



**T.C.**

**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İKTİSAT ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE VE G7 ÜLKELERİNDE EĞİTİM VE EKONOMİK  
BÜYÜME İLİŞKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Yusuf AKBAY**

**Danışman**

**Prof. Dr. Serdar ÖZTÜRK**

**Nevşehir**

**Aralık 2020**



**T.C.**  
**NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYE VE G7 ÜLKELERİNDE EĞİTİM VE EKONOMİK  
BÜYÜME İLİŞKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Yusuf AKBAY**

**Danışman**

**Prof. Dr. Serdar ÖZTÜRK**

**Nevşehir**  
**Aralık2020**

# **TÜRKİYE VE G7 ÜLKELERİNDE EĞİTİM VE EKONOMİK BÜYÜME İLİŞKİSİ**

**Yusuf AKBAY**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İktisat ABD, Yüksek Lisans, 2020  
Danışman: Prof. Dr. Serdar ÖZTÜRK**

## **ÖZET**

Eğitim insanlık var olduğundan beri toplumların en önemli yapı taşlarından birisidir. Dinamik bir kavramdır, insanın doğumuyla başlar ve ölünceye kadar devam eder. Eğitim insanların doğuştan gelen veya içsel potansiyellerini geliştirmeye çalışır. Pek çok kişi tarafından kullanılan ancak çok az kişi tarafından anlaşılabilen bir kavramdır. Bu bağlamda, bu çalışmada eğitimin kavramsal çerçevesi, tarihsel süreçteki gelişimi, G7 Ülkeleri ve Türkiye açısından büyüme üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Aslında eğitim ekonomik yönünün yanında sosyal ve siyasal olarak da ülkeler açısından son derece önemli bir unsurdur.

# **THE RELATION OF EDUCATION AND ECONOMIC GROWTH IN TURKEY AND G7 COUNTRIES**

**Yusuf AKBAY**

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences  
Economics M.B.A, 2020**

**Supervisor: Professor Dr. Serdar ÖZTÜRK**

## **ABSTRACT**

Education is one of the most important building blocks of societies since humanity existed. It is a dynamic concept, it begins with the birth of a human and continues until death. Education seeks to develop people's innate or inner potential. It is a concept used by many but understandable by very few. In this context, the conceptual framework of education in this study, the development of the historical process, the G7 countries and Turkey have been studied in terms of impact on growth. In fact, education is an extremely important factor for countries in terms of social and political aspects besides its economic aspect.

## TEŐEKKÖR

Bu bitirme tezinin hazırlanmasında, benden yardımlarını esirgemeyen ve katkılarıyla çalışmanın tamamlanmasında yanımda olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Serdar ÖZTÖRK'e, babam Seyit Mehmet AKBAY'a annem Necla AKBAY'a ablalarım Çiğdem, Nurdan ve Emine'ye tezin her aşamasında bana destek olan kıymetli eşim Fikrîye Nur AKBAY'a ve değerli dostum ve ortağım Yavuz KAPLAN'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yusuf AKBAY

İmza

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK .....	İİ
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK .....	İİİ
KABUL VE ONAY SAYFASI .....	İV
ÖZET.....	V
ABSTRACT .....	Vİ
TEŞEKKÜR.....	Vİİ
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	Xİ
TABLolar LİSTESİ.....	Xİİ
<b>GİRİŞ</b> .....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### EĞİTİMİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ, AMAÇLARI, İŞLEVLERİ VE TARİHSEL SÜREÇTEKİ GELİŞİMİ

1.1. Eğitimin Doğası ve Anlamı.....	4
1.2. Eğitimin Amaçları.....	10
1.3. Eğitimin İşlevleri.....	21
1.3.1. Eğitimin Açık İşlevleri.....	22
1.3.1.1. Eğitimin Toplumsal İşlevi.....	22
1.3.1.2. Eğitimin Ekonomik İşlevi .....	24
1.3.1.3. Eğitimin Siyasal İşlevi .....	26
1.3.1.4. Eğitimin Bireysel İşlevi .....	28
1.3.1.5. Eğitimin Felsefi İşlevi .....	31
1.3.2. Eğitimin Gizli İşlevleri.....	33
1.4. Tarihsel Süreçte Eğitim Felsefesi Akımları .....	34
1.4.1. Esasicilik -Özcülük (Essentializm) .....	36
1.4.2. İlerlemecilik (Progressivism).....	37
1.4.3. Daimicilik (Perennialism) .....	39
1.4.4. Varoluşçuluk (Existentialism).....	40
1.4.5. Davranışçılık (Behaviorism) .....	42

## İKİNCİ BÖLÜM

### G7 ÜLKELERİNDE EĞİTİMİN HARCAMALARININ YAPISI VE BÜYÜMEYLE İLİŞKİSİ

2.1. Dünyada Eğitim Harcamalarının Gelişimi ve Önemi .....	44
2.2. Eğitim ile Ekonomik Büyüme İlişkisinin Teorik Çerçevesi .....	49
2.3. G 7 Ülkelerinde Eğitimin Yapısı ve Gelişimi .....	52
2.4. G 7 Ülkelerinde Eğitim ve Ekonomik Büyüme İlişkisi .....	58

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TÜRKİYEDE EĞİTİMİN YAPISI, GELİŞİMİ VE EKONOMİK BÜYÜMEYLE OLAN İLİŞKİSİ

3.1. Türkiye’de Eğitimin Tarihsel Süreçteki Gelişimi .....	64
3.1.1. Başlangıçtan Tazminata .....	65
3.1.1.1. Eski Türklerde Osmanlı Öncesi Eğitim .....	65
3.1.1.2. Osmanlı İmparatorluğu’nu Şekillendiren Okullar .....	72
3.1.1.3. Enderun ve Yeniçeri Okullarının Yükselişi .....	73
3.1.2. Tanzimat’tan Demokrasiye (1950’ye Kadar).....	75
3.1.3. 1950’den Günümüze .....	85
3.2. Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yapısı.....	88
3.3. Türkiye’de Eğitim Politikaları .....	91
3.4. Türkiye’de Eğitim ve ekonomik Büyüme İlişkisi .....	98
3.5. COVID 19’un Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Üzerine Etkisi .....	105
<b>SONUÇ</b> .....	108
<b>KAYNAKÇA</b> .....	110
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	132



## KISALTMALAR VE SİMGELER

**AB:** Avrupa Birliği

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**BM:** Birleşmiş Milletler

**COVID-19:** Yeni Tip Koronavirüs

**EBA:** Eğitim Bilişim Ağı

**GSYH:** Gayri Safi Yurtiçi Hasıla

**KHK:** Kanun Hükmünde Kararname

**MERS:** Orta Doğu Solunum Sendromu

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**SARS:** Akut Solunum Sendromu

**TBMM:** Türkiye Büyük Millet Meclisi

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**ÜAK:** Üniversitelerarası Kurul

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> Dünyada Kamu Eğitim Harcamaları – Toplam (%GSYH): 2000-2017.....	47
<b>Şekil 2.</b> Dünyada Kamu Eğitim Harcamaları-(% Toplam Devlet Harcamaları): 2000-2017.....	48
<b>Şekil 3.</b> G 7 Ülkelerinde İlköğretimden Yükseköğretime Ortalama Kamu Harcamaları (% GSYH): 2000-2015.....	55
<b>Şekil 4.</b> G 7 Ülkelerinde İlköğretimden Orta Öğretim Sonrasına Ortalama Kamu Harcamaları -Yükseköğretim Dâhil Değil (% GSYH): 2000-2015.....	56
<b>Şekil 5.</b> G 7 Ülkelerinde Yükseköğretim Ortalama Kamu Harcamaları (% GSYH): 2000-2015 .....	57
<b>Şekil 6.</b> G7 Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Toplam Devlet Harcamaları İçindeki Payı(%): 2000-2015 .....	59
<b>Şekil 7.</b> G7 Ülkelerinde Devletin Eğitim Harcamalarının GSYH İçindeki Payı (%): 2000-2015 .....	60
<b>Şekil 8.</b> G7 Ülkelerinde Devletin Eğitim Harcamalarının (Ortalama Olarak) GSYH İçindeki Payı (%): 2000-2015 .....	61
<b>Şekil 9.</b> G7 Ülkelerinde Yıllık Ortalama Büyüme Oranı (%): 2000-2015 .....	61
<b>Şekil 10.</b> G7 Ülkelerinde Devletin Eğitim Harcamalarının (Ortalama Olarak) GSYH İçindeki Payının Yıllık Değişimi (%): 2000-2015 .....	62
<b>Şekil 11.</b> Türkiye’de Eğitim Harcamalarının Toplam Hükümet Harcamaları İçindeki Payı (%): 2000-2015 .....	101
<b>Şekil 12.</b> Türkiye’de Hükümetin Eğitim Harcamalarının GSYH İçindeki Payı (%): 2000-2015 .....	102
<b>Şekil 13.</b> Türkiye’de Öğrenci Başına Toplam Eğitim Harcaması Hacmi (Bin Türk Lirası Olarak): 2011-2018.....	103
<b>Şekil 14.</b> Türkiye’de ve G7 Ülkelerinde Büyüme Oranları*(%GSYH):2000-2019. 104	

## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> G7 Ülkelerinde Kamu Harcamaları: İlk öğretimden Yükseköğretime (% GSYH): 2000-2015 .....	54
<b>Tablo 2.</b> Kamu Eğitim Harcamaları: İlköğretimden Orta Öğretim Sonrasına - Yükseköğretim Dâhil Değil(% GSYH): 2000-2015 .....	55
<b>Tablo 3.</b> Kamu Eğitim Harcamaları: Yükseköğretim (% GSYH): 2000-2015 .....	56
<b>Tablo 4.</b> G 7 Ülkelerinde Yüksek Öğretimde Öğrenci Başına Harcama Miktarı (ABD Doları)*: 2000-2015 .....	57
<b>Tablo 5.</b> Doğum Yıllarına Göre Net Okullulaşma Oranları (%):2000-2015.....	94
<b>Tablo 6.</b> Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Kurumlarına Yapılan Toplam Harcamanın GSYH'ye Oranı, 2016 (%) .....	96
<b>Tablo 7.</b> Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Kurumlarına Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama (ABD Doları): 2016* .....	97

## GİRİŞ

Eğitim kelimesi Latince k3kenli bir kelimedir. "Educare" ve/veya "educere" s3zc3klerinden t3rediği kabul edilmektedir. Educare, "yetiştirmek" veya "beslemek", "educere" kelimesi ise "ortaya çıkarmak, çıkmak, 3ne çıkmak, yol g3stermek ya da 3nderlik etmek" anlamına gelmektedir. Eğitim, t3m insanların yaşamları boyunca sahip olması gereken umutlu ve saygılı bir 3đrenme y3ntemidir. Daha 3nceki nesiller tarafından kazanılan tecr3belerin sosyal olarak organize edilmiş ve d3zenlenmiş aktarım s3recidir. Eğitim insanlık var olduğundan beri toplumların en 3nemli yapı taşlarından birisidir. Dinamik bir kavramdır, insanın doğumuyla başlar ve 3l3nceye kadar devam eder.

D3nyanın her yerinde farklı eğitim sistemlerinin ve algılarının olduğu g3r3lmektedir. Bununla birlikte, herhangi bir eğitim sisteminin uygulanmasından 3nce genel olarak 3lkelerin toplumsal hedeflerine odaklanması 3nemlidir. Eğitim, s3rekli değişen d3nyada bir şeyleri sorgulayan, araştırabilen, başvurabilen, 3đrenmekten zevk alan, iletişim kurabilen, hem 3z saygısı hem de kendisiyle y3zleşecek 3zg3vene sahip insanlar yetiştirmelidir. Eğitimin amacı tek başına bilgi edinmek değil, bilgiyi etkili ve etik yollarla arama ve kullanma eğilimlerini geliştirmektir.

3lkelerin k3resel rekabet g3c3 yenilik ve bilgiye sahip olmasıyla ilişkilidir. Eğitim, daha fazla 3retkenliğe ve ekonomik b3y3meye katkıda bulunur. Bu s3rete insan sermayesi yeniliğin merkezindedir ve daha eğitimli bir işg3c3n3n yenilikçi fikirleri teşvik edeceği kabul edilmektedir. İnsan kaynaklarını artırmak ve beşeri sermaye biriktirmek için birincil mekanizmadır. D3nyada gelişmekte olan ve gelişmiş 3lkeler arasında eğitim d3zeylerinin oldukça çarpıcı biçimde farklılık g3sterdiği

görülmektedir. Ancak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim düzeyleri dışında pek çok açıdan farklılık gösterdiği de göz ardı edilmemelidir. Tarihsel süreçte ülkelerin gelişimine baktığımızda eğitimin son derece önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu nedenle ülkelerin kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının payı oldukça önemlidir.

Ülkelerin eğitim bütçesi, eğitime verdiği önemi yansıtması açısından son derece önemlidir. Devletlerin eğitime verdikleri önemin eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki oranıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir. G7 Ülkeleri, dünyanın en büyük gelişmiş ekonomilerine sahip yedi ülkenin oluşturduğu bir forumdur. G7 ülkelerindeki önemli bir politika zorluğu, maliyetlerini korurken eğitim ve sağlık sistemlerinin performansını iyileştirmektir. Eğitim ve sağlık çıktılarının sosyal refah ve ekonomik büyüme için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi konusunda önemli bir faktör olan eğitim, ekonomik büyüme konusunda temel belirleyici unsurlardan birisidir. Dolayısıyla dünyanın önde gelen gelişmiş ülkelerinden oluşan G7 Ülkelerinin pek çok alanda olduğu gibi eğitim harcamaları konusunda da gelişmekte olan ülkelerle kıyaslandığında oldukça ileri seviyede olduğu görülmektedir. Eğitim, sosyal ve kültürel gelişim ile ekonomik büyüme ve kalkınma için önemli bir unsur olduğundan G7 ülkelerin en önemli politik hedeflerinden birisidir.

Türkiye Avrupa ve Asya'yı birbirine bağlayan, güçlü bir tarihsel geçmişin yanı sıra önemli bir jeopolitik konuma da sahip küresel bir güçtür. Yaklaşık 85 milyon nüfusu ve güçlü ekonomik yapısıyla dünyanın en büyük 20 ekonomisi arasında yer almaktadır. Türkiye, diğer Avrupa ülkelerinin aksine genç bir nüfusa sahiptir. Kırsal alanlardan kentsel alanlara geçmişte olduğu gibi 2000'li yıllarda da hızlı bir göç akışı devam etmiştir. Bu yapı, Türkiye'de eğitimde kalite ve eğitime erişim açısından aşılması gereken büyük engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimdeki rakamlar ve eğitim alanında gösterilen çabalar memnuniyet vericidir. Ancak hayatın çoğu alanında ve diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim hizmetlerinin sunumunda da bazı sorunlar yaşandığı da görülmektedir. Bunlardan bazıları doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili, bazıları ise hükümetlerin politikalarıyla ilgilidir. Türkiye'de son yıllarda uygulanan eğitim

politikalarına bakıldığında okullaşma oranlarından ile eğitim kaynaklarına kadar pek çok alanda önemli gelişmeler olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'nin dünyadaki konumunu daha iyi anlayabilmek için bu alandaki gelişmeleri diğer ülkelerle de karşılaştırmak gerekir.

Ekonomik büyüme, gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğu azaltmak ve yaşam kalitesini iyileştirmek için en güçlü araçtır. Hem ulusal hem de uluslararası araştırmalar hızlı ve sürekli büyümenin ülkelerin sosyal, siyasi ve ekonomik kalkınma hedeflerine doğru daha hızlı ilerleme sağlamak için kritik önem taşıdığına dair çok güçlü kanıtlar sunmaktadır. Güçlü büyüme ve istihdam fırsatları, ebeveynlerin çocuklarını okula göndererek eğitimine yatırım yapmaları için teşvik edecektir.

Bu bağlamda bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Eğitimin Kavramsal Çerçevesi, İşlevleri, Amaçları ve Tarihsel Süreçteki Gelişimi anlatılmıştır. İkinci bölümde G7 Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Yapısı ve Büyümeyle İlişkisi yer almaktadır. Üçüncü ve son bölümde ise Türkiye'de Eğitimin Yapısı, Gelişimi ve Ekonomik Büyümeyle Olan İlişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### EĞİTİMİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ, AMAÇLARI, İŞLEVLERİ VE TARİHSEL SÜREÇTEKİ GELİŞİMİ

#### 1.1. Eğitimin Doğası ve Anlamı

Etimolojik olarak "Eğitim" kelimesinin Latince "educare" ve/veya "educere" sözcüklerinden türediği kabul edilmektedir. Educare, "yetiştirmek" veya "beslemek" anlamına gelirken, "educere" kelimesi "ortaya çıkarmak, çıkmak, öne çıkmak, yol göstermek ya da önderlik etmek" anlamına gelir. Diğer bazı eğitimciler ise "eğitim" kelimesinin, öğretme veya eğitim eylemi anlamına gelen Latince "Educatum" teriminden türetildiğine inanmaktadır. "E", içeriden dışarıya doğru bir hareketi ve "duco" gelişmeyi veya ilerlemeyi ifade eder. Bu kelimelerin analizi, eğitimin bir öğrenciye veya çocuğa, içinde saklı olan gizli potansiyeli ortaya çıkarmak ve geliştirmek için besleyici bir ortam sağlamayı amaçladığını ortaya koymaktadır. Bir insanın eğitimi, belki de, bu dünyada var olan veya henüz gelmemiş herhangi bir insan uygarlığının en değerli hedefidir. Bu nedenle filozoflar, eğitimciler ve büyük düşünürler eğitimi tanımlamak için ciddi çaba sarf etmişlerdir. Ancak bu tanımların çoğunda, gerçeklik, değerler ve inanç sistemlerine ilişkin kavramlarının izini bulmak mümkündür. Bu tür tanımlar çağdaş toplumsal sistemleri yansıtabilirse de. Şu ana kadar herkesi tatmin edebilecek üzerinde uzlaşılan evrensel tek bir tanım olduğunu söylemek pek mümkün değildir (Yero, 2001-2002; <http://www.egyankosh.ac.in>).

Eğitim, insanların doğuştan gelen veya içsel potansiyellerini geliştirmeye çalışır. Eğitim terimi, çoğumuz tarafından söylenen ancak doğru perspektifte çok az kişi tarafından anlaşılan çok yaygın ve popüler bir kelimedir. Öyle ya da böyle insan ırkı kadar eski görünse de, zaman içinde anlamı ve hedefleri kaçınılmaz olarak bazı

değişikliklere uğramıştır. Bazı insanlar bunu resmi eğitim veya yaşam boyu öğrenme olarak adlandırır. Bazıları bunu bilgi, beceri ve tutum edinme olarak adlandırır. Bazıları ise eğitimin, istenen değişiklikleri meydana getirmek için insanların zihnini belirli bir yönde eğitmekten başka bir şey olmadığını iddia etmektedir. Bir devlet adamına, bir zanaatkâra, bir öğretmene, bir ebeveyne, bir filozofa ve bir öğrenciye eğitimin onlar için ne anlama geldiğini sorulduğunda insanların eğitimle ilgili çoklu yorum ve görüşlere sahip olduğu görülecektir. Ancak, tarihsel sürece bakıldığında dünya kurulduğundan beri oldukça farklı eğitim anlayışlarının var olduğu görülmektedir. Yani, eğitim terimi farklı kişiler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır (NCERT, 2014).

Eğitim, herkesin hayatta paylaşma şansına sahip olması gerektiği inancıyla üstlenilen bilgi, umutlu ve saygılı bir öğrenme yöntemidir. Eğitim hakkında konuşulurken genellikle öğretmenle ya da okulla karıştırılır. Okulu her zaman eğitimle karıştırmamak gerekir. Aslında eğitim, gerçeği ve olasılığı davet etme, keşfetme için cesaretlendirme ve zaman verme sürecidir (Smith, 2015, 2020). Okulların mutlaka eğitilmiş insanlar yetiştirmesi gerekmez. Okullar, okulun kontrolünü elinde tutanların öğrencilere öğretilmesini istedikleri şeyi öğretir (Su, 1999).

Eğitim, önceki nesillerin edindiği önemli deneyimlerin sosyal olarak organize edilmiş ve düzenlenmiş aktarım sürecidir. Bu tanıma göre eğitim, bir iletme ve alma sürecidir (Naziev, 2017). Eğitim insanların doğumu ile başlayan ve ölünceye kadar yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yani insan yaşadığı sürece her gün yeni şeyler öğrenmektedir (Rather, 2016). Eğitim, insanların potansiyelini ve erdemlerini ortaya çıkarmada ve geliştirmede son derece önemli bir rol oynamaktadır. İyi karakter, sahip olduğumuz erdemlerden oluşur. Ne kadar çok erdeme sahip olursak karakterimiz o kadar güçlü olur. Erdemler, bilgelik, dürüstlük, nezaket ve öz disiplin gibi nesnel olarak iyi insan nitelikleridir. Erdemler, birlikte uyumlu ve üretken bir şekilde yaşamamızı sağladıkları için tüm insan topluluğu için de iyidirler. Düşünmek ve tartışmak önemlidir, ancak işin özü, karakterin nihai ölçüsü olarak alınan davranışlardır (Lickona, 1999: 77-84).



Eğitim, öğrenmeyi kolaylaştırma veya bilgi, beceri, değer, inanç ve alışkanlıkların edinilmesi sürecidir. Bize çevremizdeki dünya hakkında bilgi verir ve onu daha iyi bir şeye dönüştürür. Eğitim İçimizde hayata bakma perspektifi geliştirir. Yaşamdaki şeyler hakkında fikir oluşturmamıza ve bakış açıları kazanmamıza yardımcı olur. Eğitim, resmi veya gayri resmi ortamlarda gerçekleşebilir ve kişinin düşünme, hissetme veya davranış biçimlerini etkileyen bir yapıya sahiptir. Öğretim metodolojisine pedagoji denir (Sharma, 2018).

Eğitim hakkında herhangi bir tutarlı kuramsallaştırmanın, eğitimin ne anlama geldiği sorusuna bir cevap yokken nasıl ilerleyebileceğini görmek zor olsa da, yeni eğitim felsefesi, doğası gereği belirsiz ve / veya tartışmalı eğitim karakteri göz önüne alındığında böyle bir cevabın olasılığı hakkında bir tür şüpheciliğin kaynağı gibi görünmektedir (Carr, 2003).

Yirmi birinci yüzyıldaki eğitim kavramıyla ilgili önemli bir tespit, eğitimin yirminci yüzyıldaki anlamını aşmış olmasıdır denilebilir. Günümüzde eğitimin, ırk, etnisite ve cinsiyete göre eşitsizlik ölçütlerinin ötesine geçtiği görülmektedir. Eğitim, tek bir oda, kırsal sınıftan, birçok sınıfta öğrencilere eğitim veren bir öğretmenin, fiziksel sınırların ötesinde dünyanın her yerinden uzaktan öğrenmeden faydalanan bireysel öğrencilere kadar değişen koşullarda gerçekleşmektedir. Dereceler, yeterlilik belgeleri ve sertifikalar örgün eğitimin bir ölçüsünü ifade eder. Bununla birlikte, yirmi birinci yüzyıl için eğitim, belirli bir dereceye veya yeterliliğe göre kazanılan kredilerle eşanlamlı olmayabilir. Aksine, sürekli öğrenme ve bilginin paylaşılması / oluşturulması bireyler ve kuruluşlar için yaşam boyu süreçlerdir. Giderek artan bir şekilde, yenilikçilik ve yaratıcı üretken sermaye, uzmanlaşma değil, çok disiplinli bir yaklaşım gerektirmektedir (Lott & Bennett, 2010: 581-582).

Genel olarak ifade etmek gerekirse, “Eğitim” üç anlamda kullanılır: Bilgi, Konu ve Süreç. Bir kişi belli bir seviyeye kadar bir derece elde ettiğinde o zaman eğitim çok dar bir anlamda kullanılıyor demektir. İkinci anlamda eğitim disiplin anlamında kullanılmaktadır. Üçüncü anlamda ise eğitim bir süreç olarak kullanılmaktadır. Aslında eğitimden bahsedildiğin de üçüncü anlamı yani bir süreç kastedilmektedir. Dolayısıyla eğitim, bireyin tam anlamıyla gelişimini ve aynı zamanda hem

maksimum keyif alacak şekilde toplumun gelişimini sağlayan, amaçlı, bilinçli veya bilinçsiz, psikolojik, sosyolojik, bilimsel ve felsefi bir süreç olarak tanımlanabilir. Kısaca eğitim, bireyin ayrılmaz bir parçası olduğu toplumun ihtiyaç ve taleplerine göre gelişmesidir. Bu bağlamda eğitimin temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Kumar & Ahmad, 2008):

- Eğitim, doğası gereği hem tek taraflı hem de iki kutupludur.
- Eğitim devam eden bir süreçtir.
- Bilgi veya deneyimdir.
- İnsan kişiliğinin belirli yönlerinin gelişmesidir.
- Bireyin iyiliği veya toplumun refahı için elverişlidir.
- Serbest bir disiplin veya mesleki eğitim sürecidir.
- Toplumsal düzenin dengeleyicisi, kültürün koruyucusu, bir değişim ve toplumsal yeniden yapılanma aracıdır.

Eğitim dar ve geniş olmak üzere iki farklı çerçevede tanımlanabilir. Dar anlamda eğitim, yalnızca bireyin gelişimi üzerinde etkisi olan birkaç spesifik, kasıtlı ve planlı çabayla sınırlı olan bir eğitim kavramıdır. Bu bağlamlarda eğitimin amaçları derece, sertifika veya terfi açısından ölçülür. Bu kurumlarda belli bir miktar bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların geliştirilmesi için belirli bir amaçla kasıtlı olarak yapılmış bir çaba söz konusudur. Bu çerçevede bir mühendis, bir doktor, bir öğretmen, bir işadamı vb. gibi profesyonel bir kişi yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Burada, bireye, eğitimciler tarafından önceden belirlendiği gibi kasıtlı olarak 'düşünmesi öğretilir'. Bu nedenle, dar anlamda eğitim, optimum gelişim için planlanmış, amaca yönelik bir faaliyetten başka bir şey değildir. Geniş anlamda, eğitim yalnızca bir sınıf veya okulla sınırlı değildir. Bir bireyin hayatının farklı aşamalarında farklı kanallardan (yani resmi, gayri resmi ve tesadüfen) edindiği tüm deneyimlerin, bilgilerin ve bilgeliğin eğitim olarak adlandırıldığı yaşam boyu bir süreç olarak kabul edilir. Daha geniş bakış açısı, eğitimi, bir bireyin kişiliği üzerinde biçimlendirici veya ilave etkiye sahip bir eylem veya deneyim olarak görür. Bu bakış açısında eğitimin sadece bir sosyal değişim aracı olmadığı, aynı zamanda ulusal kalkınmaya yapılan bir yatırım olduğuna inanılır. Eğitimin geniş anlamı, bireyin kendisini fiziksel, sosyal ve ruhsal

ortamlarına çeşitli şekillerde yavaş yavaş adapte ettiği gelişim sürecini ifade eder (NCERT, 2014).

Eğitim, Formal (Formel -Örgün), Informal (Gayri Resmi) ve Non – Formal (Yaygın) şeklinde sınıflandırılabilir (Eaton, 2010: 9; OECD, 2020a; Bharathidasan University, 2015):

- Örgün eğitim, belirli bir dizi yasa ve normlara göre yapılandırılan ve yönetilen, hedefler, içerik ve metodoloji açısından oldukça katı bir müfredat sunan sistematik, organize bir eğitim modeline karşılık gelir. Formal eğitim türü uluslararası, organize ve yapılandırılmıştır. Öğrenme hedeflerine sahiptir. Resmi öğrenim fırsatları genellikle kurumlar tarafından düzenlenir. Genellikle bu tür bir öğrenim, bir müfredat veya diğer tür resmi program tarafından yönlendirilir. Öğrencinin bakış açısından, her zaman maksatlardır yani öğrencinin açık amacı bilgi, beceri ve / veya yeterlilikler kazanmaktır. Bununla birlikte, resmi öğrenme sisteminin dışında gerçekleşen öğrenme iyi anlaşılmamış, görünür hale getirilmemiş veya muhtemelen sonuç olarak uygun bir şekilde değerlendirilmiştir. Çoğu araştırma, her tür öğrenme sonucunu kucaklamak yerine, örgün eğitim ve öğretimden öğrenme çıktılarına odaklanmıştır.
- Informal (gayri resmi) eğitim, örgün eğitimden ve yaygın eğitimden oldukça farklıdır, ancak bazı durumlarda her ikisiyle de yakın bir ilişki kurabilir. Organize ve sistematik bir eğitim görüşüne karşılık gelmez; Gayri resmi eğitim, genellikle geleneksel müfredat tarafından kapsanan hedefleri ve konuları içermek zorunda değildir. Kamuya olduğu kadar öğrencilere de yöneliktir ve doğası ne olursa olsun hiçbir yükümlülük getirmez. Gerçekleştirilen faaliyetler üzerinde genel olarak herhangi bir kontrol bulunmadığından, yaygın eğitim zorunlu olarak derece veya diploma verilmesini dikkate almaz; sadece hem örgün hem de yaygın eğitimi tamamlar. Informal (gayri resmi) eğitim genellikle deneyim yoluyla öğrenme veya sadece deneyim olarak ifade edilir. Buradaki fikir, basit varoluş gerçeğinin, bireyi örneğin işte, evde veya boş zamanlarında sürekli olarak öğrenme durumlarına maruz bırakmasıdır.
- Örgün eğitim iyi tanımlanmış bir dizi özelliğe sahiptir. Bunlardan biri veya daha fazlası bulunmadığında, eğitim sürecinin resmi olmayan özellikler edindiğini

söylenbilir. Bu nedenle, çoğu zaman belirli bir eğitim sistemi mevcut değilse, mevcut yapının yaygın eğitim özelliklerine sahip olduğu kabul edilmektedir. Non-Formal (Yaygın) eğitim, maksatlı olabilir veya olmayabilir ya da bir kurum tarafından düzenlenmiş olabilir. Çok disiplinli bir şekilde organize edilmemiş olsa bile genellikle bir şekilde organize edilir. Non-Formal (Yaygın) eğitim, diğer iki kavram arasında bir ara kavramdır. Bununla birlikte, pek çok kişi Non-Formal eğitimin daha çok organize olduğunu ve öğrenme hedeflerine sahip olabileceğini ileri sürmektedir. Ara kavramın avantajı, bu tür bir öğrenmenin bireyin inisiyatifinde gerçekleşebileceği gerçeğinde yatmaktadır, ancak faaliyetlerin kendilerinin öğrenme hedefleri olsun ya da olmasın, daha organize faaliyetlerin bir yan ürünü olarak da gerçekleşmektedir. Bu nedenle bu kavram diğer ikisi arasında bir miktar esneklik sağlar.

Yaygın ve gayri resmi eğitim, yani örgün eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen öğrenme, zengin bir beşeri sermaye kaynağı olabilir. Yaygın ve gayri resmi öğrenmenin tanınması, bu beşeri sermayeyi daha görünür ve genel olarak toplum için daha değerli kılar. Yaygın ve gayri resmi öğrenmenin tanınması, işverenlerin ve işçilerin iyi bir iş eşleşmesi sağlamasına ve yerinden edilmiş işçilerin gelecekteki işverenleri becerileri hakkında bilgilendirmelerine yardımcı olabilir. Yaygın ve gayri resmi eğitimi kabul etmek ve onaylamak çeşitli avantajlar sağlar. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (OECD, 2010):

- Örgün öğrenmenin doğrudan ve fırsat maliyetlerini azaltarak ekonomik faydalar sağlar ve insan sermayesinin daha verimli kullanılmasına izin verir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi ve kariyer gelişimini destekleyen eğitimsel faydalar sağlar.
- Dezavantajlı gruplar, hoşnutsuz gençler ve yaşlı işçiler için eşitliği artırarak ve hem ileri eğitime hem de işgücü piyasasına erişimi güçlendirerek sosyal faydalar sağlar.
- Bireyleri yeteneklerinden haberdar ederek ve değerlerini onaylayarak psikolojik faydalar sağlar.

Bazıları eğitimin amacı ile eğitimin işlevleri arasında bir ayırım yapmışlardır. Amaç, sürecin temel hedefi yani ulaşılması ya da başarılması gereken son noktadır. İşlevler, sürecin doğal işleyişinde ortaya çıkabilecek diğer sonuçlardır (eğitimin yan ürünleri veya sonuçları gibi). Örneğin, birçok eğitimci tarafından, bilginin aktarılmasının eğitimin birincil amacı olduğuna inanılırken, okuldan gerçek dünyaya bilgi aktarımının, büyük ölçüde bu bilgiye sahip olmanın bir sonucu olarak - eğitimin bir işlevi olarak çabasız gerçekleşen bir şey olduğu kabul edilmektedir (Callaway, 1979). Yani, bir amaca ulaşmak için çaba harcanır ancak işlevlerin yönlendirilmiş bir çaba olmaksızın gerçekleştiği varsayıldığından, özellikle de zaman bir sorun olduğunda, öğretim sırasında genellikle göz ardı edilebilirler. Bu nedenle, hangi sonuçların eğitimin temel amacı hangilerinin ise işlevi olduğunu belirlemek oldukça hassastır (Learning in Mind, 2017).

## **1.2. Eğitimin Amaçları**

Bilimin amacı doğanın gerçeğini aramaktır. Bunun entelektüel kültürün yaratılmasını teşvik ettiği ve daha sonra insanın ilerlemesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Dünyanın her yerinde farklı eğitim sistemleri ve algıları vardır. Bununla birlikte, herhangi bir eğitim sistemi uygulanmadan önce, genel olarak nüfus için amaçlanan hedeflere odaklanmak önemlidir. Eğitimin amacı bizi yaşamının zorluklarına hazırlamak olmalıdır (Enhanced Learning, 2020). Eğitim, sürekli değişen dünyada bir şeyleri sorgulayan, araştırabilen, başvurabilen, öğrenmekten zevk alan, iletişim kurabilen, hem öz saygısı hem de kendisiyle yüzleşecek özgüvene sahip insanlar yetiştirmelidir (Dyer, 2018). Eğitimin amacı tek başına bilgi edinmek değil, bilgiyi etkili ve etik yollarla arama ve kullanma eğilimlerini geliştirmektir (Shields, 2011: 49).

Modern eğitim bilinçli ve planlıdır. Bu nedenle, bilinçli bir girişim olarak eğitimin amaçsız olarak düşünülemeyeceği açıktır. Eğitim planlı, amaca yönelik ve etik bir faaliyettir. Eğitim, belirli bir amacı olan bir bireyin davranışını değiştirmek için organize ve kasıtlı bir çabadır. İnsan doğası, yaşamla ilgili birden çok ihtiyacı olan birden çok boyuta sahiptir. Eğitim amaçları, yaşam idealleriyle ilişkilendirilir. Eğitimin amaçları yaştan yaşa ve yerden yere değişebilir. Bu nedenle eğitimin hedefleri dinamiktir. Eğitim amaçları, müfredatı, ilgili öğretim stratejilerini,

taktikleri, teknikleri, elverişli öğrenme koşullarının ve deneyimlerinin yapılandırılmasıyla birlikte belirlenmesini sağlar. Amaçlar, eğitim çabalarına yön verir. Eğitimin amaçlarını bilmek için, amaçların doğasını bilmek gerekir. Eğitimin amaçları sabit ve evrensel değildir. Bunlar değişken ve doğası gereği görecelidir. Eğitim tek amaçlı bir faaliyet olmadığından, çoğulculuk önemlidir. Farklı amaçlar farklı yolları temsil eder. Eğitim amaçları doğası ve yönü bakımından farklılık gösterir. Bazıları kalıcı, belirli ve değiştirilemezken diğerleri esnek, ayarlanabilir ve değişkendir. Eğitim amaçları, toplumun yanı sıra bireyin çoklu ihtiyaçları ile ilişkilidir. Eğitim amaçları, yaşam idealleriyle ilişkilendirilir. Bu nedenle, eğitim hedefleri, bir bireyin veya bir ülkenin sahip olduğu farklı felsefe okullarına, dini, politik ve ekonomik ideallere uygun olarak değişir. Bu nedenle, eğitimin amaçlarının formülasyonu, bizzat 'yaşamın' amaçlarının formülasyonudur. Gerçekte eğitim, toplumun bir yansıması ve bir sosyal kontrol sürecidir. Bu nedenle eğitim amaçları bir toplumu şekillendirme ve oluşturma araçlarıdır. Ayrıca, farklı eğitim türlerinin ayrı eğitim amaçları vardır. Bu nedenle, eğitim amaçları, bireyin ve toplumun özel ihtiyaçlarına ve ideallerine göre değişmektedir. Sosyal ve ekonomik konular aynı zamanda eğitim amaç ve hedeflerinin belirleyicileri olarak hizmet eder. Eğitim, gelecek nesli ülkenin ekonomik ve sosyal sistemi için hazırlamalıdır. Eğitim hedeflerini belirlerken her ülke ekonomik koşullarını dikkate almak zorundadır. Siyasi, sosyal ve ekonomik koşullar değiştikçe ve yeni sorunlar ortaya çıktıkça, belirli bir aşamada eğitimin göz önünde tutması gereken hedeflerini dikkatlice yeniden incelemek ve net bir şekilde yeniden belirtmek gerekir (KKHSOU, 2011).

Eğitimin açık amaçları ve hedefleri olmalıdır. Bir amaç, bireye uygun faaliyetlerle ulaşması için ilham veren önceden belirlenmiş hedefdir. Eğitim faaliyetine yön vermek için eğitim amaçları gereklidir. Eğitim amaçlarını belirleyen belirli faktörler vardır. Bu faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Lamichhane, 2018: 24-25; Maheshwari, 2019).

- Yaşam felsefesiyle ilişkili etkenler
- İnsan doğasının unsuru
- Din

- Siyasi ideolojiler
- Sosyo-ekonomik faktörler
- Ortaya çıkan ulus sorunu
- Kültürel faktörler
- Bilgi ve teknolojinin keşfedilmesiyle ilgili faktörler

Eğitim temel bir insan erdemidir, toplumun bir gereğidir, iyi yaşamın temeli ve özgürlüğün işaretidir. Eğitim, ayrı varlıkların entegrasyonu için önemlidir. Pratik hayatta meydana gelen şeyler de bizi eğitmektedir. Eğitim, bir insanda zaten mevcut olan mükemmelliğin tezahürüdür. Eğitim yaşamın bir parçası değil, bir zorunluluktur. Eğitim; bilginin, kendini korumanın ve başarının aracıdır. Eğitim bize sadece başarılı olmak için bir platform sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sosyal davranış, güç, karakter ve öz saygı bilgisi de sağlar. Eğitimin bize verdiği en büyük hediye, koşulsuz sevgi bilgisi ve bir dizi değerdir. Bu değerler, doğru ve yanlış arasındaki basit farkı, Tanrı'ya olan inancı, sıkı çalışmanın önemini ve kendine saygıyı içerir. Eğitim sürekli bir öğrenme deneyimidir, insanlardan öğrenmek, başarı ve başarısızlıklardan öğrenmek, liderlerden ve takipçilerden öğrenmek ve daha sonra olmamız gereken kişi olmak için büyüme. Eğitim bizi diğer şeylerin yanı sıra bir şeyleri yorumlama becerisine de sahip kılar. Hayatta eğitimin önemi şu noktalardan anlaşılabilir (Bhardwaj, 2016: 23-24):

- Eğitim İnsanları Daha İyi Hale Getirir  
İnsana yaşamın tavırlarını, kurallarını, vb. öğreten eğitimidir. Bu şeyler insanı iyi huylu bir vatandaşa dönüştürmeye neden olur.
- Güven Getirir  
İnsan kendisine inanmazsa hayatta hiçbir şey başarılmaz. Ona özgüven getiren şey eğitimidir. İnsanın kendisine olan güveni daha sonra amacına giden tüm zorlukları aşmasına yardımcı olur. Eğitim ayrıca insanları başkalarıyla iletişimde daha iyi hale getirir.
- Parlak Bir Gelecek Sağlar  
Eğitimli bir insan her zaman mutlu bir hayat yaşar. Eğitim, herhangi bir kişinin gizli yetenek ve becerilerini uyandırır. Bu gizli yetenek ve beceriler

insana istihdam ve tamamen güvenli bir gelecek sağlar. İnsanın hayatında yeni zirvelere ulaşmasına yardımcı olan eğitimidir.

- Karakter Gelişimi

Eğitim, insanların birey olarak büyümesine yardımcı olur. Zihnini daha önce maruz kalmadığı birçok şeye açar ve zor konularda sağlıklı tartışmalara izin verir. Eğitim, sosyal becerilerin, problem çözme becerilerinin, karar verme becerilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Farklı kültürleri, dinleri ve düşünce süreçlerini tanıtır. Eğitim aynı zamanda gerçek dünyaya bir atlama taşı sağlar ve uygun finansal teknikler, yaşam planlaması ve kişisel gelişim üzerine birçok farklı imkânlar sunar.

- Zaman yönetimi

Zaman yönetimi, insanın hayattaki başarılarına yardımcı olur. Zaman sınırında tamamlanan görevler, evde, ofiste, sınav salonunda vb. her yerde insana yardımcı olur. Eğitim ise zaman yönetiminde yardımcı olur. Baskı altında nasıl iyi çalışılacağını öğrenmek aynı derecede değerli bir bilgi parçasıdır.

Eğitim yaşamları dönüştürür (UNESCO, 2019). Eğitim, yukarı doğru sosyoekonomik hareketliliği mümkün kılar ve yoksulluktan kaçmanın anahtarıdır (UN, 2020). Eğitim, İnsan Hakları Evrensel Beyanname'sinin 1948'de kabul edilmesinden bu yana resmi olarak bir insan hakkı olarak tanınmıştır. Bu, o zamandan beri Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Sözleşmesi de dâhil olmak üzere çok sayıda küresel insan hakları antlaşmasında onaylanmıştır. Eğitim hakkı, özellikle son 50 yıllık süreçte uluslararası toplumun gündeminin üst sıralarında yer almaktadır. Eğitime insan hakları temelli bir yaklaşımın amacı her çocuğa, onur ve optimum gelişme hakkına saygı duyan ve bunu destekleyen kaliteli bir eğitim sağlamaktır (UNICEF, 2007).

Londra Üniversitesinde eğitim profesörü olarak görev yapmış Sir Thomas Percy Nunn (1870-1944), eğitim konusunda herkesin üzerinde mutabık kalabileceği üç temel amacın olması gerektiğini öne sürmüştür. Bu amaçlar (Yamasaki & Foskett, 2009):

- Karakter oluşturmak



- Tam yaşama hazırlamak
- Sağlam bir vücutta sağlam bir zihin üretmek şeklinde sıralanabilir.

Nunn, fikirlerimiz, ideallerimiz, amaçlarımız, hedeflerimiz ve kökenleri hakkında, hemfikir olmasak ya da aramızda uzlaşmaya varamasak bile bireysel olarak bir görevimiz ve sorumluluğumuz olduğunu ima etmektedir. Nunn, rekabet eden fikirlerin ve ideolojilerin veya felsefelerin genellikle zamanın sosyal ve politik koşullarından kaynaklandığını ve bu nedenle koşulların baskın veya yaygın olan eğitim uygulamalarını belirleme eğiliminde olacağına dikkat çekmektedir.

► Kültür, düşüncenin etkinliği ve güzelliğe ve insani duyguya açıklıktır. Eğitim, bilgiyi kullanma sanatının kazanılmasıdır. Bu anlatması çok zor bir sanattır (Whitehead, 1959: 192-205).

RialtasNaHeireann'a göre eğitimin amaçlarıyla ilgili üzerinde uzlaşılan unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Heireann, 1992: 33-34):

- Genel olarak toplumun ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel değerlerinin anlaşılmasını ve eleştirel değerlendirilmesini teşvik etmek.
- Başkalarının haklarına ve inançlarına saygı ile birlikte öz saygıyı teşvik etmek.
- Entelektüel gelişimi ve kişinin tam eğitim potansiyeline erişmesini teşvik etmek.
- Araştırma ruhu ve sorunların eleştirel ve yapıcı analiziyle ilgili kapasitenin geliştirilmesi.
- Her bir çocuğun tam kapasitesine göre ifade edici ve yaratıcı yetenekler geliştirmek.
- Öğrencilere, onları iş için donatmak ve toplumda etkin bir şekilde çalışmalarını sağlamak için gerekli becerileri sağlamak.
- Hoşgörülü, şefkatli ve politik açıdan bilinçli toplum üyeleri yaratmak.
- İnsanların özgüvenini arttırmak, yenilikçilik ve girişimcilik ruhunu teşvik etmek.
- Duygusal ve fiziksel refahı kolaylaştıran ve destekleyen bir ortam yaratmak.
- Uluslararası alanda karşılaştırılabilir en yüksek eğitim performansı standartlarına ulaşmak.

- Ülkenin ekonomik kalkınmasını desteklemek için insanların uygun şekilde eğitilmesinin sağlanması.

Bu amaçlar, insanların istekleri eğitim kurumlarının yapısı ve ilgili ahlak ve geleneklere uygun olarak, farklı biçimlerde ve değişen derecelerde ifade bulması söz konusu olabilir.

