

DEĞİŞEN DÜNYADA EĞİTİMİMİZ: OLGULAR, SEÇENEKLER (*)

TURKISH EDUCATION IN A CHANGING WORLD: FACTS AND ANTERNATIVES

Prof.Dr. Güzver YILDIRAN

Boğaziçi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZ

Çalışma, eğitimin genel olarak dünyadaki konum ve durumunu tarihsel bir çerçeve içinde kıyaslamalı olarak ele almakta, eğitim sorunlarının yalnız gelişmekte olan toplumlarda değil, gelişmiş olarak kabul edilen toplumlarda da, evrensel insan haklarını belirten bildirgeleri ihlal eder durumda olduğunu, verilerle göstermektedir.

Ayrıca ülkemizde eğitime yine tarihsel bir çerçeve içinde bakılmış, bugünkü ilköğretimin sekiz yıla uzatılması üzerinde durulmuş, insan haklarına saygılı, "insanın insanlığını aramasına yol gösteren" bir eğitimin başka ülkelerden ithal edilemeyeceği konusuna ağırlık verilerek, yazara göre böyle bir eğitimin özellikleri belirtilmiştir.

ABSTRACT

The study presents the educational outlooks of 'developed' and 'developing' cultures through a historical and comparative framework, showing with statistical data that educational problems are not the monopoly of developing nations. The fact that the so-called 'developed' societies also seem to violate the philosophies underlying universal documents of human rights is illustrated through data from those societies.

Likewise, the Turkish educational system is presented through a historical framework; the reasons why compulsory education has been extended to eight years are stated. The paper emphasizes the point that a truly humane educational framework, respectful of human rights as stated in universal documents and focusing on the aim of education as "the means of the human being to search for his/her humanity" cannot be imported from other cultures which are plagued with their own educational problems. The characteristics of such an education as perceived by the author are delineated.

Yüzyılımızın ikinci yarısında insanlık çok çelişkili bir tablo sergiler gibi gözükmektedir. İnsanın çevresine hükmetme gücü hiçbir çağda bu denli etkili olmamış, bilim ve teknoloji hiçbir zaman birbirini bu denli pekiştiren ve geliştiren sistemler halinde işlev görmemiştir. Bilim ve teknoloji bağı insan aklının sınırlarını zorlayan bir elektronik iletişim ağını insanlığın hizmetine sunmuş, hareketlilik (mobilité) toplumlar, kültürler ve ulusların sınırlarını hiçbir savaşın yapamayacağı kadar zorlamış, insanları ayıran fiziksel şartların önemini düşürmüştü, dünyayı Marshall McLuhan'ın terimiyle "Küresel Köy" haline getirmiş gibi gözükmektedir. Bilimsel bulguların insanlık hizmetine sunulma hızı artmış, üretim ve hizmetlerin tüm insanlık tarafından aynı anda kullanılabilme olasılığı ortaya çıkmıştır. Demokrasi, idari açıdan toplumların hedefi haline gelmiş, insana verilen değer, uluslararası ve ulusal metinlerde temel haklar olarak belirtilmiştir.

Tablo yalnız bu şekil ve renklerden oluşsaydı, gelecek Plato'nun **Cumhuriyet**'inde belirttiği gibi kristal şehre yakın bir yerden çizilmiş olurdu. Ne yazık ki, bu gelişimler insanlık için en büyük felaketleri de beraberinde getirmiştir. Hiçbir yüzyıl, bu yüzyılda yaşanan fiziksel ve sosyal felaketlere bu denli sahne olmamıştır. Doğal kaynakların yok edilmesi, iklim değişimi, hidrolojik ve biyolojik yoksullaşma, üretimden kaynaklanan sentetik ve radyoaktif maddelerin kontrolsüz boşaltımı, erozyon gibi fiziksel felaketler yanında, aşırı nüfus artışı, bu artışın daha fazla kaynakları kıt olan ülkelerde yer alması, gelişmiş ülkelerdeki tüketim yarışı, savurganlık, teknolojiye yönelik hedonistik tutumlar, hareket yeteneğinin getirdiği kirlilik, kitle iletişim araçlarının boşa veya kötü kullanımı ve Batılılaşmış ülkelerin evrensel belgelerde belirtilen insan haysiyetini koruyucu esaslara yanlı ve çıkarıcı yaklaşımları sosyal görüngüyü tanımlayan özellikler olarak belirlemiştir.

(*) Bu yazıya benzer bir çalışma, 24 Kasım 1995 Öğretmenler Günü için Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce düzenlenen Eğitim ve Biz adlı sempozyumunda sunulmuştur. Bu makaledeki yeni verilerin elde edilmesinde yardımcı olan Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Dr. Özlem Ünlühisarcıklı'ya teşekkürlerimi sunarım.

Kaynak geliştirmiş ve geliştirememiş toplumlar arasındaki farklılıklar, kültürlerin yarattığından çok daha büyük uçurumlar oluşturarak, kuzey ve güney ülkeleri, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlar arasında çok boyutlu sınırlar çizmiştir. İnsan olma haysiyeti, bunu savunan toplumların tekeline ve bazen kendileri için olan yanlı kullanımına terk edilmiş, gelişmiş toplumlar için savundukları ideallerle, bunların yalnız kendileri için geçerli olduğu şeklinde ortaya çıkan büyük çelişkiyi oluşturarak, gelişmekte olan toplumlar ile aralarındaki sınırın katlaşmasını sağlamıştır. Etnik saldırganlık, grup odaklı kısıtlı görüşler, savaşlara, iç savaşlara, katliamlara ortam hazırlamış, evrensel değerlerin yanında en yıkıcı değerler toplumların kurumsal dokularının içine ayrılmaz bir şekilde girmiştir. Sonunda tüm ulusların üye olarak temsil edildiği kuruluşlar tarafından oluşturulan belgelerde belirtilen ve insan olmanın yeterli olduğu evrensel haklar, yaptırım gücü kullanılamayan sözel ifadeler düzeyinde kalarak, nihayet yalnız bazı toplumların, bazı kesitlerine ulaşabilmiştir.

Doğaldır ki bu karmaşık tablo içinde birbirine bağlı ve bağımlı sosyal kurumlardan yalnız birisi olan eğitim, yeri, tanımı, amacı, işlevi ve değerlendirilmesi bütünsellik göstermeyen, evrensel kabulden uzak, çelişkili çerçeveler ve çelişen kurumlarla ele alınan ve hiçbir toplum tarafından sorunsuz bir düzeye getirilememiş bir kurum olarak belirmektedir. Buradaki amacım, eğitimde önce başka toplumlarda gelişmiş düşünce akımlarını ve bunların bazı ölçütlere göre değerlendirilmesini kısa ve basit bir şekilde ele almak, sonra toplumumuzdaki duruma değinerek bazı öneriler geliştirmektir.

Toplumların ilk sorması gereken soru “Eğitimin amacı nedir, bu amaç evrensel mi yoksa toplumlara özel mi olmalıdır?” sorusudur. Kanımca, çağlar boyu çok sayıda düşünürün çeşitli şekiller ve kapsamlarda belirttiği gibi, eğitimin amacı insanın insanlığını aramasına yol göstermektir (Roller, 1980:225). Bu amacın, amaç olarak belirmesi ve en azından düşünce boyutunda her insanı kapsamaya çağlar almıştır.

Yaşanan gerçekler ise eğitimin tüm toplumlar tarafından önemsendiğini fakat gelişmiş ülkelerde kitleleri yanlı bir şekilde kapsadığını, gelişmekte olan ülkelerde ise çağ nüfusunun büyük bir çoğunluğunu kapsayamadığını göstermektedir. Birleşmiş Milletler’in 1969’da kurduğu Uluslararası Eğitim Bürosu’nun (International Bureau of Education), Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu (International Commission on the Development of Education) tarafından hazırlanan **Var Olmayı Öğrenmek (Learning to Be)** adlı raporu, okullaşmanın dünyadaki okul yaşı çocuklarının %30-40’ını ancak kapsadığını göstermektedir (Faure et al. 1972; Fitouri, 1980,).

Gelişmekte olan ülkelerin 6-11 yaş çocuklarının ise yalnız %65’inin eğitim gördüğü, yine bu ülkelerde 15 yaş üstü nüfusun %48’inin okuma yazma bilmediği görülmektedir (Girod, 1980). Böylece eğitimin ulaştığı kitlelerin yalnız bazı ülkelerde çağ nüfusunu kapsadığını, bazı ülkelerde ise eğitimin nüfusun yaklaşık yarısına ulaşamadığını görmekteyiz. Eğitimde istediklerimizle yaşadıklarımız arasındaki ilk gölge işte burada belirmektedir. İnsanın insanlığını araması, yalnız dünya nüfusunun bir kısmına mı nasip olmalıdır?

