

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMDE EŞİT(SİZ)LİĞE İLİŞKİN
KAVRAYIŞLARININ ÇÖZÜMLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru Aylar

**Ankara
Aralık, 2007**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ BÖLÜMÜ
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMDE EŞİT(SİZ)LİĞE İLİŞKİN
KAVRAYIŞLARININ ÇÖZÜMLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ebru Aylar

Danışman: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

**Ankara
Aralık, 2007**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında
Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Prof. Dr. Işıl ÜNAL (Tez Danışmanı)

¼ye (İmza)

Doç. Dr. Hayat BOZ

¼ye (İmza)

Yrd. Doç. Dr. Seçkin ÖZSOY

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2007

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Toplumsal eşit(siz)lik sorunu, insanlık tarihi kadar uzun bir maziye sahiptir. Toplumsal eşit(siz)liklerin kavranışı, içerisinde yaşanan tarihsel kesite ve toplumsal özelliklere göre değişkenlik gösterirken, eşit(siz)lik düşüncesi de, insan doğasına ilişkin yaklaşımlardan beslenmektedir. Eşit(siz)lik kavramı üzerinde ortak bir uzlaşmaya ulaşılmamasını engelleyen bu değişkenliğe karşın, toplumsal eşitsizliklerin, toplumda derin etkiler bırakacak boyutta varlığını sürdürdüğü gözlenmektedir.

Eğitimde yaşanan eşitsizlikler ise toplumsal eşitsizliklerin bir tezahürüdür. Bugün çeşitli göstergelerle varlığını bizlere hissettiren eğitimde eşitsizlik sorunu, öğrencilerin bu yaşadıkları durumu kavrayışları ekseninde de ele alınmalıdır. Eğitimde eşit(siz)lik bölgeler arasında yaşanan eğitimsel nitelik farkları, kız çocuklarının okula gönderilemeyişi, okulların donanımında yaşanan farklılıklar ve benzeri görüngülerle izlenebilmektedir. Ne var ki öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde şekillenen eşit(siz)lik ve eğitimde eşit(siz)lik kavrayışları, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle de yaşanan somut eğitimde eşitsizlik durumlarına ek olarak, toplumsal eşitsizlik ve dolayısıyla da eğitimde eşitsizliklerin meşrulaştırılarak yeniden üretilmesinde etkili olan öğrenci kavrayışları, eğitimde eşit(siz)lik başlığında ele alınması gereken bir boyutlardır. Bugün var olan eşitsiz ilişkiler içerisinde hayata bakışı şekillendirilen gençler, eğitim sistemi içerisinde, toplumsal eşitsizliklerin “doğal” ve “var olması gereken” bir durum olarak kavratıldığı bir kuşatma altındadırlar. Egemen ideolojinin hegemonyasını güçlendiren bu kuşatmanın hangi araçlarla ve nasıl gerçekleştirildiğinin kavranması, bu kuşatılmışlığı kırmak açısından önemlidir.

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda, eğitimde eşit(siz)liğin lise öğrencilerinin kavrayışındaki yansımalarını araştırdığım bu çalışmada, bana tüm sıkışık zamanlarımda desteğini esirgemeyen tez danışmanın Prof. Dr. L.

Işıl Ünal'a teşekkür ederim. Ayrıca, bu çalışmada gerçekleştirdiğim derinlemesine görüşme için düzenlenen görüşme formunun hazırlanmasında, bana görüşleri ile destek sunan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerine, görüşmelerimi gerçekleştirdiğim liselerin yöneticileri ve benden yardımlarını esirgemeyen öğretmenlerine, son olarak da görüşmeleri birlikte gerçekleştirdiğimiz tüm lise öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Ebru AYLAR

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMDE EŞİT(SİZ)LİĞE İLİŞKİN KAVRAYIŞLARININ ÇÖZÜMLENMESİ

Aylar, Ebru

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Aralık, 2007, 110 sayfa

Bu çalışmada lise öğrencilerinin eğitimde eşit(siz)liğe ilişkin kavrayışlarının çözümü amaçlanmıştır. Eğitimde eşitsizliğin temelinde yer alan toplumsal tabakalaşma ve toplumsal eşitsizlikler, öğrencinin ait olduğu toplumsal konum itibarıyla farklılaşan kavrama ve anlamlandırma deneyimlerine neden olmaktadır. Sonuç olarak, eğitim süreci içerisinde öğrenci ait olduğu toplumsal kesimin özelliklerinden beslenerek, o kesimdeki varlığını devam ettirecek ve meşrulaştıracak bir zihinsel süreçten geçmektedir. Öğrencinin eşitsizlik kavrayışı ise bu zihinsel süreç içerisinde önem kazanmaktadır.

Betimsel model niteliğindeki bu araştırmada, toplamda 12 lise öğrencisi ile görüşülerek, nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 12 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen “yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme” ile bu öğrencilerin eğitimde eşit(siz)liği kavrama ve anlamlandırma şekilleri betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu lise öğrencilerinden seçilerek, yaşları itibarıyla lise yaşantısı ve öğretimi açısından en deneyimli öğrencilerle ulaşmak, bu sayede de yeterli olgunlukta cevaplar elde etmek hedeflenmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda da kapitalist sistemde eğitimin, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi ve meşrulaştırılması konusunda üstlendiği rol, lise öğrencilerinin eğitimde “eşit(siz)lik” ve onunla ilişkili

kavramlara yükledikleri anlamlar ve bu anlamları toplumsal yaşama genelleştirmeleri üzerinden çözümlenmiştir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerde farklı eğitimde eşit(siz)lik kavrayışlarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerde, “bireycilik” algısının eğitim sistemi içerisinde geliştirildiği ve bu kavrayış ile toplumsal eşitsizliklerin kabullenilmesinin kolaylaştırıldığı, farklılaşan kavrayışların sistemsel bir sorgulamaya evriltilmesinin engellendiği de gözlemlenmiştir.

ABSTRACT

ANALYSING THE COMPREHENSION OF EQUALITY/INEQUALITY IN EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Aylar, Ebru

Master Of. Science. Management and Politics of Education

Thesis advisor: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

December, 2007, 110 pages

Analyzing the comprehension of equality/inequality in education of high school students is aimed at this research. Social order and social inequality that underlie the equality on education cause to form different meanings on student's mind that belong to different estate. Consequently, students are nourished by the characteristics of their estate in their training process, and then they continue to go on a process that legitimizes their estate.

This research is a model of descriptive method. It is a qualitative research which carried out by 12 high school students (6 of them are downscale and the rest are upmarket). The comprehension and interpretation of those students about equality/inequality in education were described by using semi structured interview technique. The reason that high school students were chosen in this research is to reach thoughts mature enough to reflect the social reality and to reach students who are long experienced as being a student.

According to the findings that I had got, the role of education in reproduction and legitimating of social inequalities in capitalism was described by using meanings related to inequalities in education that had given by high school students. Different socio economic groups have different comprehensions of equality/inequality in education. Also, "individualism" is built up at education. By individualism, social inequalities are acceded easily, and different comprehensions can not reach to the questioning of social order.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	8
Önem	8
Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
Düşünsel ve Pratik Boyutlarıyla Eşit(siz)lik	11
Eşit(siz)lik Düşüncesi	13
Kapitalist Toplumda Eşitsizlik	15
Eğitimde Eşit(siz)lik	17
Kapitalist Toplumda Eğitim	20
Kapitalist Toplum İçerisinde Eğitimde Eşit(siz)lik	21
Eğitimin Meşrulaştırma İşlevi Doğrultusunda	24
Teknokratik ve Seçkinci Söylem	26
Eğitimin Meşrulaştırma İşlevi	26

Eğitim, Yeniden Üretim ve Öğrenme Süreçleri	27
Neoliberal Eğitim Politikaları ve Dayandığı Değerler	30
Başarı Kavramı	32
Yetenek ve Zekâ Kavramı	35
Standardizasyon	41
Hesap Verilebilirlik ve Merkezi Sınavlar	43
Performans Değerlendirmeleri	47
Rekabet	48
3. YÖNTEM	50
Araştırma Modeli	50
Çalışma Grubu	50
Veri Oluşturma Teknikleri	51
Verilerin Toplanması	52
Verilerin Çözümlemesi	52
4. BULGULAR	54
Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Genel Özellikleri	55
Öğrencilerin “Başarı” Kavrayışları: “Çalışmak Lazım!”	55
Öğrencilerin “Yetenek” Kavrayışları: “Maden İşlenmeli!”	66
Öğrencilerin “Rekabet” Kavrayışları: “Hayatta her zaman bir rekabet vardır!”	71
Öğrencilerin “Performans” Kavrayışları	76
Öğrencilerin “Eğitimde Eşit(siz)lik” Kavrayışları: “Aslında eğitimde eşitlik vardır ama ...”	80
Gelecek Kurgusuna Dair Yapılan Değerlendirmeler	89

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	90
Sonuç	90
Öneriler	93
KAYNAKÇA	96
EKLER	102

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi tartışılacak, amaç ve önemi belirtilecek ve önemli kavramların tanımları üzerinde durulacaktır.

PROBLEM

Modernleşme süreci ile yaygınlık kazanan “eşitlik” düşüncesi, üzerinde uzun bir tartışmanın yürütülmesine karşın, uzlaşının sağlandığı ortak bir tanımlamaya sahip olamamıştır. Buna karşın kapitalist sistemde toplumsal eşitsizlik, kendisini o kadar görünür kılmaktadır ki, toplumbilimciler açısından “bariz bir araştırma ve toplumsal politika alanı” (Turner, 1997) olabilmektedir.

Toplumsal eşitliğin doğası ve uygulanabilirliğine dair düşünceler, birbirinden farklı siyasal kuramların ve yapıların varoluşlarının temelinde önemli bir yer tutmuştur. Eşitlik düşüncesinin modern toplumda gelişen “yurttaşlık” kavramı ile birlikte geliştiği, eşitlikçiliğin sanayi toplumunun istikrarı açısından önem taşıdığı, bu nedenlerle de eşitliğin kapitalist toplumda ön plana çıkan “yeni bir ideal” olduğu savunulmaktadır. Oysa toplumsal eşitsizliklerin varlığı kapitalist toplumdan çok daha öncelere dayanmaktadır. Birbirinden farklı siyasal yapıların temelinde yer alan eşitlik düşünceleri kapitalizm öncesi toplumlarda, toplumsal eşitsizliklerin varlığının doğallığını ve soya bağlı aktarımını temel almaktaydı. Burjuvazi ile birlikte dillendirilen eşitlik mücadelesi ve bu süreçte ağırlık kazanan “eşitlikçilik” üzerine yapılan çalışmalar ise insan doğasına ilişkin farklı bir savunuda bulunmuşlardır: İnsanlar güç, otorite ve servet gibi toplumsal konumlarını belirleyen değerlere, doğuştan sahip oldukları ve bu değerleri verimli bir şekilde kullanmalarını

sağlayacak olan yetenekleri oranında sahip olmalıdırlar. Kapitalizm öncesi toplumlardaki soya bağlı toplumsal üstünlük (ayrıcalık) üzerinden meşrulaştırılan toplumsal eşitsizlikler, kapitalist sistem içerisinde “bireysel yetenek farklılıkları” üzerinden yeni bir meşrulaştırma söylemi kazanmıştır.

Modern toplumlarda eşitlik ilkesinin uygulanması noktasında dört eşitlik türü karşımıza çıkar: ‘Varlıksal eşitlik’, ‘fırsat eşitliği’, ‘şartlarda eşitlik’ ve ‘sonuçlarda eşitlik’. Kapitalist toplumda eşitlik düşüncesi “fırsat eşitliği” kavramına dayanır. Bireylere toplumsal yaşamın her alanında (eğitim, kültür, ekonomi gibi) kendilerini geliştirmeleri açısından eşit fırsatların sunulması olarak tanımlanan ‘fırsat eşitliği’nde, sınıfsal, etnik ya da cinsiyete bağlı farklılıklar dikkate alınmaksızın, herkesin, becerileri ve yetenekleri ölçüsünde birbirleriyle yarışabilecekleri varsayılmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği ise eğitim hizmetinden en ileri düzeyde yararlanma fırsatının tüm bireylere sunulması anlamına gelmektedir. Eğitim hizmetinden yararlanmanın ‘kendisinin’ değil de ‘fırsatının’ sunulmasına vurgu yapan bu düşünce ile ‘bireysel yetenek’ arasında güçlü ilişki kurulmaktadır (Özsoy, 2002). Çünkü fırsat eşitliği ilkesi, önemli toplumsal kurumlara girebilmeyi başarı ve yetenek gibi evrensel kriterlere bağlamaktadır. Sonuçta daha “yetenekli” olanların eğitsel açıdan başkalarına göre daha başarılı olmaları beklenmektedir. Elde edilen başarı ise, örneğin eğitim süreci içerisinde yoğunluğu gün be gün artan merkezî sınavlar nedeniyle, eğitim sürecinde ilerleyebilmenin anahtarı konumuna getirilmiştir. Böylece eğitim, ondan yararlanma olanağına sahip olanların bir ayrıcalığı olmaktadır.

Eğitimde ilerleyebilirlik, yani eğitim sisteminde bir üst kademeye çıkabilme, “başarı”, “yetenek” gibi evrensel ölçütlere bağlı kılındığında ise bireyin sahip olduğu toplumsal sınıf, cinsiyet ve etnik kimlik değişkenlerinin eğitim içerisinde ayrıcalıklı bir konum yaratmayacağı savunulmaktadır. Buna karşın, eğitimde ilerleyebilirliğin bir göstergesi olarak sunulan “başarı”nın, öğrencinin yetenekli/yeteneksiz oluşunun çok ötesinde, öğrencinin okul içerisindeki etkileşimlerden, toplumsal konumundan, dolayısıyla sınıfsal, cinsel ya da etnik özelliklerden büyük oranda etkilendiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Henüz 1960’lı yıllarda J. Coleman tarafından A.B.D’de, J.W.B. Douglas tarafından İngiltere’de gerçekleştirilen çalışmalar, farklı toplumsal sınıflardan gelen “yetenekli” çocukların, eğitim sürecindeki

sınavlarda son derece farklı sonuçlar elde ettiğini ortaya koymuştur (Turner, 1997). İşçi sınıfı çocuklarının ya da siyahların çocuklarının eğitimsel başarıları benzer yetenekteki diğer çocuklara göre düşük çıkmıştır. Eğitimsel anlamda sahip oldukları bu başarı yoksunluğu ailelerin eğitime karşı ilgisizlikleri, geçim derdinin eğitimsel önceliği önemsizleştirilmesi gibi ailesel etkenlere ek olarak, kültürel sermaye düzeyinde yaşanan farklılıklardan da kaynaklanarak toplumsal faktörlerin “başarı” üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Varolan toplumsal eşitsizlikleri bu öğrencilerin eğitim sürecinden dışlanması aracılığıyla yeniden üretme eğiliminde olan eğitim sistemi, fırsat eşitliği yaklaşımı ile seçkin bir yaklaşımın belirlenimi altındadır. 1960’larda da ortaya konulan eğitimdeki eşitsizlik tablosu günümüze getirildiğinde ise neoliberal anlayış doğrultusunda piyasa belirlenimine tamamen açılan eğitim sisteminin, eğitimdeki eşitsizlikleri neoliberal toplum projesi doğrultusunda şekillendirdiği görülmektedir.

Türkiye’de neoliberal politikaların uygulanmaya başlanması 1980’lere dayanır. 1980’li yıllar Özal hükümeti ile birlikte Türkiye’de yaşamın pek çok alanında “yeniden yapılandırma” sürecinin işletilmeye başlandığı yıllar olmuştur. Dünya ölçeğinde 1970’li yıllardan başlatılabileceğimiz bu “yeniden yapılandırmanın” temelinde, dünya kapitalizminin bu yıllarda içine girdiği iktisadi kriz yer almaktadır. Bu krizden çıkışın yolu olarak oluşturulan neoliberal politikalar kapitalist küreselleşmenin hızlandırılmasını sağlamış, küresel ölçekte bir “yeniden yapılandırma” sürecine girilmiştir. “Yeniden yapılandırma” ile ifade edilmek istenen, iktisadi yapı ve tüm sosyal alanların küresel kapitalizmin yaşadığı krizi aşmak ve varlığını devam ettirebilmek doğrultusundaki çıkarlarının sağlanması için gereken düzenlemelerin gerçekleştirilmesidir.

Kapitalizmin bu yeni evresinde “esnek” üretim örgütlenmesi yaygınlaşmış, iktisadi alanda devletin düzenleyici rolü güçlenmekle birlikte piyasa işleyişi tüm ekonomik ve toplumsal alanlarda yaygınlaşmıştır. Eğitim toplumsal bir alandır ve toplumsal yaşam alanları piyasa belirlenimine açılırken, bu doğrultuda gerçekleşen değişimlerin eğitim alanına taşınmaması mümkün değildir. Söz konusu değişim/dönüşüm sürecinde, eğitimin anlam ve değeri değiştiği gibi, finansmanı, yönetimi, programları da farklılaşmıştır. Eğitim, bireyi yetkinleştirme, içerisinde yer aldığı toplumsal gerçekliği

algılama, sorgulama ve ona müdahale etme yeterliği kazandırma süreci olmaktan giderek daha fazla uzaklaşmış, mesleki formasyon edindirme sürecine dönüşmüştür. Bu doğrultuda, eğitimin bireysel getirisi vurgulanmaya, “ödeyen okur” anlayışı yerleşmeye başlamış, Eğitim Bölgeleri ve Kurulları yapılanması ile sermaye kuruluşlarının tüm bu süreçte etkin bir rol oynaması sağlanmaya çalışılmıştır. Veli ve öğrencilerin “müşteri”, okulların birer işletme ve eğitimin ekonomik bir “sektör” haline getirilmesinin önemli adımları olan bu uygulamalarla, kamu harcamaları kısılıp, eğitim finansmanı büyük oranda öğrencilere yüklenmektedir. Neoliberal iktisat politikaları sonucu daha da bozulan gelir dağılımı bu tabloya eklendiğinde ise, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eğitimden yararlanabilmeleri neredeyse olanaksız hale gelmektedir.

Tüm bunlara ek olarak belirtilmelidir ki, neoliberal dönüşüm neoliberal ideolojinin hegemonyasının yaygınlaşmasını gerekli kılar. Bu gereklilik sonucu ihtiyaç duyulan meşrulaştırma işlevinde eğitime ayrıca bir rol düşmektedir. Bu rol eğitimin iradî bir biçimde, neoliberal ideolojiyi yeniden üretecek biçimde, yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır.

Bu yapılanma neoliberal dönüşümlerin devam ettirilmesini sağlayacak olan ve piyasa koşullarının gereksinim duyduğu bilginin ve emek gücünün “nitelikli” bir şekilde üretilebileceği bir eğitim sisteminin oluşturulması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu eğitim süreci içerisinde, bireylerin kapitalist küreselleşmenin yarattığı yaşam biçimiyle uyumlulaşmaları, geleceğe dair beklentilerini bu doğrultuda şekillendirmeleri, gerçekleştirecekleri her türlü üretimi piyasa işlerliği temelinde anlamlandırmalarının sağlanması hedeflenmektedir.

Eğitim sistemi içerisindeki öğretime yönelik dönüşümler de müfredat, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden tanımlanması şeklinde gerçekleşmektedir. Toplam Kalite Yönetimi, performans değerlendirmeleri, öğretimin her kademesinde yoğunluğu artan merkezî sınavlarla sağlanmaya çalışılan standardizasyon bu dönüşümde yer alan birkaç örnektir. Neoliberal politikaların bir sonucu olarak eğitim alanına yansıyan bu dönüşüm yeni yaklaşımlar, modeller, yöntemler, kavramlar ve tanımlamalar yaratarak gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte bu kavramların bir

kısmı yeniden tanımlanmakta, bir kısmı da eğitim alanına ilk defa sokulmaktadır.

Bu bağlamda yeniden tanımlanan ve ön plana çıkarılan kavramlardan birisi “başarı” kavramıdır. Birey ve bireyciliğin ön plana çıktığı, bireyin pazar ilişkileri mantığı içerisinde rasyonelleştiği bir toplumda eğitim sistemindeki başarı standartları da neoliberalizm belirlenimindeki ölçütlere bağlanmaktadır. Bireyin sahip olduğu yeteneği ve kapasitesi oranında başarıya ulaşabileceği ve elde ettiği başarıya bağlı olarak toplumsal konumunun belirleneceği savunusunu daha yoğun bir şekilde öne süren neoliberal eğitim anlayışında, “bireycilik”, “rekabet”, “girişimcilik”, “yetenek”, “kalite” gibi kavramlar, “başarı” kavramıyla birlikte ön plana çıkarılmaktadır. Ayrıca, “standardizasyon”, “merkezî sınav” gibi uygulamalar yeni işlevleri ile birlikte bu sürece dâhil edilmektedir.

Daha çok doğuştan sahip olunan, ölçülebilir bir karakteristik olarak görülen “yetenek” öğrencinin eğitimsel başarısının, öğrenme kapasitesinin başlıca etkeni olarak kabul edilir. Öğrencinin eğitimsel geleceğindeki başarı durumunu yordamada yeteneğin ölçümü ön plana çıkarken, sınavlara yüklenen anlam neyin, ne oranda öğrenildiğini ölçme işlevinden, öğrencinin gelecekte de ne kadar öğreneceğini, yani öğrenme kapasitesini ölçme işlevine doğru ağırlık kazanmıştır. Neredeyse sabit kabul edilen öğrenme kapasitesini ölçme işlevi taşıyan merkezî sınavların eğitimin her kademesinde ağırlığının artması ile de öğrencilerin ilköğretim sürecinden itibaren eğitimsel kapasiteleri puanlandırılmaktadır. Öğrencilerin eğitim sürecine devam etmeleri de büyük ölçüde bu değerlendirmelere bağlı kılınmaktadır. Sınav sonuçlarının öğrencinin eğitimsel geleceğini, dolayısıyla gelecekteki toplumsal konumunu etkin bir şekilde belirlemesi, yoğunluğu artan merkezî sınavları “büyük ödüllü testler”e (Wilson, 2006; Brantlinger, 2005) dönüştürmüştür. Bu anlatımla nötr bir değerlendirme kriteri olarak, yani bireylerin toplumsal kimliklerinden bağımsız, sadece doğuştan sahip oldukları özellikleri olmalarından dolayı “yansız”, “tarafsız” nitelikte olan bir kriter olarak öne sürülen yetenek ve başarı kavramları, neoliberal eğitim politikalarında ağırlık kazanmıştır. Bu kavramların gerçekten de öğrencinin sosyoekonomik dezavantajlarından etkilenmeyen nötr kriterler olup olmayışı üzerine ciddi akademik tartışmalar yürütülmektedir. Sınav odaklı sürdürülen eğitim sisteminde başarıya ulaşmak

için “dershane”, “özel ders” gibi ek olanaklara, eğitim sisteminin aslî öğesiymişçesine gereksinim duyulması bile tek başına “eğitimsel başarı” ile öğrencinin parasal olanakları arasında güçlü bir ilişkinin kurulmasına neden olmaktadır.

Modern toplumların “başarı ideolojisi” üzerine kurulduğu söylenir. Bireysel yetenek ve içerisinde yer alınan tarihsel döneme göre değişkenlik gösteren insan niteliklerine (centilmenlik, yardımseverlik, düşüncelilik gibi) dayandırılan başarı kavramı (Ichheiser, 1943) her ne kadar bireysel özellikler üzerinden tanımlansa da durumsal ve çevresel faktörlerden büyük oranda etkilenmektedir. Yetenek ve dönemselsel olarak toplum yapısında ön planda olan bireysel özellikler üzerinden kazanılan başarılar, kapitalist toplum yapısında toplumsal konumu, gücü ve saygınlığı elde etmenin önemli bir aracı olarak gösterilmektedir. Yoksulluk, etnik azınlık kimliği gibi ailesel köken itibariyle devralınan dezavantajlı özelliklerin bu sayede etkisiz kılındığı savunulmakta ve yetenek kriterinin toplumsal eşitsizliğin farklı uçlarındaki bireyleri eşitleyebilecek bir özellik olduğu savunulabilmektedir. Bu eşitleme işlevi ise eğitim aracılığı ile gerçekleşeceği düşünülen toplumsal hareketliliğe bağlanmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler, çevresel faktörlerin “yetenek” ve dolayısıyla “başarı” üzerindeki etkisinin göz ardı edildiği bir politik anlayış içerisinde yapılmaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan politikaların ise toplumsal eşitsizliği temel almadan, hatta toplumsal eşitsizlikleri giderme noktasında eğitim dışında ek politikalar üretmeden ortaya koyduğu eğitimsel açılımların toplumsal eşitsizlikleri etkisiz kılacağı inandırıcı olmamakta, tam tersine uzun vadede eşitsizlikleri artırıcı bir etki yaratacağı da savunulmaktadır.

Neoliberal eğitim politikalarının “birey”i ön plana çıkaran özü, başarı ve başarısızlığı da bireyselleştirerek, bireysel nedenlere bağlar. Bireyselleştirilen bir eğitimde başarı değerlendirmesi, kültürel sermayenin bireyin başarısındaki etkisini, eğitim ve başarı ilişkisini öğrencinin sosyo-ekonomik aidiyetini göz önüne almadan kurduğu için dışlar. Tamamen öğrencinin doğuştan sahip olduğu savunulan özellikleri (zekâ ve kapasite gibi) ya da öğrencinin bireysel çabasındaki eksiklik/yeterlik üzerinden eğitimsel başarı ve eğitim sürecinde öğrencinin ilerleyebilirliği tanımlanmaktadır. Sınav ve özellikle merkezî sınavların eğitimdeki ağırlığının artması ile başarı değerlendirmesinin bir standarda bağlanabileceği, bunun evrensel ölçütlerle yapılabileceği, bu

nedenle de herkese başarı fırsatının ayrıcalık tanınmadan tanınabileceği savunulmaktadır. Ne var ki sınav engelleri ile doldurulmuş eğitim parkurunda, engelleri aşma konusunda herkes eşit koşullara sahip değildir. Savunulduğunun aksine eğitimsel başarıyı sağlayan, çevresel faktörlerden bağımsız bireysel özellikler de mevcut değildir. Sonuç olarak, tüm bu değerlendirmeler varolan toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırmaya yönelik olarak ortaya konmaktadır.

Bireyselleşen eğitim ve eğitimde başarı değerlendirmeleri sonucunda, başarısızlığa uğrayan öğrencilerin başarısızlıkları kendi sorumluluklarına, yetersizliklerine yüklenmektedir. Piyasa değerlerinin içerisine hızla sokulan eğitimin başarıya ulaşmak için özel kurs, ders ya da dersane gereksinimini vazgeçilmez kılması, maddi gerekleri karşılayamayan ailelerde eğitime verilen önceliğin yitirilmesi ve bu ailelerin çocuklarının eğitimlerine devam etmeleri noktasında ailesel itici güçlerini kaybetmeleri gibi etkenler göz ardı edilmektedir. Aslında toplumsal eşitsizliğin dezavantajlı bölgesinde yer alan bu kesimler için toplumsal konumları, eğitim sürecinden de dışlanmaları ile sürekli kılınmaya çalışılmaktadır.

Neoliberal politikalar doğrultusunda tanımlanan rasyonel birey eğitim kurumlarınca yaratılmaya çalışılırken ön plana çıkarılan “rekabet yetisi”, “yetenek” ve “başarı” gibi kavramlar bireysel özelliklere dayandırılmaktadır. Bu sayede de elde edilen eğitsel sonuçlar, toplumsal gerçeklikten koparılmakta, toplumda dezavantajlı bir konumda bulunmayı bireysel yetersizliklere bağlayan, meşru bir eşitsizliğin var olması gerektiği algısı yaratılmak istenmektedir. Eşitsizliklerin bu şekildeki kabulü, bireyler arasındaki farklılıkları ve eşitsizlikleri ortadan kaldırılamayacak bir noktaya çekerken, bazı öğrenciler için eğitime devam etmenin gereksizliği üzerinde de durur. Bu şekilde eğitim hakkı ellerinden alınan öğrenciler, daha iyi bir gelir getiren kalifiye iş alanlarından dışlanarak büyük oranda ailelerinin içerisinde yer aldığı sosyo-ekonomik aidiyete tabi kılınmaktadır. Toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten ‘herkesin eğitim görmesinin gereksizliği’ algısı, eğitimdeki eşitsizlikleri meşrulaştıran bir etki yaratmakta, bireysellik alanının içerisine hapsedilen eğitsel başarı değerlendirmeleri de eşitsizliklerin derinleştirilmesine katkı sunmaktadır.

Bugünkü eğitim ortamı, eğitim sürecini yaşamlarının merkezine koyan “itaatkâr” öğrencilerden, eğitim aracılığı ile yaşamsal bir kazanç elde edemeyeceği düşüncesini taşıyan, okul içerisinde, eğitim sürecinin dışında duran ve “sorunlu” kabul edilen öğrencilere kadar, birbirinden tamamen farklı öğrenci kimlikleri yaratabilmektedir. Neoliberal politikaların eğitim alanına taşıdığı kavram ve değerlerin bu öğrencilerce kavranış şekilleri, öğrencilerin eğitimde eşit(siz)liğe dair düşüncelerini etkilemektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin taşıdığı bu eğitimsel kimlikler, neoliberal söylem tarafından şekillendirilmekte olup, eğitimde eşit(siz)lik sorununun toplumsal algılanışında önemli bir yer tutmakta ve toplumsal eşitsizliklerin meşrulaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, ‘eğitimde eşit(siz)liği’ farklı toplumsal kesimlerden gelen lise öğrencilerinin nasıl kavradığını ve bu kavrayışın neoliberal eğitim politikalarının dayandığı ve eğitim alanına taşıdığı değerlerle örtüşme/örtüşmeme durumunu betimlemek ve çözümlenektir.

Bu amaç doğrultusunda, eğitimde eşit(siz)liği çevreleyen kavramların neler olduğu üzerinde durulacak ve farklı sosyal kesimlerden (toplumsal sınıf, toplumsal cinsiyet, etnik ve dinsel köken gibi) öğrencilerin eğitimde eşit(siz)liğe ve onunla ilgili kavramlara dair kavrayışları incelenecektir. Daha sonra da bu algının, neoliberal ideolojinin kavram çerçevesiyle ilişkisi çözümlenecektir.

ÖNEM

Kapitalizmin neoliberal politikaları yaşama geçirilmesi ile birlikte artan eşitlik özlemine karşın, toplumsal eşitsizlikler tüm yoğunluğu ile yaşanmaya devam etmiştir. Neoliberal politikaların ülkelerde ortaya çıkardığı sonuçlar da bu politikaların eşitsizlikleri derinleştirdiğini göstermektedir. Bu durumun

eğitimdeki yansıması ise bir yandan eğitimi satılmak üzere üretilen ve satın alınabildiği oranda yararlanılan bir hizmet niteliğine büründürürken, diğer yandan da eğitimi, eğitimden beklentileri de değiştirecek bir bütünlükte kavramsal ve işlevsel dönüşüme maruz bırakmıştır.

Eğitimdeki eşitsizlikler, başta “eğitim” kavramı olmak üzere “nitelik”, “yetenek”, “başarı” ve daha birçok kavramın yeniden tanımlanmasıyla birlikte meşrulaştırılmıştır. Eğitimin özerk ve özgür bireyler yetiştirme süreci olarak kavranmasından gittikçe uzaklaşmıştır. Eğitimdeki başarı durumunun toplumsal sisteme ilişkin nedenlerden değil de, kişilerin doğuştan getirdikleri özelliklerine, yeteneklerine bağlı olduğu savunusu başarısızlıkları kişisel yetersizliklere bağlayarak özgüvensiz bireylerin yaratılmasına neden olmaktadır. Bireydeki bu özgüven kaybı da toplumsal eşitsizliklerin kolayca kabullenilmesine neden olarak, eğitim aracılığı ile bu eşitsizliklerin yeniden üretilmesine katkı sunmaktadır.

Bu araştırma ile lise öğrencilerinin söz konusu kavramsal değişimi nasıl yaşadıkları, eğitimde eşitsizlikleri ne ölçüde meşrulaştırdıkları ve eğitime nasıl bir anlam yükledikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede, hem içinde bulunulan durumun betimlenmesine kavramsal bir katkı sunulduğu, hem de bu süreç içerisindeki sorunların görünür kılınması sağlanarak, eğitim sürecinde eşitlikçi bir müdahaleye dönük çıkarımlar için veri sunulduğu düşünülmektedir.

TANIMLAR

Konuyla ilgili bazı temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Toplumsal Kesim: Bu çalışmada “toplumsal kesim” kavramıyla, etnik kimlik, cinsiyet kimliği, toplumsal sınıf ve dini kimlik temelinde birbirlerinden farklılaşan ve yaşam biçimi, kültür vb. açılardan birbirlerinden ayırt edilebilen topluluklar kastedilmektedir.

Bireycilik Algısı: Bu araştırmada bu kavram, yaşamın başka alanlarında olduğu gibi, eğitim sistemi içerisinde de, bireysel yararı ön plana çıkaran, başarı ve başarısızlık gibi tüm eğitsel sonuçları bireysel nedenlere bağlayan bir kavrayışı ifade etmektedir.

Eğitimde Eşitlik: Farklı toplumsal kesimlerin, eğitim imknlarından eşit nitelik ve nicelikte yararlanabilmeleri ve bu koşulların toplumda sağlanabilmiş olma durumudur.

Yetenek: Bu çalışmada, “yetenek” kavramı, doğuştan sahip olunan, bireyin içerisinde büyüdüğü sosyal evre ve onun bireye sunabildiği olanaklarla değişen yeti ve beceriler olarak ele alınmıştır. Neoliberal eğitim politikaları ile birlikte “yetenek”, öğrencinin eğitimsel başarısının şekillenmesinde başlıca etken olarak görülmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulmuştur.

DÜŞÜNSEL VE PRATİK BOYUTLARIYLA EŞİT(SİZ)LİK

Eşit(siz)lik üzerine yapılan bir tartışma, somut bir varlığın, sayısal değerleri arasında kurulan eşitlik ilişkisinde olduğu kadar net olmamaktadır her zaman. İki elma her koşulda nicelik açısından iki elmaya eşittir. Sayısal değeri açısından elmanın cinsi, büyüklüğü veya rengi önemli değildir. Peki ya iki insanın eşitliği? Bir matematik probleminde bu kişilerin ya yaşı, ya da kiloları değerlendirilecektir; fizik problemi için ise örneğin her ikisinin uyguladığı kuvvet karşılaştırılacaktır ve sayısal özellik açısından eşitlik ilişkisi sayıların büyüklük küçüklük ilişkisi üzerinden kurulabilecektir. Ne var ki sosyal bir varlık olarak insanı ele aldığımızda kuracağımız eşit(siz)lik ilişkileri problemleştirilmiş durumlardan farklı olmaktadır. Öncelikle hangi özellik üzerinden eşit(siz)lik değerlendirmesinin yapılacağı ve bu özelliğin ideal durumunun ne olduğu üzerinde farklı görüşlerin var olması, üzerine ortaklaşılabilir net bir değerlendirmenin yapılabilmesini engellemektedir.

1789 Fransız Devrimi ile başlatabileceğimiz modernleşme süreci ile toplumsal algıda kendine varlık zemini yaratan “eşitlik” düşüncesi, devrim sürecindeki yol arkadaşı “özgürlük” kadar zor ve tartışmalı bir kavram olmuştur. Her ne kadar “eşitlik”, “özgürlük”e nazaran daha somut durumlar üzerinden değerlendirmenin yapılabileceği bir kavram olarak algılansa da, “özgürlük”e benzer bir şekilde tarihsel, toplumsal ve siyasal bir olgu olmasından kaynaklı olarak, farklı tanımlamalara da sahip olabilmiştir.

