TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ: AFYONKARAHİSAR SÜLEYMAN DEMİREL FEN LİSESİ ve ATATÜRK LİSESİ ÖRNEĞİ

Hıdır ÖNÜR

İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalı
Doktora Programı

Danışman: Doç. Dr. Yaşar KAYA

Doktora Tezi

Malatya, 2013

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Enstitümüz Sosyoloji Ana bilim Dalı Doktora öğrencisi Hıdır ÖNÜR tarafından Doç. Dr. Yaşar KAYA danışmanlığında hazırlanan **"TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ: AFYONKARAHİSAR SÜLEYMAN DEMİREL FEN LİSESİ ve ATATÜRK LİSESİ ÖRNEĞİ"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyoloji Ana Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Y. Cemalettin ÇOPUROĞLU
(Akademik Unvanı, Adı Soyadı) (İmza)

Üye: Prof. Dr. Abdullah KORKMAZ
(Akademik Unvanı, Adı Soyadı) (İmza)

Üye: Doç. Dr. Abit BULUT
(Akademik Unvanı, Adı Soyadı) (İmza)

Üye: Doç. Dr. Yaşar KAYA (Danışman)
(Akademik Unvanı, Adı Soyadı) (İmza)

Üye: Doç. Dr. Taner TATAR
(Akademik Unvanı, Adı Soyadı) (İmza)

Onay
Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.
…../…../……..

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

"Doç. Dr. Yaşar KAYA'nın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ: AFYONKARAHİSAR SÜLEYMAN DEMİREL FEN LİSESİ ve ATATÜRK LİSESİ ÖRNEĞİ** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım." Hıdır ÖNÜR,

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması yalnızca kendi gayretimle değil, bir çok insanın teşvik, öneri ve emeği ile gerçekleştirilmiştir. Yapıcı eleştiri ve tavsiyelerinden dolayı hocam Prof. Dr. Abdullah KORKMAZ'a ve Doç. Dr. Abit BULUT'a teşekkür ederim. Beni pek çok konuda destekleyen, yardımını esirgemeyen, katkı ve tavsiyelerini sunan tez danışmanım, hocam Doç. Dr. Yaşar KAYA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Tez süresince fikirlerinden istifade ettiğim hocam Prof.Dr. Metin ÖZKUL'a, tez konusuyla ilgili sohbetleriyle beni besleyen ve kaynaklarını benimle paylaşma nezaketi gösteren Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e, fikirleriyle destek olan Prof.Dr.Himmet HÜLÜR'e ve bilgisayarla ilgili yaşadığım teknik problemlerin giderilmesinde yardımcı olan arkadaşlarım Araştırma Görevlileri İlteriş YILDIRIM ve Barış ÇİFTÇİ'ye teşekkür ederim.

Son olarak, sabrı ve desteğiyle evde çalışma ortamı oluşturan eşim Yrd.Doç.Dr. Huriye TEKİN ÖNÜR'e ve tez boyunca benden beklentilerini en aza indirgemeye gayret gösteren kızım Ayşe Ceyda ile oğlum Mehmet Turan'a teşekkür ederim.

ÖZET

ÖNÜR, Hıdır. Toplumsal Eşitsizliklerin Yeniden Üretilmesinde Eğitimin Rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği, Doktora Tezi, Malatya, 2013

Geleneksel toplumlarda statüler ve statülerin gerektirdiği roller, insan için birer veri niteliğindedir. İnsana düşen görev, verili statüsünün gerektirdiği rolünü yerine getirmektir. Bu sebeple geleneksel toplumlarda insanların sahip oldukları statüleri genellikle değişmemektedir. Modern toplumlarda ise statüler doğuştan değil, sonradan bireyin çabasıyla kazanılmaktadır. Toplumsal statü kazanmanın en önemli aracı eğitimdir. Eğitim yoluyla bireyler, toplumsal konumlarını değiştirip dikey sosyal hareketliliğe uğrayabilmektedir. Yukarı doğru dikey hareketliliğin sağlanabilmesi için, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin bütün bireylere sağlanması gerekmektedir. Aksi taktirde eğitim, yukarı doğru dikey sosyal hareketliliğin aracı olmaktan çıkıp, mevcut eşitsizlikleri sürdürmenin aracına dönüşmüş olacaktır. Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminin aracı olarak eğitim, kendinden beklenen işlevi yerine getiremeyecektir. Nitekim, günümüz Türk toplumunda ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri, onların çocuklarına sağlayacakları eğitim imkânlarını belirlemektedir. Bu işleyiş mekanizmasının çözümlenmesi, muhtemel çözüm önerilerinin geliştirilmesi bakımından hayatî önem taşımaktadır.

Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolünü tespit etmenin amaçlandığı bu çalışmada, Afyonkarahisar merkezinde bulunan Atatürk Lisesi ve Süleyman Demirel Fen Lisesi öğrencileri üzerinde anket uygulanmıştır. Bu liselerin seçilmesinin nedeni, birinin en yüksek puana göre sınavla öğrenci alırken, diğerinin sınavsız öğrenci almasıdır. Araştırmada Fen Lisesinde 276, Atatürk Lisesinde 634 olmak üzere toplam 910 öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında Khi-kare testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, araştırma varsayımlarının doğruluğu test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal eşitsizlik, yeniden üretim, eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, dikey toplumsal hareketlilik, toplumsal statü ve rol, fen lisesi, genel lise.

ABSTRACT

ONUR, Hıdır. The Role of Education in the Reproduction of Social Inequalities: The Case of Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi and Atatürk Lisesi , Ph.D. Thesis, Malatya, 2013.

The status and the roles entailed by the status can be considered as an important data for each man in the traditional society. Man's duty is to perform the role of the given status. For this reason, the statuses of men in the traditional societies are generally unchanging. But in modern society, status is not given by birth but it is achieved through the effort of individual. The most important means of achieving social status is education. Through education, individuals can change their social positions and can realize vertical social mobility. Equal opportunity and possibility in education should be provided to all individuals for the realization of a vertical social mobility. Otherwise, education stops being a means of vertical social mobility and becomes a means of the maintenance of existing inequalities. Education, as a means of maintaining the reproduction of social inequalities, will not perform the functions that it is expected to perform. As a matter of fact, the socioeconomic and sociocultural characteristics of the present Turkish families, determine the educational opportunities they provide for their children. The analysis of this operational mechanism has vital significance in terms of the possible suggestions for solution.

In this study that aims to determine the role of education in the reproduction of social inequalities, a questionnaire form is applied in Atatürk Lisesi and Süleyman Demirel Fen Lisesi in Afyonkarahisar city center. The reason of choosing these schools is the fact that one of them accepts students having the highest points and the other accepts students without making examination. In the study, the questionnaire for is applied to total 910 students, 276 students from Fen Lisesi and 634 students from Atatürk Lisesi. The data gathered are evaluated by using chi square test. The truth of the assumptions of the study is tested in this evaluation.

Key Words: Social inequalities, reproduction, education, equal opportunity in education, vertical social mobility, social status and role, natural science lise, general lise.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ i

ÖNSÖZ ii

ÖZET iii

ABSTRACT v

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR LİSTESİ x

ŞEKİLLER LİSTESİ xiii

GRAFİKLER LİSTESİ xiv

KISALTMALAR LİSTESİ xv

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TEORİLERİNDE TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK MESELESİ 6

1. TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK 6

2. KLASİK DÖNEM SOSYOLOJİSİNDE TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK .15

2.1. Karl Marx: Toplumsal Sınıflar 15

2.2. Max Weber: Statü Grupları, Sınıf ve Partiler 19

2.3. Emile Durkheim: Zorunlu İşbölümü 24

3. ÇAĞDAŞ SOSYOLOJİDE TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK..... 32

3.1. Pierre Bourdieu: Sosyal Sermaye, Kültürel Sermaye ve Ekonomik Sermaye Bileşimi 32

3.2. Henry A.Giroux ve Michael W.Apple: Neoliberal Eğitim Politikaları 43

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE TOPLUM 52

1. EĞİTİM KAVRAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ 52

2. EĞİTİMİN TOPLUMSAL FONKSİYONLARI.....54

2.1. Kültürel Mirasın Aktarılması.....54

2.2. Toplumsal Değişme İçin Gerekli Olan Yenilikçi Bireylerin Yetiştirilmesi…… 57

2.3. Sosyalleşme Aracı Olarak Eğitim 59

2.4. Ekonominin İhtiyaç Duyduğu İşgücünün Yetiştirilmesi 62

2.5. Eğitimin Siyasal Fonksiyonu 65

3. TOPLUM TİPLERİNE GÖRE EĞİTİM SİSTEMLERİ 68

4. TOPLUMSAL TABAKALAŞMA EĞİTİM İLİŞKİSİ.....75

4.1.Eğitimin Toplumsal Tabakalaşma Üzerine Etkisi: Dikey Hareketlilik 79

4.2. Toplumsal Tabakanın Eğitim Üzerine Etkisi: Eğitimde Fırsat Eşitliği 86

4.2.1. Elit Eğitimi.....92

4.2.2. Fırsat Eşitliğine Dayalı Eğitim Modeli.....97

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ: ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....105

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA 105

1.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi.....105

1.2. Kapsam ve Sınırlılıkları.....106

1.3. Yöntem ve Teknik 107

1.4. Evren ve Örneklem.....107

1.5. Araştırmanın Varsayımları.....108

1.6. Anahtar Kavramlar.....109

2. TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN GİDERİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNÜ SINIRLANDIRAN NEDENLER 110
2.1. Aileyle İlgili Nedenler *111*
2.1.1. Ailenin Ekonomik Durumu 116
2.1.2. Aile Yapısı ve Niteliği 127
2.1.3. Ailenin Kültürel Özellikleri 137
2.1.4. Ailenin Eğitime Bakışı 151
2.2. Coğrafi Nedenler *158*
2.3. Okulla İlgili Nedenler *162*
2.3.1. Okulun Fiziki İmkânları 165
2.3.2. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi 168
2.3.3. Öğrenci-Okul İdaresi İlişkisi 175
2.4. Öğrenciyle İlgili Nedenler *179*
2.4.1. Öğrencinin Hazır Bulunuşluk Düzeyi ve Akademik Yönelimi 180
2.4.2. Okul Sorumluluklarını Yerine Getirme Alışkanlığı 187
2.4.3. Başarı Arzusu ve Okul Beklentisi 193
2.4.4. Boş Zamanları Değerlendirme Biçimi 208
2.5. Neoliberal Eğitim Politikaları *215*

SONUÇ 221

EK 1: ANKET FORMU 233

KAYNAKÇA 238

TABLOLAR LİSTESİ

sayfa

Tablo 1: Toplumsal Eşitsizlik ve Eğitim....14
Tablo 2: Weber ve Marx'ın Sınıf Yapısı Modelleri....22
Tablo 3: Türkiye'de Net Okullaşma Oranları (%)....82
Tablo 4: Eğitim Durumuna Göre İşsizlik Oranı (%, 15-24 Yaş)....83
Tablo 5: Nüfus Dilimlerinin Milli Gelirden Aldıkları Pay (%)....89
Tablo 6: Okula Göre Aylık Gelir Düzeyi....118
Tablo 7: Okula Göre Bir İş Yerinde Çalışılıp Çalışılmadığı....119
Tablo 8: Okula Göre Evde Ayrı Odası Olup Olmadığı....121
Tablo 9: Okula Göre Evde İnternet Olup Olmadığı....122
Tablo 10: Okula Göre İnternete Girme Nedeni....124
Tablo 11: Okula Göre Ailenin Düzenli Harçlık Verip Vermediği....125
Tablo 12: Okula Göre OKS İçin Dershaneye Gidilip Gidilmediği....126
Tablo 13: Okula Göre Üniversiteye Hazırlık İçin Dershaneye Gidilip Gidilmediği 127
Tablo 14: Okula Göre Kardeş Sayısı....131
Tablo 15: Okula Göre Aile Genişliği....132
Tablo 16: Okula Göre Ailenin Kendi İstekleri Konusunda Baskıcı Olup Olmadığı 133
Tablo 17: Okula Göre Ailenin Kendi Kurallarına İtaat Etmeyi İsteyip İstemediği..134
Tablo 18: Okula Göre Evde Son Sözü Babanın Söyleyip Söylemediği....135
Tablo 19: Okula Göre Evde Son Sözü Erkek Söylemesi Gerektiğine Dair Tutum..136
Tablo 20: Okula Göre Ailede Duygu ve Düşüncelerinin Önemsenip Önemsenmediği 137
Tablo 21: Okula Göre Babının Eğitim Düzeyi....138
Tablo 22: Okula Göre Annenin Eğitim Düzeyi....139
Tablo 23: Ortaöğretim Düzeyinde Net Okullaşma Oranları (%, 2010-2011)....140
Tablo 24: Okula Göre Babanın Mesleği....141
Tablo 25: Örneklem Grubunun Dede ve Baba Meslekleri....143
Tablo 26: Okula Göre Annenin Mesleği....144
Tablo 27: Okula Göre Eve Günlük Gazete Alınıp Alınmadığı....145

Tablo 28: Okula Göre Argo Konuşmanın Ailede Yadırganıp Yadırganmadığı 147
Tablo 29: Okula Göre Kavga Ettiğinde Ailesinin Yadırgayıp Yadırgamadığı 148
Tablo 30: Okula Göre Yemeğin Masada, Ayrı Tabaklarda Yenip Yenmediği.....149
Tablo 31: Okula Göre Aileyle Birlikte İyi Restoranlarda Yemek Yenip Yenmediği 150
Tablo 32: Okula Göre Tatil Yapılıp Yapılmadığı 151
Tablo 33: Okula Göre Ailenin Okul Çalışmalarına İlgili Olup Olmadığı 154
Tablo 34: Okula Göre Öğrenci Başarılı Olduğunda Ailesi Tarafından Ödüllendirilip Ödüllendirilmediği.....155
Tablo 35: Okula Göre Durumu Hakkında Bilgi Almak İçin Velinin Sık Sık Okula Gelip Gelmediği 157
Tablo 36: Okula Göre Davranışları Konusunda Ailenin ve Öğretmenin Beklentilerinin Çatışıp Çatışmadığı.....158
Tablo 37: Afyonkarahisar'da İç Göç Durumu 159
Tablo 38: Okula Göre Oturulan Mahalle 161
Tablo 39: Okula Göre Okul-Ev Ulaşımının Zor Olup Olmadığı 162
Tablo 40: Okula Göre Okulda Spor Salonu Olup Olmadığı 166
Tablo 41: Okula Göre Okulda Ders İçin Gerekli Araç Gerecin Olup Olmadığı.....167
Tablo 42: Okula Göre Okul Kantininin İhtiyaçları Karşılamada Yeterli Olup Olmadığı.....168
Tablo 43: Okula Göre Öğretmenlerin Kendisine Değer Verip Vermediği 170
Tablo 44: Okula Göre Öğretmen Kızdığı İçin Derste Soru Soramama 171
Tablo 45: Okula Göre Alay Edileceği Düşüncesiyle Derste Soru Soramama 172
Tablo 46: Okula Göre Öğretmenlerin Özel Sorunlarla İlgilenip İlgilenmediği 174
Tablo 47: Okula Göre Okulda Model Alınacak Çok Öğretmen Olup Olmadığı 175
Tablo 48: Okula Göre Okul İdarecilerine Karşı Saygıdan Çok Korku Duyulup Duyulmadığı.....178
Tablo 49: Okula Göre Okulda Demokratik ve Eşitlikçi Bir Ortamın Olup Olmadığı 179
Tablo 50: Okula Göre Anaokuluna Gidilip Gidilmediği 182
Tablo 51: Okula Göre İlköğretimin Bitirildiği Yer 183

Tablo 52: Okula Göre İlköğretimde Derslere Branş Dışı Öğretmen Girip Girmediği 184
Tablo 53: Okula Göre İlköğretimde En Başarısız Olunan Ders.....186
Tablo 54: Okula Göre Lisede En Başarısız Olunan Dersin Matematik Olup Olmadığı 187
Tablo 55: Okula Göre Okul Ödevlerini Yapıp Yapmadığı.....190
Tablo 56: Okula Göre Gerekli Olmadıkça Okula Devamsızlık Yapmama Durumu 191
Tablo 57: Okula Göre Okula Ders Kitaplarını Götürüp Götürmediği.....192
Tablo 58: Okula Göre Derslere Hazırlıklı Gidilip Gidilmediği 193
Tablo 59: Okula Göre Başarılı Olamayacağına Dair Tutum.....196
Tablo 60: Okula Göre Başarının Temelinin Çalışmak Olduğuna Dair Tutum 198
Tablo 61: Okula Göre Ailenin Hayat Şartlarından Ancak Okuyarak Kurtulabileceğine Dair Tutum.....199
Tablo 62: Okula Göre Meslek Tercihi 200
Tablo 63: Üniversite Programlarına Yerleşen Öğrenci Dağılımı (2011LYS) 202
Tablo 64: 2011 LYS Okul Türlerine Göre Dağılım 202
Tablo 65: Okula Göre Liseyi Bitirmenin Öncelikli Hedef Olup Olmadığı 204
Tablo 66: Okula Göre Okulu Bırakmayı Düşünüp Düşünmediği 206
Tablo 67: Okula Göre Üniversiteyi Kazanamama Kaygısı.....208
Tablo 68: Okula göre TV'de En Çok İzlenen Program.....211
Tablo 69: Okula Göre En Çok Yapılan Spor Türü 212
Tablo 70: Okula Göre En Çok Dinlenen Müzik Türü 213

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: Toplumsal Konumlar ve Hayat Tarzları Uzamı 38
Şekil 2: Paralel Hatlar Modeli 69
Şekil 3: Çatal Modeli 72
Şekil 4: Merdiven Modeli 73
Şekil 5: Sosyal Sınıflar ve Eğitim Beklentileri.....195

GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 1: OECD Ülkelerinde Kuşaklararası Eğitim Düzeyindeki Hareketlilik (2009) 84
Grafik 2: Eğitim Düzeyinin Bir Kuşaktan Diğerine Değişmediği Ailelerdeki Eğitim Durumu (2009) 85

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

GSMH: Gayri Safi Milli Hasıla

IMF: International Monetary Foundation

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MF: Matematik Fen

MÜSİAD: Müstakil İşadamları Derneği

OKS: Ortaöğretim Kurumları Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

s.:Sayfa

TED: Türk Eğitim Derneği

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TÜSİAD: Türk Sanayici ve İşadamları Derneği

TIMMS: Third International Mathematics and Science Study

TM: Türkçe Matematik

TS: Türkçe Sosyal

OECD: Organization of Economic Corparation and Development

ÖSYM: Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi

PIRLS: The Progress in the International Reading Literacy Study

PISA: The Program for International Student Assessment

ROSE: The Relevance of Science Education

vb.: ve benzeri

GİRİŞ

Bilindiği gibi, geleneksel toplumlarda statüler ve statünün gerektirdiği roller insan için bir veri niteliğindedir. İnsana düşen görev, verili statüsünün gerektirdiği rolleri yerine getirmektir. Bu toplumsal yapıda insanların toplumsal konumları pek değişmemektedir. Esasen insanların da böyle bir isteği ve çabasından söz etmek mümkün değildir. Çünkü, geleneksel toplumlarda katı kurallarla birbirinden ayrışmış zümrelerin varlığı, toplum yapısının tabiî bir özelliği olarak kabul edilmektedir. Bu toplumlarda her zümrenin kendine özgü bazı hak ve sorumluluklarının olduğu bilinmektedir. Meselâ, eğitim görme üst toplumsal tabakada yer alan zümrelerin hakkı iken, alt tabakada yer alan insanlardan beklenen görev, üretimde bulunarak toplumun temel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktır. Böylece, üst tabakalarda yer alan kişiler entelektüel faaliyetlerde bulunabilirken, alt tabakalardakilerin payına bedensel çaba gerektiren işlerde çalışmak düşmüştür.

Bu yapının çözülmesiyle, ortaya çıkan modern toplumlarda bireyin kendi statüsünü tayin edebilme hakkı oluşmuştur. Bireyin çabası, onun statüsünün değişebilir olmasını sağlamıştır. Yukarı doğru toplumsal hareketliliğe uğrayan bireyler, ailesinin toplumsal tabakasına ve/veya sınıfına göre daha iyi bir toplumsal konuma sahip olabilmektedirler. Bunun en temel nedeni, toplumsal statülerin artık aileden devralınarak değil, eğitim yoluyla sonradan kazanılabilir olmasıdır. Nitekim, sanayileşmeye paralel olarak ortaya çıkan nitelikli işgücü ihtiyacını karşılama zarureti, eğitimin herkesin faydalanabildiği temel hak olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Böylece, bir taraftan gelişen sanayinin nitelikli insan gücü talebi karşılanmış, diğer taraftan da nispeten alt toplumsal tabakalarda yer alan insanlar kendilerine daha yukarılarda yer edinme fırsatına sahip olmuşlardır.

Bununla birlikte, gelişmeler toplumların her kesimini eşit, veya ona yakın düzeyde etkilememiştir. Yeni toplum yapısı her ne kadar, eğitimi öne çıkarmış ise de, eğitimden yararlanma fırsatı herkes için aynı düzeyde sahip olunan bir hak olmamıştır. İkinci Dünya savaşı yıllarına kadar İngiltere, Fransa, Almanya gibi sanayileşmiş ülkelerde eğitim herkesin hakkı olmuşsa da, herkes aynı okullara

gidememiştir. Zengin soylularla yoksul alt tabaka insanlarının gittiği, gidebildiği okullar ayrışmış; ailenin sosyal ve ekonomik özellikleri, çocuğun hangi okula gidip nasıl bir eğitim alacağını belirlemiştir. Ebeveynin sahip olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel sermayenin bileşimi çocuğa avantaj ya da dezavantaj olarak aktarılmıştır. Böylece, eğitimde fırsat eşitliği ilköğretim düzeyindeki eğitime erişim olarak uygulanmıştır. İlköğretimin zorunlu tutulmasıyla herkesin eğitim imkânlarından yararlandığı varsayılmıştır. Diğer bir ifadeyle, eğitimde fırsat eşitliği özellikle zorunlu eğitime erişim hakkı olarak kabul edilmiş ve uygulanmıştır.

Halbuki, ilköğretim okullarının fizikî imkanlarından eğitimin niteliğine kadar aynı kaliteye sahip olmadığı bilinmektedir. Özellikle merkezden çevreye doğru gidildikçe okullar arasındaki farklılıklar, çevrenin aleyhine olmak üzere iyice belirginleşmektedir. Eğitim politikaları bu farklılıkları gidermek yerine, daha da pekiştirebilmektedir. Örneğin, ülkemizde son yıllarda uygulanmaya başlanan adrese dayalı okul kayıt sistemiyle, okul çağına gelen her çocuk kendi evine en yakın olan okula otomatik olarak kaydedilmektedir. İlk bakışta, ebeveynlerin çocuğunu en iyi okula kayıt yaptırma mücadelelerini ortadan kaldırdığı için eşitlikçi gibi görünen bu uygulamanın, aslında, her çocuğu kendi bulunduğu ortamda kalmaya zorladığı için eşitsizlikleri destekleyen bir işleyişe sahip olduğu genellikle göz ardı edilmektedir. Zira, merkez mahallelerde eğitim ve gelir seviyesi nispeten yüksek olan ailelerin oturduğu dikkate alınırsa, merkez ve çevre okullarının gelir ve eğitim seviyesine göre ayrıştığı ileri sürülebilir. Bu nedenle olsa gerek, yeni kayıt sisteminde avantajlı gelir grubundaki aileler çocuklarını merkez okullara kayıt yaptırabilmek için buralarda ikamet etmenin yollarını aramaktadır. Merkeze olan talebin artması, buralardaki konut fiyatı ve kiraların yükselmesine neden olmakta; sonuçta bu bedeli karşılayabilecek durumda olanlar merkeze girebilmekte, karşılayamayanlar çevrede kalmaya mahkûm olmaktadır.

İlköğretim sonrasında bireylerin eğitime devam etmeleri daha belirgin olarak sosyal bir karakter taşımaktadır. Çünkü, ortaöğretime yerleştirmenin sınav sistemiyle yapıldığı ülkemizde, ilköğretim okullarında verilen eğitimin niteliği, öğrencileri bu sınavlara hazırlamaktan uzaktır. Özellikle, 2006 yılından bu yana

öğretim yöntemlerinin kademeli olarak değiştirilmesi neticesinde matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi temel derslerde öğrenciye bilgi öğretilmemekte, bilginin nasıl elde edildiği öğretilmektedir. Fakat ortaöğretime geçişi belirleyen sınav sistemi, kuralların, formüllerin ezberlenmesine, kısa sürede belli bir metnin okunmasına dayalı "eleyici" niteliktedir. İlköğretimde uygulanan eğitim ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştiren sınav sistemlerinin farklı felsefi temellere dayanıyor oluşu, özel dershanecilik sektörünün doğmasında etkili olmuştur. Öğrenciler bir taraftan ilköğretimde proje ve performans ödevleriyle öğrenmeye çalışırlarken, diğer taraftan, okul haricindeki zamanlarının neredeyse tamamında devam ettikleri dershanelerde bol bol test çözerek bilgiyi ölçmekten ziyade eleme işlevi bulunan sınavlara hazırlanmaktadırlar.

Diğer taraftan, üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konu, dershanelerde çalışan öğretmenlerin niteliğidir. Zira, devlet okullarında çalışan tecrübeli ve başarılı öğretmenlerin önemli bir kısmı, yüksek maaşlar karşılığında piyasada kendini ispat etmiş dershanelerde çalışmaya yönelmektedir. Piyasanın rekabetçi ortamında yer edinmede zorlanan dershaneler ise genellikle, devlet okullarına atanamayan öğretmen adaylarını düşük ücretle istihdam etmektedir. Dershaneler arasındaki bu farklılık onların fiyatını belirlemekte, her aile bütçesine uygun farklı fiyat ve kalitede dershaneler çoğalmaktadır. Sonuçta, özel dershaneler de, ilköğretim kurumlarında olduğu gibi, ailelerin sosyo ekonomik özelliklerine göre ayrışarak öğrencilerine farklı eğitim imkânları sunmaktadır.

Bu şartlarda, çocuğun hangi eğitim kurumundan ve nasıl bir eğitim alacağı meselesi, ancak eğitimli anne ve babaların üstesinden gelebileceği karmaşık ve zor bir hal almaktadır. Ebeveynin eğitim düzeyi, kültürel sermaye olarak çocuğa aktarılmakta; o da sermayesinin miktarına göre eğitim imkânlarından yararlanmaktadır. Ancak, bütün öğrencilerin yarıştığı merkezî sınavlar şartları eşit olmayan öğrenciler için haksız rekabet ortamı oluşturmaktadır. Bu rekabetin sonucunda avantajlı ailelerin çocukları daha fazla oranlarda yüksek puanla öğrenci alan Fen Lisesi veya Anadolu liselerine yerleşirken, avantajsız ailelerin çocukları düşük puanla öğrenci alan Anadolu ve meslek liselerine yerleşebilmektedir.

Gerek zorunlu ilköğretim aşamasında, gerekse ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde yaşanan bu eşitsizlik, ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte de devam etmektedir. Nitekim, düşük sosyo ekonomik düzeye sahip öğrencilerin köklü üniversitelere yerleşme imkânı ve ihtimali, yüksek sosyo ekonomik öğrencilere göre sınırlı kalmaktadır. Böyle olunca, eğitim tek tek bazı bireyler için dikey hareketlilik şansı oluştursa da, bu şans, mevcut eşitsizlikleri değiştirmemekte; avantajlı ve avantajsız bireylerin toplumsal konumunu birlikte yükseltmek suretiyle eşitsizlikleri sürdürülmesine, yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

Kısaca belirtmek gerekirse, modern toplumda eğitim, bireylerin yukarı doğru dikey hareketliliğe uğramalarının neredeyse tek yolu olmaktadır. Geleneksel toplumlarda olduğu gibi, statüler doğuştan verilmemekte, eğitim yoluyla sonradan kazanılmaktadır. Bununla birlikte, eğitim fırsatları bütün bireyler için eşit değildir. Her ne kadar eğitim, temel hak olarak yasal güvence altına alınsa da, uygulamada sosyal bir karakter taşımaktadır. Bunun anlamı, kişinin alacağı eğitim imkânının ailesinin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye tarafından belirlenmesidir.

Bu çerçevede hazırlanan çalışmada, eğitimin, kendisinden beklenen işlevlerin aksine olmak üzere, eşitsizliklerin yeniden üretiminde oynadığı rolün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, fen lisesi ve genel lise örneği üzerinde karşılaştırma yapılarak, sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin eğitimin belirleyicileri olarak gördüğü işlev, toplumsal eşitsizlik bağlamında tartışılmıştır.

Çalışma, üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, önce toplumsal eşitsizlik kavramı üzerinde durulmuştur. Daha sonra Marx, Weber ve Durkheim gibi klasik sosyologların yanı sıra Bourdieu, Apple ve Giroux gibi çağdaş sosyologların görüşleri çerçevesinde toplumsal eşitsizliğin nedenleri tartışılmıştır.

İkinci bölümde, eğitim-toplum ilişkisi üzerinde durularak eğitimin toplumsal fonksiyonları açıklanmıştır. Ayrıca, toplum tiplerine göre eğitim

sistemlerinin nasıl farklılaştığı konusu bu bölümde ele alınmıştır. Böylece, zümre esasına göre ayrışmış geleneksel toplumlarla modern toplumların eğitim kurumu bakımından benzeşen ve farklılaşan yönleri vurgulanmaya çalışılmış; modern toplumlarda eğitimde fırsat eşitsizliğini arttıran okul sistemleri üzerinde durulmuştur.

Üçüncü ve son bölümde, eğitimin toplumsal eşitsizliklerin giderilmesinde üstlenmesi beklenen rolü sınırlandıran sosyal nedenler üzerinde durulmuştur. Bu nedenler, araştırma bulguları kapsamında değerlendirilmiştir. Böylece, araştırmanın temel varsayımlarının geçerliliği de test edilmiştir.

Araştırma bulgularının, hem daha demokratik ve eşitlikçi bir toplum yapısına kavuşmada etkili olabilecek eğitim politikalarının belirlenmesine, hem de eğitim sosyolojisiyle ilgilenen akademisyenlere yönelik yeni çalışma alanlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYOLOJİ TEORİLERİNDE TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK MESELESİ

1. TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK

Toplumsal eşitsizlik, insanlık tarihinin başlangıcına götürülebilecek kadar eski bir konu olduğu için eşitsizliğin doğası ve nedenleriyle ilgili tartışmalar da eskidir. Toplum felsefecileri, eşitsizliğin doğal ve kaçınılmaz olup olmadığını yüzyıllar boyunca tartışmışlardır. Ancak, toplum felsefecileri ile sosyologların eşitliği ve eşitsizliği farklı bir dille, farklı bir bakış açısıyla ele aldıkları da bilinmektedir.

Turner'a göre (2007:58), toplum felsefecilerinin konuyla ilgili çözümlemeleri daha çok tek tek bireyler üzerinde yoğunlaşma eğiliminde olup, doğal yeteneklerin kişisel başarıdaki yeriyle ilgili sorular sorar. Oysa, sosyologlar eşitsizlik denen şeyin doğasıyla –felsefecilere göre- daha az ilgilidir; eşitsizliğin toplumsal sonuçlarının açıklanmasıyla daha çok uğraşırlar. Ayrıca sosyoloji, eşitsizliği kişilerin bir özelliği olmaktan ziyade toplumların yapısının temel bir özelliği olarak çözümlemeye çalışır. Sosyoloji için eşitsizlik, toplumsal grupları, toplumsal tabakaları ve toplumsal sınıfları niteleyen bir ilişkiler dizisidir; bireylerin eşitsizliği, toplumsal yapı içindeki toplumsal konumlarının bir sonucudur. Turner'ın bu bakış açısı, doğal (biyolojik) eşitsizlik kavramı ile, doğal özellikleri benzer olan bireylerin eşitsiz toplumsal konumlarını ifade eden toplumsal eşitsizlik kavramı arasında bir ayrım yapmaya izin verir.

Dolayısıyla, toplumbilim için eşitsizlik doğal olmayıp, toplum yapılarının ve toplumsal politikaların ürettiği bir problem niteliğindedir. Nitekim Marshall de (2009:210), toplumsal eşitsizliği "bir toplum içinde yer alan bir grup ya da gruplar içindeki bireylere eşitsiz ödüller veya fırsatlar sunma" şeklinde tanımlayarak Turner'a paralel bir bakış açısı geliştirmiştir.

Modern toplumun genel bir değeri olarak eşitlik ile, bütün insan toplumlarının ampirik bir gerçeği olarak eşitsizlik arasında bir çelişki bulunmaktadır. Üstelik bu çelişki, sadece belli bir toplum türüne özgü de değildir. Turner'ın da belirttiği gibi (2007:26), eşitsizlik sadece yoğun bir gelir ve servet eşitsizliğinin var olduğu kapitalist toplumlarda değil, ekonomik zenginliğin yeniden bölüşümünün gerçekleştirildiği ve piyasanın devlet tarafından düzenlendiği sosyalist toplumlarda da varlığını hissettiren, kaçınılmaz bir olgudur. Bununla birlikte, Micheil Albert *Capitalism vs Capitalism* (Kapitalizm Kapitalizme Karşı-1993) adlı kitabında (aktaran, Giddens, 2000:298), iki girişim ve ekonomik örgütlenme modelini karşılaştırmaktadır. Bunlardan biri, yazarın "Amerikan modeli" dediği ve İngiltere için de geçerli olan bir modeldir; büyük ölçüde müdahalenin kaldırıldığı piyasalarla düşük sosyal güvenlik harcamalarına dayanır ve zengin ile yoksul arasında yüksek düzeyde var olan eşitsizlikle ayırt edilir. Albert'in "Ren modeli" adını verdiği diğer model, Japonya ile diğer başarılı Asya ekonomilerinde olanla ortak özellikler taşısa da, Avrupa'da Ren Nehri'ne yakın ülkelerde –Almanya, Hollanda ve İsviçre- bulunan türden bir ekonomik modele dayanmaktadır. Bu modelde, toplu çıkarlar bireysel çıkarlardan daha öncelikli bir yer tutma eğilimindedir. Bu toplumlar, saldırgan bir biçimde bireyci toplumlar değildir. Ren modeli ülkelerinin eşitlikçi toplumlar olması önemli bir noktadır; zenginlerle yoksullar arasındaki farklılıklar, İngiltere ya da ABD'nde olduğu kadar fazla değildir. Dahası, bu ülkeler küresel rekabette Amerikan modeline göre daha başarılıdırlar.

Albert'ın söz konusu iki modeli eşitsizlik bakımından karşılaştırmasına dayanarak denilebilir ki, toplumbilimciler eşitliğin mutlak olarak sağlanacağı ütopik düşünceler üretmek yerine, reel olarak eşitsizliğin en aza indirgenmesinin yolları üzerine kafa yormalıdırlar. Bu, aynı zamanda, eşitsizliğin bütün toplumlarda görülebileceği, bununla birlikte kabul edilebilir bir düzeye indirgenebileceği anlamı taşımaktadır.

O halde, en aza indirgenebilecek olan toplumsal eşitsizliğin boyutları nelerdir? Diğer bir ifadeyle, neler eşitsizliğe neden olur? Bu soruya verilebilecek cevabın birden fazla seçeneği bulunmaktadır. Macionis'a göre (2012:274-275),

seçeneklerden ilk akla gelen, *gelir* ve *servet eşitsizliği*dir. Eşitsizliğin önemli bir boyutu olan gelir, çalışma ve yatırımlardan elde edilen kazançlardır. ABD'nde 2007 yılı itibarıyla ailelerin ortalama geliri 61.355 $ 'dır; ancak, ailelerin en yoksul % 20'lik kesimi (yıllık ortalama 16.000 $ kazanan kesim) tüm gelirin % 4,1'ini alırken, en zengin % 20'lik kesim (yıllık ortalama 187.000 $ kazanan kesim) % 47,3'ünü almaktadır.[1] Hisse senetleri, tahviller ve gayrimenkulleri içeren servet, gelirden daha adaletsiz bir şekilde dağılmaktadır. Servet piramidinin tepesindeki en zengin on ABD ailesi, 285 milyon $'dan daha fazla birleştirilmiş net servete sahiptir. Bu miktar; Chicago, Houston, Philadelphia, Phoenix ve San Diego kentlerini dolduracak kadar yeterli sayıda insanı içeren 3 milyon orta gelirli ailenin toplam mülkiyetine eşittir.

Toplumsal eşitsizliğin diğer bir boyutunu *güç* oluşturmaktadır. Servet, gücün önemli bir kaynağıdır. ABD ve diğer kapitalist ülkelerde ülke servetini kontrol eden ailelerin küçük bir oranı, aynı zamanda tüm toplumun gündemini biçimlendirmektedir. Öyle ki, bazı sosyologlar "iktidar seçkinleri" kavramı çerçevesinde, politik sistemin süper zenginlerin çıkarlarına hizmet etmesi nedeniyle belli ellerde yoğunlaşmış servetin demokrasiyi zayıflattığını öne sürmektedirler (Slattery, 2008:256-257).

Çalışma, gelir yaratmaya ek olarak sosyal saygınlığın da önemli bir parçasıdır. Her toplumda, yüksek saygınlığı olan meslekler ayrıcalıklı insan kategorilerine yol açar. Sosyal saygının dağılımı *statü grupları*nca, statü ise genellikle mesleki prestij ile belirlenir (Grint, 1998:124). Modern toplumlarda statülerin genellikle "kazanılan" türden olması ve bunun en önemli aracının *eğitim* olması, eğitim ile eşitlik-eşitsizlik arasında ilişki kurulmasına yol açmıştır. Gerçekten de, sanayi toplumları eğitim imkânlarını genişletmiş olsalar da, bazı insanlar hâlâ diğerlerine göre daha fazla eğitim almaktadırlar. Özellikle az gelişmiş ülkelerde eğitim imkânlarından yararlanmada meselâ erkek olmak, kadın olmaya göre daha fazla avantaj sahibi olmak anlamına gelmektedir. Yine, eğitimin özel sektöre devredildiği ve paralı olduğu ülkelerde zengin olmak, yoksul olmaya göre daha fazla

[1] Türkiye'de nüfus dilimlerinin milli gelirden aldıkları pay için bakınız: s.89

avantaj yaratmaktadır. Cinsiyet ve gelire ilâveten, ABD'nde ırk da eğitim hakkının kullanımında belirleyici bir etken olmaktadır. Zira,Macionis'ın belirttiği gibi (2012:276), ABD'nde beyazlar Afrika kökenli Amerikalılardan daha fazla eğitim almakta ve sonuçta daha yüksek mesleki konuma sahip olmaktadırlar. Çünkü bu ülkede ırk, sosyal statü ile yakından bağlantılıdır.

Gerek kavram olarak toplumsal eşitsizliğe yüklenen anlam, gerekse toplumsal eşitsizliğin boyutlarıyla ilgili bu kısa açıklama, farklı sosyolojik yaklaşımlarda eşitsizliğin farklı ele alınış tarzları olabileceğini akla getirmektedir. Toplumsal eşitsizlikle doğrudan ilgilenen sosyolojik yaklaşımları çatışmacı, yapısalcı-işlevselci ve sembolik etkileşimci yaklaşımlar olarak gruplandırmak mümkündür.

Çatışmacı yaklaşım, toplumu çatışma ve değişim yaratan bir eşitsizlik arenası olarak görür. Bu yaklaşım eşitsizlik ve değişim üzerinde durur. Cinsiyet ve ırk çatışmalarını da kapsayan bu yaklaşımın yönlendirdiği sosyologlar sosyal sınıf, ırk, etnik köken, toplumsal cinsiyet gibi etkenlerin toplumdaki para, eğitim, güç ve sosyal prestijin adaletsiz dağılımıyla olan ilişkisini araştırmaktadırlar. Bu yaklaşımı benimseyen sosyologlar, baskın ve dezavantajlı gruplar arasındaki devam eden çatışmalarla –zenginle fakirin, beyazla beyaz olmayanın, erkekle kadının ilişkisi gibi- ilgilenmektedirler. Tipik olarak, yukarıdaki insanlar ayrıcalıklarını korumaya çalışırken, aşağıdakiler daha fazlasının kazanmaya çalışırlar. Çatışmacı yaklaşım, eğitim sisteminin sınıf eşitsizliklerini bir nesilden diğerine nasıl aktarıldığını açıklamaya çalışır. Meselâ, orta öğrenim kurumları öğrencileri üniversiteye hazırlamakta (genel lise) veya onlara mesleki eğitim vermektedir (meslek lisesi). Çatışmacı yaklaşıma göre bu yerleştirme, maddi durumu iyi olan çocuklar daha yüksek kademelere geçebiliyorken fakir olanların aşağılarda kalması açısından, becerilerden ziyade ekonomik altyapıyla ilgilidir (Macionis, 2012:15).

Çatışmacı yaklaşım, toplumsal eşitsizlikleri toplumsal evrim çizgisinde bir ara aşama olan kapitalizmle ilişkilendirir; yani, eşitsizlikler kapitalist topluma özgüdür. Çünkü kapitalist toplumlarda bireyler arasındaki ilişkiler artık feodal toplumlarda olduğu gibi soy ve kan bağına göre değil, parasal değer ölçütüne göre

belirlenmekteydi. İşçi piyasada emeğini, kaç para ederse o kadara satmakta "özgür"dü; feodalizmin ve ataerkilliğin geleneksel baskısından bağımsızdı. Ancak, bu ekonomik özgürlük sınıf ilişkileri bakımından paradoksal bir eşitsizlik yaratıyordu. İşçi, emek gücünü kapitaliste satmakta özgürdü; bunun alternatifi ise aç kalmaktı. Dolayısıyla işçi sınıfı ideoloji, din ya da geleneksel kültürden ziyade "günlük ilişkilerin köreltici zorlaması"nın denetimi altındaydı. O nedenle, kapitalist toplumda insanlar hem feodal toplumun kısıtlamalarından kurtulduğu için özgürdü, hem de eşitliğin olmadığı sınıfsal ilişkide sömürülmekteydi. Kapitalizme niteliğini veren bu ekonomik ve siyasal eşitsizlikler, sınıfsız topluma ulaşıldığında, yani komünist toplum aşamasına gelindiğinde son bulacaktı (Turner, 2007:60-61).

H. Turner ve arkadaşları (2010: 188-190), çatışmacı yaklaşımın toplumsal eşitsizlik ve değişmeyle ilgili temel ilkelerini şöyle özetlemektedir:

1. Eşitsizlik düzeyi arttıkça, bir nüfusun egemen ve tâbi kesimleri arasında çıkar çatışmaları artar.

2. Toplumun tâbi kesimleri, çıkarlarının farkına vardıkça kıt kaynakların eşitsiz dağılımının meşruluğunu sorgulamaya başlarlar.

3. Tâbi konumdakilerin, çıkarlarının farkına vardıkları ve kıt kaynakların dağılımının meşruluğunu sorguladığı ölçüde egemen konumdakilere karşı örgütlenme ve çatışma başlatmaları ihtimali artar.

4. Tâbi konumdakiler arasında ortak inançlar etrafında birlik sağlandıkça ve aralarında siyasal liderlik yapıları geliştikçe egemen ve tâbi konumdakiler arasında kutuplaşmalar artar.

5. Egemen ve tâbi konumdakiler arasında kutuplaşmalar arttıkça, ortaya çıkan çatışma daha şiddetli olur.

6. Çatışmanın şiddeti arttıkça yapısal değişimler artar ve kıt kaynakların yeniden dağıtımına yol açar.

Görüldüğü gibi, çatışmacı yaklaşımda toplumsal eşitsizliklerin çatışmayı başlatıp hızlandırarak toplumsal değişmeye yön vermek gibi bir işlevi bulunmaktadır.

*Yapısalcı-işlevselci yaklaşım*a göre de eşitsizliklerin bazı işlevleri vardır. Bu işlevler, tabakalaşma sistemiyle ilgilidir. Şöyle ki; yapısalcı-işlevselci yaklaşıma göre toplumsal tabakalaşma hem evrensel, hem de zorunludur. Şimdiye kadar hiçbir toplum, tabakalaşmamış ve sınıfsız olmamıştır. Tabakalaşma bir gerekliliktir (Ritzer, 2012:98). Dolayısıyla, tabakalaşmanın zorunlu sonucu olarak var olan toplumsal eşitsizlikler de bir gerekliliktir. Çünkü, herhangi bir toplumda belli toplumsal konumlar, bütün toplumsal sistemin sürekliliğinin sağlanmasında diğer konumlara göre daha önemlidir; dolayısıyla bu işlevlerin yerine getirilmesi özel beceriler gerektirir. Bir toplumda bu özel becerilere sahip insan sayısı sınırlıdır. Üstelik, sınırlı insanların eğitimden geçirilerek söz konusu işlevsel konumlara uygun hale dönüştürülmesi çok zaman alır. Dahası, bu eğitimden geçenlerin özveride bulunması gerekir (Turner, 2007:41). Zira, pencere silmek, çim biçmek, telefona bakmak gibi çok kolay işleri herkes yapabilir. Ancak, bilgisayar dizaynı, organ nakli gibi zor işleri yapmak için "uzun süre" ve "ağır" bir eğitim almak gerekir. Uzun süreli ağır eğitimi alabilen özel beceri sahibi insanların, yaptıkları işten dolayı alacakları ödül (gelir, prestij, güç, boş zamanlar vs.) diğer insanları da bu işleri yapmaya teşvik eder. Kısacası, eşit olmayan ödüllerden bütün toplum yarar görür (Macionis, 2012:257-258).

Öte yandan, müreffeh bir toplumda "pis işler"in görülmesinin ancak ücretlerdeki eşitsizlikle sağlanabildiği yönündeki görüş de yine, yapısalcı-işlevselci yaklaşımın toplumsal eşitsizlikleri meşrulaştırma yolundaki önemli iddialarından biridir. Bu yaklaşıma göre, ücretler eşit olursa pis ya da alçaltıcı işler asla görülmez; toplum bu durumdan zarar görür. Ayrıca, bir toplumda düşük eğitimli ve düşük ücretli yoksulların bulunmasının doktorlar, sosyal hizmet görevlileri ve din görevlilerinin istihdamına katkı sağlamak gibi bir işlevi olduğu da bu yaklaşım kapsamında dile getirilen görüşlerden biridir (Turner, 2007:43-44). Ancak çatışmacı yaklaşımın itirazlarından biri tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü, WHO

(Dünya Sağlık Örgütü)'nün tespitlerine göre sağlık, sosyoekonomik şartlardan artan ölçüde etkilenmekte ve insanların bu şartlar üzerindeki kontrolü giderek zayıflamaktadır. Bunun sonucu olarak; yoksul insanların ortalama ömrü zengin insanlara göre daha düşük gerçekleşmekte, yoksul ülkelerde bulaşıcı hastalıklar daha yaygın görülmekte, bebek ölüm hızları yoksul ülkelerde daha yüksek seyretmektedir (Belek, 1998:15-19). Yani, çatışmacı yaklaşıma göre asıl üzerinde durulması gereken konu yoksulların doktorlar, sosyal hizmet uzmanları gibi bazı meslek grupları için istihdam alanı yaratması değil; yoksul oldukları için bu hizmetleri almaya daha fazla ihtiyaç duymalarının sorgulanmasıdır.

Son olarak, *sembolik etkileşim yaklaşımı* gündelik hayatta gerçekliği nasıl oluşturduğumuzu araştırır. İçinde yaşadığımız gündelik dünyaya ve insanların sembolik iletişim aracılığıyla gündelik yaşantılarında nasıl etkileştiklerine, düzen ve anlamı nasıl yarattıklarına odaklanır. Bu konudaki temel perspektif şudur: insan düşüncesi, deneyimleri ve eylemleri özünde toplumsaldır ve her toplumsal etkileşimin temeli, sembolik etkileşim ve anlamların semboller aracılığıyla (özellikle dil aracılığıyla) paylaşılmasıdır. Hiçbir nesne, iletişim içindeki insanların ona yüklediği anlam dışında bir anlama sahip değildir. Bilinçli düşünce sayesinde insan, diğer insanların bakış açılarını görebilir; diğer insanlarla, onların kendisi hakkındaki düşünceleri temelinde işbirliği yapabilir. Bu yüzden, bireyin içinde yer aldığı toplum kendi üyelerinin davranışları üzerinde kontrol kurarken, bireyler de diğerlerinin beklentilerini (algılanmış beklentiler) anlamaya ve yorumlamaya çalışır. Toplumun veya grubun ortak alışkanlıkları, kuralları ve beklentileri birey tarafından eğitimle içselleştirilir (Slattery, 2008:336-337).

Sembolik etkileşim yaklaşımı, eğitim kurumlarını benliğin gelişimi ve rollerin öğrenilmesini etkileyen toplumsal mekanlar olarak inceler. Okullarda biçimlenen benlik tanımı, hem sınıfta hem de dışarıda etkili olur. Meselâ, öğretmen öğrencileri sınavlarda alınan notlara dayanarak "zeki olanlar" ve "zeki olmayanlar" şeklinde sınıflandırabilir. Bir otorite olan okulun etiketlemeleri, öğrenci tarafından içselleştirilir. Sonuçta, öğrenciler mevcut toplumsal etiketlerin yarattığı beklentilere uygun davranmaya başlarlar. Kendisine zeki denilenler daha zekice hareket etmeye

özen gösterirken, zor öğrendiği ifade edilenler ise, öğrenmek konusunda daha isteksiz olacaklardır. Bu nedenle ortaya çıkabilecek başarısızlık, onları, yeniden kendilerini olumsuz bir biçimde tanımlamaya zorlayacaktır. Öğrencilerin performansları karnelerine/diplomalarına işlenecektir. İki grup arasındaki mesafe böylece daha da açılacaktır (Curry ve arkadaşlarından aktaran, Bozkurt, 2012:283). Nitekim, yeterince zeki olmadığı ifade edilen öğrenciler, iş hayatında daha basit işlere yönelecekler ve akademik vasıflarını geliştirmek için çaba harcamayacaklardır. Bu noktada Macionis (2012:538), öğrencilerin okulda nasıl performans gösterdiklerine ilişkin öz kavrayışlarının (kendi performanslarına ait değerlendirmeleri) alt ve orta-üst tabakalarda farklılaştığını belirtmektedir. Buna göre, kendini akademik olarak üstün gören öğrenciler daha iyi performans gösterirken, alt düzeyde olduğunu düşünen öğrenciler daha az performans göstermektedirler.

Sınıftaki etkileşime vurgu yapan sembolik etkileşim yaklaşımına göre, öğretmen-öğrenci etkileşimi sosyoekonomik özelliklerden etkilenecektir. Meselâ, alt gelir gruplarından gelen öğrenciler arasında şiddete daha sık rastlanır. Orta tabakadan gelen bazı öğretmenler, bu öğrencilerin davranışlarını düşmanca ve normal sınıflarda okuyamayacakları şeklinde yorumlarlar. Halbuki, bu öğrencilerin de bir çoğu, diğerleri kadar başarılı olabilirler (Bozkurt, 2012:284).

Eğitimin ailede başlayıp okulda devam ettiğini dikkate alırsak, bu yaklaşımın eğitim ile toplumsal eşitsizlik arasında kurduğu ilişki şöyle özetlenebilir:

-Alt sosyal tabaka aileleri ile üst sosyal tabaka ailelerinin çocuklarıyla konuşurken kullandıkları dil, sembollere yükledikleri anlam (dilsel kodlar) farklıdır. Bu durum, söz konusu iki sosyal tabaka çocuklarının anlama ve kavrama yeteneklerinin farklı düzeylerde gerçekleşerek, okul başarılarının farklılaşmasına yol açar.

-Okullarda çocuklara genellikle orta ve üst tabakanın değerleri, düşünce ve davranış tarzları öğretilir. Bu tabakalardan gelen çocuklar için okul, ev ortamı ile örtüşen bir nitelik gösterirken, alt tabaka çocukları için okula uyum sağlamak ciddi

bir problemdir. Ayrıca, üst tabaka çocuklarının daha kolay üstesinden geldikleri test sınavlarında alt tabaka çocukları, anlama yeteneklerindeki farklılıklarından dolayı zorlanırlar, başarısız olurlar.

Yukarıda bahsedilen üç yaklaşımın toplumsal eşitsizlik ve eğitim konusundaki temel görüşleri Tablo 1'de sistematik hale getirilmiştir.

Tablo 1: Toplumsal Eşitsizlik ve Eğitim

	Çatışmacı Yaklaşım	**Yapısal-İşlevselci Yaklaşım**	**Sembolik Etkileşimci Yaklaşım**
Analiz Düzeyi	Makro	Makro	Mikro
Eğitimin Toplum İçin Önemi	Eğitim toplumsal eşitsizliği zengin ve yoksullar için eşit olmayan fırsat eşitliği yoluyla sürdürür. Okullar arasındaki seviye farklılıkları ve okullara girişin sınavla yapılması, imtiyazlı öğrencilere imtiyazsız öğrencilerden daha iyi bir eğitim imkânı sağlar.	Eğitim, başta bireylerin sosyalleşmesi olmak üzere kültürel mirasın aktarılması, piyasaya işgücü temini, yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi gibi pek çok görevi yerine getirir. Farklı toplumsal grupları ortak norm ve değerleri paylaşan tek bir topluma dönüştürür.	Öğretmenlerin öğrencileri nasıl tanımladıkları –öğrencilerin de kendileri hakkındaki düşünceleri- herkes için gerçeği temsil edebilir ve öğrencilerin eğitimdeki performansını etkiler.
Toplumsal Eşitsizlik	Kapitalist topluma özgü olan toplumsal eşitsizlik, komünist topluma doğru evrilmek için gerekli olan çatışmayı başlatarak toplumsal değişimi hızlandırır.	Toplumun sürekliliği için toplumsal eşitsizlikler işlevseldir ve gereklidir.	Öğretmen-öğrenci-aile etkileşimi, sosyal/ekonomik karakteristiklerden etkilenerek toplumsal eşitsizlik yaratır; ancak, bu durum bazı bireyler tarafından eşitsizlik olarak algılanırken, bazı bireyler tarafından böyle algılanmayabilir.

Kaynak: Macionis, 2012:527'den yararlanarak oluşturulmuştur.

Bu tezin teorik çerçevesi, yukarıda ana hatlarıyla açıklanmaya çalışılan çatışmacı, yapısal-işlevselci ve sembolik etkileşimci yaklaşımların sadece birine dayanarak oluşturulmamıştır. Her yaklaşımın kabul edilebilecek yönleri olduğu gibi, eleştiriye açık yönlerinin de bulunabileceği düşünülmüştür. Kaldı ki, yaklaşımlar

bütün konularda birbirinin karşıtı da değildir; bazı noktalarda öyle olsa da, bazı noktalarda birbirine yaklaşmakta, aralarındaki çizgi incelmektedir. Bu durum, özellikle, her bir yaklaşım içinde öne çıkan sosyologların görüşleri incelendiğinde daha da netleşmektedir. Bir yönüyle çatışmacı yaklaşıma yakın olan sosyolog, bir başka yönüyle yapısal işlevselci yaklaşıma yakın olabilmektedir. Ya da, sembolik etkileşimci olan bir sosyologun görüşleri, bazen çatışmacı yaklaşımla bazen de yapısal-işlevselci yaklaşımla paralellik gösterebilmektedir. O nedenle, bir sonraki bölümde her bir yaklaşımın öne çıkan isimlerinin toplumsal eşitsizliğe bakışı açıklanmaya çalışılırken yaklaşım isimleri değil, "klasik" ve "çağdaş" olmak üzere sosyolojinin gelişimine dair dönemsel ayrıma gidilmiştir.

2. KLASİK DÖNEM SOSYOLOJİSİNDE TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK

2.1. Karl Marx: Toplumsal Sınıflar

Toplumsal sınıflar ve bunların antagonist[2] yapısı, Marxist teorinin temel dayanaklarından birini oluşturur. Politik iktisadın eleştirisi üzerine yazdığı kitabının üçüncü cildinin son bölümünde Marx, "bir sınıfı oluşturan şey nedir?" diye sorar ve ilk bakışta, gelirlerin veya gelir kaynaklarının özdeş olmasının sınıfı oluşturan ölçüt olduğunu belirtir (2009:776). Ancak bu ölçütün tek başına yeterliliği konusunda Marx da tereddüt içindedir. Zira, emekçilerin olduğu gibi kapitalistlerin ve toprak sahiplerinin de sonsuz türde çıkar ve statü gruplarına parçalanabileceğini ifade etmektedir (Marx, 2009:776). O nedenle Marx da Engels gibi, sınıfların kendilerini ancak birbirleriyle, yani diğer sınıflarla ilişkileri içinde var edebileceklerini düşünmektedir. Bir sınıf diğer bir sınıfla ilişkisi olmaksızın düşünülemez (Durand, 2008:68). Meselâ, ortaçağda burjuva sınıfının oluşumu burjuvaların her kentte kendilerini köyün soylularına karşı korumaları neticesinde oluşmuştur (Marx ve Engels, 2008:97). Bunun anlamı, karşılarında kendilerini korumak zorunda oldukları bir soylular sınıfı olmasaydı burjuva sınıfının oluşmayacağıdır.

[2] Uzlaşmazlık. Kapitalist sistemde emek ve sermaye arasında olduğu varsayılan çelişki.

Marx, Engels'le örtüşecek şekilde, sınıfı –birbiriyle ilişki içinde olan- üç farklı düzeyde kavramsallaştırmıştır (Berberoğlu, 2009:18). Bunlardan ilki ekonomik düzey olup sınıf analizinin temelini oluşturur. Ekonomik sınıf, üretimle aynı şekilde ilişki içinde olan işçiler, köylüler, lordlar, kapitalistler gibi insanları ifade eder. Buradaki temel vurgu, sınıfı oluşturan insanların üretim sürecinde aynı mülkiyet ilişkilerine sahip olmasıdır. Marx bu sınıf yapısına "kendinde sınıf" adını vermektedir[3]. "Kendinde" ifadesi kabaca "örtük, bilinçsiz" anlamında olup (Marx, 2000:101) henüz sınıf bilincinin oluşmadığı aşamayı anlatır.

Sınıfa dair ikinci kavramsallaştırma sosyolojik düzeyde olup "toplumsal sınıf" adını almaktadır. Toplumsal sınıf, kendinde sınıfın dönüşümü ile ortaya çıkmaktadır. Bu dönüşüm, bir kendinde sınıfın belirli üyeleri arasında yakın bir ilişki olduğu zaman gerçekleşmektedir. Meselâ sanayi işçileri, bu ekonomik sınıfın üyeleri (kendinde sınıfın) olarak sadece üretim sürecinde etkileşim içinde olmazlar; aynı zamanda farklı bir kültüre, hayat tarzına ve alışkanlıklara, evliliklere, kısacası sınıf içi birliğe sahiplerdir ve bu nedenle toplumsal sınıfı oluştururlar.

Marx'a göre en üst düzey sınıf, "kendi için sınıf" olarak adlandırılmakta ve kendi çıkar ve hedeflerine dair tam bir bilinç kazanmış olmayı ve sınıf çıkarlarının peşinde ortak siyasal etkinliğe girmeyi ifade etmektedir. Sınıf bilincinin olduğu ve olmadığı durumu Marx, şu şekilde açıklamaktadır:

> "Köylü ailelerinin her biri, hemen hemen tamamıyla kendi kendisine yeter; tükettiğinin en büyük bölümünü doğrudan kendisi üretir, böylece geçim araçlarını, toplum ile bir değişimden daha çok doğa ile değişim yoluyla sağlar. Tarla, köylü ve ailesi; onun yanında bir başka tarla, bir başka köylü ve bir başka aile. Bu ailelerin belirli bir sayısı bir köy oluşturur ve belirli sayıda köy de bir yönetim birimini oluşturur. Böylece, Fransız ulusunun büyük kitlesi, aynı cinsten büyüklüklerin basit bir toplamı ile, hemen hemen patates dolu bir çuvalın bir çuval patates meydana getirmesi gibi, aynı biçimden oluşmuştur. Milyonlarca köylü ailesi, onları birbirlerinden ayıran ve onların kültürlerini toplumun öteki sınıflarının çıkarlarıyla karşı karşıya getiren ekonomik koşullar içinde yaşadıkları ölçüde, bir sınıf

[3] Marx'ın hiçbir zaman "kendinde" (an sich) sınıf terimini kullanmadığını ifade eden J.Elster'e göre Marx'ın kendisinin, sınıf bilincinden yoksun olan sınıflar ile bu bilince sahip olan sınıflar arasında ayrım yapmak için bu terimleri kullanmış olduğu yaygın biçimde varsayılmaktadır. Geniş bilgi için bak. Elster , Jon (2004); Marx'ı Anlamak (çev.Semih Lim), Ankara-Liberte Yay., s.346.

> oluştururlar. Ama, küçük köylüler arasında ancak yerel, yani yaşadıkları yerden ileri gelen bir bağ olduğu ve onların çıkarlarının benzeşmesi onlar arasında hiçbir ortaklık, hiçbir ulusal bağ, hiçbir siyasal örgütlenme yaratmadığı ölçüde de bir sınıf meydana getirmezler." (2007:122)

Elster'in de vurguladığı gibi (2004:346) Marx, sınıf bilincini "ortaklık","bağ" ve "örgütlenme" ile tanımlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle belirtmek gerekirse, sınıf bilinci o sınıfı oluşturan bireyler arasında ortak çıkarların olması, bu çıkarların temin edilmesi amacıyla üyeler arasında dayanışma olması ve üyelerin ortak çıkarlarını elde etmek üzere örgütlenmiş olmaları sayesinde oluşmaktadır.

Elbette ki, toplumun tek bir bütün şeklinde olmayıp farklı bölümlere ayrılmış olması modern zamanlara özgü bir olgu değildir. Tarihin ilk çağlarında ve çoğu yerde de, meselâ Eski Roma'da, toplum patrisyenler, şövalyeler, plepler ve köleler; ortaçağda feodal beyler, vasallar, lonca ustaları, kalfalar ve çıraklar şeklinde tepeden tırnağa çok çeşitli zümreler halinde bölümlenmiştir. Ancak burjuvazi çağının en ayırıcı özelliği, sınıf karşıtlıklarının basitleşmiş olmasıdır. Tüm toplum iki büyük düşman kampa, iki büyük sınıfa dönüşmüştür: Burjuvazi ve proletarya (Marx ve Engels, 1998:117).

Lefebvre de kapitalist toplumlardaki sınıfların bu kutuplaşmış ve çatışmalı niteliğinin onları kapitalist öncesi toplumlardaki sınıflardan ayıran en önemli özellik olduğuna işaret etmekte (1996:85) ve kapitalizmden önceki toplumlarda bölünmelerin temel çatışmalardan ziyade, ayırt edici özellikler olduğunu ileri sürmektedir. Diğer bir ifadeyle, söz konusu toplumlarda temel karakteristik, kutuplaşmanın değil; bir hiyerarşinin bulunmasıdır. Hiyerarşik ilişkiler, saydam ilişkilerdir; yani, doğrudan doğruya, bağıntısızdır. Meselâ, feodal toplumlarda toprak kölesi ile senyör arasındaki bağımlılık ilişkisinin kökeni bu iki kişi arasındaki hiyerarşiye dayanmaktadır. Hiyerarşik ilişkinin sürdürülmesi hem senyörlerin prestijleri ile, hem de askeri birliklerin baskısı ile mümkün olmaktadır. Halbuki kapitalist toplumlarda sınıflar arasında bir kutuplaşma vardır ve bu kutuplaşmanın, çatışmalı oluşun nedeni *meta*ın genelleşmesidir. Her şey satıldığı zaman, toplum,

"satanlar" ve "satılan, nesne haline gelenler" diye iki düşman gruba ayrılmaktadır (Lefebvre, 1996:86).

Komünist Manifesto'da modern burjuvazinin, üretim ve değişim tarzlarındaki bir dizi devrimin ürünü olduğunu açıklayan Marx ve Engels (1998:117-118), burjuvazinin her gelişme aşamasına bir siyasal ilerlemenin tekabül ettiğini ve en sonunda modern sanayinin ve dünya pazarının kurulmasından bu yana, modern temsili devlette siyasal egemenliğin burjuvazi tarafından ele geçirildiğini belirtmektedirler. Böylece tarihsel olarak burjuvazi devrimci bir rol oynamıştır. Üstünlüğü ele geçiren burjuvazi, feodal ilişkiler içinde insanı "doğal efendiler"ine bağlayan bağları koparmıştır. Dini ve siyasi yanılsamalarla maskelenmiş feodal sömürünün yerini açık, kaba sömürü almıştır. Bu nedenle proletaryanın burjuvaziye karşı giriştiği mücadele, aynı zamanda, burjuvazinin işlerini yöneten bir komiteden başka bir şey olmayan devlete karşı da girişilmiş bir mücadeledir (Marx ve Engels, 1998:119). Ancak, biraz önce de açıklandığı üzere, bu mücadeleyi başlatmak üzere işçi sınıfının "kendi için sınıf" düzeyine ulaşacak şekilde dönüşmeleri gerekmektedir ve bu, hiç de kolay değildir. Çünkü "kendinde sınıf"tan, "kendi için sınıf"a dönüşmek bilinç gerektirir. Bu nedenle Marx, bir sınıfın nesnel konumu ile bu konuma ilişkin öznel kavrayışı arasında ayrım yapmış ve öznel kavrayışı öncelikle sınıf örgütlenmesine ve sınıf dayanışmasına bağlamıştır (Fetscher, 2002:520-521). Marx'ın bu görüşünü biraz daha irdeleyerek değerlendirecek olursak, iki aşamalı bir süreçle karşılaştığımızı görürüz. Bunlardan ilki toplumsal bilinçlenme, ikincisi ise örgütlenmedir.

Toplumsal varlık ve toplumsal bilinç, materyalist tarih anlayışının özünü oluşturmaktadır. "...gerçek bireyler … etkide bulunan, maddi üretim yapan, dolayısıyla belirli maddi ve kendi iradelerinden bağımsız sınırlılıklar, verili temeller ve koşullar altında faaliyet gösteren bireylerdir" (Marx ve Engels, 2008:44). Bireylerin faaliyetleri onların bilincini üretir. Fikirler, anlayışlar, karşılıklı zihinsel ilişkiler maddi davranışların ürünü olarak ortaya çıkar. Kısacası, "yaşamı belirleyen bilinç değil, tersine, bilinci belirleyen yaşamdır" (Marx ve Engels, 2008:46). Buradan hareketle denilebilir ki, Marx'a göre işçilerin olumsuz hayat şartları onların

söz konusu olumsuzluğun kaynağı olan "burjuvanın sömürüsü" konusunda bilinçlenmelerini (nesnel konumun öznel kavranışı) sağlayacaktır. Ancak ekonomik durum hemen bir sınıf bilinci yaratmayacaktır. Evrensel devrimi gerçekleştirmek üzere sınıf bilincinin yaratılması için işçilerin kendine özgü bir ideolojiye ve bir partiye sahip olmaları, yani örgütlenmeleri gerekmektedir (Durand, 2008:76). Köklü devrim ancak bu örgütlenmiş ve bilinçli sınıfın içinden çıkacaktır.

Materyalist tarih anlayışına göre devlet, egemen sınıfın çıkarlarını koruyan bir örgütlenmeden başka bir şey değildir. O nedenle egemen sınıfa karşı bir devrim mücadelesi veren işçi sınıfının mücadelesi aynı zamanda devlete karşı da girişilmiş bir mücadeledir. Komünist devrim, kendinden önceki bütün faaliyet tarzına karşı yönelmiş olup, çalışma davranışını ortadan kaldırır ve bütün sınıfların egemenliğini sınıfların kendileriyle birlikte ortadan kaldırır (Marx ve Engels, 2008:66). Böylece, Marx'a göre işçi sınıfının egemen sınıfı devirmesiyle ulaşılan sınıfsız toplum, her türlü toplumsal eşitsizliğin ortadan kalkmış olduğu bir toplumdur.

2.2. Max Weber: Statü Grupları, Sınıf ve Partiler

Yaygın bir kanaat olarak Weber, Marx'ın karşısına yerleştirilirken iki sosyolog arasında tam bir zıtlık olduğu kabul edilir. Mesela Türkdoğan, Ülgener'den bahsederken O'nun "…Weberci yaklaşımı ile Marxist düşüncenin karşıt tezini temsil eden" bir düşünür olduğunu ifade etmektedir (2005:89). Bu karşıtlık esas olarak iki konuda aranmaktadır. Birincisi, Marx'ın sınıf analizi yerine Weber'in statü'yü ikame etmiş olduğu olup, ikincisi, Marx'ın ekonomik olanın toplumsal olanı belirlediğine dair kabulü yerine Weber'in ekonomik gelişmeyi, daha doğrusu, kapitalizmi din faktörünün etkisi ile açıklamaya çalışmış olmasıdır. Din ve iktisat ilişkisi bu tezin konusu dışında olmakla birlikte, her iki konuda da Marx ile Weber arasında önemli ayrılıkların olduğunu, fakat bu ayrılıkların bire bir karşıtlık ilişkisi oluşturmadığını söylemek mümkündür. Zira, "Weber tarihi maddeciliğe, tümüyle yanlış olduğunu söyleyerek karşı çıkmaz, yalnızca tek ve evrensel bir nedensellik silsilesi kurma savını kabul etmez" (Weber, 2008:92). Marx'ın hatası tek sebebe dayanarak tarihsel ve toplumsal bağlamları açıklamaya çalışmış olmasından gelmektedir. Marx'tan farklı olarak Weber'in yaptığı şey, Marx'ın her şeyin temeline yerleştirdiği ekonomik

faktörün rolünü inkar veya ihmal etmek değil, bunun yanı sıra diğer faktörleri de analizine dahil etmek olmuştur.

Weber, her şeyden önce ekonomik düzen ile sosyal düzen arasında ayrım yaptıktan sonra bu ikisi arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ifade eder: "…ekonomik düzen ile sosyal düzen özdeş değildir. Ekonomik düzen, bizim için ekonomik mal ve hizmetlerin dağıtım ve tüketiminden ibarettir. Sosyal düzen ise önemli ölçüde ekonomik düzen tarafından belirlenir ve tabii karşılığında da ekonomik düzeni etkiler" (2008:282). Böylece Weber, tek sebepli değil, karşılıklı etkileşimde ifadesini bulan çok sebepli bir bakış açısını kabul eder. Bunun tabii sonucu olarak Weber, Marx'tan farklı olarak ekonomi faktörünü sosyal ve tarihi olayların temelinde yer alan biricik faktör olarak görmez. Dahası, nelerin "ekonomik", nelerin "ekonomi tarafından belirlenen" ve nelerin "ekonomiyle yalnızca ilgili" olduğunun belirlenmesi gereğine işaret eder (Weber, 2008:93).

Toplumsal eşitsizlik meselesini Weberyan bakış açısıyla ele almak istediğimizde karşımıza güç (iktidar) kavramı çıkmaktadır. Güç kavramı ile Weber'in kastettiği şey, "bir aktörün amaçlarına toplumsal ilişki içinde olduğu diğer kişilere rağmen ulaşabilmesi"dir (Giddens, 2009:250). Tanımdan anlaşıldığı gibi, güç kavramı güce sahip olanlarla ona sahip olmayanlar ayrımını içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla Weber'in analizinde toplumsal eşitsizlik olgusu, güç'ün toplumdaki dağılımının bir sonucu olarak görülmektedir.

Weber, güç dağılımıyla ilgili üç olgudan söz eder: Sınıflar, statü grupları ve partiler.

Sınıftan söz edebilmek için bir grup insanın mal, yaşam şartları ve kişisel yaşantıları için sahip oldukları imkanların benzer olması gerekmektedir. Belirli yaşam imkanlarını yaratan en önemli ekonomik gerçek ise, maddi mülkler üzerindeki tasarruf hakkıdır (Weber, 2008:283). Çünkü mülk sahipleri, ekonomik faaliyetlerdeki rekabette mülksüzlere göre daha şanslıdırlar ve onları dışlarlar. Mülk sahipleri servetlerini sermayeye dönüştürmede tekel sahibi olurlar. O nedenle mülk sahibi olma ya da mülksüz olma durumu, dahası, sahip olunan mülkiyetin türü sınıf

konumunu belirleyen en önemli etmendir. Bu anlamda gelir getiren mülkün türü veya piyasaya arz edilebilecek hizmetin türü önem kazanmaktadır (Weber, 2008:284).

Sınıfın belirleyicisi olarak mülkiyet konusuna verdiği önemden ötürü Weber ile Marx arasında her ne kadar benzerlik olduğu ileri sürülebilirse de, Şekil 1'de benzerliklerin yanı sıra farklılıklar da görülmektedir. Buna göre hem Marx, hem de Weber sermaye sahipleri ve mülksüzler arasındaki farklılıkları sınıfsal yapı içindeki temel ayrımlar olarak görmektedir. Her iki modelde farklı kesimleri ayıran kesik çizgiler yarı-geçirgen olmakla birlikte, aşılması imkansız olmayan sınırları göstermektedir (Turner, J., Beeghley,L., ve Powers, C.,2010:237).

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, Weber'in modeli Marx'ınkinden daha ayrıntılıdır. Hem mülk sahipleri hem mülksüzlerin sınıflara ayrıldığı modelde, gelirleriyle geçimlerini sürdürebilen kapitalistler rantiyeleri, çalışanlar girişimcileri oluşturmaktadır. Bazen bu iki tabakanın üyeleri gelir kaynakları ve mülklerini korumak ve sürdürmek için birlikte hareket edebilirler; ancak, aslında farklı değerlere sahip oldukları için ortak eyleme girmezler (Turner, J., vd., 2010:237).

Tablo 2: Weber ve Marx'ın Sınıf Yapısı Modelleri

Marx'ın Modeli	Weber'in Modeli
1. Kapitalistler	1. Mülk Sahipleri
……..	a.Rantiyeler
2. Proleterler	b.Girişimciler
	……..
	2. Mülksüzler
	a.Orta Sınıflar
	b.Vasıflı İşçiler
	c.Yarı Vasıflı İşçiler
	d.Vasıfsız İşçiler

Kaynak: Turner, Beeghley, ve Powers, 2010:236

Meselâ, çalışmadan da gelirleriyle geçimlerini sürdürebilen rantiyelerin ekonomik faaliyetlerine yön veren temel güdülerinin başında kazançlı girişimlerden büyük gelirler elde etme, hırs, kafa işi ve sanatsal başarı gibi büyük yetenek isteyen ve yüksek saygınlığı olan çalışma türlerine değer verme gelmektedir. Buna karşın girişimciler, kendi sermaye ve kazançlarını yitirme riski, rasyonel girişim, kendi yeteneklerini kanıtlama ihtiyacı, çalışanları dilediği gibi kullanma imkanı olarak gören bir meslek anlayışı, ekonomik imkanlar vasıtasıyla elde edilebilecek güç (iktidar) için ekonomik faaliyette bulunmaktadırlar (Weber, 1995:167-168). Dolayısıyla Weber'in sınıf yapısı modeli içinde aynı sınıfta olmasına rağmen, farklı değerlerden beslenen sosyal gruplar dikkati çekmektedir. Nitekim sınıflar hiçbir zaman homojen bütünler değildir; bağrında çok sayıda farklı çıkarı barındıran, oldukça farklılaşmış yapılardır (Swingewood, 1998:220). Bu farklılaşmış yapıları ifade etmek için Weber "statü grupları" kavramını kullanmaktadır. Diğer bir deyişle Weber'e göre statü, mülkiyet ilişkilerinden kaynağını alan sınıf konumunun bir tezahürü ve dolayısıyla sınıfın bir türevidir (Berberoğlu, 2009:47). Bir statü grubu,

toplumsal farklılık ve ayrıcalıktan oluşan 'özgül bir yaşam tarzı'yla, ekonomik faktörlerin üyeliğin temeli sayılmasının reddedilmesiyle, faydacı olmayan tüketim modellerine bağlı kalmakla nitelendirilebilmektedir. Aşırı bir basitleştirmeyle, sınıfların malların üretilmesi ve edinilmesindeki ilişkilere, buna karşı statü gruplarının özel yaşam tarzlarını temsil eden malların tüketilmesindeki ilkelere göre tabakalaştığını söyleyebiliriz (Swingewood, 1998:221).

Böylece, sınıfsal konumu statü konumundan ayıran Weber'e göre bir statü konumu, bir bireye ve bu bireyin toplumsal konumuna ilişkin diğer bireylerin yaptıkları, böylece bir ölçüde onun toplumsal prestij veya itibar biçimine yükledikleri olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri anlatır (Giddens, 2009:264). Statü itibarının özünü ifade eden şey, belli bir çevreye mensup olmak isteyen herkesten, her şeyden önce belirli bir "hayat tarzı"na sahip olmasının beklendiğidir. Birey, belli bir grubun hayat tarzının taklitçisi olmaktan çıkıp o grubun kabul edilmiş içe dönük eylemlerine uyum göstermeye başladığı zaman statüsü gelişmeye başlamış demektir (Weber, 2008:291-292). "Statü grubu" tabakalaşması maddi ve manevi değer ve fırsatların tekelleşmesi sayesinde oluşur. Bu anlamda statü tabakalaşması her zaman "mesafe" ve dışlamaya dayanır. Statü itibarıyla ilgili ayrıcalıklar arasında özel giysiler giyme, başkaları için tabu olan özel yemekleri yeme, silah taşıma, profesyonel olmayan belirli amatör sanat etkinliklerinde bulunma hakkına sahip olma (örneğin, belli çalgıları çalabilme) gibi şeyler vardır. Yine, ayrıcalıklı statü grupları arasında basit fiziksel emeğin statü kaybettirdiğine dair yaygın bir kanaat vardır. O nedenle, sanat ve edebiyat çalışmaları bunlardan gelir sağlanmadığı ve yoğun fiziksel çaba gerektirmediği durumlarda bir ayrıcalık olarak kabul edilmektedir (Weber, 2008:295-297).

Weber'e göre "sınıflar"ın asıl yeri ekonomik düzendir; buna karşılık "statü grupları"nın asıl yeri ise, "sosyal itibar" dağılımının yer aldığı sosyal düzendir. "Partiler"e gelince, onlar "güç ve iktidar" binası içinde yer alırlar (2008:300). İşte, Weber'e göre eşitsizlik, tabakalaşmanın bu üç boyutu arasındaki korelasyonun artmasıyla derinleşmektedir. Daha açık bir ifadeyle; (a) bir kişinin sınıfsal konumu statü grubu üyeliğini, (b) statü grubu üyeliği sınıfsal konumunu, (c) statü grubu

üyeliği ve sınıfsal konumu siyasal gücü belirlediğinde bu üç eşitsizlik boyutu arasında korelasyon artar (Turner ve arkadaşları, 2010:264). Korelasyonun artması ise karizmatik liderlerin ortaya çıkmasının zeminini hazırlayan faktörlerden en önemlisini oluşturur.

2.3. Emile Durkheim: Zorunlu İşbölümü

Durkheim'ın entelektüel konumu üzerinde etkili olan isimler arasında Saint-Simon, Comte'un yanı sıra Montesquieu ve J.J.Rousseau'nun özel bir yeri bulunmaktadır. Özellikle toplumsal eşitsizlikler konusunda son iki isim üzerinde durulması gerekmektedir.

