

BİR SOSYAL POLİTİKA ARACI OLARAK EĞİTİM VE TÜRKİYE'DEKİ DURUMU

Levent ŞAHİN*

ÖZET

Bu çalışma, kalkınmanın katalizörü görevini gören “eğitim” olgusunun neoliberalizm sürecindeki evrimini ve Türkiye’deki mevcut durumunun temel parametrelerle değerlendirilmesini merkeze almıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, neoliberalizm sürecinde Türkiye’de eğitimin yapısını, işleyişini ve sorunlarını okullaşma oranları, okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayıları, GSMH içerisinde eğitime ayrılan bütçe payları ve temel eğitim sorunları çerçevesinde incelemektir. Bu incelemede kullanılacak olan veriler, TC Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’nın yayımladığı resmî istatistiklerden elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Türkiye’de özellikle son 15 yıllık zaman içerisinde eğitim göstergelerinin hemen hepsinde olumlu bir gidişat olduğu gözlemlenirken, gelişmiş Batı ülkeleriyle kıyaslandığında önemli yetersizlikler barındırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Temel Eğitim İstatistikleri, Türkiye’de Eğitim Sorunları

THE SITUATION IN TURKEY AS A TOOL OF EDUCATION AND SOCIAL POLICY

ABSTRACT

This study focuses on the evolution of ‘education’ that acts as a catalyzator of progress, in the neoliberalism process and the evaluation of current situation with basic parameters in Turkey. Accordingly, the main purpose of this study is examination of educational system, educational process and educational problems in Tukey in the neoliberalism process within the frame of schooling rate, school, student, teacher and classroom

*Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü

numbers, allocated budget shares for education in GSMH and basic education problems. The data of this examination is obtained from the official statistics published by Republic of Turkey Ministry of National Education Strategy Development Directorate. In consequence of this study, almost all of the educational indicators in Turkey progress positively especially over the last 15 years, however, comparing with developed western countries, we determined that it includes significant inadequacies.

Key Words: Education, Basic Education Statistics, Educational Problems in Turkey

GİRİŞ

Eğitimin önce birey, sonra grup ve nihayet toplum üzerinde bıraktığı etki, yaşamın tüm katmanlarını sarmal hâline getirebilecek kadar güçlü bir dayanak teşkil etmektedir. Bir toplumun gelişmişliği ya da geri kalmışlığı ile o toplumun eğitim sistemi ve yapısı arasındaki güçlü ilişki, kalkınma modellerinin dahi en önemli konuları arasına girmeyi başarmıştır. Dolayısıyla, insanı eğitim vasıtasıyla değiştirmek ve ona yeni nitelikler kazandırmak aynı zamanda bir toplumun ekonomik, sosyal ve siyasal kalkınmasının da temel taşıını teşkil etmektedir. Bir toplum süratle kalkınmak ve iktisadi/sosyal gelişmişlik düzeyini yükseltmek istiyorsa her şeyden önce bu gelişmişliği sağlayacak nitelikte insan gücünü yetiştirmek zorundadır. Bu yetiştirmenin temel koşulu da sağlıklı eğitim sistemlerinin kurgulanmasından geçmektedir.

Beşerî sermayenin artırılmasının en önemli unsuru olarak görülen eğitim hakkı, uluslararası sözleşmelerin hemen hepsinde yer alan en temel insani haklardan birini teşkil etmektedir.* Bu uluslararası sözleşmelerin hepsine imza atarak kabul eden Türkiye, eğitim ve öğrenim hakkını ve ödevini, Anayasa'nın Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler başlığı altında 42. maddesinde düzenlemiştir. Kuşkusuz ki tüm bu uluslararası ve ulusal düzenlemeler eğitim sürecini tabana yayma ve herkesin bu haktan

* 10 Aralık 1948'de kabul edilen **İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi**; 20 Kasım 1989'da kabul edilen **Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi**; 16 Aralık 1966'da kabul edilen ve 3 Ocak 1976 tarihinde yürürlüğe giren **Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme**; 20 Mart 1952 tarihinde Paris'te imzalanarak 18 Mart 1954'te yürürlüğe giren **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi**.

faaydalanması amacıyla düzenlenmiştir. Bir bireyin sahip olabileceği en önemli değeri ve bir toplumun kalkınabilmesinin temel anahtarını ifade eden eğitim ile eğitimin sağlayıcı/sağlayıcıları arasındaki ilişki, kuşkusuz tarihin her döneminde ancak en fazla da 1980’li yıllardan sonra yoğun biçimde tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmaların ana nedeni şüphesiz ki devletin asli sorumluluğu altında olan bir alanın piyasa mekanizmasına terk edilmeye başlanmasından kaynaklanmaktadır. Türkiye’de de özellikle son 15 yılda, özel okulların nicelik ve nitelik açısından önemli gelişmeler kaydettiği açık bir şekilde görülmektedir. Türkiye’deki eğitim yapısının ve işleyişinin mevcut durumunu ve yaşanan sorunları istatistikler ışığında irdeleyen bu çalışmada, Türkiye’de okullaşma oranlarının; okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayılarının; Gayrisafi Millî Hasıla (GSMH) içerisinde eğitime ayrılan bütçe paylarının yıllar içerisinde nasıl bir gelişme gösterdiği sorularına yanıt aramaktadır.

Bu çalışmanın hipotezi, Türkiye’de eğitim alanında yapılan hamlelerin nicelik ve nitelik olarak son 15-20 yıl içerisinde olumlu bir seyir izlediğidir. Bu hipotezin sınanması hususunda çalışma dört ana kısımdan oluşturulmuştur. Birinci kısımda, genel olarak eğitimin anlamı, işlevleri ve geleceği tartışılırken; ikinci kısımda bir ülkenin kalkınmasında eğitimin rolü ortaya konmaya çalışılmıştır. Üçüncü kısım, neoliberalizm sürecinde devletin eğitim sağlama fonksiyonundaki değişime dikkat çekmektedir. Son kısım ise, tüm anlatılanlar ışığında bir Türkiye değerlendirmesi sunmakta ve genel yapıyı istatistiklerle desteklemektedir. Çalışma, bulgu ve önerilerin yer aldığı sonuç kısmı ile son bulmaktadır.

1. EĞİTİMİN ANLAMI, İŞLEVLERİ VE GELECEĞİNİ TARTIŞMAK

Doğu topraklarından bir bilge Kuan Tzu, “Bir yıl sonrasıya düşündüğün, tohum ek. Ağaç dik, on yıl sonrasıya tasarladığın. Ama düşünüyorsan yüz yıl ötesini, halkı eğit o zaman. Bir kez tohum ekersen bir kez ürün alırsın. Bir kez ağaç dikersen, on kez ürün alırsın. Yüz kez olur bu ürün, eğitirsen toplumu. Birisine bir balık versen, doyar bir defa; balık tutmayı öğret, doysun ömür boyunca” diyerek eğitimin önemini gözler önüne sermektedir (Bozkurt, 2013: 278).

Kuan Tzu bu söylemiyle, eğitimle toplumsal devamlılık arasında güçlü ilişkiye vurgu yapıyor. Ancak bu ironi, kuşkusuz insanoğlunun yaşamsal kaynaklarının tamamına gerçek bir gönderme yapıyor aynı

zamanda. İnsanoğlu var olduğundan beri kısmen de olsa farklı anlamlar taşıdıysa da eğitim, geçmişten günümüze gelen en büyük miras olsa gerek. Literatür tarandığında eğitim ile ilgili çok fazla sayıda tanım yapıldığını görebilmek mümkündür. Aşağıda, bu tanımlar arasında seçilenler verilmektedir:

Türk Dil Kurumunun tanımına göre eğitim, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr).

Bir başka tanımda eğitim; “Toplumsal hayata henüz hazır olmayanlara yetişkin kuşaklar tarafından uygulanan bir etkidir. Amacı, çocukta ya da bireyde hem bir bütün olarak siyasal toplumun hem de bireyin bağlı olduğu iş çevresinin kendinden istediği belirli sayıda fiziksel, entelektüel ve ahlaki yetenekleri meydana getirmek ve geliştirmektir”. Öte yandan eğitim, “Çocuğu veya ergeni bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaksal yönleri ile oluşturmak ve geliştirmek için onun varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerinin eyleme dönüştürülmesidir” (Doğan, 2004: 185).

Durkheim’a göre eğitim, “toplumsal ve fiziki çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkiler iken Kant, eğitimi “insanların mükemmelleştirilmesi” olarak tanımlamaktadır. H. Spencer ve Herbart’a göre ise eğitim, “insan hayatının ve toplum hayatının iyileştirilmesine yönelik etkinliklerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Ortaç, 2003: 239).

Görüldüğü üzere eğitim ile ilgili yapılan tanımlar, iki noktada büyük önem arz etmektedir. Bunlardan birincisi, eğitimin birey üzerinde bırakmış olduğu etki. İkincisi ise, birey üzerinde bırakmış olduğu etkinin çarpan etkisi yaratmasıyla birlikte, toplumsal yapı ve değişme üzerinde bırakmış olduğu etki.

Eğitim olgusunun, toplumsal yapı ve değişiklikler üzerine hiç kuşkusuz sayısız etkileri bulunmaktadır. Ancak bunlardan iki tanesi oldukça göz önündedir ve özellikle toplumsal değişimler üzerinde belirleyici bir etki göstermektedir. Bunlardan birincisi, eğitimin tutucu işlevi, ikincisi ise eğitimin yenilikçi ilkesi. Eğitim; bir yandan toplumsal düzenin önemli kurumlarını, inanç ögesini, kültürel değerleri ve yapmayı ve benzeri pek çok

eski davranış kalıplarını yeni nesillere aktarmada, toplumsal uyumu sağlamada ve geleneksel yaşam biçiminin korunmasında temel mekanizma işlevi görmekte iken (tutucu işlevi); öte yandan da toplumsal değişmeyi başlatacak, yenilikçi, eleştirici, yeni buluşlar ve keşifler yapacak bireylere olan ihtiyacı karşılamaktadır (yenilikçi ilkesi). Yani bir diğer deyişle, yenilikçi bir misyon yüklenerek, dünyada meydana gelmesi kaçınılmaz görünen değişikliklere uyum sağlayabilecek zihni altyapıyı, ileri görüşlülüğü oluşturacak bir işleve sahiptir (Erol, 2011: 120).

Her ne kadar birbirinden zıt gibi görünse de bu iki işlevi uzlaştırmanın mümkün olduğu unutulmamalıdır. “Demokratik toplumlarda uyma, aynı zamanda değişmeye hazır ve muktedir olmaktır”. Dolayısıyla böyle bir toplum düzeninde tam gelişmiş bir kişi olmak demek, o toplumun tüm üyeliğine, aynı zamanda o toplumun değiştirme gücüyle donanmış yenilikçi üyeliğe sahip olmak demektir. Bu noktada akla gelen en önemli sorulardan bir tanesi kuşkusuz ki “eğitimin mi toplumsal değişmeyi ivmelediği, yoksa toplumsal değişmelerin mi eğitimi değiştirdiği” yönünde olmaktadır. Aslında bu soruya verilecek en iyi cevap; karşılıklı etkileşim hâlinde her iki değişkenin de birbirini doğrudan etkilediği yönündedir. Yani, bir yandan toplumsal değişiklikler, eğitimi belirli bir yönde değişikliğe mecbur bırakırken; öte yandan da eğitim mekanizması ile toplumun istenilen doğrultuda değişikliğe götürülmesi mümkün olabilmektedir (Sağ, 2003: 14-15). Buna göre, eğitimin toplumsal değişikliklerin hem öznesi hem de nesnesi konumunda olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıdaki anlatımlar ışığında, eğitimin kendisinin bir amaç olmasından ziyade; ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeyi sağlamanın ve bu doğrultuda bireylerin mutlu, toplumun ise huzurlu kılınmasının bir aracı olduğu sonucuna varılmaktadır. Her şeyden önce eğitim, üretkenliğin ve kalitenin artırılmasında, değişim ile sürekliliğin sağlanmasında önemli bir hizmet alanı olarak toplumsal değişimin önemli bir girdisini oluşturmaktadır. Eğitim kurumu, yetiştirdiği bireylerin edindiği davranışlar neticesinde, toplumda yeni gelişmelerin meydana gelmesini; bir başka deyişle, toplumsal kurumların öngördüğü nitelikte insan gücünün yetiştirilmesini sağlamaktadır. Eğitimin işlevlerini daha geniş bir bakış açısıyla da ifade etmek mümkündür. Buna göre eğitim; sosyal, ekonomik, siyasal, psikolojik, teknolojik, yönetsel, hukuksal vb. pek çok alana ilişkin çıktıları olan ve aşağıdaki işlevleri yerine getiren bir hizmet alanıdır (Menteşe, 2013: 50-51):

Yeni buluşların daha kolay kabullenilmesini sağlar.

Bir yandan işgücü için gerekli potansiyeli sağlarken öte yandan da makineleşmeyi geliştirir.

Üretim tekniklerinin yararlı bir şekilde birleştirilmesini sağlar.

Yeni teknik buluşların gecikmeden uygulanmasını sağlar.

Hem ulusal hem de uluslararası alanda, işgücü, ve girişimci yeteneklerin geliştirilmesinde etkili olur.

Teknik, ekonomik yahut siyasal kararlar verme durumunda olan yönetici ve sorumluların yanlış ve tehlikeli kararlar vermelerinin önünü keser.

Yapısal/fonksiyonel teorinin kurucusu olarak kabul edilen ve eğitim kurumlarını toplumsal sistemin bir parçası olarak gören Parsons'a göre eğitimin açık ve gizli işlevleri bulunmaktadır. Açık işlevleri arasında; eğitimin egemen kültürü aktaran muhafazakâr bir kurum olduğunu ifade eden **kültürün aktarılması**, özellikle gençlerin kişisel olmayan toplum kurallarına göre sosyalleşmesini sağlayan **toplumsal kontrolün sağlanması**, ortak bir kimlik algısı yaratarak **siyasal ve toplumsal bütünleşmeyi sağlaması**, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün yaratılmasını sağlayacak şekilde **bir değişim ajanı olarak hizmet vermesi** yer almaktadır. Gizli işlevleri arasında ise, gençlerin işgücü piyasalarına girmelerini geciktirmesi, gençlerin pek çoğunun ileride evlenecekleri hayat arkadaşlarını ya da hayat boyu sürecek sağlam dostluklarını eğitim kurumlarında tanımaları gibi bazı yaşamsal faktörler bulunmaktadır (Bozkurt, 2013: 279-281).

Eğitimin işlevlerini ve işlevlerden beklenen faydaları sadece bireysel ve ulusal düzeyde düşünmek de doğru değildir. Eğitim, aynı zamanda evrensel çıktıları da olan bir olgudur. “İnsani değerlerin geliştirilmesi, kültürel farklılıklara karşı duyarlı insanların yetiştirilmesi ve insan kaynaklarının kalitesinin artırılması” gibi evrensel hedefler ancak ve ancak eğitim gibi önemli bir kurumun üstesinden gelebileceği hedeflerdir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından eğitim, **uzun vadeli ve değerli yatırım** olarak görülmektedir (Şişman, 2012: 27). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), eğitimden beklenen amaçları (Gökçe, 2009: 118);

Tüm dünya insanları arasında uluslararası anlayış duygusunu teşvik etmek,

Çeşitli ülkelerdeki insanların yaşam standartlarını yükseltmek ve

İnsanlığın baş belası olan savaş, hastalık, açlık, işsizlik gibi devam etmekte olan sorunları çözecek biçimde eğitim düzenlemek olarak sıralamıştır.

