

## KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM: “HOMO ECONOMICUS” EĞİTİM ANLAYIŞININ DÖNÜŞÜMÜ

Ömer Faruk CANTEKİN\*

### Özet

*Küreselleşme, günümüzde Batı dışı dünya için küresel kapitalist piyasaların ihtiyaçları doğrultusunda ve neoliberal toplum anlayışına uygun olarak, Batılı ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal biçimlerin yaygınlaşması olarak ortaya çıkmaktadır. Hem siyasal hem de kurumsal düzeyde eğitim bu akımdan etkilenmektedir. Küresel ve bölgesel aktörlerin eğitim kurumlarından bekledikleri, küresel kapitalist ekonominin ihtiyaçlarını karşılamak için “homo economicus”u yetiştirmesidir. Diğer yandan, bugün ulus-devletin egemenlik yapısı sarsılmış güç paylaşımı kural haline gelmiştir. Eğitim politikasının ve planlamasının yapılmasında ülkeler küresel güçleri hesaba katmak zorunda kalmaktadırlar. Yerel düzeyde, eğitimin amaçları yerel değerlerden uzaklaşarak yerel kültürlerin yok olması pahasına küresel bir içerik kazanmaktadır. Yarım yüzyıldan fazla bir zamandır Batılı eğitim politikaları ve uygulamaları Türkiye’ye aktarılmakta ve dayatılmaktadır, ancak bu yaklaşım Türk Eğitim Sistemi için karmaşadan başka bir şey getirmemiştir. Dolayısıyla, Türkiye eğitimde “homo economicus” yetiştirmeyi mi hedefleyecek yoksa kendi toplumu ve dünya için nasıl bir insan yetiştireceğinin arayışına mı girecektir sorusuyla karşı karşıyadır. Bu çalışmada, küreselleşme bağlamında oluşan neoliberal toplum düşüncesine dayalı eğitim anlayışı, değişen işlevleri açısından ulus-devlet ve ulusötesi yapılar ve eğitim üzerindeki etkileri eleştirel bir biçimde ele alınmıştır. Ayrıca, küreselleşmenin Türkiye’ye etkisi eğitim üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, neoliberal anlayışın insan tipi olan “homo economicus”un dayandığı varsayımlar ve özellikleri Türk-İslam medeniyeti ve Batı medeniyeti farkları açısından incelendiğinde Türk Eğitim Sistemi için bu modelin uyumsuz olduğu düşünülmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, Homo Economicus, Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Politikaları.

## GLOBALIZATION AND EDUCATION: TRANSFORMATION OF THE “HOMO ECONOMICUS” MODEL IN EDUCATION

### Abstract

*Globalization today emerges as the spread of the economic, social, cultural and political institutions for the non-western world, in line with the needs of the global capitalist markets and in the form of neoliberal understanding of society. Education both*

\*Dr., Gazi Üniversitesi, Akademik Yazma Uygulama ve Araştırma Merkezi, farukcantekin@gmail.com.

*at the political and at the organizational levels is influenced by this trend. Educational institutions are expected by global and regional actors to train “homo economicus” to meet the needs of global capitalist economy. On the other hand, with the shaken sovereignty structure of the nation-state, power-sharing is the rule today. Countries need to consider global forces in their policy-making and planning in education. At the local level, aims of education seem to globalize, deviating from cultural values, to the detriment of the local cultures. Westernist educational policies and practices have been transferred and dictated to Turkey for more than half a century, but this has brought nothing but confusion for the education system in Turkey. Therefore, Turkey now faces the challenge in education of whether to aim for “homo economicus” or to find out what type of people it needs to educate for the country and the world. This study critically examines the neoliberal understanding of education in the context of globalization, nation-state and its changing roles, transnational structures, and their effects on education. In addition, the effects of globalization on Turkey are explored with reference to education. Therefore, considering the characteristics of “homo economicus,” the idealized individual of the neoliberal worldview, it is thought that such a model is not tailored for the needs of the Turkish Education System due to the differences between the Western and Turkish-Islamic civilizations.*

**Key Words:** *Globalization, Homo Economicus, Turkish Education System, Education Policies.*

## **Giriş**

Küreselleşme günümüzde Batı dışı toplumlar için ağırlıklı olarak Batı'nın kendi gelişim süreçleri içinde ürettiği sosyal, siyasal ve ekonomik kurumların ve uygulamaların bağlamından kopuk bir biçimde kopyalanarak alınıp uygulanması ya da uygulanmak zorunda bırakılması biçiminde tezahür etmektedir. Küreselleşme bu açıdan yerel olanın oldukça zarar gördüğü hatta kimi kültürel formların eridiği bir süreçtir. Diğer toplumsal kurumların ekonomi ekseninde şekillendiği bir toplum anlayışına dayanan küresel kültürün ideolojik yapısı neoliberalizm tarafından temsil edilmektedir. Devletin işlevsel olarak ciddi dönüşüm geçirerek küçülmesini öngören bu anlayış, eğitimi metalaştırmakta ve eğitimden küresel kapitalist işleyişin ihtiyaç duyduğu işgücünü yetiştirmesini beklemektedir. Neoliberal anlayışın hedeflediği insan tipi “homo economicus” adıyla ifadesini bulmaktadır.

Egemenliğini uluslararası aktörlerle paylaşmak zorunda kalan ulus-devlet yapıları artık eğitim politikalarını belirlemede yalnız değildir. Dünya Bankası, IMF gibi küresel aktörlerin yanı sıra Avrupa Birliği de bölgesel olarak eğitime yön vermede etkin oluşumlar haline gelmiştir. Türk Eğitimi felsefesi, amaçları, politikası ve uygulanan yöntemler açısından bu süreçte edilgen bir konumda kalmış ve tarihi, kültürel ve sosyal süreçlerine uygun bir eğitim sistemi ve yapısını kuramamıştır. Dolayısıyla, yetiştirdiği insan tipi küreselleşmenin dayattığı insan tipi ekseninde seyretmektedir. Bu açıdan “homo economicus” eğitim anlayışının sorgulanması son derece önem arz etmektedir. Bu çalışmada, küreselleşme bağlamında oluşan eğitim anlayışı, “homo economicus” eğitim anlayışının dayandığı varsayımlar ve

hedeflenen bu insan tipinin özellikleri Türk-İslam medeniyeti ve Batı medeniyeti farkını da göz önünde bulundurarak eleştirel bir biçimde ele alınmıştır.

## 1. KÜRESELLEŞME: TANIM VE YAKLAŞIMLAR

Küreselleşme kavramının genel geçer bir tanımı üzerinden hareket etmek birkaç açıdan zordur. Birincisi, kavram hem süreç hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan bağlama gönderme yaparak tanımlanabilmektedir (Steger, 2005:13). İkincisi, tanımlarda farklılaşma kaynağı olabilecek "örtük / gizli gündemler" in varlığıdır. Kişinin siyasi ideolojisi, coğrafi konumu, toplumsal statüsü, kültürel, dini ve etnik kökeni (Al-Rodhan, 2009: 3), kendi sosyalleşme sürecinde oluşturduğu tarih, bilgi, dünya, var oluş gibi alanlardaki bilinci, küreselleşme kavramının okunma ve yorumlanma biçimini etkilemektedir. Üçüncüsü, kavramla ilgili tutumu şekillendiren önemli noktalardan biri kişinin kendini bu sürecin "kazananlarından mı yoksa kaybedenlerinden mi" (Ritzer, 2003: 190) olarak gördüğüdür. Dördüncüsü, küreselleşme pekçok akademik disiplini, toplumu ve kültürü ilgilendirdiği için, ortaya ekonomik, sosyal ve siyasi bir dizi farklı bakış açısı çıkmaktadır (Al-Rodhan, 2009:3). Beşincisi, kavram doğası itibariyle geniş ölçekte olmakta olan sosyal olayları ifade etmek için kullanıldığından tek, sabit, doğru ve her bağlama uygun gelebilecek nitelikte bir içerik ve tanıma sahip olması beklenmemelidir. Bu nedenlerden dolayı konuya girmeden önce küreselleşme literatüründe kavramın içinin nasıl doldurulduğu önem arz etmektedir. Zira Türkiye toplumunun içinde bulunduğu tarihsel, sosyal, coğrafi ve kültürel konumdan hareketle eğitim özelinde küreselleşmeden ne anlaşıldığının anlaşılması bu şekilde bir anlam kazanacaktır.

Siyasi ve sosyal alanlarla içiçe olan küreselleşme, yapılan çözümlenelerde, kapitalizm, ekonomik büyüme, sosyo-kültürel etkileşim, sömürü ve ahlak kavramları ile birlikte değerlendirilmektedir. Küreselleşme, "küresel iş bölümü ile birbirine bağlanmış kapitalist dünya ekonomisinin zaferi" olarak ele alınırken (Wallerstein, 1974. Aktaran: Holton, 1998: 11), "uluslararası akademik camianın da desteğiyle kapitalizmin ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya konulmuş ideolojik bir yapı" olarak da görülmektedir (Steingard & Fitzgibbons, 1995. Aktaran: Kelly, 1999: 383). Ekonomik anlamda küreselleşme, ulusal ve bölgesel siyasi sınırlar arasında gerçekleşen hızlı büyüme ve ekonomik faaliyet olarak görülmekte (Oman, 1996: 5) ve teknolojinin de yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte uluslararası hizmet ve mal dolaşımı hacminin artması ve ülkelerin ekonomik olarak birbirlerine bağımlı hale gelmelerini de ifade etmektedir (IMF, 1997: 45). Sosyo-kültürel olarak küreselleşme, yerel olayların çok uzakta yer alan başka olaylar tarafından şekillendirildiği ve birbirinden uzakta bulunan yerel kültürleri birbirine bağlayan dünya çapında bir sosyal ilişki yoğunlaşması biçiminde görülebilir (Giddens, 1990: 64). Bu yoğun süreç tek boyutlu olmadığı gibi tek bir yönde de ilerlememektedir. Bir yerde "dayanışma" oluştururken bir başka yerde tam tersi "parçalanma" meydana getirebilmektedir. (Giddens, 1996. Aktaran: Findlay, 2000: 169). Küreselleşmeyi biçim değiştirmiş yeni bir sömürü projesi olarak görmek de mümkün: "Biz Üçüncü Dünya'dakiler için küreselleşme, birkaç yüzyıldır sömürgecilik olarak adlandırılan şeydir" (Khor, 1995. Aktaran: Baylis & Smith, 1999: 15). Bu görüşe göre, küreselleşme, "hesap vermeyen

siyasi ve ekonomik elit kitle” tarafından dünya kaynaklarının serbestçe yönetilmesi anlamına gelmektedir (McMichael, 2000: 348). Aynı zamanda küreselleşme, Avrupa kültürünün sömürgecilik ve kültürel taklit yoluyla yayılmasının bir sonucudur (Waters, 2001: 6). Tüm bu ekonomik ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştiği küreselleşme olayı bir ideoloji olarak değerlendirildiğinde bu ideolojinin “etik ya da ahlaki” herhangi bir sınır tanımadığını da belirtmek gerekir (Ritchie, 1996).

Küreselleşmenin tarihinin çok gerilere gittiğini düşünenlere karşın, bu olgunun “yepyeni bir tarihsel gerçekliği” ifade ettiğini düşünenler de vardır. Yeni olduğunu düşünenler iyimserler ve gerçekçiler olarak ikiye ayrılmakta, “küreselleşmenin demokratikleştirme, özgür seyahat ve daha fazla refah gibi olanaklar sağladığını düşünenler” iyimser yaklaşımı, eşitsizlik, yoksulluk, çevre kirliliği vb. sorunlara vurgu yapanlar gerçekçi yaklaşımı temsil etmektedir (Çımrın, 2009: 196).

Küreselleşme, tüm yeni sistemleriyle küreselleşmiş ekonomi, küresel kültürel modeller, küresel siyasi süreçler ve yetki yapıları, daha önce görülmemiş düzeyde çok yönlü insan hareketliliği ve yeni toplumsal hiyerarşilerin, toplumsal eşitsizliklerin ve dünya çapında hâkimiyet ilişkilerinin varlığına işaret eden süreçler bütünü olarak da görülebilir. Bu süreçler, kurum ve kavramlarıyla modernitenin hızla dünya ölçeğinde yaygın hale gelmesini de beraberinde getirmektedir (Robinson, 2007: 125-138). Bu anlamda bakıldığında süreçte, özellikle 18. yüzyıl sonrası oluşan Batılı kültürel ve sosyal formların yaygınlaşması, yaygınlaştırılması ya da benimsenmesi söz konusu olmaktadır.

Küreselleşme olandan ziyade kurgulanan diskur olarak da ele alınmakta ve buna dayalı olarak da etkileme süreçleri oluşturulmaktadır. Bu açıdan küreselleşme “piyasaların ve teknolojilerin gerçek güçlerinin oluşturduğu bir girdi” biçiminde ele alınmamakta daha çok siyasi ve ekonomik kazanç amacıyla kimi grupların diğerlerine dayattığı söyleme dayalı yapıları, uygulamaları ve ideolojileri ifade eden bir “girdi” olarak görülmektedir (Walck & Bilimoria, 1995:3). Dolayısıyla küreselleşmenin karşı konulmaz bir süreç olduğu görüşü “gerçek dünyanın objektif tanımına dayalı buyurgan programın” küresel olarak yaygın bir kanaat haline gelmiş olmasından kaynaklanmaktadır (Steger, 2005: 14). Bu kanaat, bilginin yönetilmesi ve yönlendirilmesiyle yaygınlaştırılmaktadır.