Yukarıda gelişmiş ülkelerde bile eğitimin kitleleri genelde yanlı bir şekilde kapsadığı belirtilmişti. Bu durumun nasıl geliştiğini saptayabilmek için Batı’da eğitimin tarih içinde gelişimine değinmek gerekli olabilir. Kısaca Batı toplumları için bu tarihçeye bakarsak, 16. yüzyıla kadar eğitimin amaçlarının dini terimlerle tanımlandığını, reform hareketlerinin ve Kalvenist düşüncenin bu tanımı dini temelden ayırarak, okuma-yazma becerileri çerçevesinde belirttiğini görmekteyiz. 1650’de ilkin Comenius eğitimin evrenselleşmesinden söz etmiş ve bu kurumun insanların doğayı, toplumlarını ve çalışma düzenlerini anlamalarına yardımcı olması gerektiğini belirtmiştir. Yedi-on iki yaş arası çocukların yalnız okuma-yazma değil, bunun yanında, matematik, coğrafya, tarih ve el işleri öğrenmeleri gerektiği yine Comenius tarafından önerilmiştir. On sekizinci yüzyılda eğitimin laik bir düzende zorunlu olması gerektiği, Avrupa toplumları içinde ciddi bir şekilde ele alınmaya başlanmış, 1789’da Fransız Devrimi’nden sonra, ulusal devlet çerçevesi içinde eğitimin evrensel bilginin mantığına oturtularak, bilimsel kanunlar ve toplum düzenini aktarması ve ilköğretimin kültürel kimliği iletmesi üzerinde durulmuştur.

19. yüzyıldaki endüstri devriminden sonra, ulusal devletler zorunlu eğitimi 12-16 yaşları arasına uzatmaya yönelmiş, özellikle bir göç akını yaşayan Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitimin ahlaki düzeyi koruması, toplum düzenine yardımcı olması, yalnız ulusçuluğu değil, aynı zamanda endüstriyel gelişimi de sağlaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Avrupa’da eğitim daha kurumsal boyutları kapsarken, Amerika’da daha pragmatik ve işlevsel bir şekilde ele alınmıştır. Avrupa’da Descartes, Nietzsche, Von Humbolt, Locke, Mill ve Arnold gibi düşünürler, değişik sosyal sınıfların değişik tür eğitim almaları gerektiği üzerinde durarak, Avrupa’da oluşmuş mesleki farklılaşmanın devamını vurgulamışlar, eğitimi değişim getiren bir kurum değil, düzeni koruyan bir etken olarak görmüşlerdir. Nietzsche bu görüşü, “Seçilmiş insanların eğitimi amaç olabilir, kitlelerin eğitimi amaç olamaz. Eğitimi, herkesi kapsar hale getirmek, biliş krallığının doğal sıralamasını yok etmek olur” şeklinde ifade etmiştir (Hall, 1985:119). Mesleki farklılaşmada,

uygulamaya yönelik mesleki teknik eğitim daha az başarılı öğrenciler için, kurumsal eğitim ise sosyal açıdan daha yüksek düzeylerden gelen, zengin sınıflar için uygun görülmüştür.

1914-1918 yılları arasındaki I. Dünya Savaşı'ndan sonra, demokrasi ve politik katılım gündeme gelmiş ve Amerika'da Dewey, çocukların demokratik yaşam için hazırlanmasında eğitimin rolünü vurgulamıştır. Bu düşünce tarzının uluslararası etkileri Compagnons de L'Université Nouvelle'in yaklaşımı ile Georg Kirchensteiner'in kuramlarında belirmiş ve bazı sosyal grupların eğitime ulaşmalarında ayrıcalıklar olduğu vurgulanmıştır. Yalnız zengin ve eğitim görmüş ebeveynlerin çocuklarının lise eğitimine devam edebildikleri ortaya çıkmıştır. Eğitimin bu ayrıcalıklı gizli amacının, demokrasi ve demokratik rejimlerin varsayımı olan politik katılıma ters düştüğü, İngiltere'de İşçi Partisi tarafından da ele alınmıştır. II. Dünya Savaşı'ndan sonra, eğitimde fırsat eşitliği kavramı açık olarak ortaya çıkmış ve demokrasinin sosyal ve politik ilkeleri ile desteklenmiştir.

Uygulamada bu düşünceler, çağ nüfusunun tümüne yönelik zorunlu eğitim süresinin uzaması ve ortaöğretimin ilk basamağı olan ortaokulu kapsamına yol açmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi adı altında, farklı sosyal çevrelerden gelen çocukların okula hazır olma düzeyleri arasındaki eşitsizliği azaltmak amacıyla, okulöncesi eğitime önem verilmiştir. Mesleki-teknik eğitim, ilkokul dördüncü sınıfta öğrencileri, kuramsal üniversiteye yönelik şekilde hazırlayan Gymnasium, mesleki-teknik eğitime ayıran Realschule ve alt düzeyde zorunlu eğitimi tamamlamaya yönelik Hauptschule olarak üç ayrı yöne soken Almanya dışındaki Avrupa ülkelerinde, ortaöğretimin ikinci basamağı olan lise düzeyine kaydırılmıştır. Bu kaydırmayı ilk yapan Avrupa ülkesi İsveç olmuş daha sonra bu uygulamayı tüm İskandinav ülkeleri ve İtalya başlatmıştır. Fakat bu kaydırma sonucu bile değişik modellerle (ikili sistem veya çok amaçlı okullar gibi) ortaöğretimin ikinci basamağında kimin hangi tür eğitime yöneleceği farklılık göstermektedir. Markland, Avrupa ve İskandinav ülkelerinde eğitimin fırsat eşitliği ilkesiyle bağdaşıklığını değerlendirirken, "...ancak çok yakın bir zaman önce "haysiyet" kavramının yalnız bir avuç insandan fazlası tarafından paylaşılması gerektiği düşüncesine yönelmeye başladık. Fırsat eşitliği için yapılan çabalar sürekli bir tepki almıştır. Ve bu tepkilerin İskandinav kültürlerinden çok Fransız, İngiliz ve Alman kültürlerinde daha kuvvetli olduğunu söyleyebilirim" demektedir (Markland, 1985: 113-149). Avrupa'da fırsat eşitliği kavramının uygulanmasındaki zorluklar dikkate değer bir düzeydedir.

Amerika Birleşik Devletleri, temel eğitimi 16 yaş kapsayacak şekilde uzatmış ve mesleki-teknik eğitime

ortaöğretim kapsamı içinde yer vermemiştir. Oradaki sorunlar eğitimin niteliği ve yoğunluğuyla ilintilidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, Avrupa ortaöğretiminden çok daha yumuşak olan zorunlu eğitimin matematik, fen bilgisi ve yabancı dil müfredat programlarına, eski Sovyetler Birliği'nin 1958'de Sputnik'i yaratmasından sonra yeniden eğilinmiştir. Fırsat eşitliği açısından çağ nüfusunu ortaöğretimde toplayan Amerika, bu eğitimin niteliği yanında 1950'lerin ortalarında değişik azınlık gruplarına eğitim için verilen fırsatların eşit olmadığını da saptamış ve özellikle beyaz ve siyah öğrencilerin aynı okullarda okuyabilmelerini kanun koruması altına almıştır. Gerçekte fırsat eşitliğinin kanunlarla ne düzeyde sağlanabildiği, başarı oranları, okulda saldırganlık, uyuşturucu kullanımı gibi göstergelere değinildiğinde şüpheli gibi gözükmektedir.

1960'larda gerek ABD'de gerekse yeni bir göç akımı yaşayan Avrupa'da yapılan araştırmalar, yoksulluğun değişik grupların başarılarını etkilediğini göstermiştir. Eğitimde fırsat eşitliğinin gruplara farklılık gösteren bir şekilde ulaştığı ve daha çok sosyal sınıf farklılıklarını yansıttığı ortaya çıkmıştır. Konunun önemini Jenks (1973), Boudon (1974), Goldthorp (1980) ve diğer sosyal bilimciler vurgulamış ve eğitimin sosyal fırsat eşitliği üzerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 1, 60'lı yıllarda Fransa'da yükseköğrenimde farklı sosyal sınıfların dağılımını göstermektedir.

Tablo 1. 60'lı yıllarda Fransız yükseköğrenimi içinde en nitelikli kurumlardaki öğrenci kökeni ve dağılımı*

Kurum	Endüstri İşçisi %	Profesyonel Grup %
Ecole Normale Supérieure	3	47
Institut d'Études Politiques	2	29
Ecole Polytechnique	2	43

Ringer'in (1979) *Education and Society in Modern Europe* adlı eserinden uyarlanmıştır, s. 344.

Tablo 2, aynı tür bilgiyi 1965'te Almanya için vermektedir.

Tablo 2. 1965 yılında meslek grupları ve Almanya'da üniversite öğrenci yüzdeleri*

Mesleki Sınıflar	Nüfus İçindeki Yüze Oranı	Öğrenci Yüzdesi
Endüstri ve Tarım İşçileri	49.8	5.2
Beyaz Yakalı İşçi	22.7	29.3
Tüccar ve Esnaf	10.6	14.5
Kendi İçin Çalışan Tarım İşçisi	8.7	3.5
Devlet Memurları	6.7	33.7
Profesyoneller	1.5	1.5

* Halls'in (1985) "A Comparative Political and Sociological Analysis of Educational Opportunity in Western Europe, 1960-1980" yazısından uyarlanmıştır (*Comparative Issues in Comparative Education*, s. 120).