Eğitimin, kişi ve toplum hayatını değiştirebilmesi, her şeyden önce yukarıda sadece küçük bir bölümü verilebilen işlevlerini istenilen düzeyde gerçekleştirmesine bağlıdır. Bunlar aynı zamanda eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevlerine de vurgu yapılmasını gerektirmektedir. Eğitimin toplumsal işlevinden, bireyin yaşadığı toplumun ve bu toplumun bağlı bulunduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi hâline getirilmesi kastedilirken; ekonomik fonksiyonunda ise, maddi imkânlarının bilincinde bir vatandaş olarak iyi bir üretici ve tüketici olunması ifade edilmektedir. Nihayet siyasal işlevinde ise belirtilmek istenen, demokrasinin temellerine saygılı, haklarını yasal yollarla aramasını bilen bir birey oluşumdur. Hiç kuşku yok ki insanda bu özellikleri oluşturacak ve geliştirecek olan en önemli unsur eğitimidir. Bu çerçevede eğitimin, devlet sorumluluğu ve denetiminde gerçekleştirilmesi gerekliliği ortadadır. Bütün bu gerçeklerden hareketle devlet, eğitim ve öğretimi anayasal güvence altına alarak bu haklardan yararlanmayı önde gelen sosyal haklardan biri olarak görmektedir (Doğan, 2004: 188).

Birey ve toplum üzerinde bu denli önemi bulunan eğitimin geleceğine yönelik bazı varsayımlarda bulunmadan önce geçmiş dönemlerine göndermede bulunmak daha doğru tespitlerin yapılmasını sağlayacaktır. Çünkü eğitim olgusunun geçmişten günümüze geçirmiş olduğu deneyimler, toplumsal hayatın gereklilikleri doğrultusunda eğitim sistemlerinin kurgulandığı gerçeğini görmemizi sağlamaktadır. Çalışma eksenli dünya düzeni, iktisat tarihinin ilk bilinen insanından günümüze çok ciddi değişiklikler yaşamıştır. Bu noktada özellikle sanayi devriminin **eğitim-iş (çalışma)** arasındaki dengeyi kurma açısından bir milat olduğu hatırlanmalıdır. Sanayi devriminden önce köleliğe, ağırlıklı olarak tarım toplumunun hâkimiyetine ve feodal toplum düzenine dayanan çalışma olgusu, sanayi devriminden sonra bambaşka bir hâle bürünmüştür. İnsanların kitleler hâlinde fabrikaların kurulu bulunduğu yerlere akın etmeleri ve makine kullanma becerilerine sahip olmaları zorunluluğu, eğitim kurumları ile çalışma hayatında doğrudan bir bağ kurulmasını zorunlu bir hâle getirmiştir. Bu çerçevede o dönemin eğitim düzeni, ağırlıklı olarak standart bir yapı arz ederek mavi yakalı işgücünün bilgiyi üretmesinden ziyade kullanımına ağırlık verecek şekilde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla

geliştirmeden ziyade bazı temel yeteneklerin kazandırılmasına yönelik yetiştirme eğitimleri ağır basmıştır.

1980’li yıllar, özellikle gelişmiş ülkelerin önderliğinde ve gelişmekte olan ülkelerin de takipçiliğinde önemli değişikliklerin olduğu yılların başlangıcını temsil etmiştir. Teknolojinin ve uluslararasılaşmanın meydana getirdiği acımasız rekabet ortamı ve inovasyona dayalı büyüme trendi, ister istemez toplumsal sistemin bütün altyapısında da değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Devir değişmiş, mal ve hizmet üretiminde standartlaşmış iş kalıpları, yerini bilgi toplumunun unsurlarına terk etmiştir. Artık önemli olan, bilginin kullanılması ve ondan da önemli olmak üzere üretilmesidir. Hizmetler sektörü, sanayi sektörünün yerini büyük ölçüde almış, bunun paralelinde ücretli sınıfı, gelişmiş ülkelerde toplam işgücünün %80 ve üzerini; gelişmekte olan ülkelerde ise %60 ve üzerini kapsar hâle gelmiştir. Dolayısıyla erkek tipi fiziğe/kol gücüne dayalı, uzun süreli ve standartlaşmış çalışma düzeni yerini, esnek çalışma sistemlerinin ve teknoloji kullanımının ağırlıkta olduğu, kadınların işgücüne katılımının kolaylaştığı ve rasyonelleştiği ve aynı zamanda fiziki güçten ziyade beyin ve gönül gücünün ön plana çıktığı bir yapı arz etmeye başlamıştır. Bu yapı içerisinde eğitimin kurgusunda da önemli değişiklikler meydana gelmiştir.

Bilgiyi merkeze alan bu yeni toplum düzeninin, eğitim yapısı üzerinde bıraktığı ve gelecekte bırakacağı etkiler, bilgi toplumunun önde gelen teorisyeni olan Y. Masuda tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş ve henüz 1990 yılında aşağıdaki çıkarımlara ulaşılmıştır (Bozkurt, 2013: 289):

Bilgi toplumu, formel okul sınırlamalarını ortadan kaldıracaktır.

An itibarıyla sahip olunan eğitim sistemleri yerlerini bilgi networklerine bırakacaktır.

Bilgi networklerinin yayılmadaki başarısı, gelişmiş ve gelişmekte olan bölgeler arasındaki farklılıkları azaltacaktır.

Eğitimin ana şekli, kendi kendine öğrenme olacaktır. Yani, formel eğitim sistemi içerisinde eğitimcisi tarafından tek taraflı olarak eğitilen birey bu yeni düzende öğretmenlerin özellikle bilgisayar desteği sayesinde sadece danışman işlevi gördüğü yeni bir forma bürünecektir.

Zorunlu ve özellikle genç yaşta tamamlanan mevcut eğitim sistemi, sürekliliğin egemen olduğu bilgi toplumu çerçevesinde yetişkinlerin eğitiminin de çok önem kazanacağı bir yapıya kavuşacaktır.

Kitle eğitimi yerini bireysel yeteneklere ve tercihlere uygun bir eğitim anlayışına bırakacak ve dolayısıyla kişisel tarzda eğitim sistemi uygulamaya konulacaktır.

Ünlü toplum bilimci Masuda'nın 1990 yılında yapmış olduğu tespitlerin bir kısmının an itibarıyla gerçekleştiği, bir kısmının gerçekleşmek üzere olduğu ve yine bir kısmının da önümüzdeki dönemlerde gerçekleşeceği açık bir şekilde görülmektedir. Gerçekten de bugün, hayat boyu öğrenme çerçevesinde yetişkinlerin eğitiminin önem kazandığı ve bireysel yeteneklere göre eğitim tercihlerinin yapıldığı bir dönem yaşanmaktadır. Ayrıca, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, teknoloji tabanlı eğitim gibi yeni eğitim tekniklerinin sadece gelişmiş ülkelerde değil, gelişmekte olan ülkelerde de ciddi bir şekilde kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Her ne kadar teknolojik altyapıya dayanan bu yeni eğitim sistemleri, bazı kitleler tarafından çeşitli mahzurlarından dolayı yoğun bir şekilde eleştiriliyor olsa da, önümüzdeki dönemlerde çok daha fazla kullanılacağına dair bir fikir birliğine varılmıştır.

Peter Drucker, ilerleyen yıllarda “eğitim yoksunu” olmak istemeyen dünya vatandaşlarının yaşam ve eğitim reçetesini şu şekilde veriyor (Bozkurt, 2013: 290):

Yüksek düzeyde evrensel bir okuryazarlığa kavuşmak,
Öğrenme motivasyonuna ve öğrenmeye devam etme disiplinine ulaşmak ve

Her yaşta eğitim devamlılığını sağlamak.

Eğitimin Geleceğine İlişkin Ütopyalar başlığını taşıyan bir başka çalışmada, her biri farklı düşünce kalıplarına dayanan aşağıdaki gelişmelerin olabileceğine dair önemli kanıtların bulunduğu söylenmektedir (Hesapçıoğlu, 2010: 33-34):

Gelecekte geleneksel yapıdaki okul üniversiteler olmayacaktır. Çünkü geleceğin öğrencileri kendilerine gerekli olan bilgi ve beceriyi internet benzeri çoklu çağrışım araçlarıyla evlerinde alacaklardır. Okullar ise sadece görsel izlencelerin çoğaltıldığı, saklandığı, dağıtıldığı yerler olarak kalacaktır.

Gelecekte okul olmayacaktır. Okullar tamamen ortadan kalkacaktır. Dolayısıyla insanın eğitimi yeniden sorgulanmalıdır.

Klasik iktisadın temel kuramı olan “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” görüşü, eğitim alanına tamamen hâkim olacaktır. Dolayısıyla serbest piyasa mekanizması çerçevesinde eğitim piyasası oluşacak, eğitim alanındaki her ölçü ve standart böylece bu piyasa tarafından oluşturulacaktır.

Eğitimin ulusallığı ortadan kalkacaktır. Yani toplumun bütün katmanlarını saran küreselleşme olgusu, eğitimi de tam anlamıyla içerisine alacaktır. Bu sebeple eğitim kurumları ve özellikle üniversiteler tüm dünya öğrencilerinin yararına açık olacaktır. Böylece eğitimin amaçları, içeriği ve kapsamı büyük bir revizyona uğrayacak ve öğretim mevzusu disiplinler arası ve modüler bir hâle bürünecektir. Söz gelimi, bir konservatuvar öğrencisi aynı zamanda mühendislik bilimini de okuyabilecektir.

Geleceğin okulu, içerisinde her türlü kaynağı barındıran büyük bir kütüphaneye dönüşecektir. Bütün eğitim kurumları “açık öğretim kurumları” hâline gelecek ve eğitimin kökeni uzaktan eğitim olacaktır. Sınıf kavramı tamamen ortadan kalkacak ve öğretmenlerin görevi sorunları çözmek ve gerektiğinde yardımcı olmak ile sınırlı olacaktır.

Gelecekte yepyeni eğitim araçları, gereçleri, teknolojisi ve psikolojisinin olacağı, dolayısıyla eğitimin bir tür “şarj etme” olayına dönüşeceği de öngörülerden birini oluşturmaktadır. Buna göre, belli alanlarda bilgileri elde etmek isteyen insanlar bazı tıpsal eğitim merkezlerine gelecekler ve orada kısa bir dinlenme süresince beyinlerine istenilen bilgiler şarj edilecektir. Kişinin bir bilgiyi öğrenmesi için günlerce, haftalarca hatta aylarca çalışmasına gerek kalmadan istediği bilgi ve beceriye sahip olması sağlanacaktır. Böylece yeryüzünde okuma yazma bilmeyen hiç kimse kalmayacaktır.

Yukarıdaki fikirlerin ne kadarının ya da hangilerinin gerçek olacağını bugünden kestirebilmek oldukça zor. Ancak, en azından bugünkü formatıyla eğitimin ömrünün çok da uzun sürmeyeceği söylenebilir. Çünkü teknolojik gelişmelerin akıl almaz bir hızla ilerlemesi ve toplumsal yaşantının tamamına doğrudan yansması, ister istemez eğitimin de yörüngesinin farklılaşmasına neden olacaktır. Zaten özellikle gelişmiş ülkelerde ve onları takiben gelişmekte olan ülkelerde eğitim kurgularında ve sistemlerinde hâlihazırda da önemli değişiklikler meydana gelmiş ve gelmeye de devam etmektedir.

2. KALKINMADA EĞİTİMİN ROLÜ: BEŞERİ SERMAYE MODELİ

Gelişmişliğin altyapısında pek çok faktör bulunmaktadır. Bu kısa yazıda, yapılmak istenen şey ilgili makro büyüklükler ile eğitim arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu gözler önüne serilebilir. Bu vesile ile, bu başlık altında eğitim ile ekonomik büyüme ve kalkınma arasındaki ilişki kurulmaya çalışılacaktır. Bu ilişki kurulurken bu alanda yapılmış teorik ve ampirik çalışmalar esas alınacaktır. Ayrıca, eğitimin kendi içerisinde değişik kalıpları bulunduğu da bilinmektedir. Buna göre eğitim, her şeyden önce formel eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmakta ve kuşkusuz birbirinden farklı özellikler ve amaçlar taşıyabilmektedir. Ancak burada böyle geniş bir ayrıma gidilmesi imkânsız olduğundan, eğitim dendiğinde anlatılmak istenenin formel ve yaygın eğitimlerin bütünü olduğu unutulmamalıdır.

Konunun daha sağlıklı anlaşılabilmesi için öncelikle, kalkınma kavramı ile ne anlatılmak istendiği üzerinde durmak gerekmektedir. Kalkınma, önceleri sadece ekonomik büyümeyi ve gelişmeyi ifade eden bir kavram olarak kullanılmaktaydı. Ancak, yakın bir geçmişte böyle bir ifadelendirmenin yetersiz kaldığı üzerinde bir anlaşma sağlandı. Dolayısıyla, bugün kalkınma ile ifade edilen şeyin yalnızca insanların maddi gereksinimleri ile ilgili değil, onların toplumsal ve yaşamsal koşullarının geliştirilmesi ve geleceğe yönelik umutlarının gerçekleştirilmesiyle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır (Çakmak, 2008: 36).

Konuya ilişkin bir örnek vermek gerekirse, ekonomik büyüme damlaya, kalkınma ise bir göle benzetilebilir. Kuşkusuz, gölün su seviyesinin yükselmesinde damlaların büyüklüğü önemlidir. Ayrıca, gölün kurumaması için damlaların sürekliliğine de ihtiyaç vardır. Gölün büyüklüğü, aynı zamanda bünyesinde barındırdığı zenginliğe ve farklılıklara da işarettir. Aynı şekilde kalkınma, bünyesinde ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal, demokratik, hukuksal ve insani gelişmişlik zenginliklerini içeren bir kavramdır (Gümüş ve Şişman, 2012: 117). Dolayısıyla, bir ülkenin kalkınmasından anlaşılması gereken, o ülkenin sadece ekonomik potansiyellerinde yani diğer bir anlamı ile ekonomik büyümesinde bir artış meydana gelmesi değil; bununla birlikte sosyal ve toplumsal gelişmede, siyasal ilerlemede ve kültürel farkındalıkların mozaığında önemli gelişmelerin meydana gelmiş olmasıdır.

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin yüksek olması demek, aşağıdaki makro değişkenlerin pozitif eğilimli gerçekleşmiş olması anlamına gelmektedir (Öztürk, 2005: 35-41; Taş ve Yenilmez, 2008: 159-161):

Ekonomik büyüme oranlarında görülen artış,
İstihdam potansiyelinin artış göstermesi ve düşük işsizlik oranları,
İşgücü verimliliğinde artış meydana gelmesi,
Ortalama gelir düzeyinin artış göstermesi,
Ortalama gelir düzeyinde görülen artışın paralelinde daha adil bir gelir dağılımının olması,
Teknoloji yaratma ve yeni teknoloji kullanımında üstünlüğe sahip olma,
Sağlık alanında olumlu gelişmelerin görülmesi,
Düşük doğurganlık ve düşük bebek ölüm hızına sahip olma,
Demokratikleşme sürecinde önemli yol alınmış olması,
Siyasal istikrar sağlanmış olması,
Toplumsal dayanışmanın üst boyutlarda görülmesi,
Suç işleme oranlarında azalma meydana gelmiş olması,
Genel olarak yaşam kalitesinde önemli ilerlemelerin katedilmiş olması,
Toplumun sağlık ve beslenme durumunun genel olarak iyileştirilmiş olması.

