

“EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ”

Avrupa Eğitim Araştırmaları Merkez Başkanları Üçüncü Kolokyumundan İzlenimler

Doç. Dr. Niyazi KARASAR (*)

UNESCO ve Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği örgütleri, 12-14 Eylül 1978 tarihlerinde, Hamburg’da, Eğitim Araştırmaları Merkez Başkanları üçüncü kolokyumunu gerçekleştirmişlerdir. Toplantıya, Avrupa Konseyine üye 22 ülke ile USA, Kanada ve İsrail’den çağrılan gözlemcilerden oluşan elli kişilik bir grup katılmıştır. Kolokyuma, Türkiye adına, Milli Eğitim Bakanlığının da önerisi ile, yazarın kendisi katıldı.

Bu kısa yazıda, toplantının gündemi, toplantıya sunulan bildirimler özetlendikten sonra, “Dünya Çocuk Yılı” genel esprisi içinde, Türkiye için getirebileceği yeni görüşler belirlenmeye çalışılmıştır.

Toplantının Amacı

Toplantının ana konusu “Eğitimde Fırsat Eşitliği” idi. Amaç ise, eğitimde fırsat eşitliği üzerinde yapılmış araştırmaları değerlendirmek; ortak sorunları tartışmak; belli başlı çözüm yollarını irdelemek, karşılaştırmak; eğitim araştırmaları merkez başkanları arasında meslekî ilişkiler kurmak ve geliştirmekdi.

Tebliğler

Toplantıda, önceden hazırlatılan altı tebliğ tartışılmıştır. Bunlar, sıra ile ele alınıp, aşağıda konu başlıkları ile özetlenmeye çalışılmıştır.

(*) A. Ü. Eğitim Fakültesi, İstatistik ve Araştırma Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi ve Eğitim Araştırmaları Merkezi Başkanı.

Eğitimde Fırsat Eşitliği : Değerler

Eğitim sistemine girişi ve başarıyı etkileyen bireysel nitelikleri ele alan "Eğitimde Fırsat Eşitliği : Değerler" adlı ilk tebliğ, Amerikalı Profesör J. Goodlad tarafından sunuldu.

Profesör Goodlad, ABD'indeki deneyimlere dayalı olarak, eğitimde fırsat eşitliğinin çeşitli anlamları üzerinde durmuş, zamanla, kavramın anlam yükündeki değişikliklere değinmiştir.

Bir zamanlar "tutucu" olan bu yaklaşım, sonraları "liberal" ve şimdi de "köktenci" (radikal) bir aşamada ele alınmak istenmektedir. Fırsat eşitliği, sisteme girişte, sistem içindeki işleme süreçlerinde ve üründe eşitlik biçiminde algılanır olmuştur. Şimdiye dek, belki de, bunların en kolay olan "girişteki fırsat eşitliği"nde kısmi bir başarı sağlanmıştır. Mevcut uygulamalar, ideolojik yaklaşımların ötesinde, araştırma bulgularına dayandırılmak istenmektedir. Bazı araştırmalara göre, eğitimde, ürünün niteliği, en çok, sisteme giren hammaddenin (öğrencinin) niteliği ile bağıntılı görünmektedir. Buna göre, eğitimdeki fırsat eşitliğinin, toplumdaki sosyal, ekonomik ve mesleki fırsat eşitliğinden bağımsız olarak düşünülemezliği savlanmaktadır. Bu durumun, eğitime verilen önemi azaltmayacağı, fakat, eğitim sisteminin de, bundan böyle, birbirine hazırlayan bir zincirin halkaları gibi değil, bir çok giriş kapısı olan "yaşamboyu eğitim"e dönük olarak işlemlerini gerektireceği vurgulanmaktadır.

