

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI**

**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SOSYAL REFAH DEVLETLERİNİN GELİŞİMİ AÇISINDAN EĞİTİMİN ÖNEMİ:  
SEÇİLMİŞ ÜLKELER VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gökhan MURAT**

**TEMMUZ – 2020**

**TRABZON**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ \* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI**

**TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SOSYAL REFAH DEVLETLERİNİN GELİŞİMİ AÇISINDAN EĞİTİMİN ÖNEMİ:  
SEÇİLMİŞ ÜLKELER VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Gökhan MURAT**

**ORCID: 0000-0003-0001-0064**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Burçin ESER**

**TEMMUZ – 2020**

**TRABZON**

## ONAY

Gökhan MURAT tarafından hazırlanan “Sosyal Refah Devletlerinin Gelişimi Açısından Eğitimin Önemi: Seçilmiş Ülkeler ve Türkiye’de Eğitim Politikalarının Değerlendirmesi” adlı bu Çalışma 04/09/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği / oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

| Jüri Üyesi             |        | Karar                    |                          | İmza |
|------------------------|--------|--------------------------|--------------------------|------|
| Unvanı – Adı ve Soyadı | Görevi | Kabul                    | Ret                      |      |
|                        | Başkan | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |      |
|                        | Üye    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |      |
|                        | Üye    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |      |

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

Prof. Dr. Yusuf SÜRME  
Enstitü Müdürü

## **BİLDİRİM**

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca KTÜ – Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanan bu Çalışmada yararlanılan kaynakların tümüne eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Gökhan MURAT

28/07/2020

## ÖNSÖZ

Eğitimin, birey ve toplum üzerinde meydana getirdiği doğrudan ve dolaylı etkilerle insanın gelişmesinde önemli bir paya sahip olduğu bilinmektedir. Ancak eğitimin, devletler tarafından temel hak olarak sunulmasının ve bu sorumluluğun üstlenilmesinin sahip olunan ideolojik ve ekonomik şartlar doğrultusunda değiştiği de görülmektedir. Eğitimin toplumda yaşayan tüm vatandaşlara birer hak olarak sunulması refah devleti anlayışı ile gerçekleşirken, devlet tarafından tüm bireylere karşılıksız verilmesi onu toplumsal bir kurum haline getirmektedir. Devletin bu refah sorumluluğu altında finansman yaratması çeşitli eleştirilerle karşılaşmış olsa da; nesilden nesile kültür, inanç ve değer yargılarını aktarması, beşerî sermayelerini güçlendirerek üretime katkı sağlaması ve toplumsal açıdan bir ulusun kalkınmasına yol açması sebebiyle bu eleştirilerin ciddi anlamda önemini kaybettiği gözlemlenmektedir.

Çok önemli değişimler ve dönüşümlerin yaşandığı günümüzde, yaşanan gelişmelere ayak uydurma ve bu gelişmelerin gerisinde kalmama adına eğitim önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişime ayak uyduran ve bu doğrultuda eğitim politikalarına her anlamda önem veren gelişmiş refah devletlerinin, birçok alanda gelişmelerini hızlandırdığı görülmektedir. Bu kapsamda gelişmiş refah devletlerinin uyguladığı eğitim politikalarının değerlendirilip öneriler geliştirilebilmesi önem arz eder hale gelmektedir.

Bu çalışmanın tamamlanmasındaki katkılarından dolayı her zaman desteğini hissettiğim, görüşleri ile beni yönlendiren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Burçin ESER'e ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Güven Murat'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz, 2020

Gökhan MURAT

## İÇİNDEKİLER

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| ÖNSÖZ.....                | IV  |
| İÇİNDEKİLER .....         | V   |
| ÖZET .....                | X   |
| ABSTRACT .....            | XI  |
| TABLolar LİSTESİ .....    | XII |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....    | XIV |
| GRAFİKLER LİSTESİ .....   | XV  |
| KISALTMALAR LİSTESİ ..... | XVI |
| <br>                      |     |
| GİRİŞ .....               | 1-2 |

## BİRİNCİ BÖLÜM

|  |             |
|--|-------------|
| <b>1. REFAH DEVLETİ VE EĞİTİMLE İLİŞKİSİ .....</b>                                   | <b>3-31</b> |
| 1.1. Refah Devletinin Tanımı .....   | 3           |
| 1.2. Refah Devletinin Tarihsel Gelişimi .....  | 4           |
| 1.2.1. Refah Devleti Öncesi Dönem .....  | 5           |
| 1.2.2. Sanayi Devrimi ve Altın Çağ Arası Dönem.....                                  | 6           |
| 1.2.3. Refah Devletinin Altın Çağı .....   | 8           |
| 1.2.4. Refah Devletinin Krizi .....  | 9           |
| 1.3. Refah Devleti Sınıflandırmaları .....   | 10          |
| 1.3.1. Gosta Esping Andersen'in Üçlü Sınıflandırması .....                           | 11          |
| 1.3.1.1. Liberal Refah Modeli.....   | 11          |
| 1.3.1.2. Muhafazakâr Refah Modeli .....  | 12          |
| 1.3.1.3. Sosyal Demokrat Refah Modeli.....   | 12          |
| 1.3.2. Klasik Sınıflandırmalara Katkı Olarak Ortaya Çıkan Yeni Refah Modelleri ..... | 13          |
| 1.3.2.1. Doğu Asya Refah Modeli .....  | 13          |
| 1.3.2.2. Radikal Refah Modeli.....   | 14          |
| 1.3.2.3. Güney Avrupa Latin Havzası Refah Modeli .....                               | 14          |
| 1.4. Refah Devleti'nin Temel Fonksiyonları.....                                      | 15          |
| 1.4.1. Sosyal Güvenlik Fonksiyonu .....  | 15          |
| 1.4.2. Sağlık Hizmeti Sunma Fonksiyonu .....   | 16          |
| 1.4.3. Geliri Yeniden Dağıtma Fonksiyonu .....                                       | 17          |

|  |    |
|--|----|
| 1.4.4. Eğitim Hizmeti Verme Fonksiyonu .....   | 18 |
| 1.5. Değişen Refah Devleti Anlayışı: Küreselleşme Süreci .....                                 | 19 |
| 1.5.1. Küreselleşme Sürecinin Refah Devleti Üzerindeki Etkileri.....                           | 20 |
| 1.5.1.1. Ekonomi Politikaları Üzerindeki Etkisi .....  | 21 |
| 1.5.1.2. Ulus Devlet Üzerindeki Etkisi .....   | 21 |
| 1.5.1.3. İşgücü Piyasası ve Çalışma İlişkileri Üzerine Etkisi .....                            | 22 |
| 1.5.1.4. Sosyo - Kültürel Hayat Üzerindeki Etkisi .....  | 23 |
| 1.5.1.5. Refah Devletinin Temel Fonksiyonları Üzerine Etkisi.....                              | 24 |
| 1.6. Değişen Refah Devletinin Temel Fonksiyonlarından Eğitimle Olan İlişkisi .....             | 25 |
| 1.6.1. Refah Devletlerinin Kamu Harcamaları ve Eğitim Faktörünün İncelenmesi .....             | 26 |
| 1.6.2. Refah Devletlerinin Eğitim Önceliğinde Yarattığı Fırsat Eşitliği.....                   | 29 |
| 1.6.3. Refah Devletlerinin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Kamu Politikaları..... | 30 |

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. SOSYAL POLİTİKA ARACI OLARAK EĞİTİM VE KALKINMA İLE

|   |              |
|---|--------------|
| <b>ARASINDAKİ İLİŞKİ .....</b>  | <b>32-67</b> |
| 2.1. Genel Olarak Eğitim ve Eğitim Politikaları .....                         | 32           |
| 2.2. Eğitimin Toplumsal Yapı Üzerinde Bıraktığı Etki ve Temel İşlevleri ..... | 33           |
| 2.2.1. Eğitimin Bireysel İşlevi .....   | 33           |
| 2.2.2. Eğitimin Toplumsal İşlevi.....   | 34           |
| 2.2.3. Eğitimin Siyasal İşlevi .....  | 35           |
| 2.2.4. Eğitimin Ekonomik İşlevi .....   | 35           |
| 2.3. Eğitim Biliminin Tarihsel Gelişimi.....                                  | 36           |
| 2.3.1. Antik Dönemde Eğitim .....   | 36           |
| 2.3.2. Antik Dönem Sonrası Eğitim (Orta Çağ).....                             | 37           |
| 2.3.3. Endüstrileşme Öncesi Eğitim (Rönesans-Reform Dönemi) .....             | 38           |
| 2.3.4. Aydınlanma Dönemi Eğitim .....   | 39           |
| 2.4. Küreselleşme Sürecinin Eğitime Etkisi.....                               | 40           |
| 2.4.1. Küreselleşme Sonrası Eğitimde Ortaya Çıkan Yeni Modeller .....         | 42           |
| 2.4.1.1. Harmanlanmış Öğrenme Modeli .....                                    | 43           |
| 2.4.1.2. Ters Yüz Öğrenme Modeli .....  | 45           |
| 2.4.1.3. Kişiselleştirilmiş Öğrenme Modeli.....                               | 47           |
| 2.4.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme.....  | 48           |
| 2.4.1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi .....                      | 50           |
| 2.4.1.4.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Gerektirdiği Kişisel Yeterlilikler .....     | 51           |
| 2.4.1.4.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkışını Etkileyen Faktörler .....    | 52           |
| 2.4.1.4.3.1. İstihdamı Artırmaya Yönelik Faktörler.....                       | 52           |

|  |    |
|--|----|
| 2.4.1.4.3.2. Ekonomik Faktörler .....                                    | 53 |
| 2.4.1.4.3.3. Dünyadaki Değişime Bağlı Faktörler .....                    | 53 |
| 2.4.1.4.3.4. Toplumsal Bütünleşmeye Yönelik Faktörler .....              | 54 |
| 2.5. Ekonomik Büyüme ve Kalkınmanın Eğitimi Olan İlişkisi.....           | 55 |
| 2.5.1. Eğitimin Kalkınma Üzerinde Yarattığı Doğrudan Etkiler .....       | 57 |
| 2.5.1.1. Beşerî Sermaye Modeli.....                                      | 58 |
| 2.5.1.2. Beşerî Sermaye Modelinin Kalkınma Açısından Taşıdığı Önem ..... | 59 |
| 2.5.2. Eğitimin Kalkınma Üzerinde Yarattığı Dolaylı Etkiler .....        | 61 |
| 2.5.2.1. Eğitimin İstihdam ve Verimlilik Üzerine Etkisi .....            | 62 |
| 2.5.2.2. Eğitimin Gelir ve Refah Üzerindeki Etkisi.....                  | 63 |
| 2.5.2.3. Eğitimin Teknoloji Üzerindeki Etkileri .....                    | 64 |
| 2.5.2.4. Eğitimin Suç Oranlarının Azalmasına Etkisi.....                 | 65 |
| 2.5.2.5. Eğitimin Düşük Doğurganlık ve Bebek Ölüm Hızına Etkisi.....     | 66 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. SEÇİLMİŞ REFAH DEVLETLERİNDE VE TÜRKİYE'DE EĞİTİME İLİŞKİN

|  |              |
|--|--------------|
| <b>VERİLERİN ANALİZİ .....</b>   | <b>68-92</b> |
| 3.1. Seçilmiş Refah Devletleri ve Türkiye'de Temel Eğitim Verilerinin İncelenmesi .....                            | 68           |
| 3.1.1. Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye'de Eğitim Kademelerine Göre Net Okullaşma Oranlarının Analizi ..... | 69           |
| 3.1.2. Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye'de Eğitim Kademelerine Göre Yapılan Harcamaların Analizi .....      | 73           |
| 3.1.3. Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye'de Eğitim ile İstihdam Arasındaki İlişkinin Verilerle Analizi ..... | 78           |
| 3.1.4. Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA Performansı ve Türkiye ile Karşılaştırmalı Analizi.....                   | 83           |
| 3.1.4.1. PISA 2018: Okuma Becerileri Alanı .....   | 83           |
| 3.1.4.2. PISA 2018: Matematik Becerileri Alanı.....  | 86           |
| 3.1.4.3. PISA 2018: Fen Becerileri Alanı.....  | 89           |

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. SEÇİLMİŞ REFAH DEVLETLERİNDE VE TÜRKİYE'DE UYGULANAN

|  |               |
|--|---------------|
| <b>EĞİTİM POLİTİKALARI.....</b>  | <b>93-127</b> |
| 4.1. Doğu Asya Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Çin Örneği).....    | 93            |
| 4.1.1. Çin Öğretim Programı ve Müfredat Kapsamında Yapılan Reformlar ..... | 94            |
| 4.1.2. Çin (Şangay)'de Eğitimi Etkileyen Faktörler .....                   | 96            |
| 4.1.2.1. Kültürel Miras.....   | 96            |
| 4.1.2.2. Öğrenci Katılımı ve Ebeveyn Desteği .....                         | 97            |



|   |     |
|---|-----|
| 4.1.2.3. Eğitimcilerin Profesyonel Gelişimi .....   | 98  |
| 4.1.2.4. Eşitsizliği Giderme / Fırsat Eşitliğini Sağlama.....                                 | 98  |
| 4.2. Sosyal Demokrat Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Finlandiya Örneği).....          | 99  |
| 4.2.1. Finlandiya’da Uygulanan Öğretim Programı ve Yapılan Reformlar .....                    | 100 |
| 4.2.2. Finlandiya Eğitim Politikalarında Yakalanan Başarının Ana Faktörleri .....             | 101 |
| 4.2.2.1. Öğrenme Koşullarında Yaratılan Eşit Fırsatlar .....                                  | 102 |
| 4.2.2.2. Eğitimde Eşitlik Bilincinin Aile Yapısıyla ilgisi .....                              | 102 |
| 4.2.2.3. İşleyen Bir Eğitim Felsefesi ve Bireysel Olarak Öğrencilerin<br>Desteklenmesi.....   | 103 |
| 4.2.2.4. Öğretmen Eğitimi ve Öğretme Mesleğindeki Mükemmeliyetçiliğin<br>Desteklenmesi.....   | 103 |
| 4.3. Liberal Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Kanada Örneği).....                      | 104 |
| 4.3.1. Kanada’nın Eğitime Yön Veren ilkeleri ve Yapılan Reformlar.....                        | 105 |
| 4.3.1.1. Bütün Eğitim Sistemi Reformu .....   | 105 |
| 4.3.1.2. Neo Liberal Eğitim Politikaları .....  | 106 |
| 4.3.1.3. Hesap Verebilirlik.....  | 106 |
| 4.3.1.4. Göçmen Politikaları ve Çok Kültürlü Eğitim .....                                     | 107 |
| 4.3.2. Kanada’da Yükseköğretim ve Yükseköğretimde Kaliteyi Etkileyen Unsurlar .....           | 108 |
| 4.3.2.1. Öğrencilerin Öğrenme Tarzına Göre Öğretim.....                                       | 109 |
| 4.3.2.2. Etkili Öğretim İçin Gereken Ortamın Yaratılması .....                                | 109 |
| 4.3.2.3. Bildirime Dayalı Bilgi İçin Öğrenme/Öğretme Aktiviteleri.....                        | 110 |
| 4.4. Muhafazakâr Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Almanya Örneği).....                 | 110 |
| 4.4.1. Almanya’da Uygulanan Öğretim Programı ve Eğitim Politikaları .....                     | 111 |
| 4.4.2. Alman Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme .....   | 112 |
| 4.4.3. Mesleki ve Teknik Eğitim.....  | 113 |
| 4.4.3.1. Dualist (İkili) Sistem.....  | 114 |
| 4.4.3.2. Sürekli Mesleki Eğitim.....  | 115 |
| 4.5. Türkiye’nin Uygulamış Olduğu Eğitim Politikaları.....                                    | 115 |
| 4.5.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı .....  | 116 |
| 4.5.2. Türk Eğitim Sisteminin Temel Yapısı ve Tarihsel Gelişimi.....                          | 118 |
| 4.5.2.1. Köy Enstitülerinin Kurulması.....  | 119 |
| 4.5.2.2. Eğitim Enstitülerinin Kurulması.....   | 120 |
| 4.5.3. Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikaları.....  | 121 |
| 4.5.3.1. Öğretmen Eğitiminde Uygulanması Hedeflenen Politikalar .....                         | 121 |
| 4.5.3.2. Dijital Okuryazarlık: Fatih Projesi.....   | 122 |
| 4.5.3.3. Mesleki ve Teknik Eğitim .....   | 123 |
| 4.5.3.4. Erken Çocukluk Eğitimi .....   | 124 |
| 4.5.3.5. Okul Gelişim Modeli .....  | 124 |
| 4.6. Seçilmiş Refah Devletleri İle Türkiye’nin Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması ..... | 125 |

|                                    |            |
|------------------------------------|------------|
| <b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>      | <b>128</b> |
| <b>YARARLANILAN KAYNAKLAR.....</b> | <b>132</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>               | <b>154</b> |



## ÖZET

Refah Devleti; birey ve ailelere asgari düzeyde gelir garantisi sağlayan, vatandaşların karşılaşılabileceği sosyal risklerin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olan, refah hizmetleri aracılığıyla ülkede yaşayan tüm vatandaşlara en iyi yaşam standardını sunan ve birçok sorumluluğu üstlenen devlet anlayışını ifade etmektedir. Bu aşamada refah devletlerinin en önemli sorumluluklarından birini de toplumsal ve ekonomik kalkınmanın temel noktası olarak kabul edilen eğitim unsuru oluşturmaktadır. Nitekim yetişmiş insan kaynağının, toplumsal gelişimin hızlandırılması, gelirin toplumda daha adil dağılımı, istihdam oranlarında artış ve sürdürülebilir ekonomik büyümenin yaşanması açısından anahtar bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda gelişmiş refah ülkelerinin, gelişmişliklerinin altında yatan en önemli faktörlerden birinin uygulamış oldukları eğitim politikaları olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma, refah devleti ile eğitim ilişkisini değerlendirmek ve uygulanan eğitim politikalarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla çalışmada refah devleti sınıflandırması kapsamında seçilen Finlandiya, Almanya, Kanada, Çin ve Türkiye'nin eğitim politikaları ele alınmış, Türkiye için bir karşılaştırma yapılarak öneriler oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda ilgili veriler ışığında öngörüldüğü şekilde gelişmiş refah ülkelerinde eğitim politikalarına son derece önem verildiği tespit edilmiştir. Türkiye'de ise bu alana ilişkin gösterilen çaba, yapılan birçok proje ve değişikliklere rağmen istikrarlı bir eğitim sisteminin oluşturulamadığı ve politika uygulamaları açısından diğer gelişmiş refah devletleriyle karşılaştırıldığında istenilen düzeye gelinemediği görülmüştür.

**Anahtar Kavramlar:** Refah Devleti, Sosyal Politika, Eğitim, İstihdam, Eğitim Politikaları

## **ABSTRACT**

Welfare state; It refers to the state understanding that provides individuals and families with a minimum level of income guarantee, helps them overcome the social risks that citizens may face, offers the best standard of living for all citizens living in the country through welfare services and assumes many responsibilities. At this stage, one of the most important responsibilities of welfare states is the education element, which is accepted as the basic point of social and economic development. As a matter of fact, it is known that trained human resources play a key role in accelerating social development, a fairer distribution of income in the society, an increase in employment rates and sustainable economic growth. In this context, one of the most important factors underlying the development of developed welfare countries is thought to be the educational policies they have implemented.

This study was carried out to evaluate the educational relationship with the welfare state and to examine the educational policies implemented. For this purpose, the selected scope of the welfare state classification Finland, Germany, Canada, China and also discussed Turkey's education policies, a comparison made recommendations to Turkey have been created. As a result of the study, it was determined that education policies in the developed welfare countries were given great importance as foreseen in the light of the relevant data. In Turkey, the effort for this area, despite the many changes made to the project and can not form a stable education system and policy implementation have been seen not reached the desired level terms when compared with other advanced welfare state.

**Keywords:** Welfare State, Social Policy, Education, Employment, Education Policies

## TABLolar LİSTESİ

| Tablo Nr. | Tablo Adı  | Sayfa Nr. |
|-----------|--|-----------|
| 1         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Kamu Sosyal Harcamalarının GSYİH’ya Oranı (1990-2018, %).....   | 27        |
| 2         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Toplam Harcamalar ve GSYİH içinde Eğitime Ayrılan Pay (2000-2015, %).....   | 28        |
| 3         | Beşerî Kalkınma Endeksi (2019).....  | 61        |
| 4         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de İşgücüne Katılım ve İstihdam Oranı (2018, %).....   | 62        |
| 5         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de AR-GE Harcamalarının GSYİH İçindeki Payı (2000-2017, %).....  | 65        |
| 6         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim Net Okullaşma Oranları (2017, %).....  | 71        |
| 7         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Yükseköğretim ve Sonrasına Katılan Tüm Öğrencilerin Oranı (2016, %).....  | 72        |
| 8         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Toplam Kamu Harcamaları İçinde Eğitime Kademelerine Göre Ayrılan Pay (2016, %).....                                     | 74        |
| 9         | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretimde Temel Hizmetler ve Yan Hizmetler İçin Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcama (2016, \$) .... | 75        |
| 10        | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Yüksek Öğretimde Temel Hizmetler, AR&GE ve Yan Hizmetler İçin Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcama (2016, \$) .....    | 76        |
| 11        | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Yükseköğretimde Toplam Harcamalarda Yaşanan Değişim (2012-2016, %).....   | 77        |
| 12        | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de 25-64 Yaş Arasındakilerin Eğitim Durumuna Göre İstihdam Oranları (2018, %).....   | 78        |
| 13        | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de 25-64 Yaş Arasındakilerin Eğitim Durumlarına Göre İşsizlik Oranları (2018, %).....                                      | 80        |
| 14        | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de 18-24 Yaş Arasındaki Gençlerin Ne Eğitim Ne de İstihdamda Bulunma Oranları (2018, %).....                               | 82        |
| 15        | Okuma Becerilerinin Yeterlilik Düzeyleri (2018).....   | 84        |

|    |   |     |
|----|---|-----|
| 16 | Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA 2018 Okuma Alanı Performansları (2018)..... | 85  |
| 17 | Matematik Becerilerinin Yeterlilik Düzeyleri .....                            | 87  |
| 18 | Fen Okuryazarlığı Becerilerinin Yeterlilik Düzeyleri.....                     | 90  |
| 19 | 1980'den itibaren Finlandiya ve Küresel Dünya'daki Eğitim Reformları.....     | 101 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil Nr. | Şekil Adı   | Sayfa Nr. |
|-----------|---|-----------|
| 1         | 21. Yüzyılda Gerekli Olan Beceriler .....   | 43        |
| 2         | Harmanlanmış Öğrenme Ortamı.....  | 44        |
| 3         | Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması ..... | 46        |



## GRAFİKLER LİSTESİ

| Grafik Nr. | Grafik Adı  | Sayfa Nr. |
|------------|---|-----------|
| 1          | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Gini Katsayı Değerleri (2017).....                               | 63        |
| 2          | Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Okul Öncesi Net Okullaşma Oranı<br>(3-5 Yaş Arası, 2017, %)..... | 70        |
| 3          | PISA Uygulamalarında Türkiye’nin Okuma Becerileri (2003-2018).....  | 86        |
| 4          | Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA 2018 Matematik Alanı Performansları (2018).....                           | 88        |
| 5          | PISA Uygulamalarında Türkiye’nin Matematik Becerileri (2003-2018).....                                      | 89        |
| 6          | Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA 2018 Fen Alanı Performansları (2018).....                                 | 91        |
| 7          | PISA Uygulamalarında Türkiye’nin Fen Becerileri (2006-2018).....  | 92        |



## KISALTMALAR LİSTESİ

|        |  |
|--------|--|
| AB     | : Avrupa Birliği                                     |
| ABD    | : Amerika Birleşik Devletleri                        |
| ARGE   | : Araştırma ve Geliştirme                            |
| ATO    | : Ankara Ticaret Odası                               |
| DPT    | : Devlet Planlama Teşkilatı                          |
| EBA    | : Eğitim Bilişim Ağı                                 |
| ERG    | : Eğitim Reformu Girişimi                            |
| GSMH   | : Gayri Safi Milli Hasıla                            |
| GSYİH  | : Gayri Safi Yurt İçi Hasıla                         |
| ILO    | : Uluslararası Çalışma Örgütü                        |
| IMF    | : Uluslararası Para Fonu                             |
| ISCED  | : Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması       |
| MEB    | : Millî Eğitim Bakanlığı                             |
| OECD   | : Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü             |
| OPEC   | : Petrol İhraç Eden Ülkeler Örgütü                   |
| PISA   | : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı        |
| t.y.   | : Tarih Yok  |
| TÜİK   | : Türkiye İstatistik Kurumu                          |
| TÜSİAD | : Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği           |
| UNDP   | : Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı              |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü |

## GİRİŞ

18. yüzyılın sonlarına doğru yaşanan Sanayi Devrimi ile birlikte meta üretim tarzının gelişmesi sonucu büyüyen kapitalizm, işçi sınıfının doğuşuna yol açmıştır. Devletin minimal yapıda olduğu bu dönemde; işçiler sefalet ve adaletsizlikle beslenen bir süreç içerisinde çok düşük ücretlerle çalıştırılmıştır. İşçi sınıfının emeğinden başka geçim kaynağı bulunmadığından, herhangi bir fiziksel ve ruhsal tehlikeyle karşılaştığında, hem kendisinin hem de onun emeğinden geçimini sağlayan aile bireylerinin yaşamlarını sürdürebilmelerinde sıkıntılar yaşanmaya başlanmıştır. Yaşanan bu sıkıntıların katlanarak artması, akabinde Büyük Buhran sürecinin yaşanması ve sonrasında gelişen Keynes'in talep yöntemi esasına dayanan yeni ekonomik yapılanma önerileri modern refah devletinin temellerini oluşturmuştur. Refah devleti genel olarak; piyasa güçlerinin rolünü azaltmak amacıyla, bilinçli bir şekilde kamu gücünün kullanıldığı devlet anlayışını ifade etmekte ve özellikle üç alanda aktif rol üstlenmektedir. Birincisi, bireylere ve ailelere minimum düzeyde gelir garantisi sağlamaktadır. İkincisi, bireylerin karşılaştığı herhangi bir riskin üstesinden gelmesine yardımcı olmaktadır. Son olarak ise, refah hizmetleri aracılığıyla tüm vatandaşların en iyi yaşam standardını yakalaması için; eğitimden sağlığa, sosyal güvenlikle çevre ve kentleşmeye kadar birçok sorumluluğu üstlenmektedir.

Bireyin ve toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve politik gelişim sürecinin temeli olan eğitim, insan sermayesini geliştirmeye yönelik bir yatırım olmasından dolayı refah devletlerinin önemseydiği temel sorumluluklardan birisi olarak görülmektedir. Nitekim eğitim, bireylerin toplumsallaşmaları için temel bir araçtır. Bu çerçevede, fırsat eşitliğinin sağlanmasında, sosyal adaletin yükseltilmesinde ve yaşam standartlarının belli bir seviyeye çıkartılmasında eğitime verilen değer oldukça önemli bir boyuta gelmektedir. Ayrıca bir ulusun kalkınma ve büyüme noktasındaki önemli etkenlerden biri olarak görülen eğitim olgusu, toplumda daha adil bir gelirin sağlanması, istihdam olanaklarının artması ve demokrasinin yükselmesine de doğrudan katkıda bulunmaktadır.

Küreselleşme süreciyle birlikte üretim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim, çok yönlü becerilere sahip, üretim aşamalarını kavrayan yenilikçi işgücünün istihdamını gerektirmektedir. Bu vasıflara sahip işgücünün yetiştirilmesi teknolojik değişimlere hızla uyum sağlayan ve teknolojiyle iç içe olan bir eğitim sistemi ile mümkün olmaktadır. Çağdaş, nitelikli bir eğitim sisteminin amacı, ekonomik ve toplumsal gelişmelerde insan faktörünü ön plana çıkarmak ve bu doğrultuda onun sergileyebileceği tüm yeteneklerini geliştirebilmesine imkân ve destek sağlamaktır. Eğitimin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan verimliliği sağlaması, bireye her anlamda yüksek

kazanım fırsatı tanırken, bireysel ve toplumsal açıdan eğitim politikalarında önemli beklentilerin doğmasına da yol açmaktadır.

Eğitimin refah devletinin gelişimindeki payının önemi, uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi hususunda bir gereklilik ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışma, önemli bir sosyal politika aracı olan eğitimi refah devletlerinin gelişimi açısından incelemek ve bu bağlamda seçilmiş ülkelerle Türkiye'nin eğitim politikalarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle ilgili literatür taranmış ve eğitimle ilgili öne çıkan verilerden derlenen tablo ve grafikler ile aynı zamanda uygulanan politikalar açısından ülke karşılaştırması yapılmıştır. Ülkelerin seçiminde, temel refah devleti sınırlandırması kapsamındaki ülke gruplarından eğitim alanında öne çıkanlar ele alınmış ve Türkiye için politika önerileri geliştirilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde; refah devleti kavramı, özellikleri, sunmuş olduğu temel hizmet türleri, sınıflandırılmış refah modelleri ve refah devletinin tarihsel süreçteki gelişimi ile küreselleşme sürecinin üzerinde bıraktığı etkilere yer verilmiş; refah devletinin eğitim ile ilişkisi ele alınarak küresel süreçteki önemi üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde, refah devleti için önem arz eden eğitim olgusunun, toplumsal yapı üzerinde bıraktığı etki ele alınmış ardından eğitimin tarihsel süreçteki gelişimi, antik dönemden küresel sürece kadar incelenmiştir. Eğitim alanında yaşanan dönüşümler ve ortaya çıkan modeller; yaşam boyu öğrenme, ters yüz öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve kişiselleştirilmiş öğrenme adı altında analiz edilmiştir. Sonrasında ise; eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınma ile ilişkisine değinilerek kalkınma üzerindeki dolaylı ve doğrudan etkilerine yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde, refah devletlerinin ve Türkiye'nin temel eğitim verileri incelenmiştir. Bu kapsamda seçilen ülkeler için net okullaşma oranından eğitim harcamalarına, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiden PISA uygulamalarına kadar birçok veri karşılaştırılarak detaylı bir şekilde analiz edilmiş; gelişimini tamamlamış refah devletleriyle eğitim olgusu arasındaki pozitif ilişki ortaya koyulmuştur.

Dördüncü ve son bölümde ise; gelişmiş refah devletlerinden temel eğitim verilerinde başarı göstermiş ve bu veriler dâhilinde kendi refah modelinde öne çıkan ülkelerin eğitim politikaları incelenmiştir. Refah modelleri dâhilindeki bu ülkeler ele alındığında ise; Doğu Asya Refah Modelinde Çin (Şangay), Sosyal Demokrat Refah Modelinde Finlandiya, Liberal Refah Modelinde Kanada, Muhafazakâr Refah Modelinde Almanya'nın eğitim politikaları ile yapmış oldukları reformlara değinilmiştir. Son olarak ise, kısmen Güney Avrupa Refah Modelinde bulunan ve tam olgunlaşmamış refah ülkesi olarak adlandırılan Türkiye'nin uygulamış olduğu eğitim politikalarına yer verilerek öneriler sunulmuştur.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. REFAH DEVLETİ VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

#### 1.1. Refah Devletinin Tanımı

Refah Devletinin, 18. yüzyılın sonlarına yakın İngiltere’de vatandaşların temel eğitim ihtiyaçlarının kanun hükmüyle sağlanması, daha spesifik açıdan 1883’ de Bismark’ın Almanya’ında sosyal sigorta uygulamalarının yürürlüğe konulmasıyla başladığı iddia edilmektedir (Özmen,2017: 88). Ancak Refah Devleti kavramı ilk olarak II. Dünya Savaşı döneminde Başpiskopos Temple tarafından savaş sonrası tekrardan kurmak istedikleri bir yapı olan “sosyal devleti”, otoriter bir yapıya sahip olan Nazi Almanya’sından ayırt etmek ve moralleri yükseltmek için “Citizen and Churchman” adlı eserinde kullanılmıştır (Gough, 2003: 1). II. Dünya Savaşı sonrasında yaygınlaşan ve literatürde fazlaca görülmeye başlanan bu kavram, kapitalist bir ekonomi anlayışıyla birlikte gelişen sanayileşme süreci ve bu sürecin ortaya çıkardığı sorunlar neticesinde devletin bir müdahale gereksiniminde bulunma düşüncesiyle açıklanmaktadır (Şenkal, 2005: 276).

Refah devleti kavramı zamana ve ülkeden ülkeye farklı şekillerde yorumlanmış olup ortak fikir birliğine ulaşılamamıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri ülkelerin sanayileşme sürecini gerçekleştirememiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu noktada refah devletinin tanımlanmasında kişiden kişiye değişen birçok farklı tanıma rastlanılmaktadır. Öncelikle sosyal politikanın önde gelenlerinden Richard Titmuss, refah devletinin çalışan sınıflar, çocuklar emekliler, kadın ve çocuklar gibi zayıf gruplara yönelik “her şeyi sağlamak” anlamına geldiğini belirtmiş, sağlanan bu refah uygulamalarının devletlerin ayırıcı bir özelliği olmamakla birlikte bu tür önlemlerin devletler tarafından alınması gerektiğini vurgulamıştır (Aktan ve Özkıvrak, 2008: 10).

Konu üzerinde önemli çalışmaları olan Asa Briggs’e göre, refah devleti; “birey ve ailelere asgari düzeyde gelir garantisinin sağlandığı, karşılaşılan herhangi bir sosyal risk karşısında vatandaşlarına yardım ederek sosyal refah hizmetleri aracılığıyla ülkede yaşayan herkese en iyi yaşam standardının sunulduğu devlet anlayışını ifade etmektedir”. Bu noktada refah devleti, piyasa ekonomisinin eksikliklerini ve başarısızlıklarını ortadan kaldırmak amacıyla, müdahale eden, düzenleyen ve geliri yeniden dağıtıp kaliteli yaşam standartlarına ulaşma amacı güden bir devlet olarak dikkat çekmektedir (Briggs, 1999: 228).

Dorothy Wedderburn ise, refah devletinin farklı tanımları olduğunu belirtip, kavramın ne anlama geldiğine ilişkin ortak bir noktada buluşulmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Asa Briggs'e benzer tanımda bulunan Weddeburn, açıkça bunu belirtmese de refah devletini; toplumdaki herkese asgari bir gelir sağlayan, karşılaşılan hastalık, yaşlılık ve işsizlik gibi riskler karşısında gerekli önlemleri alan ve devlet taahhüdünü ön plana çıkaran bir anlayış olarak tanımlamaktadır (Wedderburn, 1965: 127-128).

Bir başka tanımda ise refah devleti; ekonomiye kapsamlı müdahalelerde bulunan, sunmuş olduğu hizmetlerle vatandaşlarının refahını artırmayı amaçlayan, müdahaleci ve korumacı bir devlet yapısı olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2010: 303). Özellikle sunulan hizmetler kapsamında; sosyal güvenlik, sağlık, gelirin yeniden dağılımı ve eğitim gibi önem arz eden hizmetler ön plana çıkarken, (Özdemir, 2007: 21) bu hizmet ihtiyaçlarının karşılanması için de devlet bütçelerinin sosyal amaçlı genişletilmesi hedeflenmektedir (Tokol ve Alper, 2016: 33).

Kısacası refah devletinin temel özellikleri üç şekilde açıklanabilmektedir. Birincisi refah devleti müdahaleci bir yapıya sahiptir. Piyasada ortaya çıkan aksaklıkları politikalar üretmekle düzenleme amaçlamaktadır. İkincisi düzenleyicidir, çünkü; emek piyasasında düşük bir ücretle çalışan işgücünün zor durumda kalmaması için asgari ücretin belirlenmesini ve bu çalışanlara sosyal güvenlik ve sosyal yardım hizmetleri sağlayarak sosyal risklerden korunmasını hedeflemektedir. Son olarak ise geliri yeniden dağıtıcı bir özelliğe sahiptir (TUSİAD, 1995: 73-74). Piyasadaki gelirin adaletli dağıtılmamasından dolayı devletin yüksek gelir düzeyine sahip gruplardan düşük gelir düzeyine sahip gruplara gelir transferi yaparak yeniden dağıtıcı bir politika izlemektedir. Bu vasıta ile devlet toplum içindeki huzur ve refahın sağlanmasına katkıda bulunmayı amaç edinmektedir (Ekiz, 2013: 7).

Yukarıda belirtilen tüm tanımlarda farklılık görülmüş olsa da refah devletinin amaç ve araçlarında ortak payda da bulunduğu söylenebilir. En geniş haliyle refah devleti toplumlarda var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı amaç edinen, sosyal risklere karşın vatandaşlarını koruyan buna paralel olarak vatandaşlarının sahip olduğu sosyal ve ekonomik haklarını kullanmaları için politikalar üreten ve bu doğrultuda piyasadaki aksak işleyişe müdahale edip, ekonomiyi yönlendiren bir devlettir.

## **1.2. Refah Devletinin Tarihsel Gelişimi**

Refah Devletinin ortaya çıkış ve gelişimi açısından literatürde ortak sınıflandırmalar yapılmaktadır. Refah devletlerini tarihsel açıdan değerlendirmede öncü isimlerden biri olan Hugh Heclo refah devletini; 1870-1920: Deneyim Dönemi, 1920-1940: Birleşme ve Pekiştirme Dönemi, 1950-1975: Yayılma Dönemi, 1975'ten günümüze: Yeniden Yapılanma Dönemi olarak sınıflandırmaktadır (Yılmaz, 2006: 14). Bu sınıflandırmaya paralel olarak konu iki açıdan

incelenmektedir. İlk olarak kurumsal gelişmeleri ön plana çıkmakta ikinci olarak ise bütçeden sosyal harcamalara ayrılan paylar göz önüne alınmaktadır. Bunun sonucunda; birinci dönem, devlet baba anlayışının hâkim olduğu, antik çağ ve sanayi öncesi toplumları kapsamaktadır. İkinci dönem, 19. yüzyılda ortaya çıkan ve büyük değişimlere sebep olan sanayileşme dönemi olarak ele alınmaktadır. Bu dönem iki dünya savaşı sonrası dönem olup, devletin fonksiyonlarını genişlettiği, herkese adil bir yaşam fırsatı sunma çabasında olduğu Altın Çağ dönemidir. Son dönem ise refah devleti anlayışının yok olmaya başlaması ve yeniden yapılanma arayışına girilen dönem olarak ele alınmaktadır (Özdemir, 2007: 176-178).

### **1.2.1. Refah Devleti Öncesi Dönem**

Refah Devletine yönelik ilk uygulamalar Orta Çağ'da görülmektedir. Bu dönemde devletin aktif bir rol üstlenmediği, özel mülkiyetin benimsendiği ve sadece belli bir kesime; sanatçılara, komutanlara, din görevlileri ve politikacılar gibi üst rütbe sahibi kesime hizmet etmekle yükümlü bir kurum niteliğinde olduğu görülmektedir. Ancak bu dönem zenginliğin kitleler arasında eşitsizliğe neden olduğu ve insanların zenginlik hırsına kapılmadan sahip oldukları servetlerini sosyal hizmetlere yönelterek toplumda daha adil bir fiyat yaklaşımıyla üretici ve tüketicilerin birbirlerini sömürmelerinin engellenmeye çalışıldığı, çalışanın hakkının kısmen verildiği bir dönem olarak da dikkat çekmektedir (Aktan ve Özkıvrak, 2008: 61).

Bedensel olarak çalışma, ilkçağlarda emeğini paraya karşılık satma ve köle durumuna düşme olarak nitelendirilmiş olsa da modern çağa yaklaştıkça çalışmanın toplumsal yaşamda önemi oldukça artmaktadır. Dönemin çalışanları bugün ne kadar kazanabilirim diye değil bugüne kadar kazandığımı nasıl koruma altına alırım anlayışına dönmektedir (Bozkurt, 2006: 52-53). Buradan yola çıkarak bu çalışma tutumunu da destekler nitelikte olan adil ücret yöntemi ile refah uygulamalarının ilk adımları da görülmeye başlanmaktadır. Nitekim bu yaklaşım dönem şartlarında çok etkili olmakla birlikte ücretlerin belli bir seviyede korunmasını da sağlamaktadır (Aktan ve Özkıvrak t.y.: 1-2).

Dönemin Batılı ülkelerinde sosyal hizmetlere yönelik gelişmeler refah devleti anlayışına yaklaşırken Doğulu ülkelerde de İslamiyet'in doğuşu ile süregelen zamanda refah uygulamalarına benzer gelişmeler yaşanmıştır. İslam dinine göre devlet, halkın refaha erişimi ve güvenliği için vatandaşlarına hizmeti görev bilmiş bir kurumdur. Devlet hem zenginlerden tahsil ettiği gelirler hem de kendi bütçesinde oluşturduğu fonlarla birlikte toplumda ihtiyaç sahibi olan insanlara bu gelirleri aktararak adil gelir dağılımını ve sosyal güvenliğini gerçekleştirmeyi amaç edinmiştir. Bu amaca paralel olarak İslam dininin benimsemiş olduğu devlet anlayışının günümüz refah devletine yakın özellikler taşıdığı düşünülmektedir (Aktan ve Özkıvrak t.y.: 2).

Orta Çağ'da yaşanan bu gelişmelerin dışında daha sonraki zaman dilimlerinde genel yasaların çıkartıldığı görülmektedir. Bu dönemde devlet tarafından oluşturulan kurumların sosyal sorunlarla ilgilenmeye başladığı ve refah devlet anlayışının yaklaştığı izlenimleri doğmaktadır. Nitekim 1601 yılında Kraliçe Elizabeth tarafından uygulamaya konulan "Yoksulluk Yasası" (The Poor Law Act) kilisenin halktan toplamış olduğu vergiler ile engelliler, fakirler ve çocukların maddi olarak desteklenmesi buna en iyi örnek olarak gösterilmektedir. Ayrıca bu yasa ile birçok uygulama toplum nezdinde karşılık bulmuş, özellikle fakirlerin aktif olarak işgücü piyasasına katılmaları kolaylaştırılmıştır (Rosanvallon, 2004: 121).

1601 de çıkarılan yasa 200 yıldan fazla yürürlükte kalmıştır. 1834 tarihinde çıkarılan farklı bir yasa ile Yoksullar Yasasında birçok değişiklik yapılmış ve bu değişiklikler ile güçlü gelir araştırması, yaşlılar için bakım evi testi ve idari merkeziyetçiliğin ön plana çıkarılması dikkatleri çekmiştir. Ayrıca hızla artan nüfus ve ilerleyen sanayileşme hareketleri sonucunda üretimden imalata geçiş, köy nüfusunun yerini kasaba nüfusuna bırakmıştır. Böylece, tarımsal toplumun çıkarları doğrultusunda çıkarılan yoksulluk yasaları zaman içerisinde toplum ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelirken, sosyal düzenin büyük krize girmesine sebep olmuştur (Özkök, 2010: 62).

### **1.2.2. Sanayi Devrimi ve Altın Çağ Arası Dönem**

Modern refah devletinin doğuşu ve gelişimi olarak düşünülen bu dönem, deneyim dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde sosyal hareketlilik anlamında önemli adımlar atıldığı ve bu kapsamda ilk uygulamaların Bismark Almanya'sında gönüllü sosyal sosyal sigortalar olarak başladığı bilinmektedir (Koray, 2005: 185-187). Bu uygulamalar herkesin faydalanabileceği zorunlu sigortalara dönüşerek, 1883 yılında hastalık, 1884 yılında iş kazası, 1889 yılında engelli ve yaşlılık sigortaları olarak kurulmuştur. Almanya'da gerçekleşen bu uygulamalar sosyal sigortaların oluşmasında önemli yere sahipken, II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar birçok Avrupa ülkesinde yayılmaya başlamıştır (Ekin vd., 1999: 32). Örneğin 1891 yılında Danimarka'da, 1898 yılında Yeni Zelanda, 20 yüzyıl başlarında da İsveç'te yaşlılık sigortası oluşturulmuştur. Ayrıca İngiltere'de 1908 yılında hastalık ve işsizlik sigortaları görülmüş, sonrasında Beveridge Raporunun hazırlanmasıyla daha geniş kapsamda sosyal güvenlik uygulamaları başlatılmıştır (Dilnot, 2003: 2-3).

Sanayileşme sürecinin yavaş yavaş görülmeye başlanmasıyla birlikte modern refah devletinin gelişimi ve üstlendiği sorumluluklarla birlikte farklı rollere büründüğü gözlemlenmektedir. Gelişime sürekli açık olan bu dönemde icatlar ve yeni buluşlar üretim sisteminin değişmesine ve kitlesel üretimin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Teknolojinin bu gelişimi karşısında tüm sosyal, ekonomik ve kültürel bakımdan yaşanan köklü değişimler bu yüzyılın insanlık tarihinin "en çok değişen" yüzyılı olarak değerlendirilmesine neden olmuştur (Ekin, 1989: 1-2).

Diğer yandan bu dönem, ciddi kitlesel eylemlerin hâkim olduğu, geleneksel bağların koptuğu bunun sonucunda da özgürlük, eşitlik ve güvenlik isteyen seslerin yükselmeye başladığı bir dönem olarak da dikkat çekmektedir (Koray, 2005: 187). Yaşanan tüm bu gelişmelere rağmen sınıf çatışmaları, ekonomik bunalımlar, fakirlik, sosyal dışlanma devam etmiş ve refah hizmetlerinin uygulanması kaçınılmaz bir hal almıştır. Toplumun sadece belli bir kısmında görülen refah artışı kalan diğer kitleye yansımadağı gibi gelirin dağılımında ve sosyal adaletsizlikte kendini göstererek mutsuzluğun artmasına neden olmuştur.

Özellikle bu süreçte dikkat çeken bir diğer unsur ise üretimde atölye kültürünün yerini fabrika düzeninin alması kitlesel üretimin önünü açmış ve yeni sınıflar ortaya çıkmıştır. Bu düzen ve üretim yönteminin hâkim olması, kente göçün gerçekleşmesini ve kentlerde görülmemiş bir nüfus artışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sanayi toplumunun başlangıcı olarak da adlandırılan bu dönem; düşük ücret, düşük hayat standardının habercisi olduğu ve beraberinde refah devleti politikalarının da ihtiyaç olarak ortaya çıktığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2007: 186-188). Bu noktadan sonra sanayi toplumu; yeni bir bileşime yöneldiği 1870'ler sonrasında özgürlük ve refahı, toplumun tüm kesimlerinde yaşatabilmek adına "Refah Devleti" veya "Sosyal Devlet" kavramlarını farklı içeriklerle gündeme taşımıştır (Özkök, 2010: 68).

Refah devletinin oluşumunda önemli pay sahibi olan diğer bir gelişme ise 1929 yılında yaşanan Büyük Buhran olarak görülmüştür. Bu durumun yaşanmasındaki en büyük sebep, ABD'deki Wall Strette' de hisse senetlerinin %50'den fazla bir oranda düşüş göstermesi ve sonucunda büyük bir krizin ortaya çıkmasıdır. Nitekim bu durum başta Avrupa olmak üzere tüm dünyayı etkilemiş ve krizin küresel açıdan yaşattığı dönüşümün etkileri tarih nezdinde kırılma noktası olarak adlandırılmıştır. Kısacası refah devletinin doğuşunda, var olan sistemin kusurları ortaya çıkmış ve bunun yanı sıra yaşanan tüm olumsuzluk ve bunalımlarda çözüm üretme ihtiyacı hissedilmiştir (Şaylan, 2003: 85).

Özetle I. Dünya Savaşından başlayarak, Büyük Buhran ve II. Dünya Savaşı sonuna kadar süren bu süreç, 1945'ten itibaren büyüme dönemi olarak adlandırılan Altın Çağ ile etkisini bütün dünyada kısa süre de olsa hissettirmiştir (Şenkal, 2005, 276). Genel olarak bu dönemde devletin işçi sınıfının baskı ve mücadelesi karşısında çalışma şartlarını düzenlediği, yüksek kazançlıları vergilendirdiği, işsizlere iş bulmak üzere harekete geçtiği ve sosyal hizmet sorumluluklarını üstlendiği söylenebilir (Tuz, 2010: 41). Tüm bunlar neticesinde devletin dengeyi sağlamak adına yapmış olduğu müdahaleler üst seviyeye ulaşırken, etkin ve gelişmiş bir refah devleti anlayışının hissedilmeye başladığı görülmüştür (Erdal, 2012: 76).



### 1.2.3. Refah Devletinin Altın Çağı

II. Dünya Savaşı sonrası ile 1973 Petrol Krizine kadar olan süreç modern refah devletinin tam anlamıyla gelişmiş birçok ülkede hissedildiği, fikir ve tutumlarda birçok değişikliğe yol açtığı “altın çağ” dönemi olarak adlandırılmıştır (Yay, 2014: 23). Bu dönem birçok yapı üzerine inşa edilerek oluşturulmuş olsa da bunların en önemlisi, yaşanan savaşlar, krizler gibi paylaşılan deneyim neticesinde ortaya çıkmış olmasıdır. Özellikle Büyük Buhran sonrası ve buna eşlik eden İkinci Dünya savaşıyla birlikte daha iyi bir dünya yaratmak için oluşturulan siyasi kararlılık, o yılların dehşetinden kurtulan insanları daha yaşanabilir bir dünya istemesine ve nihayetinde bu politikaları benimseyen hükümetleri seçmeye zorlamış ve Altın Çağ döneminin ilk adımlarının görülmesine yol açmıştır (Lazar ve Stoyko, 1999: 4).

Bu dönemdeki refah devleti anlayışı, teorik açıdan büyük ölçüde Keynesyen politikaları üzerine kurulu aynı zamanda Marksizm’den etkilenen bir süreç içerisinde yükselmiştir (Aktel, 2003: 33). Keynezci anlayışın temel prensibiyle, çalışan kitlelerin daha adil ve eşitlikçi talepleri paralellik göstermiş, bunların neticesinde de devletin müdahalesine gereksinim duyulmuştur (Şaylan, 2003: 95). Bu anlayış ayrıca “sınıflar arası uzlaşma” anlayışı adı altında büyüme dönemi olarak bilinmektedir. Bu dönemde sosyal bütçenin büyümesi ile gerek yatırımlarda gerekse sosyal harcamalarda büyük bir ivme kat edildiği görülmektedir (Bayraktar, 2012: 256).

Tüm bunlara bakılarak savaş sonrası yıllarda tam istihdamın sağlanması, yoksullukla mücadelede edilmesi, ulusal sağlık ve eğitim programlarının geliştirilmesinin de önemli adımların atıldığı görülmektedir. Özellikle vergilerin artan oranlı hale getirilip gelirin yeniden dağıtımının sağlanması, sağlıkta ücretsiz bakımın tüm kesime ulaşması, eğitimde ise hizmetlerin daha eşitlikçi olması amaç edinilmiş, bunun yanı sıra birçok refah devletlerinde işsizlik ödenekleri, engellilere yardım, ücret-dışı gelirlerin de ek olarak sağlanması hedeflenmiştir (Özdemir, 2007: 199-200). Ayrıca işgücünün standart bir yapıda olması, ailelerin büyük kısmının da çalışıyor olması refah devleti programlarının finansal açıdan desteğini oldukça kolaylaştırmıştır (Aktan, 2008 : 74).

Gelişmiş refah devletlerindeki bu müdahaleler elbette bütün ülkelerde aynı doğrultuda ilerlememiş, özellikle ABD’deki refah uygulamalarının sosyal sigorta prensibinin dışında “refah kapitalizmi” olarak adlandırılan bir süreç ile Avrupa’nın oldukça gerisinde kaldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan ABD’de süreç içerisinde refah uygulaması olarak Tam İstihdam yasası çıkarılmış bu yasa ile devlete tam istihdamı koruma zorunluluğu getirilmiştir. İngiltere’de ise halkın savaş döneminde çektiği yoksulluktan sonra, sistemdeki eksikliklere çözüm önerisi getirmek amacıyla William Beveridge başkanlığı altında “Sosyal Güvenlik Komisyonu” adlı rapor hazırlanmıştır. Bu rapor ile var olan sosyal düzenin iyileştirilmesi, cehalet, hastalık ve işsizlikle mücadele kapsamının artırılması, toplumda yaşayan herkese asgari yaşam şartının sağlanması, herkesin aynı haklara

sahip olup alınacak olan tedbirlerin herkesi kapsıyor olması gibi birçok benzeri tedbir, sosyal refah anlamında İngiltere de büyük gelişmelerin yaşanmasında öncülük etmiştir (Aktan, 2008: 74-75).

Genel olarak bakıldığında 1970lerin ortalarına kadar devam eden bu süreçle, gelişen Batılı ülkelerin ekonomiye müdahalesi sonucu, kamunun ekonomideki payının oldukça arttığı görülmüştür. Ayrıca sosyal devlet; sosyal bütünleşmeyi, tam istihdamı ve çalışma hayatındaki korumacı politikalarının yanı sıra eğitimden sağlığa tüm sosyal hizmet alanlarında bir gelişim sürecine girmiştir (Yay, 2014: 25). Belli bir süreden sonra vatandaşlar tüm bu hizmetleri bir “refah hakkı” olarak görmeye başladığı ve devletten olan beklentileri her geçen gün daha da arttığı gözlemlenmiştir (Özdemir, 2007: 200). Yaşanan bu gelişmeler olumlu olarak değerlendirilmiş olsa da değişen dünya şartlarıyla birlikte büyük krizlere yol açmak üzere olduğu saptanmıştır. Özellikle küresel ekonominin büyümeye başlaması, ekonomi piyasalarında rekabet edebilmek için maliyetlerin düşürülme gerekliliğini doğurmuş, hükümetlerin refah harcamalarını kısıtlamasını kaçınılmaz bir duruma getirmiştir. Bu çerçevede yeni siyasi girişimler ve neticesinde de rejim değişikliği ile refah devletinin kriz aşamasına girmesine sebep olmuştur (Baldock, 2014: 26).

#### **1.2.4. Refah Devletinin Krizi**

Refah Devleti, 1970'lerin ikinci yarısından itibaren farklı bir gelişim sürecine girmiştir. 1970'lerde ABD merkezli başlayan ekonomik kriz, dalga dalga tüm dünyaya yayılması ile büyüme oranları düşmüş ve işsizlik oranlarında da artışlar yaşanmıştır. Ekonomik krizle birlikte artan enflasyon oranları tüm dünyada cari açıkların artmasına ve temel hedefler olan; tam istihdam, büyüme ve cari dengeden uzaklaşmasına neden olmuştur. Bu çerçevede krizin doğurduğu en önemli sonuç ise kamu borçlarının istikrarlı artışı gösterilmiştir. Tüm bu etkenlerden yola çıkılarak özellikle liberal refah model kapsamındaki ülkelerde, krizin ana nedeni olarak sosyal harcamalar gösterilmiş ve Keynesyen Politikaların terkedilmesi ve sosyal harcamaların kısılması gündeme gelmeye başlamıştır (Topak, 2012: 72). Aynı zamanda küreselleşme süreci ile birlikte neoliberal politikaları destekleyen IMF, Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası gibi kuruluşların yükselmesi, ulus devletinin iç ve dış piyasada karar alma yetkisini sınırlandırmıştır. Nihai sonuç noktasında ise neo liberalizmin dünya genelinde yükselmesi daha da kolaylaştırılmıştır (Erdal, 2012: 153).

Küreselleşme sürecinin ağırlığının hissedilmesiyle beraber kurumlar yüksek maliyetli bölgelerden düşük maliyetli bölgelere yerleşmeleri, gerek istihdam anlamında gerekse mali açık bırakmasıyla ekonomik faaliyetlerin kontrolü ve vergilendirmesini daha zor hale getirmiştir. Tüm bunlar neticesinde de ücretlerin düşmesi ve minimum olan standardı korumak adına sosyal hizmetlere olan talebi de artırmıştır. Ancak bu durum yeni ekonomik politikalarla ters düştüğü için de çelişkili bir yapı ortaya çıkmıştır. Küreselleşme sonrası dönemle refah devletinin dönüşümü ve krize girmesine neden olan diğer faktörler arasında ise; iş piyasaları ve çalışma ilişkilerinde, ulus

devlet yapısında, sosyo kültürel ve demografik anlamda birçok dönüşümler yaşanmıştır (Tuz, 2010: 72).

Refah devletinin küreselleşme sürecinden sonra yaşadığı meşruluk ve finansal krizlere rağmen temel fonksiyonlarında ve hacminde çok da bahsedildiği gibi küçülmeler yaşanmamıştır. Dolayısıyla, refah devletinin altının oyulduğu ve etkisini önemli ölçüde kaybedeceğine dair görüşler birçok ülkenin gündeminde yer almış olsa da devletin birçok faaliyete katkısı ve onların finansörlüğünü üstlenmesi hâlâ devam etmektedir (Özdemir, 2009: 79).

### **1.3. Refah Devleti Sınıflandırmaları**

Refah devleti ile ilgili yapılan çalışmalarda sınıflandırılma noktasında ayrışmalar yaşanmaktadır. Refah devletleri ele alındığında; gelişmişlik seviyesi, ideolojik yapı, kültürel ve iktisadi farklılıklar bu modellerin farklılık göstermesinde büyük etkiye sahipken özellikle son yıllarda yaşanan gelişmelerin de bu sınıflandırmada öncü rol oynadığı bilinmektedir.

Refah devletinin sınıflandırılmasıyla yapılan birçok çalışma 1990 yılında Gosta Esping Andersen'nin “Three Worlds of Welfare Capitalism” adlı eserini bu alandaki en çok benimsenmiş çalışma olarak nitelendirilmektedir. Ancak Andersen'nin çalışmasından önce de refah devletlerinin farklı modeller etrafında şekillendikleri sosyal politika literatüründe görülmektedir. Bu sınıflandırmada belki de en eski ayırım, Lebaux ile Harold Wilensky tarafından geliştirilen ‘kalıntı’ ve ‘kurumsal’ hakkındaki görüşler olarak bilinmektedir. Kalıntı görüşüne göre; sosyal hizmetin temel yapısı olan ailenin işlevi yok olduğunda devletin refahı sağlama görevini üstlenmesi gerektiğinden bahsederken, kurumsal görüş ise, refah devleti hizmetlerinin modern sanayi toplumunun en önemli görevi olarak kabul etmektedir. Ayrıca Wilensky kalıntı ve kurumsal değerlerin sosyal bilimler literatüründe canlı olduğunu ancak sınıflandırmadaki asıl değişkenin sanayileşme derecesi ve GSYİH’da sosyal harcamanın önemi olduğunu belirtmektedir (Abrahamson, 1999: 395-396).

Refah Devleti modellerinin sınıflandırılmasına yönelik önemli çalışmalardan biri de Titmuss tarafından yapılmıştır. Titmuss bu çalışmalarını “Kalıntı Refah Modeli”, “Endüstriyel Başarı/Performans Modeli” ve “Kurumsal Yeniden Dağıtım Modeli” olarak üç başlık altında toplamıştır. Kalıntı refah modeli; ihtiyaç sahibi kimselere sosyal hizmet ve yardımın özel girişim veya aile vasıtasıyla sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Lebaux ve Wilensky’un refah modeliyle de paralellik gösteren bu model, Amerika, Japonya ve az da olsa Kanada’da etkilerini göstermektedir (Aktan, 2008: 52). Endüstriyel Başarı/Performans modelinde; 1834 tarihli Yeni İngiliz Yoksul Kanununun marjinal refah biçimi referans olarak gösterilip, sosyal refah kurumlarına sosyal ihtiyaçları karşılamada önemli rol verilmektedir. Genellikle Almanya ve benzeri ülkelerde görülmekte olan bu modelde ayrıca refah kurumları, üretimin düşük olduğu zamanlarda işverene de destek olarak düzenleyici bir role bürünmektedir. Kurumsal Yeniden

Dağıtıcı Model de ise; toplumdaki kişilere piyasa dışında ve ihtiyaç prensibine dayalı olarak sosyal refahın sunulmuş hali olarak bilinmektedir. Bu sistemde refah, sadece ihtiyaç sahiplerine değil, toplumdaki herkes için hedeflenmektedir. Eşitlik, evrensellik, sosyal bütünleşme ve dayanışmanın hâkim olduğu bu sistemde damgalama gibi kötü etkilerden de koruma amaçlanmaktadır (Powel, Barrientos, 2011: 72).

1977 yılında Furnis ve Tilton ise refah devletini “Pozitif Devlet”, “Sosyal Güvenlik Devleti”, ve “Sosyal Refah Devleti” olarak üç uygun model üzerinde ayırmaktadır. Bu modellere uygun her bir devletin kendine özgü müdahale şekilleri, hizmetlerinden faydalanıcı grupları ve farklı kamu politikalarına ilham veren mevcut bir vizyonunun olduğu bilinmektedir. Özellikle bu modelin, Titmuss’un yukarıda açıklamış olduğu Kalıntı, Endüstriyel Başarı/Performans ve Kurumsal Yeniden Dağıtım modellerinden etkilendiği ve büyük benzerlikler taşıdığı görülmektedir (Powel, Barrientos, 2011: 72).

### **1.3.1. Gosta Esping Andersen’in Üçlü Sınıflandırması**

Gosta Esping-Andersen ise, Three Worlds of Welfare Capitalism adlı eseriyle, Titmuss’un modellerini “Liberal Model”, “Muhafazakâr Model” ve “Sosyal Demokrat Model” olarak yeniden adlandırmaktadır. Andersen tarafından yapılan araştırmanın son derece popüler olduğu ve refah devleti üzerine yazan birçok araştırmacının ana kaynağında yer bulmaktadır. Bu eseri Titmuss’tan ayıran en önemli özelliği ise refah devletlerine daha geniş bir perspektiften bakış açısı devlet-piyasa ilişkisinin yüksek oluşu ve piyasa ekonomisine desteklenmesi olmuştur (Abraham, 1999: 400-401).

#### **1.3.1.1. Liberal Refah Modeli**

Andersen’in refah devleti rejimleri ana hatlarıyla üç gruba ayrılmaktadır. 1999’da yazdığı diğer eseriyle birlikte “Liberal Refah Rejimi”, kavramı “Anglo Sakson Refah Modeli” olarak da adlandırılmaktadır. Bu rejimde devlet kişilere minimal seviyede yararlar sağlayıp, bunlardan faydalananları da onur zedeleyici bir şekilde gelir araştırmasına tabi tutmaktadır (Özdemir, 2007: 134). Oldukça düşük harcama eğiliminde olan bu rejimde; İngiltere, ABD, Avustralya ve Kanada örnek gösterilebilir (Pierson, 1998: 778).

Liberal modelde devlet en kötü durumlarda gelir aktarımı yaparken, sosyal yardım programları da oldukça ılımlı bir düzeyde gerçekleşmektedir. Genel sağlık hizmetinin haricinde, sadece zor durumda olanlara yarar sağlamasına yönelik bir yaklaşımları vardır (Şahin: 2018). Tamamen piyasa mantığının hükmettiği, seçicilik prensibinin olduğu, refah hizmetlerinin çalışma azmini azaltmayacak bir şekilde sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır (Aktan, Özkıvrak, 2008: 54).

### **1.3.1.2. Muhafazakâr Refah Modeli**

“Sosyal Sigorta Modeli”, “Kıta Avrupası Modeli”, “Bismarck Ülkeleri Modeli”, “Kurumsal Refah Model” ve “Hristiyan Demokrat Refah Modeli” gibi farklı isimlerle de adlandırılmaktadır (Özdemir, 2007: 137). Bu modelde, piyasanın etkinliği önemli ölçüde azalmış, devletin müdahaleleri ön plana çıkmıştır. Katı liberal yaklaşımın kaybolduğu geleneksel yapının muhafaza edildiği buna paralel olarak ailenin refah rejiminin merkezine oturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sosyal hakların sınıf ve statüye bağlı olarak farklılık gösterdiği bu sistemde gelirin yeniden dağılımında farklılıklar gözlemlenmektedir (Özmen, 2017: 92).

Bu rejimi benimseyen devletler, aile ve toplumsal cinsiyete karşı muhafazakâr tutumlarından dolayı kilise gelenekleri tarafından şekillenmiş aynı zamanda sosyal politikaları belirleme aracı olarak da aktif rol üstlendiği görülmüştür (Pierson, 1998: 778-779). Öte yandan rejimde olağandışı risklerle başa çıkmak için aile desteğinin yanında, çeşitli asgari ücret uygulamaları, emekli maaşları gibi kalıcı katkı sağlayan programlar da eklenmiş ve Kıta Avrupası genelinde küçük ve kimsesiz çocuklar için hizmetlerin acil öncelik olduğu da net bir şekilde görülmüştür (Esping-Andersen, 2002: 17). Bu model dâhilinde uygulanan politikalar özellikle Avusturya, Almanya, Fransa ve İtalya gibi ülkelerde ağırlıklı olarak hissedilmiştir (Pierson, 1998: 778-779).

### **1.3.1.3. Sosyal Demokrat Refah Modeli**

Çalışma prensibine dayalı toplum modeli olarak nitelendirilen sosyal demokrat refah rejimleri, sosyal hizmet ve hakların en çok kurumsallaştığı ve yaygın hale geldiği, sosyal ihtiyaçların hemen hemen birçoğunun piyasa dışından karşılandığı bir modeldir (Kol, 2014: 138). Müdahaleci bir yapıya dayanan bu sistemde devlet, tam istihdamın sağlanması yönünde garanti sağlamaktadır. Özellikle tam istihdamın sağlanmasıyla bireylerin ve ailelerin güçlendirilmeleri ve piyasadan bağımsız olmaları hedeflenmektedir. İsveç, Danimarka ve benzeri İskandinav ülkelerinde bu refah modeli örnek olarak gösterilmektedir (Pierson, 1998: 779). Bu hedef ve amaç doğrultusunda, bu ülkelerde istihdam seviyesi oldukça yüksek olup istihdam, diğer Avrupa ülkelerine kıyasla iki kat daha fazla olduğu görülmektedir (Özdemir, 2007: 140-141).

Öte yandan, Piyasa dışından kamu eksenli sağlanan faydalar gelir endeksine göre derecelendirilmektedir. Bunun sebebi olarak da evrensel bir değere sahip olan sigorta sistemine herkesin katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır. Diğer modellerden ayrıştığı en büyük nokta, devletin başvurulacak ilk kurum olmasıdır, çünkü bu rejimde devlet tüm bireylere sosyal hak garantisi veren bir kurum olarak nitelendirilmiştir (Aktan ve Özkıvrak, 2008: 54-55).