Yukarıdaki faktörler bir ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi ve toplumsal kalkınmışlığında birinci derecede önem arz eden faktörlerdir. Peki, acaba eğitim unsuru, bu kalkınmışlık düzeyinde ne derece rol oynamaktadır? Bu soruya verilecek olan cevap aynı zamanda eğitimin bir ülkenin gelişmişliği açısından ne anlam ifade ettiğini de gözler önüne serecektir. Eğitim ile kalkınma arasında ilişkiyi ortaya koyan pek çok çalışma* göstermiştir ki bir ülkenin kalkınmasında ve çağdaş uygarlık

* Barbara Sianesi, John Van Reenen, "The Returns to Education: A Review of the Macro-Economic Literature", (Online), **London LSE Research Online**, 2000; Robert J. Barro, "Economic Growth in a Cross Section of Countries" **The Quarterly Journal of Economics**, 106(2), 1991, pp. 407-443; Dale W. Jorgenson, "Human Capital and National Accounts", **Survey of Current Business**, 90(6), 2010, pp. 54-56; Dale W. Jorgenson, Barbara M. Fraumeni, "The Output of the Education Sector" Zvi Griliches (Editor), **Output Measurement in the Service Sectors**. Chicago: University of Chicago Press, 1992; Seyhun Doğan, Bahar Şanlı, "İktisadi Kalkınmada Beşeri Sermaye", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi**

düzeğine gelmesinde üç temel üretim faktöründen (doğal kaynaklar, sermaye ve emek) en önemlisi “emek” unsurudur. Bu temel öğretinin dünya üzerinde örneklendirmeleri de mevcuttur.

Mesela, yeterli düzeyde sermaye ve kaynaklara sahip olmasına karşın, Suriye ve İran gibi ülkeler hâla geri kalmış ülkeler arasındadır. Çünkü bu

ve İdari Bilimler Dergisi. 8(1), 2003, ss. 173-196; Kadir Eser, Çisel Ekiz Gökmen, “Beşeri Sermayenin Ekonomik Gelişme Üzerindeki Etkileri: Dünya Deneyimi ve Türkiye Üzerine Gözlemler”, **Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi**, 1(2), 2009, ss. 41-56; Özlem Çakmak, “Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi”, **D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 11, 2008, ss. 33-41; Nazım Öztürk, “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü” **Sosyo-Ekonomi**, Ocak Haziran 2005-1, ss. 27-44; Osman Murat Telatar, Harun Terzi, “Nüfus ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme”, **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 24(2), 2010, ss. 197-214; Ceyda Özsoy, “Türkiye’de Eğitim ve İktisadi Büyüme Arasındaki İlişkinin Var Modeli İle Analizi”, **The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management**, 4(1), 2009, pp. 71-83; Şadan Çalışkan, Mustafa Karabacak, Oytun Meçik, “Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım)” **Yönetim Bilimler Dergisi**, 11(21), 2013, ss. 29-48; Umut Taş, Füsun Yenilmez, “Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı” **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(1), 2008, ss. 155-186; Gönül İçli, “Eğitim, İstihdam ve Teknoloji”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 9, 2001, ss. 65-71; Ceyda Özsoy, “Türk Yükseköğretim Sisteminin Durumu ve İktisadi Büyüme Performansına Katkısı”, **Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 1(2), 2008, ss. 31-48; Haşim Akça, Mehmet Ela, “Türkiye’de Eğitim, Doğurganlık ve İşsizlik İlişkisinin Analizi”, **Maliye Dergisi**, Sayı: 163, Temmuz-Aralık 2012, ss. 223-242; Murat Mustafa Kutlutürk, Hakan Kasım Akmaz, Ahmet Çetin, “Yükseköğretimin Büyümeye Etkisi: Eşbütünlük Analizi” **International Conference on Eurasian Economies 2013**, 2013, pp. 323-327; Sedat Murat, Levent Şahin, “Gençlerin İstihdamı/İşsizliği Bakımından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi”, **Çalışma ve Toplum**, 2011/3, 2011, ss. 93-135.

ülkelerin en önemli sorunu, nüfuslarının çok düşük eğitim düzeylerine sahip olmasıdır. Yine bunun gibi bazı zengin Orta Doğu ülkelerinin gelişmiş olarak kabul edilememelerinin altında yatan temel sebep, iyi eğitim almış nitelikli işgücüne sahip olamamalarıdır. Bir çalışmada, yeterli sermayesi olan bir ülkenin fabrika kurabileceği, baraj yaptırabileceği ancak fabrikayı çalıştırabilecek, işletecek ve ürünü pazarlayabilecek faktörün yine insan olduğu örneklendirilmiştir (Adem, 1981: 35).

1960'lı yıllarda ekonomik büyüme-eğitim, toplumsal değişme-eğitim ilişkisinin en fazla irdelendiği yılların başlangıcını oluşturmuştur. O dönem yapılan çalışmalar oldukça ilginç sonuçların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Buna göre, kişi başına düşen millî gelir ya da ekonomik büyüme ile eğitim düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmanın da ötesinde, hangi okur-yazarlık oranının kaç dolarlık kişi başına düşen millî geliri sağlayabileceğine dair tablolar dahi hazırlanmıştır. Böylece her koşulda geçerli olmamakla birlikte, herhangi bir ülkenin okur-yazarlık oranı bilindiği takdirde, o ülkenin kişi başına düşen millî gelirini yahut kişi başına düşen millî geliri bilindiği takdirde de, yine aynı ülkenin okur-yazarlık oranını tahmin etmek dahi mümkün olmuştur (Çakmak, 2008: 37-38).

Eğitim ile kalkınma arasındaki ilişkiyi oldukça geniş bir perspektiften inceleyen bir çalışma (Öztürk, 2005: 35-41), yukarıda da söylendiği üzere, eğitim düzeyinde meydana gelen artışların ekonomik büyümeyi artıracığı ve bu sayede istihdam olanaklarında bir genişleme ve işsizlik oranlarında bir azalma meydana getireceği, iyi eğitilmiş bir bireyin daha iyi iş olanaklarına kavuşacağı ve dolayısıyla gelir düzeyinde bir artış yaşanacağı, devletin sağlayacağı ve destekleyeceği başarılı eğitim programları ve planlamaları ile toplumun özellikle yoksul kesiminde yaşayanların fırsat eşitliğine kavuşacağı ve dolayısıyla gelir dağılımında bir adaletlilik olacağı, emeğin niteliğinin artmasıyla birlikte çalışma hayatında verimliliğin artacağı, yeni teknolojilerin ortaya çıkarılmasında ve yine bu teknolojilerin kullanımında büyük başarıların elde edileceği, yüksek eğitim düzeyiyle birlikte daha rasyonel doğurganlık oranlarına ve aynı zamanda bebek ölüm oranlarına ulaşılacağı, iyi eğitim almış bir halkın kendini yönetecek bireyleri seçme hususunda daha başarılı olacağı ve dolayısıyla demokratikleşme ve siyasal istikrar sürecinde büyük katkılar sağlayacağı, toplumun değerlerini daha güçlü bir şekilde içselleştirecek eğitilmiş nüfus sayesinde toplumsal dayanışmanın da daha bilinçli ve kuvvetli bir hâle geleceği, eğitimin yükselmesiyle suç işleme oranlarında ciddi azalmalar meydana geleceği yönünde sonuçlara varmıştır.

Eğitimin kalkınma üzerindeki olumlu etkilerini örneklendirmenin en iyi yollarından biri Japonya'yı incelemektir. Japonya'da 1868'de Meiji Hükümeti döneminde okur-yazarlık oranlarının erkeklerde %45, kadınlar arasında ise %17 olduğu bilinmektedir. Bu dönemde Eğitim Bakanlığı tarafından çok sayıda öğrenci, farklı alanlarda eğitim görmek üzere gelişmiş ülkelere gönderilmiş, hatta başarısız olanların hara-kiri ile kendilerine ceza verme yolunu seçtikleri görülmüştür. Eğitim alanında başarılı olmak için âdeta bir halk seferberliği ilan edilmiş ve bu motivasyonel kaynağı sağlamanın, sürdürmenin ve vatandaşları buna inandırmanın önemli bir kalkınma hareketi olduğu kabul edilmiştir. Bununla yetinmeyen Japonya, kendi ülkesinde kalan gençler için de Batı coğrafyasından bazı uzman ve eğitimcileri getirmiştir. Eğitimin kalkınma üzerindeki etkilerini anlayan Japonya, bu geleneğini II. Dünya Savaşı'ndan sonra da sürdürmüş ve ABD'den getirilen uzmanların etkileri ile ekonomide ve sosyal yaşamın tamamında büyük gelişmeler sağlamıştır (Gümüş ve Şişman, 2012: 112).

Bütün bu ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve toplumsal anlatımlar ışığında şüphesiz ki değinilmesi gereken bir teori bulunmaktadır. Çünkü bu anlatımların altyapısını oluşturan unsur hiç şüphesiz ki "beşeri sermaye teorisi"dir. Peki nedir beşeri sermaye teorisi? Şimdi biraz ona bakalım.

Beşeri sermaye teorisini ortaya koymadan önce, beşeri sermaye kavramına değinmekte fayda görülmektedir. Bir tanıma göre beşeri sermaye, "çalışanların eğitim, beceri ve yetenek gibi unsurlarının birikimi" (Mehmet ve Kılıç, 2009: 86) olarak ifadelendirilirken bir başka tanıma göre ise, "insanın fiziki ve zihinsel iş yapabilme yetisini ve dolayısıyla verimliliğini artıran, yaşam kalitesini yükselten; bireye eğitim, deneyim, iş başında öğrenme ve diğer benzer yatırımlar yoluyla mal olmuş hüneler toplamı"dır (Gümüş ve Şişman, 2012: 42).

Beşeri sermaye kavramının ortaya çıkışı esasen çok eskilere dayanmaktadır. Buna göre ilk kez 1776'da A. Smith meşhur kitabı "Milletlerin Zenginliği"nde fiziki sermaye ile beşeri sermayeyi karşılaştırmış ve bu çerçevede insana ve makineye yapılacak olan yatırımlar arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Ona göre, beşeri sermayeyi fiziki sermayeden farklı kılan çok önemli nedenler bulunmaktadır. Bunların en önemlisi ise, insanın belirsiz yaşam süresi ve hastalık, moral bozukluğu gibi insancıl faktörlerden ötürü verimliliğinin oldukça değişken bir yapıya sahip olmasıdır. Bunun yanında, işverenin emeğin mülkiyetine sahip olamayacağı da başka bir ayırt edici özelliştir (Ceylan-Ataman, 2014: 130).

Literatürde beşeri sermaye kavramının iki farklı kullanımının olduğu sıklıkla rastlanılan bir durumdur. Bunlardan birincisine göre beşeri sermaye, bireylerin doğuştan gelen ve sonradan eğitim ve öğretimle geliştirdikleri yeteneklerin tümü olarak ifadelendirilirken diğerine göre ise, beşeri sermaye yalnızca eğitim ve öğretim süreciyle ilişkilendirilmektedir. İkinci bakış açısı, beşeri sermayeyi bireylerin zihinsel ve fiziki iş yapabilme yeteneklerini geliştiren, insanda stoklanan ve gelecekte getiri sağlayacak olan ancak sosyal, kültürel ve teknolojik değişiklikler karşısında değerini yitirme riskini de barındıran maddi olmayan bir kaynak türüdür (Akyıldız, 2013: 174).

Beşeri sermaye üzerindeki bu genel bilgilere dayanarak beşeri sermaye teorisine geçmek daha kolay olacaktır. Yukarıda da ifade edildiği üzere beşeri sermaye teorisine ilişkin ilk bakış açısı A. Smith vasıtasıyla olmuşsa da bu teorisin çağdaş dünyaya uyarlanması ve gelişimi 1960'lara dayanmaktadır. 1960'larda Chicago Üniversitesi öğretim üyelerinden başta Theodore Schultz olmak üzere Gary Becker, Jacob Mincer gibi akademisyenler ile İngiliz iktisatçı Marc Blaug bu teorisin temellerini atmışlardır. Bu teori ile bir anlamda, o güne değin sadece fiziki anlam ifade eden sermaye kavramı açısından devrim yaşanmıştır. Bu devrim ekonomi biliminde yeni bir dönemin başlangıcını da ifade etmiştir. Bu başlangıç, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm etkileri derinden etkilemiş ve başta Dünya Bankası ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü olmak üzere önemli uluslararası kuruluşların tamamının beşeri sermaye seferberliği başlatmalarını sağlamıştır (Mehmet ve Kılıç, 2009: 88-89).

Beşeri sermaye teorisi, eğitime olan bakış açısını âdeta değiştirmiştir. Daha önceleri, bireylerin geliri arttıkça tüketimi de artan bir tüketim malı yahut orta ve üst sınıf için bir statü sembolü olarak görülen eğitimin bir yatırım malı olduğu savunulmaktaydı. Bu teoriye göre, bireyler fiziki sermayeye olduğu gibi beşeri sermayeye de yatırım yapmalıdırlar. Beşeri sermayeye yapılan yatırımların getirisi, mikro anlamda bireylerin gelirlerinin artması; makro anlamda ise ekonomik büyümeye yol açarak toplam gelirlerin artması ve nihayetinde ise topyekûn kalkınmanın hız kazanması şeklinde olacaktır (Akkoyunlu-Wigley ve Akkoyunlu, 2011: 376). Dolayısıyla beşeri sermaye yatırımları, toplumların sosyal refahını etkileyen unsurların başında gelmektedir.

Beşeri sermaye teorisine göre, eğitime ayrılacak kaynakların artırılması sonuç itibarıyla daha nitelikli işgücünün yetişmesine ve istihdam edilmeleri hâlinde daha yüksek üretim hacmine işarettir. Bunun sonucunda

beklenen ise yukarıda da ifade edildiği üzere daha yüksek bir kalkınma hızına ulaşabilmektir. Pek çok ülkenin kalkınmasında eğitime yapılan harcamaların birinci derecede önem taşıdığı ortadadır (Gümüş ve Şişman, 2012: 43). Yakın zamanda buna verilebilecek en güzel örneklerden biri de Güney Kore'dir. Güney Kore yakın bir zaman dilimine kadar rekabetçi ülkeler sıralamasına dahi giremezken genç nüfusuna yapmış olduğu beşeri sermaye yatırımı sayesinde bugün dünyanın teknoloji üreten en önemli ülkelerinden biri hâline gelmiştir.

Son olarak beşeri sermayenin belli başlı özelliklerini sıralamak yerinde olacaktır. Buna göre beşeri sermaye her şeyden önce **özel mal** niteliğindedir. Yani, beşeri sermaye için yapılacak olan yatırım esas itibarıyla birey tarafından karşılanmaktadır. Bununla birlikte, beşeri sermaye yatırımının nihai faydası topluma olacağından dolayı **kamusal mal** niteliği de taşımaktadır. Dolayısıyla eğitim hem özel hem de kamusal araç olarak **karma** bir değere sahiptir (Mehmet ve Kılıç, 2009: 91-92).

3. NEO-LİBERALİZM SÜRECİNDE DEVLET VE EĞİTİM

Bugünkü anlamda ifade ettiğimiz devlet, 15-16. yüzyıllarda ortaya çıkmıştır. Tarihin ilk dönemlerinde -ilkel toplumlarda ve Orta Çağ'da - henüz siyasi teşkilatlanmaların kurulmadığı ve toplum ile devletin birbirine karışmış olarak yaşamlarına devam ettikleri görülmektedir. Buna göre, kabilelerden başlayarak millete kadar uzanan her insan grubu, aynı zamanda bir toplumdur. Fakat her toplum, bir devlet değildir. Çünkü devlet, idari, hukuki ve siyasal kurumların meydana getirdiği bir siyasi bütünden oluşmaktadır. Bu hâliyle devlet, her şeyden önce yasama, yürütme ve yargı gibi kuvvetlerin anlamlı bir bütün hâline gelmesini de ifade etmektedir. Buradan da çok net bir şekilde anlaşılmaktadır ki devleti oluşturan asıl unsur, teşkilatların oluşması ve belirli bir düzen içerisinde işlemesidir. Bu yüzden yasama, yürütme ve yargı gibi organların oluşmadığı, bütün kararların kabile liderleri veya o yörenin ileri gelenlerince yönetildiği dönemlerde devletin varlığından değil, ilkel toplum ve yönetimlerin varlığından bahsetmek gerekecektir (Çuhadar, 2007: 114).