Küresel kapitalizmin uluslararası bir imparatorluk halini aldığı ve coğrafi, ekonomik ve siyasi sınır tanımamanın yanı sıra sosyal ve kültürel hayatın en ücra köşelerine ve daha da ileri giderek bireyin psikolojik ve biyolojik dünyasına kadar sızdığı ifade edilmektedir (Robinson, 2007: 131). Bu sızma ve neoliberalizmin kendini bir zihniyet olarak yerleştirme çabası “ekonomik olanla toplumsal olan arasında kopuş yaratma” biçimde tezahür etmektedir (Bourdieu, 2007:25. Aktaran: Şentürk, 2010: 86). Zaten küreselleşmeyle yaygınlaştırılan neoliberal anlayış doğası itibarıyla ekonomiye dayalı evrensel tek kültürcü bir anlayıştır. Bütün evrensellik iddialarının aslında, egemenlik arzusunun, tek bir akımın desteklenmesinin ve başkasının inkarının ifadesi (Durgun, 2010: 41) olduğu düşünüldüğünde, neoliberal yaşam anlayışının dayatıldığı küreselleşme sürecinin Batı dışındaki toplumlar için yıkıcı bir etkisi olduğu anlaşılır. Söz konusu etki küreselleştirici güçlerin özellikle ekonomik ve politik düzeyde dayatması biçiminde ya da Batı’nın ilerleme olarak

lanse edilen kazanımlarının Batı dışı toplumların aydınları tarafından kendi kültürlerine taşınması biçiminde tezahür etmektedir.

## 2. KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM

Yerel toplumsal dinamikleri göz ardı ederek, kültürel anlamda yıkıcı bir biçimde tezahür eden küreselleşme önce diskur bazında, felsefe ve eğitim-öğretim uygulamaları alanlarında özgünlüğe zarar vermektedir. Eğitim felsefesi, "eğitimde uygulanan kavramlarla, ilkelerle, inançlarla ve tavırlarla" ilgilenir ve kişinin davranışlarına rehberlik eden bir zihniyet geliştirmesine etki eder. Sistemin yapısının çerçevesini oluştururken programın amaçlarına anlam kazandırır. Eğitim felsefesinde ortaya çıkacak bir belirsizlik (Doğan, 1997:33) eğitimin yönünün yitmesine neden olur. Bu bağlamda küreselleşmenin öncelikle yerel eğitim felsefelerinin oluşum süreçlerini olumsuz etkilediğinden söz edilebilir.

Neoliberal politikaların yaygın bir biçimde uygulanmasıyla birlikte, "ekonomik öncelikli davranan, geçmiş ya da geleceği düşünmeyen, anı yaşayan, toplumsal çıkarları düşünmeyen ve bilgi de dâhil her şeyi hızlıca tüketen bireyler yetişmektedir." Dolayısıyla, eğitimin amaçları farklılaşmaktadır. Küreselleşmenin etkisindeki eğitim sistemleri ve kurumları "bireyciliği ve tüketimi önemseyip bu felsefeyi gelecek nesillere aktaracak kişiler yetiştirme görevini üstlenmektedir" (Gönel ve Akçalı, 2007: 11. Aktaran: Çetin, 2015: 5). OECD Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi tarafından yapılan bir değerlendirmede "bilgi ekonomisine dayalı neoliberal rejimdeki belirgin çalışma yeterlikleri" vurgulanmaktadır. Söz konusu yeterlikler mevcut şirketlerin ekonomik organizasyonu açısından önemli görülmekte ve üç grupta değerlendirilmektedir: 1) kişiler arası beceriler: takım çalışması, ortak bir amaca yönelik olarak işbirliği içinde çalışabilme, liderlik yeterlikleri, 2) Kişisel beceriler: motivasyon ve tutum, öğrenme yeteneği, problem çözme becerisi, 3) Teknolojik ya da bilişime yönelik ve iletişimsel beceriler: meslektaşlarla ve müşterilerle etkili iletişim, analitik beceriler (OECD, 2001. Aktaran: Susar, 2014:2298). Kısaca ifade etmek gerekirse, "küresel rekabet için kalifiye iş gücü yetiştirin" (Dikkaya & Özyakışır, 2006: 165) mesajı eğitim hedefi olarak gösterilmektedir.

Genelde ekonomi-politik özelde eğitim bağlamında oluşturulan küreselleşme diskuru, "ortak eğitimsel uygulama ve eğitim politikalarının üretilmesinde son derece etkili" olmaktadır (Spring, 2008: 337). Neoliberal ekonomi politikalarının gölgesinde geliştirilen küreselleşme dilinin eğitimdeki temel kavramları arasında bilgi toplumu, eğitimde eşitlik, yaşam boyu öğrenme, bilgi ekonomisi ve teknolojileri, insan sermayesi gibi kavramlar sayılmaktadır (Sayılan, 2007: 44).

Öyle anlaşılıyor ki küreselleşme literatüründe yer alan bilgi türü "niteliklerin temsil ettiği" teknik ve iktisadi amaçlı bilgidir (Spring, 2008: 338). Buradan hareketle "bilgi ekonomisi (knowledge economy)" kavramı ortaya çıkmaktadır. Bir bakıma bilimsel olan bu bilgi "sermaye ile sürekli bir evlilik" içinde olan küreselleşmeyi getirmektedir (Sayar, 2001: 268). Sosyolojik toplum sınıflamalarında sosyal sistemin çözümlenmesinde "maddi üretim koşulları ve ona dayalı üretim ilişkileri" göz önünde bulundurulmaktadır. Bu nedenle, toplumun isimlendirilmesi

de “üretime en fazla katkı sağlayan” etkene göre yapılmaktadır. Küreselleşme süreci sanayi toplumunu geride bırakarak “bilgi toplumu” örgütlenmesinin toplumsal yapı olarak ortaya çıktığı bir süreç olmuştur. Bilgi toplumu, “bilgi temelinde biçimlenen ve teknolojinin itici bir gücü olarak gelişmesine katkı sağladığı yeni bir toplum biçimi”dir ve “en temel özelliği, bilgi merkezli ve teknoloji patentli üretim yapılanmasının olması ve söz konusu teknolojik bilginin yanı sıra her alanda (ekonomi, sağlık, siyaset, eğitim vs.) kullanılabilir olmasıdır.” Sanayi toplumunda daha çok sermaye ön plandayken, yeni toplum biçiminde sembolik değerler ve bilgi önemli olmakta ve “hammadde ve işgücü” geride bırakılmaktadır. Buna bağlı olarak da üretim sektörü yerini hizmetler sektörüne devretmiş olmaktadır. Bu ortamda artık bilgi bir “ekonomik değer ve kaynaktır” ve üretim biçimleri ve iş bölümü bilgi temelinde şekillenir (Dikkaya & Özyakışır, 2006: 152-155; Susar, 2014: 2295).

Bilgi toplumu içinde ve bilgi toplumu için yapılan eğitimin, sosyal bir amacı olacaktır. Değerlerden yoksun bir eğitim olmayacaktır; hiçbir eğitim sistemi böyle değildir (Drucker, 2000: 247). Ekonomi temelli Batılı neoliberal anlayışta, temel değer olarak maddi unsurların vurgulandığı görülmekte ve rekabet, sosyal statü kazanma, ekonomik kazanç ve maddi refah sağlama amaçlarının bilginin faydacı biçimlerde kullanılmasına yol açtığı düşünülmektedir. Diğer yandan, erişime açık olan bilginin üretim süreçleri, doğası, kimlerce ve hangi amaçlara yönelik olarak yönlendirildiği ayrıca sorgulanmalıdır. Bilimsel bilgi üretimi ve paylaşımı dünya çapında Batılı şirketlerce yapılmaktadır. Erişime açık olan bu bilgiye “gelişmekte olan” ülkelerce erişimin kolaylaştırılması amaçlanmaktadır (Ayrıntılı şirket bilgisi için bkz. Spring, 2008: 347). Bu bilgi kodlanarak elektronik ortama aktarılmış bilgidir. “Kodlanmış bilgi, herkese açık hale getirilmesi amaçlanarak, kaydı ve iletimi belli bir sistem kullanılarak bir ortama aktarılmış bilgidir. Oysa esas rekabet üstünlüğü yaratan bilgi, bilgisayarların taşımadığı, açıkça ortaya konmayan, know-how türünde, zımni, yani “örtük bilgi”dir. Örtük bilgiye erişim bugün eskisinden çok daha zor hale gelmiştir” (Göker, 2001:10).

Küreselleşme sürecinde tutulan bilgi türü, Batılı anlamda tarif edilen bilimsel süreçlerin kullanılması ile üretilmektedir. Stratejik bilgi (know-how bilgisi) ya da teknik bilgi bir yana, sosyal dünyayı açıklayan sosyal bilimler alanındaki bilgilerin güvenilirliği söz konusu süreçlerin çıktıları olup olmamakla ölçüldüğünden bu alanda ciddi bir Batı kültürel hegemonyasından söz edilebilir. Bu tür bilginin doğrudan transfer edilip uygulanmaya çalışılması Batı dışı toplumları kendileri için oluşturulmamış “dar teorik kalıpların” (Durgun, 2010: 41) içinde bocalamaya sürüklemektedir. Diğer yandan, bilişim teknolojileri ile her türlü (?) bilgiye ulaşma imkânı yakalayan insanı mevcut eğitim sistemi, ulaştığı bilgiyi kendi ve çevresi yararına bilinçli bir biçimde anlayıp, çözümleyip değerlendirebilecek bir insan olarak yetiştirmekte midir? Sözkonusu bilgi kim tarafından, hangi amaçla ve nasıl üretilip kullanıma sunulmaktadır? Öyle görünüyor ki gıda sektöründe yaşanan “junk food (insan vücuduna zararlı abur cubur yiyecek)”un popüler kılınması vasıtasıyla oluşan yemek kültürüne dayalı tüketim pazarı, internet ortamında bilgi üzerinden yapılmaktadır.

Küreselleşme ile birlikte eğitimin toplumsal anlamı ve dolayısıyla da eğitimin amacı ve işlevleri "toplumsal gereksinimler çerçevesinde bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesinin ve sunulmasının koşulları değişmektedir" (Sayılan, 2007: 44). Öğretime indirgenmiş eğitimin içinde bulunduğu toplumla bağları kesilmekte (bağımsızlaştırılmakta) ve toplum için anlamsızlaşmaktadır. Eğitimde felsefi alan, amaçlar, hedefler ve öğretim süreçleri işletme mantığı içinde Batılı paket programlara teslim edilmektedir. Artık eğitimde de "McDonalddlaşma"dan söz edilebilir. (Robinson, 2007: 140). Zaten "eğitimin iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerini karşılamak için rekabet temelinde yeniden yapılandırılması sonucu eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi eğitimin toplumsal işlevine yön veren nosyonlar gözden düşmüş, rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigma haline gelmiştir" (Sayılan, 2007:45).

Küreselleşme sürecinde ortaya çıkan etkileşimde, ülkeler hem ekonomik hem siyasi hem de sosyal, kültürel ve teknolojik alt yapı açılarından değişimlerle karşılaşır ve sonuçta "değer yargılarında, insanların iletişim biçimlerinde, sosyal ilişkilerde, üretim ve tüketim anlayışlarında ve yaşam şekillerinde değişiklik olur" (Çetin, 2015: 4). Toplumsal bir kurum olarak eğitim, "bir toplumun sosyal mirası zenginleştirilecek ve fizik dünyayı değiştirebilme özelliği taşıyan yetenekteki fertlere mevcut bilgi birikimini aktarmak için bilgi nakli yolu ile ve insandan insana meydana gelen etkileşimler" anlamına gelir (Topçu, 1998: 27). Eğitim, "öğretim ve terbiye"den oluşan bir bütün olarak ele alınabilir ve "insanın, içinde bulunduğu toplumun değer yargılarına ve ideallerine uygun olarak yetiştirilmesi" eğitim faaliyeti olarak görülebilir (Özakpınar, 2002: 162). Eğitimin önemli amaçları arasında "insanı kendine ve toplumuna değer katacak düzeye getirmek" ve "bir milletin geçmişiyile geleceği arasında sağlam köprüler oluşturmak" vardır (Sinanoğlu & Barut, 1997: 39). Ancak küreselleşme ile birlikte eğitim kavramının içeriği farklılaşmakta eğitim daha ziyade ekonomik anlamda yararı olan beceri geliştirme faaliyeti olarak kurgulanmaktadır.

Küreselleşme literatürünün eğitim-öğretim konularını hemen içine alması ve hükümetlerin ve iş çevrelerinin okulların küresel ekonominin ihtiyaçlarına cevap verme gereğinden bahsetmeye başlamaları (Spring, 2008:331) küresel kapitalist ekonomiye yön verenler açısından eğitimin nasıl görüldüğünü net olarak ortaya koymaktadır. Küresel eğitim, "kültürel çoğulluk, uluslararası bağımlılık ve uluslararası ekonomik rekabet ile şekillenen bir dünyada yer alabilmek için temel oluşturan bilgiyi, yetenekleri ve davranışları geliştirmek" olarak görülmektedir (Çetin, 2015: 3). Zaten Avrupa Birliği eğitim alanında "eğitimden" ziyade "öğrenme"den söz edilir olmuştur (Sayılan, 2007: 47).

Yeni haliyle bilgi ve değişik teknolojilerin kullanılmaya başlanması, yeni yetişen nesillerin buna uygun becerilerle donatılmış olmasını gerekli hale getirmektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminden bu yönde bir beklentiyi karşılaması istenmektedir (Balkar & Özgan, 2010: 3). Diğer yandan, teknolojinin sınıflarda ve ders ortamlarında kullanılmaya başlaması verilen eğitimin biçimini etkilemekte, yeni bir türde elektronik okur-yazarlığı gerekli kılmakta, eğitim-öğretim malzemeleri elektronik

ortamda hazırlanmakta ve sunulmaktadır (Chinnammai, 2005: 2). İnternet ve görüntülü konuşma sistemleri uzaktan eğitime yeni bir boyut kazandırmaktadır.

