

TC
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE
EĞİTİMİN
FIRSAT EŞİTLİĞİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN
SİBEL (SÖNMEZ) AKBEY
G-23426

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. RÜSTEM ERKAN

DİYARBAKIR
2006

ÖZET

Bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde eğitimi, fırsat eşitliği açısından değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada ilk olarak eğitim ile ilgili kavramlar, eğitimin geçirdiği aşamalar açıklanmıştır. İkinci olarak eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olan etmenler belirtilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen ekonomik sosyal etmenlerden ekonomi, çalışan çocuklar, aile nüfusunun kalabalık oluşu, eğitimde cinsiyet ayrımcılığı ve göç etmeni; Güneydoğu Anadolu Bölgesine özgü yönleriyle incelenerek ve eşitsizlikler haritalarla desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada üçüncü olarak, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen eğitimsel dengesizlikler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda ilk olarak 1998-99 yılları arası örgün eğitimin her kademesinde okullaşma oranları verilmiştir. Bölgedeki eğitimsel eşitsizlikler olarak özel eğitim, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim kurumlarında okul/sınıf, öğrenci, öğretmen unsurları, kız erkek oranları; yükseköğretimde öğretim elemanları, birleştirilmiş sınıflar, kapalı köy okulları, normal- ikili öğretim unsurlarının istatistiksel verilerinin Türkiye geneline oranının tespit edilip değerlendirmesiyle belirlenmiştir. Tablolarda son olarak Türkiye ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yıllar itibariyle ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, öğretim elemanları ve halk kütüphaneleri sayılarında orantılı, birbirine paralel ilerlemenin, fırsat eşitliğine yönelik gelişmelerin yaşanıp yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve değerlendirme kısmında ise, araştırmanın bulgularından hareket edilerek varsayımların doğruluğu test edilmiştir.

ABSTRACT

This research has been done in order to evaluate the education in South-Eastern Anatolia Region in respect of opportunity-equality.

First, some instructions related to education and the steps that education process passes through have been explained. Second, some factors causing opportunity-inequality in education have been explained. Social and economical factors that hinder the opportunity equality such as economy, laboring children, the crowded members of the family, the sex discrimination in education and immigration have been focused on and the inequalities have been tried to be explained with support of maps.

Next, this research has presented the educational imbalance, with tables, which hinders the opportunity-equality in education of the South-Eastern Anatolia Region. In the tables first the rate of schooling for every grade of formal education between 1998-1999 years has been given. The inequalities in the region have been determined as private education, pre-school education, school/class, student, teacher elements in the primary school education, secondary school education, girl- boy rates; high school education, staff, united classes, disfunctioning village schools, normal or evening paid school. In the table finally it has been determined whether the number of primary schools, secondary schools, high schools, universities, teaching staff, and the libraries of the South-Eastern Anatolia Region has been developed on a par with the other regions or not.

As for the consequence and the evaluation part, the fortification of the theories has been tested considering the findings of the study.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyoloji Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....
.....

Üye:.....
.....

Üye:.....
.....

Üye:.....
.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2006

.....

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Zaman içerisinde edinilmiş tüm bilgi, deneyim, uygulama ve her türlü birikimin özellikle gelecek nesillere aktarılması olan eğitim bugününü ve varlığının devamını düşünen her topluluk için hayati önemde olmuştur. Toplumsal ilerlemenin ve değişimin en önemli unsuru eğitim kurumudur. Bu nedenle geleceğini aydınlık kılmak isteyen gelişmiş ülkeler eğitim konusuna önemli zaman ve kaynak ayırmaktadırlar. Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ise eğitim politikalarında ve uygulamalarında ciddi problemler görülmektedir.

Her gelişmekte olan ülke gibi, Türkiye’de de eğitim alanında pek çok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunlar sosyo-ekonomik yapılarına paralel olarak bazı bölgelerde çok daha ağırlığını hissettirmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi, ülkemizin sosyo-ekonomik koşulları açısından en geri bölgeleri arasındadır. Bölgede ağırlığını hissettiren kırsal alandan kente göç, bu göçü kaldırmaya yetmeyen bir alt yapıdan ve sanayiden yoksun iller, insan yoğunluğunun aksine iş imkanlarının yoksunluğu, aile nüfusunun diğer bölgelere göre fazlalığı, bölgenin geleneksel yapısından kaynaklanan kadın-erkek eşitsizliği eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörler arasındadır.

Bu olumsuz etkenler, altı yaşında formel eğitime başlayan çocuğun diğer bölgelerdeki öğrencilere göre daha dezavantajlı olmasına sebep olmaktadır. Betimlenen kötü tablonun olumlu bir yöne çevrilebilmesi için eğitim kurumlarındaki şartların diğer bölgelerle eşitlenmesi, hatta “pozitif ayrımcılık” düşüncesiyle daha da iyi olması beklenmektedir.

“Eğitimde fırsat eşitliği”, her eğitim kurumunda öğrencileri eşit eğitim hizmetlerini sunmak ve bunlardan yararlanmalarını sağlayacak tüm olanaklar sağlamak anlamına gelmektedir. Bu çalışmada Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde eğitim, Türkiye geneline oranla fırsat eşitliği yönünden analiz edilmiştir. Çalışmada DİE’nin

verilerinden yararlanılarak tüm GAP Bölgesinin eğitim unsurları değerlendirilmeye alınmıştır.

Yüksek lisans sırasında aldığım derslerde ve tez döneminde kaynak, bilgi ve açısından desteklerini esirgemeyen Sosyoloji Bölümünün bütün öğretim üyelerine, Çalışmamda bana yol gösteren danışmanın Yrd. Doç. Dr. Rüstem Erkan'a ve çalışmanın her safhasında beni destekleyen aileme teşekkür ederim.

Diyarbakır 2006 – Şubat

Sibel Sönmez

Akbey

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
TUTANAK.....	III
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
Tablolar Listesi.....	X
GİRİŞ.....	1
1.BÖLÜM	
Araştırmanın Metodolojisi	
1.1. Araştırmanın Konusu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Evreni.....	3
1.4. Veri Toplama Yolları Ve Araçları.....	4
1.5. Araştırmanın Denenceleri.....	4
2. BÖLÜM	
Eğitim ve Eğitimle İlgili Temel kavramların Tanımlanması	
2.1. Eğitimin Tanımlanması.....	5
2.2. Eğitim olgularının Türleri.....	7
2.2.1. Örgün Eğitim.....	7
2.2.1.1.Okulöncesi Eğitim.....	7
2.2.1.2.İlköğretim.....	8
2.2.1.3.Ortaöğretim.....	8
2.2.1.4.Yükseköğretim.....	8
2.2.2. Yaygın Eğitim.....	9
2.3. Eğitimin Amacı.....	10
2.3.1. Kültürleme.....	10
2.3.2. Toplumsallaştırma.....	10
2.3.3. Üretmen Olmayı Sağlama.....	10
2.4. Türk Milli Eğitiminin Amaçları	10
2.4.1. Genel Amaçlar.....	10
2.4.2. Özel Amaçlar.....	11

2.5.	Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri.....	11
2.5.1	Genellik ve Eşitlik.....	11
2.5.2.	Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları.....	11
2.5.3.	Yöneltme.....	11
2.5.4.	Eğitim Hakkı.....	12
2.5.5.	Fırsat ve İmkan Eşitliği.....	12
2.5.6.	Süreklilik.....	12
2.5.7.	Atatürk inkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği.....	12
2.5.8.	Demokrasi Eğitimi.....	13
2.5.9.	Laiklik.....	13
2.5.10.	Bilimsellik.....	13
2.5.11.	Planlılık.....	13
2.5.12.	Karma Eğitim.....	14
2.5.13.	Okul ve Ailenin İşbirliği.....	14
2.5.14.	Her yerde Eğitim.....	14
2.6.	Eğitimin İşlevleri.....	14
2.6.1.	Eğitimin Toplumsal İşlevi.....	14
2.6.2.	Eğitimin Ekonomik İşlevi.....	15
2.6.3.	Eğitimin Siyasal İşlevi.....	16
2.6.4.	Eğitimin Bireyi Geliştirme İşlevi.....	17
2.7.	Eğitimin Temel Unsurları.....	17
2.7.1.	Okul.....	17
2.7.1.1	Okulun Fonksiyonları.....	18
2.7.2.	Öğretmen.....	18
2.7.2.1 .	Öğretmenin Görevleri.....	18

3.BÖLÜM

Türk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

3.1.	Osmanlı Öncesi Türk Eğitim Sistemi.....	19
3.1.1.	İslamiyet'ten Önceki Türklerde Eğitim.....	19
3.1.2.	İslamiyet'ten Sonraki Türklerde Eğitim	19
3.2.	Osmanlı Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi.....	20
3.2.1.	Tanzimat Fermanına Kadar Osmanlı Eğitim Sistemi (Klasik Dönem).....	20

3.2.1.1. Medreseler.....	20
3.2.1.2. Sıbyan Mektepleri.....	21
3.2.1.3.Enderun Okulları.....	22
3.2.1.4. Askeri eğitim ve Öğretim Okulları.....	22
3.2.1.5. Kilise Okulları.....	23
3.2.2. Tanzimat'tan I. Meşrutiyete Osmanlı Eğitim Sistemi.....	23
3.2.3.. I. Meşrutiyet'ten II.Meşrutiyet'e Osmanlı Eğitim Sistemi.....	24
3.2.4. II.Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitim Sistemi.....	24
3.2.5. Mütareke-Milli Mücadele Yıllarında Türk Eğitim Sistemi.....	25
3.3. Cumhuriyet Döneminde Eğitim Sistemi.....	25
3.4. Günümüz Türkiye'sinde Örgün Eğitim Kurumlarındaki Eğitim.....	26
3.4.1. Okulöncesinde Eğitim.....	27
3.4.2. İlköğretim.....	27
3.4.3. Ortaöğretim.....	28
3.4.4.Günümüz Türkiye'sinde Yükseköğretim.....	29

4.BÖLÜM

Eğitimde Fırsat Eşitliği İle İlgili Kavramların Tanıtılması

4.1. Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramının Tanıtılması.....	31
4.2. Eğitimde Fırsat Eşitliğini etkileyen Etmenler.....	31
4.2.1. Ekonomik Etmenler.....	31
4.2.2.Coğrafi Etmenler.....	32
4.2.3. Cinsiyet Ayrımcılığı Etmeni.....	33
4.2.4. Dil Etmeni.....	34
4.2.5. Nüfus Etmeni.....	34
4.2.6. Eğitimsel Dengesizlikler.....	35

5. BÖLÜM

Güneydoğu Anadolu Bölgesinin Eğitimde Fırsat Eşitliği Yönüyle İncelenmesi

5.1. Güneydoğu Anadolu Bölgesinin Tanıtılması.....	37
5.2. Güneydoğu Anadolu Projesi ve Eğitim Hedefleri.....	38
5.3. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	39
5.3.1. Adıyaman İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	39
5.3.2. Batman İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	40

5.3.3. Diyarbakır İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	41
5.3.4. Gaziantep İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	42
5.3.5. Mardin İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	43
5.3.6. Siirt İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	45
5.3.7. Şanlıurfa İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	46
5.3.8. Şırnak İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	47
5.4. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Eğitimde Fırsat Eşitsizliğe Yol Açan Sosyo- Ekonomik Etmenler.....	47
5.4.1. Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Ekonomik Yapının Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri.....	48
5.4.2. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Aile Yapısının Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri.....	54
5.4.3. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Göç Olgusunun Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri.....	57
5.4.4. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Sokakta Çalışan Çocukların Eğitim Sorunları.....	59
5.4.5. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Cinsiyet Ayrımcılığı Sorununun Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri.....	61
5.4.6. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Dil Unsurunun Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri.....	63
5.5. Güneydoğu Anadolu bölgesi'nde Eğitimsel Eşitsizlikleri Gösteren Tablolar ve Yorumları.....	64
Sonuç ve Değerlendirme.....	125
Kaynakça.....	134

TABLOLAR

Tablo 1: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 1998-1999 Öğretim Yılında İller Bazında Okulöncesinde Okullaşma Oranları.....	64
Tablo 2: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 1998-1999 Öğretim Yılında İlköğretimde Okullaşma Oranları.....	66
Tablo 3: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 1998-1999 Öğretim Yılında Ortaöğretimde Okullaşma Oranları.....	69
Tablo 4: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 1998-1999 Öğretim Yılında Yükseköğretimde Okullaşma Oranları.....	71
Tablo 5: Sekiz Yıllık Zorunlu Temel Eğitim Projesinin Kız Öğrencilerinin Eğitime Katılım Oranına Etkisi.....	72
Tablo 6: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Özel Eğitimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısında Görülen Eşitsizlikler.....	73
Tablo 7: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Kapalı Okullar Sorunundan Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	75
Tablo 8: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Kapalı Okulların Eğitimden Yararlanamayan Öğrenciler Açısından Gerçekleşen Eşitsizlikler.....	77
Tablo 9: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Okul Öncesinde Öğretmen Öğrenci Oranından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	78
Tablo 10: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Şehir İlköğretim Okullarında Öğretim Şekline Göre Gerçekleşen Eşitsizlikler.....	81
Tablo 11: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Kırsal Yerleşimlerde Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	84
Tablo 12: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Kırsal Yerleşimlerde Öğrenim Şeklinden Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	86
Tablo 13: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Uygulamasında Yaşanan Eşitsizlikler.....	87
Tablo 14: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Taşınmalı İlköğretim Uygulamasında Yaşanan Eşitsizlikler.....	89
Tablo 15: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde İlköğretim Okullarında Branş Öğretmeni Yetersizliğinden Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	92

Tablo 16: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Ortaöğretimde Öğretmen ve Kız Çocuklarının Eğitime Katılım Oranındaki Eksiklikten Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	94
Tablo 17: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Ortaöğretimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısında İller Arasında Gerçekleşen Eşitsizlikler.....	96
Tablo 18: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ÖSS Sınavı Geçerli Aday Sayısına Göre Bir Yükseköğretim Programına Yerleşme Yönünden İllerin Başarısında Yaşanan Eşitsizlikler.....	98
Tablo 19: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Sayı ve Oranından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	100
Tablo 20: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Halk Eğitim Merkezlerinde Kurum ve Kursiyer Sayısından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	101
Tablo 21: Türkiye'de İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara Göre Artış Oranları.....	103
Tablo 22: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	104
Tablo 23: Türkiye'de Ortaokullarda Okul, Öğrenci ve Diploma Alanların Yıllara Göre Artış Oranları.....	106
Tablo 24: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Ortaokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler	108
Tablo 25: Türkiye'de Liselerde Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara Göre Artış Oranları.....	110
Tablo 26: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Liselerde Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanların Yıllara ve Ülke Geneline Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	112
Tablo 27: Türkiye'de Ön lisans ve Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Artış Oranı.....	114
Tablo 28: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Ön Lisans ve Lisans Düzeyinde Öğrenci Sayısında Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	115

Tablo 29: Türkiye’de Lisansüstü Düzeyde Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Artış Oranı.....	116
Tablo 30: Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Lisansüstü Düzeyinde Öğrenci Sayısının Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler.....	117
Tablo 31: Türkiye’de Öğretim Elemanları Sayısının Yıllara Göre Artış Oranı.....	118
Tablo 32. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Öğretim Elemanları Sayısının Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranından Kaynaklanan eşitsizlikler.....	119
Tablo 33: Türkiye’de Kütüphaneler ve Okuyucu Sayısının Yıllara Göre Artış oranı.....	121
Tablo 34: Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Kütüphane ve Okuyucu Sayısının Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranından Kaynaklanan Eşitsizlikle.....	123

GİRİŞ

Eğitim toplumun yapısını geliştirmeye ve değiştirmeye etken en önemli sosyal kurumlardan biridir. Varış'a göre eğitim; "Bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek lde değerler üretmek, mevcut değerlerin dağılmasını önlemek, yeni ve eski değerleri bağdaştırmak sorumluluğunu taşır" (Varış, 1991: 5).

Toplumsal düzenin sağlanması ve yayılması eğitimin yaygınlaşması ve işlevlerini yerine getirmesiyle olmaktadır. "Eğitim sisteminin; kişi ve toplum hayatını değerıstirmede başarılı olması, onun kendinden beklenen işlevleri sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır" (Kaya, 1989: 2). Bu işlevlerin yerine getirilmesi ülkelerin eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir.

Dünyada, gelişmiş ülkelerde eğitimin önemini vurgulamayan tek bir ülke yoktur. Bununla birlikte, gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere tüm ülkeler eğitime yeterince kaynak ayıramadıklarını, mevcut eğitim sistemlerinin yarının taleplerine hazır olmadığı ve eğitimin 21.yüzyıla uygun bir yapıya kavuşturulması gerektiğini tartışıp durmaktadırlar. İfadeler ve şikayetler aynı olsa bile, lkelerarasında büyük farklılıkların olduğu açıktır. Gerçekten de mutlak değerler söz konusu olduğunda gelişmiş ülkelerin eğitim harcamaları ile, gelişmekte olan ülke harcamaları arasındaki uçurumları göz ardı etmek mümkün değildir.

Türkiye de, her gelişmekte olan ülke gibi, eğitim sorununu halen zmiş değildir. Çağdaş ülkelerde zorunlu olan okul öncesi eğitimde okullaşma oranı oldukça düşüktür. Zorunlu olan ilköğretimde dahi yüzde yüz okullaşma oranına ulaşılamamıştır. Eğitim kurumlarında verimliliği düşürdüğü tespit edilen ve ağdaş olmayan ikili ğretim sistemi eğitimde ağırlığını hissettirmektedir. Orta ğretimde, özellikle yüksek öğretimde okullaşma oranı çok daha düşüktür.

Popülist politikalar sonucu şehirleşme eğilimi ve hızı dikkate alınmadan 60'lı ve 70'li yıllarda plansız ve programsız şekilde yapılan köy okulları bugün kapatılmak durumundadır. Toplam okulların %72'si köylerde buna karşılık öğrencilerin ise %27'si köylerde büyük maliyetlerle yapılan köy okulları kayıp yatırımlar olmuştur.

Türkiye'nin eğitim açısından genel durumu bu iken, sosyo-ekonomik, kültürel vb. alanlarda pek çok sıkıntılar yaşanan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimde

olumsuzlukların daha da çarpıcı şekilde yaşandığı düşünülmektedir. İnsan gücü kaynağının kalkınmanın temel faktörlerinden biri olduğu düşünülürse, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin kalkınması için eğitim yolunun en iyi şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma bölgedeki eğitimi tüm unsurlarıyla ele almak ve Türkiye geneliyle karşılaştırmak, varsa eşitsizlikleri sebepleriyle ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; araştırmanın metodolojisi, konu ve amaç yönünden ortaya konularak araştırmanın uygulaması açıklanmıştır. Araştırma; evren ve varsayımlarıyla sunulmuştur.

İkinci bölümde; eğitim ve eğitimle ilgili kavramlar tanıtılmış, Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; İslamiyet öncesinden itibaren Türk eğitim tarihinin geçirdiği evreler ortaya konulmuştur.

Dördüncü bölümde eğitimde fırsat eşitliği kavramı açıklanmış ve eşitsizliğe neden olan etmenler belirtilmiştir.

Beşinci ve son bölümde öncelikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi tanıtılıp; bölgede eğitimde fırsat eşitliğine engel olan sosyo-kültürel ve ekonomik etmenler açıklanmıştır. Tablolarla örgün ve yaygın eğitimin tüm unsurları incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada; formel eğitimin her kademesinde okullaşma oranını, 2002-2003 yılında iller bazında, eğitimin durumunu ve Türkiye toplamı içerisindeki oranını, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yıllar itibariyle formel eğitimde yaşanan olumlu ve olumsuz gelişmeler sunmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerle ileri sürülen hipotezler karşılaştırılmış, sonuç ve değerlendirme kısmında ortaya konulmuştur.

1.ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1.Araştırmanın Konusu:

Bu araştırma, Türkiye'de pek çok sorunun yoğun olarak hissedildiği Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, eğitim konusu fırsat eşitliği yönünden ele alınmıştır. Araştırmada, bölgede yıllar itibariyle eğitimde nasıl değişimlerin yaşandığı, Türkiye toplamı ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki eğitimin uygulamalarında ve sayısal verilerdeki benzerlik ve farklılıklar, bölgeye özgü eğitim sorunları ve geleceğe yönelik yapılması tasarlanan projeler, yatırım planları incelenmeye çalışılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı:

Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Türkiye'nin diğer bölgelerine göre hem sosyo-kültürel hem de sosyo-ekonomik gelişme kriterleri açısından oldukça geri kalmış bir durumdadır. Bölgedeki karmaşık üretim biçimi ve ilişkileri, geleneksel toplumsal yapı hala varlığını korumaktadır. Bölgenin bu özelliklerinin bir diğer yansıması da, eğitim-öğretimin her aşamasında, ülke geneline göre belirgin oranlarda geriliği ve başarısızlığıyla hissedilmektedir. Eğitimde başarısızlığın oluşmasında; yükseköğretim aşamasına gelene kadar izlenen öğrenim sürecindeki bölgesel eşitsizlikler ve sosyo-ekonomik yapının eğitime doğrudan etkileri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı; ilk olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan sosyo-ekonomik etmenleri araştırmaktır. Bu etmenler; bölgesel ekonomik eşitsizliklere neden olan sebepler, aile nüfusunun kalabalık oluşu, özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ni derinden etkileyen göç olgusu, sokakta çalışan çocuklar sorunu, bölgedeki cinsiyet ayrımcılığı olarak sıralanmaktadır.

Araştırmanın amacı; ikinci olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim olanaklarının Türkiye geneline göre eşit olup olmadığını ortaya koymaktır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimi tüm yönleriyle incelemek, Türkiye ile Bölgedeki eğitimin gelişimindeki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymak, ve bu sayede, eğitimde kaliteyi, eşitliği belirleyici unsurların ortaya çıkmasını sağlamaktır.

1.3.Araştırmanın Evreni:

Bu araştırmanın evreni Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki tüm okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim kurumları ve bu kurumların vazgeçilmez unsuru öğretmen ve öğrencilerdir. Bunun yanı sıra bölgede varlığını sürdüren yaygın eğitim kurumları, kütüphaneler de araştırmanın evreni içerisinde yer almaktadır.

1.4. Veri Toplama Yolları ve Araçları

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimi konu edindiğimiz araştırmada, veri toplama tekniği olarak kaynak taraması kullanılmıştır. Bu araştırmada ayrıca istatistik metodu da yoğunluklu olarak kullanılmıştır. İstatistiksel verilerin düzenlenmesi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. İstatistiksel verilerle, eğitim süreçleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiş, il ve bölgesel oranlar tespit edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Bu bölümler, okullaşma oranlarının tespiti, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki eğitim unsurları ile Türkiye genelinin yıllar itibariyle düzenlenip tablolaştırılması, 2002-2003 Milli eğitim sayısal verilerine dayanılarak bu yıl aralığındaki eğitim değerlerinin Türkiye geneliyle oranlandırılıp tablolaştırılması şeklinde gerçekleşmiştir.

1.5. Araştırmanın Denenceleri:

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde; ekonomik sorunlar, göç, hızlı nüfus artışı, çalışan çocuklar ve cinsiyet ayrımcılığı sorunları eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 'kapalı okullar' sorunu eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi yönüyle ülke geneline göre fırsat eşitsizliği yaşanmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde okulöncesi eğitim kurumlarında, ülke geneline göre eğitimde fırsat eşitsizliği bulunmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde İlköğretim kurumlarında, ülke geneline göre eğitimde fırsat eşitsizliği bulunmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kırsal kesimde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yoğun olarak görülmesi, bölge açısından eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ortaöğretim kurumlarında, ülke geneline göre eğitimde fırsat eşitsizliği bulunmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yükseköğretim kurumlarında ülke geneline göre eğitimde fırsat eşitsizliği bulunmaktadır.

2.EĞİTİM VE EĞİTİMLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLARIN TANIMLANMASI

2.1.Eğitimin Tanımlaması

“Eğitim” kavramı zengin bir içeriğe sahiptir ve her akım tarafından farklı tanımlandığı gibi, her eğitimci tarafından da farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin; “İdealistler eğitimi tanrıya ulaşma süreci içinde yapılan etkinlikler; Realistler, insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci; Marksistler, çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci; Pragmatistler, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci; Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır” (Sönmez, 1994: 2).

Eğitime toplumsal içeriği ise Durkheim kazandırmıştır. Ona göre eğitim; “fizik ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkiler ya da sosyalleşmeyi sağlayarak fertte disiplin ruhunu yaratmak, hareketlerinin sınırlarını belirlemek, bir gruba bağlanmayı, dahil olmayı ve kendi geleceğini tayin edici özellikleri geliştirmektir” (Erkal, 1991: 94). Kant, Mills, Spencer gibi pek çok düşünür ise eğitimi bireysel açıdan ele almaktadırlar.

Daha geniş bir perspektiften bakacak olursak eğitim, “bireylerin içinde doğup büyüdükleri, yaşamlarını sürdürdükleri toplumun; değerlerini, bilgilerini öğrenmeleri, öğrendiklerini geliştirmeleri ve kendilerinden sonraki kuşaklara aktarma sürecidir” (Özkalp, 1993: 3). Başka bir deyişle eğitim, bireyin kişiliğinin gelişmesine yardım eden, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışları edinmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir.

Burada bir diğer önemli kavramda, çoğu zaman eğitimle aynı anlamda kullanılan öğretim kavramıdır. Oysa “Eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak öğretim daha çok okullarda yapılmaktadır. Eğitim süreci çok boyutludur, süreklidir, yaşam boyu devam eder, yaşantılarla kazanılır. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve kültürü oluşturur. Öğretim süreci ise, öğrenme etkinliklerini yönlendirme işidir” (Demirel, 1996: 3).

Tarihsel süreç içinde baktığımızda eğitim, kurumsallaşmış bir yapıya sahip değildir. Resmi bir eğitim bulunmamaktadır. Geleneksel toplumlarda eğitim, usta-çırak ilişkisine dayanmaktadır. Meslek eğitimi bu yolla sağlandığı gibi, diğer gerekli bilgileri

de gençler, ailede yaşlı kişilerden ve arkadaşlardan almaktadırlar. Ancak sanayi devrimi, kentleşme, uzmanlaşma, işbölümü ve teknolojinin gelişmesi sonucunda bu usta-çırak ilişkisine dayanan eğitim yetersiz kalmaya başlamıştır. Çünkü aileler teknolojinin hızına yetişememişlerdir. Elbette bu gelişmeye ayak uydurabilmek için yeni bilgi ve becerileri edinmek gerekmektedir ve bunlar aile içinde öğrenilebilecek şeyler değildir. İşte bu nedenle eğitim kurumu ortaya çıkmış, resmileşmiş ve yaygınlaşmıştır. “Eğitim kurumu; 19.yüzyılda oluşmaya başlayan çağdaş sanayi-kent toplumunda, eğitim ve öğretim işi için örgütlenip uzmanlaşmış okul denilen kuruluşlarda, öğretmen denilen meslek adamları eli ile bireylere bilgi, değer ve becerileri kazandıran toplumsal bir kurum olarak tanımlanabilir” (Ozankaya,1996: 447). Bu anlamda eğitim, hem toplumsallaşmayı sağlayan hem de bireye belli bir meslek kazandıran bir faaliyet olarak da kabul edilebilir. Bu anlamdaki eğitim kurumları 19.yüzyılda Batı Avrupa’da sanayileşme ve kentleşme süreci ile birlikte gelişmiş ve yaygınlaşmıştır. Eğitim olgusunun üç özelliği bulunmaktadır. (Aydın, 1997: 183-185):

1-Eğiten-eğitilen ayrımının olmasıdır. Burada eğitilen bireyi sosyal hayata hazırlayan, eğitilen ise sosyal hayata hazırlanandır. Burada eğiten okul ya da aile olabilir. Önemli olan bireyin hayata hazırlanmasıdır. Bu iki kesimin (eğiten-eğitilen) bireysel özellikleri de eğitim kalitesi açısından önem taşımaktadır.

2-Planlı ve bilinçli olmasıdır. Eğitim planlı bir şekilde bilinçli insanlar tarafından, bilinçli insanlara verilir. Eğitimin planlı ve bilinçli olması onu genel anlamda sosyalizasyon ve kültürlemeden ayırır. Çünkü kültürlemede planlı-plansız ya da bilinçli-bilinçsiz olmak önem taşımamaktadır. Önemli olan bireyin istek ve beklentilere uyacak şekilde kendi kültüründen etkilenmesidir. Aynı şekilde eğitimde bir sosyalleşme sürecidir. Ancak her sosyalleşme bir eğitim sayılmaz.

3-Toplumsal oluşudur. Tüm kurumlar gibi eğitim kurumu da toplumsaldır ve toplumun beklentilerine göre işler. Her eğitim kurumu içinde olduğu topluma göre düzenlenir. Bu nedendir ki, eğitim ile ilgili pek çok tanım yapılmaktadır.

2.2.Eğitim Olgularının Türleri

Eğitim olgusu, gelişme basamakları, otorite basamakları ve örgütlenme biçimine göre de sınıflandırılmaktadır. Gelişme basamaklarına göre sınıflandırmada; ilkel ve gelişmiş toplum ayrımı yapılır ki bu da, eğitimde de aynı ayrımı yapmamıza neden olur. Bu iki toplumun eğitiminde de büyük farklılıklar göze çarpar (Tezcan, 1996: 87).
Örneğin; İkel topluluklarda temel işlevi öğretim olan kimseler yoktur. Yaşlı üyeler gençleri eğitirler. Gelişmiş toplumlarda ise, öğretilecek bilginin hacmi arttığından öğretme işini yapacak uzmanlaşmış kişilere ihtiyaç duyulur.

Eğitim olgusunu otorite tarzına göre sınıflandırdığımızda ise; iki tür eğitim görürüz (Tezcan, 1996: 87-88). İlki Prusya tipi eğitimidir. Burada devlet, baba otoritesi esastır. Mutlak otorite ilahlaştırılır. İkincisi ise, ferdin bağımsızlığının esas olduğu Anglo-Sakson tipi eğitimidir. Ancak iki eğitim tipi de tek başına doğru ve yeterli olmayacağından esas olan ikisinin birleştirilip ideal bir eğitim sisteminin gerçekleştirilmesidir.

2.2.1.Örgün Eğitim

Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir.

Örgün eğitim; okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.

2.2.1.1.Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim, isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar.

Okulöncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamının yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır.

Okulöncesi eğitim kurumları, bağımsız ana okulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılmaktadır (Milli Eğitim Sayısal Veriler, 2003: 7).

2.2.1.2.İlköğretim

“İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

İlköğretimin amacı, her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini; ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır.

İlköğretimde son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretime devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.

İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir ”(Milli Eğitim Sayısal Veriler, 2003: 8).

2.2.1.3.Ortaöğretim

“Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az üç yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar.

Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlamaktır.

İlköğretimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış her öğrenci ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim olanaklarından ilgi, yeti ve yetenekleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir” (Milli Eğitim Sayısal Veriler, 2003: 8).

2.2.1.4. Yükseköğretim

“Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar.

Yükseköğretimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırma yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmektir” (Milli Eğitim Sayısal Veriler, 2003: 9).

Yükseköğretim kurumları;
 Üniversiteler
 Fakülteler
 Enstitüler
 Yüksekokullar
 Konservatuarlar
 Meslek yüksek okulları
 Uygulama ve araştırma merkezleridir.

2.2.2.Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar.

Yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan, ya da bu kademedен çıkmış yurttaşlara örgün eğitimin yanında;

Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamak için sürekli eğitim olanağı hazırlamak.

Bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak.

Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak.

Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme, anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak.

.Ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak

Beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek.

Çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak.

Boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlığı kazandırmaktır.

2.3.Eğitimin Amacı:

Genel anlamda eğitimin dört amacı vardır:

“2.3.1.Kültürleme:

Eğitim bireyi kültürlenmeye çalışır. Kültürlemenin anlamı, kuşaktan kuşağa gelişerek birikip gelen kültürel değerlerin bireyce benimsenmesi, beğenilmesi ve bunların geliştirilmesi için bireyin katkılarda bulunabilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır.

2.3.2.Toplumsallaştırma:

Eğitim bireyi toplumsallaştırmaya yarar. Toplumsallaşmanın anlamı, ulusça konulan yazılı ve yazılı olmayan kuralların bireyce benimsenmesini, uygulamasını ve bunların geliştirilmesi için bireyin katkıda bulunabilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır.

2.3.3.Üretmen Olmayı Sağlama:

Eğitim, bireyin üretmen olmasına çalışır. Bireyselleşmenin anlamı, bireyin kalıtımla gelen gizilgüçlerinin yönlendirilip geliştirilerek, bunları kendinin, ailesinin ve ulusunun yararı için kullanabilme yeterliliğine ulaştırmak ve bireyin kişiliğini geliştirmektir” (Başaran, 1992, 13-14).

2.4.Türk Milli Eğitiminin Amaçları

2.4.1.Genel Amaçlar:

Madde 2.Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

1.Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı

görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgı, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak sureti ile hayata hazırlamak ve onların, mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Böylece, bir yandan Türk vatandaşını ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

2.4.2.Özel Amaçlar:

Madde 3. Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

2.5.Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

2.5.1.Genellik ve eşitlik:

Madde 4. Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

2.5.2.Ferdin ve toplumun ihtiyaçları :

Madde 5. Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyeti ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

2.5.3.Yöneltme :

Madde 6. Fertler eğitimleri süresince ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara ve okullara yönlendirilerek yetiştirilirler. Milli Eğitim sistemi bu başarıyı gerçekleştirecek şekilde düzenlenir. Yöneltmede ve başarının

ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme değerlendirme metotlarından yararlanılır.

2.5.4.Eğitim Hakkı :

Madde 7. Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar, ilgi, istidat ve kabiliyetleri oranında faydalanırlar.

2.5.5.Fırsat ve İmkan Eşitliği :

Madde 8. Eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

2.5.6.Süreklilik :

Madde 9. Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyu devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimleri yanında hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

2.5.7.Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği :

Madde 10. Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetine Atatürk İlkeleri ve İnkılapları ve anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekliyle evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli ahlak ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olan Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikle bozulmadan ve aşırılığa kaçmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleştirilmesine çalışır ve bu maksatla Atatürk Kültür Dil ve Tarih Kurumu ile işbirliği yaparak Milli Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

2.5.8.Demokrasi Eğitimi :

Madde 11. Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim kurumunda anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

2.5.9.Laiklik :

Madde 12. Türk Milli Eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasındadır.

2.5.10.Bilimsellik:

Madde 13. Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.

Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımdan teşvik edilir ve desteklenir.

2.5.11.Planlılık:

Madde 14. Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak sureti ile, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin kademeleri ve her kademenin ünvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım araç-gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumlara bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

2.5.12.Karma eğitim:

Madde 15. Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkan ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

2.5.13.Okul ve ailenin işbirliği:

Madde 16. Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu maksatla okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

2.5.14.Her yerde eğitim :

Madde 17. Milli Eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitimin amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir” (Küçükahmet, 1997: 225-231).

2.6.Eğitimin İşlevleri

2.6.1.Eğitimin Toplumsal İşlevi:

“Her toplumda, eğitim sisteminden o toplumun kültürünü (örf, adetlerini, geleneklerini, değerlerini) yeni kuşaklara aktarması beklenir.Öte yandan, eğitim, aynı zamanda çağdaşlaşmanın gerektirdiği zorunlu sosyo-kültürel değişmeleri gerçekleştirir” (Kaya, 1989: 2).

