

EĞİTİMDEKİ DEĞİŞİMLERE DAİR ELEŞTİREL İRDELEMELER

İrfan ERDOĞAN*

ÖZ

Eğitim ve öğretim için son 25 yıldır belli başlı adımlar atılmakta, çalışmalar yapılmaktadır. Ancak eğitim için uygulanan modellerin ötekileştirilen bir başka modelden hız alarak biçimlendiği görülmektedir. Mesela merkezîyetçi-ademi merkezîyetçi eğitim, kamu okulları-özel okullar, öğretmen merkezli-öğrenci merkezli eğitim gibi ikilem durumlarıyla ilgili seçeneklerden birisi her halükarda doğrumuş gibi sunulmaktadır. Oysa ikilem olarak sunulan birçok eğitim durumlarının sanıldığı ölçüde biri, diğerinin zıddı olmayabilir.

İşte bu makalede son yıllarda eğitimi reforme etmek için başlatılan çalışmalar paralelinde tezahür eden kaynakların artırılması, Mc.Okullaşma fenomeni, standardlaşma ve akredidasyon gibi süreçler tartışılmaktadır. Eğitim için doğru olduğu varsayılan modeller ve düşünceler diyalektik bir bakış açısıyla tartışılarak “doğru” varsayılan yargıların içinde yanlışlar, “yanlış” varsayılan düşüncelerin içinde de doğrular bulunmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimde değişim, standardizasyon, akredidasyon, teknoloji, Mc. Okullaşma*

EVALUTIONS ON CHANGES IN EDUCATION

ABSTRACT

For the sake of education and instruction, definite initiatives have been done and studies have been conducted for last 25 years. Nevertheless, the models applied in education are usually shaped by otherization of a counter previous model. In the relevant literature, the dilemmatic conceptions such as centralized-decentralized education, public schools-private schools, teacher centered-student centered education have been presented as either one edge is correct or the other. However, in contrast to the dominant belief, the educational conceptions which are formulated in a dilemmatic fashion may not be composed of two options that are the exact opposites of each other.

Therefore, in this review, the resources enhancement, McSchools phenomenon, standardization and accreditation processes were discussed in the light of the studies initiated in order to reform education in recent years. The models and ideas, which have been assumed to be true for education, were scrutinized from a dialectical perspective to discover the “wrongs” in the judgements posited as right and the “rights” in the judgements posited as wrong.

Keyword: *Change in education, Standardization, Accreditation, Technology, Mc. schooling*

* Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Beyazıt-İstanbul, e-posta: irfan_erdogan@hotmail.com

GİRİŞ

Eğitim bir kurum olarak ortaya çıkması ile birlikte önemi fark edilmiş ve tarih boyunca da yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu minvalde özellikle eğitimin sistemleşmesi ile birlikte öncelikle okullar, öğrenciler ve öğretmenler gibi ana unsurların niceliksel olarak gelişmesi en temel politikalar oldu (Başaran, 2008). Türkiye’de de ilki 1935 yılında olmak üzere sekiz kez hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarında ve onsekiz kez düzenlenen Milli Eğitim Şuralarında da okullaşma oranlarının, zorunlu eğitim sürelerinin arttırılması ana hedefler arasında yer aldı.

Bu şekilde eğitimin tüm boyutları ile ilgili azımsanmayacak ölçüde niceliksel gelişmeler sağlandı. Ancak eğitimin sadece nicelik yönüyle ele alınması yeterli değildi. Bu yüzden eğitimin nitelik boyutuyla da ele alınması gündeme geldi. Bu bağlamda 1900’lü yılların ilk çeyreğinde Avrupa ülkelerinde ve ABD’de yeni eğitim yöntemleri geliştirildi ve yeni okullar kuruldu. Hugo Göring, John Dewey, M.Montessori, Langerman, gibi ünlü pedegoglar eğitimin merkezine çocuğu alarak yeni okul yapıları üzerinde çalıştılar (Aytaç, 1983). Gelişmiş ülkeler eğitim reformlarını nitelik çalışmalarına yoğunlaştırırken, Türkiye’nin de içinde bulunduğu ülkelerde de 2000’li yıllara kadar eğitimdeki niceliksel eksiklikler tamamlanmaya çalışıldı. Nitekim Türkiye’deki zorunlu eğitim süresiyle ilgili düzenlemeler 1997 ve 2012 yılında hayata geçti. Eğitim özellikle 2000’li yıllardan sonra MEB’in “topyekün değişim”, Özden’in (1999) de sistematik ve yapısal değişimler olarak adlandırdığı belli başlı reform çabalarıyla iyileştirilmeye çalışıldı (Akpınar ve Aydın, 2010). Bu anlamda müfredatlar yenilendi; ders kitapları değiştirildi; öğretmenler hizmet içi eğitimlere tabi tutuldu.

Eğitim reformu adıyla belli başlı çalışmaların en fazla bu alanlarda yapıldığı gözlenmektedir. Nitekim yaklaşık yüz yıl kadar önce bile bir eğitimci; “Bakanlar genelde üç iş yapar; müfredatları değiştirirler, ders kitaplarını ve araçlarını değiştirirler, yeni dergiler çıkarırlar.” diyerek bu çalışmaların hep gündeme geldiğini vurgulamıştır (Akyüz, 2010).

Eğitim için bugün de benzer adımlar atılmaktadır. Kaynaklar arttırılmaya çalışılmakta, teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmakta, eğitim ve öğretimin yapısı, içeriği ve işleyişi standartlaştırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim öğretim kurumları ve çalışmaları akredite edilmek üzere modeller oluşturulmaktadır. Bu çalışmaların bir özelliği genellikle üst düzeydeki yetkililerin inisiyatifi ile gerçekleştiriliyor olmasıdır. Diğer taraftan bilhassa özel okullar ekseninde zincir okullar diye adlandırılan bir fenomen de yaşanmaktadır. Zincir okullar fenomeni diğer gelişmelerden belli ölçüde farklılık göstermektedir. Zira bu süreç daha çok kendi kendine oluşmaktadır.