Devlete ilişkin pek çok tanımlamanın olduğu bilinmektedir. Bunlardan bir tanesine göre devlet, "sınırları belli bir toprak parçası üzerinde teşkilatlanmış, bağımsız bir hükümete sahip olan toplum temsilcisidir. O, toplumu idare eder; iç ve dış tehlikelere karşı güvenliği sağlar, hukuki niteliği ile kanunlar koyar, onları uygular, yasaklar ve emirler çıkarır.

Böylelikle sosyal düzeni sağlar. Öteki devletlere karşı toplumu temsil eder. Devlet, egemen ve etkili bir iktidar demektir. Ama aynı zamanda meşru bir iktidardır. Kurumlara dayanan ve müesseseseleşen iktidar, hukuk iktidarıdır” (Bolay, 1996: 84). Bir başka tanıma göre devlet, “kurumsallaşmış bir siyasal iktidar, kendine bağlı insanların güvenliğini sağlamak üzere kurulmuş etkin bir sosyal örgütlenme biçimi; en yüksek düzeyde ve değerleri kapsayan bir egemenliğe bağlı sivil toplumun kendi kendisinin bilincine varmasını ifade eden ve belirli bir toprakla sınırlı bir örgüt, etkin bir siyasal iktidardır” (Çam, 2002: 337).

Tarihsel sorumluluğu içerisinde devletin üç temel işlevi yerine getirmeye çalıştığı görülür. Bunlardan birincisi, tüm toplumların üretim araçlarının ve üreticilerinin korunması ve gelişimlerinin sağlanmasıdır. İkincisi, üretim ilişkilerinin korunması ve geliştirilmesidir. Üçüncüsü ise, devletin kendi çıkarını koruması ve geliştirmesidir (Günlü, 2002: 227). Devlet, bu işlevlerini yerine getirirken kamusal hizmet sağlayıcı duruşu ile de ön plana çıkmaktadır. Zaten günümüzde devlet dendiğinde akla ilk gelen unsur çoğu zaman kamusal hizmetler olmaktadır. Bu anlamda devlet, topluma güvenlik, eğitim, sağlık, ulaşım, haberleşme vb. pek çok hizmeti getiren bir kurum olarak kabul görmektedir (Çuhadar, 2007: 112-113). Tam da bu noktada sosyal devletten ya da refah devletinden bahsetmek gerekecektir. Çünkü ana hatlarıyla ifade edilen devlet ile esas konumuzu oluşturan eğitim arasında sağlıklı bir bağ kurulabilmesi için, yukarıda kısmen ifade edilen devletin hizmet sağlayıcı yanının yani sosyal ağırlığının ortaya konması gerekmektedir. Bunun için de sosyal devlet yahut refah devletinin fonksiyonel alanlarına değinmek yerinde olacaktır.

Bilindiği üzere, başta Batı Avrupa toprakları olmak üzere, dünyanın önemli bir bölümü, 1930’lu yıllarda Amerika’da ortaya çıkan Büyük Buhran ve onu takiben II. Dünya Savaşı’ndan sonra “Altın Çağ” adı verilen yeni bir döneme giriş yapmıştır. 1945-1975 yılları arasında özellikle Batı Avrupalı devletlerin, Keynesyen Refah Devleti modeli çerçevesinde büyük bir toplumsal uzlaşmaya sahne olduğu görülmüştür. Keynes’in talep yöntemi, ilk olarak yüksek büyüme oranlarına, ardından da istihdam artışlarına yol açmıştır. Bu iki makro büyüklüğü takiben, ücret ve çalışma koşulları süratle iyileşmiştir. Hızlı ekonomik büyüme, gelişim hamlesinde refah devletleri açısından önemli bir maddi kaynak sağlamış ve bu yolla eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, konut gibi alanlarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu doğrultuda, savaş sonrası yıllardan başlayarak 1980’li yıllara kadar GSMH içinde sosyal refah harcamalarının payı giderek artmıştır. Bununla birlikte,

Keynesyen Refah Devleti modelinin, 1980 dönemlerine değin, Avrupa toplumlarının nüfus, aile ve iş piyasası yapıları ile iyi derecede bir uyuma sahip olduğu da görülmüştür. Özellikle, yüksek doğum oranı, kısa yaşam süresi, büyüyen sanayi istihdamı, düşük kadın istihdam oranı, erkeğin reis olduğu aile modeli ve geleneksel cinsiyet ilişkileriyle uyumlu sosyal refah önlemlerinin bu dönemde giderek geliştiği görülmektedir. Ancak ilerleyen yıllarda değişen toplum yapısı, refah devleti ve sosyo-ekonomik gerçekler arasındaki uyumun yavaş yavaş bozulmasına neden olmuştur (Özdemir, 2007: 404-405).

Peki, bu dönemde ortaya çıkan ve günümüzde devletin görev ve sorumluluklarına ilişkin pek çok tartışmanın referans noktası olan “refah devleti” ne demektir ve devletin öz tanımından ne gibi farklılıklar barındırmaktadır? Devletin sağlamaya çalıştığı refah ile ne anlaşılması gerektiğinin ortaya konması için dar ve geniş perspektifli iki bakış açısının yansıtılması gerekmektedir. Çünkü sosyal yanı ağır basan Batı Avrupa toprakları için refah, geniş bir “sosyal koruma ağı”dır. Yani devlet, bireylere koruma sağlanacak esas alanları belirlemek ve gerekli tüm tedbirleri almakla görevlidir. Bütün AB üyesi ülkelerde, sosyal koruma kapsamı içerisinde; gelir güvencesi, eğitim, sağlık, sosyal konut ve kişisel sosyal hizmetlere ilişkin geniş önlemler bütünü bulunmaktadır. Buna karşın daha liberal bir perspektif ile refah olgusuna bakan ABD ve benzeri Anglo-Sakson ülkelerinde kavram; ölçülen gelir ve devletin sağladığı yardımlarla ifade edilmektedir. (Littlewood, Herkommer ve Koch, 2007: 10-11).

Devletin refah sağlayıcı yönüne ilişkin literatür tarandığında da temel düzeyde sorumluluk alan refah devleti modelinden, refah devletine sağlık, eğitim ve sosyal güvenlik gibi geniş sorumluluklar yükleyen refah devleti modeline kadar geniş ve farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Burada farkı oluşturan perspektifin ise, ülkelerin ekonomik, kültürel ve tarihsel geleneklerindeki değişkenlikler olduğu vurgulanmalıdır. Bir tanıma göre refah devleti, “bireylere ve ailelere minimum bir düzeyde gelir garantisi sağlayan; kişilerin belirli sosyal risklerin (hastalık, yaşlılık, işsizlik vb.) üstesinden gelmelerinde onlara yardımcı olan; sosyal refah hizmetleri aracılığıyla, tüm vatandaşlara iyi yaşam standartları sağlayan bir kurum”u ifade etmektedir (Özdemir, 2007: 404). Buna göre, devletin sosyal refah görevleri altı temel alanda yoğunlaşmaktadır. Bunlar; sosyal güvenlik, eğitim, sağlık, gelirin yeniden dağıtımı, konut ve sosyal refah hizmetleridir. Bir başka tanıma göre refah devleti, “vatandaşlarına ve ailelerine asgari gelir garantisi sunan, bireyleri toplumsal tehlikelere karşı koruyan, onlara sosyal

güvenlik - sosyal hizmet - sosyal yardım olanakları sağlayan, toplumdaki konumları ne olursa olsun tüm vatandaşlarının eğitim, sağlık, barınma, korunma gibi hizmetlerden faydalanmasını sağlamak için hizmetler sunan ve geliştiren devlettir (Flora ve Heidenheimer, 1999: 29).

Dikkat edilirse, devletin sosyal refah görevleri arasındaki en önemli alanlardan biri eğitimidir. Günümüzde eğitimin toplumsal bir kurum olarak görülmesi, temel eğitimin devlet tarafından vatandaşların tamamına verilmesi zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Geçmiş dönemlerde yani devletin kurumsal mekanizmaları oluşmadan önce örgün eğitim, bütün vatandaşlara verilmesi gereken bir sosyal hizmet olarak kabul edilmemektedir. Egemenliğin kralların ve rahip-kralların elinde olduğu monarşik düzen dönemlerinde eğitimin amacı, otorite ve itaate dayalı bir sistemde tamamen güdümlü bir yapıya dayanmaktaydı. Siyasi gücün, belli bir grubun, din adamlarının, aydınların, bürokratların, toprak ağalarının, sanayicilerin, siyasi partilerin, sendikaların yahut askerlerin elinde bulunduğu oligarşik siyasal sistem dönemlerinde ise, gücü elinde bulunduranların çıkarlarına hizmet etmeyen bir eğitim sistemi düşünülemez idi (Gökçe, 2009: 53). Ancak, ulus devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte eğitim, yukarıda da izah edilmeye çalışıldığı gibi devletin temel işlevleri arasında yer almaya başlamıştır. Bununla birlikte, bütün vatandaşlar için temel eğitim zorunluluğu getirilmiştir.

Eğitim ile devlet arasındaki ilişkiye “siyasal” perspektiften bakıldığında ise; “eğitimi, yönetsel eylemleri sistemli ve sürekli kılmak amacıyla insanlara istenilen davranışları kazandırma süreci” olarak görmek de mümkündür. Bu çerçevede, siyasi bir sistemde eğitimin; vatandaşlığın biçimlendirilmesinde, paylaşma ve iş birliği duygularının toplumsal bir uzlaşıyla pekiştirilmesinde, güçlü bir toplumsal etkinliğe ulaşmada ve kardeşlik temeline dayalı bir düzenin gerçekleştirilmesinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu söylenmelidir. Bununla birlikte, eğitimin, toplumsal yapıdaki gelişmeleri, farklılaşmaları kontrol altında tutma ve deneyimlerin sürdürülmesine ve yaratılmasına yönelik bilinçli bir faaliyet olduğu da söylenmelidir. Bu bakış açısına göre eğitim; belki de bireyin özgürlüğünü sınırlamak pahasına, onu kontrol etmek, otoriteyi kabul ettirerek belirli bir sistemin sürekliliğini sağlamak amacıyla çoğu kez okullar aracılığıyla gerçekleştirilen etkinlikler bütünüdür. Dolayısıyla, devlet açısından eğitim; bireyleri uyumlu hâle getiren, kamu yararına olan eylemleri kolaylaştıran, toplumu merkezden yönlendirmeyi sağlayan bir araç olarak görülmektedir (Gökçe, 2009: 106). Ancak burada bir husus çok önemlidir. O da “devlet için

iyi vatandaş yetiştirme arzusu”, mevcut siyasal sistem ve uygulamalara karşı çıkan ve onları eleştiren insanların yetişmesini önlememelidir. Çünkü günümüzde eğitim sistemlerinden esas beklenen; araştıran, düşünen, eleştiren ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesidir. Bu açıdan okul, politik bir örgüt olarak bireylere politik bir bilinç kazandırmak, gelecekte daha iyi bir toplumsal yaşam için yeni düşünce ve politikalar üretmek zorundadır (Şişman, 2012: 109).

Eğitim, bir yandan siyasi, ideolojik ve ekonomik davranışların edinilmesinde ön ayak olurken yani onları etkilerken öte yandan da aynı değişkenlerden önemli oranda etkilenmektedir. Toplumun tamamı bir sistem ve bu toplumu oluşturan etkenler de alt sistemler olarak düşünüldüğünde hiç kuşku yok ki bu alt sistemler arasında eğitimin en önemlisinin eğitim olduğu rahatlıkla söylenebilir. Devletin eğitim hizmeti karşılık beklemeksizin sunması ve bunun finansmanını doğrudan kendisinin karşılaması gerekliliği noktasında çok önemli görüşler yer almaktadır. Bunlardan bir tanesine göre George C. Marshall, “eğer yeni Newtonlar Darwinler, Shakespeareler veya Beethovenler yetiştirdiyseniz, eğitimin kamusal finansmanının karşılığını ödemişiniz demektir” diyerek eğitimin kamusal finansmanının gerekliliğine dair vurgu yapmaktadır. William Petty ise bir başka açıdan olaya bakmış ve “bir toplumdaki beceri ve hünelerinin sadece elit kesime özgü olmadığını, bu beceri ve hünelerinin topluma yayıldığını ve dolayısıyla toplumun bunlardan yararlanabilmesi için devletin tüm kesimleri eğitime tabi tutması gerektiğini” öngörmüştür. Ona göre, becerili kişilerin ortaya çıkarılması ve onlardan toplumun tamamının veya bir kısmının faydalanması için eğitimin kamusal finansmanı zorunludur (Gümüş ve Şişman, 2012: 76-77).

Devletin eğitim harcamalarına ilişkin finansman yaratması ve eğitim hizmetini sunma zorunluluğu, çeşitli eleştirilere maruz kalsa da aşağıdaki çıktılara ulaşmanın da önemli bir yolu olarak görülmektedir (Gümüş ve Şişman, 2012: 49-50):

Küçüklerin Korunması: 18 yaşının altında olan ve temel eğitim sürecinde bulunan gençlerin ve bu gençlerin ailelerinin, eğitim geleceğine dair tek elden ve doğru karar verip veremeyecekleri konusunda yaşanan tartışmalar, devletin bu konuda görev üstlenmesi ve bireylere uygun, onların atıl kapasitelerini ve potansiyellerini ortaya çıkaracak eğitim hizmetlerini sunması zorunluluğunu doğurmaktadır.

Dışsal Etkiler: Bu etkiler, ağırlıklı olarak ikinci başlık altında ele alınan kalkınmaya ilişkin göstergelerden ibarettir. Yani kamuca sunulan eğitim hizmetini alan birey, bundan sadece bireysel bir fayda kazanmayacak, aynı zamanda bir toplumun gelişmişliğine varacak önemli faydalar kazandıracaktır. Dolayısıyla, eğitim hizmetlerinin kamu finansmanı tarafından karşılanması ve bunun karşılığında çok önemli faydalar sağlaması beklenmektedir. Örneğin, kamusal kaynaklar kullanılarak toplumun okuryazarlığının artmasının bir ülkenin kalkınmasına kazandıracığı toplumsal faydalar ile bireysel finansman yoluyla sağlanacak eğitim sonucu ortaya çıkacak faydaları aynı kefedede tartmanın imkânı bulunmamaktadır.

Demokrasiye Katkı: Demokratik yaşam felsefesinin, demokratik kurum ve kuruluşların, demokratik işleyişin ancak ve ancak belirli düzeyde eğitim alan vatandaşlar vasıtasıyla sağlanabileceği gerçeği, devletin eğitim hizmetini sunmadaki zorunluluğunu ifade eden bir başka görüştür.

Fırsat Eşitliği: Bu ilke, eğitimin kamu kaynakları tarafından karşılanması zorunluluğunun en önemli gerekçesidir. Çünkü bu ilke ile bir yandan eğitime kaynak ayıramayacak durumda olanların yaratacağı beşeri sermaye kaybı önlenirken öte yandan da yine düşük gelir grubuna sahip olan kişilerin alacakları eğitim ile birlikte gelecekte daha yüksek gelir elde etmeleri sağlanarak gelir dağılımındaki adaletsizlik giderilmeye çalışılmaktadır. Böylece toplumda daha adil bir gelir paylaşımı, daha yüksek bir toplumsal hoşnutluk, daha az sosyal ve ekonomik kriz döngüsü yaratılmış olacaktır.