Eğitimin toplumsal işlevi, toplumun yaşama kaynağı olan dolayısıyla toplum sürekliliğini ve gelişimini sağlayan bireyler yetiştirmektir. Eğitimin kurumunun bu süreçteki temel fonksiyonlarından birisi, mevcut toplumsal kültürün norm ve

değerlerinin genç kuşaklara aktarılması böylece toplumun bütünlüğünün ve sürekliliğinin sağlanmasıdır. Bu bağlamda eğitimi sosyal kontrol aracı olarak nitelendirebiliriz. Bu özelliği ile eğitim toplumda mevcut toplumda kültürü korumaya, düzeni bozucu yöndeki davranışları denetlemeye yöneliktir.

“Eğitim süreci kendi tanımında var olan toplumun sürekliliğini sağlama görevini yerine getirirken aynı zamanda toplumların değişme ve gelişme trendini de göz önünde bulundurur. “Dewey’e göre yaşam bir gelişmedir; gelişme ve büyüme bir yaşamdır” (Aslan, 2000: 72-73). Bu durumda eğitimden beklenen yalnızca mevcut kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılması değil, aynı zamanda onların toplumda meydana gelen değişmelere uyum gösterebilecek ve bu değişmeye katkıda bulunacak bir biçimde yetiştirmelerini sağlamaktır.

Eğitimin toplumsal işlevi, bir yandan bireye toplumun kültürel değerlerini öğretmek ve bu kültürel değerlere uyum sağlaması amacıyla onu toplumsallaştırmak; diğer taraftan toplumsal gelişmeyi daha ileri noktalara taşımak için değişim, işbirliği iletişim yeteneklerini bireylere kazandırmak olarak tanımlanabilir.

2.6.2.Eğitimin Ekonomik İşlevi:

İnsanlık tarihine göz attığımızda, tüm toplulukların yaşam biçimlerini belirlemede en önemli etkenlerden birinin ekonomik yaşamın nasıl düzenleneceği ya da üretim ve paylaşımın nasıl olacağı tartışması olduğu görülür. Dolayısıyla ekonomi de toplumsal kurumlar içinde önemli yere sahiptir. Ekonominin temel girdilerinden biri doğa ve doğanın sağladığı olanaklar ise de yine de en temel unsur insan kaynağıdır.

Eğitim açısından konuya yaklaştığımızda, eğitim sisteminin ekonomik işlevinin çağın gereksinmelerine uygun olarak geleceğin üreticileri için, çağdaş bilgiye ve beceriye sahip insan gücünü yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Worsley, “Modern ve planlı bir ekonomide, ekonomi ve eğitim arasındaki ilişkiyi nitelikli iş gücünün toplumun sosyal ve ekonomik önceliklerine göre çoğaltılması diğer bir deyişle eğitimin bu hedeflere göre şekillenmesi için harekete geçirilmesi olarak tanımlamaktadır” (Eserpek, 1982: 58).

“Teknolojik ilerleme ile birlikte ekonomide kullanılacak nitelikli iş gücü ihtiyacı da değişime uğramıştır. Bu bağlamda endüstrileşme hızlandıkça ve geliştikçe ekonomik uygulamalar için sadece temel bilgiler yeterli olmaktan çıkmıştır. Bu doğal

bir sonuç olarak beraberinde uzmanlaşmayı getirmiştir. Ortaya çıkan yeni gereksinimler ise yeni meslekleri ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda ekonomistler, üretim artış oranında eğitimde önemli bir rol oynadığını göstermişlerdir” (Tezcan, 1992: 58).

Eğitimin ekonomik işlevi salt ekonomiye üretici birey yetiştirmek değildir. Aynı zamanda bireylere ülke ekonomisinin ve genel anlamda ekonominin gerektirdiği tüketici davranışını kazandırarak düzenli ve dengeli bir ekonomik yaşamın oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu katkı bireylere kaynakların akılcı bir şekilde değerlendirmesi için gerekli davranışların kazandırılması şeklinde olmaktadır.

2.6.3.Eğitimin Siyasal İşlevi:

Eğitim toplumsal bir kurumdur. Yetişkin kuşakların yetişmekte olan kuşaklar üzerindeki bir etkisi, bir eylemi olarak da nitelendirilebilir. Bu durumda eğitim toplumsal yapılara ve toplumsal yönetim biçimlerine göre farklı olarak uygulanabilmektedir. Nitekim eğitimin siyasal işlevi, toplumsal yapılarda örgütlü ve hukuksal yapılanmanın yani devlet yapısının ortaya çıkması ile önem kazanmıştır. Eğitimin siyasal niteliği eğitimin bizzat devletin bir işlevi olmasından ileri gelir.

“Eğitimin siyasal işlevinin ilk olarak Avrupa kıtasında önem kazandığı söylenebilir. Nitekim uygarlık tarihine baktığımızda, Avrupa toplumlarında devletin desteklediği eğitim hareketinin politik yaşamda ulusçuluk hareketi ile eşdeğer sayıldığını görürüz. Bu durumun günümüze gelindiğinde daha büyük anlam ifade ettiği söylenebilir” (Uysal, 1978: 131). Çünkü çağdaş modern toplumlarda eğitim bir devlet işi olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda eğitimin siyasal işlevi ile ilgili olarak iki temel unsurdan bahsedebiliriz:

1. Mevcut siyasal sisteme sadakati sağlamak; toplumun bireyelerine milli değerler kazandırarak mevcut siyasal düzeni korumaya yönelik eğitim vermektir. İktidarlar planladıkları eğitimle toplumda birlik, bütünlük ve dayanışmayı hedeflemektedir. Diğer yandan iktidarların eğitimin içeriğinin amaçlarına göre şekillendirmek için yoğun bir çaba içinde oldukları görülmektedir.

2. Eğitimin bir diğer siyasal işlevi de lider ve seçmen yetiştirmektir. Konunun diğer boyutu olan seçmen yetiştirmek, demokratik işleyişin gereği olarak seçme ve seçilme hakkını iyi kullanan bireyeler, vatandaşlar yetiştirmek şeklinde ifade edilebilir.

Bu sayede eğitim düzeyi yükseldikçe toplumlarda siyasi bilincin de yükseleceği belirtilmektedir.

2.6.4.Eğitimin Bireyi Geliştirme İşlevi:

“Eğitimin bir işlevi de bireyi hazırlama ve bireyin bir şeyler için hazır olmasını sağlamaktır. Bireyin hazır olması gereken şey ise kuşkusuz yetişkin yaşamının sorumluluk ve ayrıcalıklarıdır. Dewey’e göre toplum, sahip olduğu olanakları daha ileri götürmek ve buna uygun olarak da bireyi ilerideki talepleri daha iyi yerine getirebilir hale getirmek zorundadır. Buna göre birey, bir eğitim kurumu olan okullarda doğal ve toplumsal çevresini tanıyarak bunlardan en iyi şekilde karşılama yollarını öğrenir” (Aslan, 2000: 72-73). Bu şekilde eğitim bireyin kendini gerçekleştirmesinde katkıda bulunur. Bu gerçekleştirilmede en somut gösterge eğitilmiş bir insanın, eğitilmemiş bir insan ile kıyaslandığında kendisi için önemli olan şeyleri daha iyi bilmesidir. Zira eğitimde kullanılan yöntem sağlam ve kalıcı alışkanlıklar oluşturuncaya kadar zihinsel faaliyetleri yinelemek ve onları işlemektir. Bu sayede doğanın insana sunmuş olduğu ham yeteneklerin ve özelliklerin işlenerek geliştirilmesi ve mükemmelleştirilmesi söz konusu olacaktır. Bu sayede insan toplumsal anlamda ahlaklı, akıllı ve özgür bir konumda olacaktır.

Bireyin kendini geliştirmesinin eğitim kuruluşlarının önemli bir işlevi haline gelmesi, özellikle modern ve demokratik toplumlarda bireye verilen değerin artması ile doğru orantılıdır. “Eğitim kuruluşlarının bu işlevi yerine getirmesi ile birey hem fiziksel hem duygusal hem de zihinsel yönden gelişme fırsatı bulacaktır” (Fidan, Ergen, 1992: 63-64).

Eğitim birey için gördüğü bu ana işlevler yanında aynı zamanda doğrudan gözlenemeyen bu anlamda gizli olarak adlandırabileceğimiz bir takım işlevleri de içinde barındırır. Bunları kısaca eş seçme, tanıdık sağlama ve statü sağlama olarak ifade edilebilir.

2.7.Eğitimin Temel Unsurları

2.7.1.Okul

“İnsanların eğitim gereksinmesi büyük ölçüde okullarca sağlanır. Bu yüzden okul bir toplumda eğitimin pazarlandığı yerdir. Okul, yüzyıllar süren bir gelişim

sonucunda toplumun ortaya çıkardığı vazgeçilmez bir toplumsal kurumdur. Zaman zaman okulun niteliğinde ve niceliğinde köklü değişimler yapılabilir. Ama okulun kendisinden vazgeçildiği şimdiye kadar hemen hiç görülmemiştir. Eğitim ya da eğitim sistemi dendiğinde ilk akla gelen okuldur. Çünkü okul eğitim hizmetinin üretildiği işliktir” (Başaran, 1989: 12).

2.7.1.1.Okulun Fonksiyonları

- 1.İnsanlık Şuurunun Uyandırılması
- 2.Ferdiyetin Geliştirilmesi
- 3.Sosyal Şahsiyet veya İyi Bir Vatandaş Yaratma Fonksiyonu
- 4.Ekonomik Fonksiyonu
- 5.Okul Bir Bilgi Kümesidir.
- ö.Okulun Mesleki Fonksiyonu” (Akyüz, 2001: 264-265-266-267).

2.7.2.Öğretmen

“Öğretmen, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışır, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eder ve onların istenilen davranışlara sahip birer kişi olmasını sağlar. Bu anlamda öğretmen, öğrencisinin davranışlarının mimarıdır” (Başaran, 1992: 15).

2.7.2.1.Öğretmenin Görevleri

“Öğretmenin görevi öğrencilerine, Milli Eğitimin amaçlarına uygun planlanmış yaşantılar hazırlayarak, onların yaşantıları yoluyla davranışlarında değişimler oluşturmaktır. Öğretmen bu görevini gerçekleştirmek için şunları yapar:

- 1.Öğrencilerini bütün yönleriyle tanır;
- 2.Öğrencilerini ulaştıracağı eğitim hedeflerini saptar;
- 3.Öğrencilerine öğrenim yaşantılarını düzenler;
- 4.Öğrencileri için öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlar;
- 5.Öğrenim yaşantılarını gerçekleştirir;
- 6.Öğrencilerinin öğrenmelerini ölçer ve değerlendirir” (Başaran, 1992: 15).

3.TÜRK EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Eğitim; zamana, mekana ve toplumdan topluma farklılık göstermesine rağmen tüm toplumlarda var olan evrensel bir kurumdur. Toplumların varlığını idame ettirmek ve geliştirmek için oluşturulan en temel unsurlardan biridir. Bu kurum, ilerleyen zamana ve toplumsal ihtiyaçlara göre değişerek günümüze kadar varlığını korumuştur. Türk Eğitim Sistemi de tarih boyunca değişimler göstererek günümüze değin gelmiştir.

3.1.Osmanlı Öncesi Türk Eğitim Sistemi:

Osmanlı Dönemi öncesi eğitim iki başlık altında toplanmaktadır.

3.1.1.İslamiyet'ten Önceki Türklerde Eğitim:

Türklerin Müslüman olmadan önce tarihteki en önemli devletleri; Hun, Göktürk ve Uygur devletleridir. Orta Asya Türkleri Müslüman olmadan önce örgün eğitim kurumlarının olup olmadığına dair kesin belgeler mevcut olmamasına rağmen, Göktürk ve Uygur alfabelerinin bulunması, yazılı eserler bırakmış olmaları ve eriştikleri toplum düzeyi örgün eğitim kurumlarının varlığını doğrular niteliktedir. Aynı zamanda geniş bir coğrafyaya yayılan Türk kültürünün sağlam bir yaygın eğitimle oluşmuş olduğuna kuşku yoktur.

Genel olarak Müslüman olmayan Türk toplumlarının eğitim anlayışları yaşam biçimlerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. “Sürü besleyen, göçebe yaşayan Hun ve Göktürklerde eğitim; savaşçılık, yöneticilik, dini inanışlar gibi konular etrafında şekillenmiştir” (Akyüz, 1999: 4).

3.1.2.İslamiyet'ten Sonraki Türklerde Eğitim:

751 yılında Arapların Çinlilere karşı kazandıkları Talas Savaşı'ndan sonra İslamiyet Türkler arasında yayılmaya başlamıştır. Bu dönemde müslüman olan Selçukluların Osmanlı Dönemi eğitim sistemine de büyük etkileri bulunmaktadır.

Selçuklular kendilerinden önce kurulan devletlerden farklı olarak, büyük bir imparatorluk kurmuşlar, eğitime, öğretime ve bilime çok önem vermişlerdir. Bu nedenle; Selçuklularda örgün ve yaygın eğitim kurumları açılmıştır. “Örgün eğitim kurumları medreselerdir. İlk medreseler Selçuk Bey tarafından kurulmuştur. Burada

amaç; din adamı ve memur yetiştirmektir. Eğitim dili Arapça'dır ve dersler müderrisler tarafından verilmektedir" (Akyüz, 1999: 41).

3.2.Osmanlı Eğitim Sisteminin Gelişmesi:

"Osmanlı Devleti'nde eğitim Kanuni Devrinde şekillenen ve XVIII. yüzyıla kadar devam eden "Klasik Dönem", XVIII. Yüzyıl "Geçiş dönemi" ve XIX. Yüzyıldan sonra ise "Batılılaşma ya da Laikleşme Dönemleri" adı altında incelenebilir.

3.2.1.Tanzimat Fermanına Kadar Osmanlı Eğitim Sistemi (Klasik Dönem)

"Klasik Dönem Osmanlı eğitim sisteminde eğitimin amacı genel olarak İslam'a dayalı bir devletin ihtiyacı olan yöneticileri, işgücünü ve izleyicilerini yetiştirmektir. Özelde, Osmanlı eğitiminin amaçları, en alt düzey bilgi ve becerilerden en üst düzey yöneticiler yetiştirme; savaş sanatını en üst düzeyde öğrenmiş bireyler yetiştirmek; sistemin ihtiyacı olan işgücünü sağlayıcı biçimde bireylere verilen eğitimi desteklemek ve İslamiyete dayalı yönetimi sürdürmek için halkı İslami kurallara dayalı olarak eğitmek ve onları öteki dünyaya hazırlamaktır" (Gökçe, 2003: 188).

XVIII. yüzyılın son çeyreğinden başlamak üzere "sübyan okulları" ve medreselerin Osmanlı topraklarında yayılmaya başladıkları görülür. Yaygın eğitim niteliğinde olan ve mesleki eğitimi veren "Ahi Örgütleri"nin de etkinlikleri azalmakla birlikte bu adı geçen kurumlarla birlikte varlıklarını sürdürdükleri görülmektedir. Bu dönem itibari ile saray okulu olan Enderun'un da varlığını koruduğu bir diğer noktadır. Osmanlı eğitim sisteminin doğması ise 1773'te yukarıda anılan okullarla birlikte devlet eliyle açılan askeri okullar, yabancı okulları ve azınlıkların açtıkları okullarla olmuştur.

3.2.1.1.Medreseler:

"Medrese Osmanlı eğitim kurumları arasında en yüksek düzeyde olan bir eğitim kurumudur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde medreseler, İslamiyet'in eğitim kurumları olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. Osmanlı Devletinde ilk medreseler Selçuklu medreselerine benzer biçimde Bursa'da kurulmuştur. Selçuklu döneminde sadece bir eğitim kurumu olan medreseler Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerinde Doğu Roma Kilisesi örgütlenmesine benzer biçimde İslam

adına yönetim, eğitim, din, sağlık, sosyal yardım hizmetlerinin verildiği kurumlardan oluşan bir sisteme dönüşmüştür (Gökçe, 2003: 189).

“Medreseler; öğrencileri bir yandan yüksek öğrenime hazırlayan, diğer yandan da yüksek öğrenim veren dinsel nitelikli okullardı” (Fidan, 1998: 187). “İlkokuldan üniversiteye kadar tüm öğrenimi kapsayan bir yapıdaydı. Öğrenciler Müslüman halktan seçilirdi. Eğitim parasız olduğu gibi, öğrencilere yemek ve harçlık verilirdi” (Başaran, 1978: 143). “Medreselerin kesin bir süreleri yoktu. Haftada dört gün ders okutulurdu ve amaç, belli kitapları okutmaktı. Kitaplar ve öğretim dili esas olarak Arapça’ydı ancak konuşma dilinde Türkçe de kullanılmaktaydı” (Akyüz, 1999: 55).

“Medreselerin Osmanlı Devleti’ndeki işlevleri oldukça önemlidir. Çünkü, ülkenin her yerinde adaletin temsilcisi olarak kadılar, Sıbyan Mektebi hocaları, imam, hatip, müftü gibi bütün din adamları, memur ve katipler medreselerden yetişmektedir” (Özkan, 1997: 63).

Medreselerde XVI.yüzyılın ortalarından sonra çağın gereklerini karşılamamaya başlamıştır. Müspet bilimler ihmal edilmiştir. İlmi özgürlük kalkmış, eğitime siyaset ve iltimas karışmıştır. Oysa Avrupa’da 15.yüzyılda Rönesans’la birlikte sanat, edebiyat ve bilimde bir uyanış başlamış ve bu 16-17 yüzyıllarda daha da gelişmiştir. “Her şeyin temelinde dinin görülmesi, siyasetin bilimi baskı altında tutması, batının takip edilmemesi ve yolsuzluklar Osmanlı eğitim sisteminin bozulmasının temel nedenleri arasında sayılabilir” (Akyüz, 1999: 68).

3.2.1.2.Sıbyan Mektepleri:

Osmanlılarda medreseye gidemeyecek çocuklar için açılmış ilköğretim kurumlarıdır. Halk arasında mahalle mektebi de deniliyordu. Bu okullar, her mahallede ve hemen hemen her köyde mevcuttu.

“Bu okulları ya devlet ya halk ya da varlıklı kişiler elbirliği ile yaparlardı. Temel ders Kuran-ı Kerim okutulmasıydı. Yani eğitim, din eğitimi; öğretmen ise bir din adamıydı. Ana babalar çocuklarını bir öğretmene teslim eder, onlara büyük bir saygı ve güven duyarlardı. Zorunlu olmayan bu okullara 5-6 yaşlarındaki kız veya erkek çocuklar gidebilir, 3-4 yıl eğitim görürdü” (Akyüz, 1999: 72).

“Sıbyan okularının amacı; öğrencilere kuran okutmak, namaz ayetlerini ve namaz kılınmasını öğretmek, biraz da yazı yazdırmaktı” (Başaran, 1978: 143).

“Sıbyan mekteplerinde çocuklar parasız okurlar, yemek yerler, giyinirler ve harçlık alırlardı. İlköğretimde genelde dayağa başvurulmuş bir sistem vardı. Sıbyan mektepleri ülkenin her köşesinde yaygınlaştırılmıştı” (Özkan, 1997: 58).

“Sıbyan mektepleri hocaları da, içinde buldukları sosyo-kültürel ortamla çok iyi kaynaşmış ve toplumun bir parçası olmuşlardı. Bu nedenle saygın, danışılan, rehber kişilerdi” (Akyüz, 1982: 41-42).

3.2.1.3.Enderun Okulları :

Osmanlı Dönemi’nde Enderun okullarına saray okulları da demek mümkündür. Bu okullarda yetişenler, devletin idari yapısının çeşitli kademelerinde görev almaktadır. Devlet bürokrasinin üyeleri bu okullarda eğitim görmüştür.

“Enderun Okullarında eğitim almış kişiler dil, din ve ırk dikkate alınmaksızın bilgi ve yeteneklerine göre Osmanlı politik sistemi içinde yerlerini alabiliyorlardı” (Kaya, 1977: 66).

“Altı odadan oluşan bu kurum, programlarında, kültür faaliyetlerine, protokol kurallarına, müzik, resim, teship, süsleme vb. faaliyetlere yer vermiştir. Enderundan pek çok devlet adamı, şair, yazar, hattat, nakkaş, kazasker ve birkaç şeyhislam yetişmiştir” (Varış, 1991: 143).

3.2.1.4.Askeri Eğitim ve Öğretim Okulları :

Dört kıtaya yayılmış bir imparatorluk olan Osmanlılarda askeri eğitim oldukça önemliydi. Devlet ve toplum yapısında oluşan tüm yeniliklerin ilk doğuş yeri bu okullar olmuştur. Bu okulların en önemli özelliği, gayrimüslimlerin devşirilip askeri alanda kullanılmasıydı.

“Osmanlı’da zamanla fetihlerin ve askere olan ihtiyacın artması ile birlikte asker yetiştirecek bir kaynağa ihtiyaç duyuldu. Bu nedenle devşirme usulü bulundu. Buna göre; 3-5 yılda bir 8-20 yaşları arasındaki çocuklardan sağlıklı, güçlü, eli yüzü düzgün olanlar seçilir ve Türk İslam hayatını ve Türkçe’yi öğrenmeleri için Anadolu’ya Türk çiftçi ailelerinin yanına gönderilirdi. Bunlar 3-5 yıl Türk aileleri yanında kaldıktan sonra Acemi oğlanlar Mektebine alınırlardı” (Akyüz, 1999: 80).

“Bu çocuklar, idareci ve yetiştirici uzmanların elinde hem eğitim görür, hem de ordunun yardımcı hizmetleri için yetiştirilirdi. Bunlardan saray için ayrılan en

yetenekli öğrenciler genellikle Enderun Okuluna alınırlardı. Bunun yanı sıra, Askeri Mızıka Mektep , top yapım merkezleri gibi askeri sanat merkezleri de vardı.” (Koçer, 1992 :19)

3.2.1.5.Kilise Okulları :

Müslüman olmayan milletlerce ve yabancı ülkelerce açılan, amacı din eğitimi vermek olan, ama genellikle sömürge eğitimi veren yabancı dilli okullardır. Müslüman olmayan azınlıkların ve yabancı ülkelerin açtığı okullar, dini eğitim vermek amacıyla açılmış olsalar da, zamanla amaçlarının dışına taşarak çağlarına uygun nitelikli insan gücü yetiştiren gelişmiş eğitim programları uygulayan okullara dönüşmüşlerdir.

“Avrupa’da endüstri devriminin başlaması, üretimin artmasına, üretim artışı da buna koşut olarak yeni pazar arayışına yol açmıştır. Bu bağlamda Osmanlı toprakları endüstrileşen Avrupa devletleri için önemli bir pazar konumuna gelmiştir. Kapitülasyonlar sayesinde önemli çıkarlar elde edilen gelişmiş ülkeler Osmanlı topraklarında yaşayan Rum, Ermeni gibi gayrimüslimleri kendilerine temsilci ya da satıcı olarak seçmişlerdir. Bu nedenle XVIII. yüzyılın ortalarından başlayarak gelişen ticaret burjuvazinin genel görünümünün yabancı olmasıdır. Bunun devamında gelişen burjuvazi, hem kendi ihtiyacı olan insanları, hem de zanaat dallarında çalışacak ustaları yetiştirmeye başlamıştır. İlk olarak Osmanlı topraklarında zanaat dalına yönelik örgütlenmenin Rum ve Ermenilerde, daha sonra da Yahudilerde olmak üzere diğer gayrimüslim kesimlere yayıldığı gözlemlenmiştir. Bunlar ilgi alanlarına uygun olan programları ihtiva eden okullar açmaya başlamışlardır. Genel görünüm itibariyle Osmanlı eğitim sistemi bu çatı altında gelişim çizgisini sürdürür” (Başaran, 1982: 13-14).

3.2.2.Tanzimat’tan I.Meşrutiyete Osmanlı Eğitim Sistemi:

Tanzimat Dönemi’yle birlikte diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli gelişmeler olmuştur. İlk eğitim alanındaki yenileşmeler, askeri okulların açılmasıyla başlamıştır. Dinsel eğitim veren medreseler ikinci sıraya düşmüş, bunun yanında fen bilimlerinin ağırlık kazandığı modern eğitim veren okullar açılmıştır.

1.Osmanlı, gelişen askeri teknolojiyi öğretecek okullara ihtiyaç duyduğundan Avrupa’daki askeri okulların benzerleri açılmıştır.

2. Yeni tip okullar ‘‘mektep’’, sivil bürokrasinin inşası için yeni bilgi ile donatılmış bürokratların yetişmesi için açılmıştır.

3. Bu dönemde Osmanlı, endüstriyel üretimin tamamıyla gayrimüslimlerin eline geçmesiyle birlikte, teknik okulları açma çabası içine girmiştir (Tekeli,1983:650-670).

1856 Islahat Fermanı, Osmanlı ülkesinde tüm yabancılara okul açma imkanı sağlamıştır. Aynı zamana bu fermana göre Osmanlı Devleti’nin açtığı tüm sivil ve askeri okulların Osmanlı ülkesinde yaşayan tüm milletlere açık olması kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra tüm eğitim faaliyetlerinin müslüman ve gayrimüslimlerden oluşan bir meclisçe denetlenmesinin önü açılmıştır.

3.2.3.I.Meşrutiyetten II.Meşrutiyete Osmanlı Eğitim Sistemi:

Bu dönemde özellikle her milletin okulunu açmasına izin verilmiştir. Ayrıca özel okullara yoğun ilginin yaşandığı görülmektedir.

1876 Osmanlı Anayasası (Kanun-i Esasi), Osmanlı Devletini oluşturan her milletin kendi okulunu açmasına izin vermiştir. Aynı zamanda eğitim haklarını yasal güvence altına almıştır. Ama anayasada yer alan 16. madde ile de bütün okulları denetleme yetkisini saklı tutmuştur.

3.2.4.II.Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitim Sistemi:

Bu dönemde eğitim alanında yapılan çalışmalar Cumhuriyet Döneminde gerçekleştirilecek olan eğitim devriminin tohumlarını atmıştır. Önemli bir başlangıç olarak öğretim birliğinin sağlanmasına yönelik ilk adımların atılması bu döneme rastlar. Aynı zamanda bu dönem, Osmanlı Devleti çatısı altında yaşayan ulusların tek bir devlet çatısı altında birleştirilmesinin imkansız olduğunun görülmesiyle başlayan ‘‘Türkçülük’’ akımının güçlenmeye başladığı dönemdir. Bu doğrultuda eğitimin ulusallaştırılması çabaları hızlanmıştır. Arap harflerinin okunup yazılmasını kolaylaştıracak çalışmaların yanı sıra, Latin harflerinin Türk diline entegrasyonu düşüncelerinin belirmeye başladığı dönem, yine bu dönemdir. II.Meşrutiyet ile birlikte eğitim alanında görülen bir diğer önemli gelişme ise, kadının eğitimine verilen önemin artmasıdır.

Meşrutiyet döneminin sonunda okullara öğretmen yetiştirme işi ayrı olarak ele alınarak ilgili yönetmelikler düzenlenmiş ve bu bağlamda önemli çalışmalar yapılmıştır (Başaran,1982:16).

3.2.5.Mütareke-Milli Mücadele Yıllarında Türk Eğitim Sistemi (1918-1923):

Mondros (1918) ve Sevr (1920) Antlaşmalarının imzalanması ile yıkılışını tüm dünyaya duyuran Osmanlı Devleti, arkasında bir çok olumsuzluğu Türk halkına miras bırakarak tarih sahnesinden çekilmiştir. 1918-1923 yılları arasındaki dönem bir milletin ölüm-kalım mücadelesidir ve bu karabasan içinde eğitimin ön sıraları işgal etmesi beklenemezdi. Ancak Ankara'daki siyasi ve askeri kadro savaş kadar içerdeki cehaleti de önemli tehlike olarak görüyordu. Bu nedenle kurulan ilk Bakanlar Kurulu'nda (icra vekilleri heyeti) Rıza Nur maarif vekaletine getirildi. Rıza Nur hükümet programına katılması için yeni hükümetin eğitim stratejisini belirledi. Buna göre eğitim stratejisi:

- 1.Dini ve Milli Eğitim Olması,
- 2-Hayati, işe dönük, üretkenliği amaçlayan eğitim olması,
- 3-Milli yapıya,coğrafyaya, kültüre, geleneklere uyan ders kitaplarını kullanacak,
- 4-Çağdaş ve bilimsel olanaklara sahip okullardan oluşacak,
- 5-Sözlük, tarihsel, toplumsal, edebi eser yazdırılması, bunlarla ulusal duyguların geliştirilmesi,
- 6-Doğunun ve Batının, fen-bilim kaynaklarının Türkçe'ye çevrilmesi,
- 7-Elde bulunan okulların en iyi şekilde, dikkatle ve özel çabayla yönetilmesi esaslarını içerecektir (Sakaoğlu, 1992:14-16).

3.3.Cumhuriyet Döneminde Eğitim Sistemi:

“Cumhuriyet dönemi öncesinde, eğitim ve öğretim faaliyetleri ister geleneksel olsun ister Batı sistemine benzer yenilikçi olsun, genelde İstanbul merkezli olmuştur. İlköğretimin ilk kademesi olan yüksek ilköğretim (bugünkü karşılığı ortaokul öğretimi) okulları dışında, bütün orta ve yükseköğretim kurumları İstanbul'da kurulmuştur” (Yamaner, 1999: 93-94).

Kurtuluş Savaşı sonrası geniş çaplı bir yeniden yapılanma hareketi başlatılmıştır. Tüm yapı taşları ile birlikte yeni bir devletin inşasına gidilmiştir. Eğitim alanında da bu seferberliğin bir gereği olarak önemli atılımlar planlanmış ve uygulamaya konulmuştur.

Ülke genelinde öğretimde dağınkılığın ortadan kaldırılması ve öğretimi devletin denetimi altında ve ulusal kriterlere göre yönetilmesini sağlamak üzere 3 Mart 1924 'de 430 sayılı “Öğretim Birliği” yasası(tevhidi Tedrisat) çıkarılmıştır. Bu sayede:

1-“Eğitimi Örgütleme:

2-Eğitimin Niteliğini Değiştirme

3-Eğitimi Yayma

4-Eğitimi Kalkınmaya Katma” fikirleri uygulamaya geçirilmeye başlanmıştır (Gök, 2000: 104-106).

“Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, herkesin eğitimi, ülke anayasasının temel ilkelerinden biri olarak kutsallaştırılmıştır. Erkek ve kız çocukları için eşit eğitim fırsatları sağlanması için de önlemler alınmıştır. Türkiye’de 1970’den bu yana eğitim ve okuryazarlık alanındaki cinsiyet farklarını azaltma konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Kadın iş gücü içindeki okuma-yazma bilmeyenlerin oranı 1970’de %69 iken, 1990’da %29’a inmiştir. Bu oran erkekler için %29 ve %8’dir. Ne var ki, kadınların okula kaydolma ve okuma yazma oranları arasındaki bölgesel farklılıklar önemli boyuttadır” (Kitlesele Seferberlik, 1992: 14).

“Türkiye’de altı ve daha yukarı yaşta okuma ve yazma bilen nüfusun oranı %87’dir. Okuma ve yazma bilen nüfusun % 54’ünü erkek nüfus, % 46’sını kadın nüfus oluşturmaktadır. Altı ve daha yukarı yaşta okuma ve yazma bilen nüfus oranının bölgelere göre dağılımı incelendiğinde, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yer alan illerin çoğunluğunda bu oranın düşük seviyede olduğu görülmektedir. Okuma yazma bilen nüfus oranı Şırnak ilinde % 66, Şanlıurfa, Ağrı ve Van illerinde % 68, Siirt ve Muş illerinde % 69, Diyarbakır ilinde % 70 ile en düşük değerini almıştır. Okuma ve yazma bilen nüfus oranının en yüksek düzeyde olduğu illerin çoğunlukla Türkiye’nin batısında yoğunlaştığı görülmektedir” (2000 Genel Nüfus Sayımı, 2001: 70).

Okur-yazarlık durumuna cinsiyet açısından bakıldığında, kadın-erkek arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Kadınların okur-yazarlık durumu, erkeklerden düşüktür. Buna karşın aradaki fark gün geçtikçe kapanmaktadır. “Ülkemizde ilköğretim zorunlu ve diğer eğitim kademeleri parasız olmasına karşılık, üçüncü ve dördüncü plan dönemlerinde kızlarımız ve erkeklerimiz arasındaki eğitim eşitsizlikleri giderilememiştir” (Kaya, 1989: 129).

3.4.Günümüz Türkiye’sinde Örgün Eğitim Kurumlarında Eğitim

Türkiye’de örgün eğitim kurumları okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları olarak sınıflandırılmıştır. Okulöncesi eğitimin önemi yeni

yeni kavranmasına rağmen, okullaşma oranında istenilen seviyenin çok altında bir durum görülmektedir. Türkiye’de eğitim kurumları içerisinde okullaşma oranının en yüksek olduğu kurum, ilköğretimdir. İlköğretimden ortaöğretime geçişte büyük kayıplar yaşanmaktadır.

3.4.1. Okulöncesinde Eğitim

Türkiye’de 2003-2004 öğretim yılı verilerine göre okulöncesi çağ nüfusu 4 milyondan fazla olmasına karşın bu eğitimden yararlanan öğrenci sayısı 358 bin civarındadır. Okulöncesi eğitimde okullaşma oranı %8.3’tür. Yani her 100 çocuktan 92’si okulöncesi eğitim hakkında yararlanamamaktadır. Bu duruma en büyük etken okulöncesi eğitimin her ne kadar parasız olduğu söylene de ailenin yapması gereken önemli derecedeki masraflardır. Bunun yanı sıra okulöncesi eğitimin zorunlu olmayışı da bir etkidir.

Çocuğun gelişiminde 0-6 yaş aralığının oldukça önemli olduğu bilinmekle birlikte, 3-5 yaş grubundaki okullaşma oranının bu denli düşük olması bu yaş grubunun çocuklarının riske atıldığını göstermektedir. Gelişmiş ülkelerin hepsinde okulöncesi eğitim okullaşma oranı %90’lar civarındadır ve okulöncesi eğitim örgün eğitimin olmazsa olmaz parçası haline gelmiştir.

3.4.2. İlköğretim

2003-2004 öğretim yılında ilköğretimde 10 milyondan fazla öğrenci ve 384 bin öğretmen bulunmaktadır. (MEB, 2004)

“2003-2004 yılında brüt okullaşma oranı %92.5 tir. Bu oran kızlarda %91.2, erkeklerde %99.1’dir. İlköğretimden yararlanamayan 864 806 çocuğun %70’i kız, %30’u erkektir. Zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilen ve Anayasal güvence altında olan ilköğretim, ailelerin gelir seviyesinin düşüklüğü, çocukların çalışmak zorunda olması, devletin yeterli kaynağı ayırmaması ve gerekli yatırımları zamanında yapmaması nedeniyle tüm çağ nüfusuna yaygınlaştırılamamıştır. (Ön rapor, 2004: 31).

Oysaki ilköğretim bir ülkenin gelişmesi için eğitimde atılan ilk ve en önemli adımdır. “İlköğretim, genel öğretimin sadece ilk basamağı değil, aynı zamanda yaşam boyu eğitimin ilk basamağıdır. Bugün eğer eğitim sisteminde önemli sorunlar varsa,

insan yetiştirme sorunumuz varsa, ilköğretimde sorunlar var demektir. İlköğretim diğer tüm öğretimlerden daha önemlidir” (Turgut, 1992: 59).