İşte bu makalede özellikle eğitimde son zamanlarda yaşanan bu gelişmeler irdelenmektedir. Amaç, eğitim için hep olumlu yönleriyle sunulan belli başlı adımları, riske açık yönleriyle tartışmak ve bu şekilde eğitim reformları ile ilgili bir farkındalığın oluşmasına katkı sağlamaktır. Eğitim için yapılan çalışmalara dair abartılı methiyelerle bu çalışmaların dokunulmaz hale geliyor olduğunu hesaba katarsak bu irdemenin önemli bir ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Gerçekten de son yıllarda eğitimde yapılan çalışmaların mutlak doğru olduğunu, asla olumsuz bir yönünün olmadığını ifade etmek teamül haline gelmektedir. Bu yönlü bir bakışın çok baskın olmasına dayalı olarak da yapılan bir çalışmanın yanlış olabileceği akla pek fazla gelmemektedir. Oysa bir önermenin veya düşüncenin hep doğrulanmaya değil yanlışlanmaya da açık olarak kurgulanması bilimsel olmanın da önemli bir gereğidir.

Bu açıdan *eğitimi iyileştireceği ileri sürülen proje-adım-çalışmalarla ilgili* diyalektik olmaya ihtiyaç duyulduğu ileri sürülebilir. Diyalektizm; Hegel'e göre tez, antitez ve sentez olarak, Marxist felsefeye göre de; doğrunun içinde yanlışın, yanlışın içinde de doğrunun olabileceğini ifade eden düşünme yöntemidir (Dikili, 2014). Bu düşünce tarzınının temele alınması eğitimin doğrusal olmayan "asimetrik" bir anlayışla anlamlandırılmasını gerekli kılar.

Yukarıda da ifade edildiği gibi eğitim için gündemde olan çalışmaların yaratabileceği olumsuzlukların farkedilmesinde güçlükler olduğu düşünülmektedir. Doğru varsayılan bir şeyin içinde yanlışın da olabileceği pek akla gelmemektedir. Eğitime dair çalışmaları değerlendirebilmek için diyalektik düşünme işte bu yüzden önem kazanmaktadır. Çünkü diyalektik düşünmeyi esas alarak eğitime dair doğru olduğu varsayılan çalışmaların öteki yüzüyle ilgili anlamlı argümanlar üretilebilir. Diyalektik irdelemelerle özellikle son yıllarda eğitimde reform adıyla dile getirilen adımlara ayna tutulabilir.

Eğitim için başlatılan bir projeyi dokunulmazlaştırmanın teamül haline gelmesi işlevsel değildir. Bu teamül eğitime dair gündeme gelen her bir modeli sığlaştırmakta ve yapaylaştırmaktadır. Özellikle belli başlı modellerin ötekileştirilen bir başka modelden hız alarak biçimlendiği görülmektedir. Mesela merkezîyetçi-ademi merkezîyetçi eğitim, kamu okulları-özel okullar, öğretmen merkezli-öğrenci merkezli eğitim gibi ikilem durumlarıyla ilgili seçeneklerden birisi her halükarda doğruymuş gibi sunulmaktadır.

Oysa ikilem olarak formüle edilen birçok eğitim durumlarının sanıldığı ölçüde biri, diğerrinin zıddı olmayabilir. Sıkça duyduğumuz öğrenci merkezli eğitim ve öğretmen merkezli eğitim söylemi bu nitelikte bir örnektir. Çünkü bu iki yaklaşım birbirinin tam olarak zıddı olmadığı halde yaratılan ikilemle birbirinin karşıtıymış gibi bir algı yaratmaktadır. Bu da iki unsuru, yani öğretmen ile öğrenciyi birbirine yabancılaştırmaktadır. Bu nedenle eğitim uygulama ve modellerinin doğruluğu ve işlevselliği, zıt olduğu ileri sürülen başka model ve uygulamalara göre temellendirilmemelidir. Özellikle eğitimde doğruluğu kesinleşmiş edasıyla dokunulmazlaştırılan reform adımları cesaretle masaya yatırılarak sorgulanmaya tabi tutulmalıdır. Bu bağlamda bir model, herhangi bir sistem veya uygulamanın kutbu olarak doğrulanmaya çalışılırsa bu modele kuşku ile yaklaşılabılır. Zira, Dewey'in Deneyim ve Eğitim (Dewey, 2006) adlı eserinde ifade ettiği gibi yeni bir model ile başka bir model reddedilirken yeni modelin çerçevesinin olumlu, yapıcı bir şekilde değil de olumsuz bir düşünceyle şekillendirilmesi riskli olabilir. Çünkü böyle durumlarda yeni modelin felsefesi, kendisinden değil reddetmiş olduğu hareketten alınmış olur.

Eğitim için yapılan çalışmalar, 'bugün dünden daha ileri ve daha iyidir' şeklinde ifade edilen bir bağlama dayalı olarak anlamlandırılmaktadır. Bu yargıya dayalı olarak yeni olduğu iddia edilen bir düşünce veya model kolayca mitleştirilmektedir. Bu bağlamın esas alınmasıyla güncel olan her adıma hak etmediği bir kredinin verilmesi söz konusu olabilmektedir. Bugünü dünün ilerlemiş hali görmeye dayalı bir bakış açısı, atılan her "yeni" adım için dikensiz bir gül bahçesi yaratabilir. Böyle bir ortamda ise eğitime dair yapılan çalışmaların doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi söz konusu olamaz. Bu yüzden "yeni" bir adımın her halükarda geçmişe göre bir ilerleme olarak görülmesi yönündeki inancın, sorgulanması gerekir. Kuhn'un ifade ettiği bilimsel bilginin tarihsel ve konjektürel etkiye açık, tarihsel birikime dayalı bir şekilde oluştuğu yönündeki teorisi de bugünün dünün gelişmiş hali olarak görülmesini çekinceli yaklaşmayı salık verir (Rabinow ve Sullivan, 1990).