Çok Amaçlı ve Seçici Eğitim Sistemleri

Çok amaçlı ve seçici okul sistemlerinin, eğitimde fırsat eşitliği açısından, temel niteliklerini ele alan İngiliz Profesör J. Eggleston "Çok Amaçlı ve Seçici Okul Sistemlerinin Karşılaştırılması" adlı bir tebliğ sunmuştur.

Tebliğde, İngiltere ve Galler bölgesindeki deneyimlere dayalı olarak, seçici okul sisteminden çok amaçlı okul sistemine geçişte, araştırma ve politik tercihlerin oynadığı roller irdelenmeye çalışılmıştır. Çeşitli dönemlerde ileri sürülen eğitsel gerekçelere karşın, çok amaçlı okul sistemine geçiş, daha çok, politik baskı ve beğenilerle başlatılmış ve yaygınlaştırılmak istenmiştir. Araştırmalar ise, yapılan bu tercihin en iyi nasıl gerçekleştirileceğine dönük olmuştur. Çok amaçlı okul için ileri sürülen gerekçelerden ikisi : uzmanlaşma (akademik - "mesleki" ayırımı)nın en az 14. yaş'a kadar ertelenmesi ile, özgeçmiş etkisinden doğan yeterlik ayrılıklarını enazlamak; programı, iş hayatının ve değişen teknolojinin gereklerine göre düzenlemek, yaratıcılığı ez-

berciliğe yeğ tutmaktır. Bu alanlarda bir çok araştırma yapılmış olmasına karşın, ne çok amaçlı okulların üstünlüğünü ne de seçici okulların üstünlüğünü savlayanların beklentileri tümüyle kanıtlanabilmiştir. Aslında, yalnızca yapısal değişikliklerin beklenen sonucu vermeyeceği bilinmektedir. Sistemin tüm gerekleriyle yerleşebilmesi ve başarılı olabilmesi ise, sanıldığından uzun bir zaman gerektirmektedir. Araştırma sonuçlarının uygulamaya yansımaları çok yavaş olabilmektedir : okullar bir asır dayanacak biçimde inşa ediliyor; öğretmenler, yaklaşık, on yıllık bir programa angaje olmuşlardır. Dolayısıyla, bu alandaki başarılar, çoğun, yerel koşullara göre değişmektedir. Okullar, tümü ile, istendik yönde donatılmış olsa bile, toplumdaki genel fırsat eşitliği ve kuvvet dengesinde değişiklikler gerçekleştirilmeden, okuldaki fırsat eşitliğini değiştirmekle önemli bir sonuca ulaşılması ya olanaklı olmayacak ya da öğrenciler, gerçekleştirilemeyecek bir beklentiye göre hazırlanmış olacaklardır. Bununla birlikte, çok amaçlı okullara ilişkin kuram-uygulama yakınlığını gerçekleştirebilmek için, son zamanlarda, üzerinde en çok durulan bir önlem "öğretmenleri, araştırmacı olarak, araştırma süreci içine almak, bu amaçla da hizmet-içi araştırma eğitimini gerçekleştirmek" olarak belirtmektedir.

Okul Değerlendirmesi ve Fırsat Eşitliği

İsviçreli Profesör J. Cardinet, değerlendirme sisteminin eğitimde fırsat eşitliğine olan etkisini işleyen "Okul Değerlendirmesi ve Fırsat Eşitliği" adlı bir tebliğ sunmuştur.