“Zorunlu eğitim süresi 5 yıldan 8 yıla çıkarılmadan önce kademeler arası geçişteki en büyük kayıp ilkokul ile ortaokul arasında yaşanmaktaydı. Zorunlu eğitim süresinin 5 yıl olmasının yarattığı psikolojik etki, özellikle kırsal kesimlerde beşinci sınıftan sonra gidilebilecek bir okul olmayışı, altıncı sınıfa devam etmenin aileler üzerinde yarattığı ekonomik külfet (kılık kıyafet defter kitap, yol masrafı kalacak yer sorunu vb.) başta kız çocukları olmak üzere kır ve kent emekçi ve işsiz çocuklarının eğitim görmelerini engellemekteydi. Zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması ile birlikte ilköğretim okullarının sayısı artırılmış, yatılılık ve taşınmalı eğitime daha fazla kaynak ayrılmaya başlanmış, öğle yemeği, kitap yardımı gibi sosyal desteklerle de yoksulların çocuklarını okula göndermeleri önündeki engeller azaltılmıştır. Böylece en azından bir milyondan fazla çocuğun daha sekiz yıllık eğitim almasının yolu açılmıştır” (Ön rapor, 2004: 33).

“İlköğretimden ortaöğretime geçiş oranının ortalama %84’e yükselmiş olması, sekizinci beş yıllık kalkınma planının 2005 yılı ortaöğretim okullaşma hedefi olan %75’in aşılabileceğini göstermektedir. Yetersiz de olsa bu gelişme halkın eğitime verdiği önemin ve zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ancak Cumhuriyet tarihi boyunca her dönemde yaşanmış olan iller arası eşitsizlikler, ilköğretimden ortaöğretime geçişte de devam eden bir olgu olarak belirmektedir” (Ön rapor, 2004: 34).

3.4.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim lise ve dengi meslek liselerinden oluşmaktadır. Ortaöğretim sistemi incelendiğinde, çok parçalı bir yapıda olduğu görülmektedir. Sistemde süreleri, adları, programları birbirinden farklı 70’den fazla lise türü bulunmaktadır.

2003-2004 öğretim yılında ortaöğretimde 6512 okulda, 3 522 941 öğrenci öğrenim görmüştür. (MEB, 2004) Ortaöğretimde çağ nüfusu 4 005 079 olup, bunların 2 661 711’inin örgün eğitim sisteminde öğrenci olduğu görülmektedir. Bu kademedeki okullaşma oranı ortalama %66.5, erkeklerde %74.8 ve kızlarda %57.8’dir. (MEB, 2004) Ortaöğretim kademesine gelindiğinde okullaşma oranları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında eşitsizliklerin daha da derinleştiği göstermektedir.

Ortaöğretimde okullaşma oranı bölgelere ve illere göre de farklılaşma göstermektedir. En büyük okullaşma oranı %82.3 ile Marmara Bölgesi'nde olurken; en düşük okullaşma %42.7 ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde olmaktadır. (MEB, 2004)

3.4.4. Yükseköğretim

Türkiye'de günümüzde yükseköğretimin pek çok sorunu bulunmaktadır. “Yükseköğretim kurumlarımızdan hiçbirisinin ileri batı ülkelerinin elit üniversiteleri akademik düzeyine henüz erişebildikleri söylenemez. Akademik terfi ve atamalarda kullanılan standartların düşük olması, akademik performansı yüksek olan öğretim üyelerini ödüllendirecek yasal imkanlar olmaması, öğretim üyeliğinin çekiciliğini yitirmesi ve üniversitelerimize dışarıdan taze kan aktarılamaması gibi nedenlerle üniversitelerimiz giderek akademik düzeylerini yitirmişlerdir ve bir çoğu kabul edilmeyecek seviyeye düşmüşlerdir” (Sevuk, 1998: 347).

Türkiye'de yükseköğretimde bilimsel araştırmaların gelişmesini engelleyen diğer bir sorun olarak bilinen kaynak yaratma sorunu görülmektedir. “Türkiye'de yükseköğretimin en önde gelen sorunlarından biri finansman ihtiyacıdır. Günümüzde bilgi ve eğitim; kalkınmanın, gelişmenin ve saygınlığın en etkin aracı olarak görülmekte, bu amaçla eğitim harcamaları, toplumun insana, insan gücü kaynaklarına yapılan en değerli yatırım olarak nitelendirilmektedir” (Ataünal, 1998: 236).

“Öte yandan yükseköğrenim isteğinin sürekli artmasına karşın, bu düzeydeki okullaşma oranı son derece düşüktür. Yükseköğrenimdeki okullaşma oranının bütün olanaklar zorlanarak, on yıl içinde üç kata yakın artmış olması, Türkiye'de liseyi bitirenlerin, üniversiteye gitmekten başka yapacak işlerinin olmamasının bir sonucudur. Çünkü, lise öğrenimi hiçbir işlevsel yararı olmayan, son derece genel ilkelere göre düzenlenmiştir. Böylece hızla sanayileşen bir toplumda gereksinilen teknik eğitimi alamayan lise mezunları, okulu bitirdikten sonra iş bulamamakta ve tek çıkar yol olarak üniversiteye girmeye çalışmaktadırlar. Bu süreç sonunda 1966 yılında 41 000 kişi kadar başvurmuşken, 1975 yılında üniversiteye giriş sınavına katılanların sayısı 271 000'e, 1980 yılında 443 359'a 1998 yılında 1 313 120'ye yükseldi. Üniversiteye girebilenlerin sayısı ise 450 000 kişi dolaylarındadır. Böylece, yeniden sınava girenler de dikkate alındığında, ortaöğretimi bitirenlerin ancak yarısı kadarının üniversiteye girebildiği anlaşılmaktadır. Bu durum hiç kuşkusuz, ortaöğretim düzeninin bozukluğu yanında,

halkın yükseköğrenime verdiği değeri de (bir ölçüde olsa) yansıtmaktır. Aslında, eğitim ve özellikle yükseköğrenim, bireylerin toplumsal tabakalaşmanın yukarı katlarına doğru yükselmesi için kullanılan araçlardan biri olduğu için, Türkiye’de geleceğe ilişkin beklentilerle birlikte, üniversite eğitimi isteğinin artması son derece doğaldır” (Kongar, 2002: 533-534).

4.EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ İLE İLGİLİ KAVRAMLARIN TANITILMASI

4.1.Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramının Tanımlanması

“Genel olarak ‘fırsat eşitliği’ kavramı, kaynaklara ulaşabilme ve onlardan yararlanabilme eşitliğidir. “Eğitimde fırsat eşitliği” kavramı ise, eğitimsel kaynaklara özellikle demokratik toplumlarda, hiçbir ayırım yapılmaksızın herkesin gizilgüç ve yeteneklerini en uygun bir biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde ulaşabilme ya da onlardan yararlanma eşitliğini ifade eder. Başka bir deyimle, kaynaklardan yararlanmaya sahip olmalarıdır” (Tezcan, 1997: 94).

4.2.Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Etmenler

“Sağlanacak hukuki teminat ne kadar çok ve geniş olursa olsun, sosyal ve ekonomik kaynaklı sebepler, öğretim ve eğitim konusunda fiilen ortadan kaldırılabilmektedir” (Arsavi, 1999: 88). Bu sebepler, eğitim uygulama ve politikalarından kaynaklandığı gibi, ekonomik, sosyo-kültürel, coğrafi ve nüfus gibi etmenlerden de kaynaklanmaktadır.

4.2.1.Ekonomik Etmenler

Ailenin ekonomik durumu çocuğun alacağı eğitimi etkilemektedir. Çünkü ekonomik olanakların yeterliliği, bir öğrencinin eğitim kaynaklarına daha çabuk ve sorunsuz yararlanmasına sebep olmaktadır. Maddi imkanlar, aynı zamanda ev yaşamına da etki etmektedir. Öğrenciye ait odanın ve diğer eğitim olanaklarının varlığı ailenin ekonomik durumuyla ilişkilidir. Öte yandan günümüzde çocuk sayısının fazlalığıyla ailenin gelir durumu arasında ters yönde bir ilişki söz konusudur. “Genellikle gelir ne kadar düşükse, doğurganlık oranı da o kadar yüksektir. Bu ise okul çağındaki çocukların nispeten büyük bir kısmının az gelirli ailelerde toplandığını gösterir. Dolayısıyla bir tek çocuğunu dahi okula göndermeye gücü yetmeyecek ailelerin muhtemelen daha fazla çocukları vardır. Aile, üyelerinden birini dahi yüksek okula gönderecek güçte değildir. Üstelik, çocuğun para kazanmak için okulu bırakma durumu da vardır” (Tezcan, 1997: 99).

Geçimlerini sağlayabilecek düzenli bir gelire ve dolayısıyla iyi bir yaşam standardına sahip olan ailelerin çocukları, geliri olmayan ya da çok az gelire sahip yoksul ailelerin çocuklarına göre daha avantajlı durumdadır. Yoksul ailelerin

çocuklarının doğuştan itibaren fiziksel, sosyal ve bilişsel açıdan gelişimleri risk altındadır. Yoksulluk çocukların gelişimini ve geleceğini önemli derecede etkilemektedir. Yoksul çocukların algılama fonksiyonlarında ve öğrenme kapasitelerinde de azalma olduğu, bu çocukların testlerde düşük puan aldıkları ve okul başarılarının da düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca dil gelişimi açısından da yoksul çocukları risk altında oldukları saptanmıştır” (Şen, 2004: 163).

Ebeveynlerin meslek durumları da çocukların eğitiminde etkili olmaktadır. “Gelir ile mesleki saygınlık arasında olumlu bir ilişki olduğunu biliyoruz. Buna göre, ana babaların mesleki konumlarıyla çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişkinin varlığını kabul etmeliyiz. Gerçekten, ana babaların mesleki düzeyleri ne kadar düşüğe, çocuklarına sağladıkları eğitim de o derece azdır. Gelişmiş ülkelerde yüksek öğrenimin pahalı oluşu düşük gelirli meslek sahiplerinin çocuklarının aleyhine olmaktadır. Yüksek öğrenimin paralı olmadığı ülkelerde bile, öğrenim süresince yapılması gereken harcamaların düşük gelirli ailelerce karşılanamaması yine onların çocukları aleyhine olmaktadır” (Tezcan, 1997 99).

4.2.2.Coğrafi Etmenler

Yerleşim birimlerinin kıır-kent biçiminde konumlanması, eğitim hizmetlerinden yararlanma derecesini ve niteliğini de etkilemektedir. Kırsal alanlardaki eğitim iki olumsuz etki altında bulunmaktadır. Bunlardan birincisi devletin eğitim hizmetlerini kentlerle dengeleyecek biçimde ulaştıramamasıdır. “Toplumumuz köy ve kent biçiminde birbirinden oldukça farklı ikili bir yerleşme düzenine sahiptir. Şimdiye değin nüfusun çoğunluğunu kırsal alanda yaşayanlar oluşturmaktaydı. Bugün ise kırsal nüfus, kente oranla azalmıştır. Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kırsal alanlarda daha fazla eğitim eşitsizliğine uğramaktadır. Özellikle kırsal alanlar ülkemizde çok dağınık olduğu için ekonomik nedenlerle hepsini okullaştırmak zor olmaktadır” (Tezcan, 1997:100).

Kırsal kesimle kentlerde yaşayan çocukların kişilik ve dil gelişimi yönüyle de farklılıkları bulunmaktadır. Köyde yaşayan çocuklarda; ”Köyde etkileşim alanı dar olduğundan kişilik çabuk gelişir ancak yeter oranda kültürlü olmaz. Daha geniş bir etkileşim alanında uyum güçlükleri çekebilir. Özellikle kelime hazineleri dar olup eğitim ve öğretimde, önemli derecede olumsuz rol oynamaktadır. Yazılı ve sözlü ifade

dersleri kadar okuyup anlama ve yorumlamada kelime hazinesinin darlığı çocukların başarısını olumsuz biçimde etkiler. Kent çocukları ise, kentin büyüklüğüne, niteliklerine ve sosyal temaslara açıklık derecesine göre değişmekle beraber, çok çeşitli sosyal ve kültürel etkileşim içinde büyüyüp geliştiğinden genellikle kelime hazineleri daha geniş, dolayısı ile kültür dersleri için daha fazla ön tecrübeye sahiptirler” (Arsavi, 1999: 84).

Üçüncü etki ise kırsal nüfusun geleneksel yapısından ve yaşam mücadelelerinde öncelik sıralamasından kaynaklanmaktadır. “Ayrıca kırsal alanlarda kız çocuklarının okula devamsızlığının fazlalığı, öğretim süresinin kısalığı, öğretmen yetersizliği ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, ailelerin gelir yetersizliği ve çocuğun tarımsal eylemlerde işgücünden yararlanılması, ilkokul ötesi eğitimden yararlanmanın azlığı ve araç gereç yetersizliği eğitim eşitsizliğini arttıran öğeler olmaktadır” (Tezcan, 1997: 101).

4.2.3.Cinsiyet Ayrımcılığı Etmeni

“Ülkenin toplumsal ve ekonomik düzenine ve düzeyine göre hemen her ülkede kadın-erkek arasında bazı yasal, toplumsal, ekonomik vb. eşitsizlikler bulunmaktadır” (Adem, 1981: 143). “Gelişmiş ve gelişmekte olan her ülkede kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde kalmıştır. Sanayileşmiş ülkelerde ilkokul üstü öğrenime devam bakımından kadın erkek farklılaşmasında kadınlar aleyhine bir durum söz konusudur. Ülkemizde Cumhuriyet döneminden sonra kadın eğitimine önem verilmiştir. Fakat okullaşma bakımından çağ nüfusu, özellikle kırsal alanlarda, erkeklerle eşit durumda değildir” (Tezcan, 1997: 102-103).

Kız çocuklarının eğitimini engelleyen faktörler şu şekilde sıralanabilir:

“Maddi zorluklar,

Yakın çevrede okulun olmaması,

Anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması ve eğitime önem verilmemesi,

Okul ve derslik açığı,

Bölgede YİBO ve PİO’ların olmayışı ya da varolanların koşullarının uygun olmayışı,

Bazı illerde ağır kış koşulları nedeniyle taşınmalı sistemin olmayışı,

Ailelerin ergenlik çağındaki kızlarını taşınmalı sistemle okula gönderme konusundaki gönülsüzlüğü,

‘Kızlar okuyup ne olacak?’, ‘Evlence kocası nasıl olsa ona bakar’ gibi düşünceler ve önyargılar,

Erken evlilik,

Olumlu örneklerin azlığı,

Kardeşlerine bakma ve ev işlerine yardım etme beklentisi,

Çocuk işçiliğinin yaygın olması gibi nedenlerle okula gönderilmemektedir”

(Haydi kızlar Okula öğretmen El Kitabı, 2004: 16-17).

4.2.4.Dil Etmeni

“Birden fazla dil konuşulan ülkelerde eğitim pek çok yönden sorunlar doğurmaktadır. Ülkemizde yaklaşık üç milyon nüfus (1980 nüfus sayımına göre) Türkçe konuşmamaktadır. Bu nüfus özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yoğunlaşmıştır. Bu bölgede Kürtçe konuşulması, çocukların eğitimlerinin niteliğini etkilemektedir. Çünkü resmi dilin Türkçe olması, bu bölge çocukları yönünden eğitimde sorunlar doğurmaktadır” (Tezcan, 1997: 104-105).

4.2.5.Nüfus Etmeni

“Hızlı nüfus artışı, okullaşmayı ve eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin arasında gelmektedir. Doğurganlık, eğitim düzeyi ile ilişkilidir. Eğitim düzeyi, düşük aileler çok sayıda çocuk sahibi olmakta; buna karşılık, eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk sayısı azalmaktadır. Türkiye’de nüfus ve aile sağlığı üzerine yapılan araştırma bulgularından, okuma yazma bilmeyen kadınların ortalama 5.1 çocuk doğurdukları ve bu çocuklardan % 21’inin bir yaşını tamamlamadan öldüğü anlaşılmaktadır” (Baloğlu, 1990: 19).

“Ülkemizde doğurganlık oranının çok yüksek oluşu, kalabalık bir çağ nüfusu yaratmaktadır. Özellikle ilköğretim yönünden eğitsel eşitsizliğe yol açan bu durum, hem aile hem de devletin mali yönünü arttırmaktadır. Öğretmen, araç gereç, okul sayısında da bir artışı gerektiren aşırı nüfus artışı, öğretimin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir” (Tezcan, 1997: 107).

4.2.6.Eğitimsel Dengesizlikler

Türkiye Cumhuriyetinin uygun bulduğu ve 27.1.1995 gün ve 22184 sayılı Resmi Gazetede yayımlana Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 28. maddesi eğitim hakkı ile ilgilidir.

“Madde 28:

1.Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle, özellikle:

a) İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler.

b) Ortaöğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardımın yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar;

c) Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler;

d)Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler;

e)Okullarda düzenli bir biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar” (Altunya, 1995: 42).

Bu maddeler ilkesel olarak eğitimde fırsat eşitliğinin önünü açsa da, ülkemizdeki eğitim öğretim kurumlarının, sınıflarının, öğretmenlerinin ve eğitimi etkileyen tüm unsurların bölgesel hatta aynı ilin sınırları içerisinde semt semt farklılıklar göstermesi eğitimde fırsat eşitliğini engellemektedir.

“Nicelik ve niteliksel yönden yeterli sayıda öğretmen olmaması, ülkemizde eğitim eşitsizliğine yol açmaktadır. Öğrenci sayısıyla öğretmen sayısı doğru orantılı çoğalmamıştır. Bu durum eğitimin niteliğinin düşmesine yol açmıştır. Öğretmen sayısının eksikliği özellikle ortaöğretimde önemli bir orandadır” (Tezcan, 1997: 108).

Sınıfların kalabalık oluşu, eğitimde kaliteyi düşüren etkenlerin başında gelmektedir. Kalabalık sınıflarda öğretmen-öğrenci etkileşimi yeterince sağlanamayacağı için ne verilen program tam anlamıyla uygulanabilir ne de beklenen hedeflere ulaşılabilir. Kalabalık sınıflar, eğitimde nitelik krizi yaratan ve acil çözüm bekleyen temel sorunlardan biri olmaktadır.

İkili öğretim sorunu da eğitimde eşitsizliğe yol açan unsurlar arasındadır. İkili öğretim ile günlük okul süresinin kısalması, öğrenim süresinin çok erken ve çok geç saatlere sıkıştırılması, erken ve geç saatlerin hem öğrenci hem de öğretmen açısından verimsizliği eğitimin kalitesine olumsuz etkiler yapmaktadır. Bu etki, gidiş gelişin zor olduğu yerlerde çocukların sabah gün ağarmadan, akşam gün karardıktan sonra sokaklara dökülmesiyle daha da ağırlaşmaktadır.

5. GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNİN EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ YÖNÜYLE İNCELENMESİ

5.1. Güneydoğu Anadolu Bölgesinin Tanıtılması

Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak illerini içine alan Güneydoğu Anadolu Bölgesi, toplam ülke yüzölçümünün %9.7'sine tekabül eden 75 358 km²lik bir alana sahiptir. (Akın, 1999: 102)

Bölgenin nüfusu ile yüzölçümünün ülke geneline oranı hemen hemen aynıdır. “Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin nüfusu, 1997 nüfus tespit sonuçlarına göre yaklaşık 6.1 milyon olup, Türkiye toplam nüfusunun %9.7'sini teşkil etmektedir. Bu nüfusun %64'ü kentlerde, %36'sı kırsal alanda yaşamaktadır. GAP Bölgesi, öteki bölge ve illere göç yoluyla nüfus veren bir bölge olmasına karşın yıllık nüfus artış hızı ülke ortalamasının üzerinde olup, yaklaşık %2.5'tir (ülke ortalaması yaklaşık %1.5)” (Akın, 1999: 103).

Bölge için geçerli homojen bir yapıdan söz etmek doğru değildir. Ancak Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, genel anlamda, geleneksel toplumsal ve kültürel yapı henüz ağırlığını korumaktadır. Tarımda yarı feodal yapı, hayvancılıkta geleneksellik, yarı göçerlik ve hatta göçebelik bölgenin belirgin sosyo-ekonomik örgütlenme biçimleridir. Kökleri yüzyıllara dayanan bu örgütlenmenin doğal sonucu olarak da, ağalık, şıhlık ve aşiret reisliği gibi geleneksel kurumlar henüz varlığını korumakta, giderek azalan oranlarda da olsa etkilerini sürdürmektedir. (Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı, 1999: 4)

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ekonomik ve teknolojik yapılarda gelişim ve değişimin zayıflığı, toplumda toplumsal farklılaşmalar ve tabakalar yaratacak gelişmiş bir uzmanlaşma ve işbölümünün oluşmasını önlemiştir. Kişilerin ekonomik ve toplumsal yaşama katkıları, geleneksel aile ve kırsal-göçer toplum düzeyinde belirlenmektedir (Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı,1999:4).

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin kendine özgü kırsal sosyo-kültürel yapısı, kendi içerisinde özgün davranış biçimlerini, değer yargılarını, inançlarını, denetim ve kontrol mekanizmalarını oluşturmuştur. Ulaşım ve iletişim olanaklarının da gelişmesi sonucu kent yaşam biçimi ile etkileşmeye giren bu kesimde geleneksel kırsal yapı yavaş yavaş çözülmeye başlamıştır.

Çağdaşlaşmanın yadsınamaz bir göstergesi olan toplumsal örgütlenme, Türkiye genelinde olduğu gibi, hatta ondan da geri, düşük bir düzeydedir. Kentleşmenin ve kentliliğin henüz çok yeni bir olgu olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kent yaşamının toplumsal bir sonucu olarak kendini gösteren kent kültüründen Diyarbakır ve Gaziantep gibi birkaç kent merkezi dışında söz etmek olanaksızdır. Bölgedeki kentleşme hızlı nüfus artışı ve kırsal göçün bir ürünüdür. Yani kentleşme kendi iç dinamiğinden değil, kırsal alanlardan akan nüfusun zorlaması ile ortaya çıkmıştır. (Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı, 1999: 4)

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kasaba ve kentlere yerleşen kırsal nüfusun büyük bir bölümü tarımsal uğraşılardan tamamen kopmamıştır. Göçtükleri yerlerdeki topraklarını işlemek, yerleştikleri kasabalarda hayvancılıkla uğraşmak, tarımda mevsimlik işçi olarak çalışmak ya da seyyar satıcılık gibi marjinal işlerle uğraşmak bu toplulukların en önemli ekonomik uğraşım alanlarıdır. Kentlere göç edip hizmet ya da küçük sanayi kesimlerinde çalışanlar nitelikli bir işgücü niteliğinde değildirler. Kısacası, bölge kentlerindeki ekonomik yaşam, uzmanlaşma temeline dayalı işbölümüne bağlı belirgin bir toplumsal tabakalaşma yaratamamıştır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kırsal alanlardan gelenlere cevap verebilecek bir kent kültürü altyapısının bulunmaması, kentleşmeyi yavaşlatan etken durumundadır.

5.2.Güneydoğu Anadolu Projesi ve Eğitim Hedefleri

“Güneydoğu Anadolu Projesi” kavramı (GAP), Fırat ve Dicle nehirleri üzerinde yapımı öngörülen barajlar, hidroelektrik santraller ile sulama tesislerinin yanı sıra kentsel ve kırsal altyapı, tarımsal altyapı, ulaştırma, sanayi, eğitim, sağlık, konut, turizm ve diğer sektörlerdeki yatırımları da içine alan ve yörenin topyekün sosyo-ekonomik kalkınmasını hedefleyen, çok sektörlü, entegre ve sürdürülebilir bir kalkınma anlayışı ile ele alınan bir bölgesel kalkınma projesidir” (Erkan, 2005:41-42).

GAP'ın eğitim hedefleri; “Bölgede eğitim düzeyini, kız çocukları ve kadınlar lehinde yükseltici önlemler almak, eğitim olanaklarının nüfusun bütün kesimlerine yaygınlaştırılmasını sağlamak, bölgede okuma-yazma ve okullaşma oranlarını en azından Türkiye ortalamasına yükseltmek, yaygın ve örgün eğitimin işlevselliğini arttırarak bu doğrultuda olanaklar geliştirmek, Bölgede örgün ve yaygın eğitimin etkinliğinin arttırılması için okulöncesi eğitim programlarının açılması ve

yaygınlaştırılmasını sağlamak, nüfusun büyük bir bölümünü oluşturan genç nüfusa kısa ve orta vadede ekonomide etkin kılıcı mesleki ve teknik eğitim programlarına önem vermek, bölgede gelişme ve çağdaşlaşma süreçlerine katılmamış olan kadınların eğitim ve sağlık düzeylerinin ve sosyal statülerinin yükseltilmesine özel önem vermektir''(www.gap.gov.tr).

5.3.Güneydoğu Bölgesi'nde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

5.3.1.Adıyaman İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişmesi

Adıyaman ilinde okuma-yazma bilen nüfusun oranı, ülke genelinde olduğu gibi, her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermektedir. 1955 yılında erkeklerin %25'i, kadınların %3.6'sı okuma-yazma bilirken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %89.2'ye, kadınlarda %70.6'ya yükselmiştir. Kadın nüfusun okur yazarlık oranı erkek nüfusunkinden daha hızlı artmakla birlikte, cinsiyetler arası farklılık devam etmektedir.

Adıyaman ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975-2000 döneminde her iki cinsiyet içinde sürekli artış göstermiştir.En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975 yılında erkeklerde %10.3, kadınlarda %1.8 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %42.7'ye kadınlarda ise %18.9'a yükselmiştir.

1975-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ortaokul ve yükseköğretim mezunlarının payı her iki cinsiyette de sürekli artış göstermektedir. Aynı dönemde ilkokul mezunu kadın nüfusun oranı sürekli olarak artarken, özellikle lise ve üniversite mezunu olanların oranındaki artış nedeniyle ilkokul mezunu olan erkek nüfusun oranı 1990 yılından sonra düşme eğilimine girmiştir. 1975 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkeklerin %25.5'i, kadınların %4.1'i ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkeklerin %43.3'ü, kadınların ise %30.9'u ilkokul mezunudur.

Ortaokul ve ortaokul sonrası eğitim düzeylerinde bulunan kadın ve erkek oranları arasında önemli farklılıklar vardır. 2000 yılında ortaokul veya lise mezunu olan erkeklerin oranı, kadınların oranından yaklaşık 3 kat fazladır. Cinsiyetler arası eğitim düzeyindeki farklılık yükseköğretim mezunları için de geçerlidir.

1975-2000 döneminde ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerini bitiren nüfus oranında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1975 yılında eğitim çağını tamamlayan erkeklerin yaklaşık %4.6'sı, ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlarken, 2000 yılında erkeklerin %34.7'si ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden

birini tamamlamıştır. Kadınlarda da benzer bir gelişme yaşanmıştır. 1975 yılında kadınların yaklaşık %6'sı 2000 yılında ise %10.6'sı ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır.

Eğitim düzeylerinde özellikle lise ve yükseköğretim mezunlarında önemli gelişmeler olmuştur. 1975 yılında erkeklerin %2'si, kadınların %03'ü lise mezunu iken, 2000 yılında erkeklerin %15.1'i, kadınların %4.8'i lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan nüfus oranı her iki cinsiyette de artış göstermekle birlikte kadın nüfustaki artış erkek nüfustakinden daha fazladır. 1975 yılında erkeklerin %0.6'sı, kadınların %01'i yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkeklerin oranı %7.6'ya kadınların oranı %2'ye yükselmiştir. (DİE, 2002)

5.3.2. Batman İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Batman ilinde okuma-yazma bilen nüfusun oranı 1990 yılında erkek nüfus için %74.2 ve kadın nüfus için %40.3 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %84.4'e, kadınlarda %57.5'e yükselmiştir. Kadın nüfusun okur-yazarlık oranı erkek nüfusunkinden daha hızlı artmakla birlikte cinsiyetler arası farklılık devam etmektedir.

Batman ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1990-2000 döneminde her iki cinsiyet içinde önemli bir artış göstermiştir. En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1990 yılında erkeklerde %25.3, kadınlarda %6.3 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %39.2'ye, kadınlarda ise %12.6'ya yükselmiştir.

1990-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ortaokul ve ortaokul dengi, lise ve lise dengi ve yükseköğretim mezunlarının payı her iki cinsiyette de sürekli artış göstermektedir. Aynı dönemde ilkokul mezunu kadın nüfusun oranı sürekli olarak artarken, özellikle lise ve üniversite mezunu olanların oranındaki artış nedeniyle ilkokul mezunu olan erkek nüfusun oranı 2000 yılında düşmüştür. 1990 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkek nüfusun %40.7'si, kadın nüfusun %13.5'i ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkek nüfusun %37.4'ü, kadın nüfusun ise %20.1'i ilkokul mezunudur.

Ortaokul ve ortaokul sonrası eğitim düzeylerinde bulunan kadın ve erkek oranları arasında önemli farklılıklar vardır. 2000 yılında ortaokul veya lise mezunu olan erkeklerin oranı, kadınların oranından yaklaşık 4.1 daha fazla iken, lise mezunu

erkeklerin oranı kadınların oranından 5.1 kat daha fazladır. Cinsiyetler arası eğitim düzeyindeki farklılık yükseköğretim mezunları için de geçerlidir. (DİE, 2002)

1990-2000 döneminde ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerini bitiren nüfus oranında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1990 yılında eğitim çağını tamamlayan erkek nüfusun % 20.9'u ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlarken, 2000 yılında erkek nüfusun %34.1'i ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır. Kadın nüfusta da benzer bir gelişme yaşanmıştır. 1990 yılında kadınların yaklaşık % 3.8'i, 2000 yılında ise %7.3'ü ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır.

Eğitim düzeylerinde özellikle lise ve yükseköğretim mezunlarında önemli gelişmeler olmuştur. 1990 yılında erkek nüfusun %10.2'si, kadın nüfusun %1.8'i lise mezunu iken, 2000 yılında erkek nüfusun %17.6'sı, kadın nüfusun %3.4'ü lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan nüfus oranı her iki cinsiyette de artış göstermekle birlikte kadın nüfustaki artış erkek nüfustakinden daha fazladır. 1990 yılında erkek nüfusun %3.9'u, kadın nüfusun %07'si yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkek nüfusun oranı % 6.8'e, kadın nüfusun oranı %1.5'e yükselmiştir. (DİE, 2002)

5.3.3.Diyarbakır İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Diyarbakır ilinde okuma-yazma bilen nüfusun oranı ülke genelinde olduğu gibi her iki cinsiyet içinde sürekli artış göstermektedir. 1935 yılında erkek nüfusun %13'ü ve kadın nüfusun % 2.6'sı okuma-yazma bilirken, bu oran 2000 yılında erkek nüfusta %83.5'e, kadın nüfusta %55.4'e yükselmiştir. Kadın nüfusun okur-yazarlık oranı erkek nüfusunkinden daha hızlı artmakla birlikte cinsiyetler arası farklılık devam etmektedir.

Diyarbakır ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975-2000 döneminde her iki cinsiyet içinde sürekli bir artış göstermiştir. En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975 yılında erkek nüfusta %13.2, kadın nüfusta ise %4 iken, bu oran 2000 yılında erkek nüfusta %37.6'ya, kadın nüfusta ise %15.7'ye yükselmiştir.

1975-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ortaokul ve ortaokul dengi, lise ve lise dengi ve yükseköğretim mezunlarının payı her iki cinsiyette de sürekli artış göstermektedir. Aynı dönemde ilkokul mezunu kadın nüfusun oranı sürekli olarak artarken, özellikle lise ve üniversite mezunu olanların oranındaki artış

nedeniyle ilkokul mezunu olan erkek nüfusun oranı 1990 yılından sonra düşme eğilimine girmiştir. 1975 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkek nüfusun %24'ü, kadın nüfusun %6.6'sı ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkek nüfusun %38'i, kadın nüfusun ise %17.1'i ilkokul mezunudur.

Ortaokul ve ortaokul sonrası eğitim düzeylerinde bulunan kadın ve erkek oranları arasında önemli farklılıklar vardır. 2000 yılında ortaokul mezunu olan erkeklerin oranı, kadınların oranından yaklaşık 4 kat daha fazla iken, lise mezunu erkeklerin oranı kadınların oranından 3 kat daha fazladır. Cinsiyetler arası eğitim düzeyindeki farklılık yükseköğretim mezunları için de geçerlidir.

1975-2000 döneminde ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerini bitiren nüfus oranında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1975 yılında eğitim çağını tamamlayan erkek nüfusun %9.2'si ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlarken, 2000 yılında erkek nüfusun %32.3'ü ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır. Kadın nüfusta da benzer bir gelişme yaşanmıştır. 1975 yılında kadınların yaklaşık % 2.2'si, 2000 yılında ise %10.1'i ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır.

Eğitim düzeylerinde özellikle lise ve yükseköğretim mezunlarında önemli gelişmeler olmuştur. 1975 yılında erkek nüfusun %4.1'i, kadın nüfusun %1.1'i lise mezunu iken, 2000 yılında erkek nüfusun %15.2'si, kadın nüfusun %4.8'i lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan nüfus oranı her iki cinsiyette de artış göstermekle birlikte kadın nüfustaki artış erkek nüfustakinden daha fazladır. 1975 yılında erkek nüfusun %1.5'i, kadın nüfusun %02'si yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkek nüfusun oranı % 7.8'e, kadın nüfusun oranı %2.7'ye yükselmiştir. (DİE, 2002)

5.3.4.Gaziantep İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Gaziantep ilinde okuma-yazma bilen nüfusun oranı ülke genelinde olduğu gibi her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermektedir. 1935 yılında erkek nüfusun %18.1'i ve kadın nüfusun % 3.3'ü okuma-yazma bilirken, bu oran 2000 yılında erkek nüfusta %92.6'ya, kadın nüfusta %75'e yükselmiştir. Kadın nüfusun okur-yazarlık oranı erkek nüfuskinden daha hızlı artmakla birlikte cinsiyetler arası farklılık devam etmektedir.

Diyarbakır ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975-2000 döneminde her iki cinsiyet içinde sürekli bir artış göstermiştir. En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975 yılında erkeklerde %12.3, , kadınlarda ise %5 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %34.1'e, kadınlarda ise %16.9'a yükselmiştir.

1975-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ortaokul ve ortaokul dengi,lise ve lise dengi ve yükseköğretim mezunlarının payı her iki cinsiyette de sürekli artış göstermektedir. 1975 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkek nüfusun %36.9'u, kadın nüfusun %10.9'u ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkek nüfusun %55.1'i, kadın nüfusun ise %36.4'ü ilkokul mezunudur.

Ortaokul ve ortaokul sonrası eğitim düzeylerinde bulunan kadın ve erkek oranları arasında önemli farklılıklar vardır. 2000 yılında ortaokul mezunu olan erkeklerin oranı, kadınların oranından yaklaşık 3 kat daha fazla iken, lise mezunu erkeklerin oranı kadınların oranından 2 kat daha fazladır. Cinsiyetler arası eğitim düzeyindeki farklılık yükseköğretim mezunları için de geçerlidir.

1975-2000 döneminde ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerini bitiren nüfus oranında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1975 yılında eğitim çağını tamamlayan erkek nüfusun %8.3'ü ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır. Kadın nüfusta da benzer bir gelişme yaşanmıştır. 1975 yılında kadınların yaklaşık %2.5'i, 2000 yılında ise %11,8'i ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır.