Eğitimin temel amacı, bir öğrenciyi çok yönlü geliştirmek, tam, bütün ve bütünleşmiş bir kişi haline getirmektir. Bu nedenle, eğitim ve öğretim yoluyla ulaşılabilecek hedefler çok ve kapsamlıdır. Eğitimin amacı, bireyin kişiliği ile yaşamının iç ve dış duygusal ve pratik yapısı arasında bir denge sağlayabilmektir. Aksi takdirde kişiliğin dengesiz gelişimi söz konusu olacaktır. Hem ruhsal hem de fiziksel potansiyellerin ortaya çıkmasına yardımcı olmalıdır. Çok yönlü gelişim, zihnin, ruhun ve bedenin gelişmesi demektir. Bütün bunlar insanın kişiliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan hem duygusal hem de rasyoneldir ve bu iki yönün de entegre ve organik bir bütünün parçalarını oluşturacak şekilde uygun şekilde geliştirilmesi gerekir.

Hayat çok karmaşıktır. Ancak hayattaki bir amaç, karmaşık hayatı basit ve anlamlı hale getirebilir. Amaçlar bize çalışma konusunda yön gösterir ve hayat, amaç olmadan eksik ve gelişigüzel hale gelir. Bireyin farklı ilgi, tutum ve ihtiyaçları vardır. Her birey hayatta belirli hedeflere ulaşmak ister. Ancak net bir hedef, yaşam yolunu kolaylaştırır. Eğitim amaçları çeşitlidir. Farklı alanlarda farklı rolleri vardır. Eğitimin amaçları aşağıdaki gibi de açıklanabilir (Bawa, 2020; Sharma, 2017; [www.bitlanders.com](http://www.bitlanders.com); [shodhganga.inflibnet.ac.in](http://shodhganga.inflibnet.ac.in); U.S. Department of Education, 2015; [www.bkconnection.com](http://www.bkconnection.com)):

- Eğitimin Mesleki Amacı
- Eğitimin Bilgi Amacı
- Eğitimin Karakter Amacı
- Eğitimin Kültürel Amacı
- Eğitimin Çok Yönlü Gelişim Amacı
- Tam Yaşam Eğitiminin Amacı

- Eğitimın Manevi Amacı
- Vatandaşlık Eğitimın Amacı
- Eğitimın Demokratik Amacı

Eğitim, insanın tüm yeteneklerinin tam ve uyumlu bir şekilde gelişmesini hedefler. Bir insan, tüm zihinsel ve fiziksel güçlerinin düzgün çalışabilmesi için kesilmesi ve parlatılması gereken işlenmemiş bir elmas gibidir. Mesleki amaç, bireyin sosyal verimliliğini geliştirir. Eğitimi tamamladıktan sonra zihinsel gerginliği azaltır. Geçmişte sosyal hayatın çok basit olduğu bilinmektedir. Mesleki yapı genellikle babadan oğula geçme şeklindedir ve bu nedenle sıradan mesleklerde nadiren uzmanlık eğitimine ihtiyaç duyulmuştur. Ancak modern zamanlarda teknoloji ve sanayileşme alanlarında gerçekleştirilen büyük ilerlemeler sonucunda geçmişin basit sosyal yapısının yeri gittikçe kaybolmuştur. Aileler kendi meslekleriyle o kadar bütünleşmiştir ki kendi çocuklarına yeterli eğitim ve öğretimi vermek için gerekli zamanı bulamaz olmuştur. Sonuç olarak eğitim kurumları da ailelerin işlevlerini yerine getirmek zorunda kalmıştır. Bazı eğitimciler, eğitimın faydacı bir amacı olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle eğitim, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlamak için onlara beceri ve bilgi vermeyi amaçlamalıdır. Mesleki amaçlı eğitim, her bireyi ihtiyaçlarına, yeteneklerine, ilgi alanlarına ve tutumlarına uygun bir mesleğe hazırlayacaktır. Bu da, bir bireyin kendi geçim kaynağını kazanmasına yardımcı olması gerektiği anlamına gelir. Yani, bazı çevreler tarafından eleştirilse de eğitimın süslü olmaktan çok yararlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. İnsanın kendi geçimini sağlaması yaşamın temel bir işlevidir. John Dewey, bu durumu “Birinin ne yapmaya uygun olduğunu bulmak ve bunu yapma fırsatı elde etmek mutluluğun anahtarıdır” şeklinde ifade etmiştir.

Bilgi edinmek, düşünmek, akıl yürütmek, yargılamak ve genellemek için gereklidir. Eğitim, kişinin zekâsını ve doğuştan gelen entelektüel kapasitesini eğitim yoluyla geliştirmek için yeterli fırsatlar sağlar, bireyin güvenle bağımsız bir yaşam sürmesini sağlar (Lamichhane, 2018: 24-25). Eğitimın amacı bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasıdır. Bu amaca göre birey, bireyselliğini geliştirir ve bilginin yardımıyla kişinin kendi ortamına uygun şekilde uyum sağlamasına yardımcı olur. Bilgi, insanın doğanın üstesinden gelmesine ve insan isteklerini tatmin etmesine katkı sağlar. Bilgi,

işlerin yapıldığı güç olarak kabul edilir. Dünyadaki filozoflar ve eğitimciler bilgiye inanır. Bilgi, bireyin sefaletinin ve yaşam sorunlarının üstesinden gelmesine yardımcı olan, yaşamın en değerli unsurlarından birisidir. Bacon, “Bilgi güçtür” demiştir. İnsanlığın ilerleme kaydetmesini sağlayan bilgidir. İnsan bilgi yoluyla becerikli hale gelir. Sokrates, “gerçek bilgiye sahip olanın erdemli olmaktan başkası olamayacağını” söylemiştir. Bilgi, insan hayatının her alanında - fiziksel, sosyal, ahlaki, ruhsal ve ekonomik - olmazsa olmazdır. Büyük filozoflar Sokrates, Aristotle, Dante, Comenim, Bacon, bilgiyi eğitimin önemli bir amacı olarak ileri sürmüşlerdir. Bilgi, geniş bir çerçevede zihinsel güçlerin geliştirilmesi anlamına gelir - düşünme, akıl yürütme, ayrımcılık, yargı, hafıza, problem çözme, hayal gücü, zekâ vb. Gerçek bilgi, evrensel geçerliliğe ve evrensel uygunluğa sahip fikirlere sahip olmaktan oluşur. Bilgi edinme başlı başına bir amaç olarak görülmemelidir. Aksine, diğer amaçlara yönelik bir araç olmalıdır - bireysel gelişim, sivil verimlilik, ekonomik yeterlilik, daha zengin ve sağlıklı bir yaşam sürmek, insanlığın refahı vb. bu nedenle bilginin alınması ve kullanılması, eğitimin bilgi amacının temel unsurudur.

Zaman içinde toplumlar, gelecek nesillere bilgi ve becerileri aktarabilmeleri için eğitime olan ihtiyacın farkına varmışlardır. İçinde bulunduğumuz çağdan çok önce kaydedilmiş olan tarih, eğitim de karakter gelişiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Karakter eğitimi, insanların aileler, arkadaşlar, komşular, topluluklar ve uluslar olarak birlikte yaşamasına ve çalışmasına yardımcı olan düşünce ve eylemleri öğretir. Karakter eğitimi, bir okul topluluğundaki öğrencilerin ve yetişkinlerin saygı, adalet, yurttaşlık, kendine ve başkalarına karşı sorumluluk gibi temel etik değerleri anlamasını, önemsemesini ve bunlara göre hareket etmesini sağlayan bir öğrenme sürecidir. Kendini gerçekleştirme ahlaki eğitimle mümkündür. Bu nedenle birey, karakteri oluşturan ahlaki erdemleri veya değerleri geliştirmelidir. Karakter zihinsel bir niteliktir ve eğitimle çok dikkatli inşa edilmelidir. Bertrand Russel, karakter oluşumunun eğitimin temel amacı olduğunu vurgulamıştır. On dokuzuncu yüzyılın büyük eğitimcisi Herbart, tüm eğitim çalışmasının “ahlak” kavramını özetliyor olabileceğini söylemiştir. Karakter, esas olarak, eğitimle daha iyi geliştirilebilecek en iyi ve asil nitelikleri içerir. Ahlak veya ahlaki nitelikler arasında hoşgörü, doğruluk, dürüstlük, nezaket, sadakat, adalet, samimiyet, tahammül, cesaret veya metanet, dostluk hissi, özgürlük, özdenetim,

şiddetsizlik, affetme, irade gücü, inanç, ölçülülük vb. yer alır. Eğitim başarısı, katılım ve pozitiflik 'karakterin gücü' ile ilişkilidir.

Kültür, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek, gelenek, halk usulleri, din, edebiyat ve toplumun bir üyesi olarak insan tarafından edinilen diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün olarak tanımlanır. Kültür, birbirleriyle ortak bir yapı içinde yaşamayı öğreten herhangi bir toplumun ana yönüdür. Kültür, kendi eğilimleri ve değerleri olan herhangi bir toplumun sosyal davranışdır. Her toplumun kendi yaşam tarzı vardır. Kültür, etik, normlar, gelenekler vb. Bilgilere odaklanır. Eğitim, sosyal ve kültürel değerleri öğretir. Kültürlü kişi, kişiliği rafine, estetik zevkleri geliştirilmiş, sosyal açıdan Faydalı bir hayat yaşayan, sosyal açıdan verimli, fikir ve değerleri takdir eden, topluluğun en iyi düşüncesini anlayan ve sadece zengin deneyimleri özümseyen kişidir. Aynı zamanda bu deneyimleri toplumun gelişimi için anlamlı bir şekilde kullanır. Kültür, bir bireyin kişiliğinin fiziksel, entelektüel, ahlaki ve estetik kısımlarının iyileştirilmesi için gereklidir. Kültür aynı zamanda kişinin bakış açısını genişletir, ilgisini keskinleştirir ve bireyin kabul edilebilir davranışını teşvik eder. Bu nedenle eğitimin amacı, bireylerin geçmişin zengin kültürel mirasını almalarına yardımcı olmak, etkinlikler yoluyla korumak, zenginleştirmek ve gelecek nesillere verimli ve anlamlı bir şekilde aktarabilmektir. Dahası, kültürlü bir kişi bir toplumda paha biçilemez bir varlık olduğu için eğitim, kültürlü bir kişiliğin evrimi için gerekli olan tüm özelliklerin gelişimini karşılamalıdır. Eğitimin temel amacı, medeniyeti topluma kazandırmaktır Eğitim bir yandan bir bireyin diğer yandan toplumun kültürel yapısını korur ve geliştirir.

İnsanın her yönden gelişimi eğitimin gerçek amacıdır. Eğitimin uyumlu kalkınma amacı olarak da bilinir. İnsan kişiliğinin fiziksel, entelektüel, duygusal, manevi, ahlaki ve estetik yönlerinin uyumlu gelişimini ifade eder. İnsan doğasının tüm yönlerinin bu uyumlu gelişimi ile yaşamdaki rolünü iyi oynayabilecek ve insan yaşamının her alanında başarıya ulaşabilecektir.

Eğitim, hayata uyanma süreci olarak tanımlanmıştır. Hayata ve gizemlerine, çözülebilir sorunlarına, sorunları çözme ve hayatın gizemlerini kutlamanın yollarına uyanmaktır. Gerçek eğitim, adanmış bir hizmet hayatı için yaşamın dört boyutu olan

fiziksel, zihinsel, ahlaki (ruhsal) ve sosyal fakültelerin uyumlu gelişimidir (Parankimalil, 2014). On dokuzuncu yüzyılın seçkin doğa filozofu, eğitimci ve biyoloğu Herbert Spencer, eğitimin, bireyin yaşamın tüm sorunlarıyla her alanda yüzleşmesini ve bunları büyük bir cesaret ve inançla çözmesini sağlayacak bir bütün- bir gelişim getirmesi gerektiğini söylemiştir. Eğitimin temel görevinin bireylerin hayata hazırlanmasını sağlamak olduğunu ve yaşam sanatının her koşulda her yönden doğru davranış yönetiminden oluştuğunu ileri sürmüştür. Öyleyse, eğitim bize tam yaşamın yasaları ve yolları hakkında bilgi vermelidir (Bawa, 2020).

Manevi eğitim' ifadesi henüz normal veya yerleşik bir kullanıma sahip olmadığından, filozofların kavramsal açıklama yoluyla sunabileceği her şey, ifadenin olası duyularının mantıksal bir taksonomisidir. Yani, 'manevi eğitim' ifadesindeki 'ruhani' sıfatının işlevi, öğrencilerin içinde eğitilebilecekleri tutarlı bir teorik veya pratik etkinlik seçmektir (Hand, 2003: 391-392). Ruhsal gelişim, kişisel iç görüye, değerlere, anlamlara ve amaca odaklanarak yaşamın maddi olmayan yönlerinin gelişimidir. Ruhsal bilgi, insanın hayatın amacının ne olduğu, bu hayatın nasıl yönetilmesi gerektiği ve mutluluğa ulaşabilmenin yolunun nasıl olduğu sorularının cevabı ile ilgilidir (Hudson, 2020). Bununla birlikte, manevi eğitim oldukça eski bir kökene sahiptir. Bu, Viktorya döneminden Antik Yunanistan'daki Batı eğitim geleneğinin başlangıcına kadar izlenebilir. Zihinlerin iyilik, hakikat ve güzelliğe doğru geliştirilmesi ve yönlendirilmesi, belki de en iyi Platon'un mağara analogisinin en iyi örneği olan Batı entelektüel düşüncesinin arketip (ilk örnek) bir varsayımdır. Bu metafora göre, aklın yanlış bilgidен iyinin ve adaletin bilgisine yükselmesiyle aydınlanma aşamalarına ulaşılır. Özerk aklın gelişimi, kişisel gelişim ve yurttaşlık sorumluluğu arasındaki ilişki, o zamandan beri Batı pedagojisinin, modern psikolojik teorinin ve şimdi dünya çapında, Avrupa temel eğitim modelinin yaratılmasının temel bir varsayımı haline gelmiştir (Moulin-Stozek, 2020). İdealist filozoflar, eğitimin temel amacının bireyin ruhani yönünü geliştirmek olduğunu iddia etmişlerdir. Onlara göre eğitimin tek amacı, bireyin manevi potansiyellerinin maksimum gelişimi olmalıdır. Buna karşılık, bu gelişme insan ruhuna ve zihnine gerçek gücü verir. Dr. S. Radhakrishnan, bu anlayışı "Eğitimin amacı ne ulusal verimlilik ne de dünya dayanışmasıdır, ancak bireye kendi içinde zekâdan daha derin bir şey olduğunu hissettirmektir, isterseniz ona ruh deyin" şeklinde ifade etmiştir.

Eğitim programı ile bireylerin zihinlerine manevi değerlerin aşılanması, insanlığı bencillik, yozlaşma, saldırganlık, şiddet, kaos, dzensizlik, dar görüşlülük, kötü niyetli bataklıklara dalmaktan kurtarmak için bir gerekliliktir. Kısacası manevi eğitim bireylerin zihinlerinde manevi inançları geliştirerek dünyaya mutluluk, düzen ve memnuniyet getirecektir (Bawa, 2020).

Eğitim, toplumun belirlediği sosyal ve ahlaki standartları takip ederek kişinin üretken vatandaş olarak büyümesine yardımcı olur. Eğitim, kişiyi toplumun refahı için vatandaş olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi için motive eder. Genel olarak tüm ülkeler ve özelde demokratik ülkeler açısından bu amaç son derece önemlidir (Lamichhane, 2018: 24-25). Vatandaşlık eğitimi kavramı, çok çeşitli felsefi, politik ve ideolojik perspektifleri ve farklı pedagojik yaklaşımları, hedefleri ve uygulamaları içeren bir alandır. Vatandaşlık eğitimi sosyal bir başlangıç süreci olarak gören geleneksel minimalist bir yönelim açısından sosyo-ekonomik düzenin ve onun siyasi tamamlayıcısı olarak demokrasinin yeniden üretimi için bir araçtır şeklinde tanımlanabilir (Pineda-Alfonso, 2014). İyi bir yurttaşın millet için bir varlık olduğu kabul edilmektedir. Ulusun gelişimi vatandaşların doğasına bağlıdır. İyi bir vatandaş olabilmek için sosyal sorumluluk duygusu, sosyal görev, özgürlük sevgisi, bağımsız düşünme gücü, milli hizmet ruhu, toplumun ve ulusun daha geniş menfaatleri için kişinin kişisel menfaatini feda etme duygusu, özgürce ifade etme cesareti, korkudan uzak durma ve sosyo-politik sistem bilgisi, yani sos yo-politik bilinç gibi belirli nitelikler temel unsurlardır. Bu nedenle, bu değerler planlı ve organize eğitim sistemi yoluyla çocukların ve bireylerin zihninde teşvik edilmelidir (Bawa, 2020).

Eğitimin, bir demokrasinin başarısı için gerekli olan demokratik değerlerin geliştirilmesini amaçlaması gerektiği kabul edilmektedir. Bu değerler, demokratik kült ve ilkelere bağlı demokratik bir ulusta başarılı bir yaşamanın n koşuludur. Dünyadaki demokratik ülkelerde eğitimin amaı çocukların ve bireylerin zihninde demokratik yaşam tarzına inanç, diğer kişilerin onuruna saygı, özgürlük, fırsat eşitliği, adalet, inanç hoşgörü, değişime olan inanç ve barışıl yöntemler ve işbirliğine dayalı yaşama ve her şeyden önce kardeşlik duygusu gibi demokratik değerlerin yetiştirilmesi olmalıdır (Bawa, 2020). Eğitimin amaı, bireylerin kalbine

işbirliği ve adalet değerlerini aşılmasıdır. Bu değerler herhangi bir ülkede işleyen bir demokrasiyi sürdürmek ve geliştirmek oldukça önemlidir (Scratch, 2014). Demokratik eğitim, herkesin benzersiz olduğu öncülüyle başlar, bu nedenle her birey farklı bir şekilde öğrenir. Demokratik eğitim, özenli bir topluluk içindeki her bireyin bireysel gelişimini destekleyerek kişilerin kendileri hakkında bilgi edinmesine, çevrelerindeki dünyayla ilişki kurmasına ve toplumun olumlu ve katkıda bulunan üyeleri olmalarına yardımcı olur. Demokratik değerleri eğitim süreciyle birleştirmek yeni bir fikir değildir. Son 120 yıldır John Dewey'den Marian Wright Edelman'a ve Margaret Mead'den Paulo Freire'ye kadar pek çok önde gelen düşünür şu temel hipotezi açıklamışlardır: “İnsan haklarına bağlı demokratik toplumlarda yaşamak refah yaratırsa ve insanlar öncelikle kendilerini çevreleyen insanlara ve çevreye dayalı olarak öğreniyorlarsa. Eğer kültür bir nesilden diğerine aktarılırsa. O zaman herkesin içinde bulunduğu ortamlar yaratmalıyız” (Bennis, 2020).

Eğitimin amaçları, eğitimin amacına ilişkin teorilerden doğrudan etkilenir. Başka bir ifade ile eğitimin amaçlarına ilişkin teoriler ile eğitimin amaçlarının tanımlanması arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Teori, zaman ve mekânın tarihsel, sosyal ve politik bağlamından etkilendiğinden, benimsenen eğitim amaçları kişisel öğretim felsefeleriyle sürekli bir akış içindedir. Eğitimin amaçları, kültürün ve toplumun hâkim veya egemen değerlerinin bir yansımasıdır. Hâkim değerler değiştikçe veya geliştikçe, okullar da dâhil olmak üzere kamu kurumlarının amaçları değişir. Bu tür değişiklikler zaman zaman belirsiz olsalar da, yine de mevcuttur (Fain, Barantovich & Martin, 2001).

### **1.3. Eğitimin İşlevleri**

Eğitim bir ülkenin ekonomisini ve toplumunu geliştirir; bu nedenle, bir ulusun gelişiminin kilometre taşıdır. Eğitim, nüfusa bilgi ve beceri sağlar, aynı zamanda bir ulusun geleceğini şekillendirir. Eğitim, bir bireyin hayattaki başarısı için çok önemlidir. İnsanın yaşam kalitesine devam etme fırsatı üzerinde büyük bir etki sağlayabilir. Eğitim genellikle ekonomik zenginlik, sosyal refah ve siyasi istikrar getiren toplumun temeli olarak görülmektedir. Ekonomik ve sosyal statü, bireyin edindiği eğitime bağlıdır çünkü eğitim, yaşam kalitesini yönetmede bireysel yeterliliğe katkıda bulunur. Kişinin yoksulluktan kaçınmasına, uyum ve demokrasi



toplumu oluşturmasına yardımcı olabilir. Eğitim aynı zamanda insanlara g6r6şlerini dile getirme, gerçek potansiyellerini ifşa etme, onları daha iyi bir insan olma ve belirli bir alanda g6r6şlerini genişletme g6c6 verebilir. Eğitim, d6nyada hareket etmenin, daha iyi işler bulmanın ve nihayetinde hayatta başarılı olmanın anahtarıdır. Eğitim, insanlar için en iyi yatırımdır 6nk6 iyi eğitilmiş insanlar, kendilerini tatmin eden bir iş bulmak için daha fazla fırsata sahiptir. Eğitilmiş bireyler meslektaşları arasında saygı g6r6rlere. Eğitimin temel amacı, toplum içindeki bireyleri eğitmek, onları ekonomide çalışmaya hazırlamak ve nitelendirmek, insanları topluma entegre etmek ve onlara toplumun değer ve ahlakını 6đretmektir. Eğitimin rol6, bireyleri sosyalleştirmek ve toplumu d6zleştirip istikrarlı tutmaktır. Eğitimin temel g6revlerinden biri, insanların kendilerini anlamasını sağlamaktır (Idris et. al. 2012: 443-444).

Eğitim, her toplum ve birey için gereklidir. Genel bireysel, sosyal ve ulusal kalkınma için tamamlayıcı bir rol oynar. Bireyin en y6ksek benliğini ve amacını gerçekleştirmesini sağlar. Eğitimin bireye, topluma ve 6lkeye y6nelik temel işlevleri vardır (Watson, 2019). Bu işlevler eğitimin amaçları ile bağlantılıdır ve onun tarafından biçimlendirilir. Yani amaçlara g6re işlevlerde değişebilir. Bu bağlamda eğitimin işlevleri açık ve gizli işlevler olmak 6zere iki ana başlık altında incelenebilir (Doğan, 2014).

### **1.3.1. Eğitimin Açık İşlevleri**

Eğitimin açık işlevleri, bireylere eğitim aracılığıyla doğrudan verilmek istenen kazanımları içermektedir. Açık işlevler, milli eğitimin amaçları doğrultusunda hazırlanan m6fredat programları ile eğitimin her kademesinde uygulanmaktadır. Bu uygulamalar kapsamında eğitimin açık işlevleri toplumsal, ekonomik, bireysel, siyasal ve felsefi olmak 6zere beş alt başlık halinde sunulmuştur.

#### **1.3.1.1. Eğitimin Toplumsal İşlevi**

İnsan, topluluğuna olan doğal eğilimi ve ihtiyaından 6t6r6 toplumsal bir varlıktır. İnsanlar yaşamları boyunca başkaları ile ilişki kurma ihtiyaı hissederler. Her birey, toplumdan etkilenir ve birtakım toplumsal roller 6đrenmek yoluyla toplumsallaşır.

Bu süreç, toplumla temas yoluyla, bireyin öğrenimi gerçeğine indirgenebilir. Bu durum "Toplumsal öğrenim" ya da "Toplumsal yetişme" olarak da tanımlanabilir. Bu yapı daima toplumsal ilişkileri de içine alır. Toplumsal öğrenimin ikincil süreçleri oldukça fazladır. Bunların en temel olanları taklit, telkin ve rekabettir. Her birey, toplumsal deneyimleri kendinde kişiliğine göre bireyselleştirir. Bu süreç toplumsallaşmanın karşıtı olarak değil deneyimlerin kişiselleşmesi olarak ifade edilebilir. Toplumsallaşma, bireye kişilik kazandırdığı gibi öz benlik de kazandırmaktadır. Öz benlik, bireyin diğer kişilerle paylaştıklarının ve onu diğer kişilerden farklılaştıran ayrıntılarının bilincinde olması anlamına gelmektedir. Toplumsallaşma, durgun ve yeknesak bir süreç değildir (Tezcan, 1985: 41-42).

Toplum, birlikteliğin, çatışmanın, kültürün ve yerleşik olarak bir arada bulunmanın ortaya çıkardığı bir oluşumdur. Bu oluşum, tarihsel ve ideolojik bağlamda, değişik karakterde ve yapılarda bulunabilir. Bu çerçevede toplum, ortak bir kültürü kabullenen, bir coğrafi alanda yayılan ve kendi kendinin devamlılık sürecini kazanabilmiş ilişkiler bütünlüğüdür şeklinde tanımlanabilir. Eğitim ise toplumsal bir süreçtir. Bu süreç dâhilinde bireylerin bilinçsel yeteneklerinin geliştirilmesi güdüsü, eğitim olgusuna yoğunluk kazandırmaktadır. Dünyadaki bütün toplumlarda eğitimin toplumsal işlevlerinden biri toplumun kültürel mirasının birikimini ve sürekliliğini sağlamaktır (Sağ, 2003).

Toplum, öğeleri ya da kurumları arasında işlevsel bağ bulunan bir sistemdir. Sistemde gerek iç, gerekse dış unsurlardan kaynaklanan bir değişim, bir noktada durmamakta devam etmektedir. Yani dinamik bir yapıya sahiptir. Çünkü toplumu oluşturan unsurların her biri sahip olduğu kendine has özgül nitelikleri doğrultusunda mevcut dinamik koşullardan sürekli olarak etkilenecek toplumsal düzeyde değişime yol açabilecek birikimi sağlamaktadır. Dinamik bir toplumun da ortaya çıkacak bir değişimden tabi ki eğitim kurumları da etkilenecektir. Bu süreçte, eğitim sistemini oluşturan unsurlarda toplumsal gereksinimlerin yüklediği işlevleri yerine getirecek şekilde değişime uğrayacaklardır. Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin etkisi altında, en üst düzeyde toplumsal ve bireysel gelişmeyi sağlayan bir süreçtir. Bu yapı sosyoloji, felsefe, psikoloji, ekonomi, kültür ve siyaset gibi çeşitli değişkenleri içinde saklamaktadır. Başka bir ifadeyle eğitim, bilimsel, teknolojik, siyasal, psikolojik

sosyo-ekonomik ve kültürel amaçları bulunan çok yönlü bir girişimdir (Dinçer, 2003: 102-112).

### **1.3.1.2. Eğitimin Ekonomik İşlevi**

Eğitim sisteminin ekonomik işlevi, kısaca, ekonominin ihtiyaçlarına uyan ve geleceğin tüketicilerine gerekli bilgiyi verecek insan gücü ile birlikte beyin gücünü sağlamaktır. Eğitimin ekonomik işlevi, hem gelişmiş ve hem de az gelişmiş ülkeler için söz konusudur (Tezcan, 1985: 72-73).

Bilginin ve öğrenmenin önemi zamanın başlangıcından beri kabul edilmektedir. Platon eğitimin önemini "Bir insan eğitimi ihmal ederse, hayatının sonuna kadar sakat yürür." şeklinde ifade etmiştir (World Bank, 2016). Eğitim, gelişimin temel faktörlerinden biridir. Bu nedenle eğitim, bir ülkeyi sürdürülebilir ekonomik büyümeye götüren en önemli faktörlerden biridir. Hiçbir ülke beşeri sermayeye önemli yatırımlar yapmadan sürdürülebilir ekonomik kalkınmaya ulaşamaz (UKEssays, 2018). Son otuz yılda yapılan ekonomik araştırmalar, eğitimin ekonomik kalkınmada çok önemli bir faktör olarak önemini ortaya çıkarmıştır. Eğitim, insanların veya işgücünün insan becerilerinin ve bilgisinin geliştirilmesini ifade eder. Ekonomik kalkınmanın anahtarı, sadece eğitim fırsatlarının nicel olarak genişletilmesi değil, aynı zamanda işgücüne verilen eğitim türünün niteliksel olarak iyileştirilmesidir. Ekonomik kalkınmaya önemli katkılarından dolayı eğitim, beşeri sermaye ve insanların eğitime yapılan harcamalar, insana veya beşeri sermayeye yatırım olarak adlandırılmıştır (Guru, 2020).

Eğitim, insanların kendilerini ve dünyayı anlamalarını zenginleştirir. Hayatlarının kalitesini iyileştirir ve bireylere ve topluma geniş sosyal faydalar sağlar. Eğitim, insanların üretkenliğini ve yaratıcılığını yükseltir ve girişimciliği ve teknolojik ilerlemeleri destekler. Ek olarak, ekonomik ve sosyal ilerlemenin sağlanmasında ve gelir dağılımının iyileştirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Yirminci yüzyılda, eğitim, beceriler ve bilgi edinimi, bir kişinin ve bir ülkenin üretkenliğinin önemli belirleyicileri haline gelmiştir. Birçok kişi tarafından bir ülkenin yaşam standardının temel belirleyicisinin, becerilerini ve bilgisini geliştirip kullanmada ve çoğunluğu

eğitmede ne kadar başarılı olduğu anlamında yirminci yüzyıla “İnsan Sermayesi Çağı” bile adı verilmektedir (Öztürk, 2001).

Başarılı bir ekonomi, endüstrileri diğer ülkelerin ekonomilerine göre rekabet avantajı sağlayacak düzeyde çalıştırabilecek bir iş gücüne sahiptir. Devletler, bireyleri eğitmek için tesisler kurarak veya daha vasıflı bir işgücü yaratmak için tasarlanmış çeşitli başka yollarla eğitimi teşvik etmeye çalışabilir. Bir ekonominin tüm sektörlerde rekabet avantajı sağlama olasılığı düşük olsa da, yetenekli işgücünün daha kolay eğitildiği bir dizi sektöre odaklanabilir. Eğitim seviyelerindeki farklılık, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri birbirinden ayıran önemli faktörlerden birisidir. Coğrafya ve mevcut kaynaklar gibi diğer faktörler kesinlikle oyunda olsa da, daha iyi eğitilmiş çalışanlara sahip olmak, ekonomi genelinde yayılma ve olumlu dışsallıklar yaratır. İyi eğitilmiş bir işgücü nedeniyle bir dışsallık bir ekonomi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Bazı durumlarda, yüksek vasıflı işgücü belirli bir coğrafi bölgede yoğunlaşabilir. Sonuç olarak, bu vasıflı işçiler nedeniyle benzer işletmeler aynı coğrafi bölgede kümelenebilir (Silikon Vadisi vb.). Birçok ülke, bilim ve teknoloji gibi yeni endüstrilerde çalışabilen işçiler üretebilen bir eğitim sistemi geliştirmeye daha fazla önem vermiştir. Bunun nedeni kısmen, gelişmiş ekonomilerdeki eski endüstrilerin daha az rekabetçi hale gelmesi ve bu nedenle endüstriyel yapıya hâkim olmaya devam etme olasılığının daha düşük olmasıdır (Radcliffe, 2020).

Genel olarak, eğitim, bir ülkenin insan sermayesinin kritik bir bileşeni olarak her bir çalışanın verimliliğini artırır ve ekonomilerin değer zincirinde üstlenilen görevlerin veya basit üretim süreçlerinin ötesine geçmesine yardımcı olur. Günümüz dünyasında insan sermayesi ekonomik sistemin en ayırt edici özelliği olarak kabul edilmektedir (WEF, 2016).

Eğitim ekonomisi içindeki birincil araştırma alanı, okullaşma ile bireysel sonuçlar, özellikle işgücü piyasası ile ilgili olanlar arasındaki ilişkidir. Eğitim (ve öğretim), tipik olarak daha yüksek ömür boyu kazanç şeklinde, işgücü piyasasında parasal getiri alacak bireysel bir yatırım kararı olarak modellenmiştir. Bu beşeri sermaye kavramı, Adam Smith, John Stuart Mill ve Alfred Marshall gibi ilk iktisatçıların,

bireyin becerilerinin ekonomik statülerine katkıda bulunabileceğini öne sürmesiyle oluşmuş zengin bir tarihe sahiptir. 1776'da Smith, insan çabasının tüm servetin temelinde yattığını yazdığına, beşeri sermaye teorisinin temelini atmıştır (Brewer, Hentschke & Eide, 2010: 193).

XXI. Yüzyılın ayırt edici bir özelliği, küreselleşmenin hızlı konuşlandırılması ve çelişkili süreçlerinde yeniliği hızlandırmaktır. Yeni küresel dünya düzeninin merkezinde, birbiriyle ilişkili bilgi fenomenleri, beşeri ve ekonomik olgunun omurgası vardır. Bu dünyanın gerçeği, eğitimin yapısında ve içeriğinde radikal bir değişiklik, modern eğitim teknolojilerinin tanıtılması anlamına gelen öğrenimin kalitesini iyileştirmeyi dikte ediyor. Modern koşullarda eğitim, sosyal ve ekonomik kalkınmanın önemli bir bileşenidir. Eğitimin kilit rolü, onunla toplum ve devlet tarafından özel bir ilişki gerektirir ve sosyoekonomik gelişmenin dinamiklerini belirler (Astakhova et. al., 2016: 53-58).

### **1.3.1.3. Eğitimin Siyasal İşlevi**

Siyaset kavramı, “İnsan toplumlarını yönetmek sanatı ve işi” olarak ifade edilebilir. Eğitimin siyasal niteliği ise devletin bir işlevi olduğundan kaynaklanmaktadır. Siyasal açıdan ele alındığında eğitimin başlıca iki görevi olduğu söylenebilir. İlki, mevcut siyasal sisteme sadakati sağlamaktır. Bütün siyasal sistemler tüm bireylere bir siyasal eğitim vererek topluma bir birlik ve dayanışma ruhu kazandırmayı hedefler. Örneğin demokratik rejimlerde demokratik ilkelere sadakat öğretilir. Ancak, eğitim demokrasinin yeterli bir koşulu olmayıp, onun yaşaması için gerekli koşullardan birisidir. Mevcut düzene sadakatin sağlanması, gerek örgün eğitimle gerekse yaygın eğitimle ya da örgün eğitimde ayrı bir siyasal eğitim ile gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu gerçekleştirme çabasında öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Eğitimin ikinci siyasal işlevi, önderlerin seçimi ve eğitilmesi ile ilgilidir. Demokratik bir toplumun her düzeyinde siyasi liderler sağlama ihtiyacı vardır. Bu süreçte de okullar yine birinci derecede rol oynamaktadırlar. Bir demokraside önderler ya da liderler deyince Parlâmento üyeleri, hükümet üyeleri ve yüksek derecede ki devlet memurları, parti örgütlerinin yersel önderleri ve önemli görevlerdeki yersel devlet memurları vb. kastedilmektedir (Tezcan, 1985: 67-68).

Eğitim, tarihsel süreçte gelecekteki vatandaşları siyasallaştırmak ve ortak bir kültürün telkin edilmesi yoluyla ulusal bütünleşmeyi teşvik etmek için kullanılmıştır. Bu Şekilde eğitim, siyasi sosyalleşmeye katkıda bulunur. Politik toplumsallaşma, belirli bir toplumda iktidarın üretilmesi, dağıtılması ve kullanılmasıyla ilgili değerlerin, inançların, fikirlerin ve davranış kalıplarının aktarılmasını ifade eder. Eğitim, etkili siyasi katılım için temel bir ön koşuldur. Evrensel eğitim, karmaşık, çok gruplu bir toplumda sosyal ve politik istikrarın yararlı bir aracı olarak kabul edilmektedir. Başka hiçbir kurum, eğitimin yapabildiği gibi, siyasal birliğin dayandığı değerleri ve sembolleri, tutum ve bilgileri kolaylıkla ve verimli bir Şekilde aktaramaz. Modern eğitimin insanların dünyayı dar ufuklarının ötesinde daha geniş bir perspektiften görmesini sağladığı varsayılmaktadır. Okullar, politik değerleri, inançları ve becerileri çeşitli yollarla öğrencilere aktarabilir. Hükümetler, ğrencilere sadık ve aktif vatandaşlar olmayı öğretmek için eğitime güvenirler. Siyasi işlev bazen beyin yıkamanın toplumsallaştırma işlevi olarak da tanımlanabilir. Okul, toplumun siyasi kültüründe önemli bir rol oynar (<https://learning.uonbi.ac.ke>).

Toplumlar varlıklarını sürdürebilmek, yüksek toplumsal ve siyasal ideallerine ulaşmak için, toplumun değer ve ilkelerine bağlı, vatansever bireyler yetiştirme çabası içerisinde-dirler. Bu çerçevede siyasallaşma, toplumsal yapıdaki siyasal nitelik taşımayan sosyo-kültürel faktörlerin de rol oynadığı toplumsal karakterli bir oluşum görünümündedir. Siyasal eğilim ve siyasi ilgi toplumların yapısına göre farklılıklar gösterebilir. Bu bağlamda siyasal sosyalizasyon, sosyo-kültürel faktörlerin de rol oynadığı toplumsal karakterli bir oluşum olarak kabul edilebilir. Yani siyasal yapı üzerinde etkili olan çok sayıda toplumsal faktörden bahsetmek mümkündür. Toplumsal faktörlerin önemi değişik sosyo-ekonomik koşullarda yetiştirilen bireylerin birbirinden farklı siyasal tutum ve davranışlara sahip olmaları durumunda da görülebilmektedir (Yeşilorman, 2006:1-3). Bu sayılan faktörlerden önemli olanlarından biri de eğitimidir. Eğitimin siyasal katılım üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Eğitim, aslında çok farklı Şekilde tanımlanabilecek bir kavram olmasına karşın, bütün tanımlardan çıkarılabilecek ortak özellik eğitimin bireysel davranışlarda değişiklikler yarattığı ve çoğunlukla da bireyi geliştirdiği, bireye çeşitli donanımlar yükleyerek zenginleştirdiği gerçeğidir. Bireyin kendini geliştirmesi, toplumla bütünleşmesini sağlayacak, bu bütünleşme sonucunda toplum da

karşılığında bireyin kendini geliştirmesi için uygun ortam yaratacaktır. Kendini geliştirme olanağını bulan birey, edindiği eğitim birikimiyle siyasal anlamda da kendini geliştirecek ve siyasal davranışlarında daha akılcı ve tutarlı olabilecektir (Altan, 2011: 313-329).

Eğitimin en önemli işlevinin bireyi sosyalleştirmesi olduğu söylenebilir. Bu sürecin önemli bir unsuru ise siyasal sosyalleşmedir. Yani eğitimin siyasal anlamda en önemli işlevi, siyasal sosyalleşmeyi sağlamasıdır denilebilir. Siyasal sosyalleşme, bireyin siyasal hayata dair görüş, tutum, değer ve davranışlarının şekillenmesidir. Bu bağlamda eğitimin siyasal işlevi devletin istediği insan modelini yetiştirmektir. Bütün sosyalleşme süreçlerinde olduğu gibi siyasal sosyalleşme de temel bilinçli/bilinçsiz, açık/örtülü bir şekilde ailede başlamaktadır. Ancak formel eğitimin de devletin yetiştirmek istediği insan tipi açısından böyle bir işlevi olduğu söylenebilir (Zabun, 2012).

Geleneksel olarak eğitim, ya ulusun ve ulus devletin kendisini yaratmak ve teminat altına almak için ya da bir vatandaşlık hakkı olarak, çoğu kez doğrudan politik ve sosyal söylemlerle ilişkilendirilmiştir. Ancak son yıllarda bu durumun radikal şekilde değiştiğini görmek mümkündür. Eğitim, pazar açısından küresel ölçekte giderek daha fazla yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim uygulamasının, genellikle eğitimin politik ve ideolojik yönlerinin ekonomik ve teknokratik hedeflerin gölgesinde kaldığı ekonomik terimlerle yeniden çerçevelendiği görülmektedir (Nordensvärd, 2014: 340-346).

#### **1.3.1.4. Eğitimin Bireysel İşlevi**

Eğitimin, insan dünyada var olduğu sürece kişiliğinin şekillenmesinde ve eğitilmesinde oldukça önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Günümüz dünyası oldukça hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisindedir. Bu süreçte bilginin üretilmesi, kullanılması ve aktarılmasına yönelik ciddi değişimler yaşanmaktadır. Bu bağlamda sosyal değişimlere temel olan eğitim alanında da pek çok değişim zorunlu hale gelmiştir. Eğitimde ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasında toplumsal yapıda meydana gelen değişmelerin de etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu süreçte eğitim kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha

üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci şeklinde tanımlanabilir (Genç, 2007: 89-102). Eğitim, insan davranışlarını değiştirme ve onu yeniden biçimlendirme sürecidir. Bu süreci gerçekleştirebilmesi için insana bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırması gerekir. Dolayısıyla eğitim bireyi bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirmeye çalışır. Çünkü insan temelde biyolojik bir varlıktır ve geliştirilmesi gereken bir bedene sahiptir. Eğitim insana teorik ve pratik bilgiler kazandırarak bedeni zihinsel ve duygusal yönden sağlıklı, güçlü ve dayanıklı bir hale getirir. Yalnız her bilgi ve beceri hedef olarak belirlenemez. Hedef belirlenirken bireyin ilgisi, isteği, ihtiyaçları ve yetenekleri dikkate alınır (Kızılloluk, 2007: 21-30).

Eğitim, bir bireyin kişiliğini güçlendirmeye yardımcı olur. Eğitimli bir kişi zeki, sırdaş ve cesurdur. Kolayca korkutulamaz veya kandırılmaz. Eğitim bir kişiyi dönüştürür ve onu daha dengeli ve sakinleştirir. Eğitimli bir kişi fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve ruhsal olarak dengelidir (Daga, 2020).

Eğitim, bireyin doğuştan gelen potansiyelini geliştirmesine yardımcı olur ve gelişmesini sağlar. Öğrenme yoluyla ve farklı eğitim kurumları aracılığıyla geçmiş davranışları değiştirmeye yardımcı olur. Eğitimin tamamlanmasından sonra birey üretkenliği olan uygun eğitimi alarak geçimini sağlayabilir. Bireyin tüm kişiliği fiziksel, entelektüel, ahlaki, sosyal, estetik ve ruhsal olarak gelişir (Sharma, 2020).

Bu süreçten geçen insanın kişiliği kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla farklılaşır. Bireyin yaşamının tümünü kapsayan bu süreç, insanın içinde yaşadığı toplumdan topluma farklılık gösterir. Eğitim, sadece bilgi verme işlemi olarak tanımlanamaz. Davranış geliştirme ve bireye sosyal yön verme özelliği daha önemlidir. Bu bağlamda eğitim kurumlarından beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu bireyler yetiştirmektir. Belirli bir gelişmişlik düzeyine ulaşmış olan ülkeler yenileşme ve gelişme hareketlerinde eğitime öncelik vermektedir. Bu ülkeler



bireyleri kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirip eğitmektedir. Böylece, toplumu oluşturan tüm bireylerin ilgi ve yetenekleriyle uyumlu bir eğitim görmeleri için çaba harcanmaktadır (Doğan, 2014).

Eğitim olmadan bir ulusun, vatandaşın maddi ilerlemesi ve aydınlanması için gerekli insan gücünün elde edilemeyeceği açıktır. Bu, bir ülkenin eğitiminin kalitesinin ulusal kalkınma düzeyini belirlediğini net bir şekilde açıklar. Bir ulusun eğitimdeki başarısı ile bağlantılı olarak geliştiğini vurgular. Bu, çağdaş dünyanın ilgisinin, ulusları bilim ve teknoloji dünyasına sokmanın bir aracı olarak ve bunun sonucunda yaşam koşulları ve çevrenin gelişimi açısından insan ilerlemesi umuduyla eğitime odaklandığını açıklamaktadır. Zira eğitim, bir milletin hayatında, hem sanayisinin gelişmesinin hem de ahlaki yenilenmesinin temelidir. Eğitim aynı zamanda üretkenlik kültürünü de teşvik eder. Bireyler içlerindeki yaratıcı potansiyelleri keşfederek, mevcut beceri ve belirli görevleri yerine getirme tekniğinin iyileştirilmesini uygulayarak toplumsal verimliliği de arttıracaklardır. Eğitim, insanları kendilerine ve yaşadıkları topluma faydalı olacak şekilde yetiştirir. Eğitim aynı zamanda bireylerde dürüstlük, özverili olma, hoşgörü, özveri, çalışkanlık ve kişisel bütünlük gibi iyi bir vatandaşlık sağlayan değerleri geliştirir ve bunların tümü iyi liderlik potansiyelinin geliştirildiği zengin yapıyı oluşturur. Eğitim bir bireyi toplumda sorumlu olacak şekilde eğitir (Orji & Job, 2013).

İnsanın bir toplum içinde uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için toplumun değer yargılarını, kurallarını, kısaca kültürünü öğrenmesi gerekir. Ayrıca, toplumsal yaşam içinde insanın kendini tanıması, ifade etmesi, başkaları ile ilişki ve işbirliği içine girmesi önemlidir. Ayrıca bunun yanı sıra insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi sağlıklı olması ve hayatını sürdürebilmek için geçimini sağlayacak bilgi birikimine sahip olması da gerekmektedir. İnsanın duygusal gelişimi, çevreden duygusal uyarıları alıp onları algılayıp kendi öz duygularına dönüştürmesi ile mümkündür. Her insan kalıtsal özellikleri, çevresi ve aldığı eğitime göre değişik, kendine özgü duygular geliştirirler ve bu nedenle de birbirlerinden farklılık gösterirler. Kısaca bir bütün olarak bireyin gelişimini sağlamak eğitimin görevidir (Hoşgörür & Taştan, 2017: 279-280).