Profesör Cardinet, değerlendirme sisteminin fırsat eşitliğine etkisini ele alırken, "değerlendirmenin, yetenek ayrılıklarını mı ortaya çıkardığını yoksa yapay bir başarı farklılaşmasına mı neden olduğu?" sorusunu yanıtlamaya çalışmıştır. Prof. Cardinet'e göre, gelişmekte olan ülkelerde, eşitlik, herkesin devam edebileceği kadar okul binası yapmak şeklinde somutlaşırken, bu aşamayı tamamlamış batı kültürlerinde, fırsat eşitliği başka kavramlar altında gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Okullardaki değerlendirme sistemlerinin, sosyal sınıf yanlılığı vardır. Okullar, toplumdaki etkin kültür grubunun beğenilerine ve beklentilerine göre işlemektedir. Bu nedenle de, "görünürdeki başarısızlık" alt sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrenciler arasında daha yüksektir. Bu ayrılık, öteki önemli faktörler yanında, değerlendirme sisteminden kaynaklanır görünmektedir. Örneğin, giriş sınavında, daha düşük puana sahip ve daha alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, girişten sonra, öteki grupla, yaklaşık aynı başarıyı göstermeleri, bu kazanımları destekler niteliktedir. Yanlılıklar, bir kaç noktada devreye girebilmektedir. Bunlar : normu belirlerken; soruyu hazır-

larken; yeterlik belirtisini çıkarırken; yeterliği değerlendirirken; not verirken; öğrenciye geribesleme (feedback) sağlarken; çocuğun geleceğini kararlaştırırken, bilinçaltından gelen yanlılıklarla ve otomatik olarak yer almaktadır. Değerlendirme açısından eşitlik sağlayabilmek için, okul sistemi ile çocukların geldikleri kültür grupları arasındaki ilişkiyi değiştirmek gerekecektir. Örneğin, yalnızca egemen gruplardan gelenlerin anlayabileceği kadar soyut kavramlar yerine, el becerisine de dayanan daha somut içerikli dersler de kişiye iyi düşünme alışkanlıkları kazandırabilir. Okullar, herhangi bir grubun etkisine terk edilmemeli. Toplumdaki kültürel ayrılıklar açıkça kabul edilip, herbirinin değerli olduğu gerçeğinden hareketle, eğitim sistemi buna göre ve bu amaca dönük olarak işlemeli, her öğrenci, tüm grupla karşılaştırılarak değil, kendi gelişim çizgisinde değerlendirilmelidir.

Eğitimde Sağduyu

Hetorejen grupların bütünleştirilmesi ile, sık sık kullanılan öteki kimi kavramların açıklanmasına ve ortak yanlışların belirlenmesine çalışılan "Eğitimde Sağduyu : Fırsat Eşitliği Örneği" adlı bir tebliğ de İsrail'li Profesör C. Rapaport tarafından sunulmuştur.

Profesör Rapaport analitik bir yaklaşımla, sosyal bilimlerde önemli bir (yönelim olan) ilgi alanı olan "problemin formüle edilmesi" ile ilgili olarak, çoğun, gerekli biçimde eleştirilmeyen ya da bilincine bile varılamayan "entellektüel sayılıtlar"a; "sağduyu"ya dayalı ve çoğu kez, yöneticilerin beğenilerine gerekçe gibi işleyen bilginin bilimsel anlatıma girmesi sonucu çıkan ve gerçeğe ulaşmayı güçleştiren duruma; kavramlardaki bu kargaşanın "eğitimde fırsat eşitliği" algılamasına nasıl yansıdığına değinmiştir. Araştırmalarda, kavram geliştirme süreci, bilinse bile, araştırma süreci içinde, yeterli ağırlıkla ele alınmamaktadır; çoğun yanıtlanmak istenen sorular, araştırmacıların kendi geliştirdikleri değil, yöneticilerinkidir; düşünce, eleştirel olmaksızın çok, teknik nitelikte olabilmektedir. Bu durum, yöneticilerin, eğitimcilerin uğraşlarına olan etkisini yansıtmaktadır. Kısa dönemde kendi beğenilerinin desteklenmesine yarasa da, uzun dönemde, beklenen başarıya ulaşılabilmesi, bürokratik gücün azalmasını (ona ters etkiyi) önleyememektedir. Bu konudaki tercih, kuşkusuz, yöneticilerindir; ancak, bilim adamlarının görevi de, bu tür "sağduyu girdabına" girmemeye çalışmaktır; aksini düşünmek, savlanan bilimsellikle bağdaşmaz. Belli kavramlara dayalı olarak, denenmiş bilgiler yerine, sağduyu'ya dayalı bilgilerin yeğlenmesi ya da bunların yeterince ayırt edilememesi araştırma sonuçlarının yanlış yorumlanmasına neden olabilmektedir. Örneğin, ünlü Coleman raporunun önemli gördüğü en-