Eğitim düzeylerinde özellikle lise ve yükseköğretim mezunlarında önemli gelişmeler olmuştur. 1975 yılında erkek nüfusun %3.5'i, kadın nüfusun %1.4'ü lise mezunu iken, 2000 yılında erkek nüfusun %11.7'si, kadın nüfusun %5.5'i lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan nüfus oranı her iki cinsiyette de artış göstermekle birlikte kadın nüfustaki artış erkek nüfustakinden daha fazladır. 1975 yılında erkek nüfusun %1.3'ü, kadın nüfusun %03'ü yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkek nüfusun oranı % 6.7'ye, kadın nüfusun oranı %2.9'a yükselmiştir. (DİE, 2002)

5.3.5.Mardin İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Mardin ilinde okuma-yazma bilen nüfusun oranı ülke genelinde olduğu gibi her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermektedir.1935 yılında erkeklerin %9.6'sı,

kadınların %1.1'i okuma-yazma bilirken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %84.9'a, kadınlarda %56.8'e yükselmiştir. Kadın nüfusun okur yazarlık oranı erkek nüfustakinden daha hızlı artmakla birlikte cinsiyetler arası farklılık devam etmektedir.

Mardin ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975-2000 döneminde her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermiştir. En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975 yılında erkeklerde %9.4, kadınlarda ise %2,4 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %38'e, kadınlarda ise %13.3'e yükselmiştir.

1975-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ilkokul, ortaokul ve ortaokul dengi, lise ve lise dengi ve yükseköğretim mezunlarının payı her iki cinsiyette de sürekli artış göstermektedir. 1975 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkeklerin %21.3'ü, kadınların %4.1'i ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkeklerin %39.6'sı, kadınların ise %18.9'u ilkokul mezunudur.

Ortaokul ve ortaokul sonrası eğitim düzeylerinde bulunan kadını ve erkek oranları arasında önemli farklılıklar vardır. 2000 yılında ortaokul veya lise mezunu olan erkeklerin oranı, kadınların oranından yaklaşık 4 kat daha fazladır. Cinsiyetler arası eğitim düzeyindeki farklılık yükseköğretim mezunları için de geçerlidir.

1975-2000 döneminde, ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerini bitiren nüfus oranında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1975 yılında eğitim çağını tamamlayan erkeklerin yaklaşık %5'i ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlarken, 2000 yılında erkeklerin %32.2'si ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır. Kadınlarda da benzer bir gelişme yaşanmıştır. 1975 yılında kadınların yaklaşık %1'i 2000 yılında ise %8.2'si ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır.

Eğitim düzeyinde özellikle lise ve yükseköğretim mezunlarında önemli gelişme olmuştur. 1975 yılında erkeklerin %2.4'ü, kadınların %05'i lise mezunu iken, 2000 yılında erkeklerin %15'i, kadınların %3.9'u lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan nüfus oranı her iki cinsiyette de artış göstermekle beraber kadın nüfustaki artış erkek nüfustakinden daha fazladır. 1975 yılında erkeklerin %07'si, kadınların %0.1'i yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkeklerin oranı %6'ya, kadınların oranı %1.5'e yükselmiştir. (DİE, 2002)

5.3.6.Siirt İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Siirt ilinde okuma-yazma bilen nüfusun oranı ülke genelinde olduğu gibi her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermektedir.1935 yılında erkeklerin %9.3'ü, kadınların %0.9'u okuma-yazma bilirken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %83.7'ye, kadınlarda %52.2'ye yükselmiştir. Kadın nüfusun okur yazarlık oranı erkek nüfustakinden daha hızlı artmakla birlikte cinsiyetler arası farklılık devam etmektedir.

Siirt ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975-2000 döneminde her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermiştir. En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975 yılında erkeklerde %10.2, kadınlarda ise %2,4 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %39.3'e, kadınlarda ise %9.9'a yükselmiştir.

1975-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ortaokul ve ortaokul dengi, lise ve lise dengi ve yükseköğretim mezunlarının payı her iki cinsiyette de sürekli artış göstermektedir. Aynı dönemde ilkokul mezunu kadın nüfusun oranı sürekli olarak artarken, özellikle lise ve üniversite mezunu olanların oranındaki artış nedeniyle ilkokul mezunu olan erkek nüfusun oranı 1990 yılından sonra düşme eğilimine girmiştir.1975 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkeklerin %23.6'sı, kadınların %5.3'ü ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkeklerin %36.2'si, kadınların ise %18'i ilkokul mezunudur.

Ortaokul ve ortaokul sonrası eğitim düzeylerinde bulunan kadın ve erkek oranları arasında önemli farklılıklar vardır. 2000 yılında ortaokul veya lise mezunu olan erkeklerin oranı, kadınların oranından yaklaşık 6.1 kat, lise mezunu olan erkeklerin oranı ise 5.3 kat daha fazladır. Cinsiyetler arası eğitim düzeyindeki farklılık yükseköğretim mezunları için de geçerlidir.

1975-2000 döneminde, ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerini bitiren nüfus oranında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1975 yılında eğitim çağını tamamlayan erkeklerin %5.7'si ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlarken, 2000 yılında erkeklerin %32.9'u ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır. Kadınlarda da benzer bir gelişme yaşanmıştır. 1975 yılında kadınların yaklaşık %1.1'i 2000 yılında ise %6.3'ü ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır.

Eğitim düzeyinde özellikle lise ve yükseköğretim mezunlarında önemli gelişme olmuştur. 1975 yılında erkeklerin %2.8'i, kadınların %06'sı lise mezunu iken, 2000

yılında erkeklerin %16'sı, kadınların %3'ü lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan nüfus oranı her iki cinsiyette de artış göstermekle beraber kadın nüfustaki artış erkek nüfustakinden daha fazladır. 1975 yılında erkeklerin %0.82i, kadınların %0.1'i yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkeklerin oranı %7.3'e, kadınların oranı %1.7'ye yükselmiştir. (DİE, 2002)

5.3.7.Şanlıurfa İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Şanlıurfa ilinde okuma-yazma bilen nüfusun oranı ülke genelinde olduğu gibi her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermektedir. 1935 yılında erkeklerin %11'i, kadınların %1.6'sı okuma-yazma bilirken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %82.2'ye, kadınlarda %52.3'e yükselmiştir. Kadın nüfusun okur yazarlık oranı erkek nüfustakinden daha hızlı artmakla birlikte cinsiyetler arası farklılık devam etmektedir.

Şanlıurfa ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975-2000 döneminde her iki cinsiyet için de sürekli artış göstermiştir. En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1975 yılında erkeklerde %11.1, kadınlarda ise %3 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %32.5'e, kadınlarda ise %11.4'e yükselmiştir.

1975-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ilkokul, ortaokul ve ortaokul dengi, lise ve lise dengi ve yükseköğretim mezunlarının payı her iki cinsiyette de sürekli artış göstermektedir. 1975 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkeklerin %24.7'si, kadınların %6.4'ü ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkeklerin %44.4'ü, kadınların ise %19.5' ilkokul mezunudur.

Ortaokul ve ortaokul sonrası eğitim düzeylerinde bulunan kadını ve erkek oranları arasında önemli farklılıklar vardır. 2000 yılında ortaokul veya lise mezunu olan erkeklerin oranı, kadınların oranından yaklaşık 4 kat daha fazladır. Cinsiyetler arası eğitim düzeyindeki farklılık yükseköğretim mezunları için de geçerlidir.

1975-2000 döneminde, ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerini bitiren nüfus oranında çok önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1975 yılında eğitim çağını tamamlayan erkeklerin %7si ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlarken, 2000 yılında erkeklerin %27'si ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır. Kadınlarda da benzer bir gelişme yaşanmıştır. 1975 yılında kadınların %1.4'ü, 2000 yılında ise %7.3'ü ilkokuldan sonraki eğitim düzeylerinden birini tamamlamıştır.

Eğitim düzeylerinde özellikle lise ve yükseköğretim mezunlarında önemli gelişmeler olmuştur. 1975 yılında erkeklerin %3.1'i, kadınların %07'si lise mezunu iken, 2000 yılında erkeklerin %11.6'sı, kadınların %3.2'si lise mezunudur. Yükseköğretim mezunu olan nüfus oranı her iki cinsiyette de artış göstermekle birlikte kadın nüfustaki artış erkek nüfustakinden fazladır. 1975 yılında erkeklerin %0.8'i, kadınların %01'i yükseköğretim mezunu iken, 2000 yılında bu eğitim düzeyinden mezun olan erkeklerin oranı %6.2'ye, kadınların oranı %1.6'ya yükselmiştir.(DİE, 2002)

5.3.8.şırnak İlinde Eğitimin Tarihsel Gelişimi

şırnak ilinde okuma ve yazma bilen nüfusun oranı 1990 yılında erkek nüfus için %58.4 ve kadın nüfus için %20.5 iken, bu oran 2000 yılında erkeklerde %82.5'e kadınlarda %44.9'a yükselmiştir. Kadın nüfusun okur yazarlık oranı erkek nüfusunkinden daha hızlı artmakla birlikte cinsiyetler arası farklılıklar devam etmektedirler.

şırnak ilinde en az ilköğretim mezunu olanların oranı 1990-2000 döneminde her iki cinsiyet için de önemli bir artış göstermiştir. En az ilköğretim mezunu olanların oranı 1990 yılında erkek nüfusta %17.6, kadın nüfusta ise %2.5 iken, bu oran 2000 yılında erkek nüfusta %35.2'ye kadın nüfusta ise %8.3'e yükselmiştir.

1990-2000 döneminde 25 ve daha yukarı yaştaki nüfusun içinde ilkokul, ortaokul ve ortaokul dengi, lise ve lise dengi ve yükseköğretim mezunlarının payları her iki cinsiyette de artış göstermiştir. 1990 yılında 25 ve daha yukarı yaştaki erkek nüfusun %28.9'u, kadın nüfusun %6.5'i ilkokul mezunu iken, 2000 yılında erkek nüfusun %35.6'sı, kadın nüfusun ise %11.6'sı ilkokul mezunudur.(DİE, 2002)

5.4.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Eğitimde Fırsat Eşitsizliğine Yol Açan Sosyo-Ekonomik Etmenler

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin diğer bölgelere göre sosyo-ekonomik yapısından kaynaklanan eşitsizlikleri vardır. Bu eşitsizlikler doğrudan bölgedeki eğitimi etkilemektedir. Bölgede yaşanan ekonomik sorunlar, nüfus yoğunluğu, g, çalışan çocuklar sorunu, kız çocuklarına yaklaşım eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir.

5.4.1.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki Ekonomik Yapının Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri

Modern toplumlarda kentleşmenin temel dinamiği önce sanayileşme ve daha ileri aşamalarda büyük örgütlerden oluşan hizmetler sektörünün genişlemesidir. Türkiye'deki kentleşmeye genel olarak bakıldığında bu özelliklere sahip olduğunu söyleyemeyiz. Bununla birlikte bazı bölgeler ve kentler diğerlerine oranla daha gelişmiş ve metropolitan alanlardan farklı özellikleri ile dikkati çekmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, sanayileşmenin cılızlığı sonucu imalat sektöründe istihdam görece düşük ve büyük formel örgütlere dayalı hizmet kesiminin yokluğu sonucu beyaz yakalı ücretliler yok denecek kadar azdır. Daha gelişmiş bir ekonomisi olan Gaziantep hesaba katılmasa, diğer kentlerin ortalamaları daha aşağı düzeylere çekilmektedir.

“Bölgedeki ekonomik etkinlikler içinde endüstrinin yeri çok sınırlı kaldığı gibi, endüstri kesimi içerisinde imalat endüstrisinin işletme sayısı ve istihdam bakımından payı da sınırlıdır. Küçük endüstri işletmeciliğinin egemen olduğu bölgede, imalat endüstrisi geniş ölçüde tarıma dayalı olup, çoğunlukla besin ve dokumacılık alt kesimlerinde toplanmıştır. Bölgede endüstrinin gelişmemiş olmasının nedeni, kamu ve özel kesim yatırımlarının yetersizliğidir. Buna bağlı olarak, nüfusun büyük çoğunluğu tarımda çalışırken hizmetler istihdamda ikinci sırayı almakta, endüstrinin istihdam kapasitesi ise çok düşük kalmaktadır. Bu durum, bölgenin temel sorunlarından biri olan –açık ya da gizli– işsizliğin başta sorumlusudur” (Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Toplumsal Değişme Eğilimleri Araştırması: 6).

DİE'nin 2000 yılı verilerine göre, Türkiye genelinde sanayide istihdam edilen nüfusun toplam nüfus içindeki oranı 13.3 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran, 5.9'dur. Aslında bu oranı arttıran, ülke ortalamasının da üstünde sanayisinde istihdam alanı yaratan Gaziantep ilidir. Gaziantep ilinin sanayide istihdam ettiği nüfus oranı % 21.3 'tür. Bu ilimizi %7.2 İle Kilis, %6.0 oranıyla da Batman ili takip etmektedir. Bölgede sanayide en az istihdam yaratan il olarak %1.8 ile Şırnak tespit edilmiştir.

Harita 1'de de görüleceği gibi, bölgenin beş ilinde (Diyarbakır, Şanlıurfa, Mardin, Siirt ve Şırnak sanayide istihdam edilen nüfus oranı %3.8'in altındadır.

Adıyaman ve Batman'da sanayide istihdam oranı %3.9-7.5 arasındadır. Bölgede yalnızca Gaziantep bir sanayi kenti niteliği taşımaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ekonomik etkinliklerdeki en büyük payı tarım almaktadır. Fakat bu durum, bölgenin gelişmesinin lehine bir özellik taşımamaktadır. "Feodal ve yarı feodal toprak düzeni, Diyarbakır'da "beylik" Urfa ve Mardin'de aşiret temeline dayanmaktadır" (Dağ, Göktürk, 1993: 72). Tarım topraklarının işletme ve mülkiyete göre dağılımındaki dengesizlik ve çok parçalılık bölgenin en önemli ekonomik sorunları arasındadır. "Toprak dağılımındaki dengesizlik, tarımsal yatırımları ve verimliliği düşürücü ortakçılık ve kiracılık gibi dolaylı işletme biçimlerini gündeme getirmektedir. Bölgede hanelerin yaklaşık %27'si ortakçılık yapmaktadır. Kiralama yoluyla toprak işleyenlerin oranı ise % 9.1'dir" (Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı, 1999: 4).

“Kiracılık, işletme ve kullanma hakkı, belirli bir süre için ve bedeli karşılığında bir başkasına devri esasına dayanmaktadır. Ortakçılık, maraba sonrası bir üretim biçimidir; kiracılığa göre mal sahibine karşı bağımlılık ilişkileri ortakçılıkta daha fazladır. Ortakçılık ve kiracılık, işletmenin sabit giderlerini ya da yatırım giderlerini yükseltecek ama aynı zamanda toprağın uzun vadeli korunmasını sağlayacak drenaj, tesviye, dengeli gübreleme ve kontrollü sulama gibi tarla içi geliştirme hizmetlerini göz ardı eden ve bilindiği gibi daha çok bozuk toprak mülkiyet sisteminin doğurduğu kurumlardır (Dağ, Göktürk, 1993: 73-74).

Toprak dağılımındaki dengesizlik göç, işsizlik ve dolaylı işletmeciliğin sonucu olarak tarımda verimsizliği gündeme getirmektedir.

Ziraat gibi kent ekonomisinde yeri olmayan ve inşaat gibi emek yoğun alanlarda bir yığılma görülmektedir. Diğer yandan bölgede şişkin olan ticaret ve ulaştırma gibi sektörlere daha ayrıntılı olarak baktığımızda sokak satıcılığı, kahvecilik, hamallık, bakkallık vs. gibi mesleklerin ağırlıkta olduğunu görüyoruz. Çok geri olan sanayileşme düzeyi, mesleki yapının çeşitlenmesine olanak tanımamaktadır. İş olarak en çok söz edilen “amelelik”, “tablacılık”, “hamallık”, “müstahdemlik” gibi kategoriler, gecekondü nüfusunda işbölümü ve uzmanlaşmanın ne kadar güdük kaldığını göstermektedir. Kentlerin sayısı çoğalmakta ve nüfusu hızlı artmaktadır. Ama bunların çoğunluğu ne sanayi, ne ticaret, ne turizm vs. merkezleridir. Kentleri ayakta tutan yukarıda değindiğimiz marjinal faaliyetlerdir.

Bölgede mülkiyet yapısındaki dengesizlik, yaygın işsizlik ve çarpık kentleşmeye dayalı olarak, gelirin düşüklüğü yanında dağılımda da büyük dengesizlikler bulunmaktadır. Orta sınıfın azlığı, gelir dağılımındaki dengesizliğin bir göstergesi olduğu kadar, sosyal problemlerin ve istikrarsızlığın da bir habercisi olarak görülebilir. DİE'nin 2000 yılı verilerine göre Türkiye genelinde işsizlik oranı, %8.9 iken Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran %12.1'dir. Bölgede işsizliğin en fazla olduğu il, %17 ile Batman iken, İşsizlik oranının en düşük olduğu il ise, % 6.2 ile Kilis'tir. (DİE İl Göstergeleri, 2003: 34) Harita 2'den de görüleceği gibi Türkiye'de işsizliğin en yoğun yaşandığı bölge, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir.

“Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki genç nüfusun Türkiye ortalamasının üzerinde olması, çalışabilir nüfus oranını da yükseltmektedir. Bunun sonucu olarak Bölgedeki işsizlik oranı diğer bölgelere göre daha yüksektir. Çalışanların çoğu uzmanlık boyutu olmayan, düzensiz ve istikrarsız işlerde çalışmaktadır. Bu durum da, gelir ve yaşam düzeyine doğrudan yansımakta ve bölgedeki yaşam standardının, Türkiye’nin diğer bölgelerine göre daha düşük olmasına yol açmaktadır” (Erkan, 2001: 178).

Bölgenin ekonomik özelliklerinden kaynaklanan işsizlik eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Ekonomik yetersizlikler, aileleri, yaşamlarını idame etmeleri için gereken zorunlu temel ihtiyaçlarını gidermeye yönelmekte, eğitim ihtiyaçlarını karşılama son sıralarda yer almaktadır. Bununla birlikte zorunlu temel ihtiyaçlar dahi asgari düzeyde karşılanmakta, eğitim-öğretimin tamamlandığı yer olan evde, normal yaşam standartlarının gereği olan yiyecek, yakacak, giyecek gereksinimlerinde dahi kısıtlamalara gidilmektedir.

“Araştırmalara göre zihinsel gelişim ve dil gelişimi için çocuğun fiziksel sağlığı yanında yaşanan fiziksel ortamın, annenin çocukla ilişkisinin, çevresel uyaranların ve erken çocukluk dönemindeki bakımın etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle yoksul ailelerin çocuklarının diğer ailelerin çocuklarına göre zihinsel gelişim ve dil gelişimi açısından dezavantajlı oldukları söylenebilir” (Şen, 2004: 163). Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki işsizliğin beraberinde getirdiği yoksulluğun yoğun görülmesi çocukların zihinsel, bedensel ve dil gelişimlerini, eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukların sağlıklı ortamlarda yaşayamaması, gelişimleri için gerekli gıdaları alamaması bölge çocuklarının çoğu açısından eğitimde eşitsizlikler yaratmaktadır.

“Ailelerin yoksulluğu, ebeveynin çocuklarının eğitimi ile ilgili tutumlarında da etkili olabilmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi aileler, eğitimi ve okulu sosyal ve psikolojik açıdan yaşama hazırlayıcı bir kurum olarak görmekte iken, yoksul aileler bu kurumu kendilerine uzak ve yabancı olarak algılamaktadırlar. Yine sosyo-ekonomik imkanları iyi olan aileler çocuklarının eğitim faaliyetleri ile ilgilenmekte ve akademik başarıyı ödüllendirmekte iken, diğer aileler çocuklarının okul başarısıyla fazla ilgilenmemektedirler. Yoksul aile çocuklarının genellikle eğitim imkanlarından yeterince yararlanamadıkları ve aileler tarafından desteklenmedikleri için okul başarılarının düşük olduğu ve dolayısıyla bu çocukların gelecekte de iyi bir mesleğe sahip olma ihtimallerinin zayıf olduğu belirtilmektedir” (Şen, 2004: 163).

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde mevsimlik işçi olgusu, eğitimde sorunlu olan bölgenin olumsuzluklarını arttıran başka bir etmen olmaktadır: Tarım arazilerinin dağılımındaki eşitsizlikler, ortakçılık gibi uygulamalar “mevsimlik işçi” olgusunu gündeme getirmektedir. Arazisi olmayanlar; il, bölge ya da ülke içerisinde belirli dönemlerde toprakta çalışmak üzere aileleriyle birlikte yaşadıkları yerleri terk edip çalışmaya gitmektedirler. (Pamuk yetiştirmek, fındık toplamak vb. için) Bu tür hareketlilikten en çok okul çağında olan öğrenciler etkilenmektedir. Çocuklar yaşadıkları yerlerden, okullarından, arkadaşlarından, derslerinden uzun bir süre geri kalmaktadırlar. Bir kısmı her ne kadar gittikleri yerlerde okula devam etmeye çabalasalar da uyum problemleri yaşanmaktadır. “Mevsimlik işçi” olgusu, bölgede eğitimi etkileyen önemli bir etmendir.

5.4.2.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Aile Yapısının Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri

En küçük toplum birimi olan aile, bölgedeki kırsal nüfus için aynı zamanda bir işletme birimidir. Temel amaç, ailenin/soyun varlığının ve aile işletmesinin sürekliliğinin sağlanmasıdır. Onlara göre ailenin her üyesi aile işletmesi için çalışmalıdır. Bu durum aile yapısına döngüsel özellik kazandırmaktadır. Aile yapısı çekirdek aile ile geniş aile arasında gidip gelmektedir. Çekirdek aile, yetişkin oğullardan birinin evlenmesi ve baba yanına yerleşmesi ile genişlemekte, bir süre sonra ise, geniş aile yapısı parçalanarak tekrar çekirdek aileye dönüşmektedir. Çünkü evli oğullar çeşitli nedenlerle (geçimsizlik, hane nüfusunun artması vb.) evini, kazancını ayırmakta ya da yaşlı ebeveynler ölmektedir. (Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı, 1999: 4).

Bu durumla birlikte, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ‘çekirdek aile’ kavramı da bilinen özelliklerinden farklı anlamlar taşımaktadır. “Geçiş dönemi ailesi” olarak da ifade edilen, tam anlamıyla kırsal yaşam alışkanlıklarından kurtulamayan, öte yanda “kentli olmaya özenen” tutumlar sergilemektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde doğurganlık hızı, diğer bölgelere daha çoktur. Bölgede doğurganlık oranında kır ve kent arasında farklılaşma fazla değildir. “Doğurganlık oranının kır ve kent arasında birbirine çok yakın olmasının en önemli toplumsal/kültürel etkisi, kadınlarla ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Yüksek

doğurganlığın kültürel olarak kabul edilmiş olması ve kadın statüsünün göstergelerinden biri olarak değerlendirilmesi, çok çocuk (çok erkek çocuk)=güç formülü gereğince kadın doğurgan olmak, erkek de bu düzenlenişin işleyişini sağlamakla görevlidir” Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı, 1999: 4)

Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre Türkiye genelinde ortalama hane halkı büyüklüğü %4.5 iken bu oran Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ortalama 6.8'dir. DİE'nin 2000 yılı sayısal verilerine göre Türkiye geneli toplam doğurganlık hızı %2.5 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran %4.8'dir. Harita 3'te belirtildiği gibi Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki toplam doğurganlık hızı diğer bölgelere göre oldukça fazladır. Aile nüfusunun fazlalığı, çok çocuk sayısı eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörler arasındadır. Günümüzde çocuk sayısı fazla aileler, genelde yoksul ve eğitimsizdirler. Çocuklarına yaşam koşullarını iyileştirecek imkanlardan yoksundurlar. Çocuklar öğrenimlerini okulun dışında pekiştirecekleri evlerinde kendilerine ait bir odadan yoksundurlar. Ailenin öğrenciye göstereceği ilgi, vereceği destek ve eğitim için gereken ekonomik kaynaklar çocuklar arasında bölünecektir.

Bu sorunların yanı sıra Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yoksulluğun yoğun yaşanması, kalabalık aile sorunuyla da birleşince sağlıklı beslenme (özellikle protein ve vitamin yetersizliği) barınma koşullarından yoksun çocuklar, öğrenciler yaşlarının gerektirdiği bedensel ve zihinsel gelişmeyi tamamlayamayacaklardır. Bu koşullar doğrultusunda öğrenci, kendisinde varolmayan olanaklara sahip yaşlılarıyla aynı hedef için yarışmak durumunda kalacaktır ve eğitimde eşit olmayan sonuçlar ortaya çıkacaktır.

5.4.3. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Göç Olgusunun Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri

“Genel anlamda göç, insanların belirli bir zaman boyutu içinde bir yerleşim alanından başka bir yerleşim alanına genellikle sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal nedenlerle geçişi olarak tanımlanır. Göçler, iç göçler ve dış göçler olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. İç göçler ülke içerisinde yerleşim birimleri arasında sürekli yerleşmek amacıyla yapılan yer değiştirmelerdir. Dış göçler ise, uzun süre kalmak, çalışmak ve yerleşmek için bir ülkeden diğerine yapılan nüfus hareketleridir” (Özer, 2004: 11).

Günümüzde göçler iki ana başlık altında değerlendirilmektedir: Gönüllü göçler ve zorunlu göçler. ”Gönüllü göç, insanların kendi istekleri ve beklentileri doğrultusunda, bir kentten diğerine ya da bölgeye olan yer değiştirmeleridir” (Özkalp, 1993: 211).

“Zorunlu göç ise, bireylerin özgün yaşam alanından zorunlu ve elinde olmayan nedenlerle kopmak durumunda bırakılmasıdır” (Gürel, 2001: 141). Zorunlu göç bireylerin iradesi dışında gerçekleştiği için yıkımı ve etkisi daha çarpıcı olmaktadır. “Türkiye’de göçlerin çoğunluğu gönüllü göç grubunda yer almakla birlikte Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ne ve Diyarbakır’a özgü olarak yüksek oranda göç olgusuyla karşılaşmıştır. 1980’lerin ortalarından, özel olarak da 1990’lardan sonra Türkiye yeni bir iç göç olgusuyla karşılaştı. 1984 sonrasında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde ve bu bölgelerden yaşanan göç, önceki dönemlerdeki göç dalgalarından farklılıklar gösteriyordu. Önceki göç hareketlerinin esas olarak ekonomik kaynaklı olmasına karşılık, yeni göç, siyasal ve sosyal sebepler taşıyordu. Olağanüstü Hal Bölge Valiliği’nin resmi raporlarına göre, boşaltılan toplam yerleşim birimi sayısı (köy, mezra) 3428, göç eden kişi sayısı ise 378 335’dir” (TBMM Göç Komisyon Raporu, 1997).

1990’lardan sonra göç hareketi bölge içerisinde ağırlığını hissettirmiştir. “Bu göç hareketlerine Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden önce de belli bir gelişmişlik düzeyine ulaşmış olan ve projeden sonra hızını arttıran Gaziantep en fazla göç alan il olmuştur. Bu kenti Diyarbakır ve Şanlıurfa izlemektedir. Bölgenin diğer kentleri, başta Siirt, Şırnak Kilis, Batman olmak üzere yoğun göç veren merkezler olmuştur. Göç veren kentler giderek bölge içerisinde yoksullaşıp marjinalleşirken, yoğun göç alan Gaziantep, Diyarbakır ve Şanlıurfa kent merkezlerinde büyük artışlar meydana gelerek bu kentlerde yeni yoksullar yaratmaktadır” (Erkan, 2005: 165).

Göç sürecinde bir çok sosyal ve psikolojik sorunlar yaşayan göçmenler, gittikleri bölgelerde kentsel, sosyal, ekonomik, kültürel bir çok uyum sorununa neden olmaktadır. Hangi nedenle olursa olsun, insanların topluca yaşadıkları topraktan kopmaları ve onları bilmedikleri şehirlere, ülkelere, yabancı insanların arasına ve yabancı oldukları yaşama biçimlerinin ortasına girmeleri çok zordur. Bu, uzun yıllar sürecektir olan bir yalnızlık, işsizlik, hastalık, eğitimsizlik, tek kelimeyle yoksulluk demektir. Göçle birlikte;

“Sosyal rolün ve statükonun kaybı,

Yoksulluk

Yaşama biçimleri ve alışkanlıkların değişmesi,

Günlük yaşama dair çok sıkı ve ağır bir kontrol,

Her an çeşitli şiddet olaylarına tanık olma ve şiddetin sürmesi,

Potansiyel suçlu olarak görülme ve baskılar,

Sürekli kendini kısıtlı ortamda hissetme ve çocukların bu ortamda büyümesi” gibi problemler yaşanmaktadır”(Alptekin, Şahin, 1999: 315).

Göç sürecinden en çok etkilenen grupların başında çocuklar gelmektedir. Göç süreci sonrası, 6-14 yaş arası ilköğretim çağındaki çocukların %43.4’ünün okula gitmediği görülmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü ve UNICEF’in Türkiye için yaptığı hesaplamalarda bu oran %23-25 arasında değişmektedir (Ön Rapor, 2004).

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde göç olgusunu yaşayan aileler çoğunlukla işsiz, yoksul ailelerdir. Şehir merkezlerinde genelde aynı semtlere yerleşmekte ve fiziksel şartları iyi olmayan evlerde oturmaktadırlar. Bölgede yetişkin kesimin istihdam edileceği iş alanları yeterince olmadığından, genelde çocukları sokakta, vasıfsız işlerde çalıştırmaktadırlar. Bölgede kendileri ya da aileleri göçü yaşayan çocuklar maddi imkansızlıklardan dolayı yeterince beslenememekte, okul ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamakta, sağlıklı ortamlarda yaşayamamakta, ve ailelerinin geçimini sağlamak için bir kısmı çalışmak zorunda bırakılmaktadırlar. Çocukların yaşadıkları bu olumsuz koşullar onların eğitimlerini olumsuz etkilemekte, çağdaş ortamlarda yaşayan yaşlılarıyla aralarında fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır.

5.4.4.Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Sokakta Çalışan Çocukların Eğitim Sorunları

Sokakta çalışan çocuklar genellikle, okul giderlerini ve cep harçlıklarını çıkarmak, ailelerinin geçimine katkıda bulunmak, bazı durumlarda tek başına evi geçindirmek için sokakta çalışan çocuklardır. Bu çocukların sorunları;

Çocuğun çalışmaya çok erken yaşta başlaması, yasalarla belirlenmiş tatil olanaklarını kullanamaması,

Uzun çalışma saatlerine bağlı olarak çalışması,

Çalışma yaşamının çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini engellemesi,

Emeğinin karşılığını alamaması,

Yetersiz beslenmesi,

Serbest zaman etkinliklerine ve oyuna vakit ayıramaması,

Ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılması olarak belirlenmiştir (Atauz, 1999: 167, 172).

Çocukların çalıştırılması ailenin geçimi ile ilgili olarak vazgeçilmez bir unsur olduğu görülmektedir. Eğitimsizlik neredeyse çalışan çocukla özdeşleşmiş bir kavram haline gelmiş durumdadır. Yoksulluk ve azgelişmişlik çocuğun çalışması konusunu daha öncelikli hale getirmektedir. Ayrıca ailenin eğitim düzeyinin düşük olması eğitime karşı ilgiyi de her zaman engelleyecek ve yaşam felsefelerinde eğitimin yararlı olma konusu yer almayacaktır. Daha sonra çocuğun bu yoksul ailede yetişmesi ve okula başlaması, okula derslerine ilgisizlik ve beraberindeki başarısızlık çocuğun eğitim sisteminin dışına çıkmasına neden olur. Bu eğitimsizliğin sonucunda ise, yeniden iş ile yeterli eğitim olanakları azalır ve çocuk düşük nitelikli işlerde çalışırken evlenir. Bunun sonucunda kendine geliştirici eğitim olanaklarına ulaşamaz hale gelecektir ve yeni bir yoksul ve eğitimsiz ailenin ortaya çıkması ile bu kısır döngü devam edecektir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ekonomik geri kalmışlık olarak değerlendirilen sanayileşmedeki gerilik, tarımda modernleşmemekten kaynaklanan istihdam problemleri, 90'lı yıllarda şehir merkezlerine hızla akan ve büyük yoksulluklara, işsizliğe sebep olan göç olgusu, hızlı nüfus artışı çocukların küçük yaşlarda ailenin geçimini sağlamak için çalışmalarına sebep olmaktadır "1990 nüfus sayımına göre Diyarbakır kent merkezinin nüfusu yaklaşık 385 000 iken, yoğun göç nedeniyle, 1997 yılında yaklaşık 512 000'e yükselmiştir. Kentin istihdam kapasitesi ve sanayi temeli, göçleri karşılayacak durumda olmadığından, çocukların sokaklarda çalıştırılmalarına uygun zemin oluşturulmaktadır. Bölgede çocuk emeği tarım ve hayvancılığın yanı sıra diğer alanlarda da kullanılmakta ve sosyal güvenceden yoksun, ucuz işgücü olarak görülmektedir" (www.gap.gov.tr).

Özellikle sokaklarda simit-mendil vb. satıcılığı, ayakkabı boyacılığı, el arabacılığı, çöp toplayıcılığı gibi marjinal faaliyetlerde çalışmaktadırlar. Ayrıca kırsal alanlarda aileleriyle birlikte tarlalarda çalışmaktadırlar. Bu çocukların bir kısmı ailelerinin geçimini tamamıyla üstlendikleri için eğitimlerinin belli bir noktasında okul sürecinden kopmaktadır. Çalışan çocukların diğer bölümü ise işleri ile birlikte eğitimlerine de devam etmektedir. Çalışan çocuklar eğitimde devamsızlık yapmakta, derslerine odaklanamamaktadır. Bu durum, hem eğitimde hedeflenen başarıyı elde etmemelerine, hem de eğitim sürecinin kısalmasına sebep olmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 'Sokakta Çalışan Çocuklar' olgusu, eğitimin önünde büyük engel oluşturmaktadır.

5.4.5.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Cinsiyet Ayrımcılığı Sorununun Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri

Eğitim alma, en temel insan haklarından biridir. Kadınlar eğitim alarak, en temel haklarını gerçekleştirebilmekte ve yaşam kalitesini arttıracak bilgiye erişebilmektedirler.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsünün belirlemelerine göre, Türkiye'de ilk evlilik yaşı ile eğitim düzeyi arasında doğru orantı vardır. En az ortaokul mezunu olan kadınlarda ortalama ilk evlilik yaşı olan 23.5, eğitimi olmayan kadınların ortalama evlilik yaşından yaklaşık 6 yıl daha yüksektir.

Eğitim düzeyinin artışı ile doğurganlığın planlanması arasındaki güçlü ve olumlu ilişki öteki göstergelerle de desteklenmektedir. Türkiye'de bütün yaşlarda ölüm olasılığı, daha yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları arasında daha düşüktür.

Eğitimle kadınların işgücüne katılımları arasındaki ilişki güçlü, olumlu ve eğitimin kadınların yaşamını değiştirmedeki itici gücünü kanıtlar niteliktedir. Kırsal kesimde okuryazar olmayan kadınlar çok yüksek oranlarla ücretsiz aile işçisi olarak çalışmak zorundadır (Tan, Ecevit, Üşür, 2000: 29-30).

Eğitim almış bir kadın, kendi sağlığı ile çocuklarının beslenme, hijyen, hastalıklardan korunma, aşı, eğitim konularında bilinçli ve duyarlı davranarak; onların hayatta kalma şanslarını arttıracak, bebek/çocuk ölüm sayısının azalmasını sağlayacaktır. Böylece, eğitim alan kadın fiziksel ve psikolojik açıdan daha sağlıklı ve mutlu çocuklar yetiştirebilecektir (Yalın, Levent, Eroğlu, 2004: 16).