### 1.3.2. Klasik Sınıflandırmalara Katkı Olarak Ortaya Çıkan Yeni Refah Modelleri

Refah Devletinin sınıflandırmasında Esping Andersen ve Stephan Leibfried'in geliştirmiş olduğu çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu isimler çalışmalarında, devleti sadece sosyal güvenlik işlevini görmemekte, refahın ekonomik rolü üzerinde durmakta ve refah devletlerini sınıflandırarak ele almaktadır. Bu noktadan hareketle 1990'ların başından itibaren yapılan birçok refah rejimi araştırması bu sınıflandırmalar üzerine kurulmuş, çeşitli yorumlar ve alternatif sistemler geliştirilmeye çalışılmıştır. Fakat öne sürülen bu çalışmalarda, sistem üzerinde görülen bazı eksiklikler, zamanla Esping Andersen'in ortaya koyduğu üç refah rejiminin eleştirilmesine ve sınıflandırmada farklı rejimlerin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Özellikle değişen dünya şartlarında gelişimlerini hızlı bir şekilde gerçekleştiren Uzak Doğu ülkelerinin sınıflandırmada yer almaması eleştirilerin odak noktasında bulunurken, ayrıca Pasifik bölgesinde kalan ve "Radikal" refah devleti olarak adlandırılan, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi devletlerin Anglo–Amerikan liberal refah devletleriyle aynı kategoriye dâhil edilmesi de ciddi eleştirilerden bir diğerini oluşturmuştur (Özdemir, 2005: 256-257). Yapılan tüm bu eleştirilere ek olarak 1990'lı yılların ilk döneminde yıkılan komünizm rejimiyle, bir sınıflandırmaya dâhil olamayan Doğu Avrupa ülkelerinin kendi içerisinde bir model oluşturması da klasik sınıflandırmaya ek olan bir diğer rejim türü olarak ele alınacaktır.

#### 1.3.2.1. Doğu Asya Refah Modeli

Esping-Andersen'in üçlü refah sınıflandırmasının ardından, bazı araştırmacılar Doğu Asya bölgesindeki refah devleti anlayışının Esping-Andersen'in refah düzenlemesiyle ilişkilendirilemeyeceğini belirtmektedir. Ayrıca Doğu Asya bölgesindeki sosyal politika anlayışının da mevcut Avrupa ve Amerikan anlayışından çok farklı olduğu konusunda ortak bir görüşün olduğu söylenebilir. Öyle ki, disiplinli çalışma etiği, sağlam bir eğitim anlayışı ve ailenin sorumlulukları "Konfüçyüs Modeli" olarak da adlandırılan bu rejim anlayışının temel prensipleri olarak değerlendirilmekte ve diğer rejim türlerinden de büyük ölçüde ayrılmaktadır (Metin ve Özaydın, 2014: 54).

Japonya, Güney Kore, Singapur, Çin ve Hong Kong gibi ülkelerin yer aldığı bu rejim anlayışı, ekonomik gelişmişlik ve sosyal politika arasındaki ilişkinin birbirini tamamlayan ve destekleyen bir anlayış olduğu düşüncesidir. Bu bölgedeki ülkeler; sigorta programlarını genişletmeleri, yoksulluk ve işsizliği önlemeye yönelik programları ve eğitime yapılan harcamalarıyla ekonomik ve sosyal gelişimlerini aynı doğrultuda ilerletebilmektedirler. Özellikle 1970'li yıllardan sonra ortaya çıkmaya başlayan bu rejim anlayışı altında; insan sermayesine verilen önem, eğitim noktasında ülkelerin uyguladığı reformlar ve üretken bir ekonominin sosyal politika ile uzun vadede gelişim göstermesi bu refah modelini oldukça ön plana çıkarmaktadır (Aspalter, 2006: 297).

Ayrıca bu modelde piyasa ve aile ilişkileri ekonomik kalkınma ve refahı sağlamada önemli rol oynarken, hükümetlerin de devletin temel görev bilinci kapsamında refaha katkıda bulunduğu görülmektedir. Ancak devletin bu modelde doğrudan bir destek sağlamaması, piyasa ve aile temelli bir refah anlayışının baskın olması Doğu Asya modelinin kendine has kimliğini oluşturmasında ve diğer modellerden ayırmasında etkili olmaktadır (Metin ve Özyayın, 2014: 55).

### **1.3.2.2. Radikal Refah Modeli**

Radikal refah rejimin ortaya çıkmasında, Esping-Andersen ve Leibfried'in sınıflandırmalarında Avustralya ve Yeni Zelanda gibi Pasifik bölgesinde kalan ülkelerin liberal model kapsamında değerlendirmesinin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Özellikle bu bölgede kalan ülkelerin sosyal güvenlik ve sosyal koruma gibi refah sağlayan etmenlerde daha kapsamlı olması onları liberal modelden önemli ölçüde ayırmaktadır. Ayrıca Castles ve Mitchell gibi araştırmacılar, bu devletleri gelir desteği olarak liberal rejim sınıflandırmasından ayırırken, benzersiz refah ve vergi sistemine sahip olmalarıyla da kendilerine özgü bir radikal rejim türü olarak düşünülmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kol, 2014: 20). Özellikle bu modelde gerekli olan yardımlardan faydalanabilmek için belirlenen alt sınır seviyesi liberal model altındaki ülkelere farklı olarak oldukça üst sınırlarda tutulmaktadır. Dolayısıyla nüfusun büyük bir kısmı da bu yardımlardan yararlanma fırsatı elde ederek liberal modelden farklı bağımsız bir role bürünmektedir (Suluk, 2017: 247).

### **1.3.2.3. Güney Avrupa Latin Havzası Refah Modeli**

Refah devletlerinin bir model altında sınıflandırılmasında birçok yazar tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların birçoğunda Güney Avrupa ülkeleri ya dışarıda bırakılmış ya da korporatist olarak da adlandırdığımız kurumsal refah modelleriyle aynı çatı altında tutulmuştur (Gümüş ve Tathyer, 2013: 6). Daha sonra yapılan çalışmalarda mevcut sınıflandırmalarda eksiklik olduğu anlaşılmış ve farklı refah model önerileri ortaya çıkmaya başlamıştır. Özellikle önde gelen önerilerinden birisi Stephan Leibfried'a ait olan "Olgunlaşmamış Refah Devleti" modelidir. İspanya, Yunanistan, İtalya belli bir oranda İrlanda ve Türkiye bu refah modeline dâhil olan ülkeler olarak sıralanmaktadır. Refahın bir hak olmadığı bu ülkelerde, emek piyasasına girişin zorlayıcı olması, tam istihdam geleneğinin bulunmaması ve kadınların işgücü piyasasındaki konumları itibarıyla Anglo-Sakson ülkelere benzediği görülmektedir (Güler, 2015: 63).

Öte yandan Ferrara'da Güney Avrupa ülkelerinin farklı bir model altında değerlendirilmesi gerektiğini ve bu modelin de "Güney Avrupa Modeli" olduğunu öne sürmektedir. Bu refah rejiminde emek piyasasını önemli bir bölümü tarıma dayalıdır ve uygulamaya çalıştıkları refah politikalarıyla Kuzey Avrupa ülkelerini yakalamaya çalışmaktadır. Ayrıca bu ülkelerin

anayasalarında refah devletinin gerekliliğine dair önemli vaatler verilmesine rağmen devletin mevcut koşullar altındaki yapısı buna pek fazla izin vermemektedir. Bundan dolayı da Güney Avrupa refah devletleri “kurumsallaşmış vaatler ülkesi” olarak adlandırılmaktadır (Gümü, Tathyer, 2013: 6).

Ayrıca bu ülkelerde gelirin bozuk ve dağınık dağılmasından dolayı toplumdaki kutuplaşma gözle görülür bir hal almaktadır. Sosyal hizmetlerin yetersiz dağıtılması, emekli aylıklarındaki yüksek ihmal, kayıt dışı ekonominin varlığı ve kamu hizmetlerindeki aksaklıklar önemli bir eşitlik sorunu doğurmaktadır. Özellikle bazı meslek gruplarına sosyal transfer ve maaş konusunda oldukça cömert davranılıp bazıları ise ciddi koruma sorunlarıyla birlikte fırsatlar bakımından yoksun bırakılmıştır (Özdemir, 2007: 151-152). Bu model kapsamındaki ülkelerin kurumsal açıdan önemli eksiklikleri olduğu ve vatandaşlarına sosyal hizmet sağlamada ciddi sorunlarla karşılaştığı anlaşılmaktadır.

#### **1.4. Refah Devleti'nin Temel Fonksiyonları**

Refah devletinin görev alanı çok geniş olmasından dolayı amaçları ve öncelikli sorumluluklarına ilişkin farklı yaklaşımları olduğu bilinmektedir. 1929 Buhurında yaşanan kriz ve beraberinde gelişen Keynesyen politikalar ile devletin ekonomiye müdahalesi kaçınılmaz olmuş ve vatandaşların temel ihtiyacının karşılanması için minimum gelir sağlanması amaçlanmıştır. Savaş sonrası dönem olarak adlandırılan Atın Çağ döneminde refah devletinin sosyal hizmet ve politikaları artmış, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, gelirin yeniden dağılımı, kadın ve çocuklara sosyal yardım ve beraberinde birçok hizmet refah devletinin temel sorumluluğu haline gelmiştir. Bu kapsamda temel olan bazı hizmet türleri önem arz ettiği için kısaca ele alınacaktır.

##### **1.4.1. Sosyal Güvenlik Fonksiyonu**

Sosyal güvenlik kavramı, yakın yüzyıllarda karşımıza çıkmış olsa da ona duymuş olduğumuz ihtiyaç, insanlık tarihi kadar eskidir. Kavram bireysel açıdan incelendiğinde, yaşamın her döneminde minimum bir gelir desteğiyle birlikte güvenlik ihtiyacının karşılanması olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal açıdan incelendiğinde ise ülke de yaşayan tüm vatandaşların bugününü ve yarınını güven altına almayı, geleceğe güvenle bakmayı, ekonomik, kültürel ve sosyal hakların tatmin edilmesi temeline dayanmasıdır (Erdoğan, 2009: 138). ILO tanımına göre sosyal güvenlik kavramı, önemli riskler olarak adlandırdığımız yaşlılık, hastalık, iş kazaları, analık, malullük ve ölüm gibi durumlar karşısında kişiye ve beraberinde bakmakla sorumlu olduğu bireye sağlık hizmetleri ve gelir garantisi sağlamayı hedefleyen bir koruma sistemidir (Erdal, 2012: 95).

Genel olarak bakıldığında sosyal güvenlik süreç içerisinde, kapsamında ve uygulama alanında da değişikliğe uğramasından dolayı dar ve geniş olarak tanımları yapılmaktadır. Nitekim



dar anlamda sosyal güvenlik; çalışanların karşılaştıkları riskler karşısında gelir kaybının karşılanması olarak adlandırılırken, geniş anlamda sosyal güvenlik ise insanların herhangi bir gelire sahip olup olmadığına bakılmaksızın, yoksulluk riskini ortadan kaldırmak için sağlanan gelir transferleri olarak nitelendirilmektedir (Alper, 2017: 212).

Tarihsel açıdan Sanayi Devrimi öncesi ve Sanayi Devrimi sonrası olmak üzere iki döneme ayrılmaktadır. Sanayi Devrimi öncesi dönemlerde aile içi yardımlaşma, dini yardımlar, dernek ve vakıflar toplumda herhangi bir riskle karşılaşan kişilere çeşitli yardımlar sağlamaya çalışan kurum ve kuruluşlar olarak sosyal güvenlik misyonu üstlenmiştir. Sanayi devrimi ve kentleşme ile birlikte 18.yüzyılın başlangıcından itibaren sosyal, siyasi ve ekonomik hayatta ortaya çıkan gelişmeler geleneksel dönemin sosyal güvenlik sistemlerini ortadan kaldırdığı ve yetersiz hale getiren olumsuz etkiler yarattığı gözlemlenmektedir. Bu olumsuz etkilerden, toplumun değişen yapısı ve ağır çalışma koşulları beraberinde artan yoksulluk yeni sosyal güvenlik ihtiyacını doğurmuştur. Artan bu ihtiyaç 19. yüzyılla beraber Bismark'ın çalışma esasına dayalı olan “sosyal reformlar politikası” içinde yer alan “sosyal sigortalar”, dönemin kurumsal olan ilk sosyal güvenlik kurumunu ortaya çıkarmıştır. Hastalık sigortasının kurulmasıyla birlikte sosyal sigortalar gelişmiş diğer ülkelerde de görülmeye başlanmıştır (Alper, 2017: 219-222).

Daha sonrasında Willam Beveridge tarafından; çalışma esasına dayanmayan, toplumdaki herkesi kapsayan “Beveridge Raporu” ile farklı bir anlam kazanmıştır. 1944 yılında Uluslararası Çalışma Konferansı, 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi ile Sosyal Güvenlik kavramı daha sık kullanılmaya başlanmış olup bugün hemen hemen tüm dünyada kullanılan ve insanların bir parçası haline gelen bir kurum olmuştur (Talas, 1997: 399).

Her ülke için farklı nitelikte değerlendirilmiş olsa da sosyal güvenlik sisteminin temel kurumları sosyal sigortalar ve kamu sosyal güvenlik harcamaları tarafından oluşmaktadır. Sosyal güvenliliğin temelini oluşturan sosyal sigortaların II. Dünya Savaşı Döneminde tüm ülkelerde önemli artışlar yaşadığı görülmüştür. Bismark modeli olarak da adlandırılan bu sistemin prim esasına dayandığını ve çalışan kesime yönelik bir refah uygulaması olduğu da bilinmektedir (Özdemir,2004: 1-2). Sosyal güvenliğin diğer ayağı olan kamu sosyal güvenlik harcamaları ise, prim esaslı olmayıp vergilerle tahsil edilerek, kimlerin faydalanacağı kanun hükmünde belirlenmektedir. Bu hizmetler karşılıksız sağlandığı gibi kamu yararına aylık bağlanarak bir refah hizmeti olarak verilmektedir (Alper, 2017: 225-227).

#### **1.4.2. Sağlık Hizmeti Sunma Fonksiyonu**

Refah devletlerinin öncelikli politikalarından bir diğeri de sağlık hizmetleridir. Özellikle 1960'lı yıllardan sonra hemen hemen tüm Dünya'da bu sektör üzerinde sistemli birçok yeniliğe gidildiği görülmektedir. Nitekim bundaki en büyük faktör, toplumların ekonomik kalkınma ve

gelişimine etki eden beşerî sermayenin verimli olabilmesi için sağlığın önemli bir etken olduğunun farkına varılmasıdır. Bu noktada ulusal ve uluslararası alanda birçok devletin sağlık politikalarını geliştirmesi için girişimleri olmaktadır. Bunun yanı sıra ekonomik açıdan iyi bir seviyeye gelmiş bazı devletlerin sağlık için ayırdıkları payların arttığını ve ek sermaye yaratmak için girişimlerinin olduğu da bilinmektedir (Koçak, 2000: 70). Nitekim bu devletlerin GSYİH içinde sağlık harcamalarına ayırmış oldukları % 9 gibi bir pay ile sağlık sektörünün refah hizmetleri içerisinde büyük bir paya sahip olduğu da görülmektedir (Bambra, 2011: 196).

Sağlık politikaları ülke ekonomisi açısından oldukça önemli bir göstergeye sahiptir. İnsan ve insan mutluluğunu sağlamada önem arz eden bu politikaların toplumdaki tüm bireylere ulaşılması öncelikli refah faaliyetlerinden biri olarak belirlenmiştir. Öte yandan bu hizmetlerin önemi eğitim faktöründe olduğu gibi gerek fırsat eşitliğini sağlamada gerekse yoksulluğu minimum seviyelere indirmede önemli rol oynamaktadır. Çünkü sağlık hizmetleriyle artan insan ömrü işgücü arzını pozitif yönde etkilemekle beraber çalışan bireylerin üretimdeki etkinliğini de artırmaktadır (Kamacı ve Yazıcı, 2017: 57). Sonuç olarak bakıldığında sağlık faaliyetlerinin olumlu yönde ilerlemesi ve bu faaliyetlerin toplumda yaşayan vatandaşlara yansımaları iktisadi ve ekonomik açıdan önemli katkı sağlamakla birlikte sürdürülebilir sağlıklı yaşam için söz konusu politikalar büyük önem arz etmektedir (Topkaya, 2016: 709).

#### **1.4.3. Geliri Yeniden Dağıtma Fonksiyonu**

Gelir dağılımı kısaca “belli bir dönemde yaratılan gelirin kişiler, toplumsal gruplar ve üretim faktörleri arasında bölüşülmesi” olarak tanımlanmaktadır (DPT, 2001: 3). Refah devletinin temel sorumluluklarından biri olan bu refah hizmeti, gelirin daha adil dağıtılmasını sağlamaktır. Gelir dağılımı, toplumda yoksulluk sınırı altında kalan kişilerin dağılımını ölçmekten öte toplumdaki tüm vatandaşların dağılımını ölçtüğü için yoksulluktan daha kapsamlı bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Ancak bu iki kavramı birbirinde ayrı düşünmek olanaksızdır çünkü gelir eşitsizliğin hâkim olduğu toplumlarda yoksulluk oranının yüksek olması da kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Bu doğru orantılı döngü içerisinde gelir dağılımındaki eşitsizlikleri etkileyen faktörler incelendiğinde paralel olarak yoksulluğun temel faktörleri de ele alınmış olacaktır (Aktan ve Vural, 2002: 2).

Doğal afet ve benzeri faktörlerin gelirin dağılımı üzerindeki geçici etkileri bir yana bırakılarak eşitsizlik ve yoksulluğa neden olan birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Öncelikli olarak; “yapısal faktörler” olarak adlandırılan bu etken, piyasada tam rekabet şartlarında çalışan bireylerin arz-talep dengesinin belirlenmesiyle karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin de baz alındığı bu durumda kalifiyeli olarak adlandırılan bireylerin sahip olduğu beceri ve yetenek, alacağı ücretle doğrudan bağlantılı olmaktadır. Bunun yanı sıra işgücü piyasasında emeğin dağılımında, kişisel yetenek farkları, risk almadaki farklılıklar, şans ve iş tecrübesi gibi değişkenler de gelir dağılımında

adaletsizliğe sebep olmaktadır (Aktan ve Vural, 2002: 2-8). Eşitsizliğe yol açan diğer yapısal faktör ise ülkedeki enflasyon ve kriz olarak gösterilmektedir. Özellikle fiyatların normal seviyenin üstünde olduğu bir dönemde sabit gelir elde eden bireylerin satın alım gücü düşerken, bu noktada geliri sermayeye dayanan kesimin ise bir çeşit piyasa hareketliliğiyle faiz ve kambiyo geliri katlanarak artmaktadır. Tüm bunlar sonucunda gelişen, kriz ve işsizlik beraberinde getirdiği diğer sorunlarla gelir dağılımı arasındaki farkı iyice açmış olmaktadır (Enflasyonun Etkileri, Enflasyon Etkisi (t.y.), [http://www.ekodialog.com/Konular/enflasyonun\\_etkileri.html](http://www.ekodialog.com/Konular/enflasyonun_etkileri.html)).

Refah devleti, başlıca vergi ve harcama politikalarını etkin bir şekilde kullanarak gelirin adaletsiz dağılımını ve yoksulluk sorununu çözebileceğini savunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sosyal refah devletinin çözüm önerileri; artan oranlı vergi tarifesi, servet vergilerine ağırlık verilmesi, gelir vergisi uygulamasında ücretliler için özel indirim uygulamaları şeklinde sıralanmaktadır. Bunlara ek olarak kamu harcamalarıyla eğitim, sağlık ve sosyal güvenliğin devlet kontrollü olup ücretsiz hizmet olarak sunulması, işsiz kalan kişilere işsizlik sigortasının sağlanması ve birçok sosyal transferler aracılığıyla gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksulluğun azaltılması amaçlanmaktadır (Aktan, 2002: 4-5).

Refah gelişimini tamamlamış birçok gelişmiş ülkede gelirin adaletli dağıtılması sağlanmış ve yoksulluk minimal seviyelere inmiştir. Ancak son dönemlerde yeniden refah öncesi dönemle eş bir hal aldığı görülmektedir. Bundaki en büyük etken artan rekabet ortamında devletlerin vergi ve harcama politikalarındaki büyük değişimleri olarak göze çarpmaktadır. Harcamalarını kısmakta güçlük çeken devletler büyük sermayeleri de farklı ülkelere kaptırmamak için mecburi vergi indirimi yapmaktadır. Birçok ülkede görüldüğü gibi gelir vergisi oranları son dönemde şiddetli düşüş yaşarken katma değer vergisi gelirinde de tam tersi oranda artış görülmektedir. Piyasalardaki bu eşitsizliğin farkına varan devletler, küresel ekonomiye müdahalede bulunamamaktadır. Nitekim liberal düşüncenin hâkim olduğu anlayış fiyat mekanizmasının refahı kendiliğinden sağlayacağını, devletin olası bir müdahalesin de piyasa işleyişine aykırı bir davranış olacağını ileri sürmektedir (Özdemir, 2007: 115-119).

#### **1.4.4. Eğitim Hizmeti Verme Fonksiyonu**

Birey ve toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişim sürecini temeli olan eğitim, aynı zamanda insan sermayesi üzerine bir yatırım olduğundan, diğer yatırım türlerinden farklıdır. Eğitim; sosyal adaletin sağlanması ve fırsat eşitliğinin artırılması noktasında bir ülke için oldukça önem arz eden olguların başında gelmektedir. Bilginin temel güç, eğitilmiş insanın beşeri sermaye olarak kabul edildiği günümüz ekonomik anlayışında eğitimin önemi daha da ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu doğrultuda refah devletlerinin eğitim harcamaları diğer refah fonksiyonlarının da önüne geçtiği görülmüştür. Öyle ki eğitim sayesinde insanlar hayatları boyunca üretken olurken, bireysel fayda sağlamanın yanında aynı zamanda toplumsal yararlarıyla da ülkelerin gelişimine büyük

fayda sağlamaktadır. Yaşanan bu gelişmelerin sonucunda eğitimin günümüzde çoğunlukla kamu tarafından üstlenmesi ve harcamalarında artış yaşanması kaçınılmaz olmuştur (Özker ve Esener, 2009: 1-2).

Refah devletinin ortaya çıkışı ve gelişim göstermesiyle ülkelerde eğitim işlevi daha değerli bir hal aldığı ve ülkelerin bu temel fonksiyonu üstlendiği görülmektedir. Kol gücüne dayalı bir eğitim anlayışından mekanik gücün hâkim olduğu bir üretim sistemine geçilmesi yeni bilgi ve becerileri gerekli kılmış, aynı zamanda yüksek düzeyli bir işgücüne gereksinimi de ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle refah devleti bir yandan genel eğitime önem verirken, ayrıca mesleki ve teknik eğitime de yönelmiştir. Diğer yandan refah devletinin dönüşüme uğramaya başladığı küreselleşme sürecinde ise, diğer sosyal hizmetler kadar olmasa da eğitim hizmetleri de belli ölçüde etkilenmiştir. Ancak eğitim, refah devletinin gelişimi açısından önemli bir olgu olduğu düşünüldüğünde bu olgunun artık piyasa kontrolüyle de hizmet sunmaya başladığı görülmüştür. Esasında bu süreçte bir taraftan eğitim alanında özel kuruluşlar teşvik edilmekte, diğer yandan da küresel rekabet karşısında üstünlüğü elde edebilmek adına vasıflı olan emeğe talep artmaktadır. Sonuç olarak bakıldığında, eğitim hizmetlerinin gerek kamu gerekse özel kuruluşlar tarafından sürekli teşvik edilmesi ve yaygınlaştırılmasının temel sebebinin de ülkelerin gelişimine sağlayacağı katkı olduğu düşünülmektedir (Erdal, 2012: 101).

### **1.5. Değişen Refah Devleti Anlayışı: Küreselleşme Süreci**

Küreselleşme kelime kökeni 400 yıl öncesine dayansa da 20. yüzyılın son çeyreğinden başlayan ve tüm ülkeleri derinden etkileyerek farklı olgularla karşı karşıya bırakan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşme, coğrafi sınırların ortadan kalktığı, kapitalizmin gün yüzüne çıktığı, piyasa gücünün toplumu her alanda etkileyeceği bir dönemin başlangıcı olarak dikkat çekmektedir (Özkök, 2010: 113). Birçok yazar ve araştırmacı tarafından küreselleşme farklı algılar yaratarak değerlendirilmiş olsa da bu farklılıkların ideolojik arka plana göre oluşturulmuş yaklaşımlar olduğu da bilinmektedir (Özdemir, 2007: 219). Bu yaklaşımlara göre küreselleşmeyi ortaya çıkaran üç etken konusudur.

Birinci etken, bilgisayar teknolojisinin gelişmesi sonucu bilgiye ulaşımın kolaylaşması ve iletişim ağlarının serbestleşip ticaretin ulus ötesi bir boyut almasıyla kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olarak değerlendirilmiştir (Özdemir, 2007: 219). İkinci etken olarak, artan teknolojik gelişmeler ve ticari serbestlikle sermayenin dolaşımı hız kazanmış, uluslararası pazarların mal ve hizmet hareketleri tüm dünyaya yayılmıştır (Aktel, 2001: 194). Bu noktada sistemin devamlılığı için devletin iktisadi yaşama müdahaleciliği kısıtlanmış, devlet düzenleyen ve denetleyen bir kurum olarak ön plana çıkmaya başlamıştır (Ener ve Demircan, 2006: 198). Üçüncü etken ise diğerlerinden farklı olarak, küreselleşmenin günümüz yüzyılında ortaya çıkmadığını, önceki yüzyıllarda da varlığını sürdürdüğünü hatta daha bütünüyle ve kapsayıcı bir rolde olduğu iddia

edilmektedir (Balçı, 2006: 26). Öte yandan bu anlayışa göre küreselleşme, kapitalizmin kendini kurtarması için kullanılan bir kavram olarak değerlendirilip, sonraki süreçte yaşanacak olan bir krizin bizzat sorumlusu olarak nitelendirileceği belirtilmiştir. Nitekim buna benzer durumlarla 1929 krizinde karşılaşılmış olup refah devletinin kurtarıcı rolü zamanla kriz ve çöküşün bizzat nedeni olarak görülmüştür. Kısacası dönemine göre çözüm olarak değerlendirilen anlayış sonraki dönem krizin ana sebebi olabilmektedir (Özdemir, 2007: 220).

En geniş anlamıyla dünya üzerinde faaliyet gösterme eylemi olarak değerlendirilen küreselleşme, coğrafi olarak tüm kıtaların birleşmesi anlamına gelmektedir (Bulut, 2003: 181). Held ve McGrew; “Kıtalar arası veya bölgeler arası akışlar ve ağlar meydana getiren, toplumsal ilişkilerin uzamsal örgütlenmesinde dönüşümü temsil eden bir süreç” olarak tanımlamaktadır (Kürkçü, 2013: 2). Bu noktada Giddens ise birbirinden kilometrelerce uzak olan yerlerin arasındaki bağlantıların genişlediğini, küçük bir gelişmenin tüm dünyayı etkileyebileceğini ifade etmektedir (Giddens, 1998: 69).

### **1.5.1. Küreselleşme Sürecinin Refah Devleti Üzerindeki Etkileri**

Son çeyrek yüzyılda görülmeye başlandığı iddia edilen ve tüm toplumlarda tartışma ortamı yaratan küreselleşme süreci, sosyo-ekonomik olarak tüm alanlarda ciddi bir etki yaratmıştır. Sürekli gündemde kalan küreselleşme süreci her alanı etkilediği gibi temelde refah devletinde ortaya çıkan sorunlarda başrol oynamaktadır (Uyanık, 2009: 209). Özellikle bu süreçte neoliberal politikaların görülmeye başlanması rekabeti ön plana çıkarmış sosyal harcamaları ise ikinci planda bırakmıştır. Tüm bunların sonucunda refah devletinin iç piyasada karar alma yetkisi sınırlandırılmış ve gerek ulus devleti kavramının gerekse sosyal politikaların büyük erozyona uğradığı görülmüştür (Çımrın, 2009: 198). Refah devletinin sahip olduğu müdahaleci ve düzenleyici rolünün elinden alınması, 1970ler’de yaşanan mali krizleri önlemek için uygulanan neoliberal politikalar beraberinde sosyal ve siyasal açıdan büyük dönüşüm yaratacak olan “yeni sağın” ortaya çıkmasına da sebep olmuştur (Demirel, 2006: 109).

1970 yıllardan sonra yaşanan gelişmeler neticesinde küreselleşmenin hızlanması; sosyalist düzenin yok olması, ulus devletin düşüşü, liberal düşüncenin yükselişini de beraberinde getirmiştir. Özellikle iki kutuplu eski dünya düzenin tek kutuplu bir dünya düzenine dönüşmesiyle yaşanan değişim süreci hız kazanmış, gerek sosyo – ekonomik gerekse kültürel alanda yaşanan değişimler domino etkisi yaratarak ardı ardına sıralanmıştır. Bu kapsamda aşağıda çeşitli alanlarda görülen değişimler ele alınacak ve süreç içerisinde etkileri incelenecektir (Özkök, 2010: 121-122).

### **1.5.1.1. Ekonomi Politikaları Üzerindeki Etkisi**

1929 yılında yaşanan Büyük Buhran'ın etkisi ve hemen ardından gelen II. Dünya Savaşı ile 1970 yılına kadar geçen sürede devletler Keynezyen anlayışı benimseyerek ekonomik ve sosyal yaşama müdahalelerde bulunmuştur. Birçok bakımdan olumlu gelişen bu süreç hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerin ekonomilerine pozitif bir yansıma dâhilinde işaretler vermiştir. Ülkelerin GSYİH artış hızı oldukça yükselirken, işsizliğin çok düşük seviyelere gerilediği görülmüştür (Tuz, 2010: 70). 1970'li yılların sonlarına gelindiğinde ise II. Dünya Savaşı sonrasında farklı olarak var olan pozitif havanın yok olduğu, göstergelerin negatif doğrultuda ilerlediği ve gözle görülür bir durgunluğun yaşandığı gözlenmektedir. Özellikle Bretton Woods para sisteminin çökmesi, OPEC ülkelerinin petrol fiyatlarında artışa gitmesi sonucunda dünya ekonomisinin durgunluk ve fiyat artışını aynı anda yaşamasına sebep olmuştur. Yaşanan bu krizlerden çıkmanın tek yolu olarak ise, yeni bir ekonomik düşüncenin benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve serbest piyasa temellinde ekonomik hareketlilik başlamıştır (Özdemir, 2007: 262).

Serbest piyasa paralelinde öngörülen yaklaşımlar birçok ülkede karşılık bularak veya zorunda bırakılarak gerek uluslararası ticareti gerekse sermaye hareketliliğini artırmış ve piyasalar arası geçişlerdeki tedbirleri azaltan uygulamalar başlamıştır. Bu noktada ise birçok ülkenin 1980'li yıllardan itibaren uluslararası ekonomi ile bütünleşme programlarını uygulamaya soktuğu gözlemlenmiştir. Bu programlar piyasaların serbestlik ilkesi neticesinde çok uluslu şirketlerin yaygınlaşmasını mümkün kılmış ve küreselleşme sürecinin de hızlanmasına aynı doğrultuda katkıda bulunmuştur (Aydemir ve Kaya, 2007: 267-268). Daha kısa bir ifadeyle yeni ekonomik düzenin amacı, serbest ekonomi anlayışının yaygınlaştığı, devletin müdahalesinin minimum seviyelere indiği, özel girişimlerin dünya ekonomisinde aktif rol oynayarak önemli hale geldiği bir düzen oluşturmak olarak belirlenmiştir.

### **1.5.1.2. Ulus Devlet Üzerindeki Etkisi**

Kapitalizmin varlığından itibaren tüm dünyada hissedilmeye başlanan küreselleşme süreci, günümüzde almış olduğu farklı rollerle birlikte toplumda ulus devletine karşı bakış açısını değiştirmiş ve geleceğine yönelik tartışmalara sebep olmuştur. Küreselleşmenin bu akıl almaz yükselişi, özellikle de sınırların ortadan kalkmasıyla küresel ekonominin ağırlığını hissettirmiş ve ulus devleti için bir son olmasa bile etkinliğini önemli ölçüde kaybettiğinin işareti olmuştur. Ayrıca küresel olan bir piyasada hiçbir ulus devletinin “Dünya Ticaret Örgütü” ve “Uluslararası Para Fonu” gibi örgütlerden bağımsız hareket edemeyeceği ve bu örgütlerin sunmuş oldukları şartları kabul etmeme gibi bir lüksünün de olmayacağını bilincine varmışlardır (Bulut, 2003: 186). Tüm bunları baz alarak ekonomik bütünleşmeyle ulus devletinin birçok alanda işlevlerinin azaldığını, bağımsızlık ve egemenliklerinin tehlikede olduğu iddia edilmektedir.

Özellikle I. ve II. Dünya savaşlarından sonra dünyada barışın sağlanması ve devletler arasındaki ilişkinin yeniden düzenlenmesi amacıyla kurulan uluslararası örgütler, küreselleşmenin de hız kazanmasıyla ulus devletlerini kendi sınırları içerisinde sorgulamaya itmiştir. Devletlerin ekonomik ve siyasi bağımlılıklarının artması sosyal politikalar üretmesinde sorunlar doğurmuş, beraberinde sömürünün sistem haline gelmesi ve demokratikleşme sorunlarıyla yüzleşmeleri de kaçınılmaz olmuştur (Aslan, 2009: 291).

Öte yandan küresel entegrasyona uymak zorunda kalan devletlerin korumacı kimliği, yerini evrensel değerlere sahip bir devlet anlayışına bırakmasıyla tüm dünyadaki ulus devletlerin rollerinde değişimler meydana gelmiştir. Özellikle bu dönemde (Ener ve Demircan, 2006: 210-211):

- Mal ve faktör piyasalarında devletin yapacağı müdahalelerin minimal seviyelere indirilmesi ve liberal anlayışın hâkim olması,
- Devletin hemen hemen tüm görev fonksiyonları özel kurumlara devredilmesi,
- Devletin tüm sektörlerde piyasaya girişteki engelleri kaldırması ve piyasa düzenlemelerini azaltması diğer bir deyişle serbestliliği artırması,
- Homojen bir devlet anlayışının yaygınlaşması söz konusu olmuştur.

Yaşanan değişimlerden yola çıkarak tüm dünyada etkisini hissettirmeye başlayan bu devlet anlayışının, önerileri ve eleştirileri de beraberinde getirdiği görülmüştür. Özellikle bu süreç içerisinde ulus devlet anlayışının görevleri minimal seviyelere indirilmiş olsa da kapitalist düzende etkinliğinin tamamen yok edilmesi söz konusu dahi olmamıştır.

### **1.5.1.3. İşgücü Piyasası ve Çalışma İlişkileri Üzerine Etkisi**

Küreselleşme süreciyle birlikte her alanda yaşanan değişim hareketleri işgücü piyasası ve çalışma ilişkilerinde de görülmektedir. Özellikle 1970'li yıllardan sonra sanayileşmesini tamamlayan ülkelerin sanayi ağırlıklı bir üretim sürecinden hizmet ağırlıklı üretim sistemine geçmesi, finansal işlemlerin gelişmesine ve yatırımların işgücü maliyeti ucuz olan bölgelere kaymasına yol açmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde işgücü piyasalarında; atipik istihdam biçimlerinin ortaya çıkması vasıflı ile vasıfsız emek arasındaki çıtanın farklı boyutlara gelmesi ve farklı ücret uygulamalarına gidilmesi işgücünde kutuplaşmaların artışına sebep olmuştur (Uyanık, 2008: 213). Bu değişimlerin temel sebeplerinden biri, üretim şartlarının değişmesi ve ürünlerin kalite standardının evrensel kurallar üzerinden belirlenmesiyle artan yüksek rekabet ve paralelinde gelişen uluslararası şirketlerdir. Bu noktada maliyeti düşürmek için işgücünü minimal seviye çeken şirketler, geçici işçi ve taşeronlaşmayla işgünü metalaştırmış ve yalın bir yönetim anlayışını benimsemeye başlamıştır (Gerşil, 2004: 150).

Diğer yandan, ortaya çıkan yeni ekonomik politikalar, artan özelleştirmeler, kitle üretim anlayışının krize girmesine ve üretim yapısında önemli değişikliklerin yaşanmasına sebep olmuştur. Yaşanan bu süreç, teknolojiye ayak uydurabilen vasıflı emek talebini artırırken, sanayi ağırlıklı imalat işlerinde çalışan mavi yakalılara olan talebi azaltmıştır. Tüm bu gelişmeler ışığında birçok gelişmiş ülkede tek vasa sahip mavi yakalı işçiler istihdam dışında kalırken, teknolojiye ayak uydurmuş, yüksek standartta eğitimi olan bilgi işçileri sürecin kazançlı grubu olmuşlardır (Zencirkıran, 2007).

Hizmet sektörünün, klasik sanayi sektörün yerini almasıyla istihdam anlayışı esnek ve enformel bir yapıya dönüşmüş ve bunun neticesinde de artan rekabet ile işsizliğin ciddi boyutlara ulaştığı görülmüştür. Bu süreçte yaşanan işsizliğin temel sebepleri ise (Aktürk, 2001):

- Teknolojinin farklı boyutlara ulaşmasıyla işverenlerin farklı beklentilere girmesi ve bu beklentiyi karşılayacak işgücünün sınırlı sayıda olması,
- Rekabetin acımasız seviyelere gelmesiyle sermayenin ucuz işgücünün bulunduğu bölgelere yönelmesi,
- Küreselleşmeyle beraber ortaya çıkan çalışma yaşamında kuralsızlaşma ve sendikaların da gücünü kaybetmesi sonucu, işverenlerin tüm kuralları istediği şekilde belirlediği bir sistemin önünü açmıştır.

#### **1.5.1.4. Sosyo - Kültürel Hayat Üzerindeki Etkisi**

Küreselleşme kavramının genel olarak yapılan tanım ve açıklamalarında ekonomi, siyasi ve politik ağırlıklı bir kavram olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak küreselleşme, ekonomik siyasi ve askeri olduğu kadar kültürel yaşam üzerinde de büyük etkiler yaratmıştır. Nitekim toplumların günlük hayat ve yaşam değerleri üzerinde devrimsel değişikliklere yol açan bu sürecin oluşmasında iletişim ve teknolojinin büyük payı vardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde farklı coğrafya ve kültürleri bu araçlar vasıtasıyla birleştiren, içsel ve dışsal zorlama ile etnik kimlikler arasında ortak paylaşım dünyasını oluşturduğu düşünülen bu olgunun; demografik yaşamdan, kadına biçilen role kadar birçok etkisi olduğu ve zaman içinde yapısında değişimlerin yaşandığı görülmüştür (Duman, 2009: 587).

Modernleşme süreci olarak adlandırılan bu süreçte demografik anlamda da büyük değişimler yaşanmıştır. Demografik dönüşüm olarak adlandırılan bu süreçte yüksek doğum oranlarından daha bilinçli ve kontrollü doğumlara dönüşüm olduğu, paralelinde de ölüm oranlarının düşmüş olduğu bir döneme geçilmiştir. Nitekim bu durumun oluşmasında kadınların, toplum ve aile içindeki rollerinde yaşanan değişimlerin önemli payı vardır. Kadın sadece doğurduğu çocuğu bakmakla yükümlü, evde oturan bir model olmayıp emek piyasasına emeğini sunan ve babanın da sorumluluklarını paylaşan “süper kadın” haline gelmiştir (Bayer, 2013: 104-106). Bu durumun



haricinde kadının ekonomik özgürlüğünü ele almasıyla artan boşanma oranları ve tek ebeveynli ailelerdeki görülen artış, geleneksel aile sorumluluğunu devlete yüklemiş ve bu durumda ek harcamalara yol açarak refah devletinde bunalıma yol açmıştır (Özdemir, 2007: 293-295).

Öte yandan geçtiğimiz yüzyılın son çeyreğinden bu yana yaşlı nüfus oranlarında büyük artışlar görülmektedir. Bundaki en büyük faktörler kuşkusuz sağlık alanındaki reformlar, kentleşme ve bazı ekonomik faktörler olarak değerlendirilmektedir. Ancak refah devleti anlayışından kalan yüksek bütçeli sosyal güvenlik ve sağlık hizmetleri günümüz refah ülkelerinde büyük bir bunalıma sebep olmaktadır. Bu duruma paralel olarak genişleyen hizmetler ile beraberinde gelen yüksek harcamalar gelişmiş ülkelerde toplam harcamaların % 40 ile % 60 arasında gerçekleşmektedir. Örneğin ABD’de yaşlılar için vakıf fonlarında biriktirilen rezervlerin artan yaşlı nüfus ile yakın zamanda tükeneceği öne sürülmektedir. Genel olarak incelendiğinde günümüzde bir sorun haline gelen yaşlı nüfus, ülke ekonomilerine büyük bir yük olduğu gibi ciddi sorunlar da yaşatacağı beklenmektedir (Gilbert, 1998: 9; Özdemir, 2007: 296).

#### **1.5.1.5. Refah Devletinin Temel Fonksiyonları Üzerine Etkisi**

1970’li yıllarda ekonomi politikalarındaki yaşanan değişimlerle birlikte gelişmiş refah devletlerinin üstlendiği temel sorumlulukların farklılaşması yönünde tartışmalar başlamıştır. Özellikle Petrol krizleri ile yaşanan ekonomik krizler, refah devletinin yapısında değişimlerin yaşanması gerekliliğini ortaya çıkarırken bu doğrultudaki görüşlerin ağırlığı ön plana çıkmıştır. Bu değişimlerin başında refah devletinin temel sorumluluklarından biri olan sosyal güvenlik sistemi gelirken, sistemin içerisindeki aksaklıkların yeniden yapılandırılması gereği de ortaya çıkmıştır. Yapılandırma girişimleri içerisindeki temel görüş, artan kamu harcamalarının kısıtlanması ve bu doğrultuda politikaların üretilmesi olmuştur (Tuz, 2010: 87).

Harcamaların azaltılması konusunda ilk girişimler emeklilik sisteminde olmuş, kamu harcamalarının kontrol altında tutulabilmesi konusunda emeklilik yaşı yükseltilmiş, primler artırılmış ve emekli olan kişinin aylığı geliri doğrultusunda şekillenmiştir. Ayrıca harcamaların azaltılması konusunda, devletin sunduğu hizmet noktasında kalite ve standartları düşürerek kamu harcamalarında tasarruf yapılabileceği ön görülmüştür. Sağlık hizmeti kapsamında; refah devletleri büyük değişime uğrayarak farklı reformlar üretmiştir. Bu kapsamda genel olarak hastanelerin sunmuş olduğu hizmetler daha dar kalıplı bir hâl alırken, hastaların artan ilaç masraflarını da kendilerinin karşılaması istenmiştir (Özdemir, 2007: 315-318). Eğitim sorumluluğuna gelindiğinde ise; gelişmiş refah devletlerinin gerek kamu harcamaları içerisinde eğitime ayırmış olduğu pay gerekse eğitime vermiş olduğu önem bu dönemde arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle yeni dünya düzeni kapsamında ülkelerin yeni arayışlar içerisine girme, hızlı ve gelişim sürecinde eğitimin önemini tüm dünya üzerinde önemli bir seviyeye çekmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda dünyanın

tüm gelişmiş refah devletlerini eğitim politikalarını sürekli güncelleme ve eğitim niteliğini artırma arayışına girmiştir (Karaaslan, 2005: 36-37).

Eğitimin nitelik ve harcama noktasında yıllar itibariyle artan öneminin altında yatan temel etken, eğitim faktörünün diğer faktörlere kıyasla iktisadi büyüme ve kalkınma noktasında başrol oynamasıdır. Ayrıca çağdaş ve gelişime açık insan profili, yenilenen teknolojik hareketlere ayak uyduran ve aranan niteliklere sahip bilinçli birey ile eşdeğer kapsamdadır. Bu nitelikte bir birey yetiştirmek tüm refah devletlerinin en önemli amaçlarından biridir (Akçacı, 2013: 67). Bu kapsamda eğitimin yıllar içinde refah devleti ile olan ilişkileri, eğitime kamu harcamaları içinde ayrılan pay paralelinde yaşanan değişimler kısaca ele alınacaktır.

### **1.6. Değişen Refah Devletinin Temel Fonksiyonlarından Eğitimle Olan İlişkisi**

Eğitim, bireylerin toplum üzerinde meydana getirdiği değişimlere aracı olan ve insanın gelişmesi aşamasında önemli bir rol üstlenen faktör olarak bilinmektedir. Bu sebepten dolayı eğitim, devletler tarafından temel hak olarak sunulan ve yıllar içinde faydalı bir işgücü kaynağı olmasına zemin hazırlayan oluşum haline gelmiştir. Eğitimin devlet tarafından refah hizmeti olarak sunulmaya başlanması Fransız Devrimi'yle hız kazanmış olsa da özellikle Sanayi Devrimi'nin görülmeye başlandığı 19. yüzyılda tamamen bir ihtiyaç haline gelmeye başlanmıştır. Bu yıllarda gelişen sanayi anlayışının, kol gücüne dayalı üretim sisteminin haricinde tamamen mesleki ve teknik bilgiye dayanması okullarda ve kişisel eğitim programlarında kitlesel eğitim politikasını yaygınlaştırmıştır (Özdemir, 2011: 709-710). Süre gelen zaman diliminde sanayi toplumunun yerini bilişim teknolojisinde yaşanan ilerlemelerle birlikte bilgi toplumu almıştır. Dünya'nın hızlıca değişip gelişmesi ve birçok ülkenin bu gelişim kaynağının temel noktasında bilgi üretiminin ön plana çıktığını keşfetmiştir. Bu noktada insani bir sermaye olarak nitelendirilen beşeri sermaye, eğitimin işgücü üzerinde verimliliğini, yaşam kalitesini artırarak kısa ve uzun vadede yapılmış olan yatırımlarla hem kişisel hem de milli geliri artırmada oldukça önemli bir konuma gelmiştir (Akçacı, 2013: 67).

Refah devletinin temel sorumluluklarından biri olan eğitimin, devlet tarafından tüm bireylere karşılıksız verilmesi, onu toplumsal bir olgu haline getirmektedir. Devletin bu refah sorumluluğu altında finansman yaratması çeşitli eleştirilerle karşılaşmış olsa da önemli sayılabilecek gelişmelere yol açacak bir etken olarak görülmektedir. Nitekim ilk olarak, eğitime bütçe ayıramayacak bireylere verilen eğitim hakkı ile; gelir dağılımında adaleti sağlamasında, okuryazar oranının artmasında ve istihdamı artırarak ülkenin kalkınmasında büyük bir paya sahip olacaktır. Öte yandan sunulan bu eğitim hizmetleriyle birlikte demokratik kurumların bilinçli yaşam felsefesi, ancak eğitilmiş ve empati kurabilen bireylerle yükselebilecektir (Şahin, 2017: 142-145).

Tüm bunlara rağmen 1970'ten sonra yaşanan krizlerle refah devletinin cömert kamu harcamaları sorgulanmış, devletin artan müdahaleleri belli oranda kısıtlanmıştır. Bu yaşananlardan sonra piyasa tarafından refah devletinin küçülme istemi karşılık bulmuş devletlerin gelirlerini artırmaları için daha az maliyetli, piyasa kontrollü politikalara yönelme girişimleri olmuştur. Ancak bu girişimler bir genellemeden öteye geçmemiştir. Nitekim bazı gelişmiş ülkeleri ve sahip oldukları refah rejimleri küreselleşme sürecinde daha fazla piyasa eksenli bir hal alırken, bazı refah devletleri ise küreselleşme baskısını hissetmiş olmasına rağmen sosyal refah politikalarında aşırı bir değişim yaşamamıştır. Diğer ifadeyle, refah devletlerinin karşılaşmış olduğu birçok krizlere ve neo liberal politikalara rağmen, 1990 yıllardan itibaren günümüze kadar sosyal harcamaların ve onun kapsamında olan eğitim harcamalarının kısılma talebi minimum düzeyde karşılık bulmuş, hatta süreç dâhilinde de artan bir eğilim göstermiştir (Özdemir, 2007: 417-418).

### **1.6.1. Refah Devletlerinin Kamu Harcamaları ve Eğitim Faktörünün İncelenmesi**

1970 ve sonraki yıllarda, gelişme eğiliminde olan birçok ülke gerek ekonomi gerekse sosyal ve siyasi açıdan oldukça sancılı bir dönem geçirmiştir. Bu durumun görülmesinde birçok etkenin olabileceği gibi süreç içerisinde yaşanan değişimlerin büyük pay sahibi olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde görülen en büyük değişim, kişi ve kurumlar üzerinde devlete olan bakış açısında yaşanmıştır. Devletin problem çözmekten öte problemin kendisi olarak görülmeye başlandığı bu dönemde refah politikaları üretmede de oldukça zorlandığı gözlemlenmektedir (Rakıcı ve Ekiz, 2016: 140). Ancak gelişmiş refah devletleri sanayileşme düzeyi, demografik nedenler ve şehirleşme gibi etkenlerden dolayı birçok farklılık gösterebilmektedir. Bu aşamada politika üreten bir devlet anlayışını sorgulayan ve piyasanın ön planda olduğu liberal sistem; sosyal hakların korunduğu, sunulan hizmetlerin karşılıksız olduğu ve yüksek sayıda yardımın finanse edilebileceği koruyucu muhafazakâr ve demokrat sistemlerden tamamen ayrılırken, refah harcamaları da ülkelerin benimsedikleri refah rejimlerine göre farklılık göstermektedir (Gökbunar vd., 2008: 168). Tablo 1'de bazı OECD ülkelerinde kamu sosyal harcamalarının GSYİH içindeki payı görülmektedir.

**Tablo 1: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Kamu Sosyal Harcamalarının GSYİH’ya Oranı (1990-2018, %)**

| Ülkeler    | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 | 2015 | 2018 |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|
| ABD        | 13.2 | 15.1 | 14.3 | 15.6 | 19.4 | 18.8 | 18.7 |
| Kanada     | 17.5 | 18.4 | 15.8 | 16.1 | 17.5 | 17.6 | 17.3 |
| Almanya    | 21.4 | 25.2 | 25.4 | 26.2 | 25.9 | 24.9 | 25.1 |
| Hollanda   | 24.0 | 22.4 | 18.8 | 20.2 | 17.8 | 17.7 | 16.7 |
| İngiltere  | 14.9 | 16.7 | 16.2 | 18.3 | 22.4 | 21.6 | 20.6 |
| Fransa     | 24.3 | 28.3 | 27.6 | 28.7 | 31.0 | 30.4 | 31.2 |
| İsveç      | 14.9 | 30.6 | 26.8 | 27.3 | 26.3 | 26.3 | 26.1 |
| Finlandiya | 23.3 | 28.9 | 22.6 | 24.0 | 27.3 | 30.4 | 28.7 |
| Norveç     | 21.6 | 22.5 | 20.4 | 20.7 | 22.0 | 24.7 | 25.0 |
| Japonya    | 10.9 | 13.3 | 15.4 | 17.2 | 21.3 | 21.9 | -    |
| Avustralya | 13.1 | 19.9 | 18.3 | 16.7 | 16.6 | 18.5 | -    |
| Güney Kore | 2.7  | 3.1  | 4.5  | 6.1  | 8.2  | 10.2 | 11.1 |
| Türkiye    | 3.8  | 3.4  | 7.5  | 10.1 | 12.3 | 11.6 | 12.5 |
| İspanya    | 19.2 | 20.7 | 19.5 | 20.4 | 24.7 | 24.7 | 23.7 |
| İtalya     | 20.7 | 21.1 | 22.7 | 24.2 | 27.1 | 28.5 | 27.9 |
| Yunanistan | 15.7 | 16.6 | 17.8 | 19.9 | 24.9 | 25.4 | 23.5 |

**Kaynak:** OECD, 2018.

Tablo 1’de Seçilmiş refah devletlerinin GSYİH içindeki kamu sosyal harcamalarına ayırdıkları pay gösterilmektedir. Verilere bakıldığında sosyal harcamaların yıllar içinde genel artış trendinde olduğu gözlemlenmektedir. Ülke bazında incelediğimizde ise 2018 yılı itibariyle Batı ve Kuzey Avrupa bölgelerindeki ülkelerin %29 ve 30’u aşan oranları dikkat çekmektedir. Söz konusu Türkiye’de ise son 28 yıllık süreçte kademeli bir artış görüldüğü ancak diğer gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında sosyal harcama konusunda oldukça geri kaldığı söylenebilir.

Refah devletinin ve birçok gelişimini tamamlamış ülkenin belirlemiş olduğu refah hizmetlerine ulaşması için ekonomi politika araçları ile sosyal politika araçlarını bir uyum içinde sunması gerekmektedir. Nitekim bu aşamada sosyal dışlanma ve yoksulluğun önlenmesi, sağlık sisteminin güçlendirilmesi, sosyal güvenlik ve eğitim sisteminin geliştirilmesi için kamu sosyal harcamalarının önemi daha da artmaktadır (Karadağ, 2018: 8). Özellikle kalkınmanın gerçekleşmesinde toplumdaki bireylerin sağlık durumu, yetenek ve vasıflarının toplumsal ilişkilerle uyumlaştırılmış bir şekilde yansıtılmasında yüksek nitelikli beşerî sermayesi payının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Arabacı, 2011: 101).

Küreselleşen dünyada insan sermayesinin artan önemi, yeni istihdam alanları ile vasıflı emeğin artan talebi ile birlikte eğitim harcamalarına ayrı bir önem kazandırmıştır. Eğitim harcamalarının önem kazanması, küreselleşme sürecinin ekonomik kalkınma üzerinde doğrudan etkisi olan beşerî sermaye kavramı doğrultusunda gelişmiştir. Beşerî sermaye kavramı 1960 ve

sonraki yıllarda bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin geliştirilmesi adına ortaya çıkmıştır. Bu kavram kişilerin gelirlerini ömür boyu pozitif yönde etkilemesi açısından son derece etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir (Akçacı, 2013: 67).

Beşerî sermayenin temel dayanağı olan eğitim, iktisadi açıdan da toplumun yaratıcı gücünü etkileyen ve ülkelerin kalkınma amaçları doğrultusunda gerekli olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesine imkân tanıyan etkili bir araçtır. Özellikle günümüz dünyasındaki gelişmiş refah devletleri gerek hizmet gerekse üretim tekniklerinde yaşanan bu hızlı değişim noktasında bilgi ve gelişime yatırım yapma ihtiyacı hissetmiştir. Bu açıdan ele alındığında, refah devletleri eğitim harcamalarını; kısa dönemde tüketim harcamaları olarak nitelendirirken, uzun dönemde ise yatırım harcamaları olarak görmektedir (Karaaslan, 2005: 41). Günümüzde Japonya, Almanya, Çin, ABD ve yakın geçmişte gelişimini hızla artıran Güney Kore ve Singapur gibi refah devletleri, eğitim paralelinde işgücü verimliliğini artırarak ekonomik büyüme ve kalkınmalarını gerçekleştirmektedir. Ekonomik anlamda yaşanan büyüme doğrultusunda işgücünün elde ettiği kazançlar da pozitif bir eğilimle sonuçlanırken, aynı zamanda toplum içinde eşitsizlikleri azaltan ve nüfusun tüm kesiminin de niteliklerini geliştirmeye yarayan kapsamlı bir olgu olarak görülmektedir (Akçacı, 2013: 69).

Tüm bu yönlerden ele alındığında küreselleşen dünyada beşerî sermayenin artan değeri, toplam harcamalar ve GSYİH içinde eğitim harcamalarının önemini artırmakta ve buna birçok gelişmiş ülke de duyarsız kalmamaktadır.

**Tablo 2: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Toplam Harcamalar ve GSYİH içinde Eğitime Ayrılan Pay (2000-2015, %)**

| Ülkeler    | Top. Harcamalarda Eğitime Ayrılan Pay |      |      |      | GSYİH İçinde Eğitime Ayrılan Pay |      |      |      |
|------------|---------------------------------------|------|------|------|----------------------------------|------|------|------|
|            | 2000                                  | 2005 | 2010 | 2015 | 2000                             | 2005 | 2010 | 2015 |
| ABD        | -                                     | -    | 13.2 | 13.6 | -                                | -    | 5.4  | 5.0  |
| Kanada     | 13.0                                  | 12.2 | 12.5 | 12.2 | 5.4                              | 4.8  | 4.9  | 5.3  |
| Almanya    | 9.3                                   | 9.6  | 11.0 | 11.0 | 4.5                              | 4.3  | 4.9  | 4.8  |
| Hollanda   | 11.3                                  | 12.4 | 11.7 | 12.3 | 4.6                              | 5.2  | 5.6  | 5.4  |
| İngiltere  | 12.0                                  | 12.9 | 13.0 | 13.8 | 4.1                              | 4.8  | 5.8  | 5.6  |
| Fransa     | 10.8                                  | 10.4 | 10.0 | 9.6  | 5.7                              | 5.5  | 5.7  | 5.5  |
| İsveç      | 13.0                                  | 12.8 | 13.3 | 15.5 | 6.8                              | 6.6  | 6.6  | 7.6  |
| Finlandiya | 12.2                                  | 12.2 | 11.9 | 12.4 | 5.7                              | 6.0  | 6.5  | 7.1  |
| Norveç     | 15.8                                  | 16.5 | 15.2 | 15.7 | 6.5                              | 6.9  | 6.7  | 7.6  |
| Avustralya | 13.4                                  | 13.6 | 14.3 | 14.1 | 4.9                              | 4.9  | 5.6  | 5.3  |
| Singapur   | 18.3                                  | 19.8 | 17.2 | 20.0 | 3.3                              | 3.2  | 3.1  | 3.0  |
| Hong Kong  | 22.4                                  | 22.5 | 19.9 | 18.6 | 3.9                              | 4.1  | 3.5  | 3.3  |
| Türkiye    | 6.4                                   | 8.0  | 12.8 | 12.8 | 2.5                              | 2.8  | 4.4  | 4.5  |
| İspanya    | 10.7                                  | 10.8 | 10.6 | 9.8  | 4.2                              | 4.1  | 4.8  | 4.3  |
| İtalya     | 9.2                                   | 9.0  | 8.7  | 8.1  | 4.3                              | 4.2  | 4.4  | 4.1  |

**Kaynak:** World Bank, 2016.

Tablo 2 incelendiğinde, GSYİH içinde doğrudan eğitime ayrılan payda İskandinav ülkelerindeki oran yüksek seviyelerde olup özellikle Finlandiya ve İsveç gibi ülkelerin %7 bandını aştığı ve bu ülkeleri %5 seviyelerindeki İngiltere ve Kanada'nın takip ettiği görülmektedir. Toplam harcamalarda eğitime ayrılan pay olarak değerlendirildiğinde, Uzak Doğu ve Pasifik bölgesinde bulunan ülkelerin eğitime yapmış olduğu toplam harcamanın oldukça yüksek seviyelerde olduğu, özellikle Hong Kong ve Singapur da 2000 yılından itibaren yüksek olan oranların günümüzde de aynı şekilde devam ettiği dikkat çekmektedir. Türkiye açısından bakıldığında gerek GSYİH gerekse Toplam harcamalar içinde eğitime ayrılan payın artış seyrinde olduğu görülmektedir.

### **1.6.2. Refah Devletlerinin Eğitim Önceliğinde Yarattığı Fırsat Eşitliği**

Eğitim politikaların refah rejimleri merceği altında ele alınıp, fırsat eşitliği perspektifinden inceleyen araştırmacıların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Günümüz refah toplumlarında oldukça değerli bir noktaya ulaşan bu kavram (Beblavý vd., 2011: 8), ayırım yapılmaksızın toplumdaki bütün bireylere, kişisel becerilerini en iyi doğrultuda geliştirmeleri için olanak sağlayan eğitim hizmetlerinin eşit ölçüde sunulması olarak tanımlanmaktadır. Günümüz dünyasında birçok ülkede hukuk önünde eğitimin fırsat eşitliği vurgulanırken, uygulama noktasında çok da başarılı sonuçların olduğu söylenememektedir. Bu noktada hukuki engeller bulunmamasına rağmen, toplumların yaşadığı maddi imkânsızlıklar eğitimde fırsat eşitsizliğini ön plana çıkarmaktadır. Fırsat eşitliğinden bahsedebilmek için, bireylerin hukuk önünde eşit eğitim olanaklarına sahip olmalarının yanı sıra bunun maddi imkânlar doğrultusunda da desteklenmesi gerekmektedir (Kandemir ve Kaya, 2010: 560).

Gelişimini tamamlamış modern refah devletlerinde, bireylerin içinde buldukları gelir sınıflandırılmasına bakılmaksızın, toplumsal açıdan konumlarına şekil verecek eğitim fırsatlarının eşit koşullarda sağlama gerekliliği ilke olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra refah devletleri, yaygın eğitim aracılığıyla toplumun farklı sınıf ve tabakalardan insanlarına bilgi ve beceri kazandırarak bireysel açıdan gelişim olanaklarını sağlayıp, toplumsal konumlarını da yeterli seviyede iyileştirme olanağı tanıdığı görülmektedir (İnan ve Demir, 2018: 342).

Eğitimde eşitliğin sağlanması adına refah devletleri, okullara eşit kaynak, cinsiyet ve ırksal kökenine bakılmaksızın tüm bireylere ileri aşamalara kadar eşit eğitim İmkânlar sunmaktadır (West ve Nikolai, 2013: 471). Bu tür İmkânların yaratılmaması durumunda gelirin paylaşımı ve yaşam kalitesine yönelik eşitsizlikler ortaya çıkarken, bu sorunların yok edilmesi yine toplumsal hareketliliğin en önemli aracı olan eğitim vasıtasıyla sağlanmaktadır. Kısacası birey ve toplum bazında bu denli etkili olan eğitim hizmetlerinin herkes tarafından eşitçe yararlanılması temel esas olarak görülmelidir. Diğer ifadeyle eğitimde eşitlik, ülkelerin refah hizmeti sunumunda en öncelikli ilke olmalıdır. Bu ilkenin benimsenmesi doğrultusunda bireylerin ve toplumların refah gelişimi de üst düzeyde gerçekleşecektir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009: 5-6).

Eğitimde fırsat eşitliği T¼rkiye açısından değerlendirildiğinde öncelikli olarak cinsiyetleri, sosyoekonomik durumları ve içinde yaşadıkları coğrafi durumun ayrımı yapılmaksızın t¼m bireylerin eğitim imkânlarına erişmesinin temel hedef olarak belirlendiği gr¼lmektedir. Ancak T¼rkiye'nin eğitimde kalite ve t¼m öğrencilere eşit fırsat yaratma noktasında pek çok OECD ¼lkesinin gerisinde kaldığı da bir gerçektir. Bölgeler arası farkın kapanma noktasında önemli reformalar yapılmış olsa da uluslararası alanda aynı başarı gösterilememiştir (Çelebi vd., 2014: 36). T¼rkiye'de fırsat eşitmezliğinin özellikle yaşandığı alan, farklı nitelikteki okullar arasında ortaya çıkan kalite farkı sonucu öğrenciler arasında yaşanan ciddi eşitmezliktir. Bu durumun yaşanmasında birçok etken olabileceği gibi, ailenin sosyoekonomik durumu ve bilinç yapısı temel etken olarak değerlendirilmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005: 26).

### **1.6.3. Refah Devletlerinin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlamaya Yönelik Kamu Politikaları**

Gelişimini tamamlamış refah devletleri, eğitim ve ğretimi en temel sorumluluklarından biri görerek, toplumda yaşayan t¼m vatandaşlara eşit imkânlarda eğitim sunmayı amaç edinmektedir. Bu doğrultuda gelişen ve b¼y¼yen devletlerin, eğitim faaliyeti planlamasında fırsat eşitliğini sağlaması ve gerekli önlemleri alması bu devletlerin temel görevleri arasında yer almaktadır (Sarier, 2010: 110-111). Refah Rejimlerine sahip ¼lkelerin bu sorumluluk bilinciyle eğitimde fırsat eşitmezliğinin n¼ne geçmek için y¼r¼tt¼đ¼ önemli politikalar mevcuttur. Özellikle dezavantajlı grupların beceri ve yeteneklerini geliştirmesi adına, yaşam boyu öğrenme kapsamında t¼m bireylerin eğitim olanaklarından yararlanmasını ve değişen yaşam şartlarına ayak uydurma noktasında kendilerini g¼ncellemeleri için uygulanan politikalar oldukça önem arz etmektedir (İnan ve Demir, 2018: 347).

Paralel seyirde toplumda hissedilen eşitmezlik ve farklılık, politik istikrar açısından tehdit unsuru olarak gr¼lmesi refah ¼lkelerinde eğitsel ve sosyal farkı azaltma noktasında önemli tedbirlerin alınmasını da zorlamaktadır. Bu tedbirler paralelinde gelişen kamu politikaları noktasında; ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları tespit edilerek, bu çocuklara ve ailelerine eğitim hayatı boyunca gerekli desteklerin sunulması politikaların bir kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca bu ¼lkelerdeki öğrencilerin her birinin değerli olduğu bilinci ve yaşamlarının farklı dilimlerinde farklı şekillerde öğrendikleri göz n¼nde tutularak, yalnızca akademik d¼zeyde elde edilen kazanımın başarıyı ve mutluluğu getirdiği inancın yıkılması temel prensipler arasında yer almaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014: 137).

Sonuç olarak refah rejimleri kapsamında gelişimini tamamlamış olan refah ¼lkeleri, eğitim sistemlerinde yaratmış oldukları bu bilinç ile artlarında sıralanan t¼m başarıların tesad¼f olmadığı gr¼len gerçektir. Yaratılan fırsat eşitliği paralelinde özellikle PİSA ve benzeri sınavlar nezdinde; Sosyal Demokrat refah rejiminden Finlandiya, Liberal refah rejiminden Kanada, Muhafazakâr

refah rejiminden Almanya ve Klasik sınıflandırmalara ek olarak Doğu Asya refah rejiminden de Çin öne çıkan ülkeler olarak dikkat çekmektedir. Eğitim noktasında atılım gösteren bu ülkeler ayrıca teknolojinin kullanımı, öğretmen kalitesinin üst seviyede olması gibi konularda başarıyı yakaladıkları görülmektedir. Türkiye ve onun benzerleri olan gelişme aşamasındaki ülkeler ise, bu doğrultudaki refah ülkelerinin eğitim politikalarından yola çıkarak, kendi kimlik değerlerini de göz ardı etmeksizin gerek sosyoekonomik gerekse kültürel anlamda kalkınmalarını gerçekleştirebilmeleri için uygulanan politikaları bir fırsat olarak değerlendirmelidir





## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. SOSYAL POLİTİKA ARACI OLARAK EĞİTİM VE KALKINMA İLE ARASINDAKİ İLİŞKİ

#### 2.1. Genel Olarak Eğitim ve Eğitim Politikaları

Eğitim kavramının geçmiş yüzyıllardan günümüze kadar birçok soruna çözüm üretme aracı olarak farklı boyutlarla ele alındığı görülmektedir (Büyükdüvenci, 2001: 33). İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitimin varlığı, birey odaklı etkinlik gibi görülse de uzun vadede toplumu şekillendiren bir faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda eğitimin farklı tanımları yapılmaktadır. Genel olarak bireyin bir iş veya farklı bir aktiviteyi öğrenmesi bunun yanı sıra bireyin çevresini denetleme ve kavramasına yönelik verdiği zihinsel aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Afşar, 2011: 42). Ayrıca eğitimin bireyin yaşadığı toplumun değerlerini, yeteneklerini ve diğer davranış türlerini geliştiren bir süreç olduğu da bilinmektedir (Topçuoğlu, 1971: 11).