Eşitlik tarihsel ve toplumsal bir olgudur. Her ne kadar “eşitlik” düşüncesi modernleşme süreci ile gelişme göstermiş olsa da, toplumsal eşitsizliklerin varlığı çok daha önceki tarihsel süreçlere dayanır. Bu süreçler içerisinde şekillenen toplumsal yapılarda, o toplumun hâkim değerlerince anlamlandırılan “eşitlik” düşünceleriyle karşılaşmaktayız. Kapitalist toplum yapısından önceki toplumlarda, insanlar arasındaki eşitlik meselesi, var olan egemenlik ilişkileri içerisinde şekillenmiş ve tarihsel süreç içerisinde, değişen toplum yapısıyla birlikte değişim göstermiştir. İlkçağda Sokrates, Platon, Aristoteles gibi düşünürlerce savunulan ve toplum tarafından kabul edilmiş olan eşit(siz)lik sorunu, toplumsal bağlamının dışında ele alınmış, “yasalar karşısında eşitlik ve eşitsizlik” meselesi olarak algılanarak, yasalar karşısında sadece bilgeler ve soylulardan oluşan seçkinleri kapsamıştır. Bu tarihsel dönemdeki eşit(siz)lik sorunu köle-efendi konumları arasındaki eşitsizliği içermemiştir (Kılıç, 2007). Ortaçağ döneminde ise eşit(siz)lik değerlendirmeleri, toplumsal eşitsizlik ilişkileri dışında ele alınmaya devam etmiştir. Bu dönemde bilge kişi olma yetisi din adamlarının eline geçmiş ve dini kurumların artan baskısı altında toplum içerisindeki hiyerarşik konumlar keskin sınırlarla birbirlerinden ayrılmıştır.

Köleliğin kaldırılması ile birlikte toplumun görülmeyen, yok sayılan, alınıp satılabilen “yaşayanları” olmaktan kurtulan insanlar, feodal sistem ile birlikte daha “özgür” bir yaşama kavuşmuşlardır. Ne var ki toplumsal eşitsizlik içerisinde insan yerine konulmayan köle pozisyonundan, toprak beyi için toprağı işleyen yoksul köylüye bir geçiş yaşanmıştır. Artık üretimden elde edilen kazanç “eski köle”nin eline geçmekte ama fazlasıyla vergi olarak feodal beylere aktarılmaktaydı. Toplumsal ve tarihsel süreç içerisinde toplumsal eşitsizliklerin biçim değiştirmesine, eşitsizlik içerisindeki rollerin farklılaşmasına karşın süreklilik taşıyan nokta, var olan toplumsal eşitsizliklerin (efendi-köle, toprak beyi-köylü arasındaki gibi) doğal ve tanrısal nedenlerden kaynaklandığının, bu nedenle de olması gereken, değiştirilemez bir varoluşa sahip olduğunun kabulüdür.

Modern toplumlarda eşitlik, ayrıca siyasal bir talep de olmuştur. Eşitlik toplum içerisindeki bölüşüm ve değişim süreçleri ile ilişkilidir (Özsoy, 2002). Öyle ki Turner (1997), bölüşürülecek zenginliğin kalmadığı yerde, eşitlik talebinin de olmayacağına değinir. Bölüşüm ve değişim süreçlerin ne şekilde

gerçekleşmesi gerektiğine dair farklı görüşler mevcuttur ve bu görüşler bugün siyasal alanın ideolojik zeminini oluşturmaktadır. Sonuçta bu uzlaşmaz görüşlerin her birinin bu ilişki doğrultusunda eşitliğe yükledikleri farklı anlamlar, bu anlamların da siyasal alanda bir karşılığı bulunmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı da eşit(siz)lik, farklı düşünsel ve pratik boyutlarda, farklı içeriklerle ele alınan bir kavram olmuştur.

Eşit(siz)lik Düşüncesi

20. yüzyıl ortalarından itibaren eşitlik tartışmaları, fırsat ve olanak eşitliği, koşullarda ya da sonuçlarda eşitlik gibi, eşitliğe ilişkin farklı kavramlar temelinde sürdürülmüştür. Bu dönem öncesinde, sınıfsız bir toplum yapısı ile ulaşılabilecek olan “toplumsal eşitlik” anlayışı eşitsizliklerin karşısında bir alternatif olarak tartışılmıştır. Bu yeni kavramlarla birlikte ise “toplumsal eşitlik”in sağlanabilirliğine kuşkuyla yaklaşıp, sınıflı toplum yapısının varlığı mutlaklaştırılmaya çalışılmaktadır. Liberal ideolojinin yoğun belirlenimi altında yürütülen bu tartışmalarda, eşitlik düşüncesi, “*sınıfsal kökenleri ne olursa olsun, tüm bireylerin serbestçe rekabet edebilmeleri için, yeterliliklerini artırma fırsatlarındaki eşitlik*” (Ünal ve Özsoy, 1998) olarak yorumlanmaktadır. Bu yolla toplumsal sınıfların varlığı meşrulaştırılıp, olumlanırken, “bireysel yetenek”in toplumsal hiyerarşiyi belirlediği de savunulmaktadır. Toplumsal eşitsizlik koşullarında edinilen konumun, “fırsat eşitliği” sayesinde, hiçbir ayrıcalığa ya da ayrımcılığa maruz kalmadan, bireyin hak ettiği bir konum olduğu da belirtilmektedir.

Toplumsal eşitliğin mümkün olamayacağı savunusunun altında, insanların doğuştan sahip oldukları özellikler açısından eşit olmadıkları fikri yer almaktadır. Buna karşın eşitlik düşüncesi hiçbir zaman bireylerin fiziksel özellikler, akıl, karakter ve benzeri diğer özellikler açısından birbirlerinin tıpa tıp aynısı ya da eşit olduklarını savunmaz. Eşitlik savunusu, toplumsal yaşam içerisinde insanlar arasındaki eşitliğin önemli ölçüde artırılmasının savunusudur. Yani eşitlik talebi, tüm bireylerin toplum yaşamını etkileyen önemli karar mekanizmalarında eşit söz hakkına sahip olmalarının, toplumsal

servet, konum, eğitim ya da bilgiye erişim gibi alanlardaki eşitsizliklerin, toplumsal yaşamın herhangi bir alanında süreklileşen bir boyun eğme ilişkisine dönüşmesine neden olacak kadar büyük olmamasını (Bottomore, 1997) içerir.

Bottomore'a (1997) göre eşitlik düşüncesinin dayandırıldığı temellerden üçü daha önemlidir. Bunlardan ilki, aralarındaki bireysel farklılıklara karşın insanların fiziksel, duygusal, düşünsel gereksinimler gibi bazı özsel yönlerden şaşırtıcı derecede benzerlik taşıdıkları savunusudur. Bu savunu bizi insanlar arasındaki farklılıkların türle ilgili olmayıp, derece niteliğine sahip olduğuna götürür ki, bu durumda da bu düşünce bireysel farklılıkların değişmez olduğunu ve tamamen doğal nedenlere bağlanmasını engelleyerek eşitsizlik davasının olgusal dayanaklarından birini ortadan kaldırmış olmaktadır. İkinci olarak, insanlar arasındaki bireysel farklılıklar ile onların sahip olduğu toplumsal ayrımlar birbirinden farklı şeylerdir. Bireysel farklılıklar doğuştan getirilen doğal farklılıklarken, toplumsal ayrımlar, Rousseau'nun ifadesi ile "ahlaki ya da siyasal eşitsizlikler" den kaynaklanmaktadır. Bu nedenle de insanların rıza ve onayı dışında var olan, bazı insanlara güç, otorite ve zenginlik sağlarken diğerlerine de dezavantajlı yaşam koşulları sağlayan bir ayrıcalık niteliğindedir. Buradan hareketle varılabilecek üçüncü nokta ise, eşitlik ve eşitsizliğin insanların basitçe kabul etmek zorunda oldukları doğal bir olgu olmayıp, toplumsal bir olgu oluşudur. Eşitsizlikler, mülkiyet ilişkileri, siyasal ve askeri iktidar kurumlarınca yaratılıp sürdürülmektedir.

Toplumsal eşitsizliklerin varlığı kapitalist toplum yapısının çok daha öncesine dayanır, hatta mülkiyet ilişkilerinin eşitsizliklerin oluşumundaki rolünü kabul edersek, eşitsizlikleri özel mülkiyetin oluşmaya başladığı tarihsel sürece kadar dayandırabiliriz. Kapitalist sistem öncesi feodal yapı yasal zümrelere, dokunulmazlık hakkına ve katı statü hiyerarşilerine dayanmaktaydı. İnsanlar arasındaki toplumsal eşitsizlikler, doğuştan sahip olunan bir hakka sahip olma ya da olamama durumu olarak kabul edilmekteydi. Feodalizmdeki bu yasal bölünmelere dayanan eşitsizlikler kapitalist sistem içerisinde, farklılaşan ekonomik ilişkiler ekseninde değişen bir eşitsizliğe dönüşmüştür. Kısacası, kapitalist sistem içerisinde sınıfsal eşitsizliklerin egemenliği söz konusu olmuştur (Turner, 1997). Fransız devrimi ile yükselen eşitlik mücadeleleri ile şekillenen modernleşme sürecinde toplumsal eşitsizliklerin varlığının

doğallığının ve soya bağlı dağılımının kabulü, toplumsal hareketliliğin, yetenek ve beceri oranında mümkün olduğu savunusu ile değişime uğrar. Var olan toplumsal eşitsizlik hiyerarşisi içerisinde yer değiştirebilme imkânının mevcut olduğu bir toplumsal eşitsizlik meşru kabul edilmiştir.

Kapitalist Toplumda Eşitsizlik

Meisel, “...tüm toplumların geçmiş ve gelecek tarihi o toplumların egemen sınıflarının tarihidir...” der (akt. Bottomore, 1997, s.19). Devamında, egemen sınıfların varlığının mutlaklığını savunan Meisel egemenliğe, “sahip olunan üstün nitelikler” doğrultusunda taşınan bir kavram olarak yaklaşır. Egemenlik, yetenek ve beceri dolayımında sahip olunan bir üstünlüktür. Toplumların tarihsel gelişimlerinde yaşanan devrim süreçlerine de, yönetme erkine sahip olan insan gruplarının yer değiştirmesi olarak yaklaşan bu seçkinci yaklaşımı Pareto şu şekilde ifade etmektedir: Aristokrasilerin sayıca çökmelerine ek olarak, “canlılıklarını yitirmeleri, onlara iktidarı ele geçirip ellerinde tutma olanağı veren tortuların oranlarında bir azalma olması anlamında nitelik olarak da çöküşe girerler. Yönetici sınıf... alt sınıflardan yükselen aileler tarafından yenilenir” (akt. Bottomore, 1997, s.47). Bu yaklaşımla devrimler, yönetme yetkisini artık kullanamayan üst düzeydekilerin, alt sınıflara ait üstün nitelikli gruplarca alt edilmesidir. Gerçekleşen burjuva devrimlerini “hak edenlerin yer değişimi” olarak yorumlayan ve kapitalist sistemin güçlü ideolojik kanatlarından birini oluşturan bu seçkinci yaklaşım, “hak etme” ve “yeterli olma” durumları üzerinden yeni bir toplumsal eşitsizlik durumu tanımlar. Bu tanıma göre bireyin ailesel miras olarak içerisine yerleştiği toplumsal hiyerarşideki konumu sabit değildir ve birey yeterliliği ve kapasitesi oranında toplumsal hiyerarşide bir yer edinebilecektir. Bu yaklaşım ile devam edersek, egemen kimliğin iktidarı, çağın koşullarına uygun bir şekilde elde tutabilecek olana geçişi ile kurulan kapitalist sistem içerisinde, doğaldır ki, seçkinlerin dolaşımı mümkün olabilecektir. Ayrıca bireyler, var olan toplumsal eşitsizlikler içerisinde hak ettikleri konuma gelebilme fırsatı ve

şansına sahip olabileceklerdir. Bunun için gereken koşulların ise kapitalist toplum yapısına içkin olduğu genellikle ifade edilmektedir.

Böyle bir egemenlik hakkını elde etme yarışı içerisinde kurulan kapitalist toplumlarda, toplumsal zenginlik ve kaynakların denetimini ele geçirme mücadelesi içerisindeki bireylerin rekabetçi bir çatışması, bir yarış söz konusudur. Rekabete dayalı bu yarış içerisinde bireycilik ideolojisi ön plana çıkarılmakta, toplumsal eşitsizlik içerisinde fırsat eşitliği ilkesi savunulmakta ve eşitlik fırsatını elde etme yetenek ve zekâ sonucu elde edilen başarı ölçütüne bağlanmaktadır.

Yeteneğe bağlı rekabet koşulları, kazananlarla birlikte kaybedenleri de barındırır. Yarış koşulları içerisinde herkes yarış kazanmamaktadır. Yalnız bu nedenle bile, kapitalist toplum eşitlikçi bir toplum değildir. “Yetenek”lerin eşit olmamasından kaynaklanan eşitsizliklerin varlığına ek olarak, “yetenek” üzerinden elde edilen “başarı”nın da kapitalist sistem içerisinde eşitliğin olmadığı bir toplum yarattığını da belirtmekte yarar vardır. Bugün toplum içerisinde “başarılı” olmak, savunulduğu üzere tek başına yeteneğe bağlı değildir, başarılı olmak için sahip olunması gereken ek koşullar vardır. Örneğin bugünün merkezi sınav odaklı eğitim sistemi içerisinde başarılı olmak için gerekli motivasyonun sağlanması, azim ve fedakârlıkta bulunması gerekmektedir (Bowles ve Gintis, 1976). Tüm bu koşullar bireyin sosyoekonomik aidiyetinin belirlenimi altındadır. Daha açık bir ifade ile eğitimde başarılı olmak için maddi fedakârlıkta bulunmak, dersane, özel ders takviyelerini sağlamak, gerekmektedir. Ayrıca, ders çalışma motivasyonunun sağlanması için kendi yaşamsal kaygılarını bir kenara bırakarak eğitim sisteminin gerektirdiklerine odaklanmak da gerekir. Ne var ki ekonomik koşullar açısından ileri olanaklara sahip bir öğrenci ile yoksul bir öğrencinin, “başarı”ya ulaşmak için sahip oldukları imkânlar eşit değildir. “Başarı” kavramı, sahip olunan sosyoekonomik aidiyetin etkisi altında olan ve bunun sonucunda da mevcut toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreterek eşitsiz bir toplumun yaratılmasında pay sahibi olmaktadır.

Seçkin bir yaklaşımın ürünü olan ve bugün eşitlik algısının kendisine indirgendiği fırsat eşitliği yaklaşımı, eşitliğin “kendisini” değil, “fırsatını” sunan bir yaklaşımdır (Özsoy, 2002). Bir fırsatın sunumu o fırsattan faydalananlar kadar faydalanamayanların da varlığını kabul eder. Tanınan fırsat eşitliği

sonucunda, fırsattan yararlanamayanların varlığı nedeniyle eşitsiz sonuçların doğması doğal kabul edilir. Ayrıca fırsat, var olan koşulların daha da iyileştirilmesi imkânına ulaşma anlamını da içerir. Sınıflı toplumlar için bu durum, daha iyi bir yaşam koşuluna sahip olmak adına bir üst sınıfa atlama anlamını taşır. Bu nedenle de sınıflı toplumlarda fırsat eşitliği, toplumsal sınıfların, dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin varlığını gerektirir. Eşitsizlik gerektiren bir eşitlik tanımlamasına sahip olduğu için fırsat eşitliği, kendi içinde çelişki barındıran bir kavramdır (Bottomore, 1997).

Kapitalist toplumda da üretim ilişkileri, köleci düzen ya da feodal sistemde olduğu gibi, insanın insanı sömürmesi üzerine dayanır, farklı olarak ise üretim araçlarının özel mülkiyetini temel alır (Zubritski ve diğerleri, 1991). Mülkiyete sahip olmayan ya da az bir mülkiyete sahip halk yığınları kapitalist sistem içerisinde ücretli çalışanlar haline gelirken, üretim araçlarını elinde bulunduran burjuvazi ile bu ücretliler arasındaki uzlaşmaz ama birbirine muhtaçlık içeren ilişki, kapitalist sistemin emek gücünün sömürülmesi temeline dayana toplumsal eşitsizliğini var eder.

Bugün gelinen noktada ise, piyasa ilişkilerinin egemenliği toplumsal eşitsizliği süreklileştiren bir etki yaratmaktadır. Piyasa koşullarında, mülk sahiplerinin ya da ekonomik mülkiyetle yakın bağı olan toplumsal kesimlerin elinde biriken artık, zenginlik eşit bölüşülmez. Bu nedenle de modern kapitalizm toplumsal eşitlikten son derece uzak bir sistemdir (Turner, 1997).

Bu şekilde var olan toplumsal eşitsizlikler içerisinde, adil bir güç ve otorite dağıtma mekanizması olarak yansıtılan “yetenek” ve “başarı” kriterleri ise başlı başına toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten ve meşrulaştıran bir mekanizma olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak, “ *Fırsat eşitliği kurumlarıyla birleşmiş bir kapitalizm ve serbest piyasa, bir ekonomik artığın varlığına karşın kökten eşitsiz bir toplum yaratır*” (Turner, 1997, s.28).

EĞİTİMDE EŞİT(SİZ)LİK

İnsanlık tarihi boyunca, bireyin yaşadığı toplumsal ve mekânsal gerçekliğe ilişkin bilginin sonraki kuşaklara aktarılması ve bu gerçekliğe karşı bireye yaşamını devam ettirebilme yetisinin kazandırılması,

kurumsallaşmamış da olsa bir tür eğitim süreci ile olmuştur. İnsanın hayatta kalmasından yaşamını sürdürebilmesine, toplumsal gerçekleri kavramasından toplumsal konumunun yükseltilebilmesine kadar pek çok işlevi yerine getiren bir eğitim etkinliği olagelmıştır. Günümüze kadar tüm toplumlarda eğitimin genel amacı, bireyi var olan toplumsal koşullara uygun bir şekilde, çocukluktan yetişkinliğe kadar, taşıması gereken toplumsal rollere hazırlamak olmuştur. Bu roller toplumsal eşitsizliklerin varlığında, eşitsizlikler içerisindeki konumlarıdır ve öğrencinin yetiştirilme süreci, her durumda, var olan toplumsal eşitsizlikleri baz almak zorundadır. Bundan dolayı eğitimi toplumsal bağlam ve koşullardan ayrı düşünmemek gerekirken, eğitimde eşitlik/eşitsizlik sorununu da bu bağlamda ele almak gerekmektedir. Yani, eğitimde eşitsizlik, toplumsal eşitsizliğin bir uzantısı olarak karşımıza çıkmakta, ayrıca eğitim, toplumsal eşitsizliğin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitimde var olan eşitsizlikler ilk etapta, cinsiyete bağlı eğitime erişimde yaşanan farklılıklar ya da bölgeler arası eğitimsel nitelik ve imkânların farklılaşması gibi somut durumlar olarak göze çarpıyor olsa da, bu somut ve parçalı örneklerin çok ötesinde bütünsel bir temele dayanmaktadır. Eğitim var olan toplumsal yapının yeniden üretimi işlevini sürdürdüğü sürece, eğitimde eşitsizlik toplumsal eşitsizliklere paralel olarak varlığını sürdürecektir. Bu nedenle de eğitimde eşit(siz)liğe, araçsallaştırılan eğitimin yapısal bir özelliği olarak yaklaşmak gerekir. Bu değerlendirme sonucunda da kız çocuklarının okula gönderilemeyişi sorununa “ciddi bir eğitimde eşitsizlik durumu” olarak yaklaşırken, kız çocuklarına genel olarak toplumsal yaşam içerisinde biçilen rol ve özeldede ise okula gitmeyen bu çocukların sınıfsal aidiyetleri içerisinde yüklenecekleri misyonları birlikte ele alan, ayrıca eğitim sürecine dâhil edilseler bile karşılaşacakları potansiyel ayrımcılıkları da hesaba katan bir yaklaşım geliştirmek gerekmektedir.

Tarih sahnesi birbirinden tamamen farklı nitelikler barındıran eğitim süreçlerine tanık olmuştur. İlkçağın gelişmiş şehir devletlerinde var olan eğitim örgütlenmeleri ile günümüz eğitim kurumları tamamen farklı amaçlar üzerinden örgütlenmiştir. Buna karşın ilkçağdan günümüze bir mekâna sahip olan ve öğretmen denetiminde gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin, egemen sınıf belirleniminde olmaları açısından bir sürekliliğinin olduğu da belirtilebilir.

Modern toplum öncesi dönemler için eğitimde eşit(siz)lik meselesinin tartışılmasının bir ağırlığı yoktur. Bunun nedeni ise modernleşme süreci ile eşitlik düşüncesinin toplumsal algıda varlık göstermesinin ardından, eğitimde eşitlik başlığının da eğitimin bir “hak” olarak algılanmasıyla eş zamanlı tartışılmaya başlanmış oluşudur. İlkçağ ve ortaçağ dönemleri için okul çatısı altında faaliyet gösteren eğitsel etkinlikler, en başta bu okullara erişim noktasında, sadece seçkinler için tanımlandıkları için, eşitsizlik içermektedirler. Ama bu dönemlerde toplumsal eşitsizliklerin doğal, değişmez ve tanrısal bir var oluşa sahip olduğu düşünülüyor için, eğitimdeki bu eşitsizlik de doğal kabul edilmekteydi.

Eğitim, var olan toplumsal yapıdaki üretim ilişkilerine ve toplumsal yaşayışa göre şekillenir. İlkçağ döneminde uzmanlık gerektiren bir işbölümünün mevcut olmayışından dolayı aile içerisinde başlayan eğitim, okul ve öğretmen gereksinimi pek yaratmamıştır. Üretim büyük oranda toprağa dayalı olduğu ve basit aletlerle gerçekleştirildiği için öğretim, aileden çocuklara temel gereksinimleri aktarım şeklinde gerçekleştirilmekteydi. Buna karşın, genellikle erkeklere ve seçkinlere açık olan okul sistemleri de Mısır, Çin, Yunan gibi kendi adıyla anılan büyük uygarlıklarda gelişim göstermişti. Bu okullardaki eğitimin temel amacı, şehir devletlerinin yöneticisi durumunda olan aristokrat erkeklerin pratik becerilerinin geliştirilmesiydi (Serter,1997).

Ortaçağ dönemine denk gelen feodal sistemde ise üretim tarıma dayalı gerçekleşmeye devam etmekte, tarımsal üretimdeki bilgiler uzun süredir değişmediği ve yeni bilgilere ihtiyaç duyulmadığı için var olan bilgiler kuşaktan kuşağa rahatlıkla aktarılabilmekteydi. Var olan okul yapılanmaları ise bu dönemde etkinliği artan dini odakların belirlenimi altına girmişti. Bu iki dönemde eğitim alanında ortak olan durum ise, insanların eğitimsel deneyimlerinin, büyük ölçüde ait oldukları toplumsal sınıfa göre şekillenmesiydi. Bir öğretmen gözetiminde eğitim görmek için ayrıcalıklı olmak, yani seçkinler sınıfına ait olmak gerekirdi. Kızlar hiçbir şekilde eğitim göremezken, köleler, sonrasında alt sınıfa mensup insanlar aile içinde ya da yakın çevre içerisinde usta-çırak ilişkisi içerisinde eğitilmekte, seçkinler ise din adamlığı, askerlik ve yönetici rollerine uygun bir şekilde gerekli vasıfların kazandırılması için okullarda eğitilmekteydi (Çınar, 2002).

Kapitalist Toplumda Eğitim

Üretim araçlarının gelişimi sonucu üretim ilişkilerinde gerçekleşen dönüşüm, feodal toplum yapısının egemenlik ilişkilerini değişim yönünde zorlayan bir etki yaratmıştır. Bu süreçte ardı ardına gerçekleşen Rönesans ve Reform hareketleri, dini ekseninde Protestan ayaklanmaları, İngiltere'deki Burjuva Püriten devrim ve zirveye çıkış noktası olarak da Fransız Devrimi ortaçağ kurumları için yıkımı hazırlamaktaydı.

Gerçekleşen bu değişimler yeni bir toplumsal işbölümünü gündeme getirmiş, Sanayi Devriminin gerçekleşmesiyle beraber de yeni uzmanlık ve meslek alanları gelişme göstermiştir. Bu durum okul ve öğretmenlere duyulan ihtiyacı artırmıştır (Çınar, 2002). Bu nedenle dini kurumların belirlenimi altından çıkarılmaya başlayan eğitim, bağımsız okul yapısından koparılarak eğitim sistemine dönüşmeye başlamıştır.

Yaşanan devrim süreci, toplumsal işbölümü, üretim ilişkileri ve biçimi üzerinde dönüşümler yaratırken, bunlar, toplumsal yaşamı da beraberinde dönüştürmüştür. Tüm bu dönüşümlerin gerçekleştiricisi ve en önemli parçası olarak insanın da yeni toplumsal rolü ile uyumlulaşması gerekmektedir. Fransız devrimi ile ön plana çıkan "eşitlik", "özgürlük" ve "milliyetçilik" değerleri kapitalizmin insanının "yurttaşlık" misyonlarının temelini oluşturmuştur. Mülk edinme özgürlüğünü, eşit rekabet koşulları içerisinde değerlendirebilmek için gereken özellikler değişen toplumsal koşullara hızla uyum sağlayabilme, rekabet edebilme, yaratıcı ve girişimci olma şeklindeki nitelikler olmuş ve bu nitelikler bireysellik ekseninde anlam kazanmıştır.

18. yüzyıl Fransız filozofları okulların kilisenin refahından çok toplumun gündelik kazanımlarının desteklenmesinin gerekliliğini vurgulayarak, eşliğinde buldukları toplumsal dönüşümün ihtiyaç duyacağı işgücünün ve yeni insanının yetiştirilmesi noktasında eğitime misyon biçmeye başladılar. Bu misyonun yerine getirilmesi için dini kurumların elindeki eğitimin, onlardan koparılarak kapitalist üretim ilişkilerinin devamlılığını sağlama noktasında

siyasal ve ideolojik pek çok aracı bünyesinde barındıracak olan burjuva devletin belirleniminde kurumsallaşması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Bu düşünürlerin etkisi altında, 1791 anayasasında eğitimin herkes için bir hak oluşu Fransa'da şu şekilde dile getirilmiştir:

“Tüm yurttaşlar için, tüm insanlar için zorunlu olan dallara saygı içinde, parasız ve yaygın bir kamu eğitim sistemi kurulacak ve örgütlenecektir.”
(Cubberley, s. 39)

Sonuç olarak eğitim hakkı, eğitime erişebilirlikte eşitlik, parasız ve zorunlu eğitim 19. yüzyıl itibarıyla modernleşmenin, yurttaşlığın geliştirilmesi ve yetiştirilmesi yönünden önemli adımları olmuştur (Üstel, 1999). Eğitimin temel bir “yurttaşlık hakkı” olduğu fikri, bu süreç içerisinde varlık kazanmıştır. Ayrıca eğitim, kapitalist toplumun kuruluş sürecinde bireyin eşitlik, özgürlük ve kardeşlik haklarının bilincine vararak, bunları gerçekleştirme doğrultusunda önem kazanmıştır. “Yurttaşlık eğitimi”nin temellerinin atıldığı bu süreçte, eğitim hakkının sağlanmasına devletin zorunlu bir görevi olarak yaklaşmış ve eğitim kitleleşmiştir. Fakat bu eğitim anlayışı, kapitalizmin gelişimiyle birlikte hızla dönüşüme uğramıştır. Kapitalizmin kuruluş süreci için gereken “yurttaş” kimliğinin inşasının ardından kapitalizmin yeniden üretim işlevi ile donatılmıştır. Bu nitelik kapitalizmin özüne ilişkin değerlerin, eğitim sisteminde ağırlığının artmasına da neden olmuştur (Ercan, 1998).

Kapitalist Toplum ve Eğitimde Eşit(siz)lik

Bugün eğitimde eşitsizliği besleyen en önemli etken kapitalist sistemin yapısal özellikleridir. Kapitalist toplum sahip olduğu toplumsal hiyerarşiyi bireysel yetenek ve kabiliyet temeline dayandırarak, var olan eşitsiz toplumsal konumları meşrulaştırma eğilimindedir. Bireylerin sahip oldukları yetenek ve zekâ farklılıkları doğal olarak farklı eğitimsel başarılarla neden olacak, bu durum da farklı eğitsel gereksinim ve performanslar şeklinde sonuçlanacaktır. Yetenek farklılıklarının varlığı temelinde tanımlanan eğitim, herkesin ileri düzeyde eğitim görme durumunu gereksizleştirir. Çünkü yetenek ve zekâ düzeyi açısından yeterli donanıma sahip olmayan bir bireyin, başarısız

olacağı bir eğitim serüvenini zorlaması hem maddi, hem de manevi pek çok gereksiz kayba neden olacaktır. Bu savunu ile eğitimin bir “hak” olduğu reddedilmektedir. Her ne kadar eğitim, yetenek ölçütüne göre sahip olunabilen bir ayrıcalık olarak tanımlanmak istense de yetenek, zekâ ve başarı gibi etmenler, bireyin içerisinde yer aldığı toplumsal koşullardan büyük oranda etkilenmektedir. Öğrencinin sahip olduğu maddi imkânlar, ailesinin eğitime bakışı ve öğrenciye sunduğu destek, öğrencinin sahip olduğu kültürel sermaye, zekâ ve yeteneğin gelişiminde, aynı zamanda da eğitimde başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle de eğitim, savunulduğu üzere öğrencinin yeteneği oranında değil, sahip olduğu toplumsal olanaklar ölçütünde yararlanabileceği bir ayrıcalık konumuna getirilmiştir. Ayrıca bireylerin içerisinde yer aldığı farklı toplumsal kesimler (sınıf, cinsiyet, etnik aidiyet gibi) aynı eğitim derecesindeki öğrenciler arasında da farklı sonuçlar doğurabilmektedir.

Eğitimde eşit(siz)lik bu koşullar altında toplumsal tabakalaşma sorunundan ayrı ele alınamaz. Her bir yeteneğin kendinden menkul bir değeri yoktur, yetenek içerisinde bulunan toplumsal koşullar altında bir değer ve anlama sahiptir (Ünal ve Özsoy, 1998). Bu nedenle kapitalizm koşulları içerisinde toplumsal eşitsizliklere neden olduğu savunulan yetenek ve beceri farklılıklarının, toplumsal tabakalaşmanın olmadığı bir toplumsal formasyonda ayrıcalık olmaktan çok, toplumun ortak bir zenginlik kaynağı olarak da tanımlanma ihtimali vardır.

Türkiye’de eğitimde eşit(siz)lik sorunu, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sorunu ekseninde ele alınmakta, genelde de kız çocuklarının okula gönderilmemesi ve bölgeler arasındaki eğitim imkânları farklılığına indirgenmektedir. Ne var ki bugün eğitim sistemi içerisindeki tüm uygulamalar (öğretim araçları, modelleri, yöntemleri v.b. açılardan) toplumsal eşitsizliklerin etkisi ile eğitime erişimde var olan eşitsizliklere ek olarak, öğretim süreçleri içerisinde de eşitsizlikler yaratmaktadır. Öğrencilerin toplumsal yaşamları içerisindeki yoksunlukları, sınıf ortamında yeniden üretilmektedir (Turner,1997). Öğrencinin kültürel aidiyeti ve okulda onun karşısına çıkarılan kültürel çevreler arasındaki farklılık, barınma, beslenme gibi yaşam koşullarının kalitesizliği, eğitime nazaran yaşamını devam ettirebilme kaygısının ön planda olması gibi etmenler, eğitimde başarısızlığı tetikleyen

toplumsal etmenlerdir. Bu koşullar altında başarısız olan öğrenci, bugünkü eğitim sistemi içerisinde başarısızlığını kendi yetersizliğine bağlamakta, bu kabullenmişliği genelleştirerek kendisinin ve ailesinin ait olduğu toplumsal sınıfta yaratılmak istenen, “başarı ve başarısızlığın sorumlusu kendisin” algısını içselleştirmektedir.

Bugün neoliberal eğitim politikaları aracılığıyla eğitim sistemine hızla dâhil edilen bu değerlendirmeler, “başarı”, “yetenek”, “zekâ” kavramlarını daha sık karşımıza çıkarmaktadır. Merkezî sınav uygulamalarının eğitim sürecinde yoğunluğu ve etkisi artırıldığı için, zekâ ve başarı ölçümleri, eğitimin her kademesinde önemli bir ölçüt olarak görülmeye başlanmıştır. Bugün Türkiye’de ilköğretim 6. kademedен itibaren uygulanan ve tüm ortaöğretim kademelerinde de gerçekleştirilmesi planlanan merkezî sınavlar nedeniyle, parasal olanaksızlıklarının da etkisiyle başarısızlığa mahkûm edilen öğrenciler eğitim sürecinden dışlanmaktadır ve daha da hızlı dışlanmaya devam edeceklerdir. Bu sayede de eğitim, toplumsal hareketliliği kısıtlayan ve varolan sınıfsal yapıyı yeniden üreten niteliğini sürdürmeye devam edecektir.

Eğitim süreci, mevcut egemenlik ilişkileri içerisindeki toplumsal eşitsizliklerden beslenerek, bu eşitsizlikleri sürdürme eğilimindedir. Buna ek olarak, varlığı doğal kabul edilen yetenek ve zekâ eşitsizliklerine müdahale şekli ile de yeni bir eşitsizlik durumu yaratılmaktadır. Yetenek eşitsizliğinin doğallığından yola çıkalım, doğuştan farklı kapasitelere sahip iki öğrenci için aynı zaman ve koşullarda, aynı testten başarıyı elde etmeleri beklenmektedir. Başarı beklenmektedir, çünkü okullarda gerek öğretmenler, gerekse okul idaresi başarısızlığı istenen bir durum olarak karşılamamaktadırlar. Ayrıca bu testler sonucu elde edilecek başarı durumları, bugün eğitimde ilerlemenin en önemli koşulu olarak kullanılmaktadır. Mevcut bu durum altında da kapasite farklarına göre başarı farkları gerçekleşecek, bir öğrenci öğrenimine devam ederken, bir diğeri zorunlu eğitim sonrası eğitimine, eğitimsel başarısızlığı nedeniyle devam edemeyebilecektir. Tanınan “fırsat eşitliği” sonucunda “fırsat eşitsizliği” yaşanacaktır.

Toplumsal faktörlerin başarı üzerindeki etkisini bir kenara bıraktığımızda bile, farklı kapasitelere sahip öğrencilerin, eğitim sürecinde karşılaştıkları uygulamalar, eşit fırsatlara sahip olmadıklarını göstermektedir. Fırsat eşitliği savunusu, tanınan fırsatın sonucunda bu fırsattan yararlanabilen

ile yararlanamayanın da varlığını kabul ederek, baştan eşitsiz bir sonuca ulaşmayı öngörür. Buna ek olarak, fırsattan yararlanmak için sunulan koşullar kimin bu fırsatı değerlendirebileceğini en baştan ortaya koymaktadır. Bireyin sosyo-ekonomik aidiyeti, fırsatın değerlendirilmesinde olumlu ya da olumsuz önemli bir katkı sunmaktadır, bu nedenle de kimin öğrenim sürecinde ilerleyebileceğini gösterebilmektedir. Sosyo-ekonomik aidiyetin etkisini görmezden geldiğimizde bile, fırsattan yararlanmanın “kapasitesi olana” sunulduğu rahatça görülmektedir. Savunulduğu üzere doğuştan getirilen yetenekler bu kadar çeşitliken, sunulan koşulların ve ulaşılması istenen hedefin eşitliğinde ısrar etmenin ne kadar âdil olduğu sorusu (Chomsky, 2007,a), fırsat eşitliği savunusu içerisinde bile akıllara gelmektedir. Fırsat eşitliği penceresinden günümüz eğitim sistemine baktığımızda, adil olmayan bir başarı değerlendirmesinin var olduğu ve bu değerlendirmenin yarattığı eşitsizlikler göze çarpabilmektedir.