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim kurumlarında okullaşma oranlarında kızlar her zaman erkeklere göre çok geri düzeyde olmaktadır. Bölgedeki kızlarla erkekler arasındaki eğitim uçurumu Türkiye geneline bakıldığında daha da net olarak görülebilmektedir. Bu durumun sebebini bölge halkının kız çocuklarına yaklaşımlarında aramak gerekmektedir. 2000 yılı DİE verilerine göre; Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 6 yaş üzeri kadınların %39.7'si okuma yazma bilmemektedir. Bölgede okuma-yazma bilmeyen toplam nüfusun yaklaşık %73'ünü kadınlar oluşturmakta, %27'sini ise erkekler oluşturmaktadır. 21.yüzyılda gelişmekte olan ülkelerden Türkiye'nin bir bölgesinde okuyamaz-yazamaz kadın sayısının (1058759) bu kadar fazla olması, hem Güneydoğu Anadolu Bölgesi, hem de Türkiye için ilerleme adına olumsuz bir göstergedir.

Bölgede halen varlığını sürdüren geleneksel yapı, kız çocuklarının eğitimleri önünde bir engel durumundadır. Kız çocuklarının okuması üzerine söylenen “ayıp-günah” bakış açısı eski dönemlere göre ağırlığını yitirse de halen varlığını sürdürmektedir.

“Kız çocukları aile işçiliği nedeni ile eğitim sürecine katılmamaktadır. Örneğin kız çocuğunun annesine yardım etmesi için okula gönderilmemesi, bir çocuğun çok küçük yaşta hizmetçi olarak çalıştırılması anlamındadır” (Küçükkaraca,2001:355). Bölgede çocuk sayısının fazlalığı kızın okulunu yarıda kesip evde kalmasının en önemli nedenidir .“Kız çocukları çok erken yaşlardan itibaren (6,7) kardeşlerinin bakımı, temizlik, bulaşık yıkama ve özellikle de su taşıma gibi ‘ev kadını rolünü üstlenmekte, böylece çocukluklarını yaşayamadan genç kızlık davranışlarını sergilemektedirler” (www. gap.gov.tr.).

Bölgede halen kız-erkek çocuk arasında değer ayrımı yapılmakta, erkek çocuk ailenin varlığını sürdüren, kız çocuk ise zamanı geldiğinde evlendiği kişinin ailesine doğuracağı çocuklarla destek olan kişi olarak görülmektedir. Bu nedenle erkeğe yapılacak her türlü yatırım (maddi,eğitimsel) geri dönüşümlü olarak görülmektedir ve eldeki bütün imkanlar erkek çocuk üzerinde kullanılmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde genelde evlilik yaşı düşük olmakla birlikte, kız çocuklarının evlilik yaşı daha da düşüktür. Bu durum da kız çocuklarının eğitim sürecini engelleyen faktörler arasındadır. “Kırsal kesimde kadınların ortalama evlenme yaşı 17, kentlerde ise 17.5 yılma 15-19 yaş diliminde olup, %63’tür. Sürekliliği akraba evliliğine bağlı olan aşiretlerdeki örgütlenmelerde, kız çocukları erişkinlik dönemlerinin hemen başında geleneksel değerler gerekçe gösterilerek yasal hakları olan eğitimden mahrum edilmekte ya da okula gitseler bile ikinci ya da üçüncü sınıftan sonra devam edememektedirler. Öte yandan kişisel yaşam hedefleri içerisinde kızların okumasının bir anlamı yoktur; önlerinde bir model bulunmamaktadır. Oysa erkek çocuklarda örneğin ehliyet almak için en azından ilkokulu bitirme istenilir bir durumdur (www.gap.gov.tr.).

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde kız çocuklarına geleneksel bakış açısı bölgede kızların aleyhine eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Bununla birlikte, gelecek nesillerin erkek-kız ayrımı yapmadan çağdaşlaşmasını önlemektedir.

5.4.6.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Dil Unsurunun Eğitimde Fırsat Eşitliğine Etkileri

“Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Kürtler, Türkler (Türkmenler), Araplar, Süryaniler, Nasturiler, Asuriler, Yezidiler ve Keldaniler yaşamakta ve ayrı diller konuşmaktadır. Bölgede halkın en çok anladığı ve konuştuğu ortak dil Kürtçe'dir. Kürtçe hemen hemen bölgenin bütün il, ilçe, kasaba ve köylerinde bilinmekte ve konuşulmaktadır. Cumhuriyet ile birlikte uygulanan eğitim politikaları sonucu kimi Kürt aşiret ve boyları ise bugün Türkçe konuşmaktadır. O nedenle bölgede hakim konuşma dili Kürtçe ve Türkçe'dir denilebilir” (Özer,1998:339-341).

“Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 2000 yılı nüfus sayımına göre toplam nüfusu 6 608 619 'dur. Bunların anadil gruplarına göre dağılımını yaptığımızda 3 595 078'inin anadili Kürtçe, 2 148 529'unun anadili Türkçe, 587 431'inin anadili Arapça, 236441'inin anadili Zazaca, 36714'ünün anadili Süryanice'dir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde anadil gruplarıyla, günlük yaşamda konuşulan dil birbirinden farklılaşmaktadır. Örneğin Diyarbakır'da anadili Türkçe olanların oranı 6.9, Şırnak'ta 9.7 iken, günlük yaşamda Diyarbakır'da yüzde 36.9, Şırnak'ta ise yüzde 57.6 oranında Türkçe kullanılmaktadır (Erkan, 2005: 275).

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde özellikle kırsal kesimde Türkçe'nin sonradan öğrenilmesi (6-7 yaşları arasında) öğrencilerin derslerde anlama, anlatım, problem çözme etkinliklerinde sorunlar yaratmaktadır. Anlama-kavramadaki problemler eğitimin tüm süreçlerinde etkisini hissettirmektedir. Bu durum da eğitimde olumsuzluklara sebep olmaktadır.

5.5.Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Eğitimsel Eşitsizlikleri Gösteren Tablolar ve Yorumları.

Tablo 1. Güneydoğu Anadolu bölgesinde 1998-99 Öğretim Yılında İller bazında Okulöncesinde Okullaşma Oranları.

İller(***)	Okulöncesi		
	Çağ Nüfusu (bin)(*)	Öğrenci Sayısı	Okullaşma(%) (**)
TÜRKİYE	4597116	207319	4,5
GAP	680807	11045	1,6
Kilis	10179	564	5.5
Gaziantep	104441	2938	2.8
Adıyaman	73380	1586	2.1
Siirt	32586	683	2.0
Diyarbakır	143154	2132	1.4
Batman	48889	628	1.2
Mardin	77754	928	1.1
Şanlıurfa	149838	1267	0.8
Şırnak	40586	319	0.7

Veri kaynağı; MEB, DİE

Okulöncesi eğitim çocuğun ilköğretime başlamadan önceki birkaç yıllık eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu eğitimle birlikte çocuk, ilk defa ailesinden uzak, kapsamlı bir eğitim altında kendine güven duygusunu, sosyalleşmeyi sağlayacaktır. Okulöncesi eğitim, ilköğretimin yanı sıra çocuğun gerçek yaşama hazırlanmasını sağlamaktadır.Okulöncesi eğitimin temel nitelikleri;

“Çocuğun sağlıklı bir beden ve kişilik gelişimi için uygun bir ortam sağlamak; çocuklarda ortaya çıkabilecek çeşitli sorunlar için, aileye yol gösterip yardımcı olmaya çalışmak,

İyi ve zengin bir anadil kazanımına katkıda bulunmak,

Uygar ve uyumlu insan olma yolunda en önemli adım olan doğru temel alışkanlıkların kazandırılmasında yardımcı olmak,

Ayrıca çocuğu daha sonra başlayacağı programlı öğrenme dönemine hazırlayacak tüm faaliyetlere yer veren düzenli bir program hazırlamak.” (Okulöncesi Eğitime Toplu Bir Bakış,1983:7) şeklinde sıralanabilir.

Çağdaş bir eğitimin başlangıcı için okulöncesi eğitimin zorunlu olması, bu yaş grubunun tümünü kapsamaması gerekmektedir. Okulöncesi eğitimde Türkiye’de okullaşma oranı %4.5’tir. Bu oran, diğer ülkeler göz önüne alındığında çok geri durumdadır. Okulöncesi okullaşmanın bilincinin oluşmasında, bu dönemdeki eğitimin ailelere yeterince kavratılmamasının ve okul giderlerinin çoğu ailenin karşılayamayacağı boyutlarda olmasının önemi büyük sayılmaktadır.

Aynı zamanda ülkemizde okulöncesi okullaşmanın gelişmesine yönelik yeterince altyapı oluşmamış, bu çağ nüfusunun tamamını kapsayacak okul, sınıf, araç-gereç, öğretmen, personel, pedagoğ, sosyal hizmet uzmanı ihtiyacı temin edilememiştir.

Eğitimde fırsat eşitliği açısından değerlendirildiğinde özellikle eğitim düzeyi düşük ve ekonomik açıdan yetersiz koşullara sahip ailelerin çocuklarına aile çevrelerinde bulamadıkları gelişim olanaklarının sağlanabilmesi için, okulöncesi eğitim kurumlarının ve bu dönemde okullaşmanın önemi büyüktür

Türkiye’de okulöncesi eğitime ilgi, çok geri durumdayken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi Türkiye ortalamasının da oldukça altında bir düzeydedir. Özellikle bölgedeki ailelerin eğitimlerinin yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda, en azından 5-6 yaş grubunun bu programa dahil edilmesinin önemi çok daha büyük olacaktır. Okulöncesi çağ nüfusunun %1.6’sının bu eğitime tabi olmasında bölgedeki ekonomik olumsuzlukların etkisi büyüktür. Çünkü okulöncesi eğitim, ülkemizde ailelerin belli miktarlardaki katkılarıyla yürütülmektedir. Çocuğun eğitim-öğretim dönemi başında karşılanması istenilen ihtiyaçları, aylık yemek-temizlik masrafları, okul servis ücretleri açık-gizli işsizliğin, ekonomik sorunların, kalabalık aile nüfusunun yoğun olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki aileler için önemli derecede maddi külfet oluşturmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde okulöncesi okullaşma oranı illere göre farklılıklar göstermektedir. Özellikle Kilis ilinde okullaşma % 5.5 oranıyla Türkiye ortalamasının dahi oldukça üzerindedir. Kilis'i %2.8 oranıyla Gaziantep ili takip etmektedir. Bölgede okulöncesinde okullaşmanın en az olduğu il sırasıyla %0.7 ile Şırnak, %0.8 ile Şanlıurfa ve %1.1 ile Mardin ilidir. Bölgenin en büyük ve gelişmiş şehirlerinden biri olan Diyarbakır ilinde bu oran, %1.4'tür.

Tablo 2. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 1998-99 Öğretim Yılında İlköğretimde Okullaşma Oranları.

İLLER	İlköğretim		
	Çağ Nüfusu (bin)	Öğrenci sayısı	Okullaşma (%)
TÜRKİYE	12422035	9512044	77
GAP	1556351	1078510	69
Gaziantep	262118	227230	87
Kilis	25547	19574	77
Batman	107620	80680	75
Mardin	169512	114550	68
Şırnak	80462	53206	66
Diyarbakır	332170	217043	65
Şanlıurfa	333538	212929	64
Adıyaman	176155	110476	63

Veri kaynağı MEB,DİE

İlköğretim; 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceriler kazandırarak, onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan eğitim devresine denir. Bu devrede çocuklara; okuma-yazma, okuduğunu anlama, anadilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, problemlerini çözme, toplumsal ve doğa olayları ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu bilgiler, gelecekteki öğrenmelerinin temelini teşkil eder. Ayrıca öğrenime devam edecekleri üst öğrenime, etmeyecekleri ise hayata hazırlar. İlköğretimin en önemli özelliği, bu aşamada, bütün vatandaşlar için gerekli olan bilgi ve becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu yönleriyle ilköğretim, eğitim sistemimizin temel taşıdır. İlköğretimin ilk beş senesi, daha çok, çocukları topluma hazırlama, kazandırmaya yönelik etkinlikleri kapsar. Böylece çocuk eğitimine devam etsin-etmesin bu dönemde edineceği bilgi ve beceriler, davranışlar tüm hayatını etkileyecek niteliktedir. İlköğretim devresinden sonraki eğitime devam edeceklerine ise, öğretim dönemi boyunca bilgi almasını, kavramasını ve kullanmasını sağlayacak temel bilgiler öğretilmektedir.

İlköğretimin ikinci bölümünü oluşturan son üç yıllık dönem, artık ileri eğitim aşamalarındaki eğitimin alt yapısını oluşturan ve onunla paralel giden bir sisteme sahiptir. Derslere artık branş öğretmenleri girmeye başlamakta ve lise, üniversite için alt yapı bu dönemde oluşmaya başlamaktadır. İlköğretim belirtilen özellikleri ile çok dikkate alınması gereken ve bütün çağ nüfusuna yaygınlaştırılması gereken bir eğitim kurumudur. Öğrenci geleceği ile ilgili planları; ne olup olmayacağına ait fikirleri ilköğretim sıralarında oluşmaya başlamaktadır.

Günümüzde Türkiye’de ilköğretim okullarından faydalanmayan bir tek öğrencinin dahi kalmaması gerekmektedir. Buna rağmen ülke genelinde okullaşmada %100 oranına ulaşamamıştır. Okullaşma oranındaki olumsuzluklar Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde daha fazla varlığını göstermektedir:

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde okullaşma oranı %69 ile ülke genelinin altında bir durum göstermektedir. Okullaşmanın yeterli seviyeye ulaşamamasında kapalı köy okulları, dolayısıyla eğitimden yararlanamayan ilköğretim çocukları, bölgenin ekonomik özelliklerinden kaynaklı çocukların

ilköğretim çağında okulu bırakıp çalışmak zorunda kalmaları, bölgede varlığını sürdüren “mevsimlik işçi” olgusunun eğitimin önünde engel teşkil etmesi, bölgede halen yaşamakta olan geleneksel düşüncenin kız çocuklarının okula gönderilmesini engellemesi gibi etmenler yer almaktadır. Bölgenin bu sosyo ekonomik yapısı, ilköğretimde okullaşmanın tamamlanamamasına sebep olmakta, eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ilköğretimde okullaşma oranlarında iller itibariyle de farklılıklar görülmektedir. Gaziantep %87 oranında gerçekleştirdiği okullaşma oranıyla bölgenin en ileri konumunda olmakla birlikte, Türkiye ortalamasının da çok üstünde bir orana sahiptir. Onu Türkiye'yle aynı orana sahip olan, %77 oranıyla Kilis ili takip etmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ilköğretimde en düşük okullaşma %62 ile Siirt ilinde yaşanmaktadır. Türkiye toplamında okullaşma oranı %77 iken, bu oran Güneydoğu Anadolu Bölgesi toplamında %69'dur.

Tablo 3.Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 1998-1999 öğretim yılında Ortaöğretimde okullaşma oranı.

İLLER	Ortaöğretim		
	Çağ Nüfusu (bin)	Öğrenci Sayısı	Okullaşma (%)
TÜRKİYE	4344780	2013152	46
GAP	465852	118223	25
Kilis	8704	3046	35
Gaziantep	89307	30507	34
Adıyaman	53907	17210	32
Batman	29474	8027	27
Diyarbakır	100620	25367	25
Siirt	17990	4535	25
Mardin	46456	9972	21
Şanlıurfa	99055	17107	17
Şırnak	20339	2452	12

Veri kaynağı MEB.DİE

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde okullaşma oranı Türkiye toplamına göre oldukça düşüktür. Türkiye toplamında okullaşma oranı, %46 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin oranı %25 oranındadır. Ortaöğretimde okullaşmada Kilis ili %35'le ilk sırada yer alırken, onu % 34'le Gaziantep takip etmektedir. Bölgedeki ortaöğretimde okullaşmada en olumsuz il, %12 oranıyla Şırnak olmakla birlikte onu %17 oranıyla Şanlıurfa ili takip etmektedir. Temel eğitim ile yüksek öğretim arasında yer alan ortaöğretim kurumlarının genel amacı, bir yandan yükseköğretime, diğer bir yandan da iş yaşamının gerektirdiği mesleklere öğrenciyi hazırlamak olarak belirlenmiştir. Günümüzde ortaöğretim kurumlarının yüksek öğretime öğrenci hazırlamaya yönelik bir hedef oluşturması ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin

kalitesini düşürmektedir. Bu durumda iş yaşamının gerektirdiği nitelikli ara insan gücünün yetiştirilmesi sorunu, çoğunlukla yaygın eğitime aktarılmış olmakta ve örgün eğitimin bu noktadaki rolü ihmal edilmektedir.

Liseler geçmiş dönemlerde genellikle devlet kadrolarının memur kaynağını oluşturur iken, günümüzde de çoğunlukla bu özelliklerini kaybetmişler, üniversiteye giriş olanağı bulamayan yüz binlerce lise mezunu, işgücü içinde yer alamamıştır. Meslek liselilerin, sanayileşmiş il ve bölgelerde istihdam şansının fazla olması, meslek liselerine bu yerleşim yerlerindeki ilgiyi, sanayileşmenin az olduğu yerlere nazaran arttırmaktadır.

Türkiye’de ortaöğretimde okullaşma oranı %45 seviyesiyle, diğer gelişmiş ülkelere göre oldukça geri durumdadır. Türkiye genelinde oran bu durumda iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ortaöğretimde okullaşma oranı ülke geneline göre %25 oranıyla yarıya yakın düşmektedir. Bölgede ortaöğretimde okullaşmanın azlığında Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin sosyo-ekonomik şartları oldukça belirleyici olmaktadır. Birkaç ili dışında sanayileşmenin, işsizliğin yoğun olduğu bölgemizde, ortaöğretimin mezununun iş bulma imkanı son derece azdır. Günümüzde, üniversite kapılarını zorlamak, büyük çoğunlukla dershaneye gitmekle gerçekleşmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ekonomik yetersizlikler bu aracı da yeterince kullanma olanağını engellemektedir. Üniversiteye gidemeyecek ve lise diplomasıyla iş olanağı bulamayacak olan öğrenci için, ortaöğretim zorunluluktan çıkmakta, ilköğretim sonunda bölgedeki çocuklar vasıfsız işlerde çalışarak aile bütçesine katkı sunmaktadır. Bu etkenler, bölgede ortaöğretimde okullaşmayı çok geri oranlara çekmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde iller arasında da ortaöğretimde okullaşma oranlarında farklılıklar görülmektedir. Okullaşma oranı en yüksek il, %35 oranıyla Kilis, onu takip eden il ise Gaziantep’tir. Kilis ili okulöncesi okullaşmadan başlamak üzere, eğitime ilgi açısından diğer illerden daha farklı ve ileri bir konumda bulunmaktadır. Gaziantep ise sanayileşme yönüyle bölgenin kalbi konumundadır ve istihdam alanı diğer illere göre daha geniştir. Bu yönden ortaöğretimde okullaşmaya ilgi, diğer illere nazaran daha fazladır.

Tablo 4. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 1998-1999 Öğretim yılında Yükseköğretimde okullaşma oranları (*)

	Yükseköğretim		
	Çağ nüfusu (bin)	Öğrenci sayısı (bin)	Okullaşma (%)
GAP BÖLGESİ	638826	24829	4
TÜRKİYE	6476590	1402930	22

Veri Kaynağı: Y.Ö.K

(*)Okullaşma Oranı hesaplanırken 1997 Genel Nüfus Tespiti Sonuçlarına göre çağ nüfusları projeksiyonları kullanılmıştır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yükseköğretimde okullaşma oranı, oldukça düşük olan %4 oranındadır. Bununla birlikte Türkiye genelinde çağ nüfusuna göre yüksek öğretimde okullaşma oranı %22'dir. Yükseköğretimde okullaşma açısından Türkiye ile bölge arasında çok önemli sayılabilecek oranda farklar vardır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi; sanayileşmemiş, geniş tarım alanları olmasına rağmen bunları modernize edememiş, geniş istihdam alanları yaratamamış bölgelerimizdendir. Bu nedenle büyük oranda ekonomik sorunlar yaşamakta; işsizlik, yoksulluk önemli boyutlarda yaşanmaktadır. 1990'lı yıllardan itibaren bölgeye özgü yaşanan yoğun göç olgusu varolan sorunların katlanarak artmasına sebep olmaktadır. Aileler geçim sıkıntısını hafifletmek için çocuklarını ilköğretim çağından itibaren sokaklarda çalışmaya yöneltmektedirler. Bu etkenler de, okul çağındaki öğrencilerin yeterince eğitim imkanlarından faydalanmalarını engellemektedir. Kırsal kesimdeki çocuklar ise kendi topraklarında çalışmakta, bir kısmı da mevsimlik işçi olan aileleriyle farklı yerlere çalışmaya gitmektedirler. Ekonomik şartlar ortaöğretimde okullaşma oranına dahi büyük etki yaparken; üniversiteye gitmek, üniversite sınavını kazanmak, bölge geneline göre çok daha güç olmaktadır. Günümüzde üniversite sınavını kazanmak, genelde dershaneye gidilerek, özel ders alınarak gerçekleşmektedir. Ekonomik sıkıntılar çeken bölge halkı için, bu imkanları çocuklarına sunmak büyük çoğunlukla olası değildir. Bu sorunların yanı sıra Türkiye geneline nazaran sınıf başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, branş öğretmenlerinin azlığı, yeterince eğitim araç gereçlerinden

yararlanamama, ikili öğrenimin yoğunlukla uygulanışı gibi eğitimsel sorunlar da öğrencilerin yeterli eğitim alt yapılarının oluşumunu engellemekte, üniversite sınavının önünde aşılması güç sorun olarak yeri almaktadır.

Tablo 5. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 8 yıllık zorunlu temel eğitim projesinin ,kız öğrencilerinin eğitime katılım oranına etkisi.

İLLER	1996-1997 Öğretim yılı	1998- 1999 Öğretim yılı	Artış Oranı (%)
	Kız öğrenci sayısı	Kız öğrenci sayısı	
TÜRKİYE	4296834	4322081	0,59
GAP	430126	443601	3,13
Adıyaman	48309	49730	2.94
Batman	31462	31486	0.07
Diyarbakır	83806	86908	3.70
Gaziantep	99604	103738	4.15
Kilis	8735	8854	1.36
Mardin	39157	47013	20.06
Siirt	19356	15300	-20.95
Şanlıurfa	80913	82903	2.46
Şırnak	18784	17669	-5.94

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kız çocukların eğitime katılımı diğer bölümlere nazaran eğitimin her kademesinde daha düşük oranlardadır. Bu duruma neden olarak ailelerin çocuk sayılarının fazla oluşu ve kızların bir bakıma "ikinci anne" rolünü üstlenerek kardeşlerine bakma zorunluluğu, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi, bölgedeki geleneksel yapıdan kaynaklı olarak kızların eğitiminin ayıp, günah olarak değerlendirilmesi, çocukların evde ve tarlalarda çalışmak zorunda bırakılmaları başta gelen nedenler arasındadır.

1998 yılında yürürlüğe giren 'Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim' sisteminin kız çocuklarının eğitime katılmasında önemli değişiklikler yapacağı düşünülmektedir.

Fakat Tablo 5’te de görüldüğü kadarıyla yeterli derecede bir etki yaratmamıştır. Hatta bazı illerimizde kız öğrencilerin eğitime katılım oranı, bir önceki eğitim yılına göre oldukça düşmüştür. Yukarıdaki tablodaki sayısal verilere göre ‘8 yıllık zorunlu Temel Eğitim Projesinin’ kız öğrencilerin eğitime katılım oranına çok yoğun etki görülmemektedir. Bununla birlikte Türkiye ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi oranlarını karşılaştırdığımızda bölgedeki gelişmelerin daha olumlu olduğu görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde 1996-1997 ile 1998-1999 eğitim öğretim yılı verileri karşılaştırıldığında artış oranı %3.13 olurken ;aynı zaman diliminde Türkiye’deki artış oranı %0.59’larda kalmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde en önemli artış % 20.06 oranıyla Mardin ilinde görülürken, bunun aksine en önemli düşüş de % -20.95 oranıyla Siirt ilinde görülmektedir.

Tablo 6. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde Özel Eğitimde Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayısında Görülen Eşitsizlikler.

İller	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
TÜRKİYE (*)	3859	32542	6990
GAP BÖLGESİ	8	743	73
Adıyaman	0	0	0
Batman	0	0	0
Diyarbakır	3	263	33
Gaziantep	4	430	31
Kilis	0	0	0
Mardin	0	0	0
Siirt	0	0	0
Şanlıurfa	1	50	0
Şırnak	0	0	0

Veri kaynağı :M:E.B . A:P:K ,Özel Eğitim Dairesi(*)Okul sayısı toplamına ,Özel Eğitim Sınıfları ,Okul Rehberlik Büroları ,Rehberlik ve Araştırma Merkezleri; Öğrenci sayısı toplamına ise Kaynaştırma Eğitimi dahildir.

“Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişimlerdeki özür ve üstün özellikleri yönünden eğitim ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için normal çocukların eğitim hizmetlerindeki ek olarak bir takım özel hizmet ve önlemleri gerektiren çocuklara özel eğitime muhtaç çocuklar denir” (Özsoy, Özyürek, Erpek,1988:16).

“T.C Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının koordinatörlüğünde Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından yapılan ve 2003 yılında tamamlanarak geçici sonuçları açıklanan 2002 Türkiye Özürlüler Araştırmasına göre; Türkiye nüfusunun %12.29’u özürlüdür. Bu oran kadınlarda %13.45, erkeklerde %11, 10’dur. Özürlü nüfusumuzun %9.90’ı Güneydoğu Anadolu Bölgesindedir.”(Kocaoğlu, 2004:322)

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimlerine uygun yetişmiş personel, onları geliştirici özel eğitim programları ve eğitim ortamının özür durumuna uygunluğu, konusunda uzman öğretmenlerin oluşturduğu kapsamlı bir etkinlikle devam edilmelidir. Bu eğitimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının mümkün olduğunca az olması gerekmektedir. Özel eğitim uygulamalarında konusunda uzman öğretmenin öğrencisiyle birebir ilgilenmesi, bireyi geliştirme açısından oldukça önemlidir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde özel eğitim okul sayısı Türkiye toplamının %0.2’sini, öğrenci sayısı %0.52’sini, öğretmen sayısı ise %1’ini oluşturmaktadır. Türkiye genelinde ortalama öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 4-5 kişi olurken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bu sayı, 10’u bulmaktadır.

Akraba evliliğinin çok olduğu bölgemizde, özürlü insan problemi önemli derecede yaşanmaktadır. Buna rağmen okul sayısının azlığı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki fazlalık, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde sadece Diyarbakır, Gaziantep ve Şanlıurfa ilinde özel eğitim okulu bulunmaktadır. Bölgedeki özel eğitim okul sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı Türkiye toplamına göre çok düşük orandadır. Özel eğitim okul sayısının Türkiye toplamına oranı%0,2, öğrenci sayısının Türkiye toplamına oranı %2,2 ve öğretmen sayısının Türkiye toplamına oranı %1’dir .

Tablo 7. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kapalı Okullar Sorunundan Kaynaklanan Eşitsizlikler. (31-12-1998 itibariyle)

İller	Güvenlik	Doğal afet	Öğretmensizlik	Toplam
TÜRKİYE	602	323	248	1173
GAP BÖLGESİ	436	240	130	806
GAP/TÜRKİYE%	72	74	52	69
Adıyaman	-	-	-	-
Batman	90	-	-	90
Diyarbakır	224	101	66	391
Gaziantep	-	-	-	-
Kilis	-	-	-	-
Mardin	86	131	34	251
Siirt	34	-	-	34
Şanlıurfa	-	8	30	38
Şırnak	2	-	-	2

Veri Kaynağı M.E.B:APK

“Kapalı okullar” sorunu neredeyse bölgeye özgü bir sorun olarak düşünülmektedir. Bunun sebebi; Türkiye genelinde kapalı okulların %69’unun bölgeye ait olmasıdır. Okulların kapanmasında başlıca güvenlik, doğal afet, öğretmensizlik gibi etmenler sebep olmaktadır: Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde kapalı okul konusu eğitimin kanayan yarası konumundadır. Bölgedeki 436 tane okul güvenlik nedeniyle, 240 okul doğal afet sebebiyle ve 130 okul ise öğretmensizlikten kapanmıştır. Türkiye’de, güvenlik nedeniyle kapanan okulların %72’sini, doğal afet nedeniyle kapanan okulların %74’ünü, öğretmensizlikten kapanan okulların %52’sini Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki okullar oluşturmaktadır. Bu sayısal veriler, bölgemizde kapalı okul sorununun eğitimde ne kadar önemsenmesi gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

Bölgede kapalı okullar sıralamasında en büyük pay, 391 okul ile Diyarbakır iline ait olmakta, onu 255 okul ile Mardin izlemektedir. Gaziantep, Kilis ve Adıyaman illerinde kapalı okul bulunmamaktadır.

“Kapalı okul” öğrencilerinin bir kısmı eğitim imkanlarından yararlanmaktaysa da, büyük bir kısmı bu imkanlardan yararlanamamaktadır. Ayrıca okumak için çocukların yalnız ya da aileleriyle birlikte başka yerleşim yerlerine gitmek zorunda kalmaları diğer sosyal sorunlarla birlikte, eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

Tablo 8. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kapalı Okulların Eğitimden Yararlanamayan Öğrenciler Açısından Gerçekleşen Eşitsizlikler

Kapalı Okulların Eğitimden Yararlanan								Yararlanamayan Öğrenci Sayıları									
İLLER	OKULUN ÖĞRENCİ SAYISI			EĞİTİMDEN YARARLANAN				ÖĞRENCİ SAYISI				TOPLAM			EĞİTİMDEN YARARLANAMAYAN ÖĞRENCİ SAYISI		
				YİBOya yerleştirilen		PiOya yerleştirilen		Kendi imkanlarıyla yerleşen		Taşımah eğitimine alınan							
	T	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	T	E	K	T	E	K
Türkiye	47286	32613	14673	3813	428	79	-	3285	1528	1595	550	11278	8772	2506	36008	23841	12167
GAP	29042	19781	9261	2327	356	45	-	1127	383	1104	331	5673	4603	1070	23369	15178	8191
GAP/Türk	61	60	63	61	83	56	-	35	25	69	60	50	52	42	64	63	67
Adıyaman	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Batman	4158	2770	1388	471	124	-	-	226	93	224	23	1161	921	240	2997	1849	1148
Diyarbakır	16131	11491	4640	1401	70	-	-	648	167	725	251	3262	2774	488	12869	8717	4152
Gaziantep	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kilis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mardin	5893	3598	2295	205	41	-	-	160	99	48	31	584	413	171	5309	3185	2124
Siirt	1464	1024	440	148	52	45	-	55	-	-	-	300	248	52	1164	776	388
Ş:Urfa	1288	827	461	102	69	-	-	-	-	107	26	304	209	95	984	618	366
Şırnak	108	71	37	-	-	-	-	38	24	-	-	62	38	24	46	33	13

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kapalı okulların öğrencileri Türkiye toplamının %61.4'ünü oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sadece %19.5' i çeşitli eğitim imkanlarından faydalanmaktadırlar. Eğitimden yararlanamayan öğrenci sayısı kapalı okul öğrencilerinin % 80'inden fazla durumdadır. Yukarıdaki verilerden çıkan sonuç Güneydoğu Anadolu Bölgesi için olumsuz olarak değerlendirilebilir.

Eğitime devam edenlerden bir kısmı, YİBO'ya (Yatılı İlköğretim Bölge Okulları) ya da PİO'ya (Pansiyonlu ilköğretim Okulları) yerleştirilmiş, bir kısmı taşımali eğitimden faydalanmış, diğeri bir kısmı ise kendi imkanlarıyla eğitim devam etmiştir. Fakat eğitim devam edenlerin, toplam öğrenci sayısının %19.5'unu oluşturması Güneydoğru Anadolu Bölgesi'ndeki eğitim açısından olumsuz bir göstergedir.

Tablo 9. Güneydoğru Anadolu Bölgesinde Okulöncesinde Öğretmen, Öğrenci Oranından Kaynaklanan Eşitsizlikler

İLLER	OKUL /SINIF SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRET-MEN
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	
TÜRKİYE	11314	320038	167421 %52,3	152617 %47,6	18921
GAP	1425	21739	11606 %53,3	10133 %46,6	1017
GAP/TÜRKİYE	12,5	6,7	6,9	6,6	5,3
ADİYAMAN	150	4326	2289 %52,9	2037 %47,0	149
DİYARBAKIR	220	3165	1680 %53,0	1485 %46,9	192
GAZİANTEP	211	4494	2438 %54,2	2056 %45,7	223
MARDİN	61	1881	1002 %53,2	879 %46,7	97
SİİRT	96	1701	905 %53,2	796 %46,7	83
ŞANLIURFA	555	2480	1339 %53,9	1141 %46,0	141
BATMAN	54	1940	1015 %52,3	925 %47,6	80
ŞIRNAK	62	638	367 %57,5	271 %42,4	24
KİLİS	16	1114	571 %51,2	543 %48,7	28

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Günümüzde okulöncesi eğitim, çocuğun okula psikolojik ve fiziksel olarak hazırlanmasında önemli bir adım olarak düşünölmektedir. Okulöncesi eğitim pek çok yönüyle günümüzde zaruri hale gelmektedir. Bu dönemde çocuğı eğitime tabi tutma; çocuğun zeka gelişiminin %70'lik kısmının 7 yaşına kadar tamamlandığı ve

öğrenme becerisinin bu yaşta geliştiği, çocuğun ailesinden bağımsız olarak grup içine katıldığı sosyal-sağlıklı ilişkiler kurması gibi olguların bu yaşta geliştiği, farklı kültür ve aile ortamlarından gelen çocukların ortak bir yetişme ortamına, kendine güven duygusuna okulöncesi eğitim sayesinde ulaşabildiği, çocuğun güven duygusunu bu kurumlarda kazanmaya başladığı, dilini, doğru konuşmayı, yorumlamayı; doğayı, çevreyi, insan davranışlarını tanımaya, değerlendirmeye başladığı, nesnelere, eşyaları, temel bir takım davranışların olumlu-olumsuz değerlendirmesini öğrenmenin 4-6 yaş olduğu, çocuğun öğrenme etkinliğinde aile içi desteğin tek başına yeterli olmadığı, çocuğun kendi yaşlılarıyla birlikte olabileceği, bedensel ve zihinsel gelişmelerini sağlıklı biçimde sürdürebilecekleri bir ortam olduğu için okulöncesi eğitim gereklidir ve günümüzde zorunlu hale getirilmelidir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde; bölgenin sosyo-ekonomik geri kalmışlığı, eğitim konusunda ailelerin yetersizliği, çocukların sağlıksız koşullarda yetişiyor oluşu göz önüne alındığında, okulöncesi eğitime ne kadar ihtiyaç duyulduğu tespit edilebilir. Fakat Türkiye'de bu eğitimin halen zorunlu hale gelmeyişi ve en önemlisi ailelerin çocuklarını gönderdiklerinde önemli sayılacak miktarlarda okullara ödeme yapmaları gerekliliği, okulöncesi eğitimin yaygınlaşmasını önleyecek en önemli engellerdendir. Özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi gibi ekonomik sıkıntılarının ciddi boyutlarda yaşandığı ve çocuk sayısının fazla olduğu yerlerde, ancak maddi durumu yöre halkının geneline göre daha iyi ve daha eğitilmiş aileler bu tür eğitim imkanlarından yararlanmaktadırlar. Ekonomik problemler, okulöncesi eğitimde eşitsizliğe yol açmaktadır.