Eğitim, işlevsel açıdan birçok rol üstlenirken toplumda oluşan beklentilere karşı da ayrı bir sorumluluk yüklemektedir. Bu aşamada birçok düşünür, eğitimin önemini ve varlığını ele alarak farklı açılardan değerlendirmelerde bulunmuştur. Durkheim'e göre eğitim; birey üzerinde fiziksel ve ahlaki davranışların yanı sıra toplumsal değerlerin bireye yansıtılma süreci olarak tanımlanırken, Kant'a göre toplumdaki bireylerin mükemmelleştirilmesi olarak nitelendirilmektedir (Afşar, 2011: 42). H. Spencer ve Herbat ise eğitimi yaşam şartlarını iyileştiren bir araç olarak görürken, Ziya Gökalp eğitimi, yetişmiş bir toplumun gelecek nesillere bunu hissettirme faaliyeti olarak adlandırmaktadır. Tüm bu değerlendirmelerden yola çıkarak eğitimin, bireydeki ruh ve beden yeteneklerini ortaya çıkarmanın yanı sıra toplumun istenilen seviyelere getirilmesinde temel etken olduğu gözlemlenmektedir (Ayhan, 2011: 14).

Eğitime birey bazında yüklenen bu misyon ile bireyin kendisini ve çevresini geliştirmesi aynı zamanda topluma da katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bu noktada eğitim sadece birey için değil onun aracılığıyla bulunduğu ülkenin kalkınmasında da öncü rolü üstlenmektedir. Bireyin ve tüm toplumun gerek yaşam standardını gerekse refahını derinden etkileyen bu olgu için ülkeler ihtiyaçlar dahilinde politikalar üretmektedir (Gürol ve Bavlı, 2013: 352).

Bu politikalar önceden belirlenmiş temel hedef doğrultusunda bireylerin, toplumun paralelinde de ülkenin gelişmesine büyük katkıda bulunmaktadır. Ülkelerin eğitim politikalarının geçmiş yüzyıllardan günümüze kadar geçen süreç dahilinde toplumsal formasyon ve sahip olduğu temel ideolojiden bağımsız düşünülmediği görülmektedir (Özdem, 2013: 632). Ancak gelişimini tamamlamış refah ülkeleri, uygulamış olduğu kararlı ve istikrarlı eğitim politikalarını toplumsal hizmetin dışında uzun dönemli ve kalkınmayı hedefleyen çalışmalar olarak görmektedir. Bu ülkeler siyasi ideolojilerini geri plana itip bilimsellik adı altında politika üretirken, sosyo-ekonomik, kültürel ve politik eksenler dahilinde gelişim ve kalkınmasını farklı boyutlara taşıyarak dikkat çekmektedir.

## **2.2. Eğitimin Toplumsal Yapı Üzerinde Bıraktığı Etki ve Temel İşlevleri**

Eğitim olgusunun, toplumsal yapı ve gelişimi üzerinde birçok etkisi olduğu bilinmektedir. Ancak ilk aşamada kişinin bedeni ve ahlaki gelişimin sağlanmasında vazgeçilmez bir unsur olduğu görülmektedir. Eğitimde temel olan görüş, kişinin tüm gücünü birleştirip yerli yerinde kullanmayı ve yeteneklerini sonuna kadar göstermeyi öğretmektir. Bireyin bu durumdan elde edeceği kazanç, karşılaşılabilecek tüm olumsuzluklara rağmen hayatı daha yaşanabilir kılmaya ve başarıyı yakalamaya bilincini kaybetmemesinden geçmektedir (Ayhan, 2011: 21). Bireysel olarak büyük etki yaratan eğitimin topluma yansımaları da kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim toplumların sürekliliğinin ve gelişim göstermesinin eğitim aracılığıyla sağlandığı bilinmektedir. Dolayısıyla bu süreçte toplumun ihtiyaçlarını karşılamak adına eğitimin bazı işlevleri ortaya çıkmaktadır. Bu işlevlerden bahsederken toplumu oluşturan bireylerin, yetenek, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulup sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel gereksinimleri de dikkate alınmalıdır (Afşar, 2011: 49).

### **2.2.1. Eğitimin Bireysel İşlevi**

Eğitim, ilk olarak birey kapsamında toplum ve paydaşları üzerinde bıraktığı etki ile hayatın tüm bölümlerini sararak güçlü bir kalkan görevi üstlenmektedir. Toplumun gelişmişliğinin yahut geri planda kalmışlığının o toplumun sunduğu eğitim sistemi ve politikalar ile yakından ilişkisi içerisinde olduğu bilinen bir gerçektir. Bu aşamada öncelikle insanın eğitilmesi toplumun sosyal, siyasi ve ekonomik kalkınmasında ön plana çıkmaktadır (Şahin, 2017: 124-127). Eğitim, bireyin gelişimini bedensel, zihinsel ve duygusal olarak etkilediği gibi bireye yansıtılmak istenen davranışlar ve alışkanlıklar üzerinde de önemli rol oynamaktadır (Doğan, 2015: 7). Nihayetinde eğitim, bireyin kendisini geliştirmesine ve farklı yönlerini keşfetmesine aracı olurken, eğitim kurumları olan okullar ise insani ilişkilerinin geliştirilmesi ve temel gereksinimlerin karşılanması noktasında yardımcı olmaktadır (Afşar, 2011: 47).

Duygusal bir varlık olan insanın gelişiminde eğitimin öneminin, günümüzde daha da ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle belli bir refaha ulaşmış ülkelerin gelecek dönemlerdeki kalkınma

ve büyüme planları tamamen eğitim politikaları paralelinde gelişmektedir. Bu vasıta ile toplumdaki bireylerin değerleri daha da artmış, var olan istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitimlerine katkıda bulunulması temel hedef haline gelmiştir (Doğan, 2015: 8).

### 2.2.2. Eğitimin Toplumsal İşlevi

Eğitimin işlevi, tamamen toplumun amacı doğrultusunda gelişip ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Ne var ki, eğitimin temel işlevleri bütün toplumlarda bu farklılığı göstermemektedir. Özellikle tutucu ve yenilikçi olarak adlandırılan bu işlevlerin toplumsal değişimler üzerinde ciddi etkileri görülmektedir (Sağ, 2003: 13). Tutucu işlev; toplumun kültürel değerlerini, inanç öğelerini gelecek nesillere aktarırken aynı zamanda toplumsal uyumu sağlamaktadır. Öte yandan yenilikçi işlevde ise; sadece var olan kültürü koruması değil aynı zamanda günümüz modern dünyasına ayak uydurup değişimi sağlayan aydın gençlerin yetirilmesi olarak açıklanmaktadır (Tezcan, 1985: 212).

Eğitimin toplumsal işlevinde bireyin kendini geliştirmesi, toplum için faydalı olması hedeflenirken, aynı zamanda toplumun yaşam standart ve kalitesini artırmasında önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Nitekim daha iyi eğitim fırsatları olan toplumlarda gelişen eğitim seviyesinin sağlık politikalarına yansıdığı ve aralarında sıkı bir etkileşimin olduğu da görülmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan bu toplumlarda gelişen sağlık hizmetleriyle yaşam süresinin daha uzun, bebek ölüm oranlarının oldukça düşük seviyelerde bulunması bu etkileşimi en iyi şekilde açıklamaktadır. Ayrıca sağlık ve eğitim ilişkisinin ikincil olarak adlandırılan etkilerinden bahsetmek gerekirse, eğitim seviyesi yüksek olan toplumlarda yıllık sigara tüketiminin oldukça azaldığı buna karşılık eğitim sistemlerinde aksaklıklar olan toplumlarda ise bu oranın sabit kaldığı gözlemlenmektedir (Türkmen, 2002: 58).

Eğitimin toplum üzerinde yarattığı bir diğer etki ise verimlilik artışı olarak görülmektedir. Bu noktadan hareketle eğitim seviyesi yüksek olan toplumlarda artan verimlilik paralelinde ücretlerin arttığı görülmektedir. Daha önce düşük ücretle çalışan kesimin gelirindeki bu yükselme toplumdaki gelir dağılımını daha adil seviyelere çekmektedir. Diğer bir deyişle, toplumdaki eğitim politikalarının yaygınlaştırılması ulusal gelirin artışında öncü rol oynadığı gibi gelirin tüm toplumda daha eşit dağılmasına da katkıda bulunmaktadır. Ayrıca eğitim seviyesi yüksek olan toplumlarda istihdam maliyetleri daha düşük seviyelerde olup verimlilik sonucu artan gelirlerin devlete vergi yoluyla daha fazla kazanç sağlaması da dikkat çekmektedir. Sonuç olarak eğitim faaliyetleri, ülkelerin gelir dağılımını önemli derecede etkilemekte ve alt gruplar ile üst gruplar arasındaki dengeyi sağlayan aracı faktör rolünü görmektedir (Altınışık ve Peker, 2008: 112).

### 2.2.3. Eğitimin Siyasal İşlevi

Eğitim, bireylerin niteliklerini geliştirerek duyarlı, sorumluluk bilinci yüksek olan ve aynı zamanda değişken yaşam şartlarına ayak uydurabilecek toplumsal varlık yaratmayı da amaçlamaktadır. Bu aşamada eğitilecek ve eğitilmiş olan bireylerin sosyal ve siyasi konularda daha hassas ve duyarlı olmaları beklenmektedir (Türkmen, 2002: 58). Nitekim toplumların benimsemiş olduğu siyasal ideolojiyi korumak ve gelecek nesillere aktarmak eğitimin önemli ve hassas görevleri arasında gösterilmektedir. Bu açıdan eğitimin önemli olan iki siyasal görevi vardır: Bunlardan ilki; toplumun mevcut siyasal sisteme dair bağlılığını koruyacak ve bu kültürü benimseyecek nesiller yetiştirmektir. Eğitim gerek siyasal rejimi koruyarak gerekse gelecek nesillere ulusal bilinci kazandırarak topuma ve vatana sadık bireyler yetiştirmede önemli bir işlev olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin diğer siyasal görevi ise liderlerin seçiminde önemli rol oynamasıdır (Aydoğan, 2009: 75). Demokrasinin egemen olduğu toplumlarda yöneticiler ve devlet adamları toplumun içinden seçilerek eğitim vasıtasıyla yetiştirilmektedir. Bu durum ülkelerin demokratikleşme yolundaki büyük adımlarından biri olarak görülmektedir (Kır, 2011: 141).

Siyasal işlevlerin yerine getirilmesiyle toplumdaki birlik ve dayanışma anlayışı bütünlüğünü korurken ulusal bilinci dikkate almayan, ayrıştırıcı ve bölücü faaliyetlerin ise eğitim vasıtasıyla ortaya çıkmaları engellenmektedir. Nitekim bir ulus için istenilen birliktelik ve aynı gökyüzü altındaki havanın paylaşılma bilincidir. Bu noktada toplumu oluşturan bireylerin karşılıklı etkileşim ve dayanışmasının o toplumu ayakta tutan en büyük güç olduğu bilinmektedir. Şüphesiz ki bu güç; eğitim olgusunu içinde barındıran ve yanından hiç eksik etmeyen uluslarda daha da büyümektedir (Ünsal vd., 2015: 252).

### 2.2.4. Eğitimin Ekonomik İşlevi

Günümüzde eğitim, toplumsal ve kültürel alanda gelişime katkı sağlayan önemli faktör olduğu gibi iktisadi ve teknolojik anlamda da kalkınmayı hızlandıran en önemli unsur olarak dikkat çekmektedir. Bu noktada kurumların sağlamış oldukları eğitim politikaları ile ihtiyaç duyulan vasıflı insan gücünü yetiştirerek, üretimin artmasına ve ekonominin hızlıca gelişim göstermesine katkıda bulunmaktadır. Ekonomik anlamda yaşanan bu gelişim ile bireylerin mal ve hizmet üretimine olan talebinin artması aynı zamanda toplum nezdinde bir refah artışının yaşanmasına da neden olmaktadır (Öztürk, 2005: 28). Üretim sürecinin önemli bir unsuru olan eğitim ile yaşanan kalkınma ve endüstrileşme, ekonomik özgürlüğün kazanılması ve toplumun tüm kesimlerinde refah hizmetlerinin adil şekilde dağıtılması anlamına gelmektedir. Ayrıca işgücünün verimliliği ile mal ve hizmet üretiminde kalitenin artmasına ve ürünlerin daha fazla tüketilmesine yol açmaktadır (Kızılloluk, 2007: 28).

Eğitim ile ekonomik kalkınmanın doğrudan ilişkisinin toplumların eğitim harcamalarında artışa yol açtığı görülmektedir. Artan eğitim fırsatları, toplumdaki bireylerin bilinçlenmesine ayrıca niteliklerini geliştirdiği için emek piyasasında katma değeri yüksek olan iş bulma ihtimallerinin de artmasına yol açmaktadır. Bu durum kısa sürede ve sürekli gelir artışına yol açtığı gibi gerek ülkedeki istihdam artışına gerekse birey bazında elde edilen yüksek kazancın toplumun diğer kesiminde motivasyon kaynağı olmasına sebep olmaktadır (Öztürk, 2005: 35). Kısacası eğitimin hem bireysel hem de toplum açısından artan önemi gün geçtikçe daha da önemli hale gelmektedir. Nitekim ülke ve dünya ekonomilerindeki gelişimin temel belirleyicisi olan bilgi ve teknoloji tamamen eğitim olgusuyla elde edilmektedir. Bunun bilincinde olan gelişmiş refah toplumları eğitime yapılan harcamaları hizmet dışında değerlendirip gelişimin ve kalkınmanın kaynağı olarak görmektedir.

### **2.3. Eğitim Biliminin Tarihsel Gelişimi**

İnsanlığın tarihi, binlerce yıl öncesinden günümüze kadar uzanan bir serüven olarak tanımlanmaktadır. Bu serüven içerisinde insanların dünyaya geldiklerinde, diğer insanların deneyim ve tecrübelerinden yararlanıp sonraki nesle kendi birikimlerini aktardığı görülmektedir. Bu şekilde gerçekleşen ilerleme ve gelişmeler sonraki yüzyıllara da yansımıştır. Günümüzde yaşanan tüm ilerlemeler ve bir anda gerçekleştiği düşünölen eylemler zihinsel ve eğitimsel gelişmişliğin bir ürünü olarak değerlendirilmektedir (Tunç, 2017: 173).

Bu noktada insan yaşamının vazgeçilmez bir unsuru haline gelen eğitime, süreç içerisinde farklı görevler biçilmektedir. Bununla birlikte insanlığın yerleşik hayata geçmesi sonucu eğitimin daha formal bir yapıya dönüştüğü söylenebilir. Nitekim sonraki dönemlerde de toplumların amaçları, ekonomik koşulları ve yetiştirmek istediği insan modeline göre değışkenlik gösteren eğitim, tarihsel süreç içerisinde farklı dönemlerle ele alınmaktadır. Bu bakımdan eğitimin tarihi temelleri; Antik Dönemde Eğitim, Antik Dönem Sonrası Eğitim, Endüstrileşme Dönemi Öncesi Eğitim ve Aydınlanma Dönemi Eğitim olarak dört sınıfa ayrılmaktadır (Çeken, 2016: 16).

#### **2.3.1. Antik Dönemde Eğitim**

Eğitim, bilimsel bir olguda değerlendirilmesine rağmen, eğitim ile ilgili düşünceler insanlığın doğuşuyla aynı döneme denk gelmektedir. İlk dönemlerdeki eğitim anlayışı hayatta kalma mücadelesine yönelik ve tüm toplumu benimseyen halkçı bir temele dayanırken daha sonraki dönemlerde, özellikle yazının bulunmasıyla bazı bölgelerin ve şehirlerin kendilerine has eğitim anlayışının geliştiği görülmektedir (Aytaç, 1998: 17). Özellikle Hint, Uzakdoğu, Yunan, Roma ve Mezopotamya bölgeleri eğitimde kurmuş oldukları sistem ile antik dönemin dikkat çeken uygarlıkları olmuş ve insanlığa ciddi katkıda bulunmuşlardır (Tunç, 2017: 174).

Yontma Taş Devri ile Roma İmparatorluğu'nun yıkılışı arasındaki dönemi kapsayan bu dönemde, eğitimin temel amacı, şehir devletlerinin yönetici konumundaki aristokrat erkeklerin temel becerilerinin gelişimine katkı sağlamak ve askeri niteliğe sahip olan soylu erkeklerin askeri becerilerini geliştirmek olarak dikkat çekmiştir (Erden, 2011: 85). Bu anlayış, dönemin tüm uygarlıklarında görülmesine rağmen, ortak temel eğitim anlayışının ailede başladığı ve daha sonraki yıllarda da rahipler ve din adamlarının kontrolü altına geçtiği görülmektedir. Asil ve köylü insanların farklı eğitim gördüğü bu uygarlıklarda, asillerin çocukları temel eğitimi aldıktan sonra, tıp, coğrafya, matematik ve astronomi alanlarında uzman hale getirilirken köylüler ve sanatkarların eğitime ihtiyaçlarının olmadığı düşünülerek eğitimden yoksun bırakılmıştır. Ayrıca Antik dönemdeki eğitim anlayışının sıkı bir disiplin, dayak ve ezber anlayışına yönelik olduğu bilinmekte ve bu durumu Mısır'da bulunan bir kil tabletindeki "Beni dövdün, bilgi kafama girdi" ifadesi kısaca özetlemektedir (Tunç, 2017: 174).

Antik dönemdeki eğitim anlayışını daha detaylı incelemek için, bu dönemde yaşamış olan önemli filozofların bakış açıları da önem taşımaktadır. Özellikle dönemin dikkat çeken filozoflarından Sokrates eğitimin amacını sorgulayarak, bu konuda erdemi, disiplini, ruhsal mükemmeliyeti ve insanın sorgulayan yönünü ortaya çıkarıp gerçeği öğrenmeyi hedefleyen bir anlayışı insanlığa sunmuştur. Sokrates tarafından daha Antik dönemde geliştirilen bu sorgulayıcı anlayış günümüzde de halen kendi ismiyle anılmaktadır. Sokrates'in öğrencisi olan Platon ise, dönemin eğitim anlayışını idealist çerçeve yapısına dayandırmakta, eğitimin kişilere doğruyu arama bilincini ve kişilerin sahip olduğu yetenekleri onlara hatırlatma şeklinde değerlendirmektedir. Dönemin diğer önemli filozoflarından ve Platon'un öğrencisi olan Aristoteles'e göre ise eğitim, insanların mutluluğa ulaşmalarındaki en önemli araç olarak nitelendirilmektedir. Aristoteles ayrıca insanın aklını zorlamasının ve onu kullanarak geliştirmesinin, mükemmel bir bireyi beraberinde getireceğini savunmaktadır (Çeken, 2006: 17). Sonuç olarak sorgulamanın ve aklın gücünün oldukça önemli olduğu, doğruluğun ve ahlaklı yaşamın temel prensip olarak benimsendiği bu dönem yerini yavaş yavaş dogmacı ve metafizikçi anlayışa bırakmaktadır. Antik dönemde eğitim anlayışı ancak uzun bir süre sonra, Rönesans dönemi hümanist bakış açısı etrafındaki görüşlerin yeniden toplanmasıyla başlamaktadır (Aytaç, 2011: 18).

### **2.3.2. Antik Dönem Sonrası Eğitim (Orta Çağ)**

Antik dönem olarak bilinen Orta Çağ'a gelindiğinde, aile eğitiminin ve dünyevi ağırlıklı yaşam tarzının yerini din ve Tanrı merkezli bir eğitim anlayışının aldığı görülmektedir. İnsanın ve temel vatandaşlığın önemli olduğu dönemler yerini skolastik düşüncenin hâkim olduğu daha karanlık bir döneme bırakmıştır. Bu dönemin eğitim anlayışı din üzerine kurulmuş olsa da zamanla Antik Dönem geleneklerinin de ağır bastığı görülmüştür. Özellikle manastır okullarından oluşan ve rahipler tarafından sürdürülen eğitim öğretim anlayışı zamanla Antik Dönemde de varlığını

gösteren gramer ve askeri okullarla da çeşitlendirilmiştir (Şişman, 2006: 144). Ancak bu dönemde ele alınmış olan Tanrı-İnsan ilişkisi büyük öneme dayandırılmış ve insanın Tanrı huzurunda eşit kabul edilmesi öngörülmüştür. Bunun yanı sıra kadınların toplumdaki sosyal statüsünün daha aktif olması Antik Döneme göre daha yenilikçi bir anlayış olarak değerlendirilmiştir. Tüm bu yenilikçi ve aydın tutum zamanla körelerek yerini insani değerlerin zayıflayarak geri plana itildiği bir anlayışa bırakmıştır. Bunun yanı sıra insan günahkâr bir varlık olarak değerlendirilmiş, dünyevî hayat değersizleştirilmiştir. Bu noktada eğitimin temel amacı, ahir hayata hazırlanmak için kullanılan bir araç olarak görülüp tüm dünyevî yaşamdan vazgeçmek olarak değerlendirilmiştir (Ayhan, 2011: 160).

Orta Çağ Avrupası'nda hâkim olan bu kalıplaşmış değerlere karşın, Müslüman ve Yahudi düşünürler ileri bir felsefi eğitim anlayışını savunarak, birçok alanda önemli gelişmelere katkıda bulunmuşlardır. Özellikle İslam coğrafyasının sunmuş olduğu özgür düşünce anlayışının yaşanan bu gelişmelerde büyük etkisi olduğu düşünülmektedir (Erden, 2011: 86). Nitekim dönemin önemli düşünürlerinden Farabi, eğitimin amacını, mutluluğu bulmak ve kişiyi topluma kazandırmak olarak açıklamıştır. Ayrıca eğitimde, öğretimin değerinden bahsedip kolaydan zora gidilmesi gerektiğini ve bir şey öğrenilmeden diğerine geçilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Daha sonraki yıllarda tıp, astronomi ve matematik alanlarında önemli gelişmelere katkıda bulunan diğer bir düşünür İbni Sina ise “yeni eğitim” anlayışı adı altında farklı bir yöntem geliştirmiştir. Öncelikle hangi sınıf ve statü altında olduğuna bakılmaksızın tüm çocukların eğitimi aynı şartlar altında alması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra çocukların eğitiminde oyunun önemine değinerek; deneye, gözleme ve sorgulamaya dayanan bir öğretim biçiminin önemine vurgu yaptığı görülmüştür. İbni Sina'nın yıllar önce ileri sürdüğü bu eğitim anlayışının, dönemin şartlarına göre oldukça aydın ve ilerici olduğu 21.yüzyıl çağdaş eğitim bilimcilerin görüşleriyle paralellik göstermesiyle çok daha iyi anlaşılmaktadır (Kartal, 2013)

### **2.3.3. Endüstrileşme Öncesi Eğitim (Rönesans-Reform Dönemi)**

Orta Çağ sonrası Rönesans'a adım atılan bu dönemde kişinin düşünce yapısında büyük değişikliklerin yaşandığı gözlemlenmektedir. Özellikle sanatsal ve bilimsel açıdan insanın üzerine çöken karanlık anlayış yok olmakta ve Antik Dönem bakış açısı daha yeni bir perspektiften incelenmektedir (Gümüş, 2010: 30). Modern bilimlerin temellerinin atılmaya başlandığı bu dönemde, insanı temel alan hümanist anlayış ön plana çıkarken yenilikçi bir yapıyla oluşturulan eğitim anlayışı da klasik mantığa tamamen ters düşmektedir. Özellikle deney ve gözlem yapısı altında bireyleri ön plana çıkaran bu anlayış, insan zihnini dış dünyaya dönük pasif rolünden kurtararak daha aktif ve etkin bir akıl olarak ele almış, bu noktada miskin, büyüsel ve batıl olan inançları da değersizleştirilmiştir (Çalık ve Çınar, 2009: 2-3).

Rönesans'tan bağımsız düşünilemeyen hümanizm felsefesi, çok yönlü ve yaratıcı vasıflara sahip “evrensel insanı” ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu noktada eğitimi merkezine alan bu akım, kilise temelli eğitim anlayışını yıkarak, bireysellikten güç alan liberal eğitim anlayışını kendi içinde geliştirmiştir. Ancak dönemin kültürel ve ideolojik farklılıklarından dolayı bu eğitim anlayışının Avrupa'nın birçok ülkesinde farklı yorumlandığı görülmüştür. Nitekim İtalya'daki hümanist eğitim anlayışı sadece soylu ve seçkin insanları kapsarken, halkın eğitilmesi üzerinde hiçbir çalışma olmamıştır. Öte yandan Almanya'da ise soylu ve seçkin insanların yanında halkın içinden bilgili ve istekli olanların da eğitim kapsamında yer aldığı dikkat çekmiştir (Kartal, 2013).

Dönemin önemli düşünürleri hümanist eğitim anlayışına katkı sağlayacak görüşler belirtmiştir. Bu noktada Erasmus çocukların düşünce yapısının çok iyi incelenmesini ve oyunla eğitim anlayışının paralel gelişmesini vurgulamıştır. Paralel bir düşünce yapısına sahip olan dönemin Çek rahibi J. A. Comenius ise; çocukların ilgi alanı ve zekâsına göre eğitim almasını, ele alınan konuların çocukların öğrenebilmesi açısından daha somut nesnelere dayandırılarak açıklanmasının gerekliliğini belirtmiştir. Ancak gerek Comenius gerekse Erasmus'un görüşleri o dönemlerde çok iyi algılanamamış ve eğitim uygulamalarını çok etkileyememişlerdir (Erden, 2011: 89-90).

#### **2.3.4. Aydınlanma Dönemi Eğitim**

18. yüzyılın sonlarına doğru özellikle Avrupa merkezli ortaya çıkan Aydınlanma döneminin en büyük özelliği hatta aydınlanma olarak nitelendirilmesinin temel sebebi, akılcı düşüncenin dogmatik ve skolastik düşünce kalıplarının yerini bilginin almış olmasından kaynaklanmaktadır (Tunç, 2017: 180). Geçmişten kopuş ve köklü değişim olarak görülen bu dönem, aynı zamanda modern yeni bir çağın da habercisidir. Bu çağa egemen olan anlayış, bilginin önemi ve hızla yaygınlaştırılması iken ayrıca aklın özgürce düşünmesini de ön plana çıkarmaktadır. Görüldüğü üzere artık dar kalıplara sığmayan ve özgür düşünme yetisine sahip olan insan, evreni keşfetme ve kendi içerisinde yaşadığı toplumu şekillendirme hakkına sahip olmaya başlamıştır. Bu noktada bilginin etkin kullanılması beraberinde teknolojik gelişmeleri hızlandırırken, eğitim alanında bireye olan yaklaşımlar ve eğitimin topluma dönük temel politikalarında da devrimsel değişiklikler görülmüştür. Özellikle Fransız Devrimi ve Sanayileşme hareketleriyle evrensel bir hak haline gelen eğitim, toplumdaki tüm bireylerin vazgeçilmez bir ihtiyacı haline gelmiş ve eğitimde fırsat eşitliği anayasal bir hak olarak da kabul edilmiştir (Çeken, 2006: 19-20).

Herkesin hak olarak elde etmeye başladığı eğitim, dönemin şartları altında kendine özgü bir eğitim anlayışını da ortaya çıkarmıştır. Endüstri 1.0 Devriminin ilk aşaması olan bu süreçte eğitim olgusu da Eğitim 1.0 olarak ortaya çıkmıştır. Bu eğitim anlayışı altında öğrenciler ile öğretmenler arasında tek yönlü bir iletişim kurulmaya çalışılırken, bilgi öğretmenden öğrenciye kavramlar vasıtasıyla aktarılmaktadır (Puncreobutr, 2016: 93). Ezber ve hatırlama odaklı bir anlayışın hâkim



olduğu bu süreçte öğretmen bilginin tek kaynağı olarak görülmektedir. Geleneksel disiplinler olan matematik, doğa bilimleri, edebiyat ve yabancı dile odaklanan Eğitim 1.0 dönemi, geleneksel ev ödevlerinin ve öğretici kapsamında değerlendirme yöntemlerinin yer aldığı anlayışla şekillendirilmiştir (Kuuk, 2019: 5).

Sanayileşme sürecinin ilerlemesi sonucu artan kentleşme ve kitlesel üretim ile eğitimin amacı ve niteliği de değişmeye başlamış, istenilen şartlara uygun insan kitlesi yetiştirmek amaç edinilmiştir. Özellikle buharlı makinelerin icadı ve bu makinanın kullanımı aşamasında insana duyulan ihtiyacın artması kitlesel bir eğitimi de beraberinde getirmiştir. Eğitim 2.0 olarak adlandırılan bu eğitim anlayışı daha çok sanayi kuruluşlarının ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim anlayışına odaklanmaktadır (Öztemel, 2018: 26). Eğitim kurumları bir fabrika rolü görürken, öğrenciler ise fabrikalarda üretilen bir ürün olarak görülmeye başlanmıştır. Bu kapsam doğrultusunda eğitimin içeriği, eğitimden geçirilen öğrencilerin temel niteliklerini belirlemede önemli bir faktör olarak görülmüştür. Kısaca, yapılan sınavlar eğitim sisteminin fabrika düzeni altında kalite kontrolüne, elde edilen diplomalar ise garanti belgesine işaret etmektedir (Puncreobutr, 2016: 93-94). Nihayetinde Sanayi Döneminin eğitim anlayışı ve bu doğrultudaki eğitim kurumları tamamen dönemin karakteristik özelliklerine göre yapılandırılmıştır. Ayrıca bu dönemin temel paradigması “pozitivizm” olarak kabul edilmiş ve bu akımdan eğitim de kendi payını alarak pozitivist eğitim anlayışı hâkim olmaya başlamıştır. Nitekim bu akımın temel dayanağı olan duyumsal tecrübe, tüm bilgilerin kaynağı olarak gösterilmiş ve tecrübe vasıtasıyla kanıtlanamayan ve nesnellikten uzak bilgiler bilimin dışında tutulmuştur (Özdemir, 2011: 91).

Sonuç olarak düşünce ve dünya tarihine bakıldığında; bütün ahlaki, siyasi, kültürel ve en nihayetinde ekonomik değişimlerin eğitimi ve eğitim politikalarını etkilediği görülmektedir. Antik dönemdeki eğitim anlayışında birey merkeze alınırken, Orta Çağ’da bunun yerini Tanrı almaktadır. Rönesans ve Reform döneminde eğitimin tekrardan birey ve daha özgür bir din temeli altında şekillendiği görülmektedir. Devam eden süreçte de eğitimin, değişen sosyo-ekonomik şartlara ayak uydurduğu ve dönemin gidişatından bağımsız hareket edemediği gözlemlenmektedir. Neticede eğitimin, zaman zaman yönlendirici etkisini toplum üzerinde hissettirmiş olmakla birlikte, genel itibarıyla toplumun değişimine ayak uydurduğunu ifade etmek mümkündür (Özdemir, 2011: 90).

#### **2.4. Küreselleşme Sürecinin Eğitime Etkisi**

Tarihsel süreç içerisinde toplumların ihtiyacına göre ortaya çıkan birçok işlev devlet tarafından sorumluluk belirtisi olarak karşılanmaktadır. Ancak tüm toplumlarda benzerlik gösteren üç temel işlevin olduğu görülmektedir. İlk işlev, toplumdaki üretimin sağlanmasında aracı olan malların korunması ve malları üreten kitlelerin geliştirilmesidir. İkinci işlevde, üreticinin korunması ve gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir. Üçüncü işlev ise devletin çıkarlarını göz ardı etmeyecek şekilde kendi gelişimini sağlamasıdır (Günlü, 2002: 227). Öyle ki devlet bu

işlevleri bir sorumluluk belirtisi olarak görürken toplum karşısında da kamusal hizmet sağlayan bir kurum olarak ön plana çıkmaktadır. Süreç içerisinde faaliyet alanı ve toplum üzerindeki sorumluluğu daha da genişleyen devlet; eğitim, sağlık, güvenlik gibi birçok alanda hizmet sunma görevini üstlenmektedir. Ancak 1970'lerin ortalarına gelindiğinde, devletin üstlenmiş olduğu eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi sorumlulukların kamu kaynaklarından karşılanmasının tartışmalara yol açtığı görülmektedir. Nitekim bu tartışmaların yaşanmasında temel sebep olarak dünya ekonomisinin içinde bulunduğu kriz ve krize neden olan yüksek oranlı artan talep, cömert kamu sosyal harcamaları ve devletin artan müdahaleleri gelmektedir. Bu sebepler doğrultusunda, süreç itibarıyla yüksek kamu harcamalarının devam edebilmesinin imkânsız olduğu düşüncesi hâkim olurken, harcamaların kısılması ve yeni politikaların üretilmesi de kaçınılmaz olmuştur (Şahin, 2017: 143).

20. yüzyılın son çeyreğinde uygulanmaya başlanan yeni politikalar ekonomik, kültürel ve siyasal anlamda bir bütünleşmenin kısacası dünyanın tek bir pazar haline gelmesinin temelinde bulunan bir süreci ifade etmektedir. Küreselleşme olarak adlandırılan bu süreç; ulus-devlet anlayışının zedelenmesi ve rekabetin üst seviyelere çıkması ile pazarın ulusal sınırları aşip evrensel bir hal alması olarak tanımlanmaktadır (Çetin, 2015: 76-77). Nitekim rekabetin artışı ve beraberinde gelişen özelleştirme politikalarıyla ulus devletin müdahaleleri kısıtlanırken, toplumu sadece kontrol eden ve denetleyen bir role bürünmektedir. Bu noktada devletin altın çağda sunmuş olduğu kamu hizmetlerinde ciddi bir azalış göze çarparken, bu hizmetleri sunan refah kurumlarının özel işletmelere devredildiği görülmektedir (Şahin, 2017: 144).

Yeni dönemde uygulamaya koyulan politikalar ile toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasında devletin düzenleyici rolü değişirken, ekonominin küreselleşmesi ve ulus devlet kimliğinin zayıflaması ile eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi temel kamu hizmetlerinin özelleştirildiği bilinmektedir. IMF ve Dünya Bankası gibi kuruluşlar tarafından da sağlanan finans destekleri, neo-liberal politikaların daha fazla yaygınlaşmasına ve ülkelerin tamamen bu politikalar ekseninde gelişmesine yol açmıştır (Sayılan, 2006: 44; Uçkaç, 2010: 423). Bu politikalara uyum sağlama aşamasında tüm kamu hizmetlerinde olduğu gibi eğitimde de köklü değişimlerin yaşandığı görülmüştür. Özellikle 1980'li yıllardan sonra artış gösteren özelleştirme hareketleri eğitimin amacında ve işlevinde önemli değişiklikleri gündeme taşırken, küresel ihtiyaçlara yönelik bireylerin yetiştirilmesi ve becerilerinin bu doğrultuda geliştirilmesi amaç edinilmiştir. Bu süreçte insanlar, rekabet edebilirliğin büyük girdisi olarak görülürken, yüklenen bilgi ve beceriler bir önceki dönem gibi kitlesel değil tam aksine bireye yönelik sağlanmıştır. Böylece kitleler içinde aydın olarak adlandırılan bireyin yerini küreselci olarak adlandırılan liberal bireyler almıştır (Sayılan, 2006: 44).

Yeni dönem olarak nitelendirilen bu süreçteki eğitim anlayışı, Eğitim 3.0 olarak adlandırılmakta ve bilginin üretilmesine oldukça önem verilmektedir. Bilgi toplumuna uygun

şekilde öğrencilerin birçoğuna bilgiyi yapılandırma noktasında eğitimler verilirken, bu durumun temel kapsamdaki amacı bilgiyi tüketen kişiler yerine bilgiyi üreten kişiler yetiştirmektir (Demir vd. 2019: 437). Eğitim 3.0 aşamasında birçok öğrenim materyali kullanılırken, sosyal medya ve dijital medyadan da faydalanılmaya başlanmaktadır (Kışla ve Kışla, 2019: 263). Ayrıca teknoloji, öğrenmenin her alanında kendine yer bulurken öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, öğrenciden öğrenciye yeni öğrenme kapsamında uygulamalar geliştirilmeye başlanılmaktadır (Harkins, 2008: 2).

#### **2.4.1. Küreselleşme Sonrası Eğitimde Ortaya Çıkan Yeni Modeller**

21.yy'a gelindiğinde ülkelerin eğitim politikalarında bilgi çeşitliliği ve hızlı bir değişimin yaşandığı görülmektedir. Özellikle günümüz iletişim teknolojisinde yaşanan artışlarla birlikte okula bağlılık ortadan kalkarken, uzaktan eğitim programları ile kaliteli okullardan öğrenim olanakları dikkat çeken bazı uygulamalar olarak bilinmektedir. Bu vasıtayla eğitim, küresel bir hale dönüşürken dünyada yaşanan değişimlere kolayca uyum sağlayabilir hale de gelmektedir (Çetin, 2015: 9). Eğitim 4.0 olarak adlandırılan bu dönemde gelişmiş refah devletlerinin, sürece ayak uydurmak adına mevcut eğitim sistemlerinde güncellemelere giderken öğrencilerin zihinsel gelişimlerine yardımcı olması adına ezberden uzak, proje kapsamlı eğitim süreçleri tasarladıkları görülmektedir. Endüstri 4.0'ın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek teknoloji tabanlı bir eğitim anlayışının geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenme kapsamı altında yeni öğrenme yöntemleriyle Eğitim 4.0 ilkesinin yaygın hale getirilmesi temel hedef haline gelmektedir (Kışla ve Kışla, 2019: 263).

İnsan kaynağının yetiştirilmesi açısından Eğitim 4.0, kendinden önceki eğitim anlayışının aksine daha yüksek standartta becerilerin bireylere kazandırılması üzerine odaklanmaktadır. Temel amaç olarak bireylerin sosyal, akademik ve mesleki yaşamda başarılı olmalarını sağlamak ve bu başarılı bireylerin oluşumunun sağlanmasında Eğitim 4.0 perspektifinde dijital çağda yaşanan dönüşüme uygun bireyler yetiştirmeye yoğunlaşmaktadır. İşte bu bireylerin yetiştirilmesinde kendi kendine öğrenme yolları üzerinde yoğunlaşma yeni eğitim yapısını kısaca “öğrenme deneyiminin bireyselleştirilmesi” olarak da özetlemektedir. Dijital teknolojilerin, bireyselleştirilmiş bilginin, açık erişimli içeriğin ve teknoloji odaklı yeni dünya düzeninin sunduğu fırsatlardan maksimum düzeyde faydalanmaya çalışan Eğitim 4.0 perspektifinde; öğrenme hiç olmadığı kadar fazla sosyal, görsel, oyun tadında, çevrimiçi ve mekandan bağımsız bir durumda bulunduğu gözlemlenmektedir (Şahin, 2020: 99).

Eğitim 4.0 ilkesi doğrultusunda bireylerden yaratıcı vasıflara sahip olmaları ve bunları ortaya çıkarmaları beklenmektedir. Bu kapsamda Dünya Ekonomik Forumu'nun, 2015 yılında hazırladığı rapor, 21. yüzyıl öğrencileri olarak adlandırılan bireylerin sahip olması gereken becerileri ifade

etmektedir. Temel okuryazarlık, yetkinlikler, karakter kalitesi olmak üzere üç genel başlıkta ifade edilen bu beceriler Şekil 1’de gösterilmektedir.

**Şekil 1: 21. Yüzyılda Gerekli Olan Beceriler**

| Temel Okuryazarlık  | Yetkinlikler   | Karakter Kalitesi  |
|---|--|--|
| Okuryazarlık<br>Matematiksel Beceri<br>Bilimsel Okuryazarlık<br>İletişim Okuryazarlığı<br>Finansal Okuryazarlık | Eleştirel Düşünme<br>İletişim<br>İş Birliği<br>Yaratıcılık | Merak<br>Girişkenlik<br>Devamlılık<br>Liderlik<br>Sosyal Farkındalık |

**Kaynak:** World Economic Forum: 2015: 3.

Şekil 1’e göre temel okuryazarlık, bireylerin sahip olduğu becerilerin günlük işlere nasıl uyarladığı noktasında devreye girmektedir. Temel okuryazarlık kapsamında elde edilen bu beceriler öğrencilerin daha gelişmiş yeterlilik ve karaktere erişebilmeleri için eğitimin temel kapsamda odaklandığı bir durumu göstermektedir. Yetkinlikler ise öğrencilerin karşılaştığı karmaşık sorunlara nasıl çözüm ürettiği noktasında ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği bu kapsam dahilindeki beceriler olarak ele alınmaktadır. Son olarak ele alınan Karakter Kalitesi ise öğrencilerin değişen çevrelerine ayak uydurma noktasında nasıl yaklaşacağını ifade etmektedir. Merak duyma, inisiyatif alma ve yeni fikirleri keşfetmeye istekli olma karakter kalitesi altında ortaya çıkan temel beceriler olarak görülmektedir (World Economic Forum, 2015: 2-3).

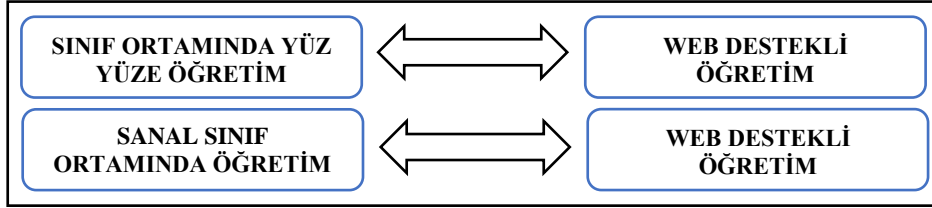
Eğitim 4.0 bireylerin yenilikçi çağa ayak uydurması noktasında birçok eğitim yaklaşımını ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşımlar içerisinde özellikle 4 yaklaşımın öne çıktığı görülmektedir. Bunlar; Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımı, Ters Yüz Öğrenme Yaklaşımı, Kişiselleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımı, ve Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımıdır.

#### **2.4.1.1. Harmanlanmış Öğrenme Modeli**

Harmanlanmış eğitim, eğitimin geleneksel metoduyla teknolojinin ürünü olan uzaktan eğitim metodunu bir noktada birleştiren eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra geleneksel sınıf ile çevrimiçi sınıfın ortak çatı altında birleştirilmesi olarak da bilinen bu öğrenme modelinin, teknolojinin akıl almaz boyutlarda ilerlemesi ile zaman içerisinde yaygınlaştığı ve farklı boyutlara ulaştığı da görülmektedir (Usta, 2007: 28). Bu öğrenme yaklaşımının son dönemde yaygınlaşmasında iki temel etkenin önemi göze çarpmaktadır. İlk etken, gelişmiş öğrenme tekniği vasıtasıyla verimin artırılması, ikinci etken ise öğrenimde maliyet ve zamanın minimum seviyelere inmesidir (Graham ve Dziuban, 2008: 270).

Harmanlanmış Öğrenme Modelinde dersin gerekli olan yeri veya uygulanması gereken zaman ya sanal ortamda ya da sınıf ortamında yüz yüze eğitim vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Ancak bu öğretimlerin yanında öğrencilerin istedikleri zaman dersi tekrar takip etmelerini sağlayacak olan web destekli eğitim ise her vakit öğrencinin erişimi altında olmaktadır. Bu durum Şekil 2’de gösterilmektedir.

**Şekil 2: Harmanlanmış Öğrenme Ortamı**



**Kaynak:** Dikmenli ve Ünaldı, 2013: 329.

Şekil 2’de açıklandığı üzere Harmanlanmış Öğrenme Modelinin kullanımını artıran ve yaygınlaşmasına sebep olan diğer etkenlerin başında, uzaktan eğitimin tamamen sanal sınıf odaklı anlayışından sıyrılması ve yüz yüze öğrenme modeli ile ortak paydada buluşması gelmektedir. Dolayısıyla bazı derslerde yüz yüze öğrenme anlayışı baskın iken, diğer derslerde ise online eğitim ağırlıkta olmaktadır (Dağ, 2011: 76). Bu aşamada önemli olan “doğru” zamanda “doğru” bireye “doğru” yetenekleri aktarmak amacıyla “doğru” öğrenme tarzı ve “doğru” öğrenme teknolojilerini uygulayarak, öğrenme aşamasında hedefe en kolay ve en hızlı şekilde ulaşılmasıdır (Harvi ve Reed, 2001: 2).

Harmanlanmış Öğrenme aracılığıyla sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşması eğitimde fırsat eşitliğini de artırmaktadır. Şekil 2 üzerinde de görüldüğü üzere harmanlanmış öğrenimin bir parçası olan sanal sınıf ortamı, sağlamış olduğu geniş fırsatlar dahilinde öğrencilere birçok avantaj sunmaktadır. Özellikle sanal sınıflar farklı yerlerde bulunan öğrenciler için aynı zaman diliminde, aynı öğretmen rehberliği eşliğinde eş zamanlı çevrim içi sınıflar oluşturulmaktadır. Diğer bir ifadeyle, zaman bağımlı olurken mekânın bağımsız olduğu bir etkileşim ortamı yaratılmaktadır (Dikmenli ve Ünaldı, 2013: 329).

Bunların yanı sıra, Harmanlanmış Öğrenme Modelinde öğretimin daha verimli uygulanabilmesi için stratejik bir sürecin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda Harmanlanmış Öğrenme Modeli için sunulan üç uygulama metodu ana hatlarıyla planlama konusunda bilgi vermektedir (Valiathan, 2002: 1-3).

1. Beceri Odaklı Model: Belirlenen bilgiler doğrultusunda var olan beceri ve yetenekleri hızlandırmayı sağlayan bir model olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda dersin içeriğini yansıtan temel konular, geleneksel sınıf ortamında öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini teşvik etmek için web tabanlı eğitimler ve elektronik kitaplarla

sunulmaktadır. Ayrıca öğrenci-öğretmen iletişimi sadece okul ortamında sınırlı kalmayıp e-posta ve farklı iletişim yollarıyla tartışma forumları kurulmaktadır.

2. Tutum Odaklı Model: Bireylerde var olan davranışı geliştirmek için uygulanan bu modelde sınıf ortamında çevrim içi olarak adlandırılan yöntem ile bireylerin tutumları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Web tabanlı kursların ve “Öğrenme Yönetim Sistemi” olarak adlandırılan sistem üzerinden takip edilen dersin içeriği ve bunun yanında işbirlikçi öğrenme metotlarının uygun projelerle desteklenerek bireylerde istenilen davranış tutumunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
3. Uzmanlık Odaklı Model: Bu model kapsamında, bireyin herhangi bir problem karşısında daha hızlı karar verme süreci ele alınırken yeteneklerini geliştirme noktasında da bir açıklayıcı model olduğu görülmektedir. Özellikle alanında uzman kişilerin danışmanlığında öğrencilerin anlık karar verme süreçlerini yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Harmanlanmış Öğrenme Modeli ile ortaya konulan tüm olumlu argümanların yanı sıra uygulama aşamasında birçok problemlerle de karşılaşmaktadır. Özellikle Harmanlanmış Öğrenme Modelinin iyi işlemesi ve tam verimin alınabilmesi noktasında çevrim içi erişim ve yüz yüze etkileşim arasındaki uyumun dengelenmesi oldukça önem arz etmektedir. Kısacası çevrim içi öğrenimin ve yüz yüze öğrenimin ne zaman ve hangi dersler üzerinde yapılacağı plan ve program çerçevesinde hazırlanmalıdır. Bu uyum dengesini sağlayan ülkeler Harmanlanmış Öğrenme Modelinden olumlu anlamda yararlanırken, diğer ülkeler ise yüksek bütçeli bu öğrenme modelinden istediği gibi verim alamamaktadır (Budak ve Budak 2012: 49). Ayrıca teknolojik araçların kullanımı noktasında öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığının eksik olması ve bu eksikliği giderecek olan öğretmenlerin de temel bilgisayar okuryazarlığı noktasında ciddi bir eğitim almaması önemli sorunlardan bir diğeri olarak görülmektedir (Dağ, 2011: 79). Sonuç olarak bakıldığında var olan sorunlar genellikle modelin işleyişini benimseyememiş gelişmekte olan ülkeler ekseninde gelişmektedir. Normal şartlar altında yetkin eğitim modellerini benimsemiş gelişmiş refah devletleri böyle sorunlarla karşılaşmazken, bu model çerçevesinde uyguladıkları eğitim politikaları bahsedilen uyum içerisinde gerçekleşmektedir.

#### **2.4.1.2. Ters Yüz Öğrenme Modeli**

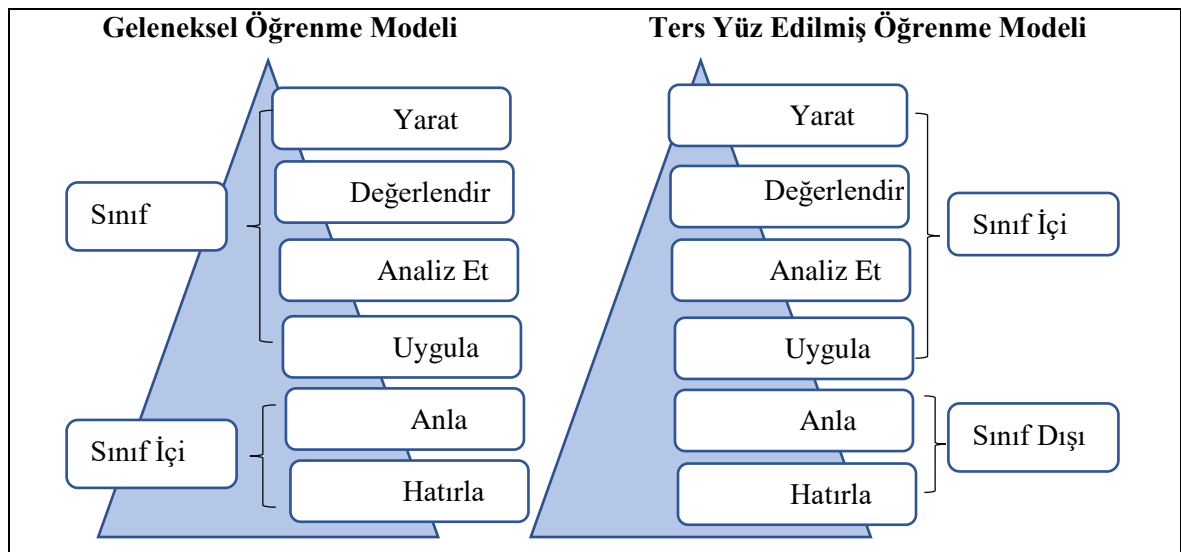
Ters-Yüz Öğrenme Modeli, öğretici merkezli olup öğrenmenin dört duvarla sınırlandırılmadığı ve geleneksel eğitim anlayışına tamamen karşı olan bir öğrenme serüvenini ifade etmektedir. Geleneksel eğitim modelinin öğretmen merkezli anlayışı ve konunun aktarılacak öğrenci tarafından ev ödevi aktiviteleriyle geliştirilmek istenmesi bu modelin reddettiği bir anlayış olarak dikkat çekmektedir. Ters-yüz öğrenme anlayışı adı altında öğrenenlerin, daha önceden hazırlanmış ders videoları ile konuyu tamamen benimsemeleri ve sınıf ortamında da çeşitli aktiviteler ile öğrenilenlerin pekiştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (Doğan, 2015: 25). Ayrıca

bu öğrenme anlayışı adı altında belli başlı sorumlulukların öğretmenden alınarak çocuklara aktarılması, çocuklarda bireysel öğrenme anlayışını benimsettiği gibi çocuklara sorumluluk kazandırılması açısından da önem taşımaktadır (Gençer vd., 2014: 882). Öğretmenin bilgelik rolü, öğrencilere danışmanlık yapan rehberlik anlayışına dönüşürken, geleneksel bakışın dar kalıpları yerini aktif ve öğrenci merkezli bir anlayışa bırakmaktadır (Talbert, 2012: 18-19).

Ters Yüz Öğrenme Modeli, bilginin özümsemesi ve kalıcı olması adına geleneksel anlayıştan tamamen farklı olarak, öğrencilerin sınıf içine gelmeden önce verilen kaynakların yardımıyla bilgileri benimsemeleri istenilmektedir. Üst düzey bilgiyle karşılaşmaları durumunda ise öğretici yardımıyla sınıf içinde çözümlenmesine karar kılınmaktadır (Sams ve Bergmann, 2013: 16-18). Verilen bilgiler kapsamında Geleneksel Öğrenme Modeli ve Ters Yüz Öğrenme Modelinin farklılıklarının daha iyi anlaşılması adına “Bloom Taksonomisi” kullanılarak Şekil 3’te anlatılmaktadır.

“Bloom Taksonomisi” 1954 yılında Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşları Max Englehart, Edward Furst, David Kratwohi ve Water Hill tarafından yayınlanan “Eğitim Kazanımları Sınıflandırması” adlı eserde ortaya konulmuştur. Piramit şeklinde tasarlanan bu taksonomi; hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel becerilerden oluşmaktadır (Armstrong, 2016: 1). Nihai amaç olarak eğitimciler, öğrencilerin öğrenme derinliğini genişletmelerinde ve öğrencilerin ulaşabileceği entelektüel seviyeyi belirlemelerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Eğitimciler ayrıca özgüveni artmış ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirerek, günlük hayatlarında gerekli olan temel becerilerinin geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır (Eber ve Parker, 2007: 45).

**Şekil 3: Bloom Taksonomisine Göre Geleneksel Öğrenme Modeli ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Karşılaştırılması**



**Kaynak:** Armstrong, 2016: 1.

Şekil 3'e bakıldığında Geleneksel Öğrenme Modelinin ilk iki basamağında yer alan hatırlama ve anlama düzeyinin sınıf içinde öğretmenin bilgiyi doğrudan karşı tarafa aktarmasıyla gerçekleştiği görülmektedir. Aslına bakıldığında çok da fazla yardıma ihtiyaç duyulmayan bu aşamada öğretici neredeyse tüm vaktini bu düzeyde harcamaktadır. Öğrencinin, öğretmenin rehberliği ve yönlendirmesiyle daha çok ihtiyaç duyduğu uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratıcı olma basamakları ders dışına kalmaktadır. Öğretmenler, ders dışına kalan bu basamakları öğrencilere ev ödevleri ile geri kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak Bloom Taksonomisinin Ters Yüz Edinilmiş Öğrenme Modelinde ise, hatırlama ve anlama öğretmenler tarafından öğrencilere önceden verilen ders materyalleri tarafından bireysel bir alanda tek başına kazandırılmaktadır. Ders içeriği hakkında bilgi sahibi olan öğrenci ders alanına geldiğinde, geri kalan tüm zamanında diğer üst basamaklar olan uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratıcı olma eylemlerini kapsayan öğrenmeyi, öğretmenin rehberliği ve yönlendirmesi eşliğinde yapmaktadır. Bu doğrultuda tartışma ve herhangi bir sorun karşısında sorunu çözebilme yeteneği, aktif öğrenme yöntemleriyle öğrencilere sınıf içinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Hayırsever ve Orhan, 2018: 580-581; Demetry, 2010: 1-2).

Ters Yüz Öğrenme Modelinin dünyada saygın bir geçerliliği varken, özellikle ABD'de ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok öğretim alanında kendine yer bulmaktadır. Bunun temel sebebi ise, yenilikçi öğrenim modeli kapsamındaki okulların geleneksel öğretim yöntemlerini benimseyen okullara kıyasla çok daha başarılı olması gösterilmektedir (Talbert, 2012: 19). Ancak Türkiye'de bu durumun tam tersi bir durum yaşanmaktadır. Yenilikçi öğrenme anlayışı Türkiye'de sadece belli başlı okullarda geçerlilik gösterirken, hemen hemen tüm devlet okullarında geleneksel anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının Ters Yüz Öğrenme Modeli hakkında da fazla bilgi sahibi olmaması ve eğitim reformlarının değişen dünya karşısında geriden gelmesi bu öğrenme modelinin yaygınlaşmamasındaki başlıca nedenler olarak gösterilmektedir (Özen, 2019: 2075).

#### **2.4.1.3. Kişiselleştirilmiş Öğrenme Modeli**

Bilgi toplumu ve bilgi tabanlı bir ekonominin yaygınlık kazanması ile toplumdaki bireylerin bilgi ve becerileri, ekonomik gücü ve sosyal uyumu giderek daha önemli bir hal almaktadır. Bu noktada eğitim ve öğretimde duyulan reform ihtiyaçları artarken bilginin hızlı değişimi karşısında aktarılmasında da farklı öğrenme modellerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Sampson vd., 2002: 25). Kişiselleştirilmiş öğrenme bu kapsamda her bir öğrencinin ilgisine ve öğrenme tarzına göre şekillendirilmiş öğrenme deneyimi sunarken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu bir model anlayışı ile dikkat çekmektedir (Ercan ve Orhan, 2016: 131).



Uyarlanabilir olarak da adlandırılan bu model anlayışında geleneksel öğrenme modellerinin “tek beden herkese uyar” yaklaşımından radikal bir şekilde ayrıldığı görülmekte ve bazı belirgin özellikleri ön plana çıkmaktadır (Sampson ve Charalampos, 2002: 25-26; Şahin ve Kışla, 2013: 82);

- Geleneksel modelde bire bir anlayış benimsenirken, karşılaştırmalı öğrenme modelinde ise daha çok bire dayalı bir anlayış benimsenmektedir. Kısaca bir öğrenene karşılık çok sayıda öğretmenin birçok materyal ve farklı öğrenme ortamlarıyla sunulduğu öğretim anlayışını benimsenmektedir.
- Geleneksel öğrenmede yer, zaman gibi öğrenmenin önünü kısıtlayan birçok faktör bulunurken, kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinde ise yer ve zaman gibi engeller bulunmamaktadır.
- Geleneksel öğrenmenin sunduğu eğitim ortalama düzeyde olan her öğrenciye hitap ederken, kişiselleştirilmiş öğrenme modelinde ise, her öğrencinin öğrenme hızına, bilgi ve becerisine, ilgi alanlarına göre tasarlanmaktadır.
- Geleneksel öğrenme modellerinde önceden hazırlanan müfredatta öğretmenin baskın rolü geçerli olurken, kişiselleştirilmiş öğrenme modeli ise öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmaktadır.

Bu öğrenme modeli geleneksel öğrenme metotlarından farklı kapsamda gelişirken, açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinin yanı sıra harmanlanmış model ile de birçok alanda etkinliğini artırmaktadır. Özellikle bilginin hızla geliştiği bir ortamda uygun olanı bulabilmek ve öğrenene gereksinimlerini karşılayacak donanımı sunabilmek adına modelin önemi bir o kadar daha değerli hale gelmektedir. Bu kapsamda kişiselleştirilmiş öğrenme modeli geleceğin akıllı öğrenme modellerinin temelini oluşturacağı iddia edilirken, daha ileri düzey modellerin geliştirilmesi de düşünülmektedir (Çardak, 2010).

Tüm bu öğrenme modellerinin ve eğitimin gelecekteki işlevine bakıldığında yaşam boyu öğrenmenin oldukça önem taşıdığı, uzaktan öğrenme ve teknoloji temelli eğitim anlayışında gelişimini tamamlamış birçok ülkede uygulanmaya başladığı görülmektedir. Nitekim bu yeni model dahilindeki eğitim sistemlerinin öneminin, gelecek dönemlerde klasik yapıya sahip olan üniversitelerin ve okulların da önemini kaybetmesiyle oldukça artacağı ve insan eğitiminin bu yöntemler dahilinde yeniden sorgulanacağı öngörülmektedir. Özellikle bu modeller paralelinde birçok anlayış gelişim gösterecek ve bireyler istedikleri temel eğitim ve becerileri istedikleri eğitim merkezinden temin edebilecektir (Şahin, 2017: 130-131).

#### **2.4.1.4. Yaşam Boyu Öğrenme**

Eğitim, bireyin bir yapı içerisinde şekillendirilerek topluma kazandırılmasını amaç edinen, en genel anlamda ona yüklenen bilgi ve becerilerin davranışlarına da yansımaları isteyen bir

yönelimle her dönem biçimlenerek gelişmektedir. Ancak günümüz yüzyılında birçok öğrenci için uygulanan eğitim politikaları, ihtiyaç duyulan yeni değerleri ve becerikli elemanları yetiştirmekte zorlanmaktadır. Birbirine benzer nitelikte gelişen bir nesil üzerine yapılandırılan okullar ve buna ayak uydurmak zorunda kalan öğretmenler gerek toplumsal gerekse bireysel ihtiyaçları karşılayamamaktadır. Sadece bilgiyi sunmak ve öğrenmenin makine olarak görüldüğü pasif rol, 21.yy'ın son çeyreği itibariyle bilginin sunulması değil, ona ulaşma yollarının önem kazanmasıyla aktif role bürünmektedir. Bu aşamada öğrenmenin önemi ortaya çıkarken, eğitimin de beşikten mezara yaşam boyu sürmesi gerekliliği de değer bulmaktadır (Aksoy, 2013: 23-24).

Öğrenimde yaşanan bu değişimler ile öğretimin de artık okullar ile sınırlandırılmadığı ve yaşam boyu eğitim felsefesinin temel edinildiği bir dönem ortaya çıkmaktadır (Yüksel, 2014a: 108). Özellikle günümüzde yaşanan sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimlerin bilgiyi doğrudan etkilediği ve belli kalıpların dışına çıkarttığı görülürken, paralel olarak öğrenmenin de karmaşıklığı ve çeşitliliği artmaktadır. Bu noktada eğitim, bireye sadece çocukluk ve gençlik dönemlerinde mesleki kariyerinin tanıtılması adına sınırlandırılmış bir evre olarak değerlendirilmekten öte, nasıl öğreneceklerini öğrenme ve bu alışkanlığı hayatın tüm evrelerine yayarak bireye biçilen temel görev olarak sunulmaktadır (European Commission, 2001: 78).

Birçok araştırmacı tarafından farklı açılardan ele alınan yaşam boyu öğrenme, yeni bilgi ve becerileri tanıma, dünyayı ve kendini anlamının yanı sıra öğrenme alışkanlığının bir davranış biçimine dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimi kapsadığı gibi yaygın eğitimle de bireyin gelişen sosyal ve mesleki alandaki gelişimini amaçlayan süreci temsil etmektedir (Yıldız, 2017: 198). Bu noktada öğrenmenin hayata hazırlık evresi olarak değil aksine hayatın en temel parçası görülüp yaşam boyu gerçekleşmesinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Collins, 2009: 614).

Avrupa Komisyonu'nun vizyon raporunda yaşam boyu öğrenme, kişilerin becerilerini geliştirmesi, daha hoşgörülü olması ve demokratik toplum oluşturulması adına yaşam boyu üstlenilen aktiviteler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004: 228). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde ise; yaşam boyu öğrenme, bireylerin toplumsal ve istihdam ile ilişkili bir doğrultuda, yeteneklerini geliştirmek amacıyla tüm yaşamı boyunca üstlenilen aktiviteler olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2014: 9).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere, yaşam boyu öğrenmenin birçok faktörle eş zamanlı bağlantısının olduğu görülmektedir. Bu noktada kavramın daha etkili değerlendirilebilmesi adına gerek tarihsel süreci gerekse ortaya çıkmasında temel olan sebeplerin incelenmesi önem taşımaktadır.

#### 2.4.1.4.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Yaşam boyu öğrenme kavramı, tarih öncesi çağlardan günümüze kadarki süreç içerisinde insan potansiyelini geliştirmek adına varlığını hissettiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle tarih öncesi dönemde Antik Roma, Yunan ve Çinlilerin yaşadığı bölgelerde öğretmenlerin kapsamlı bir eğitim ile öğretimi tüm yetişkinlere yaymayı hedef edindikleri görülmektedir (Carlson, 2016: 876). Ayrıca Antik Yunan topluluklarında, Plato ve Aristoteles öğrenmenin yaşam boyunca gerçekleştirilmesi gereken bir süreç olduğuna vurgu yapmışlardır. Ancak bu düşünürler yaşam boyu öğrenme felsefesini, yaşam standartlarını daha üst seviyelere çıkarmayı hedefleyen alt ve orta sınıflar için değil, bilakis seçkin ve sosyal statüsü yüksek kesimlerin felsefi sorgularını geliştirme doğrultusunda ele almışlardır (Bosco, 2007: 3).

Modern anlamda devletlerin kurulması ile sosyal hizmet ve sorumluluklarında görülen artış eğitim ve öğretim paralelinde de yaşanmaktadır. Bu noktada 19. yüzyıldan başlanarak devletin sunduğu zorunlu eğitimin, 20. yüzyıla gelindiğinde yetersiz olduğu gündeme gelmeye başlamıştır. Nitekim bilim ve teknolojiye gözle görülür yaşanan gelişmeler insan yaşamı boyunca hızla değişmiş ve bireyin temel yaşta aldığı eğitim bu teknoloji karşısında geçerliliğini koruyamamıştır. Bu durum karşısında ilk olarak Alfred North Whitehead “insanların gençlik dönemlerinde öğrendikleri bilgilerin geçerliliğini hızla kaybettiğini ve bu bilgileri yaşamlarının geri kalanında kullanmasının çok zor” olduğunu belirterek, eğitimin artık yaşam boyu uygulanmasının önemini vurgulamıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002: 113). 1965 yılında UNESCO’nun yayınladığı raporda, araştırmacı yazar Paul Lengrand’ın “Sürekli Eğitim” kavramına vurgu yapmış ve 1967 yılında Kültürel İş Birliği Konseyi eğitim alanında yapmış olduğu tüm çalışmalarda yaşam boyu öğrenme üzerine odaklanmıştır (Büyükdevenci, 1972: 228).

1970’li yıllara gelindiğinde tüm topluma öğrenmeyi öğretmeye teşvik aşamasında gelişmelerin hızla arttığı görülmüştür. UNESCO’nun eğitimin gelişimi hakkında hazırladığı raporlarda şu görüşlere yer verilmiştir (Samancı ve Ocakçı, 2017: 713; Faure 1972: 37):

- Toplumdaki tüm bireyler hayat boyu öğrenmenin önemini benimsemelidir.
- Mesleki hayata yönelik eğitim dışında bireyler, güncel gelişmeler karşısında da kapasitelerini geliştirmelidir.
- Eğitim, toplumun tamamını kapsayarak devamlı gelişim halinde olmalıdır.
- Eğitimde yeni öğrenme teknikleri geliştirip, kendi kendine öğrenme teşvik edilmelidir.

