

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ, TOPLUMSAL GENEL BAŞARI
VE ADALET İLİŞKİSİ:**

**PISA PROJESİ KAPSAMINDA FİNLANDİYA VE TÜRKİYE
DENEYİMLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan MERCİK

Balıkesir, 2015

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ, TOPLUMSAL GENEL BAŞARI
VE ADALET İLİŞKİSİ:**

**PISA PROJESİ KAPSAMINDA FİNLANDIYA VE TÜRKİYE
DENEYİMLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan MERCİK


**Tez Danışmanı
Prof. Dr. rer. pol. Rıza ARSLAN**

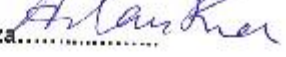
Balıkesir, 2015


T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalında 200912529005 numaralı Volkan MERCİK'in hazırladığı "Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 28/09/2015 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Başkan...Prof. Dr. KAMURAN REÇBER.....İmza .....
Ünvanı, Adı-Soyadı

Üye...Prof. Dr. rer. pol. Rıza ARSLAN.....İmza .....
Ünvanı, Adı-Soyadı (Danışman)

Üye...Prof. Dr. Gökhan ORHAN.....İmza .....
Ünvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylıyorum.


28.9.2015

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN

ÖNSÖZ

Toplumun yapı taşı olan bireyin yaşam koşullarını belirleyen etmenlerin başında eğitim gelmektedir. Nitelikli ve adil bir eğitim ise toplumsal bilincin artmasına, sosyal refahın yükselmesine, sağlıklı toplumsal yaşamın oluşmasına ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlamaktadır. Bireysel gelişim sürecinde, içinde yaşanılan kültür ve toplumun genel bilgi ve beceri düzeyleri de etki etmektedir. O halde verilen eğitimle bireylerin gelişim potansiyelleri artırılmaya çalışılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sisteminin, tüm bireylerin başarıyı ve gelecek fırsatını yakalayacak şekilde ve adilce düzenlenmesi gerekmektedir.

Bireyler doğuştan eşittirler, ancak pek çok nedenden dolayı eşitsizlik içinde yaşamak zorunda kalırlar. Söz konusu eşitsizlikler ailelerin sosyo-ekonomik durumundan, eğitim seviyelerinden, beden ve anlak (*zekâ*) yetilerinden veya yaşamlarını sürdürdükleri bölgelerin farklılığından kaynaklanabilir. Bu eşitsizlikler "Eğitimde Fırsat Eşitliği" verilerek büyük oranda aşılabilir.

E. Durkheim'in ideolojik aygıt tanımlamasında vücut bulan ve toplumsallaşmayı besleyen ideal eğitim, günümüzde küresel ekonominin taleplerini karşılamak, yönetsel erkin ideoloji tabanına zemin hazırlama amacı ya da eğitsel alana yönelik bilimsel kanal ve araçların kullanıl(a)maması nedeniyle rekabetçilik temelinde üstelik bilimsel ve sosyal bağlamda yetersiz politikalarla reforme edilmeye çalışılmaktadır.

Bu bağlamda toplumsal adalet, özgürlük ve fırsat eşitliği gibi fonksiyonlar göz ardı edilmektedir. Anayasa'da devlet tarafından "tam kamusal mal" hizmeti olarak yürütülmesi zorunlu tutulan eğitim hizmeti, "yarı kamusal mal" niteliğinde sunulmaktadır. Bu nedenle kamusal mal olan eğitim zorunlu temel eğitim olmaktan çıkmaktadır. Eğitsel alandaki "sözde eşitlikçi" söylemler ise piyasada olduğu gibi kamusal alanda rekabetçi, seçkin bir diğer anlamda meritokrasi¹ yapılanmalarını mümkün kılmaktadır. Eşitliğin adaleti sağladığı düşüncesi havada kalmakta ve eşitlik, adalet gibi kavramların semantik² açımları toplumdan topluma dahi farklılık kazanmaktadır. Semantik kökenler

¹ **Meritokrasi:** Kişilerin yetenek ve bireysel üstünlüğüne dayanan yönetim biçimi (tdk.gov.tr).

² **Semantik:** Anlam bilimi, anlam bilimsel (tdk.gov.tr).

farklılaştırılarak, sözde eşitlikçilik anlayışının meşruiyeti güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Söz konusu eğitim olduğunda, sıkça dile getirilen eğitimde fırsat eşitliği söyleminin yanı sıra adalet de kapsanmalıdır. Ancak eşitliğin adaleti sağladığı önermesi yerine adalet için eşitlik yani bireysel farklılık (örn. öğrenme yetisi) ve dezavantajlılar için pozitif ayrımcılık düşüncesi, adaletin sağlanması bakımından daha geçerli bir savdır. Bu noktada eğitimde fırsat eşitliğinin, eşitlik ve adalet bağlamında ele alınması gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde (*Universal Declaration of Human Rights* (UDHR)) "*Her bireyin eğitim görme hakkı vardır*" şeklinde ayrıca yerini almaktadır.

Çalışmanın amacı; Türk Eğitim Sistemi (TES) üzerine yapılan politikaların içerdiği "fırsat eşitliği" olgusunun, eğitimle hedeflenen toplumsal genel başarı üzerindeki yansımalarını ve adaleti sağlayıp sağlamadığını belirleyebilmektir. Ayrıca mevcut eşitsizliklere dikkat çekilerek, eşitsizlik etkilerini azaltıcı politika önerilerine de yer verilmektedir. Çalışmada, İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)) projesi olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*Programme for International Student Assessment* (PISA)) kronolojisinde, OECD ortalaması üzerinde seyreden eğitsel başarı performansı ile dikkat çeken Finlandiya'nın (EK 1) insan hakları, eşitlik, demokrasi, doğal hayatın korunması ve çok kültürlülüğün kabulü üzerine kurgulanmış özgün eğitim sistemi örnek olarak seçilmiştir.

Araştırmada kuramsal olarak, tanımlayıcı (*descriptive*) ve açıklayıcı (*explanatory*) metot uygulanmıştır. Ancak çalışmada PISA'nın sağladığı zengin veri seti analizleri de taranarak nicel bağıntılar kurulmaktadır. Çalışmaya ilişkin literatürde referans niteliği taşıyan eşitlik ve adalet teorileri tartışılmaya açılarak, akıl yürütme yöntemiyle (*diyalektik*) çelişen noktalar aşılmaya çalışılmıştır. PISA projesinin kapsadığı okul öncesi ve zorunlu eğitim dönemlerini kapsayan Türk ve Fin Eğitim Sistemi (FES) irdelenerek, benzerlik ve farklılıklar gelişimsel açıdan kıyaslanmıştır (*benchmarking*). Örneklem analizi yapmak üzere kullanılan araçlar arasında, eğitim bilimleri alanında sıklıkla kullanılan Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (*Science of Comparative Education* (SCE)) yer almaktadır. Elde edilen nicel bulgular, genellikle Milli Eğitim Bakanlığı

(MEB), Dünya Bankası (*World Bank* (WB)), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), OECD ve PISA'nın sunduğu veri setleri ve analizler taranarak sağlanmıştır. Araştırmanın sonunda ise elde edilen bulgular ışığında eğitimde fırsat eşitliğine yönelik çözüm önerilerine kısaca da olsa yer verilmeye çalışılmıştır.

Öncelikle çeşitli nedenlerle oldukça uzun bir süreye yayılan akademik eğitim süresince, yüksek sabrı ve geniş bilgi birikimi ile usanmadan desteğini esirgemeyen, bu orijinal tez konusunu seçmemde yardımcı olan hocam Prof. Dr. rer. pol. Rıza ARSLAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Düzeltme kararı kapsamında yaptığı yorumlar ile çalışma konusuna farklı bir perspektif sunan hocam Prof. Dr. Gökhan ORHAN'a çalışmama direkt ve dolaylı yollardan yaptığı katkıları için şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca tez savunma sınavına Bursa Uludağ Üniversitesi'nden teşrif ederek, eşitlik ve adalet kavramlarına anayasa bağlamında ışık tutan hocam Prof Dr. Kamuran REÇBER'e de teşekkürlerimi borç bilirim.

Ödevimi bitirmem için beni motive eden kızım Yağmur'a, çalışma sürecinde ailemize katılarak mutluluğumuzu pekiştiren minik kızım Deniz'e ve en önemlisi de geçirdiği ciddi sağlık sorununa karşın kendini unutup bizleri düşünen, çalışmamı tamamlamam için beni sürekli destekleyen hayat arkadaşım Mine'ye teşekkür ve şükranlarımı sunuyorum, iyi ki varsınız.

Balıkesir, 2015

Volkan MERCİK

ÖZET

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ, TOPLUMSAL GENEL BAŞARI VE ADALET İLİŞKİSİ: PISA PROJESİ KAPSAMINDA FİNLANDİYA VE TÜRKİYE DENEYİMLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI

MERCİK, Volkan

Yüksek Lisans, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. rer. pol. Rıza ARSLAN

2015, 174 Sayfa

Tezin amacı; sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkısı olan eğitimde fırsat eşitliği olgusunun Türkiye’de mevcut olup olmadığını, bireylerin ve toplumun sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkı sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmektir. Bu bağlamda varsa eşitsizliklere dikkat çekebilmek ve bu eşitsizlikleri azaltıcı politika önerilerinde bulunabilmeyi sağlamaktır.

Giriş bölümünde; eşitlik ve eşitlikçilik perspektifinden eğitimde fırsat eşitliği olgusuna yaklaşımlara odaklanılmıştır. Fırsat eşitliği ile eğitsel başarı, Beşeri Sermaye Yatırımı (BSY) ile ekonomi arasındaki etkileşimler PISA projesi bağlamında irdelenmiştir. Ayrıca neo-liberal politikaların eğitsel alana yansımalarına yer verilmiştir. Çalışmanın amacı ve metodolojisi de giriş bölümünde ortaya konulmuştur.

Çalışmanın birinci ve ikinci bölümleri; tez sorusunun temelini oluşturan eşitlik ve adalet teorileri ile eğitimde sistemik eşitsizliğin tartışılmaya açıldığı bölümlerdir. Bu bağlamda çatışma teorisi ve işlevci teori üzerinden meritokratik söylemle Türkiye’de eğitsel eşitsizliklerin resmi eğitim sistemi tarafından üretildiği savunulmuştur. Eğitimin toplumsal değişim gücü üzerinde durulmuş ve Türkiye’de eğitimin sosyal hareketlilik üzerindeki zayıf etkilerine dair bulgulara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; eğitim sistemi etkinlik/edilgenliğini ölçeklendirmede yetkin bir araç olduğu düşünülen PISA projesi irdelenmiştir. Eğitim kavramına semantik (*anlam bilimsel*) açılım getirilmiş, eğitim kavramında toplumsal algı analiz edilmeye çalışılmıştır. PISA’nın katılımcılar üzerindeki etkileşimi, akademik çevreden aldığı eleştiriler ayrıca tartışılmıştır.

Dördüncü bölümde ise PISA kapsamında en iyiler sıralamasında yer alan Finlandiya'nın insan hakları, eşitlik ve özgürlük ilkelerini temel alan eğitim sistemi ile Türk Eğitim Sistemi (TES), Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (*Science of Comparative Education* (SCE)) baz alınarak karşılaştırılmıştır. PISA 2012 projesinde başarımları gerileyen Finlandiya'nın yaşadığı sorunlar üzerinde de durulmakta ve eğitim sistemlerini etkileyen küresel aktörlerin varlığına dikkat çekilmektedir.

Sonuç olarak; Finlandiya örneğinden çıkarılan sonuç itibarıyla Türkiye'de zorunlu eğitim sisteminde yapılan nitel ve nicel düzenlemelerin, fırsat eşitliğini sağlamakta yetersiz kaldığı vurgulanmalıdır. Özellikle sosyo-ekonomik koşulların yanı sıra bireysel anlık yetilerinin göz ardı edilmesinin, eğitimde adalet ve içme boyutunda sorunlara yol açtığı görülmektedir. Türkiye'de eğitimde eşitlik ve adalet algıları sadece erişimin sağlanması boyutunda ele alınmaktadır. Fakat söylemler ve eylemler, sonuçlarla örtüşmemektedir. Çözüm önerileri olarak; okullulaşma ve devamlılık oranlarının yükseltilmesi, okul öncesi eğitime verilen önemin artırılması, fırsat eşitliği bağlamında kaliteli eğitime erişimin sosyo-ekonomik durumdan bağımsız kılınması vurgulanmaktadır. Bu bağlamda eğitim finanse edilirken bölgesel farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirme programlarına ağırlık verilmeli, öğretmenlik mesleğine verilen toplumsal değer artırılmalıdır. Toplumun öğretmenlere bakışlarının değişimi sağlanmalıdır. PISA'nın temel kriteri olan Yaşam Boyu Öğrenim (*Lifelong Learning* (LLL)) erişiminde dezavantajlılara yönelik eşitsizlikler azaltılmalıdır. Eğitim sisteminde gizli müfredatla meritokratik aktarımın önüne geçilmesi gerekmektedir. Ayrıca velilerin de Halk Eğitim Merkezi (HEM) bünyesinde "çocuk eğitiminde ailenin rolü" konusunda eğitilmesi sağlanmalıdır. Eğitim imkânları açısından bölgeler arasındaki farklılıklar azaltılmalıdır. Bireysel anlık niteliklerinin öğretim ve öğrenim sürecinde dikkate alınarak, herkesin öğrenme hakkı olduğunun gözetilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sonuç olarak; eğitimde adaletin sağlanması konusunda daha ciddi ve kararlı bir siyasi irade gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel-Zorunlu Eğitim, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Karşılaştırmalı Eğitim, Finlandiya ve Türkiye, Eşitlik ve Adalet.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EQUALITY OF OPPORTUNITY IN EDUCATION, GENERAL SOCIAL SUCCESS AND JUSTICE: THE COMPARISON OF FINLAND AND TURKEY EXPERIENCES WITHIN THE SCOPE OF PISA PROJECT

MERCIK, Volkan

Master's Thesis, Department of Political Science And Public Administration

Adviser: Prof. Dr. rer. pol. Rıza ARSLAN

2015, 174 Pages

The purpose of this thesis; to determine, whether there is phenomenon of equality of opportunity in education contributes social and economic development in Turkey. In this context; if there are, drawing attention to the inequalities and then making policy advices to reduce inequalities.

The introduction has focused on approaches to the equality of opportunity in education from the perspective of equality and egalitarianism political theories. In the context of PISA project, the interactions between the educational attainment and equal opportunity and also Human Capital Investment and economy were examined. It also has been given to the neo-liberal policies reflected in educational fields. The purpose and methodology of this study has also been disclosed in the introduction.

In the first and second chapters of study; the discussion was opened about equity and justice theories underlying the question of thesis and also about systemic inequalities in education. It was defended that the educational inequalities produced by the education system in Turkey in the context of conflict and functionalist theory and meritocratic discourse. Focused on the power of education for social change and also some evidences have been given to the weak impact of education system on social mobility in Turkey.

In the third chapter; PISA project considered being a competent tool for scaling activity / passivity of the education system was examined. Semantic expansion was brought the concept of education, the social perception to the

concept of education was tried to be analyzed. And political interaction on the PISA participants and critiques of the academic circles was also discussed.

In the fourth chapter; one of the PISA chronological leaders, Finland's education system based on the principles of equality and freedom was compared with TES on the basis of SCE. This chapter was also focused on Finland's declined output performance in PISA 2012 project and attention was drawn to the existence of global actors affecting the education systems.

As a result; based upon example of Finland, it's should be emphasized that TES is inadequate to provide equality of opportunity despite the qualitative and quantitative politic regulations. In addition to socio-economic conditions, ignoring the individual understanding ability seems to cause justice and inclusion problems in education. In Turkey, the equality and justice perceptions in education are discussed only in the provision of access. But discourses and actions do not coincide with the results. As a solution proposals; school enrolment and attendance rates should be increased, given importance of preschool education should be increased, in the context of equal access to quality education should be made independent of socio-economic status. Some regional differences should not be ignored while education financing. In addition, importance should be given to qualified teacher training programs; in the context of the value perception of the teaching profession in social norms should be changed positively. The inequalities for the disadvantaged persons should be reduced for accessing to the Lifelong Learning (LLL), which is basic criterion of the PISA. In particular, it's necessary to prevent meritocratic transfer thought to be made of hidden curriculum. The parental education about "the role of parents in child education" should also be provided within Adult Education Center. Differences between regions in terms of educational opportunities should be reduced. Considering individual understanding capability in the teaching and learning processes, it's thought that everyone has the right to education. More seriously and a decisive political will are required for ensuring justice in education.

Key Words: Compulsory Education, Programme for International Student Assessment (PISA), Comparative Education, Finland and Turkey, Equality and Justice.

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ, TOPLUMSAL GENEL BAŞARI VE ADALET İLİŞKİSİ: PISA PROJESİ KAPSAMINDA FİNLANDIYA VE TÜRKİYE DENEYİMLERİNİN KARŞILAŞTIRMASI

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	III
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER.....	X
GRAFİKLER	XII
ÇİZELGELER.....	XII
ŞEKİLLER.....	XII
KISALTMALAR.....	XIII
GENEL GİRİŞ.....	01
1. BÖLÜM: EĞİTİMDE EŞİTLİK VE ADALET TEORİLERİ VE TEORİSYENLERİ.....	09
1.1. Eşitlik ve Adalet Teorilerine Varsayımsal Yaklaşımlar.....	09
1.1.1. Sosyal Liberal Yaklaşımda Eşitlik ve Adalet; Ronald Dworkin.....	16
1.1.2. Hakkaniyet Olarak Adaletin Metodolojisi, Fark İlkesi; John Rawls.....	19
1.1.3. Adaletin Temel İlkelerinden, Eşitlik; Alex Callinicos.....	23
1.2. Modern Çatışma Teorisine Göre Eğitsel Eşitsizlik, İşlevci Teori ve Meritokratik Söylem.....	27
1.3. Eğitimin Toplumsal Değişim Gücü; Sosyal Mobilite.....	35
1. Bölüme Ait Sonuç Bulguları.....	41
2. BÖLÜM: EĞİTİMDE SİSTEMİK EŞİTSİZLİK OLGUSU VE EĞİTİM SİSTEMİNİN EŞİTSİZLİK ÜRETEÇLERİ	46
2.1. Eğitimde Eşitsizlik Etmenleri Nelerdir?.....	46
2.1.1. Bölgesel Farklılıklar ve Öğrenci Başarısı	47
2.1.2. Sosyo-Ekonomik Koşullar.....	51
2.1.3. Eğitime Erişim, Eğitim Düzeyi ve Okullulaşma.....	53
2.1.4. Eğitimde Engellilik ve Toplumsal Cinsiyet.....	57
2.1.5. Sosyokültürel Köken ve Ayrıştırma.....	60
2.2. Sosyal Eşitsizliği Güçlendiren Resmî Araç; Gizli Müfredat.....	61

2.2.1. Ders Kitaplarında Toplumsal Ayırıştırma, Meritokratik Aktarım.....	63
2. Bölüme Ait Sonuç Bulguları.....	65
3. BÖLÜM: EĞİTİM VE EĞİTİMİ ÖLÇMEDE ETKİN BİR ARAÇ:	
PISA	68
3.1 PISA Projesi Nedir, Proje ile Neler Amaçlanmaktadır, Etkileri Nelerdir?.....	68
3.2. PISA Neyi, Nasıl Ölçer ve Yeterlilik Seviyesi Nelere Dayanır?.....	71
3.3. Eğitim Kavramına Semantik Bakış ve Eğitimin Uzun Vadeli, Genel ve Özel Amaçları	76
3.4. PISA'nın Katılımcılar Üzerinde Kamu Politikası Transferi Bağlamında İşlevsel Etkileşim Boyutu.....	82
3.4.1. PISA Projesine Eleştirel Yaklaşımlar.....	87
3. Bölüme Ait Sonuç Bulguları.....	89
4. BÖLÜM: PISA PROJESİNİN KRONOLOJİK ÖNCÜLERİNDEN FİNLANDİYA İLE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	92
4.1. PISA Kronolojik Finlandiya ve Türkiye Performansları.....	93
4.1.1. Finlandiya'nın PISA Projelerine Ait Sonuç Bulguları.....	97
4.1.2. Türkiye'nin PISA Projelerine Ait Sonuç Bulguları.....	102
4.2. Kamu Politikası Transferi Bağlamında Eğitim Sisteminde Sorun Çözümü ve Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi; Science Of Comparative Education (SCE).....	104
4.3. Finlandiya ve Türkiye'nin Zorunlu Temel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması	107
4.3.1. Finlandiya Zorunlu-Temel Eğitim Sistemi.....	107
4.3.2. Türkiye Zorunlu-Temel Eğitim Sistemi.....	116
4. Bölüme Ait Sonuç Bulguları.....	131
GENEL DEĞERLENDİRME VE BULGULAR IŞIĞINDA ÖNERİLER	136
KAYNAKÇA	149
EKLER	164

GRAFİKLER	XII
Grafik 1: Coğrafi Bölgelere Göre İlköğretim Düzeyinde Okul İçi ve Okullar Arası Matematik Skoru Varyansı.....	48
Grafik 2: PISA 2012 Ortaöğretim Düzeyinde Türkiye Matematik Skoru Varyansı.....	49
Grafik 3: OECD Daha İyi Yaşam İndeksi.....	52
Grafik 4: 20-29 Yaş Yükseköğrenim Okullulaşma Oranları.....	53
Grafik 5: İşgücünün Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (%), Türkiye.....	56
Grafik 6: OECD Ülkelerinde Kadın Bakan Dağılımı.....	59
Grafik 7: Finlandiya'nın PISA Projeleri Kronolojik Performansı.....	93
Grafik 8: Türkiye'nin PISA Projeleri Kronolojik Performansı.....	94
Grafik 9: OECD 2013, 15-29 Yaş Grubu İstihdam ve Eğitim Dışı Oranları.....	96
Grafik 10: OECD Üye Ülkelerinde Yıllık Öğretmen Maaşları (2014).....	115
Grafik 11: ÖABT Alanlarına Göre Ortalama Net Doğru Sayısı.....	127
ÇİZELGELER	XII
Çizelge 1: MEB 2015/'16 Özel Okul Teşvik Eğitim Desteği.....	55
ŞEKİLLER	XII
Şekil 1: Goldthorpe OED Üçgeni.....	37

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ACER	: Avustralya Eğitim Araştırmaları Kurulu (Australian Council for Educational Research)
AKP	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AR-GE	: Araştırma-Geliştirme
BEP	: Bireysel Eğitim Planı
BM	: Birleşmiş Milletler
BSY	: Beşeri Sermaye Yatırımı
CPS	: İşbirliğine dayalı problem çözme (Collaborative Problem Solving)
EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EÇEB	: Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
ETS	: Eğitim Test Servisi (Educational Testing Service)
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
FES	: Finlandiya Eğitim Sistemi (Finnish Education System)
FLEC	: Finansal Okuryazarlık ve Eğitim Komisyonu (Financial Literacy and Education Commision)
FMEC	: Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Finnish Ministry of Education and Culture)
FNBE	: Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (Finnish National Board of Education),
GERM	: Küresel Eğitim Reformu Hareketi (Global Educational Reform Movement)
GSYİH	: Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla

HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HDI	: İnsani Gelişim İndeksi (Human Development Index)
HEM	: Halk Eğitim Merkezi
ICP	: Uluslararası Karşılaştırma Programı (International Comparison Program)
ICT	: Bilgi ve İletişim Teknolojisi (Information and Communications Technology)
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarı Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
IHDI	: Düzeltilmiş İnsani Gelişim İndeksi (Inequality-adjusted Human Development Index)
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LLL	: Yaşam Boyu Öğrenim (Lifelong Learning)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NIER	: Eğitim Araştırmaları Ulusal Enstitüsü (National Institute for Educational Research)
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OKM	: Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Opetus- ja kulttuuriministeriö)
ÖABT	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SCE	: Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (Science of Comparative Education)
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TBTS	: Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (Trends International Mathematics and Science Study)
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TES	: Türk Eğitim Sistemi (Turkish Education System)
UDHR	: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (Universal Declaration of Human Rights)
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)
YEĞİTEK	: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
WB	: Dünya Bankası (World Bank)

GENEL GİRİŞ

Eşitlik, etik ve sosyal anlamda bireylerin insan doğasına sahip olmaları bakımından aynı konum ve değerde olmaları halidir. Bu nedenle insanlar arasında ayırım gözetilmemesi gerekmektedir. Çünkü bu, temel bir demokratik ilkedir. Eşitlikçilik görüşü genel olarak tüm bireylerin eşit görüldüğü özgürlükler, haklar, değerler, elde edilecek fırsatlar bağlamında eşit muamele ve kabul görmeleri (*içerme*) gerektiğini savunan bir önermedir. Eşitsizlik ise siyaset felsefesi ve sosyal teoride bireyler arasındaki gelir, fırsat ve refah koşullarındaki farklılık durumudur. Neo-liberaller açısından eşitsizlik ise kapitalizmi karakterize eden, ekonomik büyüme dinamiğine karşı ödenmesi gereken bir bedeldir. Eşitsizliği tamamen pasif kılmayı bir anlamda imkânsız kılan iki etken söz konusudur. Birincisi, siyasal ve iktisadi sistemlerde iktidar için eşitsizliği temel alan hiyerarşik yapı kaçınılmazdır. İkincisi ise bireylerin yaşamlarında başarılarını etkileyen birtakım doğal eşitsizliklerin bulunmasıdır (Cevizci, 2010: ss. 596-598).

Bireyin yaşam koşullarını belirleyen etmenlerin başında eğitim gelmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe elde edilen fayda artmakta daha toplumsal açıdan sağlıklı koşullar sağlanabilmektedir. Bireysel ve toplumsal gelişim bağlamında *J.Bentham*'ın temelini atıp *J.S.Mill*'in geliştirdiği "eşitlikçilik" perspektifine göre eğitimin amacı bireysel gelişim potansiyelini mümkün olan en üst seviyeye çıkarmak olmalıdır. Böylece bencillik ile toplumsal fayda arasındaki uçurum aşılacaktır (Cevizci, 2010: s. 219). Başka bir deyişle eğitim sistemi sosyo-ekonomi ve sağlık gibi bireyin iradesi dışı etmenlerden bağımsız, her bireye eşit başarı ve gelecek fırsatı sağlayacak şekilde adilane işlemelidir. Çünkü okuldaki başarısızlık bireyi yaşamı boyunca olumsuz etkilemekte, düşük gelir düzeyi ve toplumsal yaşama uyum konularında zorluklar yaşamasına neden olmaktadır.

Eğitsel alandaki başarı ise okul öncesinden başlayarak Yaşam Boyu Öğrenim (*Lifelong Learning* (LLL))'i de kapsayan süreçte; eğitimde fırsat eşitliği ile toplumsal adaletin sağlanma düzeyine, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine, bütçeden eğitime ayrılan paya, yönetsel yapının etkin organizasyonuna ve

eğitsel donanım-altyapı yeterliliğine bağlıdır. Ayrıca başarılı bir eğitim sistemi, ekonomik kalkınma ve toplumsal gelişimi doğrudan etkileyen ana unsur olarak önümüze çıkmaktadır. Bilgi toplumu evriminin yaşandığı küresel rekabet ortamında, gelişmekte olan ülkelerin toplumsal dönüşüm ve gelişimi, temel dinamik faktörler olan teknoloji üretimi ve kullanımının yanı sıra Beşeri Sermaye Yatırımı (BSY) ile mümkün olmaktadır. Beşeri sermayenin niteliği ise ancak eğitimle artırılmaktadır (Türkmen, 2002: ss. 66-67). Bilgi ve teknoloji üretip etkin olarak kullanabilen, bilgiye dayalı karar alma süreçleriyle üretim değerlerini artıran, eğitimde niteliksel gelişime odaklanan ülkelerin küresel rekabette belirgin biçimde başarı elde ettikleri görülmektedir. *Schultz* (1961), *Denison* (1979), *Edward N. Wolf* (1980), *Jorgenson ve Fraumen* (1993), *D. Asteriou* (2001), *Thorvaldur Gylfason* (2001) ve *Danile Cohen* ile *Marcelo Soto*'nun BSY ve ekonomik büyüme üzerine yaptıkları deneysel çalışmaların bulgularını inceleyen *Türkmen* de (2002: ss. 69-72) eğitim düzeyi ve ekonomik büyüme arasındaki anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Dünya genelinde politika yapıcılar etkin BSY politikaları için öğrencilerinin bilgi ve beceri düzeylerini gelişmiş ülkelerin öğrencilerinin düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini (örneğin eğitim fırsatlarında eşitliğin en yüksek düzeyde sağlanma kapasiteleri ve buna bağlı eğitim çıktıları) belirleyebilmek için Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*Programme for International Student Assessment* (PISA)) sonuçlarını kullanmaktadır (YEĞİTEK, 2013: s. 9). Öğrencilere içinde buldukları sosyal, ekonomik ve kültürel durumdan bağımsız biçimde iyi bir eğitim alma fırsatının sunulması, PISA'da eşitlik kavramının özünü oluşturmaktadır. Burada eşitlikten kasıt, tüm öğrencilerin yüksek başarı düzeyinde olması değil, tüm öğrencilere yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için eşit imkân sağlanmasıdır (YEĞİTEK, 2013: s. 22). Gerçekleşen PISA projelerinin tümünde sıralamada ilk beş içine giren Finlandiya, Güney Kore (EK 1) gelişmiş ülkeler arasında yer almakta, eğitim sistemleri diğer ülkeler tarafından rol model olarak tercih edilmektedir. Bu durumda PISA projelerinde yüksek performans sergileyerek, kronolojik açıdan istikrarlı sonuçlara imza atan ülkelerin eğitim sistemlerini, nitelikli eğitim fırsatını adilce sunabilen sistemler olarak tanımlamak mümkündür. Bu ül-

keler kalite ve fırsat eşitliği bileşiminde toplumu oluşturan tüm bireylere yukarıda bahsedilen irade dışı etmenlerden bağımsız biçimde "eşit" eğitim hizmeti verebilmektedirler.

Aristoteles'e göre yasa koyucu mülkiyetten çok bireylerin isteklerini eşitleştirmelidir (Aristoteles, 2013: s. 165). Bu ancak yasalara uygun, adaleti temel alan yeterli bir eğitimle sağlanabilir. Devletin gelir adaletini tesis etmesi gerektiği gibi sunduğu eğitim hizmetinde de eşitlik olmalıdır. Bahsi geçen eşitlik niteliksel anlamda "herkese bir ve aynı eğitim" sağlanması anlamına gelmemektedir. Burada asıl ifade edilmek istenen şey; her bireye istediği yaşam koşullarını elde edebileceği düzeyde gelişim potansiyeline erişmesini sağlayacak nitelikte eğitim hizmeti sunulmasıdır. Kısacası eğitim hizmetinde eşitlik değil fırsat eşitliği temel alınmalıdır. Unutulmamalıdır ki iç bölünmeler, gelir adaletsizliğinden olduğu kadar fırsat eşitsizliğinden de kaynaklanır (Aristoteles, 2013: s. 165). *Immanuel Kant'ın da eğitimde fırsat eşitliği konusundaki görüşü, Aristoteles'in görüşü ile benzeşim içerisindedir. Kant'a göre her bireyin içerisinde gelişmemiş halde bulunan birçok farklı yetenek vardır. Bireylerin yeteneklerini birbirlerine göre uygun oranlarda geliştirmek ve isteklerini gerçekleştirmelerini sağlamak için eğitim şarttır (Kant, 2009: s. 21).* Bu düşüncelere göre kesin ve muntazam amaçlara yöneltilmiş hedeflere erişimde, toplumun tüm bireylerine gereken eğitsel deneyimler mutlaka sunulmalıdır. Eğitimde fırsat eşitliğinin adalet bağlamındaki faydası da bu ilkedir. Bununla birlikte adalet, eğitsel potansiyeli yükseltme ve ölçme aşamasında ırk, cinsiyet, dil, din ve toplumsal sınıf gibi tahmin edilebilen değerlerin olumsuz etkilerini de azaltmalıdır. Eğitimsel adalet, bireyler açısından eğitim hakkı anlamına gelmektedir. Bunun için sayılan faktörlerden bağımsız bir toplumsallaşmayı içeren, bireysel öğrenme farklılıklarını kabul eden bir eğitsel atmosfer yaratılmalıdır. Adalet tam olarak, geçmişinin olumsuz etkisinde kalan tüm dezavantajlı bireylere karşı duyarlı olmayı gerektirmektedir.

Türkiye katıldığı dört PISA projesinde de OECD ortalaması altında kalan düşük başarı çıktıları elde etmiştir (EK 1). Dolayısıyla buradan eğitimde fırsat eşitliği sağlama kapasitesinin de oldukça düşük olduğu sonucuna varılabilir. Türkiye'de eğitim sisteminin; küresel ekonominin taleplerini karşılama, yönetsel erkin ideolojik tabanına biat eden zemini hazırlama ve eğitsel alana yöne-

lik bilimsel kanal ve araçların kullanıl(a)maması nedeniyle rekabetçilik temelinde teknik ve sosyal bağlamda yetersiz politikalarla reforme edilmeye çalışıldığı varsayılmaktadır. Türkiye Eğitim Sistemi (TES)'nde eğitimde fırsat eşitliği argümanından ziyade eğitimde eşitlik argümanı üzerinden ilerleyen açılımlara rastlanılmaktadır. Bundan ötürü “biçimsel eşitlik” anlayışının ön plana çıktığı düşünülmektedir. Bu anlayışta bireyin eğitim sisteminde elde ettiği başarımların, bütünüyle yetenek ve yatkınlık özneliliğinden kaynaklandığı savunulur. Sosyo-ekonomik boyut ve bölgesel farkları göz ardı eden bu anlayışta, doğal kabul edilen özneliliklerin bireyin üst başarı limitini belirlediğine inanılır. Bireylere eşit mesafede durmayı öngören biçimsel eşitlikte, merkezi sınavla yapılan bir eleme yoluyla yetenekli bireylerin seçilerek üst eğitim kademelerine erişim imkânı sağlanmasına vurgu yapılmaktadır. Biçimsel eşitlik anlayışında kurumsal pozisyonlar bireysel liyakate, istihdam ise görevin gerektirdiği nitelik ve yeteneğin sınavla belirlenmesine bağlıdır. Buna dayalı eğitsel ortam ise sistemde meritokratik bir yapının varlığını kanıtlamaktadır (Cevizci, 2010: s. 1085). Biçimsel eşitlik yaklaşımı, toplumsal faydanın artırılmasında gerekli ancak adaletin sağlanması bağlamında yetersiz kalmaktadır. Yetersizliğin ana nedeni ise eğitim hizmeti sağlayanın eşitliği yalnızca erişim boyutunda ele almasıdır. Eğitimin temel bileşenleri olan öğrenme/öğretme süreci, müfredat ve öğrenme ortamı konusunda yaşanan dezavantajların görmezden gelinmesi, eşitliğin gerçekleşmesi ve adaletin sağlanması önündeki engellerin en önemlisidir (ERG, 2009: s. 7). Oysa eğitim gören bireyler arası başarımlar farkının önemli bir bölümü bireyin öznel anlayış ve yetisinden, okullarda uygulanan standart öğretim metotlarından, sosyokültürel ve sosyo-ekonomik kökeninden, yaşadığı bölgenin yetersiz koşullarından ya da toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanmaktadır. Toplumsal yaşamı düzenleyen, etik davranış aktarımı ile sosyal dayanışma ve güvenliği tesis etmektedir. Toplumsal gereksinimleri karşılarken, bilgi ve beceri düzeyini güncelleyen eğitim aynı zamanda toplumu oluşturan tüm bireylerin hakkı olan temel bir kamu hizmeti, bir tür kamusal maldır. Bu hizmeti veren devlet ise gücünü ve başarısını iyi eğitilmiş toplumsal yapısından almaktadır (Eroğlu, 1990: ss. 260-261).

Kısaca kavramsal olarak ekonominin gelişimi, eğitim seviyesinin yükselmesine bağlıdır. Eğitimin gelişmesi için öncelikle ekonomi alanında istikrarlı büyüme, hukuk ve demokrasi alanlarında ise eşitlik ve adalet yönünden gelişim sağlanmalıdır. Bunun ardından amaçlar doğrultusunda mutabakata varılmalı ve ortak değerler ışığında hedefler belirlenmelidir. Eğitimle ilişkili yasal düzenlemeler ise herhangi bir siyasi ideolojik zemin üzerine oturmeyen politikalarla, siyasal partilere özgün olmayan biçimde yapılmalıdır. Ekonomik kalkınmada nitelikli işgücüne olan gereksinim yadsınamaz. Fakat sağlıklı sosyal ilişkiler içeren, genel başarının yükselme eğiliminde olduğu toplumsal kalkınma; sağlıklı düşünen, soran, sorgulayan, araştıran, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanabilir. Bu da kaliteli eğitimin, "tam kamusal mal" niteliğinde toplumun tüm bireyelerine adaletli sunumuyla mümkündür.

1980'li yıllardan beri dünya genelinde yaygınlaşan ve önceliği ekonomik kalkınmaya veren neo-liberalizm hem idari hem de iktisadi bir politika olarak benimsenmektedir. Bir tür ideoloji olan neo-liberalizm kaynağını liberalizmden almaktadır. Liberal ideolojinin yaratıcısı sayılan *John Locke*, 1693 yılında yayımlanan "*Eğitim Üzerine Düşünceler*" adlı eserinde daha sonraki yüzyılda liberal eğitim olarak sınıflandırılan eğitimin dört temel amacını ortaya koymuştur. *Locke*'a göre eğitimin ilk amacı ahlak, ikinci amacı akıl, üçüncü amacı bireye sosyal yaşamın öğretilmesi ve son amacı da siyaset ve toplum ile yasalar ve tarih öğretimidir (Locke, 2004: ss. 72-87). Rönesans ve reformasyona dayanan bu aydınlanma öğretisi bireylerin sivil ve politik haklarına önem veren ideolojidir. Politik arenada aydınlanmacı liberalizm; dini hoşgörü, toplumu oluşturan bireylerin çoğunluğunun isteklerine dayalı iktidar, bireysel ve iktisadi özgürlük üzerine odaklanır. Bu ilkeler 19. yüzyılda liberalizm'in temel ilkeleri olarak sınıflandırılmıştır (Cevizci, 2010: ss. 1018-1020). Neo-liberalizmi tanımlayan temel argüman ise *piyasa odaklı birey, piyasaya uygun üretecek, piyasaya uygun yaşayacak. Piyasalar iyidir, piyasalara yapılan her müdahale kötüdür*. Neoliberalizmin, liberalizmden temel farkı sermaye birikiminin ulaştığı boyut nedeniyle piyasa ilişkilerinin, toplumsal ilişkileri tanımlar hale gelişidir. Bu ideolojinin eğitsel alana yansımaları, eşitsizlikleri temel alan yaklaşımı gereği toplumsal yapıda oluşan sosyo-ekonomik eşitsizliklerin, eğitsel alanda oluşturduğu dezavantajlardır. Toplumsal gereksinimlerin gide-

rilmesinde devletin müdahaleci rolünü eviren bu politikalar, toplumsal faydayı piyasa merkezli hale getirmişlerdir. Böylece modernleşmenin temel bileşenleri olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenliği içeren tam kamusal malların özelleştirilmesi yoluna gidilmektedir (Sayılan, 2006: s. 44). Sonuç olarak hem yüklenen anlam hem de toplumsal gereksinimler bağlamında eğitim, "tam kamusal mal" olmaktan çıkıp "yarı kamusal mal" biçimine dönüşmektedir. Gelişmekte olan Türkiye neo-liberalizmin küresel etkileşim açısından uzak kalamayan ve en çok etkilenen ülkelerden biri olarak görülmektedir. Bu yüzden TES'de öğrenciler kıyasıya rekabet içinde, bilimsellikten uzak, standart ölçüm sisteminin alt sınırlarında aldıkları notlarla eğitim kademelerini geçerek nitelikli iş olanakları yerine ekono-politik arenada olası ucuz işgücü sömürüsüne maruz kalabilecekleri bir konuma gelebilmektedirler. Bu hızlı dönüşüm bir anlamda devletin sosyal devlet olma özelliğini yitirmesi şeklinde yorumlanabilir. Bunun sonucunda entelektüel üretimi sağlayan eğitim toplumsal gelişim için değil, aktardığı bilginin piyasa ihtiyaçlarını karşıladığı iktisadi bir metaya evrilmektedir.

Gelinen noktada bu çalışmanın amacının eğitsel alanda sağlanacak fırsat eşitliği olgusunun, toplumsal genel başarıyı ve eğitsel eşitlik bağlamında adaleti sağlayıp sağlayamayacağı sorunsalına yanıt aramak olduğu söylenmelidir. Çalışmanın hipotezi şudur: Eğitimde fırsat eşitliği olursa; toplumsal genel başarı ve adalet sağlanır, şayet eğitimde fırsat eşitsizliği olursa; düşük eğitim çıktıları ile toplumsal genel başarı sağlanamaz ve anayasal bağlamda tanınmış olan "eğitim hakkı" yönünden adaletsiz bir durum oluşur. Sorunsala yapılacak teorik yaklaşımda, ülkelerin eğitim fırsatlarında eşitliği en yüksek düzeyde sağlama kapasitelerinin ve buna bağlı eğitim çıktılarının belirlenmesinde kullanılmakta olan PISA projesi konu edilmektedir. Teori, PISA bulguları doğrultusunda projelerde sürekli olarak ilk beş ülke arasına konumlanan Finlandiya ile projelere katıldığından bu yana bir türlü OECD ortalamaları üzerine çıkamayan Türkiye'nin eğitim sistemlerinin kıyaslanmasıyla şekillendirilmektedir. Bu bağlamda teorinin; "eğitimde fırsat eşitliği olursa ne olur, eşitsizlik olursa ne olur?" örneklemeden doğrulanması yoluna gidilmektedir.

Çalışmada izlenecek metodolojide kuramsal olarak, tanımlayıcı (*descriptive*) ve açıklayıcı (*explanatory*) metot uygulanmıştır. Bununla birlikte PISA'nın sağladığı zengin veri seti analizleri taranarak nitel-nicel bağıntılar kurulmak-

tadır. Çalışmaya ilişkin literatürde referans niteliği taşıyan eşitlik ve adalet teorileri tartışılmaya açılarak, akıl yürütme yöntemiyle (*diyalektik*) belirsiz ve çelişen noktalar aşılmaya çalışılmıştır. Öte yandan eşitlik, hak, adalet, fırsat eşitliği, ideoloji, etnisite, eğitim, anlayış ve yeti unsurları çalışmanın özünü oluşturmaktadır. Bu kavramların, soyut kavramlar olmasından ötürü çalışma hipotezinin nicel verilerle desteklenmesi ve ifade edilmesinin zorlukları da unutulmamalıdır. Elde edilen nicel veriler ve bulgular büyük çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Dünya Bankası (World Bank (WB)), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), OECD ve PISA'nın sunduğu veri setleri ve analizler taranarak sağlanmıştır. PISA projesinin kapsadığı okul öncesi ve zorunlu-temel eğitim dönemlerini kapsayan TES ve Finlandiya Eğitim Sistemi (FES) irdelenerek, benzerlik ve farklılıklar gelişimsel açıdan kıyaslanmıştır (*benchmarking*). Örneklem analizi yapmak üzere kullanılan araçlar arasında, eğitim bilimleri alanında sıklıkla kullanılan Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (Science of Comparative Education (SCE)) yer almaktadır. Araştırmanın sonunda ise elde edilen bulgular ışığında eğitimde fırsat eşitliğine yönelik çözüm önerilerine kısaca da olsa yer verilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde; eşitlik ve adalet teorilerine liberal yaklaşımın kuramcılarında *Ronald Dworkin* ve çağdaşı *John Rawls*'in, eşitlik kavramını kimi zaman adaletin öncülü, kimi zamanda liberalizmin ilkesi kabul eden yaklaşımları eğitsel alana göre irdelenecektir. Ardından eşitlik ve adaleti aynı düşünme alanı içinde sentezleyen *Alex Callinicos*'un fark yaratan "oyun alanının eşitlenmesi" teorisine yer verilecektir. Çalışmada eşitlik ve adalet kavramlarının olgunlaşması bakımından eğitsel alandaki eşitsizlik ve sebeplerine bu kez çatışma teorisi ve işlevci teori açısından bakılacaktır. Bölümde neo-liberal politikaların eşitlik ve adalet kavramlarına yansımaları da konu edilecektir. Eğitimde fırsat eşitliği toplumsal genel başarı ve adaleti sağlar mı? sorunsalında, eğitimle kazanılacak değerlerin sosyal mobilité akışkanlığı üzerine etkilerine de (örneğin; meritokrasi) bu bölümde değinilecektir.

İkinci bölüme gelindiğinde ise eğitim sistemlerinde eşitsizlik yaratan sistemik pratiklerin neler olduğu değerlendirmeye alınacaktır. Çalışmanın hipotezi de bu bölümde tartışılmaya açılacaktır. İstikrarsız ekonomik sistemin ortaya çıkardığı derin sosyo-ekonomik eşitsizlikler, sosyokültürel farklılığa dayalı öte-

kileştirmeler, eğitim düzeyinden kaynaklanan tabakalaşmalar, yetersiz eğitsel kaynaklar ve bu kaynakların adaletsiz dağıtımı ve yönetsel erkin eğitimle ideolojik aktarımlarına elinizdeki çalışmanın teorisinin örnekleme kapsamında Türkiye rneği üzerinden değinilecek, Finlandiya ile kıyaslamalara yer verilecektir.

Çalışmanın nc bölümü teorik yaklaşımda konu edilen PISA projesinin ve ölçümünü yaptığı eğitim kavramının tanımlandığı ve açıklandığı bölümdür. PISA'nın eğitsel başarıyı hangi kriterleri baz alarak ölçtüğü, eğitsel alanda fırsat eşitliği sağlama düzeyini neye göre değerlendirdiği bölüm kapsamına alınacaktır. Eğitimin amaçları üzerinde durulacağı üçüncü bölümde amaçlar arasında bulunan eğitim sisteminin birey, toplum ve devletin gereksinimlerine uygunluğu bağlamında, yapılacak eğitim politikaları üzerinde PISA'nın ne derece tesir edici olduğu ortaya koyulacaktır. PISA'nın katılımcı ülkelere politika etkilerine ve kullandığı lme ve değerlendirme sistemine yönelik eleştiriler, bölümde yer verilen son konu olacaktır.

Son bölümde ise Finlandiya ve Türkiye eğitim sistemlerinin PISA kronolojisi süresince gösterdikleri eğitsel performansları incelenecektir. Performans analizinin ardından, PISA verileri kullanılarak hazırlanan ülkelerin eğitim izleme raporlarındaki bulgulardan söz edilecektir. FES ve TES'in kıyaslamasına geçmeden önce örnekleme analizinde kullanılan SCE metoduna kısaca değinilecektir. Kıyaslama sonucuna dair bulgu ve yorumlar, bölüme ait bulgular kısmında yer alacaktır.

Çalışmaya ait her bölümün sonunda bölüme ait bulgulara yer verilecek, son bölümden sonra ise çalışmanın genel değerlendirmesi yapılarak hipotezin netleşip netleşmediği ortaya konulacaktır. Çalışmanın teorisi doğrultusunda FES-TES karşılaştırması sonucunda, eğitsel alanda mevcut eşitsizliklerin giderilmesine yönelik PISA bulgularına dayalı politika önerilerine kısaca da olsa yer verilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. EĞİTİMDE EŞİTLİK VE ADALET TEORİLERİ VE TEORİSYENLERİ

Çalışmanın ilk bölümünde eşitlik ve adalet kavramlarının anlam ve kullanımlarına ilişkin varsayımsal yaklaşımlar irdelenecektir. Eşitlik ve adalet kavramlarını hukuksal ve sosyal boyutlarında tümleşik biçimde tartışan *Ronald Dworkin*, *John Rawls* ve *Alex Callinicos*'un görüşlerine de bu bölümde yer verilecektir. Ardından eşitsizlik ve eşitsizliğin üretim merkezi olabileceği düşünülen eğitim sisteminde, modern çatışma teorisi, işlevci teori ve meritokratik söylemlere dayalı yansımaları bakılacaktır. Eğitsel alandaki fırsat eşitliği olgusunun, toplumsal genel başarıyı ve adaleti tesis edip edemediğine dair göstergelerden biri olduğu düşünülen sosyal mobiliteye de yine burada yer verilecektir. Eğitimin toplumsal değişim gücü olarak da tanımlanan sosyal mobilité, eşitlik ve adalet teorilerinin uygulama alanlarındaki işlevliğine ışık tutmaktadır.

1.1. Eşitlik ve Adalet Teorilerine Varsayımsal Yaklaşımlar

Eşitlik ve adalet kavramları çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu kavramların farklı anlam ve kullanımlarına bakılacak olursa eğitim literatüründe bir belirsizlik ile karşılaşmak olasıdır. Kavramların eğitim literatüründeki yerine oturtulması için ilişkin teorilere varsayımsal yaklaşımların irdelenmesi gerekmektedir. Bu bölümde biçimsel eşit olmanın adaleti sağladığı düşüncesi hatalı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu yorumun eşitlik ve adalet kavramlarının benzeşimine ilişkin referans çerçeve algılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir kavramın tanımlanma biçimi, tanımlandığı sistemde nasıl görüldüğü ve neye odaklanıldığının bir kanıtıdır. Biçimsel yapıda kullanılan bu kavramlar, içinde bulunulan sosyal sistemi düzenler ve bir bağlamda görülmesi, anlaşılması gerekene karar verirler. Başka bir deyişle bireyler semboller yoluyla kendi algısal ortamlarını yaratırlar. Dolayısıyla kullanılan sembol ve kavramların değişimi, toplumsal yapının da değişimiyle sonuçlanır.

Eğitim sisteminde adalet boyutunda eğitlik kavramının bir tür hak anlamına geldiği düşünülmelidir çünkü eğitim her insanın hakkıdır.

Bryan Turner eğitlik kavramını tanımlarken dört farklı eğitlik tipolojisinden söz etmektedir. İlk tip eğitlikte antolojik³ algıya dayalı kavramsal tanımlama yapılırken; ikincisinde istenilen sonuçları elde etmedeki fırsat eğitlikleri ne çıkarılmaktadır. Üçüncüsü ise toplumsal grupların eğit yaşam koşullarına erişimi için hedeflenen koşulların eğitliğidir. Dördüncü eğitlik tipi de sonuçların eğitliğidir (Turner, 2013: ss. 35-38). Bu tipolojilerde eğitliğin farklı bileşenlerinin bağdaşmadığı düşünülebilir. Fırsat eğitliği ve koşullarda eğitliğin kimi zaman sonuçlarda eğitsizlik yaratma eğilimi göstereceği varsayımı buna verilebilecek bir örnektir. Neo-liberal politikalar sonucu oluşan rekabete dayalı eğitim sistemlerinde, rekabet kaçınılmaz olduğu için sonuçlarda kesin eğitsizliğe varılacağı tezi savunulmaktadır. Fırsat eğitliği fikrinin liberalizme özgün olduğu ancak literatürde yer alan liberalizm yorumlarında ise sonuçlarda eğitsizliğin egemen olduğu bir toplumsal durumun kabul edildiği ifade edilmektedir. Çünkü her bireyin aynı alanda, aynı düzeyde başarım çıktısı üretmesi mümkün görünmemektedir. Geline bu noktada her eğitliğin adaleti sağladığı olgusu yerine adalet için eğitlik ya da pozitif ayrımcılık olgusu seçilmelidir. Doğal veya siyasal alanda eğitsiz gruplarda yer alan dezavantajlı bireyin önündeki engellerin kaldırılması ile adalet olgusunun geçerli olacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan yola çıkılırsa eğitime eğitliki perspektiften bakıldığında eğitimde fırsat eğitliğinin adaleti içerdiği düşünülebilir.

Yukarıda yapılan kavramsallaştırmalar eğitliğe yöneltilen odak noktasının eğitsizlik kavramına da kaymasına neden olmaktadır. *Rousseau*, “*İnsanlar Arasındaki Eğitsizliğin Kaynağı*” isimli eserinde insanlarda iki tür eğitsizliğin varlığından söz etmektedir. İlk doğa tarafından meydana getirilen bedensel ve ruhsal sağlık, zekâ nitelikleri arasındaki farklardan oluşan doğal eğitsizliktir. Yani bir anlamda kabul edilmiş olan eğitsizliklerdir. İkinci eğitsizlik türü ise kimilerinin başkaları zararına faydalandığı ayrıcalıklar olarak nitelenebilir (Rousseau, 2013: s. 87). Bu da negatif ayrımcılığa karşılık gelmektedir. “*Toplum Sözleşmesi*” adlı eserinde eğitlik kavramsalını bu kez yönetim biçimi olarak ele alan *Rousseau*, olgun bir yönetim tarzı olan demokrasinin ancak tan-

³ **Antolojik:** Seçki ile ilgili (tdk.gov.tr).

ruların yaşadığı bir ulusa ait olabileceğini betimlemektedir. Toplumsal yapıda sınıfsal eşitliğin yüksek oranda sağlanması gerekliliğine işaret eden *Rousseau*, aksi takdirde bireysel hak ve yetkilerde eşitliğin uzun süre sürdürülemediğini ifade etmektedir (Rousseau, 2014: ss. 63-64).

Eşitlikçilik (*equalitarianism*) öğretisi toplumun bütün bireylerinin özgürlükleri eşit davranışlar sergilediklerinde elde edecekleri eşit fırsatlar yönündeki düşünceleri savunmaktadır. Bu öğretiye göre hukuksal ve politik düzlemde hakları ya da imkânları bakımından insanlar arasında negatif ayrımcılık yapılmamalı, var olan ötekileştirmeler ve dezavantajlar giderilmelidir. Adaletin bir ilkesi olan eşitlik kavramını içselleştiren eşitlikçilik, her bireyin sosyo-ekonomik koşullardan bağımsız olarak aynı değeri taşıdığını savunur (Cevizci, 2010: s. 597). Doğuştan gelen (*doğal eşitsizlik*) farklı bireysel anlak ve yeteneklerin eğitsel alanda birbirleriyle eş tutulmaması gerekmektedir.

Eşitlikçilik öğretisinde de belirtildiği gibi bireylerin anlak potansiyeli ve yetileri arasında izlenen farklılıkların varlığı yadsınamaz. Bundan ötürü eğitim sistemlerinde adaletin sağlanmasında önemli bir faktör olan fırsat eşitliği olgusunun, uygulama boyutunda bahsedilen farklılıkların mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Eğitim bilimi araştırmaları, sosyo-ekonomiden bağımsız ve anlak değişkenine bağlı olarak bireyin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin en uygun seviyeye taşınması yoluyla, akademik başarı düzeyinin %80 düzeyinde olacağını kanıtlamıştır. Bu yöntem sayesinde olumlu koşullarda öğrenim gören bireylerin akademik başarı düzeyleri ile daha az olumlu koşullarda öğrenim görenlerin başarımları arasındaki farkın %10 düzeyine ineceği sonucuna varılmıştır (Bloom, 2012: s. 178). Eğitsel niteliklerin, bireysel dezavantajla uyum içinde olduğu şartlarda eğitim sisteminde bireylere sunulan fırsat eşitliğinin, hakkaniyeti tesis etmede önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

Fırsat eşitliğinin eğitim hizmeti üzerindeki etkisi, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel kökenden bağımsız biçimde zekâ ve beceri gelişiminin hedef alındığı kurumsal dönüşüm bakımından önemlidir. Eğitim kuramının içermeci yapısını sağlayan bu özelliği, öte yandan toplum kuramında önemli bir görüş olan meritokrasinin ortaya çıkmasına da neden olmaktadır. Meritokrasi kelimesi ilk

kez Britanyalı sosyolog *Michael Young*'ın "*Rise of the Meritocracy: Meritokrasinin Yükselişi*" adlı eserinde geçmektedir. Meritokrasi, toplumsal hiyerarşide ancak liyakata (*merit*) sahip bireylerin yükseleceği "açık toplum"un yolunu açan ideal bir sistem olarak görülmektedir. Bu kavram toplumsal kaynakların ve/veya statü kazanmak gibi mükâfatların dağılımının bireyin çalışma ve becerilerine (*merit*) göre gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Torun, 2009: ss. 91-92). Meritokratik bir toplumda, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi aracılığıyla, toplumsal kökeni ne olursa olsun herkes rekabete katılma şansına sahiptir. Bireylerin "başarımlarına göre ayıklanması görevi ise "eğitim sistemi"ne verilmiştir (Torun, 2009: s. 89).

Sosyal hareketlilik (*social mobility*) için yeterli alanın toplumsal sistem içinde var olması, bir ölçüde eşitsizliğin kabul edilebileceğini düşündürmektedir. Bu durumda eğitim aracılığıyla sosyal mobilité fırsatları yaratılmakta, sonuçta eşitlik sorunu hak gözetme ve adaletle ilgili bir soruna dönüşmektedir.

Adalet kavramı da eğitim kavramında olduğu gibi çok yönlü yapısı nedeniyle pek çok sayıda semantik açılıma sahiptir. Kavram çalışmada ele alınan eşitlik olgusu yönünde irdelenecek olursa, eşitliğin sağlanması bir durumda adaleti gerçekleştirebilir. Ancak eşitlik başka bir durumda ise yetersiz kalabilir ya da başka şeyleri de gerektirebilir. Başka bir ifadeyle eşitliği, adaletin varoluş zemini ve mantıksal temeli olarak nitelenmek olası görünmektedir. *Çeçen*'in de belirttiği gibi adaletin en yaygın görünümü eşitlik fenomenidir. Oysaki adaleti eşitliğe indirgeme çabasının, adalet ile eşitlik arasında bir özdeşim girişimi olduğu düşünülebilir. Adalet kavramına bu açıdan bakıldığında, yarar ve zararda eşitliğin sağlanması şeklinde tanımlamak olasıdır. Dolayısıyla tek yanlı eşitlik, adaleti sağlamakta yetersiz kalabilmektedir (*Çeçen*, 1993: ss. 42-45). Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğinin, toplumsal genel başarıyı artırabileceği ve dezavantaj bağıntılı eşitsizlikleri giderme boyutunda adaleti tesis edebileceği düşünülebilir. Hukuksal bağlamda eşitlik, bireyleri nitel ve nicel yönlerden eşit ölçülemeye dayanmaktadır. Fakat doğal ve toplumsal dezavantajların önlenmesi için bu görüşe aykırı olmak yani "eşitsizlikleri gidermek" boyutunda yaklaşmak gerekmektedir. Çalışmada savunulan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin adaleti sağlayabilmesi, bireylerin yetenek ve gereksinimine göre kurgulanan eğitim sisteminde mümkündür. Öğrenmede etkin olan anlık nite-

liğine uygun, içermeci ve sosyo-ekonomik, sosyokültürel (cinsiyet, dil, etnisite) eşitsizlikleri giderici bir sistem gerekmektedir. Böylece hem orantısız eşitliğin hem de adaletin aynı anda gerçekleşmesi olasıdır.

Platon'a göre adaletin kökeni; insanların haksızlık yapma ve haksızlığa uğramayı fayda bağlamında değerlendirip ne adaletsizlik yapmak ne de adaletsizliğe uğramak sonucuna varmalarındadır. İnsanlar aralarında buna ilişkin bir sözleşme yapma gereksinimi duymuşlardır (Platon, 2014: s. 51). Bu sözleşme bir anlamda yasamanın başlangıcı sayılırken, ürettiği yasaların emirleri de yasal ve adildir. Bu aşamada adaletin "iyilik" olgusundan değil "kötülük" girişimi için yetersiz güçten ve durum muhakemesinde adaletsizliğe uğramanın olumsuz etkilerinden türediği düşünülebilir. İnsan doğası gereği çıkarlarının peşinde koşma dürtüsüne sahiptir. Bu yüzden "adil insan" da çıkarı söz konusu olduğunda adaletsiz olanla aynı tercihi yapacaktır. Buna engel olmanın tek yolu kanunlarla yapılan zorlamadır (Platon, 2014: s. 52). *Platon* asıl önemli olanın "adaletli görünme" değil "adaletli olma" olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte adaleti başkasının iyiliği ya da güçlünün çıkarı olarak, adaletsizliği ise yapan için faydalı ancak adaletsizliğe uğrayan için zararlı görmektedir (Platon, 2014: s. 61).

Aydınlanmanın "aydın despotu"nu haber veren meşalenin, *Leviathan*'ın elinde olduğunu gösteren *Thomas Hobbes*, insanların doğuştan eşit olduğuna inanmaktadır. Doğanın yaradılıştaki gösterdiği adalete vurgu yapan *Hobbes*, bedensel güç yönünden zayıf bireyin gizli bir düzenle en güçlü kişiyi dahi öldürecek kadar güçlü ve cesur olabileceğinden söz eder. *Hobbes*, doğanın adaletinde sıra anlık yeteneğine geldiğinde ise yine doğuştan gelen bir ayrıcalık olmadığı sürece anlık gücünde eşitliği daha fazla savunmaktadır. *Hobbes*'a göre yaradılış gereği birey, kendisinden daha yüksek potansiyele sahip başka kişiler olduğunu kabullenir. Bundan ötürü bu alanda eşitsizlik değil, eşitlik mevcuttur çünkü bir şeyin eşit pay edildiğinin kanıtı, herkesin kendi payına düşenden memnun kalmasıdır (Hobbes, 2013: ss. 99-100). *Hobbes*, özellikle bireysel anlık ve yetenek alanında eşitliğin güvensizlik ortamı yaratacağını ifade etmektedir. Bu eşitlikten ötürü amaçlara erişimde umut türeyeceğini ve umutlar gerçekleşmediğinde ise bireylerin birbirlerine düşman olacağına vurgu yapmaktadır. *Hobbes*'a göre eğitsel alanda anlık ve

sosyo-ekonomi yönünden dezavantajlı olan birey kabullendiği sürece eğitsel performansı yüksek avantajlı bireye eşit olduğuna inanacaktır. Bir anlamda dezavantajlı bireyin anlık potansiyelini yükselten ve bunu sosyo-ekonomik tesirden bağımsız kılan eğitsel alana gerek duyulmamaktadır.

Yukarıda değinilen “adaletli görünmek” ile “adaletli olmak” durumları, eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin adalet boyutunda dar bir kapsama alanı ile evrensel genişliği arasında geçişlere neden olmaktadır. Eğitimin amacı yönünde yapılan bazı uygulamalarda fırsat eşitliğinin kavramsal boyutu, erişim ve katılım hakkı biçiminde tanımlanmıştır, bu dar kapsamlı bir tanımdır. TES’in bu bağlamda fırsat eşitliğini tek boyutlu ele aldığı düşünülmektedir. Bahsedilen fırsat eşitliği erişim boyutunda adaleti sağlamada noksan kalmaktadır. Çünkü kayıt hakkı kazanmada eşit fırsatların yaratılması, fırsat eşitliğini tek boyutlu bir yapıya büründürmektedir başka bir ifadeyle bu yalnızca "mutlak eşitlik"tir.

Bölgesel ve demografik yapıların kamusal alanı zorladığı, sosyokültürel farkın tahammülünde sorunlar yaşandığı ve sosyo-ekonomik edilgenliğin yüksek olduğu Türkiye’de, her birey için "eşit eğitsel imkân" yalnızca "erişim" boyutunda algılanmaktadır. Erişim hakkının eğitimde adaletin sağlandığına dair bir gösterge olduğu söylemi ise sosyal politikalar alanında bunun siyasi bir kaçış malzemesi olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. Adalet ve Kalkınma Partisi’nin (AKP) iktidar olduğu 2002 yılında yayınladığı Seçim Beyannamesi’nde eğitim hakkından ve eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinden söz edilmektedir. Bireyin kapasitesi ölçeğinde en üst düzey eğitim hizmetinin sunulacağı ve eğitim hakkı önündeki tüm engellerin kaldırılacağı beyan edilmiştir (AKP, 2002: ss. 80-81). Meritokratik söylem içeren beyan sonrası Türkiye’nin katıldığı PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ardından, Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün (YEĞİTEK) hazırladığı raporlara göre TES’in “adaletli görüldüğü” ancak “adaletli ol(a)madığı” sonucuna varılmaktadır (EARGED, 2005; EARGED, 2010; YEĞİTEK, 2013).

Bu raporların eğitsel eşitlikle ilişkili bulgularına değinilecek olursa, aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

- 1) Türkiye'de eğitsel eşitsizliğin belirgin olduğu adaletsiz bir eğitim sistemi işlemektedir.
- 2) Okullar arası performans çıktıları arasındaki nicel uçurumlar, sosyo-ekonomik, sosyokültürel ve coğrafi farklılıkların olumsuz etkileridir.
- 3) PISA sonuçlarına göre eğitim politikaları ve TES bu etkilerin giderilmesinde nicel-nitel açıdan yetersizdir. TES nitel bağlamda bireysel anlak ve yeti kapasiteleri yönünden dışlayıcıdır.

Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (*Finnish Ministry of Education and Culture* (FMEC)) eski direktörü *Pasi Sahlberg*'e göre bazen insanlar eğitimde eşitlik konusunda hatalı varsayımlarda bulunmaktadır. Sözü edilen hatalı varsayımda, tüm öğrencilerin aynı olduğu veya aynı başarımlara ulaşımlı olmalarının eşitliği sağladığı düşünülmektedir. Oysaki adaletin temeli olarak eğitimde eşitlik; nerede ve nasıl yaşarlarsa yaşasınlar, ebeveynleri kim olursa olsun ya da hangi okula giderlerse gitsinler, tüm öğrencilere yüksek kaliteli eğitim hakkının sağlanmasıdır. Bu bağlamda eğitimde sağlanan adalet, eğitsel çıktılardaki farkın gelir ya da statülerden bağımsız olmasını sağlayabilir. PISA ile eğitim sisteminde "nitel adaletin nicel ölçümü"; öğrenci performansı ile öğrencinin sosyo-ekonomik ve sosyokültürel kökeni arasındaki ilişkinin korelasyon analiziyle yapılabilmektedir (Sahlberg, 2012: s. 28).

FES'in PISA'da elde ettiği kronolojik başarımlar, eğitsel alanda öğrenci performansının bütünüyle sosyo-ekonomiden bağımsız hale getirilmesiyle ilişkilendirilmektedir. Bu ilişki tüm PISA rapor bulgularında net biçimde ortaya konulmaktadır. PISA projesinde eşitlik kavramının özü; bireye içinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel durumdan bağımsız olarak iyi bir öğrenim görme fırsatının sağlanmasıdır. Bu bağlamda eşitlikten kastedilen; tüm bireylerin yüksek başarımlar düzeyinde olması değil, tüm bireylere yüksek başarımlar seviyesine ulaşabilecekleri eşit imkânların sağlanmasıdır. Bu en temel insan haklarından biridir. Siyasal topluluğun temeli haktır, hak neyin adaletli olduğuna karar vermenin ana ayraç niteliği taşımaktadır (Aristoteles, 2013: s. 121).

1.1.1. Sosyal Liberal Yaklaşımında Eşitlik ve Adalet; Ronald Dworkin

Rousseau'nun toplumsal yaşamı tartışmaya açtığı ilk kitabı "*Toplum Sözleşmesi*"nin giriş cümlesi, Dworkin'in adalet anlayışının özünü yansıtmaktadır: "Bu araştırmada, adalet ile fayda birbirinden ayrı düşmesin diye, hakkın onayladığını çıkarın gerektirdiğiyle uzlaştırmaya çalışacağım" (Rousseau, 2014: s. 3). Sosyal liberalizm; bireysel özgürlük ve sosyal adalet arasında denge kurmayı amaçlayan politik bir ideolojidir. Klasik liberalizm ile piyasa ekonomisi, sivil ve siyasi hak ile özgürlükleri onaması yönüyle örtüşür. Ancak sosyal liberal yaklaşım, iktidarın meşru rolünün yoksulluk, sağlık ve eğitim gibi ekonomik ve sosyal konuları da içerdiği fikrini barındırmaktadır (plato.stanford.edu).

Bu bölümde tartışmaya açılan adalet teorisi, Dworkin'in eşitlikçi sosyal liberalizm düşüncesinin ana metnini oluşturmaktadır. Dworkin'e göre toplumsal refahın sağlanması ve eşitsizliklerin giderilmesi ilişkili kuramsal gelişimlerin merkezinde ekonometri aygıtına sahip piyasa bulunmaktadır. Liberalizmin kabul ettiği eşitlik, fırsat eşitliğidir (Türküne, 2003: s. 120). Dworkin'in adalet anlayışının temelini bireyin hakları oluşturmaktadır. Adalet ise etik ve politik haklara ilişkin doğru ya da en iyi teorinin bulunmasıdır. Sonuç olarak adaleti hak sorununa indirgeyen Dworkin, hakkın merkezine de eşitliği yerleştirmektedir (Torun, 2008: ss. 68-70). Dworkin'in yaklaşımında eşitlik, hak ediş ve adalet algısını ortaya koymadan önce çözülmeyi bekleyen bir ikilem mevcuttur. Adaleti hukukun kaynağı varsayan, mantıkla erişilebilen, yazılı olmayan ve doğuştan gelen hakları savunan "doğal hukuk" ile toplumda bir süre yürürlükte olan, egemenlik yetkisini yansıtan "pozitif hukuk" ikilemini çözümlenmek gerekmektedir.

İnsanın yapay biçimde kurguladığı *pozitif hukuk*, değerini adalet kavramıyla arasındaki ilişkiden değil adaleti sağlama yolunda kurallar koyan ve bunu zorla dayatmaya çalışan erklerin varlığından almaktadır. Oysaki doğal hukuk, objektif aklın ürünüdür. Bu nedenle mantık ilkeleri gibi açık, uygulanışı ise güce değil rasyonaliteye bağlıdır. Esnek bir forma sahip olan pozitif hukuk, uygulandığı devletin yönetim biçimine göre şekillenirken doğal hukuk küresel boyutta değişmez bir nitelik taşımaktadır (Torun, 2008: ss. 33-34).

Buradan hareketle pozitif hukuk, kurumsal bağlamda yapay hukuka karşılık gelmektedir. Doğal hukukun ise mantıkla üretilen düşünsel ya da ideal hukuku ifade ettiği söylenebilir. *Mackie*'den aktaran *Torun*'a göre *Dworkin*, doğal hukuk ile pozitif hukuk arasında yaptığı sentezle farklı bir anlayış sergilemektedir. *Dworkin* sözü edilen kuramlara ek olarak üçüncü bir kuram ortaya koymaktadır (Torun, 2008: ss. 32-33). *Dworkin*, doğal hukuku *a priori* niteliği, hukuki realizmden uzaklığı ve karar vermede ahlaki boyuta bulunulan atıflar bağlamında eleştirir. *Dworkin*, bir şeyin adil olması için kanuna uygunluğun temel kriter olmadığını savunur. Pozitif hukuk antitezinde kanuna kaynaklık etmesi gereken şeyin kanuna uygunluk değil mutlak adalet olması gerektiğini vurgulamıştır (Torun, 2008: ss. 37-43). *Callinicos*'a göre *Dworkin*'in adalet anlayışında eşitlik ilkesi, "seçme şansı" ve "kaba şans" algısında şekillenir. Seçmeli şans; istenilen ve hesaplanmış risklerin kabul edilmesidir. Kaba şans ise hesap edilemeyen risklerle ilişkilidir dolayısıyla kaba şansın mağduru, kayıplardan sorumlu tutulamaz. *Dworkin*, kişinin bedensel ve zihinsel (*anlak*) yetisini tıpkı içinde bulunulan sosyo-ekonomik durum gibi kaba şansla ilişkili bir sorun olarak görmektedir. Bu yüzden kaynakların eşit dağılımının, kaba şansın yarattığı eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıyla mümkün olacağını savunmaktadır (Callinicos, 2014: ss. 72-74).

Sosyo-ekonomik yapı ve değerlerle ilişkili sorunları, yasamanın iradesine indirgeyen pozitif hukuk, olgular arasındaki sosyo-ekonomik ilişkileri görmezden gelmektedir. "olması gereken" ve "değer" kavramlarına karşı duyarsız kalmaktadır (Torun, 2008: ss. 36-37). *Dworkin*'in adalet anlayışı, eşitlik ve hak kavramlarıyla yakından ilişkilidir çünkü o, adalet sorununu eşitlik ve hak sorununa indirgemıştır. Ona göre adaletin öncül kriteri olan eşitliğin sağlanmasında öngörülen çözüm, liberal ekonomik sistemdir (Torun, 2008: s. 80). Mutlak eşitlik; bireyler arasındaki farkların görmezden gelinerek her zaman aynı davranılmasını önermektedir. Bundan ötürü mutlak eşitlik, adaletsiz olduğu yönünde pek çok eleştiri almaktadır. Sosyo-ekonomik eşitlik; bireylerin iktisadi değerlerinin eşitlenmesidir. Liberal gelenekte ise bireyler yasal sistemde eşit ve özgürdür. Buradan yola çıkan liberal devlet sistemi, bireysellikten uzaklaşmamak adına sosyal ve ekonomik eşitsizliklerle ilgilenmemektedir. Liberal düşünceye göre mutlak eşitlik, devletin müdahalesini gerektirdiği

için demokratik idealde uyumsuz. Mutlak eşitlik bağlamında klasik liberalizme paralel görüş bildiren *Dworkin*, bireyler arasındaki sosyo-ekonomik eşitsizlik etkilerinin giderilmesi gerektiğini vurgulayarak klasik liberal gelenekten ayrılmaktadır. Öte yandan *Dworkin*, eşitlik kavramına tekdüze yaklaşımla mutlak eşitlik yerine "orantısız" eşitliğe yönelmektedir. Adaletin sağlanması için bireylere farklılıkları oranında davranımı onamaktadır (Torun, 2008: ss. 82-86). *Ara*'dan aktaran *Torun*'a göre mutlak eşitlik yerine orantılı eşitliği benimseyen adalet anlayışı, "dağıtıcı adalet" anlayışıdır (Torun, 2008: s. 21). *Aristoteles*'e göre dağıtıcı adalet bireylerin yetenekleri oranında hak edişidir, eşitlikse ayırım gözetmeden her birey için aynı sonuç anlamına gelmez. Eşitlik benzer olanlar için aynı şey demektir, ona göre adaletin gereği budur (Aristoteles, 2013: s. 376). *Aristoteles*, devletlerde mülk eşitliği gibi eğitsel eşitliğin olması gerektiğine inanmaktadır. Ona göre herkese eşit davranmak adalet için yeterli değildir. Bir sistem ancak dezavantajlıları koruduğu ölçüde adaletli olabilir. *Aristoteles* herkes için bir ve aynı eğitimi, iç bölünmelerin sebepleri arasında göstermektedir (Aristoteles, 2013: s. 165).

Çeçen'e göre mutlak eşitlik, sahip olunan değerler yönünden eşit olmayan bireylere eşitsiz davranmaktır. Mutlak eşitlikte herkese eşit davranılır, bireylerin bireysel ve özel durumlarına bakılmaz. Dar anlamda dağıtıcı adaletin, orantılı eşitlik düşüncesinin bir ürünü olduğu düşünülebilir. Öte yandan öznel ve diğer değerler bakımından tüm bireylerin benzer içermeye alınışı eşitliği ortadan kaldırmaktadır. Toplumsal eşitlik, bireyler için dezavantaj olan olumsuz koşulların ortadan kaldırılmasını gerektirir (Çeçen, 1993: ss. 37-39). *Dworkin*'e göre toplum içerisinde yaşayan her bireyin sahip olduğu temel hak; özgürlük değil eşitlik. Sözü edilen eşitlik, mutlak eşitlik değildir aksine her açıdan dezavantajlı olanlar için pozitif ayrımcılığı destekleyen eşitlik. Talep edilen adalet, bireyin irade dışı (*kaba şans*) sosyal, ekonomik mağduriyetlerin dengelenmesi ve etkilerinin giderilmesini gerektirir (Torun, 2008: s. 123). *Dworkin*, bireylerin yaşama başlarken eşit başlamadıklarına inanır. Kimileri aileden gelen zenginlik ya da eğitimin kazandırdığı avantajlara sahiptir. Bazıları da sıkıntılıdır; yetersiz sosyo-ekonomik koşullar, anlayış ve yeti düzeyi bağlamında piyasanın önem verdiği niteliklere sahip olamayabilir. Kaynak erişimindeki engelleri ise hiçbir eşitlik teorisi açıklayamaz. Bu durum, bütü-

nüyle hileli biçimde tanımlanan fırsat eşitliği olgusunun eksikliklerini ortaya koymaktadır (Torun, 2008: s. 176).

Buraya kadar *Dworkin*'in fırsat eşitliğini bireysel hakların merkezine yerleştirdiği görülmektedir. Adaletin sağlanması sorununu da hak sorununa indirgediği ortadadır. Dezavantajlı grubu "kaba şans" bağlamında değerlendiren *Dworkin*, kaba şansını nedeniyle mağdur olanların mağduriyetinin giderilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak *Dworkin*'e göre adaletin öncül kriteri olan eşitliğin sağlanmasında öngördüğü çözümün liberal ekonomik sistem oluşu ise dikkat çekmektedir. Oysaki liberal devlet anlayışında, ekonomik düzende kapitalist, rekabetçi üretim ilişkilerinin geçerli olduğu bilinmektedir. Bu durumda aklı şu soru gelmektedir: Böyle bir ekonomik sistem bireyin, özellikle de dezavantajlı grubun sermaye karşısında güçlüklerle karşılaşacağı ve meslek edinimi için eğitsel alanda sürekli rekabet halinde olması gerektiği anlamına gelmiyor mu? *Dworkin*'in şans ve nimetlerin dağılımında basit bir eşitlik anlayışı yerine "orantısal" eşitliği benimsediği görülmektedir. Orantısal eşitliğe yönelmesinin ise kaynak oluşturabilme özelliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Orantısal eşitliğin işlerliği de "dağıtıcı adalet" fonksiyonuna bağlıdır. Bu durumda oluşturulan kaynakların, bireylerin yetenekleri oranında hak edışı gündeme gelmektedir. Eğitsel alanda bireysel anlık ve yetiye, sosyo-ekonomik duruma ve diğer etmenlere bağlı yetenek ve statü farklarını oluşturan dezavantajların, eğitim sisteminde yapılacak reformlarla giderilmesi yukarıda bahsedilen kaynak oluşturma ve yetenek oranında hak ediş olgularını temel almalıdır. *Dworkin*'in adalet sorununa yaklaşımı irdelendiğinde, tam bir doğal hukukçu olarak nitelenebilir. Görüşleri doğrultusunda sosyal devlet anlayışını benimsediği de söylenebilir. Bu durumda devletin esenliği bireyin esenliğine bağlı olacaktır. Dolayısıyla eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, devletin görevi olmalıdır ve anayasada uygulanması güvence altına alınmalıdır.

1.1.2. Hakkaniyet Olarak Adaletin Metodolojisi, Fark İlkesi; John Rawls

John Rawls çağdaşı *Ronald Dworkin* gibi farklı bir perspektiften hareket ederek, adaleti "sosyal liberalizm" kapsamında "fark ilkesi" bağlamında değer-

lendirir. *Rawls* ile *Dworkin*'in ayrıştıkları nokta, liberal sistemlerde eşitlik ve özgürlüğün dengelenmesi sorunudur. Bahsedilen sorun, onların eşitlikleri ve özgürlükleri yadsıdıkları anlamına gelmez. *Dworkin* eşitliğe daha fazla vurgu yapmakta, eşitlik yerine özgürlüğe dayalı bir haklar sistemini eleştirmektedir. *Rawls*'a göre ise adaletin birinci ilkesi; temel özgürlükler ve bunların öncelikleridir. Kendi ifadesiyle; “*Her bireyin herkesinkine benzer, en geniş ve eşit temel özgürlüklere sahip olma hakkı vardır*” (Kocaoğlu, 2014: s. 74). *Rawls* ve *Dworkin* literatürde sosyal liberalizmin en önemli temsilcileri olarak kabul görürler. *Kymlicka*'dan aktaran *Torun*'a göre yukarıda adı geçen Amerikan liberalleri, iyi hayat hakkındaki bilinen dogmaların yanlışlanabilir ve yeniden gözden geçirilebilir olduğuna inanmaktadırlar (Torun, 2008: s. 168).

Rawls, sınıfsal üstünlüklerin dezavantajlı bireyler karşısında yaratılan geniş özgürlük alanıyla sonuçlanmasını, adalete aykırı bir özgürlük olarak tanımlamaktadır. Özgürlük anlayışının ise iki temel alanı düzenleme amacı olduğuna işaret eder. Bunlardan ilki siyasal haklar, ikincisi ise ekonomik refahın sağlanmasıdır. Sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin, birey özgürlüğünü olumsuz etkilediği kabul edilirse, demokratik eşitlik bağlamında sistemsel kurgu, bireyin adil özgürlüğünü var eden zemini oluşturmalıdır. Burada kastedilen özgürlük, hakları ve ödevleri tanımlayan kamusal bütünlüktür (Kocaoğlu, 2014: ss. 75-76). *Rawls*, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin toplumdaki en dezavantajlı bireyin lehine olacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunur (Kocaoğlu, 2014: s. 80). İşte *Rawls*'ın eşitlikçilerden ayrıldığı nokta tam da burasıdır çünkü o, herkesin durumunu iyileştirdiği sürece bazı eşitsizliklerin onaylanabileceğini ifade eder (Kocaoğlu, 2014: s. 83).

Doğal ve sosyal dezavantajlar sonucu hak ve fırsatlara erişimde yaşanan yoksunluklar, özgürlüğün sınırlarıdır. *Rawls*, dezavantajlı bireyin amacını gerçekleştirilmesi için bu sınırlılıkların kaldırılması gerektiğini vurgular. Toplumsal ve kurumsal temel yapının en dezavantajlı bireylerin lehine düzenlenmesi gerektiğini ifade eder. Sosyal adaletin ancak bu şekilde gerçekleşeceğini düşünmektedir. Temel hak ve özgürlüklerin toplumsal fayda adına ihlali, adaleti zedeler. *Rawls*'ın teorisinde bireyin dezavantajlarından bağımsız eğitim gibi diğer kamusal hizmetlere erişimini gerçekleştiren pozitif haklar,

adalet teorisinin ilkesel bütünlüğü adına bir zorunluluktur (Kocaoğlu, 2014: ss. 163-165).

Görüldüğü gibi dezavantajları etkisizleştiren pozitif haklara dayalı politik düzenlemeler, bir anlamda bireyler arasındaki özgürlüğü koruyacak ve eşitliği sağlayacaktır. Adil olarak tanımlanan bir toplumda yaşayan dezavantajlı bireyler, adalet ilkelerinin gerektirdiği değer ve hizmetleri hak ederler. *Rawls*, eşit hakların özgürlüğün temeli, özgürlüğün ise adaletin birincil ilkesi olduğunu savunur. *Rawls*, *Rousseau* gibi özgürlükçü düşünceyi onaylamakta, mutlak eşitlik adına değil özgürlük adına eşitliğe vurgu yapmaktadır. *Rousseau*'ya göre bireyin özgürlüğünden vazgeçmesi, insanlık haklarından ve ödevlerinden vazgeçmesi anlamına gelir. Özgürlükten vazgeçildiği takdirde bireyin göreceği zararın tazmini olanaksızlaşır. Zarar gören bireyin davranışları bu durumda etik dışına taşabilir (Rousseau, 2014: s. 9). *Rawls* hakkaniyet bağlamında adalet kavramına farklı metodoloji üzerinden yaklaşarak, varsayımları ilişkilendirip özgün adalet kuramını ortaya koymaktadır. Öncelikli olarak doğru ile iyi arasındaki bağıntıya yönelen *Rawls*'a göre her bireyin iyilerinin farklı oluşundan ötürü adalete olan yaklaşımda doğruya yönelik ilkeleri belirlemek gerekir. *Rawls*'ın doğa durumundaki eşitlik ve eşitsizlikleri temel alan "orijinal pozisyon" metodu, adil toplumsal oluşumda özgür bireylerin dezavantajlarını ortadan kaldıran bir anlaşmaya ve bunun kamusal kabulüne dayanır. Burada sözü edilen bireyler, gerçek insan değildirler çünkü gerçek durumda çıktılar bireyin keyfiyetine göre değişir. Orijinal pozisyonda bireylerin ahlaki açıdan eşit olduğu varsayılmaktadır (Kocaoğlu, 2014: ss. 30-46).

Rawls bu varsayımla oluşan tarafsızlık kaygısını, doğrunun iyi karşısındaki önceliğinin baz alındığı bir başlangıç durumu olarak ele almıştır. Bu temel yapı üzerinde varılacak sözleşmede, bireylerin reel eşitliğini sağlayacak metodu "bilgisizlik peçesi" olarak tanımlamıştır. Bilgisizlik peçesi bireylerin önyargıdan ve çıkar eğiliminden uzak kalarak objektif olmalarını sağlar. Bilgisizlik peçesi altında bireyler, toplumsal yapıdan soyutlanmış biçimde ortak faydayı tercih eden alternatif adalet ilkeleri arasında seçime yöneltirler. İdealar dünyasında alınan orijinal pozisyonun geçici olmasından ötürü bireyin yine kitlesel çıkara yönelimi sağlanır. *Rawls*, bahsedilen metodolojiler üzerinden elde ettiği sonuçları "düşünümsel denge" aracıyla haklılaştırmaktadır.

“Maximin kuralı” ile karar vericilerin kendilerini koruma güdüsüyle adalete yönelmesini açıklamaktadır. Zira doğal (*kaba şans*) ve sosyal şanstın (*seçmeli şans*) kaynaklanan avantajlar etkisiz hale getirilerek, bireylerin rasyonel seçimler yapmaları beklenmektedir. Bu durum toplumsal düzlemde dezavantajlı konumda olan bireyin çıkarına uygun görünmektedir (Kocaoğlu, 2014: ss. 47-59). *Rawls*, yukarıda anlatılan metodolojik kurgunun işletilmesi sonucu özgürlük ve eşitliğin adaletin temel ilkeleri olarak belirlenebileceğini savunmaktadır. İkinci ilke olan eşitliğin aynı metodoloji üzerinden irdelenmesiyle "fırsat eşitliği" açılımından "fark ilkesi"ne varılacağını ifade etmektedir. Ona göre geniş bir özgürlük alanını içeren doğal özgürlük sistemi adaletsiz bir sistemdir. *Rawls*, statünün yetenek ve doğal şansa dayandırılması nedeniyle doğal özgürlüğün tam rekabete dayalı serbest piyasa düzenine zemin hazırlandığından söz etmektedir. İşte bu zemin üzerinde yükselen sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin dezavantajlı bireyin lehine düzenlenmesi, fark ilkesine karşılık gelmektedir. *Rawls*, kurguladığı hakkaniyet metodundan türettiği adalet teorisi ile birey hatasından kaynaklanmayan dezavantajları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Çözüm önerisi olarak fark ilkesine göre kaynakların büyük oranda eğitime harcanabileceğini ifade etmektedir. Fark ilkesi uzun vadede, avantajlı kesime de fayda sağlayacaktır (*Rawls*, 2014: ss. 80-87).

Rawls, adaletin birinci ilkesi olarak eşit özgürlüğün önemini ortaya koymaktadır. Ardından toplumsal eşitsizlikleri düzenleme amacıyla olduğu görülmektedir. *Rawls*'ın fark ilkesi ve onun etrafında ortaya attığı görüşlerin adalet boyutunda siyaset felsefesine yaptığı en önemli katkılardan biri olduğu düşünülmektedir. Fark ilkesine göre toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin, toplumda en az avantajlı konumda olan bireylerin maksimum yararına olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Buradan çıkarılacak anlam: eşitsizlik durumu ancak dezavantajlıların yararına ise kabul edilebilir olduğudur. *Rawls*'ın fark ilkesinin *Dworkin*'de ele alınan "dağıtıcı adalet" kavramı ile ilgilidir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, *Rawls*'ın fark ilkesini ortaya koyarken dezavantajlı kesim için sürekli bir yeniden dağıtım mekanizmasının gerekliliğidir. Başka bir deyişle fark ilkesi ile toplumda dezavantajlı konumda olanlara sürekli olarak devlet eliyle transferi ya da bütün bireyler arasında eşitlik sağlanmasını önermektedir. PISA bulguları irdelendiğinde TES'de eğit-

sel alana dâhil olan bireyler arasındaki farkların görmezden gelindiği düşünülmemektedir. Ayrıca ekonomik sistemlerde yeniden dağıtım mekanizmalarının işlerliği, ülkenin gelişmişliği ve yönetim biçimiyle yakından ilişki içindedir. *Rawls*'a göre devletin görevi toplumdaki her bireye fark ilkesine dayalı eşit eğitim şansından yararlanmasını sağlamaktır. Fakat bu görev toplumdaki elitleri ayırmaştıran, toplumsal sınıflaşmayı artıran, meritokrasiyi sürdüren bir yapıya sahip eğitim sistemi ile yerine getirilmemelidir. Eğitsel alanda fırsat eşitliği, adaleti ve toplumsal genel başarıyı sağlayabilir ancak bu eğitim sisteminin niteliğine bağlıdır. FES'in buna örnek olduğu düşünülmektedir.

1.1.3. Adaletin Temel İlkelerinden, Eşitlik; Alex Callinicos

"Somut ve siyasal bir talep olarak eşitlik, modern dünyanın başlangıcını oluşturan büyük devrimlerin çocuğudur" (Callinicos, 2014: s. 31). *Aristoteles* devrimlerin ve anayasaya tesir eden değişimlerin başlıca sebebinin eşitsizlik olduğuna değinir. Ona göre daha küçükler eşit olmak, eşitler ise daha büyük olmak için devrime ön-yatkınlık yaratan oluşumlarda bir araya gelirler (Aristoteles, 2013: s. 280). *Aristoteles* ile *Callinicos*'un, devrimlerin ve anayasal değişimlerin sebep ve sonuçları bağlamında uzlaştıkları görülmektedir. Çalışmada tartışmaya açılan *Dworkin* ve *Rawls*'ın adalet teorilerine dair varsayımsal yaklaşımları kuramcılarının teorilerini liberalizm, toplum ve demokrasi üçgeni içerisinde kurmuş olduklarını göstermektedir.

Callinicos eşitlik kavramını kimi zaman adaletin öncülü, kimi zaman da liberalizmin ilkesi olarak kabul eden bu yaklaşımlardan farklı olarak, eşitlik ve adaleti aynı düşünme alanı içinde ele almaktadır. *Balibar*'dan aktaran *Callinicos*'a göre Fransız Devrimi'nin ana program belgesi olan İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirisi, doğal ortamın insanı ile toplumun bireyi ve devletin yurttaşının eşitlenmesidir (Callinicos, 2014: ss. 33-34). *Callinicos*, eşitlik olgusunu toplumsal eşitsizlikler boyutunda irdelemektedir. Bireyleri eşit ve özgür değerlendiren neo-liberal tabanlı toplumsal yapılar, sosyo-ekonomi bağlamında sistemik eşitsizlikler barındırmaktadır (Callinicos, 2014: s. 36).

Zengin ve yoksul arasındaki uçurumun gelişmiş ekonomilerde artış eğiliminde olduğunu belirten *Callinicos*, neo-liberal tabanlı yapıların eşitsizlik ve sö-

mürüleri sistemik olarak içerdiğini düşünmektedir. Çözüm önerisi olarak sosyal eşitliği artırmanın alternatif yolu olan eğitsel yöntemlerle toplumsal statü erişimin artırılmasını yani sosyal mobilitayı önermektedir. *Crosland*'dan aktaran *Callinicos*, bu bağlamda göze çarpan üç noktadan söz etmektedir:

- 1) Her birey sadece yaşamak ve özgürlük hakkına değil aynı zamanda geliştirilebilen yeteneği doğrultusunda toplumsal statü edinmede eşit fırsatlara sahip olmalıdır.
- 2) Toplumsal ve siyasal yapılanmada eşitsizlik ne kadar fazlaysa, yetkilerin bir noktada toplanması da bir o kadar fazladır.
- 3) Edinilen konumdan kaynaklanan gelir eşitsizliği kabul edilebilir (*Callinicos*, 2014: ss. 45-46).

Bu üç noktanın toplumsal yapılarda izlenen mevcut statü – gelir örüntüsünü tam olarak açıkladığı söylenemez. Bir yandan eğitilmiş yüksek yeteneğin karşılığının hak edilmesine öte yandan bazı işlerin içerdiği yüksek riske rağmen gelirin düşük oluşuna bakıldığında bahsedilen örüntüde belirsizlikler görülmektedir. Oysaki eğitime daha demokratik bir erişim, eşitsizliklerin giderilmesinde etken rol oynamaktadır. Bireyler arasındaki erişim ayrımının, ebeveynler arasındaki gelir farkına bağlı olduğu yapılarda eğitim sistemi adaleti ve toplumsal genel başarıyı sağlamada pasif kalmaktadır.

Fırsat eşitliği olgusu yaklaşımları sonuçlarda izlenen farklarla açıklanabilir. İlk fırsat eşitliğini öznel vasıf, yetenek ve kökenlere dayalı ayrışımın önüne geçilmesi biçiminde yorumlamak mümkündür. Bu tarz bir fırsat eşitliği, yapısal eşitsizliklerin devamlılığıyla örtüşmektedir. 1960'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaşanan yasallaşmış ırk ayrımının ortadan kaldırılışının, pek çok Afro-Amerikanın durumlarında iyileşme sağlayamadığı ABD deneyimi, buna verilebilecek iyi bir örnektir. Fırsat eşitliğinin ikinci açılımı; gelir dağılımının bireysel çaba ve yetenekleri yansıttığı meritokrasi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda arzu edilene erişimde rekabetin önemi büyüktür. Meritokrasi, eğitsel ortamda eşit başlangıç noktalarının eşit olmayan başarımlarıyla etkileşim içinde olmasıyla ilişkilidir. Derinlemesine fırsat eşitliği yaklaşımında ise adil koşullarda mümkün kılınan başarımları, kaynakların kapsamlı biçimde dengelenmesiyle oluşturulur. Böylece yeniden dağıtım adaletli biçimde sağlanabilir. Sosyal demokrasilerde hakkaniyet ve sosyal adalet, öz-

gürlük ve fırsat eşitliği, dayanışma ve sorumluluk gibi değerler vazgeçilmez kabul edilmektedir. Bu değerlerin modern dünyaya uyarlanması için 21. yy.'ın küresel etkileşimli esnek zorluklarına uygun politikaların üretilmesi gerekmektedir (Callinicos, 2014: ss. 50-53).

Eşitlik ve adaleti bir tür bileşim biçiminde yorumlayan *Callinicos*'un, *Rawls*'ın adalet teoreminden etkilendiğini söylemek mümkündür. *Callinicos*, *Rawls*'ın önceki bölümde irdelenen fark ilkesinin, fırsat eşitliğinden daha derin bir eşitlik biçimini kapsadığını belirtmektedir. *Callinicos*, eşitlik kavramı söz konusu olduğunda akla ilk gelenin fırsat eşitliği olgusu olduğunu savunmakta, fırsat eşitliğini ise meritokrasi olarak tanımlamaktadır (Callinicos, 2014: ss. 62-63). Çalışmada irdelenen neo-liberalizm anlayışına göre rekabet ederek kazanılmış bireysel özgürlükler, eşitlikçilik (*equalitarianism*) teorisinin etkisi altında ciddi oranda azalacaktır. Neo-liberal anlayışta eşitlikçiliğin düzen bozucu etkisine vurgu yapılmaktadır. Hâlbuki özgürlük eşitliğin uygulama alanındadır ve eşitlik de özgürlüğün dağıtım örüntüsüdür (Callinicos, 2014: s. 78).

Roemer'den aktaran *Callinicos*'a göre derin fırsat eşitliği; toplumsal kabul, statü ve başarı için rekabet eden bireyler arasındaki "oyun alanının eşitlenmesi"dir. Başka bir deyişle tüm bireylerin rekabet alanına kabulü için eğitsel ortama erişimde fırsat eşitliği ile adalet sağlanmalıdır. Böylece adalet ve nitelikli eğitimle oyun alanı eşitlenmiş olacaktır (Callinicos, 2014: s. 75). Bireysel çeşitlilik insanlığın doğasından gelmektedir. Bundan ötürü tek bir değişkene göre sağlanan eşitliğin, başka boyutlarda pek çok eşitsizliğe yol açacağı düşünülmektedir. Tek bir değişkeni temel alan adalet kuramı, herkesi eşit sayarak çeşitliliklere uyumlu uygulamalar geliştirmede için etik açıdan makul kabul edilemez (Callinicos, 2014: s. 69). Eğitsel ortamda da durum tam olarak buna benzemektedir. Eğitim sistemine ilk girişten başlamak kaydıyla anlık ve yeti potansiyeli, sosyo-ekonomi, sosyokültürel köken, yaşanılan bölgeler arasındaki farklılıklar, bireyin eğitim sisteminde elde edebileceği başarı üzerinde etkili olan önemli faktörlerdir. Şayet eğitsel ortamda eşitlik yalnızca tek bir değişken boyutunda ele alınırsa, adaletli bir sistem kurgulanmış olamaz. Türkiye'de eğitsel ortamda eşitliğin, erişim değişkeni boyutunda ele alındığı düşünülmektedir. *Rawls*'tan aktaran *Callinicos*'a göre özgürlüklerin adil değerini

teminat altına almak için kurumsal yapılanmada özellikle eğitim sisteminde kesinlikle adil bir fırsat eşitliği sağlanmalıdır (Callinicos, 2014: s. 65).

İnsan hakları söz konusu olduğunda küresel boyutta insanların İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (*Universal Declaration of Human Rights* (UDHR)) ile herkes için adil olan ve olmayan önemli konular hakkında anlaşmaya vardıkları kabul edilebilir. Bu daha adil bir yaşam ortamı istenildiğinin kanıtı niteliği taşımaktadır. İnsan hakları, herkesin sahip olması gereken haklardır. Güven içinde yaşama hakkı, iyi bir eğitim alma hakkı, iyi gelirli bir işe sahip olma hakkı, istediği dine inanma veya hiçbirine inanmama hakkı, fikir ve düşünce hürriyeti gibi. Ancak bütün bu hakların tamamını uygulayabilmiş çok fazla ülkenin olmadığı bilinmektedir. Kadınlara şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı yapıldığında, evsizler sokakta yattığında, gelir uçurumu oluştuğunda, bir insan sırf yönetsel erk ile aynı fikirde değil diye hapse girdiğinde, nitelikli bir eğitim almanın ve eğitsel başarı sağlamanın sosyo-ekonomi ve diğer etmenlere bağlı olduğu durumlarda UDHR'ye uyulmamış olur. 10 Aralık 1948 tarihinde Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen UDHR, 6 Nisan 1949 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından da kabul edilmiştir (www.ombudsman.gov.tr). Elinizdeki çalışmada TES'in nitelik ve fırsat eşitliği bağlamında bildirgede de bahsi geçen evrensel adaleti sağlamada ve eğitsel alanda pek çok konuda farklılıklara sahip bireyler arasındaki oyun alanını eşitlemede yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir. Yukarıda tartışmaya açılan adalet ve eşitlik teorileri arasında TES için en uygun kavramsal çözümlenmeye sahip teoremin *Callinicos*'a ait olduğu düşünülmektedir. Bunun temel sebebi eşitlik ve özgürlük kavramlarını, adaletin ön koşulu biçiminde irdeleyen *Dworkin* ve *Rawls*'ın eğitsel alanda varlığı izlenen eşitsizliklerin giderilmesini daha çok ekonomik yapının liberal formunda alınacak önlemler şeklinde değerlendirmesidir. Türkiye'de mevcut ekonomik yapıda kendini gösteren gelir eşitsizliğinin boyutu ve bölgeler arasındaki sosyo-ekonomik ve sosyokültürel farklılıklar için üretilecek politikaları etkin kılmanın yolu, işe eğitim sisteminde başlamaktır. Bunun yanı sıra toplumsal örüntüyü meydana getiren bireyler arasındaki anlak ve yeti farklarının da birer dezavantaj olmaktan çıkarılması gerekmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan oyun alanı TES'dir. Eğitim sistemi içerisinde bahsedilen dezavantajların etkisini mümkün olduğunca

zayıflatmak, ortadan kaldırmak başka bir deyişle oyun alanını eşitlemek sorun çözümüne yönelik ana politika olmalıdır. Böylece eğitsel alanda toplumsal genel başarı ve adaletin sağlanması için gereken fırsat eşitliği verilmiş olacaktır.

1.2. Modern Çatışma Teorisine Göre Eğitsel Eşitsizlik, İşlevci Teori ve Meritokratik Söylem

Sosyolojide insan davranış ve ilişkileri, toplumları ve toplumsal değerleri konu edinen, beşeri toplumun sistematik analizine dayalı toplumsal kurallar ortaya koyulmaktadır. Sosyoloji biliminin eğitimle olan bağlantısı, toplumsal olguların ele alınması noktasında eğitsel faaliyetlerin toplumsal yapıyı şekillendirmedeki tesirine yöneliktir. Sosyolojinin alt dalı olan eğitim sosyolojisinde eğitim politikalarının toplumsal kökenleri, eğitim sisteminin toplumsal yapı ile olan ilişkilerine dayanmaktadır. Bu ilişkiler demografik, ekonomik, siyasi, çevresel farkların ürettiği sosyolojik çeşitliliğe, özgün ve esnek eğitim sistemlerin oluşumunu gerektirmektedir. Eğitsel amaçların toplumsal yapıya olan tesiri, meslek yeterliliği ve yaşama hazırlama işlevi dışında ekonomik büyüme ve sosyal hareketlilik (*social mobility*) fonksiyonunda görülmektedir (Bills, 2004: ss. 2-21). Eğitim sosyolojisi, eğitim sisteminin genel amaçlarının belirlenmesinde, eğitim felsefesinin oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Çelikkaya, 2006: s. 173).

1970'lerde eğitim sosyolojisindeki temel yaklaşımlardan biri olan işlevci teori, bir yandan eğitsel kurumların toplumsal rolünü açıklarken diğer yandan rol aktarımının meşru kılınmasına yöneliyordu. İşlevci teoride eğitim ile ekonomi ve sosyal mobilite ile siyasal düzen arasında bağlantılar kurulmaktadır. Kurulan bağlantılar toplumsal etkileşim ve gelişimin açıklanmasında kullanılmaktadır.

Eğitimin ekonomi ve siyasetle artan ilişkisi, küresel konjonktürde rekabetin başat rolü, bunlarla beslenen modern çatışma teorisinin kimi zaman işlevci teorisinin yerini almasına neden olmaktadır. Modern çatışma teorisi; eğitim sisteminin adaletli görünümü için fırsat eşitliği kurgusu ardında geleneksel elitlerin kendi ayrıcalıklarını sürdürme eğilimini açıklamaktadır. Bireysel gelişimin,

toplumsal ve ekonomik yapının etkisi altında yeniden şekillenebileceğine işaret eden bu eğilim, teoriyi desteklemektedir (Tan, 1990: s. 558). Toplumu oluşturan grupların karşıt çıkarlarına dayalı bir çatışmanın varlığına yönelik çatışma teorisi, çoğu zaman sosyal mobilitayı tetikleyen unsur olarak karşımıza çıkar. Çıkarları ve ideolojileri uğruna eğitim sistemini kontrol etmeye çalışan grupların mücadelesinde ileri sürülen fırsat eşitliği aldatmacası, ayrıcalıklı olanların üstünlüklerini gizlemeye yarar. Çatışmacı ortamda eğitimin temel amacı, istenilen değerlerin benimsetilmesi yoluyla (meritokratik aktarım) mevcut sınıfsal düzenin desteklenmesi olarak belirmektedir (Tan, 1990: ss. 564-565).

Gelinen noktada modern çatışma teorisinin, toplumsal ilişkileri çatışan çıkarlarla tanımladığı açıkça görülmektedir. Bu teori, sosyal sistemlerin sistematik olarak çatışma yarattığını vurgulamaktadır. Teori, çatışmanın boyutunu kaynakların dağılımına bağlamakta ve çatışmanın sosyal sistem dönüşümüne neden olduğunu savunmaktadır. Fransız aydınlanmacıları, ideolojiyi bilgi kuramı açısından düşüncelerin yaratılması olarak tanımlamaktadır. Literatürdeki ideoloji kavramı, sosyal ve siyasal kurumlarda değişime yönelten düşünceler olarak kabul görmektedir. Hukukçular ise farklı bir yaklaşımla bilim ve aklın egemen olduğu toplumda çözüm üreten bireylerin yetiştirilmesini öngören bir eğitim sistemine dikkat çekmişler, ideolojiyi eğitim ilişkili yorumlamışlardır. Bu bağlamda eğitim politikalarının bir toplumda sınıfsal ilişkilere dayalı algıları içerdiği düşünülebilir (Güven, 2000: ss. 4-8). Mevcut durumda ideolojinin etkilediği alanlardan biri olan eğitim sisteminin, iktidar tarafından ideolojilerine uygun biçimlendirilğinden söz edilebilir. *Çetin*'in ifade ettiği gibi "*Eğitim alanları, ideolojinin tüm fonksiyonlarının harmanlanarak toplumsal alanın, siyasal iktidara bağlılığının en üst noktalara taşındığı alanlardır*" (Çetin, 2001: s. 210).

İşlevci teori, modern elitizm teorisinin alt kırılımı olan *fonksiyonel elitizm* teorisine örtüşmektedir. İşlevci teoride eğitim sistemi; yetenekli bireylerin ayıklanması ve gelişiminde yani yetkin ve kararlı bireyin yüksek statü kazanımında kullanılan bir tür rasyonel aygıt dönüşmüştür. Bu aygıt, bireysel statünün sosyo-ekonomik ve sosyokültürel kökenden bağımsız biçimde anlık potansi-

yeli ve yetilerle belirlendiği, fırsat eşitliğine dayalı bir toplumsal yapının oluşumunu desteklemektedir (Tan,1990: s. 560).

Arslan'a göre toplumların karşılaştığı ve karşılaşacağı ekonomik, ekolojik ve sosyal sorunların çözümü, toplum üyeleri arasından seçilecek yetenekli bireyler ve bu bireylere verilecek eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Yetenekleri geliştirilip, nitelikli eğitilen bireylerin toplumsal sorunlarla ilişkili başarımı, toplumsal ortak faydaya katkıda bulunacaktır (Arslan, 2010: s. 132). *Arslan*, sorunların çözümünü verilen eğitimin niteliğine ve edinilecek deneyime bağlamaktadır. Sağlıklı bir toplumsal yapının oluşum ve yönetiminde ise muhafazakârların iktidarını yansıtan geleneksel elitlerin değil, toplum içinden rasyonel aygıtla seçilen yetenekli bireylerin (*modern elitler*) rol almaları gerektiğini vurgulamaktadır (Arslan, 2010: ss.156-160). Bu noktada fonksiyonel elitizmle örtüşen işlevci teoriye göre bireysel yetenek ve çaba, geleneksel elitizmde yerini bulan ayrıcalık ve kalıtsal statüden daha önemlidir. İşlevci teorinin bir anlamda meritokratik örüntülü toplumsal oluşum sürecini harekete geçirdiği düşünülebilir.

Meritokrasi, bireylerin toplumsal statülerinin eğitim sistemine ve bireyin sahip olduğu anlak ve yetiye göre işlediğini kabul etmektedir. Meritokrasinin bu açılımı, insan nitelikleri ve öğrenme ortamları bakımından ele alındığında eğitsel eşitsizlik olgusuna yönelik bir anlam kazanmaktadır. *Bloom*'a göre en başından itibaren bireyin anlak ve yeti niteliğine uygun olumlu öğrenme koşulları sağlanırsa herkes her şeyi öğrenebilir, yetenekleri geliştirilebilir (Bloom, 2012: s. 7). Meritokrasi konulu birçok çalışmada eğitim nitelikleri "liyakat"ın (*merit*) göstergesi kabul edilmiştir. Bireyin toplum içindeki belirli toplumsal konum ve mesleklere yerleştirileceği varsayılmaktadır. Böylece toplumsal mükâfatların dağılımı sürecinde sosyo-ekonomik statü, toplumsal cinsiyet, ırk gibi verilmiş özelliklerden ziyade başarı ile elde edilmiş özelliklere geçiş olduğu kabul edilmektedir (Torun, 2009: s. 89). *Marshall*'dan aktaran *Torun*'a göre toplumsal kökenleri nedeniyle dezavantajlı gruplardan gelen bireylere "eğitimde fırsat eşitliği" sağlanması ve diğer tüm bireylerle eşit koşullarda rekabet şansını kazanması gerektiği belirtilmektedir. Bu suretle meritokratik bir toplumda hem "toplumsal adaletin" hem de "toplumsal başarının" sağlanabileceği öne sürülmektedir (Torun, 2009: s. 93). *Young*'tan aktaran *Torun*, meritokratik top-

lumun elitlerin süregiden hegemonyasına neden olacağına dikkat çekmektedir. Toplumsal yaşamın yerleşik yapısını doğallaştırıp pekiştiren meritokrasi düşüncesi, özellikle liberal kuramda ideal sistem olarak gündeme getirilmiştir (Torun, 2009: s. 91). *Torun'a* göre meritokrasinin tarafsızlık iddiası doğru varsayılsa bile, toplum içinde sınıf, cinsiyet, inanç ya da ırk farklılıklarından ötürü dezavantajlı gruplar olduğu gerçeği, eğitimde "fırsat eşitliği" sağlanarak toplumsal adaletin sağlanacağı düşüncesini yanlışlamaktadır. "Fırsat eşitliği" mevcut eşitsizlikleri gideremez, çünkü rekabette en başında eşitsiz başlayanlar için çözüm üretilememektedir. *Goldthorpe* (2003), *Şengönül* (2008) ve *McNamee*'in yaptığı araştırmalar ekonomik olanaksızlıkların sonraki kuşaklara aktarıldığını, bu yüzden üst sosyo-ekonomik gruptan gelen bireyin ebeveynleri gibi daha iyi eğitim aldıklarını göstermektedir (Torun, 2009: s. 96). Bu görüş doğrultusunda doğal insan niteliklerine yani kaba şansa dayalı istisna seçimine yönelen eğitim sisteminin eşitlikçi ve adaletli olup olmadığı tartışmaya açık hale gelmektedir. *Young*'tan aktaran *Bağcı*'ya göre sanayi toplumuna özgün olan meritokrasi, başlangıçta toplumsal yapı için eşitlikçi ve adaletli bir sistem iken zaman içerisinde eşitsizliğin yeni bir kaynağı haline gelmiştir (Bağcı, 2014: ss. 87-88). Meritokraside istihdam koşulları ve statü kazanımı, siyasal görüş ya da soyluluk benzeri ölçütlerden bağımsızdır. Statüler görevin gerektirdiği niteliklerin eğitsel sistemde ayıklanması yoluyla belirlenmektedir. Meritokratik yapı bireyleri hizmet niteliğine göre ayrıştırdığı için aristokrasinin bir türü olmak durumundadır. Çünkü pratikte özel güç ya da yeteneklere sahip olan elit bir insan grubu yaratılmaktadır (Cevizci, 2010: s. 1085). Geline aşamada IMF ve WB'nin küresel uyum programlarıyla gündeme gelen neo-liberal politikaların ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yapıyı eşitlikçi ve içermeci bir yapıdan rekabetçi ve dışlayıcı bir yapıya çevirdiği düşünülmektedir. Meritokratik mekanizmanın TES'e olan uyumu, toplumsal ayrıştırmanın ilk olarak eğitim sisteminde gerçekleştiğine işaret etmektedir. *Meroe* ve *Gordon*'a göre eğitim ve rekabet her zaman ve her koşulda meritokratik düzeni harekete geçiren ve meşru kılan başlıca unsurlardır. Bu unsurlar ilk olarak egemenlik hakkının bir aileye ait olduğu oligarşik yapıya karşı toplumsal tepkiyi ifade eden sosyal reformlar olarak belirmiştir. Yapılan reformlarla çatışmacı teoriden ayrılan eğitsel ortam, işlevci teoriye uyarlanmış, sınavla seçilen liyakate dayalı sivil bürokrasinin göreve getirilmesi sağ-

lanmıştır. Meritokrasi eğitsel kaynakların eşit dağıtımını etkisiz kılmaktadır. Meritokraside, aynen demokraside olduğu gibi, kapsamlı eşitlik ve dağıtıcı adalet koşullarına bağlı kalındığı sürece toplumsal faydaya katkı sağlanabilir (Meroe ve Gordon, b.t: ss. 4-7).

Buraya kadar ayrışım bağlamında tartışılan çatışmacı ve işlevci teorilerin odak noktalarında doğal benzerliklerin olduğu söylenebilir. Her iki teoride eğitim sisteminin sosyal mobilite, meslek edinimi ve ortak değer kazanımı konularında örtüşmekte fakat konuların yorumu aşamasında farklılaşmaktadır. İşlevci teoriye göre eğitim, toplumsal gereksinimlere rasyonel çözümler üreten bir sistemdir. Oysa çatışmacı teoride eğitim, elitlerin kitleler üzerindeki denetimi sağlayan bir sistemdir. İşlevcilere göre fırsatlarda sağlanan eşitlikler, eğitimden faydalanan birey oranını artırmıştır. Böylece “kaba şans”la değil “seçmeli şans” ile bireysel çaba ve gelişimle konum edinilmiş, meritokratik aktarım gerçekleşmiştir. Çatışmacılar eğitimde fırsat eşitliğini, “adaletli görünmek” adına kurgulanmış bir aldatmaca olarak tanımlamaktadır. İşlevciler eğitsel başarımlarında beliren farklılaşmayı sosyo-ekonomi ve anlak yapısıyla ilişkilendirmektedir. Çatışmacılar ise sorunun eğitim sisteminden kaynaklandığına inanmaktadır (Tezcan, 1993: ss. 31-32). Adaletli görünen, fırsat eşitliği aldatmacasını temel alan eğitsel ortamda başarı elde edemeyen bireyler, suçu eğitim sisteminde değil kendilerinde bulurlar. *Hobbes*'un da ifade ettiği gibi başarısız birey hak ettiğini almış, adaletin temeli sağlanmıştır.

AKP'nin sosyal politika kapsamında eğitimde fırsat eşitliği beyanı (AKP, 2002: ss. 80-81) ve MEB mevzuatında yer alan Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde aşağıdaki ilkeler öne çıkmaktadır;

- 1) Genellik ve eşitlik ilkesine göre eğitimde hiçbir kişi veya sınıfa ayrıcalık tanınmayacaktır.
- 2) İlköğretim hizmeti her Türk vatandaşının yasal hakkıdır.
- 3) Birey bilgi ve becerisi ölçüsünde bir sonraki program ve okula yönlendirilmelidir.
- 4) Eğitimde cinsiyet, sosyo-ekonomik köken gözetmeksizin tüm bireylerin en üst eğitim kademelerine erişimi sağlanmalıdır (mevzuat.meb.gov.tr).

Beyan ve mevzuatta görülen fırsat ve imkân eşitliği ilkelerine karşın örgün ve yaygın eğitim sisteminde eşitsizlikler giderilmemektedir. Hatta iddia edilenin tam aksine içirme ve sonuçta eşitsizliklerin yeniden üretilerek toplumsal ayrışma sebebiyet verildiği düşünülmektedir. Ünal ve diğerlerinin (2010: ss. 67-158) eğitimde toplumsal ayrışma konulu çalışmada elde ettikleri veriler, eğitimsel alandaki eşitsizlik sonucu meydana gelen ayrışma yönelik tespitleri içermektedir. Sosyo-ekonomik etkileşime yönelik PISA Ulusal Rapor tespitleri de edilgenliğin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. TES’de “fırsat eşitliği” olgusuna dair yapılan politika girişimlerini “Sisyphus miti⁴”ne benzeten Ünal ve Özsoy’un çalışması, “boş çabaların canlı örneği” olan iktidar iradesindeki sistemin, söylem ve eylemler arasında beliren tezatlarını ortaya koymaktadır (Ünal ve Özsoy, 1999: ss. 39-72). Eğitimsel alanda yapılan reformları, bilimsel bulgulara dayandırılmadığı ve yeterince önemsenmediği için Sisyphus’un yararsız ve umutsuz çabaları ile özdeşleştirmek mümkündür. PISA kronolojisi incelendiğinde Türkiye’de 10 yıllık süreçte uygulanan reformlar bir türlü meyvesini verememiştir. Türkiye’de eğitimsel alanda süregelen biçimde OECD ortalaması altında kalan sonuçlarla karşı karşıya kalınmıştır. Bu da eğitimsel alandaki durumun toplumsal algı nezdinde “umutsuz vaka” olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır. Çalışma kapsamında irdelenen Finlandiya yanı sıra Güney Kore, Şangay-Çin ve Hong Kong-Çin’in PISA kronolojisinde süregelen biçimde ilk beş sıraya yerleştikleri görülmektedir (EK 1). Bu ülkeler gerek ekonomileri ve gerekse teknoloji üretimleri ile gelişmiş ülkeler arasında yer almaktadırlar. Bu ülkelerin başarılarının ardında yatan temel unsurun ise eğitim sistemlerine verdikleri yüksek önemin olduğu bilinmektedir. Bahsedilen ülkeler eğitim sistemlerini, uzun vadeli amaçlara yönelik biçimde genel ve özel amaçlarını bilimsel bulgulara göre istikrarlı biçimde reforme edip sonuç-

⁴ Yunan mitolojisinde Ailos’un oğlu ve Korint kralı olarak bilinen Sisyphus, Homeros’a göre ölümlülerin en kurnazı ve düzenbaz bir insandır. İrmak tanrısı Asopos’a, kızı Aigina’nın Zeus tarafından kaçırılmış olduğunu söyleyerek tanrı Zeus’u ele vermiş, karşılığında kalesinin içinde bir pınar akıtılmasını sağlamıştır. Tanrılar Sisyphus’u düzenbazlıkları nedeniyle bir kayayı durmamacasına bir dağın tepesine kadar yuvarlayıp çıkarmaya mahkûm etmişlerdir. Sisyphus kayayı tepeye kadar getirecek, kaya tepeye gelince kendi ağırlığıyla yeniden aşağı düşecektir. Tanrılar, yararsız ve umutsuz çabadan daha daha korkunç bir ceza olmadığını düşünmüşlerdir. Sisyphus, ruhlar dünyasının yararsız işçisi haline getirilmiştir (www.mitolojiler.com). Ünal ve Özsoy da çalışmalarında TES için politika yapıcılar tarafından ortaya konulan fırsat eşitliği politikalarının (çaba) yetersiz kaldığını ve söylemlerin uygulamaya geçildiğinde bir kenara bırakıldığını (kayanın geri yuvarlanması) düşünmektedirler. Bu nedenle durumu Sisyphus miti ile özdeşleştirmişlerdir. Politika yapıcılar bu durumda “boş çabaların canlı örneğini” ortaya koymakta, eğitimsel alanın yararsız aktörleri konumuna gelmektedirler.

larını gözlemleyerek geliştirmişlerdir. Eğitsel alanlarındaki başarıyı merite ya da sosyo-ekonomiye dayalı bir grup üzerine değil, toplumun geneline yansıtabilmektedirler. Bu durum ise PISA bulgularında yer alan yüksek başarı düzeyindeki öğrenci oranları ve bu başarı oranlarında bölgeler ve okullar arasında izlenen düşük farklılıklar ile doğrulanmaktadır. Yüksek düzeydeki başarı oranları beraberinde okullar ve bölgeler arasındaki başarı farkının düşük oluşu da bu ülkelerin fırsat eşitliği olgusunu eğitim sistemlerine etkin biçimde entegre ettiklerini ortaya koymaktadır. Buradan yola çıkılacak olursa Türkiye'nin yapıcı ve yaratıcı, demokrasi bilincini özümsemiş, insan hak ve özgürlüklerine öncelik tanıyan gelişmiş ülkeler arasına girebilmesi için eğitim politikalarına öncelik verilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır. Yapılan eğitim politikalarında ise eğitimde fırsat eşitliği olgusunun kriter alınması, verilen örneklerle göre adaleti ve toplumsal genel başarıyı da beraberinde getirebilir.

Bağcı'ya göre meritokratik aktarımın en yoğun izlendiği alan LLL'dir. LLL, örgün eğitim sürecini tamamlayamayan ya da başarılı sonuçlar elde edemeyenlere "ikinci bir şans" olarak sunulmaktadır. *Bağcı* çalışmasında MEB tarafından kurulan Halk Eğitim Merkezi (HEM)'nde sunulan LLL'nin eşitsizliğin yeniden üretildiği, meritokratik aktarımın gizli müfredat aracılığı ile yapıldığı bir eğitim süreci olduğunu ifade etmektedir. Ona göre toplumun HEM'ler hakkındaki basmakalıp algısı, yönetici ve öğretmenlerin takındıkları tutumlar yeniden üretimin yalnızca örgün eğitim sistemi kaynaklı olmadığını göstermektedir. *Bağcı*'nın çalışma anketi tespitine göre LLL ile hedeflenen kitlenin kendilerini, örgün sistemdeki eğitsel başarısızlığının tek suçlusu olarak görmeleri de ikinci şans olarak sunulan eğitsel sürece katılımlarını olumsuz etkilemektedir (Bağcı, 2014: ss. 92-95). Gelişmiş ülkeler eğitsel alandaki kişisel gelişimi okullar ile sınırlandırmamaktadırlar. Eğitimin, yaşamın tüm safhalarında yer alması gerektiğini savunan eğitsel felsefe üzerinden gidilerek ortaya konulan LLL; işsizlik oranlarını azaltmada, okuryazarlık oranını yükseltmede, nitelikli işgücü kaynağı yaratmada, bireysel gelişimin sürdürülmesine imkân tanımakta, BSY'yi etkin hale getirmektedir. Öğrenen bir toplum olarak Finlandiya, kalkınmasını önemli ölçüde BSY'nin geliştirilmesine borçludur. Finlandiya'da bireyin yaşam boyu, iş ve özel hayatında kendini geliştirebileceği olanakları bulmasına yönelik yatırım ve imkânlar sunulmaktadır. Sayılarla veriler

üzerinden inceleyecek olursak yaklaşık 5.5 milyonluk nüfusa sahip olan Finlandiya'da her yıl 1.7 milyon yetişkin LLL'ye katılmaktadır. FMEC bütçe harcamalarının ortalama %12'si ise LLL kapsamında eğitim yatırımı olarak kullanılmaktadır. Finlandiya'da 25-64 yaş grubundaki yetişkin bireylerin örgün ve yaygın eğitime katılım oranı %22.1'dir. Verilen rakamsal büyüklükler Finlandiya'da LLL'ye verilen öneme işaret etmektedir (www.minedu.fi). Finlandiya'da LLL kapsamında verilen bütün eğitimler yaş, cinsiyet, etnik köken ve sosyo-ekonomik durumdan bağımsız biçimde isteyen her bireyin katılımına açık, bütünüyle devlet tarafından finanse edilen, ücretsiz bir eğitim safhasıdır (www.infonet-ae.eu). Dolayısıyla LLL, Finlandiya'da örgün eğitsel alanda herhangi bir sebeple bir üst eğitsel safhaya geçemeyen ya da başarısızlıkla sonuçlanan eğitim dönemi sonrasında sunulan oldukça etkili "ikinci bir şans" olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de LLL'den sorumlu birim MEB bünyesinde çalışan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM)'dür. 2011 yılı verileri baz alındığında Türkiye'de 25-64 yaş grubundaki yetişkin bireylerin örgün ve yaygın eğitime katılım oranı %2.3'tür (EURYDICE, 2011a, s. 11). Türkiye'de LLL katılım oranı Finlandiya'ya göre nüfus ve yaş grubu bağlamında oldukça düşüktür. HBÖGM'nin eğitim yatırımı harcamalarının, toplam MEB bütçesine oranları incelendiğinde 2000-2011 yılları arasında %11'den %5'e varan bir gerileme göze çarpmaktadır. Yine aynı yıllar arasında ağırlıklı personele ödenen maaş, ücret ve yollukları karşılayan cari harcamalar ise %15 oranından %132 oranına artış göstermiştir (Bağcı, 2014, ss. 189-191). HEM'ler de verilen eğitimler, ücretsiz olarak tanımlanmaktadır ancak aynı örgün eğitim kademesinde olduğu gibi katılımcılardan bağış yapılması beklenmektedir. Üstelik bazı HEM'lerde kurs ücreti talep edildiği de bilinmektedir (erbaahem.meb.k12.tr). Bu bağlamda Türkiye'de HEM tarafından üstlenilen yetişkin eğitiminde istikrarlı ve tutarlı bir yatırım politikasının olmadığı sonucu çıkarılabilir. Kısacası LLL safhası ile sunulan fırsat eşitliğinin sağladığı adalet ve toplumsal genel başarının yükseltilmesi bağlamında Finlandiya'nın Türkiye'ye göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Yetişkin eğitimi bir toplumdaki dezavantajlı bireylere ulaşmayı amaç edindiğinden, bu alandaki bütçeleme sürecinin fırsat eşitliğine duyarlı olması ve mevcut yetersizliğin giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca HBÖGM'nin eğitim ve personel politikalarını yeniden

ele alarak Türk toplumundaki basmakalıp algı ve HEM personelinin katılımcılara takındığı ilgi ve motivasyonu azaltacak nitelikteki tutumlar önlenmelidir.

1.3. Eğitimin Toplumsal Değişim Gücü; Sosyal Mobilité

Sosyal mobilité; toplumsal yapının içsel statü dinamizmini ifade etmektedir. Bireyin iktisadi ve eğitsel faktörlerin etkisiyle toplumsal konumundaki değişimdir. Bu bölümde eğitimin belirlediği statü değişimini gösteren sosyo-ekonomik mobilité, özellikle dikey sosyal mobilité boyutunda ele alınacaktır. Modern toplumun tabakalaşma biçimini içeren sosyal sınıf sisteminde, birey içine doğduğu veya edindiği mevcut statüyü değiştirebilme özelliğine sahiptir. Bu değişim bilgi ve beceri yoluyla gerçekleştiği için sosyal sınıfın, değişim ve dinamizme en açık sistem olduğu düşünülmektedir.

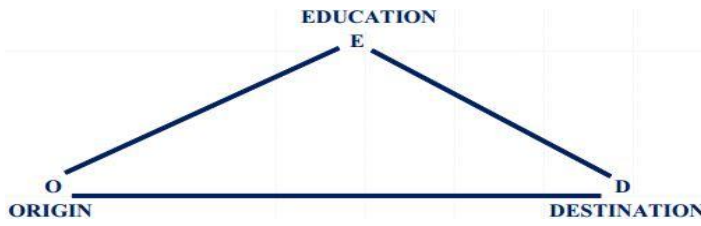
Sosyal mobilité, yatay ve dikey olmak üzere iki yönlü devinime sahiptir. Bireyin mesleki alanda sosyal sınıf konumu değişmeksizin statü ve rol değişimi "yatay mobilité"dir. Öte yandan bu değişimler bireyin sosyal sınıf konumunda da bir değişiklik içeriyorsa bu kez "dikey mobilité" söz konusu olmaktadır (Eserpek, 1976: s. 389). *Korkmaz'a* göre dünya üzerinde sosyal mobilitenin serbest ve engelsiz olduğu bir toplum yoktur. Bir toplumda sosyal mobilitenin yatay ya da dikey yoğunluğu ölçün alındığında, o toplumun yapısı ve sınıfsal kurgusu belirlenebilir. Bu ölçüye göre sosyal mobilitenin olmadığı ve konum değişiminin bireyin iradesi dışı kaldığı sistemler kapalı ya da katı sosyal sistemler olarak nitelenebilir (Korkmaz, 2005: s. 81). Çalışmada tartışılan işlevci teoriye göre sosyal mobilité; bireysel anlak ve yetinin geliştirilip toplumsal faydaya uygun hale getirilmesiyle sosyo-ekonomik alanda dikey boyutta gerçekleşecektir. Bu süreç belirli bir eğitsel dönemi kapsamaktadır. Bireyin aile içi, okul öncesi ve zorunlu eğitim aşamasında gösterdiği gelişim, mobilitéde etkili olmaktadır. *Bloom*, bireyin okul öncesi ve ilkökul çağında gelişen bilişsel giriş davranışının sonraki eğitsel dönemde öğrenmelerini yüksek oranda etkilediğini belirtmektedir. Eğitsel süreçteki başarımlar ise bireyin meslek ediniminde oldukça önemlidir (Bloom, 2012: s. 48). Bireyin zorunlu eğitim döneminde okul yaşantısında deneyimlediği yetersizlikler, yükseköğrenim ve sonraki yaşamında da kendini göstermektedir (Bloom, 2012: s. 104).

Wendt'ten aktaran *Dinçer*'e göre çatışmacı teoride sosyal mobilite, sosyo-ekonomik üstünlüğe sahip olanlarla, aynı üstünlüğe sahip olmak isteyen grupların kurguladığı bir sistem olarak görülmektedir. Çatışmacı teoriye göre toplumsal yapı denge halinde değil aksine iç ve/veya dış kaynaklı gerilimle sürekli olarak değişim üreten bir sistemdir. Çatışmacılara göre eğitim sistemi, siyasal ve ekonomik erki elinde bulunduranların mevcut statülerini korumaları için önemli bir araçtır (Dinçer, 2003: s. 106). Toplumsal yapıda sınıflar, bireyleri eğitsel süreçte motive eden ve destekleyen unsurlarca oluşturulmaktadır. Toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlik, sosyal sistemin devamlılığı ve korunmasında işlevsel role sahiptir. Sosyal mobilitenin izlendiği bütün toplumlarda eşitsizliğin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Sosyal mobilitenin eşitsizlikle bağlantısı, işlevsel sınıfların toplumsal sistemlerin bir özelliği oluşudur. Sosyal mobilite, toplumsal eşitsizliğin bir anlamda gerekli ve giderilemez olduğu önermesine dayanmaktadır (Turner, 2013: ss. 41-42).