İşte bu makalede son yıllarda eğitimi reforme etmek için başlatılan çalışmalar paralelinde tezahür eden kaynakların arttırılması, Mc.Okullaşma fenomeni, standartlaşma ve akrediasyon gibi süreçler tartışılacaktır. Eğitim için doğru olduğu varsayılan modeller ve düşünceler diyalektik bir bakış açısıyla tartışılarak “doğru” varsayılan yargıların içinde yanlışlar, “yanlış” varsayılan düşüncelerin içinde de doğrular bulunmaya çalışılacaktır.

Eğitim İçin Kaynak-Para Talebi

Geçmişten bugüne eğitim, önem verilen bir alan olarak kabul edilmesi paralelinde sürekli olarak daha çok kaynağın da ayrılması gereken bir alan olarak görüldü. Birçok ülke, bütçe içinde en fazla kaynağı eğitime ayırabilmeyi öncelikli hedef haline getirebilmeye çalıştı. Beklenen biçimde, eğitime gösterilen kaynak temelli alaka sonuç vermeye başladı ve birçok ülke oransal olarak en çok kaynağı eğitime ayırmaya başladı (Psacharopoulos ve Woodhall, 1986). Özellikle 1960’larda Beşeri Sermaye Teorisinin etkisiyle birlikte eğitim kalkınma için en temel etken olarak görülmeye başlandı (Shultz, 1963). Bu bağlamda Asya ve Afrika ülkeleri de eğitimlerinin düşük düzeyde olması paralelinde geri kalmış oldukları ileri sürülerek eğitime daha çok yatırım yapmaları konusunda teşvik edildiler. Bilhassa, Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası gibi önde gelen uluslararası kuruluşların raporlarında eğitime daha çok yatırım yapma vurgusu sıkça yapıldı (Psacharopoulos ve Woodhall, 1986). Dünya Bankası verilerine göre ülkelerin genel bütçe içerisindeki eğitim harcamaları 2003 ile 2013 arasında ortalama % 5 civarında arttığı görülmektedir (Güngör ve Göksu, 2013). Türkiye’de durum diğer ülkelere paraleldir. Örneğin 2003 yılında eğitim harcamalarının genel bütçedeki oranı % 6,9 civarında iken, 2011 yılında bu oran % 14 civarında olduğu görülmektedir (<http://data.worldbank.org/topic/education>).

Ancak eğitime yapılan yatırımın arttırılması düşüncesini bugün için yeniden değerlendirmek gerekmektedir. Zira, bugün yine Dünya Bankası, UNDP gibi uluslararası birçok kuruluşun dokümanları da göstermektedir ki, artık eğitime ayrılan kaynakların azlığından bahsetmek gerçekçi değildir. Bu yüzden eğitime ayrılan kaynakla ilgili vurgunun hala devam etmesi eski zamanlardaki gibi bir sonuç yaratmayabilir. Nitekim eğitimin kalitesi ile ilgili çarpıcı olumsuzlukların ortaya çıkmasının eğitime ayrılan kaynakların arttırıldığı zamanlara denk düşmesi üzerinde durulması gereken bir çelişki olarak görülebilir. Bu nedenle özellikle devasa kaynak ayrılan eğitim alanlarının ne ölçüde iyileştiği veya bozulmaya uğradığı araştırılmak durumundadır. Örneğin Türkiye son on yılda eğitime ayırdığı bütçeyi ortalama iki kat arttırmasına rağmen Uluslararası sınav başarılarında (PISA) beklenen başarının oluşmaması bu düşünceyi desteklemektedir. Bu bağlamda eğitime kaynak ayırmayla ilgili talebin, ihtiyaçtan dolayı ilgili çevrelerden mi, yoksa zenginleşmek isteyen ve eğitimi bunun için araç olarak gören çevrelerden mi kaynaklandığı ele alınmayı beklemektedir. Zira eğitimde kaynak sorunu, kaynakların sınırlı olmasından ya da olmamasından çok, doğrudan kaynaklar üzerinde söz sahibi olan egemen sınıfların tercihlerinden kaynaklanmış olabilir (Aydaoğanoğlu, 2010). Coleman, Amerikan okulları üzerine yaptığı ünlü araştırmada, eğitimdeki başarı ve nitelik, okul binalarının kalitesi, harcamaların düzeyi ve sınıfların büyüklüğü arasında önemli bir ilişki bulamamıştır (Wilson, 1996). Benzer şekilde çağımızın önemli kuramcılarında birisi olan Hanushek’de okullara aktarılan mali kaynaklar ile öğrenci başarısı arasında önemli bir fark bulamamıştır.

Bu açıdan eğitim için eskiden de bir sorun olarak görülen “kaynak-para” konusu daha farklı bir anlamlandırmayla yeni bir “sorun” olarak görülebilir. Bu nedenle eğitim için

kaynak konusu, bugün için tartışmalı bir problem alanı olarak kabul edilebilir. Daha da ileri gidecek olursak; eğitimin değiştirilmesine ve iyileştirilmesine dair dile getirilen her türlü talebin, herhangi bir kaynak ayırmayı gerektiriyorsa, eğitimin iyileşmesi ile ilgili bir ihtiyaçtan ziyade belirli rant çevrelerinde geliştirilen, kar elde etmek için hazırlanmış olan bir kurgudan kaynaklanmış olabileceği dikkati çeken bir noktadır. Bu durumda eğitim için ayrılan kaynakların arttırılmasına dair gündeme gelen bir talep alışlagelindiği gibi eğitim için bir çözüm olarak görülmeyebilir. Aksi takdirde üretmesi beklenen eğitim, tüketici bir alan haline gelebilir.