Montesquieu insanların doğuştan eşit olduklarını, ancak bu eşitliğin devamlı olamayacağını düşünmektedir; çünkü, toplum insanlara eşitliklerini kaybettirmektedir. Bununla birlikte, kanunlar yoluyla yeniden eşitliğe ulaşmak mümkündür. Düzenli demokrasileri diğer demokrasilerden ayıran en önemli özellik, vatandaşlar arasında gerçek eşitliğin yerleşmiş olmasıdır. Gerçek eşitlikten kasıt, toplumda buyuracak kişilerin olmaması değil, buyuracak kişilerin diğer kişilere eşit olmasıdır (Montesquieu, 1998:182).

Rousseau'ya göre insanlar arasında iki tür eşitsizlikten bahsedilebilir. Bunlardan ilki, doğal eşitsizliklerdir ki, bundan yaş, sağlık, bedendeki güçler, zeka, ruhsal nitelikler gibi fiziki eşitsizlikler anlaşılır. Diğer eşitsizlik, insanların onaması ile veya bir çeşit uzlaşma ile kurulmuş olduğu için buna politik veya manevi eşitsizlik demek doğru olacaktır. Politik eşitsizlik, kimi insanlara başkalarının zararına da olsa bazı faydalar sunar; söz konusu faydalar arasında başkalarından daha zengin, daha itibarlı olmak ya da onlara boyun eğdirmek gibi ayrıcalıklar sayılabilir (Rousseau, 2009:83). Bu eşitsizliği Rousseau, ekonomik nedenlerle açıklamaktadır: "…bir kişinin iki kişiye yetecek kadar yaşama araç ve gereçlerine sahip olmasını yararlı, kârlı olduğu fark edildiği andan beri eşitlik kayboldu, mülkiyet işe karıştı, çalışma zorunlu oldu; geniş ormanlar insan teriyle sulanması gereken, köleliğin ve sefaletin derhal filiz verip ekinlerle birlikte arttığı hoş ve güleç kırlar haline geldi" (2009:144).

Ancak, Rousseau'ya göre özellikle tarımın icadıyla beraber ortaya çıkan toprakları paylaşma ihtiyacına (mülkiyetin doğuşu) dayanan politik eşitsizlik, doğal eşitsizliklerden tamamen bağımsız bir süreç değildir. Nitekim Rousseau "…eşit çalıştıkları halde biri çok kazandı, oysa ötekinin eline ancak yaşayabilecek kadar bir şeyler geçti" şeklinde ifade ettiği eşitsizlik türünü, doğal eşitsizliklerle ilişkilendirerek şöyle demektedir:

> "yetenekler eşit olsaydı,…durumlar bu halde, eşit kalabilirdi…fakat, orantı birden bozuldu; en güçlü olan daha fazla iş yaptı; en becerikli olan, kendi yaptığı işten en fazla pay aldı; en zeki olan emeği kısaltmak için araçlar buldu; çiftçi daha fazla demire ya da demirci daha fazla buğdaya gereksinme duydu; eşit çalıştıkları halde biri çok kazandı, oysa ötekinin eline ancak yaşayabilecek kadar bir şeyler geçti. Böylece doğal eşitsizlik, değiş-tokuş düzeninden doğan eşitsizlik ile duyulmadan açılıp gelişir.." (2009:147-148).

Böylece Rousseau, aralarında esaslı bağ olup olmadığının araştırılamayacağını söylediği (2009:87) doğal eşitsizle politik eşitsizlik arasındaki bağa işaret etmektedir. Ancak bu bağın yönü, yani, doğal eşitsizliklerin politik eşitsizlikleri mi doğurduğu, yoksa, politik eşitsizliklerin zaten mevcut olan doğal eşitsizlikleri mi iyice arttırdığı konusu Rousseau'da net değildir; bunun sorgulanmasını da gerekli görmemektedir.

Politik eşitsizliklerin giderilmesi görevinin devletin olduğunu ifade eden Rousseau'ya göre bir devletin sağlam olup olmaması bu görevini iyi yapıp yapmamasına bağlıdır. Öyle ki, devlet toplumda hiçbir vatandaşın ötekini satın alacak kadar zengin, ne de nefsini satmak zorunda kalacak kadar yoksul olmamasını sağlamalıdır. Ne çok varlıklıların, ne de yoksulların bulunmasına göz yummalıdır. Birbirinden tabiî olarak ayrılmayan bu durum ortak menfaate aykırıdır (Rousseau, 1997:71).

XIX. yüzyılın sonlarına doğru sosyolojik analizde etkin bir bakış açısı olan "işlevsel çözümleme", herhangi bir sistemin varlığı ya da dengesi için gerekli olan parçaların birbirine bağımlılığı ve bütüne ne gibi katkılar sağladığı noktasında yoğunlaşmıştır. İşlevselci olan Durkheim'ın fikirlerinin önemli bir kısmı, bireylerin toplumsal düzene katılmaları ve bu katılımın toplumsal bütünleşme (integration) ve düzenleme (regulation) açısından anlamı üzerinedir (A.Wallace ve Wolf, 2004:26).

Geleneksel ve modern toplumlarda görülen işbölümünün toplumsal dayanışmayı (social solidarity) temin eden anahtar bir role sahip olduğunu savunan Durkheim, eşitsizlik meselesini bu perspektiften ele almıştır.

Montesquieu ve Rousseau'nun üzerinde durduğu "doğa durumu"nda insanlar, birbirine bağımlı olmayıp sadece fizik çevreleriyle doğrudan tecrübe halindedirler. Doğa durumunu bozan oluşumsal bir gerçeklik olarak modern toplum, hayatı zorlaştıracak bir dizi problem yaratmıştır (Turner, Beeghley ve Powers, 2010:340). Durkheim'in "toplumsal patoloji" olarak adlandırdığı bu gerçekliğin başlıca üç temel nedeni bulunmaktadır: bencillik, anomi ve zorunlu işbölümü. Bunlardan zorunlu işbölümü, bir sınıfın sahip olduğu ayrıcalıkları bir başka sınıfı sömürmek ve insanları belli rolleri oynamaya zorlamak için kullanabilmesi anlamına gelmektedir. (Turner, Beeghley ve Powers, 2010:341-342). Ayrıcalıklar, özellikle servet, miras kaldığı sürece bir sınıfın diğer bir sınıfı sömürmesi kaçınılmazdır (Turner, Beeghley ve Powers, 2010:365). Çünkü Durkheim'a göre, her değer yapılan bir toplumsal hizmetin karşılığı olmalıdır.[4] Böyle bir karşılıklılık bulunmadığına göre, ayrıcalıklı konumdaki bireyin faydalandığı değer fazlasına ancak başkasının payına el uzatarak sahip olabileceği açıktır. Onun faydalandığı bu fazlalığın kendinden başka biri tarafından yaratılmış ve bu kişinin o değerden haksızca yoksun bırakılmış olması gerekir. Birinin hak ettiğinden fazla alabilmesi için, ötekinin daha az alması gerekir (Durkheim, 2006a:282). Kalıtsal bir mal aktarımı nedeniyle bireyler toplumsal yaşama girdikleri anda bir ilk eşitsizlik durumu ile karşılaştıkları için Durkheim, mirasın aktarılmasını engelleyecek bir miras vergisine taraftar olmuş,

[4] Durheim, kusursuz bir adaletin mümkün olmadığını düşünerek alışverişi yapılan hizmetler arasında tam bir eş değerlilik sağlanamayacağını savunmakta ve bu noktada Marx'tan ayrılmaktadır. Her türlü ücretin üstünde kalan hizmetler vardır ve denkliğe ancak kabaca ulaşılabilir. Bununla birlikte miras, insanlar arasında doğuştan gelen ve ne liyakatleri ne de yaptıkları hizmetlerle ilgisi bulunan eşitsizlikler yaratmakta ve sözleşme düzenini temelinden bozmaktadır. Çünkü sözleşen tarafların olabildiğince eşit silahlarla donatılması adil bir sözleşmenin temel şartlarından biridir. Ancak, taraflardan biri geçinebilmek öteki ise daha iyi yaşayabilmek için sözleşme masasına oturuyorsa, ikincinin direnme gücünün birinciden üstün olacağı açıktır. Miras kurumu, doğuştan zenginlerin ve yoksulların olmasına yol açmaktadır: toplumda biri geçinebilmek için ötekine hizmetlerini hangi fiyata olursa olsun kabul ettirmek zorundadır; öteki emrinde bulunan kaynaklar sayesinde bu hizmetlerden vazgeçebilir (Durkheim, 2006a:280-281).

böylece, kişilerin başlangıç noktasındaki eşitsizlikten mümkün olduğunca az zarar göreceklerine inanmıştır. Tabiî ki, başlangıç durumunda kural eşitlik olsaydı, bu ihtiyaç, bu kadar güçlü hissedilmeyecekti (Durkheim, 2006a:285).

Durkheim'ın arzusu işbölümündeki ve ayrıcalıklardaki eşitsizlikler ile insanların yeteneklerindeki eşitsizlikler arasında bir uygunluk olmasıydı (Turner, Beeghley ve Powers, 2010:365). Yani, toplumsal eşitsizlikleri meşru gösterecek tek neden, insanların yetenekleri bakımından doğal olarak eşit olmayışlarıydı.[5] Buradaki "doğal olarak eşit olmayış"tan kasıt, yeteneğin kalıtımla geçen bir özellik oluşudur. Durkheim'in da belirttiği gibi (2006b:362), bunu söyleyebilmemiz için, sadece anne-babalarla çocukları arasında yetenek benzerliğinin bulunması yetmez; ilk çocukluktan hemen sonra ailelerinin dışında yabancı bir ortamda yetiştikten sonra da çocukların, anne-babalarıyla benzer yetenekler sergilemeleri gerekir. Halbuki, gerçekte gözlemlenen şey, meselâ, bütün bilginlerin çocuklarının doğal olarak kendi anne-babalarından çok daha büyük ölçüde zihinsel yardımlar ve özendirmelerle desteklendikleri aile ortamında büyütülmüş olmalarıdır. Bunun yanında öğütler, davranış örnekleri, anne-babaya benzemek isteği, onların kitaplarından, koleksiyonlarından, araştırmalarından, deney odalarından yararlanmak gibi verimli bir kafa için güçlü uyarıcılar niteliğindeki destekler de vardır. Ayrıca bilginlerin çocukları öğrenimlerini yaptıkları kuruluşlarda, birikimli ya da yüksek kültür edinmeye elverişli kafalarla ilişki içinde bulunurlar (Durkheim, 2006b:362-363).

Durkheim, kalıtımla geçen yeteneklerin çok genel nitelikte olduğunu düşünmüştür: belli ölçüdeki dikkat gücü, mücadelecilik, sağlıklı bir yargılama, tasarlama gibi yeteneklerdir. Ancak bu yeteneklerin çoğu, pek çok sayıda uzmanlık alanı için uygun düşebilir. Meselâ, tasarım yeteneği güçlü olan bir çocuk, erken yaşta sanatçılarla ilişki kurarsa ressam veya ozan olabilir; sanayiciler ortamında yaşasa buluş gücü yüksek bir mühendis olur; iş dünyasına girerse belki gözü pek bir banker

[5] Nitekim Durkheim, Toplumsal İşbölümü adlı eserinde bu konuyu şöyle açıklamaktadır: "İnsanların yetenekçe eşit değerde olmamaları, onların toplum içindeki durumlarının da eşitsiz olmasına yol açacağı kuşku götürmez; ancak, bu eşitsizlikler yalnızca görünüşte dışsal niteliktedir; çünkü içsel eşitsizlikleri yalnızca dışa vurmaktadırlar" (2006b:437).

olur (2006b:365). Dolayısıyla, potansiyel olarak sahip olunabilecek tasarım yeteneği tek başına meslek edinmeyi mümkün kılmamakta; bunun için sanatçılarla iletişim içinde olma, sanayiciler ortamında bulunma, iş dünyasına girme gibi yaşantılarla desteklenmesi gerekmektedir. Bu desteklerden yoksun olan bir kişi, tasarım yeteneğine sahip olsa bile, ressam, ozan, mühendis, banker, ve benzeri olamıyorsa, Durkheim'in dediği anlamda, toplumsal eşitsizlik doğal eşitsizliğe uygun düşmemiş demektir.

Halbuki, işbölümün artmasına paralel olarak kastların çökmesi ve kamusal işlerin hiçbir kalıtsal servet şartı aranmadan herkesin girmesine açık olması yönündeki görüş, Durkheim'in toplumsal örgütleniş hakkındaki görüşlerinin bir sonucudur. Zira, organik dayanışma arttıkça ve buna bağlı olarak mesleki farklılaşmanın toplumsal konumları belirleme etkisi yaygınlaştıkça, tümden ortadan kalkmayan son eşitsizlik bile en azından hafifleyecektir. Toplum, çok elverişsiz durumda olanları değişik yollarla destekleyerek o elverişsiz durumdan çıkmalarına yardım edecek ve eşitsizliği elden geldiğince azaltmaya çalışacaktır. Böylece toplum, bütün yetenekli insanların kendini geliştirme imkanına sahip olması görevini üstlenmiş olacaktır. Ancak Durkheim, gerçekleşeceğine inanılan bir eğilim olarak gördüğü toplumsal eşitsizliklerin yine toplum tarafından giderileceği yönündeki kendi görüşünün gerçekleşmediğinin de farkındadır: "…öte yandan işbölümündeki ilerlemeler, tersine bir biçimde, durmadan artan bir eşitsizliğe yol açtığından, kamu vicdanının bir zorunluluk saymakta olduğu eşitlik …"(Durkheim, 2006b:432), kavganın dış şartlarında eşitlik durumudur. Günümüzde "fırsat eşitliği" olarak ifade edilen bu eşitlik anlayışı Durkheim'e göre, organik dayanışmalı toplumların sorunudur. Çünkü, mekanik dayanışmalı toplumlarda eşitsizlikler, bireyler tarafından "katlanılabilir" değil, "doğal" kabul edilmektedir. Oysa organik dayanışmanın görüldüğü toplumlarda dışsal eşitsizlik, yani kavganın dış şartlarındaki eşitsizlik, dayanışmayı tehlikeye sokmaktadır. Çünkü, her şeyden önce bu toplumlarda uzmanlaşmış etkinlikler sürekli biçimde yapıldığından, onlara karşı koymak için de sürekli acılar yaşanması gerekir. Buna karşın bu toplumlarda, ortak bilinç zayıfladığı için anlaşmazlıkları ortadan kaldırmak o kadar kolay değildir. Çünkü, ortak duygular

artık bireyi gruba bağlı tutmaya yetmemektedir; bu nedenle yıkıcı eğilimler, daha kolay ortaya çıkıp gelişmektedir (Durkheim, 2006b:433).

Bu noktada Durkheim, okullara önemli görevler yüklemektedir. İşlevselci yaklaşımın baş savunucularından olarak Durkheim bu yaklaşımın temel düşüncesine uygun biçimde, okulların toplumsal düzenin işleyişine hangi katkıyı sağladığı konusu üzerinde durmuştur. O'na göre, eğitim kurumunun toplumdaki asıl rolü sosyal uyum için gerekli olan genel ahlâk kodlarını oluşturmaktır (H.Ballantine ve Z.Spade, 2011:9). Bu kodları Durkheim, Ahlâk Eğitimi (Moral Education) adlı çalışmasında disiplin anlayışı, sosyal gruplara bağlılık ve irade özgürlüğü olarak ele almaktadır.

Çocuğa ahlâkî otorite duygusunun kazandırılması esnasında dikkat edilmesi gereken en temel şeylerden biri, onun özgürlüğünün korunmasıdır. Evdeki eğitimi bu nedenle yetersiz bulan Durkheim, disiplin ve özgürlük dengesinin ancak okullarda kurulabileceğini şöyle açıklamaktadır:

> " …evdeki eğitimin yetersizliğinin temel nedenlerinden biri de zaten budur. Evde eğitilen çocuk, ailesine ait bir nesneye dönüşmekte, ailenin tüm özelliklerini neredeyse tiklere kadar yeniden üretmekte ancak kişisel fizyonomisinde herhangi bir gelişme görülmemektedir. Okul onu bu bağımlılık düzeninden kurtarıp, almaktadır. Aynı şekilde okulda, aynı nedenlerden dolayı çocuğu değişik öğretmenlerin yetiştirmesini sağlamak gerekmektedir. Bir süre önce kamu kesimindeki ortaokul eğitiminde önerilen tek öğretmenli eğitim olayı kabul edildiği taktirde, çocuk sürekli olarak karşısında bulduğu kişinin bir kopyasına dönüşebilecektir. Oysa bir insanın bu düzeyde, bir başka insanın boyunduruğu altına girmesi ahlâksızlıktır. İnsan iradesi yalnızca kişisel olmayan, soyut bir kurala boyun eğmeyi öğrenmelidir" (2010:173-174).

Kolayca anlaşılacağı gibi, Durkhiem ahlâkı soyut evrensel ilkeler olarak ele almakta, disiplin adına bir kişinin bir başka kişinin boyunduruğu altına girmesini ahlâk dışılık olarak değerlendirmektedir. Bu anlamda, disiplin ahlâk kodu ile çelişiyor gibi görünen, ama aslında madalyonun iki yüzü arasındaki ilişkiden öte anlam taşımayan ikinci ahlâk kodu ile karşılaşmaktayız: sosyal gruplara bağlılık. Bu iki ahlâk kodu birbirinden bağımsız, ayrı şeyler olmayıp tek ve aynı şeyin (toplumun) iki ayrı görünümünden ibarettir. Şöyle ki; disiplin ahlâk kodu, karşımıza, bize hükmeden, emirler veren, yasalarını sunan toplumu çıkarırken, sosyal gruplara bağlılık ahlâk kodu, karşımıza, iyi ve arzulanan, bizi kendine çeken bir amaç,

gerçekleştirilmesi gereken bir ideal olarak toplumu çıkarmaktadır (Durkheim, 2010:119). Durkheim toplumun bu iki ayrı görünümünü –yani, disiplin ve sosyal gruplara bağlılık olarak tezahür eden görünümleri- aşağıdaki örnekle açıklamaktadır:

> "Birinde toplum kıskanılan ve korkulan bir Tanrıya, koyduğu kuralların çiğnenmesine müsaade etmeyen sert bir yasa koyucuya benzerken; diğerinde yardımsever, kendimizi onun uğruna seve seve feda edebileceğimiz bir ilahi güce benzemektedir. Toplumun bu ikili görünüm ve işleve sahip olmasını sağlayan şeyse bireylerden üstün bir varlık olmasıdır. Zira toplum bizden üstün olduğu için bize hükmeden, otorite sahibi bir amir gibidir" (2010:120).

İrade özerkliğine gelince, önceki iki ahlâk unsurunun sonucu olarak ortaya çıkan bu ahlâk kodu "ilişki içinde olduğumuz nesneleri kavramsal düzeyde nasıl ele alıp, çözümlememiz gerektiğine kendimizin karar vermesini" (2010:143) ifade etmektedir. Ancak bu karar verme, kendimiz dışındaki güçlerin bizi sınırlandırmasına kesin olarak karşı çıkmayı gerektirmemektedir. Aksine Durkheim bu durumu, aşağıdaki ifadesinden de net olarak anlaşılabileceği gibi, sosyal uyumun en ideal düzeyde sağlanması olarak görmektedir:

> "dışsal güçlerin bizi sınırlandırmasının bizim doğamıza uygun bir çözüm olduğunu kabul ettiğimiz taktirde, ardından bu doğal ve iyiliğimizi isteyen gerçek sınırlandırmalara bilinçli olarak uyarız…biz bu kurallara onların nedenini bildiğimiz için uyuyoruz. Kişiliğimizde bir yaralanmaya yol açabilecek şey bizim bu kurallara edilgin bir şekilde uymamız değil; rıza göstermediğimiz bir kurala bile bile uymak olmayacak mıdır" (2010:146).

Durkheim'ın irade özerkliği olarak üzerinde durduğu şey, aslında sosyal psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, bizi, "benimseme" ya da "kendine mal etme" şeklinde ortaya çıkan sosyal uyma davranışına götürmektedir. Sosyal etkilere karşı gösterilen sosyal uyma davranışlarından biri olan benimsemede kişi, bir kurala ya da görüşe onun gerçekten doğru olduğuna inandığı için uyar. Uyma davranışının temelinde inanma, doğru olarak kabul etme vardır (Kağıtçıbaşı, 2005:94). O nedenle, irade özerkliği kişinin düşünceleriyle eylemlerinin tutarlılığı olarak değerlendirilebilir. Böyle bir değerlendirmenin, irade özerkliğinin kural tanımazlık olmadığına, tersine, kuralların içselleştirilmesi olarak algılanması gerektiğine dair yorumu içerdiği açıktır.

Son olarak, Durkheim'a göre toplumun -yukarıda açıklanan ahlâkî kodlar bağlamında- sadece ahlâkî otoritenin kaynağı olmadığını, her türlü otorite tipini de ürettiğini belirtmek gerekmektedir. Bu anlamda toplumsal eşitsizlikleri de toplum üretmektedir. Ancak bu üretim veya yeniden üretimin olabilmesi için, eşitsizliğe konu olan şeyin o toplumda itibar edilen, ahlâkî bir şey olması gerekmektedir. Meselâ, bilimin kamuoyunun gözünde ahlâkî bir değere sahip olmadığı toplumda daha zeki olan veya istisnai bilimsel yeteneklere sahip olan bir kişinin herhangi bir otoriteye sahip olması düşünülemez. Bu noktada Durkheim, kendini mahkûm eden mahkeme üyeleri üzerinde hiçbir otoriteye sahip olamayan Galileo örneğini vermektedir (2010:117). Dünyanın en büyük bilim insanı, bilime inanmayan bir toplumda yaşadığı için herhangi bir otoriteye sahip değildir.

Bu arada, Durkheim'a göre otoritenin insanlar tarafından üretilen düşünsel bir şey, kolektif görüş olduğunu hatırlamakta yarar vardır. Böyle bakıldığında, otorite bir insanın diğerlerine oranla daha üstün özelliklere sahip olduğunun kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Bir türlü insan üstü olma durumudur bu. Oysa en zeki, en güçlü, en dürüst insan da sonuç olarak bir insandır (2010:118). Tam da bu noktada Durkheim, zeka gibi biyolojik nedenden ötürü veya zenginlik gibi sosyoekonomik nedenden ötürü otoriteyi mümkün görmemektedir; ancak, toplum söz konusu insani niteliklere kendiliğindenlik ve prestij özellikleri katmakta, bu özelliğe sahip bireyler diğerlerinden üstün tutulabilmektedir. Buradan şöyle bir sonuca varmak mümkündür: Eğer bir toplumda ekonomik, sosyal ve kültürel ayrıcalığa sahip insanlar, bu ayrıcalıklarını sürdürerek bazı fırsatlara daha kolay sahip olabiliyorlar ve bu insanlarla söz konusu ayrıcalıklara sahip olmayanlar arasındaki sosyal mesafe varlığını sürdürüyorsa –yani, toplumsal eşitsizlikler yeniden üretiliyorsa- Durkheim'a göre bunun nedeni, toplumun söz konusu ayrıcalıkların bir otorite tipi yaratabileceği yönündeki ortak düşüncesidir. Meselâ, bir toplumda ekonomik açıdan avantajlı bireyler diğer bireylere göre daha fazla toplumsal itibar sahibi iseler, bunun nedeni, toplumun ekonomi faktörüne yüklediği prestijle ilgilidir. Böyle bir toplumda, paranın her kapıyı açabileceğine dair kolektif bir duygu ve düşünce vardır ve para, sahiplerine her kapıyı açmaktadır.

3. ÇAĞDAŞ SOSYOLOJİDE TOPLUMSAL EŞİTSİZLİK

3.1. Pierre Bourdieu: Sosyal Sermaye, Kültürel Sermaye ve Ekonomik Sermaye Bileşimi

Çağdaş sosyologlar arasında önemli bir yere sahip olan Bourdieu, "yalnızca Marxçı değil, ağırlıkla komünist ve Stalinci olan bir akademik kültürün öğrencisi olarak bu son ikisini red etmiş" (A.Wallace ve Wolf, 2004:129); bununla birlikte, çalışmalarında Marxist literatüre özgü kavramları kullanmaktan da çekinmemiştir. Bu durumun, O'nun Marxist bir sosyolog olduğu yanılgısının baş nedenini oluşturduğu söylenebilir.

Bourdieu toplumların, sınıflar ve sınıf çıkarı ve ideolojiler bağlamında çözümlenebileceğine dair Marxsist görüşe karşı çıkarak, sınıf kavramı yerine, "uzam" kavramını kullanmıştır:

> "…bugün,…gün geçmez ki, insanların homojenlik *görmeyi bekledikleri* bir yerde çeşitlilik, uzlaşma görmeyi bekledikleri yerde çatışma, hareketlilik görmeyi bekledikleri yerde yeniden üretim ve korumacılık gösteren yeni bir araştırma ortaya çıkmasın. Dolayısıyla *farklılık* (yani benim toplumsal *uzam*'dan söz ederken ifade ettiğim şey) vardır ve ayak direr. İyi ama, bu nedenle sınıfların varlığını kabullenmek veya olumlamak mı gerekir? Hayır. Toplumsal sınıflar (her ne kadar Marx'ın kuramıyla yönlendirilen siyasal çalışma, kimi durumlarda onları, en azından harekete geçirme mercileri ve vekiller aracılığıyla var etmeye katkıda bulunabilmişse de) yoktur. Var olan, bir toplumsal uzamdır; içinde her halükârda, sınıfların sanal durumda, net olmayan çizgiler halinde, verili olarak değil de *yapılması söz konusu olan bir şey* halinde var oldukları bir farklılıklar uzamıdır" (2006a:26).

Böylece Bourdieu'ya göre uzam, insanların manevra yaptıkları, stratejiler geliştirdikleri ve arzu edilen kaynaklar için mücadele ettikleri bir toplumsal alana karşılık gelmektedir. Alan, "güç ilişkileri ile yapılandırılmış bir toplumsal mevkiler (social positions) sistemi" (Wallace ve Wolf, 2004:130) olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada Bourdieu'nun, Weber'in "statü grupları" kavramına yaklaştığı ve O'ndan etkilendiği açıktır.

Akademik alan, dini alan, ekonomik alan, kültürel alan ve güç (iktidar) alanı gibi farklı alanlar, birbirinden özerktir. *Pratik Nedenler*'de Bourdieu, her toplumun

kendine özgü, özerk yasaları olan alanları ortaya çıkardığını belirtmektedir (2006a:146-147). Ekonomik alanın yasasına göre iş, iştir; sanat alanının yasasına göre sanatın amacı sanattır, sanatın sanattan başka amacı yoktur. Dolayısıyla, insanları bilimsel alanda yarıştıran şey ile ekonomik alanda yarıştıran şey aynı değildir. Rönesans'tan XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar olan süreçte sanat alanı özerkleşmiş ve evrenin çıkarlara bağlı amaçlarıyla sanat alanının özgül çıkarları ayrışmıştır.

Bourdieu alanların özerkliğini, "sembolik iktidar" kavramıyla ilişkilendirir. Kültürel alanlar, ekonomik ve siyasi iktidarın etkisinden kurtuldukça, sembolik iktidarları artar. Meselâ, eğitim alanı, kimin eğitim alıp kimin alamayacağını belirlemesi, sosyalleşme örüntüleriyle faillerin kariyerleri üzerindeki kontrolü ve ürettiği ideoloji aracılığıyla özerk bir alan haline gelmiştir (Kaya, 2007:405).

Açıktır ki, alanların, ekonomik ve siyasi alanların etkisinden kurtulması, yani özerkliği, görecelidir. Bunun diğer bir anlamı, alanların ekonomik ve siyasi alana görece bağımlı olmalarıdır (Bourdieu, 2006b:228). Bourdieu bu durumu, özellikle kültürel alanın özerklik derecesiyle ilgili tartışmasında açıklamaya çalışmaktadır (2006b:336-337). O'na göre, kültürel alan "sanat için sanat" anlayışını ifade eden özerk ilke ile, ekonomik ve siyasal bakımlardan egemen olanlara yönelik "kentsoylu sanat" anlayışını ifade eden özerk olmayan (yaderkli) ilkenin çatışması altındadır. Bu iki uç arasında yer alan kültürel alanın özerklik derecesi, bu alan içinde dış aşamalanma ilkesinin (ticari başarı veya toplumsal ün düzeyi) iç aşamalanma ilkesine (özgül benimsenme düzeyi) bağımlı olduğu düzeyde ortaya çıkar. Zira, iç aşamalanma ilkesi pazarın zorlamalarına aldırmayan, ekonomik çıkar gütmeyen bağımsız sanatçıları ("katıksız sanat") veya bağımsız araştırmacıları ("katıksız araştırma"), bir patron veya müşterinin belirlediği kişisel siparişe, ya da, pazarın ortak beklentisine göre üreten bağımlı sanatçılara ("ticari sanat") veya bağımlı araştırmacılara ("uygulamalı araştırma") karşı gözetir.

Alanların özerkleşme süreçlerinde ekonomik ve siyasi çıkardan arınmış olmaları, onların hiçbir çıkar gütmediği anlamına gelmemektedir. Aksine, her alan kendini üretirken kendi çıkar türünü oluşturmaktadır. Yani, ne kadar alan varsa, o

kadar çıkar vardır. Meselâ özerk sanat alanı, kâr olarak bilinen ekonomik çıkarı reddederken, çıkar gütmemenin sağladığı bir çıkar türü (salt sanat eserinin değeri) oluşturmaktadır. Bourdieu bu noktada devreye "simgesel kâr", "simgesel sermaye" gibi simgesel olan kavramları sokmaktadır. Simgesel sermaye, bilişsel temellidir; yani, bilgiye ve başkaları tarafından kabul görmeye dayalı bir sermayedir (2006a:148-149). Meselâ, XIV.Louis'in buyruklar vermesini ve buyruklara uyulmasını sağlayan simgesel sermaye, ancak saray yaşamını oluşturan tüm küçük farklılıkları, tüm incelikli belirtileri (sıfat ve rütbedeki, pratiklerde ve giysilerdeki belirtiler) tanıyan ve bunlara değer veren insanların algısı olduğu ölçüde vardır. Salt bir özneye, evrensel ve aşkın bir bilince verilmemiş olan bu algılar, bir oyun duygusu olarak "habitus"un olgusudurlar (Bourdieu, 2006a:143). Habitus, en güçlü anlamıyla pratik hakimiyet, sanat gibi, özellikle *ars inveniendi*[6]gibi yatkınlıklar sisteminde kayıtlı -yaratıcı değil, ama- üretici kapasite anlamına gelmektedir (Bourdieu ve Wacquant, 2007:111). Buradaki *yatkınlık* kelimesi Bourdieu için kilit önem taşır; çünkü, habitus fikriyle aktarmak istediği iki aslî unsura işaret eder: yapı ve eğilim. Habitus, dışsal yapıların içselleştirildiği ilk sosyalleşme tecrübelerinin ürünüdür. Bunun sonucunda, sosyalleşme yoluyla, tabakalaşmış bir toplumdaki belirli bir grup için neyin mümkün, neyin imkânsız olduğunu gösteren parametreler ve sınırlarla ilgili içselleştirilmiş yatkınlıklar gelişir. Yani, habitus bir yandan eylemin sınırlarını çizerken, diğer yandan da, ilk sosyalleşmenin yapılandırıcı özelliklerine tekabül eden algıları, hayalleri ve pratikleri doğurur (Swartz, 2011:147). Buradan, habitus'un iki önemli anlamına ulaşmak mümkündür (Calhoun, 2007:104-105): bir anlamda habitus, bireyin karakteristik eylem eğilimleri setidir. Bu eğilimleri toplumsal düzen içindeki konumlara uygun kılan bir sosyal süreç vardır ki, bu süreçte kişi statülerine uygun rolleri oynamayı öğrenir. Ancak, habitus bundan daha fazlası olarak kurumlar ve bedenler arasındaki buluşma noktasıdır. Yani habitus, biyolojik bir varlık olarak her bireyi sosyo-kültürel düzene bağlayan temel formdur. Meselâ, Hıristiyan Kilisesi üyelerinin yaşattığı iki bin yıllık bir kurumdur. Üyeler kiliseyi bir canlı gibi yaşarlar, ancak aynı zamanda onu kendi ritüelleri, birbirleriyle karşılıklı ilişkileri ve inançları

[6] ars inveniendi: Lat. Yeni olayları ve bilgileri bulma yöntemi ve öğretisi.

içinde yeniden yaratarak yaşatırlar. Kilise içinde büyümek üyeleri inanca hazırlamaya yardımcı olur (aşılama), ancak üyelerin bunu aktif olarak talep etmeleri gerekir (içselleştirme). İşte, kurum ve beden arasındaki bu bağlantı noktası üyelerin kendi eylemlerini üretme biçimidir (habitus).

Habitusun alan ile ilişkisi, daha çok bir koşullama ilişkisidir: Alan, habitusu yapılandırır. Habitus, bir alanın ya da kesişen bir dizi alanın içkin zorunluluğunun somutlaşmasının ürünüdür. Aynı zamanda bu, bir bilgi ya da bilişsel inşa ilişkisidir. Zira habitus, enerji yatırmaya değecek, anlam ve değer taşıyan, anlamlı dünya olarak alanın kurulmasına katkıda bulunur (Bourdieu ve Wacquant, 2007:118). Böylece alan ile habitus ilişkisi, toplumsal düzenin yeniden üretilmesinde karşılıklı etkileşim halinde kendini gösterir. Bourdieu (2007:132), bu ilişkiyi (yapı → habitus → yapı) şeklinde ifade eder.

Böylece alan, sermaye ve habitus kavramlarının birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini savunan Bourdieu'ye göre, çeşitli toplumsal alanların her birindeki güç, farklı sermaye biçimlerine (kültürel sermaye, ekonomik sermaye ve sosyal sermaye) bağlıdır. Toplumsal dünyanın yapısı ve işleyişi üzerinde her bir sermaye türü etkindir.

Bu noktada, Marx'ın üst yapıyı belirleyen alt yapı kurumu olarak her şeyin temeline ekonomi faktörünü yerleştirdiğini dikkate alırsak, Bourdieu'nün görüşleriyle Marx'ınkilerin bir kez daha farklılaştığını söyleyebiliriz. Nitekim O, bu konudaki görüşünü "aslında ekonomi kuramının tanıdığı tek biçimiyle değil, bütün biçimleriyle sermayeyi tekrar dahil etmedikçe, toplumsal dünyanın yapısını ve işleyişini açıklamak imkânsızdır" demek suretiyle (2010:47), açık bir şekilde dile getirmiş ve "sermayenin bütün biçimleri"nin üç temel görünüşle ortaya çıkabileceğini belirtmiştir: Anında ve doğrudan paraya çevrilebilir ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaştırılabilir olan *ekonomik sermaye*; belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir olan ve eğitim vasıfları biçimlerinde kurumsallaştırılabilir olan *kültürel sermaye*; toplumsal bağlantılardan oluşan, belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir ve bir soyluluk unvanı gibi biçimlerde kurumsallaştırılabilir olan *sosyal sermaye* (2010:49).

Bourdieu'ye göre, bütün toplumsal düzenlemelerin temelinde iktidar mücadelesi yatar. Bu mücadele hem simgesel, hem de maddî kaynaklar üzerinde yürütülür. Dahası, eğitim vasıfları gibi kültürel imkânlar bir tür sermaye işlevi görür. Böylece kültürel sermaye, tıpkı ekonomik sermaye gibi, modern toplumlarda farklılaşmanın yeni ve ayrı bir kaynağını oluşturur. Hatta, modern sanayileşmiş toplumlarda iktidar mücadelesini ekonomik sermaye ile kültürel sermaye arasındaki karşıtlık ilişkisi şekillendirir. Bourdieu'nun şiazmatik yapı[7] olarak ifade ettiği bu ilişkiye göre, iktidar alanı ekonomik sermayenin (servet, gelir, mülk) dağılımıyla kültürel sermayenin (bilgi, kültür ve eğitim vasıfları) dağılımına göre oluşur. (Swartz, 2011:192).

Bu analize göre bireyler, aileler, gruplar ve örgütler toplumsal düzendeki konumlarını korumak veya sürdürmek için giriştikleri mücadelede ekonomik ve/veya kültürel imkânlardan orantısız biçimde yararlanırlar. Bireylerin ve grupların ayırt edici hayat tarzları, siyasî tercihleri ve hemen hemen bütün hayat pratikleri bu iki sermayenin dağılımına göre anlaşılabilir.

Var oluş şartlarının temel kümelerini birbirinden ayıran temel farklılıklar ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye olarak anlaşılan sermayenin toplam hacminden kaynaklanır (Bourdieu, 1984:114). Bunların en önemlileri ekonomik ve kültürel sermayedir. Bourdieu, maddî hayat şartları bakımından türdeş sayılabilecek birey gruplarını inşa etmek için üç boyutlu bir toplumsal mekân inşa eder. Bu mekânın üç temel boyutu toplam sermaye hacmi, sermayenin bileşimi ve toplumsal yörüngedir (Swartz, 2011:221).

Toplam sermaye hacmindeki farklılıklar hâkim sınıf, orta sınıf ve işçi sınıfından oluşan Fransız toplumunun üç katmanlı tabakalaşma yapısını ortaya koyar. Meslekî kategoriler bağlamında Bourdieu serbest meslekleri, üniversite öğretim üyelerini, üst düzey devlet memurlarını, büyük iş sahiplerini ve yöneticileri, sanatçıları ve yazarları hâkim sınıfa dahil eder. Bunların karşı ucunda çok az sermayeye sahip olan işçi sınıfı yer alır ki, ister modern toplumda olsun, ister tarım

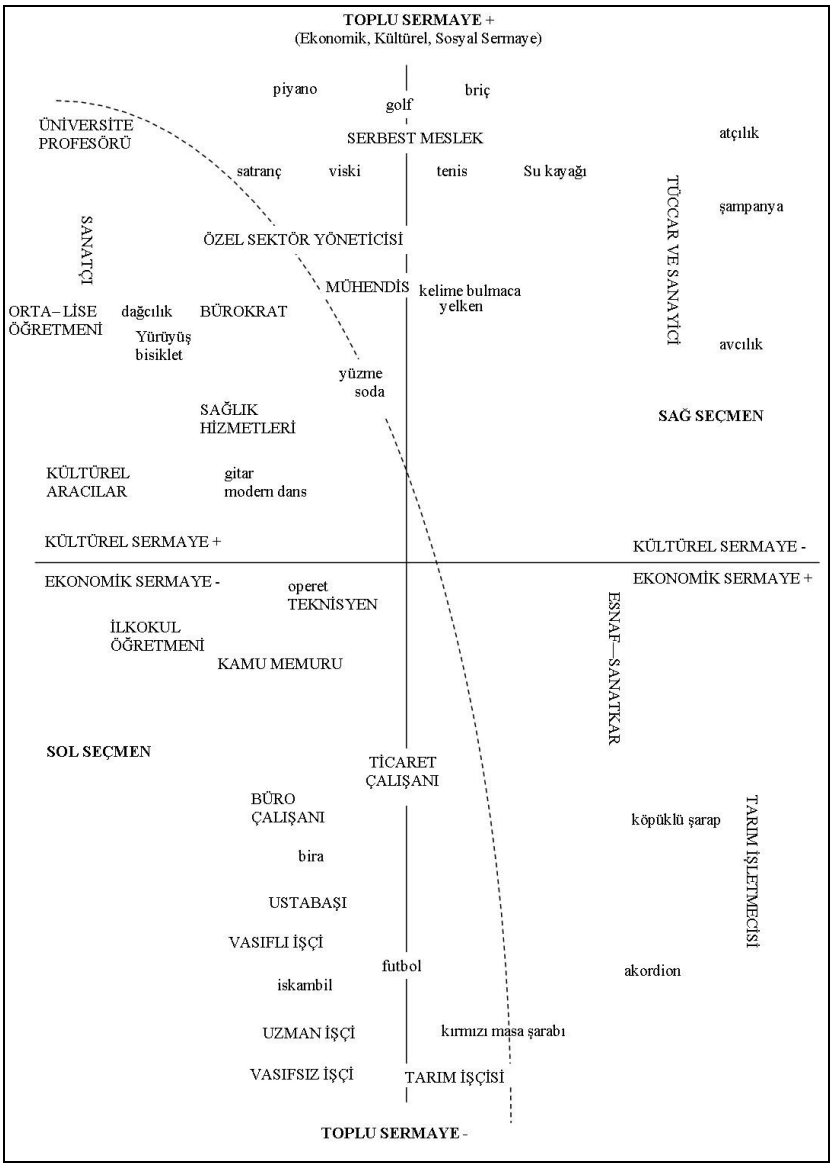
[7] Şiazmatik yapı: iki yapının ya da sistemin çapraz kesişmesi ya da çakışması.

toplumunda olsun Bourdieu, vasıf düzeyleri ve tipleri itibarıyla bütün kol gücüyle çalışanları işçi sınıfına dahil eder. Bu iki karşı uç arasında ise, mütevazi bir sermaye birikimine sahip olan orta sınıf yer alır (Swartz, 2011:222).

Şekil 1'de görüldüğü gibi, hâkim sınıf içinde sanatçılardan endüstriyel ve ticari işverenlere doğru gidildikçe ekonomik sermayenin hacmi artar, kültürel sermayenin hacmi azalır (Bourdieu, 1984:116). Bu bağlamda hâkim sınıf da kendi içinde üç kısma ayrılır: bir uçta yazarlar, sanatçılar, öğretim üyeleri gibi kültürel sermaye bakımından zengin olup nispeten düşük ekonomik sermayeye sahip olan meslek grupları yer alırken, diğer uçta, büyük iş sahipleri ve finansçılar gibi ekonomik sermayeleri kültürel sermayeleriyle karşılaştırılamayacak kadar büyük olan meslek sahipleri yer alır. Bu iki uç arasında ise, ekonomik ve kültürel sermayeleri dengeli olan serbest meslek sahipleri, kamu ve özel sektördeki kıdemli yöneticiler bulunur (Swartz, 2011:223). Bu dağılımdan, daha önce de ifade edildiği üzere, ekonomik sermayenin dağılımının simetrik olup, kültürel sermayeye ters olduğu (Bourdieu, 1984:120) anlaşılmaktadır.

Aynı şiazmatik yapı, orta sınıf içinde de kendini göstermektedir. Swartz'ın da açıkladığı gibi (2011:223-225) bir uçta ilkokul öğretmenleri, diğer uçta ise küçük iş yerlerinde çalışanlar bulunmaktadır. İlk okul öğretmenlerinin kültürel sermayesi, diğerlerinin ise ekonomik sermayesi nispeten daha fazladır. Bu iki uç arasında alt kademe yöneticiler, teknisyenler, büro personeli ve ikinci derecede sağlık hizmetlileri, basın çalışanları, sağlık ve sosyal hizmet görevlileri bulunmaktadır. Ekonomik ve kültürel sermayenin dağılımı bakımından hâkim ve orta sınıflara göre en dezavantajlı kesim, işçi sınıfıdır. Ekonomik kısıtlılıkların kültürel sermaye birikimini kısıtladığı bu kesim, sermaye dağılımı bakımından kendi içinde her ne kadar vasıflı, yarı vasıflı ve vasıfsız kol işçileri, tarım işçileri gibi farklılıklar içerse de, Bourdieu bunlar üzerinde fazla durmamış, analizini hâkim ve orta sınıflar üzerinde yoğunlaştırmıştır.

Şekil 1: Toplumsal Konumlar ve Hayat Tarzları Uzamı



Kaynak: Bourdieu, 2006a:19 (Distinction'da s.128-129'daki şemanın basitleştirilmiş hali)

Görüldüğü gibi, Bourdieu'nün toplumsal tabakalaşma analizi homojen sınıf yapılarından çok, heterojen sınıf kesimlerini (statü grupları) içermektedir.

Toplumsal mekânın üçüncü boyutu olan toplumsal yörünge, sermaye hacminin ve bileşiminin zaman içindeki değişimini ifade eder. Bu anlamda üç toplumsal yörüngeden söz edilebilir: yukarı doğru sınıfsal hareketlilik, aşağı doğru sınıfsal hareketlilik ve durgunluk (Swartz, 2011:226). Toplumsal hareketliliğin bu

farklı ihtimallerinin gerçekleşmesinde yine, birbirine dönüştürülebilen ama asla birbirine indirgenemeyen sermaye türlerinin etkin olduğunu söylemek mümkündür. Sermayenin farklı biçimlerinin birbirine indirgenememesinin nedenini Bourdieu, sermaye türlerinin "ekonomik yönü maskeleyebilme" derecelerinin farklılığında arar (Field, 2008:22). Ekonomik değer ne kadar açık olursa, değişebilirliği de o kadar büyük olur; ancak, sosyal farklılaşmanın kaynağı olarak ekonomik değerin geçerliliği daha düşük olmaktadır. O nedenle Bourdieu, farklı sermaye türlerinin hep birlikte, var olma şartlarını, yani farklı sermaye türleri arasındaki toplam sermayenin farklı dağılımı üzerinde daha çok durmuştur. Bu bakış açısının Bourdieu'yü götürdüğü nokta, toplumsal eşitsizliklerin kaynağı olarak sermayenin üretimi ve yeniden üretimi mekanizmaları olmuştur.

Bourdieu, özellikle sosyal sermayenin eşitsizliğe yaptığı katkının üzerinde yoğunlaşarak en çok bağlantıya sahip olanların bu bağlantılarını kendi menfaatlerini gerçekleştirmek için kullandıklarını, bunun da daha çok eşitsizliğin oluşmasına neden olduğunu ifade etmektedir (Field, 2008:108). Sosyal sermayeyi sadece ayrıcalıklı grupların malı olarak gören Bourdieu, sosyal sermayenin mali sermayesi nispeten az olan veya elit tabakaya dahil olan bireylerin ya da grupların konumunu belirlemede özel bir önemi olabileceğini düşünmektedir. Meselâ, avukatlar ve doktorlar gibi ortalama gelire sahip meslek üyelerinin, sosyal sermayelerinin değerini garanti altına almaya yardım eden çocuklarının eğitimine ve burjuva hayat tarzının kültürel sembollerine sistematik biçimde yatırım yaptıklarını ileri sürmektedir. Bu grup için sosyal sermayenin, toplumsal olarak önemli konumlarda bulunan müşterileri etkilemede gerekli olabilecek "onurluluk ve saygınlığın sermayesi" olduğunu düşünen Bourdieu, bu sermayenin siyasi kariyer için para fonksiyonu gördüğünü belirtmektedir. Bu durumda Bourdieu için sosyal sermaye, Field'ın da belirttiği gibi (2008:109), birbirine arka çıkmanın ve kendini geliştirmenin üstün bir biçimi olarak iletişim ağı içindekiler için yapıcı olurken, dünyadaki eşitsizliği güçlendirmekte ve onun yeniden üretilmesine hizmet etmektedir.

Tabakalaşmış modern toplumlarda sınıf, kültür ve iktidar arasındaki bağları irdeleme çabası, Bourdieu'yü, eğitim kurumlarını araştırmaya yöneltmiştir. Çünkü O,

toplumsal tabakalaşmada kilit rolün kültürde olduğunu düşünür ve çağdaş toplumlarda, statünün ve ayrıcalığın dağılımının denetlenmesinde eğitimin hâkim rol oynayan kurum olduğunu savunur. Okullar, kültürel sermayenin çeşitli biçimlerinin üretimi, aktarımı ve biriktirilmesi açısından temel kurumsal şartları sağlar. Dahası, okullar simgesel iktidarın ifade bulduğu hâkim sınıflandırma sistemlerini telkin eder (Swatz, 2011:263).

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde toplumsal eşitsizliği azaltmak üzere, eğitim fırsatlarını yaygınlaştırmaya yönelik popüler politikalara eleştirel yaklaşan ilk sosyologlardan olan Bourdieu'nün, bu yaklaşımının en önemli gerekçesini, bütün Batı demokrasilerinde son kırk yıl içinde eğitim düzeylerindeki muazzam artışa rağmen servet, gelir ve statü eşitsizliklerinin hâlâ çarpıcı seviyede olması oluşturur (Swatz, 2011:264). Bourdieu'ye göre bu durum, miras alınmış kültürel farklılıkların eğitim kurumu yoluyla akademik başarıyı ve meslekî fırsatları şekillendirmesinden ve böylece eşitliksiz bir toplumsal düzenin idamesine katkıda bulunmasından kaynaklanmaktadır. O nedenle Bourdieu, özellikle Fransız eğitim sisteminin sosyolojik olarak tabakalaşmış niteliğini sürekli olarak vurgulamaktadır. Sadece Fransa'da değil, aynı zamanda ABD ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde de, en üst düzey toplumsal konumlara gelmeyi sağlayan eğitim kurumlarının neredeyse tamamının ayrıcalıklı sınıf veya statü gruplarının çocukları tarafından tekelleştirildiğini ileri sürmektedir (Bourdieu, 2006a:36).

Bourdieu, okula ilişkin yeniden üretim mekanizmalarının işleyişini fizikçi Maxwell'in ikinci termodinamik yasasını formüle ederken kullandığı cin imgesinden yararlanarak açıklar:

> "Maxwell, az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder. Bu iblis, tanecikleri ayırır; en hızlılarını ısısı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba atar. Bunu yaparken de işlem başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılığı, düzeni korumuş olur. Okul sistemi de Maxwell'in cini gibi çalışır: Ayıklama işlemi için gereken enerji pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha kesin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal

> farklılıklardan ayrılamayacağından, eskiden var olan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar" (2006a:36-37).

Böylece, Bourdieu'ye göre okul sistemi bir tür ayrıştırma, eleme fonksiyonu görmektedir. Okul sistemi, üst düzey yüksek okulların öğrencileri ile sıradan fakültelerin öğrencileri arasında bir kopma oluşturarak üst düzey soylu sınıf-alt düzey soylu sınıf arasındaki ve alt düzey soylu sınıf-soylu olmayan sınıf arasındaki toplumsal sınırları kurar. Bu sınır her şeyden önce, bilfiil hayat tarzında, sonra da, sınavlara hazırlık çalışmalarının içeriğinde, örgütlenmesinde ve son olarak da, bizatihi giriş sınavının sonucunda kazanan sonuncu öğrenci ile kazanamayan birinci öğrenci arasında bir *ad*, bir *sıfat* taşıma hakkıyla belirginleşen kopmada ortaya çıkmaktadır. Okullardaki bu sıralama, bir toplumsal sıra farklılığı, *kalıcı bir düzen bağıntısı* kurar: Seçilenler, hayatları boyunca kazandığı okulun mezunu olarak bir aidiyetin damgasını taşırlar; okulun geliştirdiği bu ayrım sayesinde tahakküm etme yetkisi kazanırlar (Bourdieu, 2006a:37-38).

Bununla birlikte Bourdieu, Maxwell'in cinine benzettiği okul sisteminin bazı yönleriyle söz konusu imgeden farklı olduğunun altını çizer. Her şeyden önce, belli bir dalı seçen öğrenciler, çocukları için belli bir kurum seçen aileler, vb. gibi toplumsal eyleyiciler mekanik güçlere tabi olan parçacıklar değildirler; *nedenlerin* dayatmasıyla hareket ederler. Diğer yandan Bourdieu'ye göre toplumsal eyleyiciler, Weber'in ileri sürdüğü gibi, *olguların tam bilgisiyle ve tamamen önceden tasarlayarak* hareket eden (rasyonel eylem) bilinçli özneler de değildir. Özneler gerçekte *pratik kavrayış*la,[8] yani tercihlerden, zevk ilkelerinden, kalıcı bilişsel yapılardan ve şartların algılanışı ile bu şartlara verilecek cevapları yönlendiren eylem kalıplarından oluşmuş bir sistemle donatılmıştır (Bourdieu, 2006a:41). Bourdieu bu kavrayışı, *habitus* kavramıyla ifade etmektedir. Habitus, belli bir durumda yapılması gerekli olan şeye ilişkin bir tür pratik kavrayıştır, o anki durumda belirsiz olan, ama yine de o anda içerilen geleceğini görebilme yeteneğidir (Bourdieu, 2006a:42).

---

[8] Bourdieu, bu çözümlemeleri geliştirdiği çalışmasına Raisons Pratiques (Pratik Nedenler) adını vermiştir.

Okul sisteminin eylemi, nesnel düzene göre sıraya sokulmuş tercihleriyle bu düzeni hem bilmeden hem de istemeden yeniden üretmeye yönelik binlerce küçük Maxwell cini tarafından düzenlenmiş eylemlerin bileşkesidir. Meselâ, öğretmenler. Onlar, köken olarak hâkim sınıftan gelmiyorlarsa bile, taşıdıkları ve öğrencilere aktardıkları bilgi ve kültür hâkim sınıfın dilini gerektirdiği için, bu dili anlama konusunda hâkim sınıftan gelenlerin daha büyük avantajı olacağı açıktır. Yani, aynı sınıf ortamında eğitim görseler bile, farklı sınıfsal-kültürel sermayelere sahip öğrencilerin verilen eğitimden aynı şeyleri alma şansları yok gibidir (Aktay, 2007:483). Öğretmenler mekanizmanın önemli bir bileşeni olmaktadırlar. Tıpkı öğretmenler gibi, eyleyicilerden her biri var olmak için büyük çaba ve özveri ile mekanizmaya dahil olmak zorundadırlar. Meselâ öğrenciler, zekaya dayalı ölçme-değerlendirme ve seçme sistemlerinin uygulandığı eğitim sisteminde, seçkin mesleklere sahip olabilmek için, matematiğin hegemonik bir bilgi alanı oluşturduğunu kabullenmek ve bu kabule uygun davranmak zorundadırlar. Zira, meslekler matematikteki başarıya göre hiyerarşik olarak dizilmekte ve önemli meslekler ile önemsiz meslekler arasında kaçınılmaz bir sıra meydana gelmektedir (Aktay, 2007:484). Buradan hareketle Bourdieu, meselâ liselerin genel lise ve teknik meslek lisesi ayrımına tabi tutulduğunu ve teknik meslek liselerine nesnel olarak aşağı statü verilirken, genel eğitime ayrıcalıklar tanındığını belirtmektedir. Japonya ve Fransa'yı buna örnek gösteren Bourdieu (2006a:46), her iki ülkede de büyük devlet üniversitelerinden ve liselerinden mezun olan üst düzey yöneticilerin teknik eğitimin yeniden değer kazanması yolunda vaazlar verdiklerini; ama, kendi oğulları teknik eğitim yapmak durumunda kalsa, bunu bir felâket olarak gördüklerini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, Bourdieu'nün toplumsal eşitsizliklerin nedeni olarak sermaye türlerini farklı bileşimlerini gördüğünü ve bireylerin habitusları sayesinde eşitsizliği kendiliğinden, normal bir işleyiş olarak algıladıklarını söyleyebiliriz. Bir diğer husus da, Bourdieu'nün çözümlemelerinin eğitimde eşitlik, özgürlük gibi iddialara rağmen gerçekte, eğitim mekanizmasının toplumsal tabakaları ayrıştırdığına dair derinlerdeki işleyişi görmeye yönelik olduğudur. Neo-liberalizmin etkisiyle eğitimde özelleşmeyi savunan politikaların, eğitime erişme imkânı bulan zenginleri bu imkâna sahip

olamayan yoksullara göre daha da avantajlı kılacağı, Bourdieu'nün derinlerde aradığı işleyişi su yüzüne çıkaracağı açıktır.

3.2. Henry A.Giroux ve Michael W.Apple: Neoliberal Eğitim Politikaları

Bourdieu'nün ortaya çıkarmaya çalıştığı Fransız tabakalaşma sisteminde okulun ayrıştırıcı rolünü, piyasa ekonomisinin Avrupa ve Amerika'da 1980'lerden bu yana aldığı biçimle ilişkilendirerek neoliberalizm ekseninde yeniden değerlendiren pedagoglar "eleştirel pedagoji" olarak bilinen yeni bir eğitim anlayışının doğmasına sebep olmuşlardır. Bu akımın önemli temsilcilerinden kabul edilebilecek olan Giroux, neoliberal politikaların dünyadaki ve tek tek ülkelerdeki eşitsizlikleri kuvvetlendirdiğini ABD'deki politikalara yönelik eleştirilerinde dile getirmektedir:

> "Bu ideolojinin yaygınlığı, yalnızca küresel ekonomi üzerindeki benzersiz etkisiyle değil, aynı zamanda politikanın ve toplumsallığın tam da doğasını yeniden tanımlamadaki gücüyle de apaçık ortadadır. Bugün dünyanın pek çok yerinde ekonomi ve politikanın itici gücü demokratik idealizmden çok, serbest piyasa köktenciliğidir. Bu mantık, üstelik, her toplumsal ilişkiye sirayet etmiş durumdadır, öyle ki ebeveynler ve çocuklar, doktorlar ve hastalar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin spesifikliği arz eden ve tüketen ilişkisine indirgenmiştir. Bu yalnızca kâr ile güdülenen bir piyasa ideolojisi değildir, aynı zamanda böyle bir başarıyla kendisini yeniden üretme kapasitesiyle de güdülenir" (Giroux, 2008:8-9).

Giroux'un vurguladığı gibi, neoliberal ideoloji, serbest piyasa radikalizminin toplumsal hayatı yeniden tanımlayarak her şeyi arz-talep ilişkisine indirgemiş olmasıyla öne çıkmaktadır. Eğitimden sağlığa, çalışma hayatından sosyal hizmetlere kadar bütün sivil ve sosyal haklar, neoliberal ekonomide piyasanın belirleyiciliğine terk edilmiş, Yücesoy'un da belirttiği gibi (2009:391), sosyal devlet işlevsizleştirilerek güvenceli hak sisteminden piyasa egemenliğine geçilmiştir. Sosyal devletin işgücü piyasasına müdahalesi "özgürlük", "eşitlik", "adalet" gibi kavramlar temelinde ve sosyal hakların güvence altına alınmasına yönelik iken, neo-liberal ekonomide piyasanın, sosyal hayatın düzenlenmesinde tek egemen aktör haline gelmesiyle çalışanlar arasında "eşitsizlik", "risk", "belirsizlik" kavramlarıyla tanımlanan toplumsal sorunlar ortaya çıkmıştır (Yücesoy, 2009:394). Bununla

birlikte, Giroux'a göre (2008:14-15), neoliberalizmin en önemli çelişkisi de bu noktada gizlidir: Tüm eşitsizlikler "eşitlik" iddialarının örtüsü altında gerçekleşmektedir. Haklar, yetkiler, toplumsal hükümler, topluluk, toplumsal sorumluluk, asgari geçim ücreti, iş güvencesi, eşitlik ve adalet gibi liberal demokratik sözcükler, demokrasi umudunun yağmalandığı, kumarhane kapitalizmi ile yer değiştirdiği bir ülkede yersiz görünür. Bu çelişkisine rağmen serbest piyasa ideolojisi, şirket kültürünün sivil ve politik toplumun temel kurumlarına dahi sızması ve birkaç medya devinin elinde bir kültür endüstrisiyle desteklenmesi suretiyle beslenir. Kamu alanının daha çok ticarileşmesiyle devlet eğitim, sağlık ve kamu yararıyla ilgili toplumsal yatırımlardan çekilerek güvenlik ve polis devleti işlevlerini üstlenir. Bunun işareti olarak da devlet, gittikçe artan bir şekilde, denetleme ve tutuklama yoluyla özneler üzerindeki baskısını hissettirmektedir. Giroux (2008:16-18), şiddet politikalarının ulusal ve uluslar arası düzeyde uygulandığını belirterek Amerikan kamu okullarının bürokratik, savurgan ve başarısız olmalarının yanı sıra artan bir şekilde güvenlik problemlerinin olduğunu ve devletin bunun üstesinden gelmek için, bir taraftan, kamu okullarının özelleştirilmesine dayanan politikalar uyguladığını, diğer taraftan da, bu okullarda kullandığı metal dedektörler, silahlı muhafızlar, güvenlik kameraları ve çitler gibi güvenlik önlemleriyle öğrenci ve öğretmenlere karşı sıfır tolerans tanıdığını ifade etmektedir. Uluslar arası düzeyde ise, Amerikan askerlerinin Irak'ta –özellikle, Ebu Garip'te- ve Afganistan'da sivil halka uyguladıkları işkenceleri eleştiren Giroux (2008:27 v.d.), otoriteryanizm ile neoliberalizm arasındaki sıkı ilişkiye dikkat çekmekte ve bu ilişkinin şekillendirdiği Amerikan eğitim sistemini eleştirmektedir. Zira O'na göre, Amerika'nın Orta Doğu ülkelerindeki barbarlığının tohumları, özellikle, Bush döneminden itibaren militarize edilmiş olan devlet okullarında atılmaktadır:

> "Politika ekonomik güçten ayrıştığından devlet, şirketlerin ve finansal sermayenin desteğini arkasına alabilmek için kendi rolünü; bekçilik etmek, disiplin altına alma ve düzeni sağlama gibi konularla sınırlıyor. Piyasa eksenlilik ve kamusal yaşamın militarizasyonu; toplum çıkarı, temel sosyal faydalar, sosyal adalet ve ekonomik hareketlilik sağlayacak Büyük Toplum idealinden uzaklaşılmasına yol açıyor. Sermaye birikimine dayalı olarak ücretli kölelik yaygınlaşırken ve devlet okullarında hapishane gözetimi ile disiplin eksenli yaklaşımlar sergilenirken, militarizm ve neoliberalizm Irak ve Afganistan'daki işkence tezgahlarında süre giden barbarlığı gizlemek amacıyla demokrasi söyleminin ardına

> gizlenerek dünya hakimiyeti hedefini ya da politik iktidarın gerçek yüzünü maskeleme çabası içine giriyor" (Giroux, 2007:9-10).

Bu noktada, Giroux'un Foucault'un iktidar anlayışından etkilendiği açıktır. Nitekim Foucault (2005:144-147), tebaa üzerinde hükümranlık kurmak üzere kurallar ve yasalar koyan, yasaklayan iktidar anlayışının on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda değişmeye başladığını ileri sürerek, iktidarın hukuki olarak değil, teknik olarak analiz edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu açıdan iktidarı analiz etmeye çalışan Foucault (2005:149), "disiplin" adını verdiği siyasi teknoloji keşfine özel bir önem atfetmekte ve disiplini "toplumsal gövdedeki en ufak unsurlara varıncaya kadar denetleyebilmemizi sağlayan, bizzat toplumsal atomlara, yani bireylere ulaşmamızı sağlayan iktidar mekanizması" olarak tanımlamaktadır. Disiplin sayesinde bireyler gözetlenmekte; davranış, tavır ve becerileri denetlenmekte; performansı pekiştirilip yetenekleri çoğaltılmakta ve sonunda en yararlı olacağı yere yerleştirilmektedir. Sonuç olarak, Foucault'a göre (2005:152), on sekizinci yüzyıldan itibaren bireylerin mallarını, zenginliklerini ve hatta gerektiğinde canlarını almaya yetkili iktidarın bireyle kurduğu bağımlılık ilişkisinin yerini, disipline edici teknolojiler sayesinde hayatın bütününü bir iktidar nesnesi haline getiren ve modern okul,[9] hapishane, tımarhane gibi kurumsal mekanlarda tezahür eden gözetleyici, denetleyici, düzenleyici bir iktidar almıştır.

Böylece iktidar, "gece bekçisi" rolüyle tek görevinin asayiş ve düzeni sağlamak olan devletin, bu görevini yapmak üzere bireylerin bütün hayatını gözetleyen bir mekanizmaya dönüşmektedir. Bu mekanizmanın işleyişine direnmek,

---

[9] Disipline edici teknolojinin ortaya çıktığı yer olarak eğitim kurumunu örnek veren Foucault'ya göre, modern okullar bireyleri çoğulluk içinde bireyselleştirmektedir. Önce kolejlerde, sonra ortaokul ve ilkokullarda görüldüğü üzere onlarca öğrenciye düşen bir öğretmen, iktidarın bireyselleşmesini, sürekli denetimi, her anın gözetlenmesini sağlamaktadır. Orduda astsubay olarak bilinen kişilik, bu okul ortamından çıkar. Nitekim, sayısal olarak not vermenin ortaya çıkışı, imtihanların ve giriş imtihanlarının ortaya çıkışı, sonuç olarak bireyleri –niteleme ve yargılamayı da kapsar biçimde- sınıflandırma imkânı da böyle doğar. Meselâ; modern okulların sınıflarında öğretmenin önünde sıralarda oturan öğrencileri öğretmen bakışlarıyla tek tek tespit edebilir, okula gelip gelmediklerini, ne yaptıklarını, hayale dalıp dalmadıklarını, esneyip esnemediklerini öğrenmek için onlara seslenebilir. Bir dizi iktidar uygulaması düzeyinde bu küçük, ama, önemli mekanizmalar aslında bireylerin bedenlerini, davranışlarını hedefleyen teknolojiler olup iktidarın bireyleştirici teknolojisidir (2005:150-151).

bir diğer ifadeyle, demokratik topluma ulaşabilmek, ancak eleştirel pedagoji aracılığıyla mümkün olabilecektir. Eleştirel pedagojiyi Giroux (2007:19), şirket eksenli halk pedagojisine karşı önermektedir. Zira, halk pedagojisi ve kültürü keskin ekonomik ilişkiler içinde demokratik talepleri ve sivil toplum pratiklerini etkisizleştirerek sosyal düzenin yarattığı eşitsizlikleri görmezden gelir. Dolayısıyla Giroux (2008:20), halk pedagojisine karşı önerdiği eleştirel pedagojiye "öğrencilerin geçmişle eleştirel bir diyalog içine girebilmeleri (ister uhrevi, ister seküler), otoriteyi ve etkilerini sorgulamaları, süregelen iktidar ilişkileri ile mücadele etmeleri ve kendilerini birbiri ile ilgisi olan yerel, ulusal ve küresel kamusal alanlarda eleştirel aktif yurttaşlar olmaya hazırlamaları için gerekli bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunma" gibi misyonlar yüklemektedir. Elbette ki, eleştirel pedagojinin katkısı sadece öğrencilere yeni eleştirel düşünme yolları ya da toplumsal özne gibi davranmayı öğretmekle ilgili bir şey değildir. O aynı zamanda, toplumun her yönünü biçimlendiren en arkaik ve tutucu toplumsal pratikleri meşrulaştıran mitleri ve kökleşmiş kanaatleri sorgulama bilgi ve becerisine sahip, dünyaya yön verme sorumluluğu alabilecek öğretmen ve öğrenciler yetiştirmekle de ilgilidir. Bir başka deyişle eleştirel pedagoji, eleştiri ve toplumsal inisiyatifi septisizm ve umudun diliyle bilemektir (Giroux, 2009:15-16). Adaletin ve sivil eğitimin özsel unsuru olan eleştirel düşünüş, entelektüellere demokrasi ve adalet kavramlarını canlı tutma fırsatı vermektedir (Giroux, 2009:20).

Apple da, Giroux gibi, toplumsal eşitsizliklerin kaynağı olarak gördüğü neoliberal politikaları Amerikan kamu okulları örneğinde eleştirmekte ve eleştirilerinde Foucault'dan esinlendiğini açıkça ifade etmektedir:

> "…sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyet[e]…şekillendirici dinamikler taşıdıklarından sınıfı toplumsal cinsiyet ve ırktan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildi. Bu da bizi iktidarın görülmesi gereken ne kadar çok boyutu olduğu gibi zor ve somut bir gerçekliğe götürdü…Bu Foucault'yu daha çekici hale getirir ve umarım ben buna gereken önemi vermişimdir" (Apple, 2004:14).

Nitekim Apple (2009:47), günümüz Amerikan okullarında öğrencilerin hiç olmadığı kadar aynı müfredatı öğrenmesini, aynı dili konuşmasını, Batı geleneğinin egemen kültür olduğu ve bu kültüre neyin dahil olup olmadığı konusunda büyük ölçüde mutabık oluşlarını neoliberal siyasetle ilişkilendirmekte ve bunların, iktidarın

öğretmen ve öğrencileri kontrol altına almalarının ürünü olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü O'na göre söz konusu siyasetin öğretmen ve öğrencilere yaklaşımı, "eğer öğretmen ve öğrenciler kontrol dışı kalırlarsa kültürün altını oyarlar" şeklindedir. O nedenle eyalet ya da devlet müfredatına göre öğrenim yapmak ve indirgemeci denetim standartları aracılığıyla değer, ahlâk ve bilgi üzerinde en sıkı kontrol mekanizmalarını kurmak temel ilkedir.

Apple, Amerika'da iktidarın neoliberal politikalar kapsamında okullara yönelik özelleştirme ve piyasalaştırma uygulamalarını eleştirirken sınav sistemleri üzerinde durmaktadır. Ulusal sınav sistemlerinin okullara fiyat etiketleri koymanın bir yolu haline geldiğini, özel okullar ve devlet okulları için tercih söz konusu olduğunda, "tüketicilerin", "bu okul iyidir" veya "bu okul kötüdür" diyebilecekleri bir mekanizma yaratılmış olduğunu ileri sürmektedir. Apple'a göre, böyle bir mekanizma ile ulusal müfredat, resmi olarak kabul edilen bilgiyi, muhafazakâr ittifakın kabul ettiği bilgiye indirgeyecektir. Seçkin ve orta sınıf ailelerden gelen, kültürel sermaye bahşedilmiş çocuklar, her zaman olduğu gibi, bu sayede başarılı olacaktır; fakat bu durum tercih, standartlar ve hesap verebilirlik söylemi ile ört bas edilecektir (Apple, 2004:41-42).

Apple'ın, neoliberal eğitim politikalarının dikey toplumsal hareketlilik imkânları sunmaktansa, toplumsal tabakalar arasında ayrıştırıcı bir işleve sahip olduğu yönündeki yukarıdaki eleştirilerinde Bourdieu'nün izleri görülmekte, zaten O da bunu gizlememektedir:

> "Bourdieu'nün…sermayenin muhtelif biçimlerini –kültürel sermaye, simgesel sermaye, toplumsal sermaye ve ekonomik sermaye- kavramsallaştırmaları ve bunlar karşısında önerdiği toplumsal dönüşüm stratejileri gerçekten çok özgündür ve kuşağının eleştirel düşüncesine belirgin biçimde etki etmiştir. Eğitim ve çeşitli sermaye biçimlerinin dönüşümü arasındaki ilişki ve de eğitim ile bu dönüşüm stratejilerinin güç ilişkileri içinde nasıl konumlandığına dair bana belli bir yaklaşım tarzı kazandırdığı için kendimi de ondan etkilenenler arasında sayabilirim" (Apple, 2009:55).

Özellikle Boudieu'nün genel liseler ve meslek liseleri ayrımının, toplumsal tabakalar arasındaki ayrımı güçlendirdiği, çünkü kültürel sermayeye sahip olanların çocuklarının çoğunlukla üniversite eğitimini amaçlayan genel liselere gittikleri,

ancak, bu sermayeye sahip olmayanların çocuklarının meslek liselerine gitmek zorunda kaldıkları yönündeki görüşüyle Apple'ın görüşleri arasında paralellik bulunmaktadır. Bu konuda Apple'ın (2009:86), genel lise ve meslek lisesi ayrımının bazı insanları koyuna, bazı insanları ise çobanlığa taşıyacak tarzda yapılandırılmış demokrasi anlayışının aygıtları olduğunu söyleyerek eleştirel tavrını sürdürmektedir. Benzer şekilde, özel okullara eyalet bütçesinden ve federal bütçeden giderek daha fazla pay ayrıldığını, bunun da ister istemez, varlıklı anne babaların çocuklarını devlet okullarından alıp özel okullara göndermesi sonucunu doğurduğunu belirtmektedir. Apple'a göre (2009:83) bu durum, neoliberal ve neomuhafazakâr hegemonyanın eğitimde ayrımcılığı ve ayrıcalığı kurumsallaştırmasından başka bir şey değildir.

Bununla birlikte Apple, Bourdieu'nün okullar ve kültürel sermaye arasında kurduğu ilişkiye itiraz eder. İtirazı, okulların kültürel sermayeyi ekonomik sermayeye dönüştürerek onların yeniden üretilmesini sağladığı konusuyla ilgilidir. Şöyle ki: Apple, Bourdieü'nün okulların kültürel sermayenin *üretildiği* yerler olduğunu ihmal ettiği görüşündedir. Bourdieu'nün okulların seçme-yerleştirme işlevi gördüğü, kültürel sermayenin öğrencileri toplum içindeki "uygun" yerlerine yerleştirerek sınıfsal açıdan ayırmada araç işlevi gördüğü ve dolayısıyla, kültürel sermayeye sahip olmayanların tanım gereği sapma olduğu fikrinin yakalayamadığı şey, okulların aynı zamanda kapitalist toplumların ihtiyaç duyduğu kültür metalarını ortaya koyan temel *üretim* araçlarından birisi olarak işlev gördüğü hususudur (Apple, 2006:88-89). Daha açık bir ifadeyle, Apple'a göre okullar yalnızca eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir. Aksine, okullarda bilginin öğrenci tarafından yeniden yorumlanması, en iyi ihtimalle bilginin kısmen kabul edilmesi ve çoğu zaman da okulların planlanan ve planlanmayan anlamlarının doğrudan reddedilmesi kuvvetle muhtemeldir (Apple, 2006:56). Davranışlarıyla, kıyafetleriyle, okul müfredatını ve değerlerini reddedişiyle, formel eğitim süreciyle "dalga geçişi" ile bu öğrenci profili, aslında eşitsiz bir ekonominin ihtiyaç duyduğu mavi yaka veya alt düzey beyaz yaka işlerini yapacak olanların sahip olduğu karşı kültürü yaratır (Apple, 2006:142-143). Diğer

bir ifadeyle, sadece egemen sınıfların ideolojik hegemonyası *yeniden üretilmez*; okulun formel kültürünü onaylayan öğrenci grubuna karşın, bu kültürü reddeden öğrenci grubunun varlığı ile işçi sınıfı kültürü *üretilmiş* olur. Kısacası, okullarda sunulan egemen kültür sadece pasif olarak onaylanmamakta, aynı zamanda, aktif olarak reddedilmekte ve karşı okul kültürü üretilmektedir.

Amerikan toplumunun genelindeki, ama özellikle de eğitim sistemindeki muhafazakâr restorasyonu sorgulayan Apple (2004:41), bu sisteme alternatifler göstermek için Demokratik Okullar adlı kitabını yazdığını söylemektedir. Bu kitabında Apple, demokrasi kavramının belirsiz bir içeriğe sahip oluşundan yakınmakta ve insanların neredeyse yapmak istedikleri her şeyi haklı göstermek için pek çok kere demokrasi sözcüğünü kullandıklarını söylemektedir. Öyle ki, serbest pazar ekonomisinin ve okul tercih kuponlarının gerekçelerini güçlendirmek ve büyük politik partilerin hakimiyetini korumak için dahi demokrasi kullanılmaktadır. Halbuki demokrasi, aşağıdaki değer ve ilkelere dayanmalıdır (2011:31-33):

- Bireylerin onunu ve hakları konusunda duyarlılık,
- Başkalarının iyiliği ve kamu yararına ilgi,
- Problemlerin çözümü konusunda insanların alternatifler yaratabileceğine dair inanç,
- İnsanların olabildiğince bilgilenmelerini sağlayan düşünce akışı,
- Fikirlerin, problemlerin ve politikaların değerlendirilmesinde eleştirel düşünme ve analiz yönteminin kullanılması,
- Demokrasinin, pek de birey olarak yaşamamıza rehberlik etmesi gereken bir dizi "idealize edilmiş" değerler seti olarak izlenecek bir "ideal" olmadığına dair anlayış,
- Sosyal kurumların, demokratik hayat üslûbunun destekleyecek şekilde organize edilmesi.

Bu ilke ve değerlere dayalı demokratik okulların tesadüfen ortaya çıkmayacağını söyleyen Apple'a göre (2011:37), demokratik okullar iki yönlü düzenlemeleri gerektirmektedir: Biri, okul hayatının demokratik yapı ve süreçlere

uygun sürdürülmesi; diğeri, genç insanlara demokratik tecrübeler kazandıracak müfredatın geliştirilmesi.

Demokratik yapı ve süreçlerle ilgili düzenlemeler, okulla doğrudan ilgisi olan herkesin karar verme süreçlerine katılma hakkı olduğundan hareketle, yönetim ve politika belirleme konusunda etkili olan komisyon, kurul ve okuldaki diğer karar verme yetkisine sahip grupların sadece profesyonel eğitimcilerden değil; gençlerden, onların velilerinden ve okul topluluğunun diğer üyelerinden oluşturulmasını içerir (Apple, 2011:37). Bunun anlamı, demokrasi kültürünün tüm insanlara cevap veren bir özelliğe sahip olmasıdır.[10] Apple, Brezilya'da Porto Legre'deki şiddet ve gençlik çetelerine yönelik mücadele için kurulan Vatandaşlar Okulu'nu örnek göstererek bu okulun "katılımcı bütçelendirme sistemi"ne sahip olduğunu ve bütçeden etkilenen herkesin söz hakkının bulunduğunu belirtmektedir. Okul, gençlik programlarından hangisini (spor alanı veya başka bir alan) seçeceğine ve ne kadar para tahsis edeceğine karar verirken, gençlik çetelerinin liderlerini davet ederek onların görüşlerini de alıyor; şiddette % 97 düşüş gözlemleniyor ve hapishanelerde boş yer kalıyor. Apple (2008:38-39), bu başarıyı özellikle devletin çetelere dahil olan gençleri "söyleyecek bir şeyi olmayanlar" olarak görmekten vazgeçmesine, gençlerin sorunları hakkında devleti bilgilendirmelerine, yani aşağıdan yukarıya doğru devam eden bir demokratik işleyişin varlığına bağlamaktadır.

Demokratik okulların yerel katılımcılığı öne çıkarması, yerel karar verme süreçlerinin her zaman demokratik değerler rehberliğinde gerçekleşeceği anlamına gelmez; aksine yerel popülist politikalarla ırkçılık veya zenginlerin çıkarları da korunmak istenebilir. Böyle bir durumda Apple (2011:37-38), kısmen devletin seçici müdahalesine gerek duyulacağını düşünmektedir.

---

[10] Apple'a göre liberallerin ortadan kaldırmaya çalıştıkları şey, tam da budur. Bu konuda Apple, bir çok toplumda oluşmuş olan ve kendisinin "muhafazakâr modernleşme" olarak adlandırdığı bir ittifaktan bahseder. Bu ittifakta dört grup bulunmaktadır. Bunlar liberaller, neo-muhafazakârlar, otoriter popülistler ve yeni orta sınıflardır. Dört grubun oluşturduğu söz konusu ittifak, demokrasiyi seçme şansının varlığına indirgeyerek tüketim uygulamalarına dönüştürmektedir. O nedenle demokratik okulun oluşumu her şeyden önce, okulla ilgisi olan herkesten oluşan yeni bir ittifakın kurulmasını gerektirir (2008:34-38).

Demokratik okullarda yaş, kültür, etnik köken, toplumsal cinsiyet, sosyo-ekonomik sınıf, beklentiler ve yetenekler açısından farklılıklar zenginlik olarak görülüp ödüllendirilse de, esas olan "ortak amaç duygusu"na sahip olmaktır. Bu nedenle demokratik okullarda yarışma değil, işbirliği ve dayanışma vurgulanır (Apple, 2011:39-40).