tegrasyonun “öğrencilerin otobüsle taşınarak, aynı okullarda okutulması” şeklinde yorumlanması gibi. Burada önemli olan, aslında, öğrencinin, entegre edilmiş ortam içinde gördüğü kabul ya da reddolunma durumudur. Eğitimde fırsat eşitliği örneğine dönülecek olursa, her üç (eşitlik-egitim-fırsat) terimin anlam yükleri üzerinde durmak gerekecektir. Eşitlik, görelî bir kavramdır; belli bir evrende, bireylerin, birbirleri karşısında elde ettikleri pozisyonların karşılaştırılması ile anlam kazanır. Bu karşılaştırmalar, bireysel olmaktan çok, grup ortalamaları üzerinden yapılır. Aynı gruplardan gelenlerin, yaklaşık, aynı ortalama başarıya ulaşmaları amaçlanır : erkek-kadın, siyah-beyaz vb. Eğitim terimi de okul teriminden ayrılabilir. Biri amaç, öteki araçtır. (Eğitim, kişilere : a. çalışma yeteneği, b. eleştirel düşünme ve tartışabilme yeteneği, c. veri toplayıp ona dayalı karar verebilme yeteneği, d. ayrı değer ve entellektüel yapıda kişilerden gelebilecek eleştirileri karşılayabilmek, e. ayrı sosyal grup ve kültürlerden gelen kişilerle birarada yaşayabilmek, onlara saygı duyabilmek yeteneğini aktarma sürecidir). Çoğu kez, bu iki terim aynı anlamda kullanılmakta, okul, eğitim için “vazgeçilmez” ve “değişmez” bir varlık olarak görülmektedir. Örneğin, Coleman raporundaki “alt sosyo-ekonomik kesimden gelenlerin, skolastik başarılarının daha üst kesimden gelenlerle arkadaşlık kurmaları halinde artacağı” şeklindeki yargı, çocukların aynı okulda bulunmaları gerektiğine yorumlanmıştır. Belki de, aynı şey, sokaktaki arkadaşlıklarla daha iyi gerçekleştirilebilirdi. Fırsat konusuna gelince, fırsat, çoğun, alt SED’den gelenlerin orta sosyo-ekonomik düzeyden gelenlerin yaşantılarına yöneltmesi olarak algılanmaktadır. Oysa, bu, bir değişme fakat bir gelişme değildir. Düzeyler arasındaki ayırım, nicel değil niteldir. Birinin ötekine özendirilmesi ise, yalnızca, toplumdaki güç dengesinin beğenisini yansıtır. Fırsatın iyileştirilmesi, bireyin fonksiyonelleştirilmesi, değişen koşullara kolayca uyabilecek bir esneklikte yetiştirilmesi ile sağlanabilir.

Eğitimin Demokratlaşması

İtalyan Profesör A. Visalberghi, eğitimde fırsat eşitliği sağlamada yerel çevrenin önemine değinen “Eğitimin Demokratlaştırılması ve Okul-Çevre Etkileşimleri” başlıklı bir tebliğ sunmuştur.