Sanal ortamda sağlanan öğretim ister istemez bilgiyi “aktarmanın” ve “almanın” üretken tabiatını bozmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki duygusal ve bilişsel alışveriş, göz teması, jest ve mimiklerin kullanılması, ders esnasında yapılan şakalar gibi eğitimin insani yönüne sekte vurmaktadır. Bu ortam, kişisel olarak sizi tanımayan ve yüzyüze iletişim kurmadığımız birinden ders alma ortamıdır. Umursamazlık ve bireysellik bu öğretim şeklinin doğal sonucudur (Sancar & Sancar, 2012: 252). Ayrıca, küreselleşmeyle birlikte yeni bir biçim kazanmış olan uzaktan eğitimde kaybolan başka şeyler de vardır. Belirli bir kültürde yaşayan bir öğrenci (Türkiye) evinin rahatlığı içinde uzaktan eğitim yoluyla bir başka kültürün (Batı) sosyal bilim anlayışı ve kültürel birikimine göre tasarlanmış sosyal alanlardaki dersleri alıp mezun olduğunda, kültürlenme anlamında kendi toplumunun kültürüne, zihniyetine, bakış açısına ve değerlerine yabancılaşmakta ve kendi toplumunun yaşam tarzını küçümser hale gelmektedir. Yerel problemlere karşı çözüm üretememekte ve karamsar bir ruh hali geliştirmektedir. Bununla birlikte, bilginin yazı, resim, video gibi görsel ve işitsel araçlarla sınır tanımaksızın paylaşılması “mahremiyetin aşındırılmasına hizmet etmektedir. Bu noktada özellikle Türkiye perspektifli bir çerçeve çizersek, bazı grupların veya merkezlerin manipülasyonlar temelinde söz konusu iletişim kanallarını farklı amaçlar için kullandığını söylemek mümkündür” (Dikkaya & Özyakışır, 2006: 163).

Diğer bir konu dil ile ilgilidir. Okulda işlenen bir ders olarak İngilizce'nin standart küresel müfredatın bir parçası haline geldiği düşünülmekte (Meyer vd., 1992), İngilizce ve teknoloji okuryazarlığı “küresel okur-yazarlık becerileri” olarak ifade edilmektedir (Tsui & Tollefson, 2007. Aktaran: Spring, 2008: 351). Ancak eğitimi bir sektör olarak değerlendiren neoliberal anlayışın şekillendirdiği “küresel eğitim piyasası, kültürel olarak Amerikan Eğitim Sisteminin ve İngilizce'nin hegemonyası altında” işlemektedir. Dolayısıyla, “yerel ve ulusal kültürlerin ve dillerin” eğitim sürecinin dışına itilmesi gündeme gelmektedir (Sayılan, 2007:47). Bu bağlamda, İngilizce'nin yerel kültürlerle ve dillere zarar verici etkisinden ve dilin düşünme süreçleri üzerindeki etkisi de göz önüne alındığında İngilizce'nin bu yaygınlıkta kullanılmasının kimlikler ve yaşam biçimleri üzerindeki Batılılaştırıcı etkisinden söz etmek mümkündür.

Küreselleşme ile birlikte, öğretimde yapılandırmacı ve pragmatik anlayış eğitim paradigması haline gelmekte, öğrenci özerkliği, iletişimsel yöntemler, sunum teknikleri gibi uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Biçimsel öğrenme ortamlarında, geleneksel bilgi otoritelerinin, özellikle öğretmenlerin, yerini başka (Batı) kültürlerdeki İngilizce konuşan öğretim elemanları ve öğretim materyalleri almakta, özel yaşamda, sosyal hayatta ve eğitim ortamlarında internet bilgi taşıyan bir araç olmaktan ziyade, bilginin kaynağıymış gibi kullanılmaktadır. Küreselleşmenin öğretim sürecinde ve öğretmen görevlerinde değişimlere neden olduğu belirtilmektedir (Balkar & Özgan, 2010: 16). Mesela, modernist bakış açısına sahip olarak sınıflanan öğretmen merkezli öğretimden, postmodern bakış açısına sahip öğrenci merkezli öğrenmeye geçilmektedir (Tekeli, 2011: 94). Bireyi



merkeze alan bir sistem olan neoliberal bakış açısının gereği olarak toplumsal kontrol mekanizmalarının zayıflaması ve bireysel farklılıkların ön plana çıkması söz konusudur. Öğretmenin yerel değerleri temsil etme ve model olma gibi rolleri olduğu için öğretmen merkezli diye tarif edilen ve öğrencinin aleyhineymiş gibi konumlandırılan bu anlayış, neoliberal yaşam tarzı ve eğitim felsefesi ile uyumsuzluk gösterdiğinden dışlanmakta ve demode görülmektedir.

Öğretmenin okuldaki rolleri, bilgi yayıcılık, disiplincilik, yargıçlık, sırdışlık, ana-babalık, toplumsallaştırma, metodolojist, önderlik, nasihatçılık, moral bir atmosferin yaratıcısı biçiminde ve çevresel rollerini de çevre kalkınmasına katılan, çevrede önder, toplumsal olarak yabancı, orta sınıf ahlakın savunucusu, kültürlü kişi, yeni düşüncelerin önderi, çocuk eğitimi uzmanı, idealist biçiminde sıralanmaktadır (Tezcan, 2012: 288-292). Küreselleşme sürecinde bu rollerin bazıları kaybolmakta, bazıları ise aşınmakta ya da sembolik düzeye indirgenmektedir. Örnek vermek gerekirse, artık bilgi yayıcılık rolüne rakip, erişimi son derece hızlı ve kolay, güvenilirliği pek sorgulanmayan koskoca bir ağ mevcuttur: *The Internet*.

Spring (2008) eğitim açısından bakıldığında küreselleşmeyi dört farklı biçimde ele almaktadır. Birincisi, ulusal eğitim sistemleri için örnek teşkil eden, Batılı değerleri içeren, tek bir dünya kültürünün varlığından söz eden *dünya kültürü* (tek kültür) yaklaşımıdır. Tüm kültürlerin yavaş yavaş Batılı temelde tek bir kültüre yönelmekte olduğu ve ulus-devletlerin yapması gereken şeyin de eğitim planlamasını buna göre düzenlemek olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre, Batılı modele dayalı eğitim anlayışı, ortak bir kurumsal eğitim yapısını ve ortak bir müfredat modelini ortaya çıkarmış olan küresel bir idealin ifadesidir. İkincisi, dünyayı merkez (core) ve çevre (periphery) olarak iki eşit olmayan parça olarak gören *dünya sistemleri* yaklaşımıdır. Buna göre, merkezde yer alan ABD, AB ve Japonya, çevrede yer alan diğer ülkelere kendi değerlerini ve kapitalist düşünme ve analiz biçimini yardım kuruluşlarını kullanarak ve eğitime destek olarak benimsetmeye çalışmakta ve egemenliklerini meşru hale getirmektedir. Üçüncüsü, dünya fakirleri pahasına dünyanın zengin ve varlıklı kesimlerinin yararına olacak şekilde belirli ekonomik ve siyasi ajandayı küresel toplum üzerinden dayatan *postkolonyal* yaklaşımıdır. Buna göre, Batı tipi okullar Avrupa kültür emperyalizmi sonucunda artık dünyanın her yerine yayılmış durumdadır. Bu tarz eğitimin amacı çok uluslu şirketlerde çalışmak üzere daha iyi iş gücü üretmektir. Diğer yandan, Batı düşüncesinin küresel ölçekte etkili olması, düşüncenin doğru olmasından değil Batının siyasi ve ekonomik gücü elinde tutmasından kaynaklanmaktadır. Dördüncüsü, kültürel çeşitlenmeleri ön plana çıkararak küresel bağlamda eğitim düşüncelerinin alışverişini ifade eden *kültür kuramıdır* (s.334-336). Bu dört yaklaşım her ne kadar birbiri ile zıt özellikleri içeriyor görünüyorsa da, ilk üçü dayatan, evrensellik iddiasında bulunan, tek tipleştirici ve maddi temelli yapıları açısından benzeşmektedir. Dördüncü yaklaşım kısmen maddi olmayan öğeleri ön plana çıkarmaktadır.

Batı eğitim anlayışı çerçevesinde, kentli kültürü ön plana çıkmaya başlamış ve "yerel olanın kaybolması" gündeme gelmiştir. "Geleceğin ekonomik çarklarını döndürecek" bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan bu anlayış "para kazanmayı" ön plana çıkarırken kültürlerin korunması konusunu ciddiye bile almamaktadır (Orr,

1999: 166. Aktaran: Chinnammai, 2005: 2). Dolayısıyla, küresel eğitim anlayışına göre, Batı dışı toplumlardan da sosyal, tarihsel ve kültürel bağlamından kopartılmış “homo economicus” yetiştirmeleri beklenmektedir.

### 3. KÜRESELLEŞME, DEĞİŞEN DEVLET ANLAYIŞI VE EĞİTİM

Küreselleşme tanımlarında, karşı konulamaz ve hızlı teknolojik gelişme, ulus-devletin azalan ya da önemsizleşen rolü, sınai üretimin batı ekonomilerinden uzaklaşarak yeni sanayileşen ekonomilere doğru yeniden düzenlenmesi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan hizmet sektörlerinde özellikle mali hizmetler alanındaki büyüme (Brown, 1999:5) kavramları sıklıkla karşımıza çıkmakta ve toplumsal ve siyasal açıdan küreselleşme “bağımsız ulus-devletlerden oluşan modern sisteme dayalı mevcut toplumsal durumumuzu değiştiren bir dizi karmaşık, kimi zaman da birbirleriyle çelişen, toplumsal süreçler” (Steger, 2005: 13) olarak değerlendirilmektedir.

“Ulus-devlet, belirlenmiş sınırlar dahilinde yönetim tekeline sahip; bu yönetimi hukuk yaptırımına tabi kılan iç ve dış şiddet (violence) araçlarını doğrudan kontrol eden bir kurumsal hakimiyet (governance) yapısı” olarak görülmekteydi (Giddens, 1981. Aktaran: Sarıbay, 1997:15). Ancak, tanımlardaki bu farklılıklara rağmen küreselleşme, devletin egemenliğini ve yapılarını zayıflatan bir süreç olarak tezahür etmektedir (Beck, 2000: 86). Dolayısıyla, küreselleşme arttıkça ulus-devletin rolü de azalmakta ve yerel yönetsel, kültürel ve sosyal krizlere ortaya çıkmaktadır.

Ulus devletin krizde oluşuna ilişkin tartışmaların iki nedene dayandığı belirtilmektedir: Birincisi “ulus’un mahiyetinin değişmiş olması; buna bağlı olarak” ve ikincisi “devlet’in mahiyetinin değişmiş olması”dır. Devletin meşruiyetinin kaynağı olan ulus, küreselleşme süreçleri ile post-modernleşmiş, devletin dayanacağı “yeni” zemini belirlemede sıkıntı çekmeye başlamıştır. Bu süreç ister istemez “modern-postmodern gerilimi” içeren bir doğrultuda seyretmektedir (Sarıbay, 1997:15-17). Küreselleşme bu anlamda, kökeni 17. yüzyıla kadar giden “modern sosyo-politik ulus-devlet düzeni”nden “postmodern küresellik durumu”na geçtiğimizi göstermektedir (Steger, 2005:13). Ulus-devletlerin temsil ettiği ulusal kültürler, küresel kültür tarafından erozyona uğramakta ve insanlar kendi kültürlerine, dillerine, ahlaki ve dini değerlerine yabancılaşmaktadır. Kendi değerlerine karşı küçümseyici bir bakış gelişmiş ve “ahlak açısından zayıf ama karlılık / faydacılık anlamında yararlı” bazı kavramlar gündeme gelmiştir (Karadeli, 2005: 13-14). Küreselleşme, paradoksal olarak, bir yandan “evrenselleşmeyi” öngörürken diğer yandan “alt kültürleri, yerelleşmeyi, geleneği, göreneği, farklılıkları” ön plana çıkarmaktadır. Bu da evrenselleşme ile yerelleşmenin birbiriyle çelişmesine neden olur (Çınar, 2009: 18).

Küreselleşme sürecinin, ulus devletlerin iç ekonomik politikada karar alma süreçlerindeki takdir yetkisini ortadan kaldırdığı ifade edilmektedir (Pierson, 1998: 785). Henüz hala ulus-devlet yapılarının mevcudiyetlerini sürdürdükleri ve değişmekle birlikte rollerinin halen icra ediliyor olduğu düşünüldüğünde, bunun biraz aşırı bir iddia olduğu ifade edilebilir, ancak uygulanan neoliberal politikalarla birlikte eğitim ve sağlık gibi hizmet alanlarından devletin çekilmesiyle, özel sektörün devreye girmesi söz konusu olmakta bu da “devletin toplum üzerindeki etkisini ve

gücünü azaltmaktadır" (Çetin, 2015:4). Sözkonusu güç azalması ulus-devletin ortadan kalkması anlamına gelmemektedir fakat işlevsel bir değişime işaret etmektedir çünkü "neoliberalizm kendi çıkarlarını koruyabilmek için güçlü bir devlet" yapısı talep eder. Sermaye, özellikle eğitim ve yetiştirme alanlarında, "ideolojik açıdan itaatkâr, teknik ve hiyerarşik açıdan becerikli işgücü yetiştirebilmek için güçlü ve müdahaleci bir devlet yapısına ihtiyaç duyar (Kumar & Hill, 2009:3-4). Neoliberal politikaların yaygınlık kazanmasıyla, "ulus-devletin çözülüşünü ilan etmek yerine devletin hangi alanlardan çekildiğini ve hangi alanlarda yoğunlaştığına bakmak" gerekmektedir (Yıldız, 2008: 15). Sonuç olarak, ulus-devlet yapılarının modern dönemdeki egemenlik anlayışlarının esnediği ve politika oluşturmada küresel aktörlerle bir nevi pazarlık etmek durumunda oldukları ifade edilebilir. Böylesi bir bağlamda "sermaye-bilimsel bilgi işbirliğinin maddi bir güç oluşturup siyasi açıdan toplumlara etki etmekte" olduğu hatırlanmalıdır. Sonuçta, "devletlerini 'maddi-ruhi esaslar' üzerine bina edemeyen milli devletlerin süreçte devre dışı kalma" tehlikesi de mevcuttur (Sayar, 2001: 268).