Tablo 3, 1970’lerde İngiltere’de aile kökeni ve üniversite öğrenci yüzdelerini göstermektedir.

Tablo 3. 1970’lerde İngiltere’de aile kökeni ve üniversite öğrenci yüzdeleri*

Aile Sınıfı Yüzde	Toplam Nüfustaki Yüzde	Üniversitedeki
Profesyonel	13.7	52.4
Orta	31.4	27.9
İşçi	54.9	19.7

* (Op.cit., s. 129).

Bütün tablolar genelde Avrupa ülkelerinde sınıf çizgileri arasında fırsat eşitliği olmadığını belirtmektedir.

Konuyla ilgili son tablo, gelişmiş ülkelerdeki varsayımsal bir durumu, bu ülkelerdeki yukarı doğru hareketliliği göz önüne alarak geliştiren Roger Girod’dan alınmıştır. Tablo 4, ebeveyn sosyal sınıfı ile kişisel sınıf arasındaki ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 4. Ebeveyn sınıfı ve kişisel sınıf sayıları*

Aile Kökeni	Profesyonel	Orta	İşçi	Toplam
Profesyonel	5	4	1	10
Orta	8	20	12	40
İşçi	2	21	27	50
Toplam	15	45	40	100

* Roger Girod’un (1980) “Goals and Results” adlı yazısından uyarlanmıştır (Educational Goals, s. 140).

Eğer eğitimde öncelik alt sosyal sınıflara verilirse, alt ve orta sınıflarla üst sınıf arasındaki fark azalacaktır. Böyle bir durumda orta sınıfın üye sayısı artacak, alt sınıfın üye sayısı da inecektir. Gelişmiş ülkelerin giderek böyle bir dağılımı yansıttığı düşünülebilir. Fakat yine de değişik müfredat programlarını çok amaçlı okullar çerçevesinde toplamış Avrupa ülkelerinde, akademik ve mesleki-teknik eğitimin demografik özellikler yansıttığı ve sosyal hareketliliğin yavaş olduğu söylenebilir. Lauwehys ve Cowen durumu şu şekilde özetlemektedirler: “Dünyanın her yerinde eğitim sistemi nüfus içindeki sınıfların ve grupların kudret dağılımına uymak ve uyarlanmak üzere planlanmakta ve yapılanmaktadır..... sistem seçicilik işlevini en kudretli grupların çocuklarını koruyacak şekilde uygulayacaktır.” (1980: 40-41). Yazarlar bunun nedeninin kaynakların nasıl ve nereye kullanılacağını saptayan politik ve sosyal etkenlerin, olan durumu korumak üzere yapılandırılmasına bağlamaktadır.

Husén’e göre (1990) bunun karşıtı olarak, nüfuslarının büyük bir kesitine eğitim veremeyen gelişmekte olan toplumlardaki eğitim sürecinde, sosyal köken daha az etkili olmakta, eğitim alabilmiş

insanların dağılımında, gelişmiş ülkelerdeki sınıf çizgileri genelde belirmemekte, dağılımlar gelişmiş ülkelere kıyasla daha dengeli gözükmektedir. Bunun nedeni, gelişmekte olan ülkelerde eğitimin sosyal hareketliliği sağlayan ana etken olarak görülmesi ve kurumsal olarak eğitimin sosyal köken ve aileden gelen ekonomik durumunu yerini almasıdır.

10 Aralık 1948’de Paris’te oluşturulan Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi’nin 26. maddesi, “Herkesin eğitim görme hakkı vardır. Eğitim, ilköğretim ve eğitimin ön basamaklarında parasız olacaktır. İlköğretim zorunludur” demektedir. Yukarıda gösterildiği gibi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, farklı nedenlerle bu ideali henüz yaşama geçirememişlerdir. Gelişmiş ülkeler nüfuslarının hemen tümünü 16 yaşına kadar eğitim sistemi içinde tutarken, kimin hangi eğitimi alabileceğinde sosyal sınıf çizgilerini koruyan bir tablo sergilemekte, nüfuslarının hemen yarısını eğitim süreci içine sokamayan gelişmekte olan ülkeler ise eğitilmiş kitlesinde daha evrensel ve demokratik bir ilkeyi yansıtabiliyor gibi görülmektedir. İki grubun da birbirine alışlagelenin dışında katkılarda bulunabilmesi, katılmış, tekdüze ve tek yönlü paylaşımların dışında bir bakış açısı gerektirmektedir.

Yazının başında eğitimin amacının evrensel mi yoksa toplumlara özne mi olması gerektiğini sormuştum. Soruyu açmak gerekirse, eğitimin tüm insanlar tarafından paylaşılan idealleri ve değerleri mi yansıtması gerektiği, yoksa kişinin kendi toplumuna uyum sağlaması ve o toplumun üretkenliğini artırmasını mı vurgulaması konusudur. Sorun alt sorularla daha karmaşık hale gelmektedir. Eğitim toplumsal değişme aracı ise, geleneksel kültüre uyum sağlamak değişmeyi zorlaştırabilir. Fakat bunun tersi de geçerlidir. Uyum güçlüğü çeken insan, üretime katkı sağlamakta zorlanır. Üretimi kısıtlı ülkelerin gelişim hızları düşer. Fakat gelişim, alışlagelmişin dışında bakış açıları gerektirir. Toplumunu geleneklerine bağlı kılmak, bu bakış açılarının gelişmesini engelleyebilir. Gelişmekte olan ülkelerin yaşadıkları çelişki, kanımca işte budur. Çelişkiyi çözmek için bu tür ülkeler, gelişmiş ülkelerin modellerine yönelmektedir. Çoğunlukla modeller ithal edilmekte ve mucizevi çözümler getirmeleri beklenmektedir. Toplumun gereksinimlerinden doğmayan hiçbir model işlevsel olamaz. Modelin gelişmiş ülkede oluşmasını sağlayan etkenlerin, ithal edildiği toplumunkinden sosyal, ekonomik, kültürel ve politik açıdan farklı olması doğaldır. Bu durum, sorunlarına çözüm arayan ülkeyi yeni bir açmazla sürükler.

Fitouri (1980:75) çözümün kültüre, ulusa özne olan ile insanlık için evrensel olanın diyalektiğiyle oluşabileceğini vurgulamaktadır. Eğitimin evrensel

amaçlarının uluslararası toplumun idealleri çerçevesi içinde, kişinin ve onun toplumunun gereksinimlerini karşılayacak şekilde oluşturulması gerekir. Bir toplumun öznel amaçları insanlık idealleriyle çatışıyorsa, istendik bir amaç olamaz kanısındayım. Yalnız bu demek değildir ki, gelişmiş ülkelerin eğitim amaçları her zaman evrenselidir. Gelişmiş toplumların öznel ve bazen de insanlık ideallerine ulaşamayan bakış açıları, yapay bir şekilde, gelişmekte olan ülkeler tarafından evrensel amaçlar gibi ele alınmakta, gelişmekte olan ülkelerde var olabilen evrensel nitelikli amaçlar ise, gelişmiş toplumlar tarafından tamamen atlanmaktadır. Bouhdiba (1980:108), bu düşünce tarzını, “evrensel olarak ele alınan, çoğu zaman popüler ve standart Avrupa görüşüdür” şeklinde ifade etmektedir.

Araçların genelliği amaçların evrenselliği anlamına gelemmez. Birçok benzer kültür için işlev görmüş araçlar, onlara benzemeyen kültürler için çalışmayabilir. Ayrıca bu araçlar, insallığın evrensel ideallerinden çok uzak olabilir. Gelişmiş ülkelerin her amacı evrensel olmadığı gibi, gelişmekte olan ülkelerin de birçok amacı evrensel insan ideallerini içerebilir. İki taraflı yapılan hata, gelişmekte olan toplumların sorunları için çareleri, kendi toplumlarından çok gelişmiş toplumlarda aramak yönüne gitmeleri, gelişmiş olarak nitelendirilen toplumların birçok alanda gelişmiş olmalarını, her alanda geliştikleri şeklinde algılamalarıdır. Gelişmiş toplumlar ve özellikle Batı toplumları ise birçok alanda gelişmiş oldukları için diğer toplumların katkılarını gereksinim duymadıklarından, bu toplumlarda oluşmuş evrensel amaçları göz ardı etmekte veya tamamen kaçırmaktadırlar. Oysa ancak tüm insanlığın bu tür sınırlamaları aşan yaklaşımları ve paylaşımları evrensel ideallere yaklaşmayı sağlayacak, tüm insanların hakkı olan durumları oluşturacaktır. Bouhdiba (1980: 120), “Gerçek eğitim her insanı tüm insanlığın evrensel mirasçısı olarak ele alandır. İster Batı’dan ister dünyanın başka ülkelerinden olsun” demektedir.