Eğitimin Meşrulaştırma İşlevi Doğrultusunda Teknokratik ve Seçkin Söylem

Bugünkü toplumları “sanayi sonrası toplum” ya da “bilgi toplumu” olarak adlandıranlar, toplumsal tarihi üç ana dönüşüm aşamasına ayırmaktadırlar. Bu aşamalardan ilki, tarım toplumuna geçiş süreci, diğeri sanayi devriminin başlattığı süreç ve sonuncusu da İletişim-Bilişim Devrimi ile başlayan “bilgi toplumu” (Kocacık, 2003) olarak aktarılmaktadır. İnsanlık için ilerici bir adım olan devrim süreçleri içerisinde geline en ileri nokta olarak tariflenen bu toplumsal yapı, sanayileşme sürecinin tamamlanmasının ardından ulaşılabilecek bir toplum yapısı olarak sunulmaktadır. Bu nedenle de bugünün geç sanayileşmiş ülkeleri için, örneğin Türkiye için sanayileşme sürecini tamamlamakla birlikte, “bilgi toplumu”na ulaşan ülkeleri yakından takip etmek, bilişim teknolojilerindeki değişimi izleyerek bugünden “teknoloji üretim bilgisi”nin üretilmesi için gerekli altyapının sağlanmasına çalışmak önemli görülmektedir. Eğitimin ise bu doğrultuda yeniden yapılandırılması, şu an en

önemli kullanım alanı olan piyasalarda yer alan yararlı “bilgi”nin, “teknoloji üretim bilgisi”nin üretilmesini olanaklı kılması gerekmektedir.

Bu temele dayanan teknokrat söyleme göre, ekonomik alanda mal ve eşya gibi somut üretim alanlarından, hizmet üretimine geçilmiştir. Daha az bilgi gereksiniminden, daha çok bilgi temelli bir sanayiye geçildiği, bu nedenle de mesleki açıdan el işçiliği ya da vasıfsız işçinin değer kaybettiği, profesyoneller ile teknik işçiliğin önemli olduğu bir sürecin yaşandığı belirtilir. Ayrıca, egemenlik ilişkileri içerisinde örgüt ve kurumlar için mülkiyetin en önemli faktör olmaktan çıktığı, onun yerine teorik bilginin siyaset ve toplumsal yenilikler, artılar üretmede merkezî rol elde ettiği savunularak, kapitalizmin temel taşı olan “özel mülkiyet”in değer yitimine uğradığının da altı çizilmektedir. Yönetim alanında etkililiğin ise, teknoloji temeline dayalı ve entelektüellerin hâkim olduğu karar verme biçimlerine geçtiği vurgulanmaktadır (Şan, Hira, 2002).

Ne var ki bu savunu, sanayi devriminin toplum tarihindeki yeri kadar üzerinde ortaklaşılan bir düşünce olmamıştır. Bu süreçte üretim biçimleri ekseninde bir farklılaşma yaşanmakla birlikte, bu farklılaşma yeni bir toplumsal işbölümünün oluşmasına neden olmamış, kapitalist üretim ilişkileri yaşadığı yenilenmelere karşın, varoluş temelleri üzerinden süreklilik taşımıştır. Bu nedenlerle de yeni bir devrim çağı içerisinde bulunulduğu düşüncesi genel bir kabul görmemektedir.

Tüm bunlar “teknokrat” bir söylem ya da stratejinin yakın tarihsel süreç içerisinde bir gerçeklik ya da somutluk taşımadığı anlamına da gelmemektedir. Siyaset ve egemenlik ilişkileri içerisinde tam bir karşılığını bulamasa da, egemenlik ilişkilerinin meşrulaştırılması süreci içerisinde seçkinci yaklaşım ile birlikte “teknokrat” düşünceye önemli roller yüklenmektedir.

Fisher ve Mandel (2003), “teknokrat yaklaşımın” eğitim sistemi içerisinde meritokrasiyi (seçkinciliği) yeniden meşrulaştırmak amacı ile kullanıldığına değinirler. Günümüzde eğitim kurumları, geçmişteki gibi öğrencilerin mesleki formasyon edinmeleri ve iyi birer yurttaş olabilmeleri için gereken sosyalleştirme işlevini yerine getirmekle birlikte, sosyalleştirme sürecinde daha da fazla görev üstlenmişlerdir. Bu görevler sosyal eşitlik anlayışının terk edildiği, yurttaşların siyasetten uzaklaştırıldığı bir süreçte, bu

süreçten güçlenerek çıkan iktidarlar için, kendi konumlarını meşrulaştıracak ideolojinin geliştirilmesi ve yayılması amacı ile şekillendirilmektedir. Bu ideolojiyi Fisher ve Mandel “yeni sınıf teknokratik ideolojisi” olarak tanımlar.

Bu ideolojinin savunusuna göre doğada teknik başarıya dayanan bir hiyerarşi, konum ve ilerleme sistemi vardır. Bu hiyerarşi içerisinde başarı, zekâ ve yetenek oranında toplumsal konum belirlenecek ve bu özellikler açısından en gelişkin bireyler egemenliğe sahip olacaklardır. Bu savunu, seçkinci ve teknokrat yaklaşımın iç içe geçtiği bir savunudur. “*Tarihsel olarak Meritokrasi teknokrasinin sosyal biçimi olmuştur.*” (Fisher, Mendel, 2003, s.69)

Bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan sav, eğitimde eşitsizliğin toplumsal eşitsizliğin bir parçası olduğu ve eğitimin, eşitsizliklerin giderilmesinden ziyade, okullar aracılığıyla eşitsizlikleri yeniden üreten ve meşrulaştıran bir işleve sahip olduğudur. Seçkinci ve teknokratik düşüncenin bir arada etkin olduğu alan ise bu meşrulaştırma işlevidir.

Eğitimin Meşrulaştırma İşlevi

Bowles ve Gintis (1976), eğitimin başlıca toplumsal işlevinin ekonomik eşitsizliklerin meşrulaştırılması olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre eğitim sistemi “*açık, tarafsız ve görünürde seçkinci mekanizmalar ile bireyleri eşit olmayan ekonomik pozisyonlara yerleştirerek ekonomik eşitsizliği meşrulaştırmaktadır*” (s.103). Ekonomik başarının teknik ve zihinsel becerilerin gelişkinliği ile doğru orantılı olduğu üzerine kurulan seçkinci düşünce, eğitim sisteminin mekanizmalarınca beslenmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde toplumsal ayrıcalıklar çeşitli mekanizmalarca haklı çıkarılmıştır. Egemen sınıf, her daim sahip olduğu mevcut durumu koruma ve besleme eğilimindedir. Bu doğrultuda bir yandan kendisine alternatif söylemlerin ortaya çıkmasını, güçlenmesini engellemeye çalışırken, diğer yandan da kendi güç ve otoritesini kitlelere benimsetecek araçlar geliştirmeye çalışmaktadır. Birbirine bağlı bu iki hedefi yerine getirmek amacıyla ortaya konan meşrulaştırma işlevi, bireylerde eleştirel bilincin oluşumunu ve sosyal örgütlülüğün gelişimini engelleyecek bir genel

kabullenişin geliştirilme sürecidir. Bu sayede de sosyal düzenin dönüştürülmesi ihtimali önlenmiş olacaktır. Bu bilinç, günümüzde seçkin ve teknokratik ideolojiden beslenmektedir. Emek süreci içerisindeki hiyerarşik sıra dizinin, insanlar arasındaki üstünlük ayrışmasının doğal bir sonucu olduğunun savunulduğu meşrulaştırma sürecinde temel gaye, çalışanların kendi üstlerinin otorite ve yeteneklerine saygı duyduğu, işsizlerin iş bulamama sorunlarını kendi yetersizliklerine bağladıkları bir algı geliştirmektir. *“Üretimdeki teknokratik bakışla birlikte seçkin anlayış sonucu gerçekleşen işe alma süreci birlikte, işe yabancılaşma ve kapitalist toplumdaki sosyal tabakalaşmanın meşrulaştırılmasında en güçlü formu oluşturmaktadırlar.”* (Bowles ve Gintis, 1976, s.105) Bu form zor, baskı yöntemleriyle değil de, rızanın etkin olduğu bir kabulleniş şeklinde yaşanmaktadır. Daha doğrusu meşrulaştırma süreci, sosyal süreçler içerisindeki bir dayatmadan ziyade, akıl ve bilimin kullanıldığı bir dayatma şeklinde çeşitli mekanizmalarda etki göstermektedir.

Her ne kadar IQ ile bireysel ekonomik gelir arasında direkt bir bağlantı kurulamasa da IQ ve onunla yakından ilişkili olarak kabul edilen zekâ ve yetenek kavramlarının gelir eşitsizliği ile önemli bir ilişkisinin olduğu algısı insanlarda yer edinmiştir. Bu algının gelişiminde eğitimin rolü büyüktür. Eğitim sistemi, teknik ve zihinsel beceriler ile ekonomik başarı arasındaki ilişkiyi kurması nedeni ile meşrulaştırma mekanizmalarının içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Eğitim, Yeniden Üretim ve Öğrenme Süreçleri

Modern toplumların üzerinde inşa edildiği “başarı ideolojisi” (Ichheiser,1943), eğitimde ilerleyebilirliğin ölçütlerinin belirlenmesinde etkili olurken, bu ölçütler öğrenciler için ayrıştırıcı ve eleyici bir işlev yerine getirmektedir. Mevcut eğitim sistemi içerisinde elde edilen “başarılı” ya da “başarısız” değerlendirmesi bugünkü öğrenme süreçlerinin bir ürünüdür. Öğrenme süreci üzerinde etkin olan faktörler, doğaldır ki, eğitimsel başarı üzerinde de etkindir. Kapitalist sistemde, toplumsal eşitsizliklerin meşruluk

zemini insanların doğuştan farklı düzeylerde kapasitelere ve yeteneklere sahip olduğu düşüncesine ve bu kapasite ve yetenekler doğrultusunda toplumsal konumlarının belirleneceği düşüncesine dayanır. Eğitim sistemi içerisinde öğrenme süreçleri ve gerçekleştirilen başarı değerlendirmelerinde de bu düşüncelere rastlanılmaktadır.

Bireyin, çevresiyle etkileşimi sonucu nispeten kalıcı nitelikteki değişimlere maruz kalması olarak ifade edebileceğimiz öğrenme üzerinde etkin olan faktörleri incelemek istediğimizde karşımıza iki isim, iki farklı ana akımın temsilcileri olarak çıkmaktadır; Lev Vygotsky ve Jean Piaget. Vygotsky, çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişiminin üzerinde etkisi üzerinde dururken, Piaget çocuğa bilgiyi kazanmada aktif bir rol verir ve bilişsel gelişimi biyolojik nedenlerle açıklar (Senemoğlu, 2004). Vygotsky'e göre *“bireylerin aklı, içinde yetiştiği sosyal kültürel süreçler içinde şekillenir. Yani aklî süreçler sadece kişinin kendi içinde değil, kişiler arasındaki ilişkilerle oluşur. Aklın, akıl yürütmenin kültürel-tarihî yönü de önemlidir...”* (Ergün ve Özsüer,2006,s.2).

Piaget'de öğrenme, bireysel hayatın ön planda olduğu bir oluşturma sürecidir; Vygotsky'de ise sosyal hayatın ön planda olduğu bir maletme aktivitesidir (Ergün, Özsüer,2006). Bireysellik algısı ile sosyal bağlamın etkinliği algısının karşı karşıya olduğu bu iki teoride Piaget'nin öğrenme teorisi, akıl-zekâ-yetenek ve başarı ilişki ağında neoliberal savunuyu destekleyen veriler sunabilmektedir. Vygotsky'nin sosyal kültürel süreçlere yaptığı vurgu ise, öğrenme sürecinin ve onun sonuçlarının toplumsal eşitsizliklerin hem sonucu olduğunu, hem de eşitsizlikleri ürettiğini ifade etmektedir.

Piaget'de öğrenmek salt zihinsel bir etkinliktir, çocuklar kendi eylemlilikleri aracılığıyla keşfederek bilgileri oluştururlar. Bu nedenle de öğrenmenin ya da öğrenememenin sorumluluğu büyük oranda öğrencidedir. Öğrenme ardından elde edilen eğitimsel başarı zihinsel süreçteki işlemleri başarı ile gerçekleştirmenin sonucudur. Vygotsky ise anlama ve öğrenmenin sosyal bir olgu olduğunu savunur, öğrenmede ve dolayısıyla elde edilen başarıda öğrencinin ebeveynlerinin ve çevresinin rolü büyüktür.

Çocuk için öğrenme etkinliği yakınındaki insanlar ve içerisinde yer aldığı sosyal gerçeklikte başlar. Kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların,

becerilerin ve tutumların kaynağı bu sosyal çevredir (Senemoğlu, 2004). Bilginin edinilmesi için gereken tüm uyarıcılar öğrencinin ait olduğu sosyal çevre tarafından sağlanır. Bu nedenle çocuğun sosyal çevresi, çevresindeki insanlar, ait olduğu kültürel ortam ve çocuğun tüm bunlarla kurduğu ilişki, onun bilişsel gelişiminin kaynağını oluşturmaktadır. Bu açıdan öğrenme süreci toplumsal bir etki altındadır. Çocuk bilgiyi alır, bilginin içselleştirilmesi, çocuğun bilgiyi kendi düşünce sisteminin içerisine alması ve onunla bütünleşmesi sonucu gerçekleşir. Çocuğun kullandığı dil, kavramlar, olgu ve araç-gereçler bu içselleştirme sürecinde etkindir ve değinildiği üzere sosyal ve kültürel bir karaktere sahiptirler. Peki, bu karakter tek biçim midir? Bireyin kendi sosyalliği içerisinde şekillenen bu araçlar, Bourdieu'nun deyişiyle, farklı toplumsal "alanlara" ait olup, bu alanlarda şekillendikleri için farklı özellikler barındırmaktadırlar.

Okul ortamı öğretmen ve öğrencilerce taşınan farklı "alanların" kesişme noktası olmaktadır ve dolayısıyla bu alanların ve bu alanlarca bireye yüklenen "kültürel sermaye" düzeylerinin ve içeriklerinin çatışmasına sahne olabilmektedir. Ekonomik, sosyal ve politik kaynakları kontrol etme yetkisine sahip egemen sınıfın kültürü ve değerleri, okullarda öğrencilere dayatılmaktadır. Okul yaşamı toplumsal yaşamın bir parçasıdır ve dayatılan ile öğrencinin sahip olduğu "kültürel sermaye" düzeylerinde ve içeriklerinde yaşanan bu çatışma, toplumsal eşitsizlikler içerisindeki egemenlik ilişkisine uygun bir şekilde sonuçlanmaktadır. Yani, gerek kullanılan merkezi araçlarla, gerekse öğretmen değerlendirmeleriyle gerçekleştirilen eğitimde başarı değerlendirmeleri, egemen değerlerin öğrencilerdeki yansımaları temel alır ve bu değerlerle uyumlu bir sonuç elde edilmesini hedefler.

Sonuç olarak da sosyal çevrenin, çocuğu içerisine yerleştirdiği kalıplara (etnik kimlik, cinsiyet, sınıfsal konum gibi) günümüzde eğitim sistemi aracılığıyla yenileri (yetenek, zekâ ve başarı düzeyi gibi) de eklenmektedir. Tüm bu kalıplar çocuğa, dünyaya bakış açısını kazandırır ve bu bakış açısı içerisinde çocuk bilginin anlamlandırma sürecini gerçekleştirir. Yani sosyal çevresinin çocuğa sunduğu bilgi onun "sosyal bilgisi"ni oluşturur. Bu bilgi zaman içerisinde (örneğin eğitim sürecinden geçtiğinde) onun "kişisel bilgisi"ne dönüşür ve kişisel bilgi çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları sayesinde zekâ derecesini ortaya çıkarmaktadır.

Warguant, Bourdieu'nun "kültürel sermaye" kavramını, bireysel yetenek ve akademik meritokrasinin etkisi altındaki, toplumsal eşitsizlikleri içeren sosyal hiyerarşinin egemen değerleriyle bireyin kültürel değerlerinin benzerliği ve farklılığını ifade etmek amacıyla ortaya koyduğunu belirtmiştir (akt. Mills ve Gale,2007). Kültürel sermaye de ekonomik sermaye gibi toplumda sınırlı olarak vardır. Kültürel sermayenin paylaşımında da belirli ellerde bu sermayenin toplandığını, başka bir ifade ile kültürel sermayenin de eşitsiz bir dağılıma sahip olduğunu görmekteyiz. Bireylerin kültürel sermayeleri arasındaki farklar sınıfsal bir eleme mekanizması olarak etki göstermektedir ve bu etkinin muhafaza edilebilmesi için kültürel sermayenin taşıdığı eşitsiz dağılımın korunması gerekmektedir. Bourdieu'da eğitim, genel olarak "kültürel sermayenin üretimi ve paylaşımının süreklileştirilmesini sağlayan" (Aktay,2007) bir kurum olarak ele alınır. Var olan egemenlik koşullarını sürdürme eğilimini taşıyan eğitim sisteminde öğrenciler arasındaki kültürel sermaye farklılıkları korunmakta ve yeniden üretilmektedir. Bunun sonucunda da bu öğrenciler arasında farklı niteliklerde öğrenme düzeyleri yaratılarak, ekonomik gelirleriyle ve sınıfsal konumlarıyla doğru orantılı (düşük gelir, düşük kültürel sermaye ve düşük başarı dereceleri ya da başarısızlık gibi) başarı sonuçlarına ulaşılmakta ve toplumsal eşitsizlikler yeniden üretilmektedir.

NEOLİBERAL EĞİTİM POLİTİKALARI VE DAYANDIĞI DEĞERLER

20. Yüzyılın son çeyreğine damgasını vuran neoliberal politikaların uygulanmaya başlanmasıyla toplumsal haklar ve kamusal fayda, toplumsal refah anlayışları derin darbeler alırken, finans sektörü üretim ve ticarete dayalı ekonomi anlayışına üstün gelmiştir. Ayrıca, serbest piyasa yönelimi önem kazanmış, eğitim, sağlık gibi kamusal alanlar devlet güvencesinden çıkarılmaya başlanmıştır. Tüm bunların sonucu olarak da neoliberal anlayış eğitimi, ekonomik alana katkısı dolayımında yeniden tanımlamıştır (Hursh,2001). Bu tanımlama sonucu eğitim ile şirketler ve hükümet arasındaki işbirliği de artmıştır.

Tüm bu gelişmeler eğitim alanında yeni kavramların, araç ve yaklaşımların ağırlık kazanmasına neden olmuştur. Ticari bir mantık doğrultusunda şekillendirilen eğitim sisteminde, kamusal hizmetlerin diğer alanlarında yaşandığı üzere, özelleştirme hamleleri parçalı düzeylerde gerçekleşmeye başlamıştır. Türkiye’de özel öğretim kurumlarının açılmasına ek olarak, devlet okullarında “paralı eğitim” gündeme gelmeye başlamıştır. İlk bakışta devlet okulları ve “paralı eğitim” ilişkisi, çelişkili bir ilişki gibi görünse de, hatta 1982 Anayasasının ilköğretimi devlet okullarında parasız kılan 42. maddesine rağmen 1980’li yıllardan itibaren eğitim, devlet okullarında dahi paralı hale getirilmeye başlanmıştır (Keskin, Demirci, 2003). Kantin işletmelerinin özel sektöre devri, okul kitaplarının hazırlanma ve basımının ihaleler aracılığıyla şirketlere bırakılması, her okulda farklılaşan okul kıyafetlerinin temini, eğitime katkı payı, kayıt parası, karne parası gibi çeşitli başlıklarda velilerden toplanan paralar şeklindeki parçalı müdahaleler ile eğitimden yararlanmanın maddi karşılıkları hızla artırılmıştır.

P. Thomson “parasız” ve demokratik bir eğitim örgütlenmesinin, yani “kamusal eğitimin” bugüne kadar var olmadığını savunmuştur (akt. Mills ve Gale, 2007). Bu sav, eğitim sisteminin güce ve zenginliğe sahip grupların belirlemesi altında, her daim aileler için maddi bir bedel ödemeye neden olacak biçimde örgütleneceği düşüncesine dayanmaktadır. Bugün ise devlet okulları içerisinde yer alan bir öğrenci ve ailesi için eğitimden yararlanmak ciddi masraflara neden olmaktadır. Bu masraflar, eğitimin gerektirdiği araç ve gereçlerin edinilmesi, okul yaşamı içerisinde beslenme gibi temel bir ihtiyacın karşılanması, kayıt parası, spor ve kültürel etkinlik gideri şeklinde okulca talep edilen parasal giderlerin karşılanması şeklinde sıralanabilecek ek ödemelerden oluşmaktadır. Eğitimsel başarının elde edilmesi için neredeyse bir zorunluluk şekline bürünen dersane ya da özel ders gereksinimi ise bu tablodaki en açık eğitimsel gider alanlarıdır. Bu koşullar altında eğitimde başarıya ulaşma durumu, hak etmeye dayanmaktan ziyade, kültürel sermaye düzeyine, sosyal aidiyete ve ekonomik kaynakların varlığına bağlı olmaktadır.

Neoliberal politikaların eğitim alanına yansımaları, özelleştirme müdahalelerine ek olarak eğitimin anlam, içerik ve işlevi doğrultusunda da bir dönüşüm yaratmıştır. Bu doğrultuda eğitim, piyasa ihtiyaçları belirleniminde yeniden tanımlanırken, eğitimin bireyin sosyalizasyonu sürecindeki işlevi,

neoliberal politikaların devlet, sermaye ve birey ilişkisi ağı belirleniminde bir dönüşüm geçirmektedir.

Bu dönüşüm sürecinde kapitalizmin temel taşlarını oluşturan “başarı”, “yetenek” ve “zekâ” gibi kavramların ağırlığının, seçkin bir içerik ile eğitim sisteminde arttığını görmekteyiz. Bu kavramların araçsal yansımaları ise merkezi sınavların yoğunluğundaki artış, şirket temelli performans ve kalite değerlendirmelerinin eğitim alanına uygulanması, öğretmen ve öğrenci kimliklerinde yaşanan dönüşümler şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Başarı Kavramı

Başarı değerlendirmesi toplumsal ve tarihsel bir niteliğe sahiptir. “Kim başarılı?” sorusuna verilecek cevap, tarihsel süreçlere ve toplumlara göre değişkenlik gösterir.

Başarı standartlarındaki bu değişiklik kapitalist toplum yapısında daha farklı bir anlam kazanır. Bunun nedeni ise modern toplum yapısında, egemenlik yetkisinin başarılı olana verilmesi gerektirdiğinin savunuluyor olmasıdır. Başarıya kimlerin, hangi koşullar altında ve ne zaman ulaşacağına dair kriterler ise bize o toplumun egemen ideolojisinin temel savunularını sunmaktadır. Ichheiser (1943), modern toplumlarda başarı standardını iki temel ilkeye dayandırır:

1. Yetenek
2. İnsana değer katan, toplumun kültürel, ideolojik değerlerine göre değişkenlik gösteren nitelikler

Etkili sonuçlara yani başarıya ulaşmak için gereken değişmez tek koşul “yetenek” olarak ifade edilirken, “nezaket”, “centilmenlik”, “çalışkanlık”, “yardımseverlik”, “fedakârlık” ya da günümüz için daha geçerli olan “girişimcilik” ve “liderlik” gibi, o süreçte toplumsal geçerlik ve değer taşıyan özellikler de yetenekle birlikte başarıya ulaşmada önemli görülmektedir. Sonuç olarak, ‘birey sahip olduğu yetenek ve özelliklerin değer derecesi yani

içerisinde yer aldığı toplumsal koşullar içerisindeki geçerliliği ölçüsünde başarıya ulaşacaktır' şeklinde bir savunu ortaya konulmaktadır.

Başarı değerlendirmesinin sahip olduğu bu değişkenlik, başarıya dayalı toplumsal hareketliliğin mümkün olduğu savunusunun da sorgulanmasına yol açmaktadır ve akıllara "kim ve ne için başarı, başarıya hangi koşullar altında ulaşılır?" sorularını getirmektedir. Başarı bireysel özelliklere bağlı olduğu kadar durumsal, çevresel etkenlere ve bu ikisinin karşılıklı ilişkilerine de bağlıdır. Bir alanda başarı elde edilmesinden ziyade bugün, hangi alanda ve ne oranda başarı elde ettiğimiz daha fazla önem taşımaktadır. Eğitim sistemi içerisinde örneğin spor ya da sanat alanında elde edilen başarılar, toplumsal algıda iyi bir yaşam koşulunun elde edilmesi açısından değerli görülmemekte, bu alanlarda elde edilen başarılar yüksek gelir sağlayacak bir mesleğin yanındaki ek uğraşlar olarak kabul edilmektedir. Eğitim sistemi içerisinde başarı, "sınav merkezli" bir bakış ile değerlendirilmekte, bu değerlendirme dersler arasında ve aynı ders içerisindeki konularda dahi bir önem sırası yaratmaktadır. Bunun sonucunda da başarılı olunan dersler, konular ya da alanlar arasında da toplumsal fayda sağlama temelinde bir hiyerarşi oluşabilmektedir. Toplumda iyi meslekler olarak kabul edilen alanlar, doktorluk, mühendislik gibi, sayısal derslerde özellikle de matematikte başarıyı gerektirmektedir. Ayrıca, iyi bir sözel öğrencisi, iyi bir sayısal öğrencisi ile eşdeğer başarıda görülmemektedir. Tüm bu koşullar altında da "başarılı olmak" görecelilik taşır hale gelmektedir.

Bugün eğitim sisteminde kimler başarılı olmaktadır? Başarılı olanlar, gün be gün yoğunluğu artan merkezî sınavlarda iyi sonuçlar alan, okulda not ortalamasını yüksek tutan, öğretmenlerinin gözünde disiplinli ve çalışkan olan öğrenciler olmaktadır. Bu şartları yerine getirmek bugün yetenek ve çalışkanlık temeline dayandırılmakta, başarı üzerindeki toplumsal faktörlerin etkisi göz ardı edilmektedir.

Celkan, 1983 yılında hazırladığı doçentlik tezinde zihinsel yetenek dışındaki faktörlerin, akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Akademik başarıyı etkileyen faktörleri, zihinsel ve zihinsel olmayan faktörler olarak ikiye ayıran Celkan, zihinsel olmayan faktörleri de "çevre" olarak nitelendirmektedir. Toplumsal çevrenin, aile, okul, toplumsal sınıf ve kültür araçları tarafından belirlenen, fertler arasındaki ilişkilerin etkisi altında olduğu

kabul edilmektedir. Bu ilişkiler arasındaki uyumsuzluk, toplumsal ilişkileri etkilediği kadar eğitim ilişkilerini de etkilemektedir. Bu açıdan zihin dışı faktörlere önem atfeden Celkan, araştırmasının sonucunda da bu faktörlerin başarı üzerindeki etkisine değinmiştir.

Uyguladığı anketler sonucunda elde ettiği bulgular, çevresel faktörlerin başarı üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre, zihin dışı faktörlerden, toplumsal sınıf kriterlerini taşıyanların, öğrenci başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Ailenin gelir seviyesi ve anne babanın eğitim seviyesi, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen toplumsal sınıf faktörleri olarak bulunmuştur. Ayrıca, üst gelir grubuna mensup öğrencilerin, diğerlerinden daha başarılı olduğu da tespit edilmiştir (Celkan, 1983).

Zihin ve bireysel çaba faktörlerinin dışındaki etkenlerin önemsiz kabul edildiği günümüzde, yirmi dört yıl önce gerçekleştirilen bu çalışma, başarı üzerinde etkili olan faktörleri belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Elde edilen bulgular, bugün neoliberal anlayış çerçevesinde egemen kılınan “başarı” kavramının geçersizliği konusunda fikir vermektedir.

Ayrıca öğrencilerde oluşan “başarılı olma kaygısı”, kapitalizmle uyumlu bireylerin yetişmesi açısından da ayrı bir önem taşımaktadır. Başarının “sınav başarısına” endekslendiği bir süreç içerisindeyiz. Ollman(2002) öğrencilerde sınavlar ile oluşturulan kimliği şu örneklerle açıklar: Sınavlar ile zamanlama ile baş etme ve sınava hazırlanma sürecine yaşamını adapte edebilme alışkanlıkları yaratılarak öğrenciler iş yaşamının çok sıkı disiplinliliğine genç yaşta hazırlanmaktadır. Ayrıca, sınavların “bu konuyu tartışın”, “bu konuyu yorumlayarak açıklayın” şeklindeki açık uçlu soruları içermeyişi, verileni olduğu gibi kabul etme ve aktarma alışkanlığı yaratarak iş yaşamında karşılaşılabilecekleri “itaatkâr çalışanlar olma” beklentisine onları hazırlamaktadır. Test tekniğinin, cevapları şıklarla sınırlandırma özelliği, öğrencilerde herhangi bir toplumsal durumu da sınıflandırma ve sınırlandırma ile A, B, C, D, E şıkları gibi standartlaştırma eğiliminin oluşmasına neden olmaktadır.

“Başarı” ile ilişkili bir diğer kavram da “yetenek”tir. “Başarı” kavramının sorgulanmasının bizi ulaştıracığı nokta “yetenek” olacaktır.

Yetenek ve Zekâ Kavramları

Neoliberal politikalarla birlikte “yetenek”, eğitimsel başarının şekillenmesinde başlıca etken olarak görülmektedir. Yeteneğin ölçülebilir bir özellik olduğu düşünülür, çünkü belirli bir konumda yetenek ya vardır ya da yoktur şeklinde “tarafsız” bir varoluşa sahip olduğu savunulur. Ayrıca, bireyin geçmişinden ve birikimlerinden ayrıştırılarak değerlendirilir. Bu nedenle de yetenek, toplumsal dezavantajlar, etnik, sınıfsal, cinsiyete bağlı eşitsizlikler ve eğitimsel olanaklara ulaşım sorunundan bağımsız, tarafsız bir kategori olarak ele alınır (Gilborn, 2004). “Yetenek” ve “zekâ” kriterlerinin etki alanı insan doğasına ilişkin seçkinci düşüncenin savunularından beslenerek genişlemektedir. İnsan doğasına ilişkin bu görüşler toplumsal eşitsizliklerin varlığına ilişkin tartışmaların da temelinde yer almaktadır. Bu bakış doğrultusunda yetenek, akademik potansiyelle ilgisi olan, ölçülebilen ve sabit, doğuştan sahip olunan bir nitelik olarak değerlendirilmektedir.

Çevreyi algılama, seçme, biçimlendirme ve ona uyum sağlama açısından gerekli zihinsel yetenekler olarak tanımlanan “zekâ” (Sternberg,1997) ise, şu ana kadar yapılan “yetenek” değerlendirmelerinden bağımsız ele alınmamaktadır. Zekâ ve çevre arasında kurulan ilişki diyalektik bir niteliğe sahip olarak, “zekâ” etkinliği bir yandan çevre tarafından şekillenen bir tepki, diğer yandan da çevreyi dönüştürme etkinliği olarak gerçekleşmektedir. Çevre ile zekâ ilişkisi kurulurken araştırmacının zekâ ile zekî davranış ve test edilen zekâyı dikkatli bir şekilde ayrıştırması gerektiğini savunan Sternberg (1997) , “zekî davranışın” bir çevresel bağlamdan diğerine farklı değerlendirilebileceğini vurgular. Fiziksel, biyolojik ve kültürel etmenlerden oluşan çevresel bağlamda bir davranış, farklı kültürel ya da fiziksel koşullarda, birisinde “zekî” olarak değerlendirilirken, diğerinde “aptalca” olarak bile değerlendirilebilir. Zekî davranışın ölçümü noktasında ise bir diğer soruna daha dikkat çekerek, aslında her zaman doğru, net bir “zekâ” değerlendirilmesinin yapılamayacağını vurgular. Dikkat çektiği nokta, bir zekâ testinde elde edilebilen düşük performansın, yetersiz bir bilgi işlemeyi yansıtabileceği gibi, aynı zamanda test kaygısını, güdü eksikliğini, dikkatsizliği vb. de yansıtabileceğidir.

Bireylerin doğuştan taşıdıkları ve değişmez nitelikteki yetenek ve beceri dolayımında sahip oldukları “seçkin” konumun, onlara toplumsal yaşamda ayrıcalık tanıyacağı düşüncesini içeren insan doğası görüşüne karşılık, Marksizm’de insan doğası, doğa tarafından sabitlenmiş, değişmez bir şey değildir. Aksine Meszaros Marksizm’de insan doğasının, “...doğal bir varlık olarak ‘kendini aşma’ eylemleri içerisinde insan tarafından yaratılmış bir ‘doğa’ ” olarak ifade eder (akt. Chomsky, 2007,a; 123). Yani eylem içerisinde gelişen, değişen, dolayısıyla da tekil genetik bir yapıdan değil, çevresel pek çok faktörden de etkilenen bir niteliktedir. Marx’a göre insan doğası, belirli bazı toplumsal yapılara ya da birtakım üretim ve alışveriş koşullarına bağlı olarak değişim gösterir. Örneğin duygusal ya da cinsel dürtüler, açlık duygusu insan doğasının değişmeyen güdüleri olarak tanımlansa da, çeşitli kültürel ve tarihsel etkiler altında biçimsel değişiklikler yaşamışlardır. Beslenmenin temel amacı değişmese de, yeni tatların keşfi gibi yan amaçlar, yaşamsal ihtiyaca eklenebilmiş, yemek yeme biçimi ve alışkanlığında değişiklikler meydana getirebilmiştir. Marx için değişmez bir hammadde üzerinde var olan insan, tarihin akışı içerisinde kendisini geliştirmekte ve tarihsel bir değişime uğramaktadır, böylece tarihsel sürecin bir ürünü ve sonucu olmaktadır (Fromm, 1997). Tüm bu nedenlerden dolayı “yetenek” kavramına sabit ve doğuştan taşınan bir nitelik olarak yaklaşmak, ardından da gerçekleşen “başarı” ya da “başarısızlık” durumunu yeteneğe bağlı bireysel bir durum olarak algılamak, toplumsal ve tarihsel faktörlerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bu yolla da var olan toplumsal eşitsizlikler, örneğin “başarısızlık” durumu sonucunda, öğrencinin okul yaşantısından, kendi yetersizliği neden gösterilerek dışlanmasıyla, içerisinde yer alınan toplumsal sınıfta tabii görülmesi yolu ile yeniden üretilebilmektedir. Gerçekten de insanlar zekâ ve yetenek kapasitesi açısından eşit doğmazlar, ne var ki bu nitelikleri etkin kılan, yaşam içerisinde besleyen ölçütler de içerisinde bulunan tarihsel ve toplumsal kesitin belirlenimindedir, tek başına genetik faktörlere bağlanamazlar. Bugün girişimci, rekabetçi ve bireyci nitelikleri gelişkin bir insan ile paylaşımcı, dayanışmacı ve toplumsal değerleri ön planda tutan bir insan arasındaki yetenek yarışmasında başarı şansı, egemen değerlerle uyumlu olandan yanadır. Böyle bir yetenek yarışmasını andıran eğitim sistemi içerisinde egemen değerleri taşıyabilmek kritik önem taşımaktadır. Sonuçta

var olan yetenek farklılıkları, miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıkların bir yansımasıdır (Bourdieu, 2006).