Bugüne kadar yaşam boyu öğrenme kavramı tüm ülkelerin üzerinde önemle durduğu bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda, 1995 yılında Avrupa Komisyonu tarafından “Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru” adlı rapor yayınlanmış ve 1996 yılı UNESCO tarafından Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme yılı ilan edilmiştir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 374). 1999 ve 2001 yılında yayınlanan Bologna ve Prag Bildirgeleriyle, yükseköğretimde öğrenci hareketliliğinde sınırların

ortadan kaldırılması ve istihdamın bölge içinde artırılması planlanırken, daha sonrasında bu bildirimlere eklenen maddeler ile yaşam boyu öğrenmenin tüm Avrupa ülkelerinde teşvik edilmesi hedeflenmiştir (Yıldız, 2017: 222-223).

Görüldüğü üzere tarih boyunca gerek düşünürler gerekse devlet destekli sivil toplum kuruluşları, bireyin sürekli kendini geliştirmesi ve bunun hayatın tüm evrelerine yayılması konusunda ortak temada buluşmaktadır (Bosco, 2007: 3). Ancak resmi olarak birçok Avrupa ülkesinde bu kavram bir tanım içine sığdırılmazken, kurumların belgeleri ve metinlerden alınan kısımlarla tanımlanmaktadır. Ayrıca kavram, çoğu Avrupa ülkesinde yasal bir metin içerisinde belirtilmezken, Avrupa Birliği'nin üyelik süreçlerinde ve yayınlanan raporlar ile eğitim kademelerine yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Kısacası kavram hala üzerinde düşünülen ve belirsizliğini koruyan bir olgu olarak dikkat çekmektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008: 376-377).

#### **2.4.1.4.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Gerektirdiği Kişisel Yeterlilikler**

1970'li yıllardan sonra artan küresel faaliyetler neticesinde, bilgi, ekonomi, eğitim, teknoloji ve sanat alanında yaşanan değişimler bireyleri sorgulamaya ve kendilerini yenileyerek değişime ayak uydurmaya zorlamaktadır. Rekabetin farklı boyutlara ulaşması, bilginin artan önemi ve değişim hızı, sürekli olarak yenilenen iş tanımlamaları işgücü talebinde de büyük farklılıklara neden olmaktadır. Bu bağlamda yaşanan süreçten geri kalınmaması adına bireylerin yaşam boyu felsefesinin yeterliliklerini edinmeleri gerekmektedir. Bu yeterlikler altı temel kapsamda incelenmektedir (Yıldız, 2017: 207-208)

1. Anadilde İletişimin Yeterliliği: Kişinin yorum yapma, empati kurarak ilişkilendirme becerilerinin anadil kapsamında geliştirmesi beklenmektedir.
2. Yabancı Dil Yeterliliği: İletişim becerilerinin, kültürler arası ifade etme ve yorumlama kapsamında geliştirilmesidir.
3. Bilim ve Teknoloji Yeterliliği: Bilimsel kapsamda yaşanan sorunları, bilgi ve araştırma yöntemlerini kullanarak kanıtı yönelik sonuçlar ortaya çıkarması beklenmektedir.
4. Dijital Kapsamda Yeterlilikler: Bilgi iletişim teknoloji araçlarının kullanımında etkinliğe erişilmelidir.
5. Öğrenmeyi Öğrenme Yeterliliği: Birey öğrenme sürecini ve ihtiyaçlarının farkındalığını tespit etmeli aynı zamanda etkili öğrenme kapsamında zaman ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanması beklenmektedir.
6. Girişimcilik Yeterliliği: Bireylerin inisiyatif alması ve girişimci olması beklenirken aynı zamanda sahip olduğu fikirleri eyleme dönüştürmesi beklenmektedir.

Yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin gerek bireylerin kendi gelişimini sağlaması gerekse mesleki gelişim açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Özellikle değişen dünya şartlarında mesleki anlamda bireylerden istenilen; düşünen, öğrenen ve değişime açık birey

özelliklerini taşımalarıdır. Bu noktada bireylerin mesleki anlamda daha iyi performans göstermesi adına yaşam boyu öğrenmenin ve onun temel yetkinliklerinin önemi kat ve kat artarken bireylere ayrıca temel eğitim kurumlarına da önemli görevler düşmektedir (Karkuş, 2013: 29).

#### **2.4.1.4.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Ortaya Çıkışı Etkileyen Faktörler**

Eğitim, asırlar boyu insanlığın karşısında önemini korumuş ve ona olan ihtiyaç her dönem artarak devam etmiştir. Lakin eğitimin bu fark edilen önemi bulunduğumuz yüzyıl içerisinde hiç olmadığı kadar değerli bir hal alırken yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir (Biçerli, 2016: 96). Bu aşamada toplumların büyüme, sosyal birliktelik ve kişisel gelişiminde önemli rol oynayan yaşam boyu öğrenme üç temel amaç ile ön plana çıkmıştır. İlk olarak yaşam boyu öğrenme stratejileriyle gizli bir güç olarak görülen bireyin gelişimine odaklanan bu kavram, sonrasında toplumsal yaşamda temel ihtiyaç olan bir bütünlüğü sağlamayı amaçlamış, son olarak ise fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla ülkede ekonomik gelişimin ve istihdamın artırılmasını hedeflemiştir (DPT, 2001: 8).

Tüm bunlar sonucunda yaşam boyu öğrenmeyi önemli kılan bazı nedenler ortaya çıkmıştır. Bunlar istihdamı artırıcı nedenler, ekonomik nedenler, dünyadaki değişime bağlı nedenler ve toplumsal bütünleşmedir.

#### **2.4.1.4.3.1. İstihdamı Artırmaya Yönelik Faktörler**

Bilginin sürekli kendini yenilediği ve geliştiği bu dönemde, doğumdan ölüme kadar eğitimi benimseyen yaşam boyu öğrenme kavramı oldukça önem kazanmaktadır. Nitekim dünya üzerindeki bilgilerin bir yılda iki kat kadar arttığı düşünüldüğünde kavramın önemi bir o kadar daha değerli hale gelmektedir. Dünya üzerinde özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler değişen bu şartların ve ihtiyaçların farkına varıp toplumdaki tüm bireylere hayatları boyunca eğitimin önemini vurgularken hayat boyu öğrenim adı altında politikalar da üretmektedir. Değişen şartlar ve toplumun ihtiyaçları kapsamında verilen eğitimler bireyin beceri ve yeteneklerini geliştirirken istihdama da olumlu açıdan katkıda bulunmaktadır. Bu politikalar yalnızca istihdam edilebilirliği değil aynı zamanda piyasada olan bireylerin mesleki gelişimini ve becerilerini artırmaktadır (Yüksel, 2014b: 110-111).

Avrupa Birliği kapsamındaki ülkeler Yaşam Boyu Öğrenme politikalarını 2000 yılındaki Lizbon Zirvesinde on yıllık bir stratejiyle ele alırken, ülkemizde de bu politikalara dokuzuncu ve onuncu kalkınma planlarında görülmektedir. Bu planlar çerçevesinde, değişen işgücü piyasalarına ayak uydurma ve istihdam becerilerini artırma konusunda yaşam boyu eğitim felsefesi benimsenmekte, piyasaların talep ettiği işgücünün yetiştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Özellikle

İŞKUR paralelinde gelişen eğitim programları yaşam boyu eğitimin önemini artırmakta ve aynı şekilde istihdamın artmasına da pozitif yönde yansımaktadır (Samancı ve Ocakcı, 2017: 716).

#### **2.4.1.4.3.2. Ekonomik Faktörler**

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişim toplumun tüm dinamiklerini derinden etkilerken, bu durum toplumun kalkınmasında ve gelişmesinde önemli pay sahibi olan eğitim dünyasını da etkilemektedir. Özellikle gelişen bilgi iletişim ve teknolojiler toplumun her alanında olduğu gibi eğitimin yapısında ve işleyişinde de önemli değişimleri beraberinde getirmektedir. Yaşanan değişimler eğitime esnek ve yenilikçi yaklaşımlar getirmesinin yanı sıra teknolojiye ayak uyduran ve bireyleri yaşam boyunca eğitimde tutan politikaların uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu politikalara ayak uyduran, eğitim ve teknoloji ilişkisinden en çok faydalanan toplumların sosyo-ekonomik anlamda gelişimini tamamlarken, halkının refah seviyesini de maksimum seviyelere çıkarttığı görülmektedir (Demirel, 2009: 698).

Küresel dünyada değişen eğitim felsefesine, 2001 yılında Dünya Bankası'nın Eğitim ve Bilgi Ekonomisi Politika Diyalogunda değinen Eğitim Uzmanı Mary Canning: Gelecekte teknolojinin hemen hemen tamamında bir değişiklik yaşanacağından ve süreç içerisinde de istihdam edilen işgücü niteliklerinin sürekli yenilemesinin gerekli olduğundan bahsetmiştir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimin tüm toplumlarda bir reform ihtiyacı olarak yeniden doğduğunu ve bireylerin de ortaya çıkan yeniliklere dâhil olmasını sağlayacak eğitim mekanizmalarının geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır (Aksoy, 2013: 34-35). Tüm bunlarla bağlantılı olarak yeni koşullara ayak uydurabilen, yüksek nitelikli ve sürekli öğrenmeye açık diğer bir ifadeyle hayatının tüm bölümlerinde öğrenme açısından motive olmuş bireylerin işgücü piyasasında yer bulacağına değinilmiştir. Bu noktada öngörülen ihtiyaçlar ülkelerin rekabet edilebilirliği açısından kaçınılmaz görülmekte ve yeni eğitim değerlerinin önemini bir o kadar artırmaktadır (Güleç vd., 2012: 38).

#### **2.4.1.4.3.3. Dünyadaki Değişime Bağlı Faktörler**

Tarihsel süreç içerisinde toplumların farklı dönemlerde farklı kültürleri yansıttığı ve sürekli bir değişim içerisinde olduğu görülmektedir. Toplayıcılık ile başlayan bu süreç Tarım toplumu ile sürerken 18. yüzyıla gelindiğinde daha büyük bir değişimin habercisi olan ve "Sanayi Toplumu" olarak da adlandırılan süreç ile devam etmiştir. Yaşanan bu dönüşümler insanoğlunu sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda etkilerken sanayi sonrası toplumun da oluşmasına zemin hazırlamıştır. 20.yüzyılın ortalarından itibaren varlığını hissettiren bu toplum anlayışı "bilgi toplumu" olarak adlandırılırken, sanayi toplumundan iki önemli noktada ayrılmaktadır. Birincisi, teknolojinin gelişmesiyle bilginin sınır tanımaz gelişimi geleneksel ve merkezîyetçiliği ortadan kaldırırken, bireyselliği ve bundan haz alınan bir yaşantıyı sunmaktadır. İkincisi ise, "çok merkezlilik" ulus devlet anlayışını her noktadan kuşatmaktadır. Küresel bir değişim olarak da

adlandırılan bu süreç küreselleşme ile yerelleşmenin birleştiği nokta olarak nitelendirilmektedir (Genç, 2017: 1-9).

Temel noktasında hızlı değişimi esas alan bu dönem, yaşanan yenilik akımlarından kuşkusuz eğitim alanını da etkilemektedir. Özellikle geçmiş dönemdeki eğitim anlayışı, yaşanan değişiklikler karşısında şartlara ayak uydurmakta zorluk yaşamazken, günümüz döneminde gelişen hızlı teknoloji ve bilginin artan çeşitliliği eğitim anlayışını temelinden değiştirmektedir. Bilgi toplumunun eğitim anlayışını oluşturan “öğrenmeyi öğrenme” anlayışı, hızla gelişen bilginin kullanılmasında yaşam boyu eğitimi gerekli kılmakta ve tüm alanlarda görülmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Akkuş, 2008: 12-13). Bu değişimler paralelinde sosyal hayat ve istihdam da aynı şekilde etkilenirken, gelişmeye ve öğrenmeye açık, bilgisayar teknolojisinden anlayan bireylerin istihdam edilebilirliği de artmaktadır (Küçük, 2018: 55).

#### **2.4.1.4.3.4. Toplumsal Bütünleşmeye Yönelik Faktörler**

Günümüz bilgi toplumlarında bireyin mesleki ve kişisel anlamda kendini geliştirmesi vazgeçilmez hal alırken, gelişimin örgün eğitim kapsamında yapılması ise imkânsız olarak görülmektedir. Bu kapsamda yaşam boyu öğrenimin önemi artarken, toplumun tüm kesimine yayılma gereksinimi de ortaya çıkmaktadır. Nitekim yaşam boyu öğrenim, eğitimin dar kalıplardan kurtularak yaşamın her alanında kendine yer bulmasına ve toplumda değer görmeyen dezavantajlı gruplara eğitim fırsatı sunmasına olanak tanımaktadır. Eğitimin fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıran bu durum karşısında devletlerin toplumsal bütünleşmeye ve beraberinde getirdiği demokratikleşmenin gelişmesine de fırsat tanıdığı söylenebilir (Yüksel, 2014a: 111).

Yeni dönem olarak adlandırılan bu süreçteki eğitim anlayışı, ortaya çıkan eğitim modelleriyle beraber beceri seviyesinin yükselmesi ve daha fazla sorumluluğu beraberinde getirirken, bireysel yeteneklerin de sonuna kadar kullanılmasına yol açmaktadır. Bilgiyi temel alan yenilikçi eğitim modelleri, bireyi analitik düşünme ve sentez yapabilmeye zorlamakta ve hızla çoğalan bilgi karşısında bilgiyi kolayca bulmasını ve onu etkili bir şekilde kullanmasını öğretmektedir (Balay, 2004: 67). Neticede günümüzde yaşanan teknolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelerin, eğitimin temel anlayışını derinden etkilediği ve köklü biçimde dönüştürdüğü gözlemlenirken, eğitimde görülen yenilikler, geçmiş dönemde uygulanan eğitim politikalarının tutumunu ve yanlışlıklarını da gözler önüne sermektedir (Tunç, 2017: 185).

Eğitimde yaşanan dönüşümler birey açısından değerli bir hâl alırken, toplum ve ekonomi bağlamında da oldukça önemli bir noktaya gelmektedir. Yeni eğitim anlayışı paralelinde ortaya çıkan eğitim modellerinin; kişisel gelişim, istihdam edilebilirlik, kamu kaynaklarının etkin kullanımı, sürdürülebilir kalkınma gibi temel ekonomik parametreleriyle doğrudan ilgili bir kavram olmaları dikkat çekmektedir. Endüstrinin inanılmaz boyutlarda geliştiği günümüzde ülkelerin en

önemli servetleri, sahip oldukları insan gücü olmaya başlamıştır. Vatandaşların yeni eğitim modelleri aracılığıyla donanımlı hale getirilmeleri diğer üretim faktörleri olan doğal kaynak, sermaye ve teknolojinin çok daha verimli kullanılmasını da sağlamaktadır. Bilinmelidir ki, işletmeleri işletme yapan kullandıkları teknoloji, sermaye, bina ya da markaları değil çalışanlarıdır. Diğer bir deyişle nitelikli çalışanlar ve onların hayal güçleridir (Biçerli, 2016: 127-128). Bu aşamada eğitimin günümüz toplumlarının ekonomik büyüme ve kalkınmalarında yarattığı değer önem arz ederken, bilhassa eğitimin toplumlara doğrudan ve dolaylı yoldan etkileri de dikkat çeken unsur haline gelmiştir.

## **2.5. Ekonomik Büyüme ve Kalkınmanın Eğitimle Olan İlişkisi**

Toplumların ve bireylerin gelişimi incelendiğinde gerisinde sayısız etkenler bulunmaktadır. Günümüz teknoloji dünyasında bilginin ve onu kullanmanın büyük bir güç olduğu düşünüldüğünde, eğitim şüphesiz temel etken olarak görülmektedir. Özellikle küreselleşen dünya ile toplumlar, rekabet üstünlüğünü elde etmek ve paralelinde de ekonomik büyüme ve kalkınmayı sağlamak amacıyla eğitime oldukça önem vermektedir. Bu amaçla eğitim harcamaları, eğitime ayrılan bütçeler devletler tarafından yapılan en değerli yatırım olarak görülmektedir (Gündüz, 2018: 365).

Günümüzde eğitimin artan önemi ve ekonomik büyüme ve kalkınmaya olan doğrudan etkileri incelenmeden önce ekonomik büyüme ve kalkınma kavramlarının arasındaki temel fark ele alınmalıdır. Öncelikli olarak ekonomik büyüme, milli gelirlerin ve zaman içindeki üretimin artışını ifade etmektedir. Diğer bir açıdan, “iktisadi yapıda var olan nitelik ve nicelik itibarıyla var olan değişim ve gelişme” anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda bir ülkenin ekonomik gelişme düzeyi, söz konusu ülkede kişi başına düşen milli gelir ile ölçülmektedir (Demircan, 2003: 98).

Ekonomik kalkınma olgusu ise, ekonomik büyümeden daha kapsamlı şekilde ele alınırken, ekonomik büyüme gibi sadece gelirler ve salt üretim artışı olarak değerlendirilmemektedir. Temelde ekonomik büyümeden farklı olarak üretim, etkinlik gibi faktörlerin değişmesi, sanayi sektörünün milli gelir ve ihracat içindeki paylarında artış gibi yapısal değişiklikleri de ele almaktadır (Han ve Kaya, 2006: 2). Kalkınma ayrıca ülkenin ekonomik, toplumsal ve siyasi yapılarını etkileyerek, insan yaşamının maddi ve manevi alanda ilerlemesi ve toplumsal refahın artmasıdır. Bu açıdan kalkınma, ölçümlere dayalı olan ve GSMH'daki hızlı artışla belirlenen ekonomik büyümeyi de kapsamakla birlikte, ekonomik ve sosyal değişimleri de içermektedir. Kalkınmanın süreci, milli gelir ve üretimi sayısal olarak arttırması ile birlikte, kurumlardaki köklü değişikliği, halkın değer ve yargılarındaki gelişimi, dünya görüş ve davranış kalıplarını etkileyen çok kapsamlı bir kavram olarak ele alınmaktadır (Demircan, 2003: 98). Kısacası ekonomik büyüme damlaya, kalkınma ise bir göle benzetilebilir. Şüphesiz, gölün su seviyesinin yükselmesinde damlaların büyüklüğü önemlidir. Ayrıca gölün kurumaması için damlaların sürekliliğine de ihtiyaç



vardır. Gölün büyüklüğü, bünyesinde barındırdığı birçok farklılığa ve zenginliğe işaretken, aynı şekilde kalkınmanın bünyesinde barındırdığı sosyal, kültürel, siyasal, hukuksal, demokratik ve insani gelişmişlik zenginliklerini de içeren bir kavramdır (Şahin, 2017: 132).

Kalkınma kavramının iktisatçılar tarafından İkinci Dünya Savaşının son dönemlerinde ortaya atıldığı görülmekte ve özellikle az gelişmiş ve gelişimini tamamlama aşamasındaki ülkelerin sorunlarını ele alan ve gelişimlerini yansıtan bir olgu olarak dünya üzerinde kabul görmektedir (Bildirici, 2017: 34). Kalkınma kavramı ortaya çıktığı günden bugüne farklı dönemler içerisinde farklı anlamlar barındıracak şekilde gelişmiştir. Özellikle kalkınma ile eş anlamlar içeren, sanayileşme, modernleşme, büyüme, ilerleme ve yapısal değişim gibi kavramlarla iç içe kullanılmış, temel anlamının yorumlanmasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Günümüzde de net bir anlamının olmadığı kalkınma, günlük konuşma dilinde de teorilerde olduğu gibi modernleşme ve sanayileşme yerine sıklıkla kullanılmaktadır (Günkör, 2017: 16).

Bir ülkenin kalkınma seviyesinin yüksek olması için birtakım değişkenlerin pozitif yönlü olması gerekir. Bu değişkenleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Şahin, 2017: 133; Taş ve Yenilmez, 2008: 159):

- Ekonomik büyüme oranlarında gözle görülür artışların yaşanması,
- Ekonomik büyüme paralelinde ortalama gelirin artması ve daha adil olan bir gelir dağılımının olması,
- Yeni istihdam alanlarının yaratılması ve düşük işsizlik oranlarının olması,
- İşgücü verimliliğinin artması,
- Sağlık alanında radikal reformların yapılması,
- Teknoloji yaratma ve yaratılan teknolojinin kullanımında yetkinliğe erişebilme,
- Demokratikleşme sürecinin tamamlanmış olması,
- Sürekli ve istikrarlı bir siyaset ortamının oluşturulması,
- Suç oranlarını asgari seviyeye çekilmesi,
- Toplumun genel eğitim seviyesinin artırılması ve yaşam boyu eğitimin sürdürülmesi şeklinde açıklanmaktadır.

Yukarıda ifade edilen değişkenler bir ülkedeki ekonomik, kültürel ve toplumsal kalkınmışlığın saç ayaklarını oluştururken, toplumdaki eğitim seviyesinin sürekli geliştirilmesi bu değişkenlerin daha üst seviyelerde yaşamasına olanak tanımaktadır. Ayrıca eğitim; çağa ayak uydurulabilmesi, yeni ve yararlı bilgilerin öğrenilmesi, beşeri ve sosyal sermayelerin geliştirilmesiyle istihdam ve yaşam koşullarında sürekli iyileşmelerin yaşanmasına oldukça yardımcı olmaktadır.

### 2.5.1. Eğitimin Kalkınma Üzerinde Yarattığı Doğrudan Etkiler

Toplumlar geçmişten günümüze kadar birçok aşamalardan geçmiştir. İlk dönemlerde göçebe yaşamın sona ermesi ve tarım devriminin başlamasıyla insanlığın da kaderi değişmeye başlamıştır. Zamanla fizik gücüne dayalı olan dönemlerden sonra teknolojinin de kendini göstermesiyle sanayi dönemi ağırlığını hissettirmiş, günümüzde ise beşerî sermaye ön plana çıkmış, bilgi ve onun kaynaklarının kullanımı değerli bir hale gelmiştir. Bu yeni bilgilerin yaratılması ve kullanımı açısından eğitimin gerekliliğinin anlaşılması, eğitime ülkelerin gerek kalkınma gerekse rekabet edilebilirliklerini artırma noktasında önemli bir rol yüklemiştir (Çetin, 2014: 41; Taş, 2017: 11).

Günümüzde birçok ülke, bol toprak ve sermayeye sahip olmasına rağmen gelişimlerini ve kalkınmışlıklarını sağlayamamıştır. Şüphesiz bundaki temel faktör nüfusun büyük bölümünün eğitimden yoksun olmasıdır. Paralel olarak bugün birçok ülkede karşılaşılan bir diğer durum ise sahip olunan devasa sermayelere rağmen gelişimin sağlanamaması ve yapılan birçok yatırımın insan faktörüne bağlı olduğu gerçeğidir (Gündüz, 2018: 365). Durumun önemini belirtecek öğretiler verildiğinde ise dünya üzerinde çok sayıda örnekle karşılaşılmaktadır. Kısaca, günümüzde değerli doğal kaynaklara sahip çoğu ülke eğitilmiş beşerî gücüne sahip olmadığından bu kaynakları istediği gibi kullanamamaktadır. Bunun yanı sıra gelişimini tamamlamış sanayi ülkeleri ise kendi ülkelerindeki kıt kaynaklardan maksimum seviyede yararlanırken, sahip oldukları teknoloji ile kaynakların kullanılmadığı bölgelerde de söz sahibi olmaktadır (Çakmak, 2008: 37).

Eğitimin kalkınma üzerindeki ilişkisi incelenirken, özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra yapılan birçok araştırmada; kişi başına düşen gelir gibi çoğu veride pozitif bir artışın yaşandığı, geleneksel tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişlerin görüldüğü ve toplumda sosyal ve kültürel alanda yaşanan değişimin eğitime verilen önem ile doğrudan ilişkisi olduğu gözlemlenmiştir (Çakmak, 2008: 38). Bu dönemde, eğitime yapılan harcamalar ile fiziki sermaye yatırımlarını en iyi şekilde kullanmayı başaran Batı Avrupa ve Japonya en önemli örneklerden birini oluşturmaktadır. Özellikle Japonya, eğitimin kalkınma üzerindeki etkilerinin farkına vardıldıktan sonra çok sayıda öğrenciyi farklı alanlarda uzmanlaşması için gelişmiş ülkelere gönderirken, kendi ülkesinde kalan öğrenciler için ise bir süre sonra Batı Avrupa ve ABD'den bazı uzman ve eğitimcileri getirtmiştir. Zaman içerisinde bu politika anlayışını devam ettiren Japonya, sosyal ve ekonomik alanda günümüze kadar önemli gelişmeler sağlamıştır (Şahin, 2008: 136).

Yukarıdaki somut verilerden de görüldüğü gibi gelişimini ve sanayileşmesini tamamlamış ülkeler ile gelişme aşamasındaki toplumlar arasındaki temel farklılık bilgi olurken; bilgi, gelişmiş ülkelerde üretim faktörleri arasına eklenen diğer bir faktör olarak gösterilmiştir (Öztürk, 2005: 31). Bilginin kullanımı, eğitim aracılığıyla gerçekleştiğinden bu ülkelerde beşerî sermayenin önemi fiziki sermayenin önüne geçmiş ve bilgi toplumu olabilmenin temel koşulu haline gelmiştir. Bu bağlamda kalkınma açısından ciddi önem arz eden insan unsurunun daha detaylı ele alınması

gerekliliği ortaya çıkmış ve “beşerî sermaye modeli” altında incelenmeye başlanmıştır (Çetin, 2014: 42).

### 2.5.1.1. Beşerî Sermaye Modeli

Günümüzde tüm ekonomik birimlerin, stratejik rekabet üstünlüğü elde edebilmek adına bilgiye ve paralelinde yetişmiş beşerî güce önem verdiği bilinmektedir. Gelişmiş refah devletlerinde bilginin yeni bir üretim faktörü olarak görölmesi bilgiye verilen önemi gözler önüne sermektedir. Öyle ki günümüzde toplumların gelişmişlik seviyesi, sadece fiziki sermaye ve altyapı kaynaklarıyla değil beşerî sermayeye verdiği önem ile ölçölmektedir (Yumuşak, 2008: 7). Bu noktada, beşerî sermayenin sosyo-ekonomik ve kalkınma üzerindeki etkilerine değinmeden önce nitelikli emeği temsil eden bu kavramın farklı olarak birçok şekilde ifade edildiği görölmektedir.

Beşerî sermaye kavramının üzerine farklı tanımlar yapılmakla birlikte, ortak bir tanımlı bulunmamaktadır. En genel ifadeyle beşeri sermaye, üretime katılan emeğin, sahip olduğu bilgi ve becerilerin toplamı olarak açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle, üretim aşamasına gelen insan unsurunun sahip olduğu niteliklerin, bilgi, beceri ve tecrübe gibi pozitif değerlerle taçlandırmasına beşerî sermaye denilmektedir (Yılmaz ve Danışoğlu, 2017: 124).

Beşerî sermaye kavramı üzerinde yapmış olduğu çalışmalarla bilinen Becker, eğitime, sağlığa ve bireye farklı alanlarda beceri kazandırma faaliyetlerinin fiziki sermayeyi değil bilakis beşerî sermayeyi geliştirdiğine ve uzun dönemde geri dönüşünün çok daha kârlı olacağına vurgu yapmaktadır. Bunun sebebini ise beşerî sermayenin fiziki sermayeden ayrılan temel farklılıklarına dayandırmaktadır (Becker, 1993: 16).

Thurow’a göre beşerî sermaye; bir bireyin üretkenliği ve kişisel gelişimi, beceri ve bilgisidir. Beşerî sermayesinin değeri, kişinin bilgi ve yeteneğine bağlı ürettiği mal ve hizmet ile ölçölmektedir. OECD’nin tanımına göre ise; bireysel ve sosyal gelişimi hızlandıran aynı zamanda kişilerin ekonomik gelişmişliği ve refahına olanak sağlayan bilgi ve becerileri anlamına gelmektedir (Eser ve Gökmen, 2009: 43).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere beşerî sermaye ve fiziki sermaye çeşitli yönleriyle birbirlerinden ayrışmaktadır. Bu noktada; beşerî sermaye fiziki sermaye gibi statik bir yapıda kalmazken, değişen süreçle birlikte sürekli kendisini yenilemektedir. Ayrıca beşerî sermaye fiziki sermaye gibi stoklanamazken üretim süresince kullanılmadığında yok olma durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bunlara ek olarak, fiziki sermaye kullanıp kullanılmaması veya nerede ve ne zaman kullanılma konusunda söz sahibi olamazken, beşerî sermaye ise tüm bunlardan bağımsız kendisi de karar verebilmektedir (Keskin, 2011: 128).

Beşerî sermaye üzerindeki bu genel bilgilerden sonra Beşerî Sermaye Teorisini ele almak daha kolay olacaktır. İktisat literatüründeki beşerî sermaye teorisi, Marshall, Mill ve Smith'in görüşleri aracılığıyla oluşmuş ve modern düşünceye etki etmiştir. Marshall, beşeri sermayenin piyasaya olan etkisinin ölçülemeyeceğini savunurken, J.S.Mill ise insanların, zenginlik ve sermaye ürünü olarak görülmemesini gerçek zenginliğin insanın içinde olduğunu dile getirmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak A. Smith ise insani kalkınmışlığın önemine değinmiş ve eğitimin ne kadar değerli olduğunu “bir ülkenin zenginliği o ülkenin insanlarıdır” diyerek nitelikli bireylerin ekonomik gelişmelerde önemli rol oynayacağını savunmuştur. Ancak dönemin şartlarından dolayı emeğin etkin bir faktör olarak düşünülmemesi beşerî sermaye kavramını da geliştirememiştir (Bildirici, 2017: 38-39). Bu teorinin çağdaş dünyaya yansması ve geliştirilmesi ise 1960'larda Theodore Schultz, Gary Becker, Jacob Mincer gibi iktisatçılar vasıtasıyla gerçekleşmiştir. Bu teori bir anlamda, o güne kadar sadece fiziki açıdan ele alınan sermaye kavramının beşerî unsuru da içine katarak devrimsel bir dönemin başlangıcını oluşturmuştur. Bu başlangıç dönemi birçok kurum derinden etkilemiş, başta Dünya Bankası ve OECD olmak üzere çok sayıda uluslararası kuruluşu da insani kalkınma noktasında harekete geçirmiştir (Şahin, 2017: 137).

#### **2.5.1.2. Beşerî Sermaye Modelinin Kalkınma Açısından Taşıdığı Önem**

İktisadi büyüme ve kalkınmanın gerçekleşmesi için beşerî sermaye fiziksel sermayenin yanında önemli bir yatırım aracı olarak görülmektedir. Kalkınma sürecinde, üretim faktörlerinin aktif bir şekilde kullanılması bireyi daha değerli hale getirirken, toplumların insan varlığına yapmış olduğu yatırımları da pozitif ölçüde artırmaktadır. Çünkü düşünebilen, yenilik ve yaratıcılığa açık olan bireylerin keşfedilme girişimleri, ülkelerin üretim sürecinde etkili girdi olurken, paralelinde sosyo- ekonomik kalkınmaya da etki etmektedir. Bu açıdan ekonominin temel gücü olan insanın varlığı ve eğitim süreci oldukça önem arz etmektedir (Bildirici, 2017: 40). Özellikle küreselleşen dünya ile beşeri sermayeye verilen önem artarken, yeterli düzeyde nitelikli insan gücüne sahip olmak ekonomide verimlilik ve kaliteyi artırmaktadır. Bu doğrultuda artan verimlilik ve kalite, uluslararası piyasada rekabet edebilmeye yol açarken aynı zamanda ekonomik kalkınmaya da doğrudan etkide bulunmaktadır (İnaç vd., 2006: 63).

Yapılan birçok araştırmada, eğitime yapılan harcamalar ile istihdam ve verimliliğin aynı doğrultuda arttığı bu olumlu durumun ülke kalkınmasına da yansdığı görülmektedir. Bu aşamada Doğu Asya ekonomilerini analiz eden Lucas; ekonomik kalkınmanın temelinde beşerî sermaye olduğunu ve ülkeler arasındaki yaşam standardını belirleyen en önemli etkenin ise eğitim vasıtasıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Ayrıca maddi sermayenin ekonomik kalkınmada önemli rol oynadığını vurgulayan Lucas, günümüzde ise beşerî sermayenin çok daha önem arz ettiğini de belirtmektedir (Baş, 1997: 139).

Konu üzerinde çalışmaları olan Krueger, beşerî sermaye faktörünün gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasında kişi başına düşen gelir farkını doğrudan etkilediğini belirtirken, diğer bir iktisatçı Barro ise, beşerî sermayeye yatırım yapan az gelişmiş ülkelerin, ekonomik büyüme ve kalkınma konusunda gelişmiş ülkelere yaklaşabileceğini belirtmektedir (Baş, 2004: 25-26).

Barro'nun çalışmasından yola çıkan Nelson ve Phelps; bir ülke ne kadar çok beşerî sermayeye önem vermiş ise, başka ülkelerde ortaya çıkan icatları takip etme noktasında da o kadar gelişmiş olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada beşerî sermayenin fazlalığı diğer ülkelerdeki yenilikleri daha kolay benimserken, ülke içindeki kullanımını da aynı doğrultuda artırmaktadır (İnaç vd., 2006: 63).

Ekonomik kalkınma ile beşerî sermaye arasındaki ilişkilerin gelişmesi ve birçok araştırmacının çalışmalarında yer almasıyla, Birleşmiş Milletler Kalkınma Örgütü (UNDP), ülkelerdeki insani kalkınmışlığı ölçmek ve beşerî sermayenin gelişim seyrini incelemek adına, beşerî sermayenin unsurları ile bu yönde çalışmalar yürütmektedir. UNDP'nin yapmış olduğu çalışmalarda benimsenen görüş, ekonomik kalkınmanın sadece büyüme hızıyla olmadığını, aynı zamanda ülkede yaşayan bireylerin refah seviyelerinin de kalkınmışlık göstergesi olduğunu belirtmektedir (Tuna ve Yumuşak, 2002: 26).

Beşerî Kalkınma Endeksi olarak nitelendirilen bu kavram her yıl Birleşmiş Milletler Kalkınma programı adı altında yayınlanırken, çok sayıda göstergesi içermektedir. Özellikle ele alınan temel üç gösterge dahilinde; ilk olarak ortalama yaşam süresi ölçülürken, daha sonrasında bilgi ve eğitim paralelinde ortalama okullaşma süresi ve son olarak ise satın alma paritesine bağlı kişi başına düşen GSMH değişkenleri temel belirleyiciler olarak ele alınmaktadır (Çetin, 2014: 46). Bu kapsamda Tablo 3 Beşerî Kalkınma Endeksinin 2019 yılına ait temel göstergeleri detaylı şekilde incelenmektedir.

**Tablo 3: Beşerî Kalkınma Endeksi (2019)**

| Ülkeler         | Beşerî Kalkınma Endeksi | Ortalama Yaşam Beklentisi | Beklenen Eğitim Yılı | Gerçekleşen Eğitim Yılı | Kişi Başına Düşen Milli Gelir (\$) |
|-----------------|-------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|------------------------------------|
| ABD (15)        | 0.920                   | 78.9                      | 16.3                 | 13.4                    | 56.140                             |
| Kanada (13)     | 0.922                   | 82.3                      | 16.1                 | 13.3                    | 43.602                             |
| Almanya (4)     | 0.939                   | 81.2                      | 17.1                 | 14.1                    | 46.946                             |
| Hollanda (10)   | 0.933                   | 82.1                      | 18.0                 | 12.2                    | 50.013                             |
| İngiltere (15)  | 0.920                   | 81.2                      | 17.4                 | 13.0                    | 39.507                             |
| Fransa (26)     | 0.891                   | 82.5                      | 15.5                 | 11.4                    | 40.511                             |
| İsveç (8)       | 0.937                   | 82.7                      | 18.8                 | 12.4                    | 47.955                             |
| Finlandiya (12) | 0.925                   | 81.7                      | 19.3                 | 12.4                    | 41.779                             |
| Norveç (1)      | 0.954                   | 82.3                      | 18.1                 | 12.6                    | 68.059                             |
| Japonya (19)    | 0.915                   | 84.5                      | 15.2                 | 12.8                    | 40.799                             |
| Avustralya (6)  | 0.938                   | 83.3                      | 22.1                 | 12.7                    | 44.097                             |
| Güney Kore (22) | 0.906                   | 82.8                      | 16.4                 | 12.2                    | 36.757                             |
| Singapur (9)    | 0.935                   | 83.5                      | 16.3                 | 11.5                    | 83.793                             |
| Hong Kong (4)   | 0.939                   | 84.7                      | 16.5                 | 12.0                    | 60.221                             |
| Türkiye (59)    | 0.806                   | 77.4                      | 16.4                 | 7.7                     | 24.905                             |
| İtalya (29)     | 0.883                   | 83.4                      | 16.2                 | 10.2                    | 36.141                             |
| İspanya (25)    | 0.893                   | 83.4                      | 17.9                 | 9.8                     | 35.041                             |
| Yunanistan (32) | 0.872                   | 82.1                      | 17.3                 | 10.5                    | 24.909                             |

**Kaynak:** UNDP Human Development Report 2019: 300-301.

Beşerî Kalkınma Endeksi değerlerine göre 0,800 ve üstü değere sahip olan ülkeler çok yüksek kalkınma, 0,700 - 0,800 arasında bulunan ülkeler yüksek kalkınma, 0,500 – 0,700 arasında yer alan ülkeler orta beşerî kalkınma grubunda kalırken, 0,500 ve altındakiler ise sahip ülkeler düşük beşerî kalkınma grubunda yer almaktadır. Beşerî kalkınma endeks sonuçlarına göre 62 ülke çok yüksek, 53 ülke yüksek, 36 ülke orta, 35 ülke ise düşük beşerî kalkınma grubunda yer almaktadır (UNDP, 2019: 302).

Tablo 3 incelendiğinde Norveç beşerî kalkınma endeksinin ilk sırasında yer alırken, gelişmiş refah devleti sınıflandırmasında yer verdiğimiz Almanya, İsveç, Güney Kore ve ABD'nin de 0,900 bandını aştığı görülmektedir. Türkiye açısından ele alındığında ise; 2018 verileri dahilinde ilk defa 63 ülkenin yer aldığı çok yüksek beşerî kalkınma grubunda 59. sırada yer aldığı gözlemlenmektedir.

### 2.5.2. Eğitimin Kalkınma Üzerinde Yarattığı Dolaylı Etkiler

Eğitimin bir ülke kalkınması ve büyümesi üzerinde doğrudan etkileri yanında dolaylı etkileri de bulunmaktadır. Bu kapsamda bakıldığında eğitimin; istihdam ve verimliliği, gelir ve refahı, teknolojiyi hatta suç oranları ile doğurganlık ve bebek ölüm hızını da etkilediği görülmektedir.

### 2.5.2.1. Eğitimin İstihdam ve Verimlilik Üzerine Etkisi

Rekabet, uzmanlık ve beraberinde verimliliğin ön plana çıktığı günümüzde herhangi bir alanda kendini nitelikli olarak yetiştirmiş ve geliştirmiş işgücü, ülkelerin ekonomik olarak gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Özellikle teknolojide yaşanan hızlı dönüşümlerle birlikte bilgi ekonomisi ve siber ekonomi adı altında kavramlar ortaya çıkarken, gelişen dünya şartlarına ayak uydurabilecek nitelikli beyin gücüne duyulan ihtiyaç hiç olmadığı kadar artmaktadır. İşte bu noktada işgücünün niteliğindeki iyileşmelerde büyük paya sahip olan eğitim, ülkedeki bireylerin emek piyasasında daha aktif olmasını ve insan kaynağının daha etkin kullanılmasını sağlamaktadır (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2017: 4-6).

Söz konusu gelişmelerin farkına varan gelişmiş refah devletleri, insan sermayesine yapılan yatırımları fırsat maliyeti olarak nitelendirirken, eğitim yatırımlarını diğer yatırım türlerinden ayırmaktadır. Sonuç olarak bu ülkeler daha vasıflı işgücüne sahip olurken, aynı zamanda işgücüne katılım ve istihdam oranlarını da daha yüksek seviyelere çıkarmaktadır (Arabacı, 2011: 101). Bu kapsamda Tablo 4'te seçilmiş refah devletlerinde işgücüne katılım ve istihdam oranları gösterilmektedir.

**Tablo 4: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de İşgücüne Katılım ve İstihdam Oranı (2018, %)**

| Ülkeler    | İş Gücüne Katılım Oranı (15 +) | İstihdam Oranı (15 +) |
|------------|--------------------------------|-----------------------|
| ABD        | 62.9                           | 60.4                  |
| Kanada     | 65.4                           | 61.6                  |
| Almanya    | 61.3                           | 58.5                  |
| Hollanda   | 63.4                           | 60.9                  |
| İngiltere  | 62.9                           | 60.2                  |
| Fransa     | 50.5                           | 55.1                  |
| İsveç      | 72.7                           | 67.8                  |
| Finlandiya | 58.9                           | 53.8                  |
| Norveç     | 63.5                           | 61.0                  |
| Japonya    | 61.5                           | 60.0                  |
| Avustralya | 68.3                           | 65.7                  |
| Güney Kore | 63.0                           | 60.6                  |
| Singapur   | 67.7                           | 65.7                  |
| Çin        | 68.7                           | 67.9                  |
| Türkiye    | 53.2                           | 47.4                  |
| İtalya     | 48.9                           | 43.9                  |
| İspanya    | 57.3                           | 48.5                  |
| Yunanistan | 52.8                           | 42.7                  |

**Kaynak:** World Bank 2018.

Tablo 4 incelendiğinde; İsveç, Çin, Singapur ve Kanada gibi gelişmiş Refah devletlerinde işgücüne katılımın % 65 seviyelerini geçtiği, Türkiye ve benzeri gelişmekte olan refah devletlerinde ise daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. İstihdam oranı baz alındığında Çin'in % 67.9 ile ilk sırada yer aldığı, ardından % 67.8 ile İsveç'in geldiği veride, Türkiye'nin % 47.4 ile gelişmiş refah devletlerinin gerisinde kaldığı dikkat çekmektedir.

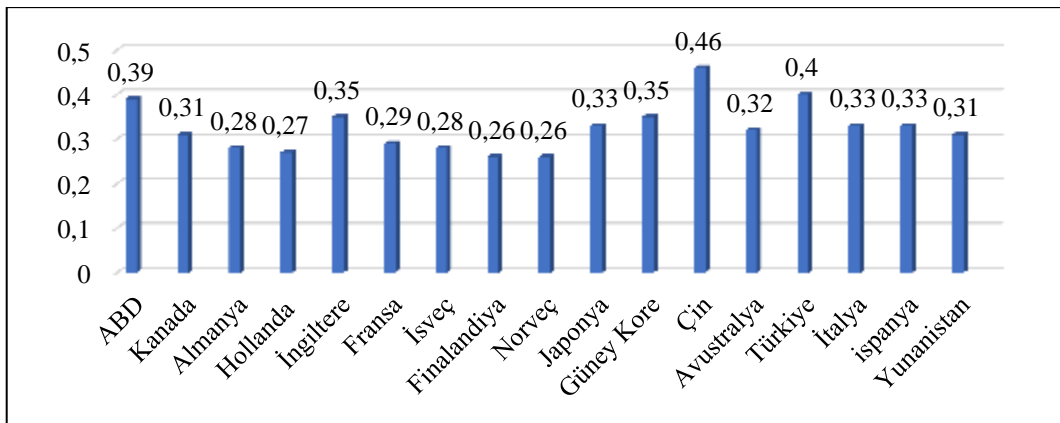
Bu verilerin ortaya çıkmasında birçok faktör bulunurken, bu faktörlerden en etkileyicisini eğitim oluşturmaktadır. Uzak Doğu, Batı Avrupa ve İskandinav ülkelerinin bugünkü gelişmişlik seviyelerine ulaşmasında, beşeri sermayeye yapmış oldukları büyük harcama ve politikalar etkili olurken, bu durum pozitif bir yönde işgücü piyasasına da yansımaktadır (Pıçak, 2009: 168).

### 2.5.2.2. Eğitimin Gelir ve Refah Üzerindeki Etkisi

Eğitim, insani unsurun nitelik ve verimliliğini geliştirmesinin yanında bireyin gelecekte elde edeceği geliri artırma ve toplumsal açıdan eşitsizliklere kalıcı çözüm bulmada en etkin politika araçlarından biri olarak görülmektedir. Bundan dolayı kişilerin eğitim sürecinde elde edecekleri tüm başarılar onların gelecek yaşamına olumlu etken olarak yansırken, eğitim sürecindeki yaşanan başarısızlıklar da daha kötü çalışma şartları ve düşük gelirlerle sonuçlanmaktadır (Çiftçi ve Kangallı, 2015: 141-142).

Eğitim seviyesinde yaşanan yükselme ile verimlilik artışı arasında yaşanan ilişkinin gelire yansımaları, toplumdaki düşük gelirli kesimin de eğitim aracılığıyla gelirlerinin yükselmesine neden olmaktadır. Daha önce düşük gelire sahip olanların eğitim vasıtasıyla gelirlerini yükseltmeleri aynı zamanda gelirin daha adaletli dağılması sonucunu da beraberinde getirmektedir. Kısacası devletin eğitim adına yaygınlaştırıcı politikalar izlemesi bir yandan milli geliri artırırken, diğer yandan da gelir dağılımının düzelmesine katkıda bulunmaktadır (Çetin, 2014: 48).

**Grafik 1: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye'de Gini Katsayı Değerleri (2017)**



**Kaynak:** OECD, <https://stats.oecd.org/>, 2018.



Grafik 1’de seçilmiş refah devletlerine ait Gini katsayısı değerleri verilmektedir. Grafik 1 incelendiğinde Sosyal Demokrat Refah Modeli altında bulunan Finlandiya, Norveç ve İsveç gibi gelişmiş refah ülkelerinde Gini katsayısının oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle söz konusu ülkelerde gelir daha adil dağılmaktadır. Ancak diğer refah modellerinde bulunan gelişmiş refah devletlerinde gelirin ülke içinde çok da adil dağıldığını söylemek pek mümkün değildir. Özellikle ABD ve Çin’de bu katsayının 0,39 ile 0,47 gibi oldukça yüksek bir seviyede olması dikkat çekmektedir.

Gini katsayısı düşük olan bu ülkelerde eğitime verilen önem ve GSYİH’den eğitime ayırdıkları pay da yüksek olmaktadır. Eğitim seviyesinin yükselmesi ile verimlilik artışının yaşanması eğitim seviyesi artan kesimin ücretlerinin de artmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitimlerini tamamlamış bireylerin istihdam edilebilirliğinin daha kolay olması sebebiyle bu bireylerin istihdam maliyetleri de düşük düzeylerde olmaktadır. İstihdamın artış göstermesiyle devletin gelir vergisi yoluyla tahsil ettiği gelirlerinde de artış yaşanmaktadır. Sonuç olarak eğitim seviyesinde yaşanan artış, toplumdaki gelirin daha adil dağılmasında önemli bir faktör olarak kendini göstermektedir (Altınışık ve Peker, 2008: 111-112).

### **2.5.2.3. Eğitimin Teknoloji Üzerindeki Etkileri**

1970’li yıllar, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin öncülüğünde önemli değişikliklerin ilk aşamasını temsil etmiştir. Teknolojinin ve küreselleşmenin ortaya çıkardığı acımasız rekabet ortamı ve teknolojiye yönelik büyüme trendi, ister istemez birçok gelişmiş ülkenin alt yapılarında değişiklikleri zorunlu kılmıştır. İşleyen süreç değişmiş, mal ve hizmet üretiminin standart kalıpları yerini enformasyon unsurlarına bırakmıştır. Tek önem arz eden unsur bilginin kullanılması ve önemli derecede üretilmesi olmuştur. Bu aşamada hizmet sektörünün önemi artarken sanayi sektörü ikinci planda kalmış, paralelinde ücretli sınıf gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde %70 ve üzerini kapsar hale gelmiştir. Dolayısıyla kol gücüne yönelik ve uzun süreli çalışma koşulları yerine esnek çalışma sistemlerine ve teknolojiye ayak uydurabilecek elemanların olduğu, aynı zamanda fiziki gücün geri plana itilip beyin gücünün ön plana çıktığı bir yapı önem arz etmeye başlamıştır (Şahin, 2017: 129).

Öte yandan ülkeler bazında değerlendirildiğinde; özellikle gelişmiş refah devletlerinin uygulamış oldukları eğitim politikalarının, ortaya çıkan teknolojilere erişimi daha kolay hale getirdiği görülmektedir. Eğitim paralelinde gelişen teknoloji gerek bilgiye erişimi gerekse dışarıdan elde edilebilecek bilgilerin algılanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bu gelişmeler sonucunda yeni yaratıcı fikirlerin ve örtük olan bilgilerin ortaya çıkarılmasında eğitime verilen değer vasıtasıyla yükselen teknoloji önemli rol oynamaktadır (Kaynak, 2011: 347). Bu kapsamda bilim ve teknolojiyi geliştirme noktasında gelişmiş refah devletleri eğitimi önemli bir misyon edinmiş ve ARGE çalışmalarına yapmış oldukları harcamalar oldukça önem arz etmiştir. Bu doğrultuda

aşağıdaki Tablo 5'ten seçilmiş refah devletlerinin GSYİH içindeki ARGE harcamaları ele alınmaktadır.

**Tablo 5: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de AR-GE Harcamalarının GSYİH İçindeki Payı (2000-2017, %)**

| Ülkeler    | 2000 | 2005 | 2010 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|
| ABD        | 2.6  | 2.5  | 2.7  | 2.7  | 2.7  | 2.8  | 2.8  |
| Kanada     | 1.9  | 2.0  | 1.8  | 1.7  | 1.7  | 1.7  | 1.6  |
| Almanya    | 2.4  | 2.5  | 2.7  | 2.9  | 2.9  | 2.9  | 3.0  |
| Hollanda   | 1.8  | 1.8  | 1.7  | 2.0  | 2.0  | 2.0  | 2.0  |
| İngiltere  | 1.6  | 1.6  | 1.7  | 1.7  | 1.7  | 1.7  | 1.7  |
| Fransa     | 2.1  | 2.1  | 2.2  | 2.3  | 2.3  | 2.2  | 2.2  |
| İsveç      | 3.4  | 3.4  | 3.2  | 3.1  | 3.3  | 3.3  | 3.3  |
| Finlandiya | 3.2  | 3.3  | 3.7  | 3.2  | 2.9  | 2.7  | 2.8  |
| Norveç     | 1.5  | 1.6  | 1.6  | 1.7  | 1.9  | 2.0  | 2.1  |
| Japonya    | 2.9  | 3.2  | 3.1  | 3.4  | 3.3  | 3.1  | 3.2  |
| Güney Kore | 2.2  | 2.6  | 3.5  | 4.3  | 4.2  | 4.2  | 4.6  |
| Singapur   | 1.8  | 2.2  | 2.0  | 2.2  | 2.3  | 2.2  | 2.3  |
| Çin        | 0.9  | 1.3  | 1.7  | 2.0  | 2.1  | 2.1  | 2.1  |
| Türkiye    | 0.5  | 0.6  | 0.8  | 0.9  | 0.9  | 0.9  | 1.0  |
| İtalya     | 1.0  | 1.0  | 1.2  | 1.3  | 1.2  | 1.4  | 1.4  |
| İspanya    | 0.9  | 1.1  | 1.3  | 1.2  | 1.2  | 1.2  | 1.2  |
| Yunanistan | 0.5  | 0.6  | 0.6  | 0.8  | 1.0  | 1.0  | 1.1  |

**Kaynak:** World Bank, 2017.

Tablo 5 incelendiğinde yıllar itibariyle AR-GE harcamalarına yatırımı artarak devam eden ülkenin Güney Kore olduğu görülmektedir. Güney Kore'nin 2000 yılında AR-GE harcamalarının GSYİH içindeki payı % 2.2 olurken, bu oranın 2017 yılında % 4.6'ya yükseldiği görülmektedir. Güney Kore'nin ardından diğer gelişmiş refah devleti kategorisinde olan İsveç, Japonya ve Almanya gelmektedir. Türkiye ve gelişme aşamasındaki Doğu Akdeniz refah ülkelerinin ise AR-GE harcamalarında düşük seviyelerde kaldığı dikkat çekmektedir.

#### **2.5.2.4. Eğitimin Suç Oranlarının Azalmasına Etkisi**

İnsan toplum içerisinde yasayarak ve kendisini denetim altına alarak toplumun bir üyesi olma görevini yerine getirirken bir yandan kültürün ve uygarlıkların gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Diğer yandan toplum tarafından kabul görmeyen bazı davranışlarında ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu davranışların ortaya çıkmasında birçok etken olabildiği gibi bu davranışların engellenmesinde de önemli faktörler rol oynamaktadır (Yıldız, 2004: 280).

Bireylerin toplumsal yaşam ve düzende uygun davranışlar sergileme ve istenilen değişiklikleri yerine getirme konusunda eğitim ve öğretim büyük önem arz etmektedir. Eğitim, bireylerin sosyalleşme aşamasında büyük önem taşıdığı gibi ikili ilişkiler kapsamında da davranışın biçimini yansıtmaktadır. Özellikle şiddet unsurunun görüldüğü geleneksel toplumlarda, eğitim unsurunun eksikliği hissedilmektedir. Nitekim eğitim faktörü bireylere belli başlı bilinç olgusunu getirirken, rasyonel düşüncünün oluşumunda da temel işlev rolü görmektedir (Kızmaz, 2004: 292). Konu ile alakalı olarak ünlü düşünür Ferri'nin "bir mektebin açılması bir cezaevinin kapanmasıdır" şeklindeki beyanı da eğitimin suç unsuru üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Ancak Ferri "sadece alfabe ve gramerin suçluları azalttığını zannetmek hayal peşinde koşmaktır" diye de eklerken, insan karakterinin ve ona kazandırılacak niteliğin iyi okullarda ve sistemleştirilmiş eğitim politikaları aracılığıyla mümkün olduğunu da belirtmektedir (Çam, 2002: 2).

#### **2.5.2.5. Eğitimin Düşük Doğurganlık ve Bebek Ölüm Hızına Etkisi**

Eğitim seviyesinin yüksek seviyelerde olmasının ülkelerin sadece gelişmişlik düzeyiyle ilişkilendirilmediği, doğum oranının azalması ve bebek ölüm oranlarının düşük seyirde kalmasına da etki ettiği görülmektedir. Eğitim düzeyinin yüksek olduğu ülkelerde, doğum oranlarının düşük seviyelerde görülmesi hem aile açısından hem de devlet açısından kişi başına daha fazla beşerî sermaye yatırım yapılmasına olanak verirken, gelecek yıllardaki istihdamın niteliğinin de vasıflı olmasına büyük katkıda bulunacaktır. Ayrıca nüfus artış hızının düşük seyirde gerçekleşmesi, işgücü piyasasında emek arzının daha yavaş artmasına ve ücretlerin de yüksek seviyelerde kalmasına neden olacaktır. Eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin aile planlamasında daha duyarlı davranması ortaya çekirdek denilen küçük ailelerin çıkmasına neden olmuştur. Bu durum neticesinde aile fertlerinin çocuklarına hem maddi hem de manevi olarak daha çok ilgi gösterdiği görülmektedir (Çetin, 2014: 53). Doğum oranlarında yaşanan bu azalma ile beşerî sermaye yatırımlarına daha fazla imkân verirken, ancak diğer taraftan doğum oranlarının azalması sonucunda gelecekte beşerî sermaye yatırımı yapacak genç nüfusun azalmasına ve yaşlanmasına da neden olmaktadır. Toplam nüfus içerisinde yaşlıların payı artmakta, bu artışın olumsuz sonuçları bireyleri ve ülkeleri hem ekonomik hem de sosyal açıdan etkilediği gözlemlenmektedir. Bugün özellikle gelişmiş refah devletlerinin yaşadığı en önemli problemlerden bir tanesi de yaşlı nüfusun varlığı gelmektedir (Küçük, 2018: 2).

Eğitim düzeyi ve doğurganlık arasındaki ilişki genellikle kadının eğitim seviyesi tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla doğurganlık, kadının eğitim seviyesinden daha fazla etkilenirken erkeğin eğitim düzeyinin bu konudaki etkisi daha düşük düzeydedir. Geçmiş yıllarla kıyaslandığında kadınların önceki nesillere göre daha eğitilmiş olmaları doğum yapma yaşlarında artışa yol açarken, çocuk yapma düşüncesinde de azalışlar ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca kadınların eğitimlerine vermiş oldukları önem istihdam artışlarına da yol açmaktadır. Bu durum onların

fikirlerinin daha genişlemesine ve hayatın her alanında hak ettikleri özerkliği elde etmelerine olanak sağlamaktadır (Akça ve Ela, 2012: 231).

Bebek ölüm hızı üzerinden değerlendirildiğinde ise, gerek ülkenin ekonomik durumu çerçevesinde kişi başına düşen gelirin düşüklüğü gerekse sağlık hizmetlerini sunma noktasındaki refah hizmetlerinin eksikliği bebek ölüm hızını doğrudan etkileyen faktörler olarak dikkat çekmektedir. Tüm bunların yanı sıra eğitim seviyesinin düşük olmasının da bebek ölüm hızıyla dolaylı yoldan sıkı ilişkisi olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde eğitim seviyesinin yüksek olduğu ülkelerde bebek ölüm oranları oldukça düşük seyirlerde gerçekleşirken, eğitim seviyesinin düşük olduğu ülkelerde ise bebek ölümleri yüksek oranda gerçekleşmektedir. Eğitim kapsamında gerek toplumun gerek ebeveynlerin eğitim düzeyinin bu oranları belirlemede önemli etkilerinin olduğu gözlemlenmektedir (Eğri, 1997: 156-157).

Genel olarak değerlendirildiğinde ülkenin kalkınmışlık düzeyinin o ülkenin eğitim düzeyiyle paralel seyirde ilerlediği ve eğitim faktörünün ülkelerin kalkınmasını doğrudan ve dolaylı yoldan büyük ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla, ülkelerin beşerî sermayelerine yatırım yapıldıkça, teknolojinin de ilerlemesi doğrultusunda güncel eğitim politikaları takip edildikçe önce birey bazında sonrasında ülke düzeyinde refahın artacağı açık şekilde görülmektedir. Bu noktada ülkelerin gelişmişlik ve refah seviyelerini artırabilmek adına eğitime yapılan yatırımlar ve harcamalar ile işgücü piyasası ile arasındaki ilişkilerin kurulması oldukça önem arz hale gelmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. SEÇİLMİŞ REFAH DEVLETLERİNDE VE TÜRKİYE'DE EĞİTİME İLİŞKİN VERİLERİN ANALİZİ

#### 3.1. Seçilmiş Refah Devletleri ve Türkiye'de Temel Eğitim Verilerinin İncelenmesi

Bir ülkenin ileri gelişmişlik seviyesine ulaşmasını etkileyen çok sayıda faktör mevcuttur. Bu faktörleri kimi zaman ekonomik büyüme, kimi zaman vatandaşlara sunulan hizmet standartlarının kalitesi, kimi zaman ise gösterilen tutarlı siyasi irade oluşturmaktadır. Böyle olmakla birlikte, tüm bu gelişmişlik göstergelerinin temelinde yatan yegâne unsurun, eğitim olduğu da bilinen bir gerçektir. Öyle ki, eğitimsiz kalmış bir ulusun kalkınma ve büyüme noktasında gelişmesi imkânsız gibi görülürken, bu olguya önem veren toplumların başarılı bir ivme yakalaması kaçınılmaz olarak görülmektedir. Ayrıca büyüme ve kalkınmanın yanı sıra toplumsal ve bireysel anlamda bir ulusun eğitilmesi, çağdaş medeniyet seviyesine ulaşma noktasında da son derece etkili olmaktadır. Bu vasıta ile toplum refahının daha kolay sağlanacağı, sosyal adaletin ve demokrasinin de yükselmesinin kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir (Güngör ve Aksu, 2013: 59-60).

Ülkelerin kalkınmışlık seviyelerinin eğitim düzeyiyle yakından ilişkili olduğu günümüzde kabul edilen bir gerçeği oluşturmaktadır. Beşerî sermayeye yapılan yatırımın beraberinde her anlamda kalkınma ve refah getireceği öngörülmektedir. Bireysel ve toplumsal gelişim ve değişimin en önemli girdisi olarak görülen eğitim; ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal hemen her alanı etkilemektedir. Kültürlerin özgürce aktarılması, toplumsal kontrolün sağlanması, toplumda siyasal bütünlüğün oluşturulması, insani değerlerin sürekli geliştirilmesi, kültürel farklılıklara duyarlı bireylerin yetiştirilmesi, insan kaynağının niteliklerini hayat boyu artırılabilmesi, bireylerin bulunduğu ortama kolayca uyum sağlayabilmesi, çevreyi, doğayı ve hayvanları sevebilmesi, demokratik hak ve özgürlüklere saygılı bireylerin yetiştirilmesi bunlardan sadece birkaçını oluşturmaktadır (Şahin, 2017: 163). Ülkelerin kalkınmaları açısından son derece etkili olan eğitime ilişkin temel verilerin incelenmesi, bu anlamda bir değerlendirme yapmak açısından oldukça önem arz etmektedir.

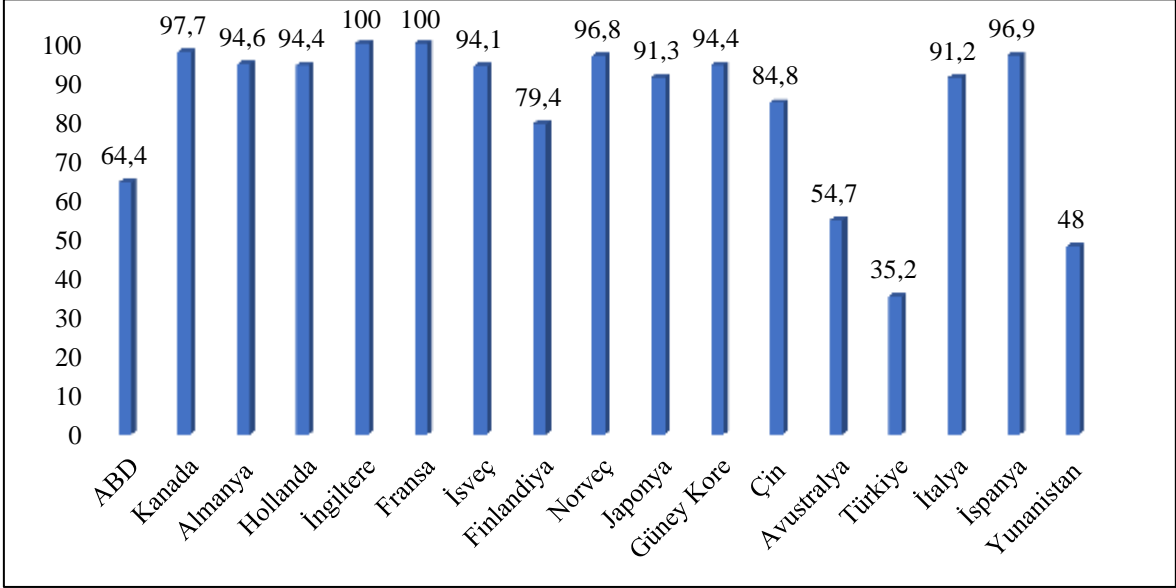
### 3.1.1. Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Eğitim Kademelerine Göre Net Okullaşma Oranlarının Analizi

21. yüzyılda dünyada çok önemli değişimler ve dönüşümler yaşandığı görülmektedir. Bu değişimlerin temelinde yatan birçok faktör olmakla birlikte en önemlilerin başında bilim ve teknolojide yaşanan görülmemiş değişim hızının geldiği söylenebilir. Bu gelişmelere ayak uydurma ve yaşanan gelişmelerin arkasında kalmamak adına eğitim temel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca eğitimin öğrenme vasıtasıyla bireyin daha rahat yaşam standartlarına ulaşmasında, toplum olarak gelişimin sağlanmasında ve ülkelerin demokratikleşmesi yolunda yapılan değerli bir yatırım olduğu da bilinmektedir. Bu bilince sahip olan gelişmiş refah toplumlarının geçmiş dönemlerden itibaren beşikten mezara eğitim politikalarıyla okullaşma oranlarını arttırmaya çalıştığı, gelişme aşamasında olan refah devletlerinin ise bu politikaları benimsemek için uğraştığı görülmektedir.

Okullaşma oranları açısından bir değerlendirme yapıldığında; okul öncesi eğitimin sisteminin can alıcı ve risk edilemeyecek kadar önemli bir aşaması olduğu, bilimsel ve sistematik bir çerçeve doğrultusunda yürütülmesi gerektiği dikkati çekmektedir. Nitekim okul öncesi eğitim döneminin, çocuğun beyin gelişimi açısından en önemli dönem olduğu uzmanlar tarafından üstüne basılarak ifade edilmektedir. Yaşamının ilk yedi yılındaki bireylerde beyinin düşünme becerilerinin göstergesi olan Snaps’in üretimini hızlıca geliştirdiği, daha sonraki yıllarda ise bu üretimin yavaşça azaldığı uzmanlar tarafından belirtilmektedir. Örneğin; üç yaşındaki bir çocuğun üretebildiği Snaps sayısı bir yetişkine göre iki kat daha fazla olmaktadır. Yedi yaşına gelmiş olan bir çocuğun zihinsel yeteneği, duygusal denetim kabiliyeti, dil yeteneği ve oluşabilecek birçok fiziksel özelliği şekillenmiş olmaktadır. Dolayısıyla, çocuğun yedi yaşına kadarki eğitiminin nasıl olduğu gelişimi açısından son derece önem arz etmektedir (Haktanır, 2005: 8-9).

Yapılan araştırmalar kapsamında, okul öncesi eğitime dâhil olanlar ile olmayanlar arasındaki gelişim farklılıklarının, okul öncesi eğitim görenlerin lehine yönelik gerçekleştiği görülmektedir. Çocuktaki potansiyelin keşfedilmesi ve çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi sistemli bir okul öncesi eğitimle daha mümkün hale gelmektedir. Buradan yola çıkıldığında, çocuğun erken dönemde eğitim görmesinin değeri artmaktadır (Bildirici, 2018. 49). Bu kapsamda Grafik 2’de Seçilmiş Refah Devletlerinde Okul Öncesi Net Okullaşma Oranları ele alınmaktadır.

**Grafik 2: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Okul Öncesi Net Okullaşma Oranı (3-5 Yaş Arası, 2017, %)**



**Kaynak:** OECD, 2017.

Grafik 2’de görüldüğü üzere seçilmiş birçok refah devletinin okul öncesi net okullaşma oranlarında oldukça yüksek seviyelerde olduğu görülmektedir. Özellikle İngiltere ve Fransa’da 3-5 yaş aralığındaki tüm çocukların eğitim kapsamında olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye açısından bakıldığında ise, diğer gelişmiş refah ülkelerine kıyasla oldukça düşük bir oranın söz konusu olduğu gözlemlenmektedir.