Demokratik okullardaki eğitimciler demokrasiyi geniş ölçekte istemektedirler; okul, onların odaklandığı yerlerden sadece biridir. Çünkü bu eğitimciler, okuldaki eşitsizlik kaynaklarının yerel toplumda da bulunma ihtimalinin yüksek olduğunun ve okulda demokratik deneyimlerle edinilen kazanımların dışarıdaki hayat tarafından kolayca yok edilebileceğinin farkındadırlar (Apple, 2011:41). O nedenle, önemli olan sadece okuldaki eşitsizliklerin şiddetini azaltmak değil; bunlara yol açan şartların değiştirilmesidir.

Apple'ın demokratik okullarla ilgili olarak üzerinde durduğu husus, okul müfredatının demokratikleştirilmesidir. Demokratik bir toplumdaki eğitimciler, gençlerin farklı görüşleri araştırmalarına ve kendi görüşlerini ifade etmelerine yardımcı olma sorumluluğu taşımalıdırlar. Ancak Apple'a göre (2011:44-45), bu sorumluluğun yerine getirilmesi ABD'nde iki nedenle engellenmiştir. Birincisi, okulun öğretmekle sorumlu olduğu bilgilerin çeşitliliği egemen kültür tarafından üretilen veya uygun bulunan "yüksek statülü bilgi" tarafından sınırlandırılmaktadır. İkincisi, egemen kültürün dışında kalanlar –özellikle azınlıklar, kadınlar ve gençler- susturulmaktadır. Apple, bu gözleminin doğrulanması için ders kitaplarına, okuma listelerine ve eğitim programı kılavuzlarına bakılmasını yeterli görmektedir.

Sonuç olarak, hem Giroux hem de Apple, ABD'de ve pek çok ülkede neoliberal politikaların eğitimi "temel hak" olmaktan çıkarıp piyasada alınıp satılan bir mal düzeyine indirgediğini savunmaktadırlar. Bu perspektife göre, eğitim sadece ekonomik sermayeye sahip olanların ulaşabileceği ve bu nedenle de, fırsat eşitliğinin değil, imkânsızlıklarda eşitliğin daha yaygın olduğu bir kuruma dönüşmüş olmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM VE TOPLUM

1. EĞİTİM KAVRAMININ SOSYOLOJİK ANALİZİ

Eğitim, sosyal bilimcilerin tanımlamakta zorlandıkları bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavram olarak eğitim, ülkemizde uzun yıllardır terbiye ve pedagoji kelimeleri ile bir arada kullanılmaktadır (Başar, 1994:57). Pedagoji, eski Yunanda soyluların çocuklarına bakan kölelere verilmiş olan "pedagog" adından gelmekte olup, Türkiye'de "eğitim bilimi"nin karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Terbiye ise, Arapçada "besleyip yetiştirme, büyütme, eğitim, alıştırma" gibi anlamlara karşılık gelmekte ve eskiden eğitimin karşılığı olarak kullanılmış olsa da günümüzde daha çok, insanın iyi huyları, çocuğun disiplini anlamlarında kullanılmaktadır.

Eğitim kavramı ise, Batı dillerinde beslemek, yükselmek, yukarı kaldırmak, geliştirici ortam hazırlamak anlamlarına gelen "educare" kelimesinden türemiş olan "education" kelimesiyle ifade edilmektedir.

Gerek eğitim kavramının kapsamına bakıldığında, gerekse onun yerine kullanılan diğer kavramların çeşitliliğine bakıldığında eğitimin geniş ve dar anlamda tanımlarının yapılabileceği açıktır (Kurtkan Bilgiseven, 1992:14). Geniş anlamda eğitim, Durkheimcı yaklaşımla, tabiatın, sosyal kurumların ve diğer insanların bizim zekamız veya irademiz üzerinde meydana getirdikleri etkiler olarak tanımlanmaktadır. Ancak, Amiran Kurtkan Bilgiseven'in de ifade ettiği gibi, bu tanım coğrafi çevre, kanunlar, siyasi idare şekilleri gibi çok çeşitli faktörlerden gelen etkileri de eğitime dahil edecek kadar geniş olup, daha dar bir tanımın bu etkileri doğrudan eğitim kurumlarından gelen etkilerden ayırt etmesi beklenmektedir. Buna göre dar anlamda eğitim, yetişkin nesillerin henüz sosyal hayata hazır olmayan fertlere uyguladıkları ve amacı hem bütün olarak toplumun, hem de belirli bir meslek çevresinin onlardan istediği ölçüde fiziki, entellektüel ve moral durumları

oluşturmak, geliştirmek olan etkidir (Kurtkan Bilgiseven, 1992:16). Bu tanımda dikkati çeken iki hususdan ilki, eğitimin daha genç olanlar üzerinde oluşturulan bir etki olduğu, diğeri ise, bu etki oluşturmanın belli amaçlara hizmet ettiğidir.

Dewey, eğitimin amaçlarının bazı temel özelliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır (1996:120-122). Eğitimin amacı, her şeyden önce, eğitilecek kişinin önemli faaliyet ve ihtiyaçlarından doğmuş olmalıdır. Yetişkinlerin gönüllerinde olmasını istedikleri şey ile, eğitilecek olanın yetenekleri arasında uyum olması gerekmektedir. İkinci olarak, eğitimin amacı, eğitilenin yeteneklerinin düzeni ve bağımsızlaşması için gerekli olan çevreyi yaratmak olmalı, ona belli amaçları zorla vermemelidir. Son olarak, eğitimin genel, ama, somut amaçları olmalıdır; çünkü soyut olma, aynı zamanda, belli içerikten yalıtılmış olmayı dile getirir. Böyle bir soyutluk, gerçeklikten uzak olmak demektir.

Yukarıdaki amaçlara hizmet edecek bir eğitim anlayışı, "otoriter metot" karşıtı olarak, "iyimser metot" denilen ve çocuğun tabiatına tam olarak güven duymaya dayalı bir metodu gerektirecektir. Nitekim, on dokuzuncu yüzyılın başlarından itibaren İngiltere, Fransa, A.B.D., Almanya, İsviçre ve Avusturya'da kurulmuş olan bütün yeni okulların yaklaşımı aşağı yukarı "çocukla ilgili" olmuştur. Bu realite, öğretmenin ahlâkî ve hukukî imtiyazlarının önemli bir kısmının öğrencilere bırakılması olgusuyla açıklanmaktadır (Palmade, 1995:67).

Muşta (2003:377), iyi bir eğitimin ferdi özgür, belli bir dünya görüşüne sahip, sosyal yapıyı tanıyan, yenilikçi ve atılımcı kılacağını belirterek eğitim-sosyoloji ilişkisine dikkat çekmektedir. Nitekim Muşta, özgürlüğün farklı yönlerinden biri olarak sosyal özgürlük üzerinde durmakta ve sosyal özgürlüğü, ferdin içinde yaşadığı toplumun siyasî ve sosyal yapısı içindeki konumunun farkına vararak, haklarını ve sorumluluklarını bilmesi olarak açıklamaktadır. Yine, eğitimin ferde millî devlet, millî kültür ve toplumun sosyal ve hukukî temelleri gibi bazı değerleri kazandırması gerektiğinden söz etmektedir (2003:382-383).

Görüldüğü gibi, eğitim kavramına yüklenen anlam eğitim kurumundan beklenen fonksiyonlarla yakından ilgilidir. O nedenle, konumuz açısından

bakıldığında, eğitimin özellikle toplumsal fonksiyonlarının ele alınması ayrı bir önem taşımaktadır.

2. EĞİTİMİN TOPLUMSAL FONKSİYONLARI

Bireysel ve toplumsal yaşayışın sürdürülmesi, insanoğlunun hem kendi hemcinslerine hem de tabiata karşı sürdürdüğü mücadelede elde etmiş olduğu değerlerin bir taraftan korunmasını, diğer taraftan geliştirilmesini zorunlu kılar. Bunun başarılması, eğitim kurumunun oluşturulmasıyla gerçekleştirilmiştir. İşte, eğitim kurumunun bir toplumun varlığının korunması ve geliştirilmesi açısından yerine getirdiği hizmetlere, işlere, görevlere "eğitimin toplumsal fonksiyonları" denmektedir (Başar, 1994:114). Tezcan, bu fonksiyonları açık ve gizli fonksiyonlar diye ikiye ayırmakta ve bunları ayrıntılı olarak şöyle sıralamaktadır (1994:58 vd.):

Eğitimin açık fonksiyonları; kültürel mirasın birikimi ve aktarılması, çocuğun toplumsallaştırılması, gelişmeyi sağlayan yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi, mahallî ve ulusal liderlerin yetiştirilmesi (siyasî fonksiyon), yetenekli bireylerin seçilmesi ve bununla ilişkili olarak ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitimin gizli fonksiyonlarını ise kişiye statü kazandırma, işsizliği önleme, tanıdık sağlama, eş seçme, çocuk bakıcılığının kreş ve anaokulları vasıtasıyla profesyonellerce yapılmasını sağlama, erken yaşta çalıştırılmayı önleyerek çocukların ekonomik istismarını engelleme gibi hususlar oluşturmaktadır. Burada, bahsedilen fonksiyonlardan konumuz açısından önemli olanlar üzerinde durulacaktır.

2.1. Kültürel Mirasın Aktarılması

Kültür, her yerde ve her toplumda belirli maddî ihtiyaçları karşılamak maksadıyla oluşturulmuş kaba veya incelmiş, işlenmiş bir tekniğin, bilginin yanı sıra insan ilişkilerini düzenlemeye yarayan nizamlar, kaideler, örf ve âdetler, iman ve kanaatler, fikirler ve anlayışlardan oluşan ve bir bütün halinde işleyen mekanizma olarak tanımlanabilmektedir (Turhan, 1994:39). Bu mekanizmanın maddî ve manevî boyutlarının olduğu, her bir boyutta insan hayatının farklı bir yönüne denk gelmek

üzere zengin bir muhteva bulunduğu dikkat çekicidir. Nitekim Gökalp (1995:19), insan yaşantısıyla ilgili olarak din, ahlâk, hukuk, akıl, estetik, iktisat, dil ve teknik olmak üzere sekiz türlü toplumsal hayat ayırt etmekte ve bunları "kültür" olarak adlandırmaktadır. Toplumsal hayatın bu sekiz farklı türü, insanın farklı ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Maslow (2001:162-165), bu ihtiyaçların bir hiyerarşi oluşturduklarını ve en altta biyolojik ihtiyaçların bulunduğunu, yukarı doğru çıkıldıkça ihtiyaçların sosyal ve psikolojik bir karakter taşıdığını ifade etmektedir. Bütün bu ihtiyaçların tatmin vasıtalarını içeren kültürü, bir nesilden diğerine aktaran bir vasıtaya ihtiyaç vardır: eğitim sistemi.

Turhan (1994:41), en basitinden en karmaşığına, olgununa kadar bütün toplumlarda genç nesillerin toplumun nizamına, örf ve âdetlerine eğitim (terbiye) sistemi sayesinde alıştırıldıklarını, toplumun ideallerine, kıymetlerine, görüş ve zihniyetine göre yetiştirildiğini belirtmektedir. Böylece kültür, kesintisiz bir şekilde nesilden nesile aktarılmakta, sürekli bir cereyan halinde akıp gitmektedir Eğitim sistemi bir taraftan kültürün nesiller boyu aktarılmasını sağlarken, diğer taraftan bizatihi kendisi kültür muhtevasında meydana gelmiştir. Resmi ve gayri resmi eğitim öğretim sistemi, sosyal kontrol yaratmak suretiyle değerler sistemiyle, inançlar ve bilgiler ile ilişkili olarak çocukların yetişmesini sağlar (Nirun, 1981:179). Ülken (2001:142-143), eğitim-kültür ilişkisini "kültürleşme" kavramını merkeze alarak açıklamaktadır. Kültürleşmeyi, "insanı başka varlıklardan ayıran ve ona doğuştan itibaren hayatı boyunca kültürü kazanma imkânı veren eğitim şekilleri" olarak tanımlayan Ülken, bu süreçte öğretim ve eğitim kurumlarının rolüne dikkat çekmektedir. Zira, okul eğitim-öğretimini de içine almak üzere, okul dışı ve okul sonrası yetişkin eğitimi safhalarının bütününü kucaklayan kültürleşme, sosyal kararlılığı ve kültür sürekliliğini sağlar. Bilhassa okul denilen plânlı eğitim kurumları, Başar'ın da belirttiği üzere (1994:223), bireyin kültürlenmesini rastlantılardan kurtararak belirli bir plâna bağlar.

Eğitimin kültürün aktarılmasındaki bahsedilen rolü, onun millî karakteriyle sağlanabilmektedir. Bu noktada eğitim dili önem kazanmaktadır. Çünkü, Gökalp'in ifade ettiği gibi (2004:32), millî kültürün ilk örneği dilin kelimelerinde

görülmektedir. O nedenle eğitim, yabancı dille değil; toplumun resmî diliyle yapılmalıdır. Ancak bu yeterli değildir; millî eğitimin amaçlarını tayinde, müfredatın hazırlanmasında, eğitimin teşkilâtlanmasında tarihimiz, coğrafyamız, millî kültürümüz, maddî ve manevî zenginliklerimiz temele alınmalıdır. Millî eğitim bu demektir. Aksi taktirde okul, millet nazarındaki mevkiini, itibarını yitirir. Eğitim faaliyetleri bir kavgaya dönüşür; halk ve aydın, veli ve öğretmen arasında çatışmalar ve çözümü güç problemler doğar (Arvasi, 1995:108). Nitekim Gökalp, bir milletin aydınlarına, fikir adamlarına o milletin "seçkinler"i denildiğini belirterek, seçkinlerin yüksek bir eğitim ve öğretim görmüş olmakla, halktan ayrılmış olduklarını ve iki maksat için halka doğru gitmeleri gerektiğini ifade etmektedir (2004:46-47). Zira, seçkinler millî kültürden mahrum olup, medeniyete sahiptirler. Millî kültürün canlı bir müzesi olan halk ise, medeniyetten mahrumdur. O halde seçkinler, millî kültür terbiyesi almak ve medeniyet götürmek için halka doğru gitmelidirler. Seçkinler, halkın içine girip onunla beraber yaşamalı, onun kullandığı kelimelere, cümlelere dikkat etmeli, gelenekte yaşayan hikmeti bilmeye çalışmalı, halkın düşünüş tarzını tespit edip dinî hayatına ve ahlâkî duygularına nüfuz etmeli; kısacası, ruhları tamamıyla Türk kültürü ile dolmalıdır.

Gökalp'e göre (2004:67-68) memleketimizde maarif (terbiye) meselesi olarak bilinen problem, aslında, bir medeniyet meselesidir. Dolayısıyla, medeniyet meselesi halledilince, maarif (terbiye) meselesi de kendiliğinden hallolunmuş olacaktır. Zira, memleketimizde gerek medeniyet, gerekse terbiye bakımından birbirine benzemeyen üç tabaka bulunmaktadır: Halk, medreseliler ve mektepliler. Bu üç tabakanın medeniyetleri ayrı olduğu gibi, pedagojileri de ayrıdır: Halkiyât (halk-bilgisi), medresiyât (medrese-bilgisi) ve mektebiyât (mektep-bilgisi). Âşık kitapları ile halk masalları, koşmaları, atasözleri birinci kısmı, Arapça ve Farsçadan tercüme edilen kitaplar ikinci kısmı, Batı dillerinden aktarılanlar da üçüncü kısmı teşkil eder. Medeniyetlerimizi birleştirirsek maarifimizi ve pedagojimizi de birleştirmiş, ruh ve fikir bakımından uyumlu bir millet haline gelmiş oluruz. Bu sosyal inancın formülü ise şudur: Türk milletindenim, İslâm ümmetindenim, Batı medeniyetindenim.

2.2. Toplumsal Değişme İçin Gerekli Olan Yenilikçi Bireylerin Yetiştirilmesi

Herhangi bir yön ve değer belirtmeyen toplumsal değişmeyi, "belirli şartların hakim olduğu bir durumun başlangıcından itibaren mevcut sosyal kuvvetlerin aynı neticeyi verecek şekilde belirli bir yönde tesir icra etmesiyle meydana gelen farklılık" olarak tanımlamak mümkündür (Kaya, 2005:17-18). Mevcut durumdaki her türlü farklılığı ifade eden toplumsal değişmenin gelişme olabilmesi, için her şeyden önce, ekonomik büyüme ve gelişmenin temin edilmesi gerekmektedir. Toplumsal gelişme, her ne kadar "ekonomik seviyeyle birlikte sosyal ve kültürel seviyenin artışını" (Erkal, 2009:268) gerektirse de, bugün gelişmiş ülkeler denince, akla, sanayileşmiş ülkeler gelmektedir.

İnsanlık tarihindeki en hızlı değişimi anlatan sanayileşme, sosyo-kültürel yapıdaki pek çok unsurun etkili olduğu bir süreçtir. Fiziki çevre, demografi, teknoloji, keşif ve icatlar gibi maddi unsurlar kadar, bu unsurların toplumsal gelişmeyi başlatmak üzere etkin kullanılmasını sağlayabilecek zihniyet ve yeteneğe sahip aydınların rolü de son derece önemlidir. Çünkü, aydın akademik meslek mensupları, bürokratlar, mimar ve mühendisler, avukatlar, gazeteciler ve yazarlar, tiyatrocular ve sanatçılar gibi maddî durumları, menşeleri ve formasyonları bakımından birbirinden farklı olan (Ülgener, 2006:89), fakat, toplumu etkilemek gibi ortak özelliğe sahip olan insan tipidir. Ülgener (2006:92), aydını "fikir ürünleri ve temsil ettikleri değer anlayışı ile toplumu etkilemede lider fonksiyonuna sahip veya öyle olduklarına kendilerini ve başkalarını inandırmış kişiler" olarak tarif ettikten sonra, aydının en temel misyonunu şöyle açıklar (2009:93): entelektüel vasfı ile, çoğu zaman tenkit ve muhalefet biçiminde ve mümkün olduğu kadar soyut, genel ifade ve semboller ile ses ve söz sahibi olmak; bilim ve ihtisas çalışmalarının ötesinde, belli bir bakış açısından çevreyi etkilemek. Nitekim, Batıda sanayileşme olarak bilinen toplumsal değişme Hazard'ın "…eskilerin yanlış düşündüklerini, insanlığın onlara uymakla yanlış yola gittiğini göster[en]…yeni bir devre açılıyordu. Akıl ve gözlem, asırlık hataları reddetmişti. İlim konuşuyordu ve ona inanmak lâzımdı…" diye ifade ettiği (1994:325) zihniyet değişiminin Newton, Bacon,

Descartes gibi aydınların şahsında gerçekleşerek, değişimin önünü açmasıyla mümkün olabilmiştir.

Aydın zümreye duyulan ihtiyaç, eğitim sisteminde değişmeyi gerektirir (Kaya, 2005:49). Eğitim sistemi, zaman kavramı veya teorisi bakımından bireylere farklı eğilimler kazandırır. Bunlar geçmişe, güncele ve geleceğe yönelik dünya görüşleridir. Geçmişe yönelik dünya görüşüne sahip bireyler, dünyayı yaratıldığı gibi korumaya çalışırlar. Güncele yönelik dünya görüşündeki bireyler, halen değişmekte ve gelişmekte olan hayata uyum sağlamaya, yetişmeye çalışırlar. Geleceğe yönelik dünya görüşüne sahip olan bireyler ise, bilinmezi bilmeye, olacakları önceden kestirmeye çalışır. Eğitim sistemleri, bu üç dünya görüşünü eşit ağırlıklı/dengeli biçimlerde tanımlayabildikleri gibi, bu boyutlardan birine veya ikisine daha fazla ağırlık verebilir (Güvenç, 1995:41). Geçmiş zaman yöneliminde inançlar, töreler; güncel zaman yöneliminde değişen bilgiler; gelecek zaman yöneliminde ise kalıcı, dayanıklı sorunlar araştırılır, öğrenilir. Buna göre, eğitim sistemi bireyleri, sırasıyla (Güvenç, 1995:42);

i) Bilinenleri olduğu gibi öğrenmeye,
ii) Kendini gerçekleştirip var kılmaya,
iii) Şartları ve kurumları değiştirmeye yönlendirebilir.

Güvenç'e göre toplumsal değişme için gerekli olan yaratıcı, yenilikçi bireylerin yetişmesi için bilinmeyenleri (değişmeyen, temel sorunları) gündeme getiren bir kültürün hakim olduğu eğitim sistemi (gelecek zaman yönelimli) diğerlerine göre daha elverişlidir (1995:44).

Ancak bu, bireyin geçmiş ve güncel zaman yönelimli dünya görüşünü tamamen reddetmesi anlamına gelmemektedir. Zira, Erden'in vurguladığı gibi (2008:48), özellikle toplumsal değişmenin hızlı olduğu toplumlarda farklı değer ve normlar bir arada bulunmaktadır. Bu durum toplumdaki birey ve kurumlar arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkiler. Eğitim kurumları bir yandan toplumdaki ortak değer ve normları öğrencilere kazandırarak toplumsal bütünleşmeyi sağlarken, diğer yandan da onları toplumsal değişime uyum sağlayacak olan bireyler olarak yetiştirir.

Eğitim yoluyla bireylere açık fikirli ve hoş görülü olma gibi özellikler verilebilirse, toplumsal değişim hem bireyler, hem de toplum açısından sancısız olur.

Sonuç olarak eğitim kurumu hem toplumsal değişmenin gerektirdiği yenilikçi bireylerin yetişmesini sağlar, hem de hızlı toplumsal değişmenin sıkıntılarından bireyi ve toplumu korumak üzere toplumsal bütünleşme tedbirlerinin alınmasına katkıda bulunur.

2.3. Sosyalleşme Aracı Olarak Eğitim

Sosyalleşme, bir sosyal olgu olarak ferdin doğuştan itibaren toplum üyeliğini kazanmasında geçirdiği safhaların hepsini birden ifade eden bir kavram olup (Erkal, 2009:104), iki farklı bakış açısından değerlendirilebilmektedir. Bunlardan ilki olan nesnel bakış açısına göre sosyalleşme, toplumun kültürünün bir kuşaktan diğerine geçirildiği ve bireyin örgütlenmiş sosyal hayatın kabul edilmiş ve onaylanmış yollarına uyarlandığı bir süreçtir. Bu süreç, bireyin dışında cereyan eder. Öznel bakış açısına göre ise sosyalleşme, bireyin çevresindeki kişilere uyarlanması sırasında bireyde cereyan eden bir öğrenme sürecidir (Fichter, 1994:23). Sosyal bilim açısından, öğrenme sürecini çevreleyen belirli şartlar ve nitelikler söz konusudur. Bunlar, bireyin başkalarıyla ilişkilerinde ortaya çıkar; yani, sosyal öğrenme süreci kişilerle ve kişiler arasında gerçekleşir. Nitekim, toplumdan uzak tutulan çocuklar veya toplumsal olarak izole edilen bireyler üzerinde yapılan bazı deneyler sosyal öğrenmenin temel şartının başkalarıyla ilişki kurmak olduğunu göstermiştir (Fichter, 1994:25-26). Buna göre sosyal öğrenmenin ilk gerçekleştiği yer, aile kurumudur. Nitekim, erken çocukluk döneminde aile içinde ve küçük arkadaş grupları içindeki bilgi, dil, motivasyon, duygu ve heyecan yönünden çocuğun şekillendirilerek topluma uyumlu hale gelmesine "birincil sosyalleşme" denmektedir. "İkincil sosyalleşme" ise, birincil sosyalleşme üzerine kurulu; okulda, meslekte, büyük gençlik grupları ve dernekler içinde, kitle iletişim araçlarının etkisindeki sosyalleşmedir (Ergün, 1994:59-60).

Bireyin ikincil sosyalleşme sürecini yaşadığı örgütler olarak karşımıza çıkan okullar, Ergün'ün de belirttiği gibi (1994:61), bu görevini sadece müfredat

programındaki bilgileri aktarmak, oradaki amaçlar doğrultusunda bazı beceri, alışkanlık ve davranış kalıpları kazandırmakla yapamaz. Bunun yanı sıra bireyler, aileden ve diğer sosyal kurumlardan çok farklı bir yapıya sahip olan okul toplumu içinde yaşamayı da öğrenirler. Okullar, aile ortamı ile büyük sosyal kurumlar arasında bir geçiş toplumu gibidirler. Çocuklar okulda başka yabancı çocukları, büyükleri ve yöneticileri de tanırlar. Farklı davranış şekilleri, farklı alışkanlıklar, gelenekler, değerlendirme teknikleriyle karşılaşırlar. Öğrenci arkadaşlarından, öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, memur ve hizmetlilerden gelen tipik davranışlara yavaş yavaş alışan çocuklar, okuldaki sosyal ilişkiler ağını, sosyal örgüyü öğrenirler. Böylece çocuklar, daha sonra katılacakları yetişkinler toplumundaki örgüyü tanıma ve öğrenme şanslarını arttırmış olurlar.

Fonksiyonalist bakışa sahip olan Dreeben, okulların ailedeki hayatla yetişkin bireylerin yer aldığı modern, şehir ve endüstri hayatı arasında dönüşüm mekanizması olduğunu savunmaktadır (Feinberg ve Soltis, 1985:18). Çünkü çocuklar okulda, kendilerinin modern dünyanın ekonomik ve politik hayatına uyum sağlamalarına yarayacak olan normları öğrenirler. Okulda dört temel norm kazanılmaktadır: bağımsızlık, başarı, evrensellik ve özgünlük. Bu normlar modern, endüstrileşmiş ve demokratik toplumun etkili birer üyesi olmanın temelini oluştururlar.

Okulda belli normların kazanılması süreci Durkheim de, eğitim anlayışının temelini oluşturur. Ona göre eğitim kurumunun insanları topluma uyarlama işlevi, sosyalleşme süreciyle yerine getirilir. Bu süreçte çocuk, toplumun gereklerine göre biçimlendirilir. Eğitim, toplumun sürekliliği için gerekli olan konsensüsü inşa eder; çünkü, toplumdaki herkes okul rejimine tâbidir (İnal, 1991:513). Zira, belli yaşa gelmiş olan herkes, temel eğitimi almaya mecburdur.

Sosyalleşme okul sistemlerine ve okul tiplerine göre farklı bazı özellikler gösterir. Ders ve öğretime dair tüm kararların öğretmenler tarafından verildiği durumlarda, öğrencide sadece pasiflik ve itaat duyguları gelişir. Bunun dışında, öğrencinin yaşı, okul türü, öğretimi yapılan meslek veya bilim dalı, öğretmen davranışları, öğrencileri sürekli değerlendirme, onlardan her zaman başarılı

olmalarını isteme, onları sıraya koyma, rekabete sokma da öğrenci sosyalleşmesini etkileyen faktörlerdendir (Ergün, 1994:62).

Ergün, sosyalleşmeyle ilgili önemli bir kavram olarak eğitim kurumunun "kültürleme" fonksiyonu üzerinde durmaktadır (1994:62-63). Kültürleme, kişinin doğuştan itibaren kendi kültürünü öğrenmesi, benimsemesi ve bu kültürün bir "üyesi" olması demektir. Kültürlemenin en önemli yanının, gruba veya tabakaya özgü olan dilin öğrenilmesidir. Giddens (2000:43), dilin öğrenilmesi örneğinden yola çıkarak sosyalleşme sürecinin bireyin tek taraflı olarak "toplumun kalıbına dökülmesi" olarak kabul edilmesinin doğru olmadığını ifade etmekte, sosyalleşmenin bireyselliğimizin ve özgürlüğümüzün temelinde yer aldığını belirtmektedir. Nitekim, O'na göre çocukken öğrendiğimiz dili kendimiz yaratmayız ve dil kullanımının değişmeyen kurallarıyla sınırlıyızdır; ama, aynı zamanda bir dili anlayabilmek, kendi isteğimizin farkında olmayı ve yaratıcılığı mümkün kılan ana etkenlerden biridir. Dil olmadan, kendilik bilinci olan varlıklar olamazdık. Bir dili çok iyi derecede öğrenmek şu üç şey için gereklidir: insan hayatının simgesel zenginliği için, kendimize özgü bireysel niteliklerimizin farkında olmamız için ve çevre üzerinde pratik egemenlik kurmamız için.

Ancak hemen belirtmekte yarar vardır ki, bireyselleşme, sosyalleşmenin tersi değildir. Bireyselleşme sadece bireyin tecrübesini kişiselleştiren bir süreçtir. Yani, herkesin biricik bir kişiliği vardır ve bireyler giderek sosyal tecrübeler ve sosyal ilişkilerin, gruplar içindeki bireyler arası farklılıkların üreticisidirler (Fichter, 1994:28). Eğitim konusunda, toplum ve birey arasındaki çelişkinin aşılmasının yolu, toplumu ve bireyi iki kutuplu görmeyen bir eğitim anlayışının topluma geçerli kılınmasından geçmektedir (Ergun, 1987:17).

Celep, eğitim yoluyla öğrenciye istenilen davranışın kazandırılması ile kalıcı davranış değişikliği sağlanmasının aynı şey olmadığına dikkat çekmektedir (2004:200). Kalıcı davranış değişikliği için çocuk veya gencin ailesinin de eğitilmesi gerekebilmektedir. Öte yandan, çocuğa ve gence içinde bulunduğu toplumun değerleriyle bütünleşen, evrensel değerlere açık, eleştirici, özgür düşünebilen, yaratıcı, üretken, hoş görülü, bilimsel ve demokratik bir anlayışın kazandırılabilmesi

için okul ortamının ve yönetim anlayışının bunun sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu anlayışın hâkim olmadığı bir okul ortamında öğrencilere bu tür toplumsal değerlerin kazandırılması pek mümkün olmayabilmektedir.

2.4. Ekonominin İhtiyaç Duyduğu İşgücünün Yetiştirilmesi

Ekonomik hayatta eğitimin önemi, sanayileşme öncesi toplumlardan çok farklıdır. Sanayileşme öncesi toplumlarda eğitime olan talep daha çok üst sınıflardan gelmekte, belirli bir statünün gereği olarak düşünülmekteydi. Örgün eğitime devlet yönetimiyle ilgili konularda ihtiyaç duyulmakta, yönetim dışı konularda ise, daha çok, kültürlü bir insan olma amacı gözetilmekteydi. Geniş halk kitleleri açısından eğitim, ancak, görenek yoluyla ailede, tarlada, işbaşında edinilen bilgiyi kapsamaktaydı. Sanayileşmeyle birlikte bilimde sağlanan gelişmeler, bilginin üretim amacıyla kullanılmasını sağladı. Dolayısıyla, teknolojik vasıtaların üretime yönelik kullanılması, sanayide istihdam edilen işgücünün belirli bir iş açısından eğitilmesini gerektirdi (Özkul, 1997:24). İşçiye duyulan ihtiyacın artması ve çıraklık sisteminin gerilemesi, çıraklık kurumu yerine geçecek okulların geliştirilmesine yol açtı (Doğan, Alkan ve Sezgin, 1980:37). Özellikle, meslekî eğitim programları ve okullarının geliştirilmesi söz konusu ihtiyacın karşılanmasından doğmuştur.

Meslek edinmeye yönelik olarak çocuğun eğitim ihtiyacını karşılama amacıyla, belli başlı yerleşim merkezlerinde ve okul adı verilen mekânlarda bilgi ve becerilere sahip yetişkinlerin rehberliğinde eğitim verilmesi (Güçlü, 2005:291), sosyoekonomik gelişmenin insan unsurunun öne çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Öyle ki, "beşeri sermaye" olarak bilinen bu unsur, işbölümüne dayalı bir ekonomide nicelikleri ve nitelikleri bakımından kişilerin ekonomik faaliyetlerinin seviyesini ve bütünleşme derecesine katkıları yönündeki yeteneklerini ifade etmektedir (Erkan, 1994:27). Sanayileşme ve hatta ileri sanayi toplumu haline gelebilmek en azından fizikî sermaye kadar, beşeri unsura da önem vermeyi gerekli kılmıştır. Beşeri sermaye insanın bir parçasıdır; beşeridir, çünkü insanla birlikte bir değer ve anlam taşımaktadır. Sermaye oluşu ise, gelecekte düşünülen çeşitli tatmin ve isteklerin gerçekleşmesini sağlayacak bir kaynak oluşudur. Nitekim, beşeri faktörün geliştirilmesinin en azından fizikî faktördeki iyileştirme kadar gerekli olması,

eğitimden bir "sektör" ve "yatırım" yönü ağır basan bir faaliyet olarak bahsedilmesini sağlamıştır (Erkal, 1991:91). Eğitim ekonomisinin öncülerinden olan T.Schultz, eğitime yatırılan paraların üretimde büyük artışlar meydana getirdiğini ileri sürmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin eğitimi için harcanan para, milli gelirde demiryolu, baraj, ağır sanayi gibi ekonomik alanlara yatırılan paradan daha fazla bir artış meydana getirmektedir. Bu durumda da, eğitimle ekonomik gelişme arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu açıktır. Gerçekte eğitim en kârlı yatırımdır, en pahalı yatırımdır, sonucu en geç alınan yatırımdır ve iyi yönetilmezse zararı en fazla olan yatırımdır (Kaya, 1984:13). Eğitim yatırımlarından millî ekonomi için azami fayda sağlanması konusunda, A. Kurtkan Bilgiseven aşağıdaki hususların önemine dikkat çekmektedir (1992:85-104):

- Eğitim yatırımlarının nitelikli insan gücündeki arz-talep dengesini gözetecek şekilde dengeli dağıtılması gerekmektedir.

- Eğitim yatırımlarının, gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerin kendi ekonomilerinin gerektirdiği büyüklükte ve toplum için maksimum hasıla sağlayacak hacimde tayin edilmesi gerekmektedir.

- Eğitim hizmetlerinden azami verim elde edilmesi için; zihinsel kapasite bakımından daha elverişli olan kabiliyetli bireylerin yetiştirilmesine daha fazla özen gösterilmeli, eğitim plânlaması faaliyetlerine temel oluşturmak üzere nüfusla ilgili istatistik ve araştırmaların değerlendirilmeli, yeni öğretim usulleri geliştirilmeli, öğretmenlerden azami verim alınmasını sağlayacak olan tedbirler geliştirilmeli, eğitim sistemi içinde dengeli gelişme şartları sağlanmalıdır.

- Eğitim yoluyla yetiştirilen bireylerin en uygun şekilde istihdam edilmeleri sağlanmalıdır.

Bu çerçevede Tezcan (1994:68-69), beşeri sermaye ihtiyacının nicel ve nitel yönden ele alınabileceğini belirtmektedir. Nicel yön, ekonominin ihtiyaç duyduğu sayıda işgücünün sağlanmasını ifade eder. İnsan gücü ihtiyacı ile okullardan mezun olanların sayısı arasında denge sağlanmalıdır. Dengenin sağlanması, beşeri

sermayenin israf edilmemesi anlamına gelir ki, özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından bu hayatî önem taşır. Aksi taktirde, "sosyal ve ekonomik kalkınma için gerekli ve stratejik önem taşıyan insan gücü kaybı" (Erkal, 2009:305) anlamına gelen "beyin göçü" kaçınılmazdır.[11] Zira, beyin göçünü doğuran faktörlerin en başında sayı ve nitelik olarak bazı dallarda eğitilen insan gücü ile talep edilen insan gücü arasındaki dengesizlik gelmektedir (Erkal, 2009:307). Bu noktada, eğitim plânlaması önem kazanmaktadır. Zira, eğitimin genel kalkınmaya, istihdama, bütünüyle ekonomik hayata dönük olması plânlamanın temel amaçlarını oluşturmaktadır (Aydın, 1991:132).

Beşeri sermayenin ele alınabileceği nitel yönden, bireye, genel eğitimle birlikte, endüstriyel becerilerin esaslarının öğretilmesi, ona endüstriyel becerilerin verilebilmesi anlaşılmaktadır. Bu da teknik eğitim yoluyla gerçekleştirilir. Böyle bir eğitimle işgücünün sanayiye bağlılığı sağlanacak, kişide tekniğe karşı alışkanlıklar kazandırılmış olacaktır (Tezcan, 1994:68). Eğitim yoluyla ekonomik etkinliği artan birey;

- Çalışmaktan haz duyar, iyi bir üreticidir.

- Çeşitli iş ve meslekler hakkında bilgi edinmiştir.

- Mesleğini seçmede isabetlidir.

- Mesleğinde başarılıdır.

- Yaptığı işin toplumsal değerinin bilincindedir.

- Kendi gelir ve harcamalarını düzenler.

---

[11] Beyin göçü, insan gücü açıkları bulunan ve bu açıkları kısa zamanda kapamak durumunda olan gelişmekte olan ülkelerin gelişme eğilimini sarsar. Üstelik, eğitimin maliyeti göç dolayısıyla yükseleceğinden, gelişmekte olan ülkelerde eğitime ayrılan kaynakların etkinliği azalacaktır. Kaynakları kıt ve bunları optimal dağıtarak kalkınmak zorunda olan bu ülkeler, göç nedeniyle daha büyük kayıplarla ve açıklarla karşılaşırlar (Erkal, 2009:306).

- Harcamalarında akıllıdır.

- İyi bir tüketicidir (Güçlü, 2005:288-289).

2.5. Eğitimin Siyasal Fonksiyonu

Eğitimin siyasal fonksiyonları bazı temel görevleri yerine getirmektedir. Kardaş'a göre (1985:24), bu görevler iki türlüdür. Birincisi, devlet düzenine sadakati öngören ve bu sistemi işletecek elemanları yetiştirmektir. Sadakat, Durkheim'ın gözlemlediği gibi, eğitim dil, din, ahlâk ve âdetler aracılığıyla ortak toplumsal gelenekleri yeni kuşaklara aktarmak suretiyle sağlanmaktadır. Her devlet kendini ayakta tutacak nesiller yetiştirmek ister; hiçbir devletin kendini yıkacak bir nesil yetiştirmesi düşünülemez (Çelikkaya, 1998:55). Ulusal değerlerin aşılanması özellikle modern toplumlarda belirginleşmiş, bu durum öğretmenlerin toplum içinde prestij kazanmalarında etkili olmuştur. Örneğin, Fransız ilkokul öğretmeni özellikle Üçüncü Cumhuriyet yönetiminde büyük bir önem ve itibar kazanmıştır. Yine, ABD'de ilkokul öğretmenleri göçmen çocuklarının yüzde yüz Amerikalı yapılmasında benzeri bir rol oynamışlardır. İngiltere'de 1944 Eğitim Yasası her okulda günlük öğretime başlarken birlikte tapınmayı, ve dinî derslerin verilmesini zorunlu kılmış; resmi sirkülerde ve kitaplarda İngiliz hayat tarzının kendisine Hıristiyan geleneğini temel aldığı savunulmuştur. Sosyalist toplumlarda da, okullarda öğrencilere Marxist doktrinin ekonomik ve toplumsal özellikleri öğretilip benimsetilmekte idi. Hindistan'da ise, temel eğitim anlayışı, bütünüyle, kendisi Hinduizm'den esinlenmiş bulunan Gandi'nin toplumsal felsefesine dayanmakta, eğitim üzerine yapılan bütün kamusal değerlendirmelerde yaşanan günle geleneksel Hindu eğitim sistemi arasında bağlantı kurulmasına ağırlık verilmektedir (Bottomore, 1977:283-284).

Bu çerçevede Türk Millî Eğitiminin genel amacı da, 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun ikinci maddesinde şöyle açıklanmıştır (Resmi Gazete: 24.6.1973/14574):

"Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

> 1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek;
>
> 2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
>
> 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
>
> Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır."

Kardaş'ın üzerinde durduğu, eğitimin ikinci siyasal fonksiyonu siyasi liderlerin seçimi ve eğitilmesiyle ilgilidir. Demokratik bir toplumda devlet her seviyedeki siyasal liderlerini temin etmek ihtiyacındadır. Bununla birlikte, Tezcan'a göre (1994:60), geleneksel toplumlarda günümüz toplumlarına göre liderlerin eğitilmesi konusu üzerinde daha hassasiyetle durulmaktaydı. Bu hassasiyetin varlığını Tezcan, o dönemlerde yazılmış olan eserlerin ve elit yetiştiren eğitim kurumlarının varlığına bağlamaktadır. Nitekim, Machiavelli'nin Hükümdar'ı, Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig'i, Nizâmülmülk'ün Siyasetname'si, İbn Teymiyye'nin Siyaset-i Şer'iye'si, Maverdî'nin Ahkâm-ı Sultaniye'si ilk akla gelen örneklerdendir.

Yine, Osmanlı Devleti'nde şehzadelerin yetiştirilmeleri özel eğitim ağırlıklıydı. Padişah çocukları ile çok nüfuzlu bazı devlet adamlarının çocuklarının alındığı Şehzadegân Mektebi, bu amaçla kurulmuş olup devrin en önemli âlimleri burada ders verirdi. Keza, öğrenci kaynağını Acemi Oğlanlar Ocağı'nın oluşturduğu Enderun Mektebi, devşirmelerin alındığı ve devletin adlî ve idarî kademelerindeki memur ihtiyacını karşılayan okullardı (Akyüz, 2010:96). Oysa, demokratik rejimlerde, ülkemizde de Cumhuriyetten sonra, lider yetiştirme işi genellikle ihmal edilmiştir (Tezcan, 1994:61). Ülkemizde eğitimin siyasal fonksiyonu, daha çok

devlete sadık bireyler yetiştirmek şeklinde anlaşılmış, siyasi liderlerimiz çoğunlukla rastlantılar yoluyla ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bazı üniversitelerin çeşitli meslekî ve teknik eğitim dalları -Siyasal Bilgiler Fakültesi, Hukuk Fakülteleri, İktisat Fakülteleri, Harp Okulu ve Akademisi, Tıp Fakülteleri gibi- siyasi hayatımıza lider yetiştiren okullar olmuş, Erden'in de belirttiği gibi (2008:65), ülkemizde her yeni seçim döneminde parlamentoda üniversite mezunlarının sayısında artış gözlenmiştir.

A. Kurtkan Bilgiseven (1992:49-50) eğitimin siyasal görevini, iki farklı siyasal rejim açısından değerlendirerek her rejimde aydının içinde bulunduğu olumsuz duruma dikkat çekmektedir. Buna göre, okul idaresinin bütün topluma, öğrencilere ve öğretmenlere karşı olan sorumluluğu komünist rejimlerde özellikle öğretmenlere yönelik olarak ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü, bu toplumların politik bünyesi her türlü eleştiriden uzak tek bir siyasal ideolojiyi eğitim sektörüne hâkim kılar. Bu toplumlarda eğitim küçük yaştan itibaren birer ideolojist olarak yetişmesine gayret edilen aydınları belirli şekilde kalıplandırdığı için, hastalıklıdır. Dolayısıyla, komünist toplumlarda aydın fert, ideolojist olduğundan ötürü toplumu uyarma fonksiyonunu liyakatle yerine getirememektedir.

Öte yandan, demokratik rejimlerde ise aydının söz konusu görevini yerine getirmesinde engelleyici bazı tesirler vardır; aydın kişinin siyasete atılması bunlardan biridir. Her şeyden önce, siyasete atılan aydın artık millî menfaatleri değil, öncelikli olarak kendi seçim bölgesinin menfaatlerini savunmak, dahası, bir eğitimci olarak da bu zorunluluğu halka anlatıp onları ikna etmek zorunda kalacaktır. Ayrıca, siyasetin yoğun temposu içinde aydının okuma faaliyetlerine zaman ayırarak kendini geliştirme imkânı bulması zor olacaktır. O nedenle, demokratik rejimlerde aydının siyasete atılma hakkını kullanması onun gerçek görevlerini yapmasında engelleyici rol oynayabilecektir.

Ülken (2001:244-245), demokrasinin yorumundan kaynaklanan çıkmazın günümüzde eğitimi de buhran içinde bıraktığını savunmaktadır. O'na göre, Fransız İhtilâlinden sonra hürriyet, eşitlik ve adalet ilkelerine dayanan demokrasi ideali, otuz kırk yıl sonra kendi içinden parçalanarak hürriyetçiler (liberalistler) ve eşitçiler (sosyalistler) olmak üzere iki zıt kutba ayrıldı. Hürriyeti inkâr eden eşitçilerle

(totaliterler) eşitliği inkâr eden hürriyetçiler (Amerikan demokrasisi) ayrı idealler ileri sürmekte ve onlara göre eğitim vermektedirler. Birinci durumda şefkatsiz bir mücadeleye imkân veren başıboş hürriyet, ikinci durumda ise her türlü hürriyeti kaldıran ve eşitliği sağlamak isteyen mutlak bir disiplin anlayışının hakim olduğu eğitim sistemlerinin yetiştirdiği insan tipi huzurlu olamayacaktır. Halbuki, eğitim sistemi insanın ruhsal ritmine uygun bir şekilde hem yarışma (yani, hürriyet), hem dayanışma (yani, eşitlik ve kardeşlik) hedeflerini içermelidir. Ancak o zaman bu iki hedefin birlikte bulunduğu yerde sosyal adalet gerçekleşir.

Yukarıda genel amaçları belirtilen, Millî Eğitim Temel Kanununu Ülken'in üzerinde durduğu demokratik hedefler açısından değerlendirdiğimizde kanunun hürriyetçi, eşitlikçi ve sosyal adalet ilkelerine dayandığını söylememiz mümkündür. Ancak, sosyal gelişmenin temini bakımından tek başına hukukî metinlerin yeterli olmadığı, onları uygulayacak nitelikli insan gücünün ve diğer ekonomik ve sosyal kaynakların gerektiği bilinen bir gerçektir.

3. TOPLUM TİPLERİNE GÖRE EĞİTİM SİSTEMLERİ

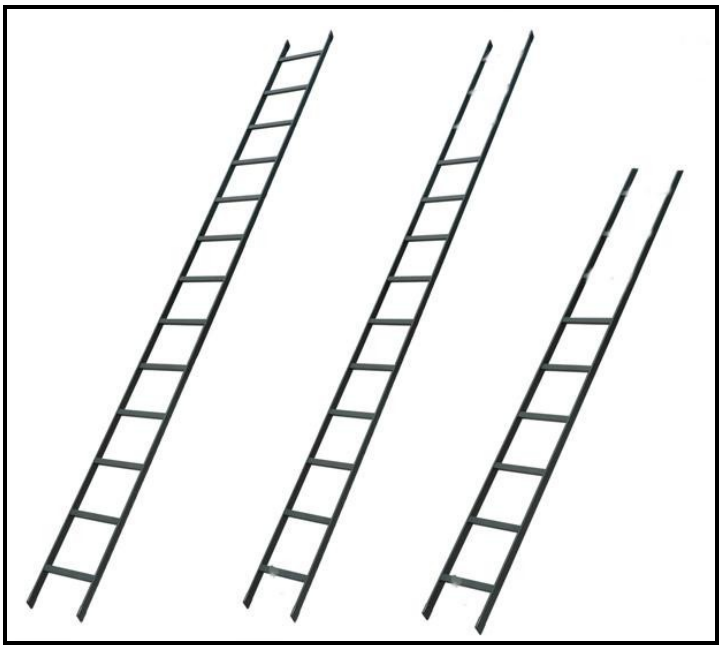
Toplumlar ve toplumsal kurumlar arasında birbirlerini karakterize eden sıkı bir ilişki vardır. Öyle ki, biri bilindiğinde diğerinin ana özellikleri anlaşılabilir. Bu anlamda, eğitim sistemi, içinde yer aldığı toplumsal düzeni kendi bünyesinde âdeta yansıtmaktadır. Zira, okul, hizmet ettiği toplumun bütün tarihî, ekonomik ve sosyal güçlerinin etkisi altında bulunmakta; sosyal çevrenin bütün unsurlarıyla karşılıklı ilişkilere girmektedir (Ergün, 1984:209).

İngiltere, İsveç, Fransa ve Federal Almanya'nın toplum tiplerini ve okul kuruluş sistemlerini mukayeseli olarak incelemiş olan Aytaç (1985:11-19), başlıca üç tip ayırt etmekte ve bu sınıflandırmasında "demokratikleşmeyi" temel ölçüt olarak ele almaktadır. Buna göre toplum tiplerine göre üç farklı eğitim sisteminden (okul kuruluş sisteminden) söz etmek mümkündür.

Bunlardan ilki, "*zümresel toplumlar ve paralel hatlar sistemi"*dir. Bilindiği gibi, dar anlamda zümre farklı haklara, farklı hayat üslûbu ve dünya görüşüne sahip

bulunan, dikey olarak üst üste gelmiş heterojen ve kapalı tabakalar anlamında kullanılmaktadır. Sınıf toplumunun yeni gelen üyelere sosyal hareket ve yükseliş imkânı veren açıklık karakterine karşılık, zümrelerin kapalı oluşu, doğuştan verilen ve değişmeyen statülere dayalı olmalarından gelmektedir. Her zümre, ayrı bir hukuka ve kapalı karaktere sahiptir (Kessler, 1985:125-126). Böyle bir toplum düzeninde eğitim sistemi de, birbirinden kesin ve katı hatlarla ayrılmış olan ve okullar arasında hiçbir geçiş imkânının olmadığı bir nitelik arz eder (Aytaç, 1985:15). Şekil 2'de görülen bu eğitim ve okul kuruluş sistemi *paralel hatlar modeli* olarak adlandırılmaktadır.

Şekil 2: Paralel Hatlar Modeli



Kaynak:Ergün, 1994:212

Paralel hatlar modelinde, her okul tipi belli bir zümre içindir; herkes, ancak mensup olduğu zümrenin okullarında okuyabilir. Bu okul sistemi, Birinci Dünya Savaşı öncesine kadar Avrupa ülkelerinde hâkimdi. Örneğin, geleneksel Alman okul kuruluş sisteminde bütün eğitim ve kültür ayrıcalıkları üst burjuva tabakasına tanınmış, halk çocuklarının eğitim ve öğretimleri, daha becerikli olmaları ve ustaca iş yapmaları için, "gerektiği ölçüde" öngörülmüştü; bu nedenle, daha yüksek öğrenim veren okullara geçmeleri imkânsızdı. Orta tabaka çocuklarının 9-10 yıllık okulları da

pratik meslekler ve el sanatlarının üstündeki geçiş, ancak çok yüksek yetenekli halk çocuklarına ve üstelik bazı kayıplarla veriliyordu. Bu durum, üniversitede okuyan işçi çocuklarının sayısının parmakla gösterilecek kadar az olmasının en önemli nedeniydi (Ergün, 1994:211).

Ergün (1994:212), paralel hatlar modelinin İngiltere'de Public School, Grammer Scholl ve Primary School; İsveç'te Gymnasium ve Folkskola; Fransa'da Lycée, Enseignement Secondaire ve Ecole Primaire Superiéur ile uygulandığını, bu uygulamanın da katı zümresel toplum düzenini yansıttığını belirtmektedir.

Toplum tiplerine göre farklılaşan eğitim sistemlerinin ikincisi, *ekonomik sınıfsal toplumlar ve çatal model*dir. Korkmaz'ın belirttiği gibi (2006:110), 1789 Fransız Devrimi ve liberal iktisat anlayışındaki değişmeler, zümre tipi tabakalaşmadan sınıf tipi tabakalaşmaya geçişin şartlarını hazırlamıştır. Bu geçiş incelenirken, ticari yapıda meydana gelen değişmelerin yanı sıra tarım alanında meydana gelen değişmeler de dikkate alınmalıdır (Korkmaz, 2006:118). Zira, tarım meselesinin hassas noktasını toprağı işleyenlerle, ona sahip olanlar arasındaki ilişki oluşturmuştur. Bu ilişkideki şu üç değişim, zümre tipi tabakalaşmadan sınıf tipi tabakalaşmaya geçişin önünü açmıştır (Hobsbawn, 2012:163-164): mülk sahiplerinin elindeki toprağın ticari bir mal haline gelişi, toprağın pazar için üretim yapan bir sınıfın eline geçerek akıllıca idare edilmesi, kalabalık köy nüfusunun tarım dışı üretim yapan işçi sınıfına dönüşmesi.

Hobsbawn'ın toprak düzeniyle ilgili üzerinde durduğu bu değişimlerin anlamı, feodal düzenin çöküşüydü; ancak o zaman, işbölümünün daha ileri götürülmesi mümkün olabilmişti. Bununla beraber on yedinci yüzyılın sonunda İngiliz millî geliri içinde yer alan meslek grupları askerler, denizciler ve çiftçilerin yanında tüccar, mağaza sahipleri, esnaf, din adamları, kamu görevlileri, avukatlar ve diğer meslek sahipleri olmuş, tamamıyla ücret geliri elde eden işçiler hâlâ bir azınlık durumunda kalmıştır. Ancak sanayi inkılâbıyla gelişen üretim sistemi, üreticileri müteşebbisler ve işçiler olmak üzere iki ana sınıfa ayırmıştır (Deane, 1994:140).

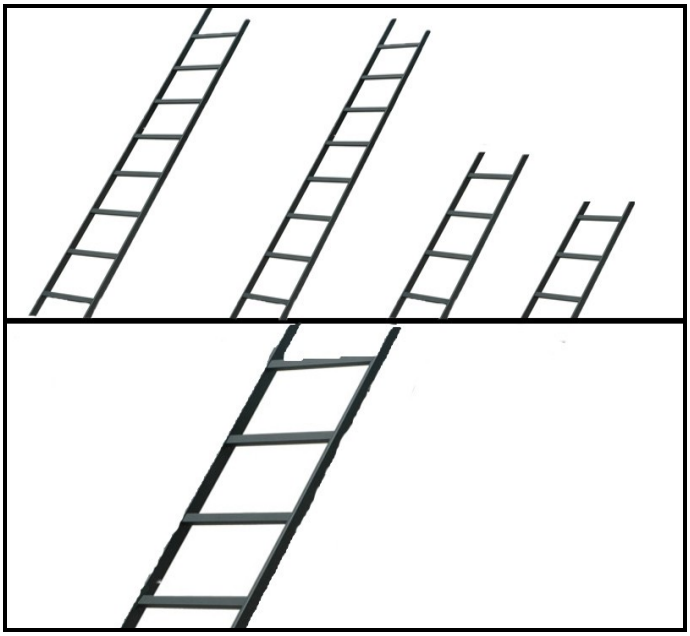
On sekizinci yüzyılın ortalarına gelindiğinde şehir merkezlerinde yaşayan insanların sayısı, köyden gelen göçlerle artmıştır. Öyle ki, 1851'de İngiltere'nin büyük şehirlerinde yaşayan toplam 3,5 milyon insanın sadece 1/3'ü yaşadığı şehirde doğmuştur. Zenginle yoksul arasındaki mesafenin genişlediği bu yıllarda Edinburgh, Glasgow, Liverpool, Manchester gibi şehirlerde oturan yoksul işçilerin bodrumlarda süren ev hayatları hapishaneden farksızdır (Deane, 1994:246).

İşçi sınıfının giderek büyümesi, eğitim şartlarını da baskı altına almıştır. Sanayi öncesinin yoksulları, vakıf okullarında eğitim görüyordu. Meselâ, Hıristiyanlık Bilgisinin Geliştirilmesi Derneği Tanrı ya da ailesi tarafından sabana, küreğe ya da el sanatlarına mahkûm edilenler için vakıf okulları tesis etmek amacıyla 1699'da kurulmuştur. Bu kurumun otuz beş yıl içinde kurduğu veya himayesine aldığı okul sayısı 1500'dür. Fakat, on sekizinci yüzyılın sonlarında vakıf okullarının arkasındaki itici güç hızını kaybetti ve millî eğitim sistemi iki faktörün etkisi altına girdi. Bu faktörlerin ilki, artan doğum oranları ve azalan bebek ölümleri nedeniyle okul çağındaki çocuk sayısının artışı, diğeri ise çocuk emeği için artan talep idi (Deane, 1994:247). Sanayileşme hareketlerine paralel olarak gelişen siyasî bilinç ve kalifiye eleman arayan sanayin ihtiyaçları, okul kuruluş sistemlerini demokratlaşmaya zorlamıştır. Bu nedenle bütün halk çocuklarına ortak eğitim veren bir eğitim devresi kabul edildikten sonra, yine sınıfsal farklılıklara göre paralelleşen bir sistem kurulmuştur. *Çatal sistem* olarak bilinen ve Şekil 3'te görülen bu modelin klâsik bir örneği, 1959 reformundan önceki Fransız okul kuruluş sistemidir (Ergün, 1994:215).

Çatal modelde bütün öğrenciler için 4-6 yıllık ortak bir ilkokul vardır. Orta öğretim okulları bu ilkokul üzerine paralel hatlar şeklinde oturtulmuş olup, bunlar arasında geçişler oldukça zayıftır. İlkokuldan sonra ortaöğretime geçiş, *seçme sınavı* ile yapılmaktadır. Ortaöğretim dalları uzun süreli teorik dal ve kısa süreli pratik dal olmak üzere iki paralel hat üzerinde toplanmıştır. Uzun süreli ortaöğretim okulları, yüksek öğretime götürmekte ve eski prestijlerini korumaktadır. Kısa süreli ortaöğretim dalları ise yüksek öğretime giriş hakkı sağlamayıp, sadece belli yüksek okullara girme imkânı verir. Ortaöğretim sınavlarına katılmayan veya başaramayan

öğrenciler ise, ilkokulun üst kademesine devam ederek sadece mecburî öğretimlerini tamamlayabilmektedirler. Bu dallar, günümüze kadar zümresel bir karakter taşıya gelmişlerdir. Çünkü, uzun süreli orta öğretim dalı yüksek tabakanın, kısa süreli orta öğretim dalı orta tabakanın, ilkokul üst kademesi ise alt tabakanın okulları olmuştur (Aytaç, 1985:16).

Şekil 3: Çatal Modeli



Kaynak: Ergün, 1994:214

İngiltere'de 1944 okul reformundan sonra Primary School üzerine kurulu Grammer School, Technical School ve Modern School; İsveç'te Folksskola üzerine kurulu Realskola ve Gymnasium; Almanya'da Grundschule üzerine kurulu Volksschuloberstufe ve Mittelschule çatal modelin ilginç örneklerini vermektedir (Ergün, 1994:215).

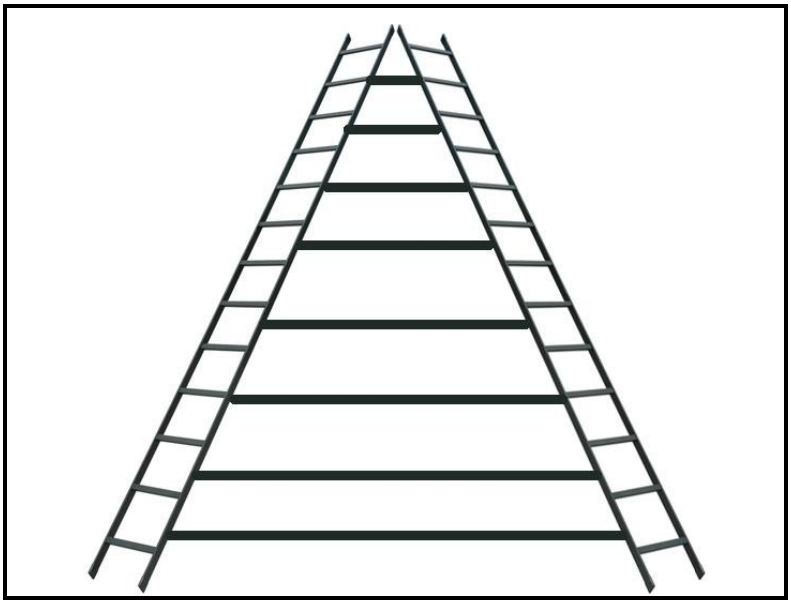
Üçüncü toplum tipi ve burada görülen eğitim sistemi, *demokratik toplumlar ve merdiven modeli*dir. Bu model, Kuzey Amerika'da hiçbir soyluluk iddiası olmayan, sadece yetenekleri, zekaları ve çalışmaları sayesinde yükselmek isteyen insanların kurduğu bir düzende hürriyet, eşitlik, kardeşlik gibi prensiplerin eğitim sisteminde de kendini göstermesiyle ortaya çıkmıştır. Amerikan okul sistemi sosyal adalet ilkesine dayanmakta ve Avrupa okullarında olduğu gibi, sosyal zümreleri

temsil eden paralel dallar bulunmamaktadır; yani, demokratik ve millî kurumlardır (Ergün, 1994:216-217).

Şekil 4'te görülen merdiven modelinde, her okul kademesi birbirine bağlıdır. Dikey yükselişler kesintisiz olduğu gibi, aynı seviyedeki okullar arasında yatay geçişler de her zaman mümkündür.

Amerika'da Avrupa ülkelerinde olduğu gibi sınıf temellerine göre yapılanmış olan "halk okulu", "ortaokul" ve "lise" ayrımı yoktur. Altı veya sekiz yıllık ilkokulu (Elemantary School) bitiren her çocuk, sosyal köken ve yeteneğine bakılmaksızın ve herhangi bir seçimden geçirilmeksizin altı veya beş yıl süren ortaöğretim kurumlarına (High School) devam eder; yani, herkes 16-18 yaşına kadar eğitim görme fırsatına sahiptir (Erdoğan, 1998:61).

Şekil 4: Merdiven Modeli



Kaynak:Ergün, 1994:216

High School'lar içinde, iç düzenleme açısından son derece esnek bir yapı vardır; geleneksel okullarda olduğu gibi katı bir sınıf sistemi değil, zengin bir kurs sistemi vardır. Öğrencinin hangi kursları seçeceği tamamen kendi ilgi ve isteğine bırakılmıştır. *Öğretimin içten farklılaştırılması* nedeniyle sınıfta kalma yoktur; ders geçme esastır. Başarısız olunan ders tekrar edilir ve öğrenci genellikle başarılı

olduğu dersler alanına doğru yönlendirilir. Seçme sınavlarının 18 yaşından sonra başladığı Amerikan okul sisteminde bütün okullar, iki merdiven modelinden birine girerler (Ergün, 1994:217).

Amerikan okul sisteminin bütün demokratik karakterine rağmen, bu ülkede 1954 yılına kadar süren ırkçı uygulamalar yüzünden siyahlarla beyazların farklı okullara gittiğini belirtmek gerekmektedir. 1950'lerden sonra gelişen sivil hareketlerin etkisiyle okullardaki bu ayrımcılık uygulamasının mahkeme tarafından yasaklanması neticesinde, devlet okullarında siyahlar ve beyazlar bir arada eğitim görmeye başlamıştır. Ancak, ayrımcılığın kaldırılması sadece devlet okullarında geçerli olurken, paralı okulların büyük bir kısmı sadece beyazlara veya siyahlara yönelik olmaya devam etmiştir. Bugün de, paralı okulların çoğunun yaygın olarak ayrımcı bir yapıya sahip oldukları gözlenmektedir (Erdoğan, 1998:64-65). Bu durum, Amerikan okullarının merdiven modeline dayalı demokratik karakter taşıdığı yönündeki yaklaşımı tartışmalı kılmaktadır.

Türk toplumu ve eğitim sistemlerine bakıldığında, tarihin farklı dönemlerinde farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Ergün'e göre (1994:218-219), Selçuklu ve Osmanlı medreseleri merdiven modelini andıran eğitim kurumlarıydı. Osmanlı medreseleri Müslüman halkın, Enderun sistemi Hıristiyan halkın çocuklarını okutan iki merdiven modeli halinde idi; ancak, her ikisinin de amacı, ayrı ayrı yollardan İslâm dinine ve Osmanlı yönetim anlayışına uygun mülkî ve askerî yöneticileri, halkı din ve devlet konusunda aydınlatacak kişileri yetiştirmek idi.

Bu konuda Türkdoğan'ın görüşleri de Ergün'ü destekler niteliktedir. Nitekim, Osmanlı sisteminin bir meritokrasi olduğunu ileri süren Türkdoğan (2004:114), bu sistemde, kişinin en yüksek mevkilere çıkmasının önünde kendi kapasitesinden başka hiçbir engel tanınmadığını belirtmektedir. Görüşlerini Tarihçi Mustafa Âli'ye dayandırarak açıklayan Türkdoğan'a göre (2004:123) on altıncı yüzyıl Osmanlı toplumunda bir kişinin yönetici sınıfa katılmasının üç yolu vardı:

Birincisi, devşirme yolu olup, biraz önce de ifade edildiği üzere gayr-i Müslimlerin Enderun mektebine alınışı bu yolla mümkün olmaktadır. İkincisi, askerî sınıftan[12] birinin çocuğu olmak; ve üçüncüsü, bütün Müslümanlara açık olan İslâmi eğitim süreciydi. Eğer reaya, üst statüye yükselmek istiyorsa, sadece Müslümanlara açık olan kadılık veya müderrislik eğitimi alması gerekiyordu. Böylece Müslüman olanlar bir merdivenden, olmayanlar da diğer merdivenden basamak basamak yükselme imkanına sahipti.

Ergün, batılılaşma dönemi Osmanlı okul sistemi ile Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki Türk okul kuruluş sisteminin de klasik dönem Osmanlı sisteminde olduğu gibi demokratik toplumlara özgü merdiven modeli olduğunu, ancak daha sonraları bu modelin çatal modele doğru yaklaştığını ileri sürmektedir (1994:218). Çünkü önceleri ilkokullardan rüştiyelere, idadilere, ortaokul ve liselere geçiş sınavsız iken, daha sonraları gerek ilkokuldan sonra, gerekse üniversiteye giriş sınavlarında ortaya çıkan seçme sınıfsal bir karakter göstermeye başlamıştır. Bunun neticesinde sosyal bütünleşmeyi sağlaması gereken okullar, bu görevini yapamadığı gibi, sınıflar arası farkları derinleştiren bir rol oynamaktadır. Halbuki, modern toplumlarda okulların en önemli görevi toplumdaki meslekleri ve sosyal statüleri öğrencilerin yeteneklerine, zekâlarına ve çalışmalarına göre dağıtmak; bu şekilde sınıflar arasındaki farkları kapatmak, toplumsal hareketliliği artırmak, toplumsal bütünleşme ve kaynaşmayı sağlamaktır. Türkiye gibi kalkınmakta olan ülkelerde, okulların bu görevi yapmalarının önündeki engellerin kaldırılması gerekirken, Avrupa ve Amerika'nın terk ettikleri çatal modele doğru gitmek, ülkemizde demokratik toplum oluşturma çabalarını etkisiz hale getirecektir.

4. TOPLUMSAL TABAKALAŞMA EĞİTİM İLİŞKİSİ

Toplumsal eşitsizlikleri tasvir etmek için sosyologların tercih ettiği başlıca kavram, toplumsal tabakalaşmadır. Toplumsal tabakalaşmayı, farklı insan

[12] Bu sınıf, askerî personelin yanı sıra bürokratları ve ilmiye üyelerini de kapsayacak şekilde yönetici sınıfı ifade etmektedir (Türkdoğan, 2004:122).

gruplaşmaları arasındaki yapılaşmış eşitsizlikler olarak tanımlamak mümkündür (Giddens, 2000:256). Genellikle, dört çeşit toplumsal tabakalaşma tipi ayırt edilmektedir: Kölelik, kast, zümre, toplumsal sınıf ve statü. Bunlardan kölelik eşitsizliğin en aşırı ucunu oluşturmaktadır; kölelikte, belirli gruptan olanlar tamamen ya da ona yakın derecede bütün haklarından yoksun tutulmaktadır. Bottomore (2000:206) H.J.Nieboer'e dayanarak, köleliğin toplumsal şartlarını üç özellikle anlatmaktadır. Birincisi, her kölenin itaat edeceği bir efendisi bulunmaktadır. Efendinin köle üzerindeki iktidarı sınırsızdır; ikisi arasındaki ilişki kölenin efendinin mülkiyetinde oluşu ile ifade edilmektedir. İkincisi, köleler çok düşük şartlar altında yaşarlar ve toplumsal bakımdan yok sayılmaktadırlar. Bunun tabiî sonucu olarak kölelerin hiçbir siyasal hakkı yoktur. Üçüncüsü ise, köleler akla angaryayı getirecek ölçüde sadece çalışmaya koşumluydu.

Tabakalaşmanın ikinci tipi olan kast sisteminin genel özelliği, ekonomik farklılaşmaya dayalı olmasıdır. Kast, kesin ve ayrıntılı bir biçimde sınıflandırılmış ve hiyerarşilendirilmiş toplumsal gruplar olarak tanımlanmaktadır. Bu sistemde her kişi bir daha terk etme imkânı olmayan bir kast içinde doğar, bu kasttan eş seçer ve bu kast içinde ölür. Her kastın yapabileceği meslek ve eğitim türleri bellidir. Meselâ, kendine özgü bir örnek olan Hindistan kast sisteminde şu dört kast vardır (Özkalp, 2001:312):

-Brahmanlar (rahipler)

-Kişatriyalar (soylu savaşçılar, prens ve prensesler)

-Vaişyalar (tüccarlar, iş adamları ve çiftçiler)

-Sudralar (köleler ve işsizler, hünersiz kişiler)

-Dokunulmazlar ve Kast Dışı Kimseler (toplumdaki en kötü ve en kirli işleri yapan kimseler)

Toplumsal tabakalaşmanın zümre tipi, kölelik ve kast sistemine göre biraz daha açık bir sistemdir. Bottomore (2000:207-208), Ortaçağ Avrupasının feodal

zümrelerinin üç karakteristiğinden bahsetmektedir. Her şeyden önce, zümreler hukuken tanımlanmışlardı; her zümrenin belirli bir statüsü vardı. Statü hakları, görevleri, ayrıcalıkları ve yükümlülükleri belirliyordu. İkinci olarak, zümreler geniş bir işbölümünü temsil etmekteydi; meselâ, herkesi korumak soylulara, herkes için dua etmek din adamlarına, herkes için yiyecek üretmek de avama düşen görevlerdi. Zümrelerin üçüncü karakteristiği, onların siyasal gruplar oluşuydu. Klasik feodalizmde soylular ve kilise görevlileri olmak üzere sadece iki zümre tanınmış iken, bu sistemin gerilemesiyle üçüncü bir zümre olan kent zenginleri (burgher) de ayrı bir zümre olarak hukukî varlık kazanmıştır. Marshall ve Bottomore (2000:38) böyle bir toplumsal sistemde yurttaşlık kurumunun birleştirici değil, parçalayıcı bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Öyle ki, yurttaşlık kurumunun esası olan eşitlik kavramı, bu sistemin dayandığı eşitsizlikle çelişir niteliktedir.

Kölelik, kast ve zümre tipi tabakalaşma sistemleri ekonomileri tarıma dayanan toplumlarda zaman içinde görülmüş iken, tabakalaşmanın son tipi olan toplumsal sınıf ve statü sistemi sanayi toplumlarında görülmektedir. Toplumsal sınıf ile statü arasında keskin ayrıma gidilmesi, daha çok Marxist ve Weberyan bakışın karşıtlık ilişkisi içinde tartışılmasıyla ilgilidir; bu yöndeki tartışma ana hatlarıyla önceki bölümlerde ele alınmıştır. O nedenle burada vurgulanmak istenen şey, Turner'ın da işaret ettiği gibi (2001:23), ekonomik temele dayanan sınıf kavramıyla kültürel hayat tarzı olarak statü kavramını birbirlerini karşılıklı olarak dışlayıcı şekilde tartışmak değil; bir toplumsal tabakalaşma çözümlemesi yapmak için bu kavramların birlikte ele alınabileceğinin altını çizmektir. Böyle bir toplumsal tabakalaşma çözümlemesi, ekonomik yapılara (sınıfa), hukuksal hakların (yurttaşlık) verilmesine ve "kültürel sermaye" ile ilgili olarak saygınlık ve onurun organizasyonuna (kültürel hayat tarzları olarak statü) yer verecektir. Böyle bir bakış açısının, sınıf ile statü arasındaki can alıcı farklılığın statü gruplarını geniş sınıf kategorileri *içinde* ortaya çıkan toplumsal oluşumlar olarak ele almaktan ibaret olduğu, bunları hiçbir zaman kendi başına sınıfların eşdeğeri olarak görmediği (Parkin, 618) açıktır.

Toplumsal sınıf ve statüler diğer tabakalaşma tiplerinden radikal biçimde farklılık göstermektedir. Toplumsal sınıflar ve statü grupları, *de facto* gruplardır; kapalı değil, göreceli olarak açık gruplardır (Bottomore, 2000:218). O nedenle, son yıllarda toplumsal sınıflar ve statü gruplarını ele alan sosyolojik araştırmalar toplumsal hareketlilik konusuna yer vermekte, hareketlilik imkânını arttıran veya azaltan politikaları tartışmaktadır.

Dönmezer (1999:294), başlıca türleri yukarıda açıklanmaya çalışılmış olan toplumsal tabakalaşmanın dört boyutu bulunduğundan bahsetmektedir. Bunlardan ilki, tabakalaşmanın ekonomik boyutudur ki, toplumda değişik statülerin gelir elde etmek ve sermaye toplamak için değişik şartlar sağladığını ifade etmektedir. Tabakalaşmanın prestij boyutu, hiyerarşi içinde derecelendirilmiş olan mevkilerin nispi değerlerinin farklılığı demektir; meselâ bizim toplumumuzda el emeğine dayanan iş mevkileri, meslek mevkilerine oranla daha az prestij sağlamaktadır. Tabakalaşmanın kudret boyutu, başkalarının ihtiyaçlarını ve diğerlerinin dirençlerini nazara almadan, istenen hareket tarzının yerine getirilmesi kabiliyetinin eşitsiz olarak dağıtılmasını ifade eder. Son olarak tabakalaşmanın eğitim ve bilgi boyutundan söz edilebilir ki, kişilerin sahibi bulundukları bilgiler ve aldıkları eğitim onların hareket şekillerini ve davranışlarını etkiler; bu yönüyle eğitim tabakalaşmanın belirleyicisidir.

Ancak bu, eğitim ile tabakalaşma arasındaki ilişkinin tek yönlü olduğu anlamına gelmez. Zira, eğitim ile tabakalaşma (sınıf) arasındaki ilişki iki bakımdan düşünülebilir (Kurtkan Bilgiseven, 1992:105-106). Öncelikle, fertlerin alt tabakaları oluşturan sosyal sınıflardan yukarıya doğru yükselmelerinin sanayileşmeyle birlikte eğitim vasıtasıyla mümkün hale gelmiştir. Irk veya sosyal sınıf ayrılıklarına bakılmaksızın eğitim çağındaki bütün çocukların eğitim merdiveninden faydalanarak toplumsal hareketlilik imkânına kavuşturulması fikrinin dayandığı esas da budur.

Bununla birlikte, bir memlekette ırk, renk, lisan, cinsiyet gibi faktörlerin eğitim eşitsizliğine temel oluşturması önlenmiş olsa bile, ebeveynlerin sosyal tabakalarına göre öğrenciler arasında yine de bir farklılığın meydana geldiği gözlemlenmektedir. Bu husus, eğitimin sosyal tabakayla olan ilişkisinin ikinci

yönünü oluşturmaktadır. Böylece, bir taraftan eğitim bireyin sosyal tabaka durumunu değiştirebilmesi için bir hareketlilik vasıtası rolünü oynamakta, fakat diğer taraftan da, eğitim yoluyla dikey hareketliliğe uğramanın kendisi ebeveynlerin sosyal tabaka durumlarının etkisi altında kalabilmektedir. Bu çerçevede aşağıda eğitim-sosyal tabaka ilişkisinin bu iki yönü üzerinde durulmuştur.

4.1.Eğitimin Toplumsal Tabakalaşma Üzerine Etkisi: Dikey Hareketlilik

Geleneksel kapalı toplum yapıları, sosyal farklılaşma yolu ile tabakalaşmayı önleyen bir nitelik göstermekte, sosyal yapı ancak *doğuştan elde edilen statü*lere imkân tanımaktadır. Bu toplumlarda sosyal yapı statik bir özellik taşımakta, çoğulcu bir sınıf yapısı ve işbölümü gelişememektedir. Günümüzün açık toplum yapılarında ise, *kazanılan statü* geçerlidir. Statü kazanmanın en önemli ve çağdaş aracının eğitim olduğu düşünülmektedir. Bireyler eğitim fırsatlarından yararlanarak yeni statüler elde etmektedirler. Babadan veya aileden statü elde etmek yerine, bireylerin kendi gayretleriyle üst statülere çıkabilmeleri *dikey hareketlilik* kavramıyla ifade edilmektedir. Dikey hareketlilikte, bireylerin statülerine bağlı olarak sadece gelirlerinde artış olmamakta, buna ilâveten hayat tarzlarında, dünya görüşlerinde de bir yükselme veya düşüş söz konusu olmaktadır (Erkal, 2009: 239-240).

İlk modern toplumsal hareketlilik araştırmasının Rusya doğumlu Amerikalı Sorokin tarafından 1927 yılında yapıldığı kabul edilmektedir. Yeni-Weberci bir yaklaşımı benimseyen Sorokin ekonomik, meslekî ve politik katmanlaşma arasında ayrım yaparak bu üç katmanlaşma arasındaki karşılıklı ilişkinin "mükemmel olmaktan uzak" olduğunu iddia etmiştir. Mineapolis'teki değişik gruplar üzerinde yaptığı araştırmasında Sorokin'in ulaştığı çok sayıdaki özel sonuçları arasında (Edgell, 1998:95-96), ilk olarak, aile geçmişi toplumsal konumun belirlenmesinde hâlâ bir faktör olsa da, okulun toplumsal işlevinin bir eğitim kurumu olmaktan "deneyen, seçen ve dağıtan bir otoriteye" dönüşmesiyle birlikte eğitim daha önemli bir hale geldiği iddiası vardır.

Sorokin, ikinci olarak, araştırmanın yapıldığı 1927 yılı itibarıyla meslekî statünün gelecek kuşağa aktarımının tüm meslekî gruplarda %100'den çok daha az; azami aktarım miktarının %70, asgari aktarım miktarının %3-10 arasında olduğunu hesaplamıştır. Böylece, baba ile oğul arasındaki meslekî aktarımın meslekten mesleğe önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuştur.

Üçüncüsü Sorokin, meslekî statünün gelecek kuşağa aktarılmasında kesin bir azalma eğilimi olduğunu ileri sürmüştür.

Dördüncüsü, Batı toplumlarındaki mevcut dikey meslek içi ve meslekler arası erkek hareketliliğinin hacmini göz önüne alan Sorokin, bu ülkelerin sunduğu tablonun ayrıntıda bir dereceye kadar değiştiği, ancak esasen Amerika'daki tabloya benzediği sonucuna varmıştır. Edgell, bu temel noktada Sorokin'in, Amerika'nın ayırıcı bir özellik olarak yüksek bir toplumsal hareketliliğe sahip olduğu görüşüne sahip olan Sombart'la çeliştiğini ifade etmektedir.

Beşincisi, hareketlilik politikalarıyla ilgili olarak Sorokin, hareketliliğin toplumsal istikrarı teşvik edebileceği, ancak, hareketli bir toplumdaki bireylerin ve grupların yukarı doğru hareketliliği sağlamak için mücadele etmesinden ötürü de, hareketliliğin toplumsal düzeni sarsabileceği hükmüne varmıştır.

