



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM SİSTEMLERİNİN AMAÇLARININ GERÇEKLEŞME DURUMUNA
İLİŞKİN BEKLENTİ VE GÖZLEM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşah POLAT

BURSA

2021



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM SİSTEMLERİNİN AMAÇLARININ GERÇEKLEŞME DURUMUNA
İLİŞKİN BEKLENTİ VE GÖZLEM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülşah POLAT

DANIŞMAN

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

BURSA

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Gülşah POLAT

25/06/2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:16/06/2021

Tez Başlığı / Konusu: Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Gözlem ve Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 266 sayfalık kısmına ilişkin, 17/05/2021 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %17 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç
- 4-

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Gülşah Polat
Öğrenci No:	801932005
Anabilim Dalı:	Eğitim Bilimleri
Programı:	Eğitim Yönetimi
Statüsü:	☒ Y. Lisans ☐ Doktora

Danışman

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

*** Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Gözlem ve Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezi tez Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Gülşah POLAT

Danışman

Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

Eğitim Bilimler ABD Başkanı

Sedat YÜKSEL

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda 801932005 numaralı Gülşah POLAT’ ın hazırladığı “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Gözlem ve Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 25/06/2021 günü 14:00-15:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Şükrü ADA
Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Özet

Yazar: Gülşah POLAT

Üniversite: Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi

Tezin Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı: xxiii+266

Mezuniyet Tarihi:

Tez: Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Beklenti ve

Gözlem Düzeylerinin İncelenmesi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE

EĞİTİM SİSTEMLERİNİN AMAÇLARININ GERÇEKLEŞME DURUMUNA

İLİŞKİN BEKLENTİ VE GÖZLEM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini yönetici ve öğretmen görüşleri aracılığı ile incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 412 öğretmen ve yönetici oluşturmuştur. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışmada kullanılan veri toplama aracı “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği” adıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek kişisel bilgiler, eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem görüşleri ve eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesi ile ilgili beklenti görüşleri olarak üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Index yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin genel olarak eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin gözlem görüş düzeyleri; ideolojik boyutta en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =4,69, S_s =1,64), siyasi boyutta ($\bar{x}$ =4,48, S_s =1,66) ve ekonomik boyutta en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =3,99, S_s =1,74) belirlenmiştir. Ayrıca görüşlerine başvuru alan aynı grubun genel anlamda eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeylerine yönelik beklenti görüşleri; ekonomik boyutta en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =6,33, S_s =1,29), siyasi boyutta ($\bar{x}$ =6,22, S_s =1,36) ve ideolojik boyutta en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =6,18, S_s =1,38) ölçülmüştür.

Kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin analiz sonuçlarına göre; “Siyasal Amaçlar” parametresine ait değerler, Gİ (Gözlem İndeksi) = 4,49, Bİ =6,22 ve GGİ (Gerçek Gözlem İndeksi) =%50; “İdeolojik Amaçlar” parametresine ait değerler, Gİ=4,72, Bİ=6,18 ve GGİ=%54 ve “Ekonomik Amaçlar” parametresine ait değerler, Gİ=4,00 Bİ=6,32 ve GGİ=%44 şeklinde hesaplanmıştır.

Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşlerine göre erkek katılımcılar eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini kadın katılımcılardan daha yüksek bir düzeyde algılamaktadır. Aynı amaçlar eğitim düzeyi değişkeniyle ele alındığında gruplar arasında herhangi bir istatistik fark görülmemiştir. Görev bazında bakıldığında ise, okul müdürleri öğretmenlere göre eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine ilişkin daha yüksek düzeyde gözlemlere sahiptir. Araştırmaya katılanların branşları ile eğitim sistemleri amaçlarına yönelik gözlem görüşleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bütün anlamlı ilişkilerde sınıf öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Kıdem düzeyi değişkenine yönelik bulgulara göre, anlamlı ilişki çerçevesinde elde edilen ortalamalar

incelendiğinde, 6 – 10 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar eğitim sistemleri amaçlarının en yüksek düzeyde gerçekleştiği görüşüne sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sistemlerinin amaçları, eğitim ve siyaset, eğitim ve ideoloji, eğitim ve ekonomi.

Abstract

Author: Gülşah POLAT

University: Bursa UludagUniversity

Field: Educational Sciences

Branch: Educational Administration

Degree Awarded: MA thesis

Page Number: xxiii+266

Degree Date:

Thesis: Examination of Expectation and Observation Levels Regarding the Realization of the Goals of Education Systems

Supervisor: Prof. Feyyat GÖKÇE

EXAMINATION OF EXPECTATION AND OBSERVATION LEVELS REGARDING OF THE GOALS OF EDUCATION SYSTEMS

In this study, it was aimed to examine the realization level of the aims of education systems through the opinions of administrators and teachers. In line with this purpose, the study group of the study consisted of 412 teachers and administrators working in public primary, secondary and high schools in Osmangazi, Nilüfer and Yıldırım districts of Bursa province in the academic year 2020-2021. The research is a descriptive research in scanning model using quantitative research methods. The data collection tool used in the study was named as "Scale of the Realization Level of Educational Systems Objectives". It was developed by researcher. The scale used in the study consists of three parts: personal information, observation opinions about the realization level of the goals of education systems, and expectation views about the realization of the goals of education systems.

Arithmetic mean, standard deviation, t test, one way variance analysis (ANOVA), Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test and Index method were used to analyze the data of the study. The observation levels of the teachers and administrators working in primary, secondary and high schools within the scope of the study regarding the realization of the aims of these education systems in general; It was determined at the highest level in the ideological dimension ($\bar{x}$ = 4.69, Sd=1.64), in the political dimension ($\bar{x}$ = 4.48, Sd=1.66) and the lowest in the economic dimension ($\bar{x}$ = 3.99, Sd=1.74). In addition, the same group's opinions were consulted about the expectation views of the general education systems' goals; It was measured at the highest level ($\bar{x}$ = 6.33, Sd=1.29) in the economic dimension, at the level of the political dimension ($\bar{x}$ = 6.22, Sd=1.36) and the lowest level in the ideological dimension ($\bar{x}$ = 6.18, Sd=1.38).

According to the analysis results of the opinions of the teachers and administrators working in public primary, secondary and high schools; it was calculated that the values for the "PoliticalGoals" parameter, OI (Observation Index) = 4,49, EI (Expectation Index)=6,22 and ROI (Real Observation Index) =%50; the values for the "Ideological Goals" parameter, OI = 4.72, EI = 6.18 and ROI = 54%, and the values for the "Economic Goals" parameter, OI = 4.00 EI = 6.32 and ROI= 44%.

Observation opinions about the purposes of education systems have a higher average value in male participants than female participants and male participants perceive the realization of the aims of education systems at a higher level than female participants. When the same goals are considered with the education level variable, no statistical difference was observed between the groups. Based on tasks, school principals have a higher level of observations regarding the realization of the aims of education systems than teachers. Considering the relationship between the branches of the participants in the study and their observation opinions about the purposes of education systems, it is seen that

classroom teachers have higher average values than other branch teachers in all meaningful relationships. According to the findings for the seniority variable, when the averages obtained within the framework of the meaningful relationship are examined, it is the group with the highest average in the observation opinions of the participants with seniority between 6-10 years regarding the purposes of education systems.

Key Words: Aims of education systems, education and politics, education and ideology, education and economy.

Önsöz

Bu çalışmanın hayata geçirilmesi sürecinde bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, araştırmanın her bir aşamasında görüşleriyle beni destekleyen, samimiyetini her zaman hissettiren ve bana ilham veren çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmamda desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen anneme, babama, eşime ve varlığıyla tüm hayatıma anlam katan oğlum Arel POLAT' a teşekkür ederim.

Gülşah POLAT

Bursa, 2021

İçindekiler

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI.....	ii
Özet	ivv
Abstract	viii
Önsöz.....	xii
İçindekiler.....	xiii
Tablolar Listesi.....	xixx
Şekiller/Grafikler Listesi	xxii
Kısaltmalar Listesi.....	xxiii
1.Bölüm	1
Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. Bölüm	7
Kavramsal Çerçeve	7
2.1. Eğitim Sistemleri ve Amaçları	10

2.2. Eğitimin İdeolojik Boyutu ve Amaçları	11
2.2.1. Eğitim sistemlerinin amaçlarını belirleyen bazı ideolojik sistemler	16
2.2.1.1. <i>Muhafazakârlık (Konservatizm)</i>	17
2.2.1.2. <i>Milliyetçilik</i>	20
2.2.1.3. <i>Liberalizm</i>	22
2.2.1.4. <i>Marksizm</i>	23
2.2.2. İdeolojik kuramlar	24
2.2.2.1. <i>Francis Bacon ideoloji kuramı</i>	25
2.2.2.2. <i>Destutt de Tracy ideoloji kuramı</i>	25
2.2.2.3. <i>Marksizm ideolojik kuramı</i>	26
2.2.2.4. <i>Antonio Gramsci ideoloji kuramı</i>	27
2.2.2.5. <i>Louis Althusser ideoloji kuramı</i>	28
2.3. Siyasal Sistemler-Eğitim Sistemleri İlişkileri	29
2.3.1. Devlet olgusu ve ortaya çıkışı	30
2.3.1.1. <i>Demokrasi</i>	33
<i>Demokratik eğitim</i>	38
2.3.2. Siyasal sistemler ve eğitim sistemlerinin amaçları	41
2.4. Ekonomik Sistemler ve Eğitim Sistemleri Arasındaki İlişkiler	45
2.4.1. Ekonomik kalkınma ve ekonomik boyuta ilişkin yaklaşımlar	48
2.4.1.1. <i>İnsan sermayesi kuramı</i>	49
2.4.1.2. <i>Eleme hipotezi</i>	50
2.4.1.3. <i>Kuyruk hipotezi</i>	51

2.4.1.4. <i>Radikal yaklaşım</i>	51
2.4.2. Eğitim-ekonomik kalkınma ilişkileri	52
2.4.3. Ekonomik büyüme ve büyüme düzeyini belirleyen temel değişkenler.	53
2.4.3.1. <i>Doğal kaynaklar</i>	53
2.4.3.2. <i>Fiziki sermaye birikimi</i>	54
2.4.3.3. <i>Teknolojinin gelişimi</i>	54
2.4.3.4. <i>Beşerî kaynaklar</i>	55
2.4.4. Eğitimin ekonomik kalkınmadaki rolü	56
2.4.5. Eğitimin ekonomi ve kalkınma üzerine etkileri	57
2.4.5.1. <i>Eğitimin gelir durumunu iyileştirmesi ve toplumsal refaha etkisi</i>	57
2.4.5.2. <i>Eğitimin istihdam oranı ile ilişkisi</i>	58
2.4.5.3. <i>Eğitimin üretime ve verimliliğe etkileri</i>	58
2.4.5.4. <i>Eğitimin teknolojiye etkileri</i>	59
2.4.5.5. <i>Eğitimin düşük doğurganlık ve bebek ölüm hızı üzerindeki etkileri</i>	59
2.4.5.6. <i>Eğitimin demokrasi üzerindeki etkileri.</i>	60
2.4.5.7. <i>Eğitimin suç işleme oranına etkisi</i>	61
2.5. Bazı Ülkelerde Eğitim Sistemleri ve Amaçları	61
2.5.1. Eğitim yapılanması ağırlıklı olan ülkelerde eğitim ve amaçları	63
2.5.1.1. <i>Amerika Birleşik Devletleri</i>	63
2.5.1.2. <i>Almanya</i>	64
2.5.1.3. <i>Avusturya</i>	67
2.5.1.4. <i>Fas</i>	68

2.5.1.5. Finlandiya	71
2.5.1.6. Güney Afrika Cumhuriyeti	74
2.5.1.7. Güney Kore (Kore Cumhuriyeti)	75
2.5.1.8. Hindistan	79
2.5.1.9. İngiltere	84
2.5.1.10. İspanya	86
2.5.1.11. İsveç	90
2.5.1.12. İtalya	91
2.5.1.13. Japonya	94
2.5.1.14. Kanada	96
2.5.1.15. Şili	100
2.5.1.16. Tanzanya	102
2.5.2. Eğitim yapılanması merkezi ağırlıklı olan ülkelerde eğitim ve amaçları.	104
2.5.2.1. Brezilya	104
2.5.2.2. Çin	107
2.5.2.3. Fransa	109
2.5.2.4. Hollanda	111
2.5.2.5. İran	114
2.5.2.6. İsrail	116
2.5.2.7. Kenya	117
2.5.2.8. Meksika	119
2.5.2.9. Mısır	122

2.5.2.10. <i>Nepal</i>	125
2.5.2.11. <i>Polonya</i>	129
2.5.2.12. <i>Rusya</i>	131
2.5.2.13. <i>Singapur</i>	133
2.5.2.14. <i>Suudi Arabistan</i>	136
2.5.2.15. <i>Uganda</i>	139
2.5.2.16. <i>Yunanistan</i>	142
2.5.2.17. <i>Türkiye</i>	144
2.5.3. Ülkelerin genel olarak değerlendirmesi	150
3. Bölüm	156
Yöntem	156
3.1.Araştırmanın Modeli.....	156
3.2.Evren ve Örneklem	156
3.2.1. Araştırmadaki öğretmen ve yöneticilere ilişkin demografik bilgiler	158
3.3. Veri Toplama Aracı	160
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	166
4. Bölüm	169
Bulgular	169
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	169
4.1.1.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem düzeyleri	169
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	175

4.2.1.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri.....	175
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	182
4.3.1.Araştırma katılımcılarının cinsiyet değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	182
4.3.2.Araştırma katılımcılarının eğitim düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması.....	183
4.3.3.Araştırma katılımcılarının kurum türü değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması.....	184
4.3.4.Araştırma katılımcılarının görev değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	185
4.3.5.Araştırma katılımcılarının branş değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	186
4.3.6.Araştırma katılımcılarının kıdem düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması.....	187
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	188
4.4.1.Araştırma katılımcılarının cinsiyet değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	189
4.4.2.Araştırma katılımcılarının eğitim düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	190
4.4.3.Araştırma katılımcılarının kurum türü değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	190

4.4.4.Araştırma katılımcılarının görev değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	191
4.4.5.Araştırma katılımcılarının branş değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	192
4.4.6.Araştırma katılımcılarının kıdem düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması	193
4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	194
4.5.1.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem ve beklentilerin amaç ve alt amaç parametreleri açısından değerlendirilmesi.....	194
5. Bölüm	196
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	196
5.1. Sonuç ve Tartışma	196
5.2.Öneriler	209
5.2.1.Araştırmaya yönelik öneriler	209
5.2.2.Uygulamaya yönelik öneriler.....	209
Kaynakça	212
Ekler	260
Ek 1. Uygulama Sürecine İlişkin İzinler	260
Ek 2. Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği.....	261
Ek 3. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA)Gözlem ve Beklenti Şemaları	263
Ek 4. Özgeçmiş.....	265

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1.Araştırmanın evreni.....	156
2.Araştırmanın örnekleme.....	157
3.Öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgileri.....	158
4.Gözlenen amaçlar ölçeği faktör yapısı varyans açıklama değerleri.....	162
5.Gözlenen amaçlar ölçeği açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları.....	162
6.Beklenen amaçlar ölçeği faktör yapısı varyans açıklama değerleri.....	163
7.Beklenen amaçlar ölçeği açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları.....	163
8.Doğrulatoryıcı faktör analizi uyum iyiliği değerleri.....	164
9.Eğitim sistemlerinin amaçları alt boyutları.....	165
10.Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri.....	169
11.Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri.....	170
12.Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin ideolojik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri.....	172
13.Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri.....	173
14.Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri.....	176
15.Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri.....	176

16.Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin ideolojik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri.....	178
17.Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri.....	179
18.Araştırma katılımcılarının cinsiyet değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlerin karşılaştırılması (t testi sonuçları)	182
19.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (t testi sonuçları)	183
20.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemleri ile kurum türü değişkeninin karşılaştırılması (ANOVA analizi sonuçları)	184
21.Araştırma katılımcılarının görev değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması (ANOVA analizi sonuçları)	185
22.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (t testi sonuçları)	186
23.Araştırma katılımcılarının kıdem düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması (ANOVA analizi sonuçları)	187
24.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann-Whitney U testi sonuçları)	189
25.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile eğitim düzeyleri değişkeninin karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	190
26.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile kurumdeğişkeninin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi sonuçları)	191
27.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile görev değişkeninin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi sonuçları)	191

28.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)	192
29.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile kıdem düzeyi değişkeninin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi sonuçları)	193
30.Eğitim sistemlerinin siyasi, ideolojik ve ekonomik amaçları arasındaki ilişki	194

Şekiller/Grafikler Listesi

Şekil	Sayfa
1. Aristo'nun siyasal düzenler sınıflandırması.....	31
2. Siyasal yönetim biçimleri.....	33
3. Dünya demokrasi haritası 2019.....	38
4. Demokratik eğitim.....	40
5. Bazı ülkelerin toplam kamu harcamaları içinde eğitim harcamaları.....	46
6. Suudi Arabistan eğitim sistemi.....	139
7. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine ilişkin veriler.....	152
8. Ülkelerin eğitim ve ekonomiye ilişkin verileri.....	154
9. Eğitim sistemlerinin amaçlarına ilişkin beklenti ve gözlem düzeyi.....	202
10. Eğitim sistemlerinin boyutları ve devlet ilişkisi.....	205
11. Ülkelerin eğitim sistemlerinde öne çıkan amaçları ve bu amaçların boyutları.....	208

Kısaltmalar Listesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

AB: Avrupa Birliği

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü).

GSYİH: Gayri Safi Yurt İçi Hasıla

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı).

MOE: Ministry of Education

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü).

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

1.Bölüm

Giriş

1.1 Problem Durumu

Toplumlar tarih boyunca; siyasal birlikler, kültürler, dinler ve sayamayacağımız pek çok örgüt içinde yer almış, bu örgütlerin çeşitli eğitim sistemleri geliştirmelerine yol açmıştır (Kant, 2009). Bu süreçte insan, bilinçli olarak ya da olmayarak eğitsel amaçlara hizmet etmiş, dünya değiştikçe ve insanlık geliştikçe bu amaçlar gereksinimlere göre şekillenerek mevcut duruma uyum sağlamıştır (Baofu, 2011).

Eğitim; toplumsal-siyasal sistemlerin bir alt sistemi olarak siyasal yapı, sosyo-ekonomik politikalar, kültür, ideoloji, uluslararası kurumlar, evrensel kültür (TEDMEM, 2015) gibi değişkenlerden etkilenen ve onları etkileyen bir olgu ve sosyo-ekonomik sistemin bir kanalı olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2015). Her ne kadar eğitim, bireye iyi davranışlar kazandırmak, ona bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğretmek, onu daha üretken kılmak gibi amaçlar bağlamında bireye istendik davranış kazandırma süreci olarak düşünülse de aynı zamanda toplumsal, siyasi ve ekonomik sistemlerin sürekliliğini sağlayan bir süreçtir. Bu açıdan ele alındığında eğitim; siyasal sistemlerin egemen ideolojisini yeniden üretmesini sağlayan, kendi amaçlarına yönelik bilgi ve değerleri eğitim programlarının içine yerleştirerek egemenliklerinin sürekliliğine katkıda bulunan en önemli araçlardan biri olarak değerlendirilebilir (İnal, 2008).

Siyasi, toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişim ve değişimlere paralel olarak siyasal sistemlerde; toplumsal yapının sürdürülebilirliği ve küresel koşulların değişkenliğine uyum sağlayabilmek için farklı politikalar geliştirilmektedir. Bu bağlamda eğitimin, toplumsal yapının değişime ayak uydurabilmesinde en önemli rolü oynayan kurumlardan biri olduğu söylenebilir (Noyan, 2019).

Eğitim sistemlerinin amaçları; bireylerin siyasal bilinç düzeylerini artırarak onların siyasal tercihlerini oluşturmalarına katkı sağlayacak biçimde düzenlenmiştir (Altan, 2011). Bireyler eğitimle; siyasal alana yönelik belli bir bilinç kazanarak, siyasal tercihlerinin oluşumuyla birlikte devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili daha fazla bilgi ve beceri edinecek, siyasete daha etkin bir katılım sağlayacaklardır. Öte yandan tüm toplumlarda gücün önemli kaynaklarından biri olan siyasi yapılar ideolojiyle yaptığı iş birliği sayesinde toplumu yeniden yapılandırmak için eğitim sistemlerini ve amaçlarını kullanmaktadır (Çetin, 2001; Pastuoviç, 1993: 410). Siyasal sistemler, sahip oldukları siyasi yapıya göre eğitim süreçlerini planlayarak bireyleri ideal yurttaş haline getirmeyi (Parlak, 2005), toplumu biçimlendiren yaşam tarzı belirlemeyi, ayrıca mevcut siyasal sistemin ideolojisiyle uyumlu bireyler yetiştirerek sadakati sağlamayı amaçlamaktadırlar (Tezcan, 1991).

Eğitim sistemleri yoluyla tüm bu süreçler yürütülürken, siyasi ve ideolojik gücün tamamlayıcısı olan ekonomiye yönelik amaçlar da büyük önem taşımaktadır. Çünkü ekonomik boyutta ilerleme sağlama; bir ülkenin kültürel, siyasi ve sosyal refahının geliştiği bir süreç olarak ekonomik kalkınmayı beraberinde getirmektedir (Şaşmaz & Yayla, 2018). Bir e etkileşim içinde olan bu kavramlardan kalkınmışlık düzeyi ise, ekonominin gereksinim duyduğu iş gücünü yetiştirmek yönüyle doğrudan eğitim düzeyine bağlıdır (Günkör, 2017). Eğitim aynı zamanda, toplum içinde yaşayan bireylere gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak bireylerin topluma katkısı sonucu ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin yükselmesine yardımcı olan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Çevik, 2015). Üretim, tüketim, paylaşım ve harcama yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmek ve toplumsal kalkınmaya hizmet edecek nitelikte iş gücü üretmek, eğitimin ekonomik boyuttaki pek çok amacından birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Modernleşme sürecinde ülkeler, küreselleşen dünyada birbirleriyle rekabet edebilmek, varlıklarını sürdürebilmek ve bu rekabette öne çıkabilmek için siyasi, ideolojik

ve sosyo-ekonomik boyutta toplumu şekillendiren eğitimi hem bir çıkış yolu hem de stratejik bir araç olarak görmektedir. Bahsedilen niteliklerde bir eğitim sağlamak, akla ve bilime dayalı, demokratik ve evrensel değerlere sahip bir eğitim yapılanması ile mümkün olmaktadır. Bu yüzden, tüm ülkelerin ortak amacı, eğitim sistemlerini çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlemektir (Gültekin & Anagün, 2006). Nitekim ekonomik gücün uluslararası alanda büyük önem taşıdığı düşünüldüğünde, ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçlarını bu doğrultuda biçimlendirmesi, ulusal çıkarlar açısından rasyonel bir yaklaşımdır. Eğitim sistemlerinin amaçları incelenirken, uygulamada ideolojik, siyasi ve ekonomik olarak her bir boyutun birbiriyle de etkileşim içinde olduğu, birbirlerini etkisi altında bıraktığı ve devlete yine bu boyutlarda güç sağladığı görülmektedir (Gökçe, 2014).

Tüm bunlara ek olarak, eğitimin kurumsallaştığı ve eğitime yönelik tüm faaliyetlerin sistemli ve planlı bir biçimde yürütüldüğü okul sistemleri amaçların uygulanmasında kilit görev üstlenmektedir (Okur, 2005). Çünkü amaçlı bir toplumsal girişim olarak eğitimin öncelikli yeri okuldur (Özdemir, 2013). Eğitim sistemlerinin belirlemiş olduğu siyasi, ideolojik ve ekonomik amaçlar resmi eğitim programının yanı sıra örtük programla da eğitimin temel uygulayıcıları olan öğretmen ve okul yöneticileri aracılığıyla bireylere kazandırılmaktadır. Ayrıca, tüm bu amaçlara ulaşma sürecinde uygulamada pek çok aksaklık çıkabilmekte ya da amaçların gerçekleştirilmesini zorlaştıracak öngörülemeyen unsurlarla karşılaşılabilir. Bu bağlamda; çalışma kapsamında eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek, eğitim sistemlerinin amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmek için öğretmen ve okul yöneticilerinin gözlem ve beklenti görüşlerine başvurulmuştur.

Bu çalışmada eğitim sistemlerinin amaçları ideolojik, siyasi ve ekonomik boyutlarıyla incelenerek bu boyutlara ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; Türk eğitim sistemi bağlamında eğitim sistemlerinin amaçlarına ilişkin gerçekleşme ve beklenti düzeyini yönetici ve öğretmen görüşleri aracılığı ile belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışmada bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin gözlemleri ne düzeydedir?
2. Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin beklentileri ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem görüşleri;
 - a.) cinsiyet
 - b.) eğitim durumu
 - c.) kurum türü
 - d.) görev (okul yöneticisi+öğretmen)
 - e.) branş
 - f.) kıdem durumu
 değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin beklenti görüşleri;
 - a.) cinsiyet
 - b.) eğitim durumu

- c.) kurum türü
- d.) görev (okul yöneticisi+öğretmen)
- e.) branş
- f.) kıdem durumu

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik beklentileri hangi düzeyde karşılanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik sınırlı sayıda araştırma yapıldığı (İçer, 1997; Teyfur, 1995) görülmektedir. Bu alandaki çalışmaların; eğitim sistemlerinin temel amaçlarının neler olduğu (Gökçe, 1999; Küçük, 2012), okul amaçlarının gerçekleşme düzeyi (Özdemir, 2013; Uğurlu, 2013) ve ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi (Kıncal & Ulutaş, 2009; Kösterelioğlu, 2008; Öçalan & Erdoğan, 2009; Özbek, 2017; Sönmez, 2006) üzerine odaklandığı görülmektedir. Ayrıca Sezer (2020) çalışmasında Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının gözünden değerlendirmiştir. Ancak, amaçların gerçekleşme düzeyinin yönetici ve öğretmen gözünden değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırma; öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri odağında eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşme düzeyini ortaya koymaktadır. Çalışmada yönetsel yapılanma yönüyle 16'sı yerel ağırlıklı, 17'si merkezi ağırlıklı olmak üzere 33 farklı ülkenin eğitim sistemleri yönetsel yapı, süreç ve amaç boyutuyla incelenerek alanyazına kazandırılmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışma aracılığı ile eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme ve beklenti düzeyleri belirlenmiş ve bu amaçların üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlayacak çözüm önerileri getirilmiştir. Ayrıca bu çalışma Hacettepe Üniversitesi'nde 1999 yılında Feyyat Gökçe tarafından gerçekleştirilen eğitim

sistemlerinin amaçlarına yönelik analiz çalışmasının sonuçlarını nicel bakımdan ortaya koyması yönüyle önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler görüşlerini veri toplama aracındaki maddelere bağlı olarak ve doğru bir biçimde belirtmişlerdir.

2. Araştırmaya katılan tüm yönetici ve öğretmenler eğitim sistemlerinin amaçlarını değerlendirebilecek yeterliliğe sahiptirler.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma; eğitim sistemleri amaçlarının siyasi, ideolojik ve ekonomik boyutlarda incelenmiş olmasıyla sınırlıdır.

2. Araştırma, Bursa ili merkez ilçelerinde (Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım) bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerdeki yönetici ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın gerçekleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve sonuçlar araştırmacı tarafından kullanılan ölçme araçlarının uygulanması ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim sistemi: Ülkelerin siyasal yapılarına göre kurulu merkezi / yarı merkezi, yerel, ya da yerel ağırlıklı olarak yapılanmış siyasi, ideolojik ve ekonomik boyutlu alt sistem.

2. Bölüm

Kavramsal Çerçeve

Eğitim geçmişten günümüze toplumlar için en temel uğraş olarak görülmüş, pek çok alanda ortaya çıkan ve çözüm bekleyen problemler için doğru sonuca ulaşma aracı olmuştur. Anatomik olarak iki yüz bin yıl önce ortaya çıkmış ve modern davranışlarına elli bin yıl önce ulaşmış olan taksonomik adıyla Homo Sapiens, yani insan; hayatta kalabilmek, doğayı kontrol etmek ve günlük ihtiyaçlarını karşılamak için çevreyi değiştirmeye, düzenlemeye başlamıştır ve ardından ilk medeniyetler ortaya çıkmıştır (Akbaş & Taner, 2021). Ateşin icadı, suyun kullanımı ve madeni araçların keşfedilmesinden önce insan doğanın karşısında son derece zayıf durumda yer almıştır. Zamanla kendi yiyeceklerini üretmeye, yabani meyve toplamaya başlamış; evcilleştirilmiş hayvanlar ve bitkilerle tarım yaşamının başlamasını sağlamıştır. Tarım devrimiyle birlikte, maddi varlıklar, sosyo-politik kurumlar, alışkanlıklar, gelenek ve fikirleri de kapsayarak yaşamın her yönü değişime uğramıştır. Bu devrim, temelde ekonomik olmasına rağmen insanın kendisini geliştirmesini sağlamış ve yaşam ilişkilerinin giderek daha karmaşık hale gelmesine sebep olmuştur. İnsanın gereksinimleri, bilginin daha iyi korunmasını bir zorunluluğa dönüştürerek bu durum yazının icadına yol açmıştır. Kutsal gelenek ve yasalar, resim ve kişiye özgü temsil kurumları ve okul sistemleri içinde güçlendirilmiş, ilk ders kitabı ve müfredat oluşturulmuştur (Good, 1969). Böylelikle, her devirde insanlık için en büyük güç olan eğitimin ilk adımı atılmıştır. Eğitim günümüzde de semavi dinlerin egemen olduğu toplumlarda sözlü ifade biçimiyle medeniyet ölçüsü hakkında ipucu veren, uzak doğu toplumlarında ise yazılı ifade biçimiyle medeniyetin ölçüsünü belirleyen en önemli gösterge olmuştur (Erdoğan, 2019).

İnsanlık tarihi kadar eskiye dayanan eğitim gereksinimi ilkel kabile dönemlerine kadar uzanmaktadır. İlkel kabilelerin egemen olduğu dönemlerde eğitim; aile, toplum ve din tarafından şekillendirilmiştir. Bu çağlarda medeniyetin beşiği olarak bilinen

Mezopotamya, Asya ve Eski Mısır'da okullarda ve inanç merkezi olarak inşa edilen tapınak çatısı altında eğitim verilmiştir. Bu dönemde eğitim din, yazı ve matematik gibi alanlar üzerine verilmiştir. Antik Yunan ve Sparta'da o dönemde siyasi yapıların sürekliliğini sağlayacak olan beceri savaşmak olduğu için yedi yaşına gelen erkek çocuklara koşu, mızrak atma ve dövüş öğretilmiş, askeri eğitim verilmiştir. Ayrıca, Antik Yunan önemli düşünürleri olan Aristo ile Platon (Eflatun) tarafından eğitime önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Senemoğlu, 2016). Aristo; erdemli bir toplum oluşturabilmek için erdemli insanlar yetiştirmenin gerekliliğini vurgularken, bunu gerçekleştirmek için de kişinin akıl, beden ve arzularının eğitilmesinin önemine değinmiştir (Aristotelesakt. Temelli, 2013). Bunun sonucu olarak eğitim erdemle eşdeğer tutulmuş ve seçkin insanların ilgilendiği bir uğraş olarak yer bulmuştur (Güven, 2014).

Roma İmparatorluğu döneminde de yine eğitimin niteliği bireylerin topluma faydalı, erdemli ve iyi vatandaş olarak yetiştirilmesi odağında biçimlendirilmiştir. Kız çocukları için ev işlerine ilişkin beceri kazandırmak amaçlanırken, erkek çocuklar için asker olarak yetiştirilmek aileye devlet tarafından bırakılmış görevlerdir (Demirkaya Güler, 2015).

Roma'da M.S 3. yüzyılda Hristiyanlığın resmi din olarak kabul edilmesiyle birlikte kiliselerin hâkimiyetine giren eğitim, yönünü din alanına çevirmiş ve bu sebeple pozitif bilimlerde bir süreliğine gerileme olmuştur (Celkan, 1993). Antik dönemden orta çağa uzanan bu eğitim anlayışı o dönemde zümresel toplum düzenine bağlı olarak seçkin insanlardan yana olmuştur. Orta çağa gelindiğinde söz konusu etki akılcı yöntemin bir kenara bırakılarak din ağırlıklı bir eğitimle ayrıcalıklı sınıfın çocuklarının faydalandığı bir uygulama haline gelmiştir.

Öte yandan Rönesans ve Reformun etkisi eğitimin bilim ve sanat boyutlarında önem kazanmasında itici güç olmuştur. Sanayii Devrimin 18. yy da ortaya çıkması ile

birlikte yeniçağda yeni bir eğitim anlayışı gelişerek eğitimin ekonomik boyutu önem kazanmıştır. Artık siyasal sistemlerin sürekliliği kas ve beden gücünü geliştirmeye yönelik bir eğitim anlayışını geride bırakarak yerini ekonomik karlılık ve teknolojik ilerlemelere yönelik eğitim anlayışına bırakmıştır. Matbaanın da icat olmasıyla birlikte eğitimin ayrıcalıklı sınıfa olan yakınlığı toplumun her kesimine hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır. Tüm bunların etkisiyle birlikte 17. yy’ da bilimsel çalışmalar önü alınamayan bir ivme kazanmıştır. 18. yyda ortaya atılan bilimsel gelişmeler ilgili eğitim kurumlarında öğretilmeye başlanmış, halk eğitimi uygulamasının temeli atılmış ve kültürel aktarımlar hız kazanmıştır (Güven, 2014).

19. yy’ da ise skolastik düşüncenin yerini deney ve gözleme dayalı bilimsel ilkeleri esas alan eğitim anlayışı almıştır. Eğitim anlayışının değişmesiyle birlikte İngiliz fizikçi Sir Isaac Newton’un (1687) yerçekimi kanununu ortaya atması, atomun bilimsel keşfi ve Rutherford’ un atomun parçacığı olan nötronu bulması (1932), Albert Einstein’ in maddenin yeterli hızı kazandığında enerjiye dönüşeceğinin ispatıyla sonuçlanan özel görelilik kuramı (1905), Alexander Fleming’ in 1927’ de milyonların belki de milyarların hayatını kurtaracak olan penisilini bulması ve SSBC tarafından ilk kez 1959’ da Ay’a astronot gönderilmesiyle uzayın keşfinin önünün açılması gibi bilimde dönüm noktası olan gelişmeler yaşanmıştır.

Sanayii Devriminden sonra ekonomik karlılık önem kazanmakla beraber günümüzde siyasal sistemin sürekliliğini sağlayan, kalkınma, finansal büyüme, küresel piyasada diğer ülkelerle rekabet edebilecek seviyede olma gibi etkenler eğitimin tüm diğer amaçlarını etkileyen nitelikler haline gelmiştir. Bir devletin ekonomisini geliştirecek, kalkınmasını destekleyecek güç daha çok hangi ekonomik araçtan beslenmekteyse ilgili kurumlarda ağırlıklı olarak buna yönelik eğitim verilmiştir. Sanayii devriminin ardından endüstrinin ve doğru orantılı bir şekilde teknolojinin önem kazanmasıyla gelişmiş ülkeler

eğitim sistemlerini hızlı bir şekilde bilim ve teknolojiyi ilerletecek bireyler yetiştirecek biçimde dönüştürmüşlerdir.

2.1. Eğitim Sistemleri ve Amaçları

Her sistemin kendi içinde mutlaka bir varoluş amacı vardır. Eğitim sistemleri de onlar için belirlenen bir sonuca ulaşmak üzere hizmet vermektedir. Eğitim sistemleri, sahip oldukları toplumsal ve siyasal yapıyı da göz önünde bulundurarak, istenen biçimde davranış değişiklikleri kazandırmaya yönelik ilke ve özelliklere göre amaçlar oluştururlar (Tezcan, 1991: 28). Bu amaçları irdelemek için öncelikle eğitimin tam olarak nasıl tanımlandığını ortaya koymak gerekir. Alan yazına bakıldığında eğitimin kitaplarda pek çok farklı tanımla yer bulduğu görülmektedir.

Eğitim genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Öçalan & Erdoğan, 2009). Demirel (2000) eğitimi, bireylerin davranışlarında kasıtlı kültürlenme yoluyla değişiklik oluşturma süreci şeklinde tanımlamaktadır. Kant (2009) ise eğitimi bireyin mükemmelleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Uysal ve İncikapı (2018)' ya göre eğitim; bireyin davranışlarını ve kişiliğini inşa ederek toplumun yaşam biçiminin belirlenmesi, kalkınması, kültürün gelecek kuşaklara aktarımı ve ideal insan odağında toplumun varlığının temel varoluş ilkelerini koruyan, geliştiren ve bireyi geleceğe hazırlayan disiplinler arası bir olgu olarak nitelendirmektedir. Eğitim; siyaset, felsefe, iktisat, psikoloji, sosyoloji, tarih ve din gibi pek çok disiplinin bileşeni durumundadır (Gümüş, 2015: 2). Bu yönüyle eğitim, daima toplumsal ve siyasal gündemde yerini almış, eğitimin siyasal ve sosyo-ekonomik rolü daima önemli olmuştur. Eğitim bir taraftan kalkınmanın önemli bir aracı olarak kabul edilirken, diğer taraftan da sosyal yaşamda meydana gelen bütün sorunların çözümü için dayanak oluşturmuştur. Özellikle toplumu şekillendirmek ve ona yeni biçimler vermek amacından yola çıkarak modernleşme

sürecinde devletin önemli araçlarından biri olmuş, pek çok ideolojinin benimsetilmesinde belirleyici olmuştur (Gümüş, 2015: 7).

Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; eğitim, bireyin gelişmesinde ve toplumsallaşmasında gerek duyduğu bilgileri alarak toplumsal hayatta var olmasını sağlayan süreçtir. Bireyler, hayatı boyunca bir eğitim ortamının içerisinde bulunmaktadır. Bu eğitim ortamını oluşturan temel iki faktör kişinin kendisi ve yaşadığı çevresidir. Çevre; aile, sosyal çevre ve okul gibi boyutları olan geniş bir alandır. Bu kapsamda, tüm çevre, bireyin sürekli eğitimini ve dolayısıyla gelişimini sağlarken; okul bu eğitimin planlı kısmını oluşturmaktadır. Bu planlama ise her ülkenin belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda şekillenmektedir. Eğitimin süreç boyutu tüm bunlarla sınırlı kalmamış; bireyin sosyal çevresinde, ailesinde ve hatta okulda karar vericilerin belirlediği ideolojik, siyasi ve ekonomik amaçlara hizmet etmektedir.

Eğitimin genel amacı gerek bedensel gerekse ruhsal olarak sağlıklı bir durumda olan ve topluma etkin şekilde uyum gösteren insanlar yetiştirmektir. Eğitimde önemli olan, bireyin kendisi için yararlı ve gerekli donanımları kazanmasını sağlamanın yanı sıra devletin varlığını ve sürekliliğini de sağlamaktır. Eğitim sistemlerinin temel amacı toplumun düzenini sağlamada kilit noktada yer alan insanın “iyi bir vatandaş” olarak yetiştirilmesini sağlamak; buna bağlı olarak da devlet için gerekli ve nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamaktır (Yeşilyaprak, 2003: 2-3).

2.2. Eğitimin İdeolojik Boyutu ve Amaçları

İdeoloji sözcüğü hayatımızın pek çok alanında karşımıza çıkan, çeşitli Dünya görüşlerine, kültürlere ve inançlara göre farklılık gösteren bir kavram olmakla birlikte tarihsel süreç içerisinde pek çok düşünür tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Mardin (2012) Yunanca kökenli olan ideoloji teriminin etimolojik olarak, fikir

anlamındaki “idea” ve bilim anlamındaki “logos” sözcüklerinden türetildiğini ve “doğru düşünme” bilimi olarak ortaya çıktığını vurgulamaktadır.

İdeoloji kavramı ilk kez Fransız İhtilali sonrasında AntonieDestutt de Tracy tarafından kullanılmıştır (Eatwell, 1993; Eagleton, 2015; Mclellan, 2012; Örs, 2009; Özbek, 2011). Aydınlanma düşüncesini yaymakla görevlendirilen ve bu görev için Institut de France’ın başına getirilen de Tracy, bütün bilimler için bir zemin oluşturabilecek düşünler bilimi önermiştir. Kavramın tarihsel arka planında ideoloji; pozitif bilimlerin kesinliği kadar netliği olan felsefi bir bilim olarak görülmektedir

Gutek’e (2011: 163–164) göre, büyük ölçüde 1776 Amerikan Devrimi, 1789 Fransız Devrimi, 1917 Bolşevik Devrimi ve 1949 Çin Komünist Devrimi gibi büyük devrimlerle ortaya çıkan ideolojiler en temel anlamda bir grubun inanç sistemi olarak tanımlanabilir.

Marx & Engels’a (2013: 52) göre toplumsal sınıflar arasında üretim araçlarını elinde bulunduran grup diğer bir deyişle ekonomik olarak diğer grupların üzerinde yer alan grup, üretim araçlarından yoksun sınıflar üzerinde ideolojik olarak da egemenlik kurar. Bu demektir ki bir toplumda maddi ve zihinsel üretim araçlarını kontrol eden sınıfın kendi ideolojisi, diğer ideolojilerin üstünedir. Bu baskı Gramsci’de hegemonya olarak belirir. Gramsci’ye göre hegemonya egemen sınıfın egemen olma pratiği (Sancar, 2014); yönetici gücün, yönetilenler üzerinde baskıya ya da isteğe dayalı egemenlik kurmasıdır. İdeoloji kendisini haklı görmek isteyen ve göstermek isteyen her türlü egemen yapıya katkı sağlamaktadır. İdeoloji, bir dünya görüşüdür veya dünya görüşünü temsil etmektedir." (Lefebvre,1964: 96).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2013) ise ideolojiyi, siyasal veya toplumsal bir öğreti oluşturan, bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dini, moral, estetik düşünceler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Kısacası ideoloji, toplumsal çevremizi yeniden düzenleyecek, buna bağlı olarak algılarımızı dönüştürecek ve düşüncelerimizi değiştirecek olan bir toplum mühendisliği programıdır (Eagleton, 2015). İdeoloji, var olan siyasal, ekonomik, toplumsal düzen üzerinde negatif entropi oluşturmaya, bu değişkenleri haklılaştırmaya, korumaya ve sürdürmeye yarayan düşünceler sistemi olarak özetlenebilir (Akın, 2014).