Yukarıdaki grafik ayrıca insani gelişme ve ekonomik göstergeleri yüksek olan ülkelerle de paralellik göstermektedir. Nitekim yapılan araştırmalar neticesinde, okul öncesi dönemde insan sermayesine yapılacak olan yatırımların, ilerleyen dönemlerde yapılacak olan yatırımlardan çok daha fazla getirisinin olacağı gözlemlenmiştir. Bu araştırmalar kapsamında gelişmiş refah ülkeleri, ekonomik büyüme ve insani gelişme için bireye olan yatırımlarını erken yaşlarda yoğunlaştırmaya başlamış ve üç yaşından itibaren hemen hemen tüm çocukların eğitime dâhil olmasını amaç edinmiştir (TÜSİAD, 2005: 2).

Okul öncesi eğitim sonrasında önemli olan bir diğer aşama ilköğretim sürecidir. İlkokul ve Ortaokulun bileşimi olarak da adlandırılan ilköğretim, bireyin beyin teknolojisini geliştirmek zorunda olduğu ilk ve önemli bir aşamadır. Beyin teknolojisinin geliştirilmesi; eleştirmenin, düşünmenin, analiz yapmanın, sıralamanın, sentez yapmanın, üst düzey bilişsel stratejileri kullanmanın ve geliştirmenin öğretilmesi sürecini ifade etmekte ve oldukça önem arz etmektedir (Çınar, 2008: 2).

İlköğretimden sonra gelen ortaöğretim özellikle Türkiye'nin de içinde bulunduğu gelişmekte olan refah ülkeleri için son derece önem taşımaktadır. Bireylerin potansiyellerinin farkına varmalarına ve toplumsal hayata istedikleri şekilde katılabilmelerine ortaöğretimde kazanacakları bilişim okuryazarlığının, yabancı dil yeterliliğinin, eleştirel düşünme ve demokratik katılım gibi yetkinliklerin etkisi oldukça büyüktür. Bunun farkına varan gelişmiş refah devletleri, ortaöğretime sadece yükseköğretime geçişteki ara kademe ya da işsizlik sorununun çözümü için yetiştirilmesi gereken bir eleman olarak değil, gençlerin sosyal katılımını güçlendirecek ve bireysel gelişimlerine katkıda bulunacak bir eğitim aşaması olarak kurgulamaktadır. Bu noktada ortaöğretim programlarının gençlerin beklentilerine karşılık verebilecek şekilde düzenlenmesi oldukça önem taşımaktadır (Aydagül ve Bayraktar, 2010).

Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim birey ve toplumun gelişimi açısından kilit rol oynamaktadır. Bu bağlamda, Tablo 6'da seçilmiş refah devletlerinde ve Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim net okullaşma oranları gösterilmektedir.

**Tablo 6: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye'de İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim Net Okullaşma Oranları (2017, %)**

| Ülkeler         | İlkokul | Ortaokul | Ortaöğretim |
|-----------------|---------|----------|-------------|
| ABD             | 94,6    | 86,5     | 82,9        |
| Kanada          | 99,9    | 85,3     | 91,7        |
| Almanya         | 98,7    | 98,6     | 92,0        |
| Hollanda        | 98,6    | 98,6     | 92,2        |
| İngiltere       | 99,5    | 97,4     | 87,0        |
| Fransa          | 98,9    | 94,8     | 86,0        |
| İsveç           | 99,2    | 99,1     | 96,8        |
| Finlandiya      | 98,6    | 96,6     | 91,8        |
| Norveç          | 99,9    | 99,1     | 92,2        |
| Japonya         | 99,9    | 99,8     | 96,5        |
| Güney Kore      | 97,3    | 92,8     | 95,4        |
| Çin (Hong Kong) | 95,7    | 92,0     | 80,4        |
| Avustralya      | 96,4    | 88,9     | 78,3        |
| Türkiye         | 91,5    | 93,1     | 81,2        |
| İtalya          | 95,7    | 94,2     | 90,3        |
| İspanya         | 97,3    | 94,2     | 80,5        |
| Yunanistan      | 98,2    | 93,7     | 88,2        |

**Kaynak:** World Bank, 2017.

Tablo 6 incelendiğinde; 2017 itibariyle seçilmiş birçok refah devletinde ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde oldukça yüksek oranların olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Norveç, İngiltere, Almanya ve Fransa gibi ülkelerde ilkökul ve ortaokulda %100'e yakın oranlar görülmektedir. Bu durumun temel nedenini, söz konusu ülkelerde zorunlu eğitim sürelerinin on ile



on iki yıl arasında olması oluşturmaktadır. Örneğin zorunlu eğitim Almanya’da bölgesel olarak değişiklik gösterse de ortalama on iki yıl, Norveç’te on yıl olmaktadır (Şahin 2017: 150). Türkiye açısından ele alındığında ise, sekiz yıllık zorunlu eğitim süresinin diğer gelişmiş refah devletleriyle kıyaslandığında düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye’de 2012 yılında on iki yıllık zorunlu eğitime geçiş yapılmıştır. Kamuoyunun da bildiği üzere 4+4+4 adlı sistem kapsamında ilk ve ortaöğretimde yeni bir süreç başlamıştır. Zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılmasıyla birlikte, özellikle ortaöğretim düzeyinde geçmiş yıllarla kıyaslandığında okullaşma oranının %81,2 gibi bir orana çıktığı ve artarak yeni bir ivme yakaladığı dikkati çekmektedir.

Eğitim açısından bakıldığında bir diğer önemli aşamayı ulusal kalkınmanın çekirdeği olarak da bilinen yükseköğretim oluşturmaktadır. Yükseköğretimin yaygınlaştırılması gerek işgücünün verimliliği gerekse bireylerin sosyal sorumluk ve ekonomik refah gibi konulara ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri açısından kilit rol oynamaktadır. Eğitime yatırım yapmak, politikalar üreterek yükseköğretim seviyesinde okullaşma oranlarını artırmak, tüm ülkelerin sosyo-ekonomik gelişmişlikleri açısından önemli bir adım olarak görülmektedir (Giray ve Bodur, 2019: 156). Bu bağlamda, Tablo 7’de seçilmiş refah devletlerinde ve Türkiye’de yükseköğretim ve sonrasına katılan öğrencilerin oranına yer verilmektedir.

**Tablo 7: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Yükseköğretim ve Sonrasına Katılan Tüm Öğrencilerin Oranı (2016, %)**

| Ülkeler    | Lisans | Yüksek Lisans | Doktora |
|------------|--------|---------------|---------|
| ABD        | 47,5   | 13,2          | 2,1     |
| Kanada     | 64,2   | 11,4          | 3,3     |
| Almanya    | 60,2   | 33,3          | 6,5     |
| Hollanda   | 76,0   | 19,8          | 1,8     |
| İngiltere  | 65,5   | 17,4          | 4,7     |
| Fransa     | 41,3   | 35,9          | 2,7     |
| İsveç      | 57,0   | 32,4          | 4,9     |
| Finlandiya | 72,4   | 21,0          | 6,6     |
| Norveç     | 70,7   | 23,3          | 2,8     |
| Japonya    | 69,5   | 8,6           | 1,9     |
| Güney Kore | 67,3   | 7,9           | 2,3     |
| Çin        | 54,3   | 16,4          | 2,9     |
| Avustralya | 51,0   | 13,8          | 3,0     |
| Türkiye    | 56,7   | 7,9           | 1,3     |
| İtalya     | 59,2   | 38,5          | 1,8     |
| İspanya    | 61,3   | 17,1          | 2,8     |

**Kaynak:** World Bank, 2016.

Tablo 7 ele alındığında, lisans kategorisinde ilk sırayı %76’lık bir oranla Hollanda’nın aldığı ardından %72,4 ile Finlandiya’nın geldiği ve Türkiye’nin de %56,7 oranında olduğu görülmektedir.

Yüksek lisans düzeyinde İtalya, Fransa ve Almanya'nın %35 gibi yüksek oranlarda olduğu gözlemlenirken Türkiye'nin lisans seviyesine nazaran bu kademede %7,9 gibi düşük bir oranda kaldığı dikkat çekmektedir. Doktora düzeyinde ise Finlandiya ve Almanya %6,5'lik bir orana erişirken Türkiye bu aşamada %1,3 ile oldukça alt sıralarda yer almaktadır.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde, özellikle lisans ve ön lisans eğitimlerinde, son yıllarda ciddi bir artış kaydedilmektedir. 2005 ile 2010 dönemleri arasında %15 ile %30 bandı arasında değişkenlik gösteren bu oran, günümüze yaklaştıkça oldukça yüksek seviyelere çıkmaktadır (TÜİK, 2018). Bunun altında yatan birçok faktör olmakla birlikte kuşkusuz temel faktörü, son yıllarda gerek kamu gerekse vakıf üniversitelerinin sayısında yaşanan artış oluşturmaktadır. Nitekim bugün Türkiye'de 129'u devlet 78'i vakıf olmak üzere toplam 207 üniversite bulunmaktadır. Bu rakam her geçen gün yeni üniversitelerin açılmasıyla da artmaktadır. Ancak küreselleşen ve dijitalleşen dünyada üniversitelerin uluslararası düzeyde kaliteye erişmesi, sayıca artmasından çok daha önem arz eder hale gelmiştir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında günümüz çağına uygun eğitim yaklaşımları zorunlu hale gelirken, Türkiye ve benzeri gelişmekte olan ülkelerde teknolojiyle paralel gelişen söz konusu yaklaşımların tam anlamıyla uygulanamadığı gözlemlenmektedir (Özçiçek ve Karaca, 2019: 116).

### **3.1.2. Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye'de Eğitim Kademelerine Göre Yapılan Harcamaların Analizi**

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini; ekonomik büyüme, toplumda bulunan vatandaşlara sunulan hizmetin kalitesi, tutarlı siyasetin gelişimi ve sosyal adaletin sağlanması gibi çok sayıda faktör belirlerken bunların sağlanmasındaki en büyük etkenin ise eğitim olduğu bilinmektedir. Eğitimsiz kalmış bir ulusun kalkınma ve büyüme yolunda emin adımlarla ilerlemesi pek mümkün gözükmemektedir (Güngör ve Göksü, 2013: 60). Eğitim, toplum içinde refah ve huzurun gerçekleşmesi açısından kilit rol oynamaktadır (Kızılkaya ve Koçak, 2014: 20). Bu doğrultuda birçok ülkede, eğitimle ilgili politikalar oluşturulmakta ve bu kapsamda harcamalarda bulunmaktadır. Tablo 8'de seçilmiş refah devletlerinde ve Türkiye'de toplam kamu harcamaları içinde eğitim kademelerine göre ayrılan pay gösterilmektedir.

**Tablo 8: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Toplam Kamu Harcamaları İçinde Eğitime Kademelerine Göre Ayrılan Pay (2016, %)**

| Ülkeler         | Okul Öncesi | İlköğretim | Ortaöğretim | Yükseköğretim |
|-----------------|-------------|------------|-------------|---------------|
| ABD             | 0,8         | 3,9        | 4,3         | 3,1           |
| Kanada          | -           | 4,5        | 3,1         | 3,8           |
| Almanya         | 1,0         | 1,4        | 4,5         | 2,8           |
| Hollanda        | 0,8         | 2,7        | 5,1         | 4,0           |
| İngiltere       | 0,5         | 3,9        | 4,8         | 3,3           |
| Fransa          | 1,2         | 2,0        | 4,2         | 2,2           |
| İsveç           | 2,6         | 3,7        | 4,2         | 3,7           |
| Finlandiya      | 1,4         | 2,5        | 4,6         | 3,3           |
| Norveç          | 1,5         | 3,6        | 4,5         | 4,2           |
| Japonya         | 0,2         | 2,8        | 3,5         | 1,6           |
| Güney Kore      | 1,3         | 4,5        | 5,5         | 2,9           |
| Çin (Hong Kong) | 0,9         | 3,9        | 6,0         | 5,5           |
| Avustralya      | 0,6         | 4,5        | 4,2         | 3,6           |
| Türkiye         | 0,7         | 2,3        | 5,3         | 4,6           |
| İtalya          | 0,9         | 1,9        | 3,4         | 1,5           |
| İspanya         | 1,1         | 2,7        | 3,7         | 2,2           |
| Yunanistan      | 0,5         | 2,5        | 2,9         | 1,4           |

**Kaynak:** OECD, 2016.

Tablo 8 incelendiğinde, toplam harcamalar içinde okul öncesine ayrılan payın genel olarak diğer eğitim kademelerine göre daha az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal demokrat refah rejimi ülkelerinde okul öncesi eğitime yapılan harcamaların diğer ülkelere kıyasla daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. İsveç’te toplam kamu harcamalarının %2,6’sı, Norveç’te %1,6’sı ve Finlandiya’da %1,4’ü okul öncesi eğitime yapılmaktadır. Türkiye’nin ise %0,7 ile oldukça düşük bir oranda kaldığı gözlemlenmektedir. İlköğretim bazında ele alındığında Kanada, Güney Kore ve Avustralya’nın %4,5’luk oranı göze çarparken, bu ülkeleri %3,9 ile İngiltere, ABD ve Çin (Hong Kong) takip etmektedir. Türkiye’nin ilköğretim aşamasına toplam kamu harcamaları içinden ayırdığı pay %2,3’tür. Ortaöğretim düzeyinde ilk sırayı %6 ile Çin (Hong Kong) alırken, Çin’i Güney Kore (%5,5) ve Türkiye (%5,3) takip etmektedir. Son olarak yükseköğretim aşamasında ise ilk sırayı %5,5 ile yine Çin’in aldığı gözlemlenmektedir. Bu aşamada Türkiye %4,6 ile ikinci sırada yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, Türkiye’de sosyal harcamalar noktasında eğitime özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde oldukça yüksek pay ayrıldığı dikkati çekmektedir.

Eğitime yönelik harcamalar açısından toplam harcamalar yanında bir diğer önemli göstergesi de öğrenci başına yapılan harcamalar oluşturmaktadır. Bu bağlamda yapılan yıllık harcamalara temel ve yan hizmetler olmak üzere Tablo 9 ve 10’da yer verilmiştir. Temel eğitim hizmetleri; öğretmen maaşları, öğretim materyalleri, okul binalarının inşası, okul idaresi ve kitaplar olmak

üzere eğitim kurumlarından verilen talimatlar doğrultusunda yapılan tüm harcamaları içermektedir. Yan hizmetler ise, ana eğitim misyonları için çevre rolü gören eğitim kurumları tarafından sağlanan hizmetlerden oluşmaktadır. Kısacası bu hizmetin ana misyonu öğrenci refahıdır. Öğrenci refahı arasında yemekhaneler, okul sağlık hizmetleri, okula ulaşım ve sosyal aktiviteler bulunmaktadır. Ayrıca yurtlar, yemek salonları ve sağlık hizmetleri de bu yan eğitim kapsamı altında değerlendirilmektedir (OECD, 2019: 271-272).

**Tablo 9: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de İlköğretim ve Ortaöğretimde Temel Hizmetler ve Yan Hizmetler İçin Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcama (2016, \$)**

| Ülkeler    | Temel Eğitim Hizmetleri | Yan Hizmetler | Toplam |
|------------|-------------------------|---------------|--------|
| ABD        | 11,975                  | 1,044         | 13,019 |
| Kanada     | -                       | -             | 10,681 |
| Almanya    | 10,992                  | 0,301         | 11,294 |
| Hollanda   | -                       | -             | 11,121 |
| İngiltere  | 10,014                  | 1,047         | 11,061 |
| Fransa     | 8,901                   | 1,285         | 10,186 |
| İsveç      | 10,356                  | 1,192         | 11,548 |
| Finlandiya | 9,030                   | 1,014         | 10,045 |
| Norveç     | 13,279                  | 0,479         | 13,758 |
| Japonya    | -                       | -             | 10,142 |
| Güney Kore | 10,746                  | 1,015         | 11,761 |
| Avustralya | 10,298                  | 0,207         | 10,505 |
| Türkiye    | -                       | -             | 4,505  |
| İtalya     | 8,267                   | 0,468         | 8,375  |
| İspanya    | 7,949                   | 0,644         | 8,594  |

**Kaynak:** OECD Education at a Glance 2019 OECD Indicators, 2019a: 267.

Tablo 9 incelendiğinde, ilköğretim ve ortaöğretim aşamasında öğrenci başına yapılan toplam yıllık harcamanın en yüksek 13,758 \$ ile Norveç’te olduğu görülmektedir. Norveç’i toplam 13,019 \$ ile ABD takip etmektedir. Türkiye’nin ise, yıllık 4,505 \$ ile diğer gelişmiş refah ülkelerinin oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir. Ülkelerin eğitime verdiği önem noktasında kişi başına yapılan harcamalar yükseköğretim aşaması için de son derece önem arz etmektedir. Yükseköğretim aşamasında AR&GE kapsamında yapılan harcamalar da devreye girmektedir. AR&GE hizmetleri; genel kurumsal fonlar ve özel sponsorlar tarafından yapılan hibelere bakılmaksızın, üniversitelerde ve diğer yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırmalar noktasında yapılan harcamaları içermektedir (OECD, 2019: 271-272). Bu kapsamda seçilmiş refah devletleri ve Türkiye için yükseköğretimde öğrenci başına yapılan yıllık harcamalar Tablo 10’da ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

**Tablo 10: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Yüksek Öğretimde Temel Hizmetler, AR&GE ve Yan Hizmetler İçin Öğrenci Başına Yapılan Yıllık Harcama (2016, \$)**

| Ülkeler    | Temel Eğitim Hizmetleri | AR&GE  | Yan Hizmetler | Toplam |
|------------|-------------------------|--------|---------------|--------|
| ABD        | 22,473                  | 3,615  | 4,075         | 30,165 |
| Kanada     | 15,719                  | 6,793  | 1,187         | 23,700 |
| Almanya    | 8,865                   | 7,565  | 0,997         | 17,428 |
| Hollanda   | 12,517                  | 6,995  | 0,000         | 19,512 |
| İngiltere  | 16,297                  | 5,366  | 2,107         | 23,771 |
| Fransa     | 10,254                  | 5,142  | 0,775         | 16,173 |
| İsveç      | 11,137                  | 13,203 | 0,000         | 24,341 |
| Finlandiya | 10,314                  | 7,226  | 0,000         | 17,540 |
| Norveç     | 13,681                  | 7,942  | 0,368         | 21,992 |
| Japonya    | -                       | -      | -             | 19,190 |
| Güney Kore | 8,286                   | 2,100  | 98,87         | 10,48  |
| Avustralya | 10,030                  | 5,378  | 0,759         | 16,169 |
| Türkiye    | -                       | -      | -             | 10,519 |
| İtalya     | 7,160                   | 4,011  | 0,417         | 11,588 |
| İspanya    | 8,891                   | 3,198  | 0,524         | 12,614 |

**Kaynak:** OECD Education at a Glance 2019 OECD Indicators, 2019a: 267.

Tablo 10’a bakıldığında, seçilmiş refah devletleri içerisinde ilk sırayı, yükseköğretimde öğrenci başına yapılan yıllık toplam 30,165 \$ harcama ile ABD’nin aldığı görülmektedir. ABD’yi sırasıyla 24,341 \$ ile İsveç, 23,771 \$ ile İngiltere, 23,700 \$ ile Kanada takip etmektedir. Ülkeler arasında en dikkat çeken bulgu ise, toplam harcamalar açısından ikinci sırada yer alan İsveç’te AR&GE açısından yapılan harcamanın oldukça yüksek seviyede gerçekleşmiş olması oluşturmaktadır. 13,203 \$’lık AR&GE harcamasının yapıldığı İsveç’in hemen arkasından bir başka İskandinav ülkesi Norveç 7,942 \$ ile gelmektedir.

Türkiye’de, özellikle son yıllarda yükseköğretimde yapılan reformlar da göz önünde bulundurulduğunda, yükseköğretimde öğrenci başına yapılan toplam harcamanın 10,519\$ ile diğer ülkelerin gerisinde kaldığı göze çarpmaktadır. Ancak 2012 yılından bu yana kişi başına yapılan harcamalar % bazında ele alındığında bir artışın yaşandığı gözlenmektedir. Tablo 11’de bu artış ve azalış daha kapsamlı ele alınırken, 2012 ve 2016 yılları arasında yükseköğretim bazında yapılan toplam harcamaların değişimi gösterilmektedir.

**Tablo 11: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Yükseköğretimde Toplam Harcamalarda Yaşanan Değişim (2012-2016, %).**

| Ülkeler    | Toplam Harcama |
|------------|----------------|
| ABD        | -6,6           |
| Kanada     | 7,8            |
| Almanya    | 4,9            |
| Hollanda   | 8,3            |
| İngiltere  | 3,2            |
| Fransa     | 5,9            |
| İsveç      | 1,5            |
| Finlandiya | -9,7           |
| Norveç     | 50,5           |
| Avustralya | 40,0           |
| Türkiye    | 39,4           |
| İtalya     | -4,2           |
| İspanya    | 9,1            |

**Kaynak:** OECD Education at a Glance 2019 OECD İndicators, 2019a: 271.

Tablo 11’de 2012-2016 yılları arasında yükseköğretimde toplam harcamalarda yaşanan değişim ele alındığında, dört yıllık süre zarfında kimi ülkelerin yükseköğretim eğitim harcamalarını arttırdığı kimilerinin ise harcamalarda kısıtlamaya gittiği görülmektedir. Bu doğrultuda Norveç’in yükseköğretim harcamalarını %50,5, Avustralya’nın %40, Türkiye’nin %39,4 oranında arttırdığı gözlemlenmektedir.

Sonuç olarak eğitime yapılan harcamalar ele alındığında, özellikle sosyal demokrat rejimi altında bulunan İskandinav ülkelerinin gerek sosyal harcama içerisinde eğitime ayırdıkları pay gerekse tüm eğitim kademelerinde kişi başına yapmış oldukları eğitim harcamaları diğer refah bölgelerindeki ülkelere kıyasla daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Bunun yanı sıra liberal refah rejimi altında bulunan ABD, Kanada ve kısmen İngiltere’de ise özellikle yükseköğretim seviyesinde önemli yatırımların yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim seviyesinde ise özellikle Doğu Asya refah rejimi altında bulunan Güney Kore ve Japonya’nın ciddi yatırımlarda bulunduğu dikkat çekmektedir. Türkiye açısından eğitime yapılan harcamalar genel olarak değerlendirildiğinde sosyal harcamalar içerisinde eğitime önemli oranda bir pay ayrıldığı gözlemlenmektedir. Ancak Türkiye’nin gerek ilk ve ortaöğretim gerekse yükseköğretim bazında öğrenci başına yapmış olduğu harcamalar dikkate alındığında bu oranın diğer refah devletlerine kıyasla oldukça düşük seviyelerde kaldığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, 2012 ve 2016 yılları arasında eğitime yapılan harcamaların artış oranı göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’nin Norveç’ten sonra en ciddi artışı gösteren ülke olduğunun da altını çizmek gerekmektedir.

### 3.1.3. Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de Eğitim ile İstihdam Arasındaki İlişkinin Verilerle Analizi

Nitelikli insan gücünün oluşturulması açısından eğitim kuşkusuz son derece önemli bir etkeni oluşturmaktadır. Bu yönüyle eğitim, emek piyasasını ve istihdamı önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim seviyesi ve işsizlik oranı arasında yüksek bir ilişki bulunmakta, eğitim seviyesi arttıkça işsiz kalma riski düşmektedir (Özgü Ataç, 2006: 83). Rekabet koşullarının arttığı ve sürekli gelişen dünyada, insanlar iş güvencesinin olduğu ve yeterli gelir elde edebilecekleri alanlarda çalışabilmek için büyük çaba göstermektedirler. Bunun gerçekleşmesi için bireyin bulunduğu ülkedeki eğitimin sistemli ve nitelikli olması büyük önem taşımaktadır. Nitekim bugün refah devletleri içerisindeki birçok ülkede yüksek okullaşma oranları ile birlikte yüksek eğitim harcamalarına rağmen birçok birey, emek piyasasında kendilerine yer bulamamaktadırlar. Bu kapsamda ülkelerdeki eğitimin niteliği ön plana çıkarken buna paralel istihdam, işsizlik ve işgücünde olmayan nüfusun oranı da önem arz eder hale gelmektedir. Bu doğrultuda OECD’nin, yetişkin nüfus olarak adlandırdığı 25-64 yaş arasındakilerin eğitim durumlarına göre istihdam ve işsizlik oranları üzerinde önemle durduğu görülmektedir. Tablo 12’de seçilmiş refah devletlerinde 25-64 yaş arasındakilerin eğitim durumuna göre istihdam oranlarına yer verilmektedir.

**Tablo 12: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de 25-64 Yaş Arasındakilerin Eğitim Durumuna Göre İstihdam Oranları (2018, %)**

| Ülkeler    | Ortaöğretim Altı | Ortaöğretim | Lisans | Yüksek Lisans | Doktora |
|------------|------------------|-------------|--------|---------------|---------|
| ABD        | 57               | 70          | 82     | 85            | 88      |
| Kanada     | 56               | 72          | 84     | 85            | -       |
| Almanya    | 61               | 81          | 89     | 89            | 93      |
| Hollanda   | 72               | 81          | 88     | 91            | 96      |
| İngiltere  | 66               | 83          | 87     | 87            | 90      |
| Fransa     | 53               | 74          | 83     | 88            | 91      |
| İsveç      | 67               | 87          | 91     | 92            | 93      |
| Finlandiya | 55               | 75          | 86     | 88            | 97      |
| Norveç     | 61               | 80          | 91     | 94            | 91      |
| Japonya    | -                | 81          | 88     | -             | -       |
| Güney Kore | 65               | 72          | 77     | 85            | -       |
| Yunanistan | 50               | 60          | 73     | 82            | 90      |
| Avustralya | 60               | 77          | 85     | 86            | 89      |
| Türkiye    | 52               | 63          | 76     | 85            | 92      |
| İtalya     | 53               | 71          | 73     | 83            | 92      |

**Kaynak:** OECD Education at a Glance 2019 OECD Indicators, 2019a: 77.

Tablo 12 incelendiğinde, genel olarak eğitim seviyesi arttıkça istihdam oranlarının da artış gösterdiği görülmektedir. Ortaöğretimin alt seviyesinde eğitim görmüş bireylerin istihdam içerisindeki payının en yüksek olduğu ülke %72 ile Hollanda’yken, onu %67 ile İsveç takip

etmektedir. Türkiye'nin ortaöğretim kademesinden daha alt seviyedeki istihdam oranlarına bakıldığında ise %52 oranında kaldığı görülmektedir. Ortaöğretim aşamasında istihdam edilenlerin oranı ele alındığında Almanya, İngiltere ve Hollanda'nın %80'i aştığı Türkiye'nin ise %60'lar oranında kaldığı gözlenmektedir.

Tablo 12 açısından önem arz eden bir diğer veri, seçilen refah ülkelerinde yüksek eğitim aşamasına göre istihdam edilebilme oranıdır. Bu kapsamda yükseköğretimin lisans aşamasında eğitim görmüş bireylerin istihdam edilebilirliklerinin arttığı görülmektedir. Seçilen ülkelerin çoğunda lisans düzeyinde eğitim görenlerin istihdam oranları %80'in üzerinde gerçekleşmektedir. Yüksek lisans ve doktora aşamasında da neredeyse tüm ülkeler için istihdam edilebilme oranının %85 ve üzerinde olduğu dikkati çekmektedir. Sonuç olarak daha yüksek eğitim seviyelerine erişildikçe daha iyi istihdam olanaklarına, işgücü piyasasında devamlılığa ve yüksek kazançlara sahip olunmaktadır. Söz konusu bu durum, bireyleri eğitime teşvik etme açısından oldukça önem arz etmektedir (OECD, 2019a: 83).

Eğitim istihdam ilişkisinin bir diğer önemli boyutunu ise istihdam dışında kalan işsizler oluşturmaktadır. İşsizlik, üretim faktörü olan emeğin kullanılmayışı sebebiyle ekonomi için üretim kaybı, bireyler için de başta gelir kaybı olmak üzere çok sayıda sorunu beraberinde getirmekte ve çok sayıda ülkede başlıca sosyal politika sorunlarından birini oluşturmaktadır (Biçerli, 2019: 391). İşsizlik sorununa çözüm üretebilme noktasında eğitim son derece önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilinçle hareket eden gelişmiş ülkelerde, eğitim politikalarını bir sistem dahilinde, günümüz teknoloji çağına ayak uyduracak şekilde gelecek nesillerin ihtiyaçlarına göre oluşturulduğu görülmektedir. Ancak özellikle gelişme aşamasında olan ülkelerde eğitim ile işsizlik arasında pozitif bir ilişkinin yaşandığı görüşü de savunulmaktadır. Kısacası eğitim seviyesi artmış olsa dahi gelişme aşamasındaki bazı ülkelerde bu gelişmenin her daim işsizlik oranlarına yansımadağı da iddia edilmektedir (Bağcı, 2018: 349). Bu kapsamda Tablo 13'te seçilmiş refah devletlerinde 25-64 yaş arasındakilerin eğitim durumuna göre işsizlik oranları ele alınmakta ve veriler karşılaştırılarak incelenmektedir.



**Tablo 13: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de 25-64 Yaş Arasındakilerin Eğitim Durumlarına Göre İşsizlik Oranları (2018, %)**

| Ülkeler    | Ortaöğretim Altı | Ortaöğretim | Lisans | Yüksek Lisans | Doktora |
|------------|------------------|-------------|--------|---------------|---------|
| ABD        | 6,6              | 4,6         | 2,4    | 1,8           | 1,8     |
| Kanada     | 8,9              | 5,8         | 4,1    | 4,2           | -       |
| Almanya    | 8,5              | 2,9         | 1,7    | 2,2           | 1,3     |
| Hollanda   | 5,1              | 3,3         | 2,3    | 2,2           | -       |
| İngiltere  | 5,0              | 3,1         | 2,2    | 2,2           | 1,9     |
| Fransa     | 14,3             | 8,2         | 5,2    | 5,0           | 4,2     |
| İsveç      | -                | 3,4         | 3,0    | 2,9           | 3,5     |
| Finlandiya | 12,2             | 7,1         | 4,1    | 4,1           | -       |
| Norveç     | 6,5              | 2,9         | 1,3    | 1,8           | 4,2     |
| Japonya    | -                | -           | 1,8    | -             | -       |
| Güney Kore | 3,2              | 3,6         | 3,6    | 2,0           | -       |
| Yunanistan | 22,0             | 20,3        | 15,1   | 11,1          | 3,6     |
| Avustralya | 7,0              | 4,4         | 2,8    | 4,3           | -       |
| Türkiye    | 9,3              | 9,4         | 10,1   | 5,7           | 2,1     |
| İtalya     | 13,5             | 8,5         | 7,9    | 5,3           | 2,5     |
| İspanya    | 20,5             | 13,8        | 8,5    | 7,2           | 3,8     |

**Kaynak:** OECD, 2018.

Tablo 13 incelendiğinde, öncelikle seçilmiş refah devletlerinde eğitim arttıkça işsizlik oranlarının büyük oranda düştüğü görülmektedir. Ortaöğretim ve altı seviyelerinde %5 ve daha düşük seviyede bulunan işsizlik oranının yükseköğretim seviyesine geçildiğinde hemen hemen tüm gelişmiş refah ülkelerinde çok daha düşük oranlara gerilediği gözlemlenmektedir. Ancak Türkiye’nin de içinde yer aldığı gelişme aşamasındaki bazı ülkelerde eğitim seviyesi artmış olsa da özellikle lisans düzeyinde işsizlik oranlarının çok da önemli ölçüde düşmediği dikkati çekmektedir. Bu durum, eğitim ile işgücü piyasası arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmakta ve piyasadaki beklenti ile mezunlar tarafından kazanılan vasıfların birbiriyle eşleşmemesi şeklinde açıklanmaktadır. Bu sebeple, yapılan birçok araştırmada eğitimin kalitesi ile işgücü piyasası arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekilerek eğitimin kalitesinde artış yaşansa dahi bunun işsizliği azaltmadığına vurgu yapılmaktadır (Rajmohan ve Abeysekera, 2016: 71-76).

Türkiye ve benzeri gelişme aşamasındaki ülkelerde, işsizlik her dönem karşı karşıya kalınan sosyo-ekonomik bir sorun olurken bu sorunun yaşanmasında eğitim politikalarındaki aksaklıkların yanı sıra hızlı nüfus artışı, iç ve dış göçler, bölgeler arası yaşanan farklılıklar ve yatırım politikalarında yaşanan olumsuzluklar da etkili olmaktadır. Tüm bunların yanında istikrara kavuşmayan kentleşme, işgücü niteliğinin sanayiye karşılık verememesi, işgücünün vasıf düzeyi, hızlı teknolojik değişimler, girişimcilere sağlanması gereken eğitim gibi çok sayıda faktör Türkiye ve benzeri gelişmekte ülkelerin işsizlik boyutunu artırmakta ve işsizlik sorunun daha karmaşık bir hale gelmesine neden olmaktadır (Yılmaz Eser ve Terzi, 2008: 230).

Ekonomik ve sosyal yaşam üzerinde derin izler bırakan işsizlik olgusu, özellikle bazı dezavantajlı gruplar için daha fazla risk oluşturmaktadır. Bu dezavantajlı gruplar içerisinde yer alan gençler, birçok özelliklerinden ötürü işsizlik sorunundan çok daha fazla etkilenmekte ve bulunduğu ülkenin ekonomik kalkınmasını da paralel seyirde etkilemektedir. Bu dezavantajlı grubun yaş aralığı ülkeden ülkeye değişim gösterse de genellikle 15-24 veya 15-29 yaş grubunu ifade etmektedir. Gençlerin işsizlik oranları, normal yaş aralığında bulunanlara göre yüksek seviyelerde olmaktadır. Aynı zamanda gençler sadece yüksek işsizlik oranlarında ön plana çıkmazken; bunun yanında düşük istihdam ve işgücüne katılma oranlarına da sahip bulunmaktadır. Özellikle küreselleşme olgusunun varlık göstermesiyle teknolojik açıdan yaşanan birçok gelişme, hemen hemen her alanda hissedildiği gibi emek piyasasında da varlığını derinden hissettirmektedir. Bu kapsamda bu sürece ayak uyduramayan birçok meslek devre dışı kalırken, işgücü piyasalarının talep ettiği, teknolojiye ayak uydurabilen, liderlik, girişimcilik ruhu olan, karşılaştığı sorunları çözebilen ve bunlardan çıkarımlarda bulunan vasıflı işgücüne talep artmaktadır (Murat ve Şahin, 2011: 94-95). Ancak yaşanan bu süreçte genç nüfusun, yetişkinlere nazaran daha eğitilmiş ve vasıflı olması, onların emek piyasasında yaşadıkları olumsuzlukları ortadan kaldırmamaktadır. Emek piyasasında gençlerin karşılaştıkları temel problem, işverenlerin genç ve vasıflı işgücü yerine deneyimli işgücünü tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır (Kılıç, 2014: 124). Yaşanılan bir diğer problem ise 1979 yılında Collins tarafından ifade edilen “diploma enflasyonu”dur. Bu durum kapsamında, “Aynı vasıflarda arz edilen emek arttıkça o emeğin piyasa değeri düşer” ifadesi söz konusu durumu açıklamaktadır (Ploeg, 1994: 64).

Gençlerin istihdamına ilişkin olarak ülkelerin performansını ölçme noktasında genç işsizlik ve istihdam oranları gibi göstergeler önem arz etmekle birlikte yetersiz de kalmaktadır. Söz konusu bu göstergeler emek piyasasında sadece aktif rol oynayanları kapsam altına alırken, sorunun büyüklüğünü ortaya koyma noktasında eksiklik yaratmaktadır. Asıl sorun, iş arayan genç bireylerin, istihdam edilebilmekte mi yoksa işsiz mi kalmakta olduklarına indirgenmediği vakit ortaya çıkmakta ve bu kapsamda ne eğitimde ne de istihdamdaki gençler dikkatlerden kaçmaktadır. Ne eğitimde ne de istihdamda yer alan gençler, ekonomik ve toplumsal alandan dışlanma tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sebeptendir ki; kötümser yaklaşılan bir marjinal geleceğin onları beklediği öngörülmektedir (Kılıç, 2014: 122). Bu kapsam dâhilinde öne çıkan göstergelerden birini de, ne eğitimde ne de istihdamda olan 18-24 yaş aralığındaki gençlerin oranı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Tablo 14’te Seçilmiş refah devletlerinde ve Türkiye’de 18-24 yaş arasındaki gençlerin ne eğitim ne de istihdamda bulunma oranları gösterilmektedir.

**Tablo 14: Seçilmiş Refah Devletlerinde ve Türkiye’de 18-24 Yaş Arasındaki Gençlerin Ne Eğitim Ne de İstihdamda Bulunma Oranları (2018, %)**

| Ülkeler    | Eğitim Kapsamında Olmayanlar |       |        |                  |       |        |                             |       |        |
|------------|------------------------------|-------|--------|------------------|-------|--------|-----------------------------|-------|--------|
|            | İşsizler                     |       |        | Aktif Olmayanlar |       |        | İşsiz veya Aktif Olmayanlar |       |        |
|            | Kadın                        | Erkek | Toplam | Kadın            | Erkek | Toplam | Kadın                       | Erkek | Toplam |
| ABD        | 3,5                          | 4,2   | 3,9    | 11,0             | 9,7   | 10,3   | 14,5                        | 13,9  | 14,2   |
| Kanada     | 3,3                          | 6,8   | 5,1    | 7,9              | 7,0   | 7,4    | 11,2                        | 13,8  | 12,5   |
| Almanya    | 2,5                          | 3,7   | 3,1    | 8,1              | 5,1   | 6,5    | 10,6                        | 8,8   | 9,6    |
| Hollanda   | 1,3                          | 1,9   | 1,6    | 5,9              | 4,8   | 5,3    | 7,1                         | 6,7   | 6,9    |
| İngiltere  | 4,3                          | 5,8   | 5,0    | 10,3             | 7,3   | 8,8    | 14,6                        | 13,1  | 13,8   |
| Fransa     | 9,2                          | 11,6  | 10,4   | 8,1              | 7,6   | 7,8    | 17,3                        | 19,2  | 18,2   |
| İsveç      | 2,7                          | 4,7   | 3,7    | 6,8              | 5,1   | 5,9    | 9,5                         | 9,7   | 9,6    |
| Finlandiya | 4,7                          | 7,2   | 6,0    | 8,0              | 6,3   | 7,1    | 12,7                        | 13,5  | 13,1   |
| Norveç     | 1,8                          | 3,6   | 2,7    | 6,0              | 6,0   | 6,0    | 7,8                         | 9,6   | 8,8    |
| Yunanistan | 14,1                         | 14,0  | 14,0   | 8,5              | 7,9   | 8,2    | 22,7                        | 21,9  | 22,3   |
| Avustralya | 3,4                          | 5,7   | 4,6    | 8,9              | 5,1   | 7,0    | 12,3                        | 10,8  | 11,6   |
| Türkiye    | 6,9                          | 8,2   | 7,6    | 35,7             | 9,5   | 22,2   | 42,6                        | 17,7  | 29,8   |
| İtalya     | 10,8                         | 12,1  | 11,5   | 15,5             | 13,1  | 14,3   | 26,3                        | 25,2  | 25,7   |
| İspanya    | 9,8                          | 14,1  | 12,0   | 8,9              | 7,5   | 8,2    | 18,7                        | 21,6  | 20,2   |

**Kaynak:** OECD, 2018.

Tablo 14 incelendiğinde, birçok refah devletinde bu oranların gerek standart yaş bandındaki işsizlik oranlarından gerekse 18-24 yaş grubundaki işsizlik oranlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu oranların yüksek olması nedeniyle, birçok araştırmacı ve uluslararası kuruluş tarafından 18-24 yaş arasındaki bireylerin sosyal dışlanma riski ile karşı karşıya kaldığına vurgu yapılmaktadır. Bu noktada söz konusu oranların en aza indirilmesi tüm ülkeler için oldukça önem taşımaktadır. Söz konusu Tablo 14’te işsiz ve işgücü piyasasında aktif olmayan nüfusa bakıldığında Hollanda’nın %6,9 gibi düşük bir oranda bulunduğu ve ardından %8,8 ile Norveç’in bu ülkeyi takip ettiği görülmektedir.

Türkiye’ye bakıldığında ise gücümüş ve umutsuz genç sendromu olarak adlandırılan durum dahilinde, işgücünde olmayan 18-24 yaş grubundaki gençlerin oranının diğer ülkelere kıyasla oldukça yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Özellikle kadınların bu oranı oldukça yükselttiği de dikkat çeken bir diğer unsuru oluşturmaktadır. Türkiye’de işgücü piyasasında aktif olmayan 18-24 yaş aralığındakilerin toplam oranı %22,2 gibi ciddi bir seviyede bulunmaktadır. Bu yaş bandında işsizlik oranı da %7,6 olarak gerçekleşmektedir.

Türkiye’de bu gençlerin eğitimi, istihdam edilmeleri veya öğrenim süreçlerinde bulunmaları gerek ülke ekonomisi açısından gerekse gençlerin sosyo politik aidiyetlerinin güçlü olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kapsam dahilinde özellikle belli eğitim seviyesinden sonra kadın, erkek ayrımı gözetmeksizin işgücü piyasalarına girmeleri teşvik edilmeli ve istihdam için

uygun alanlar oluşturulmalıdır. Ayrıca bu durumda bulunanlara iş hayatlarında yardımcı olacak tecrübe ve pratiğin kazandırılması için gençlerin okul hayatından itibaren staj, işbaşı eğitim ve benzeri eğitimlerle desteklenerek emek piyasasına katılımlarının artırılması sağlanmalıdır (Taş vd., 2018: 287-288).

Sonuç olarak emek piyasası verilerini etkileyen sosyo-ekonomik faktörler olmakla birlikte temel faktörlerin başında eğitim seviyesi gelmektedir. Eğitim istihdam edilebilirliği arttıran önemli bir faktörü oluşturmaktadır. Ancak bazı ülkelerde eğitim ve emek piyasasındaki taleplerin, arzdaki gelişmeleri izleyemediği ve aralarında yaşanan uyumsuzluklar neticesinde bu oranın yükseköğretim düzeyinde de artan eğiliminde olduğu görülmektedir. İşgücü piyasasındaki arz ve talebin farklı göstergelerini dikkate alarak yapılacak politikaların bu oranlarda iyileştirme yapacağı öngörülmektedir (Taş vd., 2018: 287; Kılıç, 2014: 131). Eğitim faaliyetinin bu denli önemli olduğunun anlaşılması neticesinde, eğitim sistemlerinin aksaklıklarını ve güçlü yanlarını görmek ve sorgulamak adına son dönemlerde PISA uygulamasının verileri de oldukça dikkat çekmekte ve bu uygulamanın ülkeler tarafından takip edilmesi gerekliliği vurgu yapılmaktadır.

#### **3.1.4. Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA Performansı ve Türkiye ile Karşılaştırmalı Analizi**

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), OECD tarafından çalışmaları yapılan ve uluslararası alanda uygulanan bir izleme çalışması olarak adlandırılmaktadır. Her 3 yılda bir yapılan PISA'nın temel amacı, 15 yaşındaki öğrencilerin sosyal ve ekonomik yaşama tam katılımları için okulda edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirmektir. PISA uygulamalarında öğrencilerin okuma becerileri, matematik becerileri ve fen okuryazarlık becerileri ölçülmektedir (OECD, 2019b: 26). OECD tarafından ilk olarak 2000 yılında uygulamaya giren PISA çalışmaları Türkiye'de ise, 2003 yılından itibaren gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Türkiye, eğitim alanında ulusal alanda yapmış olduğu çalışmaların yanı sıra, uluslararası seviyede de konumunu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle Türkiye'nin belirlenen referans noktaları üzerinde hangi düzeyde olduğu ve var olan eksikliklerini görmesi açısından uluslararası olan PISA çalışmaları oldukça önem taşımaktadır (MEB, 2019: 16).

##### **3.1.4.1. PISA 2018: Okuma Becerileri Alanı**

Teknolojinin büyüyen etkisi ve dünyanın hızlı değişimiyle beraber okuma becerilerinin önemi artmaktadır. Bireysel gelişim, ekonomik katılım ve akademik başarı gibi alanlarda 20 yıl önce ihtiyacı hissedilen okuma becerileri günümüz okuma becerileri ile nitelik ve içerik bakımından örtüşmemektedir. Günümüzde sadece yazılı kaynaklara bağlı kalınmazken elektronik kaynakların ve çevrimiçi bilgiye ulaşmanın önemi artmaktadır. 20 yıl önce ile karşılaştırıldığında, bireylerin bilmediği bir soru karşısında sadece yazılı kaynaklardan yararlanmadığı, teknolojinin

gelişmesiyle kullanılan dijital arama motorlarından binlerce cevabın bulunduğu görülmektedir. Bu noktada bireylerin cevaplardan hangisinin doğru ve bilimsel olduğunu anlaması tamamen kendisinin okuryazarlık konusundaki yeteneğine bağlıdır. Nitekim okuryazarlık farklı kaynakların kullanılmasını, belirsizlikler arasında yön bulabilmeyi ve gerçek ile algı arasındaki farkı çözümlayebilmeyi gerektirmektedir (MEB, 2019: 30). PISA da bu aşamada okuduğunu anlamaya dönük, en alt düzey olan 1c'den (189) en üst düzey olan 6'ya doğru bir yeterlilik düzeyi belirlemektedir. Düzeyler yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel bir düşünce geliştirebilme ve çıkarım noktasında günlük hayatlarıyla bağlantı kurabilmesi gibi bilişsel becerileri gelişmektedir (OECD, 2019b: 35). Tablo 15 doğrultusunda bu düzeylerin detaylı aşamaları ele alınırken, daha sonrasında seçilmiş refah devletlerinin ve Türkiye'nin PISA okuma derecelerine yer verilmektedir.

**Tablo 15: Okuma Becerilerinin Yeterlilik Düzeyleri (2018)**

| Düzye | Alt Puan Limiti | Yeterlilik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları  |
|-------|-----------------|---|
| 6     | 698             | Bu seviyedeki öğrenciler, ilgili bilginin metin içinde saklı olan uzun ve soyut metinleri anlayabilir. Zihninde birden çok ölçüt kullanarak bilgilerin zıt yönlerini karşılaştırabilir ve derinlemesine düşünebilir.  |
| 5     | 626             | Bu seviyedeki öğrenciler, uzun kapsamlı metinlerdeki saklı olan ana konuyu bulabilir ve bu metinleri kavrayabilir. Öğrenciler, uzun olan bu metinlere yönelik derin bir anlama gücü göstererek akıl yürütme becerilerini ortaya koyabilir. Var olan bazı bilgilerden yola çıkarak çeşitli hipotezler oluşturabilir ve çeşitli ipuçları yakalayarak bilginin objektifliğini değerlendirebilir. |
| 4     | 553             | Bu seviyedeki öğrenciler, bir veya daha fazla metinde yer alan paragrafları anlayabilir. Metni büyük kapsamda ele alarak farklı yorumlarda bulunabilirken, çeşitli kaynakları devreye sokarak bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilir. Ayrıca bilgi kaynağının güvenilirliğini de değerlendirebilirler.  |
| 3     | 480             | Bu seviyedeki öğrenciler, çok açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edebilir. Bilgileri kafalarında derleyerek basit ve ileri düzeyde çıkarımlar bulunabilir. Sunulan bilgilerin yola çıkarak farklı düzeydeki yazarların bakış açısını karşılaştırabilir.   |
| 2     | 407             | Bu seviyedeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesi belirleyebilir. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bölümlerinden bu ilişkiyi kavrayabilir ve anlam çıkarabilir.  |
| 1a    | 335             | Bu seviyedeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa metinlerin gerçek olan anlamlarını kavrayabilir. Bilgi sahibi olduğu konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazar düşüncesini anlayabilir. Kendi sahip olduğu bilgiler ile metinde verilen bilgileri basit bağlantılar kurarak karşılaştırabilir.  |
| 1b    | 262             | Bu düzeydeki öğrenciler basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilir. Tek bir cümle veya kısa bir metinden istenilen bilgiyi tarayabilir ve bulabilir.   |
| 1c    | 189             | Bu seviyedeki öğrenciler basit ve kısa cümleleri kavrar ve sınırlı süre içinde somut ve basit amaçlar için okuma yapabilirler   |

**Kaynak:** OECD PISA 2018 Results (Volume I), 2019b: 87-88.

Tablo 15' te öğrencilerin elde ettikleri puanlara göre okuma becerileri açısından neleri başarıp başaramadıklarını gösteren sekiz yeterlilik seviyesi tanımlanmaktadır. Bu yeterlilik seviyeleri; 1c düzey, 1b düzey, 1a düzey, 2. düzey, 3.düzye, 4. düzey, 5.düzye, 6. düzey olmak üzere düşük yeterlilikten en yüksek yeterliliğe kadar sıralanmaktadır. Öyle ki en alt seviyenin

başlangıcından itibaren puanlar; 1c seviyesi 189-262 arası, 1b seviyesi 262-335 arası, 1a seviyesi 335-407 arası, 2. seviye 407-480 arası, 3. seviye 480-553 arası, 4. seviye 553-626 arası, 5. seviye 626-698 arası, 6. seviye 698 ve üstü olarak belirlenmektedir. Ülkeler PISA uygulamalarında okuma becerilerini bu aralıklara göre belirlemektedirler. Tablo 16’da Seçilmiş refah devletlerinin okuma yeterlilik beceri puanları incelenmektedir.

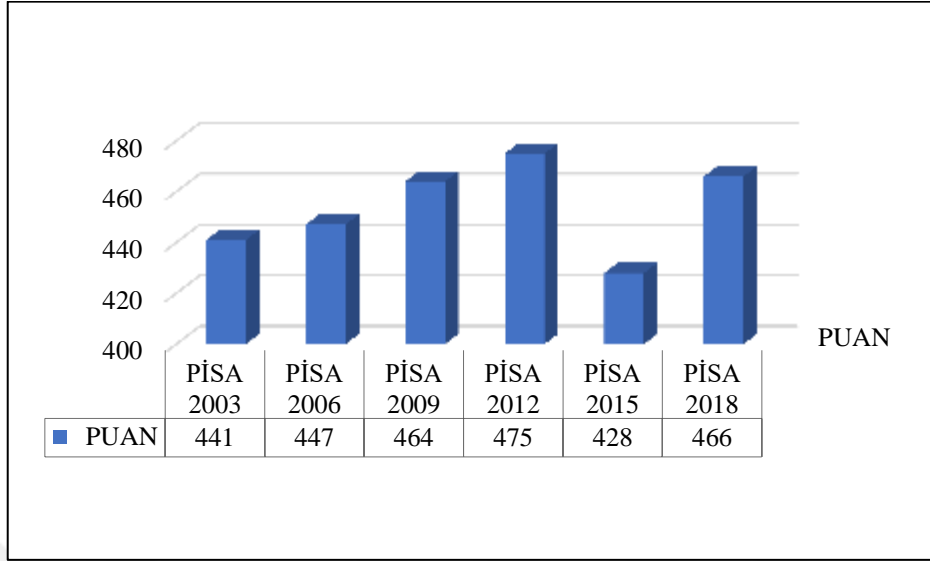
**Tablo 16: Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA 2018 Okuma Alanı Performansları (2018)**

| Ülkeler    | Ortalama Okuma Performansı | Okuma Sürecinin Alt Ölçekleri |        |                             |
|------------|----------------------------|-------------------------------|--------|-----------------------------|
|            |                            | Bilgiyi Bulma                 | Anlama | Değerlendirme ve İfade Etme |
| ABD        | 505                        | 501                           | 501    | 511                         |
| Kanada     | 520                        | 517                           | 520    | 527                         |
| Almanya    | 498                        | 498                           | 494    | 497                         |
| Hollanda   | 485                        | 500                           | 484    | 476                         |
| İngiltere  | 504                        | 507                           | 498    | 511                         |
| Fransa     | 493                        | 496                           | 490    | 491                         |
| İsveç      | 506                        | 511                           | 504    | 512                         |
| Finlandiya | 520                        | 526                           | 518    | 517                         |
| Norveç     | 499                        | 503                           | 498    | 502                         |
| Japonya    | 504                        | 499                           | 505    | 502                         |
| Güney Kore | 514                        | 521                           | 522    | 522                         |
| Çin        | 555                        | 553                           | 532    | 565                         |
| Avustralya | 503                        | 499                           | 502    | 513                         |
| Türkiye    | 466                        | 463                           | 474    | 475                         |
| İtalya     | 476                        | 470                           | 478    | 482                         |
| Yunanistan | 457                        | 458                           | 457    | 462                         |

**Kaynak:** OECD PISA 2018 Results (Volume I), 2019b: 97-98.

Tablo 16’da puanlar incelenirken öncelikle okuma sürecinin alt ölçekleri olan; bilgiyi bulma, okuduğunu anlama, değerlendirme ve ifade etme baz alınmıştır. Bu doğrultuda da ortalama okuma performansı belirlenmiştir. Tabloda, Çin (Pekin, Shangay, jiangsu, Zhejiang) yapılan ortalama okuma performansı açısından 555 puanla 79 ülkenin yer aldığı bu uygulamada ilk sırada yer almıştır. Özellikle gelişmiş refah devletleri olarak adlandırdığımız ülkelerin 500 puan bandında yer aldığı görülürken Türkiye ve benzeri gelişmekte olan ülkelerin 450-470 bandında bulunduğu gözlemlenmektedir. Uygulamaya katılan toplam 79 ülke içerisinde, okuma alanı noktasında 40. sırada yer alan Türkiye’nin, 39 OECD ülke arasında ise 31. sırada yer aldığı görülmektedir (OECD, 2019b: 98). 2003 yılından itibaren bu uygulamaya katılan Türkiye’nin, okuma becerileri alanında geçmiş dönemlerden itibaren elde ettiği puanlar dikkate alındığında inişli çıkışlı bir performans gösterdiği gözlemlenmektedir. Nitekim bu durum Türkiye’deki eğitim alanında yaşanan istikrarsızlığın önemli bir göstergesi olarak dikkatleri çekmektedir. Bu kapsamda Grafik 3’te 2003 yılı ile 2018 yılları arasındaki PISA uygulamalarında Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki performans değişimi ele alınarak incelenmektedir.

**Grafik 3: PISA Uygulamalarında Türkiye'nin Okuma Becerileri (2003-2018)**



**Kaynak:** MEB, 2019: 41.

Grafik 3'te Türkiye'nin 2003 yılından itibaren katıldığı tüm PISA uygulamalarındaki puanlar ele alınırken ortalama 428 ile 475 arasında bir değişimin yaşandığı görülmektedir. Özellikle 2003 yılı ile 2012 yılları arasında sürekli artış trendinde olan puanlar, 2015 yılında önemli düşüş göstermiştir. 2012 yılında 475 gibi en yüksek puana erişen Türkiye, bir sonraki PISA uygulaması olan 2015 yılında 428 gibi en düşük puanını görmüştür. Son yapılan PISA uygulamasında ise 2015'e göre 466 gibi yüksek bir puana erişen Türkiye, okuma becerileri sınıflandırmasında en yüksek artışı gösteren ikinci ülke olarak dikkat çekmiştir (MEB, 2019: 41).

#### **3.1.4.2. PISA 2018: Matematik Becerileri Alanı**

Matematik okuryazarlık anlayışı, öğrencilerin saf matematik kavramlarını güçlü bir şekilde anlamaları, soyut matematik dünyasında keşiflerde bulunmasının faydalarını desteklemektedir. Ayrıca matematiksel okuryazarlık bireyin matematiği çeşitli aşamalarda formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesi olarak da açıklanmaktadır. Bu aşamalarda matematiksel akıl yürütme, matematiksel kavramları kullanma, olayları tahmin etme ve tanımlama var olan problemi çözme noktasında önem taşımaktadır (OECD, 2019c: 75). Problem çözme becerisinde matematik okuryazarlığı, 21. yüzyılın önemli becerilerinden ve modern toplumun ihtiyaç duyduğu olgulardan biri olarak görülmektedir. Nitekim problem çözme becerilerine sahip bireylere bugünün ekonomilerinde artan şekilde ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle hızlı büyüyen idari ve teknik mesleklerde karmaşık olan problemleri çözme yeteneğine sahip olan bireyler tercih edilirken, yapacağı rutin işlerin bilgisayar ve makinalarla üstesinden gelen ekonomiler kendilerini bu doğrultuda yetiştiremeyen bireyleri talep etmemektedirler (Autor vd., 2003: 1282; Kılıç vd., 2019: 2).

OECD tarafından 2000 yılında eğitim araştırma kapsamında uygulanmaya başlanan PISA, öğrenci başarılarına ilişkin daha net bilgi vermek amacıyla elde ettikleri puanlara göre neleri başarıp neleri başaramayacağını gösteren ve okuma becerilerinde de olduğu gibi matematik becerilerinde de farklı düzeylerde kullanılan bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek doğrultusunda belli sayıda yeterlilik düzeyi, alt puan kapsamındaki düşük düzeyden yüksek puandaki yüksek düzeye doğru şekillenmektedir (OECD, 2019b: 104). Tablo 17 doğrultusunda bu düzeylerin detaylı aşamaları ele alınırken, daha sonrasında seçilmiş refah devletlerinin ve Türkiye'nin PISA matematik dereceleri incelenmektedir.

**Tablo 17: Matematik Becerilerinin Yeterlilik Düzeyleri**

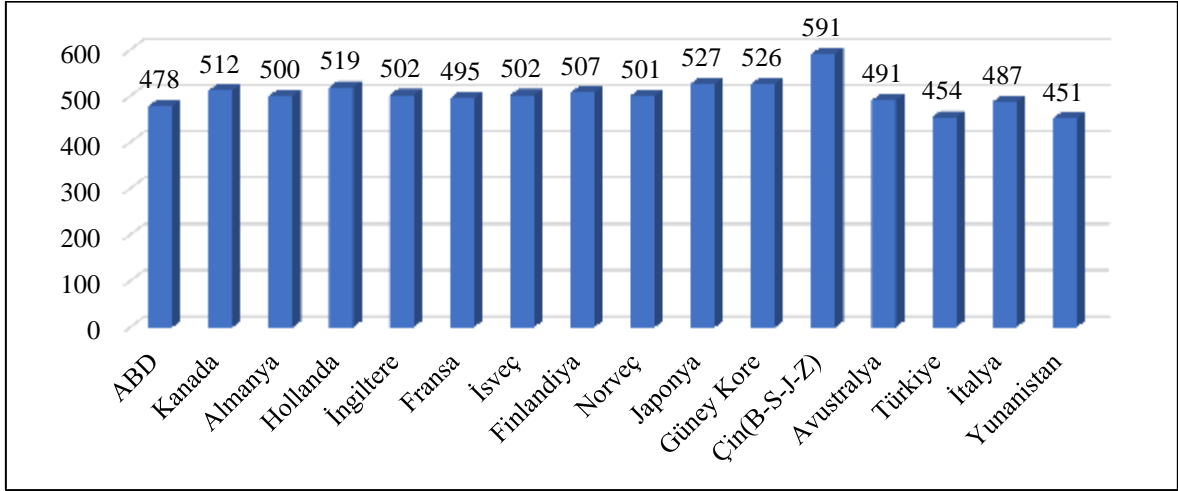
| Düzye | Alt Puan Limiti | Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları  |
|-------|-----------------|---|
| 6     | 669             | Bu seviyedeki öğrenciler, karmaşık problemlerin durumlarına bağlı olarak problemleri kavramlaştırabilir, genelleştirebilir ve kullanımını kolay hale getirebilir. Ayrıca bu öğrenciler ileri düzeyde matematiksel düşünme ve akıl yürütme yeteneğine sahiptir. Tüm bunların yanı sıra eylemlerini formüle edebilir ve bunların arasındaki iletişimi sağlayabilir.                                   |
| 5     | 607             | Bu düzey kapsamındaki öğrenciler karışık durumlar için modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir. Ayrıca bu öğrenciler geniş ve iyi yapılandırılmış düşünme ve akıl yürütme yeteneklerini kullanarak stratejik olarak çalışabilir. Bunun yanı sıra kendi eylemlerini ve formüllemelerini yansıtabilirken, kendi yorumları ve akıl yürütmelerine bağlı olarak çıkarımlarda bulunabilirler |
| 4     | 545             | Bu düzeydeki öğrenciler; kısıtlamalar dahilinde belli kapsamda modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir. Ayrıca kendi yorumları ve akıl yürütmelerine bağlı olarak elde ettiği çıkarımlar arasında bağ kurabilir.   |
| 3     | 482             | Bu düzeydeki öğrenciler, aşamalı kurallar gerektiren tanımlanmış işlemleri yürütebilir. Basit bir model oluşturabilir ve bunu stratejilerine uygun olarak uygulayabilir. Ayrıca yüzdeler, ondalık ve oran orantı kapsamında işlem yapabilirken matematiksel olarak kişisel yorumlar ve çıkarımlar sınırlı şekilde kurulabilir.  |
| 2     | 420             | Bu seviyedeki öğrenciler, doğrudan matematiksel çıkarım yapamazken bunu dışındaki var olan bağlamları yorumlayabilir. Ayrıca bu öğrenciler, tek bir kaynağa sahip bilgileri ortaya çıkarırken, tam sayıları yer aldığı temel algoritmaları problemleri çözebilirler.  |
| 1     | 358             | Bu düzeydeki öğrenciler tüm bilgilerin bulunduğu soruları yanıtlayabilirken, Açık durumlar için verilen talimatları uygulayabilir ve rutin işlemleri yaparak sonuca ulaşabilir.   |

**Kaynak:** OECD PISA 2018 Results (Volume I), 2019b: 105.

Tablo 17'de öğrencilerin elde ettikleri puanlara göre matematik okuma becerileri açısından neleri başarıp başaramadıklarını gösteren altı yeterlilik seviyesi tanımlanmaktadır. Bu yeterlilik seviyeleri; 1.düzye, 2. düzey, 3.düzye, 4. düzey, 5.düzye, 6. düzey olmak üzere düşük yeterlilikten en yüksek yeterliliğe kadar sıralanmaktadır. Öyle ki en alt seviyenin başlangıcından itibaren puanlar; 1. seviye 358-420 arası, 2. seviye 420-482 arası, 3. seviye 482-545 arası, 4. seviye 545-607 arası, 5. seviye 607-669 arası, 6. seviye 669 ve üstü olarak belirlenmektedir. Ülkeler PISA uygulamalarında matematik okuma becerilerini bu aralıklara göre tespit etmektedirler. Grafik 4'te seçilmiş refah devletlerinin matematik yeterlilik puanları incelenmektedir.



**Grafik 4: Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA 2018 Matematik Alanı Performansları (2018)**

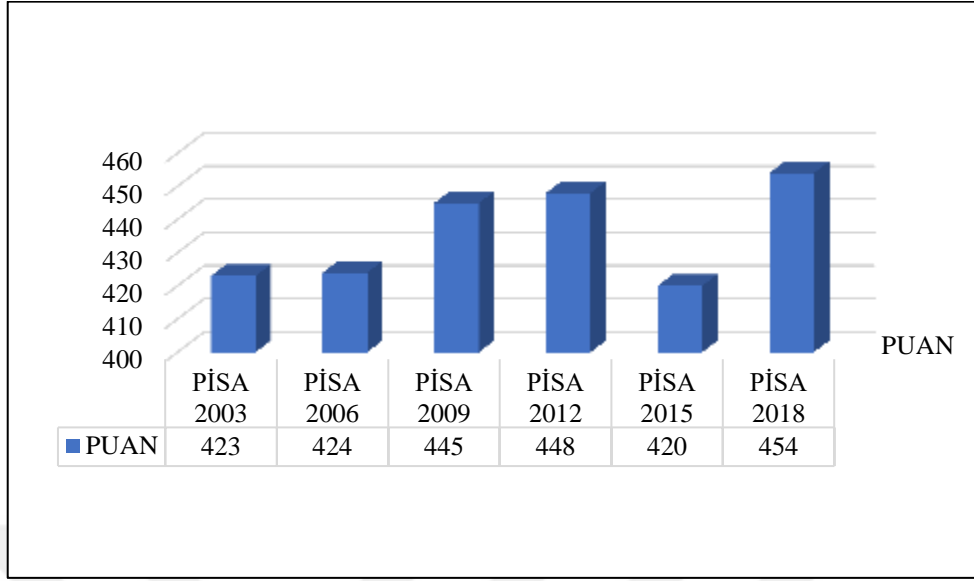


**Kaynak:** OECD PISA 2018 Results (Volume I), 2019b: 76-78.

Grafik 4'te görüldüğü gibi seçilmiş refah devletlerinin matematik alanında göstermiş olduğu performansın sıralaması okuma becerileriyle hemen hemen paralellik göstermektedir. Bu puanlar ele alındığında Çin elde ettiği 591 matematik puanıyla diğer refah modelleri altında bulunan ülkelerden oldukça yüksek bir puan aldığı gözlemlenmektedir. Sosyal Demokrat, Muhafazakâr ve Liberal Refah Modellerinin bu alanda 500-510 bandında yer aldığı görülürken, Türkiye'nin de kısmen içinde bulunduğu gelişmekte olan Güney Avrupa Latin Havzası Refah Modelleri ülkeleri 450-480 puan bandında kalmaktadır.

Grafik 4 Türkiye bazında kısaca incelendiğinde ise; Türkiye'nin diğer gelişmiş refah modellerine kıyasla 454 gibi daha düşük bir puanda yer aldığı görülmektedir. Uygulamaya katılan 79 ülke arasında matematik alanında 42. Sırada bulunan Türkiye'nin, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer aldığı gözlemlenmektedir (MEB, 2019: 62). Ayrıca 2003 yılından itibaren bu eğitim uygulamasına katılan Türkiye'nin, matematik becerileri alanında geçmiş dönemden itibaren elde ettiği puanlar dikkate alındığında inişli çıkışlı bir performans gösterdiği dikkati çekmektedir. Bu kapsamda Grafik 5'te 2003 yılı ile 2018 yılları arasındaki PISA uygulamalarında Türkiye'nin matematik becerileri alanındaki performans değişimi ele alınarak incelenmektedir.