Sosyal mobilite çok yönlü ve karmaşık bir olgudur ki etkileyen çok sayıda faktör mevcuttur. Literatürde varılan görüş birlikleri bağlamında sosyal yapının temel unsurları her toplumda farklı mobilite seviyelerine işaret etmektedir. *Sorokin*'den aktaran *Korkmaz*'a göre sosyal mobilitenin evrensel nitelikli faktörleri; demografi, ebeveyn ve çocuk arasındaki farklar, çevresel etkileşim ve bireysel yeteneklerin sınıflar arası dağılımının heterojenliğidir. Konuya ilişkin Avrupa ve Türkiye'de yapılan çalışmalar üst sınıfın, alt sınıfa oranla az çocuk sahibi olduğunu, eğitim düzeyi arttıkça aynı sonuca ulaşıldığını göstermektedir. Bulunulan sınıf ve alınan eğitim, sosyal mobilitede önemli faktörlerdir. Bu bağlamda üst sınıfın, alt sınıfa kıyasla az çocuk sahibi olması sonucu buldukları sınıfsal alanda oluşan statüleri dolduramamaları bir tür "sosyal boşluk" yaratmaktadır. Toplumsal yapının devamlılığı ve korunması için oluşan sosyal boşluğun doldurulması gerekmektedir. Dolayısıyla alt sınıftan üst sınıfa doğru sürekli bir dikey mobilitenin başladığı görülmektedir (Korkmaz, 2005: ss. 82-83). Mobilitenin belirgin olduğu dönemler ise ekonomik ve radikal politik yapıların değişim dönemleridir. Yaşanılan belirsizlikler sonucu ortaya çıkan gereksinmelerin yarattığı fırsatlar, her şeyden önce ekonomik sistemde dikey mobiliteye zemin hazırlamaktadır. Ancak belirsizlik içinde bir anda kazanılan servetin yarattığı dikey mobilite, sınıfsal bağlamda onay görmemek-

tedir. Oysa bireyin eğitsel alanda edindiği ilgi ve beceriyle geçtiği üst sınıfta gördüğü onay, eğitimin sosyal mobilitedeki etken rolüne işaret etmektedir (Eserpek, 1976: ss. 392-393). Bununla birlikte ekonomik olanakların, uzun vadede sınıfsal onama ve dikey mobilitede üstlendiği etkin fonksiyon yadsınamaz. Gelirde elde edilen artışla (*sosyo-ekonomik mobilite*) ebeveynler, çocuklarına özel okul ve dersane gibi market odaklı eğitsel alanlardan yararlanmaları için ekonomik değerlerinin büyük bir kısmını harekete geçirmektedirler. Ebeveynin bir nesil duraksama ile olsa da çocuğun üst sosyal sınıfa geçişini hedeflediği görülmektedir. Sosyo-ekonomik mobilite, sosyal mobilitenin ön şartı olan eğitim fırsatından faydalanmayı kolaylaştırır. Gelişmekte olan ülkelerde seyreden sanayi toplumu evrimi ise eğitimin yalnızca sosyal mobilite değil sosyo-ekonomik mobilite etkinliğini de artırmaktadır (Eserpek, 1976: s. 394).

Şekil 1. Goldthorpe OED Üçgeni



Kaynak; Web: https://www.spi.ox.ac.uk/fileadmin/documents/PDF/Barnett_Paper_13-02.pdf, son erişim: 07.02.2015

Goldthorpe'un nesiller arası sosyal mobilitede eğitimin etkisi üzerine yaptığı çalışmada yer verdiği OED üçgeni (Şekil 1) eğitimle devinime geçirilen sosyal mobilitenin köken-eğitim-hedef üçlemesinde kavramsallaştırılıp, ölçeklenmesinde uygulanabilir olarak değerlendirilmektedir. Şekil 1'de görülen şematik kurguda *Goldthorpe*'a göre E (*eğitim düzeyi*) ile O (*sosyal köken*) arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Aynı zamanda D (*sosyal hedef*) ile E arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu varsayılmaktadır. O ile D arasında yer alan direkt ilişkinin ise E ile bir bağıntısı yoktur. Burada eğitim düzeyinden bağımsız olarak elde edilen servet, eğitimden bağımsız sosyal devinimin sebebi olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı deneysel bulgularda yer alan iraksamalar da göz ardı edilemez. Bu iraksama, değişen sosyal koşulların kimi zaman OED üçgenindeki ilişkilerde yarattığı değişime işaret etmektedir. OED üçgeninde ilişkiler işlevci teoriye göre işlemektedir. Bu açıdan bakıldığında

gelişen teknoloji ve küresel ekonomi bağlamında şekillenen toplumsal yapıda E-D ilişkisi oldukça kuvvetlidir. Ekonomik kalkınmada istikrar için piyasaya istihdam ögesi üreten eğitim sistemi gibi örgütlerin verdikleri hizmet niteliği artırılmalıdır (Goldthorpe, 2013: ss. 4-5).

Zorunlu eğitim sürecindeki eşitsiz koşulların, bireyin yükseköğrenim sürecindeki başarımı ve iş hayatında elde ettiği gelir seviyesi üzerinde etkileri bilinmektedir. Finlandiya'da ebeveyni yükseköğrenim görmüş bir bireyin yükseköğrenime katılım ve başarımı, ebeveyni yükseköğrenim görmemiş bireye oranla %30 daha yüksektir. Benzer şekilde ebeveyni yükseköğrenim görmüş bireylerin geliri, diğerlerine oranla %20 daha fazla olmaktadır. Finlandiya'da bireyler arası sosyo-ekonomik farklılıklar OECD ülkeleri arasında en düşük düzeye sahipken Türkiye ve Meksika'da bu farklılık en yüksek düzeydedir. Bununla birlikte olumsuz sosyo-ekonomik kökeninin, bireyin eğitim sisteminde elde ettiği başarımda en az etkili olduğu ülke Finlandiya iken Türkiye'de bu etkinin oldukça yüksek olduğu bilinmektedir (OECD, 2010a: ss. 183-187). Buradan hareketle OED üçgeni ilişkileri bağlamında Finlandiya'da sosyal mobilitede köken ögesinin (O) eğitim sisteminde etkisiz kılınarak eğitim düzeyinin (E) kökenden (O) bağımsızlaştırıldığı görülmektedir. Türkiye'de ise köken (O), sosyal mobilitede baskın etken rolünü üstlenmektedir. Eğitim düzeyinin (E) yüksek oluşu ise sosyo-ekonomik kökenle yüksek ilişki içinde bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; sosyal köken (O) ve sosyal hedef (D) arasındaki direkt bağıntıdır. *Goldthorpe*'un çalışmasına göre sosyal mobilitayı etkileyen sosyal kökenin (O) önemine ilişkin güçlü bir hipotezin varlığından söz etmek mümkündür. Aslına bakılırsa *Goldthorpe* OED üçgeninde sosyal köken (O) ve sosyal hedef (D) arasında tasarladığı direkt bağıntı ile köken ve sosyal mobilite arasındaki ilişkiler konusunda, kökenin bireylerin sosyal mobilite şansları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye örneği ele alınırsa orta sınıf bireylere göre çalışan/işçi sınıfı (*working class*) kökenli sosyo-ekonomik dezavantajlı bireylerin durumunun iyi olması daha düşük bir olasılıktır. Farklı sosyal kökenlerden (O) gelen dezavantajlı bireyler, eğitim (E) yoluyla dikey sosyal mobilite yaparak üst sınıf konumlarına ulaşabilmektedir. Buna karşın sosyal kökenin bireylerin dikey sosyal mobilitelerini etkilemekte ve kökene göre dikey mobilite olasılığı farklılık

gösterebilmektedir. Günümüz bilgi toplumunda eğitim, bilgi ve yeteneğin bireylerin sosyal statü ve yaşam kalitesinde yüksek belirleyici etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Türkiye'de özellikle sosyo-ekonomik kökenin bireyin eğitimsel alandaki başarısını yüksek düzeyde etkilediği ortadadır. Bu durumda farklı sosyal kökenlerden yüksek düzey statülere doğru hareket eden bireylerin göreceli şanslarındaki farklılık sürmektedir. Ancak yukarıda OECD bulgularının da gösterdiği gibi Türkiye toplumunda yüksek statülü profesyonel ve yöneticiler konumuna ulaşanlar arasında orta sınıf kökenli bireylere göre işçi sınıfı kökenli bireylerin oranı daha azdır. Dolayısıyla Türkiye'de fırsat eşitsizliklerinin ve göreceli dikey sosyal mobilite deviniminin, sosyal kökenin sınıf yapısıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Finlandiya'ya ait bulgulara bakıldığında sosyal mobilitedeki akışkanlığın Türkiye'ye göre daha yüksek olduğu varsayılmaktadır. Çünkü bulgulara göre Finlandiya, sosyo-ekonomik kökenin eğitimsel alandaki başarıyı en az etkilediği ülkelerden biridir. Bu da nitelikli eğitimde fırsat eşitliği sağlandığında kökenden çok yetenek ve çalışmanın yüksek statü kazanımına yol açan önemli özellikler olduğuna işaret etmektedir. Toplumlar arasında sınıflar arasında eşitsizlikler sürmekle beraber alt sosyal sınıf kökenli bireyler eğitimsel alanda verilen fırsat eşitliği sayesinde okulda başarılı olabilmekte, eğitimle edinilen meslek yoluyla profesyonel ve yönetsel konumlara ulaşabilmektedir. Bu bağlamda eğitimin, dikey sosyal mobiliteye yol açtığı söylenebilir. Ancak toplumsal yapıda dikey sosyal mobilite deviniminin artmasının, eğitimsel alanda fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim niteliğinin yüksek oluşu ile yakından ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

Whelan ve Layte'in çalışmasına göre *Goldthorpe*'un OED üçgeninde sosyal mobiliteye aracılık eden faktörler arasında eğitim ile (E) köken (O) arasındaki ilişkinin güçlü olduğu bir desen tasarlanırsa ortaya fırsat eşitsizliği çıkacaktır. Öte yandan zaman içinde (OE) bağıntısı zayıflatılıp, (ED) bağıntısı kuvvetlendirilirse bu durumda meritokrasiye dayalı toplumsal bir yapı meydana gelecektir. Fakat fırsat eşitliğinin tesis edilebilmesi için (E) kanalı ile etkileşimi olmayan, (OD) bağıntısının zayıflatılması gerekmektedir. (OD) bağıntısı ise sosyal ağlar, üst sınıf köken, gelir artışı, adam kayırmaca gibi etmenlerce kuvvetlenmektedir (Whelan ve Layte, b.t.: ss. 98-99). Sonuç olarak eğitimsel alanda fırsat eşitliği sağlandığında dikey sosyal mobilitedeki akışkanlık oranı

yüksek, eğitsel alanda eşitsizlik olduğunda ise akışkanlık oranı düşük kalmaktadır. Bu bağlamda sosyal mobilitedeki düşük akışkanlığın, toplumsal genel başarının ve adaletin sağlanmasını zorlaştırdığı sonucuna varılabilir.

Güven ve Dalgıç'ın çalışmasına göre Türkiye'de sosyo-ekonomik mobilitede zaman içinde artış gözükse de bu artış mevcut gelir eşitsizliğini giderememektedir. Çalışma verilerine göre Türkiye'nin 2012 yılındaki 0,40 düzeyindeki Gini endeksi diğer OECD ülkelerinden çok daha yüksektir yani bireyler arası gelir eşitsizliği yüksek boyutlardadır. (Güven ve Dalgıç, 2014: ss. 1-9). 1990 BM İnsani Gelişim Raporu, "*Bir ulusun gerçek zenginliği insanlarıdır.*" sözüyle başlar (UNDP, 2010: s. 1). Kalkınmanın hedefinde 20 yıllık geçmişe dayanan insani kalkınma raporları ile amaçlanan, kalkınmanın temel olarak insanlar üzerine odaklanılmasının önemine işaret etmektedir. Eğitim, sağlık ve yaşam standartları olmak üzere 3 boyuttan meydana gelen İnsani Gelişim İndeksi (*Human Development Index* (HDI)), ülkelerin kalkınmışlık düzeyini ortaya koyma bakımından ülkeler açısından kritik öneme sahiptir (UNDP, 2010: ss. 2-6). WB'nin 2014 verilerine göre Türkiye'nin HDI değeri 2012 yılında 0,722'ye yükselmiştir. Ancak Türkiye'nin sağlık, eğitim ve gelir eşitsizliğine göre Düzeltmiş İnsani Gelişim İndeksi (*Inequality-adjusted Human Development Index* (IHDI)), HDI değerinden %23 oranında daha düşüktür. Bu eşitsizlik doğum yeri, ebeveynlerin eğitim durumu, sosyo-ekonomik köken gibi bireyin iradesi dışı faktörler ile açıklanmaktadır. Türkiye'de fırsat eşitsizliği nesiller arasında aktarılmakta, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bireyin eğitsel alanda başarılı olma şansını sınırlanmaktadır. Yukarıda sayılan sebeplerden ötürü, Türkiye'de sosyal mobilité oldukça düşük düzeyde seyretmektedir (WB, 2014: s. 9). 2010 yılına ait İnsani Gelişim Raporu verilerine göre HDI sıralamasında 169 ülke arasında Finlandiya 16.'nci, Türkiye ise 83.'üncü sırada yer almıştır (UNDP, 2010: s. 142). 2014 yılına ait İnsani Gelişim Raporu verilerine bakıldığında ise Finlandiya'nın 2012 yılına ait HDI değerinin 0,879 olduğu görülmektedir. Bu değer ile Finlandiya 187 ülke arasında 24.'üncü sırada yer alırken (hdr.undp.org) Türkiye 0,722 HDI ile 90.'inci sırada yer almıştır. Raporda sunulan verilere göre Türkiye, HDI ve IHDI değerleri bakımından OECD ve Avrupa ortalamasının altında yer almaktadır. Aynı rapordaki veriler Türkiye'de cinsiyet ayrımcılığının da OECD ve Avrupa

ortalamasına göre bir hayli yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (www.tr.undp.org). Bir ulusun gerçek zenginliğinin insanları olduğu gerçeğinden ve elde edilen verilerden yola çıkılırsa; eğitsel alanda sağlanan fırsat eşitliği sayesinde nitelik kazanan BSY ile bir ülkenin gelişmiş ülkeler arasındaki yerini alabileceği düşünülmektedir. Böylece toplumu oluşturan tüm bireylere eğitimde fırsat eşitliği verilerek toplumsal genel başarı ve adaletin sağlanabileceği varsayımı, Finlandiya - Türkiye karşılaştırmasında belirginleşmektedir.

1. Bölüme Ait Sonuç Bulguları

Birinci bölümün sonuna gelindiğinde bir kavramın rasyonel çerçevede tanımlanma biçiminin, tanımlandığı sistemdeki sembolik referansla nasıl görüldüğü ve neye odaklanıldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Çalışmanın özünde neo-liberal politikalardan etkilenen rekabet temelli eğitim sistemlerinin adaletsiz olduğu savunulmaktadır. Rekabete dayalı eğitsel alanda sistemin sonuçlarda da eşitsizlik üreteceği varsayılmaktadır. Varılan noktada her eşitliğin adaleti sağlayamadığı görülmektedir. Bunun yerine adalet için orantısal eşitlik ve pozitif ayrımcılık gözetilmelidir. Böylece dezavantajlı bireyin önündeki engeller kaldırılacak, nitelikli eğitim hizmeti alması sağlanacaktır. Asıl adaletli olan da budur. *Rousseau*, insanlar arasında üretilen göreceli eşitliği adaleti sağlamada yetersiz görmektedir. *Rousseau*, adaletin ancak tanrıların yaşadığı demokratik bir toplumda gerçekleşeceğini düşünmektedir. Oysa eşitliğe eğitsel perspektiften orantısal bakıldığında, eğitimde fırsat eşitliğinin adaleti yapısal bütünlüğüne kavuşturabileceği düşünülmektedir. Eşitlik kavramını farklı biçimde yakınsayan eşitlikçilik (*egalitarianism*) anlayışında, dezavantajlı bireyin hukuksal ve politik haklarını elde edebilmesi için pozitif ayrımcılık ön koşuldur. Eğitim sisteminde fırsat eşitliği ile bireysel dezavantajlar giderildiğinde eğitsel alanda adalet de sağlanmış olacaktır.

Öte yandan eğitim kuramında bireysel anlık ve yeti farkını gözetilen fırsat eşitliğinin, toplum kuramında önemli bir görüş olan meritokrasinin ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Meritokrasi, bireysel başarımlar ve yetiler bazında sosyal mobilité fırsatlarına kapı aralarken eşitlik boyutunda hak

gözetme ve adaletle ilişkili başka bir soruna sebebiyet vermektedir. Bu bağlamda eşitlik, adaletin varoluş zemini ve mantıksal temelidir. Fakat tek boyutlu eşitlik, adaleti sağlamada yetersiz kalmaktadır ki adaletin en yaygın sorunu eşitlik olayıdır. Hayata ve insana dair hiçbir kavram tek boyutlu değildir. Eğitimde fırsat eşitliği toplumsal genel başarımın artırımı ve dezavantaj bağıntılı eşitsizliklerin giderilmesinde önemlidir. Bu doğrultuda bireysel anlık ve yeti farkı ve sosyo-ekonomik köken bağıntılı eşitsizliklerinin giderilmesi için eğitim sisteminin "orantısız eşitlik" temelinde kurgulanması bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Adalet kavramı da eğitim kavramında olduğu gibi çok yönlü yapısı nedeniyle çok sayıda semantik açılıma sahiptir. Adaleti sağlamak yerine adaletsizliği önlenmek için yasaların gücünü öneren *Platon*'a kulak verilirse önemli olan "adaletli görünmek" değil "adaletli olmak"tır. Türkiye'de varlığı belirgin eğitsel eşitsizliğin giderilmesi isteniyorsa eğitim politikalarının bilimsel veri ve toplumsal değerlere uygun yapılması gerekmektedir. *Hobbes* ise her bireyin doğuştan eşit olduğunu ve payına düşenden memnun kaldığı sürece adaletin sağlanmış olacağını savunmaktadır. Bu söylemin, çatışmacı teoriyi yakınsayan meritokratik aktarıma ve eşitsizliği yeniden üretebilen eğitim sistemlerinin durumuna açıklık getirdiği söylenebilir.

TES'de mutlak eşitlik kurgusunda kamusal eğitim hizmetine erişim ve katılımın sağlanması, fırsat eşitliğinin tek boyutlu ele alındığını kanıtlamaktadır. Bahsedilen erişim ve katılım hakkı, fırsat eşitliğinin sağlanmasında atılması gereken adımlardan yalnızca biridir. Türkiye'nin PISA sonuçlarında izlenen bölgeler arası, okullar arası ve okul içi başarı farkları ile başarımın sosyo-ekonomi ile olan yakın ilişkisi yalnızca erişim hakkının yetersizliğine işaret etmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminde yapılan politik düzenlemeler ve yönetsel erkin beyanları, sonuçlarla bir türlü örtüşmemektedir. TES içermeye boyutunda "adaletli görünmekte" fakat "adaletli ol(a)mamaktadır". Finli eğitim uzmanı *Pasi Sahlberg*'in, PISA başarımı ile referans sistem olarak ele alınan FES'in amaçları ve eğitim felsefesinin belirlenmesinde katkıları büyüktür. FMEC direktörlüğü de yapmış olan *Sahlberg*'e göre eğitimde eşitlik, sonuçlarda eşitlik değildir. Ona göre eğitimde eşitlik; kim olursa olsun, nereden gelirse gelsin, zekâsına göre ayrıştırılmadan, sosyo-ekonomik kökenine bakılmadan her bireyin kaliteli eğitime erişiminin sağlanmasıdır (Sahlberg, 2012:

s. 28). Tüm olumsuz koşullar eğitsel alanda etkisiz hale getirilmelidir. PISA projelerinin kronolojik öncülerinden biri olan Finlandiya'nın eğitim sisteminin genel amacında, yukarıda değinilen eşitlik anlayışı açık biçimde ifade edilmektedir.

Adalet kuramına referans teoremi ile çalışmadaki yerini alan *Dworkin*, adalet anlayışının temeli bireyin haklarıdır değerlendirmesini yapmakta ve bunun merkezine eşitliği yerleştirmektedir. Adaleti hak sorununa indirgeyen *Dworkin*'in adalet anlayışında kaba şansı yüzünden dezavantajlı konuma gelen bireyin hakkı, bu mağduriyetinin giderilmesidir. *Rawls*, adalete giden yolun fark ilkesinden geçtiğini ifade eder. Sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin, toplumdaki en dezavantajlıların lehine olacak şekilde fark ilkesine göre yeniden düzenlenmesi, sosyal pozisyonlara ve birincil değerlere erişim hakkının toplum geneline verilmesini yani fırsat eşitliğini sağlayacaktır. *Callinicos*'un da belirttiği gibi geniş fırsat eşitliği; eğitsel başarımlar, statü ve toplumsal kabul için rekabet eden bireyler arasındaki oyun alanının eşitlenmesidir. Oyun alanı ise eğitsel ortama erişimde adalet ve nitelikli eğitimle eşitlenebilir.

Dworkin, *Rawls* ve *Callinicos* üretim kaynaklarının ve doğal yeteneklerin eşitsiz dağılımından kaynaklanan kayıplar karşısında bireylerin sorumlu olmadıklarını vurgularlar. Bu kayıpların sonuçlarından ötürü sıkıntı yaşamamaları gerektiğini savunmaktadırlar. Onlara göre eşitlik pasif ve tek boyutlu bir durum olarak değil aksine dünya ile etkin bütünleşmeyi ve arzu edileni yaşamayı sağlayan bir durum olarak değerlendirilmelidir. Çalışma kapsamında eşitlik ve adaleti aynı düşünme alanı içerisinde değerlendiren *Callinicos*'un teorisi adaletin sağlanması için eğitsel alanda oyun alanının eşitlenmesi gerektiğidir. Bireyleri eşit ve özgür değerlendiren liberal tabanlı toplumsal yapılar ile piyasaya uygun yaşayan, üreten bireyi temel alan neo-liberal yapıların sosyo-ekonomik eşitsizlikleri barındıracağı düşüncesi temel alınmaktadır. Ancak eşitsizlikleri gizlemek, eşitsizlikleri azaltacak çözüm politikaları üretmemek, eşitsizlikleri yeniden üretmek ve türdeşleştirmek anlamına gelmektedir. Hiçbir toplumsal yapının yönetsel bağlamda bilinçli olarak eşitsizlik üretmek isteyeceği düşünülürse, eşitsizliği oluşturan yapıların daha çok ekonomik sistemler olduğu söylenebilir. *Aron*'dan aktaran *Erdendoğdu*'ya göre bir toplumu oluşturan bireyler daima aşağıdan yukarıya doğru tabakalar halinde sınıflara

ayrılmış olarak görülmüşlerdir. Sınıflandırmanın deseni meslek, servet, köken, cinsiyet, ırk, din gibi çok değişik faktörlere göre değişkenlike gösterebilir. Bu bağlamda sosyal tabakalaşma ya da sosyal sınıflandırmanın sürekli bir eşitsizlik halinin ifadesi olduğu düşünülebilir (Erdendoğdu, 2014: s. 3, s. 15). Türkiye'de 1970'lerde başlayan sermayenin yeniden biçimlenip, yüksek ölçekli büyük yatırımların gelişmesi sonucu sermayenin belirleyiciliği toplum düzlemine yayılmıştır. Bu dönüşüm emek yoğun sektörlerden, sermaye yoğun sektörler bir dönüşümdür. Dönüşüm ise sosyal mobiliteye önem kazandırmaktadır. Sınıf yapıları arasındaki akışkanlık anlamına gelen mobilité, üretim alanındaki yoğunluk ve teknolojik gelişimlere duyarlı hale gelmektedir. Sonuç olarak sermayenin nitelikli işgücü gereksinimi artmaktadır (Erdendoğdu, 2014: ss. 21-22). Nitelikli işgücünü üretecek olan sistem, eğitim sistemidir. Ancak sistemi etkin kılmak için *Callinicos*'un belirttiği gibi oyun alanı eşitlenmeli, dezavantajlar giderilmelidir. Eğitim sistemi içerisinde sosyo-ekonomi ve sosyokültürel farklardan ortaya çıkan dezavantajlar yanında eğitimsel alanda büyük önem taşıyan bireysel anlık ve yeti etkisini mümkün olduğunca zayıflatmak, mümkünse ortadan kaldırmak başka bir deyişle oyun alanını eşitlemek sorun çözümüne yönelik temel politika olmalıdır. Böylece eğitimsel alanda toplumsal genel başarı ve adaletin sağlanması için gereken fırsat eşitliği verilmiş olacaktır.

Genel anlamda eğitimsel amaçlar dizgesinde bulunan meslek edinimi ve yaşama hazırlık ile sosyal mobilité fonksiyonları açısından eğitim sosyolojisinde iki temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bu yaklaşımlardan biri olan işlevci teoride eğitimle ekonomi, sosyal mobilité ile politik düzen arasında ilişki kurulmaktadır. Ayrıca bilgi ve beceri potansiyeline bağlı rol aktarımıyla meritokratik bir toplumsal oluşum süreci de meşru kılınmaktadır. Çatışmacı teoride ise eğitim sisteminde "adaletli görünmek" adına "fırsat eşitliği aldatmacası" ile geleneksel elitlerin ayrıcalıklarını sürdürme eğiliminden ve karşıt çıkarların tetiklediği sosyal mobiliteden söz edilmektedir. Her iki yaklaşımda da istenilen değerlerin benimsetilmesi ve ayrıştırma yoluyla toplumsal yapıda sınıfsal olguların oluşumunda kullanılan rasyonel aygıtın, eğitim sistemi olduğu görülmektedir.

Meritokrasi başlangıçta toplumsal yapı için eşitlikçi ve adaletli bir sistem olarak düşünülürken zaman içerisinde eşitsizliğin kaynağına dönüştüğü görül-

mektedir. Üstün zekâ ve yeteneklere sahip olan elit bir insan grubunun yaratılması düşünülmektedir. Eğitim sistemine yansıyan neo-liberal politikaların toplumsal yapıya yansması, meritokrasi aracılığıyla toplumsal ayrıştırmaya dönüşmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemi kısmen toplumsal gereksinimlere çözüm bulan bir sisteme, kimi zaman da elitlere ayrıcalık tanıyan bir sistem biçimine dönüşmektedir. Meritokratik söylemlerin sıklıkla kullanıldığı ve eğitimle elde edilen başarı hikâyelerinin oldukça popüler olduğu Türkiye’de, bireylerin çaba ve gayretle elde edecekleri eğitsel başarı sayesinde çok önemli mevkilere gelebileceğine inanılmaktadır. Ne var ki bu başarı öykülerinin varlığı, toplumsal olarak dezavantajlı konumda olanların karşılarında bulunan yapısal sorunları çözememektedir. Aksine, başarısızlığın tüm sorumluluğunu kendilerinin üstlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu anlayışa göre yoksul bir aileden gelen birey, sınıfsal konumundan dolayı yaşadığı dezavantajlar ne olursa olsun, eğer eğitimde başarısız olduysa ve/veya istihdam edilemediyse bu durum onun sosyal sınıfı ve dezavantajlarıyla ilişkilendirilmez. Başarısız olan birey, çoğunlukla daha çok çalışsaydı, daha başarılı olabilirdi biçiminde değerlendirilir. Kısacası meritokratik anlayış yapısal ayrımları ve nedenleri gizler, birey ise işsizliğin ve/veya yoksulluğunun tek sorumlusu yapılır.

Türkiye’de teorik olarak toplumun tüm kesimlerine açık olduğu kabul edilen eğitim olanaklarına karşın pratikte bu olanakların kullanılmasında bir eşitsizlik olduğu düşünülmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, sonuçlarda da eşitliğin süreceği anlamına gelmemektedir. Eğitim olanaklarından adaletli olarak yararlanmanın, sosyal mobilitayı hızlandıracağı bilinmektedir. Ancak çalışmada irdelenen dikey mobilitenin başat faktörü olan eğitim sistemi yeterince etkin olamamaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de sosyal mobilitenin oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Eğitimin yetkin ve demokratik forma kavuştuğu toplumsal yapılarda bile %100 mobiliteden söz edilememektedir. TES ile sınıflar arası geçişlerin birbirine yakın sosyo-ekonomik kökenler arasında gerçekleştiği bilinmekte ve alt sınıftan en üst sınıfa sıçramalar görülmemektedir. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, toplumsal hareketliliğin tüm toplumsal tabana yayılması ve yukarıya doğru hareketliliğin tüm bireylere açık olması açısından son derece önemli bir kavramdır. Genel olarak yeryüzündeki toplumların hiçbirinin tam eşitlik modeline uyumunun mümkün olmadığı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. EĞİTİMDE SİSTEMİK EŞİTSİZLİK OLGUSU VE EĞİTİM SİSTEMİNİN EŞİTSİZLİK ÜRETEÇLERİ

Çalışmanın bu aşamasında eşitlik kavramının her durumda adaleti tesis edebilen bir mekanizma olmadığı varsayımı üzerinden yola çıkılacaktır. Eğitim politikalarında eğitimde eşitlik söylem ve eylemleri yerine adaletli olunmaya önem verilmelidir. Eğitimde fırsat eşitliği olgusunun toplumsal genel başarıyı ve adaleti sağlayabilmesi, bu olgunun eşitlik ve adalet bağlamında ele alınmasına bağlıdır. PISA projeleri göz önüne alındığında yüksek başarımları üreten eğitim sistemleri tüm bireylere kaliteli eğitim fırsatı sunabilen, bireyin anlık ve yeti kapasitesinin uygun eğitsel biçimlenim ile geliştirilebilir olduğunu kabul eden sistemlerdir. Bu sistemler, neo-liberal politikaların öngördüğü meritokratik ayrıştırmayı içermemektedir. Sosyo-ekonomik durum, sosyokültürel köken ve bölgesel farklılıkların olumsuz etkilerini en aza indirgeyen sistemler oldukları da görülmektedir. Bu bölümde eğitsel ortamda izlenen eşitsizlik etmenleri irdelenecek ardından eğitimde sistemik eşitsizlik üreten dâhili yapılar sorgulanacaktır.

2.1. Eğitimde Eşitsizlik Etmenleri Nelerdir?

Ekonomik, kültürel ve toplumsal kalkınmayı hızlandırma amacına hizmet eden kamusal eğitim, eşitliğin adalet bağlamında kurumsallaşması için başka bir rol daha üstlenir. Eğitim sistemi ile yaratılan toplumsallaşma deneyimi, bireyin eşit ve özgür biçimde toplumu oluşturan diğer bireylerle birlikte düzenli yaşam ortamını hazırlar. Eğitim sistemini oluşturan temel politikalar ise eğitime adaletli erişimi sağlayıp eğitim niteliğini artırıcı önlemler almalıdır. Böylece toplumsal eşitsizliklerin, gelecek nesillere aktarımını engellenmiş olacaktır. Eğitim sistemi; bireyin eğitim başarımının kendi iradesi dâhilinde belirlenemeyen cinsiyet, anlık ve yeti potansiyeli, anadil, sosyo-ekonomi, engellilik, ikamet edilen bölge gibi koşullar tarafından belirlenmesine engel olmalıdır. Eğitim sisteminde karşılaşılan ayrıştırmacı pratikler etkisiz hale getirilebilirse,

bu durumda eğitimde fırsat eşitliği ile toplumsal genel başarı ve adalet sağlanabilecektir. Şayet eşitsizlikçi uygulamalar en zayıf sosyal sınıfın refahını çoğaltıyor ve fırsat eşitliği sağlıyorsa, sosyal adaleti de sağlıyordur.

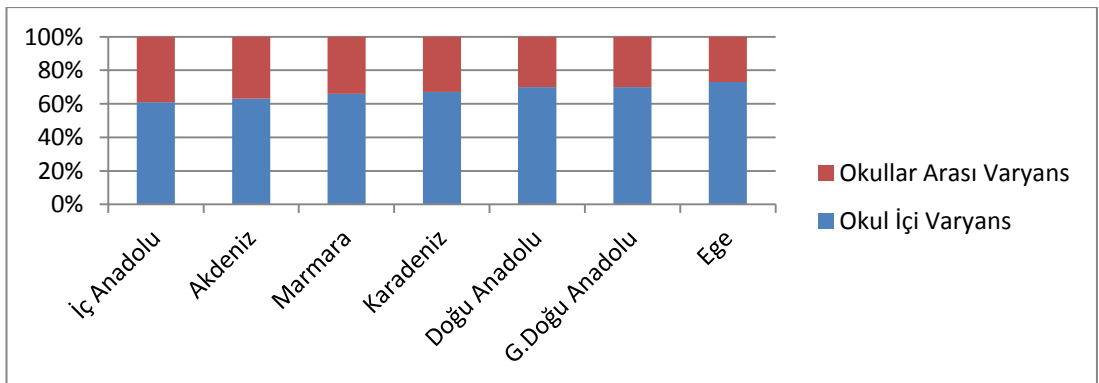
2.1.1. Bölgesel Farklılıklar ve Öğrenci Başarısı

Rousseau, doğa halinde yaşayan insandan insana refah farkının, toplum halindeki göre daha az olduğunu ifade etmektedir. *Rousseau*, toplum düzeyinde bir araya gelen bireylerin doğal eşitsizliklerinin toplumsal kurumlarca yaratılan eşitsizliklerle ne kadar artırılmış olduğuna dikkat çekmektedir. *Rousseau*, eğitimde başarıyı şekillendiren anlak (*zekâ*) ve yeti potansiyeli bağlamında doğal eşitsizlikleri redderken bunu eğitilme tarzının eksikliğine bağlamaktadır. Ona göre bu tarzın benimsendiği eğitim sistemi, işlenmiş zekâlarla işlenmemişler arasında ayırıştırma yapmakla kalmaz aynı zamanda işlenmişler arasındaki farkı da kültür oranında artırır. İşlenmiş zekâ ile işlen(e)memiş olanı dev ile cüce benzetmesinde betimleyen *Rousseau*, dev ile cüce aynı yolda yürüdüğünde devin attığı her adım karşısında cüceye üstünlük sağlayacağını ifade eder. Bu betimleme bir anlamda eğitsel ortamda oluşturulan ve bireyin anlama, kavrama farklılıklarına bağlı sistemik eşitsizliklerin sonucuna ışık tutmaktadır (*Rousseau*, 2013: s. 128).

Zekâdan söz ederken mevcut bilgiyi ve bilgi edinme yeteneğini (*öğrenmeyi öğrenme*) sıkı bir ilişki içerisinde betimleyen *Russell*, zekânın edinilmiş bilgilerden çok bilgi edinme yeteneğini ifade ettiğini vurgulamıştır. Zekânın gelişimini ise düşünsel alışkanlıkların gelişimi şeklinde açıklamıştır. *Russell*'a göre zekâyı işletmeden, bireye ham bilgi yüklemek mümkün ve kolaydır. Bu aynı zamanda eğitsel alanda sık sık yapılan bir hatadır. Oysa zihinsel yaşamın içgüdüsel temeli öğrenmeye duyulan ilgidir. İlginin verimli olması için uygun öğrenme tekniğiyle birleşmiş olmalıdır. Bundan ötürü eğitim sisteminin temel örüntüsü zekânın işletilmesini sağlayacak, öğrenme isteğini canlandıracak bir kurguya sahip olmalıdır. Eğitimciler zekâ eğitimine karşı kayıtsız kalmamalı ve bireyin özgün zihinsel alışkanlıklarının keşfine önem vermelidir (*Russell*, 2014: ss. 51-53). *Bloom* ise eğitim alanında yaptığı araştırmalar sonucunda ilkokul üçüncü sınıftan itibaren bireylerin öğrenme profilleri arasında belirgin

farklılıklar oluşmaya başladığını ifade etmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde tek tip öğretimin uygun olmadığına altını çizmektedir (Bloom, 2012: ss. 8-9). *Payne*'den aktaran *Bloom*'a göre bireyin on birinci sınıftaki başarı düzeyinde gözlenen dağılım değişkenliğinin (*varyans*) yaklaşık 2/3'si daha üçüncü sınıftaki başarı ölçümleriyle açıklanabilmektedir (Bloom, 2012: s. 40). *Apple*'ın da belirttiği gibi okullar tarafsız değildir ve herkese aynı davranmazlar. Mevcut eşitsiz rollerinden okula gelen bireyler, dışarıda sahip oldukları sosyokültürel değerleri de beraberlerinde getirmektedirler. Bu yüzden toplumsal hiyerarşide farklı pozisyonlarda barınan bu bireylerin, okulda da kendine özgü bir biçimde benzer çelişki, çatışma ve mücadeleyi yaşadıkları bilinmektedir. Bu doğrultuda okul içi ve okullar arasında sunulan fırsat eşitliğinin, toplumsal yapıda sunulan kadar var olabildiği düşünülmektedir. *Apple*'a göre her okulda herkesin başarmak için eşit şansı olduğu gerçek dışı bir inandırıştır. Okulun sosyal gerçekliğinde toplum içinde dışlananlar, okul içinde de dışlanmaktadır (Apple, 2006: ss. 50-76). Eşitsizlikleri veri kabul eden meritokrasi söyleminin içerdiği referans çerçeve bu eşitsizlikleri meşrulaştırmaktadır. Meritokrasi, toplumsal eşitsizliklerin okulda yeniden üretimini sağlamaktadır. Tarihsel ve toplumsal koşullar bağlamında meritokrasinin ön koşulu, toplumdaki pozisyonların sistemik eşitsizlik temelinde var olmasıdır (Bağcı, 2014: s. 89).

Grafik 1: Coğrafi Bölgelere Göre İlköğretim Düzeyinde Okul İçi ve Okullar Arası Matematik Skoru Varyansı

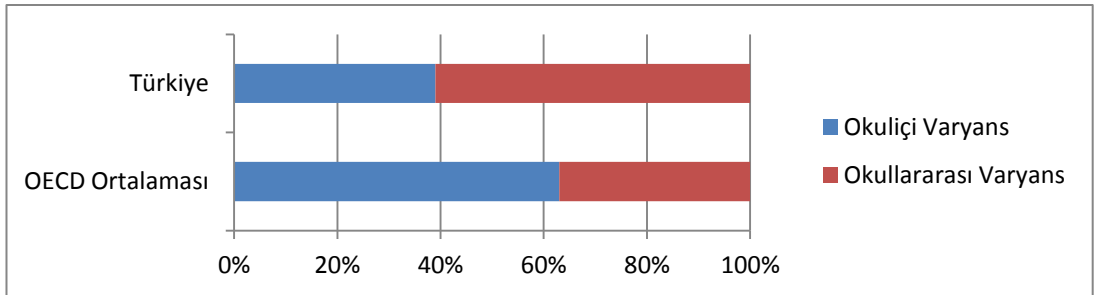


Kaynak: ERG 2014 (IEA; TIMSS 2011 verileri kullanılarak oluşturulmuştur).

Uluslararası Eğitim Başarı Değerlendirme Kurumu (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*) projesi olan Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (*Trends International Mathematics and*

Science Study (TIMSS)) 2011 analizinde, öğrenci niteliğine bağlı okul içi ve gidilen okula bağlı okullar arası akademik başarı varyansı, bireysel anlak ve yeti potansiyeli ile ilişkilendirilir. Bu analiz Türkiye’de coğrafi bölgelere göre ilköğretim düzeyinde okul içi varyansın, okullar arası varyansa oranla daha yüksek olduğunu da göstermektedir. Akademik başarıyı etkileyen eşitsizlik etmenlerinden biri olan bireysel anlak ve yeti farkının belirgin hale geldiği okul içi başarı varyansı, öğretmenin mesleki niteliği arttıkça azalmaktadır (ERG, 2014a: s. 42). Bireysel öğrenme farklılığının belirginleştiği ilköğretim düzeyinde, okul içi varyansın Türkiye’de yüksek olduğu Grafik 1’de görülmektedir. Yüksek varyansın sebebinin ise okullarda bireylere özgün öğretim program ve metodlarının uygulanmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Temel değerlendirme alanı matematik okuryazarlığı olan PISA 2003 projesi sonuç verilerinde, Türkiye’nin okul içi varyansı %58’dir. Bu varyansın okullar ve öğrencilerin sosyo-ekonomik, sosyokültürel özellikleri ile açıklanabilen bölümü ise %1’dir. Okullar arası varyansta ise %70 değişkenlik yüzdesinin %50’si sosyo-ekonomik ve sosyokültürel özelliklerle açıklanabilmektedir. Bu projeye katılan ülkeler arasında matematik alanında ikinci sıraya yerleşen Finlandiya ise okullar arası başarı farkında %5’lik düşük varyansı yakalamıştır. PISA 2003 projesine katılan ülkeler arasında Türkiye hem okul içi hem de okullar arası başarı performans farklılaşmasının en fazla olduğu ülkedir (EARGED, 2005: ss. 54-55). Çalışma kapsamında kronolojinin gerçekleşen son projesi olan PISA 2012’de de temel değerlendirme alanı matematik okuryazarlığıdır. Türkiye’nin bu projedeki okul içi ve okullar arası varyans durumu ise Grafik 2’de görüldüğü gibidir.

Grafik 2: PISA 2012 Ortaöğretim Düzeyinde Türkiye Matematik Skoru Varyansı



Kaynak; ERG 2014 (PISA 2012 verileri kullanılarak düzenlenmiştir).

Eldeki bulguların zorunlu eğitim sürecini kapsayan okulları güç durumda bıraktığı düşünülmektedir. Çünkü PISA sonuçları kronolojik olarak ele alındığında, Türkiye’de kronoloji boyunca okulların öğrencilerin başarı örüntülerini değiştirme yönünde hemen hemen hiçbir önemli etkide bulunmamış oldukları görülmektedir. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde program türlerine göre ayrıştırılan öğrenci profiline bağlı okullar arası varyansın, okul içi varyansa göre arttığı görülmektedir. Bu fark OECD ortalaması ile kıyaslandığında oldukça büyüktür. Türkiye açısından bu veriler ilköğretim düzeyinde öğrencinin başarı performansını etkileyen değişkenlerden birinin anlak ve yeti farklılığı, diğerinin ise sosyo-ekonomik koşullar olduğunu ifade etmektedir. Ortaöğretimde program türleri özelinde bir ayrımın olmasından ötürü, birey başarımlarında sistemik bir eşitsizlik sorununa dönüş söz konusu olmaktadır. Bunun yanında ilköğretim düzeyinde izlenen okul içi varyans, öğrencinin hangi bölgede yaşadığına bağlı olarak da farklılık göstermektedir. İzlenen bölgesel farklılık, akademik başarı eşitsizliğine neden olan etmenlerin de farklı olduğunu ve eğitim politikaları yapılırken bunun dikkate alınmasını gerektirmektedir. Benzer şekilde okul içi varyansın yoğun olduğu bölgelerde, Türkiye’de merkezi olarak yürütülen eğitim politikalarının yerel yönetimlere devrinin yaratabileceği olumlu etki unutulmamalıdır. Ayrıca akademik başarımın artırılmasında okul kaynaklarının artırılması veya öğretmen deneyimi gibi tekil çözümlere değil, pek çok alanı kapsayan tümleşik çözümlere gereksinim duyulmaktadır. Doğru grupları hedef alan eğitim politikalarının tasarlanması, okul içi ve okullar arası varyansların azaltılıp zaman içerisinde ortadan kaldırılmasında rasyonelitesini korumaktadır (ERG, 2014a: ss. 40-43). Varyans verilerine bakıldığında Türkiye’de eğitim sisteminin, öğrenci merkezli bir sisteme dönüşümü zorunludur. Eğitim programları anlak ve yeti potansiyeli ile ilgi alanına göre her öğrenciye özgün düzenlenmelidir. Öğrencinin kişisel özellikleri, yetenekleri ve istekleri doğrultusunda özgün bir eğitim programı hazırlanmalı ve izlenmelidir. Bu sayede öğrencilerin mevcut eşitsizliklerinden ötürü okula olan ilgisizlikleri azaltılmış ve başarımlar yükseltilmiş olacaktır.

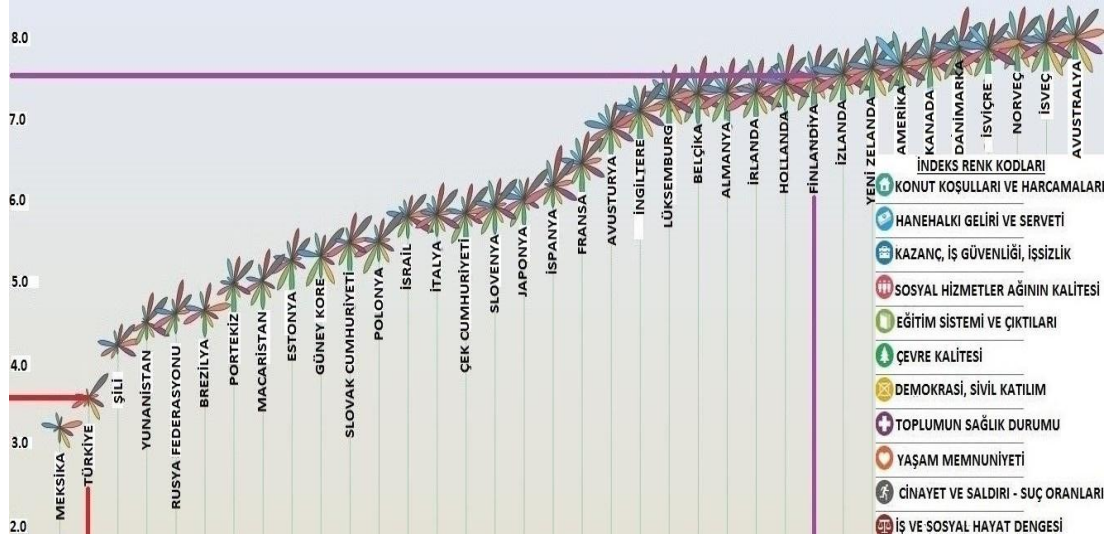
2.1.2. Sosyo-Ekonomik Koşullar

Bireysel öğrenme süreci farklılıkları, öğretim kalitesi ve eğitime erişim öğrenci başarısını etkileyen etmenlerdir. Aynı zamanda Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sosyo-ekonomi ve eğitim düzeyi unsurlarına göre şekillenen aile altyapısının, akademik başarıya etkisinin gittikçe arttığı bilinmektedir. PISA'da düşük performans gösteren Türkiye ve diğer ülkelerde, öğrencinin akademik başarımı ailenin sosyo-ekonomik durumu ile yakından ilişkilidir. PISA projeleri üzerine OECD ve WB'nin yazdığı raporlarda, Türkiye'de farklı sosyo-ekonomik konumlardaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile sahip oldukları eğitsel fırsatlar arasındaki uçuruma dikkat çekilmektedir. Aynı raporlarda Finlandiya'da öğrenci başarımı ile sosyo-ekonomik durum arasındaki ilişki düzeyi çok sınırlı ve OECD ortalamasının oldukça altında olduğu görülmektedir (OECD, 2012: ss. 15-17; WB, 2013: ss. 23-24).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin 2013 yılı verilerine göre kişi başı Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla (GSYİH) değeri 2012 yılında cari fiyatlarla 10.497 ABD Doları olarak hesaplanmıştır (www.tuik.gov.tr). Türkiye'de 2014 yılında kişi başı GSYİH değeri ise 10.850 ABD Dolarıdır. WB'nin 2014 yılı için açıkladığı ekonomik verilere göre Türkiye'de kişi başına düşen GSYİH değerinde belirgin bir artış kaydedilmediği görülmektedir (data.worldbank.org). Yine TÜİK'in açıkladığı 2013 Yılı Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması verilerine göre Türkiye'de en yoksul %20 ile en zengin %20 arasında 7,7 kat gelir farkı bulunmaktadır. Aynı verilerde en yüksek gelire sahip %20'lik üst gruptakiler toplam gelirden %46,6 pay alırken, en düşük gelire sahip yoksulların ise %6,1'lik pay aldığı görülmektedir (www.tuik.gov.tr). Veriler bölgesel bağlamda ele alındığında ise Marmara Bölgesi'nde yaşayan en zengin grupla, Güneydoğu Bölgesi'nde yaşayan yoksul grup arasındaki gelir farkınının 19,3 kat olduğu görülmektedir. Türkiye'de nüfusun %15'i yoksulluk sınırı altında kalırken, sürekli yoksulluk riski altında bulunanların oranı ise %13 olarak belirlenmiştir (www.tuik.gov.tr). Yukarıdaki veriler ışığında TÜİK ve WB'nin açıkladığı verilere göre Türkiye'nin dünya ortalaması altında kalan ve belirgin bir gelişmenin izlenmediği kişi başına GSYİH değeri ile birlikte zengin grup ile yoksul grup arasında izlenen gelir farkı boyutu, toplumsal sosyo-ekonomik ayrışmanın nedenli yüksek olduğunu gözler önüne sermektedir. Bir diğer WB raporuna göre

Türkiye'nin PISA kronolojisinde izlenen düşük performansının 3/4'ü, ebeveynin düşük eğitim ve gelir düzeyi ilişkili fırsat eşitsizliğinden kaynaklanmaktadır. Aynı raporda bölgesel farklılıkların 1/5'i de yine eğitsel alandaki fırsat eşitsizliği ile açıklanmaktadır (WB, 2010: s. 8).

Grafik 3: OECD Daha İyi Yaşam İndeksi



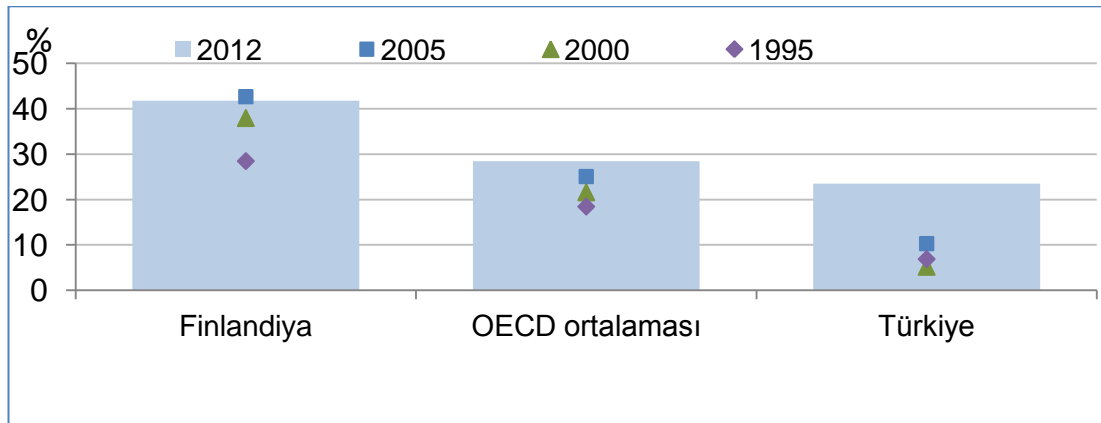
Kaynak: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/#/555555555555>, son erişim: 03.09.2015

Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyini toplumsal boyutta değerlendirmek gerekirse, ülkelerin sahip olduğu toplumsal yapıların bazı kriterlere göre istatistiksel olarak analizi sonucu elde edilen değerlerin referans alınmasıyla belirlenen bir gösterge olduğu bilinmektedir. Bu kriterler arasında barınma, gelir düzeyi, işsizlik, eğitim, çevre, sivil katılım, sağlık gibi etmenler yer almaktadır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013: s. 19). Grafik 3'te OECD üyesi ülkeler sosyo-ekonomik gelişime bağlı, artan indeks bazında daha iyi yaşam koşulları durumuna göre sıralanmaktadır. İndeks göstergelerinin oluşturulmasında referans alınan kriterler, Grafik 3'ün indeks renk kodları alanında görülmektedir. Bu kriterlere göre Türkiye ile Finlandiya arasındaki sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arasındaki büyük fark göze çarpmaktadır. Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından faydalanmayı etkilediği Türkiye'de, eğitsel alandaki eşitsizlik bireylerin gelecek yaşamındaki yaşam kalitesini belirleyen etmenlerin başında gelmektedir. Eğitimle akademik gelişimin yanı sıra insani ve ahlaki değerlerin gelişimi, bilgiye dayalı üretim gücünün oluşumu, toplumsal genel başarının artırılması ve kalkınma döngüsü söz konusudur.

2.1.3. Eğitime Erişim, Eğitim Düzeyi ve Okullulaşma

Türkiye'nin de içinde bulunduğu OECD ülkelerinde, okul çağındaki bireylerin çoğu ortalama 13 yıl boyunca örgün ve yaygın eğitimi kapsayan formal eğitim sürecine katılmaktadır. Bu katılım 2012 yılı verilerine göre gelişmiş ülkelerde 5 yıl daha fazladır (birey 40 yaşına varmadan 18 yıl eğitsel sürece katılmaktadır). Finlandiya'da ise bir bireyin eğitim sisteminde kalış süresi 19 yılın üzerindedir. OECD üyesi ülkelerde okul öncesi ve temel-zorunlu eğitim dönemini kapsayan 5 ve 14 yaş grubunda okullulaşma oranları %90 ortalamasının üzerine çıkmaktadır. Eğitsel alana katılımında izlenen artışın sebebinin ise eğitim sisteminde kapsanan zorunlu eğitim süreci olduğu düşünülmektedir (OECD, 2014: s. 18). Sosyo-ekonomik etmeden etkilenen öğrenci başarımı aynı zamanda eğitime erişim etmeni ve öğrenme süreci niteliğinden de etkilenmektedir. Dünya genelinde gelişmekte olan ülkelerin önceliği olan eğitime erişim ve okullulaşmanın artırılmasına yönelik politikalar, 2000-2011 yılları arasında ilköğretim düzeyinde okula kayıt olamamış öğrenci sayısını yaklaşık %50 oranında azaltmıştır. Özellikle Türkiye'de okullulaşma oranlarında izlenen bu artış, bireyin erişebildiği en son eğitim düzeyine ilişkin bazı unsurların gözden kaçmasına neden olmaktadır. Grafik 4'te zorunlu eğitim süreci sonrası Finlandiya ve Türkiye'de bireylerin erişebildikleri eğitim düzeyi arasındaki fark unsuru, yükseköğrenim okullulaşma oranlarında belirginleşir.

Grafik 4: 20-29 Yaş Yükseköğrenim Okullulaşma Oranları



Kaynak: Web:<http://dx.doi.org/10.1787/888933118295>, son erişim: 06.03.2015

Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (EÇEB) dönemi bireyin en hızlı geliştiği 0-6 yaş arası dönemdir. Fiziksel, ruhsal, sosyal ve zihinsel gelişimin önemli bir bölümü 0-4 yaş arasında tamamlanır. Bu süreçte alınacak nitelikli okul öncesi

eğitim, bireyin sonraki eğitsel yaşamında ve sonrasında ömür boyu olumlu bir etkiye sahiptir (ERG, 2010: s. 46). MEB tarafından paylaşılan veriler, Türkiye'de okul öncesi okullulaşma oranlarında "4+4+4" eğitim yılının ikinci yarısında ve 2013/'14 döneminde belirgin bir düşüş olduğunu göstermektedir. 2013/'14 dönemi okullulaşma oranında 3-5 yaş grubunda %30,93'ten %28,03'e, 4-5 yaş grubunda %44,04'ten %37,94'e, 5 yaş grubunda %55,35'ten %43,49'a düşüşler izlenmektedir (MEB, 2014: s. 1). Bu düşüşler, 2012/'13 ilkokul başlama yaşında yapılan değişime bağlı olarak 60-65 aylık çocukların ebeveynin isteğiyle ilkokula başlamalarıyla açıklanabilir. Okul ncesi ve ilkokul arasında tercih yapacak ebeveyn kararında okul öncesi eğitimin ücretli, zorunlu eğitim kapsamında olan ilkokulun ise ücretsiz olmasının belirleyici olduğu bilinmektedir (ERG, 2014: s. 42). Ayrıca hane halkı yoksulluğu bireylerin okula kayıt, eğitime erişim ve devamlılığında en önemli bir etmendir. Milli Eğitim Temel Kanunu, İkinci bölümü, Madde 8'de; "*Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imknlardan yoksun, başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.*" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadede fırsat eşitliği bağlamında sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bireye maddi destek verilmesi imkânı, ancak bireyin "başarılı" olması koşuluna bağlanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği olgusunun ise "biçimsel eşitlik" bağlamında değerlendirilmesi söz konusudur. Sosyo-ekonomik dezavantajlı bireylerin tümü eğitsel alanda başarılı değildir. Kıt kaynaklardan ötürü yetersiz ev kaynakları, ebeveynin eğitime bakış açısı, yaşanılan bölge gibi sebeplerden ötürü birey nitelikli eğitim kaynaklarına erişemediğinden ötürü de eğitsel alanda "başarısız" olabilmektedir. Başka bir ifadeyle yapılacak yardım başarıya, yeteneğe bağlanmaktadır. Kısacası meritokratik yapı temelinde dezavantajlı bireyler arasında merit bir seçilim yapılmaktadır. Öte yandan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın sosyal yardım politikası kapsamında yaptığı eğitim yardımlarında, yalnızca nüfusun en yoksul %6'lık olduğu kesiminde yer alanlara sağladığı --aylık-- ödeme miktarları ilköğretime devam eden kız öğrenciler için 40 TL, erkek öğrenciler içinse 35 TL'dir. Ortaöğretime devam eden kız ğrencilere 60 TL, erkek öğrencilere ise 50 TL'dir (www.sosyalyardimlar.gov.tr). Görüldüğü gibi Türkiye'de sosyo-ekonomik bakımdan en dezavantajlı durumdaki

bireylere yapılan maddi yardımın miktarı oldukça düşük düzeyde kalmaktadır. Yetersiz maddi yardım yoksul olanların eğitime erişim ve devamlılıklarını olumsuz etkilemekte, eşitsizlik üretmektedir. Diğer taraftan piyasayı güçlendirme amacını güden neo-liberal politik açılımlar doğrultusunda eğitsel alanda öngörülen özel okullara devlet teşviği de dikkat çekici boyutlardadır. 2015/'16 eğitim döneminde MEB tarafından eğitim ve öğretim desteği verilecek okul türleri, destek tutarları ve destek verilecek öğrenci sayılarına Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1: MEB 2015/'16 Özel Okul Teşvik Eğitim Desteği

S/N	Okul Türü Adı	Destek Tutarı	Destek Verilecek Öğrenci Sayıları	Destek Tutar Toplamı
1	Okul Öncesi	2680 TL	20.000	53.600.000 TL
2	İlkokul	3220 TL	50.000	161.000.000 TL
3	Ortaokul	3750 TL	50.000	187.500.000 TL
4	Ortaöğretim	3750 TL	110.000	~ 383.350.000 TL
5	Temel Lise	3220 TL		
TOPLAM			230.000	785.450.000 TL
2014/15 Döneminde Teşvik Alan Öğrenci Sayısı			250.000	781.250.000 TL
TOPLAM			480.000	1.566.700.000 TL

Kaynak:

Web: "http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/31053059_ekilavuz.pdf" ve "http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/egitim_ogretim_destegi.pdf" kaynaklarındaki veriler yazar tarafından derlenmiştir.

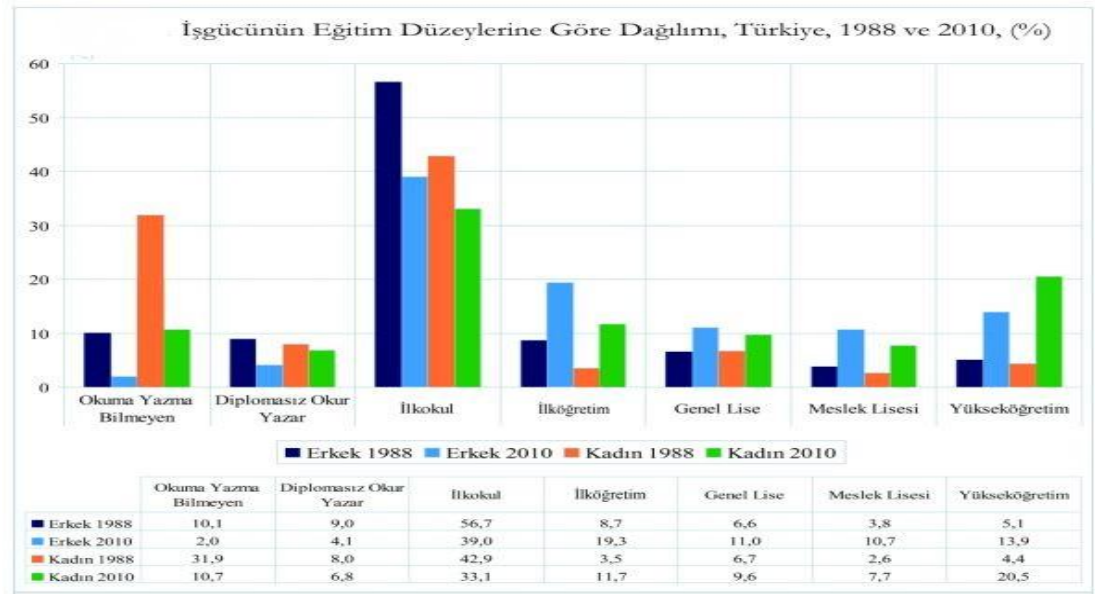
En yoksul %6'lık kesimde yer alan ailelere yapılan maddi yardım ile görece sosyo-ekonomik durumu daha iyi olanların çocuklarını özel okulda eğitim almasını kolaylaştırmak amacıyla devlet tarafından yapılan özel okul teşvik eğitim desteği arasındaki derin uçurum, eğitsel alandaki derin fırsat eşitsizliğini sosyo-ekonomi bağlamında ortaya koymaktadır. MEB tarafından yapılan özel okul teşviki, bireyin bulunduğu eğitim kademesinin tümünü kapsamaktadır. Özel okul teşviki verilebilecek öğrencilerin tespitinde; öğrencinin başarı durumu, ailesinin aylık geliri, ailede öğrenim gören kardeş sayısı, anne babanın durumu, öğrencinin aldığı disiplin cezaları gibi faktörler belirleyici olmaktadır (www.meb.gov.tr).

1982 Anayasası Madde 42'ye göre "*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkında yoksun bırakılamaz*" (www.mevzuat.gov.tr). Fakat yukarıdaki bulgular ışığında eğitim hakkının sosyo-ekonomik duruma bağlı olarak bireyden bireye fark-

lilik gösterebildiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Oysa *Callinicos*'un da belirttiği gibi asıl adaletli olan tüm bireyler için oyun alanının eşitlenmesidir.

Türkiye'de ilköğretim düzeyinde kayıt oranları artış göstermiş olsa da bölgeler arasında okullulaşma ve devamlılığın sosyo-ekonomi ve ebeveyn eğitim düzeyi ile ilişkisi hala çok yüksektir. Düşük sosyo-ekonomiye bağlı ev kaynağı eksikleri ve yetersiz beslenme de bireyin anlayış ve yeti potansiyeli üzerinde olumsuz etki yapmaktadır (ERG, 2014a: ss. 11-12). Okullulaşma oranının artırılmasında okula kayıt yaptıran öğrencinin devamlılığını sağlayacak reformların, okula erişim olanaklarının artırılmasından daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Grafik 5: İşgücünün Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı (%), Türkiye



Kaynak: (Tansel, 2012: s. 67)

Grafik 5 Türkiye'de erkek ve kadın işgücünün eğitim düzeyi hakkında bilgi vermektedir. 1988 ila 2010 arasında 22 yıllık süreçte Türkiye'nin işgücünü yüksek oranda ilkokul mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Her ne kadar okuma yazma bilmeyenlerin işgücüne katılım oranında belirgin bir azalış, yükseköğretimde de yaklaşık 2.5 katlık artışlar izlense de toplam işgücünde ilkokul eğitim düzeyindekilerin oranı hala yüksektir. Bu iki varsayımı akla getirmektedir; birincisi TES'in toplumsal genel başarıyı artırmada etkisiz kalarak düşük nitelikli işgücü üretimine neden olduğudur. İkincisi ise BSY politikaları bağlamında Türkiye'nin teknoloji bazlı üretim profili 22 yılda çok az değişmiş, yüksek nitelikli işgücü potansiyeli ve/veya ihtiyacı bu nedenle düşük seyret-

miştir. Ancak unutulmamalıdır ki bir ülkenin üretim profili teknoloji üretimiyle ivme kazanmaktadır. Bilgi toplumunda yaşanan ilerlemeler bunu gerektirmektedir. Teknoloji ve teknolojiye dayalı üretimini yapacak kapasite ise eğitim sisteminin etkinliğine bağlıdır. Eğitim sistemi ile BSY yapmayan bir ülkenin gelişmiş ülkeler arasında yer alması beklenemez. Bilinçli her eylemin bir amacı vardır. Amaç, sonuçların önceden ortaya konulmuş ifadesidir. Eğitim bir anlamda belirlenen amaçlar doğrultusunda bireyleri amaçlanan sonuca ulaştırma işidir. Oysa Grafik 4 ve Grafik 5'e bakıldığında TES'in BSY bağlamında amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığı düşünülebilir. Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü ve gelişmişliğe etkisi belirginleşmektedir.

2.1.4. Eğitimde Engellilik ve Toplumsal Cinsiyet

01.07.2005 tarih 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, Madde 15'de yer alan aşağıdaki ifadeye göre bireyin doğuştan ya da sonradan oluşan bedensel ve zihinsel engelleri, yasal hakkı olan eğitim hizmetlerinden faydalanmasına hiçbir şekilde bir engel teşkil etmemelidir. *“Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır.”* (www.mevzuat.gov.tr).