Eğitim, siyasal sistemlerin egemen ideolojisini yeniden üretmesini sağlayan, kendi amaçlarına yönelik bilgi ve değerleri okul müfredatlarının içine yerleştirerek egemenliklerinin sürekliliğine katkıda bulunan en önemli araçlardan biridir (İnal, 2008). Eğitim, siyasal sistemlerin varlığını sürdürebilmek için ideoloji ile kurguladığı dünyayı kurumsal bir alana, Habermas'ın deyimiyle 'kamusal bir alana' dönüştürmektedir (Çetin, 2001; Olgun 2017). Bu bağlamda eğitim için kurumsal alan kapsamında kontrollü alanlar oluşturulmuş ve bu oluşumlara okul adı verilmiştir (Özek, 2019). Okullarda öğrenme ve öğretme işlevine yönelik resmi görevler tanımlanmış ve bu görevleri yerine getirenler öğrenci ve öğretmen olarak tanımlanmıştır. Eğiten ve öğreten öğretmenin, öğrenciye aktaracağı egemen ideolojinin belirlediği amaçların da içinde yer aldığı resmi eğitim programları hazırlanmış ve ideolojik amaçları da barındıran eğitim programları müfredat olarak adlandırılmıştır (İnal, 2008; Kaplan, 2013). Gramsci de benzer şekilde müfredat ile eğitimde egemen ideolojinin; okul kitaplarında, eğitici sanat dallarında, resmi söylem ve öğretmen söylemlerinde ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Güven, 2000). Egemen grubun ideolojisi okullarda eğitim ve öğretime şu başlıklar altında etki eder (Gutek, 2011):

1. Eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarını belirler.
2. Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, güçlendirir.

3. Okulun eğitim programını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur.

Eğitimin bu boyutlarda egemen ideolojinin etkisi altına girmesi her yeni kuşağa belirlenen kalıp ve niteliklerin aktarılmasına neden olmaktadır. Eğitime yapılan yardım böylelikle egemen ideolojinin her yeni birey için yeniden üretilmesini sağlamakta ve bir ideolojik aygıt olarak hizmet etmektedir. Postman (2006) da okulun öğrencileri sınıf örgütlenme yapısı, denetim kuralları ve öğretmenlerin uyguladıkları resmi olmayan pedagojik yöntemler yoluyla biçimlendirdiğini belirterek okulun bu süreçte bireylere egemen grubun her türlü değer, yaşayış ve düşünme şeklini de aktardığını vurgulamaktadır (Yıldırım, 2013). Okullarda bu rolün üstlenicisi öncelikli olarak öğretmenler olmuştur. Eğitim programının sınırlarını çizdiği eğitim, öğrenciye tepeden tırnağa rol-model olan öğretmenin etki düzeyi, becerisi, tutum ve davranışlarıyla öğrenciye kazandırılan nitelikleri belirlemektedir. Öğretmenin baskıcı, yargılayıcı ve otoriter bir tutumla iletişimi öğrencinin itaatkâr, kendi kararlarını vermekte zorluk çeken ve iyi davranışlar sergilemek için yaptırım gereksinimi olan bir birey olmasını tetiklerken; destekleyici, hoşgörülü ve demokratik yaklaşımı özgüvenli, yaratıcı ve erdemli bir birey olmasını sağlamaktadır.

Eğitimde ideolojinin yapılanmasında öğretmenler kadar etkili bir diğer unsur eğitim programlarıdır. Eğitim programları; egemen ideolojinin kültürünü eğitimin içeriğini düzenleyerek bireylere aktarılmasına sebep olur. Egemen sınıfın gereksinimleri; bireylerin değer, beceri ve düşünsel niteliklerini belirlemek üzere eğitim programları aracılığıyla aktarılır (Özek, 2019). Eğitim programları sadece teknik ve çevresel unsurlardan yalıtılmış yapılar olmaktan çok içinde bulundukları toplumun politikaları, kültürleri, eğitim anlayışlarına bağlı olarak bir ideolojinin de bir parçası olmaktadır (İşeri, 2011).

Eğitim programları için ideoloji şu sorulara cevap vermeye çalışır (Gutek, 2011):

1. Hangi bilgi daha önemlidir?

2. En değerli bilgi kimlere verilecektir?
3. Eğitimde ulusal politikalar ve öncelikler nelerdir?
4. Tüm bunlar ve aktarılanlar topluma ve gruba katılım için midir?
5. Teknolojik gelişme için matematik ve fen bilimlerine önem verilen bir politika mı izlenecektir?
6. Eğitim programları güzel sanatları ve edebiyatı içermeli midir?

Bu sorular yanıtlanmaya çalışılırken de programa ideolojik olarak belirli bir şekil verilir. Eğitim programları ideolojinin bir aracı olarak görevini yürütmekte sadece resmi programla sınırlı kalmayıp örtük program ile de ideolojik işlevlerini yerine getirmektedir.

Eğitim programı dediğimiz eğitim programları resmi, planlı, şeffaf ve eğitim amaçlarına uygun olarak oluşturulur. Ancak açıkça belirlenen programda eksik kalan bir takım sosyal ve kültürel değerleri içeren, her bireyin sahip olduğu sosyal çevre ölçüt alınarak topluma yönelik “bağımsızlık”, “başarı” ve “evrensellik” gibi normları birlikte tanımlayan bir örtük program oluşturulur (İnal, 2008). Örtük program resmi program gibi açıkça ifade edilmiş yazılı bir program değildir. Buna karşın örtük programın açık programdan daha güçlü ve etkili bir işleve sahip olduğu (Illich, 2018) ve öğrencileri resmi programdan çok daha fazla etkilediği bilinmektedir (Saldıray, 2017). Cincioğlu’na (2011) göre okul aracılığıyla aktarılan örtük program şu boyutları kapsamaktadır:

- Eğitim ortamında öngörülen ya da uygulanan program etkinlikleri aşamasında bireye iletilen gizli ya da derin mesajlarla ilişkilidir.
- Örtük program eğitim ortamında dikkate alınmayan, önceden planlanıp programlanmamış etkinliklerdeki tutum ve davranışların bireyde istendik ya da istenmedik davranışlar geliştirmesini de kapsar.

- Örtük program resmi eğitim programında yer almayan, herhangi bir şekilde de gerçekleş(tiril)memiş eylemlerin bireylerde oluşturabileceği istendik ya da istenmedik davranış değişikliklerini ve edinimlerini de barındırır.

Örtük programın gerekliliğini savunan ya da aksine eleştiren pek çok farklı anlayış ortaya çıkmıştır. Örneğin Illich'e göre okul ideoloji üreten bir kurumdur ve bunu yaparken de eğitim programı adı verilen programı temel alır. Resmi programda açıkça belirtilemeyen hedefler ise örtük program kapsamında aktarılır. Örtük program siyasi ve ideolojik bir araç olarak egemen grup tarafından belirlenen bilgiyi öğrencilere aktarır, ayrıca öğrencilere belli toplumsal söylenceler ve değerler yerleştirilerek dâhil oldukları kültüre bağlılıkları, hatta egemen ideolojiye sadakatleri sağlanır. Böylece okulda örtük program yoluyla oluşturulan değerler ile hiyerarşik ilişkilerin aktarılıp öğrenciye işlenmesi sonucu, toplumdaki kurumsal otorite meşrulaştırılır ve otoriter kişilikler yaratılır (Yıldırım, 2013).

Illich'in eleştirel kuramının aksine Winter & Cotton (2012) örtük programın toplumun ilerlemesini sağlayacak ve toplumu geliştirmeye yönelik amaçları gerçekleştirmek üzere ideolojik kodların kullanılabileceği görüşündedir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ulus-devlet modeline özgü ülkelerde ideolojik süreçler eğitim sistemi ile ilişkili hale gelmiş (Fiala, 2007), toplumu bir ulus olarak bir arada tutan; birlik, beraberlik, bağlılık ve ortak bir kimlikle siyasal sistemi sürdürmeyi hedefleyen ideolojik kodlar eğitim sistemleri aracılığıyla çoğu zaman ilk bakışta anlaşılmayacak şekilde öğrencilere aktarılmıştır.

2.2.1. Eğitim sistemlerinin amaçlarını belirleyen bazı ideolojik sistemler.

Eğitim sistemlerini günümüze kadar etkisi altında bırakmış olan ve hala da etkilemeye devam eden siyasal ideolojik sistemler olarak; Marksizm, liberalizm, muhafazakârlık ve

milliyetçilik ideolojilerinin kavramsal içeriği ve söylemlerinde ön plana çıkan ideolojik yaklaşımlar bu bölümde incelenmiştir.

Gutek (2011; 163)’e göre, 18. yüzyılda Aydınlanma dönemiyle birlikte ideolojiler toplumsal, siyasal, ekonomik ve eğitime ilişkin fikirlerin ortaya çıkmasında çok etkili güçler haline gelmişlerdir. İdeolojiler hem resmi hem de resmi olmayan eğitim programlarını fazlasıyla etki altında bırakmışlardır. İdeal insan tipini yaratırken ideoloji, ağırlıklı olarak eğitime dayanır.

Günümüzde etkisini koruyan ideolojilere ilişkin olarak alan yazında çeşitli tanımlar ortaya konulmuştur. Gökçe (1999)’ye göre ideolojiler; tutuculuk, gericilik, ilerlemecilik, milliyetçilik, liberalizm, ütopyacılık, Marksizm, otoritercilik olarak sınıflandırılır. Örs (2009)’e göre ise, liberalizm, Marksizm, Faşizm gibi, birtakım toplumlarda ayrıcalıklı olmayı başarmış ideolojiler, birey doğası, tarihsel süreç, sosyo-politik yapı konularında belirli bir inançlar bütünü, açıklama modeli ve toplumun geleceğine yönelik projeleri öngören fikirler kümesidir.

2.2.1.1. Muhafazakârlık (Konservatism). Muhafazakârlık kavramı “muhafaza” ve “kâr” kelimelerinin bir birleşimi olarak korumayı, saklamayı, hatırlamayı anlatır. Muhafazakârlık toplumda geleneksel kurumların değişime uğramasının ya da yenilenmesinin toplumsal deformasyona yol açabilecek bir eylem olarak gören ideolojidir (Korkmaz, 2019). Çağdaş siyasi ideolojilerden biri olan muhafazakârlık, mevcut durumun korunmasını istemesi, sosyal hayatta gerçekleşebilecek radikal değişimlerin karşısında olması, reformlara ve yeniliklere mesafeli yaklaşması nedeniyle değişime karşı direnen bir siyaset ideolojisi olarak görülmektedir. Kısacası muhafazakârlık, insanın akıl, bilgi ve birikim bakımından bir sınırı olduğuna inanan, bir toplumun tarihsel olarak sahip olduğu aile, gelenek ve din gibi değer ve kurumlarını temel alan, radikal değişimleri ifade eden her türlü siyasi projeyi reddederek ılımlı ve adım adım değişimi savunan ve siyaseti, bu değer

ve kurumları sarsmayacak bir çerçeve içinde sınırlı bir etkinlik alanı olarak gören bir düşünce tarzı, bir fikir geleneği ve bir siyasi ideolojidir (Şeyhanlıoğlu, 2011:13).

Ergil'e (1986) göre, muhafazakâr düşüncenin en önemli unsurları şu şekilde sayılabilir;

1. Geleneklere bağlılık,
2. İstikrar arayışı ve durağanlık,
3. Beklenmeyen, alışılmamış, denenmemiş ve düzensiz olana karşı duyulan endişe,
4. Ait olduğu toplumsal kümenin diğer bireylerine benzemek için gösterilen olağanüstü gayret veya onlardan farklılaşma korkusu sayılabilir.

Muhafazakârlık kavramı Fransız Devrimi (1789) sonrasında Napolyon politikalarının başarısızlıkla neticelenmesiyle birlikte, devrim öncesi siyasi inanç ve değerleri yeniden gerçekleştirmek üzere adalet ilkelerini ve medeniyetin güvenliğini sağlama anlamında kullanılmıştır. 1815 sonrası dönemde Chateaubriand tarafından ve genel olarak siyasal alanda 'sağ' kanadı betimlemek amacıyla kullanılmış, yaygın olarak Almanya'da 1830'larda ortaya çıkmış, 1835'te ise İngiltere'de benimsenmiştir.

Muhafazakârlığın tarihsel temelleri Platon'a kadar götürülse de Avrupa'da muhafazakârlığın en önemli kuramcısı olarak EdmundBurke kabul edilir (Aktan, 2007).

Burke muhafazakâr ideolojinin temel niteliklerini şu şekilde belirlemiştir:

- Kurumlar; geleneksel uygulamalarla birlikte tarihsel süreçte ortaya çıkmış hak ve görevlerin karmaşık bir bütünüdür;
- İnsan davranışı, belirli bir kurumsal sistem içinde koşullanma yoluyla gelişir ve kültürel miras bir nesilden nesile bu şekilde aktarılır;

- İnsan kültürü ve kurumlar tecrübe edilmiş insan yaşantısındaki sürekliliği yansıtır; bu yaşantı denenmiş yeni veya devrimsel bir eylemle ortada kaldırılmamalıdır;
- Gelenek, işbirlikçi, sosyal zekânın bir hazinesidir (İşeri, 2011).

Güler (2009)'e göre, muhafazakârlık başta liberalizm olmak üzere 19.

yüzyılın önemli ve belirleyici ideolojileri ile tartışmalar içinde şekillenmiş, liberalizmin

alternatifi olarak düşünülmüştür. Muhafazakârlık liberal ve sosyalistlerin

dünyayıdeğiştirme çabalarına karşılık savunmacı bir hareket olarak ortaya çıkmıştır.

Muhafazakârlık ile liberalizmin en önemli farkı ise, liberal düşüncesinin aksine,

muhafazakârlar, Hristiyanlığın 'ilk günah' öğretisini benimser ve bu nedenle insanın

doğuştan 'iyi' ve 'özgür' olmadığı buna karşılık kötü olduğu kanaatindedirler.

Muhafazakârlık, sıradan insanın iyi düzenlenmiş bir devlette sadakat, yurtseverlik,

dindarlık gibi ilke ve erdemleri gösterebileceğini ümit ederek toplumsal olarak insanın

doğuştan gelen iyiliğine engel olan davranışların doğru kullanımını ve sorumluluğunu

öğreten bir çerçeve sağlar. Muhafazakârlıkta aile, devlet ve din gibi kurumların yanı sıra,

milli ve mimari alanlardaki semboller de önem arz etmektedir.

Muhafazakâr düşünürlerin önde gelenlerinden Bonald'a göre, toplumun yapı taşı

birey değil ailedir (Nisbet, 2007: 53). Aile toplumu eğitmek için en eski ve en başarılı

okuludur yaklaşımı, muhafazakârların aileye verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir

(Sezik, 2012).

Öte yandan muhafazakârlıkta var olan durumu koruma tavrı, değişime karşı

duyulan kuşkudan ziyade eldekini kaybetme kaygısı, yerine koymanın maliyetli ve riskli

oluşu ve bu değişimden elde edilecek sonuçtan faydalanamama ihtimali gibi hesapları da

barındırmaktadır (Sezik, 2012). Muhafazakârlık bir siyasal sistemde ayrıcalıklı ideoloji ise

sistemin korunmasının ideolojik aygıtlarını üretmek ve bu aygıtları etkili bir yöntemle

kullanmak zorundadır (Efekan, 2011: 74).

Gutok (2011; 221-26)'e göre, muhafazakârlar geçmişin; sosyal kurumları ve insanili klerini biçimlendiren geleneklerin bir kaynağı olduğu kanaatindedir. Geçmiş sayesinde kişiler toplumsal bir kimlik kazanırlar ve tarih içinde belirli yer ve zamanda ortaya çıkmış bir toplumun parçası haline gelirler. Muhafazak rlar; eğitim yoluyla geçmişle ilişki kuran tarih ve edebiyat gibi alanlara önem vererek gençlerde kültürel bir kimlik bilinci oluşturulması gerektiğini ileri sürerler. Okul, kültürel mirasa ilişkin değerleri koruyan; bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını güvence altına alan bir kurumdur.

Gökçe (1999)'ye göre, eğitim amaçlarının oluşturulması bağlamında bir ideoloji olarak muhafazakârlık (tutuculuk); geçmiş, gelenek, inançlar, otoriteye ba lılık ve toplumsal hiyerarşi gibi geçmişten gelen değerleri idealizm ve realizm temelinde korumayı isterken, sosyal de i meye ve reformlara direnç gösteren, insanı do u tan g nahk r sayan, aynı zamanda toplumsal yabancılaşma riskine karşı “prenializm” (daimicilik) ve “essensializm”(esasicilik) ekseninde eğitim amaçlarının belirlenmesini destekleyen bir düşünce bütünüdür.

Muhafazakarlık ideolojisi de savunduğu tüm unsurları var olanın korunduğu ve yeniliklerinin oldukça ciddi filtrelerden süzülerek kabul edildiği bir eğitim anlayışını, sorgulamaktan uzak bir şekilde aktarılanı kabul eden bir   renci tipini  ne çıkarır. Bunu sağlayacak olan   retmeniyse geleneksel tüm değerleri toplumsal yaşam içerisinde ye ertecek, kültürel değerleri devletin çizdiği sınırları benimseyerek okullarda uygulayacak olan öncüler olarak görür.

2.2.1.2. Milliyetçilik. Milliyetçilik ideolojisi 1789 Fransız Devrimiyle birlikte ortaya çıkan, temel noktası “ulus” kavramı olan, milletin ve devletin bağımsız bir değer olmasına dayalı (Gökçe, 1999) ideolojik sistem olarak ortaya çıkmıştır. Milliyetçilik; yurtseverlik, aidiyet bilinci ve bir ulusa ba lılı ın (Erdoğan, 1999) yanı sıra; dil, etnik köken ve ortak tarih gibi özellikler ekseninde gelişen fikirler bütünüdür. Bu kavram daha

eski tarihlerde de yer almasına karşın özellikle 18. yüzyıl sonlarından itibaren etkili olmuştur (Turan, 2011). Roma’ da ulus kavramının Latince şekliyle “natio” olarak kullanıldığı zamanlarda, yabancıları küçük düşürme anlamına gelen bir sözcük şeklinde kullanıldığı bilinmektedir (Kerestecioğlu, 2009). Ancak zamanla sözcüğün kullanım amacı giderek farklılaşmış, modern zamanlardaki haliyle milliyetçilik kavramına zemin hazırlamıştır. Günümüzde milliyetçilikle ilgili tanımlar tıpkı ideolojide olduğu gibi çok farklı biçimlerde ifade edilmektedir.

Simith (2004: 218) milliyetçiliği yeni milletlerin yaratılmasına yardım eden toplumsal bir harekât türü olarak tanımlamaktadır. Erdoğan (1999) ise milliyetçiliği ulus kimlik paydasında birleşerek devlet kurma amacı taşıyan bir kavram şeklinde ifade etmektedir. Akbaş (2007: 126) milliyetçiliği farklı siyasal, toplumsal ve akla uygun tutumları içerecek biçimde, her ulusta ortaya çıkışı değişkenlik gösteren bir kavram olarak belirtmektedir. Kimi kaynaklarda ise milliyetçilik; kendilerini aynı milletin üyesi olarak gören bireylerin, ortak coğrafyada, aynı çatı altında, bağımsız olarak yaşamlarını devam ettirmek ve dâhil oldukları toplumu ululaştırmak amacı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertan, 2014: 239). Milliyetçilik ideolojisi, toplumsal bir tutkal niteliği taşıması yönüyle oldukça kapsayıcı bir güç olarak görülürken (Gellner, 2013), siyasi bir ideolojiden ziyade dinsel bir ideoloji olduğunu düşündürmesi yönüyle (Smith, 2013: 56) her toplumda mevcut duruma göre bir amaca hizmet ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda milliyetçilik; siyasal, ideolojik, kültürel ve toplumsal yapıya göre farklı ifadelerde yer bulmaktadır. Milliyetçilik, özellikle ulus-devlet sistemi için itici bir güç olmasının yanı sıra toplumun homojenleşmesinde önemli rol oynamıştır. Aynı zamanda milliyetçiliğin temelde kavramlara yüklenen kutsal anlamlarla toplumun din etrafında toplanmasına neden olan akımlara karşı, toplumu dinin etkisinden uzaklaştırarak başka söylemlerle bütünleştiren bir ideoloji sunduğu iddia edilmektedir (İşeri, 2011: 98). Her ne kadar ortaya çıkmasında

önemli etken olan aristokrat-köylü ayrışmasına son vermesi yönüyle ekonomik ve siyasal güç dengelerinde uç noktaları temsil eden sınıfların dayanışmasına yol açıyor olsa da (Eriksen, 2004: 157), kimi zaman faşizm ve nasyonal sosyalizmi de kapsayan ırkçılık anlayışlarını da temsil etmektedir (Gökçe, 1999: 144).

2.2.1.3. Liberalizm. Liberalizm sözcüğünün kökeni 14. yüzyıla kadar uzanmakta olup Latince bir kelime olan “liber”, yani özgür ifadesinden gelmektedir (Berktaş, 2009). En temel gerçeğin bireyin üstünlüğü olduğunu savunan liberalizm; kişisel mülkiyet, hukuksal sistemler, çoğulculuk ve kişisel hak ve özgürlüklerin ekseninde şekillenen bir ideolojik sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Yayla, 2003). Liberalizm, devlet yönetiminin her türlü kişi ya da grubun elinde bulunmasına karşı direnç göstermek noktasında ortaya çıkan bir anlayıştır. 1776 Amerikan Devrimi ve 1789 Fransız Devrimiyle birlikte daha çok orta sınıfın beklentileriyle beslenen siyasi bir harekât olarak yayılmıştır (Gutok, 2011:183).

Liberalizm ideolojisi bireyin her türlü sosyal grup karşısında üstün olduğu ve değerli olduğu görüşündedir. Devletin birey üzerinde emir verme yetkisi olmayıp sadece hukuki kurallarla bireyin hak ve özgürlüklerini belirlemek suretiyle sınır koyma yetkisi vardır (Yumer, 1999, 164). Liberalizm aynı zamanda devletin, bireylerin inançlarına saygılı olmasını, dini tercih ve yaşantılarına karşı tarafsız davranmasını da kapsayan bir fikir bütünüdür (Sesli & Demir, 2019). Liberalizmin bireylerin düşüncelerini özgürce ifade etmesini, devletin inanç özgürlüğünü güvence altına alması gerektiğini savunması da seküler bir devlet talebini ve yasaları yönlendiren bir dini sisteme direnci göstermektedir. Liberalizmin bu yönüyle laiklikle paralel bir görüş olduğu görülmektedir.

Öte yandan çıkış noktası bireyin özgürlük ve onurunu savunmak olsa da liberalizm devletin gücünü yasalarla sınırlandırması, serbest ticareti desteklemesi ve bireylerin ekonomik özgürlüklerini güçlendirmesi gibi ilkeleri öne sürmesi yönüyle kapitalizme

zemin hazırlamış (Garner, 1996) olduğu düşünülmektedir. Liberalizmin serbest piyasayı yaygınlaştırması ve ekonomik alandaki özgürlükleri güçlendirmesi sermaye sahiplerinin gün geçtikçe zenginleşmesini sağlarken, yoksul bireylerin ise ortalama bir hayat standardı yakalama olasılığını azaltmaktadır. Günümüzde bu anlayış ülkelere de benzer şekillerde yansımış olup, ekonomik güç vurgusu kapsamında uç noktalarda yer alan ülkeler arasındaki uçurumun derinleşmesine neden olmaktadır.

2.2.1.4. Marksizm. 1818 yılında Almanya’da dünyaya gelen Karl Marks, Almanya’nın sanayileşme sürecindeki kapitalist ekonomiye ilişkin araştırmalarının da etkisiyle fikirlerini geliştirerek (Korkmaz, 2019) Marksizm ideolojisinin öncüsü olmuştur. Ancak Marksizm ideolojisinde etkisi olan bir diğer düşünür de Engels olarak kabul edilir. Marks ve Engels’ın düşüncelerinin bir bütünü olan Marksizm anlayışı, bu düşünürlerin yaşadığı dönemlerden sonra da ele alınarak geliştirilmiş ve onları takip eden düşünürler tarafından yorumlanmıştır. Başka düşünürlerin Karl Marks’ın düşüncelerine katkıları ve ortaya çıkan siyasi dönüşümler Marksizm ideolojisini bugün kabul edilen formuna getirmiştir.

İdeolojisini tarih bilimi temelinde dünyanın dönüşüm sürecini değerlendiren Hegel felsefesine dayandıran Marks, çatışma teorisini ortaya atarak topluma biçim veren unsurların başında sınıf çatışması olduğunu savunmuştur (Topakkaya, 2008: 378). Sınıf çatışması kavramını gelir dağılımındaki eşitsizlik etrafında yorumlayarak bu çatışmayı kapitalizmi sona erdirecek bir unsur olarak görmüştür (Allan, 2007: 17). Marksizm; yanlış bilinç, egemen grubun gücü ve yabancılaşma gibi anahtar kavramları vurgulamaktadır.

Karl Marks ideolojiyi tanımlarken yanlış bilinç olarak tanımlamıştır (Güven, 2000: 9). Bu kapsamda Marks, bireylerin sahip olduğu ideolojilerin kökenini tarihsel süreçlerinde aramıştır ve bilincin oluşmasını, yine bireyin üretkenliğiyle ilişkilendirmiştir. Marksizm; dünyanın yanlış inşa edilmiş olmasından yola çıkarak insanın fikirlerini değiştirmesiyle

bilincinin düzelemeyeceğini ve maddi olarak dünyanın değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Bauman, 2000: 121).

Karl Marks emeğin sömürülmesi sebebiyle süregelen tüm siyasi, ekonomik ve toplumsal sistemleri köklü bir dönüşümle değiştirmeyi amaçlamıştır. Marksizm ideolojisine dek var olan yapıların insanların emeğini sömürerek yabancılaştırmış olduğunu ve bu sömürüye karşı direnç göstererek devrimsel bir harekât başlatılması gerektiğini belirtmiştir (İnal, 1996).

Marksizm toplumsal işleyişe ilişkin çözümlemeler yaparak, toplumu ekonomik eşitsizliğe sahip sınıfların çatışmaları kapsamında yorumlamıştır. Marksist ideoloji, dünyayı kapitalizmin etkisinden kurtararak, sosyalizmin eşitliğine dayanan bir sistem getirmeyi amaçlamıştır. Marksizm'in varmak istediği nokta sosyalist bir dünya düzeninin oluşturulmasıdır (Cole, 2008).

Öte yandan bu ideolojinin bir takım farklı düşünür ve siyasi akımdan etkilenmiş olması ve Karl Marks'ın ölümünden sonra da geliştirilmeye devam etmiş olması ortaya net bir tanımlama konulmasını güçleştirmiştir. Tüm bunlar, Marksizm'in pek çok formda şekillenmesine neden olarak anlaşılmasını da zorlaştırmış (Korkmaz, 2019), günümüzde de pek çok düşünür tarafından aktüelliğini kaybetmiş bir ideoloji olarak görülmesine yol açmıştır.

2.2.2. İdeolojik kuramlar.İdeolojik kuramlar, bir ideolojiye ilişkin yapı, işleyiş mekanizmaları, ideolojinin fonksiyonları ve toplumsal bilinç şekliyle (bilim, felsefe, din vs.) ilişkileri inceleyerek kuramsal olarak bu alanı açıklamaya çalışan teorik çabaların tamamını oluşturur. Çagan (2008: 14), Gökçe, (1999) ve Sancar (2008: 7)'a göre, ideoloji düşüncesine yön veren üç yaklaşım vardır. İlk yaklaşıma göre ideoloji, toplumsal gerçekliğin, öznelerin bilincinde bir yanılsama ile oluşan bilgi, diğer bir deyişle yanlış bilinç şeklinde ortaya çıkar. Bu anlayışa göre ideoloji, toplumsal gerçekliğin

çarpık bozulmuş bir bilgisi olarak belirir. İkinci yaklaşıma göre ideoloji, toplumsal sistemin çatışmalı yapısını bir arada tutarak gerçekte toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesini sağlamaktadır. Üçüncü yaklaşımda ise ideoloji, toplumsal değer, anlayış ve anlamların oluşumunda meydana geldiği bilinen, bu anlamların ise söylem kavramı yoluyla oluştuğunu söyleyebileceğimiz bir görüştür.

Bu bölümde ideoloji kuramları; Francis Bacon, Destuty de Tracy, A. Gramsci, L. Althusser, K. Mannheim, yapısalcı kuramın kapsamı ve temel ideoloji argümanları yönüyle incelenmiştir.

2.2.2.1. Francis Bacon ideoloji kuramı. Bacon 17 ve 18. yüzyıllarda modern bilimin ve İngiliz materyalizminin gelişiminde etkin rol oynamış bir düşünürdür. Özellikle Hobbes, Locke, Condillac, Helvetius, Holbach ve Diderot gibi aydınlanma düşünürlerini etkisi altında bırakmıştır. İdeolojik kuramını açıklarken, insan zihninde nesnel bilgiyi saptıran (Özbek, 2003; 12-14) idoller ekseninde insanın, doğayı kavrayabilecek bir potansiyele sahip olduğunu ve bu düşünsel süreci ancak bilgi ile gerçekleştirebileceğini belirtmektedir (Çelik, 2016: 20). Bacon’ a göre insan zihnini kuşatmış olan idoller doğruyu görmeyi engelleyen ön yargılar olarak bilimin önünü tıkayan engeller şeklinde açıklanmaktadır. Bacon idolleri dört sınıfa ayırmıştır. Bunlar; İdola Tribus (Soy Putu), İdolaspecus (Mağara Putu), İdolafori (Pazar/Piyasa Putu), İdolatheatri (Tiyatro Putu) olarak adlandırılır (Bacon, 2012: 18). Bacon doğrudan ideoloji kavramını kullanmaktan ziyade ideolojinin araçsal veya işlevselliğini tanımlayan idol kavramı aracılığıyla ideolojinin gelecekte üstleneceği işlevin ne olduğunu belirlemiştir.

2.2.2.2. Destutt de Tracy ideoloji kuramı. De Tracy, Fransa’nın 18. yüzyılında yaşanan “Terör Çağında” fikirleri yüzünden cezaevinde kalmış ve ideoloji kavramıyla ilgili çalışmalarını burada yürütmeye başlamıştır. Fransız aristokrasisinden gelen düşünür, aristokrat olarak doğmuştur ve Fransız devriminin öncülerinden birisi haline gelmiştir.

Gramsci' ye göre de Tracy'nin bu organik entelektüelliğe geçişi kendi döneminde yaşayan düşünürler arasında en bilinen örneklerden birisi olarak gösterilebilir (Eagleton, 2015: 103). De Tracy ideoloji alanını kurarken buna olumlu ya da olumsuz bir anlam yüklemekten ortaya koyar. Nötr bir yaklaşımı vardır. İdeolojiyi daha çok bir inanç sistemi olarak görür. De Tracy ideolojinin insan zihnine ilişkin fizyolojik bir dayanak olduğunu ve aslında zoolojinin alt dalı olduğunu belirtmiştir. De Tracy ideolojiyi fikirlerin kaynağına inmenin yanı sıra, eğitim ve toplumsal yapıdaki bilgisizliğin tespitinde yararlı olacak bilimsel bir alan olarak görmüştür (Bulut, 2011: 186). Eğitimin denetlenmesi konusunda Katolik kilisesine karşı yürütülen yoğun mücadeleye tanık olan De Tracymetafiziksel ya da dini kavramların, bilimsel araştırmanın ve bilimin nesnesi olamayacağını savunmuştur (İşeri, 2011).

De Tracy, ideolojiyi bilgi kuramı temeline oturtarak bilgiyi duyuşal bir gerçeklik kapsamında değerlendirmiştir. Bacon' nun ideolojiyi insan zihninin önünde bir engel olarak görmesine karşı bir düşünce bilimi olarak tanımlamıştır. De Tracy' nin ideoloji kuramını, dönemin pozitivist anlayışına yakın bir teori olarak görebiliriz.

2.2.2.3. Marksizm ideolojik kuramı. Karl Marks İdeolojiyi eleştirel felsefe ve siyaset felsefesi yönüyle kavramsallaştırarak ele almıştır (Barrett, 2004: 34-35). Gerçeğin ters yüz edilmesi yanlış bilinç, egemen sınıfın gücü ve yabancılaşma söylemleri ile karşı çıktığı ideolojik unsurlar Marksizm kuramında önemli söylemlerdir. Marksizm kuramı Heywood' a göre (2013) üç temel eleştiriye öne çıkarmaktadır:

- Marks, ideolojiyi Engels'in yanılsama kavramına paralel olarak yanıltma, gizemli hale getirme olarak yorumlamıştır. Marks ideolojisinde ideoloji ve bilim ilişkisine yönelik; bilim daima doğruyu, ideoloji ise daima yanlışlığı ifade etmektedir şeklinde bir anlayış vardır.

- Marks, ideolojiyi sınıfsal çatışma veya sınıfa dayalı düzen açısından açıklamaktadır. Marx ideolojinin temelinde var olan sorunsallık, egemen sınıfın amacı doğrultusunda ideolojinin araçsallaştırılmasından kaynaklanmaktadır. Marks, varlıklı sınıfın varlıklarını arttırma girişimleri için liberalizmi vurgulamalarını klasik bir ideoloji örneği olarak tanımlayarak, ideolojiyi sınıf çatışması odağında üretim araçlarını elinde bulunduran sınıfın temel aygıtı olarak değerlendirmiştir.
- Marks, ideoloji-iktidar ilişkisinden de söz etmektedir. İdeoloji iktidarın varlığını sürdürmesi için kullandığı temel aygıttır. Bu aygıtın en bilinen örneğini kapitalizm oluşturmaktadır. İdeolojiyi, çağın hâkim düşünceleri olarak nitelendirmektedir.

Marx, ideolojiyi geçici ve araçsal bir öge şeklinde ifade etmektedir. Marks ideolojiyi gerçeklerin çarpıtılması olarak görür. Ona göre, hâkim sınıf bize gerçeği çarpıtarak verir. Kendi teorilerinin ise ideoloji olmadığını; olgusal, nesnel bir temele dayandığını ve gerçekliğin çarpıtılmadığını iddia eder. Marksizim ideolojik kuramı kuramsal niteliklerine ek olarak ortaya çıktığından beri başta eğitim olmak üzere pek çok sistemi etkilemesi yönüyle” eğitimi günümüze kadar etkilemiş olan siyasal ideolojik sistemler” başlığı altında daha detaylı incelenmiştir.

2.2.2.4. Antonio Gramsci ideoloji kuramı. Gramsci (1891-1937) devlet teorisine ilişkin fikirleri ile bilinen ve başta Althusser olmak üzere birçok Marksist kuramcayı çalışmalarıyla derinden etkilemiş, görüşleri Batı Marksizminin temellerini oluşturan İtalyan siyasetçi ve düşünürdür. Ayrıca Antonio Gramsci, Marx’ın ideoloji konusundaki görüşlerini en yoğun şekilde savunan düşünürlerin başında gelmektedir. Gramsci’ nin ideoloji kuramı; ideoloji kavramı, ideolojinin üretim kaynakları olarak hegemonya, tarihsel blok, organik toplum ve devlet şeklinde sınıflandırılabilir. Gramsciburjuvanın hegemonyasına karşı ancak siyasi ve entelektüel düzeyde mücadele edilebileceğini ve bu mücadelenin ideolojik kapsamda olması gerektiğini, ayrıca kültüre ve siyasete ağırlık

verilmesinin doğru olacağını savunur. Gramsci' ye göre ideolojiler kitleleri organize edip ve onlara hareket edebilme olanağı sağlamaktadır (Güven, 2000: 13).

Gramsci'nin, ideoloji anlayışına bir arka plan oluşturan 'tarihsel blok' kavramı, toplumsal biçimleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Özbek, 2003: 141). Ayrıca Gramsci' ye göre bütünleşmiş bir 'tarihsel blok' ancak egemen temel sınıfın, kendi aydınları aracılığıyla hegemonyaya dayalı bir düzeni yerleştirmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Gramsci, bir sınıfın kendi Dünya görüşünü diğer sınıflara kabul ettirebilmesi durumunu 'hegemonya' kavramı ile tanımlamaktadır (Örs, 2009: 22-24). Gramsci, ideolojiye olumlu ya da olumsuz bir anlam yüklemeyip, ideolojiyi bir mücadele sorunu olarak görmektedir. Gramsci ideolojinin bir güç kaynağına dönüşerek hegemonya sağlamakla birlikte egemen ideolojiyi elde etmenin sonuçlanacağını ifade etmektedir.

2.2.2.5. Louis Althusser ideoloji kuramı. Fransız düşünür Louis Pierre

Althusser (1918-1990), Marksizm temelinde, Gramsci'nin düşüncelerini geliştirmeye dönük bir felsefi yaklaşım sergilemiştir (Ekinci, 2013: 12). Althusser, Marksizmi çağdaş verilere göre, Aristo' nun ideolojik yaklaşımıyla sentezleyerek eleştirel bir şekilde yeniden yorumlamıştır ve ideolojiyi materyalizmin ışığında yeniden kurmuştur (Althusser, 2001). Althusser ideolojiyle ilgili hiçbir zaman net bir tanımlama ortaya koymasa da ona göre ideoloji, toplumsal hayatı toplumsal pratikle birlikte etkileyen bir olgudur (Kazancı, 2002). Althusser ideolojinin, okul gibi kurumlar yoluyla toplumda ayrıcalıklı ya da egemen olan ideolojiyi yeniden üretmeye yönelik ideolojik bilgi ve beceri kazandırmayı amaçladığını belirtmektedir. Toplumun ikna olması ve itaat etmesi için eğitimin ideolojik bir aygıt olarak kullanıldığını ve egemen ideolojinin sürekliliğinin sağlanması açısından önem gösterdiği görüşündedir (Duran, 2020).

Althusser' e göre iktidar, kendi varlığını devam ettirmek için okul gibi birçok kurum ve yapı aracılığıyla egemen ideolojiyi ve bu ideolojinin ihtiyaç duyduğu becerileri öğretmeyi

hedeflemektedir. Çünkü halkın ikna edilmesi ve rızası düzenin ve egemen ideolojinin devamlılığı açısından önemlidir. Althusser ideolojinin eğitimden etkilendiği gibi eğitimi etkilemesinin kaçınılmaz olduğunu ortaya koyarak eğitime devletin ideolojik bir aygıtı benzetmesini yapmaktadır. Bu noktada eğitimi etkileyen önemli ideolojik akımları beş başlık olarak incelemektedir. Egemen ideolojinin geçmişe dönük değerlerini, geleneğini ve sürekliliğini sağlaması açısından muhafazakâr ideoloji, en iyi öğrenme düzeyine sahip kişileri öne çıkararak ülkedeki ekonomik verimliliği artıracak ve nitelikli insan gücü yetiştirecek bir eğitim sistemini vurgulayan revizyonist ideoloji, bireyi daha çok değerli bulmanın yanı sıra keşfetme ve yorumlama yöntemleriyle öğrenmenin söz konusu olduğu romantik ideoloji eğitimi yönlendirmektedir. Bir başka akım olan demokratik ideoloji, eşitlik ilkesi ışığında tüm bireylerin eğitim şekillerine ulaşımının demokratik bir toplum inşa edilmesi noktasında önemli olarak görmektedir (Caldwell, 1997). Ayrıca belirli bir siyasi ve ekonomik görüş odağında bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan bir ideoloji de bulunmaktadır. Althusser ideolojinin otorite ve güç aracına dönüşerek devlet yoluyla kurumsallaştığını ve bu yönüyle olumsuz bir ifade olduğunu belirtmektedir.

2.3.Siyasal Sistemler-Eğitim Sistemleri İlişkileri

Toplumu siyasi bakımdan örgütleyen tüm birlikler zaman zaman farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Siyasi sistemler de içine devleti de dâhil eden, partiler, siyasi örgütler, siyasi ideolojik sistemler, yasalar ve işleyişlerinin oluşturduğu siyaset eksenindeki tüm sosyal yapıları çatısı altında bulunduran süreçlerin bütünüdür. Tüm sistemlerde sistemin alt kümeleri arasında karşılıklı, düzenli ve sürekli bir etkileşim vardır (Öztekin, 1993: 171). Siyasi sistemlerde de aynı etkileşimden söz edilebilir. Ortak coğrafyada yaşayan tüm bireyleri yöneten ve bir arada tutan kurum ve işleyişlerin tamamı birbiri ile ilişkili olmakla beraber siyasi sistemleri oluşturmaktadır. Siyasi sistemleri oluşturan her alt sistemin (ordu, yasama-yürütme-yargı organları, siyasi partiler...) aldığı

her kararın toplumdaki her bireye etkisi vardır. Başka bir deyişle siyasal sistemler; birbiri ile mutlak bir ilişki içerisinde bulunan ve toplum tarafından oluşturulmuş ortak amaçların gerçekleşmesi için bir araya getirilen örgütler bütünüdür (Turan, 1977: 16).

2.3.1. Devlet olgusu ve ortaya çıkışı. Siyasal sistemleri oluşturan en önemli örgütsel yapı devlettir. Devlet, toplumda kargaşaya fırsat vermeden, adalet ve düzenin sağlanarak, toplumun ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulmuş (Ateş, 2015: 73), toplum üzerinde yasal yetkilere sahip bir siyasal yapıdır (Öztekin, 1993: 26). Devlet, toplumdaki bütünlüğü simgeleyen ve bayrak, lider gibi sembolleri olan bir örgüttür.

Tarihsel süreçte birlik olarak yaşayacak nüfus sağlandığından bu yana bireylerde başta güvenlik ve beslenme olmak üzere, insani gereksinimlerin tümünü karşılama ihtiyacı doğmuştur. Bireyler, bulundukları topluluğun bir üyesi olarak yaşamlarını kolaylaştırıp devam ettirmelerini sağlayacak bir otorite oluşturma yoluna gitmişlerdir. Güvenliği sağlamak amacıyla ordu, düzeni sağlamak için yasalar, adaleti sağlamak ve anlaşmazlıkların çözülmesi için ise yargı ortaya çıkmış, küçük bir kabileden başlayan örgütlenme zamanla devlet dediğimiz siyasal yapıya dönüşmüştür. Toplumsal gereksinimlerin yönlendirmesi doğrultusunda devlet, sürekliliğini sağlamak üzere toplumu görece en ideal biçimde yöneteceği formlarla kendini göstermiştir. Öte yandan tarıma dayalı toplumdan kapitalist topluma geçiş aşamasının bir sonucu olarak beliren sınıfsal değişim, kentleşme, okur-yazarlık oranında artış, ulaşım ve iletişim teknolojisindeki ilerlemeler, bilimsel alandaki gelişmeler ve daha pek çok değişim süreçleri kısa zaman içerisinde farklı niteliklere sahip bireyler ve sosyo-siyasal örgütlenme biçimlerinin oluşmasına neden olmuştur.