Okulöncesi eğitim, belirtilen sebeplerden ötürü Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yaygınlaşmış bir uygulama haline gelememiştir. Bölgede, okul/sınıf sayısı, Türkiye toplamının %12.5 'ini oluşturmaktadır. Fakat okul+sınıf sayısının beraber verilmesi yanıltıcı bir durum oluşturmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde okulöncesi eğitim çoğunlukla ilköğretim okullarının bir sınıfının bu eğitime tahsis edilmesiyle gerçekleşmektedir. Bölgenin sosyal açıdan en gelişmiş ve en kalabalık

illerinden biri olan Diyarbakır gibi bir ilde dahi 4 tane okulöncesi eğitim yapan resmi okul bulunmaktadır.

Türkiye'de okul öncesi eğitime tabi tutulan öğrencilerin %6.7'sini, öğretmenlerin ise %5.3'ünü Güneydoğu Anadolu Bölgesi kapsamaktadır. Türkiye genelinde okullaşma oranı çağımızı yakalayamayacak kadar düşükken, genel toplamdan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne düşen pay daha da azdır. Bölge, Türkiye toplamında öğrenci sayısının kendine düşen bu oranından çok daha az payı öğretmen sayısında almaktadır. Bu durum da Güneydoğu Anadolu Bölgesi açısından okulöncesi eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan etmenlerden bir diğeridir.

Tablo 10. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Şehir İlköğretim Okullarında Öğretim Şekline Göre Gerçekleşen Eşitsizlikler

		TOPLAM				NORMAL ÖĞRETİM YAPAN OKULLAR					İKİLİ ÖĞRETİM YAPAN OKULLAR				
Okul Sayısı	Ders lik Sayısı	OGRENCİ SAYISI			Okul Sayı sı	Ders lik Sayısı	OGRENCİ SAYISI			Okul Sayısı	Ders lik Sayısı	OGRENCİ SAYISI			
		Toplam	Erkek	Kız			Toplam	Erkek	Kız			Toplam	Erkek	Kız	
Türkiye	9263	147271	7045049	3731940	3313109	4857	75947	2224408	1187221	1037187	4406	71324	4820641	2544719	2275922
GAP	872	13872	882013	495147	386866	327	4892	170700	101737	68963	545	8980	711313	393410	317903
Gap/Türk	% 9	% 9	% 12,5	% 13	% 11	% 6	% 6	% 7	% 8	% 6	% 12	% 12	% 14	% 15	% 13
Adıyaman	92	1179	57835	30918	26917	29	390	10219	5830	4380	63	789	47625	25088	22537
<i>D: Bakır</i>	167	2956	195748	111753	83995	62	999	36198	23090	13108	105	1957	159550	88663	70887
G Antep	170	2863	214965	113693	101272	41	723	26356	13982	12374	129	2140	188609	99711	88898
Mardin	110	1591	87043	48886	38157	54	758	22632	13521	911	56	833	64411	35365	29046
Siirt	58	841	36412	21655	14757	35	525	17547	10861	6686	23	316	18865	10794	8071
Ş Urfa	127	2098	159202	94157	65045	30	519	22736	14362	8374	97	1579	136466	79795	56671
Batman	71	1188	75752	422264	33488	27	272	9980	5990	3990	44	916	65772	36274	29498
Şırnak	46	683	39841	23827	16014	21	280	11264	6806	4458	25	403	28577	17021	11556
Kilis	31	473	15215	7994	7221	28	426	13777	7295	6482	3	47	1438	699	7396

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Türkiye’de ilköğretim okulları iki farklı okul türüyle uygulamadadır: Normal öğretim yapan okullar ve ikili öğretim yapan okullar.

Günümüzde çağdaş eğitim anlayışına uygun öğretim, normal öğretim okullarında yapılan eğitimidir. Bu okulların saatleri, öğrencinin eğitim-öğretiminden gereken verimin alınabilmesi için en uygun saatlerdir. (yaklaşık 9.00-15.00 arası) Normal öğretimde en az bir saatlik yemek arası verilmekte, bu arada öğrencinin ve öğretmenin dinlenmesini, derse tekrardan odaklaşmasını sağlamaktadır.

Türkiye’de ikinci öğretim şekli, ikili öğretim yapan okullarda uygulanmaktadır. Bu okullardaki öğrenciler, sabahçı ve öğlenci olarak ikiye ayrılmakta; her ders arasında yaklaşık 10 dakikalık dinlenme dışında yemek molası dahil hiçbir ara verilmemektedir. İkili öğretim, saat açısından değerlendirildiğinde çağdaş eğitime uygun bir yöntem değildir. Türkiye’de ikili eğitim yapılmasının sebebi, öğrenci sayısının fazlalığına mevcut okulların cevap olmayışı, bu nedenle normal eğitimin yeterince gerçekleşmemesidir. İkili öğretimde sabahçı olan bir öğrenci yaz dönemi yaklaşık olarak 7.30’da, kış döneminde ise 7.00’de derse başlamak zorunda kalmaktadır. Derslerin bu kadar erken başlaması, öğrencilerin uykularını tam olarak alamadan sınıflara girmesi eğitimin başarısını etkilemektedir. İkili öğretim yapan öğlenci grup açısından değerlendirildiğinde, onların da çıkış saatleri yazın 5.30, kışın 5.00’i bulmaktadır. Okul çıkışı öğlenci grubunun son dersleri kış mevsiminde karanlığa kalmaktadır. Çocukların çıkışı tam anlamıyla akşam gerçekleşmektedir. Bu durum da, çocukların son derslerde ilgilerini dağıtmaktadır. Aynı zamanda normal eğitimde olan dinlenme-beslenme arasının olmayışı, öğrencilerin dersi dinleme- anlama verimliliğini düşürmektedir. Normal öğretimle ikili öğretim arasındaki bu farklar, ikili öğretim yapan okullar aleyhine eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde şehir ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı, Türkiye toplamının %12.5’ini oluşturmaktadır. Türkiye genelinde şehir ilköğretim okullarında okuyan kız öğrencilerin oran %47 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde bu oran, %43’e düşmektedir.

İlköğretim okullarında çağdaş bir eğitim düşüncesinde normal eğitimin önemli bir yeri vardır. Normal eğitimdeki saat uygulamaları öğrenci ve öğretmenin en verimli zamanlarını kapsamakta, dinlenmeye ve yeniden öğrenmeye imkan vermektedir.

Türkiye’deki şehir ilköğretim okullarının %52’si, öğrencilerin ise %31’i normal öğretime geçmişken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki okulların %37’si öğrencilerin ise %19’u geçmiştir.

Türkiye'de normal öğretim gören öğrencilerin %7'sini Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 10'dan çıkan bu sonuçlara göre, bölgemizdeki normal eğitim olanakları oldukça düşüktür ve başarısızlığın oluşmasında pay sahibi olarak yerini almaktadır. Türkiye ortalamasında normal eğitim verilen okullarda derslik başına 29 öğrenci düşerken, bölgemizde 34 öğrenci düşmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin %80.6'sı ikili öğretim yaparken, derslik başına 39-40 dolaylarında öğrenci düşmektedir.

Tablo 11. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kırsal Yerleşimlerde Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasından Kaynaklanan Eşitsizlikler

İLLER	TOPLAM	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASI YAPAN OKUL SAYISI					
		20 ve daha az öğrencisi olan	21 30 öğrencisi olan	31 40 öğrencisi olan	41 50 öğrencisi olan	51 60 öğrencisi olan	61 ve daha fazla öğrencisi olan
TÜRKİYE	17682	4523	3452	3064	2412	1516	2715
GAP	3598	433	523	509	532	435	1164
GAP/TÜRKİYE	%20	%9.5	%15	%16.6	%22	%28	%42.8
ADİYAMAN	555	118	122	90	102	58	65
DİYARBAKIR	709	67	70	82	82	80	328
GAZİANTEP	291	26	54	60	53	43	55
MARDİN	345	59	48	40	57	37	104
SİİRT	217	12	31	27	32	24	91
ŞANLIURFA	1067	113	144	138	164	134	374
BATMAN	222	19	31	39	23	30	80
ŞIRNAK	118	8	7	13	13	21	58
KİLİS	74	11	16	20	8	8	11

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal yenlerine göre düzenlenmiştir.

Tek öğretmenli köylerin hemen hepsi “birleştirilmiş sınıf”tır. Yaygın kullanımıyla “birleştirilmiş sınıf” beş sınıfın bir arada okuması demektir. Bu okullara atanan öğretmenler, genellikle aday öğretmen olduklarından, birleştirilmiş sınıflar konusunda bilgiye sahip olsalar bile, yeterli görgüye sahip değildir.

Tek öğretmenli köylere gönderilen öğretmenler, genellikle aday öğretmen olup, ne “öğretmenlik”, ne de “yöneticilik” konusunda yeterli bilgiye sahiptir. her şeye deneme-yanılma yoluyla öğrenmektedirler. Bu durum, köydeki bir öğrencinin en az iki-üç deneyimsiz öğretmenin elinden geçmesi, başka bir deyimle en az iki-üç öğretmene denek olup, ona meslek öğretmesi demektir ki, bu durum, öğrenci başarısızlığında ve okula karşı tutumların değişmesinde önemli bir etkidir.

Birleştirilmiş sınıflar birçok sorunu kendi içerisinde barındırmaktadır. Bu sınıflarda eğitim-öğretim yaparak öğretmenlerin genellikle birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterince bilgiye sahip olmaması, diğer sınıflarla karşılaştırıldığında bu sınıflardaki öğretmenlerin sorumluluğunun artması, öğrencilere ve ders konularına ayırdığı zamanın azalması, bu uygulamanın önemli problemlerindedir. Bu uygulamada öğretmenin ders öncesi yapacağı hazırlık artacaktır. Bu durumun yanı sıra, ilköğretimin ve tek tek sınıfların ulaşması gereken eğitim hedeflerine ulaşmak, özellikle de sınıflar kalabalıkla mümkün olmayacaktır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, bu olumsuzluklarından dolayı diğer eğitim uygulamalarına göre eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen önemli bir faktör niteliğindedir.

Öğrenciler açısından soruna bakıldığında 1. ve 5. sınıf öğrencilerinin bir arada eğitim görebildiği bu sınıflarda, öğrenciler arasında oluşan yaş farkı çeşitli problemlere yol açmakta, eğitimde verimliliği düşürmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okul sayısı, Türkiye'nin %20'si kadardır. Bölgemizde birleştirilmiş sınıf uygulamasına tabi tutulan öğrenci sayısı ise, 189 192 kişidir. Bu rakam, Türkiye'deki uygulamaların %27'sine tekabül etmektedir.

Bölgemizdeki uygulamaların %73'ü 1 ve 2 öğretmenli, 5 sınıflı öğretim şeklinde gerçekleşmektedir. Bir ve iki öğretmenli, beş sınıflı öğretim uygulaması Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Türkiye toplamının %31'i kadar öğrenciye yapılmaktadır. 1451 okul tek derslikli, 1229 okul ise iki derslikli olarak eğitimini sürdürmektedir. Bir ve iki derslikli sınıflara ortalama 52 öğrenci düşmektedir.

Bu rakamlar, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin kırsal kesimdeki eğitimin ne kadar sağlıklı koşullarda yapıldığını açıklamaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması, her sınıfa, seviyesine göre ayrı bir yaklaşımın sunulmasını gerektirmektedir. Bu öğretim şekli öğretmen için oldukça yorucu, öğrencilerin dikkatini dağıtıcı bir özelliğe sahiptir. Özellikle sınıfların kalabalık olması, zorlukların çoğalmasına sebep olmaktadır, verimi düşürmektedir.

Tablo 12. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kırsal Yerleşimlerde Öğrenim Şeklinde Kaynaklanan Eşitsizlikler

İLLER	TOPLAM NORMAL ÖĞRETİM YAPAN OKULLAR										İKİLİ ÖĞRETİM YAPAN OKULLAR				
	Okul Sayısı	Derslik Sayısı	ÖĞRENCİ SAYISI				Derslik Sayısı	ÖĞRENCİ SAYISI			Okul Sayısı	Derslik Sayısı	ÖĞRENCİ SAYISI		
			Toplam	Erkek	Kız	Sayısı		Toplam	Erkek	Kız			Toplam	Erkek	Kız
TÜRKİYE	2518 4	120074	2901620	155470 4	134691 6	21064	103731	2034802	107756 9	957233	4120	16343	866818	477135	3896 83
GAP	4246	10691	437342	253587	183755	2830	6966	225409	132047	93629	1416	3725	211648	121540	90108
GAP/TÜRKİYE	% 16	% 8	% 15	% 16	% 13	% 13	% 6	% 11	% 12	% 9	% 34	% 22	% 24	% 25	% 23
ADIYAMAN	645	1732	59066	31201	27865	381	945	23801	12801	11185	264	787	35080	18400	1668 0
DIYARBAKIR	813	1934	85775	50829	34946	680	1548	60132	35486	24646	133	386	25643	15343	1030 0
GAZİANTEP	369	1357	42699	22821	19878	286	1120	28962	15446	13516	83	237	13737	7375	6362
MARDİN	471	1226	54726	31605	23121	253	590	19760	11421	8330	218	636	34966	20184	1478 2
SİİRT	237	573	23968	13916	10052	155	401	14143	8422	5712	82	172	9825	5494	4331
ŞANLIURFA	1177	2103	103254	63135	40119	702	1153	41437	26188	15249	475	950	61817	36947	2487 0
BATMAN	272	830	31780	18540	13240	176	568	19170	11499	7671	96	262	12610	7041	5569
ŞIRNAK	182	692	30588	18722	11866	127	414	13178	8293	4985	55	278	17310	10429	6881
KİLİS	80	244	5486	2818	2668	70	227	4826	2491	2335	10	17	660	327	333

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Millî Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde köy ilköğretim okullarında okuyan öğrenci sayısı, Türkiye toplamının %15'ini oluşturmaktadır. Konuyu Tablo 12 ile birlikte değerlendirdiğimizde, köy okullarının %84'ünün birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullar olduğu görülecektir. Bölgedeki köyde yaşayan öğrencilerin %43'ü birleştirilmiş sınıflarda okumaktadırlar. Türkiye toplamında ise köy okullarının %70'i birleştirilmiş sınıf uygulaması yapmakta, köyde yaşayan öğrencilerin %23'ü bu uygulamaya tabi tutulmaktadır.

Bu uygulamalar Türkiye genelinde bir sorun oluşturmakla birlikte, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde katlanarak artmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde derslik sayısı Türkiye toplumunun %8'ini oluşturmaktadır. Bu durum da, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan etmenlerden biri olmaktadır. Türkiye köy okullarında bulunan öğrencilerin %46'sını kız öğrenciler oluşturmaktayken, GAP Bölgesinde % 42'sini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bölgede, kırsal yerleşim bölgelerinde kız çocuklarının eğitimine yeterince önem verilmemekte, kızlar ev işlerinde ve tarlalarda yer almaktadırlar.

Tablo 13. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Uygulamasında Yaşanan Eşitsizlikler

İLLER	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI		
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	İKADIN
TÜRKİYE	285	140779	97495	43284	5654	3817	1837
GAP	63	34258	27007	7251	1194	769	425
GAP/TURKIYE	% 22	% 24.3	%27.7	%16.7	%21.1	%20.1	%23.1
ADIYAMAN	6	3530	2336	1194	149	114	35
DİYARBAKIR	13	6649	5676	973	250	138	112
GAZİANTEP	3	1291	672	619	46	36	10
MARDİN	8	4528	3756	772	141	94	47
SİİRT	7	3948	3292	656	143	90	53
ŞANLIURFA	9	6009	5443	566	167	128	39
BATMAN	6	3997	2767	1230	138	84	54-
ŞIRNAK	9	3693	2689	1004	131	66	65
KİLİS	2	613	376	237	29	19	10

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Millî Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Ülkemizin bazı bölgelerinde (köy,mezra vb.) nüfusun azalmasına paralel olarak öğrenci sayısının azalması, öğretmen açığı da gerekçe gösterilerek, az öğrencili yerleşim yerlerine öğretmen ataması yapılmamaktadır. Nüfusu az ve dağınık yerleşim yerlerinde ilköğretim düzeyinde eğitim-öğretimi sürdürmek amacıyla M.E.B. tarafından Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) uygulaması başlamıştır.

Yatılı İlköğretim Bölge Okulları iki yönden değerlendirilebilecek okullardır. Eğitim donanımı açısından ele alındığında bu okullar, öğrencilerin köylerinde bulamayacakları araç-gereç, zaman, öğretmen ve eğitimsel ortam açısından köy okullarına göre oldukça kapsamlıdır. Diğer bir açıdan ise, o çağda en çok ihtiyaçları olan ailelerinden yoksundurlar. 6-7 yaşlarında ailelerine muhtaç olan çocukların yeni bir kültür, disiplin ortamında toplu yaşamaya başlaması, çocukların ruhsal gelişimi açısından olumsuzluklara neden olabilmektedir.

İlkokul çağa gelen çocukların ruhsal, zihinsel ve bedensel gelişmelerini sağlamak ve gelecekte toplum içerisinde sağlıklı ve başarılı olabilmeleri için, temel eğitimin öncelikli önemi tartışılmaz. Temel eğitim çağındaki bir çocuğun her şeyden önce sevgi ve ilgiye ihtiyacı olacaktır.

Türkiye'de YİBO'larda okuyan öğrencilerin %24.3'ünü Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrenciler oluşturmaktayken, öğretmen sayısının oranı %21.1'i bulmaktadır. Ülke geneline göre öğretmen oranının öğrenci oranından az olması, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.

Tablo 14. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Taşınmalı İlköğretim Uygulamasında Yaşanan Eşitsizlikler.

İLLER	Taşınan Merkez Sayısı	Taşınan Okul Sayısı	TAŞINAN ÖĞRENCİ SAYISI							
			TOPLAM			1-5. SINIFLAR		6.8. SINIFLAR		
			TOPLAM	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	ERKEK	KIZ	
TURKIYE	5975	26786	654093	347071	307022	141312	132481	205760	174541	
GAP	658	2875	65416	42942	22474	12514	7518	30428	14956	
GAP/TURKIYE	% 11	% 10	% 10	% 12,3	% 7,3	% 8,8	% 5,5	% 14,7	% 8,5	
ADİYAMAN	165	377	9170	4768	4402	830	745	3938	3657	
DIYARBAKIR	268	688	17030	11308	5722	4619	2602	6689	3120	
GAZIANTEP	64	329	6569	3585	2984	1320	1294	2265	1690	
MARDİN	39	212	5421	3460	1961	841	569	2619	1392	
SİİRT	14	47	1312	999	313	58	29	941	284	
ŞANLIURFA	68	990	20278	15270	5008	3707	1510	11563	3498	
BATMAN	12	80	2294	1458	836	518	349	940	487	
ŞIRNAK	18	64	1360	954	406	239	121	715	285	
KILIS	10	88	1982	1140	842	382	299	758	543	

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Taşımali eğitim; nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde, zorunlu öğretim çağındaki öğrencilerin, merkez ilköğretim kurumlarına günöbirlik taşıma uygulamasına denir (Büyökkaragöz, Şahin, 1995:45). Taşımali ilköğretimin amaç ve gerekçeleri, Milli Eğitim Bakanlığınca; ilköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitime-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günöbirlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamaktır (MEB, 2000:3). Taşımali eğitimin gerekçelerini MEB 1991-23 sayılı genelgede; ‘‘Güç şartlar içinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların sayısını azaltmak, küçük yerleşim birimlerindeki okullarda okuyan çocuklarımızı daha iyi imkanlarda yetiştirmek, ilköğretim hizmetlerini yurt çapında dengeli bir şekilde yaygınlaştırmak, eğitimde fırsat ve imkan eşitliği sağlamak niteliği yükseltmek’’ olarak belirtilmektedir’ (MEB,1991). Özellikle mera tarzı küçük yerleşim birimlerinin ve köy nüfuslarının az olduğu, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının oldukça yaygın olduğu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde taşımali eğitim şartlarını yerine getirirse, olumlu gelişmelere sebep olabileceği söylenebilir.

Taşımali eğitim uygulamasının Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde oldukça düşük olduğu görölmektedir. Taşınan okul ve öğrenci sayısı, Türkiye genelinin % 10'unu oluşturmaktadır. Taşımali eğitimden yararlanan ve ülke toplamının %10'unu oluşturan öğrenci sayısında bölgedeki kız ve erkeklerin bu eğitim imkanlarından yararlanma oranı da farklıdır. Bölgedeki taşımali eğitimden yararlanan erkek öğrenciler Türkiye genelinin %12.3'ünü oluştururken, kız öğrenciler ülke genelinin %7.3'ünü oluşturmaktadır. Tablo 14'ü değerlendirdiğimizde bölge açısından iki yönden fırsat eşitsizliğini tespit etmek mümkündür: Birincisi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde diğer bölgelere kıyasla çok büyük oranlarda kapalı okullar, kalabalık sınıflarda yapılan birleştirilmiş sınıf uygulaması var iken ve Taşımali Eğitime çok ihtiyaç duyulurken, bu uygulamada bölgenin payına %10'luk bir oranın düşmesi fırsat eşitsizliği olarak görölmektedir. İkinci bir eşitsizlik ise, bölgedeki eğitimde cinsiyet eşitsizliğidir. Aileler, taşımali eğitim uygulamasında erkek çocuklarına öncelik vermişler, tablodaki oranlara göre kız çocuklarının başka yerlerde eğitimlerine devam etmeleri yeterince onay

görmemiştir. Bu eşitsizliğin temelinde bölgede halen varlığını sürdürmekte olan ve kız çocuklarının aleyhine işleyen geleneksel- geri yapı yatmaktadır.

Tablo 15. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde İlköğretim Okullarında Branş Öğretmeni Yetersizliğinden Kaynaklanan Eşitsizlikler

İLLER	TOPLAM	FEN BİLGİSİ	İNGİLİZCE	RESİM-İŞ	BEDEN EĞİTİMİ	MÜZİK	REHBER LİK	DİN KÜLTÜRÜ	DİĞERLERİYLE TOPLAM
TÜRKİYE	126717	17790	12471	424	8134	3683	2729	8468	143350
GAP	8979	1389	556	8	490	181	124	469	9723
GAP/TÜRKİYE	% 7	% 7.8	% 4	% 6	% 6	% 4.9	% 4.5	% 5.5	% 6.7
ADİYAMAN	1222	173	46	40	48	19	13	99	1332
DİYARBAKIR	1713	278	160	40	105	21	31	58	1910
GAZİANTEP	2250	316	190	78	127	69	42	127	2420
MARDİN	824	144	35	142	47	7	8	26	898
SİİRT	391	70	10	25	29	8	2	27	419
ŞANLIURFA	1394	219	67	20	53	36	11	87	1496
BATMAN	657	115	31	63	39	13	7	24	688
ŞIRNAK	324	44	8	42	13	5	5	8	336
KİLİS	204	30	9	6	29	3	5	13	224

Bu tablodaki veriler 2001,2002 ve 2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

İlköğretim okullarında branşlaşma, eğitim-öğretimin kaliteli yürütülebilmesi için çok önemli bir faktördür. Branşlaşma öğrencinin özelliklerinin erken keşfedilmesinde ve ileriki öğrenim hayatındaki başarısında önemli bir faktördür. Her öğretmen kendi branşında yeterli bilgi, görgüye sahiptir ve eğitimini aldığı alanda bilgiyi öğrencilere çok daha verimli aktarabilir. Türkiye genelinde branş öğretmenlerinin eksikliği sorunu halen varlığını sürdürmektedir. Bu sorun, ilköğretimde okuldaki mevcut öğretmenlerin, eğitimini almadıkları alan derslerine girmesiyle çözülmeye çalışılmaktadır. Fakat branşının eğitimini almış, hedeflerini, yöntemlerini özümsemiş bir öğretmenle, kendi branşı dışında ders veren öğretmen arasında bilgi aktarımında, verilen eğitimin niteliğinde kaçınılmaz farklılıklar olacaktır. Bu farklılıklar branş öğretmeni açığı olan ve olmayan okullarda çok net gözlemlenebilmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 2002-2003 öğretim yılında 1327794 ilköğretim öğrencisi bulunmaktadır. Bu rakam, Türkiye toplamının %13'ünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ilköğretim okullarındaki branş öğretmenlerinin sayısı Türkiye genelinin %7 civarındadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi eldeki verilere göre değerlendirildiğinde, branşlaşma hususunda oldukça yetersiz görünmektedir. Günümüzde basın-yayın organlarında, Milli Eğitim yayınlarında yabancı dil eğitiminin öneminden bahsedilirken ve özellikle İngilizce'nin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılırken Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ilköğretimde İngilizce öğretmeni sayısı Türkiye toplamının %4'ünü oluşturması bölge açısından olumsuz bir göstergedir. Branş öğretmenlerinin ülke geneline göre azlığı problemi yabancı dilin yanı sıra bütün alanlarda yaşanmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ilköğretimde branşlaşmanın bu kadar geri kalması eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır.

Tablo 16. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Ortaöğretimde Öğretmen ve Kız Çocuklarının Eğitime Katılım Oranındaki Eksiklikten Kaynaklanan Eşitsizlikler

BÖLGELER	OKUL SAYISI	OGRENCI SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI			Öğrenci kızların, ortaöğretimde
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	KADIN	
GENEL TOP	5812	2436586	1415737	1020849	142494	86382	56112	% 41.8
MARMARA BÖL	13300	701676	391255	310421	36664	20462	16202	% '44.2
EGE BÖL	870	330134	183170	146964	22135	12751	9384	% 44.5
AKDENİZ BÖL	721	335502	190247	145255	19107	12036	7071	% 43.2
İÇ ANA DOLU BÖL	1148	443383	252705	190678	28693	16980	11713	% 43.0
KARADENİZ BÖL	893	296133	176615	119518	19249	12654	6595	% 40.3
D ANA DOL BÖL	478	159763	105892	53871	9125	6274	2851	% 33.7
G DOĞU AN BÖL	372	169995	115853	54142	7521	5225	29996	% 31.8

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Türkiye’de ortaöğretimde okullaşma oranı, gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde bir düzeydedir. Türkiye’de ortaöğretimde mesleki yönden beklentilerin gerçekleşmemesi okullaşmada önemli bir etkidir. Özellikle geri kalmış bölgelerinde ortaöğretime ilgi çok daha azdır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ortaöğretimdeki öğrenci sayısı, Türkiye'deki toplam öğrenci sayısının %6.9’udur. İlköğretimdeki oranı hatırladığımızda (%12.5) bölgedeki ortaöğretime ilginin ne kadar az olduğunu gözlemleyebiliriz.

Bununla birlikte Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne düşen öğretmen sayısı daha da azdır. Bölgede ortaöğretimde Türkiye toplamının %5.2'si kadar öğretmen bulunmaktadır. Bu göstergeler ortaöğretimde sorunlu olan bölgenin öğretmen eksikliğiyle birlikte eğitim kalitesinin daha da olumsuz hale geldiğini göstermektedir. Ortaöğretimde Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ülke toplamının %5.2 ‘si kadar öğretmenin varlığı eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde bölgemizdeki kız öğrencilerin ortaöğretime katılımları da oldukça düşmektedir. Bu katılım, Türkiye'nin en düşük oran olan %31.8 dir. Başka bir ifadeyle genel ortalamanın %10 kadar altındadır

Tablo 17. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Ortaöğretimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısında İller Arasında Gerçekleşen Eşitsizlikler

İLLER	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI			Kızların Öğrenciler arasındaki oranı
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	TOPLAM	ERKEK	KADIN	
TÜRKİYE	5812	2436586	1415737	1020849	142494	86382	56112	
GAP	372	169995	115853	54143	7521	5223	2296	
GAP/TÜRKİYE	% 6	% 6.9	% 8	% 5	% 5	% 6	% 4	
ADİYAMAN	52	22112	13638	8474	1000	769	231	% 38.3
DİYARBAKIR	64	36313	24023	12290	1613	1058	555	%33.8
GAZİANTEP	89	45154	28893	16261	2110	1360	750	%36
MARDİN	35	15733	11823	3910	603	450	153	%24
SİİRT	15	5130	4211	979	274	193	81	% 19
ŞANLIURFA	62	25994	19514	6480	1063	804	259	% 24.9
BATMAN	21	11263	7945	3318	399	307	92	% 29.4
ŞIRNAK	20	4124	3381	743	195	111	84	% 18
KİLİS	14	4112	2425	1687	264	173	91	%41

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi, sosyo-ekonomik özellikleri bakımından en geri kalmış bölgelerimiz arasındadır. Bunun sonucu olarak da bölgede; işsizlik, yoksulluk etkisini önemli derecede hissettirmektedir. Aileler çoğunlukla geçinebilmek için çocuklarını okul çağında vasıfsız olarak nitelendirilebilecek sokak işlerinde çalıştırmaktadırlar. Çoğu yoksul çocuk ilköğrenimini zor koşullar altında bitirebilmekte, bazıları ise yarım bırakmaktadır. Bu ekonomik şartlarla birlikte, ailelerin genel anlamda eğitimsizliği de çocukları ortaöğretim eğitimini almalarına, ailelerin kendilerini bu konuda sorumlu hissetmelerine engel olmaktadır. Bu sebeplerin yanı sıra; günümüzde ortaöğretim, hatta üniversite mezunlarının dahi işsiz kalmaları, ortaöğretime ilgiyi daha da azaltmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan okul sayısı Türkiye toplamının %6'sını, öğrenci sayısı ise %6.9'unu oluşturmaktadır. Öğrenci sayısındaki bu oranlara rağmen, öğretmen sayısının ülke genelindeki oranının %5 olması bölge açısından oldukça olumsuz bir durumdur. Çünkü sınıf başına düşen öğrenci sayısının azlığı, branş öğretmenlerinin yeterliliği eğitim kalitesi açısından çok önemlidir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kız çocuklarına genel yaklaşımın bir sonucu olarak, ortaöğretim okullarında kızlar erkeklere göre oldukça azdır. Bölge içindeki iller arasında da kız öğrencilerin oranı açısından farklılıklar yaşanmaktadır. Tablo 18'i değerlendirdiğimizde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde iller arasında ortaöğretime devam eden kız öğrencilerin oranları arasında farklılıklar görülmektedir. En büyük fark Şırnak ve Kilis ili arasındadır. Kilis'te kızların ortaöğretimdeki oranı %41 olarak, Türkiye düzeyini yakalamaktadır. Şırnak ilinde ise %18 oranla Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ortalamasının dahi çok altında bir düzey görülmektedir. Şırnak ilindeki bu olumsuz göstereyi Siirt %19 'la takip etmektedir.

Tablo 18. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ÖSS Sınavı Geçerli Aday Sayısına Göre Bir Yükseköğretim Programına Yerleşme Yönünden İllerin Başarısında Yaşanan Eşitsizlikler.

İLLER	SINAVI GEÇERLİ	YERLEŞEN			AÖF	TOPLAM	LİSANS ORANI %
		LİSANS	ONLİSANS				
			OSS ADAY	SINAVSIZ ADAY			
TÜRKİYE	148221	169476	429	158250	284004	612159	11.43
GAP	111930	10779	11	5726	14210	30726	9.76
GAP/Türkiye	% 7.5	%6.3	%2.5	% 3.6	% 5	% 5	%
GAZİANTEP	26181	2679	3	2051	3242	7975	10.23
MARDİN	9595	882	-	377	1239	2498	9.19
SİİRT	3631	368	-	220	912	1500	10.13
ŞANLIURFA	15111	1392	2	874	1897	4165	9.21
BATMAN	7127	712	-	282	890	1884	9.99
ŞIRNAK	2298	180	1	92	209	482	7.83
KİLİS	2437	312	-	206	410	928	12.80
ADİYAMAN	16803	1491	1	492	1800	3784	8.87
DIYARBAKIR	28747	2763	4	1132	3611	7510	9.61

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir

Güneydoğu Anadolu Bölgesi 2002 yılı ÖSS sınavına katılıp, sınavı geçerli olanlar arasında Türkiye toplamı içinde aldığı pay %7.5, lisansa yerleşmede oran %6.3, ön lisansla yerleşmede oran %3.6, bir Açıköğretim fakültesine yerleşme oranı %5'tir. Türkiye genelinde sınavı geçerli olanlardan bir lisans programını kazanma oran %11.43 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %9.76'ya düşmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ÖSS sınavındaki başarısının bu kadar düşük olmasında bölgeyi, okulöncesi dönemden itibaren değerlendirdiğimizde, tablolarındaki eğitimsel eşitsizlikler etken olmaktadır. Bölgede okulöncesi eğitime geçiş oranının çok düşük olması, ikili eğitime halen büyük oranda devam edilmesi, ilköğretimde ve ortaöğretimde sınıf, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının ülke geneline göre fazlalığı, ilköğretimde branş öğretmeni sorununun varlığı ÖSS sınavındaki başarıyı etkileyen sebeplerdendir. Bölgesi'nde kırsal yerleşimlerde ise birleştirilmiş sınıf sorunu, taşınabilir eğitimin yeterli derecede gerçekleşmeyişi, kapalı okullar sorunu, kız çocuklarının eğitimde sayıları oranında temsil edilmemeleri bölge içinde dahi kır-kent arasında eşitsizliklere yol açmaktadır.

Bölgedeki eğitimsel eşitsizliklerin yanı sıra, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin sosyo-ekonomik özellikleri de eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bölgede varlığını ağır etkilerle sürdüren işsizlik, sokakta çalışmak zorunda kalan çocuklar, aile nüfusunun fazlalığı gibi unsurlar da eğitimi doğrudan etkilemektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde illeri tek tek incelediğimizde iller arasında da eğitim yönüyle önemli farklılıklar olduğu gözlemlenebilmektedir: Kilis ilinde sınavı geçerli olanlar arasında bir lisans programına yerleşenler %12.80'i oluşturmaktadır. Bu oran, Türkiye ortalamasının da üzerinde bir rakamdır. Kilis ilinin ilköğretimden ortaöğretime kadar okul, sınıf, öğrenci, öğretmen standartlarının bölgenin geneline göre çok daha olumlu olmasının yükseköğretime yansıdığı görülmektedir. Tablo 19'a bakıldığında üniversiteye yerleşmede bölgedeki en düşük oranının ise %7.83'le Şırnak iline ait olduğu görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi illeri arasında eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli farklılıklar görülmektedir.

Tablo 19. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Sayı ve Oranından Kaynaklanan Eşitsizlikler

ÜNİVERSİTE ADI	PROF	DOÇENT	YAR.DOÇ	TOPLAM	OGRETİM GÖREVLİSİ	OKUTMAN	ARAŞTIRM GÖREVLİSİ
TÜRKİYE	9427	4957	11645	26029	9945	4583	265
GAP	156	192	496	844	479	209	9
GAP/TURKIYE	% 1.6	%3.8	%4	%3	% 4.8	%4.5	%3
DİCLE ÜNİ	81	95	233	409	152	79	4
GAZİANTEP	40	64	121	225	174	77	2
HARRAN ÜNİ	35	33	142	210	153	53	2

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitimsel eşitsizlikler yükseköğretim kurumlarında da devam etmektedir. Bir üniversite mevcut bulunan öğretim elemanı sayısının fazlalığı, yükseköğretimin kalitesini arttıran unsurlar arasındadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi, öğretim elemanları yönüyle de ülke geneline göre oldukça fakir durumdadır:

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 9 il olmakla beraber 3 ilinde üniversite mevcuttur. Bu üniversitede bulunan öğretim üyesi ve öğretim elemanı sayılarına baktığımızda oldukça çarpıcı oranlar ortaya çıkacaktır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde bulunan profesör sayısı Türkiye toplamının %1.6'sı kadardır. Türkiye toplamına göre doçent oran %3.8, yardımcı doçent oranı %4 kadardır. Öğretim görevlisi %4.8, okutman %4.5, araştırma görevlisi %3.6 oranlarındadır. Bu göstergeler, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin yüksek öğretim kurumlarında çalışan üyeleri açısından ne kadar yoksul olduğunu göstermektedir. Bu yoksulluk, bölgenin yükseköğretim açısından cazibesini azaltmakta, öğrencilerin tercihlerini etkilemekte ve eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır.