Batı dünyasındaki eğitim ve sorunlarından sonra, şimdi kısaca ülkemizde temel eğitim ve sorunlarına değinmek istiyorum. Türkiye’deki duruma baktığımızda, ilköğretimin hak olarak anayasamızda kanunla belirtildiği görülmekte, amacı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 23. maddesinde şöyle ifade edilmektedir:

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek,
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Yukarıda belirttiğim eğitimde fırsat eşitliği ve bu amaçlar için eğitimin evrensel veya öznel olması

ölçütlerini tartışmadan önce, ilköğretimin tarihçesine kısaca değinmek istiyorum. Tarihçe 200 yıl kadar daha geç de olsa Batı ülkelerindeki gelişimlere paralel gözükmektedir. Osmanlı İmparatorluğu’nun son döneminde eğitim önce dini olarak başlamış, Cumhuriyet’ten sonra laik hale gelmiştir. İlköğretim ilkin II. Mahmut’un 1824’te yayımladığı bir fermanla zorunlu hale gelmiştir. Bu eğitimin dini bir eğitim olması vurgulanmıştır (Akyüz, 1982:102). Abdülmecit’in 1845 yılında yayımladığı Hatt-ı Hümayun, 7 yaşına giren çocuklar için 4 yıllık sıbyan mekteplerini öngörmüş, gerekli bilgileri alamamış çocuklar için bu sürenin üç yıl daha uzayabileceğini belirtmiştir. Bu dönemde, din derslerinin yanı sıra, Türkçe lügat, ahlak ve tevcih dersleri öngörülmüştür. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin üçüncü maddesi, her köy ve mahallede bir sıbyan mektebi koşulunu getirmiş, altıncı madde ise sürenin 4 yıl olduğunu belirtmiştir. Din dersi yanında aritmetik, Osmanlı Tarihi, coğrafya ve faydalı bilgiler adlı dersler müfredatı oluşturmuştur (Ataünal ve Özalp, 1977:549-550). 1913 tarihli kanun, ilköğretim süresini 6 yıla çıkararak, din bilgisinin yanı sıra, kıraat, hat, Osmanlı dili, hesap, hendese (geometri), tarih, tabiat bilgisi, sağlık bilgisi, uygarlık ve ahlak bilgisi, iktisat, el işleri ve resim, beden eğitimi ve mektep oyunları, askerlik bilgisi, aile bilgisi derslerini müfredatın içine almıştır. Cumhuriyet döneminde 1924 Anayasası, ilköğretimin Türk vatandaşları için zorunlu olduğu şartını getirmiş ve süreyi 5 yıl olarak belirlemiştir. Amaç “Terbiyede Türklük ve Türk vatani esas mihveri teşkil etmelidir... Türk İnkılabı ve bu inkılabın nimetleri, bu nimetlere ermek için yapılan bütün cıdaller... layıkıyla anlatılmalıdır” şeklinde belirtilmiştir (Akyüz, 1982: 213).

Cumhuriyet’in kurulması çabaları devam ederken, Lozan Antlaşması imzalanmadan önce savaş meydanından dönen Atatürk, 1922’de ulusun en güç günleri arasında Birinci Öğretmenler Toplantısı’nı yapmış, bu toplantıda eğitimin değişim süreci içindeki yerini belirtmiş, kadın öğretmenleri, erkek öğretmenlerle birlikte toplantıya çağırılmış ve onları yüceltici bir şekilde genel olarak öğretmenin toplum içindeki sorumluluğunu vurgulamıştır. Daha sonra ifade ettiği “Öğretmenler, gelecek nesiller sizin eseriniz olacaktır” sözü bu toplantının özü olarak algılanabilir.

Cumhuriyet’in hemen ikinci yılı 1924’te Atatürk, eğitimin demokratikleşme süreci içinde büyük bir sorumluluk yüklendiği Amerika Birleşik Devletleri’nden, eğitim felsefecisi ve uygulamacısı John Dewey’i yurdumuza danışman olarak davet etmiş ve onun “her okul yanında bir atölye, her atölyenin yanında bir okul” ilkesini desteklemiştir. Yine Cumhuriyetimizin ilk yıllarında, Köy Enstitüleri ve

Halk Evleri, o devirde hiçbir ülkede tam gerçekleşmemiş örgün ve yaygın eğitim kavramlarına örnek oluşturmuş, eğitimin kitlelere ve özellikle kırsal kesime ivedilikle ulaşması ve demokratik, çağdaş bir toplumun oluşması için işlev görmeye başlamışlardır. Vurgulanması gereken konu, Cumhuriyet döneminin başlamasıyla tüm yurdu ve yetişen nesilleri kapsamı beklenen çağdaşlaşma ve demokratikleşme süreci içinde eğitime yüklenen sorumluluğun belirginliğidir.

Sekiz yıllık temel eğitimden ilkin 21-31 Ağustos 1949'da Dördüncü Milli Eğitim Şûrası açış konuşmasında Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, "şüphesiz 8 senelik öğrenimi zorunlu yapmaktan henüz uzağız.... Fakat gerçek şudur ki; gerek kasabalarda ortaokul açalım, gerek kasabalardaki ilkokulları 8 senelik okul haline koyalım, artık bu derecede okullarımız kasabalarımızda bulunacaktır" şeklinde söz etmiştir (MEB Dördüncü Milli Eğitim Şûrası, İstanbul, 1949).

1982 Anayasası ilköğretim zorunluluğunu 1961 Anayasası'nın belirttiği şekilde, "İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır", şeklindeki 42. maddesiyle ifade etmiştir. 14/6/1973 tarih ve 739 sayılı Temel Kanunu'na, 16/6/1983 tarih ve 2842 sayılı Kanun'un 7. maddesiyle eklenen değişik 22. maddesinde, "İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur" hükmü yer almaktadır. Fakat 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na 2842 sayılı ile eklenen geçici 2. madde ve 222 sayılı İlköğretim ve Milli Eğitim Kanunu'nun geçici 9. maddesi, ortaokulların yeterli şekilde yurt dışında yaygınlaşmasına ve kanunla ayrıca belirtilmesine kadar, temel eğitimin yalnız ilkokul bölümünün zorunlu olacağını ifade etmektedir.

Yüz yetmiş iki ülke ele alındığında, 16 Ağustos 1997'de 55. Hükümet döneminde kabul edilen 4306 sayılı kanun çerçevesi içinde 1997-1998 akademik yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime başlamadan önce beş yıl temel eğitim veren Benin, Burma, Laos, Nepal, Mako, Senegal, Kolombiya, Bangladeş, Vietnam, İran, Hindistan gibi 12 ülke arasında yer almaktaydık. Tablo 5, ülke sayılarıyla eğitim sürelerini göstermektedir.

Tablo 5. Ülke sayıları ve eğitim süreleri

Eğitim Süresi (Yıl olarak)	12	11	10	9	8	7	6	5	
Ülke Sayısı	8	7	38	30	31	9	37	12	172

Avrupa Topluluğu'nda ise Almanya, Belçika, Hollanda 12, İngiltere 11, Fransa, İspanya, İtalya 10, Danimarka, Lüksemburg, İrlanda, Portekiz ve Yunanistan 9 yıl zorunlu temel eğitim vermektedir.

Bazı ülkelerin Genel Bütçe ve Gayri Safi Milli Hasıla'dan eğitime ayırdıkları bütçeleri, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ülkelerin genel bütçe ve gayri safi milli hasıllarından eğitime ayırdıkları yüzdeler*

Ülke Adı	Devlet Genel Bütçesi %	Gayri Safi Milli Hasıla %
Avusturya	8.1	5.6
İngiltere	11.4	4.7
Suudi Arabistan	12.0	9.0
Belçika	15.3	6.2
Japonya	16.2	5.0
Hollanda	17.4	7.8
Fransa	18.1	5.7
İsveç	18.7	5.1
Kore	26.2	3.1
A.B.D.		
Genel Bütçe	3.40	6.70
Eyalet Bütçesi	30-50	
Türkiye (MEB)	21.50	6.06
(YÖK)	11.49	
	9.90	

* Ayaz, N. (1994). TBMM, 1995 Yılı Bütçe Raporu, s. 42'den uyarlanmıştır.

Eğitime ayrılan Devlet Genel Bütçeleri arasında Türkiye en fazla yüzde ayıran ülkeler arasındayken, Gayri Safi Milli Hasıla'da orta düzeylerde yer almaktadır. Bu olgu açıkça eğitimin daha fazla devlet destekli olduğunu göstermektedir.

Tablo 7 ve 8 (Sayfa 45 ve 46), 1992-1993 ve 1998-1999 yıllarındaki eğitim basamakları, okul, öğrenci sayıları, okullaşma oranları ve öğretmen sayılarını göstermektedir.