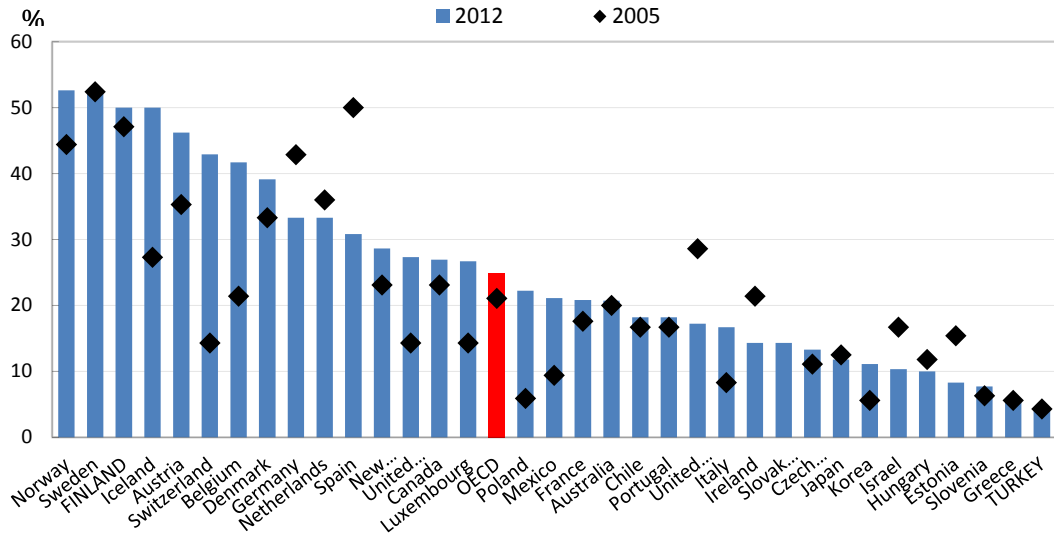
Engelli bireyler Türkiye'de toplam nüfusun %12,94'ünü oluşturmaktadır. Engelli nüfusun okuryazarlık durumu 6 yaş ve üzeri kriterine göre incelenirse, okuma yazma bilmeyenlerin oranı ortopedik, görme, işitme, konuşma ve zihinsel özürülülerde %36,33 iken süreğen (*kronik*) hastalıklı engellilerde %24,81'dir. Kırsal bölgede okuma yazma bilmeyen engellilerin, engelli nüfusuna oranı %43,44, kentlerde ise %29,58'dir. Toplam nüfusta her on kişiden biri okuma yazma bilmezken bu sayı bedensel ve zihinsel engellilerde dört kişiye, süreğen hastalarda iki kişiye çıkmaktadır. Cinsiyet bağlamında okuma yazma bilmeyen engelli erkeklerin toplam nüfusa oranınının %6,89 kadınların ise %18,83 oranında olduğu görülmektedir (TÜİK, 2009: ss. 8-9). Türkiye'de engelli nüfusun eğitim düzeylerine bakıldığında, Ulusal Özürülüler Veri Tabanına kayıtlı 280.014 bireyin %22'sinin ilkokul, %10'unun ilköğretim ve yalnız-

ca %7'sinin lise ve üzeri kurumlardan mezun olabildiği görülmektedir (ERG, 2014a: s. 22). Finlandiya'da okul öncesi dönemi de dâhil olmak üzere 16 yaşına kadar olan bütün engelli bireylerin tüm eğitim, özel eğitim, özel ihtiyaç ve bakım masrafları devlet bütçesinden ayrılan fonlar ve yerel yönetimlerin finansmanı ile karşılanmaktadır (www.infopankki.fi/tr).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (*United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF)) tarafından desteklenen "*Haydi Kızlar Okula!*", Avrupa Birliği (AB) ile Türkiye tarafından finanse edilen "*Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi*" kampanyaları ve kamu spotlarıyla son yıllarda okul öncesi ve ilköğretim düzeylerinde kız öğrencilerin okullulaşma oranında önemli bir artış kaydedildiği söylenebilir. MEB 2013/'14 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre zorunlu eğitimin son dönemini kapsayan liselerde kız öğrencilerin okullulaşma oranı 2012/'13 döneminde %69,31 iken bu oran 76,05'e yükseltilmiştir (MEB, 2014: s. 1). Türkiye'de kız çocuğunun yaşadığı hanenin gelir seviyesinin ve hanedeki olası cinsiyet ayrımcılığının ortaöğretime geçişte dezavantaj yarattığı bilinmektedir. Kısıtlı sosyo-ekonomiye sahip ebeveynler, erkek çocuklarının ortaöğretime devam etmesini kız çocuklarına oranla daha fazla önemsemektedir. Bu kararda kadına karşı ayrımcılığa onay veren zihniyet yapısı olduğu kadar, sosyo-ekonomik koşulların da etkisi bulunmaktadır (ERG, 2009a: s. 22). Bu bulguya dayanarak aile içerisinde toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlik nedeniyle dezavantajlı hale gelen kızların, eğitime eşit katılımları için kamunun pozitif ayrımcılık uygulaması gerektiği düşünülmektedir.

Aşağıdaki Grafik 6'da OECD üye ülkelerinde 2005-2012 yılları arasındaki kadın bakan dağılımı görülmektedir. Türkiye'de 2005-2012 aralığında hükümeti kabine listesindeki kadın bakan dağılımı %4 düzeyinden %4.3'e ilerlerken, Finlandiya'da aynı dönem için bu oran %47,1'den %50 oranına yükselmiştir. Verilerden yola çıkılırsa Türkiye toplumunda toplumsal cinsiyet bağlamında ayrımcılığın, kız çocukları iyi eğitim alıp yüksek sosyal statülü konumlara gelmiş olsalar dahi sürdürüldüğü söylenebilir. Türkiye toplumunda kadınlar ataerkil toplum yapısı gereği bakanlık gibi kamu yönetimi alanında üst düzey yönetsel mevkilerde diğer OECD ülkelerine göre daha az çalışma alanı bulabilmektedirler.

Grafik 6: OECD Ülkelerinde Kadın Bakan Dağılımı



Kaynak: Web: <http://dx.doi.org/10.1787/888932942716>, son erişim:03.08.2015

Aynı durumun piyasada da geçerli olduğu, şirketlerde yönetim kademelerinde görev alan kadın sayısının erkeklere oranla daha az olduğu düşünülebilir. Eğitsel alanda kız çocuklarının okullulaşma ve ortaöğretimdeki devamlılık oranları, toplumsal cinsiyet ayrımcılığı savını güçlendirmektedir. Eğitsel alanda da gerçekleştiği varsayılan toplumsal ayrıştırma doğrultusunda kız çocuklarının, hem eğitimsel alanın ilk basamaklarında hem de başarılı bir eğitimsel dönem sonrasında "cam tavan sendromu" ile yüzleşmek zorunda kaldıkları değerlendirilmektedir. Bu sendrom, Örucü vd. çalışmasında toplumsal ve örgütsel önyargı ve kalıplar tarafından yaratılan, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına gelmelerini engelleyen görünmez, yapay engeller olarak tanımlanmıştır. Bu yapay engeller çevresel olarak oluşturulabildiği gibi bireyin kendisi tarafından da yaratılabilmektedir. Çalışmada elde edilen bulguya göre cam tavan sendromundan ötürü kadınlar erkeklere oranla, üst düzey yönetim kademelerinde az temsil gücüne sahiptirler (Örucü vd., 2007: s. 118, s. 133). Türkiye toplumunda kız çocuklarına çekirdek ailede biçilen rol ve cinsiyete göre meslek konuları sosyal statü bağlamında yapılan tanımlamalara etki etmektedir.

2.1.5. Sosyokültürel Köken ve Ayrıştırma

Çalışma kapsamında eğitimde ayrıştırıcı etkide bulunan sosyokültürel etmenler arasında anadil, din ve inanç gibi pratikler de yer almaktadır. TES'de, Türkçe dışında konuşulan anadiller olan Kürtçe, Lazca, Gürcüce, Abazaca gibi diğer dilleri kullanan çocukların eğitimdeki dezavantajlı konumları "*Yaşayan Diller ve Lehçeler*" dersi ile aşılmaya çalışılmaktadır. Ancak İngilizce, Fransızca gibi dillerde eğitim yapılabilirdiği halde hiçbir devlet okulunda (dilsel) azınlıkların dilinde eğitim yapıl(a)mamaktadır. Bu yüzden anadili Türkçe olmayan öğrenciler, Türkçe hazırlanmış eğitsel materyaller nedeniyle daha eğitimin ilk basamağında dezavantajlı hale gelmektedirler (Kaya, 2009: s. 8). TES içerisindeki bir diğer ayrıştırma pratiği ise yine eğitimin içeriğinde yer alan zorunlu din dersleridir. Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın raporunda (Kaya, 2009: s. 5), zorunlu din derslerinde yalnızca Sünni İslam inancına göre kurgulanmış bir müfredatın yine bu yaklaşımda eğitim almış öğretmenler tarafından uygulandığı belirtilmektedir. Bununla birlikte 1982 Anayasası olarak da bilinen ve yürürlükte olan Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Madde 24'e göre Cumhuriyeti tehdit etmediği sürece herkesin din ve ibadet konusunda özgür olduğu vurgulanmaktadır. Din ve ahlak eğitim öğretiminin devlet gözetiminde yapılacağını bildiren maddede, mevcut dinler arasında herhangi birine atıfta bulunulmamaktadır. Aynı maddede hiç kimsenin devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukuki düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma, siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla istismar edemeyeceğinden söz edilmektedir (www.mevzuat.gov.tr). Türk Milli Özel Amaçları'nın altında yer alan *Genellik ve Eşitlik İlkesi*'ne göre eğitim kurumlarından dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğundan söz edilmektedir. Buna karşın Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarında inanç durumuna bakılmaksızın tüm öğrencilerin Sünni İslam inancına yönelik bilgilerin ölçüldüğü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanından 20 adet soruyu yanıtlamaları beklenmektedir (mebk12.meb.gov.tr). Öğrencilerin sonraki eğitim kademelerine yerleştirilmesinde referans alınacak bu sınavda inanç bağlamında ayrımcılık olduğu ortadadır. Bu durum yukarıdaki anayasa maddelerine de tezat oluşturmaktadır. Madde 11'de ise çeşitli alanlarda çıkarılan kanunların anayasaya aykırı olamayacağı ve anayasa hüküm-

lerinin yasama, yürütme ve yargı organlarını, idare makamlarını ve diğer kuruluş ve kişileri bağlayan temel hukuk kuralları olduğu belirtilmektedir (www.mevzuat.gov.tr). Bu durumda eğitsel alanda anayasa bağlamında siyasi iktidarın ve MEB'in sorumlulukları unutulmamalıdır. Oysaki Fransa ve İngiltere gibi gelişmiş bazı Avrupa ülkelerinde, seçimle görev başına gelen hükümetlerin kabine listelerinde Sünni İslam inancına sahip isimlerin olduğu bilinmektedir. Üstelik bu isimler arasında kadın bakan olarak bu ülkelerde görev alan pek çok örneğe rastlanılmaktadır. İngiltere'nin yürüttüğü Gazze politikalarından ötürü istifa etmiş olsa da İngiltere Dışişleri Bakanlığı'nın inanç ve toplumlardan sorumlu bakanı *Sayeeda Warsi* bu örneklerden birisidir (www.theguardian.com). *Aktürk*'ün 2010 yılında başlattığı ve 45 ülkeyi karşılaştırdığı çalışmaya göre Müslüman azınlığın siyasetten en fazla dışlandığı Batı ülkelerinin başında Fransa gelmektedir (www.sabah.com.tr). Buna rağmen Fransa hükümetinin 34 bakanlı kabinesinde 17 bakanlığa kadın bakanlar atanmıştır. Bunların arasında yer alan 3 kadın bakanın da Müslüman olması dikkat çekmektedir (www.cihan.com.tr). Bu bağlamda gelişmiş Avrupa ülkelerinde özellikle kamusal alana ait kurumlarda ve üst yönetim kademelelerinde sosyokültürel kökenlere dayalı katı ayrıştırma pratiklerinin bulunmadığı ya da oldukça düşük olduğu sonucuna varılmaktadır.

2.2. Sosyal Eşitsizliği Güçlendiren Resmî Araç; Gizli Müfredat

Müfredat yani eğitim programı, eğitsel ortamda düzenlenen eğitim faaliyetlerini içermektedir. Öğretme ve öğrenme deneyimlerinin belirli bir plan/program çerçevesinde resmî biçimde ortaya konulduğu müfredat, açıkça yazılmış, planlanmış programlara yönelik hazırlanmıştır. Bu müfredat "açık müfredat" olarak tanımlanabilir. "Gizli müfredat" (*hidden curriculum*)'ın ise sosyal eşitsizliği, eğitsel ortamda yeniden ürettiği varsayılmaktadır. Gizli müfredat yönetsel erkin öngördüğü açık müfredat eksikliklerini tamamlayan, bilgi ve değerleri ideolojiye göre eleyip mevcut egemen sisteme göre sosyalleşmeyi uyarlayan informel (*resmî olmayan*) müfredattır. Öğrencilerin rutin eğitsel çerçevede öğrendikleri ve okulda deneyimledikleri anlam, inanç ve doğrulardaki eksiklikler gizli müfredata konu olan normlardır. Bu normlar eğitim materyalleri yanı sıra okul içi etkileşimlerde örtük biçimde olduğu kadar formel

bir çerçevede de aktarılabilir. Gizli müfredatla öğrencilere adalet, iktidar, siyaset, ekonomi, ahlak ve özdeğer konularında istendik davranışlar kazandırılmaktadır. İktidar sahipleri yönetecekleri toplumda istendik davranışların üretimini, eğitim sisteminde müfredat tanımlamasında kullandıkları yetkiden almaktadırlar. Bu yetki sayesinde siyasal toplumsallaşma, itaat ve uyumlu olmaya yönelik eğitimle toplumsal tabakalaşmanın sürdürülmesi de mümkün olmaktadır (İnal, 2006: s. 271).

Müfredatın resmî denetim aygıtı olarak bir tür eğitsel şablon olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla buna göre yazılan ders kitapları da yönetsel erk tarafından belirlenen standartların meşrulaşmasını ve yeniden üretilmesini sağlar. Yani eğitim sistemi, toplumsal ve siyasal sistemin istendik insan gücünün, ideolojik ve düşünsel yapıların, inanç sistemi ve politik oluşumların üretilmesinde rol alan önemli bir aktördür (İnal, 2004: s. 48). Eğitsel materyaller hazırlanırken öncelikli olarak neyin öğretileceği belirlenmelidir. Bu belirleme sürecinde eğitim sisteminin dâhil olduğu toplumsal güç, iktidar ilişkilerine göre şekillenmektedir. *Apple*'dan aktaran *Bağcı*'ya göre toplumda hâkim olan sınıfların ve grupların kültürel yığınları bu belirlemede meşru bilgi olarak ele alınmaktadır. Bu yolla sözü edilen meşru bilgilerin, eğitim ortamlarında ulaşılabilir olması sağlanmaktadır (Bağcı, 2014: s. 147). *İnal*'ın da belirttiği üzere eğitsel alanın tüm öğeleriyle küreselleşmesi gerektiği yaklaşımı, AB'de olduğu gibi Türkiye'de de benimsenmektedir. Eğitsel alanı zorlayan küresel ideoloji neo-liberalizmin rasyonel davranan, kendi çıkarını düşünen ve maksimum faydaya yönelik rekabetçi "iktisadi insan" (*homo economicus*) tipinin yetiştirilmesine dayanmaktadır. İktisadi insandan ise toplumsal yaşamı piyasa koşullarına ve rekabete dayalı algılaması, küresel şartları yerel değerlerin üzerinde tutması, mal ve hizmeti yalnızca bir meta olarak görmesi istenmektedir. Böylece iktisadi insan elitizmin şart olduğunu düşünerek, meritokrasinin en akılcı değerlendirme biçimi olduğunu kabul edecek, sonuç olarak kariyer edinmeyi eğitsel ortamın en temel amacı olarak benimseyecektir (İnal, 2006: ss. 275-276). *Apple*'dan aktaran *İnal*'a göre piyasa çözümlerini içeren neo-liberal politikalar, geleneksel toplumsal sınıf ve ırkçılığa dayalı hiyerarşik yapıları yıkarak yerine yeniden üretmektedir (İnal, 2006: s. 277). Yukarıda bahsedilen küresel etkileşime dayalı neo-liberal açılımlı eğitim politikalar ve meritokratik

aktarımın MEB mevzuatında Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitimi Özel Amaçları'nda yetiştirilmesi hedeflenen insan tipolojisi irdelendiğinde netleştiği görülmektedir (mevzuat.meb.gov.tr). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nın hazırladığı ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi müfredatında neo-liberal eğitim politikalarının şu ifadeyle gerekçelendirildiği düşünülmektedir: *“Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve işgücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir.”* (ttkb.meb.gov.tr). Neo-liberal ekonomik sistemde bireyin piyasaya uygun yaşaması, uygun üretmesi ve uygun tüketmesi beklenmektedir. Küresel bağlantılarda işgücü niteliği ve iş ilişkileri piyasanın talepleri doğrultusunda düzenlenir. Neo-liberal açılıma göre eğitim sisteminin bu kapsamda düzenlenmesi gereken öncelikli alanlardan biri olduğu düşünülmektedir.

2.2.1. Ders Kitaplarında Toplumsal Ayırıştırma, Meritokratik Aktarım

TES'de toplumsal ayırıştırmanın mevcut yapıdaki varlığına ilişkin en belirgin kurumsal girişim 10.09.2009 tarih B.08.0.TTK.0.01.01.00 sayılı 2009/70 İlk Ders Hakkında TTKB Genelgesi'dir. Eski Milli Eğitim Bakanı *Nimet Çubukçu* imzalı genelgede Türkiye'de bireylerin dil, din, cinsiyet, ırk, siyasi görüş, felsefi inanç ve bedensel farklılık gibi nedenlerle maruz kaldıkları toplumsal ayırıştırma söz edilmekte ve toplumun tüm kesimlerine bu konuda önemli sorumluluklar düştüğü hatırlatılmaktadır. Genelge ile sistemdeki ayırıştırma hakkında toplumsal bilincin artırılması hedeflenmektedir. Bu amaçla 2009/'10 eğitim öğretim yılının ilk haftasında, resmi ve özel eğitim kurumlarının tüm ilk ve ortaöğretim dereceli okullarında ilk dersin bu konuya ayrılması istenmektedir (www.meb.gov.tr/duyurular/). İlgili eğitim kurumlarında genelgeye ne derece uyulduğu ise bilinmemektedir. Halef bakan *Ömer Dinçer* tarafından imzalanmış 12.03.2011 tarih B.08.0.TTK.0.06.01.00.010.06 sayılı TTKB genelgesinde ise *“Tüm öğretim programları ve ders kitaplarında dil, din, cinsiyet ve etnik köken açısından farklı millet ve toplulukları küçük düşüren, aşağılayan,*

açık veya örtük ifadelerle dışlayan bilgi, resim, fotoğraf ya da sembol kullanılmamasına büyük önem ve hassasiyet gösterilmektedir." ifadesi bulunmaktadır (ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/). Ayırıştırmanın giderilmesi için yapılan politik düzenleme ve söylemlere rağmen Sivil Toplum Kuruluşu (STK) ve akademik kurumlarca yapılan AB finansmanlı çalışmalar, ayırıştırmanın bizzat TES bünyesinde temel eğitim materyali olan ders kitaplarında sürdürüldüğünü kanıtlamaktadır. Yapılan çalışmalarda; zorunlu eğitim süreci öğretim programları ve ders kitapları bütünüyle incelenmiştir. Gizli müfredat ve meritokratik aktarıma yönelik bulgulara, ders kitaplarındaki anlatım ve ilişkin resimlerle alıntılanarak hazırlanan raporlarda yer verilmiştir. Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın 2009 yılında yürüttüğü "*Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi*" raporuna göre (2009: ss. 3-5) farklı etnik ve dinsel topluluklar, ders kitaplarında "yokmuş" ya da "zararlıymış" gibi anlatılmaktadır. Üstelik kadına biçilen toplumsal rolün de cinsiyet temelli ayrımcılığı içselleştirecek biçimde aktarıldığından söz edilmektedir. Tarih Vakfı ile Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Merkezi tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen ve *Kenan Çayır*'ın kaleme aldığı "*Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi*" raporunda ise ders kitaplarında milli kimlik anlatısının sadece Türklerin tarihi üzerine, oldukça özcü ve dışlayıcı biçimde yer aldığı belirtilmektedir (Çayır, 2014: ss. 9-10). *Çayır*'ın kaleme aldığı raporda bazı ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin temsili açısından olumlu aktarım içeren örneklere yer verilmektedir (Çayır, 2014: ss. 91-92). Fakat aynı raporda "cinsiyete göre meslek" ayrımcı mesajını içeren, ataerkil yapıda kadına biçilen rolü yansıtan resimli anlatımların bulunduğu ders kitaplarından da söz edilmektedir (Çayır, 2014: ss. 97-104). *Bağcı* ise yaptığı çalışmada örgün eğitimde başarısız olan bireye fırsat eşitliği bağlamında ikinci bir şans verilen LLL sürecinde, HEM'lerde kullanılan yetişkin eğitimi kitaplarını incelemiştir. İncelenen kitaplarda toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten meritokratik söylem, başarının tek kaynağının çalışmak olduğunu ifade etmektedir. Eğitsel alanda ve iş hayatında başarının ardında yatan sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ise yok sayılmaktadır. Kitaplarda eğitim almak ve iş bulmak arasında dolaysız bir bağıntı kurularak, işsizlik ve diplomalı işsizlik gibi sorunların göz ardı edilmesi sağlanmaktadır. *Bağcı* elde ettiği bulgulara göre bu kitaplarda toplumsal cinsiyet eşitsizliği, sınıfsal eşitsizlik ve meritokratik aktarımın gizli müfredatla yapıldığı ve eşitsizliklerin yeniden

"resmî olarak" üretildiği sonucuna varmaktadır (Bağcı, 2014: s. 151, s. 161, ss. 170-171). *Değirmencioğlu* da ders kitapları ve okul ilişkilerinde edep ve kalıplara dayalı eğitim ve katı müfredata bağlı kalınmasını Türkiye'de okulların bitmek bitmeyen bir kâbusu benzetmesi ile açıklamaktadır. Resmî söylemlere uygun müfredata (gizli müfredat) sadık kalındığından hatta bunun ötesine geçilip öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin çağ dışına taşındığından bahseden *Değirmencioğlu*, okulların hâlâ çocuk ve gençlerin baskı ve zorlama ile kalıplara döküldüğü fabrikalar gibi işlediğinden söz etmektedir (www.evrensel.net).

2. Bölüme Ait Sonuç Bulguları

İkinci bölümde ele alınan konulara genel olarak bakıldığında; eğitsel alandaki eşitsizliklerin, toplumsal tabakalaşmada önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Eğitsel alanda bireyin dezavantajlarına dayalı eşitsizlikler, sınıfsal eşitsizliklere dayalı toplumsal tabakalaşmayı meydana getirmektedir. Oluşan bu sınıfsal eşitsizlikler sonucu ise bireyin eğitsel ortamda deneyimlediği eşitsizlikler bir tür kısır döngü oluşturmaktadır. TES'de sistemik eşitsizliklere neden olan başlıca etmenler arasında; bireysel anlak, yeti ve bedensel farklılıklar (*engellilik*) ile sosyo-ekonomik koşulların yanı sıra dil, din, cinsiyet ve ırka dayalı ayrıştırma pratiklerinin de yer aldığı görülmektedir. Mevcut eğitsel ortamda eğitim programında yer alan öğretme ve öğrenme metodolojisi, bireysel dezavantajları görmezden gelmektedir. Bunun yerine bireye özgün eğitim planlamasının yapılması, anlak ve yeti farkına bağlı akademik başarının artırılmasında gerekse akademik bilgilerin kalıcılığını sağlamada daha etkin olacaktır. Ayrıca Türkiye'de okul içi ve okullar arasında sunulan fırsat eşitliğinin, toplumsal yapıda sunulan kadar var olabildiği varsayımı da dikkat çeken bir diğer unsurdur. TÜİK ve WB'nin sağladığı verilere göre Türkiye için kişi başına GSYİH'nin dünya ortalaması altında olması ve zengin ile yoksul grup arasındaki gelir farkı uçurumu, toplumsal sosyo-ekonomik ayrışmanın ne denli yüksek olduğunu gözler önüne sermektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde sosyo-ekonomi ve eğitim düzeyi unsurlarına göre şekillenen aile altyapısının, eğitime erişim yanında akademik başarıya etkisinin de git-tikçe arttığı bilinmektedir. Sosyo-ekonomik durumun öğrenmeye etkisi olduğu

da bilinmektedir. Ev kaynaklarındaki eksiklik ve yetersiz beslenme bireyin öğrenme potansiyelini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla kıt kaynaklar bireyin yaşlılarına oranla daha yavaş öğrenmesine neden olmaktadır. Toplumsal cinsiyet bakımından Türkiye’de sistemik eşitsizlik yaratan ayrıştırma pratiklerinden bir diğeri, kız çocuklarının yaşadığı hanenin gelir seviyesi ve hanedeki olası cinsiyet ayrımcılığı, kızların eğitsel ortama kaydı, devamlılığı ve bir üst kademeye geçişindeki dezavantajdır. TES’in eğitim program materyallerinde gözlenen sosyokültürel kökene dayalı ayrıştırmanın, Türkiye’de bulunan azınlık gruplarının pek çok üyesinin TES’in bir anlamda kendilerini asimile etmeye çalıştığını düşünmelerine neden olduğu değerlendirilmektedir. Yapılan eğitim politikalarının neo-liberal eğitim anlayışını yakınsadığı, “açık müfredat” ve “gizli müfredat” kavramlarının pedagojik değil yönetsel erk ideolojisinin eğitsel alanda yeniden üretiminin resmi araçları olduğu sonucuna varılmıştır. Eşitsizlik üreterek bireyin dezavantajlarını güçlendiren bir eğitim sistemi yerine dezavantajlılara pozitif ayrımcılık uygulayan bir sistem toplumsal genel başarıyı artıracaktır. Eğitim sisteminde adaletin sağlanması eşitlikçi ve içermeci bir yapılanma ile mümkün görünmektedir. Bu yapılanma toplumsal refahın sağlanmasında izlenecek en etkili yolların başında gelmektedir. Dolayısıyla eğitimde eşitsizlik sorununun kapsamlı biçimde ele alınması gerekmektedir. Eğitsel alanda önemli reformların uygulamaya konulduğu Türkiye’de, meydana gelen değişimin eşitsizlik sorununu çözüp çözmeyeceğini anlamak bu şekilde mümkün olacaktır. Türkiye’de "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesi bireylerin "eşit durumda olduğu izlenimi"ni yaratmaktadır. Yapısal engeller ne olursa olsun başarabileceklerine inanmalarını sağlamaktadır. Başarılı olan bireyler ise sistemin geçişkenliğine kanıt gösterilmekte, "sözde adalet"i pekiştirmektedir. Başarısız olanlar ise bundan kendilerini sorumlu görmektedirler.

Geçmişte eğitim bireyin topluma uyumunu sağlayan bir süreç olarak görülürken, işgücü piyasalarında eğitim "insan sermayesi" olarak ele alınmış ve ekonomik bir yatırım aracı olarak görülmektedir. Böylece eğitimde toplumsal alandan ekonomik alana doğru bir kayma başlamıştır. Buna göre eğitim, bireyin işteki verimliliğini artırmak üzere yapılan etkinliklerin tümünü kapsamaktadır. *Friedman* devletin eğitime yaptığı müdahalenin eğitsel alanda kaliteyi düşürdüğü, öğrenim motivasyonunu sağlayamadığı ve kârlılık olmadan mali-

yetleri artırdığından söz etmektedir. Neo-liberal düşünür *Friedman*'ın önerdiği çözüm, devletin eğitimi yine bir şekilde finanse etmesi ancak eğitim işini piyasaya bırakmasıdır (ncspe.org). Neo-liberal düşünceye göre kamunun egemenliğinde bulunan devlet kaynakları rasyonel biçimde kullanılamamakta ve tüketici tercihi önemsenmemektedir. Oysaki piyasa koşullarında ya da rekabetçi piyasaya uygun biçimde kurgulanacak bir eğitim sistemiyle BSY verimli biçimde işletilebilir. Dolayısıyla eğitim sistemi sermaye için kârlılığı temel alan bir alan olarak görülmektedir. Bundan ötürü neo-liberal kaynaklı eğitim politikalarında rekabet ve piyasa şartları öncelikler arasında yer almakta ve devletin eğitim hizmetlerinden vazgeçmesi, eğitim hizmetlerinin verimli olabilmesi için piyasa koşullarına uygun politikalarla reforme edilmesi istenmektedir. Piyasa koşullarına göre yalnızca başarılı olanlar verimlilik yaratmaktadır.

Meritokratik tabanlı bu yapıda, başarısız adledilen bireylerin başarısızlığının ardına devletin Anayasa bağlamında da sorumluluğunu üstlenmesi gereken sosyo-ekonomik ve sosyokültürel unsurların olumsuz etkileri ile eğitim sisteminin yetersizlikleri gizlenmektedir. Eğitim sisteminin içerik ve yapısal bakımdan piyasa mekanizmalarına bağlılığı küresel ölçekte belirginleşmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bu yöndeki gelişim yapısal uyum programları gibi dışsal müdahaleler ile gerçekleşmektedir. Çalışma kapsamında TES'de eşitsizlik ürettiği düşünülen içsel eşitsizlik etmenleri yukarıda değinildiği gibi etkili olurken bununla birlikte dışsal neo-liberal tabanlı politikaların eğitsel alanı iki farklı biçimde etkilediği düşünülmektedir. Bu etkilerden ilki özel okulların teşviki gibi neo-liberal politikalar eğitimle direkt ilişkili olup sistemin değişimine neden olmaktadır. İkincisi ise sosyal politikalar, gelir dağılımı politikaları veya kamu harcamalarına ilişkin politikalar gibi neo-liberal düşüncenin etkili olduğu uygulamalar yoluyla toplumsal yapıda oluşan derin sosyal ve ekonomik tabakalaşmanın doğurduğu olumsuz sonuçlardır. Başka bir deyişle eşitlik ve adalet teoremi bağlamında bireysel hakkın, parası olmak ve parası olmamak ile başarılı olmak veya başarısız olmak durumlarına göre değişkenlik gösterdiği sonucuna da varılabilir. PISA başarısı ve bulguları yanı sıra yaşam indeksi gibi göstergeler Finlandiya'da durumun oldukça farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de *Hobbes*'un belirttiği gibi birey payına düşenden memnun kaldığı sürece hak ettiğini almış, adalet yerini bulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. EĞİTİM VE EĞİTİMİ ÖLÇMEDE ETKİN BİR ARAÇ: PISA

Bu bölümde eğitim sistemi etkinlik/edilgenliğini ölçeklendirmede yetkin bir araç olduğu düşünülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (*Programme for International Student Assessment (PISA)*) projesi irdelenmektedir. Bu bağlamda eğitim kavramına semantik açılım getirilmiş, toplumsal algı irdelenmiş ve PISA'nın katılımcılar üzerindeki politik etkileşimi analiz edilmiştir.

3.1. PISA Projesi Nedir, Proje ile Neler Amaçlanmaktadır, Etkileri Nelerdir?

Küresel ekonomik arenada rekabet eden ülkelerin ekonomi çıktılarını geniş bir skalada ölçekleyen OECD, üyelerinin kamusal alanına etki eden birimlere sahiptir. Küreselleşmenin ekonomik, sosyal ve yönetim sorunlarına çözüm arayan, sürecin fırsatlarından faydalanmak amacıyla ortaklaşa kurulan bir örgüttür. Bu örgüt ekonomik büyüme ve istikrar, ticaret ve yatırım, teknoloji, yenilik, girişimcilik-kalkınma alanlarında iş birliği yoluyla refahın sağlanmasında ve yoksullukla mücadelede üye ülke hükümetlerine yardımcı olmaktadır. OECD gerekli gördüğü durumlarda ilgili alanlarda yaptırım gücüne sahiptir. Ancak performans ölçme ve ölçeklendirme dalında sahip olduğu aygıtlardan biri olan PISA üzerinden ne üye ülkelerin ne de programa katılan diğer ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik herhangi bir yasal yaptırımda bulunamamaktadır. Fakat sıralamalarda alt sıralarda yer alan ülkelere, eğitim sistemlerinin kalitesini yükseltmeleri doğrultusunda dolaylı yollardan etki edebilmektedir (egitek.meb.gov.tr).

OECD'nin 1997'de tasarladığı PISA, zorunlu eğitim sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş öğrenci grubunun bilgi ve beceri düzeylerini ölçen bir programdır. PISA projesi, temel olarak matematik, fen bilimleri ve okuma becerilerinin ne derecede öğrenildiğini ölçmez. Ancak bu yaş grubunda bulunan öğrenci grubunun gerçek yaşam alanında karşılaşılan sorunların çözümünde,

edinilen bilgi ve becerilerin kullanım yeteneklerini ölçmeyi amaçlamaktadır (egitek.meb.gov.tr).

Projenin temel amacı öğrencilerin eğitsel performansını değil, ülkelerin eğitim sistemlerinin etkinlik, verimlilik ve fırsat eşitliği sağlama kapasitelerini değerlendirmektir. OECD'nin proje koordinatörlerine göre PISA'nın amacı, ülkelerin eğitsel zeminde nerede durduklarının belirlenmesi ve tespit edilen eksikliklerin uygun reformlarla giderilmesinde politika yapıcılarını motive etmektir (www.edreform.com). PISA ile elde edilen karşılaştırmalı uluslararası değerlendirmeler, ulusal eğitim sistemi performansı hakkında geniş bir çerçeveden bakışı mümkün kılmaktadır. Bu sayede katılımcılar için küresel etkileşime dayalı politikalarla şekillenen eğitim sistemlerinin, dünya çapında öne çıkan başarılı eğitim sistemleri karşısındaki durumu netleşir (Schleicher, 2011: s. 18). PISA projesi katılımcılar arasında ulusal eğitim politikalarını geliştirmek için bir tür iş birliği ortamı yaratır. Bu programın temel özellikleri ise şöyle sıralanabilir (OECD, 2001: ss. 17-18):

1. Katılımcıların eğitsel alandaki politika yapma (*policy making*) gereksinimlerinin karşılanılmasına çalışılmakta ve projede *okuryazarlık* kavramına yenilikçi bakışla, okulda kazanılan bilgi ve becerileri kullanabilme, gerçek yaşam problemlerini analiz edip çözümlere ele alınmaktadır. Üç yıl arayla yapılan çalışmalardan elde edilen veriler, katılımcıların öğretme/öğrenme becerilerinin mutlak gelişim analizini mümkün kılmaktadır.
2. Eğitim sistemlerinde başarıyı sağlayan faktörler önemlidir. Bu faktörler öğrenme ortamlarını, yönetsel ve sosyo-ekonomik yapıyı, öğretmenlerin niteliklerini kapsamaktadır. Yaşam Boyu Öğrenim (*Lifelong Learning* (LLL)), PISA yaklaşımında temel kriterdir. Bireyin öğrenme güdüsü, öğrenme stratejisi başarıyı belirgin biçimde etkilemektedir. Dezavantajlı konumda olan bireylerin tamamlanmayan örgün eğitimi sonrasında LLL, bireye yeni bir şans sağlama yöntemidir. Ayrıca PISA projesi, demografik bağlamda, dünya nüfusunun yaklaşık üçte birini kapsamaktadır; Gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri ile birinci dünya ülkelerini (gelişmiş sanayi ülkeleri) kıyaslama imkânı da sunmaktadır.

PISA projelerinden elde edilen bulgu şudur: Sosyo-ekonomik durumu ve/veya kültürel geçmişi ne olursa olsun her birey, kendine eğitimde fırsat eşitliği sağlandığında başarıyı yükseltecek öğrenme potansiyeline sahip olabilir. Bu bulgu, dezavantajlı öğrencinin istediği tüm okul seçeneklerine erişim imkânı sunulması ve okulların öğrenci başarıyı konusunda hesap verebilirliğinin sağlanması durumu ile örtüşmektedir. Şayet dezavantajlı öğrenciye nitelikli eğitim ortamına adil erişim hakkı verilirse, öğrenme potansiyellerinin artacağı düşünülmektedir. Aralık 2013 tarihinde sonuçları açıklanan PISA 2012 projesine ilişkin yapılan güncel söylemlere bakıldığında, yukarıda bahsedilen öncül bulgulara ırsama ve yakınsama bazında yenileri eklenmektedir. MEB Müsteşar Yardımcısı *Salih Çelik*'in PISA sonucu hakkındaki "*Önemsemek zorunda değiliz*" söylemi, Türkiye'de eğitim hizmetinden sorumlu bakanlığın üst düzey kamu yetkilisinin bu projeye olan bakış açısını ortaya koymaktadır (www.haberturk.com). Eğitim sisteminin karar alma ve politika yapma mekanizmasının PISA sonuçlarıyla negatif etkileşimine işaret eden önem algısı dikkat çekmektedir. Oysa *Çelik*'in söylemine eleştirel yorum getiren akademisyen söylemleri, PISA projelerinin bilimsel bulgularının önemine işaret etmektedir.

Eğitim politikalarını analiz eden *Işıl Oral*'ın yaptığı yorumda PISA verilerinin önemini vurgulamaktadır: "*...En kapsamlı ve en güvenilir veridir. PISA, 'Eğitimin niteliğini nasıl artırabiliriz?' tartışmalarına temel oluşturabilecek önemli bir kaynaktır.*"(www.haberturk.com).

Gölge Seferoğlu ise Türkiye'nin PISA verilerinden en az yararlanan ülkelerden biri olduğunu ifade etmektedir: "*Eğitimin önemli boyutlarının ve bileşenlerinin incelenmesine PISA verileri fırsat sunuyor. Değerlendirmeler eğitim politikalarının şekillenmesi için önemli bilgiler sunabilir. PISA öğrencilerin bildikleriyle neler yapabildiklerine odaklanıyor. Türkiye PISA verilerinden en az yararlanan ülkeler arasında. PISA kaliteli eğitim ve eğitim politikalarının tasarlanmasında dikkate alınması gereken bir veri kaynağıdır.*" (www.haberturk.com).

Milli Eğitim Bakanı *Nabi Avcı* ise PISA'nın sağladığı göstergelerin politika yapma sürecindeki etkili rolüne atıfta bulunmaktadır: "*PISA'daki araştırma sonuçları çok zamanlı geldi, çok denk geldi. Tam da eğitimdeki reform gere-*

ğinin bu kadar hararetle tartışıldığı bir ortamda sonuç bize ilaç gibi geldi. Çünkü biz bu göstergeler üzerinden eğitimdeki büyük reform girişimimizin temellerini daha kolay oluşturabilecek durumdayız” (www.hurriyet.com.tr). Finli eğitim uzmanı *Pasi Sahlberg*'in PISA kronolojisinde ilk kez alt sıralara gerileyen Finlandiya'nın elde ettiği PISA 2012 sonuçları hakkındaki yorumu da ilgi çekicidir: *"Beşinci PISA sonuçlarının alınmasıyla PISA'nın katılımcı karşılaştırmasında ve ulusal eğitim politikaları için önceliklerin belirlenmesinde oynadığı baskın rol eskisine nazaran daha fazla eleştiri almaktadır"* (pasisahlberg.com). Görüldüğü gibi PISA projesinin, katılımcı ülke eğitim sisteminin nicel ve nitel yapısalının değerlemesi, sorunların tespiti ve çözüm odaklı politika üretiminde kullanılabilecek etkin bir araç olduğu düşünülmektedir. Öte yandan projenin kamusal alanın politik dinamikleri üzerindeki etkisi de gözden kaçmamaktadır. PISA'nın katılımcılar üzerinde kamu politikası transferi bağlamında işlevsel etkileşimi, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yeniden tartışmaya açılacaktır.

3.2. PISA Neyi, Nasıl Ölçer ve Yeterlilik Seviyesi Nelere Dayanır?

OECD'nin eğitim projesi olan PISA, OECD Eğitim Direktörlüğü'ne bağlı PISA Yönetim Kurulu tarafından yürütülmektedir. On beş yaşındaki bireylerin yetişkin bilgisine sahip olmaları beklenemez. Ancak yaşama hazırlanmaları için okuma becerisi, matematik ve fen bilimleri alanlarında sağlam temellere sahip olmaları gerekmektedir. PISA değerlendirme çerçevesi "okuryazarlık" kavramını kapsamaktadır. Bu kavramla ifade edilen; öğrencinin edindiği bilgilerle mantıksal çıkarım yapması, problemi yorumlaması ve temel kavramları anlayıp günlük yaşam görevlerini tamamlama becerisidir. Yukarıda bahsedilen üç temel alan becerisinin değerlendirilmesine ek olarak PISA, bireyin öğrenme stratejisini geliştirmenin yollarını ortaya koymaktadır (EARGED, 2007: s. 6). PISA testleri okulda edinilmiş bilginin kullanım yetisini, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunların çözümünde test etmektedir. Teste katılacak öğrenciler, katılımcının kendi okullarında yapacağı yaş grubu örneklemeyle belirlenir. Test sonuçlarının gerçeği yansıtabilmesi için yapılan örneklem mevcut öğrenci profilini temsil edebilmelidir. PISA testi katılımcıların belirlediği öğrencilere tüm dünyada aynı resmi sınav yönergesine göre uygulanır (EARGED,

2007: s. 11). Ayrıca OECD aracılığıyla katılımcılar arasında yapılan anlaşma çerçevesinde, farklı kültürlere sahip ülkeler arasında geçerli eğitsel karşılaştırmalar yapmak amacıyla uluslararası uzmanlık hizmetleri kullanılmaktadır (OECD, 2004: ss. 23-26). PISA testleri istatistiksel analiz yöntemi kullanılarak uygulanmaktadır. Test soruları ise PISA Yönetim Kurulu ve Ulusal Proje Yöneticilerinin denetimindeki Avustralya Eğitim Araştırmaları Kurulu (ACER), CITO Group, Eğitim Test Servisi (ETS), Eğitim Araştırmaları Ulusal Enstitüsü (NIER) ve WESTAT'ın dahil olduğu uluslararası bir konsorsiyum tarafından hazırlanmaktadır. Hazırlanan sorular daha sonra olası önyargıların önlenmesi amacıyla katılımcı ülkelerin Ulusal Proje Yöneticileri tarafından gözden geçirilmektedir (www.mfa.gov.tr). PISA soruları projeye katılacak ülkelere önceden gönderilir. Eğitim bakanlığı soruları uygunsuz bulduğunda gerekli düzeltmeleri yapabilmektedir. Testler, yine eğitim bakanlığı denetimi altında uygulanmaktadır. PISA proje tasarımcıları TES müfredatında kapsanan programlar hakkında önceden bilgi almaktadır. Böylece proje uygulamasında müfredatta yer almayan konularla ilişkili sorular yer almamaktadır. Bu yolla PISA'nın Türkiye'ye uygunluğu, içsel denetimle de sağlanmış olmaktadır (www.haberturk.com). Eğitsel alanda uluslararası ölçütlere sahip verilerin, PISA sayesinde kolaylıkla elde edilebildiğini söylemek mümkündür.

Farklı soru türlerini barındıran projenin değerlendirme ünitelerinde fen bilimleri, okuma becerileri ve matematik alanlarında kurgulanan sorular bulunmaktadır. Öğrencilerin bu soruların %40'lık diliminde soru tipine göre yazınsal, sayısal ya da grafik destekli kısa veya uzun cevaplar oluşturmaları beklenmektedir. Bu sayede çoktan seçmeli soruların hazır cevapları yerine öğrencilerin problem çözümüne ilişkin kendi yorumlarını tespit etmek mümkün hale gelmektedir. Hazırlanan sorulara verilen yanıtın doğruluk düzeyine bakılarak oranlı bir puanlama işleminden geçirilir. Puanlama işlemi puanlama kılavuzundaki yönergelere uygun olarak PISA değerlendirmeleri hakkında puanlama eğitimi almış kişilerce yapılmaktadır. Puanlama sürecinin tutarlılığını artırmak adına sorulara verilen yanıtlar, birbirinden bağımsız dört puanlayıcı tarafından değerlendirilir. Değerlendirmenin %8'lik kısmında ise öğrencilerin kendi cevaplarını oluşturmaları beklenmektedir. Öğrenci tarafından oluşturulan cevaplar, kısmi puanlama yerine "doğru" ya da "yanlış" ölçeğinde değerlendiril-

rilir. Testin geri kalanı çoktan seçmelidir, dört veya beş seçenekten oluşan; "evet", "hayır", "katılıyorum", "katılmıyorum" seçeneklerinin seçilmesine dayalıdır (EARGED, 2007: ss. 9-10). 2000 yılında uygulamaya koyulan ve her üç yılda bir gerçekleştirilen PISA projelerinin her birinde farklı bir akademik alana ağırlık verilmiştir. PISA 2000 okuma becerilerine, PISA 2003 matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerisine, PISA 2006 fen bilimlerine, PISA 2009 okuma becerisine ağırlık vermiştir (egitek.meb.gov.tr). PISA 2012 projesinde ise bilgisayar tabanlı matematik okuryazarlığına ağırlık verilmiş ilave olarak "mali okuryazarlık" alanında da değerlendirme yapılmıştır. 2012 proje sonuçları 3 Aralık 2013 tarihinde açıklanmıştır (nces.ed.gov). PISA 2015 projesi çalışmaları Eylül 2012 itibarıyla başlatılmıştır. Projede temel alanların yanı sıra İş Birliğine Dayalı Problem Çözme (*Collaborative Problem Solving* (CPS)) becerisi analizine de yer verilmektedir (www.oecd.org).

Gerçekleştirilen her PISA projesi sonrası, öğrencilerinin testlerdeki yeterlilik düzeylerine göre katılımcı ülkelere okuma becerisi, fen bilimleri ve matematik okuryazarlığı alanlarında puanlama yapılır. Bu sayede katılımcılar aldıkları puanlarla "OECD ortalaması", "ortalama altı", "ortalama üstü" başarı düzeylerindeki yerlerini alırlar. Bunun sonucunda katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinin performansları net biçimde ortaya konulabilmektedir. Yapılan puanlama dışında eğitsel performansı olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlere yönelik diğer bulgular ise anket çalışmaları ve korelasyon analizleriyle elde edilmektedir. Sosyo-ekonomik durum ve sosyokültürel köken, yaşanan bölge, öğrenci aidiyeti, ebeveynlerin eğitsel ve gelir durumu, evdeki kitap sayısı gibi faktörlerin birey başarısına etkileri buna ilişkin veriler üzerinde yapılan analizlerle ortaya konulmaktadır. PISA projesinde ülkelerin aldığı ortalama puanlar, katılımcı ülke öğrencilerinin yeterlilik düzeyi durumları ile de yakından ilişkilidir. Dolayısıyla alınan ortalama puanlar kadar önemli olan bir diğer konu da öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre dağılımıdır. PISA projesinde yeterlilik düzeyleri öğrencilerin değerlendirme alanlarında neler yapabildiklerine göre tanımlanır. 1 ile 6 arasına konumlandırılan yeterlilik düzeyleri, alan testlerinde ölçeklendirme verisi sağlar. Tüm alan testlerinde 2. düzey; "temel yeterlilik düzeyi" olarak tanımlanmaktadır. 2. düzey altında kalan öğrencilerin ise toplumsal yaşama katılım için gerekli bilgi ve becerileri edinememiş oldukları ka-

bul edilmektedir. 5. ve 6. düzeylerde yer alan öğrencilerin ise üst düzey düşünme becerilerini içselleştirmiş oldukları kabul edilir (erg.sabanciuniv.edu). "Mükemmel performans" olarak adlandırılan 5. ve 6. düzeye erişen öğrencilerin, bilgi tabanlı küresel ekonomi platformunda yeni bilgi ve teknoloji üretiminde önemli roller üstlenecekleri tahmin edilmektedir (OECD, 2010: ss. 158-159).

PISA kapsamında okuma becerisi; bireyin yazılı metinleri okuyup kavram ve olguları anlayabilme yetisi şeklinde tanımlanmaktadır. Okuma becerisi bireyin bilgi ve öğrenme potansiyelini geliştirerek, toplumsal yaşama katılımını kolaylaştırmaktadır (www.acer.edu.au). *Razi*'dan aktaran *Gencer*'e göre ana dil öğretimi ile birlikte kazanılması gereken okuma, bir alışkanlıktan çok beceri olarak edinilmelidir (Gencer, 2009: s. 469).

PISA ile fen bilimleri okuryazarlığına getirilen tanımda; bireyin karşılaştığı sorunları sorgulamada bilimsel bilgiyi kullanım yetisine değinilmektedir. Olguların açıklanmasında yeni bilimsel bilgilere erişim (*araştırma*) ve bulgulara dayalı sonuca varmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Fen bilimlerinin karakteristik özelliğinin araştırma ve sorgulama biçimi olarak algılanması beklenmektedir. Bilim ve teknolojinin ekonomik, entelektüel ve kültürel etkisine yönelik farkındalık yaratılması amaçlanmaktadır (OECD, 2013a: s. 100). Öğrenmenin bir tür araştırma süreci olduğu kabul edilirse bilginin toplanması, değerlendirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi temel süreç olarak karşımıza çıkar. Bilimsel bilgi araştırma yapılmadan edinilemez. Demokratik bir rejimin sürdürülebilirliği dahi bilimsel araştırma yöntemini benimseyen ve uygulayan bireylerin varlığına bağlıdır (Karasar, 1991: ss. 45-46). Bu bağlamda demokrasinin tanımı, yönetim sistemlerinin özellikleri ve farkları gibi siyasi temel terimler ilk ve ortaöğretim müfredatına alınmalıdır. Demokrasi, hümanist ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz biçimde geliştirilmesine imkân tanıyan bir yönetim biçimidir. Bu nedenle de eğitim süreci içinde öğretimi önemlidir. Bir anlamda kişisel dolayısıyla toplumsal gelişimin sağlanabilmesi için demokrasinin eğitime ihtiyacı vardır ve bu anlamda eğitim, demokrasinin ön şartıdır.

Matematik okuryazarlığı; bireyin günlük hayatta karşılaştığı sorunlarda matematiği farklı bağlamlarda kullanabilme, yorumlayabilme ve formüle

edebilme kapasitesidir. Fenomenleri ve matematiksel kavramları tanımlamada, tahmin etmede, gerçeği bulmada uygun matematik araçlarını kullanma yetisi önem arz eder. Bireyin gerçek dünya problemlerine iyi kurgulanmış sayısal yargılarla bakabilmesi, yaratıcılığını ortaya koyarak toplumsal faydaya katkı sağlaması arzu edilen bir durumdur (OECD, 2013a: s. 25).

Mali okuryazarlık; bireysel mali yönetimde bireyin ekonomik koşullara uygun ve bilgiye dayalı değerlendirme yapıp, etkin karar vermesini sağlayan yeterlilik düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal yapıda tüketici/üretici rolüne bürünen bireyin, ekonomik konjonktürle uyumlu iktisadi davranımı bilinçli tüketim ve tasarruf eğilimi ile kaynakların verimli kullanımı açısından önemlidir (www.fo-der.org). Mali okuryazarlık eğitimiyle bireye tatminkâr bir yaşam kalitesinin temel fonksiyonu olan ekonomik kültürün aktarımı hedeflenmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de yaygın olan bilinçsiz tüketimi engellemek amacıyla "ev ekonomisi" derslerinin, ortaöğretim programları kapsamına alınması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Küresel ekonomide yaşanan krizlerin olumsuz etkileri gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde hissedilmektedir. Bu ülkeler krizin piyasalar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabilmek için vatandaşlarını ekonomi alanında eğitime yoluna gitmektedirler. PISA 2012 projesi ile gündeme gelen mali okuryazarlık yukarıda anlatılan piyasa şartlarını koruma olgusuna dayanmaktadır. 2000 yılında başlayıp, günümüze kadar farklı düzeylerde süregelen küresel etkileşimli resesyon⁵, mali okuryazarlığı eğitim gündemine taşımıştır. Küresel resesyondan etkilenen ABD hükümeti, değişken piyasa koşullarında bireylerin doğru mali kararlar verebilmesi için eğitilmeleri kararını almıştır. Bireylere mali araçların kullanımının öğretilmesi amacıyla ABD Hazine Bakanlığı'na bağlı Finansal Okuryazarlık ve Eğitim Komisyonu (*Financial Literacy and Education Commision* (FLEC)) oluşturulmuştur. Yirmi bir federal kuruluştan meydana gelen FLEC, 2011 yılı için mali okuryazarlık alanında ulusal bir strateji planı ortaya koymuş ve eğitsel alanda düzenlemeler yapmıştır (FLEC, 2011: ss. 2-4). OECD ise 2005 yılında üye ülkelere mali eğitimin zorunlu-temel eğitim düzeyinde başlatılmasını önermiş, bireylerin

⁵ **Resesyon:** Ekonomide durgunluk (tdk.gov.tr).

bilinçli biçimde ekonomik hayata katılımı öngörülmüştür (Hradil, 2012: Konferans).

PISA projesi bulgularına göre problem çözme becerilerinin kazanımı, eğitim müfredatının merkezinde yer almalıdır. Bu beceri bireyin problem çözümünde disiplinlerarası etkileşimde bulunabilme kapasitesidir (OECD, 2004: s. 26). Problem çözme becerisi sorunla ilişkili bilgi ve sınırlılıkları belirleme, çözüm stratejileri geliştirme ve bunların paylaşımı gibi geniş kapsamlı becerilerin edinilmesidir (Uçar, 2006: s. 101). PISA 2015 projesine dahil edilen CPS alanında ise bireyin takım çalışması yetisi yönünde diğer bireylerle birlikte ortaklaşa problem çözümüne odaklanması, bilgi havuzu kullanımı ve paylaşımcı etkileşimi değerlendirilecektir (OECD, 2013: s. 6).

3.3. Eğitim Kavramına Semantik Bakış ve Eğitimin Uzun Vadeli, Genel ve Özel Amaçları

Bireysel özgürlükler, demokrasi ve insan hakları çağdaş toplum yapısının ana unsurları arasında yer almaktadır. Eğitimin ise ekonomik kalkınma, çağın gerektirdiği sosyal, kültürel, siyasal gelişimle zincirleme bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda eğitim; bilgi ve yeteneklerin, tutum ve davranış biçimlerinin geliştirildiği sosyal bir süreçtir. Eğitim kavramı, temel anlamında eğiten ile eğitilen arasındaki sistematik etkileşim biçiminde tanımlanabilir. Alanla ilgili literatüre bakıldığında öğrenim ve öğretim süreçlerinin bileşimi niteliği taşıyan eğitim kavramının çok sayıda tanımına rastlanılmaktadır. Genel anlamda eğitim; bilinçli davranışsal gelişim ya da olumlu değişimdir. Fakat değişimin içeriği, yöntemi ve yönü ise içinde yaşanılan toplumun kültürel, ekonomik yapısına göre farklılık göstermektedir. Bu değişim eğitim sisteminin gelişmişliğine ve insan haklarına verilen öneme de bağlıdır (Altunya, 2000: s. 9). *Kant'a* göre eğitim bilimsel bir olgudur; bir neslin diğerine bilgi ve tecrübe birikimi aktarımıdır. Nesle özgün katkılarla güncellenen içerik, bireyin yetenek gelişiminin de çağa uygun hale dönüştürmektedir. Nesil devrimine özgün reformlar, eğitim sistemini daha etkin kılacaktır (Kant, 2009: ss. 38-40). TES'e müfredat içeriği hazırlayan Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA)'nın Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (TBTS)'nde eğitim kavramı; yeni kuşakların toplumsal yaşama katılımında gereken bilgi, beceri ve tutumların kazanılması

etkinliği olarak tanımlanmıştır (www.tubaterim.gov.tr). Eğitimin bir diğer semantik açılımı ise bireyin çok yönlü düşünmesini ve bilgi edinirken bilgi üretmesini sağlayan, evrensel değerlerin kazandırıldığı alandır. Eğitsel alanın kalitesi yüksek oranda öğretmen niteliğine ve kullanılan eğitim yöntemine bağlıdır (Çağlayan, 2006: s. 15).

Eğitim sosyolojisinde eğitim bireyselleştirilmiştir. Eğitime *Kant* “insanın mükemmelleşmesi” yorumunu getirirken *Mill* eğitimi “mutluluk aracı” adletmekte, *Spencer* “iyi yaşama olanağı sağlayan etkinlikler” gözüyle bakarken *Rousseau* “doğal insan yetiştirme” aracı olarak görmektedir. Oysa *Durkheim* “eğitim, fiziksel ve toplumsal çevrenin insan üzerindeki etkisidir” argümanı ile eğitime toplumsal bir içerik kazandırmıştır. *Durkheim*'e göre eğitim sistemi bir toplumdan diğerine farklılıklar göstermektedir (Tezcan, 1997: ss. 2-17).

Doğal düzende tüm bireylerin eşit olduğunu savunan *Rousseau*, bireylerin yeteneklerini doğa kaynaklı görmektedir. Doğal düzen için eğitilen bireyi toplumsal yaşama götüreceğ olanın ise yine doğa olduğunu vurgulamaktadır. *Rousseau*, bireye ilk öğretilmesi gerekenin meslek ediniminden önce yaşama sanatı olduğunu belirtmektedir. Bireyin eğitim sayesinde öncelikli olarak bir insan olması gerekliliğine işaret etmektedir. *Rousseau*'ya göre eğitim buyruklardan çok uygulamalardan oluşmalıdır (*Rousseau*, 2013a: ss. 25-26).

Aristoteles, bir şehrin iyi olmasını o şehrin anayasasını paylaşan yurttaşların iyi ve erdemli olmalarına bağlar. İnsanların erdemli ve iyi olması eğitsel eylemlerin yöneleceği amacın doğru seçilmesine bağlıdır. *Aristoteles*'e göre eğitim, bireyin iyi ve erdemli olması için gerekli gördüğü üç etkenden biridir. Doğa, alışkanlık ve eğitim bireyi iyi ve erdemli insan yapan üç etkendir. İyilik ve erdemlilik ise eğitimle edinilecek olumlu alışkanlıkların etkisi altındadır. *Aristoteles*, özgür ve erdemli insanlar üstünde egemen olmanın despotça egemenlikten daha soylu ve erdemlice olduğunu vurgulamaktadır (*Aristoteles*, 2013: ss. 373-378).

Genel olarak eğitim kavramına yüklenen temel anlamı şöyle özetlemek mümkündür: Eğitim; bir kültürün inanç, duygu ve değerlerini, bilgi ve beceri birikimini aktaran eylemin okul ve benzeri alanlarda gerçekleştirilmesi faaliyetidir. Bu faaliyet bireyin kendini gerçekleştirmesine ve gizli yeteneklerini keş-

fetmesine imkân tanımaktadır. Bireyin belirli bir alanda uzmanlaşması için bilgi ve yetilerin eğitsel araç ve yöntemlerle geliştirilmesi sağlanmaktadır. Sosyologların ifadesiyle “sosyalleşmenin daha biçimsel ve yapı kazanmış kısmı” olan eğitim (Cevizci, 2010: s. 533), koşullama ve şekle sokmaktan farklı olmalıdır. Çünkü eğitimin temel objesi bireydir, dolayısıyla bireyin kişiliğine ve eğitim haklarına saygı gösterilmelidir (Cevizci, 2010: ss. 533-534). Eğitim sürecinde bir diğer önemli unsur, bireysel anlak ve yeti özgünlüğünün kabul edilmesi ve eğitsel alanda tercih edilecek materyal ve yöntemin buna göre belirlenmesidir. Toplumsal gereksinimlere göre önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılan yönlendirme ve yetiştirme faaliyetinin teorik ve yöntemsel altyapısı, eğitim biliminin temelini ortaya koymaktadır (Çelikkaya, 2006: s. 27).

Eğitim ile ilgili literatürde pek çok eğitim tanımının mevcut olduğu görülmektedir. Yapılan tanımların ortak paydasında eğitim; toplumsal genel başarı için insan davranışlarında olumlu gelişimin sağlanması etkinliğidir. Eğitim, çok sayıda düşünür ve eğitimci tarafından farklı tanımlanmıştır, ancak nasıl tanımlanırsa tanımlansın temelinde aşağıdaki özellikler bulunmaktadır:

- Eğitimin nesnesi insandır.
- İnsanın doğal durumu yetersiz kabul edilmelidir.
- İnsanda istenen yönde gelişimler sağlanmalıdır.
- Bunun için tutarlı ve etkin stratejiler dizgesi işletilmelidir ve
- İnsanın gelişimi izlenmelidir (Yücel, 2007: s. 10).

Aydınlanmacılara göre eğitim, bireylerin hak ve özgürlükleri arasında yer almaktadır. Akıl her şeyin doğrusunu yapacak kapasitede olduğundan eğitim de akla uygun biçimde düzenlenmeli, insan aklına eğitimle istenilen şekil verilebilmelidir. Aydınlanmacılar bireyi, aldığı eğitim ne ise o olarak kabul etmektedirler (w2.anadolu.edu.tr). Aydınlanmacılar din ve bağnazlığı insanlığın ilerlemesi önündeki en büyük engel olarak görmektedirler. İnanç ve dine karşı çıkan aydınlanmacılar, dünyanın Tanrı tarafından yaratıldığına inanırlar ancak o artık insanların elindedir düşüncesiyle akıl ve bilime sarılmaktadırlar (Cevizci, 2010: s.166). Onlara göre bireyde eğitim az olursa, fikirler de az ol-

maktadır. Eğitim metodolojisi, bireyin doğuştan sahip olduğu yeteneklerin geliştirilmesi üzerine kurgulanmalı ve doğaya uygun olmalıdır, böylece bireyin doğal gelişimi sağlanacaktır. Aydınlanmacılar aynı zamanda pragmatist eğitim görüşüne sahiptirler. Bu nedenle eğitim, gerçek yaşamda işe yarar olmaya göre planlanmalıdır. *Helvetius*'tan aktaran *Bilim*'e göre bireylerin anlayış ve yetileri arasındaki eşitsizlik, eğitsel alandaki eşitsizliğin sonucudur. Eğitim yalnızca bireyin değil, toplumun gelişmesi yönünden sınırsız bir güçtür, dolayısıyla eşitsizlikler üzerine kurgulanmamalıdır (w2.anadolu.edu.tr). PISA projesi de bir ülkenin eğitim sisteminin etkinliğini ölçerken uyguladığı değerlendirmede, aydınlanmacı eğitim görüşünde önem verilen eğitimin gerçek yaşamda işe yarar olma durumunu test etmektedir.

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim bireyin fiziksel, düşünsel, duygusal ve toplumsal yetilerinin kendisi ve toplum için geliştirilmesidir. Toplum ve çevrenin yaşam koşullarını sorgulamaksızın uyum sağlamak yerine gelişimin sürekliliği için yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi eğitimin amacı olmalıdır (Ertürk, 1987: ss. 27-33).

Eğitim kavramının semantik kökenlerinde izlenen farklılıklar, farklı eğitim felsefesi anlayışından ötürüdür. Dini eğitim; insanın olgunlaşarak öbür dünyaya erişmek için sürdürdüğü çabadır. Realizme göre eğitim; yeni kuşaklara kültürel yapının aktarımıdır. Pragmatizme göre eğitim; insanda kendi yaşantılarıyla yapılan türde bir değişimdir (Sönmez, 2002: ss. 55-58).

Eski Milli Eğitim Bakanı *Nimet Baş*'a göre eğitim; bireysel ve toplumsal gelişimle ekonomik kalkınmayı sağlayan, maddi ve manevi kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarımını tesis eden bir süreçtir (MEB, 2010: s. 246). Genel anlamıyla eğitim mevcut bilgi ve değerlerin yetişen nesillere kazandırılmasıdır. Üstelik bu kazanım ailede başlayıp, okulda ve işyerinde sürmektedir. Ancak eğitim sürecinin bilimsel ve sistematik biçimde gerçekleştirildiği asıl mekânlar okullardır. Eğitimle ulaşılmak istenilene işaret eden eğitimsel amaçlar, eğitime yönelik çalışma ve yapılanmalara yön veren faktörlerdir. Bu faktörlerin bir kısmı evrensel olduğu gibi aynı zamanda toplumsal yapılara da özgündürler. Güçlü bir sosyal yapının oluşumu için toplumsal değerlerin homojen kılınması, aidiyet bilincinin yerleştirilmesi ve bireyin bu idealler çerçe-

vesinde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu ancak eğitimle mümkündür (Sarpkaya, 2007: s. 166).