Devlete ilişkin yapmış olduğu çalışmalarla ilk çağdan bugüne geliştirilen yönetim biçimleri üzerinde dikkate değer etkileri olan Aristo, devleti tüm boyutlarıyla ele alarak önemli değerlendirmelerde bulunmuştur. Yönetimi ortak iyilik amacına dayanarak bir

kişinin sağlamasını monarşi, erdemli görülen kişilerden oluşan bir azınlığın sağlamasını aristokrasi ve toplumun bütünün iyiliği doğrultusunda yönetimin gerçekleştirilmesini ise cumhuriyet olarak adlandırmıştır. Aristo aynı zamanda monarşinin bozulmaya uğramasıyla tiranlık, aristokrasinin sapmasıyla oligarşi ve cumhuriyetin sapmasıyla ise demagojinin ortaya çıkacağını öne sürmüştür (Aristo, 2007: 80-109). Aristo' nun ileri sürmüş olduğu yönetim biçimleri pek çok devlet adamı tarafından uygulanmış ve yine zamanla geliştirilmiştir. Aristo siyasal sistemleri aşağıdaki Şekil 1' de yer aldığı gibi gruplandırmıştır.

		SİYASİ İKTİDAR NASIL KULLANILIYOR?	
		Herkesin yararına	İktidar sahiplerinin yararına
SİYASİ İKTİDAR KİMİN?	Bir Kişinin	MONARŞİ (Krallık)	TİRANLIK (Şahıs diktası)
	Azınlığın	ARİSTOKRASİ (Seçkinler düzeni)	OLİGARŞİ (Zenginler diktası)
	Herkesin	POLİTEİA (Çoğulcu cumhuriyet)	DEMOKRASİ (Çoğunluk diktası)

Şekil 1. Aristo'nun siyasal düzenler sınıflandırması (Cemil, 2003).

Günümüzde ise siyasal sistemler toplumdan topluma farklılık gösteren formlarda anlam bulan çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Genel olarak bu yönetim biçimlerini demokratik olmayan yönetim biçimleri olarak otoriterizm ve totalitarizm olarak gruplandırırken, demokratik siyasal yönetim biçimi olarak da demokrasi şeklinde ayırmaktayız. Bu kavramlar yine kendi içerisinde alt sınıflara ayrılmaktadır. Tüm alt kategoriler toplumsal özelliklere göre farklı özelliklerle değişiklik gösterse de kendi

türünün belli başlı öne çıkan niteliklerini taşımaktadırlar. Örneğin, demokrasiyi liberal demokrasi, sosyal demokrasi, halk demokrasisi gibi farklı şekillerde kullanmaktayız. Ya da otoriterizmde otoritenin kim veya kimler tarafından kullanıldığına ve kullanılma biçimine göre farklı toplumlarda kişisel diktatörlük, askeri rejimler veya dini (teokratik) rejimler olarak ortaya çıkmaktadır. Totalitarizm; Almanya, İtalya, İspanya, Portekiz’de kısa süreli faşist rejimler olarak, SSCB’de özellikle de Stalin döneminde komünizm olarak ortaya çıkmıştır (Hekimoğlu, 2015).

Siyasal Yönetimler	Siyasal Yönetim Biçimleri	Siyasal Yönetim Biçimleri Tanımları	Siyasal Yönetim Biçimlerine Örnekler
Rejimlerine göre siyasal yönetimler	Demokrasi	Özgürlük, eşitlik ve siyasal temsil gibi temel ilkeler ekseninde halkın egemenliği biçimine dayanan yönetim şekli	Norveç İzlanda Danimarka İsviçre Uruguay Mauritius
	Otoriterizm	Gücü elde tutan tek bir kişi (diktatör) veya grubun (cunta) politik tüm süreçler ve bireysel özgürlükleri herhangi bir anayasaya bağlı olmaksızın hükümet tarafından kontrol ettiği yönetim biçimidir.	1979-2003 Irak, Saddam Hüseyin 1943-1955 Arjantin, Peron 1973-1988 Şili, General Pinochet 1979-1989 İran, Humeyni iktidarı
	Totalitarizm	Totalitarizm, devletin gücünün sınırsız olduğu, kamusal ve özel yaşamın neredeyse tüm yönleriyle kontrol edildiği yönetim şeklidir. Bu kontrol, tüm siyasi ve finansal konuların yanı sıra halkın tutumlarını, ahlak anlayışını hatta inançlarını da kapsar.	1922 İtalya, Mussolini 1933 Almanya, Hitler 1920’ ler Sovyet Rusya Stalin 1960’lar Çin, Mao Zedong

Devlet biçimlerine göre siyasi yönetimler	Anayasal Monarşi	Hükümdarın (Monark) mutlak yetkilerinin bir bölümünü anayasal kurumlara ve meclise devrettiği yönetim biçimidir.	Birleşik Krallık Japonya Hollanda Danimarka Belçika
	Cumhuriyet	Ulusun, egemenliğini kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı devlet biçimi	Fransa Endonezya Finlandiya Kamerun Almanya
Devlet yönetimlerine göre siyasal yönetimler	Üniter Sistemler	Merkezi idarenin üstünlüğüne dayalı ve idari birimlerin sadece merkezi yönetimin devretmeyi uygun gördüğü yetkileri kullanabildiği, tek bir birim olarak yönetilen devlettir.	Güney Kore Singapur İsrail İtalya üniter cumhuriyetlerdir. Birleşik Krallık Tayland Katar İsveç üniter Monarşi örnekleridir.
	Federal Sistemler	Eyalet sisteminin yaygın olduğu ve içte bağımsız dışta bağımlı devletlere Federal Devlet denir.	ABD, Rusya, Hindistan, İsviçre, Somali

Şekil 2. Siyasal yönetim biçimleri

2.3.1.1. Demokrasi. Antik Yunan medeniyeti kadar eskiye dayandığı bilinmekte olan demokrasi kavramı, kullanılmaya başlandığı zamanlardan beri halkın yönetime katılmasını ifade eden bir yönetim şeklidir. Demokrasi, Yunancada çoğunluğu tanımlayan “demos” ve yönetmek-hükmetmek anlamı taşıyan “kratos” sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Güvel, 1999: 68). Ancak 2.500 yıl içinde meydana gelen değişimler sonucunda hem kavramın anlamı hem de uygulanış biçimi önemli bir değişime

uğramıştır. Bir yönetim biçimi olarak üzerinde en fazla tartışılıp çalışılan demokrasiye ilişkin pek çok tanım yapılmıştır. En bilinen şekliyle “halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi” (TDK, 2020) olarak belirtilir.

Antik Yunan tanımları bağlamında Aristo’ya göre demokrasi, özgür halkın varlıklı olmayan bölümünün yönetimi ele geçirmesi sonucu ortaya çıkan yönetim biçimidir.

Platon “Devlet” adlı eserinde demokrasiyi günümüzdeki modern formundan çok farklı yorumlamıştır. Platon, demokrasiyle bireylere hak ve özgürlükler verilmesinin devletin düzeni üzerindeki olumsuz etkilerini savunmuştur. Halkı yöneten varlıklı sınıfın zenginlik arzusu içinde olan yoksul halkı görmezden gelmesi sonucu nasıl oligarşik düzen bozulduysa, demokrasinin de zorbalığa dönüşmesi sonucu özgürlük nedeniyle yok olacağını belirtmiştir.

Modern tanımlara bakacak olursak demokrasi, siyasal güce ilişkin tüm yetkilerin halka ait olduğu; adalet, özgürlük, eşitlik, hoşgörü ve denetim gibi değer ve ilkeleri temel alan yönetim biçimi olarak nitelendirilmektedir (Büyükkaragöz & Kesici, 1998: 156).

Kapani’nin (1993) tanımına göre demokrasi; çoğunluğun yönetimini temsil ederken, azınlığın hak ve özgürlüklerinin de kapsandığı bir özgürlük sistemidir. Demokrasi çoğunluğun hak ve özgürlüklerini üstün görmediği gibi azınlığın demokrasiye dair değerlerini de bir başka gruptan ayırt etmemektedir. Çünkü demokrasi azınlığın hakların korunmasını sağlayacak düzenlemeler yapmaktan sorumludur.

Kesson ve Ross (2004) ise demokrasiyi, kendi hayatını belirlerken başkalarının davranışlarını ve mevcut ortak deneyimleri de düşünmesi olarak bir yönetim biçiminden daha kapsamlı, ilişkisel bir olgu olarak açıklamaktadır.

Günümüzde demokrasiye ilişkin temel nitelikler şu şekilde belirtilmektedir (Karasar, 1985: 98-99):

1. Bireyler sınırlandırılmaması gereken özgür ve mutlu hayat sürme hakkına sahiptir. Ancak diğer bireylerin zarar görmesi durumunda hak ve özgürlükler sınırlandırılabilir.
2. Devlet, toplumun amaçlarına ulaşması için oluşturulmuş olan bir araçtır.
3. Devletin en temel görevi mümkün olduğunca bireylere özgür ve mutlu yaşama hakkı sunmaktır.
4. Bireylerin mevcut potansiyellerine ve karar verme yeterliliklerine güven duyulur.
5. Kendi arasında örgütlenme yoluyla gruplar oluşturan bireyler düşünce ve ifade özgürlüklerini kullanırlar.
6. Siyasi partiler demokratik sistemlerin temel unsurlarıdır.
7. Bireylerin egemenlik haklarını seçtikleri temsilciler yoluyla sağladıkları temsili katılım mevcuttur.
8. Karar verme ve politika belirleme gibi haklar çoğunluğa aitken, azınlıklar da eleştiri yapma, inceleme ve değerlendirme haklarına sahiptir.
9. Demokraside çoğunluğun kararlarının doğruluğuna inanılmalıdır.
10. Bireylerin kendilerine ve diğer bireylere güven duymasıyla yürütülen bir sistemdir.

Demokrasi; özgürlük, eşitlik, etkin karar alabilme, insani yönetim, dayanışma, barış yanlısı olma, bireysel yararlar, toplumsal yararlılık, ortak yararlar ve ihtiyaçların karşılanması gibi temel değerlerin oluşturduğu ve bu değerleri geliştirdiği düşünülen bir olgudur (Yıldırım, 1993: 20). En kısa haliyle demokrasi özgürlüğün kurumsallaşması olarak tanımlanabilir. Ancak eğitim, iş hayatı, sağlık, haberleşme ve iletişim, hak arama gibi özgürlüklerin yanı sıra demokrasiler için en önemli unsurlardan bir tanesi kuşkusuz düşünce özgürlüğüdür. Özgür düşüncüyü sınırlandıran toplumlarda demokratik bir

düzenden söz etmek doğru olmaz. Kurumların, örgütlerin, yöntemlerin, tekniklerin bütünü olan demokrasi, özerklik anlamında bir değer olarak algılanan özgürlük temeline dayandırılmıştır (Selçuk,1999: 23).

Demokrasinin en temel ilkelerinden bir tanesi de eşitliktir. Eşitlik gibi görece bir kavramı tek bir boyutla sınırlamak mümkün değildir. Yasalar önünde tüm yurttaşların eşit olması hukuksal, yurttaşların seçme ve seçilme haklarının eşitliği ve tüm yurttaşların aynı olanaklardan yararlanabilmeleri (Kapani, 1993: 12) ise fırsat eşitliğidir. Ayrıca tüm bireyler için sosyal ve ekonomik eşitlik de çağdaş demokrasiye göre görece olarak düzenlenmektedir. Ekonomik eşitlik ilkesi tüm bireylerden mali gücü doğrultusunda vergi alınması ile örneklendirilebilir (Serim, 1994). Kısacası demokratik devletlerde, yurttaşlar devletin sağladığı her türlü hizmetten dil, din, etnik köken, felsefi inanç, eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet, siyasi ve ideolojik görüş farkı gözetilmeden yararlanmakta (Demir,2010), her türlü siyasal, hukuksal veya sosyal hizmet bireylere eşit bir şekilde uygulanmaktadır.

Demokratik sistemlerin vazgeçilmez ilkelerinden biri de siyasal temsildir. Temsil kavramının siyasal alana uygulanması sonucu halk “temsil olunan kişi”, halkın seçtiği kişiler de “temsilci” olarak kabul edilmiştir (Gözler, 2002:117). Siyasal temsil ilkesiyle her türlü görüş ve ideoloji devlet yönetimine sınırlandırılmadan katılabilmekte, temsil ettikleri kitlenin düşüncelerini ifade edebilmekte, hak ve özgürlüklerini savunabilmektedir.

Tüm tanımlamalardan anlaşıldığı üzere demokrasiyi yalnızca örgütsel bir düzenleme olarak görmek yeterli değildir; demokrasi onur, fikir ve inanç gibi insani değerleri oldukça önemli gören ve devamlı yeniden üreten bir hayat biçimi olarak açıklanmaktadır (Büyükdüvenci, 1998).

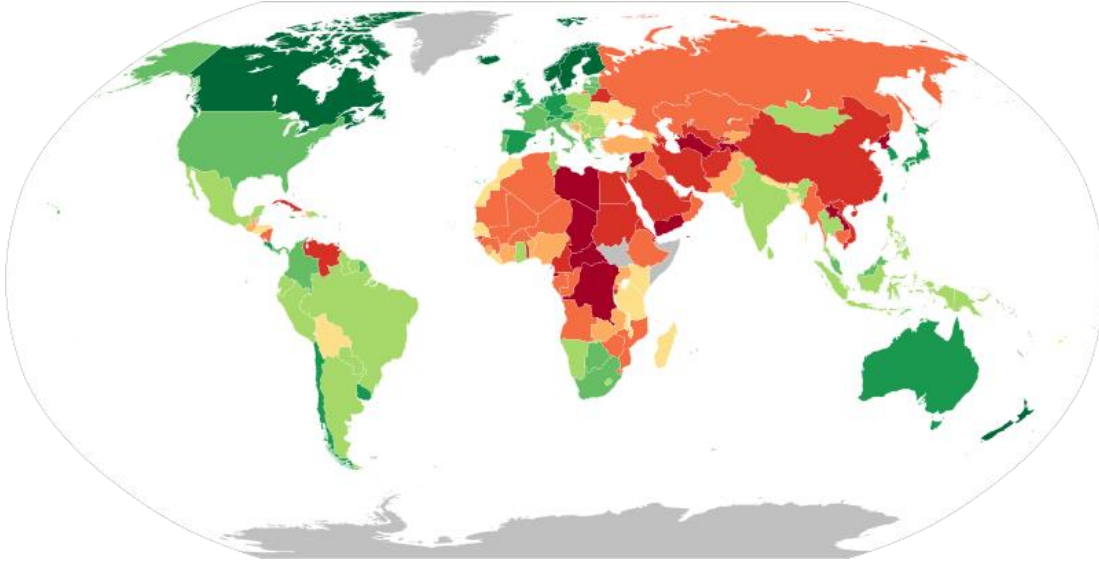
Demokrasi tanımlamaları ışığında incelendiğinde vazgeçilmez temel ilkelerle işleyen bir siyasal sistem olarak nitelendirilmektedir. Tıpkı demokrasi tanımlarında olduğu gibi demokrasinin temel ilkeleri için de farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak genel

anlamıyla bir demokratik sistemde bulunması gereken temel ilkeleri şu şekilde sıralayabiliriz (Yeşil, 2002: 10):

- Hukukun üstünlüğü
- Çoğulculuk ve katılım
- Ulusal egemenlik
- Siyasal eşitlik ve özgürlük
- Siyasi partilerin varlığı
- Seçim ve temsil

2019 yılında merkezi Londra’ da bulunan, uluslararası ilişkiler ve ekonomi dergisi *The Economist*’ in dünyadaki 167 ülkenin demokrasiyi uygulama durumlarını tespit ederek seçim süreci ve çoğulculuk, sivil özgürlükler, devlet fonksiyonları, politik katılım ve politik kültür kategorileri aracılığıyla bir demokrasi indeksi oluşturmuştur.

Demokrasi indeksi oluşturulurken sivil özgürlüklere ve temel siyasi özgürlüklere sadece saygı duymakla kalmayıp, aynı zamanda demokratik ilkelerin gelişmesine elverişli bir siyasi kültür tarafından da destek verilen uluslar şeklinde tanımlanan ülkeler tam demokrasi uygulayıcıları olarak listede en üst sıralarda, seçimlerin adil ve özgür olduğu ve temel sivil özgürlüklerin onurlandırıldığı ancak sorunları olabileceği ülkeler kusurlu demokrasiler olarak belirtilmekte, düzenli seçim hileleri olan ve adil ve özgür demokrasi olmalarını engelleyen uluslar karma rejimler olarak adlandırılmakta ve siyasi çoğulculuğun ortadan kaybolduğu veya son derece sınırlı olduğu uluslar ise otoriter rejimler olarak listenin alt sıralarında yer almaktadır. En yüksek demokrasi indeksi 9,87 ile Norveç olurken, 1,08 puanla listenin en alt ülkesi Kuzey Kore olarak belirlenmiştir.



İşleyen demokrasi ■ 9.01–10 ■ 8.01–9

Kusurlu demokrasi ■ 7.01–8 ■ 6.01–7

Karma rejim ■ 5.01–6 ■ 4.01–5

Otoriter rejim ■ 3.01–4 ■ 2.01–3 ■ 0–2 **Bilgi yok** ■

Şekil 3. Dünya demokrasi haritası 2019(Wikipedia, 2021a)

Demokratik eğitim. Demokratik eğitim, bireysel özgürlüklerin eğitim sistemi içerisinde gelişmesiyle ortaya çıkmış bir kavramdır (Morrison, 2008). Eğitim ancak demokrasinin temel niteliklerini taşıyan demokratik bir ortamda yürütülürse amacına ulaşabilir (Yazıcı, 2011).

Demokratik eğitime dair 7 önemli unsur bulunmaktadır (Pearl&Knight, 2000; akt. Öztürk, 2013)

- 1.Önemli bilgiye karar verilmesi,
- 2.Eğitim otoritesi,
- 3.Üyelerin sürece dâhil edilmesi ve sıralama,
- 4.Hakların tanımlanması ve uygulanması,
- 5.Başkasının hayatını etkileyebilecek karar süreçlerine katılım sağlanması,
- 6.Eşitlik,

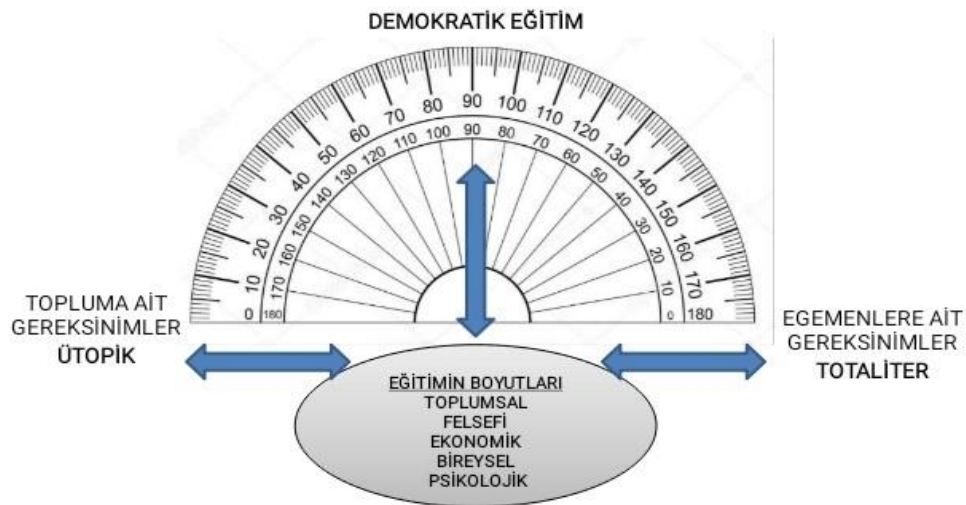
7.En etkin ve ideal öğrenme çevresi.

Demokratik eğitimde, eğitim sürecinde bireysel hak ve özgürlükler demokrasiye dair tüm ilkelerle birlikte eğitim programları içinde yer almakta ve öğrencilere, örtük veya açık bir şekilde kazandırılmaktadır (Çırak, 2009). Bu eğitim programları, genç bireylerin demokratik ilke ve değerleri yaşantılarına geçirmelerini sağlayarak toplumun da demokratik kuralları içselleştirmesine öncülük etmektedir. Eğitim sistemi bu yönüyle; toplumsal düzeyde eşitlik, çeşitlilik, katılım, tercih ve uyum sağlama gibi demokratik değerleri kazandırmaktadır. Demokratik eğitimle birlikte bireyler, tüm bu ilke ve değerlerin yanı sıra ileri görüşlü olma, doğru ve rasyonel kararlar alma gibi yaşantıları için oldukça önem taşıyan becerileri küçük yaşlardan itibaren edinmektedirler (Erwin&Kipness, 1997). Ayrıca demokratik eğitim öğrenciler ve gruplar arasındaki çeşitliliği kabul ederken bu çeşitlilikle bütünleşmeyi gerçekleştirmekte, bireyler arası iletişim, etkileşim ve ilişkileri güçlendirmektedir (Dewey, 2008).

Demokrasinin öğrenciye kazandırdığı nitelikler şu şekildedir (Büyükkaragöz, 1990: 161):

- Bireylerin tutum ve anlayış örüntülerini demokratik bir yaşantı sağlayacak biçimde geliştirmeye çalışmaktadır.
- Bireyleri demokratik bir yaşantıyı sürdürmeye yönelik hazırlamaktadır
- Bireyleri başarılı bir hayata hazırlamak için konu alanlarını uygulamalı bir biçimde kullanmaktadır.
- Bireylerin öğrenmesini sağlayacak olan zihinsel yetileri ve kalıcı davranış değişikliklerini oluşturmaktadır.
- Bireyler için toplumsal hayatta kazanç sağlayacak yaşantılar oluşturmaktadır.
- Bireylerin çevreleriyle ilişkilerine yönelik deneysel etkileşim gerçekleştirmektedir.

- Grup halindeki bireylerde bilinçli olma ve kendini denetleme alışkanlığı geliştirmektedir.
- Kolektif çalışmaya dayalı bir tutum oluşturmaktadır.
- Öğrencilerin bireysel gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve faydacılığı vurgulamaktadır.
- Bireysel farklılık ve yeteneklere göre farklı yaşantılar sunmaktadır.
- Genç bireyler; karar verme, planlama, öz disiplin sağlama, olay ve olguları analiz etme, değerlendirme ve öğrenme etkinliklerinde uyumlu olmaya yönlendirilir.
- İlgi ve isteklere göre gülüme sağlamaktadır.
- Bireyler, yetişkinlere ait kültürle birlikte kendi kültürlerini de oluşturma çabasına girmektedirler.



Şekil 4. Demokratik eğitim (Ekici & Duran, 2020' den uyarlanmıştır)

Demokrasi, okulda ve toplumda, birtakım haksızlıklara karşı bireylerin korunmasını da sağlamaktadır. Demokrasi, demokratik ilke ve değerlerin hayata geçirilmesi sayesinde öğrenilebilmektedir. Eğitimin yürütüldüğü yer olan okullar ise, demokrasi uygulamasının yapıldığı bir alandır (Apple & Beane, 1995). Bu yönüyle önce okulların demokratik olması

önemlidir. Eğitim ortamının, demokratik değerler temelinde yönetilmesi, demokratik bir okul ve sınıf ortamının sağlanması ve okulda demokratik bir eğitimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Karakütük, 2001; Yılman, 2006). Öte yandan bireylere demokrasiye özgü kavramlar olan özgür ifade, eşitlik, hoşgörü ve anlayış yerine baskı, sınıfçılık ve zorlamaya dayalı eğitim vermek, bireyin üst beyin fonksiyonlarının devre dışı kalması nedeniyle öğrenmeyi gerçekleştirmesini oldukça güç hale getirmektedir. Nörofizyolojik alanda yapılan araştırmalar da göstermektedir ki en verimli öğrenme demokratik ilke ve değerlerle kuşatılmış bir öğrenme ortamında sağlanmaktadır (Özkurt, 2018). Bu durumun gerçekleşmesi, hiyerarşideki en üst kurumdan başlayarak eğitim sistemi ve okula ilişkin tüm paydaşların ideal bir demokrasi anlayışını içselleştirip uygulamasına bağlıdır.

2.3.2. Siyasal sistemler ve eğitim sistemlerinin amaçları. Bütün siyasal sistemlerin varlıklarının sürekliliğini sağlamak için belirledikleri temel amaçları mutlaka vardır. Bu amaçların gerçekleştirilebilirliği Aristo tarafından doğası gereği siyasal bir varlık olarak tanımlanan insanla sıkı bir şekilde ilişkilidir. Bireyin ve toplumun belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesini sağlayan eğitimin ve toplumu düzenleyerek toplumsal birliği sağlayan siyasetin merkezinde insan olduğu düşünülürse eğitim ve siyaset arasında çift yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Eğitim siyasal yapılar üzerinde büyük bir etkiye sahip olmakla beraber siyasal yapılar da eğitim üzerinde daima söz sahibi olmuştur (Reboul, 1991).

Bilindiği üzere eğitim devlet tarafından planlanan, gözetilen ve denetlenen bir hizmettir. Toplumsal birliğin ve siyasal düzenin sürekliliğinin sağlanması amacı altında eğitim her dönemde yönetimi üstlenen siyasal sistem tarafından kontrol altında tutulmuş, kendi çıkarlarıyla örtüşen ideolojik hedefler örtük ya da açık bir şekilde eğitim kanalıyla bireylere sunulmuştur. Bu siyasi amaçların en önemlisi mevcut siyasal sisteme itaat ve sadakati sağlamanın yanı sıra kendi liderlerini seçip yetiştirmek olmuştur (Tezcan, 1991).

Eğitim; bireylerin siyasal bilinç düzeylerini artırarak onların siyasal tercihlerini oluşturmalarına katkı sağlayan bir olgudur (Altan, 2011). Bireyler eğitimle; siyasal alana yönelik belli bir bilinç kazanarak, siyasal tercihlerinin oluşumuyla birlikte devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili daha fazla bilgi ve beceri edinecek, siyasette daha aktif bir katılım sağlayacaklardır. Genelde eğitim, özelde ise eğitimin kurumsallaştığı yer olan okul, politika ve eğitimin ortak paydasıdır. Okul bireylerin tekrar tekrar yeniden biçimlendiği bir kurumdur ve mevcut sosyo-politik-kültürel yapının sürekliliği için kilit bir görev üstlenmektedir (Aka, 2009).

Aslına bakılırsa bu görüşün geçerliliği günümüzden çok önceye dayanmaktadır. Yaklaşık 2400 yıl önce yaşamış ve hala bilinen en büyük düşünürlerden biri olan Platon devletin birliğinin ve toplumsal devamlılığın sağlanması için eğitimi bir araç olarak nitelendirmiş; eğitim sürecinde çocuklara kazandırılacak her türlü bilgi ve becerinin, siyasal düzenin korunmasını sağlamaya ve siyasal gücü elinde bulunduranlara itaat edip onların emirleri doğrultusunda hareket edecek yurttaşlar yetiştirmeye yönelik olması gerektiğini savunmuştur. Yine Antik Yunan düşünürlerinden Aristo Politika adlı eserinde eğitimin devletin sürekliliğini sağlamadaki rolünün altını çizmiş, eğitimin kamusal bir hizmet olarak devletin çıkarlarına göre kurgulanıp uygulanması gerektiğini aktarmıştır (Torku, 2005).

Tüm bunlardan yola çıkarsak eğitimin belirgin derecede öne çıkan amaçlarından biri de mevcut düzenin destekçisi olan bireyler yetiştirmektir diyebiliriz. Siyasal sistemin amaçlarını gerçekleştirmek üzere mevcut düzenin destekçisi olan bireylerin yetiştirilmesi gereksinimi, daima siyasetin eğitim üzerindeki etkisini önemli kılan itici bir güç olmuştur. Bu durum eğitimin siyasal işlevinin bireylerde ve topluma uyum ve birliktelik duygusu geliştirmek olarak da yorumlanabilir (Yeşilorman, 2003). Eğitim aynı zamanda; gelişen dünya ile birlikte değişim gösteren toplumsal yapıyı kontrol altında tutarak, deneyimlerin

sürdürülmesine ve yaratılmasına yönelik bilinçli çaba olarak siyasal bir araç konumundadır (Russel, 1995). Bu açıdan bakıldığında eğitimin mevcut siyasal gücü kabul ettirerek sistemin sürekliliğini sağlayan ve bunu da büyük ölçüde okullar aracılığıyla gerçekleştiren bir eylem olduğunu söyleyebiliriz (Ornstein&Hunkins, 1988). Siyasal bir araç olarak eğitim, yönetsel eylemleri sistemli ve sürekli kılmak amacıyla bireylere istenilen davranışları kazandırır (Brown, 1970). Eğitim, bireylerde siyasal bilinç oluşturulmasında, paylaşma ve iş birliğini temel alan bir toplum yaratılmasında ve bireylere etik değerlerin önemsendiği bir düzenin kurulmasında en etkili araçlardan biridir (Baker, 1995).

Eğitim, bireyi toplumun beklentileri çerçevesinde eğiterek topluma uyum göstermesini sağlamaktadır (Korkmaz, 2019). Toplumsallaşma olarak adlandırdığımız bu süreçte birey, içinde yer aldığı toplumun değerlerini ve kültürünü öğrenerek içselleştirmekte, toplumsal rollerini yine eğitim yoluyla öğrenerek toplumun bir ferdi haline gelmektedir (Akın, 2013).

Toplumsallaşma sürecinde onunla yakından ilişkili olarak gelişen ve bireyin, siyasal sistemin kültürünü öğrenme ve içselleştirmesi olarak tanımlanan siyasal toplumsallaşma ortaya çıkar. Siyasal toplumsallaşma, toplumsallaşma olgusunun ayrılmaz bir parçası ve alt kümesidir (Kaplan, 2013). Siyasal toplumsallaşma, bireylerin siyasal eğilimlerinin oluşturulmasında, tutum ve davranış kazanmalarında önemli roller üstlenir (Dawson&Prewitt, 1977). Siyasal toplumsallaşma yoluyla toplum, belli bir toplumsal grubun değerlerini, inançlarını ve davranış kodlarını edinerek o toplumsal gruba ait siyasal yapıyla bütünleşir. Nitekim bu doğrultuda düşünüldüğünde siyasal toplumsallaşma aynı zamanda ister doğrudan doğruya, isterse görünüşte siyasal olmayan, yine de siyasal açıdan anlamlı mesajların dolaylı olarak iletilerek siyasal bilginin her türlü iletişimini ve siyasal değerlerin oluşumunu içeren (Greenstein, 1965) siyasal eğitimle eş anlamlı olarak yorumlanabilir (Kaplan, 2013). Eğitimin siyasal toplumsallaşma üzerindeki bu etkisi,

mevcut siyasal sistemin toplumu kurgulama noktasında eğitimi araçsallaştırmasına yol açmıştır. Eğitim, pek çok toplumsal sınıf ve ideolojinin güç aygıtı haline gelmiş, bireyin doğuştan getirdiği güçlerini geliştirerek onu mutluluğa ulaştırmayı gaye edinmekten çok, siyasal yapıyı korumaya ve siyasal düzenin devamlılığını sağlamaya odaklanmıştır (Russel, 1969).

Eğitimin bireyin gelişimi ve mutluluğuyla ilgili olarak tanımlanan rollerinden uzaklaşarak siyasi amaçlara ve aynı zamanda sosyal idealleri gerçekleştirmeye hizmet etmesine yönelik atılan bazı adımlar önemli aksaklıkların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Eğitimin dönemlik politikalara araç ve malzeme olması eğitim kurumlarında ve faaliyetlerinde yapılan kontrolsüz değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Eğitim; sonucunu görmek için sabır, istikrar ve zamana ihtiyaç duyulan bir süreçtir. Planlanan ve uygulanan eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığını gözlemlemek uzun bir süreç gerektirir. Oysa yapılan bir yeniliğin sonucunu görmeden uygulamadan kaldırılan değişiklikler ilerlemelere entegre olunamayacak bir eğitim anlayışı oluşturmuştur. Dolayısıyla siyasi amaçlarla yapılan çoğu değişiklik istikrarını koruyamamış, böylelikle amacına ulaşmadan yeniden değişikliğe uğramıştır. Bu duruma örnek olarak, dönemin sosyal ve ekonomik gereksinimlerini karşılamasına rağmen kısa sürede kapatılan ve cumhuriyet tarihinde çok önemli bir yer tutan köy enstitüleri de gösterilebilir. Köy enstitüleri; cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte uygulamaya konan ilke ve inkılâpların köylerde yaşayan insanlartarafından benimsetilmesini ve hayata geçirilmesini sağlayacak öğretmen yetiştiren kurumlar olarak 1940 yılında 3803 sayılı Köy Enstitüleri yasasının TBMM'den geçmesiyle açılmıştır. Bu eğitim kurumlarında toplumun; Cumhuriyetin getirdiği yeniliklere uyum sağlaması, okur-yazarlığı artırma ve temel matematik becerilerini geliştirmenin yanı sıra Cumhuriyet vatandaşı olma bilinci de oluşturulmaya çalışılmıştır (Özkan, 2008). Ayrıca köy enstitülerinin öne çıkan bir başka misyonunun da kırsal kesimde yaşayan bireylere

ulus bilincini telkin etmek olduğu da belirtilmektedir (Kartal, 2008). Ancak siyasi ve ideolojik amaçlara hizmet ettiği yönüyle eleştirilen köy enstitüleri çok uzun ömürlü olmayı başaramamış, bir başka siyasi amaca hizmet eden uygulamalara yerini bırakarak 1954 yılında kapatılmıştır.

2.4. Ekonomik Sistemler ve Eğitim Sistemleri Arasındaki İlişkiler

Devlet adını verdiğimiz örgütler var olmadan önce eğitim kavramı bireysel ihtiyaçlardan yola çıkılarak biçimlendirilen; bireyi dönemin gereksinimlerine göre kendisi için geliştiren bir süreçken; nüfusun artması ve medeniyetlerin gelişiminin ivme kazanması sonucu insanlık daha geniş coğrafyalara yayılmış olup eğitim kavramı toplumsal bir nitelik kazanmaya başlamıştır. Yine insanın bireysel gereksinimlerini karşılamaya yönelik her türlü beceri ve öğretiyi kazandırma amacı güden eğitim bu kez devletin üretim-tüketim ve harcama gibi sürekliliğine ve gücüne oldukça önemli katkı sağlayacak olan bir anlayışla var olmuştur. Siyasal sistemlerin ortaya çıkmasıyla birlikte eğitimin ekonomi ile ilişkisi güçlenmiş ve eğitimin amaçları ekonomik bir boyut kazanmıştır. Mikro düzeyde bireysel gelir miktarını belirleyen eğitim, makro düzeyde ekonomik büyümeyi ve kalkınmışlık düzeyini karakterize etmektedir (Gövdeli, 2016). Devletlerin gücünü ve etkisini belirlemede ekonomi unsuru belirleyici olmuş, günden güne bu etki artarak değer kazanmıştır. Siyasal sistemlerin kendi varlığını koruması, güçlendirmesi ve sürdürmesi için ekonomiye bağlılık her dönem katlanarak anlam kazanmıştır. Bu ilişkiyi daha önce fark eden toplumlar dünya düzenini biçimlendirip yönetmekte söz sahibi olmuşlardır. Ayrıca ekonomik kaynaklar içinde eğitim için yapılan harcamalar sürdürülebilir bir ekonomik büyüme için önemli rol oynamaktadır. Eğitime ayrılan bütçe uzun vadede ülke ekonomisine önemli tasarruflar sağlamaktadır. Eğitilmiş insanların yaşadığı toplumda kamu kaynakları verimli ve etkili olarak kullanılmakta, bu durum kalkınmaya katkı sağlamaktadır (alcalı, 2019). Toplumda eğitilmiş kitleyi artırmak için eğitime yapılan yatırımların da artarak sürekliliğinin sağlanması gerekmektedir. Eğitim harcamaları ülkede

daha kaliteli ve nitelikli bir eğitimin yürütülmesi için önemli bir fonksiyon sağlar. Başka bir ifadeyle eğitim hizmetleri için yapılan harcamalar; gelirin yeniden dağılımında bir araç olmakta, ekonomik büyüme, kalkınma ve ekonomik istikrarın sağlanmasında önemli bir görev üstlenmektedir (Karaarslan, 2005). Ayrıca eğitim harcamaları, gelişmiş olan ülkelerin gelişim düzeylerinin nedenini, gelişmekte olan ülkelerin ise geride kalma nedenlerini gösteren bir faktördür (Durmuş, 2017). Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin toplam kamu harcamalarına oranla eğitim harcamaları yüzdeleri aşağıdaki şekilde verilmiştir:

Ülke Adı	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)
Almanya	11,2	10,9	10,9	11,0		
ABD	13,45					
Avustralya	10,4	10,7	10,9	11		
Brezilya	15,4	16,2	15,9	16,5		
Finlandiya	12,3	12,4	12,3	11,9		
Fransa	9,6	9,6		9,7		
Güney Afrika		18,7	18,0	18,7	18,9	19,5
Hindistan	14					
Hollanda	12,2	12,3	12,8	12,2		
İngiltere	13,7	13,8	13,8	14,2		
İran	19,7	18,6	19,3	20,0	21,1	
İspanya	9,5	9,8	9,9	10,2		
İsrail	14,9	15,5	15,5	15,7		
İsveç	15,3	15,5	15,7	15,8		
İtalya	8,0	8,1	7,8	8,3		
Japonya	9,1		8,4	8,4		
Kenya	17,1	16,7	17,4	17,7	19,1	
Meksika	18,8	19,0	17,9	17,6		
Nepal	18,3	16,9	19,2	17,1	14,1	
Polonya	11,6	11,5	11,3	11,1		
Rusya	11,5	10,9	11	13,5		
Singapur	19,9					
Şili	19,9	19,6	21,2	21,3		
Tanzanya	17,3			24,4	20,6	
Türkiye		12,83	12,74	13,13	12,83	
Uganda	10,9	12,1	11,4	12,5	10,9	

Şekil 5. Bazı ülkelerin toplam kamu harcamaları içinde eğitim harcamaları

(The World Bank, 2021)

Şekil 5 incelendiğinde Singapur ve İsveç gibi eğitim ve kalkınma düzeyi yüksek ülkelerin yanı sıra Kenya ve İran gibi gelişmekte olan ülkelerin toplam kamu harcamaları içinde eğitim harcamalarının oranının yüksek olması dikkat çekmektedir. Ancak bu oranlar ülkeler açısından farklı anlamlar taşıyabilir. Kamu eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içerisindeki oranının artması, o ülke için eğitim harcamalarının toplam harcamalardan daha hızlı arttığı anlamını taşıyabilir (Tosuoğlu, 2014). Bu durum; gelişmekte olan ülkelerin kamu harcamalarının büyük bir kısmının okuryazar nüfusa göre okullaşma oranının artırılması ihtiyacına ve okul yapımına ayrılan bütçeye bağlanabilir. Bunlara ek olarak eğitim sisteminde eşitliğin sağlanması için kamu eğitim sistemi içerisinde öğrencilere sağlanan mali desteklerin de bu oranların belirlenmesinde büyük önemi bulunmaktadır.

Eğitimin ekonomiye olan etkisi Korkmaz' a (2006) göre şu şekilde belirlenmiştir:

1. Eğitim, ekonominin üretime katkı bağlamında gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirir.
2. Diğer taraftan eğitime dair hizmetlerin işleyişinde ve eğitim hizmetinden faydalanmanın belirli bir maliyeti vardır.
3. Devletin eğitim hizmetini sağlamak için planladığı şekilde harcama yapar.
4. Eğitimin hem bireysel (mikro) hem toplumsal (makro) düzeyde gelir oluşumuna etkisi vardır.
5. Eğitim arzı ekonomiyle yakından ilişkilidir.
6. Eğitim talebi ekonomiyle yakından ilişkilidir.
7. Eğitim verimlilik ile yakından ilişkilidir.
8. Eğitim hizmetinin ürün olma özelliği vardır.
9. Eğitimin finansman bakımından ilişkisi mevcuttur.

Ekonomiye göre eğitimin amacı, insana bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğreten olumlu davranışlar kazandırmak ve onu daha üretken hale getirmektir. Siyasal sistemlerin ulaşmak istedikleri medeniyet düzeyine ulaşmasında belirleyici rol oynayan eğitim, ülkenin toplumsal refahını sağlayan en önemli araçlarından biridir (Küçük, 2012). Eğitim, bireye hayatını sürdürebileceği bir meslek kazandırmaya yönelik bilgi ve beceriler kazandırır, bireyleri yeteneklerine göre bir mesleğe hazırlar. Bireyler almış oldukları eğitim sonucunda zihinsel ve fiziksel anlamda yeterlilik kazanarak (Adem, 1981:409-505) hem toplumun kalkınmasına hizmet eder hem de kendi ekonomisini yönetecek niteliğe sahip olur.

Siyasal sistemlerin demokratikleşmesi, hukukun bağımsızlığı ve işleyişinin demokratikleşmesi; bireylerin yaşam kalitesini artıran anahtar unsurlardır. Bu işleyişlerin yerini bulması ise ancak toplumdaki bireylerin belirli bir eğitim seviyesinde olmasını gerektirir. Yani ülkenin dünyayla bütünleşmesini sağlayabilecek bir kalkınma için hem gözlenebilen öğeleri içeren maddi anlamda sahip olunan sermaye, hem de bireyin birtakım özelliklerini içinde barındıran beşeri sermayenin niteliğinin düzeyi oldukça önemlidir.

2.4.1.Ekonomik kalkınma ve ekonomik boyuta ilişkin yaklaşımlar. Ekonomik kalkınma, toplumsal ve kültürel öğelerin yanı sıra ekonomik büyümeyi de içeren geniş bir kavramdır. Kişi başına düşen milli gelirin artmasının yanında, genel olarak üretim faktörlerinin etkinlik ve miktarlarının değişmesi, endüstri kollarının milli gelir ve ihracat içindeki payının artması gibi değişiklikler, kalkınmanın temel unsurlarıdır (Günkör, 2017). Ülkelerin kalkınabilmesi için o topluma ilişkin birtakım asgari koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu koşulları şu şekilde sıralayabiliriz: sürekli ve istikrarlı bir siyaset ortamı, yüksek ulaşım olanakları, iyi bir iletişim ve finans ortamı, yeterli çapta eğitim seviyesi (Taş & Yenilmez, 2007: 159). Başka bir deyişle, bir ülkenin kalkınmışlık göstergeleri arasında, eğitim düzeyinin özel bir yeri ve önemi vardır. Yüksek kalkınma

düzeyine sahip ülkelere bakıldığında eğitim hizmetleri için daha fazla kaynak ayrıldığı, eğitimin süresinin daha uzun olduğu ve bireylere verilen eğitimin daha nitelikli olduğu görülmektedir (Altınışik& Peker, 2012).