Tablo 20. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Halk Eğitim Merkezlerinde Kurum ve Kursiyer Sayısından Kaynaklanan Eşitsizlikler

İLLER	KURUM SAYISI	KURSIYER SAYISI			
		TOPLAM	MESLEK KURSLARI	SOSYO KÜLTÜREL KURSLAR	OKUMA YAZMA KURSLARI
TÜRKİYE	922	1056592	464366	297597	294629
GAP	76	141224	44262	32382	64580
GAP/TURKIYE	8	13	9.5	10.8	21
GAZİANTEP	9	13100	5956	3483	3661
MARDİN	10	15210	4016	4446	6748
SİİRT	7	8351	3209	2773	2369
ŞANLIURFA	11	33235	4837	4272	24126
BATMAN	6	15739	2482	979	12278
ŞIRNAK	7	5441	1533	1389	2519
KİLİS	3	2239	1395	376	468
ADİYAMAN	9	19528	7516	8962	3050
DİYARBAKIR	14	28381	13318	5702	9361

Bu tablodaki veriler 2002-2003 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

“Milli Eğitim Bakanlığı, okul sisteminin amaçlarına, programlarına yapılarına yeniden düzenlemeler yapmakta, sürekli eğitim bağlamında okul dışı öğrenme ve eğitim sistemini geliştirme, yaygınlaştırma, yeniden yapılandırma çalışmalarına ağırlık kazandırmakta ve eğitimin odak noktası örgün eğitimden sürekli eğitime kaydırılmaktadır. Örgün eğitim kurumları dışında düzenlene eğitim faaliyetleri büyük ağırlıkla 920 Halk Eğitim Merkezinde yerine getirilmektedir. Bu merkezlerde, her yaşta ve eğitim düzeyindeki yurttaşlara yönelik olarak; okuma-yazma kursları, meslek kursları, sosyal- kültürel kurslar, sosyal kültürel uygulamalar düzenlenmektedir” (MEB Yayınları, 2000:149-150). Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde okullaşma ve

okuma-yazma oranlarının düşüklüğü, toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılaşma, göçerler ve mevsimlik işçilerin varlığı, iş ve mesleki becerilerdeki sorunlar, genç nüfus oranının yüksekliği, kırdan kente göçün hızı ve boyutları yaygın eğitimin önemini arttırmaktadır. Bu duruma uygun olarak bölgede, halk eğitimi merkezlerinde açılan okuma yazma kurslarına oldukça önem verilmiştir. Okuma yazma amaçlı Türkiye genelinde açılan kursların %21'ini bölgemiz oluşturmaktadır. Bu sonuçlarda bölgemizde okuma yazma bilmeyenlerin sayısının fazla olmasının etkisi büyüktür. Okuma yazma kurslarına katılımın en yoğun olduğu iller Şanlıurfa ve Batman illeridir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki sosyo-kültürel kursiyer sayısı Türkiye genelinin %10.8'ini, meslek kursları ise %9.5'ünü oluşturmaktadır. Bölgemizde halk eğitimi merkezlerine rağbet edildiği sayısal verilerle belirlenmiştir.

Tablo 21. Türkiye’de İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara Göre Artış Oranları

YIL	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR
1967-1968	33.994	4.448.935	105.626	563.728
1972-1973	39.262	5.237.951	155.760	728.979
1977-1978	43.221	5.454.566	184.129	894.034
1982-1983	46.269	6.042.486	211.925	983.906
1987-1988	50.455	6.880.304	220.943	1.324.924
1992-1993	49.974	6.707.725	235.721	1.209.112
1997-1998	47.365	9.084.635	302.254	-
2002-2003	35.167	10.111.890	390.109	1.093.503
1967/2003	% 3	% 127	% 269	% 93

Kadrolu öğretmenleri kapsar.

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Türkiye’de ilkokullar, 1992-1993 yılına gelene kadar belli yüzdelerle artış göstermişti. 1992-1993 yılında küçük bir azalma görülmektedir. Fakat 1997-1998 yılından itibaren farklı bir tablo ile karşılaşmaktadır. 1997-1998 Türkiye’de kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitime geçildiği dönemdir. İlkokul ve o güne kadar ortaokul olarak ifade edilen 3 yıllık eğitim birleştirilmiştir. Bununla birlikte okulların yapısında da bir büyüme yaşanmıştır. 8 Yıllık eğitimi içermeyecek olan okullarda kapanmanın yaşanması, göstergelerde görülen okul sayısındaki düşüşün sebeplerindedir. 8 Yıllık eğitimden yaşanan birleşmeyle öğrenci ve öğretmen sayısında da bir artış olmuştur.

Ülke genelinde 1967 /2003 yılları arasında okul sayısında %3, öğrenci sayısında %127, öğretmen sayısında %269 ve diploma alanlarda %93 oranında artışlar yaşanmıştır. Türkiye genelinde öğretmen sayısındaki artış oranının öğrenci sayısındaki artış oranının iki katından daha fazla olması ilköğretim kalitesi adına olumlu bir gelişmedir.

Tablo 22. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler

YIL	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR
1967-1968	2314	241.433 (%5)	5.686 (%5)	25.426
1972-1973	2.985	347.599 (%6.5)	9.336 (%5.9)	38.850
1977-1978	3.330	296.262 (%5.4)	10.884 (%5.9)	53.955
1982-1983	3.881	514.516 (%8.5)	14.905 (%7)	65.652
1987-1988	5.121	699.114 (%10)	15.814 (%7)	111.194
1992-1993	5.756	746.553 (%11)	20.349 (%8)	105.328
1997-1998	5.706	976.974 (%10.7)	24.462 (%8)	-----
2002-2003	5.105	1.327.794 (%13)	38.561 (%9.8)	-----
1967/2003	% 120	% 449	% 578	-

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki okul sayısında belirtilen zaman dilimleri arasında 1992-1993 öğretim yılı da dahil olmak üzere bir artış görülmüştür. Özellikle 1982-1983 ile 1987-1988 öğretim yıllarında oldukça büyük oranda okul sayısında artış olmuştur (%31 oranında). 1997-1998 öğretim yılında 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitime geçişle beraber okul sayısında belli oranda bir düşüş olmuştur. Bunun sebebi olarak da, okulların 8 yıllık eğitime göre biçimlenmesi ve taşınmalı eğitime geçilmesiyle birlikte bu niteliklere sahip olmayan bazı okulların kapatılması olarak düşünülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde zaman dilimlerine göre öğrenci sayılarına bakıldığında 1977-1978 yıllarındaki hafif düşüşle birlikte sürekli bir artış görülmüştür. Özellikle 1982-1983 ile 1977-1978 yıllarında büyük bir oranda artış yaşanmıştır (%73 oranında). 1997-1998 yılından itibaren tablomuzda ilköğretim öğrenci sayısını da aldığımızda bu dönemden sonraki artışın doğal olduğu görülecektir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrenci sayılarıyla Türkiye toplamı, zaman dilimleri arasında karşılaştığımızda, genel olarak yıllar itibariyle bölgemizin düşük orandan sürekli bir yükselme ivmesi gösterdiği görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ilkokul öğrencilerinin Türkiye içerisindeki payı 1967-1968 öğretim yılında %5 iken, 2002-2003 öğretim yılında %13 olarak görülmektedir. Özellikle 1997-1998 yılında kesintisiz 8 yıllık eğitime geçişle birlikte bu oran daha da artmıştır. Öğretmen sayısında da yıllar itibariyle artışlar varlığını sürdürmüştür. Özellikle 1977-1978, 1982-1983 yılları arasında önemli oranda artış yaşanmıştır. 1997-1998 yılından itibaren öğretmen sayısındaki artış 6,7,8 sınıfların branş öğretmenlerin eklenmesiyle birlikte doğal olarak fazlalaşmıştır.. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğretmen sayısının yıllara göre Türkiye'deki payı incelendiğine %5'lerden %9'a kadar çıkmıştır. Fakat Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğrencilerin Türkiye'deki payına göre öğretmen sayısında aynı ölçüde artış olmamıştır.

Tablo 22'de görüldüğü üzere; Türkiye toplamında 1967/2003 yılında öğretmen sayısındaki artış, öğrenci sayısındaki artış oranının iki katından fazla olmaktadır. Buna rağmen, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde aynı dönemler arasında öğretmen sayısındaki artış oranı, öğrenci sayısındaki artışın çeyreği kadar bir fazlalık göstermektedir. Bu durum da ülke geneliyle birlikte değerlendirildiğinde eşitsiz bir uygulama olarak görülmektedir. Çünkü eğitim kalitesini arttıran en önemli etmenlerden biri öğretmen sayısının yeterliliği, bir öğretmene düşen öğrenci sayısının azlığı olmaktadır. Bölgedeki öğretmen sayısındaki artış oranının öğrenci oranından çok geri olması, ilköğretimde fırsat eşitsizliğinin yıllar itibariyle de devam ettiğini göstermektedir.

Tablo 23. Türkiye’de Ortaokullarda Okul, Öğrenci ve Diploma Alanların Yıllara Göre Artış Oranları

GENEL ORTAOKULLAR					MESLEKİ ve TEKNİK ORTAOKULLAR			
YIL	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR
1967-1968	1233	569.397	12.771	107.503	355	62.707	630	15.237
1972-1973	2055	886.464 (%55)	19.140 (%49)	181.524	282	44.520 (%-40)	2.263 (%259)	7.784
1977-1978	3317	1.107.455 (%24)	17.897 (%-6)	277.189	587	140.387 (%215)	1.703 (%-32)	25.757
1982-1983	4225	1.332.809 (%20)	38.993 (%117)	239.814	603	183.002 (%30)	454 (%-275)	33.075
1987-1988	5001	1.870.515 (%40)	42.182 (%8)	348.464	739	221.275 (%20)	226	35.578
1992-1993	6680	2.242.875 (%19)	53.272 (%26)	652.044	804	313.464 (%41)	583	79.407
1996-1997	8844	2.269.620 (%1)	69.933 (%31)	733.484	986	352.974 (%12)	353	96.053
1967/1997	% 617	% 521	% 447	% 582	% 177	% 462	% -43	% 530

Bu tablodaki veriler 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Türkiye’de ortaokullar adıyla eğitim, 1997 yılının sonuna kadar sürdürülmekteydi. 1998 yılıyla birlikte, Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitime geçilmesiyle ortaokullar kaldırılarak, bu okulların gerçekleştirdiği eğitim; ilköğretimin 6, 7, ve 8. sınıflarını oluşturdu.

Ortaokullarda 1967-1968 ile 1972-1973 yılları arasında gerek öğrenci ve gerekse öğretmen sayısında önemli artışlar yaşanmıştır. Türkiye toplamında genel ortaokullarda 1967/1997 dönem aralığı incelendiğinde; Okul sayısında % 617, öğrenci sayısında % 521, öğretmen sayısında % 447 ve diploma alanlarda % 582 oranında gelişmeler kaydedilmiştir. Bu yıllar arasında öğretmen oranındaki artışın öğrenci oranının gerisinde kalması, ortaokullardaki eğitim açısından olumsuz olarak değerlendirilebilir.

Meslek ve teknik ortaokullarda görülen tablo genel orta okullara göre farklılık göstermektedir. Yıllar itibarı ile öğretmen sayılarında inişli-çıkışlı bir seyir izlenmiştir. 1972-1973 yılı ile 1996-1997 yılı arasındaki öğretmen sayısındaki aşırı azalma Türkiye genelinde mesleki ve teknik ortaokullarda kaliteli eğitimi engellemektedir. Yukarıdaki 1997-1998 yılı itibarıyla mesleki-teknik okulların ortaokul bölümü öğretim sürecinden kaldırılmıştır.

Tablo 24. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Ortaokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler

GENEL ORTAOKULLAR					MESLEKİ ve TEKNİK ORTAOKULLAR			
YIL	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR
1967-1968	72	24.423	535	4.669	24	3.314	34	867
1972-1973	104	39.808 (%62)	803 (%50)	8.941	21	2.952	147	501
1977-1978	163	54.780 (%37)	786 (%-2)	16.495	36	8.179	70	1.518
1982-1983	205	72.981 (%32)	1.867 (% 137)	11.973	31	9.831	9	1.371
1987-1988	266	112.029 (%54)	1.755 (%6)	18.718	39	13.036	7	1.935
1992-1993	436	147.266 (%31)	3.375 (%92)	43.882	50	20.807	14	5.402
1996-1997	668	157.004 (% 6)	3.714 (%10)	58.998	57	22.969	27	5.727
1967//1997	% 827	% 542	% 594	% 1163	% 137	% 593	% -20	% 560

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde genel ortaokullarda öğrenci, öğretmen, okul ve diploma alanlar arasında yıllar itibariyle önemli artışlar yaşanmıştır. 1967-1997 yılları arasında genel ortaokullarda okul sayısında %827, öğrenci sayısında %542 ve öğretmen sayısında %594 oranında artışlar belirlenmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde genel ortaokullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 1967 yılında Türkiye genelinin %4'ünü, 1997 yılında % 6'sını oluşturmaktadır. Öğretmen sayısında ise, 1967 yılındaki payı %4 iken, 1997'de bu pay yaklaşık %5'e yükselmiştir. Türkiye'nin yedi bölgesinden biri olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bu oranlar ortaokulda eğitim adına oldukça düşük görünmektedir. Değerlendirmeye aldığımız 30 yıllık süre içerisinde öğrenci oranında %2, öğretmen oranında %1 kadar payının yükselmesi büyük bir gelişme olarak değerlendirilmemektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde mesleki ve teknik okullarda yıllar itibariyle öğrenci sayısında belirli seviyede artış olurken, öğretmen sayısında önemli şekilde düşüşler yaşanmıştır. D.I.E verilerine göre, 1972-1973 eğitim-öğretim döneminde 147 öğretmen var iken; 1996-1997 yıllarında 27 öğretmen mesleki ve teknik ortaokullarda hizmet vermiştir. Öğrenci sayısı artarken öğretmen sayısının bu şekilde düşüşü, bölgedeki mesleki ve teknik okullarda eğitim açısından kaliteyi düşürücü sebeplere sahiptir.

Tablo 25. Türkiye’de Liselerde Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanlarda Yıllara Göre Artış Oranları

GENEL LİSELER					MESLEKİ ve TEKNİK LİSELER			
YIL	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR
1967-1968	309	151.864	5967	29.984	537	136.962	9 559	37.828
1972-1973	607	276.625 (%82>	9.182 (%53)	57.627	691	211.600 <%54)	10.800 (%12)	31.732
1977-1978	984	456.661 (%65)	24.486 (%166)	113.104	971	329.052 (%55)	179.53 (%66)	82.622
1982-1983	1173	519.721 (%13)	45.604 (%86)	107.849	1357	358.155 (%8)	37 009 (%106)	76.435
1987-1988	1436	697.227 (%34)	56.649 (%24)	145.381	1498	499.292 (%39)	45.113 (%21)	107.677
1992-1993	2020	990.760 (%42)	67.258 (%18)	309.502	2219	752.711 (%50)	57.689 (%27)	193.642
1997-1998	2412	1.116.195 (%17)	68.853 (%2)	--	3212	963.774 (%28)	71.766(%24)	--
2002-2003	2558	1.588.800 (%36)	76.458 (%11)	290.116(1)	3254	847.786 (%13)	66.036 (%8)	207.280(1)
1967/2003	% 727	% 946	% 1181	% 867	% 505	% 518	% 590	% 447

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir. (Genel Lise,Mesleki ve Teknik Lisedeki diploma alanlar (2001-2002) yıllarına aittir.)

Türkiye toplamında genel liselerde dönem aralıklarına bakıldığında yıllar itibariyle okul, öğrenci, öğretmen ve diploma alan öğrencilerin sayısında önemli sayılabilecek oranlarda artış görülmüştür. Bu durum da Türkiye’de ortaöğretime verilen önemin yıllar ilerledikçe daha da arttığını göstermektedir. Öğrenci sayısındaki en önemli artış 1972-1978 yılları arasında olmuştur. Öğrenci sayısında 1967/2003 arasında, Türkiye genelinde, genel liselerde %946, öğretmen sayısında ise %1181 oranında artış yaşanmıştır

Bu duruma paralel olarak mesleki ve teknik liselerde 1967/2003 yılları itibariyle, öğrenci sayısında %518, öğretmen sayısında %590 oranlarında artışlar görülmektedir. Öğretmen oranındaki artışın öğrenci oranının üstünde olması, liseler için olumlu gelişme olarak değerlendirilebilmektedir. Bu dönem aralığında genel olarak mesleki- teknik liselere sürekli talep olurken, 1998-2003 yılları arasında durum biraz farklılaşıyor. Bu dönemde, öğrenci sayısında %13 oranında, öğretmen sayısında ise %8 oranında, önceki döneme göre bir düşüş görülmüştür. Mesleki ve teknik liselere yönelmesinin azalma göstermesinin en önemli sebebi olarak üniversite sınavında alacakları puanın etkilenmesi olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı üniversite sınavında şansını denemek isteyenler, çoğunlukla genel ortaöğretime tercih etmektedirler.

Tablo 26. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Liselerde Öğretmen, Öğrenci ve Diploma Alanların Yıllara ve Ülke Geneline Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler.

GENEL LİSELER					MESLEKİ ve TEKNİK LİSELER			
YIL	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR	OKUL	ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN	DİPLOMA ALANLAR
1967-1968	13	5.815	234	1212	37	7.185	518	1767
1972-1973	29	12.571 (%116)	351 (%51)	970	45	19.995 (%53)	505 (%-2)	1246
1977-1978	67	22.821 (%81)	982 (%179)	5860	48	13.898 (%26)	760 (%50>	4020
1982-1983	75	28.033 (%22)	2.158 (%197)	5465	66	13.855	1565 (%105)	3196
1987-1988	91	40.713 (%45)	2.525 (%17)	8270	78	18.258 (%31)	1631 (%4)	4093
1992-1993	127	63.464 (%55)	3.499 (%38)	22.349	127	31.265 (<%71)	2883 (%76)	8614
1997-1998	150	88.072 (%38)	3.208 (%-9)	-----	173	40.856 (%30)	2784 (%-3)	-----
2002-2003	183	139.059 (%57)	4.839 (%52)	23.414	139	30.936 (%-32)	2632 (%-5)	7603
1967/ 2003	% 1307	% 2291	% 1967	% 1831	% 275	% 330	% 408	% 330

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde okul, öğrenci, öğretmen sayısında yıllar itibariyle önemli artışlar olmuştur. Özellikle 1968-1973 yılları arasında öğrenci sayısında %116'lık, 1983-1988 yılları arasında öğretmen sayısında %197'lik önemli artışlar yaşanmıştır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yıllara göre öğrenci sayısının Türkiye toplamına oranındaki payı da artış göstermiştir. Bölgemizin 1967-1968 yılları arasındaki genel liselerdeki ülke toplamına göre payı %3.6 iken 2002-2003 yıllarında %6.3'tür. Bu oranlar ne kadar da ilerlemeyi gösterse de, Türkiye'nin yedi bölgesinden biri olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi için çok düşük bir sayıyı ifade etmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde 1967/2003 yılları arasında genel liselerde öğrenci sayısında %2291, öğretmen sayısında %1967 oranında artmalar görülmüştür. Öğretmen sayısındaki artış oranının, öğrenci sayısından geri durumda olması, liselerde eğitimin kalitesi açısından olumsuz olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durumun yanı sıra Türkiye toplamındaki oranların bölgedekinin tersine olması, (öğretmen artış oranının öğrenci oranından fazla oluşu) Güneydoğu Anadolu Bölgesi açısından eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde mesleki teknik liselerde 1967/2003 yılları arasında öğrenci sayısında %330, öğretmen sayısında %408 oranında artışlar olmuştur. Bölgedeki genel liselerin yıllar itibariyle gelişimine bakıldığında mesleki-teknik liselere ilginin giderek azaldığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda öğrenci ve öğretmen sayılarında düşüş görülmektedir. 1998-2003 yılları arasında öğrenci sayısında %32 oranında düşüş yaşanırken öğretmen sayısında ise, %5'oranında bir düşüş görülmüştür. Türkiye toplamındaki Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin mesleki ve teknik liseler açısından payı günümüze gelinceye kadar düşüş eğilimi göstermiştir. 1967-1968 yılları arasında bölgemizin öğrenci payı %5.2 iken 2002-2003 yılında %3.6 olmuştur. Aynı paralelde 1967-1968 yılları arasında öğretmen payı %5.4 iken, 2002-2003 yılında %3.9'a düşmüştür. Bu durumda, mesleki ve teknik lise mezunlarının istihdam alanlarının pek bulunmayışının önemi büyüktür.

Tablo 27. Türkiye’de Ön lisans ve Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Artış Oranı

YIL	YENİ KAYIT	ÖĞRENCİ	DİPLOMA ALANLAR
1992-1993	249.952	859.484	96.708
1997-1998	281.444 (%14)	1.096.527 (%27)	119.510 (%23)
2002 – 2003	358.025 (%29)	1.060.037 (-%3)	222.958 (%86)
1992/2003	% 43	% 23	% 130

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Yükseköğretimde ön lisans ve lisans düzeyindeki öğrenci sayısı, ülke genelinde 1992-1998 yılları arasında yeni kayıtlarda %14, yüksek öğretime devam eden öğrenci sayısında %27, diploma alan öğrenci sayısında %23 oranlarında artışlar yaşanmıştır.

Türkiye genelinde 1992-2003 yılları arasında ön lisans ve lisans düzeyindeki öğrenci sayısında fazla artışların olmadığı görülmektedir. Bu dönem aralığında yeni kayıtlarda %43, öğrenim gören öğrenci sayısında %23, diploma alanlarda ise %130 oranında artmalar belirlenmiştir. Bu Rakamlar, diğer öğretim kurumlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, yükseköğretim açısından önemli bir ilerleme olarak görülmemektedir.

Tablo 28. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Ön Lisans ve Lisans Düzeyinde Öğrenci Sayısında Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranlarından Kaynaklanan Eşitsizlikler.

YIL	YENİ KAYIT	ÖĞRENCİ	DİPLOMA ALANLAR
1992-1993	4.308	13.027	2.348
1997-1998	7.739 (%79)	22.997 (%76)	3.724 (%58)
2002 – 2003	11.083 (%43)	33.812 (%47)	6.661 (%78)
1992/2003	% 157	% 159	% 183

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

1992/2003 yılları arası Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yükseköğretimde ön lisans ve lisans öğrencilerinde yeni kayıtlarda %157, öğrenimine devam eden öğrenci sayısında %159, diploma alanlarda ise %183 oranında artışlar olmuştur. Bu oranlar büyük gibi görünse de, bölgenin ülke genelindeki payı oldukça düşüktür.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin yükseköğretimde, Türkiye genelindeki ön lisans ve lisans düzeyindeki öğrenci sayısındaki payı oldukça az olmuştur. Yeni kayıtlardaki öğrencilerin 1992/1993 dönemindeki payı % 1.7 iken, 2002/2003 döneminde %3.1, diploma alan öğrenciler arasındaki payı 1992/1993 döneminde %2.4 iken, 2002/2003 döneminde %2.9 olmuştur. Bu sayısal veriler, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerin, ülke genelindeki yüksek öğretim açısından oldukça küçük bir sayısal değer olduklarını ifade etmektedir. Bölgenin üç üniversitesinden biri olan Harran Üniversitesi Türkiye'nin en küçük ilk on üniversitesi arasındadır.

Tablo 29. Türkiye’de Lisansüstü Düzeyde Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Artış Oranı

YIL	YENİ KAYIT		ÖĞRENCİ		DİPLOMA ALANLAR	
	MASTER	DOKTORA	MASTER	DOKTORA	MASTER	DOKTORA
1992-1993	11.267	3.304	33.463	13.987	4.620	1.368
1997-1998	14.832 (%31)	4.187(%26)	49.137 (%46)	20.038 (%43)	7.539 (%37)	1.879 (%37)
2002 – 2003	-	-	75.994 (%54)	22.693 (%13)	-	--
1992/2003	-	-	% 127	% 62	-	-

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Millî Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Yükseköğretimin kalitesinin artmasında, lisans üstü eğitimin etkisi önemlidir. Master ve doktora düzeyindeki öğrenciler, alanlarında uzmanlaşmak için titiz çalışmalar yaparak buldukları üniversitenin eğitimine bilimsel araştırmalarıyla katkıda bulunacaklardır.

Türkiye’de belirtilen dönemlere bakıldığında, yıllara göre yüksek lisans, doktora öğrencilerinde, yeni kayıta ve diploma alanlarda dikkat çekecek oranda artış görülmüştür. 1992-1998 yüksek lisans öğrenci sayısı %46 oranında artarken, 1998-2003 dönem aralığında %54 oranında artış görülmüştür. 1992-1998 yıllarında doktora öğrencilerinde %43'lük bir artış görülürken, 1998-2003 dönem aralığında %13'lük bir artış görülmüştür. Ülke genelinde 1992/2003 yılları arasında lisans üstü düzeyde master yapanlarda %127, doktora yapanlarda ise % 62 oranında gelişme belirlenmiştir.

Bununla birlikte yukarıdaki tabloya dahil edilmeyen 2002-2003 vakıf üniversiteleriyle ilgili veriler de oldukça önemlidir. Bu dönemdeki vakıf üniversitelerindeki yüksek lisans öğrenci sayısı 82.277, doktora yapanların sayısı 23.176'dır. 53 üniversitesi bulunan devlet üniversitelerine nazaran, 22 üniversiteden oluşan vakıf üniversitelerinin doktora ve yüksek lisans öğrenci sayısı daha fazladır.

Tablo 30. Türkiye’de Lisansüstü Düzeyde Öğrenci Sayısının Yıllara Göre Artış Oranı.

YIL	YENİ KAYIT		ÖĞRENCİ		DİPLOMA ALANLAR	
	MASTER	DOKTORA	MASTER	DOKTORA	MASTER	DOKTORA
1992-1993	101	32	180	97	34	12
1997-1998	124(%22)	33 (%3)	431 (%139)	211 (%117)	142(%317)	24(%100)
2002 - 2003	-	-	731 (%69}	217 (%2)	--	--
1992/2003	-	-	% 306	% 123	-	-

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde dönemlere bakıldığında günümüze gelinceye kadar yüksek lisans (özellikle yüksek lisans) ve doktora artış görülmüştür. 1992-1998 yılları arası yüksek lisans öğrenci sayısında %139 oranında, 1998-2003 yılları arasında %69 oranında artış yaşanmıştır. Doktora yapanlarda ise 1992-1998 dönemleri arasında %117'lik önemli artış yaşanırken, 1998-2003 yılları arasında %2'lik küçük bir artış yaşanmıştır. Bölgedeki lisans üstü öğretimde 1992/2003 yılları arası master yapan öğrencilerde %306, doktora yapanlarda %123 oranında gelişme kaydedilmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde lisans üstü eğitimde artış oranları yüksek görülmesine rağmen, yüksek lisans ve doktora yapanların Türkiye toplamına oranı oldukça düşüktür. Bu oran %1'e dahi ulaşamamıştır ve yıllar itibarıyla da Türkiye toplamında Bölgemizin aldığı payda önemli bir gelişme yaşanmamıştır. Bu durum, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yükseköğretimde bölümlerinde uzmanlaşmak isteyenler adına eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.

Tablo 31. Türkiye’de Öğretim Elemanları Sayısının Yıllara Göre Artış Oranı

YIL	TOPLAM	PROFESÖR	DOÇENT	YARD.DOÇENT	DİĞER
1992-1993	38.483	5.035	3.581	4.237	25.630
1997-1998	59.818 (%55)	9.048 (%79)	5.139 (%43)	8.849 (%108)	38.380 (%49)
2002 – 2003	69.234 (%15)	9.427 (%4)	4.957 (-%3)	11.045 (%31)	43.205(%12)
1992/2003	% 79	% 87	% 38	% 160	% 68

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

“Yükseköğretimdeki gelişimlerin gerçekçi bir değerlendirmesi yapılırken, nicelik ve nitelik birlikte alınmalıdır. Ülkemizin bugün için geldiği noktada her iki unsur da biri adına diğerinden vazgeçilmez türdendir. Yükseköğretim pahalı bir öğretim kademesidir. Böyle bir sektörün yetiştirdiği ürünün niteliğinin yetersiz olması, hiçbir şekilde normal karşılanamaz. Çünkü orta kademedeki bir eğitimin niteliğindeki eksiklik, yukarıdaki kademelerde kapatılabilecek iken, yükseköğrenimin genellikle formel eğitimin bittiği nokta olması bakımından, bu kademedeki boşluğun ileride giderilmesi çoğu kez zor ve olanaksızdır. Türkiye’de yükseköğretimin günümüzdeki en önemli sorunlarından birisi de yeterli sayıda ve nitelikte öğretim elemanlarının olmayışı ve öğretim üyesi dağılımındaki çarpıklıktır. Türkiye’de özellikle yeni açılan üniversitelerde öğretim elemanı ihtiyacı ciddi boyutlardadır. Buna karşın, üç büyük şehrimizdeki üniversitelerde aşırı yığılma görülmektedir” (Ataunal, 1998:236).

Türkiye genelinde 1992-1998 yılları aralığında profesör, doçent, yardımcı doçent ve diğer öğretim elemanları sayısında görünür bir şekilde artış yaşanırken, 1998-2003 yılları arasında düşük değerlerde ilerlemeler kaydedilmiştir. 1992-2003 yıllarında profesör sayısında %87, doçent sayısında %38, yardımcı doçent sayısında %160 oranlarında bir gelişme kaydedilmiştir.

Tablo 32. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Öğretim Elemanları Sayısının Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranından Kaynaklanan eşitsizlikler.

YIL	TOPLAM	PROFESÖR	DOÇENT	YARD. DOÇENT	DiĞER
1992-1993	1.114	45	62	123	884
1997-1998	1.929 (%73)	86 (%91)	103 (%66)	259 (%110 }	1.481 (%67)
2002 – 2003	2.571 (%33)	156 (%81)	192 (%86)	496 (%91)	1.727 (%16)
1992/2003	% 130	% 246	% 209	% 303	% 95

Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 1992-1998 dönem aralığında üniversitelerde bulunan profesör sayısında %91 oranında, doçent sayısında %66 oranında, yardımcı doçent sayısında %110 oranında ve diğer öğretim elemanları sayısında %67 oranında bir artış yaşanmıştır. 1998-2003 dönem aralığında ise profesör sayısında %81 oranında, doçent sayısında %86 oranında, yardımcı doçent sayısında %91 oranında ve diğer öğretim elemanları sayısında %16 oranında bir artış yaşanmıştır. Öğretim elemanları sayısında artışa 1992 /2003 yılları arasında baktığımızda profesör sayısında %246, doçent sayısında %209, yardımcı doçent sayısında %303 ve diğer öğretim elemanları sayısında %95 oranında artışlar görülmektedir. Bölgedeki öğretim elemanları artış oranını ülke geneliyle birlikte değerlendirdiğimizde sayılar yüzdeler bölge için büyük ilerleme gibi görünse de, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin, öğretim elemanları yönüyle ülke toplamından aldığı pay, halen çok azdır. Bir üniversitede eğitim kalitesini etkileyen en mühim unsurlardan birisinin öğretim elemanı sayısı ve niteliği olduğu bilgisinden hareketle Türkiye'de, Bölge üniversitelerinde eğitimde fırsat eşitliği açısından bölge lehine önemli adımların atılmadığı belirlenmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan öğretim elemanları sayısını Türkiye ortalamasına göre değerlendirdiğimizde, bölgemize düşen payın çok düşük

rakamlarda olduğu görülecektir. Gerek 1992-1993, gerekse 1997-1998 dönemlerinde bölgemizdeki profesör sayısı Türkiye toplamının %1'inin dahi altındadır. 2002-2003 verilerine göre bu pay %,1.6 olarak %1'in üzerine çıkabilmiştir. 1992-1993 döneminde bölgemizdeki doçent sayısı Türkiye toplamının %1.7'sini, yardımcı doçent sayısı %2.9'unu, diğer öğretim elemanları %3.4'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 33. Türkiye’de Kütüphaneler ve Okuyucu Sayısının Yıllara Göre Artış oranı

YIL	HALK KÜTÜPHANELERİ			ÇOCUK KÜTÜPHANELERİ		
	Kütüphane Sayısı	Kitap Sayısı	Okuyucu Sayısı	Kütüphane Sayısı	Kitap Sayısı	Okuyucu Sayısı
1985 A B	664 100.0 0	6.422.463 100.00	14.895- 904 100.00	124 100.00	448.618 100.00	1.792.738 100.00
1988 A B	756 100.0 0	7.154.311 100.00	18.684.9 42 100.00	106 100.00	457.586 100.00	2.161.538 100.00oo.oo
1991 A B	853 100.0 0	8.550.321 100.00	18.108.9 56 100.00	101 100.00	506.760 100.00	1.412.572 100.00
1994 A B	1.059 100.0 0	10.203.057 100.00	22.224.2 61 100.00	88 100.00	489.558 100.00	1.046.094 100.00
1997 A B	1.158 100.0 0	11.377.134 100.00	22.367.5 32 100.00	75 100.00	450.380 100.00	921.927 100.00
1985/ 1997	% 74	% 77	% 50	% -39	%0 3	% -48

A: Sayı Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Millî Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.
B: Türkiye toplamı içindeki oran

Kütüphaneler bir ülkedeki eğitimin önemli unsurları arasındadır. İnsanın bilgilenmesi, araştırması, yaratıcılığı açısından her dönem önemini koruyacaktır. Özellikle kütüphanelerin ekonomik–sosyal problemlerin olduğu yörelerde daha öneli işlevleri vardır. Kalabalık nüfuslu, ev şartları ders çalışmaya uygun olmayan yoksul aile çocuklarının kendilerini geliştirmeleri yönüyle kütüphaneler, vazgeçilmez fırsatlardır.

Türkiye toplamında halk kütüphanelerinin, kitap sayısının ve okuyucu sayısının yıllar itibariyle arttığı görülmektedir. 1985/1997 yılları arasında Türkiye genelinde halk kütüphanelerinde kütüphane sayısında %74, kitap sayısında %77, okuyucu sayısında % 50 oranında artışlar olmuştur. Okuyucu sayısındaki artış, diğer kategoriler göz önünde tutulduğunda, 12 yıllık bir süre için yeterli görülmemelidir.

1985/1997 yılları arasında Türkiye genelinde kütüphane ve okuyucu sayısında önemli derecede azalmalar tespit edilmiştir. Bu yıllar aralığında, kütüphane sayısında %39, okuyucu sayısında ise %48 oranında azalmalar belirlenmiştir. Kitap sayısında 12 yılın sonunda %3 oranında bir artış görülmüştür. Bu dönem aralığında eğitim-öğretim kademelerinde okullaşma gerek okullaşma oranlarında, gerekse eğitimin tüm unsurlarında önemli derecede artışlar varlığını hissettirirken, çocuk kütüphanelerine ilginin azalması, hatta önemli sayıda kütüphanenin kapatılması eğitim açısından olumsuz bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ülkemizde böyle bir sonucun oluşmasında, eğitimde niteliğin artmasında, öğrencilerin ezbercilikten, hazır konmacılıktan çok araştırmaya yöneltilmesinde kütüphanelerin öneminin yeterince kavranılmamasının ve kavratılmamasının önemi büyüktür.