Neoliberalizm devletin iktidarına olumlu bir bakış açısıyla devletin pazarlaştırılmasını, girişimci ekonomiyi ve girişimciliği desteklemeyi ve devletin sosyal destek programlarındaki rolünün sınırlandırılmasını ön görür. Piyasa ve yasal ölçütlere dayalı bir adalet anlayışı hakimdir. Neoliberalizm eğitimi, kamunun sağladığı bireysel getirisi toplumsal getirisinden fazla olan ve kişilerin kendilerinin erişmesi gereken bir hizmet olarak görür. Devlet, bireylerin alacakları eğitimde karar verici olmaz. Eğitimcilerin üstlendikleri rol "müşterilerine" seçecekleri eğitim türü konusunda yönlendirme yapmaktır. Rekabet anlayışına uygun olarak eğitim, "müşterilerin" ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Bu bağlamda bilgi, "bireylerin rekabet isteklerini artıran bir sermaye" olarak görülür. Sonuç olarak, eğitim bireylerin piyasada rekabet gücünü para ve toplumsal statü sağlayarak artıran bir "meta" olarak görülür ve buna uygun olarak da eğitimden beklenen piyasada bireylerin işine yaracak olan becerileri kazandırmak ve bireyleri bu becerilerin icracısı olarak yetiştirmektir. İnsanın doğasına ilişkin olarak "bireysel" arzu ve istekler ön planda yer alır. İnsan ekonomik güdülerin hakimiyetinde, rekabetçi ve bencil bir varlık olarak görülür (Olssen & Codd, 2004: 180-181. Aktaran: Şentürk, 2010: 80-83). Dolayısıyla, neoliberal anlayış eğitimi "homo economicus" insan tipini yetiştirmesini beklemektedir.

Küresel alanda olup bitenlere duyarsız kalarak ulus-devlet bağlamında eğitim programının içeriğinin planlanması ve uygulanması oldukça zorlaşmıştır çünkü eğitimin içeriğine Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler, OECD gibi uluslararası kuruluşlar kendi ajandalarındaki öncelikleri dayatarak müdahil olmaktadır (Spring, 2008:332). "Ulus, kimlik ve vatandaşlık gibi kavramlar üzerinde yaşanan çekişmelerin, eğitim kurumlarının da söz konusu çatışmanın merkezinde yer almasına neden olduğu ve bu çatışmanın, öğretimin hedefleri, programların odak noktaları ve içeriği çerçevesinde görüldüğü" ifade edilmektedir (Henry, Lingard, Rizvi & Taylor, 1999. Aktaran: Balkar & Özgan, 2010:16). Eğitim politikası geliştirme işi oldukça hasas bir konu haline gelmiştir. Küresel olarak dayatılan öncelikler ve yerel olarak toplumun önceliklerini bir noktada buluşturmaya çalışmak kendi

içinde tutarsızlıkları ve değer kayıplarını da beraberinde getirebilmektedir. Bu da eğitim programında kazandırılması beklenen milli, manevi, kültürel değerler açısından belirsizlik doğurmaktadır.

Eğitim programları hızlı bir değişim ve gelişim içindedir. Bunun nedenleri arasında nitelikli insan gücü ihtiyacının artmış olması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinde değişimler meydana gelmiş olması, kişisel ve toplumsal ihtiyaçların birbiriyle ilişkilendirilmesi mecburiyeti, “bilginin niceliği ve niteliğinin gelişmesi ve yeniden yapılandırılması,” teknolojide yaşanan gelişmelerin eğitim ve öğretimi etkilemekte oluşu (Hesapçioğlu, 2001: 12) sayılabilir. Diğer yandan, “ulus devlet modelinin eğitim müfredatında standartlaştırılan bilgi önemliken, şimdi standartlaştırılan performans önemli olmuştur” (Inal, 2005. Aktaran: Sayılan, 2007:44). Bütün bu nedenler, eğitim programının içeriğinin tasarlanmasında etkili olmaya başlamıştır. Standart performansın çerçevesinin “ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünün beceri alanları olan öğrenmeyi öğrenme, strateji üretme, yaratıcılık, takım çalışması, girişimcilik, teknoloji okur-yazarlığı, duruma uyarlabilirlik ve esneklik” tarafından belirlendiği ifade edilebilir (Lyotard, 1984: 51. Aktaran: Susar, 2014: 2295).

#### 4. KÜRESELLEŞME, ULUSÖTESİ YAPILAR VE EĞİTİM

Eğitimin politikasının, felsefesinin, içeriğinin, amaçlarının, hedeflerinin ve yönetiminin belirlenmesinde etkili olan yerel, bölgesel ve küresel olmak üzere üç kurumsal yapıdan söz edilebilir: değişen yapısı ve işlevleriyle *ulus-devlet*, bölgesel ve küresel etkililiği ile *Avrupa Birliği* (AB) ve ulus-devlet yapıları üzerinde bağlayıcı antlaşmalar ve sivil toplum üzerinden etkili olan *ulusötesi kuruluşlar*.

Lizbon deklarasyonuna göre eğitimde hedef, AB okullarında küresel ekonomik rekabette başarılı olabilecek ileri düzeyde becerilere sahip öğrenci yetiştirmektir. Diğer AB belgeleri de bu paralelde bir eğitim hedefi öngörmekte ve matematik, yazma, problem çözme, sosyal iletişim ve kişiler arası beceriler vurgulanmaktadır (Spring, 2008:338-340). Avrupa Komisyonu “eğitimin bir yandan ekonomik gelişmeye katkı sağlaması gerektiğini,” diğer yandan da “bireyin daha iyi bir yaşam sürmesi” için desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir (European Commission 2010). Öğretim içerikleri, öğretme süreçleri ve yaşam boyu öğrenme programı bütünsel olarak değerlendirildiğinde “bireyin daha iyi bir yaşam sürmesi” ekonomik olarak seviyesinin artmasına bağlanmaktadır. Dolayısıyla, AB eğitim anlayışının “homo economicus” yetiştirmeye yönelik olduğu düşünülebilir.

Parasal birliği kurmanın yanı sıra, kuruluşunda “Tek Avrupa için Eğitim” ilkesi olan AB (Gülcan, 2005: 6), eğitimi söz konusu yaptığında göre ulus üstü bölgesel birlik olarak değil sosyo-kültürel bir biçim olarak konumlanmak istemektedir. Ancak eğitimin genel amaçlarına metinler üzerinden bakıldığında, AB üye ülkeleri arasında her ülkenin kendi sosyal ihtiyacından doğan farklar mevcuttur. Mesela, Danimarka liberal eğitim ilkelerini vurgularken, Hollanda laik eğitim üzerinde durmaktadır. Türkiye ise Türk Milletinin değerlerini koruyup geliştirmek hedefi ile önemli farklılık alanlarından birini oluşturmaktadır (Gülcan, 2005).

Küreselleşmenin itici güçleri ulusötesi şirketler, ulusötesi medya örgütleri,

hükümetlerarası örgütler, sivil toplum kuruluşları ve alternatif yönetim örgütleri olarak sayılmaktadır (Tehranian, 1998). Savaş sonrası (II. Dünya Savaşı) dönemde ön plana çıkan Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ), Uluslararası Para Fonu (IMF), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) gibi neoliberal kurumlar ve Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (GATS), Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Antlaşması (GATT) gibi ulusötesi anlaşmalar, ekonomik liberalleşme yönünde uluslararası sermaye ve ticaretin önündeki tüm engelleri ortadan kaldırmayı hedeflemişlerdir (Çımrın, 2009: 199).

Küreselleşme ile birlikte birçok devletten daha güçlü olan şirketler, IMF, Dünya Bankası ve OECD gibi küreselleşmenin kurumsal kimliğinden beslenmektedirler (Doğan, 2002: 88) Bu anlamda, neoliberal politikaların eğitim alanına taşınması ve yayılmasında elbette ki uluslararası kuruluşlar ve AB gibi bölgesel örgütlenmelerin önemli rolleri olmuştur (Keskin & Demirci, 2003: 8). Dolayısıyla, eğitimin özelleştirilmesi sektörleşmesine ve liberalleştirilmesine yönelik politikalara bu kurumlar tarafından büyük kaynaklar aktarılmaktadır (Dikkaya & Özyakışır, 2006: 165). Mesela, bu kurumların başında gelen Dünya Bankası, 1968 yılından beri eğitimsel hedeflerini ekonomik gelişme bağlamında sunmaya devam etmektedir. (Spring, 2008: 345).

## 5. NEOLİBERAL ANLAYIŞ VE "HOMO ECONOMICUS"

Küreselleşmeyle yaygınlaştırılmaya çalışılan "Dünyanın Yeni Aklı" (Dardot & Laval, 2009) neoliberal anlayıştır. Bu anlayışa uygun olarak da eğitim aracılığıyla "üretimi" beklenen insan tipi "homo economicus" olmaktadır.

Neoliberal toplum anlayışı diğer sosyal kurumların ekonomi temelinde anlamlandırıldığı ve biçimlendirildiği bir dünya görüşüne işaret eder. Bu açıdan, neoliberalizm, ekonomi temelinde "toplumun yeniden inşasına yönelmiş siyasal ve toplumsal bir program" olma iddiasındadır (Çoban, 2002:125. Aktaran: Çımrın, 2009: 199).

Neoliberal anlayış eğitim hizmetini "başlı başına karlı bir uğraş" olarak görür (Yıldız, 2008: 23). Dolayısıyla, eğitim ya da bu haliyle öğretim, vatandaşların eşit olarak ulaşabileceği bir hak olmaktan çıkmakta ve özel sektöre sağlanan bir hizmet olarak metalaştırılmaktadır. Yapılan çalışmalarda, küreselleşme ile birlikte okulun işlevinin değişmekte olduğu ve küresel kapitalizmin amaçlarına hizmet eden bir enstrüman olduğu ön plana çıkmaktadır. Buna göre, okul "piyasanın üretim gücü ve tüketicisi olan insanı" yetiştirmek durumundadır ve bundan böyle "toplumsal kültür yerine ticari kültürün hâkimiyetindedir" (Çetin, 2015: 5). Eğitim alanının dört şekilde ticarileştirilmekte olduğu ifade edilmektedir. Birincisi, bir ülkede üretilen hizmetin, bir başka ülkede satılması anlamına gelen sınır aşırı hizmet sunumudur. İkincisi, hizmetlerin yurt dışı ülkelerin vatandaşlarının tüketimine açılması, üçüncüsü ticari bir varlık oluşturarak eğitim imkânlarının ulus aşırı sermaye gruplarının hizmetine sunulması ve dördüncüsü de hizmet veren ülke vatandaşlarının hizmetin ulaştığı ülkede çalışma imkânlarının oluşturulmasıdır (Sayılan, 2007: 46).

Başarı ölçütünün de ticari olarak değerlendirildiğinden ve eğitimin değerinin

insanların küresel ekonomik pazarda yer alabilmesine ne ölçüde yardımcı olduğu ile belirlendiğinden söz edilebilir (Gouthro, 2002: 336). Sonuç olarak, kamuya hizmet veren ve kar amacı gütmeyen bir kurum olan eğitim “bir bütün olarak kar amacı güden birer işletme yaklaşımı ile ticarileşmiş ve serbest piyasanın işleyişine uyumlu hale getirilerek neoliberal ekonomik dolaşıma entegre edilmiştir” (Yıldız, 2008:19). Mesela, öğretmen yetiştiren programlar, “tekniker öğretmen” yetiştirmeye başlamış, akademisyenlik “teknik uzmanlığa indirgenmiştir” (Apple, 2007, 18. Aktaran: Şentürk, 2010: 79). “Ticari işletme” biçiminde bir yapıya sahip olan eğitim kurumlarında öğrenci “müşteri” durumuna düşmüştür ve bu sistem “öğrenciyi çıkarını maksimize etme gayreti peşinde koşan ticari işleyişin aktörlerinden biri haline getirmiştir. Öğretmenler ürünlerini beğendirmek ve satmak zorunda kalan esnaf konumuna indirgendiği için öğretmen- öğrenci arasındaki ilişkiler saygı ve karşılıklı eşitlik, açıklık niteliğini kaybederek disiplinsiz, düzensiz, şiddetin kol gezdiği ortamların oluşmasına yol açmıştır” (Yıldız, 2008: 30).

Eğitimin temel hedeflerinden birisi kişiye “sağlıklı bir şahsiyet ve karakter kazandırmak ve iradesini ölçülü bir şekilde kullanmasını öğretmektir” (Karslı, 2013:102). Ancak neoliberal anlayışta, “eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda “insan gücü yetiştirme” hedeflenmekte (Sayılan, 2007: 44) olduğundan dolayı eğitimin asıl belirleyici boyutu olan değerler ve karakter eğitimine küresel eğitim diskurunda pek rastlanılmamaktadır. Küresel eğitim anlayışında davranış hedefleri arasında, eşya, tabiat ve diğer insanlarla ilişkiler sadece maddi boyutta değerlendirildiği için bu yönde bir öneri ya da talebin olması da beklenmemelidir.