Eğitimin ekonomik boyuta etkisi insansermayesi kuramının yanı sıra eleme hipotezi, kuyruk hipotezi ve radikal yaklaşım şeklinde incelenmektedir (Psacharopoulos ve Woodhall, 1986: 31-52).

2.4.1.1. İnsan sermayesi kuramı. Kalkınma sadece fiziki üretim araçlarıyla sağlanabilecek bir durum değildir. İnsan faktörüne ya da insan gücü kaynaklarının geliştirilmesi üzerine yapılacak yatırımlara bağlıdır. İnsan sermayesinin niteliğinin artırılmasının sosyal ve yapısal değişmeyi hızlandırıcı ve üretim düzeyini artıran önemli etkileri bulunmaktadır. Ayrıca kalkınma, gelişmekte olan ülkelerin en önemli sorunlarından biridir. Dünya nüfusunun yaklaşık üçte ikisinin gelişmekte olan ülkelere yaşadığı düşünülürse bu sorun aynı zamanda bir dünya sorunu olarak da görülebilir. İyi eğitilmiş insan gücüne sahip olan ülkeler daha hızlı kalkınmaktadır. Japonya ve Almanya bunun en iyi örnekleridir. Eğitimin toplumsal barış ve düzeni sağlamanın yanı sıra toplum ve uygarlığın gelişmesinde ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasında da önemli etkisi bulunmaktadır (Altınışik& Peker, 2012). Bu noktada üzerinde durulan en önemli kavram “insan sermayesi” dir. Bu kavramsa kendisini oluşturan eğitim sistemleriyle yakından ilişkilidir (Günkör, 2017).

İnsan sermayesi kuramı, bireylerin gelir düzeylerini ve refahlarını ileriye taşımak amacıyla bizzat kendilerine yatırım yapmaları olarak ifade edilebilir (Eide & Showalter, 2010: 27). Başka bir biçimde açıklanacak olursa insan sermayesi, bireylerin sahip oldukları eğitim durumu aracılığıyla onlarda gizil olarak oluşan güç ve edindikleri beceri ve potansiyelin sentezi olarak görülebilir (OECD, 2007).

İnsan sermayesi kuramı insana yapılan yatırımın kalkınma sürecini hızlandırmaya yönelik etkili bir gücü olduğunu öne sürer (Schultz, 1971: 24). Çünkü insan sermayesi yoluyla emeğin niteliği artmakta ve buna bağlı olarak mal ve hizmet miktarıyla birlikte ulusal gelir de artmakta, teknolojik gelişim hız kazanmaktadır.

Sosyolojinin kurucusu olarak bilinen ünlü düşünür ve iktisatçı Saint Simon eğitimin kalkınmaya ilişkin önemini şu şekilde açıklamıştır:

“Fransa’daki tüm tıbbi malzemeler bir gecede yok olsa aynı düzeye 6 ay içinde geri gelebilirim, ancak tüm doktorlar ortadan kaybolursa bugünkü durumuma ancak bir asır sonra ulaşabilirim” (Adem, 1993:39).

Yine başka bir iş insanı Amerikalı Henry Ford tarafından aynı görüş şu şekilde ifade edilmektedir:

“Makinelerime ve fabrikalarım zarar verin ama çalışanlarımı bana bırakın. En kısa zamanda var olan servetime tekrar sahip olurum” (Adem, 1993:39).

İnsan sermayesi kuramına göre bu yatırımın bireysel ve toplumsal getirileri vardır. Örneğin eğitim düzeyi yüksek olan kişinin iletişim becerisi yüksek olur ve bu sosyal açıdan yarar sağlar. İyi eğitilmiş bireylerin sağlık açısından farkındalık düzeyi fazla olur ve bu durum kendine iyi bakarak zararlı alışkanlıklardan kaçınması demek olur ki bu durum sağlıkla ilgili olmakla birlikte hem finansal hem de sosyal pek çok getirisi vardır. Eğitim düzeyi yüksek olan insanlara olan toplumsal güvenin sonucu olarak da toplumsal refah ve daha pek çok unsur insan sermayesinin etkisi altında kalır.

2.4.1.2. Eleme hipotezi. Eleme hipotezi kuramında eğitim yoluyla bireyin niteliğinin artırılmasının aslında verimliliğin artmadığını, ancak bireyin üretken yeterlilikleri bakımından işverene ipucu sağlayarak bir eleme mekanizması meydana getirdiğini (Woodhall, 1995) ileri süren bir yaklaşımdır. Bireye ait diplomalar, kurs

belgeleri, uzmanlık belgeleri ve sertifikalar işe alınacak kişinin işverene kendisini daha iyi tanıtmayı için elinde bulundurduğu birtakım belgelerdir. Ancak bu belgeler bir bireyin işi yapma yeterliliğine sahip olduğu anlamı taşımamaktadır (Gövdeli, 2016). Yani eleme hipotezine göre eğitimin işi almaması gerekenlerin ayıklandığı bir filtre işlevi yerine getirdiği düşünülmektedir (Aslan, 1998: 309-310).

Eleme hipotezinde işe alınacak bireyin sadece bilişsel özellikleri değil, iş hayatına yönelik; zaman yönetimi, sorumluluk sahibi olma, iletişime ve kolektif çalışmaya açık olma, uyum gösterme gibi nitelikleri de dikkate alınmaktadır. (Aksoy ve diğerleri, 2011: 73).

Eleme hipotezi anlayışıyla derinleştirilen eğitim sistemlerinin ekonomik amacı bireyi farklı düzeylerde verimliliklerine göre sınıflandırarak tanımlamaktır. Bu sayede verimliliği yüksek düzeyde olan bireyler belirlenmekte, bireyler uygun pozisyonlara yerleştirilmekte ve üretimin artmasıyla ekonomik güç de artmaktadır.

2.4.1.3. Kuyruk hipotezi. Bu hipotez, eğitim-gelir korelasyonunu odak noktası kabul ederek işe alımda eğitim durumu en yüksek olandan eğitim durumu en aşağıda olanın sıralandığı bir yaklaşımdır (Aksoy ve diğerleri, 2011: 74). Bireyin işe alımda göz önünde bulundurulacak önemli özelliklerinin belirlenmesi eğitim durumunun değerlendirilmesi neticesinde ortaya çıkar. Bireylerin eğitim süreçleri boyunca öğrenme becerileri daha da gelişeceği için, kişiler eğitim düzeylerine göre sıralandıklarında kuyruğun önündekiler, öğrenme becerisi en yüksek olan, en nitelikli kişiler olarak işe alınmaktadır. Kişilerin yetiştirilebilirlik düzeyini belirleyen en önemli unsur ise eğitimidir (Yağmur, 2009). İşe alınan bireylerden en yüksek düzeyde verimlilik beklendiği için bireyin mümkün olduğunca gelişime ve öğrenmeye açık olması gerekmektedir.

2.4.1.4. Radikal yaklaşım. Radikal yaklaşım kuramı bireyin aile geçmişi ve bulunduğu sosyal grubu temel alarak gelir dağılımındaki eşitsizlikleri ifade eder. Eğitim

sayesinde toplumda üst düzey ayrıcalıklara sahip sosyal sınıflar her türlü mal ve zenginliklerini ailenin gelecek nesillerine aktarmaktadır. Başka bir deyişle eğitim sistemleri sosyal sınıflar arasındaki makası açmakta, netleştirmekte ve yeniden üretmektedir (Öztürk, 2005: 34). Bu durum eğitimin ideolojik boyutunu da etkilemekte, kapitalist sisteme hizmet etmesi yönüne işaret etmektedir.

Radikal yaklaşıma göre işverenlerin bireyler üzerinde kendi belirledikleri amaçlara uygun bir biçimde kontrol oluşturması söz konusudur. İşe alan kişilerin belirledikleri doğru davranışları işe alınan kişilerin göstermeleri hiyerarşik bir kontrol mekanizmasıyla gerçekleşmektedir (Ünal, 1980:764).

2.4.2. Eğitim-ekonomik kalkınma ilişkileri. Günümüzde ekonomik kalkınmanın sağlanması ve sürdürülmesi, kalkınma sıralamasında her nerede olursa olsun, her ülkenin en temel amaçlarından biri haline gelmiştir. Eğitim, ülkenin siyasi ve toplumsal anlamda güç kazanarak yoksulluğu azaltma, gelir dağılımını iyileştirme ve bunlara bağlı olarak barış ve istikrarı geliştirmesi için itici bir güçtür. Kalkınmada asıl amaç yoksulluğun azaltılması ve bireyin ihtiyaçlarının giderilmesidir. Eğitimle artırılan okur-yazarlık oranı toplumun araştıran düşünen, üreten bireyler olmasına olanak verirken bireylerin rasyonel kararlar alabilme (Öztürk, 2019) yeterliliğini geliştiren bir eylemdir. Ayrıca eğitimin kalkınma bağlamında en verimli şekilde yönetilebilmesi için toplumun eğitim gören nüfusunun istihdamla dengeli bir şekilde planlanmış olması gerekmektedir. Eğitim, yetiştireceği nüfusu ve onlara kazandıracığı bilgi ve becerileri belirlerken iktisadi getirileri hedeflemektedir. Yetiştirilen bireyler devletin ekonomik amaçlarına hizmet edecek şekilde nitelik kazanmaktadır. Kalkınma için hedeflenen nitelikte yetiştirilen insan gücü devlet için hem üretici hem de tüketici konumunda olmakla beraber hem ülke ekonomisine mal ve hizmet üreterek katkıda bulunur hem de kendi hayatını iyi bir şekilde sürdürecektir yeterliliğe sahip olur (Kızılloluk, 2007).

Demokrasinin sürekliliğinin sağlanması, siyasal istikrarın gerçekleşmesi, kültürel gelişim, suç oranlarında azalma, hoşgörü, sağlıklı toplumun oluşumu gibi temel öğelerin düzeylerinin belirlenmesinde eğitim anahtar bir kavram görülmektedir. Yasaların varlığını ve üstünlüğünü kabul etmek, yasaları uygulamak bireylerin belli eğitim düzeyinde olmalarını gerektirir. Demokratik kurumların oluşumu, demokratik kuralların işlemesi, ancak toplumun belirli eğitim düzeyine sahip olması ile uygulanabilirlik kazanabilir (Altınışik& Peker, 2012).

2.4.3. Ekonomik büyüme ve büyüme düzeyini belirleyen temel değişkenler.

Eğitim, ekonominin değişen gereksinimlerine uygun nitelikteki işgücünün, yaratıcı düşünce ve ileri tekniklerinin geliştirilmesine katkıda bulunan bir kavramdır. Eğitim, ekonomik büyümenin sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi için gerekli olan ekonomik altyapıyı hazırlamaktadır. Eğitim düzeyinin artması, ekonominin insan sermayesi birikimini de artırarak işgücünün verimliliğini sağlamaktadır. Nitelik düzeyi gelişen işgücü ise bir üretim etmeni olarak toplam çıktıya olumlu bir etkide bulunacaktır (Yalçınkaya & Kaya, 2006).

Ekonomik büyüme düzeyini, fiziki sermaye gücü ile birlikte insan sermayesi gücü belirlemektedir. İnsan sermayesi gücü eğitim ve sağlık alanında gerçekleştirilen gelişmeler ile artmaktadır. Eğitim harcamalarının artması ve eğitim kalitesinin iyileşmesi işgücünün üretim yeteneğinin gelişmesi ve dolayısıyla gelir miktarının artmasına yol açmaktadır (Erdoğan & Yıldırım, 2009).

Ekonomik büyümenin düzeyini belirleyen değişkenler; doğal kaynaklar, fiziki sermaye, teknolojik gelişim ve beşerî kaynaklar olarak ele alınmıştır.

2.4.3.1. Doğal kaynaklar. Doğal kaynaklar üretimin en önemli girdisi olan ve bireylerin gereksinimlerinin giderilmesinde birinci derece önem taşıyan unsurlarıdır.

Ekonomik değerlerinden dolayı Dünya siyasetinde bir güç olmak isteyen her ülkenin sahip olmak için her şeyi göze aldığı, büyük çaba sarf ettiği ve zaman zaman siyasal sistemlerin çatışmasına neden olan bu kaynakların başında petrol, doğal gaz gibi enerji kaynakları; altın, demir, bor gibi pek çok maden sayılabilir. Doğal kaynaklar siyasal sistemlerin her türlü ekonomik girişimini besleyen, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini doğru orantılı olarak etkileyen ve iktisadi faaliyetlerin vazgeçilmezi olan bir unsurdur. Elbette doğal kaynaklara sahip olmak kadar bu kaynakları üretim etkinliklerinde kullanmak da bir o kadar önem taşımaktadır. Gelişmekte olan ülkelerden bir kısmı değerli doğal kaynaklara sahip olmasına karşılık, bu kaynakları üretim faaliyetlerinde verimli bir biçimde kullanamamaktadır (Türker, 2000: 11).

2.4.3.2. Fiziki sermaye birikimi. Kalkınma dediğimiz kavram daha çok gelişmekte olan ülkeler için kullanılmaktadır. Bu anlamda kalkınma genel olarak sermaye birikimini artırmak olarak düşünülebilir (Yılmaz ve Danışoğlu, 2017). Fiziki sermaye, her türlü materyalde değişiklik yaparak üretime katkısı olan ve emekle üretilen çeşitli üretim faaliyet ve araçlarını içermektedir (Karaçay, 2008: 10). Aletler, makineler, ulaşım sistem ve araçları, endüstriyel gereçler, fabrika ve donanımlarını kapsayan sermaye bütünü düşünüldüğünde üretimin artmasını sağlayan nesnelerdir (Han ve Kaya, 2008: 53). Üretimde kullanılan araçların bir kısmının maliyeti yine üretimi gerçekleştirecek olan materyallerden elde edilen birikimle karşılanır. Başka bir deyişle kalkınmanın endüstriyelleşme, dolayısıyla sermaye birikimiyle ve sermaye miktarının geliştirilmesiyle olanak bulur (Kaynak, 2007: 237). Bu durum kalkınma için bir ön koşuldur.

2.4.3.3. Teknolojinin gelişimi. Doğal kaynakları oldukça sınırlı olan ve temel gıda ürünlerini ithal ederek temin eden Japonya' nın (Erdoğan, 2019:145) teknolojisi sayesinde dünya ekonomisinde en üst sıralarda olduğu düşünüldüğünde teknolojik gelişmenin ülke ekonomisi için değeri öne çıkmaktadır. Japonya 1985 yılı itibarıyla teknolojiye dayanan bir

sektör olan otomobil sanayinde Dünya üzerinde en fazla üretim yapan ülke olmuştur (Erdoğan, 2019:145). Teknolojiyi üretim faaliyetlerinin bütünü açısından ihtiyaç duyulan bilgi, donanım ve organizasyonların tümü şeklinde açıklayabiliriz (Kaya, 2004: 236). Üretim süreçlerinde ürünün sağlanması ve finanse edilmesiyle ilgili tüm unsurlar teknoloji düzeyini belirler (Kibritçioğlu, 1998: 5). Sermaye stok durumunun fazla olduğu gelişmiş ülkelerde yenilikler daha yoğun ortaya çıkmakta ve buna bağlı olarak üretim kalemlerinin sayısı ve kalitesi de artmaktadır. Öte yandan gelişmekte olan ülkeler teknolojinin yetersiz kalması ve çağın gerisinde kalması neticesinde ekonomik durgunluk yaşamaktadır (Karakayalı& Dilber, 2010: 44). İleri teknolojiyi kullanabilen ülkeler üretimde verimlilik sağlayarak endüstriyel gelişimlerini daha da hızlandırır. Ekonomi uzmanları, genellikle istihdamın verimlilikle doğru orantılı bir korelasyon oluşturduğunu, verimlilik düzeyindeki yükselmenin de büyük oranda teknolojik ilerlemelere bağlı olduğu görüşündedir. Gelişmekte olan ülkelerin kalkınma düzeylerini artırabilmeleri için üretim teknolojilerini ileri düzeyde geliştirip kullanabilmeleri gerekmektedir.

2.4.3.4. Beşerî kaynaklar. Beşerî kaynaklar; nüfus miktarı, cinsiyet yapısı, yaş, eğitim durumu, sağlık durumu gibi hem nicel hem de nitel özellikleri kapsayan bir kaynak olduğu için ekonomik kalkınmanın temelini oluşturmaktadır. Dahası beşerî kaynakları ekonomik kalkınmada rolü olan her kaynağın etkililiğini ve verimliliğini belirler. Başka bir deyişle ekonomik kalkınmayı sağlayan kaynakların etkili verimli olması, beşerî kaynakların nitelik ve verimliliğin artmasıyla sağlanmaktadır (Çoban, 2004: 132). Beşerî kaynakların niteliğini oluşturan her durum da yine tüm diğer kaynakların etkililiği üzerinde büyük rol oynar (Yumuşak, 2008: 11). Kalkınma çabası içerisinde olan ülkeler aynı zamanda hızlı nüfus artışı oranına sahiptir. Nüfusun da ekonomiyi arz ve talep bakımından biçimlendirerek kalkınmayla sürekli bir ilişki halinde olduğu bilinmektedir. Bu durum arz yönüyle değerlendirildiğinde nüfus artışının üretim için gerekli emek hacmini artırdığı,

talep yönüyle değerlendirildiğinde ise piyasa hacmini artırdığı gözlenmektedir (Han & Kaya, 2008: 95).

2.4.4. Eğitimin ekonomik kalkınmadaki rolü. Kalkınma kavramının siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitime dair pek çok boyutu vardır (Adem, 1993:39). Siyasal sistemler tarafından belirli politik stratejiler takip edilerek, toplumun üyesi olan bireylerin gelir düzeylerini iyileştirmek için gerçekleştirilen her türlü faaliyet kalkınma olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2005). Eğitim durumu dolaylı ya da doğrudan kalkınma üzerinde çok büyük etkiye sahiptir. Eğitim yoluyla ekonomik kalkınmanın üretim unsuru beslenmekle beraber, bireyin davranışlarındaki istendik yönde gerçekleşen değişim sosyal ve siyasal kalkınmada büyük etkiye yol açmaktadır. Eğitimin bireye kazandırdığı davranışlarla sahip olunan beceriyle, makro düzeyde bakıldığında nitelikli insan gücü belirlenmektedir. Ülkelerin kalkınmışlık düzeylerini belirlemede ise nitelikli insan gücü oranları göz önünde bulundurulur (Çolak, 2010: 110). Yani bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen şey o ülkedeki bireylerin aldığı eğitimin kalite ve niteliğinin yanı sıra iktisadi büyümeye yapabileceği katkıyla ölçülmektedir.

Eğitimin kalkınmaya katkıları aşağıdaki maddeler kapsamında belirtilebilir (Erdoğan, 2004):

- Gelir dağılımında eşitsizliklerin ve yoksulluğun azalması, kazanılan toplumsal alışkanlıkların artması,
- Ekonomik gelişimi yavaşlatan ya da önleyen geleneksel sosyal değerlerin değişimi,
- Toplum içinde sosyal ilişkilerden yararlanarak yardımlaşma duygusu yaratma ve sosyo-politik unsurlarda kararlılık durumuna etki sağlama,
- Demokratik olma eylemlerine katkı sunma,
- İşlenen suç oranlarının azalması,

- Tarihsel ve doğal değerler bütünün ve insanlığa yönelik tüm kaynakların gözetilmesine ilişkin hassasiyet sağlanması,
- Eğitim sistemlerinin finanse edilmesinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin çözüm önerileri oluşturma gibi eğitimin kalkınma boyutunda bireylere ve toplumlara sağladığı pek çok katkı vardır.

2.4.5. Eğitimin ekonomi ve kalkınma üzerine etkileri. Eğitimin ekonomik kalkınma üzerindeki etkileri; eğitimin gelir durumunu iyileştirmesi ve toplumsal refaha etkisi, istihdam oranına etkisi, üretime ve verimliliğe etkileri, teknolojiye etkileri, düşük doğurganlık ve bebek ölüm hızı üzerindeki etkileri, demokrasi üzerindeki etkileri ve suç işleme oranına etkisi şeklinde alınmıştır.

2.4.5.1. Eğitimin gelir durumunu iyileştirmesi ve toplumsal refaha etkisi.

Kalkınma; genel olarak gelişmekte olan ülkeler ile ilgili bir ifade olmasının yanı sıra 1970'li yıllardan beri sosyal kazancı hedef alması nedeniyle gelir dağılımına daha çok odaklanan bir kavram olarak alan yazına girmiştir (Anand&Ravallion, 1993: 133). Nüfusun yoksul olan bölümünün %95 'ini okur-yazarlığı olmayan ve ilkökul düzeyinde veya altında eğitim durumuna sahip olan bireyler oluşturmaktadır (DPT, 2000: 16). Bireyin eğitim düzeyindeki artış onun gelirini artıran bir eylem olmakla birlikte sosyal kazancı artırdığı bilinen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Buradan hareketle çift yönlü bir ilişkiyle bireyin yaşam standartlarının yükselmesi kalkınma ve ekonomik büyüme üzerinde pozitif bir etkiye yol açmakta, toplumsal kazançla birlikte refah seviyesi yükselmekte, refah seviyesinin yükselmesi bireylerin ekonomiye güveninin artmasına neden olmakta ve bu durum yine ekonominin güçlenmesini ve büyümesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle eğitim durumu artan toplum zenginleşmekte, zenginleşen toplum eğitime daha fazla yatırım yapabilmektedir. Siyasal sistemlerin eğitime yönelik doğru politikalar izlemesi sahip olunan milli geliri artırmakla kalmayıp gelir dağılımındaki eşitsizlikleri de azaltmaya

yardımcı olmaktadır. Bu durum ülke ekonomisinin giderek güçlenmesine yol açmakta, güçlenen ekonomisiyle ülke, dünyadaki gücünü de artırmaktadır.

2.4.5.2. Eğitimin istihdam oranı ile ilişkisi. Eğitim bireylerin gelecekteki hayatlarını biçimlendirmek amacıyla, bireye bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmaktadır (Durkaya&Hüsnuoğlu, 2018). Eğitim bireyin niteliğini artırmakta, böylelikle işgücü niteliği de artmaktadır. Bu sayede işgücünün eğitim seviyesindeki artış, iş bulma imkânını artırmakta ve işsizlik oranını düşürmektedir (Çetin, 2014: 49).

İnsan kaynakları olarak da ifade edebileceğimiz insan sermayesi ülkelerin kalkınma düzeylerini belirleyen unsurlar arasında en öne çıkan olarak bilinmektedir. İnsan sermayesinin artırılması da eğitimle sıkı bir ilişki içerisinde. İşgücünün eğitilmiş olması; eğitim durumu düşük olan iş gücüne göre daha fazla gelir, daha yoğun bir devinim ve istihdamın kararlılığını sağlaması açısından önemli kazançlar sağlamaktadır (Mincer, 1991).

2.4.5.3. Eğitimin üretime ve verimliliğe etkileri. Eğitime yapılan yatırım sabır gerektiren, ancak verimlilik düzeyi oldukça yüksek olan bir yatırımdır. Eğitimin verimliliğe etkisi değerlendirilirken karşımıza çıkan durumlardan biri bilimsel öğretilerin yaygınlaşması sonucu gelişen teknoloji ve işgücünün niteliğinin artmasıyla meydana gelen yeni iş alanlarıdır (Saylan, 2015: 144).

Rus araştırmacı S. G Strumilin' nin verimlilikle ilgili yaptığı çalışmada bulduğu sonuç dikkat çekicidir. Çalışmada ilköğretim basamağının işçi verimliliğini %40 artırırken, bir üst basamak olan ortaöğretimin verimliliği %102 artırdığı, yüksek öğretimin ise % 300 artırdığı gözlenmiştir (Öztürk,2005). Bu alanda yapılan pek çok araştırma eğitim durumunun emeğin niteliğini ve verimliliği artırması yönüyle eğitim- kalkınma ilişkisini belirgin bir şekilde öne çıkarmaktadır. Malezya, Tayland ve Güney Kore gibi tarımda gelişmiş teknoloji kullanan ülkelerde çiftçilerin verimliliğine ilişkin değerlendirmeler

yapılmış ve sonuçta çiftçilerin eğitim ortamında bulunduğu her yılın ürünlerin verimliliğine %3 katkıda bulunduğu görülmüştür (Çetin, 2014).

2.4.5.4. Eğitimin teknolojiye etkileri. Bir ürünü ortaya çıkarmak da dahil, ürünün üretim-dağıtım süreçlerini içeren; kısacası bilimsel bilgiyi hayata geçiren pratik ve teorik uygulamaların tümüne teknoloji diyebiliriz. Teknolojinin tanımından da anlaşılacağı gibi, eğitim teknolojiyle ilgili olarak karşımıza çıkan her aşamada bir ön koşuldur. Dünyada eğitime önemli oranda yatırım yapan ülkeler ileri teknolojileriyle gelişerek oldukça etkili bir ekonomik güç haline gelmiştir. 1953 yılında savaştan çıktığı zaman yoksullukla mücadele eden Güney Kore, eğitime verdiği önem ve yaptığı yatırımın neticesini bugün en iyi şekilde almış ve ileri teknolojiye dayalı endüstrisi sayesinde dünyanın en büyük ekonomik güçlerinden biri haline gelmiştir. Dünyanın en büyük ekonomilerinin teknolojiyi en iyi kullanan ülkeler olduğu bilinmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça teknolojik gelişim artmakta, teknoloji geliştikçe de bireylerin eğitim düzeyine katkıda bulunmaktadır.

2.4.5.5. Eğitimin düşük doğurganlık ve bebek ölüm hızı üzerindeki etkileri.

Bireylerin almış oldukları eğitim ortalama yaşam sürelerini ve doğum oranları ile yakından ilişkilidir. Eğitim düzeyinin artması doğum hızını düşürmekte, ölü doğum oranını azaltmakta ve bireylerin ortalama yaşam sürelerini daha sağlıklı bir biçimde geçirmelerini sağlamaktadır. Bu durum bireyin ve devletin menfaatine olan sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Gerek sağlık hizmetlerine yönelik harcamaların yükünü azaltmak, gerekse nüfusun dengeli sürdürülmesiyle birlikte insan sermayesi olarak nitelendirilen yatırımların artmasına olanak sağlaması açısından önem arz etmektedir. Hindistan’ da bin kız çocuğu üzerinde yapılan bir çalışmada, kız çocuklarının ilköğretim kademesine bir yıl fazla eğitim almasıyla birlikte eğitim harcamalarının 32 bin dolar olduğu, bu bir yıllık eğitimin bireylerin doğurganlık oranını azaltmasıyla 75 bin dolar, sağlık hizmetlerinin kullanımını azaltmasıyla 2 bin 300 dolar kazanca neden olduğu görülmüştür (Self & Grabowski, 2004:

47-55). Bu çalışmada kaydedilenler eğitim düzeyinin hem birey hem de devlet açısından sağladığı katkıları oldukça kayda değer bir biçimde gözler önüne sermektedir. Düşük doğum oranları insan sermayesine yapılan yatırıma yapılan harcamaları azaltmakta, böylece ailelerin çocuklarına yapacağı eğitim yatırımının miktarı da artmaktadır (Tamura, 2006).

2.4.5.6. Eğitimin demokrasi üzerindeki etkileri. Tarihten bu yana var olan siyasal sistemler incelendiğinde eğitim, demokrasi ve ekonomi üçlüsünün birbiriyle yakından ilişkili kavramlar olduğu, hatta bu üç önemli kavramın ilişkisini göz ardı eden devletlerin gerek yönetsel gerek ekonomik gerekse sosyal zorluklarla mücadele ettiğini görmek mümkündür.

Eğitim demokratik düşünce ve uygulamaların olmazsa olmazıdır. Eğitim demokrasi ve ekonomik kalkınmayı bağımsız bir şekilde etkilediği gibi, demokrasiyi etkilemesi yönüyle dolaylı olarak ekonomik kalkınmayı; ekonomik kalkınmayı etkilemesi yönüyle ise yaratılacak fırsat eşitliği ve adil gelir dağılımı gibi çıktılar sayesinde demokrasiyi etkilemektedir

Daha demokratik bir toplum düzeni demek siyasal haklarının yanı sıra sosyal haklarını da bilen, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olan bireyler demektir. İktisadi gelişmenin sağlanıp sürdürülebilmesi ise, ekonomik gelişmeyi özendiren bir takım ekonomik ve toplumsal tedbire dayanarak demokratik yapıya sahip kurumların ortaya çıkmasını, siyasal hakların ve ekonomik özgürlüklerin gerçekleştirilip korunmasını gerektirmektedir (Çukurçayır & Tezcan, 2011). Demokrasi, yönetime halkın katılımıyla sağlanan bir yönetim biçimi olarak belirtilmektedir. En ideal yönetim biçimi olarak kabul edilen demokrasinin hayat geçirilmesini sağlayan en önemli unsur ise eğitimidir. Çünkü seçme ve seçilme hakkı veren bir yönetsel sistemde bireylerin iyi ve kötü ayrımını yapması ve doğru kararlar verecek düzeyde olması tamamıyla eğitim durumuna işaret etmektedir

(Öztürk, 2005: 40). ABD’ de yapılan bir araştırmada, ortaöğretim seviyesinin altında eğitim düzeyine sahip bireylerin oy kullanma oranlarının %23 olduğu ve aynı bireylerin oy kullanırken seçimlere ilişkin reklam kampanyalarından en çok etkilenen bireyler olduğu gözlenmiştir (Türkmen, 2002: 57)

2.4.5.7. Eğitimin suç işleme oranına etkisi. Siyasal sistemler varlığını iyi bir refah düzeyinde devam ettirebilmek için devlete ve yurttaşlara zarar veren bireyler yetişmesini istememektedir. Ülkede bireylerin suç işlemeye yatkınlaşması, terör eylemlerinin artmasına, yurttaşların hak ve özgürlüklerinin ihlal edilmesine, devletin ekonomik ve sosyal değerlerinin zarar görmesine sebep olmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde toplumsal düzenin sağlanması ve korunması bilinci taşıyan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim, bireyleri toplumsallaştırmanın yanı sıra onlara toplumsal düzenin faydasına olacak davranışlar kazandırmaktadır.

Suç işleme oranını eğitim dışında belirleyen bir diğer faktör ise gelir durumudur. Eğitim düzeyi yükselen bireyin gelir düzeyi de bu doğrultuda artış göstermektedir. Bireyler eğitimsizlikle birlikte ekonomik yetersizlik nedeniyle suç işlemeye yatkın olmaktadır. Eğitim düzeyi yüksek bir birey işleyeceği suça karşılık hapiste geçireceği zaman boyunca kaybedeceği gelirin bilincinde olması nedeniyle beklendiği şekilde suç işlemekten kaçınmaktadır (Şener, 2001: 357).

2.5. Bazı Ülkelerde Eğitim Sistemleri ve Amaçları

Aileden başlayarak, aşiret, kabile, boy site, krallık, imparatorluk ve cumhuriyet gibi biçimlerde ortaya çıkan siyasi kurumların, insanların yönetim gereksinimlerini karşılamaya ilişkin kurdukları idari sistemler olduğu bilinmektedir. Yönetim bu noktada insanlık tarihi kadar eski olan kurumlardan itibaren, gereksinime göre geliştirilerek modern ve sistemli bir örgüt haline geldiği düşünülürse, geçmişten beri beşerî ilişkiler ağı ve sosyal bir ihtiyaçtır (Eryılmaz, 2005:1). Ülkelerin incelendiği bu bölümde, ülkelerin eğitim sisteminin yönetsel yapısına göre sınıflandırma yapılmıştır. Çünkü yönetsel yapı pek çok

değişkenle birlikte eğitim sistemlerinin amaçlarının oluşturulması ve uygulanması sürecinde önemli rol oynamaktadır. Ülkelerin yönetsel yapıları yerel ağırlıklı ve merkezi ağırlıklı şeklinde sınıflandırılabilir.

Yerelleşme (decentralization) kavramı, karar alma yetkisinin ve sorumluluğunun üst düzey örgütlere devredilmesi veya bu yetkinin örgütlerin birbirlerine iletimi şeklinde belirtilmektedir. Eğitimde yerelleşme dört farklı uygulamayla sınıflandırılmaktadır. Bu uygulamalardan yetki genişliği (deconcentration) ilkesine göre, taşra birimleri merkezi yönetimin denetimi altında birtakım kararlar alma yetkisine sahiptir. Bir diğer yerelleşme şekli merkezi yönetimin kendi yetkisini kamusal kaynakları kullanarak, ekonomik alanda faaliyet gösteren devlet kuruluşları olan kamu teşebbüslerine veya bölge birimlerine bıraktığı yetki devridir (delegation). Devolution olarak adlandırılan yerelleşmede ise merkezi yönetim sahip olduğu tüm yetkiyi yerel birimlere devretmektedir (Florestal & Cooper, 1997). Dördüncü ve son yerelleşme şekli özelleştirme (privatization) olarak tanımlanan kamu hizmetine ilişkin yetkilerin özel sektöre devredilmesidir (Balcı, 2018).

Merkeziyetçilik, örgütsel hiyerarşinin üst düzeylerinde karar alma yetkisinde yoğunlaşmayı içerirken, yerelleşme yetkinin örgütün çeşitli düzeylerine doğru inmesini içermektedir (Taşkın & Nayır, 2015). Son yıllarda birçok ülkede eğitim örgütlerinde, bölgesel veya yerel birimlere sorumluluk ve yetki verilerek daha çok yerelleşme çabası içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Tüm bunlara ek olarak, yerel birimlerin yönetim süreçlerinde söz hakkının ve yetki gücünün artırılması demokratik yapının etkili ve vazgeçilmez bir koşulu olarak da görülmektedir.

Merkezden yönetim (centralization) ve yerinden yönetim (devolution), her ülkenin tarihsel sürecine, siyasal sistemlerinin niteliğine ve gereksinmelerine göre, belli ölçülerde yararlanılan kamu yönetimi biçimleri olmuştur (Keleş, 1992:233). Öte yandan eğitim sistemlerinin amaçlarını belirleyen en önemli unsur toplumun gereksinimleridir. Her

toplum eğitim sistemi için kendi demografik, siyasal ve ekonomik yapısına yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak amaçlar oluşturmaktadır. Eğitim örgütleri de toplumdaki bu gereksinimleri örgütsel işleyiş, yapı ve süreçlerinde değişiklikler gerçekleştirerek karşılamaya çalışmaktadır (Terzi, 2011). Bu bölümde eğitim sistemlerinin amaçları ülkelerin yönetsel yapıları kapsamında ortaya koyulmaktadır.

2.5.1. Eğitim yapılanması ağırlıklı olan ülkelerde eğitim ve amaçları. Bu bölümde eğitim sistemleri yerel ağırlıklı yapılanan ülkeler hakkında genel bilgiler verilerek bu ülkelerin eğitim sistemleri amaçlar kapsamında incelenmiştir.

2.5.1.1. Amerika Birleşik Devletleri. Amerika Birleşik Devletleri, çoğulcu demokrasi temelinde başkanlık sistemiyle yönetilen, 50 eyaleti, 5 özerk bölgesi ve çok sayıda deniz ötesi toprağı bulunan federal bir cumhuriyettir. Oldukça geniş öğrenci nüfusu ve çok uluslu özelliğiyle ABD yönetsel yapılanması yüksek düzeyde âdem-i merkeziyetçidir. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde temel sorumluluk yerel yönetimler ve eyaletlerdedir.

Federal bir devlet olarak ABD’ de eğitime ekonomik kaynak sağlayan kurumlar çoğunlukla eyalet ve bölge yönetiminde yer alırken Türkiye gibi üniter devletlerde çoğunlukla merkezi finansman uygulamaları yürütülmektedir (Balcı, 2018). Kısacası ABD’ de eğitimin ekonomik gereksinimleri eyaletler ve bölge yönetimleriyle karşılanmakta, okulların teşkilatlanması, yönetilmesi ve okullara teknik destek sağlanması yerel yönetimler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (USNEI, 2018).

ABD’ de eğitimin amaçları federal bir siyasal yapılanmanın etkilerini taşımakla beraber eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Her bölgede geçerli bir okul sistemi yer almamakta, okul sistemleri 5+3+4, 6+3+3, 8+4, 6+6 olmak üzere eyaletler arasında değişkenlik göstermektedir (Corsi-Bunker, 2015).

Bu durum Amerika’ da 50’ den fazla eğitim sistemi türünün ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir (Erdoğan, 2000: 71). Bununla birlikte federal düzeyde belirlenen ortak genel amaçlar vardır. Amerika’daki eğitim sisteminin temel amaçları şunlardır;

- Bireylere; siyasal karar verebilme konusunda rasyonel tercihler yapabilen, tarihsel süreçten ders çıkaran, önyargıdan uzak ve bireysel farklılıkları saygıyla karşılayan biçimde eğitim vermek (Balcı, 2018),
- Bireylerin demokratik toplum idealinin sürdürülmesinde sorumluluk bilinciyle yetişmesini sağlamak,
- Her öğrenciye bir birey olarak mevcut potansiyelini ileri düzeyde ortaya çıkarması için destek olmak,
- Bireylerin bir vatandaş olarak topluma en iyi biçimde katkı sunması için fırsatlar yaratmak, eğitimde üst düzeyde başarı ve fırsat eşitliğini sağlamak,
- Bireylere, hızla gelişmekte olan küresel piyasalarda üstünlük sağlayacak ve başarılı bir biçimde rekabet edebilecek beceriler kazandıran nitelikte eğitim imkânı sunmak (IBE, 2006),

ABD’ de eğitim sistemleri demokratik toplum düzeninin devamlılığını sağlayan, fırsat eşitliği, bireysel farklılıklara saygılı olmak ve ekonomik gelişmeye katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

2.5.1.2. Almanya. Federal Almanya Cumhuriyetinde tek tip bir eğitim ve merkezi bir eğitim bakanlığına bağlılık yoktur. Almanya eğitim sistemi devletin federal yapısına göre düzenlenmektedir. Her eyaletin eğitim sistemini kendi eğitim bakanlığı belirler. Ülkede 16 eyalet bulunduğu için 16 eğitim bakanlığı vardır. Her eyaletten sorumlu eğitim bakanlığının okullar ve eğitim için geçerli bir çerçeve sözleşmesi bulunmaktadır. Bu sözleşmeleri yapan ve merkezi Bonn’ da bulunan 16 Eğitim Bakanlığı Daimi

Konferansının görevi karşılaştırmalar yapmak ve bütünlüğü sağlamaktır (Ehmke, 2006; akt: Kantos, 2011).

Eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili yetkiler eyalet hükümetleri ile federal devlet arasında paylaşılmıştır, ancak eğitim konusu büyük ölçüde eyaletlerin yetki alanına girmektedir. Bu nedenle Federal Anayasa’da eğitim ve kültür konularıyla ilgili çok az hükme değinilmiştir. Bu konulardaki esas hükümler eyaletlerin kendi yasalarında yer almaktadır.

Çalkantılı bir siyasi geçmişe sahip Federal Almanya Cumhuriyeti tarihindeki ideoloji yoğun uygulamalar eğitim sisteminin amaçlarına yansıtmıştır. 1933 yılında Almanya’da iktidara gelen Naziler Weimarer Cumhuriyetinin oluşturduğu eski idealist ve liberal değerlere göre belirlenen eğitim sistemini tamamıyla değiştirmiştir (Macit, 2007: 127). Alman ırkının üstünlüğü öğrencilere mutlak suretle öğretilmelidir (Hitler, 2004: 375) diyen bir liderle eğitim sistemi düzenleyen Almanya ulusal kimlik ve ırksal farklılık ideolojisine dayanan (Pine, 2010:13) bir öğretim programıyla eğitim amaçları oluşturmuştur. Eğitimde dini temeller yerini ırksal ve ideolojik temellere bırakmıştır (Wunderlich, 1937:347), İkinci Dünya Savaşını (8 Mayıs 1945) kaybettikten bir süre sonra ABD, İngiltere ve Fransa’nın egemenliğine giren batı Almanya’da Federal Almanya Cumhuriyeti kurulmuş, Sovyetler Birliğinin kontrolüne geçen doğu Almanya’da ise Demokratik Almanya Cumhuriyeti kurulmuştur. 1949 yılında ikiye ayrılan Almanya 3 Ekim 1990 yılında birleşerek Federal Almanya Cumhuriyeti adını almıştır. Tüm bu siyasi çalkantılar eğitim sistemine ve amaçlarına yansımıştır. 1930’lu ve 40’lı yılların bir bölümünde Alman Eğitim Sistemi’ne hâkim olan Nazizm İdeolojisi kuralcı, eleştiriye ve farklı görüşlere kapalı hiyerarşik bir yapı üzerine temellendirilmiştir (Erol, Cerrahoğlu, Çakı, 2017). 1945 yılında Nazizm ideolojisinin resmi olarak tüm dünyada sona ermesiyle birlikte Almanya’da da bu otokratik eğitim sisteminin hâkimiyeti ortadan kalkmıştır. Buna

rağmen günümüzde yine Almanya'da öğretmenlerin kısmen otokrasiyi eğitim sisteminde etkin bir metot olarak kullandıkları yönünde eleştiri ve tartışmalar devam etmektedir (Erol, Cerrahoğlu, Çakı, 2017).

Günümüzde Almanya eğitim sistemi incelendiğinde zorunlu eğitimin 6-18 yaş arası çocuklarla sınırlı olup 12 yıl sürmekte olduğu bilinmektedir. Zorunlu eğitim üç basamaktan meydana gelmektedir. 4 yıl ilköğretim, 5-6 yıl ortaöğretim I. kademe ve üç yıl ortaöğretim II. kademedен oluşmaktadır.

Almanya'da eğitim sisteminin genel amacı; her bireye eşit eğitim olanağı sağlamak, ders araçlarının ücretsiz olarak sunulması ve her bireyin uluslararası, ortak ve ulusal eğitim için üst düzeyde öğrenim görmelerini sağlamaktır (Türkoğlu, 2020: 18). Almanya eğitim sisteminde her kademenin amaçlarına bakıldığında okulöncesi eğitimin amaçları;

- Çocukların seviyelerine uygun etkinliklerle bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini sağlamaktır. Diğer bir deyişle oyun yoluyla eğlenerek öğrenmesini, dilsel gelişiminin artmasını ve sosyalleşmesini sağlamaktır (KMK, 2012).
- Çocuklara günlük hayattaki yaşantılarına uyum sağlamalarını kolaylaştıran görev ve sorumluluklar verilmektedir (Arslan, 2015).
- Çocukları her boyutta gelişimlerine katkı sağlayacak biçimde yetiştirerek onlarda kişisel bütünlük sağlamayı amaçlamaktadır (Demirel, 2000).
- İlköğretimin amaçları öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinmelerini, toplumsal hayata uyum sağlamalarını, kişiliklerinin gelişmesini, iletişim becerilerini geliştirerek sosyalleşmesini sağlamaktır (BMBF, 2015). Kazanılan becerilerin bir üst eğitim kademesi için geliştirilmesine fırsat yaratmaktır (Eurydice, 2021).