Mc Okullaşma Fenomeni

George Ritzer'e (1998) göre toplum McDonalddlaşmaktadır. Başka bir ifade ile yüzyıl kadar önce Frederick Taylor'un da ifade ettiği gibi bölümleşme, iş bölümü, görev tanımları bir akış içinde aşırı yapılaşmakta, bir anlamda mekanikleşmektedir. McDonalddlaşma sürecinin sonuçlarını Ritzer; işlerin vasıflaşmasının azalması, paketlenmiş hazır sunum, standart modüler seçimler, toplumsal otantikliğin bozulması gibi sonuçlara yol açacağını belirtmiştir. Bu sürecin asıl çarpıcı yönü yayılma üzerindedir. İnsani olup olmadığını zamanın göstereceği bu kültür, birçok alana yayılmaktadır. Restoran hizmetleriyle özdeşleşen bu anlayış eğitim alanına da hızla sirayet etmeye başlamıştır. Bu süreç çağdaş eğitim pedagoğlarının fikirlerine aykırı bir durum oluşturmaktadır. Çağımızın ünlü pedagoğları Piaget, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılar bireysel farkların üzerinde durmakta, her bireyin bir birinden ayrıldığı yönlerin onu özel kıldığını savunmaktadırlar. Ancak eğitimin McDonalddlaşması uzun vadede yaratıcılığı engellemekte ve tek düze standartların zorla bireylere kabul ettirilmesine yol açmaktadır (Ersoy, 2006).

Zincir okullar fenomeni olarak adlandırılacak süreç bugün eğitime dair gözlemlenebilen en çarpıcı gelişmelerden biridir. Bilhassa özel okullar belli adlar altında hızla şubeler düzeyinde yaygınlaşmaktadır. Ancak dikkatli bakıldığında Mc. Okullaşma sürecinin eğitimin özünde yaratmaya başladığı tahribatı gözlemlemek zor değildir. Nitekim eğitimin yaygın bir şekilde devlet tekelinde sürdürülmesine dayalı ortaya çıkan özgünlük kaybı, aşırı denetim gibi sorunlar bugün yaygınlaşmaya başlayan zincir okullar üzerinden meydana gelmektedir. Çünkü birden çok okulun oluşturduğu zincir okulların örgütsel işleyişi bu sorunları yaratacak niteliktedir.

Bu açıdan bir yaygınlaşma adımı gibi görülen zincir okul akımı özgünlük, özgürlük ve özerklik gibi temel kriterler açısından anlamlandırılmak durumundadır. Ayrıca kamu eğitimi, tek tipleşmeye yol açtığı ve özgünlüğün ortaya çıkmasını bastırıldığı yönünde çok katı eleştirilere maruz kalırken, adeta karşı tez olarak anlamlandırılan özel okullaşma sürecinin yarattığı benzer problemlere aynı ölçüde dikkat çekilmemesi ilginçtir. Bu arada mc okullaşma olarak ifade edilen zincir okullar fenomenine belli kriterler etrafında bir birliklilik oluşturma amacıyla bir araya gelen yapıların ve kuruluşların da yol açmakta olduğu dikkate değerdir. Zira, özgün bir sistemin yaygınlaştırılması için çıkılan zincirleşme yolunda özgünlüğün diğer ucu sayılabilecek benzeşmeye doğru bir dönüşüm yaşanabilir. Dolayısıyla eğitim reformu çalışmalarının doğrudan veya dolaylı bir biçimde yaratmış olduğu mc okullaşma fenomeni de üzerinde durulması gereken bir durum olma özelliğini taşımaktadır.

Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Eğitimde bugün yüz yüze kaldığımız bir başka gerçek de teknolojidir. Bu herhalükarda dışında kalınarak karşı konulması olanaksız ve dolayısıyla boyun eğilmesi gereken bir fenomen olarak anlaşılmaktadır. Bu anlamlandırmaya karşılık teknolojiye dair kuşku da dile getirilmiştir. Örneğin çok eski dönemlerde bile J. J. Rousseau doğallığı bozan ve etkileyen her şeye karşı gelerek bir anlamda yaşadığı dönemde teknoloji olarak anlaşılmaya çalışılan yöntem ve uygulamalara karşı gelmiştir (Rousseau, 2007). Son yüzyılın büyük bilim insanı Albert Einstein da teknolojiyi işsizliğin artmasına yol açan bir etken olduğunu ileri sürmektedir (Einstein, 1949). Ancak eğitimin her boyutunda teknoloji kullanımı olmazsa olmaz bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımının, bilgiye ulaşma kolaylığı, çeşitlilik, yaratıcılık, bireysel öğretim, üretkenlik ve öğrenmeyi hızlandırma gibi yararları bulunmaktadır. Finlandiya, Danimarka, Norveç gibi bir çok ülke eğitim reformlarının temellerine teknoloji ekleyen ülkeler içinde gösterilebilmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007).

Ancak eğitimde teknoloji kullanımı da bugün için üzerinde dikkatle durulması ve hatta yerine göre bir “tehdit” olarak görülmesi gereken bir durum olabilir. Zira bugün teknoloji öğretimin amacı haline gelmekte, bir araç olduğu için değil var olduğu için kullanılmaktadır. Diğer taraftan kullanılmadığında ise çağdışı kalınacakmış gibi bir korku ve intiba yaratılmaktadır. Teknolojinin bu denli yoğun ve yaygın kullanımı ve kullanımının salık verilmesi ise eğitimde teknikleşmeye ve mekanikleşmeye yol açmaktadır. Teknoloji, işlevsel olup olmaması bir tarafa kazanç elde etmek için başvurulmuş olan bir araç olabilir (Erdoğan, 2012). Aynı şekilde sosyal, siyasal ve ekonomik anlamda egemen güçlerin sistemi kontrol etme aracı olarak da tezahür edebilir. Ayrıca teknoloji çeşitliliğinin, yerelliğin değerli görüldüğü günümüzde tam tersine tektip üreten, merkezîyetçiliği kuvvetlendiren, bu yolla kontrol ve denetimin sağlanmasında başvuru bir araç olma işlevi de görebilir. Dolayısıyla eğitimde teknoloji kullanımı, teknolojiye duyulan ihtiyacın yoğun olduğu dönemlerdeki gibi değil bugünün şartlarında yaratabileceği sorunlar açısından değerlendirilmelidir. Zira eğitimde teknoloji gelişigüzel yaygınlaşırsa sağlayacağı katkılar bir tarafa, klasik zamanlardaki eğitim sistemlerine dair dile getirilen merkezîleşme, aşırı kontrol gibi eleştirilere konu olan problemler yeniden ortaya çıkabilir.