Eğitimin kamu kaynaklarınca karşılanması ve sunulması gerekliliğine dair yukarıda izah edilmeye çalışılan görüşler, dünya ekonomisinin 1980 sonrası almaya başladığı hâl ile birlikte oldukça tartışmalı bir duruma gelmiştir. Çünkü 1970'lerin ortalarından itibaren kendini güçlü bir şekilde hissettirmeye başlayan krizlerin temel sebepleri arasında; yüksek toplam talep, istihdam ve vergi politikaları, cömert sosyal hizmet harcamaları ve devletin artan müdahaleleri gösterilmeye başlanmıştır. Bu sebeplerden ötürü, devletin ekonomideki payının küçültülmesi istemi güçlü bir şekilde yankı bulmuştur. Bu dönemden itibaren devletler, cömert sosyal refah harcamalarını sürdürdürebilmelerinin olanaksız olduğu düşüncesine sahip olmuş ve harcamalarını kısmak, gelirlerini artırmak amacıyla yeni politikalar geliştirmeye, reformlar yapmaya yönelmişlerdir.

Yaklaşık son çeyrek asırdır, refah devleti politikalarında ve dolayısıyla sosyal politikalarda geri dönüşler yaşanmaya ve refah kurumları reforma tabi tutulmaya başlanmıştır. Refah devleti ve sosyal politika uygulamalarında başlayan dönüşümün nedeni, özellikle 1970’li yılların sonlarından itibaren ortaya çıkan “küreselleşme” süreci ve beraberinde getirdikleridir. Bu dönemde piyasalaşma ve özelleştirme, 1980’lerde muhafazakâr devletlerin benimsediği ve refah devletlerinin dönüşümünde büyük rol oynayan iki anahtar kelimedir. Bu kavramlar beraberinde, ekonomik politikaların daha liberalleşmesini ve kamu kesiminin küçültülmesi anlayışının yerleşmesiyle devlet, piyasa ve sivil toplum arasındaki sınırların değişmesini getirmiştir. Dolayısıyla her şeyden önce üreten, müdahale eden devlet yerine, yalnızca standartlar ve kurullar koyan ve denetleyen ve kendisine verilen temel görev alanının (güvenlik, adalet, altyapı hizmetleri) dışına çıkmayan bir devlet anlayışı yaygınlaşmaya başlamıştır (Özdemir, 2007: 228-229).

Altın Çağ’ın cömert refah devleti üzerinde tartışmaların başlaması eğitim, sağlık, konut, sosyal güvenlik, ulaşım ve haberleşme gibi sosyal refah hizmetlerinin sunumu açısından yeni yönelimlerin doğmasına yol açmıştır. Bu gelişmeler çerçevesinde üç yönelimden özellikle bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi, sosyal refah hizmetlerinin sunumunda merkezî yönetime göre daha etkili ve verimli olduğu söylenen “yerel yönetimler”in ön plana çıkarılması iken ikincisi, bu hizmetleri hiyerarşik ve bürokratik yapısı olmayan kendi kendine yönetim biçimlerine yani kâr gütmeyen kuruluşlara devretme girişimleridir. Son olarak ve günümüzde birçok ülkenin tercih etmiş olduğu yol ise, refah devletinin sosyal görevlerini “piyasalara” vererek (sosyal refah kurumlarının özelleştirilmesi) devlet müdahalesini sınırlamaya yöneliktir. Özellikle son otuz yılda pek çok dünya ülkesinin eklenmiş olduğu neo-liberal politikalara uyum noktasında bu üçüncüsü önemli oranda üzerinde uzlaşa sağlanan bir değişim/dönüşüm mekanizmasını ifade etmektedir (Özdemir, 2007: 414).

Neo-liberal politikalara uyum sağlama noktasında, diğer sosyal hizmet alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da pek çok ülkenin politika değişikliğini tercih ettiği açık bir şekilde görülmektedir. Her şeyden önce, eğitim amaçlarının ve bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan müfredatların piyasa eksenli olarak oluşturulmaya çalışıldığı bilinmektedir. Özellikle piyasanın gerektirdiği nitelikte ve esneklikte işgücünün oluşturulabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin ekseninde şekillendiği görülen eğitim kurgularının, özellikle “insan kaynakları”, “insan sermayesi”, “verimlilik

yönetimi”, “kişisel gelişim”, “insan gücü yetiştirme” gibi alanlarda ağırlık göstermesi “küreselleşme ve liberalizm” olgularının ne kadar etkili olduğunun bir kanıtını teşkil etmektedir. Uluslararası kalite sembolü olarak da rekabete dayalı girişimcilik kültürü ve piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden yapılanan eğitim kurumları olarak görülmeye başlanmıştır. Bu gelişmeleri takip edemeyen kurum ve sistemler ise tamamen ikinci sınıf eğitim düzeni muamelesine tabi tutulmaya başlamışlardır. Eğitim reformlarının finansman kanadında da önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu noktada diğer tüm sosyal hizmet alanlarında olduğu gibi eğitime ayrılan kamu harcamalarının da kısıtlanması, özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimin özelleştirilmesi ve eğitimin her düzeyinde öğrenci başına düşen maliyetleri düşürme kaygısı bulunmaktadır. Özellikle Dünya Bankasının parasız temel eğitimin toplumsal yararının orta ve yükseköğretimden daha yüksek olduğu görüşü, bu alanların özelleştirilmesine ve daha önceden bu alanlara ayrılan kamu harcamalarının bir kısmının temel eğitime aktarılması sonucunu doğurmuştur (Sayılan, 2006: 44-45).

1980 sonrası neo-liberal düzene uyum sağlama noktasında hemen tüm dünyada üzerinde en fazla konuşulan konulardan biri de hayat boyu öğrenme stratejisi olmuştur. Literatürde kavramsal olarak tam bir fikir birliğine varılamadığı ve pek çok ülkede “yaşam boyu eğitim, ileri eğitim, sürekli eğitim, yetişkin eğitimi, liberal eğitim, sürekli mesleki eğitim, meslekte eğitim” gibi farklı ifadelerle yakın veya eş anlamlı olarak kullanıldığı görülen (Aspin and Chapman, 2007: 19-20) hayat boyu öğrenme; “resmî bir özellik taşıyan ya da taşımayan, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyu gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin tümü” olarak tanımlanabilir (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 806). Avrupa Komisyonu ve AB üyesi devletler tarafından da kabul gören tanımına göre ise hayat boyu öğrenme, “bilginin, becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesi amacıyla yönelik formal ya da informal bütün öğrenme faaliyetleri’dir (Gündoğan, 2003: 3).

İnsan yaşamının ilk öğrenme deneyimi olan konuşmak ya da yürümek gibi temel yaşamsal öğretilerden tutun da ömürleri boyunca öğrenme kapasitelerini genişletecek tüm bilgi ve beceri birikimini kapsayan hayat boyu öğrenme (Field, 2006: 1) yaklaşımının temelinde, değişimin bir olgu olarak kabul edilmesi yatmakla birlikte; bu değişime ayak uydurabilecek işgücünü ve ileride meydana gelebilecek değişimlerin sonucunda ortaya çıkacak yeni iş ve beceri ihtiyaçlarını karşılayabilecek insan kaynaklarını

yaratmak temel hedefler olarak görülmektedir (DPT, 2001: 12; Turan, 2005: 88). Hayat boyu öğrenmenin en önemli özelliklerinden bir tanesi de daha önceden elde edilmiş temel bilgi ve becerilerin güncellenmesini sağlayarak kişilere ikinci bir fırsat yaratarak daha ileri düzeyde bir öğrenim imkânının sunulmasıdır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006: 202). Bu anlamıyla hayat boyu öğrenme hem gençler hem de yetişkinler açısından büyük önem taşımaktadır.

4. TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE TEMEL SORUNLAR

Türk eğitim sisteminin genel esasları, yapısı ve işleyişi, 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilip, 24 Haziran 1973'te Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirtilmiştir. Buna göre, Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere temelde ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamakta iken; yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü içermektedir.

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türkiye'de örgün eğitimin genel yapısı şu şekilde özetlenebilir:

Okul Öncesi Eğitim: Mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim programı, gönüllülük esasına tabidir. Programın temel amaçları arasında, çocukların beden, zihin, duyu gelişimlerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak; onları ilköğretime hazırlamak; şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlamak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak bulunmaktadır.

İlköğretim: 6-14 yaş grubu arasındaki çocukların eğitimini kapsayan ilköğretim programı, kız ve erkek bütün vatandaşlar için 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu bir eğitim sürecini kapsamakta ve devlet okullarında parasız olarak verilmektedir. İlköğretim programının temel amaçları; her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ve ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

Ortaöğretim: İlköğretime dayalı olarak en az üç yıllık öğrenim veren ve genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsayan

ortaöğretim programı; ilköğretimini tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenciye ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde sunulan bir eğitim-öğretim hakkıdır. Programın temel amaç ve görevleri arasında, bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak; öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak yer almaktadır. Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanması da ana ilke olarak kabul edilmiştir. Çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelen ortaöğretim kurumlarına; lise, teknik lise veyahut tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilmektedir.

Yükseköğretim: Bu programlar, ortaöğretime dayalı olarak en az 2 yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Yükseköğretim kurumları; üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır.

Yükseköğretim programlarının amaç ve görevleri ise şu şekilde belirtilmiştir:

Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda ülkemizin bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek,

Çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak,

Ülkemizi ilgilendirenler başta olmak üzere; bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak,

Ülkemizin her anlamda ilerleme ve gelişmesini ilgilendiren bütün sorunları, Hükûmet ve kurumlarla da iş birliği yapmak suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak sonuçlarını toplumun yararlanmasına sunmak ve Hükûmetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek,

Araştırma ve incelemelerin sonuçlarını gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak,

Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

Ülkemizde yaygın eğitimin yapısı ve işleyişi ise yine 1739 sayılı Türk Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 40-42. maddeleri arasında düzenlenmiştir. Buna göre yaygın eğitimin amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmiştir:

Okuma- yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamak için sürekli eğitim imkânlarını hazırlamak,

Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânlarını hazırlamak,

Millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,

Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıklarını kazandırmak,

İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,

Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıklarını kazandırma,

Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak,

Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Amaçlarına göre, tamamlama eğitimi, mesleki teknik eğitim, kişisel gelişim eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve sağlık ve aile yaşamı eğitimi olarak beşli bir sınıflandırmaya tabi tutulabilen yaygın eğitim, gelişmekte olan ülkelerde daha çok yetişkinlere okuma yazma öğretme ve gençlere bir meslek kazandırma işlevi görmektedir. Eğitimin okuma yazma öğretme fonksiyonu, oldukça önemli olmasına rağmen tek başına yeterli olamamaktadır. Gerekli olan etkinin sağlanabilmesi için, yaygın eğitim programlarının, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan ve toplum yaşamı üzerindeki etkilerini de içermesi gerekmektedir. Günümüzde en önemli yaygın eğitim programlarından biri olan bilgisayar okuryazarlığı ile temel okuma yazma programları aynı potada eritilmelidir (Murat, 2009: 35-38).

Sosyal adalet sağlama, bireysel gelişim sağlama, ekonomik ve sosyal fayda sağlama, işgücünün niteliğini geliştirme ve işletmelerde verimliliği artırma fonksiyonlarına sahip olan yaygın eğitim, ülkemizde kurumsal

anlamda türlerine göre şu şekilde sınıflandırılabilir (Murat, 2009: 40, 212-214):

Pratik Kız Sanat Okulları,
Olgunlaşma Enstitüleri,
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri,
3308 sayılı Kanuna Göre Açılan Meslek Kursları,
Çıraklık Eğitim Merkezleri,
Halk Eğitim Merkezleri ve Okuma Yazma Kursları,
Kur'an Kursları,
Özel Yaygın Eğitim.

Türkiye, 1997 yılında önemli bir eğitim reformu yerine getirerek 5 yıllık zorunlu eğitim süresini 8 yıla çıkarmıştır. Bu reform okullaşma oranlarında ciddi bir artış meydana getirmiştir. Öyle ki, 1994-'95 öğretim yılında %53 civarı olan ortaöğretim okullaşma oranı, 2009 yılında %96 ilköğretim okullaşma oranı ile ne denli önemli bir artış meydana geldiğini gözler önüne sermiştir. Pek tabii ki bu reformun kaçınılmaz bir de mali boyutu bulunmakta ve çok ciddi rakamları içermekteydi. Bu rakam ortalama olarak, yıllık 3 milyar dolara tekabül etmiştir. Aslına bakılırsa, bu gerçekten de büyük bir harcama rakamıdır. Bu harcamalar, yeni okulların inşaat yatırımlarına, mevcut okulların yenilenme ve genişleme çalışmalarına, okullardaki bilgisayar teknolojilerine olan yatırımlara, eğitim makine, teçhizat ve materyallerine, öğretmen ve diğer eğitim personellerine yapılan giderlere ve yeni personel alımı ve bu personelin eğitimlerine yapılmıştır. Tüm bu yapılan harcamalar sonucunda MEB, 1997-2002 yılları arasında 81.500 adet yeni ilköğretim sınıfı meydana getirmiştir (World Bank, 2005: 5).

Ciddi maliyet rakamlarına rağmen, bu reform kaçınılmaz bir atılımdı, ancak 8 yıllık zorunlu eğitim de çok ciddi yetersizlikleri beraberinde getiriyordu. Bugün, Avrupa Birliği'ne üye olan bazı ülkelerin zorunlu eğitim sürelerine bakıldığında; bu sürenin, Fransa ve İngiltere'de 11 yıl, Almanya'da bölgelere göre farklılık göstermekle birlikte ortalama 12 yıl, Norveç'te 10 yıl ve Hollanda'da 12 yıl olduğu görülmektedir (Küçükali, 2007: 342-347). Dolayısıyla artık 8 yıllık zorunlu eğitim, Türkiye için de yeterli görülmemekte idi.

Bu gelişmeler, Millî Eğitim Bakanlığı üzerindeki baskıyı artırmış ve 30.03.2012 tarihinde kabul edilip, 11.04.2012 tarihinde Resmî Gazete'de

yayımlanarak yürürlüğe giren 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile birlikte Türkiye 12 yıllık zorunlu eğitime kavuşmuştur. Bu çerçevede eğitim sistemi; 4 yıl süreli ilköğretim, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsayacak şekilde kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen düzene geçmiştir. Bununla birlikte ilköğretim kurumları ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları; liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilmiştir.

Tablo 1: Öğretim Yılı ve Eğitim (5 Yıllık Zorunlu Eğitim) Seviyesine Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Öğretim Yılı	İlkokul			Ortaokul ve Dengi			Lise ve Dengi			Yükseköğretim		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
1994/95	89.34	91.29	87.28	53.43	61.89	44.57	36.74	42.35	30.89	8.61	9.82	7.35
1995/96	88.93	90.94	86.79	53.09	61.51	44.30	38.74	44.05	33.21	9.35	10.57	8.07
1996/97	89.40	91.80	86.92	52.82	60.63	44.62	38.54	43.10	33.78	9.21	10.58	8.35

Kaynak: T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013/14**, Ankara, MEB Yayınları, 2014, s. 1.