Ortaöğretim I. Kademenin amaçları yeteneklerine ve başarı durumlarına göre yönlendirilen öğrencilerin temel becerilerinin, fiziksel ve sosyal becerilerinin gelişmesini

sağlamaktır. Bu kademedeki öğrencilerin topluma uyum sağlayan bireyler olmasını sağlamak da amaçlanmaktadır (KMK, 2012).

Ortaöğretim ikinci kademenin amaçları, öğrencilerin sorumluluk duygusunu arttırmak, istek ve yeteneklerine uygun eğitim almalarını sağlamak, bağımsız, eleştirel düşünebilen, kendine güvenen bireyler yetişmesini sağlamaktır (BMBF, 2015).

Almanya’da yükseköğretim kurumlarının amaçlarına bakacak olursak; öğrencileri tercih ettiği bölümün gerektirdiği bilgi ve becerileri aktararak, onları gelecekteki meslek hayatlarına hazırlamak olup, ayrıca onların bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmesini sağlayarak araştırma ve inceleme yapacak düzeye ulaşmasını sağlamaktır (Eurydice, 2021).

2.5.1.3. Avusturya. Avusturya Cumhuriyeti 9 eyaletten oluşmaktadır. Eğitimin yönetimi ve organizasyonu eyaletlerle merkezi hükümet arasında paylaşılmıştır (Eurydice, 2020). Diğer bir deyişle Avusturya Cumhuriyeti yönetsel yapılanma yönüyle merkezi ve yerel yönetimi bir arada kullanan bir örgütlenmeye sahiptir. Eyaletler akademik konuların yürütülmesinde yetki sahibiyken, hükümet eğitimde yönetim ve ekonomik işleyişi yürütmekle yetkilendirilmiştir (Balcı, 2018). Avusturya’da okullar akademik özerklik yetkisini kullanarak eğitim-öğretimi kapsayan planlama ve düzenlemelerde öğrenci ve velilerin de katılımıyla kararlarını almaktadır (Mehduhoğlu, 2008).

Avusturya’da eğitim dili Almanca olmakla beraber 6-15 yaş arasındaki çocukları kapsayan zorunlu eğitim 9 yıl sürmektedir. Eyaletlere göre zorunlu eğitimin işleyişi 4+5 ya da 4+4+1 olarak yürütülmektedir. Avusturya’da dini ve ahlaki değerler eğitim sistemleri üzerinde dikkate değer bir etkiye sahiptir. Öyle ki bu durum eğitim sisteminin amaçlarını da belli ölçüde etkilemiştir. Avusturya’daki temel eğitim öğrencilerinin %9’una hizmet

veren özel okullarda eğitim Katolik kilisesinin sorumluluğunda olup yoğun bir disiplin anlayışıyla programlarını yürütmektedir (Balcı, 2018).

Avusturya eğitim sisteminin temel amaçları şu şekilde özetlenebilir (Balcı, 2018; Türkoğlu, 1998);

- Bireylere; ahlaki, dini ve toplumsal değerleri kapsayan nitelikler kazandırmak,
- Bireyleri evrensel değerler kapsamında doğruyu ve iyiyi takdir etme anlayışıyla yetiştirmek,
- Bireylerin evrensel düzeyde bilgi birikimine sahip çok yönlü yetişmesini sağlamak (IBE, 2006),
- Dünya düzenine ekonomik katkıyla birlikte kültürel değerler kazandıracak bireyler yetiştirmek,
- Bireylerin barış ve özgürlük gibi değerlere evrensel katkılar sunmasını sağlamak.
- Bireylere hayatını kolaylaştıran ve gelecekte kullanacaklar bilgi ve beceri kazandırmak,
- Bireyleri felsefi ve siyasi görüşlere saygılı, sosyal etkileşimi becerisiyle geliştirmek,

Avusturya etik ve dini değerlerini eğitim sistemlerinin amaçlarında öne çıkaran, bireyleri evrensel bir anlayış doğrultusunda yetiştirme arzusunda olan bir Avrupa ülkesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.1.4. Fas. Fas Krallığı, Afrika'nın kuzeybatısında bulunmaktadır. Ülke, Afrika kıtasının sosyo-ekonomik potansiyeli açısından büyük devletleri arasında yer almaktadır. Başkenti Ribat olan Fas, daha çok ülkenin en büyük şehri ve ekonomi başkenti Kazablanka ile bilinmektedir (Chaine, 2020). Fas, Kral V. Muhammed'in 18 Kasım 1956 tarihinde bağımsızlığı ilan ettiği zamana kadar, 1912 ile 1956 yılları arasında Fransız ve İspanyol

himayesi altında kalmıştır (Ocak, 2015). Kraliyetle yönetilen ülkede, Kuzey Afrika'daki tek monarşi sistemi görülmektedir (Britannica, 2021a). Fas'ın resmi dini İslam olmakla birlikte %99 oranında Müslüman bir nüfusa sahiptir (CIA, 2021a). Ülkede Kral; Başkomutan, Yüksek Güvenlik Konseyi Başkanı ve Genelkurmay Başkanı ve “İnananların Emiri” sıfatıyla aynı zamanda ülkenin dini lideridir. Ülkenin etnik çoğunluğu %99 oranla Arap ve Berberilerden oluşmakta, ülkede Arapça ve Berbericeyle birlikte özellikle resmi yazışmalarda Fransızca yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (MFA, 2021a).

Ülkenin bağımsızlığını kazanması sonucu, pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da reformlar gerçekleştirilmiş, bu reformların temel amacı; müfredatın Araplaştırılması ve her bireye her kademede eğitim sağlanması ekseninde koloni döneminde yürütülen Fransız eğitim modelinin uygulanması olmuştur. Bu dönemde İslam temelli eğitimin gelenekleri Fransız eğitim modeline entegre edilerek Fas eğitim sistemi ortaya koyulmuştur (Morocco education, 2021). Bağımsızlık sonrası yapılan eğitim reformlarında eğitim sisteminin sömürge etkisinden uzaklaştırılarak Araplaştırılması amacı güdülmüştür. Ancak bu amaç eğitim sistemi ile ilgili günümüze dek süren anlaşmazlıklara neden olmuş, birleşik bir ulusal eğitim vizyonunun benimsenmesine, ulusal bir eğitim sistemi amaç ve ilkelerinin oluşturulmasına engel olmuştur (Insidearabia, 2021).

Fas'ta eğitimin yönetsel yapısı giderek yerelleşen bir yapı göstermektedir. Eğitim sistemi, okul öncesinden yükseköğrenime kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın, yükseköğretim ise Yönetici Yetiştirme Bakanlığı'nın yetkisindedir. Fas Milli Eğitim Bakanlığı yetki ve sorumluluklarını, 1999 yılında oluşturulan 72 ilin 16 bölgesel idari birimi olan, bölgesel düzeylere dağıtmıştır. Ülke eğitim sistemi bu süreçle birlikte eğitim hizmetlerinin sağlanması sorumluluğunu yavaş yavaş bölgesel otoritelere devretmiştir (Wikipedia, 2021b). Bu âdemi merkeziyetçilik süreci, eğitim programlarının bölgesel ihtiyaçlara yanıt vermesi ve bütçenin yerel olarak yönetilmesi amacıyla başlatılmıştır. Fas eğitim sistemi

teşkilatında, her bölgede bir Bölgesel Eğitim ve Öğretim Akademisi oluşturulmuş, ayrıca bölgedeki il delegelerinden kıdemli bir bölge müdür bulunmaktadır.

Fas'taki eğitim sistemi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yüksek öğretim seviyelerinden oluşmaktadır. Ülkede eğitim hizmetlerinin kullanılabilirliğini artırmaya yönelik çabalarla, tüm eğitim düzeylerine erişimin artması amaçlanmaktadır. Fas'ın eğitim sistemi 6 yıllık ilkokul, 3 yıllık ortaokul, 3 yıllık lise ve yükseköğrenimden oluşmaktadır (K12academics, 2021a). Fas Anayasası, 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul olarak 9 yıllık temel eğitimi bireyler için temel hak haline getirerek zorunlu kılmıştır (Moroccoeducation, 2021). Fas'ta hızla artan nüfus ve aşırı kalabalık sınıflar nedeniyle eğitim hizmetlerinin karşılanması için inşa edilen okul binaları eğitim harcamalarının büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

Fas'ta eğitime erişimi iyileştirmek, eğitim hizmetinin kalitesinin artırılması, iş gücü ihtiyacına yönelik nitelikli bireyler yetiştirilmesi ve eğitim hizmetlerinde bölgesel farklılıkları azaltılmasına yönelik çeşitli reformlar gerçekleştirmiştir. Fas'ın eğitim sisteminde son yıllarda yapılan reformlar özellikle uluslararası rekabet gücüne sahip, toplumun bir üyesi olarak sosyo-ekonomik değişkenlerin bilincinde olan, bilim ve teknolojiye tüm yeni gelişmeleri yakından takip eden bir Fas okul sistemi yaratmanın yanı sıra İslam inancına bağlılığı, öğrencilerin vatanseverliğini geliştirmeyi ve anayasal monarşinin korunmasını içeren bir dizi ilkeye dayandırılmıştır (Insidearabia, 2021). Kral 1999-2009 dönemini "Eğitim On Yılı" olarak ilan etmiş, bu süreçte eğitim sistemi adına yapılan girişimler, ekonomik kalkınmada bilginin rolünü kolaylaştırmak için 5 ana temayı vurgulamıştır. Bu ana temalar; eğitim, yönetim, özel sektör gelişimi, e-ticaret ve erişim olarak belirlenmiştir. Dünya Bankası ve diğer çok taraflı kuruluşlar, Fas'ın temel eğitim sistemini iyileştirmesine katkı sağlayacak yardımlar sağlamaktadır. Ancak, söz konusu yardım sağlayan kuruluşların ulusal eğitim politikalarının biçimlendirilmesindeki katkısı

zayıf görülmekte, bu alanda yapılan çalışmalar Fas'ta yapılan reformlar da dâhil tüm çabalara rağmen eğitim sisteminin yapısal olarak yeterli gelişimi sağlayamadığını ortaya koymaktadır (Haman, 2020).

2.5.1.5. Finlandiya. Finlandiya Cumhuriyeti, Kuzey Avrupa'da, Baltık Denizi kıyısında, Rusya ve İsveç arasında bulunan bir İskandinav ülkesidir. Resmi dili Fince ve İsveççe olmakla birlikte ülkenin egemen dini inanç sistemi %69,9 oranında Protestan Hristiyanlardan oluşmaktadır (CIA, 2020a). Halkının tamamı okur-yazar olan ülke, parlamenter demokrasiye dayalı cumhuriyetle yönetilmektedir (MFA, 2020a).

Tarihsel süreçte oldukça zor koşullar sahip olan Finlandiya, günümüzün en gelişmiş ve medeni ülkelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda Finlandiya 2019 yılı verilerine göre dünyadaki en demokratik ülkelerden (167 ülke içinde 5. sırada) biridir (Wikipedia, 2020a). Gerek yaşanan siyasal güçlükler gerekse coğrafyasının getirdiği zor şartlara rağmen ülke, günümüzde özellikle uluslararası düzeyde öğrenci başarısıyla ön plana çıkmaktadır (Uludüz, 2016).

Finlandiya, 600 yıl kadar İsveç hegemonyası altında varlığını sürdürmüş ve 100 yıl süren Rus himayesinin ardından Bolşevik Devrimiyle birlikte 1917'de bağımsızlığını ilan ederek kendi cumhuriyetini kurmuştur (Bakioğlu & Yıldız, 2015: 16).

Finlandiya'da ulusal bazda eğitim verilmesi 1860'lı yıllardan itibaren başlamıştır. Birçok Avrupa ülkesine benzer şekilde Finlandiya'da anadilde eğitimin temel kaynağı kilise olmuştur. Finlandiya'nın ulusal kilisesi olan Protestan mezhebine ait Lutheran Kilisesi, insanların kendi dillerinde İncil okuyabilmesi amacıyla okuryazarlığa büyük önem vermiştir.

Ülkede okuryazarlığı yaygınlaştırmaya çalışan kilise, okuryazar olmayı evlilik yapmak için yasal bir zorunluluk haline getirmiştir. İlk kez 1866 yılında kiliseden bağımsız

bir okul sistemi kurulmuştur (Türkoğlu, 2020). Okuma alışkanlığını devam ettiren Finlandiya, günümüzde de kitap okuma oranının en yüksek olduğu ülkeler arasında bulunmaktadır. Ülkede etkin şekilde kullanılmakta olan bir kütüphane ağı bulunmakta ve okuma alışkanlığı sürekli pekiştirilmektedir (Korpela, 2010). Finlandiya'daki öğrencilerin diğer OECD ülkeleriyle kıyaslandığında, okuma becerileri alanında en başarılı performansı gösterdikleri; dergileri, gazeteleri, mizah yayınlarını, e-postaları, genel ağ sayfalarını, belirgin bir şekilde daha çok okudukları ve kütüphanelerden daha çok faydalandıkları bilinmektedir (Välijärvi ve diğerleri, 2007).

Finlandiya eğitim tarihinde 1960'lı ve 1970'li yıllar bir dönüm noktası olarak görülmekte, bu dönemde yapılan reformların ülkenin bugünkü başarılarının kaynağını oluşturduğu belirtilmektedir (Sahlberg, 2009). Bu dönemde eğitimin geliştirilmesine yönelik pek çok düzenleme yapılmış, Fin eğitim sistemi; herkes için eğitsel fırsatlar sağlamanın yanı sıra uluslararası ekonominin getirdiği teknolojik güçlükleri karşılamak için nitelikli bireyler yetiştirmek, tüm bireylere potansiyellerini açığa çıkarmaları konusunda olanaklar sunmak ve demokratik değerleri cesaretlendirmeyi amaçlamıştır (Gökçe, 1999).

Finlandiya'da eğitim sisteminin yönetsel yapısı 1990'lardan beri yerel odaklı ilkelere dayanmaktadır. Her ne kadar ülkenin eğitim sistemine ilişkin ulusal eğitim politikasının tanımlanmasından Eğitim ve Kültür Bakanlığı sorumlu olsa da uygulamaya ilişkin esaslarda yerel otoriteler yetkilendirilmiştir (Eurydice, 2020a).

Finlandiya eğitim sisteminin süreç boyutunu; erken çocukluk eğitimi ve bakımı, okul öncesi eğitim, temel eğitim, genel üst orta eğitim (lise), mesleki eğitim, yüksek öğretim ve yetişkin eğitimi oluşturmaktadır. Finli çocuklar için okul öncesi eğitim gönüllük esasında göre 6 yaşındaki öğrencilere 1 yıl şeklinde belirlenmiş olup evrensel bir hak olarak

görülmektedir. Ülkede zorunlu eğitim, 7-16 yaş grubundaki çocuklar için 9 yıllık temel eğitimden oluşmaktadır. Zorunlu eğitim sonrası eğitim, 3 yıllık genel ve mesleki üst orta öğretimden oluşmakta, genel üst orta öğretimle, bireylere mesleki yeterlilik kazandırmaktadır (OPH, 2020).

Finlandiya’da eğitim, tüm vatandaşların temel haklarından biri olarak kabul edilmektedir. Finlandiya Temel Eğitim Kanunu’na göre zorunlu ve ücretsiz temel eğitim hakkı sadece Finlandiya vatandaşları için değil Finlandiya’da sürekli ikamet eden herkes için geçerlidir. Ayrıca, ülkede iki resmi dil bulunduğundan, kamu makamları, aynı kriterlere göre hem Fince hem de İsveççe konuşan nüfusun eğitim gereksinimlerini karşılamakla yükümlüdür. Ülkenin her iki dil grubu da kendi ana dillerinde eğitim alma hakkına sahiptir (Eurydice, 2020a). Geleneksel olarak Finlandiya eğitim sisteminin temel amacı; etnik köken, dil, cinsiyet, sosyal statü ve gelir düzeyi ne olursa olsun tüm bireylere eşit eğitim fırsatları sunmak, bireylerin eğitim seviyesini artırmak olmuştur (IBE, 2020a). Ülkede eğitim sistemi kalite, verimlilik, eşitlik ve uluslararasılaşma kavramlarına vurgu yapmakta, halkın refahını sağlamanın ve rekabetçiliğin temel direği şeklinde belirtilmektedir (OPH, 2020). Fin Anayasası’nda (bölüm 16) belirtildiği şekilde eğitim sistemine ilişkin ilke ve amaçları sıralayacak olursak (Türkoğlu, 2020):

- Eğitimin tüm bireyler için okul öncesinden yüksek öğretime kadar tüm kademelerde ücretsiz ve erişilebilir olmasını sağlamak,
- Kamu otoriteleri, bireylerin ekonomik durumlarını dikkate almaksızın onların gelişimlerinin sağlanmasında, özel ihtiyaçları ve yeteneklerine göre diğer eğitim hizmetlerinden yararlanmalarında eşit olanaklar sunmak,
- Bireylere tüm aşamalarda yeni şeyler öğrenme isteği ve ideali kazandırmak (Erginer, 2012).

Ayrıca Finlandiya Anayasası'nda eğitime yön veren unsurları şu şekilde ifade edebiliriz:

- Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği,
- Herkes için her yerde eğitim,
- Eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel düzeyde eşit olanaklar sunmak,
- Hayat boyu öğrenme ilkesi,
- Nitelikli eğitim almış anne-babalar.

2.5.1.6. Güney Afrika Cumhuriyeti. Güney Afrika Cumhuriyeti Afrika kıtasının en güneyinde bulunan, kuzeybatıdan Namibya, kuzeyden Botswana ve Zimbabwe, kuzey doğudan Mozambik, doğudan Svaziland, güneydoğu ve güneyden Hint Okyanusu, güneybatıdan ise Atlas okyanusu ile çevrili (CIA, 2020b) ve 1488 yılına kadar Avrupalıların bilmedikleri bir ülkedir. 1488 yılında Portekizli denizci Bartolomeu Dias tarafından keşfedilmiştir. Güney Afrika' da bulunan ve keşfedildikten sonra stratejik açıdan oldukça önem kazanan ümit burnu Hindistan' a ulaşmak isteyen Avrupalı gemiciler için önemli bir ulaşım noktası haline gelmiştir.

Güney Afrika tarih boyunca önce Hollandalıların daha sonra İngilizlerin sömürgesi olarak varlığını sürdürmüştür. Irkçılık ve sömürgecilik faaliyetleriyle uzun süre mücadele eden Güney Afrika 1902 yılında özerkliğini, 1961 yılında ise bağımsızlığını ilan ederek Güney Afrika Cumhuriyeti adını almıştır. (MFA, 2020b).

Başkanlık sistemine dayanan parlamenter demokrasiyle yönetilmekte olan Güney Afrika Cumhuriyeti'nde ilk demokratik seçimler 1994 yılında yapılmış olup, Nelson Mandela'nın liderliğiyle sonuçlanmıştır (Worldbank, 2020a).

Güney Afrika Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin yönetsel yapısı 9 eyaletle yetkilendirilmiş birimlerin oluşturduğu yerel yönetimdir. Ülkede 9 yıllık eğitim zorunlu

olup okul sistemi 4+3+3+3 olarak planlanmıştır. Bu kapsamda, temel düzeyde ilkokul 4 yıl, orta düzeyde ilkokul 3 yıl, 3 yıl genel ortaöğretim ve 3 yıl da ileri düzey ortaöğretim verilmektedir. Okul öncesi eğitimi ise zorunlu değildir.

Güney Afrika eğitim sisteminin amaçlarına genel olarak bakacak olursak uzun yıllar maruz kalınan ırkçılık ve sömürgecilik ile ilişkili olarak en temel amacın bireyleri bilgi, beceri ve kabiliyetleri doğrultusunda özgür yurttaşlar olarak yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz (Gökçe, 1999). Ayrıca diğer ülkelerden belirgin şekilde farklı olarak beslenme ve AIDS/HIV virüsü ile ilgili amaçların da eğitim sisteminde yer aldığını görmekteyiz. Bu amaçlar Güney Afrika Cumhuriyeti'nde yaşayan toplumun yetersiz beslenme ve HIV virüsüyle mücadelesinden ortaya çıkan gereksinimi karşılamak için belirlenmiş amaçlardır. Balcı' ya göre (2018) Güney Afrika Cumhuriyeti genel amaçları şu şekildedir:

- Bireylerin yaşam kalitelerini artırmak,
- Refah ve varlık içinde yaşayan, demokratik bir Güney Afrika toplumu inşa etmek,
- Bireylere, AIDS/HIV enfeksiyonu ve benzeri tüm enfeksiyonlara karşı bilinç kazandırmak ve bu enfeksiyonların önlenmesini sağlamak,
- Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen çocukların, okulda yeterli ve sağlıklı beslenmesini sağlamak.

2.5.1.7. Güney Kore (Kore Cumhuriyeti). Resmen Kore Cumhuriyeti adıyla bilinen Güney Kore; yakın tarihte yaşadığı travmalara rağmen başarılı eğitim sistemiyle ilişkili olarak teknolojik gelişmişliği ve yükselen ekonomik kalkınma düzeyi olağanüstü dikkat çeken bir Doğu Asya ülkesidir. Ülke, Kore yarımadasının güney bölümünü kaplamaktadır (Britannica, 2021b). Resmi dilin Korece olduğu Güney Kore, etnik açıdan homojen bir dağılım göstermektedir. Ulusal birlik bilinci yüksek olan ülkede nüfusun tamamını

Koreliler oluşturmaktadır (MFA, 2021b). Güney Kore başkanlık sistemine dayalı cumhuriyetle yönetilen demokratik bir ülkedir.

Günümüzde pek çok alanda hızlı gelişim gösteren Güney Kore'nin, Japon işgalinin ardından bağımsızlığını kazanması 1945 yılında gerçekleşmiş, 1950 yılına kadarsa Kuzey Kore'yle 3 yıl süren bir savaş ortamı yaşanmıştır (Gümüş, 2020). Ülke 1910 yılından itibaren 35 yıl boyunca Japonya'nın sömürgesi olarak yönetilmiş ve bu süreçte eğitim sistemi yoğun Japon militarizmi baskısı altında yürütülmüştür. Sömürge döneminde eğitim sisteminin amacı Japon sömürge sistemine hizmet edecek iş gücü yetiştirmek olmuştur. Bu sürecin sonunda, çıkarları doğrultusunda SSCB Kuzey (komünist) ve ABD ise Güney (kapitalist) tarafta yer alacak şekilde Kore ikiye bölünmüştür. Bu durum beş bin yıllık Kore tarihinde bir ilktir. ABD'nin ülkede etkin olduğu savaş sonrası dönemdeyse eğitim sisteminde Japonların uyguladığı sömürge ideolojisinin yerini, ABD'nin ulusal hareketleri engellemeye yönelik baskı politikaları almıştır (Gülsoy Kerimoğlu, 2019). Bunun yanı sıra, Koreliler hiçbir zaman tek ulus olma kimliklerini yitirmemişlerdir (Kang, 2002).

Güney Kore, II. Dünya savaşının sonunda açlık sınırında olan ve ağırlıklı olarak dışa bağımlı az gelişmiş tarım ekonomisiyle bilinen bir ülke iken, bugün dünyanın en gelişmiş ekonomileri arasında yer almaktadır. Ülkeye ilişkin yapılan analizler göstermiştir ki; Güney Kore'nin ekonomik kalkınmada gerçekleştirdiği olağanüstü başarısı, köklü eğitim reformları ve bu alanda yürütülen istikrarlı politikalarıyla yakından ilişkilidir (Levent & Gökkaya, 2014).

Güney Kore, ülkelerin ekonomik bakımdan kalkınmasında en önemli itici gücün eğitim düzeyi olduğunun görüldüğü en iyi örneklerdendir. Güney Kore, 1945 yılından beri eğitim sistemini geliştirmek ve çağdaşlaştırmak üzere yürütmüş olduğu çalışmalarla, günümüzde başarılı sonuçlar ortaya koymuştur. Güney Kore'deki okuma yazma oranı 1960'lı yıllarda erkeklerde %12, kadınlarda ise %4 civarındayken (Lee & Brinton, 1996);

2019 yılı verilerine göre, erkeklerde %99,2, kadınlarda %96,6 olarak karşımıza çıkmaktadır (CIA, 2021b). Son yıllarda ülke, OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) sürekli olarak en iyi performans gösteren ülkeler arasında yer almaktadır. Güney Kore'de eğitimsel kazanım çok büyük bir sosyal öneme sahip olmakla beraber; sosyal hareketlilik, gelir seviyeleri ve güç pozisyonları ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (WENR, 2021).

Güney Kore'de bağımsızlığın ilanından sonra, Eğitim Kanunu çıkarılmıştır. 1945 yılında ülkede eğitim sisteminin demokratikleşmesi yönünde atılan adımlar kapsamında, Anayasal hükümlere dayandırılarak eğitim politikaları belirlenmiştir. Eğitim Kanunu yürürlüğe girmiş, ardından eğitimde özerklik ve zorunlu eğitim uygulaması hükmü getirilmiştir. Ülkede eğitim sistemi 6-15 yaş arası tüm çocuklar için 9 yıl (6+3) zorunludur. Okul sistemi 6+3+3+4 şeklinde düzenlenmiş olup Kore savaşı sırasında bile, eğitim, Güney Kore'deki mücadelenin üstesinden gelinmesi ve ülkenin savaştan sonra yeniden yapılandırılmasında öncü bir rol oynamaya devam etmiştir. Eğitimin modernleşmesi, Kore eğitiminin ulusal krizin üstesinden gelme ve yeniden inşa çabalarına öncülük etme misyonlarını yerine getirmedeki rolünü vurgulamıştır (MOE, 2021).

Ülkede akademik faaliyetler ile bilim ve eğitim alanında politikaların oluşturulması ve yürütülmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetkisindedir. Kore toplumu Konfüçyüsçülüğün etkisi ile ataerkil bir yapıya sahiptir (Özalp & Özdemir, 2020). Bu durum eğitim felsefesi ve uygulamalarında hiyerarşik bir düzen hissedilmesine neden olmaktadır (Shin ve Koh, 2005). Bunun yanı sıra, Güney Kore eğitim sisteminin yönetsel yapısı dikey hiyerarşik yapı gibi görünmesine rağmen özellikle 1991 yılında yürürlüğe giren Yerel Özerklik Yasası ile yönetsel yetkilerin pek çoğu yerel birimlere devredilmiştir. Bu yasaya göre, eğitim sisteminin idaresi âdemi merkezîyetçi hale getirilmiş, bütçe planlamasının ve önemli idari kararlarının çoğu için yerel otoriteler yetkilendirilmiştir.

Ülkede eğitimin yerelleşmesi kapsamında, birtakım ihtiyaçlar ve bunları yönetmek için gerekli becerilere ilişkin artan endişelere yanıt olarak, genel bölgesel yönetimden farklı bölge eğitim ofisleri kurulmuştur. Bu ofisler, her bir yerel bölgeyle ilgili eğitim, sanat ve bilim ile ilgili kararlar almaktadır (MOE, 2021).

Güney Kore eğitim sisteminde; demokratikleşme, özerklik, yerelleştirme ve küreselleşme kavramlarının belirgin derecede öne çıktığı gözlenmektedir (Peuch, 2011). Güney Kore’de ulusal eğitim politikalarında, yeni eğitim taleplerini, değişen toplumun zamanla ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamak ve yeni akademik disiplinler oluşturmak üzere belirli aralıklarla reformlar yapılmaktadır. Ancak, Güney Kore eğitim felsefesinin öncüsü olarak nitelendirilen filozof Hongik-Ingan’ın anlayışı Güney Kore eğitim sistemi’ne yön veren temel amaç şeklinde içselleştirilmiştir (Balcı, 2018). Hongik-Ingan’a göre eğitim sistemi; “tüm bireylere kişiliğini mükemmelleştirmek konusunda katkıda bulunmayı, bireylerin kendi hayatlarını yönetebilmeleri için yeteneklerini geliştirmeyi, bireylere demokratik bir hayat sürdürme ve demokratik yurttaş olma gereklerini kavratmayı; bireylere demokratik değerlere göre birlikte yaşama alışkanlığı edindirmeyi ve toplumsal refaha katkıda bulunmayı” amaçlamaktadır (World Data on Education, 2010). Güney Kore Anayasası’nın 31. Maddesine göre, Güney Kore halkının her biri için eşit eğitim fırsatı ve eğitim hakkı sağlanmakta, zorunlu eğitim ücretsiz verilmekte, tüm eğitim hizmetlerinde siyasi tarafsızlığın esas olduğu ve eğitimin yaşam boyu devam etmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca Kore Anayasası’nın 27. Maddesi’ne göre eğitim sistemi şu şekilde özetlenmektedir (Jayasuriya, 1983):

- Tüm Güney Kore halkı, yetenekleri doğrultusunda, eğitimden eşit şekilde faydalanma hakkına sahiptir.

- Güney Kore'deki bireyler, bakmakla yükümlü olduğu çocukların ilköğretim ve yasayla belirlenmiş zorunlu eğitimlerini eksiksiz bir şekilde tamamlamasından sorumludur.
- Zorunlu eğitim ücretsizdir.
- Eğitimde özgürlük ve politik tarafsızlık sağlanmaktadır.
- Eğitim sisteminde yer alan temel konular ve sistemin işleyişi kanunla düzenlenmektedir.

Güney Kore'nin pek çok alanda kısa sürede sağladığı başarının temel nedeni olarak görülen eğitim politikaları farklı ülkelere katkıda bulunması amacıyla birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan alan yazın taramasından elde edilen verilere göre ülkenin eğitim sistemi başarısına ilişkin unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır; genel bütçeden eğitime ayrılan payın yüksek olması, öğretmen eğitime verilen önem, yükseköğretimde kalite yaklaşımı, bilim ve teknoloji alanında büyük hedefler, İngilizce eğitime verilen önem, bilişim teknolojilerinin eğitimde etkili kullanımı, üstün yeteneklilerin eğitimi, öğretmen maaşlarının yüksek olması (Levent & Gökkaya, 2014).

2.5.1.8. Hindistan. Güney Asya'nın büyük bölümünü kaplayan Hindistan, dünyanın Çin'den sonra en kalabalık ülkesi olarak binlerce etnik gruptan oluşan ve muhtemelen yüzlerce dil grubunun konuşulduğu çok çeşitli bir nüfusu temsil eden anayasal bir cumhuriyettir (Britannica, 2021c). Ülkede 200'ün üzerinde yerel dil konuşulmakta, Hint Anayasası gereğince 22 farklı dil resmi dil olarak kabul edilmektedir. Hindistan'da resmi yazışmalarda İngilizce ve Hintçe kullanılmasıyla birlikte başlıca diller arasında; Urduca, Marati, Malayalam, Tamil, Bengali, Telugu, Kannada, Kaşmiri, Gujarati, Punjabi, Assamca bulunmaktadır (MFA, 2021c).

1947 yılına dek İngiliz kolonisi olan Hindistan, 15 Ağustos 1947’de bağımsızlığını ilan etmiş, 26 Ocak 1950 tarihinde kabul ettiği Anayasa ile bugünkü Hindistan Cumhuriyeti’ne dönüşmüştür (CIA, 2021c). Önemli kaynaklara ve iş gücüne sahip olan Hindistan koloni döneminde İngiltere’nin en çok gelir getiren sömürgesi olmuştur (Türkoğlu, 2020). Hindistan; 28 eyalet ve 7 birlik toprağıyla dünyanın en büyük demokrasisine ve 7. büyük ekonomisine sahiptir. Ayrıca ülke; Hinduizm, Budizm, Jainizm ve Sihizm olarak 4 önemli dinin doğduğu yerdir. Ülkede Zerdüştlük, Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam gibi dinler de ülke kültürünün birer parçasıdır (Mohammad, 2020). Ülkede yoksulluk en büyük ekonomik sorun olarak görülmesine rağmen ülke, 2000’lerden beri, mutlak yoksulluğu azaltma konusunda kayda değer ilerleme kaydetmiştir. Yoksulluk düzeyinin 2011’de yüzde 21,6’dan 2015’te yüzde 13,4’e düşmesiyle (uluslararası yoksulluk sınırında) 90 milyonun üzerinde insanı aşırı yoksulluktan kurtardığı tahmin edilmektedir. Bu yönüyle Hindistan, son yıllarda Çin’in ardından en hızlı büyüme kaydeden 2. ekonomi olmuştur (Worldbank, 2021a). Hindistan’ın ekonomisinde görülen bu gelişme eğitim sistemine paralel bir gelişme olarak gerçekleşmiştir. Ülkenin %60’ını istihdam eden tarım sektörüne rağmen, en büyük gelir kaynaklarını oluşturan bilgi teknolojileri, nükleer teknoloji ve diğer yüksek teknolojili ürünler ekonomik kalkınmaya daha fazla katkı sağlamaktadır. Dünyanın en iyi roketleri Hindistan’da imal edilmektedir (Durgun, 2002). Ancak ekonomik büyümedeki artışa rağmen ülke; insani gelişim endeksinde diğer Dünya ülkeleri arasında 129., demokrasi sıralamasında ise 51. sıradadır (Wikipedia, 2021). Öte yandan Hindistan’da eğitim sistemi özellikle yoksulluktan kurtulmak için bir çıkış yolu olarak görülmüştür (Serneels&Dercon, 2020).

Hindistan eğitim sistemi, eğitim fırsatlarının toplumun tüm kesimleri için erişilebilir olmasını sağlamak amacıyla son yıllarda önemli pek çok eğitim reformu yapmıştır. 2009 Eğitim Hakkı Yasasına göre, eğitim ücretsiz ve 6 ila 14 yaş arasındaki tüm

çocuklar için zorunludur. Ancak, ülke eğitiminde iyileştirmeler yavaş uygulanmaktadır ve dezavantajlı grupların eğitime erişimi günümüzde de istenilen düzeye ulaşamamıştır (Angloinfo, 2021).

Hindistan eğitim sisteminde, yetkilerin merkezi ve yerel otoritelerin paylaştığı bir yönetsel yapılanma söz konusudur. 1985 yılında kurulan Hindistan'ın İlköğretim ve Okuma Yazma Departmanı ve Ortaokul ve Lise Eğitim Departmanı'nı da içinde barındıran İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı (Ministry of Human Resource Development [MHRD]) eğitim politikalarının geliştirilmesi konusunda merkezi düzeyde yetkilendirilmiştir. Ülke eğitim sistemi eyalet düzeyinde Eyalet Eğitim Dairesi'nin sorumluluğundadır. Ayrıca Hindistan'da 1993 yılı itibarıyla yapılan anayasa değişiklikleriyle eğitim yönetiminin yerelleşmesine ilişkin önemli adımlar atılmış, bu kapsamda okulların işleyişinden finansal kaynaklarına kadar sorumlu olan Komiteler oluşturulmuştur (Balcı, 2018).

Hindistan eğitim sisteminden merkezi düzeyde sorumlu olan Bakanlığın belirlediği amaçlar şu şekildedir (Ministry of Education in India, 2021);

- Milli Eğitim Politikasının oluşturulması, politikaların harf ve ruhen uygulanmasını sağlamak.
- Eğitime erişim yönüyle dezavantajlı öğrencileri de kapsayacak şekilde; tüm ülkede eğitim kurumlarına erişimin genişletilmesi ve kalitenin iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmek.
- Yoksullar, kadınlar ve azınlıklar gibi dezavantajlı gruplara özel ilgi göstermek.
- Toplumun dezavantajlı kesimleri içerisinde uygun görülen öğrencilere burs ve kredi desteği gibi mali destekler sağlamak.

- Ülkedeki eğitim fırsatlarını artırmak için UNESCO ve yabancı hükümetler ve üniversitelerle yakın çalışmayı içeren eğitim alanında uluslararası iş birliğini teşvik etmek.

Hindistan’da okul yapılanması okul öncesinden başlayarak, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim şeklinde devam etmektedir. Zorunlu eğitim, ilk (6-12 yaş) ve ortaokulu (12-14 yaş) kapsamak üzere ücretsiz ve 8 yıldır. Ülkede lise eğitiminin süresi 2-4 yıl arasındadır. Genel olarak lise eğitimi öğrencileri üniversite giriş sınavlarına hazırlamayı amaçlamaktadır. İngiliz yönetimi altında iken ortaöğretimde kullanılan dil İngilizce iken bağımsızlıktan sonra bölgesel dille öğretim yapılmakta, İngilizce seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Hint eğitim sisteminde sınavlar oldukça önemli görülmektedir. Hindistan’da uzun süren İngiliz hâkimiyetinin sonucu olarak İngiltere’deki ‘publicschool’ benzeri teşkilatlanmış özel okullar bulunmaktadır (Iseworld, 2021).

Hindistan eğitim sistemi ilke ve amaçları Anayasal hükümler doğrultusunda ortaya koyulmuştur. Hindistan Anayasası eğitim sistemine ilişkin yasalar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Uyumsuzluk veya temel haklara saygısızlık hukuku
2. Din, ırk, kast, cinsiyet veya doğum nedeniyle ayrımcılık yasağı
3. 6-14 yaş grubundaki her çocuğa ücretsiz ve zorunlu eğitim hakkı
4. Bazı eğitim kurumlarında dini öğretime veya dini ibadete katılma özgürlüğü (2010 Eğitim hakkı yasası)
5. Azınlıkların eğitim kurumları kurma ve yönetme hakkı

Hindistan’da eğitim sistemi demokratik değerlerin sürdürülmesi ve ülkenin sosyo-ekonomik dokusunun homojenize edilmesi için dikkate değer ve iyileştirici bir rol

oynamaktadır (Ministry of Education in India, 2021). Günümüze dek Hindistan'da oluşturulan ulusal eğitim; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey odaklı eşitsizliklerin giderilmesi, ulusal kimlik ve bütünlüğün geliştirilmesi, demokratik, laik değerlerin vurgulanmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda 2020 yılı itibariyle eğitim sisteminin dönüşümünü amaçlayan Ulusal Eğitim Politikası İlkeleri (NEP 2020) adı altında, temel amaç ve ilkeler belirlenmiştir. Ülkede ortaya koyulan 2020 Ulusal Eğitim Politikası temel ilkeleri; eğitimle ilişkili olarak eşitlik, kalite, satın alınabilirlik ve hesapverilebilirliktir. Bu amaç ve ilkeler doğrultusunda, eğitim sistemiyle akılcı düşünme, şefkat, empati, cesaret, direnç, bilimsel ve yaratıcı düşünme, hayal gücü ve etik değerlere sahip iyi insanlar yetiştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır. 2020 yılında belirlenen Hindistan Ulusal Eğitim Politikası ilke ve amaçları şu şekilde özetlenebilir (IndianEra, 2021):

- Her öğrencinin benzersiz yeteneklerini tanımak ve güçlendirmek,
- Öğrencilerin tüm alanlarda bütünsel gelişiminin özendirilmesi,
- Okur-yazarlığın tüm bireyler için sağlanması,
- Öğrencilerin öğrenme yörüngelerini ve programlarını seçerek yetenek ve ilgi alanlarına göre yönlendirilmesi,
- Tüm bilgilerin birliğini ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla çok disiplinli ve bütünsel bir eğitim sağlanması,
- Çok dilliliğin ve dilin öğrenme ve öğretmedeki gücünün teşvik edilmesi
- İletişim, takım çalışması, iş birliği ve dayanıklılık gibi yaşam becerilerinin güçlendirilmesi,
- Tüm eğitim kararlarının temeli olarak eşitlik ve kapsayıcılığın temel alınması
- Özerklik, iyi yönetim ve yetkilendirme yoluyla yenilikçi fikirlerin teşvik edilmesi.

2.5.1.9. İngiltere. Tarihte ilk parlamenter demokrasi uygulayıcısı olan İngiltere, yetkileri sembolik olup bütünlüğü temsil etme adına büyük önem taşıyan Monark tarafından anayasal monarşi sistemiyle yazılı olmayan bir anayasa ile yönetilmektedir. Bu ülkede kişisel özgürlüklerle planlı ekonomi, klasik liberal demokrasi ile ise sosyal adalet dengeli olarak birleştiren bir sistem uygulanır (Çam, 1993). Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda Birleşik Krallığı olarak da adlandırılan İngiltere; “üzerinde güneş batmayan ülke” anlamıyla Britanya İmparatorluğu döneminden beri bu ismi de kullanmaktadır (Hekimoğlu, 2015). Britanya Krallığı İngiltere dışında Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda’yı kapsamaktadır. Bu ülkelerden her biri ayrı bayrak, parlamento, siyasal örgütlenme ve eğitim sistemlerine sahip olmak üzere Birleşik Krallığı oluşturmaktadır.

İngiltere’ de eğitim sistemi 1944-1988 yılları arasında eğitimin niteliğini artırmak amacıyla uygulamaya koyulan yasalar sonucunda oldukça değişikliğe uğramıştır (Eurydice, 2020b). Bu yeniliklerin sonuçlarından biri merkezi yönetim ile yerel yönetim arasındaki ilişkiyi dengelemek yapılan planlamalar olmuştur (Korkmaz, 2005). Başka bir deyişle İngiltere’ de eğitimin yönetsel yapısı ulusal ve yerel düzeyde eğitim hizmetlerinin örgütlenmesini içeren yarı merkezi bir yapılanma şeklindedir. İngiltere eğitim sisteminde merkezi yönetim aracılığıyla ulusal politikalar belirlenip yürütülürken yerel otoritelerce eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Eğitimdeki bireysel farklılıkların gözetilmesine dayanarak belirlenen gereksinimler doğrultusunda yerel yönetimlerin rolleri belirlenmiştir (Türkoğlu, 2015). İngiltere’ de eğitimle ilgili denetlemeler, okula ilişkin eğitim politikaları ve eğitimin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması LEA’ lar (Local Education Authority) aracılığıyla gerçekleştirilir (Korkmaz, 2005). LEA’ lar okul harcamalarını ve genel harcamaları gösteren rapor hazırlamak zorundadır.

İngiltere’ de eğitim öğrencilerin ilgi, gereksinim ve becerileri dikkate alınmakta olup 5-16 yaş arası zorunlu olarak yürütülmektedir (Dragin, 2000). Zorunlu eğitimini tamamlayan

öğrenciler tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak kendi okullarında kalmak, kolejlere geçmek, stajyerlik ya da çıraklık gibi iş temelli programlara kaydolabilmektedirler. İngiliz eğitim sisteminde amaçlar daha çok bireye dönük olarak ulusal düzeyde şu şekilde özetlenebilir;

- Bireylerin bilgi gereksinimlerini fark eden, başarılı ve üretken yurttaşlar olarak yetişmesini sağlamak,
- Okulların kendi aralarında öğrenmeye dönük tutarlılıkları ve sürekliliği sağlamak,
- Bireylerin bir öğrenen olarak beklendiği şekilde bir öğrenme düzeyine erişmesini sağlamayı amaçlanmaktadır (Türkoğlu, 2015).