Standardizasyon

Standart kavramı, ağırlıklı olarak yönetsel, ticari ve endüstriyel bir çağrışım uyandırmaktadır. Ancak günümüzde sağlık dahil her alanda ve bilhassa eğitimde de kullanılmaktadır. Kavramın yaygın bir şekilde kullanımına paralel olarak, onun “teknik” ve “olumlu değerler” içeren yönü, standartlaştırma söyleminin tartışılmaksızın onaylanmasına yol açmaktadır (Kurul, 2011). Eğitim sistemlerinin ilk oluşturulmaya başlandığı dönem, aynı zamanda standartlaşmaya başladığı dönem olarak da görülebilir. Gerçekten de eğitim sistemleri kurulurken belli bir düzene duyulan ihtiyaçla birlikte standardize edilmeye çalışıldı. Bu şekilde eğitimde bir ahenk ve öngörülebilir bir işleyiş oluşturulmaya çalışıldı. Bu bağlamda, eğitim alanının işleyişi belirli standartlara göre yürütülmeye başlandı (Illich, 2007). Standartlaşma, eğitim sistemleri kurulurken bütünlük içinde bir işleyişin sağlanmasına olduğu gibi bugün için de eğitimin metalaşmasının yarattığı eşitsizlikleri azaltmanın, bu şekilde eğitimi denetlemenin bir aracı olarak kullanılabilir (Kurul, 2011).

Ancak eğitimde standartlaşma başlangıçta işlevsel görünürken bugün geldiğimiz noktada eğitime zarar veren bir süreç haline gelmektedir. Öyleki, eğitim içeriği, derslerde ağırlık taşıyan konular ve hangi eğitsel konuların önemli olduğu merkezi sınavların konu başlıklarına göre düzenlenmekte, bu uygulama öğrencileri entelektüel bir etkinlik olarak öğrenme sürecinden uzaklaştırarak ezberci sorgulamadan uygulayıcı bir anlayışa yönlendirmektedir. Tüm bu nedenlerle de standardizasyon anlayışı okullardaki öğrenme sürecinin nitelik ve kalitesini düşürmektedir (Aylar, 2007). Zira standardizasyon eğitimdeki özgürlüğü ve özgünlüğü tahrip etmektedir. Abartılmış olan standartlaşma modelleri eğitimi sığlaştırmakta ve teknikleştirmektedir (İnal, 1996). Hatta standartlaşma modelleri ile birlikte eğitimde merkezileşme ve tektipleşme ortaya çıkmaktadır. Eğitim, bir anlamda standardizasyon yoluyla egemen güçler tarafından daha fazla kontrol edilir hale gelmektedir. Geçmişle mukayeseli olarak incelendiğinde görüleceği gibi, Okul sistemleri kurulurken Frederic Taylor'un geliştirdiği yapıya uygun bir şekilde işbölümü, seri üretim, hiyerarşi, görev tanımı gibi özellikleri ile sanayi merkezli yapıya fazla benzediği için radikal eleştirilere maruz kalmıştır. Ancak bu yönde yapılan eleştirilerden yıllar sonra bugünkü standartlaşma süreci de okulun eleştirildiği özelliklerin yeniden ortaya çıkışını sağlamaktadır. Dolayısıyla artan hızla devam eden eğitimdeki standartlaşma çalışmaları, sağlayacağı katkılar bir tarafa eğitimin ve okulun özgürlük ve özgünlük bağlamında yaşayacağı sorunların ana nedenlerinden biri olabilir durumdadır.

Eğitimdeki standartlaşma, çoğu zaman eğitimde teknoloji kullanımının diyalektiği olarak da tezahür etmektedir. Çünkü standartlaşma sadece kendi başına tercih edilen ve doğru bulunan bir yaklaşım olmanın ötesinde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasının etki alanında ortaya çıkan bir fenomen de olabilmektedir. Nitekim standartlaşma, teknolojinin yaygınlaşmasını haklı kılmak için anlamlı bir gerekçe olarak da ileri sürülebilmektedir. Standartlar genellikle sonuçlara odaklanmayı sağlarken derinliğine bir analiz ortaya koyabilme niteliğinden yoksundur. Standartların eğitim sürecinin ve eğitim bileşenlerinin karakteristiklerinin görülmesini sağlaması zordur (Kurul, 2011). Eğitimde standartlaşma çabaları göstermektedir ki; eğitim için ayrılacak zamanın önemli bir kısmı form doldurma, rapor yazma gibi kırtasiyeciliği arttırıcı işlevsel olmayan alanlar için harcanmaktadır. Bu nedenle eğitimde standartlaşmayla anlamsız çalışmaların ortaya çıktığı ve okulların çok şey ifade etmeyen nicel verilere dayalı olarak etiketlenerek bazıları için imtiyaz bazıları içinse dezavantaja yol açıldığı ileri sürülebilir.

Akreditasyon

Akreditasyon sistemi ilk kez 20.YY'ın başlarında ABD'de ortaya çıktı ve ilerleyen dönemde İngiltere ve Anglosakson ülkelerde uygulanmaya başlanmıştı (Doğan, 1999). Akreditasyon, belirli standartlara göre yapılan değerlendirme olarak tanımlanır (Bakioğlu, 2010). Düzensizlikten düzene geçiş gibi birçok yararı olan akreditasyon, diğer yandan eğitimde bir anlamda merkezileşme, benzeşme, tektipleşme gibi mahsurlar da ortaya çıkarmaktadır. Hem standardizasyon hem de akreditasyon çalışmaları belki de en fazla öğretmenlik mesleğine zarar vermektedir. Çünkü öğretmenler muhtemeldir ki, ötekileşme, yabancılaşma ve teknikleşme (Gergen ve Wortham, 2001) sorununu en fazla standardizasyon ve akreditasyon modelleri nedeniyle yaşamaktadırlar.