Dewey'e göre eğitimle öğrenim potansiyelinin artırılması amaçlanmalı, yaratıcılık ve yetenek gelişimi ise eğitimin değerlendirme ölçütü olarak ele alınmalıdır (Dewey, 1996: ss. 44-54). Modern çağın eğitim bilimcileri ve eğitim kuramcıları eğitimin temel amacının "olguların ezberletilmesi" olmadığını aksine bireye "öğrenmenin öğretilmesi" olduğunu savunmaktadırlar. Öte yandan bireyin eğitimle geliştirilen "problem çözme becerisi", demokratik yapıya katılımın bir gerekliliği olarak görülmektedir (Shook, 2003: ss. 111-113). Eğitim biliminde eğitsel amaçların *uzun vadeli*, *genel* ve *özel* amaçlar olmak üzere üç tür olduğu gözlenmektedir:

- Eğitimin uzun vadeli amacı: Ülkenin toplumsal, siyasal ve ekonomik yapılarını kapsayan genel amaçlardır, bunlar anayasada belirtilir. Uzun vadeli amaçlarda kısa sürede pek fazla değişiklik gözlenmez.
- Eğitimin genel amacı: Genel amaçlar ülkenin eğitim felsefesini yansıtmaktadır. Genel amaçlar zamana bağlı değişim gösterir. Örneğin sanayi toplumu için okuma yazma oranını artırmak iken bilgi toplumları için genel amaç bilgisayar okuryazarlığı becerilerini kazandırmaktır.
- Eğitimin özel amacı: Özel bir çalışma alanı veya özel bir ders için hazırlanmış amaçlardır. Öğrencilere kazandırılması uygun görülen davranışları gösterir. Bu davranışların kazandırılmasına yönelik eğitsel yöntemin kararlaştırılması ve değerlendirmesidir (Çınar, 2010; Seferoğlu, 2009). Bu daha çok okullarda öğretmenler tarafından ele alınan eğitim sistemi amaçları doğrultusunda girilen öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır.

Uzun vadeli ve genel amaçlar özel amaca yöneltici işaretlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitim durumlarını etkilemede özel amaçlar kullanılmaktadır. Bundan ötürü öğretmenlerin eğitsel alanda yol gösterici olarak kullandıkları amaçlardır. Kısacası özel amaçlar davranışların sembolü ve değerlendirilmesinde ise yol gösterici ve ölçüt olmaktadır. Eğitimle hedeflenen sonuç, bireyde oluşması gereken istendik davranış özellikleri olarak ele alınabilir. Bunların bilgi ve beceri, değer ve tutum, ilgi ve güdülenme ile kişilik olduğu düşünülmektedir. Uzun vadeli amaçların toplumun genel politik felsefesini anaya-

sa doğrultusunda yansıttığı düşünülebilir. MEB tarafından kurgulanan ulusal eğitim felsefesi buna bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Eğitim sisteminde belirlenen amaçlardan, uzun vadeli amaçların belirleyicisi toplumda egemen olan politik güç ya da devlet otoritesidir. Uzun vadeli ve genel amaçların sınırları ise anayasada çizilmiştir. Demokrasi yönetimlerinde bu güç ve otorite, anayasanın yetkilendirdiği yönetsel erk yani siyasal iktidardır. Bu durumda yönetsel erk toplumun kalkınma hedef ve planlarını ortaya koyan yapıdır. Eğitsel alanda uzun vadeli, genel ve özel amaçlar bağlamında hedeflerin ortaya konulması, bu hedeflere yönelik istendik birey edinimlerinin belirlenmesinde bilim, ekonomi, sanat, felsefe, çevre ve toplumsal gerçekler belirleyici etmenlerdir. Yönetsel erk eğitsel alana yönelik eğitim politikası üretiminde ideolojik unsurlar yerine sayılan belirleyici etmenlerin eğitsel alandaki dalları olan eğitim ekonomisi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesini temel alan politikalar geliştirmelidir. Öğrenme etkinliklerinin son planlama ve uygulama alanı okullardır. Bireylerin öğrenme profiline uygun Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlama sorumluluğu ise öğretmenlere aittir (Çelik, 2006: s.13).

14/06/1973 tarih, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 2'ye bakıldığında Türk Milli Eğitiminin genel amacı olarak; Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak, nihayetinde Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir üyesi yapmak olduğu görülmektedir (mevzuat.meb.gov.tr). Aynı kanunun Madde 3'ünde ise Türk Eğitim Sistemi (TES)'in bu sayılan genel amaçları bazı temel ilkelere uygun biçimde kurgulanması gerektiğinden söz etmektedir. Bu ilkelere arasında en dikkat çekenini ise *genellik ve eşitlik* ilkesidir. Bu ilkeye göre eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olmalı, hiçbir kimseye ayrıcalık tanınmamalıdır. Bununla birlikte TES, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, bireylerin istek, ilgi ve kabiliyetlerine göre hazırlanmalıdır (mevzuat.meb.gov.tr). Bu bağlamda çalışma kapsamında ele alınan PISA projesi kronolojisi süresince Türkiye'nin eğitsel başarı yönünden sürekli biçimde OECD ortalaması altında elde ettiği sonuçlar dikkat çekmektedir. PISA sonuçlarının, 1973 tarihinde hazırlanıp 1983 yılında değişikliğe uğrayan

yaklaşık 40 yıl öncesi planlanan uzun vadeli ve genel hedeflere varılamadığını ortaya koyduğu düşünülebilir.

3.4. PISA'nın Katılımcılar Üzerinde Kamu Politikası Transferi Bağlamında İşlevsel Etkileşim Boyutu

OECD Eğitim Direktörlüğü tarafından yürütülen PISA projelerinde, katılımcı ülkelerdeki on beş yaş grubu öğrencilerin bilgi birikimi ile bilgiyi kullanım yetenekleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilir. Projeler bilinen ölçünlerden farklı olarak öğrenme ve problem çözme becerisini, gerçek yaşamla ilişkilendiren soru tiplerini içeren bir test sistemini temel almaktadır. Projelerde test sistemi dışında, örneklem kümesinde uygulanan istatistik ve anket çalışmaları da kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda seçilen bireylerin sosyo-ekonomik durumu, sosyokültürel kökeni, mutluluk düzeyi hatta evlerindeki kitap sayısına kadar eğitimle ilişkilendirilebilecek pek çok veri taranmaktadır. PISA projeleri ölçekleme ve korelasyon sonuçları üretebilen geniş kapsamlı bir değerlendirme sistemidir (www.oecd.org).

PISA projesi katılımcınının eğitim sisteminin, test ve alan korelasyonu sonuçlarına yansıyan olumlu ya da olumsuz tüm yönlerini objektif biçimde ortaya koymaktadır. Bu özelliği ile katılımcı ülkelerin ileriye dönük eğitim politikaları ve uygulamalarına referans sağlanmaktadır. Eğitim reformu tercihlerinde politika yapıcılara karşılaştırmalı kanıtlar sağlanmaktadır. Dağınık faktörleri analiz etmenin içerdiği güçlükler ve çözüm odaklı yaklaşımın öncelikle sorunun doğru tespitine bağımlı oluşu, politika yapıcıların işini zorlaştırmaktadır. OECD Eğitim Direktörlüğü, eğitim sistemi çıktılarında olumlu farklar yaratabilen politikaların tasarım ve uygulamasında üye ülkelere destek vermektedir. Politika yapıcıların doğru ve etkin kararlar almalarını sağlamaktadır. Katılımcı ülkelerin mevcut eğitim sistemi ve uygulanan eğitim reformları farklı bir perspektiften yorumlanmaktadır. PISA'nın sunduğu veri tabanı üzerinde yapılacak sistematik ve karşılaştırmalı analiz, politika yapıcılara ülkelerinin eğitim sistemi kalitesini yükseltmede yardımcı olmaktadır (www.oecd.org/edu). Her PISA projesinde gittikçe artan katılımcı sayısı ve OECD dışı ülkelerin katılımında izlenen artışlar, eğitime verilen önemin de arttığını göstermektedir.

Bununla birlikte projelere artan ilgi, PISA'nın katılımcılar üzerindeki politik etkilerinin giderek artış eğilimi gösterdiğini de kanıtlamaktadır (EK 1).

Küresel ekonomide rekabet gücü ve toplumsal refah sağlamanın yolu eğitimden geçmektedir. Bu yüzden PISA sonuçlarının katılımcılar için yüksek oranda önem taşıdığı bilinmektedir (Baird, 2011: ss. 1-4). Bu bağlamda OECD'nin PISA'da yüksek performans gösteren ülkeler üzerine yaptığı çalışma bulgularının, katılımcı ülkelerin eğitim politikalarına işlevsel etkisi yadsınamaz boyuttadır. Politika yapıcılar çoğu zaman kendilerini bu küresel kurumdan, "kurumsal yönetim" alanında çıkarımlar yaparken bulmaktadırlar. Yapılan araştırmalar PISA bulgularına katılımcı ülkelere farklı politik tepkiler verildiğini buna rağmen bağlı yakınsamaların gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ülkelerin küresel etkileşimden ötürü ekonomik büyümede, eğitim gibi kurumsal yapı ve yönetim süreçlerinde benzeşim oluşturma eğilimi, bir tür politik yakınsamadır. Araştırma sonuçlarında ülkeler arasındaki bu politik yakınsamada, küresel aktörlerin belirgin etkisine vurgu yapılmaktadır (Sobacı, 2008: s. 147). Milli Eğitim Şûrası, MEB'in en yüksek danışma kuruludur. Kurulun görevi; ilgili mevzuata göre TES'i geliştirmek, kalitesini artırmak için eğitimle ilişkili konularda araştırmalar yapmaktır. Şûra oluşumunda MEB temsilcileri, üniversiteler, okul müdürleri ve STK'lar yer almaktadır (mevzuat.meb.gov.tr). PISA 2000 projesi ile başlayan kronolojide PISA 2012 projesine kadar geçen süre içinde Türkiye'de iki kez şûra düzenlenmiştir. 2006 yılında düzenlenen XVII. Milli Eğitim Şûrası ile 2010 yılında düzenlenen XVIII. Milli Eğitim Şûrası PISA 2003, PISA 2006 ve PISA 2009 proje çıktılarını kapsamaktadır. Bu şûralarda alınan kararlar incelendiğinde, şûralarda alınan bazı kararların PISA projelerinin ardından hazırlanan PISA Ulusal Raporu bulgularını yakınsadığı görülmektedir. Alınan kararlar arasında kamu politikası transferi bağlamında işlevsel etkileşim boyutunda öne çıkanlar aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitime yönelik kaynak aktarımı ve eğitim programları konusunda yerel yönetimlere özerklik tanınmalı, genel bütçeden eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim için yasal düzenleme yapılmalı, yeni okulların açılması teşvik edilmeli ve okullaşma oranları %80'lere ulaştırılmalıdır.

- Ölçme ve değerlendirme not vermekten çok öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanmasında kullanılmalıdır.
- LLL'yi destekleyecek, geliştirecek ve yaygınlaştıracak eğitim politikaları uygulanmalıdır.
- Öğretmen niteliğinin artırılması için eğitim fakültelerinin sayıları ihtiyaç oranında sınırlanmalıdır. Öğretmen adaylarının seçiminde akademik başarının yanı sıra adayların mesleki yeterlilik ve iletişim becerileri de değerlendirilmelidir. Öğretmen yetiştirme süreci üniversite bazında ele alınmalı, fakülteler yerine öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulmalıdır. Öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmelidir.
- Zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılması için çalışmalara başlanılmalı, öncelik altyapıya verilmelidir.
- İlköğretim düzeyinde okuma becerisi gelişimi için sınıf öğretmenlerinin tezli yüksek lisans eğitimi alması sağlanarak "okuma uzmanı" olarak istihdam edilmeleri sağlanmalıdır.
- Yurt dışında uygulanan eğitim program materyallerinin kullanımına önem verilmelidir.
- Öğrenci niteliğini artırmak amacıyla bölgeler arası farklılıklar dikkate alınmalı, bölgelere ait sosyal, ekonomik ve kültürel yapının eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından iyice tanınması sağlanmalıdır.
- Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojileri (ICT) desteği artırılmalı, web tabanlı öğretim materyalleri geliştirilmeli ve öğretmenler bu konuda eğitilmelidir.
- Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görmüş olmak esas alınmalı, ayrıca işletme yöneticisi yerine eğitim lideri olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin ve velilerin okulda yönetim ve karar süreçlerine daha fazla katılımı sağlanmalıdır.
- Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eşgüdüm ve iş birliği sağlanmalıdır. Bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır.
- Okullar arası başarı farkları ve eşitsizlikler azaltılmalı, birleştirilmiş sınıf uygulamaları minimuma indirilmelidir (ttkb.meb.gov.tr).

Yukarıda belirtilen PISA çevriminde gerçekleşen şûralarda, PISA'nın sağladığı verilere dayalı bulgulara ve başarılı ülkelerin eğitim politikalarına yakınsamaların oldukça belirgin olduğu gözlemlenmektedir. Bu aşamadan sonra kararları uygulama makamı olan MEB'e sunulmaktadır. Alınan politik kararların etkisiz hale getirildiği süreç tam da bu aşamada gerçekleşmektedir. Ayrıca şûraların biçim, yapısı, işlev ve işleyişi ile ilgili üç temel eksiklik göze çarpmaktadır:

- Şûraların yaptırım gücü yoktur.
- Şûraların gerçekleştiği dönemlerde hükümeti oluşturan siyasal parti veya partilerin ideolojik yapıları şûra kararlarına yansımaktadır.
- Şûralar demokratik yapı ve işleyişe sahip değildir (Deniz, 2001: s. 169).

PISA 2012 projesinin ardından düzenlenen XIX. Milli Eğitim Şûrası kararları ve PISA 2012 Ulusal Ön Raporu bulguları irdelendiğinde, şûrada alınan kararların yanında mevcut iktidar AKP'nin muhafazakâr ideolojisi ile örtüşen kararlara da rastlanılmaktadır (pisa.meb.gov.tr).

"Alkollü İçki ve Kokteyl Hazırlama" dersinin Turizm Lisesi öğretim programından kaldırılması, Osmanlıca dersinin Sosyal Bilimler Lisesi ve İmam Hatip Liselerinde zorunlu olması, reddedilmiş olsa da din eğitiminin anaokulundan başlaması teklifi ideolojik tabanlı etkileşime verilebilecek örneklerdir (www.turkiyekamu.com).

Egemen ideolojiler siyasal bileşenlere olan etkileri gibi eğitim, kültür ve sosyo-ekonomik alanlarda da etkilidirler. Özellikle batı tipi demokrasilerde parti liderleri ideolojilerini bir şekilde yasal tartışma ortamına taşıyarak bunları ilke ve siyasete dönüştürmektedir (Güven, 2000: s. 24). Böylece eğitim sistemi demokratik ilkeler doğrultusunda işlemekte, kararlar alınırken kararları uygulayacak ve kararlardan etkilenecek bireylerin karar alma mekanizmasında yer almaları sağlanmaktadır. Bununla birlikte eğitim sisteminde görev alacak yöneticilerin, yönetsel erkin isteğine değil eğitim yönetimi alanındaki uzmanlık ve yeterlilik düzeylerine göre atamaları yapılmalıdır (Karakütük, 2001: ss. 33-34).

Eğitim sistemini iyileştirmede PISA bulgularından faydalanan pek çok ülke mevcuttur. Çalışmada örnek seçilen Finlandiya bu ülkeler arasında yer al-

maktadır. Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (*Opetus-ja kulttuuriministeriö* (OKM))'nin hazırladığı 2007-2012 Beş Yıllık Eğitim ve Araştırma Planı da Türkiye'deki şûralara benzer yakınsamaları barındırmaktadır. Eğitim sistemleri ideal şartları taşıdığı halde sürekli gelişim ilkesini benimseyen Finliler, eğitim planlarında aşağıdaki konulara önem vermektedirler:

- Devam eden hızlı teknolojik gelişme sayesinde sosyal iletişim için yeni olanakların yaratılabileceği belirtilmektedir. Toplumsal katılımın arttığı sanal alanda bilgi paylaşımı ve hizmet sunumu kolaylaştırılmalıdır. ICT, eğitim sisteminde daha verimli ve üretken uygulamaları beraberinde getirmelidir. ICT'den kaynaklanabilecek tehditler ise medya okuryazarlığı ile aşılabilecektir.
- Ücretsiz eğitim; Fin toplumunun refah düzeyinin sağlanmasında temel etkidir. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (EÇEB) devlet tarafından desteklenmelidir. Üniversite eğitiminde de kalite ve fırsat eşitliği artırılmalı, ücretsiz sunulmalıdır.
- Yetkin öğretmenler olmadan eğitim sisteminin kalite düzeyini yükseltmek olanaksızdır. Bilgili ve yetkin öğretmen istihdamı sağlanmalı, çalışma şartları iyileştirilmelidir (OKM, 2007: ss. 14-19).

Ortak çıkarları bir şekilde ilgilendiren her şeyin belirli bir düzeyde politik olduğu kabul edilebilir. İdeal sistemlerde politik düzenekler pek çok çevreden girdiler almaktadır. Politik düzenekleri harekete geçiren girdiler çevreden gelen taleplerdir. Talepler ise büyük oranda toplumsal sistemin ürettiği yeniliklerden kaynaklanmaktadır (Abélès, 1990: ss. 78-82). Finlilerin eğitim planında toplumsal refah düzeyinin gelişimine odaklandıkları görülmektedir. İyi eğitilmiş bireyler gerektiren teknolojik platformlarla uyum sağlamanın en iyi yolu teknolojiyi üretebilmek ve kullanabilmektir. Finlilerin okul öncesi eğitim ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesine verdikleri önem PISA bulgularında ve eğitim politikalarında kendini göstermektedir.

PISA'nın politik etkileri üzerine yapılan bir alan araştırmasında katılımcı ülkelere yöneltilen "*PISA'nın eğitim sisteminiz üzerindeki politik etkisi ne boyuttadır?*" sorusuna 17 ülkeden "*çok etkili*" yanıtı alınmıştır. 11 ülkeden "*orta derece etkili*", Danimarka, Japonya ve İngiltere'den ise "*son derece etkili*" yanıtı alınmıştır. Türkiye'nin de aralarında bulunduğu bir grup ise PISA'nın "*çok et-*

kili olmadığı" yanıtını vermiştir. PISA sonuçlarının en az bir kategorisinde ortaya çıkan sonucun yol açtığı politik değişimler 26 ülke tarafından kabul edilmiştir. Özellikle okuma becerilerinde izlenen düşük performans çıktılarına dayalı reformlara öncelik verildiği sonucuna varılmıştır (Breakspear, 2012: s. 12). Figazzolo, PISA 2006 ardından yaptığı çalışmada PISA bulgularının İngiltere'de öğretme ve öğrenme uzmanı yetiştirilmesinde bir argüman olarak kullanıldığından söz etmektedir. Çalışmada okul özerkliğinin eğitsel performansı artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca aralarında Meksika, ABD, Fransa, Almanya, İtalya, Avustralya, Polonya, Finlandiya, Güney Kore, Norveç'in bulunduğu ülkelerde eğitim politikalarının PISA bulgularına dayandırıldığı ifade edilmektedir (Figazzolo, 2006: ss. 12-22).

3.4.1. PISA Projesine Eleştirel Yaklaşımlar

3 Aralık 2013 tarihinde sonucu açıklanan PISA 2012 projesi ardından bazı ABD ve Avrupalı eğitim bilimciler projenin eğitsel alana olumsuz etkilerine dair katı eleştirilerde bulunmuşlardır. Dünyanın pek çok ülkesinden bir araya gelen 82 akademisyen, PISA Direktörü *Andreas Schleicher*'a hitaben bir mektup kaleme almışlardır. Mektupta genel olarak PISA'nın eğitim sistemleri üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekilmektedir. Seksen iki akademisyen tarafından imzalanan mektubun *Heinz-Dieter Meyer* tarafından yazılan orijinal metni EK 2'de, Türkçe çevirisi ise EK 2A'da yer almaktadır (www.theguardian.com). *Heinz-Dieter Meyer*'e göre PISA sonuçları katılımcıların siyasal sisteminde kriz ortamı yaratmaktadır. PISA çıktıları eğitsel alanda rekabet ortamı da yaratmaktadır. Eğitim sisteminin antropolojik, sosyolojik ve psikolojik bağıntılara göre işlemesine karşın PISA'da bunlara bağlı nitel analizlere yer verilmediğine dikkat çekilmektedir. PISA bulgularında sıklıkla eğitimin ekonomik kalkınmadaki rolü lehine yapılan vurgudan bahsedildiği, oysa eğitimin tek amacının istihdam yeterliliği sağlamak olmadığından söz edilmektedir. Mektupta öğrencilerin eğitimle rekabete değil öncelikle demokratik toplumsal yaşama hazırlamak zorundalığına vurgu yapılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen niteliklerinin artırılması için yalnızca gelirin ve mesleki popülerliğin artırımı söylemlerinin çözüm bağlamında yetersiz kaldığına değinilmektedir.

Schleicher'ın yukarıda bahsedilen mektuba verdiği cevabın orijinal metni EK 3'te, Türkçe çevirisi EK 3A'da yer almaktadır (theguardian/education). *Schleicher* yanıtında PISA veri ve bulguları sayesinde birçok ülkenin eğitsel alanda kısa süre içinde belirgin ilerlemeler kaydettiğini ifade etmektedir. Öğretmen mesleği gelişimi konusunda da ilgili bakan ve sendikalar ile düzenli olarak zirveler düzenlediklerini, konu üzerine ayrı bir çalışma yürütüldüğünü belirtmektedir. Ayrıca PISA projesinin hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında hiçbir firmaya ayrıcalık tanınmadığından, yapılan sözleşmelerin şeffaflık içerisinde gerçekleştirildiğinden söz etmektedir. PISA direktörü *Schleicher*'ın görevinden ötürü aldığı katı eleştirilere verdiği yanıtın yetersiz kaldığı söylenebilir. Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl ölçüldüğü üzerinde en büyük etkiyi yaratan psikometrist, istatistikçi ve ekonomistlerin yanı sıra antropoloji, felsefe, sosyoloji, dil bilimi, güzel sanatlar ve beşeri bilimler alanlarından akademisyenlerin de PISA projesinde birebir yer almaları gerektiği değerlendirilmektedir. Ancak PISA projesinin hâlihazırda katılımcı öğrenci, öğretmen, ebeveyn üçlemesinde özgüveni, kendini yeterli görme, kaygı veya sıkıntı yanı sıra okula aidiyet, eğitimden beklenen sonuçlar ve mutluluk algılarının analizlerinin yapılabilmesi için alana yönelik anket çalışmaları yaptığı unutulmamalıdır. 1950'lerde başlayan eğitim sistemi karşılaştırma projelerinin en yenilerinden biri olan PISA, destekleyen ve eleştirenler tarafından diğerlerine kıyasla daha çok dikkate alınmaktadır. Bunun nedeni eğitim politikalarına ve akademik araştırmalara doğrudan yön verdiğinin biliniyor olmasıdır. Avrupa ve ABD'de eğitim sistemlerinin yönetim, içerik ve yöntem boyutlarında PISA bulgu yakınsaması yoğundur. Hatta yalnızca PISA sonuçlarını değerlendiren fakültelerinin ortaya çıkışı projeyi eleştiren eğitim bilimcileri endişelendirmektedir. Küresel ekonomiye yön veren OECD'nin örgütlediği PISA'nın, piyasa için işgücü yetiştirilmesinde neo-liberal eğitim politikalarına yön verdiği kanısına varmak mümkündür.

Şirin, Türkiye'de Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) ardılı olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında yer alan ve dünyada bir örneği daha olmayan din sorularına dikkat çekmektedir. Bir üst eğitim kurumuna geçişte din dersi sınavının inanç özgürlüğü ve adalet bağlamında yeri olmadığını belirten *Şirin*, TEOG sınavının PISA testleri gibi hazırlanması gerektiğinin

altını çizmektedir (taraf.com/eğitim/). PISA sınavları yalnızca çoktan seçmeli değil, açık uçlu soruları da içermektedir. Uygulamalı soru tekniğinde bilgi kullanımına yönelik hazırlandığı için eleştirel düşünceyi, problem çözmeyi ve yaratıcılığı ölçebilmektedir. Dolayısıyla öğrencinin reel performansı hakkında geçerli veriler sunabilmektedir.

3. Bölüme Ait Sonuç Bulguları

PISA, OECD'nin üç yılda bir düzenlediği ve on beş yaş grubu öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin seviye değerlemesine yönelik yapılan bir tarama projesidir. Bu proje, zorunlu eğitim sonu örgün eğitime devam eden öğrencilerin öğretim programı konularını ne dereceye kadar öğrendiklerini ölçmez. Proje ile edinilen bilgi ve becerinin günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlar karşısında kullanım yeteneğinin ölçümü amaçlanmaktadır. Bununla birlikte yapılan ölçüme ilişkin puanlama dışında eğitsel performansı olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlere yönelik diğer bulgular da anket çalışmaları ve korelasyon analizleriyle elde edilmektedir. Sosyo-ekonomik durum ve sosyo-kültürel köken, yaşanılan bölge ve çevre, öğrenci aidiyeti, ebeveynlerin eğitsel durumu, hanehalkı geliri, evsel kaynaklar, evdeki kitap sayısı, bilgisayar ve internet kullanım durumu gibi faktörlerin birey eğitsel başarısına etkileri, buna ilişkin veriler üzerinde yapılan analizlerle ortaya konulmaktadır. PISA'nın bir OECD projesi oluşu, temel hedefin katılımcı ülke eğitim sisteminin BSY etkinliğini tespit etmek olduğunu düşündürebilir. Öte yandan ekonomik sonuçların ötesine geçen toplum sağlığı, insani gelişim, toplumsal mutluluk ve toplumsal genel başarının yanı sıra eğitimin semantik çekirdeğini oluşturan etik, yurttaşlık, demokrasi bilinci ve sanatsal gelişim öğelerinin ölçümü, projenin mevcut formatı ile mümkün görünmemektedir.

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular bağlamında PISA'nın eğitim sistemi performansı ölçeklendirmede nicel veri analizine dayalı etkin bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. PISA projesi bir ülkenin eğitim sisteminin etkinliğini ölçerken uyguladığı değerlendirmede, aydınlanmacı eğitim görüşünde önem verilen "eğitimin gerçek yaşamda işe yarar olma" durumunu test etmektedir. Bireyin edindiği bilgiyi gerçek yaşamda kullanabilme yetkinliğini öl-

çebilen PISA, bireyin içinde bulunduğu eğitim sisteminin etkinlik ve verimliliğinin tespitinde önemli bir araçtır. Bölge ve sosyo-ekonomik unsurlara dayalı farklarla birlikte, okul içi başarımların korelasyon ile analiz edilmesine imkân tanıyan projede, eğitimde eşitlik olgusunun çıktıları dezavantajlar bağlamında ortaya konmaktadır. PISA'da eşitlik olgusu yerine fırsat eşitliği olgusunun genel başarımlar için önemine işaret edilmektedir. ABD ve Avrupalı akademik çevrelerin ortak görüşüne göre PISA, eğitsel alanın bütüncül değerlendirmesinde yetersizdir. Proje hazırlanma, uygulama ve değerlendirme sürecinde eğitim bilimi ilişkili diğer bilimsel alanlardan akademik katılımsızlık noktasında yoğun eleştiri almaktadır. PISA'nın eğitimin nitel ölçünlerini değerlendirmede antropoloji, sosyoloji, tarih, felsefe, dilbilim ve beşeri bilimler alanlarını daha yoğun biçimde içermesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak PISA hâlihazırda öğrenci, öğretmen ve ebeveyn üçlemesinde okula aidiyet, kişisel yeterlilik gibi nitel ölçümlere dayalı alan çalışmaları yaptığı ve bunların sonuçlarını katılımcılarıyla paylaştığı da unutulmamalıdır.

Eğitimin kavramsal açılımının toplumsal kültüre özgün, içselleştirilen ve felsefi temeliyle uyum içinde olduğu görülmektedir. Bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin fiziksel, düşünsel, duygusal ve toplumsal yetilerinin kendisi ve toplum için geliştirilmesidir. Neo-liberal kökenli politikaların eğitime yüklediği anlam ise yeniden üretim maksadıyla piyasanın gereksinim duyduğu işgücünün oluşturulmasıdır. Sosyalleşmenin biçimsel ve yapı kazanmış türevi olan eğitimin eşitsizliklerin yarattığı dezavantajları gidermede, toplumsal genel başarıyı ve adaleti sağlamada önemli bir faktör olduğu değerlendirilmektedir. Çalışmada PISA kronolojik performansı gözetilerek örneklem seçilen Finlandiya'da, eğitim hizmeti "tam kamusal mal" olarak devlet tarafından sunulmaktadır. FES'in her bireye öğrenmede fırsat eşitliği sağladığı, bireysel anlayış ve yeti farklılığının yanı sıra sosyo-ekonomik ve sosyokültürel özelliklerin yarattığı dezavantajları etkisizleştirdiği bilinmektedir. Finlandiya'da eğitim, temel insan hakkı ve genel kamu hizmetidir. PISA'nın sağladığı bulgular, eğitim sisteminin iyileştirmesinde pek çok ülke tarafından kullanılmaktadır. Türkiye'de düzenlenen Milli Eğitim Şûraları'nda, PISA projelerinden sağlanan bulgulara ve başarılı ülkelerde izlenen eğitim politikalarına yakınsamanın oldukça belirgin olduğu düşünülmektedir. Kamu politikası transferi bağlamında PISA'nın

işlevsel etkileşimi, eğitsel alan uygulamalarında kendini göstermektedir. PISA'nın sağladığı bulguların Finlandiya'da eğitim sistemi düzenlemelerinde kullanıldığı yapılan eğitsel reformlar ve başarı çıktıları neticesinde ortadadır ancak Türkiye'de ise eğitsel alandaki söylem ve eylem uyumsuzluğuna bakıldığında bilimsel bulguların eğitsel alan kurgusunda kullanılıyor gibi görüldüğü değerlendirilmektedir. Türkiye geleceğe taşımada TES amaçlar doğrultusunda planlanmalı ve buna göre tasarlanmalıdır. Gelişmeye yönelik amaçların ortak paydasında birey, bireyin barındığı yaşam alanı olan toplum ve çağın bilim ve teknoloji birikimi olan bilgi, eğitim sisteminin evrensel nitelikli öğeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireysel ve nihai olarak toplumsal başarı bireyin bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıkların gelişimine bağlıdır. Bu aynı zamanda TES'in hedefi olmalıdır. Eğitim politikaları ve programları geliştirilirken sistemi bu yönüyle değerlendirmek gerekmektedir.

Eğitsel alanda uzun vadeli, genel ve özel amaçlar bağlamında hedeflerin ortaya konulması, bu hedeflere yönelik istendik birey edinimlerinin belirlenmesinde bilim, ekonomi, sanat, felsefe, çevre ve toplumsal gerçekler belirleyici etmenlerdir. Politika yapıcılar eğitsel alana yönelik eğitim politikası üretiminde ideolojik unsurlar yerine sayılan belirleyici etmenlerin eğitsel alandaki dalları olan eğitim ekonomisi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesini temel alan politikalar geliştirmelidir. PISA, TIMSS gibi eğitsel alan yönelik uluslararası nitelikte veri ve bulgular sağlayan projelerin sonuçları mutlaka değerlendirilmelidir. Eğitsel alanın üst yönetim kademelerinde bürokratlar yerine eğitim bilimi tabanlı teknokratların istihdam edilmesi, eğitim politikalarının bilimsel temellere dayandırılması açısından önemlidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. PISA PROJESİNİN KRONOLOJİK ÖNCÜLERİNDEN FİNLANDİYA İLE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Çalışmanın son bölümünde Finlandiya ve Türkiye'nin kronolojik PISA performansları irdelenecektir. Ardından PISA'nın kronolojik liderlerinden Finlandiya'nın insan hakları, eşitlik ve özgürlük ilkelerini temel alan eğitim sistemi ile son on yıldır yapılan reformlara rağmen PISA çıktılarında durağan seyri izlenen Türk Eğitim Sistemi (TES)'in ortaya çıkardığı sonuçlar, Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (*Science of Comparative Education* (SCE)) baz alınarak mukayese edilecektir. Ayrıca PISA 2012 projesinde başarımlı çıktılarını gerileyen Finlandiya'nın yaşadığı sorunlar üzerinde de durulacak ve eğitim sistemlerini etkileyen küresel aktörlerin varlığına dikkat çekilecektir.

PISA proje bulgularında eğitimde fırsat eşitliği yönünden örnek gösterilen iki ülke dikkat çekmektedir; bunlar Finlandiya ve Güney Kore'dir. Bu çalışmada kültürel yakınlığı ve kronolojik PISA başarısı bağlamında karşılaştırma sürecine daha uygun olabileceği düşünülen Güney Kore yerine Finlandiya örneği tercih edilmiştir. Çünkü Güney Kore'nin eğitim programında geniş kültür yelpazesinde bir kariyere öncülük etmek, ulusal kültürde yeni değerler oluşturmak temel alınmaktadır. Eğitim sisteminin ise bilgi toplumu evriminin rekabetçi ortamında, küresel liderler yetiştirme genel amacına yöneldiği bilinmektedir (Bakioğlu, 2014: ss. 78-79). Ayrıca PISA kronolojisinde sürekli ilk beş içine giren Güney Kore (EK 1), son zamanlarda artan rekabetçi öğrenme ortamı nedeniyle olumsuzluklarla yüzleşmektedir. Güney Koreli öğrenciler ortaokuldan itibaren, sabah 06.00-07.00 gibi erken saatlerden gece 23.00 geç saatine kadar üniversite sınavına hazırlanmaktadırlar. Sayısı artan dershanelerle, eğitim ortamı yüksek düzeyde piyasalaşmaktadır. Güney Kore PISA'da olduğu gibi ne yazık ki eğitsel başarısızlığa bağlı genç intiharlarında da OECD ülkeleri arasında "1." sırada yer almaktadır (Bakioğlu, 2014: ss. 80-81). Okul sistemindeki başarısızlıklar ise bir tür cezalandırma sayılabilecek farklı uygulamalarla karşılanmaktadır. Öte yandan ülkede büyük

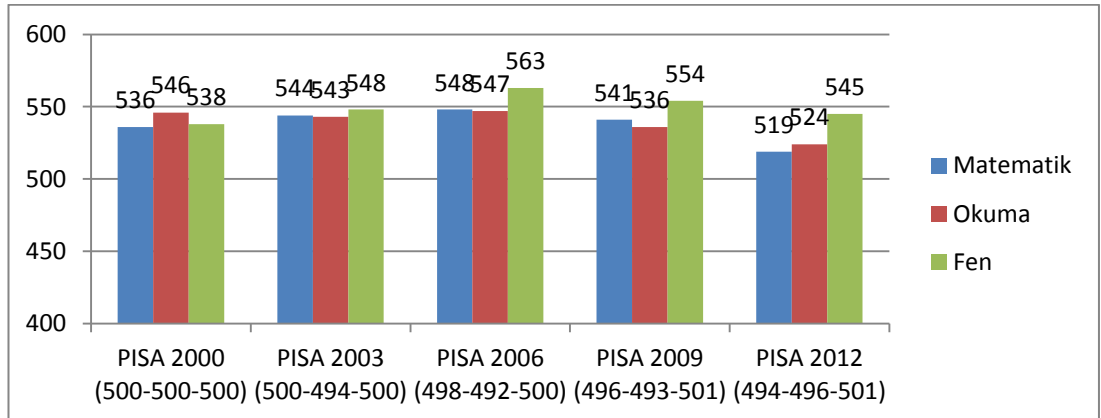
bir akademik enflasyon söz konusudur. Güney Kore'nin işsizlik profilinde yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olanların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Hatta doktora derecesiyle vasıf gerektirmeyen nitelikteki işlerde çalışılmasının, ciddi sorunların varlığına işaret ettiği de düşünülmektedir. 3 milyon üniversite öğrencisi ve yalnızca 2009 yılı için 10 bin'den fazla doktora derecesi, eğitimin sosyal mobilite etkisini farklı biçimde ortaya koymaktadır (Bakioğlu, 2014: ss. 81-82).

4.1. PISA Kronolojik Finlandiya ve Türkiye Performansları

PISA okul türüne bakmadan projenin gerçekleşeceği tarih itibarıyla 15 yaşında olan ve en az 6 yıllık örgün öğretimi tamamlamış öğrencileri kapsamaktadır. 15 yaş kriteri, öğrenci başarılarının bütün ülkelerdeki zorunlu eğitimin bitimi veya öncesinde karşılaştırılmasını mümkün kılmaktadır. PISA projesi için örneklem belirlenirken katılımcı ülkelerde öğrenim gören öğrencilerin okul türleri, okulların bulunduğu konum (köy, şehir), okulların idari biçimi (kamu veya özel), cinsiyet, anadil, sosyo-ekonomik durum, ebeveyn gelir ve eğitim düzeyi gibi pek çok değişken tanımları kullanılmaktadır. PISA projelerine katılım, yukarıda bahsedilen tanımlara uyan öğrencilerin mevcut yapının orantısız dağılımına göre belirlenmesi ile sağlanmaktadır.

Finlandiya ve Türkiye'nin projelerdeki performans çıktıları aşağıda Grafik 7 ve Grafik 8'de görüldüğü gibidir. Alanlara yönelik OECD ortalamaları grafik sütunlarının altında yer almaktadır.

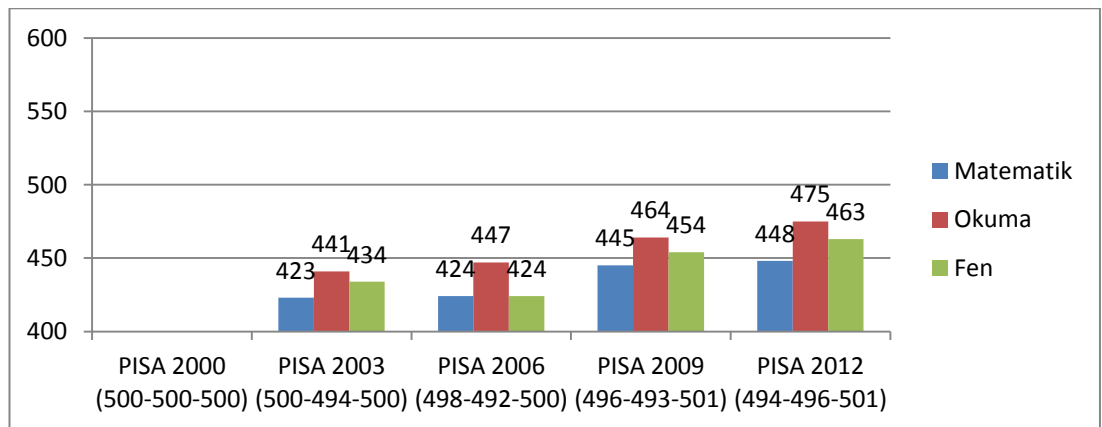
Grafik 7: Finlandiya'nın PISA Projeleri Kronolojik Performansı



Kaynak; Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>, son erişim: 16.03.2015

Grafik 7 incelendiğinde, kronolojide sürekli öncüler arasına giren Finlandiya'nın, her alanda OECD ortalaması üzerinde aldığı puanlar görülmektedir. Buna karşın Grafik 8'de Türkiye'nin projeye katıldığı 2003 yılından 2012 yılına kadar geçen süre zarfında, 2009 ve 2012 yıllarında kaydettiği puan artışına rağmen OECD ortalaması altındaki performansı dikkat çekmektedir. *Kirsch* ve diğer araştırmacılara göre yüksek düzey okuma becerisi bireyin eğitim yaşantısı süresince genel başarı düzeyini artırmaktadır. Okuma becerisi yüksek bireyler gelecekte kolaylıkla kariyer edinmekte ve toplumsal genel başarıya katkıda bulunmaktadır (Kirsch vd., 2002: ss. 3-16). Finlilerin %80'i düzenli kütüphane kullanıcısıdır. Bir Finli yılda ortalama 10 kez kütüphaneye gitmekte ve 18 kitap, dijital medya ya da dergi ödünç almaktadır (www.minedu.fi). Nüfusun %77'si ise yılda en az bir kitap satın almaktadır. Aynı zamanda ebeveynlerin %75'i çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla onlara sesli biçimde kitap okumaktadır (publishingperspectives.com). Türkiye'ye bakıldığında ise günde ortalama 5 saat televizyon seyredilirken, kitap okumaya yılda ortalama sadece 6 saat ayrılmaktadır. Bu bir bireyin 10 yılda 1 kitap okumasına eşdeğerdir. Türkiye'de düzenli kitap okuyan birey sayısı 10.000'de 1 kişidir (mebk12.meb.gov.tr). Türkiye, 2000 yılında IEA'nın TIMSS ve PIRLS projelerine katıldığı için bu projelerle çakışan PISA 2000 projesine katılamamıştır (EARGED, 2005: s. V).

Grafik 8: Türkiye'nin PISA Projeleri Kronolojik Performansı



Kaynak; Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>, son erişim: 16.03.2015

Kültürel farklılığın toplumsal algılara olan yansımaları, eğitimin kavramsal açılımında oluşan önem derecesine de yansımaktadır. Fin kültüründe eğitim; yazılı standartlara değil teşvik edici, yenilikçi ve bireye özgün eğitim fikrine

dayanmaktadır. Çünkü standardizasyon, yaratıcılığın en büyük düşmanı olarak görülmektedir (Sahlberg, 2007: s. 167). Fin kültüründe okuryazarlığa verilen geleneksel değer, *Elias Lönnrot* tarafından 19.yy.'da kaleme alınan Fin destanı "*Kalevala*"da yer alan okuma-yazma bilmeyenlerin, evlenmelerine izin verilmediği yönündeki efsanede açıkça görülmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010: s. 126). Kültürel bağlamda ataerkil bir toplumsal yapıya sahip olan Türkiye'de bir erkek için evliliğin ve işe alınmanın ön şartının, askerlik hizmetini yerine getirmiş olmak olduğu bilinmektedir (Fidan, 2008: s. 57). İşte bu kültürel farklılıklar dahi toplumların siyasal, toplumsal ilişkilerine yansımakta onların eğitime olan yaklaşımlarını da değiştirmektedir.

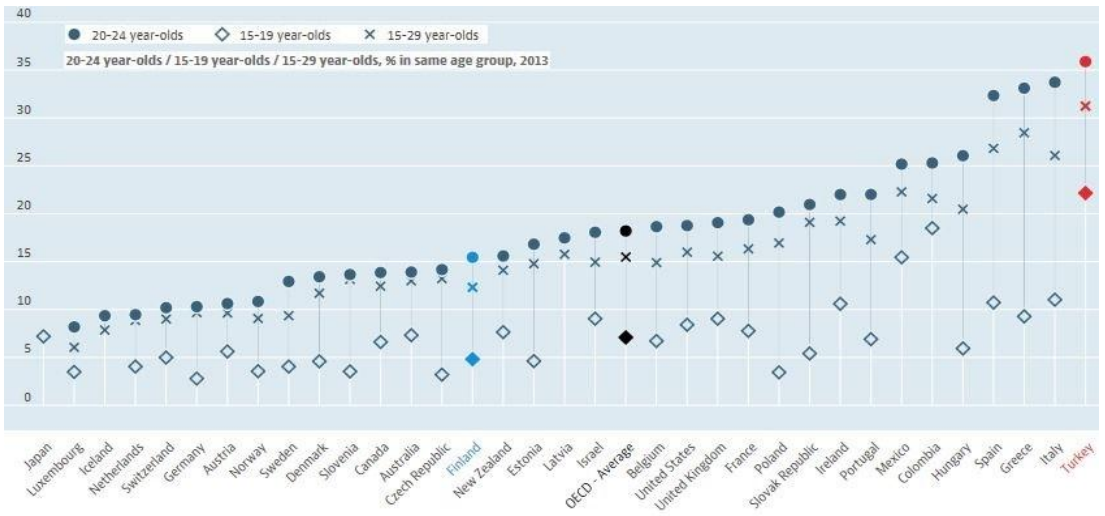
Finlandiya, PISA 2012'ye kadar ülke sıralamalarında matematik, okuma ve fen alanlarında sürekli olarak ilk beş içerisinde yer almıştır. Bu başarıyı 5. ve 6. düzey yeterlilik düzeyindeki yüksek öğrenci oranlarıyla elde etmiştir. PISA 2012 projesinde ise -tüm katılımcılar- arasında matematikte 12., okumada 6., fen alanında 5. sıraya yerleşmiştir (EK 1). Finlandiya PISA performansında 2012 yılında izlenen gerileme ve Türkiye'nin PISA 2012'de matematik, fen ve okuma alanlarındaki ortalama puan artışına, ülkelerin proje rapor bulgularının incelendiği alt bölüm başlıklarında değinilecektir.

Türkiye çalışma kapsamındaki kronolojide matematik, okuma ve fen alanları dizgesinde PISA 2003 projesinde 41 ülke arasında; 34., 33., 29., PISA 2006 projesinde 57 ülke arasında; 43., 37., 44., PISA 2009 projesinde 65 ülke arasında; 43., 41., 43., PISA 2012 projesinde 65 ülke arasında 44., 42., 43. sıralarda yer almıştır (EK 1). Aynı kronolojide Türkiye'nin, PISA'nın en düşük yeterlilik düzeyi olan 1. düzey ve altındaki yüksek öğrenci oranlarının matematik, okuma ve fen alanları dizgesinde PISA 2003 projesinde; %52.2, %36.8, %38.6, PISA 2006 projesinde; %52.1, %32.2, %46.6, PISA 2009 projesinde; %42.1, %24.5, %30, PISA 2012 projesinde; %42, %21.6, %26.4 olduğu görülmektedir. En yüksek yeterlilik düzeyleri olan 5. ve 6. düzey öğrenci oranları ise PISA 2003 projesinde; %5.5, %3.8, %5.7, PISA 2006 projesinde; %4.2, %2.1, %0.9, PISA 2009 projesinde %5.6, %1.9, %1.1, PISA 2012 projesinde; %5.9, %4.3, %1.8'dir (pisa.meb.gov.tr).

Türkiye'nin PISA 2003-2012 alt ve üst yeterlilik düzey eğilimleri incelendiğinde, OECD'nin üst düzey kabul ettiği 5. ve 6 düzeylerde düşük, 1. düzey ve

altında ise yüksek oranlarla TES'de belirgin sorunlar yaşandığı görülmektedir. Varılan sonuç bağlamında TES kapsamında eğitim alan bireylerin, edindiği bilgileri gerçek sorunların çözümünde kullanabilecek düzeye erişemedikleri düşünülmektedir. Aynı zamanda bu bireyler ancak ham bilgilerin ezberine dayalı bir öğrenme stratejisi üzerinden sorgulama ve uygulamadan yoksun nitelikte yetiştirilmektedir. Eğitim sistemi öğrencilerin etkili keşfetme stratejilerini geliştirmelerini ve yaşam boyu öğrenme için yeteneklerini güçlendirerek onları değişen dünyanın zorluklarına karşı hazırlandıklarını garanti etmelidir.

Grafik 9: OECD 2013, 15-29 Yaş Grubu İstihdam ve Eğitim Dışı Oranları



Kaynak; Web: <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>, son erişim: 26.07.2015

Bununla birlikte Grafik 9'da yer alan verilere göre 2013 yılında Finlandiya'da 15-29 yaş grubunda istihdam edilemeyen ve eğitim sistemi dışı kalan bireylerin aynı yaş grubuna oranı %12.3'tür. OECD ortalaması %15.5 iken Türkiye'de aynı yaş grubunda çalışmayan ya da okula gitmeyen birey oranı ise %31.3'tür. Oranlara bakıldığında TES'in, PISA'da kronoloji boyunca gösterdiği düşük performans ve BSY'ye katkısı bağlamında "kayıp nesil, kayıp yatırım" ve "fırsat eşitsizliği" ikilemi yarattığı görülmektedir. Bu sorunlar 2023 yılı için iddialı kalkınma planları olan Türkiye'nin, verimli insan kaynağı geliştirme konusunda yaşadığı sıkıntıya işaret etmektedir. Sürdürülebilir kalkınma, toplumun tüm bireylerine gerekli becerilerin kazandırılmasına yani eğitim sistemine bağlıdır. Eğitsel ortamda temel yeterlilik düzeyi altında kalan öğrencilerin durumunun, bireyin gerçek potansiyeline ulaşmasının ve sosyal mobilitenin sağlanmasının önünde engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Bu du-

rumda Türkiye'deki mevcut okullardan çok sayıda öğrencinin, gerçek potansiyeline ulaşmadan ve gerekli becerileri kazanmadan mezun olduğu düşünülebilir. Öğrenciler yeteneklerine göre eğitilmeli, yeteneklerin saptanması için olabildiğince zengin eğitim olanakları tüm öğrencilere sunulmalıdır.

4.1.1. Finlandiya'nın PISA Projelerine Ait Sonuç Bulguları

PISA 2000 projesi Finlandiya Ulusal Raporu'na göre FES başarısı okul öncesi eğitime verilen önem, yüksek nitelikli öğretmen eğitimi, okul yönetiminde yerellik prensibi ve Fin toplumundaki okuma alışkanlığının diğer alanlara olumlu yansımalarıdır. (Väljörvi vd., 2002: s. 15, s. 42). FES'de matematik içerikli müfredatın PISA'da ölçeklendirildiği gibi matematiksel bilginin problem çözme ve görevleri uygulamaya dayandırılmasıdır. Aynı biçimde fen bilimleri alanında elde edilen başarı da yine müfredat içeriği ve öğretim tekniklerinde deneysel düşünce algısı, her bilgi yerine anahtar kavramların, sürdürülebilir kalkınma ilkelerinin, çevre bilincinin FES'in merkezinde yer alan "Core Curriculum: Çekirdek Müfredat"ın parçasıdır (2002: ss. 21-23). Ücretsiz öğlen yemeği, ücretsiz eğitsel materyal, ücretsiz okul ulaşımı, okulda ücretsiz sağlık hizmeti gibi çözümlerle sosyo-ekonomik eşitsizliklerin önüne geçilmektedir. Fırsat eşitliği bağlamında bireylerin anlak ve yeti potansiyeline uygun öğretim metotları, kapsamlı pedagoji ve esnek okul müfredatı ile sağlanmaktadır (2002: ss. 26-44, s. 54).

PISA 2003 projesi Finlandiya Ulusal Raporu'na göre bölgesel ve okul türüne göre elde edilen yüksek yeterlilik düzeyleri, öğrencileri sınavla elemeyen "kapsamlı" eğitim sisteminin bireysel anlak, sosyo-ekonomik ve bölgesel eşitsizliklerin etkisini en aza indirmesinden kaynaklanmaktadır (Väljörvi vd., 2007: ss. 11-21, s. 33). Öğrenci başarısında yüksek mesleki statü sahibi ebeveynin pozitif etkisi Macaristan, Belçika ve Türkiye'de en yüksek, Finlandiya'da en düşük düzeydedir (2007: s. 35). Bununla birlikte bireysel anlak ve yeti farklılıklarına yönelik olarak Fin eğitim politikası eşitlik prensibi içeren bir pedagojik felsefe taşımaktadır (2007: s. 38). PISA projelerinde düşük performans gösteren ülkeler, eğitsel alanda "ezberleme stratejileri" üzerine kurgulanmış bir sistem yürütmektedirler. Oysaki FES'te anahtar kavramlar üzerin-

den sorgulama, yorum yapma yolu izlenmektedir (Väljörvi vd., 2007: s. 26). Her öğretmen adayına pedagojik uzman eğitimi verilmektedir. Öğretmenlerin bir ya da iki alanda tezli yüksek lisans yapması bir zorunluluktur (2007: ss 48-50). Finli öğretmenler profesyonel gelişimleri için okullarda çok çeşitli bireysel öğretim metotları uygulayabilmekte, eğitimsel araştırmalar yapabilmektedir (2007: ss 67-72). Finlandiya'da ulusal eğitim politikalarında bireysel anlayış ve yeti farklılıklarına verilen pedagojik önem yüksektir. Öğretmenlerin işini kolaylaştırmak amacıyla yapılan yüksek yatırımlarla sınıf mevcutları düşük tutulmaktadır (2007: s. 47, s. 56).

PISA 2006 Ulusal Raporu'nu FMEC adına hazırlayan *Hautamäki* ve diğerlerinin analizine göre PISA 2000-2006 arası üç fazlık döngüde elde edilen başarı, Finlandiya'nın tarihsel gelişimine bağlıdır. 1960'larda başlatılan İskandinav tarzı refah devleti şekli yanı sıra anayasa boyutunda vatandaş ve gelişim odaklı yönetimle buluşan ve "eğitimsel eşitlik" ilkesinin temel alınmasıdır. *Hautamäki*'ye göre eğitsel alanda eşitliğin dolayısıyla adaletin sağlanması ve sürdürülmesinde PISA verilerinden sağlanan fayda yüksektir. Bu sayede sosyo-ekonomik durum, sosyokültürel köken, yaşam alanı, cinsiyet gibi faktörlerin etkilerinin eğitim politikaları ile dengelenmesinde başarı sağlanmaktadır (Hautamäki vd., 2008: ss. 27-30).

Finlandiya Eğitim Araştırmaları Enstitüsü'nün hazırladığı PISA 2009 Ulusal Özet Raporu'nda fen alanında izlenen düşünüş okuma alışkanlığı değişimiyle ilişkilendirilmektedir. Okullar arasında düşük düzeyde başarı farkları izlenmektedir. Düşüşe karşın sürdürülebilir başarı ise farklılıkları içeren eğitim yapısında kalite ve eşitliğin sürdürülmesiyle ilişkilendirilmektedir (www.minedu.fi).

PISA 2012'de başarı çıktılarını düşük oranda gerileyen Finlandiya için akıllara "Fin eğitim sisteminde sorun mu var?" sorusu gelmektedir. İzlenen gerilemenin eğitsel alandaki teknik sorunlardan mı yoksa Global Eğitim Reform Hareketi (GERM) gibi küresel aktörlerin olumsuz etkilerinden mi kaynaklandığı çalışma bağlamında önem arz etmektedir. 3 Aralık 2013 tarihinde açıklanan PISA 2012 projesine 34 OECD üyesi ülke ile birlikte OECD üyesi olmayan 31 ülke katılmıştır. Projede toplam 65 ülkenin eğitim sistemlerinin mevcut durumu ortaya konulmuştur. Küresel boyutta, 15 yaş

grubu 28 milyon bireyi temsil eden 510.000 öğrenci projeye katılmıştır (www.oecd.org). PISA 2012 projesi, kronolojide en çok OECD dışı katılımcı içeren proje olma (EK 1) özelliğini taşımaktadır. OECD üyesi olmayan pek çok ülkenin yoğun katılımı, hızla gelişen ekonomik rekabet ve kültürel etkileşim içinde eğitim sistemine verilen önemin arttığını göstermektedir. Ayrıca market tabanlı eğitsel ortamlara yönelik standart ölçeklendirmeye artan eğilimin ulaştığı boyut ortaya konulmaktadır. Finlandiya, tüm kronolojide olduğu gibi PISA 2012 projesinde de yine OECD ortalaması üstünde başarımlarını elde etmiştir. PISA 2009 ve PISA 2012 projelerinde Finlandiya'nın aldığı puanlara bakıldığında ise bir gerileme olduğu görülmektedir (Grafik 7). Projeden elde edilen verilere dayalı OECD'nin hazırladığı çalışmada; Finlandiya'nın eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile yüksek eğitsel performansı sağlayan ülkeler arasında yer aldığı belirtilmektedir (OECD, 2014a: s. 12). OECD'nin çalışmasında eğitsel ortamda mevcut tüm kaynakların kullanımında "adaletli olmanın" yalnızca "fırsat eşitliği" için değil aynı zamanda bir bütün olarak okul sisteminin performansı ile yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Bunun en iyi biçimde gerçekleştirildiği ülkelere örnek olarak ise Finlandiya ve Güney Kore verilmektedir (OECD, 2014a: s. 26). Finlandiya örneğinde eğitsel ortamda olası tüm eşitsizliklerin etkisiz kılınması halinde fırsat eşitliğinin toplumsal genel başarı ve eğitim hakkı bağlamında adaleti sağlayabildiği sonucuna varılmaktadır. Finlandiya eski Eğitim ve Bilim Bakanı *Krista Kiuru*, PISA performans gerilemesine dair açıklamasında, FES'in PISA 2009 projesinde başarımlarının gerileyeceğine dair sinyaller verdiğini ifade etmektedir. *Kiuru* FES'in geleceğini kurtarmak amacıyla gecikmeden geniş bir forum düzenleneceğinden söz etmektedir. Foruma eğitim uzmanları, eğitim yöneticileri ve politikacıların yanı sıra öğrenci temsilcisi ve ebeveynlerin katılımının sağlanacağını belirtilmektedir. Ortak paydaşların katılımıyla oluşturulacak forumda, sorunların tespiti ve çözümü için acilen eyleme geçileceğini ifade etmektedir (minedu.fi).

Finlandiya Eğitim Araştırmaları Enstitüsü araştırmacısı *Heidi Harju-Luukkainen*'ne göre Finlandiya geçen 10 yıllık süreçte büyük oranda dış göç almıştır. Takip eden süreçte PISA 2009 ve 2012 projelerinde gerileyen

başarım çıktıları, FES'e dahil olan göçmenlerin düşük öğrenme çıktılarına dair kanıt oluşturmaktadır. Göçmen kökenli öğrencilerin öğrenme çıktıları Finli öğrencilere göre oldukça düşüktür. Bunun temel sebebi olarak; göçmen öğrencilerin Fince öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra kendi dillerinde verilen eğitimin yetersizliği görülmektedir. Değişen toplumsal yapıda öğretmenlerin göçmen kökenlilerin eğitimi, çok kültürlü eğitim ve çok dillilik konularında öğrencileri desteklemek amacıyla hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir (ktl.jyu.fi).

Finli eğitim uzmanı *Pasi Sahlberg*, PISA'da ölçülen gerilemenin, projenin metrik doğası ile açıklanabileceğini ifade etmektedir. *Sahlberg*, Asyalı eğitim sistemlerinin yükselişinin, öğrenciler ve ebeveynlerine sosyal ve maddi maliyetinin oldukça yüksek olduğunu belirtmektedir. Asyalı öğrencilerin rekabete dayalı motivasyonlarının yüksek oluşundan ve çalışmak için Avrupalı öğrencilere kıyasla daha çok zaman harcadıklarından söz etmektedir. *Sahlberg'e* göre 1970'lerden bu yana Finlandiya eğitim politikasının temel yapı taşı, adaletli ve içermeci eğitsel alandır. Sistematik yatırım, eğitsel kaynakların adil dağılımı, yaygın EÇEB programı, sağlık ve refah hizmetlerine adil erişim, bireye uyarlanabilen esnek müfredat, nitelikli öğretmen, okullara ve öğretmenlere verilen otonomi FES'in kalite ve etkinliğinde etken unsurlardır (pasisahlberg.com). Eski FMEC direktörü *Sahlberg*; PISA'da yüksek skor alan her eğitim sisteminin "başarılı" olarak nitelendirilmesini hatalı bir yaklaşım olarak görmektedir. *Sahlberg'e* göre gerçekten başarılı sistemler, her bakımdan dezavantajlı öğrencilerin öğrenim çıktılarını OECD ortalaması üzerine çıkaran sistemlerdir.

Sahlberg diğer Avrupa ülkelerinin PISA'da izlenen performans düşüşünü, Küresel Eğitim Reformu Hareketi (*Global Educational Reform Movement* (GERM))'nin, eğitim sistemleri üzerindeki olumsuz etkileri ile ilişkilendirmektedir. GERM, İngiltere'nin 1988 Eğitim Reformu Yasası ve 2000'li yıllarda ABD'nin yürürlüğe koyduğu "*No Child Left Behind: Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın*" gibi eğitim reformları ardından "gayri resmî" olarak ortaya çıkmıştır. GERM kapsamında piyasa mekanizmalarının, eğitim sistemi gelişimleri için en iyi araç olduğu savunulmaktadır. Adeta bir virüs gibi davrandığı belirtilen GERM'in, tüm dünyada eğitim sistemlerini enfekte

ettiğinden söz edilmektedir (theguardian.com). GERM'de eğitsel ortamda karşılaşılan sorunlar neo-liberal politikalar desteğinde, market tabanlı reformlarla çözümlenmeye çalışılmaktadır. Örneğin özel okulların kaynakları daha iyi kullanarak daha verimli sonuçlar üreteceğine inanılmaktadır. GERM'in etkilediği eğitim sistemlerinde, öne çıkan beş semptomu rastlanılmaktadır:

- 1) Standart test başarımları çıktıklarına göre okullar arasında rekabet artırılmaktadır. Okul seçimleri iktisat bağlamında “doğru tüketici kararı” haline dönüştürülmektedir.
- 2) Öğretme ve öğrenme standartlaştırılarak okulların performansları mukayese edilebilir hale getirilmektedir. Ebeveyn ve öğrencilere “ürün” seçiminde referans sağlanmaktadır.
- 3) Yapılan standart testlerle okulların performansı hakkında sistematik veri tabanı oluşturulmaktadır. Daha sonra bu veriler öğretmenleri sorumlu tutmak için kullanılmaktadır.
- 4) Hızlı öğretmen yetiştirme yoluna gidilerek profesyonel öğretmenlik mesleği değersiz hale getirilmektedir.
- 5) Kamu okulları özelleştirilerek, piyasa tarafından yönetilen ücretsiz/ücretli okullara ve ICT destekli sanal okullara dönüştürülmektedir (pasisahlberg.com).

Sahlberg öncelikli olarak öğretmen ve eğitim yöneticilerinin GERM etkilerine karşı iyi eğitilip hazırlanması gerektiğinden söz etmektedir. GERM'in olumsuz etkilerinden kaçınmanın en iyi yolunun, Finlandiya'nın eğitim politikalarından ders çıkarmak olduğunu ifade etmektedir (pasisahlberg.com/text). *Sahlberg* ile aynı görüşü paylaşan Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nden Prof. *Stephen Ball* ise GERM reformlarının WB, OECD ve bazı ülkeler tarafından savunulduğunun ve teşvik edildiğinin altını çizmektedir. Neo-liberal işgücü piyasaları için eğitim faaliyetleri bir tür ekonomik bir yatırım alanıdır. Dolayısıyla eğitim faaliyetleri başlangıçtan beri ekonomik anlamda maliyetkar çerçevesi içerisinde değerlendirilmiştir

Ball'a göre GERM, BSY'yi artırmak için eğitim sistemini işgücü yaratmada bir araç olarak kullanılmaktadır. GERM etkisiyle eğitimin bireysel ve toplumsal gelişim, kültürel ve sosyal uyum yaratma rolü ortadan kalkmaktadır. *Ball*,

Finlandiya'nın GERM'e en güçlü direniş gösterecek nitelikte bir eğitim sistemine sahip ülke olduğuna dikkat çekmektedir (teachers.org.uk). OECD Sendika Danışma Komitesi Eğitim Çalışma Grubu Başkanı *John Bangs* ise konumu gereği beklenen açıklamayı yapmıştır. *Bangs*, Finlandiya'nın PISA'da yaşadığı gerilemenin sebebi olarak, ülkenin zayıflayan ekonomisini ve bu yüzden artan sosyal baskıları göstermektedir (businessinsider.com).

4.1.2. Türkiye'nin PISA Projelerine Ait Sonuç Bulguları

Türkiye'nin katıldığı ilk PISA projesi sonuçlarına yönelik EARGED'in PISA verilerini kullanarak hazırladığı PISA 2003 Ulusal Nihai Raporu'nda oldukça dikkat çekici bazı bulgulara rastlanılmaktadır. Bu bulgular arasında en dikkat çeken, tam olarak şu ifadeyi içermektedir: *"Ülkemizdeki eğitim sisteminde, demokrasinin değil, otokratik rejimlerin eğitim sistemi olan 'elit yetiştirme' sisteminin derin izleri vardır. Öğrencilerimiz, eğitim merdiveninde ilerlerken değişik noktalarda seçilime uğramakta, farklı gruplara ayrılmış çeşitli 'eğitim diyetlerine' tabi tutularak sanki devlet eliyle, değişik açılardan iyice farklılaştırılmakta, sonra da onlardan, sanki böyle bir gruplama ve farklılaştırma yapılmamış gibi, aynı milletin üyeleri olarak, ulusal birlik ve bütünlük içinde davranmaları istenmektedir"* (EARGED, 2005: s. 100). Değerlendirme temel alanı matematik okuryazarlığı olan PISA 2003 projesi sonuç verilerinde, Türkiye'nin okul içi varyansı %58'dir. Bu varyansın okullar ve öğrencilerin sosyo-ekonomik, sosyokültürel özellikleri ile açıklanabilen bölümü ise %1'dir. Okullar arası varyansta ise %70 değişkenlik yüzdesinin %50'si sosyo-ekonomik ve sosyokültürel özelliklerle açıklanabilmektedir. Öte yandan 1960'lı yıllarda *Jefferson Eastmond*'un, "eğitimde bölgesel farklılıklar" konulu *"Türkiye'de Eğitim İmkânları: Educational Opportunity in Turkey"* adlı araştırmada saptadığı sorunların yarım asırdır sürdüğünden, bu yüzden TES'de acil ve köklü bir reform ihtiyacından söz edilmektedir (EARGED, 2005: s. 100).