İngiltere eğitim sisteminin amaçları oluşturulurken genel olarak farklı gruplara saygılı olma, bilimsel ve teknolojik beceriler kazanma, gelişen dünyaya uyum sağlamanın yanı sıra bireylerin yeteneklerini geliştirerek ülkeye katkı sağlayacak biçimde yetiştirmek amaçlanmıştır. Gökçe' ye (1999) göre İngiltere eğitim sisteminin genel amaçları şu şekilde özetlenebilir;

- Bireylerin rasyonel bir şekilde tartışma yürütme, sorgulama becerisi kazanma ve kendi sorumluluklarındaki görevleri üstlenmeleri kapsamında dinamik kişilik özelliği göstermelerine öncülük etmek,
- Bireylerin farklı din, etnik köken ve yaşam biçimlerine saygı göstermelerini sağlamak,
- Bireylere kendilerinden farklı değerleri olan kişilere saygı gösterme alışkanlığı kazandırmak,
- Çocukların, ulusların özgürlükleriyle birlikte dünyayı anlamalarına yardım etmek,
- Çocukların, okuma, yazma ve konuşma becerisi kazandırarak dili etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak,

- Bireylerin ulusal kazançlardan hoşnut olma ve yaşamlarını belli ölçülere göre sürdürme sürecinde ticaret ve endüstrinin önemini kavrama yetisi kazandırmak,
- Bireylere, hızla gelişen ve değişen iş dünyasına ayak uydurmalarını sağlayacakları temel ve teknik bilgi ve becerilere ilişkin bilimsel matematiksel bir zemin hazırlamak,
- Bireylere; başarı hissini tetikleyecek bir toplumsal düzene ulaşmaları için din, sanat ve bilim ekseninde öğrenme becerileri kazandırmak,
- Bireylerin çevrelerinde bulunan dezavantajlı çocukların öğrenme becerilerini geliştirmeleri için onlara destek olmak ve gerektiğinde onlara ek kaynaklar sağlamak.

2.5.1.10. İspanya. İspanya Krallığı Avrupa' nın güneybatısında, İber yarımadasında bulunan federal bir krallıktır. Siyasal yapısı 1978'de kabul edilen anayasaya göre belirlenmiş olup parlamenter demokrasiye dayalı monarşidir. Bu tarih aynı zamanda İspanya için demokrasi sürecinin başlangıcı kabul edilmektedir. Yönetimde Kral'ın yetkileri büyük ölçüde semboliktir. Asıl yetki Kral'ın atadığı hükümete aittir. Bununla birlikte Kral, yasama organını feshetme ve anayasada belirtilen koşullarda halkoyuna başvurma yetkisine sahiptir (MFA, 2020c). İspanya, hukukun en temel değerleri olarak adalet, eşitlik ve siyasi çoğulculuğu savunan, sosyal ve demokratik bir hukuk devleti olarak nitelendirilmektedir (Eurydice, 2020c).

İspanya, çoğunluğu İspanyollardan (%86,5) oluşan bir etnik dağılıma sahiptir. Ayrıca ülkede %70 Hristiyan, %25 ateist, %3 diğer dinlere mensup bireyler bulunmaktadır. Resmi dil olan İspanyolca' nın yanı sıra, Katalanca, Baskça ve Galisyaca konuşulmakta; ayrıca özerk yönetimlerde yerel dil, ikinci resmî dil olarak kabul edilmektedir (İnsamer, 2020a).

İspanya eğitim sistemi tarihi süreçte din ve devlet ilişkisinin iç içe olduğu bir ülke olması yönüyle dini geleneklerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Çoğunluğu Katolik Hristiyan olan ülkenin eğitim sistemi, ülkede siyasal yapıyı da belirleyen dinsel örgütlerin amaçları doğrultusunda şekillenmiştir. Ancak, toplumun beklenti ve taleplerinin değişimiyle birlikte, kilise bu gereksinimlere karşılık verememiş, kilisenin toplum ve eğitim üzerindeki etkisi giderek zayıflamıştır (Gökçe, 1999). Aynı zamanda ülkenin eğitim sistemi, siyasal yapısındaki gelişmeler paralelinde değişikliğe uğramıştır. Siyasi gelişmeler doğrultusunda 18. yüzyıldan günümüze kadar İspanya eğitim sistemi; liberal, otoriter ve demokratik eğitim sistemleri şeklinde 3 farklı evreden geçmiştir (Gürer, 2009). Bunun yanı sıra günümüzde yürürlükte olan ülke anayasasını inceleyerek devletin farklı inanç ve inanç gruplarına karşı belirlediği tutumu görmekteyiz. Anayasa; devletin resmi bir dininin olmadığını, ancak dini inançların kamu idareleri tarafından dikkate alınacağını, ayrıca devletin dini gruplarla iş birliğini devam ettireceğini belirtmektedir (Aktaş, 2013). İspanyol Anayasası, tüm yurttaşlarının ideoloji, ibadet ve inanç özgürlüğünü de garanti etmektedir (Eurydice, 2020c).

İspanyol eğitim sistemi, ulusal hükümet ve İspanya'daki 17 özerk bölgenin her birinin ayrı hükümetleri tarafından desteklenmektedir (Study in Spain, 2020). Bu sisteme paralel olarak 1978 Anayasası gereğince eğitimde yönetsel yapı âdem-i merkeziyetçi bir ağırlıkta yürütülmektedir. Eğitim yönetiminde yetki, merkezi yönetimle yerel bölgeler arasında paylaşılmıştır. Eğitim sisteminin ortak yapısının ve ilkelerinin korunması için bazı alanlarda genel yetki devlete aittir. Aynı temel yapının korunması koşuluyla eğitim alanında tüm özerk bölgelerin kendi özerklik sınırları içinde üstlendikleri yetki ve sorumluluklar vardır. Ayrıca tam özerk olmayan bölgelerde, eğitimde genel yetki ve sorumluluk Bakanlığına aittir. Ülkede eğitim sistemi yapılanması Eğitim ve Mesleki

Eğitim Bakanlığı, özerk bölge yönetimleri, yerel yönetim yetkilileri ve okullar olarak konumlandırılmıştır (Eurydice, 2020c).

İspanya’ da eğitim, 6 ile 16 yaşları arasında ücretsiz ve zorunlu olmasının yanı sıra bölgesel olarak yönetilmektedir. İlköğretim; okuryazarlık, aritmetik ve bir dizi akademik konuya giriş bilgisinin elde edildiği 2 yıllık üç döngüye bölünerek 6 yıl olarak belirlenmiş (Scholaro Pro, 2020a), zorunlu eğitim ise 10 yıl olarak yapılandırılmıştır.

1978 İspanyol Anayasasına göre eğitim sistemini düzenleyen anayasal ilkeler şunlardır (Eurydice, 2020c);

- Tüm bireylere öğrenme özgürlüğü ve eğitim hakkı tanınmaktadır,
- Eğitimin amacı, birlik içinde demokrasinin ilkelerine, temel hak ve özgürlüklere saygı duyan bireyler yetiştirmektir,
- Kamu yetkilileri, ebeveynlerin çocuklarını kendi inançları doğrultusunda dini ve ahlaki bir eğitim almasını sağlama hakkını garanti etmektedir,
- Temel eğitim zorunlu ve ücretsizdir,
- Kamu yetkilileri; ilgili tüm sektörlerin katılımını sağlayarak eğitim kurumlarını oluşturmakta ve genel eğitim organizasyonu aracılığıyla herkese eğitim hakkı sağlamaktadır,
- Bireyler ve tüzel kişiler, anayasal ilkelere uygun şekilde eğitim kurumları oluşturmakta özgürdür,
- Öğretmenler, veliler ve bazen de öğrenciler, kanunla belirlenen ve kamu tarafından finanse edilen eğitim kurumlarının denetim ve yönetiminde yer almaktadırlar,
- Kamu otoriteleri, mevzuata uyulmasını sağlamak amacıyla eğitim sisteminin incelenmesi ve tanınmasından sorumludurlar,

- Kamu yetkilileri, yasayla belirlenen gereksinimleri karşılayan eğitim kurumlarını desteklemektedir,
- Yasa ile belirlenen üniversite özerkliği tanınmaktadır.

2006 yılında yürürlüğüne konulan Eğitim Yasası ve 2013 Eğitim Kalitesinin İyileştirilmesi Yasası gereğince, eğitim sisteminde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelere göre İspanyol eğitim sisteminin bazı ilke ve amaçları şunlardır (Eurydice, 2020c);

- Bireylere kişilik gelişimlerini sağlamak üzere eşit fırsatlar sunmak,
- Bireysel, kültürel, ekonomik ve sosyal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik eğitime erişilebilirliği artırmak,
- Kişisel özgürlüğü, sorumluluğu, demokratik yurttaşlığı, dayanışmayı, hoşgörüyü, eşitliği, saygıyı ve adaleti teşvik eden değerlerin ve her türlü ayrımcılığın üstesinden gelmeye yardımcı olacak değerlerin aktarılmasını ve uygulanmasını sağlamak,
- Eğitimi okulla sınırlandırmayıp yaşam boyu sürdürülecek şekilde teşvik etmek,
- Eğitimi, öğrencilerin beceri, ilgi, beklenti ve gereksinim çeşitliliğinin yanı sıra öğrencilerin ve toplumun yaşadığı değişikliklere uyarlamak için esneklik sağlamak,
- Devletin, özerk toplulukların, yerel şirketlerin ve eğitim kurumlarının yetki ve sorumlulukları çerçevesinde örgütsel ve müfredatla ilgili eylemleri oluşturması ve uyarlama özerkliğini sağlamak,
- Eğitim topluluklarının eğitim kurumlarının organizasyonuna, yönetimine ve yönetimine katılımını sağlamak,

Anayasal ilkeler kapsamında anne-babaların çocukları için eğitim türü ve okulu seçme hakkını tanıyan akademik özgürlük sağlamaktır

2.5.1.11. *İsveç*. İsveç Parlamenter Anayasal monarşiye dayalı yönetilen bir krallıktır.

İsveç eğitim sisteminde hem merkezi hem de yerel bir yapılanma olsa da ağırlık yerel yapılanmadadır. İsveç krallığında eğitimle ilgili genel çerçeve devlet tarafından oluşturulan yasalarla belirlenir, uygulamaya dönük takip, değerlendirme, geliştirme ve eğitime mali destek sağlanması da yine devletin idaresindedir (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011).

İsveç'te eğitimden merkezi düzeyde sorumlu olan Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (MOER) bulunmakta, yerelde ise bölge, belediye ve okullar eğitim-öğretimi yürütmektedir. İsveç'te her biri idari bir bölgeyi temsil eden 290 belediye bulunmaktadır. Üniversite haricindeki eğitim kurumlarının teşkilatlanması belediyeler tarafından sağlanır (Eurydice, 2020d). Belediyeler, okulöncesi eğitimi, özel eğitim, zorunlu eğitim ve yetişkin eğitimi de dahil olmak üzere her basamaktaki eğitim uygulamalarını yasalar kapsamında yürütmektedir (MOER, 2018).

Ulusal bir yapıda olmayan İsveç eğitim sistemi 9 yıllık temel eğitimi 7-16 yaş aralığındaki çocukları kapsayacak biçimde zorunlu kılmış, eğitim sistemini ise 9+3 şeklinde yapılandırmıştır. Ortaöğretim 3 yıl sürmekle birlikte zorunlu değildir (Education in Sweden, 2020). İsveç eğitim sisteminde ilgili her türlü yasal düzenleme kararı alınırken üniversiteden bilim insanlarına kadar uzanan bir zincirle kaydedilen görüşler değerlendirilerek kararlar Parlamente'ye iletilir (Türkoğlu, 1998). İsveç'te eğitimin genel amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Ada & Baysal, 2012: 317):

- Okullarda uygulanan tüm faaliyet ve planlamalarda demokratik değerlerin ön planda tutulması esastır.
- Öğrencilerin her birinin kişisel ihtiyaçlarının giderilmesi ve aileye uyum sağlamasına katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.

- Öğrencilerin okullarda sorumluluk almayı bilen vatandaşlar olarak eğitilerek, bilgi ve beceri kazandırılmaktadır.
- Her öğrencinin fırsat eşitliğiyle öğrenim görmesini sağlamaktadır.
- Öğrencileri, ülkenin faydasını sağlayacak nitelikli insan gücü olarak yetiştirmektedir.
- Öğrencilere adalet, hoşgörü ve yenilikçilik değerlerini kazandırmaktadır.
- Öğrencilerin eşitlik ilkesi ekseninde cinsiyetçilik ya da ırkçılık gibi ayrıştırıcı davranışlardan uzak tutularak eğitim sisteminin sürekliliğinin tutarlı bir şekilde sağlanması amaçlanmıştır.

Çokça farklı etnik kökenden yurttaşı olan İsveç'te, görüldüğü üzere demokrasi, eşitlik gibi temel değerler eğitim sistemlerinin amaçlarında oldukça vurgulanmaktadır. İsveç ekonomisiyle en güçlü ülkelerden biridir ve eğitim sisteminde güncel yenilikler, ekonomik ihtiyaçlar dikkate alınarak düzenlemeler yapılmaktadır. Ayrıca yenilikçi ve nitelikli insan gücü yetiştirmek, bireyleri iyi bir vatandaş olarak yetiştirmeye yönelik amaçların olması İsveç eğitim sisteminin devletin sürekliliğini sağlayıp onu geliştirecek bireylerin topluma kazandırılmasını amaçladığını açıkça göstermektedir.

2.5.1.12. İtalya. İtalya Cumhuriyeti, Güney Avrupa'da büyük ölçüde İtalya Yarımadası üzerinde yer alan ve Tunus'un kuzeyini oluşturan bir Avrupa ülkesidir (CIA, 2020c). Ülke Dünya haritasındaki çizme şeklindeki görünümüyle bilinmekte ve güneybatısında Akdeniz, doğusunda Adriyatik Denizi ve kuzeyinde ise Alp Dağları bulunmaktadır (Britannica, 2020a). Ülkede konuşulan resmi dilin İtalyanca olmasının yanı sıra yerleşik halk tarafından konuşulan 12 azınlık dili resmi olarak tanınmakta, kabul edilmekte ve korunmaktadır. Özellikle bazı bölgelerde, azınlık dilleri ortak resmi diller olarak belirlenmiş olup İtalyancayla aynı oranda tanınmaktadır (Eurydice, 2020e). Ülkede etnik yapıyı İtalyanlarla (55 milyon) birlikte; Romenler (1,2 milyon), Kuzey Afrikalılar

(670.000), Afrikalılar (Sahra Altı) (470.000), Arnavutlar (441.000), Asyalılar (Çinliler hariç) (793.000), Çinliler (299.000), Ukraynalılar (239.000) ve Latin Amerikalılar (362.000) oluşturmaktadır (MFA, 2020c). Ülkenin neredeyse %83'ü Katolik Hristiyan dinine mensuptur (CIA, 2020c).

Günümüzde İtalya, çok partili parlamenter sisteme dayanan demokrasi ile yönetilmekte olan bir cumhuriyettir. Ancak İtalya, birliğini sağladığı 1861 yılından günümüze kadar cumhuriyet rejimi (1946) öncesi; liberal rejim (1861-1924) ve faşist rejim (1924-1946) olarak farklı siyasal sistemlerle yönetilmiştir (Arıkan & Altınsu, 2018). Bu süreçte özellikle 1900 yılı itibariyle eğitim sisteminde birçok reform ve düzenleme yapılmıştır (Yalçınkaya, 1992). Ülkede mevcut faşist hükümetin yerini demokratik rejimin almasıyla derinleşen reform süreci okul özerkliğinin ve âdemi merkeziyetçiliğin getirilmesiyle radikal bir dönüşüme girmiştir (Grimaldi&Serpieri, 2012). Faşist dönemde İtalyan okullarında, başta öğrenciler olmak üzere halk arasında faşist ideolojinin yaygınlık kazanması sağlanmak istenmiştir. Okullardaki derslerin genel içeriğini; ülkedeki tek yönetici güce itaat, milliyetçilik ve vatanseverlik temalarının oluşturduğu ve içerikte tek tip birey yetiştirmeye yönelik ilkelerin bulunduğu dikkat çekmektedir (Mussolini, 1966). Faşist dönemde, okullarda eğitim programı tamamen faşist ideoloji temelli olup karşıt görüş ve ideolojilere olumsuz bir tutum sergilenerek devlet-toplum arasındaki ayrışmanın önüne geçmek amaçlanmıştır (Euchner, 2005). Ülkeye cumhuriyetin gelmesi ve yönetiminin demokratikleşmesi eğitim sisteminde de demokratikleşmeye yönelik adımlar atılmasına yol açmıştır.

İtalya'da kamu idaresi uzun süre oldukça merkezi bir organizasyona sahip olmuş, ancak 1950'li yılların sonu itibariyle, sorumluluklar ve hizmetler kademeli olarak âdemi merkeziyetçi hale getirilerek , bölgelere, illere ve belediyelere devredilmiştir. 1972 yılında

çıkarılan kanunla birlikte devlete açıkça verilen konularla ilgili olanlar hariç olmak üzere tüm roller ve idari görevler yerel birimler tarafından üstlenilmiştir (Eurydice, 2020e).

İtalya’da eğitimin süreç boyutuna bakacak olursak; zorunlu eğitim ücretsizdir ve 6-16 yaş aralığındaki öğrencileri kapsayan 10 yıllık bir süreç şeklinde yapılandırılmıştır. Zorunlu eğitim; 5 yıl ilkokul, 3 yıl birincil ortaöğretim ve 2 yıl ikincil ortaöğretim eğitimi olmak üzere 5+3+2 şeklinde yürütülmektedir (Scholaro Pro, 2020b).

İtalya’da eğitim sisteminin genel amacı; iyi bir temel kültür düzeyine sahip, iş dünyasını tanıyan, yeteneklerine göre demokratik topluma tam katılım sağlamış yurttaşlar yetiştirmektir (International Bureau of Education, 1980; akt. Yalçinkaya, 1992). Ülkede eğitim sistemi yoluyla insani değerler, paylaşma, iş birliği, dayanışma, eşitlik, adalet, barış ve sosyal denge gibi kavramların kazandırılması amaçlanmakta, demokrasiyle ilgili temel değerler vurgulanmaktadır (International Bureau of Education, 1990; akt. Balcı, 2018).

Ülkede eğitim sisteminin temellerini oluşturan kanunlar 1948 İtalyan Cumhuriyeti Anayasasıyla biçimlenmiştir. 1948 İtalyan Anayasası gereğince; etik, sosyal ve ekonomik yönlere oldukça önem verilmektedir. Anayasa özellikle 30, 33, 34 ve 38. Maddelerle eğitim sisteminin ilkelerini ortaya koymaktadır (Eurydice, 2020e). İtalya eğitim sisteminde Anayasa (1946 / 47’de geliştirilen ve 1 Ocak 1948’de yürürlüğe giren) tarafından onaylanan temel eğitim ilkeleri şunlardır (IBE, 2020b):

- Devletin, ayırım gözetmeksizin herkese açık bir okul ağı sağlama görevi bulunmaktadır.
- Özel şahıslar, devletin mali katkısı olmaksızın okul açma ve eğitim kurumu kurma hakkına sahiptir.
- Üniversitelerin, akademilerin ve yüksek kültür kurumlarının kendi düzenlemelerini bağımsız olarak belirleme hakları vardır.

- Anne-baba ve velilerin çocuklarına eğitim sağlama görevi bulunmaktadır.
- Ülkede devlet okulları, ücretsiz zorunlu eğitim hakkı sunmaktadır.
- Öğretmenler, öğrencilerin herhangi bir psikolojik veya ideolojik koşullanmadan bağımsız olarak bireysel eleştirel beceriler geliştirme olanağına ve dolayısıyla özgürlüğe- sahip olmasını sağlayan yöntem ve kriterlere göre öğretmekte özgürdürler.
- Yetenekli ve hak eden tüm öğrenciler, gerekli imkânlardan yoksun olsalar bile, en yüksek eğitim düzeylerine ulaşma hakkına sahiptir.

Bu ilkeler doğrultusunda İtalya eğitim sisteminin genel amaçlarını eğitimde özgürlüğü sağlamak ve tüm öğrencilerin eşit şartlarda en üst düzeyde kaliteli ve ücretsiz eğitime erişimini sağlamaktır diyebiliriz (Erginer, 2012).

2.5.1.13. Japonya. Japonya, 47 eyalet, yaklaşık 7 bin adanın oluşturduğu ve anayasal monarşiyle yönetilmekte olan bir ülkedir. Ancak anayasanın belirlediği şekilde İmparator'un görev ve yetkileri tamamen törensel nitelikte olup, yönetim erkinin başı başbakandır (MFA, 2020d).

Japonya' nın topraklarının %72 si dağlık bölgelerden meydana gelmiştir ve doğal kaynakları çok sınırlıdır. Petrol gibi önemli enerji kaynaklarını ithal etmektedir. Ancak Japonya hemen hemen 30 yıldır oldukça önemli bir ekonomik atılım gerçekleştirmektedir (Erdoğan, 2019: 145). İkinci Dünya savaşından kalkınmak için sahip olduğu çoğu imkânı yitirmiş olarak çıkmış olmasına rağmen insanların niteliği ve eğitime verdiği önem sayesinde uğradığı hasarı kızılı bir şekilde telafi etmiştir (Abe, 1998). Savaşın ardından Japonya eğitim sisteminde, eğitimin demokratikleşmesi ve fırsat eşitliği gibi temel ilkeler ekseninde bir dizi yenilik uygulamaya koyulmuştur. Eğitimin demokratikleşmesiyle ilgili güçlü adımlar atılmış, fırsat eşitliğine yönelik sosyal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

(IFIC ve JICA, 2004). Bu reformların hayata geçirilmesiyle birlikte okullaşma oranı %100'e yükselmiştir (MEXT, 2004). Günümüzde teknoloji ve endüstrideki gelişimi Japonya'yı Dünya üzerinde büyük bir ekonomik güç haline getirmiştir.

Japonya halk olarak oldukça milliyetçidir ve Japon olmayı insan olmaktan daha önemli görürler. Toplumun ve devletin mutlak bütünlüğü, ülkelerine karşı hissettikleri sorumluluk duygusu her şeyin üzerindedir. Kendilerine ve kültürel varlıklarına ait değerleri sürekli çağdaşlaştırırlar. Değişim Japonlar için vazgeçilmez bir önem taşır. Öte yandan kültürel değerlerini dışarıdan gelecek müdahalelere karşı korumada büyük ölçüde tutucudurlar (Güvenç, 1992: 359-362). Tüm bu özellikleri Japonya'nın eğitim sisteminin şekillenmesine yön vermiştir.

Japonya eğitim sisteminin yönetsel yapılanması merkezi ve yerel yönetimin yanı sıra özel sektörün de söz sahibi olduğu şekilde oluşturulmuştur. Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı'nın yönettiği okullar "ulusal okul" olarak merkezi, valilik, il özel idareleri ve belediyelerin oluşturduğu yerel yönetimin sorumluluğunda olan okullar "yerel okul", vakıflar, kişi ve kuruluşların yetkisinde olan okullar ise "özel okul" olarak konumlandırılmıştır (Türkoğlu, 1998). Japonya eğitim sistemi yönetiminde, yetkilerin kademeli bir şekilde yerel yönetimlere devredilmesi, Eğitim Bakanlığı'nın rolünü daha çok yönetimde görev alan birimlerin iş birliğini sağlamak haline getirmiştir (Balcı, 2018: 571). Bakanlık aynı zamanda, eğitim politikalarının belirlenmesini, eğitim bütçesini hazırlanmasını, ulusal dilin gelişimini sağlanmasını ve eğitim programlarının hazırlanmasını gerçekleştirir. Yerel yönetimlerin yetkisi altındaki okullara da rehberlik eder. Bakanlık hem eğitimde ulusal bütünlüğün sağlanmasını hem de üniversiteler, yüksekokullar, teknik kolejlerdeki eğitimin yürütülmesini sağlar. Yerel eğitim kurullarını da finanse eder (İpek, 2001: 183-184). Bu yönüyle merkeziyetçi yapısı ağır basmaktadır.

Japonya’ da eğitim süreçlerinde 6+3+3+4 şeklinde bir sistem uygulanmaktadır. Bu sistemde ilköğretim 6+3 yıl, ortaöğretim 3 yıl ve yüksek öğretim 4 yılı kapsamaktadır. Zorunlu eğitim ise 9 yıldır. Japonya eğitim sisteminin amaçları II. Dünya savaşı sonrası demokratik ve eşitlikçi toplumsal yapı inşasını gerçekleştirmeye yönelik olarak düzenlenmiş, 1947 Temel Eğitim Yasasına göre barışsever, demokratik bir devlet olarak insan haklarına saygılı bir toplum ve kendine güvenen yurttaşlar yetiştirmek şeklinde belirtilmiştir. Öte yandan bu kanun ırk, inanç, cinsiyet, sosyal durum ve ailenin ekonomik durumuna göre sınıflandırma yapılmasını yasaklamış; eğitimde fırsat eşitliğini temel ilke olarak belirlemiştir (Demirel, 2000: 86).

Temel Eğitim Kanunu olarak adlandırılan yasa gereğince Japon eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (Erdoğan, 2000):

1. Demokratik ve kültürel değerlere sahip bir devlet meydana getirmek ve bu güce dayanarak dünya barışına ve refahına katkı sağlamak,
2. Barışsever Japon halkını, zihinsel ve bedensel yönden sağlam, gerçekçi ve adalet sever olgunluğa ulaştırmak,
- 3- Bireysel haklara ve değerlere saygınlık oluşturmak,
4. Çalışkan ve sorumluluk duyarlılığı yüksek ve bilinçli insanlar yetiştirmek,
5. Bireylerin özgür, açık fikirli, demokratik ve açık sistemi içselleştiren nitelikte olmasını sağlamaktır.

2.5.1.14. Kanada. Rusya’dan sonra dünyanın 2. Büyük ülkesi olan Kanada; Kuzey Amerika’nın yaklaşık 5’te 1’ini kaplamaktadır. Ülkenin resmi dilleri İngilizce ve Fransızca olup, bir zamanlar Avrupa’nın iki büyük gücü tarafından tartışılan bir zemin olarak ülkenin tarihini yansıtmaktadır (Britannica, 2020b). Kanada, parlamenter demokrasi ve anayasal

monarşi ile yönetilen bir federasyon olmakla beraber 10 eyalet, 3 bölgeye ayrılmıştır (Government of Canada, 2020). Ülke, federal bir yapıya sahip olduğu için yasama yürütme ve yargı organları her bir eyalette farklı şekillerde işlemekte, ancak tüm eyaletler için çatı görevi gören merkezi bir hükümet bulunmaktadır. Devlet başkanı ve yönetimi Kanada Kraliçesi sıfatıyla Kraliçe II. Elizabeth'e aittir. Kraliçe'nin Kanada temsilcisi ise Kraliçe tarafından atanan Genel Vali'dir (ICEPWORLD, 2020). Ülkenin yönetim anlayışında; coğrafi ve demografik özellikleri, birçok etnik grubun oluşturduğu çok kültürlü toplumsal yapısının dinamikleri ve sınır komşusu ABD'yle olan yakın siyasi, ekonomik ve kültürel bağları önemli rol oynamaktadır (MFA, 2020e). Kanada, işleyen demokrasisiyle dünyadaki ülkeler arasında en demokratik 7. ülke konumundadır (Wikipedia, 2021a).

İlk kez Vikingler tarafından keşfedilen Kanada (Yavuz, 2018), 16. yüzyıldan itibaren Fransız ve İngiliz kolonisi olarak yönetilmiş, İngilizlere karşı başlatılan ayaklanmalar sonucunda 1931 West Minster Tüzüğü ile bağımsız bir devlet olmuştur (Kanada Büyükelçiliği, 2020). Bağımsızlığını kazanan Kanada, İngiltere'yle siyasi ilişkilerine devam etmiştir. Ülke, II. Dünya Savaşı sırasında Almanya'ya karşı İngiltere'nin yanında yer almış, savaştan sonra, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında hızlı bir gelişim sürecine girmiştir. Ülkenin petrol ve doğal gaz gelirleriyle refah seviyesi oldukça yükselmiş, 1960'lı yılların ardından hızlanan dış göçlerle dünyanın göçmen alan önemli ülkelerinden biri hâline gelmiştir. Pek çok göç alan ülkenin aksine, Kanada'da göçmen alımını sınırlayan bir koşul olarak eğitim düzeyinin belirleyici rol olması, Kanada'nın gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (İnsamer, 2021b).

Kanada'nın geniş sınırları ve çeşitlilik gösteren etnik-kültürel yapısı nedeniyle ülkede federal bir yönetim sistemi söz konusu olmuş ve ulusal bir eğitim politikası belirlenmemiştir. Her eyalette farklı bir eğitim sistemi yürütülmektedir. Buna bağlı olarak ülkede eğitim sisteminin yönetsel yapısı yerel odaklıdır. Kanada eğitim sisteminde

eğitimin yetki ve sorumluluğu 10 eyalet, 3 bölgeye aittir. Ülkede eğitim yapılanması ve kurumlar benzerlik gösterse de her yönetsel birim kendi eğitim sistemini, yetkilendirildiği nüfusun kültürel ve tarihi özelliklerine göre biçimlendirmiştir (Balıdede, 2012). İnanç özgürlüğü ve kültürel farklılıklar gibi değerlerin önemli görüldüğü ülkede; farklı dini ya da etnik gruplar, (Yahudiler, Ortodoks Yunanlılar, Ermeniler ve Müslümanlar) kendi özel okulunu açıp, kendi belirledikleri ders programını uygulayabilmektedir (Baş, 2006).

Kanada eğitim sisteminin dayandığı 3 temel ilke vardır. Bunlardan ilki; fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla eğitim hizmetinin, dil, din, etnik köken, cinsiyet, fiziksel ya da zihinsel bir engel gibi farklılıklar dikkate alınmadan ülkenin her bir köşesine ulaştırılmasıdır. İkinci temel ilke; bireylerin ikamet yerlerinin alacakları eğitime ve gidecekleri okullara etkilerinin, bireyler açısından dezavantaj oluşturabileceği öngörüsüyle eğitim kaynaklarının eşitliğini sağlamaktır. Üçüncü ilke ise; kültürel çoğulculuk kapsamında toplumdaki çeşitliliğe saygı gösterilmesidir (Schweitzer, 1995).

Kanada eğitim sisteminde dikkat çeken uygulamalardan biri home-schooling (evde eğitim) hakkıdır. Ülkede home-schooling uygulamasına talep gün geçtikçe artmakta, son yıllarda binlerce öğrenci bu eğitimden yararlanmaktadır (Yazıcı, 2009). Evde eğitim uygulaması, zorunlu eğitim dönemindeki çocukların eğitimlerinin bir bölümünün ya da tamamının ailesi ya da ailesinin belirlediği kişiler tarafından yürütülmesi olarak tanımlanmaktadır. Evde eğitim uygulaması günümüzde Kanada haricinde ABD ve pek çok Avrupa ülkesinde örgün eğitime alternatif olarak yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (Şad & Akdağ, 2010).

Kanada’da eğitimin yapılanması; okul öncesi eğitiminden başlanarak 6. ya da 8. sınıfa kadar süren ilköğretim, 9.-12. sınıfları içeren ortaöğretim, üniversite ve kolejleri kapsayan yükseköğretim olmak üzere üç temel kademe şeklinde belirlenmiştir. Hangi sınıf seviyesinin hangi kademeye dâhil olduğu ve zorunlu eğitim yaşı eyaletlere göre farklılık

gösterebilmektedir. Kanada’da eğitim kamu okullarında okulöncesi eğitiminden, ortaöğretimin sonuna dek ücretsizdir (Northernpathways, 2020). Kanada okul sisteminde dikkat çeken unsurlardan biri de okul öncesi eğitiminin ilköğretimin bir parçası olması yönüyle 5 yaşından sonra zorunlu olmasıdır (IBE,2020c).

Kanada toplumunun eğitime ilişkin temel felsefesi; bireye mutluluk sağlamak, bireyin güvenlik gereksinimini karşılamak ve bireye kendini anlama olanaklarını sunmak olarak tanımlanmıştır. Ülkede temel hak ve özgürlükleri korumak, hukuki adaleti desteklemek, sosyo-ekonomik adaleti sağlamak ve bu doğrultuda her bireye tüm kararlara katılım fırsatı vermek amaçlanmaktadır. Ancak eğitimin amaçları her bireyin kendi değerlerine bağlı olan toplumun gelişmesi anlayışına göre eyaletler tarafından belirlenmektedir. Kanada’nın çok kültürlü toplum yapısı gereğince geleneksel kültürleri korumak ve teşvik etmek, ülkenin sosyal mozağinde temsil edilen çeşitli kültürlerin anlaşılmasını, farkındalığını ve kabul edilmesini teşvik etmek, önemli eğitimsel ve toplumsal hedefler haline gelmiştir. Öte yandan, bilim ve teknolojiye yönelik olumlu tutumların da vurgulanması gerektiği ülke çapında yaygın olarak kabul edilmektedir. Kanada eğitim sistemi; öğrencilerin zihinsel gelişimini sağlamak, mesleğe hazırlamak, öğrencilerin ahlaki gelişimlerini sağlamak, yurttaşlık bilincini geliştirmek ve bireylerin kişisel gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır (IBE, 2020c).

Daha geniş anlamda özetlersek Kanada eğitim sisteminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Yazıcı, 2009):

- Bireylere öğrenme fırsatı sağlama konusunda bölgeler ve kişiler-arasında eğitsel yönden adaleti sağlamak,
- Eğitimin tüm tür ve kademelerini kişilerin ilgi ve kapasitelerine en iyi biçimde uydurarak uygulamaya hazır hale getirmek,

- Bireyleri toplumsal yaşamın bir parçası olarak uygun bilgi ve becerilerle donatmak,
- Sosyo- kültürel gelişmeyi ve ekonomik büyümeyi sağlamak,
- Bilimsel ilerlemeleri hızlandırmak.

2.5.1.15. Şili. Şili, Güney Pasifik Okyanusu kıyısında, Arjantin ve Peru arasında yer alan ve Güney Amerika'da bulunmakta olan bir Latin Amerika ülkesidir (ACEI-Global, 2020). Resmi dili İspanyolca olan Şili' de eğitim dili İspanyolca olduğundan ve bazı özel okullar dışında yabancı dil dersleri bulunmadığından, ülke genelinde İngilizce halkın çoğu tarafından bilinmemekte ve kullanılmamaktadır (MFA, 2020f). Ülke başkanlık sistemine dayalı cumhuriyetle yönetilmektedir.

Şili, 1540' larda İspanyollar tarafından kurulmuş bir ülkedir. Ülke; koloni, özerklik ve diktatörlük dönemlerinde baskıcı siyasal politikalarla mücadele etmiştir. 1821 yılında resmen kurulmuş olan Şili Cumhuriyeti, 1973-1990 yılları arasında askeri cunta tarafından yönetilmiştir. Askeri cunta dönemi dışında ülke uzun seneler temsili demokrasiyle yönetilmesi yönüyle Latin Amerika'nın en istikrarlı demokrasi geleneğine sahip ülkesi olmuştur. Ayrıca Şili Cumhuriyeti Latin Amerika'nın en gelişmiş eğitim sistemini temsil etmektedir (Balcı, 2018). Şili' nin demokratikleşme sürecinde siyasal yönetim değişiklikleri eğitim sistemini oldukça etkilemiştir. 1980' lere dek eğitim sisteminin yönetsel yapısı oldukça merkeziyetçi nitelikteyken ülke, uygulamaya konulan reformlarla yerelleşmeye yönelmiştir. Yönetsel yapının yerelleşmesi ve daha pek çok yeni uygulama 1980 itibariyle başlayan 10 yıllık bir eğitim reformu döneminin ardından, 1990 askeri cunta yönetimi sonrası demokrasiye geçiş döneminde de devam etmiştir. Ülkede yaşanan dönüşüm ve beraberinde yapılan eğitim reformu kupon sistemi adlı bir uygulama başlatmıştır. Bu uygulama okulların kayıtlı öğrenci sayısı kadar devlet desteği almasına yöneliktir. Kupon sistemiyle okullar arasında gerçekleşecek rekabet ortamının öğrenci başarısını tetikleyeceği

umulmuş, ancak sistem istenilen düzeyde etkili olmayınca, yeterli verimi almak için pek çok değişiklik yapılması gerekmiştir (Kayman, 2017). Şili eğitiminde yerelleşme ve kupon sistemi uygulaması, amacının aksine fırsat eşitliğinde aksaklıklar ortaya çıkarmış olması yönüyle olumsuz sonuçları da beraberinde getirmiştir (Balcı, 2018).

Şili Cumhuriyeti, 19. yüzyıl Fransız ve Alman modellerine göre yapılandırılan ve Latin Amerika ülkeleri arasında büyük ölçüde kabul gören eğitim sistemine sahiptir. Şili'nin mevcut eğitim sistemi, müfredatın modernizasyonu (tüm sınıf seviyeleri için yeni metinlerle), öğretmen eğitimi ve profesyonel eğitim planlaması ve yönetimi kapsamında gerçekleştirilen 1965 reform programına dayanmaktadır. 1920' lerde ülkede temel eğitim zorunlu ve parasız hale getirilmiştir (Nationsencyclopedia, 2020). 15 yaş ve üstü bireylerde halkın %97,5' u okur-yazardır (ACEI-Global, 2020).

Şili' de Eğitim Bakanlığı ise, demokratik ve insancıl bir eğitim odağında; mükemmeliyetçilik, eğitimin tüm seviyelerinde dünyaya açık olmak ve eğitimin her düzeyde gelişimini teşvik etmekten sorumlu birimdir. Ülkede Eğitim Bakanlığı, bilimsel ve teknolojik araştırmaları, sanatsal faaliyetleri, ulusal kültürel mirasın korunmasını ve artırılmasını sağlamaktadır. Aynı şekilde bu kurum hem kamu hem de özel kuruluşlarda öğrencilerin haklarının tümünü güvence altına almakla yükümlüdür (Şili Eğitim Bakanlığı, 2020).

Şili' de 2003 Şili anayasası reformuyla birlikte zorunlu eğitim ücretsiz ve 12 yıl olmuştur. Eğitim süreçleri 8 yıllık temel eğitim iki aşama şeklinde; 1. sınıftan 4. sınıfa kadar birinci kademe, 5. sınıftan 8. sınıfa kadar ise ikinci kademe olarak uygulanmaktadır. Orta öğretim ise 2 şer yıllık kademeler olarak toplamda 4 yıl sürmektedir (ChileEducation, 2020).

Eşitlik ilkesi Şili eğitim sisteminin en temel amaçlarından biri olmasına rağmen, bireylerin en yakındığı durum eşitsizlik sorunu olmuştur. Şili' de gerek eğitim hizmetinden

yararlanılması gerekse gelir dağılımındaki eşitsizliklerin azaltılması yönünde günümüzde hâlâ çaba sarf edilmektedir. Ülkedeki eğitim sisteminin en çok öne çıkan amacı ise; Hristiyan değerlerini yaşam biçimi haline getiren, Marksizm karşıtı değerleri temel alan bireyler yetiştirmektir. Ayrıca ülkede daha güçlü ekonomik, demokratik ve sosyal kalkınmayı teşvik etmek de eğitim sisteminin amaçları arasında yer almaktadır (OECD, 2020)

2.5.1.16. Tanzania. Tanzania, kuzeyinde Kenya ve Uganda, batısında Ruanda, Burundi ve Kongo, doğusunda Hint okyanusu, güneyinde Zambiya, Malavi ve Mozambik’ in yer aldı bağımsız bir Afrika ülkesidir. Afrika’ nın orta-doğu bölümünü oluşturur. Tanzania Birleşik Cumhuriyeti, bu ismi Tanganyika ve Zanzibar takımadalarının 1964 yılında birleşmesi sonucu almıştır (TanzaniaNationalWebsite, 2020). 1961 yılına kadar ülke İngiliz sömürgesi olarak varlığını sürdürmüştür. Etnik yapısı %99 Afrikalı (%95’i 130’dan fazla kabileden oluşan Bantulardır), %1 diğer (Arap, Asyalı ve Avrupalı) oluşan Tanzania üniter bir cumhuriyettir. Afrika’ nın demokrasi geleneği bakımından en gelişmiş ülkelerinden biri olan Tanzania, 26 bölgeden meydana gelir (MFA, 2020g).

Birleşmiş Milletler 2005 Yılı Gelişme Programı Raporu'na göre Tanzania’ da okur-yazarlık oranı %70,6’ dır. Tanzania 70 yıl süren sömürgecilikle mücadelesi boyunca eğitim sistemi amaçlarını sömürge yönetimine fayda sağlayacak mesleki beceride bireyler yetiştirmek olarak yürütmüştür (Gökçe, 1999). Sömürge dönemi Tanzania’ daki eğitim ağır darbeler vurmuştur. Ülkede bu dönemde, 30 yıl boyunca yalnızca 28 Afrikalı orta öğretimi tamamlamışken, sömürge sonrası dönemden kısa bir süre sonra, 1961'de ortaokullara yaklaşık 11.832 çocuk kaydolmuştur (Nyerere, 1968: 48; Resnick, 1981: 42). Bağımsızlığını kazandığından beri demokratikleşme süreci ve eğitim sistemleri ile ilgili önemli adımlar atmakta ve yenilikler yapmaktadır.

Tanzanya hükümeti 2016 yılında ücretsiz bir temel eğitim politikası uygulamaya başladığından beri, temel eğitime kayıt artmış ve okula gitmeyen çocukların sayısı azalmıştır (GPE Transforming Education, 2020). 2016 yılına kadar Tanzanya’ da okulda eğitim tamamıyla varlıklı bireylere yöneliktir. Ne yazık ki eğitim ücretsiz hale gelmiş olmasına rağmen gelir düzeyi düşük olan kesim üniforma, okul malzemeleri ve sınav ücretlerini karşılayamadıkları için okul sisteminden yoksun kalmaktadırlar. Ayrıca Svahili ve İngilizce’ nin resmi dil olarak konuşulduğu ülkede devlet okulları ilköğretim düzeyinde Svahili dilinde, ortaöğretimde ise İngilizce eğitim vermekte, ilköğretimde İngilizce eğitim veren özel okullarsa oldukça maliyetli hizmet vermektedir. Tanzanya eğitim sisteminin yapılanma süreci okul öncesi eğitimi de dâhil 2+7+4+2+3+2 şeklindedir. 2 yıl okul öncesi eğitiminin ardından 7 yaşında başlayan ilköğretim 13 yaşına kadar devam etmektedir, 4 yıl 1. Kademe ortaöğretim ve 2 yıl 2. Kademe ortaöğretimin ardından öğrenciler başka programlara yönelmektedir.