### 1.3.1.5. Eğitimin Felsefi İşlevi

Eğitim felsefesi, eğitimin doğası ve amaçları ile eğitim teorisi ve uygulamasından kaynaklanan felsefi problemlerle ilgili uygulamalı veya pratik felsefenin dalıdır. Bu uygulama insan toplumları içinde ve arasında her yerde mevcut, sosyal ve bireysel tezahürleri çok çeşitli ve etkisi çok derin olduğundan, konu geniş kapsamlıdır (Zalta et. al., 2018: 1).

Eğitim felsefesi genel felsefe ile kısmen amaçlarıyla, ancak daha doğrudan yöntemleriyle bağlantılıdır. Bunu anlayabilmek için felsefenin doğasına bakmamız gerekir. Geçmişte, gerçekliğin doğası ve nesnelerin düzeninde insanın yeri hakkında kapsamlı ve rasyonel bir açıklama yapmak ve Tanrı'nın varlığı ve ruhun ölümsüzlüğü gibi konuları ele almak filozofun işi olarak görülmüştür. Bu şekilde ve bu amaçla yürütülen felsefe, metafizik olarak bilinir ve Platon'un zamanından nispeten yakın zamana kadar metafizik, geleneksel felsefi faaliyetin temel alanı olarak kabul edilmiştir. Örneğin Platon, Aristoteles, Descartes, Spinoza ve Hegel, büyük ölçüde rasyonel türden argümanlarla desteklenen gerçekliğin genel bir çerçevesini çizmeye çalışmışlardır. Bununla birlikte, bu tür bir felsefeyle ilgili sorun, her filozofun farklı bir bakış açısına sahip olması ve tatmin edici bir açıklamada bulunamamasıdır (Moore, 2010: 1-2).

Tanımlayıcı ve değerlendirici / duygusal anlam arasındaki ayırım, felsefenin çeşitli dallarında ve belki de en özel olarak eğitim felsefesinde uygulama bulan bir ayırımdır. Eğitim sorunlarının tüm ciddi tartışmaları, ne kadar spesifik olursa olsun, kısa sürede eğitim amaçlarının dikkate alınmasına yol açar ve iyi yaşam, insanın doğası, deneyim çeşitleri hakkında bir konuşma haline gelir. Bu durumda, eğitim söylemi dilin değerlendirici / duygusal kullanımlarının sonsuz örneklerini sunacaktır (BarrowandWoods, 2006: 5-6).

Eğitim felsefesi, eğitimin doğası, amaçları ve sorunları ile ilgili felsefi soruları ele alan felsefe dalıdır. Eğitim felsefesinin en temel sorunu, amaçlarla ilgili olmasıdır. Batı felsefesi tarihinin büyük bölümünde, eğitimle ilgili felsefi soruların felsefi gündemde yüksek olduğu görülmektedir. Sokrates, Platon, Aristoteles, Bertrand

Russell, John Dewey, RS Peters ve Israel Scheffler gibi yirminci yüzyıldaki çağdaş filozoflar epistemoloji, metafizik, akıl ve dil felsefesi ve ahlaki ve sosyal / politik felsefe konularındaki çalışmalarının yanı sıra eğitim felsefesindeki soruları da ele almışlardır. Aynı çizginin Augustine, Aquinas, Descartes, Locke, Hume, Rousseau, Kant, Hegel, Mill ve diğerleri dâhil olmak üzere Batı felsefi geleneğinin başlıca figürlerinin çoğu için de geçerli olduğu söylenebilir. Aslında bu şaşırtıcı olmamalı. Öncelikle, eğitimle ilgili felsefi sorunların peşinde koşmak, kısmen felsefenin daha tanıdık temel alanlarının araştırmalarına bağlıdır. Örneğin, müfredatla ilgili sorular rutin olarak epistemoloji ve çeşitli müfredat konularının felsefeleriyle ilişkilidir. Öğrenme, düşünme, akıl yürütme, inanç ve inanç değişikliği ile ilgili sorular tipik olarak epistemoloji, etik ve / veya zihin felsefesine bağlıdır. Benzer şekilde, okulla ilgili sorular sıklıkla etiğe, sosyal / politik felsefeye ve sosyal epistemolojiye bağlıdır. Felsefi geleneğin eğitim konularını bir araştırma odağı olarak almasının bağlantılı bir diğer nedeni, eğitimle ilgili eğitimin amaçları, entelektüel erdemler, hayal gücü, özgünlük ve diğer eğitimsel konular vb. birçok temel sorunun olmasıdır (Siegel, 2010).

Eğitim felsefesi genel bir felsefi çalışmadır ve sadece felsefenin bir parçası değil aynı zamanda eğitimin de bir parçasıdır. Eğitim felsefesi eğitim değeri ve önemi hakkında çalıştığı için bir aksiyoloji dalıdır. Eğitim felsefesinin sorunları sınırlı değildir, eğitime kısmi bir bakış açısı getirmez. Bunun yerine, eğitim sürecinin her yönünü kavrar. Müfredat, bağlam, yöntem, öğrenme, öğretme, motivasyon ve diğerleri gibi çeşitli alanları yorumlar. Bir eğitim dalı olarak eğitim felsefesi daha deneysel ve pratiktir. Sadece bir yönünün değil, bir bütün olarak eğitimin anlaşılmasına yardımcı olur. Eğitimin amaçları ve eğitim alanlarında ortaya çıkan temel felsefi problemlerle ilgilenir. Eğitim Felsefesi, kapsamlı eğitim teorileri geliştirir. Ancak büyük öneme sahip bu tarihsel genel teorilerin de önemli eksiklikleri vardır. Genellikle genel olarak kabul edilemez varsayımlara dayanıyorlardı ve çoğu kez argüman olmadan benimseniyorlardı. Nadiren sistematik araştırmaya dayanıyorlardı. Öte yandan "Eğitim Felsefesi" genel teorileri detaylandırmaz. Analiz ve eleştiriye dayanır. Felsefi yöntem özünde analitik, açık ve eleştireldir. Kavramların aydınlatılması, farklı türden ifadelerin ve argümanların mantıksal değerlendirilmesi, teorilerin doğrulanması ve inanç ve bilginin gerekçelerinin gerekçelendirilmesi gibi görevlerle

ilgilenir. Eğitim felsefesi, eğitim, onun kavramları, teorileri, inançları ve argümanları üzerine yapılan böyle bir faaliyettir (<https://shodhganga.inflibnet.ac.in>).

### 1.3.2. Eğitimin Gizli İşlevleri

Eğitim aynı zamanda gizli işlevleri de yerine getirir. Bu gizli işlevler açık eğitim neticesinde elde edilen kazançlardır. İnsan toplumsal bir varlıktır ve diğer insanlarla bir arada yaşama ihtiyacı hisseder. Bu, onların her türlü menfaatleri gereğidir. İnsanlar arasındaki sosyal ilişkiler ne kadar düzenli ve düzeyli olursa bireylerin yaşamları da o denli kolay olmaktadır (Öztürk & Talas, 2015: 108). Okullarda örgün eğitimle doğrudan ilgisi olmayan pek çok şey olmaktadır. Örneğin, sınıfta özellikle ilginç bir cevap verdiğinde bir öğrenci arkadaşları tarafından fark edilebilir. Eğitim ortamı, öğrencileri yıllarca sürebilecek ve okulları tamamlandıktan sonra insanların iş bulmalarına yardımcı olabilecek sosyal ağlarla tanıştırır. Küçük gruplar halinde başkalarıyla çalışma becerisi kazandırır. Eğitim sistemi, özellikle üniversite kampüslerinde olduğu gibi, geleneksel olarak öğrencilerin çeşitli sosyal konular hakkında bilgi edinmeleri için bir yer sağlar. Kampüste temsil edilen birçok görüşe karşı hoşgörü geliştirme yeteneğinin yanı sıra, sosyal ve politik savunuculuk için fırsatlar sunar (<https://opentextbc.ca>). Eğitimin Gizli İşlevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Doğan, 2014):

- Eş seçme işlevi
- Tanıdık sağlama işlevi
- Statü kazandırma işlevi
- Çocuk bakıcılığı işlevi
- İşsizliği Önleme, Çocuğun Ekonomik Sömürsünü Engelleme İşlevi
- Temizleyicilik İşlevi

Eğitimin gizli işlevleri, eğitimin açık işlevlerinin sağladığı toplumsal, bireysel, siyasal, felsefi ve ekonomik gelişmelerin yanı sıra bireyleri daha çok sosyalleşme ve toplumun bir parçası olma noktasında yönlendirmektedir.

#### 1.4. Tarihsel Süreçte Eğitim Felsefesi Akımları

Eğitim birçok eğitimci, filozof ve yazar tarafından tanımlanmıştır. Günlük yaşamda çok tanıdık duyduğumuz bir kelimedir, çünkü eğitim herhangi bir toplumdaki en önemli etkinlik olarak kabul edilir.

Eğitim felsefesi, eğitim sürecinin felsefesi veya eğitim disiplininin felsefesi olabilir. Yani, eğitim ya da eğitim sürecinin amaçları, biçimleri, yöntemleri ya da sonuçlarıyla ilgilenme anlamında disiplinin bir parçası olabilir veya disiplinin kavramları, amaçları ve yöntemleri ile ilgilenme anlamında üst disiplin olabilir. Eğitim felsefesi, geçmiş veya şimdiki eğitim sistemleriyle herhangi bir işletmeyi tanımlamaz, karşılaştırmaz veya açıklamaz; kendi tarihinin izini sürmekle ilgilendiği ölçüde, bu tür araştırmaları eğitim tarihine ve sosyolojisine bırakır. Pek çok felsefe türü, felsefe yapmanın birçok yolu ve farklı şekillerde sınıflandırılabilen eğitim felsefesi akımları vardır (Frankena, Burbules & Raybeck, 2020) .

Eğitim felsefesi tarihi, çağdaş eğitim filozoflarının entelektüel gündemini belirlemek için önemli bir ilgi ve sorun kaynağıdır. Batı felsefi geleneğinin ve eğitim felsefesinin eski Yunanistan'da başladığı kabul edilir. Başlıca tarihsel figürler, daha geniş metafizik , epistemolojik, etik ve politik teorilerine gömülü olan felsefi eğitim görüşlerini geliştirmişlerdir. Sokrates, Sokratik sorgulama yöntemini tanıtmaya ile yeni bir gelenek başlatmıştır. Bu yöntemde, akıl yürütme, inançları, yargıları ve eylemleri haklı çıkarabilecek nedenlerin araştırılması temeldir. Sokrates'in öğrencisi Platonda bu görüşü onaylamış ve eğitimin temel görevinin, öğrencilerin akla değer vermelerine ve makul olmalarına yardımcı olmak olduğunu, onun için zekâ, onur ve diğer daha az değerli uğraşlardan ziyade bilgeliğe değer vermeyi içerdiğine karar vermiştir. Ütopik vizyonu, birçokları tarafından eğitimsel sıralama olarak adlandırılan şeyin habercisi olarak görülmüştür. Bin yıl sonra, Amerikalı pragmatist filozof John Dewey (1859–1952), Platon'un öğrencileri hiyerarşik olarak kategorilere ayırmasını reddetmesine rağmen, eğitimin bireysel çocuğa göre düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Platon'un öğrencisi Aristoteles eğitimin en yüksek amacının iyi muhakeme veya bilgeliğin teşvik edilmesi olduğunu ileri sürmüştür. Ancak tipik bir öğrencinin bunu başarma yeteneği konusunda Platon'dan daha iyimserdir. Ayrıca ahlaki erdemin beslenmesini ve karakterin gelişimini de

vurgulamıştır. Jean-Jacques Rousseau (1712-78), toplumun kendisi gibi resmi eğitimin de kaçınılmaz olarak yozlaştırdığında ısrar etmiş ve sonunda “açık eğitim” olarak bilinen modern harekete yol açan bir görüş olan eğitimin çocukların “doğal” ve “özgür” gelişimini sağlaması gerektiğini savunmuştur. Bu fikirler bazı şekillerde, Dewey ile sıklıkla ilişkilendirilen bir hareket olan 20. yüzyıl “ilerlemeciliğine” yansımıştır. Platon'dan farklı olarak Rousseau, erkek ve kız çocukları için temelde farklı eğitimler önermiş ve bunu yaparak, cinsiyet ve eğitimdeki yeri ile ilgili, bugün merkezi önem taşıyan konuları gündeme getirmiştir. Dewey, deneyimin eğitimsel merkezietini vurgulamış ve deneyimin yalnızca “büyümeye” yol açtığı zaman gerçekten eğitici olduğunu savunmuştur. Dewey ayrıca, uygun eğitim faaliyetlerini ve bakış açısını belirleyen amaçların belirlenmesinde öğrencinin kendi çıkarlarının önemini vurgulamıştır. Elbette eğitim felsefesi tarihi Sokrates, Platon, Aristoteles, Rousseau ve Dewey'den çok daha fazla figür içerir. Thomas Aquinas, Augustine, Thomas Hobbes, René, Descartes, John Locke, David Hume , Immanuel Kant , John Stuart Mill , Karl Marx , Bertrand Russell ve son zamanlarda Britanya'da RS Peters ve Birleşik Krallık'ta İsrail Scheffler gibi diğer büyük filozoflar eğitim düşüncesine önemli katkılarda bulunmuşlardır (Siegel, 2018).

Modern zamanlarda eğitim uygulamasıyla ilgili karşıt görüşler vardır. Gençlerin erdemle veya en iyi yaşamla ilgili olarak ne öğrenmeleri gerektiği konusunda üzerinde fikir birliği edilen bir genel uzlaşma yoktur. Eğitimin daha fazla yönlendirilmesi gerekip gerekmediği, eğitimin hayatta yararlı olan şeylere mi yoksa erdeme yardımcı olanlara mı ya da temel olmayan şeylere mi yönlendirilmesi gerektiği kesin değildir. Bunları ve diğer temel sorunları çözmek eğitim felsefesinde farklı yaklaşımlar ve farklı düşünce okulları ortaya çıkmıştır. Tüm akademik disiplinlerin merkezinde ve fikirlerin oluşumunda belirli bir akademik disipline ilişkin değerlerimizi ve inançlarımızı yönlendiren felsefeler vardır. Bununla ilgili temel beş farklı felsefi yaklaşım olduğu söylenebilir: Essentialism (Esasicilik), Progressivism (İlerlemecilik), Perennialism (Daimicilik), Existentialism (Varoluşçuluk) ve Behaviorism (Davranışçılık). Her birinin bugün dünyada birçok destekçisi vardır (Paris, 2000).

#### 1.4.1. Esasicilik -Özcülük (Essentializm)

Psikolojik özcülüğe göre, belirli kategorilerin doğrudan gözlemlenemeyen veya tespit edilemeyen temel bir gerçekliği vardır. Özcüler kalıcı davranış ilkelerini göz önünde bulundurarak ahlaki değerlere ve sorumluluklara odaklanır (Şahin, 2018: 193-204).

Geleneksel bir eğitim felsefesi olan özcülük, gerçekçilik ve idealizme dayanır, insanı sosyal ve kültürel bir varlık olarak savunur. Bu anlayışa göre doğduğundan beri hiçbir bilgisi olmayan insan doğası, bilgiyi kültürel ve tarihi yapılardan bağımsız olarak akıl yürütme yoluyla alır. Muhakeme yoluyla elde edilen bilgiler mutlak gerçeklerdir. Okulun görevi bu gerçekleri öğrencilere aktarmaktır. Konu temelli eğitim anlayışını benimseyen özcülüğe göre, eğitimin çekirdeğini konu alanının çok iyi içselleştirilmesi oluşturmaktadır (Zirhlioğlu & Yayla, 2016: 1112).

Temel becerileri öğretmenin eğitim felsefesidir. Bu felsefe zihnin eğitilmesini savunur (<https://www.theedadvocate.org>). Esasicilik, tüm öğrencilere en gerekli veya temel akademik bilgi ve becerileri ve karakter gelişimini aşlamaya çalışır. Esasiciler, öğretmenlerin otoriteye saygı, sebat, göreve sadakat, başkalarına saygı ve öğrencilerin model vatandaş olmaları için ihtiyaç duydukları pratiklik ve entelektüel bilgi gibi geleneksel ahlaki değerleri ve erdemleri yerleştirmeye çalışması gerektiğine inanır. Esasici (Özcü) müfredatın temeli matematik, doğa bilimleri, tarih, yabancı dil ve edebiyat gibi geleneksel disiplinlere dayanmaktadır (<https://www.siue.edu>).

Esasicilik, eğitimde "geleneksel" veya "Temellere Dönüş" yaklaşımını ifade eder. Öğrencilere akademik bilgi ve karakter gelişiminin esaslarını aşlamaya çalışmaktadır. Bir eğitim felsefesi olarak özcülük terimi ilk olarak Michael John Demiashkevich tarafından yazılan bir kitapta ortaya çıkmıştır. 1930'larda Amerikalı eğitimci William Bagley (1874-1946) tarafından popüler hale getirilmiştir. Bagley'in eğitim sistemine ilişkin analizleri göz önünde bulundurulursa eğitimde özcülük hareketinin babası olarak kabul edilebilir. Bagley, özcülüğün en etkili savunucularından birisidir. Eğitimin toplumu değiştirmesi gerektiğini değil, onu koruması gerektiğini savunmuştur. Yirminci yüzyılın başlarında, özcülük, öğrencileri

yetişkin yaşamına yeterince hazırlayamayacak kadar katı olduğu için eleştirilmiştir. Özcüler, öğretmenlerin otoriteye saygı, sebat, göreve sadakat, başkalarına saygı ve pratiklik gibi geleneksel erdemleri insanlara aşılması gerektiğine inanmaktadırlar. Muhafazakâr felsefeyi yansıtan bu anlayış, fiziksel dünyanın merkezi önemine ve dünyayı bilimsel deneyler yoluyla anlamaya büyük bir vurgu yapmaktadır. Sonuç olarak, özcü eğitimciler dünyamız hakkında önemli bilgileri aktarmak için felsefe veya karşılaştırmalı din gibi bilimsel olmayan disiplinlerden ziyade doğa bilimlerinde öğretime vurgu yapmaktadırlar (Paris, 2000).

Bagley eğitimin geçmişten gelen bilgiyi öğretmesi gerektiği ifade etmiştir. Çünkü ona göre öğrenciler geçmiş bilgilerden ayrılırsa demokrasinin geleceği tehlikeye girecektir. Bagley ve diğer özcüler eğitimin temel müfredat içeriği ve eğitim ortamında daha sıkı disiplin ihtiyacı açısından zengin olması gerektiğini savunmuşlardır (Link, 2008).

#### **1.4.2. İlerlemecilik (Progressivism)**

Kökleri hem idealizm hem de gerçekçilikten gelen bir tür neoperenalizm olan özcülük, okulların amacının hem geçmişin bilgi ve değerlerini korumak hem de çocuklara günümüz toplumunda başarılı ve anlamlı bir yaşam sürmeleri için gerekli becerileri sağlamak olduğunu savunur (Arends, Winitzky & Tannebaum, 2001: 90-91).

İlerlemecilik, sürekli ve evrensel gerçekleri reddederek eğitime geçişi merkezler. Eğitimi bir gelişim ve değişim süreci olarak kabul eden ilerlemeciliğe göre öğretmen, değişen yaşam ve çevre koşullarına uyum sağlamalıdır. Bu anlayışta, deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırıldığı bir süreç olarak kabul edilen eğitim, sürekli değişen yaşamı öğretmelidir. İçerik değişen şartlara göre sürekli gözden geçirilmeli, içeriği oluşturan bilgiler güncellenmelidir (Zirhlioğlu & Yayla, 2016: 1112).

İlerlemeciler, bireyselliğin, ilerlemenin ve değişimin kişinin eğitimi için temel olduğuna inanırlar. İnsanların yaşamlarıyla en alakalı olduğunu düşündüklerinden en iyi şekilde öğrendiklerine inanan ilerlemeciler, müfredatlarını öğrencilerin



ihtiyaçları, deneyimleri, ilgi alanları ve yetenekleri üzerine odaklanmaktadır ([https://cer.jhu.edu/files\\_ta](https://cer.jhu.edu/files_ta)).

İlerlemecilik, özcülük ve kalıcılığın tam tersine, öğrenci merkezli bir eğitimi savunur. Demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiyi araştıran John Dewey'in (1916) eğitim teorisine dayanmaktadır. Dewey, demokrasinin bir yaşam tarzı olduğuna inanıyordu. Demokratik bir toplumda, insanlar sorunları çözmek için işbirliği içinde çalışmalıdır ve okullar, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırmaktan sorumludur. İlerlemeciler, okulların minyatür toplumlar olduğunu ve öğrencilerin okulda veya gelecekte karşılaşacakları gerçek yaşam sorunlarına odaklanmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Bu nedenle eğitim, sosyal bir ortamda otantik faaliyetler etrafında dönmeli ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Moss & Lee, 2010: 38-39).

İlerlemeciler müfredatlarında doğal ve sosyal bilimlerle ilgili çalışmalarını vurgulamaktadırlar. İlerleme ve değişimin temel olduğu ilerlemeci kavramı yansıtır. İlerlemeciler, eğitimin yalnızca yetişkin yaşamları için bir hazırlık değil, sürekli olarak zenginleşen bir sürekli büyüme süreci olması gerektiğine inanırlar. Ayrıca, geleneksel konunun incelenmesinin ilgi ve kişisel deneyime bakılmaksızın tüm öğrenciler için uygun olduğuna dair özcü inancı da reddederler. İlerlemeciler, endüstriyel sanatlara ve ev ekonomisine eğitimi dâhil ederek, okulu hem ilginç hem de faydalı hale getirmeye çalışırlar. İdeal olarak, ev, işyeri ve okul, yaşamda sürekli, tatmin edici bir öğrenme deneyimi oluşturmak için bir araya gelir. Pek çok yetişkinin çocukluktan hatırladığı kasvetli, görünüşte alakasız sınıf egzersizlerinin bir gün geçmişte kalacak olması ilerici rüyadır. İlerlemeci hareket, okulları müfredatlarını genişletmeye teşvik ederek, eğitimi öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanlarına daha uygun hale getirmeye çalışmaktadır. İlerlemeciliğin başarısından en çok sorumlu olan kişi John Dewey'dir denilebilir. John Dewey, fiziksel evreni gerçek ve temel olarak görmüş ve evren hakkındaki tek sabit gerçeğin değişiminin varlığı olduğunu iddia etmiştir. Dewey için değişim, kontrol edilemeyen bir güç değildir. Daha ziyade insan zekâsı tarafından yönetilebilir. Dewey, insanların başkalarıyla aktif etkileşim yoluyla iyi öğrenen sosyal hayvanlar olduğunu ve bizim için anlamı olan faaliyetlerle meşgul olduğumuzda öğrenmemizin arttığını ileri sürmüştür. Dewey'in

epistemolojisinin temeli, daha önceki deneyimlerimizi yeni, anlamlı problemleri çözmeye uygularken bilginin elde edildiği ve genişletildiği fikridir. Dewey'e göre eğitim, deneyimin yeniden inşasıdır, önceki deneyimleri yeni yollarla uygulama fırsatıdır. Dewey, bilimsel yöntem büyük ölçüde güvenerek, sorunları çözmek için beş adımlı bir yöntem önermiştir (Paris, 2000):

- Sorunun farkında olun
- Onu tanımlayın
- Çözmek için çeşitli hipotezler önerin
- Her bir hipotezin sonuçlarını bir öncekinin ışığında inceleyin
- Deneyim
- En olası çözümü test edin.

### **1.4.3. Daimicilik (Perennialism)**

Daimicilik (Perennialism), Platon, Aristoteles ve St. Thomas Aquinas'ın felsefelerine dayanmaktadır. Aquinas'ın birincil amacı inanç ve mantığı veya felsefe ile ilhamı uzlaştırmaktır. İki tür Daimicilik vardır: Aquinas gibi eğitime dini bir yaklaşımı sürdürenler ve yirminci yüzyılda iki tanınmış eğitim filozofu, Robert Hutchins ve Mortimer Adler tarafından geliştirilen daha seküler bir bakış açısına sahip olanlar. Laik Perennialistler, eğitimi, öğrencinin paradigmasını veya düşünce tarzını dönüştürmeye yönelik ortak bir tarihsel düşünce ve akıl temeli inşa etmenin bir yolu olarak savunmaktadırlar. Toplumsal hayatta kalmayı sağlamak için, tüm vatandaşların Demokrasinin doğasına uygun bireysel özgürlükleri, insan haklarını ve sorumlulukları güvence altına alacak düşünme yollarına maruz kalması ve öğretilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Esasen, Perennialism kavramları öğretir ve bilgi ile bilginin anlamı üzerine odaklanır (Link, 2008). Daimicilik eğitim felsefesi hem idealizmden hem de gerçekçilikten türetilmiştir. İdealizmden, gerçeğin evrensel ve değişmez olduğu fikirlerinin birleşimi gelir (Arends, Winitzky & Tannebaum, 2001: 88-89).

Bilgi gerçektir. Gerçek her yerde aynıdır. Dolayısıyla eğitim her yerde aynı olmalıdır. Sonuç olarak, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklardan bağımsız olarak aynı müfredatı takip etmeleri beklenir (Moss & Lee, 2010: 38).

Daimicilik savunucuları, evreni manevi yönleriyle ele alırlar, insanın evrendeki konumunu metafiziksel olarak değerlendirirler. Yaşamın bir kopyası olmayan okul, kültürün gelecek nesillere aktarıldığı, toplum tarafından oluşturulduğu ve insanın zihinsel kapasitesini geliştirmeyi hedefleyen yerdir. Klasik idealizm ve gerçekçiliği temel alan çok daimicilik, eğitim felsefesi hareketleri arasında en radikal olanıdır. Eğitimde mutlak değişmez kalıcılığa göre evrensel ilke ve geleneklere önem verir. Evrende sürekli mutlak gerçekler vardır ve insan doğası da sabittir. Bu kararlılık ilkesini eğitime yansıtan eğitim felsefesi anlayışının sürekliliği, eğitimin mutlak, değişmez ve nitelikte evrensel ilkelere göre şekillendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Bilgi ve ahlak zamana ve topluma göre değişmez. Bu evrensel sabit değerler bireylerin hayata hazırlık süreci olan eğitimle gelecek nesillere aktarılır. Kalıcılığa göre, dayanıklı ve karakterli bilge bir insan yetiştirmek, eğitimin en önemli temel amacıdır. Eğitimin bir diğer amacı, insan doğasının en önemli yanı olan insan zihnini ve düşünme yeteneğini geliştirmek ve insana mantıklı ilkelere göre zihni kullanmayı öğretmektir. Bu nedenle okulların temel görevlerinden biri de akılcı insan ve bilge bireyler yetiştirmektir (Zirhlioğlu & Yayla, 2016: 2111).

Antik ve orta çağın yanı sıra modern zamanların büyük kitapları, her nesli başlatması gereken bir kültür geleneği olan bir bilgi ve bilgelik deposudur. Süreklilik, zamanı aşan bilgiye değer verir. Bu, konu merkezli bir felsefedir. Kalıcı bir eğitimcinin amacı, öğrencilere rasyonel düşünmeyi öğretmek ve eleştirel düşünebilen zihinler geliştirmektir. Perennialistler, öncelikle içeriğe hâkim olmanın önemi ve muhakeme becerilerinin gelişimi ile ilgilenirler. "Bir şey ne kadar değişirse, o kadar çok aynı kalır" atasözü, daimi uzmanların eğitime bakış açısını özetlemektedir ([https://cer.jhu.edu/files\\_ta](https://cer.jhu.edu/files_ta)).

#### **1.4.4. Varoluşçuluk (Existentialism)**

Varoluşçular için gerçekliğin doğası öznel ve bireyin içinde yer alır. Fiziksel dünyanın insan varoluşu dışında içsel bir anlamı yoktur. Varoluş, insanın ne olduğunun herhangi bir tanımından önce gelir. Yapılan seçimlerle insan kendisini o varoluşla ilişki içinde tanımlar. Başkasının önceden belirlenmiş felsefi sistemini kabul etmez. Eğitimle ilgili olarak, varoluşçu sınıfların konusu kişisel bir tercih

meselesi olmalıdır. Öğretmenler, bireyi, öğrencinin kendi görüşlerini açıklığa kavuşturmak için başkalarının görüşleriyle yüzleşmek zorunda olduğu sosyal bir bağlam içinde bir varlık olarak görür. Karakter gelişimi, kararlar için bireysel sorumluluğu vurgular. Gerçek cevaplar dış otoriteden değil, bireyin içinden gelir. Hayatı otantik düşünme yoluyla incelemek, öğrencileri gerçek öğrenme deneyimlerine dâhil eder. Varoluşçular, öğrencileri ölçülecek, izlenecek veya standartlaştırılacak nesnelere karşıdır (https://oregonstate.edu).

Eğitimdeki varoluşçu hareket, filozofların varoluşçuluk olarak adlandırdıkları entelektüel bir tutuma dayanmaktadır. On dokuzuncu yüzyıl Avrupa'sında doğan varoluşçuluk akımında ilk akla gelen isimler Soren Kierkegaard (1813-1855) ve Friedrich Nietzsche (1811-1900) şeklinde ifade edilebilir. Deccal adlı bir kitap yazar ve Tanrı öldü ifadesini icat eden ünlü varoluşçular, birçok temel felsefi meselede birbirleriyle tutkulu bir şekilde fikir ayrılığına düşseler de, paylaştıkları şey, bireyciliğe saygı şeklinde ifade edilebilir. Özellikle, felsefeye yönelik geleneksel yaklaşımların her bireyin kendine özgü kaygılarına yeterince saygı göstermediğini savunmuşlardır. Jean Paul Sartre'in klasik varoluşçuluk formülasyonu "varoluş önden önce gelir" şeklindedir. Genellikle varoluşçu gelenekle ilişkilendirilen bazı filozoflar, "varoluş önden önce gelir" ilkesini hiçbir zaman tam olarak benimsememişlerdir. Yine de, bu ilke eğitimsel varoluşçu hareket için temeldir. Varoluşçuluk, metafizik, epistemoloji ve etik hakkında herhangi bir nesnel, otoriter hakikat kaynağının varlığını reddeder. Bunun yerine, bireyler kendileri için neyin "doğru" veya "yanlış" ya da "güzel" veya "çirkin" olduğunu belirlemekten sorumludur. Varoluşçu için, insan doğasının evrensel bir biçimi yoktur; her birey uygun gördüğü şekilde gelişmek için özgür iradeye sahiptir. Varoluşçular tarihsel olayları vurgulamak yerine, her biri öğrencilerin kendi davranışları için olası modeller sağlayan tarihsel bireylerin eylemlerine odaklanırlar. Varoluşçu yöntemler bireye odaklanır. Öğrenme kendi kendine hızlanır, kendi kendine yönetilir ve her öğrenciyle açık ve dürüst bir şekilde ilişki kuran öğretmenle büyük miktarda bireysel temas içerir. Varoluşçuluğun unsurları zaman zaman devlet okullarında görünse de, bu felsefe 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında kurulan özel okullarda ve kötü alternatif devlet okullarında daha geniş kabul görmüştür (Paris, 2000) .

Varoluşçular evrensel ve mutlak fikirleri reddederler ve gerçekliğin birey tarafından inşa edildiğini savunurlar. Bir kişinin takip etmesi gereken bilgi, insanın durumu ve yaptığı kişisel seçimler hakkındaki bilgidir. Bu amaçla, okullar her öğrencinin özgür, benzersiz ve kişisel korkuları, umutları ve özlemleri olan bir varlık olduğunu kabul etmelidir. Varoluşçular, öğrencilerdeki bu bireyselliği görmezden gelen ve bastıran ve öğrencileri toplumun ihtiyaçlarına hizmet etmek için kolektif ve pasif bir bütün olarak gören okulları eleştirirler. Okullar, onları insanlıktan çıkarmak yerine, öğrencilerin inançlarını keşfetmeleri, düşünmeleri ve ifade etmeleri için birçok seçenek içeren geniş bir eğitim sağlamalıdır. Varoluşçular için sabit bir müfredat yoktur; içerik ve pedagoji öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihlerine göre belirlenir. Bununla birlikte, beşeri bilimler ve sanat, öğrencilerin dikkatini insanların karşılaştığı konulara, zorluklara, ikilemlere ve sorunlara çekmede özellikle yararlıdır (Tan, 2006).

#### **1.4.5. Davranışçılık (Behaviorism)**

Psikoloji, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında kabul gören bir bilim haline gelmiş ve bilinç bilimi olarak tanımlanmıştır. Davranışçılık, psikolojinin konusu olarak bilinci reddeden ve onu davranışla değiştiren bir anlayışı temsil etmektedir. Davranışçılık 1880'lerde kök salmıştır ve yirminci birinci yüzyıl ve sonrasında gelişmeye devam etmektedir. Davranışçılık yoğun bir şekilde araştırılmış olmasına rağmen, davranışçılar, davranışçılık için ortak bir tanım üzerinde anlaşmaya varamamışlardır (Weegar & Pacis, 2012).

Eğitim psikolojisindeki çağdaş davranış modifikasyonu, psikolojinin çevre ile etkileşim içinde bireysel davranışların incelenmesi olduğunu savunan davranışçılık adı verilen bir bilim felsefesine kadar izlenebilir. Davranış, bir bireyin çevre ile etkileşime girerken toplam işleyişini içerir. Çevre, türlerin evrim geçirdiği ve bireyin içinde geliştiği ve işlev gördüğü, işlevsel ve karşılıklı olarak tanımlanan koşullardan oluşur. Antik çağlardaki belirli etkiler, Aristoteles, Descartes, Locke, Berkeley ve Hume gibi kişilere kadar izlenen deneyci kökler dikkate değerdir. Aristoteles'in psikolojiye en büyük katkısının insan deneyimini ve davranışını somut terimlerle yorumlama girişimi olduğu söylenebilir. Daha sonra John B. Watson tarafından

desteklenen davranışçılık, 17. yüzyılda Rene Descartes tarafından benimsenen felsefi bir nesnelcilik geleneğinden gelişmiştir (Kratowill & Bijou, 1987: 131-132).

Eğitimsel varoluşçuluk, en içteki doğamızı şekillendirmek için özgür iradeye sahip olduğumuz fikrine dayanırken, davranışçılık, özgür iradenin bir yanılsama olduğu inancından türemiştir. Bu görüşü savunanlar davranışın kasıtlı olarak çevredeki güçler tarafından şekillendirildiğine ve istenen kişi ve eylemlerin tasarımın ürünü olabileceğine inanırlar. Başka bir deyişle, davranış bireyin özgür iradesinden ziyade başkaları tarafından belirlenir. Saf bir davranışçıya göre insan, tamamen dış çevresi tarafından şekillendirilir. Bir kişinin çevresini değiştirirseniz, onun düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını da değiştirirsiniz. Davranışçılığın kökleri 1900'lerin başında Rus deneysel psikolog Ivan Pavlov (1848-1936) ve Amerikalı psikolog John Watson'un (1878-1958) çalışmalarına dayanmaktadır. Harvard Üniversitesinde profesör olan B.F. Skinner (1904-1989), çalışmalarını iyileştirerek ve genişleterek, davranışçılığın modern Amerikan kültürü içinde yayılmasının arkasındaki itici güç olmuştur. Skinner, küçük hayvanları davranış teknikleriyle eğitmek için kullandığı, şimdi ünlü olan Skinner kutusunu geliştirmiştir. Ayrıca programlı öğrenme kullanan 2.Dünya Savaşı güdümlü bir füze sistemi de icat etmiştir. Davranışçılık, tek gerçekliğin dikkatli, bilimsel gözlem yoluyla ayırt ettiğimiz fiziksel dünya olduğunu iddia eder. İnsanlar ve diğer hayvanlar, yalnızca içeriden veya dışarıdan üretilen fiziksel uyaranlara yanıt olarak hareket eden karmaşık madde kombinasyonları olarak görülür. Davranışçılığa göre insan doğası ne iyi ne de kötüdür, yalnızca kişinin çevresinin ürünüdür. İnsanların kendilerine ve başkalarına yaptıkları zararlı şeylerden sorumlu olan insan doğası değil, kusurlu ortamlardır. Bir davranışçıya göre, özgür irade ya da özerk hareket eden kişi diye bir şey yoktur; bu tür fikirler sadece bizi daha iyi hissettiren ancak bilimsel gözlemlere uymayan efsanelerdir. Skinner, ahlaki standartların insan davranışının bilimsel gözleminden türetilmesi gerektiğini önermektedir. Davranışçılık, sebebin çevrenin insanların zevklerini şekillendirmesinde yattığını söylemektedir. İyi bir örnek, medyanın insanların giyim tarzlarını beğenmesi ya da beğenmemesi üzerindeki etkisidir. Birkaç ay veya yıl içinde, medya insanları daha önce çekici bulmadığı bir stili güzel olarak görmeye ikna edebilir (Paris, 2000).

## İKİNCİ BÖLÜM

### G7 ÜLKELERİNDE EĞİTİMİN HARCAMALARININ YAPISI VE BÜYÜMEYLE İLİŞKİSİ

#### 2.1. Dünyada Eğitim Harcamalarının Gelişimi ve Önemi

Küresel rekabet gücü, bir ülkenin yenilik ve bilgiye sahip olmasına bağlıdır. Eğitim, araştırma ve teknolojik geliştirmenin yeni bir anlam ve önem kazanmasının bir nedeni budur. Bilgi, özellikle 40-50 yıllık süreçte ülke ekonomilerinde bir üretim faktörü olarak daha çok dikkat çekmeye başlamıştır (Dumciuviene, 2015: 2427-2428).

Eğitimli olmanın içsel değerinin yanı sıra, eğitim hem bireyler hem de toplum için çok çeşitli faydalarla ilişkilendirilmektedir. Eğitim, daha fazla üretkenliğe ve ekonomik büyümeye katkıda bulunur. Bunun yanı sıra eğitimin yayılma etkilerinden de bahsedilebilir. İnsan sermayesi yeniliğin merkezindedir ve daha eğitimli bir işgücünün daha fazla ve daha iyi işlere götüren yenilikçi fikirleri teşvik edeceği kabul edilmektedir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin iş bulma, istihdamda kalma, işte yeni beceriler öğrenme ve eğitim düzeyi düşük olanlara göre çalışma yaşamları boyunca daha fazla kazanma olasılığı daha yüksektir. Ekonomik faydalar bireylerle sınırlı değildir. Eğitime yatırım yapmak, hükümetlere eğitimin her düzeyinde olumlu kamu getirisi sağlar. Eğitimli vatandaşlar daha fazla kazanacağı için yaşamları boyunca devlete daha yüksek vergiler öder ve sosyal haklar ve refah açısından da daha az maliyetlidirler. İnsanların bildikleri önemlidir, ancak bildikleriyle yaptıkları da rekabetçi ekonomilerde kritik bir role sahiptir. Sosyal hareketlilik, bireylerin aile ve sosyal çevresi gibi bir dizi faktörden etkilenirken, herkes için eşit fırsatlar sağlayan eğitim, bireylerin sosyal merdiveni yukarı

taşımasına ve böylece daha eşit toplumlar yaratılmasına yardımcı olabilir (OECD, 2020b).

Bir ekonominin üretim kapasitesi farklı faktörlere bağlıdır. Bunlara fiziksel sermaye, teknoloji ve işçi sayısı ile bunların kalitesi dâhil edilebilir. Bu kalite, büyük ölçüde insan sermayesi (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) tarafından belirlenir. İşçilerin eğitim seviyesindeki bir artış, beşeri sermayelerini geliştirerek bu işçilerin üretkenliğini ve ekonominin çıktısını artırır. Bu konudaki çalışmaların öncüsü, Jacob Mincer tarafından 1974'te geliştirilen ve Mincer Denklemi olarak bilinen denklemdir. Bu, işçilerin kazançlarını eğitim ve iş deneyimleri ile ilişkilendirmektedir. Ancak buradaki temel sorun, bu tür çalışmaların eğitimin üretkenlik üzerindeki etkisini gerçekten ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Eğitimin bir çalışanın üretkenliği üzerindeki doğrudan etkisine ek olarak, büyümenin yanında eğitim dışsallıklarına da bakmak gerekir. Öte yandan, gelişmekte olan ekonomiler, daha zengin ülkelerde geliştirilen teknolojileri taklit etmelerine yardımcı olduğu için ilk ve orta öğretim görmüş işçilerden yararlanmaktadır. Eğitimde yetersiz yatırımdan kaçınmak için eğitim politikaları tasarlanırken, bu tür dışsallıkların veya sosyal getirilerin varlığı ve bunların miktarlarının önemi göz önüne alınmalıdır. Ancak eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini ölçmeye odaklanan ve bu nedenle hem özel getirileri hem de dışsallıkları yansıtmaya çalışan çalışmalar da bazı zorluklarla karşı karşıyadır. Özel getirilere odaklanan çalışmalar gibi, eğitim değişkenini doğru bir şekilde ölçmeleri, farklı eğitim seviyeleri arasında ayırım yapmaları ve kaliteyi kontrol etmeleri gerekir (Canals, 2017).

Eğitim, insan kaynaklarını artırmak ve beşeri sermaye biriktirmek için birincil mekanizmadır. Ancak eğitimde cinsiyete ve sosyo-ekonomik duruma dayalı eşitsizlikler büyümede önemli bir engel oluşturabilir. Ek olarak, eğitimde sosyal, politik ve ekonomik fay hatlarıyla uyumlu bir eşitsizlik, şiddete, çatışmaya ve istikrarsızlığa yol açan kızgınlıklar yaratabilir. Dolayısıyla okullar ve eğitim sistemleri, politika uygulamasına bağlı olarak barışçıl toplumların gelişmesi için kanallar olarak hizmet edebilir veya durumu daha da kötüleştirebilir. Ulusal eğitim politikaları, daha yüksek başarı olasılığı için güvenlik, sosyal ve ekonomik



stratejilerle bağlantılı olmalıdır. Böyle bir bağlantı, hükümetler içinde kurumlar arası işbirliğini gerektirir (Byrd, 2012: 102-103):

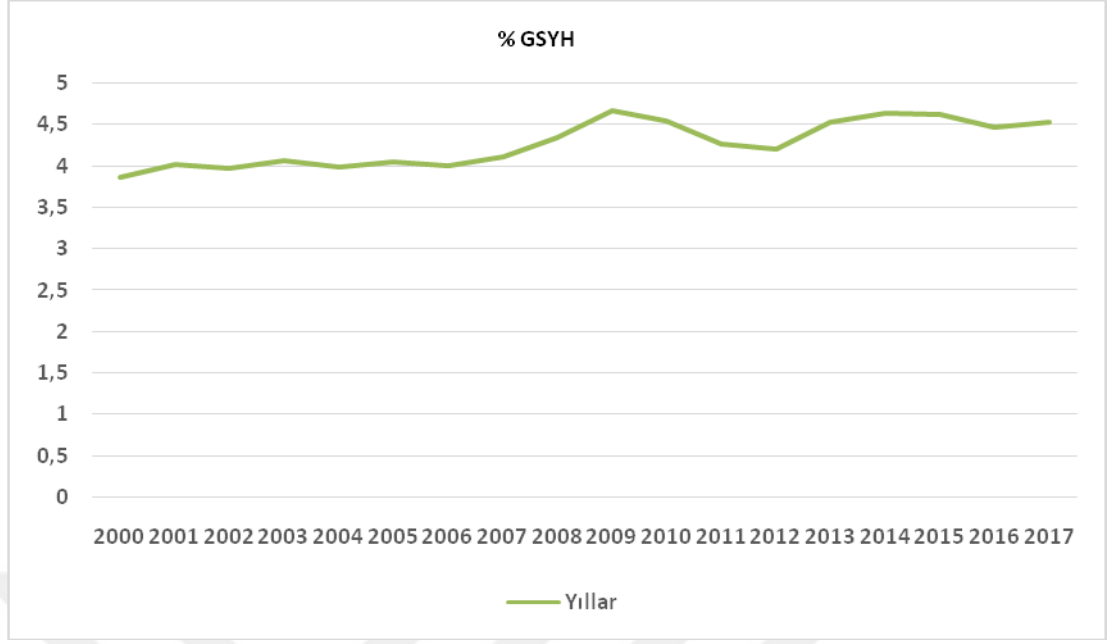
Gelişmekte olan ve gelişmiş ülkeler arasında eğitim seviyelerinin çarpıcı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim düzeyleri dışında pek çok açıdan farklılık gösterdiği de göz ardı edilmemelidir (Hanushek & Wößmann, 2007).

Çağdaş küreselleşmiş dünyada, bilgi önemli bir karşılaştırmalı gelişim avantajıdır ve bu nedenle tüm gelişmiş ülkeler kalkınma mücadelesinde yatırım olarak eğitime büyük önem vermektedirler. Her ülkenin, bu alanın en yüksek ulusal öneme sahip olduğu konusunda siyasi fikir birliği oluşturması esastır (Đorđević, 2014: 579).