Tablo 1, beş yıllık zorunlu eğitim seviyesine, Tablo 2, sekiz yıllık zorunlu eğitim seviyesine ve Tablo 3 te on iki yıllık zorunlu eğitim seviyesine göre net okullaşma oranlarını* vermektedir. Buna göre, öncelikle sekiz ve sonrasında da on iki yıllık zorunlu eğitim ile birlikte okullaşma oranlarında çok önemli artışlar meydana geldiği görülmektedir. Özellikle son on yıl içerisinde ilköğretim ve ortaokul düzeyinde okullaşma oranlarının %100'e yaklaştığı görülmektedir. Ayrıca ortaöğretim okullaşma oranının (%79.79), yeterli görülmemekle birlikte, 12 yıllık zorunlu eğitimden sonra önemli bir artış ivmesi yakaladığı görülmektedir. Tablo 3'e dikkatli bir şekilde bakılırsa, 2013-'14 öğretim yılında %99.57 olan ilköğretim okullaşma oranının bir sonraki öğretim yılında %96.30 ve son yılda da %94.87'ye düştüğü görülür. Bu düşüşün nedeni, 2013-'14 öğretim yılı ve daha önceki yıllarda öğrenci sayıları dikkate alınırken sisteme kayıtlı aktif-pasif (yurt dışına çıkan, vefat eden, açık öğretime geçiş yapan öğrenciler) tüm

* İlgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir. Öğrencilerin bitirdiği yaş baz alınarak; ilköğretimde teorik yaş 6-13, ortaöğretimde teorik yaş 14-17 ve yükseköğretimde teorik yaş 18-21 olarak kabul edilmektedir.

öğrenciler dahil edilirken; 2014-'15 öğretim yılından itibaren pasif durumda bulunan öğrencilerin dahil edilmemeye başlanmasıdır (MEB, 2016: XVII). Dolayısıyla düşüş, tamamen istatistiki bir tercihten kaynaklanmıştır. 2015-'16 öğretim yılı içerisinde; ilköğretim okullaşma oranının %94.87, ortaokul okullaşma oranı %94.39, ortaöğretim okullaşma oranı %79.79 ve son olarak yükseköğretim okullaşma oranı da %40.87 olarak gözükmektedir.

Vurgu yapılması gereken bir diğer husus da, yükseköğretim okullaşma oranlarının yıllar içerisinde sergilediği dönüşüm ve değişimdir. Buna göre, Türkiye yükseköğretim okullaşma oranında son 20 yıllık zaman diliminde çok büyük bir ivme yakalamıştır. 1997-'98 öğretim yılında yükseköğretim okullaşma oranları genelde %10.25 iken erkeklerde %11.28 ve kadınlarda da %9.17 olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla o dönemin Türkiye'sine uygun bir şekilde erkeklerin kadınlardan daha yüksek oranda yükseköğretimde bulunduğu bir yapı sergilemektedir. Bugün gelinen noktada ise, önemli farklılaşmaların ortaya çıktığı görülmüştür. Öncelikle genel olarak yükseköğretim okullaşma oranları önemli bir artış ivmesi yakalamıştır. %10.27'lik yükseköğretim okullaşma oranı, bugün %40'ın üzerine çıkmıştır. Bunun altında yatan pek çok neden sayılabilir. Ama öncelikli olarak Türkiye'de son yirmi yılda önemli sayıda kamu ve vakıf üniversitesinin kurulduğu ve dolayısıyla yükseköğretim kapsamının genişlediği söylenebilir. Bu fiziki imkânların yanında, Türkiye'nin öğretime bakış açısındaki değişikliği de görmek gerekir. Bunu görmek için yükseköğretim okullaşma oranının bugün ulaştığı rakamlara bakmak bile yeterli olabilecektir. Buna göre, yükseköğretim okullaşma oranı genelde %40.87, erkeklerde %39.21 ve kadınlarda da %42.62 olarak gerçekleşmiştir. Kadınların, erkeklerden daha yüksek oranda okullaşması, önemli bir mental değişikliğe de işaret etmektedir. Türkiye, gelişmekte olan ülke konumunu, kadınlarını eğitim sürecinde daha fazla tutarak ve dolayısıyla işgücü piyasalarına katılımlarını artırarak güçlü bir şekilde devam ettirmek istemektedir.

Tablo 2: Öğretim Yılı ve Eğitim (8 Yıllık Zorunlu Eğitim) Seviyesine Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Öğretim Yılı	İlköğretim			Ortaöğretim			Yükseköğretim		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın

1997/'98	84.74	90.25	78.97	37.87	41.39	34.16	10.25	11.28	9.17
1998/'99	89.26	94.48	83.79	38.87	42.34	35.22	10.76	11.81	9.67
1999/'00	93.54	98.41	88.45	40.38	44.05	36.52	11.62	12.68	10.52
2000/'01	95.28	99.58	90.79	43.95	48.49	39.18	12.27	13.12	11.38
2001/'02	92.40	96.20	88.45	48.11	53.01	42.97	12.98	13.75	12.17
2002/'03	90.98	94.49	87.34	50.57	55.72	45.16	14.65	15.73	13.53
2003/'04	90.21	93.41	86.89	53.37	58.01	48.50	15.31	16.62	13.93
2004/'05	89.66	92.58	86.63	54.87	59.05	50.51	16.60	18.03	15.10
2005/'06	89.77	92.29	87.16	56.63	61.13	51.95	18.85	20.22	17.41
2006/'07	90.13	92.95	87.93	56.51	60.71	52.16	20.14	21.56	18.66
2007/'08	93.37	98.53	96.14	58.56	61.17	55.81	21.06	22.37	19.69
2008/'09	96.49	96.99	95.97	58.52	60.63	56.30	27.69	29.40	25.92
2009/'10	98.17	98.47	97.84	64.95	67.55	62.21	30.42	31.24	29.55
2010/'11	98.41	98.59	98.22	66.07	68.17	63.86	33.06	33.44	32.65
2011/'12	98.67	98.77	98.56	67.37	68.53	66.14	35.51	35.59	35.42

Kaynak: T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013/'14**, Ankara, MEB Yayınları, 2014, s. 1.

Özellikle kadınlar açısından gelişmelerin oldukça iyi olduğu gözlerden kaçmamalıdır. Yükseköğretimde kadın okullaşma oranı, 1994-'95 yılında % 7.35 iken; 2015-'16 öğretim yılı içerisinde %42.62 olarak gerçekleşmiştir. Pek tabidir ki, bu olumlu gelişmelerin zemininde “Haydi Kızlar Okula” gibi kampanyaların veyahut çeşitli bilinçlendirme projelerinin oldukça büyük önemi olduğu da hatırlatılmalıdır.

Tablo 3: Öğretim Yılı ve Eğitim (12 Yıllık Zorunlu Eğitim) Seviyesine Göre Net Okullaşma Oranları (%)

Öğretim Yılı	İlkokul			Ortaokul			Ortaöğretim			Yükseköğretim		
	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
2012/'13	98.86	98.81	98.92	93.09	93.19	92.98	70.06	70.77	69.31	38.50	38.40	38.61
2013/'14	99.57	99.53	99.61	94.52	94.57	94.47	76.65	77.22	76.05	39.89	38.90	40.93

2014/'15	96.30	96.04	96.57	94.35	94.39	94.30	79.37	79.46	79.26	39.49	37.95	41.10
2015/'16	94.87	94.54	95.22	94.39	94.36	94.43	79.79	79.36	80.24	40.87	39.21	42.62

Kaynak: T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013/'14**, Ankara, MEB Yayınları, 2014, s. 1.

Türk eğitim sisteminin örgün ve yaygın eğitim olarak ikili bir yapıya sahip olduğu daha önce de söylenmişti. Buna göre 2015/'16 öğretim yılı içerisinde Türkiye'de toplam 73.397 tane okul, 26.289.534 öğrenci, 1.064.648 öğretmen ve 721.670 derslik bulunmaktadır. Mevcut okulların %83.4'ü örgün, geri kalan %16.6'luk kısmı ise yaygın eğitim hizmetlerinde kullanılmaktadır. Bu rakamlara göre, açık öğretim hariç örgün öğretim çerçevesinde 100 öğrenci başına yaklaşık 6,3 öğretmenin ve 4,1 dersliğin düştüğü anlaşılmaktadır. Pek tabii ki bu rakamlar yeterli değildir. Ancak bundan henüz 15 yıl önce 100 öğrenci başına yaklaşık 3,7 öğretmenin düştüğü göz önünde tutulursa önemli bir başarı ivmesinin yakalandığı anlaşılır.

Tablo 4: Örgün ve Yaygın Eğitim Türlerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı, 2015/'16 Öğretim Yılı

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Örgün Eğitim	61 203	17 588 958	993 794	651 828
Yaygın Eğitim	12 194	8 700 576	70 854	69 842
Toplam	73 397	26 289 534	1 064 648	721 670

Kaynak: T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/'16**, Ankara, MEB Yayınları, 2016, s. 48, 213.

Not: Yaygın eğitim kurumları istatistikleri 2014/'15 öğretim yılı sonu rakamlarına dayanmaktadır.

Türkiye'de tüm eğitim düzeylerinde örgün öğretim çerçevesinde bulunan 61.203 okulun %15.7'sinin özel eğitim kurumlarına ve geride kalan yaklaşık %84.3'lük kısmın ise resmî eğitim kurumlarına ait olduğu görülmektedir. Açık öğretimdeki okul sayısı ise 2'dir. Öğrenci sayısı, kamu ve özel eğitim kurumlarının tercihi noktasında oldukça önemli ipuçları

verebilecektir. Buna göre Türkiye’deki mevcut örgün öğretim öğrencilerinin %82.67’si resmî okullarda, %6.68’i özel okullarda ve geriye kalan %10.65’lik bölümü de açık öğretimde eğitimlerine devam etmektedirler. Resmî okullarda 100 öğrenci başına yaklaşık 6 öğretmen düşerken; özel okullarda bu rakam 12’ye ulaşmaktadır. Bu fark, yukarıda da söylendiği üzere önemli bir gelişme ivmesi olmasına rağmen, Türkiye’de resmî okullarda hâlâ yeterli sayıda öğretmen olmamasından kaynaklanmaktadır. Özel okulların maddi imkânları şüphesiz ki daha fazla sayıda öğretmeni bünyesinde barındırabilecek fırsatları sunmaktadır.

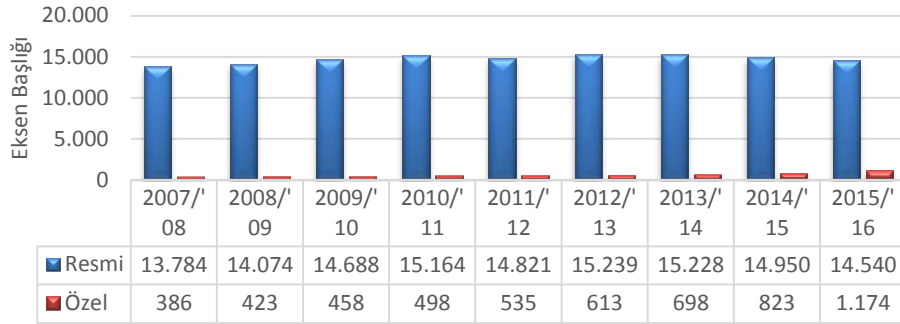
Tablo 5: Örgün Öğretimde Resmî, Özel ve Açık Öğretim Durumuna Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı, 2015/’16 Öğretim Yılı

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Resmi	51 620	14 540 339	863 126	553 066
Özel	9 581	1 174 409	130 668	98 762
Açıköğretim	2	1 874 210	-	-
Toplam	61 203	17 588 958	993 794	651 828

Kaynak: T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/’16**, Ankara, MEB Yayınları, 2016, s. 48.

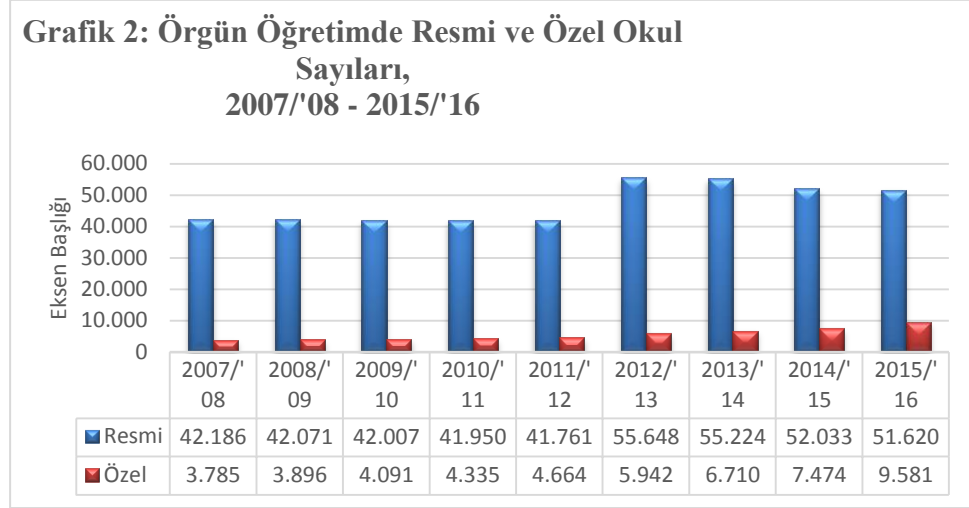
Türkiye’de örgün öğretimde resmî ve özel okul öğrencilerinin yıllar içerisindeki sayısal değişimine bakıldığında, özel okulda okuyan öğrenci sayısının yıllar itibarıyla önemli bir artış yakaladığı görülmektedir. Buna göre bundan 10 yıl önce yaklaşık 386 bin öğrenci özel okullarda eğitimlerine devam ederlerken bugün bu rakam 1 milyon 200 bine yaklaşmıştır. Kuşkusuz bu artış ivmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de eğitimin özel sektör eliyle de güçlendirilmesi ve maddi teşvik imkânlarının artırılmaya çalışılması, devletin bu konudaki bakış açısını gözler önüne sermektedir.

Grafik 1: Örgün Öğretimde Resmî ve Özel Okul Öğrenci Sayıları, 2007/'08 - 2015/'16, bin kişi



Kaynak: TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2007/'08**, Ankara, MEB Yayınları, 2008, s. 42; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2008/'09**, Ankara, MEB Yayınları, 2009, s. 42; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2009/'10**, Ankara, MEB Yayınları, 2010, s. 48; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2010/'11**, Ankara, MEB Yayınları, 2011, s. 48; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2011/'12**, Ankara, MEB Yayınları, 2012, s. 48; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2012/'13**, Ankara, MEB Yayınları, 2013, s. 50; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013/'14**, Ankara, MEB Yayınları, 2014, s. 50; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2014/'15**, Ankara, MEB Yayınları, 2015, s. 50; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/'16**, Ankara, MEB Yayınları, 2016, s. 48'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Örgün öğretimdeki resmî ve özel okul sayılarına bakılırsa da benzer bir tabloyla karşılaşılacaktır. Buna göre, 10 yıl önce 3.875 özel okul var iken yıllar itibarıyla düzenli bir artış göstermiş ve bugün bu rakam 10.000'lere yaklaşmıştır.



Kaynak: TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2007/'08**, Ankara, MEB Yayınları, 2008, s. 42; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2008/'09**, Ankara, MEB Yayınları, 2009, s. 42; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2009/'10**, Ankara, MEB Yayınları, 2010, s. 48; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2010/'11**, Ankara, MEB Yayınları, 2011, s. 48; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2011/'12**, Ankara, MEB Yayınları, 2012, s. 48; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2012/'13**, Ankara, MEB Yayınları, 2013, s. 50; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013/'14**, Ankara, MEB Yayınları, 2014, s. 50; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2014/'15**, Ankara, MEB Yayınları, 2015, s. 50; TC MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/'16**, Ankara, MEB Yayınları, 2016, s. 48'deki verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de gençlerin eğitim sistemlerinden işgücü piyasalarına geçişleri noktasında yıllardan beri süregelen önemli sorunlarla karşı karşıya olduğu çok açıktır. Bu başarısızlığın altında yatan en önemli nedenlerden biri de eğitim sistemimizde ve özellikle lise düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin yıllardan beri göz ardı edilmesidir. Ancak Türkiye'de son on yıldır uygulanmaya çalışılan eğitim politikası içerisinde bu durumun düzeltilmesi

yönünde bazı adımların atıldığı da ortadadır. Henüz istenilen nicelikte ve nitelikte olmasa da Türk eğitim sisteminin geçmiş yıllara nazaran mesleki ve teknik okullarda okuyan öğrenci sayısını artırdığı görülmektedir. Buna göre 2015/’16 öğretim yılında eğitimine devam eden yaklaşık on buçuk milyon ortaöğretim öğrencisinin %50.3’ü genel ortaöğretimde; %38.8’i mesleki ve teknik ortaöğretimde ve %10.9’unun da din öğretiminde eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Din öğretiminin de mesleki ve teknik ortaöğretim içerisinde sayılmasıyla oran, %50’lere ulaşmaktadır. Oysa ki, henüz 2007 yılında bu oranlar; %63.3’lük genel ortaöğretime karşın %36.7’lik din öğretimi de dahil olmak üzere mesleki ve teknik ortaöğretim düzeylerinde idi. Mesleki ve teknik ortaöğretime devam eden öğrencilerin tüm ortaöğretim öğrencileri içerisindeki payları, pek çok Batı ülkesinde Türkiye’ye göre oldukça yüksek düzeydedir. Buna göre, bahsedilen oran, Danimarka ve Fransa’da %50’ler; Almanya, İtalya ve Lüksemburg’da %60’lar; Finlandiya, İsviçre, Belçika ve Hollanda’da %70’ler, Çek Cumhuriyeti ve Slovakya’da %75’ler düzeyindedir.

