



Batı'da Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarının Gelişimi

The Development of Comparative Education Research in the West

Feride ÖKSÜZ GÜL^a

^aİstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Öz

Bu derleme çalışması, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının gelişimini incelemeyi ve bu araştırmaların güncel doğasını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için öncelikle karşılaştırma araştırmalarının genel özellikleri ve var oluş sebepleri tartışılmış; eğitim araştırmalarında 'karşılaştırma' teriminin epistemolojik dayanakları ele alınmıştır. Ardından bir disiplin olarak karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreçte edindiği -etkileri halen sürmekte olan- amaçları ve işlevleri dönemselsel olarak incelenmiştir. Son olarak, güncel karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını şekillendiren kavramlar, birbirleri ile olan ilişkileri bağlamında değerlendirilmiştir.

Abstract

This review study aims to examine the development of comparative education research and to reveal the current nature of the knowledge area. To achieve this goal, the general characteristics of comparative research and dimensions which has led to its existence are discussed and also epistemological foundations of the term 'comparison' in educational research are addressed. Afterwards, the aims and functions of comparative education as a discipline have been studied in the context of historical process. Finally, the concepts which shape contemporary comparative education research have been examined in relation to each other.

Anahtar Kelimeler

karşılaştırma araştırmaları
karşılaştırmalı eğitim
karşılaştırmalı eğitim
araştırmaları

Keywords

comparative studies
comparative education
comparative education
research

Extended Abstract

Comparative education began to appear in Western educational literature in the late 18th and early 19th centuries. This period of time is called as Enlightenment in Europe, which has shaped the modern era of comparative education. Wondering what other countries in Europe were doing in education has resulted in the transfer of effective practices (Kaloyannaki & Kazamias, 2009; Kazamias, 2009b). In this way, Europeans had more opportunities to interact with each other in educational areas. Another development that indirectly affects the development of comparative education research is imperialism. The Europeans used science as an instrument to understand the past and present of the countries they colonized and to shape their future. This process, which had started with the cataloging of the nature and the living of unknown places during geographical explorations, also revealed new science branches such as anthropology. The data and information obtained have led to comparisons between the imperialist countries and colonies. Education has always been one of the prominent area in comparative research.

This review study aims to examine the development of comparative education research and to reveal the current nature of the knowledge area. To achieve this goal, the general characteristics of comparative research and dimensions which has led to its existence are discussed and also epistemological foundations of the term ‘comparison’ in educational research are addressed. Afterwards, the aims and functions of comparative education as a discipline have been studied in the context of historical process. Finally, the concepts which shape contemporary comparative education research have been examined in relation to each other.

Comparative education research indicates that one of the effective ways of comparison research can be done through nomothetic explication. In this approach, a group of variables in educational area are tested in different countries and findings are compared systematically. In some cases, a phenomenon is examined in one country. Still, this phenomenon is also expected to explain the situation in other countries. When researchers study education in a nomothetic way, findings are expected to be detected in other countries as well. As opposed to nomothetic explication, idiographic approach focuses on unique cultural aspects of the nations. In this approach, developing an understanding of the cultural or institutional components of education is aimed. For this reason, idiographic studies always focus on what happens in a society.

This review reveals that comparative education has experienced four different eras historically- all of them are still affect the educational studies. These eras are categorized as *Modernist Beginnings*, *Historical-Philosophical and Humanist-Cultural Approach*, *Science Paradigm*, *Critical Approaches to Comparative Education*. In each era, comparative education has acquired new goals and developed its own methodologies to achieve these goals.

In addition to the prevailing scientific understanding and paradigms acknowledged in each era, there are some concepts that shape the development of comparative education: global and local, culture and multiculturalism, international exams and international rankings. These concepts have created the dominant features of comparative education research of today. Considering the aims and principles of comparative education in all these periods, the following points can be suggested to the researchers:

- • By examining the historical development of comparative education research in our country, it can be determined what kind of similarities and differences are experienced in each era.
- • It is possible to examine how the centralized education systems and decentralized systems fit into the globalization process.
- • In cultural comparison studies, the methods of analyzing different cultural policies can be developed without making the propagation of the dominant culture.
- • Mixed models can be created by bringing different comparison methods and schools of the different educational systems.
- • Comparative research conducted in our country can be collected and categorized by content and year categories. As a result of this data, features of comparison studies can be uncovered. Thus, unexplored features of education can be detected in comparative education field.
- • The findings of cultural and historical comparisons and international examinations such as PISA can be examined. Thus, different interpretations of quality can be identified.

1. Giriş

Karşılaştırmalı eğitimin Batı alan yazınındaki yerini 18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyılın ilk yıllarında almaya başladığı görülmektedir. Avrupa’da bu sıralarda gerçekleşen Aydınlanma Çağı, karşılaştırmalı eğitimin modern dönemini şekillendirmiştir. Avrupa sınırları içerisinde diğer ülkelerin eğitimde neler yaptığının merak edilmesi, beğenilen uygulamaların transfer edilmesi ile sonuçlanmıştır (Kaloyannaki & Kazamias, 2009; Kazamias, 2009b). Böylece Avrupa ülkeleri arasındaki etkileşimler de artmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının gelişimini dolaylı da olsa etkileyen diğer bir gelişme ise emperyalizmdir. Avrupalılar, sömürge altına aldıkları ülkelerin geçmişlerini, şimdilerini anlamak ve geleceklelerini şekillendirmek için bilimi aracı olarak kullanmışlardır. Coğrafi keşifler sırasında bilinmeyen yerlerin doğasının, canlılarının ve insanların kataloglanması ile başlayan bu süreç antropoloji gibi yeni bilim dallarını da ortaya çıkarmıştır (Hariri, 2016). Elde edilen veriler ve bilgiler, pek çok alanda emperyalist ülkeler ile sömürge ülkeleri arasında karşılaştırmaların yapılmasına ön ayak olmuştur. Eğitim, geçmişte de günümüzde de karşılaştırma yapılan bu alanlardan en çok rağbet görenler arasında yer alır.

Karşılaştırmalı eğitim; ekonomik olarak gelişmiş ve gelişmemiş ülkelerde eğitimi incelemek için çeşitli disiplinlerden (sosyoloji, politika, ekonomi, psikoloji ve antropoloji) beslenen bir çalışma alanı olarak kabul edilir. Karşılaştırmalarda kullanılan sorgulamalar sayesinde, eğitimin bireysel ve ulusal gelişimde nasıl bir rol oynadığı ortaya çıkar. Bunun yanında karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerinin tespit edilmesini sağlar ve bu sistemlerin toplumsal değerlerle nasıl şekillendiğini gösterir (Kubow& Fossum, 2007). Karşılaştırmalı eğitimin en temel tanımı ülkeler arası eğitimlerin karşılaştırılmasıdır. En temel işlevi ise karşılaştırma sonucunda fayda sağlamaktır. Bu temel tanım ve işlev, karşılaştırma araştırmalarının özünü oluştursa da tarihsel süreçte bu disiplinin farklı amaçlar ve özellikler edindiği; bu amaçlara göre yöntem belirlediği görülmektedir (Kazamias, 2009a; Kubow& Fossum, 2007; Rust & Johnstone, 2009). Batıdaki karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının doğasını ve gelişimini keşfetmeyi amaçlayan bu tarama çalışmasında öncelikle bu araştırmaların genel özellikleri ve amaçları tartışılacak, ardından karşılaştırmalı eğitimde ‘karşılaştırma’ kavramının epistemolojik dayanakları ele alınmıştır. Daha sonra bu disiplinin tarihsel süreçte edindiği ve etkileri hala sürmekte olan amaçları ve ilkeleri incelenecektir. Son olarak da günümüzde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını şekillendiren kavramlar, birbirleri ile olan ilişkileri bağlamında değerlendirilmiştir.

2. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Eğitimde karşılaştırma çalışmaları, bir ya da daha fazla ülkedeki eğitime ilişkin belli olguların bireyler ya da topluluklar tarafından araştırılmasıyla ortaya çıkar. Bu bireyler ya da topluluklar; sosyal, kültürel veya ekonomik yapıları dikkate alarak ulusal çapta elde edilen verileri analiz etmeyi hedefler. Karşılaştırmalı eğitimde araştırmacılar ülkeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklamaya çalışabilirler ya da toplumun farklı katmanlarındaki sosyal durumlar hakkında daha derin bir anlayış oluşturmak isteyebilirler (Khakpour, 2012). Wilson (2003) karşılaştırmalı eğitimi; sosyal bilimlerin, eğitimin ve uluslararası araştırmaların kesiştiği bir alan olarak tanımlamaktadır. Farklı ülkelerden elde edilen veriler sayesinde araştırmacılar, eğitim ile toplum ve öğretim uygulamaları ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkileri ortaya koyan önermeleri test ederler. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını yürüten kişileri diğer eğitimcilerden ayıran temel nokta, farklı kültürlerdeki ya da ülkelerdeki uygulamalara odaklanmalarıdır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları, başka ülkelerin eğitimlerine özel bir ilgi duymaktan ziyade onların belli özelliklerini inceleyerek kendi ülkelerindeki eğitimi geliştirmeyi ya da eğitime dair genel izlenimler oluşturmayı amaçlar.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının doğası, araştırmayı yürüten kişilerin özelliklerine ve araştırma gerçekleştirme amaçlarına göre değişebilmektedir. Bray (2014), karşılaştırma araştırmalarının doğasını anlamak için bu araştırmaları yürütenleri ve onların amaçlarını beş kategori altında incelemektedir. Buna göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını yürüten kişiler; veliler, uygulayıcılar, politika yapıcılar, uluslararası ajanslar ve akademisyenlerden oluşmaktadır (s.19-20). Karşılaştırmalı eğitimin bu öznelere bakıldığında, ailelerin günlük yaşama dair çok pratik amaçlara sahip olduğu görülürken politika yapıcılarının amaçlarının toplumsal açıdan faydacı amaçlarının olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, bu amaçlara göre şekillenmektedir.

Bu amaçları anlamak ve karşılaştırmalı eğitimin doğasını keşfetmek için dikkat edilebilecek diğer etmen de karşılaştırmalı eğitimin boyutlarıdır. Arnove’a (2003) göre karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının bilimsel, pragmatik ve küresel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin temel amaçlarından biri, eğitim sistemleri ve onları çevreleyen ekonomiler, politikalar ve toplumsal yapılar hakkında genellenebilir önermelere ulaşmaktır. Böylece karşılaştırmalı eğitim teorisine katkıda bulunur. Pragmatik açıdan bakıldığında, başka ülkelerin ve kültürlerin eğitim sistemlerini inceleyen araştırmacıların temel hedeflerinden biri, kendi ülkelerinin eğitim sistemlerini geliştirmektir. Farklı eğitim sistemlerini çalışan araştırmacılar, iyi uygulamaları tespit ederek kendi ülkelerinde etkili eğitim politikalarının geliştire-

rilmesine katkıda bulunurlar. Küresel boyutta ise karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının hedefi uluslararası anlayışa ve barışa katkı sağlamaktır. Küreselleşme sürecinin öneminin gittikçe artması ve ülkelerin küreselleşmeye daha fazla uyum sağlaması ihtiyacı, karşılaştırmalı eğitimin bu amacını ön plana çıkarmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitimde, karşılaştırma yapmanın bir yolu birden çok toplumsal bağlamı kapsayan nomotetik açıklama (nomothetic explication) ile gerçekleşir. Bu yöntemde araştırmanın bir değişkeni olarak eğitime ilişkin hipotezler bir grup ülkede test edilir. Bazı durumlarda ise genel bir olgunun, örnek olay olarak belli bir ülkede incelendiği de olur. Yine de belirlenen olgunun başka ülkelerdeki bağlamı da açıklaması beklenir. Araştırmacılar yasa koyucu yaklaşımla eğitimi incelediğinde, bulgularının gözlemedikleri olgunun başka ülkelerde nasıl yaşandığı hakkında bilgi vereceğine inanırlar (Epstein & Carroll, 2005).

Yasa koyucu yaklaşımın tersine idiografik (tekil olanı kavrayıcı) yaklaşımda araştırma, belli toplumlara has kültürel bağlamlara odaklanır. Bu yaklaşımın en temel amacı, eğitimin kültürel ya da kurumsal bileşenlerine ilişkin bir anlayış geliştirmektir. Bu sebeple idiografik çalışmalar her zaman bir toplum içinde gerçekleşene odaklanan araştırmalardır. Buna rağmen araştırmacıyı dışlayarak onu bir gözlemci statüsüne yerleştirir. 20. yüzyılın ortalarında idiografik yaklaşıma yönelen araştırmacıların neredeyse hepsi tarihi yapısalcılar olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmacılara göre, toplumsal ve politik kurumlara bağlı olan okullar; tarihi, kültürel, politik, sosyal ve ekonomik bağlamlarda incelenmelidir. Tarihi yapısalcılar araştırmalarını yürütürken ampirik metodolojilerle birlikte sezgisel yaklaşımı kullanmayı ortaya attılar. Karşılaştırmalı eğitimde kullanılan bu yaklaşımda eğitimin kültürel ve toplumsal ortamından ayrılmayacağını belirten bir görecelilik anlayışı hâkimdir.

20. yüzyılın son çeyreğinde, karşılaştırmalı eğitim alanında tarihi yapısalcılar doğrulama ilkesini benimseyen pozitivistler tarafından gölgede bırakıldılar. Pozitivizmin ilkelerini benimseyen araştırmacılar, ampirik yollarla doğrulamayan hiçbir önermenin bu alanda anlamlı olmayacağını ileri sürdüler. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim alanında, pozitivistlere dayanan araştırmalar ile tarihi yapısalcı yaklaşımdan hareket eden araştırmalar görülüyordu. Karşılaştırmalı eğitimdeki yasa koyucu yaklaşımına yönelen araştırmalar, pozitivist epistemoloji ve bilimsel metodun uygulanışı ile gerçekleşmekteydi. Her zaman olmasa da idiografik araştırmalar da tarihi yapısalcı düşünce akımını takip etmekteydi. Yine de bazı akademisyenler, karşılaştırmalı eğitimi, fenomenoloji gibi yöntemleri kullanarak, post-modern düşünce akımı çerçevesinde dönüştürmeye çalıştılar. Tarihi yapısalcılar ile pozitivistlerin belirledikleri bütün karşılaştırma tanımlarını ve uygulamalarını reddettiler (Epstein & Carrol, 2005).

3. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Karşılaştırmalı eğitim, disiplinler arası bir bilgi alanı olarak kabul edilmektedir. Tarihi kökenlerine bakıldığında, karşılaştırmalı eğitimin Batı alan yazınındaki yerini 18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyılın ilk yıllarında almaya başladığı görülmektedir. Avrupa’da bu sıralarda gerçekleşen Aydınlanma Çağı, karşılaştırmalı eğitimin modernist dönemini şekillendirmiştir. O zamandan günümüze, eğitim sistemleri, problemleri, olguları ve süreçleri farklı açılardan sistematik olarak incelenmekte; bu incelemelerde çeşitli araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.