Tarihsel süreçte ülkelerin gelişimine baktığımızda eğitimin son derece önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Bu nedenle ülkelerin kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının payının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Çeşitli sektörlerde (eğitim, sağlık hizmetleri, sosyal güvenlik ve savunma dâhil) devlet finansmanı, kamu yararının yüksek olduğu durumlarda uygundur. Eğitim, tüm hükümetlerin hizmet sunumunu finanse etmek veya yönlendirmek için müdahale ettiği bir alandır. Piyasaların eğitim fırsatlarına eşit erişim sağlayacağına dair hiçbir garanti olmadığından eğitim hizmetlerinin devlet tarafından finanse edilmesi gereklidir (OECD, 2020d).

Eğitimde kamu harcamalarının seviyesi, hükümetin eğitime olan bağlılığının ölçüsünün bir göstergesidir. Farklı ülkelerdeki hükümetlerin eğitime nasıl yatırım yaptığını değerlendirmek, eğitime katılımın ve sonuçların bu ülkeler arasında nasıl değiştiğini incelemek için önemli bir çerçeve sağlar. Eğitime yapılan yatırım, demografik yapı, okullaşma oranları, kişi başına gelir ve eğitim kaynakları fiyatları gibi arz ve talep faktörlerinden büyük ölçüde etkilenir (Education Counts, 2020).



**Şekil 1.** Dünyada Kamu Eğitim Harcamaları – Toplam (%GSYH): 2000-2017

**Kaynak:** The World Bank, Government Expenditure on Education, 2020, <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

Bu gün dünyada ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde ya da ülkelerin karşılaştırılmasında milli gelirinden eğitim hizmeti için ne kadar pay ayırdığı temel göstergelerden birisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu konuda yapılan çalışmalarda eğitime ayrılan kaynak ile o ülkedeki refah seviyesi arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu görülmektedir. Eğitim için yapılan kamu harcamaları, eğitim kurumlarına yapılan doğrudan harcamaları ve aynı zamanda hane halklarına verilen ve eğitim kurumları tarafından yönetilen eğitimle ilgili kamu sübvansiyonlarını içerir. Bu gösterge, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH)'nin birincil, birincilden ikincil sonrasına kadar üçüncül olmayan ve üçüncül seviyelere bölünmüş bir yüzdesi olarak gösterilir. Kamu kurumları arasında eğitim bakanlıkları dışındaki bakanlıklar, yerel ve bölgesel yönetimler ve diğer kamu kurumları yer alır. Kamu harcamaları, eğitim hizmetlerini sağlayan veya destekleyen okullar, üniversiteler ve diğer kamu ve özel kurumlara yapılan harcamaları içerir. Bu gösterge, hükümetler tarafından sağlık, sosyal güvenlik, savunma ve güvenlik gibi diğer yatırım alanlarına göre eğitime verilen önceliği göstermektedir. Eğitim harcamaları okul harcamalarını kapsar (OECD, 2020c). Dünyada 2000-2017 arası dönemdeki Eğitim için yapılan kamu harcamalarına baktığımızda kamu harcamalarının GSYH'ye oranının yaklaşık 3,9 ile 4,7 arasında değiştiği görülmektedir. Bu dönemde en düşük oran 2000, en

yüksek oran ise 2009 yılında gerçekleşmiştir. Zaman içinde iniş çıkışlar gösterse de dünyada kamu eğitim harcamalarının GSYH içindeki payının (% olarak) 2000-2017 arası dönemde artış eğiliminde olduğu görülmektedir (Şekil 1). Bu oran 2018 yılı için EU 27 Ülkelerinde % 4,6, EU 28 Ülkelerinde % 4,7 ve Avrupa Birliği Bölgesinde ise % 4,5’dir (Eurostat, 2018).

Kamusal ihtiyaçların karşılanması amacıyla yapılan harcamalar kamu harcamaları olarak tanımlanmaktadır. Bu harcamalar kamu hizmetlerinin yerine getirilmesi amacıyla önceden belirlenmiş olan bir yasal çerçeve içerisinde yapılmaktadır. Bu kapsamda eğitim, sahip olduğu “bölünebilirlik” ve “pazarlanabilirlik” özellikleri ile bir özel mal görünümünde iken, olumlu dışsallık yaratıcı etkisine bağlı olarak kamusal bir mal olarak nitelendirilmektedir (Devrim & Tosuner, 1987: 86-87).



Şekil 2. Dünyada Kamu Eğitim Harcamaları-(% Toplam Devlet Harcamaları): 2000-2017

**Kaynak:** The World Bank, GovernmentExpenditure on Education, Total (% of GovernmentExpenditure), 2020, <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.CTOT.ZS>.

Günümüzde dünyadaki ülkelerin büyük bir kısmı yüksek bilgi düzeyine sahip sağlıklı toplumlar yetiştirebilmek için eğitim harcamalarına daha fazla kaynak ayırmaktadırlar. Yine aynı şekilde ülkelerin kamu devlet eğitim harcamalarının toplam devlet harcamaları içerisindeki payı da ülkelerin gelişmişlik ve toplumsal refah seviyesinin önemli bir göstergesidir. Dünyada 2000-2017 arası dönemdeki kamu eğitim harcamalarının toplam devlet harcamaları içerisindeki payına

baktığımızda % 13,6 ile 15,04 arasında iniş çıkışlı bir seyir izlediği görülmektedir. Bu oran 15,049 ile en yüksek seviyesine 2003 yılında ulaşmıştır (Şekil 2).

Günümüzde pek çok ülke, eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik olarak çaba harcarken, eğitimin genellikle politika gündemine kaydığı görülmektedir. Eğitim yatırımlarının faydaları ancak gelecekte görüldüğü için bazı çevreler tarafından iyileştirmelerin değerinin ve öneminin küçümsendiği söylenebilir. Gelişmiş ülkelerdeki okulları iyileştirmenin potansiyel kazanımları ise gerçekten oldukça iyi görünmektedir. Büyüme üzerindeki beşeri sermaye etkisi, en iyi bilişsel becerilerin doğrudan ölçümleri ile uzun vadeli ekonomik gelişme arasındaki ilişkiyle karakterize edilebilir. Dahası, mevcut tarihsel kanıtlar, farklı becerilerin çok güçlü ve sürekli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Geleceğe yönelik tahminler elbette belirsizlikler içerir. Belirsizliğin önemli yönleri, hem dünya ekonomilerinin yapısal yönlerinden hem de olası analitik sorunlardan kaynaklanmaktadır (OECD, 2010).

## **2.2. Eğitim ile Ekonomik Büyüme İlişkisinin Teorik Çerçevesi**

Beşeri sermayenin ekonomik bir fenomen olarak ortaya çıkışı, önceki büyüme teorilerinin çoğunun altında yatan bir temadır. Adam Smith'in yazılarından başlayarak, insan sermayesi, tüketim için tüm ihtiyaç ve kolaylıkları sağlayan fon olarak kabul edilmiş ve bu ana tema, Malthus, Marx, Harrod ve Domar'ın sonraki yazılarında da yankılanmıştır. Adam Smith (1776), uzmanlaşmaya ve merkantilizm gibi işbölümüne herhangi bir engel yoksa rekabetçi piyasaların gelişimini engellediğini ve iş bölümü sürecini sınırladığını hissettiği ekonomik büyümenin sonsuza kadar devam edebileceği inancını yansıtıyordu. Adam Smith milletlerin zenginliği isimli kitabında, her ulusun yıllık emeği, her yıl tükettiği yaşamın tüm ihtiyaç ve kolaylıklarını başlangıçta sağlayan temel kaynaktır demiştir. Böylece Adam Smith, emeği tüm zenginliğin kaynağını olarak görmüştür (Daren, 2017).

Adam Smith'in eğitim ekonomisine yaklaşımı, beşeri sermayenin “doğası”, kaynakları ve eğitim tercihlerini değerlendirirken maliyet-fayda kriterleri açısından incelenmektedir. Smith'in yorumunun tutarlılığı iş kazançlarındaki farklılıktan ve beşeri sermaye kategorisinin ilkel kullanımından kaynaklanır. Smith, klasik üretken tüketim teorilerinin rafine bir evrimi olarak insan kaynaklarına yatırım anlamına

gelen açıklamalardan başlamaktadır. Beşeri sermayeyi tüketimden ayırmaya götüren varsayım (yani eğitimi lüks mallardan) Smith'in nasıl olduğunu gösteren bir dizi düşünceden kaynaklanmaktadır. İnsan sermayesi, ekonomik ajanlara dâhil edilen üretken becerilerin ve bilginin tamamını temsil eder. Eğitim tam olarak ekonomik faaliyetlerin panoramasına yerleştirilir ve tüketimden farklı belirli bir yatırım biçimi haline gelir (Spalletti, 2014: 60-64).

Eğitimin rolü ve insan sermayesi olarak adlandırılan şey son yıllarda ekonomik büyüme literatüründe oldukça büyük ilgi görmüştür. Eğitimin beceri oluşumuna katkısı ve bunun sonucunda iş gücünün yüksek ve düşük vasıflı işçiler olarak bölünmesi, gelir dağılımı ve uluslararası ticaret literatürlerinde de geniş çapta incelenmiştir. Neo-Klasik Büyüme Modellerinde (İçsel Büyüme Modelleri dâhil), eğitim işgücü üretkenliğini daha hızlı artırır ve ücretleri artırarak gelir dağılımını iyileştirir. Ancak farklı gruplar arasında farklı beceri oluşturma oranlarının - eğitim yoluyla - bazen gelir eşitsizliğini şiddetlendirdiği de ileri sürülmektedir. Bununla birlikte, şaşırtıcı bir şekilde, eğitim, kapitalist ekonomilerin dinamikleri ile bariz bir ilgiye sahip olmasına rağmen, klasik gelenekteki büyüme ve dağıtım teorilerinde çok az ilgi görmüştür (Dutt & Veneziani, 2015).

Teorik ekonomik büyüme modelleri, eğitimin ekonomik büyümeyi etkileyebileceği farklı mekanizmaları vurgulamıştır. En basit modelleme, makroekonominin çıktısının ekonomideki sermaye ve emeğin doğrudan bir işlevi olduğu bir toplam üretim işlevinin standart bir karakterizasyonunu takip eder. Solow'un (1957) temel büyüme modeli böyle bir tanımla başlamıştır. Daha sonra teknolojik değişim unsuru eklenmiştir. Bu teknolojik değişimin kaynağı veya belirleyicileri, ekonomik büyümeyi anlamak için merkezi olmasına rağmen, analizin ayrılmaz bir parçası değildir.

Mankiw, Romer ve Weil (1992) tarafından geliştirilen Neoklasik Büyüme Teorileri, eğitimin bir üretim faktörü olarak rolünü vurgulayarak modeli eğitimi dâhil edecek şekilde genişletir. Eğitim, işgücünün beşeri sermayesini ve dolayısıyla toplam gelirin sabit durum düzeyini artırarak biriktirebilir. Büyümenin beşeri sermaye bileşeni, ekonominin bir sabit durum düzeyinden diğerine geçtiğini ima eden daha fazla

eğitim birikiminden kaynaklanır. Yeni düzeyde eğitimin büyüme üzerinde daha fazla etkisi yoktur. Bu modeli tahmin etmenin ortak yaklaşımı, işçi başına GSYH'deki değişiklikleri eğitimdeki (ve sermayedeki) değişikliklerle ilişkilendirmektir. Beşeri sermayenin rolüne ilişkin bu görüş oldukça sınırlıdır, çünkü bir toplumun yatırım yapacağı eğitim miktarında doğal kısıtlamalar vardır. Ayrıca birçok gelişmekte olan ülke için eğitimin genişleme ve büyüme modellerini açıklamada başarısızdır. Bu çalışmada, çeşitli araştırmacılar (Lucas, 1988, Romer, 1990, Aghion ve Howitt, 1998) yeni fikirler ve yeni teknolojiler geliştirerek ekonominin yenilikçi kapasitesini artırmada eğitimin rolünü vurgulamaktadır. Bunlara içsel büyüme modelleri denir çünkü teknolojik değişim model içindeki ekonomik güçler tarafından belirlenir. Bu modeller altında, belirli bir eğitim düzeyi, sürekli bir yeni fikir akışına yol açabilir böylece eğitimin büyümeyi etkilemesini mümkün kılar. Bu modelleri tahmin etmenin yaygın yolu, işçi başına (veya kişi başına) GSYH'deki değişiklikleri eğitim düzeyiyle ilişkilendirmektir. Üretim ve büyümede eğitime bakış, teknolojilerin yayılmasına odaklanır. Yeni teknolojiler firma verimliliğini arttırırsa ülkeler bu yeni teknolojileri daha geniş bir şekilde benimseyerek büyüebilirler. Tüm yaklaşımların ortak noktası, eğitimin büyüme üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu düşünmeleridir. Son ikisi, uzun vadeli büyüme yörüngeleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (OECD, 2010). Örneğin Paul Romer, çok sayıda yüksek vasıflı işçiye sahip toplumların daha fazla fikir ürettiğini ve dolayısıyla daha fazla büyüdüğünü öne sürmektedir. Yakın zamanda yapılan bir çalışmada, Aghion ve diğerleri teorik bir model çerçevesinde daha gelişmiş ekonomilerin üniversite eğitimine sahip işçilerden yararlandığını gösteren bazı ampirik kanıtlar sunmuştur. Çünkü bu durum teknolojik yeniliği teşvik etmekte ve hem fiziksel sermayenin hem de bir bütün olarak işgücünün üretkenliğini arttırmaktadır (Canals, 2017).

Romer (1986) ve Lucas (1988) tarafından öncülük edilen içsel büyüme literatürünün temel katkısı kişi başına gelirdeki sürekli büyümenin altında yatan kaynağı, yani bilgi birikimini içselleştirmek olmuştur. Örgün eğitim, iş başında eğitim, temel bilimsel araştırma, yaparak öğrenme, süreç yenilikleri ve ürün yenilikleri dâhil olmak üzere toplumların bilgi biriktirdiği birçok kanal vardır. Bu model, içsel büyüme literatüründe çok az ilgi gören bir kanalı, yani ürünlerin kalitesini arttıran endüstriyel yenilikleri incelemektedir. Bu kanal içsel büyüme teorisine eskime faktörünü

tanıtmaktadır. Yani daha iyi ürünler öncekileri geçersiz kılar. Eskime, büyüme sürecinin önemli bir genel özelliğini, yani ilerlemenin kazançlar kadar kayıplar da yarattığını göstermektedir. Schumpeter'in yaratıcılık fikrini de bünyesinde barındırmaktadır (Philippe & Howitt, 1992: 323).

Makroekonomik literatürde eğitim olarak tanımlanabilecek beşeri sermaye üretmenin en önemli girdilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Geleneksel olarak, insan sermayesi dışsal büyüme teorisinde açık bir rol oynamazken, içsel büyüme teorisinin merkezinde yer alır. Bununla birlikte, dışsal büyüme modeli son zamanlarda Mankiw, Romer ve Weil tarafından beşeri sermayenin dâhil edilmesiyle genişletilmiştir (Bassetti, 2009).

### **2.3. G 7 Ülkelerinde Eğitimin Yapısı ve Gelişimi**

G Yedi Ülkeleri (G-7), dünyanın en büyük gelişmiş ekonomilerine sahip yedi ülkenin oluşturduğu bir forumdur. Başka bir ifade ile uluslararası ekonomik ve parasal konuları ele almak için periyodik olarak toplanan hükümetler arası bir organizasyondur. G-7'nin temel amacı, ekonomik konulara özel olarak odaklanarak, küresel sorunları tartışmak ve bazen birlikte hareket ederek çözmektir. Bu ülkeler; Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Birleşik Krallık ve Kanada şeklinde sıralanır. G-7'nin Başkanlığı, ülkelerin her biri tarafından sırayla üye gerçekleştirilmektedir. Grubun kökenleri, 1973 petrol krizinin ardından Fransa, Almanya, ABD, İngiltere ve Japonya maliye bakanlarının (Beşler Grubu) gayri resmi bir toplantısına dayanmaktadır. G-7, Sovyetler Birliği'nin daha özgür pazarlara sahip bir ekonomi yaratma ve 1991'de ilk doğrudan cumhurbaşkanlığı seçimini yapması da dahil olmak üzere, küresel ekonomiye entegrasyon uygulamalarını gerçekleştirme sözü vermesi üzerine 1998'de, ABD Başkanı Bill Clinton da dahil olmak üzere liderlerin ısrarları üzerine G-7'ye tam üye olarak eklenmiş ve G8 oluşturulmuştur. Ancak 2014 yılında Rusya, Kırım'ın ilhakı ve Ukrayna'daki gerginlikler sonrasında gruptan uzaklaştırılmıştır. Başkan Donald Trump'ın Rusya'yı örgüte yeniden kabul etmesi için 2018 çağrısına rağmen Rusya gruba yeniden alınmamıştır. Avrupa Birliği (AB) bazen sandalyeye veya ana toplantı dışında de-facto sekizinci üyesi olarak kabul edilmektedir. G-7 resmi, resmi bir birim

değildir. Bu nedenle, derlediği önerilen politika ve planları uygulamak için yasal veya yetkili bir konuma sahip değildir (Chen, 2020).

Ülkelerin eğitim bütçesi eğitime verdiği önemi yansıtmaktadır. Eğitime verilen önemin üç temel göstergesi vardır. Bunlar; öğrenci başına düşen eğitim harcaması, eğitim bütçesi ve eğitim harcamalarının ulusal gelire oranıdır. Devletlerin eğitime verdikleri önemin eğitim harcamalarının kamu harcamaları içindeki oranıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Eğitim için yapılan kamu harcamaları, eğitim kurumlarına yapılan doğrudan harcamaları ve aynı zamanda hane halklarına verilen ve eğitim kurumları tarafından yönetilen eğitimle ilgili kamu sübvansiyonlarını içerir. Bu gösterge, GSYH'nin birincil, birincil ve orta öğretim sonrası üçüncü olmayan ve üçüncül seviyelere bölünmüş bir yüzdesi olarak gösterilir. Kamu kurumları arasında eğitim bakanlıkları dışındaki bakanlıklar, yerel ve bölgesel yönetimler ve diğer kamu kurumları yer alır. Kamu harcamaları, eğitim hizmetlerini sağlayan veya destekleyen okullar, üniversiteler ve diğer kamu ve özel kurumlara yapılan harcamaları içerir. Bu gösterge, sağlık hizmetleri, sosyal güvenlik, savunma ve güvenlik gibi diğer yatırım alanlarına göre hükümetler tarafından eğitime verilen önceliği göstermektedir. Eğitim harcamaları, eğitim hizmetlerini sağlayan veya destekleyen okullar, üniversiteler ve diğer kamu ve özel kurumlara yapılan harcamaları kapsar. G 7 Ülkeleri dünyanın en gelişmiş ülkelerinden oluştuğu için genellikle ekonomik ve sosyal karşılaştırmalarda ve analizlerde bu ülkeler baz alınmaktadır. Bu kapsamda eğitim konusunda da G 7 Ülkelerinin diğer ülkelerle kıyaslandığında daha üst sıralarda olduğu görülmektedir.

Eğitim harcamaları ile ilgili göstergeler kamu ve özel harcamalar hakkında veriler sunmaktadır. Bu harcamalar okullar, üniversiteler ve diğer kamu ve özel eğitim kurumlarına yapılan harcamaları kapsar. Harcama, öğrenciler ve aileler için eğitim kurumları aracılığıyla sağlanan eğitim ve yan hizmetleri içerir. Kamu harcamaları, hem eğitim kurumlarına yönelik doğrudan harcamaları hem de eğitim kurumları tarafından yönetilen hanelere verilen eğitim sübvansiyonlarını içerir. Özel



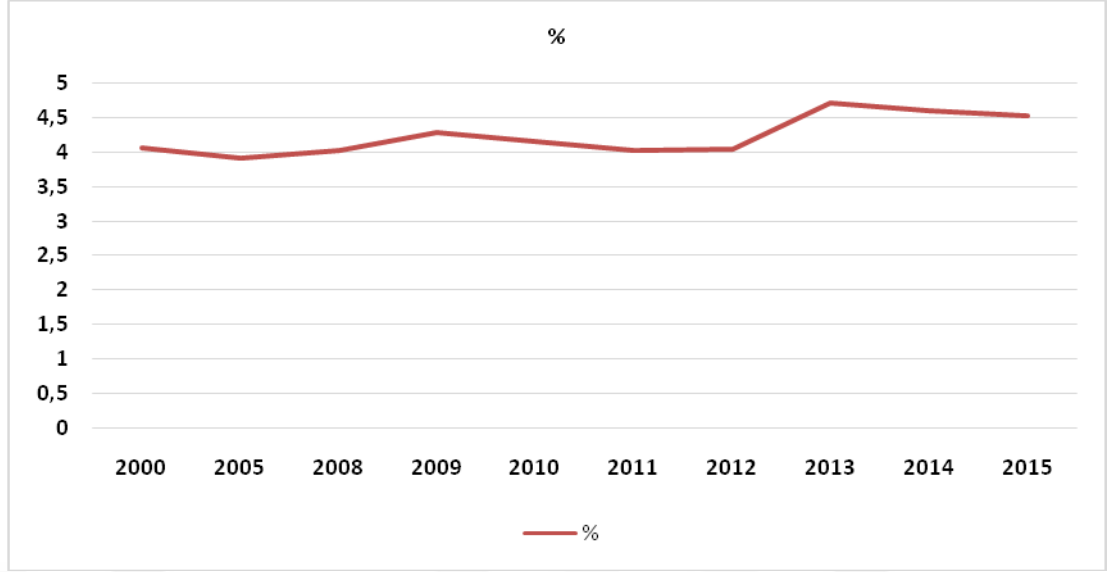
harcamalar, eğitim kurumlarının alabileceği kamu sübvansiyonları düşüldükten sonra kaydedilir.

**Tablo 1.** G7 Ülkelerinde Kamu Harcamaları: İlk öğretimden Yükseköğretime (% GSYH): 2000-2015

Ülkeler/Yıllar	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Kanada	4,348	4,201	4,636	4,940	4,833	4,596	4,533	4,391	4,235	4,370
Fransa	4,899	4,598	4,625	4,844	4,780	4,623	4,579	4,573	4,577	4,538
Almanya	-	3,692	3,565	-	3,904	3,807	3,734	3,711	3,701	3,620
İtalya	3,635	3,635	3,735	3,813	3,635	3,463	3,393	3,469	3,361	3,349
Japonya	3,121	2,924	2,984	3,122	3,152	3,163	3,128	3,057	3,041	2,929
Birleşik Krallık	-	-	-	-	-	-	4,587	4,915	4,554	4,249
ABD	4,307	4,472	4,649	4,746	4,682	4,529	4,356	4,182	4,125	4,114
G7 Ortalaması	4,062	3,920	4,032	4,293	4,164	4,030	4,044	4,716	4,599	4,528

**Kaynak:** OECD, Public Spending on Education, 2020, (Indicator), <https://doi.org/10.1787/f99b45d0-en> (Accessed on 12 October 2020).

Tablo'da G 7 ülkelerinde İlköğretimden yükseköğretime kamu harcamalarının GSYH'ye oranının yıllar itibariyle değişimi yer almaktadır. Bu ülkeler arasında en düşük değerlere Japonya'nın sahip olduğu görülmektedir (Tablo 1). Ama G 7 ülkelerinin ortalamasına bakıldığında dünyadaki diğer ülkelerle kıyaslandığında özellikle gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere pek çok ülkeden çok daha yüksektir (Şekil 3).



**Şekil 3.** G 7 Ülkelerinde İlköğretimden Yükseköğretime Ortalama Kamu Harcamaları (% GSYH): 2000-2015

**Kaynak:** OECD, Public Spending on Education, 2020, (Indicator), <https://doi.org/10,1787/f99b45d0-en> (Accessed on 12 October 2020).

Bu oran Türkiye’de % 2,45 ile % 4 arasında değişmektedir. Diğer az gelişmiş ülkelerde ise çok daha düşük seviyelerdedir.

**Tablo 2.** Kamu Eğitim Harcamaları: İlköğretimden Orta Öğretim Sonrasına - Yükseköğretim Dâhil Değil(% GSYH): 2000-2015

Ülkeler/Yıllar	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Kanada	2,969	2,936	3,143	3,418	3,343	3,242	3,238	3,153	3,119	3,169
Fransa	3,808	3,529	3,505	3,635	3,593	3,467	3,447	3,433	3,436	3,398
Almanya	-	2,816	2,644	-	2,889	2,779	2,708	2,691	2,668	2,608
İtalya	3,000	3,026	3,061	3,167	3,001	2,840	2,787	2,838	2,751	2,780
Japonya	2,602	2,472	2,500	2,595	2,647	2,640	2,620	2,532	2,546	2,479
Birleşik Krallık	2,799	3,254	2,986	3,271	3,344	3,659	3,634	3,931	4,082	3,783
ABD	3,369	3,455	3,597	3,662	3,607	3,458	3,311	3,231	3,205	3,207
G7 Ortalaması	3,091	3,069	3,062	3,291	3,203	3,155	3,106	3,115	3,115	3,060

**Kaynak:** OECD, Public Spending on Education, 2020, (Indicator), <https://doi.org/10,1787/f99b45d0-en> (Accessed on 12 October 2020).

G 7 ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretim olmayan orta öğretim sonrası kamu harcamalarının GSYH’ye oranının yıllar itibariyle değişimine bakıldığında Bu ülkeler arasında en düşük değere gene % 2.467 ile Japonya’nın sahip olduğu görülmektedir (Tablo 2). Ama G 7 ülkelerinin ortalaması dünyadaki pek çok ülkeden daha yüksektir (Şekil 4).



**Şekil 4.** G 7 Ülkelerinde İlköğretimden Orta Öğretim Sonrasına Ortalama Kamu Harcamaları - Yükseköğretim Dâhil Değil (% GSYH): 2000-2015

Kaynak: OECD,Public Spending on Education, 2020, (Indicator), <https://doi.org/10,1787/f99b45d0-en>(Accessed on 12 October 2020).

Türkiye'ye baktığımızda bu oranın % 1.73 ile % 2.56 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değer diğer pek çok ülke ile karşılaştırıldığında hedeflenenden uzak olsa da çokta kötü olmadığı söylenebilir.

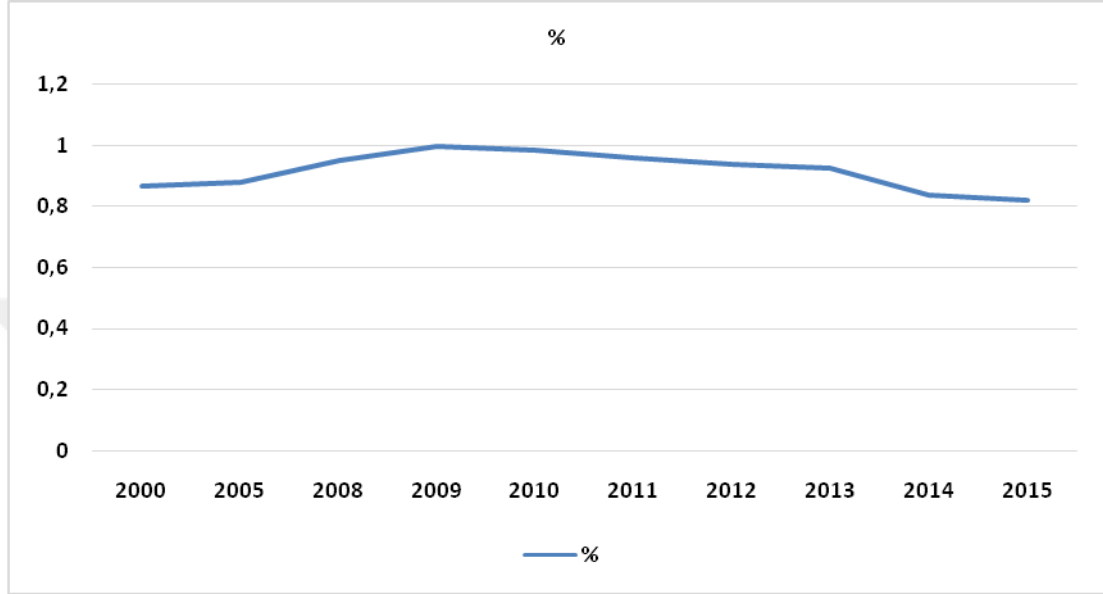
G 7 Ülkelerinde 2015 yılı itibariyle ilköğretimden orta öğretim sonrasına ABD Doları cinsinden Öğrenci başına kamu harcamalarına baktığımız zaman 12424,3 Dolar ile ilk sırada ABD gelmektedir. ABD'yi 11028,1 ABD Doları ile Birleşik Krallık izlemektedir. Dünya genelinde ise 20450,9 ABD Doları ile Lüksemburg ilk sırada yer almaktadır. Türkiye de ise bu rakam 3714,8 ABD Dolarıdır.

**Tablo 3.** Kamu Eğitim Harcamaları: Yükseköğretim (% GSYH): 2000-2015

Ülkeler/Yıllar	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Kanada	1,379	1,265	1,493	1,522	1,490	1,354	1,295	1,238	1,207	1,201
Fransa	-	1,069	1,119	1,209	1,187	1,156	1,133	1,140	1,141	1,140
Almanya	-	0,877	0,920	-	1,015	1,028	1,026	1,020	1,032	1,012
İtalya	0,635	0,609	0,643	0,646	0,633	0,624	0,606	0,631	0,609	0,570
Japonya	0,519	0,453	0,484	0,527	0,504	0,523	0,508	0,522	0,495	0,450
Birleşik Krallık	-	-	-	-	-	-	0,953	0,983	0,472	0,467
ABD	0,938	1,017	1,051	1,084	1,075	1,071	1,044	0,951	0,920	0,907
G7 Ortalaması	0,867	0,881	0,951	0,997	0,984	0,959	0,937	0,926	0,839	0,821

Kaynak: OECD,PublicSpending on Education, 2020, (Indicator), <https://doi.org/10,1787/f99b45d0-en>(Accessed on 12 October 2020).

G 7 ülkelerinde yükseköğretim kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranının yıllar itibariyle değişimine bakıldığında Bu ülkeler arasında en düşük değere Birleşik Krallık ile Japonya'nın sahip olduğu görülmektedir (Tablo 3). Şekil 5'de de G 7 ülkelerinin yükseköğretim kamu eğitim harcamalarının ortalaması görülmektedir.



Şekil 5. G 7 Ülkelerinde Yükseköğretim Ortalama Kamu Harcamaları (% GSYH): 2000-2015

**Kaynak:** OECD, Public Spending on Education, 2020, (Indicator), <https://doi.org/10.1787/f99b45d0-en> (Accessed on 12 October 2020).

Öğrenci başına kamu harcaması, bir hükümetin, belirli bir eğitim düzeyinde bir öğrenciye ortalama olarak ne kadar harcadığını göstermektedir. Bu gösterge, bir öğrenciye yapılan ortalama harcamayı eğitim düzeyleri arasında, zaman içinde veya ülkeler arasında karşılaştırmak için kullanışlıdır.

**Tablo 4.** G 7 Ülkelerinde Yüksek Öğretimde Öğrenci Başına Harcama Miktarı (ABD Doları)\*: 2000-2015

Ülkeler/Yıllar	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fransa	9811,5	11220,2	14325,9	14933,1	15160	15587,4	15392,1	16233,9	16353,8	16144,8
Almanya	-	13056,5	16502,9	-	17308,7	17655,5	17143,4	16949,4	17144,2	17035,6
İtalya	6984,4	7273,6	9588,2	9775,2	10064,0	10676,1	10669,4	11303,2	11438,9	11257,1
Japonya	11857,2	13914,8	16748,1	17165,2	17398,9	18401,0	18827,6	19723,9	19546,8	19289,2
Birleşik Krallık	-	-	-	-	-	-	24111,7	25613,6	24345,6	26320,1
ABD	19479,2	23637,3	26949,3	26996,1	25681,1	26202,9	27527	27578,9	29328,2	30003,2
G 7 Ortalama	12033,0	13820,4	16822,8	17217,4	17122,6	17704,5	18945,2	19567,1	19692,9	20008,3

**Kaynak:** OECD, Education Spending, 2020, (Indicator), <https://doi.org/10.1787/ca274bac-en> (Accessed on 16 October 2020). \*Kanada hariç

G 7 Ülkelerinde ABD Doları cinsinden yükseköğretimde öğrenci başına harcama miktarına baktığımızda ABD'nin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. ABD'yi İngiltere ve Japonya takip etmektedir. Dünya genelinde yükseköğretimde öğrenci başına harcama miktarı bakımından ilk sırada ise Lüksemburg yer almaktadır. 2014 ve 2015 yıllarında sırasıyla 45 800,6 ve 48906,9 ABD Doları olarak gerçekleşmiştir. ABD ikinci sırada yer almaktadır. Bu rakamlar ABD'de sırasıyla 29328,2 ve 30003,3 ABD Doları olarak gerçekleşmiştir (Tablo 4). Aynı yıllar için Türkiye'de bu rakamlar sırasıyla 10392,8 ve 8900,7 ABD Dolarıdır.

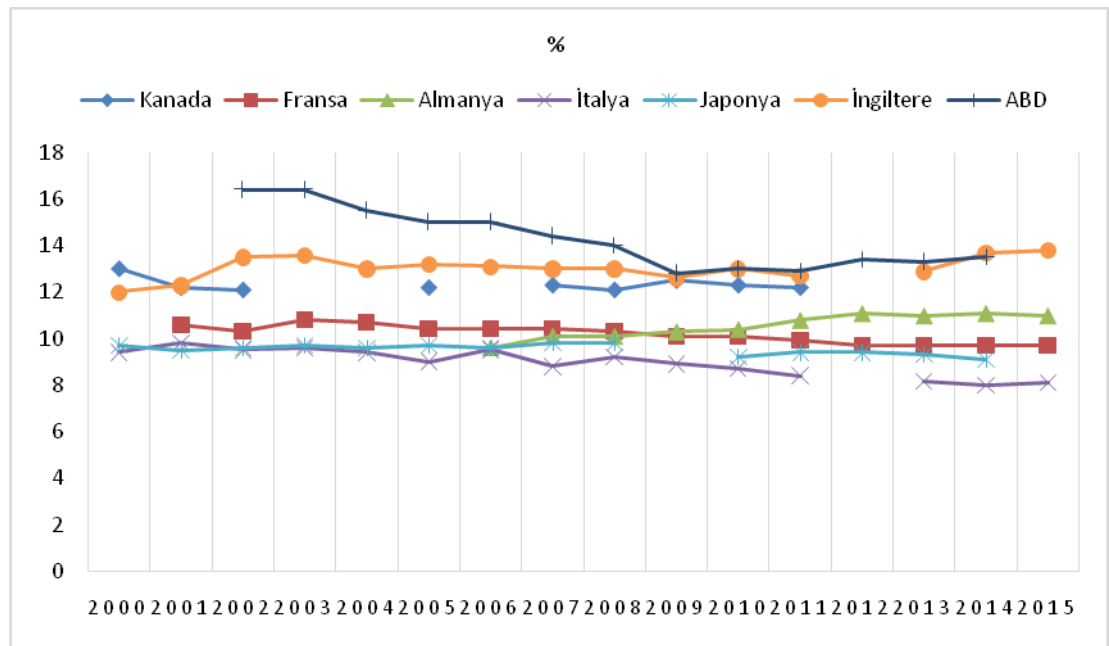
#### **2.4. G 7 Ülkelerinde Eğitim ve Ekonomik Büyüme İlişkisi**

Eğitim, hem bireyler hem de toplumlar için temel bir hak olarak kabul edilmektedir. Aslında, çoğu ülkede temel eğitim günümüzde sadece bir hak olarak değil aynı zamanda bir görev olarak da algılanmaktadır. Hükümetlerin tipik olarak temel eğitime erişimi sağlaması beklenirken, vatandaşların genellikle belirli bir temel düzeye kadar eğitime erişimleri kanunen zorunludur. Tarihsel sürece baktığımızda dünyanın son iki yüzyılda eğitimde büyük bir gelişme yaşadığı görülmektedir. Orta ve yükseköğretimde de ciddi ilerleme görülmüştür. Küresel ortalama eğitim süresi yüz yıl öncesine göre çok daha yüksek düzeydedir. Dünya çapındaki tüm bu gelişmelere rağmen, bazı ülkeler, özellikle gençler arasında okuma yazma oranlarının % 50'nin altında olduğu ülkelerin bulunduğu da bir gerçektir. Eğitim ile ilgili veriler, dünya genelindeki okullaşmanın büyük ölçüde kamu kaynakları ile finanse edilme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Eğitim için ulusal harcamalardaki farklılıklar, öğrenme çıktılarındaki ülkeler arası farklılıkları iyi bir şekilde açıklamadığından, veriler öğretmen sayısı gibi standart girdilere yapılan harcamaları artıran genel politikaların eğitim çıktıları iyileştirmede etkili olma ihtimalinin düşük olduğunu göstermektedir. Eğitimin sonuçlarıyla ilgili olarak, giderek artan ampirik araştırmalar, daha iyi eğitimin daha yüksek bireysel gelir sağladığını ve sosyal sermayenin inşasına ve uzun vadeli ekonomik büyümeye katkıda bulunduğunu göstermektedir (Roser & Ortiz-Ospina, 2016).

Dünyadaki ülkelere baktığımızda kamu kaynakları içerisinde eğitime ayırdıkları payın ya da toplam eğitim harcamaları içerisinde kamu kaynaklarının ağırlığının ciddi oranda olduğu görülmektedir. Bunun en önemli gerekçelerden birisi eğitim

harcamalarının sürdürülebilir bir ekonomik büyümenin temel unsuru konumunda olmasıdır. Ancak ülkelerin kamu kaynakları içerisinde eğitime ayırdıkları payın gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler çerçevesinde ele aldığımızda birbirinden oldukça farklı düzeylerde olduğu görülmektedir.

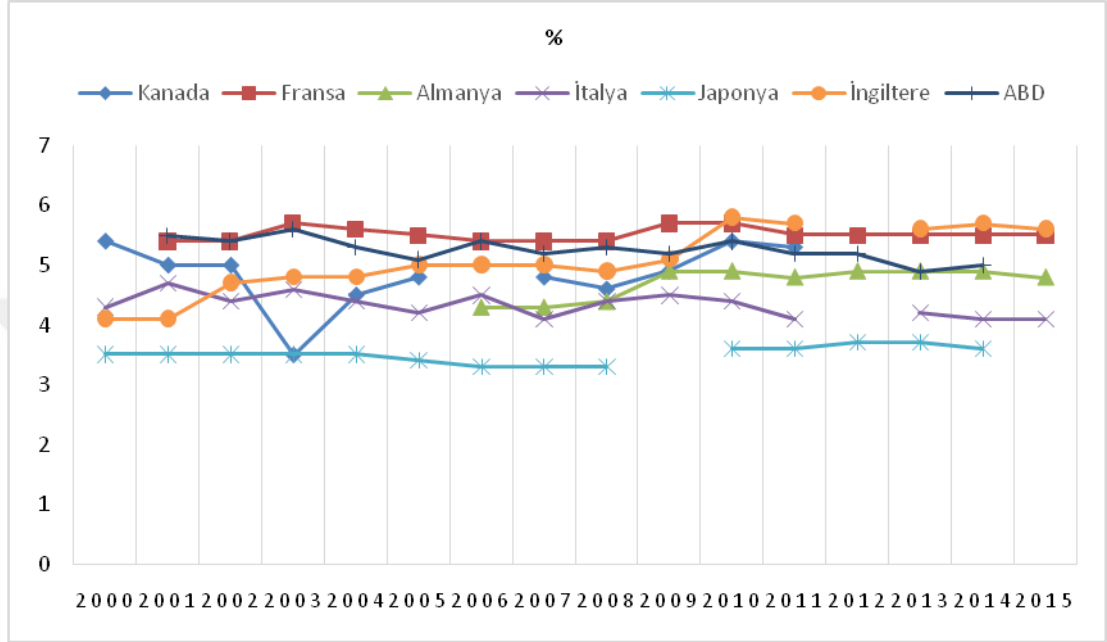
G7 ülkelerindeki önemli bir politika zorluğu, maliyetlerini korurken eğitim ve sağlık sistemlerinin performansını iyileştirmektir. Eğitim ve sağlık çıktıların sosyal refah ve ekonomik büyüme için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu alanlardaki harcamalar, kamu harcamalarının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak bu tür harcamaların etkinliği konusunda da farklı görüşlerin olduğunu söylemek gerekir. Eğitim harcamaları ile ilgili tartışmalardaki kilit konulardan birisi bunun sektörel sonuçlara ve ekonomik büyümeye nasıl ve ne kadar güçlü dönüştüğüdür. Eğitim harcamaları G7 ülkeleri içinde önemli ölçüde değişiklik göstermektedir. Toplam eğitim harcamaları (özel kaynaklardan finanse edilenler dâhil) ABD'de diğer G7 ülkelerine kıyasla, özellikle yükseköğretim düzeyinde önemli ölçüde daha yüksektir. İlk ve orta öğretim için ortalama G7 harcamalarının ise Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ortalamasına yakın seviyelerde olduğu görülmektedir (Verhoeven, Gunnarsson & Carcillo, 2007).



Şekil 6. G7 Ülkelerinde Eğitim Harcamalarının Toplam Devlet Harcamaları İçindeki Payı(%): 2000-2015

Kaynak: The World Bank, World Development Indicators, 2016, <https://data.worldbank.org>.

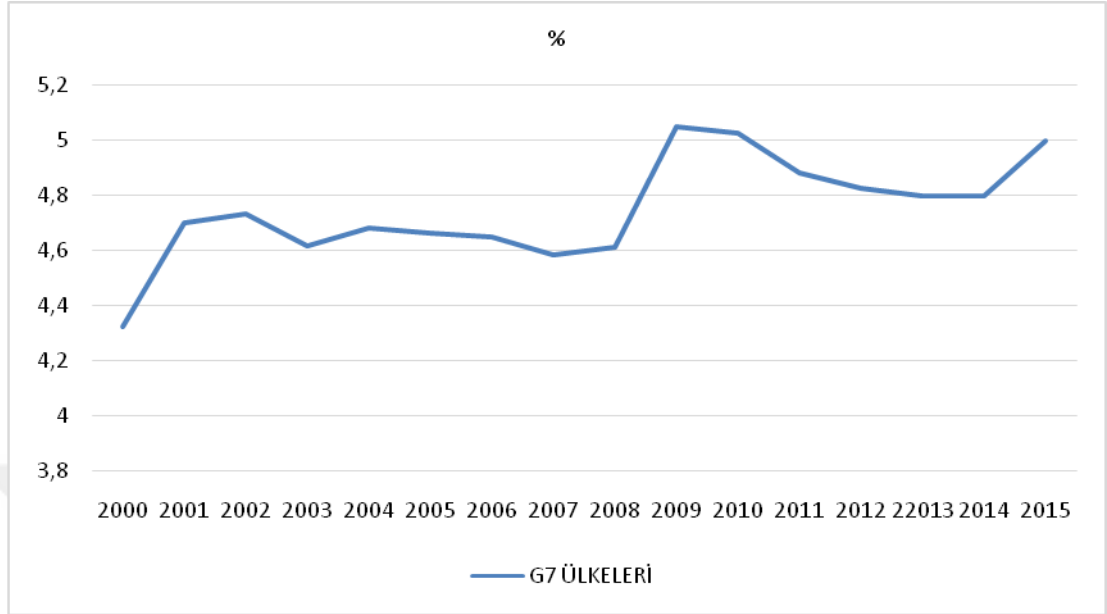
Şekilde G7 Ülkelerinde eğitim harcamalarının toplam hükümet harcamaları içindeki payı (%) görülmektedir. Bu oran 2000-2015 yılları arasında % 8 ile % 16,4 arasında değişmektedir. G7 Ülkeleri içinde en yüksek paya ABD'nin en düşük paya ise İtalya'nın sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 7. G7 Ülkelerinde Devletin Eğitim Harcamalarının GSYH İçindeki Payı (%): 2000-2015

**Kaynak:** The World Bank, World Development Indicators, 2016, <https://data.worldbank.org> & <https://www.theglobaleconomy.com>.

Şekilde G7 Ülkelerinde 2000-2015 yılları arasında devletin eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı (%) görülmektedir. Bu oranın 2000-2015 yılları arasında % 3,3 ile % 5,8 arasında değişmektedir. G7 Ülkeleri içinde en yüksek paya İngiltere en düşük paya ise Japonya'nın sahip olduğu görülmektedir.



**Şekil 8.** G7 Ülkelerinde Devletin Eğitim Harcamalarının (Ortalama Olarak) GSYH İçindeki Payı (%): 2000-2015

**Kaynak:** The World Bank, World Development Indicators, 2016, <https://data.worldbank.org> & <https://www.theglobaleconomy.com> verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

G7 Ülkelerinde devletin eğitim harcamalarının ortalamasının 2000-2015 dönemi için GSYH'nin %'si olarak payına içindeki payına baktığımızda % 5,050 ile en yüksek seviyesine 2009 yılında ulaştığı görülmektedir. En düşük oran ise 2000 yılına aittir. Bu dönemde inişli çıkışlı bir yapı olsa da genelde bir artış eğiliminde olduğu söylenebilir (Şekil 8).