Oysa bu yüzyılın başlarında eğitim, okul ve öğretmen, kontrole, dayatmaya, tektip müfredatlara dayalı olması gerekçeleriyle eleştirilmiş ve yeni okulun daha özgürlükçü ve özgün

olması gerektiği dile getirilmişti. Öğrencinin, öğrenmenin ve yaşantının vurgulandığı Avrupa okul reformu bu düşünce temelinde yapılmıştı (Aytaç, 1983). Bilhassa Avrupa’da 1920’lerde ortaya çıkan “Yeni Okul” akımı bu süreçte doğdu. Aynı çerçevede uluslaşma çağıyla birlikte kurulan eğitim sistemlerinin o zamanki tipik özelliği olan millilik vasfının bugünün kabul edilen değeri haline gelmekte olan çok kültürlülüğe dayalı bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayamaması açısından kaldırılması gerektiği ileri sürülmektedir. Bütün bu anlamlandırmalarla eğitimin eski dönemlerdeki gibi ulus ve devlet temelli değil birey ve toplum temelli gerçekleşmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Ancak bu eğitim anlayışının arzu edilen niteliğe kavuşması için daha yolun başındayken bile son yıllarda gündeme getirilen akreditasyon ve standardizasyon gibi yeni moda yönetsel modellerin aracılığıyla aşınmakta olduğu gözlenmektedir. Çünkü akreditasyon modelleri ile bir anlamda yıllar önce terk edilmesi gerektiği ileri sürülen merkeziyetçi ve tektip eğitim sistemleri bugün tekrar tezahür etmektedir. Hümanizm ve varoluşçu felsefelerinin karşı çıktığı eğitimde nizam ve düzen kavramlarının akreditasyon süreci ile okullara yeniden tesir etmeye başladığı söylenebilir.

Bu bağlamda belli standartlara göre yapılan değerlendirmeleri ifade eden akreditasyon modelleri ve çalışmaları, başta tektipleşme ve merkezileşme olmak üzere bir takım sorunlara yol açması nedeniyle, eğitim için dikkatli olunması ve kuşku duyulması gerekli bir gelişme olarak görülebilir.

TARTIŞMA

Yukarıda eğitimi iyileştirmek için başvuru olan belli başlı çalışmalar ele alındı. Bu bölümde ise çalışmalarla ilgili daha bütünsel bir irdeleme yapılacaktır. Yahya Akyüz’ün Türk Eğitim Tarihi adlı kitabında aktardığı, 1919 tarihinde Büyük Mecmua adlı dergide yayınlanan “Marifte İslahat Varmış” başlıklı yazıda aşağıda yer alan ifadeler dikkate değerdir. Yüz yıl kadar önce kaleme alınan satırlara bir göz atmakta yarar olduğu düşünülmektedir:

“İslahatçılarımızın temel özelliği, kendilerinden evvel yapılan şeyleri, düşünülen fikir ve gayeleri öğrenmeye lüzum görmemek, her şeyi yeniden düşünüyor gözükmektir... Bizde ıslahat emelinin kökü ilim ve tecrübe değil, her hangi bir sebeple kafamızda yer eden basit ve mücerret bir fikirdir... İslahatçılarımız... ihtisasa lüzum görmezler. Bir ıslahatçıyı bugün adliye, yarın maliye, ertesi günü harbiyeişleriyle görevlendiriniz, her yerde yıkacak şey görür, hepsinde kendisi için yapacak iş bulur... Oysa maarif meselesi bir bütündür ve maarifin her düzeyi ötekine şiddetle bağlıdır. Eğitim işleri, insanın içinden gelen bir sağduyu ile yürütülemez. Maarif ve terbiye meselesi başlıbaşına bir bilim ve ihtisasa işidir. Önce bu kabul edilmeli, ona göre hareket edilmelidir.” (Akyüz, 2010).

Eğitim reformları bugün de zor zamanlarını yaşamaktadır. Reform adı altında yapılan çalışmalar paralelinde örgün eğitim kurumları, piyasanın ve piyasalaşmakta olan kamunun taleplerini karşılamak için “elemanlar” yetiştiren kurumlar olma yolunda ilerlemektedir (Mayo, 2008; Giroux, 2008).

Eski dönemlere özgü olarak “merkezileşme”, “tektipleşme”, “aşırı denetim” ve bütün bunlarla ilişkili olarak daha popüler bir terimle ifade edilen “devletçilik” gibi klasikleşmiş problem örnekleri dillendirilip durulmaktadır. Ancak eğitime dair yapılan yeni reformlarla ortaya çıkan sonuçlar daha önceki dönemlerde sorun olarak görülen merkezileşme, tektipleşme, aşırı denetim gibi sorunları yeniden yaratacak niteliktedir. Gerçekten de bugün sıkça duyduğumuz standartlaşma, akreditasyon gibi uygulamaları eskiden yaşanan sorunları

yeniden yaratacak uygulamalar olarak görmek mümkündür (Kumar, 2010). Aynı bağlamda eğitime ayrılan kaynakların artırılması, eğitimin yaygınlaşması için yapılacak çalışmalar da bugün için çok işlevsel adımlar değildir. Dolayısıyla eğitimde içinde yaşadığımız dönemde yüz yüze kaldığımız sorun alanlarının ne olduğuna eğitimle ilgili eski düşünce kalıplarını dikkate alarak karar vermemek gerekir. Eğitimde kabul gören uygulama ve modeller kuşku ile karşılanmalıdır. Aksi takdirde daha önceki zamanlarda terk edilmek istenen eğitim model ve uygulamaları bile bugün kabul gören yeni moda uygulama ve modellerin etkisiyle yeniden doğabilir. Bu da anlamsız bir çelişki yaratma olasılığını beraberinde getirmekte ve eğitimin düşünsel temelleri için çok sarsıcı etki bırakabilir görünmektedir.