Tablo 7, 16 Ağustos 1997'de kabul edilen 4306 sayılı kanun çerçevesi içinde 1997-1998 akademik yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçmeden önce 1992-1993 verilerinde ilkokul okullaşma oranının %94.5 olduğunu fakat çağ nüfusunun üçte birden fazlasını ortaokul düzeyinde kaybettiğimizi göstermektedir. Yine Tablo 7, 1997-1998 akademik yılından önce ortaokul düzeyinde yalnız %7.73 öğrencimizin mesleki-teknik eğitime devam ettiğini, bu yüzdenin %6.37'si (mesleki-teknik eğitimin %82.51'inin) İmam-Hatip okullarında öğretim gördüğünü sergilemektedir. Sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulanmasından önce, İmam-Hatip okulları dışında kalan ortaokul düzeyindeki mesleki-teknik eğitim çağ nüfusunun yalnız %1.35'ini kapsamakta, bu düzeyde dini eğitim dışındaki mesleki-teknik eğitim, gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ortaöğretimin ikinci basamağı olan liseye kaymış gibi gözükmekteydi.

Tablo 8, 1998-1999 akademik yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretimi de içeren yeni oluşumları yansıtmaktadır. Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasının ikinci yılı olan 1998-1999 akademik

Tablo 7. Eğitim basamakları, öğrenci sayıları ve okullaşma oranları (1992-1993)*

	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	1990 Yılı Nüfus Sayımına Göre		
			Toplam Çocuk	Okullaşma Oranı %	
Okulöncesi (4-6y)	4,685	136,152	2,632,690	5.17	
İlkokul					
Özel		43,565		0.61	
Resmi		6,664,160		93.83	
Genel Toplam	49,974	6,707,725	7,102,170	94.45	
Ortaokul					
Genel Orta	6,680	2,242,875		55.30	
Özel	222	62,707		1.55	
Resmi	6,458	2,180,168		53.76	
Mesleki Teknik	864	313,464		7.73	
Özel	2	302		0.01	
Resmi (İmam Hat. Dahil)	862	313,162		7.72	100.00
Resmi (İmam Hat. Hariç)	446	54,764		1.35	17.49
(İmam Hatip)	416	258,405		6.37	82.51
Genel Toplam	7,544	2,556,339	4,055,748	63.03	
Lise					
Genel Lise	2,020	990,760		25.85	
Özel	218	45,371		1.18	
Resmi	1,802	945,389		24.67	
Mesleki Teknik	2,219	752,711		19.65	
Özel	18	1,945		0.05	
Resmi (İmam Hat. Dahil)	2,201	750,766		19.59	100.00
Resmi (İmam Hat. Hariç)	1,810	613,276		16.00	81.69
(İmam Hatip)	391	137,490		3.59	18.31
Genel Toplam	4,239	1,743,471	3,832,431	45.49	

* MEB, (1994). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 1992-1993'ten uyarlanmıştır.

yılında toplam 44,525 ilköğretim okulu bulunmakta bu sayının 43,874'ü resmi, 651'i özel statüde işlev görmektedir. İlköğretim kurumlarında toplam 9,581,120 öğrenci (4,349,120 kız, 5,232,000 erkek) eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden 9,347,863'ü resmi (4,250,360 kız, 5,097,503 erkek), 164,181'i özel (71,721 kız, 92,460 erkek), 69,076'sı açık (27,039 kız, 42,037 erkek) ilköğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdürmektedir. 1998-1999 akademik yılında toplam 316,991 öğretmen (307,444 resmi, 9,547 özel) ilköğretim kurumlarında hizmet vermektedir. Tablo, öğrencilerin büyük bir kısmının devlet okullarında eğitim gördüğünü, okulöncesi ve ilköğretim dahil alt eğitim kurumlarında kız ve erkek öğrencilerin benzer sayılarda olduğunu, ortaöğretimde erkeklerin 10/13 ve yaygın eğitimde 3/4 düzeyinde daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ortaöğretimde mesleki-teknik eğitimin genel ortaöğretime kıyasla 10/13 düzeyinde daha az olduğu, mesleki-teknik eğitim içinde ise kız öğrencilerin erkek öğrenci sayısının 2/3'ü kadar olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Sekiz yıllık zorunlu eğitimin tarihçesini kısaca ele alırsak, yurdumuzdaki 8 yıllık ilköğretim, ilkin 1971-72 yılında 2 gündüzlü ve 16 yatılı olmak üzere 18

ilköğretim okulunda başlamış, 1976-1977'de 50 yatılı ilköğretim bölge okulu kapsama alınmış, 1982-83'te her ilde en az bir okulda olmak üzere 20 okulda daha ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. 1984-1988 V. Beş Yıllık Kalkınma Planı içinde 527 ilköğretim okulunda uygulamaya devam edilmiş, bunlardan 429'u gündüzlü, 98'i ise yatılı olarak işlev görmüştür (Akyol, 1991). 1989-1990 öğretim yılında, 820 ilköğretim okulu eğitime devam etmiş, yatılı ilköğretim okulu sayısı 107 olmuştur. 1990-1991 VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı çerçevesi içinde 1923'ü gündüzlü, 109'u yatılı, toplam 2032 ilköğretim okulunda 1,019,388 öğrenci öğretim görme durumuna gelmiş, ortaokul öğrencilerinin yarısı kadarı kapsama alınmıştır (Tablo 9).

Tablo 10, 1991-1996 arasındaki ders yılları içinde ilköğretim okul, öğrenci, mezun ve öğretmen sayılarını, Tablo 11 ise başka bir sınıflamayla aynı tür verileri 1997-1999 yılları için vermektedir.

1991-1992 akademik yılında, ilköğretim okulu sayıları olarak birinci kademedede 2,533, ikinci kademedede ise 2,512 okul bulunmaktayken, bu sayılar 1995-1996 akademik yılında 5,676 (birinci kademe) ve 5,675'e (ikinci kademe) ulaşmıştır (Tablo 10). 1997-1998

Tablo 8. Eğitim kurumlarının kademelere göre okul, öğrenci ve öğretmen sayısı (1998-1999 öğretim yılı) *

EĞİTİM KADEMESİ	Okul	Toplam Öğrenci	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Öğretmen
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ	7,976	261,159	137,222	123,937	17,091
Okulöncesi (resmi)	7,389	192,143	101,157	90,986	10,601
Okulöncesi (özel)	587	15,176	8,182	6,994	1,224
Diğer Kurumlar	0	53,840	27,883	25,957	5,266
İLKÖĞRETİM	44,525	9,581,120	5,232,000	4,349,120	316,991
İlköğretim (resmi)	43,874	9,347,863	5,097,503	4,250,360	307,444
İlköğretim (özel)	651	164,181	92,460	71,721	9,547
Açık İlköğretim	0	69,076	42,037	27,039	0
ORTAÖĞRETİM	6,059	2,296,203	1,341,325	954,878	145,493
Lise (resmi)	5,242	1,954,430	1,143,695	810,735	129,435
Lise (özel)	466	58,722	31,976	26,746	10,229
Açıköğretim Lisesi	0	223,184	145,470	77,714	0
Diğer Bakanlık ve Kurumlara Bağlı Meslek Lisesi	351	59,867	20,184	39,683	5,829
GENEL ORTAÖĞRETİM	2,611	1,297,514	733,993	563,521	70,936
Genel Lise (resmi)	2,170	1,038,391	573,588	464,803	60,966
Genel Lise (özel)	441	56,219	30,290	25,929	9,970
Açıköğretim Lisesi	0	202,904	130,115	72,789	0
MESLEKİ TEKNİK ORTAÖĞRETİM	3,448	998,689	607,332	391,357	74,557
Mesleki Teknik Lise (resmi)	3,072	916,039	570,107	345,932	68,469
Mesleki Teknik Lise (özel)	25	2,503	1,686	817	259
Açıköğretim Lisesi (mesleki teknik)	0	20,280	15,355	4,925	0
Diğer Bakanlık ve Kurumlara Bağlı Meslek Lisesi	351	59,867	20,184	39,683	5,829
YAYGIN EĞİTİM		6,280	2,935,929	1,679,418	1,256,511
44,042					
Resmi	1,893	1,413,060	603,847	809,213	10,870
Özel	4,387	1,522,869	1,075,571	447,298	33,172
TOPLAM	64,840	15,074,411	8,389,965	6,684,446	523,617

* MEB (1999). Sayısal Veriler: Milli Eğitim. Ankara: MEB, s. 2-3'ten alınmıştır.

yılında kanun çerçevesinde yurt çapında sekiz yıllık eğitime geçildiğinde, toplam 45,649 ilköğretim okul ortamı oluşturulmuştur (Tablo 11). Bu artış hiçbir şekilde 1995-1996 verilerinden yordanabilir bir durum değildir. Kanımca bu artış, karar verildikten sonra kararı uygulamadaki azmimizin olduğu kadar çözüm getirmekteki yaratıcılığımızın da dünyada ender gözlenebilen bir kanıttır. Bilimsel verilere dayanarak elde edilen öngörülerle bu sonuçların saptanabilmesi olası değildir. Yine bu artış, ülkemizde kaynakların bulunduğunu ve bunların çeşitli modeller çerçevesi içinde değişik bileşimlerle kullanılabilirliğini göstermektedir.