“Servet ve hizmetlerin, üretim, değişim (alış verişi), bölünme ve harcanmasına ait kanunları araştıran ilim” olarak tanımlanan *Ekonomi Politik*, insanların maddi ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları giderme araçlarını inceler. Bu tanım, maddi ihtiyaçların karşılanması ile ilgili boyutuyla doğrudur ancak eksiktir. Çünkü “bizim maddi ihtiyaçları kendileriyle giderdiğimiz eşya ile aramızda bir takım inançlar ve değer hükümleri bulunmaktadır” (Topçu, 2014: 143). Bu nedenle, insan-eşya arasındaki ilişkinin belirleyicisi insanın sahip olduğu varsayımlar, inançlar ve değerlerdir. İnsanın “homo economicus” olarak anlaşıldığı modelinin dayandığı temel varsayımsal özellikler şöyle sıralanabilir: Homo economicus hodbin, sadece kendi, çıkarını düşünen, bencil, rasyonel davranan, maddi kişisel refahı azamiye çıkarmaya çalışan, kısıtlamalardaki ve tercihlerine yönelik değişikliklere tepki veren, ne istediğini tam olarak bilen ve sabit tercihlere sahip, bilgiç ve karar verirken gerekli tüm bilgilere sahip (Deutsche Bank Research, 2010: 4-6) bir bireydir. Basitçe ifade etmek gerekirse, “homo economicus”, “bütçe imkanları içerisinde refahını maksimize eden” (Nyborg, 2000: 309), egosantrik birey olarak tanımlanabilir. Görüldüğü gibi, insanı maddi boyutu ile ele alan indirgemeci bir anlayış söz konusudur. Bu temel özelliklere sahip “homo economicus” piyasa ortamında yaşayacak ve diğerleriyle rekabet ederek çıkarını korumak için “performe edeceği” işe yarar bilgi ve becerilere ihtiyaç duyacaktır. İşte eğitim bu noktada değerli bir araç olarak gündeme gelmektedir.

Bu insan tipinin Türk toplumun dayandığı medeniyetin gerçekliği ile uyuşmayan

bir yapıda olduğu açıktır. Batı'da da eleştiri almıştır. Mesela, yapılan çalışmalar insan davranışının kesinlikle rasyonel olmadığını, seçimlerin sabit olmadığını, insanların statükoyu tercih etme eğiliminde olduklarını, her zaman fayda maksimizasyonu yapmadıklarını ve sıklıkla fedakârlık davranışı sergilediklerini bulgu olarak ortaya koymaktadır (Kahneman & Tversky, 1979: 268). Buna rağmen Batı medeniyet anlayışının temel dinamiklerine uygun gelişme gösterdiği için ve küresel kapitalizmin hedeflerine hizmet ettiği için bu tip, neoliberal eğitim anlayışı içinde benimsenmiş görünmektedir.

Homo economicus'un eğitim süreci aracılığıyla yetiştirilmesindeki bağlam, küresel kültür, neoliberalizm, madde eşittir insan anlayışı, Batılı bilimsel süreçlerle oluşturulan bilgi ve piyasanın ihtiyaç duyduğu becerilerden oluşmaktadır. Doğan (2011: 406) "küresel birey" olarak ifade ettiği insan tipinin özelliklerini "araştırma eğilimli, bir işi planlayan, tasarlayan, üstlenen, sürdüren ve sonuçlandıran, soran, sorgulayan, eleştiren, katkı veren, tercih eden, reddeden ve kabul eden" olarak sıralamaktadır. Birey sözkonusu özellikleri rasyonalite mantığına uygun olarak kullanacaktır. Bu noktada "homo economicus" niteliklerini hangi ahlaki ve vicdani ölçütlere göre işe koşacaktır? sorusu önem kazanır. Aydınlanma ve özellikle Adam Smith'ten beri üretilen rasyonel ahlak ölçütleri arasında seçim mi yapacaktır? Küresel bir vicdanın (Altan, 2011) oluşmasını ve kendisine sunulmasını mı bekleyecektir? Duralı (2013: 149) "homo economicus"u tarihte vicdan ile insaf ile izahı pek mümkün olmayan cürümlerin sorumlusu olarak değerlendirir ve "Homo economicus kimdir?" sorusuna şu cevabı verir:

Tarihte eşine asla rastlamadığımız, şeytana dahi pabucunu ters giydirebilecek derekede kıvrak zekalı, kavrayışı kuvvetli, vasi ufuklu, bilgiç, akıllı fikri geçimi ile kazancına takılı, şehirli 'Yeni beşer tipi'dir. Bu yeni beşer tipi fütursuzdur, ataktır, söz hokkabazı kavram canbazı – yani bilgiç –, kulağının arkasına kadar kire, pasa batmış olmakla birlikte, kılığını, kıyafetini ve istifini bozmayan, feleğin çemberinden geçmiş, cinsiyeti inhiraf etmiş –'kadınsı erkek (she-man) yahut erkeksi kadın (he-woman) – özellikle İngiliz olan, kuzeyli beyaz adamdır. Bu beyaz adam, kendini yeryüzünün ve tekmil servetinin maliki, beyaz ve kuzeyli olmayan insanların efendisi, hamisi ve velisi ilan etmiştir.

Benzer şekilde, "homo economicus", fayda maksimizasyonu peşinde koşan birey varsayımına dayandığında, ahlak felsefesindeki karşılığı, sadece kendi çıkarını düşünen egoist ve hedonist birey anlamına gelmektedir (Akyıldız, 2008: 30). Zaten neoliberal eğitim programlarında "öğrencilere geleceğin işgücü olarak söz konusu nitelikleri edinebilecekleri bir eğitim-öğretim verilmekte" ve "sevgi, dayanışma, barış, kardeşlik v.b. gibi değerlerin önemsenmediği" görülmektedir (Yıldız, 2008: 25) çünkü maddi olmayan boyutta insani özelliklerin *piyasa değeri* yoktur.

"Homo economicus", ontolojik ve metodolojik bireyci yaklaşımla, temelini "laissez faire, laissez passer" ve "minimal devlet" anlayışının oluşturduğu, liberal demokrasi ve liberal devlet modeline yol açmaktadır (Yayla, 1992: 135-138,142; Aktan:2; Üstünel, 1988:89-91). Buna karşın, "homo economicus", akıl yoluyla değer yargılarını belirleme yeteneğine sahip varlık olarak kabul edildiğinde, aydınlanmış aklın bilinçli ürünü olarak, her türlü toplumsal kural ve kurumların inşa edilebileceği

(kurucu rasyonalizm) sonucuna ulaşılmaktadır (Yayla, 1992: 53-54. Aktaran: Akyıldız, 2008: 31). Thaler (2000: 139) homo economicus'un duygusallaşarak homo sapiens'e dönüşeceğini ve ekonomistlerin modellemelerinde duyguları da hesaba katmak zorunda kalacakları tahmininde bulunuyor. Netice itibarıyla, "ne homo economicus ne de alternatif olarak sunulan rasyonel davranış modelleri insan davranışını tanımlayabilmektedir. Çünkü insan ekonomik olmaktan çok psikolojik bir varlıktır. Bu nedenle de davranışın belirli bir formülasyon içinde ifade edilmesi mümkün değildir" (Akyıldız, 2008: 39). İnsana ilişkin varsayımlarda bulunmak ancak maddi ve madde ötesi, manevi boyutu da hesaba katarak mümkün olabilecektir (madde + mana). Bu ise neoliberal akılda içerik olarak da yaklaşım olarak da mevcut değildir.

Sonuç olarak, Batı medeniyet tecrübesi içinden 19. ve 20. yüzyıl pozitivist içerikli eğitim anlayışı "homo economicus"u çıkarmıştır. Bu eğitim anlayışı,

- öncelikle ekonomik çıkarından hareket edebilen, bencil egosantrik insanı,
- bu insanın ekonomik çıkarlarının tehlikeye düşmesi korkusuna karşı, kendi çıkarını tehdit eden herkes ve her şeyin ötekileşmesinin mantığının kurulmasını,
- bunun sonucunda çatışma-kaos kültürünün ve etnikleştirmeye dayalı farklılık üzerine kurgunun oluşturulmasından rant elde etmesini,
- gücü paganlaştırıp buna dayalı elitistlerle sınıf temelli toplum yönetim modelinin meşruiyet kazanması,
- özgürlük, insan hakları, demokrasi gibi genel geçer olan anlayışların içi boşaltılarak bunların, ekonomi-güç ilişkisi üzerine oturtan bir siyasal anlayışın rasyonelliği üzerine kurgulanmış bir eğitim anlayışını geliştirmiştir (Şimşek, 2012: 117).

## 6. KÜRESELLEŞME VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM

Küreselleşme etkileri bakımından eğitim alanında Türkiye bağlamında yukarıda bahsedilen ilk üç yaklaşıma (*dünya kültürü, dünya sistemleri, postkolonyal yaklaşım*) göre izah edilebilecek akımların etkisinde kalmaktadır. Son tahlilde küresel olarak Türkiye'ye sunulan ya da dayatılanın Türkiye için "uyumsuz" olması nedeniyle, eğitim sorunlarına çözüm olmamakta ve Türkiye'de eğitim problemlili bir alan olmayı sürdürmektedir. Tüm bunlardan daha önemlisi, Türkiye'nin içinde bulunduğu tarihsel, sosyal, kültürel, coğrafi ve manevi iklim, bir zihniyet farkı ve medeniyet farklılığının eğitim açısından ortaya koyduğu resmi işaret etmektedir.

Muhafazakar, Türkiye bağlamında, Türk-İslam kültürü ve tarihsel sürecinden geçerek son dönemde Batı tarzı yaşamdan etkilenmiş bir toplumsal yapıdan bakıldığında, küreselleşme ile belirli bir yaşam tarzının (neoliberal anlayış) ekonomik, siyasi ve sosyal açıdan dayatıldığı bir küreselleş(tir)me sürecinden bahsedebiliriz. Bu bir anlamda neoWesternizasyon / yeni Batılılaş(tır)ma olarak da görülebilir. Buna bağlı olarak Türkiye'nin yerel pozisyonu ortaya çıkacaktır. Küreselleşme Türkiye'ye iki boyutta yansımaktadır: Türkiye toplumunun tarihsel, sosyal ve kültürel dinamiklerini yok sayarak dayatma ve taklit yoluyla aktarılan değerler, politikalar, ekonomik uygulamalar, modalar ve anlayışlar olarak



gerçekleştiğinde karşı konulması oldukça zorlaşan küresel üst akıntı ve daha çok teknolojik boyutta gerçekleşen pratik teknik çözümlerin transferi anlamındaki alt akıntı. Eğitim bağlamında her ikisinin eğitim felsefesinden öğretim metot ve uygulamalarına, politika düzeyinden okul yönetimi anlayışına kadar sistemsel yansımaları olmaktadır.

Türk modernleşmesi sürecinde oluşturulan reddi miras anlayışının gölgesinde yetişen aydın, bilim adamı ve bürokratların kendi tarihsel ve sosyal, maddi ve manevi özelliklerini yeterince tanıdığını ifade etmek oldukça zor görünmektedir. Bu nedenle, özellikle eğitim bağlamında küresel / bölgesel dayatma ve anlayışlar karşısında özgün ve Türkiye’de oluşmuş kültür ile uyumlu söylem, politika ve eğitim programı ve uygulamalarının geliştirilemediği görülmektedir. Bu noktadaki kafa karışıklığı en bariz biçimde eğitim programlarının ifade edilmesinde birbiriyle çelişen kavramların kullanılmasında kendini göstermektedir.

Cumhuriyetle birlikte ulus-devlet biçiminde bir yapılanmayı oluşturan, milli devlet anlayışı çerçevesinde örgütlenerek Batı’lı kurumları biçimsel olarak bünyesinde kuran, AB ile üyelik müzakerelerini sürdüren, pekçok uluslararası antlaşmayı imzalamış, kendine özgü bir Türk-İslam devlet geleneği ile ağırlıklı olarak Müslüman bir nüfusa sahip Türkiye küreselleşme sürecinde politikalarını ve eğitim anlayışını oluştururken, AB ve uluslararası kuruluşlardan bazı temel noktalarda etkilenmektedir.

Türkiye 1998 yılında imzaladığı Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) ile “eğitimin piyasalaşmasının” şartlarını kabullenmiştir ve AB’ye uyum süreci de bu süreci desteklemektedir. Uyum sürecinin temelini “AB eğitim politikaları liberalleştirme yönünde işlemekte; piyasanın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi, eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanması, yerelleştirilerek esnekleştirilmesi; ortak standartlara bağlanarak akışkanlığın sağlanması” oluşturmaktadır (Sayılan, 2007: 48). Örnek vermek gerekirse, özellikle mesleki ve teknik eğitim bağlamında küreselleşmenin ve AB’nin etkisi belirgindir. “Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) hazırlanırken Kalkınma Planları, Hükümet Programları, Mesleki ve Teknik Eğitim 2008-2012 Eylem Planı, Millî Eğitim Şûraları, AB Eğitim Müktesebatı, Vizyon 2023 Projesi, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2010-2014), Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013), Türkiye Sanayi Strateji Belgesi (2011-2014), İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, Ulusal Gençlik İstihdam Eylem Planı ve Bilgi Toplumu Eylem Planı gözönünde bulundurulmuştur. Küresel gelişmelere uygun olarak planlanmış bir mesleki ve teknik eğitim insan odaklı kalkınmanın sağlanmasında etkin rol oynamaktadır” (Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2014-2018:1).