Tanzanya eğitim sisteminin yönetsel yapısında ademi-i merkeziyetçi uygulamalar ağır basmaktadır. Ülkede 1972’den beri planlama ve yönetim hizmetleri bölgelere ve ilçelere kurularak merkezden uzaklaştırmaya dönük yürütülmektedir (Lillis, 1990). Yerel yönetimlerin otoritesi alınan düzenleyici kararlarla zamanla daha da artırılmıştır.

Tanzanya eğitim sisteminin amaçlarına bakacak olursak öncelikle ülkenin eski devlet başkanı ve aynı zamanda bir öğretmen olan Nyerere’ den bahsetmek gerekir. Nyerere ülkenin en önemli kabile reislerinden birin oğlu olduğu bilinmekte olan ve İngiltere’ de eğitim görmüş bir Tanzanyalıdır. Nyerere Tanzanya eğitim sisteminin amaçlarını ülkenin sosyal, ekonomik ve siyasal yapısını göz önünde bulundurarak belirlemiştir. Nyerere; tüm bireylerin çalışıp kimsenin emeğinin sömürülmediği, saygı, paylaşma ve eşitlik gibi temel değerlere dayalı sosyalist bir toplum oluşturmak idealiyle eğitim sisteminin amaçlarını belirlemiştir. Batı eğitim sisteminin Afrikalıları değerlerinden

uzaklaştırarak sömürgecilerin faaliyetlerine hizmet etmesine katkı sağladığını düşünen Nyerere, oluşturulacak yeni sistemde geçmişteki Afrika değerlerine ve benlik saygısına, iş ve aile birliğine dayalı unsurların yeniden canlandırılması ve vurgulanmasını amaçlamıştır (Nasongo&Musungu, 2009: 111-116). Ülke, batı etkisinden ülkeyi kurtaracak niteliklerden bir tanesini özgüven olarak görmüş, özgüven eğitiminin başarı düzeyine olumlu etkisini öne çıkarmıştır (Mkapa, 2008: 19-20).

Tanzanya eğitimi batının etkisi altında kalmadan önce eğitimin temel amacı, ailenin ve toplumun kültürel mirasını korumak şeklinde belirlendiğinden modern eğitim sisteminde de bireyleri bu yönde eğitmek önemli görülmüştür (Ibhawoh&Dibua, 2003). Bireylere toplumun bir üyesi olarak gelişme özgürlüğü sağlayarak, bireylere toplumun ihtiyacı olan sosyal, teknolojik ve mesleki becerileri kazandırma Tanzanya eğitim sisteminin amaçları arasında yer almaktadır (Gökçe, 1999).

2.5.2. Eğitim yapılanması merkezi ağırlıklı olan ülkelerde eğitim ve amaçları.

Bu bölümde eğitim sistemleri merkezi ağırlıklı yapılanan ülkeler hakkında genel bilgiler verilerek bu ülkelerin eğitim sistemleri incelenmiştir.

2.5.2.1. Brezilya. Sınırlarının genişliği yönüyle dünyanın 5. büyük ülkesi olan Brezilya Federal Cumhuriyeti; Latin Amerika ‘nın neredeyse yarısını oluşturan kıtasal bir devlettir. 2020 yılına göre yaklaşık 212 milyonluk bir nüfusa sahip olan ülkede, en yaygın konuşulan ve aynı zamanda resmi dil Portekizce’dir. Ülke nüfusunun yaklaşık %65’i Roma Katoliği Hristiyanıdır (Worldometer, 2020).

Brezilya’yı 1500 yılında Portekizli gemici Pedro Álvares Cabral keşfetmiştir. Keşfedilmesinin ardından yüz yıllar boyunca Portekiz kolonisi olarak yönetilmiş, 1822 yılında bağımsızlığını ilan etmesinden sonra Brezilya İmparatorluğu olmuş, 1985 yılında ise başkanlık sistemi ile yönetilen Brezilya Federal Cumhuriyeti adını almıştır (Gök,

2018). Günümüze dek ülke; monarşik, oligarşik, populist ve askeri rejimle yönetilmiş, 1985 itibariyle demokratik sisteme geçebilmiştir (Stanek, 2013).

26 farklı eyaletten meydana gelen Brezilya, farklı kültürdeki insanları bir arada bulunduran bir demografik yapıya sahiptir. Ülkede etnik farklılık; önemli etkenleri içerisinde bulunduran ulusal yapıda, iş ve politika hayatında ayrıştırıcılık olmadan birlikte yaşama kültürünün gelişmesini sağlamıştır. Ayrıca Brezilya'nın sahip olduğu bu yapı, ülkenin küresel rekabet alanındaki en büyük başarısı olarak görülmektedir (Şen, 2011). Öte yandan ülkedeki ekonomik gelişmişliğin dağılımının sosyal ve coğrafi adaletsizliği (Tekin, 2016), demokratik bir siyasal hayatın tam anlamıyla sürdürülmesinin önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır (Huntington, 2011).

Brezilya eğitim sisteminde genel amaç ve ilkeler yasalar yoluyla belirlenmiştir. Özellikle, 1961'de yürürlüğe giren ve daha sonra pek çok farklı düzenlemeyle şekillenen Ulusal Eğitim Esasları ve Yönergeleri Kanunu, eğitimin amaç ve ilkelerini, eğitsel faaliyetlerin birimlerini ve yetkilerini düzenleyen temel dayanaktır. Ülkede, 1995 yılından itibaren öğrencilerde gerçek bir gelişme sağlamaya başlayan eğitim politikaları geliştirilmiş, gerçekleştirilen reformlar yoksulluğu azaltmak ve eğitimin niteliğini artırmaya odaklanmıştır. Bu reformlar kapsamında ekonomik kalkınmayla ilişkili olarak, küresel alanda Brezilya'nın Dünya ülkeleriyle rekabet edebileceği eğitimli işgücü ihtiyacı dikkate alınmış; okul finansmanlarının artırılması, öğretmenlere nitelik kazandırılması, müfredat standartlarının geliştirilmesi ve eğitim düzeyinin artırılması hedeflenmiştir (OECD, 2010). Ülkede yaşanan yoksulluk ve eşitsizlik, eğitime erişim konusunda adaletsizliğe neden olmuş ve son yıllarda bu sosyal dengesizlikleri gidermeye yönelik birçok farklı program uygulamaya konulmuştur. Bu programlar 2003 yılında Bolsa Familia Programı adı altında birleştirilmiştir (Doğan & Sarı, 2014). Tüm yapılan çalışmalara rağmen Brezilya, 15-19 yaşındakiler arasında eğitime katılım oranı açısından,

OECD ve mevcut verilere sahip ortak ülkeler arasında en düşüklerden biridir (OECD, 2020).

Brezilya’da siyasi-ideolojik yapıyla birlikte sosyo-ekonomik arka planın etkisini oldukça yansıtan eğitim sisteminin yönetsel yapısı merkezi ağırlıklıdır. Brezilya’da eğitimin yerelleşmesi için özellikle 1990’larda yapılan reformlarla, sistemi değiştirici bütün yollar denenmesine rağmen, bölgesel farklılıklar nedeni ile eğitimde yerelleşme için kalite ve kaynak yetersiz kalmıştır (Litvack, 2003). Ülkede eğitim politikalarının belirlenmesi ve yürütülmesinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Brezilya Eğitim Bakanlığı ve ulusal hükümet iş birliği doğrultusunda, ulusal eğitim için Yönergeler ve Temeller adı altında yasal düzenlemeler gerçekleştirilmekte, Federal Eğitim Planlarının koordinasyon ve geliştirilmesi sağlanmakta; ayrıca eyaletlere, federal bölgeye ve belediyelere teknik ve mali yardım desteği verilmektedir (EducationPolicy Outlook Brazil, 2015).

1988’de Anayasasının yürürlüğe girmesinden bu yana, Brezilya’nın eğitim sisteminde hem katılım hem de performans anlamında önemli gelişmeler yaşanmış olup, günümüzde diğer Güney ve Latin Amerika ülkeleri arasında öne çıkan eğitim sistemlerinden biri haline gelmiştir. 1988 Brezilya Anayasasında belirlenen ilkeler doğrultusunda eğitim; “tüm yurttaşlar için bir hak, Devletin ve ailenin görevi olduğu ve toplumun iş birliğiyle, kişiyi tam anlamıyla geliştirmek, bireyi bir yurttaş olarak hazırlamak ve aynı zamanda mesleğe uygun hale getirmek” olarak tanımlanmaktadır. Bu Anayasa reformuyla birlikte eğitim önemli ölçüde yaygınlaştırılmıştır (Doğan & Sarı, 2014).

Brezilya’daki eğitim sistemi; okul öncesi eğitimi, ilkökul, alt orta (ortaokul) öğretim, üst orta (lise) öğretim ve yüksek öğretim olmak üzere 5 farklı seviyeye veya

aşamaya bölünmüştür ve herkes için ücretsizdir. Bu 5 kademedен yalnızca ilkokul ve ortaokul 9 yıl olmak üzere zorunludur (Education in Brazil, 2020).

Brezilya Anayasası'na göre eğitim sistemine ilişkin amaç ve ilkeleri tanımlayan mevzuat, ülkedeki tüm okullar için geçerlidir. Halen yürürlükte olan Temeller ve Yönergeler Kanunu'na göre, özgürlük ilkeleri ve bireyler arası dayanışma idealleri çerçevesinde tasarlanan ulusal eğitim sisteminin amacı (Education in Brazil, 2020):

- Brezilya halkını, bireysel hak ve sorumlulukların yanı sıra devletin ve diğer topluluk gruplarının haklarını korumak için yetiştirmek.
- İnsan onuruna ve temel özgürlüklerine saygı duymak.
- Ulusal birliğin ve uluslararası dayanışmanın güçlendirilmesini sağlamak.
- Bireylerin, insan kişiliğinin bütünsel gelişimi ve toplumun ortak refahını sağlamak için yetiştirmelerini sağlamak.
- Bireyleri ve toplumu, ortak refaha yardımcı olmak için mevcut olanakları kullanmalarına izin verecek bilimsel ve teknolojik kaynaklara hâkim olmaya dönük yetiştirmek.
- Kültürel mirası korumak, yaymak ve genişletmek.
- Felsefî, siyasi veya dini inançlardan kaynaklanan her türlü eşitsiz muamelenin yanı sıra herhangi bir sosyal sınıf veya ırksal önyargıyı önlemek.

Ülkenin eğitim sistemi amaç ve ilkeleri öğrencinin yaş grubuna göre uygulanmakta, mevcut mevzuat çerçevesinde çeşitli eğitim kademeleri için farklı hedefler tanımlamaktadır.

2.5.2.2. Çin. Çin Halk Cumhuriyeti, Doğu Asya' da bulunan, kurulduğu tarih olan 1949 yılından bu yana Çin Komünist Partisi tek parti rejimiyle yönetilen ve üniter egemen siyasal yapıda olan bir devlettir. Başkenti Pekin olan Çin, 1,396 milyarlık nüfusuyla

dünyanın en kalabalık ülkesidir. Ülkenin resmi dili Pekin lehçesine göre Mandarin olarak adlandırılan Çince'dir. Çin' in resmi dini ateizm olarak belirlense de ülkede çoğunluğu Çin geleneksel dini olmak üzere, Budist, Hristiyan, Müslüman, Hindu, Yahudi ve diğer dinler şeklinde farklı dinlere mensup bireyler bulunmaktadır (CIA, 2020d [2010 tahmini])

Çin' de toplam 56 farklı etnik grup bulunmaktadır (MFA, 2020h). Dünyanın en köklü uygarlıklarından Çin; 4 bin yıllık yazılı tarihiyle, edebiyat ve sanat alanındaki tarihi zenginliğiyle (Özmen & Buluş, 2017) ve Marksist-Leninist ideolojiye bağlılığıyla (Coşkun & Çelikten, 2020) nadir ülkelerden biridir. MÖ 3. yüzyıldan itibaren ve sonraki iki bin yıl boyunca Çin, birbirini izleyen imparatorluk hanedanları altında birlik ve ayrılık dönemleri arasında gidip gelmiştir. 19. ve 20. yüzyılın başlarında ülke, iç karışıklıklar, büyük kıtlıklar, askeri yenilgiler ve yabancı işgaliyle kuşatılmıştır (Tanrısevdi & Kırıl, 2018). Çin, tüm bu değişen siyasi ve ekonomik koşullarını eğitim sistemine kayda değer ölçüde yansıtmıştır.

Çin 'de eğitim sistemi merkeziyetçi bir yönetsel yapıdadır. Ülkede eğitim, Eğitim Bakanlığı yetkisinde, devlete bağlı kamu eğitim sistemi tarafından yönetilmektedir. Ülkede tüm bireyler, devlet tarafından finanse edilen 9 yıllık zorunlu eğitime tabiidir. Çin Eğitim Sistemi'nde genel olarak eğitim süresi 6+3+3 şeklinde yapılandırılmıştır. Ülkede 9 yıllık zorunlu eğitim; 6 yaşında başlayıp 12 yaşında biten 6 yıllık temel eğitimi içermekte, bu eğitimi 3 yıllık orta öğretim (ortaokul) takip etmektedir. Çin' de eğitim süreci bazı bölgelerde; 5 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul olarak değişiklik göstermektedir. Ortaokul eğitimini 3 yıllık bir lise eğitimi takip etmekte ve bunun sonunda orta öğretim tamamlanmaktadır (OECD, 2016).

1995 tarihli Eğitim Kanunu, Çin Eğitim Sistemi'ni yapılandıran temel kanundur. Bu kanunda Çin Anayasası'ndakine benzer şekilde, eğitim hem yurttaşlık görevi hem de hakkı olarak ifade edilmiştir (madde 9). 1995 tarihli Eğitim Kanunu Çin eğitim sisteminin ilke ve

hedeflerini belirlemiştir. Çin Anayasası ve Eğitim Kanunu eğitim sistemi amaçlarını sosyalist ilke ve değerlere hizmet vurgusuyla oluşturmuştur.

Çin eğitim sistemi genel olarak (Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Hukuku, 2020) ;

- Çin halkının etik, entelektüel ve fiziksel olarak çok yönlü gelişim göstermesini sağlar,
- Çin halkına, etnik grupları, cinsiyetleri, meslekleri, mülkleri veya dini inançları ne olursa olsun eğitimde fırsat eşitliği sağlar,
- Çin halkının yüksek ideallere ve ahlaki bütünlüğe sahip, iyi eğitilmiş ve öz disiplinli olarak yetişmesini sağlar,
- Bireyleri vatanseverlik, kolektivizm ve sosyalizm ile idealler, etik, disiplin, yasallık, ulusal savunma ve etnik birlik konularında yetiştirir,
- Çin halkını Marksizm, Leninizm, Mao Zedong anlayışları ve sosyalist değerler ışığında yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Hukuku 3. maddeyi inceleyecek olursak; “Devlet, sosyalist eğitim girişimlerini geliştirirken, Marksizm-Leninizmi, Mao Zedong düşüncesini ve sosyalizmi Çin karakteristikleri ile inşa etme teorilerini direktif olarak destekleyecek ve Anayasanın temel ilkelerine uyacaktır” ifadesi eğitim sisteminin ideolojik bir temelle amaç boyutunda şekillendiğini görmekteyiz. Çin Halk Cumhuriyeti, ülkenin olağanüstü nüfusunu ve barındırdığı 56 farklı etnik topluluğu; etnik birlik duygusunun yanı sıra ortak bir ideolojiyle tek bayrak altında birleştirmiş, eğitim sistemi amaçlarını da devletin sürekliliğini sağlamaya yönelik bu ilkeler doğrultusunda biçimlendirmiştir.

2.5.2.3. Fransa. Avrupa Birliğinin kurucu ülkelerinden biri olan Fransa parlamenter sisteme dayanılarak cumhuriyetle yönetilen demokratik bir ülkedir. 18. Yüzyıldan itibaren siyasal bir rejim arayışıyla büyük çalkantılar yaşamış ve pek çok siyasal sistemi

deneyimlemiştir. 17. Yüzyılda Fransız İhtilalinin getirmiş olduğu dünyayı kuşatan milliyetçilik, bireysel hak ve özgürlükler ve pek çok ideolojik akımın merkezi olmuştur. Eğitim sistemleri de ilgili olarak bu gelişme ve radikal değişimlerin etkisi altında kalmıştır. Diğer Katolik ülkelerle kıyaslandığında din ve devlet işlerini en iyi ayırt eden ülke olarak konumlandırılabilir. Fransa, merkeziyetçi yönetim sistemine rağmen, tüm merkeziyetçi ülkeler arasında en demokratik sistemlerden birini uygulayan ülkedir diyebiliriz (Çam, 1993).

Fransa eğitim sistemi merkeziyetçi bir yönetsel yapıdadır. Eğitim sisteminin yetki ve sorumluluğu Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığına aittir (Eurydice, 2020f). Ancak eğitim sistemi taşra ve mahalli birimlerle üniversiteler olarak bölgesel bölümlere ayrılmıştır. Bu birimlerden en büyük bölümü 28 farklı bölgeyle üniversiteler oluşturmaktadır (Aslam Orkun, Bayırlı, Bayırlı, 2019).

Fransa gelişmişlik düzeyi oldukça yüksek olan, neredeyse tamamı okur-yazar nüfusa sahip bir ülkedir. 1882 Jules Ferry' nin belirlemiş olduğu ilkeler günümüzdeki Fransız eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu ilkeler; eğitimin ücretsiz olması, laik olması ve 16 yaşına kadar zorunlu olmasıdır (Erden, 2009). Fransa' da 1956 yılında Berthoin planında belirlendiği şekliyle 6-16 yaş arası öğrencileri kapsayan 10 yıllık bir zorunlu eğitim süresi yürütölmüştür. Ancak 2020 yılı itibariyle onaylanan bir Kanun Hükmünde Kararname (5/8/2020 tarihli 2020-978) 2020/21 akademik yılı itibariyle tüm gençlerin 18 yaşına kadar eğitim alması zorunluluğunu getirmiştir (Eurydice, 2020f).

Fransa eğitim sistemi temel amaçları 1989 eğitim harekâtıyla aşağıdaki biçimde belirlenmiştir (Gökçe, 1999);

- Bireylerin kendilerine yönelik planlarını gerçekleştirmelerine imkân sağlamak,
- Bireyleri ideal görölen bir düzeyde eğitime hazırlamak,

- Öğrencilerin yüksek öğretim düzeyinde eğitim almaları sağlayacak şekilde onlara eşit olanaklar sağlamak,
- Bireyleri yeni “Avrupalılık” ve uluslararası iş birliği düşüncesiyle yetiştirmek.

2.5.2.4. Hollanda. Hollanda Krallığı, parlamentoya dayalı anayasal monarşiyle yönetilen demokratik bir krallıktır. 19. yüzyılın başlarına kadar Romalılar, Fransızlar, Burgundlar, Habsburglar ve İspanyollar gibi (Nations Online, 2020) çeşitli egemenliklerin yönetimi altında kalan Hollanda, 1815 yılında bugünkü Belçika'yı da kapsayan Hollanda Krallığı adıyla bağımsız bir devlet olarak kurulmuştur. 1830 yılında Belçika'nın Krallıktan ayrılmasından sonra ülke, denizaşırı ülkelerdeki sömürgeleri dışında meşruti monarşiye dayalı parlamenter yönetim biçimi olan bir ülke şeklinde varlığını sürdürmektedir. Anayasa gereğince, Krallık devletin başı niteliğinde simgesel bir makamdır. Ülkenin %80,7 oranında Hollandalılardan oluşmasının yanı sıra resmi dili Hollandaca ve Frizcedir (TheWorldFactbook, 2021).

Hollanda, bağımsızlığını kazanmasının ardından yayınladığı bildirgede, Hollanda’da yaşayan her türlü inanç, mezhep ve ideolojinin özgür faaliyet gösterebileceğini açıklamıştır (Van Rodeon, 2002). Bu bağımsızlık bildirgesin ardından ülkede yaşayan her türlü dinî grup kendi okullarını ve ibadethanelerini açmaya hak kazanmıştır (Rossenthal, 2009). Günümüzde Hollanda’da eğitim özgürlüğünün anayasal bir hak olması kapsamında özel okulların dini veya ideolojik bir karakteri olabilmektedir (Government of Netherlands, 2021). Hollanda’da tarihsel süreç içerisinde; Protestan, Katolik, Müslüman ve Hümanist grupların var olması ve bu dini odaklı grupların kendi örgütlenmelerini ülkenin eğitim sistemine taşımış olma hakkına sahip olmaları Hollanda eğitim sisteminin yapısını oldukça etkilemiştir. Hollanda, Avrupa ülkeleri içinde, özgürlükçü sosyal dokusu ve tarihî temellere sahip hoşgörü geleneğiyle öne çıkan bir ülkedir (İmga, 2011).

Hollanda'da eğitim sistemi, merkezi olarak düzenlenmesi ve tüm ülkede ortak bir okul sistemi uygulanması yönüyle, yönetsel yapı bakımından merkezi ağırlıklı bir nitelik taşımaktadır. Buna karşın, okulların yönetimi yerel yönetimlerin sorumluluğunda olduğu için yerel bir niteliğe de sahiptir (Bümen, 2019). Hollanda'da eğitim sisteminden merkezi düzeyde Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı sorumlu olmakla birlikte eyaletler yerel düzeyde yetki sahibidir. Ülkede okullar, bölgenin ve okulun şartlarını dikkate alarak eğitim programlarını düzenleyebilmektedirler (Eurydice, 2021a). OECD tarafından yapılan bir araştırmaya göre kararların okul düzeyinde alınma oranı Hollanda'da %100'dür (Doğan, 2015). Hollanda Eğitim ve Bilim Bakanlığının misyonu; bilgili, yetenekli ve kültürlü bir ülke sağlamaktır. Ayrıca Bakanlık şu hedefler doğrultusunda hizmet vermektedir (Government of Netherlands, 2021):

- Tüm bireylerin iyi bir eğitim almasını sağlamak
- Tüm bireylerin kişisel bağımsızlığa ve sorumluluğa hazırlıklı olmasını sağlamak
- Bireylerin kültürü deneyimlemesini ve bu deneyimden memnun olma fırsatına sahip olmasını sağlamak
- Öğretmenlerin, sanatçıların ve bilim adamlarının görevlerini yerine getirmeleri sırasında onlara her türlü katkı ve yardımı sağlamak.

Hollanda eğitim sistemini 2 tip okul sistemiyle yapılandırmıştır. Bunlardan kamuya ait ve tüm bireylere açık belediye okulları; din, kültür ve etnik farklılık gözetmeksizin tüm çocuklara eğitim vermektedir. İkinci grupta hem dini hem de bağımsız özel okulları içinde barındıran okul sistemleri vardır. Dini temellere dayanan özel okullar; ülkede bulunan farklı din ve kültürlerden çocuklara da eğitim sağlamaktadır. Hollanda'da dini okullar Protestan ve Katolik okullarının yanı sıra; İslam, Musevi, Hindu, Hümanist ve Serbest inanç sistemleri olmak üzere her türlü din ve mezhep sınıfına eğitim vermektedir. Özel yönetime sahip bağımsız okullar ise, hiçbir dinsel temele bağlı değildir. Hollanda

Anayasasının tüm kademelerde eğitim özgürlüğünü vurgulaması yönüyle, eğitim sistemi söz konusu özel ve resmî kurumlar tarafından yönlendirilmektedir. Hollanda’da, belirli gereksinimleri karşılamaları koşuluyla hem özel hem de kamu tarafından yönetilen okulların finanse edilmesi devlet tarafından sağlanmaktadır (Goverment of Netherlands, 2021).

Hollanda’da eğitimin süreç boyutunu inceleyecek olursak okul sistemleri; okul öncesi, 8 yıllık ilköğretim, orta öğretim ve orta öğretim sonrası yüksek öğretim şeklinde kademelere ayrılmıştır. 12 yıl ücretsiz ve zorunlu eğitim 5 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumları için de geçerli olmaktadır(Eurydice, 2021a).

Hollanda eğitim sistemi bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra demokratik ilke ve geleneklerin vurgulandığı bir yapıdadır. Ülkede eğitim sistemi Anayasasındaki 23. maddeye dayandırılmıştır. Bu maddeyle güvence altına alınan eğitim özgürlüğü kapsamında kişi ve kurumlara (Eurydice, 2021a);

- Okul kurma özgürlüğü (kuruluş özgürlüğü),
- Okullarda öğretimi düzenleme özgürlüğü (öğretme örgütlenme özgürlüğü)
- Dayandıkları ilkeleri belirleme (mahkûmiyet özgürlüğü) özgürlüğü hakkı verilmiştir.

İnsanlar, okul açma ve dini, ideolojik veya eğitimsel inançlara dayalı öğretim verme hakkına sahiptir. Ayrıca Hollanda’da; Türk, Fas, Portekiz, İspanyol, İtalyan, Moluk, Surinam, Antil, Aruba ve Yunan asıllı olan öğrencilere sayıları 10’u bulmaları halinde yarısı ders saatleri dışında kalmak üzere haftada 5 saat kendi dillerinde eğitim verilmektedir. Bu farklı etnik gruplar ülkede yurttaş ya da azınlık değil, tekrar kendi ülkelerine dönecek konuk olarak kabul edilmektedirler (Çınar, 2004).

2.5.2.5. İran. İran, Hazar Denizi ile Basra Körfezi arasında kalan topraklarda kurulmuş olan, antik ve modern dönemde, 1925 yılına dek zaman zaman Pers Devleti olarak da adlandırılmış (Nadim, 1996) bir Ortadoğu ülkesidir. İran'da resmi dil Farsça, resmi din İslam ve resmi mezhep Şiiliktir (Arslan, 2018). Ülkede Farslar çoğunlukta olmak üzere Azeri, Kürt, Lur, Beluc, Arap, Türkmen gibi farklı etnik kökenler ve dil grupları bulunmaktadır. Ülke günümüzde dine dayalı yönetim yapısı nedeniyle resmi tanımıyla İran İslam Cumhuriyeti olarak adlandırılmaktadır (IBE, 2020d). Bu yönüyle ülke, teokratik bir siyasi niteliktedir. İran'da siyasal yönetim demokratik bir nitelik taşımaz; ancak ülkenin siyasal yapısı, parlamento ve seçimler gibi demokrasilerde gördüğümüz birtakım kurumları da içinde barındırmaktadır. Ülke, 1979 yılında geçirmiş olduğu İslam devrimiyle mevcut siyasal sistemini oluşturmuş ve Anayasası'nda, egemenliğin yasama, yürütme ve yargı organları tarafından, Devrim Rehberi'nin himayesi altında kullanılacağı ifadesine yer verilmiştir (MFA, 2020ı).

İran'da eğitim sisteminin yönetsel yapısı merkeziyetçi olmakla beraber; Yüksek Devrim Konseyi, İslami Parlamento ve Kabine'nin yetkisindedir. Ülke eğitim sürecini 6 yaşından itibaren 12 yıl zorunlu olarak yapılandırmıştır. İran zorunlu eğitiminin süreç boyutu ilköğretim (3+3) ve ortaöğretim (3+3) olarak iki aşama şeklinde yürütülmektedir (Scholaro Pro, 2020c).

İslam devrimi sonrası İran'da pek çok alanda olduğu gibi eğitim sistemine de Şiiliğe dayalı bir İslamcı yorum yerleştirilerek devrimin kurumsallaştırıldığı görülmektedir. İran eğitim sistemi, siyasal görünümüne paralel olarak dini değerleri esas almış ve eğitim sisteminin tüm alt başlıkları Allah'a daha yakın olma amacı kapsamında şekillenmiştir (Özlük, 2017). Ülkede eğitim sistemi İslami ideoloji üzerine kurulmuş ve öğrencinin bir üst sınıfa geçmesi bile din derslerindeki yeterliliğiyle belirlenmektedir (Kobotarian, 2017). Ülkede, kadın ve erkek ayrımı her alanda olduğu gibi eğitim alanında

da öne çıkmaktadır. İran İslam Devrimi itibariyle kadın ve erkekler tüm eğitim kurumlarında ayrı okullarda öğrenim görmektedir (Kobotarian, 2017).

İran eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri belirlenirken İslam dini ve Şii mezhebinin geleneksel değerlerinin bireylere kazandırılması ve bu değerlerin içselleştirilmesi, maddelerin şekillenmesinde etkin rol oynamıştır. 1989 yılında yapılan reformla İran eğitim sistemi ilkeleri şu şekilde düzenlenmiştir (Safi, 2011: 22):

- İran İslam Cumhuriyeti eğitim sistemi; Kur'an, sünnet ve masum imamların hayatını temel almaktadır.
- İslami eğitim sisteminde eğitim, öğretime göre önceliklidir ve eğitim olgusu, bütün faaliyetlerin temelinde yer almaktadır.
- Eğitim-öğretim hizmetleri hiçbir sınıf ve sosyal tabakaya özgü değildir ve bütün toplumsal kesimler için sağlanmaktadır.
- Temel eğitim-öğretim zorunludur, devlet bu eğitimi gerçekleştirmek için gerekli düzenlemeleri yapmakla yükümlüdür.
- Eğitim-öğretim sisteminde kanunlar, ilkeler, yönetmelikler ve bütçe belirlenip olanaklar dağıtılırken; sosyal adalet göz önünde bulundurulmalı, dezavantajlı bölgelere ve yoksul kesimlere öncelik tanınmaktadır.

İran eğitim sisteminin genel amaçları 1998 yılındaki 626. Eğitim-Öğretim Yüksek Şurasında düzenlendiği şekliyle şu şekilde özetlenebilir (Özlük, 2017; IBE, 2020d):

- Allah'a inanan çocuklar yetiştirmek.
- Sosyal bir eğitim sistemi sağlamak.
- Eğitim sisteminin verimliliğini yükseltmek.
- İnsanın kendisini ve Allah'ı tanımak için uygun şartları oluşturmak ve hakikati arama çabasını güçlü kılmak.

- İslam ahlakına ve hukuka dayalı, aile ilişkilerini önemseyen ve buna saygı duyan bireyler yetiştirmek.
- Ülkenin siyasi geleceğine çeşitli alanlarda katkı sağlamak amacıyla Velayeti Fakih düşüncesi temelinde siyasi bilinci yükseltmek.

2.5.2.6. İsrail. İsrail Devleti, Orta Doğu’da Doğu Akdeniz kıyısında bulunan; batısında Akdeniz, kuzeyinde Lübnan ve Suriye, doğusunda Ürdün, güneybatısında ise Sina yarımadası ve Gazze’ nin yer aldığı bir ülkedir. İsrail’ de İbranice ve Arapça konuşulmaktadır. İsrail Devleti 1948 yılında, İngiliz mandasının sona ermesiyle Yahudilerin ulusal hareketini simgeleyen Siyonizm anlayışı temelinde kurulmuştur (Arslan, 2005). Siyasal açıdan üç bölümün oluşturduğu (yasama, yürütme, yargı) parlamenter sisteme dayalı olarak demokrasi ile yönetilmektedir (Eker, 2005). İsrail’ de eğitimin, toplumun değerleri ve amaçları yönünde varlığını korumasının bir aracı olarak görülmesi İsrail Devleti’ nin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır (Arslan, 2005).

İsrail’ in tarihte “vaat edilen topraklar” olarak adlandırılan Ortadoğu’daki coğrafi konum, sahip olduğu stratejik önem, üç semavi dinin de bu bölgede ortaya çıkması ve zengin yer altı kaynakları tarih boyunca pek çok kez savaş sebebi olmuştur (Taşdemir, 2019). İsrail toprakları yüzyıllar boyunca Osmanlı İmparatorluğu himayesinde kalmış (Metz, 1988), kuruluna dek ise İngiliz mandası olarak varlığını sürdürmüştür. Tüm tarihsel yaşanmışlıklar ve toplumun getirmiş olduğu kültürel birikim günümüzdeki İsrail eğitim sistemini biçimlendirmiştir. Özellikle ülkenin sahip olduğu din anlayışı eğitim de dâhil olmak üzere ülkedeki tüm süreç ve boyutları etkilemiştir. Din ve ulusal birlik vurgusu Yahudileri İsrail Devleti’ nin kurulması için bir araya getiren temel sebep olmuştur.

İsrail’ de 1949 Zorunlu Eğitim Kanunu ile modern eğitime ilişkin düzenlemeler yapılmış (Sprinzak ve diğerleri, 2004) olup eğitimin ücretsiz, ulusal ve ilköğretimde zorunlu olması kararlaştırılmıştır (Metz, 1988). 1978’deki düzenlemeyle ise zorunlu eğitim

10. sınıfa kadar artırılmış, okulöncesi eğitim de dâhil olmak üzere zorunlu eğitim 11 yıla çıkarılmıştır (Sprinzak ve diğerleri, 2004).

İsrail’ de eğitimin yönetsel yapısı merkeziyetçidir. Ancak ülkede Eğitim Bakanlığı okul müfredatından, eğitim standartlarından, eğitim personelinin gözetiminden ve okul binalarının yapılanmasından sorumluyken, okulların bakımı, donanım ve malzeme sağlamaı yerel düzeyde sağlanmaktadır.

İsrail eğitimi devletin sağladığı eğitim ile bağımsız dini grupların sağladığı eğitim şeklinde yapılandırılmıştır. Devletin eğitim hizmeti de yine seküler ve dini eğitim olarak yürütölmektedir. Dini eğitimin dayanağı Yahudi milliyetçiliğini temsil eden Siyonizm anlayışıdır. İki türlü eğitim hizmeti de inanç bağlamında önemli bir değer taşıyan topraklar olarak İsrail’le özdeşleşme, ülkeye ve onun kanunlarına bağlılık ve sadakat duygusuna sahip olmayı amaçlamaktadır (Gross, 2003). İsrail ulusal eğitiminin genel amaçları arasında siyonist değerlerin desteklenmesi de bulunmaktadır. Bu yönde bazı kademelerde haftada birer saatlik programlar da yürütölmektedir (Sprinzak ve diğerleri, 2004). Geçmiş nesillerin geleneğini takip eden eğitim, İsrail toplumunda temel bir değer olarak görölmekte ve ülke geleceğinin anahtarı olarak kabul edilmektedir. Eğitim sistemi, çocukları farklı etnik, dini, kültürel ve politik geçmişlerden insanların bir arada yaşadığı demokratik, çoğulcu bir toplumun sorumlu üyeleri olmaya hazırlamayı amaçlamaktadır. Yahudi değerlerine, toprak sevgisine, özgürlük ve hoşgörü ilkelerine dayanmaktadır. Ülkenin sürekli gelişimi için gerekli olan bilimsel ve teknolojik becerilere vurgu yaparak yüksek düzeyde bilgi vermeyi amaçlamaktadır (Education in Israel, 2021).

2.5.2.7. Kenya. Adını yerel dilde beyaz dağ olarak adlandırılan bir dağdan alan Kenya, Afrika’nın doğusunda yer alan bir cumhuriyettir. Ülkenin güneydoğusunda Hint okyanusu olması ve Hindistan’ a ulaşmak için önemli bir nokta olması nedeniyle tarihten bu yana Avrupalıların ticari imkânları elde etmek için kullanmış olduğı stratejik bir nokta

olmuştur. 50' de fazla yerel dilin konuşulmakta olduğu Kenya'nın resmi dilleri Swahili dili ve İngilizcedir. 1888 yılında İngilizlerin Kenya'nın kaynaklarından yararlanmak ve Hristiyanlığı yaymak amacıyla ele geçirmiş olduğu ülke ancak 1963 yılında bağımsızlığını kazanarak özgür ve demokratik bir devlet haline gelmiştir (Günarşlan, 2019). Günümüzde Kenya Cumhuriyeti, Başkanlık sistemiyle yönetilen üniter bir devlettir.

Kenya halkı yüzyıllar süren koloni hayatı boyunca sömürgeciliğin etkilerini her alanda derinden yaşamıştır ve bu etki ülkenin eğitim sistemine yön vermiştir. Ülkede sömürge sistemine hizmet edecek niteliklere uygun insan gücü yetiştirme amacı ülkenin eğitim sistemine ciddi ölçüde yaptırımda bulunmuştur. Sömürge dönemi boyunca Kenya'daki okullaşma toplumun eğitim görmesine değil, Hristiyanlık dininin yaygınlaştırılmasına hizmet etmiştir. Ancak ülke, 1924' te kalkınmaya yönelik kurmuş olduğu yerel meclisler yoluyla kendi okullarını kurmaya başlamış ve kısa zamanda eğitimin kalkınmasına ilişkin önemli sonuçlar alınmıştır (Mutua, 1975). Günümüzde Kenya Afrika'nın demokratik yönden en istikrarlı ülkelerinden biridir (Wikipedia, 2021c).

Kenya'da eğitim sistemi merkeziyetçi bir yönetsel yapılanmaya sahiptir. Ülkenin Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Kenyalıların kaliteli ve düşük maliyetli olarak eğitim kademelerine erişmesinden, eğitim programının oluşturulup uygulanmasından ve takibinden sorumludur. Ayrıca Bakanlık, akademik araştırmalara bireylerin erişmesine yardımcı olan ulusal politika ve programlardan da sorumludur (Education in Kenya, 2021). Kenya'da eğitim sistemi 1986 itibarıyla 8+4+4 şeklinde yapılandırılmıştır ve ilköğretim 8 yıl süreyle zorunludur (IBE, 2021a). 2003 yılında düzenlenen yasalarla 1.3 milyon öğrencinin eğitime katılmasıyla sonuçlanan ücretsiz eğitim uygulaması başlatılarak ilköğretim 1. kademedен yüksek öğretime varıncaya kadar eğitime erişim ve talebin miktarının artması sağlanmıştır (Worldbank, 2021b).

Kenya, 1963 yılında İngilizlere karşı kazandığı bağımsızlık mücadelesiyle birlikte hızlı bir dönüşümle eğitimin sömürgeci etkiden çıkması için reformlar yapmıştır. Bu doğrultuda 1968 tarihli Eğitim Kanununun ortaya koymuş olduğu Kenya Cumhuriyeti eğitim sistemi genel amaçlarını şu şekilde özetlenebilir (IBE, 2021a):

1. Ulusalcılığı, vatanseverliği ve milli birliği sağlamak,
2. Ülkenin ulusal gelişimine katkıda bulunacak sosyo- ekonomik, teknolojik ve endüstriyel faaliyetleri desteklemek ve bireyleri bu becerileri taşıyacak nitelikte yetiştirmek,
3. Bireylerin kendini gerçekleştirmesini ve kişisel gelişimlerini desteklemek için fırsatlar oluşturmak,
4. Bireylerin sahip oldukları etik ve dinî değerlerini desteklemeye yönelik bilgi, beceri ve tutum kazandırmak,
5. Bireylerin öz-disiplinli, kendine güvenen, dünya ile bütünleşmiş yurttaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmak,
6. Bireylerin; kendi sorumluluğunu bilen ve toplumsal eşitlik duygusuna inanan kişiliğe sahip olarak eşit imkânlar içerisinde yetişmesini sağlamak,
7. Kenya'ya ait kültürel değerleri ve zenginlikleri saygıyla karşılayıp koruyan ve gelecek nesillere bu değerleri aktaracak bireyler yetiştirmek,
8. Bireyleri, çağın getirdiği gereksinimlere uyum sağlayacak ve geleneksel değerleri bu gereksinimlerle bütünleştirecek yeterlilikte yetiştirmek
9. Bireyleri başka uluslara karşı saygılı ve olumlu tutum sergileyen bir anlayışla yetiştirmek,
10. Bireylerin sağlık ve çevre bilinciyle yetiştirilmesini sağlamak.

2.5.2.8. Meksika. Meksika, kuzeyde Amerika Birleşik Devletleri, doğuda Meksika Körfezi ve Karayip Denizi, güneyde Belize ve Guatamala ve batıda Pasifik Okyanusu ile

çevrili (United State of Mexico, 2021); Maya ve Aztek gibi birçok büyük medeniyete ev sahipliği yapmış, gelişmekte olan bir ülkedir. 16. yüzyılın başlarında İspanyol himayesine giren Meksika, 3 yüzyıl boyunca koloni dönemi sürdürmüş, 19. yüzyılın başlarında ise bağımsızlığını ilan etmiştir. Modern Meksika, 1917 Anayasası gereğince federal bir cumhuriyet olarak yönetilmektedir. İspanyolcanın resmi dil olarak kullanıldığı ülkede, yaklaşık 60 etnik grup ve onların konuştuğu 80’den fazla dil bulunmaktadır (U.S. Department of State, 2021).

Yoksulluk, eşitsizlik ve gelir adaletsizliğiyle mücadele etmekte olan ülke, 2008 yılının sonunda küresel mali kriz nedeniyle eğitim de dâhil olmak üzere pek çok alanda büyük bir gerileme yaşamıştır. Ancak 2010 yılıyla birlikte ülkenin ekonomik büyümesi hızlı bir şekilde toparlanma gerçekleştirmiştir. Bu ekonomik sorunlar eğitim sisteminin genel sıkıntısı olan, eğitimde sosyoekonomik düzeyler arası farktan kaynaklı fırsat eşitsizliğini artırmıştır. Meksika da dâhil olmak üzere Latin Amerika’da bulunan ülkelerin son 30 yıldaki genel durumuna bakılacak olursa; okullaşma oranının artırıldığı, eşitsizliklerin hala devam etmekte olduğu, öğrencilerin sosyoekonomik şartlarına göre okullar tercih ettiği ve özel okul sayısı artarken yoksul öğrencilerin tercih ettiği devlet okullarının özel okullara kıyasla kaynak ve öğretmen dağılımında dengesizlik gösterdiği görülmektedir (Düşkün, 2018). Bunun yanı sıra Meksika; dünyanın 12. büyük petrol üreticisi olmakla beraber Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD’ye (1994’ten beri) üye olan ilk Latin Amerika ülkesidir ve Dünya Bankası tarafından üst-orta gelir grubunda yer alan bir ülke olarak kabul edilmektedir (Education in Mexico, 2021).

Meksika’ da eğitimin yönetsel yapısında bakacak olursak; merkezi yönetim 1992’ de temel eğitim sistemini 32 eyaletin yerinden yönetimlerine devretmesine rağmen eğitimde ademi merkeziyetçi yapı tam olarak oturmamıştır. Ülkenin eğitim sistemi merkezi ağırlıklı olarak yönetilmekte; eğitim hizmetleri federal düzeyde Halk Eğitim Bakanlığı

(Secretaría de Educación Pública, SEP) tarafından, eyalet düzeyinde ise yerel eğitim birimleri olan eyaletler ve belediyeler tarafından sağlanmakta ve düzenlenmektedir (Education in Mexico, 2021).