**Grafik 5: PISA Uygulamalarında Türkiye'nin Matematik Becerileri (2003-2018)**



**Kaynak:** MEB, 2019: 66.

Grafik 5'te Türkiye'nin 2003 yılından itibaren katıldığı tüm PISA uygulamalarındaki puanlar ele alınırken matematik alanında ortalama 423 ile 454 arasında bir değişimin yaşandığı görülmektedir. Özellikle 2003 yılı ile 2012 yılları arasında sürekli artış trendinde olan puanlar 2015 yılında önemli düşüş göstermiştir. 2012 yılında 448 gibi yüksek puana erişen Türkiye bir sonraki PISA uygulaması olan 2015 yılında 420 gibi en düşük puanını görmüştür. Son yapılan PISA uygulamasında ise 2015'e göre 454 gibi en yüksek puanına erişen Türkiye'nin, PISA 2018'de matematik becerilerinde ortalama puanını da en çok artıran ülke olduğu göze çarpmaktadır (MEB, 2019: 41).

### 3.1.4.3. PISA 2018: Fen Becerileri Alanı

PISA'nın temel alanlarından biri olan fen okuryazarlığı, etkin bir birey olarak fenle ilgili fikir ve meselelerle uğraşabilme, bilimle alakalı konularda meşgul olma ve bilimsel konular üzerine yoğunlaşabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda var olan olguları bilimsel olarak açıklama, bilimsel sorgulama, tasarlama ile aynı zamanda bu olguları değerlendirerek bulguları bilimsel olarak yorumlama PISA tarafından bu alanın yeterlilikleri olarak görülmektedir (OECD, 2017: 22).

Tüm bu yeterlilikler için fen alanında farklı bilgi türlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel ve gelişen teknolojik olguların açıklanabilmesi kapsamında fen alanına yönelik içerik bilgisi gerekmektedir. Diğer yeterlilikler ele alındığında ise içerik bilgisinden daha fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda bilimsel bilginin nasıl oluştuğunun anlaşılması gerekirken, bilimsel bilginin sorgulanma noktasında yöntem bilgisi gerekmektedir. Son olarak ise bu yeterlilikler,

bilimsel araştırmaların uygulamaları, veri, hipotez ve kuram gibi temel terimlerin anlaşılabilmesi için epistemik bilginin önemini ortaya çıkarmaktadır (MEB, 2019: 82). Epistemik bilgi, fen alanında bilimsel bilimsel bilgi oluşturma sürecinde gerekli süreç olan gözlem, hipotez oluşturma ve sonucunda kurama veya teoriye ulaşılma aşamalarını ve bu yapıları kullanmayı kapsamaktadır (OECD, 2019c: 102).

PİSA fen okuryazarlığı çerçevesinde yukarıda ele alınan yeterlilikler ve bu yeterliliklere sahip olunması için gereken bilimsel bilgilerin varlığından söz edilmiştir. Gereken bilgiler ve yeterlilikler doğrultusunda öğrencilerin neleri başarıp neleri başaramayacağı ise elde edilen puanlar ve yeterlilik düzeyleri kapsamında tanımlanmaktadır. Tablo 18 doğrultusunda bu düzeylerin detaylı aşamaları ele alınırken, daha sonrasında seçilmiş refah devletlerinin ve Türkiye'nin PISA fen dereceleri incelenmektedir.

**Tablo 18: Fen Okuryazarlığı Becerilerinin Yeterlilik Düzeyleri**

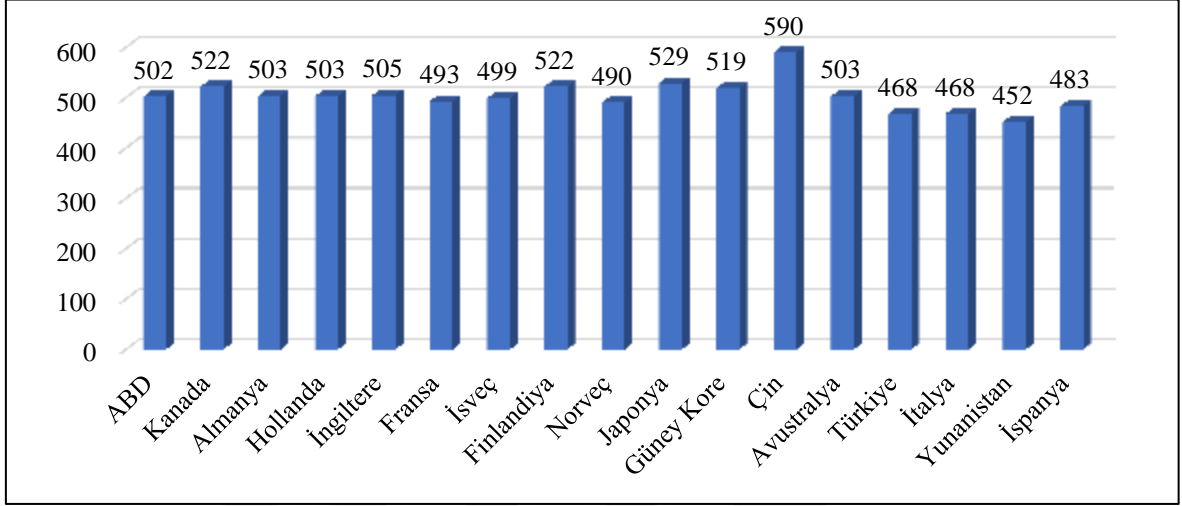
| Düzyey | Alt Puan Limiti | Yeterlilik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları  |
|--------|-----------------|---|
| 6      | 708             | Bu düzeydeki öğrenciler; yeni bilimsel olaylar ve süreçler noktasında veri toplayarak, gözlem yaparak ve hipotez önerilerinde bulunarak epistemik bilgilerini kullanabilmektedir. Ayrıca fizik, uzay ve yer bilimlerindeki kavramları anlamakta güçlük çekmezlerken, bunun yanı sıra okul programları dışında da bilgi üretme kapasitesine sahip oldukları görülmektedir. |
| 5      | 633             | Bu düzeydeki öğrenciler; var olan deneysel tasarımları değerlendirmek ve kararları doğrulama noktasında epistemik bilgilerini kullanabilirler. Ayrıca soruları bilimsel olarak araştırmanın yollarını değerlendirebilirlerken, veriye dayalı sonuçların yorumlanmasındaki sınırlılık ve belirsizlikleri saptayabilmektedirler.  |
| 4      | 559             | Bu düzeydeki öğrenciler; kısmen karmaşık olan durumları açıklamak için kendilerine sunulan karmaşık durumları kullanabilirken, Epistemik ve yöntem bilgileri dahilinde deney tasarımını denetleyebilirler. Ayrıca kısmen karmaşık veya pek aşına olmadığı bir veri setini yorumlayabilirler.  |
| 3      | 484             | Bu düzeydeki öğrenciler; Kısmen karışık konu alanlarında olguları açıklayıp ve yorum yapabilirken, pek bilgi sahibi olmadıkları konularda kendilerine sunulan bilgi yardımıyla açıklama yapabilmektedirler. Epistemik bilgiyi ise sınırları belli olan basit deneyleri uygulama noktasında kullanabilirler.   |
| 2      | 410             | Bu düzeydeki öğrenciler; temel düzeydeki yöntem bilgilerini kullanarak bilimsel açıklama yapabilirken, Sahip oldukları epistemik bilgileri, sadece bilimsel olarak incelenebilecek soruları ayırt edebilirler.  |
| 1a     | 335             | Bu düzeydeki öğrenciler; günlük konularda sahip olduğu bilgilerini ve temel düzeyde sahip olduğu bilgileri bilimsel olguları açıklama noktasında kullanabilmektedirler. Ayrıca düşük seviyede bilişsel işlem gerektiren hususlarda görsel verileri yorumlayabilirler.   |
| 1b     | 261             | Bu düzeydeki öğrenciler; basit bir olguyu ayırt edebilmek için temel seviyedeki bilgileri kullanabilirler. Ayrıca verilen verilerdeki basit örüntüleri de analiz edebilirlerken bunun yanı sıra basit bilimsel terimleri de tanımlayabilirler   |

**Kaynak:** OECD PISA 2018 Results (Volume I), 2019b: 113.

Tablo 18'de öğrencilerin elde ettikleri puanlara göre fen okuma becerileri açısından neleri başarıp başaramadıklarını gösteren yedi yeterlilik seviyesi tanımlanmaktadır. Bu yeterlilik seviyeleri; 1b seviyesi 261-335 arası, 1a seviyesi 335-410 arası, 2. seviye 410-484 arası, 3. seviye 484-559 arası, 4. seviye 559-633 arası, 5. seviye 633-708 arası, 6. seviye 708 ve üstü olarak

belirlenmektedir. Ülkeler PISA uygulamalarında fen okuma becerilerini bu aralıklara göre belirlemektedirler. Grafik 6’da Seçilmiş refah devletlerinin fen yeterlilik beceri puanları incelenmektedir

**Grafik 6: Seçilmiş Refah Devletlerinin PISA 2018 Fen Alanı Performansları (2018)**

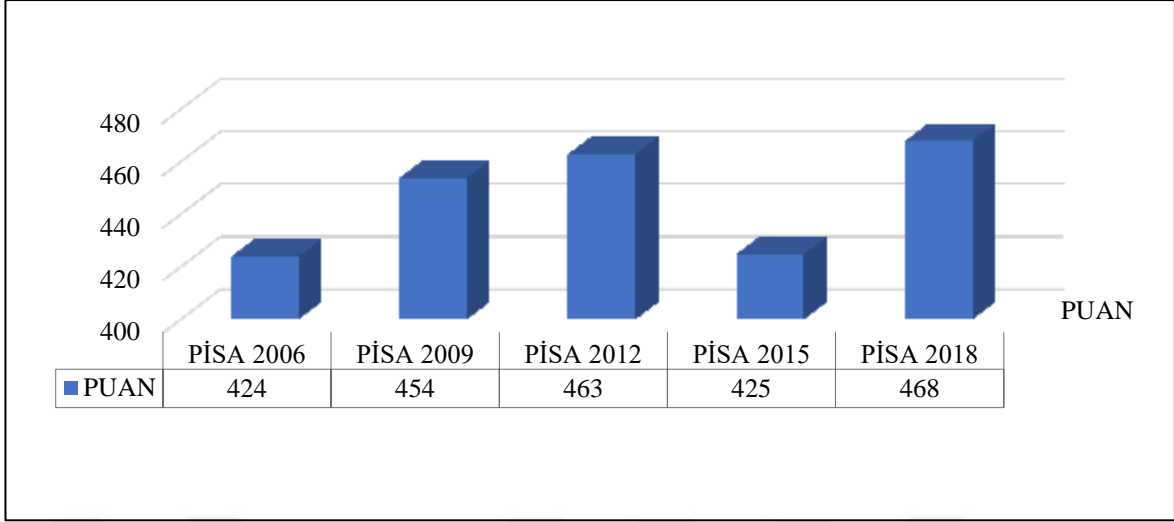


**Kaynak:** OECD PISA 2018 Results (Volume I), 2019b: 79-80.

Grafik 6’da seçilmiş refah devletlerinin fen alanında göstermiş olduğu beceri puanları incelendiğinde, okuma ve matematik alanlarındaki puanlarıyla hemen hemen benzer doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu puanlar incelendiğinde Uzak Doğu Asya Refah Modelindeki ülkelerin oldukça yüksek puanlara eriştiği gözlemlenmekte, Çin’in elde etmiş olduğu yüksek puan (590) oldukça dikkat çekmektedir. Sosyal Demokrat, Muhafazakâr ve Liberal Refah Modelleri ülkelerinin ortalama 500-510 bandında bulunduğu gözlemlenirken, Türkiye’nin de kısmen içinde yer aldığı gelişmekte olan Güney Avrupa Latin Havzası Refah Modellerinin ise 450-480 puan bandında kaldığı göze çarpmaktadır.

Grafik 6 Türkiye bazlı incelendiğinde ise; diğer ülkelere karşılık Türkiye’nin 468 gibi daha düşük bir puanda kaldığı görülmektedir. Uygulamaya katılan 79 ülke arasında fen becerileri alanında 39. sırada bulunan Türkiye’nin, 37 OECD ülke arasında ise 30. sırada kaldığı gözlemlenmektedir (MEB, 2019: 84). Üç yılda bir yapılan bu uygulamalarda okuma ve matematik alanlarında olduğu gibi fen alanında da istikrarlı bir performans gösteremeyen Türkiye’nin, 2006 yılından itibaren yapılan PISA uygulamalarındaki performans değişimi Grafik 7’de incelenmektedir.

**Grafik 7: PISA Uygulamalarında Türkiye'nin Fen Becerileri (2006-2018)**



**Kaynak:** MEB, 2019: 88.

Grafik 7’de Türkiye’nin fen alanına ilk olarak katıldığı 2006 yılı ile son yapılan PISA uygulamasına kadar olan puanları ele alınırken, ortalama 424 ile 468 arasında bir değişimin yaşandığı görülmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi 2006 yılından 2012 yılına kadar artış seyrinde olan PISA puanları, 2015 yılında büyük düşüş yaşamıştır. Özellikle 2015 yılına kadar yapılan uygulamalarda ortalama 447 gibi bir değerde olan Türkiye’nin, 2015 yılında 425 gibi oldukça düşük bir puan bandına gerilediği dikkati çekmektedir. Nitekim yapılan son PISA uygulamasında, katıldığı diğer uygulamalara nazaran Türkiye’nin 468 gibi en yüksek puanına ulaştığı gözlemlenirken, bir önceki PISA uygulamasına kıyasla da en yüksek puan artışı gösteren ülke olduğu göze çarpmaktadır (MEB, 2019: 88).

OECD tarafından 79 farklı ülke ve bölgede yapılan PISA uygulaması, 15-16 yaşlarındaki 600 bin öğrencinin katılımıyla yapılırken temel amacın ülkeleri puan bazında birbirleri ile yarıştırmak olmadığı, ülkelerdeki eğitim politikalarının dikkatlerini, eğitim sistemlerindeki aksaklıklara ve güçlü noktalara çekmek olduğu vurgulanmaktadır. Bunların yanı sıra yukarıdaki veriler dâhilinde incelenen net okullaşma oranları, eğitim kademelerine göre yapılan harcamalar ve istihdamın verileriyle karşılaştırılması ele alındığında her refah modelinde öne çıkan ve PISA uygulamasında da karşılığını gören ülkelerin varlığı dikkat çekerken, bu ülkelerde uygulanan eğitim politikalarının önemi de ortaya çıkmaktadır. İşte bu kapsamda bir sonraki konu başlığı altında, Uzak Doğu Asya Refah Modelinde Çin (Şangay), Sosyal Demokrat Refah Modelinde Finlandiya, Anglo Sakson Refah Modelinde Kanada ve Muhafazakâr Refah Modelinde Almanya’nın uygulamış olduğu eğitim politikaları incelenecek ve kısmen Güney Avrupa Refah Modelinde bulunan tam olgunlaşmamış refah ülkesi olarak da adlandırılan Türkiye’nin uygulamış olduğu eğitim politikaları ele alınarak karşılaştırmada bulunulacaktır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. SEÇİLMİŞ REFAH DEVLETLERİNDE VE TÜRKİYE'DE UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARI

Toplumların ekonomik kalkınmayı, kültürel miraslarını sürdürmeleri ve refaha erişebilmeleri kendilerini sürekli yenileyen, kendi değer varlıklarını önemseyen, farklı kültürlere saygı ve sevgi besleyen insanları yetiştirmekle mümkündür. Kalkınmanın sağlanması, toplumun refaha erişmesi ve saygın bireyler yetiştirilmesindeki en etkili sistemlerin başında da eğitim olgusu gelmektedir (Gül, 2016: 64). Eğitim olgusunun değer kazandığı bu yüzyılda bunun farkına varan gelişmiş refah devletlerinin, eğitim politikalarına oldukça önem verdiği bir önceki bölümde verilen temel eğitim verileri kapsamında da görülmektedir. Öyle ki Refah devletlerinin gelişmesinin altında yatan en önemli faktörlerden birinin eğitim olduğu verilerle de desteklenmektedir. Bu doğrultuda net okullaşma oranlarında Liberal Refah Modellerinden İngiltere ve Kanada ön plana çıkarken, eğitim harcamalarında kişi başına ayrılan bütçelerde ABD ve İsveç'in dikkat çektiği söylenebilir. Eğitimin istihdam ile ilişkisi karşılaştırıldığında hemen hemen tüm refah devletlerinde iyileşmeler yaşanırken, ülkelerin eğitim sistemlerindeki aksaklıkları gözlemleyebilmesi adına yapılan PISA uygulamalarında Uzak Doğu Refah Modelindeki ülkelerin başarısı önem arz etmektedir.

Eğitimin birçok alanında öne çıkan bu refah modelleri kapsamındaki ülkeler, insan sermayesine yaptıkları yatırım ile ekonomik büyüme, istihdam, gelirin adil dağılımının yanı sıra birçok sosyo ekonomik faktörlerini iyileştirebildiği görülebilmektedir. Bu doğrultuda oldukça önemli bir olgu olarak görülen eğitimin bu ülkelerdeki işleyişi, sistemleri ve politikaları önem arz eder hale gelmekte ve aşağıdaki konu başlıkları altında yürüttüğü eğitim politikaları incelenmektedir. Refah Modelleri dâhilinde ülkeler ele alındığında ise; Doğu Asya Refah Modelinde Çin (Şangay), Sosyal Demokrat Refah Modelinde Finlandiya, Liberal Refah Modelinde Kanada, Muhafazakâr Refah Modelinde Almanya'nın eğitim politikaları ile yapmış oldukları reformlara değinilmekte, son aşamada ise, kısmen Güney Avrupa Refah Modelinde bulunan ve Tam olgunlaşmamış refah ülkesi olarak adlandırılan Türkiye'nin uygulamış olduğu Eğitim Politika ve uygulamaları analiz edilmektedir.

#### 4.1. Doğu Asya Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Çin Örneği)

Genel ekonomik durum olarak Çin'de yaşanan büyük endüstriyel dönüşüm beraberinde birçok değişimi de getirmiştir. 1978 yılına kadar devlet bünyesinde bulunan kuruluşlar devletin

üretiminden pay sahibi olurken, bu tarihten sonra özel kuruluşlar, yabancı sermayeli şirketler ve ortak teşebbüsler üretimden pay almaya başlamışlardır. Devletin endüstriyel süreçteki hizmet payı neredeyse yarı yarıya düşerken, sermaye yoğun sınıfı endüstriyel süreç noktasında büyük ölçekli hizmetleri elinde tutmaya başlamıştır. Çin'in 22 eyalet ve beş özerk bölge, dört belediye ve iki özel idari bölgeden toplam 33 eyalet düzeyinde yönetsel bölümü bulunurken, ülkenin doğu kısmında kalan eyaletleri endüstriyel büyümede büyük rol oynamaktadır. Şangay eyaleti ise Doğu ve Batı medeniyetleri arasında köprü rolü üstlenmesiyle önemli bir tarihi ve kültürel merkez olma yolunda hızla ilerlemektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2016: 2). Eğitimle ilgili kültürel bir bakışı daima muhafaza eden bu şehir, muhtemelen bu sebepten ötürü evrensel eğitime geçişte hep öncü rol üstlenmiştir. Dünya çapında bir eyalet yaratılmak istenen bu yerde eğitimin önceliği ilk sırada gelmektedir. Nitekim ekonomik gelişim ve yapılan reformlar ile eğitime olan yüksek talep, şehirde bulunan vatandaşların niteliğini ve şehir medeniyetini yükseltirken, çok sayıda yaratıcı ve profesyonel yetenekleri ve paralel oranda bilimsel başarıları ortaya çıkarmaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 124).

#### **4.1.1. Çin Öğretim Programı ve Müfredat Kapsamında Yapılan Reformlar**

Çin (Şangay) eğitim sistemi oldukça zorlayıcı ve yoğun bir müfredata sahiptir. Öğrenciler ders saati dışında pek vakit bulamazken, hafta sonları da etütler ve yardımcı derslerle geçmektedir. Bu eyalet genelinde 3+5+4+3 sistemi uygulanırken, ilk etapta 3 yıllık okul öncesi eğitim, ardından 5 yıllık ilköğretim, ardından 4 yıllık süreyle ortaokul ve 3 yıllık lise eğitiminden sonra üniversite aşasına geçilmektedir. Çin'in temel eğitim kapsamında yüksek standartlar ve niteliksel olarak gelişimi, öğretim programlarında yapılan reformlara dayanmaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 127).

Ülkede reformların öncüsü olarak bilinen bu eyalette 1989'dan bu yana iki büyük müfredat reformu gerçekleştirilmiştir. İlk müfredat reformu 1989 yılında yapılmış ve zorunlu derslerin yanında öğrencilerin istediği dersleri seçebilme olanağı sağlanmıştır. Ayrıca bu müfredat reformları dâhilinde sınava yönelik öğretim programları gerçekleştirmek ve dünya kalitesinde bir eğitime erişerek, tüm dünyaya eğitimde öncü rol model olmak bu eyaletin temel amacı kapsamında olmuştur. 1998 yılında yapılan ikinci reformlarda ise; bilginin ve doğa bilimlerinin ağırlıkta olduğu müfredat hazırlanmıştır. Bu müfredat programlarının nihai amacı öğrencilerini pasif öğrenme modelinden aktif öğrenme modellerine geçirmek, düşüncelerini ve yaratıcı olmalarını teşvik etmektir (Bakioğlu ve Özcan, 2016: 9). Kısacası bu müfredatlar kapsamında sadece bilgi ve öğrenmeye yoğunlaşmaktan öte yaratıcı ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesi ve aynı zamanda öğrenme tecrübelerinden yararlanarak sosyal ve insani konularda da bireylerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin yetenek ve becerilerine bağlı olarak farklı mesleki gelecekleri olan öğrencilere ihtiyaçlarını karşılayan dersler sunulurken, bunlar “mesleki

rehberlik” kapsamında temel düzeyde yerel ve okul yetkilileri tarafından düzenlenmektedir (Chen, 1999: 24).

Yapılan müfredat reformlarına paralel olarak, öğretmenlerin uyguladığı programlar da değişmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin temel amacının, öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağlamak olduğu ve öğrenci merkezli bir sınıf yönetiminin önemine vurgu yapıldığı bilinmektedir. Uygulamalar kapsamında öğrencinin ön planda olduğu bu düzenin denetiminde, sınıflara hem öğrencileri hem de öğretmeni denetleyen kameralar koyularak performans analizleri de yapılmaktadır. Öyle ki; yapılan bu uygulama slogan haline gelirken; “Her sorunun birçok cevabı olması gerekir” diye belirtilerek öğretmen merkezliyetine karşın birçok yaratıcı fikirlerin doğmasına da olanak sağlanmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016: 10).

Çin (Şangay) reformunda diğer önemli bir husus ise yapılan sınavların yeniden tasarlanmasıdır. Ezberci bir anlayışın hâkim olduğu müfredat ikinci planda bırakılarak açık uçlu ve öğrenciyi düşündürmeye yönelik sınavlar yeni sistemde yerini almıştır. Örneğin matematik sınavlarında, yalnızca hesaplamayı test eden soru tarzları azaltılarak matematiğin yapısını ve değerini test eden soru tarzları yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden; sadece öğrencilerin sınav notlarının yükseltilmesinin yanı sıra tüm öğrencilerin ahlaki gelişmeleri, spor, sanat ve iş birliklerinin artırılması da beklenmektedir. Bu sebeple sadece sınav sonuçlarından değerlendirme yapılmazken, öğretmenin her öğrencinin gelişimini takip ettiği “büyüme kağıtçığı” tutulması da önemli görülen uygulamalar arasındadır (Tan, 2012: 158-159).

Müfredat alanında yapılan reformlardan bir diğeri ise Yükseköğretim alanında gerçekleştirilmiştir. 2001 yılında gerçekleştirilen reform dâhilinde, yükseköğretime girişlerde üniversitelerin ve kurumların istediği bir alan da sınava dahil edilmiştir. 3+’X’ olarak adlandırılan bu sistemde 3; Çince, İngilizce ve matematiği temsil eden sınavlar olurken X ise Fakültenin önceden belirttiği bir veya birkaç disiplinlerden de oluşabilen uygulamalı, sözlü veya yazılı bir sınavı temsil etmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 143-144).

Müfredat reformu içerisinde teknolojiye yapılan vurgu önemli ölçüde artmıştır. Yapılan reformlarda öğrencilerin yeterliliklerini geliştirme, öğretme ve öğrenme sürecinde inovasyonun kolaylaştırılması odak nokta olmuştur. Müfredat reformunun bir parçası olarak bilinen araştırma kaynaklı öğrenme dersi zorunlu ders olarak verilmeye başlanmış ve öğrencilerin sınıfta çok daha aktif rol üstlenmeleri beklenmiştir. Bu reformlar kapsamında Şangay eyaletinde görüldüğü üzere üç önemli detay özellikle vurgulanmaktadır. İlk olarak bilişim teknolojisi eğitimine çok önem verilmekte, öğretmenlerin de yükleri bu ölçüde arttırılmaktadır. İkinci noktada, öğrenme aşamasında yenilikçi yaklaşımlar ön planda tutulurken, son detay ise toplumda eğitimin kalitesini sağlamanın yolu olarak hesap verebilirlik üzerinde durulmaktadır. Özellikle son aşama noktasında, Şangay Eğitim Komisyonu tarafından okulların, öğretmenlerin hatta velilerin ilgi noktasında



kalitesini değerlendirmek için “Gelişimsel Denetim Değerlendirmesi” adı altında denetim kurulu kurulmuştur (Lai ve Lo, 2007: 58-59).

Sonuç olarak ülkede yapılan tüm bu reformlar karşılık bulurken, son yapılan PİSA uygulamasının sonuçları da bunu ispat eder niteliktedir. Öyle ki, Şangay eyaletindeki bu sınavda sorulan sorular Eğitim Komisyonunca tüm eyaletin müfredatına işlenmiş ve Şangay öğretmenleri de bu türde sorulara yanıt verebilecek öğrencileri yetiştirme noktasında bir pedagojik eğitime tabi tutulmuştur. Şangaylı bir eğitimcinin Almanya ziyaretinde incelediği Lise matematik kitabındaki içeriklerin kendi öğretim programlarında ortaokul seviyesinde gösterildiğini belirtmesi bu durumu ispatlar nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca Grattan Enstitüsü tarafından yapılan bir açıklamada “Avustralya, ABD ve Avrupa’daki öğrenciler ile Şangaylı öğrenciler arasındaki farkın 3 yıla kadar çıkabileceği” ifade edilmiştir. Eğitimde uluslararası gelişmelerin yakından takip edildiği bu eyalette insan kaynağını eğitmek oldukça önem taşımaktadır. Çünkü Şangay’ın nihai hedefi uluslararası düzeyde modern, ekonomik, finansal ve ticaret kenti olmak ve bu kapsamda başarılı eğitim reformlarıyla Çin’e liderlik etmektir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017 :145).

#### **4.1.2. Çin (Şangay)’de Eğitimi Etkileyen Faktörler**

Şangay’da eğitim, ülkenin gelişim ve kalkınma açısından vazgeçilmez bir unsur olduğu bilinirken bu kapsamda eğitimin gelişim noktasında onu etkileyen birçok faktör vardır. Bu temel faktörler; Kültürel miras, öğrenci katılımı ve ebeveyn desteği, eğitimcilerin profesyonel gelişimi ve eşitsizliği giderme/fırsat eşitliğini sağlama olarak alt konu başlıklarında ele alınmaktadır.

##### **4.1.2.1. Kültürel Miras**

Şangay eğitim politika kurumları, küreselleşme sürecinin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışırken aynı zamanda yetiştirecekleri nesilde ahlaki vizyonu da geliştirmeyi amaç edinmişlerdir. Bu kapsamda eğitimin Şangay için sosyokültürel açıdan da oldukça önem arz ettiği görülmektedir (Tan, 2011: 158). Nitekim bir eğitim kültürü yaratılan bu eyalette bilinen en büyük miras, çalışmanın hakkını vermek ve en iyi ders notuna erişmek arzusudur. Aileler tarafından da benimsenen bu durum içerisinde 100’ün altında alınan her not başarısız ve kabul edilemez bir durum olarak görülmektedir. Bu noktada toplumda dikey doğrultuda kendini gösteren hiyerarşide bilge insan olmanın yolu, en üst kademedeyi yer alma ile mümkün hale gelmektedir. Tüm bunların en önemli nedeni ise, kültürel olarak çok çalışmanın sorumluluk ve beraberinde saygınlığı getirmesidir. Çinli ebeveyn ve öğretmenler ise bu bakış açısı altında öğrencilere “Dehanın %1’i ilham %99’u terdir” sözünü sık sık hatırlatır ve çocukların boş zaman geçirmelerini önlemeye çalışmaktadırlar (Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 131-132).

Şangay eğitim sisteminin kültürel miras özelinde yatan diğer önemli husus ise, öğretmene duyulan saygı ve öğretmenin sürekli gelişimini destekleme ve teşvik etme yöntemidir. Öğretmenler kariyerlerinin daha ilk aşamalarında araştırma yöntemlerinde yetkinleştirilme ve okulların organize edilmesi noktasında eğitilmektedir. Bu doğrultuda yapılacak olan müfredatta öncül rolü eğitim yöneticilerinden ziyade öğretmenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla müfredatın ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde profesyonel öğretmenlerin liderlik yapmaları sağlanmaktadır (Tucker, 2014a: 5-6).

#### **4.1.2.2. Öğrenci Katılımı ve Ebeveyn Desteği**

Çin’de kültürel miras kapsamında eğitimi etkileyen en önemli unsurların başında öğrencilerin katılımı ve ebeveyn desteği gelmektedir. Bu eyalette, öğrencilerin öğrenmeye yönelik yoğun çabaları üst düzeyde olup, derse katılım göstermemeye kesinlikle müsaade edilmemektedir. Ev ödevleri, ilkokuldan diğer tüm aşamalara kadar eğitim sürecinin en önemli parçası olarak kabul edilirken, öğrencilerden okul sonrası vaktinin çoğu kısmının ev ödevleri ile geçirilmesi beklenmektedir. Çocukların üstlendiği bu sorumluklara paralel Şangay eyaletinde ebeveynlerin de bu sorumluluğu fazlasıyla aldığı görülmektedir. “Tiger Mother” olarak da adlandırılan velilerin, çocuklarının ev ödevlerine zaman ayırmaları, onları sıkı denetim altında tutmaları, gösterdikleri sorumluluklarından bazılarını oluşturmaktadır. Çocuklar arasındaki rekabetin üst seviyeye tırmandığı bu eyalette, veliler arasında da kıyasıya bir rekabet söz konusudur. Öyle ki okul öncesi eğitimden başlayarak her kademedeki eğitim kurumunun niteliğini sorgulayan ebeveynler, sonraki aşamada çocuklarını en iyi kurumlara göndermede sıkı bir yarışın içinde kendilerine yer bulmaktadırlar (Tan, 2013: 54; Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 134).

Ebeveynlerin üstlendiği bu büyük rolü Liang’ın 2009 yılında yapmış olduğu rapor somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Raporda bazı ebeveynlerin çocuklarının hafta sonlarını, yaz tatillerini ve kış tatillerini tamamen okullarda geçirmesi gerektiği belirtilmektedir. Öyle ki bu tatillerin birçoğunu zaten sınıflarda geçiren çocuklar için dinlenme, gezme hatta hastalanma için dahi vakit verilmemesi savunulmaktadırlar. Cumartesi ve Pazar ise haftanın sadece 6. ve 7. günü olarak tanımlanması gerektiği ifade edilmektedir (Wu, 2012: 348).

Ebeveynler çocuklarından bu istekleri talep ederken aynı zamanda kendilerini de maddi ve manevi olarak bu temponun içine dahil etmektedirler. Çocuklarına iyi bir eğitim sağlama noktasında harcamalarını ve vakitlerini, batılı bir aileye göre oldukça fazlasını çocuklarına ayırmaktadırlar. Bu noktada Fan ve Chen ise; ebeveynlerin sürekli okulla ve öğretmenlerle iletişim halinde olmaları ve okul faaliyetlerine katılımı çocukların başarı üzerindeki etkisinde önemi rol oynadığını belirtmektedir. Buna ek olarak Çin ve Uzak Doğu’nun mevcut eğitim politikalarında bu durum kendine özgü bakış açısı, tarihi ve kültürel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülürken, bu ülkelerde bir çocuğun akademik olarak başarısız olması büyük bir problemin varlığını ve bu

durumda da sorumlu tutulan en büyük unsurun ise ebeveyn olarak gösterildiği bilinmektedir (Wei, 2011: 153).

#### **4.1.2.3. Eğitimcilerin Profesyonel Gelişimi**

Şangay nezdinde yapılan eğitim reformlarının öğretmenlerin gelişimi üzerinde de etkisi olmuştur. Eğitim komisyoncuları 5 yılda bir öğretmen gelişim planı hazırlayarak öğretmen profesyonelliğinin vizyonunu ortaya koymaktadır. “Daha fazla öğrenen daha fazla öğretir” sloganının olduğu bu eyalette öğretmenin bilgi ve becerilerinin sürekli gelişmesi gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenleri bir ekip çalışması içerisinde tutarak devamlı suretle gelişmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Wong, 2012: 347). Tüm öğretmenlerin profesyonel bir statüleri bulunan bu eyalette, mesleğe yeni başlayan stajyer öğretmen, mesleki gelişimini tamamlaması için üst düzey statüye sahip bir öğretmen danışmanlığında gelişimine devam etmektedir. Görevlendirilen tecrübeli öğretmen, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin ders gözlemine, öğretim metotlarını ve sınav değerlendirmesi gibi konuları denetleyerek katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Bunun yanı sıra, mesleki statüde alt katmanda olan öğretmenler üst düzey statüye sahip olan öğretmenlerin derslerini takip ederek kendilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadır (Orakçı, 2015: 34).

Gelişmiş birçok ülkenin eğitim politikasında da bulunan bu model “mentor öğretmenlik” olarak adlandırılmaktadır. Bireysel mentorluk olabildiği gibi, bir grup lideri olarak bilinen “Gugan öğretmen” (öğretmenlerin belkemiği olarak adlandırılan öğretmen) tarafından haftada iki veya üç kez alt düzey öğretmenlerle yapılan toplantılar şeklinde de gerçekleştirilmektedir. Toplantıların ana odak noktası alt düzey öğretmenlerin gelişimleri ve yaptıkları araştırmalar ile gugan öğretmenin süreç dahilindeki gelişimleri yorumlaması, daha ilgi çekici dersler oluşturmak ve öğrencilerin mükemmel sorular sormalarını teşvik etme çalışmalarıdır. Bu sistemde öğretmenler, performansları gereği bir yöneticiye ve eğitime bağlı kuruluşa değil birbirlerine hesap vermektedirler. Böylece hem disiplinli hem de öğretmenler için sürekli gelişim imkânları yaratılırken, öğretmenlerin de motivasyonu üst düzeyde tutulmaktadır. Uzak Doğu Asya'nın itibar ve prestij kavramlarına vermiş olduğu değer göz önünde bulundurulduğunda bu yöntemin ne kadar etkili olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Tucker, 2014b; Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 174).

#### **4.1.2.4. Eşitsizliği Giderme / Fırsat Eşitliğini Sağlama**

Şangay'da son yıllarda eğitim üzerinde önemli başarılar edilmesine rağmen sunulan eğitim kapsamında fırsat eşitliği tam olarak yaratılmamaktadır. Bu noktada süreç içerisindeki farklılığı azaltmak için Şangay hükümeti birkaç strateji belirlemiştir. İlk olarak eyalet tarafından tüm okullar eğitimsel başarı ve fiziksel açıdan değerlendirilmiş ve A, B, C ve D kategorisi altında sınıflandırılmıştır. A ve B kategorisi altında bulunan okullar hükümetin istekleri doğrultusunda

gelişmiş kategoride yer alırken diğerleri ise eksiklikleri fazla olan eğitim ve öğretime müsait olmayan okullar olarak belirlenmişlerdir. Okul sayısındaki çocukların azaltılması ve C ile D kategorisindeki öğrencilerin mezun olmasıyla bu okullar kapatılmış ve süreç içerisinde yenileme çalışmaları başlamıştır. Çalışmalar tamamlandığında ise kaliteli yöneticiler ve öğretmenler aynı zamanda okulun yenilenen fiziksel şartlarıyla tüm okullar A ve B seviyelerine gelmişlerdir (Bakioğlu ve Özcan, 2016: 36).

Fırsat eşitliğini sağlamak adına yapılan diğer bir strateji ise, kırsal kesimde bulunan öğrencilere yönelik yapılan harcamaların artırılması yönünde olmuştur. Bu harcamalar ders materyallerinden öğretmen maaşlarına kadar iyileştirilmeler ile gerçekleştirilmiştir. Bir başka strateji ise, hükümet tarafından belirlenen iyi ölçekli okulların zayıf ölçekli okulları yönetme görevidir. Bu uygulama kapsamında başarılı olan okulun iyi olan yönetici ve öğretmenleri belirlenen süreler kapsamında zayıf olan okullara yönlendirilmektedir. Ayrıca bu yönetici ve öğretmenler geri döndüğünde zayıf olan okul, iyi olan okulun kapsamı altında faaliyetini sürdürmeye devam etmektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017: 152).

Yapılan tüm bu gözlemler neticesinde uygulanan stratejiler ve yapılan reformlar Şangay'da gözle görülür bir başarının yaşanmasını da kaçınılmaz kılmaktadır. Öyle ki; son yapılan PISA sınavlarında çok üstün başarı göstermeleri bu reformların ve uygulamaların başarı noktasındaki ispatı niteliğindedir. Başarı noktasında gerçekleştirilen bu sürece yönelik tartışmalar devam edilmekle birlikte Şangay'ın eğitim alanında elde ettiği başarılar göz ardı edilebilecek gibi de değildir.

#### **4.2. Sosyal Demokrat Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Finlandiya Örneği)**

Dünyanın en saygın eğitim sistemlerinden birine sahip olan Finlandiya, İskandinav ülkeleri uluslararası araştırmalarında eğitime dair hemen hemen her çalışmada üst sıralarda olan ve daima kendilerini güncelleyen ve hızla gelişerek ilerleyen bir eğitim sistemine sahiptir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında dil, din, ırk ve gelir seviyesi ayrımı yapılmaksızın ülke içinde eğitimi artırmak ulusal hedeflerden biri haline gelmiştir. Nitekim devamında bu hedef sosyal demokrat refah anlayışının bir sonucu olarak geliştirilmiştir (Bakioğlu ve Özdemir, 2017: 276). Finlandiya eğitim yönetimine dair yasal şartlar ele alındığında ise, Anayasalarının 16. Bölümünde; Tüm ülke vatandaşları sunulan eğitim hizmetinden ücretsiz yararlanabilme hakkına sahiptir. Ayrıca kamu yetkilileri, vatandaşların ekonomik durumlarına bakmaksızın onların gelişimlerini sağlamasında ve beceri ve yeteneklerine göre eğitim hizmet türlerinden eşit doğrultuda yararlanmasına olanak sağlamaktadır (Finland Constitution, 1999).

Finlandiya eğitim sisteminin temel ilkelerinden biri olarak bilinen ve Anayasalarında yer alan eşitlik ilkesinden sonra yaşam boyu öğrenme, kalite, verimlilik ve uluslararasılaşma Fin refah

toplumunun eğitim politikalarındaki vazgeçilmez unsurlarındandır (Göçer, 2015: 157). Ayrıca bu eğitim sisteminde esneklik, yaratıcılık, öğretmen profesyonelliği ve karşılıklı güven hissi de vazgeçilmez unsurlar arasında yer almaktadır. Kısacası bu ülke, öğrenme ve öğretime verdiği önem doğrultusunda maksimum verimi alan bir ortam oluşturmuştur (Kavi ve Koçak, 2018: 1317).

#### **4.2.1. Finlandiya’da Uygulanan Öğretim Programı ve Yapılan Reformlar**

Finlandiya’da öğretim programları noktasındaki temel özelliği, yerel yönetimlere sağlanan özerkliklerdir. Bu doğrultuda, okullara verilen sınırsız esneklik ve etkileşim olanakları başarının yakalanmış olmasında büyük rol oynamaktadır. Öğretmenler ise, program geliştirme konusunda donanımlı uzmanlar olarak adlandırılırken, faaliyete sokulan öğretim programlarında da söz sahibi olmaktadır. Ayrıca Finlandiya eğitim programlarında daima vurgulanan ve oldukça önem arz diğer konu ise; ana diline, ekonomik gelirine, cinsiyetine ve yaşadığı bölgeye bakılmaksızın ülkede yaşayan tüm bireylere eşit eğitim imkânların sağlanması olduğu bilinmektedir. Gerekliğinde tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilirken, nihai amaç öğrencilerin geliştirilmesi noktasında bir değerlendirme sisteminin oluşturulması olmuştur. Bu kapsamda öğretmenler, bütün okullarda pedagojik programların uygulanması esnasında ciddi otonomiye sahip olurken, Finlandiya’nın uluslararası alandaki eğitim uygulamalarında başarılı olması, öğretmenlerin eğitim çalışmalarında ve okul yönetiminde aktif rol almasıyla bağdaştırılmaktadır (Bakioğlu ve Elverici, 2016: 101).

Finlandiya’da okula başlama yaşı yedi olarak belirlenirken, okul öncesi eğitimin de zorunlu olmamasına rağmen yüksek oranda olduğu söylenebilir. Fin kültürünün eğitime yansıtılması oldukça önem taşıyan bir unsur olurken, bu doğrultuda çocukların bağımsız yetişmelerini önemsemektedirler. Fin eğitim müfredatı da bu doğrultuda şekillenirken öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda müfredatlarında söz hakkına sahiptirler. Bu müfredat kapsamında Uzak Doğu Asya refah rejimi kapsamındaki ülkelere kıyasla ev ödevi ve sınavların ağırlığı pek görülmemektedir. Öğrenmenin ve değerlendirmenin yeri okul olarak görülürken, her çocuğa birey olarak ayrı ayrı değer verilmektedir. Çocuklardan biri yeterince öğrenemiyor ise sadece ona yönelik ayrı program dahi yapılmaktadır. Fin eğitim kültürü noktasında diğer refah rejimlerden ayrılan diğer unsur ise okula verilen önem noktasında ortaya çıkmaktadır. Çocukların okulu kendi evi gibi benimsemeleri ve tüm çocuklara sorumluluk bilincinin verilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda okullara girişlerde ayakkabıların çıkarıldığı, sınıflarda ocak ve bulaşık makinelerin olduğu bir ortam oluşturulmaktadır. Böylece hem kurabiye pişirip hem de bulaşık ve temizlik yaparak sorumluluk almayı öğrenen bireyler yetiştirilmektedir (Uyan, 2019: 2-3).

Finlandiya’nın bugünkü başarıları yaşanmasında geçmiş dönemlerde eğitim alanında yapmış olduğu reformlar ön plana çıkmaktadır. Kısaca bunlar ele alındığında ilk olarak 1968’li yıllarda reformların görülmeye başlandığı ve o dönem ortaya sunulan vizyon sayesinde mevcut başarıların elde edildiğini söylemek mümkündür. Özellikle Finlandiya eğitim ve gelişim politikaları üzerinde

çok farklı reform ve yenilik getirmektense yaygın olarak kabul edilen değerlerin üzerinde bir eğitim anlayışının kurulması sonucuna varılmıştır. Bu noktada sadece sonuç odaklı eğitim anlayışını benimseyen birçok refah rejiminden de ayrıldıkları görülmektedir. Ancak küresel süreçte Fin toplumu reform aşamalarında yenilikleri de göz ardı etmezken, dijital okuryazarlık, aritmetik düşünebilme ve doğa bilimleri noktasında da öğrencilerini eğittiği gözlemlenmektedir. Kısaca Fin eğitim kültürü tüm yenilik ve gelişmelere açık olurken, ahlak ve toplum değerlerini de daima ön planda tuttuğu bir anlayış geliştirmekte ve küresel eğitim anlayışından ayrılmaktadır (Salhberg, 2007: 150-151). Tablo 19’da Fin değerleri doğrultusunda geliştirilmiş olan eğitim reformlarıyla küresel eğitim reformları arasında görülen bazı farklılıklara değinilmektedir.

**Tablo 19: 1980’den itibaren Finlandiya ve Küresel Dünya’daki Eğitim Reformları**

| Eğitim Politikaları ve Reform İlkeleri   |   |
|--|---|
| Küresel Eğitim Reformları  | Finlandiya Eğitim Reformları  |
| <b>Hesap verebilirlik</b><br>Okul performansı ve öğrenci başarısını arttırmak, hesap verebilirliği, özellikle de başarının ana kriteri olarak standartlaştırılmış sınavlara dayandırılarak okulları ve öğretmenleri terfi ve teftiş ile ödüllendirme veya cezalandırma süreçlerinin uygulanması. | <b>Güvene dayalı profesyonellik</b><br>Hesap verebilirlik politikalarının benimsenmesi ve eğitim sistemi içinde öğretmenlerin ve yöneticilerin profesyonelliklerine, öğrenciler için neyin en iyi olduğuna karar vermede kademeli bir güven kültürünün oluşturulması. |
| <b>Okuma yazma ve aritmetik üzerine odaklanma</b><br>Eğitim reformunun ana hedefleri olarak okuma, yazma, matematik ve doğa bilimleri ile ilgili temel bilgi ve becerilere odaklanılmaktadır.  | <b>Yaratıcılıkla birlikte geniş öğrenme</b><br>Öğrenme ve öğretme; bireyin kişilik, ahlaki, yaratıcılık, bilgi ve becerilerdeki büyümesinin tüm yönlerine eşit değer veren derin ve geniş bir öğrenme modeline odaklanır.   |
| <b>Standardizasyon</b><br>Sonuçların kalitesini artırmak adına okullar, öğretmenler ve öğrenciler için performans standartlarının belirlenmesi gerekmektedir.  | <b>Esneklik ve gevşek standartlar</b><br>Okul tabanlı müfredat geliştirmede kaliteli ve esnek uygulamalar ve yenilikler üzerine inşa etmenin önemi vurgulanmaktadır.  |

**Kaynak:** Salhberg, 2007: 152.

Tablo 19’da görüldüğü gibi, Finlandiya’da öğrenci başarısını artırmak için uygulanan eğitim politikaları, küresel eğitim politikalarını uygulayan diğer ülkelerden ayrılmaktadır. Finlandiya’da öğretim ve öğrenmenin temel özelliği; öğretmenlerde ve öğrencilerde yeni fikirler ve yöntemler doğrultusunda farklılık, güven ve saygı kültürü paralelinde bir eğitim kültürü yaratmak olduğu açıkça görülmektedir.

#### 4.2.2. Finlandiya Eğitim Politikalarında Yakalanan Başarının Ana Faktörleri

Eğitim sistemi, uygulamış olduğu politikalar ve sonucunda eğitim uygulamalarında göstermiş olduğu başarılar ile Finlandiya birçok uluslararası kuruluşun ve ülkenin dikkatini çekmeyi başarmıştır. Burada önemli olan detay ise, bu eğitim başarısının altında yatan faktörlerin ne olduğu ile ilgilidir. Bu kapsamda başarının sağlanmasındaki temel faktörler; öğrenme koşullarında yaratılan eşit fırsatlar, eğitimde eşitlik bilincinin aile geçmişi ile ilişkisi, bireysel olarak

öğrencilerin desteklenmesi ve öğretmen eğitimi ve öğretme mesleğindeki mükemmelliyetçiliğin desteklenmesi şeklindedir.

#### **4.2.2.1. Öğrenme Koşullarında Yaratılan Eşit Fırsatlar**

Eşit eğitim olanakları, Finlandiya'nın eğitim başarısındaki en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Küçük bir İskandinav ülkesi olan Finlandiya'da okuma becerileri, matematik becerileri ve fen becerileri noktasında tüm okullar arasındaki eşitsizlik %5 bandına düşürülmüştür. Diğer refah devletlerinde bu oran ele alındığında %35 gibi yüksek bir oranda görüldüğü dikkat çekmektedir. Ayrıca PISA uygulamasının okuduğunu anlama becerilerinde %10'luk en yüksek puan alan okullar ile %10'luk en düşük puan alan okullar arasında 97 gibi bir fark olurken aynı kategorideki ele alınan diğer OECD ülkelerinde bu farkın 204 gibi oldukça yüksek seyirde olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Yıldız, 2016: 65).

Aslına bakıldığında, okullar arasında yaşanan bu küçük farklılıklar sosyal demokrat refah rejimi altında bulunan tüm refah devletlerinin bir özelliğidir. Bunun temel sebebi de bu ülkelerde tüm öğrencilere ayırım gözetilmeksizin aynı kapsamlı eğitimin verilmesi ve seçici olmayan bir eğitim sistemlerinin varlığıdır. Finlandiya, ikamet ettikleri bölgeden bağımsız olarak tüm öğrencilere kaliteli eğitim için eşit fırsatlar sunmaya çalışmaktadır. Tüm okullarda yüksek nitelikli öğretmenlerin işe alımı, yüksek eğitimin kalitesi ve eşitliğin sağlanması başarı noktasında araç olmuştur. Sonuçlar öyle karşılık görmüştür ki; kırsal bölgedeki okullar ile kentsel bölgedeki okullar arasında fark oldukça minimal bir seviyede kalmıştır. Bu nedenle de Finlandiya'da bir çocuğun hangi okula gittiği hiçbir şekilde sorgulanmamış ve aileler arasında da kıyasıya bir rekabet söz konusu olmamıştır (Valijarvi vd., 2007: 34-35).

#### **4.2.2.2. Eğitimde Eşitlik Bilincinin Aile Yapısıyla İlgisi**

Dünya üzerindeki birçok öğrenci farklı aile geçmişinden gelmekte ve bazı ülkelerde ailenin geçmişi, sosyo-ekonomik ve kültürel seviyesi öğrencinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Bir önceki konu başlığında ele aldığımız Şangay eyaletindeki ailenin, çocuklar üzerindeki etkisinin ne kadar baskın olduğunu hatta ailelerin de çocuklarını daha iyi bir noktaya taşımak adına bir rekabet halinde olduğu bilinmektedir. Fakat Finlandiya'da bu etki diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşük bir seviyede kalmaktadır (Bakioğlu ve Yıldız, 2016: 66).

Birçok ülkede aile geçmişinin öğrenci üzerindeki etkisinin yüksek olduğu gözlemlenirken, özellikle ebeveynlerin sosyo ekonomik geçmişi baz alındığında, yüksek statülü bir iş ile uğraşan aile bireyleri çocuklarının çok daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir. Özellikle bu durum OECD ülkeleri arasında Belçika, Türkiye ve Almanya nezdinde oldukça yüksek bir seyirdeyken, Finlandiya'da en düşük sosyo ekonomik düzeyde olan ailenin çocuğu bile en yüksek sosyo

ekonomik düzeyde olan ailenin çocuğuyla aynı başarıları kolayca yakalamaktadır (Simola, 2005: 462; Valijarvi vd., 2007: 35-36).

#### **4.2.2.3. İşleyen Bir Eğitim Felsefesi ve Bireysel Olarak Öğrencilerin Desteklenmesi**

Finlilerin bu eğitim başarısındaki önemli etkenlerden bir tanesi de eğitim kültürü ve felsefesinin varlığıdır. Bu doğrultuda kurulan çok amaçlı okullar ve uygulanan pedagojik felsefe, eğitim kültürün oluşturulmasında dikkat çeken unsurlar arasında yer almaktadır. Yaratılan eğitim felsefenin temel amacı Finlandiya kültürü ile eşleşen “eşitlik” ilkesine dayanmaktadır. Gösterilen tüm çaba ve gayretler ülkenin dört bir yanına eşit eğitim olanakları sağlamak ve her bireye aynı eğitim fırsatlarından yararlandırmak üzerine kurulan bir anlayıştır. Felsefenin yapı taşıını oluşturan çok amaçlı Fin okulları her çocuk içindir; bu okullar her çocuğun ihtiyacını birebir karşılamak ve onu beklenen seviyeye getirmek zorundadır. Fin okullarında verilen pedagoji tüm öğrenci gruplarına uygun olabilmesi adına yapılandırılmıştır. Tüm bunlar öğrenci merkezli öğretim, danışmanlık hizmeti ve destekleyici öğretime paralel bir şekilde tamamen okul tabanlı ve öğretmen tarafından planlanmış ve esnek bir müfredat ile gerçekleştirilmiştir (Bakioğlu ve Yıldız, 2016: 68).

“Aynı yaş grubundaki farklı bireyleri öğretmek nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorusunun cevabı Fin eğitim sisteminde sürekli aranırken, farklı öğrenci grupları için yüksek eğitimli öğretmenler ve pedagojide uzman olan bireyler tarafından ilgilenilme ve yetiştirilme söz konusudur. Bu seviyeye gelinmesinde çok amaçlı okulların büyük payı olurken, yetiştirilen öğretmenlerin günlük okul işlerinde birer birer tüm öğrencilerle ilgilenmesi ve onları farklı birey olmaları noktasında yetiştirmeleri ortaya çıkarılan eğitim felsefesinin temel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca çok amaçlı okullar kapsamında her öğrenci danışmanlık hizmet hakkına sahip olurken, zorunlu eğitim sonrasında yapılacak olan planlamalar için öğrencilere danışmanlık hizmetleri verildiği de görülmektedir (Valijarvi vd., 2007: 35-36; Valijarvi vd., 2002: 41).

#### **4.2.2.4. Öğretmen Eğitimi ve Öğretme Mesleğindeki Mükemmeliyetçiliğin Desteklenmesi**

Finlandiya toplumunda öğretmenlik mesleği her daim büyük bir saygı ve takdir görmüştür (Sahlberg, 2007: 154). Eğitim sisteminin başarılı olmasının altında yatan en önemli etkenlerin başında öğretmen yetiştirme programları gelmektedir. Öğretmenler, eğitim sisteminin başarılı olmasının temel unsurunu oluşturmaktadır (Kavi ve Koçak, 2017: 1318). Bu noktada Finlandiya’da öğretmen olabilmenin temel şartlarında öncelikle, yüksek bir statüye sahip üniversitenin öğretmen yetiştirme programlarına kabul alınabilmesi, ardından yapılan olgunluk sınavlarında onu izleyen yazılı sınavlarda ve yetenek sınavlarında başarılı olunması beklenmektedir. Bu programlar akabinde, sınıf öğretmenleri pedagoji alanında; branş öğretmenleri ise kendi alanlarında en az yüksek lisans derecelerini almakla zorunludurlar (Bakioğlu ve Elverici, 2016: 113; Demirkan, 2018: 186). Tüm



bunların yanı sıra öğretmen adaylarının diploma notlarının yüksek olması ve sınavlarda başarılı olmasının yanında sosyal yönlerinin de güçlü olması beklenmektedir. Aynı zamanda bireysel farklılıkların farkında olma ve saygı duyma, diğer öğretmenlerle iş birliği ve iletişimi süreklilik haline getirme, etkili öğrenme ortamları ve buna uygun materyaller hazırlama, aileler ve toplumun diğer taraflarıyla ortak çalışmalarda bulunma ve mesleki gelişimini devam ettirme öğretmenlerden beklenen yeterliliklerden sadece bazılarını kapsamaktadır (Aras ve Sözen, 2012: 3).

Finlandiya'daki öğretmen gelişimindeki en büyük ayrıntı ise tüm eğitimciler ile denetimciler arasında sağlanan güven ve kolektif sorumluluktur. Öğretmenlerin okullarda düzenlemiş olduğu müfredat ve öğretim düzenlemeleri gerçek bir güvenin işareti olarak kabul edilmektedir. Profesyonel eğitimcilere olan bu güven ortadan kalktığında, taşınan tüm sorumlulukların da risk altında olduğu bilinmektedir (Sahlberg, 2010: 58). Görüldüğü gibi Finlandiya'da elde edilen bu deneyimlerle, yüksek deneyimli öğretmenlerin tüm okullarda özerklik ve sorumluluk sahibi olmalarına fırsat verilmektedir. Verilen bu özgürlük ve sorumluluk öğretmenlerin kendi müfredatını geliştirebilmeleri ve öğrenme materyallerini seçebilmeleri anlamına gelmektedir. Ne müfettişler tarafından öğretmenin ne de ulusal düzeyde müfredatın değerlendirilmesi söz konusu dahi değildir. Kısacası Finli öğretmenler özerk ve bildiklerini aktaran bir uzman olarak yetiştirilmektedir. Bu bağlamda Finli öğretmenler tamamen kendilerini öğrencilerine adanmış ve bu sorumluluğu benimsemişlerdir (Bakioğlu ve Yıldız, 2016: 75).

### **4.3. Liberal Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Kanada Örneği)**

Küreselleşme, dünya genelinde çok sayıda ülkede çok kültürlü hayat biçiminin ve bir uzantısı olarak da çok kültürlü sınıfların ve çok kültürlü eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Çok kültürlü yaşam ve eğitim yaklaşımlarını benimseyen ülkeler arasında Kanada diğer ülkelere nazaran dünya çapında bir üne sahiptir. 169 ülke 500 etnik kökenden toplam 36 milyon insanın bulunduğu Kanada'da nüfusun %20 yakınının kullandığı dil, resmi diller olan İngilizce ve Fransızcadan farklı olduğu bilinmektedir (Sever vd., 2018: 1593).

Kanada'da yönetim federatif bir yapıya sahip olduğundan genel bir milli eğitim politikası bulunmamaktadır. Hükümetin eğitim sisteminin amaçları ve politika üretme noktasında sınırlı bir yetkiye sahip olduğu bilinmektedir. Eyaletler kendi içlerinde bir eğitim politikası üretip faaliyetlerini bu doğrultuda sürdürmektedir. Bu politikalar dâhilinde Kanada eğitim sisteminin genel olarak üç temel amacı vardır. Bunlar; öğrencilerin zihinsel ve ahlaki gelişimini sağlamak, yurttaşlık bilincini geliştirmek ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak şeklindedir. Bu ülkede eğitim sisteminin temelinde öğrenci merkezli olan sürekli bir eğitim anlayışı hâkim olurken, öğrencilere kültürel mirasın ve geleneksel değerlerin kusursuz anlatılması önem arz eden eğitimsel ve sosyal bir amaç olarak görülmektedir (Taşdan, 2018: 594).

### 4.3.1. Kanada'nın Eğitime Yön Veren ilkeleri ve Yapılan Reformlar

Kanada eğitim sistemini şekillendiren unsur ve ilkelerin daha iyi anlaşılabilmesi adına eğitim politikalarına yön veren temel sebepleri ve uygulanan reformları daha kapsamlı ele almak önem arz etmektedir. Bu doğrultuda; bütün eğitim sistemi reformu, neoliberal eğitim politikaları, hesap verebilirlik ile göçmen eğitim politikaları ve çok kültürlü eğitim gibi reform ve ilkeler ayrıntılı bir kapsamda aşağıdaki konu başlıklarında incelenecektir.

#### 4.3.1.1. Bütün Eğitim Sistemi Reformu

PISA uygulamalarında başarılı sonuçların elde edilmesi ve sosyo-ekonomik anlamda en düşük ve en yüksek seviyede olan öğrenciler arasındaki başarı farkının düşürülmesi “Bütün Eğitim Sistemi Reformu” olarak adlandırılan reform girişimini dünya üzerinde oldukça ilgi çekici bir hale getirmiştir. Tüm bireylere yönelik eğitim sisteminin uygulanmasında, önceki dönemlerde benimsenen katı hesap verebilirlik, hiyerarşi cezalandırma yöntemlerinin başarısızlığı önemli rol oynarken, o dönem içerisinde de bu uygulamaların sıkı eleştirilere maruz kaldığı gözlemlenmiştir. 2003 yılında yeni hükümetin kurulmasıyla eğitim sisteminin güçlü ve zayıf noktaları tamamen belirlenerek, “Bütün Eğitim Sistemi Reformuna” paralel “büyük fikirler” adı altında çeşitli uygulamalar yapılmıştır (Fullan, 2010: 25-26; Bakioğlu ve Pekince, 2016: 162). Bu uygulamalar doğrultusunda;

- **Bütün Çocuklar Öğrenebilir:** Tüm çocukların aynı kapasitede öğrenebilme başarısını göstermesi elbette mümkün bir durum olarak gözükmemekle birlikte bu politika endeksi üzerine yapılan çalışmalar neticesinde, birçok eyalette çocukların okuma ve matematik becerilerinde %80 gibi istenilen bir düzeye gelmiştir.
- **Kolektif Kapasite:** Kolektif kapasite, işbirlikçi okul kültürü ve profesyonel yöneticilerle inşa edilmeye başlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin de sürece dahil olması ile sadece öğretime odaklanmış yetkin profesyonellerin çok daha başarılı olacağı düşünülmüştür. Bunun yanı sıra okullar arasındaki iletişim ve fikir alışverişi “Hareket Halindeki Okul” akımı olarak yaygınlaştırılmıştır. Bu kapsam altında örnek verilecek olursa Ontario eyaletinde 150 başarılı okul tespit edilip diğer eyaletlerdeki okullarla iletişim haline geçerek başarı nedenlerini aktarması ile birçok okulun başarıya ulaştığı görülmüştür.
- **Kesinlik Taşıyan Stratejiler:** Stratejilerin sonuç odaklı olduğu ve eğitimle ilgili planlanan sürecin etkili ve net öğretim programı altında belirlenmesinin gerekliliği ifade edilmiştir.
- **Akıllı Hesap Verebilirlik:** İnşa edilen kolektif kapasitenin paylaşılan sorumluluğu ile hesap verebilirliğin iç içe geçirilmesini ifade etmektedir. Bu reform altında zayıf okulların tespit edilmesi ve cezalandırılmaksızın desteklenmesi, ayrıca başarı kat eden okulların ise şeffaf şekilde tanımlanması ve bunun paylaşılması belirlenen stratejilerden sadece birkaçı olarak bilinmektedir.

#### 4.3.1.2. Neo Liberal Eğitim Politikaları

1970’li yıllardan itibaren gelişen neoliberal politikalar çerçevesinde ülkenin eğitim sisteminde yeni liberal akımlara ayak uydurduğu ve eğitim politikalarının bu doğrultuda şekillendiği görülmektedir. Öğrenciler ve okullar arasında rekabet koşullarının sağlanmasının temel gereklilik olduğu bilinen bu sistemde, etkililik ve verimlilik vasıtasıyla okulların seçilebilirliğine vurgu yapılmaktadır. Özel okulların teşvik edilmesi, okulların kalitesine ilişkin puanlandırma sisteminin varlığı ve sadece başarılı öğrenciler tarafından seçilen okulların desteklenmesi kısacası “fiyat ve kalite” kontrollü bir eğitim sisteminin varlığı bu paradigmanın yansımalarındandır. Kanada’nın bu eğitim reformlarını uygulaması noktasında küresel çaplı ekonominin gerisinde kalmaktan duyduğu korku, 1991 yılında federal hükümet tarafından yayınlanan raporda da açıkça ifade edilmiştir. Raporda belirtilen “İyi Öğrenme ve İyi Yaşama ile Rekabet Vasıtasıyla Refah” adlı kavramlar sonucunda hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda Nüfusun %90’nın liseyi bitirmesi, fen ve teknoloji alanında nüfusun eğitilmesinin öncelikler arasında yer alması, matematiğin tüm bireylere aktarılması, okuldan iş hayatına geçişlerde etkinliğin daha da yoğunlaştırılması belirlenen hedeflerin birkaçını oluştururken, refaha ulaşmanın da en önemli bir yolu olarak gösterilmiştir. Bilginin sonraki yüzyıl için temel kaynak olarak benimsendiği ülkede, en kaliteli eğitim yoluyla bu kaynağın elde edilmesi öngörülmektedir. Öyle ki bu noktada, okulların serbest piyasa koşulları altında çok daha üst seviyede başarı üretecekleri öne sürülürken, kamu eğitimi hantal ve cevap veremez olarak nitelendirilmektedir (Bakioğlu ve Pekince 2016: 163-164).

#### 4.3.1.3. Hesap Verebilirlik

Hesap verebilirlik, karar alıcıların veya uygulayıcıların var olan yetkilerini kullanmalarından ve yapmış olduğu tüm faaliyet alanlarından sorumlu tutulmaları anlamına gelir. Gerek kişilerin gerekse kurumların aldıkları kararlardan etkilenen bireylere hesap verebilmeleri olarak açıklanırken, bu hesap verebilirlikteki ön şartın ise şeffaflık ve hukukun üstünlüğü olduğu belirtilmiştir (Gündüz, 2017: 85). Hesap verebilirlik kavramı farklı iç ve dış etkenler neticesinde eğitimde de farklı şekilde gelişmiştir. Eğitim açısından özellikle etkinlik ve verimliliği artırma aynı zamanda akademik kazanımları ön plana çıkarma noktasında, öğrencilerin başarısını, okulların etkinliğini ve harcamalarını, öğretmenlerin alan bilgilerini, ahlak ve etik davranışları gibi konular üzerinde hesap verme hesap sorma ilişkisinin temel konularını vurgulamaktadır (Leithwood ve Earl, 2000: 2). Hesap verebilirlik kavramı eğitimde performans ve verimlilik artışına katkı sağlayan anahtar bir kavram olarak görülmeye başlanırken, ödül ve ceza baskısı kapsamında ele alınmış ve okullar üzerinde de denetim baskısını artıran temel bir kavram haline gelmiştir (Erdağ ve Karadağ, 2017: 308).

Kanada’nın temel eğitim ilkelerinden biri olarak bilinen bu kavram bazı eyaletlerdeki hesap verebilirlik ve denetim uygulamaları ile oldukça dikkat çekmiştir. Alberta eyaletinde kaynakların

eşit bir şekilde dağıtılması, öğrencilerin ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanması ve kamu hizmeti kapsamında eğitim harcamalarının sıkı denetlenmesi gibi uygulamalar eğitimde hesap verilebilirlikte önemli yer tutmaktadır. Ayrıca okulların gösterdiği başarıların ölçülmesi ile geçmişteki başarılı ve başarısız olan uygulamaların kıyaslanması esas alınan bir diğer uygulama olarak bilinmektedir. Prince Edward Island'da ise erken çocukluk eğitim uygulamaları, öğretimsel olarak zamanın etkin ve verimli kullanılması, tüm yönleriyle eğitilen çocuklar, gençlerin eğitimleri yanında hayatla entegre olabilecek uygulamalar ve hayat boyu öğrenen ve araştıran öğretmenlerin denetim ve hesap verebilirliği önem arz eden bazı uygulamalar olarak bilinmektedir. British Columbia'da her bir öğrencinin başarısının geliştirilmesinin eğitimci, öğrenci ve ebeveynlerin çalışma planı altında denetimleri geliştirilirken son olarak Ontario'da ise, hükümetin her bir çocuğa ulaşma ve gelişimlerine şahit olma isteği doğrultusunda okulların etkinliğine ilişkin yapılan denetim ve hesap verebilirlik uygulamaları dikkat çekenler arasındadır (Bakioğlu ve Pekince, 2016: 165-170).