Bugün eğitim sistemi içerisinde başarıya ulaşmak, savunulduğu üzere tek başına yeteneğe bağlı değildir, ayrıca başarı motivasyon sağlama, azim ve fedakarlıkta bulunmayı da gerektirmektedir (Bowles ve Gintis, 1976). Ailesi tarafından eğitimsel gereklilikleri yerine getirme açısından desteklenmeyen, gerekli ders çalışma koşullarına, ev ortamında sahip olamayan, dersane ya da özel derse gidemediği için sınıf içi aktivitelerde arkadaşlarına nazaran pasif kalan bir öğrencinin, kendisini ders çalışmaya motive etmesi çok zordur. Motive, azim ve fedakârlık gibi bireysel gözükken, “birey isterse yapar” algısını geliştiren etmenler, çevresel faktörlerin olumlu ve olumsuz etkisi altındadır.

Toplumsal faktörler, özellikle de bireyin sahip olduğu yoksunluklar, başarı üzerinde önemli bir etkiye sahipken, neoliberal politikaların etkisi ile eğitimde yetenek düzeyine göre ayrışmanın hızlandığını da görmekteyiz. Merkezî sınavlar aracılığı ile ortaöğretim ve yükseköğretimde bu ayrışma okullar arasında yaşanırken, okul içerisinde yetenek düzeylerine göre derslik ayrışmasının gerçekleştirilmesi de gündeme gelmiştir. Gözütok (2006), öğretim içerisindeki öğrenci gruplandırmalarından birisi olarak ele aldığı yetenek gruplamasını, akademik yetenek düzeylerine göre yapılan bir ayrıştırma olarak ifade etmektedir. Ardından da bu alanda yapılan sınırlı araştırmalara dayanarak, düşük yetenek düzeyindeki öğrencilerin bir araya getirildiği gruplarda başarının daha da düştüğünü, bu nedenle de öğretmenlerin bu uygulamaya olumlu yaklaşmadığını işaret etmiştir.

Karademir, 2007’de gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında yetenek düzeyine göre gerçekleştirilen ayrıştırmayı ele almış, bu uygulamanın ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin başarıları ve benlik algıları üzerine etkisini incelemiştir. Yetenek düzeyine bağlı gerçekleştirilen sınıf ayrıştırmasını, “düzey derslikleri” olarak tanımlamaktadır. Gerçekleştirdiği çalışmanın ardından alt, orta ve üst düzey diye ayrılan düzey dersliklerindeki öğrenciler arasında anlamlı düzeyde başarı farklarına ulaşmıştır. Buna karşın, karma derslikler ile üst düzey derslik arasında anlamlı bir başarı farkı bulunamamıştır. Sonuç olarak da, düzey sınıflarının başarılı öğrencilerin başarısını artırmada çok bir katkısının olmadığını, buna karşın bir kez alt seviyede yer alan bir öğrenci için, üst düzey dersliklere çıkabilmesinin

mümkün olmadığını belirtmiştir. Gerçekleştirilen bu ayrıştırma, öğretmenin düşük düzeydeki öğrencileri ihmal etmesi ve öğrencinin içerisine gireceği “başarısızlık” algısı ve dışlanmışlık duygusu ile ciddi bir kendine güven kaygısı yaşaması ile sonuçlanabilmektedir.

Kapitalizm öncesi toplumlarda var olan eşitsizlikler ve dışlanma ilişkisi doğuştan sahip olunan ve değiştirilemeyen bir ayrıcalık olarak kabul edilmekteydi. Modern toplumlarda ise toplumsal eşitsizlikler, “zekâ”, “yetenek” bağlamında ele alınmış ve bu kavramlar, dışlanma ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi noktasında kullanılan kavramlara dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda, zekâyâ dayalı dışla(n)ma pratiği, eşitlikçi olmayan yeni bir kavramsal tartışma başlığını da ortaya çıkarmıştır: “Zekâ İrkçılığı”.

İlk etapta biyofiziksel yöntemlerle (kafatası ölçümleri ile zekâ ve kafatası büyüklüğü arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır), ardından da günümüzde de etkin bir kullanım alanına sahip karakter, yetenek farklılıkları tahlilleri ve zekâ testleri ile meşrulaştırılmaya çalışılan durum sadece genetik bir soy aktarımının varlığı değildir. Ayrıca bu soy aktarımının kültürel bir farklılığa da neden olduğu savunulmaktadır. İrkçilik, kapitalizm öncesi dönemlerde, biyolojik soya çekime dayanan, deri rengi gibi genetik ölçüt ile ya da dil, din tercihi, kültürel modeller gibi toplumsal ölçütlerle tanımlanabilen başka bir insan grubunu küçümseme, onlardan korku duyma durumuna sahip olma meselesi idi. Günümüze geldiğimizde ise ırkçılık esas dayanak noktasını sahte, biyolojik bir ırk kavramından değil, “kültürcü” bir temelden almaktadır. Burada kültürellikten kasıt, kültürel farklılıkların aşılabilirliği ya da kültürel sınırların, hayat tarzları ve geleneklerin bağdaşmaz oluşundan dolayı kaldırılamazlığıdır (Balibar, 2000).

Kapitalist üretim ilişkileri içerisinde dışarı atılan kişi, emek gücünün dışarı atılması, mal edinebilecek bir artığın yaratılmasında gereken bir katkının kaybedilmesi demektir. Bu kayıp, temeli sonsuz sermaye birikimi üzerine kurulu olan kapitalist sistem için ciddi bir kayıptır ve kolayca göze alınamaz. Olabildiğince tüm emek gücüne ulaşmak ve kârı artırabilmek için üretim maliyetini en aza indirmek kapitalist sistem için önemlidir. Sermaye sahipleri için üretim maliyeti içerisindeki emek gücü maliyeti, üretim kalitesi düşmeden azaltılabilecek en kolay etmendir. Bu nedenle emek gücü maliyetini en aza indirmek ve bunun sonucunda oluşabilecek huzursuzluk ve

karşı gelişleri engellenemese bile en aza indirmek için, siyasal rahatsızlığın maliyetini de en aza indirmek gerekir (Wallerstein, 2000). Sonuç olarak ırkçılığın kapitalist sistem içerisinde üstlendiği misyon, bu amaca hizmet edecek şekilde işgücünün “etnikleşmesi” biçiminde olmuştur. Wallerstein (2000), her zaman “zenci” birilerinin olduğunu, eğer çevrede hiç siyah yoksa “beyaz zenciler”in yaratılacağını ifade etmiştir. Irkçılığın, etnik, dinsel, ulusal gruplaşmaların varlığına sürekli vurgu yaparken, bu grupların sınırlarının tanımlanmasında da bir esnekliğe sahip olduğunu da belirtir.

Irkçılığın ucuz işgücü oluşumundaki katkısı ve toplumsal eşitsizliklerin sürekliliğindeki rolüne ek olarak, büründüğü yeni rollerle, seçkin ve bir o kadar da gizli bir ırkçılık modeli de yarattığı savunulmaktadır. “Zekâ ırkçılığı” ile ifade edilen bu ırkçılıkta da mevcut toplumsal hiyerarşik konumlar (üretim ilişkileri içerisindeki sınıfsal konumları) sürdürülmek ve meşrulaştırılmak istenmektedir. Sonuç olarak ırkçılığın üstlendiği rol, egemen sınıfın ihtiyaçları doğrultusunda şekillenecek bir esnekliğe sahiptir. Irkçılık, egemenlerin yüksek bir “öz”e sahip olmalarından dolayı egemenlik hakkına sahip olduklarını hissetmelerini sağlayan bir olgudur (Bourdieu, 1997).

Irkçılık altındaki “ırkçı tepki”, genetik söylemleri kullanmasından dolayı son derece örtmeceli bir ifade altında gerçekleşir. Ortaya konan ırkçı tepki bilimsel bir söyleme dayandırılarak, eğitim süreci içerisindeki başarı ve başarısızlık durumlarının da yardımıyla ırkçı bir ayırım yaratılmıyormuşçasına bir durum yaratır. Zekâ, yönetme ve egemenliği meşrulaştıran bilimsel bir veriye dönüştürülerek, zekâ kavramı aracılığıyla toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırmanın üstü kapalı bir yoluna ulaşılmış olmaktadır.

IQizm olarak da ifade edilebilen “zekâ ırkçılığı”nın gözardı ettiği çevresel faktörlerin etkisini Bowles ve Gintis “Eğitim, Eşitsizlik ve Meritokrasi” adlı çalışmalarında ele almışlardır. Bowles ve Gintis (1976,s. 119), bulgularını iki temel ilişki üzerinden ifade etmektedirler. Bunlardan ilki, sosyoekonomik temel ve çocukluk dönemi IQ’su arasındaki ilişkidir. Araştırmalarına göre, sosyoekonomik seviye açısından en yüksek dilimde yer alan ebeveynlere sahip olan çocuklar, IQ seviyesi açısından, en yüksek IQ’ ya sahip olmada %42 olasılığa sahip olmaktadır. En alt seviyede sosyoekonomik aidiyete sahip çocukta ise bu oran %4,9’a düşmektedir. İkinci olarak ise çocukluk dönemi IQ’su ile çocuğun ileride elde edeceği ekonomik koşullar arasındaki

ilişkiye değinirler. Çocukluk dönemi İQ'su açısından en ileri seviyeye sahip çocuklar, en aşağıda bulunan çocuklara nazaran dört kat daha fazla oranda yüksek gelir elde etme imkânına sahip olmaktadır. Bu ilişkiler göstermektedir ki çocuğun sosyoekonomik aidiyeti ile ileride elde edeceği ekonomik gelir arasında birebir ilişki vardır. Ne var ki İQizmin savunusunda yüksek sosyal sınıf, yüksek İQ'ya neden olmakta (yüksek IQ'ya sahip olduğu için o egemen konuma sahip olunmakta ve o konum korunabilmektedir denilmekte), yüksek İQ ise ekonomik başarı elde etmede bireye büyük imkânlar yaratmaktadır.

Zekâ her yerde, eğitim sistemi içerisinde, istihdam süreçlerinde, iş terfilerinde ve alınan maaşlarda... Zekâ yaşını belirleyen IQ testlerine internet aracılığıyla kolayca ulaşılabilmektedir. Çoklu zekâ kuramı sayesinde zekâmızın parçalı yapısını ve her bir parçanın farklı oranlarda gelişim gösterebileceğini öğrendik, “matematik zekâ”mızın mı yoksa “sosyal zekâ”mızın mı gelişkin olduğunu yine internet aracılığıyla ulaşabildiğimiz testlerle ölçebilmekteyiz. Sahip olduğumuz “zekâ” ve bunun karşısında “yapabileceklerimizin sınırı”, yaşamda “hak ederek gelebileceğimiz yerler” konuları, içselleştirerek kabullenilen konular haline getirilirken, zekânın insan yaşamının bu kadar içerisinde yer almasında eğitim sisteminin rolü de büyüktür.

Okul süreci içerisinde zekâ, başarı faktörlerine bağlı olarak gerçekleştirilen sınıflandırma, başarılı ve başarısız öğrenci şeklinde somutlanırken, sonraki süreçte kimlerin eğitimden yararlanmaya devam etmelerinin gerektiğine, kimlerin zorunlu eğitim sonrası farklı alanlarda yaşamlarını deneyimlemeleri gerektiğine kadar net bir ayrışma içeren bir bakış yaratmaktadır. Bourdieu'ye (1997, s.243) göre okuldaki bu sınıflandırma, “meşrulaştırılmış ve bilimin onayını alan bir toplumsal ayrımcılıktır”. Bu sınıflandırma, örtmeceli bir sınıflandırmadır ve sınıfsal farklılıkları “zekâ”, “yetenek” farklılıkları aracılığıyla, yani doğal farklılıklarla ifade edip, meşrulaştırmaya çalışan bir toplumsal sınıflandırmadır.

Zekâ ve dolayısıyla başarıyı ölçme aracı olarak karşımıza çıkan sınav ve testler neoliberal politikalar aracılığıyla bugün eğitim sistemine daha çok nüfus etmiştir. 15 Kasım 2006 tarihli, 17. Milli Eğitim Şurası'nda Okul Öncesi ve İlköğretim Alt Komisyonunun, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve

Yerleştirme Sınavı'nın (OKS) kaldırılması kararını almasının ardından 6. , 7. ve 8. sınıflar sonuna konulan Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ile bu kademedeki merkezî sınavların ağırlığı artırılmıştır. Henüz bu uygulamaya geçilmeden, benzer bir yaklaşım ortaöğretim süreci için ortaya konuldu. 6 Ağustos 2007 tarihli günlük gazetelerde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı kararına göre, 10, 11 ve 12. sınıflar sonunda merkezi sınavlar uygulanacak ("ÖSS'ye yeni düzen", 2007). Bu sınavlar sonucu elde edilecek performans sınav sonuçları, Öğrenci Seçme Sınavı'nı % 25 düzeyinde etkileyecektir.

Eğitim sisteminde yoğunluğu artan bu sınavlar, çok küçük yaşlardan itibaren zekâ değerlendirmelerini, öğrencilerin karşısına çıkarmaktadır. Gerçekleştirilen zekâ değerlendirmelerinin sonucunda, "hak ederek gelinebilecek yerler" in kabulü, eğitim sistemi aracılığı ile benimsetilmektedir. Dolayısıyla "zekâ ırkçılığı", eğitim sistemi ile "başarı" ve "yetenek" kavramları üzerinden, egemen sınıfın ve toplumsal eşitsizliklerin varlığını meşrulaştırmaktadır.

Standardizasyon

Belirli yasa ya da kurallara bağlanarak, tüm uygulama alanlarınca temel alınabilecek bir tekbiçime ulaşma girişimi olarak tanımlayabileceğimiz "standardizasyon" çalışmaları yaygın olarak, ortaya konan faaliyetin ekonomik yararını maksimize etme hedefinin taşındığı iktisadi alanlarda kullanılmaktadır. Şirketler, hükümet ve eğitim kurumlarının işbirliğinin kuvvetlendiği neoliberal politikalar doğrultusunda, standartlaşma süreçleri eğitimi, piyasa belirlenimine göre şekillendirmektedir.

Standardizasyon çalışmaları standartlaşmış testler, ölçme teknikleri, ödüllendirme ve değerlendirme kriterleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmaların sonucunda da belirli "performans standartları" na, "başarı standartları" na, eğitimde "içerik standartları" na ulaşılacak hedeflenmektedir. Eğitim sisteminde verimlilik ise bu hedeflere ulaşımına bağlanmaktadır.

Bugün için Toplam Kalite Yönetimi anlayışı, eğitimde denetim ve performans değerlendirme esaslarının geliştirilmesi, merkezi sınavların

yoğunluğundaki artış, standardizasyon çalışmalarının birer ürünüdür. Standartlaştırılmış testlerden (merkezî sınavlar) elde edilen sonuçlar, öğrencinin eğitimin bir ileriki seviyesine geçip geçemeyeceğini belirleyen bir gösterge olarak kullanılmaktadır (Hursh, 2001). Ayrıca bu standartlar eğitimde nitelik ve kalitenin bir ifadesi olarak kabul edildiğinden, bu standartlara ulaşma ya da ulaşamama durumu öğretmen, öğrenci ve eğitim kurumu için eğitimsel başarı ve başarısızlığın ifadesi olarak da kabul edilmektedir. Bu nedenle de gerek öğretmenler, gerek okul, gerekse öğrenciler için bu standartları yakalama hayati bir önem taşımaktadır. Öyle ki eğitimin içeriği, derslerde ağırlık taşıyan konu başlıkları ve hangi eğitsel konuların önemli olduğu merkezi sınavların konu başlıklarına göre şekillenmeye başlamıştır. McNeil bu eğitimsel içeriği sahte bir müfredat olarak tanımlar. Bu sahte müfredat, öğretmenlerin sınıfta, öğrencilerinin merkezi sınavlarda karşılaşacağı bilgi formlarına bağlı kalarak uyguladıkları içeriktir. Bu uygulama entelektüel bir etkinlik olarak öğrenme sürecinden uzaklaşarak, ezberci ve sorgulamadan uygulayıcı bir anlayışa öğrencileri yönlendirmektedir. Tüm bu nedenlerle de “standardizasyon”, okullardaki öğrenme sürecinin nitelik ve kalitesini düşürmektedir. Ayrıca, uzun vadede standardizasyon, yoksul çocuklar ile ayrıcalıklı çocuklar arasında, ulaşabilen eğitimsel olanaklar arasındaki nitelik farkı uçurumunu genişleterek eşitsizlikleri artıran bir etki yaratmaktadır (akt. Hursh, 2001).

Sonuç olarak eğitimde standardizasyon, bireyin özerkleşme sürecini engelleyen bir etki yaratır. Standardizasyon ve “standart” kavramı, bireyin amacını ve kurallarını kendisinin belirlediği bir etkinliğe girişme ihtimalini ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle de öğrenciler, amaç ve ölçütlerin başkalarınınca belirlendiği bir süreç olarak eğitim içerisindeki etkinlikleri ile bu durumu içselleştirmeyi ve yaşamın tüm alanlarına genelleştirmeyi öğrenmektedirler.

Hesap Verebilirlik ve Merkezî Sınavlar

Eğitimde hesap verilebilirlik (educational accountability) neoliberal politikaların etkisiyle, işletme mantığının eğitim alanındaki yansımalarından birisi olmuştur. Eğitimsel hedeflerin ortaya konması, standartların kullanılması, ulusal düzlemde sınavların yaratılması, elde edilen sınav sonuçlarının yayınlanması, ulaşılan performanslar doğrultusunda ödüllendirme/cezalandırma işlemlerinin gerçekleştirilmesi ve bunların sonucunda başarıya ulaşamamış eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması şeklinde bir sistem izleyen işletme mantığında hesap verebilirlik önemli bir yere sahiptir (Wilson,2006). Sınavların eğitim sisteminde ve insan toplumlarındaki yeri ve varlığı görece yenidir. Buna rağmen günümüzde eğitim ve sınav ilişkisi o kadar iç içe geçmiştir ki sınavlar, eğitimde hesap verilebilirliğin önemli bir aracı olarak önem kazanmıştır.

Bu işletme sistemini eğitim alanı için biraz daha ayrıntılı yorumlarsak, ödüllendirme/cezalandırma ilişkisi şu şekilde gerçekleşmektedir: Eğitim sisteminde gerçekleştirilen merkezi sınavlar öğrencinin eğitimde ilerlemesinin anahtarıdır. Okul gider ve ihtiyaçlarını karşılayabilen öğrenciler için mezun olup olamamaları, bir üst eğitim seviyesine geçip geçememe durumları bu sınavların sonuçlarına göre belirlenmektedir. Bu nedenle bir nevi “büyük ödüllü testler” haline gelen merkezi sınavlar öğrencinin yaşamını devam ettireceği toplumsal statünün belirlenmesinde de etki sahibidir. Cezalandırma başlığında ise genellikle başarısız öğrencilerin eğitim sürecinden dışlanmalarına varan durumlarla karşılaşmaktadır. Başarısız öğrencilerin cezası sınıf tekrarından ziyade eğitimin dışında kalmaları ile sonuçlanmaktadır (Hursh,2001; Wilson,2006).

Sınavları günümüz eğitim sistemi için önemli kılan, hesap verebilirliğin yanında bir diğer başlık da sınavların bireyin sosyalizasyonundaki rolüdür. Bu role geçmeden önce sınavların güvenilir bir değerlendirme aracı olması konusundaki savunu ve tartışmalara değinmekte yarar vardır. İlk olarak, merkezi test usulündeki sınavların tarafsız değerlendirmeler sunduğu savunulmaktadır. Ne var ki değerlendirme ve test hazırlama süreçlerine karakterini kazandıran etken, bu testleri hazırlayanların görüş ve beklentileri

ile birbirinden farklı geçmiş ve kültürel sermayelere sahip öğrencilerin bu testi alıyor oluşudur. Sonuçta, sermaye düzey farklılıklarının yaratacağı çatışmalar testlere hazırlanma, alma ve değerlendirme süreçlerinde de yaşanacak ve bu süreçleri etkileyecektir. Bu nedenle tamamen tarafsız bir testin ve değerlendirme sürecinin yaratılması mümkün değildir. İkinci olarak, sınavların sonuçlarının öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve bilme kapasitelerinin (yeteneğinin) en iyi göstergesi olduğu savunulmaktadır. Öğrencilerin sınavlarda başarı elde etmede, eşit şansa sahip oldukları düşüncesi ile de beslenen bu savunu öğrencilerin yaşam koşullarındaki büyük farklılıkların performansları üzerindeki etkilerini ihmal etmektedir. Öğrencilerin testlerde elde ettikleri sonuçlar ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki vardır. Radikal bir eğitimci olan Ira Shor, daha da ileri giderek net bir önermede bulunur: Eğitimden yararlanmada test sonuçlarını göz ardı edip, direkt öğrencilere ailelerinin gelirlerini soralım! (Ollman,2002).

Bir diğer savunu, sınavların, “toplumun sahip olduğu kıt kaynakları dağıtmada en âdil yol olduğu” dur. Seçkin savununun eğitimde fırsat eşitliği savunusunun temelinde yer alan bu görüşe karşı Ollman (2002) şu değerlendirmeyi yapar: “ *Eğer bir öğrenci sahip olduğu avantajlar nedeniyle sınavda daha iyi yapar ve bir diğeri sahip olamadıkları nedeniyle okul dışına itilirse, bu durum toplumsal kaynakların aynı kişilere, yani bunlara zaten sahip olanlara taşınması olarak sonuçlanacağı için, varolan eşitsizlikleri artıran bir etki yaratmaktadır.*”

Bu tartışmalardan da görülmektedir ki sınavlar genel anlamda savunulan (tarafsız, değişmez, doğuştan sahip olunan ve toplumsal koşullardan etkilenmeyen yeteneğin göstergesi oluşu, eşit şans olanaklarını içermesi gibi...) bir içeriğe sahip değildir. Bu savunularda atlanan asıl önemli nokta ise önceden belirtildiği üzere sınavların sosyalizasyon işlevidir.

Kapitalist sistem üretim sürecinde ihtiyaç duyduğu bilgi ve vasfın üretilmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç duyar. Ayrıca, eğitim sisteminin öğrencilere kapitalist birey ile uyumlu düşünme, inanç ve davranış kalıplarını da kazandırmasını, yani bireyin kapitalist sistem ile uyumlu bir sosyalizasyon sürecinden geçirilmesini de ister. Sadece iktisadi kârın artırılması amacıyla değil, sosyal, ekonomik ve siyasi koşulların yeniden üretilmesi amacıyla da

gerçekleştirilen bu sosyalizasyon işlevinde öğrencilere şunlar öğretilmektedir (Ollman, 2002):

- “Herkes hak ettiğini elde eder, kim daha yetenekli ise, daha çok çalışıyor ise iyiyi; çalışmayan ya da kapasitesi yetmeyen daha azını hak eder.” anlayışı sınavların adil ve tarafsız olma niteliğiyle de bir arada ele aldırılarak, başarı ve başarısızlığın bireysel bir durum olduğu algısının gelişimine katkı sunar. Eğitim sistemine dair yapılan değerlendirmeler bu yolla toplumsal koşulları içeren bir çerçeveden uzaklaştırılır. Bu düşünce eğitim süreciyle sınırlı tutulmaz, yaratılan bu “bireysellik” algısı toplumsal yaşamın tüm evrelerine taşınır.
- Sınav sisteminin öğrencileri içerisine yerleştirdiği yoğun, disiplinli ve zamana karşı yürütülen ders çalışma koşulları, iş yaşamında da karşılıklarına çıkacak çalışma koşullarıdır. Öğretimleri süresince öğrencilerin rekabet etmeye, yoğun, hızlı ve disiplinli çalışmaya alıştırmaları, kapitalist sistemin arzu ettiği çalışan kimliği ile uyumludur.
- Öğretim kademesinin her aşamasına yerleşen sınavlar, yaşam boyu bitmeyecek ve sürekli hazırlanılması gereken durumların varlığını normalleştirirken, sınavı hazırlayan otoriteye kendini beğendirmek ve kabul ettirmek şeklindeki bir kaygıyı da süreklileştirir.
- Sınav odaklı öğretim sürecinde, öğrenciler bilgisiz, öğretmenler ise sınavlarda sorulan soruların cevaplarını bildikleri için daha bilgili insanlardır algısı etkindir. Bu algı toplumsal yaşama genellendiğinde ise birey için, her zaman kendisine göre daha çok bilgiye sahip olan insanların var olacağını ve bu insanların farklı alanlardaki hiyerarşilerde kendisinden üst konumlarda bulunacakları düşüncesini meşrulaştırır.
- Öğretmen için her ne olursa olsun öğrencisinin başarısı önemlidir ve öğrenci öğretmenin kendi başarısını istediğini bilir. Bu durum genellendiğinde ise diğer hiyerarşi içeren durumlarda da (örneğin işveren ve çalışan) otoritelerin aynı iyi niyetle kendilerinin iyiliklerini istedikleri düşüncesi benimsetilmek istenmektedir.

- Herhangi bir sınava tam olarak hazır olma durumu söz konusu değildir, her zaman daha fazla yapacak iş ya da çalışacak konu bulunmaktadır. Bu da her durumda daha iyisinin yapılabileceği gerçeğiyle bireyin kendisini suçlaması ve yetersiz hazırlandığını düşünmesine neden olarak, tüm yaşamı boyunca bu duyguyu (bireysel sorumluluk) taşımasına neden olabilmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde sınavsız, eğitime “açık erişim” hakkının var olması seçkinci yönelim için ne ifade etmektedir? Açık erişim, okul ve merkezi sınavlardaki başarının eğitimde ilerleyebilirlikte az öneme sahip olması, eğitimin bir üst seviyesine geçişte ana etkenin öğrencinin isteği olduğu bir eğitimde ilerleme durumunun ifadesidir. Bu nedenle “açık erişim” hakkı, seçkinci yaklaşımda toplumsal eşitsizlikleri ve ilişkileri yeniden üreten bir meşrulaştırma aracı olarak eğitimin varlığına karşı bir tehdit teşkil etmektedir.

Bugüne kadarki “açık erişim” hakkının gerçekleştiği uygulamalar göstermiştir ki, seçkinci yaklaşımın eğitime dair savunusu gerçekten de ihtiyaç duyulan işgücünün ve sosyal algının yeniden üretilmesine hizmet etmektedir (Bowles ve Gintis, 1976). The City College of New York’da (CCNY), 1970 yılında gerçekleştirilmeye başlanan “açık erişim” uygulaması incelendiğinde, “açık erişim” ile okula yerleşen birinci sınıf öğrencilerinin sınav sonuçlarının diğer öğrencilerinki ile aynı oranda bir gelişim gösterdiği ve birinci yılın sonunda bu öğrenciler arasında kayda değer bir başarı farkının olmadığı görülmüştür. İlk başlarda “açık erişim” ile okula giren öğrencilerin sınav başarıları, sınav sistemi ile okula girenlere göre düşük olmuş, ama ilk yılın sonunda eşit bir noktaya gelmiştir. “Açık erişim” ile okula giren öğrencilerin %50’si okul için geçerli olan başarı düzeyine ulaşırken, diğer öğrencilerde bu oran %60 civarı olarak, az bir fark yaratabilmiştir. Alexander Astin ve Jack Rossman’ın Amerikan Eğitim Konseyine 1973 yılında sunduğu bu çalışma göstermiştir ki, sınav merkezli bir eğitim sistemi öğrencilerin öğrenme kapasitelerini doğru bir şekilde gösterememektedir. Ayrıca bu sınavlar sonucu ortaya çıkan rekabet ortamı, elde edilen başarı ve yenilgi durumları ile öğrenciler ilerideki sosyal konumlarına alıştırılmaktadırlar (Bowles ve Gintis, 1976). Bugün bu uygulama CCNY’de devam etmekte ve “açık erişim” ile gerçekleşen kayıt işleminin ardından öğrenciler, birinci haftalarında bilgi

düzeylelerine göre test edilerek, başlangıç, ileri başlangıç, orta seviye ve gelişmiş olarak ayrılan dört düzeyden kendilerine uygun olanına yerleştirilmektedirler (CCNY'nin web sitesinden).

Sonuç olarak gerçekleştirdiği bu sosyalizasyon işlevleri ile eğitim, "bireyci" bir toplumun gelişimine ve içerisinde yer alınan toplumsal konumun kapasite ve yetenek oranında "hak edilen" bir konum olduğu inancının gelişimine hizmet eder. "Hak etmeyenler" arasında da eşit bir konumun savunulması irrasyonel bir savunu olarak kabul edilir.

Performans Değerlendirmeleri

İşletme mantığının eğitim alanındaki bir diğer yansıması da "performans değerlendirme" esaslarının geliştirilmesi ve uygulanması olmuştur. Daha çok kurum ve personel değerlendirmesini kapsayan performans değerlendirmeleri, dolaylı bir ilişki kurulsada öğrenci kimliğini etkilemekte, bu değerlendirmeler için belirlenen esas ve standartlar öğrencilere de uygulanmaktadır. Bunun nedeni de öğrenci başarısı, disiplin durumu gibi öğrenciye dayalı faktörlerin her iki alanın (kurum ve personel) performans kriterlerinde yer alıyor oluşudur.

İşletme süreci içerisinde performans değerlendirmeleri, verimliliği artırmak için ulaşılması gereken standartlara sahip oluş düzeyinin denetlenmesi işlemini içermektedir. Bu süreçte, geçmiş performansın değerlendirilmesine ek olarak potansiyel performansın değerlendirilebildiği, hatta bu ikincisinin daha önemli olduğu da savunulmaktadır. Bu özelliği Lepsinger ve Lucia şu şekilde ifade eder: "*Performans yönetim sisteminin amacı; sadece geçmişte gösterilen performansın seviyesini ortaya çıkarmak değil, kişi ve kurumların geleceğe yönelik potansiyel performanslarını da belirlemek, uygun motivasyon ve yönlendirmelerle gelecekteki performanslarını proaktif bir yaklaşımla yükseltmek olmalıdır.*" (akt. Arslan, 2006)

Zekâ değerlendirmeleri ile sınavlar ve IQ testleri aracılığıyla gerçekleştirilen zekâ ölçüm değerlendirmelerindeki yorumlama sürecini

andıran bu yaklaşım, aslında neoliberal politikaların eğitim alanına dâhil ettiği tüm kavram ve uygulamaların ortak bir içeriğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu içerik seçkin bir söylem altında, var olan toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi eğilimidir. Bu yaklaşımla karşımıza çıkarılan “zekâ”, “performans” gibi kriterlerin gelecekteki değerlerini yordama eğilimi, insan doğasının değişmez ve çevresel faktörlerin belirleniminin dışında var olduğu savunusunu temel almaktadır.

Eğitim alanında ise Milli Eğitim Bakanlığı'nca, “önceden belirlenmiş kriterlere göre kaynakların verimlilik, etkililik, tutumluluk ilkeleri doğrultusunda yönetilip yönetilmediğini, kamusal sorumluluğun gereklerinin karşılanıp karşılanmadığını görmek için kurumun ve personelinin faaliyetlerinin değerlendirilmesi” (MEB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2005) şeklinde açıklanan performans değerlendirme kriterlerinin içerisinde merkezî sınavlar sonucunda okulun elde ettiği başarı, öğretmenin kendi öğrencilerinin bu sınavlarda elde ettiği başarı sonuçları, disiplin cezası alan öğrencilerin durumları şeklindeki faktörler de yer almaktadır. Bu sayede de öğrenciler, açıktan performans değerlendirmelerine tabi tutulmasalar bile eğitimde başarı standardına ulaşabilmeye yöneltildikleri oranda ve bu standartlar ekseninde değerlendirilerek, performans değerlendirmelerinin etkin birer katılımcısı haline getirilmektedirler. Onlar için performans ileri bir düzeyde sergilemeleri gereken, zekâ ve yetenekleriyle bağlantılı bir etkinlik haline getirilmiştir. Ayrıca bu sergilenmesi beklenen performanslar da sınav odaklı bir eğitim sisteminin başarı değerlendirmeleriyle uyumlulaştırılmıştır. Kurum için kültürel ve sportif faaliyetler açısından etkinliklere katılan öğrenci ve öğretmen sayısı yeterli görülürken, öğrenci başarısı açısından OKS ve ÖSS gibi merkezi sınavlarda alınan sonuçlar değerlendirmeye alınmış, öğrencinin sanat ya da spor alanındaki ilgileri başka hiçbir biçimde değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

REKABET

Herhangi bir alanda, rakiplere karşı yürütülen yarış etkinliklerini ifade eden rekabet, tanımı itibariyle kazananlarla birlikte kaybedenleri de içerir ve

eşitsiz sonuçlar doğurur. Rekabet, kapitalizmin ve de seçkinci yaklaşımın, yetenek ve zekâ dolayımında, toplumsal hiyerarşide dikey hareketliliğin mümkün olduğu savunusu içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Kapitalist sistemde rekabet, “en iyinin”, “en yetenekli ve zeki olanın” kendini var edeceği, diğerlerinin eleneceği, bu eleme işlevinden dolayı da insanları güdüleyip, yarış sürecine tüm çabaları ile aktif katılımlarının sağlanacağı bir süreç anlamında olumlanmaktadır.

Fırsat eşitliğinin bireylere sunduğu fırsatlar, eşitsiz koşul ve olanaklar içerisinde değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Rekabet koşulları içerisinde değerlendirilmeye çalışılan bu fırsatlar, doğaldır ki, olanak ve olanaksızlıklardan büyük oranda etkilenmekte, bu bağlamda var olan toplumsal eşitsizlikleri, fırsat eşitliğinin sonucu olarak yeniden üretmektedir.

Kapitalist sistemin toplumun her alanına genelleştirmeye çalıştığı “rekabet”, eğitim sistemi içerisinde de görülmektedir. Merkezî sınavlar ve sınıf içerisindeki diğer değerlendirme kriterleri nedeniyle rekabet, öğrenciler arasında gerçekleştirilmesi, kurallarına uyulması gereken bir gerçeklik olmuştur. Bu gerçeklik lise öğrencileri için, ÖSS nedeni ile daha yakıcı bir şekilde kendisini hissettirmektedir. Merkezî sınavlarda başarılı olmak ve eğitimde iyi bir performans sergilemek için gereken rekabet, öğrencileri rakip haline getirerek onları yalnızlaştırmakta, işbirliğini engellemekte, bunların sonucu da “bireycilik”i geliştiren bir etki yaratmaktadır. Sonuç olarak “rekabet”, “merkezî sınav” uygulaması, “başarı” ve “performans” kavramları ile bir bütünlük taşımaktadır. Bu bütünlük öğrencilerde “bireycilik” algısının benimsenmesini sağlarken, eğitim sisteminin de neoliberal anlayış doğrultusunda şekillenmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına dair bilgiler yer almıştır.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Farklı toplumsal kesimlerden gelen lise öğrencilerinin eğitimde “eşitliği” ve “eşitsizliği” kavrayış şekillerini ve bu kavrayışlarının neoliberal eğitim anlayışı ile örtüşme/örtüşmeme durumunun çözümlenmesini konu edinen bu araştırma betimsel modeldedir. Bireylerin eşit(siz)liği kavrayışlarını, sosyal ve kültürel yaşantılarını yansıtan, bu yaşantılar ile oluşturulmuş anlamlandırmalar temelinde betimlemek istendiğinden nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmada, bireylerin eğitimdeki deneyimleri belirlenmek istenmiş ve bu deneyimlerin çeşitli sosyal gerçekliklerin kavranışı üzerindeki yansımaları ile ilgili ayrıntılı ve kapsamlı nitel verilere gereksinim duyulmuştur.

ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma, Ankara iline bağlı iki farklı genel lisede öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye İstatistik Kurumu istatistiklerinden yararlanarak hazırladığı sınıflandırmadan yola çıkarak, Ankara'nın üst ve alt sosyoekonomik düzeyindeki ilçeleri belirlenmiştir. Çalışma grubu her bir ilçeden seçilen iki okulun öğrencileri

arasından oluşturulmuştur. Bu liselerden birisi genel olarak alt gelir grubundan öğrencilerin devam ettiği bir lise iken, diğeri orta ve üst gelir grubundan öğrencilerin devam ettiği bir lisedir. Çalışma grubu oluşturulurken, farklı toplumsal kesimlerden öğrencilere ulaşabilmek amaçlanmış, bu nedenle de “amaçsal örneklem” (Kümbetoğlu, 2005) tekniği kullanılmıştır.

Her bir sosyo-ekonomik düzeydeki okuldan 6’sar olmak üzere toplam 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Kız ve erkek öğrenciler açısından eşit bir dağılımın gerçekleştirilmesine de dikkat edilerek, şu an lisede okuyan en üst sınıflar olan 10 ve 11’inci sınıftan eşit sayılarda öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Bu sınıflar tercih edilerek, lise yaşantısı ve öğretimi açısından en deneyimli öğrencilerle görüşmek, aynı zamanda da yeterli olgunlukta cevaplara ulaşılacak amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin seçiminde, okul başarıları açısından dengeli bir seçimin yapılmasına dikkat edilmiştir.

VERİ OLUŞTURMA TEKNİKLERİ

Araştırmanın ilk aşamasında “eşitlik kavramı”, “eşitlik kavramı ile ilişkili kavramlar” ve “bu kavramların neoliberal içeriği”nin belirlenmesi için literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada ise bu verilerden yola çıkarak görüşme formu hazırlanmış ve görüşme formu uzman görüşlerine sunularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Üst ve alt sosyoekonomik düzeyden ailelerin çocuklarının devam ettiği okullardan seçilmiş 12 öğrenci ile “yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme” gerçekleştirilmiştir.

Bireylerin eğitimde eşitsizliğe dair sosyal gerçekliği kavrama ve anlamlandırmalarının betimlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak yüzeysel bilgiden çok, öğrencilerin görüş, düşünce, deneyim ve bakış açılarının daha ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi hedeflenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile önceden belirlenen temel sorular ışığında, belirli konularda daha derinlemesine bilgi alma esnekliği sağlanmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada görüşme yapılan kişiler, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri veri alınarak seçilmiştir. Görüşmeler her iki okul idarecileri ve rehberlik servisinin yardımı ile sadece görüşmeci ve görüşülen kişinin bulunacağı bir ortamda gerçekleşmiş, hiçbir dış etken görüşme esnasında süreci olumsuz etkilememiştir.

Görüşmenin ilk aşamasında görüşmecinin kendisini tanıtması ve amacını açıklamasının ardından görüşülen kişinin bilgilendirilmiş onayı alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilecek bilgilerin, kimlik belirtmeden kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca elde edilecek verilerin, okul idaresinin istemi doğrultusunda, okul ismi belirtilmeden kullanılacağına dair de bir güvence verilmiştir.

Görüşülen kişiyi tanımayı sağlayacak yeterlikte kişisel bilgilerin alınmasının ardından araştırmanın amacına ilişkin belirlenen çeşitli alt konular üzerinden görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı kullanılarak ve not alma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler görüşülenin onayı ile kayda alınmış ve ardından bu kayıtlar çözümlenerek raporlaştırılmıştır.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Görüşmeler sırasında kaydedilen veriler, orijinalliğine müdahale edilmeden yazılı hale getirilmiştir. Bu metinler incelenerek, yanıtlar, yöneltilen sorular esas alınarak araştırmanın amacına uygun olan alt başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sırasında görüşülen kişilerin isimleri kullanılmayarak, kodlama yöntemi ile bir birlerinden ayrıştırılmışlardır. Bu doğrultuda, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler için "A", üst sosyo-

ekonomik düzeydeki öğrenciler için “Ü”, erkek öğrenciler için “E” ve kadın öğrenciler için “K” harfleri kullanılmıştır. Gerçekleştirilen görüşme sırasına uygun olarak, 1 ve 12 arasında da numaralandırılarak kodlama tamamlanmıştır. Örnek olarak, ilk görüşülen kişi alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir kadın öğrencidir ve “AK1” sembolü ile kodlanmıştır. Görüşülen 7. öğrenci ise üst sosyo-ekonomik düzeyden bir erkek öğrenci olduğu için “ÜE7” ile kodlanmıştır.

Elde edilen bulgular nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacı ile özgün biçimlerine sadık kalınarak alıntılanmışlardır. Bunun yanı sıra, bulgularda yer alan bazı temel kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara değinmek de hedeflenmiştir. Bu doğrultuda veriler arasında karşılaştırmanın yapıldığı, temalar arasında benzerlik ve karşıtlıkların ortaya konduğu bir analiz yaklaşımı olan “sistemik analiz” yöntemi kullanılmıştır (Kümbetoğlu, 2005). Bu sayede ortaya çıkan söylemlerin, sahip olunan sosyal gerçeklikten ne oranda ve nasıl etkilendiği üzerine değerlendirmeler yapılabilmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Eğitim kurumu modern toplumlar için oldukça önemlidir. Bu çalışmada eğitimin yeniden üretim süreci içerisindeki rolü bağlamında önemi ele alınmıştır. Yeniden üretim tartışmasının karşısına konulan sav ise eğitim aracılığıyla, toplumsal hareketliliğin mümkün olduğudur. Toplumsal hareketlilik, yani bireyin doğarak içerisinde yerleştiği toplumsal sınıftan çıkmasının mümkün oluşu, bir işçi çocuğunun iyi bir kazanç elde eden bir cerrah olabilmesinin savunusudur. Toplumsal hareketliliğin mümkünatı ve bu bağlamda daha iyi yaşam koşullarına eğitim aracılığı ile ulaşılabileceği düşüncesi bugün, var olan toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştıran bir bireysel kabullenişe neden olmaktadır. Bu kabulleniş, ulaşılan yaşam koşullarının, ailesel aidiyet gereği sahip olunan ya da olunamayan olanaklardan değil de bireysel yeterlik üzerinden elde edildiği fikrinin kabullenilmesidir. Sonuç olarak devletin önemli bir ideolojik aygıtı olarak eğitim kurumları, bu rızaya dayalı kabulleniş şeklinde gerçekleşen meşrulaştırma işlevini, bireylerde oluşturulan algılara dayandırmaktadır. Tüm bu nedenlerle “başarı toplumu” olarak ifade edilen modern toplumların, fırsat eşitliği ilkesi üzerinden, yaşamı ve eğitimsel süreçleri, bireyin yetenekleri doğrultusunda yararlanacağı fırsatların mevcut olduğu bir rekabet sürecine indirgediği gerçeğinden yola çıkmak gerekmektedir. Öğrencilerin tüm bu süreçleri ne oranda ve nasıl içselleştirdiği ve bu kabullerin bireyin toplumsal aidiyetine göre bir farklılık taşıyıp taşımadığı, meşrulaştırma sürecinin ürünü olarak önem kazanmaktadır.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Genel Özellikleri

Bu çalışma toplumsal aidiyetleri temelinde bir ayırım gözeterek, lise öğrencilerinin eğitimde eşit(siz)liğe dair kavrayışlarını betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, farklı toplumsal kökenden gelen öğrencilere ulaşmak amacı ile alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilçelerden iki okul seçilmiştir. Okulların isimleri, okul yöneticilerinin tercihleri doğrultusunda araştırma raporunda belirtilmemiştir. Buna karşın, bundan sonraki bölümde görüşme yapılan öğrencilerin, hangi okulda öğrenci olduğunun daha kolay anlaşılabilmesi için, alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilçedeki lise A lisesi, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilçede bulunan lise B lisesi olarak adlandırılarak ayrıştırılacaktır. Görüşme yapılan öğrencilerin kişisel bilgileri Ek2’de sunulmuştur.

Görüşmelerin gerçekleştirildiği liselerin ikisi de genel lisedir. Buna karşın bu iki lisenin ÖSS başarıları farklı düzeydedir. Üst gelir grubunun yoğunluklu bulunduğu bir ilçede yer alan B lisesi, normal liseler arasında tercih edilen, eğitim kalitesi yüksek bulunan ve ÖSS başarısı genel liseler arasında yüksek olan bir lisedir. Bu nedenle görüşme yapılan öğrencilerin tümü her ne kadar genel lise öğrencileri olsalar da, okulların ÖSS’de elde ettiği başarı farklarından dolayı, birbirlerini eşdeğerde görmemektedirler. Görüşme sırasında A lisesinin öğrencilerinin düşük, B lisesinin öğrencilerinin yüksek özgüvene sahip oldukları gözlenmiştir.

Öğrencilerin “Başarı” Kavrayışları: “Çalışmak Lazım!”

Günümüzde piyasanın rekabetçi koşulları içerisinde şekillenen “başarı” kavramının nasıl algılandığı, toplumsal aidiyetleri farklı olan öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla bulunmaya çalışılmıştır. Yaşam içerisinde “başarı”nın ne kadar önemli olduğu ve eğitimde başarının bunun içerisinde nereye oturduğu, başarılı olmak için gereken etmenler ve gerçekleştirilen başarı değerlendirmelerine dair neler düşündükleri görüşme

sırasında üzerine yoğunlaşılın başlıklar olmuştur. Bu görüşmelerin sonucunda, görüşme yapılan 12 öğrenci için de “başarı” kavramının iyi bir yaşam fırsatını elde etmede önemli olduğunun benimsendiği gözlenmiştir.

Öncelikle belirtmek gerekir ki, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin “başarı” kavrayışları farklılaşmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerce “başarı”, kendi yoksunluklarını aşma anahtarı olarak ifade edilmiştir. Başarının getireceği maddi imkânlarla birlikte toplum içerisinde dışlanan, önem atfedilemeyen yoksul insanlar olma kimliğinden kurtulunacağı beklenmektedir. Başarıya ulaşmak için ise tek yolun eğitim olduğu sıkça vurgulanmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler de “başarı” yı iyi bir yaşama sahip olma açısından önemsemişlerdir. Buna ek olarak, eğitim dışındaki yollarla da başarının elde edilebileceği, örneğin ticarete atılarak da yaşamda başarıya ulaşılacağı düşüncesini öne sürmüşlerdir. Onlara göre, başarı sadece ekonomik yarar sağlamayacak, toplum içerisinde kültürel alanda da önde olma imkânı yaratacaktır.

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki bir öğrenci için başarı kendi yoksulluğundan kurtulmanın yolu olmaktadır. Eğitimde başarı ise hayatta başarılı olmanın “tek yolu” olarak görülmektedir. Bunu öğrencilerden birisi şöyle ifade etmiştir:

Genel anlamda başarı... İnsan başarılı ise şu an fakir ise örneğin, yaşayamadıklarına, ulaşamadıklarına ulaşabilir ileride, daha üste çıkar hayatta. O yüzden başarılı olmak çok önemlidir. Başarılı olmanın tek yolu da bence eğitim. (AE2)

Öğrencilerin “başarı”yı bu kadar gerekli görmelerinin nedeni, gözlemledikleri toplumsal gerçeklerdir. Eğitim sisteminde eleme işlevini yerine getiren merkezî sınav mekanizması, sadece eğitim süreci ile sınırlı kalmamaktadır. İşe girebilmek için de sınava girmek gerekmektedir. Neoliberal politikalar ile tasfiyesi hızlanan sosyal devlet anlayışı doğrultusunda, kaldırılan iş güvencesi ve bunun sonucu işten çıkarmaların daha sık gözlemleniyor oluşu, öğrencilerin gözünde “başarılı olma”nın önemini artırmaktadır.

A lisesindeki bir diğer öğrenci ise yaşam içerisinde başarılı olmayı, bitmeyen bir gereklilik olarak ifade etmekte ve “başarı” kavramını, yine eğitimde başarılı olmakla birlikte ele almaktadır.

Başarısızlık insanı uçuruma bile iter. Başarılı olmamızı gerektiren o kadar çok şey var ki, bitmez ki... Şu an benim için sınıfımı geçmem, diplomamı almam, sonrasında üniversiteye, istediğim bölüme girebilmem, oradan mezun olduktan sonra yine bitmiyor ki. Önce KPSS, ardından öğretmen isen atanmayı beklersin, ya da iş bulabilmek için yine başarılı olduğunu göstermen beklenir, hatta işinde başarılı olmaya da devam etmen gerekir, bitmez bu...(AE4)

Bu bitmeyen “başarılı olma” kaygısı, insanın “belirli bir yerlere gelmesini sağlayan”, ona “bilgi ve meslek kazandıran” (AK6) “başarı”, aslında sosyal yaşam içerisinde bireyin karşılaştığı olumsuzlukları aşmanın bir yolu olarak görülmektedir. A lisesindeki öğrenciler, her ne kadar “başarılı olma”yı gerçekleştirebilecekleri bir durum olarak kabul etmiş olsalar da, başarılı olma yolunda karşılaştıkları sorunları da şu şekilde belirtmişlerdir:

Yaşam içerisinde başarılı olmak aslında bulunulan toplumda insanın kendini iyi ifade edebilmesidir de. Başarılı olmak için kendisini o toplumda daha öne çıkarması gerekir, bunun için de kişinin sahip olduğu özellikleri rahat ortaya koyması, dışlanmaması gerekir. O kişi konuşurken dinlenmeli, küçümsenmemeli, tüm bunlar o kişinin toplumdaki başarı seviyesini aşağı çeker. Birey kendi istediği sürece başarılı olur ama çevresinin de ona bu desteği vermesi gerekir. Soyutlanmamalı. (AK1)

“Konuşurken dinlenmek”, “küçümsenmemek” ve “soyutlanmamak”, dilekleri bugün, yoksul öğrencilerin, kendi yoksunluklarının da etkisiyle, yaşamları içerisinde hissettikleri ezilmişlik duygusunu iyi bir şekilde ifade etmektedir. Ne var ki, öğrencinin böyle bir duygusal baskı içerisinde yiten özgüveni, maddî imkânsızlıkları sonucu ulaşabildiği sınırlı eğitim olanakları ile birleşince öğrenci için, hem eğitimde, hem de daha sonraki yaşamında, başarı kapılarının kapanması anlamına gelmektedir.

Yüksek gelir grubundan bir öğrenci için ise “başarı”, ulaşılmaması gereken sosyal bir kimlik, “başarılı” kimliği, olmaktadır. Yaşamını devam ettirme noktasında maddi kaygıların güdülmesi herkeste olmakla birlikte, maddi yoksunlukları hissetmeyenler için “başarılı olmak” daha çok kültürel ve sosyal bir anlam taşımakta ve “kendini geliştirme” çabası olarak ifade edilebilmektedir. Maddi yoksunluk içerisinde olmayan öğrenciler için “başarı”, bu nedenlerle, sosyal ilişkileri iyi olan, çok okuyan, araştırma yapmayı seven kişi olma ile eş tutulabilmekte, dışsal bir hedef olmaktan çok “kendi belirlediği bir hedefe ulaşma” biçiminde kavranabilmektedir.

Başarı benim için koyduğum bir hedefe kendi çabamla ulaşmamdır. Ulaşırsam başarmışımdır. Başarı benim için önemlidir, ben genelde büyük hedefler koyarım ve onlara ulaşmak isterim. Başarılıyım da diyebilirim, ulaştınca “ben yaptım, ben buyum” derim... Eğitim dışında da başarılıyım. Mesela sosyal bir kişiyimdir, çok arkadaşım vardır, rahat arkadaşlık kurarım. Ayrıca sporda da iyiyimdir, basketbolda meselâ. Ailemle iyi geçinirim, onların benim için iyiyi bildiklerini bilirim. Çok kitap okurum, kendimi geliştirmeye özen gösteririm, başka ülkeleri, kültürlerini incelerim. Yani başarılı bir insanımdır. (ÜE7)

Üst sosyo-ekonomik seviyedeki başka bir öğrenci de “başarı” ile kişisel özellikler arasında şöyle bir ilişki kurmuştur:

Başarılı ya da başarısız olmak kişinin karakterini de gösterir. Bir şeyi başarabiliyorsan iyi bir karaktere sahipsin demektir. İstemişsin yapmışsındır, sonuçta da saygı duyulursun. Bu yüzden başarı çok önemli. Başarılı bir insan ekonomik olarak da daha çok kazanç sağlıyor, ama çevresi tarafından sevilen birisi de olur, bu da çok önemli. Maddiyatın olmasa bile çevrende saygı duyulur, değerli biri olursun. Hani derler ya, istersen cebinde beş kuruş olmasın, yine de iyi bir insansındır. (ÜE8)

B lisesi öğrencilerinde ön plana çıkan bu başarı-karakter ilişkisi, beslenme, barınma, yoksunluklardan kurtulma gibi yaşamsal kaygıların olmadığı durumlarda kültürel gelişim ve insani özelliklerin kazanımı gibi bireyi geliştiren kaygıların ön plana çıkabildiğini göstermektedir. Bireysel gelişim noktasında anlam kazanan bu kaygılar uygulama alanına döküldüğü andan itibaren ise bireyi yetkinleştiren, özgüvenini artıran bir etki yaratarak, toplumsal yaşam içerisinde bireyi daha güçlü kılmaktadır. A lisesindeki öğrencilerin yaşadığı özgüven kaybına karşın, B lisesindekilerin yaşadığı özgüven artışı eğitim yarışı içerisinde bu öğrenciler arasında duygusal ve onun etkisi ile de zihinsel faaliyetlerde farklılıklar yaratmaktadır.

Eğitimin sağlayacağı toplumsal hareketlilik ile toplumsal hiyerarşide üst basamaklara ulaşma isteği, görüşme yapılan tüm yoksul öğrencilerin eğitimsel başarıya yükledikleri önemin nedenini oluştururken, bu konu diğer öğrencilerin tamamınca hiç belirtilmemiştir. Hatta iki öğrenci, eğitim dışında da başarının söz konusu olabileceğini ve bu sayede iyi bir yaşama sahip olunabileceğini belirtirken, başarıyı yapılabilen herhangi bir işte, işin sorumluluğunu yerine getirmek olarak tanımlamışlardır:

Yaptığı işin tüm sorumluluğunu yerine getiren kişi başarılıdır, başarı üstüne düşen neyse onu yapmaktır. İçinde var olanı keşfetmek gerekir. Sonra kararlılık ve cesaret ile çalışıp başarılı olunur. Her insan kendi alanında, içinde olanda başarılı olabilir, illa akademik alanda olması gerekmez. Dışarıda başka bir iş yapacaktır, ticaret yapacaktır. İlla eğitim diye düşünmemeli. Önce ne yapabileceğini keşfedip, gerekeni yapmak, belki akademik başarı da gerektiriyordur, dışını sıkıp onu da halletmeli bu durumda. Ama yapacağımız şeylerde biz belirleyemiyoruz, aile çevre daha etkili oluyor. Mesela şu an için tıp önemli. Biz istiyor muyuz, bilemeden oraya yönlendiriliyoruz. (ÜK9)

ÜK9'un ifadesiyle herkesin okumasına gerek yoktur, kişi istediği ve yapabileceği bir işte başarılı olabilecektir. Başarılı olmayı çalışmaya bağlarken, başkalarının yönlendirmesi ile hedeflerin belirlenmesini olumsuz karşılamaktadır. Tıp fakültelerinin puanı yüksek olduğu ve aileler bu bölümü istediği için değil, bireyin doktor olma yetisine ve isteğine sahip olup olmayışı üzerinden yönlendirmenin yapılması gerektiği savunulmaktadır. Başka bir öğrenci ise eğitim dışında da yaşam içerisinde başarılı olunabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

Okumadan da başarılı olunabilir. Okumamıştır ama kendisini bizden daha iyi eğitmiştir. Farklı sebeplerden okuyamadı diyelim, öğretmenleri tarafından doğru yönlendirilememiş, okuldan uzaklaştırılmış olabilir. Boş bir şekilde bu hayattan gitmek istemediğini kendi de fark ediyor sonunda, çoğu arkadaşım da böyle oldu. Sağdan soldan edindikleri bilgilerle çoğu okulda okuyan kişilerin önüne geçebiliyorlar. Azimli olduklarını, olgun düşünebildiklerini düşünüyorum.

Hayata ilk başlayış şekilleri onları iteklemiş olabilir. Psikolojisi bozulmadan hayatın zorluğunun farkına varanlar bunlar genelde. Olumsuzluklarla erken karşılaşanlar yani. Tâbi, kendilerinden büyük birilerinden de destek görmeleri önemli. Bu aile olabilir, ailenin de gerçek anlamda eğitilmiş olması lazım. Ailenin dünyaya bakışı çok önemli. Eğer çocuğuna ve kendi eğitim zekâsına güveniyorsa, çocuğunu serbest bırakıyorsa, tabii burada belirli kısıtlamalar olacaktır, çocuk için çok iyi şeyler olacaktır ve çocuk kendi başarı yolunu bulacaktır. (ÜE11)

Ne var ki aynı öğrenci kendi ile ilgili başarı değerlendirmesinde bulunurken eğitimde ilerlemenin toplumsal statü açısından da öneminden bahsetmekte ve eğitimi şart koşturmaktadır. Yapılan bu değerlendirmeler, eğitimden yararlanamayanlar ya da eğitim sürecinin dışına itilenlerin varlığını eşitsizlik ilişkisi içerisinde değerlendirmektense, onların da başka imkânlarla sahip olduklarının vurgulanması ile gerçekleştirilen bir meşrulaştırma söylemi

olarak okunabilir. Aynı öğrenci kendisinin eğitimdeki başarısına dair görüşlerini açıklarken şu şekilde devam etmektedir:

Eğitimde başarılı olunca güzel ve parlak, maddi ve manevi yönden zorluk çekilmeyen bir hayata ulaşılır. Şu an resmen okumazsan ikinci sınıf insan muamelesi görülüyor. Eğitimde başarı, hedeflerini yerine getirmektir. Bana göre okuyacağım okul şu an netleşmemiş olsa da hedefim ileri derecede eğitim görmektir. Sonra da babam özel şirketle uğraştığı için onun başına geçme durumum var, o işle yakın bir şey seçme ihtimalim var. Eğitimden beklediğim ise hiç kimsenin eline bakmayacağım, zorluk çekmeyeceğim bir hayata ulaşmak. İleri derecede eğitim en rahat bunu sağlayacaktır. (ÜE11)

Eğitim ve başarı ilişkisine dair yapılan değerlendirmelerin ardından eğitimdeki başarı değerlendirmelerine ve eğitimde başarıyı elde etmek için yapılması gerekenlere dair öğrenci görüşleri alınmıştır. Eğitimde başarılı olmak için “eğitimin gerektirdiğini tam olarak yerine getirmek” gereksinimi üzerinde ortaklaşan tüm görüşler, bu gerekleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

...Düzenli çalışmak, verimli çalışmak, programlı çalışmak ve en önemlisi konsantre olarak çalışmak gerek. Ben çalışıyorum derim, soru çözerim 100 soru çözerim ama etrafıma bakarım, konsantre olamamışım; ama başka biri on soru çözer o konuyla ilgili daha iyi anlar, konsantre olmuştur çünkü. 100 soru çözdüm diye herkese söylerim ama konuyu anlamamışım. 10 soru çözen yoğunlaştığı için anlamıştır. (AK3)

Başarılı olmak için çalışmak lazım. Başarısızsa çalışmıyordur. (AE4)

Çalışmak lazım derler ya, gerçekten çalışmak lazım. Hani insanlar gezerek tozarak yaşamlarını geçirirler ya, öyle yapmayı çalışmak lazım. Kendini bunlardan kısıtlaman gerekiyor. Hedefine ulaşman için sırf onun için çalışman lazım. Tamam, eğlenmek de lazım ama haftanın yedi günü varsa altı günü çalışacaksın, bir gününü kendine ayıracaksın. Diğer türlü olmuyor, çalıştığını sanıyor ama çalışmıyor, bir test kitabının başına oturuyor ama çalışmak o değil. Rehberlik hocalarımızın dediği gibi düzenli çalışmak lazım. Okuldan gelince neye ne zaman çalışacağını bilmek lazım, tüm derslere eşit çalışmak lazım, o an canın ne isterse değil, bu yüzden de plan yapmak lazım. Eve gidip bir dersin başına oturup, önce çalışıp soru çözüp, çözemediklerini hocalara sormak için çıkarması lazım. Ardından bir on beş dakika mola verip sonra aynısını diğer dersler için yapmak lazım. (ÜK12)

Bir reçete yazarcasına sıralanabilen bu çalışma metotları tüm öğrencilerce, “çalışmak lazım” görüşü etrafında, ezberletilmişçesine ifade edilmiştir. Buna karşın başarısızlığın kaynağına dair görüşler bildirilirken,

“başarısızlık bireyin sorumluluğundadır” , “çalışmıyordur” ifadeleri genellikle kullanılmakla birlikte düşük gelir grubundaki öğrenciler yaşamlarında yüzleştikleri yoksunluklara da değinmişlerdir. Bir öğrenci çalışmanın gerekliliğine ek olarak, öğrencinin ailesinden dolayı sahip olduğu ya da olamadığı olanaklara da dikkat çekmektedir:

Başarı için çalışması gerek, çevresindeki olanaklar da önemli, ailesi çalışma ortamı yaratmalı, kendi odası olmalı mesela, sessiz bir yer olmalı, ailede de derse alışkanlık olmalı, mesela aile kitap okuyorsa çocuk da okuyor, çocuğa örnek oluyor. Çocuk ailesinden görmezse kendi de yapmıyor. (AE2)

Eğitimde başarısızlığın nedeni direkt olarak ailelere, ailelerin gelir düzeyleri nedeniyle çocuklarına sağlayabildikleri olanaklara da bağlanabilmiştir:

Aileden de kaynaklanıyor. Destek olmuyor bazı aileler, zaten kişinin arkadaşları da çalışmaya meyilli değilse, anneleri de çalışmalarını için yönlendirmiyorsa çalışmıyorlar ve başarısız oluyorlar. Ya da bir arkadaşım gecekonduda oturuyordu, bir sene sınıfta kaldı sonra işte çalışması gerekti ve işte çalışmaya başladı. Maddi koşullar, fakirlik de etkiliyor, daha acil ihtiyaç ortaya çıkabiliyor. Öğle arasında birileri yemek yiyebiliyor, birisinin parası yoktur yemek yiyemiyor ve aç kalıyor, açlık da yorgunluk yaratır, dersi dinleyemez. Evde ders çalışması için ayrı bir odası olmalı, ama herkes buna sahip değil sessiz bir çalışma ortamı bulunamayabiliyor. Başarılı olmak için çalışmak lazım ama bazıları çalışabilmelerini engelleyen olumsuzluklara sahip olabiliyor. (AE5)

B lisesindeki öğrenciler başarısızlığı öğrencinin başarısının önemini kavrayamayışı sonucu ders çalışmamasına bağlayıp, bireyci bir yaklaşımla, belki de hiç karşılaşmadıkları çevredeki olumsuz faktörleri değerlendirme kapsamına almamaktadırlar. A lisesindeki öğrenciler ise kendi yoksunluklarını sıkça dile getirmişlerdir. Bu farkındalığa karşın bireyin “daha çok çabalaması” ile bu olumsuzlukların aşılabileceğine de kendilerini inandırmışlardır. Ortaya koydukları tüm değerlendirmeler, okul aracılığıyla edindikleri “bireyci yaklaşım” ile kendi yoksunluklarından dolayı toplumsal faktörlerin de başarı üzerinde etkili olduğunu hissetmelerinin karışımıdır. AE5 bu doğrultuda bir önceki değerlendirmesini şu şekilde tamamlamıştır:

...Başarılı olmak için çalışmak lazım ama bazıları çalışabilmelerini engelleyen olumsuzluklara sahip olabiliyor. Ama kişi isterse bu olumsuzlukları ortadan kaldıracaktır. Daha çok çabalaması gerekir ama. Kütüphanede çalışır mesela odası yoksa.(AE5)

Bir diğ er öğrenci de çalışmak için ek koşulların nasıl yaratılabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

Çalışmayanlar, çalışmayı istemeyenler için ne yapsanız değişmez ama çalışmak isteyenler için çalışma koşulları da çok önemli, örneğin internet, internette araştırılacak bir konu olabilir, herkesin evinde internet olmadığı için bu farklılık yaratır. Ya da gereken kitaba, soru kitaplarına ulaşamayabilir, araştırmayı, çalışmayı isteyip de imkânı olmadığı için yapamayanlar olabilir. Ama istek önemli, çalışmak istiyorsa imkânlarla da ulaşabilir. Mesela kütüphane kullanılır, Milli Kütüphane var, okul kütüphanesi olabilir ama bu kişiye bağlı, daha çok çaba ister ama ben de internet vardır, isteneni kolay yoldan bulabilirim, interneti olmayan kütüphaneye gidip, ansiklopedilerden en ince ayrıntısına kadar bulup, daha iyi bir hazırlık yapabilir, zor da olsa. Ama bazı araştırma koşullarının da öğrencilere sunulması gerekir. Okulda iyi bir kütüphane düzenlendi, bu öğrenci için olanaktır. Her okulda bu sağlanmalı. Ayrıca okullarda bilgisayar imkânı da sağlanmalı. Bu sayede bunlara sahip olmayanlar okuldakinden yararlanabilsin. (AK6)

Tüm çalışma olanaklarına sahip olan öğrenciler karşısında kendilerinin, daha çok çaba sarf edip, daha çok çalışmalarının gerektiğine inanan bu öğrenciler, gelecekte iyi bir yaşama ulaşma konusunda tek şanslarının iyi bir eğitim almaktan geçtiğine inanmaktadırlar. Tekrarlamak gerekirse onlar için eğitim, yaşam koşullarını iyileştirmenin tek yoludur. AE2 bu düşüncüyü şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenci kendi yaşadığı ortamdan olanaksızlıklara rağmen haz alıp daha çok çalışmalı, daha çok çalışsın ki daha yükseklere ulaşsın, daha iyi bir yere gelebilsin, cebinde para yoktur belki, parasının olması için daha çok çalışması, okuması gerekir. Öğrenci hangi koşullara sahip olursa olsun çalışarak başarır. Kendisine güvenmeli, işte o zaman yapar. (AE2)

Modernleşme sürecinin “başarı” kavramına yüklediği önemi benimsedikleri gözlemlenen bu öğrencilerde, toplumsal aidiyetlerine göre farklı kavrayışlar da geliştirdikleri gözlenmiştir. B lisesindeki öğrenciler eşit olanaklara sahipmişçesine “başarı” ve “başarısızlık” durumunu bireyin sorumluluğuna yüklemektedir. A lisesindekiler ise “başarı” üzerinde en etkin faktörün yine bireyin çabası olduğunu vurgulamışlar. Buna ek olarak da toplumsal faktörlerin ve yoksunluklarının olumsuz etkilerine de değinmişler, yine de “birey isterse ve çok çabalarsa üstesinden gelir” şeklinde ifade ettikleri “bireyci yaklaşım”dan kopmamışlardır.

Eğitimde başarı değerlendirmelerinin genellikle notlarla yapıldığını, eğitimin şu an içerisinde buldukları kademesinde ise ÖSS’de elde edecekleri başarının eğitimde başarılı olup olmadıklarını göstereceğini her iki lisedeki öğrenciler de belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen görüşmelerde eğitim algısının tamamen ÖSS sınavına yönelik olduğu, ÖSS sınavına dair umut besleyip beslememelerinden bağımsız olarak, tüm değerlendirmelerinin, çalışma amaçlarının ÖSS kaygısı ile şekillendiği de gözlenmiştir. Bu kaygı üst gelir grubundaki öğrencilerde daha belirgin olmakla beraber genel anlamda eğitimde başarının artması için tüm okulların ÖSS odaklı bir öğretim sürecini geliştirmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bir öğrenci bu görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

Tüm okulların sistemi aynı olmalı ve sonucunda ortak bir başarı değerlendirmesi yapılmalı. O okulda farklı bu okulda farklı olmamalı. Tüm liselerin bu sayede ortak başarı şansı olur. Bu düz liseli ama başardı denebilmeli rahatça. ÖSS ortak bir değerlendirmeyi sunuyor bize. ÖSS odaklı eğitimi tam oturtsalar liselerde, değerlendirmelerde daha iyi başarılarla ulaşılabilirdi. (ÜK9)

ÜK9 bu yaklaşımı ile tüm okullarda tekbiçim bir yönelimin (ÖSS merkezli bir yönelim) taşınmasının başarıyı artıracaklarını savunarak ismini koymasa da, eğitimde standardizasyonu savunmaktadır. Ne var ki öğrenme sürecinin ÖSS merkezli tekbiçimleşmesi McNeil’in belirttiği üzere eğitimi zihinsel üretim işlevinden uzaklaştırarak, sınavlarda ağırlık taşıyan konuların ezberlenmesi ve bilginin geliştirilmesinden ziyade aynen uygulanmasına götürecektir. Bu da öğrenme sürecinde nitelik kaybına neden olacak, öğrencilerin toplumsal aidiyetlerinden kaynaklanan yoksunlukları ile birleşince de toplumsal eşitsizlikleri artıran bir etki yaratacaktır (akt. Hursh, 2001).

Tüm bu değerlendirmeler ışığında eğitimde adil bir başarı değerlendirmesinin yapılıp yapılmadığına dair sorulan soruya da tüm öğrenciler belirli çekincelerle “adil bir değerlendirme yapılmakta” yanıtını vermişlerdir. Özellikle de merkezi sınavlarla yapılan değerlendirmeleri güvenilir, bu nedenle de adil bulduklarını belirtmişlerdir. Çekinceler ise, öğretmenlerin not verirken kanaatlerini kullanmalarında yoğunlaşmış, bu noktada “torpil”in etkin olduğu belirtilmiştir. ÖSS’nin sonucunda sınavı kazanamayanların varlığı da dikkate alınarak, bu durum ya öğrencilerinin “yeterince çalışmamalarına”, ya da sınav anında “hasta olmak” gibi sınav

sonucunu olumsuz etkileyecek koşullara bağlanmıştır. İki öğrenci başarısızlığa neden olan bu faktörlere değinerek şu değerlendirmeleri yapmışlardır:

ÖSS tipi sınavlar, öğrencinin sınav heyecanı yaşaması gibi etkilerin dışında âdil bence. Hatta bu sınavların sayısı artıyor gibi, artması daha iyi olacaktır. Bir sınavda kötü sonuç elde edilirse, düzeltme imkânı bulunabilir, sınavlara alışılır, hastalık ya da heyecan etkilemez artık. Okulun önemini artırmak ÖSS merkezli eğitime geçebilmek için [sınav] sayısı artırılıyor, bence iyi bir şey. Her şeyin üç saate bağlı olmasını engeller. Bu durumda da daha adil olur. (ÜK9)

Aslında şöyle bir şey, bir sınav var, ÖSS. Hani diyorlar o gün grip olabilirsin, hasta olabilirsin diye ama bu durum her zaman olabilir. Üç aşamalı olsun, üçünde de hasta olma ihtimalin var. Yani tamam ÖSS'yi kazanamazsın ama demek ki bu sefer olmadı, daha çok çalışıp bir sonrakinde çok daha yüksek bir yere gelirsin o zaman. Sonuçta mesela 180 soru olsun, bir de sınır konuluyor şu puanı geçenler geçemeyenler diye ve bazıları bunu yapabiliyor, kazanabiliyor. Yapabiliyorsa, demek ki başarılıdır ve yapılabiliyormuş. Ben çok da âdil değil demiyorum. Çoğu hocalar bizi teselli etmek için bu sınavda olmadı, rahatsızsındır diyor ama bu durum bütün sınavlarda, hayatta her an başımıza gelebilir yani. O yüzden, ne olursa olsun, OKS sonucu kötü bir liseye de düşsen, mesela önce o lisenin en iyisi olup sonra başka şeylerde de iyi olabilirsin, üniversite için de böyle. Öğrenci isteyince kendisini geliştirebilir bence.(ÜK12)

Bu değerlendirmeler, merkezî sınav sonuçlarının eğitimde başarı ölçütü olarak kabul edildiğini ve bu sınavlarla âdil bir ölçümün yapıldığının düşünüldüğünü, iyi bir şekilde ifade etmektedir. Öyle ki, bu sınavların sonucundaki başarısızlık, ÜK12 tarafından “hak edilmiş bir durum” olarak kavranılmakta, ÖSS için bir sonraki yılı beklemek, OKS için ise bu sınav sonrası gidilen okulun “en iyisi” olmaya çalışmak, başarı için gerekli görülmektedir.