Tablo 34. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kütüphane ve Okuyucu Sayısının Yıllara ve Ülke Geneline Göre Artış Oranından Kaynaklanan Eşitsizlikler

YIL	HALK KÜTÜPHANELERİ			ÇOCUK KÜTÜPHANELERİ		
	Kütüphane Sayısı	Kitap Sayısı	Okuyucu Sayısı	Kütüphane Sayısı	Kitap Sayısı	Okuyucu Sayısı
1985	A 30 B 4.52 C 100.00	247.484 3.85 100.00	924.963 6.21 100.00	2 1.75 100.00	7.380 1.65 100.00	19.683 1.10 100.00
1988	A 35 B 4.63 C 100.00	279.822 3.91 100.00	1.293.161 6.92 100.00	2 1.89 100.00	6.208 1.36 100.00	30.630 1.42 100.00
1991	A 38 B 4.45 C 100.00	342.261 4.00 100.00	1.424.989 7.87 100.00	2 1.98 100.00	8.636 1.70 100.00	38.433 2.72 100.00
1994	A 49 B 4.63 C 100.00	442.148 4.33 100.00	1.858.880 8.36 100.00	2 2.27 100.00	10.869 2.22 100.00	54.014 5.16 100.00
1997	A 65 B 5.61 C 100.00	527.228 4.63 100.00	2.200.567 9.83 100.00	2 2.67 100.00	12.013 2.67 100.00	46.837 5.08 100.00
1985/ 1997	% 116	% 113	% 137		% 62	% 137

A: Sayı

B: Türkiye toplamı içindeki oran

C: GAP illeri toplamı içindeki oran Bu tablodaki veriler, 1950-96, 1996-98 GAP İl İstatistikleri ve 2002-2003 Milli Eğitim Sayısal Verilerinden derlenmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki halk kütüphanelerinin Türkiye toplamındaki payı oldukça düşüktür ve son yıllarda da çok büyük bir ilerleme görülmemiştir. Aynı durum kitap sayısı için de geçerlidir. Halk kütüphanelerinin okuyucu sayısı .bölgeimizde diğer kategorilere göre daha olumludur. 1997 yılında Türkiye toplamı içindeki oranı %9.83'tür. Bölgede, halk kütüphanelerinde, 1985/1997 yılları arasında kütüphane sayısında %116, kitap sayısında %113, okuyucu sayısında %137 oranlarında artışlar yaşanmıştır. Okul sayısındaki artış ülke geneliyle birlikte değerlendirildiğinde son yıllarda bölgede kütüphanelere karşı ilginin arttığı gözlemlenmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 1997 yılı verilerine göre halk kütüphanelerine giden okuyucu sayısı Türkiye toplamının %9.8'ini oluştururken, kütüphane sayısı %5.6'sını, kitap sayısı ise %4.6 sını oluşturmaktadır. Okuyucu oranının yaklaşık %10 oranına karşılık gelmesinin aksine kitap ve kütüphane sayısındaki oranın azlığı da eğitimde eşitsizliğe yol açan etmenler arasındadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde çocuk kütüphanelerinin sayısı 2'dir. Bu, 9 ili olan bir bölge için oldukça düşük bir rakamdır. Kütüphane sayısının Türkiye toplamı içinde oranı 1997 yılı itibariyle %2.67, kitap sayısının oranı %2.67 ve okuyucu sayısının oranı %5.08'dir. Bölgede 1985/1997 yılları arasında çocuk kütüphaneleri sayısında hiçbir değişim yaşanmazken, kitap sayısında %62, okuyucu sayısında %137 oranında artışlar tespit edilmiştir. Bu dönem aralığında ülke genelindeki oranlarda düşüşler göz önüne alındığında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kütüphanelere ilginin oldukça önemli bir yer tuttuğu gözlemlenmektedir. Bu durum da bölgenin eğitim geleceği açısından umut verici bir gelişmeyi ifade etmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bir ülkenin kalkınması için en temel ve en değerli kaynak, insandır. Çağımızda insan kaynaklarını geliştirmek için en etkili ve en geçerli yol eğitimidir. O halde eğitim, hedefe varmak için vazgeçilemez bir araç konumundadır.

Her gelişmekte olan ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de eğitim sorunu, yıllardan beri varlığını sürdürmüştür. Türkiye’de eğitim, okulöncesinde, ortaöğretimde, yükseköğretimde okullaşma açısından çağın gerisindedir. Bu durumun yanı sıra normal eğitime geçiş yeterince sağlanamamış, öğretmen yetersizliği sorunu varlığını sürdürmüş, kalabalık sınıf problemi tam olarak çözülememiştir.

Türkiye’de eğitim bu durumdayken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi daha vahim bir tablo çizmektedir. Her ne kadar Güneydoğu Anadolu Projesi’nin eğitim hedeflerinde bölgenin, her eğitim kademesinde, ülke genelindeki eğitim seviyesini yakalamak olsa da, bu bölgede eğitim, Türkiye geneline ve diğer bölgelere göre geri konumunu halen sürdürmektedir. Eğitimsel gerilikler bazı temel eşitsizliklerden kaynaklanmaktadır. Bu eşitsizlikleri iki başlık altında değerlendirebiliriz. Bunlardan ilki, bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısından kaynaklanan eşitsizliklerin eğitime yansımalarıdır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi, ekonomik olarak ülkenin en geri kalmış bölgeleri arasındadır. Bölge, kendisini kalkındırarak sanayi gücünden yoksundur. Bu duruma paralel olarak işsizlik had safhadadır. Bölge, niteliksiz olarak belirtilebilecek iş kollarının hakimiyeti altındadır. Gaziantep ili hariç, sanayileşme çok cılız olarak ekonomik etkinlik içerisinde yer almaktadır.

1990’lı yılların başında bölgede yaşanan yoğun göç nedeniyle, tarımsal alanlar da insanları istihdam edecek nitelikte değildir. Kırsal alanlardan kentlere göç, işsizlik problemini arttıran önemli bir etkidir. Bölgedeki olumsuz ekonomik göstergeler eğitimi iki yönden etkilemektedir. Birincisi, böyle bir ekonomik tablonun sonucu olarak kısıtlı imkanlarla öğrencilerin eğitim görme çabalarıdır. Yetersiz beslenme, eğitim araç gereçlerinin temininde yaşanan güçlükler, sağlıksız koşullarda yaşama gibi sorunlar eğitimi negatif yönde etkilemektedir. Bu durumun yanı sıra Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, özellikle zorunlu göç nedeniyle kent merkezine gelen çocukların, ailelerinin geçimini sağlamak amacıyla ya okulu bırakmak zorunda kalmaları, ya da

okul dışı zamanlarını çalışarak geçirmeleri eğitimde dezavantajlı konuma düşmelerine sebep olmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde kız çocuklarının eğitimi Türkiye geneline ve diğer bölgelerine göre hala geri durumdadır. Bölgede kız çocuklarına yönelik geleneksel geri anlayış, olumlu gelişmeler olsa dahi ağırlığını sürdürmektedir. Kız çocukları, ilköğretimin belli safhasından sonra, eğitim alanında ilk gözden çıkarılanlar olmaktadır. Bu durumun altında pek çok sebep yatmaktadır:

Kız çocukları annenin yardımcısı konumundadır. Küçük kardeşe bakacak, ev işlerinde anneye yardımcı olacak olan onlardır. Bunun yanı sıra, bölgede evlilik yaşının özellikle kızlar açısından küçük olması onların eğitim kurumlarında eğitimlerini tamamlamalarına engel olacaktır. Kız çocuklarına eğitim konusunda geleneksel ve dinsel bakış, (ayıp ve günah) eşitsizliklerin bir diğer nedenidir. Kırsal alanlarda da tarlalarda işgücü olarak çalıştırılan ve eğitimine engel konulan öncelikle kızlar olmaktadır. Kız çocuklarına bu şekilde yaklaşım, bölgenin çağımıza uymayan geri yapısını değiştirmeye çok büyük engel teşkil etmektedir. Özellikle çocukların eğitiminde en önemli unsur olan annenin eğitimi, toplumun yapısını şekillendirecek bir etkiye sahiptir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bu olumsuz yapı toplumsal gelişmeyi yavaşlatmaktadır.

Türkiye genelindeki doğurganlık oranının ve aileye düşen nüfus sayısının en fazla olduğu bölge, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'dir. Aile nüfusunun fazlalığı eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörler arasındadır. Bir ailede nüfus sayısı ne kadar fazla ise, çocuk başına düşen maddi imkan ve ilgi o kadar az olacaktır. Eğitim harcamaları, eğitim süreciyle ilgilenme süresi çocuklar arasında paylaşılmak zorunda kalacaktır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin pekişmesinin yapıldığı yer evdir. Çok çocuklu ailelerde, bu faaliyetlerin yapılması için gerekli koşullar bulunmamaktadır. Öğrencinin ne kendine ait bir odasının ne de sakin bir köşesinin varolamaması, nüfusu az olan ailelerin karşısında dezavantajlı olmasına neden olmaktadır.

Eğitim kurumlarında okullaşma oranlarına 1998-1999 yılı DİE sayısal verilerine dayanarak baktığımızda, Türkiye toplamı ile Güneydoğu Anadolu Bölgesi arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Okulöncesi eğitimde okullaşmaya ilgi, ülke genelinde de çok az olmuştur. Türkiye toplamında okulöncesi okullaşma %4.5 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi toplamında bu oran %1.6 seviyesinde kalmıştır. İlköğretimde

okullaşma oranında Türkiye toplamı %77 iken, bölge toplamında bu oran %69'lardadır. Bölgede bulunan Gaziantep ilinde okullaşma oranı %87'lere vararak Türkiye genelini aşmış, Kilis ili ise, ülke geneliyle aynı oranda okullaşmaya sahip olmuştur. Ortaöğretimde okullaşma oranında ise, ilköğretime göre büyük oranda kayıplar söz konusudur. Türkiye genelinde ortaöğretimde okullaşma oranı %46 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran %25'tir. Ülke geneli için dahi ortaöğretimde okullaşma yeterli değilken, bölgede bu durum daha da olumsuzdur. Yükseköğretimde Türkiye genelinde okullaşma oranı %22'lerde iken Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran %4'lerde kalmaktadır.

8 Yıllık Zorunlu Eğitim Projesinin kız öğrencilerinin eğitime katılım oranına etkisi, 1999 yılı itibariyle Türkiye genelinde %0.59 olurken, bu oran Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %3.13 olmuştur. Bu oran, bölge açısından yeterli olmamasına rağmen, Türkiye geneli düşünüldüğünde gelişme olarak değerlendirilebilir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde "kapalı okullar" sorunu ülke geneline göre eğitim-öğretim açısından çok daha önemli bir handikaptır. 1998 yılı itibariyle Türkiye'de güvenlik nedeniyle kapanan okulların %72'sini, doğal afet nedeniyle kapanan okulların %74'ünü, öğretmensizlikten kapanan okulların %52'sini, genel toplamda kapanan okulları %69'unu bölge okulları oluşturmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki kapalı okulların öğrenci sayısı 29 042 olup, bu öğrencilerden sadece 5 673'ü eğitimden yararlanabilmekte, 23 369'u eğitim imkanlarından yararlanamamaktadır. Bu durum da bölge açısından eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan etmenler arasındadır.

2002-2003 yılı Milli Eğitim Sayısal Verilerine göre Türkiye'de okulöncesi eğitime tabi tutulan öğrencilerin %6.7'sini, öğretmenlerin ise %5.3'ünü Güneydoğu Anadolu Bölgesi kapsamaktadır. Bölgeye düşen öğretmen payının öğrenci payına göre az olması, bölgedeki okulöncesi eğitimin yaygınlaşmasına yönelik olumsuz bir gelişmedir ve eğitimde fırsat eşitliğini engellemektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde şehir ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı, Türkiye toplamının %12'sini oluşturmaktadır. Türkiye genelinde şehir ilköğretim okullarında okuyan kız öğrenci oranı %47 iken, bu oran bölgede %43'e düşmektedir. Normal öğretim, öğrenci ve öğretmen verimine uygun olan saat uygulamalarıyla çağdaş eğitim anlayışına uymaktadır. Normal eğitim öğrenci başarısını

arttıracak özellikleri içinde barınmaktadır. Türkiye’de normal eğitim gören öğrencilerin %7’sini Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki okullar oluşturmaktadır. Türkiye ortalamasında normal eğitim verilen okullarda ortalama derslik başına 29 öğrenci düşerken, bölgemizde 34 öğrenci düşmektedir. Bölgedeki şehir ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin yaklaşık %19’u normal eğitim kurumlarından yararlanırken geri kalan büyük çoğunluk ikili öğretim kurumlarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu kurumlarda yaklaşık derslik başına 39-40 öğrenci düşmektedir. Ülke geneline göre bölgemizde normal eğitimden faydalanma oranının oldukça düşük olması, bu durumun yanı sıra derslik başına düşen öğrenci sayısının da ülke geneline göre fazlalığı eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan etmenler arasındadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde “birleştirilmiş sınıf” sorunu eğitimi olumsuz yönde etkileyen unsurlar arasındadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmen açısından oldukça uğraştırıcı, öğrenci açısından ise kolay dikkat dağıtıcı özellikler taşıdığı için çağdaş eğitimin vasıflarını taşımamaktadır. Bunun yanında öğrenci sayısının da fazla olması durumunda eğitim tam anlamıyla çıkmaza girmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okul sayısı, Türkiye’deki uygulamaların %20’sini oluşturmaktadır. Bu uygulamaya tabi olan öğrenci sayısı ise, Türkiye toplamının %27’sini oluşturmaktadır. Bölgemizdeki birleştirilmiş sınıf uygulamalarının %73’ünü bir ve iki öğretmenli, beş sınıflı öğretim şeklinde gerçekleştirmektedir. Bir ve iki derslikli sınıflara ortalama 52 öğrenci düşmektedir. Bölgede köyde yaşayan öğrencilerin %43’ü birleştirilmiş sınıflarda okumaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının Türkiye toplamı içindeki payının fazlalığı, bölgede bu öğretim şeklinin yaklaşık dörtte üçünün bir ve iki öğretmenli oluşu, bu sınıfların ortalama öğrenci sayısının çok fazla oluşu bölgedeki kırsal kesimdeki eğitimin ne kadar verimsiz olacağını düşündürmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının ülke geneline göre yoğunluğu eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan unsur olarak görülmektedir.

Ülkemizin bazı yerleşim yerlerinde nüfusun azalmasına paralel olarak öğrenci sayısının azalması, öğretmen açığı da gerekçe gösterilerek, az öğrencili yerleşim yerlerine öğretmen ataması yapılamamaktadır. Nüfusu az ve dağınık yerleşim yerlerinde ilköğretim düzeyinde eğitim-öğretimi sürdürmek amacıyla Yatılı İlköğretim Bölge Uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulama uzun yıllardır süregelmektedir. YİBO

uygulamasının yanı sıra aynı sebeplerden ötürü, son yıllarda ilköğretim çağındaki öğrencilerin, seçilen merkezlerdeki ilköğretim kurumlarına gününbirlik taşınarak eğitim-öğretim verilmesi amacıyla taşınmalı eğitim gerçekleştirilmektedir. İlköğretim çağındaki çocukların ruhsal gelişimleri için aileleriyle yaşamalarının onları daha iyi etkileyeceği düşüncesiyle “taşınmalı eğitim” uygulamasının günümüz koşullarına daha uygun olduğu söylenebilmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde YİBO uygulamasına tabi olan öğrenci sayısı Türkiye toplamının %24’ünü oluştururken, öğretmen sayısı %21’ini oluşturmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde “taşınmalı eğitim” uygulaması Türkiye genelinin %10’unu oluşturmaktadır. “Taşınmalı eğitim uygulamasının” artması, bölgenin eğitim sorunlarının giderilmesine katkıda bulunacaktır.

2002-2003 MEB verilerine göre, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ilköğretimde öğrenci sayısı, Türkiye toplamının %13’ünü oluşturmaktadır. Bu orana rağmen bölgedeki branş öğretmeni sayısı Türkiye toplamının %7’sini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yeteneklerinin, ilgi alanlarının erken tespit edilmesi için ilköğretimde branşlaşma oldukça önemlidir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki branş öğretmeni yetersizliği, eğitimi doğrudan olumsuz yönde etkileyecek faktörler arasındadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ortaöğretimdeki öğrenci sayısı 2002-2003 yılı sayısal verilerine göre Türkiye toplamının %6.9’u kadardır. Bu oranın, ilköğretimde öğrenci oranı düşünüldüğünde (yaklaşık %13) ne kadar düşük olduğu görülecektir. Bölgede öğretmen sayısının Türkiye toplamı içerisindeki yeri ise %5.2’dir. Öğrenci sayısının azlığı yanı sıra öğretmen sayısının azlığı da, ortaöğretimdeki eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir. Ortaöğretimde öğrenci sayısının en az olduğu il Doğu Anadolu Bölgesi’dir, onu az farkla Güneydoğu Anadolu Bölgesi izlemektedir. Türkiye genelinde kız öğrencilerin ortaöğretimde bölge toplamında oranının en az olduğu bölge, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’dir (%31.8). Eğitim süresi uzadıkça, bölgede kız çocuklarının eğitime katılım oranı düşmektedir. Kızların ortaöğretime katılım oranı ilden ile farklılık göstermektedir. Kilis ilinde kızların oranı %41 iken, Şırnak ilinde ise bu oran %18’ler civarındadır. Bu durum da göstermektedir ki, bölgenin illeri arasında da eğitim hususunda önemli farklılıklar yaşanmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde dokuz il olmakla birlikte, üç ilinde üniversite mevcuttur. Bölgedeki üniversitelerde bulunan profesör sayısı, Türkiye toplamının %1.6’sını, doçent oranı %3.8’ini yardımcı doçent oranı %4’ünü, öğretim görevlisi

%4.8'ini, araştırma görevlisi de %3.6'sını oluşturmaktadır. Bu veriler, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin yüksek öğretim kurumlarında çalışan üyeleri açısından ne kadar yoksul olduğunu göstermektedir. Bu yoksulluk, bölgenin yükseköğretim açısından cazibesini azaltmakta, öğrencilerin tercihlerini etkilemekte ve bölge açısından eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde halk eğitim merkezlerine ilgi büyüktür. Bu merkezlerce açılan okuma yazma kurslarına oldukça önem verilmiştir. 2002-2003 MEB Sayısal Verilerine göre, okuma-yazma amaçlı Türkiye'de açılan kursların %21'ini bölgemiz oluşturmaktadır. Oranın yüksek olmasında, bölgede okuma yazma bilmeyenlerin sayısının fazlalığının etkisi büyüktür. Okuma yazma kurslarına ilgi bölge açısından olumlu bir gelişme olmasına rağmen, Türkiye genelinde Halk Eğitim Merkezlerince açılan meslek kurslarındaki kursiyer sayısının %9.5'ini, sosyo kültürel kursların %10.8'ini Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin oluşturması bölge için yeterli olmamaktadır.

Türkiye genelinde 1967-2003 yılları arasında ilkokullarda öğrenci sayısı %127 artarken, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde artış, %449 dolaylarında olmuştur. Ülke genelinde bu yıllar arası öğretmen sayısında artış %269 oranında olurken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran, %578 oranında olmuştur. Türkiye genelinde bu yıllar itibariyle öğretmen sayısında artış öğrenci sayısındaki artışın iki katından fazla olurken, bu oran Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %28'lerde kalmıştır.

Türkiye toplamında genel orta okullarda 1967/2003 yılı öğrenci sayısı %521 artarken, 1967/97 yılları arası öğretmen sayısında artış %447 oranlarında olmuştur. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde genel ortaokullarda 1967/2003 yılları arası öğrenci sayısında artış, %1300 dolaylarında artarken, öğretmen sayısında bu oran %1700 oranında olmuştur. Yıllara göre öğretmen sayısının artışının öğrenci sayısının artış oranına göre fazla olması, bölge adına olumlu bir gelişmedir.

Türkiye toplamında 1967/2003 yılları arası genel liselerde öğrenci sayısında artış oranı % 946 olur iken, bu yıllar itibariyle öğretmen sayısı %1180 oranında artmıştır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 1967/2003 yılları arası genel liselerde öğrenci sayısında artış oranı %2290 olur iken, öğretmen sayısındaki artış oranı %1980 olmuştur. Türkiye genelinde yıllar itibariyle öğretmen sayısındaki artış oranı öğrenci sayısındaki artış oranını önüne geçerken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu durum tersine

işlemiştir. Öğretmen sayısının artış oranına nazaran öğrenci sayısının artış oranının fazlalığı, bölgedeki eğitimin kalitesi açısından olumlu olarak görülmemektedir.

Mesleki teknik liselerde 1967/2003 yılları arasında öğrenci sayısı artış oranı, %518 oranlarında artarken, öğretmen sayısı %590 oranında artmıştır. Aynı yıllar arasında bölgede öğrenci sayısı artış oranı %330'larda olurken, öğretmen sayısı %408 oranında artmıştır. Bölgede mesleki ve teknik liselerde öğrenci sayısının artış oranının az olmasında, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Gaziantep ili hariç sanayileşmenin gelişmemesi ve son dönemlerdeki düzenlemeler nedeniyle meslek lise mezunlarının üniversite sınavında fazla şanslarının olmamasında aramak yerinde olacaktır. Hem ülke genelinde hem de bölgede öğretmen sayısı artış oranı öğrenci sayısı artış oranının üzerine çıkmıştır.

1997 yılı verilerine göre, Türkiye genelinde halk kütüphanelerinin toplam sayısına Güneydoğu Anadolu Bölgesi kütüphanelerinin oranı %5.61, kitap sayısına oranı %4.63, okuyucu sayısına oranı ise %9.83'tür. Ülke genelinde çocuk kütüphanelerinin toplam sayısına Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde çocuk kütüphanelerinin oranı %2.67, kitap sayısına oranı %2.67, okuyucu sayısına oranı ise %5.08'dir. Verilen bu oranlar gerek kütüphane hususunda, gerekse kitap sayısı hususunda Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin ne kadar geri kaldığının bir göstergesi durumundadır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Türkiye geneline göre varolan eğitimde fırsat eşitsizliği, bölge illeri arasında da görülmektedir. Özellikle Kilis ili adeta bölgenin dışında özellikler taşımakta, bazı eğitim aşamalarında ülke genelinin dahi üzerinde başarı göstermektedir. ÖSS sınavını eğitimde başarının göstergesi olarak ele aldığımızda Kilis, % 12.80 oranıyla hem bölgenin hem de ülke genelinin üzerinde bir başarı göstermiş, Şırnak ili ise %7.83 oranıyla bölgenin ÖSS'de en başarısız ili olmuştur. Bölge illeri arasında bu farklılıklar, illerin sosyal ekonomik özelliklerinden ve eğitim uygulamalarının farklılığından meydana gelmektedir. Kilis, bölgenin işsizlik oranı, nüfus artış hızı en düşük olan; göç ve sokak çocukları olgusundan, cinsiyet ayrımcılığından en az etkilenen ilimizdir. Bu özellikleri yanı sıra, şehir ilköğretim okullarında üç okulu dışında normal eğitime tamamıyla geçmiş, sınıf ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bölge geneline göre daha az ve daha avantajlı olan, kapalı köy okulu sorunu bulunmayan, bölgede en az birleştirilmiş sınıf uygulamasının

görüldüğü ve ortaöğretimde eğitimde kız öğrencilerin katılımı yönüyle en çağdaş olan ilimizdir. İl içinde yaşanan sosyo ekonomik ve eğitimsel gelişmelerin olumlu yansımaları ÖSS sınavında görülmektedir.

Kilis ili için belirtilen olumlu değerlendirmelerin tersini Şırnak ili için yapmak mümkündür. Bu ilimiz de, ekonomik sorunları yoğun olarak hisseden, 90'lı yıllarda göç veren iller arasında yer alan, aile nüfus artışı hızı fazla olan, geleneksel dokunun ağırlığını özellikle kadın yaklaşımlarında hissettiren bir ilimizdir. Şırnak'ta okulların yarısından fazlası ikili eğitim yapmaktadır ve bu eğitim çoğunlukla kalabalık sınıflarda gerçekleşmektedir. Ortaöğretimde kız öğrencilerin katılım oranı en az olan ilimiz, Şırnak'tır. Bu özelliklerinin sonucu olarak da, ÖSS sınavında bölgenin en başarısız ili durumunda bulunmaktadır. Bu iki il arasındaki farklılıklar, bölge illeri arasında varolan eşitsizliklerin bir göstergesi durumundadır.

Eğitimde fırsat eşitsizliği, bölge içindeki illerde, kır kent yönünden de hissedilmektedir. Kırsal yerleşimlerde öğrenimlerine devam edenler, çoğunlukla tek öğretmenli birleştirilmiş sınıf uygulamasına tabi olmakta, bu durum da başarısızlığa sebep olmaktadır. Bu durumun yanı sıra, şehir merkezlerindeki okullar daha donanımlıdır ve buralarda öğrenim gören öğrenciler, bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşabilmektedirler. Kırsal yerleşimler ile kentlerde kız çocuklarının okullaşması açısından da farklılaşmalar görülmektedir.

Eğitim bir ülkenin kalkınmasında kullanılacak en önemli araçtır. Bu araç; “eğitimde fırsat eşitliği” temelinde her bölgede, her yerleşim biriminde, tüm öğrenciler açısından eğitim koşullarını eşitleyerek kullanıldığında olumlu sonuçlar alınır ve çağdaş eğitim hedeflerine ulaşılır. Yapılan bu çalışmada, Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde, ülke geneline göre eğitimde fırsat eşitsizliği görülmektedir. Bu eşitsizlik, bölgenin sosyo-ekonomik, kültürel yapısından kaynaklandığı gibi, aynı zamanda devletin eğitimsel politikalarından da kaynaklanmaktadır. Bu durumun sonucunda Güneydoğu Anadolu Bölgesi, insan kaynağını modern yaşam için dönüştürecek olan eğitim imkanından yeterince yararlanamamaktadır. Bölgede, eğitimde fırsat eşitsizliği probleminin çözülebilmesi için;

Bölgede varolan işsizlik sorununun çözülmesi ve bununla bağlantılı olarak sokakta çalışan çocuklar problemin de ortadan kalkması,

Kadınların eğitime katılımlarına yönelik her türlü ikna, teşvik çalışmalarına ağırlık verilmesi,

Bölge okullarının tümünde normal öğretime geçilmesi,

Bölge okullarının her kademesinde kalabalık sınıf ve öğretmen açığı probleminin çözülmesi,

Bölgede kırsal yerleşimlerde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının bırakılıp, Taşınmalı Eğitim uygulamalarına ağırlık verilmesi,

Bölgede bulunan üniversitelerin öğretim elemanı açısından zenginleştirilmesi,

Halk Eğitim kurslarının yaygınlaştırılması,

Bölgede kısıtlı sayıda bulunan kütüphane ve kitap sayılarının artırılması gerekmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde eğitim koşulları diğer bölgelerle eşitlenirse eğitimde başarı kaçınılmaz olacaktır.

KAYNAKÇA

a)Yararlanılan Kitaplar

ADEM,Mahmut, “**Eğitim Planlaması**”, Sevinç Matbaası, 1981

AKIN, Emine, **Bir Bölgesel Kalkınma Yönetimi Örnek Olayı “GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı”**, Afşaroğlu Matbaası, Ankara , 1999

AKYÜZ, Hüseyin, **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**, MEB yayınları, İstanbul, 2001

AKYÜZ, Yahya, **Sosyo-Kültürel Ortamda Öğretmen, Toplumumuzda Öğretmen Halk İlişkileri**, Milli Eğitim Yayınevi, 1982

AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Alfa Yayınları, İstanbul, 1999

ALTUNYA, Niyazi, “**Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı**”, Ürün Yayınları, Ankara,1995

ARSAVİ,Ahmet, “**Eğitim Sosyolojisi**”, Burak yayınevi, İstanbul,1999

ASLAN, Kadir, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 2000

AYDIN, Mustafa, **Kurumlar Sosyolojisi**, Vadi Yayınları, Ankara, 1997

BALOĞLU, Zekai, **Türkiye’de Eğitim**, TÜSİAD Yayınları, İstanbul, 1990

BARUÖNÜ, Işık, **GAP Bölgesinde Eğitimde Son Durum (1998-1999 Öğretim yılı), (Basılmamış Ön Çalışma Sonuçları)**, Ankara, 1999

BAŞARAN, İbrahim Ethem, **Eğitime Giriş**, Bimaş Matbaası, Ankara, 1978

BAŞARAN, İbrahim Ethem, **Temel Eğitim ve Yönetimi**, AÜ Yayınları, Ankara, 1982

BAŞARAN, İbrahim Ethem, **Eğitim Psikolojisi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1992

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş; ŞAHİN, Hasan, “**Taşınmalı İlköğretim Uygulamaları**”, Eğitim ve Bilim Yayınları,Ankara, 1995

DAĞ, Rıfat; GÖKTÜRK, Atilla, “**GAP Yeniden Yapılandırılmalıdır**”, Gen Ajans Matmaacılık,Ankara, 1993

DEMİREL, Özcan, **Genel Öğretim Yöntemleri**, Usem Yayınları, Ankara, 1996

DİE İL GÖSTERGELERİ 1980-2003,DİE Yayınları, Ankara,2003

DİE 2000GENEL NÜFUS SAYIMI, DİE Yayınları, Ankara, 2000

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-**Adıyaman

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-**Batman

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-**
Diyarbakır

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-**
Gaziantep

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-**
Mardin

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-Siirt**

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-**
Şanlıurfa

DİE; 2002, **2000 Genel Nüfus Sayımı –Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri-**
Şırnak

ER, Tülay, **Eğitim Bilimine Giriş**, Gazi Kitabevi, Ankara, 1997

ERDEN,Münire-FİDAN,Nurettin,**Eğitime Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.

ERKAL, E.Mustafa, **Sosyoloji**, Der yayınları, İstanbul, 1977.

ERKAN,Rüstem, “**Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nin Sosyal Yapı ve Değişme Eğilimleri**”, Kalan Yayınları, Ankara, 2005

ESERPEK, Atlan, **Sosyolojiye Giriş**, AÜ Yayınları, Ankara, 1981

GAP İl İstatistikleri 1950-1996, DİE Matbaası, Ankara, 1997

GAP İl İstatistikleri 1996-1998, DİE Matbaası, Ankara, 2001

GÖK, Fatma, **75 Yılda Eğitim**, İş Bankası Yayınları, Ankara, 2000

Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı, GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Ankara, 1995

“**Haydi Kızlar Okula Öğretmen El Kitabı**”, MEB Yayınları, Ankara , 2004

KAYA, Yahya Kemal, **İnsan Yetiştirme Düzenimiz:Politika ,Kalkınma, Eğitim**, Nüve Matbaası, Ankara, 1977

KAYA, Yahya Kemal, “**İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**”, Olgaç Matbaası,Ankara,1989

KOÇER, Hasan Ali, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1992

KÜÇÜKAHMET, Leyla, **Eğitim Bilimine Giriş**, Gazi Kitabevi, Ankara, 1997

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, “2001 Yılı Başında Milli Eğitim”,MEB Yayınları, Ankara,2000

- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, “**Taşınmalı Eğitim Yönetmeliği**”,MEB yayınları,Ankara, 2000
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, **Milli Eğitim Sayısal Verileri (2002-2003)**, MEB Yayınları, Ankara, 2003
- ODTÜ Sosyoloji Bölümü, **GAP Bölgesi Nüfus Hareketleri Araştırması**, GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara ,1994
- Ön Rapor, Dördüncü Demokratik Eğitim Kurultayı**, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2004
- OZANKAYA, Özer, **Toplumbilim**, Cem yayınları, İstanbul, 1996
- ÖZER,Ahmet, “**Modernleşme ve Güneydoğu**”, İmge Kitapevi, Ankara,1998
- ÖZER, İnan, “**Kentleşme,Kentlileşme ve Kentsel Değişme**”, Ekin Kitapevi, Bursa, 2004
- ÖZKALP, Enver, **Sosyolojiye Giriş**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1993
- ÖZKAN, Salih, **Türk Eğitim Tarihi**, Tolunay yayınları, Niğde, 1997
- ÖZSOY, Yahya;ÖZYÜREK, Mehmet; ERİPEK, Süleyman, “**Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar**”, Karatepe Yayınları, Ankara, 1988
- SAKAOĞLU, Necdet, **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İletişim yayınlar, Ankara, 1992
- SÖNMEZ, Veysel, **Program Geliştirmede Öğretmen EL Kitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1994
- TAN,Mine Göğüş; ECEVİT,Yıldız; ÜŞÜR, Serpil Sancar, “**Kadın-Erkek Eşitliğine Doğru Yürüyüş**”, Tüsiad Yayınları,İstanbul,2000
- TEKELİ, Ayhan, **Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi**, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Gözlem Matbaacılık, Ankara, 1983
- TEZCAN, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, İletişim Yayınları, Ankara, 1992
- TEZCAN, Mahmut, **Eğitim Sosyolojisi**, AÜ ,Ankara ,1997
- TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ, “**Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış**”, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1983
- TÜRKİYE ZİRAAT MÜHENDİSLERİ ODASI, **GAP Bölgesi Toplumsal Değişime Eğilimleri Araştırması**, GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Ankara, 1993

UYSAL,Şeik, **Eğitim Politikasının Belirlenmesinde Eğitimdeki Gelişmelerin Rolü, Ulusal Eğitim Politikamız**, Ted Yayınları,Ankara, 1978

VARIŞ, Fatma, **Eğitim Bilimine Giriş**, AÜ Basımevi, Ankara, 1991

YAMANER, Şerafettin, ”**Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim**”, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, Ankara, 1999

b) Yararlanılan Makaleler

ALPTEKİN, Maide Erdoğan; ŞAHİN, Neşe, (İhmal Edilmiş Bir Sosyal Çalışma Alanı Olarak Zorunlu Göç), “**Sosyal Hizmet Sempozyumu 99**”, GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı ve Hacettepe Üniversitesi Ortak Yayını, Ankara, 2001

ERKAN, Rüstem, (GAP Bölgesi’nde Nüfus Hareketleri ve Göç), “**Gap Yöresinde Nüfus, Çevre ve Kalkınma Konferansı**, Önder Matbaası, Ankara, 2002

GRUP ÇALIŞMASI, (Sokak Çocukları) “**Sosyal Hizmet Sempozyumu 99**”, GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı ve Hacettepe Üniversitesi Ortak Yayını, Ankara, 2001

GÜREL, Sümer, (Türkiye’de Göç ve Bütünleşme Sorunsalı), “**21. Yüzyılın karşısında Kent ve İnsan**”, Bağlam Yayınları, İstanbul.

KOÇAOĞLU, Yaşar, (Özürülerin Sosyal Güvenliği)), “**IV. Aile Şurası Aile ve “T.B.M.M Göç Komisyon Raporu**, 1997.

Yoksulluk Bildirileri”, T:C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara, 2004

ŞEN, Rahime Beder, (Aile Yoksulluğunun Çocuklar Üzerinde Etkileri), “**IV. Aile Şurası Aile ve Yoksulluk Bildirileri**”, T:C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara, 2004

www.gap.gov.tr