Karşılaştırmalı Eğitimde Erken Dönem – Modernist Başlangıçlar

Bilim-Öncesi Dönem (Proto-Scientific Era)

Antik dönemlerde gittikleri yabancı ülkelerdeki eğitimle ilgili notlar tutan seyyahların notları eğitimde karşılaştırma çalışmalarının ilk örnekleri sayılsa da karşılaştırmalı eğitimin sistematik bir bilgi alanı olarak asıl başlangıcı, 18 yüzyıl sonu ile 19. yüzyıl başlarında gerçekleşen Aydınlanma Çağı’nın kültürel ve entelektüel mirasına dayanmaktadır. Bir ‘modernite projesi’ olarak da adlandırılan Aydınlanma paradigmasının parçası olan fikirler, beklentiler ve varsayımlar; rasyonelleştirmeyi, deneyselliği, bilimselliği ve ulus devletçiliği içermektedir (Kazamias, 2009b; Phillips, 2014). Aydınlanma Çağı ile birlikte felsefe ve bilime hâkim olan fikirler ve yaklaşımlar, Marc-Antoine Julien De Paris’in karşılaştırmalı eğitime ilişkin eserinde yerini almıştır. Antik çağlarda seyyahlar aracılığı ile farklı ülkelerin eğitimlerini karşılaştırma fırsatı yakalayan bilginlerden farklı olarak Julien De Paris, karşılaştırmalı eğitimi ‘pozitif bir bilim’ olarak inşa etmeye çalışmıştır (Rust, Johnstone & Allaf, 2009). Marc-Antoine Julien De Paris’i karşılaştırmalı eğitimin kurucusu ve öncüsü olarak kabul etmemizi sağlayan eseri *Esquisse et vues preliminaires d’ un ouvrage sur l’education comparee (Plan and preliminary views for a work on comparative education)*’dir. 1817 yılında yazılan ancak 1940 yılında keşfedilen bu eserde Julien karşılaştırmalı eğitimde ‘bilim-öncesi’ paradigmayı oluşturmuştur (Fraser, 1964, s.40):

“Diğer tüm bilim ve sanat dalları gibi eğitim, olgu ve gözlemlerden oluşur. Bu yüzden diğer epistemolojilerde olduğu gibi analitik halde düzenlenmiş olgu ve gözlemlerin oluşturulması gerekir. Bu düzenlenmiş

veriler doğrultusunda tahmin yürütmek ve kurallar oluşturmak mümkün olacaktır. Bu sayede karşılaştırmalı eğitimin neredeyse pozitif bir bilim olduğundan söz edebiliriz.”

Julien, ulus devletlerin eğitime ilişkin veri toplamalarını ve kendisi tarafından hazırlanan, eğitim durumlarına ilişkin ölçeklerin uygulanmasını önermiştir. Bu ölçeklerin farklı ülkelerin uzmanlarından oluşan bir komite tarafından incelenmesi de gerekli görülmektedir. Elde edilen bilgiler yardımıyla ülkeler, birbirlerine bakarak kendi eğitim reformlarını oluşturma fırsatı elde etmiştir (Kazamias, 2009b). Julien karşılaştırmalı eğitimi pozitif bilimlere yaklaştırmak için eserinin isminde de geçen bir *plan* oluşturmuştur. Bu planda iki temel bölüm yer almaktadır. Birinci bölümde yazar, Avrupa’daki bazı ülkelerin eğitim sistemlerini eleştirel olarak ele aldığı bir giriş yapmıştır. Bu giriş bölümünde Julien bu ülkelerin eğitimlerinde eksik veya hatalı gördüğü noktalara değinmiştir. İkinci bölümde ise karşılaştırmalı gözlem tablolarının içini dolduracak olgu ve gözlemleri toplamaya yarayan sorular sormuştur (Kaloyannaki & Kazamias, 2009). Kısacası, karşılaştırmalı eğitimin doğuşu olarak kabul edilen bu eserle Julien, karşılaştırmalı eğitimin hem felsefesine hem de metodolojisine bilimsel ve nesnel bir giriş yapmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin bu erken döneminde Julien tarafından önerilen metodoloji ‘empirik-tümden gelimci’ olarak adlandırılmaktadır. Başka bir açıdan da ‘nitel-etnografik’ olarak da kabul edilmektedir. Julien’in oluşturduğu ölçekteki sorular altı farklı eğitim konularını irdelenmektedir (Kaloyannaki & Kazamias, 2009, s:14): ilk ve genel eğitim, orta ve klasik eğitim, yüksek ve bilimsel eğitim, normal eğitim, kadınların eğitimi, sosyal kurumlara ve yaşamaya ilişkin eğitim. Julien’in bu alandaki katkıları sadece Avrupa ülkeleri ile kısıtlı kalmamış, karşılaştırmalı eğitimin temellerini oluşturan, olguları aydınlatan ve gözlem yapmayı mümkün kılan soruların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

19. YY Yenilikçi-İyileştirici Yönetim Yaklaşımı

19. yüzyıla gelindiğinde karşılaştırmalı eğitimde yeni bir nesil ortaya çıkmıştır. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim yabancı ülkelerdeki eğitime odaklandığından ‘karşılaştırmalı’ olmaktan çok ‘uluslararası’ olarak nitelendirilmiştir (Kazamias, 2009b). Bu dönemin başlıca araştırmacıları Victor Cousin, Horace Mann, John Griscom, Henry Barnard ve W. T. Harris’tir (Phillips, 2014). Bu araştırmacılar, politika yapıcıları olmaları sebebiyle de yabancı ülke eğitimlerinin güçlü yönlerine ve problemlerine ilişkin veri toplayarak kendi ülkelerindeki sorunları çözmeye odaklanmışlardır. Bu dönemde temel amaç, yabancı ülkelerde görülen faydalı uygulamaları ‘ödünc’ alarak kendi ülkelerindeki eğitim reformlarını gerçekleştirmek olmuştur. Örnek vermek gerekirse bu dönemde ABD’de, ‘ödünc’ alınan fikirler ve uygulamalar ideolojik, iyileştirici ve reformcu niyetlerle ülkenin eğitim politikalarını şekillendirmiştir. Bu dönemde Michael Sadler, iyileştirici ve yenilikçi karşılaştırmalı eğitiminin doğasını ve amaçlarını açıklayıcı şekilde birleştirmiştir. Sadler’in açıklamaları aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Bereday, 1964; Kazamias, 2009b):

- Eğitime ilişkin sorular ve sorunlar sadece okul merkezli değildir. Bu sebeple okullar içinde buldukları toplum bağlamında ele alınmalıdır.
- Karşılaştırmalı eğitimin temel amacı, yabancı bir eğitim sisteminin nasıl işlediğini anlamaktır; onu yargılamak değildir.
- Bir eğitim sistemini anlamak için ona ulusal kimliğini ve karakterini kazandıran tarihi ve elle tutulamayan yönlerini ele almak gerekir.
- Karşılaştırma yapan eğitimciler, yabancı eğitim sistemlerini inceler. Odak noktası ulusal sistemler ve ulusal eğitimidir.
- Yabancı ülkelerin eğitim sistemlerini çalışmanın pratik getirisi temelde kendi eğitim sistemimizi anlamak ve çalışmaktır.
- Başka ülkelerin eğitimlerini incelemek kendi eğitim sistemimizi daha iyi anlamaya yardım eder ve böylece onu geliştirmemizi sağlar.