A lisesindeki öğrencilerin tamamı hiçbir eleştiride bulunmadan, ÖSS gibi merkezî sınavların âdil bir değerlendirme yaptığını belirtmişlerdir. ÖSS sonuçlarının tarafsız olarak, bilgisayar ile değerlendirilmesi, onlarda, yaşam içerisinde karşılaştıkları dışlanmışlığın bu alanda da yaşanmayacağı, torpilin işlemeyeceği inancını oluşturmuştur. Bu nedenle de bu sınava hazırlanma koşullarında yaşadıkları eşitsizlikler dikkate alınmaksızın, ÖSS kendileri için bir şans olarak kabul edilmiştir.

B lisesindeki öğrenciler ise herkesin üniversitede okumasının gerekli olmadığını, ama ÖSS’de yaşanan yığılmanın sistemi zor duruma soktuğunu belirtmişlerdir. Üç saat on beş dakika ile neyin ölçülebileceği ya da sınav günü yaşanabilecek sorunların sınav sonucunu etkileyeceği şeklindeki endişelerle ÖSS’nin çok âdil sonuçlar yaratmayacağını belirtseler de, ÖSS’ye mecbur olunduğunun altını da çizmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

ÖSS mesela bence âdil. Şu an belki çok fazla kişiyi eliyor olabilir ama o kadar çok kişi giriyor ki sınava, elemesi de gerekir. Üniversitede yapabilecekleri seçip, diğerlerini elemesi gerek. Ama daha doğru olarak yeteneğe göre ayırıştırma yapması lazım, hatta daha önceden yapılmalı ki bu kadar kişinin sınava girmesine gerek kalmamasın. Doğru olan, yeteneğe göre ayırıştırmasıdır. (ÜE8)

Bir diğer öğrenci de bu “yetenek ayırıştırmasının” ilkokulda yapılması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

Adil bir değerlendirme yapılıyor gibi... Ama ÖSS çok ayrı. Tam doğru değerlendirmeler içinde üniversiteye yerleşemiyorsun. Ama bu kadar büyük nüfusun içinde verimli bir şekilde üniversiteye yerleşmek de mümkün değil. Yapılabilecek tek şey ÖSS gibi, adil olmasa da. Ne yapmalı? Bu konuda yurtdışındaki eğitim sistemlerine çok özenmişimdir. İnsanların ilkokuldan yeteneklerine göre değerlendirilip de tüm tahsil hayatlarını ona göre geçirmeleri. Eğitim işi bu şekilde disipline girmeli. Mezun olmuş bir insan sınava giriyor, ya uzun süre kazanamıyor, 5 yıl olmuş hala giriyor, ya da girmiş kazanmış ama 2 yıllık okulu 4 yılda ancak bitirebilmiş. Çok arkadaşım var bu durumda, onlardan gözlemediğime göre yanlış bir yönlendirme var ortada, yanlış sistem ve doğru yönlendirme yok. (ÜE11)

“Başarı” kavramı çerçevesinde gerçekleştirilen görüşmeler göstermiştir ki “başarı”nın, tüm öğrenciler için önemli olmasına karşın, farklı anlamlandırmalara sahiptir. Bu anlamlandırmalar var olan toplumsal eşitsizlikleri, başarı durumunu etkileyen temel bir değişken olarak ele almamaktadır. Toplumsal eşitsizliklerin göz ardı edildiği gerçeği ise bizi, meşrulaştırma sürecinin, sosyal süreçler içerisindeki bir dayatmadan, zor kullanmadan ziyade, akıl ve bilimin kullanıldığı “rıza dayalı bir dayatma” ile başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin “Yetenek” Kavrayışları: “Maden İşlenmeli!”

Gerçekleştirilen görüşmelerde “yetenek” kavramı çevresinde, öğrencilerin yeteneği nasıl tanımladıkları, yeteneğe sahip olup olmamanın nelerden kaynaklandığı, yeteneğin ve eğitimde yeteneğin önemi üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular, “başarı” kavramına benzer bir şekilde, iki sosyo-ekonomik gruba ait öğrenciler arasında farklılaşmıştır. Ama her iki gruptaki öğrenciler, “yetenek” kavramının toplumda önemli olduğu ve yeteneğin başarı açısından kolaylaştırıcı etkisinin bulunduğu düşüncesinde ortaklaşmışlardır. Doğuştan sahip olunan, değişmez nitelikteki yeteneklerin toplumsal hiyerarşiyi belirlediği düşüncesi, “başarı toplumu”nun varlığının kabullenilmesi kadar rahatlıkla kabullenilmiş durumda değildir. Olanak yoksunluklarının başarı üzerindeki olumsuz etkilerinin hissedilmesi ile birlikte, bu kabulleniş daha da zorlaşmaktadır. Düşük gelir grubundan öğrenciler, yeteneğin gelişiminde sahip oldukları yoksunlukların olumsuz etkilerine de değinmişlerdir. “Yetenek” in başarı üzerinde çok büyük etkisi olduğunu belirten üst gelir grubundaki öğrenciler ise, yeteneğin olmadığı durumlarda, eş değerde olmasa da, çok çalışmanın da başarı üzerinde etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin tamamı için “yetenek”, bir işi yaparken çok çaba harcanmasına gerek bırakmayan, bu nedenle de yapılan işin sevilmesini sağlayan bir “üstünlük” tür. Ne var ki bu üstünlüğün değişmez niteliği kuşkuyla karşılanmaktadır. Yeteneğe sahip olup olunmamasından ziyade, yeteneğin gelişimi ya da köreltilmesi sorunu üzerinde duran öğrenciler, bu sorunun tanımlanmasında da farklılaşma yaşamışlardır.

Öncelikle yapılan genel yetenek tanımlamalarına bakıldığında, yeteneğin geliştirilebilir niteliğine vurgu yapılarak, sahip olunan koşulların yeteneğin gelişiminde ya da körelmesinde etkili olduğu söylenebilmiştir. A lisesindeki bir öğrenci, sahip olduğu koşullar nedeniyle geliştirebildiği yeteneğinden şu şekilde bahsetmektedir:

Yetenek geliştirilebilir bir şey, mesela benim kuzenim mühendis ve bilgisayara küçükten beri alışığım, onun sayesinde sekiz yaşımdan beri bilgisayar var evde, içini açıp sökebiliyordum, inceleyebildim. Sonra kursuna giderek geliştirdim. Koşullar içerisinde bu yeteneğim

oluşturdu. Hiç bilgisayar görmesem nasıl bu yeteneğimi geliştirecektim ki?(AE2)

Bilgisayar, B lisesindeki öğrencilerin tekrarladığı, “eve gittiğinde bilgisayarı açmaktansa, ders çalışmak lazım” cümlesinde de görüldüğü üzere evlerinde rahatlıkla bulunabilen bir eşya iken, A lisesinin öğrencileri için mesela mühendis kuzenleri aracılığı ile ulaşabilecekleri bir olanak olmuştur. Öğrencilerden AE2, bu olanağa ulaşabildiği için yeteneğini geliştirebildiğini vurgularken, hangi koşullara sahip olunursa olunsun, sabit nitelikteki “yetenek” in bir şekilde ortaya çıkacağını kabul etmemektedir. Değerlendirmesini şu şekilde sürdürmektedir:

Yetenek kişiye bağlıdır, kişinin isteği, çabası ve uygun koşullara sahip olması ile gelişir. Yeteneğe doğuştan sahip değildir. (AE2)

Bir diğer öğrenci AK3 ise, ilköğretim döneminde öğretmenin yönlendirmesi ile satranç oynamaya başlamış ve yine aynı öğretmenin çabası ile bu alanda kendini geliştirerek uluslararası yarışmalarda dereceler elde etmiş bir satranççudur. O da doğuştan bir yeteneğe sahip olmaktansa, bu yeteneğin keşfedilip geliştirilmesinin daha önemli olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

Doğuştan kesinlikle bir yetenek vardır ama asıl önemlisi bu yeteneği keşfedip geliştirmektir. Bir madeni, hazineyi bulmak gibi bir şeydir o. Mesela ben satranç buldum ve geliştirdim. Ama yeteneğini bulamamak da mümkündür. Herkesin bir yeteneği vardır, mesela kişi derste başarısız olsa bile ona verilmiş bir yetenek vardır ama bunu fark etmiyordur. Fark etmesinde çevresel etkiler önemlidir. Mesela tembel ise, tembelsin diye dışlanmış ve içe kapanmıştır. Hiçbir şey yapmak istemiyordur, yapacağı şeyi bile korkarak yapar, yine başarısız olur muyum diye. Çevreden gelen bu dışlama bayağı etkili olabilir. Yeteneğini de ortaya çıkarıp, geliştiremez ki. (AK3)

Satranç gibi ender rastlanan bir örneğin anlatımının ardından AK3, aslında bugün yoksul öğrencilerin çoğunun sıkça yaşadığı bir durumu ifade etmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin ya da eğitim sisteminin başarı beklentilerini “düzenli ders çalışmak, sınıf içinde aktif bir öğrenci olmak, aynı zamanda sessiz ve disiplinli olmak, derse hazırlanıp gelmek, önceki konuları tekrar etmiş olmak” olarak sıralamakta ve bunları karşılayabilmenin tek başına bireysel çabaya ve isteğe bağlı olmadığını belirtmektedirler. Okullarda verilen eğitimin tamamlayıcısı haline gelen dersanelere gidememek, evde ders

çalışacak ortamı bulamamak gibi ailenin sağlayabildiği olanaklarla doğrudan etkili olan durumlar, bu beklentilerin yerine getirilmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu koşullar altında eğitimsel gerekleri yerine getiremeyen bir öğrenci, “tembel” olarak nitelenebilmektedir. Bu nitelemenin ardından özgüvenini kaybeden öğrenci ya eğitim kurumundan tamamen kopmakta, okula gelmemekte, derslerden kaçmakta ya da okula gidip gelen, ama eğitimsel bir hedef edinmede kendisine güvenmeyen, yani eğitimin içinde olup da dışında tutulan bir öğrenciye dönüşmektedir.

Bir diğer öğrenci ise spor ve sanat alanındaki yetenekle, eğitimsel yeteneği birbirinden ayırmıştır. Sporda basketbolcunun yeteneğinin top tutuşundan belli olacağını ama eğitim açısından “uygun koşullar sağlanırsa” yeteneğin gelişeceğini ve kendisini göstereceğini ifade ettikten sonra eğitime dair şu değerlendirmeleri yapmıştır:

Bu doğuştan bir yetenek değildir. İsteyip çalışarak her şey olur, çalışarak ilerleyebilirsin. Mesela matematikte bana her türlü kaynak sağlansa, anlamadığım yerler anlatılsa daha iyi yaparım, hatta daha hızlı soru çözümlerini geliştiririm. Ama bu yetenek mi? Sahip olunan olanaklar önemli. Bana koşullar sağlanmaz, ailem destek olmazsa matematiğimi geliştiremem, doğuştan kimse matematiği bilmez ki. Zaman ve destekle öğrenilir, çalışarak daha iyi ve hızlı yapılır sorular. İstemek ve imkânların sağlanması yeteneği artırır... Eğitimdeki başarıda ise, yetenek, istek ve imkân okul başarısı için gereklidir diyebilirim. (AE4)

Bu görüşler öğrencilerin eğitimde yetenek ile sahip olunan koşulları birbirinden ayrı tutmadığını göstermektedir. Yüksel sosyo-ekonomik aidiyetteki öğrenciler de ise, doğuştan sahip olunan bir “üstünlük” olarak “yetenek”, daha net bir şekilde ifade edilmiştir:

Yetenekli birey herhangi bir konuda üstünlüğü olan kişidir. Bu üstünlük bence kişinin doğumundan gelir. Mesela benim ezberim çok iyi, diğer arkadaşlarımdan değil ve bu yüzden tarihi çok severim. Aslında bu çalışma yöntemiyle de alakalı ama temeli bu, doğuştan... Gözükmeyen bir yetenek uygun koşullar altında da desteklenerek gelişebilir bence. Ama geliştirebilse de doğuştan gelen mutlaka bir şey vardır ki o dersi sevip, uğraşmayı istesin. Mesela benim amcam, babam anlatır, lisedeyken soruları hemen çözümlerini, hiç ezberlemez kendisi formül geliştirmiş, bu onda olan onun kafasında olan bir şey. Yapabildiği için değil, doğuştan sahip olduğu için matematiği sevmiş.(ÜE7)

Böyle bir üstünlüğün varlığına karşın, eğitim sisteminin var olan bu yetenekleri tam olarak keşfedip değerlendiremeye olanak sağlamadığı, ya da yetenekleri geç ayırttığı da bu öğrencilerce vurgulanmıştır. İlkokuldan itibaren öğrencilerin yeteneklerine göre ayırıştırılmasının gerekli olduğu şu ifade ile belirtilmiştir:

Şu an eğitim sisteminde yeteneğin tam olarak ölçülebildiğini düşünmüyorum, bence hiç ölçülüyor. İlkokullar liselere hazırlayan okullar gibi, ilkokullarda yeteneğe göre sınıflar olmalı resim ve beden sınıfları olmalı. Matematikte mi başka alanlarda mı yetenekli, ölçüp ona göre gerekirse, örneğin sayısal alanda yetenekli ise liseye göndereceksin. Herkesin lise okumasına gerek yok ki... Şimdi çok fazla kişi üniversiteye girmek istiyor, ÖSS'ye yazılıyor. Ama yapamayacaksa, çabalamasına, giriş parası vermesine, sınava girmesine gerek yok. İlkokulda yeteneği ortaya çıkarıp, lisede olgunlaşıp, üniversitede tam olarak oturtulmalı bence. Yetenek küçükken ortaya çıkar, hamken o yeteneği alıp doğru işlemek lazım. (ÜE8)

Başka bir öğrenci ise yetenek ayırıştırmasının gerekli olduğunu şu gerekçeye bağlamıştır:

Bir insan kendisi için hep en iyisini, en ilerisini ister, yapıp yapamayacağını düşünmez. Bu nedenle başka birilerinin bu değerlendirmeyi yapması daha doğrudur. En iyisi değil, sen ne isen onu yapmalısın diye düşünüyorum. Eğer gerçekten ilerlemek istiyorsa, sınava bir daha hazırlanıp girebilir üniversite için, demek ki o an yeterli değil, ya da o alanda yapamayacaktır sınav onu göstermiştir. Hak edenler o yerlere gelmeli. İstemek önemli ama hak etmek için çaba harcamak ve yapabilmek de gerekli, o yeteneğe sahip olmak da gerekli. Bence ÖSS, alanlar için yetenekli yeteneksiz ayrımını iyi yapıyor, onu geçebilmek gerekir. (ÜK9)

Bu görüşler yeteneğin, kısmen doğuştan sahip olunan bir kapasiteyi ifade ettiği ve insanların, kapasitelerinin elverdiği hedeflere yönelmelerinin gerektiği yönündedir. ÜK9, “en iyi”ye ulaşmanın herkes için mümkün olmayabileceği, çaba göstererek başarıya kısmen ulaşabileceği, fakat herkesin yeteneklerinin bir sınırı olduğunu ifade etmektedir. Doğuştan sahip olunan yetenekler ve gösterilen çaba, birlikte, kişinin “hak ettiği” eğitimi ve belki de işleri belirlemektedir. Bir anlamda, bireylerin gelecekte ulaşabilecekleri toplumsal konumlar, belli ölçüde de olsa, doğuştan sahip olunan yeteneklerle ilişkili görülmektedir. Yeteneği, toplumsal dezavantajlar, etnik, sınıfsal, cinsiyete bağlı eşitsizlikler ve eğitimsel olanaklara ulaşım sorunundan bağımsız olarak ele alan (Gilborn, 2004) bu görüşe karşın, düşük

gelir düzeyinden bir diğer öğrenci, yeteneğe dayalı bir ayrıştırmaya, yetenek gelişiminin sahip olunan olanaklardan etkilendiğini belirterek karşı çıkmaktadır. Karşı çıkarken de dersane örneğini kullanmaktadır:

Öğrenciler yeteneğine göre ayrıştırılmamalı, istiyorsa istediği eğitimi alabilmeli. Mesela özel dershaneye gidenler daha iyi çalıştırılıyor, okulda olmayan pratikler gösteriliyor. Orada bunları öğrenebiliyorduk, ben de bir ara gitmiştim, yararı olmuştu. Dershaneye gidebilmek yeteneği geliştiriyordu, daha çok, daha farklı sorular çözdürüyorlardı. Dershaneye gitmeyen de daha çok çalışıp matematikte başarılı olabiliyor, şimdi ben bunu yapmaya çalışıyorum. Dershaneye giden daha yetenekli gözükebilir, ama gitmeyen de isterse başarır, test kitabı alıp evde çalışabilir, yeteneğini geliştirip başarabilir. O yüzden istediği düzeyde, eğer istiyorsa eğitim almalı. (AE2)

Ortaya konan tüm görüşler göstermiştir ki A ve B liseleri genel lise olmalarına, derslerin içerik ve yoğunluğunda bir farklılık olmamasına karşın, ÖSS sınavı karşısında farklı düzeyde şanslara sahip olduklarını düşünen öğrencilere sahiptirler. B lisesindeki öğrenciler “yetenek”e dair yaptıkları değerlendirmelerde, kendilerinin, eğitim alanında ya yetenekli olduklarını düşünen ya da yetenekli olmasalar bile çok çalışıp, çabalayarak yeteneklilere yakın bir başarı elde edeceğine inanan öğrenciler olduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci “yetenekli” olan ile “çok çalışkan” arasında şu şekilde bir ayrım yapmıştır:

Yetenek bir işi yapmayı, başarmayı sağlar. Aslında şöyledir: Bazılarının içinde yetenek olarak vardır, bunu daha rahat yapar ve önüne kapılar açılır. Bazıları ise yaparak öğrenir ve kendini geliştirir, bu biraz daha zaman gerektirir. İçinde var olan kişi için çalışmak, başarılı olmak daha kolaydır, daha az çaba gösterse yetiyor. Bazıları sadece ders dinleyerek yapabiliyor mesela, bazıları için ise aynı duruma gelmek için, dinlemek, tekrar etmek ve çok çalışmak gerekebiliyor... Mesela ben matematiği lise birde sevdim ve o zaman matematiği yapabildiğimi gördüm. Öncesinde, OKS’ de yeteneğim olmadığı için değil, sevmediğim için yapamamışım. Eğitimde sevmek ve sevdirmek de önemli. Lise birdeki öğretmenim matematiği sevdirdi, sonra da ben bol tekrar edip, çalışınca yapabildim. (ÜK10)

ÜK10, OKS sınavında, örneğin matematik dersinde yaşadığı başarısızlıkta “yeteneksizlik” i değil, dersi “sevmediği” için gereken ek çabayı gösteremeyişini neden olarak görmektedir. Ona göre “yetenek” olmasa da “başarı” mümkündür ve şu an başarıyı elde etmektedir.

A lisesindeki öğrenciler ise kendilerinin OKS sınavı sonrası “başarısızların” gittiği bir lisede bulduklarını düşünmekte, bu nedenle başarı ile yetenek arasında dolayimli bir ilişki kurmakta ve yaşadıkları olumsuzlukları daha sık dile getirmektedirler. Bu öğrenciler, eğitime dair umutlarını hala taşımakla birlikte, dersi sevmeme meselesinden ziyade, kendi çabaları ile sahip oldukları olumsuzlukların üstesinden gelerek başarıyı yakalayacaklarına inanmaktadırlar.

Öğrencilerin “Rekabet” Kavrayışları: “Hayatta her zaman bir rekabet vardır!”

Sınırlı sayıda var olan olanaklara, sınırsız sayıda insanın ulaşmak istemesi sonucu yaşanan rekabet, genellikle yarışma durumlarında varlık gösterir. Genellikle de bir olanaktan yararlanmanın, diğerlerinin o olanaklardan yararlanmasını engellediği durumlarda yaşanır. Eğitimde rekabet ise tam da bu sınırlı-sınırsız çelişkisi ekseninde anlam kazanmaktadır. Neoliberal politikalarla birlikte daha hızlı bir şekilde meslek edinmek üzere girilen eğitim sistemi, artan işsizlik oranları ile birlikte genç nüfusu kendi bünyesinde barındırarak, işsiz sayısındaki artışta görece bir gecikme de yaratmaktadır. Toplumsal hareketliliğin gerçekleştirilmesinde bir araç olarak yaklaşılacak eğitim sistemi içerisinde, üniversiteler iyi mesleklerin kapısını öğrencilere açan kurumlar olarak görülmektedir. Sınırlı sayıda öğrenci alan üniversitelere karşın, bu üniversitelere gitmek isteyen daha çok sayıda genç bulunmaktadır. Buna ek olarak, iyi meslekler için gidilmesi gereken üniversitelerin, eleme işlevini yürüten merkezî bir sınav ile öğrenci alıyor oluşu da eğitim sistemi içerisinde rekabeti kaçınılmaz kılmaktadır.

Görüşmelerin “rekabet” kavramı çerçevesinde gerçekleştirilen bölümünde rekabet algısı, rekabetin eğitim sistemindeki önemi, rekabetin kişisel ilişkilere etkisi ve nasıl bir öğrenme ortamı yarattığı üzerine odaklanılmıştır. Bu kavramın algılanışında önemli bir mutabakatın sağlandığı gözlemlenmiştir. Tüm görüşmecilerin, eğitimde başarıyı sağlamak açısından kaçınılmaz olarak gördükleri rekabet, okullarda, sınıflarda sıkça karşılaşılan

bir durum olarak aktarılmıştır. Rekabetin yaşamın her yanında kaçınılmaz olarak var olduğu da kabul edilmektedir. Bir öğrenci rekabeti şu şekilde tanımlamıştır:

Rekabet hırs sonucu oluşur. Yapıcam ya da yapabilirim hırısıdır bu. Her yerde iş ortamında da iki kişi arasında bile rekabet vardır. Patronun gözüne girmek için, diğerine göre daha iyisini yapmak için. Aynı işi yapanlar da, birbirinin üstüne çıkmak için rekabet eder... Sonuçta hayatta da her zaman bir rekabet vardır. Otobüse binerken bile, sırayla değil de herkes birbirini iterek, öne geçmeyi isteyerek otobüse biner. (AK6)

Öğrencilere göre, kaybetme riskini göze alarak gerçekleştirilmesi gereken rekabet, aynı zamanda, “en iyisini yapma çabası”dır. Bu çabayı kaçınılmaz kılanın ise ÖSS sınavı olduğu sıkça vurgulanmıştır.

Rekabet ve yarış mantığı, kazananları içerdiği kadar kaybedenleri de kendi içinde barındırır. Rekabetin kabul edilmesiyle birlikte eğitimde kaybetme, yani başarısız olma durumunun da yaşanması gerekmektedir. Eğitimi, kazanan ve kaybeden ilişkisine indirgeyen, bir kişinin başarısının başkalarının başarısızlığını gerektirdiğinin kabulünü içeren bir görüş, bir öğrenci tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

Rekabet deyince aklıma savaş ve mücadele geliyor. Çatışma değil kastım, rekabet ettiğin kişilerle yaptığın mücadele. Aslında rekabet herkesin başarılı olmasını sağlayabilir ama bir kontenjan varsa birileri bu kontenjana girer diğerleri giremez, elenir. Kontenjanın olmasına da bağlı... Okulda rekabet edenler mesela, başarılı olabilecekler rekabet eder ve tanıdığın herkes bir yerlere de girebilir. Biri ODTÜ'ye girer, diğeri Hacettepe'ye girebilir ya da hepsi ODTÜ'ye de girebilir, ama okuldaki rekabet edenlerin hepsi de bir yere girebilir. Bu durumda tanımadığım okul dışındaki kişiler de bu okullara giremeyerek başarısız olacaktır ama birileri girerken birileri giremeyecektir. (AE4)

Giren giremeyen, kazanan kazanamayan tarafların bulunmasına rağmen rekabet, başarının elde edilmesine ek olarak, başarının farkına varılması açısından da önemli görülmüştür. Rekabetin olumlu olması diye ifade edebileceğimiz bu yaklaşımı, üst sosyo-ekonomik aidiyetteki bir öğrenci şu şekilde ifade etmiştir:

Rekabet olumlu bir şey tâbi! Bir karşıtlık olmadan, bir güzelin güzel olduğunu fark edemezsin. Kendi başarı değerlendirmende de bu geçerli, kıyaslamak gerek. Zeki olup olmadığını sen bilemezsin, başkalarına göre ölçmen de gerekir. O karşıtlık içerisinde yarışılıyor bugün zaten. Mesela ben hiç uğraşmam başkasını geçmek için, o

yüzden de pek ilerleyemiyorum sanırım. Rekabet etmemem o bakımdan kötü, daha ileri gitmememi sağlar. Rekabet içinde daha çok hırslanırsın, daha çok üstüne gider ve çalışırsın. (ÜK9)

AE4, içinde bulunulan yarış koşullarının, öğrencinin çalışmamasının dışında, yarışın kurallarından kaynaklanan nedenlerle de kaybedenleri yaratacağını vurgularken rekabetin olumsuzluğuna değinmiştir. ÜK9 ise kaybedenleri, diğerlerinin başarılarını anlamlandırmak açısından gerekli görerek olumlamaktadır.

Rekabet ile ilgili öğrencilerin dile getirdiği bir diğer çekince ise rekabetin kişisel ilişkileri olumsuz etkiliyor oluşu idi. Buna karşın A lisesi öğrencilerinin rekabetin her zaman daha “insancıl” yollar ile gerçekleştirilmesi gerektiğini, bu durumun arkadaşlık ilişkilerini de daha az zedeleyeceğini vurgulamaları dikkat çekicidir. Daha sonrasında araştırmacının, öğrencilerden “rekabet içerisinde öğrenme” ile “işbirliği ve dayanışma içerisinde öğrenme” durumlarını karşılaştırmalarını istemesi, bu lisede asıl olarak dayanışma, yani birbirine yardım ederek öğrenmenin yaşandığı, ama söz konusu ÖSS olduğunda rekabetin yaşanması gerektiğini kabul ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bir öğrenci tüm bu değerlendirmeleri şu şekilde ortaya koymuştur:

Fazla hırslı olmak iyi değildir. Ama eğitimde birilerini geçmek gerektiği için de mecburi bir şey. Rekabet yalnızlık da getirir. Ama işbirliği içerisinde her zaman başarılı olunur. Benim bilmediğimi arkadaşım, onun bilmediğini de ben öğretim ve ikimiz de başarılı oluruz. Mesela biz sınıflarda ve ödevleri yaparken dayanışma içindeyiz, çünkü araştırma yapmamız gerekiyor ve benim bulamadığımı arkadaşım bulmuş olup bana verebiliyor. Ama ÖSS bize rekabet etmeyi gerektiriyor. Ama sınava çalışırken de herkes genelde birbiriyle çalışıyor. Yapamadıklarımızı birbirimize sorarız ama sınav anında da rakip olduğumuzu biliriz. Aslında burada bir çelişki var, rekabet ve dayanışma birlikte zor yürür, sınav nedeniyle rekabete mecburuz ama birlikte de daha iyi öğreniyoruz.(AK3)

Aslında bu ifade, alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin rekabeti eğitim içerisinde olumlayarak ve anlamlı bularak gerçekleştirmediklerinin bir göstergesidir. ÖSS sürecinde bir yarışın içerisinde olduklarını fark eden ve bu yarışı kaybetmek istemeyen öğrencilerin, içerisinde zorunlu olarak yer aldıkları bir rekabet ortamı söz konusudur. Bir diğer öğrenci ise yaşadığı bu ikilemi şu şekilde ifade etmektedir:

Bence işbirliği içerisinde daha iyi öğrenilir ama bu ikisini beraber götürmek çok zor... Eğitimde yarışmak gerekmemeli ama şu an

rekabet etmek de çok önemli başarı için. Mesela benim bildiğimi arkadaşım bilmez, onun bildiğini ben bilmeyebilirim, yardımlaşma ile daha iyi öğrenilir, ikimiz de eksikliklerimizi daha kolay birlikte giderebiliriz. Birbirimizin eksikliklerini daha iyi görebileceğimiz için söyleyip, birbirimize yardım edebiliriz. Ama Türkiye’de olan koşullar, öğretim sistemi, ÖSS dayanışmayı engelleyip, rekabeti gerektiriyor. ÖSS’de kimse birbirine yardım etmek istemiyor, sınava girip 1 puan eksik alsan istediğin üniversiteye giremiyorsun, senin yerine başkası girebiliyor. Rekabet etmeyi gerektiriyor bu durum da. Lise sona kadar sınıf içi ilişkilere bu rekabet etki etmese de lise sona ÖSS korkusuyla birlikte, çok çalışıp kendine güvenme ihtiyacı yaratıyor bu da rekabete neden olabiliyor sınıf içinde, başkasıyla kendini karşılaştırmaya başlıyorsun. (AE2)

Ne var ki ÖSS süreci ile akıllara sınırlı sayıda öğrenci alan üniversiteler gelince, rekabet tekrardan değerlendirmelerde ağırlık kazanabilmektedir:

Bana göre bilen bilmeyene yardım ederek daha iyi öğrenilir. O durumda da başarı olur, ama rekabetteki gibi olmaz. Rekabeti bir kenara atamayız ama kontenjana girmek için birilerinin daha başarılı olması gerek, o yüzden rekabet lazım. Rekabete mecburuz diye düşünüyorum. Arkadaşımın başarısına ulaşmak, onun kadar başarılı olmak isterim, aynı imkânlarla sahibim diye düşünürüm bu karşılaştırma da rekabettir. (AE4)

AE4 değerlendirmesine daha “ılımlı”, “insancıl” bir rekabet anlatımı ile şu şekilde devam etmiştir:

Ama rekabet ile arkadaşlık ilişkilerimi de kaybetmek istemem. Rekabet beni hırslandırmalı, ama onların da başarılı olmasını isterim, onlar başarısız olursa ben aynı seviyemde duruyum, onlardaki bir duraklamada ben bir şey yapmadığım halde onların üstüne çıkmış gibi olurum, onlar da çalışacak ben de.

Dershaneye giden ve gidemeyen için de aynı diye düşünürüm, rekabet olmalı. Bir arkadaşım dershaneye gidiyordur, ben gitmiyorum onun dershaneye gitmesi bir şey ifade etmez. Ben de kazanmalıyım, onun kadar iyi olmalıyım, sorularımı çözüp derste iyi olmalıyım. Onunla rekabet edebilmeliyim ama dershaneye giden kendisini daha başarılı hissediyor. Ama başarılı olan da oluyor olmayan da, dershaneye gitmeden de başarılı olmak mümkün bu yüzden giden gitmeyen de rekabet edebilmeli. Dershaneye gitmeyen giden arkadaşından dershane kitaplarını, sorularını, testlerini alabilir. Deneme sınavlarına girebilir ve onları eksiksiz yaparsa aynı seviye de olur bence.

Ortak bir başarı dileğinin ardından, AE4 önceki başlıklardan alışık olduğumuz bir tespite geçiyor: Birey isterse, daha çok çaba harcaması gerekse de başarıya ulaşabilir. Eğitim meşrulaştırma işleviyle, rızaya dayalı bir kabulleniş yaratmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler için bu

kabulleniş, kendi yoksunluklarının farkında olarak, bu yoksunluklarını bireysel çabaları ile aşabileceklerine inandırılmaları ile gerçekleştirilmektedir. Rekabet başlığında da rekabeti bir zorunluluk olarak gören bu öğrenciler, kendi yoksunlukları nedeniyle rekabet dışında kalmamaları için ellerinden geleni yapmalarının gerekliliğine inandırılmışlardır. Bunun sonucunda da rekabet edememek veya elde edilecek başarısızlık, bireyin “elinden geleni yapamayışı”na bağlanarak, “bireyci”leştirilmektedir.

Üst sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrenciler ise rekabete tek başına zorunluluk olarak yaklaşmamaktadırlar. ÖSS sisteminin kendilerini rekabet etmeye yönlendirmesine ek olarak, rekabetin aslında insanın doğasında yer aldığını ve insanî ilişkilere zarar vermeyen bir “olgunlukta” rekabetin yürütülebileceğini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler için rekabet zorunluluk boyutunsan çıkararak, yararlı görülmektedir.

ÜE11 rekabetin insanı geliştiren, güdüleyen etkisine ek olarak, eğitimde rekabet etmenin yararlarından bahsetmektedir. Ayrıca rekabet ile başarının sağlanmasının yanı sıra, daha iyi bir öğrenmenin de gerçekleşeceğini şu şekilde ifade etmiştir:

Rekabet etmek bir konuda hedefe ulaşmak için yapılır. Rekabet, yani yanındaki insanın önüne geçme isteği insanı hayata bağlar. Heyecanını artırır, hayat görüşünü de besler. Eğitimde rekabet etmek de gereklidir. Eğitime daha çok bağlanman, yenildiğinde pes etmemek, daha çok güçlenmek için gereklidir. Bir insan senin önüne geçtiyse sen de onun önüne geçebilirsin. Bunu istemelisin. Tâbi rekabet kişisel ilişkileri kötü etkileyebilir, yanlış anlaşılabilirsin meselâ. Karşıdaki de senin olgunluğuna sahip ise çok rahat seni anlayıp, ilişkiyi zedelemes. Anlaşılmadığı için de genelde ilişkiler yıpranıyor... Bize birbirinizi yiyin diye rekabet sunuluyorsa bu yanlış bir şeydir. Onun yerine, azimli bir şekilde çalışmamız için rekabet sunuluyorsa bu iyidir. Eğitimde böyle bir dövüş içerisinde değiliz ya. Rekabetin sonucunda kaybedeni aşağılamak yerine, ona öğretmeli, sen de daha çok çalışmalısın diye. Doğru rekabet budur. Böyle bir rekabet içinde azim artar, daha iyi öğrenilir. (ÜE11)

Rekabetin yaratacağı tek olumsuzluğu, “kişisel ilişkilerin yıpranması” olarak gören bir diğer öğrenci de bu sorunun nedenini rekabet koşullarına bağlamamakta, kişinin rekabet içerisinde yanlış bir tutum sergilediğini düşünmektedir. “Doğru rekabet” bilincine varıldığında ise rekabet ilişkisinin arkadaşlığı geliştireceğini bile düşünmektedir. O da öğrenmenin rekabet ederek daha hızlı gelişeceğini belirterek değerlendirmesini tamamlamaktadır:

Aslında rekabet arkadaşlığı kötü etkilemez. Başarılı olup rekabet edenler meselâ, bir araya gelip arkadaş olabiliyor, birbirlerini hırslandırabiliyorlar o zaman arkadaşlık içerisinde. Bu rekabete nasıl baktıklarıyla da ilgili... Meselâ birbirine yardım ederek daha genel bir öğrenme gerçekleşir, ama rekabette birey önemli olduğu için bireysel başarı, öğrenme daha hızlı artabilir. Bir de herkes öğrendiğinde seçilme yapılamaz ki, birileri de öğrenememeli ya da başarısız olmalı ki yapanlar seçilsin, o yüzden rekabet olmalı. (ÜK9)

B lisesindeki bir diğer öğrenci ise, rekabet ortamının arkadaşlık ilişkilerine etkisi ve bireyde yarattığı psikoloji açısından bu kadar umutlu değildir. Buna karşın yine de rekabeti olumsuz karşılamadığını belirtmekte, ardından da rekabetin, insanın her ortamda gerçekleştirmek isteyeceği, insan doğasında yer alan bir nitelik olduğunu şu ifadeler ile belirtmektedir:

Bence rekabet insanın doğasında var, en düşük seviyede bile rekabet olur. Rekabet o kadar yaygın ki her konuda rekabet ediliyor lisede de, kimin daha çok arkadaşı var diye mesela, kızlar arasında da giyim konusunda rekabet yaşanabiliyor. Eğitimde de rekabet var. Herkesin yapabildiğini kendinle kıyaslıyorsun, o yapabiliyorsa ben de yaparım diye, öyle olunca da yarış başlıyor. Aslında insanları daha çok çalışmaya teşvik edeceği için yararlı bir şey. Bu nedenle eğitimde başarıyı artırmak için önemli, ama ÖSS olduğu için, kişilerin psikolojisini de bozuyor, sosyal hayatı tamamen bitiriyor. Çünkü rekabet ettiğin konuya odaklanıyorsun sadece. Başka şeylerle uğraşamıyorsun. Arkadaşlık ilişkilerini de bozuyor, rekabet ettiğin bir kişi ile çok yakın dost olamazsın. O artık rakibindir, ya o ya sen... Ama ben isteyerek bir işe başlamışsam rekabeti seçerim, onunla daha iyi öğrenirim. İstedğim için başaracağıma inanırım, rekabet beni inanılmaz derecede kıskırtır. Bu sayede de başarı kolaylaşır. (ÜE8)

Tüm bu değerlendirmeler göstermektedir ki “rekabet” farklı eğitimsel umuda sahip, farklı sosyo-ekonomik aidiyetteki öğrenciler için vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Rekabetin eğitim içerisindeki varlığının kabulü öğrencilerce, eğitimin toplumsal hareketlilikte bir araç olarak anlaşıldığının bir göstergesidir.