Eğitim bu açıdan teknik, sezgilerle ele alınan bir uygulama alanı değil teorik yönü olan bir alan olarak kabul edilmelidir. Bu anlamda eğitime dair gerçekleştirilen her uygulama eğitim düşüncesinin ve kurumlarının ilk ortaya çıktığı anlarla bugün arasında kurulan ilişkilendirmeler bağlamında ele alınmalıdır. Bunun için eğitim, paradigmlar arası çatışmalar düzleminde kendine özgü bir terminolojisi, kültürü olan topluluklar tarafından yorumlanmak, anlamlandırılmak ve yönlendirilmek durumundadır. Hepsinden de önemlisi, yukarıda dile getirilen çelişki ve problemlerle iç içe geçmiş olan sözde reform çalışmalarına bilhassa çok dikkat edilmelidir. Bu bağlamda okul, öğretmen, öğrenci sayılarında yükselme, teknolojiyi yoğunlaştırma, eğitim bütçesinin artırılması gibi hedeflere dayalı reform adımları daha özenli bir şekilde ele alınmak durumundadır.

Eleştirel pedagoğlardan Patrik Farange (2008), eğitim tarihini, eğitimi başkası için yapılan bir şey olarak görenlerle, onu insanların kendileri için yaptıkları bir şey olarak görenler arasında süregelen bir mücadele tarihi olduğunu ifade eder. Bu tanımlardan hareketle eğitimin yaygınlaşması, eğitime ayrılan kaynağın artırılması, eğitimde teknoloji kullanımı, eğitimde standardizasyon ve akreditasyon gibi alanlarda yapılan işler için de şu kritik soru sorulabilir. Bu alanlarda yapılan işlerin arka planında varolan eğitime dair algı ne olabilir? Bu makalede ele alınan çalışma ve uygulamaların arka planındaki algının, eğitimi başkası için yapılan işler olarak görmeye dayalı olarak meydana gelmiş olacağı ileri sürülebilir. Eğitime kaynak ayırmak, okullaşma oranını yükseltmek, eğitimi standardize ve akredite edilmiş süreçlerle gerçekleştirmek gibi çalışmalar, başkaları için düşünülmüş, tasarlanmış ve geliştirilmiş çalışmalar olarak nitelenebilir.

Bu, eğitimi iyileştirecek varsayımı ile gerçekleştirilen çalışmaların çelişkili sorunlar üretmesinin önemli bir dayanağı olabilir. Çünkü insanların başkaları için geliştirmiş olduğu düşünce ve modellerin, kendilerinden hareket ederek kendileri için yapacağı işlere, geliştireceği modellere göre daha yetersiz, anlamsız ve işlevsiz olabilir. Zira eğitim, Cırtlı'nın (1985) "Güneşli Mektep" adlı kitabında ifade ettiği gibi kişinin başkası için değil kendisi için gerçekleştirdiği bir yapım sürecidir.

Eğitimi reforme etmeye yönelik çabaların Brezilyalı eğitimci Paule Freire'nin eğitimle ilgili "evcilleştirilmiş eğitim" ve "özgürleştirilmiş eğitim" şeklinde geliştirmiş olduğu sınıflamadan üretilebilecek şu soru ile temellendirilmesi yararlı olabilir. Eğitim reformunun nihai hedefi ne olmalıdır? Evcilleştirilmiş bir eğitim sistemi mi? Yoksa Özgürleştirilmiş bir eğitim sistemi mi? Aynı soru düzleminde devam etmek gerekirse; özgürlüğün ve demokrasinin çokca konuşulduğu modern zamanlarda eğitim yeterince özgürleştiriliyor mu? Yoksa evcilleştiriliyor mu? sorusu üzerinde de düşünülmelidir.

Yukarıda ifade edilen sorulara verilebilecek cevaplarda ortaya çıkabilecek çelişki ve eğitimdeki tarihsel ilerlemedeki muğlaklıkla ilgili düşünmek yararlı olabilir. Thomas

Kuhn'un (2008) ileri sürdüğü bilimsel devrim çerçevesi bir çok bilim alanının tarihsel seyrine ve performansına ayna tutabilir. Ancak bir bilim alanı olma iddiasında olan eğitime, Kuhn'nun ifade ettiği bilim öncesi, bilim ve bilimsel devrim aşamaları çizgisel bir şekilde yansımamaktadır. Zira eğitimdeki bilhassa son dönemlerdeki ilerleme çabalarını, Kuhn'nun bilimsel gelişmeye dair ileri sürdüğü üçlü evre içinde anlamlandırmak zor görünmektedir. Nitekim eğitimde gündeme gelen hiçbir düşüncenin ve modelin ortaya çıkmasında epistemik bir topluluk etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla eğitimdeki değişim, eğitim bilimsel bir hüviyete kavuşuncaya kadar çizgisel değil, daha karmaşık ve savrulmalar şeklinde seyredecektir. Bu nedenle de eğitimdeki ilerlemeleri ayırdına varmak da zor olacaktır.

Aslında eğitimin bugün için yaşadığı en temel sorun alanının, felsefi temellendirme ve ilişkilendirmeye duyulan ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bugün eğitim teknik bir alan olarak algılanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Oysa eğitim çağlar boyunca büyük otoriteler ve filozoflarca anlamlandırılmış ve tanımlanmıştır. Sokrates, Platon, Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Makarenko, Dewey ve Piaget gibi büyük otoritelerle gelişmiş ve sistemleşmiştir İlerlemecilik, yeniden inşacılık, temel esasicilik gibi eğitim teorileri de bu otoriteler ve bunların ait olduğu çevre-topluluklar tarafından geliştirilmiştir (Gutek, 2001). Oysa güncel eğitim anlamlandırmalarında ve uygulamalarında, kuramsal irdemeler ve ilişkilendirmelerden çok pratik ve teknik anlamlandırmalar hüküm sürmektedir. Tüm bilim dallarının temeli olarak kabul edilen felsefenin, eğitim için büyük ölçüde göz ardı edilen bir saha haline geldiği gözlemlenmektedir. Çünkü eğitimin gündeme geldiği ve hatta tartışıldığı anlarda ve platformlarda yukarıda ismi zikredilenler yanı sıra başka otoritelerin isminin ve düşüncelerinin en az geçtiği bir dönemi yaşamaktayız. Aynı şekilde eğitime ilişkin iyileştirici olacağı varsayılarak yapılan çalışmaların da felsefi sorgulamalardan olabildiğince yoksun bir şekilde temellendirilmekte olduğu gözlenmektedir.