Edgell (1998:108), Sorokin'in dikey hareketlilik araştırmasını erkek odaklı olup kadınları ihmal ettiği noktasında eleştirmekte ve Sorokin'in pragmatik bir tavır sergilediği için -babalar ile kızların meslekî statülerine ilişkin anlamlı karşılaştırmalar yapmanın baba-oğul karşılaştırması yapmaktan çok daha zor olduğu gerekçesiyle- böyle davrandığını ileri sürmektedir.

Dikey hareketliliğin esasını oluşturan sınıf ayrımları üzerinde ayrıntılı bir şekilde duran Laroque (1963:11), sınıf ayrımlarının itibar farklılıklarından kaynaklandığını savunarak, itibar farklılığını oluşturan belli başlı faktörler üzerinde durmuştur. Toplumda oynanan rol, hayat tarzı, psikolojik davranış ve ortak şuur gibi faktörleri ele alan Laroque (1963:11-19), bu ayrımların öneminin bir sınıftan diğerine geçme imkânıyla alâkalı oluşundan kaynaklandığını belirtmiştir (1963:32).

Dikey hareketlilik, zamana ve mekâna göre farklılaşmaktadır. Bunun başlıca nedenleri şöyle sıralanabilmektedir (Fichter, 1994:161-162):

Her şeyden önce, bir topluma veya topluluğa göç etme siyaseti ve uygulamaları dikey hareketlilik imkânlarını büyük ölçüde etkileyecektir. Çünkü yabancı bir ülkeden veya kırsal alanlardan gelen göçmenler geldikleri yerin "tabanına" yerleştikleri için, bu durum, gelinen yöredeki yerli halkın bir üste çıkmasına yol açarak statüsünü yükseltir.

Genellikle üst tabakalardaki doğum oranlarının alt tabakalardakine nazaran düşük oluşu, "zirvede her zaman bir yer vardır" sözünde ifadesini bulduğu üzere alt tabakalardan yukarı doğru bir hareketliliği hızlandırmaktadır.

Rekabetçi kültürler yukarı hareketliliği özendirir; zira, rakiplerin uğruna mücadele edilecek hedefler bulunacaktır. Ancak bu, başarısız kişilerin de aşağı inmesi demektir.

Diğer yandan bireyin rekabet sürecine kendini hazırlayabilmesini sağlayan fırsatların elde edilebilirliği, hareketliliği etkileyen ikincil düzeyde faktördür. Eğitim, yukarı doğru hareketlilik için kestirme bir yol olabilir. Birey, eğitim sayesinde kendine yüksek prestij sağlayacak işlere ve profesyonel rollere girme imkânı elde edebilecektir. Bunun için eğitimin toplumda "erişilebilir" olması gerekmektedir. Ülkelerdeki okullaşma oranları bu konuda bir fikir vermektedir.

Tablo 3'te, 1997-2009 yılları arasında Türkiye'de farklı eğitim seviyelerindeki okullaşma oranları verilmiştir. Tabloda, zorunlu eğitimden sonraki eğitim düzeylerinde okullaşma oranlarının azaldığı dikkat çekmektedir. Diğer bir deyişle, meselâ 2009 yılında ortaöğrenim çağındaki her 100 kişinin ancak 58-59'u, yüksek öğrenim çağındaki her 100 kişinin ise ancak 27-28'i okula gidebilmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça eğitime erişim imkânı azalmaktadır.

Tablo 3: Türkiye'de Net Okullaşma Oranları (%)

Yıl	İlköğretim	Ortaöğretim	Yükseköğretim
2009	96,50	58,50	27,70
2008	97,37	58,56	21,10
2007	90,13	56,56	20,14
2006	89,77	56,63	18,85
2005	89,66	54,87	16,60
2004	90,21	53,37	15,31
2003	90,98	50,37	14,65
2002	92,40	48,11	12,98
2001	95,28	43,95	12,27
2000	93,54	40,38	11,62
1999	89,26	38,87	10,76
1998	84,74	37,87	10,25
1999	89,40	38,54	9,21

Kaynak: MEB Millî Eğitim İstatistikleri, 2010

Öte yandan, bahsedilen tablodan çıkarılabilecek olan bir diğer önemli sonuç, yükseköğretimdeki okullaşma hızının ortaöğretimdeki okullaşma hızından çok daha yüksek oluşudur. Meselâ son beş yılda ortaöğretimde okullaşma oranı ancak 3-4 puanlık bir artış gösterirken, yüksek öğretimde bu oran 11 puanı bulmaktadır. Bu durumun son yıllarda ülkemizde gerek üniversite sayısının, gerekse de bölüm kontenjanlarının arttırılmış olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Nitekim, Tablo 4'te ülkemizde eğitim düzeyine göre işsizlik oranları görülmektedir. Tablodan anlaşılacağı üzere, eğitim düzeyi ile işsizlik oranları arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim düzeyinin artması, işsizlik problemine çözüm olması gerekirken, Türkiye'de bu durum, tersine bir tablo oluşturmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında, bir taraftan üniversiteden yeni mezun olmuş bireylerin aldıkları eğitime paralel bir işte çalışma isteği ve ücret beklentilerinin yüksek olması; diğer taraftan ise, ülkemizde ihtiyaçlar ve istihdam

imkânları dikkate alınmadan günlük siyasi çıkarlar gereği pek çok yere yeni üniversite ve yeni bölümlerin açılması gerçeğinin bulunduğu söylenebilir.

Tablo 4: Eğitim Durumuna Göre İşsizlik Oranı (%, 15-24 Yaş)

Yıl	Okuma Yazma Bilmeyen	İlköğretim	Genel Lise	Meslek Lisesi	Yüksek Okul-Fakülte
2011	11,2	14,5	22,4	21,2	30,0
2010	16,4	18,4	21,2	23,1	32,5
2009	19,5	22,4	30,6	27,6	33,2
2008	11,0	17,9	25,0	20,8	29,8
2007	16,7	16,8	23,5	22,6	28,5
2006	12,5	15,2	25,2	21,1	27,2
2005	11,3	14,5	25,3	25,6	30,5
2004	9,6	13,3	26,6	29,3	39,8
2003	18,1	11,4	25,9	23,8	38,8
2002	11,5	10,7	26,8	28,0	38,3
2001	8,7	9,6	24,0	25,5	30,7
2000	5,0	10,3	20,6	20,8	28,3

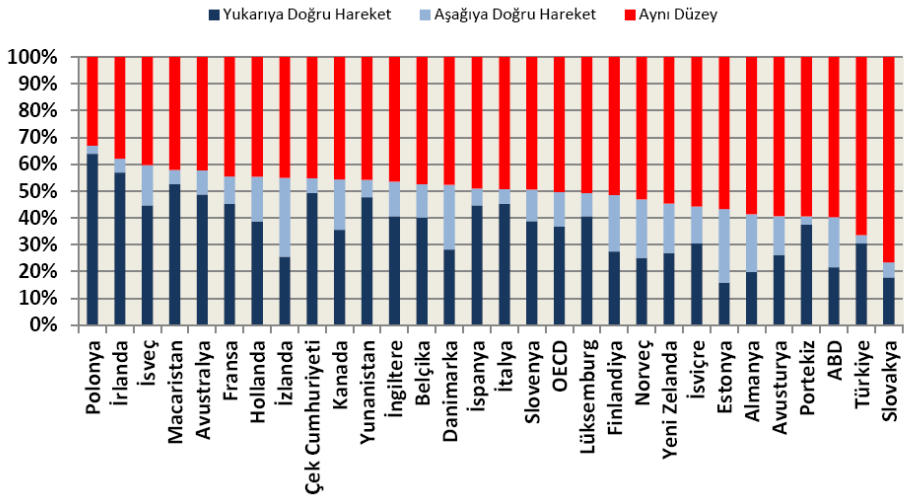
Kaynak:TÜİK, İşsizlik Oranları Raporu, 2012

Halbuki, kalkınmakta olan bir ülkede plânsız, programsız bir şekilde üniversite, üniversitelerde bölüm açmak, öğrenci kontenjanlarını istihdam imkânlarını dikkate almadan arttırmak hem kaynakların israf edilmesine yol açmakta, hem de söz konusu üniversite mezunları arasında haksız rekabet ortamı yaratmaktadır. Buradan hareketle, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yaygın işsizlik nedeniyle bireylerin eğitim seviyelerine uygun işlerde istihdam edilmemeleri ve eğitimlerine uygun gelir düzeyine ulaşamamaları (Erkal, 2009:138) neticesinde dikey hareketlilik imkânlarının kısıtlı kaldığını söylemek mümkündür.

Nitekim, aşağıda Aslankurt'un (2013:2) OECD Eğitime Bakış 2012 Raporundan yararlanarak oluşturduğu ve OECD ülkelerinde eğitim düzeyindeki sosyal hareketliliği gösteren grafik görülmektedir (Grafik 1). Grafik 1'de ankete katılan genç yetişkinler, anne-babalarından en az bir tanesinden daha yüksek düzeyde

bir eğitim kurumunda eğitimlerini tamamlamaları durumunda *yukarıya doğru hareket*, aynı düzeyde eğitim almaları durumunda *aynı düzey,* daha düşük düzeyde bir eğitim kurumunda eğitim almaları durumunda *aşağıya doğru hareket* olarak sınıflandırılmıştır. Türkiye'de eğitim düzeyi bir kuşak öncesiyle aynı olan gençlerin toplam içindeki payı, % 66 ile ankete katılan ülkeler arasında en yüksek ikinci sıradadır. Bir başka deyişle Türkiye, Slovakya'dan sonra OECD ülkeleri arasında kuşaklararası sosyal hareketliliğin en az olduğu ülkedir.

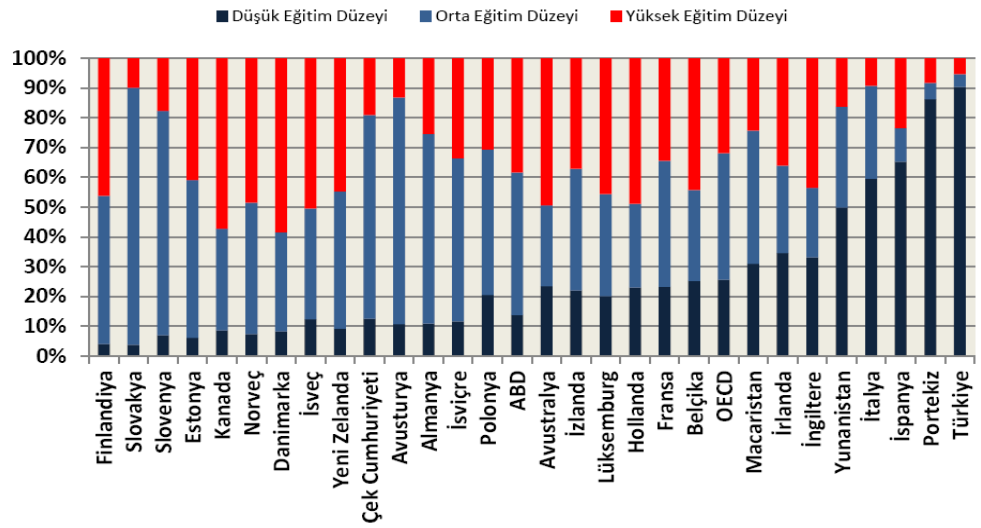
Grafik 1: OECD Ülkelerinde Kuşaklararası Eğitim Düzeyindeki Hareketlilik (2009)



Kaynak: OECD Eğitime Bakış 2012, Avrupa İşgücü Anketi 2009, Yetişkin Okuryazarlık Anketi 2009'dan düzenleyen Aslankurt, 2013:2 (www.tepav.org.tr)

Dikkat çekici bir başka nokta, Türkiye'de eğitim düzeyinin bir kuşaktan diğerine değişmeyen ailelerin % 91 gibi ezici bir çoğunluğunda, bu düzeyin ilköğretim ve altı olmasıdır (Grafik 2). Bu durum, Türkiye'de düşük eğitim düzeyli anne-babaların çocuklarının, yüksek eğitimli ailelerin çocuklarından daha kısa süre eğitim aldıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Grafik 2: Eğitim Düzeyinin Bir Kuşaktan Diğerine Değişmediği Ailelerdeki Eğitim Durumu (2009)



Kaynak: Avrupa İşgücü Anketi 2009'dan düzenleyen Aslankurt, 2013:3 (www.tepav.org.tr)

A.Kurtkan Bilgiseven (1992:149-150), az gelişmiş ülkelerde eğitim yoluyla dikey hareketlilik gerçekleştirilmesinin bireylerin başarı arzusuna bağlı olduğunu belirtmektedir. Başarı arzusu bir şeyi iktidar, sevgi ve kâr sağlamış olmak için değil, sırf iyi yapmış olmak için yapmaktır. Başarı arzusu ve farklı yönlere dönük olma (başka bireylerin değerlerini hedef olarak benimseme) değerlerinin tatminine yönelik ihtiyacın yüksek seviyede hissedildiği toplumlarda ekonomik büyüme de temin edilebilmiştir.

Bununla birlikte bazı toplumlarda, bireylerin ve grupların daha iyi bir konum elde etmek ve daha iyi bir hayat yaşamak için yükselme istekleri çok güçlü olmasına rağmen her zaman dikey hareketliliğe uğramaları mümkün olmayabilmektedir. Laroque (1963:33-35) bunun nedenlerini şöyle sıralamaktadır :

-Modern toplumlar eşitlik prensibini kabul etmiş olsalar da, buralarda görülen kast fikrinin kalıntıları yukarı doğru dikey hareketliliği engeller.

-Sosyal münasebet sisteminin uzun bir mazi tarafından tespit edildiği sosyal gruplarda sosyal hareketlilik imkânsız değilse bile, çok sınırlıdır.

-Geniş aile tipinin hâkim olduğu toplumlarda sosyal hareketlilik sınırlı iken, anne, baba ve evlenmemiş çocuklardan oluşan çekirdek aileli toplumlarda daha kolaydır. Çünkü kalabalık bir grupta sosyal hareketliliğin getireceği maddî ve sosyal değişikliklerin gerçekleşmesi kolay değildir. Ayrıca, geniş ailelerde yaşlı erkek üyenin otoritesini kırarak dikey hareketlilik gerçekleştirmek çoğu zaman zordur.

-Yaygın olarak kabul edilmiş olan sosyal düşünceler halkı ayıran veya birleştiren iki eğilimi barındırır; şartlara göre bu eğilimden biri veya diğeri üstün gelir. Bunlar, kast düşüncesi ve eşitçi düşüncedir. Kast düşüncesinde eşitsizlik sadece tabiî değil, aynı zamanda iyi bir şey olarak ele alınır. O nedenle herkesin kendi kast'ında (sosyal grubunda) kalması ahlâk ve din prensiplerinin gereğidir. Sınıflar arası hareketlilik hem ahlâk, hem de kanun tarafından imkânsız hale getirilmektedir. Eşitçi düşüncenin hakim olduğu toplumlarda ise, liyakat ve kabiliyet farklarından doğmayan hiçbir eşitsizlik kabul edilmemektedir. Modern toplumlar, eşitlik prensibini kabul ettiklerini ilân etseler de, buralarda sosyal hareketlilik çok sınırlı olup kast fikrinin birtakım kalıntıları görülebilmektedir.

4.2. Toplumsal Tabakanın Eğitim Üzerine Etkisi: Eğitimde Fırsat Eşitliği

Zeka, kabiliyet ve yetenekler gibi bireysel özelliklerin oluşumunda kalıtımın mı, yoksa çevrenin mi daha fazla etkili olduğu meselesi uzun yıllar tartışılmıştır. Psikoloji bilimi zeka, kabiliyet ve yeteneklerin oluşumunda hem kalıtımın hem de çevre şartlarının etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Morgan, 2011:34-35). Dolayısıyla, alt toplumsal tabakada bulunan bireylerin orta ve üst tabakalardakilere göre daha az zekâya, yeteneğe ve kabiliyete sahip olduklarını iddia etme imkânı bulunmamakta, eğitimde başarıyı etkileyen sosyal tabaka özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Gerçekten de, aile ve komşuluk-akrabalık ilişkilerinin temin ettiği şartlar, ailenin büyüklüğü, anne ve babanın çocuklarına telkinleri çocuğun okul başarısı üzerinde belli bir etkiye sahip olmaktadır (Kurtkan Bilgiseven, 1992:110). Kaldı ki, bu faktörler sosyal tabakaların etkisi altında farklılaşmaktadır. Brembeck, toplumsal

tabaka kavramı yerine toplumsal sınıf kavramını kullanarak Amerikan toplumundaki sınıfların üst-üst, üst, üst-orta, alt-orta, üst-alt, alt-alt olmak üzere altı grupta ele alınabileceğini belirtmekte ve bu sınıfların temel özelliklerini şöyle açıklamaktadır (1987:123):

> "Üst-üst sınıf, nüfusun, hayatını kalıtsal zenginlik ile sürdüren ve zamanını dünyanın ya da ülkenin farklı kısımlarındaki ünlü yerleşme yerlerinde büyük konutlarda geçiren çok küçük ve seçkin gruptur. Üst sınıf, büyük zenginlik, pahalı arabalar, sosyal kurum ve kuruluşların üyesi olma ve çocukları için özel okulları tercih etme özellikleri ile tanınır. Üst-orta sınıf, Amerika'da en büyük sınıftır. Bu sınıftaki insanlar, iyi düzenlenmiş banliyölerdeki büyük mükemmel konutlarda yaşarlar; yürütsel, yönetsel, profesyonel ve kârlı iş mevkilerinde bulunurlar. Alt-orta sınıf da Amerikan nüfusunun büyük bir kısmını oluşturur. Onun üyeleri, orta ve ortanın altı değerdeki evlerde yaşarlar ve vasıflı, yarı vasıflı, teknik, sekreterlik ve dükkân işletme gibi işlerde çalışırlar. Üst-alt sınıf, çoğu lise eğitiminden daha düşük eğitim görmüş, kol işlerinde, beceri gerektirmeyen işlerde çalışan insanları içine alır. Çoğu zaman, sürekli çalışırlarsa da sık sık işten çıkarıldıkları olur. Alt-alt sınıf, kararlı bir çalışma hayatından yoksundur; yalnızca zaman zaman iş bulurlar ve sürekli gelirleri yoktur. Bu sınıf, gecekondu tipi evlerde ve yoksulluğun kol gezdiği kırsal bölgelerde yaşarlar."

Brembeck'in özetlediği sosyal sınıf özelliklerinden de anlaşılacağı üzere, sosyal sınıfların eğitim imkânlarından eşit ölçüde yararlanamayacağı açıktır. Özellikle az gelişmiş ülkelerde, eğitim ve sosyoekonomik geçmiş (background) değişkenlerinin, gelir ve meslekî konumla ilişkisi, gelişmiş ülkelerden daha yüksektir. Brezilya'da 1975 yılında yapılan bir araştırmada, ailenin toplumsal sınıfının bireyin eğitim başarısı üzerinde % 50 oranında etkili olduğu tespit edilmiştir. Kenya'da 1973'te yapılan bir araştırmada ise, babanın geliri ile bireyin gördüğü eğitimin türü ve düzeyi arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür (Carnoy, 1989:498). Bu nedenle, eğitim yasal olarak herkesin hakkı olsa dahi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması pek çok ülkenin, özellikle de az gelişmiş ülkelerin çözmesi gereken sosyal problemlerin başında gelmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliğinin sosyolojik bir kavram olarak doğuşu on dokuzuncu yüzyıla rastlar. İngiltere'de 1870 tarihli Eğitim Yasası'yla yürürlüğe giren "farklılaştırılmış eğitsel fırsat" anlayışı bir yandan sanayileşmenin ihtiyaç duyduğu işgücü için "temel eğitim", öbür yandan da bazı ailelerin çocuklarına uygun gördükleri "iyi eğitim" olmak üzere çift başlı eğitim ihtiyacına cevap vermektedir.

Ancak bu anlayışın feodaliteden bir adım ilerideki toplumsal tabakalaşma düzenini korumak gibi çok önemli bir işlevi yerine getirdiğini gözden uzak tutmamak gerekir (Tan, 1988:247). Nitekim, yirminci yüzyılın ortasında Batılı ülkelerin çoğunda orta öğretimin tüm toplumsal sınıflara yayılmasıyla, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleştiği sanılmıştır. Ne var ki, orta öğrenimin yetenek temeline göre herkese açık olmasına rağmen, eğitsel-toplumsal fırsatlarda değişme ihtimalinin kolay kolay gerçekleşemeyeceği daha II.Dünya Savaşının sonunda belli olmuştur. İngiltere'de, A.B.D.'nde ve Kanada'da pek çok araştırma, eğitim reformlarının farklı toplumsal tabakalardan gelen öğrencilerin başarı oranlarını değiştiremediğini ortaya koymuştur (Tan, 1988:252). Çünkü, A.B.D.'nde Coleman, İngiltere'de Plowden raporları göstermiştir ki, tüm çocuklara eşit okul şartları (eğitim girdileri) sağlandığı zamanlarda bile sonuçlardaki (eğitim çıktıları) eşitsizlik pek az değişebilmektedir; zira, bilişsel eşitsizlik okulun donanımı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen nitelikleri gibi özelliklerden değil, ailelerden kaynaklanmaktadır (Tan, 1988:253).

Ailenin gelir düzeyi düşükse ya da ekonomik faaliyet tüm aile üyelerinin katılımını gerektiriyorsa, aile, çocukları için zorunlu olan ilköğretimden sonra bir eğitim düşünmemekte ve çocuklarını çalışmaya yöneltmektedir. Böyle bir ailede genç yaşından itibaren çocuğun emeğinden yararlanılmakta ve aileye ekonomik katkıda bulunması beklenmektedir (Eserpek, 1977:155). Dolayısıyla, eğitim imkânlarından yararlanılması bakımından gelir dağılımının niteliği önem taşımaktadır.

Tablo 5'te 2009-2010 yılları itibarıyla Türkiye'de nüfusun % 20'lik dilimlerinin millî gelirden aldığı pay gösterilmiştir. Buna göre en fakir nüfus dilimi ile en zengin nüfus diliminin gelirden aldıkları paylar arasında büyük uçurum olduğu görülmektedir. Öyle ki, 2010 yılında nüfusun 1/5'i gelirin yaklaşık olarak yarısını (% 46,4) alırken, nüfusun 4/5'i de geri kalan yarısını (%53,6) paylaşmak zorunda kalmıştır.

Tablo 5: Nüfus Dilimlerinin Milli Gelirden Aldıkları Pay (%)

Nüfus Dilimleri	**2009**	**2010**
Birinci % 20'lik Dilim (en fakir)	5,6	5,8
İkinci % 20'lik Dilim	10,3	10,6
Üçüncü % 20'lik Dilim	15,1	15,3
Dördüncü % 20'lik Dilim	21,5	21,9
Beşinci % 20'lik Dilim (en zengin)	47,6	46,4
Genel Toplam	100	100

Kaynak:TÜİK Haber Bülteni, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2010

Öte taraftan, gelir dağılımının dengesiz yapısıyla tezat oluşturacak şekilde eğitimin ücretli olması, eğitimin ancak bu ücretleri ödeyebilecek maddî koşulları bulunan sosyoekonomik kesimlerin tekelinde kalmasıyla sonuçlanmaktadır. Ödeme gücü, eğitim harcamalarını karşılayamayacak düzeyde olanların eğitimdeki fırsat eşitliğinden yararlanamaması, tabakalar arasında beklenen hızda bir geçişin gerçekleşmeyeceği (Eserpek, 1977:155), yani, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretileceği anlamına gelmektedir.

Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin % 97'si herhangi bir ödeme yapmayı gerektirmeyen devlet okullarına devam etmekte; ancak, Türk ailelerinin eğitime yaptıkları özel katkılar ilköğretime yapılan toplam kamu ve özel harcamaların yaklaşık % 36'sını oluşturmaktadır. Eğitim alanında gösterilen bu çabanın değişik gelir seviyelerine dağılımı yüksek derecede eşitsizlik göstermektedir: en zengin % 20 aile, en yoksul % 40'tan 14 kat daha fazla eğitim harcaması yapmaktadır. Bu harcamaların temelinde özel dershanelerin başı çektiği paralel eğitim sistemi[13] yatmaktadır. 2009-2010 verilerine göre dershaneler yaygın ilköğretim okullarıyla hemen hemen eşit sayıda 1,2 milyon kayıtlı öğrenciye sahiptir. Dershanelere devam, üniversiteye giriş şansını arttırmakta; ayrıca, özel derslere de bir hayli yüksek

[13] (Bakınız, s.69, Şekil 2: Paralel Hatlar Modeli.) Bu model, zümre esasına dayalı toplumlarda görülen bir model olup toplumsal eşitsizlikler üzerine kurulu bir eğitim sistemini ifade etmektedir.

harcama yapmak (ortalama 1,250 ABD doları) gerekmektedir. Türkiye'de görülen gelir dağılımındaki eşitsizlik (Tablo 5), pahalı dershanelere erişim kaynaklarının dengesiz paylaşımını sürdürmekte ve eşit eğitim fırsatlarını ciddî şekilde baltalamaktadır (Dünya Bankası Raporu, 2011:xiii).

Çocuğun aile içerisinde sahip olduğu maddî imkânların yanı sıra, ailenin ona kazandırdığı motivasyon da çok önemlidir. Anne babanın eğitim ve kültür düzeyi, çocuğa karşı pedagojik vaziyet alışlar, sahip oldukları ideallerin kuvveti, çocuklarının geleceğine dair istekleri, okul çalışmalarına karşı duydukları ilgi çocuğun eğitime ilişkin tutumunun oluşmasında etkili olabilecek belli başlı faktörlerdir (Yazıcı, 1993:30). Nitekim, alt sosyal tabakalarda eğitime daha az önem verilmekte, eğitimin toplumda oynadığı rolün değeri yeterince kavranamamaktadır. Ancak, eğitimin gelir getiren meslek kazandırma özelliği alt sosyal tabakaların eğitime ilgisini artırabilmektedir (Yazıcı, 1993:31).

Tezcan (1994:148), sosyal tabaka özelliklerinden biri olarak aile büyüklüğünün eğitim imkânlarından faydalanma üzerindeki etkilerine değinmekte ve çocuk sayısının nispeten fazla olduğu alt tabakaların geniş ailelerinde, bu durumun, çocukların eğitimiyle yeter derecede ilgilenilmesinde engel oluşturduğunu belirtmektedir. Yine, Tezcan'a göre (1994:149) boşanmış aile çocuklarında diğer ruhsal uyumsuzlukların yanı sıra okul başarısızlığı da daha fazla görülmektedir.

Sosyal tabakaya bağlı olarak dil konusundaki farklılıkların, çocuğun eğitim imkânlarından yararlanma biçimi ve düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirtmek gerekir. Ana-babalardaki yeterli tekniğin varlığı veya yokluğu, çocuğun kelimeleri anlaması veya karmaşık durumlarla baş edebilmesine yardımda kalıcı etki oluşturabilmektedir. Bernstein, çalışan sınıf ve orta sınıf çocuklarının dil kullanımını çözümlemiş ve dikkate değer farklılıklar bulmuştur. Her iki sınıfın çocukları, "sınırlı (genel) dil"i[14] öğrenirler; ama, orta sınıf çocukları sınırlı dile ek olarak biçimli

[14] Sınırlı (genel) dil: basma kalıp deyimlerin kullanıldığı, duygu ve düşüncelerin açıklık ve kesinlikle ifade edilemediği, ama anlamı netleştirmek için harekete, sesin alçalıp yükselmesine ve daha ileri açıklamalara dayanan sıradan konuşma dili.

(gelişmiş) dili de öğrenirler. Çünkü orta sınıftaki anneler, çalışan sınıftaki annelerle karşılaştırıldığında, daha uzun cümleler, daha karmaşık gramer, daha fazla sıfat, daha fazla kelime kullanmaktadırlar. Ayrıca onlar, daha sık belirgin direktifler verdiklerinden, çocuğun kendisinden ne beklendiğini bilmesine imkân sağlarlar ve çocuğun başarılarına gereken değeri verirler (Havinghurst ve Neugarten, 1987:112-113).

A. Kurtkan Bilgiseven, alt tabakaya mensup kabiliyetli çocukların fırsat eşitliğinden tam mânâsıyla yararlandırılabilmeleri için, sosyal sınıf durumundan ileri gelen olumsuz etkilerin ortadan kaldırılabilmesi amacıyla bazı tedbirlerin alınması gerektiğine işaret etmektedir (1992:248-250). Bu tedbirlerin ilki, alt tabakaya mensup ailelerin burs ve diğer eğitim imkânlarından çocuklarını yararlandırma konusunda gösterdikleri çekimserliğin ortadan kaldırılması için, kitle iletişimini sağlayan tüm vasıtalardan yararlanılarak eğitimin sağlayacağı imkânlar konusunda ailelerin aydınlatılmalarıdır.

İkincisi, özellikle köylerde yaşayan ve kalabalık bir tabaka oluşturan alt gelir gruplarındaki çiftçi ailelerinin çocuklarının yavaş ve görerek öğrenme üslûbuna sahip olmalarından ötürü, bu çocukların şehirli çocuklara uygulanan öğretim tarzından ve test usullerinden farklı usullere göre yetiştirilip, kendileri için en uygun eleme sistemlerinin geliştirilip uygulanmasıdır.

Üçüncü olarak, alt gelir gruplarına giren ailelerde annelerin, eğitim seviyelerinin düşüklüğü sebebiyle, çocukların dilleri gelişememekte, anlama ve ifade gücü düşük kalmaktadır. Bu gibi çocukların, kendileriyle aynı sınıfta olan ve çok daha iyi dil gücüne sahip bulunan diğer öğrencilerden geri durumda kalmamaları, ancak, küçük yaştan itibaren ana okullarından faydalanmalarıyla kısmen mümkün olabilir. O nedenle ana okullarının yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Biçimli (gelişmiş dil): karmaşık olup, hatasız deyimleri içerir ve bu dil, yaşantıları düzenlemek için sınırlı dilden daha büyük gizil güç sağlar. Bernstein'e göre, sadece sınırlandırılmış dili öğrenen çocuğun, diğer insanlarla etkileşimde ve yeni şeyler öğrenmede yetenekleri sınırlanmıştır; çünkü, çocuğun dili yaşantısını düzenleme yeteneğini sınırlar. Gelişmiş dilin ustası olan çocuk, duygular ve düşünceler arasındaki ayırımı ve karmaşık düşüncelerin açıklıkla ifadesini sağlayacak bir araca sahiptir (Havinghurst ve Neugarten, 1967:149-169'dan aktaran Koçak, 1987:113)

Dördüncü tedbir olarak, gezici kütüphanelerin çocuk bölümü kitapları zenginleştirilerek, eğitim seviyesi düşük annelerin çocuklarının düzenli kitap okumalarının temini ve takibi sağlanabilir. Bu kitaplarda realist ve başarı arzusu aşılayıcı yazılar yer almalı, çocuğun şahsi menfaati ile toplum menfaatinin paralel olduğunu öğrenmesine imkân veren ahlâkî bir telkin amacı güdülmelidir.

Son olarak, köylerde alt tabakaya mensup bireyler eğitim yoluyla sosyal hareketliliğe maruz kalarak köyü terk etmekte ve şehirlerde hizmet almaktadırlar. Böylece, köy çocuklarının okutulmasından köy kalkınması adına fayda sağlanamamaktadır. Halbuki, artan eğitim fırsatlarının iktisadî gelişmeyi teşvik edebilmesi için köy ve şehir çevreleri, ziraat ve sanayi sektörleri arasında gelişme bakımından denge ve birbirini tamamlama durumu gerçekleştirilmelidir. Bunun için köye eğitim imkânlarının götürülmesi tek başına yetmemekte; köyde mülkiyet sistemi, optimal arazi büyüklüğü, kredi ve pazarlama imkânları, sermaye durumu gibi çeşitli problemlerin de halledilmesi gerekmektedir. Ancak o zaman, köylünün kollektif bir mobiliteye maruz kalması ümit edilebilir.

4.2.1. Elit Eğitimi

Köken olarak elit kavramı, seçme anlamına gelen Latince "eligre" ve seçilmiş anlamına gelen "electa" kelimelerinden türemiş olup, batı toplumlarında üst düzey askerler ve soylular gibi toplumsal saygınlığı fazla olan sosyal grupları tanımlamak için kullanılmıştır (Arslan, 2007:2).

Kavramın sosyal bilimler alanında kullanılması on dokuzuncu yüzyılın sonlarına rastlar. Elit (seçkin) kavramının bilimsel alanda popülarite kazanması Pareto sayesinde olmuştur. Pareto seçkin'i iki şekilde tanımlamıştır. Çok genel olan ilk tanımda Pareto, insan faaliyetlerinin her dalında her bireye kapasitesinin göstergesi olarak bir not verildiğini varsaymaktadır. Meselâ, en iyi hukukçuya on verirken, müşteri bulamayan hukukçuya sıfır verilmektedir. Dürüst olmayan yollara başvurmuş olsa da, milyonlar kazanan birine on verirken, binlerce lira kazanana altı, yoksullar evine düşene sıfır vermektedir. Böylece, kendi faaliyet dallarında en yüksek endekslere sahip olanlardan oluşturulan bu sınıfa seçkinler (elit) adını

vermektedir (Bottomore, 1996:7). Pareto, bu tanımı sadece toplumsal hayatın her alanında bireysel yeteneklerin eşitsizliğini vurgulamak ve asıl üzerinde durduğu "yönetici seçkin" tanımı için başlangıç oluşturmak için kullanır. Bu sınıf, hükümette dolaylı ya da dolaysız olarak önemli rol oynayan bireylerin oluşturduğu yönetici seçkinler ve geri kalanların oluşturduğu yönetici olmayan seçkinler diye ikiye ayrılmaktadır. Böylece Pareto, toplumda iki katman ayırt etmektedir: (1) Hükümet üzerinde etkisi olmayan alt katman, yani seçkin olmayanlar; (2) a. Yönetici seçkinler ve b. Yönetici olmayan seçkinler olarak ikiye ayrılan üst katman, yani seçkinler (Bottomore, 2007:8).

Bottomore (2007:8-9), Pareto'nun elit kavramına ulaşmak için önce, toplumda normal bir servet dağılımı eğrisi fikrini ortaya attığını belirtir. Pareto'ya göre bireyler zeka düzeyleri, matematiğe yatkınlıkları, müzik yetenekleri, aktörel karakterleri vb. gibi başka ölçütlere göre düzenlendiklerinde, servet dağılımındakine benzer dağılım eğrileri ortaya çıkacaktır. Dahası, bireyler siyasal ve toplumsal güç ve nüfuzlarına göre sıralandıklarında da servet hiyerarşisindeki aynı yeri tutacaklardır. Böylece Pareto, seçkinler ile yığınlar arasında ilk sistemli ayrımı yapmış ve seçkinlerin bir aristokrasiyi temsil ettiğini savunmuştur.

Gökalp'e göre (Göle, 2008:83), iki tür seçkin bulunur: reformcular ve yaratıcılar. Reformcular, kolektif bilincin temsilcileri, kültürel bir topluluğun ortak duygularının tercümanlarıdır. Mekanik dayanışmanın görüldüğü toplumlardaki seçkinler, reformcudur. Fakat işbölümü arttıkça, yaratıcı seçkinler ortaya çıkar. Rollerin farklılaşmasıyla birlikte, bir mesleki bilinç oluşur. Bireylerin toplumla bütünleşmelerini sağlayan bu yatay işbölümüdür. Bu çerçevede, reformcu seçkinler kültürel temelde "yaratıcı muhayyile"yi temsil ederken, yaratıcı seçkinler, medenî bir milletin "yaratıcı zekâları"dır. Reformcuların eylemi alelacele düşünülmüş ve heyecan doludur. Yaratıcılarınki ise, yöntemsel bir düşünceden doğar. Reformcuların işlediği kolektif bilinçten kültür doğar, yaratıcıların toplumsal bilincinden eğitim ve medeniyet doğar. Dolayısıyla, seçkinler kültürü keşfetmek ve medeniyeti ülkeye yerleştirmek için halka gitmelidir.

Günümüzde genel anlamda değerlendirildiğinde elit kavramı, toplumsal yapı içinde en üst tabakaya mensup bireyleri tanımlamada kullanılır (Arslan, 2007:3). Bu anlamda Bottomore, elit'i "statüsü yüksek olan işlevsel, esas olarak profesyonel kümeler" için kullanmaktadır[15] ki, bu çalışmada da elit ile kast edilen anlam budur. Bu tür seçkinler üzerine yapılacak inceleme, Bottomore'un ifade ettiği gibi (1996:14), birkaç yönden yararlı olacaktır: değişik toplum tiplerini ayrıştırmada ve toplumsal yapıdaki değişmeleri açıklamada göz önüne alınması gereken en önemli olgular arasında seçkinlerin boyutu, farklı seçkinlerin sayısı, onların birbirleriyle ve siyasal erki kullanan kümelerle ilişkileri bulunmaktadır; seçkinlerin kapalı ya da açık karakterde olması, ya da başka bir deyişle üyeleri arasına katılmanın niteliği ve bunun ima ettiği toplumsal hareketlilik derecesi de aynı şekilde önemlidir.

Profesyonel kümeler anlamında elit, bireysel kapasitelerin önemini vurgular. Çünkü yüksek kapasiteli bireylerin eğitimi, beşeri sermaye özelliği göstermelerinden ötürü, özel bir önem taşımaktadır. Özellikle az gelişmiş ülkelerin sahip oldukları beşeri sermayeden en üst düzeyde yararlanmaları onların ekonomik ve sosyal gelişmeleri için hayati önem taşımaktadır. Zira, çoğu toplumda çok üstün zekalıların dağılımı % 2-3 gibi orana denk gelmekte[16] ve toplumun küçük, ama önemli bir bölümünü oluşturan bu kesimin eğitimi meselesi büyük önem taşımaktadır.

I. ve –özellikle- II. Dünya Savaşı sonrasına kadar olan dönemde elit eğitimi genellikle, üst tabakanın çocuklarının eğitimi şeklinde anlaşılmıştır. A. Kurtkan Bilgiseven (1992:58-64), elit eğitimine modern dönemde yaşanan gelişmeler açısından yaklaşmış ve -aşağıda kısaca değinildiği gibi- elit eğitiminden fırsat eşitliğine dönüşüm süreci hakkında ayrıntılı bilgi vermiştir. Buna göre, İngiltere

---

[15] Bottomore, Pareto'nu kullandığı "yönetici elit" kavramı ile örtüşecek şekilde, Mosca'nın kullanımını tercih ederek, "siyasal sınıf" kavramını kullanmaktadır. Bottomore, bu kavramın kapsamına hükümet ve yüksek idare üyelerini, askeri önderleri, kimi durumlarda da, bir aristokrasinin ya da kraliyet hanesinin siyasal açıdan nüfuzlu ailelerini ve güçlü ekonomik kuruluşların önderlerini dahil etmektedir (1996:14).

[16] Wechsler'in yetişkinlerin sözel betimleme düzeylerine dayanarak geliştirdiği ölçeğe göre çoğu toplumda zeka bölümünün (ZB) dağılımı şöyledir: Çok üstünler % 2,2; üstünler % 6,7; Parlak normaller % 16,1; Normaller % 50,0; Donuk normaller %16,1; Sınırda olanlar % 6,7; Geri zekalılar %2,2 (Morgan, 2011:269).

1944 tarihli Eğitim Kanunu çıkıncaya kadar hemen hepsi de üst tabakalara mensup olan bir çocuk azınlığına tahsil yaptırabilmiştir. Halk çocukları için ayrı, yukarı tabakaların çocukları için ayrı eğitim durumları hasıl ettiği için sosyologlar bu eğitim tarzına "iki yollu eğitim" adını vermişlerdir.

Fransa da, eğitimi imtiyazlıların hakkı olarak görmüş, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında, yirminci yüzyılın başlarında azınlık bir gruba yüksek tahsil imkânı sağladığı halde kalabalık kitleleri bundan mahrum bırakan iki yollu eğitimi terk etmiş, II.Dünya Savaşı'ndan sonra genel eğitime geçmiştir.

Almanya'da bireysel hürriyet eğitimi 1830 ve 1848 ihtilâllarıyla alevlenmiş, Nazi diktatörlüğünün baskısına uğramış ve bu nedenle büyük sanayiye dayalı fırsat eşitliği anlayışının gelişmesine kadar iki yollu eğitim uygulaması devam etmiştir.

Sovyet Rusya gibi bazı komünist rejimlerde da imtiyazlılar eğitimi söz konusu olmuş, ilkokul eğitimi genel olmakla beraber orta okul bakımından komünist parti imtiyazlıları Çar dönemindeki ileri gelenlerin yerini almıştır.

Ülkemizde elit eğitimi Osmanlı İmparatorluğu devrinde batı ülkelerinden farklı bir şekilde uygulanmıştır. Esas olarak Hıristiyan tebaadan alınan yetenekli çocukların yetiştirilerek devlet adamı ve asker yapılması amacıyla kurulan (Akyüz, 2010:94) Enderun Mektebinde, üstün zekâlılara ve yeteneklilere yönelik programlarla ortalama 15 yıl eğitim verilmekteydi. Bir çeşit kamu yönetimi okulu olarak nitelendirilebilecek olan Enderun Mektebi, devletin ihtiyaç duyduğu üst düzey idarî/bürokratik ve askerî personelin yetişmesini sağlamıştır (Doğan, 2010:162). Amerikalı eğitimci Kazamias'ın "Platon'un idealindeki okul" olarak nitelediği (Erdoğan, 2011:12) okulun, Osmanlı toplumunda halk ile aydın kesim arasında kültürel zıtlaşmaya neden olduğu düşünülmektedir (Türkdoğan, 2004:121-125). Ayrıca merkezi yönetimi ele geçiren bu devşirme unsurların, kendi yakın akrabalarını önemli mevkilere getirerek güç odakları oluşturmaları neticesinde Osmanlı toplumunda üst sınıfın çoğunluğu Türk olmayan unsurlardan oluşmuş oldu. Karpat (2008:46), bu sürecin on beşinci yüzyılda başladığını savunarak, bu yüzyıldan sonra devşirme bürokratların, Türk-Müslüman Osmanlı soylularının karar alma pozisyonlarına katılımını engellediğini belirtmektedir.

Elit eğitiminin, bu şekilde, üst tabakanın çocuklarının eğitimi olarak kabul edildiği anlayış ile demokrasi fikri arasındaki karşıtlığı iki biçimde dile getirmek mümkündür (Bottomore, 1996:15). İlki, elit teorilerinde bireysel yeteneklerin eşitsizliği üzerinde ısrarla durulması, bireylerin temelde eşitliğini vurgulayan demokratik siyasal düşüncenin özsel çizgisine karşı çıkmaktadır. İkincisi, yönetici azınlık fikri demokratik çoğunluk yönetimi teorisiyle çelişmektedir. Ancak, Bottomore'a göre (1996:16), bu karşıtlığın bu kadar kesin ve aşırı olması gerekmez. Çünkü, siyasal demokrasinin esas olarak toplumdaki güç konumlarının prensipte herkese açık olması anlamına geldiği ve gücü elinde tutanların her zaman seçmenlere karşı sorumlu olduğu öne sürülebilir. Kaldı ki, demokrasinin savunduğu eşitlik fikri, fırsat eşitliği olarak yeniden yorumlanabilir. Demokrasi o zaman -siyasal olduğu kadar ekonomik ve kültürel- seçkinlerin ilke olarak "açık" olduğu ve üyelerini gerçekte bireysel meziyetlere göre farklı toplumsal katmanlardan topladığı bir toplum tipi olarak ele alınacaktır.

Aytaç da (1985:38), demokrasi fikri ile seçkin eğitimini bağdaştıran görüş üzerinde durarak, bu görüşü, eğitim sistemlerinin demokratlaşması sürecinde açıklamaktadır. II.Dünya Savaşına kadar olan dönemde, üst tabaka ile halk çocuklarına ayrı ayrı eğitim veren İngiltere, Fransa, Almanya gibi Avrupa ülkeleri bu dönemden bütün tabakalara mensup çocuklar için ortak bir ilkokulu kabul etmiş, orta öğretime yerleştirme için ise eleme sınavları sistemi getirerek kabiliyetli öğrencileri desteklemeye çalışmışlardır. Ancak "eleyici" ve "dikey" kuruluş özellikleriyle karakterize edilen bu okullar iki noktada kabiliyetleri desteklemediği, tam tersine engellediği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Buna göre:

a. Sınav sistemine göre ortaokula öğrenci alınması, yeni gelişimlerle ortaya çıkan yönetici kadrolara duyulan ihtiyaç oranında kabiliyetleri destekleyip geliştirememektedir.

b. Kabiliyetlerin desteklenmeyişi alt tabakalara mensup çocukların "elenmesi" işinde kendini göstermektedir. Okullar, demokratlaşma ilkelerinin aksine olarak sosyal statülere göre bir eleme yapmaktadır.

Okulların antidemokratik özellik göstermesinin nedenlerini Aytaç (1985:38-44), eleme işinin 10-11 yaş gibi çok erken bir devrede yapılmasında, seçme sisteminde kullanılan sınav sistemlerinin objektif kriterlere uygun olmamasında ve sistemin alt tabaka çocuklarını eleyici bir işlev görmesinde aramaktadır.

Böylece, üst tabakaların çocuklarına yönelik elit eğitimi Avrupa'da II.Dünya Savaşı yıllarından sonra terk edilmiş olmakla birlikte, onun yerini alan eğitim sistemi statü esasına dayalı bir elit eğitimi olarak işlemiştir. Zira, eğitim yasal olarak tüm toplumsal tabakalara mensup bireylerin hakkı olsa da, anne ve/veya babası yüksek statü sahibi olan çocuklar eleme sınavlarında diğerlerine göre daha avantajlı olmuşlardır. Sonuç olarak, 1960'lı yıllara gelindiğinde elit eğitimi tartışmaları yerini fırsat eşitliğine dayalı eğitim modeli tartışmalarına bırakmıştır.

4.2.2. Fırsat Eşitliğine Dayalı Eğitim Modeli

Demokrasilerde eğitim açısından toplumun temel amacı, hiçbir ayrım yapılmaksızın herkesin kabiliyet ve yeteneklerini en elverişli biçimde geliştirmek için eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olmalarını sağlamaktır. Burada "fırsat" ve "imkân" eşitliğini birbirinden ayırmak gerekmektedir. İmkân eşitliğinin sağlanması, eğitim hizmetini üretenlerin bu hizmeti bütün vatandaşlara ulaştırabilmesiyle mümkündür. Bundan sonra ise kişilerin kendi gelirleri, eğitimden beklentileri, eğitime dair tutumları, hazır bulunuşluk düzeyleri, sosyal çevreleri vb. değişkenler onlara sunulan imkânlardan yararlanma şansını farklılaştırabilecek veya eşitleyebilecektir (Ünal, 1991:54). Çoğu toplum eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini hedeflese de, bu hedefe varılması hemen hemen imkânsız görünmektedir. Bununla birlikte, eşitlik hedefi eşitsizliklerin azaltılmasını sağlayabilir.

Eğitimde fırsat eşitliğiyle ilgili dört farklı anlayıştan söz etmek mümkündür (Kurtkan Bilgiseven, 1992:137-138). Birincisi, herkese eşit miktarda eğitim sağlamaktan ibarettir. Eşitliğin böyle aşırı bir anlayışla ele alınması, kapasite azlığı bulunan bazı kişilere verilecek eğitimin özellikle az gelişmiş ülkelerde malî kaynakların israf edileceği sonucunu doğuracağı açıktır.

Eşitliğin mahiyeti hakkındaki ikinci anlayış, her çocuğa belirli bir asgarî seviyeye gelecek kadar eğitim imkânı verilmesi gerektiği düşüncesine dayanır. Kanunlarla sağlanan zorunlu eğitim uygulamaları, bu anlayıştan beslenmektedir. Zorunlu eğitimden sonrası için, çocukların ancak bir kısmının sağlayabilecekleri standartlar belirlenerek eğitime devam imkânı üstün kabiliyetli çocuklara tanınmış olur. Söz konusu standartların, gerçekten kabiliyete dayalı bir seçme yapıp yapamayacağı hususu, bu anlayışın karşı karşıya olduğu en önemli problemlerdendir.

Üçüncü eşitlik anlayışı her bireyin kendi potansiyelinin, hangi sahada olursa olsun, tamamından istifade etmesine yetecek kadar eğitim imkânına kavuşturulmasıdır. Bu anlamda eşitliğin, bireylerin kendi potansiyellerinden yararlanma hakkı olarak anlaşılması gerekmektedir. Oysa, hemen her ülkede kapasite sahibi pek çok ev kadını daha verimli işlerde çalışmayı sağlayacak eğitim almayı tercih etmek yerine, ev işlerini tercih edebilmektedir. Tersi durumda ise, orta veya üst tabakalara mensup ailelerin teknik ve meslekî eğitim alma kapasitesine sahip çocukları, kapasiteleri müsait olmadığı halde, akademik eğitime yönelme isteği içinde olabilmektedirler.

Dördüncü eşitlik anlayışı, öğretimin girdi ünitesi başına düşen öğrenim hasılası, kabul edilmiş standartlara uygun düştüğü sürece eğitim fırsatlarını arttırmaya devam etmek anlamını taşımaktadır. Bu anlayışın uygulaması, okullarda sınıf geçme oranları ve iş hayatında verimlilik arttığı sürece daha kalabalık grupların yukarı öğrenim evrelerine geçebilmelerine imkân verecek şekilde eğitim fırsatlarının arttırılmasını gerektirir.

Bu dört eşitlik anlayışının ortak noktası, hepsinin de bireylere belirli bir hak garanti etmekten ibaret bir amaç taşıyor olmalarıdır. Bu hakkın sosyal bir kritere dayanması, alt tabakalara mensup çocukların orta veya üst tabaklara yükselmelerini sağlayacak bir araç olarak kullanılması ölçüsünde mümkün olacaktır. Sonuç olarak eğitim, ya dikey mobiliteye imkân tanıyan bir işlevi yerine getirecek; ya da, bunu gerçekleştiremediği durumda, toplumsal eşitsizliklerin kendini koruyarak sürüp gitmesine sebep olacaktır.

Fırsat eşitliğinin sağlanması eğitimde "adalet" ve içerme" boyutlarının geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır (OECD, 2007:29'dan aktaran Polat, 2009:11-12). Fırsat eşitliğinin adalet boyutu, cinsiyet ve sosyoekonomik şartlar gibi kişisel ve sosyal durumların eğitimdeki başarıya engel oluşturmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğrencinin ailesi ve içinde yaşadığı yerleşim yerinin sosyoekonomik ve kültürel şartlarının eğitim başarısı üzerindeki olumsuz etkisinin azaltılması gerekmektedir. Bir diğer deyişle, eğitimde eşitsizliğin azaltılması için öğrencinin doğuştan gelen becerileri ve başarma isteğinin eğitim hayatındaki başarısını belirleyiciliğinin arttırılması gerekmektedir.

Fırsat eşitliğinin içerme boyutu, günümüz toplumunun gerekli kıldığı asgari düzeydeki yeterliklerin ve becerilerin toplumun tüm kesimlerine kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğrenme kabiliyeti, sosyoekonomik durumu, yaşam ortamı gibi şartlardan bağımsız olarak temel becerileri ve yeterlikleri kazandıracak eğitim imkânının herkese sunulması gerekmektedir. Bunun için, öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerine uygun içerik, yöntem ve araçlar kullanılmalıdır.

Eğitimde fırsat eşitliği, yalnızca bireyleri okula kavuşturmak olarak değil, okul içi süreçlerde de bireysel ihtiyaçları karşılayan, çocuğa saygılı ve ona yardımcı olan bir eğitim sistemi kazandırma anlamında kullanılmaktadır (Turgut, 1991:110). Bu anlayışı Aytaç (1985:21), okulların demokratikleşmesi süreci olarak değerlendirmekte ve demokratikleşmeyi fırsat eşitliğinin sağlanması anlamında kullanmaktadır. Bu anlamda, fırsat eşitliğinin sağlanması bazı "dış" ve "iç motifler"e bağlıdır.

Bugünkü durumuyla ele alınırsa, devlet ilk çocukluk devresindeki aile eğitiminde fertlere fırsat eşitliği sağlayacak güçte değildir. Buna ancak, okul sırasında teşebbüs edecektir. Böylece, sosyal dış motiflerin etkisiyle zihnî ve bedenî gelişimlerde meydana gelen ihmal edilmişlikler düzeltilmeye çalışılacaktır. Bunların başında teknik ve ekonomik motifler gelmektedir. Zira, günümüzün teknik ve ekonomik gelişmeleri, hangi seviyede olursa olsun, genç nesillere kendinden önceki nesillerden daha fazla miktarda ve daha yüksek seviyede yetişmiş olmayı bir

zorunluluk haline getirmiştir. Bu ekonomik ve teknik yarış içinde yer alan ülkeler, halk tabaklarındaki geniş kabiliyet yedeklerini harekete geçirmek zorundadır. Öğretim işi, artık, küçük bir seçkinler tabakasının tekelinden kurtarılmaya çalışılmaktadır ki, bu konuda hiç bir ülke doygunluk noktasına ulaşmış değildir; her ülke bu meseleyi, geniş ve uzun vadede kendi bünyesine uygun düşen bir tarzda çözmeye çalışmaktadır (Aytaç, 1985:22-25).

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan dış motiflerden sosyal motifler, sosyal hareketlilik kavramıyla ifade edilmektedir (Aytaç, 1985:29). Önceki bölümlerde bu konu ele alındığı için, burada tekrar üzerinde durulmayacaktır.

Politik motifler, öğrenim hakkının yasal güvence altına alınmasını ifade etmektedir (Aytaç, 1985:31). Bu hakkın tanınması, hak eşitliği ilkesi üzerine kurulu bulunan günümüzün kitle demokrasisinde olmaktadır. Buna göre, demokratik ülkelerde olduğu gibi bizim ülkemizde de eğitim hakkı anayasal güvence altına alınmıştır. Nitekim, anayasamızın 42. Maddesinde "kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" denilerek eğitim ve öğrenim herkesin sahip olduğu bir hak olarak tanımlanmakta; aynı maddenin yedinci paragrafında da "devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar" denilerek eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda devlete sorumluluk yüklemektedir.

Bununla birlikte, başka ülkelerde olduğu gibi, bizim ülkemizde de eğitim hakkının kullanılmasıyla ilgili olarak fırsat eşitsizliği yaratan politikaların varlığından söz etmek mümkündür. Bu konudaki ilk eşitsizlik politikası 1956 yılında, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının temelini oluşturan Maarif Kolejleri'nin açılmasıyla uygulanmıştır (Polat, 2009:26). Yabancı dille eğitim yapılan bu kolejler, 1973 yılında 1789 sayılı Temel Eğitim Kanunuyla Anadolu Lisesi adını almıştır. Beşinci Kalkınma Plânı döneminde (1985-1989) meslekî ve teknik orta öğretim düzeyinde de sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır.

Ülkemizde özel dershaneleri teşvik eden politikalar, eğitimde fırsat eşitsizliğinin yaygınlaşmasının diğer önemli nedenlerindendir. 1950'lerden sonra

özel dershanelere duyulan talep hızla artmış ve dershaneler 1965 yılında çıkarılan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na tâbi olmuşlardır. Dershanelerin bu yıllarda artış göstermesinin altında yatan genel neden, öğrenci sayısındaki artışa karşılık okul ve öğretmen sayılarının arttırılamaması olsa da, diğer nedenlerden bazıları şunlardır (Akyüz, 2010:377):

- Bazı okullarda derslerin boş geçmesi veya yetersiz elemanlarca doldurulması,

- Giriş sınavı ile öğrenci alan okulların kontenjanlarının artan talep karşısında sınırlı kalması ve buralara girişin her yıl daha da zorlaşması,

- Okullarda uygulanan sınav tekniği ile seçme sınavlarındakilerin farklı olması nedeniyle, öğrencilerin bunları öğrenme ihtiyacı duymaları,

- Giriş sınavlarının muhtevası ile okullarda kazandırılan bilgiler arasında özdeşlik bulunmayışı,

- Farklı programlarda geçen lise öğrencilerinin üniversite giriş sınavında aynı sorulara tâbi tutulması,

- Velilerin, çocuklarının iyi yetişmesi için gittikçe daha güçlü bir arzu duyması,

- Giderek zorlaşan üniversiteye girişin en önemli yolunun puanları yükseltici teknikleri ve bilgileri kazanmak olarak görülmesi.

1981 yılındaki hükümet programı, eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları gerekçesiyle uzun dönemde dershaneleri kapatmayı ilke edinmiş ve 16 Haziran 1983 tarihli ve 2843 sayılı kanun, bunların 1 Ağustos 1984'te kapatılacağını öngörmüştür; ancak, 11 Temmuz 1984 tarihli ve 3035 sayılı kanun, özel dershanelerin varlıklarını sürdürmelerine ve yenilerinin açılmasına izin vermiştir (Akyüz, 2010:378). Bugün

gelinen noktada, özel dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi çabasını[17] eğitimde fırsat eşitsizliğini arttırma çabası olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

Geleneksel okul kuruluş sisteminde ortaöğretim kademesinin seçicilik özelliğinin seçme işinin çok erken bir devrede yapılması, seçimin bir defalık olması, seçme işleminin objektif olmaması gibi eksiklikler nedeniyle eleştirildiğini belirten Aytaç (1985:38), fırsat eşitliğini sağlamanın iç motifleri olarak okul sistemlerinin söz konusu eleştirilere fırsat verecek uygulamalardan uzak olması gerektiğini savunmaktadır.

Yine, ortaöğretim kademesinin dikey (zümresel) kuruluş özelliğine sahip olması fırsat eşitsizliği yarattığı için yerini yatay kuruluş sistemine bırakmaktadır. Yatay kuruluş sistemlerine örnek olarak İngiltere ve İsveç'te uygulanan "Birlik Okulları"nı örnek veren Aytaç (1985:129-130), bu sistemin bir yandan eşitlik, diğer yandan ferdî başarı ilkesini senteze soktuğunu ifade etmektedir. Çünkü, içten farklılaşmış[18] bu sistem, kabiliyet çeşitlerine cevap vermek üzere yatay esasta kurulmuş olduklarından dolayı hem yatay, hem de dikey esasta olmak üzere yükseliş veya geçiş imkânları sağlamak suretiyle kuvvetli bir esnekliğe sahiptir. Bu suretle,

---

[17] 12 Mart 2012'de T.C. Devleti Başbakanı yaptığı açıklamada "Bu dershaneler ya liseye dönecekler ya da kapanacaklar…Ben bazı büyük dershanelerle konuştum. Kendileri 'Biz de bu yola girmeyi düşünüyoruz' dediler" derken, başbakan yardımcılarından biri de "Dershaneler zamanla özel okullara ya da başka eğitim kurumlarına dönüşecek. Bunun çalışmasını yapıyoruz" demek suretiyle eğitim politikalarında özel dershanelere daha fazla yer verileceğini ifade etmişlerdir (http://haberegitim.com/dershaneler-kaldirilip-ozel-okula-mi-donusturulecek.html, Erişim Tarihi: 01.06.2012)

[18] Öğretimin öğrencilerin kabiliyet ve ilgileriyle uygunluk içine sokulması işlemi, günümüze kadar, iki model içerisinde çözümlenmeye çalışılmıştır. Birinci modelde, esas olarak okul tipleri ve öğretim tarzları alınıp kabiliyet ve ilgi çeşitleri buna göre gruplandırılmaya çalışılmıştır. İkinci modelde kabiliyet ve ilgiler esas alınıp mümkün öğretim tarzları bunlara göre düzenlenmeye çalışılmaktadır.

Birinci modelde tekabül kurma işlemi, statik bir kabiliyet görüşünden hareket etmekte ve öğretimde ağırlık merkezine, öğretimin kalitesini almaktadır. Çünkü, öğretim organizasyonunda bu tarz bir içten farklılaşma, öğretim seviyesinin düşmesinin önüne geçmek için, uygun kabiliyete sahip olmayanları elimine ederek, daha öğretimin başında negatif bir elemeye gitmektedir. Geleneksel okul sistemlerinde görülen seçkinler eğitiminin ana karakteristiğini bu model oluşturur. Buna karşılık ikinci modelde, dinamik bir kabiliyet kavramından hareket edilmektedir. Bunda amaç, öğrencileri negatif yönde elemek yerine, herkesin sahip olduğu farklı kabiliyet ve ilgileri desteklemektir. Bu modeli kullanmak isteyen okul sistemleri hem yatay, hem de dikey yönde bir esneklik kurma amacı gütmektedirler (Aytaç, 1985:126-127).

gelecekteki toplum hayatına atılacak vatandaşlar, mensup oldukları sosyal ve ekonomik menşelerine bağlı "eleyici" bir öğretim yerine, kabiliyetlerine uygun düşecek "destekleyici" bir öğrenim imkânına kavuşturulmuş olmaktadır.

ABD'nde yapılmış olan Eğitimde Fırsat Eşitliği İncelemesi, eğitimde tek bir fırsat eşitliği olmadığını, aşağıda verilen, beş çeşit eşitsizlikten söz edilebileceğini ortaya koymuştur (Coleman, 1971:233-240'dan aktaran, Ünal, 1987:203-204).

Birinci tip eşitsizlik, okullar arasındaki okul binaları, kütüphaneler, öğretmen nitelikleri ve bunlara benzer girdiklerdeki farklılıklardır.

İkinci tip eşitsizlik okulların ırksal bileşimi ile tanımlanabilir; farklılaşmış okul, eşit değildir.

Üçüncü tip eşitsizlik, doğrudan doğruya toplumda bulunan okul girdilerini ve çeşitli gözlenemeyen özellikleri içerir. Bu özellikler öğretmen morali, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili beklentileri, öğrencilerin öğrenmeye ilgileri gibi faktörlerdir.

Dördüncü tip eşitsizlik, eşit hazır bulunuşluk düzeylerine ve yeteneklere sahip bireyler açısından okulun sonuçlarıyla tanımlanabilir. Bu tanımlamada eğitimde fırsat eşitliği, belirli bir bireysel girdi için sonuçların eşitliğidir.

Beşinci tip eşitsizlik, eşit olmayan hazır bulunuşluk ve yetenek düzeylerindeki bireyler açısından okul sonuçları ile tanımlanabilir. Bu tanımlamada fırsat eşitliği, farklı bireysel girdilerin sonuçlarındaki eşitliktir.

İncelemenin konu ettiği eşitlik tanımları iki gruba ayrılabilir. İlk üç tanım, girdi kaynakları ile ilgilidir. Son iki tanım ise, sonuçlar ile ilgilidir. Fırsat eşitliğinin sağlanması için girdilerin mi, yoksa sonuçların mı dikkate alınması gerektiği tartışmalı bir konudur. Bununla birlikte, Tan'ın da belirttiği üzere (1988:258), kavramın evrim çizgisi girdilerden çıktılara yönelen bir eşitlik anlayışı doğrultusundadır. Ne var ki, Tan, böyle bir anlayışın da yakın gelecekte gerçekleşebileceğini düşünmenin güç olduğu görüşündedir.

Ünal ve Özsoy da (1999:39), Tan'la benzer bir görüşü paylaşarak eğitimde fırsat eşitliğinin Türkiye için bir Sisyphos[19] miti olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü Ünal ve Özsoy'a göre (1999:71), ülkemizde eğitim kapitalist toplumu oluşturmaya yönlendirilmiş, bu da eğitimin yaygınlaşmasını ve eğitim hizmetlerinin tüm toplumsal kesimlere ulaşmasını engellemiştir. Nitekim, kolejlerin ve üniversitelerin prestij açısından sıralanmalarının eşitsizliğin oluşmasına neden olduğu bilinmektedir. Çünkü bu kolejlere ve üniversitelere, çoğunlukla elit okullardan ve çevrelerden gelen öğrenciler girebilmektedirler. Bu üniversitelerden mezun olanların ise, daha fazla iş bulma ve kazanç sağlama şansından söz edilebilir (Akan, 2004:42).

Coleman'ın da ifade ettiği gibi (Tan, 1988:258), eğitimde fırsat eşitliğine ancak yaklaşılabilir, asla ulaşılamaz. Kavram, bir bakıma fırsat eşitliğine yakınlık derecesinden ibarettir. Böyle olsa bile, demokratikleşmeye çalışan çoğu toplumlar için fırsat eşitliğine dayalı bir eğitim modelinin kurulması, bir ideal olarak demokratikleşmenin ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

[19] Sisyphos, tanrılarca, cehennemde her seferinde doruğa varmadan geriye yuvarlanan iri bir kayayı sonsuza dek bir dağın eteğinden yukarıya doğru itmeye mahkûm edilen bir Yunan mitoloji kahramanıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN YENİDEN ÜRETİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜ: ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA

Bu kısımda araştırmanın konusu, amacı ve önemi, kapsam ve sınırlılıkları, yöntem ve tekniği, evren ve örneklemi, hipotezleri ve anahtar kavramları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, toplumsal eşitsizliklerin nedenleri çerçevesinde eğitimin toplumsal eşitsizliklerin giderilmesindeki rolü tartışılmakta ve günümüz Türk toplumunda eğitimin bu rolü yerine getirmesinde kısıtlayıcı, engelleyici bir fonksiyon gören sosyoekonomik, kültürel ve politik faktörler ele alınmaktadır.

Çalışmanın amacı, eğitimin eşitsizlikleri gidermede kendisinden beklenen rolü yerine getiremeyip, tersine dönen bir işleyişle, eşitsizliklerin yeniden üretilerek sürdürülmesine nasıl katkı yaptığının ortaya konmasıdır. Böylece eğitimin, toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmenin bir aracı olarak işlemesinde hangi mekanizmaların etkin olduğunun tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu tespitler, aynı zamanda çözüm yollarının neler olabileceğini örtük olarak içermektedir.

Söz konusu tespitler, pek çok açıdan önem taşımaktadır. Her şeyden önce, gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'nin kıt kaynaklarını en verimli şekilde kullanması hayatî önem taşımaktadır; özellikle bu kaynak, beşeri sermaye olarak ifade edilen ve israf edildiğinde meydana gelecek olan kayıpların telâfi imkânı olmadığı nitelikli insan gücü ise, bu insanların sahip oldukları zeka, yetenek ve kabiliyetlerin ülke kalkınmasına kanalize edilebilmesi amacıyla eğitilmeleri daha bir önem taşımaktadır. Onlarca yıldır Türkiye'nin ulaşmaya çalıştığı "muasır

medeniyetler seviyesine yükselmek" hedefinin, hedef olmaktan çıkıp artık gerçeğe dönüşmesinin ön şartlarından biri olarak eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması bir taraftan ülke kalkınmasına hizmet edecek, diğer taraftan da, toplumsal bütünleşme bakımından gerekli olan orta tabakalaşmanın sağlanmasına katkı sağlayacaktır. Zira, tabakalar arasındaki derin ekonomik ve sosyal farkların eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin arttırılması suretiyle giderileceği yerde, eğitimin söz konusu farkları iyice derinleştirmesinin toplumu birbirinden kopuk hayat süren zümrelere ayrıştıracağı, bunun ise modern toplumda sosyal barışı tehdit eden bir etki yaratacağı açıktır.

Öte yandan, günümüz toplumlarında eğitim görme herkesin temel haklarından biri olarak kabul edilmekte ve bu hakkın kullanılma düzeyi, demokrasinin işlerliğinin ölçütü olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hem bireysel hakların kullanımı bakımından, hem de demokrasinin güçlenip yerleşerek bir kültür halini alması bakımından zorunluluk göstermektedir.

Bu çerçevede, eğitimin toplumsal eşitsizlikleri gidermek yerine sürdürülmesine katkı yaptığı bir toplumda, bu işleyişte etkili olan faktörlerin tespit edilmesi bireysel hakların güçlenmesi, demokratik kültürün yerleşmesi, toplumsal bütünleşmenin sağlanması ve ülke kalkınması bakımından önem taşımaktadır.

1.2. Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırmada toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü incelenmiştir. Bu inceleme, en yüksek sınav puanına göre öğrenci alan fen lisesi ile sınavsız öğrenci alan genel lise karşılaştırması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle, araştırma kapsamı Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Afyonkarahisar merkezde bulunan Atatürk Lisesi ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla, elde edilen bulguların geçerliliği bu araştırma ile sınırlıdır.

1.3. Yöntem ve Teknik

Çalışmada, nicel (kantitatif) araştırma yöntemlerinden anket ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Anketler araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen veriler, sosyal bilimler için geliştirilmiş olan SPSS (Statistical Pakage for theSocial Sciences) istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için One Sample-Kolmogorov-Smirnow testi uygulanmıştır. Çünkü, örneklemi 30'dan büyük olan verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı bu test ile belirlenmektedir. Eğer dağılım normal ise, parametrik analiz yöntemlerinden varyans analizi, t testi veya pearson korelasyonu; normal değilse, parametrik olmayan analiz yöntemlerinden ki-kare testi veya spearman korelasyonu kullanılmaktadır (www.istatistikmerkezi.com). Bu araştırmanın verilerine uygulanan One Sample-Kolmogorov-Smirnow testine ait Assymp.Sig. (anlamlılık) değerinin 0,05'ten küçük (0,000) olduğu bulunmuştur; verilerin dağılımı normal değildir. Bu nedenle, verilerin değerlendirilmesinde parametrik olmayan test yöntemlerinden khi-kare testi kullanılmıştır.

1.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar merkezinde bulunan Atatürk Lisesi ve Süleyman Demirel Fen Lisesinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Evrenin bu iki liseden oluşmasının nedeni, daha önce de açıklandığı üzere, en yüksek puanla öğrenci alan ve sınavsız öğrenci alan söz konusu iki lisenin araştırmanın amaçları açısından daha uygun bulunmasıdır.

Atatürk Lisesi, araştırma önerisinin hazırlandığı dönemde (Ekim, 2009) genel lise iken, anketlerin uygulandığı dönemden (Şubat-Mart-Nisan, 2011) kısa bir süre önce genel liselerin kapatılması çerçevesinde Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Oysa Atatürk Lisesinin araştırmaya dahil edilmesinin en önemli nedeni, sınavsız öğrenci alan genel lise olması idi. Bu özelliğe uygun olarak sınavla Atatürk Lisesine yerleşen 9.sınıf öğrencileri örneklem hesabına dahil edilmemiş,

anket 10., 11. ve 12 sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Süleyman Demirel Fen Lisesinde böyle bir kısıtlılık söz konusu olmayıp, anketlerin uygulandığı dönemde okulda bulunmayan veya bulunduğu halde ankete katılmak istemeyen öğrencilerin dışındaki tüm öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir.

Okul müdürlüklerinden alınan bilgiye göre 2010-2011 eğitim öğretim yılında Atatürk Lisesinde kayıtlı toplam öğrenci sayısı 900 (yukarıda açıklandığı gibi 9. Sınıflar hariç), Süleyman Demirel Fen Lisesinde kayıtlı öğrenci sayısı 380'dir. Buna göre, araştırma evreni 1280 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü ise, % 95 güven düzeyinde ve $\pm$ % 5 yanılgı payına göre, 296'dır (Sencer, 1989:609). Ancak, bu araştırmada örneklemi büyültmenin araştırmacıya ek bir maliyet yüklemediği göz önünde tutularak, olabildiğince evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede 276 öğrenci Fen Lisesinden, 634 öğrenci de Atatürk Lisesinden olmak üzere toplam 910 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma örneklemi basit tesadüfi yöntemle oluşturulmuştur.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları eğitim kurumunun bileşenleri olarak aile, okul ve öğrenci nitelikleri bağlamında oluşturulmuştur. Buna göre, araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

(1) Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmesinde öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri önemli rol oynar.

(2) Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmesinde coğrafi nedenler önemli rol oynar.

(3) Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmesinde okulun fiziki imkanları ile öğretmen ve idarecilerin öğrencilere yönelik tutumları önemli rol oynar.

(4) Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmesinde, öğrencilerin eğitsel başarı açısından sahip oldukları nitelikler önemli rol oynar.

1.6. Anahtar Kavramlar

Eğitim: Sosyolojik olarak eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Diğer bir ifadeyle eğitim, bir toplumsallaşma veya sonradan topluma katılanlar için bir entegrasyon (bütünleşme, kaynaşma, intibak) sürecidir (Ergün, 1994:2).

Eğitimde fırsat eşitliği: Eğitimin bireylere bir hak olarak garanti edilmesi olup bu hakkın, sınıf tezatlarını hafifletmeye hizmet eden sosyal bir karaktere dayanması için, alt tabakalara mensup çocukların orta ve yukarı tabakalara yükselmelerini sağlama hedefinin gerçekleştirilmesinin bir yolu olarak kullanılması gerekmektedir (Kurtkan Bilgiseven, 1992:138).

Dikey toplumsal hareketlilik: Bir ferdin ya da bir grubun bir sosyal tabakadan ötekine geçişidir. Geçiş, yükselen hareketlilik veya düşen hareketlilik şeklinde olabilir (Sorokin, 1974:261). Sorokin'in belirttiği üzere (1974:263), fertlerin dikey hareketliliğe uğramasının en tabiî yolları ordu, kilise, din, okul ve siyasi partiler gibi deneme ve ayıklayıp seçme fonksiyonu olan sosyal kurumlar bütünü ile çeşitli meslekî kurumlardır. Bu kurumların deneme ve ayıklayıp seçme fonksiyonu onların eğitim fonksiyonundan az önemli değildir.

Statü: Fertlerin ve toplumsal grupların toplum içindeki mevkileri ve yerleridir. Toplumsal statü doğuştan elde edilen ve kazanılan statü olmak üzere ikiye ayrılır. Doğuştan elde edilen statü, kast ve benzeri toplumlarında görülür ve biyolojik olarak geçer. Kazanılan statü ise, eğitim yoluyla elde edilir. XIX. yüzyılın en önemli toplumsal değişmelerinden biri, eğitim yoluyla yukarı doğru toplumsal hareketlilik ve kazanılan statüdür. Zira, bir zamanlar fertlerin toplumsal tabakaları bizzat mesleği tayin ederken ve fert bu tayin üzerinde etkili olmazken, günümüzde meslek, statüyü tayin eden ve toplumsal tabakalaşmayı etkileyen bir rol üstlenmiştir (Erkal, 2009:16).

Toplumsal eşitsizlik: Fertlerin toplumsal ve ekonomik nimetlerden eşit faydalanamamaları, çeşitli hak ve menfaatleri başka fertlerle aynı ölçüde elde

edememeleridir. Ancak bunun nedeni, doğuştan ortaya çıkan biyolojik farklılıklar olmayıp, insanların kabiliyet, ihtisas ve liyakatlerine göre değil de, sübjektif şartlara göre muameleye tâbi tutulmalarıdır (Erkal ve arkadaşları, 1997:248).

Toplumsal rol: Bir cemaatte tanınan, kabul edilen her durumu (pozisyonu) işgal edecek şahıslardan ne tarzda davranışlar beklendiğine dair o cemaatin üyeleri arasında oldukça yaygın ve müşterek bir kanaat vardır. İşte, herhangi bir durumu işgal eden bir şahıstan yapması beklenilen şey, o duruma ait rolü temsil eder. Bir rol, o pozisyona ait görevler ve sorumluluklar olarak kabul edilebileceği gibi, aynı zamanda, o pozisyona ait hakların korunması olarak da görülebilir (Krech ve arkadaşları, 1983:59).

Yeniden üretim: Toplumsal alanın yapısının ve ilişkilerin kuşaklar boyunca aktarılarak süregitmesini sağlayan mekanizma (Bourdieu, 2006a: 131).

Fen lisesi: Eğitim-öğretim süresi dört yıl olan, yatılı ve karma eğitim veren, zeka düzeyleri ile fen ve matematik alanlarındaki yetenekleri yüksek olan öğrencileri yüksek öğretime hazırlamayı amaçlayan ve öğrencilerini sınavla alan lise (http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp?ktur=40, Erişim Tarihi: 01.07.2012).

Genel lise: Eğitim-öğretim süresi dört yıl olup, öğrencilere asgari genel kültür veren ve onları yüksek öğretime hazırlayan, öğrencilerini sınavsız alan lise (http://ogm.meb.gov.tr/gos_okbilgi.asp, Erişim Tarihi: 01.07.2012).

2. TOPLUMSAL EŞİTSİZLİKLERİN GİDERİLMESİNDE EĞİTİMİN ROLÜNÜ SINIRLANDIRAN NEDENLER

Eğitimin, dikey sosyal hareketliliği arttırarak kişilere daha yüksek bir toplumsal statü ve gelir sağlaması, ondan beklenen temel faydadır. Ancak ülkemizde, başka ülkelerde de olduğu gibi, eğitim kurumu fırsat eşitsizlikleri nedeniyle bu fonksiyonunu yeterince yerine getirememektedir. Dahası, küreselleşme politikaları bağlamında şekillenen eğitim ve sosyal devlet anlayışları ve bunlardan türetilen politikalar, fırsat eşitsizliklerini azaltarak eğitimin kendisinden beklenen toplumsal fonksiyonları yerine getirmesini sağlayacağı yerde, eşitsizlikleri devam ettirmektedir.

Eğitim kurumunun eşitsizlikleri yeniden üretme fonksiyonu, genellikle, başka eşitsizlikler içeren değişkenlerden de etkilenerek ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, eşitsizliklerin okulda başlamadığı, çocuğun okula gelinceye kadar yaşadığı çevrenin özelliklerinin de etkili olduğu görüşü yaygınlık kazanmaktadır.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında, toplumsal eşitsizliklerin giderilmesinde eğitim kurumunun rolünü sınırlandıran nedenler üzerinde durulacaktır.

2.1. Aileyle İlgili Nedenler

Aile, küçük bir toplumsal grup olarak kabul edilmekle birlikte geniş işlevlere sahip olduğu da bilinmektedir. Nitekim Sayın (1990:2), bu geniş işlevler açısından aileyi "insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı, o güne toplumda oluşmuş maddî ve manevî zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, sosyal, hukukî vb. yönleri bulunan toplumsal bir birim" olarak tanımlamaktadır. Aydın da (2000:38-39) ailenin ekonomik, biyolojik, psikolojik, dini, eğitimle ilgili ve boş zamanların değerlendirilmesiyle ilgili işlevleri olduğunu belirtirken benzer bir görüşü dile getirmektedir.

Toplumun temel unsuru olarak aile, her geçen gün önemini arttıran, sosyal bilimcilerin ilgilerini üzerinde toplayan bir durum kazanmaktadır. Bu ilgi, endüstri sürecine giren toplumlarda kendiliğinden doğmaktadır. Aile bir sosyal grup olarak küçülmüş, fakat kurum olarak güçlenmiştir. Toplumun sosyal yapısı değişirken, ailenin de değişen sosyal yapısında, sosyal ve kültürel rollerinin daha çok güçlendiği gözlenmiştir (Nirun, 1994:19).