#### **4.3.1.4. Göçmen Politikaları ve Çok Kültürlü Eğitim**

Kanada'da çok kültürlülük anlayışı ırkçılığa karşı alınan bir tavır ve çok fazla göç alınmasından ötürü bu ülkede ortaya çıkan anlayış olarak bilinmektedir. Kanada'da 2016 nüfus sayımlarında, nüfusun %21,9'nun göçmenlerden oluştuğu, aynı yıl 7,5 milyondan fazla göçmeninde ülkeye giriş yaptığı tespit edilmiştir. Kanada Parlamento Göç Raporuna göre ise 2016 yılı içerisinde 296 bin göçmene de oturma izni verilmiştir. Bu kadar göçmenin yaşadığı bu ülkede ideoloji ve politik bir reform olarak çok kültürlü eğitim de kaçınılmaz olmuştur. Daha öncesinde asimile edici bir yaklaşım benimsenen bu ülkede özellikle bütün grupların baskın olan Anglosakson kültürüne uyum sağlamaları beklenirken, daha sonraki dönemlerde toplumdaki bu insanların göz ardı edilemeyeceği ve topluma entegre edilmesinin gerekliliği kavranınca eğitim politikaları da paralel doğrultuda değişim göstermeye başlamıştır (Kurtuluş, 2018: 184).

Uluslararası alanda dil çeşitliği ve göçmen politikası ile bilinen Kanada'da göçmen çocukların en az yerli çocuklar kadar başarılı olması adına politikalar da üretilmeye başlanmıştır. İngilizce ve Fransızcanın resmi dil olduğu ülkede Toronto, Vancouver ve Montreal'da %20 ve %40 arasında bir bölümün bu dillerden farklı bir dili kullandığı ve bu durumun da kültürel sermaye açısından büyük bir zenginlik olduğu düşünülmektedir (Swain ve Lapkin, 2005: 174).

Göçmen ailelerin çocukları farklı bir dile mensup aileden gelmesi durumunda, bu çocuklar için özel bir tanılama sınavı ve sonucuna göre de ücretsiz dil eğitimleri sunulmaktadır. Yine bu sınavlarda sadece çocukların dil becerileri değil, diğer ana bilim dallarında hangi seviyede oldukları da ölçülürken, seviyelerine göre her öğrenciye ayrı bir program hazırlanmaktadır (Government of Canada, 2017). Tüm bunlar neticesinde yapılan uluslararası sınavların sonuçlarına göre, Kanada'ya göç eden ailelerin çocukları üç yıl gibi süre zarfında yerli çocukların akademik

başarılarıyla eşit düzeye gelmektedir. Bu sonuçlar sunulan eğitim hizmetlerinin ve uygulanan destekleyici programların etkinliğine ve verimliliğine işaret etmektedir (Sever vd., 2018: 1593).

Kanada'da farklı etnik köken ve kültüre sahip olan öğrencilerin sadece akademik başarıları üzerine odaklanılmazken, toplumdaki bireylerle uyum içinde yaşama, saygı ve sevginin ön plana çıkarılması da oldukça önemsenmektedir. Bu doğrultuda etkileşimi artırmak ve uyum sorununu ortadan kaldırmak adına okul dışı etkinlikler artırılırken, aynı yaş gruplardaki çocukların çıkaracakları zorbalıkları önlemek adına psikolojik rehberlik hizmetleri de yoğun faaliyet göstermektedir (Sever vd., 2018: 1593).

Tüm bunlar sonucunda İnsani Gelişim Endeksinde 6. Sırada yer alan ve PISA' da göstermiş olduğu üstün başarılarıyla dikkat çeken Kanada eğitimde uygulamış olduğu politikalar, tüm bireylerin birbirlerine duyduğu saygı ve sunulan eğitim programlarıyla oldukça dikkat çekmektedir. Ayrıca ABD, İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya ile tüm dünyadaki uluslararası öğrencilerin yarısını paylaşan Kanada yenilikçi yükseköğretim sistemi, öğrenmeyi öğretmeye imkân veren ve her öğrencinin kendine uygun öğrenme modelini keşfettirerek kişiliğini geliştirmesini kolaylaştıran öğretim özelliğiyle de oldukça dikkat çekmektedir (Bakioğlu ve Pekince, 2016: 176).

#### **4.3.2. Kanada'da Yükseköğretim ve Yükseköğretimde Kaliteyi Etkileyen Unsurlar**

Günümüze bakıldığında Kanada'nın en eğitimli ülkeler arasında yer aldığı ve yükseköğretim aşamalarında başarı oranı 2010 yılından itibaren %11 arttığı görülürken, yükseköğretim kurumundan mezun olanların sayısı da OECD ülkeleri arasında en üst sıralarda yer almaktadır. Kanada'yı diğer OECD ülkelerinden ayıran bir diğer unsur ise özel ve kamusal kaynaklarda öğrenci başına yapmış oldukları harcamalardır. Öğrenci başına yapılan harcamalara bakıldığında her bir eyaletteki ortalama harcamaların diğer OECD ülkelerindeki öğrenci başına yapılan harcamalardan fazla olduğu saptanmaktadır. Bu harcamaların da temel kaynağı olarak gerek kamu gerekse özel üniversite kurumlarında öğrencilerden ortalama 4500 ila 5000 \$ arasında ücretin talep edilmesi gösterilmektedir. Bu politikaya birçok OECD ülkesinde rastlanılmazken Kanada globalleşme, yaşanan teknolojik gelişmeler ve sürekli gelişen iş pazarı nedeniyle yükseköğretimde kalitenin sağlanması temel koşullarında biri olarak görülmektedir. Yapılan bu harcamalar neticesinde yükseköğretimde kalitenin kendisini göstermesi kaçınılmaz olurken, başarıyı tetikleyen birçok yeni yaklaşım ve politikalara da rastlamak mümkündür (Bakioğlu ve Gürbüzer, 2015: 46-47). Bu yaklaşımlar; öğrencilerin öğrenme tarzına göre öğretim, etkili öğretim için gereken ortamın yaratılması, bildirime dayalı bilgi için öğrenme/öğretme aktiviteleri olarak sıralanıp açıklanmaktadır.

#### 4.3.2.1. Öğrencilerin Öğrenme Tarzına Göre Öğretim

Öğrenmede belirleyici faktörlerin ne olduğuna dair üç yaygın öğrenme teorisinin varlığından söz edilmektedir. Bu teoriler; öğrencilerin ne olduğu, öğretim elemanlarının ne yaptığı ve öğrencilerin ne yaptığı şeklinde sıralanmaktadır. Daha ayrıntılı ele alındığında ise, öğretim elemanının rolünün bilgiyi göstermek öğrencinin rolünün ise bu bilgiyi almakla sorumlu olduğu belirtilmektedir. Ancak öğrencilerin bunu yapacak moral, motivasyon ve yetenekleri yoksa bu durumun tamamen onların sorunu olarak yansıtılmamasının önemi de vurgulanmaktadır. Öğretim elemanlarının diğer bir rolü, prensip ve kavramları açıklamak bunlarla ilgili bilgileri sunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretim elemanlarının çeşitli beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bu aşamadaki odak nokta öğrencinin ne olduğundan ziyade öğretim elemanının ne yaptığı, sahip olduğu bilgi ve becerileri karşıya nasıl aktardığıdır. Şayet öğrenciler hedeflerine ulaşmada öğrenme aktivitelerine katılmıyorlarsa “Ne tür bir öğrenme veya öğretme modelleri onlara yardımcı olabilir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Nihayetinde de Kanada’daki hemen hemen tüm yükseköğretim kurumunda, öğretim elemanlarının tüm öğrencilerine uygun, ortak noktada birleşilebilen bir öğrenme metodu geliştirdikleri, öğrencilerinin de hedefe ulaştığından emin olarak, istenilen tüm aşamaların yerine getirildiği görülmektedir (Bakioğlu ve Gürbüz, 2015: 18).

#### 4.3.2.2. Etkili Öğretim İçin Gereken Ortamın Yaratılması

Yükseköğretim noktasında öğrenmenin başlatılması ve öğretim esnasında katılımın sağlanması adına motivasyonun önemli işlevleri bulunmaktadır. Öncelikle öğrenmeyi başlatabilmek için öğrencilerin sarf ettikleri çabanın karşılığında elde edecekleri değeri bilmesine ve benimsemesine yardımcı olunmalıdır. Bu aşamada öğretim elemanları öğrencilerini sürekli cesaretlendiren, hedeften şaşmaması ve ısrarcı olunması gerektiğini sürekli hatırlatan bir rol üstlenmektedir. Bu kapsam doğrultusunda, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında “iklim” olarak adlandırılan bir bağ kurulurken, “X iklimi öğrencileri” ve “Y iklimi öğrencileri” olarak ikiye ayrılan bir tür oluşturulmaktadır. Etkili bir öğrenmede X iklimindeki öğrencilerinin kendine güveni olmayan ve sunulan öğrenme metotlarını reddeden öğrenci profili öne sürülürken, Y ikliminde ise öğrenciler kendi öğrenme tercihlerini dahi yapabilme yeteneğine ve özgürlüğüne sahiptir. Bu koşullar altında Kanada’nın nihai hedefi X iklimindeki tüm öğrencileri Y iklimindeki öğrencilerin yanına taşımak ve aynı zamanda öğrenim metotlarında gelişimle beraber çeşitlilik yaratmaktır. Y iklim yaklaşımında yoğunluğun sağlanmasıyla birçok öğrenme metoduna yönelebilecek öğrenciler karşısında öğretim elemanlarından da sürekli kendilerini geliştirmesi ve yenilik arayan öğrenciler karşısında hazırlıklı olması beklenilmektedir (Biggs ve Tang, 2007: 47).

#### 4.3.2.3. Bildirime Dayalı Bilgi İçin Öğrenme/Öğretme Aktiviteleri

Geleneksel konferans türü üniversite öğretimlerinde öğretim görevlilerinin ne yaptıkları üzerine odaklanılmaktadır. Oysaki etkili bir öğrenme ve öğretme aktivitesinin odak noktasında, duruma göre öğrencilerin ve öğretim elemanlarının olduğu ve öğrenme aşamalarında orta noktalarda buluşarak hem öğrenenin hem de öğretmenin hayatının daha da kolaylaştırıldığı görülmektedir. Bu metot vasıtasıyla tartışma, karşılıklı sorgulama ve karşılıklı destek önem arz eden kaynaklar haline gelmektedir. Bu kapsam altında diğer bir öğrenme/öğretme aktivitesi ise, iki öğretim elemanın öğrenme ve öğretme etkinliklerinin ortak sınıflarda, karşılıklı tartışma ve sorgulamaya dayalı olarak yapmasıdır. Başarı gösteren birçok üniversitede bu uygulamanın büyük ölçekli sınıflarda uygulandığı görülmektedir (Bakioğlu ve Gürbüzler, 2015: 23).

#### 4.4. Muhafazakâr Refah Modellerinde Eğitim Politikaları (Almanya Örneği)

Almanya federal yapıya sahip bir cumhuriyet ve çok kültürlü bir toplum olduğundan, eğitim sistemi yapısal özellikler göstermekte ve merkezi bir sistem üzerinden yönetilmektedir. Ülkedeki eğitim sistemi eyaletlere göre bazı farklılıklara sahip olmakta, eğitim kurumları da devletin yanı sıra yerel yönetimler tarafından planlanıp, finanse edilmektedir. Eyaletlerin okul yapılarında farklılıklar görülebildiği gibi, eğitim sisteminin yapılarında da farklılıklar mevcuttur. Bunun yanı sıra zorunlu eğitim 9-13 yılları arasında değişirken, ortak olan unsurların başında ise eğitimin parasız olması gelmektedir (Derman vd., 2017: 37-38). Nitekim çocuk yuvalarından başlayarak yükseköğretimin bitişine kadar tüm okulların ve üniversite giderlerinin büyük bölümü devlet tarafından karşılanmakta ve bu yönüyle de Avrupa’da parasız eğitim veren sayılı ülkelerden biri olma özelliğini korumaktadır. Sosyal devlet bakış açısına sahip olan Almanya’da, sosyo-ekonomik anlamda güçlük çeken birçok öğrenciye, özellikle yükseköğretim aşamasında burs imkânları da sunulmaktadır (Ankara Ticaret Odası, 2017: 18).

Almanya’da eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında özellikle I. Dünya Savaşından sonra yapısal dönüşümler yaşandığı görülmektedir. Savaş sonrası döneme kadar Almanya’da ailesinin sosyo ekonomik durumu ile bağlantılı olarak yüksek zümre ve topluluklara ait okullar ile halkın diğer kesim çocuklarının gittiği okulların mevcut olduğu gözlemlenmektedir. Okullar arası gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin geçişinin tamamen yasak olduğu bu sistem “Paralel Hatlar Modeli” olarak adlandırılmaktadır. Ancak I. Dünya Savaşı sonrasında, bir çocuğun belirli bir okula gitmesinde veya kabul edilmesinde ebeveynlerinin sosyo-ekonomik gücü ikinci planda kalırken, tamamen çocukların beceri ve yetenekleri doğrultusunda bir sistemin inşa edildiği görülmektedir. Savaş sonrası gelişen sisteme de “Çatal Modeli” adı verilirken, bu model kapsamında eğitimde demokratikleşme adına önemli adımların atıldığı gözlemlenmektedir (Kantos, 2018: 145). İkinci Dünya Savaşından sonra ise, herkese eşit fırsatlarla eğitim sunulması daha da genişletilmiş, ders

materyallerin ücretsiz dağıtımına başlanılmış ve sınıf farkı gözetilmeksizin tüm vatandaşların eğitilmesi temel amaç haline getirilmiştir (Derman vd., 2017: 38).

Günümüze gelindiğinde ise tüm vatandaşlara eğitim fırsatlarını yaratılmasının karşılığı alındığı, Alman nüfusunun eğitim seviyesinin diğer OECD ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça yüksek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Elbette bu oranın yaşanmasında herkese eğitim fırsatlarının yaratılmasının yanında, ikili yapı olarak adlandırılan eğitim sisteminin geliştirilmesinin de büyük payı olduğu göz ardı edilmemelidir. Nitekim bu sistem dâhilinde mesleki eğitime daha çok önem verilmiş, özellikle işgücü piyasasındaki işletmelerin birçoğunun eğitimin bir parçası olarak katılımları istihdamı olumlu yönde etkilemiştir (ATO, 2017: 18).

#### **4.4.1. Almanya’da Uygulanan Öğretim Programı ve Eğitim Politikaları**

Federal bir devlet yapısına sahip olan Almanya’da öğretim programları ve yapılan reformlar eyalet düzeyinde yürütülmektedir. Her eyalet bireysel olarak kendi reformlarını yürütmesinden sorumlu tutulmaktadır (Kantos, 2018: 148). Öğretim programı kapsamında ise, her eyalette branş öğretmenlerinden, ders branşına uygun üniversite öğretim üyelerinden ve eğitime bağlı bakanlıktan bir üye ile müfredat hazırlama komisyonu oluşturulmaktadır. Bu komisyon eğitim süreci içerisinde belli dönemlerde tekrar toplanırken, eksik kalan konular üzerinde yeniden çalışmalar yapmaktadır. Eyaletler arasında Alman eğitim sisteminin temel yapısında bir farklılık görülmezken, sadece okular arası geçişlerde eyaletler arasında bazı farklılıkların yaşandığı gözlemlenmektedir. Almanya’da ayrıca denetimlerin devlet tarafından yapılması eyalet anayasalarında yer almaktadır (Çakır, 2019: 87-88).

Almanya’da zorunlu eğitimin süresi eyaletler arası yaşanan küçük farklılıklar ve okul türlerine göre 9 ila 13 yıl arasında değişmektedir. Okulöncesi eğitim isteğe bağlı olmakla birlikte, yine de azımsanmayacak kadar yüksek bir orandadır. Nitekim eyaletlerin bu eğitim aşamasında teşvik edici politikalarının mevcudiyetinden de söz etmek mümkündür. Zorunlu eğitim kapsamının başlangıcı ise, 6-10 yaş aralığındaki 4 yıllık ilkokullardır (Aytaçlı, 2015: 23). Alman eğitim sisteminde, öğrenciler ilköğretim 4. Sınıfından itibaren yeteneği, çalma azmi ve başarısındaki durumlar göz önünde bulundurularak sonraki aşama olan Ortaöğretim I de çeşitli okullara yönlendirilmektedir (Kantos, 2018: 154).

Yönlendirilen okullar kapsamında ilk olarak “Hauptschule” adıyla adlandırılan, eğitim düzeyi basit olan ve mesleki bazda kalifiyeli eleman yetiştirilen okullar bulunmaktadır. 5. sınıftan itibaren başlanan ve 10.sınıfa kadar devam eden bu okullarda, 7. Sınıfa gelindiğinde tüm öğrenciler için bireysel beceri analizi yapılmaktadır. Yapılan analizden ardından çocukların beceri ve yeteneği doğrultusunda tekrardan destekleyici ve geliştirici plan yapılarak eğitim hayatına yön verilmektedir. Analizlerin ve kontrollerin yapılmasındaki temel sebep, becerileri ve yetenekleri



üstün olan aynı zamanda bunları notlarına da yansıtabilen öğrenciler, ortaöğretim II aşamasından üniversiteye yönelik eğitim veren okullara veya mesleki eğitim veren liselere yönlendirilmesidir. Bu okulların önemli bir özelliği ara eleman görevini yerine getirmek üzere çıraklık yapmak isteyen öğrenciler için tasarlanmış olmasıdır. Bu aşamadaki temel eğitim teoriden çok pratiğe yönelik olmaktadır (ATO, 2017: 24-22).

İlköğretim sonrasındaki aşamalardan bir diğeri ise “Realschule” olarak adlandırılan eğitim düzeyidir. “Realschule”, Hauptschule göre daha yüksek olan orta dereceli bir okul olarak adlandırılmaktadır. Kısaca “RS” olarak telaffuz edilen bu okullarda, eğitim süresi 6 yıl olup 4. Sınıftan sonra gerek teori de gerekse pratikte iyi eğitim imkânları sağlanmaktadır (Çakır, 2019: 37). Yetenek ve becerilerine göre öğrenciler teori ve pratik derslerinde yoğunlaşırken, yoğunlaştıkları derslere göre sonrasında mesleki yükseköğretim veya akademik yükseköğretim aşamalarına yönlendirilmektedir. Bu aşamalardaki okullarda Almanca, Matematik ve Yabancı Dil (İngilizce ve Fransızca) ana dersler olarak yürütülürken, bazı eyaletlerde ise iki dilli bir müfredat söz konusudur. Sonuç olarak, bu aşamadaki öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin keşfedilmesi ve akabinde sonraki aşamalara yönlendirilmesi Alman Eğitim sisteminin temel bir prensibi olarak görülürken, bu yönde de öğrencilere sürekli bireysel beceri analizleri yapılmaktadır (ATO, 2017: 28).

Öğrenciler ilköğretim sürecini tamamladıktan sonra; not ortalamaları, gözlemlenen beceri ve yetenekleri doğrultusunda temel amacı yükseköğretim için kendine güvenen, bağımsız ve hedef odaklı çalışabilen bireyler yetiştirmek anlayışına sahip olan “Gymnasium” adı verilen okullara yönlendirilmektedir. Almanların üst düzey okul sınıflandırması olarak adlandırdığı Gymnasium’da Ortaöğretim I ve II. aşamaları aynı okul türünde görülmektedir (Kantos, 2018: 15). Bu okullar, 5 ve 12. Sınıflar arasında Dil ağırlıklı, Fen/Matematik/Teknoloji ağırlıklı, Ticaret ve Sosyal Bilimler ağırlıklı olarak ayrılmaktadır. Okullardan mezun olmak için; Almanca, Matematik, Yabancı Dil ve okulun alanına göre belirlediği bir ders üzerinden yazılı olarak sınav yapılmaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dil sınavı hem yazılı hem de sözlü olurken, her öğrenci kendi seçtiği bir dersin sözlü sınavına da girmek zorundadır. Ayrıca öğrenci seçtiği bir dersin müfredatından konu belirleyip bu konuyu tüm öğretmenlere de sunmakla görevlendirilmiştir (ATO, 2017: 32-34). Tüm bunlar sonucunda başarılı bir genç “Abitür” olarak adlandırılan lise bitirme sertifikasını elde etmektedir. Sertifikayı alan öğrenciler ulusal ve uluslararası yüksekokullara başvurabileceği gibi işletmelerin teklifte bulunduğu kısa süreli meslek edindirme programlarına da katılabilmektedir (Çakır, 2019: 50-53).

#### **4.4.2. Alman Eğitiminde Öğretmen Yetiştirme**

Almanya’da öğretmen eğitiminin ilk olarak 19. yüzyıl sonlarına doğru ‘öğretmenlik seminerleri’ adı altında yapılmaya başlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin akademik düzeyde eğitimi ise ilk olarak 1926 yılında “Pedagojik Akademi” okullarının kurulmasıyla

gerçekleştirilmiştir. Bu akademiler Nazi diktatör rejimi döneminde kapatılırken, yerine “Öğretmen Akademisi” adlı kuruluşların geldiği görülmektedir. Savaş dönemi sonrası Pedagojik Akademi faaliyetleri tekrardan başlarken, 1970’li yıllarda bu akademiler üniversitelere entegre edilmesiyle günümüze kadar aynı faaliyet altında işlevlerini sürdürdüğü gözlemlenmektedir (Keçici, 2011: 118).

Almanya’da öğretmen adayları özelliklerine ve hâkim olduğu dallara göre, yüksek öğretmen okullarında, üniversitelerde, eğitim enstitülerinde veya çok amaçlı üniversitelerde akademik eğitimlerini almaktadırlar. İlkokul öğretmenleri genel derslerle sorumlu tutulurken, ortaokul öğretmenleri, daha uzmanlık gerektiren alanlarda da yoğunlaşmaktadır. Mesleki okul öğretmenleri ise sadece mesleki okullardaki öğrenciler için yetiştirilmekte teori ve pratikte uzman olan eğitimciler olarak ikiye ayrılmaktadır. Teorik mesleki anlamda eğitim veren öğretmenlere “Senior Sınıf Öğretmeni” denilmektedir. Almanya’da öğretmenlik eğitimini tamamlayan aday öğretmenlerin öğretmenliğe atanabilmek için her eyalette yapılan I. Devlet Sınavını kazanmaları gerekmektedir. Adayların alan bilgisinin ölçüldüğü bu sınavda istenilen yeterliliğe erişen öğretmen adayları, stajyer öğretmen olarak seçilen bir okulda iki yıl görev yapmaktadır. Adaylar iki yıl süre zarfında düzenlenen hizmet içi seminer faaliyetlerine katılmakta, okulda rehber öğretmen gözetimi altında olmakta, ancak derslerde tamamen bağımsız ders anlatmaktadırlar. Bu faaliyet süresince öğretmenlerin öğrencilerle olan ikili diyalogu, iletişimi ve alan bilgisini aktarımı detaylı bir değerlendirmeden geçirildikten sonra II. Devlet Sınavına girmeye hak kazanmaktadır. Bu sınavı da kazanan öğretmen adayları ihtiyaç duyulan bir okula asil öğretmen olarak yönlendirilmektedir (Kantos, 2018:160).

Almanya’da öğretmen eğitiminde uygulamalı eğitime son derece önem verilmekte, stajyer öğretmenlik dönemindeki eğitimin oldukça uzun sürmesi de bunun kanıtı niteliğini taşımaktadır. Öğretmen olma aşamasında teorik bilginin daha çok ikinci planda bırakılması, Almanya’nın öğretmen eğitiminde ön plana çıkan özelliğini oluşturmaktadır. Bu uygulama Almanya’yı gerek ülkenin sosyo-ekonomik gelişiminde gerekse eğitim uygulamaları noktasında ön sıralarda yer almasının önemli bir nedeni olarak da görülmektedir.

#### **4.4.3. Mesleki ve Teknik Eğitim**

Almanya’da çok uzun yıllar öncesine dayanan mesleki eğitim, ekonomik gelişmenin temel esas ve unsurlarından biri olarak görülmektedir (Aydın, 2017: 12). Devletin mesleki eğitime ilk müdahalesi Sanayi Devriminin başlangıcına denk gelen 18. ve 19. yüzyıl dönemlerine kadar uzanmaktadır. Özellikle 1869 yılında yürürlüğe sokulan Mesleki Eğitim Yasası ile bugünkü mesleki eğitimin temelleri oluşturulmuş ve Dualist (İkili) sistem olarak adlandırılan; devletin, işçinin ve işverenin sorumlulukları belirlenmiştir (Aydın, 2017: 12). Mesleki eğitim; İş temelli öğrenme ve okulda öğrenme, nitelikli personelin sağlanması, sağlam araştırma merkezleri ve

danışmanlık hizmetlerinin sağlanması açısından günümüz teknoloji dünyasında daha da önem arz eden bir eğitim haline gelmiştir (Aytaçlı, 2017: 27).

#### 4.4.3.1. Dualist (İkili) Sistem

Almanya'yı mesleki eğitim anlamında diğer ülkelerden üstün kılan ve hem teori hem de pratik eğitimin kusursuz uygulandığı eğitim programına dualist sistem adı verilmektedir. Alman eğitim-istihdam ilişkisinin güçlü olmasında büyük rol oynayan bu sistemde, işletme içinde alınan pratik eğitimle beraber bir meslek okulunda alınan teorik eğitimi harmanlamaktadır. Bu tür eğitimden geçenlerin istihdam şansı artarken, eğitim sonunda işinde uzman bireyler olarak işgücü piyasalarında kendilerine yer bulmaktadır (Kantos, 2018: 157).

Dual sistemin temelinde, öğrenciye mesleğin öğretilip deneyim kazandırılması ve aynı zamanda teorik eğitimin de verilmesi yer almaktadır. Ayrıca geniş tabanlı verilen mesleki eğitimle birlikte değişen ihtiyaçlar çerçevesinde bireyin bilgi ve becerilerle donatılmasının sağlanması sistemin temel amaçları arasında bulunmaktadır. Bu kapsam altında daha önce değinilen okullar içerisinde, özellikle "Hauptschule" ile "Realschule"nin teorik eğitimde baş rol oynadığı bilinmektedir. "Realschule" daha kapsamlı bir okul olmakta ve buradan alınan diploma vasıtasıyla daha üst meslek okuluna gitme fırsatı doğmaktadır. Dual mesleki eğitim kapsamında 2007 yılında güncellenen, ekonominin her alanında onaylanmış terzilik, biyoloji laboratuvarı teknisyeni, ofis elemanı gibi pek çok alanı kapsayan 346 meslek mevcuttur. Bu meslekler teknolojinin gelişmesine bağlı olarak sürekli güncellenmektedir (Altay ve Üstün, 2011: 3-4).

Almanya'da zorunlu eğitimin tamamlanmasının ardından öğrenciler, ikili mesleki eğitim sistemine veya tam zamanlı bir meslek okuluna devam edebilirken, yaklaşık olarak %55'i Dual sistemi seçtiği görülmektedir. Geriye kalanların ise %10'u meslek liselerine devam eden ve sonrasında meslek yüksek okullarında eğitim faaliyetini sürdüren öğrenciler olarak sıralanırken, %35'i ise üniversiteye hazırlayan "Gymnasium" adı verilen okullara yönlendirilmektedir. Ayrıca günümüzde Almanya'da 130 bin civarında öğretmen ile beraber 850 bin kadar da ustanın eğitici görevi üstlendiği, bunun yanı sıra dual kontrol sisteminin, esnaf ve sanatkâr odaları, sanayi ve ticaret odaları ve benzer kuruluşlar tarafından sürekli denetimden geçtiği görülmektedir (ATO, 2017: 38).

Alman Dual eğitim sistemiyle birlikte ilk etapta mesleki eğitim ve öğretim ardından kariyer, istihdam ve mesleki yeterlilik sağlanmaktadır. Dualist sistem sayesinde Almanya, Avrupa'da ve diğer bölgelerdeki refah devletleri arasında en düşük genç işsizlik oranına sahip olan ülkelerden biri olarak dikkat çekmektedir. Yine bu sistem paralelinde eğitimler ve sertifikalandırmalar her sektörde bir standarda oturtururken, tüm çıraklar ve mesleki yüksek okulu tamamlayan bireyler, bölge ve şirketler arası farka bakılmaksızın eş değer kalitede eğitim almaktadırlar. Avrupa Birliği

içinde en gelişmiş mesleki eğitim sistemlerinden birini oluşturan Almanya’da bunun temel sebebini eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş olan sıkı uyum oluşturmaktadır. Almanya, bu sistem dahilinde gençleri çıraklık eğitimine yönlendirerek, erken yaşta gerek kendilerine olan güvenini artırmalarına gerekse çalışma yaşamında deneyim kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca gençler istedikleri takdirde eğitimlerine devam edip kendi alanlarında daha üst pozisyonlara gelme fırsatı da yakalayabilmektedir (Aydın, 2017: 13-14).

#### **4.4.3.2. Sürekli Mesleki Eğitim**

Sürekli mesleki eğitim ve öğretim, temel eğitim aşaması tamamlandıktan sonra esasen teknolojiye bağlı olup birçok etkenin de devreye girmesiyle sürekli değişen organize faaliyetlere ayak uydurma ve değişimin gerisinde kalmama etkinliklerinin tümünü ifade etmektedir. Almanya’da sürekli mesleki eğitim önem arz eden bir politika olurken, devletin bu konuda atmış olduğu önemli adımlar bulunmaktadır. Devletin bu eğitimin sürekliliği için, araştırma geliştirme ve kalite güvencesi sağlamak adına finansal desteği eksik etmediği bilinmektedir. Almanya’da sürekli mesleki eğitim; ileri mesleki eğitim ve yeniden mesleki eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Özellikle ileri mesleki eğitime oldukça önem verilirken, meslekte ilerleme veya mesleki bilgi ve becerileri geliştirme noktasında teknolojik ve ekonomik gelişmelere karşı bir güncellenme olarak görülmektedir. İşçi, işveren odaları, ticaret ve sanayi odaları ile mesleki okullar ve işletmeler gibi birçok kuruluş ileri mesleki eğitimi verebilmektedir (ATO, 2017: 46).

Bilişim teknolojilerinin akıl almaz yükselişi ve endüstri faaliyetlerinin bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkan Endüstri 4.0 kapsamında Almanya’daki eğitim kuruluşlarında güncel reformların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Almanya’da tüm ortaokul, üst dereceli ortaokul ve klasik liselerde dijital sınıflar kurulmakta ve tüm eyaletlerin müfredatında okul türleri ile bağlantılı olarak zorunlu “Bilişim Dersi” açılmaktadır. Bu eğitimlerin uzun vadede aileler için de verilmesi planlanırken, yeni teknoloji ile yaşanan kopuklukların engellenmeye çalışılması sağlanmaktadır. Sonuç olarak eğitimlerin kapsamındaki nihai amacı, öğrencilerin dijital okuma yazma, aritmetik alanlarda temel becerilerini geliştirme ve 21. yüzyılın ihtiyaçlarına karşılık verecek gençlerin yetiştirilmesini oluşturmaktadır (Çakır, 2019: 177-179).

#### **4.5. Türkiye’nin Uygulamış Olduğu Eğitim Politikaları**

Eğitim, amaçsız yapılamayan bir etkinlik faaliyetidir. Bu sistemin başarılı olması için eğitimin amaçları örgütün bir amacı olarak düşünülmeli, misyon ve vizyonun belirlenip süreç içerisinde başarısını ölçmek adına, amaçların ne ölçüde yerine getirildiğine bakılmalıdır. Bu kapsamda Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ulaşması açısından öncelikli olarak 1973 tarihinde çıkarılmış olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinin hükümlerine bakılmalıdır (Akçay, 2006: 31):

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini (Milli Eğitim Temel Kanunu [MEB], 1973: madde 3):

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. 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;”

Bu doğrultuda bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal, kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayetinde Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapması amaçlanmaktadır. Kısaca özetlendiğinde Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçları, yurttaşlık, kişilik ve mesleki eğitim üzerinde durmaktadır. Bu kapsamda vatanını, milletini ve Atatürk İnkılaplarını benimseyen, mesleğinde yetkinliği amaç edinen iyi bireylerin yetiştirilmesi temel hedef olarak görülmektedir (Memduhoğlu, 2011: 2).

#### **4.5.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı**

Türk Eğitim sisteminin genel esasları ve işleyişi, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmiştir. Bu kanuna göre Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Örgün eğitim okul öncesi eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları tarafından oluşturulurken, yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya onun kapsamı dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerini içermektedir (Murat ve Şahin, 2011: 106). Türkiye’de eğitim sisteminin aşamaları incelendiğinde, 2012 yılından itibaren zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarıldığı ve eğitim kademelerinin ise üçe ayrıldığı görülmektedir. Bu kademeler ilk aşamada 4 yıl süren ilkökul, ikinci aşamada 4 yıl süren ortaokul ve son aşamada ise 4 yıl süren üst ortaöğretim olarak düzenlenmiştir. Türkiye’de örgün eğitimin yapısı özetle ele alındığında (MEB, 2018; Şahin, 2017: 146-147):

**Okul Öncesi Eğitim:** Zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukları kapsayan bu program türü gönüllük esasına dayanmaktadır. 36-66 aylık çocukların kapsamında olan bu program türlerinin temel amaçları kapsamında, çocukların bedenlen, zihnen ve duygu gelişimini sağlama noktasında ön plana çıktığı söylenebilir.

**İlköğretim:** 5.5 ile 10 yaş arası çocukları kapsarken, her bir Türk çocuğuna iyi bir birey ve gerekli olan temel davranış ve alışkanlıkları kazandırarak bir üst öğrenim olan orta öğretime hazırlamaktadır.

**Ortaokul Eğitimi:** Ortaokul ve imam hatip dahilindeki okulları içerirken, 10 ila 14 yaş grupları arasındaki çocukları kapsamaktadır. Orta okulların sorumluluğu Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün kapsamında olurken İmam Hatiplerin sorumluluğu ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün kapsamındadır. Bu program kapsamında ele alınan temel amaçlar, tüm öğrencilere asgari genel kültür vererek onlara bireylerin ve toplumların sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları bulmasına yardımcı olmak, ayrıca çeşitli programlar vasıtasıyla ilgi alanlarını belirlemeye yardımcı olmaktır.

**Üst Ortaöğretim:** Lise programı olarak bilinen bu program, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Mesleki Teknik programları ve İmam Hatip Liselerini içermektedir. Bahsedilen bu eğitim programı 14 ila 17 yaş arası çocuklara yönelik olurken, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü ve Özel Öğretim Genel Müdürlüğü kapsamı altında yürütülmektedir. Bu programın temel amaçları arasında öğrencilere istidat ve kabiliyetlerini ölçmesi noktasında yardımcı olmak bunun yanı sıra yükseköğretime hazırlık yaptırarak gerek iş alanlarına gerekse yaşam koşullarına hazırlamak olarak belirlenmektedir.

**Yükseköğretim:** Yükseköğretim 17 yaş ve üzeri kişileri kapsarken bu program ön lisans, lisans ve yüksek lisans aşamaları olarak programlara ayrılmaktadır. Devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşan bu kurumların yaptığı tüm eğitim faaliyetlerinden Yükseköğretim Kurul'u sorumludur. Yükseköğretim programlarının amaç ve görevleri ele alındığında ise; öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ülkenin bilim politikasına katkı sağlayacak çalışmalarına yardımcı olmak ve toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü eksikliğini gidermek, Ülkenin her anlamda gelişmesini ilgilendiren tüm sorunlara çözüm üretmek, hükümet ve belli kurumlarda iş birliği yaparak öğretim ve araştırma sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak olarak açıklanabilir.

Yaygın eğitimin yapısı ve işleyişi ele alındığında ise oldukça geniş ve kapsamlı olduğu görülmektedir. Nitekim bu eğitim kapsamında; Türkçe konuşamayan, yalnızca okuyup yazabilen, örgün eğitimin belli bir kademesinden ayrılmak zorunda kalan veya örgün eğitimi tamamlayan tüm

bireyler yer alabilmektedir. Söz konusu eğitim dahilinde okuma yazma öğretiminden meslek edindirmeye, hizmet içi eğitime ve teknolojiye ayak uydurma noktasına kadar birçok eğitim alanını kapsayan çok yönlü bir faaliyet alanının olduğu dikkat çekmektedir (Murat, 2009: 34).

Nihayetinde yaygın eğitim, ulusal amaç doğrultusunda bir toplumun ekonomik, kültürel, teknolojik ve siyasal faktörlerin değişimlerine karşın bireylere bilgi ve beceri kazandırma amacına dayanmaktadır. Bu doğrultuda yaygın eğitim; bireylerin eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yardımcı olmak, toplumsal değişmelere bağlı olarak bireylerin karşılaştığı sorunlara çözüm üretmede gerekli ortam ve koşulları sağlamak, bireylerde toplumsallaşmayı ve üretkenliği sağlayacak yetenek ve davranış değişikliklerini oluşturarak, tüm toplumlarda varlığının önemi her geçen gün artan çok kapsamlı bir süreç olarak dikkat çekmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2011: 51).

#### **4.5.2. Türk Eğitim Sisteminin Temel Yapısı ve Tarihsel Gelişimi**

Türkiye’de eğitim tarihinin genel amacı incelendiğinde; Türk milletinin eğitim ve öğretim hakkında geçmişten bugüne benimsediği düşünceleri yansıtmak, eğitim politikalarının ekonomik, sosyal ve siyasal etkilerini araştırarak toplumun ve devletin gelişimindeki rollerini sorgulamak ve tüm bunlar neticesinde mevcut eğitim sorunlarının çözümüne politikalar üretmek üzerine kurulu olduğu görülmektedir. İlk kurulan Türk devletlerinden Cumhuriyet dönemine kadar, eğitimde belli başlı uygulamalar farklı metotlar denenerek gerçekleştirilmeye çalışılmış fakat bu durum çok karmaşık bir yapının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Güven, 2018: 222). Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitim ve öğretime dair tüm kurumlar tek bir çatı altında toplanarak eğitimde yapılan reformlarla toplumsal hayata uyumlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaç kapsamında 3 Mart 1924’te Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu çıkartılmış ve eğitim paralelinde toplumsal ve ekonomik hayatı etkileyecek inkılaplar ardı ardına sıralanmıştır (Öztürk, 2019: 94). Bu inkılaplar ele alındığında (Erdem, 2011: 2-3; Öztürk, 2019: 95):

- 1 Kasım 1928’de Harf İnkılabı yapılmış ve eğitimde Arap alfabesi kullanımı ortadan kaldırılırken Latin alfabesi kabul edilmiştir. Gerek Latin Alfabesi gerekse Arap alfabesinin çok az kişi tarafından bilinmesi neticesinde, halkın okur yazar oranını artırmak adına okulların yanında “Millet Mektebi” adı altında tüm halka yönelik yaygın eğitim düzenlenmiştir.
- Medreseler kapatılmış, bütün eğitim-öğretim kurumları Eğitim Bakanlığı’nın altında yürütülmesine karar verilmiştir. Ayrıca din eğitiminin ağırlıkta verildiği medreselerin kapatılmasıyla eğitimin aksamaması için devlet tarafından yeni okullar açılmıştır.
- 1931’de Türk Tarih Kurumu, 1932’ de ise Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Özellikle bu kurumlar Türk Dilini geliştirmek ve korumak adına çalışmalarını geliştirerek günümüzde de varlıklarını devam ettirmektedirler.

- 1936'da Atatürk'ün öncülüğünde kurulan Dil, Tarih ve Coğrafya Fakülteleri dönemin ilgiyle karşılanan inkılaplarından biri olarak görülmüştür. Bu fakültelerde, yeni filolojiler ve bunların yanında Çin, Hint, Eski Anadolu (Hitit), Sümer ve Akdeniz civarı Yunan ve Romalıları konu edinen tarih ve filoloji kürsüleri kurulmuştur. Bu kapsamdaki kürsüler Türk bilim dünyasına ilk kez bu reform hareketleriyle açılmıştır.

#### 4.5.2.1. Köy Enstitülerinin Kurulması

1940'lı yıllara gelindiğinde kırsal bölgede yaşayanların temel eğitim becerilerini artırılması, bireysel ve toplumsal faydaya yönelik tutumun geliştirilmesi ve meslek elemanlarının yetiştirilmesi adına, 17 Nisan 1940'ta kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı enstitüler kurulmuştur (Balci, 2019: 24).

Enstitülerin kuruluş amacının esası, Anadolu topraklarında ilköğretim çağındaki nüfusun %80'ine yakınının, hatta köylerde %90'lara varan oranının okuma yazma bilmiyor olmasına dayanmaktadır. Bunun yanı sıra köylerde yaşayan insanların sağlık, tarım ve el sanatlarıyla ilgili beceriler kazandırılması ve sosyo-kültürel bakımdan yetiştirilme ihtiyacı da enstitülerin amacına hizmet eden diğer unsurlar olarak görülmektedir. Tüm bunlar için gerek çocukların eğitimini üstlenecek gerekse köydeki diğer bireylerin sosyo-kültürel gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir öğretmen tipinin yetiştirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Ancak buradaki öğretmenlerin köy şartlarını benimseyip kolayca uyum sağlayacak ve aynı zamanda bulunacağı köyde uzun süre çalışmayı da göze alacak olması gerekmektedir. Böyle bir öğretmenin normal öğretim programı, çalışma düzeni ve fiziki özelliklerinden farklı bir eğitim kurumunda yetiştirilmesi gereği ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda daha önceki dönemlerde yetiştirilen köy öğretmenlerinin deneyimlerinden de faydalanılarak "Köy Enstitüleri" kurulmuştur (Kartal, 2008: 24).

Köy Enstitülerinde yaşam, eğitim serüveni de oldukça önem arz eden konuların başında gelmektedir. Bu enstitülerde birliktelik, katılım ve sorumluluk temel etken olarak geliştirilmekte, karar alma ise tamamen yönetici-öğretici-öğrenci üçlüsü tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim anlayışı çerçevesinde Köy Enstitülerinin diğer okulların anlayışından oldukça farklı özellikleri bulunmaktadır. Köy Enstitülerindeki anlayış "Eğitim, Üretim İçindedir" sloganıyla, hep birlikte temelleri yeni atılmış bir ülkenin kalkınması için üretmek anlayışına dayanmaktadır (Ortaş, 2005: 2-3). Ayrıca kadın erkek arasında cinsiyet eşitsizliğinin azaltılması, okulsuz bir köyün kalmaması ve bu doğrultusunda kız, erkek tüm çocukların eğitimlerine devam etmesi temel hedeflerden bir diğeri olarak belirlenmiştir (Kartal, 2008: 28).

1940'lı yıllarda kurulan bu sistem uluslararası birçok eğitimci, bilim insanı ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından takdirle karşılanırken, Türk Eğitim sistemi bu tarihler arasında



dünyaya rol model olarak gösterilmiştir. Ancak bu kuruluşun kısa tarihine bakıldığında, ülkemizin II. Dünya Savaşı sonrası karşılaştığı zorlu koşullar ve farklı dinamiklerin ülke üzerinde kurdukları psikolojik etkinin sonucunda Köy Enstitülerinin bu durumdan kötü etkilendiği görülmektedir. Bunu takip eden yıllarda Köy Enstitüleri önce yatılı öğretmen okullarına sonrasında yatılı okullara ve zamanla lise eğitimlerine yayılarak kapatılmıştır (Doğan, 2014: 5; Ortaş, 2005: 4-5).

#### **4.5.2.2. Eğitim Enstitülerinin Kurulması**

Eğitim sisteminin geliştirilmesi noktasında öğretmenlerin büyük rol oynadığı bilinmektedir. Bu noktada Türk Eğitim sistemi tarihinde, öğretmen yetiştirme kapsamında da önemli adımların ve reform girişimlerinin olduğu görülmektedir. Cumhuriyet tarihinden itibaren kuşkusuz, önde gelen eğitim reformlarından biri de “Eğitim Enstitülerinin” kuruluşu oluşturmaktadır. Bunlar orta okul ve dengi kurumlarına ve ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirmek, ilk ve orta okullara müfettiş ve ilköğretim okullarına bağlı başöğretmen yetiştiren bir enstitü olarak kurulmuşlardır. Bunların yanı sıra ilk ve orta öğretim okulları üzerindeki problemleri inceleyen ve bu kurumlar vasıtasıyla öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayan bir yükseköğretim kurumu olarak faaliyetlerini sürdürmeyi amaç edinmişlerdir. Eğitim enstitülerinin kurulmasıyla bu okullarda eğitim gören öğrencilerin; millet ve insanlık ülküsünü benimsemelerine, millî ahlak ilkelerine bağlı kalmasına, pozitif ilim anlayışını kazanmış ve bilgilerini meslek üzerinde kullanmayı öğrenmiş; çalışkan, yurdun her yerinde hizmetini yerine getirmeye hazır, bedence ve karakter sahibi meslek adamları olarak yetiştirilmeleri amaçlanmıştır (Küçüköğlü, 2004: 8).

Eğitim Enstitülerinin kuruluşunun, Osmanlı Devleti’nin Tanzimat sürecinde başlatıldığı ve Cumhuriyete miras bırakılan bir reform girişimi olduğu bilinmektedir. Osmanlı Devleti’nden kalan kuruluşların yanı sıra 1926-1927 öğretim döneminde dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey tarafından orta öğretime öğretmen yetiştirme yolunda devasa bir adım olarak görülen Gazi Eğitim Enstitüsü kurulmuştur. Devam eden yıllarda bu kuruluşlar sayısı ve içeriklerini artırarak faaliyetlerine devam etmiştir. Özellikle 1940’lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsünün ülkenin orta öğretim ihtiyacını karşılayamayacak duruma gelmesi nedeniyle yeni eğitim enstitüleri; Balıkesir, İstanbul, İzmir’de öğretmen okullarının alt yapılarından faydalanarak Eğitim Enstitüleri kurulmuştur (Demirel ve Köse, 2019: 515-516).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak orta okul kurumlarına öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri Türk öğretmen yetiştirme tarihinde önemli kuruluşlardan biri olmuştur. Eğitim Enstitüleri kapsamında özellikle kurulduğu ilk dönemden 1960 yılların ortalarına kadar öğretmenlik ruhu ve ideali aşılınmaya çalışılmış ve bu doğrultuda bu enstitülere de önem verilmiştir. Özellikle sayılarının sınırlılığı olduğu dönemlerde çok seçkin bir kadroya sahip olan bu kurumlar aynı seçkinlikte de öğrenciler yetiştirmiştir. Nitekim süre gelen zaman diliminde öğrenci

ve öğretmen kadrosunda yaşanan aksaklıklar ve kalitenin bozulması sonucu eğitim faaliyetlerinin kapatılmasına neden olmuştur (Decker, 2014: 173-178).

#### **4.5.3. Türkiye’de Uygulanan Eğitim Politikaları**

Türkiye’de ve Dünya’da eğitim her zamankinden çok daha geniş çaplı etkiyle görülmekte ve politik çalışmaların merkezinde yer almaktadır. Özellikle 21. yüzyılın getirdiği küresel, ekonomik ve toplumsal gelişmeler, eğitim olgusunu Türkiye açısından önem arz eden boyuta taşıdığı görülmektedir. Eğitim olgusunun gerek hükümet programlarında gerekse kalkınma planlarında daha detaylı ele alınması bu durumu kısaca özetlemektedir. Nitekim 10. ve 11. kalkınma planları çerçevesinde eğitimin tüm bireylere kapsayıcı bir şekilde sunulması, hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca özgüven ve sorumluluk duygusuyla girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek diğer amaçlar olarak sıralanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 31).

Kalkınma planlarında, hükümet programlarında sunulan bu hedef ve amaçlar doğrultusunda birçok politika öne sürülmekte ve uygulama noktasında ciddi adımlar atılmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak yeni yüzyılın öğretmen profili üzerine bir çalışma gerçekleştirilirken, ardından müfredat güncelleme çalışmaları, Dijital okuryazarlık: Fatih Projesi, Mesleki Teknik Eğitim ve 2023 Eğitim Vizyonunu dahilinde eğitim politikaları ele alınmaktadır.

##### **4.5.3.1. Öğretmen Eğitiminde Uygulanması Hedeflenen Politikalar**

Son yirmi yılda pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede eğitime erişimin sağlanmasının ötesinde, eğitimin kalitesinin artırılması öncelikli hedef olarak gösterilmektedir. Kaliteli eğitime erişimde olanakların geliştirilmesi ve paralel doğrultuda öğretmen eğitimine yatırım yapılması önemli ölçüde vurgulanmaktadır. Dünya üzerinde gerçekleşen bu dönüşüm ve farkındalık, Türkiye’de de dikkate alındığı ve bu doğrultuda politika önerilerinin sunulduğu gözlemlenmektedir (ERG, 2015: 38).

Türkiye’de 21. yüzyılın ilk dönemlerinde Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 21. yüzyıla girerken Türk Eğitim Sistemi’nin ciddi ihtiyaç duyduğu çağdaş ve yetkin öğretmen profilinin yetiştirilmesi adına bir rapor yayınlanmıştır. Raporda çağdaş öğretmen profilinin belirlenmesi adına Türkiye’deki yetkin öğretmenlere, akademisyenlere, eğitim yöneticilerine görüşlerini bildirmesi için farklı anket formları gönderilmiş ve ortak görüşler altında bir profil oluşturulmuştur. Oluşturulan profil; sınıf içi davranışları, mesleki gelişimi, öğrenmeyi öğretme inancı, okul içi ve dışı öğrencilerle iletişimde başarılı olabilen ayrıca dijital çağa ayak uydurabilen, sosyal, kültürel ve etik açıdan uygun bir şekilde öğrencilerle etkileşim kurabilen ideal

bir öğretmen olarak betimlenmiştir. Bu çalışmaların akabinde Millî Eğitim Bakanlığına, Yüksek Öğretim Kurumuna, üniversitelere, eğitim yöneticilerine bu öneriler detaylandırılarak sunulmuştur. Buna karşın atılan bu somut adımların hayata geçirilmesi mümkün olmamış ve betimsel düzeyde kalmıştır (Hamarat, 2019: 14). Oysaki Türkiye'nin orta ve uzun vadede gerçekleştirmeyi öngördüğü büyüme ve kalkınmaya ulaşabilmesi için kaliteli eğitimin oluşturulmasına, yetkin öğretmen kaynağının artırılmasına ve var olan sorunların çözümüne acil ihtiyacı vardır (ERG, 2015: 39)

Sorunların çözümü noktasında özellikle; öğretmenlik programında ihtiyaç duyulan öğrenci sayısının gözetilmesi, akademik bilginin yanı sıra öğrencinin öğretmenliğe ilgisi, mesleğe saygısı, programa dahil edilmeden önce çocuklarla olan iletişiminin ölçülmesine dikkat edilmelidir. Bunun yanı sıra arz-talep dengesini gözetilerek programlara kabul edilen öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde ve uygulama derslerinde bir yığılma yaşanmaması, kaliteli bir hizmet-öncesi eğitimin alınmasını da önem gösterilmelidir. Tüm bunlar sonucunda öğretmenliğe başvuran öğrencilerin ilk etapta ciddi bir eleme sonucu seçilmesi mesleğinin toplumdaki saygınlığını da artırmaktadır. Mesleğin artan bu saygınlığına bağlı olarak, zamanla öğretmenlik programına gösterilen ilgi ve dolayısıyla da başvuran öğrencilerin başarı profilleri de yükselmektedir (Özoğlu, 2011: 145).

#### **4.5.3.2. Dijital Okuryazarlık: Fatih Projesi**

Fatih Projesi eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojileri iyileştirmek ve bilişim teknolojilerinin öğrenme sürecinde daha fazla etkinleştirmek adına 2012 yılında başlatılmıştır. Projenin; tüm okul, derslik, öğretmen ve öğrenci kapsamında hedefleri bulunmaktadır. Ortak hedef noktasında yüksek hızlı erişim, etkileşimli tahta, EBA market erişim ve dijital kimlik gelişimi gibi birçok materyallerin sunulduğu görülmektedir. Ayrıca proje kapsamında donanım ve yazılım alt yapısının tam teşekküllü sağlanması, eğitsel içeriklerin geliştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve öğretim programlarının etkin bilişim teknolojileriyle oluşturulması varsayılan diğer diğer hedefler olarak bilinmektedir (Hamarat, 2019: 15-16).

Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı tüm dünyada giderek yaygınlaşan bir uygulamadır. Nitekim varsayılan hedefler doğrultusunda etkili öğrenmenin sağlanması, fırsat eşitliğinin artırılması ve dünyadaki gelişmiş eğitim sistemlerinin dijitalleşme seviyelerine erişme noktasında Fatih Projesi oldukça önem taşımaktadır. Ancak donanım yönüyle belli bir mesafe kat edilmiş olsa da içeriğin geliştirilememesi, teknolojinin istenilen düzeyde her bölgeye yaygınlaştırılmaması, öğrencinin proje kapsamında farkındalığının yeterince kazandırılmaması ve öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığın istenilen düzeylerde olmaması projenin beklenen seviyelere gelmesini engellemiştir (Bozkuş ve Karacabey, 2019: 18).

#### 4.5.3.3. Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim; sosyal ve iktisadi sektörlerle iş birliği içinde, mesleki yeterliliğe ve değerlere sahip, yenilikçi, girişken ve ekonomiye değer katan iş gücünü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bireyleri yetenek ve mizaçları doğrultusunda istihdama hazırlayan, sosyal ve ekonomik sektörlerin ihtiyaçlarına göre geliştiren ve paydaşlarla iş birliği içinde sürekli yenilenen bir sisteminin oluşturulması hedeflenmektedir. Mesleki ve teknik eğitim, bireysel ve toplumsal açıdan ekonomiye doğrudan etki etmesi sebebiyle sosyo-ekonomik açıdan ülkelerin gelişiminde önemli paya sahip olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda mesleki eğitim, işgücü piyasasının ihtiyacına cevap verebilecek niteliğe sahip, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen, paydaşların karar alma süreçlerine etkin katılan bireyleri yetiştirmesi oldukça önem arz etmektedir (MEB, 2018a: 21).

Mesleki eğitimin öneminin yanında verilen eğitimin niteliği de büyük ölçüde önem taşımaktadır. Türkiye açısından yapılan çalışmalar sonucunda mesleki ve teknik eğitimler ile diğer eğitim programları arasında oldukça büyük farkların olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle uluslararası yapılan sınavlarda mesleki ve teknik eğitim öğrencileri gerek akademik bilgi gerekse mesleki uygulamalar noktasında oldukça düşük seviyelerde kaldıkları görülmektedir (ERG, 2016: 51). Bunun yanı sıra mesleki ve teknik eğitim veren okulların işgücü piyasası ihtiyacını karşılama noktasında aksaklıklar yaşadığı ve günümüz koşullarına revize edilmede de sorunların yaşadığı bilinmektedir (Korkmaz, 2015: 41). Son olarak ailelerin mesleki eğitime bakış açısı da Türkiye'deki bu program altında yaşanan en büyük sorunlardan birini oluşturmaktadır.

Tüm bu aksaklıkların yanı sıra 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde mesleki eğitime önemli pay ayrılmıştır. Yeni yol haritası kapsamında özel sektörle uyumlu, ülkenin dinamikleri doğrultusunda kendisini sürekli güncelleyen bir mesleki eğitimin inşası hedeflenmektedir. Mesleki eğitimdeki sorunların çözülmesiyle yükseköğretimde yaşanan arz ve talep uyumsuzluğunun da bir nebze de olsa çözüleceği düşünülmektedir. Öyle ki üniversite sınavına başvuran ve yerleşen bireylerin eğitimleri sonucunda yaşadığı istihdam problemlerin azaltılması adına bu politika oldukça önem arz etmektedir (Özer, 2018, 426).

2023 Eğitim Vizyonundan hareketle mesleki anlamda geliştirilen politika ve uygulamalar kapsamında; mesleki eğitim programlarını güncellemek, mesleki eğitimde uygulama kapasitesini artırmak, mesleki eğitim verilen tüm alanlarda sektörle iş birliklerini güçlendirmek, mesleki eğitimde sektörün talepleri doğrultusunda yeni alanlarda eğitim seçeneği sunmak, mesleki eğitimin kalitesine yönelik izleme ve iyileştirme yapmak ve mesleki eğitim mezunlarının mezun oldukları alanlarda çalışmalarını teşvik etmek olarak açıklanmaktadır (MEB, 2018a: 21). Konulan hedeflerde temel olan yenilik var olan politikalarda köklü değişikliklerin getirilmesinden ziyade, nitelikli bir

mesleki eğitim doğasının oluşturulması, sektörlerle sağlam iş birliği, nitelikli öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime çekilmeye çalışılması hedeflenmektedir. Ek olarak, mesleki ve teknik eğitim veren okullarda kalite kültürünün oturtulması ve kendilerini sürekli güncelleme ihtiyacını hissetmeleri odak noktalarından biri olarak görülmektedir. Son olarak ise, ilgili tüm tarafların süreç içerisinde samimi olması ve sektörün önemli desteğinin hissedilmesi mesleki eğitim potansiyelinin gerçekleştirilmesi için oldukça kritik olarak değerlendirilmektedir (Özer, 2018, 427).

#### **4.5.3.4. Erken Çocukluk Eğitimi**

Erken çocukluk eğitimi, yaşam koşullarının değişmesi sonucu çocukların eğitim ve gelişimi noktasında ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim yapılarındaki nihai amaç, çocuğun temel eğitime başlamadan önce bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir ortamda uygun bir eğitimin verilmesi olmaktadır. Değişim ve gelişmelerin oldukça hızlı yaşandığı bu dönemde, okul öncesi kurumlar yaşlarına göre çocuklara deneyimler kazandırmak, iletişimine ve zihin gelişimine katkıda bulunmak adına oldukça değerli görülmektedir (Başal ve Kahraman, 2017: 12).

Bu dönemlerde sunulan deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve tutumların çocuğun sosyal yaşamına etki etmesinin yanı sıra gelecekte karşılaşacağı zorluklara çözümler ürettiğinden, bu dönemlerde sunulan kaliteli eğitim, tüm eğitim sisteminin en önemli aşaması olarak görülmektedir. Ülkenin sosyal, kültürel ve iktisadi açıdan kalkınması aynı zamanda toplumsal refahın artması eğitim sisteminin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimden başlamaktadır. Bu bağlamda birçok farklı nedenlerden ötürü elverişsiz şartlara sahip olan bütün çocuklara okul öncesi eğitim hakkının sağlanması için Millî Eğitim Bakanlığı toplum temelli bir erken çocukluk eğitimi ön plana çıkaracaktır. Yapılan çalışmalar sonucunda; beş yaş zorunlu eğitim kapsamına alınırken, kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı eğitim modelleri uygulanacaktır. Bunun yanı sıra şartları elverişsiz yerleşim yerlerindeki çocukların ihtiyaçları karşılanırken, toplum temelli erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması için gezici otobüs sınıfları devreye sokulacaktır. Sonuç olarak resmi ve özel olarak farklı kurum ve kuruluşların bünyesi altında yürütülen her yaştaki okul öncesi eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi, denetlenmesi ve iyileştirilmesiyle ortak kalitede standartların oluşturulması için uygulamalar devreye sokulacaktır (MEB, 2018b: 81).

#### **4.5.3.5. Okul Gelişim Modeli**

Günümüzde gözlenen hızlı değişim süreci, okulların sunduğu eğitim hizmetlerinde ve var olan sistemlerinde sürekli güncellemeyi gerekli kılmaktadır. Özellikle okulların kendi bünyelerinde planladıkları yeni yaklaşımların eğitim sürecinde önemli rolü bulunmaktadır. Nitekim okullarda verilen eğitim ve öğretim kalitesini sağlamada, okulların istek ve gereksinimler doğrultusunda

attıkları adımların oldukça önemli boyutlara geldiği gözlenmektedir. Bu doğrultuda bazı araştırmacılar ise günümüzde okul reformlarının eskiye oranla daha sık yapıldığını, programların ve öğretmenlerin öğretim sunumlarını sürekli gözden geçirdiğini, buna bağlı olarak da teknik donanımların ve teknolojinin öğretim metotları üzerinde etkili olmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir (Balkar, 2010: 2).

MEB'in 2023 Eğitim Vizyonunda ise, Çocukların öğrenmesiyle ilgili tüm aktörlerin okulu iyileştirme çalışmalarında yer aldığı "Okul Gelişim Modeli" politikası bulunmaktadır. Okul gelişiminin değerlendirilmesinde; okulun gelişmeye yönelik mutlak bir ölçüte ulaşması, başarılı olması, diğer okullarla karşılaştırılması dikkate alınmamaktadır. Bu model doğrultusunda temel hedef, her bir okulun kendi imkânlarını göz önüne alarak yapacağı planla, kendi hedefleri doğrultusunda bulunduğu yerden kat ettiği mesafenin değerlendirilmesi olarak belirlenmektedir. Bu çerçevede tüm okulların gelişimleri, "Okul Profili Değerlendirme" modeliyle izlenecek eksik bulunana noktalarda desteklenecektir. Okulların desteklenme ve izlenme süreçleri il ve ilçe eğitim teşkilatlarının yapısını, rollerini ve sorumluluklarını da değiştirecektir. Kısacası okulların geçtiği tüm süreçler izlenecek, kat ettiği yol okulla birlikte değerlendirilecektir (MEB, 2018b: 27).

#### **4.6. Seçilmiş Refah Devletleri ile Türkiye'nin Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması**

Günümüzde yaşanan sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik gelişmeler pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de çok önemli değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. Yaşanan bu değişim ve gelişim karşısında bilgiye kolay ve hızlı ulaşmak, gerçek yaşamda bilgiyi verimli kullanabilmek eğitimde yaşanan değişimlerin yansımaları olarak dikkat çekmektedir. Son yıllarda gerek Türkiye'de gerekse gelişmiş refah devletlerinde bilgi ve nüfus artışına paralel olarak eğitim almak isteyen bireylerin sayısında önemli artışlar meydana gelmiştir (Can, 2014: 2). Türkiye ekseninde bu artışların yükseköğretim seviyesinde önemli oranlarda gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Ancak eğitimin her kademesinde meydana gelen niceliksel gelişmelere karşılık niteliksel gelişmelerin aynı düzeyde olmadığı gözlemlenmektedir. Özellikle Türkiye açısından bu durum ele alındığında; ulusal gelişimin temel çekirdeği olarak bilinen yükseköğretim seviyesi sonrasında gerçekleşen istihdam oranlarında, gelişmiş refah devletlerine kıyasla daha düşük seviyelerde kaldığı görülmektedir. Bu durum, haklı olarak eğitim sisteminin ve politikalarının sürekli sorgulanmasını ve değiştirilmesine yönelik önerileri de beraberinde getirmektedir.

Uygulanan politikalar kapsamında gelişimini tamamlamış tüm refah devletlerinin eğitim sistemlerinin kalitesini doğrudan etkileyen faktörler arasında; eğitim ve öğretim ortamlarının fiziki şartları, eğitimde kullanılan araç ve gereçler, okul yönetimi ile veli arasındaki eş güdümlü çalışmalar ve teknolojik imkânlar gibi faktörler bulunmaktadır. Ancak tüm bunların yanı sıra, bir ülkedeki eğitim sisteminin niteliğini ve kalitesini doğrudan etkileyen en önemli aktör şüphesiz öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenlik, uygulanacak olan politikaları gözlemleyen ve aksayan

yönlerin tespitini yapma imkânına sahip olan temel unsuru oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler, bir ülkede uygulanan eğitim politikalarını işlevselleştiren temel yapı taşlardır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019: 9). Bu durum doğrultusunda hareket eden gelişmiş refah devletleri, öğretmenlik noktasında uygulamış oldukları politikalarla dikkat çekmektedir. Bu politikalar kapsamında Çin'in Şangay eyaletinde Mentor Öğretmenlik politikası öne çıkmakta ve bu kapsamda yetkin öğretmenler tarafından mesleğe yeni atanmış öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Finlandiya'da ise öğretmenlik mesleği oldukça saygın ve büyük deneyimler elde edilerek ulaşılan mesleklerden bir tanesi olarak görülürken, bu deneyimler neticesinde öğretmenler de büyük sorumluluklar üstlenmektedir. Bu sorumluluklar kapsamında öğretmenlerin kendi müfredatlarını geliştirebilmeleri ve öğrenme materyallerini seçebilmeleri mümkün hale gelmektedir. Ayrıca diğer refah devletlerinde uygulanan öğretmen yetiştirme politikaları da, gerek hizmet öncesi eğitim gerekse hizmet sonrası pratikte yapılan eğitimlerle ön plana çıkartılmaktadır.

Türkiye kapsamında ele alındığında ise; öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin alınan kararların çok kısa sürede değiştirildiği görülmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme sisteminde istikrarın sağlanamaması, öğretmen niteliğinin artırılmamasını da beraberinde getirmektedir. Ayrıca mevcut şartlar altında eğitim fakültelerinde kontenjanların fazla ve giriş puanlarının düşük olması ve her geçen yıl düşmeye devam etmesi öğretmenlik noktasında karşılaşılan temel sorunlardan bir diğerine işaret etmektedir. Bunun yanı sıra tüm gelişmiş refah devletlerinde öğretmenliğin eğitim süresinin en az yüksek lisans düzeyinde olması gerekmektedir. Yüksek lisans mezunu olma öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesinde ve alan bilgilerinin artırılmasında oldukça önem arz ederken, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yüksek lisans düzeyine geçiş konusunda aksaklıkların yaşandığı gözlemlenmektedir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019: 40-41).

Eğitim politikalarında dikkat çeken diğer önemli nokta, okul öncesi eğitimde uygulanan politikalar olarak bilinmektedir. Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim düzeylerini dikkate alan, çocuklara yerel ve evrensel değerleri aşlayan planlı bir süreç olarak bilinmektedir. Okul öncesi eğitim, gelişmiş refah devletlerinin kalkınmasının altında yatan en önemli faktörlerden biri olan eğitimin temel basamağı olarak görülmektedir (Kazu ve Yılmaz, 2018: 65). Bu doğrultuda birçok gelişmiş refah devleti okul öncesi eğitimi zorunlu yaparken özel ve kamu kurumları aracılığıyla da bu eğitim seviyesindeki okulların yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de okul öncesi eğitim politikaları, gelişmiş refah devletlerinin politikalarına göre gerek okullaşma oranlarında gerekse yapılan harcamalar noktasında geride kalmaktadır. 2018 yılında MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyon belgesinde okul öncesi eğitime yönelik politikaların yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

Eğitim politikaları mesleki eğitim noktasında değerlendirildiğinde ise, özellikle Almanya'da uygulanan Dualist Sistem dikkat çekmektedir. Bu sistemde teori ve pratikte birlikte verilen derslerle işgücü piyasasındaki kurumlar ile eğitim kurumları arasındaki sıkı uyum ön plana

çıkılmaktadır. Dualist Sistem adı altında mesleğe yönelik sağlanan deneyimlerle, bu tür eğitimden geçen gençler açısından istihdam imkânlarının arttığı gözlemlenmektedir. Mesleki eğitim Türkiye açısından değerlendirildiğinde ise karşılaşılan sorunların üç alanda yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. İlk olarak akademik başarısı nispeten daha düşük olan öğrencilerin kümelenmesi ve mesleki eğitimin olumsuz algısının da bunu beslediği görülmektedir. İkinci olarak eğitim sürecinin işgücü piyasası ile uyumlu yürütülmesinde yaşanan eksikliklerdir. Üçüncü olarak ise mesleki eğitimden mezun olanların çalışma hayatlarında karşılaştığı sorunlardır. Burada mezunların mezun oldukları alan dışında istihdama yöneldikleri, dolayısıyla sektörün nitelikli eleman bulmasında sorunlarla karşılaştığı gözlemlenmektedir (Özer, 2019: 10).