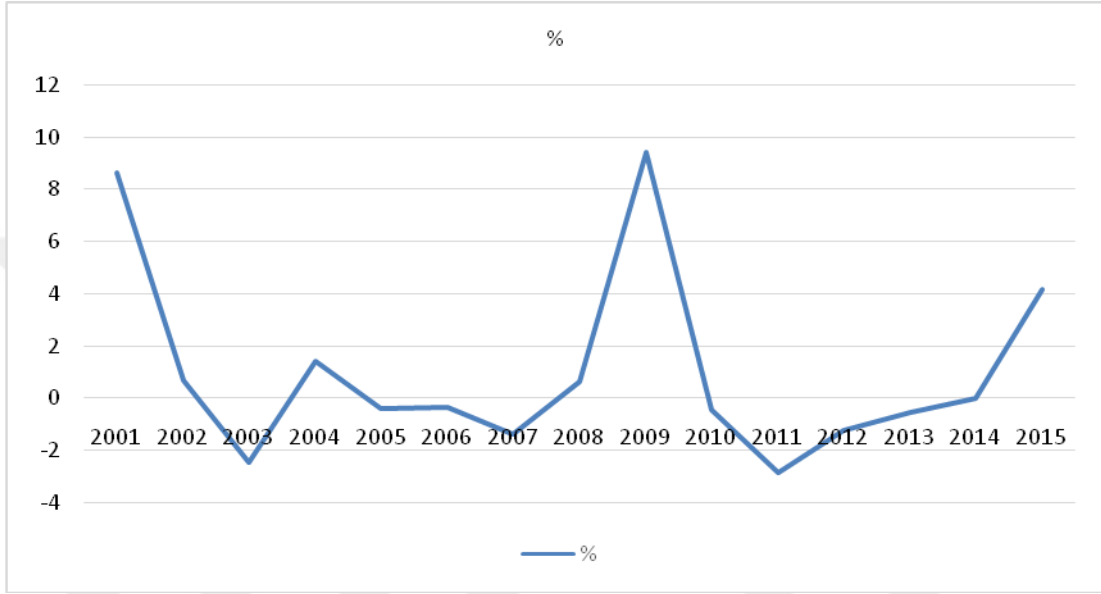


**Şekil 9.** G7 Ülkelerinde Yıllık Ortalama Büyüme Oranı (%): 2000-2015



**Kaynak:** IMF, World Economic Outlook Database, 2020, <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2020/October/>.

G7 Ülkeleri yıllık ortalama büyüme oranına (%) baktığımızda 2000-2015 arası dönemde Yaklaşık %-3,5 ile % 3,8 arasında dalgalandığı görülmektedir. En düşük değer 2009 yılında en yüksek değer ise 2000 yılında gerçekleşmiştir.



**Şekil 10.** G7 Ülkelerinde Devletin Eğitim Harcamalarının (Ortalama Olarak) GSYH İçindeki Payının Yıllık Değişimi (%): 2000-2015

**Kaynak:** Dünya Bankası ve IMF Verileri Kullanılarak Hesaplanmıştır.

G7 Ülkelerinde devletin eğitim harcamalarının (ortalama olarak) GSYH içindeki payının yıllık değişimine (%) bakıldığında en yüksek artışın 2001 ve 2015 yıllarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu yıllar G7 Ülkelerinin en yüksek büyüme oranlarını gösterdiği dönemler olmasa da pozitif büyüme rakamlarının olduğu görülmektedir (Şekil 10).

Kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi konusunda önemli bir faktör olan eğitim, ekonomik büyüme konusunda temel belirleyici unsurlardan birisidir. Dolayısıyla dünyanın önde gelen gelişmiş ülkelerinden oluşan G7 Ülkelerinin pek çok alanda olduğu gibi eğitim harcamaları konusunda da gelişmekte olan ülkelerle kıyaslandığında oldukça ileri seviyede olduğu görülmektedir. Özellikle ABD'nin yükseköğretim toplam eğitim harcamaları konusunda hem G7 Ülkeleri hem de OECD Ülkeleri ortalamasının oldukça üzerinde olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Eğitim, sosyal ve kültürel gelişim ile ekonomik büyüme ve kalkınma için önemli bir unsur olduğundan G7 ülkelerin en önemli politik hedeflerinden birisidir. Dolayısıyla şekil ve tablolardan da anlaşılacağı gibi G7 lkelerinde özellikle eğitim alanında yapılan harcamaların toplam kamu harcamaları içerisinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### TÜRKİYEDE EĞİTİMİN YAPISI, GELİŞİMİ VE EKONOMİK BÜYÜMEYLE OLAN İLİŞKİSİ

Türkiye Avrupa ve Asya'yı birbirine bağlayan, güçlü bir tarihsel geçmişin yanı sıra önemli bir jeopolitik konuma da sahip küresel bir güçtür. Yaklaşık 85 milyon nüfusu ve güçlü ekonomik yapısıyla dünyanın en büyük 20 ekonomisi arasında yer almaktadır. Eğitimli insan gücü ekonomik kalkınma ve büyümenin temel unsurlarından birisidir. Bu yüzden eğitim, insana verdiği önem nedeniyle her zaman Türkiye'nin öncelikli hedeflerinden birisi olmuştur. Dünyada tarihsel süreçte yaşanan gelişmeler ülkelerin pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da zaman zaman yeni düzenlemelere gitmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de de eğitim alanında son yıllarda çok sayıda düzenlemeye ve değişikliğe gidildiği görülmektedir.

Türkiye, OECD'ye üye ülkeler içerisinde en genç nüfusa sahip ülkelerden birisidir ve mutlak anlamda son yıllarda birçok eğitim göstergesinde önemli ölçüde ilerlemeler kaydetmiştir. Ancak eğitim konusunda gelişmiş ülkelerin ve göreceli olarak diğer OECD ülkelerinin çoğunun gerisinde kaldığı söylenebilir. Türkiye'de zaman zaman millî eğitim ideolojisinin değişmezliğinden şikâyet edilmesine rağmen, millî eğitim politikalarında bir istikrar ve süreklilik olmadığı görülmektedir (Kamal, 2017).

#### 3.1. Türkiye'de Eğitimin Tarihsel Süreçteki Gelişimi

Bu bölümde Türkiye'de eğitimin tarihsel süreçteki gelişimi; Başlangıçtan Tanzimat'a, Tanzimat'tan Demokrasiye (1950 yılına kadar) ve 1950'den günümüze şeklinde üç dönem şeklinde incelenecektir.

### 3.1.1. Başlangıçtan Tazminata

Başlangıçtan Tanzimat (ya da Osmanlı Reformu) dönemine kadar 19. yüzyılın ikinci yarısında Türkiye’de eğitim üç bölümde incelenebilir (Güvenç, 1998: 1-90):

- Osmanlı’dan Önceki Eski Türkler Arasında Eğitim
- Osmanlı İmparatorluğu’nu Şekillendiren Okullar
- Enderun Okulu ve Yeniçerilerin Yetiştirilmesi

#### 3.1.1.1. Eski Türklerde Osmanlı Öncesi Eğitim

Dünyada tarih yazma konusunda en eski geleneğe sahip olan millet Çinlilerdir. Dolayısıyla İslâmiyet öncesi Türk tarihiyle ilgili yazılı kaynaklarının başında Çin Kaynakları gelmektedir. Çinliler M.Ö. 841 yılından itibaren kendi tarihlerini yazarlarken komşularının tarihleriyle ilgilide yazmışlardır. Tarihsel sürece bakıldığında genelde Türklerin kendilerine ait kalıcı çok fazla eser üretmedikleri görülmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta Türklerin komşuları gibi belirli bir şekilde toprağa bağlanmayıp, çok geniş bir coğrafyaya yayıldıklarıdır. Ancak Hunlardan itibaren şehirler kurdukları ve gelecek nesillere izler bıraktıkları bilinmektedir. İslâmiyet öncesi Türk tarihine temel kaynaklara baktığımızda; Doğu Türkistan’ın Turfan ilinde, Kırgızistan’ın Issık Göl kıyısında, Özbekistan’ın Fergana’ında bulunan bazı küçük parçalar, Yenisey’in yukarı kıyısında bulunan ve 5. yüzyıla ait olan Yenisey Yazıtları ile bugünkü Moğolistan’ın Orhun Nehri kıyısında bulunan ve 7-9. yüzyıllara ait olan Kök-Türk ve Uygur yazıtlarının günümüze ulaşabildiği bilinmektedir. Bu yazıtlar Türk milletinin isminin geçtiği ilk Türkçe metinlerdir; tarihte Türklerin bıraktığı en önemli bilgi hazinesi ve kaynağıdır. Türkler, dünya tarihinin en eski milletlerinden birisidir. Yaklaşık dört bin yıllık tarihleri boyunca Asya, Avrupa ve Afrika Kıta’larına yayılarak muhteşem bir siyasî-kültür tarihi ortaya koymuşlardır. Türk kelimesi Bizans kaynaklarında “Turkoi”, Fars kaynaklarında “Turan”, Arap kaynaklarında “Etrak” Rus kaynaklarında “Tork” veya “Torki” şekillerinde geçmiştir. Ancak Türk kelimesi tek heceli olarak ilk kez Kök-Türkler döneminde yani M.S. 6-8. asırlarda kullanılmıştır (Yücel, 2014).

Tarihte bilinen ilk Türk devletinin Asya Hun Devleti (M.Ö. 220 yıllarında), ilk Türk hükümdarının da Teoman olduğu bilinmektedir. Merkezleri Orhun Selenga ırmakları ile Türker'in kutlu ülke saydıkları Ötüken ve çevresidir. Başkentleri Ötüken'dir (Ünalın & Öztürk, 2008: 92). Hunlar, Orta Asya'da yaşayan Türk boylarını bir araya getirerek, siyasî birliği sağlamışlardır. Çin kaynaklarından daha sonra bu devletin Mete tarafından bir imparatorluk hâline getirildiği anlaşılmaktadır. İlk Türk topluluklarında eğitimin toplumun yaşam biçimi ile şekillendiği görülmektedir. Bu dönemde örgün eğitimin yapıldığı konusunda kesin deliller olmamakla beraber bir eğitim sisteminin olduğu kesindir. Aile, Türklerin en çok önem verdikleri toplumsal kurumlardan birisidir. Hunlar da aile kurumuna büyük önem vermişlerdir. Ayrıca Hunlar döneminde askeri eğitime de ayrı bir önem verilmiştir. İlkçağlardan günümüze kadar ulaşım ve savaş olmak başta üzere pek çok alanda kullanılan atın evcilleştirilmesi Türklerin askeri alanda dünya medeniyetine yaptıkları en büyük katkılardan birisi olarak kabul edilebilir. Bu, Türklerin askeri eğitim konusunda ne derece başarılı olduklarını göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Arkeolojik kazılarda elde edilen bulgular Türklerin mesleki alanda da eğitilmiş olduklarına dair ipuçları vermektedir. Kılıç yapmak, ip eğirmek, halı ve kilim dokumak gibi uğraşlar Türkler tarafından en iyi bilinen el sanatları arasında yer almaktadır. Bilhassa demiri işlemek Türkler açısından oldukça önemlidir (<https://tesakademi.net>).

Eğitim, insanın varoluşundan ölümüne kadar olan dönem boyunca devam eden bir süreçtir. Türklerin de eğitim anlayışı zaman içerisinde değişime uğramıştır. "Türk" sözcüğü bir değişim sonucu ortaya çıkmış ve ilk kez MS VI. Yüzyılda Göktürkler tarafından kullanılmıştır (Hali & Rencüzoğulları, 2017: 425-436). Hun Devleti'nin yıkılmasından sonra onun yerine kurulan Göktürk Devleti (MS 552-745), tarihte Türk adı ile kurulmuş ilk devlettir. Hunların mirasçısı ve devamıdır. Hun İmparatorluğunun zayıflaması ve dağılmasından sonra Türk boyları arasında hâkimiyet sağlanarak kurulmuştur. Hunlar dönemindeki eğitim anlayışının aynen Göktürkler döneminde de devam ettiği söylenebilir (<https://www.ktb.gov.tr>). Göktürkler, ilk Türk alfabesini ve edebi dilini yaratarak Türk medeniyetine eşsiz bir hizmette bulunmuşlardır. Göktürkler dönemini eğitim tarihi açısından önemli kılan, onların 38 harften oluşan kendilerine özgü bir alfabelerinin olmasıdır. Aynı zamanda Orhun abidelerinin günümüze kadar yazılı bir kaynak olarak gelmesi Göktürkleri

eğitim tarihi açısından farklı kılmaktadır (Kurat, 2015).Göktürk Devleti 745'te Uygurlar tarafından mağlup edilerek yıkılmıştır. Sonrasında Türkler, Uygurların siyasi birliği altında yeniden teşkilatlanmışlardır (<https://www.ktb.gov.tr>).

Literatürde, Uygur kelimesinin siyasi bir isimden daha çok kabile ve bölge adı olarak kullanıldığı yolunda görüşler olduğu görölmektedir. Çünkü Uygur ismi hiçbir zaman bütün Türkleri ifade eden bir terim olarak kullanılmamıştır. Uygurlar (MS 745-950)yüksek kültür düzeyine ulaşan Türk topluluklarının başında gelmektedir. Tarihsel sürece bakıldığında Uygurların mimari, heykel, yazı, resim, müzik sanatları, şehirleşme, ziraat, matbaacılık vs. alanlarda gösterdikleri ilerlemeler hem Türk kültürü, hem de dünya medeniyeti açısından son derece önemlidir (Gömeç, 2016: 45).Uygurlar döneminin Türk eğitimi açısından İslami döneme geçiş öncesi olgunlaşma dönemi olduğu ve bu dönemde kurumsallaşmanın başladığı söylenebilir. Uygurlar kendilerine özgü alfabesi, matbaa ve kâğıdı kullanmaya başlamaları ile Türk eğitim tarihinde ayrı bir yere sahiptirler. Devletin kuruluş döneminde Göktürk alfabesini kullanan Uygurlar daha sonra kendi alfabelerini kullanmışlardır (<https://tesakademi.net>). Uygur kağanlığı sırasında dikilmiş günümüze kadar ulaşan Türkçe runik yazılı şine-Usu (759), Taryat ve Karabalasagun (826) yazıtları Uygur kültürünün önemli örnekleri arasında yer almaktadır. Uygur edebiyatının en parlak devrinin 840'tan sonra Turfan ve Kansu'ya yerleşmeleriyle başladığı söylenebilir. Uygurlar, Uygur alfabesi denilen ve geç dönem 14 harfli Soğd alfabesinin küçük çaplı değişimiyle oluşan bir yazı kullanmışlardır. Asıl Uygur yazısının VII. yüzyılda geliştiği tahmin edilen işlek bir Soğd el yazısına dayandığı kabul edilir. Bu yazı Kâşgarlı Mahmud tarafından "Türk yazısı" olarak adlandırmaktadır. Maniheizm, Hıristiyanlık ve Budizm çerçevesinde zengin bir edebiyat birikimine sahip olmuşlardır. Uygur yazısı ağataylılar arasında yayılmış ve Moğol yazısı diye bilinmiştir. Bu yazının XV. yüzyılda Osmanlı sarayında diğer Türk devletleriyle yazışmalarda da kullanıldığı bilinmektedir (andarlıoğlu, 2012: 242-244).

Daha fazla göç eden Türk aşiretleri, bölgeyi Hazar Denizi'nin doğusuna süpüren İslami fetihler ve Persler tarafından Turan veya Türklerin yurdu olarak adlandırılan Aral Gölüne sürölmüşlerdir. Burası, İslam'a geçen Türklerin, Karahanlılar (MS 940-1211) ve Gazneliler (MS 963-1186) olarak bilinen ilk ve önemli hanedanlıklarını

kurdukları yerdir. Bu halkların kuzeyinde Persler ve Asya'da (Anadolu) Selçuklu Hanedanı'nı (MS 1038-1157) kuran Oğuz (Guz) boyları yaşamıştır. İslam öncesi dönemde eğitimin beklendiği gibi esas olarak kültürleşmeden ibaret olduğu görülmektedir (Güvenç, 1998: 1-90).

Kuruluşu konusunda farklı varsayımlar bulunsa da ilk Müslüman Türk devleti Karahanlılar'ın Uygur Devletinin Kırgızların baskısıyla 840'ta yıkılmasından sonra Uygurların bir kolu olan Yağmalar tarafından kurulduğuna dair güçlü deliller vardır. Bilge Kül Kadir Han, ilk Karahanlı hükümdarıdır. Önceleri Türkistan ve Uygur hanları adıyla bilinen bu hânedanın mensupları unvanlarında yükseklik ve yücelik anlamına gelen kara kelimesini kullandıkları için kurmuş oldukları devlete de ilk defa Rus şarkiyatçısı Vasiliy Vasilevic Grigorev, 1874'te yazdığı bir makalede Karahanlılar adını vermiş, hânedan daha sonra bu adla tanınmıştır (Özaydın, 2001: 412-414). Müslüman Arapların 751 yılında Çinlilere karşı kazandıkları Talas zaferinin ardından Türkler arasında İslam dininin yayılmaya başladığı görülmektedir. Türklerin kitlesel olarak Müslüman oluşu ise 10. yy'a denk gelmektedir. Karahanlı Devleti, XI. yy. ortalarında Doğu Karahanlı Devleti ve Batı Karahanlı Devleti olarak ikiye ayrılmıştır. XIII. yy. da ise Karahanlıların hâkimiyeti sona ermiştir. İslamiyet'i kabul eden Karahanlılar döneminde eski Türk kültürü ile İslam kültürünün kaynaşması sonucunda Türklerin toplum yapısında önemli değişiklikler olmuş her ikisinin sentezi şeklinde ifade edilebilecek olan bir Türk-İslam kültürü ortaya çıkmıştır. Karahanlılarda, İslamiyet'in kabulüyle birlikte sosyal, siyasi ve ekonomik alanlardaki önemli değişimlerin doğal bir sonucu olarak eğitim anlayışının ve uygulamalarının da değiştiği görülmektedir (<http://www.tarihbilimi.gen.tr/>). Bu dönemde töreye dayalı eğitim anlayışı değişime uğramış Türkler, sözlü kültürden yazılı kültüre, göçebelikten yerleşik toplum düzenine geçmeye başlamışlardır. Bu değişim sonucunda mimariden sanata, eğitimden bilime ve siyasete kadar eski Türklerdeki tüm kurumlar büyük bir değişime sahne olmuştur. İslamiyet'in gelişmesi ile Türkçe edebi bir lisan olarak kullanılmaya başlanmış ve bu dönemde ilk kez bir Türk-İslam edebiyatı meydana gelmiştir. Karahanlı Türkçesi, ilk İslami edebiyat dilidir. Bu dönemde eğitilmiş insan ihtiyacının karşılanması, İslam dini ve kültürünün öğretilmesi amacıyla dönemin en önemli örgün eğitim kurumları olan modern medreseler açılmaya başlamıştır. Medrese Arapça 'da dersin işlendiği mekân,

öğrencilerin içinde eğitim-öğretim gördüğü bina anlamına gelmektedir. Medaris, medresenin çoğuludur. İslamiyet'in eski dönemlerinde camiler eğitim-öğretimin verildiği mekânlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim faaliyetlerinin artması ve çeşitlenmesi ile birlikte eğitim öğretimin merkezide camilerden medreselere doğru kaymaya başlamıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda Ortaçağ İslam Dünyası'nda ilk modern medrese Tamgaç Han İbrahim tarafından 1066 yılında Semerkant'ta açılmıştır. Bu kurum, fiziki açıdan kendine özgü ayrı bir binasının olması, öğrenci yurdu, kütüphanesi, seçimle iş başına gelen yöneticileri, belirli bir yapıda program ve derslere sahip olması, öğrenci bursları, enflasyon paralelinde belirlenen hoca maaşları, daimi kaynakları ile tespit edilen yıllık bütçe gibi fonksiyonlarıyla oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Kısaca, İlk Türk İslam devleti olan Karahanlılar'ın eğitim sistemine genel olarak bakıldığında, eğitim sistemlerinin merkezinde medreselerin yer aldığı görülmektedir. Karahanlı hükümdarları, eğitimi gerçekleştirmek için bilime ve bilim adamlarına oldukça önem vermiş ve onları korumuşlardır (Polat, 2015: 42-52)

Türklerin tarih boyunca hâkim oldukları topraklarda birçok devlet kurmuşları bilinmektedir. İlk Müslüman-Türk devletleri arasında önemli bir konuma sahip olan devletlerden biriside Gazneliler Devletidir (963-1186). Gazneliler Devleti Türk-İslâm tarihine yön veren devletlerden birisidir (Öntürk, 2017: 346). Gaznelilerin tarih sahnesine çıktığı ve hüküm sürdüğü bölge (Horasan, Tus, Nişabur, Nesa, Herat, Merv ve Belh civarları), günümüzde, İran, Afganistan, Pakistan ve Hindistan devletlerinin sınırları yer almaktadır (Palabıyık, 2007: 140-141). Gazneliler Devleti, 968 yılında İran asıllı Samani Devleti bünyesinde var olan Türk Boyları tarafından Afganistan'da kurulmuştur. Kuran kişinin Alp Tekin olduğu kabul edilmektedir. Gazneliler devleti çok uzun süre (225 yıl) gücünü korumuş, Asya'da yaşayan diğer Türk Devletleri Karahanlılar, Selçukular ve Oğuzlar ile komşu olmuşlardır. İlk Türk İslam devletlerinden olan Gazneliler devleti, Selçuklu devleti ile yapmış olduğu Dandanakan Savaşını kaybetmiş ve Hindistan'a çekilmek zorunda kalmıştır. Bu savaş sonrasında 1187 yılında, İran-Tacik asıllı Gurlular tarafından yıkılmışlardır (<https://www.turktarih.com>). Gaznelilerde halkın büyük çoğunluğunun başka milletlerden oluştuğu bilinmektedir. Devletin resmî dili Arapça, edebiyat dili de Farsçadır. Ancak hükümdar ailesi ve ordu Türk olduğu için saray ve ordu dili



Türkçedir. Gazneliler döneminde de edebi alanda önemli eserler verilmiştir. Bunların başında, İranlı ünlü şair Firdevsî tarafından yazılıp, Gazneli Mahmut'a sunulan "Şehname" gelmektedir. Firdevsî, Şehnamede İran-Turan savaşlarını anlatmıştır. Özellikle Gazneli Mahmuddini siyaseti çerçevesinde Gazneli topraklarında kelimî tartışmalara pek fırsat verilmemiştir. Bu dönemde Sünnî İslâm anlayışı çerçevesinde tevazu ve hoşgörüyü ön planda tutan tasavvufi hareketler itibar kazanmıştır. Gazneli Mahmud'un döneminde Sünnî âlimlere ve mutasavvıflara değer verilmiş, adlarına vakıflar kurularak bu düşünceyi hâkim kılacak medreseler ihdas edilmiştir. Dönemin Utbî, Beyhakî ve Şebânkâreî gibi temel kaynakların verdiği bilgilerden Gazneli Mahmud'un her alanda iyi bir eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Özellikle dini ve ahlaki eğitime önem verildiği açıkça Pendnâme'de görülmektedir (Akkuş, 2019: 353-369).

Selçuklular, Oğuzların Kınık boyundan gelmektedir ve adını Oğuz Devleti'nin ordu kumandanı Selçuk Bey'den aldığı bilinmektedir. Dandanakan savaşından zaferle ayrılan Tuğrul Bey, Büyük Selçuklu Devleti'nin ilk hükümdarı olmuştur (1040-1063). Sultan Alparslan devrinde Anadolu'ya gerçekleştirilen akınların büyük bir kısmı Sâlâr-ı Horasan unvanlı kumandanın idaresinde gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde Bizans'ta imparatorluğun başına, bu akınlara karşı başarılı olacağına inanılan Romanos Diogenes getirilmiştir. Alparslan, Malazgirt savaşında (26 Ağustos 1071) Bizans ordusunu ağır bir yenilgiye uğratmıştır. Malazgirt zaferi Türklerin Anadolu'ya girişini sağlayan bir kapıdır. Sonrasında Anadolu Oğuz Türkeri'nin yurdu olmuş ve Ön Asya'yı Orta Asyalı kavimlere Selçuklular açmıştır. Selçukluların Anadolu'ya gelişinden sonra siyasî istikrar sağlamaları ve uyguladıkları âdil idare sayesinde, hâkimiyeti altında bulunan İran, Irak, Suriye ve Anadolu sosyal ve ekonomik açıdan oldukça gelişmiştir. Selçukluların, birçok şehirde medreseler inşa ettiği ve âlimleri koruyup onlara değer vererek ilmin ve kültürün gelişmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Sümer, 2009: 365-371). İslam tarihçileri arasında medreselerin ilk kurucusu olarak Selçuklu veziri Nizâmü'l-Mülk üzerinde durulmaktadır. Ancak bundan önce de pek çok medrese yapılmıştır. Medreselerin devletin bir görevi olarak kabul edilip devlet tarafından kurulması, öğretimin ücretsiz olması, medrese teşkilatının ayrıntılarına kadar tespiti hususu Selçukluların eseridir. İlk Selçuklu Medresesinin 1040 yılında Nişabur'da Tuğrul

Bey tarafından kurulduğu bilinmektedir. Ancak Nizamiye medreselerinin en meşhuru, 1064 yılında Sultan Alpaslan zamanında Dicle nehrini kenarında yapılmış ve 1067 yılında açılmıştır (Sırım, 2013: 395). Selçuklu 'da temel eğitimin, hem İslâmiyet'ten, hem de İç Asya Türk eğitim geleneklerinden etkilendiğini söylemek mümkündür. Selçuklularda, özellikle kalelerde yaşayan Türkler arasında mekteplerin, 12. yüzyıldan itibaren var olduğu görülmektedir. Mektep, 5 ile 9-10 yaşları arasında devam eden bir yapıya sahiptir. Selçuklu Devri'nin sonlarında da özellikle şehirlerde mevcut olan mahallenin iki temel kurumu, mescid ve mekteptir. Mescidde imamlık eden kişi, aynı zamanda mektepte de muallimlik etmektedir. 13. yüzyıl ortalarında Konya'ya gelmiş olan Şems-i Tebrizinin bir süre Erzincan'da mektep muallimliği yaptığı bilinmektedir. Medrese, gerek kuruluş, gerekse yapı olarak özellikle 12. yüzyıldan itibaren Diyar-ı Rum şehirlerinde görünmektedir. Eğitim konusunda tıp eğitiminin insan hayatıyla ilgili olduğu için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda Selçukluda her şehirde bulunan, Darüşşifalar, yani hekim yetiştiren medreseler görülmektedir. Bu genellikle dersane kesimi ve hastane kesimi olmak üzere yan yana iki yapıdan oluşmaktadır. Kayseri'de Gevher-Nesibe Harun'un 13. yüzyıl başlarında yaptırdığı Darüşşifa, çok yönlü özellikleriyle bu türün en çarpıcı ve güzel örneği sayılabilir. Darüşşifalar, eğitim kuruluşu olarak önemli olduğu gibi, doğrudan bir sağlık tesisi olarak da önemli idiler. Yine gökyüzü İncelemeleri yapan yüksek eğitim kurumları da, özel yapı ve tertibatları ile dikkati çekmektedir. Selçuklu çağında bazı medreseler bu amaca uygun olarak inşa edildiklerinden bunlarda astronomi, matematik ve fizik bilimlerinin de okutulduğu anlaşılmaktadır. Medresede eğitim dili Arapçadır. Bununla birlikte Beylikler Devri'nde Türkçe yazılmış tıp kitapları ile Kur'an çeviri ve tefsirleri sebebiyle, Türkçe'nin belirli bir önem kazandığı tahmin edilmektedir. Ancak, ülkenin Konya, Kayseri, Diyarbakır veya Niksar gibi önemli kültür merkezlerinde eğitim dili muhtemelen her zaman Arapça olmuştur (<https://anadoluselcuklu.blogspot.com/>). Türk İslam devletlerinde Arap ve Fars kültürlerinin etkili olmasının sebeplerinin özellikle Büyük Selçuklular için de geçerli olduğu söylenebilir. Bu yüzden Selçuklu ülkesinde de Arapça ve Farsça etkili olmuştur. Arapça ilim ve din dili, Farsça da edebiyat ve devlet dili kabul edilmiştir. Melikşah döneminde yaşayan Ömer Hayyam, rubai tarzında şiirler yazmıştır. Bu dönemde Selçuklu veziri Nizamülmülk, "Siyasetname" (veya Siyerü'l-mülük) adlı bir eser ortaya koymuştur. Nizamülmülk

Siyasetnâme'de, devlet yönetimi hakkında devrin sultanına yalnız nasihat vermekle kalmamıştır. Olayları nakletmiş, Selçuklu Devleti'nin işleyişini ve aksayan taraflarını belirtmiştir (<http://www.fikir.gen.tr>).

Nizamülmülk, yayılmacı Şii Fâtımiler'in Sünnî Abbasileri ve Selçukluları yıpratmak amacıyla yoğun bir propagandaya giriştikleri dönemde, Ehl-i sünnet akidesini güçlendirmek ve devletin ihtiyaç duyduğu görevlileri yetiştirmek için ülkenin her tarafında medreseler açmaya karar vermiştir. Nizamiye medreseleri kuruluşundan itibaren büyük bir kültür merkezi haline gelmiş ve varlığını sürdürdüğü zaman dilimi içerisinde pek çok ilim adamı ve devlet görevlisi yetiştirmiştir. Selçuklular siyasi hayatının sonuna geldiğinde, Anadolu'nun batısında bir uç beyliği olan Osmanlılar, coğrafi ve demografik şartları avantaja çevirerek büyük bir devlet kurmayı başarmışlardır. Osmanlılar bölgedeki hâkimiyeti garanti altına alıp, yeni topraklar için fetih-gaza çalışmaları yürütürken; bir yandan da devletin ihtiyaç duyduğu müesseseleri tesis etmeye başlamışlardır. Osmanlılar zamanında ilk medrese İznik'in fethine müteakip (1330) Orhan Gazi tarafından bir kilisenin camiye, bir manastırın da medreseye çevrilmesiyle oluşturulmuştur. Medreseye Sultan Orhan Gazi tarafından Kozluca Köyü ve çevresiyle birlikte İznik şehrindeki evler vakıf olarak bağlanmıştır. İznik medreselerinden başka Osmanlıların diğer şehirlerde de medreseler kurduğu görülmektedir (Güvenç, 1998: 1-90).

### **3.1.1.2. Osmanlı İmparatorluğu'nu Şekillendiren Okullar**

İlköğretim kurumlarını kuran Osmanlı İmparatorluğunda bu kurumlar genellikle caminin içinde veya yakınında bulunmaktadır. Çoğunlukla devletin veya toplumun ileri gelenleri tarafından oluşturulan vakıflar tarafından kurulmuştur. Bazı okullar yetimlere daha yüksek öncelik vermesine rağmen, diğerleri mahalledeki 5-6 yaşındaki kız ve erkek çocuklarına eşit imkânlar sağlamıştır. Yeteri düzeyde okuma öğrenene kadar, tüm çocuklar tek bir öğretmenin gözetiminde aynı sınıfı veya alanı paylaşmışlardır. Not veya seviye ölçümü söz konusu değildir. Sultanların prensleri için ise saray yapısı içinde özel okullar mevcuttur. Yaygın olarak İmparatorluk mensupları pratik sanatlar ve bilimle ilgilenmişler metafizikle pek ilgilenmemişlerdir. Mısır, İran ve Batı Asya'da bulunan köklü Medresede eğitim gören bilginler, rasyonel düşüncenin inançla ilişkisi konusunda imam Gazali ve İbn

Rüşd takipçileri arasında devam eden eski bir tartışmayı da beraberlerinde getirmişlerdir. Bu, özellikle, yaşamın bilimsel gerçeklerinin inancın gerçeğiyle çelişip çelişmeyeceği sorunudur. 1478'de Fatih Sultan Mehmet, bu çok önemli soruyu zamanın âlimlerine sormuştur. Haftalarca süren tartışmalardan sonra âlimler, batıda Rönesans'ı güçlü bir şekilde etkileyen İbn Rüşd'ün savunduğu karşıt görüşlere karşı Gazali'nin tahafut (uyumsuzluk) argümanını savunmuşlardır (Güvenç, 1998: 1-90).

Bütün İslam dünyasında olduğu gibi, Osmanlı Devleti'nde de örgün ve yaygın eğitim kurumlarının varlığı bilinmektedir. Bu devlet zamanında eğitim ve öğretim, genel ölçüde örgün eğitim kurumlarının başında gelen medreselere dayanıyordu. Bunun yanında sarayda enderûn-i hümayûn, acemi oğlanlar ve yeniçeri ocakları, saray dışında medreselere mahreç olan sıbyân mektepleri mevcuttu. Ayrıca yaygın eğitim kurumlarından kabul edilen ve her sınıftan halkı tarikat disiplini altında yetiştirmeyi hedef alan tekkeler de diğer eğitim kurumları arasında bulunuyordu (Gönüllü, 2017: 68-69).

### **3.1.1.3. Enderun ve Yeniçeri Okullarının Yükselişi**

Dünyada devlet yapılanmasının ilk ortaya çıktığı dönemlerden beri yöneticilerin belirlenmesi ve yetiştirilmesi konusu her zaman gündemde olmuştur. İslam tarihindeki ilk eğitim kurumu Dar-ül Erkam, olarak kabul edilmektedir. Bu kurum zamanla yerini mescitler etrafından oluşan yapılara bırakmıştır. Üst düzey yöneticilerin eğitimiyle ilgili olarak en büyük gelişimin Emeviler döneminde olduğu görülmektedir. Bu dönemde, saray hayatı Müslümanların kültürüne girmiş ve bununla beraber saraya bağlı eğitim kurumları oluşturulmuştur.

Osmanlı İmparatorluğunun asker ihtiyacını karşılamak amacıyla kendinden önceki İslam devletlerinde uygulanan bir sisteme başvurduğu görülmektedir. Pençik sistemi olarak bilinen bu yapı ilk dönemlerde asker ihtiyacının bir kısmını temin etmek amacıyla kullanılmış ancak yerini zamanla devşirme sistemine bırakmıştır. Devşirme sistemi, pençik sisteminde olmayan yeni bir uygulamayı da başlatmıştır. Buna göre, Acemi Ocağı'nda asker olmak için yetiştirilmek üzere seçilen gençlerin yanında üst düzey yönetici olmak veya devletin çeşitli kademelerinde görev almak üzere

eğitilmek üzere Enderun-ı Hümayun adı verilen Saray Okuluna gönderilecek gençler de seçilmeye başlanmıştır. Bu şekilde Osmanlı devletinde padişah saraylarının bir bölümünü de işgal eden ve etkisini yaklaşık 500 yıl sürdürecektir üst düzey yönetici yetiştirme okullarından biri, Enderun-ı Hümayun ve Enderun Mektebi ortaya çıkmıştır. Enderun Mektebi, kendisinden önce İslam devletlerinde görülen saray okulu geleneğinin, en önemli örneğini teşkil etmektedir(Simit, 2019: 318-330).Enderun Mektebinin kuruluş tarihi hakkında farklı görüşler vardır. Bunlar başlıca iki ana noktada toplanabilir. İlk guruba göre Enderun Mektebinin II. Murad (1421-1451) tarafından, diğerlerine göre ise Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulduğu ileri sürülmektedir. Yapılan arşiv çalışmalarında muallim Cevdet yazmalarından “Enderun Tarihi” nde Enderun Mektebi'nin II. Murad tarafından kurulduğu açıklık kazanmaktadır. Mektebin insan kaynağı olan devşirme usulünün kanunlaşmasının II. Murat döneminde olduğu görülmektedir. Ancak bu özel okulun amacını ve fikirlerini genişleten oğlu II. Mehmet'tir. Devşirme usulü, Yıldırım Bayezid döneminden itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Enç, 2020).

Bu sistemde Balkanlar'ın kırsal Hristiyan nüfusunun (Arnavutluk, Sırbistan, Yunanistan, Bulgaristan ve Macaristan) içerisinde yılda yaklaşık 3000 erkek çocuk seçildiği bilinmektedir. Ancak Rumeli veya Balkanlar'a yerleşmiş yaklaşık 40 Hristiyan aileden yalnızca bir erkek çocuğunun seçilmesi söz konusudur. Tabii ki bunun bazı istisnaları da vardır. Çocuklar İstanbul'a getirilerek sünnet ettirilir ve usulüne uygun olarak İslam dinine kabul edilirdi. Sonrasında bu çocuklar, seçilmiş Türk ailelere üç ila beş yıl arası dönem için dil, kültür ve İslami uygulamaları öğrenmeye gönderilirdi. Ergenlik çağına ulaştıklarında, bu çocukların imparatorlukta dört kurumundan birine kaydedildiği görülmektedir. Saray, Yazıcılar, Din ve Ordu. Orduya kayıtlı olanlar Yeniçerilerin ya da başka herhangi bir askeri kurumun parçası olmaktadır. En yetenekli olanlar Enderun'a kabul edilir ve en yüksek devlet makamına yani sadrazamlık makamına ulaşmalarının önü açılırdı. Başlangıçta bu askeri kurumlarda görev yapacak askerler, savaş sırasında esir alınan kölelerden seçilmiştir. Ancak, daha sonra yaygın olarak devşirme olarak bilinen sistem kısa sürede benimsenmiştir. Osmanlı İmparatorluğunda Türk kökenli soylularının etkisi II. Mehmet'e (Çandarlı Halil) kadar devam etse de zaman içerisinde Osmanlı

İmparatorluğunda devşirme sisteminden gelenlerin etkisi artmış ve ayrı bir sosyal sınıf yaratılmıştır (World Heritage Encyclopedia Edition, 2020a).

Enderun, Farsça'da “saray içinde okul” anlamına gelmektedir. Enderun Mektebi diğer eğitim kurumlarından oldukça farklıdır. Okula kabul edilebilmek için 10 ila 20 yaşları arasında olunması, yetim veya ailedeki tek çocuk olunmaması gerekmektedir. Okulda edebiyat, şiir, dilbilgisi, dil ve ilim derslerinin yanı sıra Kuran ilimleri, Tefsir, hadis, şeriat gibi din dersleri de veriliyordu. Öğrencilere diğer bazı dillerin yanı sıra ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça öğretilmiştir. Öğrenciler okuldan mezun olduktan sonra üç dil konuşabiliyor, yazabiliyor ve okuyabiliyordu. Aynı zaman da büyük savaş becerilerine de sahip oluyorlardı (El-Zaher, 2017; <https://turkpidya.com>).

Enderun Okulu, Osmanlı İmparatorluğunda akademik ve askeri amaçlarının yanında çok kültürlü bürokrasiyi yaratmada da oldukça başarılı olmuştur. Enderun Okulu, türünün ilk örneği olan bir eğitim sistemidir. Enderun sistemi, çok kültürlülüğün erken bir modeli olarak da önemlidir. Çünkü farklı etnik kökenlerden öğrenciler bir araya getirilerek ortak bir ideal altında birlikte yaşamayı öğrenmişlerdir. Enderun'un çok kültürlü ortamı, İmparatorluğun gerilemesine kadar Osmanlı Devletlerinde yaratılan barış ve uyumu olumlu yönde etkilemiştir (World Heritage Encyclopedia Edition, 2020b).

II. Meşrutiyet'in ilanı ve Kanun-ı Esasinin kabulü ile değişen bürokratik mali yapı karşısında tutunamayan Enderun, 500 yıldan fazla hizmet verdikten sonra 1 Temmuz 1909'da nihai olarak kapanmıştır (Simit, 2019: 318-330).

### **3.1.2. Tanzimat'tan Demokrasiye (1950'ye Kadar)**

Osmanlı İmparatorluğu, dünyada geleneksel dönemlerinin büyük bir kısmında egemen güç konumunda olmuş, 15., 16. ve 17. yüzyıllarda Batı'ya karşı tek başına durmuş ve devlet felsefesini sürdürmüştür. Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğu kendine özgü hükümet ve teşkilatına yapısına sahiptir. İmparatorluk, Lale Devri'nde (III. Ahmet) ilk kez Batı ile etkileşime girmiş ve bu dönemden sonra küresel sahnede egemen güç statüsünü kaybetmiştir. Dolayısıyla, eski hâkimiyetini yeniden kurma

arayışlarına girmiştir. Bu arada, Batı'daki endüstriyel (İngiltere), siyasi (Fransa) ve felsefi (Almanya) devrimlerin getirdiği değişiklikler, Batı'nın yeniden yapılanması sürecini başlatmış ve bu sürecin devamında 18. ve 19. yüzyıllarda küresel sahnede hâkim güç olarak Osmanlı İmparatorluğu'nun yerini almıştır. Batı'daki bu devrimler zinciri, modern devlet kavramını tasarlarken geleneksel devlet modellerinin de düşüşüne katkıda bulunmuştur. Osmanlı İmparatorluğu da diğer birçok Batılı devlet gibi bu zincirin bir parçası olmak için çabalamıştır (Çifci, 2019: 14-24).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, diğer İslam ülkelerinde olduğu gibi, geleneksel İslami eğitim sistemi vardır. Osmanlı hanedanlığında, Kanuni Süleyman dönemine kadar hükümdarlar ve Medresei Müderrisin'in yani Medrese hocaları eğitim düzeyini yükseltmek için gerekli çabayı göstermişlerdir (Zaim, 1987: 490-517).

Osmanlı İmparatorluğunda Batı dünyasındaki gelişmeleri yakalayabilmek için sanayi, teknoloji ve eğitim-öğretim alanındaki reform çalışmalarına XVIII. yüzyıl ortalarından itibaren başlandığı görülmektedir. Özellikle askeri alandaki yenilikleri hayata geçirmek üzere 1773 yılında ilk deniz mühendisliği okulu olan “Mühendishane-i Bahri-i Hümayun”, geometriye dayalı bilimsel bir müfredatla İstanbul'da açılmıştır. Bu dönemde Gazali ve İbn Haldun tarafından önerilen Medrese'nin felsefi müfredatı ya sonlandırılmış ya da işlevsiz hale gelmiştir. Yirmi yıl sonra, 1793'te Topçu, Askeri Mühendislik ve Haritacılık gibi askeri bilimleri öğretmek için ilk Askeri Mühendislik Okulu (Mühendishane-i Berri-i Humayun) açılmıştır. Burada da müfredat geometri, aritmetik, fizik ve coğrafyaya dayanmaktadır. Bu okullar Türk eğitiminde devrim niteliğinde kabul edilebilir. Bu süreçte devleti, Orduyu ve İmparatorluğu modernize etmeye çalışan III. Sultan Selim, gerici bir komployla durdurulmuş ve bertaraf edilmiştir (1807). İstanbul Rum Cemaati, 1805 yılında bir tıp fakültesi kurmak üzere girişimlerde bulunmuşsa da okul, kesin olarak bilinmeyen nedenlerle 1812'de kapatılmıştır. İlk Devlet Tıp ve Şehir Cerrahisi Okulu (Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure) 1827'de açılmıştır. Selim'in halefi olan Sultan II. Mahmut, Yeniçeri ordusunu feshederek ve yeni ordu kurmuştur. Napolyon sonrası Fransa'dan uyarlanan yeni orduyu faaliyete geçirmek ve yönetmek için okuryazar subaylara ihtiyaç duyulmuş ancak mevcut askeri mühendislik okullarından mezun olan az sayıda subay talebi karşılamakta

yetersiz kalmıştır. Osmanlı'nın 1827'de Mısır Ordusu'na yenilmesinin ardından aceleyle radikal önlemler alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. 1830'da Amiral Halil Rıfat Paşa, Sultan II. Mahmut'a Avrupa (rasyonel veya laik) rotası izlenmedikçe, Türkler için Asya'ya geri dönmekten başka bir yol kalmayacağını belirtmiştir. Son olarak 1834'te Mekteb-i Funun-u Harbiye (Askeri Bilimler Okulu) yani Harp Okulu kurulmuştur. Kısa süre sonra, seçilmiş öğrenciler Avrupa başkentlerine gönderilmiş ve Türkiye'ye de profesörler davet edilmiştir (Güvenç, 1998: 1-90).

Tanzîm kelimesi, düzenlemek, sıraya koymak, ıslah etmek anlamına gelmektedir. Bu kelimenin çoğulu olan Tanzîmât ise “mülkî idareyi ıslah ve yeniden organize etme” manasında kullanılmaktadır. Ayrıca bu düzenlemelerin yapıldığı dönemi nitelendirmektedir. Tanzimat Fermanı, Sultan Abdülmecid döneminde 3 Kasım 1839'da Hariciye Nazırı Koca Mustafa Reşit Paşa tarafından Gülhane Parkı'nda okunmuştur. Bu nedenle Gülhane Hatt-ı Şerifi (Padişah Yazısı) veya Gülhane Hatt-ı Hümayûnu olarak da bilinir. Yapılan pek çok araştırma genellikle, 3 Kasım 1839'da başlatılan dönemin ilk uygulamalarının 1830 yılına kadar götürülebileceğini ortaya koymaktadır. Ne zaman sona erdiği ise tartışmalıdır. Bunun için Sadrazam Âlî Paşa'nın öldüğü 1871, Midhat Paşa'nın sürgüne gönderildiği 1877, Meclis-i Meb'ûsan'ın kapatıldığı 1878 veya Düyûn-ı Umûmiyye İdaresi'nin kurulduğu 1881 gibi tarihler verilmektedir. Ancak 1878 yılında meclisin kapatılmasıyla bu dönemin sona erdiği yönünde genel bir fikir birliği oluşmuştur denilebilir (Akyıldız, 2011: 1-10; Encyclopaedia Britannica, 2016).