Profesör Visalberghi’ye göre, eğitimin demokratlaştırılması, geleneksel olarak, gençlere eğitim, iş ve hayatta doyum sağlayabilme konusunda eşit olanak sağlama ile halkı demokrasi (çoğunlukta ise karar verebilme, azınlıkta ise karşı olabilme hakkına saygılı olabilmek) için eğitmek anlamında kullanılmıştır. Ne var ki, her iki tanım da

giderek artan eleştirilere hedef olmaktadır. Daha tutarlı bir tanım olarak, eğitimin demokratlaştırılması “eşitliğin, insanlar arasında, erişilmesi gereken ilk ve en önemli bir amaç olduğuna ilişkin tutum geliştirmek” biçiminde algılanması önerilmektedir. Bunun için, kuşkusuz, eşitliğin olabilirliğine inanmak gerekir. Doğuşta görülen potansiyel ayrılıkları, gerekli önlemler alındığında, büyük ölçüde giderebilmekte, bireylerin geleceğini o anda belirleyen etmen olmaktan çıkartabilmektedir. Ayrıca, “eşitlik” kavramının görelî oluşu ve sayısallaştırma güçlükleri de, onun, sosyo-politik ve moral yönlendirmede etkili olamayacağı anlamına gelmez. Eşitliğin önemli bir belirteci de, geleneksel iş bölümünün değişmezliği inancının yıkılması ve yerini “dikey iş rotasyonu”na bırakmasıdır. Böylece, herkes her iş türünde çalışarak, her işin saygınlığı olduğu ve kimsenin yalnızca belli işlerde çalışma ayrıcalığı ya da zorunluğu bulunmadığı anlaşılabilir. Tüm bu tutumları geliştirmenin en etkin yolu eğitimidir. Ancak, bu bile, kuramsal bir öğreti yerine, uygulamalı olmak zorundadır. Bu ise, “okul-toplum” etkileşimini gerektirir. O halde, sorun, okul-toplum etkileşiminin, bireylerde, entellektüel ve el becerisine dayanan işlerin bütünleştirilmesi yönünde olumlu tutumun nasıl geliştirilebileceğidir. Bu soruna önerilen çözüm “çeşitli düzeylerde, okul ile ‘toplum’ arasında karşılıklı ilişkileri içeren bir düzenlemenin yapılmasıdır”. Burada, toplum, okul gibi çok küçük bir birimden, tüm dünya insanlarını kapsayan bir genişlikteki birimlere kadar, değişik üniteleri ifade edebilmektedir. Okul-toplum bütünleşmesi ise, bu birimlere koşul olarak düşünülmektedir. Buna göre, örneğin, ilkokulda, ilişkiler, daha çok, “okul” toplumu içinde ele alınmakta, öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, eski öğrenci işbirliği ile, okul temizliği, bahçe bakımı, onarımlar vb. işlerin yapılması önerilmektedir. Ortaöğretimde, bu ilişkiler, mahalle, köy, kasaba ve bölge düzeyinde, oyun alanı yapımı, çocuk bakımı, sağlık, yaşlıların bakımı, cadde ve sokakların bakımı, çevre bakımı ve temizlik, müze, kitaplık ve eski eser kalıntılarının bulunduğu yerlerde yardımcı hizmetler vb. iş alanları önerilmektedir. Tüm bu etkinliklerde, en önemli amaç, gençlerde, “toplum” için, kimi basit fakat yararlı işleri yapma yükümlülüklerinin bulunduğuna alıştırmaktır. Yükseköğretim düzeyinde, daha çok bölgesel düzeydedir ilişkiler. Ancak, ABD’deki “cooperative” eğitim uygulamaları dışında, “okul-iş” bütünleşmesi programı bütünlüğünde ele alınmıştır, henüz. Bu ilişkiler, ulusal ve uluslararası düzeydeki etkinlikler biçiminde de genişletilebilir. Böylece, uygun düzeylerdeki okul-toplum bütünleştirilmesi ile, emekten yararlanma, daha iyi bir profesyonel eğitim ve sosyo-politik ve moral eğitim amaçları gerçekleştirilmeye çalışılabilir. “Kültür devrimi” olarak nitelendirilen bu değişim, kuşkusuz, başlangıçta yavaş olabilir, an-

cak, bu, tarafsız ve kendiliğinden olabilecek bir şey de değildir; ulusal ve uluslararası düzeyde bir çabayı gerektirir.