Yine Tablo 10 ve 11'deki öğrenci sayıları aşağıdaki şekilde özetlenebilir. 1991-1992 akademik yılında birinci ve ikinci kademe ilköğretim kurumlarında toplam 1,502,244 öğrenci eğitim görmektedirken, bu sayı 1995-1996'da 3,791,103'e (Tablo 10), yurt çapı uygulamanın ilk yılı olan 1997-1998 akademik yılında 9,102,074'e, 1998-1999 akademik yılında ise 9,581,120'ye çıkmıştır (Tablo 11).

1949'dan 1997-1998 akademik yılına kadar

ilköğretimi 8 yıla çıkarıp tüm çağ nüfusunu kapsayamamızın nedenleri arasında, mekan sorunu, coğrafi ve demografik zorluklar, öğretmen eğitimi, buna bağlı olarak ilk ve ortaokul program farklılıkları ve İmam Hatip meslek liselerinin orta kısımlarının ortaokul mesleki-teknik eğitimin %82.51'ini kapsamasını sayabiliriz (Tablo 7'ye bakınız). Bunlardan bazılarını değinmenin faydalı olacağı kanısındayım. İlk, öğretmen eğitimi ve sayılarına değinmek istiyorum. İlkokul öğretmenleri 1975 yılına kadar lise düzeyinde eğitim veren öğretmen okulu mezunlarıydı. Daha sonra bu görev iki yıllık eğitim enstitülerine verilmiştir. Yükseköğretim kurulu, 1987'de eğitim yükseköğretim kurumlarının öğretim sürelerini 4 yıla çıkarmış, 1992'de bu yükseköğretim kurumları eğitim fakültelerine dönüşmüştür. Böylece, 1997-1998 akademik yılına kadar ilkokullarımızda, değişik eğitim süre ve türü ile yetişmiş öğretmenler, aynı anda görev yapmaktaydılar. Bu öğretmenler ilkokulda her sınıfı ve her dersi öğretebilecek sınıf öğretmenleri olarak eğitilmekteydiler.

Ortaokul öğretmenleri ise, 1982'ye kadar 3 yıllık

Tablo 9. İlköğretim okulları, öğretmen ve öğrenci sayıları*

Yıllar	Okul	Artış %	Öğretmen	Artış %	Öğrenci					
					Yeni Kayıt	Artış %	Toplam	Artış %	Mezun	Artış %
1984-1985	456	41.1	14,300	-	86,250	-	353,244	26.7	62,480	-
1985-1986	479	5.0	14,474	1.2	89,478	3.7	358,000	1.3	67,254	7.6
1986-1987	533	11.2	15,310	5.7	98,411	9.9	384,485	7.3	70,909	5.4
1987-1988	584	9.5	15,644	2.1	107,895	9.5	430,201	11.8	80,006	12.8
1988-1989	639	9.4	16,416	4.9	117,733	9.1	446,772	3.8	87,846	9.7
1989-1990	820	28.3	19,080	16.2	126,921	7.4	517,151	15.7	87,402	-
1990-1991	2,032	147.8	35,787	86.3	255,224	101.0	1,019,388	95.9	-	-

* Aykol, A. (1991). *Neden, Niçin 8 Yıllık Eğitim*. Ankara: MEB, s. 42'den alınmıştır.

eğitim enstitülerinde yetişmekteyken, bu okulların 4 yıllık yükseköğretim kurumu haline gelmesinden sonra, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenimlerini tamamlamaktaydılar. Yine ortaokullarımızda belirli dalda yükseköğretim görmüş öğretmenlik sertifikası alan kişiler de görev yapmaktaydı. Ortaokul öğretmenleri branş öğretmeni olarak yetişmekteydi.

Çeşitli süre ve nitelikte öğretmenlik eğitimi almış kişilerin, ilköğretim kurumlarında bir bütünlük içinde işlev görmeleri sorunlar yaratmaktaydı. Sorun, ilköğretimin ortaokula paralel ikinci basamağı için sınıf öğretmeni kökenli branş öğretmeni yetiştirmekle çözümlenebilecekti; çünkü, ilköğretimin ikinci basamağı branşlaşma gerektirmektedir. Türkiye'de 1995 yılında üniversite bünyesinde bulunan 26 sınıf

öğretmenliği bölümünün çağ nüfusunun tümüne yanıt verecek sayıda öğretmen yetiştirebilmesi zor gibi görünmekteydi (Erden, 1995). İlköğretim kurumlarında eğitim veren öğretmen sayılarına baktığımızda, 1991-1992 akademik yılında toplam 55,976 ilköğretim öğretmeni bulunduğunu, 1995-1996'da bu sayının 133,610'a ulaştığını görmekteyiz (Tablo 10). İlköğretim uygulamamızın ilk yılı olan 1997-1998'de toplam ilköğretim öğretmen sayısının 302,982'ye ulaştığı, 1998-1999 akademik yılında ise ilköğretim öğretmen sayısının 316,991'e vardığı anlaşılmaktadır (Tablo 11).

Fakat ülkemizin sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçtiği 1997-1998 akademik yılında toplam 65 üniversitemiz arasından (51 devlet, 14 vakıf, Tablo 12)

Tablo 10. İlköğretim okulları, öğrenci, mezun ve öğretmen sayıları (1991-1996)*

	Okul	Toplam Öğrenci	Yeni Kayıt	Mezun	Öğretmen
1991-1992					
İlköğretim Okulu (1. Kademe)	2,533	864,052	165,535	137,510	30,767
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (1. K.)	113	27,532	5,097	4,621	1,084
İlköğretim Okulu (2. Kademe)	2,512	576,056	210,466	118,738	22,906
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (2. K.)	113	34,604	12,462	7,306	1,219
1992-1993					
İlköğretim Okulu (1. Kademe)	3,122	1,171,190	224,379	207,668	41,121
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (1. K.)	116	27,529	4,677	4,631	1,180
İlköğretim Okulu (2. Kademe)	3,121	756,021	299,307	161,637	27,449
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (2. K.)	115	37,062	12,350	8,049	1,359
1993-1994					
İlköğretim Okulu (1. Kademe)	4,082	1,671,032	314,169	280,899	58,644
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (1. K.)	119	28,294	5,065	4,670	1,079
İlköğretim Okulu (2. Kademe)	4,078	993,973	364,297	226,602	34,582
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (2. K.)	119	37,810	12,714	9,586	1,219
1994-1995					
İlköğretim Okulu (1. Kademe)	4,927	2,058,053	399,115	375,165	70,449
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (1. K.)	126	30,002	5,682	5,387	1,229
İlköğretim Okulu (2. Kademe)	4,909	1,203,063	413,773	300,753	41,648
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (2. K.)	124	37,709	12,930	10,497	1,080
1995-1996					
İlköğretim Okulu (1. Kademe)	5,676	2,375,143	452,622	427,543	81,134
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (1. K.)	133	33,649	6,742	5,614	1,391
İlköğretim Okulu (2. Kademe)	5,675	1,344,771	430,683	359,247	49,879
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (2. K.)	133	37,540	11,594	10,036	1,206

* DİE (1994). *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1991-1992*. Ankara: DİE Matbaası
DİE (1995). *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1992-1993*. Ankara: DİE Matbaası
DİE (1996). *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1993-1994*. Ankara: DİE Matbaası
DİE (1997a). *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1994-1995*. Ankara: DİE Matbaası
DİE (1997b). *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1995-1996*. Ankara: DİE Matbaası verilerinden uyarlanmıştır.

Tablo 11. İlköğretim kurumlarının okul, öğrenci ve öğretmen sayıları (1997-1998 ve 1998-1999 öğretim yılı)*

EĞİTİM KADEMESİ	Okul	Toplam Öğrenci	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Öğretmen
İLKÖĞRETİM (1997-1998)	45,649	9,102,074	5,016,622	4,085,452	302,982
İlköğretim (resmi)	44,872	8,944,976	4,929,320	4,015,656	296,930
İlköğretim (özel)	777	157,098	87,302	69,796	6,052
İLKÖĞRETİM (1998-1999)	44,525	9,581,120	5,232,000	4,349,120	316,991
İlköğretim (resmi)	43,874	9,347,863	5,097,503	4,250,360	307,444
İlköğretim (özel)	651	164,181	92,460	71,721	9,547
Açık İlköğretim	0	69,076	42,037	27,039	0

* MEB (1998). **Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim.** Ankara: MEB, s. 42-43'ten ve MEB (1999). **Sayısal Veriler: Milli Eğitim.** Ankara: MEB, s. 2'den uyarlanmıştır.