Türkiye'nin katıldığı ikinci PISA projesi için hazırlanan PISA 2006 Ulusal Raporu'na göre okul içi ve okullar arası performans farkının, öğrenme ve öğretme koşullarının farklılığından kaynaklanmaktadır. Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, fırsat eşitliği bağlamında genel başarıyı sağlamada

yetersiz kalmaktadır. MEB'in bireysel anlık ve yetiye dayalı öğretim metodolojisi geliştirme amacıyla üniversitelerle birlikte çalışılması önerilmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde de akademisyenlerden yararlanılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Dezavantajlı bölgelerde pozitif ayrımcılık yapılarak eğitim yatırımlarının bu bölgelerde artırılması, bu bölgelerde çalışacak kadronun uzman ve deneyimli kişilerden seçilmesi çözüm önerileri arasında yer almaktadır (EARGED, 2010: s. 124). PISA 2003 ve PISA 2006 arasında projelerden elde edilen ve TES sorunlarını "açık bir dille ifade eden" teknik bulgulara rağmen TES'de bulgulara dayanmayan ve önceki sonuçları gözlenmeden değişime uğratılan çok sayıda reform uygulamasının yapıldığı bilinmektedir. İçerik yerine şekil yönünden yapılan reformlara rağmen PISA 2006 projesinde elde edilen başarı düzeylerinde belirgin düzeylerde değişim olmadığı görülmektedir.

Türkiye, 170 okuldan 4996 öğrencinin katıldığı PISA 2009 projesinde %98 devlet okulu, %2 özel okul örneklemini kullanmıştır (EARGED, 2010a: s. 13). PISA 2009 Ulusal Ön Raporu'nda ülkelerin eğitim sistemleri kıyaslanırken (*benchmarking*) milli gelir farkının göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir. Kişi başına düşen GSYİH yüksek olan ülkelerin, PISA performanslarının yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Oysaki aynı projede öğrenci başına yaklaşık 40 bin ABD doları harcayan Estonya ve Polonya'nın, öğrenci başına 100 bin ABD doları harcama yapan Norveç ve ABD ile aynı başarı düzeyinde olduğu görülmektedir (EARGED, 2010a: ss.128-129). Rapor'da; PISA 2009'da matematik alanında 19 ve fen alanında 30 puanlık artış sağlandığı belirtilirken okul içi ve okullar arası farklılıkların hala çok yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu farklılıkların kaynağı olarak sosyo-ekonomik, sosyokültürel etkenler ile yaşanan coğrafyanın özellikleri gösterilmektedir (EARGED, 2010a: s.16, s.131).

PISA 2012 projesinde Türkiye'nin 5. ve 6. düzeyde (üst düzey) performans göstermiş öğrenci oranında bir miktar artış, 1. ve 2. düzey (alt düzey) oranında da bir miktar azalış göze çarpmaktadır. 5. ve 6. düzeyde (üst düzey) performans artışları Türkiye'nin matematik, okuma ve fen alanlarındaki genel puan artışına neden olmaktadır (Grafik 8). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu'nda alt düzey öğrenci oranında gözlenen azalış, sosyo-ekonomik açıdan deza-

vantajlı öğrencilerin performans artışı ile açıklanmıştır. Azalışın, toplumsal kalkınmışlık düzeyi gelişimi yanı sıra 2002-2013 yılları arasında eğitime ayrılan bütçenin 7,460 milyar TL'den 47,496 milyar TL'ye ulaşmış olmasına da bağlı olduğu belirtilmiştir (YEĞİTEK, 2013: s. 7). Başka bir çalışmada PISA 2012'de elde edilen performans artışı, Türkiye'nin 2002 yılından beri kişi başına milli gelirin arttığı bir dönemde olmasına bağlanmıştır. Dolayısıyla test puanlarındaki artışın "gelir etkisinin" bir yansıması olduğu sonucuna varılmıştır. Artan gelire birlikte evde öğrenmeye destek olan bilgisayar, internet erişimi, ansiklopedi ya da özel dersane gibi eğitsel kaynaklara erişimin de arttığı düşünülmektedir (www.yapraközer.com). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu'nda matematik, okuma ve fen alanlarında bölgeler arası başarı varyansı %10 düzeyine gerilerken bölge içi varyansın %90 düzeyine ulaştığı görülmektedir (YEĞİTEK, 2013: s. 17). Bu bulgu Türkiye'de farklı türdeki okullar arasında ciddi farklılıkların hala sürdüğüne, tüm öğrencilere aynı öğretim yöntemi üzerinden yaklaşıldığına işaret etmektedir. 2012 ön raporunda, Türkiye'nin OECD ülkeleri içinde öğrenci başına en az harcama yapan ülke olduğu belirtilmektedir. Buna karşın öğrenci başına 40 bin ABD dolarından daha az harcayan ülkeler arasında iyi bir performansa sahip olduğundan bahsedilmektedir. Türkiye'de 2003'te yoksul öğrencilerin %3 kadarı üst düzey yeterlilik seviyesine ulaşırken, 2012'de bu oran %7'dir. (YEĞİTEK, 2013: ss. 20-23). PISA 2012 projesinde kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasındaki yeterlilik düzeyi oranları birbirine yakın olsa da kız öğrenciler okuma alanı dışında erkek öğrencilerin gerisinde kalmaktadır (YEĞİTEK, 2013: s. 29).

4.2. Kamu Politikası Transferi Bağlamında Eğitim Sisteminde Sorun Çözümü ve Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi; Science of Comparative Education (SCE)

Birleşmiş Milletler (BM) kurulduktan sonra 24 Ekim 1945'te fiilen çalışmaya başlayarak uluslararası hukuktaki yerini almıştır. 1947'de Marshall Planı çerçevesinde önerilen "yeni uluslararası ekonomik düzen" kuruluşuna ilişkin çalışmaya dayanarak, BM tarafından 1 Mayıs 1974'te, "uzmanlık kurumu" olarak OECD kurulmuştur. Böylece OECD, küresel boyutta etkin nitelikli örgütler arasındaki yerini almıştır. Ekonomik nitelikli bir örgüt olan OECD, üye ülke-

lerde yaşanan ekonomik sorunların küresel etkilerini azaltmak için ekonomi alanında katkı sağlayabilmektedir. OECD aynı ekonomi alanında olduğu gibi eğitsel alanda da üyelerine katkı sağlayabilmek amacıyla 1990 yılında PISA projesi üzerinde çalışmaya başlamış, 1997 yılında ise projeyi resmî olarak duyurmuştur (www.oecd.org). OECD'nin alt birimi olan PISA'nın görevi ise ölçme ve değerlendirmedir, herhangi bir yaptırım gücü yoktur (Özgöker, 2011: ss. 29-31). BM organlarından bir diğeri olan Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)); uluslararası alanda eğitim, bilim, kültür ve iletişim alanlarında üyeleri arasında iş birliği sağlamaktadır. Öte yandan bu örgüt bahsedilen alanda sosyal değişimleri inceleyerek milli komisyonlar aracılığıyla üye ülkelerin karar alma mekanizmalarını harekete geçirmektedir (Özgöker, 2011: ss. 156-162). Görüldüğü gibi kamu politikası transferi noktasında UNESCO aktif etkilere sahip iken PISA, proje değerlendirmesi kapsamında gerekli tüm verileri ve ilişkin analiz çıktıları kullanıma sunmaktadır. Bu sayede eğitim sisteminde sorunların ve çözüm yollarının ortaya konulması kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte PISA'nın direkt yaptırım etkisi olmasa da, ülkelerin yaratılan eğitsel rekabet ortamının etkisiyle PISA verilerini dikkate alacağı ve eksikliklerini giderebilecekleri bilinmektedir.

Eğitim sistemlerini iyileştirmeye yönelik politika transferinde öncelikli olarak politika analizi yapılmalıdır. Bunun için sorun tanımlanmalı (*düşük performans çıktıları*), kanıtlar toplanmalı (*PISA bulguları*), alternatifler ortaya konulmalı (*başarılı ülkeler örnek alınarak*) ulusal değişkenler belirlenmelidir. Bunun ardı sıra mevcut projeksiyona göre çözümlerin ortaya konulması gerekmektedir. Eğitsel alanda problemlerin sebep ve çözümleri üzerine bilimsel araştırma yapmak ve karar vermek için akademik disiplin ve profesyonel destek ihtiyacı doğmaktadır. Farklı ülkelerdeki başarılı uygulamaları irdelemek, çalışılan konuyla ilişkili değişkenler üzerinde benzeşime (*analoji*) gitmek gerekmektedir (Bardach, 2005: ss. 13-14). *Dolowitz* ve *Marsh'a* göre politik amaçlar doğrultusunda içerik ve yönetsel yapı bakımından politik enstrümanların, yönetsel tekniklerin, kurumların hatta eğilim ve konseptleri yansıtan ideolojilerin transferine odaklanılmalıdır. Politika transferinde aynen kopyalama ya da örneklerden esinlenilerek taklit (*emulation*) mümkündür. Fakat ba-

şarılı sonuçlar verecek bir transferin, melezleştirme (*hybridization*) ve sentezlemeyle özgün hale getirilmesi mümkündür (Dolowitz vd., 1996: ss. 349-351). Politika transferinde en önemli aktör seçimle göreve gelmiş iktidarlardır. Bürokrat veya kamu görevlileri ise çalışma esaslarını belirleyen yasalarla sınırlandırılmışlardır. Politikayı transfer edecek olan iktidar, öncelikleri belirleyerek politikaları uygulayacak olanlar ise bürokrat ve kamu görevlileri olacaktır (Dolowitz vd., 1996: s. 345). Bir ülkenin politik hedefleri eğitim sistemi üzerinde küçük değişimler öngörebileceği gibi radikal reformist yaklaşımları da sergileyebilir. Bu bağlamda politikacıların, yöneticilerin ve öğretmenlerin kararlarını sınırlayan koşulların da, kamu politikası analizi bağlamında ortaya konulması gerekmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (*Science of Comparative Education* (SCE)) eğitim sistemi sorunlarının çözümünde kullanılabilecek önemli araçlardan biridir. SCE; farklı toplum ve tarihi dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerinin, bazen bir bütün bazen de birkaç yönden karşılaştırılıp ortak ve farklı yönlerinin tespit edildiği bir bilim dalıdır. Bu tespitler doğrultusunda yapılan eğitim reformları toplumsal kalkınma ve sosyal değişimi mümkün kılmaktadır. SCE çalışmaları ilk kez *Mare Antoine Jullien*'in 1817 yılında eğitim kurumları hakkında sistematik bilgiler toplamasıyla başlamıştır. *Jullien*'in "*Plan and Preliminary views of work in Comparative Education: Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Çalışma Planı ve Öngörüşler*" adlı çalışmasında, eğitimin pozitif bir bilim olduğu ve karşılaştırmalı çalışmalarla iyileştirmenin mümkün olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 2000: ss. 757-773). SCE çalışmasında tanımlayıcı (*descriptive*) ve açıklayıcı (*explanatory*) yaklaşım birlikte kullanılmaktadır. Doküman toplama, karşılaştırma ve farklılıkların tanımlanması; "tanımlayıcı", karşılaştırılan olayların nedenlerinin araştırılması ise "açıklayıcı" süreçleri meydana getirmektedir.

Eğitime etki eden pek çok faktörün varlığı ve çeşitliliği yadsınamaz bir gerçektir. Demografik ve yönetsel yapı, ekonomik ve teknolojik faktörler, öğrenme ve yaşam ortamı bu faktörlerin en temel olanlarıdır. Yapılacak transferde bu faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. *Dilthey*'den aktaran *Ültanır*'a göre "her genelleştirme" bir "karşılaştırmanın" sonucudur. Öte yandan başka bir ülkenin eğitim sistemini olduğu gibi transfer etmek, farklı bir ulusun yaşam

biçimini zorla benimsetmek ya da "başkasının elbisesini giymek" anlamına gelmektedir (Ültanır, 2000: ss. 6-23, s. 77). Yapılan karşılaştırmalar sonucu varılan politik transfer kararı, eğitimde değişim sürecini tetikler. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, değişim sürecinde başarının anahtarı öğretmendir ve öğretmenin değişime yönelik eğitilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde kurum ve okul yöneticileri de değişim yeterliliklerine sahip olmalı, özellikle eğitim yönetimi alanında eğitim almalıdırlar (İlgar, 2005: ss. 15-19). Türkiye'de her iktidar döneminde eğitim sisteminde değişime gidilmesine karşın eğitimde dönüşüm yönetimi ilkelerine dayalı modeller geliştirilemediğinden, girişimler başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Erdoğan, 2002: ss. 86-90).

4.3. Finlandiya ve Türkiye'nin Zorunlu Temel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Çalışmanın bu bölümünde; PISA kronolojisinde sürekli olarak yüksek performans gösteren ülkeler arasına girmeyi başaran Finlandiya'nın, "fırsat eşitliği" ilkesini temel alarak adaleti ve toplumsal genel başarıyı sağladığı görülen mevcut eğitim sistemine değinilmeye çalışılacaktır. Finlandiya'nın eğitim sistemi, kendi sosyokültürel bağlamında bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyulacaktır. Finlandiya'dan yaklaşık 14 kat fazla nüfusa sahip, yaklaşık 2 kat fazla yüzölçümü olan ve zorunlu eğitimde 2009/10 yılı verileriyle Finlandiya'nın yaklaşık dörtte biri oranında eğitim harcaması yapan Türkiye'nin eğitim sistemi ile karşılaştırılmaktadır. Finlandiya örneğinden Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi (*Science of Comparative Education (SCE)*) yaklaşımı ile yola çıkılarak, PISA'da kötü sonuçlar alan Türkiye açısından eğitsel alanda ve kamu politikası bağlamında nelerin yapılabileceği konusu irdelenmektedir.

4.3.1. Finlandiya Zorunlu-Temel Eğitim Sistemi

Finlandiya politik ve sosyo-ekonomik bağlamda ele alındığında toplam 5.475.450 nüfus ve 338,000 km² yüzeyalanı ile Avrupa'nın bir ülkesidir. Ülkenin başkenti Helsinki'dir. Nüfusun yaklaşık %84'ü kentsel alanlarda yaşamaktadır. Bağımsız Cumhuriyet niteliklerine sahip olan Kuzey Avrupa ülkesinin Rusya'dan ayrılarak bağımsızlığına kavuştuğu tarih 06 Aralık 1917'dir. Çok

partili siyasal yapıya sahip olan Finlandiya yarı başkanlık sistemi ile yönetilmektedir. Yerel yönetimler ise genel eğitim ve sağlık hizmetlerini belli bir oranda üstlenmekte, vergilendirme ile diğer yerel mali konularda karar alma haklarına sahiptirler (EURYDICE/CEDEFOP, 2011: s. 6). Eğitim hizmetinin, yükseköğretim de dâhil olmak üzere, "tam kamusal mal" olarak sunulduğu Finlandiya'da eğitim finansmanı %57 oranında federal hükümet ve %43 oranında yerel hükümetler (*belediyeler*) tarafından sağlanmaktadır (www.ncee.org). 2014 verilerine göre; %8.1 işsizlik oranı, kişi başına 35.900 ABD doları GSYİH, ortalama 76.9 yıl erkek ve 83.5 yıl kadın yaşam süresi, %70.68'i en az ortaöğretim mezunu nüfusu, 25-64 yaş grubunda ise %40'lık yükseköğretim eğitim düzeyi ile Finlandiya'da yaşam standartlarının ve eğitim seviyesinin yüksek olduğu görülmektedir (www.ncee.org).

Finlandiya Anayasası Bölüm 16'da belirtildiği gibi herkes ücretsiz temel eğitim alma hakkına sahiptir. Kamu otoriteleri ayrıntılı yasalarla eğitimde fırsat eşitliğini, bireylerin kendi yetenek ve özel ihtiyaçlarına göre ekonomik engellere takılmadan eğitim hizmeti almasını sağlamak zorundadır (www.finlex.fi). FES'in genel amaçlarına bakıldığında, uygulanan eğitim politikasının ana hatlarında kalite, verimlilik, eşitlik ilkeleri bulunmaktadır. Nüfus ve işgücü bağıntısı ele alınarak eğitim seviyesini yükseltmek, çocuklar ve gençler arasındaki sosyo-ekonomik yetersizlikler, dışlanma gibi olumsuz etkenleri azaltarak fırsat eşitliğini sağlamak öncelikler arasında bulunmaktadır. Toplumsal verimliliği artırmak adına LLL'ye büyük önem verilmektedir. Eğitsel alanda yoğunlaşan Araştırma-Geliştirme (*AR-GE*) faaliyetleri ile eğitim sisteminde nitelik ve nicelik yönünden sürekli gelişim amaçlanmaktadır (www.minedu.fi, son erişim: 28.06.2012). "Öğrenmeyi öğreten" ve LLL'yi temel alan FES, toplumsal genel başarıyı yükseltme ve güçlü bir ekonomi yaratma yani ülkeye eğitimle başarı getirme görevini üstlenmektedir.

Finlandiya'nın eğitim finansmanı ve okul yapısı; Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (EÇEB), okul öncesi eğitimi, temel eğitimi (zorunlu eğitim), ortaöğretimi (II. Devre lise) ve yükseköğretim olmak üzere dört ana öğretimden oluşmaktadır. Çalışma kapsamına alınan zorunlu eğitim süreci 9 yıllık bir zaman dilimini kapsamaktadır (www.ncee.org). Okul öncesi ve zorunlu eğitimde

toplam 542.900 öğrenciye, 2500 okulda hizmet veren FES için zorunlu eğitim sürecine 2012 bütçesinden ayrılan pay 4.4 milyar euro'dur (www.stat.fi).

Finlandiya'da okul öncesi eğitim; Fin okul öncesi eğitimi 628/1998 sayılı Temel Eğitim Yasası ile düzenlenmiştir. Belirtilen yasaya göre 1 Ağustos 2001 yılından geçerli olmak kaydıyla altı yaşını dolduran her çocuk okul öncesi eğitim alma hakkına sahiptir. Bu yaş grubundaki okullulaşma oranı %99 olarak belirtilmektedir. Zorunlu eğitimden bir yıl önce başlayan okul öncesi eğitimde her bir yerel yönetim eğitim hizmeti sağlamakla yükümlüdür. Altı yaş ve öncesi diğer çocuklar ise anaokullarında ve günlük bakımevlerinde bakım ve eğitim görmektedir. Okul öncesi eğitimin günlük bakım (EÇEB) ve temel eğitimle bağlantılı iki farklı düzeyi mevcuttur. Belediye yönetimleri ise okul öncesi eğitimin nerelerde yapılacağına karar veren makamlardır (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: s. 13). Bakımevleri ve anaokullarında (zorunlu eğitim yaşı öncesindeki çocuklara) günlük bakım hizmetlerini belediyeler sağlamak zorundadır. Belediyeler görev dağılımı konusunda da yasal yetkiye sahiptirler. Gündüz bakımevlerinin yönetimi ise Sağlık ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın sorumluluğu altındadır (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: s. 14). EÇEB kapsamında ücretler aile çocuk sayısına, gelir durumuna ve çocuğun okulda geçirdiği zamana göre değişmektedir. Aileler belediye yardımları sayesinde çocuklarına uygun bakımevini seçebilmektedirler (Erginer, 2009: s. 9). Coğrafi erişim bakımından okul öncesi eğitime katılımı artırmak için 2004 yılından bu yana eğitim yerleşkelerine 5 km'den daha uzakta oturan çocuklara belediyeler tarafından ücretsiz ulaşım hizmeti sunulmaktadır. Ayrıca ücretsiz yemek de sağlanmaktadır. Finlandiya'da okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır ancak zorunlu eğitim öncesi verilecek bir yıllık hazırlık eğitimine, eğitim sağlayıcılar karar vermektedirler. Anadili Fince veya İsveççeden farklı olan bir çocuk, Fince veya İsveççeyi yabancı dil olarak okur. Şayet yerel yönetim dil öğretimini düzenlerse, çocuk kendi anadilinde okuyabilmektedir (www.infopankki.fi). Basic Education Decree (Temel Eğitim Kararnamesi) 852/1998'e göre okul öncesi eğitimde öngörülen süre yılda minimum 700 saat, günde maksimum 5 saat olacak şekilde planlanmaktadır. Okul öncesi müfredatın çekirdeği (*core curriculum*) 2002 Ağustos yılında yapılan değişikliklere dayanmakta, müfredat temelinde "yaşama uyum" olgusu yatmaktadır.

Dünya algısını genişletmeyi ve analiz yeteneklerini geliştirmeyi sağlayan entegre edici eğitimle çocuklar, kendi kendilerine öğrenebilen bireylere dönüştürülmektedir. Etkili dil eğitimi, matematik, etik ve felsefe, doğa ve çevre ve kültürel yapının yanında çocukların fiziksel gelişimleri okul öncesi müfredatta yer almaktadır (www.minedu.fi). Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemi ve materyallerin seçimi öğretmenin tercihinin bırakılmaktadır. Fakat etkileşimli, paylaşımcı yöntemlerin uygulanması istenmektedir. Bu çerçevede görev alacak öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinde, sınıf öğretmeni eğitimi ya da anaokulu öğretmenliği alanında lisans eğitimi almış olması gerekmektedir (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: s. 17). Problem çözme yeteneğini artıran deneysel çalışmalar oyun içerikli yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Eğitimin değerlendirilmesi velilerin geri beslemeleri ve okuldaki gözlemler yoluyla yapılmaktadır. Eğitim sonunca elde edilen gelişmeleri özetleyen bir sertifikanın yanı sıra çeşitli ödüller de verilmektedir. Okul öncesi eğitim genelde farklı pedagojik çözümler üzerine temellendirilmiştir. Sanat ve pratik faaliyetler vasıtasıyla kültürel bağlamda anadil, yabancı dil ve insan gelişimi de öngörülmüştür. Pedagojik formasyonda ise *Rudolf Steiner* ve *Maria Montessori* yöntemleri uygulanmaktadır (www.oph.fi). Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (*Finnish National Board of Education* (FNBE)) tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim çekirdek müfredatında, öğrenme ve değerlendirme sistemi çerçevesinde özellikle öğrenme zorluğu çeken çocukları destekleyecek programlar dikkat çekmektedir. Öte yandan öğretmenlerin hazırlayacağı Bireysel Eğitim Planları (BEP) ve bireysel anlayış ve yeti farklılıkları nedeniyle oluşan dezavantajların giderilmesi de amaçlanmaktadır (FNBE, 2010: s. 20, s. 26).

Finlandiya'da zorunlu-temel eğitime geçiş, 1970'lerin başında mevcut okullar yerine belediyelerin çok amaçlı okulları kurması ve zorunlu eğitimin dokuz yıla çıkarılmasıyla gerçekleşmiştir. Çocuklar eğitimlerini 9 yıllık zorunlu eğitim süreciyle bu okullarda tamamlamaktadır (www.finland.org.tr). Dolayısıyla 7 yaşına giren çocuklar "temel eğitim" olarak adlandırılan zorunlu eğitime başlarlar. Çocuklar bu dönemi bitirdikten sonra 16 yaşında sistemden ayrılabilirler. Zorunlu - temel eğitim resmî kurumlar dışındaki diğer eğitsel kaynaklardan da alınabilmektedir. Sisteme giriş için herhangi bir koşul aranmamaktadır. Sağlık (örn. engellilik) ya da başka nedenlerle okula gitmesi

mümkün olmayan çocuklara eşit nitelikteki eğitim evlerinde ya da özel eğitsel alanlarda verilmekte ve çekirdek müfredatın uygulanması belediyeler tarafından denetlenmektedir. Okula gitmeden evlerinde ya da kamu okulu dışında eğitim alan çocukların sayısında artış izlenmektedir. Ancak mevcut alternatifler sunulduğu halde Finlandiya'da zorunlu eğitime katılım oranı yaklaşık %100 düzeyindedir (Erginer, 2009: ss. 10-11).

Basic Education Decree (*Temel Eğitim Kararnamesi*) 658/1998'e göre çocukların eğitime katılımlarında ve yaşamları boyunca kendilerini geliştirmede eşit fırsatlar tanınması gerekmektedir. Temel eğitimle çocukların topluma hümanist ve etik değerlere sahip bireyler olarak kazandırılması hedeflenir. Eğitime katılımda fırsat eşitliği yaratılarak çocuklara yaşamları boyunca gerekli olacak bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir (Erginer, 2009: ss. 6-7). 1998 yılından bu yana Temel Eğitim Yasası ve Kararnameleri ile yönetilen eğitim kurumlarında, 7-16 yaş grubundaki çocukları kapsayan süreçte eğitim ve gerekli materyaller ücretsiz olarak karşılanmaktadır. Her gün bir öğün sıcak yemek imkânı yine ücretsiz sunulmaktadır. Hatta çocuğun uyması gereken özel bir diyeti varsa ebeveynlerin bunu öğretmene bildirmeleri istenmektedir. Kamuya ait ilköğretim okullarında verilecek ücretsiz öğle yemeğinin sağlayacağı faydalar üzerine yapılan bir çalışmada; ücretsiz okul yemeği programının kalıcı sosyo-ekonomik eşitsizliklerin azaltılmasında önemli bir sosyal politika aracı olabileceği, öğrenci başarımını yükseltebileceği belirtilmektedir (Candaş vd., 2011: s. 24). Zorunlu eğitim sürecini tamamlayıp eğitim düzeyini yükseltmek isteyen öğrencilere ekstra 10. yıl eğitimi verilmektedir. Okul binaları I. ve II. Devre (Lise) eğitim basamaklarını içerecek formda tasarlanmıştır. Koşullara göre 10 öğrencili okullar olabileceği gibi 1000 öğrenci kapasiteli okullar da mevcuttur. Ders saatleri hükümet kararnamesi, ulusal çekirdek müfredat ise FNBE tarafından belirlenmektedir (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: s. 18). 190 işgününden (38 hafta) oluşan eğitim dönemi ikiye ayrılmıştır. Minimum 19 saat olmak kaydıyla 5 günlük hafta içi 30 saate varan bir ders planı izlenmektedir. Dersin minimum süresi 45 dakika, ders arası 15 dakikadır. Yaş gruplarına ayrılan sınıflarda ilk 6 yıl boyunca tüm dersler tek öğretmen tarafından verilmektedir. Geri kalan 3 yıl boyunca branş öğretmenleri devreye girmektedir. Zorunlu-temel eğitim müfredatın-

da matematik, biyoloji, coğrafya, fizik, kimya, sağlık eğitimi, tarih, din ve ah-lak, m¼zik, sanat, fiziksel gelişim, ev ekonomisi, el sanatları, öğrenci danış-manlığı, seçmeli dersler ve opsiyonel bir dil eğitimi yer almaktadır (EURYDICE/CEDEFOP, 2010: ss.18-20). Her öğrenci temel eğitimde kendi dini veya d¼nya g¼r¼ř¼ hakkında öğretim alabilmektedir. Yerel yönetim şayet b¼lgede belli bir dinden en az üç çocuk varsa din öğretimini d¼zenlemek zo-rundadır. Fince, Sami ve İsveç dilinden oluşan anadil eğitimleri verilmektedir. Anadili Fince veya İsveççeden başka bir dil olan öğrenci için, yerel yönetim öğrencinin kendi anadili öğretimini d¼zenleyebilir. Bu durumda öğrenci Fince veya İsveççeyi ikinci dil olarak okuyacaktır (www.infopankki.fi). Zorunlu-temel eğitim s¼resince ulusal sınav ya da yılsonu sınavı yoktur. Uzman öğretmenin hazırladığı sorularla, s¼zl¼ ve uygulamaya dayalı değerlendirme yapılmakta-dır. B¼ylece sınav ve sınav hazırlığı yerine öğrenci öğrenmeye odaklanmak-tadır (Sahlberg, 2007: ss. 155-156). Zorunlu eğitimden sonra gelen II. Devre (Lise) eğitimi isteğe bağlı olmasına rağmen devam eden öğrencilerin oranı %90'dan fazladır (Erginer, 2009: s. 11). Finlandiya'da okul denetimi yerine öğrenci başarımı ile sistem değerlendirmesi yapılmaktadır.

Finlandiya'nın PISA başarisının; ardındaki gerçeklere bakıldığında başarı-nın tek bir fakt¼r¼n değil, çoklu fakt¼rlerin etkileşimi sonucu ortaya çıktığı d¼-ř¼n¼lmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen yetkinliği ve eğitimde özerklik çoklu fakt¼rler arasında öne çıkmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği Finlandiya'da toplumsal genel başarının temel nedeni olarak g¼sterilmektedir. Okul ve program karmaşasına gidilmeden t¼m bireylere erişimde aynı, öğretimde öz-g¼n eğitim olanakları sunulmaktadır. 1970'lerde geçilen 9 yıllık zorunlu-temel eğitim, yalnızca yapısal bir okul reformu değildir. Bu reform, ¼lkedeki t¼m o-cuklara hak ettikleri eğitimin verilmesine dayalı "kaliteli ve eşitlikçi" eğitim fel-sefesini temsil etmektedir (Schleicher, 2011: s. 119). FES'de; din, dil, ırk, cin-siyet, sosyo-ekonomik durum ve yerleşim b¼lgesi farklılığı g¼zetilmez. Birey-sel anlak ve yeti farklılıkları g¼z ön¼nde bulundurularak farklı öğretim metot-larına dayalı Bireysel Eğitim Planı (BEP) ile her bireye eşit fırsatların sunul-ması hedeflenmektedir. B¼ylece dezavantajlı bireyler için eğitsel alanda ada-let tesis edilmektedir. Okullarda öğrencilere ayrıca ücretsiz olarak dental te-davi, sağlık hizmetleri, özel eğitim ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilmek-

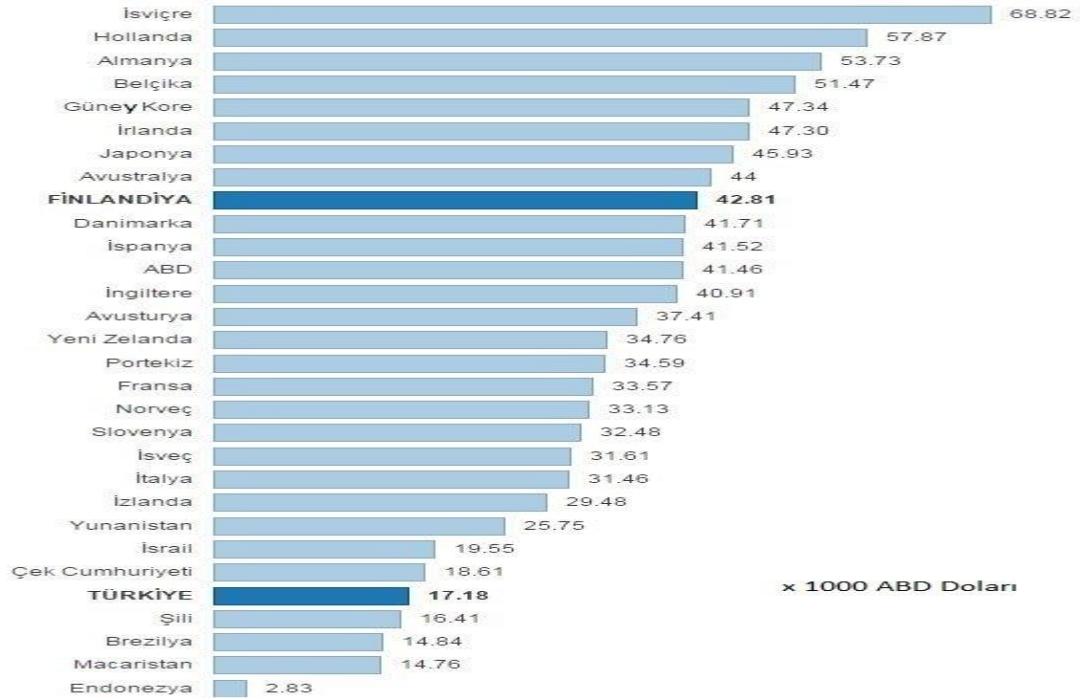
tedir. Eğitim hizmeti "tam kamusal mal" olarak sunulmaktadır (Schleicher, 2011: s. 122). Fin Ulusal Çekirdek Müfredatı (*National Core Curriculum*) 2004 yılında FNBE tarafından yeniden oluşturulmuştur. Yerel eğitim sağlayıcıların referans aldıkları çekirdek müfredat ile insan hakları, eşitlik, demokrasi, doğal hayatın korunması ve çok kültürlülüğün kabulü gibi değerlerin eğitim programının temelini oluşturması istenmektedir. Eğitsel ortamı oluşturan fiziksel koşulların, psikolojik faktörlerin ve sosyal ilişkilerin, bireyin dezavantajlarına rağmen büyüme ve öğrenmesini destekleyecek biçimde hazırlanması beklenmektedir. Eğitsel ortamda öğrenmede eşitsizlik yaratan bireysel anlak ve yeti farkının olumsuz etkilerini gidermek için öğretmenlerin BEP çerçevesinde öğrencilerine yaklaşması istenmektedir (FNBE, 2004: s. 12, ss.16-17, s.28). Finlandiya'da öğrencinin sosyo-ekonomik kökeni, kentte ya da kırsalda öğrenim görmesi, bireysel anlak ve yeti farkı gibi dezavantajların okul ve PISA başarımı üzerindeki etkisinin çok az olduğu dördüncü bölümün başında vurgulanmıştı. FES'in bu özelliği, eğitimde adaletin temel ilkesi olan eşitliğin yaratıldığına en açık göstergesidir. "Seçici" değil "içermeci" olan FES'de okullar arası başarı farkının az olması, düşük sosyo-ekonomili öğrencilerin PISA'da OECD ortalaması üzerinde gösterdiği performans, fırsat eşitliği bağlamında önemli göstergeler olarak değerlendirilmektedir (Väljörvi vd, 2002: ss.24-28).

Eğitimde öğretmen yetkinliği; Öğretmen yetkinliği sistemin ayrılmaz bir parçası ve eğitimin kalitesini belirleyen birincil unsurlar arasında gösterilmektedir. Fin toplumunda öğretmenlik mesleği, yüksek statülü ve popüler bir meslektir. Kapsamlı okul ağı ve tüm okullarda nitelikli öğretmen istihdamı, yüksek eğitim kalitesini ve eşitliği sağlamada önemli bir araç olmuştur (Väljörvi vd., 2002: s. 28). Finlandiya'da 1960'larda başlatılan eğitim reformları 70'li ve 80'li yıllara gelindiğinde eğitimde sıkı bir devlet kontrolü (merkezi yönetim) ve sıkı sıkıya uyulması gereken bir müfredat uygulamasının yanlış olduğu fark edilmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren ise öğretmenlerin son derece yüksek standartlarda eğitilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda merkezi yönetim ve denetim kaldırılmış öğrencilerin durumu, eğitim metodu ve müfredat bütünüyle okullar ve öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Hautamäki vd., 2008: ss. 29-30). Böylece merkezi yönetimin yarattığı bölgesel farklılık, sosyo-ekonomik etkileşim unsurları yüksek finansman, özerklik

ve yetkin öğretmen desteğiyle aşılarak, her öğrencinin içinde bulunduğu koşullardan bağımsız biçimde, "eşit" bir eğitim alması sağlanmıştır. Finlandiya'da eğitim araştırmalarından ve öğretmenlerin yetiştirilmesinden, türünün ilk örneği 1852 yılında "The Chair in Education: Eğitim Kürsüsü" adıyla Helsinki Üniversitesi'nde kurulan "The Department of Teacher Education: Öğretmen Eğitimi Departmanı" sorumludur. Bu departman dünyanın en iyi öğretmen eğitimi denetim birimi ve pedagojik araştırma merkezi olarak tanınmaktadır. Departman öğretmen adaylarının seçilmesindeki kriterler ve seçim aşamasında etkin bir rol üstlenmektedir (www.helsinki.fi). Öğretmenlik mesleğini tercih eden öğrencinin, öğretmen yetiştirme programına kabul edilmesi için ortaöğretim sonunda yapılan olgunluk sınavı ve takip eden yazılı sınavında, yetenek testinde ve mülakatta başarılı olması gerekmektedir. Bu program için adaylar arasında yapılan detaylı seçim sonucu başvuruların yalnızca %10'u kabul edilmektedir. Kabul edilecek adayların istekli, mükemmel akademik becerilere sahip ve yetenekli olmalarına dikkat edilmektedir. Adaylar yalnızca bir öğretmen olarak değil aynı zamanda eğitim araştırmaları alanında bir uzman olarak yetiştirilmektedirler (Väljörvi vd., 2007: s. 49). Ayrıca eğitim sürecinde farklı bireysel anlık ve yeti niteliklerine sahip heterojen bir öğrenci grubunu kapsayacak nitelikte BEP uygulayabilecek tarzda birer pedagojik uzmana dönüşmektedirler (Väljörvi vd., 2007: s. 49). Okul öncesi eğitimde *Montessori*, zorunlu temel eğitimde ise *Steiner* pedagojisini temel alan eğitimsel metotlara yönelmektedirler (www.opf.fi). FES'de öğrencilerin değerlendirilmesinde ev ödevi yerine sınıf proje çalışmaları ve öğretmenler tarafından yapılan yazılı sınavlara çok önem verilmektedir. Çünkü Finlandiya'da zorunlu temel eğitim bitene kadar öğrencilere herhangi bir ulusal sınav yapılmamaktadır (Väljörvi vd., 2007: s. 49). Öğretmenlik kariyerinde sınıf öğretmenleri pedagoji alanında, branş öğretmenleri ise kendi alanları ve isteğe bağlı bir alan alanda en az tezli yüksek lisans derecesi almak zorundadırlar (Schleicher, 2011: ss. 124-126). Türkiye'de ise mevcut kadrolu öğretmenlerin yalnızca %5.6'sının yüksek lisans eğitimi aldığı bilinmektedir (Özmuş, 2012: s. 105). Türkiye'de öğretmenlik kariyerinde yüksek lisans eğitimi ile mesleki gelişimden ziyade çoğunlukla gelir artışının hedeflendiği değerlendirilmektedir (Grafik 10). Oldukça zorlu bir eğitim-öğretim süreci söz konusudur. Finlandiya'daki eğitim fakülteleri tıp eğitimine denk bir eğitim vermektedir. Bir öğ-

retmen asgari 5-6 yıl eğitim almaktadır. Çalışmaya başladıklarında ise kişisel ve mesleki gelişim yönünden sürekli olarak yenilikleri, gelişmeleri takip etmektedirler. Finlandiya eğitim fakültelerinin birinci önceliği ise eğitsel yöntem ve müfredatı kendisi seçebilen özerk öğretmenler yetiştirmektir. Bununla birlikte öğretmenlerin üzerinde denetleme, müfettiş, düşük gelir etkisi gibi baskı unsurları bulunmamaktadır. Öğretmenlere duyulan güven ve verilen özgürlük karşısında, özenle seçilmiş olmaları ve çok iyi bir eğitim almalarından ötürü özgürlüklerini araştırma temelli eğitim hizmeti amacıyla kullanmaktadırlar (edpolicy.stanford.edu).

Grafik 10: OECD Ülkelerinde Yıllık Öğretmen Maaşları (2014)



Kaynak; Web: <http://www.edefficiencyindex.com/>, son erişim: 16.08.2015

2014 yılı Eğitim Verimlilik İndeksi verilerine göre OECD üyesi ülkelerin yıllık öğretmen maaşları Grafik 10'da görülmektedir. Finlandiya'da bir öğretmen bir yılda toplam 42.810 ABD doları maaş alırken Türkiye'de bir öğretmene yılda toplam 17.180 ABD doları maaş ödenmektedir (www.edefficiencyindex.com). Fin toplumunda öğretmen mesleğini değerli kılanın öğretmene verilen maaş değil, mesleğin toplumsal statü ve saygınlığı olduğu vurgulanmaktadır. Finlandiya'da özel okullara karşı ilginin yok denecek kadar az olması, devlet okullarına duyulan yüksek güveni ortaya koymaktadır (Malaty, 2006: s. 66).

4.3.2. Türkiye Zorunlu-Temel Eğitim Sistemi

Türkiye'de; Kurtuluş Savaşı ardından 1923'te Türk siyasi tarihinin en büyük devrimi sayılan "Cumhuriyet İlanı" ile belirlenen devlet rejiminde demokratik, laik, anayasal, merkezîyetçi (üniter) bir siyasi yapı oluşturulmuştur. Kurulan Cumhuriyetin niteliklerini belirginleştiren eğitim odaklı en önemli iki reform ise 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu'nun (1924) ve Latin harflerinden oluşan Türk alfabesinin kabulü olmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası, 1946 yılında geçilen çok partili siyasal düzen, parlamenter yönetim sistemini mümkün kılmıştır (EURYDICE, 2011: s. 10). Türkiye'nin yüzölçümü baraj ve göller hariç 769.604km²'dir ve ülke coğrafi olarak 7 bölgeye ayrılmıştır. 1950'den sonra kırsal bölgelerden artan göçün etkisiyle şehirleşme oranı artmaktadır (EURYDICE, 2011: s. 18). 2014 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçlarına göre Türkiye'nin nüfusu 77.695.904 kişidir. İl ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı %91.8, kırsal alanda yaşayanların oranı ise %8.2 olarak gerçekleşmiştir (www.tuik.gov.tr). WB'nin 2014 ekonomik verilerine göre kişi başına düşen GSYİH değeri 10.850 ABD dolarıdır (data.worldbank.org). Doğumdan itibaren beklenen yaşam süresi erkek için 72 yıl, kadın için 77.2 yıldır (www.oecd-ilibrary.org). 2013 verilerine göre zorunlu eğitim kapsamında lise mezunu nüfus oranı %15 iken yükseköğretim mezunlarının nüfusa oranı yaklaşık %9 olarak hesaplanmaktadır (rapory.tuik.gov.tr). 2014 verilerinde yıllık işsizlik oranının yaklaşık %10 olduğu görülmektedir (tuikapp.tuik.gov.tr). Bu verilere bakıldığında Türkiye'deki yaşam standartlarının ve eğitim düzeyinin OECD ortalamalarına kıyasla belirgin biçimde düşük olduğu görülmektedir.

Türkiye'de eğitsel ortam; Türkiye'de 2013/'14 eğitim öğretim yılında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde toplam 83.204 okulda, 562.882 derslikte, 911.216 öğretmenle 17.532.988 öğrenciye eğitim hizmeti verilmiştir (www.tuik.gov.tr). Sayılara göre öğretmen başına 19 öğrenci düşerken, derslik başına 31 öğrenci düşmektedir. Aynı eğitim öğretim yılında okullulaşma oranları ise okul öncesi 3-5 yaş grubunda %27.71, ilkokul %99.57, ortaokul %94.52, ortaöğretimde (lise) ise %76,65'tir. Ancak okullulaşma oranları ve öğretmen/derslik yeterlilikleri Türkiye'nin her yerinde eşit değildir. İller arasında önemli ölçüde farklılıklar göstermektedir (www.tuik.gov.tr). Zorunlu

eğitimin son kademesi olan ortaöğretimde (lise) okullulaşma oranının düşük oluşu, sistemden ayrılanların arttığına işaret etmektedir. OECD ülkelerinde gelişen toplumsal ve ekonomik yapı ile eğitim düzeyinin artışı arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Finlandiya'da 23-64 yaş arası ortaöğretimden mezun olamamış bireylerin oranı yaklaşık %17 iken Türkiye'de bu oran yaklaşık %68 oluşu eğitsel alanda ciddi sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır (ERG, 2014a: s. 27).

Türkiye'de eğitim finansmanı; Türkiye'de eğitim giderleri büyük oranda merkezi yönetim bütçesinden ayrılan pay ile karşılanmaktadır. 21 Kasım 2014 tarihinde TBMM Plan ve Bütçe Komisyonu'nda kabul edilen MEB 2015 bütçesinde, eğitime ayrılan pay 2014'e göre yaklaşık %11 oranında artarak 80 milyar TL olarak belirlenmiştir. Bu paydan Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve üniversitelere 18 milyar TL, MEB'e 62 milyar TL pay aktarılmıştır (sgb.meb.gov.tr). Oysaki 2013/'14 eğitim öğretim yılında gerçekleşen bütçe ve harcama büyüklüklerine bakıldığında, MEB'e ayrılan payın %68'i personel gideri ve %10'u personel sosyal güvenlik primi olmak üzere toplamda %78'inin yalnızca personel harcamalarına gittiği görülmektedir (MEB, 2014: s. 223). Personel gideri her bütçe döneminde artan personel sayısından ötürü artış göstermekte ve sürekli MEB bütçesinin büyük bir kısmını kapsamaktadır. Ayrıca 2013 yılında MEB'e ayrılan bütçe, merkezi yönetim bütçesinin %11.76'sı, GSYİH'nin %3.05'idir. 2014 yılı MEB bütçesi ise merkezi yönetim bütçesinin %12.76'sı ve GSYİH'nin %3.24'üdür. Bu oranlar Türkiye'de eğitime ayrılan payın GSYİH bazında %6'lık OECD ortalamasının altında seyrettiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2014: s. 224). MEB'in harcaması için 2015 devlet bütçesinden ayrılan 62 milyar TL'lik paydan, %78'lik personel gideri çıkarıldığında eğitim sistemine yönelik AR-GE ve planlama faaliyetleri, eğitsel ICT donanımı ve içeriği, BEP'e uygun esnek müfredat hazırlanması, nitelikli eğitsel materyaller, okulların fiziksel olarak nitelikli eğitime uygun hale getirilmesinde kullanılmak üzere kalan miktar 13 milyar 640 milyon TL'dir. Kalan miktarın 785 milyon 450 bin TL'si de özel okul teşvik eğitim desteğine harcandığında (Çizelge 1) geriye 12 milyar 854 milyon 550 bin TL kalmaktadır. Finlandiya'nın 2012 yılında eğitime ayırdığı 4.4 milyar euro'luk bütçe, 2012 döviz kuruna göre (1 Euro=2.46 TL) 10 milyar 824 milyon TL, 2015 döviz kuruna

göre (1 Euro=3.38 TL) 14 milyar 872 milyon TL'ye karşılık gelmektedir. Tüm ülke çapında 2500 okul ve 542.900 öğrenciye sahip Finlandiya'nın 2012'de ayırdığı eğitim bütçesine bakıldığında, yaklaşık 34 kat daha fazla okul ve 32 kat daha fazla öğrenciye sahip Türkiye'nin eğitim için ayırdığı 2015 bütçesinden kalan miktara kıyasla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Eşitlikçi bir eğitim politikasının yatırımlara artan oranlarda pay ayırması gerektiği düşünüldüğünde bu oranların eşitlikçi bir eğitim politikasını yansıtmadığı söylenebilir. Mevcut bütçe düzenlemesi Türkiye'de eğitimde kalite ve eşitliğin mümkün olmadığını, sistemin adaletsiz işleyeceğini ortaya koymaktadır. Yetersiz olduğu değerlendirilen MEB 2015 bütçesinin, önceki yıllara oranla artan rakamsal büyüklüğünün temel nedeni ise yönetsel erkin eğitime verdiği önemden değildir. Rakamsal büyüklüğün önemli ölçüde personel harcamasından, 4+4+4 zorunlu eğitim reformundan ve eğitime Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT) desteği bağlamında Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye'de eğitim sisteminin örgüt ve yönetimi; hemen bütün kamusal alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da yönetsel erkin öncülüğü ve liderliği geleneğine dayanmaktadır. Bu, Türk tarihinin ilk dönemlerinden itibaren gözlenen bir durumdur. Yönetsel erkin eğitim kurumları üzerindeki belirleyici etkisi, bu kurumların yönetiminde de açık biçimde görülmektedir. Bu durumun açık yansıması olarak TES'de "merkezden yönetim" ilkesi, başından bu yana temel yönetim anlayış ve örgütsel işleyiş şekli olmuştur (EURYDICE, 2011: s. 27). Kösterelioğlu ve Bayar'ın belirttiği üzere Türkiye'de "merkeziyetçilik" gündem tartışmalarının odak noktasını oluşturmaktadır. Siyaset gündemine bakıldığında yönetim sistemi organları ile yönetsel erk arasında sürekli bir siyasi anlaşmazlık izlenmektedir. Yönetsel erk ya da iktidarın eğitime yön verme girişimi meşru bir hak gibi tanımlanmakta ve bu hakkın kullanılmasında kimi zaman despot, dayatmacı ve otoriter bir yaklaşım sergilenmektedir (Kösterelioğlu vd., 2014: s. 179). Nitekim AKP'nin 2002 yılında iktidara gelmesinin ardından 2015 yılına kadar MEB'de *Erkan Mumcu, Hüseyin Çelik, Nimet Baş, Ömer Dinçer ve Nabi Avcı* olmak üzere beş kez bakan değişimi yaşanmıştır. Üstelik değişen bakanların tümü AKP tabanlıdır. Aralarında en kısa görevde kalan eski bakan ise yalnızca 4 ay

görev yapan *Erkan Mumcu*'dur (meb.gov.tr). Diğer bakanlıklarda bir iki kez el değişimi yapılırken, hükümetin kabine revizyonlarında her seferinde "Milli Eğitim Bakanı" değişimi yapması, yukarıda bahsedilen sistem organları ile yönetsel erk arasındaki siyasi anlaşmazlığı akla getirmektedir. Siyasal partilerin eğitim politikaları üzerine yapılan bir çalışmada, Türkiye'deki partilerin eğitim sistemi politikalarında savundukları "siyasal ideoloji" ve "kimlik" unsurlarını ön plana çıkardıkları ortaya konulmaktadır. Eğitim ilişkili politikalar, bilimsel veri ve değerlendirme temelinden uzak kalmaktadır. Uzman ve uzman kurumlardan yararlanarak eğitimde sorunların kökenine inmek yerine "kalite" ve "eşitlik" gibi genel ve soyut ifadelerle çözüm üretmekten kaçınılmaktadır (Tok, 2012: s. 308).

İktidarın el değiştirdiği 2002 yılı sonrasında Türkiye PISA 2003, PISA 2006 PISA 2009 ve PISA 2012 projelerine katılmıştır. Projelere yönelik EARGED'in hazırladığı proje raporu bulgularıyla 2009 ve 2011 yıllarında TTKB'nin yayınladığı TES'de sistemik olarak barınan eşitsizlik ve ayrımcılığı önlemenin amaçlandığı genelgeler önceki bölümlerde tartışılmaya açılmıştı. Aynı zamanda PISA 2003-2006-2009 bulgularının gündeme alındığı fakat "yaptırım gücü" olmadığından ötürü çözüm üretemeyen XVII. Milli Eğitim Şûrası (2006) ve XVIII. Milli Eğitim Şûrası'na da (2010) değinilmişti. Ayrıca hükümetin kabine revizyonlarında sıklıkla gittiği eğitim bakanı değişiminden de söz edildi. Tartışmaya açılan şûraların etkisiz gündemleri, resmî genelgelerin şaşırtıcı tespitleri ve 2005 yılında yayınlanan PISA 2003 Ulusal Nihai Proje Raporu'nda TES'in "otokratik rejimlerin elit yetiştirme sistemi" olduğu, "eşitsizlik ve ayrımcılık" içerdiği bulguları "açık bir dille" ifade edilmektedir. Bu ifadelerin kullanıldığı PISA 2003 raporu ardından PISA 2006 projesi raporu incelendiğinde, kullanılan ifade dilinin "örtük ve teknik" bir dile dönüştüğü görülmektedir. Örneğin "*...öğrenci performanslarındaki bazı farklılıkların okullardaki farklı öğrenme koşullarından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır*" (EARGED, 2010: s. 124) ifadesi "fırsat eşitsizliği mevcuttur", "öğrenme koşulları yetersizdir" ifadelerinin örtük ve teknik yorum biçimi olarak algılanabilir. Sözü edilen değişimin çalışmanın kapsadığı kronoloji bağlamında dönemsel bir kırılıma işaret ettiği düşünülmektedir. Bu kırılımin, eğitsel sorunlara olan realist yaklaşımla etkilerini göster(e)memiş olsa da

TES'in bilimsel bulgulara göre reforme edilmeye çalışıldığı teknokratik bir dönemden, "siyasal ideoloji" ve "kimlik" tabanında ilerleyen türden bir statükocu bir döneme doğru gerçekleştiği söylenebilir. Kırılım sürecine rastgelen ve MEB'in üst yönetim kademesine dikkat çeken değişim ise TTKB Kurul Başkanı *Ziya Selçuk* (2003-2006) ve İlköğretim Genel Müdürü *Servet Özdemir*'in (2003-2006) istifalarıdır. Her ikisi de akademisyen olan *Selçuk* ve *Özdemir*, "bürokratik ve siyasi yapı" ile yaşadıkları uyum sorununu istifalarının sebebi olarak göstermişlerdir (www.hurriyet.com.tr). 21 AKP milletvekilinin imzalı talebi üzerine TTKB'ye atanan *Ziya Selçuk*'un ardından başkanlığa getirilen bir başka akademisyen olan *İrfan Erdoğan* da kısa bir süre istifa etmiştir. *Selçuk* istifası sonrası yapılan bir söyleşide AKP dönemi TES'de demokratikleşme olmadığını ifade ederken eğitimin doğası gereği sürekli değişmesi gerektiğini ancak TES'in, donmuş ve sahici olmayan bir sistem olduğunu belirtmektedir. Donmuş ve sahici olmayan bir sistemle "gerçek yaşam" sahnesine birey yetiştirilemeyeceğini ifade etmektedir. Şayet donmamış olsaydı, Atatürk döneminde Köy Enstitüleri'nde olduğu gibi eğitim-üretim ilişkisi kuran bir eğitim iradesinin göstergesi olabilirdi. Selçuk'a göre AKP'nin toplumsal gelişime yönelik çağdaş bir eğitim felsefesi olmadığı gibi dönemin başbakanının "dindar bir nesil yetiştirme" hedefi, ideolojik söylem boyutunu ortaya koymaktadır (arsiv.taraf.com.tr). Çalışma kapsamında yukarıdaki bulgular, Türkiye'de eğitsel alanın hükmedenin hegemonyasını beslediği yönündeki savunuya dayanak oluşturmaktadır. Şayet eğitimle ilgili bir yasa söz konusu olacak ise yasanın herhangi bir parti yasası değil, toplumsal gelişimin ve ülke ilerlemesinin hedef alınacağı "Türkiye Eğitim Yasası" olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmelidir.

Finlandiya ve Güney Kore örneklerinde olduğu gibi eğitimin, yıkılmış bir ülkeyi sağlam temeller üzerinde yeniden ayağa kaldırmanın tek yolu olduğu bilinmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün cumhuriyetin ilk yıllarında tespit ettiği eğitsel sorunların, hala sürmekte olduğunu söylemek mümkündür. Atatürk o yıllarda kullanılan eğitim yöntemlerinin çağdaş olmadığını vurgulamıştır. Çocuklar üzerindeki ebeveyn baskısını azaltmak için ebeveynlerin eğitilmesini önermiştir. Atatürk eğitim sistemini, özgün ve bilimsel bulmamaktadır (Akyüz, 1994: s. 369). 1922'de TBMM'de yaptığı bir konuşmada: "*Eğitim, hükümetin*

en verimli ve en mühim görevidir.” diyen Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nın bittiği günlerde, “*Memleketi kurtardınız; şimdi ne yapmak istersiniz?*” sorusuna ise: “*Millî eğitim bakanı olarak millî irfanı yükseltmeye çalışmak en büyük emelimdir.*” cevabını vermiştir. Atatürk yeni kurduğu Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet başkanı olması mecburiyetinden dolayı millî eğitim bakanı olmamıştır. Fakat millî eğitimle çok ilgilenen Atatürk, cumhurbaşkanlığı yaptığı 15 yılda, eğitimle ilgili toplam 39 kanun çıkarmıştır (dhgm.meb.gov.tr).

TES sorunları; çalışmada ele alınan PISA kronolojisinde Türkiye sürekli düşük seyreden eğitsel performansı ve bununla ilişkili verilere dayalı bulgulara göre "eşitsizlikler" temelinde "adaletsiz" bir eğitim sisteminin genel sorunlarını yansıtmaktadır. Türkiye'de eğitim düzeyi ve okullulaşma, eğitime erişimin önündeki engeller, öğrenci başarımı, ayrımcı pratikler, eğitim harcamaları gibi fırsat eşitliğine dayalı etmenlerin yanı sıra siyasal temsile dair eşitsizliklerin de sorun ürettiği görülmektedir. Eğitsel ortamın istatistik verilerine bakıldığında, TES'in geniş kapsamlı olmasından ötürü bir dizi sorunların yaşanması olağan kabul edilebilir. Ancak karşılaşılan sorunların eğitime ilgili paydaşların ortak katılımında elde edilecek akılcı uygulamalar ve demokratik erkler mekanizması ile aşılması mümkün görünmektedir. Bu tip sorun yaklaşımı Finlandiya gibi başarılı örneklerin çözüm yaklaşımıdır. Literatürde TES sorunlarının neler olduğunun belirlenmesine yönelik pek çok araştırmaya rastlanılmaktadır. Bu araştırmacılardan *Gedikoğlu (2005) Gür ve Çelik (2009), Yılmaz ve Altinkurt (2011), Uygun (2013), Özyılmaz'ın (2013)* çalışmaları irdelendiğinde; eğitime ideolojik yaklaşım, nitelikli öğretmen yetiştirme eksikliği, eğitim finansmanı sorunu, öğretme ve öğrenme süreci sorunu, değişen müfredat, eğitime erişimde eşitsizlikler, öğrenim hakkının kısıtlanması, okullarda dil ve din öğretimi, sistemde merkeziyetçi yapı, merkezi sınav uygulamaları, ezberci eğitim, eksik donanım ve eksik fiziki yapı gibi sonuçlar göze çarpmaktadır (Kösterelioğlu vd., 2014: ss. 179-180). MEB tarafından hazırlanan 2010/14 Stratejik Planı'nda derslik yetersizliği, özel eğitim öğretmeni eksikliği, eğitim politikalarının kısa dönemli yapılanması ve sık sık değiştirilmesi, LLL faaliyetlerinin yetersizliği, bireysel anlak ve yetiye uygun rehberlik ve öğretimin yetersiz oluşu, eğitime erişimin yetersizliği ve okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin aynı düzeyde olmaması, bütçe

kaynaklarının büyük oranda personel gideri olarak harcanması nedeniyle eğitsel yatırıma ödeneğin yetersiz kalışı TES'in zayıf yönleri olarak belirtilmektedir (MEB, 2009: s. 59). Yukarıda görüldüğü gibi farklı yıllarda yapılan çalışmalarda ulaşılan benzer sorunların tespitleri ve PISA kronolojisindeki düşük performans, TES'de çözülmeyen kronik sorunların varlığına işaret etmektedir. Türkiye'de yapılan eğitim politikalarında hizmet edilen kitlenin bütüncül olarak ele alınmadan, yapılan müdahalelerin yalnızca yapısal ve istikrarsızlar ürettiği görülmektedir.

Türkiye'de zorunlu-temel eğitim; 1946'lı yılların eğitim projesi olan ve 1973 yılında yatılı okullarda denemesi yapılan 8 yıllık zorunlu eğitim ancak 51 yıl sonra 1997 yılında çıkarılan yasa ile hayata geçirilmiştir. Sistem genel olarak yapısal reforma uğratılmıştır (ttkb.meb.gov.tr). Nisan 2012'de *Resmi Gazete*'de yayınlanarak yürürlüğe giren, 2012/13 eğitim döneminde Eylül 2012'de başlanılan "4+4+4" yani 12 yıllık zorunlu eğitim süreci ise 1999'da düzenlenen XVI. Milli Eğitim Şûrası'nda öngörülmüştür (meb.gov.tr). Çalışmada ele alınan kronolojide Türkiye'nin katıldığı PISA 2003, 2006, 2009 ve Nisan 2012'de gerçekleşen PISA 2012 projeleri süresince TES'de "8 yıllık zorunlu-temel eğitim" yürürlükte idi.

Türkiye'de okul öncesi eğitimde; okullulaşma oranları yaklaşık %30 gibi düşük bir düzeydedir. Bu, 0-6 yaş döneminde zihinsel ve duygusal gelişimleri üst düzeyde olan çocukların okul öncesi eğitimden yoksun olmaları, onların eğitsel yaşama ve hayata hazırlanmalarına yönelik fırsatın kaçırılması anlamına gelmektedir. Kaçırılan bu fırsat, bireysel ve toplumsal açıdan sonradan telafisi mümkün olmayan bir kayıp olarak değerlendirilmektedir. Gelişmiş ülkelerde okul öncesi okullulaşma oranı ortalama %77 düzeyindedir. Bununla birlikte Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardaki genel ortamda haklı olarak ilköğretime öncelik verilmiştir. Okul öncesi eğitim ise ikinci plana bırakılmıştır, ancak 2000'li yıllarda yapılan politikalarda bu eksikliliğin hala geçerliliğini sürdürdüğü görülmektedir (TED, 2007: s. 5). Bu, EÇEB ve okul öncesi eğitiminin gelişimini ve katılım artırımını zorlaştırmaktadır. XVII. Milli Eğitim Şûrası kararları doğrultusunda 60-72 aylık dönem ya da 6 yaş çocukları zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır (ttkb.meb.gov.tr). Fakat yapılan değişiklikle yalnızca 72 aylıklar için kayıt zorunlu tutulmuş, 60-72 ay arası çocuklar için ebeveyn di-

lekçesi ya da doktor raporu ile okula kayıt zorunluluğu kaldırılmıştır (pedagojidernegi.com). Türkiye'de EÇEB (kreşler) ve okul öncesi eğitim hizmetleri (anaokulu) karşılığında hizmet bedeli alınmaktadır (Erdem, 2007: s. 11). İlköğretim içinde anaokulu ikili öğretimle uygulanmaktadır (TED, 2007: s. 73). Kamu okullarında şehit, malûl, gazi ve yoksul aile çocuklarına kapasitenin 1/10 oranında ücretsiz hizmet verilmektedir (EURYDICE, 2011: s. 80).

Türkiye'de zorunlu-temel eğitim; 6-14 yaş grubu öğrencilere kamu okullarında sunulan 8 yıl süreli, parasız ilköğretimi kapsamaktadır. 4306 sayılı kanunla 1997'den itibaren 5 yıllık zorunlu eğitim süresi 8 yıla yükseltilerek orta-öğretimin dâhil edildiği 8 yıllık zorunlu-temel eğitim dönemi başlatılmıştır. Bu kanunu takiben "ilkokul" ve "ortaokul" ibareleri "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiş, birleştirilen ilkokul ve ortaokul kademelerinin eğitim programları da birleştirilmiştir (EURYDICE, 2007: s. 41). Eğitim programları 2004 yılında başlatılan bir çalışmayla üniversitelerle iş birliği yapılarak Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinin programları geliştirilmiştir. İlköğretim öğrencilerine ders kitapları ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (Dilaver vd., 2011: s. 54). Bütünleşen ilköğretim programlarının etkin biçimde kurumsallaşabilmesi için nitelikli öğretmen yetiştirmeye ve öğretmen hizmet içi eğitimlerine önem verilmelidir (TED, 2007: s. 123). İlköğretim kademesinde iyi bir vatandaş yetiştirmek için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, milli ahlak anlayışına uygun bireyler yetiştirmek ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve üst öğrenime hazırlamak amaçlanmaktadır (mevzuat.meb.gov.tr). Eğitim parasızdır ancak ailelerin okullara gönüllü katkıları kabul edilmektedir, düşük gelirli ailelerin yaşadığı bölgelerde gönüllü katkılar çok az olduğundan görece yüksek gelirli olanların yaşadığı bölgelerdeki okullar daha iyi durumdadır. 8 yıllık süreçte ilköğretimi tamamlayamayan öğrencilerin 2 yıl daha öğrenim görmesine imkân tanınmaktadır. Şayet bu sürede de başarı sağlayamazsa öğrenci, Açık İlköğretim Okulu'na yönlendirilmektedir. Bu okul, LLL faaliyetlerinde aktif konumdadır. 8 yıllık süre sonunda başarılı olan öğrencilere ilköğretim diploması düzenlenir. Özel eğitim gerektiren bireyler, varsa özel eğitim okullarında ve/veya diğer ilköğretim okullarında eğitim almaktadırlar (EURYDICE, 2011: ss. 39-40).

Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde adrese yakın okul, bölge okulları, yatılı okullar ve taşınmalı eğitim yöntemleriyle okullulaşma oranı artırılmaya çalışılmaktadır. İlköğretime erişimde önemli bir yer tutan yatılı ilköğretim okullarına gelen öğrenciler 6-14 yaş aralığındadır. Bu öğrencilerin çoğu çok çocuklu, düşük gelirli ve eğitim seviyesi düşük aile ortamlarından gelmektedirler. Dolayısıyla bu kompozisyona sahip bir sosyal çevreden gelecek çocuklara gereken uygun yaşam/çalışma ortamların hazırlanması düşük eğitim bütçesinden ötürü mümkün olamamaktadır (TED, 2007: ss. 309-310). Taşınmalı sistemde bulunan merkezlerin hemen hiçbirinde yemekhane bulunmamaktadır ve öğrenci gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca taşıma araçları yetersiz ve eski olduğu gibi bu araçlarda öğrenci dışında yolcu taşınması da sorunlar yaratmaktadır (TED, 2007: s. 320). PISA bulgularına göre Türkiye’de bölgeler arası başarı farklılıkları oldukça yüksektir. İlköğretimde sınıf mevcutlarının bölgeler genelinde yüksek oluşu, öğrenci devamsızlıklarının yüksek oranı, kırsal kesimlerdeki okulların fiziksel ve donanımsal açıdan yetersiz oluşu, buralara atanan öğretmenlerin tecrübe eksiklikleri eğitsel alanın bu kademesinde fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır (TED, 2007: s. 123). Çeşitli sebeplerle devamsızlık yapan öğrencilerin ebeveynlerine resmi bildirim yapılmaktadır. Buna rağmen öğrenci okula gelmezse, çözüm olarak ebeveyn ya da vasisine 500TL idari para cezası verilmektedir (EURYDICE, 2011: s. 45). İlköğretim kademesinde eğitim hizmetlerinde fırsat eşitliği ilkesi yalnızca erişim boyutunda gözetilmektedir. PISA projelerinde sosyo-ekonomiye bağlı eğitsel eşitsizliklerin etkisinin ilköğretim kademesinde oldukça belirgin olduğu bilinmektedir. Sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilere "parasız yatılı" ve "burs" imkanları yasal olarak tanınmaktadır. Fakat burs için öğrencinin "başarı düzeyinin yüksek olması" şartı aranmaktadır. Ders yılı süresi 180 iş günü, bir ders saati 40 dakika, ara 10 dakikadır. Ders yılı iki yarıyla ayrılmaktadır. Haftada 5 gün, toplam 30 saat ders yapılmaktadır. Öğrencilerin sınıf geçme değerlendirmesinde sınavlar, projeler, performans ödevleri, ders içi performansı, Türkçe kullanım becerisi, kazanılması gereken etik değerler bir bütün olarak ele alınmaktadır. Yetersiz görülen öğrenciler, öğretmenler kurulu kararı ile sınıf tekrarına sevk edilmekte veya geçirilmektedirler (EURYDICE, 2011: ss. 103-110). İlköğretim programları “yapılandırmacı” (*constructivist*)

öğrenme yaklaşımını temel alır. Bu yaklaşıma uygun öğretim metodolojisi seçimi ve öğretimin öğrenci merkezli yapılması genel ilkedir. Pedagojik bilgi ve yaklaşımlar ancak eğitim sisteminin amaç ve kurgusu ile müfredat doğru olduğu zaman faydalı olacaktır, şayet yanlış ise sorunun çözümüne katkı sağlamayacaktır.

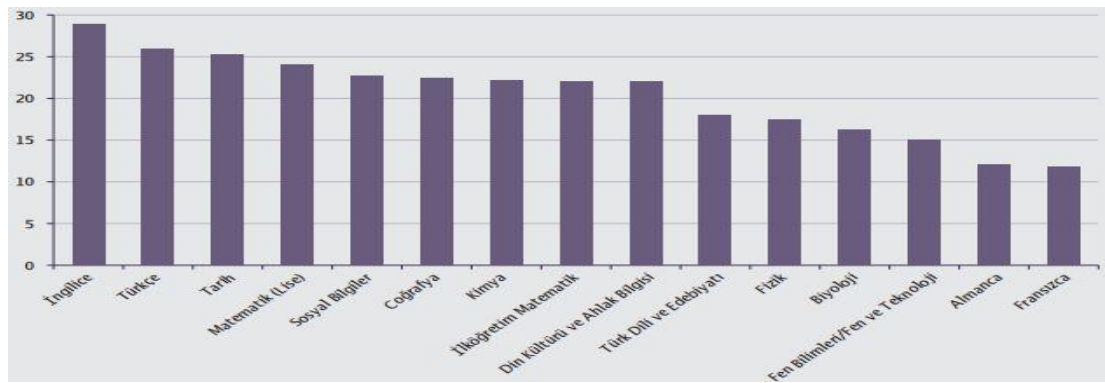
Türkiye'de ortaöğretim; çalışmada incelenen PISA kronolojisinde değerlendirilen 15 yaş öğrenci grubunun eğitim sürecidir. Süreç Türkiye için ortaöğretim kademesine rastladığından ötürü 2012 öncesinde zorunlu olmayan ortaöğretime (lise) değinilecektir. En az dört yıllık öğretim kurumlarından oluşan ortaöğretim kademesi genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretim okul türü çeşitliliğine en sık rastlanılan eğitim kademesidir. Okul türü çeşitliliği, PISA projesi sonuçlarına okullar arası başarı farklılıkları şeklinde yansımaktadır. 2010 yılında yapılan düzenleme ile Genel Liseler, "Anadolu Liseleri" olarak yeniden adlandırılmıştır (Erdem, 2007: s. 12). 2009/10 öğretim yılından geçerli olmak üzere 70'ten fazla olan okul türü 15'e indirilerek, özellikle mesleki ortaöğretimde okul çeşitliliği azaltılmıştır. Ortaöğretimdeki okullar, program çeşitliliği temele alınarak yeniden yapılandırılmıştır (EURYDICE, 2011: s. 126). Ortaöğretimde ortak genel kültür edinimi, bireysel ve toplumsal sorunların tanıtılması ve çözüm arayışına yönelik öğretim planlanmaktadır. Bu kademedede sosyo-ekonomik kalkınmayı sağlayacak bilinci hazırlamak, yetenekler doğrultusunda iş hayatına ya da yükseköğretime yönlendirmek amacı güdülmektedir (EURYDICE, 2011: s. 123). Ortaöğretim kademesinde izlenen yoğun meslek ve teknik odaklı gelişim hedefleri, piyasanın işgücü talebine dayalı neo-liberal politikaları akla getirmektedir. Ortaöğretimde coğrafi erişebilirlik ve sosyo-ekonomik eşitsizlikler "parasız yatılı", "burs" ve 2006/07 öğretim yılında başlatılan "ücretsiz ders kitabı" gibi maddi desteklerle aşılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan ulaşım, okul gereçleri, beslenme vb. tamamlayıcı hizmetlerin maliyetleri öğrenci aileleri tarafından karşılanmaktadır. Ortaöğretim kademesinde de okulun ihtiyaçlarını karşılamada yine ebeveynlerin maddi desteğine başvurulmaktadır (EURYDICE, 2011: s. 127, s. 130). TES'de ortaöğretim kademesi fiziksel altyapı ve eğitsel kaynakların okuldaki öğrenmeleri destekleme yönünden

PISA katılımcıları arasında en yetersizi olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte nitelikli öğretmen açıkları, sonuçlara yansımaktadır (EARGED, 2005: s. 100). PISA projesi anket bulgularına göre Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejisi “ezberleme ve tekrar”dır (Kösterelioğlu, 2014: s. 185). 2008 yılına kadar “telafisiz” olan Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ile yapılan öğrenci seçiminin, öğrenci ve ebeveynlerde stres ve tek hedefe kilitlenme gibi psiko-sosyal açıdan olumsuz tutumların oluşmasına neden olduğu bilinmektedir. 2008 yılı sonrası OKS yerine ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin genel seviye ve performans ölçümünde, puantaja bağlı yerleştirmeyi esas alan bir sistem kullanılmıştır. Bu sistem, Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yılsonu Başarı Puanı (YBP), Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsura dayalı öğrenci odaklı yeni bir merkezi değerlendirme sistemidir. 2010 yılına gelindiğinde ise SBS, 6 ve 7. sınıflarda kademeli olarak kaldırılmıştır (EURYDICE, 2011: s. 128). Zorunlu eğitim sürecinde, ilköğretim ve ortaöğretimde tüm öğretim programları, ders çizelgeleri TTKB tarafından merkezi olarak belirlenmektedir (EURYDICE, 2011: s. 135).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme eğitiminin; Cumhuriyet dönemi gelişimi, bu konuda genel durumunu betimler nitelik taşımaktadır. Cumhuriyet tarihinde 1923’te açılan *Muallim Mektebi* (İlköğretmen Okulu) sonrası göze çarpan bir diğer gelişme 1940 tarihinde 3803 sayılı kanun ile açılan *Köy Enstitüleri*’dir. Muallim Mektebi eğitim programının %80’i genel kültür, %20’si ise mesleğe (*pedagoji*) yöneliktir. Kuruluş amacı dönemin nüfus yoğun kırsal kesimde eğitim vermek olan enstitüler, 1954 yılında İlköğretmen Okulları ile birleşerek üç yıllık öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Ardından öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olması gerekçesiyle 1974 yılında 2 yıllık Eğitim Enstitüsü olmuştur. 1982/41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştiren tüm MEB kurumları, üniversitelere bağlanarak *Eğitim Fakültesi*’ne dönüştürülmüştür. 1990’da eğitim fakültelerinin öğretim süreleri 4 yıla çıkarılmıştır (EURYDICE, 2011: s. 128). YÖK öğretmen yetiştirme sistemini 1997 yılında yeniden yapılandırmıştır. Böylece bölüm, anabilim dalı ve program adları yeniden düzenlemiş, tezsiz yüksek programları uygulamaya konulmuştur. 2006 yılı öğretmen yetiştirme programları %50 alan bilgisi, %30

mesleki bilgi ve beceri (*pedagoji*), %20 genel kültür derslerini kapsamaktadır (EURYDICE, 2011: ss. 212-213). Öğretmenlerin kariyer gelişimi için “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” olabilmesi için "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı" uygulamasına geçilmiştir. Sınavı geçmenin yeterli olmadığı kariyer gelişiminde, amir tarafından verilen sicilinde yeterli olması şartı aranmaktadır (Erdem, 2007: ss. 17-18). 2002’de yapılan bir düzenleme ile kamuda yer alan tüm kurumlara “devlet memuru” statüsünde alımlar, tek tipte uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaktadır. Eğitimini tamamlayan öğretmenlerin kamu görevine atanabilmesi için KPSS sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Başarılı olan öğretmenler, açılan kadro miktarı doğrultusunda başarı sırasına konularak istihdam edilmektedir. Öğretmenler, farklı konumdaki 100 kadar kuruma atanmak üzere başvuru yapan diğer adaylarla aynı sınav grubunda değerlendirilmektedir. Dolayısıyla alan bilgi ve yeterlilik ölçümlerinde genelleme yapılmakta, mülakat ve uygulama değerlendirmeleri atlanılmaktadır (bilimakademi.com). 2013’te yapılan düzenleme ile memur adayı öğretmenlerin KPSS’de, kendi alanlarından gelen 50 soruluk Öğretmenlik Alan Bilgi Testi (ÖABT)’ni de geçmeleri istenmektedir. KPSS'nin öğretmen adaylarının sosyal ve akademik yaşamlarını olumsuz etkilediği bilinmektedir (ERG, 2014: s. 57). Türkiye’de öğretmenlik; düşük maaş düzeyi, yetersiz istihdam, kariyer sınırlı bir meslek olarak popüler görülmemektedir.

Grafik 11: ÖABT Alanlarına Göre Ortalama Net Doğru Sayısı



Kaynak; (ERG, 2014: s. 57)

Grafik 11’de ÖABT’de alanlara göre öğretmen adayı başarısı incelendiğinde İngilizce, Türkçe ve Tarih alanlarında en başarılı öğretmen adayları bulunmaktadır. Bu alanlarda ortalama başarı 50 soruda 25 netin biraz üzerindedir.

Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Almanca ve Fransızca, öğretmen adaylarının en düşük başarıyı gösterdiği alanlardır. Sınava giren adayların ortalama başarıları 15 net veya altındadır. Hiçbir alanda ortalama net 30'a ulaşamamıştır. ÖABT'deki başarı düzeyinin öğretmen niteliğinin bir göstergesi olduğu varsayılırsa, öğretmen adaylarının ortalama başarılarının düşük ve nitelik bağlamında yetersiz oldukları sonucuna varılabilir.

Türkiye'de okullara ve öğretmenlere özerklik (otonomi) sağlanmamaktadır; oysaki Avrupa'da okul özerkliğine yönelik politika ve önlemlerin 1990'ların ortasından itibaren gitgide daha fazla önem kazandığı ve farklı ülkelerde, farklı roller üstlendiği bilinmektedir (EURYDICE, 2007: s. 32). Okul özerkliği, eğitimin geliştirilmesi için önerilen bir yeniliktir. Karar verme yetkisinin bütünüyle okullara verilmesi, önemli bir eğitim stratejisidir. Okul çevresinin güçlendirilmesi ve yönetim etkinliğinin artırılması ile merkezî otoritenin azaltılması hedeflenmektedir. Okul özerkliğinin en önemli sonucu öğrencinin, eğitim ve öğretim çevresinin gelişimi ve bunun öğrenci performansındaki olumlu etkileridir. Bu yaklaşım, okulda karar verme sürecine okul içi ve dışı öğelerin katılımını sağlamaktadır. Okul özerkliğinde bütçe, eğitim programı, personel ve öğretim boyutlarında okulların otonom bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Özerklik yaklaşımında öğretmenin okulda daha etkin rol alması, öğretimin zenginleşmesi, eğitsel rollerin yeniden belirlenmesine dikkat edilmektedir. Bu tip otonom yönetimde okul amaçlarının belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci ve toplum katılımının sağlanması ve belirlenmesi konuları üzerine yoğunlaşmaktadır (dhgm.meb.gov.tr). Bu bağlamda yukarıda sayılan yetkiler, Finlandiya'da okul yönetimi ve yerel yönetim (*belediye*) arasında paylaşılmış durumdadır (EURYDICE, 2007: s. 29). Okullar özerklik altında basit bir yapıya oturtulmuş, kendi kimliği ve okul müdürü ile bir eğitim kurumu olarak öne çıkmaktadır. Ancak bazı ülkelerde karar verme mekanizması, karar alma yetkisini okul yönetimine devretme yetkisine sahip olan yerel yönetim otoriteleridir (EURYDICE, 2007: s. 2). Finlandiya'da okullara özerklik aşamalı bir şekilde uygulanmıştır. Finlandiya'da eğitim sağlayıcıları (*çoğunlukla belediyeler*), sağladıkları hizmetin etkinliğini değerlendirmekten sorumludur. Öğretim kadrolarının tespiti, disiplinle ilgili konular ise okul yönetimine aittir. (EURYDICE, 2007: s. 5, s. 35, s. 28). Düşük gelire rağmen eğit-

sel alanda ABD ve Norveç'i geride bırakan Estonya'da da Okul Müdürleri Birliği'nce sonradan eğitim reformuna dönüştürülmek üzere okul özerkliğine ilişkin politika tasarımları yapılmaktadır (EURYDICE, 2007: s. 9). Okulların sahip oldukları özerklik dereceleri, dört temel kategoriye ayrılmaktadır:

1. Tam Özerklik: Okul yönetimi, tüm kararları dış müdahale olmaksızın yasalara göre kendisi almaktadır.
2. Sınırı Özerklik: Okul yönetimi kararları, otoriteyle birlikte ya da tek başına almakta ancak önerisini onay için otoriteye sunmak zorundadır.
3. Hiç Özerklik: Okul yönetiminin, yukarıda sayılan kararların hiçbirini alamadığı durumdur.
4. Otoriteden Devredilen Özerklik: İdari teşkilat ya da yerel yönetim, karar verme gücünü okul yönetimine aktarıp aktarmamaya karar verebilir (EURYDICE, 2007: s. 10).

Özerklik türleri bağlamında ele alındığında Türkiye'deki okulların, "Hiç Özerklik" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Türkiye'de eğitsel alanda merkezi yönetimin yetersizliğinden kaynaklanan yönetim tıkanıklığını aşmanın en etkin yolu, yerel yönetimlere yetki devridir. TES, merkeziyetçi yapıdan kurtarılmalıdır (dhgm.meb.gov.tr). MEB'in yetkilerinin paydaşlara devri konusunda genel bir uzlaşma olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, hangi yetkilerin ne oranda, kimlere devredileceğine dönük somut önerilerin tartışılmasına ihtiyaç vardır. Finlandiya'da yerel yönetimler ve okulların eğitsel alandaki özerkliği ile hesap verebilirliği hakkında WB'nin hazırladığı ülke raporuna göre Finlandiya, "Tam Özerklik" kategorisinde yer almaktadır (WB, 2012: ss. 1-6).

Öğretmen özerkliği kavramsal ve metodolojik çerçevede bir farklılaşmanın ötesinde, genel bir eğitsel yaklaşım değişimine işaret etmektedir. Finli öğretmenler müfredat içeriğinin belirlenmesinde, öğretim yöntemi seçiminde, bireysel anlık ve yetkiye göre öğrenci gruplamasında, öğrenci değerlendirme kriterlerini belirleme ve değerlemede tam özerklik haklarına sahiptirler. Finli öğretmenler, FES kapsamında karar alma mekanizmasında yer almaktadırlar (EURYDICE, 2008: s. 13, s. 22, s. 26, s. 31). Türkiye'de geleneksel olarak, öğretimin içerik, yöntem ve materyal seçimi ve planlamada öğretmene tanıyan yetki ve serbestlik alanı oldukça dardır. Öğretmenlerin, öğretimi ayrıntılı bir biçimde düzenleyen ders programlarını sıkı bir şekilde takip etmesi isten-

mektedir. Öğretmenler bu konuda denetlenmektedir (Öztürk, 2011: ss. 86-87). Özet olarak TES'de öğretmene, merkezi yönetimin sınırlarını net biçimde belirlediği, "eğitsel uygulayıcı" rolü verilmiştir. Türkiye'de yapılan tüm eğitim reformu çalışmalarında, öğretmen gelişimine, öğretmenin eğitsel alandaki söz hakkına, karar alma gücü ve hareket alanının genişletilmesi ve güçlendirilmesine pek yer verilmemiştir Oysa öğretmen özerklik bağlamında yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda karar verici rolünü üstlenmelidir. Bu durum TES'de köklü bir anlayış değişimini gerektirmektedir. Otoriter eğitim sistemlerinde bile, sınıf ortamının kapalı yapısının öğretmene belirli bir özerklik sağladığı düşünülmektedir (Öztürk, 2011: s. 97).

Türkiye'de sosyo-ekonomik durum ile akademik başarı arasındaki ilişki güçlüdür; bunun anlamı düşük sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencinin, düşük başarı gösterme olasılığının yüksek olmasıdır. Türkiye'de öğrencilerin sosyo-ekonomik profile göre devam ettikleri program ve gittikleri okul türü, bu durumun anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda dezavantajlı okullar; sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin devam ettiği okullardır. Avantajlı okullar ise sosyo-ekonomik durumu ülke ortalaması üzerindeki öğrencileri barındıran okullardır. Türkiye'de farklı sosyo-ekonomik kökenli öğrencilerin %52'si düşük performans sergileyen okullarda okumaktadır. Bu öğrencilerin kalan %28'i ise yüksek performans gösteren okullarda öğrenim görmektedir. Dezavantajlı okullarda okuyan öğrencilerin ise yalnızca %1'i yüksek performans göstermektedir. Başka bir deyişle TES, her öğrenci için eşit ve kaliteli eğitim fırsatı sağlayıp dezavantajlı öğrencileri, avantajlı olanlar kadar başarılı kılamamaktadır (ERG, 2014: s. 105). Sosyo-ekonomik dezavantajın yarattığı fırsat eşitsizlikleri, Türkiye için gerçekleştirilmemiş potansiyel anlamına gelmektedir. Oysaki dezavantajlı olmak, her durumda başarısızlıkla eşdeğer değildir. Örneğin PISA öncülerinden biri olan Şangay'ın en dezavantajlı öğrencileri, İngiltere'nin en zengin öğrencilerinden daha yüksek matematik skoru elde etmektedirler. Bir başka öncül olan Hong Kong'da, gelir dağılımının en alt %10'u arasında yer alan öğrenciler ise İsveç ve Norveç'teki en avantajlı öğrencilerden daha yüksek başarı elde etmektedirler (ERG, 2014: s. 107). *Erdil'e* göre sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan çocuklara, 0-8 yaş aralığına rastlayan EÇEB ve okul öncesinde yapılacak erken mü-

dahale yardımı ile ileride akademik başarılarının yüksek olması sağlanabilir. Sosyo-ekonomik yetersizliğe bağlı olarak akranlarına göre gelişimsel gecikmeler yaşayan çocukların yetersiz oldukları akademik alanlar, çoğunlukla ilköğretimden yararlanmaya başladıklarında kendini göstermektedir. Erken müdahale yardımı ile sosyo-ekonomik ve olumsuzluklar en aza indirgenerek, akademik başarı sağlanabilmektedir (Erdil, 2010: ss. 73-74).

4. Bölüme Ait Sonuç Bulguları

Eğitim sisteminde hedeflenen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığının ortaya konulması ve geliştirme etkinliklerinin buna göre yürütülebilmesi için ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması zorunludur. PISA'nın gelişmiş ölçüm profili yanı sıra öğrenci performansı ile ilişkili olan sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitsel deneyim gibi diğer göstergeler hakkında bilgi toplamaya yarayan etkin bir araç olduğu bilinmektedir. Çalışmanın bu aşamasında Finlandiya ve Türkiye örnekleminde yola çıkılarak eğitsel ortamda eşitlik ilkesine dayalı adaletin; bireyin ekonomik, sosyal, kültürel ortamından ve bireysel niteliklerden bağımsız biçimde iyi bir öğrenim fırsatının sunulması ile sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. PISA projeleri ve projelerde elde edilen bulgular incelendiğinde eşitlik kavramının özünü, bahsedilen adalet anlayışının oluşturduğu görülmektedir. Bu adalet anlayışında kastedilen olgu, tüm öğrencilerin yüksek başarı düzeyine konumlanması değildir. Tüm öğrencilerin eğitsel potansiyellerinin uygun yöntemlerle açığa çıkarılarak, yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için adil eğitsel imkanların sunulmasıdır. Finlandiya ve Türkiye'nin eğitim sistemleri PISA kronolojisinde SCE bağlamında irdelenmeye çalışılmıştır. Bu ülkelerin eğitsel alan başarı farkı, yukarıda sözü edilen adalet olgusu bakımından farkın da ne derece yüksek olduğunu net biçimde ortaya koymaktadır.

TES'in AB uyum süreci, küresel eğitim normları, eğitimde kalite arayışı, ve ekonomik etkileşimlerin eğitsel başarıya etkileri karşısında yetersiz kaldığı görülmektedir. Öte yandan PISA kronolojisi boyunca izlenen düşük performans, Türkiye'de eğitim alanında kronik sorunların varlığına dikkat çekmektedir. Tüm bunlar köklü bir eğitsel reform girişiminin gerekliliğini

ortaya koymaktadır. Fin modelini PISA kronoloji liderleri olan Asyalı ülkeler dahi rol modeli olarak seçmektedir. Ancak bu bölüme konu edilen FES ve TES karşılaştırmasında güdülen amaç, Fin modelinin TES'e olduğu gibi uyarlanmasının önerilmesi değildir. Bunun yerine eğitsel başarımda etkin olan önemli faktörlere dair uygulama ve politikalardan ders çıkarılarak çözümler üretilebileceği düşünülmektedir. Yapılacak politika transferinde politika analizi ile sorunun tanımlanması (*düşük performans çıktıları*), kanıtların toplanması (*PISA bulguları*), alternatiflerin ortaya konulması (*başarılı ülkeler*), kriterlerin ve ulusal değişkenlerin belirlenerek çözüm üretilmesi mümkün görünmektedir.

Finlandiya'nın PISA projesi kronoloji verileri ve eğitim sisteminin ortaya çıkardığı sonuçlar ışığında, elde ettiği eğitsel başarımın kültürel, yönetsel, kurumsal bağıntıları oldukça güçlüdür. FES başarılı bir toplum ve güçlü bir ekonomi yaratmak için çok yönlü, hayat boyu öğrenen bireyler yetiştiren, dünyada en iyi öğrenmeyi gerçekleştirme vizyonuna sahiptir. Tüm bunlar ülkeye eğitimle başarı getirme misyonunu ortaya koymaktadır. FES başarımının çoklu faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıktığı görülmektedir. Öncelikle Finlandiya'da zorunlu eğitimin bir sistem meselesi değil, eğitim felsefesi meselesi olduğu kabul edilmektedir. Bu felsefeye göre okul her öğrenci için vardır ve her öğrencinin ihtiyacına yanıt vermelidir. Elde edilen veriler FES başarısının; okul öncesi eğitime verilen önem, yüksek nitelikli öğretmen eğitimi, okul yönetiminde yerellik prensibi ve Fin toplumundaki okuma alışkanlığının diğer alanlara olumlu yansımaları olduğunu göstermektedir. Ayrıca ücretsiz öğlen yemeği, ücretsiz okul ulaşımı, ücretsiz sağlık hizmetleri gibi çözümlerle sosyo-ekonomik eşitsizliklerin önüne geçilmektedir. Fırsat eşitliği bağlamında bireylerin anlayış ve yeti potansiyeline uygun öğretim metodları, kapsamlı pedagoji ve esnek okul müfredatı ile sağlanmaktadır. Eğitsel başarımın sonucu olan toplumun farklı sosyal tabakaları arasındaki gelir farkının az oluşu da bireyi öğrenmede dezavantaj yaratacak sosyokültürel ve sosyo-ekonomik durum ve yaşanan bölge gibi çevresel faktörlerin etkisini azaltmaktadır.

Türkiye'nin PISA kronolojisine PISA 2003 projesi ile giriş yapmıştır. Eski Milli Eğitim Bakanı *Hüseyin Çelik* imzalı PISA 2003 Ulusal Nihai Raporu'nda TES'in demokrasinin değil otokratik rejimlerin eğitim sistemi olan "elit

yetiştirme" sistemi olduğu belirtilmektedir. TES'in ayrıştırımcı pratiklerle fırsat eşitliğini sağlayamadığı bulgusu da dikkat çekmektedir. Türkiye'nin katıldığı PISA 2006 projesinde de TES'in sosyo-ekonomi ve bölgesel yeterliliklere dayalı okul içi ve okullar arası başarımlarını gideremediği tespit edilmiştir. Okul içi başarımlar farkı, bireysel anlayış ve yetiye dayalı BEP uygulamalarının TES'de yeri olmadığını kanıtlamaktadır. Okullar arası farklar ise bazı okullarda istihdam edilen tecrübeli ve yetkin öğretmenlerin etkili öğretim metotları kullandığını göstermektedir. Okullar arası başarımlar farkı okulun bulunduğu bölgede yüksek sosyo-ekonomik ebeveynlerin maddi katkısının ve öğrencilere sağlanan dersane, özel ders gibi eğitsel desteklerin etkilerini de göstermektedir. Sosyo-ekonomik dezavantajın akademik performans ile olan ilişkisini en iyi biçimde anlamak ve bu ilişkinin daha da zayıflamasına önayak olacak politikalar tasarlamak ve uygulamak önem arz etmektedir.

PISA 2009 projesi bulgularında TES'in süreklilik arzeden başarısızlığı bu kez düşük milli gelirle ilişkilendirilmektedir. Düşük milli gelirlerine rağmen yüksek gelirli Norveç ve ABD'yi geride bırakan Estonya ve Polonya örneği ise raporda tezat oluşturmaktadır. PISA 2012'ye gelindiğinde ise bölgeler arası başarımlar varyansı belirgin biçimde %10'a gerileyip, bölge içi varyans %90'a ulaşmıştır. Bu bulgu Türkiye'de okul türleri sorununun hala sürdüğünü ortaya koymaktadır. MEB, TES'de okul türü sayısının azaltılması çözümünü, okullarda yalnızca isim değişikliğine gidilmesinde bulmuştur. İdeolojik yakınsama ile isim değişikliği sürecinde bazı liseler İmam Hatip Lisesi'ne dönüştürülmüş, bu tür okul sayısı 2011-2014 yılları arasında %73 oranında artırılmıştır. Yeni sağ oluşumu yönetsel erkin eğitim sorunlarına yaklaşımı, dikkatleri savunduğu "siyasal ideoloji" ve "kimlik" unsurları üzerine çekmektedir. Eğitim sorunlarına yaklaşım, Türkiye'de etkin dönüşüm yönetimi ilkelerine uymayan reformları ortaya koymaktadır. PISA 2012'de elde edilen puan artışlarının sebebi olarak *bütçeden eğitime ayrılan pay ve artan gelir etkisi* gösterilmektedir. Fakat bütçeden ayrılan payın %78'inin sadece personel giderlerine harcandığı bulgusu ve TÜİK verilerine göre yoksul ile zengin arasındaki derin gelir uçurumu aksini göstermektedir. Yoksulluk sınırı altında yaşayan %15 ve yoksulluk riski altındaki %13'lük nüfusun varlığı

başarısının belirtilen sebebini çürütmektedir. TES sosyal mobilite desteğinde toplumsal tabakalaşmayı engellemede hala yetersiz kalmaktadır. TES'de sosyo-ekonomik edilgenliği azaltmak için taşınmalı eğitim, yatılı okul, parasız yatılı ve "başarı düzeyi yüksek" olan öğrencilere sağlanan burs uygulamaları mevcuttur. Ancak kronoloji boyunca ortaya konulan PISA bulguları, mevcut uygulamalara rağmen TES'in, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi temelinde adaleti sağlayamadığı yönündedir. Türkiye sosyo-ekonomik durum ve akademik başarı arasındaki ilişkinin en güçlü olduğu ülkeler arasında bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimin bireyin akademik yaşam başarısındaki olumlu etkisinin yüksek olduğu bilinmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin paralı olması sonucu, okullulaşmadaki düşük oranların kronoloji boyunca geçerliliğini sürdürdüğü görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitim Finlandiya'da olduğu gibi zorunlu ve ücretsiz olmalıdır.

Edinilen bulgular ışığında TES'in çözülmeyi bekleyen sorunlarına bakıldığında kabarık bir liste ile karşılaşmaktadır: Eğitime ideolojik yaklaşım, nitelikli öğretmen yetiştirme, yetersiz eğitim finansmanı, anlak ve yeti farkını içermeyen rehberlik ve öğretim, katı ve gizli müfredat, eğitime erişimde eşitsizlik, öğrenim hakkının korunması, dışlayıcı dil ve din öğretimi, merkeziyetçi yapı, merkezi sınav, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikleri, LLL yetersizliği, eğitim politikalarının kısa dönemli oluşu ve sık sık değiştirilmesidir. Yukarıda sayılan sorunlar ve incelenen PISA kronolojisi boyunca seyreden düşük eğitsel performans bulguları sonucu TES'in "eşitsizlikler" temelinde "adaletsiz" bir eğitim sisteminin genel sorunlarını yansıttığı düşünülmektedir.

Eğitimde neo-liberal yapılanmalar 2000'li yıllarda ön plana çıkmaktadır. GERM'in bu yıllarda sahneye çıkan WB, OECD gibi küresel aktörler tarafından desteklendiği düşünülmektedir. GERM'in eğitim sistemleri üzerindeki direkt etkileri ise yönetim, finansman, müfredat ve öğretmen yetiştirme alanlarında izlenmektedir. Okul temelli işletmeciliğin bir türü olan GERM, özel okulluluğun teşvik politikaları ile eğitimde sistemik neo-liberal dönüşüme yol açmaktadır. GERM'de müfredata yapılan müdahaleler ile iktisadi insan (*homo economicus*) tipinin eğitimle yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye'de GERM'in yansımalarından biri her yıl sayıları

katlanan dershanelerin kapatılıp, aşamalı olarak özel okullar haline getirilmesidir. Böylece eğitim, alınır satılır bir ürün haline dönüştürülmekte, öğrenciler ise müşteri olarak görülmektedir. Finlandiya, GERM'e en güçlü direniş gösteren ülkedir, yürüttüğü politikalar ve eğitsel alanda uygulanan reformlardan mutlaka ders alınması gerekmektedir.

GENEL DEĞERLENDİRME VE BULGULAR IŞIĞINDA ÖNERİLER

Bu çalışma "Eğitimde Fırsat Eşitliği Toplumsal Genel Başarıyı ve Adaleti Sağlar mı?" sorusuna yanıt verme amacındadır. Bu amaçla PISA projelerinin kronolojik öncülerinden Finlandiya ile aynı kronolojide OECD ortalaması altı performansı ile Türkiye'nin eğitim sistemleri ele alınmıştır. Eğitim sistemlerinin ortaya koyduğu sonuçlar ve PISA kronoloji çıktıları SCE bağlamında karşılaştırılmıştır (*benchmarking*). Araştırmanın modeli kuramsal olarak tanımlayıcı (*descriptive*) ve açıklayıcıdır (*explanatory*). Sonuca varmak için deneysel ve istatistik tabanlı bağıntılar kullanılmıştır. Karşılaştırma sonucu edinilen bulgulara dayalı politika analizleri yapılmıştır. Ardından kamu politikası transferi bağlamında kurgulanan politika önerilerine yer verilmiştir.

Karşılaştırmada kullanılan ve sonuçlara yansıyan kavramsal bilgi ve sayısal veriler, literatür taraması yanı sıra veri toplama (*data gathering*) metodu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın veri güvenilirliği ve tutarlılığını sağlamak için WB, OECD, PISA, MEB, TÜİK ve bazı STK'ların konuyla ilgili çalışmalarına yer verilmiştir. Bu kaynaklar, alan bilgisi ve sayısal veri toplamada en çok başvurulan kaynaklar arasında yer almıştır. Sorunun yanıtı aranırken öncelikle ilişkin literatürde referans niteliği taşıyan eşitlik ve adalet teorileri tartışmaya açılmıştır. Eşitlik ve adalet kavramsalını eğitsel alanda rekabet ve meritokratik yapıya dönüştüren neo-liberalizmin, GERM gibi küresel etkileşimlerine değinilmiştir. Öte yandan eşitlik, hak, adalet, fırsat eşitliği, ideoloji, etnisite, eğitim, anlak ve yeti unsurları çalışmanın özünü oluşturmaktadır. Bu kavramların, soyut kavramlar olmasından ötürü çalışma sorusunun sayısal verilerle desteklenmesi ve ifade edilmesinin zorlukları da unutulmamalıdır.

Çalışmada incelenen örnekler (FES-TEs) ve edinilen bulgulara göre eğitim sisteminde fırsat eşitliği olgusu; bireyin anlak (zekâ) ve yeti farkı, bedensel ve zihinsel engeli, cinsiyeti gibi niteliklerden bağımsız olmalıdır. Ayrıca dil, din, ırk, sosyokültürel köken, sosyo-ekonomi gibi bireyin irade dışı (kaba şans) gelişen dezavantajlar da etkisiz kılınmalıdır. Eğitim sisteminin tanımlanan bi-

çimde "içermeci" olması halinde, toplumsal genel başarının ve adaletin sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Buna rağmen önünüzdeki çalışma bu konuda nihai bir sonuç sunamamaktadır. Ancak sonuçlara göre yapılan genellemeler doğrultusunda, fırsat eşitliği olgusunun bir eğitim felsefesi olarak sisteme uyarlanması, çalışmanın referans olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada fırsat eşitliğine yönelik politikaların tasarımında, Finlandiya örneği rol model olarak irdelenmiştir. Çalışma eğitim, fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet olgularının ortaya konulmasında, ülkelerin kültürel örüntü farklarına göre değişen algılamalar bağlamında eksik kalmaktadır. Bu eksikliğin başka bir çalışmada problemi olarak ele alınabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada fırsat eşitliği olgusunun topluma özgün algılara göre her durumda, toplumsal genel başarı ve adaleti sağlayamadığı sonucuna varılmıştır. Küreselleşmenin ortaya çıkardığı aktörlerin, toplumsal yapıya olan doğrudan ya da dolaylı müdahalesinin başarı ve adalet üzerindeki negatif etkileri ortaya konulmuştur. Türkiye'de eğitsel alanda fırsat eşitliği olgusu, yalnızca erişim imkânı açısından tek boyutlu ele alınmaktadır. TES dışlayıcı pratikleri bünyesinde barındırıp sistemik eşitsizlik üretmektedir. Yetersiz kaynakla çalışmak zorunda bırakılan, merkezîyetçi yönetime dayalı TES'in, toplumsal genel başarı ve adaleti sağlamada yetersiz kaldığı görülmektedir.

OECD raporlarına göre eğitimde fırsat eşitliği olgusunu en ideal biçimde uygulayan iki ülke Finlandiya ve Güney Kore'dir. Güney Kore PISA kronolojik başarımı yüksek, gelişmiş bir ülkedir (EK 1). Buna rağmen Güney Kore'de akademik enflasyon, rekabete dayalı market tabanlı eğitsel ortam ve eğitsel başarısızlıkla ilişkili genç intiharları göze çarpmaktadır. Güney Kore'de eğitsel alanda yaşanan bu olumsuzluklar ise dışsal etkileşim, stratejik plan ve kültürel örüntülerin fırsat eşitliğinin ortaya koyduğu sonuçları değiştirebildiğini göstermiştir. Ayrıca PISA 2009 projesinde Estonya ve Polonya'nın, gelir ve refah düzeyi yüksek Norveç ve ABD'yi geride bıraktığı bilinmektedir. Estonya ve Polonya örneklerinin de fırsat eşitliği olgusunun eğitim sistemi üzerindeki pozitif etkisini yansıttığı düşünülmektedir.

PISA projelerinin incelenmesi sonucu varılan genel sonuç ise şudur: Eğitsel alanda mevcut tüm eğitsel kaynakların kullanımında "adaletli olmak" yalnızca

"fırsat eşitliği" için değil aynı zamanda okul sisteminin performansı ile yakından ilişkilidir.

Bu çalışmada örneklem olarak Finlandiya'nın tercih edilmesinin ana nedeni FES'in insan hakları, eşitlik, demokrasi, doğal hayatın korunması ve çok kültürlülüğün kabulü üzerine kurgulanmış olmasıdır. Finlandiya küresel aktörlerin dışşallıklarına sert direnç gösterebilen özgün bir eğitim sistemine sahiptir. Öte yandan ele alınan PISA kronolojisinde sıralamada sürekli olarak ilk beş ülke arasında yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre Finlandiya'nın eğitimsel alandaki başarımı ardındaki temel faktör; FES'in fırsat eşitliği felsefesine dayalı politikalarla şekillendirilmesidir. FES, nitelikli ve içermeci bir eğitimi her insanın hem doğal hem de yasal hakkı olarak kabul eden adaletli bir sistemdir. Finlandiya, herkese eşit değer verilen ve aynı ölçüde adil davranılmasını gerektiren, dürüstlüğün ve dostluğun çok önemli olduğu bir ülkedir. Birey odaklı Fin kültürel örüntüsü, eğitimsel ortamda rekabeti amaç edinmek yerine bireyin insani, etik ve bedensel gelişiminin sağlıklı biçimde sağlanmasına yönelmektedir. Oysaki eğitimin kültürel ve sosyal uyumla bireyin insani gelişimindeki rolü pek çok ülkede bir kenara bırakılmıştır. Eğitim adeta insan sermayesine bir kaynak olarak BSY'nin artırılmasında büyük bir fırsat olarak görülmeye başlanmıştır.

Çalışmaya yapılan genel girişte; dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sistemine tesir eden neo-liberal politikaların, eğitim kavramına yüklenen anlam ve amacın değiştirilmesine yönelik etkileşimi vurgulanmıştır. Eğitimin amaçlarında toplumsal ihtiyaçlar yerine piyasa ihtiyaçlarının ön plana çıkarılmasından ve eğitim sisteminde fırsat eşitliği etkilerinden söz edilmiştir. Giriş bölümünde eğitim, eşitlik, eşitsizlik ve adalet kavramları eğitimsel bağlamda tartışmaya açılmıştır. *Locke, Bentham, Aristoteles* ve *Kant*'ın görüşleri de tartışmaya dâhil edilmiştir. Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğinden ziyade, eğitimde eşitlik argümanı üzerinden ilerleyen eşitlik açılımlarına rastlanılmıştır. Bundan ötürü TES'de "biçimsel eşitlik" anlayışının ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır. Biçimsel eşitlik yaklaşımı toplumsal faydanın artırılmasında gerekli ancak adaletin sağlanması bağlamında yetersizdir. Çünkü Türkiye'de eğitim hizmeti sağlayıcısı, eşitliği yalnızca erişim boyutunda ele almaktadır. Eşitlik, etik ve sosyal bir idealize olarak bireylerin insan doğasına sahip olması ba-

kımından aynı konum ve değerde olmaları halidir. Eşitsizlik ise neo-liberaller açısından kapitalizmi karakterize eden ve ekonomik büyüme dinamiğine karşı ödenmesi gereken bir bedel olarak kabul görmektedir.

Çalışmanın araştırma sorusu olan; "*Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması*" başlığı, dört ana bölüm altında analiz edilmeye çalışılmıştır.

Birinci bölüme gelindiğinde eşitlik ve adalet kavramlarının anlam ve kullanımlarına ilişkin varsayımsal yaklaşımlar *Turner, Rousseau, Platon* ve *Hobbes*'un bakış açılarından ele alınmıştır. Ardından eşitsizlik ve eşitsizliğin üretim merkezi olabileceği düşünülen eğitim sisteminde, modern çatışma teorisi ve meritokratik söylemlere dayalı yansımalar irdelenmiştir. Eşitlik ve adalet kavramsalını hukuksal ve sosyal boyutlarında tümleşik biçimde tartışan *Ronald Dworkin, John Rawls* ve *Alex Callinicos*'un görüşlerine de bu bölümde yer verilmiştir. İkinci bölümün sonunda "sosyal mobilite" olarak tanımlanan eğitimin, eşitlik bağlamında toplumsal değişim gücüne değinilmiştir. İnsanların doğuştan eşit olduğunu kabul eden *Hobbes*'a göre birey dezavantajlarını ve payına düşeni kendisi kabul ettiği sürece eşitlik ve adalet sağlanmıştır. *Hobbes*'un bu görüşünün TES'de yakınsandığı sonucuna varılmıştır. *Platon*'a göre ise asıl önemli olan "adaletli görünmek" değil "adaletli olmaktır". TES'in çalışma kapsamında "adaletli görünen" bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bölümde yer verilen işlevci teoriye göre eğitim, toplumsal gereksinimlere rasyonel çözümler üreten bir sistemdir. Oysa çatışmacı teoride eğitim, elitlerin kitleler üzerindeki denetimi sağlayan bir sistemdir. Meritokratik yapıda ise istihdam edilme koşulları ve statü kazanımı, siyasal görüş ya da soyluluk benzeri ölçütlerden bağımsız biçimde görevin gerektirdiği niteliklerin eğitsel sistemde ayıklanması yoluyla belirlenmektedir. Meritokratik yapı, bireyleri ayırttığı için aristokrasinin bir türü olduğu düşünülmektedir. Çünkü pratikte özel güç ya da yeteneklere sahip olan elit bir insan grubu yaratmaktadır. Bu mekanizmanın TES'e olan uyumu, Türkiye'de toplumsal ayrıştırmanın eğitsel ortamda gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Türkiye'de hemen her alanda meritokratik söylemlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Eğitimle elde edilen başarı hikâyeleri de oldukça popülerdir. Bireyin çaba ve gayretle elde

edeceği eğitsel başarı sonucu statü kazanacağına inanılmaktadır. Oysaki bu başarı öykülerinin varlığı, toplumsal olarak dezavantajlı konumda olanların karşılaştığı yapısal sorunları çözmemektedir. Aksine başarısızlığın tüm sorumluluğunu kendilerinin üstlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu anlayışa göre yoksul bir aileden gelen birey, yaşadığı dezavantajlar ne olursa olsun eğitimde başarısız olduysa bu durum onun sosyal sınıfıyla ilişkilendirilmez. Kısacası meritokratik anlayış, yapısal ayrımları ve nedenlerini sistemli biçimde gizler. Birey, işsizliğin ve/veya yoksulluğunun tek sorumlusu yapılıdır.

Birinci bölümde eşitlik ve adalet kavramsalı da irdelenmeye çalışılmıştır. Adaleti, hak sorununa indirgeyen *Dworkin*'e göre kaba şanstın ötürü dezavantajlı hale gelen bireyin hakkı, bu mağduriyetinin giderilmesidir. *Rawls* ise adalete giden yolun fark ilkesinden geçtiğini ifade etmektedir. Fark ilkesine göre sosyal ve ekonomik eşitsizlikler, dezavantajlı bireyin lehine olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. *Callinicos*'un da belirttiği gibi "derin fırsat eşitliği"; eğitsel başarı, statü ve toplumsal kabul için rekabet eden bireyler arasındaki "oyun alanının eşitlenmesidir". Çalışmada eğitsel ortama erişimde adalet, içerme ve nitelikli eğitimle oyun alanının eşitlenebileceği sonucuna varılmıştır. Sosyal mobilite, sosyal değişim araştırmalarında dikkate alınması gereken olgulardan birisidir. Sosyal mobilitede ise *Goldthorpe*'un OED üçgeni çıkarımları kabul edilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, sosyal mobilitenin toplumsal tabana yayılması ve dikey mobilitenin tüm bireylere açık olması açısından son derece önemli bir kavramdır. Ancak Türkiye'de tarihsel ve toplumsal süreçte bireylerin eğitim olanaklarından yararlanması "eşitlik" ilkesinden çok, belli toplumsal eşitsizlik biçimleriyle daha yakından ilişkili olmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümü, eğitimde sistemik eşitsizlik etmenlerinin tartışmaya açıldığı bölümdür. Bu bağlamda bölgesel farklılıklar ve öğrenci başarısı, sosyo-ekonomik koşullar, eğitime erişim, eğitim düzeyi ve okullulaşma, eğitimde engellilik ve toplumsal cinsiyet, sosyokültürel köken ve ayrıştırma etmenlerine değinilmiştir. Bu etmenlerin FES ve TES'deki durumları sayısal verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca TES'de eşitsizlikleri dâhili olarak üreten gizli müfredat, ders kitaplarında toplumsal ayrıştırma pratiklerine ve meritokratik aktarıma yine ikinci bölümde yer verilmiştir. TES'de toplumsal ayrıştırmanın mevcut yapıdaki varlığına ilişkin kanıtlar bulunmuştur. Kanıtlara

bakan imzalı TTKB genelgeleri, Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın yürüttüğü Ders Kitaplarında İnsan Hakları II ve III Proje raporları üzerinden ulaşılmıştır. TES'de sistemik eşitsizliklere neden olan başlıca etmenler; bireysel anlık ve yeti ile bedensel farklılıklar (engellilik) ve sosyo-ekonomik koşullardır. Ayrıca dil, din, cinsiyet, ırk gibi sosyokültürel kökene dayalı ayrıştırma pratiklerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkiye'de eğitim politikaları neo-liberalizm anlayışını yakınsamaktadır. "Açık müfredat" ve "gizli müfredat" kavramları ise pedagojik değil yönetsel erk ideolojisinin eğitimsel alanda yeniden üretim araçları oldukları sonucuna varılmıştır.

Üçüncü bölümde; eğitim kavramına semantik açılım getirilmiş, PISA projesi tanımlanmış, katılımcılar üzerindeki politik etkileşimi ve projeye olan eleştirel yaklaşımlar tartışmaya açılmıştır. Bireyin edindiği bilgiyi gerçek yaşamda kullanabilme yetkinliğini ölçebilen PISA'nın, eğitim sistemi performansını ölçeklendirmede nicel verilerin analizine dayalı yetkin bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim, ekonomik kalkınma ve toplumsal gelişimi doğrudan etkilemektedir. Bundan ötürü eğitim sistemlerini geliştirmek isteyen ülkelerin küresel ölçekte eğitimsel çıktı değerlendirmek durumunda kalarak PISA projelerine yöneldikleri bilinmektedir. Öte yandan toplum sağlığı, insani gelişim, etik, demokrasi bilinci gibi genel başarımın içerdiği diğer öğelerin projenin mevcut formatı ile ölçülme olasılığının başka bir çalışmaya konu olabileceği düşünülmüştür. *Aristoteles, Kant, Spencer, Rousseau, Durkheim ve Dewey*'in eğitim kavramına semantik yaklaşımlarının irdelendiği bölümde eğitimin temel nesnesinin insan olduğu ve olumlu yönde geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. PISA'da eşitlik olgusu yerine fırsat eşitliği olgusunun genel başarım için önemi yüksektir. PISA; bölgesel, sosyo-ekonomik farklar bağlamında okul içi, okullar arası başarım farkının korelasyon yöntemiyle analizini sağlamaktadır. Böylece eğitimde eşitlik olgusunun çıktıları, bireysel dezavantajlar bağlamında ortaya konulmaktadır. PISA projelerinin kamu politikası transferi bağlamında işlevsel etkileşimi yüksektir. Ancak Türkiye'nin PISA projesine yüklü ödenekler ayırıp katıldığı halde PISA'nın sunduğu verilere dayalı sorun tespit ve çözüm alternatiflerine yönelmediği tespit edilmiştir. EARGED ve YEĞİTEK'in PISA verilerine dayalı hazırladığı raporlar TTKB ve MEB'e sunulmuştur. Bu raporlar düzenlenen her Millî Eğitim Şûrası'nda görüşülmekte-

dir. Fakat sorunlar bilindiği halde, nedense bir türlü çözüm üretil(e)memektedir. Bu durum, kamu politikası analizi bağlamında kamu politikalarının genel olarak yönetsel erkin yapmayı ya da yapmamayı seçtiği eylem tarzı tanımlamasını akla getirmektedir. Türkiye'de yönetsel erkin PISA kronolojisinde projeler kapsamında tespit edilen TES sorunları için "bir şey yapmamayı" tercih ettiği sonucuna varılmaktadır.

Çalışmanın son bölümü olan dördüncü bölüm, buraya kadar irdelenen tüm başlıkların PISA kronolojisindeki yansıma ve yakınsamaların ortaya konulduğu bölümdür. PISA projeleri ve elde edilen bulgular incelendiğinde eşitlik kavramının özü; içinde bulunulan ekonomik, sosyal, kültürel ortamın olumsuzlukları ile anlık ve yeti niteliklerinden bağımsız biçimde iyi bir öğrenim fırsatı hakkının tanınmasıdır. Bu yöntemle sağlanacak toplumsal genel başarı ve adalet anlayışından varılan sonuç, öğrencilerin yüksek başarı düzeyine konumlanması değildir. Asıl varılmak istenilen sonuç; tüm öğrencilerin eğitsel potansiyelinin uygun eğitsel yöntemlerle açığa çıkarılarak, yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için adil eğitsel imkanların sağlanmasıdır.

Dördüncü bölümde Finlandiya ve Türkiye'nin eğitim sistemi başarımları PISA projeleri kronolojisinde SCE bağlamında irdelenmeye çalışıldı. SCE uygulaması, FES-TES arasındaki farkın "adaletli olmak" açısından ne derece yüksek olduğunu net biçimde ortaya koymaktadır. Finlandiya'nın eğitim sistemi incelenerek, eğitsel başarısı ardındaki önemli faktörlere dair uygulama ve politikalardan ders çıkarılabileceği ve çözümler üretilebileceği düşünülmüştür. Çözüm sürecinde önerilecek politika transferinde; politika analizi ile sorunun tanımlanması (*düşük performans çıktıları*), kanıtların toplanması (*PISA bulguları*), alternatiflerin ortaya konulması (*başarılı ülkeler*), kriterlerin ve ulusal değişkenlerin belirlenmesi aşamalarına çalışma kapsamında dikkat edilmiştir. Finlandiya'da zorunlu eğitim bir sistem meselesi değil, eğitim felsefesi meselesidir. Bu felsefeye göre okul, her öğrenci için vardır ve her öğrencinin ihtiyacına yanıt vermelidir. Diğer ülkeler eğitim sistemi tanımında "zorunlu eğitim" için aynı anlamı taşıyan İngilizce "compulsory education" kavramını kullanmaktadır. Oysaki Finlandiya bu eğitsel süreç için İngilizce "comprehensive education" yani "kapsamlı eğitim" kavramını kul-

lanmaktadır. Yukarıda sözü edilen içermeci ve detaylı eğitim felsefesinin, bu tanımlamadaki semantik yorum farkında bile belirginleştiği görülmektedir. Dördüncü bölümde elde edilen veriler incelendiğinde FES başarısının; okul öncesi eğitime verilen önem, yüksek nitelikli öğretmen eğitimi, okul yönetiminde yerellik prensibi ve Fin toplumundaki okuma alışkanlığının diğer alanlara olumlu yansıması olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan tümü ücretsiz olarak sunulan; öğlen yemeği, eğitsel materyal, okul ulaşımı, dental tedavi ve diğer sağlık hizmetleri gibi çözümlerle sosyo-ekonomik eşitsizliklerin önüne geçilmektedir. Fırsat eşitliği bağlamında bireysel anlayış ve yeti potansiyeline uygun öğretimin, BEP kapsamlı pedagoji ve esnek okul müfredatı ile tüm öğrencilere sunulduğu da bilinmektedir.

Çalışma bulgularına göre TES'in çözülmeyi bekleyen kronik sorunları için kabarık bir liste söz konusudur: Eğitime ideolojik yaklaşım, nitelikli öğretmen ihtiyacı, bireysel anlayış ve yetiye uygun olmayan öğretim, katı müfredat, eğitim finansmanı, eğitime erişimde eşitsizlikler, öğrenim hakkının korunmaması, dışlayıcı dil ve din öğretimi, merkeziyetçi yapı, merkezi sınav, ezberci eğitim, fiziki yapı ve donanım eksikleri, LLL yetersizliği, eğitim politikalarının kısa dönemli yapılması ve sık sık değiştirilmesidir. Finlandiya, sistemsiz yaklaşım tutarlılığı ve içermeci yapısı ile eğitsel başarısını sürekli kılmıştır. Öte yandan PISA bulgularına göre Finlandiya'nın, GERM'in eğitsel alana olan neo-liberal tabanlı müdahalelerine karşı yüksek direnç gösteren bir ülke olduğu bilinmektedir.

Araştırma sorusu dört bölümde analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, kamu politikası transferi bağlamında öne çıkan bulgu ve öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

Bulgu 1: PISA proje sonuçları, Türkiye'de yapılan eğitim politikaları üzerinde neredeyse etkisizdir. PISA sonuç ve bulgularına dair eğitim yönetiminde yetkili bir ağızdan yapılan "*Önemsemek zorunda değiliz.*" söylemi ile genel eylemler örtüşmektedir. Türkiye'de her iktidar döneminde eğitim sisteminde değişime gidilmesine karşın eğitimde dönüşüm yönetimi ilkelerine dayalı modeller geliştirilmediğinden, girişimler başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Oysaki Estonya ve Polonya örneklerinde, PISA kaynaklı reformlarla eğitsel alanda üç yıl gibi kısa bir sürede belirgin ilerleme kaydedilmiştir.

Öneri 1: PISA, politik reform tercihlerinde politika yapıcılara karşılaştırmalı bilimsel kanıtlar sağlamaktadır, bu yüzden önemsenmelidir. Eğitsel alanda yapılacak reformlar bilimsel verilere dayalı, süreklilik arzeden ve tutarlı reform pratiklerine dönüştürülmelidir. Sürekli farklılaştırılmış reformlar yapmak yerine yapılan reformlardan elde edilen veriler gözlemlenmeli ve gerekirse geliştirilmelidir. PISA projesi, eğitim sistemindeki sorunların teşhis edilmesi ve rol modellerin belirlenmesinde etkin bir araç olarak kullanılmalıdır.

Bulgu 2: Türkiye’de devlet bütçesinden eğitim finansmanına ayrılan pay, OECD ortalamasının oldukça altında kaldığı gibi aynı zamanda yaklaşık %80’i personel giderlerine ayrılmaktadır. Dolayısıyla eğitsel alana AR-GE, donanım ve içerik yönünden yatırım yapıl(a)mamaktadır.

Öneri 2: Eğitimin öneminin kavrandığı toplumlarda, eğitimle toplumsal değişme arasındaki güçlü ilişkinin varlığı bilindiğinden, bütçeden eğitime ayrılan pay diğer alanlara kıyasla oldukça yüksektir. Hatta rol model seçilen Finlandiya’da, 2008 yılında başlayan ve “Büyük Durgunluk” olarak bilinen küresel resesyon döneminde dahi bütçeden eğitime ayrılan payın azaltılmadığı aksine artırıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla eğitime aktarılan kaynaklar gözden geçirilmeli, ihtiyaçlara göre etkili kaynak artırımı sağlanmalıdır.

Bulgu 3: Türkiye’de tüm kamusal alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da yönetsel erkin öncülüğü ve liderliği söz konusudur. Yönetsel erkin eğitim kurumları üzerindeki belirleyici etkisi, bu kurumların yönetiminde ve alınan kararlarda açık biçimde görülmektedir. Bu durumun açık yansıması olan "merkezden yönetim" ilkesi, başından bu yana temel yönetim anlayış ve örgütsel işleyiş şekli olmuştur. Yönetsel erkin (iktidar) eğitime yön verme girişiminin meşru bir hak olduğu görüşü hakimdir. Bu hakkın kullanılmasında kimi zaman despot, dayatmacı ve otoriter bir yaklaşım sergilenmektedir.

Öneri 3: Eğitim yönetimi yerel ihtiyaçların ve diğer niteliklerin kolaylıkla belirlenebileceği yerel yönetimlere devredilmelidir. Yerel yönetimlere (belediyeler) elde ettikleri geliri merkezi bütçeye devretmek yerine mali özerklik (otonomi) sağlanmalıdır. Yerel yönetimler, eğitsel alanda eşitsizlikleri giderici ve kapsayıcı eğitimden sorumlu tutulmalı ve bunun sağlamak için

yatırım yapmaları hususunda yetkilendirilmelidir. Eğitim personeline de eğitim müfredatı ve diğer eğitsel konularda geniş otonomiler sağlanmalıdır. Eğitsel ortamın yönetiminde demokrasi mekanizmasının işleyişi etkinleştirilmelidir. Denetim esaslarında "karşılıklı güven" tesis edilmeli, yerinde şekil denetimi yerine eğitsel başarımların performansı gözetimine önem verilmelidir.

Bulgu 4: Türkiye'de eğitsel ortamın, yönetsel erkin hegemonyasını beslediği söylenebilir. Türkiye'de eğitim alanları, ideolojinin tüm fonksiyonlarının harmanlanarak toplumsal alanın, siyasal iktidara bağlılığının en üst noktalara taşıdığı alanlardır. Yönetsel erkin eğitim sistemi kurgusunda savunduğu "siyasal ideoloji" ve "kimlik" unsurları dikkat çekmektedir.

Öneri 4: Şayet eğitimle ilgili bir yasa söz konusu olacak ise yasanın herhangi bir parti yasası değil, toplumsal gelişimin ve ülke ilerlemesinin hedef alınacağı "Türkiye Eğitim Yasası" olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde yapılacak reformlar kısa vadeli olmamalı, politik ve ideolojik tutumlar içermemelidir. Bunun yerine bireysel, toplumsal ve ulusal gelişimin gerektirdiği temel değerleri içermesine dikkat edilmeli, dönüşüm yöntemi ilkelerine dayalı modeller geliştirilmelidir.

Bulgu 5: EÇEB ve okul öncesi eğitim döneminde gelişen bilişsel giriş davranışları, sonraki eğitsel dönemlerdeki öğrenmeleri yüksek oranda etkilemektedir. PISA projelerinde en az bir yıl EÇEB veya okul öncesi eğitim almış öğrencilerin başarımlar düzeyleri, almanlara göre oldukça yüksektir. Türkiye'de EÇEB ve okul öncesi eğitim ücretlidir ve katılımın oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Öneri 5: Türkiye'de eğitsel ortamdaki bilişsel dezavantajların giderilemesinde en etkili girişim, nitelikli okul öncesi eğitimin ücretsiz ve zorunlu hale getirilmesi olacaktır. Okul öncesi eğitime katılım hiçbir şekilde ebeveyn kararına bırakılmamalıdır. EÇEB kapsamında ise ücretler aile çocuk sayısına, gelir durumuna ve çocuğun okulda geçirdiği zamana göre belirlenmelidir. Sosyo-ekonomik durumu kötü aileler belediye yardımları sayesinde çocuklarına uygun bakımevini seçebilmelidir.

Bulgu 6: Yüksek düzey okuma becerisi, bireyin eğitim yaşantısı süresince genel başarı düzeyini artırmaktadır. Okuma becerisi yüksek bireyler gelecek-

te kolaylıkla kariyer edinmekte ve toplumsal genel başarıya katkıda bulunmaktadır. Okuma becerisi düzeyi ise kazanılan alışkanlığa bağlıdır.

Öneri 6: Türkiye'de okuma alışkanlığının çok zayıf olduğu bilinmektedir. Evdeki kitap sayısı, ebeveynin okumaya ayırdığı zaman ve henüz küçük yaşta iken çocuklara sesli kitap okumanın, okuma alışkanlığı üzerindeki olumlu etkisi yüksektir. Medya okuryazarlığı dersine verilecek önem, kitap okumak yerine televizyon ve bilgisayar başında geçirilen zamanın azaltılmasında faydalı olacaktır. Öğrencileri okumayı sevdirecek etkinlikler, ebeveynlerin okuma alışkanlığının önemi konusunda bilinçlendirilmesi de katkı sağlayacaktır.

Bulgu 7: Türkiye'nin PISA kronolojisi süresince katıldığı projelerde matematik ve fen bilimleri alanındaki alt düzey yeterlilik seviyesindeki öğrenci oranı yüksektir. Matematik ve fen bilimleri alanındaki yeterlilikler nitelikli işgücü yaratılmasında önem arz etmektedir.

Öneri 7: Finlandiya'da FNBE tarafından 1996 yılında başlatılan ulusal eğitim projesinde fen bilimleri ve matematik okuryazarlığının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Doğa Bilimleri ve Matematik (Luonnontieteet ja matematiikka (LUMA)) projesi kapsamında okullardaki eğitime yönelik bilgisayar ve yazılım altyapısı güncellenmiş, teknik araç yönünden eksiksiz laboratuvarlar ve bilimsel materyaller oluşturulmuş, doğa bilimi ve matematik alanlarında öğretmen eğitimleri artırılmış, pedagojik çalışmalar ve deneysel faaliyetlere ağırlık verilmiş, yeni eğitim fırsatları yaratılmıştır. TES'de özellikle matematik alanında endişe yaşayan öğrencil profili yüksektir. Türkiye'de de LUMA benzeri bir ulusal projeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Bulgu 8: Türkiye'de akademik başarıyı etkileyen önemli eşitsizlik etmenlerinden biri de bireysel anlak ve yeti farkıdır. Bu farkın belirgin hale geldiği okul içi başarı varyansı, öğretmenin mesleki niteliği arttıkça azalmaktadır. PISA'da üst sıralarda yer alan ülkelerin, okul içi ve okullar arası başarı varyansı oldukça düşüktür. PISA'da başarılı olan ülkelerin önceliği, kaliteli öğretmen yetiştirmek üzerinedir. Temel paradigmanın değiştiği bir eğitim programını, niteliksiz temel ve yetersiz hizmet içi eğitim alan öğretmenler ve yöneticilerle işleyişe sokmak çıktılar bağlamında sorun yaratmaktadır.

Öneri 8: Başarım varyansının azaltılması için mevcut müfredat, çekirdek müfredat yöntemiyle esnek hale getirilmelidir. Öğretmen yetiştirme sistemi bütünüyle gözden geçirilmelidir. Öğretmen adayı ayrıştırma ve yetiştirme aşamasında seçkinci olunup, motive edici bir gelir düzeyi sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğini seçecek kişilerin istekli, yetenekli olmaları gözetilmelidir. Adaylar arasında yazılı sınavlar ve mülakatlarla seçim yapılmalıdır. Öğretmen adayının bireysel anlık ve yeti analizinde bilinçli olması sağlanmalıdır. Ayrıca BEP kapsamında farklı öğretim metotlarına yönelebilecek düzeyde pedagoji eğitimi alması sağlanmalıdır. Daha başarısız okullara nitelikli öğretmen atanması yanı sıra daha fazla eğitsel destek mekanizması sunulmalıdır. Böylece bölgeler ve okullar arasındaki farklılıkların azaltılması sağlanabilecektir. Sosyo-ekonomik dezavantajlı öğrencilerin, eğitsel ortamda önceliklendirilmesine ağırlık verilmelidir. Sosyo-ekonomiye bağlı yetersiz beslenme ve yetersiz ev kaynakları, öğrenme güçlükleri meydana getirmektedir.

Bulgu 9: Okul temelli işletmeciliği temel alan GERM, özel okulluğun teşvik politikaları ile eğitimde sistemik neo-liberal dönüşüme yol açmaktadır. GERM'de müfredata yapılan müdahaleler ile iktisadi insanın (*homo economicus*) eğitimle yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öneri 9: Eğitim hizmetinin temel öğeleri eşitlik ve özgürlüktür. Hukukun kaynağını adalet olarak sunan doğal hukuka ve pozitif hukukun yasalarına göre eğitim; toplumu oluşturan her bireye kaba ya da seçmeli şanstı bağımsız olarak sunulması gereken bir haktır. Hiç kimse bahsedilen eşitsizlikler nedeniyle mağdur edilmemelidir. Eğitim "tam kamusal mal" olarak sağlanmalı, içermeci olmalıdır.