Eğitim ve Meslek İlişkileri

Eğitimdeki fırsat eşitliğinin, iş hayatına olan etkisini tartışan "Eğitim ve Meslek İlişkileri (Genel Eğitime Karşı, Mesleki Eğitimin Yayımları)" adlı tebliğ de Alman Profesör A. Kell tarafından sunulmuştur.

Profesör Kell, konuyu, eğitim ve istihdam ilişkileri açısından ele almıştır. Eğitim ve İstihdam sistemleri arasındaki ilişkiler : karşılıklı bağımsızlık, birinin ötekine bağımlı olması ile karşılıklı etkileşim içinde bulunmak biçimlerinde ele alınmıştır. Bir çok gelişmiş ülke, ilişkileri, son aşamada ele almaktadırlar. Ekonomi ve eğitimbilimin kesişme bölgesi olarak görülen yeni anlayışın sonucu olarak, eğitim ekonomisi bilim dalı gelişmiştir. Bu anlayışa dayalı olan eğitim planlaması, ne tümüyle "insangücü yaklaşımı" ne de "sosyal istem" yaklaşımıdır; her ikisini de içeren "karma" bir yaklaşımdır. Ancak, bu yeni yaklaşımın gerektirdiği planlama ve program yapma konusunda, yani somuta indirgemede, henüz, önemli güçlükler bulunmaktadır. Bu amaçla izlenebileceği önerilen üç aşamalı bir yaklaşıma göre, önce yaşam koşullarının analizi; sonra, bu koşullarda bir yaşam için gerekli yeterliklerin saptanması ile bunların bireylere kazandırılmasında izlenecek program içeriği ve öğretim yönteminin saptanması gerekmektedir. Özellikle ilk iki aşamanın gerektirdiği araştırma yöntemleri, henüz, yeterince gelişmemiştir. Örneğin, teknik gelişme ve endüstrileşmenin, istihdam için gerekli yeterlikleri artıracığı sayılıydı, 1960'larda. Oysa, bu sayılıtının geçerli olmadığı, aksine, yeterlik gereksiniminde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca, tüm meslek hiyerarşisini ve alanlarını içeren böyle bir genellemenin de gerçekçi olmadığı anlaşıldı. Aynı şekilde, program içeriğinin belirlenmesinde, genel ve mesleki eğitim ayırımının kullanılması, güçlüğü büsbütün artırmaktadır. Bu konuda izlenen iki yaklaşımdan söz edilebilir : Birincisi genel bir ortaöğretim (10-12 yıl) ve genel ve meslek liseleri ile devam eder; ikincisi ise, liseyi de içeren entegre edilmiş (bütünleştirilmiş) bir eğitim sistemi ile genel ve mesleki formasyonlar kazandırmaktır. Tüm eğitim reformlarının güncel bir sorunu olan bu konuda, özellikle, ortaöğretimin ikinci kademesinde, program, yeniden ele alınmak zorundadır. Buna göre; dört yeterliğin birlikte ele alınması gerekmektedir. Bunlar : temel eğitim (herkesin gereksinim duyduğu, gelecekteki öğrenme ve toplumsallaşma için gerekli yeterlikler), hazırlık eğitim (gelecekteki akademik eğitim için gerekli yeterlikler), ile mesleki eğitim (teknisyen düzeyine kadar