Tablo 6: Genel Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim ile Din Öğretimi Durumuna Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı, 2015/’16 Öğretim Yılı

Eğitim Kademesi	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Genel Ortaöğretim	5 311	3 047 503	151 458	90 806
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	4 090	2 082 935	145 141	67 943
Din Öğretimi Toplamı	1 149	677 205	39 091	23 781
Toplam	10 550	5 807 643	335 690	182 530

Kaynak: T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/’16**, Ankara, MEB Yayınları, 2016, s. 48.

Tablo 7, 2005-2013 yılları arasında OECD ülkelerinin yaptıkları eğitim harcamalarının ülkelerin GSYİH’deki oranlarını vermektedir. Her ne kadar Türkiye’nin özellikle son on yıllık zaman dilimi içerisinde eğitim harcamaları hissedilir bir düzeyde artmış olsa da, hâlâ pek çok OECD ülkesinden daha düşük eğitim bütçe oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu

durum, Türkiye'nin eğitim ile ilgili sorunların üstesinden gelmede neden zayıf kaldığını finansal bakımdan ortaya koymaktadır. 2013 yılı itibarıyla Türkiye, %4.0'lük payı ile %4.8 olan OECD ülkeleri ortalamasının gerisinde kalmıştır.

OECD ülkeleri arasında 2013 yılı itibarıyla, en yüksek eğitim harcama oranına sahip olan ülke, %7.3'lük pay ile Norveç'tir. Norveç'i, %7.2 ile Danimarka, %6'lık oranlarıyla Finlandiya ve İzlanda, %5.9 ile İsveç, %5.8 ile Belçika ve %5.7 ile Yeni Zelanda takip etmektedir. Yine 20103 yılı itibarıyla en düşük eğitim harcama oranlarına sahip olan ülke %3.3'lük payı ile Macaristan'dır. Diğer düşük eğitim bütçesine sahip olan ülkeler sırasıyla; %3.4 ile Çek Cumhuriyeti, %3.5 ile Japonya, %3.6 ile Slovakya, %3.7 ile İtalya ve İspanya ve son olarak %3.8 ile Şili'dir. Bu noktada bazı durum tespitlerinin yapılması doğru olacaktır. Dikkat edilirse, eğitim harcamalarını yüksekte tutan ülkelerin önemli çoğunluğunun İskandinav refah devleti modeli içerisinde yönetildiği; dolayısıyla kamusal sosyal harcamalara birinci derecede önem veren ülkeler olduğu görülür. Eğitime ayrılan payın en düşük olduğu ülkelere bir kısmının yaklaşık on yıldır sosyal ve ekonomik krizlerle boğuştuğu, diğerlerinin ise yönetim tarzlarıyla Batı coğrafyasının özellikle son on yıllık dönemde kalkınma hamlelerinde önemli sorunlar yaşayan ülkeler olduğu görülür.

Tablo 7: OECD Ülkelerinde Eğitim Bütçelerinin GSYİH'deki Payları (%)

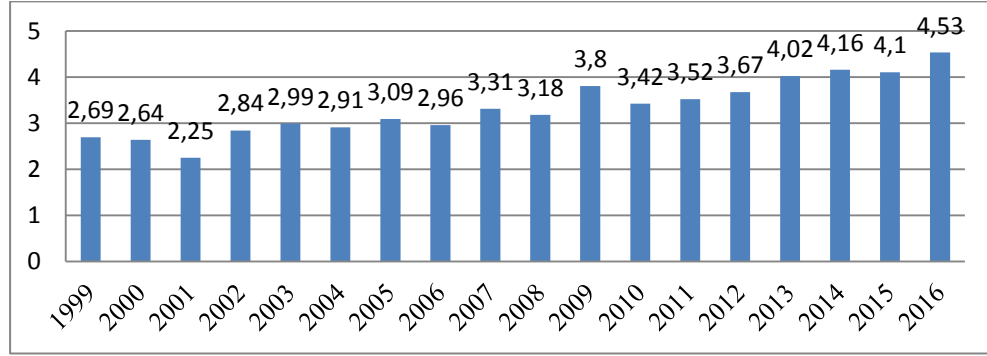
Ülkeler	2005	2008	2010	2013
Avusturalya	4.5	4.3	5.0	4.7
Avusturya	-	-	-	5.0
Belçika	5.2	5.5	5.6	5.8
Kanada	4.5	4.9	5.3	-
Şili	3.2	3.8	3.9	3.8
Çek Cumhuriyeti	3.4	3.3	3.5	3.4
Danimarka	7.2	6.7	7.5	7.2
Estonya	4.5	5.0	5.1	4.5
Finlandiya	5.7	5.5	6.2	6.0
Fransa	4.9	4.8	5.0	4.8
Almanya	4.1	4.0	4.5	4.2
Yunanistan	4.0	-	-	-
Macaristan	4.4.	4.1	3.9	3.3

İzlanda	6.5	6.2	6.1	6.0
İrlanda	4.5	5.4	6.0	5.2
İsrail	4.5	4.6	4.7	4.8
İtalya	3.8	3.9	3.9	3.7
Japonya	3.2	3.2	3.5	3.5
Kore	3.5	3.7	3.9	4.1
Litvanya	-	-	-	4.1
Lüksemburg	-	-	-	-
Meksika	4.3	4.1	4.5	4.5
Hollanda	4.8	4.8	5.2	5.2
Yeni Zelanda	-	-	-	5.7
Norveç	8.6	8.1	8.1	7.3
Polonya	4.9	4.3	4.6	4.4
Portekiz	4.5	4.2	4.9	4.8
Slovakya	3.3	3.0	3.6	3.6
Slovenya	5.2	4.6	5.0	4.5
İspanya	3.6	3.9	4.1	3.7
İsveç	6.0	5.8	5.9	5.9
İsviçre	4.9	4.4	4.7	4.8
Türkiye	3.1	3.2	3.4	4.0
İngiltere	-	-	-	5.5
ABD	-	4.9	5.0	4.6
OECD Ortalaması	4.7	4.7	5.0	4.8

Kaynak: OECD, *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, Paris, OECD Pub., 2016, p. 231.

Her ne kadar Türkiye’de eğitim bütçesinin GSMH’ye oranı OECD ülkelerinin oldukça gerisinde seyrediyor olsa da, yıllar içerisinde tutarlı bir artışın olduğu da gözden kaçmamalıdır. Buna göre 1995 yılında %1.7; 2000 yılında %2.6; 2005 yılında %3.1; 2010 yılında %3.4 olan eğitime ayrılan bütçenin GSMH’deki payı, 2014 yılında %4.2’ye yükselmiştir. Dolayısıyla ülkenin kendi dinamikleri içerisinde değerlendirildiğinde olumlu bir gidişatın olduğu da söylenmelidir.

Grafik 3: Türkiye’de Eğitim Bütçesinin GSYİH’deki Payı, (%), (1999-2014)



Kaynak: MEB, Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/’16, Ankara, 2014, s. 241.

Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin bazı göstergelere değindikten sonra, mevcut sistemin sorunlarına da göz atmak faydalı olacaktır. Şüphesiz ki Türkiye’deki eğitim sorunlarının tamamına burada değinmenin imkânı yoktur. Ancak öncelikli olarak çözüme kavuşturulması gereken bazı temel sorunlardan bahsedilmesi gerekmektedir.

Her şeyden önce, ülkemizde hiçbir dönemde partiler üstü bir eğitim politikası izlenememiş, sistem yerli yerine oturtulamamış ve dolayısıyla eğitim politikalarında süreklilik sağlanamamıştır (Gedikoğlu, 2005: 74-75). Bu durumun bir benzeri, eğitim sistemi dahilindeki mevcut programların, günümüzün gereklilikleri doğrultusunda bir değişim ve dönüşüm süreci yaşamakta olduğu ve dolayısıyla bu geçiş sürecinden kaynaklanan istikrarsızlığın tüm sürece oldukça olumsuz yansımada da görülmektedir. Özellikle, her kademedeki eğitimde müfredatların ve öğrenim sürelerinin değişmesi, sistemin istikrarlı bir şekilde işlemesini engellemektedir (Dağlı, 2007: 8). Ancak, bu geçiş sürecinin sancılarının yaşanması belirli bir noktaya kadar kabul edilebilir. Millî eğitimin bir sistem olarak görülmesi gerekliliği ve zorunluluğu çoğu zaman unutulmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecinde yapılan değişikliklerin sistemin diğer bileşenlerini de etkilediği çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Özellikle farklı dönemlerde

yapılan ani ve köklü değişiklikler, sistemin telafisi zor ve zahmetli yaralar almasına neden olmaktadır.

Türkiye’de okullaşma oranlarının özellikle son on yıl içerisinde artış ivmesi kazanmış olması, bazı önemli sorunların gözden kaçması için yeterli bir neden teşkil etmemelidir. Özellikle, eğitim kalitesi hususunda hem bölgeler arası hem de okullar arası önemli farklılıkların bulunması, ortalama sınıf mevcudunun OECD ülkelerine göre hâlâ yüksek olması (ilköğretim düzeyinde kamu okullarında ortalama sınıf mevcudu Türkiye için 27 iken OECD ortalaması 21.7’dir), eğitimin bütün kademelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çok yüksek olması (Türkiye, Meksika hariç bütün OECD ülkeleri içerisinde en yüksek orana sahiptir.) ve belki de daha önemli olmak üzere, kimi bölgelerde sınıf mevcutlarının 20’nin altındayken, demografik yapısı sürekli olarak değişen ve gelişen bazı büyük şehirlerde bu sayının 50-60’lar seviyesinde bulunması, bu sorunların başlıcalarını oluşturmaktadır (Gür ve Çelik, 2009: 18).

Türkiye’de eğitim alanındaki en önemli sorunlardan bir tanesi de ortaöğretimden yükseköğretime yönlendirme aşamasında meydana gelmektedir. Söz konusu süreçte, en az eğitimciler ve eğitim sisteminin hatası kadar öğrenci aile ve velilerinin de hataları bulunmaktadır. Bu hata, özellikle meslek lisesi ve normal lise ayrımının net olarak yapılamamasından ve insanların meslek liselerinden mezun olduklarında kendilerine uygun bir iş bulamayacakları düşüncesinin kafalarda yer edinmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Oysa bütün dünyada meslek lisesi mantığı içerisinde, ara elemanların yetiştirildiği kurumlar felsefesi yatmaktadır.

Sağlıklı işleyen bir eğitim sisteminde, ortaöğretimden mezun olanların 2/3’ünün hayata ve dolayısıyla bir mesleğe doğru yönelirken, 1/3’ünün de yükseköğretim yoluna devam etmesi gerekir. Oysaki, Türkiye’de bu durum tam tersine işlemektedir. Öğrencileri, eğitimlerini tamamladıktan sonra doğrudan çalışma hayatına yönlendirmesi gereken Mesleki ve Teknik Eğitim sistemi ülkemizde, daha önce de belirtildiği üzere %40’lar seviyesinde talep görmektedir. Bundan daha da vahim olarak, bu öğrencilerin %35’inin de yükseköğretim programlarına yerleşmekten başka bir hedefleri olmamasıdır. Bu durum, üniversiteye girişte bir kördüğüm yaratırken, bir yandan da giderek içinden çıkılması zor bir hâle bürünmektedir (Arslan, 2004: 42).

Türkiye’de eğitime ayrılan bütçenin GSMH’deki payı, pek çok OECD ve AB ülkesi payının yarısına tekabül etmektedir. Bu negatif görünüm

gerçekten de düşündürücüdür. Türkiye, bir ülkenin kalkınmasında bu denli stratejik önem arz eden bir alana daha fazla yatırım yapmak ve daha fazla harcamak zorundadır. Bu bağlamda; bir yandan mikro ölçekte öğrenci başına yapılan harcamalar artırılması gerekirken, öte yandan da makro anlamda topyekûn olarak ülkenin eğitim kurumlarına gerekli olan yatırımlardan kaçınılmaması gerekmektedir.

Türkiye’de yaygın eğitim kurumlarından faydalananların miktarı toplamda yeterli gibi görünmekle birlikte, özellikle resmî yaygın eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim alanların sayısının yeterli olmadığı da görülmektedir.

Türkiye’deki mevcut eğitim sorunları; OECD’nin Türkiye’deki temel eğitim ile ilgili yayımlanmış olduğu bir raporda şu şekilde belirtilmiştir (OECD, 2005: 37):

Kalabalık sınıflar,
Yetersiz okullaşma oranları,
Sınıf tekrarı ve başarısızlıklardan dolayı kaynakların ve zamanın boşa harcanması,
Özellikle kırsal alanda sınıfların birleştirilmesi,
Makine ve teçhizat eksiklikleri,
Finansman sorunları,
Öğretmenlerin, dengesiz dağılımları, ekonomik durumları, sosyal statüleri ve hizmet içi eğitim konularında karşılaştıkları problemler,
Müfredatın ve eğitim gereçlerinin, toplumun değişen ve farklılaşan eğitim sistemleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilme ihtiyacı.

Yukarıda sayılan sorunlara ilaveten; MEB’in organizasyon yapısının aşırı merkezi olmasından dolayı yerel paydaşların yeterince katılımcı olamaması, YÖK ile MEB arasında eğitim süreçlerinin tümünde uyumlu bir eş güdümün sağlanamaması, okul öncesi eğitime gerekli olan öneminin verilmemesi, asıl amacının ne olduğunun belleklerde yer edinmemiş olması ve bu eğitimde yeterli okullaşma oranlarının sağlanamaması, ezberci sistemin ve kolay sınıf geçme özelliklerinin Türk eğitim sistemi içerisine âdeta yerleşmiş olması, öğretmenlere mesleki becerilerini artırıcı fırsatların yeterince sunulmaması gibi pek çok neden sayılabilir.