Günümüzde küresel ve yerel anlamda eğitim konusunda gündem yaratan politikalar ve tartışmalar görülmektedir. Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde hissedilmeye başlanan internetin varlığı ve değişen değerler, eğitim paradigmasını oldukça derinden etkilemiştir. Bu değerlere geçmişlerinden gelen sistemlerini güncelleyerek adapte olan gelişmiş refah devletleri, bireyleri beceri ve yetkinlik temeline dayanan bir hayata hazırlama politikası izleyerek sosyal, ekonomik ve kültürel anlamda önemli adımlar atmışlardır. Bu noktada önemli ivme kat eden gelişmiş refah devletlerini diğer ülkelerden ayıran en önemli husus, kendi beceri ve yetkinliklerini oluşturmalarıdır. Ulusal eğitim politikaları açısından bakıldığında ise, Türkiye'nin son dönemlerde yapmış olduğu birçok uygulama ve politika göze çarpmaktadır. Ancak geçmiş dönemden itibaren etkisini gösteren eğitim sistemindeki sıkıntıların varlığı, günümüzde yapılan politikaların etkisini beklenen boyutlarda gerçekleştirilememesine neden olmaktadır (Hamarat, 2019: 22). Bugün gösterilen çaba, yapılan birçok proje ve değişikliklere rağmen eğitimin etkin bir başarısından bahsedilememektedir. Çünkü yürütülen eğitim politikalarında erişime önem verilen noktada kaliteden ve eşitlikten ödün verildiği görülmektedir. Ayrıca hızlı alınan birçok kararın alt yapısı oluşturulmadığından ve uzun soluklu ön çalışmalar yapılmadığından sürekli değiştirilme ihtiyacı hissedilmektedir. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde eğitim kurumları için yeni bir ufku çizilmesi ve yeni bir bakış açısının getirilmesi geleceğe yönelik son derece ümit verici bir gelişmeyi ortaya çıkarmaktadır. Özellikle doğrudan var olan sistemin aksaklıklarının göz önünde bulundurulmasının ve hedeflerin bu doğrultuda belirlenmesinin, Türkiye'nin uzun vadede bir eğitim sistemi oluşturması noktasında oldukça önemli bir detay olduğunun altını çizmek gerekmektedir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya tarihine bakıldığında, Orta Çağın başlangıcı olan feodal dönemden günümüz 21. yüzyılına kadar toplumda hem huzurun sağlanması hem de refahın kendiliğinden gerçekleşmesinin pek mümkün olmadığı görülmektedir. Bu durum Sanayi Devrimi ile gerçekleşen fabrika sisteminden başlayıp yüzyıllar boyu devam etmektedir. Refah, toplumun sadece küçük bir kısmını baz alan kısacası tek taraflı yapılan bir iktisadi hedef olarak görülmüş ve yıllar boyu insan, amaç olmaktan çıkarılıp araç haline getirilmiştir. Yaşanan tüm bu gelişmeler Sanayi Devrimi ile birlikte farklı boyutlara ulaşmıştır. “Bırakınız yapsınlar” felsefesi sosyal yapıda var olan sorunları çözmeye oldukça yetersiz kalmış ve sanayi kapitalizminin ortaya çıkardığı ve yoğunlukta olan proletarya sınıfı ile tüm yetkileri elinde bulduran burjuva sınıfı arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olmuştur. Birçok problemin görülmesi sonucunda sosyal politika üreticisi ve uygulayıcısı olarak “refah devletinin” ortaya çıkması da kaçınılmaz olmuştur.

Dünya üzerindeki toplumların bugüne kadar ulaşmış olduğu en ileri devlet biçimi olan ve bugün de kriz söylemleri ve tartışmalarıyla karşılaşmasına rağmen konumunu halen sürdüren refah devletinin üstlenmiş olduğu sosyal içerikli sorumluluklar oldukça önem taşımaktadır. Refah devletinin sorumluluk alanı son derece geniştir ve her bir ülkenin kendi refah modeline göre çeşitli şekillerde uygulama alanı bulmaktadır. Ancak refah devletinin temel sorumlulukları noktasında özellikle sağlık, sosyal güvenlik, gelirin yeniden dağılımı ve eğitim alanlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu temel alanlar kapsamında sosyal adaleti, toplumsal ve iktisadi kalkınmayı sağlamada eğitime büyük önem verilmektedir. Sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini sağlamak adına refah devletleri genel olarak eğitim hizmetlerini karşılıksız sunarken, bu yolla ekonomiye ve toplumun kalkınmasına faydalı bir kaynağın oluşumuna da öncülük etmektedir.

Dünyanın sürekli değişim ve gelişim içerisine girmesi ülkeleri yeni arayışlara iterken, ortaya çıkan sorumluluklar daha da önemli bir hal almıştır. Özellikle sanayi toplumunun yerini bilişim teknolojisinin almaya başlamasıyla dünyanın hızlıca değişip gelişmesi sonucu birçok ülkenin gelişim kaynağının temel noktasında yer alan bilgi üretiminin oldukça önemli olduğu fark edilmiştir. Bu sebepler doğrultusunda dünyanın tüm gelişmiş refah devletleri eğitim politikalarını sürekli güncelleme ve eğitim niteliğini artırma arayışına girmiş ve süreç içerisindeki arayış eğitim harcamalarına da yansımıştır. Eğitime değer veren, harcamalarını ve politikalarını istikrarlı bir şekilde sürdüren ülkelerin, işgücüne katılım ve istihdam oranlarında ciddi seviyede artışların yaşandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra eğitim seviyesinde yaşanan yükselmeye verimlilik artışı arasında yaşanan ilişkinin gelire yansımaları, toplumdaki düşük gelirli kesimin de gelirlerini yükseltmesine yol açmıştır.

Günümüz çağında eğitim faktörünün oldukça önemli olduğu ve gelişmiş refah devletlerinin daima bu bilinçle hareket ettiği gözlemlenmektedir. Temel sorumluluk alanlarından biri olan eğitimin titizlikle ele alındığı ve politikaların oluşturulduğu dikkati çekmektedir. Bu çalışma, çok yönlü etkisi ile refah devletinin en önemli sorumluluk alanlarından biri olan eğitim konusu üzerine odaklanarak gerek eğitimin refah devletlerinin gelişimi üzerindeki etkisi gerekse hem temel eğitim verileri hem de uygulanan politikalar kapsamında bir değerlendirme yapmak suretiyle mevcut literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Eğitim alanındaki iyileşmelerin ülkelerin kalkınma süreçlerini de olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir. Bu kapsamda çalışmada seçilen ülkeler için temel eğitim verilerine karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Özellikle eğitim aşamalarına göre net okullaşma oranları, eğitim harcamaları ve bunların istihdama ne ölçüde yansıdığı, son olarak ise ülkelerin eğitim sistemlerinin ve politikalarının sorgulanmasına yardımcı olan PİSA eğitim uygulamasının verileri incelenmiştir. Bu analizler neticesinde ülkenin kalkınmışlık düzeyinin o ülkenin eğitime vermiş olduğu önemle paralel seyirde ilerlediği ve eğitim faktörünün ülkelerin kalkınmasını doğrudan ve dolaylı yoldan büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ülkelerin beşerî sermayelerine yatırım yapıldıkça ve teknolojiyle paralel güncel eğitim politikaları takip edildikçe tüm bireylerde sosyal refahın artacağını ifade etmek mümkündür.

Refah devletlerinin gelişmesinin ve kalkınmasının altında yatan en önemli faktörlerden birinin eğitim olduğu incelenen veriler kapsamında açık bir şekilde görülmüştür. Bu noktada oldukça önemli bir olgu olarak görülen eğitimin ülkelerdeki işleyişi, sistemleri ve politikaları önem arz eder hale gelmiştir. Bu çalışmada eğitimdeki başarılarıyla öne çıkan Uzak Doğu Asya refah modelinde Çin, Sosyal Demokrat refah modelinde Finlandiya, Liberal refah modelinde Kanada ve Muhafazakâr refah modelinde Almanya'nın uygulamış olduğu eğitim politikaları ele alınmış ve kısmen Güney Avrupa refah modelinde bulunan tam olgunlaşmamış refah ülkesi olarak adlandırılan Türkiye'nin uygulamış olduğu eğitim politikaları incelenerek bir karşılaştırma yapılmıştır. İncelemeler neticesinde Çin, Finlandiya, Kanada ve Almanya'nın eğitim alanında uygulamış oldukları politikalar ve istikrarlı sistemlerinin sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları başarı açısından kilit rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Yaratılan fırsat eşitliği, öğretmen kalitesinin üst seviyede olması, teknolojinin kullanımı ve buna benzer birçok sistemli politika ile her anlamda başarıyı yakaladıkları gözlemlenmiştir.

Türkiye'de eğitim alanında gösterilen çabalar, yapılan birçok proje ve değişiklikler söz konusu olmakla birlikte istikrarlı bir eğitim sisteminin oluşturulamadığı dikkati çekmektedir. Ülkenin gelişimine ve kalkınmasına doğrudan etki edecek başarılı bir eğitim politikasının eksikliğinin hissedildiği görülmektedir. Bu doğrultuda yeni dönemde yapılan vizyon çalışmalarının son derece ümit verici olduğunun altını çizmek gerekmektedir. Ancak bu çalışmada yapılan incelemeler doğrultusunda, özellikle eğitim alanında reformlar yaparak kendilerini kalkınma

açısından da ispatlamış ülkelerin eğitim politikalarının bazılarının, Türkiye’de var olan aksaklılara çözüm üretmesi adına değerlendirilip uygulanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkiye için geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Öğrencilerin daha kolay öğrenmesini sağlamak için, öğrenci merkezli bir sınıf yönetiminin önemine vurgu yapılarak sınıf yönetiminde köklü bir değişiklik beraberinde getirilebilir. Uygulamalar kapsamında öğrencinin ön planda olduğu bu düzenin denetiminde, sınıflara hem öğrencileri hem de öğretmeni denetleyen kameralar koyularak performans analizleri yapılabilir.
- Öğrencilerin sınav notlarının artırılmasının yanı sıra ahlaki gelişimlerine, spor, sanat ve diğer aktivitelerinin değerlendirilmesi adına her öğrencinin gelişimini takip ettiği “büyüme kağıtçığı” tutulması yapılabilecek uygulamalar arasına koyulabilir.
- Öğrenciler ilkokulun hemen ardından yeteneği, çalışma azmi ve başarısındaki durumlar göz önünde bulundurulmak suretiyle sonraki aşama olan ortaöğretimde çeşitli okullara yönlendirilebilir. Bu okulların seçiminde ise ikametgâhına en yakın okuldan ziyade çocuğun yeteneği belirleyici olabilir.
- Ortaöğretim bir noktada kırılma evresi olarak görülmelidir. Öğrencilerin burada mesleki anlamda mı, sporda ve sanatta mı yoksa akademik doğrultuda mı ilerleyeceği tespit edilmelidir. Elbette ortaöğretim sonrasında gösterilen başarılar ve başarısızlıklar sonucunda okullar arasındaki geçişler de esnek olabilmelidir.
- Öğrenme aşamasında yenilikçi yaklaşımlar ön planda tutulmalı ve toplumda eğitimin kalitesini sağlamanın yolu olarak hesap verebilirliğin önemi artırılmalıdır. Bu açıdan özellikle okulların, öğretmenlerin hatta velilerin ilgi noktasında kalitesini değerlendirmek için “Gelişimsel Denetim Değerlendirmesi” adı altında denetim kurulu kurulabilir.
- Belirlenen zaman aralıklarıyla öğretmenlere “gelişim planı” hazırlanabilir. Bu kapsamda “Daha fazla öğrenen daha fazla öğretir” sloganı temel prensip olarak benimsenerek sürekli gelişimin önemine vurgu yapılabilir.
- Gelişmiş birçok ülkenin eğitim politikasında bulunan “Mentor Öğretmen” olarak adlandırılan model uygulanabilir. Bireysel mentorluk olabildiği gibi bir grup lideri olarak seçilen öğretmen tarafından, haftada 2 veya 3 kez alt düzey öğretmenlerle toplantılar gerçekleştirilebilir. Böylece öğretmenler için sürekli gelişim imkânları yaratılırken, öğretmenlerin de motivasyonu üst düzeyde tutulabilir.
- Tüm eğitimciler ile denetimciler arasında güven ve kolektif bir sorumluluk sağlanmalıdır. Öyle ki öğretmenler, okullarda müfredat hazırlayıp düzenleyebilmeli ve öğretim düzenlemeleri gerçek bir güvenin işareti noktasına gelebilmelidir.
- Öğretmenlik mesleği toplumda saygı ve takdiri hak edecek seviyeye çıkarılmalıdır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ortaöğretim düzeyinde başlanabilir. Yükseköğretim sürecinde ise, uygulama ağırlıklı bir eğitimle faaliyetlere devam edilirken uygulama sürecinin denetimi sıkı tutulup öğretmen adayının başarısı ölçülebilir.

- Kolektif kapasite, işbirlikçi okul kültürü ve profesyonel yöneticiler inşa edilebilir. Böylelikle okullar arasındaki iletişim ve fikir alışverişi bir akım olarak yaygınlaştırılabilir. Örnek olarak iller arasında veya bir il kapsamında başarılı okullar tespit edilip, başarı ve kalite noktasında geri kalmış okullarla iletişim haline geçerek başarı nedenleri aktarılabilir.
- Yükseköğretime girişlerde üniversitelerin ve kurumların istediği bir alan da sınava dahil edilebilir. Temel alanların yanı sıra herhangi bir X fakülte, önceden belirttiği bir veya birkaç disiplinden de oluşabilen uygulamalı, sözlü veya yazılı bir sınav yapılabilir.
- Mesleki eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş ve bir kalıba oturtulmuş ikili bir uyum sağlanmalıdır. İşletme içinde alınan pratik eğitimle beraber bir meslek okulunda alınan teorik eğitimin harmanlanmasını sağlayan ikili bir sistem inşa edilebilir. İnşa edilecek bu ikili sistem paralelinde verilecek olan uygulamalı ve teorik eğitimler her sektörde sertifikalandırılarak ülke içinde bir standarda oturtulabilir. Bu vasıta ile tüm çıraklar ve meslek yüksekokulunu tamamlayan bireyler, bölge ve şirketler arası farka bakılmaksızın eş değer kalitede eğitim ve istihdam fırsatı yakalayabilir.
- Mesleki eğitimin sürekliliğine önem verilmelidir. Meslekte ilerleme veya mesleki bilgi ve becerileri geliştirme noktasında teknolojik ve ekonomik gelişmelere karşı güncellenmeler yapılmalıdır. İşçi, işveren odaları, ticaret ve sanayi odaları ile mesleki okullar ve işletmeler gibi birçok kuruluş ileri mesleki eğitim vererek mesleki eğitimde sürekliliğin sağlanmasında önemli rol oynamalıdır.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Abrahamson, Peter (1999), "The Welfare Modelling Business" **Social Policy & Administration**, 33(4), 394-415.
- Afşar, Muharrem (2011), **Eğitimin Ekonomik Temelleri ve Ekonomik Büyüme**, 1. Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Akbaş, Oktay ve Özdemir, Soner Mehmet (2002), "Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme", **Milli Eğitim Dergisi**, 155(156), 112-126.
- Akça, Haşim ve Ela, Mehmet (2012), "Türkiye'de Eğitim, Doğurganlık ve İşsizlik İlişkisinin Analizi", **Maliye Dergisi**, 163, 223-242.
- Akçacı, Taner (2013), "Eğitim Harcamalarının İktisadi Büyüme Etkisi", **Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 4(5), 65-79.
- Akçay, Cengiz (2006), **Türk Eğitim Sistemi**, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Akkuş, Nur (2008), **Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, Mustafa (2013), "Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni", **Bilig**, (64), 23-48.
- Aktan, Coşkun Can (2002), "Yoksulluk Sorununun Nedenleri ve Yoksullukla Mücadele Stratejileri. Yoksullukla Mücadele Stratejileri", **Yoksullukla Mücadele Stratejileri, Ankara Hak-İş Konfederasyonu Yayınları**, <http://www.canaktan.org/ekonomi/yoksulluk/dorduncu-bol/yoksulluk-nedenleri.pdf> (21.05.2019).
- Aktan, Coşkun Can ve Özkıvrak, Özlem (2008), **Sosyal Refah Devleti**, Okutan Yayınları, Ankara.
- Aktan, Coşkun Can ve Vural, İstiklal Yaşar (2002), "Gelir Dağılımında Adalet(siz)lik ve Gelir Eşit(siz)liği: Terminoloji, Temel Kavramlar ve Ölçüm Yöntemleri", **Yoksullukla Mücadele Stratejileri, Ankara Hak-İş Konfederasyonu Yayınları**, <file:///C:/Users/qweers34w3/Desktop/aktan-vural-gelir-dagilimi.pdf> (21.05.2019).
- Aktel, Mehmet (2001), "Küreselleşme Süreci ve Etki Alanları", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 6(2), 193-202.

- Aktel, Mehmet (2003), **Küreselleşme ve Türk Kamu Yönetimi**, 1. Baskı, Asil Yayınevi Dağıtım, Ankara.
- Aktürk, Songül (2001), “İşgücünün Küreselleşmesi”, **İŞ GÜÇ Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, 3(2), 1-6.
- Altay, Feyzullah ve Üstün, Nazlı (2011), “Mesleki Eğitim Sistemi”, **Konya Ticaret Odası Araştırma Raporu**, 2-48.
- Altınışik, İsa ve Peker, Hasan Sencer (2008), “Eğitim ve Gelir Dağılımı Eşitsizliği”, **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 10(15), 101-118.
- Ankara Ticaret Odası (2017), **Karşılaştırmalı Mesleki Eğitim Sistemi Almanya – Türkiye**, ATO Yayınları, Ankara.
- Arabacı, İmam Bakır (2014), “Türkiye’de ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(35), 100-112.
- Aras, Selda ve Sözen, Sinem (2012), “Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi”, **TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi**, 1-10.
- Armstrong, Patricia (2016), “Bloom’s Taxonomy”, **Vanderbilt University Center for Teaching**, (1), <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> (19.05.2020).
- Aslan, Seyfettin (2009), “Küreselleşmenin Ulus Devletlere Etkisi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 25, 289-296.
- Aspalter, Christian (2006), “The East Asian Welfare Model”, **International Journal of Social Welfare**, 15(4), 290-301.
- Autor, David vd. (2003), “The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration”, **The Quarterly Journal of Economics**, 118(4), 1279–1333.
- Aydağül, Batuhan ve Bayraktar, Said (2010), “Okullar Açılırken Eğitime Bir Bakış”, **Eğitim Reformu Girişimi**, <https://www.egitimreformugirisimi.org/okullar-acilirken-egitime-bir-bakis/> (05.03.2020).
- Aydemir, Cahit ve Kaya, Mehmet (2007), “Küreselleşme Kavramı ve Ekonomik Yönü”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(20), 260-282.
- Aydın, Ayhan vd. (2014), “Evaluation of Students’ Academic Achievement In Terms of PISA Results”, **Elementary Education Online**, 13(3), 1065-1074.
- Aydın, Ayşe (2017), “Genç İşsizliği Sorununun Almanya ve Türkiye Mesleki Eğitim Sistemi Çerçevesinde Değerlendirilmesi”, **Sosyal Güvence Dergisi**, 11, 1-23.
- Aydoğan, İsmail (2009), “Eğitimin Toplumsal Temelleri”, Mehmet Arslan (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Baskı içinde (74-90), Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.

- Ayhan, Halis (2011), **Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Baskı, İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Aytaç, Kemal (1998), **Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar**, 1. Baskı, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Aytaçlı, Berrak (2015), “Almanya Eğitim Sistemi”, Adil Türkoğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle**, 1.Baskı İçinde (14-34), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bağcı, Erdem (2018), “Eğitim Düzeyinin İşsizlik Üzerindeki Etkisi Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Karşılaştırılması”, **Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)**, 3(1), 348-358.
- Bakioğlu, Ayşen ve Gürbüzer, Beyza Bayrak (2015), **Kanada Yükseköğretiminde Kalite**, 1. Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Bakioğlu, Ayşen ve Yıldız, Ali (2016), **PİSA Bağlamında Finlandiya Eğitim Sistemi ve Öğretmen Eğitimi**, 2. Baskı, Vize Yayıncılık, Ankara.
- Bakioğlu, Ayşen ve Baltacı Resul (2017), **Çin’de Eğitim**, 1. Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Bakioğlu, Ayşen ve Elverici, Sibel (2016), “Finlandiya Eğitim Sistemi”, Ayşen Bakioğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PİSA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri**, 4. Baskı İçinde (89-124), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Bakioğlu, Ayşen ve Özcan Mehmet (2016), “Çin (Şangay) Eğitim Sistemi”, Ayşen Bakioğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PİSA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri**, 4. Baskı İçinde (1-40), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Bakioğlu, Ayşen ve Özdemir, Azime Nehir (2017), “Finlandiya, Almanya ve İngiltere’de Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi”, Ayşen Bakioğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar**, 1. Baskı İçinde (273-301), Eğitim Yayınevi, Konya.
- Bakioğlu, Ayşen ve Pekince, Dilek (2016), “Kanada Eğitim Sistemi”, Ayşen Bakioğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PİSA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri**, 4. Baskı İçinde (157-189), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Balay, Refik (2004), “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37(2), 61-82.
- Balcı, Ali (2006), “Roland Robertson, Küreselleşme ve Kültür”, **Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12(1), 25-37.
- Balcı, Güzin (2019), **Türkiye’de Eğitim Sisteminin Gelişimi ve Eğitim Harcamalarının Ekonomik Büyümeye Etkisi: OECD Ülkeleri ile Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Baldock, John vd. (2007), "Social Policy, Social Welfare, and The Welfare State", **Social Policy**, 5-30.
- Balkar, Betül (2010), "Okul Gelişim Planı ve Etkililiğinin Sağlanması Hakkında Öğretmen Görüşleri", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14(2), 1-17.
- Bambra, Clare (2005), "Cash Versus Services: 'Worlds of Welfare' and the Decommodification of Cash Benefits and Health Care Services", **Journal of Social Policy**, 34(2), 195-213.
- Baş, Kemal (1997), "Eğitim Kalkınma, Gelir ve Doğurganlık İlişkileri: Mersin Örneği", **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 52(1), 135-152.
- \_\_\_\_\_ (2004), "Türkiye'de Zorunlu Eğitim Süresinin Arttırılmasının Sağlayacağı Kazançlar", **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 59(3), 21-42.
- Başal, Handan Asûde ve Kahraman, Pınar Bağçeli (2017), "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim", Handan Asûde Başal (Ed.), **Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim**, 1. Baskı İçinde (1-37), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Bayer, Ali (2013), "Değişen Toplumsal Yapıda Aile", **Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 4(8), 101-129.
- Bayraktar, Cahide (2012), "Keynez ve Refah Devleti", **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 10(2), 247-261.
- Beblavý, Miroslav vd. (2011), "Education Policy and Welfare Regimes In OECD Countries: Social Stratification and Equal Opportunity In Education", **Ceps Working Document**, (357), 1-34.
- Becker, Gary (1993), **Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**, University of Chicago Press, Chicago and London.
- Bengi, İlhan ve Eyiusta Ceyda Maden (2015), "Lisansüstü Eğitimin Çalışanların İş Performansları Üzerindeki Etkisi: Beşeri Sermaye Teorisi Yaklaşımı", **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 15(3), 113-126.
- Berber, Metin ve Yılmaz Eser, Burçin (2008), "Türkiye'de Kadın İstihdamı: Ülke ve Bölge Düzeyinde Sektörel Analiz", **ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources**, 10(2), 1-16.
- Berberoğlu, Giray ve Kalender, İlker (2005), "Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelerine Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi", **Journal of Educational Sciences and Practices**, 4(7), 21-35.
- Beycioğlu, Kadir ve Konan, Necdet (2008), "Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(24), 369-382.
- Biçerli, Mustafa Kemâl (2019), **Çalışma Ekonomisi**, 11. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul.



- \_\_\_\_\_ (2016), **Sosyal Dışlanma ile Mücadelede Hayat Boyu Öğrenme**, 1. Baskı, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Biggs, John ve Tang, Catherine (2007), **Teaching For Quality Learning at University**, McGraw-Hill Education, New York.
- Bildirici, Zeynep (2017), **Türkiye ve Avrupa’da Okul Öncesi Eğitim Ekonomisinin Karşılaştırmalı Analizi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2017), **Sanayinin İhtiyaç Duyduğu İşgücü Nitelikleri Raporu, Bilim**, Teknoloji ve Sanayi Eğitimi Dairesi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Bozkurt, Veysel (2006), **Endüstriyel Post-Endüstriyel Dönüşüm: Bilgi, Ekonomi ve Kültür 2**. Baskı, Ekin Kitapevi Yayınları, Bursa.
- Bozkuş, Kıvanç ve Karacabey, Mehmet Fatih (2019), “FATİH Projesi ile Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Ne Kadar Yol Alındı?”, **Yaşadıkça Eğitim**, 33(1), 17-32.
- Briggs, Asa (1961), “The Welfare State in Historical Perspective”, **European Journal of Sociology**, 2(2), 221-258.
- Budak, Yusuf ve Budak, Esra Çoban (2012), “The Effects of Simulation Based Applications on Blended Learning”, **AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology**, 3(6), 47-65.
- Bulut, Nihat (2003), “Küreselleşme: Sosyal Devletin Sonu mu?”, **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, 52(2), 173-197.
- Büyükdüvenci, Sabri (1983), “Yaşam Boyu Eğitim, Felsefesi Üzerine”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 16(2), 225-242.
- \_\_\_\_\_ (2001), **Eğitim Felsefesine Giriş**, 1. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Can, Ertuğ (2014), “Türk Eğitim Sisteminde Nitelik: Engeller ve Öneriler”, **I. Eurasian Educational Research Congress**, 369-371.
- Carlson, Eric (2016), “Lifelong Learning and Professional Development”, **Journal of Oral and Maxillofacial Surgery: Official Journal of The American Association of Oral and Maxillofacial Surgeons**, 74(5), 875-876.
- Chen, Yangguang (1999), “Tradition and Innovation In The Chinese School Curriculum”, **Research in Education**, 61(1), 16-28.
- Collins, Jannette (2009), “Lifelong Learning In The 21st Century and Beyond”, **Radiographics**, 29(2), 613-622.
- Çakır, Mustafa (2019), **Bavyera Eyaleti Eğitim Sistemi**, 1. Baskı, Eğitim Yayınevi, Münih.

- Çakmak, Özlem (2008), “Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (11), 33-41.
- Çalık, Deniz ve Çınar, Özge Pelin (2009), “Geçmişten Günümüze Bilgi Yaklaşımları Bilgi Toplumu ve İnternet”, Mustafa Akgül vd. (Ed.), **XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri**, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Dolapdere, İstanbul, 77-88.
- Çalışkan, Şadan (2007), “Eğitim-İşsizlik ve Yoksulluk İlişkisi”, **Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 7(13), 284-287.
- Çam, Taner (2002), “Suç Eğitim İlişkisi”, **Çağın Polisi Dergisi**, (20), <https://www.caginpolisi.com.tr/suc-egitim-iliskisi/> (11.09.2020).
- Çardak, Çiğdem Suzan (2010), “Öğrenme Stillere Göre Kişiselleştirilmiş Veya Uyarlanabilir E-öğrenme İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi”, Çiğdem Suzan Çardak (Haz.), **Birinci Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri Kitabı**, Ayvalık.
- Çeken, Yasemin Doğan (2006), **Küreselleşme ve Türkiye’de Eğitim Politikaları: Yeni İlköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelebi, Nurhayat vd. (2014), “Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi”, **Journal of History Culture and Art Research**, 3(3), 33-75.
- Çelik, Abdülhalim (2005), “Refah Devletinde Kriz ve Yeniden Yapılanma” **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, (50), 301-320.
- Çelik, Zafer ve Bozgeyikli, Hasan (2019), **Dünyada ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, İstihdam ve Mesleki Gelişim Politikaları**, Odak Analiz No. 2, Ankara.
- Çetin, Bengü (2014), **Eğitim ve Kalkınma İlişkisi: Türkiye Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, Oya Uslu (2015), “Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri”, **Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**, 2(1), 75-93.
- Çımrın, Fusun Kökalan (2009), “Küreselleşme, Neo-liberalizm ve Refah Devleti İlişkisi Üzerine”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (23), 195-204.
- Çınar, İkrım (2008), “İlköğretimin Önemi ve Öğretmen”, **Eğitışim Dergisi**, (20), <http://www.egitism.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-20-demokrasi-egitimi-ekim-2008/279-ilkogretimin-onemi-ve-ogretmen> (05.03.2020).
- Çiftçi, Cemil ve Kangallı, Sinem Güler (2015), “Eğitim ve Gelir”, **Ege Academic Review**, 15(1), 141-152.

- Çötök, Nesrin Akıncı (2006), **Sanayi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitim Olgusu**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağ, Funda (2011), “Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(2), 73-97.
- Decker, Evrim Solmaz (2014), **Eğitim Enstitülerinin Tarih Eğitimindeki Yeri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi – Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, Fatih vd. (2019), “Yükseköğretimde Hedeflenen Dönüşümü Gerçekleştirme Araçlarından Eğitim Programı 4.0”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(28), 432-466.
- Demircan, Esra Sivrekli (2003), “Vergilendirmenin Ekonomik Büyüme ve Kalkınmaya Etkileri”, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, (21), 97-116.
- Demirel, Demokaan (2006), “Küresel Eksende Devletin Yeni Kimliği: Etkin Devlet”, **Sayıştay Dergisi**, 60, 105-128.
- Demirel, Fatih ve Köse, Rukiye (2019), “Eğitim Enstitülerinde Yönetim”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 21(2), 515-528.
- Demirel, Melek (2009), “Yaşam Boyu Öğrenme ve Teknoloji”, Petek Aşkar vd. (Ed.), **In 9th International Educational Technology Conference (IETC2009)**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 696-703.
- Demirkan, Songül (2018), “Finlandiya Eğitim Sisteminden Türkiye’ye Mesajlar”, **Alın Teri Sosyal Bilimler Dergisi**, 2(4), 171-195.
- Derman, Meral Taner vd. (2017), “Almanya’da Okul Öncesi Eğitim”, Handan Asude Başal (Ed), **Farklı Ülkelerde Karşılaştırmalı Eğitim**, 1. Basım İçinde (37-51), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Dikmenli, Yurdal ve Ünaldı, Ülkü Eser (2013), “Harmanlanmış Öğrenme ve Sanal Sınıfa Dönük Öğrenci Görüşleri”, **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(2), 326-347.
- Dilnot, Andrew (2003), **Refah Devletinin Geleceği**, (Çev. Zeynel Bakıcı) (<http://doczz.biz.tr/doc/237675/andrew-dilnot--refah-devletinin-gelece%20%9Fi>) (01.04.2019).
- Dinçer, M. Alper (2016), “Türkiye’de Mesleki Eğitim: Zorluklar ve Fırsatlar”, **Eğitim Reformu Girişimi**, <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-mesleki-egitim-zorluklar-ve-firsatlar/> (17.08.2020).
- Dinevski, Dejan ve Dinevski, Izidora Vesenjajk (2004), “The Concepts of University Lifelong Learning Provision in Europe”, **Transition Studies Review**, 11(3), 227-235
- Doğan, Sinem (2014), “Bir Türkiye Efsanesi: Köy Enstitüleri”, **Açık Bilim**, <http://www.acikbilim.com/2014/04/dosyalar/bir-turkiye-efsanesi-koy-enstituleri.html> (21.04.2020).

- Doğan, Soner (2015), “Eğitimin İşlevleri”, Celal Tayyar Uğurlu (Ed), **Eğitim Bilimine Giriş**, 2.Baskı, Eğiten Kitap Yayınları, İstanbul.
- Doğan, Tülay Görü (2015), “Sosyal Medyanın Öğrenme Süreçlerinde Kullanımı: Ters-Yüz Edilmiş Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Öğrenen Görüşleri”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 24-48.
- DPT (2001), **Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Yayın No: DPT: 2559
- \_\_\_\_\_ (2001), **Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu**, Yayın No: DPT: 2568.
- Duman, Zeki (2009), “Küreselleşme, Kimlik ve Çokkültürlülük”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, 2(1), 93-112.
- Dura, Cihan (2000), “Yeni Dış Ticaret Teorileri: Genel Bir Bakış”, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, (16), 1-16.
- Eber, Patricia ve Parker, Trent (2007), “Assessing Student Learning: Applying Bloom's Taxonomy”, **Human Service Education**, 27(1), 45-53.
- Eğitim Reformu Gelişimi (2009), **Eğitimde Eşitlik ve Politika Analizi ve Öneriler**, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- \_\_\_\_\_ (2015), Öğretmen Politikalarında Mevcut Durum ve Zorluklar, <http://www.egitimreformugirisimi.org> (18.06.2020).
- \_\_\_\_\_ (2016), Türkiye’de Mesleki Eğitim: Zorluklar ve Fırsatlar <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-mesleki-egitim-zorluklar-ve-firsatlar/> (18.06.2020).
- Eğri, Mücahit (1997), “Gelişmekte Olan ve Az Gelişmiş Ülkelerde Bebek Ölümelerini Etkileyen Faktörler: Çevresel Yaklaşım” **Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi**, 4(2), 155-160.
- Ekin, Nusret (1994), “**Endüstri İlişkileri**” 6. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Ekin, Nusret vd. (1999), **Türk Sosyal Güvenlik Sistemi'nde Arayışlar: Özelleştirme ve Yeniden Yapılanma**, 1. Baskı, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.
- Ekiz, Arzu (2013), **Sosyal Refah Devletinde Sağlık Harcamaları ve Türkiye’deki Sağlık Harcamalarının Genel Bir Analizi: Giresun Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ener, Meliha ve Demircan, Esra (2006), “Küreselleşme Sürecinde Yeni Devlet Anlayışı ve Türkiye”, **Yönetim Bilimleri Dergisi**, 4(2), 197-219.

- Ercan, Hazel ve Orhan, Şebnem Yıldırım (2016), “Kişiselleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Bireysel Çalgı Dersiyle İlişkisi: Gazi Üniversitesi Örneği”, **Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi**, 3(1), 130-144.
- Erdağ, Coşkun ve Karadağ, Engin (2017), “Okul Hesap Verebilirliği Modelleri: Bütüncül Bir Çözümleme”, **İş Ahlakı Dergisi**, 10(2), 303-341.
- Erdal, Süleyman (2012), **Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti Uygulamaları Açısından İsveç Modelinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, Ali Rıza (2011), “Atatürk’ün Eğitim Liderliğinin Başarısı: Türk Eğitim Devrimi”, **Belgi Dergisi**, 1(2), 163-181.
- Erden, Münire (2011), **Eğitim Bilimlerine Giriş**, 6. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Erdoğan, Gürbüz (2009), **İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku**, 4.Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İrfan (2002), **Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözümler**, 2. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erkan, Hüsnü (1994), **Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme**, 3. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Eser, Kadir ve Gökmen, Çisel (2009), “Beşeri Sermayenin Ekonomik Gelişme Üzerindeki Etkileri: Dünya Deneyimi ve Türkiye Üzerine Gözlemler”, **Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi**, 1(2), 41-56.
- Esping-Andersen, Gøsta (2002), "Towards The Good Society, Once Again?" **Why We Need a New Welfare State**, 1-25.
- Faure, Edgar (1972), **Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow**, Unesco Publications, Paris.
- Finland Constitution (1999), **International Constitutional Law**, Section 16, Educational Rights,[https://publicofficialsfinancialdisclosure.worldbank.org/sites/fdl/files/assets/library/files/Finland\\_Constitution\\_2000\\_en.pdf](https://publicofficialsfinancialdisclosure.worldbank.org/sites/fdl/files/assets/library/files/Finland_Constitution_2000_en.pdf) (04.04.2020).
- Fullan, Micheal (2010), “The Big Ideas Behind Whole System Reform”, **Education Canada**, 50(3), 24-27.
- Genç, Salih Zeki (2017), Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”, Salih Zeki Genç (Ed.), **Bilgi Toplumu ve Eğitim**, 1.Baskı İçinde (1-22), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Gençer, Büşra vd. (2014), “Eğitimde Yeni Bir Süreç: Ters-Yüz Sınıf Sistemi”, **Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı**, 881-888.

- Gerşil, Gülşen Sarı (2004) “Küreselleşme ve Çok Uluslu İşletmelerin Çalışma İlişkilerine Etkileri”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6(1), 147-157.
- Giddens, Anthony, (1998), **Modernliğin Sonuçları**, (Çev. Ersin Kuşdili), 2. Basım, Ayrıntı Yayıncılık, İstanbul.
- Gilbert, Neil (1998), “Remodeling Social Welfare”, **Society**, 35(5), 8-13.
- Giray, Filiz ve Bodur, Şehnaz (2019), “Yüksek Öğretim Finansmanı OECD Ülkeleri ve Türkiye Uygulamalarının Karşılaştırılması”, **Akademik Bakış Dergisi**, 72, 155-170.
- Gonca, Güngör ve Göksu, Alper (2013), “Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma”, **Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 20(1), 59-72.
- Government of Canada (2017), Bullying Prevention Programs, <https://www.canada.ca/en/public-health/services/bullying/bullying-prevention-programs.html> (12.04.2020).
- Göçer, Gürkan (2015), “Finlandiya Eğitim Sistemi”, Adil Türkoğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle**, 1. Baskı İçinde (157-180), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gökbunar, Ramazan vd. (2008), “Küreselleşme Kıskaçındaki Refah Devletinde Sosyal Refah Harcamaları”, **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, 9(2), 158-173.
- Göker, Süleyman Davut ve Gündüz, Yüksel (2017) “Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36(1), 83-93.
- Graham, Charles R. ve Dziuban, Charles (2008), **Blended Learning Environments**, Handbook of Research on Educational Communications and Technologies. New York.
- Gül, Ayça Cirit (2016) “Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda’nın Öğretmen Yetiştirme ve Seçme Sistemlerinin Karşılaştırılması” **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7(2), 63-72.
- Gülay, Hız (2010), “1980 Sonrasında Türkiye’de Yükseköğretimde Piyasalaştırma ve Özelleştirmedeki Gelimeler”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (25), 55-80.
- Güleç, İsmail vd. (2012), “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme”, **Sakarya University Journal of Education**, 2(3), 34-48.
- Güler, Mehmet Atilla (2015), “Güney Avrupa Refah Rejiminde Sosyal Dışlanma”, **İş ve Hayat**, 1(1), 57-96.
- Gümüş, İskender (2018), “Tarihsel Perspektifte Refah Devleti: Doğu, Yükseliş ve Yeniden Yapılanma Süreci”, **Journal of Political Administrative and Local Studies**, 1(1), 33-66.

- Gümüş, İskender ve Tatlıyer, Mevlüt (2013), “Güney Avrupa Refah Rejimi’nin Borç Krizi”, **İş Ahlakı Dergisi**, 6(1), 1-38.
- Gümüş, Tolga (2010), “Ortaçağ’dan Erken Modern Döneme Batı Avrupa’da Eğitim Tarihi: Yeni Yaklaşımlar”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(1), 25-40.
- Gündüz, Ali Yılmaz (2018), “Ülkelerin Kalkınmasında ve İşbirliğinde Eğitimin Rolü: Türkiye ve Polonya Örneği”, **Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(3), 365-369.
- Günkör, Cumhuriyet (2017), “Eğitim ve Kalkınma İlişkisinin İncelenmesi”, **Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi**, 3(1), 14-32.
- Günlü, Ramazan (2002), “Devlet ve Eğitim”, **Mülkiye Dergisi**, 26(233), 225-264.
- Gürol, Mehmet ve Bavli, Bünyamin (2015), “Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, Arife Gümüş (Ed.), **Türkiye’de Eğitim Politikaları**, 1 Baskı içinde (351-367), Nobel Yayın Dağıtım Yayınları, Ankara.
- Güven, İsmail (2015), **Türk Eğitim Tarihi**, 7. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Haktanır, Gelengül (2005), “Farklı Ülkeler ve Okul Öncesi Eğitimde Farklılıklar”, **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 6(62), 51-56.
- Hamarat, Ercenk (2019), “21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye’nin Eğitim Politikaları”, **Seta Analiz**, 272, 1-27.
- Han, Ergül ve Kaya Ayten, Ayşen (2008), **Kalkınma Ekonomisi Teori ve Politika**, 5. Baskı, Nobel Yayınevi, Eskişehir.
- Harkins, Arthur M (2008), “Leapfrog Principles and Practices: Core Components of Education 3.0 and 4.0”, **Futures Research Quarterly**, 24(1), 1-15.
- Harvi, Singh ve Reed, Chris (2001), “A White Paper: Achieving Success With Blended Learning”, **Centra Software**, (1), 1-11.
- Hayırsever, Fahriye ve Orhan Ali (2018), “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(2), 572-596.
- Hirst, Paul ve Thompson Grahame (2003), **Küreselleşme Sorgulanıyor**, (Çev. Çağla Erdem ve Elif Yücel), 3. Basım, Dost Yayıncılık, Ankara.
- İnan, Mahmut ve Demir, Murat (2018), “Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme”, **Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 20(2), 337-359.
- İnanç, Hüsamettin vd. (2006), “Eğitimin Ekonomik Büyüme ve Kalkınma Üzerindeki Etkileri”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi**, 1(2), 59-70.

- James, Bosco (2007), “Lifelong Learning: What? Why? How”, **Western Michigan University**, (8), 1-8.
- Kamacı, Ahmet ve Uğurlu Yazıcı, Hediye (2017), “OECD Ülkelerinde Sağlık Harcamalarının Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkisinin Ekonometrik Analizi”, **Sakarya İktisat Dergisi**, 6(2), 52-69.
- Kandemir, Orhan ve Kaya, Feridun (2010), “Gelir Dağılımının Yüksek Öğrenimde Fırsat Eşitliğine Etkisi: Türkiye’de Özel Üniversite Gerçeği”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(2), 557-566.
- Kantos, Züleyha Ertan (2018), “Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi”, Ali Balcı (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, 6. Baskı İçinde (143-169), Pegem Akademi, Ankara.
- Karaarslan, Erkan (2005), “Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi”, **Maliye Dergisi**, 149(42), 36-73.
- Karadağ, Yaprak (2018), **Türkiye’de Yerel Yönetimler Sosyal Harcamalar: Seçilmiş Büyükşehir Belediyeleri Kapsamında Bir Değerlendirme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, Cansev (2013), “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2(3), 26-35.
- Kartal, Müge Esra (2013) “Eğitim Bilimin Tarihçesi”, **Eğitim Bilimleri**, <https://by552mugesrakartal.wordpress.com/egitim-bilimin-tarihcesi/> (22.07.2018).
- Kartal, Sadık (2008), “Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1), 23-36.
- Kavi Ersin ve Koçak, Orhan (2018), “Türkiye’de Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki Eğitim ile İlgili Sorun Alanları ve İskandinav Ülkelerindeki Mesleki Eğitimin Türkiye’de Uygulanabilirliği”, **Çalışma ve Toplum**, 58(3), 1307-1334.
- Kaya, Mehmet (2009), “Küreselleşme Yaklaşımları”, **Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (13), 1-16.
- Kaynak, Muhteşem (2011), **Kalkınma İktisadı**, 4. Baskı, Gazi Kitapevi, Ankara.
- Kazu, İbrahim Yaşar ve Yılmaz, Mesut (2018), “Ülkemizdeki Okul Öncesi Eğitimin Bazı Veriler Açısından OECD ve AB Üyesi Ülkeleri ile Karşılaştırılması”, **Turkish Journal of Educational Studies**, 5(2), 64-75.
- Keçici, Sayime Erben (2011), “Almanya’da Öğretmen Eğitimi”, **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, (34), 117-132.
- Keskin, Abdullah (2011), “Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye”, **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 25(3-4), 125-153.



- Kılıç, Abdullah Faruk vd. (2019), “PISA 2003 ve 2012 Matematik Okuryazarlığı Puanlarının Ölçüt Geçerliği: Beklenti Tabloları ve Uyum Analizi”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (20), 23-50.
- Kılıç, Yalın (2014), “Türkiye’de Ne Eğitimde Ne İstihdamda Ne de Yetiştirmede (NEİY) Yer Alan Gençler”, **Eğitim ve Bilim**, 39(175), 121-135.
- Kır, İbrahim (2011), “Eğitim Bilimine Giriş”, Fatih Töremen (Ed.), **Eğitimin Toplumsal Temelleri**, 3. Baskı içinde (137-168), İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Kışla, Gül Huyugüzel ve Kışla, Tarık (2019), “Endüstri 4.0 ve Türkiye Ekonomisi”, Burcu Türkcan ve Utku Akseki (Ed.), **Yeni Bir Eğitim Anlayışına Doğru: Eğitim 4.0**, 1. Baskı İçinde (257-271), Orion Kitabevi, İstanbul.
- Kızılkaya, Oktay ve Koçak, Emrah (2014), “Kamu Eğitim Harcamaları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi”, **Ekonomi Bilimleri Dergisi**, 6(1), 17-32.
- Kızıloluk, Hakkı (2007), “Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8(1), 21-30.
- Kızmaz, Zahir (2004), “Öğrenim Düzeyi ve Suç: Suç – Okul İlişkisi Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14(2), 291–319.
- Koçak, Orhan (2000), “Refah Devleti Işığında Sağlık Hizmetleri ve Türkiye’de Sağlık Sektöründeki Gelişmeler”, **IŞGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources**, 13(4), 61-82.
- Kol, Emre (2014), “Refah Rejimleri Açısından Sağlık Sistemlerinin Değerlendirilmesi: Güney Avrupa Refah Modeli ve Türkiye”, **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi**, 5(10), 131-168.
- Koray, Meryem (2005), **Avrupa Toplum Modeli: Sosyal Bütünleşme Mümkün mü?**, 2. Baskı, İmge Kitap Evi Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, Melisa (2015), “Türkiye’de Mesleki Eğitim”, **İTO AR-GE Bülten Dergisi**, 38-42.
- Kurşun, Arzu ve Rakıcı, Cemil (2016), “Sosyal Refah Devletinin Tarihi Süreci ve Günümüz Bazı Refah Devletlerinin Değerlendirilmesi”, **Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi**, 2(2), 135-156.
- Kurtuluş, Fulya (2018), “Çokkültürlü Bazı Ülkelerde Eğitim Politikaları ve Öğretmen Eğitimi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(3), 178-195.
- Küçük, Saniye (2018), **Yaşlanan Nüfus ve Sosyal Politika: Dünya ve Türkiye Uygulamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Küçüköğlü, Adnan (2004), “Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Serüveninde Eğitim Enstitüleri ve Bir Model Olarak Kâzım Karabekir Eğitim Enstitüsü”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9.
- Kürkçü Dumanlı, Duygu (2013), “Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşmeye Yönelik Yaklaşımlar” **The Turkish Online Journal of Design Art and Communication**, 3(2), 1-11.
- Lai, Manhong and Lo, Leslie (2007), “Teacher Professionalism İn Educational Reform: The Experiences of Hong Kong and Shanghai”, **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 37(1), 53-68.
- Lazar, Harvey ve Stoyko, Peter (1998), “The Future of the Welfare State”, **International Social Security Review**, 51(3), 3-36.
- Leithwood, Kenneth ve Earl, Lorna (2000), “Educational Accountability Effects: An İnternational Perspective”, **Peabody Journal of Education**, 75(4), 1-18.
- Levent, Faruk ve Yazıcı, Esra (2014), “Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 39(39), 121-143.
- Memduhoğlu, Hasan Basri (2011), “Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı (Amaçlar, Temel İlkeler ve Okul Sistemi)”, Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.), **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, 3. Baskı İçinde (1-29), Pegem Akademi Yayıncılığı, Ankara
- Metin, Banu ve Özaydın, Mehmet Merve (2014), **Çalışma ve Refah**, 1. Basım, Sonçağ Yayıncılık, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014), Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018), Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2018a), Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2018b), 2023 Eğitim Vizyonu, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2019), PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, file:///C:/Users/qweers34w3/Desktop/P%C4%B0SA/MEB%202019.pdf (08.03.2020).
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), **T.C. Resmi Gazete**, 14574, (14.6.1973).
- Murat, Sedat (2009), **Dünden Bugüne İstanbul’da Yaygın Eğitim**. İstanbul Ticaret Odası Yayın, (2009-8), İstanbul.
- Murat, Sedat ve Şahin, Levent (2011), “Nedenleri ve Sonuçları Bakımından Gençler Arasında Yaygınlaşan İşsizlik”, **Sosyoloji Konferansları**, (44), 1-48.
- \_\_\_\_\_ (2011), “Gençlerin İstihdamı/İşsizliği Bakımından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi”, **Çalışma ve Toplum**, (3), 93-135.

- OECD (2018), “Employment, Unemployment and Inactivity Rate of 25-64 Year-Olds, By Educational Attainment”, <https://stats.oecd.org/#> (03.02.2020).
- \_\_\_\_\_ (2019a), “Education at a Glance”, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019\\_f8d7880d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en) (07.02.2020).
- \_\_\_\_\_ (2019b), “PISA 2018 Results What Students Know And Can Do”, <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm> (03.15.2020).
- \_\_\_\_\_ (2019c), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, <http://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm> (09.03.2020).
- Orakci, Şenol (2015), “Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore’nin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri’nin İncelenmesi”, **Asya Öğretim Dergisi**, 3(2), 26-43.
- Ortaş, İbrahim (2005), “Ülkemizin Kaçırıldığı En Büyük Eğitim Projesi: Köy Enstitüleri”, **Pivolka**, 4(17), 3-5.
- Özçiçek, Yunus ve Karaca, Arzu (2019), “Yüksek Öğretim Kurumlarında Kalite ve Akreditasyon: Mühendislik Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 3(1), 114-149.
- Özdem, Güven (2015), “Türkiye’de Eğitim Politikaları Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1989-2014)” **Gaziantep University Journal of Social Sciences**, 14(3), 631-646.
- Özdemir, Murat (2011), “Eğitim Yönetimi Politikalarındaki Dönüşümün Yoksulluk Üzerindeki Olası Etkileri”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31(3), 707-725.
- Özdemir, Soner Mehmet (2011), “Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(1), 85-110.
- Özdemir, Süleyman (2005), “Sosyal Gelişim Düzeyleri Farklı Refah Devletlerinin Sınıflandırılması Üzerine Bir İnceleme”, **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, (49), 232-266.
- \_\_\_\_\_ (2007), **Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti**, Genişletilmiş 2. Baskı, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.
- \_\_\_\_\_ (2009), “Küreselleşme ve Refah Devletleri Üzerindeki Etkileri”, **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, (57), 55-86.
- Özer, Mahmut (2018), “2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler”, **Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, 12(3), 425-435.

- \_\_\_\_\_ (2019), “Mesleki ve Teknik Eğitimde Sorunların Arka Planı ve Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonunda Çözümüne Yönelik Yol Haritası, **Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, 9(1), 1-11.
- Özerkmen, Necmettin (2004), “Uluslararası Eşitsizliği Derinleştiren Bir Süreç Olarak Ekonomik Küreselleşme” **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi**, 44(1), 135-148.
- Özgü Ataç, Mükerrerem (2006), **İktisadi Kalkınma Bakımından Beşeri Sermaye Yatırımları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özker, Niyazi ve Esener, Çağrı (2009), “Türkiye’de Bir Kamu Harcaması Olgusu Olarak Eğitim Harcamaları: Örnek Ülkeler İle Yakın Dönem Karşılaştırma”, **Mevzuat Dergisi**, (142), <https://www.mevzuatdergisi.com/2009/10a/02.htm> (06.09.2020).
- Özker, Ahmet ve Talu, Nuray (2008), “Sendikaların Doğuşu: Türkiye ve Batı Avrupa Ülkeleri Karşılaştırması”, **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, (2), 108-126.
- Özkoç, Özlem (2010), **Müdahaleci Devletten Piyasa Ekonomisine Değişen Refah Devleti Anlayışı**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, Zeynep (2017), “Refah Modelleri Açısından Avrupa’da ve Türkiye’de Sosyal Güvenlik Sisteminin Finansmanı”, **Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(1), 88-117.
- Özoğlu, Murat (2011), “Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Politikası”, **21. Yüzyılda Türkiye’nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu**, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, 143-156.
- Öztemel, Ercan (2018), “Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0”, **Üniversite Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 25-30.
- Öztürk, Nazan (2019), **Kalkınma ve Eğitimin Ekonomik Boyut**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, Nazım (2005), “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”, **Sosyoekonomi**, 1(1), 27-44.
- Pıçak, Murat (2009), “Eğitim Düzeyi Açısından Türkiye İşgücü Yapısındaki Değişimler”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (13), 166-182.
- Pierson, Christopher (1998), “Contemporary Challenges to Welfare State Development” **Political Studies**, 46(4), 777-794.
- Powell, Martin ve Armando, Barrientos (2011), “An Audit of the Welfare Modelling Business”, **Social Policy & Administration**, 45(1), 69-84.
- Puncreobutr, Vichian (2016), “Education 4.0: New Challenge of Learning”, **St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences**, 2(2), 92-97.

- Rajmohan, Rajphriyadharshini ve Abeysekera, Nalin (2016), “Impact of the Quality of University Education on Labour Market in Sri Lanka”, **International Journal of Business and Management Invention**, 5(9), 71-76.
- Rosanvallon, Pierre, (2004), **Refah Devletinın Krizi**, (Çev. Burcu Şahinli), 1.Basım Dost Kitabevi, Ankara.
- Sağ, Vahap (2003), “Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 27(1), 11-25.
- Sahlberg, Pasi (2007), “Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach”, **Journal of Education Policy**, 22(2), 147-171.
- \_\_\_\_\_ (2010), “Rethinking Accountability In a Knowledge Society”, **Journal of Educational Change**, 11(1), 45-61.
- Samancı, Osman ve Ocakçı, Ebru (2017), “Hayat Boyu Öğrenme”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(24), 711-722.
- Sampson, Demotrios ve Charalampos, Karagiannidis (2002), “Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective”, **Interactive Educational Multimedia: IEM**, (4), 24-39.
- Sams, Aaron ve Bergmann, Jonathan (2013), “Flip Your Students Learning” **Educational Leadership**, 70(6), 16-20
- Sayılan, Fevziye (2006), “Küresel aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm”, **TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni**, (4), 44-51.
- Sengoku, Manabu (2004), “Emerging Eastern European Welfare States: A Variant of the “European” Welfare Model”, **Sapporo: Slavic Research Centre, Hokkaido University**, (2), 229-255.
- Sever, Demet vd. (2018), “Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri.” **Elementary Education Online**, 17(3), 1583-1603.
- Simola, Hannu (2005), “The Finnish Miracle of PISA: Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education”, **Comparative Education**, 41(4), 455-470.
- Suluk, Seher (2017), **Refah Modellerinin Değerlendirilmesinde Türkiye Ekonomisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Swain, Merrill ve Lapkin, Sharon (2005), “The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada: Some Implications for Program Development”, **International Journal of Applied Linguistics**, 15(2), 169-186.

- Şahin Muhittin ve Kışla Tarık (2013), “Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları: Literatür İncelemesi”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2(1), 81-91.
- Şahin, Levent (2017), “Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Eğitim ve Türkiye'deki Durumu”, **Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 6(1), 122-171.
- \_\_\_\_\_ (2018), “Kaç Tür Refah Devleti Bulunmaktadır?”, <http://www.profdrleventsahin.com/kac-tur-refah-devleti-bulunmaktadir.html> (15.05.2019).
- \_\_\_\_\_ (2020), “Eğitimin Bugününü Tartışırken Geleceğini Öngörmek: Eğitim 4.0”, Pakdemirli Bekir vd., **Pandemi Ekseninde Küresel Değişim ve Yeni Ekonomik Düzen**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Şaylan, Gencay (2003), “**Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**”, 2.Baskı, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Şenkal, Abdülkadir (2005), **Küreselleşme Sürecinde Sosyal Politika**, 1. Baskı, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Şişman, Mehmet (2006), **Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Talas, Cahit (1997), **Toplumsal Ekonomi: Çalışma Ekonomisi**, 7. Baskı, İmge Kitapevi Yayınları, Ankara.
- Talbert, Robert (2012), “Inverted Classroom”, **Colleagues**, 9(1), 1-3.
- Tan, Charlene (2011), “Framing Educational Success: A Comparative Study of Shanghai and Singapore”, **Education, Knowledge and Economy** 5(3), 155-166.
- \_\_\_\_\_ (2012), “The Culture of Education Policy Making: Curriculum Reform in Shanghai”, **Critical Studies in Education**, 53(2), 153-167.
- \_\_\_\_\_ (2013), **Learning From Shanghai: Lessons on Achieving Educational Success**, Springer Science & Business Media, Singapore.
- Taş, Hacı Yunus vd. (2018), “Türkiye’de Genç İşsizliği Sorunu ve Alternatif Çözüm Önerileri”, **Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi**, 7(18), 279-294.
- Taş, Umut (2007), **Türkiye’de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, Umut ve Yenilmez Füsün (2008), “Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü Ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(1), 155-186.
- Tezcan, Mahmut (1985), **Eğitim Sosyolojisi**, 4. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Tiyek, Ramazan (2018), “Güney Avrupa Refah Rejimleri ve Türkiye’de Asgari Ücretin Belirlenmesi”, **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 7(3), 1464-1482.
- Tokol, Aysel ve Alper, Yusuf (2017), “**Sosyal Politika**”, 8. Baskı, Dora Yayınları, İstanbul.
- Topak, Oğuz (2012), **Refah Devleti ve Kapitalizm 2000’li Yıllarda Türkiye’de Refah Devleti**, 1. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Topçuoğlu, Hamide (1971), **Eğitim Sosyolojisi**, 1. Baskı, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Topkaya, Özgür (2016), “Sosyal Politika Bağlamında Dünya’da Sağlık Politikalarının Tarihsel Gelişimi”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 21(2), 707-722.
- Tucker, Marc (2014a), “Chinese Lessons: Shanghai's Rise To the Top of the PISA League Tables” **National Center on Education and the Economy**, 1-31
- \_\_\_\_\_ (2014b), “Shanghai: Teacher Quality Strategies”, **National Center on Education and Economy**, <http://ncee.org/2014/01/shanghai-teacher-quality-strategies/> (01.04.2020).
- TUİK (2018), Öğretim Yılına Göre Yükseköğretimde Net Okullaşma Oranı, Okul, Öğretim Elemanı, Öğrenci ve Mezun Sayısı, [http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018) (09.03.2020).
- Tunç, Binali (2017), “Eğitim Bilimine Giriş”, Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed), **Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler**, 4. Baskı İçinde (173-197), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- TUSİAD (1995), **21. Yüzyıl İçin Yeni Bir Devlet Modeline Doğru Optimal Devlet**, TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- \_\_\_\_\_ (2005), “Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim”, <file:///C:/Users/qweers34w3/Desktop/T%C3%9CS%C4%B0AD.pdf> (05.03.2020).
- Tuz, Ayşe Nur (2010), **Küreselleşme Sürecinde Refah Devletinin Dönüşümü ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkmen, Fatih (2002), **Eğitimin Ekonomik ve Sosyal Faydaları ve Türkiye’de Eğitim Ekonomik Büyüme İlişkisinin Araştırılması**, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, DPT – Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.
- Türkoğlu, Adil ve Uça, Sanem (2011), “Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri”, **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(2), 48-62.
- Uçkaç, Aynur (2010), “Türkiye’de Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Sosyo-Ekonomik Yansımaları”, **Maliye Dergisi**, 158, 422-430.

- UNDP (2019), Human Development Report 2019 Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf> (11.12.2019).
- URL, “Eğitimli İşsizlerin Sayısı Neden Artıyor” (t.y.), <https://www.kigem.com/egitimli-issizlerin-sayisi-neden-artiyor.html> (17.06.2019).
- \_\_\_ Enflasyonun Etkileri, Enflasyon Etkisi (t.y.), [http://www.ekodialog.com/Konular/enflasyonun\\_etkileri.html](http://www.ekodialog.com/Konular/enflasyonun-etkileri.html) (20.05.2019).
- \_\_\_ <https://databank.worldbank.org/data/source/education-statistics-%5Eall-indicators> (10.12.2019).
- \_\_\_ <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5Eall-indicators> (06.03.2020).
- \_\_\_ <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators#> (12.12.2019).
- \_\_\_ [https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5Eall-indicators\\_](https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5Eall-indicators_)(08.03.2020).
- \_\_\_ [https://databank.worldbank.org/data/source/world-development-indicators#\\_](https://databank.worldbank.org/data/source/world-development-indicators#_)(09.12.2019).
- \_\_\_ Public Expenditure on Education As a Percentage of Total Government Expenditure, <https://stats.oecd.org/#> (01.02.2020).
- \_\_\_ Enrolment Rate by Age, <https://stats.oecd.org/> (01.02.2020).
- \_\_\_ Social Expenditure, <https://stats.oecd.org/> (01.11.2019).
- \_\_\_ Income Distribution Database, [https://stats.oecd.org/#\\_](https://stats.oecd.org/#_)(13.12.2019).
- Usta, Ertuğrul (2007), **Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyan, Salih (2019), “Türkiye ve Finlandiya Eğitim Sistemleri Arasındaki 15 Fark”, **Gelecek Eğitimde**, <https://www.gelecekegitimde.com/2019/03/06/turkiye-ve-finlandiya-egitim-sistemleri-arasindaki-15-fark/> (07.04.2020).
- Uyanık, Yücel (2008), “Neoliberal Küreselleşme Sürecinde İşgücü Piyasaları”, **Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 10(2), 209-224.
- Uysal, Soner ve Deviren, Nursen (2016), “Küreselleşmenin Gelir Eşitsizliğine Olan Etkisinin Analizinde Yeni Bir Yöntem Küresel Gelir Dağılımı Endeksi”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9(44), 1250-1259.
- Ünsal, Serkan vd. (2015), “Evaluation Scale of the Functions of Education: A Study of Validity and Reliability.”, **Adıyaman University Journal of Educational Sciences**, 5(2), 245-265.
- Valiathan, Purnima (2002), “Blended Learning Models”, **Learning circuits**, 3(8), 1-4.



- Valijarvi, Jouni vd. (2002), **The Finnish Success in PISA–and Some Reasons Behind It**, Kirjapaino Oma Oy, Jyvaskyla.
- \_\_\_\_\_ (2007), **The Finnish Success in PISA–and Some Reasons Behind It: 2 PISA 2003**, Kirjapaino Oma Oy, Jyvaskyla.
- Van der Ploeg, Sjerp (1994), “Educational Expansion and Returns on Credentials”, **European Sociological Review**, 10(1), 63-78.
- Wedderburn, Dorothy (1965), “Fact And Theories of The Welfare State”, **Socialist Register**, 2(2), 127-145.
- Wei, Dan (2012), “Parental Influence on Chinese Students Achievement: a Social Capital Perspective”, **Asia Pacific Journal of Education** 32(2), 153-166.
- West, Anne ve Nikolai, Rita (2013), “Welfare Regimes and Education Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure In The EU (and US)”, **Journal of Social Policy**, 42(3), 469-493.
- Wong, Jocelyn LN (2012), “How Has Recent Curriculum Reform in China Influenced School-Based Teacher Learning? An Ethnographic Study of Two Subject Departments in Shanghai, China” **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 40(4), 347-361.
- World Economic Forum (2015), **New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology**, The Boston Consulting Group, Geneva.
- Wu, Xiaoxin (2012), “School Choice With Chinese Characteristics”, **Comparative Education**, 48(3), 347-366.
- Yay, Serdar (2014), **Sosyal Refah Devletinde Sosyal Yardımlar: Türkiye’de Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu Uygulaması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Derya Gögebakan (2017), “Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması”, Salih Zeki Genç (Ed), **Yaşam Boyu Öğrenme**, 1.Baskı İçinde (197-224), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Zeki (2004), Eğitim Düzeyi ile Suç Türü Arasındaki İlişkinin Araştırılması, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 38(38), 278-291.
- Yılmaz Eser, Burçin ve Terzi, Harun (2008), “Türkiye’de İşsizlik Sorunu ve Avrupa İstihdam Stratejisi”, **Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, (30), 229-250.
- Yılmaz, Gülay Akgül (2006), **OECD Ülkeleri ve Türkiye’de Sosyal Devlet ve Sosyal Harcamalar**, 1. Baskı, Arıkan Yayınevi, İstanbul.
- Yılmaz, Sarier (2010), “Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(3), 107-129.

- Yılmaz, Zeki ve Danışoğlu, Faik (2017), “Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye'de Beşeri Kalkınmanın Görünümü Olarak İnsani Gelişim Endeksi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (51), 117-147.
- Yumuşak, İbrahim (2008), “Beşeri Sermayenin İktisadi Önemi ve Türkiye'nin Beşeri Sermaye Potansiyeli”, **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, (55), 3-48.
- Yumuşak, İbrahim Güran ve Tuna, Yusuf (2002), “Kalkınmışlık Göstergesi Olarak Beşeri Kalkınma İndeksi ve Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme”, **İktisat Fakültesi Mecmuası**, 52(1), 1-26.
- Yüksel, Hasan (2014a), “Bilgi Toplumunun Temel Paradigmaları Çerçevesinde Yaşam Boyu Eğitim ve İstihdam Edilebilirlik”, **Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar**, 51(595), 105-118.
- \_\_\_\_\_ (2014b), “Yaşam Boyu Eğitim Olgusunun İstihdama Katkısı: İşkur Örneği”, **Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi**, 3(5), 90-11.
- Zencirkıran, Memet (2001), “Küreselleşme: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” **İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, 3(1).

## ÖZGEÇMİŞ

Gökhan MURAT, 20.08.1993 tarihinde Trabzon İli Yomra İlçesi'nde doğdu. 2007 yılında Ata İlköğretim Okulu'nu; 2011 yılında Cumhuriyet Lisesi'ni; 2015 yılında da Karadeniz Teknik Üniversitesi – İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü'nü bitirdi. 2016 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalında yüksek lisans programına başladı.

MURAT, bekâr olup, İngilizce bilmektedir.