Ailenin toplumun mikro boyuttaki bir yapısı olduğunu ifade eden Sayın (1991:531), geleneksel ve teknolojik toplumların özellikleri ile bu toplumlarda gözlemlenen ailenin özellikleri arasında benzerlikler kurmaktadır. Nasıl ki, geleneksel toplumlarda biz duygusu egemendir; otoriter hiyerarşik bir yapı mevcuttur; geleneklere ve göreneklere dayalı bir normlar sistemi toplumsal ilişkileri

düzenler vb.; geleneksel ailede de aynı özellikleri bulabiliriz. Yine, sanayi toplumlarında ben duygusu egemendir; demokratik temelli eşitlikçi bir yapı mevcuttur, akla ve mantığa dayalı normlar sistemi toplumsal ilişkileri düzenler vb.; çekirdek ailede de aynı özellikleri bulabiliriz.

Kapitalistleşme sürecinde ailenin "temel kurum" olma özelliğini kaybederek "yardımcı kurum"a dönüştüğü iddialarına karşılık Özbay, bunun ancak şu şartlarda mümkün olabileceğini savunmaktadır (1984:39): toplumda ailenin tüm işlevlerini yerine getiren başka kurumlar olursa, bireylerin büyük çoğunluğunun emeğini satabileceği bir işi olursa ve bireylerin işten elde ettikleri gelir, tüm ihtiyaçlarını satın alabilecek düzeyde olursa. Oysa en gelişmiş sanayi toplumlarında bile bu şartlar gerçekleşmiş değildir. Bu durumda, bireyle toplum arasında aile aracılığı olmadan olumlu ve uyumlu ilişkiler zaten kurulamamaktadır; o nedenle aile, temel kurum olma özelliğini sürdürmektedir.

Aile içi ilişkilerin çözümlenmesinde bazı önemli kavramlara başvurma gereğinden söz eden Sayın (1991:538), özellikle "güç" kavramı üzerinde durmaktadır. Ona göre, ailede ekonomik gücü elinde bulunduran kişi, aile içinde genellikle egemendir. Benzeri şekilde, eğitim ve bilgi düzeyi de bir güç kaynağı olarak, sahibine, aile içi ve dışı konularda karar alma ve uygulama mekanizmalarına sahip olma fırsatı verir. Güç kaynağının bir diğer şekli, ailenin diğer toplumsal ajanlarla ilişkisinde ortaya çıkmaktadır. Özellikle akrabalık grubuyla olan ilişkiler bu noktada önem kazanmaktadır.

Aile içi ilişkilerin çözümlenmesi kadar, ailenin tarihsel süreçte geçirdiği değişimler de sosyal bilimcilerin üzerinde durduğu bir konudur. Nitekim, Poster, Avrupa ailesinin gelişimiyle ilgili dört farklı modelden söz etmektedir. Bunlar on dokuzuncu yüzyılın ortasındaki "burjuva ailesi", on altıncı ve on yedinci yüzyılın "aristokrat ailesi" ve "köylü ailesi", sanayi devrimi başlarının "işçi sınıfı ailesi"dir (1989:196).

Burjuva ailesinde koca, ailedeki egemen otoriteydi ve fabrikada ya da pazarda çalışarak ailenin geçimini sağlıyordu. Daha az akılcı ve yeteneksiz olduğu

düşünülen karısı, kocanın toplumsal statüsüne uyması için kendisini, hizmetçilerin yardımıyla temizleyip dekore ettiği evine adıyordu. Koca, kadının bağımlı olduğu özerk bir varlık, özgür bir vatandaş olarak düşünülürken, burjuva kadınının benlik duygusu kocasının dünyadaki konumundan kaynaklanıyordu. Evliliğin hoşnutluğu için kadının en önemli ilgisi çocuklara yönelikti. Çocukları toplumda saygın bir yer kazanmaları için büyük bir dikkatle eğitti. Bunun ötesinde, kendisiyle çocuklar arasında öyle derin bir bağ yaratmaya teşvik edildi ki, çocuğun içsel yaşamı ahlâkî bir mükemmellikte biçimlenecekti (Poster, 1989:200). Burjuva ailesinin bu özellikleri, "senyör tipi" erkek-insan ile tam bir karşıtlık içeren "burjuva tipi" erkek-insanın özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Zira, senyör tipinin harcamayı sevmesine karşılık, burjuva tipi tutumluluğu sever. Senyör tipinin görüşleri kişisel değer yargılarının üzerine otururken, burjuva tipinin görüşleri nesnel ve somut değerler üzerine oturmaktadır. Senyör tipi keyif çatmak için yaşarken, burjuva tipi görevlerini yapmak için yaşar (Sombart, 2008:210).

Aristokrat aileler akrabaların, hizmetçilerin, diğer hizmetlilerin ve yanaşmaların bir karışımını içeren ve hane sayısının kırk ile iki yüz arasında değiştiği ailelerdi. Hane üyeleri arasındaki ilişkiler fazlasıyla hiyerarşikti ve roller katı geleneklerle sabitleştirilmişti. Evlilik en üst konumdaki kişilere ait politik bir eylemdi. Zira, soyun kaderi, aile mallarını eksiksiz koruyan evliliklere bağlıydı. Bu nedenle, aristokrat ailelerin merkezi karı koca birliği değil, evin statüsüdür. Çocuklar doğdukları andan itibaren, hizmetçilerin elindeydi; babalar ve anneler, özellikle ilk gelişme yıllarında çocuklarla hiç uğraşmazlardı. Çünkü, çocuk bakımının aristokrat bir kadının asaletine yakışmadığı düşünülürdü. O nedenle, soylu çocuklar, dadılar tarafından emzirilirdi. Çocukların duygusal yaşamı anne babalarının çevresinde merkezîleşmemiş, geniş bir yetişkin şahsiyetler alanına yayılmıştır. Bu ailelerde özelliğe, aile hayatına, annelik sevgisine, romantik sevgiye ve çocuklarla yakın ilişkiye az değer verilirdi (Poster, 1989:.208-213).

Köylü ailesinde üç kuşağın aynı evde yaşadığı görülse de, norm geniş aile biçimi değil, küçük bir karı koca ailesidir. Ancak köylü hayatının temel birliği karı koca ailesi değil, köydü. Köy, köylünün ailesiydi. Çünkü, toplumsal otorite evin

babasında değil, köyün kendisindeydi. Evlilikler, karı koca ve anne babayla çocuklar arasındaki ilişkilerin gelenek göreneklere uygun olup olmadığı köylüler tarafından denetleniyordu. Köylü erkek ve kadınların yerine getirmek zorunda oldukları ayrı görevleri vardı. Köylü kadınları yemek pişirir, çocuklarla ilgilenir, evcil hayvanlara ve bahçeye bakar, hasat gibi önemli zamanlarda tarlalarda diğer köylülerle çalışırdı. Akrabalar, yaşlılar ve genç kadınlar çocuk bakımı işinde anneye yardım ederdi. Çocuklar karı koca ailesinde yaşamın merkezi olarak düşünülmemiş; çoğu zaman, yetersiz beslenen çocuklar yoğun iş yükünden dolayı yalnız bırakılıyordu (Poster, 1989:214-217).

Son olarak, sanayileşmeden yüz yıl sonra, üçte ikisinin en az bir defa dilencilik yapmak zorunda kalacak kadar yoksul yaşadığı tespit edilen işçi ailesi üzerinde durmak gerekmektedir (Hobsbawm, 2008:148). Öyle ki, Poster (1989:223-224), fabrikadaki ücretlerin aşırı düşüklüğü nedeniyle küçük çocukların dahi anne babalarıyla madenlerde ve fabrikalarda çalıştığını ifade etmektedir. İşçilerin hayat şartları tartışmasız kötüydü: Manchester'ın bazı bölgelerinde 200 kişiye bir tuvalet düşen, penceresiz ve susuz odalarda üç ile sekiz arasında değişen işçi kalıyordu. Çöpler caddeye atılıyor veya açık lağımlar aracılığıyla evden çıkarılıyordu. Liverpool'da nüfusun altıda biri hamamböceklerinin, farelerin, bitlerin, tahtakurularının bulunduğu pis bodrumlarda yaşıyordu. Günde on dört ile on yedi saat arasında değişen uzun çalışma süreleriyle sanayi şehirlerinde işçi ailesi, sıcak bir yuva değildi. Çocuklar, yetersiz beslenen anneleri tarafından emziriliyor; ancak, aileleri tarafından değil, sokak tarafından yetiştiriliyordu. Köylü ailesindeki nispeten istikrarlı ataerkil otorite, işçi ailelerinde yoktu. Fabrika sahibinin otoritesine yabancı olan işçi çocuklarının isyankâr eğilimini bu mekanizma içinde açıklamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Bu çerçevede Türk toplumunda ailenin tarihsel dönüşümüne baktığımızda farklı görüşler olmakla birlikte, Gökalp'in görüşlerinin önemini koruduğunu görmekteyiz. Gökalp'e göre, Türkler pederşahî (ataerkil) aile aşamasını yaşamadan, maderî aileden (ana ailesi) doğrudan doğruya pederî aileye (baba ailesi) atlamıştır (2002:163). Romalılarda ve Çinlilerde görülen pederşahî ailede, ailenin yaşlı erkeği

mutlak söz sahibidir. Burarda kadınların hiçbir söz hakkı olmayıp, hısımlık baba soyunu izlemektedir. Kadın erkeğin atalarının dinine bağlanmıştır. Burada din, atalar kültürüdür. Oysa, pederî ailede yine baba söz sahibidir; ancak, aile işlerinde annenin de fikri alınmaktadır. Miras ve hısımlık iki başlıdır; yani, hem baba soyunu, hem anne soyunu takip eder (Eröz, 1998:3). Türklerin demokratik ve eşitlikçi bir aile yapısına sahip olmalarının nedeni, pederî aile yapısına sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Gökalp Türk toplumunun sosyal gelişme sürecinde aşiret, kavim, ümmet ve millet olmak üzere dört dönemden geçtiğini; ailenin de bu dört döneme uygun olarak klan, ocak, konak ve yuva aşamalarından geçtiğini belirtir (1992:59). Bu dört dönemde demokratiklik, Türk ailesinin en temel özelliği olmuştur.

Şahinkaya, demokratik ailenin belli başlı özelliklerini şöyle sıralar (1990:39-40):

- Sevgi, arkadaşlık ve birbirine uymak esaslarına dayanarak hayat arkadaşını seçme serbestiyeti,

- Genç çiftlerin evlendikten sonra her iki tarafın anne ve babasına bağlı olmamaları,

- Karı koca arasında eşitliğin kabulü,

- Ailede her meselede karı koca ve belirli yaşa gelmiş çocukların hep bir arada müzakere ve karara varmaları,

Ailenin bütünlüğüne ve gayesine zarar vermemek şartıyla, ev halkının en yüksek derecede serbestliği.

Elbette, ailelerin bu özelliklerden hangilerine, ne ölçüde sahip olacakları bir dizi sosyoekonomik faktörlerce belirlenmektedir. Bu nedenle Gökçe (1991:393), aile biçimlerini toplumsal özellikleri açısından sınıflandırmanın daha doğru bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır.

2.1.1. Ailenin Ekonomik Durumu

XX. yüzyılın ikinci yarısına kadar çocuğun okul başarısını salt zekâ faktörüne bağlı olarak açıklama eğilimi yaygın iken, daha sonraki araştırmalarda başarının açıklanmasında psiko-sosyal ve sosyal etkenlere ağırlık veren görüşler yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Böylece, araştırmalarda özellikle ana babaların tutumları, uygulamaları, eğitim düzeyleri ve eğitsel davranışları, beklentileri, rolleri, ihtiyaçları, motivasyonları, tasarımları, kısacası ailenin sosyoekonomik durumları ve bunun, çocuk üzerindeki etkileri analiz edilmeye başlanmıştır.

Eğitim fırsatlarından yararlanmada ailenin ekonomik durumu, önemli bir belirleyicilik rolüne sahiptir. Şemin'in, zihnen yetenekli olduğu halde okulda başarısız olan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada, ailenin sosyo-kültürel düzeyinin okul başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (1975:95). Buna göre, başarısızlığın en yüksek seviyesine (%73) ulaştığı aileler hali vakti iyi olmayan ailelerdir ki, bu aileler işçi ve küçük esnaf aileleridir. Sosyoekonomik seviye yükseldikçe, başarısızlık oranı düşmektedir: orta halli ailelerin çocuklarında başarısızlık % 24, hali vakti iyi ailelerde % 3'tür.

Bazen, ailelerin ekonomik durumu iyi olsa bile kız çocuklarının bundan yararlanma durumu erkek çocuklarına göre daha düşük düzeyde olabilmektedir. Bunun altında yatan neden, ailelerin eğitime yatırım yapma amaçlarıyla ilgilidir. Zira, çocuklarının eğitimine yaptıkları katkının ileride yine kendilerine döneceğine inanan aileler, erkek çocuklarına nazaran kız çocuklarına daha az yatırım yapmaktadırlar. Özellikle, ataerkil toplumlarda kız çocuklarının evlilikten sonra aile gelirine katkı yapma ihtimalleri erkek çocuklara nazaran daha azdır (T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, 1997:300).

Ailelerin gelir düzeyi, anne babanın eğitim ve meslek durumlarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Düşük gelirli ailelerde anne babanın eğitim seviyesinin genellikle düşük olması, çocukların eğitim fırsatlarından yararlanmaları bakımından bazı olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Mesken şartlarındaki

yetersizlik, çocuk ihmali ve çocuğa kötü muamele gibi okul başarısı üzerinde etkili olan faktörler, bu olumsuzlukların ilk akla gelenlerindendir.

Nasıl ki, ailenin gelir düzeyi, çocukların eğitim imkânlarından faydalanmalarında belirleyici bir etkiye sahiptir; ailenin eğitim düzeyi de benzerî bir etkiyle gelir düzeyini, sahip olunmak istenen çocuk sayısını, evlenme biçimini, aile içi ilişkileri etkilemektedir. Mesleklere Göre Aile Araştırması (BAAK, 1998b:79-89) kapsamında, işçi aileleri üzerinde yapılan çalışmanın sonuçları eğitimin ailenin özellikleri üzerindeki etkisini ortaya koyar niteliktedir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG)'nin ülkemizde öğrenci başarısında etkin olan eşitsizlik alanlarını belirlemeye yönelik araştırma sonucuna göre, Türkiye'de sınavsız öğrenci alan ve genel lise ile meslek lisesi eğitimi veren çok programlı liselerin % 71'i kırsal alanda bulunmaktadır (ERG; 2009:9). Dünya Bankası Raporu da buna paralel nitelikte bulgular içermektedir. Buna göre, Türkiye'de 15 yaşındaki çocukların sadece %16'sının OECD ortalaması olan 500 PISA puanına yakın bir matematik, fen veya okuma sınav puanı olan okullara gitmektedir; bu farklılıklara neden olan etkenlerin başında ise öğrencilerin aileleri arasındaki sosyoekonomik farklılıklar gelmektedir. Nitekim, Türkiye'de fen lisesi öğrencilerinin 2/3'si ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin yarısı en zengin % 20'lik ailelere aittir (Dünya Bankası, 2011:viii).

Bu araştırmanın bulguları da, araştırmanın yapıldığı dönemde sınavsız öğrenci alan Atatürk Lisesi ile en yüksek puanlı öğrencileri alan Süleyman Demirel Fen Lisesi öğrencilerinin aile geliri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi'nde aylık 650 TL'nin altında gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin oranı (% 8,1), Fen Lisesindeki orandan (% 3,3) daha yüksektir. Bununla örtüşecek şekilde, Fen Lisesinde aylık 3500 TL üzerinde gelire sahip olan öğrencilerin oranı (% 14,5), Atatürk Lisesi'ndeki orandan (% 5) daha yüksektir.

Tablo 6: Okula Göre Aylık Gelir Düzeyi

Okul	Aylık gelir					
	650 TL ve altı	651-1500 TL	1501-2500 TL	2501-3500 TL	3501 TL Ve üzeri	Toplam
Atatürk Lisesi	50	341	159	39	31	620
	8,1%	55,0%	25,6%	6,3%	5,0%	100,0%
	84,7%	87,9%	59,1%	35,8%	43,7%	69,2%
	5,6%	38,1%	17,7%	4,4%	3,5%	69,2%
Fen Lisesi	9	47	110	70	40	276
	3,3%	17,0%	39,9%	25,4%	14,5%	100,0%
	15,3%	12,1%	40,9%	64,2%	56,3%	30,8%
	1,0%	5,2%	12,3%	7,8%	4,5%	30,8%
Toplam	59	388	269	109	71	896
	6,6%	43,3%	30,0%	12,2%	7,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	6,6%	43,3%	30,0%	12,2%	7,9%	100,0%

X^2 :18,445 sd:1 p: 0,000

Doğan'ın İstanbul'da bir gecekondu bölgesinde yaptığı araştırmaya göre, çocukların başarı durumlarını en çok olumsuz etkileyen faktörlerin başında % 21'lik bir etkiyle ailelerin ekonomik yetersizlikleri ile arkadaş ve çevrenin etkisi (% 21) gelmekte; bunu % 19'la evde müstakil bir ders çalışma odasının olmaması izlemektedir (1990:119)

Aile gelirinin düşük olması, çocukların kazanç elde edebilecekleri bir işte çalışmalarını zorunlu kılabilmektedir. Nitekim, araştırma bulgularına göre ekonomik düzeyi nispeten daha düşük olan öğrencilerin gittiği Atatürk Lisesinde okuyan çocukların bir işte çalışma oranı (% 14,4), Fen Lisesindeki öğrencilerin çalışma oranına (% 4,4) göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7: Okula Göre Bir İş Yerinde Çalışılıp Çalışılmadığı

Okul	Okul haricinde bir işyerinde çalışıyor musunuz?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	91	539	630
	14,4%	85,6%	100,0%
	88,3%	67,2%	69,6%
	10,1%	59,6%	69,6%
Fen Lisesi	12	263	275
	4,4%	95,6%	100,0%
	11,7%	32,8%	30,4%
	1,3%	29,1%	30,4%
Toplam	103	802	905
	11,4%	88,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	11,4%	88,6%	100,0%

X^2 :19,289 sd:1 p: 0,000

Altay ve Özkal'ın İzmir'de ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma (1997) da bu araştırmayla benzer bulgular içermektedir. Söz konusu araştırmada, farklı gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarına sağladıkları eğitim imkânları araştırılmış ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim imkânları sağladıkları, bu ailelerin çocuklarının uzun tatil dönemlerinde herhangi bir işte çalışmadıkları ve dil kursuna gitmek gibi kendi niteliklerini artıracak faaliyetlerde bulundukları tespit edilmiştir (1997:61). Dolayısıyla, yüksek gelir grubundaki ailelerin çocukları düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarına göre eğitim imkânlarından yararlanmada, daha avantajlı bir konuma sahip olmaktadırlar. Bourdieu'nun deyimiyle, ekonomik sermaye toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

Ülkemizde Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı'nın çalışan ergenler üzerinde yürüttüğü araştırmada, 13-18 yaş arasındaki çocukların büyük bölümünün ticaret ve tarım sektöründe çalıştıkları, erkek çocukların daha fazla

çalıştıkları ve ailenin sosyoekonomik düzeyi ile çocukların günlük çalışma saatleri arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (1997:99-103).

Türkiye'de ergenler üzerinde yapılan bir araştırma, çalışan ergenlerin çalışma nedenlerinin başında ailelerinin maddî durumlarının kötü oluşunun geldiğini (% 32,8), bundan sonraki sırada okumayı sevmeme (% 31,9) ve çalışmayı sevme (% 24,4) gibi duygusal nedenlerin bulunduğunu göstermiştir (Şen, 2011:91-92). Bu araştırmaya göre, çalışanların % 80,9'u haftada 40 saatin üzerinde çalışmakta, çalışanların yalnızca % 47,9'u asgari ücrete yakın bir ücret almaktadır. İş yerinde azarlanma, hakaret, kötü söz vb. türünden sözel şiddetin en yaygın şiddet türü olduğu anlaşılmıştır. Sözel şiddet ve ekonomik şiddet uygulayanların çoğunlukla işyeri sahibi ve amirler olduğu, fiziksel ve cinsel şiddetin bunlarla birlikte çalışma arkadaşları tarafından da uygulandığı görülmüştür. Bütün bunlara rağmen, katılımcıların çalışıyor olmaktan memnun olma düzeyleri yüksektir.

Öğrencinin boş zamanlarında ve tatillerde para kazanmak için yaşına uygun, sevdiği bir işte çalışmasının çocukta özgüven ve sorumluluk duygusunu geliştirdiğini belirtmek gerekmektedir. Böyle bir çocuğun işle ilgili yaşantılarının, öğrenimine de olumlu etkisi olabilir. Ancak, ailenin içine düştüğü geçim sıkıntısı yüzünden çocuğun dışarıda sevmediği ve gücünün üstünde olan işleri yapmak zorunda kalması, çocuğa kötü davranılması işin bu eğiticilik etkisini azaltır. İşin zorluğu ve bu işe karşı isteksizliği yüzünden bitkinleşen çocuğun, derslerindeki başarısı düşebilir. Bu durumdaki bir çocuğun, kimi kez ana babaya isyan ettiği, çalışmanın kazandırdığı bağımsızlık ve eline geçen paranın verdiği rahatlıkla beğenilmeyen davranışlar yaptığı görülebilir (Başaran, 2005:312).

Ailelerin ekonomik düzeyi, çocukların ev ortamında sahip olduğu imkânlar üzerinde de belirleyici olmaktadır. Meselâ, çocukların evde kendilerine ait bir odanın olup olmadığı hususu, ailenin ekonomik imkânlarıyla doğrudan ilişkili bir konudur. Aslan'ın Ege Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencinin kendisine ait bir odasının bulunması değişkeninin başarıyı etkiler nitelikte olmadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, başarılı öğrencilerin %

72'sinin, düşük başarılı öğrencilerin ise % 62'sinin kendisine ait bir odasının bulunduğuna dair bulguya aynı araştırmada ulaşılmıştır (Aslan, 1996:85).

Bu araştırmada, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinde okuyan çocukların evlerinde kendilerine ait oda bulunup bulunmadığı sorulmuş ve iki okulun öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 8). Buna göre, evinde ayrı odaya sahip olmayan çocukların oranı Atatürk Lisesinde (% 19,8), Fen Lisesindekilere göre (% 8,3) daha yüksektir.

Tablo 8: Okula Göre Evde Ayrı Odası Olup Olmadığı

Okul	Size ait oda var mı?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	507	125	632
	80,2%	19,8%	100,0%
	66,7%	84,5%	69,6%
	55,8%	13,8%	69,6%
Fen Lisesi	253	23	276
	91,7%	8,3%	100,0%
	33,3%	15,5%	30,4%
	27,9%	2,5%	30,4%
Toplam	760	148	908
	83,7%	16,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	83,7%	16,3%	100,0%

X^2 :18,445 sd:1 p: 0,000

Ders çalışmak için oturan bir kişinin bazı çevresel nedenlerle dikkatinin dağılabileceği ve bu durumun verimli çalışmayı olumsuz etkileyebileceği bilinen bir gerçektir. Çalışma ortamında ses, başka insanların varlığı, radyo, televizyon ve el altında gazetelerin bulunması çalışmayı engellemektedir (Baltaş, 2004:73). O nedenle, bağımsız çalışma odasına veya oda yoksa, çalışma köşesine sahip olmak verimli çalışmak bakımından önemli bir husustur (Baltaş, 2004:74). Ancak, ayrı odaya sahip olmanın başta ailenin ekonomik imkânları olmak üzere; eğitime,

çocuğun başarısına verilen önem derecesi gibi bazı sosyo-kültürel etkenlerle de ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Evde internet bağlantısının olup olmaması da, yine, ailenin ekonomik imkânlarınca belirlenen bir husustur. Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasında, bu konuda da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 9). Buna göre, her iki okulun öğrencileri evinde internet bağlantısına sahip olduklarını belirmişlerdir. Ancak, internete sahip olmayanların oranı Atatürk Lisesinde % 47, 3 iken, aynı oran Fen Lisesinde % 21,2'dir.

Tablo 9: Okula Göre Evde İnternet Olup Olmadığı

Okul	Evde internet var mı?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	333	299	632
	52,7%	47,3%	100,0%
	60,8%	83,8%	69,8%
	36,8%	33,0%	69,8%
Fen Lisesi	215	58	273
	78,8%	21,2%	100,0%
	39,2%	16,2%	30,2%
	23,8%	6,4%	30,2%
Toplam	548	357	905
	60,6%	39,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	60,6%	39,4%	100,0%

X^2 :54,223 sd:1 p: 0,000

T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğüne ait bir araştırmanın bulgularına göre Türkiye'de internet kullanan ailelerin çoğunluğunun gelir düzeyi 781 YTL ve üzerinde iken, geliri 1581 YTL ve üzerinde olan ailelerde internet kullanma oranı çok daha düşüktür (2008:207).

İnternete sahip olmak kadar, onun hangi amaçlar için kullanıldığı da önemli bir konudur. Öyle ki, internet başında geçirilen zamanın miktarı ve hangi amaçlar

için internete girildiği konusu günümüzde "internet bağımlılığı" kavramı ile ilişkilendirilmektedir. İnternet bağımlısı olan kullanıcılar film-müzik siteleri, oyun siteleri, sohbet odaları, pornografik siteler, topluluk siteleri vb. sitelerde daha çok zaman harcarken, internet bağımlısı olmayan kullanıcılar haber, alışveriş ve eğitim sitelerinde zaman harcamaktadırlar (Günüç ve Kayri, 2010:221-222).

Bu araştırmada, internete giriş amacına göre okullar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tablo 10'da görüldüğü gibi, Atatürk Lisesindeki öğrenciler internete çoğunlukla (% 36,8) ödev yapmak için girerken, Fen Lisesindeki öğrencilerin çoğunluğu (% 30,9) chatleşmek için girmektedir. Beklentilerin tersine gibi görünen bu durum, Atatürk Lisesi öğrencileri içinde evde internet bağlantısına sahip olmayanların daha fazla olduğu (Tablo 9) ve bu öğrencilerin, internete, internet kafelerden girme ihtimalinin daha yüksek olabileceği dikkate alındığında, anlamlı olmaktadır. Zira, Kuzu'nun araştırması göstermiştir ki, internete evden ve işyerinden bağlananlar hemen her türlü amaç için interneti kullanmakta; internete kafeden bağlananlar ise genellikle bilgi edinme, eğitim/ders/araştırma yapma, vatandaşlık hizmetlerinden yararlanma vs. amacıyla internete bağlanmaktadırlar (2008:25-26). Aynı araştırmanın bir diğer bulgusu, çocukların akademik başarı düzeyleri yükseldikçe internete kafeden bağlanma oranlarının düştüğüdür.

Tablo 10: Okula Göre İnternete Girme Nedeni

Okul	İnternete en çok niçin girersiniz?					Toplam
	Ödev için	Oyun oynamak için	Chatleşmek için	Diğer	İnternete girmem	
Atatürk Lisesi	230	89	219	44	43	625
	36,8%	14,2%	35,0%	7,0%	6,9%	100,0%
	83,0%	54,6%	72,3%	43,6%	81,1%	69,7%
	25,6%	9,9%	24,4%	4,9%	4,8%	69,7%
Fen Lisesi	47	74	84	57	10	272
	17,3%	27,2%	30,9%	21,0%	3,7%	100,0%
	17,0%	45,4%	27,7%	56,4%	18,9%	30,3%
	5,2%	8,2%	9,4%	6,4%	1,1%	30,3%
Toplam	277	163	303	101	53	897
	30,9%	18,2%	33,8%	11,3%	5,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	30,9%	18,2%	33,8%	11,3%	5,9%	100,0%

X^2 :77,776 sd:4 p: 0,000

Aileler sahip oldukları ekonomik imkânlar düzeyinde, çocukların eğitim faaliyetlerini destekleyebilmektedirler. Tablo 11'de görüldüğü gibi, gerek Atatürk Lisesinde, gerekse de Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin çoğunluğu ailelerinin kendilerine düzenli olarak harçlık verdiklerini söylemektedirler. Bununla birlikte, düzenli harçlık alamayan öğrencilerin Atatürk Lisesinde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun ailelerin gelir düzeyi ile ilgili olduğu açıktır.

Tablo 11: Okula Göre Ailenin Düzenli Harçlık Verip Vermediği

Okul	"Ailem bana düzenli harçlık verir"			
	evet	fikrim yok	hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	478	36	112	626
	76,4%	5,8%	17,9%	100,0%
	68,3%	58,1%	83,6%	69,9%
	53,3%	4,0%	12,5%	69,9%
Fen Lisesi	222	26	22	270
	82,2%	9,6%	8,1%	100,0%
	31,7%	41,9%	16,4%	30,1%
	24,8%	2,9%	2,5%	30,1%
Toplam	700	62	134	896
	78,1%	6,9%	15,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	78,1%	6,9%	15,0%	100,0%

X^2 :16,906 sd:2 p:0,000

Ailelerin gelir düzeyine bağlı olarak, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinde anlamlı bir farklılık gösteren durum, öğrencilerin gerek Ortaöğretim Kurumları Sınavına (OKS), gerekse üniversiteye hazırlık için özel dershaneye devam etme konusunda görülmektedir. Tablo 12'de, Fen Lisesindeki öğrencilerin neredeyse tamamının (% 97,5), Atatürk Lisesindeki öğrencilerin ise ancak yarısına yakın bir kısmının (% 49,3) OKS için dershaneye gitmiş olduklarını görmekteyiz.

Tablo 12: Okula Göre OKS İçin Dershaneye Gidilip Gidilmediği

Okul	OKS için dershaneye gitmiş miydiniz?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	312	321	633
	49,3%	50,7%	100,0%
	53,7%	97,9%	69,6%
	34,3%	35,3%	69,6%
Fen Lisesi	269	7	276
	97,5%	2,5%	100,0%
	46,3%	2,1%	30,4%
	29,6%	,8%	30,4%
Toplam	581	328	909
	63,9%	36,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	63,9%	36,1%	100,0%

X^2 :193,403 sd:1 p: 0,000

Benzeri bir durum, üniversiteye hazırlık konusunda da görülmektedir. Tablo 13'te, Atatürk Lisesi öğrencilerinin % 37,3'ü üniversiteye hazırlık için özel dershaneye giderken, bu oran Fen Lisesinde % 84,8'e yükselmektedir.

Bu araştırmayla paralel sonuçlara ulaşan bir diğer araştırma Çolak tarafından yapılmıştır. Çolak'ın, Bursa'da üniversiteye hazırlık için dershaneye giden lise son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırma sonucuna göre, ailesi alt gelir grubuna dahil olan öğrencilerin dershaneye gitme oranı, diğer gelir gruplarındaki öğrencilere göre en düşük düzeydedir ve % 3'tür (2006:93).

Tablo 13: Okula Göre Üniversiteye Hazırlık İçin Dershaneye Gidilip Gidilmediği

Okul	Üniversiteye hazırlık için dershaneye gidiyor musunuz?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	236	397	633
	37,3%	62,7%	100,0%
	50,2%	90,4%	69,6%
	26,0%	43,7%	69,6%
Fen Lisesi	234	42	276
	84,8%	15,2%	100,0%
	49,8%	9,6%	30,4%
	25,7%	4,6%	30,4%
Toplam	470	439	909
	51,7%	48,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	51,7%	48,3%	100,0%

X^2 :173,659 sd:1 p: 0,000

Ülkemizde dershane fiyatları, her ailede okuyan çocuk sayısı ve gelir dağılımının tabakalar arasındaki ekonomik farklılıkları derinleştiren bozuk yapısı dikkate alındığında, toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesinde eğitim kurumunun üstlendiği rol daha iyi anlaşılacaktır.

2.1.2. Aile Yapısı ve Niteliği

Aile farklı açılardan farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Mirasın geçişine göre, yerleşim yerine göre, sosyoekonomik aşamalara göre farklı sınıflandırmalardan söz etmek mümkünse de, en yaygın ve açıklayıcı olan sınıflandırma aileyi "üye yoğunluğu" ve "işlevleri" bakımından ele alan tasniftir (Aydın, 2000:45). Geleneksel-modern ayrımını çıkış noktası yapan bu sınıflandırmaya göre geniş aile, daha çok geleneksel toplumlarda görülür. Bu aile ana baba, çocuklar ve çocukların eş ve çocukları ile ana babaların kardeşleri, onların ailelerinden oluşur. Çekirdek aile ise, endüstri toplumunun ürünü olarak görülmektedir. Çekirdek aile ana baba ve onların evlenmemiş çocuklarından oluşur. Bu iki aile tipi birbirinin zıddı değildir; ama, işlevleri bakımından birbirinden farklıdır. Geniş aile, üretim ve eğitim açısından

bir bütünlük gösterirken, günümüzde geniş ailenin işlevlerinin çoğunun toplumdaki diğer kurumlar tarafından yerine getirildiği bilinen bir gerçektir (Koçak, 1991:68-69).

Geleneksel köy toplumundan modern endüstri toplumuna geçişle birlikte, çekirdek ailenin yaygınlaştığı yönündeki yukarıda bahsedilmiş olan görüşe karşı çıkan Kandiyoti (1984:24), görüşlerini Timur'un 1968 yılında Türkiye çapında yaptığı bir araştırmaya dayandırmaktadır. Buna göre, toprak mülkiyeti ve büyüklüğü ile aile yapısı arasında bir bağıntı vardır; çekirdek ailenin payı tarım işçileri arasında % 79'a ulaştığı halde, çitçiler arasında % 44'dür. Sonuç olarak, Kandiyoti'ye göre ancak, toprak ve sermaye kaynakları yeterli olan kesimler geniş aile kurabilmektedir.

Bununla birlikte, ataerkil geniş ailenin çekirdek aileye dönüşmesinde sanayileşme sürecinin etkisine ilişkin, günümüze yakın bir örnek olarak Azeri ailesindeki dönüşüm gösterilebilir. Kulieva ve Süleymanov, Azerbaycan'da XX. yüzyılın başlarına kadar varlığını devam ettiren geniş ailelerin, önce, tümden kolektifleşmesi, yani, toprak sahaları ile büyükbaş hayvanların kolhozlara katılması nedeniyle; sonra da Azerbaycan'ın hızla kapitalistleşme sürecine girmesi nedeniyle dağıldığını ve yerini çekirdek aileye bıraktığını savunmaktadırlar (2008:83-84).

Sayın, geniş ailenin üretim ve tüketim birimi olması suretiyle ekonomik işlevleri bulunduğunu; bunun yanı sıra, bireye toplumsal statü kazandırdığını (saygınlık işlevi), çocuğa toplumun kültürünü ve meslek bilgilerini öğrettiğini (eğitim işlevi), dıştan gelen saldırılara karşı bireyi koruduğunu (koruyucu işlev), dinsel bilgi verip pratikleri konusunda aile üyelerini denetlediğini (dinsel işlev), sünnet-düğün-mevlüt gibi törenlere ve eğlencelere bütün aile üyelerinin birlikte katıldığını (eğlence işlevi), insan türünün devamını sağladığını (çocuk yapma işlevi) ve anne baba ve çocuklar arasında duygusal ilişkileri geliştirdiğini (psikolojik işlev) açıklar (1990:8-9). Çekirdek ailenin ise sadece iki işlevi yerine getirdiğini savunan Sayın'a göre (1990:10), bu işlevler, insan türünün devamını ve çocuğun toplumsallaşmasını sağlamak ve aile üyelerine psikolojik tatmin sağlamaktır.

Kıray (1998:33-35), Çukurova Bölgesinde dört köyü karşılaştırarak yaptığı monografik çalışmasında aile kurumunda meydana gelen yapısal değişmenin belirli eğilimlerinin tarımsal değişmelere eşlik ettiği sonucuna varmıştır. En belirgin eğilim, köylerde çekirdek aile sayısının artmasıdır. İkinci eğilim ise, eski değerler sistemine ters düşen bir geniş aile türünün ortaya çıkması ve sayıca çoğalmasıdır. Kıray'ın bu araştırmasına göre, köylerde çekirdek aile sayısının artması, yoksulluk nedeniyle, geniş ailenin üretimi sağlayamamasından kaynaklanmaktadır. Geçimlerini sağlama güçlüğünden ötürü parçalanan geniş ailelerden meydana gelen yeni çekirdek aile, Batı çekirdek ailesi ölçüsünde bağımsız değildir. İkinci eğilim ise, yine geçim şartlarındaki zorlukların sonucu olarak ortaya çıkmakta ve en yoksun ailelerde bile, kadınının akrabaları geniş aile bireyleri olarak kadının ailesiyle bir arada yaşamaktadırlar. Geniş aile değerleri, oğulların ya da erkek üyelerin ailenin muhtaç bireylerine bakmasını gerektirmektedir; ancak, damatla bir arada oturmak yaşlı üyelere küçültücü gelmektedir. Buna rağmen, başka seçenekleri olmadığı için, değerler değişime uğramakta ve köylüler, damatlarıyla birlikte oturmayı değil, yoksulluğu öne çıkarmaktadırlar.

Kıray'a göre (1998:37), yoksulluğun ortaya çıkardığı bir diğer değer değişimi, geniş ailede baba-oğul arasında baş gösteren otorite temelli çatışmalardır. Çok sert şartlar altında büyüyen yeni kuşak isyankâr yetişmekte ve kırsal alanların modernleşmesiyle birlikte, bütçe ve gelir üstündeki baba egemenliği ve denetimi işlevselliğini yitirmektedir.

Köyde geniş aileyle ilgili yaşanan bu önemli değişimler gibi, şehirdeki çekirdek ailenin de, yaygın uygulamalardan farklılaşan bazı niteliklerine değinmek gerekir. Türkiye'de büyük kent aileleri, genelde çekirdek aile olmalarına rağmen, bu ailelerin aynı kentte, yakında ya da uzakta oturan, öncelikle anne-babalarla, sonra kardeşler ve diğer ikincil akrabalarla son derece yakın ilişki içerisinde olmak gibi önemli bir niteliği bulunmaktadır. Köyden kente ilk göç edenlerde bu ilişki, genellikle, ev bulunması veya yapılması, iş bulunması gibi konularda olmaktadır. Orta tabakada ise, daha çok, küçük çocukların bakımı ve aile ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmak önde gelmektedir. Üst tabakalara gelince, onlarda

da aile işletmeleri oluşturmak için birbirleriyle yakın ilişki içinde bulunmaktadır. Bu ciddî konuların dışında, beraber yemek yemek, alışverişe gitmek, oyun oynamak, telefonla konuşmak şeklinde yakın ilişkiler sürdürülmektedir. Kıray, bu ilişkilerin köy ya da kasabalarda evlâtların yaşlı kuşağa karşı sorumluluklarından önemli ölçüde farklılık göstererek sorumluluktan ziyade, yardımlaşma niteliği taşıdığını belirtmektedir (Kıray, 1984:71).

Şehirde hanenin niteliği ile hanedeki okul çocuklarının gerek okul başarıları, gerekse hayat tarzları arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Aslan (1996:70), araştırmasında, ailede birlikte oturanların sayısı düştükçe okul başarısının yükseldiğini, sayı arttıkça da başarının düştüğünü görmüştür. Kalabalık sayısı az olan ailelerdeki öğrencilerin başarılı olmasını ekonomik açıdan avantaja sahip olmalarıyla, yani, aile gelirinin az sayıda kişi arasında bölüşülmesiyle açıklamak mümkündür. Bununla birlikte, Şemin'in araştırması (1975:98), eğitim düzeyi düşük olan çok çocuklu ailelerde, çocuk sayısı arttıkça başarısızlığın azaldığını göstermektedir. Bu ailelerde, büyük abla veya ağabey, anne babanın veremediğini kardeşine sağlayacak duruma gelmekte, okulda ve hayatta öğrendiklerini ona aktarmaktadır.

Bizim araştırmamızda, başarı düzeyleri arasında önemli fark bulunan Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinde okuyan çocukların kardeş sayılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (Tablo 14). Tabloda görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinin çoğu (% 34,9), kendisinden başka 2 kardeşe sahipken, Fen Lisesi öğrencilerinin çoğu (61,2) ya tek çocuktur, ya da bir kardeşe sahiptir. Dört veya daha fazla kardeşe sahip olan öğrenci oranı ilk Atatürk Lisesinde % 12 iken, Fen Lisesinde sadece % 1,4'tür. Bu bakımdan bu araştırma sonucunun, Aslan'ın araştırma sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 14: Okula Göre Kardeş Sayısı

Okul	Kaç kardeşe sahipsiniz?				
	0-1	2	3	4 ve üzeri	Toplam
Atatürk Lisesi	214	218	118	75	625
	34,2%	34,9%	18,9%	12,0%	100,0%
	55,9%	75,4%	78,7%	94,9%	69,4%
	23,8%	24,2%	13,1%	8,3%	69,4%
Fen Lisesi	169	71	32	4	276
	61,2%	25,7%	11,6%	1,4%	100,0%
	44,1%	24,6%	21,3%	5,1%	30,6%
	18,8%	7,9%	3,6%	,4%	30,6%
Toplam	383	289	150	79	901
	42,5%	32,1%	16,6%	8,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	42,5%	32,1%	16,6%	8,8%	100,0%

X^2:68,228 sd:2 p: 0,000

Ailede anne baba ve çocuklardan başka yaşayan yakınların olup olmadığı, diğer bir deyişle, ailenin geniş veya çekirdek aile özelliklerinden hangisini taşıdığı konusu da okullara göre farklılaşmaktadır. Her iki aile tipi, çocuk eğitimi açısından bazı olumlu ve olumsuz özelliklere sahip olsa da, geniş ailenin en büyük dezavantajı, Tezcan'ın da belirttiği gibi (1994:148), aile gelirinin kullanımı ve çocuğun eğitimi konusunda anne baba ile diğer aile büyükleri arasında yaşanması muhtemel olan aile içi çatışmalardır.

Buna göre, aile büyüklüğü bakımından Atatürk Lisesi öğrencileri ile Fen Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 15). Her iki lisenin öğrencileri çoğunlukla çekirdek aileye sahiptirler; bununla birlikte, Atatürk Lisesinde geniş aileye sahip olduğunu söyleyenlerin oranı (% 23,3), Fen Lisesindekilerden (% 15,6) önemli ölçüde farklılaşmaktadır.

Tablo 15: Okula Göre Aile Genişliği

Okul	Ailede yaşayan başka yakını olup olmadığı		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	147	485	632
	23,3%	76,7%	100,0%
	77,4%	67,5%	69,6%
	16,2%	53,4%	69,6%
Fen Lisesi	43	233	276
	15,6%	84,4%	100,0%
	22,6%	32,5%	30,4%
	4,7%	25,7%	30,4%
Toplam	190	718	908
	20,9%	79,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	20,9%	79,1%	100,0%

X^2:6,847 sd:1 p: 0,05

Yavuzer (2007:130-131), psiko-sosyal gelişmede ailenin önemine değinerek, demokratik ve otoriter aileler arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Buna göre, evlerinde yakın bir ilgiyle demokrasinin birleştiğini gören çocuklar, en etkin, hür ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde en başarılı çocuklar olmaktadır. Buna karşılık, daha sert bir denetim altında tutulan ya da eğitim yöntemleri değişken olan ailelerde büyüyen çocuklar ise, karşı çıkma ve saldırganlık gibi yollarla kendilerini kabul ettirmek istemekte ve kendi iç dünyalarını açıklamakta zorluk yaşamaktadırlar.

Aşırı sert ve otoriter bir disiplin yöntemi, olumsuz ve itaatsiz çocukların yetişmesine neden olacaktır. Çocukların bu olumsuz davranışları, anne-baba-çocuk ilişkisinin gelişim basamaklarında daha da bozulmasına yol açar. Bundan başka, anne ve babalarının uygun bir yetiştirme ve disiplin sisteminde görüş birliğinde olmadıklarına inanan çocuklar, onlara karşı saygı ve güvenlerini yitirmeye başlarlar (Yavuzer, 2007:137-138).

Bu araştırma kapsamındaki öğrencilere, ailelerinin disiplin anlayışları hakkında bazı sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar, Atatürk ve Fen Lisesinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 16: Okula Göre Ailenin Kendi İstekleri Konusunda Baskıcı Olup Olmadığı

Okul	"Ailem istekleri konusunda baskıcıdır"					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Atatürk Lisesi	83	122	111	153	155	624
	13,3%	19,6%	17,8%	24,5%	24,8%	100,0%
	85,6%	81,3%	73,0%	69,2%	56,0%	69,6%
	9,3%	13,6%	12,4%	17,1%	17,3%	69,6%
Fen Lisesi	14	28	41	68	122	273
	5,1%	10,3%	15,0%	24,9%	44,7%	100,0%
	14,4%	18,7%	27,0%	30,8%	44,0%	30,4%
	1,6%	3,1%	4,6%	7,6%	13,6%	30,4%
Toplam	97	150	152	221	277	897
	10,8%	16,7%	16,9%	24,6%	30,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	10,8%	16,7%	16,9%	24,6%	30,9%	100,0%

X^2 :46,644 sd:4 p: 0,000

Tablo 16'da ailenin baskıcı bir karaktere sahip olup olmadığı görülmektedir. Buna göre, ailesinin baskıcı olduğunu söyleyen öğrenciler, Atatürk Lisesinde % 40'a, Fen Lisesinde ise % 16'ya yaklaşmaktadır. Fen Lisesindeki öğrencilerin, başarılarına katkı sağlayacak şekilde, daha demokratik bir aile ortamına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Her iki okuldaki öğrencilerin aileleri, baskıcı olup olmamalarıyla örtüşecek şekilde, çocuklarının kendilerine itaat etmeleri konusundaki beklentileri de farklılık göstermektedir. Tablo 17'de görüldüğü gibi, "ailem kurallarına itaat etmemi" bekler diyen öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde toplam % 57,8'e ulaşırken, Fen Lisesi'nde % 27'dir.

Tablo 17: Okula Göre Ailenin Kendi Kurallarına İtaat Etmeyi İsteyip İstemediği

Okul	"Ailem kurallarına itaat etmemi ister"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	137	225	91	97	77	627
	21,9%	35,9%	14,5%	15,5%	12,3%	100,0%
	87,8%	80,9%	65,0%	56,1%	52,7%	70,2%
	15,3%	25,2%	10,2%	10,9%	8,6%	70,2%
Fen Lisesi	19	53	49	76	69	266
	7,1%	19,9%	18,4%	28,6%	25,9%	100,0%
	12,2%	19,1%	35,0%	43,9%	47,3%	29,8%
	2,1%	5,9%	5,5%	8,5%	7,7%	29,8%
Toplam	156	278	140	173	146	893
	17,5%	31,1%	15,7%	19,4%	16,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	17,5%	31,1%	15,7%	19,4%	16,3%	100,0%

X^2 :78,086 sd:4 p: 0,000

Balkaya ve Ceyhan, lise öğrencilerinin suç davranışlarında kişisel ve ailesel özelliklerin rolünü araştırdıkları araştırmada, anne babalarının tutumunu demokratik olarak algılayan öğrencilerin suç davranışlarının anne babalarının tutumunu otoriter olarak algılayan öğrencilerden önemli ölçüde düşük bulmuşlardır (2007:24).

Ancak bu araştırmada, ailelerinin daha demokratik özelliklere sahip olduğu düşünülen Fen Lisesi öğrencileri ile daha otoriter aile yapısına sahip olduğu düşünülen Atatürk Lisesi öğrencileri arasında "okulda disiplin cezası alma" konusunda anlamlı farklılık gösteren bir sonuca ulaşılmamıştır. Bununla birlikte Atatürk Lisesi öğrencilerinde disiplin cezası alanların oranı %10, 6 iken, Fen Lisesinde bu oran % 8,7'dir ($p>0,005$). Bu farklılığın, okul kültürü ve disiplin kurallarının işleyişi konusunda okul idarecilerinin farklı yaklaşımlara sahip olma ihtimallerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Evde son sözün kim tarafından söylendiği, ailenin ataerkillik boyutundaki konumunu vermede önemli bir ip ucudur. Çünkü, "son sözü söylemek" otoriteye

sahip olmanın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Buna göre, Atatürk Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha ataerkil bir aile yapısına sahip olduklarını söylemek mümkündür. Zira, Tablo 18'de görüldüğü gibi, evde son sözü babasının söylediğini söyleyen öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde % 58,9, Fen Lisesinde % 36,5'tir.

Tablo 18: Okula Göre Evde Son Sözü Babanın Söyleyip Söylemediği

Okul	"Evde son sözü babam söyler"					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	
Atatürk Lisesi	194	172	67	124	65	622
	31,2%	27,7%	10,8%	19,9%	10,5%	100,0%
	87,0%	71,1%	55,4%	64,2%	57,0%	69,7%
	21,7%	19,3%	7,5%	13,9%	7,3%	69,7%
Fen Lisesi	29	70	54	69	49	271
	10,7%	25,8%	19,9%	25,5%	18,1%	100,0%
	13,0%	28,9%	44,6%	35,8%	43,0%	30,3%
	3,2%	7,8%	6,0%	7,7%	5,5%	30,3%
Toplam	223	242	121	193	114	893
	25,0%	27,1%	13,5%	21,6%	12,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	25,0%	27,1%	13,5%	21,6%	12,8%	100,0%

X^2 :54,914 sd:4 p: 0,000

Sosyalleşme sürecinde çocuk, ailedeki değerleri benimsemektedir. Okul, çocuğun ait olduğu sosyal tabakaya göre bu değerleri bazen, pekiştirebilir; bazen de değiştirerek yeni değerler inşa edebilir. Buradan hareketle, araştırma örneklemine dahil olan öğrencilere evde son sözün erkek tarafından söylenmesine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Alınan cevaplara göre, bu konuda çocukların tutumu ile ailelerinin tutumu paralellik göstermektedir (Tablo 19). Diğer bir deyişle, okulun ataerkil değerleri dönüştürmede etkin olduğu söylenemez. Zira, Tablo 19'da görüldüğü gibi, her iki okuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu, evde son sözün erkek tarafından söylenmesi gerektiğine dair bir düşünceye kesinlikle katılmamaktadırlar. Ancak, söz konusu düşünceye katılmama düzeyi Atatürk Lisesinde (%37,8) Fen

Lisesine göre (% 47,7) daha düşüktür; diğer bir deyişle Atatürk Lisesindeki öğrencilerin daha büyük bir kısmı (%20,2) söz konusu düşünceye kesinlikle katılmakta, bu oran Fen Lisesinde daha düşük kalmaktadır (% 8,6).

Tablo 19: Okula Göre Evde Son Sözü Erkek Söylemesi Gerektiğine Dair Tutum

Okul	"Evde son sözü erkek söylemelidir"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	124	59	96	103	232	614
	20,2%	9,6%	15,6%	16,8%	37,8%	100,0%
	84,4%	69,4%	62,3%	76,3%	64,6%	69,8%
	14,1%	6,7%	10,9%	11,7%	26,4%	69,8%
Fen Lisesi	23	26	58	32	127	266
	8,6%	9,8%	21,8%	12,0%	47,7%	100,0%
	15,6%	30,6%	37,7%	23,7%	35,4%	30,2%
	2,6%	3,0%	6,6%	3,6%	14,4%	30,2%
Toplam	147	85	154	135	359	880
	16,7%	9,7%	17,5%	15,3%	40,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	16,7%	9,7%	17,5%	15,3%	40,8%	100,0%

X^2 :26,097 sd:4 p: 0,000

Eryılmaz (2011:94), aile ortamının iki boyutu olduğundan söz etmektedir: Birlik-beraberlik ve kontrol boyutu. Birlik beraberlik boyutu, aile üyelerinin birbirlerine bağlılıklarını ve birbirlerine karşı açık olmalarını; kontrol boyutu ise, aile kurallarında, düzeninde katı ve plânlı bir örgütlemeyi ifade etmektedir. Eryılmaz'ın Ankara'da genel lisede okuyan ergenler üzerinde yaptığı araştırmada, aile ortamındaki birlik beraberlik ile ergenin öznel iyi oluşu[20] arasında önemli ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, anne babaların ergenleri aile ortamında kontrol etmek yerine, onların özerkliklerini destekleyici, onlara güven verici ve

[20] Öznel iyi oluş; bireylerin hayat tatmini, olumlu ve olumsuz duygulanım açısından hayatlarını ve kendilerini değerlendirmeleri ve yargı bildirmeleri anlamına gelmektedir. Bireylerin, olumlu duygulara sıklıkla ve olumsuz duygulara çok az sahip olmaları ve hayatlarından doyum almaları, onların yüksek düzeyde öznel iyi oluşa sahip olduklarını göstermektedir (Eryılmaz, 2011:94).

onları cesaretlendirici iletişimde ve davranışta bulunmaları önem kazanmaktadır. Böyle bir aile ortamında ergen, duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini görerek kimlik kazanma sürecini başarıyla tamamlayacaktır.

Bununla bağlantılı olarak araştırmamızda, öğrencilere ailelerinde duygu ve düşüncelerinin önemsenip önemsenmediği sorulmuştur. Tablo 20'de görüldüğü gibi, her iki okuldaki öğrencilerin çoğunluğu ailesinde duygu ve düşüncelerinin önemsendiğini söylemekle beraber, bu oran, Fen Lisesinde (% 81,8) Atatürk Lisesinden (% 76,5) daha yüksektir. Diğer bir deyişle, Atatürk Lisesinde ailede duygu ve düşüncelerinin önemsenmediğini düşünen öğrencilerin oranı (% 13,4), Fen Lisesindekinden (% 8,2) daha yüksektir.

Tablo 20: Okula Göre Ailede Duygu ve Düşüncelerinin Önemsenip Önemsenmediği

Okul	"Ailemde benim duygu ve düşüncelerim önemsenir"					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Atatürk Lisesi	241	240	64	45	39	629
	38,3%	38,2%	10,2%	7,2%	6,2%	100,0%
	65,1%	72,5%	70,3%	84,9%	73,6%	70,0%
	26,8%	26,7%	7,1%	5,0%	4,3%	70,0%
Fen Lisesi	129	91	27	8	14	269
	48,0%	33,8%	10,0%	3,0%	5,2%	100,0%
	34,9%	27,5%	29,7%	15,1%	26,4%	30,0%
	14,4%	10,1%	3,0%	,9%	1,6%	30,0%
Toplam	370	331	91	53	53	898
	41,2%	36,9%	10,1%	5,9%	5,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	41,2%	36,9%	10,1%	5,9%	5,9%	100,0%

X^2 :11,106 sd:4 p: 0,025

2.1.3. Ailenin Kültürel Özellikleri

Ailenin kültürel özellikleri, aile üyelerinin, özellikle anne babanın eğitim seviyesiyle yakından alâkalıdır. Zira, kişilerin zevkleri, beğenileri, alışkanlıkları

içinde doğup büyüdüğü aileden etkilendiği gibi, kendi eğitim seviyelerine bağlı olarak da farklılaşabilmektedir.

Araştırmamızda, araştırma kapsamındaki öğrencilere anne ve babalarının eğitim durumları sorulmuştur. Alınan cevaplar, Fen Lisesinde ve Atatürk Lisesinde okuyan öğrencilerin anne-baba eğitimlerine göre de anlamlı bir farklılığa sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 21'de, babaların eğitim durumları bakımından, iki okulun öğrencileri arasındaki farklılık, beklenen bir farklılıktır. Atatürk Lisesi öğrencilerinin babalarının çoğu (% 50,9) ilk-orta okul mezunu iken, Fen Lisesindekilerin çoğu (% 50,9) üniversite mezunudur.

Tablo 21: Okula Göre Babının Eğitim Düzeyi

Okul	Babanın eğitimi					Toplam
	Okuma yazma yok/ilkokuldan terk	İlk-orta okul mezunu	lise mezunu	üniversite mezunu	Lisans üstü	
Atatürk Lisesi	27	318	176	90	14	625
	4,3%	50,9%	28,2%	14,4%	2,2%	100,0%
	96,4%	87,1%	74,6%	39,3%	33,3%	69,4%
	3,0%	35,3%	19,6%	10,0%	1,6%	69,4%
Fen Lisesi	1	47	60	139	28	275
	,4%	17,1%	21,8%	50,5%	10,2%	100,0%
	3,6%	12,9%	25,4%	60,7%	66,7%	30,6%
	,1%	5,2%	6,7%	15,4%	3,1%	30,6%
Toplam	28	365	236	229	42	900
	3,1%	40,6%	26,2%	25,4%	4,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	3,1%	40,6%	26,2%	25,4%	4,7%	100,0%

X^2 :190,168 sd:4 p: 0,000

Annelerin eğitim durumu arasındaki farklılık (Tablo 22), babalarınkinden biraz farlılaşmakta ve Türkiye gerçeği ile örtüşmektedir. Zira, her iki okulun öğrencilerinin anneleri, aralarında büyük fark olsa da, çoğunlukla ilk-orta okul mezunudur. Atatürk Lisesinde bu oran % 67,6; Fen Lisesinde % 39,9'dur. Bununla birlikte, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı sırasıyla % 5,6'ya karşılık

% 31,5'tur. Dikkati çeken bir diğer nokta, Atatürk Lisesi öğrencilerinin %13,7 gibi önemli bir oranının annesi ya okuma yazma bilmemekte, ya da ilkokulu yarıda bırakmıştır. Buna karşılık Fen Lisesinde annesi okuma yazma bilmeyen veya ilkokulu terk etmiş olan öğrenci, neredeyse, yoktur (sadece % 0,7).

Tablo 22: Okula Göre Annenin Eğitim Düzeyi

Okul	Annenin eğitimi					
	okuma yazma yok/ilkokuldan terk	İlk-orta okul mezunu	Lise mezunu	Üniversite mezunu	Lisans üstü	Toplam
Atatürk Lisesi	86	424	80	35	2	627
	13,7%	67,6%	12,8%	5,6%	,3%	100,0%
	97,7%	79,4%	52,6%	28,7%	28,6%	69,4%
	9,5%	47,0%	8,9%	3,9%	,2%	69,4%
Fen Lisesi	2	110	72	87	5	276
	,7%	39,9%	26,1%	31,5%	1,8%	100,0%
	2,3%	20,6%	47,4%	71,3%	71,4%	30,6%
	,2%	12,2%	8,0%	9,6%	,6%	30,6%
Toplam	88	534	152	122	7	903
	9,7%	59,1%	16,8%	13,5%	,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	9,7%	59,1%	16,8%	13,5%	,8%	100,0%

X^2 :179,353 sd:4 p: 0,000

Tablo 23'de, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesindeki illerde ve Türkiye'de cinsiyete göre ortaöğretim düzeyinde net okullaşma oranları verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi, Afyonkarahisar ilinde ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranları hem Türkiye ortalamasının, hem de Ege Bölgesi ortalamasının altındadır. Tabloda dikkat çeken bir diğer nokta, Afyonkarahisar'ın hem kız, hem de erkek çocukların ortaöğretim düzeyindeki okullaşma oranları bakımından Ege Bölgesinin en düşük ili olmasıdır. Bu durum, Tablo 21 ve 22'deki verilerle paralellik göstermektedir.

Tablo 23: Ortaöğretim Düzeyinde Net Okullaşma Oranları (%, 2010-2011)

	Kız	Erkek	Toplam
Afyonkarahisar	60,5	71,0	65,9
Aydın	74,4	74,7	74,6
Denizli	76,6	84,3	80,6
İzmir	79,3	78,3	78,8
Kütahya	74,1	88,9	81,7
Manisa	71,2	74,7	73,0
Muğla	75,8	75,5	75,6
Uşak	81,0	77,6	79,3
Ege Bölgesi	75,3	77,7	76,3
Türkiye	66,1	72,3	69,3

Kaynak: ERG, İl Eğitim Göstergeleri, 2011

Eğitim düzeyi, kişilerin hangi mesleğe sahip olacaklarını doğrudan belirlemektedir. Dolayısıyla, eğitim düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık gösteren Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin anne ve babaları, meslekî yönden de farklılık göstermektedir. Tablo 24'de, Atatürk Lisesindeki öğrencilerin babalarının % 28,9'unun esnaf, % 20,4'ünün işçi oldukları, geri kalanların ise farklı meslek dallarında ve düşük düzeylerde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Fen Lisesindeki öğrencilerin % 23,8'inin babası öğretmen, % 14,9'unun babası memurdur; üçüncü sırada % 13,8 ile esnaf yer almaktadır. Buna göre, Atatürk Lisesindeki öğrencilerin çoğunluğunun babasının beden gücüne dayalı ve vasıfsız veya yarı vasıflı mesleklere sahip olduğu, buna karşılık Fen Lisesindeki öğrencilerin çoğunluğunun babasının zihin gücüne, bilgiye dayalı mesleklere sahip olduğu söylenebilir. Elbette, bu farklı meslek gruplarının çocuklarına aktaracakları kültürel sermaye farklı olacaktır.

Tablo 24: Okula Göre Babanın Mesleği

Okul	Babanızın mesleği nedir?																				Toplam
	Öğretmen	Öğr. Üye	Hukukçu	Mühendis	Mimar	Bankacı	Muhasebe.	Doktor	Eczacı	Asker	Polis	Din görev.	Tüc.-iş adamı	Şoför	Berber	İşçi	Memur	Esnaf	Çiftçi	Diğer	
Atatürk Lisesi	18	2	0	3	2	1	9	2	3	11	12	1	5	38	4	127	119	180	53	33	623
	2,9%	,3%	,0%	,5%	,3%	,2%	1,4%	,3%	,5%	1,8%	1,9%	,2%	,8%	6,1%	,6%	20,4%	19,1%	28,9%	8,5%	5,3%	100,0%
	22,0%	16,7%	,0%	14,3%	100,0%	20,0%	75,0%	40,0%	100,0%	40,7%	46,2%	25,0%	100,0%	88,4%	100,0%	85,2%	74,8%	82,9%	75,7%	76,7%	69,8%
	2,0%	,2%	,0%	,3%	,2%	,1%	1,0%	,2%	,3%	1,2%	1,3%	,1%	,6%	4,3%	,4%	14,2%	13,3%	20,2%	5,9%	3,7%	69,8%
Fen Lisesi	64	10	3	18	0	4	3	3	0	16	14	3	0	5	0	22	40	37	17	10	269
	23,8%	3,7%	1,1%	6,7%	,0%	1,5%	1,1%	1,1%	,0%	5,9%	5,2%	1,1%	,0%	1,9%	,0%	8,2%	14,9%	13,8%	6,3%	3,7%	100,0%
	78,0%	83,3%	100,0%	85,7%	,0%	80,0%	25,0%	60,0%	,0%	59,3%	53,8%	75,0%	,0%	11,6%	,0%	14,8%	25,2%	17,1%	24,3%	23,3%	30,2%
	7,2%	1,1%	,3%	2,0%	,0%	,4%	,3%	,3%	,0%	1,8%	1,6%	,3%	,0%	,6%	,0%	2,5%	4,5%	4,1%	1,9%	1,1%	30,2%
Toplam	82	12	3	21	2	5	12	5	3	27	26	4	5	43	4	149	159	217	70	43	892
	9,2%	1,3%	,3%	2,4%	,2%	,6%	1,3%	,6%	,3%	3,0%	2,9%	,4%	,6%	4,8%	,4%	16,7%	17,8%	24,3%	7,8%	4,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	9,2%	1,3%	,3%	2,4%	,2%	,6%	1,3%	,6%	,3%	3,0%	2,9%	,4%	,6%	4,8%	,4%	16,7%	17,8%	24,3%	7,8%	4,8%	100,0%

X^2:224,410 sd:19 p:0,000

Kaldı ki, kültürel sermayenin aktarımı sadece anne-babadan çocuğa olmayıp, birkaç kuşağı kapsayacak uzun bir zaman dilimini gerektirebilmektedir. O nedenle, sadece baba mesleği değil; dede mesleği de önem kazanabilmektedir. Dede ve baba meslekleriyle ilgili bir karşılaştırma hem kültürel sermaye aktarımı, hem de kuşaklar arası dikey mobilite imkânı hakkında bazı ipuçları verebilecektir. Tablo 25'te örneklem grubunun dede ve baba mesleklerinin yüzde değerlerine dair bir karşılaştırma görülmektedir. Buna göre, bir kuşaktan diğerine en fazla değişimin görüldüğü meslek grubu çitçiliktir. Zira, Tablo 25'te dedesinin çiftçi olduğunu ifade edenlerin oranı % 27,6 iken, bu oran babasının çiftçi olduğunu ifade edenlerde % 7,7'ye düşmektedir. Diğer yandan, dededen babaya belirgin artış gösteren meslek gruplarının başında işçilik ve esnaflık gelmektedir. Bu iki meslek grubundaki artışı, Afyonkarahisar ilçe ve köylerinden il merkezine gerçekleşen göçle ilişkilendirmek mümkündür (bakınız, Tablo 37). Bununla birlikte Tablo 25'te, memur ve öğretmen meslek gruplarında dededen babaya artış görülmektedir; eğitimde de belli bir artış gerektiren bu mesleklerdeki değişimi yukarıya doğru dikey mobiliteyle ilişkilendirmek mümkündür.

Tablo 25: Örneklem Grubunun Dede ve Baba Meslekleri

Dedesinin Mesleği	Sayı	%	Babasının Mesleği	Sayı	%
Öğretmen	17	1,9	Öğretmen	82	9,0
Öğretim Üyesi	0	0	Öğretim Üyesi	12	1,3
Hukukçu	5	,5	Hukukçu	3	,3
Mühendis	3	,3	Mühendis	21	2,3
Mimar	0	0	Mimar	2	,2
Bankacı	2	,2	Bankacı	5	,5
Muhasebeci	0	0	Muhasebeci	12	1,3
Doktor	0	0	Doktor	5	,5
Eczacı	0	0	Eczacı	3	,3
Asker	8	,9	Asker	27	3,0
Polis	3	,3	Polis	26	2,9
Din görevlisi	11	1,2	Din görevlisi	4	,4
Tüccar/işadamı	5	,5	Tüccar/işadamı	5	,5
Şoför	14	1,5	Şoför	43	4,7
Berber/kuaför	6	,7	Berber/kuaför	4	,4
İşçi	101	11,1	İşçi	149	16,4
Memur	85	9,3	Memur	159	17,5
Esnaf	161	17,7	Esnaf	217	23,8
Çiftçi	251	27,6	Çiftçi	70	7,7
Terzi	5	,5	Terzi	0	0
Diğer	46	5,1	Diğer	43	4,7
Toplam	723	79,5	Toplam	892	98,0
Cevapsız	187	20,5	Cevapsız	18	2,0
Toplam	910	100,0		910	100,0

Tablo 26'da da, her iki okuldaki öğrencilerin annelerine ait meslek dağılımının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, gerek Atatürk Lisesinde gerekse Fen Lisesinde annelerin ezici bir çoğunluğu ev hanımıdır; ancak, oranları birincide % 89,9 iken, ikincide % 64,2'dir. Ayrıca, Fen Lisesinde okuyan çocukların % 15,7'sinin annesi öğretmen iken, aynı meslek grubunun Atatürk Lisesindeki oranı sadece % 1,4'tür. Bu sonuçlar, bir taraftan annelerin eğitim düzeyiyle örtüşmekte, diğer taraftan, annelerin mesleği itibarıyla her iki okulun da kentsel çekirdek aile özelliklerinden uzak bir görünüm sergilediğini göstermektedir.

Tablo 26: Okula Göre Annenin Mesleği

Okul	Annenizin mesleği nedir?													
	Öğretmen	Ebe/hemşire	Eczacı	Doktor	Hukukçu	Öğretim üyesi	Mühendis	Bankacı	Muhasebeci	Memur	İşçi	Ev hanımı	Diğer	Toplam
Atatürk Lisesi	9	8	1	1	0	1	1	1	2	21	10	570	9	634
	1,4%	1,3%	,2%	,2%	,0%	,2%	,2%	,2%	,3%	3,3%	1,6%	89,9%	1,4%	100,0%
	17,3%	27,6%	50,0%	33,3%	,0%	100,0%	33,3%	50,0%	50,0%	53,8%	83,3%	76,4%	64,3%	69,8%
	1,0%	,9%	,1%	,1%	,0%	,1%	,1%	,1%	,2%	2,3%	1,1%	62,8%	1,0%	69,8%
Fen Lisesi	43	21	1	2	1	0	2	1	2	18	2	176	5	274
	15,7%	7,7%	,4%	,7%	,4%	,0%	,7%	,4%	,7%	6,6%	,7%	64,2%	1,8%	100,0%
	82,7%	72,4%	50,0%	66,7%	100,0%	,0%	66,7%	50,0%	50,0%	46,2%	16,7%	23,6%	35,7%	30,2%
	4,7%	2,3%	,1%	,2%	,1%	,0%	,2%	,1%	,2%	2,0%	,2%	19,4%	,6%	30,2%
Toplam	52	29	2	3	1	1	3	2	4	39	12	746	14	908
	5,7%	3,2%	,2%	,3%	,1%	,1%	,3%	,2%	,4%	4,3%	1,3%	82,2%	1,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	5,7%	3,2%	,2%	,3%	,1%	,1%	,3%	,2%	,4%	4,3%	1,3%	82,2%	1,5%	100,0%

X^2 =121,964 sd=12 p: 0,000

Eğitim seviyesi, kişilerin yaşadıkları toplumda olup biten ekonomik, siyasî ve kültürel olaylara, toplumsal problemlere karşı kayıtsız kalmayıp duyarlı davranmalarını sağlayan en önemli değişkenlerden biridir. Buna bağlı olarak, gazete okuma alışkanlığı farklılaşabilmektedir. Nitekim, anne ve babalarının eğitim ve meslek bakımından anlamlı farklılık gösterdiği Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasında eve günlük gazete alımıyla ilgili olarak da anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Tablo 27'te görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinin % 26,5'i, buna karşın Fen Lisesi öğrencilerinin % 56,2'si eve günlük gazete aldıklarını ifade etmişlerdir. Hangi içerikteki gazetelerin alındığı, alınan gazetelerin okunup okunmadığı da değerlendirilmesi gereken önemli konular olsa da, bu bulgu bile göstermektedir ki, her iki okulun öğrencileri farklı kültürel düzeylerde ailelere sahiptir.

Tablo 27: Okula Göre Eve Günlük Gazete Alınıp Alınmadığı

Okul	Eve günlük gazete alınır mı?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	167	464	631
	26,5%	73,5%	100,0%
	52,0%	79,5%	69,7%
	18,5%	51,3%	69,7%
Fen Lisesi	154	120	274
	56,2%	43,8%	100,0%
	48,0%	20,5%	30,3%
	17,0%	13,3%	30,3%
Toplam	321	584	905
	35,5%	64,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	35,5%	64,5%	100,0%

X^2 :73,815 sd:1 p: 0,000

Önceki bölümlerde açıklandığı üzere, bazı ailelerde çocuklar daha gelişmiş bir dili öğrenirlerken, diğer bazı ailelerdeki çocuklar sadece sıradan konuşma dilini öğrenmektedirler. Araştırmacılar bunun nedeninin, annelerin okul öncesi dönemde çocuğa verdikleri eğitim biçimiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Annenin aldığı eğitim düzeyine ve ait olduğu toplumsal tabakanın özelliklerine göre, çocuğuyla kurduğu iletişimin teknik biçimi çeşitli olabilmektedir (Havinghurst ve Neugarten, 1967'den aktaran Koçak, 1987:112-113). Nitekim A.Kurtkan Bilgiseven (1992:30) statü yönelimli ve kişi yönelimli ailelerin, çocukla iletişim kurarken kullandıkları dilin farklılığına işaret ederek, statü yönelimli ailelerde anne ve babaların, kendilerine atfedilmiş bir ebeveyn statüsüne dayanarak çocuğu iktidar esasına göre yetiştirdiklerini belirtmektedir. Bu tip ailelerde çocuk bir fert olarak dikkate alınmaz, soruları çok defa cevapsız bırakılır, duygu ve isteklerine önem verilmez. Halbuki, kişi yönelimli ailelerde çocuğun duyguları, istekleri ve merakları dikkate alınır ve ona her konuda gereken açıklama yapılır. O nedenle, bu usul çocuğun cevap vermesine imkân hazırlar ve dilini daha mükemmel bir şekilde geliştirmesini sağlar. Havinghurst ve Neugarten (aktaran Koçak,1987:114), çocuğu gürültülü bir şekilde oynarken telefonun çalması üzerine alt ve orta sınıftan iki farklı annenin farklı konuşma biçimlerini, statü yönelimli ve kişi yönelimli ailelere örnek göstermektedir. Bu örneğe göre, statü yönelimli alt sınıf annesi çocuğuna "gürültüyü kes" emrini verirken, kişi yönelimli orta sınıf ailesi "telefonla konuşmak istiyorum, lütfen bir dakika sessiz kalabilir misin?" ricasında bulunmaktadır. Böylece, birinci durumda çocuk sadece verilen emre itaat etmesini öğrenirken, ikinci durumda birbirine bağlı olaylar arasında ilişki kurmasını öğrenmektedir. Öte yandan, Brembeck'in ifade ettiği gibi (aktaran Balcı:1987:124), kişi yönelimli orta sınıf annesinin "lütfen", "teşekkür ederim" gibi sözcüklerle konuşması, çocuğun konuşmasına özen göstermesi gerektiğini öğrenmesini sağlar. Halbuki, statü yönelimli alt sınıf ailesinde büyüyen çocuğun konuşması genellikle kaba, küfürlü ve gramer açısından bozuktur.

Bu araştırmada, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerine argo konuşmanın ailelerince nasıl yadırganıp yadırganmadığı sorulmuştur. Tablo 28'de görüldüğü gibi, her iki okuldaki öğrencilerin çoğunluğu, böyle konuşmanın aileleri tarafından yadırgandığını söylemiştir; ancak, Fen Lisesine göre (% 67,6) Atatürk Lisesi'nde daha az öğrenci (% 60,8), argo konuşmasının ailesi tarafından yadırgandığını ifade

etmişlerdir. Diğer bir deyişe, Atatürk Lisesinde argo konuşmanın yadırganmadığı aile, diğer liseye göre daha fazladır.

Tablo 28: Okula Göre Argo Konuşmanın Ailede Yadırganıp Yadırganmadığı

Okul	"Argo konuşma ailemde yadırganır"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	224	154	104	53	87	622
	36,0%	24,8%	16,7%	8,5%	14,0%	100,0%
	66,5%	68,4%	68,0%	70,7%	83,7%	69,6%
	25,1%	17,2%	11,6%	5,9%	9,7%	69,6%
Fen Lisesi	113	71	49	22	17	272
	41,5%	26,1%	18,0%	8,1%	6,3%	100,0%
	33,5%	31,6%	32,0%	29,3%	16,3%	30,4%
	12,6%	7,9%	5,5%	2,5%	1,9%	30,4%
Toplam	337	225	153	75	104	894
	37,7%	25,2%	17,1%	8,4%	11,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	37,7%	25,2%	17,1%	8,4%	11,6%	100,0%

X^2 :11,638 sd:4 p: 0,020

Brembeck, alt sınıf ve orta sınıf çocuğunun davranış özelliklerini karşılaştırırken "orta sınıf çocuğunun yalnızca kendisini savunmak için dövüşmesi uygun görülür…alt sınıf çocuğu, iyi dövüşürse taktir toplar ve gerçekten grubunun bağlılığını sürdürmek için dövüşmek zorundadır" der (aktaran Balcı:1987:127). Bizim araştırmamızın örneklem grubunda yer alan iki okulun öğrencileri arasında Brembeck'in bu karşılaştırmasına uygun bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere, kavga ettiğinde bunun aileler tarafından yadırganıp yadırganmadığı sorulmuştur. Tablo 29'da görüldüğü gibi, Fen Lisesine göre Atatürk Lisesi öğrencileri arasında kavga etmek, aileleri tarafından birbirlerine yakın oranlarda ve çoğunlukla yadırganmakta, yani, onaylanmamaktadır. Bununla birlikte, çocuklarının kavga etmesini yadırgamayan, onaylayan aile Atatürk Lisesinde (% 32) gibi bir oranla Fen Lisesine (% 23,9) göre daha fazladır. Buradan hareketle, farklı kültürel

özelliklere sahip öğrencilerin kümelendiği bu iki lisede "kavga etmek" konusunda ailede geçerli olan normların farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 29: Okula Göre Kavga Ettiğinde Ailesinin Yadırgayıp Yadırgamadığı

Okul	"Kavga ettiğim zaman ailem beni yadırgar"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	143	154	128	98	102	625
	22,9%	24,6%	20,5%	15,7%	16,3%	100,0%
	74,1%	66,4%	61,5%	72,6%	78,5%	69,6%
	15,9%	17,1%	14,3%	10,9%	11,4%	69,6%
Fen Lisesi	50	78	80	37	28	273
	18,3%	28,6%	29,3%	13,6%	10,3%	100,0%
	25,9%	33,6%	38,5%	27,4%	21,5%	30,4%
	5,6%	8,7%	8,9%	4,1%	3,1%	30,4%
Toplam	193	232	208	135	130	898
	21,5%	25,8%	23,2%	15,0%	14,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	21,5%	25,8%	23,2%	15,0%	14,5%	100,0%

X^2:14,764 sd:4 p: 0,005

İnsan yeme-içme gibi fizyolojik, kişiler arası ilişkileri düzenlemek gibi sosyal, kendini güvende hissetmek gibi psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak üzere kültür unsurları meydana getirir. Kültür yaratma insan-çevre ilişkilerinden etkilenen bir süreçtir. Toplumlar yaşadığı çevreye uygun ve yine çevrenin sahip olduğu potansiyel imkânları kullanarak kültürlerini geliştirir. Muhafazakâr karakterine rağmen kültür, sürekli bir değişme içindedir (Kaya, 2005:87).

Kıray, büyük kentlerde ticarîleşerek evin dışına kaçan bazı faaliyetlerin ailenin değişmesine yol açtığını söyleyerek yemek alışkanlıklarında, giyim eşyalarının hazırlanması ve tüketiminde, eğlenme-dinlenme alışkanlıklarında meydana gelen değişimi buna örnek göstermektedir (1984:75). Gelirin yanı sıra ulaşım ve kitle haberleşme araçları, teknolojinin olağanüstü sürati, bütün dünyayı

açık bir pazar haline dönüştüren müthiş boyuttaki ticaret v.s.toplumun derinliklerine nüfuz ederek geleneksel hayat tarzını değiştirmektedir (Bostancı, 1990:50).

Söz konusu değişim toplumun farklı sosyal tabakalarında farklı hız ve yönlerde olabilmektedir. Nitekim Tablo 30'da, yemeğin masada ve ayrı tabaklarda yenip yenmediğine dair dağılımın Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Buna göre, Atatürk Lisesindeki öğrencilerin % 53,5'i yemeği masada ve ayrı tabakta yemekte, Fen Lisesinde bu oran % 68'e yükselmektedir. Yemeği masada ve ayrı tabakta yemediklerini söyleyenlerin oranı Atatürk Lisesinde % 39,2 iken, Fen Lisesinde % 19,1'dir.

Tablo 30: Okula Göre Yemeğin Masada, Ayrı Tabaklarda Yenip Yenmediği

Okul	"Evde yemeği masada, ayrı tabaklarda yeriz"			
	evet	fikrim yok	hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	336	46	246	628
	53,5%	7,3%	39,2%	100,0%
	64,5%	56,8%	82,6%	69,8%
	37,3%	5,1%	27,3%	69,8%
Fen Lisesi	185	35	52	272
	68,0%	12,9%	19,1%	100,0%
	35,5%	43,2%	17,4%	30,2%
	20,6%	3,9%	5,8%	30,2%
Toplam	521	81	298	900
	57,9%	9,0%	33,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	57,9%	9,0%	33,1%	100,0%

X^2: 36, 436 sd:2 p: 0,000

Tablo 31'de, ailesiyle iyi restoranlarda yemek yeme alışkanlığının Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasındaki dağılımının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, ailesiyle iyi restoranlarda yemek yediğini belirten öğrenci oranı Atatürk Lisesinde toplam % 32,8 iken, Fen Lisesinde % 51,5'tir.