Karşılaştırmalı eğitimin erken döneminde, Avrupa toplumlarının eğitimlerini iyileştirme amaçlı olguların ve gözlemlerin bir araya getirilerek sistematik şekilde incelendiği görülmektedir. Daha sonraki dönemde Cousin, Barnard, Stowe ve Mann gibi karşılaştırmacılar ise kendi ülkelerindeki ulusal eğitimin iyileştirilmesine odaklanmışlardır. Her iki dönemin ortak hedefleri, eğitim sistemini iyileştirmek ve etkili uygulamaları ödünç almaktır. (Kaloyannaki & Kazamias, 2009). Ancak iyileştirici-yenilikçi yönetim döneminde ulusalcılığa, eğitim politikalarına ve okulların toplumsal çerçevede incelenmesine odaklanılmıştır.

Tarihi-Felsefi ve Hümanist-Kültürel Yaklaşım

Isaac Kandel, Robert Ulich ve Nicholas Hans gibi araştırmacıların temsil ettiği tarihi-felsefi ve hümanist-kültürel yaklaşımda karşılaştırmalı eğitim kendine farklı bir yön çizmiştir. Bu dönemde bahsi geçen araştırmacılar, karşılaştırmalı eğitim konusunda farklı noktalara odaklanmışsa da bu araştırmacıların pek çok ortak noktası bulunmaktadır. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, uluslara ait eğitim sistemlerine özgünlüğünü kazandıran sosyal,

politik, ekonomik ve kültürel etmenler ön plana çıkmıştır. Hans (1949)'a göre bu etmenler üç başlık altında incelenebilir. Bu araştırmacıya göre karşılaştırmalı eğitimin temel amacı bu faktörlerin analitik şekilde irdelenmesi ve ulusların problemler karşısında ürettikleri çözümlerin karşılaştırılmasıdır.

- Doğal Faktörler (ırk, dil, ekonomik ve coğrafik çevre)
- Dini faktörler (Katolikler, Anglikanlar, Müslümanlar vs.)
- Seküler Faktörler (hümanizm, sosyalizm ve ulusalcılık)

Karşılaştırmalı eğitim bu dönemde salt ampirik araştırma yöntemlerini kullanan ve pozitif bir sosyal bilim alanı olarak görülmemiştir (Kazamias, 2009a). Hans (1949), karşılaştırmalı eğitimi, hümanite ve bilimin sınırlarında gezen bu bakımdan daha çok felsefeye benzeyen bir akademik çalışma alanı olarak nitelendirmiştir. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim, ulusal eğitim sistemlerini anlamaya ve yorumlamaya odaklı açıklayıcı bir bilgi alanı olarak kabul edilmiştir. Tahmin edilebilir ya da politika üretmeye odaklı bir sosyal bilim anlayışına karşı çıkmıştır. Kandel, Hans ve Ulich, anlatılan geçmiş olaylar hakkında yazılar yazmış; ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkaran ve yaşanan problemleri anlamaya yardımcı olan sosyal, politik, ekonomik ve kültürel faktörlere odaklanmışlardır. Bu yaklaşımdan anlaşılacağı üzere analiz birimi olarak ülkeler (uluslar) ele alınmıştır. Yorumlayıcı ve açıklayıcı bir bilgi alanı olarak karşılaştırmalı eğitimde araştırmalar nicel analizler yerine daha çok nitel veri analizleri tercih edilmiştir (Kazamias, 2009a).

Bu dönemin adlandırılmasında dört kavramın (tarihi, felsefi, hümanist ve kültürel) bir araya getirilmesi, döneme hâkim olan anlayış ve yaklaşımları çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanında bazı araştırmacılar, belli kavramlara ağırlık vererek bu dönemde hâkim olan karşılaştırmalı eğitim anlayışına katkı sağlamışlardır.

Karşılaştırmalı Eğitimde Bilimsel Paradigma

İkinci Dünya Savaşı sonrasında, hümanist çalışmalara olan ilgi dramatik şekilde azalmıştır. Savaşın yıkımını yaşayan Avrupa bu dönemde, ekonomik gelişme ve demokratikleşme bağlamında eğitimi yeniden ele almıştır. Karşılaştırmalı eğitim alanında ise araştırmacılar, tarihi ve felsefi yaklaşımın ihtiyaçları karşılamadığını ifade etmeye başlamışlardır. Doğal ve sosyal bilimlerde meydana gelen değişmelerin de etkisiyle karşılaştırmalı eğitimde tarihi ve felsefi yaklaşıma alternatif bir paradigma doğmuştur. Örnek vermek gerekirse bu dönemde sosyolojide ve ekonomide verilerin istatistiksel yollarla analiz edilmesi, sosyal bilimlerde nesnellik için büyük umutlar doğurmuştur (Mattheou, 2009). Baskın çıkan tarihi yaklaşımın ve uluslararası faaliyetlerin sorgulanması sonucunda, daha sistematik, analitik, ampirik ve mikro düzeyde yaklaşımlar için çağrıda bulunulmuştur. Karşılaştırmalı eğitimdeki bu yeni paradigma kendini farklı epistemolojik ve metodolojik formlarda ve yaklaşımlarda gösterdi. Bu yaklaşımlar dört kategori altında toplanmaktadır (Kazamias, 2009b).

İşlevselcilik. Bu yaklaşımda okulların sosyal, politik ve ekonomik ilişkileri ile işlevleri incelenmektedir. Sosyal düzen ve değerlerden arındırılmış bir bilimsel sorgulama yöntemi kullanılmaktadır. Eğitim araştırmaları bilimsel, ampirik ve nicel yöntemlerle yürütülmektedir. Teori geliştirmeye olanak sağlamak için değişmeyen ve zamandan etkilenmeyen ilişkiler irdelenmektedir. Okulun sosyal, politik ve ekonomik süreçlerdeki rolüne odaklanılmaktadır. Bu yaklaşımda nihai erek meritokratik, demokratik ve uzmanlığın ön plana çıktığı bir toplum oluşturmaktır.

Yöntembilimsel Deneyselcilik ve Bilimsel Modernizm Yaklaşımı. Bilimsel bir karşılaştırmalı eğitime yönelik bu yaklaşımın öncüleri H. Noah ve M. Eckstein'dir. Noah ve Eckstein bilimsel modernizmin ilkelerine uyan bir karşılaştırma epistemolojisini savundular. Bu yaklaşımda araştırmalar özel olandan genele ulaşmayı hedeflemektedir. Bilimsel bilgiye ulaşmada kullanılan adımlar – *tanımlama, betimleme, sınıflama, hipotezi test etme, teori oluşturma ve tahmin etme* – karşılaştırmalı eğitimde kullanılmıştır. Burada amaç eğitim sistemlerine göre değişmeyen önermelere ve genellemelere ulaşmaktır (Matthaeou, 2009).

Problem Yaklaşımı. Karşılaştırmalı eğitime getirilen bu bilimsel yaklaşımda yordama ön plana çıkmaktadır. Tümden-gelimci metotla sorgulama yapılan problem yaklaşımın en önemli temsilcisi Brian Holmes'tir. Holmes'a göre karşılaştırmalı eğitim saf bir bilim olma çabasını bırakarak eğitimin problemlerine odaklanmalıdır. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim problemlerine odaklanmalı ve faydacı olmalıdır. Pozitivist, determinist ve koşulsuzluk ilkelerinin reddedildiği bu yaklaşımda karşılaştırmalı eğitim göreceli bilim anlayışına dayanmaktadır (Hayhoe & Mundy, 2008).

Tarih, Sosyal Bilim ve Karşılaştırmalı Eğitimin Sentezlenmesi. Karşılaştırmalı eğitime getirilen bu bilimsel yaklaşımda bir sentez söz konusudur. Bu sentezde tarihi yaklaşım ile sosyal bilim olarak karşılaştırmalı eğitim bir araya gelmektedir. Tarihi olguların sınıflandırılması ve karşılaştırılması, genelleme yapmak için kullanılır. Bu genellemeler evrensel ve genel-geçer bir doğaya sahip olmayabilir, ancak belli durumlarda çalışan hipotezler oluşturulabilir.