Dünya Bankası’nın Türkiye’de yaklaşık olarak son 60 yıldır etkin olduğu görülmektedir. Türkiye, Dünya Bankası için küresel düzeyde “hem jeostratejik rolünden hem de ekonomik olarak gelişmesi beklendiğinden dolayı, cazip bir işbirliği ortağıdır.” Dünya Bankası’yla olan ilişkilerde, özellikle mesleki eğitim projeleri açısından 1990lar dönüm noktası olmuştur. Öncesinde iş başında verilen

eğitimler, teknik araç gereçlerin sağlanması, teknik ekipmanların ve yetiştirici personelin niteliklerinin artırılması “Türkiye’nin ekonomik rekabet gücünün artırılması” yönündeki uygulamalar olmuştur. 1990larda İlköğretimdeki okullaşma ve mezuniyet oranlarının düşük olmasından dolayı Dünya Bankası projeleriyle “Türk ekonomisi için çok sayıda iyi eğitilmiş işçinin” yetiştirilemeyeceği anlaşılmış, uluslararası değerlendirme testlerinden elde edilen verilerin Türk eğitim sistemindeki nicel ve nitel sorunların mesleki eğitimden değil de temel eğitimden / ilköğretimden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Buna bağlı olarak Dünya Bankası, eğitimdeki kendi hedeflerine ulaşılmadığını görünce stratejisini değiştirerek temel eğitim programlarına yönelmiştir. Artık mesleki eğitim ve ekipmana yatırım yapmak yerine müfredat ve öğretim metotlarının değiştirilmesi hedeflenmiştir (Barabasch & Petrick, 2012:127-128). Durum AB ve diğer ülkelerle olan ilişkiler açısından da benzer niteliktedir. Türkiye’de mesleki eğitimde yapılan yeniliklere küresel (Dünya Bankası), bölgesel (AB) ve ülke (Almanya) bazında sağlanan dış destek, Türkiye’nin destek sağlayıcılar açısından “iyi bir ekonomik pazar” olma özelliğini sürdürmekte olmasından kaynaklanmaktadır (Barabasch & Petrick, 2012:132-133).

Türkiye’de eğitimde küreselleşme etkileri üzerine yapılan bir çalışmada şu görüşlere yer verilmektedir: (Gömleksiz & Kılınç, 2012: 403):

*“Küreselleşme ile eğitim programları arasında doğrudan ilişki vardır. Bu nedenle son dönem programlarımızda yapılan değişiklikler küreselleşmenin etkisiyle, pragmatik ekolün hakim olduğu, bunun yanı sıra yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile de tasarlanmıştır. Öğrenmeyi öğrenme bugün küresel bir olgu olarak dünyada yaygınlaşan bir özelliğe sahiptir ve bizim programlarımızda da son dönemdeki değişiklikler bu gerçeği sağlayacak ölçüde düzenlenmeye çalışılmıştır.”*

*“Yapılan değişiklikler; gelişen ülkeleri yakından takip etme ve eğitimdeki yeniliklere ayak uydurulması konusunda son derece önemlidir. Ancak bunu gerçekleştirirken ülkenin kültürel ve sosyal yapısına ters düşülmemelidir.”*

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin **“Küreselleşen dünyada Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu eğitim modeli”** sorusuna ilişkin olarak verdikleri cevaplardan bazıları da şu şekildedir (Gömleksiz & Kılınç, 2012:406):

*“Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu eğitim modeli, kendi benliğine ve değerlerine ters düşmeden küresel gelişmelerin farkında olan, bunları çok iyi özümseyerek ülkesinin gelişmesinde kullanabilen bireyler yetiştirmeye çalışma biçiminde olmalıdır.”*

*“Özellikle batı kaynaklı eğitim kurumları yıllardır deniyor ve yine düzeltilerek devam edilmeli. Ancak orta doğu ve Türk Cumhuriyetlerini de kapsayan yeni modeller belirlenmelidir. Öncelikle hedefler belirlenmeli yetiştireceğimiz insan tipi belirlenip sonrada programlar düzenlenmelidir.”*

Her iki yorumdan da küresel etkiye karşı yerel duruşun kalkış noktasının Türkiye’nin kendi sosyal ve kültürel değerleri olduğu anlaşılmaktadır.

Eğer “gelişmekte olan (developing)” biçiminde bir sosyolojik sınıflamaya tabi tutulmuş ülkeler Batı’nın geçirdiği “gelişim” evrelerinden ve sürecinden geçerek ilerleyecekse, bu durumda eğitim imkanlarının artırılması ekonomik büyüme ve modernleşme anlamına gelecektir. Ortak eğitim politikalarının geliştirilmesine

yönelik girişimler bu amaca hizmet etmektedir. Bu tarz bir modernleşme Türkiye’de Batılı ülkelerdeki gibi işlemediği gibi “ülkemiz açısından sorun yaratıcı, devletle toplum arasında mesafe açıcı bir rol” oynamaktadır (Durgun, 2010:78). Dolayısıyla, bu anlayışla politika düzeyinde eğitimde yapılan değişikliklerin toplumun bir toplumsal kurum olarak eğitime, eğitimci ve akademisyene ve öğretmene yönelik düşünce ve tutumunu olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Diğer yandan yapılan politika aktarımları, kar elde etmede kullanılan yöntemlerin meşruiyeti sorgulanabilir durumda olmasının yanında, nispeten ekonomik refahın artmasına neden olabilir ancak eğitimin diğer işlevlerini etkisiz hale getirerek kendi toplumuna yabancı bireylerin doğmasına ve toplumsal devamlılığın zarar görmesine neden olabilir. Nitekim Türkiye Tanzimattan beri hemen her düzeyde politika aktarımında bulunmuştur. Son dönemlere eğitim açısından bakıldığında, okullaşma politikası, cinsiyetler açısından eşitlik, eğitimde kalitenin artırılması gibi küresel diskurda sıklıkla söz edilen kavramlar bugün Türk eğitim sisteminin dizaynında kullanılmaktadır. Modüler bir eğitim programının yapılmış olması ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılıyor olması bunun en önemli göstergesidir (Barabasch & Petrick, 2012:135). Tüm bunlara rağmen batıcı ve Batılı anlayışlar Türk Milli Eğitimi’nin yeterince küreselleşmediğini şu nedenlere bağlı olarak değerlendirmektedir.

Türk eğitim anlayışının ideolojik karakteri,

1. Öğrenci katılımını engelleyen, geleneksel, otoriter, öğretmen merkezli öğretim
2. Sistemin merkezîyetçi yapısı
3. Popülist (dini hassasiyetlere uygun) politikalar (Barabasch & Petrick (2012: 136-137).

Ancak küreselleşme diskurundan devşirme politikalarla eğitimi “uyumlu” hale getirmek dışında görüşler de mevcuttur. Yapılan araştırmada öğretim üyeleri bu noktaya dikkat çekmektedir:

*“Eğitim programı teori ve politikalar ile uygulamalar arasında köprü görevi gören bir araç, kılavuz olduğuna göre, programların, küreselleşmenin getirdiği yeniliklerden bağımsız olması mümkün değildir. Ancak, bu etkinin çok sağlıklı bir biçimde programlara yansıtılmasında, küresel ve ulusal özelliklerin çok iyi dengelenmesine özen göstermek gerekir. Teori-uygulama bütünlüğü, eğitim programlarında, dünya ile entegre, ancak kendi değerlerine de ters düşmeyecek bir düzenleme ile sağlanabilir.”* (Gömleksiz & Kılınç, 2012: 404).

Neoliberal küreselleşme pekçok toplumsal ve siyasi kurum ve yapıda değişikliğe neden olmaktadır, ancak bu değişimin sözkonusu kurum ve yapıları “tamamen” ortadan kaldırdığı veya kaldırabileceği düşünülmemelidir. Ciddi boyutta değişimler olmuş olmasına rağmen, ulus-devlet ve sosyal devlet halen varlığını sürdürmektedir. “Dolayısıyla sosyal bilimcilere düşen en önemli görev felaket havariliği yapmak değil, toplumsal gerçekliği doğru ve gerçekçi biçimde okumayı mümkün kılabilecek anlama ve açıklama pratiğini geliştirmektir” (Çımrın, 2009: 202). Bu da çok boyutlu bir değerlendirme anlayışı içinde özgün bir sosyal bilim

zihniyetinin oluşturulmasıyla, özellikle kendi tarihinden, sosyal süreçlerinden, milli ve manevi değerlerinden kalkan bir sosyal düşünce anlayışı ile mümkün olacaktır.

Açıktır ki Türkiye pekçok açıdan bir zıtlıklar ülkesidir. Bir yandan ülkeyi yabancı etkilerden kurtarmaya uğraşan tarihsel açıdan 20. yüzyıla taşınan ulus olarak yeniden yapılanma hareketi, diğer yandan mozayik kültüre sahip bir Osmanlı ve İslam geleneği karakterinin varlığı (Barabasch & Petrick, 2012:119). Batı ile aynı tarihsel ve sosyal süreci yaşamayan Batı dışı toplumlardan biri olan Türk toplumu, Batı ile aynı medeniyet zeminine de oturmadığı için doğası itibariyle aynı zihniyete de sahip değildir. Bu nedenledir ki bir sosyal kurum olarak eğitimin değerlendirilmesi, toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması, felsefesinin oluşturulması, içerik ve içerik kazandırma süreçlerinin tespit edilmesi gibi bir dizi mesele medeniyet farkına ve bu coğrafyanın milli manevi değerlerine yönelik bir farkındalık geliştirerek incelenebilir. Çünkü “değerlerden yoksun bir eğitim olmayacaktır; hiçbir eğitim sistemi böyle değildir” (Drucker, 2000: 247). Buna göre, sistemin ruhuna güç katan değerler hangi değerler olacaktır? Türkiye eğitim sistemi aracılıkla bir “homo economicus” mu yetiştirecektir yoksa bu konuda kendi özgün karakterini araştırma arayışına mı girecektir? Türkiye’nin eğitim anlayışı bağlamında cevaplandırması gereken en önemli soru budur. Bu soruya sağlıklı ve çözüm içeren bir cevap verebilmek, ancak bugün küreselleşme ile birlikte etkisi ve dozu artırılmış olarak dünyaya yayılan Batı medeniyetinin ve Türk-İslam medeniyetinin sosyal ve tarihsel olarak oturduğu kültürel zeminin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesiyle mümkündür. Aksi durumda son üçyüz yıldır yaşanan *transfer politikasının* sürdürülmesi, Türk eğitim sistemini bocalamaktan kurtarmayacaktır çünkü “hiçbir ıslahatın icrasında muvaffak olamayışımız daimi olarak bizce yapılması zararlı olan, yahut yapılmasına imkan olmayan şeyleri yapmak istemiş olmağımızdan ileri gelmiştir” (Paşa, 2015: 58).

Türk-İslam medeniyeti ve Batı medeniyeti birbirinden farklı medeniyetlerdir (Tablo 1). Bu fark daha inanç ve ahlak nizamında kendini belli eder ve buna bağlı farklı değerlerden beslenen hayat tarzlarını öngörürler (Şimşek, 2012: 125). Bu açıdan küreselleşmenin getirdiği hızlı rüzgara kapılarak Batılılaşmak, “kendi medeniyetimizi terk veya inkar” anlamına gelir (Paşa, 2015: 103).

**Tablo 1. Toplumsal Yapı Açısından Kurumlar (Şimşek, 2012: 98)**

| Kurumlar | Batı Medeniyeti                                 | Türk-İslam Medeniyeti  |
|----------|---|--|
| Din      | Teslis  | Tevhit   |
| Ekonomi  | Liberal-kapitalist tekelci ekonomik yapı        | Fert ve toplum arasındaki adaletli bölüşümü sağlayan denge ekonomisi             |
| Eğitim   | Tek dünyacı, pragmatik liberal eğitim zihniyeti | Hem bu dünya hem de öte dünya bütünselliğine dayalı dayanışmacı eğitim zihniyeti |
| Siyaset  | Liberal içerikli temsili demokrasi              | Adalet merkezli, anti-tekeli demokrasi anlayışı                                  |

|                    |  |   |
|--------------------|--|---|
| <b>Aile</b>        | Egosantrik ve atomize olmuş aile yapısı (heteromorfik) | Dayanışmacı ve bütünlüşmeci aile yapısı (isomorfik) |
| <b>Önder kurum</b> | Ekonomi  | Din / Manevi değerler/ Ahlak                        |

Bu nedenle, eğitimde yeniden yapılanma meselesi bağlamında, kurumsal anlamda homojen bir eğitim anlayışı olarak ifade edilen eğitim uygulamalarının Batı medeniyet tecrübesinden doğduğu gerçeği ve eğitimin tüm toplumsal sistemlerle ilişkili olduğu tespiti hesaba katılmalıdır. Dışarıdan uyarlandığı düşünülen her köklü uygulama beraberinde bir dizi sorun getirmektedir ki bu sorunların başında Türkiye'nin sosyal sorunlarına çare olmaktan çok problemlerin çözümüne giden yolda engel teşkil etmesi gelmektedir. Bu her şeyden önce bir uyumsuzluk sorunudur.

İslam, medeniyetin başlangıcını Hz. Adem'in terbiye edilmesi ile başlatır; insan varoluşu itibarıyla ahlaklıdır. Buna göre, insan hayatına teknolojik imkân bakımından ilkel koşullarda ancak medeni olarak başlamıştır. "Medeniyetin, sembolik planda muhakemeye sonuçları çıkarılabilen rasyonel bir inanç ve o inanca bağlı bir ahlak nizamı olduğunu ileri süren medeniyet teoroisi açısından bu hüküm açık ve çelişkisiz olarak anlaşılabilir" (Özakpınar, 2002: 116). Bu nedenle, ekonomik açıdan ilerleme fikrine sahip Batılı anlayış Türk-İslam medeniyetinde ontolojik olarak karşılık bulamaz. İktisat, ahlaklı hayatta eşya ile olan ilişkinin boyutlarından biri olarak araçsal nitelikte tezahür eder.