Tablo 31: Okula Göre Aileyle Birlikte İyi Restoranlarda Yemek Yenip Yenmediği

Okul	"Ailemle iyi restoranlarda yemek yeriz"			
	evet	fikrim yok	hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	205	106	314	625
	32,8%	17,0%	50,2%	100,0%
	59,6%	62,4%	82,4%	69,8%
	22,9%	11,8%	35,1%	69,8%
Fen Lisesi	139	64	67	270
	51,5%	23,7%	24,8%	100,0%
	40,4%	37,6%	17,6%	30,2%
	15,5%	7,2%	7,5%	30,2%
Toplam	344	170	381	895
	38,4%	19,0%	42,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	38,4%	19,0%	42,6%	100,0%

X^2:50,266 sd:2 p:0,000

Tatil yapma durumu da okullar arasında anlamlı bir farklılık gösteren kültürel bir ihtiyaç türüdür. Gerçi, iyi restoranlarda yemek yeme gibi tatil yapma da belirli bir bütçeye sahip olmayı gerektirmektedir. Nitekim, meslek ve aile yapısı temelinde hayat tarzının nasıl farklılaştığının analiz edildiği bir çalışmada, gelir düzeyi ile yemeği dışarıda yeme ve seyahate çıkma davranışları arasında pozitif yönde ilişki olduğu sunucuna ulaşılmıştır (BAAK, 1998c:160-161).

Ancak, imkânı olsa da hayat tarzı itibarıyla bunlara ihtiyaç duymayan kişilerin olabileceğini dikkate aldığımızda, bu ihtiyaçların ekonomik olduğu kadar, kültürel özelliklerle ilgili olduğu anlaşılacaktır. Bu çerçevede, Tablo 32'de görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinin % 35'i, Fen lisesindeki öğrencilerin ise % 48,2'si tatil yapmaktadırlar.

Tablo 32: Okula Göre Tatil Yapılıp Yapılmadığı

Okul	"Tatil yaparız"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	85	134	92	143	173	627
	13,6%	21,4%	14,7%	22,8%	27,6%	100,0%
	61,6%	63,2%	57,1%	77,7%	84,8%	69,7%
	9,5%	14,9%	10,2%	15,9%	19,2%	69,7%
Fen Lisesi	53	78	69	41	31	272
	19,5%	28,7%	25,4%	15,1%	11,4%	100,0%
	38,4%	36,8%	42,9%	22,3%	15,2%	30,3%
	5,9%	8,7%	7,7%	4,6%	3,4%	30,3%
Toplam	138	212	161	184	204	899
	15,4%	23,6%	17,9%	20,5%	22,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	15,4%	23,6%	17,9%	20,5%	22,7%	100,0%

X^2 :48,221 sd:4 p: 0,000

2.1.4. Ailenin Eğitime Bakışı

Kimi ünlü kişilerin, bilim adamlarının yoksul ya da dar gelirli ailelerden geldiği bilinir; ancak, bu örneklere bakarak genelleme yapmak yanıltıcı olabilir. Eğitim, ancak eğitim imkânı bulabilenler için eşitleyici görev yapabilir, o da belli bir yere kadar ve belli bir ölçüde. Çoğunlukla köylü çocuğu çiftçi, işçi çocuğu işçi olarak kalır. Temel eğitimin desteklenmesi ve zorunlu kılınması bu olguyu sanıldığının tersine pek az etkilemektedir. Çünkü, her şeyden önce çocuklar okula eşit şartlarda başlamazlar, sonra, ayrı toplumsal tabakalardan gelenlerin karşılaştığı engeller çok değişik olur (Yörükoğlu, 2007:128).

Kağıtçıbaşı'nın "Erken Destek Projesi" kapsamında, İstanbul'da düşük gelir düzeyli bölgelerde ikamet eden yarı-kentli anneler üzerinde yaptığı araştırmanın bazı bulguları, ergenin annesinin eğitim konusuna yönelik tutum ve yönelimleriyle ilgilidir. Buna göre, proje kapsamında eğitilmiş annelerin tamamı, çocuklarının ilkokula başlarken hazır olduğunu belirtirken, bu oran, eğitilmemiş annelerde % 65'e kadar düşmektedir (2007:207).

Bu araştırma kapsamında, anne babaların çocuğun eğitimine yönelik tutumlarının etkisiyle ilgili iki gösterge kullanılmıştır. Bunlar, çocuğun öğrenci rolünün evde desteklenmesi ve çevresel uyarı endeksi göstergeleridir. İlk gösterge, evde çocuğun ödevlerine gerektiğinde yardım edilmesini; ikinci gösterge ise, anne babanın eğitim düzeyi, annenin dil yeteneği, gazete ve dergilerin hangi sıklıkta satın alındığı ve evde kitap okuma oranı gibi maddeleri içermektedir. Bu iki göstergede, annelerin eğitilmiş olduğu aileler, eğitilmemiş olanlardan daha yüksek puan almışlardır ki, bu da çocuğun okul başarısını daha olumlu etkileyecek bir aile ortamını yansıtmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2007:208).

Tezel ve Şahin araştırmalarında, okul öncesi eğitimde başarının arttırılmasında babanın okul etkinliklerine katılmasının önemli bir yeri olduğu sonucuna varmışlardır (2009:30). Tezel ve Şahin'e göre (2009:36), annelerin eğitilmesinin çocukların başarısında etkili olduğu artık bilinmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar babanın, çocuğun daha sonraki yıllarda gösterdiği akademik başarı ve psikolojik durumu üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. O nedenle, günümüzde sadece annenin değil, anne ve babanın birlikte okul etkinliklerine katılmalarının okul başarısını etkilemedeki rolleri üzerinde daha çok durulmaktadır.

Başaran (2005:303-304), her ailenin, ait olduğu toplumsal tabakanın değerlerini benimsediğini, dolayısıyla, ait olunan tabakaya göre ailenin eğitim ortamının değiştiğini belirtmektedir. Buna göre, üst sosyal tabakadan olan aileler, özel okullara karşı daha çok ilgi duyarlar. Çocuklarını özel okullara göndererek kendilerine daha yüksek bir saygınlık sağlamayı umarlar. Bu ailelerin okula ve öğretmene karşı tutumu, genellikle, yüksekten bakmak, baskıda bulunmak biçiminde görülür. Çoğu zaman, okulun şartlarını çocukları için uygun bulmazlar. Bu yüzden, çocuklarına ayrıcalık sağlamak için okula para bağışında bulunabilirler. Bazı üst tabaka aileleri de, servetleriyle çocuklarına iyi bir gelecek hazırlayabileceklerini düşünerek okulu pek umursamazlar.

Orta tabakadan olan aileler, okula çok düşkündürler. Bu aileler, toplumsal konumlarını yükseltmenin tek yolu olarak eğitimi görürler. Bu yüzden çocuklarının

öğrenimi için onlara iyi imkânlar hazırlarlar; çocuklarına gerekli kitapları, dergileri, araç gereçleri gönüllü olarak sağlarlar. Bu aileler, başarıları yüksek olursa çocuklarını ödüllendirirler. Çocuklar, ailelerince sürekli olarak daha çok çalışmaya, daha yüksek başarıya itilirler.

Alt tabaka aileleri ise, çoğunlukla okulun kendilerine yararlı olacağına inanmazlar. Okul, bu tür aileler için çocuklarını zorunlu olarak gönderdikleri yerlerdir. Özellikle kızların okula gitmesinde hiç yarar görülmez. Okula göndermekle çocuğun aileye yapacağı yardımdan, katkıdan ailenin yoksun kalacağı düşünülür. Bu aileler, kendi meslek ve işlerinin çocuklarınca yapılmasını onlar için yeterli görürler.

Bu çerçevede, Tablo 33'te, araştırma kapsamına dahil olan iki okulda, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinde okuyan öğrenciler arasında, ailelerin okul çalışmalarına ilgi gösterip göstermediği konusunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre, okul çalışmalarının ailesi tarafından desteklendiğini söyleyenlerin oranı her iki okulda da yüksek olmakla beraber, "kesinlikle destek gördüğünü" söyleyenlerin oranı Atatürk Lisesinde % 39,2 iken, Fen Lisesinde % 52'dir. Bu konuda ailesinden destek görmediğini söyleyenlerin oranı, Atatürk Lisesinde toplam % 12,8 iken, Fen Lisesinde % 6,6'dır. Kaldı ki, Fen Lisesinde yatılı olarak okuyan öğrencilerin bulunduğunu dikkate alırsak, gerçekte bu oranın Atatürk Lisesi öğrencilerinin aleyhine olacak şekilde değişebileceği açıktır.

Tablo 33: Okula Göre Ailenin Okul Çalışmalarına İlgili Olup Olmadığı

Okul	"Ailem okul çalışmalarıma ilgilidir ve bana yardımcı olur"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	245	222	78	46	34	625
	39,2%	35,5%	12,5%	7,4%	5,4%	100,0%
	63,3%	72,5%	72,9%	83,6%	79,1%	69,6%
	27,3%	24,7%	8,7%	5,1%	3,8%	69,6%
Fen Lisesi	142	84	29	9	9	273
	52,0%	30,8%	10,6%	3,3%	3,3%	100,0%
	36,7%	27,5%	27,1%	16,4%	20,9%	30,4%
	15,8%	9,4%	3,2%	1,0%	1,0%	30,4%
Toplam	387	306	107	55	43	898
	43,1%	34,1%	11,9%	6,1%	4,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	43,1%	34,1%	11,9%	6,1%	4,8%	100,0%

X^2 :15,993 sd:4 p: 0,003

Öğrencinin başarısını etkileyen faktörlerden biri de, onun okul başarısının ailesi tarafından taktir edilmesi, yani ödüllendirilmesidir. Psikoloji biliminde Thorndike ve Skinner gibi psikologlar, öğretme sürecinde pekiştireç kullanımının motivasyonu arttırdığını savunmuşlardır. Thorndike'a göre, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen doğru tepkiler vurgulanmalıdır. Bir başka deyişle, doğru davranışlar hemen pekiştirilmeli, yanlış davranışlar da tekrar edilmeden düzeltilmelidir (Senemoğlu, 2005:144).

Skinner, yaptığı deneylerle olumlu pekiştireçlerin davranışın yapılma ihtimalini arttırdığını göstermiştir. Meselâ, "aferin, teşekkür ederim, çok doğru" gibi sözel ifadeler, başarma duygusu, yıldız, puan, derecelendirme, olumlu yüz ifadeleri gibi olumlu pekiştireçler (ödül) öğrencinin öğrenme isteğini sürdüren, doğru davranışın yapılma sıklığını arttıran uyarılara örnektir (Senemoğlu, 2005:171). Açıktır ki, ödüllerin mutlaka maddî değeri olan şeyler olmasına gerek yoktur. Sözlü ifadelerle veya beden diliyle de, çocuğu ödüllendirmek mümkündür. Niteliği nasıl

olursa olsun, ödül yerinde kullanılırsa, çocuğun kendine güven duygusunu ve ders çalışma motivasyonunu arttıracaktır. O nedenle, Yavuzer (2007:159) de çocuğun başarılarının zaman zaman ödüllendirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Tablo 34'te, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin başarılarının aileleri tarafından ödüllendirilmeleri konusunda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna göre, her iki okulda da ödüllendirilme oranları yüksek olmakla birlikte, Atatürk Lisesinde ailesi tarafından ödüllendirildiğini söyleyen öğrencilerin toplam oranı (% 64), Fen Lisesine göre (% 71,5) daha düşüktür.

Tablo 34: Okula Göre Öğrenci Başarılı Olduğunda Ailesi Tarafından Ödüllendirilip Ödüllendirilmediği

Okul	"Okulda başarılı olduğumda ailem beni ödüllendirir"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	206	194	103	73	49	625
	33,0%	31,0%	16,5%	11,7%	7,8%	100,0%
	68,0%	67,4%	67,8%	81,1%	83,1%	70,1%
	23,1%	21,7%	11,5%	8,2%	5,5%	70,1%
Fen Lisesi	97	94	49	17	10	267
	36,3%	35,2%	18,4%	6,4%	3,7%	100,0%
	32,0%	32,6%	32,2%	18,9%	16,9%	29,9%
	10,9%	10,5%	5,5%	1,9%	1,1%	29,9%
Toplam	303	288	152	90	59	892
	34,0%	32,3%	17,0%	10,1%	6,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	34,0%	32,3%	17,0%	10,1%	6,6%	100,0%

X^2 :11,992 sd:4 p: 0,017

Ebeveynlerin, çocuklarının eğitimiyle ilgili olarak ders öğretmeni, okul idaresi veya okulun rehberlik servisiyle irtibat halinde olması, gerekli olduğunda onlarla görüşmeler yapması hem okul başarısının arttırılmasında, hem de, varsa, problemlerin zamanında çözümlenmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Genellikle,

sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuğunun okuluna bahsedilen amaçlarla ziyaret yapmadıkları, ancak çağrıldıkları zaman okula gittikleri, hatta, çağrılı veli toplantılarına katılmada dahi isteksiz davrandıklarına dair araştırmalar bulunmaktadır (Havinghurst ve Bernice, 1967; Yörükoğlu, 2007).

Böyle bir durumda, rehberlik uzmanı ve/veya öğretmenlerin ev ziyaretleri yaparak öğrencinin hayatını sürdürdüğü evin fizikî durumu, çocuğun evde çalışma imkânları ve şartları, ana babanın çocuğa ve çalışmasına ne ölçüde yardımda bulunabileceği, ailenin okula ve okulda verilen hizmetlere karşı nasıl bir tutum ve anlayış içinde olduğu, çocukları ile ilgili olarak ailenin genel tutumu gibi konularda bilgi toplaması (Kepçeoğlu, 1994:210), bu bilgiler ışığında bazı öğretim stratejileri geliştirmesi işlevsel olabilir. Nitekim, bu konuda Afyonkarahisar Millî Eğitim Müdürlüğü 2008-2009 eğitim-öğretim yılından bu yana "Bir Fincan Kahve" projesi uygulayarak, öğretmenlerin öğrencilerinin evine ziyaret yapmalarını sağlamaktadır. Bu proje ile, okul yönetimi ve öğretmenler ile öğrenci velilerinin birbirlerini tanıyarak iyi ilişkiler kurmaları amaçlanmıştır (www. afyon.meb.gov.tr).

Bu araştırma kapsamında öğrencilere, okul durumu hakkında bilgi almak için velisinin okula gelip gelmediği sorulmuştur. Öğrencilerin soruya verdikleri cevaba göre, iki okul arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bu farklılık, araştırmanın varsayımını doğrulamamaktadır. Zira, Tablo 35'te görüldüğü gibi, Atatürk Lisesinde okuyan öğrencilerin toplam % 44,8'i; Fen Lisesi öğrencilerinin toplam % 34,6'sı velisinin sık sık okula geldiğini ifade etmiştir. Fen Lisesine göre daha düşük sosyoekonomik özelliklere sahip olan Atatürk Lisesi öğrencilerinin velilerinin okul ziyaretlerinin daha fazla olması, iki şekilde açıklanabilir. Birincisi, Fen Lisesinde yatılı olarak okuyan öğrencilerin aileleri, Afyon ilçelerinde veya başka illerde bulundukları için sık sık okula gelmeleri pek kolay olmayabilir. İkincisi, Afyon merkezde oturan Fen Lisesi öğrencilerinin aileleri, çocuğunun okul durumunun zaten iyi olduğuna inandıkları için, öğretmenlerle görüşmeyi gerekli bulmuyor olabilir. Halbuki, ailelerinin sosyoekonomik özellikleri nedeniyle çocukların, özellikle okul kurallarına uyma yönünden daha fazla problem

yaşadığı Atatürk Lisesinde, okul idaresi ve öğretmenler zaman zaman velileri okula çağırarak, onları, çocuğun durumu hakkında bilgilendirmektedir.

Tablo 35: Okula Göre Durumu Hakkında Bilgi Almak İçin Velinin Sık Sık Okula Gelip Gelmediği

Okul	"Velim durumum hakkında bilgi almak için sık sık okula gelir"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	93	183	117	141	82	616
	15,1%	29,7%	19,0%	22,9%	13,3%	100,0%
	71,5%	76,9%	62,2%	67,1%	70,7%	69,8%
	10,5%	20,7%	13,3%	16,0%	9,3%	69,8%
Fen Lisesi	37	55	71	69	34	266
	13,9%	20,7%	26,7%	25,9%	12,8%	100,0%
	28,5%	23,1%	37,8%	32,9%	29,3%	30,2%
	4,2%	6,2%	8,0%	7,8%	3,9%	30,2%
Toplam	130	238	188	210	116	882
	14,7%	27,0%	21,3%	23,8%	13,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	14,7%	27,0%	21,3%	23,8%	13,2%	100,0%

X^2 :11,724 sd:4 p: 0,020

Bourdieu (1984; 2005), Apple (2006) ve Giroux (2007) gibi eğitim sosyologlarının üzerinde durduğu gibi, okullar orta ve –özellikle- üst sınıfın değerlerinin öğretildiği kurumlardır. Dolayısıyla, bu değerlere aşina olan orta ve üst sınıf çocukları daha avantajlı bir konum yakalarlarken, alt sınıfın çocukları uyum problemleri yaşayabilmektedir. Dahası, alt sınıf ailesinin ve okulun çocuğun davranışlarıyla ilgili beklentileri çoğu zaman çatışmakta; çocuk, bu çatışmayla baş etmek zorunda kalabilmektedir.

Nitekim Tablo 36'de, Atatürk Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha fazla bir oranla, ailesinin ve okulun kendisinden beklediği davranışların çatıştığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda, iki okulun öğrenci aileleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 36: Okula Göre Davranışları Konusunda Ailenin ve Öğretmenin Beklentilerinin Çatışıp Çatışmadığı

Okul	Davranışlarım konusunda ailem ve öğretmenlerimin beklentileri çatışır"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	70	115	179	131	119	614
	11,4%	18,7%	29,2%	21,3%	19,4%	100,0%
	83,3%	81,6%	74,3%	64,5%	56,1%	69,7%
	7,9%	13,1%	20,3%	14,9%	13,5%	69,7%
Fen Lisesi	14	26	62	72	93	267
	5,2%	9,7%	23,2%	27,0%	34,8%	100,0%
	16,7%	18,4%	25,7%	35,5%	43,9%	30,3%
	1,6%	3,0%	7,0%	8,2%	10,6%	30,3%
Toplam	84	141	241	203	212	881
	9,5%	16,0%	27,4%	23,0%	24,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	9,5%	16,0%	27,4%	23,0%	24,1%	100,0%

X^2 :40,213 sd:4 p: 0,000

2.2. Coğrafi Nedenler

Türkiye'de coğrafi nedenlerden dolayı, eğitimin toplumsal eşitsizlikleri gidememesi, öncelikle, bölgeler arasındaki gelişmişlik farkıyla, daha sonra da, bir şehrin semtleri arasındaki sosyokültürel özelliklerin derin ayrılıklar gösterecek ölçüde farklılaşmasıyla açıklanabilir.

Afyonkarahisar ili, Ege Bölgesinin İç Batı Anadolu sınırları içerisinde yer alır. Kuzeyde Eskişehir, kuzey batıda Kütahya, doğuda Konya, batıda Uşak, güneyde Burdur, güney doğuda Isparta, güneybatıda Denizli illeri ile komşudur. Büyük illeri birbirine bağlayan yolların kavşak noktasında olmasından ötürü, çevre illere ulaşım

kolay gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle ilin, ülkemizin doğu bölgelerinden batı bölgelerine geçmek isteyen memurlar için bir geçiş noktası oluşturduğu söylenebilir.

Ancak, Afyonkarahisar'ın iklim özellikleri dışarıdan buraya göç edenler için çok cazip olmayabilmektedir. Çünkü, deniz seviyesinden yüksekliği 1021 metre olan ilde kışların soğuk, yazların kurak ve sıcak geçtiği karasal iklim hüküm sürer.

Yüzölçümü 13,927 km^2 olan Afyonkarahisar'ın genel nüfusu 31.12.2011 itibarıyla 698.626'dır. Bu nüfusun 370,411'i il ve ilçe merkezlerinde, 328,215'i de belde ve köylerde yaşamaktadır. Kilometre kare başına nüfus yoğunluğu 49'dur. Ege Bölgesinin diğer illerindeki nüfus yoğunluğu[21] ile karşılaşıldığında Afyonkarahisar'ın yüzölçümüne göre nüfusunun az olduğu söylenebilir.

Afyonkarahisar, iç göç bakımından hem göç alan , hem de göç veren bir ildir. İlin son iki yıla ait iç göç verileri, Tablo 37'de görülmektedir.

Tablo 37: Afyonkarahisar'da İç Göç Durumu

Dönem	Aldığı Göç	Verdiği Göç	Net Göç Hızı
2009-2010	17,451	24,119	% -9,51
2010-2011	17,219	24,063	% -9,75

Kaynak:TÜİK İç Göç İstatistikleri, 2011

Buna göre kabaca, Afyon il merkezinden başka illere, ilçe ve köylerden ise Afyonkarahisar il merkezine göç yaşandığını söylemek mümkündür. Böyle bir göç olgusunun kültürel açıdan doğurduğu sonuç, il merkezinde köyle bağlantısını sürdüren ve köye ilişkin değer sistemini, tutum ve tavırlarını şehir kültürüne rağmen devam ettirmeye çalışan önemli bir nüfusun bulunmasıdır. Bu nüfus bölümü şehre adapte olmakta zorlanmaktadır. Genellikle, aynı ilçe veya köyden gelenler kendi içinde bütünleşmekte, fakat kendi yöresinden olmayanlara karşı dışlayıcı bir tavır sergilemektedirler. Kapalı toplumsal gruplar olarak varlık sürdüren bu nüfus kategorileri, üyeleri üzerinde dış denetim uygulayarak farklılaşmaya izin

[21] Ege Bölgesinin diğer illerinde nüfus yoğunluğu şöyledir: Aydın 127, Denizli 81, İzmir 330, Kütahya 47, Manisa 102, Muğla 65, Uşak 64 (Kaynak: TÜİK Nüfus İstatistikleri 2011)

vermeyebilmektedir. Sosyolojik olarak bir inceleme alanı oluşturan bu gruplar üzerinde detaylı araştırmaların yapılması, daha bilimsel sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Bu çerçevede, Afyonkarahisar merkezindeki mahalleler sosyo-kültürel özelliklerine göre üst, orta ve alt düzeyi karşılayacak şekilde merkez mahalle-1 (Dumlupınar, Cumhuriyet, Dervişpaşa, Karaman, Marulcu), merkez mahalle-2 (Güvenevler, Örnekevler, İstiklâl, Zafer, Selçuklu, Mecidiye, Kasımpaşa, Uydukent) ve merkez mahalle-3 (Çavuşbaş, Sahipata, Kanlıca, Karşıyaka, Yarenler, Beyazıt) diye gruplandırılmış, köy ve kasabalar ayrı bir grup olarak ele alınmıştır. Ailesi Afyonkarahisar'ın dışındaki illerde ikamet eden öğrenciler ise "diğer" seçeneği içinde değerlendirilmiştir.

Buna göre, Tablo 38'de görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinin büyük bir bölümü (% 36,2) merkez mahalle-3 olarak değerlendirdiğimiz ve genellikle gelir ve eğitim düzeyi düşük ailelerin bulunduğu mahallelerde ikamet etmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu ise (% 23), başka illerden gelen ve okulu yatılı olarak okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Fen Lisesinde okuyan Afyonkarahisarlı öğrencilerin çoğunluğu ise (% 21,4), merkez mahalle-2'de ikamet etmektedir.

Diğer taraftan Tabloda dikkat çeken bir diğer husus, Atatürk Lisesinde okuyan öğrencilerin % 22,8'i merkez mahalle-1'de ikamet ederken, bu oranın Fen Lisesinde % 17,3 gibi daha düşük oluşudur. Bunun başlıca nedenleri arasında, Atatürk Lisesinin Afyonkarahisar'ın en merkezî caddesi olan Yeşilyol Caddesinde bulunması ve okulun sınavsız öğrenci alması; sonuç olarak, sınavla herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleşemeyen öğrenciler için bu lisenin zorunlu bir tercih oluşturması görülebilir.

Tablo 38: Okula Göre Oturulan Mahalle

Okul	Hangi mahallede oturuyorsunuz?					
	Merkez mahalle 1	Merkez mahalle 2	Merkez mahalle 3	Köy ve kasaba	Diğer	Toplam
Atatürk Lisesi	131	83	208	147	5	574
	22,8%	14,5%	36,2%	25,6%	,9%	100,0%
	75,3%	61,0%	81,9%	75,0%	8,1%	69,8%
	15,9%	10,1%	25,3%	17,9%	,6%	69,8%
Fen Lisesi	43	53	46	49	57	248
	17,3%	21,4%	18,5%	19,8%	23,0%	100,0%
	24,7%	39,0%	18,1%	25,0%	91,9%	30,2%
	5,2%	6,4%	5,6%	6,0%	6,9%	30,2%
Toplam	174	136	254	196	62	822
	21,2%	16,5%	30,9%	23,8%	7,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	21,2%	16,5%	30,9%	23,8%	7,5%	100,0%

X^2 :139,750 sd:4 p: 0,000

Okul-ev arasındaki mesafenin uzak oluşu, eğitim fırsatlarından yararlanmada önemli bir engel oluşturmaktadır. Çıngı ve arkadaşlarının, Türkiye'de gelişmişlik düzeyi en düşük olan 62 ilçede yaptığı araştırma, bu ilçelerde taşımalı eğitimin önemli bir sorun olduğunu göstermektedir (2009:58). Buna göre taşımalı eğitim, ya okulların yeteri kadar öğrenci bulamamasından, ya da bakım-onarıma ihtiyaç duymasından kaynaklanmaktadır.

Okula taşımalı olarak ulaşmak zorunda kalan öğrencinin, bu zorunluluk içinde olmayan öğrencilere göre, daha erken saatlerde uyanmak zorunda kalışı, okula vardığında kendini daha yorgun hissetmesi, hava şartlarının zorluğunu daha fazla hissetmesi, ekonomik olarak daha fazla zorlanması, taşındığı okulun ortamına uyum sağlamada daha fazla zorlanması gibi bazı güçlükler yaşaması muhtemeldir. Söz konusu güçlüklerin, eğitim imkânlarından yararlanmada öğrenciyi dezavantajlı kılacağı açıktır.

Nitekim, bu araştırma kapsamındaki öğrencilere ev-okul arasındaki mesafenin uzak olup olmadığı sorulmuştur. Alınan cevaplar, araştırma kapsamındaki iki lise arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir. Tablo 39'da görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinin toplam % 30,7'si ev-okul ulaşımında zorluk yaşadıklarını belirtirken, bu oran Fen Lisesinde toplam % 23,1 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum, Tablo 38'deki verilerle uygunluk içindedir. Zira, Fen Lisesinde ev-okul ulaşımında dezavantajlı olacak öğrenciler, zaten yatılı olarak okudukları için bu problemlerini çözmüş bulunmaktadırlar. Ancak, Atatürk Lisesinde merkeze uzak mahallelerde veya ilçe ve köylerde ikamet eden öğrenciler, okula kendi imkânları ile gelmekte, bu konuda Fen Lisesi öğrencilerine göre daha dezavantajlı konumda bulunmaktadırlar.

Tablo 39: Okula Göre Okul-Ev Ulaşımının Zor Olup Olmadığı

Okul	"Ev okula uzak olduğu için ulaşım zor"					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Atatürk Lisesi	94	97	34	160	238	623
	15,1%	15,6%	5,5%	25,7%	38,2%	100,0%
	70,7%	80,2%	64,2%	77,3%	62,5%	69,6%
	10,5%	10,8%	3,8%	17,9%	26,6%	69,6%
Fen Lisesi	39	24	19	47	143	272
	14,3%	8,8%	7,0%	17,3%	52,6%	100,0%
	29,3%	19,8%	35,8%	22,7%	37,5%	30,4%
	4,4%	2,7%	2,1%	5,3%	16,0%	30,4%
Toplam	133	121	53	207	381	895
	14,9%	13,5%	5,9%	23,1%	42,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	14,9%	13,5%	5,9%	23,1%	42,6%	100,0%

X^2 :22,158 sd:4 p: 0,000

2.3. Okulla İlgili Nedenler

Okul, değişik sıfat ve adlarla anılan, eğitimin temel sistemlerini oluşturan genel bir kavramdır. Okula ilk, orta, yüksek sıfatının verilmesi, onun düzeyinin

giderek yükseldiğini gösterir. Okula lise, teknik, meslek, anadolu,enstitü, akademi, fakülte, eğitim merkezi, konservatuar gibi sıfat ya da adların verilmesi okuldaki eğitimin içeriğini ve niteliğini ayırmaya yardım eder (Başaran, 2005:327).

Başaran, aynı ya da benzer yönetmeliklerle yönetilmesine karşın, her okulun kendine özgü bir öğrenme ortamı olduğunu belirterek, öğrenme ortamını, "eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinden ve ilişkilerinden doğan bir doku" olarak tanımlamaktadır (2005:327). Bu dokuda yer alan tüm üyelerin davranışlarını belirleyen bazı kurallar vardır. Bu kuralların belirlenmesinde üyelerin tümünü belli ölçüde etkin kılan bir yapı gerekmektedir. Yapı, çoğunluğun etkinliklerde rol almasını ve sorumluluk üstlenmesini sağlamalıdır. Ayrıca, okulun disiplin politikası öğrencilere hata yaparak öğrenme fırsatı veren bir kontrol politikasına sahip olmalıdır. Kontrolde aşırılıktan kaçınılmalıdır. Toplum hayatına hazırlanan çocuk ve gençlerin istenilen biçimde hazırlanabilmeleri için, özgürlükle sorumluluğu dengeleyen bir anlayış okulda egemen olmalıdır (Aydın, 1991:22).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanarak toplumsal eşitsizliklerin mümkün olan maksimum düzeyde giderilmesi söz konusu olduğunda, en büyük itiraz özel okulların varlığına yapılmaktadır. Erdoğan, MEB 2010-2011 verilerine göre Türkiye'de özel okul öncesine devam eden öğrenci oranının % 9, ilköğretime devam eden öğrenci oranının % 2,60 ve orta öğretime devam eden öğrenci oranının % 2,74 olduğunu belirterek bu oranı başka ülkelerle karşılaştırmaktadır. Meselâ ABD'de özel okullara devam eden öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı % 10, Japonya'da özel lisede okuyan öğrencilerin oranı % 27, AB ülkelerinde ilköğretim öğrencileri içinde özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin payı % 27, ortaöğretime devam edenlerin payı ise % 26'dır. Erdoğan'a göre (2011:56-57), Türkiye'de özel okullar bağlamındaki en önemli sorun, bu okulların sayıca ve oransal olarak az olmasıdır. Çünkü, eğitime duyulan talebin hızla artması, eğitimi sunma sorumluluğunu üstlenen devleti zorlamaktadır. Özel okulların yaygınlaşması hem devleti finansal açıdan rahatlatacak, hem de eğitim sektörü için yeni kaynakların üretilmesini sağlayarak hizmetlerin genişlemesini sağlayacaktır.

Özel okulların sadece sayısal yönü üzerinde durulmasının doğru olmadığını savunan Erdoğan, özel okulların belli niteliğe sahip çocukların özel eğitime tâbi tutulduğu "özellikli okullar" olması gerektiğini savunmaktadır. Oysa Türkiye'de özel okullardaki çocuklar özel müfredata değil, genel bir müfredata tâbi tutulmakta ve bu okullar hızla genelleşmektedir. Meselâ, Türk eğitim sistemi Anadolu liseleri deneyimi üzerinden seçtiği öğrencilerle özel olarak ilgilenmeyen haliyle âdeta bir potansiyel israfına yol açmıştır (Erdoğan, 2011:62). Diğer yandan, Türkiye'deki özel okullar, belli ölçüde küresel işleyişin parçası haline gelmişlerdir. Bundan kurtulması için, özel okullar belli pedagojik görüşlerin uygulama alanı olarak "ekol okullara" dönüşmeli, yapısı ve içeriği farklılaşarak Türkiye'nin özel okulları olmalıdır (Erdoğan, 2011:225).

Ülkemizde eğitim talebinde bulunan çocuk ve genç sayısının her geçen yıl artması karşısında, okulların kalitesini yükselterek eşitlemeye çalışmak, her lisede öğrencinin yeteneğine göre yönelebileceği çeşitli programlar düzenlemek yerine, farklı konumlarda resmî ve özel okullar açılması eğitimle ilgili problemleri çözmeye yetmediği gibi, var olan eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir. Fen Lisesi, Anadolu Liseleri, kolejler ve özel okullar gibi okullar, Erdoğan'ın vurguladığı gibi, yeteneğe göre öğrenci almak yerine, genellikle, belli sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının gidebildiği "ayrıcalıklı konumdaki liseler"e dönüşmüştür (Gökçe, 2007:157). Bu süreçte, özel dershanelere gitmenin bu ayrıcalıklı liselere girebilmenin âdeta ön şartı haline gelmesi eğitim yoluyla eşitsizliklerin arttırılmasında önemli bir rol oynamıştır.

Halbuki, demokrasi ve eğitim kavramları akademik camiada yan yana kullanılan kavramlar olarak öne çıkmakta, okulların demokratikleşmesinden sıkça söz edilmektedir. Öyle ki, Türkiye'nin AB'ye giriş süreciyle ilgili olarak önüne konan demokrasiyi sağlayan kurumların korunması, hukukun üstünlüğü, insan haklarıyla ilgili standartların yükseltilmesi gibi şartları yerine getirebilmesi dahi önce, eğitim kurumlarının bu standartları kendi kurumsal kültüründe yaratmasına bağlanmaktadır (Çağlar, 2010:63). Hal böyle olunca, eğitim kurumlarının bizatihi kendisinin eşitsizlik sebebi oluşu ciddi bir toplumsal problem olmaktadır.

2.3.1. Okulun Fiziki İmkânları

Okulun fizikî imkânları deyince akla, okulun ve sınıfların büyüklüğü/kalabalıklığı, ısınması, güvenliği, spor salonu, kantin ve ders araç gereçlerine sahip olup olmama gibi hususlar gelmektedir. Araştırma kapsamında bulunan her iki okulun fizikî imkânları birbirine yakındır. Okul idaresinden alınan bilgiye göre Fen Lisesinde sınıf mevcudu 26-28, Atatürk Lisesinde 25-26'dır. Her iki okul da kalorifer sistemiyle ısınmaktadır. Derslere branş öğretmenleri girmektedir. İki okulun da bilgisayar laboratuarı vardır.

Esasen, eşitsizliğe sebep olan okulla ilgili faktörler fiziki şartlardan ziyade okula giriş şartları ve eğitim sürecindeki akademik yöneltmeyle ilgili konulardan kaynaklanmaktadır. Nitekim, Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri Raporu'nda da okulla eşitsizlikler iki temel grupta değerlendirilmektedir (Dinçer ve Kolaşin, 2009:3): eğitime erişim ve eğitimin kalitesi. Okulun fizikî imkânları, eğitimin kalitesi kapsamında değerlendirilmekte ve öğrenci başına düşen bilgisayar sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı gibi nicel faktörler bu değerlendirmede ele alınmaktadır ki, söz konusu faktörler bakımından, bu araştırma kapsamındaki iki okul arasında esaslı bir farklılık olmadığı yukarıda ifade edilmişti.

Yalnızca, Atatürk Lisesinde spor salonu bulunmazken, Fen Lisesinde spor salonu mevcuttur (Tablo 40). Kış mevsiminin uzun sürdüğü ve sert geçtiği ilimizde, okulun spor salonuna sahip olup olmaması oldukça önem taşımaktadır. Zira, Atatürk Lisesinde spor salonunun olmaması, kış aylarında Beden Eğitimi dersleri etkin bir şekilde yapılamamaktadır. Halbuki, Hesapçıoğlu ve Özcan (2005:20-21) TIMMS (Third International Mathematics and Science Study), PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study), PISA (The Program for International Student Assessment) ve ROSE (The Relevance of Science Education) gibi öğrenci başarısını ölçen uluslar arası sınav sonuçlarını değerlendirdikleri çalışmalarında göstermişlerdir ki, günlük iki saate kadar spor yapmak matematik ve fen bilgisi derslerinde başarıyı arttırmaktadır. Bu konuda Fen Lisesi öğrencilerinin Atatürk Lisesi öğrencilerine göre daha avantajlı oldukları açıktır.

Tablo 40: Okula Göre Okulda Spor Salonu Olup Olmadığı

Okul	Okulunuzda spor salonu var mı?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	0	634	634
	,0%	100,0%	100,0%
	,0%	100,0%	69,7%
	,0%	69,7%	69,7%
Fen Lisesi	276	0	276
	100,0%	,0%	100,0%
	100,0%	,0%	30,3%
	30,3%	,0%	30,3%
Toplam	276	634	910
	30,3%	69,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	30,3%	69,7%	100,0%

X^2 : 910,000 sd:1 p:0,000

Gerek Atatürk Lisesinde, gerekse Fen Lisesinde fizik, kimya ve biyoloji dersleri için ortak kullanılan bir laboratuar bulunmaktadır. Bununla birlikte, Tablo 41'de görüldüğü gibi, ders için gerekli araç gerecin bulunduğuna kesinlikle katılan öğrenci yüzdesi Atatürk Lisesinde (% 16,3), Fen Lisesine göre daha düşüktür (% 27). Ders araç gereçlerinin yeterli olduğu yönündeki tutum, bunların etkin kullanılıp kullanılmamasından etkilenmiş olabilir. Ancak, okuldaki ders araç gereçlerinin öğretmenler tarafından etkin kullanılıp kullanılmadığı konusunda iki okul arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p:0,363).

Tablo 41: Okula Göre Okulda Ders İçin Gerekli Araç Gerecin Olup Olmadığı

Okul	"Okulumuzda ders için gerekli araç gereç vardır"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	101	160	184	74	100	619
	16,3%	25,8%	29,7%	12,0%	16,2%	100,0%
	58,4%	68,1%	73,0%	72,5%	80,6%	69,9%
	11,4%	18,1%	20,8%	8,4%	11,3%	69,9%
Fen Lisesi	72	75	68	28	24	267
	27,0%	28,1%	25,5%	10,5%	9,0%	100,0%
	41,6%	31,9%	27,0%	27,5%	19,4%	30,1%
	8,1%	8,5%	7,7%	3,2%	2,7%	30,1%
Toplam	173	235	252	102	124	886
	19,5%	26,5%	28,4%	11,5%	14,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	19,5%	26,5%	28,4%	11,5%	14,0%	100,0%

X^2 :19,571 sd:4 p: 0,001

Okulun fizikî imkânları konusunda anlamlı bir farklılık gösteren son konu, okul kantininin öğrenciler tarafından yeterli bulunup bulunmamasıdır. Bu konudaki sonuç (Tablo 42), araştırmacının varsayımını desteklememektedir; zira, Atatürk Lisesi öğrencilerinin daha büyük bir kısmı (% 30,9) okul kantininin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğuna kesinlikle katılmışlardır (bu oran, Fen Lisesinde % 13,2'dir). kantine yönelik tatmin düzeyleri arasındaki farklılığın Atatürk Lisesinde daha yüksek çıkması, iki farklı değişkenle ilişkilendirilebilir. Birincisi, bu okuldaki öğrencilerin daha düşük ekonomik düzeye sahip olmalarından (bakınız, Tablo 4) ötürü, okul kantinine yönelik beklenti düzeyleri düşük olabilir. İkincisi, bu okulun çok merkezî bir konuma sahip olması nedeniyle öğrencilerin, ihtiyaçlarını okul kantini dışındaki diğer alışveriş merkezlerinden de karşılama imkânına sahip olduğu düşünülebilir. Oysa, Fen Lisesi il merkezine uzak olduğu için, öğrenciler tüm ihtiyaçlarını okul kantininden gidermek zorundadırlar.

Tablo 42: Okula Göre Okul Kantininin İhtiyaçları Karşılamada Yeterli Olup Olmadığı

Okul	"Okul kantinimiz ihtiyaçlarımızı karşılamaya yetiyor"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	192	238	72	50	69	621
	30,9%	38,3%	11,6%	8,1%	11,1%	100,0%
	84,2%	70,8%	55,0%	49,5%	71,1%	69,5%
	21,5%	26,7%	8,1%	5,6%	7,7%	69,5%
Fen Lisesi	36	98	59	51	28	272
	13,2%	36,0%	21,7%	18,8%	10,3%	100,0%
	15,8%	29,2%	45,0%	50,5%	28,9%	30,5%
	4,0%	11,0%	6,6%	5,7%	3,1%	30,5%
Toplam	228	336	131	101	97	893
	25,5%	37,6%	14,7%	11,3%	10,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	25,5%	37,6%	14,7%	11,3%	10,9%	100,0%

X^2 :55,833 sd:4 p: 0,000

2.3.2. Öğrenci-Öğretmen İlişkisi

Bir öğretmenin sınıf içindeki davranışları farklı boyutlarda ele alınıp incelenebilir. Başaran, öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını öğrenciye ilgi ve göreve ilgi olmak üzere iki boyutlu bir düzlemde değerlendirir (2005:347). Öğretmenin davranışları, yakın olduğu boyuta göre düzlemin herhangi bir yerinde toplanır.

Öğrenciye ilgi boyutu; öğrenciye değer ve önem verme, öğrenciyle dostça ilişki ve iletişim kurma, öğrenciye sempatik davranma ve gerektiğinde empati yapma, öğrenciye senli benli olmadan yakınlık gösterme gibi davranışları içerir. Bu boyutta yer alan öğretmen, öğrencilerin öğretmenidir ve dost öğretmen olarak adlandırılabilir.

Göreve ilgi boyutu; dersini her şeyin üstünde tutma, dersinin dışında öğrenciyle ilgilenmeme, öğrencileriyle resmî ilişkinin ve iletişimin dışında ilişki ve

iletişim kurmaya yanaşmama gibi davranışları içerir. Bu boyutta yer alan öğretmen, dersinin (görevinin) öğretmenidir ve resmî öğretmen olarak adlandırılabilir.

Bu çerçevede, araştırmamızda öğrencilere öğretmenlerinin kendilerine değer ve verip vermediği konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Soruya verilen cevaplar, her iki okulda anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (Tablo 43). Tablo 43'te görüldüğü gibi, öğretmenlerinin kendisine değer verdiğine kesinlikle katılan öğrenci oranı Atatürk Lisesinde diğer liseye göre daha yüksek olsa da; toplam oranlara bakıldığında, Fen Lisesindeki öğrencilerin % 61,6'sı öğretmenlerinin kendisine değer verdiğini düşündüğünü belirtirken, Atatürk Lisesinde bu oran toplam % 58,3 olarak gerçekleşmiştir. Yine, öğretmenlerinin kendisine değer verdiğine kesinlikle katılmayan öğrenci Fen Lisesinde % 3 iken, Atatürk Lisesinde % 8,8'dir. Bununla birlikte, her iki okulun öğretmenleri de "öğrenciye ilgi boyutu"nda yer alan davranışlar sergilemektedirler. Bu davranışların Fen Lisesinde daha yoğun gözlemlenmesi, bu okuldaki öğrencilerin daha fazla başarıya odaklanmaları ve bu nedenle, öğretmen beklentilerine daha fazla cevap vermeleriyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Halbuki Atatürk Lisesinde, öğrencilerin başarma isteği daha düşük olup, öğretmenlerin öğrenciye yönelik davranışları çoğunlukla disiplini sağlama yönünde olmaktadır. Bu davranış tarzı, öğrenciler tarafından kendisine değer verilmeme olarak algılanabilmektedir.

Tablo 43: Okula Göre Öğretmenlerin Kendisine Değer Verip Vermediği

Okul	"Öğretmenlerim bana değer verir"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	136	221	165	37	54	613
	22,2%	36,1%	26,9%	6,0%	8,8%	100,0%
	73,9%	65,4%	68,2%	67,3%	87,1%	69,6%
	15,4%	25,1%	18,7%	4,2%	6,1%	69,6%
Fen Lisesi	48	117	77	18	8	268
	17,9%	43,7%	28,7%	6,7%	3,0%	100,0%
	26,1%	34,6%	31,8%	32,7%	12,9%	30,4%
	5,4%	13,3%	8,7%	2,0%	,9%	30,4%
Toplam	184	338	242	55	62	881
	20,9%	38,4%	27,5%	6,2%	7,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	20,9%	38,4%	27,5%	6,2%	7,0%	100,0%

X^2 :13,793 sd:4 p: 0,008

Sınıfta etkili öğretmenlerin pek çok özelliklerinden biri, onların öğrencilerin çalışmalarını dikkatlice gözlemlediğidir. Öğrencileri soru sormaları yönünde teşvik eder ve onlara zaman verir. Öğrenciler, bir konuyu anlamadıklarında, öğretmen onları tekrarlar, konuya ek örnek ya da açıklamalar getirir (Halis, 2003:166). Ancak, sınıfta sert, dostça olmayan bir hava varsa; herkes, birbirini kınıyor, alay ediyor, küçük görüyorsa, böyle bir havada konuşmak isteyen cesaretli öğrenciye pek rastlanmaz. Böyle bir sınıfta, öğrencilerin derse katılması hemen hiç olmaz; bir konuda düşüncesi sorulan öğrenci için konuşmak korkunçlaşır (Başaran, 2005:363). Oysa, korkunun olduğu yerde öğrenme olmayacaktır. Çünkü, Krishnamurti'nin dediği gibi (2008:43), korku, zihni ilginç biçimde çarpıtır, engeller. Böyle bir zihin doğru düşünemez, mantıklı, sağlıklı, makul bir şekilde akıl yürütemez, çünkü korkuda kök salmıştır.

Tablo 44'te, hem Atatürk Lisesinde hem de Fen Lisesinde öğrencilerin büyük bir bölümü derste öğretmen kızdığı için soru soramadıkları yönündeki

düşünceye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen kızdığı için derste soru soramadığını ifade eden öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde toplam % (22,6) iken, Fen Lisesinde toplam % 12,1'dir.

Derste soru sormaktan çekinen öğrencinin öğrenme düzeyinin düşük olacağı, dahası, korku kaynağına düşman olacağı bilinen bir gerçektir.

Tablo 44: Okula Göre Öğretmen Kızdığı İçin Derste Soru Soramama

Okul	"Öğretmen kızdığı için derste soru soramıyorum"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	59	78	79	175	215	606
	9,7%	12,9%	13,0%	28,9%	35,5%	100,0%
	81,9%	80,4%	56,4%	70,0%	69,1%	69,7%
	6,8%	9,0%	9,1%	20,1%	24,7%	69,7%
Fen Lisesi	13	19	61	75	96	264
	4,9%	7,2%	23,1%	28,4%	36,4%	100,0%
	18,1%	19,6%	43,6%	30,0%	30,9%	30,3%
	1,5%	2,2%	7,0%	8,6%	11,0%	30,3%
Toplam	72	97	140	250	311	870
	8,3%	11,1%	16,1%	28,7%	35,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	8,3%	11,1%	16,1%	28,7%	35,7%	100,0%

X^2 :22,097 sd:4 p: 0,000

Öğrenci, öğretmeni ve/veya arkadaşları tarafından küçük görüldüğünü, hal ve hareketleriyle alay edildiğini, küçümsendiğini hissettiği ortamlarda soru sormaktan çekinecek, kendini öğretmeninden uzaklaştıracak, böylece "tesir ve tenkitten masum" bir bölgede, kendi hayatını yaşamaya çalışacaktır (Halis, 2003:173). Öğretmeni veya arkadaşları tarafından sınıfta utandırılan, teşhir edilen çocuk, bu olaya yol açan kusurlarını düşünmek yerine, buna sebep olan kişiden nefret edecektir (Baltaş, 2004: 204).

Aşağıda, Tablo 45'de alay edileceği düşüncesiyle derste soru sormaktan çekindiğini belirten öğrencilerin her iki okulda da yüksek olmadığı, ancak Atatürk

Lisesinde Fen Lisesine göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu görülmektedir. alay edileceği düşüncesiyle soru sormaktan çekindiğini ifade eden öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde toplam olarak % 28,8 iken, Fen Lisesinde % 17'dir. Elbette, öğrencinin derste soru sormaktan çekinmesinin nedeni, sadece öğretmen davranışıyla açıklanamaz. Zira, baskıcı aile ortamında sosyalleşen özgüven düzeyi düşük çocukların da soru sormaktan çekineceği bilinmektedir.

Tablo 45: Okula Göre Alay Edileceği Düşüncesiyle Derste Soru Soramama

Okul	"Alay edileceğimi düşünerek derste soru soramıyorum"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	80	97	68	154	216	615
	13,0%	15,8%	11,1%	25,0%	35,1%	100,0%
	82,5%	77,6%	58,6%	66,1%	70,1%	70,0%
	9,1%	11,0%	7,7%	17,5%	24,6%	70,0%
Fen Lisesi	17	28	48	79	92	264
	6,4%	10,6%	18,2%	29,9%	34,8%	100,0%
	17,5%	22,4%	41,4%	33,9%	29,9%	30,0%
	1,9%	3,2%	5,5%	9,0%	10,5%	30,0%
Toplam	97	125	116	233	308	879
	11,0%	14,2%	13,2%	26,5%	35,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	11,0%	14,2%	13,2%	26,5%	35,0%	100,0%

X^2 :19,460 sd:4 p: 0,001

Öğretmenlerin sınıfta ve sınıf dışında pek çok rolü yerine getirmesi beklenir. Barutçugil, yüksek performanslı öğretmenin şu rolleri yerine getirdiğini ileri sürmektedir (2002:82-83): sunucu, psikolog, konu uzmanı, akıl hocası, öğrenci, rehber, danışman, dinleyici, plânlayıcı, lider, değerlendirici, yaratıcı, yönetici, yazar, yenilikçi, idareci, organizatör, ikna edici, motive edici, satıcı, rol model, teknisyen, ara bulucu.

Ancak Kılıççı (1992:172-173), öğretmenin kusursuz niteliklerle kavramsallaştırılmasının, onun insan oluşuna hem haksızlık, hem de saygısızlık

olduğu görüşündedir. Çünkü bu kusursuzlukların gerçek hayatta yer alması imkânsız olabilir. Meselâ, bir öğretmenden olgun bir insan olarak kendi hayatında zorlanma, çatışma ve kaygıdan arınmış olmasını beklemek büyük bir yanılgıdır. Kaldı ki, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulanan tutarsız politikalar nedeniyle, pek çok öğretmen, başta ekonomik problemler olmak üzere, farklı problemler yaşamakta, çözümsüz problemlerle sınıfa girip ders anlatmaya çalışmaktadır. Nitekim, Doğa'nın İstanbul'da sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı bir araştırma (2006:39-40), öğretmenlerin onda birinin mesleğini istemeyerek seçtiğini; yine, onda birinin öğretmenlik mesleğini seçtiği için pişman olduğunu göstermiştir. Aynı araştırmaya göre, mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin % 46,2'si başka bir meslekte çalışmak istediğini belirtmiştir. Sonuç olarak, mesleğini sevmeyen, veya sevdiği halde ekonomik ve sosyal yönden beklentilerini karşılayamayan öğretmenlerin sınıfta yüksek performans sergilemelerini beklemek rasyonel değildir.

Bizim araştırmamızda, her iki okulun öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlerinin, özel sorunlarıyla ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin özel sorunlarıyla ilgilendiğine kesinlikle katılan öğrenci oranı Atatürk Lisesinde % 27,9; Fen Lisesinde % 9,5'tir (Tablo 46). İstatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren bu oranlar, sosyolojik olarak da anlamlıdır. Zira, sosyoekonomik seviyesi daha düşük olan öğrencilerin bulunduğu Atatürk Lisesi öğretmenlerinin psikolojik danışmanlığına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 46: Okula Göre Öğretmenlerin Özel Sorunlarla İlgilenip İlgilenmediği

Okul	"Öğretmenlerimiz özel sorunlarımızla da ilgileniyorlar"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyo-rum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	176	206	106	64	78	630
	27,9%	32,7%	16,8%	10,2%	12,4%	100,0%
	87,1%	71,0%	56,1%	62,7%	65,0%	69,8%
	19,5%	22,8%	11,7%	7,1%	8,6%	69,8%
Fen Lisesi	26	84	83	38	42	273
	9,5%	30,8%	30,4%	13,9%	15,4%	100,0%
	12,9%	29,0%	43,9%	37,3%	35,0%	30,2%
	2,9%	9,3%	9,2%	4,2%	4,7%	30,2%
Toplam	202	290	189	102	120	903
	22,4%	32,1%	20,9%	11,3%	13,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	22,4%	32,1%	20,9%	11,3%	13,3%	100,0%

X^2 :49,540 sd:4 p: 0,000

Öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları bu psikolojik destek oldukça önemlidir. Zira, Kutsal ve Bilge'nin genel lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırma öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının önlenmesi için öğretmenden alınan desteğin, aile ve arkadaşlardan alınandan daha etkili olduğunu göstermiştir (20012:293). Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere hem bilgi, hem de psikolojik destek sağlayabilecek bireyler olmasının önemini göstermektedir.

Çocuklar ve gençler, kişiliklerini gerçekleştirirlerken yetişkinleri kendilerine model alırlar. Araştırmalar çocukların, genelde hayatlarında önemli rol oynayan yetişkinlerin davranışlarını örnek aldıklarını göstermektedir. Öğretmenler de, sahip oldukları yetenek, yetki ve etkileyici yönleriyle çocuklar tarafından model alınan kişilerin başında gelmektedir (İpek, 2003:119). Nitekim, araştırmanın örneklemini oluşturan Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinde, okulda model alınacak çok öğretmen olduğunu belirten öğrenci oranları Tablo 47'de görülmektedir. Buna göre, okulunda model alınacak çok öğretmen olduğuna kesinlikle katılan öğrenci oranı Atatürk Lisesinde % 25,3, Fen Lisesinde % 10,9 olup, bu oranlar anlamlı bir farklılık

göstermektedir. Bu farklılığın, her iki okuldaki öğrencilerin seçeceği mesleklerin de farklılık göstermesiyle ilgisi olduğu düşünülebilir. Zira, daha sonraki bölümlerde görüleceği üzere, Atatürk Lisesi öğrencilerinin çoğunun (% 33,9) meslek tercihi öğretmenlik iken, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin neredeyse hiçbiri (% 0,8) bu mesleği tercih etmemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin rol modellerinin seçeceği bu meslek grubundan oluşma(ma)sı anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 47: Okula Göre Okulda Model Alınacak Çok Öğretmen Olup Olmadığı

Okul	"Okulda model alabileceğim çok öğretmenim var"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyo-rum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	155	156	153	73	76	613
	25,3%	25,4%	25,0%	11,9%	12,4%	100,0%
	84,2%	74,6%	64,6%	59,3%	60,8%	69,8%
	17,7%	17,8%	17,4%	8,3%	8,7%	69,8%
Fen Lisesi	29	53	84	50	49	265
	10,9%	20,0%	31,7%	18,9%	18,5%	100,0%
	15,8%	25,4%	35,4%	40,7%	39,2%	30,2%
	3,3%	6,0%	9,6%	5,7%	5,6%	30,2%
Toplam	184	209	237	123	125	878
	21,0%	23,8%	27,0%	14,0%	14,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	21,0%	23,8%	27,0%	14,0%	14,2%	100,0%

X^2 :34,800 sd:4 p: 0,000

2.3.3. Öğrenci-Okul İdaresi İlişkisi

1990'lı yılların başından bu yana, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde merkezî yönetimin elinde bulunan kimi yetkiler okul yönetimlerine devredilmiş ve eğitim yönetimi alanında "okula dayalı yönetim" anlayışına geçilmiştir. Türkiye'de ise, eğitim sistemi aşırı merkeziyetçi bir yapıya sahip olup, okul müdürleri bu merkeziyetçi yapıda bir memur olarak kendisine verilen emirleri yerine getirmektedir. Oysa, okula dayalı yönetim anlayışında okul müdürleri amaç, hedef ve

stratejiler geliştirerek, okulu bu hedefler doğrultusunda harekete geçiren bir lidere dönüşmektedir (Özdemir, 2009:284-285) .

Ülkemizde okul yönetimiyle ilgili mevzuatlarda okul müdürünün yetki, görev ve sorumluluk alanları personel, öğrenci, eğitim-öğretim ve okul işletmeciliğiyle ilgili işlerden oluşmaktadır. (Özdemir, 2009: 298). Öğrenci işleriyle ilgili olarak okul müdürü, bir taraftan toplumun ve devletin ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi, diğer taraftan da, öğrencilerin hayata hazırlanması amacına hizmet etmekle yükümlüdür (Özdemir, 2009:291).

Öğrenciyle okul idaresi ilişkisi hiyerarşik bir ilişkidir. Bu ilişkinin niteliğini, sınırlarını ve biçimini okul idaresinin ilgili mevzuatlar çerçevesinde koyduğu kurallar belirler.

Okul, bürokratik bir yönetime sahiptir. Okulun yönetim biçimi ve sosyal yapısı, öğretim işinde çalışanların bilinçlerini ve davranışlarını etkiler. Okul, önceden yapılaştırılmış (gelenekselleşmiş) karşılıklı etkileşim vasıtalarıyla öğrencilerde sosyal davranış uygunluğunu sağlamaktan sorumludur. Burada hem idareci-öğretmen-öğrenci arasındaki dikey uyum, hem de öğrencilerin sınıf arkadaşları ve akranları arasındaki yatay uyum söz konusudur (Ergün, 1994:188).

Çocuğu, toplumsal hayata hazırlamanın tek yolu, toplumsal hayata katılmadır. Bu katılım, çocuğun özgürlüğü sorumluca kullanabileceği yeterlik noktasına aşamalı olarak ulaşmasını sağlar. Katı, otoriter uygulamaların olduğu bir okulda bunun başarılması düşünülemez. Çocuklara saygılı davranışın kazandırılmasının en etkili yolunun, sürekli olarak güç kullanma olduğu söylenemez (Aydın, 1987:39).

Demokratik kontrolün özünde yetkinin paylaşılması, yetkilendirme ve danışma yolu ile etkileme vardır. Okul yönetiminde bu yöntemlerin uygulanması gerekir. Meselâ, genelde öğretim kadrosunun kontrolünde bulunan ve öyle de olması gereken, program ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde, öğrencilerin görüşlerine de yer verilebilir. Yine, programda yer alacak seçmeli derslerin belirlenmesinde öğrenci temsilcisi vasıtasıyla öğrenci görüşlerine yer verilebilir (Aydın, 1987:40).

Buna benzer uygulamalar, öğrencilerde okul idaresinin kendilerine değer verdiği düşüncesinin oluşmasını sağlayarak, okulun işleyişinde sorumluluk üstlenmelerini kolaylaştıracaktır. Aksi taktirde, okul idaresinin tek taraflı olarak koyduğu kurallara öğrenci boyun eğmek zorunda kalacak; bu tarzdaki bir işeyiş öğrencinin okul idaresine karşı saygı değil, korku duymasına neden olacaktır.

Aşağıda, Tablo 48'de, öğrencilerin okul idarecilerine karşı saygıdan çok korku duyduklarına dair bir tutum cümlesine ne ölçüde katıldıkları görülmektedir. Atatürk Lisesi öğrencileri içinde söz konusu ifadeye kesinlikle katılanlar çoğunluğu oluştururken (% 21,1), Fen Lisesinde katılmayanlar çoğunluğu oluşturmaktadır (% 29,5). İstatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturan bu sonuçlar, sosyolojik olarak da anlamlıdır. Demek ki, Atatürk Lisesi öğrencilerinin çoğunun okul idarecilerine yönelik tutumlarında korku kültürü hakimken, bu, Fen Lisesi öğrencilerinde belirgin ölçüde düşüktür (% 14,9).

Tablo 48: Okula Göre Okul İdarecilerine Karşı Saygıdan Çok Korku Duyulup Duyulmadığı

Okul	"Okul idarecilerine karşı saygıdan çok korku duyuyorum"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyo-rum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	130	128	118	115	125	616
	21,1%	20,8%	19,2%	18,7%	20,3%	100,0%
	76,5%	80,5%	65,9%	59,3%	68,7%	69,7%
	14,7%	14,5%	13,3%	13,0%	14,1%	69,7%
Fen Lisesi	40	31	61	79	57	268
	14,9%	11,6%	22,8%	29,5%	21,3%	100,0%
	23,5%	19,5%	34,1%	40,7%	31,3%	30,3%
	4,5%	3,5%	6,9%	8,9%	6,4%	30,3%
Toplam	170	159	179	194	182	884
	19,2%	18,0%	20,2%	21,9%	20,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	19,2%	18,0%	20,2%	21,9%	20,6%	100,0%

X^2 :23,745 sd:4 p: 0,000

Tablo 48'le karşılaştırıldığında Tablo 49'daki sonuçlar, ilginç veriler sunmaktadır. Şöyle ki; öğrencilerin çoğunluğunun okul idarecilerinden korktuğunu ifade ettiği bir okulda (Atatürk Lisesinde), öğrencilerin çoğunluğunun okul ortamını demokratik bulmayacakları beklenebilir. Gerçekten de, Tablo 49'da görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinin % 26,5'i; Fen Lisesi öğrencilerinin ise % 24,2'si okullarında eşitlikçi ve demokratik bir ortamın olduğu fikrine kesinlikle katılmamaktadırlar. Ancak, okulunda eşitlikçi ve demokratik bir ortam olduğu fikrine kesinlikle inanan öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde (% 21,7) Fen Lisesine göre (%8,1) hayli yüksektir. Biraz önce ifade edilen beklentinin tersine bir durumun oluştuğunu gösteren bu dağılım, öğrencilerin çoğunluğunun otoriter aile yapılarından geldiği Atatürk Lisesi öğrencilerinin (bakınız, Tablo 18) demokrasi ve eşitlik algılarının araştırılması gerektiği düşüncesini akla getirmektedir.

Tablo 49: Okula Göre Okulda Demokratik ve Eşitlikçi Bir Ortamın Olup Olmadığı

Okul	"Okulda eşitlikçi ve demokratik bir ortam vardır"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyo-rum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	136	137	118	70	166	627
	21,7%	21,9%	18,8%	11,2%	26,5%	100,0%
	86,1%	66,5%	59,6%	66,0%	71,6%	69,7%
	15,1%	15,2%	13,1%	7,8%	18,4%	69,7%
Fen Lisesi	22	69	80	36	66	273
	8,1%	25,3%	29,3%	13,2%	24,2%	100,0%
	13,9%	33,5%	40,4%	34,0%	28,4%	30,3%
	2,4%	7,7%	8,9%	4,0%	7,3%	30,3%
Toplam	158	206	198	106	232	900
	17,6%	22,9%	22,0%	11,8%	25,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	17,6%	22,9%	22,0%	11,8%	25,8%	100,0%

X^2 :31,660 sd:4 p: 0,000

2.4. Öğrenciyle İlgili Nedenler

Bireylere eğitim fırsatları ve imkânları ne kadar adil biçimde götürülürse götürülsün, yine bireyler arasında, her bireyin doğuştan getirmiş olduğu kalıtsal özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle eğitim eşitsizliği olacağı düşüncesi yaygın olarak dile getirilmektedir. Başar, bireyin kendisiyle ilgili olan ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini engelleyen bu etkenlere biyolojik ya da kalıtsal etkenler denildiğini ifade etmektedir (1994:201).

Tezcan, bireysel farklılıklara "psikolojik etkenler" de denebileceğini belirttikten sonra, zekâ, özel yetenek, duyumsal ayırt etme, motor kapasiteler, algı gibi farklılıkların eşitsizliğin sürmesinde etkin rol oynadığını savunmaktadır 1994:116).

Elbette, kişiler kapasiteleri itibarıyla birbirinden farklıdır ve bu farkı gidermeye çalışmak mümkün değildir. Ancak, bireysel farklılıkları toplumsal eşitsizliklerin nedeni olarak görmek, aslında, eşitlik meselesini mutlak anlamda ele

almaktır ki, bu anlamda eşitliği sağlamak mümkün olmadığı gibi, böyle bir çabanın içinde olmak eşyanın tabiatına da aykırıdır.

Halbuki, her insan doğumla devraldığı bireysel kapasitesinin alt ve üst sınırlarına sahip olarak doğar. Kapasitesinin hangi noktada gerçekleşeceği ise, bireyin sosyalleştiği çevrenin sosyoekonomik özelliklerine bağlı olarak belirlenir. Meselâ, Öztürk'ün (1993:119-120) de belirttiği gibi, benzer yetenek ve kabiliyetlere sahip olarak doğmuş olan bir köylü çocuğu ile bir tüccar çocuğu arasındaki bütün bireysel ayrılıklar, çevre şartlarının kendilerine sunduğu imkânın farklılığından kaynaklanmaktadır. Köylü çocuğunun içinde bulunduğu sosyoekonomik şartlar onun aleyhine, tüccar çocuğunun içinde bulunduğu sosyoekonomik şartlar ise onun lehinedir. Sonuçta, benzer kapasiteye sahip olarak doğmuş olsalar dahi, toplumsal statüleri benzer nitelikte olmayabilecektir. İşte, toplumsal eşitsizlik meselesi tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır: bireysel özellikler, tabiî bir eşitsizlik nedenidir; ancak, aynı bireysel özelliklere sahip insanların hayat standardındaki uçurumlar, onların sosyokültürel şartlarının sonucudur.

Araştırmada, birbiriyle karşılaştırıldığında düşük sosyoekonomik şartlara sahip çocukların daha yoğun olarak bulunduğu Atatürk Lisesi öğrencileri ile, daha yüksek sosyoekonomik şartlara sahip çocukların yoğun olarak bulunduğu Fen Lisesi öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyi ve akademik yönelimleri, okul sorumluluklarını yerine getirme alışkanlıkları, başarı arzusu ve okul beklentileri karşılaştırılmıştır.

2.4.1. Öğrencinin Hazır Bulunuşluk Düzeyi ve Akademik Yönelimi

Hazır bulunuşluk, bireyin sosyal ilgileri, öğrenmeye ilişkin tutumu, güdülenme ve zekâ düzeyi ve genel uyarılmışlık hali gibi boyutlarda kavramlaştırılabilir. Buna göre, hazır bulunuşluk yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun, kişisel yeterlik ve özelliklerin tümüdür (Aydın, 2003:8).

Erden, "giriş davranışları" kavramını hazır bulunuşluk anlamında kullanmakta ve öğrencilerin okul başarılarını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olan giriş davranışlarını, "onların, geçmiş yaşantılarda kazandıkları ön bilgiler"

olarak tanımlamaktadır (2008:75). Erden'in işaret ettiği gibi, her yeni öğrenme bir önceki öğrenmenin üzerine inşa edilir. Bu nedenle, öğrencinin ön bilgileri ne kadar çoksa, yeni bilgiler kazanması da o kadar kolay olur.

Yapıcı ve Yapıcı'ya göre (2005:191), her çocuk öğrenebilir; eğer öğrenemiyorsa, hazır bulunuşluklarından birinde bir sorun var demektir. Çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel hazır bulunuşluk unsurlarından herhangi birinde sorun olması, onun öğrenmesini, okul başarısını olumsuz etkileyecektir.

Nitekim, Erkan ve Kırca'nın ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırma, okul öncesi eğitim almış olan birinci sınıf öğrencilerinin, bu eğitimi almamış olan öğrencilere göre okumaya hazırlık becerisinde, hikâye anlamada ve matematik becerilerinde daha başarılı olduklarını göstermiştir (2010:98). Yine, Erkan tarafından ilköğretim birinci sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapılan bir başka araştırmada, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların % 38,8'inin okul öncesi eğitim aldığı, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların ise % 72,2'sinin okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür. Aynı araştırmada, üst sosyoekonomik düzeydeki ilk okul birinci sınıf öğrencilerinin okumaya hazırlık, hikâye anlama ve matematik becerilerinde alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Erkan, 2011:187-189). Dolayısıyla, sosyoekonomik değişkenlerin önemli ölçüde etkili olduğu hazır bulunuşluk düzeyi, öğrencinin daha okula başlama aşamasında olduğu gibi, daha sonraki dönemlerde de okul başarısı üzerinde belirleyici olmaktadır.

Bu araştırma kapsamındaki iki lisenin öğrencileri arasında hazır bulunuşluk düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla, öğrencilere ana okuluna gidip gitmedikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar, Erkan'ın sonuçlarıyla örtüşecek şekilde, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kümelendiği Atatürk Lisesi öğrencilerinin % 28'inin anaokuluna gittiğini, buna karşılık, yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kümelendiği Fen Lisesi öğrencilerinin % 67,6'sının anaokuluna gittiğini göstermektedir (Tablo 50).

Tablo 50: Okula Göre Anaokuluna Gidilip Gidilmediği

Okul	Anaokuluna gittiniz mi?		
	Evet	Hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	177	456	633
	28,0%	72,0%	100,0%
	48,8%	83,7%	69,7%
	19,5%	50,2%	69,7%
Fen Lisesi	186	89	275
	67,6%	32,4%	100,0%
	51,2%	16,3%	30,3%
	20,5%	9,8%	30,3%
Toplam	363	545	908
	40,0%	60,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	40,0%	60,0%	100,0%

X^2 :125,757 sd:1 p: 0,000

Hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen bir başka kriter olarak ilköğretimin bitirildiği yer, önem taşımaktadır. Zira, şehir merkezlerinde eğitim gören çocukların okul ve öğretim şartları daha olumlu iken, köylere doğru gidildikçe olumsuzluklar artabilmektedir. Nitekim Tablo 51'de, Atatürk Lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmının ilköğretimi şehir merkezinde (% 71) ve kasaba (% 14,9) ve köylerde (% 8,4) bitirdiğini; buna karşılık, Fen Lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmının ilköğretimi şehir (% 49,1) ve ilçe merkezinde (% 45,1) bitirmiş oldukları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ilköğretimi kasaba ve köylerde bitirmiş olan öğrenci Atatürk Lisesinde daha fazladır.

Tablo 51: Okula Göre İlköğretimin Bitirildiği Yer

Okul	İlköğretimi nerede bitirdiniz?				
	Şehir merkezi	İlçe merkezi	Kasaba	Köy	Toplam
Atatürk Lisesi	449	36	94	53	632
	71,0%	5,7%	14,9%	8,4%	100,0%
	76,9%	22,5%	90,4%	89,8%	69,7%
	49,5%	4,0%	10,4%	5,8%	69,7%
Fen Lisesi	135	124	10	6	275
	49,1%	45,1%	3,6%	2,2%	100,0%
	23,1%	77,5%	9,6%	10,2%	30,3%
	14,9%	13,7%	1,1%	,7%	30,3%
Toplam	584	160	104	59	907
	64,4%	17,6%	11,5%	6,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	64,4%	17,6%	11,5%	6,5%	100,0%

X^2:215,364 sd:3 p: 0,000

Çıngı ve arkadaşları (2009:60), yaptıkları bir araştırmada Türkiye'deki ilçeleri gelişmişlik düzeylerine göre iyi (çok gelişmiş, gelişmiş), orta (orta gelişmiş) ve kötü (gelişmemiş, hiç gelişmemiş) olmak üzere üç bölüme ayırdıktan sonra, her bölümdeki ilçelerin eğitim imkânlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Buna göre, ülkemizde orta ve –özellikle- kötü gelişmişlik düzeyindeki ilçelerin eğitim alanında yaşadıkları en temel problem, öğretmen yetersizliğidir. Çünkü, ilçelere genellikle tecrübesiz öğretmenler ilk atama suretiyle gelmekte, bir süre çalışarak (2 yıl) stajyerliklerinin kalkmasının ardından tayin talebiyle oradan ayrılmaktadırlar. Böylece, ilçedeki eğitim sürekli olarak kesintiye uğramaktadır. İlçelerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, öğretmenlerin barınma ihtiyaçlarının karşılanamaması gibi nedenler ilçelerdeki öğretmen açığının başta gelen nedenleri arasındadır.

Öğretmen açığının olduğu yerlerde derslere branş dışı öğretmenler girmekte, pedagojik formasyonu olmayan üniversite mezunları ücretli olarak çalıştırılmakta, ya da, dersler boş geçmektedir. Ancak, her halükarda ilçede eğitim gören çocuklar bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedirler. Oysa, şehir merkezinde aynı zihinsel

kapasiteye sahip olan çocuğun böyle bir dezavantajı olmayacak, ya da daha az olacaktır.

Afyonkarahisar, bahsedilen konu çerçevesinde Ege Bölgesinin en dezavantajlı illerinden biridir. Özellikle, kasaba ve köylerdeki öğretmen açığı hemen her yıl giderilememekte, eğitim alanının önemli bir problemi olarak çözüm beklemektedir. Derslere branş dışı öğretmenlerin girme durumu, kasaba ve köyden gelen öğrenci sayısının nispeten fazla olduğu Atatürk Lisesinde, Fen Lisesine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır (Tablo 52). Tabloda görüldüğü gibi bu farklılık, % 29,6'ya karşılık % 22,3'tür.

Tablo 52: Okula Göre İlköğretimde Derslere Branş Dışı Öğretmen Girip Girmediği

Okul	"İlköğretimde derslerimize branş dışı öğretmenler girdi"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	93	88	150	131	149	611
	15,2%	14,4%	24,5%	21,4%	24,4%	100,0%
	75,0%	75,9%	73,2%	65,8%	64,2%	69,7%
	10,6%	10,0%	17,1%	15,0%	17,0%	69,7%
Fen Lisesi	31	28	55	68	83	265
	11,7%	10,6%	20,8%	25,7%	31,3%	100,0%
	25,0%	24,1%	26,8%	34,2%	35,8%	30,3%
	3,5%	3,2%	6,3%	7,8%	9,5%	30,3%
Toplam	124	116	205	199	232	876
	14,2%	13,2%	23,4%	22,7%	26,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	14,2%	13,2%	23,4%	22,7%	26,5%	100,0%

X^2 :9,618 sd:4 p: 0,047

Derslere branş öğretmenlerin girmemesinin öğrencilerin o dersteki başarısını olumsuz etkileyeceği açıktır. Hele ki, Bourdieu'nun ileri sürdüğü gibi (2006a:45-46), okul sistemi matematiğin egemen olduğu bir mükemmellik anlayışına göre öğrencileri hiyerarşik bir sıralamaya tâbi tutuyor ve bunu psikolojik bir baskıyla dayatıyorsa, branş öğretmen bulmada şehir merkezindekilere göre daha şanssız olan kasaba ve köy çocuklarının bu matematik yarışında geride kalmaya mahkûm

olacakları açıktır. Tablo 53'de, kasaba ve köy çocuklarının daha fazla olduğu Atatürk Lisesinde ilköğretimde en başarısız olunan dersin matematik (% 37,5), Fen Lisesinde ise yabancı dil (% 37,9) olduğu görülmektedir. Fen Lisesinde ilköğretimde en başarısız olduğu dersin matematik olduğunu söyleyen öğrenci oranı, sadece % 3,6'dır.

Öte yandan, ülkemizde ilköğretim ikinci kademede matematik dersi öğretim programı 2006-2007 eğitim-öğretim yılında değiştirilmiştir. Bu değişiklikle, matematik öğretiminde kural ve kavram bilgisinden ziyade, bunların kazanılmasındaki sürecin yaşanması ve öğrenilmesi hedeflenmiştir (Uşun ve Karagöz, 2009:103). Ancak, Uşun ve Karagöz'ün ilköğretim matematik öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırma, bu yeni programda ünitelerin zor, buna karşılık, her ünite için ayrılması uygun görülen zamanın kısa bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, yeni programın uygulamadaki etkililiğinin sağlanması için gerekli olan kaynak, materyal, araç-gereç ve teknolojilerin okullarda bulunmayışı yine bu araştırmanın sonuçlarındandır. Dolayısıyla, henüz branş öğretmen probleminin çözümlenemediği ilçe, kasaba ve köylerde, bir de öğretim programında yapılan değişiklikler matematik dersiyle ilgili öğrenme güçlüklerini iyice arttırmakta; böylece, buralardaki öğrencilerin mevcut eşitsizlikleri daha da derinleşmektedir.

Tablo 53: Okula Göre İlköğretimde En Başarısız Olunan Ders

Okul	İlköğretimde en başarısız olduğunuz ders hangisiydi?					
	Matematik	Türkçe	Yabancı dil	Sosyal Bilgiler	Fen ve Teknoloji	Toplam
Atatürk Lisesi	227	33	157	66	123	606
	37,5%	5,4%	25,9%	10,9%	20,3%	100,0%
	96,2%	42,3%	62,5%	47,5%	82,0%	71,0%
	26,6%	3,9%	18,4%	7,7%	14,4%	71,0%
Fen Lisesi	9	45	94	73	27	248
	3,6%	18,1%	37,9%	29,4%	10,9%	100,0%
	3,8%	57,7%	37,5%	52,5%	18,0%	29,0%
	1,1%	5,3%	11,0%	8,5%	3,2%	29,0%
Toplam	236	78	251	139	150	854
	27,6%	9,1%	29,4%	16,3%	17,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	27,6%	9,1%	29,4%	16,3%	17,6%	100,0%

X^2 :158,625 sd:4 p: 0,000

Tablo 53 ile örtüşecek şekilde, lisede de en başarısız olduğu dersin yine matematik olduğunu söyleyen öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde (% 52,8) Fen Lisesine göre (% 17,8) daha yüksektir (Tablo 54).

Yenilmez'in ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırma, bu öğrencilerin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri ile okul dışında matematik dersi alma (dershane veya özel ders) durumları arasında negatif yönde ilişki olduğunu göstermiştir (2010:312). Aynı araştırmaya göre, umutsuzluk puanı yüksek olan öğrencilerin matematik başarıları düşük bulunmuştur (2010:313). Diğer bir deyişle, Yenilmez'in araştırmasına göre, çocuğun matematik başarısı büyük ölçüde ailenin sosyoekonomik özelliklerinin etkisi altında oluşmaktadır.

Matematik öğrenmede karşılaşılan güçlüklerin sebebiyle ilgili bir başka araştırma Baştürk (2011) tarafından yapılmıştır. Baştürk'ün araştırmasına göre, üniversiteye hazırlanma süreci öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde olumsuz bir etki oluşturmakta, onların kaygı düzeyini arttırmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin çözüm yolları ve hataları, matematiksel olarak oldukça sınırlı olup,

sadece ezberlenen kuralın unutulmasına dayanmaktadır. Buradan hareketle, üniversiteye giriş sınavının bilgiyi ölçmekten ziyade, elemeye dayalı bir sınav sistemi olarak öğrencilerin matematik öğrenmelerini güçleştirdiği söylenebilir (Baştürk, 2011:70).