olan mesleklerin gerektirdiği mesleki yeterlikler)'dir. Son iki yeterlik arasındaki ilişkiler, yeniden ele alınmakta ve aynı program bütünlüğü içinde birleştirilmeye çalışılmaktadır. Bunu yaparken, istihdam sisteminin bir gerçeğinden hareket edilmektedir. Buna göre, becerili işçi/teknisyen düzeyinin altındaki alanlarda, mesleki yeterlik zorunluğu azalırken, meslek dışı (tekellere dayanıklılık, değişmeye hazır olma vb.) yeterlik gereksinimleri artmaktadır; daha üst düzeylerde ise, mesleki yeterlik ve üretim sistemi ile bütünleşme için gerekli (işbirliği isteği, sorumluluk duygusu vb.) yeterlik gereksinimleri giderek artmaktadır. Böylece, mesleki ve akademik eğitime yönelik derslerin birleştirilmesi sonucu, mezuniyetten sonra bir iş hayatına atılma ya da akademik çalışmaya devam etme gibi, ikili bir yeterlik kazandırmak olanaklı kılınmaktadır. Bu ise, daha üst düzeyde bir fırsat eşitliği sağlamaktır : çalışmak isteyenler iş hayatına atılırken, gerektiğinde, akademik çalışmalarını sürdürme olanağını da kazanmış olmanın rahatlığını duyacaklardır; eğitim planlaması daha kolay yapılacaktır; sosyal grupların bütünleştirilmesi daha kolay sağlanabilecektir. Böyle bir uygulamaya geçilebilmesi, her şeyden önce, mesleki eğitimin de akademik hazırlayıcılığına ilişkin olumlu bir tutumun geliştirilmesini gerektirir.

Sonuç

Toplantı, mesleki ilişkiler için getirdiği olanaklara ek olarak, "eğitimde fırsat eşitliği" konusunda karşılaşılan çeşitli sorunları ve kavramsal yanlışları sergilemesi bakımından çok yararlı olmuştur. Türkiye için çıkarılabilecek sonuç ve uygulama önerilerinden bir kaçışöylece özetlenebilir.

1. Lise düzeyindeki, genel ve mesleki eğitim ikilemi, ikili yeterliğe yol açacak biçimde bir bütünleştirme ile kaldırılmalıdır. Daha alt düzeylerde ise, mesleki yöneltmeye yarayacak bir içeriğin geliştirilmesi çabaları sürdürülmelidir.

Okul ile yerel çevreler alabildiğine bütünleşmeye çalışmalıdırlar. Ancak bu bütünleşme, birden bire sağlanabilecek bir şey olmadığından, giderek artırılmalıdır. Bu yönde gelişmişliği bilinen eski uygulamalara ek olarak, Milli Eğitim Bakanlığı ve A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezinin birlikte yürüttüğü "Okul-Sanayi Ortaklaşa (OSANOR)" Eğitimi projesi, bu yönde atılmış sağlıklı bir adımdır.

3. Araştırma kurumlarının güncel sorunlara eğilmesi istenirken, aşırı sabırsızlık göstermeden, ya da kısa vadeli çalışmalar yanında, so-

runların, uzun dönemde ele alınmasını sağlayacak yaklaşımlar, örgütsel ilişkiler biçiminde sürdürülmelidir. Önemli olan, çocuklara ve gençlere verilen eğitimin deneyimindeki iyileşmedir. Bu ise sabırlı ve örgütlü çalışmaları gerektirir.

4. Okulların, belli sosyo-ekonomik, etnik ya da mezhep gruplarının tek yanlı etkisinde kalmamasına özen gösterilmeli; "birlik içinde çeşitlilik" ilkesine göre, mevcut ayrılıklar açık açık tartışılıp, herbirinin kendi güzelliği vurgulanarak, karşılıklı saygıya dayalı bir anlayış geliştirilmelidir. Programlar ve değerlendirme sistemi de bu temel anlayışı yansıtacak biçimde düzenlenmelidir.

Böylece, eğitimde fırsat eşitliği, yalnızca bireyleri okula kavuşturmak olarak değil, okul içi süreçlerde de bireysel gereksinimleri karşılayan, çocuğa saygılı ve yardımcı bir eğitim sistemi oluşturma anlamında algılanmalıdır. Dünya çocuk yılında, böyle bir anlayışın gelişmesi bile önemli bir katkı olabilecektir.