Tanzimat Fermanının, Osmanlı İmparatorluğu'nda bir kırılma noktası olduğu söylenebilir. Ferman, resmi olarak Batılılaşmanın ve modern devlet olma girişimlerinin ilk adımı olarak kabul edilmektedir. Avrupa fikirlerinden büyük ölçüde etkilenen bu reformlar, imparatorlukta teokratik ilkelere dayanan eski sistemden modern bir devlete köklü bir değişim gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu fermanla birlikte resmi bir süreç başlamış ve bu bağlamda Batı tipi bir organizasyon oluşturmak için İmparatorluğun mevcut yapısı ve kurumları birer birer değiştirilmeye başlanmıştır. Bu belge, dinleri veya ırkları ne olursa olsun imparatorluğun tüm tebaasına can, mal ve onur güvenliğini garanti edecek yeni kurumların oluşturulmasını belirtmektedir. Ayrıca, suiistimalleri ortadan kaldırmak için



standartlaştırılmış bir vergilendirme sisteminin geliştirilmesine de izin vermiş ve daha adil askere alma ve eğitim yöntemlerinin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Bu süreçte Batı'ya açılan Osmanlı İmparatorluğu, nihai manada hem yapısal hem de kültürel bir ikileme düşmüştür. Osmanlı İmparatorluğu içerisinde modernleşme eylemlerinin toplumdan gelen bir iç dinamik olarak değil de padişahın ısrarı ve dış dinamiklerin baskısı ve teşviki sayesinde oluştuğu söylenebilir (Çıfci, 2019: 14-24).

Abdülmecid, İslami İlkeler ile batı kültürü arasında bir ikilik yaratan yeni bir düşünceyi dile getirmiştir. Tanzimat fermanının insan haklarına yeni bir bakış açısı getirdiği de görülmektedir. Laikleşme için dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Bu süreçte insan haklarının kökeni, kanonik (Dini Temelli) hukuktur. Tanzimat Fermanının bunu ortadan kaldırmadığı ancak yeni ilkeler getirdiği söylenebilir. Laik batı kültürünü benimsediği için sosyal ve kültürel değerlerde ikilik yaratmıştır. Tanzimat Fermanında halk eğitiminden söz edilmemiştir. Ancak Abdülmecid, 1843 yılında halkın eğitim düzeyinin yükseltilmesi için yeni eğitim kurumları oluşturulması talimatı vermiştir. Sultan'ın bu talimatı imparatorlukta köklü reformlar ve yenilemeler için uzun süredir ihtiyaç duyulan başlangıç sinyalidir denilebilir. Bu tür radikal önlemlerin ancak devletin gerçekleştireceği reformlar ile mümkün olabileceği kabul edilmiştir (Zaim, 1987: 490-517).

Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinden sonra birçok kurumda başlatılan reform hareketlerinden biriside eğitim alanında olmuştur. Bu Fermanın ilan edilmesinden önce Osmanlı İmparatorluğunda eğitim devlet sorumluluğunda değildir. 1846'da devlet eğitimi için kapsamlı bir plan ortaya atılmıştır. Bu çerçevede Genel Mektepler Bakanlığı kurulmuştur. Daha sonra bu kurum, 1857'de Genel Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır ve İmparatorluk Emirleri ile uyumlu olarak, okul programları radikal bir şekilde revize edilmiştir. Okulun yedi yaşında başlayarak dört yıl boyunca devam etmesi kabul edilmiştir. Final sınavlarında başarısız olanların ise 13 yaşına kadar okulda kalmalarına izin verilmiştir. Bu süreçte mevcut okullarla ilgili düzenlemelerin yanı sıra İmparatorluğun birçok yerinde Rüşdiye, İdadî Sultanî ve Darulmuallimîn gibi genel eğitim veren yeni okullar ile Güzel Sanatlar, Veterinerlik gibi meslek okulları açılmıştır. Rüştiye, ilköğretim düzeyinde 4 yıllık bir telafi veya olgunluk okulunu; İdadi, yüksek ve mesleki eğitime hazırlık için 4 yıllık bir okulu ve Sultani,

Osmanlıda ilk liseyi tanımlamaktadır. Bu süreçte açılan okullarda medreselerde uygulanan kitap geçme usulü değiştirilerek yerine haftalık programda yer alan her ders için tayin edilen belirli saatlerde derslerin öğretimi gerçekleştirilmiştir (Varlı, 2008: 95-103).

Kelime anlamını olarak Rüşdiye, rüşde vasıl olan çocuklara mahsus demektir. Rüşdiye mektebi teriminin Osmanlı Türkçesi'nde karşılığı ise ortaokuldur. Rüşdiye okullarının açılmasına zemin hazırlayan eğitim hareketlerinin II. Mahmud devrinin sonlarında başladığı kabul edilmektedir. Sıbyân mekteplerinin yetersiz kaldığı görülünce 1838 yılında bunların ıslah edilmesi yoluna gidilmiş ve bunların üstünde sınıf-ı sani mekteplerinin açılmasına karar verilmiştir. Fakat daha sonra bu mekteplerin adı, padişah tarafından rüşdiye olarak değiştirilmiştir (Gönüllü, 2017: 69-70).

Rüşdiyelerin açılmasını hazırlayan süreç, 1845 yılında, Sultan Abdülmecid tarafından ilan ettirilen Tanzimat Fermanı'nda sözü geçen düzenlemelerin gerçekleştirilmesi amacıyla imparatorlukta Avrupa seviyesinde yeni bir eğitim sistemi kurulmasını öngören bir ferman yayımlamasıyla başlamıştır. Bu konuyla ilgili gerekli ön hazırlıkları yapmak üzere aynı yıl oluşturulan Muvakkat Meclis-i Maârif, 1846yılı Ağustos ayında hazırladığı raporda Avrupa'da olduğu gibi sıbyan ve rüşdiye mektepleri ile dârülfünundan meydana gelen, üç kademeli bir eğitim sistemi kurulmasını teklif etmiştir. Bu projenin gerçekleştirilmesi sürecinde danışma ve karar organı niteliğindeki Meclis-i Maârif-i Umûmiyye ile bu meclisin kararlarını uygulayacak Mekâtib-i Umûmiyye Nezâreti oluşturulmuştur. İlk rüşdiye, 1847 yılında Mekâtib-i Umûmiyye Nâzırı Kemal Efendi'nin özel çabalarıyla İstanbul'da Dâvud Paşa Mektebi'nde açılmıştır. Bu okulda eğitim ve öğretim "usûl-i cedîde" yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu okullara sıbyân mekteplerinden mezun olan talebeler kabul edilmiştir. Rüşdiyeleri önemli kılan bir başka nokta da Osmanlı Devleti'nde kız çocuklarının sıbyan/mahalle mektebi üzerine öğrenim görme imkânına sahip olabildikleri ilk eğitim kurumları olmalarıdır. Dolayısıyla, Rüşdiye mekteplerinin erkek, kız ve askeri rüşdiyeler gibi çeşitleri bulunmaktadır (Öztürk, 2008: 300-303).

İlk Rüşdiye'nin 1847 yılında açılmasından sonra ilköğretim yılının sonunda Babıâli'de padişahın huzurunda yapılan sınavda öğrencilerin üstün başarı göstermesi üzerine rüştiyelerin sayısı ertesi yıl beşe çıkarılmıştır. Daha sonraki yıllarda İstanbul'da ve ülkenin belli başlı şehirlerinde yeni rüşdiye mekteplerinin açılmasına devam edilmiştir. 1869 yılına kadar rüştiyeler, küçümsenmeyecek bir artış göstererek Tanzimat Eğitimi Sisteminin temelini teşkil etmişlerdir. 1868'de çeşitli vilayetlerde otuz bir adet rüştiye daha öğretime kapılarını açmıştır (Görür, 2015: 312-313).

1867 yılına kadar rüşdiye mekteplerine yalnız Müslüman talebe alınmıştır. Ancak bu tarihten itibaren prensip olarak Hıristiyan çocukların da bu mekteplere kabul edilmeye başladığı görülmektedir. Bundan dolayı rüşdiye mekteplerine girebilmek için, adayların Türkçeden imtihana girmeleri şartı getirilmiştir (Gönüllü, 2017: 69-70).

Tanzimat Fermanının okunmasından sonra yeni açılan okulların ikincisi İdadîlerdir. Arapça "ıdad" kökünden türetilen "ıdadi"; hazırlamaya mahsus yer, hazırlama yeri demektir (Türk, 2014: 352). İdadî kelimesi ilk zamanlarda kendisinden daha üst bir okula öğrenci hazırlayan ve yetiştiren okullara verilen isimdir. Tanzimat döneminin ilk yıllarına kadar Batı tarzında açılan okulların hazırlık sınıfları için kullanılmıştır. Mesela, rüştiye mektebi için öğrenci yetiştiren sıbyan mekteplerine ve Harp Okulu ile Askerî Tıbbiye'de okumak isteyen gençlerin eksik bilgilerini tamamlamak ve onları bu okulların programlarını takip edebilecek bir seviyeye ulaştırmak amacıyla için açılan hazırlık sınıflarına idâdî denilmiştir. Bu okullar, 1845 yılında ordu merkezlerinde ve Bosna'da açılmıştır. Programları rüştiyelerden pek farklı olmayan bu okullara 11-14 yaş arası öğrenciler alınmıştır. İdadî terimi, 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin yayınlanmasından sonra bir ortaöğretim kurumunun adı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Müslüman ve Hıristiyan tebaa kaynaştırılarak ortak bir kültürde yetiştirilmesi amacıyla dört yıllık rüştiyelerin üstünde, öğretim süresi üç yıl olan idâdîlerin açılması düşünülmüştür. İdadîlerin bin haneden fazla olan yerlerde kurulması kararlaştırılmıştır. Ancak maddi imkânsızlıklar nedeniyle ilk idâdî ancak 1873 yılında İstanbul'da Darü'l-Maârif'in yerinde açılabilmiştir. 1876 tarihine kadar İstanbul'da bile ancak dört beş tane idadi açılabilmiştir. 1892 yılında idâdîler beş ve yedi yıllık olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1906 yılına gelindiğinde imparatorluk

genelinde resmî, özel ve askerî idâdîlerin sayısı 109'a, 1909 yılında da idâdîlerdeki öğrenci sayısı 20.000'e yaklaşmıştır. İdâdî mekteplerinde Rumca derslerin olması bu okullarda gayrimüslim öğrencilerin de eğitim gördüğünü göstermektedir (Özmen, 2005: 101-118).

Tanzimat döneminde, Osmanlı İmparatorluğu sınırların darüşdiye ve idadîlerden daha üst düzeyde öğretim yapmak üzere sultanî okullarının açılması kararlaştırılmıştır. Sultaniler, Sultani, sultaniyye, sultana; hükümdara ait, sultanla, hükümdarla ilgili anlamına gelmektedir. Sultan Abdülaziz Avrupa seyahatisi sırasında gördüğü Fransız lise modelinden oldukça etkilenmiş ve aynı üst düzey okulların İmparatorluk kapsamı dâhilinde de açılmasını istemiştir. Bu okullara bundan da esinlenerek Mekteb-i Sultani denilmiştir. Bu okulların ilki Galatasaray Sultânîsi'dir "Galatasaray Sultanisi" 15 Nisan 1868'de açılmış, Ağustos 1868 tarihinde de Galatasaray'daki binasında 348 öğrenciyle eğitime başlamıştır (Türk, 2014: 353-354).

Galatasaray Sultanîsinde başlangıçta eğitim süresi, beşi ibtidai ve beşi kolej sınıfları olmak üzere on yıl olarak belirlenmiştir. Galatasaray Sultanîsi tüm Osmanlı tebaası çocuklarının gidebileceği, ortaöğretim düzeyinde bir okuldur. Buradan mezun olan öğrencilere, yüksekokullara gidebilme imkânı sağlanmıştır. Okula kabul edilirken istenen düzeyde olmayanların üç yıl süren hazırlık sınıfını tamamladıktan sonra asıl sınıflara dâhil edilmeleri kabul edilmiştir. Sultânîlerin, âdî ve âlî olmak üzere, iki kısımdan oluşması kararlaştırılmıştır. Âdî kısım idadî derslerini, âlî kısım ise sultânî derslerini içermektedir. Sultânîlere idadî ve rüşdiye mezunları kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. İdadî mezunları sultânîninâlî kısmına, rüşdiye mezunları ise âdî kısmına kaydedilecektir. 1869 Yılında yayınlanan Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile Sultanî mekteplerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması amacıyla her vilayetin merkezinde bir Mekteb-i Sultani açılması planlanmıştır. Ancak kurulması planlanan sultanîler açılmamış ve yaygınlaştırılmamıştır (Açık, 2016: 313-325). II. Meşrutiyet Dönemi'nde mevcut idadîler eğitim Avrupa'daki liselere nazaran yetersiz bulunduğundan, 1910 yılından itibaren sultaniye ye dönüştürülmesi kararlaştırılmıştır.

Tanzimat Fermanının ilan edilmesiyle Avrupa fikirlerinden büyük ölçüde etkilenen ve gerçekleştirilmeye çalışılan reformlar, imparatorlukta teokratik ilkelere dayanan eski sistemden modern bir devlete köklü bir değişim gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Tanzimat dönemi, siyasi, idari, iktisadi ve içtimai hayatta bütünüyle bir değişim ve yeniden bir yapılanma süreci olarak tanımlanabilir. Tanzimat Fermanının hazırlanmasının arkasında pek çok siyasi, ekonomik ve sosyal sebeplerin etkili olduğunu söylenebilir. Tanzimat'ın önemli siyasi sonuçlarından birisi Osmanlı İmparatorluğu'nun 1876'da ilk Anayasasına sahip olmasıdır. Bu anayasada Sultan'a verilen anayasal gücü kullanan İmparator II. Abdülhamit, 1908'de ikinci Hürriyet'e kadar parlamentoyu süresiz feshetmiştir. Bu ara dönem “mutlak monarşi” olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde özel okullar ve kolejler kurulmasına rağmen genel okullar, öğretmen yetiştirme programları, kitaplar ve basın, Saray'ın katı sansürüne tabi tutulmuştur (Karataş, 2018: 609-624; Güvenç, 1998: 1-90).

Tanzimat hareketi, Abdülaziz'in hükümdarlığının son yıllarında 1870'lerin ortalarında durma noktasına gelmiştir. Tanzimat'ın idareyi merkezileştirme çabası ile tüm yasal otorite padişahın elinde toplanmış ve bu da bazı istenmeyen sonuçlara yol açmıştır. Ancak her şeye rağmen, Tanzimat reformlarının Osmanlı devletinin kademeli olarak modernleşmesine zemin hazırlamayı başardığı söylenebilir (Encyclopaedia Britannica, 2016).

Osmanlı İmparatorluğunda üniversiteyle ilgili ilk kararname 1919 yılında yayınlanmıştır. Bu tarih, 620 yıllık imparatorluğun çöküşü ve Kurtuluş Savaşı'nın başlamasıyla aynı zamana denk gelmiştir. İmparatorluğun çöküşü ve Cumhuriyet'in doğuşunda, erkeklerin yalnızca yüzde onu ile kadınların yüzde birinden azının okuryazar olduğu tahmin edilmektedir. 1920 yılında Cumhuriyet'in erken bildirisi, Türk Devrimi'nin gerçekleşmesi için bir sinyal olarak görülebilir. “Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür” diyen Atatürk Osmanlı'dan kalan köhnemiş mirası değil, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikaları ve amaçlarıyla yeniden yaratılacak yaşanabilir bir kültürel yapıyı hedeflemiştir (Güvenç, 1998: 1-90).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk yılları olan 1920'lerde dört alanda eğitim reformları yapıldığı görülmektedir. Bu reformlar; Eğitimin Birleştirilmesi, Eğitimin

Organizasyonu, Eğitim Kalitesinde Değişiklikler ve Eğitimin Gelişmesi şeklinde dört başlık altında toplanabilir. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra başlatılan toplumsal değişim sürecinin amacı, geleneksel toplumsal yapıyı daha modern bir yöne yönlendirmek, çağdaş vatandaşlık anlayışları konusunda farkındalık yaratmak ve eğitim yoluyla toplumsal dokuyu inşa etmektir. Bu dönemdeki ilk büyük reform, 430 sayılı Eğitimin Birleştirilmesi Hakkında Kanununun 1924 yılında kabul edilmesidir. Bu Kanunun iki özelliği vardır. Birincisi eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi, ikincisi ise eğitim alanında sekülerizmin eylem halinde uygulanmasıdır. 22 Mart 1926'da çıkarılan 789 sayılı Kanun, Cumhuriyet ilkelerine dayalı olarak laik eğitim sistemini resmileştirmiştir. Bu Kanun, bir dizi başka önlemlerle birlikte, mevcut eğitim seviyelerini belirlemiş, mesleki ve teknik eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Türk dilini dünyanın diğer dilleri arasında yaygınlaştırmak ve Türkçeyi diğer dillerin etkilerinden arındırmak amacıyla 789 sayılı Kanun uyarınca bir Dil Komisyonu kurmuştur. Bu komite, Türkçe eğitimin temelini oluşturmuş ve uygulamayı ülke çapında geliştirerek ve yaygınlaştırmıştır. Okuma yazma oranını yükseltmeyi, eğitimi kolaylaştırmayı ve Türkçeyi ortak dil haline getirmeyi amaçlayan 1353 sayılı Kanun ile 1 Kasım 1928'de Türkçe eğitimde ortak dil haline gelmiştir. Latin kökenli alfabe de bu Kanun kapsamında kabul edilmiştir (OECD, 2005).

Bu dönemin ilk eğitim kongresinin Mustafa Kemal Paşa tarafından 16 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da açıldığı görülmektedir. Atatürk, konuşmasında Milli bir eğitim etkinliğini veya örgütlenmesini iyileştirmek için ilkelerin oluşturulması gerektiğini söylemiştir. Batı laikliği ile birlikte yeni bir milliyetçilik anlayışını başlatan III. Selim'in bir dönüm noktası olduğu söylenebilir. Ulusal eğitim programının, milli niteliklerle ilgisi olmayan doğudan veya batıdan gelen yabancı fikir ve etkilerden uzak durmak olduğunu ifade etmiştir. Atatürk'e göre o zamana kadar takip edilen eğitim ve öğrenim ilkeleri tarihsel gerilemenin temel nedenlerinden birisidir (Zaim, 1987: 490-517).

Aynı yıl (1924) içerisinde, eğitimci John Dewey ünlü politika sloganı "Her iş yerinde bir okul ve her okulda bir iş yeri" önerisinde bulunmuştur. Bu öneri kulağa inandırıcı gelmekle beraber ülkede çok sayıda okul veya çalışma yeri olmayışı bir sorundur.

1925'te, herhangi bir dini bağılılığın (tekke, zaviye ve türbe gibi) tüm mistik veya ezoterik dernekleri ve türbeleri kapatılmıştır.1928'de Latin alfabesi uyarlanmış ve kabul edilmiştir. Kısa süre sonra, halka bu yeni Latin alfabesini öğretmek için halk okulları veya kurslar açılmıştır. Devletin dini İslam'dır, maddesi Anayasa'dan çıkarılmış (1928) ve kısa süre sonra laiklik ilkesi dâhil edilmiştir. 1931'de Cumhuriyet okullarına giden öğrencilerin ailelerini eğitmek için Halkevleri ve Halk Odaları açılmıştır. 1933 yılında Cumhuriyetin Onuncu Anma töreninde yarı özerk İstanbul Üniversitesi (Nazi Almanya'sından kaçan bazı akademisyenlerin yardımıyla) yeniden düzenlenmiş ve Bakanlık denetimine alınmıştır. Cumhurbaşkanı Atatürk'ün 1938'deki ölümünden önce, Anayasa'da yapılan başka bir değişiklikle, Türkiye Cumhuriyeti'nin "laik devlet" olduğu ilan edilmiştir (3115/1937 sayılı Kanun). Bir yıl sonra 1939'da ilk Milli Eğitim Kongresi Ankara'da yapılmıştır. Başlangıçta Cumhuriyet okulları Osmanlı 3 + 3 + 3 + 3 sisteminin devamı niteliğindedir ve ilk olarak 6 + 3 + 3 sonra 5 + 3 + 3 yıl modeline geçerek 5 yıllık ilkokullar 3 yıllık İdadi ve 3 yıllık Rüştüyenin yerini almıştır. 3 yıllık idadi ortaokul ve Sultani'ye, lise olmuştur. Ortaokul ve lise, yeni orta öğretimin birinci ve ikinci seviyeleri olarak kabul edilmiştir. Halk eğitiminin modernleşmesine paralel olarak genç cumhuriyet, halk eğitimine yönelik programları geliştirmek için ciddi çaba sarf etmiştir. İkinci Dünya Savaşı'na girme yönündeki tüm baskılara ve ikna çabalarına direnen Türkiye, tarafsızlığını sonuna kadar sürdürmüştür. Dolayısıyla 1945 yılı Cumhuriyet'in kaderinde bir dönüm noktası oldu. Müttefik Milletler, Birleşmiş Milletler (BM)'in kurucusu olabilmek için Türkiye Cumhuriyeti'nin liberal (batı) bir demokrasi olarak nitelendirilmesi gerektiğini bildirdi. Türkiye gecikmeden yanıt verdi ve iktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi'ne karşı bir Demokrat Parti kuruldu. Nüfus sayımı, 1945'te ulusun demografik profilini verdi. Ancak Türkiye, modern bir ulusun hem kentsel hem de endüstriyel sütunlarından yoksundu (Güvenç, 1998: 1-90).

Türkiye, 1938-1950 yılları arasında pek çok eğitim ve kültür politikası yeniliğine tanık olmuştur. 1946 yılı öncesinde din ve geleneksel kültüre karşı katı seküler uygulamalar gerçekleştiren dönemin siyasi elitleri, Türkiye'ye özgü hümanist bir kültür inşa etmeyi amaçlamışlardır. Eğitici politikalar, bu ideale ulaşmada en etkili araçlar olarak kabul edilmiştir. Zamanın olumsuz ekonomik koşullarına rağmen,

batının kültürel kurumları modernizasyon için çekincesiz kabul edilmiştir. Aynı dönem boyunca, köy enstitüleri, batı çevirileri, yeni dergiler, Türkçe ansiklopedi ve tüm halk için beden eğitimi gibi bir dizi başka yenilikçi projeler üstlenilmiştir. Ancak bu gelişmeler sağlam bir tarihsel ve sosyolojik temelden yoksun olduğundan, 1945 sonrası yenedünya düzeni altında değişmeye zorlanmıştır. Din, tarih ve kültürel hayata dair değişen bakış açılarına rağmen İsmet İnönü dönemi politikaları, Kemalist dönem mirasını günümüze taşımayı başarmıştır. Bu başarının arkasındaki gerçek dinamikler, 1940'ların eğitim uygulamaları ve bunların resmi ve gizli müfredat ve ritüelleridir (Gündüz, 2016: 252).

### **3.1.3. 1950'den Günümüze**

İkinci Dünya Savaşı'nın dünyada ve Türkiye'de yarattığı zorluk ve çaresizlik günlerinin ardından 1950'li yıllardan itibaren eğitim ve öğretim alanlarında birçok önemli reformlar yapılmıştır. Bu reformlar kapsamında, eğitime özel önem verilmiş ve okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretime yönelik iyileştirmelerin yapılması için çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Karakok, 2011).

7 Ocak 1946'da kurulan Demokrat Parti, 14 Mayıs 1950'de yapılan seçimleri kazanarak 27 yıllık tek parti iktidarını sona erdirerek iktidara gelmiştir. Aynı yılın Kasım ayında, okul müfredatında dini dersler yer almıştır. Bu dersler ebeveyn talebi gerekliliği ya da bir ret gerekliliğine bağlanmış ve kabul etmeyen ebeveynlere muafiyet için başvurabilme hakkı tanınmıştır. 1953 yılında, ilköğretim okullarının dokuzuncu ve onuncu sınıflarına zorunlu din dersleri eklenmiştir. 1956-57'de ortaokullara din (İslam) ve ahlak bilgisi dersleri yeniden verilmiş ve 1966-67'de aynı dersler lise müfredatlarına da seçmeli olarak dâhil edilmiştir. 1959'da, Yüksek İslami enstitüler kurulmuştur. Demokrat parti 1950, 1954 ve 1957 seçimlerini kazanarak 10 yıl boyunca (1950-1960) iktidarda kalmış, 27 Mayıs 1960 Askeri Müdahalesi ile iktidardan düşürülmüş ve 29 Eylül 1960 tarihinde de kapatılmıştır. Değişim sürecinin ivme kazanmaya başladığı 1950'lerden sonra, Türk eğitimi çeşitli ikilemlerle karşı karşıya kalmıştır. Hem endüstri hem de ekonomi daha fazla teknik-mesleki mezunlara ihtiyaç duyarken, popüler eğilimin ters yönde olduğu görülmektedir. Tıp, hukuk ve mühendislik gibi beyaz yakalı meslekler orta kademedeki aileler arasında popülerdir. Bu süreçte demografik olarak Türk toplumu hızla büyümüş (yılıda



ortalama olarak % 2,5 oranında)ve değişmiştir. İç göç nedeniyle ülke, ulusal büyüme oranının iki katı, yaklaşık% 5 oranında şehirleşmiştir. 1950 yılında 70/30 kır: kent oranının 2000 yılına kadar 30 / 70'e geri dönecek olması, karşılaşılan sosyo-ekonomik sorunların büyüklüğü hakkında fikir verebilir (Güvenç, 1998: 61-68).

1980 yılında gerçekleştirilen askeri müdahaleden sonra Türkiye'deki tüm kamu bürokrasisinde olduğu gibi Milli Eğitim Merkez örgütünün yapısında önemli değişimler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, Yükseköğretim ile ilgili yapılan düzenlemeler neticesinde yükseköğretim görev, yetki ve sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığından alınmış, ayrı bir örgütlenme modeli çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Merkez örgütündeki en önemli değişim, 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yükseköğretimin yönetimi Milli Eğitim Bakanlığından alınarak yapısının ve işleyişinin kapsamlı biçimde değiştirilmesi ile başlamıştır. 2547 sayılı yasada yükseköğretimi düzenleyecek üst kuruluşlar olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) belirlenmiştir. 27.2.1982/8-4334 tarih sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla, 1 Mart 1982 tarihinde yeniden düzenlenen Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü, örgütsel yapının küçültülebilmesi için iş bölümü görev ve yetki düzeyi ile birimler yönünden yeni bir örgüt şeması ortaya çıkmıştır. 30.4.1992 tarihinde kabul edilen 3797 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" bakanlığın yapısı, görevleri, işleyişine ilişkin hükümleri içermektedir. Bu Kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı örgütsel yapısı yeniden yapılandırılmıştır. Yaşadığımız çağı yakalayabilecek ve tanımlanmış görevleri yerine getirirken hesap verebilen, katılımcılığı sağlamış, şeffaf ve eğitime odaklanmış bir Bakanlık örgüt yapısını kurabilmek amacıyla, 6/4/2011 tarihli ve 6223 sayılı Kanunun verdiği yetkiye dayanılarak, Bakanlar Kurulu'nca 25/8/2011 tarihinde kararlaştırılmış ve 14 Eylül 2011 yılında 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname yayınlanmıştır. Çıkarılan bu kararname 1926 tarihinde kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'dan sonra Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısını kapsamlı bir biçimde ele alan ve değiştiren yasal düzenleme olarak kabul edilir. Yasaya göre Milli Eğitim Bakanlığı 'merkez örgütü', 'taşra örgütü', 'yurtdışı örgütü' ve 'hizmet birimleri' olmak üzere dört bölümden oluşturulmuştur (Yıldırım & Çarıkçı, 2013: 106-121).

Türkiye, diğer Avrupa ülkelerinin aksine genç bir nüfusa sahiptir. Kırsal alanlardan kentsel alanlara geçmişte olduğu gibi 2000’li yıllarda da hızlı bir göç akışı devam etmiştir. Bu nüfus gerçekleri, Türkiye’de eğitimde kalite ve eğitime erişim açısından aşılması gereken büyük engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı’nın her proje ve faaliyeti, demografik koşullardan kaynaklanan sorunların üstesinden gelmek için önlemler içermektedir. Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimdeki rakamlar ve eğitim alanında gösterilen çabalar bir miktar memnuniyet kaynağıdır. Ancak hayatın çoğu alanında ve diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim hizmetlerinin sunumunda da bazı sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili, bazıları ise hükümetlerin politikalarıyla ilgilidir. Eğitim alanında karşılaşılan sorunların temel olarak hızlı nüfus artışı, kırsaldan kente göç ve bütçe kısıtlamalarından kaynaklandığı söylenebilir (OECD, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı, Anayasa çerçevesinde Türkiye Cumhuriyetinde merkezden yönetilen tüm eğitim etkinliklerini yürütmekten sorumlu olan kurumdur. Türkiye’de zorunlu eğitim 1997 yılında beş yıldan sekiz yıla, Mart 2012’de çıkarılan yeni mevzuatla 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren 12 yıla çıkartılarak üç kademeye ayrılmıştır. Türkiye’deki eğitim sistemi; Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim ’den oluşmaktadır. Erken Çocukluk Eğitimi, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı sorumluluğunda olup ülkemizde 0-36 ay çocukları için Kreş ve Gündüz Bakımevlerini kapsamaktadır. Ayrıca 0-36 ay arası özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için özel eğitim anaokullarında erken çocukluk eğitim birimleri bulunmaktadır. Bu birimler Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğundadır. İlkokul eğitimi 5.5 ile 10 yaş arası çocukları kapsamaktadır. İlkokul eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünü ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için de özel eğitim ilkokulları bulunmaktadır. Ortaokul eğitimi; ortaokul ve imam hatip ortaokulları olmak üzere 10 yaş ile 14 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Bu okulların sorumluluğu Temel Eğitim Genel Müdürlüğünü ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nün, imam hatip ortaokullarının sorumluluğu ise Din

Öğretimi Genel Müdürlüğünün sorumluluğu altında yürütülmektedir. Yine özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için de özel eğitim ortaokulları bulunmaktadır. Üst Ortaöğretim Eğitimi gurubundaysa Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Programları yürüten Liseler ile Anadolu İmam Hatip Liseleri yer almaktadır. Bu eğitim 14 ile 17 yaş arası çocuklara yöneliktir. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretim Genel Müdürlüğü ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğu altında yürütülmektedir. Ayrıca bu kademedede de özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimi, ilköğretim ve ortaöğretimde olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğu altında yürütülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de her kademedede ve bazı türlerde özel öğretim okul ve kurumları açılabilir. Bu kurumlar Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Yükseköğretim ise en az 17 yıllık bir süre için ortaöğretim düzeyinden sonra eğitim veren tüm kurumları kapsamakta, devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim kademeleri ön lisans, lisans ile lisansüstü programlarından oluşmaktadır. Yükseköğretimle ilgili tüm eğitim faaliyetlerin düzenlenmesinden Yükseköğretim Kurulu sorumludur (MEB, 2018; <https://en.wikipedia.org>).

Türkiye'nin sahip olduğu genç nüfus yapısı sayesinde eğitim, yatırım yapılabilecek en umut verici sektörlerinden biri konumundadır. Türkiye, 2020 yılı itibarıyla yaklaşık 83 milyon nüfusa ve yıllık %13,9 nüfus artışına sahip Avrupa'nın en kalabalık ülkelerinden birisidir. Türkiye nüfusunun yaklaşık % 60'ı 35 yaşın altındadır. Ayrıca Türkiye'de kentleşme oranı da yüksektir. Türkiye'de eğitim sektörü, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasını öngören eğitim yasası, ekonomik koşullarda önemli iyileşme ve kişi başına düşen GSYH'de kademeli artış nedeniyle daha fazla büyüme potansiyeline sahiptir ( <https://www.atakurumsal.com/>).

### **3.2. Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yapısı**

Ülkelerin kendi sosyal, toplumsal ve ekonomik yapısına ve tarihsel süreçteki gelişimine göre şekillenen kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Millî Eğitim Bakanlığının oluşumunun ve eğitim sisteminin yapısının da söz konusu faktörlerden bağımsız düşünülmesi mümkün değildir. Türk eğitim tarihinde ilk bakanlık Osmanlı

Devleti döneminde Maârif-i Umûmiyye Nezâreti adıyla 1857 yılında kurulmuştur. Eğitim sistemine ilişkin olarak yapılan ilk düzenleme ise 1869 yılında yürürlüğe konulan bugünkü Millî Eğitim Temel Kanunu niteliğinde olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesidir. Kurtuluş savaşı yıllarında iki eğitim bakanlığı olduğu görülmektedir. Bunlar; Ankara'da Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Hükümetinin Maarif Vekâleti ve İstanbul'da Osmanlı Hükümetinin Maarif Nezaretidir. 23 Nisan 1920'de TBMM açıldıktan sonra Hükümet tarafından çıkarılan 2 Mayıs 1920 tarihli ve 3 sayılı Yasa ile Maarif Vekâleti örgütlenmiştir. 1923 yılında da İstanbul'da bulunan Maarif Nezareti kapatılmış ve Ankara'da kurulan Maarif Vekâleti teşkilatı genişletilmiş. Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim sisteminin genel örgütlenişi ve yönetiminin ana hatları 3 Mart 1924'te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile belirlenmiştir (Kılıç, 2015: 1-5).

Milli Eğitim Bakanlığı; toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak, insan kaynaklarını geliştirmek, toplumu geleceğe hazırlamak gibi stratejik ve kritik önemde sorumlulukları yerine getirmekle görevli bir kamu örgütüdür. Örgütün yasal mevzuat çerçevesinde kendisine verilen ve sınırları çizilen görevleri icra edebilmesi etkin çalışan bir örgütsel mekanizma ile mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığının örgütsel anlamda bir takım iyileştirmeler ve düzenlemeler yapıldığı, tarihsel süreçteki yasal değişikliklerin incelemelerinde tespit edilmiştir. Sorunlara çözüm üreten bir etkinlikten ziyade kendisi sorun üreten bir görünüme kavuşan Bakanlık merkez örgütü ile ilgili çözüm arayışları zaman zaman politikacılar, zaman zaman da akademik çevreler tarafından gündeme getirilmiştir. Bu bağlamda 18 Eylül 2011 tarihinde yayınlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Tasarımı ve süreçleri yeniden tanımlanmış ve bir değişim süreci başlatılmıştır (Yıldırım & Çarıkçı, 2013: 106-121).

Bugünkü Türk eğitim sistemi, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre şekillenmiştir. Türk milli eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, belirli bir yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireyler için hedeflere göre geliştirilen programlarla okullarda yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim kurumlarını içermektedir. Yaygın eğitim, daha önce hiç eğitim almamış veya halen

örgün eğitime devam edenler için belirli konularda bir nitelik ve yeterlilik kazanmadan ayrılanların eğitimini kapsar. Yetişkinlere okumayı ve yazmayı öğretmek, temel bilgileri sağlamak, hâlihazırda edinilmiş olan bilgi ve becerileri daha da geliştirmek ve bireylerin yaşam standartlarını iyileştirmek için yeni fırsatlar yaratmak için okul dışında yaygın eğitim etkinlikleri sunulmaktadır. Yaygın eğitim; halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilir. Mesleki ve teknik yaygın eğitim kurumları, halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, kızlar için uygulamalı sanat okulları, ileri eğitim enstitüleri, endüstriyel uygulamalı sanat okulları, yetişkinler için teknik eğitim merkezleri, yetişkinler için otel ve turizm eğitim merkezleri, özel kurslar, özel eğitim ve uygulama okulları, özel eğitim meslek okulları, özel eğitim mesleki eğitim merkezleri, özel eğitim bilim ve sanat merkezleri, açık ilköğretim okulu, açık lise ve açık meslek - teknik liseler yaygın eğitim kurumları olarak sıralanabilir (OECD, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığının, yürüttüğü faaliyetler ve karar alma süreçleri bakımından oldukça merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Okul yönetimleri de hem personel hem de bütçe yönünden merkezi yapıya aşırı derecede bağımlıdır. Millî Eğitim Bakanlığının kendisine bağlı bu kadar çok sayıda kurumu yalnızca mevzuata uygunluk açısından bile denetlemesi oldukça zordur. Ayrıca Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığının oldukça sık el değiştirmesi her seferinde politika farklılığına gitmesi de eğitimde istikrarsız bir yapıyı beraberinde getirmiştir. Buradaki önemli bir sorun, millî eğitim sistemindeki bu sürekli değişikliğin, velilere, öğrencilere ve diğer paydaşlara yeterince danışılmadan, plansız ve programsız bir şekilde uygulanmasıdır. Bu tür değişiklikler, öğrenci ve velilerin yaşamlarını önemli ölçüde etkilemekte ve eğitimin asıl öznelerini karar verici konumundan uzaklaştırmaktadır (Gür & Çelik, 2009).

Tarihsel sürece bakıldığında özellikle Türk eğitim sisteminin ve genel olarak diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin pek çok farklı ve çeşitli problemlerle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Bu sorunlar, ülkelerin gelişmişlik düzeyine, bölgesel farklılıklara, hükümetlerin eğitime bakış açısına, toplumların eğitim yargılarına ve günün koşullarına göre değişebilmektedir. Kendine özgü yapısı ile Türk eğitim sisteminin kronikleşen ve çözülmesi gereken birçok sorunu olduğu söylenebilir. Türk

eğitim sisteminin temel sorunları, doğrudan veya dolaylı olarak tüm eğitim düzeylerini, eğitim paydaşlarını ve eğitimden yararlananları etkileyebilir. Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunlar; fiziksel kapasite sorunu, eğitim programından kaynaklanan sorunlar, finansman sorunları, nitelikli öğretmen yetiştirme sorunları, eğitim yöneticileriyle yaşanan sorunlar, eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili sorunlar, kademeler arası geçişle ilgili sorunlar gibi temel sorun alanları denetimle ilgili sorunlar, mesleki ve teknik eğitime ilişkin sorunlar ve okullaşma sorunları şeklinde sıralanabilir. Ayrıca Türk eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, eğitimle ilgili güncel tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Eğitimdeki güncel konular arasında “yaşam boyu öğrenme, eğitim yoluyla kaynaştırma / entegrasyon, eğitimde teknoloji kullanımı, mülteci çocukların eğitim sistemlerine entegrasyonu ve öğretmen yeterlikleri” bulunmaktadır. Bu bağlamda eğitimle ilgili güncel sorunların eğitim sorunlarına çözüm arayışları olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Erçetin vd., 2019)

### **3.3. Türkiye’de Eğitim Politikaları**

Dünyada özellikle son yüzyıllık süreçte eğitim ve beceri merkezli bir yapının olduğu görülmektedir. Aslında bu yapının tüm zamanlarda var olduğu söylenebilir ancak bunun öneminin bu kadar çok öneme çıkması içinde bulunduğumuz çağın karakteristik özelliklerinden birisidir. Durağan bir yapıdan dinamik bir yapıya geçişin söz konusu olduğu çağımızda ekonomi, siyaset, kültür ve sanat gibi sosyal hayatın bileşenlerinden biri olan eğitimi de yeniden analiz edilerek çağı uygun yeni eğitim politikalarının üretilmesi gerekmektedir. 21. yüzyılın ilk çeyreğinde Türkiye gerçekleşen küresel, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin etkilediğı eğitim konusunda dünya trendine uygun belli politik adımlar attığı görülmektedir(Hamarat, 2019).

Toplumsal değişimin temel kurumlarından birisi olan eğitim, gelecek nesillerin ruh ve fikir dünyalarının şekillenmesinde, kültürün aktarımında önemli bir rol üstlenmektedir. Toplum ve toplumun geleceğı açısından hayati önem taşıyan eğitim, hiç şüphesiz belli politikalar çerçevesinde şekillenmektedir. Eğitim, bir toplumun ileriye dönük atılım hamlesidir. Eğitim politikası, kısaca toplumun ve devletin ihtiyaç duyduğu yönde vatandaşların okullar aracılığıyla yetiştirilmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitim politikalarının ulusal nitelikte bir yapıya sahip olması ve

yenilikçi eğilimler düşünülerek çağa göre hazırlanması gerekir (Yıldız & Yıldız, 2016: 24-41).

Türkiye'de tarihsel süreçte her zaman eğitimde reform çabalarının olduğu görülmektedir. Ancak bunlar zaman zaman müfredat ve yapısal değişikliklerle ilgili olan bazıları ciddi zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu süreçte Türkiye'deki eğitim reformu çabaları zaman zaman bir şekilde kesintiye uğramış ve genel olarak temel eğitim uygulamalarına dokunamamıştır. Geçmişte çeşitli yüzeysel değişiklikler yapılmış olsa da, pek çoğu beklenen önemli etkiyi yaratamamıştır. Genellikle siyasi odaklı bazı değişiklikler yapılsa da temel sistemler büyük ölçüde aynı kalmıştır. Eğitim bir haktır, ancak maliyetli bir haktır ve eğitim politikaları mevcut endişeleri ele almadığında daha pahalı hale gelir. Günümüz sınıfının ve toplumunun zorluklarının üstesinden gelmek için, eğitim sistemlerinin düzenli olarak değerlendirilmesi, eğitim süreçleri ve sonuçlarına ilişkin araştırmalara dayalı olarak bilinçli politik kararlarının alınması çok önemlidir. Eğitim reformu hareketleri genel olarak eğitimi ve okulları iyileştirmeyi ve onları daha etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır (Aksit, 2006: 129-137).

Eğitim, insanları daha iyi geleceklerine götüren tek köprüdür. Eğitim, bir ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynar. Bir ülke yeterli ve uygun eğitim yapısına sahip değilse, pek çok anlamda diğer ülkelerin gerisinde kalabilir. Bir ülkenin gelişimi, vatandaşlarının iyi eğitim alıp almadığına göre belirlenebilir. Bir ülkenin sahip olduğu eğitim kalitesi ne kadar yüksekse, gelişme olasılığı da o kadar yüksektir. İster yoksulluğun ortadan kaldırılması, ister barışın yaratılması, isterse çevresel enerji sorunları olsun, bir ülkenin karşılaştığı küresel sorunlar ne olursa olsun, çözümler her zaman eğitimi de içerecektir. Eğitim olmadan asla yapılmaz. Kültür, teknoloji ve ekonomi gibi bir ülkenin eğitim sistemini etkileyen birçok faktör vardır. Devletin yaptığı düzenlemeler o ülkedeki eğitim sisteminin nasıl işlediğini etkilemektedir. İki yönlü iletişim, öğretim yönteminde daha iyi bir yol olarak kabul edilir. Teknolojinin gelişmesi eğitim üzerinde çok fazla etkiye sahiptir. Zaman boyutunda eğitim sisteminin insanların ihtiyaçlarına göre dinamik olarak değiştiği söylenebilir (Johan& Harlan, 2014: 51).

Geleneksel düşünce, eğitimin ekonomik büyümenin temel itici güçlerinden biri olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle, birçok gelişmekte olan ülkede eğitim reformu, modernleşmiş bir ulus-devlet arayışında önemli bir siyasi girişim oluşturmaktadır. Türkiye'deki modernizasyon süreçleri de bir istisna değildir. Pek çok ülkenin modernleşme sorunlarının üstesinden geldiği süreç kaza ve tarihin ürünüdür ancak Türkiye'nin modernizasyon projesi bilinçli olarak planlanmıştır. Atatürk'ün önderliğindeki Türkiye, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla başlayan hızlı ve kapsamlı bir modernleşme çabasına girişmiştir. Modernleşmenin temeli, Osmanlı İmparatorluğu'nun uzun ve prestijli tarihi üzerine inşa edilmiştir. Reformlar, Atatürk'ün elindeki merkezi otoriteyle, çağdaş bir ulus-devlet inşa etmek için ülkenin sosyo-ekonomik yapısında hızlı değişiklikler getirmeyi amaçlamıştır. Kapsamlı reformların tümü, Atatürk'ün Türkiye'nin modernleşmesi için sosyal ve kültürel vizyonuna katkıda bulunmuştur. Bu çabalarla Türkiye Cumhuriyeti yeni bir modernleşme dönemine girmiştir (Song, 2016: 380-381).

Son yıllarda Türk eğitim sisteminin pek çok değişiklik yaşadığı görülmektedir. Reformlar, eğitimi iyileştirmenin ve daha iyi sosyal yaşam koşullarını güvence altına almanın bir yolu olarak sunulsa da, gerçekte eğitimin anlamı ve amacının yeniden tanımlanmasına ve eğitim eşitsizliklerinde bir artışa yol açmıştır. Ancak eğitimde meydana gelen değişiklikleri sadece eğitime odaklanarak analiz etmek mümkün değildir. Eğitimin amaç ve işlevleri küresel sermayenin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli niteliklerle donatılmış rekabetçi, esnek işgücünün yeniden üretimi ekseninde yeniden yapılandırılmıştır (Buyruk, 2015: 147-148).