Karşılaştırmalı Eğitimde Eleştirel Yaklaşımlar

Okulları devletlerin ideoloji ve hegemonya aracı olarak gören teoriler ve yaklaşımlar eleştirel olarak nitelendirilmektedir (Kazamias, 2009b). Bu sebeple, okul-toplum ilişkisini ve kapitalist toplumlarda okullaşmanın rolünü anlamak için, bu yaklaşımda, modern toplumlardaki güç dengelerine ve üretimin sosyal alanda oluşturduğu ilişkilere bakılmaktadır. Çağdaş toplumlarda devlet kavramı, hem teorik hem de yönetsel olarak pek çok tartışmanın kaynağını oluşturmaktadır. Özellikle 1970'li yıllarda, Karl Marx'ın devlete ilişkin politik teorilerinden beslenerek, devlet kavramına ilişkin tartışmalar yükselişe geçmiştir. Peki geçmişte ve günümüzde eğitim uygulamalarını ve politikalarını anlamada devlete neden bu kadar büyük bir önem atfedilmektedir? Olmos ve Torres (2009) bu soruyu yanıtlamak için eğitimin hükümet, ekonomi ve vatandaşlık bilinci ile olan ilişkileri bağlamında incelenmesinin gereğini vurgulamaktadır. Çünkü eğitim sistemleri ve uygulamaları, devlet tarafından desteklenmekte; düzenlenmekte; zorunlu kılınmaktadır. Bu yüzden eğitime ilişkin analizler, hükümetin işleyişinden, amaçlarından ve rolünden bağımsız olarak gerçekleştirilemez. Eğitimin politik ve devlet bağlamında analiz edilmesi sadece ana akım politik kültür açısından da olmamalıdır. Eğitim araştırmalarını ve politikalarını, politik olarak tarafsız kabul eden teknik açıdan ele alan bakış açıları eleştirel yaklaşımlarda kabul edilmemektedir. Paulo Freire (2010), 'Ezilenlerin Pedagojisi' kitabında eğitimin politikadan ayrı düşünülmemeyeceğini; politikanın her zaman eğitimi şekillendirdiğini ve yönlendirdiğini ileri sürer. Bu sebeple, eğitim epistemolojisinin ve etiğinin de bundan etkilendiğini ifade eder. Buna ek olarak eğitim, üretilen malların ve hizmetlerin dağılımını mümkün kılan platformları şekillendirdiğinden, genel eğitim ile devletin politik doğasıyla doğrudan ilişki içerisindedir.

Eleştirel yaklaşımı, karşılaştırmalı eğitimde Rolland Paulston ön plana çıkarmıştır. Paulston (1977), *Comparative Education Review* dergisinde yayımladığı makalede karşılaştırmalı eğitimin şu kavramlara odaklanması gerektiğini vurgulamıştır: *güç, sömürge, karşıtlık, yöneten sınıf, bilgi ve kültürel hegemonyanın kontrolü*. Kazamias (1991) ise bu kavramlara bazı eklemeler yapmıştır: *sınıf çatışması, sosyal ve politik eşitsizlikler, yeniden üretim, baskı, yabancılaşma, emperyalizm, kapitalist devlet* (Akt: Kazamias, 2009b).

4. Karşılaştırmalı Eğitimi Şekillendiren Kavramlar

Küresel ve Yerel

Küresel ekonominin işleyişi ve toplumların birbirlerine olan bağlarının ve bağımlılıkların gittikçe artması, dünya genelinde eğitim sistemleri için pek çok probleme neden olabilmektedir. Bu problemler eğitimin finansmanı, yönetimi ve kitlelerin eğitimi gibi konularda özellikle hükümetlerin karşısına çıkmaktadır. Günümüzde bu sorunların önemli bir kısmı ise; eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması ve toplumdaki dezavantajlı grupların kaliteli eğitime ulaşamamasından kaynaklanmaktadır. Bu gruplar tarihi olarak ayrıştırılmış veya ötekileştirilmiş sosyal katmanları –kadınlar, etnik topluluklar, kırsallar, işçi sınıfı – içermektedir. Her ne kadar bu problemler eğitim sistemlerinde ortak görülseler de bu problemlere verilen tepkiler bölgelerde, ülkelerde ve yerelde farklılaşmaktadır. Arnove (2003), küreselleşmenin tırmandırdığı bu farklı tepkilerin küresel ve yerel manada çatıştığını ve bu ikisi arasında bir diyalektiğin oluştuğunu belirtmektedir. Bu çatışma gerçekleşirken ulusların ve bölgelerin, küreselleşme karşısında verdiği eğitime ilişkin tepkiler küresel ve yerelin diyalektiğini anlamamıza yardımcı olacaktır. Rust (2006), 21. yüzyılda küreselleşme ile eğitimin kesişme alanlarına *Foreign Influences in Educational Reform* adlı eserinde değinmektedir. Ulusların ve bölgelerin küreselleşme karşısında verdiği bu tepkiler karşılaştırmalı eğitim camiasında bir endişeyi ortaya çıkarmaktadır: eğitim, küreselleşmenin hızlı gelişimine ayak uyduruyor mu? (Rust, Johnstone ve Allaf, 2009). Ancak yerelleşme odaklı eleştirel bir açıdan bakıldığında eğitimin küreselleşmeye ayak uydurması gerçekten istenilen bir olgu mu olmalıdır? Bu soruların cevabı küresel ve yerel diyalektiğinde durduğumuz yere bağlı olarak değişebileceği gibi ekonomik olarak baskın olan ve olmayan ülkeler arasında yer alıp almadığımızı göre de değişebilir. Bu konuyu belirleme konusuna Rust'ın (2006) küreselleşme karşısında ulusların eğitimde tercih ettiği tepkiler sınıflandırması kullanılabilir: alıcılık (receptivity), direnme (resistance), yenileme (restoration).

Alıcılık. Uluslar arasında ödünç alma süreci olarak da ifade edilen bu kategoride eğitim sistemleri ve toplulukları, diğer eğitim sistemlerinin hedeflerini ve uygulamalarını kendi eğitimlerini geliştirmek amacıyla benimserler. Eğitimde gerçekleşen bu olumlu tepkiyle yabancı etkiler toplumda hoşgörü ile karşılanır.

Direnme. Direnmede; kültürel, dilsel ve politik ideolojiler bakımından farklılıkların yüceltilmesi ve bunun sonucunda neo-liberal küreselleşmenin doğurduğu kapitalist baskıların reddedilmesi vardır. Radikal teorisyenler tarafından savunulan bu tepkide baskıcı olarak görülene karşı çıkma vardır. Dünyada pek çok şekilde karşımıza çıkabilen bu baskıcı öğeler kolonileşmenin bir ürünü olan kültürel emperyalizmle başlamış günümüzde de küreselleşmeden beslenmektedir.

Yenileme. Yukarıdaki tepkilerde görüldüğü üzere kimi topluluklar küreselleşmenin sunduklarını kabul etmekten

kimileri de bu yeniliklere direnmektedir. Kimi topluluklar ise kendi yerel kültürlerinin önemini kavradıkları bir uyanış süreci yaşarlar. Bu uyanış sürecinde yerel kültürün ve düşünme tarzının küresel kültürden farklı olan yanları keşfedilir. Bunun ardından yerel kültürün korunması ve devam etmesi için bir yenileme sürecine girilir.