SONUÇ

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin, o ülkenin eğitim düzeyiyle doğru orantılı olduğu yapılan pek çok araştırmanın sonuçlarında önemli bir bulgu olarak ortaya konmuştur. Buna göre, ülkelerin beşerî sermayelerine yatırım yapıldıkça, o ülkedeki sosyal refahın artacağı açık bir şekilde görülmektedir. Dolayısıyla önce bireysel ve sonra da toplumsal değişimin ve gelişmişliğin en önemli girdisi olarak görülen eğitim olgusunun ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve topyekûn olarak değerlendirildiğinde evrensel işlevlerinin sayısız olduğunu söylemek mümkündür. Kültürün aktarılması, toplumsal kontrolün sağlanması, siyasal ve toplumsal bütünleşmenin oluşturulması, insani değerlerin geliştirilmesi, kültürel farklılıklara duyarlı insanların yetiştirilmesi, insan kaynaklarının niteliklerinin artırılması, insanı yaşadığı dünyanın uyumlu bir üyesi hâline getirmesi, demokratik hak ve özgürlüklere saygılı bireylerin yetişmesi bunlardan sadece ama sadece birkaç tanesidir. Zaten eğitimin getirdiklerini ve çıktılarını burada sayabilmek imkânsızdır. Bu denli önemli bir olgunun geçmişten günümüze ülkeden ülkeye farklılıklar göstermekle birlikte bir dönüşüm yaşadığını söylemek de yanlış olmayacaktır. Bugün eğitimin geleceğine ilişkin söylemlere bakıldığında, geleneksel bakış açısının terkedilmeye başlandığını ve dinamik bir tasarımla yoluna devam edeceğine dair yorumların oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Devlet ve eğitim. Bu iki kavramı ayrı düşünmek, uzun yıllar boyunca neredeyse imkânsız olmuştur. Ancak 1980'li yıllardan sonra başta Batı Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyanın önemli bir kesiminin tercih ettiği iktisadi yapı, devletin sorumluluğu altındaki fonksiyonel görevleri yavaş yavaş piyasaya sevk etmeye başlamasına neden olmuştur. İşte bu noktada devletin asli görevlerinden bir tanesi olan eğitim işlevi de özel sektör eliyle gelişmeye başlamıştır. Kuşkusuz bu değişimin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmak bir başka makalenin konusu olabilir. Ancak bu makalede durum tespiti yapılmış ve Türkiye'de özellikle son 15 yıl içerisinde özel okulların ve bu okullarda okuyan öğrencilerin sayılarının artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Geçmişten günümüze eğitim sistemlerini, meydana getirildikleri dönemin ve ülkenin kendi niteliksel özelliklerine uygun bir şekilde yapılandıran ve bu hususa gerekli önemi veren gelişmiş ülkeler, günümüzde sadece yeni gelişmelerin ve değişikliklerin eğitim sistemlerine adaptasyonu ile uğraşırken; Türkiye gibi gelişimini henüz tamamlamamış olan ülkeler, bir yandan yeni gelişmeleri takip etmekte iken; öte yandan da eğitim sistemlerinin geçmişten kalan yapısal sorunlarıyla da boğuşmaktadırlar.

Türkiye, eğitim düzeyi bakımından her ne kadar son 10-15 yıllık süreç içerisinde önemli bir artış ivmesi yakalamış olsa da bugün hâlâ gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde yer almaktadır. Türkiye'nin yaşamakta olduğu eğitim sorunlarından bazıları çalışmanın dördüncü başlığı altında sıralanmıştır. Burada, bunları tekrardan sıralamak yerine bu sorunların çözümüne yönelik nelerin yapılabileceğine ilişkin bir bakış açısı sergilenecektir. Buna göre;

Eğitim politikalarından gerçek manada bir sürekliliğin sağlanabilmesi için tüm sosyal paydaşların konsensüsünü esas alan partiler üstü bir politika izlenmesi,

Her kademedeki eğitim müfredatlarının ve öğrenim sürelerinin sık sık değişmesinin önüne geçilmesi ve eğitim sisteminin bir istikrara kavuşturulabilmesi için özellikle, ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecinde yapılacak olan değişikliklerin sistem üzerinde yaratabileceği tüm değişiklikler hesaba katılarak yapılandırılması ve bu amaç doğrultusunda geçmişten günümüze sürekli olarak yaşanan ani ve köklü değişikliklerin artık son bulması,

Beşerî sermayenin artırılmasını sağlayacak etkenlerin başında gelen eğitime ülke bütçesinden ayrılan payın çok ciddi oranlarda artırılması,

MEB'in aşırı merkezîyetçi organizasyon yapısının daha esnek bir hâle getirilmesi ve bu sayede yerel paydaşların eğitim sektörüne daha fazla katılımlarının sağlanması,

Okullarda asgari bir kalite standardının gerçekleştirilmesi için MEB bütçesinin bir kısmının yerelleştirilmesi ve bu fonlarla okullar arasındaki farklılıkların kapatılması,

Ülkemizde bölgeler ve okullar arasındaki dengesizliklerin (sınıf mevcudu, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı vb.) ortadan kaldırılması için gerekli olan yapılanmanın MEB tarafından çok ciddi bir şekilde ele alınması,

Eğitimde fırsat eşitliğinin güçlendirilmesi ve öğrencilere daima ikinci bir şansın tanınabilmesi amacıyla, örgün eğitim sisteminden yaygın eğitime veya akademik bir programdan başka bir programa geçişlerin kolaylaştırılması,

Toplumun değişen ve gelişen yapısına uygun eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için müfredatların tekrardan gözden geçirilmeleri ve gerekli olan düzenlemelerin bir an evvel kâğıt üzerinden alınıp uygulamaya dökülmesi,

Türk eğitim sisteminin iki temel yapı taşı olan MEB ile YÖK'ün eğitim süreçleri ile ilgili olarak bir eş güdüm mekanizması oluşturmaları ve bu sayede sistemin daha akıcı ve kolay erişilebilir olması,

Türk eğitim sistemi içerisinde âdeta kemikleşmiş bulunan ezberciliğe dayanan sistemin, yoruma ve analitik düşünmeye sevk edecek bir sisteme dönüştürülmesi,

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sürecinde bulunan bir öğrencinin kendisine en uygun seçimi yapabilmesi için gerekli olan tüm yönlendirmelerin eğitim kurumları tarafından ve bu konu üzerinde deneyimi bulunan eğitimciler tarafından sistemli bir şekilde yapılmasını sağlayacak kurumsal bir yapının oluşturulması,

Eğitim sisteminin tüm düzeylerindeki makine ve teçhizat eksikliklerinin bölgeler, okullar, kent-kır ayrımı gözetilerek tutanaklarla tespit edilmesi ve bu eksikliklerin eğitim sektörüne kaydırılacak yatırımlar vasıtasıyla giderilmesi,

Daha nitelikli bir işgücünün yetiştirilebilmesi için, öncelikle eğitimcilerin sorunlarına çözüm odaklı yaklaşan düzenlemelerin yapılması ve bu sayede onların mesleki becerilerini artırıcı hizmet içi eğitim fırsatlarının sunulması,

Gelişmiş Batı toplumlarında olduğu gibi sağlıklı bir eğitimin temellerinin atıldığı okul öncesi eğitimin önemini anlaşılabilmesi için eğitim kurumları ve tüm sosyal paydaşlar tarafından bilinçlendirme kampanyalarının yapılması ve son olarak da

Okul öncesi eğitim sunan kurumların yaygınlaştırılması sürecinin sadece kamu kaynaklarına terk edilmemesi ve belirli sayıda istihdam sağlayan işletmelerin kreş ve okul öncesi eğitim kurumları açmalarının yasal zeminde desteklenmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

- Adem, M., **Eğitim Planlaması**, Ankara, EBF Yayını, 1981.
- Akça, H., Ela, M., “Türkiye’de Eğitim, Doğurganlık ve İşsizlik İlişkisinin Analizi”, **Maliye Dergisi**, Sayı: 163, Temmuz-Aralık 2012, ss. 223-242.
- Akkoyunlu-Wigley, A., Akkoyunlu, B., “Türkiye’de Eğitim Değerinin Ölçülmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 40, 2011, ss. 375-385.
- Akyıldız, H., **Çalışma Ekonomisi**, 3. bs., Ankara, Alter Yayıncılık, 2013.
- Arslan, M., “Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası: Yükseköğretime Geçiş”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 16, Yıl: 2004/1, ss. 37-51.
- Aspin, D. N., Chapman, J. D, “Lifelong Learning: Concepts and Conceptions”, D. N. Aspin (Editör), **Philosophical Perspectives on Lifelong Learning**, Springer, Vol: 11, 2007, pp. 19-38.
- Barro, R. J., “Economic Growth in a Cross Section of Countries”, **The Quarterly Journal of Economics**, 106(2), 1991, pp. 407-443.
- Bolay, S. H., **Felsefi Doktrinler ve Terimleri Sözlüğü**, 6. bs., Ankara, Akçağ Yayınları, 1996.
- Bozkurt, V., **Değişen Dünyada Sosyoloji: Temeller, Kavramlar, Kurumlar**, 9. bs., Bursa, Ekin Basımevi, 2013.
- Ceylan-Ataman, B., **Çalışma Ekonomisi: Teori ve Politikalar**, Ankara, İmaj Yayınevi, 2014.
- Çakmak, Ö., “Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi”, **D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 11, 2008, ss. 33-41.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M., Meçik, O., “Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi: 1923-2011 (Kantitatif Bir Yaklaşım)”, **Yönetim Bilimler Dergisi**, 11(21), 2013, ss. 29-48.

Çam, E., **Siyaset Bilimine Giriş**, 8. bs., İstanbul, Der Yayınları, 2002.

Çuhadar, C., “Bazı Filozofların Düşüncesinde Devlet Kavramı” **İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 12(2), 2007, ss. 111-129.

Dağlı, A., “Küreselleşme Karşısında Türk Eğitim Sistemi” **D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 9, 2007, ss. 1-13.

Doğan S., Şanlı, B., “İktisadi Kalkınmada Beşeri Sermaye”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, 8(1), 2003, ss. 173-196.

Doğan, İ., **Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar**, 6. bs., İstanbul, Pegem Akademi Yayıncılık, 2004.

DPT, **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyon Raporu**, Ankara, DPT Yayınları, 2001.

Erol, N., “Toplumsal Değişme ve Eğitim: “Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar”, **Akademik Bakış**, 5(9), 2011, ss. 109-122.

Ersoy, A., Yılmaz, B., “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri” **Türk Kütüphaneciliği Dergisi**, 23(4), 2009, ss. 803-834.

Eser K., Gökmen, Ç. E., “Beşeri Sermayenin Ekonomik Gelişme Üzerindeki Etkileri: Dünya Deneyimi ve Türkiye Üzerine Gözlemler”, **Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi**, 1(2), 2009, ss. 41-56.

Field, J., **Lifelong Learning and The New Educational Order**, Trowbridge, Trentham Books Limited, 2006.

Flora, P. and Heidenheimer, A. J., “The Historical Core and Changing Boundaries of the Welfare State”, P. Plora and A. Hedienheimer (Editors), **The Development of Welfare States in Europe and America**, Transactions Publishers, New Brunswick and London, 2009, pp. 17-34.

Gedikoğlu, T., “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1), 2005, ss. 66-80.

Gökçe, F., **Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim**, 5. bs., Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2009.

Gümüş, E., Şişman, M., **Eğitim Ekonomisi ve Planlaması**, 1. bs., İstanbul, Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.

Gündoğan, N., “Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde Bir İstihdam Politikası Aracı Olarak “Yaşam Boyu Öğrenme” ve Bazı Örnek Program ve Uygulamalar”, **KAMU-İŞ İş Hukuku ve İktisat Dergisi**, 7(2), 2003, ss. 2-15.

Günlü, R., “Devlet ve Eğitim”, **Mülkiye**, 26(233), 2002, ss. 225-264.

Gür, B. S., Çelik, Z., **Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler**, SETA Rapor. No: 1, 2009.

Hesapçıoğlu, M., “Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları”, O. Orhan, A. Oktay, H. Ayhan (Editörler), **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, 2. bs., İstanbul, Pegem Akademi Yayıncılık, 2010, ss. 21-56.

İçli, G., “Eğitim, İstihdam ve Teknoloji”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 9, 2001, ss. 65-71.

Jorgenson, D., “Human Capital and National Accounts”, **Survey of Current Business**, 90(6), 2010, pp. 54-56.

Jorgenson, D., Fraumeni, B., “The Output of the Education Sector”. Z. Griliches (Editor), **Output Measurement in the Service Sectors**, Chicago, University of Chicago Press, 1992, pp. 303-341.

Kutlutürk, M. M., Akmaz, H. K., Çetin, A., “Yükseköğretimin Büyümeye Etkisi: Eşbütünleme Analizi”, **International Conference on Eurasian Economies 2013**, 2013, ss. 323-327.

Küçükali, R., “Türk Eğitim Sistemi ve Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(39), 2007, ss. 337-350.

Littlewood, P., Herkommer, S., Koch, M., “Social Exclusion the Underclass and Welfare a Critical Anlysis”, L. Harryson, M. O’Brien (Editors), **Social Welfare Social Exclusion A Life Course Frame**, Göteborg, Intellecta DocySys AB, 2007, pp. 7-33.

Mehmet, Ö., Kılıç, C., **Çalışma Ekonomisi Teorisi**, Ankara, Gazi Kitabevi, 2009.

Menteşe, S., “Eğitim ve Toplumsal Değişme”, **Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2(3), 2013, ss. 39-59.

Murat, S., **Dünden Bugüne İstanbul’da Yaygın Eğitim**, İstanbul, İTO Yayınları, 2009.

Murat, S., Şahin, L., “Gençlerin İstihdamı/İşsizliği Bakımından Türk Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi”, **Çalışma ve Toplum**, 2011/3, 2011, ss. 93-135.

OECD, **Reviews of National Policies for Education: Basic Education in Turkey Background Report**, Paris, OECD Pub., 2005.

Ortaç, R., “Cumhuriyetimizin 80. Yılında Eğitim Harcamaları”, **G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi**, 2/2003, 2003, ss. 239-247.

Özdemir, S., **Küreselleşme Sürecinde Refah Devleti**, 2. bs., İstanbul, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, 2007.

Özsoy, C., “Türk Yükseköğretim Sisteminin Durumu ve İktisadi Büyüme Performansına Katkısı”, **Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 1(2), 2008, ss. 31-48.

Özsoy, C., “Türkiye’de Eğitim ve İktisadi Büyüme Arasındaki İlişkinin Var Modeli İle Analizi”, **The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management**, 4(1), 2009, ss. 71-83.

Öztürk, N., “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”, **Sosyo-Ekonomi**, Ocak Haziran 2005-1, 2005, ss. 27-44.

Sağ, V., “Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”, **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, 27(1), 2003, ss. 11-25.

Sayılan, F., “Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm”, **TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni**, Dosya, 2006/4, 2006, ss. 44-51.

Sianesi, B., Reenen, J. V., “The Returns to Education: A Review of the Macro-Economic Literature”, **London LSE Research Online**, 2000, pp. 157-200.

Soran, H., Akkoyunlu, B., Kavak, Y., “Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 30, 2006, ss. 201-210.

Şişman, M., **Eğitim Bilimine Giriş**, 10. bs., Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/’16**, Ankara, MEB Yayınları, 2016.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2014/’15**, Ankara, MEB Yayınları, 2015.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2013/’14**, Ankara, MEB Yayınları, 2014.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2012/’13**, Ankara, MEB Yayınları, 2013.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2011/’12**, Ankara, MEB Yayınları, 2012.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2010/’11**, Ankara, MEB Yayınları, 2011.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2009/’10**, Ankara, MEB Yayınları, 2010.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2008/’09**, Ankara, MEB Yayınları, 2009.

T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2007/'08**, Ankara, MEB Yayınları, 2008.

Taş, U., Yenilmez, F., “Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9(1), 2008, ss. 155-186.

Telatar, O. M., Terzi, H., “Nüfus ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme”, **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 24(2), 2010, ss. 197-214.

Turan, S., “Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme”, **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**, 5(1), 2005, ss. 87-98.

World Bank, **Turkey – Education Sector Study: Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education for Preschool through Secondary School Education**, Report No: 32450-TU, Washington D.C., 2005.

ULUSAL VE ULUSLARARASI BELGE VE SÖZLEŞMELER

2709 Sayılı 1982 T.C. Anayasası

1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu

Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme

Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi

INTERNET KAYNAKLARI

www.tdk.gov.tr