Türkiye'de son yıllarda uygulanan eğitim politikalarına bakıldığında okullaşma oranlarından ile eğitim kaynaklarına kadar pek çok alanda önemli gelişmeler olduğu görülmektedir. Ancak Türkiye'nin dünyadaki konumunu daha iyi anlayabilmek için bu alandaki gelişmeleri diğer ülkelerle de karşılaştırmak gerekir. Böyle bir durum Türkiye'deki eğitim politikalarının geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Türkiye'de 1997'den beri 8 yıllık, 2012 yılından beri ise 12 yıllık zorunlu eğitim programı uygulanmaktadır. Ancak ne ilkökul ve ortaokul kademelerinde, ne de ortaöğretimde net okullulaşma oranları %100'e ulaşamamıştır. Okul öncesi eğitimin zorunlu ve ücretsiz olmaması ise bu kademedeki bütün çocukların eğitime



erişememesinin en önemli sebebi olarak ifade edilebilir. Milli Eğitim Bakanlığının zorunlu eğitimde net okullaşma oranını %100'e çıkarma hedefi 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer almasına karşın, 2018 yılı itibarıyla bu oran % 89,95 olarak gerçekleşmiştir. 2019'da Türkiye'de okul çağındaki nüfusun %90'ının okulda olduğu yaş aralığının 6-15 yaş olduğu görülmektedir. Bu durumda, Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıl olmasına karşın, çocukların %90'ını yalnızca 10 yıl okula devam ettiği anlaşılmaktadır. Tablo 5'de yer alan bu verilere göre, Türkiye'de net okullulaşma oranı 2018 ve 2019'da 6 yaştan itibaren %90'ın üzerine çıkmakta ve okullulaşma oranları 15 yaşa kadar %90 ve üzerinde seyretmektedir. Türkiye'de 2017-18 ve 2018-19'da da 15 yaş sonrası net okullulaşmanın %90'ın altında olduğu görülmektedir. 2019 yılı verilerine göre, Türkiye'de örgün eğitim çağındaki olan 6-17 yaş grubundaki 743.932 çocuk eğitim dışındadır. Tablo 5, doğum yıllarına göre okullulaşma verisinin 2017-18'den 2018-19'a nasıl değiştiğini göstermektedir. Buna göre, 2002 doğumluların net okullulaşma oranı 2018'de %90,9'ken, 2019'da %86,3'e gerilemiştir. 2001 doğumlular içinde yaşa göre okullulaşma oranı 2017-18'den 2018-19'a yüzde 5,3 puan azalmıştır (Korlu, 2019).

**Tablo 5.** Doğum Yıllarına Göre Net Okullulaşma Oranları (%):2000-2015

Doğum Yılı	2017-2018		2018-2019	
	Yaş Okullulaşma	Net Oranı	Yaş Okullulaşma	Net Oranı
2015	2	-	3	12,4
2014	3	12,4	4	38,1
2013	438,1		575,2	
2012	5 75,1		6	95,9
2011	6	96	7	99,1
2010	799,1		8	99,1
2009	899,1		9	99,1
2008	999,1		10	98,9
2007	1098,9		11	98,6
2006	11	98,7	12	98,6
2005	12	98,6	13	98,4
2004	13	98,3	14	95,4
2003	14	95,1	15	91,4
2002	15	90,9	16	86,3
2001	16	85,7	17	80,3
2000	17	79,9	18-	

**Kaynak:** Özgenur Korlu (2019). Bir Bakışta Eğitim 2019'a Göre Türkiye'de Eğitimin Durumu, ERG-Eğitim Reformu Girişimi, 31 Ekim, <https://www.egitimreformugirisimi.org/>.

İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğrenci başına yıllık harcama miktarı ülkelerin her öğrenciye yaptığı yatırımın bir

göstergesidir. 2017 yılında Türkiye'nin tam zamanlı öğrenci başına ilk ve yükseköğretim kurumlarına yapmış olduğu harcama miktarı OECD ortalamasının altındadır. OECD ülkeleri genelinde öğrenci başına ortalama harcama miktarı 11231 ABD Doları iken Türkiye'de 5.586 ABD Doları olarak gerçekleşmiştir. Eğitimin sağlanma şekli, kaynakların eğitim düzeyleri arasında ve kamu ve özel kurumlar arasında nasıl tahsis edildiğini etkiler. 2017 yılında Türkiye, ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası düzeylerde (yükseköğretim hariç), öğrenci başına 4.594 ABD Doları harcama gerçekleştirmiştir. Bu rakam OECD ortalamasının (9 999 ABD Doları) altındadır. Yükseköğretim düzeyinde ise Türkiye öğrenci başına 9 708 ABD Doları yatırım harcama gerçekleştirmiştir. Yine bu rakam da OECD ortalamasından 6 620 USD daha düşüktür. Özel eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcama, OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak kamu kurumlarından daha yüksektir. Bu durum Türkiye'de de ilköğretimden yükseköğretime kadar kamu kurumlarına yapılan toplam harcamanın öğrenci başına 4732 ABD Doları, özel harcamalar için 15 180 ABD Doları olduğu görülmektedir. Türkiye'de milli gelirden eğitim kurumlarına ayrılan pay OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksektir. 2017 yılında Türkiye, GSYH'nin % 5'ini ilk ve yükseköğretim kurumlarına harcamıştır. Bu oran OECD ortalamasının 0,1 puan üzerindedir. 2012 ve 2017 arasında, ilköğretimden yükseköğretime öğrenci başına harcama, OECD ülkeleri genelinde yıllık ortalama % 1,3 büyüme oranıyla artmıştır. Türkiye'de eğitim kurumlarına yapılan harcamalar yılda ortalama% 5,2 artarken, öğrenci sayısı yılda ortalama% 3,2 büyümüştür. Bu, bu dönemde öğrenci başına harcamada yıllık ortalama % 1.9'luk bir büyüme oranıyla sonuçlandı (OECD, 2020e).

Eğitim kurumlarında öğrenci başına yıllık harcama, her öğrenciye yapılan yatırımın bir değerlendirmesini sağlar. Eğitim sistemlerinin başarısı ve eğitime ayrılan kaynakların miktarı arasında doğrusal bir ilişki bulunmasa da tüm çocukların nitelikli eğitime erişebilmesi için eğitime yeterli kaynak ayrılması ülkeler açısından son derece önemlidir. 2019 yılı verilerine göre, Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye'de Hazine ve Maliye Bakanlığı'ndan (%43,7) sonra en fazla bütçe ayrılan ikinci bakanlıktır (%11,8). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2015 sonuçlarına göre, öğrenci başına 6-15 yaş kümülatif eğitim harcaması 50.000 ABD dolarının altında olan ülkelerde, eğitim harcamasının artmasının akademik başarıyı artırdığı

görülmektedir. OECD ülkeleri ortalamasında öğrenci başına 6-15 yaş kümülatif eğitim harcaması ortalaması Türkiye’den yaklaşık 2 kat daha fazla olsa da GSYH’ye göre bakıldığında Türkiye’nin daha fazla kaynak ayırdığı görülmektedir. Türkiye GSYH’nin %3,54’ünü ayırırken, bu oran OECD ortalaması için %3,49, Avrupa Birliği üyesi 23 ülkede (AB23) ise ortalama %3,25’tir. Eğitim harcamalarında dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan bir tanesi ayrılan kaynakların miktarı kadar, bu kaynakların nereye ve nasıl harcandığıdır. Türkiye’de en fazla ortaöğretime, en az ise ilkokula harcama yapıldığı görülmektedir. OECD ülkelerinde ve AB23 ülkelerinde ise ortama en fazla harcama ilkokula, en az harcama ise ortaokula yapılmaktadır (Korlu, 2019).

**Tablo 6.** Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Kurumlarına Yapılan Toplam Harcamanın GSYH’ye Oranı, 2016 (%)

	İlkokul	Ortaokul	Ortaöğretim			Toplam
			Genel Orta Öğretim Öğrt.	Mesleki ve Teknik Ort.	Toplam Ort. Öğrt.	
Türkiye	1,02	1,05	0,73	0,73	1,46	3,54
OECD Ortalaması	1,46	0,95	0,57	0,53	1,08	3,49
AB23 Ortalaması	1,26	0,92	0,47	0,54	1	3,25

**Kaynak:** Özgenur Korlu (2019). Bir Bakışta Eğitim 2019’a Göre Türkiye’de Eğitimin Durumu, ERG-Eğitim Reformu Girişimi, 31 Ekim, <https://www.egitimreformugirisimi.org/>.

2010 yılı itibariyle, Türkiye’de öğrenci başına yıllık harcama miktarı (satın alma gücü pariteleri kullanılarak) okulöncesi eğitimde 2.490 ABD doları ile OECD ortalamasının (6.762 ABD doları) yarısından azdır. Bu tutar ilköğretimde 1.860 ABD doları (OECD ortalaması 7.947 ABD doları) ve üst ortaöğretimde 2.470 ABD dolarıdır. (OECD ortalaması 9.014 ABD dolarıdır). İlköğretim, ortaöğretim ve orta eğitim sonrası – yüksek eğitim düzeyinde olmayan eğitime yapılan harcamaların toplamı 2010 yılında GSYH’nin %2,5’i düzeyindeyken aynı dönemde OECD ortalaması %3,9’dur. Ancak bu oran 2000 yılından bu yana 0,7 yüzdelik puan artış göstermiştir. 2010 yılında devlete bağlı ilköğretim, ortaöğretim ve orta eğitim sonrası – yüksek eğitim düzeyinde olmayan eğitim kurumlarında öğrenci başına yapılan kamu harcamasının miktarı 2.008 ABD doları iken (OECD ortalaması 8.412 ABD doları), özel eğitim kurumları için bu rakam 2.413 ABD dolarıdır (OECD ortalaması 5.029 ABD dolarıdır). Türkiye’de mali kaynaklar bakımından bölgeler ve okullar arası farklar öğrencilerin öğrenme fırsatlarını etkileyebilmektedir (OECD, 2016).

Buna göre, Türkiye’de öğrenci başına yapılan harcamalar tüm sınıflandırmalarda OECD ve AB 23 ülkelerinin ortalamasının yaklaşık yarısı kadardır. Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci başına düşen harcama miktarı ise hem Türkiye’de hem de OECD ve AB23 ortalamasında daha yüksek düzeydedir. Bu durum, mesleki ve teknik eğitime daha fazla kaynak ayırmanın genel bir eğilim olduğunu göstermektedir (Tablo 7). Türkiye’de 2015 verilerine göre 3.919 ABD doları olan mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci başı harcama miktarı, 2016’da %42,2 artarak 5.573 ABD doları olarak gerçekleşmiştir. Türkiye’de ikinci en yüksek düzeyde harcama genel ortaöğretim düzeyinde gerçekleşirken, OECD ve AB23 ortalamasında bu ortaokuldur. Resmi kurumlar açısından dikkate alındığında, harcamalar açısından Türkiye tüm kademelerde OECD ve AB23 ortalamasının altındadır. Ancak özel kurumlar söz konusu olduğunda mesleki ve teknik ortaöğretim hariç Türkiye, OECD ve AB23 ortalamalarının üzerindedir. Türkiye’de özel kurumlardaki öğrenci başına harcama miktarı resmi kurumlardaki harcamanın yaklaşık 4 katı civarındadır. OECD ve AB23 ülkelerinde ise iki tür kurum arasındaki fark yalnızca 1 kattır. Özel kurumlar arasında en yüksek harcama genel ortaöğretim kurumlarında (17.408 ABD doları) yapılıyor. Bunu ilkökul (17.016 ABD doları), mesleki ve teknik ortaöğretim (15.574 ABD doları) ve ortaokul (14.692 ABD doları) takip ediyor. 2019 verilerine göre, Türkiye’de genel ortaöğretimdeki kurumların %28,7’si özel kurumdur ve ortaöğretimdeki öğrencilerin ise %13,7’si bu kurumlarda eğitim görmektedir (Korlu, 2019).

**Tablo 7.** Eğitim Kademelerine Göre Eğitim Kurumlarına Öğrenci Başına Yapılan Toplam Harcama (ABD Doları): 2016\*

	İlkokul	Ortaokul	Genel Ortaöğretim	Mesleki ve Teknik Öğretim
<b>Türkiye</b>	4.168	4.063	4.896	5.573
<b>OECD Ortalaması</b>	8.470	9.884	9.397	10.922
<b>AB23 Ortalaması</b>	8.548	10.302	9.671	11.320

**Kaynak:** Özgenur Korlu (2019). Bir Bakışta Eğitim 2019’a Göre Türkiye’de Eğitimin Durumu, ERG-Eğitim Reformu Girişimi, 31 Ekim, <https://www.egitimreformugirisimi.org/>.

\*Satın Alma Gücü Paritesine Göre Hesaplanmış

Her devletin topluma karşı yükümlü olduğu bir takım temel görevleri bulunmaktadır. Eğitimde bu temel görevlerinden birisidir. Devlet bu görevini, anayasa ve ilgili yasalardan aldığı güçle ve eğitim politikaları doğrultusunda yapmaktadır. Ülkeler bu

yolla bir yandan eğitimin dinamik yanını oluşturan yenileşme ve çağdaşlaşma, diğer yandan statik ve tarihsel yanını oluşturan kültür aktarma işlevini yerine getirmektedirler. Ülkemizde çoğu kez eğitim politikalarının yetersizliğinden ve değişkenliğinden söz edilmektedir. Ancak buradaki sorun partilerin hükümet olduklarında uyguladıkları eğitim politikasından çok, aynı parti hükümetinin çeşitli bakanlarının Milli Eğitim Bakanlığı içinde yaptıkları değişikliklerdir. Milli Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumları kapsamında ele alınan örgün eğitim, siyasal toplumsallaştırma sürecinde etkin bir araç olarak görülmektedir. Aslında eğitim sistemi bilinçli olarak bir siyasal kültürün aktarıcısı olabileceği gibi, dış etkenlerle öngörülme eğilimlerin de aktarıcılığını yapabilir (Balcı, 2020: 1-2)

Bir ülkenin kalkınabilmesi için, sermaye ve teknoloji transferleri kadar yeterli sayıda nitelikli insan gücüne de önemlidir. Eğitim, sağlık ve kişisel özgürlüklerle birlikte; insanı, tüm kalkınma çabalarının merkezine koyan refah olgusunun en başta gelen koşullarından birisidir. Eğitim sektörü sosyal göstergeler içinde, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli nüfusu yetiştiren temel kaynaklardan biridir. Dünyada ve Türkiye’de eğitimin geleceğiyle ilgili çalışmalar giderek artmakta ve etki alanını genişleterek eğitim politikalarını etkilemektedir. Bu açıdan eğitimin geleceğine yönelik yapılan plan ve politikalar, değişen koşullara göre eğitim sürecinin tasarlanmasına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerini değişen koşullara göre yeniden düzenlemek zorundadırlar. Türkiye, hızla gelişen ve kendine muasır medeniyetler seviyesinin üzerini vizyon edinen bir ülkedir. Bu bağlamda dünyadaki gelişmeler, bilimsel bilgi birikimi ve teknolojik yenilikler takip edilmeli ve kendi kültürümüze uyarlanarak sentezlenmelidir (Çalık & Koşar, 2018).

#### **3.4. Türkiye’de Eğitim ve ekonomik Büyüme İlişkisi**

Ekonomik büyüme, ekonomik mal ve hizmetlerin üretiminin bir dönemden diğerine artış göstermesidir. Başka bir ifadeyle, ekonomik büyüme, bir ekonomideki toplam üretimdeki artışı ifade eder. Nominal veya reel olarak ölçülebilir. Geleneksel olarak, toplam ekonomik büyüme GSMH (Gayri Safi Milli Hâsıla) veya GSYH (Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla) cinsinden ölçülür (Investopedia, 2020).

Ekonomik büyüme, gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğu azaltmak ve yaşam kalitesini iyileştirmek için en güçlü araçtır. Hem ulusal hem de uluslararası araştırmalar hızlı ve sürekli büyümenin ülkelerin sosyal, siyasi ve ekonomik kalkınma hedeflerine doğru daha hızlı ilerleme sağlamak için kritik önem taşıdığına dair çok güçlü kanıtlar sunmaktadır. Güçlü büyüme ve istihdam fırsatları, ebeveynlerin çocuklarını okula göndererek eğitime yatırım yapmaları için teşvik edecektir. Bu, gelişmiş yönetim için baskı yaratması gereken güçlü ve büyüyen bir girişimci grubunun ortaya çıkmasına yol açabilir. Güçlü ekonomik büyüme bu nedenle insani gelişmeyi ilerletir ve bu da ekonomik büyümeyi destekler (DFID, 2020).

Eğitim, ekonomik refahın kilit bir belirleyicisidir ve bir ülkenin işgücünün doğasında bulunan beşeri sermayeyi artırır. Eğitim, bilgi emilimi için içsel bir mekanizma oluşturduğundan ekonomik büyüme için bir kanal olarak kabul edilir (Ramos & Mourelle, 2019).

Ekonomide üretimin gerçekleştirilebilmesi belirli şartlarda ve oranlarda bir araya gelen üretim faktörlerine bağlıdır. Bu anlamda ekonomik büyümenin gerçekleştirilmesi için temel üretim faktörlerinden birisi olan beşeri sermayeye gereksinim duyulmakta, bu ise büyük ölçüde beşeri sermayenin temeli olan insana yatırımı gerekli kılmaktadır. İnsan unsuruna; eğitim, sağlık ve beslenme olarak belirlenen üç alana yapılan yatırımların dengeli bir şekilde gerçekleştirilmesi beşeri sermaye faktöründen gereği gibi yararlanmayı olanaklı kılmaktadır. Bu üç alandan özellikle eğitim, beşeri sermayenin geliştirilmesinin temelini oluşturmaktadır (Afşar, 2009: 85-98).

Eğitimdeki gelişmelerin ekonomik performanstaki uzun vadeli gelişmelerle ilişkili olduğu bilinmektedir. Eğitimin ekonomik performansı nasıl etkilediğine dair üç teoriden söz edilebilir:

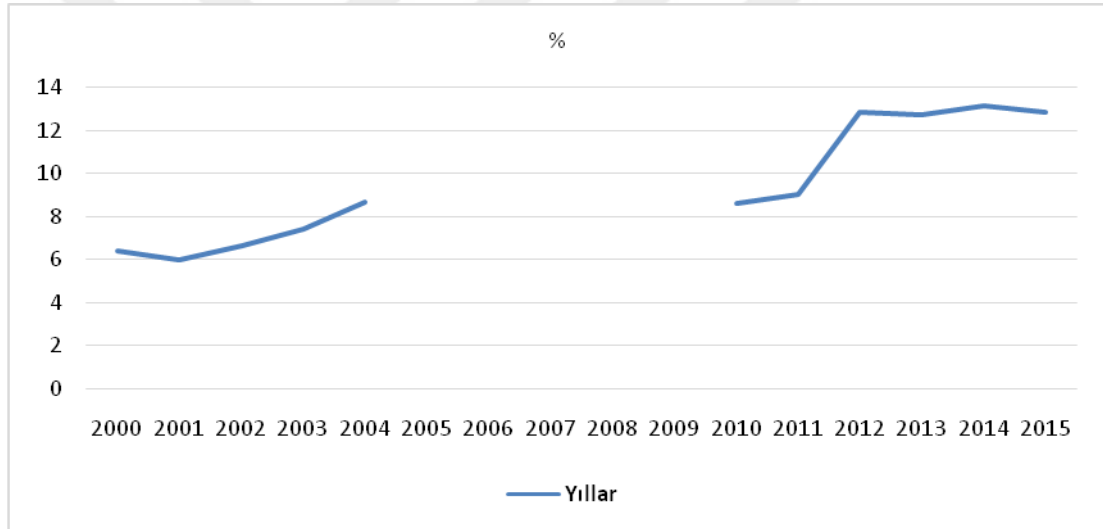
- Temel insan sermayesi yaklaşımı, eğitimin işgücünün genel becerilerini ve yeteneklerini geliştirmesi, daha fazla üretkenliğe ve mevcut teknolojiyi kullanma becerisinin gelişmesine yol açması ve böylece ekonomik büyümeye katkıda bulunmasıdır.

- Yenilik yaklaşımı, yeni fikirler ve teknolojiler geliştirmek için ekonominin kapasitesinin geliştirilmesini kapsar.
- Yenilik yaklaşımının bir uzantısı olarak da eğitimi yeni fikirleri uygulamak ve yeni teknolojileri kullanmak için gereken bilgiyi yaymanın bir aracı olarak gören bilgi aktarımı yaklaşımıdır.

Bununla birlikte, eğitim ile ekonomik performans arasında nedensel bir bağlantı olup olmadığı ve varsa, hangi yönde olduğu gibi önemli bir soru da vardır. İkisi ilişkili olabilir, ancak nedensel olarak bağlantılı olmayabilir. Daha iyi ekonomik performansın eğitime katılım ve başarıda bir artışa yol açması da olabilir. Ya da eğitim almış daha fazla insanın olması ekonomik performansın artmasını sağlayabilir. Genel olarak, eğitim ve ekonomik performansın birbiriyle bağlantılı olması muhtemeldir. Daha eğitilmiş bir işgücüne sahip olmak, firmaların yeni ekonomik fırsatlardan yararlanmasını sağlayarak performansın artmasını sağlar. Ayrıca, ekonomik büyüme, mevcut kaynakları ve eğitim fırsatlarını artıran daha fazla ulusal ve kişisel servete yol açabilir. Ekonomik analiz, genel olarak, okul düzeyinde eğitimdeki gelişmelerin, ekonomik performansta iyileşmelere yol açtığını ve bunun tersi olduğundan daha fazla olduğunu göstermektedir. Uluslararası bilişsel testler kullanılarak yapılan analizler, ekonomik büyüme üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan, okul yıllarından ziyade bilişsel becerilerdeki gelişmeler olduğunu göstermiştir. Üstlenilen eğitim miktarı, aynı zamanda gelişmiş bilişsel becerilerle sonuçlanmadığı sürece büyümeyle ilgili değildir. Bu nedenle eğitimin kalitesi çok önemlidir. Yükseköğretim ile ekonomik performans arasındaki ilişki hakkındaki kanıtlar daha az açıktır. Bununla birlikte, büyüyen ekonominin daha fazla düzeyde nitelikli işçileri çekip çekmediği veya nitelikli işçilerdeki artışın ekonomik büyümeyi mi teşvik ettiği yoksa her ikisinin bir bileşimi mi olduğu çok açık değildir (Earle, 2010).

Eğitim için yapılan kamu harcamaları, eğitim kurumlarına yapılan doğrudan harcamaları ve aynı zamanda hane halklarına verilen ve eğitim kurumları tarafından yönetilen eğitimle ilgili kamu sübvansiyonlarını içerir. Kamu harcamaları, eğitim hizmetlerini sağlayan veya destekleyen okullar, üniversiteler ve diğer kamu ve özel kurumlara yapılan harcamaları içerir. Bu gösterge, sağlık hizmetleri, sosyal güvenlik,

savunma ve güvenlik gibi diğer yatırım alanlarına göre hükümetler tarafından eğitime verilen önceliği göstermektedir. Toplam devlet harcamalarının yüzdesi olarak eğitime yapılan kamu harcamaları, belirli bir mali yılda tüm sektörler için toplam devlet harcamalarının bir yüzdesi olarak ifade edilen toplam kamu eğitim harcamalarıdır (cari ve sermaye). Kamu eğitim harcamaları, eğitim kurumlarına (hem kamu hem de özel), eğitim idaresine ve özel kuruluşlara (öğrenciler / hane halkı ve diğer özel kuruluşlar) yönelik sübvansiyonlara yapılan devlet harcamalarını içerir. Türkiye'nin 2000-2015 yılları arasında da eğitim harcamalarının toplam hükümet harcamaları içindeki payına baktığımızda bazı yıllar düşüş görülse de % 6,37'den % 12,83' çıktığı görülmektedir. Yani Türkiye'de eğitim harcamalarının toplam hükümet harcamaları içindeki payı artış eğilimi göstermektedir (Knoema, 2014) (Şekil 11).

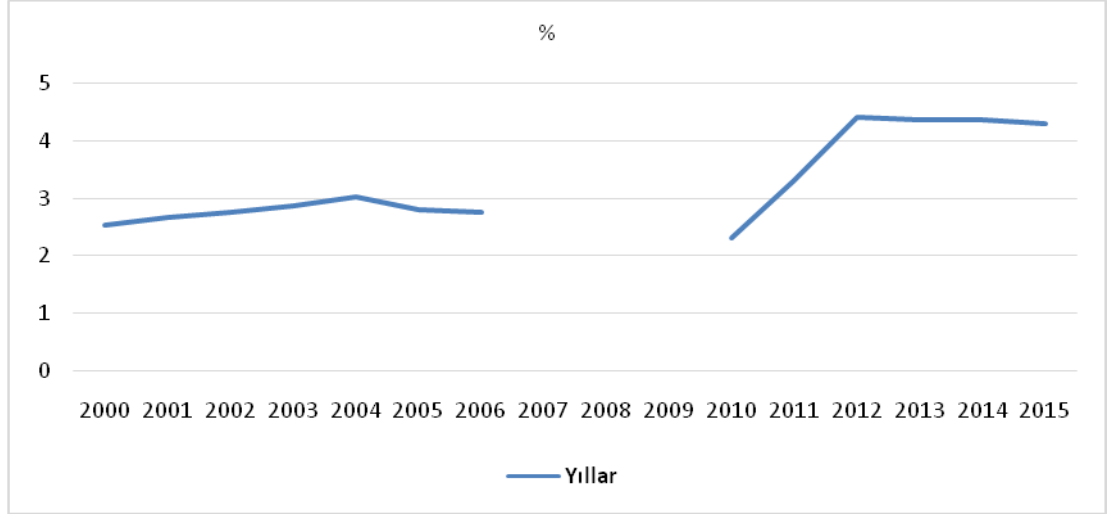


**Şekil 11.** Türkiye'de Eğitim Harcamalarının Toplam Hükümet Harcamaları İçindeki Payı (%): 2000-2015

**Kaynak:** The World Bank, World Development Indicators, 2019, <http://data.worldbank.org> ve OECD, Education at a Glance 2015, 2017,2018 verilerinden yararlanılmıştır.

Şekil 12'de 2000-2015 yılları arası dönemde Türkiye'de hükümetin eğitim harcamalarının GSYH(%) içindeki payı görülmektedir. Şekil 'de 2007 ve 2009 yılına ait veriler eksiktir. Türkiye'de hükümetin eğitim harcamalarının GSYH (%) içindeki payı 2000 yılında %2,52'den 2015 yılında % 4,29'a yükselmiştir.

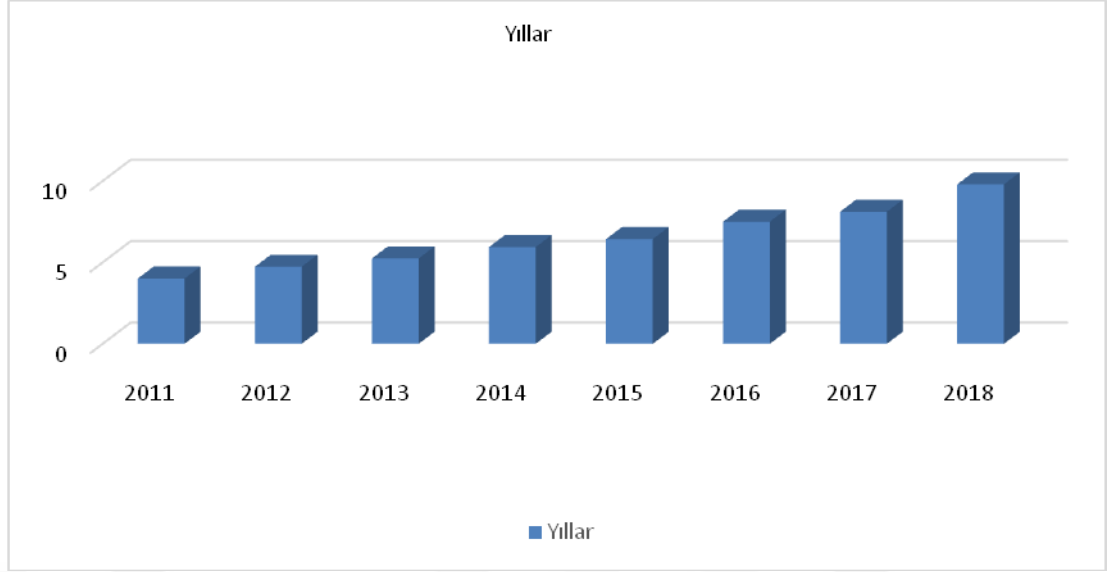




**Şekil 12.** Türkiye’de Hükümetin Eğitim Harcamalarının GSYH İçindeki Payı (%): 2000-2015

**Kaynak:** The World Bank, World Development Indicators, 2019, <http://data.worldbank.org> ve OECD, Education at a Glance 2015, 2017, 2018 verilerinden yararlanılmıştır.

Eğitimin toplumsal açıdan önemi, onun bir toplumun bilimsel ve kültürel kalkınmasındaki temel rolü ile ilgi olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede ele alındığında eğitimin temel amacı, kişilerin yerel ve evrensel bilgi seviyelerinin yükseltilmesi suretiyle yenilikçi, sağlıklı, huzurlu ve modern bir toplumun tesis edilmesi olarak ifade edilebilir (Çalcalı, 2019: 449-474). Şekil 13, 2013'ten 2017'ye kadar Türkiye’de öğrenci başına düşen toplam eğitim harcaması hacmini göstermektedir. Öğrenci başına düşen toplam eğitim harcamaları 2011 yılında 4.008 TL’den 2018 yılında 9.790 TL’ye yükselmiştir. 2017 yılında 8.111 bin TL’den 2018 yılında da 9.790 TL’ye yükselmiştir. Öğrenci başına en yüksek harcama 2018 yılı itibariyle 16.248 TL ile yükseköğretimde gerçekleşmiştir. Yükseköğretimde öğrenci başına harcanan miktar 2017 yılına göre % 20,7 oranında artmıştır. Öğrenci başına harcamada en yüksek artış oranı ise sırasıyla % 26,2 ve % 22,7 artışla ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrenci başına düşen toplam eğitim harcamaları ABD doları cinsinden değerlendirildiğinde ise 2011 yılında 2389 ABD doları seviyesinden 2018 yılında 2030 ABD doları seviyesine düştüğü görülmektedir. (TÜİK, 2019).

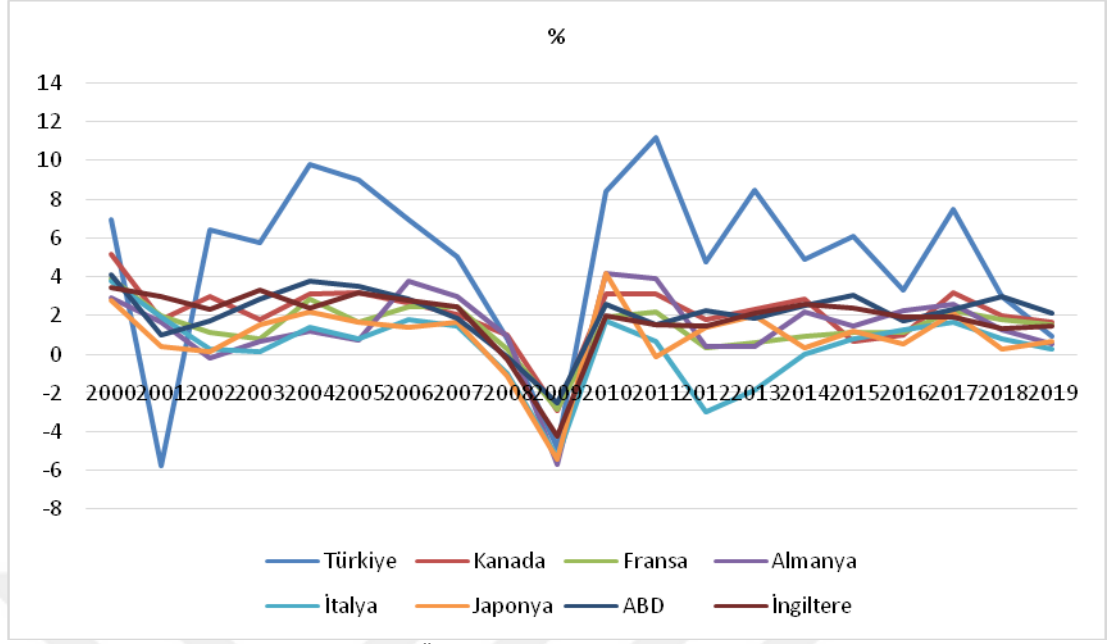


**Şekil 13.** Türkiye’de Öğrenci Başına Toplam Eğitim Harcaması Hacmi (Bin Türk Lirası Olarak): 2011-2018

**Kaynak:** D. Clark, Volume of Total Education Expenditure per Student in Turkey from 2013 to 2017 (in thousand Turkish liras), 12 May 2020, Statista, <https://www.statista.com/statistics/975765/education-expenditures-per-student-turkey/> ve TÜİK verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye’de eğitime yapılan toplam harcama miktarı zaman içerisinde artış gösterse de öğrenci başına düşen harcama miktarının hala çok düşük olduğu söylenebilir.

Şekil 14’de G7 Ülkeleri ve Türkiye’nin 2000-2019 yılları arası dönemdeki büyüme oranları görülmektedir. Türkiye bu dönemde inişli çıkışlı bir seyir izlese de G7 Ülkelerinden daha yüksek bir büyüme oranına sahiptir. Küresel malî kriz nedeniyle dünyada birçok ülke ekonomisinin daraldığı 2007-2009 döneminde Türkiye ekonomisi de 2008 yılındaki ekonomik yavaşlamanın (% 0,815) ve 2009 yılındaki küçülmenin (% -4,823) ardından 2010 ve 2011 yıllarında sırasıyla % 8,427 ve % 11,200 oranında büyüme hızını yakalamıştır. 2000-2019 yılları arasında Türkiye’nin büyüme oranının %11,200 ile % -5,750 arasında dalgalandığı görülmektedir. Bu dönemde en yüksek rakam 2011 yılında gerçekleşirken en düşük rakam 2001 yılında gerçekleşmiştir. Aynı dönemde G7 Ülkelerinin büyüme oranlarının da % -5 ile % 5 arasında bir seyir izlediği görülmektedir.



Şekil 14. Türkiye’de ve G7 Ülkelerinde Büyüme Oranları\*(%GSYH): 2000-2019

**Kaynak:** IMF, World Economic and Financial Surveys, World Economic Outlook Database, 2020, <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2020/October/>.

\*GSYH’deki % değişim (Sabit Fiyatlarla)

Türkiye 2000-2019 yılları arasında G7 Ülkelerine göre daha yüksek bir büyüme oranına sahip olmasına rağmen eğitim harcamalarına ayırdığı pay bu ülkelerin oldukça gerisindedir. G7 Ülkelerinde hükümetlerin eğitim harcamalarının GSYH içindeki payı 2000-2015 yılları arasında % 3,3 ile % 5,8 arasında değişmektedir. 2000 yılı itibariyle bu oran % 4-5 civarındadır. Türkiye’de Hükümet harcamalarının eğitim içindeki payı ise 2000 yılı itibariyle % 2,52’dir. 2000-2015 yılları arası döneme bakıldığında bu oran % 2,52 düzeyinden % 4,29’a yükselmiştir. Yıllar itibariyle Türkiye’de eğitim harcamaları G7 Ülkelerine göre daha hızlı artan bir seyir izlemesine rağmen hala G7 Ülkelerinin oldukça gerisindedir (Şekil 7). Bu karşılaştırmayı yaparken ülkelerin GSYH değerlerinin büyüklüğünü de göz önüne almak gerekir.

Dünyadaki gelişme hızını yakalayabilmek, bilgi ve teknoloji çağının gerisinde kalmamak için, bilgi ekonomisinin itici gücüne uyum sağlayabilmek ve katkıda bulunabilmek amacıyla eğitim sisteminin, tüm bileşenleri ile bir bütün olarak yeniden yapılandırılması, kalitesinin artırılması, rekabet edebilir bir düzeye getirilmesi ve herkesin ulaşılabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Türkiye’de eğitim politikalarının ve bu politikalara kaynaklık eden eğitim felsefelerinin yeniden

ele alınıp gözden geçirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla çağa uygun ve mevcut sorunlara çözüm üretecek nitelikte ve uygulamada değer içeren politikalar ve felsefeler benimsenmelidir (Çalık & Koşar, 2018).

### **3.5. COVID 19'un Dünyada ve Türkiye'de Eğitim Üzerine Etkisi**

Koronavirüsler, hayvanlarda veya insanlarda hastalığa neden olabilen geniş bir virüs ailesidir. Yedi koronavirüs, dünyanın dört bir yanındaki insanlarda enfeksiyon oluşturabilir, ancak genellikle insanlar şu dört insan korona virüsüyle enfekte olur: 229E, NL63, OC43 ve HKU1. 2003 yılında şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) ve 2012 yılında develerden bulaşma ile ilişkili olduğu bulunan Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) sonrasında Çin'in Hubei Eyaleti, Wuhan'da bir grup pnömoni vakası tespit edildikten sonra, Çinli yetkililer 7 Ocak 2020'de nedensel patojenin yeni bir korona virüs (2019-n CoV) olarak tanımlandığını bildirmişlerdir. En son keşfedilen korona virüs (COVID-19) şiddetli akut solunum sendromuna yol açan SARS-CoV-2'nin neden olduğu bu zoonotik hastalıktır (Hafeez et.al., 2020: 116-117).

Korona virüsler zarflı, tek markalı pozitif duyarlı RNA virüsleridir. Korona virüslerin zarfı, "kron" ya da "haleler" gibi görünen kulüp şeklindeki glikoproteinlerle kaplıdır - dolayısıyla "korona virüs" adı verilir. Korona virüsler soğuk algınlığından sorumludur ve genellikle kendi kendini sınırlayan üst solunum yolu enfeksiyonlarına neden olur. COVID-19'un hayvan kaynağı henüz tam olarak tanımlanamamıştır ancak yarasa olduğu düşünülmektedir (Anderson, 2020).

COVID-19 salgını, 190'dan fazla ülkede ve tüm kıtalarda yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyen, tarihteki en büyük eğitim sistemindeki yıkımı yaratmıştır. Okulların ve diğer öğrenim alanlarının kapanması, dünyadaki öğrenci nüfusunun yüzde 94'ünü, düşük ve düşük-orta gelirli ülkelerde yüzde 99'a kadar etkilemiştir. Kriz, en savunmasız çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin (yoksul ya da kırsal alanlarda yaşayanlar, kızlar, mülteciler, engelliler) öğrenmeye devam etme fırsatlarını azaltarak, önceden var olan eğitim eşitsizliklerini daha da kötüleştirmektedir. Öğrenme kayıpları, aynı zamanda, bu kuşağın ötesine uzanma ve on yıllardır süren ilerlemeyi silme tehdidinde de bulunmaktadır. Yalnızca

pandeminin ekonomik etkisi nedeniyle 23,8 milyon ek çocuk ve genç (ilkokul öncesinden yükseköğretime kadar) okulu bırakabilir veya okula gidemeyebilir. Benzer şekilde, eğitim kesintisinin eğitimin ötesinde de önemli etkileri olmuştur ve olmaya devam edecektir. Eğitim kurumlarının kapatılması, besleyici gıdaya erişim dâhil olmak üzere çocuklara ve topluluklara temel hizmetlerin sağlanmasını engellemekte, birçok ebeveynin çalışma yeteneğini etkilemekte ve kadınlara ve kızlara yönelik şiddet risklerini artırmaktadır. Mali baskılar arttıkça ve kalkınma yardımı baskı altına girdikçe, eğitimin finansmanı da COVID-19 öncesi büyük eğitim finansman açıklarını artırarak büyük zorluklarla karşılaşabilir. Öte yandan, bu kriz eğitim sektöründe birçok yeniliği de teşvik etmiştir. Bu süreçte eğitim ve öğretim sürekliliğini destekleyen yenilikçi yaklaşımlar görülmektedir. Şu an için COVID-19 krizi ve benzersiz eğitim kesintisi sona ermekten uzak görünmektedir. 100 kadar ülke, okulların yeniden açılması için ve dünya çapında bir tarih açıklayamamıştır. Hükümetler, sendikalar, ebeveynler ve çocuklar bir sonraki aşamaya ne zaman ve nasıl yaklaşacakları konusunda kararsızlar (United Nations, 2020b).

Türkiye'de COVID 19 nedeniyle etkileşimi minimum seviyeye düşürmek, sosyal izolasyonu ve kişilerarası sosyal mesafeyi sağlamak için önlemler alınmıştır. Yetkililer tarafından alınan bu kararlar neticesinde önce eğitim faaliyetlerine ara verilmesine karar verilmiş ve bir süre sonra dijital platformlarda uzaktan eğitim şeklinde derslere başlanmıştır (Beltekin & Kuyulu, 2020: 1). Türkiye'de de, 16 Mart 2020'den itibaren ülke genelinde kapanmalar olmuştur. Ancak, bu süreç programlı okul tatillerini de içerdiğinden Türkiye'deki bazı ülkelerdeki gerçek etkisi daha az şiddetli olmuştur. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı hemen ulusal Eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV televizyon kanalı ve EBA dijital platformunda tamamlayıcı bir interaktif müfredata dayalı program içeren bir "uzaktan eğitim sistemi" sunmuştur. Okul kapanmalarının anlık etkisini azaltmak için, Milli Eğitim Bakanlığı ve EBA tarafından başlatılan ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrencilerine yönelik eğitim programları yayınlayan ulusal EBA TV kanalları, uzaktan öğretimi destekleyen temel yapı olmuştur. Türkiye'de oluşturulan bu yapı dünyadaki en tanınmış eğitim web sitelerini geride bırakarak dünya çapında en çok ziyaret edilen 3. eğitim sitesi olmuştur. Müfredatın zorunlu olmayan kısmı hariç

tutulduğunda, Türkiye'deki kamu kurumlarındaki öğrenciler 2019'da ilköğretim düzeyinde yılda ortalama 720 saat ve ortaöğretim düzeyinde 843 saat derslere devam etmişlerdir. Bu süre zarfında, birçok OECD ve ortak ülke, eğitimin devamlılığını sağlamak için uzaktan eğitime yönelmiştir. Pandemi bağlamında okulun yeniden açılması, öğrenciler ve personel arasında 1-2 metrelik güvenli bir mesafeyi koruma kapasitesine bağlıdır. Türkiye'de ilköğretim düzeyinde ortalama sınıf mevcudu kamu kurumlarında 23 öğrencidir ve bu da OECD ortalaması olan 21'in üzerindedir. Devlet orta öğretim kurumlarında, sınıf başına ortalama 23 öğrenciye kıyasla Türkiye'de sınıf başına 26 öğrenci düşmektedir. Ancak, sınıf boyutunu küçültme ihtiyacı, fiziksel alan, oda ve personelin mevcudiyeti ve öğrenciler ile personelin okula dönüp dönmeme konusunda kişisel kararları gibi diğer faktörlere bağlı olabilir. COVID-19 salgınının eğitim harcamaları üzerindeki olası genel etkisi hakkında belirsizlik olsa da, hükümet fonları ekonomiye ve sağlık sektörüne enjekte edildiğinden, hükümetler kaynakların tahsisi konusunda zor kararlarla karşılaşacaklar. 2017 yılında, Türkiye'de devlet harcamalarının bir payı olarak ilköğretimden yükseköğretime kamu harcamaları % 12 olmuştur. OECD ortalaması ise % 11'dir. COVID 19 nedeniyle işsizlik arttıkça, özel eğitimin finansmanı da risk altına girebilir. Etki, özellikle erken çocukluk eğitimi ve bakımı ve yükseköğrenim seviyelerinde daha şiddetli olabilir. Okul öncesi eğitimde, özel kaynaklar 2017 yılında Türkiye'deki toplam harcamaların % 29'unu oluşturmaktadır ve OECD ortalaması olan % 17'nin üzerindedir. Yüksekokul düzeyinde ise OECD ülkeleri genelinde ortalaması olan % 29'a kıyasla toplam harcamaların % 20'si özel kaynaklardan gelmektedir. Bu süreçte ekonomik kilitlenmeden kaynaklanan sıkıntılardan dolayı işsizlik artabilir. Daha düşük eğitim seviyesine sahip olanlar, uzaktan çalışmadan yararlanma olasılıkları en düşük olduğu için en savunmasız olanlardır (OECD, 2020e).

COVID-19'un neden olduğu öğrenmedeki kesinti eşi görülmemiş olsa da, olası etkilerine ilişkin önemli bilgiler ancak belli bir süre sonra bu konuyla ilgili çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulardan ve bu bulguların COVID-19 öncesi verilerle karşılaştırılmasından sonra elde edilebilir. Uzaktan öğrenmenin benimsenmesi, okulların fiziksel olarak kapatılmasının ardından eğitimin devamlılığını sağlamak için anahtar olmakla birlikte, öğrencilerin bu süreçte bir öğrenme kaybı yaşamaları muhtemeldir (Pietro, et. al., 2020: 4).

## SONUÇ

Eğitim insanlık var olduğundan beri toplumların en önemli yapı taşlarından birisidir. Dinamik bir kavramdır, insanın doğumuyla başlar ve ölünceye kadar devam eder. Bir etkinlik veya süreç olarak eğitim resmi - gayri resmi, özel – kamusal ya da bireysel - sosyal olabilir. Bir disiplin olarak eğitim, faaliyet veya girişimin amaçları, yöntemleri, etkileri açısından oldukça önemlidir.

Bir ülkenin kalkınabilmesi için, sermaye ve teknoloji transferleri önemlidir. Ancak en az bunlar kadar önemli bir başka unsurda yeterli sayıda nitelikli insan gücüdür. Eğitim de insan sağlık ve kişisel özgürlüklerle birlikte tüm kalkınma çabalarının merkezinde yer almaktadır.