Tablo 12. Üniversitelerde öğrenci sayıları (1997-1998 öğretim yılı)*

ÜNİVERSİTE		ÖĞRENCİ SAYISI		
Türü	Sayısı	Ön Lisans	Lisans	Toplam
Resmi	51	188,502	1,113,855	1,302,357
Vakıf	14	3,824	16,164	19,988
Toplam	65	192,326	1,130,019	1,322,345

* MEB (1998). **Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim.** Ankara: MEB, s. 63'ten uyarlanmıştır.

Tablo 13. Tüm üniversiteler ve sınıf öğretmenliği alanındaki öğrenci sayıları (1997-1998 öğretim yılı) *

ÜNİVERSİTE	YENİ KAYIT			TOPLAM ÖĞRENCİ			1996-1997 MEZUNLARI		
	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek
Tüm Üniversiteler	395,271	157,173	238,098	1,397,595	554,852	842,743	176,109	76,725	99,384
Sınıf Öğretmenliği	8,052	3,634	4,418	25,777	11,021	14,756	5,715	2,086	3,629

* ÖSYM (1998-1). **1997-1998 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri.** Ankara: ÖSYM Yayınları, s. 3 ve 92'den uyarlanmıştır.

(Yükseköğretim Kurumu Eğitim Dairesi'nden Şubat 1999'da sözel olarak elde edilen bilgilerden 1998-1999 akademik yılında üniversite sayısının 71'e çıktığı, bunlardan 53'ünün devlet, 18'inin vakıf kurumu olduğu anlaşılmaktadır.) 27 üniversitedeki 55 sınıf öğretmenliği bölümünde (ÖSYM Yayınları, 1998-2: 209-211) 25,777 sınıf öğretmeni adayı öğrenci (11,021 kız, 14,756 erkek) eğitim görmekteydi (Tablo 13). Bu öğrencilerden 8,052'si (3,634 kız, 4,418 erkek) 1997-1998 yılında yeni kayıt olan öğrencilerdir. Bir önceki akademik yılda ise (1996-1997) 5,715 (2,086 kız, 3,629 erkek) sınıf öğretmeni adayı mezun olmuştur (Tablo 13). Bir kere karar verildikten sonra Türkiye, örneği bulunmaz bir şekilde engelleri aşabileceğini bir kez daha kanıtlamıştır. Eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi çerçevesi içinde yeni oluşumlar halen gerekmektedir. Kanımca sorunun belirlenmesi, önlem alınmasının birinci basamağıdır.

Demokratik toplumlar daha kapsamlı sorunlarını karşılıklı iletişimle çözebilen, asgari müştereklere öncelik veren toplumlardır. Sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim, ülke gereksinimlerine yanıt verebilecek insan gücünü oluşturmak için yapıldığı gibi çağdaş

insanlık ideallerini içeren hedef ve programları da kapsmalıdır kanısındayım. Daha sonra seçeneğe olabilecek mesleki-teknik eğitim ancak bu katkılarla etkin olacaktır. Zaten mesleki eğitim, değişen dünya içinde toplumun eğitime gücünün yettiği kadar ileri atılmaktadır. Eğitim Psikolojisi araştırmaları, insan gelişiminde çevre-insan etkileşimi sonucu ilgi ve yetilerin küçük yaşlarda saptanmasının zor olduğunu göstermiştir. İnsanların değişimleri yoğun bir şekilde yaşadığı süre içinde, hayat boyu yaşamak durumunda kalacakları mesleklerini saptamalarını istemek pek gerçekçi olmadığından, böyle bir seçimin en erken olarak ilköğretimden sonra yapılması gerekli görülmektedir.

Bilimsel ve teknolojik bulguların, toplumların yalnız ekonomik ve sosyal kurumlarını değil, aynı zamanda değer sistemlerini de etkilediği günümüzde, ne tür bir insan gücüne, yalnız uzak gelecekte değil, yakın bir gelecekte bile gereksinim duyulacağını saptamanın zorluğuna değinen Blaug, "Uzun vadeli insan gücü planlamaları, neredeyse vahşi tahminlerden ayırt edilemeyecek düzeydedir" demektedir (Blaug, 1972: 433). Yine Grid'ın yaptığı çalışmalar, kişilerin

işleriyle gördükleri eğitim türü arasındaki ilişkinin düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin, mesleki- teknik eğitim görenlerin %60'ı orta düzey yönetimde yer alırken, üniversite mezunlarının %30'u ve temel eğitimden sonra hiç eğitim almamışların %2-3'ü aynı kademeleri paylaşmaktadır (Griod, 1980: 134). Bu konuda Husén değişen dünyada en iyi mesleki- teknik eğitimin, bilim ve teknolojinin ana ilkelerini aktaran ve bunların birçok şekilde kullanılabilmesi için geniş açılı bir eğitim olması gerektiğini vurgulamış ve “.en iyi mesleki eğitim, iyi bir genel eğitimidir” demiştir (Husén, 1990: 52).

Böylece, çağdaş, gelişmiş ülkeler düzeyinde işlev görmek isteyen toplumların, en az o düzeyde insan gücü niteliğinde bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Böyle insanlar yetiştirebilmenin birinci basamağı olan temel eğitim, süre açısından o tür becerilerin gelişmesine olanak sağlamalıdır. Böyle bir amacın beş yıllık bir süre içinde, yalnız sürenin kısalığından değil, aynı zamanda çocuğun bu tür becerileri kazanmasındaki gelişimi ve olgunluğu açısından da olası olmadığı, sekiz yıllık eğitim ve öğretime geçmemizin temelini oluşturmaktadır. Gerekli bilişsel bilgileri edinmek yanında, kişiliğin ve bütünlük gösteren bir değerler sisteminin oluşması, ilgi ve yetilerin birbiriyle etkileşimi sonucu kişinin toplumdaki işlevi ve yerini bulması, 11 yaşında elde edilebilecek bir süreç değildir. Milli Eğitim Bakanı'ken Avni Akyol, “Bu yaşlar içinde, ilköğretim için kabul edilen amaçların gerçekleşmesini beklemek, aldanmaktır. İlköğretimde öngörülen amaçların, çocuğun özellikleri dikkate alınmaksızın ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı dışında belirlenmiş olması nedeniyle, 5 yıllık bir eğitimle, bu amaçlara ulaşılması çabalarının, bekleneni vermekten uzak kaldığı sonucunu ortaya koymaktadır” demiştir (Akyol, 1991: 21-22).

Cumhuriyet'in başından beri, çağdaş uygarlıkların düzeyine çıkmak ve bu uygarlıkların arasında katkıda bulunmak isteyerek birçok meşakkete katlanabilen ve eğitimi en gerekli kurum olarak gören Türkiye'nin, temel eğitiminin en az 8 yılı kapsamasını istemesi, çaba ve önceliklerini bu amaç için belirlemesi doğaldır. 16 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı kanun çerçevesinde gerçekleşen sekiz yıllık ilköğretim uygulamalarımız, ileriki yıllarda sisteme dayalı sorunları geride bırakacaktır kanısındayım.

Son kısımda sekiz yıllık temel eğitimimizin hangi amaçları içermesi gerektiğini belirtmeye çalışacağım. Kanımca, temel eğitimin amaçlarını saptamada sorulması gereken soru, “Nasıl bir toplum oluşturmak istiyoruz, bu toplumu oluşturan bireyler ne gibi bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmış olmalı ve ne yapmalı?” sorusudur. Böyle bir toplumu ve bireylerini tanımlarken, yalnız bilgi ve becerilerden söz etmek, kısıtlı bir bakış açısidir kanısındayım. Aynı zamanda

bir bütünlük gösteren değerler ve bunları yansıtan davranışlarla destekli seçimler önemsenmelidir.

Bu değerler kanımca evrensel boyutlar içinde düşünülmeli, eğitim programları bu değerlerin oluşmasına yardımcı olmalıdır. Bu değerlerden ilki insan olma haysiyetine, bu insan kim olursa olsun, birincil bir önem veren yaklaşımın aktarılması, yaşanarak öğretilmesidir. Toplumların birbirleriyle barış içinde yaşayabilmesi ancak insan olma haysiyetine saygıyla başlar. Her insanın farklı olması nedeniyle kendi kaynaklarından süzülecek bir katkısı olabileceği gibi, değişik toplumların da değişik yaşam algıları, kaynakları ve katkı yapabilecekleri alanlar vardır. Bunların, yalnız ekonomik ve sosyal güçleri kuvvetli toplumların tekelinde olduğunu düşünmek, hem o tür toplumların, hem de onları örnek alma durumunda olanların düştükleri bir hatadır kanısındayım. Evrensel olan, her yerde, her toplumda oluşabilir, görülebilir veya gizli kalmış olabilir. O evrensellerin önce algılanabilmesi, sonra da paylaşımı, eğitim süreçlerinden yararlanarak tüm toplumların çocuklarına aktarmaları gereken değerlerdir. Yetişen nesillere kendi toplumuyla olduğu kadar diğer toplumlarla da evrensel insanlık idealleri çerçevesinde işbirliği yapabilecek değer, tutum ve becerileri aktarmak, eğitimin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır. Dünya kaynaklarının tüm insanlık tarafından adil bir şekilde geliştirilmesi ve paylaşılması yine hedeflenen değerler içinde olmalıdır. İnsanın kendini tek yaşayan tür değil, yaşayan türlerden biri olarak algılayıp, doğal çevresini geliştirmek istemesini sağlamak, yine eğitime düşmektedir.