Öğrencilerin “Performans” Kavrayışları

“Performans” kavramı, başarıya ulaşmak amacı ile eğitim açısından ortaya konan çaba, ders çalışma yoğunluğu gibi bireysel faaliyetleri içeren, bunun sonucunda da başarı gücünü gösteren bir kavramdır. Görüşmelerde,

neoliberal politikalar doğrultusunda “performans” kavramının kişinin yapabileceği en iyi derece, başarıma gücü ve kapasitesi olarak algılanıp, öğrencileri eğitim sistemi içerisinde ayrıştırmada bir faktör olarak görülüp görülmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Genel anlamda ortaya konulmak istenen, bireyin performansının değişmez kabul edilip edilmediği; performansın bireyin yaşam koşullarından etkilendiğinin kabul edilip edilmediği olmuştur.

“Performans” kavramı tüm öğrencilerde öncelikle spor etkinliğini akıllara getirmiş, bunun üzerinden yeteneğin gereği vurgulanmıştır. Ardından sporda başarı için de beslenme, destek ve motivasyon gibi dış faktörlerin önemli olduğu belirtilerek performans açısından da “yetenek + çevresel faktörler” gereksinimi genellemesi yapılmıştır.

Bir öğrenci “değişken” nitelik atfettiği performansı etkileyen faktörleri şu şekilde ifade etmiştir:

Performans değişkendir, iyi bir performansa sahip olmak için disiplinli olmak gerekir. İyi bir performans sergilemek de kişiye özgüven katar, çalışma hevesi getirerek başarıya yol açar. Bu nedenle önemlidir. İyi bir performansa sahip olmak için kişinin meselâ düzenli beslenmesi lazım, beyni çalıştırmak için aç olmamak lazım. Düzenli uyku da gereklidir. Bu imkânlara sahip değilse performansı kısıtlanır. Ailenin ekonomik durumu da belirler. Bir okulda beş altı kişi dershaneye gidemiyor olsun, bu kişileri diğerleriyle nasıl kıyaslarız. Farklı performans sergileyip, farklı başarıya ulaşırlar.

Aslında dershanenin ya da okulun o kadar büyük katkısı da yok, performans düzenli çalışmaya daha çok bağlı, performans bu şekilde gelişir. Bireysel çaba daha etkilidir yani. Sahip olamadığı şeyler olabilir, bir insan uyumasın, yemek yemesin, şekerli su ile istedikten sonra yaşayabilir, ders için de böyle. Ama bu eksiklikler sadece ulaşabileceği başarıyı sınırlandırabilir. Yine başarılı olur, ama bu eksiklikler son anda kritik bir etki yaratıp, az bir eksiklik yaratır. En önemlisi insanın kendi azmidir. (ÜE8)

ÜE8 önemli gördüğü performansı büyük oranda “bireysel çaba” ve “azme” bağlamıştır. Öğrencilerin eğitimsel bir yarış içerisinde olduklarını düşünürsek, bu yarışın “son anında kritik bir etki yaratacak olan eksiklikler” aslında başarıyı engellemez, sadece “sınırlandırır” değerlendirmesinde bulunmuştur. Buna karşın öğrencinin aile gelirlerinin neden olduğu yoksunlukların, başarıyı sınırlandırmanın ötesinde, başarısızlığa da neden olacağı bugün kabul edilmektedir.

Bir diğ er öğrenc i ise performansı “sınırı olan bir kapasite” olarak nitelerken, görüşünü şu cümlelerle ortaya koymuştur:

Performans kişinin bir işteki yapabilme kapasitesidir. Bu kapasiteyi beyin belirler, çok çalışmayla geliştirilebilir ama bir sınır da vardır. Bir hocamız şöyle bir örnek verir, bir bardağa su koyarsınız belirli bir yere kadar alır, sonrasını almaz. Çalışarak bardağın en üst noktasına gelmektir önemli olan... İyi bir performans sergileyen, kapasitesinin sınırlarını zorlayan, gerçekten çalışan bir kişidir. Bu kişinin başarısız olması bence mümkün değil. Tüm gücüm ve yeteneğimle çalışırsam, o yetenek alanımda başarılı olurum. Bu nedenle yüksek performans başarı sağlar ve iyi bir şeydir.(ÜE7)

ÜE7'ye göre, sınırını kişinin “beyninin” belirlediği performansta, asıl yapılması gereken bu sınırın sonuna kadar zorlanmasıdır. Kapasitesini sonuna kadar zorlayan bir öğrencinin kendi elde edebileceği başarının, yani “o yetenek alanının” en iyisini elde edeceği savunulmuştur. Bu da kişilerin kendi yetenek ve kapasiteleri oranında başarı elde edeceklerinin farklı bir ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşler öğrencilerce, kapasite ve yetenek belirleniminde toplumsal hiyerarşinin şekilleneceğinin kabul edildiğinin göstergesidir.

Buna karşın, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, iyi bir performans sergilenmesi için dersin dinlenmesi, derse planlı ve düzenli çalışılması gerektiğini vurgulayarak performansın geliştirilebileceğini, sınırının olmadığını vurgulamışlardır. Diğ er öğrencilere göre daha sınırlı bir değerlendirmede bulunan A lisesi öğrencileri, “performansı” genel olarak AK6'nın ifadesine benzer bir şekilde değerlendirmişlerdir:

Performans kişinin yapabileceğini, gücünü göstermesidir. Dersini dinleyen, ders çalışan, öğretmenin söylediğini yakalayabilen, yapan, tam olarak dinleyen birisi olmak gerekir. (AK6)

Bununla birlikte A lisesindeki öğrencilerin ortaklaştığı bir diğ er nokta da düşük performanslıların desteklenmiyor, gözden çıkarılıyor oluşudur. Desteklenip, teşvik edildiklerinde iyi bir performans sergileyip başarılı olacaklarını düşünen bu öğrenciler, gerek sınıf düzeyinde, gerekse okul düzeyinde, eğitimde performansa dayalı yapılan ayrıştırmalara sıcak bakmamaktadırlar. Bu doğrultuda şu değerlendirmeleri yapmışlardır:

Eğitimde ayrıştırma yapmak mümkün, yapılıyor da ama iyi bir şey değil, direkt sen başarılısın, sen değilsin demek yüzlerine, bunu

hissettirmek iyi değil, sonuçta tamam yetenekle de ilgili ama bunu değiştirebiliriz de. Bu yüzden farklı sınıflara konmalı mı? Bence konmamalı. Yüksek performanslının yanına düşük performanslıyı koyarak, düşük olan geliştirilmeli. Çalışmayan iki öğrenci dersi kaynatır, ama çalışmayan çalışanla birlikteyse konuşamaz, sıkılır ya da diğerini örnek aldığı için dersi dinler, dersle ilgilenir. Performansı düşük olan da geliştirir kendini bu sayede. (AE2)

Bir diğer öğrenci de performansa dayalı olarak öğrencileri ayırmaya karşı gelirken, farklı bir bakışla performansların da belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır:

Performans sergileme düzeylerini de belirlemek lazım, yüksek performans sergileyemeyenlere önem vermek lazım ki onlar da aynı seviyeye ulaşsın ama bugün buna dikkat edilmemekte. Performansı düşükse istemiyordur zaten denmekte, çalışmıyor denmekte.

Sınıf düzeyinde ayırım yapılmamalı, düşük performans sergilemek zaten kişinin moralini bozar, bir de o kişiyi alıp, siz düşük performanslısınız der gibi aynı sınıfta toplamak daha çok moral bozar.

Bizde iyi performanslıları seçip onlara daha çok önem verilir, iki kişiyi seçip onları üniversiteye sokmayı hedeflerler, böyle bir durumda da performansı düşük olanlar göz ardı edilecekleri için ayrı sınıflara konulmamalıdır. Performansı iyi olanlara, performanslarını daha da artırmaları için yönelmeli ama düşük olanlara daha çok dikkat etmeli. Onlar geliştirilmeli. (AK3)

Performans seviyelerinin belirlenerek, performansı düşük olanlara önem verilmesi, şu an mevcut olan “çalışkan-tembel” öğrenci ayırımının gerçek performansları yansıtmadığı düşüncesine ve performansın gerekli destek ile geliştirilebileceği düşüncesine dayanır. AK3 ve AE2, gerekli koşullar sunulduğunda şu an düşük performans sergileyenlerin de başarıyı elde edeceklerini savunmaktadırlar. Üst sosyo-ekonomik aidiyetteki öğrenciler ise başarısızlık ve düşük performansı yeteneğin kısıtlı oluşuna ve öğrencinin çalışmayışına bağladıkları için kişinin yaşam koşullarını görüşlerine dâhil etmemişlerdir.

Öğrencilerin “Eğitimde Eşit(siz)lik” Kavrayışları: “Aslında eğitimde eşitlik vardır ama ...”

Eğitimde eşit(siz)lik sorunu, şu ana kadar incelenen başlıklardaki çoğu değerlendirmede yer almış bulunmaktadır. Eşitsizliğin yeniden üretim sürecinde işlev taşıyan “başarı”, “yetenek”, “performans” ve “rekabet” kavramları, var olan toplumsal eşitsizlikler içerisinde anlamlandırılıp aktarılmıştır. Ne var ki görüşme sırasında eşitlik ve eşitsizliğe dair direkt sorulan sorulara verilen cevaplar, yapılan tüm değerlendirmeleri kapsayan bir netlikte ifade edilerek daha toparlayıcı olmuştur.

Eğitimde eşitliğe dair yapılan bir tanımlamada, aynı eğitimden yararlanılıyor olsa bile öğrencinin sahip olduğu koşulların, eşitsiz sonuçlar yaratabileceği şu şekilde ifade edilmiştir:

Eğitimde eşitlik aynı eğitimi almaktır. Fakirlik bakımından bakarsak birisi rahat yaşıyor, diğeri daha zor şartlar altında aynı okulda okuyor, kalem defter açısından sahip olunamayabiliyor. Mesela ÖSS açısından çeşitli kaynaklardan çalışmak gerekiyor, birisi çok çeşitli kaynaklardan çalışırken diğeri sınırlı kaynaklardan çalışıyor.

Eğitim içerisinde eşittirler, aynı eğitimi alırlar ama sınıftaki başarıları farklı olur. Birinin test kitabında sadece konu anlatımı vardır, diğeri konunun yanında başka bir test kitabına da sahiptir, ya da onun kitabı daha gelişkindir, sorular da vardır, konulara çalışıp soruları da çözer, diğerinin çalışması eksikli kalır ve sınıfta başarı farkı olur. Aynı eğitimde eşitsiz bir sonuç yaratır. Aslında eğitimde eşitlik vardır ama farklı sonuçlar yaratacak olumsuzluklar da vardır. (AE4)

AE4, insanların eğitim almalarını, eğitime ulaşabilmiş olmalarını eğitimde eşitliğin olduğu şeklinde yorumlamaktadır. Buna karşın, eğitime ulaşılsa bile bunun yeterli olmadığını, yaşam şartlarının aynı eğitim içerisinde farklı ve eşitsiz sonuçlar doğuracağını da belirtmiştir. Bu görüş, öğrencinin ulaşabildiği eğitimsel kaynakları, araç gereçleri örnek göstermekle sınırlı tutulsa da öğrencilerin en kolay hissettikleri olanaksızlıkları ifade etmesi açısından önemlidir. Gelir dağılımına bağlı farklılıkların eğitimde eşitsiz sonuçlar yarattığının ifade edilmesine karşın, öğrencilerin büyük bir kısmı gelir farklılıklarını eşitsizlik olarak değerlendirmemektedir. Aynı öğrenci, görüşmenin ileriki bölümlerinde şu şekilde bir ifade kullanmıştır:

Eşit olmak, aynı şeylere sahip olmak, aynı şeylere sahip olmak derken aynı özgürlüğe ve hürriyete sahip olmak, aynı şartlar altında yaşamaktır. Aynı şartlardan kastım maddi açıdan değil, okul açısından biri istediği kadar zengin olsun, birinin aylık geliri 500, diğerinin 1000 olsun, aynı okula gidip aynı eğitimi almalarıdır. (AE4)

Maddi imkânlar doğrultusunda insanların eşitsiz konumlarda bulunacağı o kadar içselleştirilmiştir ki, düşük gelir düzeyindeki AE4 bile bunun değişmesi gerektiğini, ya da bu farkın azaltılması gerektiğini ifade edememektedir. İlk değerlendirmesinde aynı okula gitmenin eğitimde eşit sonuçlar yaratmayacağını, “fakirlik” in başarıyı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ama ardından maddi imkânların aynı olmasını değil, aynı okula gidip aynı eğitimin alınmasını eşit olmak olarak niteleyip, kendi ifadeleri arasında bir çelişki yaratabilmektedir. Bu durum, “eğitimde fırsat eşitliği” savunusu altında ona sunulan ile kendi yaşadığı gerçeklik arasındaki çelişkinin ifadelerine yansımalarıdır.

Eşitliği maddi olanaklar doğrultusunda tanımlamayan bir diğer A lisesi öğrencisi de eğitim içerisinde karşılaştığı eşitsizlikleri aktarırken, maddi imkansızlıkların etkisine değinmeden edememektedir:

Eşitlik, herkesin aynı durumda olması bence, aynı konuları görme mesela. Eğitimde eşitlikte ise aynı dersi görme, aynı şartlara sahip olmalı, müfredat aynı olmalı, bazıları özel ders alabiliyor biz alamıyoruz mesela, bunların olmaması...

Genelde herkesin aynı koşullar ve şartlarda yaşıyor olması lazım, ama bugün eşitlik yoktur. (AK6)

İnsanlar arasındaki eşitliği, “*İnsanlar arasında eşitlik ne var ne yok. Aslında insanlar çalışıp, yaptığı işe değer verirse yükseliyor, zengin oluyor. Ama parası olmayanlar da var. Ama çok çalışıp, yapılan işe önem verilirse eşit konuma gelinebilir.*” ifadesi ile hak edenin zengin olabileceği fikrini kabul ederek açıklayan AK6, eğitimde eşit olmak üzerine değerlendirme yaparken yine kendi yoksunluklarından yola çıkmaktadır. Ailenin gelir düzeyinin belirlediği olanak ve olanaksızlıkları eşitsizlik olarak niteleyerek, aslında o da, yaşadığı gerçeklik ile egemen neoliberal anlayışın, eğitim sistemine dair savunusunun çelişkisini ortaya koymaktadır.

Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerde ise bu denli ortak bir söyleme rastlanılmamıştır. Konu eşit(siz)lik olunca ve yaşam içerisindeki

eşitsizlikler kendini belirgin bir şekilde gösterince, eşitsizlik sorunu yokmuşçasına ele alınamamaktadır. B lisesindeki bir öğrenci, bu konuda gerçekçi bir yaklaşımı şu ifadelerle ortaya koymuştur:

Bence eğitimde eşitlik, tüm öğrencilerin, herkesin eşit bir şekilde eğitim alabilmesi. Her türlü haktan, hiçbir farklılıklarına bakılmadan, ırkına, dinine, cinsiyetine bakılmadan herkesin aynı şartlar altında, eşit bir eğitim alabilmesidir. Böyle bir durum var mı? Bence yok, çünkü görüyoruz MEB devlet okullarına çok yatırım yapmıyor, biz ihtiyaçları kendi cebimizden karşılıyoruz. Okullar bu açıdan çok zor durumda. MEB sadece kitapları veriyor. Sonuçta diğer malzemelerin de var olup olmayışı eğitim için önemli.

...

Genel yaşam içerisinde eşitsizlikler var, bu genelde paraya dayanıyor. Parası olmayana kötü davranılabiliyor, mesela lokantaya gidiyor, ya da hastaneye gidince parası olmadığı için kötü davranılıyor ama parası olan biri, özel bir hastaneye gitse, iyi bir bakım gösteriliyor ve bayağı da ilgi gösteriliyor.

Eğitimde de var, mesela gazetede hep okuyoruz baba öğrencisini okula götürüyor ama para olmadan almıyorlar, kayıt parası istiyorlar. Miktarına göre iyi ya da kötü sınıfa atma durumu oluyor, böyle bir dengesizlik var.

Özel ve devlet okulu arasında bu ayrım çok daha fazla, ama devlet okulları arasında bu kadar keskin değil. Bu okullar genelde öğrencilerinden karşılıyor çoğu şeyi, öğrencileri karşılayamayan okullar da malzeme eksikliği olur, eğitim kötü etkilenir. Mesela sınav için kâğıt bile bulunamayabilir. (ÜE7)

ÜE7'nin "paraya dayalı" eşitsizlikler olarak ifade ettiği ve ardından sağlık ve eğitim alanlarından örneklediği toplumsal eşitsizlikler, bugün bu öğrenciler için haberlerde, apartman kapıcısının ailesinde ya da mahallesindeki kişilerde gözlemlenebilen bir durumdur. ÜE7'nin bir diğer aktarımı, yani devlet okullarına kaynak aktarılmayı ve bunun sonucunda bu okulların giderlerini öğrenci velilerinden karşılaması durumu, parasal olanakların eğitimde etkili olduğunun bir diğer göstergesidir. "Sınav için kâğıt bile bulunamayabilir" ifadesi aşırı bir ifade olarak gözükebilir. Buna karşın, yetersiz, donanımsız okul binalarında, ısınma ya da su sorunu yaşayarak öğrenim hayatına devam eden öğrencilerin haberleri ile velisi okula ek paralar ödediği için "imtiyazlı" sınıflarda öğrenimine devam eden öğrencilerin haberleri gazetelerde sıkça yer almaktadır ("Fiziki Koşullar Hiç Yeterli Değil" ,2007; "İmtiyazlı...", 2007).

B lisesindeki diğer öğrenciler ise gözlemledikleri eşitsizliklerin, var olmasının gerektiğini savunan değerlendirmeler yapmışlardır. Bir öğrenci eşitliğin mümkün olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

Eşitlik hiçbir şekilde yok bence, en basitinden aynı sınıf içerisinde bile insanlar arasında zekâ farkları vardır. Bu açıdan da eşit olmamaları normaldir. (ÜE8)

Bir diğer öğrenci ise insanların mutlak bir eşitliğe sahip olmaması gerektiğini, ama eşitliğin asgari bir düzeyde, örneğin insan hakları gibi temelerde sağlanması gerektiğini ifade etmiştir:

Herkesin kendi hayatı içerisinde eşit olması lazım. Ben çok çalışıp yanımdaki çalışmıyorsa tabii ki eşit olmamız beklenemez. Onun dışında insan haklarından başlayarak eşit olmak lazım ki onda pek bir ayırım yok bence. (ÜE11)

“Kendi hayatı içerisindeki eşitlik” yaklaşımı eşitsiz yaşam koşullarının kabulüdür. Burada aktarılan son iki değerlendirme sahip olunan zekâ ve çok çalışılması temelinde olduğu savunulan toplumsal hiyerarşi ve buna bağlı gelişen toplumsal eşitsizliklerin olumlanmasıdır.

B lisesindeki öğrencilerin kabul ettiği ayrıcalıklı ve eşitsiz koşullar içerisinde yaşanabileceği düşüncesine karşın, A lisesinden bir öğrenci toplumsal yaşam içerisinde herkesin farklı bir katkı ortaya koyabileceğini belirtmektedir. Ona göre, zekâ eşitsiz toplumsal konumlar yaratmamalıdır:

Herkes kendine göre bir şey yapar toplumda, mesela sınıf içinde benim matematik dersim iyidir, arkadaşımın değildir, bu ikimiz arasında eşit olmayan konumlar yaratmamalı, herkes farklı bir şeyler yapabilir toplum içinde. (AK3)

Bu değerlendirmesinin hemen ardından, yaşam kurallarının farklı işlediğini belirterek, sahip olduğu önemli bir başarı alanı olan satrançta çok fazla devam edemeyeceğini şu gerekçelere bağlayarak görüşlerini sürdürmüştür:

Ama ben böyle desem de gerçekte “ben şunun çocuğuyum” diye üste çıkma durumları yaşanıyor, mesleğe bağlı olarak bir şeyin üstündeki etkin artıyor. Bu eşitsizlik içinde eğitim almışsan, üniversite okumuşsan bir şeyleri değiştirebiliyorsun. Mesela bana satranç var elinde, okuma, satranç hocası ol diyorlar ama satrançla olmuyor, satranç gelip geçici bir şey, elimde diploma olmalı. Satranç bir spordur ve bir süre sonra yaş nedeniyle çökme olabiliyor. Eğitim

ve diploma gerekli bugün, bunu da en üst seviyede yapmak lazım.(AK3)

Var olan bir yeteneğe ve elde edilen uluslararası başarılarla rağmen AK3, elde ettiği bu başarı alanının geçici olup, ona iyi bir gelecek sunmayacağını düşünmektedir. Elde ettiği iki dünya birinciliğine karşın, sosyo-ekonomik düzeyinde bir değişim ya da değişme umudu göremeyen AK3, “başarı toplumu” içerisinde de eğitimsel başarının, yani meslekî bir kimlik edinmenin önemli olduğunu ifade etmektedir. Geleceğe dair umutlarını ise üniversiteye ve bunun sonucu elde edeceği mesleğe bağlamış durumdadır. Aslında bu örnek, ait olunan toplumsal sınıftan çıkarak, toplumsal hareketliliğinin gerçekleşmesinin tek yolunun eğitim olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

B lisesindeki öğrenciler, mutlak eşitliğin olmaması gerektiğini belirtmiş olsalar da, karşı oldukları eğitimde eşitsizlik örneklerinden de bahsetmişlerdir. ÜK12, sınıfında gözlemlediği bir eşitsiz uygulamayı, insan kayırma ekseninde tanımlayarak aktarmıştır:

Sonuçta nasıl bir kanun önünde eşitlik varsa, eğitimde de bütün hocaların gözünde mesela, herkesin her şeyden eşit yararlanmaları gerekiyor. Bir hocadan bir öğrenci yardım alıyorsa, araştırma olsun falan, bütün öğrencilerin alması gerekiyor. Hiçbir şekilde hiç kimseye ayrıcalık tanınması, mesela notlarda, ona daha çok not verilmesi falan olmamalı. Mesela bu durumlar oluyor. Bu da eşitsizliktir. Mesela sınıftan örnek vereyim. Arkadaşım, iyi de sevdiğim arkadaşım ama annesi bu okulda öğretmen. Bizim dersimize girmiyor ama. Küçükken falan hep annesi ile birlikte okula gidip geliyordu, onu tüm öğretmenler tanıdı böylece. Mesela biz okul kurallarına uymayan bir şey yaptığımızda, giydiğimizde kesinlikle göze çarpar hemen laf ederler. Ama onda bu pek olmuyor. Benzer şekilde ders durumunda da böyle. Ben onun hiç kötü not aldığını bilmem. Tamam, durumu iyidir, çalışkandır ama en iyiler bile, her sınıfın bir en iyileri olur, onlar bile düşük alırken, o hep yüksektir. Hocalar ona hiç eksi vermezler, ayrıcalıklıdır. Ben daha çok gayret göstersem mesela, ama onun yeri farklıdır ya o durum insanı üzüyor. Sen o kadar çalışıyorsun ediyorsun, o bir şey yapmadığı halde öyle... O insanla aramızda eşitlik yok mesela. Bu da gerçekten çok üzücü oluyor. (ÜK12)

Bu görüşler göstermektedir ki, eşitsizlik sorununun algılanması da genellikle bireyin yaşam koşullarından beslenmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin büyük bir kısmı eğitimde eşitsizliğe dair verdikleri örneklerde, toplumsal eşitsizliklere değinmemişlerdir. Buna karşın, alt sosyo-

ekonomik düzeydeki öğrencilerin tamamı kendi yoksunluklarından yola çıkarak, toplumsal eşitsizliklerin eğitime etkisinden söz etmişlerdir.

Görüşmeler genel lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. OKS sınavı sonucu elde edilen başarı durumuna göre Anadolu Lisesi ya da Fen Lisesine gidemeyen bu öğrenciler, eğitimde karşılaştıkları eşitsizlik durumlarına örnek olarak, var olan bu okul ayrımlarına da değinmişlerdir. Her iki lise öğrencileri de genel liselere, başarı şansı düşük liseler olarak yaklaşıldığı için önem verilmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte B lisesindeki öğrencilerin, bu okullar arası ayrıma daha çok değindikleri de gözlenmiştir. Bir öğrenci bu okullar arasındaki eğitimsel nitelik farkını şu şekilde ifade etmiştir:

Farklı kişilere daha çok ilgi gösterilebiliyor, eşitsizlikle ilgili olarak mesela. Gözlerinde iyi bir öğrenci ise, bir yere geleceği düşünülüyorsa daha farklı davranılabiliyor ona. Anadolu Lisesi düz (genel) lise farkı da çok etkili bu açıdan. Verilen eğitim de farklı oluyor, öğretmenler için Anadolu lisesine gitmek daha önemli. Sınıfın durumuna göre daha zor sorularla ve daha ileri eğitim veriliyor genelde bu nedenle eğitim de farklı oluyor. Belki hepsi öyle olmayabilir ama Anadolu Lisesine alınmak çok zeki olmak anlamına geliyor ve o seviyede eğitim veriliyor. Aslında bir bakıma doğru bir gösterge OKS’de alınan sonuçlar, ama bazı kişilerde hak etmeme durumu olabilir. Meselâ ben düz lisedeyim ve daha ilerisini yapabileceğimi düşünüyorum. Mesela benim ikizim var, o gerçekten çok zekidir. Anadolu lisesine girdi, girdikten sonra hiç önemsememeye başladı. Benim kadar çalışmıyor bile, ikimize bakınca ben de Anadolu Lisesine gitmeliydim diyorum.

Sonuçta Anadolu lisesine İngilizce eğitim de veriliyor bizde yok şu an, bu eşitsiz bir uygulama. Peki, biz üniversitede ne yapacağız? Hatta onlarda iki dil oluyor, İngilizcenin yanında almanca mesela.

ÖSS bence güzel, eşitlikçi bir sistem, herkese o fırsat sağlanıyor ama biz okulda bu sisteme göre eğitim görmüyoruz, bu yanlış. Biz daha çok yazılı olurken, Anadolu Lisesindekiler test çözüyor, sınava daha hazır oluyorlar. Biz burada ezberden başka bir şey yapmıyoruz. Okuldaki eğitim ile ÖSS’ye yönelik eğitim çok farklı birbirinden. (ÜK9)

Eğitimi ÖSS’ye hazırlanma süreci olarak algılayan ÜK9 için, başarı şansı düşük kabul edilen genel liseye gitmek, eğitimde yaşadığı bir eşitsizliğe işaret etmektedir. Anadolu Liseleri ile genel liseler arasında eğitimsel nitelik farklılığının bulunduğunu belirterek, Anadolu Liselerin ÖSS’ye yönelik daha iyi bir eğitim sunduğunu ifade etmektedir. Buradaki eşitsizlik ise genelde âdil bir sınav olduğunu düşündüğü OKS sınavının, “hak etmeyenleri” de Anadolu Lisesine yerleştirmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Kendisi de hak etmediği bir yerleştirme yaşamıştır. ÜK9’un, özellikle de yeteneğe dair

değerlendirmelerini göz önüne aldığımızda, ona göre başarı, “yetenek, çaba ve bunlarla birlikte de hak etme”ye bağlı idi. Şu an ortaya koyduğu çabayı, kardeşi ile kıyasladığında ise, Anadolu Lisesindekilerle aynı eğitimi alması gerektiğini düşünmektedir. Buradaki sorgulama, bu okullar arasındaki nitelik farkı üzerine değil, kendisinin de o okulda olmasının gerektiği üzerine yapılmaktadır.

Bir diğer öğrenci ise kendi okulunu diğer genel liseler karşısında iyi bir lise olarak değerlendirmektedir. Ama özel lise ya da Fen Liselerinin kendi lisesine göre daha iyi eğitim verdiğini de şu şekilde ifade etmiştir:

Benim okulum sahip olduğu koşullara göre iyi bir yerde ama özel okullar da bizden daha iyi olanaklara sahip. Aslında Milli Eğitime bağlı okullarda hepimiz eşitiz. Ama okullardaki öğretmenlerin nitelikleri, disiplini sağlayıp sağlayamamaları, o okuldaki genel algıyı oluşturabiliyor. Bir Fen Lisesinde hocalar daha disiplinli oluyor, okulda soru çözmek daha önemli olurken, burada giyim gibi başka konular öğrenciler için daha önemli olabiliyor. Ya da başka liselerde haraç kesme, kavga gibi olaylar daha rahat yaşanabiliyor, bizim lisemiz bu açıdan diğerlerinden çok daha iyi, böyle olaylar yaşamıyoruz ama tüm bunlar öğrencinin ders çalışmaya bakışını etkiliyor. Birisi okulda disiplin kazanırken, diğerinin dışarıda çabalaması, dershaneye gidip, eksikliklerini orada kapatması gerekebiliyor mesela. (ÜK10)

ÜK10'un liseler arasında kurduğu bu hiyerarşik ilişki doğru bir noktaya değinmektedir. Okulların sahip olduğu “genel algı” öğrenci üzerinde etkili olmaktadır. Bir lisede eğitsel faaliyetler yürütülemeyecek düzeyde disiplin sorunları yaşanırken, diğer lisede nitelikli bir öğretim süreci yaşanıyorsa bu okullardan eş değerde başarı sonuçları yakalamaları beklenemez. Her ne kadar ÜK10, okulların sahip olduğu olanak ve olanaksızlıklara karşı, dışardan ek çaba ile eksikliklerin kapatılacağını düşünse de, bu ek çabanın ortaya konması, daha önce değinildiği üzere tek başına isteğe bağlı olmamaktadır.

Gerçekleştirilen görüşmelerde eşit(siz)lik sorununa dair, çarpıcı iki bulgu daha elde edilmiştir. Bunlardan ilki, liselerde kültürel sermaye düzeyi ve türünde yaşanan çatışma ve bu çatışma sonucu, öğrencinin varlığını hissettiği sorunu çözmeye dair ürettiği öneri üzerinedir. AK1 eğitimini tamamlamak için evli ablasının yanına gönderilmiş, tarımla uğraşan ve ciddi düzeyde yoksulluk yaşayan bir ailenin kızıdır. Eğitimde eşitlik konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Farklı sosyal yapılardan gelen öğrenciler arasında eğitimde eşitlikten yanayım. Kültürel farklılıklardan olmamasından yanayım, sen şehirde doğmuşsun, nerde ne yapacağını biliyorsundur, ben köyde doğmuşum, kırsal alandan gelmişim ve ben belki bu kuralları bilmiyorumdur ve bu kuralları öğrenebileceğim zamanın bana tanınmasından yanayım. Okullarda şehir kuralları uygulanıyor. Aslında benden direkt istenmese, beklenmese de ben burada yaşayabilmek için bu kurallara alışmak ve uymak zorundayım. Bu durum eğitimde de oluşmalı, bir yönetici ya da öğretmenin benim bu eksikliklerimi tamamlayarak eğitimde eşitliği oluşturmasını beklerim. (AK1)

AK1'e göre şehir yaşantısı kendi kurallarına sahiptir ve şehirde yaşamak için bu kurallara uymak gerekir. Bireyin kültürü, ait olduğu toplumsal kesimin tarihsel süreçte biriktirdiklerinden, daha yakın bir tarihsel dönem içerisinde ailesinin sahip olduğu yaşam şekli ve olanaklarından, son olarak da kendisinin şu anki yaşam deneyiminden beslenir. AK1, köy yaşantısı içerisindeki üretim, paylaşım ve yaşama şekilleri içerisinde doğmuş, tarım ile uğraşan ailesinin yaşam kaygısı ve beklentileri ile büyütülmüştür. Bugün ise bu kaynaklardan beslenerek biriktirdiği kültürel sermayesinin, uyum sağlamadığı bir gerçeklik içerisinde yaşadığını hissetmektedir. “Şehir yaşantısının gerektirdiği kurallar” ve bunun eğitim alanındaki yansıması sadece AK1'in kültürel sermayesi ile uyuşmamakta, köyden gelmemiş daha pek çok öğrencinin yaşam kaygısı, konuşma biçimi ya da davranış kalıpları ile örtüşmemektedir. AK1'in haklı olduğu bir diğer konu da, okullarda öğrencilerden bu kurallara uymalarının beklenmesidir.

AK1'in okul başarısı, yaşadığı uyum sorunu sonucu hissettiği kendine güvensizlik, kendisini dışarıda hissetme duygularından olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine dair gerçekleştirdiği başarı değerlendirmelerinde kullandıkları kriterler, farkında olmasalar da, bu uyum düzeyi olmaktadır. Öğrenciler, ev ortamlarından kaynaklı yaşadığı her türlü sorunu okul ortamına yansıtmaktadır. Bir öğretmen için ise evinde ders çalışma ortamı bulabilen, herhangi bir huzursuzluk yaşamayıp okuldaki derslere kendini verebilen bir öğrenci her zaman örnek öğrencidir. Bu noktada uyumlu öğrenci her zaman yüksek notu hak eden öğrenci olarak görülmektedir.

Öğrencinin kendi kültürel kimliğini sorgulayıp, yeterli bulmayıp ancak bu kimliği değiştirerek iyi bir yaşama, başarıya sahip olacağını düşünmesi,

öğrencilere biçilen toplumsal rolleri sahiplenmelerini kolaylaştırmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeyindeki öğrencilerde bu şekilde bir kendini sorgulama, yeterli bulmama ve değiştirme ihtiyacını hissettirilerek, elde ettikleri tüm olanaksızlıklarda ya da başarısızlıklarda kendi yetersizliklerini neden olarak görmeleri sağlanmaktadır.