**Tablo 2. Eğitimin her bir parametresinin her iki sistemdeki farklı ZİHNİYET anlamları (Şimşek, 2012: 99)**

| Eğitim Kurumu           | Batı Medeniyeti                | Türk-İslam Medeniyeti   |
|-------------------------|--------------------------------|---|
| <b>Ana felsefesi</b>    | Materyalizm                    | Tevhitçi / Bütüncül   |
| <b>Amacı</b>            | Seküler dünya başarısı         | Hem dünya hem de öte dünya başarısı   |
| <b>Hedef insan tipi</b> | Ben merkezli egosantrik insan  | Toplum merkezli dayanışmacı insan   |
| <b>Araçları</b>         | Seküler akıl, pozitivist bilgi | Hem seküler akıl hem de metafizik akıl bütünselliği, "birlik" ontolojik bilgi |

Medeniyet farkı eğitim kurumu özelinde daha somutlaşmakta ve önümüze "Nasıl bir eğitim zihniyeti? Nasıl bir eğitim yöntemi tercihi? Nasıl bir insan inşası?" sorularını getirmektedir (Tablo 2) (Şimşek, 2012: 89). Türk Milli Eğitim'i, felsefesi, amaçları, kazandıracığı değerleri, davranışları, edebi ve teknik becerileri açısından bu sorulara kendi tarihi ve sosyal tecrübesine uygun ve dış dünyanın dinamiklerinin farkında olarak cevaplar üretilmeyi bekler konumdadır.

Morris (2012: 658) Batı'dan bakarak "Bir bütün olarak Müslüman dünya, Batı'nın çekirdeği olmaktan sömürülen bir çeper bölgeye doğru kaydıkça, toplumsal gelişmesi bir kurban anlayışı içinde duraklamaya uğradı. Bunu değiştirmek günümüz İslam alemine çok önemli bir sorumluluk yüklüyor" tespitinde bulunduktan sonra "Hem ayrıca İslam aleminin kendi geri kalmışlığında keşfedebileceği avantajların neler olabileceğini kim bilebilir?" sorusunu soruyor. Soru, her ne kadar geri kalmışlık konusunu, muhtemelen ekonomik ve teknolojik anlamda değerlendiren (geri planda bir küçümsemeyi de hissettiren) bir sınıflama üzerinden içeriyorsa da, Türk toplumunun kendisine sorduğunda kendi tarihsel, sosyal, dini, kültürel ve coğrafi bağlamından kendini tanımasına ve kendine uygun olan, yakışan biçimleri keşfetmesine aracılık edebilecek nitelikte görünüyor.

### Genel Değerlendirme

Neoliberal hayat tarzının küresel olarak yaygınlaşmasıyla ilgili temel sorun, Batı kültürünün bugünkü geldiği nokta itibarıyla manen huzursuzlaştırıcı olmasından kaynaklanmaktadır (Plotkin, 2011: 132-135). Halen insanı "rasyonel refahını maksimize eden birey" olarak görmeyi sürdüren akademik alanlar var. Modern toplum teknik becerilerin kazandırılmasına ilişkin dev bir aygıt oluşturmuş ancak altta yatan ahlaki ve duygusal kabiliyetleri geliştirmede yetersiz kalmıştır. Ancak insanların hayatlarında alacakları en önemli kararları etkileyen ahlaki ve duygusal alandır. "[Batılılar olarak] Teknik becerilerin öğretilmesinde iyiyiz ancak iş, şahsiyet gibi en önemli konulara gelince, hemen hemen söyleyecek hiçbir şeyimiz yok" (Brooks, 2012: xii). Sosyal açıdan bakıldığında, neoliberal anlayış, "bireyselliği ve esnek yaşamı" kutsamakta ve "bu tür bir yaşam biçimini kaçınılmazmış gibi göstererek toplumu atomize etmektedir. Geleneksel dayanışma ve bir arada yaşama bağlarını kopararak, her bireyi diğerine potansiyel rakip olarak konumlandırmaktadır" (Yıldız, 2008: 26).

Yüzü maddeye dönük olan Batı, manevi değerleri göz ardı ederek "insanı ürettiği ve tükettiği ile ölçtü." Bu yaklaşım Batı'ya hâkimiyet sağladı ancak mevcut bunalıma da sebebiyet verdi. Durumu The Saturday Review'in başyazarının ifadesi yansıtmaktadır:

Biz kötürüm, yarım bir hayat yaşamaktayız. İştihalarımızı geliştirmekte fakat amaçlarımızın açlığını çekmekteyiz. Hayatımız ve hürriyetimizin bağlı olduğu daha büyük ideallerle ilgilenme yerine, daha yüksek ücretle, daha büyük televizyon ekranlarıyla, arabalarla, şimdi de daha büyük füzelerle ilgilenmekteyiz. (Tozlu, 2003: 3)

Son dönemde dünyada ekonomik krizler yaşanmakta, ülkeler iflas etmekte ve üyesi oldukları bölgesel birlik tarafından yalnızlığa itilmektedir. Diğer yandan, ekonomik ve politik nedenlerden ötürü çıkarılan savaşlar neticesinde ortaya çıkan göçmen topluluklara zenginleşmiş ülkeler değil "vicdan" sahibi toplumlar kucak açmaktadır.

Ekonomik bunalım kapitalizmin meşruiyetini sorgulamamız gerektiğini göstermektedir. Ahlaki yıkım kesinlikle pay sahibidir. Etik olmayan davranışların sergilendiğine yönelik potansiyel işaretler bol miktarda mevcuttur. Bu davranışlar

"açgözlülük, makul olmayan miktarlarda nüfuz, ince ayar yolsuzluk, kimsenin anlamadığı karmaşık finansal araçlar ve sürü psikolojisi" olarak sıranabilir. Görülen pekçok etik sıkıntıya ve açgözlülüğe karşı önlem almak zor ya da imkânsızdır (Global Business Summit Report, 2008:1). Ekonomik olaylar bir sosyal ortamda oluştukları için bu olayların çözümlenmesinde ve yorumlanmasında tarih, sosyoloji, halk bilimi, antropoloji gibi bilim alanlarından yararlanmak son derece önemlidir (Eröz, 1982: 19). Ekonomik olayların diğer sosyal kurumlar üzerinde olduğu gibi, bütün sosyal olayların ekonomik kurumlar üzerinde karşılıklı etkileri vardır (Topçu, 2014: 145) zira hepsinin faili insandır ve insan sadece maddi boyuttan oluşan bir homo economicus değildir. Neoliberal hayat tarzı anlayışında "yeni özneye 'insan sermayesinin,' sorumlu, bir kar-zarar hesabıyla olgunlaşmış açık seçik tercihlerle biriktirilmesi gereken sermayenin sahibi gözüyle bakılır." Bu yeni özne "rekabet ve performans" odaklıdır ve "kazanmak" için oluşturulmuş bir "varlıktır" (Dardot & Laval, 2009: 383). Bu özellikleriyle çalışma hayatında boy gösteren insan, çalışma hayatına bağlı sıkıntı ve özerklik sorunları, kişilik erozyonu, moral yitimi, genelleşmiş depresyon, sembolsüzleşme, sıradan sapkınlık (her şeyi ticari bir konu haline getirmek) ve benlik hazzı gibi (Dardot & Laval, 2009: 383-408) tek başına içinden çıkamayacağı bir dizi perişanlığa sürüklenir.

Toplumsal ve kişisel mutluluk için "artan gelir ve maddi refah" gerekli ama medeni olabilmek açısından yeterli değildir görüşü (Yenal, 1999: 19) Batılı anlamda bir "uygarlık" düşüneneler için bile önemli bir tespittir. Bu açıdan, teknik ilerleme, sanayileşme ve dolayısıyla modernleşmeyi toplumsal ve bireysel olarak huzurun artmasına endeksleyen görüşlerin geride kaldığı bir dönemde bulunuyoruz.

Küreselleşme Türk eğitimini daha ziyade olumsuz yönde etkilemiştir. Türkiye "eğitim sisteminin kendine özgü yönlerini yeterince koruyamamış" ve "gelişimi sadece Batı ülkelerini örnek alma olarak görme, öğrencilerin sadece yüzeysel bilgilerle donatılması" sonucunu doğurmuştur (Güven,1999: 155). Sonuç olarak, "kendi ulusunu ve değerlerini tanıyıp bunlara saygı duyan bireyler yerine, bunları küçümseyebilen ve iyinin hep Batı'da olduğunu düşünen bir nesil yetişmiştir" (Çetin, 2015: 12). Zaten kaçınılmaz süreç olarak tarif edilen küreselleşme, Batılı değerlerin yaygınlaş(tırıl)ması olarak anlaşıldığında, Batı dışı kültürlerle sadece taklit, özgüvensizlik, yabancılaşma, kendi meselelerini inceleme yeteğinden yoksunluk ve sürekli bocalama kalıyor.

Günümüzde Türkiye'de eğitimin yeniden yapılandırılması için üç referans çerçevesi sunulmaktadır. Birincisi, dünyada [daha çok Batı'da] yaşanan ekonomik ve sosyolojik gelişmelerden oluşmaktadır. İkincisi, Avrupa Birliği ve üçüncüsü de Türkiye'de var olan eğitim sisteminin çok yönlü değerlendirilmesidir. Bu üç çerçeveden üçüncüyü görmezden gelerek ilk ikisi temelinde yapılacak değişikliklerin Türkiye'nin gerçeklerinden kopuk olacağı ifade edilmektedir (Tekeli, 2011: 91-92). Kanaatimizce sorun tam bu noktada düğümlenmektedir: Türkiye gerçeklerini oluşturan etkenler nelerdir? Evrenselci bir mantıkla ne kadar Batılı değerlerin özümsemişi özümsemişmediği üzerinden mi bir değerlendirme yapılacaktır? Yoksa köklü bir medeniyetin mirasçısı olarak tarihi, sosyal, kültürel, dini ve ahlaki, coğrafi bir dizi boyutta Türkiye toplumunun kendine özgü kimlik kodlarının

çalışılması neticesinde kendini tanıma, kendine güvenme ve değer verme süreçleri ile birlikte dünya ile temasa geçme, değer sunma biçiminde bir yol mu izlenecektir? İkincisi Türkiye gerçeklerini tarif etmede daha gerçekçi görünmektedir çünkü “kendi tarihsel, sosyal ve siyasal şartlarımızdan kalkarak ve buna uygun kavramlar üreterek kendimize bakabilmeyi sağlamamız durumunda, kendimizi anlamakta ve anlamlandırmakta daha az yanılgıya düşeriz” ve bu Türk toplumsal hayatını “ithal akımların kölesi” olmaktan kurtarır (Durgun, 2010: 41). Milli eğitim anlayışı açısından bakıldığında, ikinci yol yönünde “bir zihniyet değişikliği”nin yapılması öncelikli meseledir. Bu yapılmadan sistemin fiziki unsurlarının iyileştirilmesi sorunların çözümüne katkı sağlamayacaktır (Şimşek, 2012:118).

Küreselleşmenin maddi ve biçimsel boyutta eğitime katkılarında, özellikle teknoloji bağlamında, söz edilebilir. Ancak insan yetiştirme boyutunda ekonomik, bencil, çıkarıcı ve bireyci insanı ön plana çıkarması açısından etkisinin yıkıcı olduğu ifade edilebilir. Alternatif olarak, dünyadan elini eteğini çekmiş, soyut ve münzevi bir yaşam tarzına sahip “Homo Spiritus” hedef değildir, ancak “homo economicus ile homo ethicus arasında bir içsel denge”ye olan ihtiyaç çok açıktır (Sayar, 2001: 269). “Önemli olan, her toplumun tarihinden taşıdığı kültürel değerlerini ve bilgi birikimini küresel gelişmeler karşısında koruması ve olabildiğince hızla yayılan bu küresel değerlere bir yandan uyum sağlaması, öte yandan gelişmelere katkı sağlamasıdır. Ancak bu uyum ve katkı sağlama sürecinin bazı toplumlarda kolay, bazılarında ise sancılı geçeceği düşünülmektedir. Geçiş sürecinin sınırlarını ve düzeyini kuşkusuz her toplumun sahip olduğu ekonomik, kültürel ve hatta siyasal birikimleri belirleyecektir” (Aslan, 2004:3). Süreçte çıkar çatışmaları “ister istemez” ortaya çıkabilecektir. Bu durumda “şiddeti önleyecek yapı sağlam milli devletler olacaktır” (Sayar, 2001: 268).

Sosyal işleyiş; siyaset, sivil toplum, ekonomi ve bürokrasinin tarihi, kültürel, manevi değerlere ve küresel konumlanmaya bölünmesi formülüyle anlaşılabilir. Bu bakış açısıyla söz konusu alanlarda katkı verebilecek yetişmiş insan ülkemiz için öncelikli meselelerden birdir. Bu amaca yönelik olarak *insan yetiştiren insanın yetiştirilmesi* büyük önem taşıyor. Zira sistemleri yürütenler insanlardır.