Küreselleşme karşısında verilen bu tepkilerin uygulamada görünürlüğü tartışılmaz olsa da yeni nesil akademisyenler bu tepkilere ek olarak bir kategori daha önermişlerdir: *yeniden üretim* (Rust et al. 2009). Çünkü Rust'ın (2006) sınıflandırması, baskın olan ülkelerin eğitim programlarını ve zorunluluklarını ekonomik ve politik yollarla baskın olmayan ülkelere dayattığı gerçeğini göz ardı etmektedir. Böyle durumlarda bazı ülkeler direnme ve yenileme gibi tepkiler verebildiği gibi bazı ülkeler alıcı olma kategorisinden farklı olarak sömürülmektedir. Buna göre baskın olmayan ülkelerin eğitim sistemleri baskın olan ülkelerin yararına işlev kazanmaktadır. Burada baskın ülke ile kastedilen aslında gelişmiş ülkelerdir ve "gizli ajandaları" ile kendi kültürlerini dayatmaktadırlar.

Kültür ve Çokkültürlülük

Ulusal (yerel) kültür ve kültürel kimlik kavramları, özellikle 20. yüzyıldan itibaren, karşılaştırmalı eğitimin temel konularından biri olarak kabul edilmektedir. Bu kavramlar karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları için birim oluşturması açısından önemlidir (Klerides, 2009). Günümüz araştırmacılarının odak noktası daha çok küresellik olsa da kültürel kimlik ve ulusal kültür hala karşılaştırma araştırmalarında kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde yerel kültürlerin odak noktası olarak belirlendiği araştırmalar, antropoloji biliminde kültürel araştırmaların yaygınlaşması ve kabul görmesi ile ortaya çıkmıştır. Geniş ölçekli karşılaştırma araştırmalarının aksine kültür araştırmalarının analiz birimi çok daha küçüktür ve sonuçlar genellenemez. Ancak karşılaştırma araştırmalarındaki kültürel metodoloji sayesinde araştırmacı, analizlerde ve bulguları sunma konusunda daha özgürdür. Bunun yanında, marjinal ya da azınlıkta olan toplumların seslerini duyurma ve kendilerini ifade etme durumları daha mümkün hale gelmektedir (Maseman, 2003).

Ulusal kültüre ve kültürel kimliğe odaklanan araştırmacılar, dünyanın benzersiz ve bağımsız uluslardan ve kültürlerden oluştuğunu vurgulamışlardır. Her ne kadar ulusal kültüre ve kültürel kimlik kavramlarının ne olduğuna dair uzlaşmış bir tanım bulunmasa da karşılaştırma araştırmalarında; ortak dil, din, kolektif tarihsel deneyim, paylaşılan değerler ve gelenekler gibi etno-kültürel faktörler değerlendirme noktası olarak kullanılmaktadır. Bu faktörlerin incelenmesi sonucunda da,

- (a) Eğitimin doğası ve amaçlarına ilişkin belli görüşler
- (b) Ulusal eğitim sistemlerinin ve eğitimsel bilginin nasıl şekillendiği
- (c) Spesifik araştırma odakları ve öncelikleriyle ayrı bir karşılaştırmalı eğitim alanı ortaya çıkmıştır (Klerides, 2009).

Antropoloji biliminin de etkisiyle sadece 'başka' ulusların kültürlerinin birer bütün olarak görülmesi, bir yandan da kolonileşmenin etkilerinin göz ardı edilmesine sebep olmuştur. Diğer taraftan da küresel çapta eşit eğitim fırsatları yaratma çabası da ulusal kültürün ve kültürel kimliğin arka planda kalmasına sebep olmaktadır. Bu iki durumun aşılması için eğitim araştırmaları, antropolojik çalışma disipliniyle birlikte ulusal ve bölgesel farklı kültürlerin çeşitliliğini ve etkileşimini ortaya çıkarabilir (Masemann, 2003).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını şekillendiren, kültüre ilişkin diğer bir kutup çokkültürlülüktür. Teknoloji sayesinde bizden kilometrelerce uzakta olayları eş zamanlı izlediğimiz küresel bir dünyada yaşamaktayız. Bu sebeple artık dünya çok farklı kültürleri içinde barındıran küresel bir köy olarak kabul edilmektedir. Ülkeler, içinde barındırdıkları farklı kültürel toplulukların eğitimleri için de politikalar üretmekte; eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışmakta; ırk, dil, cinsiyet ve dinden bağımsız olarak vatandaşlarının temel özgürlüklerini garanti altına almaya çalışmaktadır. Buna rağmen bazı ülkelerin çokkültürlülüğe yaklaşımı olumlu değildir. Hatta çoğu ülkede çokkültürlü eğitim bir sorun olarak kabul edilmektedir (Grant & Khurshid, 2009). Çokkültürlü eğitimin odak noktası 'öteki' olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında tarihsel bağlam da çokkültürlü eğitimin odak noktasını belirleyen diğer bir etmendir. İster tarihsel bağlam ister 'öteki'nin eğitimi ile alakalı olsun, çokkültürlü ülkelerin eğitime yaklaşım ortak yaklaşımları içermektedir. Grant ve Khurshid (2009), bu yaklaşımları anlamak için çokkültürlü eğitimin tarihini üç aşamada incelemeyi önermektedir:

Birinci aşama. Bu aşamada baskın kültür, azınlık veya göçmen kültürleri asimile etmeye çalışır. Okullar, asimilasyon politikaları ile şekillendirilir.

İkinci aşama. Bu aşamada baskın olmayan kültürlerin uygulamaları eğitim uygulamalarının içinde yer almaya başlar. Azınlık ya da göçmen kültüre ait semboller ve değerler, festival ya da etkinlikler kapsamında eğitim ortamında yer almaya başlar.

Üçüncü aşama. Bu aşamada ırkçılık karşıtı ya da eleştirel bir çokkültürlülük anlayışı ortaya çıkar. Geleneksel ve

baskıcı çok kültürlülük anlayışı yıkılmaya başlar ve her kültüre eşit bir yaklaşım sergilemek idealize edilir.

Bu aşamalar da dikkate alındığında, ülkelerin eğitim politikalarını farklı kültürlere göre şekillendirmek durumunda oldukları görülür. Karşılaştırmalı eğitimde bir ülkenin eğitimini doğru şekilde inceleyebilmek için baskın kültürün yanı sıra marjinal veya göçmen kültürlerin de ele alınması zorunluluğu doğmuştur. Küreselleşmenin de etkisiyle ulus devletçilik anlayışı gücünü kaybetmiştir. Dolayısıyla, ulusal (yerel) kültürü odağına alan karşılaştırmalı eğitim araştırmaları hem farklı kültürlere hem de o kültürlere ilişkin ülkelerde üretilen politikalara önem vermek durumunda kalmaktadır.

Uluslararası Sınavlar ve Ülkeler Arası Sıralamalar

2000'li yıllardan bu yana karşılaştırmalı eğitimin çehresi değişmiştir. Bunun en önemli sebebi dünyanın politik ve ekonomik atmosferinin değişmesidir. Bu değişimle birlikte farklı tartışma konuları gündemimize girmektedir. Bu konuları aydınlatmak için kullandığımız kavramlar (bilgi toplumları, post-koloncilik, neo-liberal politikalar, post-modernizm, küreselleşme, bilgi ekonomiler vs.) karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında gerçekleşen değişimi de aydınlatmaktadır. Günümüzde karşılaştırmalı eğitim, ekonomik problemlere çözüm bulmayı hedefleyen, ülkeler arasındaki ekonomik açıkları kapatmayı amaçlayan, 3. Dünya ülkelerini tanımlamakta kullanılan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Cowen, 2014). Bu sebeple eğitim sistemlerinin ve öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması, Dünya Bankası ve OECD gibi kurumlar aracılığı ile desteklenmektedir. Bu karşılaştırmalar, TIMMS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar ile şekillenmektedir (Carnoy, 2006).