Eğitim için yapılan kamu harcamaları, devlet tarafından eğitim kurumlarına yapılan doğrudan harcamaları ve aynı zamanda hane halklarına verilen eğitimle ilgili sübvansiyonlarını içermektedir. Bu gösterge, sağlık hizmetleri, sosyal güvenlik, savunma ve güvenlik gibi diğer yatırım alanlarına göre hükümetler tarafından eğitime verilen önceliği yansıtmaktadır. Dünyada gelişmekte olan ve gelişmiş ülkeler arasında eğitim düzeylerinin oldukça çarpıcı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim düzeyleri dışında pek çok açıdan farklılık gösterdiği de göz ardı edilmemelidir. Tarihsel süreçte ülkelerin gelişimine baktığımızda eğitimin son derece önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu nedenle ülkelerin kamu harcamaları içerisinde eğitim harcamalarının payı oldukça önemlidir.

Eğitim ve sağlık çıktıların sosyal refah ve ekonomik büyüme için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi konusunda önemli bir faktör olan eğitim, ekonomik büyüme konusunda temel belirleyici unsurlardan

birisidir. Eğitim ve büyümeyle ilgili olarak yapılan pek çok çalışmada genellikle iki yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani büyüme eğitime olan yatırımı arttırmakta eğitime yapılan yatırımda bireysel ve toplumsal kaliteyi yükselterek ülkelerin büyümesine katkı sağlamaktadır.

Türkiye'nin 2000-2015 yılları arasında eğitim harcamalarının toplam hükümet harcamaları içindeki payına baktığımızda bazı yıllar düşüş görülse de % 6,37'den % 12,83' çıktığı görülmektedir. Yani Türkiye'de eğitim harcamalarının toplam hükümet harcamaları içindeki payı artış eğilimi göstermektedir. Ancak gelişen dünyada diğer ülkelerle karşılaştırıldığında bunun yeterli olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Dünyadaki gelişme hızını yakalayabilmek, bilgi ve teknoloji çağının gerisinde kalmamak için eğitim sisteminin, tüm bileşenleri ile bir bütün olarak yeniden yapılandırılması, kalitesinin artırılması, rekabet edebilir bir düzeye getirilmesi ve herkesin ulaşılabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Türkiye'de eğitim politikalarının ve bu politikalara kaynaklık eden eğitim felsefelerinin yeniden ele alınıp gözden geçirilmesi gerekmektedir.



## KAYNAKÇA

- Açık, K. (2016). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadar Olan Dönemde Rüşdiye, İdadi ve Sultani Mekteplerindeki Arapça Derslerinin Yabancı Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi, *Ekev Akademi Dergisi* Yıl: 20 Sayı: 65, Kış, [http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1740902246\\_15%20Kerim%20ACIK.pdf](http://www.ekevakademi.org/Makaleler/1740902246_15%20Kerim%20ACIK.pdf)).
- Afşar, M. (2009). Türkiye'de Eğitim Yatırımları ve Ekonomik Büyüme İlişkisi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, [https://www.researchgate.net/publication/46508346\\_THE\\_RELATIONSHIP\\_BETWEEN\\_EDUCATION\\_INVESTMENTS\\_AND\\_ECONOMIC\\_GROWTH\\_IN\\_TURKEY](https://www.researchgate.net/publication/46508346_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_EDUCATION_INVESTMENTS_AND_ECONOMIC_GROWTH_IN_TURKEY).
- Akkuş, M. (2019). Gazneli Mahmud'un Mutasavvıflarla İlişkisi, *SUTAD*, Nisan, (45), e-ISSN: 2458-9071, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/836626>.
- Aksit, N. (2006). Educational reform in Turkey, *International Journal of Educational Development*, 27, DOI:10.1016/j.ijedudev.2006.07.011, <http://yoksis.bilkent.edu.tr/pdf/files/10.1016-j.ijedudev.2006.07.011.pdf>.
- Altan, C. (2011). Eğitim-Siyasal Eğilim İlişkisi: Mersin Örneği, C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/10693/makaleler/12/1/arastirmax-egitim-siyasal-egilim-iliskisi-mersin-ornegi.pdf>.
- Anadolu Selçuklu (BT). Anadolu Selçuklu Devleti Kültür ve Medeniyet, Toplum ve Eğitim. <https://anadoluselcuklu.blogspot.com/p/kultur-edebiyat.html> (18.09.2020).

- Anderson, D. (2020). What is Coronavirus (COVID 19), World Health Organization, <https://www.usaf.ac.za/wp-content/uploads/2020/03/What-is-COVID-19-FINAL-v1.pdf>.
- Arends, R. I. ,Winitzky N. E. & Tannebaum M. D. (2001). Exploring Teaching: An Introduction to Education, 2<sup>nd</sup> Edition, Newyork, McGrawHillHigherEducation,[http://www.lindareedclassroom.com/Linda\\_Reed\\_Classroom/Handouts\\_and\\_Rubrics\\_files/Philosophies%20of%20Education%20Handout.pdf](http://www.lindareedclassroom.com/Linda_Reed_Classroom/Handouts_and_Rubrics_files/Philosophies%20of%20Education%20Handout.pdf).
- Astakhova et. al. (2016). The Role of Education in Economic and Social Development of the Country, International Review of Management and Marketing, 6 (S.1), ISSN: 2146-4405, <http://www.econjournals.com>.
- Ata Kurumsal Danışmanlık (BT). Türkiye’de Eğitim Yatırımları [https://www.atakurumsal.com/turkiyede-egitim-yatirimlari/\(22.08.2020\)](https://www.atakurumsal.com/turkiyede-egitim-yatirimlari/(22.08.2020)).
- Balcı, E. (2020). Türkiye’de Eğitim Politikaları (1923-1980), I. Cilt, Nisan, PEGEM Akademi, ISBN 978-625-7052-45-0 DOI 10.14527/9786257052450, [https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1542020175352BASKI%20Turkiyede%20Egitim%20Politikaları,24.03%20\(2\).pdf](https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/1542020175352BASKI%20Turkiyede%20Egitim%20Politikaları,24.03%20(2).pdf).
- Barrow, R. & Woods R. (2006). *An Introduction to Philosophy of Education, 4th Edition*, Routledge Taylor & Francis Group, London and Newyork, ISBN13: 978-0-415-38127-7 (hbk) ISBN13: 978-0-415-38126-0 (pbk) ISBN13: 978-0-203-96995-3 (ebk).
- Bassetti, T. (2009). *Education and Poverty in a Solow Growth Model*, Chapters, in: Neri Salvadori & Arrigo Opocher (ed.), Long-run Growth, Social Institutions and Living Standards, chapter 7, Edward Elgar Publishing.
- Bawa, B. (2020). What are the Main Aims of Education?, Your Article Library, <https://www.yourarticlelibrary.com/education/what-are-the-main-aims-of-education /76806>.
- BC Campus (BT). Chapter 16. Education, Introduction to Sociology – 1st Canadian Edition. <https://opentextbc.ca/introductiontosociology/chapter/chapter16-education/> (18.11.2020).

- Beltekin, E. & Kuyulu, İ. (2020). The Effect of Coronavirus (Covid19) Outbreak on Education Systems: Evaluation of Distance Learning System in Turkey, *Journal of Education and Learning*, Vol. 9, No. 4, ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269, Canadian Center of Science and Education, <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/43048>.
- Bennis, D. (2020). What is the Democratik Education?, IDEA, <http://democraticeducation.org/index.php/features/what-is-democratic-education/>.
- Bharathidasan University (2015). Contemporary India And Education, Centre for Distance Education, Tiruchirappalli – 620 024, B.Ed. I Year, <http://www.bdu.ac.in/cde/docs/ebooks/B-Ed/I/CONTEMPORARY%20INDIA%20AND%20EDUCATION.pdf>.
- Bhardwaj, A. (2106). Importance of Education in Human Life: A Holistic Approach, *International Journal of Science and Consciousness*, June 13, Vol. 2, No. 2, eISSN: 2455-2038, <http://ijsc.net/docs/issue4/importance-of-education-in-human-life.pdf>.
- Bitlanders (2015). The True Aim of Education, 03 April, <https://www.bitlanders.com/blogs/the-true-aim-of-education/2977743> (10.11.2020).
- BK Connection (BT). What Is Role of Education in Cultural Development? <https://www.bkconnection.com/bkblog/posts/what-is-role-of-education-in-cultural-development#:~:text=It%20plays%20a%20very%20important,with%20cultural%20ethics%20and%20norms.> (12.09.2020).
- Brewer, D. J., Hentschke G. C. & Eide E. R. (2010). Theoretical Concepts in the Economics of Education, Economics of Education, Elsevier Ltd., <https://reader.elsevier.com/readsd/pii/B9780080448947012100?token=4E563DC36F4D42C0A330FEA4259CBAF393A7978542F0F16CE87136D2BC145B3C8D981C65431EDF3B0F32043687B198B4>.
- Buyruk, H. (2015). Current Developments in School Education in Turkey: Education ‘Reforms’ and Teacher Trade Union Responses, *FORUM*, Volume 57,

Number 2, www.wwwords.co.uk/FORUM  
<http://dx.doi.org/10.15730/forum.2015.57.2.147>.

Byrd, M. W. (2012). Education, Economic Growth, and Social Stability: Why the Three Are Inseparable, Chapter Eight, <https://apcss.org/wp-content/uploads/2012/09/Chapter8.pdf>.

Callaway, R. (1979) Teachers' Beliefs Concerning Values and the Functions and Purposes of Schooling, Eric Document Reproduction Service No. ED 177 110.

Canals, C. (2017). Education and economic growth, Caixa Bank, May 19, <https://www.caixabankresearch.com/en/economics-markets/labour-market-demographics/education-and-economic-growth>.

Carr, D. (2003). Philosophy and the Meaning of 'Education', First Published July 1, <https://doi.org/10.1177/1477878503001002003>,  
<https://journals.sagepub.co/oi/abs/10.1177/1477878503001002003?journalCode=treb>.

Chen, J. (2020). Group of Seven (G-7), Investopedia, <https://www.investopedia.com/terms/g/g7.asp>.

Clark, D. (2020). Volume of Total Education Expenditure per Student in Turkey from 2013 to 2017 (in thousand Turkish liras), Statista, 12 May, <https://www.statista.com/statistics/975765/education-expenditures-per-student-turkey/>.

Çalcalı, Ö. (2019). Türkiye’de Kamu Eğitim Harcamalarının Gelişimi ve OECD Ülkeleri ile PISA Etkinlik Karşılaştırması, Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 2, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907608>.

Çalık, T. & Koşar S. (2018). Türk Eğitim Politikasının Devlet Politikası Olarak Düzenlenmesi İhtiyacı, *Devlet*, 17 Ekim.

Çandarlıoğlu, G. (2012). Uygurlar, Orta Asya’da Bir Türk Kavmi, TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt:42, <https://islamansiklopedisi.org.tr/uygurlar>.

- Çarıkçı, İ. H. & Yıldırım, A., (2013). Kamu Örgütlerinde Değişimin Yönetilmesi (652 Sayılı K.H.K. Çerçevesinde MEB Örneği) - Management of Change in Public Organizations (Example of Ministry of Education Within The Framework of Decree Law No:652). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt. 5, Sayı. 9, ISSN: 1309-1387, <https://docplayer.biz.tr/8532208-Kamu-orgutlerinde-degisimin-yonetilmesi-652-sayili-k-h-k-ercevesinde-meb-ornegi.html>.
- Çifci, Y. (2019). Modernisation in the Tanzimat Period and the Ottoman Empire: An Analysis of the Tanzimat Edict within the Scope of the Modern State, *International Journal of Social and Humanistic Sciences*, MM-IJSOHUS/USOBEBİD2(2), e-ISSN: 2619-9300, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/914134>.
- Daga, S. (2020). Functions of Education Towards Individual, Society and Country – Essay, March, <https://www.shareyouressays.com/essays/functions-of-education-towards-individual-society-and-country-essay/98293>.
- Daren, A. C. (2017). Education's Contribution to Economic Growth, MPRA, MPRA Paper No. 77365, posted 10 Mar 2017 06:22 UTC, [https://mpra.ub.uni-muenchen.de/77365/1/MPRA\\_paper\\_77365.pdf](https://mpra.ub.uni-muenchen.de/77365/1/MPRA_paper_77365.pdf).
- Devrim, F. & Tosuner M. (1987). "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Finansmanında Son Gelişmeler", 3. Türkiye Maliye Eğitimi Sempozyumu, <http://www.maliyesempozyumu.sakarya.edu.tr/sites/maliyesempozyumu/file/1371768594-3m-1-6-fevzi-devrim-turkiye-de-egitim-hizmetlerininfinansmaninda-son-gelismeler-pdf>.
- DFID (2020). Growth Building Jobs and Prosperity in Developing Countries, <https://www.oecd.org/derec/unitedkingdom/40700982.pdf>.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü, *Ege Eğitim Dergisi* (3), 1, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57132>.
- DiPietro, G. Et. al., (2020). The Likely Impact of COVID-19 on Education: Reflections based on the Existing Literature and Recent International Datasets, JRC Technical Report, European Commission, ISBN 978-92-76-19937-3

ISSN 1831-9424 DOI:10.2760/126686,  
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstreJRC121071/jrc121071.pdf>.

Doğan, S. (2014). Eğitim Bilimine Giriş, Bölüm: Eğitimin İşlevleri, Editörler: Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, January, <https://www.researchgate.net/publication/264083976> \_egitimin\_islevleri\_egitim\_bilimine\_giris\_kitabi.

Dorđević, S. (2014). The Relationship Between High Education and Labor Market in Western Balkan Countries, *Journal of US-China Public Administration*, Volume 11, Number 7, July, ISSN: 1548-6591 and e-ISSN 1935-9691.

Dumciuviene, D. (2015). The Impact Of Education Policy to Country Economic Development, *Procedia –Social and Behavioral Sciences* 191, DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.302, <https://cyberleninka.org/article/n/881827.pdf>.

Dutt, A., & Veneziani, R. (2020). A Classical Model of Education, Growth, and Distribution, *Macroeconomic Dynamics*, 24(5), DOI:10.1017/S1365100518000755, <https://www.cambridge.org/core/journals/macroeconomic-dynamics/article/classical-model-of-education-growth-and-distribution/F6266AA499586BFBCB9BF2715016887A>.

Dyer, B (2018). What is the Main Aim of Education?, Quora, 22 December, <https://www.quora.com/What-is-the-main-aim-of-education>.

Earle, D. (2010). How can tertiary education deliver better value to the economy?, *Education Counts*, December, <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/>.

Eaton, S. E. (2010). Formal, Non-Formal and Informal Learning :The Case of Literacy, Essential Skills, and Language Learning in Canada, Eaton International Consulting Inc., February, ISBN: 978-0-9733594-3-5, <http://www.en.copian.ca/library/research/eaton/eaton.pdf>.

Education Counts (2020). Total Public Expenditure on Education, [https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/indicators/definition/resource2/total\\_investment\\_in\\_education\(01.12.2020\)](https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/indicators/definition/resource2/total_investment_in_education(01.12.2020)).

- Edupedia (2018). What Is Essentialism?  
<https://www.theedadvocate.org/edupedia/content/what-is-essentialism/>  
(01.09.2020).
- Egyankosh (BT). UNIT 1: Concept and Meaning of Education  
<http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/8266/1/Unit-1.pdf>  
(10.11.2020).
- El-Zaher, S. (2017). Enderun Mektebi: The Palace School of the Ottoman Empire,  
<https://mvslim.com/enderun-mektebi-the-palace-school-of-the-ottoman-empire/>.
- Encyclopaedia Britannica (2016). Tanzimat: Ottoman Reform Movement, 14 April,  
<https://www.britannica.com/event/Tanzimat>.
- Enç, M. (2020). Osmanlı Eğitim Sisteminde Enderun Mektebi, ÜZE,  
<https://ustunzekalilar.org/tr/Makaleler/Icerik/106-Osmanli-Egitim-Sisteminde-Enderun-Mektebi>.
- Enhanced Learning (2020). What's the Aim of Education?, Online Learning Resources at your Fingertips, <https://www.enhanced-learning.org/prox/whats-the-aim-of-education.html>.
- Erçetin, Ş. Ş. Vd. (2019). Main Problems of Turkish Education System and Current Discussions on Education, International Science Association, ISCASS, Ankara, <http://iscass.org/uploads/img/tes-sorunlari-kitapcik-isbn.pdf>.
- Eurostat (2020). File:Total General Government Expenditure on Education, 2018 (% of GDP) .png, 25 February, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Total\\_general\\_government\\_expenditure\\_on\\_education,\\_2018\\_\(%25\\_of\\_GDP\)\\_png&oldid=471478](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Total_general_government_expenditure_on_education,_2018_(%25_of_GDP)_png&oldid=471478).
- Fain, S. M., Barantovich M. & Martin R. (2001). The Aims of Education in an Age of Stasis and Change, Education for Sustainability, <https://www.eolss.net/Sample-Chapters/C11/E6-61-01-01.pdf>.

- Fikir (BT). Gaznelilerde Dil ve Edebiyat. <https://www.fikir.gen.tr/gaznelilerde-dil-ve-edebiyat-buyuk-selcuklular-doneminde-dil-ve-edebiyat-harzemsahlar-doneminde-dil-ve-edebiyat/> (28.10.2020).
- Frankena, W. K., Burbules N. C. & Raybeck N. (2014). Philosophy of Education: Historical Overview, Current Trends, 9 October, <https://education.stateuniversity.com/pages/2321/Philosophy-Education.html>.
- Genç, S. G. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 1, <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3675?show=full>.
- Gömeç, S. Y. (2016). Uygur Türklerinin Destanları ve Kültürü Hakkında Özet, Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi 2016/7, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319164>.
- Gönüllü, A. R. (2017). Alanya Rüşdiye Mektebi (1861-1913), Erdem, 73.
- Görür, E. D. (2015). İnas Rüşdiye Mektepleri: Yanya Hamidiye İnas Rüştiye Mektebi Örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı: 36, Şubat, ISSN: 1307-9581 [https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36\\_pdf/2tarih\\_uluslararasıiliskiler\\_siyaset/demigorur\\_emel.pdf](https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi36_pdf/2tarih_uluslararasıiliskiler_siyaset/demigorur_emel.pdf).
- Guru, S. 2020. The Role of Education in Economic Development, <https://www.yourarticlelibrary.com/economics/the-role-of-education-in-economic-development/38355>.
- Gündüz, M. (2016) The Radical Transformations and Deep Continuities of A Decade: Turkish Educational Policy, 1938–1950, *Paedagogica Historica*, 52:3, DOI: 10.1080/00309230.2015.1133673, <https://psi421.cankaya.edu.tr/>.
- Gür, B. S. & Z. Çelik (2009). TÜRKİYE’DE Millî Eğitim Sistemi YAPISAL SORUNLAR VE ÖNERİLER, SETA Rapor, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Ekim, [http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909\\_setaturkiyede\\_milli\\_egitim\\_pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_setaturkiyede_milli_egitim_pdf).



- Güvenç, B. (1998). History of Turkish Education, *Education and Science*, Vol. 22, No. 108, April, ISBN: 975-758310-3, [https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/ted\\_history\\_of\\_turkish\\_education\\_ocr.pdf](https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/ted_history_of_turkish_education_ocr.pdf).
- Hafeez, A. Et. al. (2020). A Review of COVID-19 (Coronavirus Disease-2019) Diagnosis, Treatments and Prevention, *EJMO*, (4) 2, DOI: 10.14744/ejmo.2020.90853, <https://ejmo.org/pdf/A%20Review%20of%20COVID19%20Coronavirus%20Disease2019%20Diagnosis%20Treatments%20and%20Prevention-90853.pdf>.
- Hali, S. & Rencüzoğulları S. (2017). İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 08.02, Yaz, Cilt: 6, Sayı: 17, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/436726>.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları, SETA Yayınları, Nisan, <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>.
- Hand, M. (2003). The Meaning of 'Spiritual Education', *Oxford Review of Education*, Vol. 29, No. 3, September, ISSN 0305-4985 Print; ISSN 1465-3915 Online/03/030391-11 Taylor & Francis Ltd DOI: 10.1080/0305498032000120328, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980307446>.
- Hanushek, E. A. & Wößmann L. (2007). The Role of Education Quality in Economic Growth, World Bank Policy Research Working Paper 4122, February, WPS4122, <http://documents1.worldbank.org/curated/en/260461468324885735/pdf/wps4122.pdf>.
- Heireann, N. R. (1992). Education for a Changing World, *Green Paper on Education*, PI. 8969, ISBN: 0-7076-0211-4, <https://assets.gov.ie/24470/74a7125612af42828982de5c0a7d7fb4.pdf>.
- Hoşgörür, V. & Taştan, N (2017). Eğitimin İşlevleri, 9. Bölüm, *Eğitim Bilimine Giriş*, January, DOI: 10.14527/9786053186366.10, [https://www.researchgate.net/publication/321738248\\_Egitimin\\_islevleri](https://www.researchgate.net/publication/321738248_Egitimin_islevleri).

- Hudson, R. (2020). Spiritual, Moral, Social and Cultural Aspects of Education, <https://www.blaconhighschool.net/spiritual-moral-social-and-cultural-aspects-of-education/>.
- Idris, F. et. al. (2012). The Role of Education in Shaping Youth's National Identity, UKM Teaching and Learning Congress 2011, *Procedia –Social and Behavioral Sciences* 59, <https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042812X00302/>.
- IMF, (2020). World Economic and Financial Surveys, World Economic Outlook Database, <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2020/October/>.
- Investopedia (2020). Economic Growth, August 19, <https://www.investopedia.com/terms/e/economicgrowth.asp>.
- Johan, R. & Harlan, J. (2014). Education Nowadays, *International Journal of Educational Science and Research (IJESR)*, ISSN(P): 2249-6947; ISSN(E): 2249-8052 Vol. 4, Issue 5, October, <file:///C:/Users/nehu/Downloads/EducationNowadays.pdf>.
- Kamal, K. (2017). Education in Turkey, WENR, April 4, <https://wenr.wes.org/2017/04/education-in-turkey>.
- Karakok, T. (2011). Education in Turkey in the Menderes Era (1950 – 1960), *Journal of Higher Education and Science* 1(2), January, DOI:10.5961/jhes.2011.014, [https://www.researchgate.net/publication/272729622\\_Education\\_in\\_Turkey\\_in\\_the\\_Menderes\\_Era\\_1950\\_-\\_1960](https://www.researchgate.net/publication/272729622_Education_in_Turkey_in_the_Menderes_Era_1950_-_1960).
- Karataş, A. (2018). Osmanlı Devleti'nin Anayasal Nitelikli Belgelerinde Demokrasi Söylemlerinin Demokrasi Modelleri Perspektifinden Değerlendirilmesi, *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 18 Ekim, Vol: 4, Issue: 13, ISSN:2630-6166, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/921355>.
- Kılıç, A. F. Vd. (2015). Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim, (Ed. Ercan Türk), Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, Ocak, ISBN: 978-975-11-3898-9, [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/13153013\\_TES\\_ve\\_ORTAYYRETYM\\_son10\\_2.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13153013_TES_ve_ORTAYYRETYM_son10_2.pdf).

- Kızılloluk, H. (2007). Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1495.pdf>.
- KKHSOU (2011). Unit 2: Aims of Education, Education, Society and Curriculum, <http://kkhsou.in/4mobile/deledunits/Course2Eng/unit2.pdf>.
- Knoema (2014). Turkey –Public Expenditure on Education as a Share of Total Government Expenditure, <https://knoema.com/atlas/>.
- Korlu, Ö. (2019). Bir Bakışta Eğitim 2019’a Göre Türkiye’de Eğitimin Durumu, ERG-Eğitim Reformu Girişimi, 31 Ekim, <https://www.egitimreformugirisimi.org/>.
- Kratochwill, T.R. & Bijou S.W. (1987) The Impact of Behaviorism on Educational Psychology. In: Glover J.A., Ronning R.R. (eds) Historical Foundations of Educational Psychology. Perspectives on Individual Differences. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3620-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3620-2_8).
- KTB (BT). Türk Kültürü. <https://www.ktb.gov.tr/TR-96255/turk-kulturu.html> (25.09.2020).
- Kumar, S. & Ahmad S. (2008). Meaning, Aims and Process of Education, Lessons 1, <https://sol.du.ac.in/solsite/Courses/UG/StudyMaterial/16/Part1/ED/English/S M-1.pdf>.
- Kurat, A. N. (2015). Göktürk Kağanlığı, Türkçülerin Karşıt Yeri, <https://stratejikistihbarat.files.wordpress.com/2015/09/gc3b6k3bcrk-kac49fanlic49fi.pdf>.
- Lamichhane, C.D. (2018). Understanding the Education Philosophy and Its Implications, <https://www.nepjol.info/index.php/NCCJ/article/view/20245/16634>
- Learning in Mind (2017). The Meaning and Purpose of Education, Rethinking the Purpose of Education, <https://learninginmind.com/meaning-of-education.php>.
- Learning Uonbi (BT). Manifest Functions. [https://learning.uonbi.ac.ke/courses/TFD301/scormPackages/path\\_2/3\\_manifest\\_functions.html](https://learning.uonbi.ac.ke/courses/TFD301/scormPackages/path_2/3_manifest_functions.html) (25.08.2020).

- Lickona, T. (1999). Character Education: Seven Crucial Issues, *Action in Teacher Education*, 20: 4, DOI: 10.1080/01626620.1999.10462937, ISSN: 0162-6620 (Print) 2158-6098 (Online), :<https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462937>.
- Link, S. (2008). Essentialism & Perennialism, EBSCO Research Starters, EBSCO Publishing Inc. <https://docplayer.net/16978588-Essentialism-perennialism.html>.
- Lott, J. T. & Bennett C. (2010). Beyond Racial, Ethnic, and Gender Bias in Education Statistics, Demography and Social Change – Demography, Elsevier Ltd., International Encyclopedia of Education, 3rd Edition, <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/B97>.
- Maheshwari, V. K. (2019). Concept of Aims and Objectives of Education, January 2, <http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=2675>.
- MEB (2018). Eğitim Sisteminin Temel Özellikleri ve Eğitim Sisteminin Aşamaları, Haziran, [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk\\_Egitim\\_Sistemi\\_2018/TES\\_2018.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/TES_2018.pdf).
- Moore, T. W. (2010). PHILOSOPHY OF EDUCATION An Introduction, Volume 14, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York, ISBN 13:978-0-415-55946-1 (Set) eISBN 13:978-0-2038-6097-7 (Set) ISBN 13:978-0-415-56454-0 (Volume 14) eISBN 13:978-0-203-86110-3 (Volume 14).
- Moss, G. & Lee C. J. (2010). A Critical Analysis of Philosophies of Education and INTASC Standards in Teacher Preparation, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3 (2), [https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc109696/m2/1/high\\_res\\_d/103-a\\_critical\\_analysis\\_of\\_philosophies.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc109696/m2/1/high_res_d/103-a_critical_analysis_of_philosophies.pdf).
- National Council of Educational Research and Training (NCERT) (2014). Basics in Education, PD 1T MJ, ISBN 978-93-5007-283-7, [https://www.hzu.edu.in/bed/Basics-in-Education%20\(NCERT\).pdf](https://www.hzu.edu.in/bed/Basics-in-Education%20(NCERT).pdf).

- Naziev, A. (2017). What is an Education?, The Future of Education, International Conference, 12 June, [https://www.researchgate.net/publication/317545698\\_What\\_is\\_an\\_education](https://www.researchgate.net/publication/317545698_What_is_an_education).
- Nordensvärd, J. (2014). The Politics of Education: Education from a Political and Citizenship discourse, Policy Futures in Education Volume 12 Number 3, DOI: 10.2304/pfie.2014.12.3.340, [www.worlds.co.uk/PFIE](http://www.worlds.co.uk/PFIE).
- OECD (2005). Basic Education in Turkey BACKGROUND REPORT, Reviews of National Policies for Education, Republic of Turkey Ministry of National Education, June, <http://dx.doi.org/10.1787/10482440705>, <https://www.oecd.org/education/school/39642601.pdf>.
- OECD (2010). Recognising Non-formal and Informal Learning Pointers for policy development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division, March, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45138863.pdf>.
- OECD (2010). The High Cost of Low Educational Performance The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes ISBN 978-92-64-07748-5, <https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>.
- OECD (2013). Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye, [http://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_03/10103823\\_15024414\\_eitimpolitikasgenelgrnmtrkiye.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/10103823_15024414_eitimpolitikasgenelgrnmtrkiye.pdf).
- OECD (2020a). Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.html>.
- OECD (2020b). Economic & Social Outcomes, Education GPS The World of Education at Your Fingertips, <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41761&filter=all>.
- OECD (2020c). Public Spending on Education, (Indicator), <https://doi.org/10.1787/f99b45d0-en> (Accessed on 12

October2020), [https://www.oecd-ilibrary.org/education/public-spending-on-education/indicator/english\\_f99b45d0-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/public-spending-on-education/indicator/english_f99b45d0-en).

OECD (2020d). Indicator C4. What is the Total Public Spending on Education?, Education at A Glance 2020, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/7656ff61-en.pdf?expires=1602509117&id=id&accname=guest&checksum=4804DB2918E89AC69DC984D2972164C9>.

OECD (2020e), “Turkey”, in Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/1701b91e-enhttps://www.oecdilibrary.org/docserver/1701b91een.pdf?expires=1606302630&id=id&accname=guest&checksum=8CB39FAC2726CA71F6961484548D401B>.

Oregonstate (BT). Philosophy of Education (Part 2). <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP2.html#:~:text=They%20are%20idealism%2C%20realism%2C%20pragmatism,various%20educational%20philosophies%20are%20derived> (03.09.2020).

Orji, K. E. & Job M. (2013). The Role of Education in National Development: Nigerian Experience, European Scientific Journal October, Edition Vol. 9, No. 28, ISSN: 1857 – 7881 (Print) e – ISSN 1857- 7431, [eujournal.org/index.php/esj/article/download/1900/1842/](http://eujournal.org/index.php/esj/article/download/1900/1842/).

Özaydın, A. (2001). Karahanlılar, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 24, <https://islamansiklopedisi.org.tr/karahanlilar>.

Özmen, E (2005). Aydın Vilayeti İdâdî Mektepleri, II. Türk Tarihi ve Edebiyatı Kongresin (11–13 Kasım, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1156/13602.pdf>.

Öztürk, C. (2008). Rüşdiye, İslam Ansiklopedisi, 35. Cilt, <https://islamansiklopedisi.org.tr/rusdiye>

Öztürk, İ. (2001). The Role of Education in Economic Development: A Theoretical Perspective, Journal of Rural Development and Administration, Volume XXXIII, No. 1, Winter, [https://mpr.ub.uni-muenchen.de/9023/1/MPRA\\_paper\\_9023.pdf](https://mpr.ub.uni-muenchen.de/9023/1/MPRA_paper_9023.pdf).

- Öztürk, M. F. & Talas M. (2015). Interaction of Social Media and Education, Vol. 7, No. 1, *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)*, <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/616/616>.
- Palabıyık, M. H. (2007). Gaznelilerin Hindistan Seferleri, EKEV Akademi Dergisi, Yıl: 11, Sayı: 32, Yaz, [http://isamveri.org/pdfdrg/D01777/2007\\_32/2007\\_32\\_PALABIYIKMH.pdf](http://isamveri.org/pdfdrg/D01777/2007_32/2007_32_PALABIYIKMH.pdf).
- Paris, N. A. (2000). Major Educational Philosophies, EDUC 7700/7703, <https://ksuweb.Kennesaw.edu/~nparis/educ7700/EDUCATIONAL%20PHILOSOPHIES%20>0.
- Patrinou, H. A. (2016). Why Education Matters for Economic Development, Educational for Global Development, May 17, World Bank, <https://blogs.worldbank.org/education/why-education-matters-economic-development>.
- Philippe, A. & Howitt P. (1992). "A Model of Growth Through Creative Destruction." *Econometrica* 60, no. 2, DOI:10.3386/w3223, Harvard Library, <https://dash.harvard.edu/handle/1/12490578>.
- Pineda-Alfonso, J. A. (2014). Citizenship Education as An Integrative Purpose of The Curriculum: Potentials and Difficulties, March, INTED 8th International Technology, Education and Development Conference, DOI: 10.13140/RG.2.1.3469.2968, [https://www.researchgate.net/publication/280738013\\_CITIZENSHIP\\_EDUCATION\\_AS\\_AN\\_INTEGRATIVE\\_PURPOSE\\_OF\\_THE\\_CURRICULUM\\_POTENTIALS\\_AND\\_DIFFICULTIES](https://www.researchgate.net/publication/280738013_CITIZENSHIP_EDUCATION_AS_AN_INTEGRATIVE_PURPOSE_OF_THE_CURRICULUM_POTENTIALS_AND_DIFFICULTIES).
- Polat, S. (2015). Karahanlı Devleti'nde Eğitim Faaliyetleri, *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/201885>.
- Radcliffe, B. (2020). How Education and Training Affect the Economy, Investopedia, August 19, <https://www.investopedia.com/articles/economics/09/education-training-advantages.asp>.

- Ramos, L. M. & Mourelle E. (2019). Education and Economic Growth: an Empirical Analysis of Nonlinearities, *Applied Economic Analysis*, 2 September, Volume 27, Issue 79, ISSN: 2632-7627, <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AEA-06-2019-0005/full/html>.
- Rather, A. R. (2016). *Theory and Principles of Education*, January 1, Discovery Publishing Pvt.Ltd, ISBN-10: 8171418171, ISBN-13: 978-8171418176.
- Roser, M. & Ortiz-Ospina E. (2016). Global Education, *Our World in Data*, <https://ourworldindata.org/global-education>.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 27, No: 1, <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/79.pdf>.
- Scratch, D. (2014). The Purpose of Education in a Democratic Society, December 12, SWHELPER, <https://swhelper.org/2014/12/12/purpose-education-democratic-society/>.
- Sharma, A. (2017). Complete Information on Six Different Aims of Education, [https://www.preservearticles.com/education/complete-information-on-six-differentaimsofeducation/2617#:~:text=\(i\)%20Knowledge%20Aim%3A&text=The%20aim%20of%20education%20is,and%20taught%20with%20social%20situation](https://www.preservearticles.com/education/complete-information-on-six-differentaimsofeducation/2617#:~:text=(i)%20Knowledge%20Aim%3A&text=The%20aim%20of%20education%20is,and%20taught%20with%20social%20situation).
- Sharma, A. (2020). What are the functions of education towards individual, society and country?, <https://www.preservearticles.com/education/what-are-the-functions-of-education-towards-individual-society-and-country/2621>.
- Sharma, R. K. (2018). What is Education? How Can You Explain Its Meaning by Giving an Appropriate Definition?, Quora, 3 October, <https://www.quora.com/What-is-education-How-can-you-explain-its-meaning-by-giving-a-suitable-definition>.
- Shields, D. L. (2011). Character as the Aim of Education, Kappan, May, V92 N8, <https://www.kappanmagazine.org>.



- Shodhganga (BT). Chapter - 1, Concept of Education. [https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/183964/5/05\\_chapter1.pdf](https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/183964/5/05_chapter1.pdf), (19.09.2020).
- Shodhganga(BT).[https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/68349/6/06\\_chapter%201.pdf](https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/68349/6/06_chapter%201.pdf) (19.09.2020).
- Sırım, V. (2013). Selçuklular ve Osmanlı Döneminde Medreselerin Mali Kaynakları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 31, ISSN: 1307-9581, [https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi31\\_pdf/2tarih\\_uluslararasıiliskiler\\_siyaset\\_sanattarihi\\_arkeoloji/sirim\\_veli.pdf](https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi31_pdf/2tarih_uluslararasıiliskiler_siyaset_sanattarihi_arkeoloji/sirim_veli.pdf).
- Siegel, H. (2010). Introduction: Philosophy of Education and Philosophy, The Oxford Handbook of Philosophy of Education, January, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0001.
- Siegel, H. (2018). Philosophy of Education, Encyclopaedia Britannica Inc., February 2, <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>.
- Simit, M. E. (2019). Kapatılış Sürecinde Enderun-ı Hümayun ve Enderun Mektebi, *VAKANÜVİS- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, Sayı. 4, No. 1, Bahar, ISSN: 2149-9535.
- Siue (BT). Essentialism. <https://www.siue.edu/~ptheo/foundations/essentialism.html> (01.09.2020).
- Smith, M. K. (2015, 2020). What is Education? A Definition and Discussion. *The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education*, <https://infed.org/mobi/what-is-education-a-definition-and-discussion>.
- Song, S. Y. (2016). Education Policy in Periods of Modernization: A Comparison of Turkey and South Korea, *US-China Education Review B*, June, Vol. 6, No. 6, DOI: 10.17265/2161-6248/2016.06.005, <https://pdfs.semanticscholar.org/c88d/b930343ca47b378eab8d5a671b989a230a63.pdf>.
- Spalletti, S. (2014). The economics of education in Adam Smith's "Wealth of nations", *Journal of World Economic Research* 3(5), Published Online

November 20, <http://www.sciencepublishinggroup.com/j/jwer>, DOI: 10.11648/j.jwer.20140305.12 ISSN: 2328-773X (Print); ISSN: 2328-7748 (Online).

Su, G. (1999). Is Education Overrated?, Quora, <https://www.quora.com/Is-education-overrated>.

Sümer, F. (2009). Selçuklular, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, Cilt: 36. <https://islamansiklopedisi.org.tr/selcuklular>.

Şahin, M.(2018). Essentialism in Philosophy, Psychology, Education, Socialand Scientific Scopes, Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, Vol. 22, No. 2, [https://www.researchgate.net/publication/331113103\\_ESSENTIALISM\\_IN\\_PHILOSOPHY\\_PSYCHOLOGY\\_EDUCATION\\_SOCIAL\\_AND\\_SCIENTIFIC\\_SCOPES](https://www.researchgate.net/publication/331113103_ESSENTIALISM_IN_PHILOSOPHY_PSYCHOLOGY_EDUCATION_SOCIAL_AND_SCIENTIFIC_SCOPES).

Tan, Charlene (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical Perspectives on Education: An Introduction* (pp. 21-40). Singapore: PrenticeHall. (13) (PDF) *Philosophical perspectives on education*. Availablefrom: [https://www.researchgate.net/publication/305655612\\_Philosophical\\_perspectives\\_on\\_education](https://www.researchgate.net/publication/305655612_Philosophical_perspectives_on_education) [accessedOct 05 2020].

Tarih Bilimi (BT) Karahanlılar'da Eğitim. <http://www.tarhibilimi.gen.tr/karahanlilarda-egitim/> (28.10.2020).

Teaching Academy (BT). 4 Major Ecucational Philosophies. [https://cer.jhu.edu/files\\_ta/4\\_Major\\_Educational\\_Philosophies.pdf](https://cer.jhu.edu/files_ta/4_Major_Educational_Philosophies.pdf) (05.09.2020).

TES Akademi (BT). Trk Eğitim Tarihi. [https://tesakademi.net/wp-content/uploads/2019/03/Tu%CC%88rk-Egitim-Tarihi-ozet\\_w.pdf](https://tesakademi.net/wp-content/uploads/2019/03/Tu%CC%88rk-Egitim-Tarihi-ozet_w.pdf) (25.09.2020).

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 150, 4. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Turkpidya (2020). A Full Report About Enderun Ottoman School.  
<https://turkpidya.com/en/enderun-ottoman-school/> (02.12.2020).
- TÜİK (2019). Eğitim Harcamaları İstatistikleri, Haber Bülteni, 18 Aralık, Sayı: 30588, <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30588>.
- Türk Tarihim (2013). Gazneliler, 31 Temmuz,  
<https://www.turktarihim.com/Gazneliler.html>.
- Türk, İ. C. (2014). “Türkiye’de Orta Tahsil” Başlıklı Risaleye Göre Osmanlı İmparatorluğu’ndan Ulus Devlet Türkiye’ye İntikal Eden Ortaöğretim Mirası, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 52, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/33753>.
- U.S. Department of Education (2015). Character Education...Our Shared Responsibility, 31 May, <https://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html#:~:text=Character%20education%20is%20a%20learning,responsibility%20for%20self%20and%20others>.
- UKEssays (2018). The Role of Education in Economic Development, November, Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/economics/the-role-of-education-in-economic-development-economics-essay.php?vref=1>.
- UNESCO (2019). Education Transforms Lives, <https://en.unesco.org/>.
- UNICEF (2007). A Human Rights –Based Approach to Education for All, ISBN: 978-92-806-4188-2,  
[http://www.ungei.org/A\\_Human\\_Rights\\_Based\\_Approach\\_to\\_Educationfor\\_All.pdf](http://www.ungei.org/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Educationfor_All.pdf).
- UNITED NATIONS-UN (2020). Quality Education, Sustainable Development Goals, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.
- UNITED NATIONS-UN (2020b). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond, August, [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf).

- Ünalın, S. & Öztürk H. (2008). İslamiyet'ten Önce Türkler'de Eğitim ve Öğretim, ilahiyat fakültesi dergisi 13: 2, <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/37298/makaleler/2/13/arastirmax-islamiyetten-once-turklerde-egitim-ogretim.pdf>.
- Varlı, Z. (2008). The Structure of The Turkish Educational System, Practice and Theory in Systems of Education, Volume 3, Number 2, <http://efolyoirat.niif.hu/01400/01428/00006/pdf/0608Varli.pdf>.
- Verhoeven, M., Gunnarsson V. & Carcillo S. (2007). Education and Health in G7 Countries: Achieving Better Outcomes with Less Spending, IMF Working Paper, WP/07/263, November, <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2007/wp07263.pdf>.
- Watson, A. (2019). What are the Functions of Education?, January 24, <https://www.quora.com/What-are-the-functions-of-education-2>.
- Weegar, M. A. & Pacis D. (2012). A Comparison of Two Theories of Learning – Behaviorism and Constructivism as applied to Face-to-Face and Online Learning, Conferences, E-Leader Manila, <https://g-casa.com/conferences/manila/papers/Weegar.pdf>.
- Whitehead, A. N. (1959). The Aims of Education, *The MIT Press on behalf of American Academy of Arts & Sciences, Winter*, Vol. 88, No. 1, Education in the Age of Science, MIT Press, [https://www.jstor.org/stable/20026487?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20026487?seq=1#metadata_info_tab_contents).
- Wikipedia (2020). Education in Turkey. [https://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_in\\_Turkey](https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Turkey) (09.12.2020).
- World Economic Forum (2016) Global Competitiveness Report 2015-2016 <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/education/#view/fn-53>.
- World Heritage Encyclopedia Edition (2020a). Devşirme, Project Gutenberg Self-Publishing Press, WHEBN0000505814, <http://self.gutenberg.org/article/WHEBN0000505814/Dev%20C5%20Firme>.

- World Heritage Encyclopedia Edition (2020b). Enderun School, Project Gutenberg Self-Publishing Press, WHEBN0008573309, [http://self.gutenberg.org/articles/eng/Enderun\\_School](http://self.gutenberg.org/articles/eng/Enderun_School).
- Yamasaki, Y. & Foskett G. (2009). The Aims of Education and Individual Life; Some Reflections (1) on Education by T. Percy Nunn, Bull. Mukogawa Women's Univ. Humanities and Social Sci., 57, [https://mukogawa.repo.nii.ac.jp/?action=repository\\_action\\_common\\_download&item\\_id=87&item\\_no=1&attribute\\_id=22&file\\_no=1](https://mukogawa.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=87&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1).
- Yero, J. L. (2001-2002). The Meaning of Education, SLIDELEGEND, [https://slidelegend.com/queue/the-meaning-of-education-wordpresscom\\_5a012b411723dde81c9f8fd2.html](https://slidelegend.com/queue/the-meaning-of-education-wordpresscom_5a012b411723dde81c9f8fd2.html).
- Yeşilorman, M.(2006). Siyasal Sosyalleştirme Sürecinde Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Rolü, *Bilig*, Kış, Sayı: 36, <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1234-published.pdf>.
- Yıldız, O. & Yıldız T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları, *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/26384/277997>.
- Yücel, M. U. *Türk Tarihine Giriş*, e-kitap, AUZEF Yayınları, İstanbul 2014, [http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/tarih\\_ao/ttgiris.pdf](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/tarih_ao/ttgiris.pdf).
- Zabun, B. (2012). Eğitimin Siyasal Sosyalleştirme İşlevi: Cumhuriyet Dönemi İlk Sosyoloji Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Siyasal Sosyalleştirme, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 31 Temmuz – Ağustos, ISSN:1694-528X, [https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/9383/makaleler/31/arastirmx\\_9383\\_pp\\_1-12.pdf](https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/9383/makaleler/31/arastirmx_9383_pp_1-12.pdf).
- Zaim, S. (1987). The Development of Educational System in Turkey (The Impact of Westernization on The Education), *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, Cilt 45, Sayı 1-4, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/8424>.
- Zalta, E. N. Et. al. (2018) Philosophy of Education, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, The Metaphysics for the Study of Language and Information,

Stanford University, Stanford, <https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>.

Zirhlioğlu, G. & Yayla A. (2016). The Investigation of the Education Philosophy of the Education Faculty Students of Yuzuncu Yil University with the Q Method, *Universal Journal of Educational Research* 4(9), DOI: 10.13189/ujer.2016.040923, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113892>. Pdf.