## Kaynakça

- AKTAN, Coşkun Can. Monetarizm ve Rasyonel Beklentiler Teorisi. [http://www.canaktan.org/ekonomi/anayasal\\_iktisat/monetarizm/aktan-monetarizm.htm](http://www.canaktan.org/ekonomi/anayasal_iktisat/monetarizm/aktan-monetarizm.htm), İzmir, 2000. (Erişim Tarihi: 2.06.2015).
- AKYILDIZ, Hüseyin. Tartışılan Boyutlarıyla “Homo Economicus. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 13 (2) s.29-40, Isparta, 2008.
- AL-RODHAN, Nayef. R.F. Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition, Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security, Geneva Center for Security Policy, Geneva, 2009. [http://www.academia.edu/attachments/30998551/download\\_file](http://www.academia.edu/attachments/30998551/download_file) (Erişim Tarihi: 07.07.2015)



- APPLE, W. Michael. Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü. Küreselleşme ve Eğitim. *Dipnot Yayınları*. Haz.: Ebru Oğuz-Ayfer Yaka.1.Baskı. Ankara, 2007.
- ASLAN, Kadir. Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Ege Eğitim Dergisi* (5), s. 1-5, İzmir, 2004.
- BALKAR, Betül ve ÖZGAN, Habib. Küreselleşmenin İlköğretim Kademesindeki Eğitim Sürecine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 10, Sayı 19, s.1-22, Burdur, 2010,
- BARABASCH, Antje ve PETRICK, Stefanie. Multi-level policy transfer in Turkey and its impact on the development of the vocational education and training (VET) sector. *Globalisation, Societies and Education*, 10:1, s. 119-143, 2012.
- BECK, Ulrich. The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the Second Age of Modernity. *British Journal of Sociology*, Vol. 51, Issue No. 1, January/March, s. 79-105, 2012.
- BOURDIEU, P. *Sketch for Self-Analysis*. Polity Press, Cambridge, 2007.
- BROOKS, David. *The Social Animal*. Random House, New York, 2012.
- BROWN, Tony. Challenging globalization as discourse and phenomenon. *International Journal of Lifelong Education*, 18:1, 3-17, 1999.
- CHINNAMMAL, S. Effects of globalisation on education and culture. *ICDE International Conference 19-23*, New Delhi, 2005.
- ÇETİN, Oya Uslu. Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), s. 1-19, Ankara, 2015.
- ÇIMRIN, Füsün Kökalan. Küreselleşme, Neo-Liberalizm Ve Refah Devleti İlişkisi Üzerine. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* Güz Sayı 23, s. 195-203, Muğla, 2009.
- ÇINAR, İkrım. Küreselleşme, Eğitim ve Gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), s. 14-30, Afyon, 2009.
- ÇOBAN, Aykut. Küreselleşmeye Karşı Olmak: Olanaklar ve Sınırlılıklar. *Praksis* Sayı:7, s. 117-164, Ankara, 2002.
- DARDOT, Pierre ve LAVAL, Christian. *Dünyanın Yeni Aklı: Neoliberal Toplum Üzerine Deneme*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007.
- STEINGARD, David ve FITZGIBBONS, Dale. Challenging the Juggernaut of Globalization: A Manifesto for Academic Praxis. *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 8, No. 4, s.30-54, Bradford, 1995.
- DEUTSCHE BANK RESEARCH. Homo economicus – or more like Homer Simpson? Deutsche Bank AG, DB Research, D-60262 Frankfurt am Main, Germany. 2010. [https://www.dbresearch.com/PROD/DBR\\_INTERNET\\_EN-PROD/PROD000000000259291.pdf](https://www.dbresearch.com/PROD/DBR_INTERNET_EN-PROD/PROD000000000259291.pdf) (Erişim Tarihi: 07.07.2015)
- DİKKAYA, Mehmet. ve ÖZYAKIŞIR, Deniz. Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri. *Uluslararası*

*İlişkiler*, Cilt 3, Sayı 9, s. 151- 172, İstanbul, 2006.

DOĞAN, Elife. Eğitimde Küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, No: 6, s. 87-98, 2002.

DOĞAN, Hıfzı. *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Önder Matbaacılık, Ankara, 1997.

DOĞAN, İsmail. *Eğitim Sosyolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2011.

DRUCKER, Peter. *Yeni Gerçekler*. Çeviren: Birtane Karanakçı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 2000.

DURA, Cihan. *Bilgi Toplumu*. Kültür Bakanlığı Yay, Ankara 1990.

DURALI, Teoman. *Çağdaş Küresel Medeniyet*. Dergah Yayınları, İstanbul, 2013.

DURGUN, Şenol. *Modernleşme ve Siyaset*. Binyıl Yayınevi, Ankara, 2010.

ERÖZ, Mehmet. *İktisat Sosyolojisine Başlangıç*. Ötüken Neşriyat, İstanbul, 1982.

EUROPEAN COMMISSION.. At a Glance: Education and Training. 2010 [http://ec.europa.eu/education/at-a-glance/about141\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/at-a-glance/about141_en.htm) (Erişim Tarihi 14.04.2011).

GIDDENS, Anthony. *A Contemporary Critique of Historical Materialism. Vol. 1. Power, Property and the State*. Macmillan, London, 1981.

GIDDENS, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Polity Press, Cambridge, 1990.

GIDDENS, Anthony. Anthony Giddens on Globalization: Excerpts from a Keynote Address at the UNRISD Conference on Globalization and Citizenship, *UNRISD (United Nations Research Institute for Social Development) News*, Vol. 15, Bulletin No. 15, 1996/7, pp. 4-5, p. 5, as cited in M. Findlay, *The Globalisation of Crime, Understanding Transitional Relationships in Context* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), p. 169.

GLOBAL BUSINESS SUMMIT REPORT. Ethics in Globalization. *Harvard Business School*, President and Fellows of Harvard College, Boston, 2008.

GOUTHRO, Patricia A. Education for Sale: at What Cost? Lifelong Learning and the Marketplace. *International Journal of Lifelong Education*, 21:4, s. 334-346, 2002.

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri ve KILINÇ Hasan Hüseyin. Küreselleşmenin Eğitim Programları Üzerindeki Etkisine İlişkin Akademisyen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt: 9 Sayı: 17, s. 397-413, Hatay, 2012.

GÖNEL, Feride D. ve AKÇALI, T. Türkiye’de Neoliberal Politikaların Üniversite Eğitimine Yansımaları. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*,5(20), s.4-29, Ankara, 2007.

GÖKER, Aykut. Enformasyon Toplumu üzerine Kavramsal Bir Yaklaşım Denemesi. [http://www.bilgiyonetimLorg/cm/pages/mkl\\_gos.php?nt=287](http://www.bilgiyonetimLorg/cm/pages/mkl_gos.php?nt=287), 2001. (Erişim Tarihi: 02 Temmuz 2015).

GÜLCAN, Murat Gürkan. *AB ve Eğitim Süreci: AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve*

- Politikaları, Yapısal Uyum Modeli*. Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- GÜVEN, İsmail. Küreselleşme ve Eğitim Dizgesine Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,32(1), s.145-159, Ankara, 1999.
- HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F., ve TAYLOR, S. Working with/against Globalization in Education. *J. Education Policy*, 14(1), s. 85- 97, 1999.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin. *Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. Serdar Eğitim Araştırma Yayıncılık Ltd. Şti, İstanbul, 2001.
- HIRTT, Nico, YILDIRIM, Deniz ve AKSARI, Mehmet. Okulun Ticarileşmesinin Üç Boyutu. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), s. 110-119, Ankara, 2005.
- İNAL, Kemal. Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi. *Zil ve Tenefüs*, Sayı 1, s. 37-40, İstanbul, 2005.
- INTERNATIONAL MONETARY FUND (IMF). Meeting the Challenges of Globalization in the Advanced Economies, *World Economic and Financial Surveys*, 1997 <http://www.imf.org/external/pubs/WEOMAY/Weocon.htm> (Erişim Tarihi: 07.07.2015).
- ŞENTÜRK, İlknur. Pierre Bourdieu'nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(2), s.73-98, Eskişehir, 2010.
- KAHNEMAN, Daniel ve TVERSKY, Amos. Prospect theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica* 47 (2), s.263-291, 1979.
- KARADELİ, Cem. Küreselleşme ve Dünya Düzenleri. Cem Karadeli (Ed.) *Küreselleşme ve Alternatif Küreselleşme*, Phoenix Yayınları, Ankara, 2005.
- KARSLI, Necmi. Din Eğitimi Bağlamında Küresel Sorunlar ve Çözüm Yolları. *Küreselleşme Sürecinde Din Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 28-30 Kasım 2013 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde düzenlendi.
- KESKİN, Nuray E. ve DEMİRCİ, Aytül G. Eğitimde Çürüyüş, KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri, No:1, KİGEM, Ankara, 2003.
- KHOR, Martin. in J. A. Scholte, "The Globalization of World Politics", in J. Baylis and S. Smith (eds.), *The Globalization of World Politics, An Introduction to International Relations* (New York: Oxford University Press, 1999), p. 15, 1995.
- KUMAR, Ravi ve HILL, Dave. Introduction: Neoliberal Capitalism and Education. Editörler: Hill, Dave ve Kumar, Ravi (Ed.) *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. Routledge, New York, 2009.
- LYOTARD, J. François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis, MN, USA, 1984.
- MCMICHAEL, Philip. *Development and Social Change: A Global Perspective*. Pine Forge Press, London, 2000.

- MEYER, J. W., KAMENS, D. H. ve BENAVIDES, A. *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Falmer Press Bristol, Pa., 1992.
- MoNE (Ministry of National Education). What is the SVET project? 2009 <http://svet.meb.gov.tr/indexen.html> (Erişim Tarihi: 27.02. 2011).
- MORRIS, Ian. *Dünyaya Neden Batı Hükmediyor (Şimdilik)*. Çeviren: Gül Çağalı Güven. Alfa Basım Yayım, İstanbul 2012
- NYBORG, Karine. Homo Economicus and Homo Politicus: Interpretation And Aggregation of Environmental Values, *Journal of Economic Behavior & Organization*, Vol. 42, s. 305–322, Oslo, 2000.
- OLSEN, Mark ve CODD, John. *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. Sage Publication, London, 2004.
- OMAN, Charles. *The policy challenges of globalisation and regionalisation*. OECD Development Centre, Policy Brief No. 11,1996.
- ORR, David. W. Education for Globalisation (Modern Western Education System). *The Ecologist*, 29(3), s.166, 1999.
- ÖZAKPINAR, Yılmaz. *İnsan Düşüncesinin Boyutları: Ötüken Neşriyat A.Ş., İstanbul, 2002.*
- PAŞA, Said Halim. *Buhranlarımız ve Son Eserleri*. Hazırlayan: M. Ertuğrul Düzdağ. İz Yayıncılık, İstanbul, 2015.
- PIERSON, Christopher. Contemporary Challenges to Welfare State Development, *Political Studies*, Issue:XLVI, s.777-794, 1998.
- PLOTKIN, Bill. *Nefs Yolu*. Çeviren: Elif Berkan. Okyanus Yayınları, İstanbul, 2014.
- RITCHIE, Michael. Globalization vs. Globalism. *International Forum on Globalization*. 1996. <http://www.hartford-hwp.com/archives/25a/069.html>. (Erişim Tarihi: 07.07.2015).
- RITZER, George. The Globalization of Nothing. *SAIS Review*, Vol. 23, No. 2, Summer-Fall, s. 189-200, 2003.
- ROBINSON, William. I. Theories of Globalization. In George Ritzer (ed.), *Blackwell Companion to Globalization*. Blackwell, London, 2007.
- SANCAR, Can ve SANCAR, Mine. Neoliberal Mechanisation of Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* July, volume 11 Issue 3, s. 246-254, 2012.
- SARIBAY, Ali Yaşar. Küreselleşme, Postmodern Uluslaşma ve İslam. Editörler: Keyman, E. Fuat ve Sarıbay, Ali Yaşar. *Küreselleşme, Sivil Toplum ve İslam*. s.14-33. Vadi Yayınları, Ankara, 1997.
- SAYAR, Ahmed Güner. *Osmanlıdan 21. Yüzyıla Ekonomik, Kültürel ve Devlet Felsefesine Ait Değişmeler*. Ötüken Neşriyat A.Ş., İstanbul, 2001.

- SAYILAN, Fevziye. Küresel Aktörler DB ve GATS ve Eğitimde Neoliberal Dönüşüm. *JMO Haber Bülteni*, s. 44-51, 2007.
- SİNANOĞLU, Oktay ve BARUT, Azmi. O. Dil ve Sömürge Eğitimi, *Devrimci Cumhuriyetin Eğitim Politikaları*. S. 37-40. Kaynak Yayınları, İstanbul, 1997.
- SPRING, Joel. Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78 (2), s.330-363, 2008.
- STEGER, Manfred. B. Ideologies of Globalization. *Journal of Political Ideologies*, 10(1), s. 11-30, 2005.
- SUSAR, Gamze Canlı. Implications of Student Centered Education for the Neoliberal Regime of Government and Knowledge Economy in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, s.2293-2301, 2014.
- ŞİMŞEK, Osman. 21. Yüzyıl Türkiye'si için Milli Eğitim Felsefesi ve Milli Eğitim Politika Zihniyeti. O. Şimşek (Ed.) *Yeni Türkiye'nin Yeni Gerçekleri*. Otorite Yayınları, Ankara, 2012.
- TEHRANIAN, Majid. Globalization Texts, Concepts and Terms, compiled by Fred W. Riggs, 1998. <http://www.grida.no/geo/GEO/Geo-1-020.htm>. (Erişim Tarihi: 07.07.2015)
- TEKELİ, İlhan. *Türkiye İçin Eğitim Yazıları*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2011
- TEZCAN, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara, 2012.
- THALER, Richard. H. From Homo Economicus to Homo Sapiens. *Journal of Economic Perspectives*, 14(1), s.133-141, 2000.
- Topçu, Nurettin. *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dergah Yayınları, İstanbul, 1998.
- TOPÇU, Nurettin. *Sosyoloji*. (5. Baskı.) Dergah Yayınları, İstanbul, 2014.
- TOZLU, Necmettin. *Eğitim Felsefesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2003.
- TÜRKİYE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM STRATEJİ BELGESİ VE EYLEM PLANI, 2014-2018.
- [http://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_08/13021358\\_mte\\_strateji\\_belgesi\\_eylem\\_plani\\_20142018.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_08/13021358_mte_strateji_belgesi_eylem_plani_20142018.pdf) (Erişim tarihi: 2 Haziran 2015.)
- ÜSTÜNEL, Besim. *Ekonominin Temelleri*. Ankara, 1988.
- WALCK, Christa ve BİLİMORİA, Diana. Editorial: Challenging 'Globalization' Discourses, *Journal of Organizational Change Management*, 8(4), s. 3-5, 1995
- WALLERSTEIN, Immanuel. *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press, New York, 1974. R. J. Holton, *Globalization and the Nation-State*. Macmillan Press, London, 1998.
- WATERS, Malcolm. *Globalization*. Routledge, London, 2001.
- YAYLA, Atilla. *Liberalizm*. Turhan Kitabevi Yayınları, Bilimsel Araştırma Dizisi: 20.

Adalet Matbaacılık, Ankara, 1992.

YENAL, Oktay. *Ulusların Zenginliği ve Uygarlığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1999.

YILDIZ, Naciye. Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, s.13-32, Diyarbakır, 2008.