Elde edilen önemli bir diğer bulgu da, insanların farklı zekâ ve yetenek düzeylerine sahip olmalarından kaynaklı, eşitsiz konumlarda bulunmalarının doğal olduğu görüşüne dayanmaktadır. Eşit olmayan insanlara eşit davranılması sonucu oluşacak durumu ÜE8 şu şekilde ifade etmiştir:

Bu insanlara eşit eğitim sunulmalı belki ama bunun sonucunda o kadar çok işsiz oluşmaktadır ki eğitimi bitince, bu kişiler en fazla meslek liselerinden iki yıllık okullara gidebilecekler oradan da turizmde çalışacaklardır. Onun yerine direkt şimdiden bir işe başlasa, ben bunu şimdi keskin bir ayırım yapmak için söylemiyorum, ama düşük zekâya sahip kişiler Anadolu lisesine Fen lisesine de gidebiliyor, bir şekilde başarmış. Başaramayacak insanlar da üniversite sınavına giriyor, bu da kalifiyesiz bir sürü insan demek, 18 yaşından sonra bir şey de yapamıyor, o yaşta çıraklık yapacak değil ya, boş boş geziyor. Onun eğitim alması gereksiz değil, ama belli bir yerden sonra almamalı. Daha önce çok sık, mini sınavlarla öğrencinin durumu ölçülebilir. Şu an 2,5 ortalama ile kişi düz liseye geçebiliyor, o yükseltilmeli mesela. Şu an ki durumda liseyi bitiren bir kişi ya ÖSS'yi kazanamayıp, kalifiye sahibi olmayan bir şekilde işsiz kalıp boş boş dolaşıyor, ya da bir şekilde üniversiteye girip, bitirip, mesela bilgisayar mühendisi olmak istiyor, ailesi de istiyor, istemeleri de hakları ama çok da yeterli olmadan mesleğini yapacaktır sonra. Bu durumda aslında birilerinin de önünü kapatmış oluyor, belki başka birisi o işi daha iyi yapacak onun yerine. Ne yapmalıydı? Başka işlerle uğraşabilirdi, mesela o kadar boşta iş var. Okumayla boşa zaman geçirmiş oluyor, başka bir şekilde daha başarılı olabilir aslında, yani bana öyle geliyor. Ailelerde zorluyor, diyor ki benim kızım doktor olacak, aslında yapabileceği şeyi seçmeli, belki de onun yüzünden pek çok kişi ameliyat masasında can verecek. (ÜE8)

Zekâ ve yeteneğin sadece eğitim sürecinde değil, iş yaşamında da mesleğin iyi bir şekilde yerine getirilmesinde, başarılı olunmasında önemli olduğunu belirten ÜE8, yeteneğe dair öğrencilerin ayrıştırılmasının öneminden bahsetmiştir. Ardından da neoliberal anlayışın, yetenek düzeyinde eğitim hizmetinden yararlanılması ve herkesin ileri düzeyde eğitim görmesinin gerekli olmadığı görüşünü benimseyen ifadelerde bulunmuştur.

Gelecek Kurgusuna Dair Yapılan Değerlendirmeler

Öğrencilerin tamamının geleceğe dair kurgularında üniversite ve iyi bir meslek yer almaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler bu hedefi büyük oranda daha iyi yaşam koşullarına kavuşma ihtiyacı üzerinden ifade etmişlerdir. AK1 geleceğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Geleceğe dair isteğim güzel bir yerde görmektir kendimi, benim başarıyı, aktivitelerimi kısıtlandırmayacak bir toplumda bulunmak, başarılı olmak isterim. Gerek mesleki, gerek sosyal hayatta başarılı görmek isterim. Başarı sağlandığında kısıtlandırıcı etmenlere karşı güçlü olup, beni daha az etkilemelerini sağlayabileceğim. Üniversiteyi kesin düşünüyorum, başarılı bir konumda olmak için üniversite önemli, ama üniversiteye girmek için de başarı gerekli. (AK1)

Başarılı bir yaşama ulaşmak için gerekli görülen üniversite, AK1'in ifadesinde yer aldığı üzere, sahip olunan olumsuzluklar ve yoksunluklardan kurtulmak için gereklidir. A lisesindeki tüm öğrencilerce, benzer kaygılarla gelecek kurguları içerisine yerleştirilen üniversite, B lisesindekiler için de başarılı bir hayata ulaşmak için bir gerekliliği ifade etmektedir.

B lisesindeki öğrenciler bu gelecek kurgularına ulaşacaklarını düşünmekte, bu noktada kendilerine güvenmekte iken, benzer bir özgüven A lisesindeki öğrencilerde gözlenememiştir. AK1'in de ifade ettiği üzere, yaşam içerisinde başarılı olma hedefini üniversiteye bağlayan bu gençler, bu hedefe ulaşmak için de başarılı olmak zorundadırlar. İfade ve düşüncelerine de yansıyan özgüven yitimleri ise üniversite başarı ilişkisini neredeyse bir paradoksa dönüştürmüştür, birbirini gerektiren ama çözülemeyecek bir paradoks.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ

Bu çalışmada, kapitalist sistemde eğitimin, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi ve meşrulaştırılması konusunda üstlendiği rol, lise öğrencilerinin “eşit(siz)lik” ve onunla ilişkili kavramlara yükledikleri anlamlar üzerinden incelenmiştir. Bu incelemede öncelikle neoliberal politikalar çerçevesinde ağırlık kazanan kavram (başarı, yetenek gibi) ve uygulamalar (merkezî sınavlar ve standardizasyon gibi) ele alınarak, lise öğrencilerinin bu uygulama ve kavramları algılayış biçimleri saptanmaya çalışılmış ve bu amaçla öğrencilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Belirli uygulamaların meşrulaştırılması, onların herkesçe kabul edilebilmesini sağlamak üzere rasyonalize edilmesini gerektirir. Egemen ideoloji, bu uygulamaları belli bir rasyonaliteye oturtan değerler, düşünceler ve anlamlandırmalar bütünlüğünü ifade eder. Eğer bu uygulamalar, farklı toplumsal kesimden (sosyal sınıftan, cinsiyetten, etnik ve dinsel kökeni farklı olan) insanlarca farklı biçimde yaşıyorsa, onları egemen ideoloji çerçevesinde birleştirmek kolay olmaz. Çünkü herkes kendi etkileniş biçimi üzerinden düşünür ve kabullenişini veya itirazını (mücadelesini) kendi durumu üzerinden temellendirir. Bu nedenle de, örneğin toplumsal eşitsizliklerin meşrulaştırılmasında seçkin yaklaşımın “toplumsal konumların, doğuştan sahip olunan yetenek ve ortaya konan çaba sonucu belirlendiği” yönündeki savunusu, her bir toplumsal kesimdeki deneyimlerle birebir örtüşmez, karşılık bulmaz. Bu yaklaşımın, toplumsal güç ilişkileri içinde farklı konumlarda bulunan kişilerce kabullenilmesi için “bireysel yaşam deneyimleriyle” anlamlandırılabilmesi gerekir. Bu deneyimler, bireylerin, yaşadıkları eşitsizliklerin toplumsal bağlamını kavramalarına, eşitsizliklerin nedenini toplumsal güç ilişkilerinde aramalarına neden olabileceği gibi, tersine bizzat

kendilerini veya ailelerini eşitsizliklerin nedeni olarak görmelerine neden olabilir.

Toplumsal hareketliliğin eğitim aracılığı ile gerçekleşebileceğini savunan seçkin yaklaşım, eğitimde ilerleyebilirliği “başarı” ölçütüne bağlamıştır. Başarı elde etmek için kısmen doğuştan sahip olunan “yetenek” ve bireyin çabasının gerekli olduğu savunusuna ek olarak, öğrencinin “başarısızlığı” tamamen kendi çaba eksikliği ve yetersizliğine bağlanmaktadır. “Yetenekli” olmak “başarılı” olmayı da getirmekte, böylece “hak edilmiş” olan yüksek gelir ve iyi yaşam standardı ile tanımlanan toplumsal konumlara gelinebilmektedir.

Öğrencinin sahip olduğu parasal olanaksızlıklar eğitim giderlerinin karşılanamamasının yanında, yaşam içerisinde daha farklı, acil kaygıları da ön plana çıkarmakta, öğrenci için eğitimin değer yitirmesine neden olabilmektedir. Öğrencinin yine kendi ailesinden miras edindiği kültürel sermayesiyle, okullarda karşılaştığı, kapitalist sistemin egemen kültürel değerleri ile yaşadığı çatışma, bu öğrencinin eğitimdeki başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle de öğrencinin ait olduğu toplumsal sınıf, etnik kimlik, toplumsal cinsiyet gibi toplumsal faktörler, eğitimde başarı ve dolayısıyla da eğitimde eşit(siz)liklerin kavranış şekillerini etkileyen, bu nedenle de göz önüne alınması gereken faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gerçekleştirilen görüşmeler sonucu, “bireyci” bir algının farklı düzeylerde de olsa öğrencilerce kabullenildiği gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin içerisinde yer aldıkları farklı sosyo-ekonomik düzey temelinde algılarının farklılaştığı ve aynı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin benzer değerlendirmelerde bulunduğu da gözlenmiştir. Görüşmeciler tarafından ifade edilen tüm görüşler, görüşmecilerin yaşamsal deneyimlerinden beslenerek ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda yoksul öğrenciler için yaşamlarında karşılaştıkları tüm yoksunluklar değerlendirmelerinde yer almış, bu yoksunluğun yol açtığı olumsuz eğitimsel sonuçlar, kendi yetersizliklerine ek olarak sahip olunan yoksunluklarına da bağlanmıştır. Örneğin eğitimde karşılaşılan “başarısızlık”, bireyin çalışmamasına ve “başarılı” olması için bireye gerekli koşulların sunulmayışına birlikte bağlanabilmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ise, “başarısızlığı” sadece bireysel nedenlere

yükleyerek, başarısızları, “gerekli çabayı ortaya koyamayanlar, derse önem vermeyip çalışmayanlar, çalışmayı önemsiz bulup gezenler ve eve gidince çantasını bir kenara fırlatıp başka işlerle uğraşanlar” olarak tanımlamışlardır.

“Başarı”, “yetenek”, “rekabet” ve “performans” kavramları üzerinden gerçekleşen görüşmeler, öğrencilerin tümünün lise eğitimini ÖSS’ye hazırlanma süreci olarak anlamlandırdığını da ortaya koymuştur. Bunun sonucunda da yarışma ve rekabetin varlığı eğitimde meşru görülmekte, “bireycilik” kaygısı ön plana çıkmakta ve buna bağlı olarak da birilerinin eğitim sürecinden elenmesi kaçınılmaz ve doğal kabul edilmektedir. Bu konuda da sosyo-ekonomik düzey temelinde farklılaşan değerlendirmeler yapılmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerce eğitimde rekabet ve yarışın varlığı, istenmeyen, olumsuz bulunan ama sistemden kaynaklı uyulması gereken bir zorunluluk olarak ifade edilmiştir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler için ise, bireyi yeteneğinin elverdiği konumlara yerleştirmek amacıyla, yani yetenek ayrıştırmasının yapılabilmesi için rekabet koşulları ve merkezi sınav sistemi gerekli ve olumlu bir uygulama olarak görülmektedir.

Gelir dağılımındaki farklılıkların yarattığı eşitsizlikler, tüm öğrencilerce kabul edilmektedir. Toplumsal eşitsizliklerin gözle görülür bir şekilde yaşanıyor oluşu, insanların eşit olmadığını kabul edilmesine neden olmaktadır. Buna karşın, gelir eşitliğinin sağlanması da öğrencilerce savunulmamaktadır. Gelir dağılımının hiçbir şekilde eşit olamayacağını düşünen öğrenciler, “asgarî bir eşitlik anlayışı”nda uzlaşmışlardır. Bu anlayış doğrultusunda, şu düşünceyi dile getirmişlerdir: “Gelir düzeylerindeki farklılıklar insanların temel yaşamsal ihtiyaçlarına ulaşmalarını engellememeli, özellikle de devlet karşısında farklı muamele görmelerine neden olmamalıdır”. Bu değerlendirme ile toplumsal eşitsizliklerin varlığı da kabullenilerek, meşrulaştırılmaktadır. Ancak, toplumsal eşitsizliklerin, “haksız” ayrıcalık ve kazanç yaratmasına karşı gelinmektedir. Torpil ile ya da emek sarf etmeden kazanç sağlayan insanların, “kayırılma” nedeniyle “haksız” kazanç elde ettikleri belirtilmiştir. Asgarî eşitlik, yani devlet önünde eşitlik sağlandığı takdirde “haksız ayrıcalık”ların tanınmasının engelleneceği görüşü genel olarak ortaya konulmuştur.

Düşük sosyo-ekonomik düzeyinden öğrencilerin de bu görüşlerde ortaklaşıyor oluşu düşündürücüdür. Toplumsal eşitsizliklerin tüm olumsuzluklarını yaşayan bu öğrenciler, görüşme sırasında gelir dağılımından kaynaklı yaşadıkları olumsuzlukları sürekli dile getirmiş, ne var ki bu sorunun çözümüne dair bütünsel bir değerlendirme yapmayıp, çözümü bireyci müdahalelerde aramışlardır. “Bireysel çaba”, “daha fazla çalışma” gibi kendilerinin gerçekleştirebilecekleri müdahaleler ile yaşanan eşitsizliklerden kurtulunabileceği vurgulanmıştır. Buna karşın, mevcut toplumsal eşitsizliklerin neden var olduğu veya toplumsal konuların dağılımının adil bir dağılıma sahip olup olmayışı sorgulanmamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, eğitimin öğrencilerin toplumsal gerçeklikleri kavrayışları üzerinde etkili olduğu, onların algılarını şekillendirdiği, bu yolla da toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırıp yeniden ürettiği yönündeki görüşleri destekler niteliktedir. Öğrencilerin içselleştirdikleri bu düşünme ve algılama biçiminin eğitimsel konularla sınırlı kalmadığı, “yaşamın bütünü”ne ve “eğitim”e dair yapılan yorumlarının örtüşmesinden anlaşılmaktadır. Bugün yaşanan bu örtüşme, öğrencilerin eğitim süreci içerisinde şekillenen toplumsal rollerini, toplumsal eşitsizliklerin sürekliliğinin sağlanması noktasında etkili kılmaktadır. Ne var ki aynı örtüşmenin, sistemin bütünlüklü bir sorgulanmasına neden olma ihtimali de vardır.

ÖNERİLER

Bu çalışma ile lise öğrencilerinin eğitim aracılığıyla toplumsal ve eğitimdeki eşitsizlikleri nasıl meşrulaştırdıkları betimlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte neoliberal politikaların eğitim alanında yarattığı tahribat üzerinde durularak, eğitimin araçsallaştırılan işlevi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, neoliberal politikaların eğitimi, sosyo-ekonomik farklılıklar temelinde bir öğrenci ayrıştırmasını daha kuvvetli şekilde gerçekleştiren bir araca dönüştürdüğü belirtilebilir.

Ayrıca elde edilen bulgular göstermiştir ki, eğitim sistemi içerisinde egemen ideoloji güçlü bir etkiye sahiptir. Öğrencinin kendi toplumsal

konumunu algılayışının şekillenmesinde etkili olan egemen ideoloji, gün be gün daha da artan eşitsizliklerin varlığını doğallaştırarak, öğrencilere toplumsal eşitsizliklerin varlığını kabul ettirmeyi sağlamaktadır. Buna karşın, artan eşitsizlikler, pek çok gencin geleceğe dair umut ve hayallerini yıkan bir etki yaratmaktadır. Eğitim süreci içerisinde, sahip olamadıkları olanakların kendi yetersizliklerine bağlandığı bir düşünce hâkimiyeti ile karşılaşan bu gençler, kendi yaşam deneyimlerine baktıklarında ise başarıya ulaşmak için gereken olanakların, hiçbir şekilde kendilerine sunulmadığını da görmektedirler. Bu nedenle de, eğitim sistemi içerisinde karşılaştıkları “bireycilik” algısını, daha zor kabullenmektedirler. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, görüşmeler esnasında ortaya koydukları ifadeler de bunu doğrulamaktadır. Bir yandan düşüncelerini ifade ederken ilk tepki olarak “birey isterse başarır” değerlendirmesini yapmışlar, ardından da “ama” ile başlayan cümlelerle yaşadıkları yoksunluklara değinmişlerdir. Bu yoksunlukları, eğitim yaşantılarını olumsuz etkileyen birer faktör olarak değerlendirip, gerek öğretmenlerinin, gerekse devletin bu yoksunlukları gidermede yardımcı olması gerektiğini vurgulamışlardır. Buna karşın, kendilerinden kaynaklı oluştuğunu düşünmedikleri bu yoksunlukların, nereden kaynaklandığını da sorgulamamaktadırlar. Egemen ideolojinin öğrencilerde oluşturduğu bu kabulleniş hali, öğrencilerin kendi yaşam deneyimleri ile eğitim aracılığıyla kendilerine sunulan arasında ciddi bir uyumsuzluk barındırmaktadır. Eğitim sisteminin toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırma işlevi ise, bu uyumsuzluk noktasından kırılma potansiyeli barındırmaktadır.

Bu çalışma, eğitimde eşit(siz)lik sorununu toplumsal eşit(siz)lik sorununun bir parçası olarak ele almıştır. Bundan dolayı da eğitimde eşit(siz)lik sorununun çözümüne dair yapılacak öneri, yine bu bütünlükte olacaktır. İlk olarak belirtilmesi gerekir ki, ancak toplumsal bir sorun, daha doğrusu sistemsal bir sorun olarak ele alınan eğitimde eşit(siz)lik sorununu çözüme ulaşılabilecektir.

Bu noktada yapılması gereken ise eğitimin temel bir insan “hak”kı olduğunun savunulması ve bugün ki uygulamalarla bu “hak”ın insanların elinden alınarak, eğitimin alınıp satılabilen bir meta haline dönüştüğünün altının çizilmesidir. Bu yolla öğrencilerin sahip oldukları olanaksızlıkların

nereden kaynaklandığı da sorgulanabilecek ve “adalet” temelinde eğitim hizmetine ulaşım/ulaşamama sorunu incelenebilecektir.

Bu çalışmada ayrıca, egemen ideolojinin hegemonyasının eğitim sistemi içerisinde güçlü bir etkiye sahip olduğu da ortaya konulmuştur. Bu hegemonya, eğitim sisteminde yaşadıkları eşitsizlikler ve çelişkiler sürekli artan öğrencilerin, kendilerine benimsetilmeye çalışılan bireyselci değerlendirmenin sorgulatılması ile kırılabilir. Eğitim ortamı içerisinde, “eğitim hakkı” temelinde öğrencilerin yaşadığı çelişkilere yapılacak müdahaleler, sistemin yeniden üretilmesine değil, sistemin sorgulanmasına yol açabilecektir.

KAYNAKÇA

Aktay, Yasin. (2007). Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul., Güney Çeğin ve diğerleri (Derleyenler). **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**. 1. Baskı. İstanbul. İletişim Yayınları, ss. 473–498 arasındaki makale.

Althuser, Louis. (2003). **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. (Çev. Alp Tümertekin). (1. Basım). İstanbul, İthaki Yayınları.

Apple, Michael W.. (2006). **Eğitim ve İktidar**. (1. Basım). (Çev. Ergin Bulut) İstanbul: Kalkedon Yayınları. (Eserin orijinali 1984'te yayımlandı).

Arslan, Akın.(2006). 360 Derece Değerlendirme Bireysel Performanstan Kurumsal Performansa Geçişte Etkili Bir Araç. Web: http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp?contID=716&templID=1®lD=2 5 Temmuz 2007'de alınmıştır.

Balıbar, Etienne; Wallerstein, Immanuel. (2000). **İrk Ulus Sınıf Belirsiz Kimlikler**. (Çev. Nazlı Ökten). (3. Basım). İstanbul, Metis Yayınları. (Eserin orijinali 1990'da yayımlanmıştır).

Bottomore, T. B. (1997). **Seçkinler ve Toplum**. (Çev. Erol Mutlu). (2. Basım). Ankara, Gündoğan Yayınları.

Bourdieu, Pierre. (1997). **Toplumbilim Sorunları**. (Çev. Işık Ergüden). İstanbul, Kesit Yayıncılık. (Eserin orijinali 1980'de yayımlanmıştır).

Bourdieu, Pierre. (2006). **Pratik Nedenler**. (Çev. Hülya U. Tanrıöver). (2. Basım). İstanbul, Hil Yayın. (Eserin orijinali 1994'de yayımlanmıştır).

Bowles, Samuel and Gintis, Herbert. (1976). **Schooling in Capitalist America educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. (first edition). New York: Basic Boks, Inc., Publishers.

Brantlinger, Ellen. (2005). An Application of Gramsci's "Who Benefits?" to High-Stakes Testing . **Workplace, İssue6**, p.2. Web: <http://www.cust.educ.ubc.ca/workplace/issue6p1/brantlinger.html> 12 Mayıs 2007'de alınmıştır.

Chomsky, N. (2007,a). Eşitlik: Dil Gelişimi, İnsan Zekası ve Toplumsal Örgütlenme., C.P. Otero (Editör). **Demokrasi ve Eğitim**. (Çev. Ender Abadoğlu ve diğerleri). 1. Baskı. İstanbul, bgst Yayınları, ss. 110–135 arasındaki makale.

Chomsky, N. (2007,b). Eğitimde İnsancıl bir Anlayışa Doğru, C.P. Otero (Editör). **Demokrasi ve Eğitim**. (Çev. Ender Abadoğlu ve diğerleri). 1. Baskı. İstanbul, bgst Yayınları, ss. 173–187 arasındaki makale.

Celkan, H. Yıldırım. (1983). **Öğrencilerin Akademik Başarılarında Zihin Dışındaki Faktörlerin Etkileri (Atatürk Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma)**. Doçentlik Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Erzurum.

Cubberley, Ellwood P. **Eğitim Tarihi I**. İstanbul: Yeryüzü Yayınları

Çeğin, Güney ve diğerleri (Derleyenler). (2007). **Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi**. 1. Basım. İstanbul: İletişim Yayınları

Çınar, İkram.(2002). Bölüm II: Eğitimin Tarihsel Temelleri., Erdal Toprakçı. (Editör). **Eğitim Üzerine**. 1. Baskı. Ankara: Ütopya Yayınevi, ss. 45-90'daki bölüm.

Ercan, Fuat. (1998). **Eğitim ve Kapitalizm- Neoliberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi**. (1. Basım). İstanbul: Bilim Yayınları.

Ergün, Mustafa, Özsüer, Suphi. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, **Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.2**, 269–292. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/vygotsky.pdf> 21 Haziran 2007'de alınmıştır.

Fisher, Frank and Mandel, Alan. (2003). Meritokrasiyi Yeniden Meşrulaştırmak: Teknokrat Bir Strateji Olarak Eğitim Politikası. (Çev. Ramazan Günlü). **Eğitim Bilim ve Toplum, Cilt 1 (2/3)**, 64–71.

Fromm, Eric. (1997). **Marx'ın İnsan Anlayışı**. İstanbul: Arıtan.

Gözütok, Dilek. (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Gilborn, David. (2004). Ability, selection, and institutional racism in schools. In Mark Olssen (Ed.), **Culture and Learnin** (p. 279–297). Connecticut: Information Age Publishing

Hursh, David, (2001). Neoliberalism and the Control of Teachers, Students, and Learning: The Rise of Standards, Standardization, and Accountability. **Cultural Logic**. ISSN 1097–3087. vol4, n.1. Web: <http://clogic.eserver.org/4-1/hursh.html> 5 Nisan 2007'de alınmıştır.

Ichheiser, Gustav. (1943). İdeology of Success and the Dilemma of Education. **Ethics. Vol.53 (2)**, s. 137–141 Web: <http://links.jstor.org/sici?sici=0014-1704%28194301%2953%3A2%3C137%3AIVOSATD%3E2.0.CO%3B2-1> 2 Şubat 2007'de alınmıştır.

Karademir, Çiğdem Aldan. (2007). **Düzyer Dersliklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Akademik Başarıları Ve Benlik Saygısı Üzerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kılıç, Sinan. (2007). Eşitlik., Ahmet Cevizci (editör). **Felsefe Ansiklopedisi**. Ankara: Ebabil Yayıncılık. 753–760.

Keskin, Nuray E., Demirci, Aytül G. (2003). **Eğitimde Çürüyüş**. 1. Basım. Ankara: KİGEM.

Kocacık, Faruk. (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt 27 (1), 1–10.

Köse, Ruhi. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yenidenüretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. **ODTÜ Gelişme Dergisi**, Cilt 28 (3-4), 361-382.

Köse, Ruhi. (2004). Basil Bernstein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine. **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt 2 (7), 26–47.

Kümbetoğlu, Belkıs. (2005). **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**. 1. Basım. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Mills, Carmen, Gale, Trevor. (2007). Researching social inequalities in education: Towards a Bourdieuan methodology. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 20 (4).s.433–447. Web: http://eprints.usq.edu.au/2576/1/Mills_Gale_2007_IJQSE_finalauthoversio_n.pdf 23 ağustos 2007'de alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2005). **İl Milli Eğitim Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları**. Web: <http://tkb.meb.gov.tr/Denetim/performanssayfa.html> 5 Temmuz 2007'de alınmıştır.

Olman, Bertell. (2002). Why So Many Exam? A Marxist Response Web: <http://zmagsite.zmag.org/oct2002/ollman1002.htm> 5 Nisan 2007'de alınmıştır.

Olsen, Mark (Editör) (2004). **Culture and Learning**. Connecticut: Information Age Publishing

Oğuzkan, Ferhan. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Özsoy,Seçkin. (2002). **Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme**. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Serter, Nur. (1997). **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**. 1. Basım. İstanbul: Sarmal Yayınları.

Şan, Mustafa K., Hira, İsmail. (2002). Sanayi Sonrası Toplum Kuralları. Web: http://www.elelebizbize.net/e-kutuphane/mustafakemalsan/Sanayi_Sonrasi_Toplum%20Kuramlari.pdf 12 Ağustos 2007'de alınmıştır.

Şenel, Alaeddin. (1993). **İrk ve İrkçilik Düşüncesi**. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tan, Mine. (1989). Çağlar Boyunca Çocukluk. **E.B.F. Dergisi**, cilt 22 (1), 71–88

Toprakçı, Erdal (Editör). (2002). **Eğitim Üzerine**. 1. Basım. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Turner, Bryan.(1997). **Eşitlik** (Çev. B. Sina Şener). 1. Basım. Ankara: Dost Yayınları.(Eserin orijinali 1986'da yayımlandı).

Ünal, L. Işıl; Özsoy, Seçkin. (1998). Modern Türkiye'nin Sisypheos Miti: "Eğitimde Fırsat Eşitliği" . **75. Yılda Eğitim**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

Üstel, Fusun. (1999). **Yurttaşlık ve Demokrasi**. 1. Basım. Ankara: Dost Yayınları.

Wilson, Faith A. (2006). Downsized Discourse: Classroom Management, Neoliberalism, and the Shaping of Correct Workplace Attitude . **Journal for Critical Education Policy Studies**. İSSN 1740-2743 **Vol:4** (2) . Web: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=69> 2 Şubat 2007'de alınmıştır.

Zubritski, Y., Mitropolski, D., Kerov,V. (1991). **Kapitalist Toplum** (Çev. Sevim Belli). 7. Basım. Ankara: Sol Yayınları.

The College of New York üniversitesi web sitesi:
<http://www1.cuny.cuny.edu/>

ÖSS'ye yeni düzen. (6 Ağustos 2007). **Radikal**.

Fiziki Koşullar Hiç Yeterli Değil, Okulların Yarisında Sıra Eksiği Bulunuyor. (16 Eylül 2007). **Milliyet**. Web: <http://www.milliyet.com/2007/09/16/guncel/gun01.html>

İmtiyazlı, sınıflı, bölünmüş bir kitle. (5 Ocak 2007). **Radikal**. Web: <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=209188>

EK 1: Öğrenci Görüşme Formu

“Lise Öğrencilerinin Eğitimsel Eşit(siz)liğe İlişkin Kavrayışlarının Çözümlemesi”

Kayıt Formu No:

Görüşülen Kişi:
Görüşme Yeri:
Başlama Saati:
Bitiş Saati:

Bu araştırma, farklı sosyal kesimlerden gelen lise öğrencilerin ‘eğitimsel eşitliği/eşitsizliği’ nasıl kavradığını ve bu kavrayışın neoliberal eğitim politikalarının dayandığı ve eğitim alanına taşıdığı değerlerle örtüşme/örtüşmeme durumunu betimlemek ve çözümlmek amacıyla yapılmaktadır.

Yapılacak görüşme sonrası elde edilen bilgiler bilimsel bir amaç doğrultusunda kullanılacak, bu amaç dışında hiçbir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Görüşmeci uygun gördüğü takdirde veri toplamayı kolaylaştırmak üzere ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Katılımcılara ait tüm kişisel bilgiler ve ses kayıtları saklı tutulacak, elde edilen veriler araştırmada görüşmecilerin ismi verilerek kullanılmayacaktır.

Görüşmeyi kabul ettiğiniz için teşekkür ederim.

Ebru AYLAR
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

Kişisel Bilgiler:

Yaş:

Cinsiyet:

Okuduğu Sınıf:

Oturduğu semt:

Oturduğu ev: Apartman dairesi Müstakil ev
 Gecekondu

Hane geliri (Aylık) :

Kardeş sayısı:

Annenin yaptığı iş:

Annenin eğitim durumu:

Babanın yaptığı iş:

Babanın eğitim durumu:

Kardeşlerin (varsa) yaptığı iş:

Kardeşlerin eğitim durumu:

Mezun olunan ilköğretim okulu ve okulun semti:

1. Eğitimde eşitlik konusunda ne düşünüyorsunuz?

- Peki, eşitlik size ne ifade ediyor?
- Örneğin, eşitlik ilkesine uygun olan ve olmayan ne gibi durum ve davranışlarla karşılaşıyorsunuz?
- Konuya eğitimden, okulda yaşananlardan örnek verebilir misiniz?

2. Sizce eğitimde başarılı olmak ne demektir?

- Genel olarak başarı ve başarısızlık durumu size ne ifade ediyor?
- Örneğin siz başarılı biri misiniz? Hangi alanlarda başarılısınız ve neden başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?
- Sizce eğitim sisteminde öğretmenler, öğrenci başarısını neye göre (hangi ölçütlere göre) belirliyorlar?
- Peki, öğretmenleriniz sizi eğitim açısından başarılı buluyorlar mı? Buluyor ya da bulmuyorlarsa sizce nedeni nedir?

- Eğitimde başarılı olmak için öğrencinin sizce ne yapması gerekiyor?
- Eğitimde başarılı olan ve olmayan kişiler var mı çevrenizde? Onları niçin başarılı/başarısız buluyorsunuz?
- Genel olarak eğitim sisteminde adil bir başarı değerlendirmesi yapıldığını düşünüyor musunuz? Niçin?

3. Sizce yetenekli birey nasıl bir bireydir?

- İnsanlar doğuştan mı yetenekli olurlar, yoksa zamanla ve uygun koşullar içerisinde mi yeteneklerini geliştiriyorlar?
- Eğitimde yetenekli olmak önemli midir? Niçin?
- Yetenek düzeyi ne olursa olsun insanlar istediği düzeyde eğitim almalı mıdır? Niçin?
- Sizce yaşamın içerisinde, örneğin iş yaşamında yetenekli olmak avantaj sağlamakta mıdır? Niçin?

- Yetenek ile okul başarısı arasında bir ilişki var mıdır? Varsa nedir?

4. Rekabet etmek ne demektir?

- Öğreniminiz boyunca yaşadığınız ya da tanık olduğunuz bir rekabet ilişkisini anlatır mısınız?
- Eğitimde rekabet önemli midir? Niçin?
- Rekabet ile işbirliği/dayanışma birlikte gerçekleşebilir mi? Siz bunların hangisini daha yapıcı buluyorsunuz? Niçin?
- Rekabet ederek mi yoksa dayanışma ile mi daha iyi öğreneceğinize inanıyorsunuz? Niçin?

5. Sizce performans nedir?

- İyi bir performans sergilemek ile başarılı olmak benzer şeyler midir? Niçin?

- Bir kişinin performansının yüksek olması iyi bir şey midir?
 - Eğitim alanında iyi bir performans sergilemek için neleri yerine getirmek gerekir ve nasıl bir öğrenci olmak gerekir?
 - Eğitimde performanslarına göre öğrencileri ayırmak mümkün müdür? Bunu yapmak gerekli midir?
 - Eğitim alanı da dâhil olmak üzere siz hangi alanlarda performansınızın iyi olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
6. Eğitimde başarı, yetenek, performans ve rekabet arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer varsa bu ilişki nasıl ortaya çıkıyor?
7. Gelecekte eğitim ve iş yaşamında nasıl bir kişi olacağınızı, neler yapabileceğinizi umuyorsunuz? Niçin?

TEŞEKKÜRLER

EK 2: Görüşülenlerin Kişisel Bilgileri

Çizelge 1. A Lisesi Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

	AK1	AE2	AK3	AE4	AE5	AK6
Yaş	17	16	16	17	17	16
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Erkek	Kadın
Oku.						
Sınıf	11	10	11	11	10	10
Otur.						
Semt	Kayaş	Mamak	Kayaş	Mamak	Gülveren	Kayaş
Otur.						
Ev	Gecekondu	Gecekondu	Gecekondu	Apartman	Apartman	Gecekondu
Hane Geliri (YTL)	500 civarı	1-1.500 arası	700 civarı	1.500	1000	1000
Kardeş Sayısı	6	2	3	5	2	3
Annenin Yaptığı İş	Ev kadını	Hemşire	Ev kadını	Ev Kadını	Ev kadını	Ev kadını
Annenin eğitim Durumu	Yok	Lise	İlkokul	İlkokul	İlkokul	İlkokul
Babanın Yaptığı İş	Çiftçi	Serbest meslek	Terzi	Kamyon şoförü	İşçi	İşçi
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	Lise	Ortaokul	İlkokul	Lise	Ortaokul

Çizelge 2. B Lisesi Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

	ÜE7	ÜE8	ÜK9	ÜK10	ÜE11	ÜK12
Yaş	16	17	17	16	16	15
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek	Kadın
Oku.						
Sınıf	11	11	11	10	10	10
Otur.						
Semt	Dikmen	Çiğdem	Çukurambar	Yüz.yıl	İlker	Söğütözü
Otur.						
Ev	Apartman	Apartman	Apartman	Apartman	Apartman	Apartman
Hane Geliri (YTL)	5000 civarı	4.500 civarı	3–4.000 arası	Bilmiyor	Yüksek ama bilmiyor	5.5–6.000 arası
Kardeş Sayısı	Yok	2	4	1	Yok	3
Annenin Yaptığı iş	İşletmeci	Emekli	Ev kadını	Ev Kadını	Memur	Teknik ressam
Annenin eğitim Durumu	Yüksek lisans	Üniversite	Lise	Lise	Lise	Lise
Babanın Yaptığı iş	Emekli	Muhasebeci	Mühendis	Genel müdür	Şirket sahibi	Kamu kuruluşunda Daire Başkanı
Babanın Eğitim Durumu	Üniversite	2 üniversite mezunu	Üniversite	Üniversite	Üniversite terk	Üniversite

EK 3:**Görüşme Formunun Hazırlanmasında Uzman Görüşüne Başvurulan Kişiler**

Prof. Dr. Nejla Kurul Tural

Prof. Dr. Kasım Karakütük

Doç. Dr. Hayat Boz

Yrd.Doç. Dr. Seçkin Özsoy

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy

Araş. Gör. Sabri Güngör

Araş. Gör. Ebru Oğuz