Doğal çevrenin yanı sıra, sosyal çevre içinde demokratik bir toplumun oluşması, kişilerin karar verme sürecine katılım düzeylerine bağlıdır. Böyle toplumlar bireyler tarafından paylaşılan temelde çoğulcu bir yaklaşımı kabul eden müşterek bir çevrenin oluşmasını gerektirir. Bu çevre ancak eğitim süreciyle oluşabilir. Kendi kendine yeterli, toplumlarının ekonomik ve sosyal düzeyine katkıda bulunan kişiler, aynı zamanda dünyaya da katkıda bulunurlar. Çok çabuk gelişen ve değişen bilim ve teknoloji, öğrenmeyi yaşam boyu kendi kendine yapabilecek, öğrendiklerini değerlendirecek bireyleri gerektirmektedir. Böyle bireyler, yalnız toplumların amaçlarını yaşatmakla yetinmeyecek, onların evrensel insanlık idealleri çerçevesinde oluşmasına da hizmet edeceklerdir. Bunu yapabilmek için, bireyin kendi toplumunun niteliklerini bilmesi, toplumunda evrensel olanlarla, evrenselle çatışmaları ayırt edebilmesi gerekir. Uzun bir tarih içinde karmaşık bir toplum oluşturan ülkemizde bu evrenseller, başka ülkelere özenmemize gerek bırakmayacak düzeydedir. Bunları başka toplumlarla paylaşmayı sağlamak, eğitimin görevidir.

Sorun üretmek, değil, sorularıyla daha kapsamlı çerçevelere varabilmek, yapıcı bir yaratıcılık gerektirir. Einstein "Soruların oluşturulması, yanıtların oluşturulmasından çok daha önemlidir" demiştir. Çünkü sorunun niteliği, yanıtın kapsamını ve niteliğini belirler. Bu sorular, evrensel çözümler getirecek düzeyde olursa, toplumun insanlığa katkı olasılığı artar. Böyle bir amaca, temel eğitim kanunlarımızda belirtilen yalnız milli bir bakış açısıyla ulaşmak, kanımca zordur. Bu kanunlarda çerçevelerin daha evrensel insanlık ideallerini kapsayan çerçeveler olarak belirtilmesi, kendi özdeğerlerimizden hangilerinin bu evrensel çerçeveyi geliştirebileceği ve pekiştireceğinin ortaya çıkarılması Türkiye'yi hiçbir ulusun henüz ulaşamadığı bir düzeye getirecektir kanısındayım.

Bilgi ve beceri düzeyinde ise, temel eğitim programlarının ilkönce bilgi üretmeye ve insan emeğine saygı değerini aktarması gerekir. Toplumlarda işlev görece okuma, okuma alışkanlığı, yazma, yazı ve teknolojiden yararlanarak iletişim kurma, sayısal kavramların kullanılabilir düzeyde olması, bilim ve teknoloji okuryazarlığı, bilginin nereden elde edilebileceğini bilmek, kendi toplumunun tarihi, sosyal ve coğrafi bir çerçeve içinde diğer toplumlar arasındaki yeri ve gerçekleşmiş veya olası katkılarını algılayabilmek, temel eğitimde içerilmesi gereken alanlardır. Bütün bunların yanı sıra estetik bir boyutun, yapılagelen ve yapılacakları daha evrensel bir hale getirilebileceğini aktarmak, dünya kültürüne olduğu kadar, yaşanması haz veren bir çevrenin oluşmasına da katkıda bulunacaktır.

Hedefler bu şekilde belirlenince, bunları aktaracak programların oluşması, bilimin yüzyılımız içinde etkin bir şekilde çözebildiği teknik bir durumdur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu, ölçütler bir kere saptandıktan sonra çok yüksek edim düzeylerine getiren öğretim yöntemleri vardır. Yurdumuzda da bu yöntemler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bunların kapsamlı bir şekilde uygulanması, kaynaklarımızın farkında olmamıza bağlıdır. Türkiye diğer kaynakları olduğu kadar insan gücü ve katkısı açısından da zengin bir ülkedir. Sorun bu kaynakları kullanmada oluşturulması gereken sistemleri kuramamakta yatmaktadır kanısındayım. Sistemler, ancak bilimsel dönüt ve düzeltmelerle etkinleşir.

Böyle çerçevelenmiş bir temel eğitimi tüm gelişen nesillere ulaştırabilmek, ilkin bunlardan yararlanamayanları içermeyi gerektirir. Önceliğimizin bu kitle olması gerektiğine inanıyorum. Eğer eğitim bir insan hakkı ise, o hakkı herkese vermek devletlerin görevi olduğu gibi, ülkelerin dünya içindeki konumları ve katkılarının da belirleyicisidir. Tüm çocuklarını ülkelerine yararlı, insanlık ideallerine katkılı bir şekilde yetiştirebilen ülkeler, geleceğe ışık tutan ülkeler olacaktır. Ve yalnız o ülkeler geleceğe ışık tutabileceklerdir. Ülkemizin, insanın insanlığını aramasına yardımcı bir eğitim sistemini oluşturabileceğine inanıyorum.

Kaynakça

- Akyol, A. (1991) *Neden Niçin 8 Yıllık Eğitim*, Ankara: MEB.
- Akyüz, Y. (1982) *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara.
- Ataünal, A. ve Özalp, R. (1977) *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*, İstanbul.
- Ayaz, N. (1994) *TBMM 1995 Yılı Bütçe Raporu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Blaug, M. (Winter 1972) "Economics and educational planning in developing countries", *Prospects*, Paris: Unesco, Vol II, No. 4.
- Boudon, R. (1974) *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Aspects in Western Society*, New York: Wiley.
- Bouhdiba, A. (1980) "The universal and the particular in educational goals", *Educational Goals*, Paris: Unesco, 107-122.
- DİE (1994) *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1991-1992*, Ankara: DİE Matbaası.
- DİE (1995) *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1992-1993*, Ankara: DİE Matbaası.
- DİE (1996) *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1993-1994*, Ankara: DİE Matbaası.
- DİE (1997a) *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1994-1995*, Ankara: DİE Matbaası.
- DİE (1997b) *Mesleki Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1995-1996*, Ankara: DİE Matbaası.
- Domenach, J. M. (1975) *Education and Society in the Context of the Western Industrialized Countries*, Paris: Unesco, p. 8.
- Durkheim, E. (1956) *Education and Sociology*, New York: Free Press.
- Erden, M. (1995) *Sınıf Öğretmenliği ve İlköğretim*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Faure, E., et al. (1972) *Learning to Be*, Paris, Unesco: London, Harrap.
- Fitouri, Ch. (1980) "Introduction", *Educational Goals*, Paris: Unesco.
- Girod, R. (1980) "Goals and results", *Educational Goals*, Paris: Unesco. 123-144.
- Goldthorpe, J.H. (1980) *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Oxford: Clarendon Press.
- Halls, W.D. (1985) "A comparative political and sociological analysis of educational opportunity in Western Europe, 1960-80" in Watson K. & Wilson R. (eds.) *Contemporary Issues in Comparative Education*, London: Croom Helm, 117-133.
- Husén, T. (1990) *Education and the Global Concern*, New York: Pergamon Press.
- International Bureau of Education (1980) *Educational Goals*, Paris: Unesco.
- Jenks, C., et al. (1973) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.
- Lauwehys, J.A. & Cowen T. (1980) "Theoretical aspects of the problem", *Educational Goals*, Paris: Unesco.
- Markland, S. (1985) "The Western European idea in education", in Watson K. & Wilson R. (eds.) *Contemporary Issues in Comparative Education*, London: Croom Helm, 106-116.
- MEB Dördüncü Milli Eğitim Şûrası, İstanbul: 1949.
- MEB (1994) *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim, 1992-1993*, Ankara: DİE Matbaası.
- MEB (1998) *Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler*: Milli Eğitim, Ankara: MEB.
- MEB (1999) *Sayısal Veriler: Milli Eğitim*, Ankara: MEB.
- ÖSYM (1998-1) *1997-1998 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ÖSYM (1998-2) *1997 Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Ringer, F. (1979) *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington: Indiana University Press.
- Roller, S. (1980) "Goals of education: generation and regeneration", *Educational Goals*, Paris: Unesco, 201-228.
- Watson, K. & Wilson, R. (Eds.) (1985) *Contemporary Issues in Comparative Education*, London: Croom Helm.
- Yükseköğretim Kurulu Eğitim Dairesi'nden (Şubat 1999) elde edilen sözel bilgi.