Eğitimde geniş ölçekli, uluslararası testlerin kullanılması, karşılaştırmalı eğitimin Marc-Antoine Julien tarafından tanımlandığı ve sistematikleştirildiği dönemlere dayanmaktadır (Crossley, 2014). Julien'in Plan'ı; öğrenci kayıtları, öğretmenlerin ve kaynakların sayısı, pedagoji bilgileri gibi istatistikî bilgilerin derlenmesini, karşılaştırılmasını ve analiz edilmesini önermekteydi. Böylece eğitim, gerçek ilkelerin çıkarsama yoluyla elde edildiği bir pozitif bilim haline gelebilecekti (Fraser, 1964). Bu bakış açısı hala Batıdaki güncel araştırmalarda etkisini göstermektedir. UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası statüye sahip kuruluşlar aracılığı ile büyük veri yığınlarını oluşturan uluslararası testler, günümüz karşılaştırmalı eğitiminin odak noktası haline gelmiştir. Julien'in zamanındaki karşılaştırma araştırmalarının temel motivasyonu, ulus devletler arasındaki ekonomik yarıştan kaynaklanmaktaydı. Aslında günümüzde de eğitimdeki karşılaştırmaların motivasyon kaynağı ekonomiktir. Elde edilen verilerin ülkelerin ekonomik güçlerini ve geleceklerini temsil ettiği varsayılmaktadır (Crossley, 2014). Julien'in dönemindeki, yani modern dönem öncesi, karşılaştırma araştırmaları eğitim reformları ve gelişimi için bir çıkış noktası oluşturmaktaydı. Julien'in Plan'ının altında yatan epistemolojik varsayımlar ve değerler, PISA gibi uluslararası araştırmalara olan ilgiyi de açıklamaktadır. Bu karşılaştırmalar, ülkeler arasında eğitim politikalarının ödünç alınmasına ve eğitim sistemleri arasındaki etkileşimlere temel oluşturmaktadır (OECD, 2001). Politika yapımcılar ve araştırmacılar, son dönemlerde PISA sonuçları ile öne çıkan Finlandiya, Singapur ve Hong Kong gibi ülkeleri inceleme eğilimi göstermektedirler.

Hızlı şekilde küreselleşen dünyada, politika yapımcılar, karşılaştırmalı eğitimdeki bu yeni paradigmaya ve bu paradigmayı şekillendiren aracı kurumlara ve danışmanlara yönelmişlerdir (Auld ve Morris, 2014). Crossley (2014) bu paradigmayı, 'ne işe yararsa' paradigması olarak adlandırmaktadır. Ne işe yararsa paradigması günümüzde oldukça yaygın ve ikna edicidir, çünkü gücünü geniş ölçekli nicel araştırmalardan almaktadır. Karşılaştırmalı eğitim bu paradigmaya kaynak sağlayan bir alan olduğu gibi hükümetlerin ve kuruluşların destekledikleri geniş ölçekli nicel araştırmalar da karşılaştırmalı eğitimin bu konulara daha fazla yönelmesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, uluslararası düzeyde öğrenci başarılarının belirlenmesine ve ülkelerin eğitim kaliteleri arasındaki farkların yarıştırıldığı küresel tabloların oluşturulmasına yardım etmektedir. Eğitim araştırmalarında gerçekleşen bu büyük veri yığınları yaklaşımının kapsayıcı olması gibi avantajlarının yanında dezavantajları da bulunmaktadır (Crossley, 2014). Büyük veri yığınları yaklaşımının savunucuları, bilgisayar ve teknoloji alanındaki gelişmeler sayesinde daha geniş bir araştırmacı kitlesinin istatistikî analizleri kullanabileceğini ve bu sayede daha eğitimsel, sosyal ve ekonomik sorunlara daha detaylı ve hızlı çözümler üretilebileceğini öne sürmektedir. Bu getirilerine rağmen, karşılaştırma araştırmacıları, eğitim araştırmalarında istatistikî çalışmaların hegemonya kurduğunu gözlemlenmektedir. Bunun engellemek için eleştirel yaklaşımlar önerilmektedir. Meyer ve Benevot (2013), PISA gibi sınavların eğitim alanına hükmetmesi ile eğitimde standartlaşmanın önü alınamayacak boyutlara ulaşabileceğini ve ülkelerin çok dar çerçevelerde ele alınabileceğini öne sürmektedir. Bunun sonucunda, okulların bağımsız düşünmeyi teşvik eden ve vatandaş yetişme odaklı rollerini ihmal etme tehlikesi belirmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bilimsel, pragmatik ve küresel boyutları bulunan karşılaştırma araştırmalarında kullanılan yaklaşımlar iki an başlık

altında toplanmıştır. Nomotetik açıklama yaklaşımında araştırmanın değişkeni olarak belli hipotezler oluşturulur ve bu hipotezler test edilir. Bazen de bir olgu, örnek olay olarak farklı ülkelerde incelenir. İdiografik yaklaşımın en önemli özelliği kültürel bir tarafının olmasıdır. Bu yaklaşımda eğitimin kültürel ve kurumsal bileşenlerini anlayabilmek için o topluma has kültürel özelliklere odaklanılır. İlk yaklaşım pozitivist araştırmacılar tarafından kullanılırken ikinci yaklaşım neredeyse her zaman tarihi yapısalcılar ile özdeşleştirilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim, Batı alan yazınındaki yerini 18. yy. sonlarında almaya başlamıştır. Aydınlanma çağının etkisiyle şekillenen erken dönemde, karşılaştırmalı eğitimin felsefesinin ve metodolojisinin bilimsel temelleri atılmıştır. Bu dönemde temel amaç, yabancı ülkelerde görülen faydalı uygulamaların ödünç alınması ve bu doğrultuda reformlar gerçekleştirilmesi olmuştur. Ardından gelen dönem Tarihi-Felsefi ve Hümanist-Kültürel yaklaşım olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim salt pozitif bir sosyal bilim alanı olarak görülmemiş; hümanite ve bilimin sınırlarında gezen bir çalışma alanı olarak kabul edilmiştir. Eğitim sistemlerini anlamak, yorumlamak ve açıklamak bu araştırmaların temel uğraşı olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından hümanist çalışmalara olan ilgi azalmış; Avrupa bu dönemde ekonomik gelişme ve demokratikleşme bağlamında eğitimi yeniden ele almıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında bilimsel paradigmaya doğru bir yönelim olmuştur. Bu yeni paradigma kendini farklı epistemolojik ve yöntemsel yaklaşımlarda göstermiştir. Bu yaklaşımlardan ön plana çıkanları; işlevselcilik, bilimsel modernizm yaklaşımı, problem yaklaşımı ve tarih, sosyal bilim ve karşılaştırmalı eğitimin sentezlenmesi yaklaşımıdır. Karşılaştırmalı eğitim tarihsel sürecinde pek çok gelenekten, prensipten, disiplinden ve yöntemden faydalanmıştır. Bu sebeple, belli bir paradigmanın ya da yaklaşımın diğerinden daha doğru olduğunu düşünmek bizi hatalı duruma düşürebilir. Bu çalışmanın sonucunda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının genel amaçlarının tarihsel süreçte hâkim olan bilim anlayışlarıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim bu dönemlerin her birinde kendine yeni amaçlar edinmiş ve bu amaçlarını gerçekleştirmek için kendine has metodolojiler geliştirmiştir.