Bulgu 10: *"Ülkemizdeki eğitim sisteminde, demokrasinin değil, otokratik rejimlerin eğitim sistemi olan 'elit yetiştirme' sisteminin derin izleri vardır. Öğrencilerimiz, eğitim merdiveninde ilerlerken değişik noktalarda seçilime uğramakta, farklı gruplara ayrılıp çeşitli 'eğitim diyetlerine' tabi tutularak sanki devlet eliyle, değişik açılardan iyice farklılaştırılmakta, sonra da onlardan, sanki böyle bir grupta ve farklılaştırma yapılmamış gibi, aynı milletin üyeleri olarak, ulusal birlik ve bütünlük içinde davranmaları istenmektedir."* (EARGED, 2005: s. 100).

Öneri 10: *Rousseau*'nun da belirttiği gibi (2013: s. 54) despotlar karşısında herkes eşittir, ancak sığır eşittir. Oysaki *Aristoteles*, özgür ve erdemli insanlar üstünde egemen olmanın, despotça egemenlikten daha soylu ve erdeme daha uygun olduğunu savunmaktadır (2013: s. 378).

Bulgu 11: Türkiye'nin PISA projelerine ilk aktıldığı tarihten bu yana bir anlamda TES'in "ciddi onarımlar için masaya yatırıldığı" XVII. ve XVIII. Milli Eğitim Şûrası olmak üzere iki operasyonel eğitim şûrası düzenlenmiştir. Ancak şûralar tespit edilen sorunların çözümüne yönelik uygulamalar bağlamında "yetkisiz" ve "etkisiz" kalmakta. Eğitim reformuna yönelik politikalar bilimsel mesnetsiz ve sonucu alınmadan rafa kaldırılmaktadır.

Öneri 11: TES'in en temel ihtiyacı, politika yapma yönteminin gözden geçirilmesidir. Sürekli yeni reformlar yapmak yerine yapılan reformları sistemli bir biçimde bilimsel bulgulara göre geliştirmek ardından verilere göre test etmek gerekmektedir. Reformlarda süreklilik ve tutarlılık, veriye dayalı bir reform yaklaşımının sonucudur. PISA bu bağlamda yalnızca sistemdeki sorunları tespit etme ve rol modelleri belirleme değil aynı zamanda PISA çıktılarının oluşturduğu referanslar kullanılarak yapılan reformların uzun vade etkinliğinin analizi de mümkün olur. Finlandiya'nın eğitim politikaları geliştirme ve uygulamaya koyma sürecinde büyük yetkilere sahip olan Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (Finnish National Board of Education (FNBE)) gibi Türkiye'de de eski EARGED yeni YEĞİTEK'in PISA verilerine dayalı bulgularına ve buna dayalı alınan kararlara yüksek oranda geçerlilik sağlayacak biçimde oluşturulan Milli Eğitim Şûrası'na yetkiler verilmelidir.

Bulgu 12: PISA 2003 ve PISA 2012 yılları arasında PISA'ya katılan 238 ülke ve ekonomi içerisinde Türkiye başarı düzeylerini bir oranda artıran 3 ülke arasında yer almaktadır (diğerleri Almanya ve Meksika) (EK 1). Bu artışın gelir etkisine ve ailelerin eğitim yatırımlarına verdiği önceliği dayalı olduğu görülmektedir.

Öneri 12: Dar gelirli sosyo-ekonomik kökenli çocuklara yönelik yapılacak iyileştirici uygulamalar daha etkili hale getirmeli ve yalnızca kırsal bölgelerdeki değil büyük kentlerdeki yoksul ve yeni göç etmiş ailelerin çocukları için de devam edilmelidir.

KAYNAKÇA:

- Abélès, Marc (1990). "*Anthropologie de l'Etat: Devletin Antropolojisi*", (Çev. Nazlı Ökten), 1. Basım, İstanbul: Kesit Yayıncılık 1995.
- AKP (2002). "*Seçim Beyannamesi: Herşey Türkiye İçin!*", Ankara: TBMM Kütüphanesi Web: http://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002%200000_0000.pdf
- Akyüz, Yahya. (1994) "*Türk Eğitim Tarihi, Başlangıçtan 1993'e*", İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
- Altunya, Niyazi. (2000). "*Eğitimde Geleceğe Bakış*", İstanbul: Uygun Basım Ltd. Şti..
- Apple, M.W. (2006). "*Education and Power: Eğitim ve İktidar*", (Çev. Ergin Bulut), İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Aristoteles (2013). "*Poetika: Politika*", B. Jowett (İngilizceye Çev.), İ.K. Özalp (Ed.), M. Temelli (İngilizceden Çev.), 1. Baskı, İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Arslan, Rıza (2010). "*Elitizm Teorisi ve Teorisyenleri*", 1. Baskı, Bursa: Dora Basım Yayım Dağıtım.
- Bağcı, Ş. Erhan (2014). "*Yetişkin Eğitimi ve Eşitlik*", 1. Basım, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Baird, J., Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T., Daugherty, R. (2011) "*Policy Effects of PISA*", U.K: University of Oxford, Web: <http://oucea.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Policy-Effects-of-PISA-OUCEA.pdf>, son erişim: 19.05.2013
- Bakioğlu, Ayşen (Ed.). (2014). "*Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi: PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri*", 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bardach, Eugene. (2005). "*A Practical Guide for Policy Analysis: The Eightfold Path to More Effective Problem Solving*", Second Edition, Washington, DC: CQ Press.
- Bills, David B. (2004). "*The Sociology of Education and Work*", Oxford - UK: Blackwell Publishing.
- Bloom, Benjamin S. (2012). "*Human Characteristics and School Learning: İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*", (Çev. D. Ali Özçelik), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Breakspear, Simon (2012). "*The Policy Impact of PISA: An Explanation of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*", OECD Education Working Papers, Web: http://www.oecd-ilibrary.org/education/the-policy-impact-of-pisa_5k9fdfqfr28-en;jsessionid=1212ilovbqupk.x-oecd-live-02,sonerişim:16.05.2013

- Callinicos, Alex (2014). "*Equality: Eşitlik*", (Çev. Öncel Sencerman), 1.Baskı, Ankara: BilgeSu.
- Candaş, A., Akkan, B.E., Günseli, S., Deniz, M.B. (2011). "*Devlet İlköğretim Okullarında Ücretsiz Öğle Yemeği Sağlamak Mümkün Mü?*", 1. Baskı, İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın
- Cevizci, Ahmet (2010). "*Paradigma Felsefe Sözlüğü*", 7.Baskı, İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Çağlayan, Ahmet (2006). "*Geçmişten Günümüze Eğitim Kurumları*", 1.Basım, İstanbul: Gülhane Yayınları.
- Çayır, K. (2014). "*Biz Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar: Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: Tarama Sonuçları*", 1. Baskı, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, Web:<http://www.secbir.org/images/haber/2014/06/DKIH-3-Tarama-Sonuclari-Raporu.pdf>, son erişim: 11.03.2015
- Çeçen, Anıl (1993). "*Adalet Kavramı*", 2. Basım, İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Çelik, Fethi. (2006). "Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler", *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 11*, Web: <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/1-15.pdf>, son erişim: 17.07.2015
- Çelikkaya, Hasan (2006). "*Eğitim Bilimlerine Giriş: Eğitcilik ve Öğretmenlik*", 3. Basım, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Çetin, Halis (2001). "Devlet, İdeoloji ve Eğitim", C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:25, No:2*, Web:<http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/51.pdf>, son erişim: 08.11.2012
- Çınar, İkrâm (2010). "Eğitimin Amaçları: Sonuçlarla Uyumlu mu? Millî Eğitimin Amaçlarının Açıklaması", *Eğitışim Dergisi, Sayı 28*, Web: <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/64-sayi28/542-egitimin-amaci-nasil-bir-yurttas.html>, son erişim: 03.10.2012
- Çobanoğlu, R., Kasapoğlu, K. (2010). "PISA'da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 39*, Web:<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201039RAHİME%20ÇOBANOĞLU.pdf>, son erişim: 28.01.2013
- Deniz, Muzaffer (2001). "*Millî Eğitim Şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri*", Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dewey, John (1916). "*Demokrasi ve Eğitim*", (Çev. M. Salih Otaran), 1.Basım, İstanbul 1996: Başarı Yayıncılık.
- Dilaver, H.H., Can, N., Sarıtaş, M., Helvacı, M.A., Keskinılıç, S.B., Keskinılıç, K., Yücel, F.H. (2011). "*Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*", Kadir Keskinılıç (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi
- Dinçer, Mehmet (2003). "Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü", *Ege Eğitim Dergisi, Cilt:3, Sayı:1*, Web:<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeefd/article/view/5000004082>, son erişim: 07.02.2015

- Dolowitz, D., Marsh, D. (1996). "Who learns What from Whom: A Review of The Policy Transfer Literature", *Journal of Public Policy*, Vol. XLIV, Oxford-UK: Blackwell Publishers.
- EARGED (2005). "*OECD PISA-2003 Araştırmasının Türkiye ile İlgili Sonuçları, PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*", Ankara 2005: MEB Basımevi.
- EARGED (2007). "*PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor*", Ankara 2007: MEB Basımevi.
- EARGED (2010). "*PISA 2006 Projesi Ulusal Nihai Rapor*", Ankara 2010: MEB Basımevi.
- EARGED (2010a). "*PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu*", Ankara 2010: MEB Basımevi.
- Erdem, Mustafa. (2007). "*Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*", Ali Blacı (Ed.), 1. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Erdendoğdu, Feza. (2014). "Sosyal Tabakalaşma & Eşitsizlik", Pamukkale Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Web: <https://pamukkale.academia.edu/FezaErdendogdu>, son erişim: 11.08.2015
- Erdil, Zeynep. (2010). "Sosyo-ekonomik Olarak Risk Altında Bulunan Çocuklara Yönelik Erken Müdahale Programları ve Akademik Başarı İlişkisi", Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, Web: http://www.hacettepehemsirelikdergisi.org/pdf/pdf_HHD_96.pdf
- Erdoğan, İrfan. (2002). "*Eğitimde Değişim Yönetimi*", 1. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERG (2009). "*Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler*", B. Aydagül, A. Şaşmaz (Ed.), İstanbul: Yelken Basım, Web: http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf, son erişim: 05.06.2013
- ERG (2009a). "*Türkiye'de Eğitime Erişimin Belirleyicileri*", O. Bakış, H. Levent, A. İnsel (Ed.), S. Polat, İstanbul: S.Ü. Basımevi, Web: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf>, son erişim: 25.07.2013
- ERG (2010). "*Eğitim İzleme Raporu 2010*", S. Polat, Ü. Ergüder, G. Berberoğlu, ERG Proje Ekibi, İstanbul: S.Ü. Basımevi, Web: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf>, son erişim: 21.09.2014
- ERG (2014). "*Eğitim İzleme Raporu 2013*", ERG Proje Ekibi, İstanbul: S.Ü. Basımevi, Web: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.web.pdf>, son erişim: 18.01.2015
- ERG (2014a). "*Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı, Araştırma Raporu ve Analiz*", I.Oral, E.J.McGivney, D.Aksay, A.Taşitman (Ed.), İstanbul: İmakOfset, Web: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf>, son erişim: 20.01.2015
- Erginer, Aysun. (2009). "*Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri, Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*", 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Eroğlu, Hamza (1990). "Türk İnkılap Tarihi", 1. Basım, Ankara: Savaş Yayınları.
- Ertürk, Kemal (1987). "Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir?", Ankara: Varol Matbaası.
- Eserpek, Altan (1976). "Sosyal Mobilite ve Eğitim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1, Cilt: 9, Web:<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5895.pdf>, son erişim: 06.02.2015
- EURYDICE (2007). "Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler", Ankara: MEBBasımevi, Web:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090TR.pdf, son erişim: 17.04.2015
- EURYDICE (2008). "Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri", Ankara: MEBBasımevi, Web:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094TR.pdf, son erişim: 21.04.2015
- EURYDICE (2011). "Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2011", Ankara: MEBBasımevi, Web:http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf, son erişim: 25.03.2015
- EURYDICE (2011a). "Örgün Eğitimde Yetişkinler: Avrupa'daki Politikalar ve Uygulamalar", Ankara: MEB Basımevi, Web:http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/128TR.pdf, son erişim: 29.08.20105
- EURYDICE/CEDEFOP (2010). "Structures of Education and Training Systems in Europe, Finland.2009", CEDEFOP Publishing, Web:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_FI_EN.pdf, son erişim: 20.04.2013
- EURYDICE/CEDEFOP (2011). "Finland, VET in Europe–Country Report 2010", CEDEFOP Publishing, Web:http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/2011_CR_FI.pdf, son erişim: 19.04.2013
- Fidan, Süleyman (2008). "Anadolu Folklorunda Askerlik: Adana, Gaziantep, Kayseri Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- FLEC (2011). "Promoting Financial Success in the United States: National Strategy for Financial Literacy", Web:http://www.mymoney.gov/sites/default/files/downloads/NationalStrategyBook_12310.pdf, son erişim: 03.03.2012
- FNBE (2004). "National Core Curriculum For Basic Education 2004", VammalanKirjapainoOy, Web:http://www.opf.fi/download/47671_core_curriculum_a_basic_education_1.pdf, son erişim: 24.03.2015
- FNBE (2010). "National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010", Helsinki: University Press, Web:http://www.opf.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf, son erişim: 23.03.2015
- Gencer, Özlem (2009). "Salim Razi, Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 8.

- Goldthorpe, J.H. (2013). "The Role of Education in Intergenerational Social Mobility: Problems from Empirical Research in Sociology and some Theoretical Pointers from Economics", (Ed.:Erzsébet Bukodi), Oxford: University of Oxford Publishment, Web: https://www.spi.ox.ac.uk/fileadmin/documents/PDF/Barnett_Paper_13-02.pdf, son erişim: 07.02.2015
- Güven, A., Dalgıç, B. (2014). "Gelir Hareketliliği Eşitsizlikleri Azaltabilir mi? Türkiye Örneği", ERC Working Papers in Economics, Web: <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series14/1407.pdf>, son erişim: 08.02.2015
- Güven, İsmail (2000). "Türkiye'de Devlet Eğitim ve İdeoloji", Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hautamäki, J., Harjunen, E., Hautamäki, A., Karjalainen, T., Kupiainen, S., Laaksonen, S., Lavonen, J., Pehkonen, E., Scheinin, P., Halinen, I., Sihvonen, R. (2008). "PISA 06: Analyses, Reflections, Explanations", Ministry of Education Publications, Web: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm44.pdf>, son erişim: 27.03.2013
- Hobbes, Thomas (2013). "Leviathan; or the Matter, Forme, and Power of a Commonwealth, Ecclesiasticall and Civil: Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti", (Çev. Semih Lim), 12. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hradil, Dusan (2012). "Financial Literacy Measurement in PISA 2012", presented at International Conference On Financial Education (3-4 July 2012), University of Aveiro, Portuguese, Web: <http://pmate4.ua.pt/conferencias/edufin2012/images/slides/02-DusanHradil-PISA2012-Edufin2012.pdf>, son erişim: 05.03.2015
- Ilgar, Lütfü. (2005). "Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi", 3. Baskı, İstanbul 2005: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İnal, Kemal (2004). "Eğitim ve İktidar, Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler", 1. Baskı, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, Kemal (2006). "Neo-liberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi", *Praksis Dergisi*, Sayı: 14, Web: <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2013/04/014-Inal.pdf>, son erişim: 18.01.2015
- Kant, Immanuel (1803/2009). "Über Pädagogik": "Eğitim Üzerine", (Çev: Ahmet Aydoğan). 1. Baskı, İstanbul 2009: Say Yayınları.
- Karakütük, Kasım (2001). "Demokratik ve Laik Eğitim", Ankara: Kozan Ofset.
- Karasar, Niyazi (1991). "Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler", 4. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. (2009). "Forgetting or Assimilated? Minorities in the Education System of Turkey", UK: Minority Rights Group International, Web: www.refworld.org/pdfid/49bf82852.pdf, son erişim: 09.03.2015
- Kirsch, I., Jong, J.D., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., Monseur, C. (2002). "Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries, Results from PISA 2000", OECD Publishing.

- Kocaoğlu, Mehmet (2014). "John Rawls Adalet Teorisi ve Temel Kavramları", 1. Baskı, Ankara: İmaj Yayınevi.
- Korkmaz, Abdullah (2005). "Sosyal Hareketlilik: Eğitim ve Mesleğin Sosyal Hareketliliğe Etkisi", *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, Sayı 31, Web:<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iusoskon/article/view/1023005932>, son erişim: 06.02.2015
- Kösterelioğlu, İ., Bayar, A. (2014). "Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme", *International Journal of Social Science*, Sayı: 25-1, Web:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279>, son erişim: 26.03.2015
- Locke, John (2004). "Some Thoughts Concerning Education: Eğitim Üzerine Düşünceler", (Çev. Hakan Zengin), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Malaty, George. (2006). "What are the reasons behind the success of Finland in PISA", *Gazette Publications*, Web:http://smf4.emath.fr/Publications/Gazette/2006/108/smf_gazette_108_59-66.pdf, son erişim: 28.01.2013
- MEB (2014). "Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2013/14", Ankara, Web:http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf, son erişim: 07.03.2015
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2009). "MEB 2010-2014 Stratejik Planı", Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2010). "Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler", Ankara: Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Meroe, A.S., Gordon E.W. (b.t) "Democracy, Meritocracy and the Uses of Educaion", Web:http://www.gordoncommission.org/rsc/pdf/meroe_democracy_meritocracy_uses_education.pdf, son erişim: 31.01.2015
- OECD (2001). "Knowledge and Skills for Life: First Results From The OECD PISA 2000", OECD Publishing, Web:<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691596.pdf>, son erişim: 18.05.2012
- OECD (2004). "Problem Solving for Tomorrow's World", OECD Publishing, Web:<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34009000.pdf>, son erişim: 18.05.2012
- OECD (2010). "PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do", OECD Publishing, Web: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>, son erişim: 28.06.2012
- OECD (2010a). "A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries", OECD Publishing, Web:<http://www.oecd.org/tax/public-finance/chapter%205%20gfg%202010.pdf>, son erişim: 07.02.2015
- OECD (2012). "Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools", OECD Publishing, Web:<http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>, son erişim: 02.03.2015

- OECD (2013). "*Draft Collaborative Problem Solving Framework*", OECD Publishing, Web:<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>, son erişim: 26.04.2013
- OECD (2013a). "*PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science and Financial Literacy*", OECD Publishing, Web: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2012-assessment-and-analytical-framework_9789264190511-en, son erişim: 12.02.2013
- OECD (2014). "*Education at a Glance 2014, Highlights*", OECD Publishing, Web:http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/26015946_eag_highlights.pdf, son erişim: 06.03.2015
- OECD (2014a). "*PISA 2012 Results in Focus*", OECD Publishing, Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>, son erişim: 29.03.2015
- OKM (2007). "*Education and Research 2007-2012, Development Plan*", Helsinki: OKM Publications, Web:<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm11.pdf>, son erişim: 28.05.2013
- Örücü, E., Kılıç, R., Kılıç, T. (2007). "Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği", *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, Cilt:14, Sayı:2, Web:<http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C14S22007/EORKTK.PDF>, son erişim: 22.07.2015
- Özgöker, Uğur. (2011). "*Uluslararası Siyasi, Askeri ve Ekonomik Örgütler*", 2. Basım, İstanbul: Der Yayınları.
- Özmuşul, Mustafa. (2012). "Vizyon 2023 Çalışmasındaki Eğitim Sistemi İle İlgili Hedeflerin, Uluslararası Göstergeler Açısından İncelenmesi", *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 3.
- Öztürk, İ. H. (2011). "Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme", *Sosyal.Bilimler Dergisi*, Cilt:10, Sayı:35, Web:http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/014ogretmen_ozerk.pdf, son erişim: 20.04.2015
- Platon (2014). "*Devlet*", (Çev.: Neval Akbiyık), 1. Basım, İstanbul: Lacivert Yayınevi.
- Rousseau, J.J. (2013). "*Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité parmi les hommes: İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*", (Fransızcadan Çev. R.Nuri İleri), 12. Baskı, İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2013a). "*Emile ou de l'Education: Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*", (Fransızcadan Çev.: M.Baştürk, Y.Kızılçim), 2. Baskı, Ankara: Kilit Yayını.
- Rousseau, J.J. (2014). "*Du Contrat Social: Toplum Sözleşmesi*", (Fransızcadan Çev. Vedat Günyol), 12. Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Russell, Bertrand (2014). "*On Education: Eğitim Üzerine*", (Çev. Alişan Uğur), 1. Basım, İstanbul: Cem Yayınevi.

- Sahlberg, Pasi. (2007). "Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach", *Journal of Education Policy*, Vol.22, No.2, Web:<http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf>, son erişim: 29.01.2013
- Sahlberg, Pasi. (2012). "Quality and Equity in Finnish Schools", *Journal of School Administrator*, Vol. 69, No. 8, Web:http://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Qualit_and_Equity_SA_2012.pdf,sonerişim:31.01.2015
- Sarpkaya, Ruhi (2007). "Eğitim Bilimine Giriş", Cevat Celep (Ed.), 1.Basım, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sayılan, F. (2006). "Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-liberal Dönüşüm", Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni, Sayı: 2006/4.
- Schleicher, Andreas (2011). "Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education", OECD Publishing.
- Seferoğlu, Süleyman S. (2009). "Eğitimde Hedefler ve Hedef Türleri", Hacettepe Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri, Web:<http://acikders.hacettepe.edu.tr/dersler/otmt.html>, son erişim: 05.10.2012
- Shook, John. R. (2003). "The Pioneers of American Pragmatism": "Amerikan Pragmatizminin Öncüleri", (Çev: Celal Türer). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Sobacı, M. Z. (2008). "Uluslararası Politika Yakınsaması: Kavramsal Çerçeve", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 63, Sayı:3,
- Sönmez, V. (2002). "Eğitim Felsefesi", 6.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Tan, Mine (1990). "Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 2, Web:<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6175.pdf>, son erişim: 29.01.2015
- Tansel, Aysıt. (2012). "2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: İşgücü Piyasasına Bakış", İstanbul: Sis YE, Web:http://www.tusiad.org.tr/__rsc/shared/file/Isgucu-Piyasasina-Bakis-.pdf, son erişim: 23.07.2015
- Tarih Vakfı ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı (2009). "Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi Bulgular ve Tavsiyeler Raporu", Web:<http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/b/u/bulgular-tavsiyeler-raporu.pdf>, son erişim: 09.03.2015
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması - SEGE 2011", Ankara: Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Md., Web:<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/Attachments/548/SEGE-2011.pdf>, son erişim: 22.07.2015
- TED (2007). "Türkiye'de Okul öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri", 1. Baskı, Ankara: Adım Ajans
- Tezcan, Mahmut (1993). "Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye", 1. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Tezcan, Mahmut (1997). "*Eğitim Sosyolojisi*", 11. Basım, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tok, Nuri Türkay (2012). "Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt:18, Sayı:2, Web: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/5000050501/5000047759>, son erişim: 26.03.2015
- Torun, Yeşer (2009). "Meritokrasi: Adaletin Terazisi mi Yoksa Bir Adalet İllüzyonu mu?", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 26, Web: <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/viewFile/234/pdf>, son erişim: 20.04.2015
- Torun, Yıldırım (2008). "*Ronald Dworkin'in Hukuk ve Siyaset Felsefesinde Adalet, Eşitlik ve Özgürlük Sorunu*", 1. Baskı, Ankara: Savaş Yayınevi.
- Turner, Bryan (2013). "*Equality: Eşitlik*", (Çev. B. Sina Şener), Ankara: Dost Kitabevi.
- TÜİK (2009). "*Türkiye Özürlüler Araştırması 2002*", 2. Basım, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Türkmen, Fatih (2002). "*Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye'de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması*", DPT Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tezi, Eylül 2002.
- Türküne, Mümtaz'er (2003). "*Siyaset*", 3. Baskı, Ankara: Lotus Yayınevi.
- Uçar, Zülbiye Toluk / Altun, Arif (2006). "*İçerik Türlerine Dayalı Öğretim: Sorun Çözme Becerilerinin Öğretimi*", Ali Şimşek (Ed.), Ankara: Nobel Yayın.
- UNDP (2010). "*Human Development Report 2010: The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*", 2. Baskı, New York: Palgrave Macmillan, Web: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf, son erişim: 17.08.2015
- UNESCO (1993). "*Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*", Paris 2000: UNESCO, Web: <http://www.ibe.unesco.org/publications/TinkersPdf/julliene.PDF>, son erişim 23.06.2012
- Ültanır, Gürcan. (2000). "*Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler*", 1. Baskı, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, A., Aylar, E., Çankaya, D. (2010). "*Eğitimde Toplumsal Ayrışma*", Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, Web: https://www.academia.edu/5411970/Eğitimde_Toplumsal_Ayrışma, son erişim: 01.02.2015
- Ünal, I., Seçkin, Ö. (1999). "*Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği*", F. Gök (Ed.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, Web: https://www.academia.edu/2476659/_Eğitimde_Fırsat_Eşitliği_Modern_Türkiyenin_Sisyphos_Miti, son erişim: 01.02.2015

- Väljörvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Arffman, I. (2002). "The Finnish Success in PISA and Some Reasons Behind It: PISA 2000", Jyväskylä-Finland: Kirjapaino Oma Oy, Web: <https://ktl.jyu.fi/pisa/d056>, son erişim: 20.07.2012
- Väljörvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J., Arffman, I. (2007). "The Finnish Success in PISA and Some Reasons Behind It 2: PISA 2003", Jyväskylä-Finland: Kirjapaino Oma Oy, Web: http://ktl.jyu.fi/img/portal/8302/PISA_2003_screen.pdf, son erişim: 21.07.2012
- Whelan, C.T., Layte, R. (b.t.). "Economic Change, Social Mobility and Meritocracy: Reflections on the Irish Experience", Web: http://www.esri.ie/pdf/QEC0904SA_Layte.pdf, son erişim: 06.07.2015
- World Bank (2010). "Turkey: Expanding Opportunities for the Next Generation", Web: <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYEXTN/Resources/361711-1270026284729/ExpandingOpportunitiesForTheNextGeneration-en.pdf>, son erişim: 05.03.2015
- World Bank (2012). "Finland: School Autonomy and Accountability, County Report 2012", Web: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2012/01/18104059/finland-school-autonomy-accountability>, son erişim: 19.04.2015
- World Bank (2013). "Promoting Excellence in Turkey's Schools", WB Publishing, Web: <http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/03/18023851/promoting-excellence-turkeys-schools>, son erişim: 02.03.2015
- World Bank (2014). "Dünya Bankası Grubu-Türkiye İşbirliği: Ülke Programının Görünümü", Web: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/Turkey-Snapshot-tr.pdf>, son erişim: 08.02.2015
- YEGİTEK (2013). "PISA 2012 Ulusal Ön Raporu", Ankara: MEB Yayınevi.
- Yücel, Cemil (2007). "Eğitim Bilimine Giriş", Cevat Celep (Ed.), 1. Basım, Ankara: Anı Yayıncılık.

İNTERNET SİTESİ KAYNAKLARI:

- Web: <http://arsiv.taraf.com.tr/haber-tevhid-i-tedrisat-bitkisel-hayatta-138069/>, son erişim: 19.08.2015
- Web: http://bilimakademi.com/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=13, son erişim: 28.05.2013
- Web: <http://www.birgun.net/haber-detay/talim-terbiye-den-pis-koku-lar-geliyor-19827.html>, son erişim: 25.08.2015
- Web: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/budak.htm, son erişim: 16.04.2015
- Web: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/6.htm, son erişim: 17.04.2015

Web:<http://www.edefficiencyindex.com/>, son erişim: 16.08.2015

Web:<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland's-success-educating-teachers.pdf>, son erişim: 28.06.2015

Web:<http://egitek.meb.gov.tr/earged/arasayfa.php?g=83>, son erişim: 19.12.2012

Web:http://erbaahem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/60/04/201786/icerikler/sikca-sorulan-sorular_80143.html, son erişim: 29.08.2015

Web:http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/PISA2009DegerlendirmeNotu_Final_08022010.pdf, son erişim: 18.02.2012

Web:http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/FIN.pdf, son erişim: 15.07.2015

Web:<http://www.helsinki.fi/teachereducation/index.html>, son erişim: 12.07.2015

Web:<http://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/4393571.asp>, son erişim: 01.09.2015

Web:http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/08/03/125549/icerikler/49kutuphaneler-haftasi-kutlandi_536801.html, son erişim: 16.03.2015

Web:http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/41/737276/icerikler/2015-teog-8sinif-derslerin-konulari-ve-kazanimleri_1397134.html, son erişim: 11.03.2015

Web:http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html, son erişim: 01.02.2015

Web:http://ncspe.org/publications_files/240_OP67.pdf, son erişim: 05.09.2015

Web:http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/31053059_ekilavuz.pdf, son erişim: 04.09.2015

Web:<http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>, son erişim: 31.03.2015

Web:<http://pasisahlberg.com/pisa-2012-reinforces-the-key-elements-of-the-finnish-way/>, son erişim: 30.03.2015

Web:<http://pasisahlberg.com/the-pisa-2012-scores-show-the-failure-of-market-based-education-reform/>, son erişim: 22.02.2015

Web:<http://plato.stanford.edu/entries/liberalism/#NewLib>, son erişim: 20.04.2015

Web:<http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-yili-butce-sunumu/icerik/121#>, son erişim: 26.03.2015

Web:http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/duyurular/Ekler/2011_ilkders_genelge.pdf, son erişim: 11.03.2015

Web:http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf, son erişim: 27.03.2015

Web:http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf, son erişim: 28.03.2015

Web:<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>,sonerişim: 09.03.2015

Web:<http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12>, son erişim: 31.05.2013

Web:<http://tuikapp.tuik.gov.tr/Gosterge/?locale=tr>, son erişim: 25.03.2015

Web:<http://www.businessinsider.com/why-finland-fell-in-the-pisa-rankings-2013-12>,
son erişim: 31.03.2015

Web:<http://www.cihan.com.tr/tr/fransa-hukumetine-musulman-sozcu-705445.htm>,
son erişim: 31.08.2015

Web:<http://www.evrensel.net/yazi/74496/edebiyat-edep-ve-kaliplar>, son erişim:
05.09.2015

Web:[http://www.finland.org.tr/public/default.aspx?contentid=266702&contentlan=21
&culture=tr-TR](http://www.finland.org.tr/public/default.aspx?contentid=266702&contentlan=21&culture=tr-TR), son erişim: 23.03.2015

Web:<http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/en19990731.pdf>,sonerişim:16.02.20
13

Web:[http://www.haberturk.com/gundem/haber/1022690-egitimdeki-kaliteyi-pisa-
sonuclari-gosterir](http://www.haberturk.com/gundem/haber/1022690-egitimdeki-kaliteyi-pisa-sonuclari-gosterir), son erişim: 21.01.2015

Web:<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/25278582.asp>, son erişim: 22.01.2015

Web:<http://www.infonet-ae.eu/country-overviews/finland>, son erişim: 29.08.2015

Web:[http://www.infopankki.fi/tr/finlandiya-da-ya-am/e-itim/-ocuk-e-itimi/okul-oncesi-
e-itim](http://www.infopankki.fi/tr/finlandiya-da-ya-am/e-itim/-ocuk-e-itimi/okul-oncesi-e-itim), son erişim: 22.03.2015

Web:[http://www.infopankki.fi/tr/finlandiya-da-ya-am/e-itim/-ocuk-e-itimi/temel-o-
renim](http://www.infopankki.fi/tr/finlandiya-da-ya-am/e-itim/-ocuk-e-itimi/temel-orenim), son erişim: 23.03.2015

Web:<http://www.infopankki.fi/tr/finlandiya-da-ya-am/sa-l-k/engelliler/engelli-ocuklar>,
son erişim: 07.03.2015

Web:<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2009/basinmusavirligi/ilkders.pdf>,
son erişim: 10.03.2015

Web:http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/egitim_ogretim_destegi.pdf, son eri-
şim: 04.09.2015

Web:[http://www.mfa.gov.tr/oecd-uluslararası-ogrenci-değerlendirme-programi-
pisa-testleri_-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-
değerlendirilmesinde-yeni-ufuklar-.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/oecd-uluslararası-ogrenci-değerlendirme-programi-_pisa_-testleri_-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-değerlendirilmesinde-yeni-ufuklar-.tr.mfa), son erişim: 05.03.2015

Web:<http://www.milliyet.com.tr/okullasma-oranlari-artti-egitimdunyasi-1863832/>, son
erişim: 07.03.2015

Web:[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulut
us/Liitetiedostoja/basicedu_decree.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/Liitetiedostoja/basicedu_decree.pdf), son erişim: 29.06.2012

Web:[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lan
g=en](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=en), son erişim: 29.08.2015

Web:<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=en>, son erişim: 28.06.2012

Web:<http://www.mitolojiler.com/sisyphus-glaukos-bellerophon.htm>, son erişim: 14.07.2015

Web:<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview>, son erişim: 21.03.2015

Web:<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-system-and-school-organization/>, son erişim: 22.03.2015

Web:<http://www.oecd.org/pisa/>, son erişim: 05.05.2013

Web:<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>, son erişim: 29.07.2015

Web:<http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20summary.pdf>, son erişim: 06.05.2013

Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>, son erişim: 29.03.2015

Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>, son erişim: 26.01.2015

Web:<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2015draftframeworks.htm>, son erişim: 20.08.2012

Web:<http://www.oecdbetterlifeindex.org/#/555555555555>, son erişim: 03.09.2015

Web:http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-turkey_20752288-table-tur, son erişim: 25.03.2015

Web:<http://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/688B1--Insan-Haklari-Evrensel-Beyannamesi.pdf>, son erişim: 29.08.2015

Web:http://www.oph.fi/english/services/recognition/fnbe_decisions/teaching_qualifications, son erişim: 22.03.2015

Web:<http://www.sosyalyardimlar.gov.tr/sosyal-yardim-programlarimiz/egitim-yardimlari>, son erişim: 01.09.2015

Web:<http://www.taraf.com.tr/egitim/teogda-google-hafizasini-olcuyoruz/#>, son erişim: 26.01.2015

Web:<http://www.taraf.com.tr/politika/din-sinavinin-dunyada-bir-ornegi-daha-yok/>, son erişim: 25.01.2015

Web:[http://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/DIGER%20YAYINLAR/19700571%20TURKIYE%20MAARIFI%20HAKKINDA%20RAPOR%20\(JOHN%20DEWEY\)/0000_0000%20TURKIYE%20MAARIFI%20HAKKINDA%20RAPOR%20\(JOHN%20DEWEY\).pdf](http://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/DIGER%20YAYINLAR/19700571%20TURKIYE%20MAARIFI%20HAKKINDA%20RAPOR%20(JOHN%20DEWEY)/0000_0000%20TURKIYE%20MAARIFI%20HAKKINDA%20RAPOR%20(JOHN%20DEWEY).pdf), son erişim: 15.04.2015

Web:<http://www.theguardian.com/politics/sayeeda-warsi>, son erişim: 31.08.2015

Web:<http://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/presscenter/news-from-new-horizons/2013/03/15/turkey-ranks-90th-in-hdi.html>, son erişim: 15.07.2015

Web:<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13584>, son erişim: 31.08.2015

Web:<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16083>, son erişim: 05.03.2015

Web:<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18616>, son erişim: 25.03.2015

Web:http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018, son erişim: 25.03.2015

Web:<http://www.turkiyekamu.com/egitim/19-milli-egitim-sura-kararlari-onaylanan-tam-metin-h253326.html>, son erişim: 23.01.2015

Web:<https://www.edreform.com/edspresso-shots/the-purpose-of-pisa/>, son erişim: 20.01.2015

Web:https://www.spi.ox.ac.uk/fileadmin/documents/PDF/Barnett_Paper_13-02.pdf, son erişim: 07.02.2015

Web:http://www.minedu.fi/export/sites/default/pisa/2009/PISA09esite_-_ENG.pdf, son erişim: 21.09.2012

Web:<http://www.acer.edu.au/ozpisa/reading/>, son erişim: 21.02.2013

Web:<http://dx.doi.org/10.1787/888933118295>, son erişim: 06.03.2015

Web:<http://dx.doi.org/10.1787/888932942716>, son erişim: 03.08.2015

Web:<http://data.worldbank.org/country/turkey>, son erişim: 31.08.2015

Web:<https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>, son erişim: 26.07.2015

Web:<http://nces.ed.gov/surveys/pisa/>, son erişim: 12.01.2012

Web:<http://pedagojidernegi.com/2012/05/31/cocugu-60-72-aylik-olan-anne-babalar-icin-okula-baslama-kilavuzu/>, son erişim: 28.03.2015

Web:<http://publishingperspectives.com/2012/10/finland-where-reading-is-a-superpower/>, son erişim: 16.03.2015

Web:<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>, son erişim: 27.03.2015

Web:<http://www.tubaterim.gov.tr/>, son erişim: 09.01.2013

Web:<http://www.fo-der.org/foder-nedir.php>, son erişim: 20.02.2013

Web:<http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>, son erişim: 23.01.2015

Web:<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html?lang=en>, son erişim: 30.03.2015

Web:<http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/08/pisa-education-test-scores-meaning>, son erişim: 30.03.2015

Web:<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>, son erişim: 25.01.2015

Web:<http://www.theguardian.com/education/2014/may/08/pisa-programme-short-term-fixes>, son erişim: 26.01.2015

Web:<http://www.yaprakozer.com/2014/10/22/pisa-test-puanlari-turkiyede-neden-yukseldi-2/>, son erişim: 17.03.2015

Web:<http://www.sabah.com.tr/gundem/2015/01/19/islamofobinin-hedefinde-turkiye-var>, son erişim: 31.08.2015

Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>, son erişim: 16.03.2015

Web:http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22&lang=tr, son erişim: 17.03.2015

Web:http://www.stat.fi/til/kou_en.html, son erişim: 22.03.2015

Web:<http://rapory.tuik.gov.tr/25-03-2015-14:13:59-19294452991659611232158723888.pdf>, son erişim: 25.03.2015

Web:<http://www.meb.gov.tr/meb/index3.html>, son erişim: 26.03.2015

Web:<https://ktl.jyu.fi/en/recent-news/t150814>, son erişim: 30.03.2015

Web:<http://pasisahlberg.com/text-test/>, son erişim: 31.03.2015

Web:<https://www.teachers.org.uk/edufacts/germ>, son erişim: 31.03.2015

Web:<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf>, son erişim: 06.03.2015

Web:http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22398_0.html, son erişim: 16.05.2013

Web:<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.2709&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0>, son erişim: 02.08.2015

Web:<http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2292/unite03.pdf>, son erişim: 14.07.2015

EK 1. PISA Çalışmalarında OECD Ortalaması Üzerinde Başarı Gösteren Ülkelerin Kronolojik Dökümü ve Türkiye.

PISA'DA OKUMA BECERİSİ ALANINDA EN İYİ ÜLKELER (İLK BEŞ) ve TÜRKİYE				
2000 (500-avg.*)	2003 (494-avg.*)	2006 (492-avg.*)	2009 (493-avg.*)	2012(496-avg.*)
Finlandiya 546	Finlandiya 543	Kore 556	Şangay-Çin 556	Şangay-Çin 570
Kanada 534	Kore 534	Finlandiya 547	Kore 539	Hong Kong-Çin 545
Yeni Zelanda 529	Kanada 528	Hong Kong-Çin 536	Finlandiya 536	Singapur 542
Avustralya 528	Avustralya 525	Kanada 527	Hong Kong-Çin 533	Japonya (538)
İrlanda 527	Yeni Zelanda 522	Yeni Zelanda 521	Singapur 526	Kore 536
43 katılımcı ülke	41 katılımcı ülke	57 katılımcı ülke	75 katılımcı ülke	34+31 katılımcı
Türkiye Katılmadı	Türkiye 441 (33/41)	Türkiye 447 (37/57)	Türkiye 464 (41/65)	Türkiye 475 (42/65)
PISA'DA MATEMATİK OKURYAZARLIĞI ALANINDA EN İYİ ÜLKELER (İLK BEŞ) ve TÜRKİYE				
2000 (500-avg.*)	2003 (500-avg.*)	2006 (498-avg.*)	2009 (496-avg.*)	2012 (494-avg.*)
Hong Kong-Çin 560	Hong Kong-Çin 550	Taipei-Çin 549	Şangay-Çin 600	Şangay-Çin 613
Japonya 557	Finlandiya 544	Finlandiya 548	Singapur 562	Singapur 573
Kore 547	Kore 542	Hong Kong Çin ve Kore 547	Hong Kong-Çin 555	Hong Kong-Çin 561
Yeni Zelanda 537	Hollanda 538	Hollanda 531	Kore 546	Chinese Taipei 560
Finlandiya 536	Lihtenştayn 536	İsviçre 530	Finlandiya 541	Kore 554
43 katılımcı ülke	41 katılımcı ülke	57 katılımcı ülke	75 katılımcı ülke	34+31 katılımcı
Türkiye Katılmadı	Türkiye 423 (34/41)	Türkiye 424 (43/57)	Türkiye 445 (43/65)	Türkiye 448 (44/65)
PISA'DA FEN BİLİMLERİ OKURYAZARLIĞI ALANINDA EN İYİ ÜLKELER (İLK BEŞ) ve TÜRKİYE				
2000 (500-avg.*)	2003 (500-avg.*)	2006 (500-avg.*)	2009 (501-avg.*)	2012(501-avg.*)
Kore 552	Finlandiya ve Japonya 548	Finlandiya 563	Şangay-Çin 575	Şangay-Çin 580
Japonya 550	Hong Kong-Çin 539	Hong Kong-Çin 542	Finlandiya 554	Hong Kong-Çin 555
Hong Kong-Çin 541	Kore 538	Kanada 534	Hong Kong-Çin 549	Singapur 551
Finlandiya 538	Avustralya 525	Taipei-Çin 532	Singapur 542	Japonya 547
İngiltere 532	Hollanda 524	Estonya 531	Japonya 539	Finlandiya 545
43 katılımcı ülke	41 katılımcı ülke	57 katılımcı ülke	75 katılımcı ülke	34+31 katılımcı
Türkiye Katılmadı	Türkiye 434 (29/41)	Türkiye 424 (44/57)	Türkiye 454 (43/65)	Türkiye 463 (43/65)

PISA 2000 Hong Kong-Çin ve Kore Okuma Becerisi Puanı=525 **avg*** : average: ortalama

PISA 2012 Finlandiya Okuma Becerisi Puanı=524 (6. Sıra)

PISA 2012 Finlandiya Matematik Okuryazarlığı=519 (12. Sıra)

Kaynak;Web:<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/> verileriyle yazar tarafından derlenmiştir.

EK 2. OECD and PISA Tests Are Damaging Education Worldwide - A Letter of Academics to Dr. Andreas Schleicher, Director of The OECD's PISA

Dear Dr Schleicher,

We write to you in your capacity as OECD's (Organisation for Economic Co-operation and Development) director of the Programme of International Student Assessment (Pisa). Now in its 13th year, Pisa is known around the world as an instrument to rank OECD and non-OECD countries (60-plus at last count) according to a measure of academic achievement of 15-year-old students in mathematics, science, and reading. Administered every three years, Pisa results are anxiously awaited by governments, education ministers, and the editorial boards of newspapers, and are cited authoritatively in countless policy reports. They have begun to deeply influence educational practices in many countries. As a result of Pisa, countries are overhauling their education systems in the hopes of improving their rankings. Lack of progress on Pisa has led to declarations of crisis and "Pisa shock" in many countries, followed by calls for resignations, and far-reaching reforms according to Pisa precepts. We are frankly concerned about the negative consequences of the Pisa rankings. These are some of our concerns:

- While standardised testing has been used in many nations for decades (despite serious reservations about its validity and reliability), Pisa has contributed to an escalation in such testing and a dramatically increased reliance on quantitative measures. For example, in the US, Pisa has been invoked as a major justification for the recent "Race to the Top" programme, which has increased the use of standardised testing for student-, teacher-, and administrator evaluations, which rank and label students, as well as teachers and administrators according to the results of tests widely known to be imperfect (see, for example, Finland's unexplained decline from the top of the Pisa table).
- In education policy, Pisa, with its three-year assessment cycle, has caused a shift of attention to short-term fixes designed to help a country quickly climb the rankings, despite research showing that enduring changes in education practice take decades, not a few years, to come to fruition. For example, we know that the status of teachers and the prestige of teaching as a profession have a strong influence on the quality of instruction, but that status varies strongly across cultures and is not easily influenced by short-term policy.

•By emphasising a narrow range of measurable aspects of education, Pisa takes attention away from the less measurable or immeasurable educational objectives like physical, moral, civic and artistic development, thereby dangerously narrowing our collective imagination regarding what education is and ought to be about.

• As an organisation of economic development, OECD is naturally biased in favour of the economic role of public [state] schools. But preparing young men and women for gainful employment is not the only, and not even the main goal of public education, which has to prepare students for participation in democratic self-government, moral action and a life of personal development, growth and wellbeing.

•Unlike United Nations (UN) organisations such as UNESCO or UNICEF that have clear and legitimate mandates to improve education and the lives of children around the world, OECD has no such mandate. Nor are there, at present, mechanisms of effective democratic participation in its education decision-making process.

• To carry out Pisa and a host of follow-up services, OECD has embraced "public-private partnerships" and entered into alliances with multi-national for-profit companies, which stand to gain financially from any deficits—real or perceived—unearthed by Pisa. Some of these companies provide educational services to American schools and school districts on a massive, for-profit basis, while also pursuing plans to develop for-profit elementary education in Africa, where OECD is now planning to introduce the Pisa programme.

• Finally, and most importantly: the new Pisa regime, with its continuous cycle of global testing, harms our children and impoverishes our classrooms, as it inevitably involves more and longer batteries of multiple-choice testing, more scripted "vendor"-made lessons, and less autonomy for teachers. In this way Pisa has further increased the already high stress level in schools, which endangers the wellbeing of students and teachers.

These developments are in overt conflict with widely accepted principles of good educational and democratic practice:

• No reform of any consequence should be based on a single narrow measure of quality.

• No reform of any consequence should ignore the important role of non-educational factors, among which a nation's socio-economic inequality is paramount. In many

countries, including the US, inequality has dramatically increased over the past 15 years, explaining the widening educational gap between rich and poor which education reforms, no matter how sophisticated, are unlikely to redress.

- An organisation like OECD, as any organisation that deeply affects the life of our communities, should be open to democratic accountability by members of those communities.

We are writing not only to point out deficits and problems. We would also like to offer constructive ideas and suggestions that may help to alleviate the above mentioned concerns. While in no way complete, they illustrate how learning could be improved without the above mentioned negative effects:

1. Develop alternatives to league tables: explore more meaningful and less easily sensationalised ways of reporting assessment outcomes. For example, comparing developing countries, where 15-year-olds are regularly drafted into child labour, with first-world countries makes neither educational nor political sense and opens OECD up for charges of educational colonialism.

2. Make room for participation by the full range of relevant constituents and scholarship: to date, the groups with greatest influence on what and how international learning is assessed are psychometricians, statisticians, and economists. They certainly deserve a seat at the table, but so do many other groups: parents, educators, administrators, community leaders, students, as well as scholars from disciplines like anthropology, sociology, history, philosophy, linguistics, as well as the arts and humanities. What and how we assess the education of 15-year-old students should be subject to discussions involving all these groups at local, national, and international levels.

3. Include national and international organisations in the formulation of assessment methods and standards whose mission goes beyond the economic aspect of public education and which are concerned with the health, human development, wellbeing and happiness of students and teachers. This would include the above mentioned United Nations organisations, as well as teacher, parent, and administrator associations, to name a few.

4. Publish the direct and indirect costs of administering Pisa so that taxpayers in member countries can gauge alternative uses of the millions of dollars spent on these tests and determine if they want to continue their participation in it.

5. Welcome oversight by independent international monitoring teams which can observe the administration of Pisa from the conception to the execution, so that questions about test format and statistical and scoring procedures can be weighed fairly against charges of bias or unfair comparisons.

6. Provide detailed accounts regarding the role of private, for-profit companies in the preparation, execution, and follow-up to the tri-annual Pisa assessments to avoid the appearance or reality of conflicts of interest.

7. Slow down the testing juggernaut. To gain time to discuss the issues mentioned here at local, national, and international levels, consider skipping the next Pisa cycle. This would give time to incorporate the collective learning that will result from the suggested deliberations in a new and improved assessment model.

We assume that OECD's Pisa experts are motivated by a sincere desire to improve education. But we fail to understand how your organisation has become the global arbiter of the means and ends of education around the world. OECD's narrow focus on standardised testing risks turning learning into drudgery and killing the joy of learning. As Pisa has led many governments into an international competition for higher test scores, OECD has assumed the power to shape education policy around the world, with no debate about the necessity or limitations of OECD's goals. We are deeply concerned that measuring a great diversity of educational traditions and cultures using a single, narrow, biased yardstick could, in the end, do irreparable harm to our schools and our students.

Sincerely.

EK 2A. OECD ve PISA Testleri Dünya Çapında Eğitime Zarar Veriyor - OECD'nin PISA Direktörü Dr. Andreas Schleicher'a Akademisyenlerden Bir Mektup (Türkçe Çevrisi)

Sayın Dr. Schleicher,

Size OECD'nin PISA direktörü olarak yetkiniz dolayısıyla yazıyoruz. Şu an 13. yılında olan PISA, OECD üyesi ve üyesi olmayan (son verilere göre altmış'tan fazla) ülkeleri, on beş yaş grubu öğrencilerinin matematik, fen ve okuma alanlarındaki akademik başarılarına göre sıralayan dünya çapında bir araç olarak bilinmektedir. Üç yılda bir yürütülen PISA'nın sonuçları hükümetler, eğitim bakanları ve gazetelerin yayın kurulları tarafından endişeyle beklenmekte ve birçok politika raporunda bu sonuçlara güvenilir olarak referans verilmektedir. Sonuçlar birçok ülkenin eğitim uygulamalarını derinden etkilemeye başlamış bulunmaktadır. PISA sonuçları doğrultusunda, ülkeler kendi sıralamalarını iyileştirmek umuduyla eğitim sistemlerini revize etmektedir. PISA'da ilerleme kaydedilememesi, kriz deklarasyonlarına ve "PISA şokuna" neden olmakta, bunu istifa çağrıları ve PISA kurallarını göz önünde bulunduran kapsamlı reformlar takip etmektedir. PISA sıralamalarının olumsuz neticelerinden açıkçası endişe duyuyoruz. Endişelerimizden bazıları :

- Birçok ülkede standartlaştırılmış sınavlar (geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili ciddi çekincelere rağmen) on yıllardır kullanılırken PISA; benzeri sınavların sayısının ve nicel ölçümlere güvenin önemli ölçüde artmasına neden oldu. Örneğin ABD'de, öğrenciler kadar öğretmenleri ve yöneticileri de, hatalı olduğu bilinen sonuçlara göre (Örn. Bkz. Finlandiya'nın PISA tablosunda açıklanamayan düşüşü) sıralayan ve etiketleyen; öğrenci, öğretmen ve yönetici değerlendirmeleri için standartlaştırılmış sınav uygulamalarının kullanımını artıran Race to Top programının meşrulaştırılması için PISA en önemli gerekçe olarak öne sürülmüştür.

- Eğitim uygulamalarında kalıcı değişikliklerin sonuç vermesi için birkaç yıl değil, on yıllar gerektiğini gösteren araştırmalara rağmen, üç yıllık değerlendirme döngüsüyle PISA; eğitim politikalarında odağın, bir ülkenin sıralamada hızla yükselmesini sağlamak için tasarlanmış, kısa dönemli düzenlemeler üzerine kaymasına neden olmuştur. Örneğin, öğretmen algısının ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığının, öğretim niteliği üzerinde güçlü bir etkisi olduğu bilinmektedir fakat bu algı, kültürler arasında önemli ölçüde farklılaşmaktadır ve kısa dönemli politikalarla kolayca değiştirilebilir konumda değildir.

• PISA eğitimin ölçülebilir boyutlarının dar bir aralığına vurgu yaparak, odağı fiziksel, ahlaki, yurttaşlık ve sanatsal gelişim gibi eğitimin daha az ölçülebilir ya da ölçülemez hedeflerinden uzağa çekmekte, böylece eğitimin ne olduğu ve ne olması gerektiği ile ilgili kolektif tasavvurumuzu tehlikeli derecede kısıtlamaktadır.

• Bir ekonomik kalkınma örgütü olan OECD, doğal olarak devlet okullarının ekonomik rolü lehine vurgu yapmaktadır. Fakat genç erkek ve kadınları kazançlı bir istihdama hazırlamak, toplumsal eğitimin tek amacı olmak bir kenara, ana hedeflerinden biri bile değildir. Toplumsal eğitim, öğrencileri demokratik halk yönetimine katılmaya, ahlaki eyleme, kişisel gelişim ve iyi olma haline hazırlamak zorundadır.

• Eğitimi ve dünya çapındaki çocukların hayatını iyileştirmek için açık ve meşru yetkileri olan UNESCO ve UNICEF gibi Birleşmiş Milletler örgütlerinin aksine, OECD'nin böyle bir yetkisi yoktur. Yetkisi olmadığı gibi, şu an eğitimle ilgili karar alma süreçlerine demokratik katılım için etkin mekanizmaları da bulunmamaktadır.

• OECD, PISA'yı uygulamak ve takip sistemleri oluşturmak için "kamu-özel ortaklıklar" oluşturmayı benimsemiş ve PISA tarafından ortaya çıkarılmış, gerçek ya da algılanan- her türlü eksiklikten finansal kazanç sağlamaya çalışan, çok-uluslu kar amacı güden şirketlerle ittifaklar oluşturmuştur. Bu şirketlerden bazıları Amerikan okullarına ve okul bölgelerine bir yandan kar amacı güderek devasa eğitim hizmeti sağlarken, diğer yandan yine aynı amaçla OECD'nin şu an PISA programını başlatmayı planladığı Afrika'da, ilköğretim seviyesinde eğitimi geliştirme planlarını sürdürmektedir.

• Sonuncusu ve en önemlisi olarak: süregelen küresel sınav döngüsüyle yeni PISA rejimi, kaçınılmaz olarak daha fazla ve daha uzun süre çoktan seçmeli sınavlara, dışarıdan dayatılmış her yönüyle planlanmış derslere ve öğretmenler için daha az özerkliğe neden olarak, çocuklarımıza zarar verip, sınıflarımızı zayıflatmaktadır. Böylece PISA okullarda zaten yüksek olan, öğrencilerin ve öğretmenlerin iyi olma hallerini tehlikeye sokan stres seviyesini, daha da yukarılara çekmiştir.

Bu gelişmeler yaygın şekilde kabul görmüş iyi eğitim ve demokratik uygulama ilkeleleriyle açık bir çatışma içerisindedir:

• Hangi sonuçtan kaynaklanırsa kaynaklansın, hiçbir reform niteliğin tek ve daraltılmış ölçümüne dayandırılmaz.

• Hangi sonuçtan kaynaklanırsa kaynaklansın, hiçbir reform, bir ülkenin sosyo-ekonomik eşitsizliği başta olmak üzere, eğitimsel olmayan faktörlerin rolünü gör-

mezden gelemez. ABD dahil birçok ülkede, fakir ve zengin arasındaki eğitimsel farkın, ne kadar etkili olursa olsun hiç bir reformun onaramayacağı kadar açıldığını ortaya koyan eşitsizlikte, son 15 yıl içerisinde ciddi bir artış meydana gelmiştir.

- Toplumlarımızın hayatını bu kadar derinden etkileyen tüm diğer örgütler gibi, OECD de, bu toplulukların üyelerine karşı demokratik hesap verebilirlik anlamında açık olmalıdır.

Sadece eksikliklere ve problemlere değinmek için yazmıyoruz. Aynı zamanda yukarıda bahsedilen endişeleri teskin edecek yapıcı fikirler ve öneriler sunmak istiyoruz. Bu fikirler ve öneriler tam anlamıyla son halini almamış olsa da, yukarıda bahsedilen olumsuz etkiler olmaksızın öğrenmenin nasıl iyileştirilebileceğine örnek teşkil etmektedirler:

1. Sıralama tablolarına alternatif geliştirin: değerlendirme çıktılarını daha anlamlı ve daha az sansasyona neden olacak şekilde raporlama yöntemleri bulun. Örneğin, 15 yaş grubu öğrencilerin sürekli olarak çocuk işgücüne dahil edildiği gelişmekte olan ülkeleri ile birinci dünya ülkelerini karşılaştırmak, ne eğitimsel olarak ne de siyasi olarak anlamlı değildir ve bu durum OECD'yi eğitimsel kolonizasyon suçlamalarına açık hale getirmektedir.

2. İlgili tüm paydaşların ve akademisyenlerin katılımına olanak sağlayın: bugüne kadar, uluslararası öğrenmenin ne olduğu ve nasıl ölçüldüğü üzerinde en büyük etkiyi yaratan gruplar psikometrist, istatistikçiler ve ekonomistlerdir. Aileler, eğitimciler, yöneticiler, topluluk liderleri, öğrenciler; antropoloji, sosyoloji, tarih, felsefe, dilbilim, güzel sanatlar ve beşeri bilimler alanlarından akademisyenler dahil birçok grubun yanı sıra onlar da masanın etrafında olmayı hak ediyorlar. 15-yaş öğrencilerinin eğitiminde neyi, nasıl ölçeceğimiz, yerel, ulusal ve uluslararası düzeylerde tüm bu grupların dahil edilmesiyle, tartışmaya tabi tutulmalıdır.

3. Misyonları toplumsal eğitimin ekonomik boyutlarının ötesine geçen; sağlık, insani gelişim, iyi olma hali, öğrencinin ve öğretmenlerin mutluluğuna odaklanan ulusal ve uluslararası örgütleri, ölçme metotlarının oluşturulma sürecine dahil edin. Bu yukarıda bahsi geçen Birleşmiş Milletler örgütlerini ve örnek vermek gerekirse; öğretmenler, aileler ve idari kurumları da kapsamalısınız.

4. PISA'nın doğrudan ve dolaylı yönetim maliyetini açıklayın, böylece üye ülkelerdeki vergi mükellefleri, bu testlere harcanan milyon dolarların alternatif kullanımlarını

değerlendirebilsinler ve katılmaya devam etmek isteyip istemediklerine karar verebilsinler.

5. Uluslararası bağımsız gözetim ekiplerinin, PISA yönetimini başlangıçtan uygulamaya kadar izlemesine izin verin, böylece sınav formatı, istatistikleri ve puanlandırma prosedürü hakkındaki sorular, adil olmayan veya taraflı karşılaştırmalar yönündeki suçlamalara karşı adil bir şekilde değerlendirilsin.

6. Üç yılda bir uygulanan PISA değerlendirmesinde, görünüşte ya da gerçekte var olan çıkar çatışmalarından kaçınmak için, hazırlanmasında, uygulanmasında, takip edilmesinde kar amacı güden özel şirketlerin rolü hakkında detaylı bilgi sağlayın.

7. Ölçmenin ezici gücünü yavaşlatın. Yerel, ulusal ve uluslararası seviyede bahsedilen konuların tartışılması adına zaman kazanmak için bir sonraki PISA uygulamasını atlayın. Bu, yeni ve iyileştirilmiş ölçme modelleri üzerine önerilen tartışmaların sonucunda ortaya çıkacak olan kolektif bilgiyi kapsayacak zamanı verecektir.

OECD'nin PISA uzmanlarının, eğitimi içtenlikle iyileştirme motivasyonu ile çalışmakta olduğunu addediyoruz. Fakat örgütünüzün dünya çapında eğitimin araçları ve sonuçları konusunda küresel olarak böylesine söz sahibi olmasını anlamakta zorluk çekiyoruz. OECD'nin standartlaştırılmış sınavlara yönelik sınırlı odağı, öğrenmeyi angaryaya dönüştürme ve öğrenmeden alınan keyfi sona erdirme riski taşıyor. PISA'nın birçok ülkeyi daha yüksek sınav sonuçları elde etmek için uluslararası rekabete sokması nedeniyle, OECD kendi hedeflerinin gereklerini ve sınırlarını düşünmeden, dünya çapında eğitim politikalarını şekillendirme gücünü kendinde görmektedir. Eğitim geleneklerinin ve kültürlerinin çeşitliliğini tek, dar, yanlı kıstaslarla ölçmek, sonunda okullarımızda ve öğrencilerimizde onarılamaz zararlara neden olacaktır.

Saygılarımızla.

EK 3. Dr. Andreas Schleicher's Response to The Letter

The letter by Dr Heinz-Dieter Meyer and other academics (OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics, theguardian.com, 6 May) makes a series of false claims regarding the Organisation for Economic Co-operation and Development's Pisa programme. There is nothing that suggests that Pisa, or other educational comparisons, have caused a "shift to short-term fixes" in education policy. On the contrary, by opening up a perspective to a wider range of policy options that arise from international comparisons, Pisa has provided many opportunities for more strategic policy design. It has also created important opportunities for policy-makers and other stakeholders to collaborate across borders. The annual International Summit of the Teaching Profession, where ministers meet with union leaders to discuss ways to raise the status of the teaching profession, is an example. Not least, while it is undoubtedly true that some reforms take time to bear fruit, a number of countries have in fact shown that rapid progress can be made in the short term, eg Poland, Germany and others making observable steady progress every three years.

Equally, there are no "public-private partnerships" or other "alliances" in Pisa of the type Dr Meyer implies. All work relating to the development, implementation and reporting of Pisa is carried out under the sole responsibility of the OECD, under the guidance of the Pisa governing board. The OECD does, of course, contract specific technical services out to individuals, institutions or companies. Where it does, these individuals, institutions or companies are appointed by the OECD following an open, transparent and public call for tender. This transparent and open process ensures that each task is carried out by those entities that demonstrate they are best-qualified and provide the best value for money. No individual academic, institution or company gains any advantage from this since the results of all Pisa-related work are placed in the public domain.

Furthermore, in the article by Peter Wilby (Pisa league tables killing 'joy of learning', 6 May) it is stated that Pearson is overseeing the Pisa 2015 assessment, which is not the case. Pearson was one of a number of contractors who have been appointed through a competitive tendering process to develop and implement Pisa 2015. Pearson's contract to develop the assessment framework has been completed and has now come to an end.

Andreas Schleicher, Acting director of education, OECD

EK 3A. Dr. Andreas Schleicher'in Mektuba Yanıtı (Türkçe Çevrisi)

Dr Heinz-Dieter Meyer ve diğer akademisyenler tarafından yazılan mektupta OECD'nin PISA projesi ile ilgili bir dizi hatalı iddiada bulunmaktadır. PISA projesi ya da diğer eğitimsel karşılaştırmalarda katılımcıların eğitim politikalarında herhangi bir kısa vadeli düzeltmeye sebep olmamaktadır. Aksine, yapılan uluslararası karşılaştırmalardan çıkarılan politik seçeneklerin geniş bir yelpazede değerlendirilerek daha stratejik politikaların tasarımı için birçok fırsat sağlamaktadır. Ayrıca diğer paydaşların ve sınır ötesi katılımcıların politika yapıcıları için iş birliği fırsatı yaratmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltme yollarını görüşmek üzere ülkelerin ilgili bakanları ve sendika liderleri ile düzenli olarak yapılan uluslararası zirveler öğretmenlik mesleğine dair statü ve algıların düzenlenmesi ilişkin iddiaya bir örnektir. Reformların meyvelerini almak için uzun zaman gerektiği şüphesiz doğrudur ancak her üç yılda bir PISA ile gözlenebilen sürekli ilerleme, yapılan reformlardan kısa vadede de sonuç alınabilir olduğunu göstermektedir; Polonya, Almanya örneklerinde olduğu gibi.

Aynı şekilde, Dr. Meyer'in ima ettiği gibi PISA içerisinde hiçbir "kamu-özel ortaklığı" ya da diğer "ortaklık" yer almamaktadır. PISA'nın geliştirilmesi, uygulanması ve raporlamaya ilişkin tüm çalışmalar PISA Yönetim Kurulu gözetiminde, OECD sorumluluğu altında yürütülür. Tabii ki OECD'nin spesifik teknik hizmetler dışında bireyler, kurumlar veya şirketlerle sözleşme yapmamaktadır. Bu kapsamda yapılan sözleşmeler bireysel, kurumsal veya şirketlerin katılımı açık, şeffaf ve kamusal ihale yoluyla OECD tarafından yürütülmektedir. Bu şeffaf ve açık süreç, her görevin en nitelikli ve ekonomik çözümler sunacak kuruluşlar tarafından yürütülmesini sağlamaktadır. PISA ilintili çalışmaların sonuçlarından bu yana hiçbir bireysel akademik girişim, kurum veya şirket herhangi bir avantaj sağlayamamakta, sonuçlar kamusal alanda paylaşılmaktadır.

Bununla birlikte, Peter Wilby'nin "PISA ligi öğrenmenin keyfini yok ediyor" başlığını verdiği makalesinde Pearson'ın (Financial Times, Penguin Books ve öğrenci çalışma kitapları yayımcısı) PISA 2015 projesini gözettiği belirtiliyor ama durum böyle değildir. Pearson, PISA 2015 projesini geliştirmek ve uygulamak için bir dizi yüklenici arasından rekabetçi bir ihale süreci ardından görevlendirilen biridir. Pearson'ın değerlendirme çerçevesi geliştirmek amacıyla düzenlenen sözleşmesi tamamlanmış ve artık sona ermiştir.

Andreas Schleicher, OECD Eğitim Direktörü