Tablo 54: Okula Göre Lisede En Başarısız Olunan Dersin Matematik Olup Olmadığı

Okul	"Lisede en başarısız olduğum ders matematiktir"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	194	130	57	96	137	614
	31,6%	21,2%	9,3%	15,6%	22,3%	100,0%
	91,1%	82,3%	64,0%	64,0%	51,1%	69,9%
	22,1%	14,8%	6,5%	10,9%	15,6%	69,9%
Fen Lisesi	19	28	32	54	131	264
	7,2%	10,6%	12,1%	20,5%	49,6%	100,0%
	8,9%	17,7%	36,0%	36,0%	48,9%	30,1%
	2,2%	3,2%	3,6%	6,2%	14,9%	30,1%
Toplam	213	158	89	150	268	878
	24,3%	18,0%	10,1%	17,1%	30,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	24,3%	18,0%	10,1%	17,1%	30,5%	100,0%

X^2 :105,842 sd:4 p: 0,000

O nedenle ülkemizde, eğitim sistemi içinde yer alan sınavların fonksiyonu üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiği söylenebilir. Bu konuda, Ergün'ün ülkemiz okullarındaki not sistemine dair yaptığı değerlendirme de (1994:149) benzeri bir probleme işaret etmektedir. Zira, belli okullara girişte kriter olarak etkide bulunan okul notu, öğrenme düzeyini ölçen pedagojik bir araçtan ziyade, seçme-eleme aracına dönüşmüş durumdadır.

2.4.2. Okul Sorumluluklarını Yerine Getirme Alışkanlığı

Her ne kadar okul çocuğa belli görevleri yerine getirme, belli kurallara uyma sorumluluğu yüklese de, sorumluluk duygusunun temelleri çok daha erken yaşlarda aile ortamında atılır. Erickson'un kişilik gelişimi teorisine göre, 1-2

yaşlarındaki çocuk çekmeceleri, dolapları açıp kapayarak, mutfak eşyalarını karıştırarak merak duygusunu tatmin etmeye çalışır. Bu dönemde, kendisine zarar vereceği veya etrafı dağıtacağı endişesiyle engellenen çocuk, yanlış bir şey yaptığı düşüncesiyle utangaçlık hissine kapılır. O nedenle, çekmecelerin, dolapların nasıl açıp kapatılacağı çocuğa gösterilerek, onun hem merak, hem de, bağımsızlık ihtiyacının doyurulmasına izin verilmelidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005.49-50).

Çocuğun gerçek anlamda sosyalleşmeye başladığı dönem 3-6 yaş dönemidir. Bu dönemde çocuğun, girişimcilik özelliği daha da artmıştır. Ana-baba ve okul öncesi eğitim öğretmenleri, çocuğun araştırıcı, girişken davranışlarını desteklemeli; koşmasına, atlamasına, tırmanmasına, kaymasına, oynamasına izin vermeli ve teşvik etmelidir. Girişkenliği öğretmen ve ebeveynleri tarafından cezalandırılan çocuk, gerek bu dönemde, gerekse hayatının diğer dönemlerinde, yaptıklarının yanlış olduğunu düşünür ve suçluluk duyar (Senemoğlu, 2005:82).

Çocukta, altı yaşından sonra bir işi plânlama, işbirliği yapma, öğrenme ve işi başarma özel bir öneme sahiptir. Bu dönemde çocuğun kazanacağı başarılar, çalışkanlık duygusunu getirir. Çocuğun kendine ve yeteneklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardım eder. Bu nedenle, öğretmenler, ana-babalar, her çocuğun gücünü yeteneklerini çok iyi tanımalı ve çocuğun gücü ölçüsünde sorumluluklar vererek başarıyı tatmasını sağlamalıdır. Çocuklara sınıfı havalandırma, çiçek sulama, hayvan bakma, sınıfın düzenini sağlama gibi sorumluluklar verilmesi (Senemoğlu, 2005:83), onların hayatlarının daha sonraki dönemlerinde de sorumluluk duygusuyla hareket etmelerini sağlayacaktır.

Açıktır ki, anne-babaların çocuğun sorumluluk duygusunu kazanmasına yardım edecek bu yaklaşımları sergileyebilmeleri için, çocuk psikolojisi ve gelişimi hakkında formel ya da informel yollarla bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Aksi taktirde, çocuğun ilköğretimin ikinci kademesi ve ortaöğretim dönemlerine rastlayan kimlik kazanma sürecinde yaşadığı çatışmaların üstesinden gelmesi mümkün olmayabilir. Kimlik oluşturmada başarısız olan insanlar eğitim, iş, evlilik gibi normal hayat döngüsünden el etek çekebilir (Shultz ve Shultz, 2002:594)

Kağıtçıbaşı (2007:114-118), aile modellerinin çocuğun benlik gelişimi açısından son derece önemli olduğunu savunmaktadır. Cemaatçi kültürlerde "karşılıklı bağımlılık aile/insan modeli", çocuğun itaatine ve bağımlılığına önem vermektedir. Bireyci kültürlerde görülen, "bağımsızlık aile modeli"nde ise, çocuk yetiştirmede özerklik yaklaşımı benimsenmektedir. Bu iki model, iki uç durumu yansıtmaktadır. Kağıtçıbaşı (2007:123), her iki modelin "karşılıklı duygusal bağlılık modeli"ne doğru dönüşüm geçirerek, çocuğun sosyalleşmesi açısından en elverişli aile ortamına bu şekilde kavuşulacağını belirtmektedir. Bu model, cemaatçi kültürlerin şehirlermiş bölgelerinde daha yaygındır. Çocuk yetiştirmede bağımlılık ve özerkliğin sentezinin benimsendiği bu aile modeli, çocukta sorumluluk duygusunun gelişimi açısından uygun bir ortam sunmaktadır.

Bu araştırmada, örneklem grubundaki iki okulun öğrencileri arasında okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirme alışkanlığı bakımından farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bazı sorular sorulmuştur. Ödev yapma, okula giderken gerekli ders kitaplarını yanında götürme, gerekli olmadıkça okula devamsızlık yapmama gibi okulla ilgili sorumlulukların öğrencilerin pasif olarak uymak zorunda oldukları disiplin kuralları olmanın ötesinde, okul başarısını etkileyen faktörler olarak düşünülmüştür.

Tablo 55'te, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasında okul ödevlerini yapma alışkanlığı bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık, araştırmanın varsayımını desteklemeyecek şekilde, Atatürk Lisesi öğrencilerinin % 58,6'sının Fen Lisesi öğrencilerinin ise % 41,4'ünün okul ödevlerini yaptığı yönündedir. Bunun nedeni olarak şu akla gelmektedir: üniversiteye hazırlık için dershaneye giden Fen Lisesi öğrencisi, Atatürk lisesi öğrencisinden fazladır (bakınız, Tablo 13). Fen Lisesinde görev yapan bazı öğretmenlerin ifadesine göre, öğrenciler dershanede günlük belli sayıda soru çözmeye mecbur tutulmaktadırlar. Bu durumda, yeterince yoğun olan öğrencilere okul ödevi vermeye gerek kalmamaktadır. Dolayısıyla, Fen Lisesi öğrencilerinin zaten yapmak zorunda oldukları okul ödevi pek olmamakta; dershaneler bu görevi onlara fazlasıyla

yüklemektedirler. Ancak, Atatürk Lisesinde dershaneye giden öğrenci oranı düşüktür. O nedenle, onlar okul ödevleriyle ders çalışmaya teşvik edilmektedirler.

Tablo 55: Okula Göre Okul Ödevlerini Yapıp Yapmadığı

Okul	"Okul ödevlerini kesinlikle yaparım"			
	evet	fikrim yok	hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	361	119	136	616
	58,6%	19,3%	22,1%	100,0%
	76,6%	62,3%	61,8%	69,8%
	40,9%	13,5%	15,4%	69,8%
Fen Lisesi	110	72	84	266
	41,4%	27,1%	31,6%	100,0%
	23,4%	37,7%	38,2%	30,2%
	12,5%	8,2%	9,5%	30,2%
Toplam	471	191	220	882
	53,4%	21,7%	24,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	53,4%	21,7%	24,9%	100,0%

X^2 :22,228 sd:2 p: 0,000

Öte yandan, Akkuş İspir ve arkadaşlarının üstün başarılı öğrenciler üzerinde yaptıkları bir araştırma, bu öğrencilerin ödev plânlama ile ilgili stratejilerinin düşük olduğunu göstermiştir (2011:244). Buna göre, üstün başarılı öğrenciler okulda verilen ödevlere karşı ilgisiz davranmakta, bazı ödevleri baştan savma bir şekilde yapmaktadırlar. Bunun en önemli nedenlerinden biri, okulda verilen ödevlerin üstün başarılı öğrencilerin bilişsel düzeylerinin altında kalmasıdır. O nedenle, bu öğrencilere verilen ödevlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçecek nitelikte olması gerekmektedir. Eğer üstün başarılı öğrencilere verilen ödevler, onlar için ilgi çekici ve meydan okuyucu olmazsa, ödevle ilgili sorumluluklarını yerine getiremezler ve takibini yapamazlar. Fen lisesi öğrencilerinin de bu nedenle okul ödevlerine karşı ilgisiz kaldıkları düşünülebilir.

Tablo 56: Okula Göre Gerekli Olmadıkça Okula Devamsızlık Yapmama Durumu

Okul	"Gerekli olmadıkça okula devamsızlık yapmam"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyo Rum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	302	141	79	43	38	603
	50,1%	23,4%	13,1%	7,1%	6,3%	100,0%
	81,8%	66,2%	57,7%	53,8%	55,9%	69,6%
	34,8%	16,3%	9,1%	5,0%	4,4%	69,6%
Fen Lisesi	67	72	58	37	30	264
	25,4%	27,3%	22,0%	14,0%	11,4%	100,0%
	18,2%	33,8%	42,3%	46,3%	44,1%	30,4%
	7,7%	8,3%	6,7%	4,3%	3,5%	30,4%
Toplam	369	213	137	80	68	867
	42,6%	24,6%	15,8%	9,2%	7,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	42,6%	24,6%	15,8%	9,2%	7,8%	100,0%

X^2 :52,027 sd:4 p: 0,000

Tablo 56'da, yine araştırma varsayımını desteklemeyen, ama istatistikî olarak anlamlı bir farklılık durumu görülmektedir. Gerekli olmadıkça, okula devamsızlık yapmadığını söyleyen öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde toplam % 73,5 iken, Fen Lisesinde % 52,7'dir. Bu farklılığın nedeni olarak akla gelen ve Atatürk Lisesinde görev yapan bazı öğretmenlerin de onayladığı düşünce şudur: Atatürk Lisesi öğrencileri için okul, ev ortamının veya özellikle kasaba ve köy kökenli çocuklar için aile işlerinde çalışmanın alternatifi niteliğindedir. Yani, aile ortamını cazip bulmayan öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinin güçlü olduğu okula gelmektedirler. Buna karşılık, Fen Lisesi öğrencileri okula devamsızlık haklarını kullandıktan sonra, sağlık raporu almakta ve üniversiteye giriş sınavına hazırlanmak için ya evde, ya da dershanede ders çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, bu araştırmanın anketlerinin uygulandığı zaman diliminde görüldüğü üzere, özellikle dönem sonlarına doğru okula devamsızlık durumu Fen Lisesinde daha yaygın görülmektedir.

Tablo 57: Okula Göre Okula Ders Kitaplarını Götürüp Götürmediği

Okul	"Okula ders kitaplarımı mutlaka götürürüm"			
	Evet	fikrim yok	hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	527	37	52	616
	85,6%	6,0%	8,4%	100,0%
	75,5%	43,0%	53,1%	69,8%
	59,8%	4,2%	5,9%	69,8%
Fen Lisesi	171	49	46	266
	64,3%	18,4%	17,3%	100,0%
	24,5%	57,0%	46,9%	30,2%
	19,4%	5,6%	5,2%	30,2%
Toplam	698	86	98	882
	79,1%	9,8%	11,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	79,1%	9,8%	11,1%	100,0%

X^2: 53,082 sd:2 p:0,000

Araştırma varsayımının desteklenmediği bir diğer bulgu, Tablo 57'de görülmektedir. Buna göre, Atatürk Lisesi öğrencilerinin toplam % 85,6'sı okula giderken ders kitaplarını götürmektedir; aynı oran Fen Lisesinde % 64,3'tür. Çünkü, araştırmacının gözlemine göre, Fen Lisesi öğrencileri okula giderken ders kitaplarından ziyade üniversite sınavına yönelik test kitaplarını götürmektedir.

Tablo 58: Okula Göre Derslere Hazırlıklı Gidilip Gidilmediği

Okul	"Derslere hazırlıklı giderim"			
	evet	fikrim yok	hayır	Toplam
Atatürk Lisesi	372	130	109	611
	60,9%	21,3%	17,8%	100,0%
	77,5%	58,8%	61,9%	69,7%
	42,4%	14,8%	12,4%	69,7%
Fen Lisesi	108	91	67	266
	40,6%	34,2%	25,2%	100,0%
	22,5%	41,2%	38,1%	30,3%
	12,3%	10,4%	7,6%	30,3%
Toplam	480	221	176	877
	54,7%	25,2%	20,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	54,7%	25,2%	20,1%	100,0%

X^2:31,218 sd:2 p:0,000

Tablo 58'de, derslere hazırlıklı gitme durumunun Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinde anlamlı, ancak araştırma varsayımını desteklemeyen bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Buna göre, Atatürk Lisesi öğrencilerinin toplam % 60,9'u, Fen Lisesi öğrencilerinin ise toplam % 40,6'sı derse hazırlıklı gittiğini belirtmektedir.

2.4.3. Başarı Arzusu ve Okul Beklentisi

Başarı arzusu, belli bir amaca yönelmiş insan davranışının sebeplerini anlamada işlevsel bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. A.Kurtkan Bilgiseven "bir şeyi iktidar, sevgi ya da kâr sağlamış olmak için değil, fakat sırf iyi yapmış olmak için yapmak" olarak tarif ettiği başarı arzusu ile iktisadî gelişme arasında paralellik olduğunu savunmaktadır (1992:149-150). Öyle ki, tarihin hangi çağında ve hangi toplumda başarı arzusu yüksek seviyede hissedilmişse, orada iktisadî büyüme meydana gelmiştir. Ancak, başarı arzusunun iktisadî gelişmeye imkân ve ihtimal tanıması, onun sırf kârla ilgili olduğu anlamına gelmemektedir. Kâr için duyulan arzu, kâr arzusu ve buna yönelik ihtiyaç da kâr ihtiyacıdır. Halbuki başarı arzusu kâr,

sevgi, popülerlik ve iktidar elde etme arzularından tamamen soyutlanmış bir arzudur; bu ancak, başka insanların arzularını benimsemekle sahip olunabilecek olan bir arzudur. Meselâ, bir imalatçı kendini tüketicinin yerine koyacak, onun psikolojisini paylaşacaktır. Öğretmen kendini öğrencisinin rolünde farz edecektir. Böylece herkes, kendi menfaat, haksız kâr, iş kaytarma ve diğer egoist davranışlardan kendini kurtaracaktır. Bu suretle herkes, yapabileceğinin en iyisini yapmayı arzulayacaktır. Başarı arzusunu diğer arzularla karıştırmayan kişi, yukarı tabakadaki sınıfların iyi mal ve hizmet üretme azmini benimsemiş olacaktır. Böylece başarı arzusu, bireyler için yukarı doğru mobilite imkânı sağlarken, toplumlar için de iktisadî gelişmenin gerçekleşmesi ihtimalini kuvvetlendirecektir.

Başarı arzusunu, her ne kadar başarıya götüren süreç olarak değerlendirmek mümkünse de, sonuç olarak başarının ortaya çıkmamasını başarı arzusu eksikliğine bağlamak mümkün değildir. Çünkü başarı, ailenin sosyoekonomik özelliklerinden okul sistemlerine kadar pek çok faktörün etkisi altındadır.

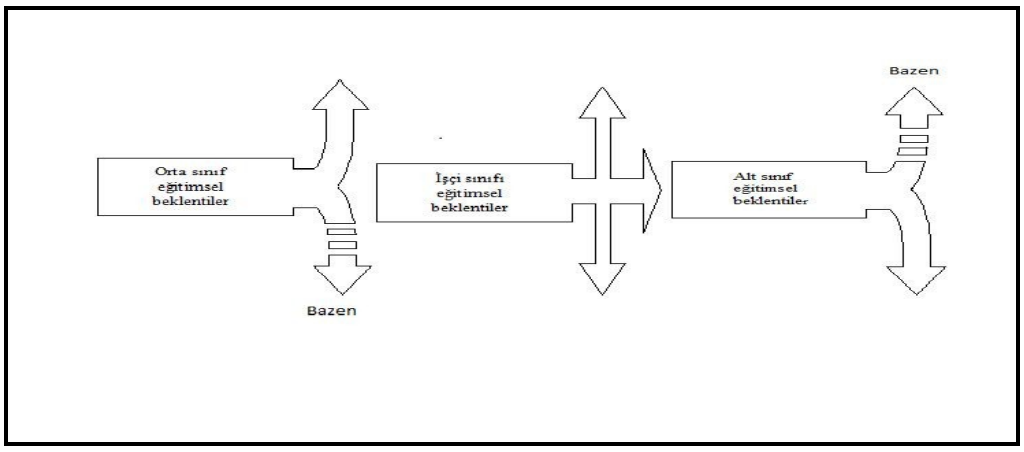
Pedagoji sistemlerini başarı kavramı etrafında değerlendiren Bernstein, açık pedagoji sisteminin[22] iki farklı kurumu, okul ve aileyi sisteme dahil ettiğini savunur. Sistemin başarısı, bu iki kurumun özelliklerine ve bu özellikler arasındaki ilişki ve uyuma bağlıdır. Okul ve aile özelliklerinin süreklilik gösterdiği ve dolayısıyla, birbirini tamamladığı durumlarda öğrenci başarısı azami düzeye çıkar. Tam tersine, okul ve aile özelliklerinin süreksizlik gösterdiği ve birbirine benzeşmediği durumlarda öğrenci başarısı asgari düzeye düşer (Köse, 2004:39). Örneğin, öğrencinin yaşı ilerledikçe okul, kendisinden ödevinin çoğunu evde yapmasını, söz konusu ödevin evde yapılması için aile tarafından gerekli olan ortam, imkân ve kontrolün sağlanmasını istemektedir. Okulun öğrenciden evde yapmasını beklediği etkinliklere ev ödevi denir. Ev ödevinin yapılması, aile veya evdeki sessiz, sakin ve uygun pedagojik bir ortam gerektirmektedir. Çalışan alt sınıflar ve dezavantajlı etnik

[22] Bernstein, pedagoji sistemlerini açık ve örtük sistemler diye ikiye ayırmaktadır. Açık sistemler, düzenleme ve öğretim kurallarının açık bir şekilde tanımlandığı ve aleni kılındığı sistemlerdir. Örtük pedagoji ise, düzenleme ve öğretim kurallarının örtük olarak tanımlandığı sistemler olarak tanımlanmaktadır (Köse, 2004:32-36).

gruplar, evde çocuklarına böylesine elverişli bir ortamı sunma imkânına sahip değillerdir. Halbuki, uygun ve etkili bir aile ortamı olmaksızın, okul tarafından öğrenciden beklenen öğrenme gerçekleşemez ve çocuk büyüdükçe, okul tarafından kendisinden beklenen öğrenmenin gerçekleşebilme ihtimali azalır. Böylesi bir durumda başarı beklentisi, yerini başarısızlık beklentisine bırakacaktır. Bu nedenle, aileyi göz ardı etmiş pedagojik bir pratik ve etkinlik ile, söz konusu pratik ve etkinliği gerçekleştirmeyi amaçlayan bir okul sisteminin eşitlikçi olması beklenemez (Köse, 2004:40).

Bernstein'ın yaklaşımından toplumsal sınıfların başarı beklentileri ve düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Nitekim Brembeck de (aktaran Balcı, 1987:135-137), başarı güdüsünün toplumsal sınıflara göre farklılaşabileceği üzerinde durarak, öğrencilerin eğitim beklentilerinin sosyal sınıf değerlerinden etkilendiğini savunmuştur. Buna göre, orta sınıf çocukları başarıya zorlanırlarken, alt sınıf çocuklarına hayatlarını sürdürmeleri öğretilir. Böylece, başarı yönelimli orta sınıf, eğitimi kendi refahı için hayatî önemde saymaktadır. Şimdiye oryante olmuş alt sınıf, eğitim ile kendi refahı arasında daha az hayatî ilişki görür. Şekil 5, eğitimde başarıya karşı, orta ve alt sınıfların beklentilerini tasvir eder.

Şekil 5: Sosyal Sınıflar ve Eğitim Beklentileri



Kaynak: Brembeck, 1970'den çev.Balcı, 1987:139

Ailenin ait olduğu sosyal tabaka gibi, okulun sosyal yapısı da öğrencilerin eğitimle ilgili ve meslekî beklentileri üzerinde etkide bulunmaktadır. Okul normları,

bir birey olarak öğrencinin beklentilerinde farklılık yaratmaktadır. Okuldaki egemen değerlerin (başarı güdüsü gibi) yukarıya doğru olduğu bir okul çevresinde öğrenci, yüksek güdüler edinme eğilimindedir. Tersine, alt sınıf değerlerinin baskın olduğu bir okul çevresinde öğrenci, düşük eğitim beklentilerini benimseme eğiliminde olur. Daha açık bir ifadeyle, alt sınıf çocuğu orta ya da üst sınıf okula gidiyorsa, yüksek başarı güdüsüne sahip olur; başarmak için yoğun çaba sarf eder. Fakat, orta veya üst sınıf çocuğu, alt sınıf okula gidiyorsa, düşük başarı güdüsüne sahip olur; başarmak için fazla çaba sarf etmez (Brembeck, 1970'den aktaran, Balcı, 1987:144-145).

Bu çerçevede, araştırmada öğrencilerin başarı arzusu ve okul beklentilerinin farklı sosyoekonomik düzeyleri temsil eden okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır (Tablo 59). Buna göre, okula göre öğrencilerin başarılı olamayacaklarına dair tutum anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Her iki okulda da öğrencilerin büyük bir çoğunluğu başarılı olamayacaklarına inanmamakta iseler de, Atatürk lisesinde başarılı olamayacağına kesinlikle inanan öğrenci oranı (%12,8), Fen Lisesindekinden (% 5,6) daha yüksektir.

Tablo 59: Okula Göre Başarılı Olamayacağına Dair Tutum

Okul	"Başarıyı yakalayamayacağımı biliyorum"					Toplam
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
Atatürk Lisesi	79	77	105	135	223	619
	12,8%	12,4%	17,0%	21,8%	36,0%	100,0%
	84,0%	81,1%	66,0%	72,6%	63,4%	69,9%
	8,9%	8,7%	11,9%	15,2%	25,2%	69,9%
Fen Lisesi	15	18	54	51	129	267
	5,6%	6,7%	20,2%	19,1%	48,3%	100,0%
	16,0%	18,9%	34,0%	27,4%	36,6%	30,1%
	1,7%	2,0%	6,1%	5,8%	14,6%	30,1%
Toplam	94	95	159	186	352	886
	10,6%	10,7%	17,9%	21,0%	39,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	10,6%	10,7%	17,9%	21,0%	39,7%	100,0%

X^2 :23,471 sd:4 p: 0,000

Başarılı olamayacağına dair tutuma sahip olma, başarma çabasını gereksiz kılmaktadır. Başarısızlık korkusuyla güdülenen birey, kolay kolay yeni atılımlara girişmez, başarı garantisi olmadıkça herhangi yeni bir görevi üstlenmez. Ne kadar çaba gösterirse göstersin, içinde bulunduğu şartların değişmeyeceğine kuvvetle inanan birey, başarmak için çaba göstermeyecektir (Cüceloğlu, 2004:254). Psikoloji biliminin "öğrenilmiş çaresizlik" olarak adlandırdığı bu durum, öğrencilerin başarılı olamamalarının en önemli nedenlerinden biridir.

Olcay ve Döş'ün (2009:141-143) ortaöğretimde başarısızlığın nedenleri üzerine yaptıkları bir araştırma da benzer bulgular içermektedir. Buna göre, öğrencilerin bazı dersleri başaramayacaklarından ötürü kaygı içinde olmaları, onların başarısızlığının en önemli kişisel nedenlerinden biridir. Ayrıca, Anadolu lisesi öğrencilerinin % 51,2'si kaygıyı başarısızlıklarının nedeni olarak görürken, genel lise öğrencilerinde bu oran çok daha yüksek, % 77,6'dır.

Yavuzer de (2007:158), çoğunluğunu 11 yaşındaki çocukların oluşturduğu bir grup ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada başarısızlığın nedenlerini araştırmıştır. Bu araştırmada, başarısız öğrencilerin % 45'inin annesinin ve % 25'inin babasının hiç eğitim görmemiş olduğu; % 30'unun ailede fiziksel şiddete maruz kaldığı; % 51'inin anne ve babalarının çocuklar arasında ayrımcılık yaptığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle, okul başarısızlığında ailenin sosyoekonomik özelliklerinin oldukça önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

Öte yandan, genel liselerde ve meslek liselerinde sınıf geçme kriterlerinin yüksek puanla öğrenci alan okullara göre oldukça kolay olması, öğrencilerin başarma çabalarını olumsuz etkileyen bir diğer faktördür. Eskicumalı ve Ekşioğlu'nun lise öğrencilerinin psikolojik, sosyal ve pedagojik sorunlarını tespit etmeye yönelik çalışmaları, genel lise öğrencilerinin süper lise öğrencilerine göre sınıfı oldukça kolay geçmelerinden ötürü "nasıl olsa mezun olacağım, çalışarak niye kendimi yorayım!?" diye düşündüklerini ortaya koymuştur (2006:556).

Gerçekten de, bu araştırma kapsamındaki Atatürk Lisesinde en düşük geçme notu 5 üzerinden 2,50 iken, Fen Lisesinde 3,50'dir. Bu durum sınıf geçmek için dahi,

Fen Lisesi öğrencilerinin daha fazla gayret göstermelerini zorunlu kılarken, Atatürk Lisesi öğrencileri için böyle bir zorunluluk pek söz konusu olmamaktadır.

Tablo 59'daki bulgular, Tablo 60'ı da anlaşılır kılmaktadır. Zira, zaten başarılı olmayacağına inanmayan öğrenci, başarmak için ders çalışmamaktadır. Dolayısıyla, ona göre başarısızlığının nedeni çalışmamasıdır. Diğer bir ifadeyle, başaramayacağına inandığı için ders çalışmayan Atatürk Lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmı (% 66,1), başarının temelinin çalışmak olduğuna kesinlikle katılmaktadırlar. Fen Lisesinde bu oranın % 54,5 olduğu görülmektedir.

Tablo 60: Okula Göre Başarının Temelinin Çalışmak Olduğuna Dair Tutum

Okul	"Başarının temeli çalışmaktır"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyo-rum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	406	127	39	14	28	614
	66,1%	20,7%	6,4%	2,3%	4,6%	100,0%
	73,8%	70,6%	51,3%	43,8%	70,0%	69,9%
	46,2%	14,5%	4,4%	1,6%	3,2%	69,9%
Fen Lisesi	144	53	37	18	12	264
	54,5%	20,1%	14,0%	6,8%	4,5%	100,0%
	26,2%	29,4%	48,7%	56,3%	30,0%	30,1%
	16,4%	6,0%	4,2%	2,1%	1,4%	30,1%
Toplam	550	180	76	32	40	878
	62,6%	20,5%	8,7%	3,6%	4,6%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	62,6%	20,5%	8,7%	3,6%	4,6%	100,0%

X^2 :26,942 sd:4 p: 0,000

Önceki bölümlerde açıklandığı üzere, özellikle orta tabaka çocukları için eğitim, en önemli mobilite aracıdır. Zira, üst tabaka çocukları, eğitimi mevcut şartlarının korunması için talep ederken, bazı üst tabaka aileleri ise çocukları için sağladıkları sosyoekonomik şartların, onların, okumalarına gerek duymayacak kadar yeterli olduğuna inanabilmektedirler. Alt tabaka çocukları ise, oldukça elverişsiz sosyoekonomik şartlarından ötürü, zorunlu eğitimin dışında eğitim görme fırsat ve

imkânından mahrum kalabilmektedirler. Nitekim Tablo 61'de, Fen Lisesi öğrencilerine göre daha düşük sosyoekonomik özelliklere sahip olan Atatürk Lisesi öğrencilerinin, daha yüksek bir oranda (% 42) ailesinin hayat şartlarından okuyarak kurtulabileceklerini düşündükleri görülmektedir. Bu oran Fen Lisesinde % 21,5'tir. Eğitime yüklenen bu görev, onların okul beklentilerinin de farklılaşmasına neden olmaktadır.

Tablo 61: Okula Göre Ailenin Hayat Şartlarından Ancak Okuyarak Kurtulabileceğine Dair Tutum

Okul	"Ailemin hayat şartlarından ancak okuyarak kurtulabilirim"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	150	108	80	100	177	615
	24,4%	17,6%	13,0%	16,3%	28,8%	100,0%
	85,7%	76,6%	66,1%	66,7%	59,4%	69,5%
	16,9%	12,2%	9,0%	11,3%	20,0%	69,5%
Fen Lisesi	25	33	41	50	121	270
	9,3%	12,2%	15,2%	18,5%	44,8%	100,0%
	14,3%	23,4%	33,9%	33,3%	40,6%	30,5%
	2,8%	3,7%	4,6%	5,6%	13,7%	30,5%
Toplam	175	141	121	150	298	885
	19,8%	15,9%	13,7%	16,9%	33,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	19,8%	15,9%	13,7%	16,9%	33,7%	100,0%

X^2 :40,621 sd:4 p: 0,000

Nitekim, Tablo 62'de iki lise öğrencilerinin meslek tercihlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Tablo 62'de görüldüğü gibi, Atatürk Lisesinde öğrencilerin en fazla tercih ettikleri (% 33,9) meslek öğretmenliktir; ikinci sırada % 14,7 oranla polislik mesleği tercih edilmektedir. Fen Lisesinde ise, öğrencilerin en fazla tercih ettikleri (% 71,1) meslek doktorluk olup, ikinci sırada % 22,4 oranla mühendislik mesleği yer almaktadır. Bu oranlardan da anlaşılacağı gibi, Fen Lisesi öğrencileri daha çok kariyer mesleklere yönelirken, Atatürk Lisesi öğrencileri kendi hayatlarını kurtarmak için nispeten kolay buldukları mesleklere yönelmektedirler.

Tablo 62: Okula Göre Meslek Tercihi

Okul	Tercih ettiğiniz meslek hangisidir?																				Toplam
	Öğretmen	Polis	Doktor	Eczacı	mühendis	Mimar	Veteriner	Hukukçu	Kamu Yöneticisi	Halkla ilişkiler uzmanı	Bankacı	Subay/astsubay	Hemşire	Sağlık teknisyeni	Fizyoterapist	Diyetisyen	Pazarlamacı	Güzel sanatlar	Diğer	Karar vermedim	
Atatürk Lisesi	206	89	20	10	54	19	14	44	21	18	4	23	11	7	5	4	4	12	36	6	607
	33,9%	14,7%	3,3%	1,6%	8,9%	3,1%	2,3%	7,2%	3,5%	3,0%	,7%	3,8%	1,8%	1,2%	,8%	,7%	,7%	2,0%	5,9%	1,0%	100,0%
	99,0%	100,0%	9,7%	58,8%	47,8%	95,0%	100,0%	93,6%	95,5%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	94,7%	85,7%	69,8%
	23,7%	10,2%	2,3%	1,1%	6,2%	2,2%	1,6%	5,1%	2,4%	2,1%	,5%	2,6%	1,3%	,8%	,6%	,5%	,5%	1,4%	4,1%	,7%	69,8%
Fen Lisesi	2	0	187	7	59	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	263
	,8%	,0%	71,1%	2,7%	22,4%	,4%	,0%	1,1%	,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,8%	,4%	100,0%
	1,0%	,0%	90,3%	41,2%	52,2%	5,0%	,0%	6,4%	4,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,3%	14,3%	30,2%
	,2%	,0%	21,5%	,8%	6,8%	,1%	,0%	,3%	,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,2%	,1%	30,2%
Toplam	208	89	207	17	113	20	14	47	22	18	4	23	11	7	5	4	4	12	38	7	870
	23,9%	10,2%	23,8%	2,0%	13,0%	2,3%	1,6%	5,4%	2,5%	2,1%	,5%	2,6%	1,3%	,8%	,6%	,5%	,5%	1,4%	4,4%	,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	23,9%	10,2%	23,8%	2,0%	13,0%	2,3%	1,6%	5,4%	2,5%	2,1%	,5%	2,6%	1,3%	,8%	,6%	,5%	,5%	1,4%	4,4%	,8%	100,0%

X^2:586,351sd:1p:0,000

Bu durumu destekleyecek şekilde Erdoğan (2004:271), hekimler üzerinde yaptığı bir araştırmada hekimlerin % 40,3'ünün babasının memur olduğunu tespit etmiştir. Erdoğan bunun en önemli nedeni olarak, tıp öğrenimi dahil olmak üzere yüksek öğretim alanında sunulan imkânlardan yararlanabilme ihtimali ile memur ailelerinde çocuğun eğitimi için yönlendirilme ve özendirilme şansları arasındaki bağıntıya dikkat çekmektedir. Nitekim bu araştırmada da, araştırmaya katılan Fen Lisesi öğrencilerinin çoğunlukla öğretmen ve memur çocukları olduğu görülmektedir (bakınız, Tablo 24).

Sonuç olarak, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri eğitim yoluyla bir mesleğe sahip olsalar ve bu onları ebeveynlerine göre daha yüksek bir sosyal statüye kavuştursa da, meslekler arasındaki prestij farkı nedeniyle mevcut eşitsizlikler yine sürdürülmüş olacaktır.

Bu arada, Ekinci'nin çalışmasında üzerinde durduğu önemli bir hususu burada da belirtmekte yarar vardır. Ülkemizde eğitim fakültelerini tercih eden öğrencilerin puanları, daha prestijli sayılabilecek bir çok programa göre daha yüksek iken, eğitim fakülteleri öğrencilerinin sosyoekonomik profilleri daha düşük olmaktadır (Ekinci, 2011:285). Bu durumu, meslek tercihinde etkili olan sosyoekonomik faktörler bağlamında değerlendirmek mümkündür. Meslek seçiminde Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşması bunu doğrulamaktadır.

Tablo 63'te, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesinin resmî web sayfalarından alınan bilgilere göre, 2011 yılı LYS'de öğrencilerin yerleştirildikleri programlar ve bu programlara yerleşen öğrenci sayıları görülmektedir. Tabloda dikkat çekici hususlardan biri olarak, Atatürk Lisesinde herhangi bir programa yerleşemeyen öğrenci sayısının (129 kişi), yerleşen öğrenci sayısının (68 kişi) iki katına yakın oluşudur. sayısından fazla oluşudur. Fen Lisesinde ise, herhangi bir programa yerleşemeyen öğrenci bulunmamaktadır; ancak, istediği programa yerleşmeyeceğini düşünen bir grup öğrenci (14 kişi) tercih formunu teslim etmemiştir. Okul idaresinden alınan bilgilere göre, 2010 yılında da 23 öğrenci tercih formunu teslim etmemiş ve 2011 yılında bu öğrencilerden 12'si tıp fakültesine, 10'u mühendislik

fakültesine, 2'si de diğer fakültelere yerleşmiştir. Buradan yola çıkarak, 2011 yılında tercih yapmayan öğrencilerin 2012 yılında istedikleri fakültelere yerleşme ihtimallerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 63'te dikkat çeken bir diğer husus, Fen Lisesi öğrencilerinin büyük bir kısmının, Tablo 62'deki tercihlerine uygun olarak, tıp ve mühendislik fakültelerine yerleşirken olduğu; buna karşılık, Atatürk Lisesi öğrencilerinin, Tablo 62'deki düzeyde eğitim fakültesine yerleşememiş olduğudur. Daha açık bir ifadeyle söylemek gerekirse, Atatürk Lisesi Öğrencilerinin meslekî hedeflerine ulaşma düzeyi oldukça düşüktür.

Tablo 63: Üniversite Programlarına Yerleşen Öğrenci Dağılımı (2011LYS)

Atatürk Lisesi		**Fen Lisesi**	
Fakülte	**Öğrenci Sayısı**	**Fakülte**	**Öğrenci Sayısı**
İİBF	8	Tıp Fak.	40
Fen-Ed.Fak.	6	Mimarlık/Mühendislik Fak.	19
Mühendislik Fak.	7	Eczacılık Fak.	4
Eğitim Fak.	5	Diş Hekimliği Fak.	4
Açık Öğretim Fak.	14	Diğer	3
Ön Lisans Programı	29	Tercih Yapmayan	14
Yerleşemeyen	129	Yerleşemeyen	-
Toplam	198	Toplam	84

Kaynak: www.afyonataturklisesi.meb.k12.tr, erişim tarihi: 04.07.2012,
www.afyonfenlisesi.com, erişim tarihi: 09.10.2011

Bu veriler, Türkiye verileriyle de örtüşmektedir. Nitekim, Tablo 64'de 2011 LYS sonuçlarının okul türlerine göre dağılımı görülmektedir. tablo incelendiğinde, genel liselerle fen liselerinin MF, TM ve TS puan türlerinde aldıkları ortalama puanların önemli ölçüde farklılaştığı dikkati çekmektedir.

Tablo 64: 2011 LYS Okul Türlerine Göre Dağılım

Okul Türü	**M**atematik-**F**en	**T**ürkçe-**M**atematik	**T**ürkçe-**S**osyal
Genel Lise	229,612	239,513	261,515
Fen Lisesi	415,290	392,214	382,541

Kaynak:www.osym.gov.tr, erişim tarihi:04.07.2012

Bütün bunlar göstermektedir ki, bireysel olarak ele alındığında her iki okul türünün öğrencileri farklı ölçülerde de olsa, eğitim yoluyla bir dikey mobiliteye uğramaktadırlar. Ancak bu, onlar arasında sosyoekonomik kökenlerine bağlı olarak var olan toplumsal eşitsizlikleri değiştirmeye yetmemekte, eşitsizlikler sürmektedir. Zira, Tablo 63'te görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinden tıp, hukuk gibi fakültelere yerleşen hiç öğrenci bulunmadığı gibi, Fen Lisesi öğrencilerinden de eğitim fakültesi, ön lisans programlarına yerleşen bulunmamaktadır.

Bu noktada, Okçabol (2005:225) genel liselerle Fen Liseleri, Anadolu liseleri ve kimi özel yabancı liselerin üniversiteye giriş sınavında niçin farklı başarı ya da başarısızlık sergiledikleri üzerinde durmaktadır. Okçabol'un da belirttiği gibi, genel liseler öğrenciyi yüksek öğretime hazırlayan kurumlardır. Ancak, fen liseleri ve bahsedilen diğer okullar üniversiteye giriş sınavında, Tablo 63 ve 64'te de görüldüğü gibi, daha çok başarı göstermektedir. Üniversiteye giriş sınavında daha çok başarılı olan liseler, genelde sınavla öğrenci alan ve/veya MEB'in diğerlerinden daha çok özen gösterdiği liselerdir. Bu okullarda, her branştan öğretmen bulunmakta, kalabalık olmayan sınıflarda ders yapılmakta, hem okul hem de veliler tarafından öğrencilere daha çok sahip çıkılmaktadır. Bu okullardaki veliler, çocuklarına daha çok yatırım yaparak, özel hocalar tutarak, çocuklarının merkezî sınavlardaki başarı şansını arttırmaktadırlar. Nitelikli resmî liselerde okuyan varlıklı ailelerin çocukları, genellikle okullarda edindikleri ile yetinmemekte; diğer lise öğrencilerinden daha büyük oranlarda özel dershanelere girmektedirler (bakınız, Tablo 12-13). Genellikle şehir merkezlerinden varoşlara doğru gidildikçe, okulların başta öğretmen olmak üzere çeşitli eksikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin üniversiteye yönelik beklentilerinin umut veya umutsuzluk içermesi, lise öğretimiyle ilgili hedefleri üzerinde etkili olmaktadır. Akademik kapasitesi bakımından üniversiteyi kazanıp okuyabileceğini düşünen öğrenciler için lise, kendilerini üniversiteye hazırlayan bir eğitim kurumu olarak görülmektedir. Bu öğrenciler, istedikleri üniversiteye girebilmek için lise eğitiminden olabildiğince istifade etmeye çalışmaktadırlar. Buna karşılık, üniversitede okumaya dair umutsuzluk içinde olan öğrenciler "hiç olmazsa liseyi bitireyim, elimde bir

diplomam olsun!" şeklinde düşünerek, liseyi bitirmeyi öncelikli hedef haline getirebilmektedirler. Tablo 65'te, liseyi bitirmenin öncelikli hedef olup olmadığına dair, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencileri arasında tespit edilen anlamlı düzeydeki farklılık görülmektedir. Buna göre, her iki lisenin öğrencileri de liseyi bitirmeyi öncelikli hedef olarak görmemektedirler. Ancak, Atatürk Lisesinde bu oran % 52,9 iken, Fen Lisesinde % 65,6'dır. Bunun bir diğer anlamı, Fen Lisesi öğrencilerinin üniversiteye girme konusundaki hedeflerinin daha güçlü olmasıdır.

Tablo 65: Okula Göre Liseyi Bitirmenin Öncelikli Hedef Olup Olmadığı

Okul	"Liseyi bitirmek öncelikli hedefim"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	49	53	74	119	331	626
	7,8%	8,5%	11,8%	19,0%	52,9%	100,0%
	77,8%	84,1%	67,9%	77,8%	65,2%	69,9%
	5,5%	5,9%	8,3%	13,3%	36,9%	69,9%
Fen Lisesi	14	10	35	34	177	270
	5,2%	3,7%	13,0%	12,6%	65,6%	100,0%
	22,2%	15,9%	32,1%	22,2%	34,8%	30,1%
	1,6%	1,1%	3,9%	3,8%	19,8%	30,1%
Toplam	63	63	109	153	508	896
	7,0%	7,0%	12,2%	17,1%	56,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	7,0%	7,0%	12,2%	17,1%	56,7%	100,0%

X^2 :18,060 sd:4 p: 0,001

Öğrencinin okula devamsızlığı veya okulu bırakma eğiliminde oluşu, onun eğitim fırsatlarından yararlanmasında sınırlandırıcı bir etki yaratmaktadır. Okulu bırakma, "eğitimin resmî onaylı diploma olmaksızın sonlandırılması" olarak tanımlanmaktadır (MEB Devamsızlık Raporu, 2009:7).

Okulu bırakma hem öğrencinin bireysel kayıpları, hem de o öğrenciye ayrılan kaynakların israfı bakımından ciddî bir kayıptır. Çünkü, okul bırakmalarla nitelikli insan gücü açığını kapatmak için girişilen çabalar boşa gitmektedir. Kaya,

okula devamsızlık ve okul bırakmanın yüklü eğitim programlarının, kişisel fark ve yeteneklere saygı duymayan eğitim anlayışının ve sınav sistemsizliğinin bir sonucu olduğunu düşünmektedir (1984:227).

MEB'in hazırladığı Devamsızlık Raporuna göre (2009:53), öğrencilerin okulu bırakmalarında ailevî nedenler ilk sırada yer almakta ve düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları daha fazla okula devamsızlık yapmakta veya okulu bırakma eğiliminde olmaktadır.

Şimşek'in lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki genel lise öğrencilerinin % 17'sinin okulu bırakma eğiliminde olduğunu göstermiştir (2011:31). Bu araştırmaya göre, not ortalaması düşük olan, aile memnuniyetsizliği yüksek olan, babası işsiz olan, ailesi eğitime ilgi göstermeyen, eğitim sisteminden ve öğretmenlerinden memnun olmayan öğrencilerin okulu bırakma okulu eğilimi yüksektir. Aynı araştırmaya göre, öğrenci devamsızlığının en fazla olduğu okul türleri çok programlı liseler, güzel sanatlar liseleri ve imam-hatip liseleri olup, okul kalitesi ile okulu bırakma eğilimi arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Bizim araştırmamızda da, okulu bırakmayı düşünmüş olan öğrencilerin oranının genel lise olan Atatürk Lisesinde (% 26,5) Fen Lisesindekinden (% 17,4) anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur (Tablo 66). Bu farklılığın iki okuldaki öğrencilerin ailelerinin farklı sosyoekonomik düzeylere sahip olması, okul ortamının özellikleri ve kişisel nedenlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak, Tablo 66'da da görüldüğü gibi, Fen Lisesinde okulu bırakmayı düşünmüş olanların oranı da azımsanacak boyutta değildir. Bunun, okulda yatılı okuyan öğrencilerin ailelerinden ayrı kaldıkları için yaşadıkları sıkıntılarla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ancak, konuyla ilgili kesin bulgulara ancak yeni araştırmalarla varılabileceği açıktır.

Tablo 66: Okula Göre Okulu Bırakmayı Düşünüp Düşünmediği

Okul	"Okulu bırakmayı düşündüm"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	69	97	34	90	336	626
	11,0%	15,5%	5,4%	14,4%	53,7%	100,0%
	75,0%	80,2%	52,3%	72,0%	68,2%	69,9%
	7,7%	10,8%	3,8%	10,0%	37,5%	69,9%
Fen Lisesi	23	24	31	35	157	270
	8,5%	8,9%	11,5%	13,0%	58,1%	100,0%
	25,0%	19,8%	47,7%	28,0%	31,8%	30,1%
	2,6%	2,7%	3,5%	3,9%	17,5%	30,1%
Toplam	92	121	65	125	493	896
	10,3%	13,5%	7,3%	14,0%	55,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	10,3%	13,5%	7,3%	14,0%	55,0%	100,0%

X^2 :17,723 sd:4 p: 0,001

Okulu bırakanlar kuramsal bilgilerle ezildikleri için pratik beceriye sahip olamamaktadırlar. Bu yüzden bir iş yaparak hayatlarını kazanma imkânlarından yoksundurlar. Bu gençler, bir diplomaya sahip olmadıklarından başka bir okula da girmezler. Yarı eğitilmiş bu gençler, el ve beden işlerinden nefret etmektedirler. Sonuçta ya işsiz kalmakta, ya da niteliksiz işlere yönelmektedirler (Kaya, 1984:.227). O nedenle, eğitimin her aşamasında olduğu gibi ortaöğretimde de okulu bırakma gerek bireysel ve toplumsal kayıpların önlenmesi, gerekse de toplumsal eşitsizliklerin hafifletilmesi bakımından çözüm bekleyen önemli bir problemimizdir.

Ortaöğretime giriş veya üniversiteye giriş gibi sınavlar, öğrencileri ayrıştırma ve sınıflandırmaya tâbi tutmaktadır. Ayrıştırma ve sınıflandırma, belli zaman diliminde belli sayıda sorunun çözümüne dayalı "tempo ve sürat" kurallarına göre yapılmaktadır. Tempo ve sürat kuralları, gerek eğitim içinde ve gerekse eğitim dışında sadece hiyerarşik sınıflandırma yaratmakla kalmaz; aynı zamanda, bunu meşrulaştırır. Öğrencilerin "çok iyi", "iyi", "vasat", "kötü" ve "çok kötü" gibi kategorilere ayrıştırılması tempo ve sürat kurallarına göre yapılmaktadır (Köse,

2004:31-32). Türk eğitim sisteminde orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyleri arasındaki arz-talep dengesizliği, tempo ve sürat kurallarına göre yapılan merkezî sınav sitemlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sınavlar okul yöneticileri ve öğretmenlere kadar, bütün resmî sorumlular ile anne baba ve öğrencilere kadar toplumun çoğu kesimini tedirgin etmektedir (Köse, 1999:52). Bilhassa sınavların ilk muhatabı olan öğrenciler kaygı yaşamaktadırlar. Kaygı düzeyi ile sınavlardaki başarı düzeyi arasında negatif yönde ilişki vardır (Yıldırım, 2000:171-172). Bu ilişkiye dayanarak, başarısı düşük öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı içinde oldukları sonucuna varmamız mümkündür.

Nitekim, araştırma örnekleminde yer alan ve başarı düzeyi nispeten düşük olan Atatürk Lisesi öğrencilerinin üniversiteyi kazanamama kaygısının, Fen Lisesi öğrencilerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Tablo 67). Buna göre, üniversite sınavını kazanamama kaygısı duyan öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde % 68, Fen Lisesinde % 41,6'dır. Bu farklılığın, Fen Lisesindeki öğrencilerin özgüven düzeylerinin yüksek oluşuyla ilgisi olduğu akla gelmektedir.

Tablo 67: Okula Göre Üniversiteyi Kazanamama Kaygısı

Okul	"Üniversiteyi kazanamayacağım diye çok kaygılıyım"					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyo-rum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam
Atatürk Lisesi	236	191	77	69	55	628
	37,6%	30,4%	12,3%	11,0%	8,8%	100,0%
	83,7%	73,7%	52,4%	56,1%	60,4%	69,6%
	26,2%	21,2%	8,5%	7,6%	6,1%	69,6%
Fen Lisesi	46	68	70	54	36	274
	16,8%	24,8%	25,5%	19,7%	13,1%	100,0%
	16,3%	26,3%	47,6%	43,9%	39,6%	30,4%
	5,1%	7,5%	7,8%	6,0%	4,0%	30,4%
Toplam	282	259	147	123	91	902
	31,3%	28,7%	16,3%	13,6%	10,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	31,3%	28,7%	16,3%	13,6%	10,1%	100,0%

X^2 :63,389 sd:4 p: 0,000

2.4.4. Boş Zamanları Değerlendirme Biçimi

"Boş zaman" kavramı tanımlanması en güç kavramlardan biridir. Bu güçlüğün nedenlerini Güzel, şöyle özetlemektedir (2008:32-33): her şeyden önce, boş zaman etkinliği ile iş etkinliğinin anlamı kişiden kişiye değişebilmektedir; meselâ, basketbolcunun basketbol oynaması iş etkinliği kapsamına girerken, basketbolcu olmayan birinin basketbol oynaması boş zaman etkinliği kapsamına girmektedir. Ayrıca, ilk bakışta iş gibi görünmeyen bir etkinlik, ayrıntıda iş olabilmektedir. Bu, iş olarak nitelendirilen etkinlikleri diğerlerine oranla daha "zorunlu" görmemizden ve "bizi, diğer şeyleri yapmaktan alıkoyduğunu" varsaymamızdan kaynaklanmaktadır. İş etkinliği ile boş zaman etkinliğini birbirinden ayırt etmeyi zorlaştıran üçüncü neden yöneticilik, sekreterlik, müdürlük, muhasebecilik vb. gibi yalnızca iş ortamı ile sınırlandırılması mümkün olmayan işlere ilişkindir. Bu tür işlerde iş etkinliği ile boş zaman etkinliği arasındaki ayrım çizgisi belirsizleşir. Çünkü, çalışma süresi içinde tamamlanamayan, fakat, bir sonraki güne yetiştirilmesi zorunlu olan rapor, belge, çizim ve tasarımların iş dışı hayata

taşınması buna bir örnek oluşturur. Dördüncü neden, pek çok kişiye göre boş zaman etkinliği kapsamında olan spor yapma, resim çizme, şarkı söyleme aracılığıyla geçimini sağlayan insanların olmasıdır. Nihayet, gönüllü kuruluşlarda çalışma da boş zaman etkinliği ile çalışmanın ayırt edilmesini zorlaştırmaktadır.

Sosyolojik olarak boş zamanlar, geçmişte olduğu gibi bugün de önemini sürdürmesine rağmen yeterince ele alınmayan kurum olarak kabul edilmektedir. Boş zamanları değerlendirme kurumu dinlenme, eğlenme ve zevk alma gibi insan hayatının önemli bir kısmını içine alır ve genel olarak da kültürel çalışma (kültürlenme) olarak karşımıza çıkar. Kültürlenmenin okuma, dinlenme ve seyretme gibi farklı yollarıyla ilgili eylemler, bunları yapıp düzenleyen veya ilgi gösterip izleyen kitleler açısından farklı anlamlar ifade eder (Aydın, 2000:218).

Bu eylemlerin öznel temsilcisi ile nesnel durumu arasında kurduğu ilişkiyi "habitus" kavramıyla ifade eden Bourdieu, grupların toplumsal yapıdaki durumlarını belirlerken ve oluştururken bazı kültürel sembolleri farklılıklarının işareti olarak kullanabileceklerini vurgulamıştır. Bu görüşü "kültürel sermaye" metaforunu kullanarak ifade eden Bourdieu, bazı kültürel beğenilerin diğerlerine göre daha fazla statüyle ilişkili olduğunu savunmuştur (Field, 2008:18). Böylece habituslar, ayrı ve ayrıştırıcı pratikler doğurmaktadır. Bir işçinin yediği şey ve yeme biçimi, yaptığı spor ve yapma biçimi, siyasî kanaatleri ve bunları ifade etme biçimiyle sanayici patronun bunlara tekabül eden etkinlikleri sistematik olarak birbirinden farklıdır. Bunlar aynı zamanda, işçi ile sanayici patronu sınıflandırıcı şemalardır. Aynı davranış ya da aynı eşya birisine saygın, diğerine fazla iddialı ya da gösterişli, bir üçüncüye de çok kaba görünebilir (Bourdieu, 2006a:21-22).

Ayrıştırıcı, sınıflandırıcı pratikler olarak habitus, öncelikle aile içinde kurulmakta ve yeniden üretilmektedir. Bu, ailenin sadece üyelerinin bir araya gelerek oluşturduğu basit bir topluluk değil, bir tür "kolektif özne" oluşuyla açıklanabilir (Bourdieu, 2006a:132). Daha açık bir ifadeyle belirtmek gerekirse, farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan aileler, farklı kültürel sermaye biçimlerini sosyalleşme sürecinde çocuklarına bakiye olarak aktarırlar. Çocuklar, büyük ölçüde

ebeveynlerinin kendileri için oluşturduğu, uygun bulduğu pratikleri öğrenerek kendi toplumsal konumlarıyla özdeşleşirler.

Kültürel sermayenin kazanıldığı diğer kurum, okuldur. Formal eğitimle kazanılan kültürel sermaye, diplomalarla objektif bir görünüm kazanır. Böylece ister ailede, isterse de okulda kazanılmış olsun, kültürel sermaye entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir (Ekinci, 2010:10).

Kısacası, bir çeşit kültürel çalışma (kültürlenme) etkinlikleri olan boş zaman faaliyetleri, bir taraftan kişilerin ait oldukları sosyal tabakadaki sosyal sınıfların ipuçlarını verir, diğer taraftan da, onların eğitim başarılarına katkıda bulunur. Böylece boş zaman faaliyetleri, sosyal sınıflarla bu sınıfların eğitim fırsatlarından yararlanma ölçütünün göstergesi gibi bir işlev görür. Nitekim, alınan eğitimin kalitesi arttıkça boş zaman faaliyetlerinin de kalitesi artmaktadır.

Aydın, günümüz toplumlarında en belirgin boş zaman faaliyetlerini spor yapma; sinema, tiyatro ve televizyon izleme; müzik dinleme; el sanatları ve okuma olarak gruplandırmaktadır (2000:221). Bu araştırmada öğrencilere, adı geçen faaliyetlerden müzik, spor ve televizyon izlemeyle ilgili sorular sorulmuş ve okula göre farklılaşma olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Buna göre, Tablo 68'te görüldüğü gibi Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin televizyonda en çok izlediği programların sırası aynı olup, birinci sırada yerli diziler, ikinci sırada yabancı film, üçüncü sırada spor programları, dördüncü sırada haber-tartışma programları ve beşinci sırada yemek-evlilik programları yer almaktadır. Bununla birlikte, bu programların izlenme oranları bakımından iki okul arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Şöyle ki, Atatürk Lisesi öğrencilerinin yerli dizi izleme oranı (% 60), Fen Lisesi öğrencilerinden (% 42,3) daha yüksektir. Buna karşılık, Fen Lisesi öğrencileri yabancı filmleri daha düşük bir oranda izlemektedir. Yine, Fen Lisesi öğrencilerinin haber-tartışma ve spor programlarını izleme oranları, Atatürk Lisesi öğrencilerinden daha yüksektir. Buradan hareketle, Fen Lisesi öğrencilerinin, genel sıralamaya göre aynı olsa da, Atatürk Lisesi öğrencilerine göre boş zamanlarında daha fazla haber dinlemek suretiyle toplumsal olaylara ilgi duyduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 68: Okula göre TV'de En Çok İzlenen Program

Okul	TV'de en çok hangi programı izlersiniz?					Toplam
	Yerli dizi	Yabancı film	Haber-Tartışma	Spor	Yemek-evlilik	
Atatürk Lisesi	377	106	53	85	7	628
	60,0%	16,9%	8,4%	13,5%	1,1%	100,0%
	76,5%	57,6%	63,1%	64,9%	70,0%	69,6%
	41,8%	11,8%	5,9%	9,4%	,8%	69,6%
Fen Lisesi	116	78	31	46	3	274
	42,3%	28,5%	11,3%	16,8%	1,1%	100,0%
	23,5%	42,4%	36,9%	35,1%	30,0%	30,4%
	12,9%	8,6%	3,4%	5,1%	,3%	30,4%
Toplam	493	184	84	131	10	902
	54,7%	20,4%	9,3%	14,5%	1,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	54,7%	20,4%	9,3%	14,5%	1,1%	100,0%

X^2 :26,571 sd:4 p: 0,000

Okula göre farklılık gösteren bir diğer boş zaman etkinliği de, spordur. Tablo 69'da görüldüğü gibi Atatürk Lisesi öğrencilerinin büyük bir kısmı (% 33,9) boş zamanlarında en çok futbol oynanmayı tercih ederken, Fen Lisesi öğrencileri çoğunlukla (% 23,6) basketbol oynamaktadırlar. Yüzmeyi tercih edenlerin oranı Fen Lisesinde, hiç spor yapmayanların oranı ise Atatürk Lisesinde daha yüksektir. Bunun nedeni olarak Fen Lisesinde kapalı spor salonu bulunmasına karşılık, Atatürk Lisesinin kapalı spor salonu olmayışı gösterilebilir. Yüzme sporu ise, daha çok ailelerin ekonomik imkânıyla ilgili olup, bu konudaki sonuçlar okula göre farklılaşan ekonomik seviye ile paralellik göstermektedir.

Tablo 69: Okula Göre En Çok Yapılan Spor Türü

Okul	En çok hangi sporu yaparsınız?							
	Futbol	Voleybol	Basketbol	Fitness	Yüzme	Diğer	Hiç spor yapmam	Toplam
Atatürk Lisesi	213	142	71	28	44	52	78	628
	33,9%	22,6%	11,3%	4,5%	7,0%	8,3%	12,4%	100,0%
	76,9%	69,3%	52,2%	77,8%	59,5%	67,5%	79,6%	69,5%
	23,6%	15,7%	7,9%	3,1%	4,9%	5,8%	8,6%	69,5%
Fen Lisesi	64	63	65	8	30	25	20	275
	23,3%	22,9%	23,6%	2,9%	10,9%	9,1%	7,3%	100,0%
	23,1%	30,7%	47,8%	22,2%	40,5%	32,5%	20,4%	30,5%
	7,1%	7,0%	7,2%	,9%	3,3%	2,8%	2,2%	30,5%
Toplam	277	205	136	36	74	77	98	903
	30,7%	22,7%	15,1%	4,0%	8,2%	8,5%	10,9%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	30,7%	22,7%	15,1%	4,0%	8,2%	8,5%	10,9%	100,0%

X^2 :35,903 sd:6 p: 0,000

Dinlenen müzik türü, farklı kültürel pratikler olarak örneklem grubundaki iki okul öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılık gösteren bir boş zaman etkinliğidir. Tablo 70'te görüldüğü gibi, Atatürk Lisesi öğrencilerinin çoğu (% 29,2) arabesk dinlerken, Fen Lisesi öğrencilerinin çoğu (% 54,9) rock müziği dinlemektedir.

Tablo 70: Okula Göre En Çok Dinlenen Müzik Türü

Okul	Hangi müzik türünü en çok dinlersiniz?							
	Rock	Jazz	Elektronik müzik	Halk müziği	Sanat müziği	Arabesk	Klasik Müzik	Toplam
Atatürk Lisesi	155	20	41	65	47	177	101	606
	25,6%	3,3%	6,8%	10,7%	7,8%	29,2%	16,7%	100,0%
	51,7%	60,6%	71,9%	64,4%	87,0%	93,2%	74,8%	69,7%
	17,8%	2,3%	4,7%	7,5%	5,4%	20,3%	11,6%	69,7%
Fen Lisesi	145	13	16	36	7	13	34	264
	54,9%	4,9%	6,1%	13,6%	2,7%	4,9%	12,9%	100,0%
	48,3%	39,4%	28,1%	35,6%	13,0%	6,8%	25,2%	30,3%
	16,7%	1,5%	1,8%	4,1%	,8%	1,5%	3,9%	30,3%
Toplam	300	33	57	101	54	190	135	870
	34,5%	3,8%	6,6%	11,6%	6,2%	21,8%	15,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	34,5%	3,8%	6,6%	11,6%	6,2%	21,8%	15,5%	100,0%

X^2 :107,760 sd:6 p: 0,000

Türk Üniversite Gençliği Araştırmasında, dinlenen müzik türünün gelir ve yaşanan yere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; düşük gelirli öğrenciler daha çok Türk halk müziği, yüksek gelirli öğrenciler ise yabancı müzik dinlemektedirler (Yazıcı, 2003:202). Aynı araştırmaya göre, ailesi metropolde, büyükşehirde ve şehirde yaşayan öğrencilerin dinlediği müzik de farklılık göstermektedir; metropolde yaşayanlar çoğunlukla yabancı müzik dinlerken, şehirde yaşayanlar Türk halk müziği dinlemektedir (Yazıcı, 2003:161).

Bizim araştırmamızda, nispeten düşük sosyoekonomik düzeyi temsil eden öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu Atatürk Lisesinde olduğu gibi, arabesk müzik tercihi sosyolojik olarak üzerinde durulması gereken bir husustur. Çünkü arabesk, Güngör'ün sosyolojik analizinde açıkladığı gibi (1993:19-20), bir müzik türü olmanın ötesinde sosyolojik çağrışımlar yapan bir olgu olarak kabul edilmektedir. Batıda "arabesque" terimiyle ifade edilen ve özgün bir sanat biçimi olarak kabul edilen arabesk, bizim toplumumuzda bütünlükten uzak, yığma ve karmaşıklığı ifade eden bir kavram olarak kullanılmaktadır. Müzikte, doğu sazlarıyla batı sazlarının bir

arada kullanılması, Türk halk müziği ile Türk sanat müziği motiflerinin birlikte kullanılmasından doğan karmaşıklık, yığma giriftlik, ayrıca da Türk müziği geleneğinin bozulması, yozlaşması gibi olumsuz anlamları ifade eden arabesk, toplumsal hayattaki her türlü bozulmaya, yozlaşmaya, karmaşaya verilen bir ad haline gelmiştir. Çağdaşlaşma sürecinin başlamasıyla birlikte doğuya özgü geleneksel hayat tarzı ile batıya özgü modern hayat tarzının ve bunlara bağlı değerlerin karşılaşmasından doğan uyumsuzluğa; şehirleşme süreciyle birlikte de köye ve şehre özgü değerlerin, hayat biçimlerinin karşı karşıya gelmesinden doğan karmaşıklığa, kozmopolit yapılanmaya arabesk denmektedir.

Stokes (2009:17), arabeskin şehir için şehirli bir müzik türü olduğunu ifade ettikten sonra, arabeskin sosyolojik anlamını şöyle açıklamaktadır:

> "arabesk,…yalnızlığa, kötü sona mahkûm aşıkların karışık, çalkantılı duygu dünyalarını resmeder. Fakir göçmen işçilerin sömürüldüğü, kötü işlerde kullanıldığı, gün geçtikçe bozulan bir şehri tanımlar ve dinleyenlerini, bir bardak daha rakı doldurmaya, bir sigara daha yakmaya, kaderlerine ve dünyaya lânet okumaya çağırır."

Arabeskle ilgili sosyolojik değerlendirmeler, gecekondu sorunu ve "dolmuş" kültürü bağlamında yapılmaktadır. Bu değerlendirmede gecekondu, toplumsal var oluşun iki kategorisi olan köy ile şehir arasında bir hareket hali olarak görülmektedir. Gecekondu eşikte bir yerde durmakta, ne biri ne de öteki olabilmektedir. Gecekondu bölgeleri, şehrin çözülmüşlüğünün ve düzensizliğinin yansımasıdır (Stokes, 2009:154).

Arabeskin isyankâr ve keskin diline karşılık, rock, daha muğlak, daha şık, daha mistik ve daha derin bir müzik türü olarak kabul edilmektedir. Çalışlar'a göre (2008:70-71) rock dinlemek, günlük hayatla olan bağı sıkılaştırmayan, tam tersine zayıflatan bir alışkanlıktır. Rock türündeki şarkıların sözleri birçok zaman ya tamamen soyut ve netlikten uzak, ya da aşırı sadedir. Büyük bir şiirsel/felsefî değer taşısalar dahi, soyut olmaları nedeniyle bu değeri çözmek için, onları son derece dikkatli şekilde incelemek gerekir. Bu da biraz entelektüel birikim gerektirir.

Bu çerçevede, araştırmamızda Atatürk lisesi öğrencilerinin çoğunlukla arabesk, Fen Lisesi öğrencilerinin ise çoğunlukla rock müzik dinlemelerinin sadece

istatistikî açıdan değil, sosyolojik olarak da anlamlı olduğu düşünülmektedir. Zira, dinlenen müzik türleri arasındaki bu farklılığı, dinleyicilerinin ait oldukları sosyal tabakanın kültürel özellikleri ve bireysel olarak sahip oldukları entelektüel birikimleri arasındaki ayrışmanın yansıması olarak değerlendirmek mümkündür.

2.5. Neoliberal Eğitim Politikaları

Aydınlanma çağında insan aklına duyulan aşırı güven, liberal iktisatçıları bir taraftan akılcı bir yönteme götürmüş, diğer taraftan da, aklın bireysel davranışları yönetmedeki rolünü abartmalarına neden olmuştur. Kişilerin çeşitli seçenekler arasında tatminlerini maksimuma çıkaracak seçimi yaptıkları, davranışlarda itici gücün kişisel çıkar olduğu kabul edilmiştir. Üstün akıl sayesinde bireylerin arzularını uyumlu hale getireceğine, hatta toplumsal refahın da bu yolla maksimum düzeye ulaştırılacağına inanılmıştır. Bu sistemde devlet müdahalesi gereksiz görülmüştür; çünkü, toplumun tabiî kanunlarıyla kendiliğinden optimal şartları yaratmasına inanıldığı bir durumda devlet müdahalesi, bu tabiî kanunların işleyişinin bozulması, kendiliğinden gerçekleşebilecek olan optimal şartların gerçekleşmesinin önlenmesi demekti (Kazgan, 1984:45-47). Bu nedenle, devlet sadece toplumsal asayiş ve güvenliği sağlamalı, müdahale etmemeli idi; yani, laisser-faire (bırakınız yapsınlar) idi.

Ancak zamanla katı liberalizm, fabrika düzeninin yarattığı sömürü, çalışma şartlarının aşırı ağırlaşması ve bunların toplumda yarattığı baskı nedeniyle yumuşama yoluna girmiştir. Bu süreçte işçi sınıfının güçlenmesi, demokratik siyasal rejimin benimsenip yayılması ve yeni öğretilerin gelişmesi önemli rol oynamıştır. Bütün bu gelişmeler liberalizme ve kapitalizme insancıl olma, sosyal olma ve insana önem verme alışkanlıkları kazandırmaya başlamıştır (Talas, 1990:69-70). Sonuç olarak, gece bekçisi devlet anlayışından sosyal devlet anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmıştır. Nitekim, 19.yüzyıl sonlarına doğru öne çıkan sosyal devlet/refah devleti anlayışına göre, devletin en temel üç vazifesinin kişilere ve ailelere minimum bir gelirin garanti edilmesi, hastalık, yaşlılık ve işsizlik gibi birey ve aile bakımından krizler yaratması mümkün olan olaylara karşı sosyal güvenliğin sağlanması ve son

olarak, mevki ve sınıf farkları gözetmeden bütün vatandaşlara eğitim, sağlık gibi toplumsal hizmetlerin temin edilmesi olduğu kabul edilmektedir (Savaş, 1994:11).

Devletin sorumluluk alanlarındaki bu artış, bir taraftan siyasî iktidarın ekonomiye müdahalesini arttırmış, diğer taraftan, devlet bütçesinin açık vermesine, devlet borçlarının artmasına ve siyasî iktidarın para basma aracını daha sık kullanmasına yol açmıştır (Savaş, 1994:10). Böylece, 1970'lere gelindiğinde refah devleti sorgulanmaya başlanmış ve Amerika ve İngiltere'de önce olmak üzere, gelişmiş kapitalist ülkelerde devletin küçültülmesi gerektiği tartışılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Neoliberalizm olarak bilinen bu dönüşümün yeni ve klasik liberal fikirlere dayanan bir ilkeler sistemi ortaya koyduğunu belirten Chomsky (2000:21-22), bu öğreti sisteminin "Washington Sözleşmesi" olarak da bilindiğine dikkat çeker. Neoliberal Washington Sözleşmesi, ABD hükümeti ile – büyük oranda ABD hükümetinin belirlediği- uluslar arası finans kuruluşları tarafından tasarlanan ve yine bunlar tarafından çeşitli yollarla zora dayalı yapısal uyum programlarıyla yürürlüğe konan piyasa merkezli ilkelerin bir araya getirilmesidir. Başlıca kuralları ticaretin ve finansın serbestleştirilmesi, piyasanın fiyatları belirlemesine izin verilmesi, enflasyonun sona erdirilmesi ve özelleştirmedir.

Neoliberalizmin Türkiye'ye girişi, "24 Ocak Kararları" olarak bilinen ve kapitalist sistemle bütünleşmemizi sağlayacak yapısal uyum politikaları yoluyla ekonominin serbest piyasa ilkelerine göre yeniden yapılandırıldığı 80'li yıllara denk gelmektedir (Kaya, 2009:237). 1980'lerden günümüze kadar olan zaman zarfında, 1998 yılının önemli bir kırılma noktası olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü, 1998'e kadar merkez kapitalist odakların çıkar ve yönlendirmeleriyle büyük bir borç stokuna ulaşan Türkiye, 1998'de IMF'nin gözetimi altına girmiştir. Zira Türkiye'nin 1998'de IMF ile imzaladığı "Yakın İzleme Programı" 2000 yılının başında "üç yıllık istikrar programı"na dönüştürülmüş ve her üç yılda bir, programa devam edileceğine dair yeni anlaşmalar imzalanmıştır (Balseven ve Önder, 2009:94). 2000'den sonraki yıllar, Türkiye'nin neo-liberal politikalara güçlü eklemlendiği dönem olmuştur. Bu dönemin ekonomi üzerindeki farklı etkilerinden biri, sosyal devlet hizmetlerinin çökertilmesi olmuştur (Balseven ve Önder, 2009:97).

Bu hizmetlerden biri olan eğitim masrafının, devlet eylemi olmadan doğrudan ana babanın karşılaması gerektiği, yani eğitimin özelleştirilmesi gerektiği düşüncesi sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Friedman'a göre (1988:145), çoğu aile arabasının veya konutunun masrafını karşılayabildiği gibi çocuğunun eğitim masrafını da karşılayabilmektedir. Ancak, nadiren bu genel şartlara uymayan durumlarda, ihtiyaç içindeki ailelere özel yardım programları uygulanabilir. O'na göre (1988:146), okul giderlerinin ailelere yüklenmesi, çocuk sahibi olmanın toplumsal ve özel maliyetini eşitlemeye yardımcı olacaktır. Friedman, bu uygulamanın devletin eğitime müdahale etmesinin ortadan kaldıracağını savunmaktadır (1988:149). Bu durumda devletin rolü, okulların en az standartlara uymalarını sağlamakla sınırlı kalabilecektir; tıpkı lokantaların en az sağlık standartlarına uymalarını denetlediği gibi.

Bu arada, küreselleşmiş bilgi ekonomisinin zorluklarıyla karşı karşıya olduğunu fark eden AB, kendisine yeni hedefler belirlemek zorunda olduğunu kavramıştı. Avrupa Konseyi 2000 yılında Lizbon'da toplanarak kendisini dünyadaki en rekabetçi ve en dinamik ekonomi haline getirmek üzere bir dönüşüm kararı aldı ve bu dönüşümün merkezinde eğitim sistemleri yer alıyordu. Eğitim sistemlerinin değişmesi gerekiyordu ve bu değişim, ulusların kontrolüne bırakılıp, gelişigüzel ve birbirinden farklı şekillerde gelişmesine izin verilmeyecek kadar önemliydi (Jones, 2011:88). Korkmaz (2007:229), bu süreci küreselleşmenin homojenite boyutu olarak değerlendirmekte ve bunun özellikle eğitim hayatında dünyanın her tarafından gelen seçkinlerin bütünleşmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Harvard, Oxford vb. Batı eğitimi tecrübesi, yalnızca Batı'nın bilgi formlarının yayılmasını değil; aynı zamanda, Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler gibi uluslar arası işbirliği organizasyonlarının işlevselliğinde kişiler arası değer ağları yaratılmasına yardım eder.

Nitekim, Lizbon'da başlayan tartışmalar ve toplantılar, AB'ye üye ülkelerin eğitim sistemlerinin oryantasyonuna dair sorunların belirlenmesini ve takip edilmesini Avrupa'ya devretmesiyle sonuçlandı. Böylece eğitim politikalarının belirlenme yeri, ulusal düzeyden çıkıp Avrupa'ya devredilmiş oldu. Eğitim reformları kapsamında, ilk önce, eğitimde belirleyici rolün kamudan özel sektöre

devredilmesi konusunda odaklanılmıştır. İkinci olarak, hem formel eğitim, hem de yaşam boyu eğitime daha yüksek düzeyde bir katılım öngörülmüştür. Bununla birlikte, formel eğitim yeniden şekillendirilerek, asıl vurgu, demode olduğu düşünülen disipliner bilgiye değil, yeteneklere ve yeterliliklere verilmektedir; akademik ve meslekî ayrımların net bir biçimde sağlanması için öğrenciler arasındaki farklılaşma, ilk ve ortaöğretim düzeyinde olmasa da, 14-16 yaş üstünde örtük olarak yerleştirilmektedir. Üçüncü olarak, eğitim alanındaki işgücünün hem yetenek ve yeterlilik ihtiyacını belirlemek, hem de uygun maliyetli çalışabilmek adına dönüşümüne ihtiyaç duyulmuştur. Dördüncü olarak, eğitimin idaresinde reform yapılması ve yerel yönetimlerin yerel eğitim sistemlerini desteklemeleri için teşvik edilmesi gerektiği düşüncesi yaygınlaşmaktadır (Jones, 2011:89).

Bu gelişmelerin, Türk eğitim sistemi bakımından önemli sonuçlar doğurduğunu söylemek mümkündür. Zira, AB'ye tam üyelik konusunda oldukça hevesli olan ve bu uğurda AB'nin belirlediği politikaları hassas bir şekilde uygulamaya çalışan Türkiye'de, özel sektörün eğitimdeki varlığı günden güne artmaktadır. Her fırsatta ülkemizde özel eğitim kurumlarının gerek ABD, gerekse AB ülkelerine göre düşük düzeyde olduğu söylenmekte ve söz konusu kurumlar desteklenmektedir. Meselâ, Buğra'nın da hatırlattığı üzere (2008:241), 2003 yılında "Eğitime % 100 Destek Projesi" kapsamında eğitime destek için yapılan bağışların vergiden muafiyeti % 5'ten % 100'e çıkarılmış ve özel okullar da bağış kapsamına dahil edilmişti. Okul yaptırmak, okula bilgisayar almak veya bilgisayar laboratuarı kurmak, para yardımı yapmak vb. bağışlar eğitim yatırımı olarak değerlendirilmişti. Sonuçta, projenin başlamasını izleyen üç yıl içinde hayırseverlerin yaptığı bağışların toplamı, Millî Eğitim Bakanlığı yatırım harcamalarının üç katına ulaşmıştı. Bu durumla paralellik gösterecek şekilde, bütçedeki toplam yatırımlar içinde eğitim yatırımlarına ayrılan pay da düşmüştür. Erdoğan'ın ifade ettiğine göre (2011:195), 1995-2002 yılları arasında toplam yatırımların % 23'ü eğitim yatırımlarına ayrılırken, bu oran 2003-2009 yılları arasında % 15'te kalmıştır.

Öte yandan, ülkemizde önce ortaöğretim kurumlarına, sonra da üniversiteye yerleşebilmek için özel dershaneye devam etmenin âdeta zorunluluk haline gelmiş olduğu gerçeği, gelir dağılımındaki adaletsizlik ve alt gelir grubundaki ailelerde

çocuk sayısının fazlalığı ile beraber değerlendirildiğinde, bütün bunların eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturduğunu görmek zor değildir (Tekin Önür, 2009:358).

Bir diğer önemli husus, ülkemizde ortaöğretim düzeyindeki okul türlerinin sosyoekonomik faktörlerce belirlenen bir farklılaşmayı içerdiğidir. Zira, özellikle ilköğretim kademesinden sonra belirginleşen üniversiteye girme şansı, seçimle öğrenci alan (son değişiklikle, en yüksek puana göre öğrenci alan) anadolu ve fen liseleri lehine yüksektir. Bu okul türleri, elit okullar olarak değerlendirilmektedir ve bu elit orta öğretim kurumlarına şanslı sayılabilecek küçük bir azınlığın girebildiği kabul edilmektedir. Buradaki belirgin faktör, öğrencinin ailesinin sosyoekonomik özelliğidir. Eğer aile, çocuğunu maddî imkânlar aracılığıyla özel dershaneye gönderebiliyor ya da özel ders aldırabiliyorsa ve bu imkânlar evdeki çalışma ortamı ile destekleniyorsa, çocuğun okulda ve hayatta başarı şansı yükselmektedir. Ayrıca, ailenin eğitime atfettiği değer, çocuğun eğitimine verdiği önemi belirlemektedir (Hesapçıoğlu ve Dündar, 2011:208). Öte yandan, bireyler ve bölgeler arası coğrafi, sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklar dikkate alınmadan bütün çocukların ve gençlerin aynı düzeyde sınavlara tabi tutulması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması bakımından söz konusu sınav sistemlerini tartışmalı kılmaktadır (Sağ, 2004:621).

Hesapçıoğlu ve Dündar, Türkiye'de eğitim de eşitlik/eşitsizlik konusunu dört sivil toplum örgütü (TÜSİAD, MÜSİAD, ERG ve TED), üç eğitim sendikası (Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Sen ve Eğitim Bir-Sen) ve Devlet Plânlama teşkilatı raporları çerçevesinde değerlendirmiş ve üç temel sonuca ulaşmıştır (2011:199-218). Buna göre:

- Türkiye'de eğitime erişim imkânları liberal karakterli kapitalist eşitsizliklerle şekillenmektedir.

- Türkiye'de eğitim, elit kesimlerin faydasına işlemek yoluyla elitizmi desteklemektedir.

- Post-modernizm, Türkiye'deki eğitime erişime ilişkin eşitsizlikleri dönüştürmekte, yeni araçlarla arttırmaktadır.