Bahsi geçen dönemlerde hâkim olan bilim anlayışına ve değişen paradigmalara ek olarak, karşılaştırmalı eğitimin gelişimini şekillendiren bazı kavramlar bulunmaktadır: küresel ve yerel, kültür ve çok kültürlülük, uluslararası sınavlar ve ülkeler arası sıralamalar. Günümüzde küreselin etkisi artık tartışılmayan bir konu olsa da yerelin etkisi bu ikisinin çatışmasına sebep olmaktadır. Bu çatışma da karşılaştırma araştırmalarına şekil veren etmenlerden biri olarak karşımıza çıkar. Toplumların küreselleşme karşısında verdiği tepkiler; başka ülkelerin eğitim sistemlerinin ödünç alınması, yerelin neo-liberal politikalara direnmesi, yerel kültürün küresel reddedilmeden korunması şeklindedir. Bu tepkilere ek olarak, baskın ve güçlü olan ülkelerin eğitim programlarını ekonomi ve politika vasıtasıyla dayattığı da görülür. Yerel kültür ve çok kültürlülük kavramları, ülkelerin eğitimlerinin doğru şekilde incelenebilmesi için baskın kültürün yanında marjinal ve göçmen kültürlerin incelenmesini zorunlu kılmıştır. Savaşlardan kaçan ve diğer ülkelere sığınan mültecilerin sayısı her geçen gün arttıkça yabancı kültürlerin yerele entegrasyonu önemli bir konu haline gelmiştir. Gücünü geniş ölçekli nicel araştırmalardan alan uluslararası sıralamalar, ülkeler arası karşılaştırmaları daha geniş bir arenaya taşımıştır. Tüm bu dönemler ve kavramlar doğrultusunda karşılaştırmalı eğitimin edindiği amaçlar ve ilkeler dikkate alındığında araştırmacılara aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının, ülkemizdeki tarihsel gelişimi incelenerek bu dönemlerle ne gibi ortaklıklar ve farklılıklar içerdiği tespit edilebilir.
- Küreselleşme sürecine merkezi eğitim sistemleri ile yerel sistemlerin nasıl uyum sağladıkları incelenebilir.
- Kültürel karşılaştırma araştırmalarında, ülkelerin içinde barındırdığı farklı kültürlere ilişkin uyguladığı eğitim politikalarını, baskın kültürün propagandasını yapmadan, analiz etme yöntemleri geliştirilebilir.
- Ülkelerin eğitim sistemleri farklı karşılaştırma yöntemleri ve ekolleri bir araya getirilerek karma modeller oluşturulabilir.
- PISA gibi uluslararası sınavlarda yapılan karşılaştırmalar ile kültürel ve tarihi karşılaştırmaların bulguları incelenebilir. Böylece ülkelerin başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilmesinin dayanakları dönemlere göre tespit edilebilir.

6. Kaynakça

- Arnové, R.F. (2003). Introduction: Reframing Comparative Education. R. F. Arnove, C. Alberto & A. Torres (ed.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* içinde (ss.1-24). London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Auld, E., & Morris, P. (2014). Comparative education, the 'New Paradigm' and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, 50(2), 129-155.
- Bereday, G. Z. (1964). Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education". *Comparative education review*, 7(3), 307-314.
- Bray, M. (2014). Actors and purposes in comparative education. *Comparative Education Research* içinde (ss. 19-46). Springer International Publishing.
- Carnoy, M. (2006). Rethinking the comparative—and the international. *Comparative Education Review*, 50(4), 551-570.

- Cowen, R. (2014). Comparative education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, 50(1), 3-14.
- Crossley, M. (2014). Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities. *Comparative Education*, 50(1), 15-26.
- Epstein, E. H., & Carroll, K. T. (2005). Abusing ancestors: Historical functionalism and the postmodern deviation in comparative education. *Comparative Education Review*, 49(1), ss. 62-88.
- Fraser S. (1964) Jullien's plan for comparative education 1816–1817. New York: Teachers College, Columbia University.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- George Z. F. Bereday. (1964). Sir Michael Sadler's "Study of Foreign Systems of Education". *Comparative Education Review*, 7(3), ss. 307–314.
- Grant, C. A. & Khurshid, A. (2009). Multi-cultural education in a global context: addressing the varied perspectives and themes. R. Cowen & A. M. Kazamias (Edt.) *International Handbook of Comparative Education* içinde (ss. 403-414). Springer Netherlands.
- Hans, N. (1949). *Comparative Education: A study of educational factors and traditions*. Londra: Routledge.
- Hariri, Y. N. (2016). Hayvanlardan tanrılara sapiens: insan türünün kısa bir tarihi. (26. Baskı). Kolektif Kitap, İstanbul.
- Hayhoe, R., & Mundy, K. (2008). Introduction to comparative and international education: Why study comparative education. K. Mundy, K. Bickmore, R. Hayhoe, M. Madden & K. Madjidi (Edt.) *Comparative and international education: Issues for teacher* içinde, (ss. 1-21). Teachers College Press: Canada.
- Kaloyannaki, P., & Kazamias, A. M. (2009). The modernist beginnings of Comparative Education: The proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. *International handbook of comparative education* içinde (ss. 11-35). Springer Netherlands.
- Kazamias, A. M. (2009a). Forgotten men, forgotten themes: The historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education. R. Cowen & A. M. Kazamias (Edt.) *International Handbook of Comparative Education* içinde (ss. 37-58). Springer Netherlands.
- Kazamias, A. M. (2009b). Comparative education: Historical reflections. R. Cowen & A. M. Kazamias (Edt.) *International Handbook of Comparative Education* içinde (ss. 139-157). Springer Netherlands.
- Khakpour, A. (2013). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Researches Journal*, 2(1), ss. 20-26.
- Klerides, E. (2009). National cultural identities, discourse analysis and comparative education. *International handbook of comparative education* içinde (ss. 1225-1247). Springer Netherlands.
- Kubow, P. & Fossum, P. R. (2007). *Comparative Education: Exploring Issues in International Context*. New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Masemann, V. L. (2003). Culture and Education. . F. Arnone, C. Alberto & A. Torres (edt.) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* içinde (ss.115-132). London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mattheou, D. (2009). The Scientific Paradigm in Comparative Education. R. Cowen & A. M. Kazamias (Edt.) *International Handbook of Comparative Education* içinde (ss. 59-71). Springer Netherlands.
- Meyer, H. D., & Benavot, A. (Eds.). (2013, May). PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance. Symposium Books Ltd.
- OECD (2001). Aging and transport: mobility needs and safety issues. <<http://www.ocs.polito.it/biblioteca/mobilita/OECDAgeing.pdf>> Erişim Tarihi: 21.12.2016.
- Olmos, L., E. & Torres, C., A. (2009). Theories of state, educational expansion, development, and globalizations: Marxian and critical approaches. R. Cowen & A. M. Kazamias (Edt.) *International Handbook of Comparative Education* içinde (ss. 73- 87). Springer Netherlands.
- Paulston, R. G.. (1977). Social and Educational Change: Conceptual Frameworks. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 370–395.
- Phillips, D. (2014). 'Comparatography', history and policy quotation: some reflections. *Comparative Education*, 50(1), 73-83.
- Rust, V. D. (2006). Foreign influences in educational reform. Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany, 23-33, googlebooks.com aracılığı ile erişilmiştir.
- Rust, V. D., Johnstone, B., & Allaf, C. (2009). Reflections on the development of comparative education. R. Cowen & A. M. Kazamias (Edt.) *International Handbook of Comparative Education* içinde (ss. 121-138). Springer: Netherlands.
- Wilson, D. N. (2003). The future of comparative and international education in a globalised world. *International Review of Education*, 49(1-2), ss. 15-33.