Bu süreçte eğitime dair geçerli paradigmalardan uzaklaşmakta ve yeni bir paradigmanın da oluşması engellenmektedir. Aynı şekilde paradigmaların gelişmesi için önemli bir gereklilik olan ve epistemolojisi olan toplulukların ortaya çıkması da zorlaşmaktadır.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Bu makalede bahsi geçen okullaşma, eğitime ayrılan kaynakların arttırılması, eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması, eğitimde standartlaşma ve akreditasyon gibi pozitif anlamlar yüklenen adımların negatif yüzüne dikkat çekilmiştir. Makalede geçen kavramlarla ifade etmek gerekirse eğitim için son yıllarda sıkça gündeme gelen yukarıdaki başlıkların altındaki çalışmaların eğitimi özgürleştirmediği, evcilleştirdiği, öze dair bir etki bırakmaksızın nitel yönü değil nicel yönü önceleyen bir eğitim modeli ürettiği düşünülmektedir.

Ayrıca makalede irdelenen belli başlı projelerin her birinin eğitim için iyileştirici olmakla birlikte, diğer yandan sorun üretici bir zemin de teşkil edebileceği dikkatlerden kaçmamalıdır. Bu yüzden eğitimi iyileştirmek için yapılan çalışmaların doğrusal olmayan bir anlayışla ele alınması ve değerlendirilmesi yararlı olabilir.

Eğitim için yapılan bir çok çalışma dokunulmazsızlaştırılarak takdim edilmekte ve uygulamaya konmaktadır. Özellikle son zamanlarda gündeme gelen çalışmalar klasik eğitim yaklaşımlarının itibarsızlaştırılması sonucu oluşan algıdan hız alarak takdim edilmekte ve değerli görülmektedir. Yani eski zamanlarda uygulanmış olan modeller ve teamüller önce günah keçisi olarak anlamlandırılmakta, daha sonra da yaratılan günah keçileri temel alınarak da arzu edilen modeller devreye sokulmakta, hatta bir anlamda dayatılmaktadır. Bu şekilde

eğitim için atılan bir çok adım, başka bir model veya uygulamanın ötekileştirilmesi sonucu atılmaktadır. Dolayısıyla eğitim için yapılan yeni çalışmalar genellikle hızını kendinden değil ötekileştirilen, itibarsızlaştırılan ve değersizleştirilen başka bir uygulamadan alarak hayata geçmektedir. Bu yüzden yeni eğitim çalışmaları genellikle kendini doğrulayan kehanet misali hep olumlansa ve doğrulansa da felsefe ve içerik açısından zayıf kalmaktadır. Ayrıca ekonomideki üretici yetiştirmeyi sağlayan Taylorist yaklaşımın bugün daha farklı formlarda bu sefer tüketici yetiştirecek şekilde yeniden ortaya çıktığını ileri süren düşüncesinin eğitim için de geçerli olduğu söylenebilir. Zira eğitimle ilgili gelişmeleri özü itibarıyla “yeni” olarak nitelemek zor görünmektedir.

Sonuç olarak eğitim için yapılan çalışmalar özgünlük ve işlevsellik açısından çok yönlü olarak sorgulanmak durumundadır. Bunun için eğitimin bilimsel bir birikimle ve özenle ele alınması ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 82-88.
- Aydoğanlı, Erkan. (2010). “Eğitimde Kaynak Sorunu Var mı?” *Eleştirel Pedagoji* (10).
- Aylar, E. (2007). *Lise öğrencilerinin eğitimde eşitsizliğe ilişkin kavrayışlarının çözümlemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Yahya. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Aytaç, Kemal. (1983). *Çağdaş Eğitim Akımları*. Ankara Üniversitesi DDCF Yayınları.
- Bakioğlu, Ayşen. (2012). *Eğitimde Akreditasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başaran, İ., E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Cırtlı, H., H. (1985). *Güneşli Mektep*. Ankara: 1985.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve Eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Dikili, A. (2014). Örgütlerde güç kavramı: Eleştirel yönetim çalışmaları ile kaynak bağımlılığı yaklaşımının bakışlarına dair karşılaştırmalı bir analiz. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12 (23), 141-164.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45), 503.
- Einstein, A. (1949). Why Socialism? *Monthly Review*, 1 (1).
- Erdoğan, İ. (2012). *Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkut, E. (2012). *Dijital Çağda Eğitimde Fırsatlar ve Sorumluluklarımız*. Türkiye özel Okullar Birliği Yayınları.
- Farange, P. (2008). Eğitimin temelleri. M. Hern (Ed.), *Alternatif Eğitim*, Kalkedon Yayınları.
- Freire, P. (1985). *THE politics of education, culture, power, and liberation*. Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Gergen, K. J. & Wortham, S. (2001). Social construction and pedagogical practice. K. J. Gergen (Ed.), *Social construction in context* (pp. 115-136). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20 (1), 59-72.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz toplum* (B. Üstün, Çev.). Ankara: Birey Toplum Yayınları.

- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Kumar, K. (2010). *Sanayi sonrası toplumdaki post-modern topluma çağdaş dünyanın yeni kurumları*. İstanbul: Dost Yayınları.
- Kuhn, T., S. (2008). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kurul, Necla. (2011). Eğitimde standartlaşma: İlköğretim kurumlarının standartlarının eleştirisi. *Eleştirel Pedagoji*, (16), 7.
- Manfred, B., S. (2006). *Küreselleşme* (A. Ersoy, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Mayo, P. (2008). *Özgürleştirici praksis*. İstanbul: Dipnot Yayınları.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1986). *Education for development: An analysis of investment choices*. Oxford: Oxford University Press for The World Bank.
- Rabinow, P. & Sullivan, W. (1990). *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım*. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Rousseau, J., J. (2007). *Bilimler ve sanatlar üstüne söylev* (S. Eyübođlu, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Schultz, T., W. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- Wilson, Q., J. (1996). *Bürokrasi "Kamu Kuruluşları Neyi Niçin Yapar"*. Ankara, TODAİE.