Yukarıda bahsedilen bu yeni kapitalizm, bir yandan herkesin daha fazla eğitim görmesi gereğinden bahsederken, diğer yandan da eğitimde yarattığı fırsat eşitsizliğiyle insanlar arasında sonradan kapatılması mümkün olmayan uçurumlar yaratmaktadır. Miras yoluyla devredilen servet eşitsizliğinden, etkileri uzun vadede daha fazla olan bir eşitsizlik dinamiği, yani eğitim eşitsizliği, bu yeni kapitalist ivmeyi beslemektedir. Fakirliğin veya fakirleşmenin belli başlı belirleyenleri arasında, eğitim eksikliği ön sıralarda yer almaktadır. Yeni fakirliğin büyük ölçüde, eğitim eksikliğinden kaynaklandığını Avrupa ülkelerinde tespit etmek mümkündür. Ancak, Türkiye'de durum çok daha vahimdir. Çünkü, eğitim harcamalarının GSMH içindeki payı azalırken, toplumun küçük bir kesimi hızla artan gelirleri sayesinde, çocukları için çok yüksek bir eğitim harcamasını gerçekleştirebiliyor (İnsel, 2005:145-146).

Kısacası, Chomsky'nin belirttiği gibi (2000:37), neoliberal öğreti eğitimi ve sağlığı zayıflatmakta, eşitsizliği arttırmaktadır. 80'lerden bu yana hızla bu öğretinin etkisinde kalan Türkiye'de de eğitim, eşitsizlikleri hafifleteceği yerde, derinleştiren bir işlev görmektedir.

Nitekim, ülkemizde 80'lerden bu yana uygulanmakta olan neoliberal politikaların eğitim anlayışı, eğitimde başarının yakalanması için özel dershaneleri zorunlu kılmıştır. Ancak, bu dershanelere erişim imkânının ailelerin ekonomik düzeylerine bağlı olması nedeniyle, her öğrenci dershaneye gitme şansına sahip olamamaktadır. Araştırmamızda bu durumla ilgili tespit Tablo 6, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir. Söz konusu tablolarda, Atatürk Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir düzeyleri arasında, Atatürk Lisesi öğrencileri aleyhine olmak üzere, anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla ilişkili olarak, Atatürk Lisesi öğrencilerinin özel dershaneye gitme oranı Fen Lisesi öğrencilerine göre düşüktür.

SONUÇ

Geleneksel toplumlarda görülen verilmiş statüler düzeninden farklı olarak modern toplumlarda statülerin sonradan kazanılır olması, eğitim kurumunun önem kazanarak öne çıkmasına neden olmuştur. Çünkü, modern toplumlarda statünün en önemli belirleyicilerinden biri eğitimdir. Böylece, geleneksel toplumlarda sadece ayrıcalıklı bireylerin hakkı olarak kabul edilen eğitim, modern toplumda yaygınlık kazanarak bütün bireylerin temel haklarından biri haline gelmiştir.

Eğitimin genel olarak yaygınlık kazanması, kişilere sahip oldukları statülerini değiştirerek daha üst statülere yükselebilme fırsatı vermiş olsa da, eğitime erişimin daha çok sosyoekonomik faktörlerce belirlenmesi nedeniyle bu fırsatı yakalamak herkes için aynı ölçüde kolay değildir. Bu durum, sosyal bilimcilerin dikkatini toplumsal eşitsizliklerin nedenlerine yöneltmelerinin yolunu açmıştır.

Klasik sosyologlardan Marx'a göre, toplumsal eşitsizliğin kökenlerini toplumdaki kutuplaşmış sınıf yapılarında aramak gerekmektedir. Zira, kapitalist toplumlar esas olarak ekonomik alt yapının belirlediği "üretim araçlarına sahip olanlar" ve "üretim araçlarına sahip olmayanlar"ı ifade etmek üzere burjuva ve proleterya şeklinde iki sınıfa bölünmüştür. Toplumsal eşitsizliğin giderilmesi, ancak bu bölünme ortadan kalktığı zaman, yani, sınıfsız topluma ulaşıldığı zaman mümkün olabilecektir. Bunun için Marx, proletaryanın bilinçlenerek örgütlenmesinin sınıf devriminin gerçekleştirilmesindeki hayatî önemine dikkat çeker.

Weber de Marx gibi toplumsal sınıfların varlığını kabul eder; ancak, ondan farklı olarak sınıfların biricikliğini reddeder ve sınıfa ilâveten, statü grupları ile partilerden söz eder. Sınıfın belirleyicisi gelir, statünün belirleyicisi eğitim olup, partiler de siyasi gücü temsil eder. Böylece, gelir-eğitim-iktidar modern toplumda bireyin toplumsal konumunu belirler. Bu aynı zamanda modern toplumun eşitliksiz yapısının izahını da içerir.

Durkheim, toplumsal eşitsizlik meselesini "toplumsal patoloji" kavramı çerçevesinde açıklamaktadır. Toplumsal patoloji, modern toplumun dengeli, eşit ve adil olan doğa durumunu bozarak hayatı zorlaştırıp, bir dizi problem oluşturmasıdır.

Bencillik, anomi ve zorunlu işbölümü toplumsal patolojinin nedenleridir. Bunlardan zorunlu işbölümü, bir sınıfın sahip olduğu ayrıcalıkları bir başka sınıfı sömürmek için kullanabilmesi anlamına gelmektedir. Ayrıcalıklar, servetin miras yoluyla aktarılması suretiyle varlığını sürdürmektedir. O nedenle Durkheim, mirasın aktarılmasını engelleyecek bir miras vergisine taraftar olmuştur. Böylece, kişilerin başlangıç durumundaki eşitsizlikten mümkün olduğunca az etkileneceklerini savunmuştur. Buradaki en önemli dayanak noktasını, insanlar arasında doğal yeteneklerin getirdiği eşitsizliklerden başka eşitsizliğin olmaması gerektiği yönündeki düşüncesi oluşturmuştur. Şayet toplum, meslekî farklılaşmanın artması sayesinde bütün yetenekli insanların kendini geliştirme imkânına sahip olmasını sağlama görevini yerine getirirse, toplumsal eşitsizlik tamamen kalkmasa da, en azından azaltılmış olacaktır. Bu noktada Durkheim, okullara önemli görevler yüklemektedir. Zira O, okulları sosyal uyum için gerekli olan ahlâk kodlarının oluşturulmasında en önemli rolü oynayan kurumlar olarak görmektedir.

Çağdaş sosyologlardan Bourdieu, toplumsal eşitsizliğin sermayenin üretimi ve yeniden üretimiyle açıklanması gerektiğini savunmuştur. O'na göre sermaye, birikmesi zaman alan birikmiş emektir; ancak, sermayeyi yalnızca ekonomik olarak düşünmek doğru değildir. Hem kültürel sermayeyi, hem de sosyal sermayeyi birikmiş emek üretimini simgeleyen varlıklar olarak ele almak gerekmektedir. Böylece Bourdieu, modern toplumlarda farklılaşmanın kaynağını ekonomik, kültürel ve sosyal sermayenin farklı bileşimlerinde aramaktadır. Ekonomik sermaye, anında ve doğrudan paraya çevrilebilen ve mülkiyet hakları biçiminde kurumsallaşmış olan sermayeyi; kültürel sermaye, belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir olan ve eğitim vasıfları biçiminde kurumsallaşmış olan sermayeyi; sosyal sermaye ise, toplumsal bağıntılardan oluşan, belirli şartlar içinde ekonomik sermayeye çevrilebilir ve bir soyluluk unvanı gibi biçimlerde kurumsallaştırılabilir olan sermaye türünü ifade etmektedir.

Toplam sermaye hacmindeki farklılıkların hakim sınıf, orta sınıf ve işçi sınıfından oluşan Fransız toplumunun üç katmanlı tabakalaşma yapısını ortaya koyduğunu savunan Bourdieu'ye göre, anne babalardan çocuklara devredilen sermayenin farklı bileşimleri, ayrıcalıklı kesimlerle dezavantajlı kesimler arasındaki

eşitsizliklerin sürdürülmesinin temel nedenini oluşturmaktadır. Çünkü eğitim kurumları, bu eşitsizliklerin sürdürülmesine hizmet edecek şekilde farklılaşmıştır. Okullar, toplam sermaye hacmi bakımından daha avantajlı çocukları toplumsal olarak yukarı doğru çekerken, avantaja sahip olmayan çocukların elenerek toplumsal bakımdan aşağı konumlarda kalmalarına neden olmaktadır.

Giroux, Bourdieu'nün okullara yüklediği bu olumsuz işleve "eleştirel pedagoji" yaklaşımıyla bakmaktadır. Nitekim Giroux, neoliberal politikaların dünyadaki ve tek tek ülkelerdeki eşitsizlikleri kuvvetlendirdiklerini, eğitim kurumunun da bunu meşrulaştırdığını savunmaktadır. Zira, neoliberal ideoloji toplumsal hayatı yeniden tanımlayarak her şeyi arz-talep ilişkisine indirgemiş olmasıyla öne çıkmaktadır. Eğitim başta olmak üzere, bütün sivil ve sosyal hakların piyasanın belirleyiciliğine terk edildiğini savunan Giroux sosyal devletin işlevsizleştirilerek güvenceli hak sisteminden piyasa egemenliğine geçildiğini ileri sürmektedir. Böylece eşitsizlik, belirsizlik ve risk kavramlarıyla tanımlanan bir dizi toplumsal problem ortaya çıkmıştır ve daha kötüsü, eğitim kurumu aracılığıyla tüm eşitsizlikler "eşitlik" iddialarının örtüsü altında gerçekleştirilmektedir.

Apple da, toplumsal eşitsizliklerin kaynağı olarak neoliberal politikaları görmekte ve Amerikan kamu okulları örneğinde bu politikaları eleştirmektedir. Eleştirilerinde Foucault ve Bourdieu'nün izleri görünen Apple'a göre, neoliberal eğitim politikaları dikey toplumsal hareketlilik imkânı sunmaktansa, toplumsal tabakalar arasında ayrıştırıcı bir işleve sahiptir. Bu noktada Apple, özellikle genel liseler ve meslek liseleri arasındaki ayrımın bazı insanları koyuna, bazılarını ise çobanlığa taşıyacak tarzda yapılandırılmış olduğunu savunmaktadır.

Klasik ve çağdaş sosyologların toplumsal eşitsizliklerin kaynağı hakkındaki bu görüşleri, günümüz toplumlarında eğitimin toplumsal işlevlerini tartışmalı kılmaktadır. Zira, eğitimin bilinen toplumsal işlevleri kültürel mirasın aktarılması, toplumsal değişme için gerekli olan yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi, sosyalleşme aracı olması, ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesi ve siyasal rejimin ihtiyaç duyduğu bireyin yetiştirilmesi olarak özetlenebilir. Eğitim kurumunun, bu işlevleri ne ölçüde yerine getirebileceği büyük ölçüde toplum yapısına bağlıdır.

Çünkü eğitim sistemleri, toplum türlerine göre farklılaşmaktadır. Demokratikleşme ölçütüne göre ele alındığında, üç farklı toplum tipine uygun düşen eğitim sistemlerinden söz edilebilir.

Bunlardan ilki, zümre esasına dayalı toplumlarda görülen paralel hatlar şeklindeki eğitim sistemidir. Bu toplum tipinde eğitim sistemi, birbirinden kesin ve katı hatlarla ayrılmış olan ve okullar arasında hiçbir geçiş imkânının olmadığı bir nitelik arz eder. Zira, her okul tipi farklı zümreler içindir; herkes, ancak mensup olduğu zümrenin okulunda okuyabilir. Dolayısıyla okullar, zümreler arasındaki hiyerarşik yapının korunması işlevini görür.

Zümre tipi tabakalaşmadan sınıf tipi tabakalaşmaya geçilmesi, okul sistemlerinin de farklılaşarak paralel hat modelinden çatal modele geçilmesine neden olmuştur. Çatal modelde temel eğitim (ilkokul), toplumun bütün sınıfları için ortak ve zorunludur. ilkokuldan sonra ortaöğretime geçiş, seçme sınavıyla yapılmaktadır. Bu seçime göre bazı öğrenciler kendilerini yüksek öğretime hazırlayan ve prestijli uzun süreli orta öğretim kurumlarına (teorik dal) yerleşirken; bazı öğrenciler ise, ancak, yüksek öğretime giriş hakkı sağlamayıp sadece belli yüksek okullara girme imkânı veren kısa süreli orta öğretim kurumlarına (pratik dal) yerleşebilmektedir. Bu dallar, günümüze kadar sınıfsal bir karakter taşıya gelmişlerdir. Çünkü, uzun süreli orta öğretim dalı genellikle ekonomik olarak daha avantajlı kesimi oluşturan yüksek tabakanın, kısa süreli orta öğretim dalı ise orta tabakanın okulları olurken, alt tabakanın çocukları ancak ilkokulu bitirebilmişlerdir.

Demokratik toplumlarda görülen okul kuruluş sistemi, merdiven modeli olarak anılmaktadır. Bu modelde, gelir veya soyluluk iddiasında olmayan, sadece, yetenekleri, zekaları ve çalışmaları sayesinde yükselmek isteyen insanlar kendi kapasitesine denk gelen okula gidebilmektedirler. Her okul kademesi birbirine bağlıdır. Dikey yükselişler kesintisiz olduğu gibi, aynı seviyedeki okullar arasında yatay geçişler de her zaman mümkündür.

Türk toplumu ve eğitim sistemlerine bakıldığında tarihin farklı dönemlerinde farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Meselâ, meritokratik bir sisteme sahip olan Osmanlıda eğitim kurumları merdiven modelini andırmaktaydı.

Enderun mektebi ve Osmanlı medreseleri, Müslüman olan halkın çocuklarının merdivenden, Hıristiyan olan halkın çocuklarının da diğer merdivenden basamak basamak yükselme imkânına sahip oldukları eğitim kurumlarıydı. Kişinin en yüksek mevkilere çıkmasının önünde kendi kapasitesinden başka bir engel bulunmamaktaydı.

Batılılaşma dönemi Osmanlı okul sistemi ile Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki Türk okul kuruluş sistemi de, klasik dönem Osmanlı sisteminde olduğu gibi, demokratik toplumlara özgü merdiven modelini andırırken, sonraları, çatal modele yaklaşılmıştır. Çünkü, önceleri ilkokullardan rüştiyelere, idadilere, ortaokul ve liselere geçiş sınavsız iken, daha sonraları gerek ilkokuldan sonra, gerekse üniversiteye giriş sınavlarında ortaya çıkan seçme, toplumsal tabakalara göre değişen ekonomik bir karakter göstermeye başlamıştır. Bunun neticesinde, orta tabakalaşmanın arttırılmasını sağlayarak toplumsal bütünleşmeye hizmet etmesi beklenen okullar, bu görevini yapamadığı gibi, tabakalar arası farkları derinleştiren bir rol oynamaktadır. Halbuki, modern toplumlarda okulların en önemli görevi toplumdaki meslekleri ve sosyal statüleri, öğrencilerin yeteneklerine, zekalarına ve çalışmalarına göre dağıtmak; bu şekilde tabakalar arasındaki farklılıkları azaltmak, toplumsal hareketliliği arttırmak, toplumsal bütünleşme ve kaynaşmayı sağlamaktır.

Oysa ülkemizde, bir taraftan zorunlu eğitimden yüksek öğrenime gidildikçe okula erişim imkânı azalmakta, diğer taraftan da, eğitim düzeyi ile işsizlik oranları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu göstergeler, eğitimin kendisinden beklenen toplumsal işlevleri yerine getirip getiremediğini tartışmalı kılmaktadır. Daha da ötesi, eğitimin yukarı doğru dikey toplumsal hareketliliğin sağlanmasında oynaması beklenen rolünü yerine getiremeyip, tersine, mevcut toplumsal eşitsizliklerin korunup yeniden üretilmesini mi sağladığı sorusunu akla getirmektedir.

İşte, bu çalışmada yukarıdaki soruya cevap aranmaya çalışılmıştır. Ülkemizde, yüksek öğretime geçişi belirleyen ortaöğretim kurumlarına giriş sınavlarının sosyal bir karakter taşıdığı düşüncesinden hareketle, en yüksek puana göre öğrenci alan bir fen lisesi ile, sınavsız öğrenci alan –ki, daha sonraları anadolu

lisesine dönüşerek en düşük puana göre öğrenci almaya başlayan- bir genel lise öğrencileri sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri itibarıyla karşılaştırılmıştır.

Bu karşılaştırmalar sonucunda, araştırmanın birinci temel varsayımının desteklendiği görülmüştür. Zira, Fen Lisesi öğrencileri Atatürk Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarıdır. Buna bağlı olarak evde ayrı odaya ve internete sahip olma, ailesinden düzenli harçlık alma, aile bütçesine katkı sağlamak için okul dışındaki zamanlarında bir işte çalışma, OKS ve üniversiteye hazırlık için dershaneye gitme konularında Atatürk Lisesi öğrencileri Fen Lisesi öğrencilerine göre daha dezavantajlıdır. Atatürk Lisesi öğrencileri içinde geniş ve otoriter aile yapısına sahip olanların oranı, Fen Lisesindekilere göre daha yüksektir. Demokratik-otoriter değerler konusunda her iki okulun öğrencilerinin sahip olduğu tutum, ailelerininkiyle örtüşmektedir; diğer bir ifadeyle, okulun demokratik değerlerin kazanılması konusunda fazla etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmamızda her iki okuldaki öğrencilerin ailelerinin, eğitim düzeyleri ve meslek grupları bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fen Lisesi öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyi, Atatürk Lisesi öğrencilerininkinden daha yüksek olup, Atatürk Lisesi öğrencileri çoğunlukla esnaf veya işçi baba ile ev hanımı annenin çocukları iken; Fen Lisesi öğrencilerinin çoğunun babası öğretmen veya memur, annesi ise öncelikle ev hanımı, sonra da öğretmendir. Kısacası, Fen Lisesi öğrencilerinin, özellikle baba mesleği bakımından, çoğunlukla zihin gücüyle çalışan ebeveyne sahip oldukları, Atatürk Lisesi öğrencilerinin ise beden gücüyle çalışan ebeveyne sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, ailelerin kültürel etkinlikleri üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu görülmüştür. Nitekim, Fen Lisesi öğrencileri içinde eve günlük gazete alındığını söyleyenlerin oranı daha yüksektir. Bu öğrencilerin aileleri, argo konuşmayı daha fazla yadırgamaktadırlar. Çocuklarının kavga etmesini onaylamayan aile oranı, Fen Lisesinde daha yüksektir. Fen Lisesi öğrencileri daha büyük bir oranda, yemeği masada ve ayrı tabakta yemektedirler. Ailesiyle birlikte iyi restoranlarda yemek yiyen, tatil yapan öğrencilerin oranı Fen Lisesinde daha yüksektir.

Fen Lisesi öğrencilerinin aileleri, Atatürk Lisesindekilere göre çocuklarının okul çalışmalarını daha fazla desteklemekte ve başarılarından dolayı çocuklarını ödüllendirmektedirler. Yine, eğitim konusunda ailelerinin sahip olduğu değer ve düşüncelerinin öğretmenlerinkiyle örtüştüğünü belirten öğrencilerin oranı Fen Lisesinde daha yüksektir; Atatürk Lisesi öğrencilerinin önemli bir kısmı bu konuda aile-okul ikileminde kalarak çatışma yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Birinci temel varsayımın araştırma bulgularıyla desteklenmiş olması göstermektedir ki, Fen Lisesi öğrencileriyle Atatürk Lisesi öğrencilerinin ailelerinin sahip olduğu ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin bileşimi oldukça farklıdır. Bu durum, öğrencilerin eğitim imkanlarından yararlanmaları konusunda önemli bir eşitsizlik nedeni oluşturmaktadır.

Araştırma bulguları ikinci temel varsayımı da destekler niteliktedir. Şöyle ki, öğrencilerin oturdukları mahalleler okula göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Atatürk Lisesi öğrencileri içinde, gelir ve eğitim düzeyi düşük ailelerin oturduğu mahallelerden gelenler daha fazladır. Yine, ailesi il merkezine uzak kasaba ve köylerde ikamet eden ve okula günlük geliş-gidiş yapmak zorunda kaldığı için zorlandığını söyleyen öğrencilerin oranının bu okulda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin eğitim imkanlarından yararlanmaları konusunda olumsuzluk oluşturacağı açıktır. Fen Lisesinde, bu durumda olan öğrenciler yatılı okuyarak söz konusu olumsuzluğu giderme şansı yakalamışlardır.

Araştırmanın üçüncü varsayımı kısmen desteklenmiştir. Çünkü okul kantini, spor salonu ve dersler için gerekli araç gereçler gibi fiziki imkânlar bakımından Fen Lisesi diğer liseye göre daha donanımlıdır. Ancak, öğrencilerin öğretmenlerinden memnun olma düzeyi Atatürk Lisesinde daha yüksektir. Bu durumun, başarı odaklı Fen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlerine yönelik beklentilerinin öğretmenlerin akademik yeterlilikleriyle sınırlı olmasına karşın, Atatürk Lisesi öğrencilerinin öğretmenlerine yönelik beklentilerinin daha farklı konularla ilgili oluşuyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Zira, anne-babalarının eğitim seviyesi nispeten düşük olan, daha otoriter ve baskıcı aile yapısına sahip olan Atatürk Lisesi öğrencileri için

öğretmenler "dertleşebilecekleri kişiler" olarak görülmektedir. Ailede konuşulamayan pek çok problem, öğretmenlerle paylaşılmakta ve onların yol göstericiliği sayesinde problemlerin üstesinden gelinmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler ailevî sorunlarıyla ilgilenen öğretmenleri yücelterek, onları rol modeli olarak görmektedir.

Üçüncü temel varsayımın kısmen desteklenmiş olmasına neden olan bulgu, öğrencilerin okul idarecilerine yönelik tutumlarıyla ilgilidir. Nitekim, okul idarecilerine karşı saygıdan çok, korku duyduklarını belirten öğrenci oranı Atatürk Lisesinde Fen Lisesine göre daha yüksektir. Buna rağmen, Atatürk Lisesi öğrencilerinin daha büyük bir kısmı okullarında demokratik ve eşitlikçi bir ortam olduğunu belirtmişlerdir. Çelişkili gibi görünen bu durumun, Fen Lisesi öğrencilerine göre daha otoriter bir aile yapısına sahip olan Atatürk Lisesi öğrencilerinin demokrasi ve eşitlik konusundaki algılarının farklı, beklenti düzeylerinin düşük oluşuyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, dördüncü varsayımın da büyük ölçüde desteklendiğini göstermektedir. Fen Lisesi öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyi Atatürk Lisesi öğrencilerinden daha fazladır: anaokuluna gitme, ilköğretimi şehir merkezinde bitirme oranı Fen Lisesinde daha yüksektir. Yine, Atatürk Lisesinde ilköğretimde derslere branş dışı öğretmen girdiğini ifade eden öğrenci oranı diğer liseye göre daha yüksek bulunmuştur. İlköğretimdeki bu dezavantajlı durum, lise öğrenimini de olumsuz etkileyerek eşitsizliklerin devam etmesine neden olmaktadır. Nitekim, ilköğretimdeyken en başarısız olduğu dersin matematik olduğunu ve lisede de en başarısız olduğu dersin yine matematik olduğunu belirten öğrencilerin oranı Atatürk Lisesinde daha fazladır.

Araştırma bulgularına göre, okul ödevlerini yapma alışkanlığı Atatürk Lisesi öğrencilerinde daha yaygındır. Ancak, üniversiteye hazırlık için özel dershaneye giden öğrencilerin Fen Lisesinde belirgin ölçüde yüksek olduğu ve bu öğrencilerin dershanede yönlendirildikleri biçimde test çözmeye odaklandıkları dikkate alınırsa, okul ödevlerini yapma konusundaki bu farklılığın Fen Lisesi öğrencileri için bir dezavantaj oluşturmadığı söylenebilir.

Yine, okula devamsızlık yapmama durumunun Atatürk Lisesinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Fen Lisesine göre daha baskıcı aileye sahip olduklarını belirten Atatürk Lisesi öğrencileri için okulun ev ortamından daha cazip bulunmasıyla ilişkilendirilebilir.

Okul sorumlulukları ile ilgili bir diğer bulgu, okula giderken ders kitaplarının götürülüp götürülmediğiyle ilgilidir. Atatürk Lisesi öğrencilerinin daha büyük bir kısmı, okula giderken okul kitaplarını mutlaka götürdüğünü belirtmişlerdir. Bu bulgu, Fen Lisesi öğrencilerinin okula giderken ders kitaplarından çok üniversiteye hazırlık için yardımcı kaynakları ve test kitaplarını götürmeyi tercih etmiş olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü varsayımını destekleyen diğer bir bulgu, Fen Lisesi öğrencilerinin başarı konusundaki özgüvenlerinin diğer lise öğrencilerine göre daha yüksek oluşuyla ilgilidir. Zira, daha düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan Atatürk Lisesi öğrencileri için okul, genellikle ailesinin hayat şartlarından kurtulma fırsatı olarak görülmektedir. Nitekim bu durum, onların meslek tercihinde de önemli bir farklılık oluşturmaktadır. Fen Lisesi öğrencileri çoğunlukla doktorluk, mühendislik gibi kariyer mesleklere yönelirken, Atatürk Lisesi öğrencileri çoğunlukla öğretmenlik ve polislik mesleğini tercih etmektedirler. Ancak, okulların web sayfalarından temin edilen bilgilere göre 2011 yılına ait LYS sonuçları incelendiğinde, Fen Lisesi öğrencilerinin beklentilerine uygun üniversiteleri ve bölümleri kazandığı, Atatürk Lisesi öğrencilerinin ise beklentilerine cevap bulamadıkları görülmüştür. Atatürk Lisesi öğrencileri içinde eğitim fakültesini kazanabilen öğrenci sayısı düşük düzeyde olup, çoğunlukla ön lisans programlarına veya açık öğretim fakültelerine yerleşebilmişlerdir.

Üniversiteye giriş konusundaki beklentilerin umut veya umutsuzluk içermesi, lise öğretimiyle ilgili hedefler üzerinde de anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Nitekim, Atatürk Lisesi öğrencileri içinde liseyi bitirmeyi öncelikli hedef olarak görenlerin oranı Fen Lisesindekilere göre iki kat daha fazladır. Üniversiteyi kazanamama kaygısı içinde olduklarını belirten öğrencilerin oranı ile

liseyi bırakmayı düşündüğünü belirten öğrencilerin oranının Atatürk Lisesinde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak, iki okulun öğrencilerinin, boş zamanlarını değerlendirme biçimlerinde de anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Fen Lisesi öğrencileri boş zamanlarında çoğunlukla basketbol oynamayı ve rock müzik dinlemeyi tercih ederken, Atatürk Lisesi öğrencileri futbol oynamayı ve arabesk müzik dinlemeyi tercih etmektedirler. Televizyonda izlenen programlar tercih sırasına göre benzeşse de, oran bakımından farklılık göstermektedir. Fen lisesi öğrencilerinin haber-tartışma, spor programları ve yabancı film izleme oranı Atatürk Lisesine göre daha yüksek iken, Atatürk Lisesi öğrencilerinin de yerli dizi izleme oranı Fen Lisesine göre daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulguları genel olarak değerlendirdiğimizde, ülkemizde eğitimin niçin toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesinde rol oynadığına dair bazı cevaplar elde etmekteyiz. Ancak hemen belirtmeliyiz ki, modern toplumlarda eğitim kurumundan beklenen temel işlev bireylere statü kazandırarak yukarı doğru dikey mobilite imkanı sunmasıdır. Böyle olmakla beraber, günümüz Türk toplumunda eğitimin büyük ölçüde sosyo ekonomik faktörlerce belirlenmekte oluşu, söz konusu işlevin tersine dönerek eşitsizlik nedeni oluşturmasına yol açmaktadır. Elbette buna bakılarak, Ivan Illıch (2012) gibi bazı radikal sosyologların savunduğu üzere "okulsuz toplum" hayal etmek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Zira, eşitsizliklerin nedeni eğitim kurumunun/okulun kendisi değildir; eğitim politikaları ve uygulamaları eşitsizliklere neden olmaktadır. Farklı toplumlarda eğitim politikalarının doğurduğu sonuçların daha az veya daha fazla eşit(siz)likçi olması bunun en temel göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu araştırma bulguları da göstermiştir ki, ülkemizdeki gelir dağılımının dengesiz oluşu ve paradoksal bir biçimde eğitimin gittikçe özel sektöre devredilmeye çalışılması en temel eşitsizlik nedenini oluşturmaktadır. Milli gelirden düşük pay alan yoksul ailelerin çocukları niteliği en düşük liselerde yoğunlaşırken, zengin ailelerin çocukları daha nitelikli okullarda okumaktadır. Yine, ebeveynlerin eğitim düzeyi çocukların okul başarısı üzerinde doğrudan etkili olmakta, anne ve babasının

eğitim düzeyi nispeten düşük olan çocuklar rekabetçi eğitim sistemine dahil olurken, daha en başından birkaç adım geriden başlamaktadırlar. Çünkü, bu araştırma bulguları da göstermiştir ki, ailenin eğitime verdiği önem düzeyi, çocukla kurduğu iletişim biçimi, hayat tarzı, kültürel özellikleri ebeveynin eğitim ve gelir düzeyinden doğrudan etkilenmekte, bu da çocukların eğitim imkanlarından yararlanmaları konusunda belirleyici olmaktadır. Nitekim, düşük sosyoekonomik ailelerden gelen öğrenciler liselere yerleştirmede uygulanan seviye belirleme sınavlarında, yüksek sosyoekonomik ailelerden gelen öğrencilere göre daha az başarılı olmaktadırlar.

Coğrafi nedenler de, ülkemizde eğitim imkanlarından yararlanma düzeyine bağlı olarak ortaya çıkan bir toplumsal eşitsizlik nedenidir. Çünkü, okul-ev arasındaki mesafenin uzak olduğu ve her gün okula gitmek için başka öğrencilere göre daha fazla yol kat etmek zorunda kalan öğrenci, enerjisinin çoğunu okula gelmek için harcamakta, okul başarısı bundan olumsuz yönde etkilenmektedir.

Ayrıca, ülkemizde iç göç nedeniyle şehirler gittikçe ilçe ve köylerden gelen nüfusla dolmaktadır. Oysa bilinmektedir ki, ülkemizde okulların öğretmen ihtiyacı olduğu halde devlet bütçesindeki imkânsızlıklar gerekçesiyle yeterli öğretmen atanamamakta, bu ihtiyaç ücretli öğretmen istihdamıyla veya derslere branş dışı öğretmen sokulmasıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Dahası, bu durum şehir merkezinden kırsala doğru gidildikçe belirginleşmektedir. İlköğretimde temel derslerin boş geçtiği veya branş dışı öğretmenlerin girdiği çocuklar, iç göç neticesinde şehre geldiklerinde ancak düşük puanlı öğrenci alan okullara yerleşebilmektedirler. Sonuç olarak, bu araştırmada da tespit edildiği gibi, şehir ve kırsal kesim arasındaki öğretmen dağılımının dengesiz oluşu göç olgusuyla birleşerek bir eşitsizlik nedenine dönüşmektedir.

Diğer yandan, okulların gerek ders araç gereçleri, kantin, spor salonu gibi fiziki özellikler bakımından, gerekse okul atmosferinin demokratik özelliklere sahip olup olmaması bakımından derin farklılıklar içermesi okullardaki eğitim kalitelerini farklılaştırmakta ve bu, söz konusu okullarda okuyan öğrenciler arasında eşitsizlik oluşturmaktadır.

Bütün bu eşitsizlik nedenlerinden bağımsız olmayan bir başka eşitsizlik nedeni de, öğrencinin kendisiyle ilgilidir. Zira, öğrencinin okula hazır bulunuşluk düzeyi ve akademik yönelimi onun okul performansını etkilemektedir. Ancak okul performansında okulun kendisi kadar, öğrenci özelliklerini belirleyen aile ve sosyal çevre de önemlidir. Aile ve sosyal çevrenin okul başarısını desteklediği öğrencilerin okulda daha başarılı olacağı kaçınılmazdır.

Tarihinin farklı dönemlerinde demokratik toplumlara özgü merdiven modelini eğitim sistemine hâkim kılmayı başarabilmiş olan Türk toplumunda, uzunca bir zamandır ve özellikle neoliberal politikaların benimsendiği 80'lerden bu yana eğitim sistemimiz çatal modele dönüşmüş durumdadır. Çatal modelin en temel özelliği ise, herkesin temel haklarından olan eğitim hakkının kullanımının sosyoekonomik faktörlerce belirlenmesidir. Bu nedenle eğitim, tabakalar arasında yukarı doğru mobilite sağlama işlevini yeterince görememekte ve tabakalar arasındaki farklılıkları sürdürerek toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmektedir.

EK 1: ANKET FORMU

1. Cinsiyetiniz? (1) E (2) K

2. Okulunuz? (1) Atatürk Lisesi (2) Fen Lisesi

3. Sınıfınız? (1) 9 (2) 10 (3) 11 (4) 12

4. (1) Yabancı dil (2) Türkçe-Matematik (3) Sosyal (4) Fen

5. Bugüne kadarki hayatınızın çoğunlukla geçtiği yer? (1) Köy (2) Kasaba (3) Şehir

6. Kardeş sayısı (sizden başka) ? (1) 0-1 (2) 2 (3) 3 (4) 4 ve üzeri

7. Annenizin eğitim durumu?

(1) Okuma yazması yok/ilkokuldan terk (2) ilkokul/ortaokul mezunu (3) lise mezunu (4) üniversite mezunu (5) y.lisans/doktora

8. Babanızın eğitim durumu?

(1) Okuma yazması yok/ilkokuldan terk (2) ilkokul/ortaokul mezunu (3) lise mezunu (4) üniversite mezunu (5) y.lisans/doktora

9. Annenizin mesleği (lütfen belirtiniz):……..

10. Babanızın mesleği (lütfen belirtiniz):……..

11. Annenizin babasının mesleği (lütfen belirtiniz):……

12. Babanızın babasının mesleği (lütfen belirtiniz):……

13. Anne ve babanızla ilgili aşağıdaki şıklardan hangisi sizin için uygunsa, işaretleyiniz.

(1) Annem ve babam sağ ve birlikte yaşıyorlar.

(2) Anne -babamdan biri veya ikisi vefat etti.

(3) Annem ve babam boşanmışlar, ayrı yaşıyorlar.

(4) Babam çalışmak için ailemizden ayrı yaşıyor.

14. Ailenizin aylık toplam geliri?

(1) 650 TL ve altı (2) 651-1500 TL (3) 1501-2500 TL

(4) 2501-3500 TL (5) 3500 TL ve üzeri

15. Ailenizde anne-baba ve çocuklardan başka yaşayan yakınlarınız var mı?

(1) Evet (2) Hayır

16. Oturduğunuz ev ile ilgili olan seçeneği işaretleyiniz.

(1) Ev kendimize ait (2) Kira (3) Lojman (4) Diğer (belirtiniz):...

17. Evinizde size ait oda var mı? (1) Evet (2) Hayır

18. Oturduğunuz mahalle veya köy'ün adını belirtiniz:….

19. Anaokuluna gittiniz mi? (1) Evet (2) Hayır

20. İlköğretim okulunu bitirdiğiniz yer aşağıdakilerden hangisidir?

(1) Şehir merkezi (2) İlçe merkezi (3) Kasaba (4) Köy

21. İlköğretimde <u>en başarısız</u> olduğunuz ders aşağıdakilerden hangisidir?

(1) Matematik (2) Türkçe (3) Yabancı dil (4) Sosyal Bilgiler (5) Fen ve Teknoloji

22. Evinize günlük gazete alınır mı? (1) Evet (2) Hayır

23. Eğer gazete okursanız, gazetede <u>ilk</u> baktığınız bölüm aşağıdakilerden hangisidir?

(1) Magazin (2) Spor sayfası (3) Köşe yazarları (4) Ekonomi sayfası (5) Güncel siyaset haberleri (6) Gazete okumam

24. Evinizde internet bağlantısı var mı? (1) Evet (2) Hayır

25. TV'de <u>en fazla</u> izlediğiniz program türü aşağıdakilerden hangisidir? (lütfen, tek şık işaretleyiniz.)

(1) Yerli dizi (2) Yabancı film (3) Haber-tartışma programları (4) Spor programları (5) Yemek-evlilik programları

26. En fazla hangi müzik türünü dinlersiniz? (lütfen, tek şık işaretleyiniz.)

(1) Rock (2) Jazz (3) Elektronik (4) Halk müziği (5) Sanat müziği (6) Arabesk (7) Klasik müzik

27. Aşağıdaki sportif faaliyetlerden en çok hangisini yaparsınız? (lütfen, tek şık işaretleyiniz.)

(1) Futbol (2) Voleybol (3) Basketbol (4) Fitness (5) Yüzme (6) Diğer (belirtiniz):…….(7) Hiç spor yapmam

28. İnternete en fazla aşağıdakilerden hangisi için girersiniz? (lütfen, tek şık işaretleyiniz.)

(1) Ödev için (2) Oyun oynamak için (3) Chatleşmek için (4) Diğer (belirtiniz):……(5) İnternete girmem

29. Aşağıdakilerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz (tek şık işaretleyiniz).

(1) Ailemde kız çocuklarına daha çok önem verilir.

(2) Ailemde erkek çocuklarına daha çok önem verilir.

(3) Ailemde kız ve erkek çocuklarına eşit düzeyde önem verilir.

(4) Ailemde çocuklara hiç önem verilmez.

30. Meslek tercihiniz nedir/ne olacak? (lütfen, yazınız):……

31. Birinci sıradaki üniversite tercihiniz nedir/ne olacak? (lütfen, yazınız):…….

32. Okulda verilen ödevleri yapmanızın en önemli nedeni nedir? (lütfen, tek şık işaretleyiniz.)

(1) Konuları öğrenmek için (2) Öğretmenlerin kızıp cezalandırmaması için (3) Üniversite sınavında başarılı olmak için (4) Arkadaşlarımın yanında küçük düşmemek için (5) Anne-babamdan çekindiğim/korktuğum için

33. Okul ödevlerinizi yapmadığınız zaman ne tür ceza alıyorsunuz?

(1) Hiçbir ceza almıyorum (2) Sınıfın içinde sözlü uyarı (3) Derse alınmama (4) Zayıf not verme (5) Fiziksel şiddet

34. Okul haricindeki zamanlarınızda ailenize ekonomik destek sağlamak amacıyla size veya başkasına ait bir işte çalışıyor musunuz? (1) Evet (2) Hayır

35. OKS/SBS için dershaneye gittiniz mi? (1) Evet (2) Hayır

36. Üniversiteye hazırlık için dershaneye gidiyor musunuz? (1) Evet (2) Hayır

37. Başarısız olduğunuz derslerden özel ders alıyor musunuz? (1) Evet (2) Hayır

38. Okul kurallarına uymadığınız için şimdiye kadar hiç disiplin cezası aldınız mı?

(1) Evet (2) Hayır

39. Okulunuzda spor salonu var mıdır? (1) Evet (2) Hayır

Aşağıdaki yargı cümlelerinden sizin için <u>en uygun</u> olan seçeneği işaretleyiniz.

40.	Evimizdeki genel temizlik işlerini (cam, kapı, halı, duvar silme gibi) temizlikçi kadın yapar.	**Evet**	**Fikrim yok**	**Hayır**
41.	*Ailem, bana düzenli olarak harçlık verir.*			
42.	Ailemle birlikte iyi lokanta(lar)da yemek yeriz.			
43.	*Evde yemeği masada ve ayrı tabaklardan yeriz.*			
44.	Okulda verilen ev ödevlerini kesinlikle zamanında yaparım.			
45.	*Okula giderken ders kitaplarımı mutlaka götürürüm.*			
46.	Derslere mutlaka hazırlıklı giderim.			

		Kesinlikle katılıyorum.	**Katılıyorum.**	**Fikrim yok.**	**Katılmıyorum.**	**Kesinlikle katılmıyorum.**
47.	Oturduğum mahalle/köy okuluma uzak olduğu için gidiş geliş yapmam zor oluyor.					
48.	*Evde son sözü babam söyler.*					
49.	İhtiyaçlarımı genellikle annem, babamdan önce fark eder.					
50.	*Babam, erkek çocuklarına karşı daha otoriterdir.*					
51.	Babam, erkek çocuklarına karşı daha sevecen yaklaşır.					
52.	*Ailem zaman zaman yardım kuruluşlarından para ve/veya aynî yardım alır.*					
53.	Ailemin içinde bulunduğu olumsuz hayat şartlarından ancak okuyarak kurtulabilirim.					
54.	*Şimdiye kadar en az bir defa, okulu bırakmayı düşündüm.*					
55.	Ailem bana yönelik istekleri konusunda baskıcıdır.					
56.	*Ailem, koydukları kurallara kesinlikle itaat etmemi bekler.*					
57.	Ailemde benim duygu, düşünce ve isteklerim önemsenir.					
58.	*Evimizde sık sık eğitimle ilgili konuşmalar, sohbetler yapılır.*					

59.	Ailem, okul için ihtiyaç duyduğum ekstra şeyleri satın alma konusunda istekli davranır.					
60.	*Ailem okul çalışmalarıma ilgi gösterir ve onlara danıştığımda yardımcı olmaya çalışır.*					
61.	*İyi bir üniversitede okumak öncelikli hedefimdir.*					
62.	Argo konuşmam ailemde yadırganır.					
63.	Mutlaka tatil yaparız.					
64.	*Tatillerde beş yıldızlı otel(ler)de kalırız.*					
65.	Liseyi bitirmek öncelikli hedefim, üniversiteye gidebileceğimi zannetmiyorum.					
66.	*Kavga ettiğim zaman ailem beni yadırgar.*					
67.	Okulda başarılı olduğum zaman ailem beni ödüllendirir.					
68.	*Üniversiteyi kazanmamız konusunda üzerimizde öğretmenlerimizin baskısını hissediyoruz.*					
69.	Üniversiteyi kazanma konusunda başarılı olamayacağım endişesinden ötürü yoğun kaygı duyuyorum.					
70.	*Geleceğime dair planlar yaparım.*					
71.	Gelecekteki hedeflerimi (eğitim, meslek, evlilik, başarı gibi) gerçekleştirebilmem için şimdiden gayret gösteriyorum.					
72.	*Okul arkadaşlarımın ders çalışmadaki motivasyonu, benim de ders çalışmamı olumlu etkiliyor.*					
73.	Eğer eğitim almazsam, geleceğin, benim için güçlüklerle dolu olacağına inanıyorum.					
74.	*Okulumuzda dersler için gerekli araç gereçler bulunmaktadır.*					
75.	Okulumuzda bulunan ders araç gereçleri öğretmenlerimiz tarafından derslerde kullanılmaktadır.					
76.	Okul kantinimiz ihtiyaçlarımızı karşılamada yeterlidir.					
77.	*Okulla ilgili sorunlarımızı ve/veya ihtiyaçlarımızı okul idaresine rahatlıkla iletebiliyorum.*					
78.	Öğretmenlerimiz ders dışı konularda da (özel problemlerimizde de) danışmanlık yapacak kadar bize ilgili davranır.					
79.	*Okulumuzda eşitlikçi ve demokratik bir ortam vardır.*					
80.	Okul idarecilerine karşı saygıdan çok korku duyuyorum.					
81.	*Öğretmenlerimizin alaycı tavır ve/veya hitaplarından rahatsız oluyorum.*					
82.	Arkadaşlarımın alay edeceğini düşündüğüm için derslerde soru sormaktan çekiniyorum.					
83.	*Öğretmenin kızacağını düşündüğüm için derste soru sormaktan çekiniyorum.*					
84.	Okulumuzda kendime model alabileceğimi düşündüğüm pek çok öğretmen bulunmaktadır.					
85.	*Nasıl davranmam gerektiği konusunda anne-babamla öğretmenlerimin beklentileri sık sık çatışır.*					
86.	*Öğretmenlerimizin verdikleri ödevleri kontrol etmeleri daha çok ders çalışmamı sağlar.*					
87.	Ne kadar çalışırsam çalışayım, istediğim başarıyı yakalayamayacağımı biliyorum.					
88.	*Başarının temeli çalışmaktır.*					
89.	Gerekli olmadıkça okula devamsızlık yapmam.					
90.	*Velim okuldaki durumumu öğrenmek için sık sık okul idarecileri ve öğretmenlerle görüşür.*					
91.	İlköğretim ikinci kademede derslerimize branş dışı öğretmenler girdi.					
92.	*Lisede en başarısız olduğum derslerden biri matematiktir.*					
93.	Lisede en başarısız olduğum derslerden biri Türkçedir.					
94.	*Kadın maaş ya da ücret karşılığında çalışmasa da olur.*					
95.	Evde son sözü erkek söylemelidir.					
96.	*Kıyafet alırken öncelikle markasına bakarım.*					
97.	Kıyafet alırken öncelikle fiyatına bakarım.için önceliklidir.					

KAYNAKÇA

AKAN, Vildan (2004), "Eğitim ve Eşitsizlik", *IV.Ulusal Sosyoloji Kongresi Değişen Dünya ve Türkiye'de Eşitsizlikler,* Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları, s.39-48

AKKUŞ İSPİR, Oylum- Z. S. AY, E. SAYGI (2011), "Üstün Başarılı Öğrencilerin Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:36, Sayı:162, s.235-246

AKYÜZ, Yahya (2010), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi

AKTAY, Yasin (2007), "Pierre Bourdieu ve Bir Maxwell Cini Olarak Okul", *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdiue Derlemesi*, Güney Çeğin-Emrah Göker-Alim Arlı-Ümit Tatlıcan (der.), İstanbul: İletişim Yayınları, s.473-498

ALTAY, Özlem, N.ÖZKAL (1997), "Farklı Gelir Gruplarındaki Ailelerin Çocuklarına Sağladıkları Eğitim Olanakları", *Eğitim Sempozyumu (10-12 Nisan 1997)*, İzmir: Bilsa Bilgisayar Yayınları, s.55-62

APPLE, Michael W. (2006), *Eğitim ve İktidar* (çev. Ergin Bulut), İstanbul: Kalkedon Yay.

APPLE, Michael W. (2008), "Eğitimin İdeolojik Olarak Anlamı", *80.Yıl Uluslar Arası Eğitim Forumu Eğitim Hakkı ve Gelecek Perspektifleri*, Türk Eğitim Derneği Yay., Erişim Tarihi:12.12.2011,

http://portal.ted.org.tr/yayinlar/80.yıl_forum_kitap.pdf

APPLE, Michael W. (2009), "Müfredatın ve Eğitimin Yeniden Yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve Yeni-muhafazakarlığın Gündemi", (çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu), *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri,* İstanbul: Kalkedon Yay., s.45-90

APPLE, Michael W., A. B. JAMES (2011), *Demokratik Okullar* (çev. Mediha Sarı), Ankara: Dipnot Yayınları

ARSLAN, Ali (2007), *Elit Sosyolojisi*, Ankara: Phoenix Yayınları

ASLAN, A.Kadir (1996), Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumunun Çocuğun Okul Başarısına Etkisi, İzmir: Ege Üniv. Edebiyat Fak. Yay., Yayın No:85

ASLANKURT, Bilgi (2013), *Eğitimde Kuşaklararası Hareketlilik Fırsat Eşitliğinde Türkiye Nerede?*, Erişim Tarihi: 12.02.2013 www.tepav.org.tr/upload/files/13584237342.Egitimde_Kusaklararasi_Hareketlilik_Firsat_Esitliginde_Turkiye_Nerede.pdf

AYDIN, Ayhan (2003), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları

AYDIN, Mustafa (1991a), *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi

AYDIN, Mustafa (1991b), "Toplum, Kültür ve Eğitim İlişkisi", *Eğitim Sosyolojisi,* Ankara: Teknomak Ltd.Şti., s.1-27

AYDIN, Mustafa (2000), *Kurumlar Sosyolojisi*, Ankara: Vadi Yayınları

AYTAÇ, Kemal (1985), *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay., Yayın No:143

BALTAŞ, Acar (2004), *Üstün Başarı*, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları

BALSEVEN, Hale, İ.ÖNDER (2009), "Türkiye'de Kamu Kesiminde Neoliberal Dönüşüm, *Küreselleşme, Kriz ve Türkiye'de Neoliberal Dönüşümler* (der. Nergis Mütevellioğlu, Sinan Sönmez), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 77-128

BARUTÇUOĞLU, İsmet (2002), *Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi Eğiticinin Eğitimi,* İstanbul: Kariyer Yayıncılıkları,

BAŞAR, Erdoğan (1994), *Eğitim Sosyolojisi Eğitimin Toplumsal Temelleri*, Samsun: Eser Matbaası

BAŞARAN, İbrahim Ethem (2005), *Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

BAŞTÜRK, Savaş (2011), "Üniversiteye Giriş Sınavına Hazırlanma Sürecinin Öğrencilerin Matematik Öğrenmeleri Üzerine Olumsuz Yansımaları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:40, s.69-79

BELEK, İlker (1998), Sınıf Sağlık Eşitsizlik, İstanbul:Sorun Yayınları

BİR FİNCAN KAHVE PROJESİ (2008), Erişim Tarihi: 14.06.1012

http://afyon.meb.gov.tr/dosya/proje/bir-fican-kahve-pdf

BOSTANCI, Naci (1990), *Kültür ve Değişme*, İstanbul: Hamle Yayın Dağıtım

BOTTOMORE, Tom B. (1996), *Seçkinler ve Toplum* (çev. Erol Mutlu), İstanbul: Gündoğan Yayınları

BOTTOMORE, Tom (2000), *Toplumbilim* (çev. Ünsal Oskay), İstanbul: Der Yayınları

BOZKURT, Veysel (2012), Değişen Dünyada Sosyoloji, Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım

BREMBECK, Cole S. (1970) "Öğrenmede Sosyal Sınıfın Etkileri", (çev. Esergül Balcı), Mustafa Aydın (der.), (1987), *Eğitim Sosyolojisi Seçme Yazılar*, Ankara, s.121-147

BOURDİEU, Pierre (1984), *Distinction*, Harvard University Press, Massachusetts-USA

BOURDİEU, Pierre (2006a), *Pratik Nedenler* (çev.Hülya Uğur Tanrıöver), İstanbul: Hil Yayın

BOURDİEU, Pierre (2006b), *Sanatın Kuralları* (çev. Necmettin Kâmil Sevil), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

BOURDİEU, Pierre, L.J.D. Wacquant (2007), *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (çev. Nazlı Ökten), İstanbul: İletişim Yayınları

BOURDİEU, Pierre (2010), "Sermaye Biçimleri", *Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri,* Mehmet Murat Şahin-Ahmet Zeki Ünal (der.), İstanbul: Değişim Yayınları, s.45-75

BUĞRA, Ayşe (2008), *Kapitalizm, Yoksulluk ve Türkiye'de Sosyal Politika*, İstanbul: İletişim Yayınları

CALHOUN, Craig (2007), "Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları", *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdiue Derlemesi*, Güney Çeğin-Emrah Göker-Alim Arlı-Ümit Tatlıcan, (der.) İstanbul: İletişim Yayınları, s.77-129

ÇALIŞLAR, Reşat (2008), *Arabesk Anarşi*, İstanbul: Güncel Yayıncılık

CARNOY, Martin (1982), "Eğitim ve Ekonomi İlişkisi", (çev. Nejla Tural), (1989), *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* C:22, S:1, s.486-501)

CELEP, Cevat (2004), "Eğitimin Toplumsal İşlevi", *Meslek Olarak Öğretmenlik* (ed. Cevat Celep), Ankara: Anı Yayıncılık, s.190-215

CHOMSKY, Noam (2000), *Halkın Sırtından Kazanç*, (çev. Deniz Hakyemez, Barış Zeren), İstanbul: Om Yayınevi

COLEMAN, James (1971), "Eğitimde Fırsat Eşitliği Kavramı", (çev. Işıl Ünal), Mustafa Aydın (der.), (1987), *Eğitim Sosyolojisi Seçme Yazılar*, Ankara, s.195-208

ÇINGI, Hülya, C. KADILAR, G. KOÇBERBER (2009)," Türkiye'de İlköğretim ve Ortaöğretim Olanaklarının İlçe Bazında Değerlendirilmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:36, s.51-63

ÇOLAK, Nevin (2006), "Eğitim Sosyolojisi Bakımından Dershaneler ve Eğitim:Üniversite Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Analizleri; Bursa Örneği", *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bursa

DEANE, Phyllis (1994), *İlk Sanayi İnkılâbı* (çev. Tevfik Güran), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

DEWEY, John (1996), *Demokrasi ve Eğitim Eğitim Felsefesine Giriş* (çev. Tahsin Yılmaz), İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi

DİNÇER, Mehmet Alper, G. Uysal Kolaçin, (2009), *Türkiye'de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri*, Eğitim Reformu Girişimi Yayınları, Erişim Tarihi: 07.03.2009

http//erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/BETAMRapor.pdf

DOĞA, Cihangir (2006), "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Düşünceleri: Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye ve Maltepe Örneği", *Sosyoloji Konferansları Otuzüçüncü Kitap*, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Metodoloji ve Sosyoloji Araştırmaları Merkezi Yayınları

DOĞAN, Hıfzı, C. ALKAN, İ. Sezgin (1980), *Mesleki ve Teknik Eğitimin Prensipleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No:90

DOĞAN, İsmail (2010), *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

DOĞAN, M. Cihangir (1990), "Türkiye'de Gecekondu Meselesi ve Ümraniye Mustafa Kemal Paşa Bölgesinde Bir Saha Araştırması", *İstanbul*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Yapı-Sosyal Değişme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul

DÖNMEZER, Sulhi (1999), *Toplumbilim*, İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş.

DURAND, Jean-Pierre (2008), *Marx'ın Sosyolojisi* (çev. Ali Aktaş), İstanbul: Birikim Yayınları

DURKHEIM, Emile (2006a), *Sosyoloji Dersleri* (çev. Ali Berktay), İstanbul: İletişim Yayınları

DURKHEIM, Emile (2006b), *Toplumsal İşbölümü* (çev. Özer Ozankaya), İstanbul: Cem Yayınevi

DÜNYA BANKASI (2011), "Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi: Zorluklar ve Seçenekler", *Eğitim Kalitesi Raporu*, Rapor No: 54131, Erişim Tarihi: 23.12.2011

http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resource/455687-132690456 Education Quality Report 2011-tr.pdf

EDGELL, Stephen (1998), *Sınıf* (çev. Didem Özyiğit), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

EKİNCİ, Abdurrahman (2010), *Okullarda Sosyal Sermaye*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

EKİNCİ, C.Ergin (2011), "Bazı Sosyoekonomik Etmenlerin Türkiye'de Yükseköğretime Katılım Üzerindeki Etkileri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:36, Sayı:160, s.281-297

ERDEN, Münire (2008), *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Arkadaş Yayınevi

ERDOĞAN, İrfan (1998), *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık

ERDOĞAN, İrfan (2011), *Milli Eğitime Dair Mülahazalar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

ERDOĞAN, Nihat (2004), "Eşitlik ve Cinsiyet-Coğrafik ve Ailesel Köken Boyutlarında Eşitsizlik (Aydın Tabip Odası Üyeleri Üzerinde Bir Araştırma)", *IV.Ulusal Sosyoloji Kongresi Değişen Dünya ve Türkiye'de Eşitsizlikler,* Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları, s. 263-272

ERGUN, Doğan (1987), *Sosyoloji ve Eğitim Türkiye'de Eğitimin Niteliği Nedir ve Nasıl Olmalıdır?,* Ankara: V Yayınları

EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ İL EĞİTİM GÖSTERGELERİ (2011), *Ortaöğretim Düzeyinde Net Okullaşma Oranları,* Erişim Tarihi: 30.06.2012

http://erg.sanabciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu./files/pdf

ERGÜN, Mustafa (1994), *Eğitim Sosyolojisine Giriş (Eğitim ve Toplum),* Ankara: Ocak Yayınları

ERKAL, Mustafa E. (1991), *İktisadi Kalkınmanın Kültür Temelleri,* İstanbul: Yenilik Basımevi

ERKAL, Mustafa E., B.BALOĞLU (1997), *Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Der yayınları

ERKAL, Mustafa E. (2009), *Sosyoloji (Toplumbilimi)*, İstanbul: Der Yayınları

ERKAN, Hüsnü (1994), *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*, İzmir: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Genel Yayın No:326

ERKAN, Semra, A. Kırca (2010), "Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:38, s.94-106

ERKAN, Semra (2011), "Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı: 40, s.186-197

ERÖZ, Mehmet, A. GÜLER (1998), Türk Ailesi, (ed. Alev Kahya Birgül), Ankara: Atatürk Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı

ERYILMAZ, Ali (2011), "Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla Aile Ortamları Arasındaki İlişki", *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt:7, Sayı:24, s.93-100

ESERPEK, Altan (1977), "Eğitimin Sosyoekonomik Mobilitede Etkinliğini Sınırlandıran Faktörler", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C:10, S:1-4, s.153-167

ESKİCUMALI, Ahmet, S. EKŞİOĞLU (2006), "Lise Gerçeği: Adapazarı Merkez Liseleri Üzerinde Sosyolojik Bir Araştırma", *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu Bildiriler,* Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, s.556-563

FEİNBERG, Walter, J.F. SOLTİS (1985), *School and Society*, New York: Teachers College Press

FETSCHER, Iring (2002), *Marksist Düşünce Sözlüğü* (çev.Ümit Altuğ), İstanbul: İletişim Yayınları

FİCHTER, Joseph (1994), *Sosyoloji Nedir?* (çev. Nilgün Çelebi), Ankara: Attila Kitabevi

FİELD, John (2008), *Sosyal Sermaye* (çev. Bahar Bilgen, Bayram Şen), İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları

FOUCAULT, Michel (2005), *Özne ve İktidar* (çev. Işık Ergüden, Osman Akınhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınları

FRİEDMAN, Milton (1988), *Kapitalizm ve Özgürlük* (çev. Doğan Erberk, Nilgün Himmetoğlu), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

GİDDENS, Anthony (2000), *Sosyoloji* (Yay. Haz.:Hüseyin Özel-Cemal Güzel), Ankara: Ayraç Yayınevi

GİDDENS, Anthony (2009), *Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori* (çev. Ümit Tatlıcan), İstanbul: İletişim Yay.

GİROUX, Henry A. (2007), *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm* (çev. Barış Baysal), İstanbul: Kalkedon Yayınları

GİROUX, Henry A. (2008), *Eleştirel Pedagojinin Vaadi* (çev.Umre Deniz Tuna), İstanbul: Kalkedon Yayınları

GİROUX, Henry A. (2009), "Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var Mıdır?", *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri* (çev.Eylem Çağdaş Babaoğlu), İstanbul: Kalkedon Yay., s.7-43

GÖKALP, Ziya (1992), *Türk Ahlâkı,* İstanbul: Toker Yayınları

GÖKALP, Ziya (1995), *Hars ve Medeniyet*, İstanbul: Toker Yayınları

GÖKALP, Ziya (2002), *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Toker Yayınları

GÖKÇE, Birsen(1991), "Evlilik Kurumuna Sosyolojik Bir Yaklaşım", *Aile Yazıları 4 Evlilik Kurumu ve İlişkileri* (Der. Beylü Dikeçligil-Ahmet Çiğdem), Ankara: T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları

GÖKÇE, Birsen (2007), *Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar,* Ankara: Savaş Yayınevi

GÖLE, Nilüfer (2008), *Mühendisler ve İdeoloji*, İstanbul: Metis Yayınları.

GRINT, Keith (1998), *Çalışma Sosyolojisi* (çev.Veysel Bozkurt-Burcu Çekmece-Selda Göktan), İstanbul:Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

GÜÇLÜ, Sevinç (2005), "Eğitim Kurumu", *Kurumlara Sosyolojik Bakış* (ed.Sevinç Güçlü), İstanbul: Birey Yayıncılık, s.283-323 ,

GÜNGÖR, Nazife (1993), *Sosyokültürel Açıdan Arabesk Müzik*, İstanbul: Bilgi Yayınevi

GÜNÜÇ, Selim, M. KAYRİ (2010), "Türkiye'de İnternet Bağımlılık Profili ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi:Geçerlik-Güvenirlik Çalışması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:39, s.220-232

GÜZEL, Serkan (2008) *Çalışma Sosyolojisi Modern İşgücünün Oluşumu*, İstanbul: Literatürk Yayınları

HALİS, İsa (2003), "Sınıf İçi Davranışlar", *Sınıf Yönetimi* (ed.Ömer Üre), Ankara: Mikro Yayınları, s.155-182

HAZARD, Paul (1994), *Batı Düşüncesindeki Büyük Değişme* (çev. Erol Güngör), İstanbul: Ötüken Yayınları

HAVİNGHURST, Robert J., B. L. NEUGARTEN (1967), "Aile ve Okul", (çev. Yasemin Koçak), Mustafa Aydın (der.), (1987), *Eğitim Sosyolojisi Seçme Yazılar*, Ankara, s.102-120

HESAPÇIOĞLU, Muhsin, Ş. ÖZCAN (2005), *Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

HESAPÇIOĞLU, Muhsin, S.DÜNDAR (2011), *Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*, Konya: Eğitim Akademi Yayınları

H.BALLANTİNE, Jeanne, J. Z. SPADE (2011), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education,* Fourth Edition, p.9, Erişim Tarihi:14.09.2011

http//:www.books.google.coom.tr

HOBSBAWM, Eric J. (2008), *Sanayi ve İmparatorluk* (çev. Abdullah Ersoy), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

HOBSBAWM, Eric J. (2012), *Devrim Çağı Avrupa 1789-1848* (çev. Mustafa Sina Şener), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

IVAN, Illich (2012), *Okulsuz Toplum* (çev.Mehmet Özay), İstanbul:Şûle Yayınları

İNAL, Kemal (1991), "Durkheim'in Eğitim Anlayışı", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt:24, Sayı:2, s.511-518

İNSEL, Ahmet (2005); *Neo-Liberalizm Hegemonyanın Yeni Dili*, İstanbul: Birikim Yayınları

İPEK, Cemalettin (2003), "Sınıf Ortamında Öğretmen", *Sınıf Yönetimi* (ed. Ömer Üre), Ankara: Mikro Yayınları, s.91-130

JONES, Ken (2011), "Avrupa'ya Musallat Olan Hayaletler: Eğitimde Neoliberal Reform ve Muhalifleri Fransa, İtalya, İngiltere" (çev. Damla Öz, Berhan Soner), *Gerçek Yıkıcı ve Yaratıcı Dünya'da ve Türkiye'de Üniversite, Eğitim, Gençlik Mücadeleleri* (ed. Damla Öz, Ferda Dönmez Atbaşı, Yalçın Bürkev), Ankara: NotaBene Yayınları, s. 87-115

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (2007), *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile,* İstanbul: Evrim Yayınevi

KANDİYOTİ, Deniz (1984), "Aile Yapısında Değişme ve Süreklilik: Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım", *Türkiye'de Ailenin Değişimi Toplumbilimsel*

İncelemeler (Yay. Haz.:Türköz Erder), Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını, s.15-33

KARPAT, Kemal H. (2008), *Osmanlı'dan Günümüze Elitler ve Din*, İstanbul: Timaş Yayınları

KAYA, Ali (2007), "Pierre Bourdieu'nün Pratik Kuramının Kilidi: Alan Kavramı", *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdiue Derlemesi*, (der. Güney Çeğin-Emrah Göker-Alim Arlı-Ümit Tatlıcan), İstanbul: İletişim Yayınları, s.397-419

KAYA, Yahya Kemal (1984), *İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika/Eğitim/Kalkınma*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları

KAYA, Yaşar (2005), *Sosyal ve Kültürel Değişme*, İstanbul: Turan Yayıncılık

KAYA, Raşit (2009), "Neoliberalizmin Türkiye'ye Siyasal Etkileri Üzerine Değerlendirmeler ve Tartışma Ögeleri", *Küreselleşme, Kriz ve Türkiye'de Neoliberal Dönüşümler* (der. Nergis Mütevellioğlu, Sinan Sönmez), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 235-260

KAZGAN, Gülten (1984), *İktisadî Düşünce*, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları

KEPÇEOĞLU, Muharrem (1994), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Özerler Matbaası

KESSLER, Gerhard (1985), *Sosyolojiye Başlangıç* (çev. Z. Fahri Fındıkoğlu), İstanbul Üniversitesi Yayınları, Yayın No:3260

KILIÇÇI, Yadigâr (1992), *Okulda Ruh Sağlığı*, Ankara: Anı Yayıncılık

KIRAY, Mübeccel (1984), "Büyük Kent ve Değişen Aile", *Türkiye'de Ailenin Değişimi Toplumbilimsel İncelemeler* (Yay. Haz.:Türköz Erder), Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını, s.69-78

KOÇAK, Yasemin (1991), "Aile ve Eğitim", *Eğitim Sosyolojisi* (ed. Mustafa Aydın), Ankara: Teknomak Limited Şirketi, s.67-78

KORKMAZ, Abdullah (2006), *Değişme ve Farklılaşma*, İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları

KORKMAZ, Abdullah (2007), "Düzensizliğin Düzeni", *Kürenin Halleri* (ed. Yaşar Kaya), İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları, s.211-238

KÖSE, M.Ruhi (2004), "Basil Bernstein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt:2, Sayı:7, s.26-46

KÖSE, M.Ruhi (1999), "Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı: 15, s.51-60

KRECH, David-CRUTCHFIELD, Richard S.-BALLACHEY (1983), *Cemiyet İçinde Fert* (çev.Mümtaz Turhan), İstanbul:Millî Eğitim Bakanlığı Yay.

KRİSHNAMURTİ, J. (2008), *Eğitim Üzerine* (çev. Sayat Arslanlıoğlu), İstanbul: Ayna Yayınevi

KULİEVA, Nergiz, A. Süleymanov (2008), "XIX-XX.Yüzyılda Azerbaycan'da Geniş Aile Yapısı", *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt:4, Sayı:13, s.77-84

KURTKAN BİLGİSEVEN, Amiran (1992), *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar-Teoriler-Eğitim Yoluyla Kalkınmanın Esasları*, İstanbul: Filiz Kitabevi Yayınları

KUTSAL, Dilşad, F. BİLGE (2012), "Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri", *Eğitim ve Bilim*, Cilt:37, Sayı:164, s.283-297

KUZU, Abdullah (2011), "İnternet ve Aile", *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt:7, Sayı:27, s.9-31

LEFEBVRE, Henri (1996), *Marx'ın Sosyolojisi* (çev. Selahattin Hilav), İstanbul: Sorun Yayınları

LYS 2011 Sayısal Bilgiler, Erişim Tarihi: 26.06.2012 http//:www.osym.gov.tr/dosya/1-57958/h/2011-lyslyssayisalbilgiler21072011.pdf

MACIONIS, John J. (2012), Sosyoloji (çev.ed.Vildan Akan), Ankara:Nobel Yayıncılık

MARX, Karl, F. ENGELS (1998), *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri* (çev.Muzaffer Erdost), Ankara: Sol Yayınları

MARX, Karl (2000), *1844 El Yazmaları* (çev. Murat Belge), İstanbul: Birikim Yayınları

MARX, Karl (2007), *Louis Bonaparte'ın 18 Brumaire'i* (çev. Sevim Belli), Ankara: Sol Yayınları

MARX, Karl, F. ENGELS (2008), *Alman İdeolojisi (Feurbach)* (çev. Sevim Belli), Ankara: Sol Yayınları

MARX, Karl (2009), *Kapital 3.Cilt* (çev. Alaattin Bilgi), Ankara: Sol Yayınları

MARSHALL, Gordon (2009), *Sosyoloji Sözlüğü* (çev. Osman Akınhay-Derya Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

MARSHALL, T.H., T. BOTTOMORE (2000), *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar* (çev. Ayhan Kaya), Ankara: Gündoğan Yayınları

MASLOW, Abraham (2001), *İnsan Olmanın Psikolojisi* (çev. Okhan Gündüz), İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık

MEB (2012), *Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2011-2012*, Erişim Tarihi:20.06.2012, http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb-istatistikleri-orgun-egitim

MİLLÎ EĞİTİM TEMEL KANUNU, 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete

MORGAN, Clifford T. (2011), *Psikolojiye Giriş* (Ed. Sirel Karakaş-Rükzan Eski), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları

MONTESQUİEU (1998), *Kanunların Ruhu Üzerine I* (çev. Fehmi Baldaş), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları

MUŞTA, Muammer C. (2003), "Eğitimin Dört Boyutu", *Eğitime Yeni Bakışlar* (ed.Ali Murat Sünbül), Ankara: Mikro Yayınları, s.377-387

NİRUN, Nihat (1994), *Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Sayı:73

OKÇABOL, Rifat (2005), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Ütopya Yayınları

OLCAY, Atınç, İ. DÖŞ (2009), "Ortaöğretimde Başarıyı Olumsuz Etkileyen Unsurların Öğrenci Boyutuyla Tespitine Yönelik Bir Uygulama", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:8, Sayı:1, s.131-155

ÖZBAY, Ferhunde (1984), "Kırsal Kesimde Toplumsal ve Ekonomik Yapı Değişmelerinin Aile İşlevlerine Yansıması", *Türkiye'de Ailenin Değişimi Toplumbilimsel İncelemeler* (Yay. Haz.:Türköz Erder), Ankara: Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını, s.35-65

ÖZDEMİR, Murat (2009), "Okul Yöneticiliğinin Hukuksal Temelleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:42, Sayı:2, s.279-300

ÖZKALP, Enver (2001), *Sosyolojiye Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, Yayın No:140

ÖZKUL, Metin (1997), *Çalışma Sosyolojisi İşgücünün Sosyolojik Özellikleri*, Isparta

ÖZTÜRK, Hüseyin (1993), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınları

PALMADE, Guy (1995), *Pedagojinin Metodları* (çev. H.Yıldırım Celkan), Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları

PARKİN, Frank (1990), "Toplumsal Tabakalaşma" (çev. Fatmagül Berktay), *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* (ed. T. Bottomore-R. Nisbet), Ankara: V Yayınları

POLAT, Serdar (2009), *Türkiye'de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri,* Ankara: DPT Yayınları, Yayın No: 2801

POSTER, Mark (1989), *Eleştirel Aile Kuramı* (çev. Hüseyin Tapınç), İstanbul: Ayrıntı Yayınları

RITZER, George (2011), Modern Sosyoloji Kuramları (çev.Himmet Hülür), Ankara:De Ki Basım Yayım Ltd.Şti.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1997), *Toplum Anlaşması* (çev.Vedat Günyol), İstanbul: MEB Yayınları, Yayın No:875

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2009), *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı* (çev. R. Nuri İleri), İstanbul: Say Yayınları

SAĞ, Vahap (2004), "Fırsat ve Olanak Eşitliği Açısından Türk Eğitim Sistemi", *IV.Ulusal Sosyoloji Kongresi Değişen Dünya ve Türkiye'de Eşitsizlikler,* Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları, s. 613-623

SAVAŞ, Vural Fuat (1994), "Politik Yozlaşma Ortamında Refah Devleti'nden Minimal Devlet'e", *Türkiye Günlüğü*, Sayı:30, s.10-20

SAYIN, Önal (1990), *Aile Sosyolojisi*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi

SAYIN, Önal (1991), "Aile İçi İlişkilerin Toplum ve Birey Boyutunda Çözümlemesi", (Der.: Beylü Dikeçligil-Ahmet Çiğdem) *Aile Yazıları 4*, Ankara:

T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Yayın No:5/4, s.531-548

SENEMOĞLU, Nuray (2005), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya,* Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları

SENCER, Muzaffer (1989), *Toplumbilimlerinde Yöntem*, İstanbul: Besa Basım Yayın A.Ş.

SLATTERY, Martin (2008), *Sosyolojide Temel Fikirler* (çev.Ümit Tatlıcan-Gülhan Demiriz), İstanbul:Sentez Yayıncılık

SOMBART, Werner (2008), *Burjuva* (çev.Oğuz Adanır), Ankara:Doğu Batı Yayınları

SOROKİN, Pitirim A. (1974), *Çağdaş Sosyoloji Teorileri* (çev.M. Münir Raşit Öymen), Ankara:Yeni Desen Matbaası

STOKES, Martin (2009), *Türkiye'de Arabesk Olayı* (çev. Hale Eryılmaz), İstanbul: İletişim Yayınları

SWARTZ, David (2011), *Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi* (çev. Elçin Gen), İstanbul: İletişim Yayınları

SWİNGEWOOD, Alan (1998), *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi* (çev. Osman Akınhay), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

ŞAHİN, Fatma Tezel, S. ÖZBEY (2009), "Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi", *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt:5, Sayı:17, s.30-38

ŞAHİNKAYA, Rezan (1990), "Türk Aileleri Hangi Yönlerden Birbirlerine Farklılık Gösterirler", *Aile Yazıları 1 Temel Kavramlar Yapı ve Süreç* (Der. Beylü Dikeçligil-Ahmet Çiğdem), Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları

ŞEMİN, Refia (1975), *Okulda Başarısızlık Sosyo-Kültürel Açıdan Şanssız Çocuklar,* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Yayın No: 2035

ŞEN, Mustafa (2011), "Türkiye'de Ergen Profili", *Aile ve Toplum Dergisi*, Cilt:7, Sayı:27, s.89-102

ŞİMŞEK, Hüseyin (2011), "Lise Öğrencilerinde Okulu Bırakma Eğilimi ve Nedenleri", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, s.27-43, Erişim Tarihi: 05.07.2012,

http://www.arastirmax.com/bilimsel_yayin/20625/1/2/27_47_lise-%B6%C4%9Frencilerinde_okulu_b%C4%B1akma-e%C4%9Filimi-nedenleri

TALAS, Cahit (1990), *Toplumsal Politika*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

TAN, Mine (1988), "Eğitsel Fırsat Eşitliği (Sosyolojik Bir Kavram Olarak Gelişimi)", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C:20, S:1-2, s.245-259

TEKİN ÖNÜR, Huriye (2009), "Türkiye'de Muhafazakâr Liberal Söylemin Yoksullukla Mücadele Açmazı: Ne Muhafazakâr Ne Liberal", *Uluslar Arası Sosyal Haklar Sempozyumu Bildiriler,* Ankara: Belediye-İş Sendikası Yayını, s. 352-360

TEZCAN, Mahmut (1994), *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Zirve Ofset

TORRES, Carlos A. (2004), "Michael W. Apple İle Görüşme" *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, (Der. Fatma Gök), Eğitim Sen Yayınları, s.9-42, Erişim Tarihi:06.12.2011

http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/index.php?sf=detay&id=2023

TURGUT, İhsan (1991), *Eğitim Üzerine Felsefî Bir Deneme*, İzmir: Bilgehan Matbaası

TURHAN, Mümtaz (1994), *Kültür Değişmeleri,* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, No:16

TURNER, Bryan S.(2001), *Statü* (çev. Kemal İnal), Ankara: Ütopya Yayınevi

TURNER, Bryan S.(2007), *Eşitlik* (çev.Bahadır Sina Şener), Ankara:Dost Kitabevi Yayınları

TURNER, J., L. BEEGHLEY, C. POWERS (2010), *Sosyolojik Teorinin Oluşumu* (Çev.Ümit Tatlıcan), İstanbul: Sentez Yayıncılık

TÜRKDOĞAN, Orhan (2004), *Türk Toplumunda Aydın Sınıfın Anatomisi*, İstanbul: Timaş Yayınları

TÜRKDOĞAN, Orhan (2005), *İslam Değerler Sistemi ve Max Weber*, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık

T.C.BAŞBAKANLIK AİLE ARAŞTIRMA KURUMU BAŞKANLIĞI (1997), *Türk Ailesinde Adolesanların Sorunları*, Ankara: BAAK Yay., Yayın No:100

T.C.BAŞBAKANLIK AİLE ARAŞTIRMA KURUMU BAŞKANLIĞI (1998a), *Ekonomik Hesaplamalarda Bir Birim Olarak Aile*, Ankara: BAAK Yay., Yayın No:112

T.C.BAŞBAKANLIK AİLE ARAŞTIRMA KURUMU BAŞKANLIĞI (1998b), *Mesleklere Göre Aile Araştırması: İşçi Ailesi*, Ankara: BAAK Yay., Yayın No:110

T.C. BAŞBAKANLIK AİLE ARAŞTIRMA KURUMU BAŞKANLIĞI (1998c), *Metropolde Kariyer Meslekleri ve Aile Yapısı Temelinde Yaşama Tarzları,* Ankara: BAAK Yay., Yayın No:111

T.C.BAŞBAKANLIK AİLE VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2008), *İnternet Kullanımı ve Aile*, Ankara: BAAK Yay., Yayın No:133

TÜİK (2011), *Nüfus İstatistikleri,* Erişim Tarihi: 25.06.2012

http://www.tuik.gov.tr/pre.Tablo.do?alt_id=39

TÜİK (2011), *Göç İstatistikleri*, Erişim Tarihi: 25.06.2012

http:/www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=38

TÜİK (2011), *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması 2010*, Tüik Haber Bülteni, Sayı: 8661, Erişim Tarihi:22.06.2012

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=24

UŞUN, Salih, E. KARAGÖZ (2009), "İlköğretim II.Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:22, s. 101-116

ÜLGENER, Sabri F. (2006), *Zihniyet, Aydınlar ve İzm'ler*, İstanbul: Derin Yayınları

ÜLKEN, Hilmi Ziya (2001), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Ülken Yayınları

ÜNAL, Işıl (1991), "Ekonomi ve Eğitim İlişkisi", *Eğitim Sosyolojisi* (ed. Mustafa Aydın), Ankara: Teknomak Limited Şirketi, s.49-66

ÜNAL, Işıl, S. ÖZSOY (1999), "Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti:Eğitimde Fırsat Eşitliği", *75 Yılda Eğitim* (ed.Fatma Gök), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, s.39-72

YAPICI, Şenay, M. YAPICI (2005), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık

YAVUZER, Hulki (2007), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları

YAZICI, Sedat (1993), "Sosyal Sınıf Farkları ve Eğitim", *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Yapı-Sosyal Değişme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul

YAZICI, Erdinç ve arkadaşları (2003), *Türk Üniversite Gençliği Araştırması Üniversite Gençliğinin Sosyokültürel Profili,* Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları

YENİLMEZ, Kürşat (2010), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Umutsuzluk Düzeyleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:38, s.307-317

YÖRÜKOĞLU, Atalay (2007), *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*, İstanbul: Özgür Yayınları

YÜCESOY, Yasemin (2009), "Sosyal Devletten Yeni Liberal Devlete Çalışanların Sosyal Hakları ve Devletin İşlevlerinde Değişim", *Uluslar Arası Sosyal Haklar Sempozyumu (22-23 Ekim, 2009 Akdeniz Üniversitesi, Antalya) Bildiriler*, Ankara: Belediye-İş Sendikası Yayını, s.390-401

WALLACE, Ruth A., A. WOLF (2004), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları Klasik Geleneğin Geliştirilmesi* (çev. Leyla Elburuz-M. Rami Ayas), İzmir: Punto Yayıncılık

WEBER, Max (1995), *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı* (çev. Özer Ozankaya), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

WEBER, Max (2008), *Sosyoloji Yazıları* (çev.Taha Parla), İstanbul: Deniz Yayınları