Meksika’da okul sistemi, okul öncesi eğitim, ilkokul, alt ortaokul, üst ortaokul ve yükseköğretim kademelerine ayrılmıştır. Meksika’ da okul yapılanması, 3+6+3+3 biçiminde olup 12 yıllık zorunlu eğitim söz konusudur. Temel eğitim kapsamında, okul öncesi eğitim 3 yıl olmakla birlikte zorunludur. Ayrıca ülkede ilkokul 6 yıl, ortaokul 3 yıl şeklinde yapılandırılmıştır ve zorunludur. Lise ise 3 yıl olup zorunlu eğitim kapsamında değildir. Çoğu ülkenin olduğu gibi Meksika'nın okul sistemi de öğrencinin yaşına ve yeterliliğine göre belirlenen çeşitli kademeleri kapsamaktadır. Bu eğitim kademeleri:

- Okulöncesi (*Pre-escolar*): Temel eğitim kapsamında, 4-5 yaş arası çocuklar için federal olarak finanse edilen programlardır.
- İlkokul (*Primaria*): Temel eğitim kapsamında, 1-6. sınıflar arasındaki seviyeleri ve sınıf başına en az bir öğretmeni olan okullardır. Bu okullar; 1-6. sınıflar için bir öğretmenin olduğu tek odalı okullar veya her biri birden fazla sınıfta ders veren birkaç öğretmeni olan çok sınıflı okullar olarak ayrılmaktadır.
- Alt Ortaokullar (*Secundarias*): Üniversiteye bağlı olanlar da dâhil olmak üzere, 7-9. sınıflarda, kırsal kesimde olmayan öğrencilerin çoğunu kaydettiren okullar. Alt ortaokullar temel eğitim kapsamında yer alan öğrenim kademesidir.
- Üst Ortaokullar: Üst orta öğretim veya lise, 10-12. Sınıflardaki (15-18 yaş) öğrencilere hizmet vermektedir. Bu kademedен sonraki basamak için lise diploması gerekmektedir. Bu kademedeki eğitim-öğretim 2012 yılında yapılan düzenlemeyle zorunlu hale getirilmiştir (WENR, 2021b).

Meksika’da eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri Meksika Birleşik Devletleri Politik Anayasası’nın 3. ve 31. maddelerinde belirtildiği şekline göre ve Genel Eğitim Kanununa göre düzenlenmiştir. Meksika Anayasası; kamu yoluyla sağlanan eğitimin, laik, özgür ve demokratik olacağını ve bireylerin ulus ve devlet hâkimiyeti bilincini artıracığını belirtmektedir. Anayasanın 3. Maddesi şöyledir (Government of Mexico, 2021):

- Meksika da yaşayan tüm bireyler eğitim alma hakkına sahiptir.
- Federal hükümet, eyaletler, federal bölge ve belediyeler; okul öncesi, ilkokul ve alt ortaöğretim eğitimini sağlarlar. Bu kademeler zorunlu eğitimi oluşturur.
- Devlet tarafından verilen eğitim, insanın bütün yeteneklerini uyumlu bir şekilde geliştirecek ve bireyin sahip olduğu ulus sevgisine, uluslararası dayanışmaya, bağımsızlığa ve adalete katkı sağlayacaktır.

Bunun yanı sıra Meksika’da eğitim sisteminin genel olarak ilke ve amaçlarını şu şekilde özetleyebiliriz (Arslan, 2017):

- Eğitimde tüm bireyler için fırsat eşitliğini sağlamak.
- Bireylerin yeteneklerini geliştirmek.
- Ulus ve devlet sevgisine, milletlerarası dayanışmaya, bağımsızlığa ve adalete katkı sağlamak.
- Tüm bireylere eğitim hizmetini ücretsiz sağlamak
- Eğitimi demokratik ilke ve kurallar dayanağında karma olarak gerçekleştirmek
- Ülkede eğitim sisteminin laik olması

2.5.2.9. Mısır. Mısır, Afrika kıtasının doğusunda Nil vadisinin olduğu yerde bulunmaktadır. Nil Vadisi’nde yerleşimin M.Ö. 7000’li yıllarda başladığı bilinmektedir (Wikipedia, 2021d). Günümüzden yaklaşık olarak 5500 yıl geriye gidilirse, Mısırlıların;

kumaş dokuma, toprak ve maden işleme, heykel oyma ve yazı yazma gibi belli başlı faaliyetleri diğer medeniyetlerden daha önce gerçekleştirmiş olduğuna ilişkin kanıtlara rastlanmaktadır (Temizer, 2014). Mısırlıların inşa ettikleri tapınaklarda fizik, astronomi, geometri, coğrafya, matematik, ölçüm, tıp, etik, müzik, boyama ve resim öğretimi gibi derslerin verildiği bilinmektedir. Bu faaliyetlere ilişkin kalıntılar, M.Ö. 3000’de başlayan Firavunlar çağında eğitim ve öğretimin oldukça ileri seviyede olduğunu göstermektedir (Ferguson, 2002: 384). Firavunlar, piramitler, Sfenks, Luksor ve muazzam güzellikteki engin çölleriyle tanınan ülke, Arap ve Afrika dünyası için kültür ve ticaret merkezi olmasının yanında eğitim hizmetlerinin de merkezidir (Education in Egypt, 2021). Tarihsel süreçte Mısır’daki eğitim sisteminin etkinliği uzun yıllar sürmüş, felsefe tarihinin önemli bir periyodu olan klasik dönemin meşhur filozofları Mısır medeniyetinden yoğun olarak etkilenmişlerdir. Antik çağda Avrupa medeniyetinin beşiği sayılan Yunanistan, bu niteliğini Mısır’ı tanımasına borçludur (Bernal, 1998). %90 Müslüman nüfusa sahip ülkenin resmi dili Arapça’yken, İngilizce ve Fransızca dilleri de yaygın olarak anlaşılmaktadır (CIA, 2021d). 1922 yılında İngiltere himayesinden ayrılan Mısır, 1953 yılındaki cumhuriyetin ilanıyla Mısır Arap Cumhuriyeti adını almış, üniter bir cumhuriyet niteliği kazanmıştır Öte yandan 2012 genel seçimleriyle demokrasi ve meşruiyet çizgisinde ilerlemeye başlayan Mısır’ın halk iradesine dayanan dönüşüm süreci, 3 Temmuz 2013 askeri darbesiyle kesintiye uğramıştır (MFA, 2021d).

Günümüzde resmi dini İslam olan (Türkoğlu, 2020: 346) Mısır’da eğitim sistemi geleneksel İslami kültür, batı etkisiyle başlayan seküler kültür ve İngiliz kültürünün izlerini taşımaktadır. İslamî miras ülkenin eğitim sisteminin genel yapısını derinden etkilemiş, din; Arap-Müslüman merkezli değerlerin yaygınlaştırılması kapsamında eğitim sistemi ve kültürel hayatın biçimlendirilmesine yönelik önemli bir rol oynamıştır. Seküler ve dini eğitimin bir arada yürütüldüğü Mısır’da İslami eğitim, dini yaşamda kariyer hedefleyen

erkekler arasında daha yaygın tercih edilmekte, bu eğitimle kültürel mirası özümsemenin ve aktarmanın önemi öne çıkarılmakta, ancak yaratıcı düşünce veya problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlere ağırlık verilmemektedir (JustLanded, 2021). Ülkede El-Ezher adı altında dini ağırlıkta ve İslami değerler odağında eğitim veren okul sistemleri bulunmaktadır. Ayrıca 2012 yılı itibarıyla el-Ezher eğitim sistemine özerk bir statü verilmiştir (İnsamer, 2021a). Öte yandan seküler eğitime ilişkin eğitim politikaları son yıllarda daha fazla yoğunluk kazanmaktadır (Osmanoğlu, 2012).

Yerel birimlerin yetkilendirildiği birtakım faaliyetler olsa bile Mısır'da eğitimin yönetsel yapılanması, merkezi ağırlıklıdır. 2002 yılı itibarıyla eğitimde âdem-i merkezi uygulamalara yönelik adımlar atılmış, 2005 yılında 1981 tarih ve 139 numaralı eğitim kanunu ile 1979 tarih ve 43 numaralı mahallî idareler kanunu kapsamında adem-i merkeziyetçilik bütün valiliklerde uygulanmaya başlanmıştır (Osmanoğlu, 2012). Bununla birlikte her tür ve kademede eğitim faaliyeti Devlet tarafından denetlenmekte, okul öncesinden yüksek öğrenime kadar Milli Eğitim Bakanlığı, yüksek öğretimdeki yürütmenin tamamındansa Yüksek Eğitim Bakanlığı sorumlu olmaktadır (Stopikowska, 2012). Ayrıca okuryazarlığın yaygınlaştırılması Devlet ve özel kaynakların bir arada çaba sarf ettiği ulusal bir sorumluluktur (Balcı, 2018: 696). 2020 yılı itibarıyla Mısır halkının okur-yazarlık oranı %71, 2 olarak saptanmıştır (WorldPopulationReview, 2021).

Okul sistemi yapılanmasına bakıldığında Mısır eğitim sisteminde 9 yıllık zorunlu eğitim, 6 yıl ilkokul ve 3 yıl hazırlık eğitimi olmak üzere ücretsizdir.

Mısır'da eğitim politikası, anayasal ilkelere dayanmakta, genel olarak halkın gerçek ihtiyaçlarını karşılamayı ve uluslararası zorluklarla etkin bir şekilde başa çıkmayı amaçlamaktadır. Anayasa'ya göre Mısır eğitim sistemine ilişkin amaç ve ilkeler şu şekildedir (IBE, 2021b):

- Devlet, eğitimi bir hak olarak kabul eder ve tüm eğitim düzeylerini denetler.
- İlköğretim süreci zorunludur ve Devlet zorunlu eğitimin süresini artırmaya çalışmaktadır.
- Üniversitelerin ve bilimsel araştırma merkezlerinin bağımsızlığı garanti altına alınmıştır (Madde 18).
- Tüm Devlet kurumlarında eğitim tüm kademelerde ücretsizdir (Madde 20).
- Okuryazarlığın tüm bireyler için sağlanması, bunu gerçekleştirmek için tüm halkın potansiyellerinin seferber edilmesini gerektiren ulusal bir görevdir (Madde 21).
- Eğitim, fırsat eşitliği ve eşitlik olarak iki anayasal ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkelere göre; "Devlet, tüm vatandaşlara eşit fırsatı garanti eder." (Madde 8). "Tüm vatandaşlar kanun önünde eşittir. Irk, etnik köken, dil, din veya inanca bakılmaksızın bireyler eşit kamu haklarına ve yükümlülüklerine sahiptirler" (Madde 40).

Ayrıca Mısır eğitim sistemi, Arap kültürü çerçevesinde demokratik değerlerin güçlendirilmesi (Türkoğlu, 2020) ve her kademede demokratik kuralların uygulanmasını, bilimsel ve hukuki eğitim politikalarının sürdürülmesini ve bireyler için fırsat eşitliğinin sağlanmasını amaçlamaktadır (Balcı, 2018).

2.5.2.10. Nepal. Nepal; Hindistan ve Çin arasında yer alan dağlık, çok etnikli, çok dilli, çok dinli ve farklı kültürleri çatısı altında barındıran bir Güney Asya ülkesidir (TheOfficial Portal of Government of Nepal, 2021). 2008 yılı itibariyle, yüzyıllar süren monarşi rejimini sonlandırarak yönetim biçimini cumhuriyet olarak belirleyen ülke, Nepal Federal Demokratik Cumhuriyeti adıyla varlığını sürdürmektedir. Nepal yaklaşık 125 farklı etnik gruba ev sahipliği yapmakta, 113'e yakın dil grubunu ulusal statüde kabul etmekte

(TheOfficial Portal of Government of Nepal, 2021), resmi işlerde Nepalce'yi, ticari faaliyetlerde ise İngilizceyi ağırlıklı olarak kullanmaktadır (MFA, 2021e).

Modern Nepal eğitim sistemi, siyasi çatışmalar ve aksaklıklar nedeniyle 1950'lere kadar gelişmemiş, ülkede 1951 sonrası temsili bir siyasi sisteme geçilmesiyle eğitim alanında çeşitli düzenlemeler yapılabilmektedir. Bu tarihe dek eğitim sistemi; ülkenin seçkin gruplarının bir ayrıcalığı olarak yürütülmüş, toplam nüfusun %1'inden daha küçük bölümü eğitim hakkı elde edebilmiştir. Aynı yıllarda ülkedeki okur-yazar oranı %5'ken okul sayısı oldukça düşük düzeyde kalmıştır (WENR, 2021c). Ülkedeki ailelerin ve toplumsal kurumların Hindu ve Budist inanç sistemlerinin etkisini taşıması ve sahip oldukları inançların gerektirdiği davranışları sürdürmesi eğitim sisteminde dinsel eğitimle demokratik eğitim tartışmaları yaşanmasına neden olmuştur (Gökçe, 1999). Nepal'ın muhafazakâr din ağırlıklı toplumsal yapısı ve ülkede egemen olarak yer alan kadınlara yönelik cinsiyetçi anlayış nedeniyle kadınların okul sistemlerine katılımı büyük oranda etkilenmiştir. Ancak 1971'den itibaren eşitlikçi ve modern eğitim kapsamında reformlar yapılmaya başlanmıştır. Nepal 2015 Anayasası gereğince eğitim tüm bireyler için temel bir hak olarak garanti edilmiş, temel eğitimin ücretsiz ve zorunlu hale getirmesiyle birlikte eğitim ülkenin politik öncelikleri arasına girmiştir (EastAsia Forum, 2021). Ülkede eğitim politikalarına ilişkin yasal düzenlemeler; eğitime erişim, eşitlik ve kaliteyi artırmaya vurgu yapmış, son 20 yılda eğitimde önemli ilerleme kaydedilmiştir. Ayrıca bu demokratikleşme sürecinde ilkokullarda net kayıt oranı yüzde 97'ye çıkmış, 2020 okuryazarlık düzeyi %67,9 olarak saptanmıştır. Nepal, eğitim sisteminin geç modernize olduğu ve günümüzde de pek çok eğitim sorunuyla mücadele eden bir ülkedir. Ülke eğitiminde süregelen sorunlar arasında; düşük kalite, eğitime erişim adaletsizliği, coğrafi uzaklık, cinsiyet eşitsizliği, sosyoekonomik ve etnik farklılıklardan kaynaklı sıkıntılar bulunmaktadır. Okula kayıt ve

devam noktasında temel engeller arasında yoksulluk, sosyal dışlanma, engellilik, göç, çocuk işçiliği, sosyal normlar ve cinsiyet önyargısı bulunmaktadır (UNICEF, 2021).

Nepal’ de eğitim sisteminin yönetsel yapısı merkezi ağırlıklıdır. Nepal Eğitim Bakanlığı (MOE), ülke için genel eğitim politikalarının düzenlenmesinden ve uygulanmasından sorumlu organdır (MOE of Nepal, 2021). Öte yandan, Nepal’ın yönetsel yapısı demokratikleşme sürecinin etkisiyle geçiş aşamasındadır. Nepal’da, 2015 anayasasının kabul edilmesinden bu yana, eğitim yönetimi de dâhil olmak üzere yönetsel yapıda eyaletlere ve yerel yönetimlere yetki devrine ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Buna rağmen, yasaların ve politikaların yetersizliği, yerel düzeyler ile merkez iller arasında koordinasyon eksikliği gibi sorunlar yerelleşme sürecini geciktirmiştir (Chaudhary, 2019).

Nepal’de temel eğitim adı verilen ilköğretim, 1-8. sınıf arasındaki sınıfları kapsamaktadır. Ülkede ilkokul 6 yaşında başlamakta ve 5 yıl sürmektedir. Temel eğitimin bir başka basamağı olan ortaokul ise 3 yıl sürmekte, bunu takip eden lise eğitimi 2’şer yıllık kademeler şeklinde toplamda 4 yıl okutulmaktadır. Nepal eğitim sistemi 5+3+2+2 şeklinde yapılanmıştır. Okul öncesi eğitim ise ancak bazı bölgelerde bulunmaktadır (Scholaro Pro, 2021a).

Ülkede eğitim politikalarına ilişkin yasal düzenlemeler; eğitime erişim, eşitlik ve kaliteyi artırmaya vurgu yapmış, son 20 yılda eğitimde önemli ilerleme kaydedilmiştir. Ayrıca bu demokratikleşme sürecinde ilkokullarda net kayıt oranı yüzde 97’ye çıkmış, 2020 okuryazarlık düzeyi %67,9 olarak saptanmıştır. Nepal, eğitim sisteminin geç modernize olduğu ve günümüzde de pek çok eğitim sorunuyla mücadele eden bir ülkedir. Ülke eğitiminde süregelen sorunlar arasında; düşük kalite, eğitime erişim adaletsizliği, coğrafi uzaklık, cinsiyet eşitsizliği, sosyoekonomik ve etnik farklılıklardan kaynaklı sıkıntılar bulunmaktadır. Okula kayıt ve devam noktasında temel engeller

arasında yoksulluk, sosyal dışlanma, engellilik, göç, çocuk işçiliği, sosyal normlar ve cinsiyet önyargısı bulunmaktadır (UNİCEF, 2021).

Nepal ulusal eğitim sistemi; bilgili, becerikli, yetkin, sorumlu, güvenilir, sağlıklı, işbirlikçi, iyi huylu, etik, iyimser, milliyetçi, demokrasiye ve insan haklarına inanan, 21.yüzyılın ortaya çıkan zorluklarıyla mücadele edebilecek nitelikte bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bireylerin bağımsız yaşayabilecek, ulusal kalkınmaya katkıda bulunabilecek, ulusal ve uluslararası barış ve güvenlik için çalışan nitelikte yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Nepal ulusal eğitim sisteminin ilke ve amaçlarını şu şekilde özetleyebiliriz (NCFSE, 2005):

- Demokrasiye, insan haklarına saygı duymayı aşılacak ve çok kültürlü Nepal ulusunun varlığını korumak
- Yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek
- Demokratik sürece katılan ve demokrasi geleneklerini teşvik eden bireyler yetiştirmek
- Bireylere öz saygı, öz disiplin, dini hoşgörü ve yurttaşlık bilinci gibi insani değerleri telkin etmek
- Bireylerde ulusun gelişimine katkı sağlayacak nitelikleri geliştirmek.
- Bireylerde sosyal adalet, sosyal eşitlik ve cinsiyet eşitliğine ilişkin güçlü bir inanç geliştirmek
- Bireylerin sosyal statüsüne, etnik kökenine, engelliliğine, cinsiyetine bakılmaksızın tüm bireylere eşit ve adil davranmak
- Sosyo-kültürel ve etnik çeşitliliğe, çok dilli toplumsal yapıya saygı duymak ve ulusun çok kültürlü ortamını destekleyen bireyler yetiştirmek
- Sosyo-kültürel farklılıklara derin bir saygı aşılayarak sosyal birliği güçlendirmek

- Hem ulusal hem de uluslararası alanda her bireyin kimliğini geliştirmesine yardımcı olmak.

2.5.2.11. Polonya. Resmi adıyla Polonya Cumhuriyeti, bir orta Avrupa ülkesi olarak kuzeybatı Avrupa'nın ormanlık alanlarını, Atlantik Okyanusu'nun deniz yollarına ve Avrasya sınırının verimli ovalarına bağlayan coğrafi bir kavşak noktasında yer almaktadır (Britannica, 2020c). Avrupa Birliği ülkeleri arasında ekonomik açıdan 6. büyük ülke konumunda bulunan Polonya, parlamenter demokrasiyle yönetilmektedir. Ülkede resmi dilin Lehçedir. Ayrıca Polonya resmi bir dini olmamasına rağmen Avrupa'nın en dindar ülkesidir. Katolik olduğunu söyleyenler %90, düzenli olarak Kiliseye gittiğini beyan edenler %80 civarındadır (Polonya'da Üniversite, 2020). Polonya'da Katolik Kilisesi Komünist rejimden önce ve sonra devlet siyasetinin yürütülmesinde etkin rol oynamıştır. Özellikle ülkede Komünizmin yıkılmasıyla (1989) Avrupa Birliğine giriş (2004) süreci arasındaki dönem eğitim dâhil olmak üzere hükümet politikalarında kendi çıkarları yönünde söz sahibi olmuştur (Tellioğlu & Taşdemir, 2015).

Polonya 1945-1989 yılları arasında komünist rejimle yönetilmiş, bu süreçte pek çok iç karışıklık yaşamış, sıkıyönetimle mücadele etmiş (Varsova Büyükelçiliği, 2020) ve 1989'da sosyalizmden kopup demokratikleşme sürecini farklı aşamalarla birlikte geçirmiş önemli bir ülke örneğidir (Asyalı, 2019). Polonya, bu demokratikleşme sürecinin etkisini eğitim başta olmak üzere tüm boyutlarda reformlar gerçekleştirmesiyle; ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda da hızlı ve derin bir dönüşüme girerek yaşamıştır. Ülkede siyasi dönüşümden (komünist rejimin yıkılışı) sonra, eğitim sistemi; yapı, organizasyon, yönetim ve müfredat da dâhil olmak üzere neredeyse tüm yönleriyle köklü değişikliklere uğramış, ülke; Avrupa Birliği'ne uyum süreci kapsamında çalışmalar yapmıştır (Eurydice, 2020g).

Polonya’ da yakın tarihten bu yana eğitim merkezi bir rol oynamıştır (Countrystudies, 2020a). Ülkede eğitim-öğretime ilişkin olanaklar oldukça geniş olup 2020 verilerine göre ülkenin okur-yazarlık oranı %99,8 şeklinde saptanmıştır (WorldPopulationReview, 2020).

Polonya’ da eğitimin yönetsel yapısı merkeziyetçidir. Eğitim politikasının koordinasyonu ve sorumluluğu Milli Eğitim Bakanına aittir. Öte yandan ülkedeki eğitim sisteminde 1995 yılı itibariyle denetim ve yönetime ilişkin yerelleşmeye dönük uygulamalar başlatılmıştır. 1999 yılında yapılan bir yasal düzenlemeyle ise merkez teşkilatının görev ve yetkilerinin bir bölümü yerel birimlere aktarılmıştır (IBE, 2007).

Polonya’ da Anayasaya göre; tüm bireyler 18 yaşına kadar zorunlu eğitim hakkına sahiptir ve devlete bağlı okullarda bu zorunlu eğitim ücretsizdir. Kamu otoriteleri, vatandaşların eğitime evrensel ve eşit erişimini sağlamakla yükümlüdür (Eurydice, 2020g).

Polonya’ da 1 yılı okulöncesi eğitimi olmak üzere 6+3+3 süreciyle zorunlu eğitim yürütülmektedir. Ülkede ortaöğretim kurumlarında 2 yıllık ek genel lise ve üç yıllık ek teknik okullar bulunmaktadır (Parmaksız & Yavuz, 2016).

Polonya’ da eğitim sisteminin temel yasal dayanağı Polonya Cumhuriyeti Anayasasıdır ve ülkenin eğitim sistemine ilişkin genel amaçlar şu şekildedir (Balcı, 2018: 744);

- Polonya’daki tüm bireylerin yaşam standardını yükseltmek,
- Bireylerin; özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü ve dayanışma değerlerini içselleştirerek yetişmesini sağlamak,
- Bireyleri; yurttaşlık görevlerini ve ailevi sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirmek,
- Bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesini sağlamak,
- Fiziksel, duygusal ve ekonomik yetersizlikleri olan öğrencilere destek sağlamak,
- İş hayatının gerektirdiği niteliklere sahip insan gücü yetiştirmek.

2.5.2.12. Rusya. Rusya Federasyonu, Doğu Avrupa ve Kuzey Asya'nın geniş bir alanına yayılmış olup, açık ara dünyanın en büyük ülkesidir. Sınırları çok geniş olan ülke, topraklarını Norveç, Finlandiya, Estonya, Letonya, Litvanya, Polonya, Beyaz Rusya, Ukrayna, Gürcistan, Azerbaycan, Kazakistan, Moğolistan, Kuzey Kore ve Çin' le birlikte 14 farklı ülkeyle paylaşmaktadır. Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB; yaygın olarak Sovyetler Birliği olarak bilinir) cumhuriyeti olan Rusya, Aralık 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından bağımsız bir ülke olarak kurulmuştur (Britannica, 2020d). Siyasal yönetimi federal yarı başkanlık tipi cumhuriyettir. Rusya, uzun yıllar bir denge unsuru olması yönüyle Dünya siyasetine yön vermiş önemli bir süper güçtür (Erdoğan, 2019: 77).

2010 nüfus sayımında ulaşılan bilgiye göre Rusya'nın yaklaşık 200 etnik grup temsil ettiği bilinmektedir. (CIA, 2020e). Ülkede federal birimlerde 27 farklı dil Rusçayla birlikte resmi dil statüsünde ve ortak resmi dil Rusçadır. Rusya Federasyonu 85 federal bölümden oluşmaktadır ve içinde 21 cumhuriyet vardır. Bu cumhuriyetlerin her birinin kendi anayasası, parlamentosu ve başkanı bulunmaktadır (Türkoğlu, 2020).

Rusya eğitim sistemi merkezi odaklı bir yönetsel yapıdadır. Eğitim kurumlarının yönetimi Eğitim bakanlığı' nın yetkisindedir. Bölgesel yetkililer, kendi yetki alanları içinde eğitimi federal yasalar çerçevesi içinde düzenler. Genel eğitim ve mesleki eğitim olarak iki aşamada eğitim sağlanmaktadır (Türkoğlu, 2020). Genel eğitim, genellikle tek bir okulda birleştirilen okulöncesi, ilköğretim ve genel ortaöğretim düzeyleri ile temsil edilir (www.education.stateuniversity.com). Ülkede eğitim 11 yıl zorunlu ve ücretsiz olarak sağlanmaktadır. 11 yıllık okul dönemi; ilkokul (1-4 yaş) 4 yıl, ortaokul (5-9 yaş) 5 yıl ve ortaöğretim (10-11 yaş) 2 yıl olarak düzenlenmiştir (EducationssystemRussia, 2019).

Rus eğitim sisteminin günümüzdeki yapı ve amaçlarına Sovyet ideolojisindeki Marksizm-Leninizm anlayışı ve komünist toplum düzeni sağlama (Erdoğan, 2019) ideali

yansımıştır. Sovyet sonrası Rusya’ da çoğu alanda olduğu gibi eğitim alanında da reformlar yapılmış ve modernleşmeye gidilmiştir. Ülkede 1993 anayasasının 43. Maddesi, her vatandaşın eğitim hakkını onaylar. “Temel genel eğitimin zorunlu” olduğunu ve çocukların okula gitmesini sağlamaktan ise velilerin sorumlu olduğunu belirtmektedir. Anayasaya göre, "Devlet veya belediye eğitim kurumlarında ve işletmelerde ücretsiz okul öncesi, temel genel ve orta mesleki eğitime genel erişim garanti edilmektedir” (Country studies, 2020b).

Rus eğitim sisteminde eğitimi yapılandıran ilke ve amaçlar eşitlik, kalite, mükemmeliyetçilik, verimlilik ve hesap verilebilirlik ekseninde oluşturulmuştur (Türkoğlu, 2020; Zajda, 2015). 1992 Eğitim Kanunu’ na göre Rusya eğitiminin genel amaçları şu şekildedir (Balcı, 2018):

- Bireylerin duygusal, fiziksel, zihinsel ve etik olarak gelişimleri için en uygun ortamı sağlamak,
- Bireylere dünyaya bilimsel yönden bakabilecekleri bakış açısı kazandırmak,
- Bireylerin; evrensel değerler, insan hayatı, insan sağlığı ve kişilik gelişimlerinin bağımsızlığına öncelik vererek; çalışkan, insan haklarına saygılı ve ülkesini seven yurttaşlar olarak yetişmesini sağlamak,
- Bireyleri etnik ve bölgesel kültür geleneklerini korumaya dönük yetiştirmek,
- Eğitim sistemini bireylerin kendini gerçekleştirme yönünde yapılandırmak,
- Eğitimde evrensel düzeyde başarı yakalamak.

Rusya Federasyonu eğitim sistemini; eğitimin hümanist yapısı, ortak insani değerleri, bireyin hayatı ve sağlığı, kişiliği geliştirme özgürlüğü önceliği, federal kültür ve eğitim coğrafyasının birliği, eğitimde özgürlük ve çoğulculuk ilkeleri üzerine oturtmuştur (Ercantürk, 2010: 30; Aytaçlı, 2015: 434-435). Rusya’ da cinsiyet, dil, din, etnik köken,

sosyal statü ve ideoloji gibi nitelikler her ne olursa olsun tüm bireylerin eğitim alma hakkını vardır. Rusya eğitim sistemi öğrencinin sadece belirli ölçüde bilgi edinmesinden ziyade kişiliğinin gelişimine, kavrama ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine de hizmet eder. Eğitimin sisteminin amacı; öğrencilerin yurttaşlık sorumluluklarını, hukuk bilincini, maneviyat ve kültürünü, inisiyatif almasını, bağımsızlığını, hoşgörüsünü, topluma ve iş dünyasına başarıyla uyum sağlamasını gerçekleştirmek şeklinde tanımlanmıştır (Ercantürk, 2010: 30).

2.5.2.13. Singapur. Resmi adıyla Singapur Cumhuriyeti; Güneydoğu Asya’da, Malezya ve Endonezya arasındaki bölgede bulunan ve bir ana ada ile etrafındaki çoğu ıssız 60 küçük adanın oluşturduğu bir ülkedir (Britannica, 2020e). Ülkedeki renkli etnik köken ve zengin dil grupları farklı inanç sistemlerini de beraberinde getirmiş; çoğu Budist olmak üzere Hristiyanlar, Müslümanlar, Taoistler ve Hindular da ülkede bulunmaktadır. Singapur’un siyasal yönetimi ise parlamenter demokrasiye dayanan cumhuriyettir (MFA, 2020i).

Singapur 1815 yılı itibariyle İngiliz kolonisi olarak yönetilmiş ve milliyetçilik akımının da ülkede baş göstermesiyle beraber kısa bir süre için dâhil olduğu Malezya Federasyonundan ayrılarak (İnsamer, 2020b) 1965’te tam bağımsızlığını kazanmıştır (Kırkaya, 2019). Ülkenin neredeyse tamamının göçmenlerden ve koloni döneminden kalan İngilizlerden oluşmasına karşı Singapur’un bağımsız bir ülke olarak aynı bayrak altında toplanması; ulusal zenginliğini ulus kimlik anlayışıyla sentezlemiş olmasıyla gerçekleşmiştir (Özçelik Tezel, 2007). Ülkenin bağımsızlığını kazanması eğitim sistemi için bir dönüm noktası olmuştur. Ülkede 1965 yılı itibariyle eğitim, ülkenin ekonomik dönüşümünü kolaylaştırmak, sosyal, disiplinli ve uyumlu bir Singapur toplumu inşa etmek için önemli bir araç olmuştur. Doğal kaynakları sınırlı olan ve insan kaynaklarına oldukça önem verilen ülkede, çalışacak insan gücünü sağlamak için teknik eğitim özellikle 1979’da

uygulamaya koyulan yeni sistemle birlikte önem kazanmıştır. Singapur Milli Eğitim Bakanlığı (MOE) tarafından atılan adımlar doğrultusunda, eğitimde sistematik düzenlemelere gidilmiş, günümüze kadar eğitim sisteminin bütüncül bir şekilde ele alınmasıyla yapılan reformların birbiriyle tutarlılık göstererek birbirini tamamlaması eğitimde başarıyı getirmiştir (Tan, 2014).

Singapur, eğitim sistemi 1965 yılından bu yana hızlı bir dönüşüme girmiş ve olağanüstü bir başarı yakalamıştır. Buna rağmen Singapur, eğitim sisteminin gereksinimlerinin daha iyi karşılanması amacıyla eğitime yatırımlarını sürdürmektedir (Jackson, 2010). Bu reform sürecinde; Singapur’da eğitim politikasının ekonomik ve toplumsal yapıyla uyumlu hale getirilmesi sağlanmış, temel dersler olan dil, fen bilimleri, matematik ve beşerî bilimlerin mantıksal düşünme ve yaşam boyu öğrenme kapsamında bir eğitim programıyla yürütülmesi teşvik edilmiştir (Tan, 2014). Singapur 1997 yılında yapmış olduğu eğitim reformuyla özellikle ulus kimlik ve ulusal bağ ekseninde öğrenci yeteneklerini, yaratıcılığını, özsaygı ve özgüven vurgusuyla “Düşünen Okul, Öğrenen Ulus” eğitim vizyonu ortaya koymuştur (TeeNg, 2008). Singapur yaptığı reformları “ulusun geleceğini şekillendirmek” odağında gerçekleştirmiştir (MOE of Singapore, 2020).

Singapur, eğitim alanındaki politika ve uygulamalara ilişkin sonuçlarda ortaya çıkan başarı yönüyle eğitim sistemi merak edilen, araştırılan ve model alınan bir ülkedir. Yazıcı ve Levent’ e göre (2014) Singapur eğitim sisteminin başarısı şu faktörlerle yakından ilişkilidir:

- İstikrarlı ve tutarlı eğitim politikaları,
- Seçkin öğretmenler,
- Kaliteli okul liderleri,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı,
- Eğitimde fırsat eşitliği konusundaki kararlılık,

- Matematik, fen bilimleri öğretimine ve teknik becerilere verilen önem.

Bir başka araştırmada Singapur'un eğitim sisteminin iyileşmesinde üç önemli nokta vardır (Lee, Hung, Teh, 2013:282):

1. Öğretmen merkezilik ve öğrenci merkezliliğin iyi dengelenmiş olması,
2. Başarı düzeyi yetersiz olan öğrencilerin performansını geliştirme,
3. Bireyin yeteneklerini ortaya çıkaran ve fark etmesini sağlamaya dönük uygulamalar gerçekleştirmektir.

Singapur'da eğitimin yönetsel yapısı merkezi ağırlıklı olmakla beraber Milli Eğitim Bakanlığı (MOE) tarafından sağlanmaktadır. Singapur'da Bakanlık eğitimin yapısı, örgütlenmesi, programı ve değerlendirilmesi de dahil olmak üzere eğitim politikalarının tümünden sorumludur (IBE, 2020e).

Singapur eğitim sisteminde, 6-15 yaş arası eğitim zorunlu olmakla birlikte 6 yıl ilkokul, 4 veya 5 yıl ortaokul, 2 yıl üniversiteye hazırlık olmak üzere eğitim süreci 6+4/5+2 şeklinde düzenlenmiştir (MOE of Singapore, 2020). İlkokuldaki ilk dört yıl genel bir öğretim programının uygulandığı temel eğitim süreci yürütülmekte, sonraki 2 yılda ise öğrenciler öğrenme becerileri ve ilgi alanlarına göre sınıflandırılmaktadır (Scholaro Pro, 2020d).

Singapur, başlıca eğitim politikalarını yeni Dünya düzeninde ülkelerle rekabet edebilecek nitelikte bir toplum yetiştirmek üzere geliştirmektedir. Ülke, bilgiyi öğrenciye sunan bir anlayıştan ziyade ekonomisini yönlendirecek, yaratıcı, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş ve hayat boyu öğrenmeye karşı tutkuyla bağlı bireyler yetiştirmeye vurgu yapan eğitim felsefelerini temel almıştır. Bu noktada ülke eğitim sisteminin temel amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz (IBE, 2020e):

- Bireyleri nitelikli işgücünü karşılamak amacıyla insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik yetiştirmek.
- Tüm çocukların en iyilerini ortaya çıkarmak, onlara hayatlarını kazanmaları için bilgi ve beceriler sağlamak ve onları iyi yurttaşlar haline getirmek.
- Tüm çocuklara; yaptıklarıyla gurur duymayı, ellerinden gelenin en iyisini yapmayı ve yaptıkları her işte mükemmel olmayı, dürüstlüğe değer vermeyi ve saygı duymayı öğretmek.
- Kendi öğrenmeleri ve sorunları için sorumluluk alan, yaşam boyu öğrenme arayışında düşünen istikrarlı ve öz-yönelimli bireyler yetiştirmek (MOE of Singapore, 2020).
- Bireylerin, hızlı değişim karşısında kültürel ağırlık olarak hizmet gören güçlü etik değerlerle donatılmasına yardımcı olmak (Balcı, 2018).
- Herkes için eşit fırsat sağlamak amacıyla daima performansa ve liyakate bağlı kalmak.

2.5.2.14. Suudi Arabistan. Suudi Arabistan Krallığı, Yemen'in kuzeyinde yer alan ve Arap yarımadasının büyük bölümünü oluşturan bir Ortadoğu ülkesidir. Suudi Arabistan önemli ekonomik kaynaklar ve dini mekânlara sahip olması yönüyle de uluslararası ilişkilerde belirleyici bir rol oynamış köklü bir medeniyettir (Ayhan, 2010). Şariat yasalarının (İslam esasları) anayasa olarak kabul edildiği ülke, monarşiyle yönetilen bir Krallıktır (Wikipedia, 2020a). 1932 yılında kurulan ülke, El Suud hanedanı tarafından yönetilmekte, Kral aynı zamanda hükümete başkanlık etmektedir. Suudi Arabistan'da herhangi bir siyasi parti mevcut değildir. Ayrıca ülkede genel seçimler yapılmamakta, Şura Meclisi üyeleri Kral tarafından atanmaktadır. (World Atlas, 2020). Ülke bu yönüyle 167 Dünya ülkesi arasında demokrasi sıralamasında otoriter rejimiyle son sıralarda (159. sırada) yer almaktadır (Wikipedia, 2020a).

Suudi Arabistan'ın günümüzdeki eğitim sisteminin temelleri 1924 yılında Eğitim Müdürlüğü'nün kurulmasıyla atılmış, 1927 yılında ise alınan bir kararla Hicaz bölgesinde eğitim sistemini geliştirmek ve denetlemek için bir Bilim Konseyi kurulmuştur. 1932'de Suudi Arabistan Krallığı'nın resmî olarak kurulmasından sonra bu konseyin gücü ve etkisi artarak devam etmiştir (İnsamer, 2020c). Ülkede, kız öğrencilerin eğitiminin sonuçları konusunda duyulan endişe nedeniyle eğitim, 1960 yılına dek eğitim sadece erkeklere yönelik olarak yürütülmüştür (El-Baadi, 1994). 1930'larda modern eğitim yavaş gelişmiş ve okuma-yazma bilmeyenlerin oranı 1950'lere kadar %95 oranında kalmıştır (Lackner, 1978: 74).

Suudi Arabistan'da, günümüzde de ekonomisinin dayanağı olan petrol kaynaklarının 1938 yılında keşfedilmesi nedeniyle her alanda gelişmeler yaşanmış, bu durumun eğitim sistemine de katkısı olmuştur. 1946'dan sonra Suudi Arabistan'da petrolün ticari amaçlı kullanımı eğitimin ilerletilmesini kolaylaştırmıştır. Birçok Mısırlı ve diğer Arapça konuşan öğretmenler dönemim Kralı İbn Suud tarafından ülkeye getirilmiş ve Suudi öğrencilerden bir kısmı Mısır'a gönderilmiştir. Bu dönemde ülkede, 3000 okul yapılmıştır. Özellikle 1970 ve 1980'lerin başlarında petrol satışlarından elde edilen gelirin artması nedeniyle devlet tarafından eğitim sistemi hızla iyileştirilme çabası içerisine girilmiştir. Eğitimle ilgili reformlar yapılmış ve kurslar aracılığıyla öğretmenlere modern eğitim yöntemleri tanıtılmıştır (Koyun, 2006).

Suudi Arabistan; siyasal, ekonomik ve ideolojik güç bağlamında dinin etkisini oldukça yansıtmış olup, eğitim sistemini de İslam'ın Vahabilik yorumuyla biçimlendirmiştir. İslam dininin doğduğu yer olan Suudi Arabistan'ın eğitim sisteminin temelini İslami ideolojisi oluşturmakta, tüm kademelerde eğitim İslami esaslara göre yürütülmektedir (Prokop, 2003).

Ülkede cinsiyete dayalı eğitim verilmekte ve okul öncesi eğitiminin dışında kalan tüm kademelerde kız ve erkek öğrenciler ayrı öğretim programıyla yetiştirilmektedir. Ayrıca Suudi Arabistan’da eğitim, yasal bir zorunluluk olmaktan ziyade her birey için dini zorunluluk (farz) olma anlayışına sahiptir (Gündoğdu, 2013). Öte yandan Suudi Arabistan’da eğitim ücretsizdir ve ülkenin 2030 eğitim vizyonunda eğitimin herkes için zorunlu olması gerektiği vurgusu yapılmaktadır (İnsamer, 2020c).

Suudi Arabistan’da eğitimin yönetsel yapısı oldukça merkezidir. Merkezde bulunan eğitim bakanı ülkedeki eğitimin her biriminden ve kademesinden sorumludur. Ülkede eğitim sistemi Yüksek Öğretim Bakanlığı, Teknik Eğitim ve Mesleki Eğitim Genel Teşkilatı ve Eğitim Bakanlığı olarak üç hükümet kuruluşu tarafından yönetilmektedir (World Atlas, 2020).

Suudi Arabistan’da eğitime çok ciddi yatırımlar yapılmakta ve bunun sonucu olarak 2017 yılına ait verilere göre okur-yazarlık oranı erkeklerde %97,1 ve kadınlarda yaklaşık %92,71 olarak saptanmıştır (Wikipedia, 2020a). 2020 itibarıyla halkın okur-yazar oranı %95,3 oranına ulaşmıştır (World Population Review, 2020). Eğitim tüm seviyelerde ücretsiz olmasının yanı sıra okul sistemi 12 yıllık bir süreci kapsayan ilkokul (6 yıl), ortaokul (3 yıl) ve liselerden (3 yıl) oluşmakta ve 6+3+3 şeklinde yapılmaktadır. Tüm kademelerdeki müfredatın büyük bir kısmı İslam'a adanmıştır ve orta öğretim düzeyinde öğrenciler dini ya da teknik bir yolu seçebilmektedirler (SCRIBD, 2020).

Suudi Arabistan’da eğitimin modernize edilmesi ve geliştirmesi yönünde atılan adımlar kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, Suudi Arabistan'daki eğitim sisteminin amaçlarını belirleyen 10 yıllık bir plan hazırlamıştır. Bu plana göre (World Atlas, 2020) ;

- Cehaletin ortadan kaldırılması,
- Suudi Arabistan halkının eğitime katılımını artırmak,

- Genel nüfusun dini ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermek,
- Özel ihtiyaçları olan öğrencilere bireyselleştirilmiş programlar sağlamak,
- Suudi Arabistan halkının eğitimini daha verimli hale getirmek,
- İletişim ve bilgi teknolojisi için modern bir çerçeve oluşturmak amaçlanmıştır.

Suudi Arabistan Eğitim Sistemi İlke ve Amaçları	
Genel Amaçlar	
“İslam’ın tam ve doğru bir şekilde anlaşılması, İslam inancının yerleştirilmesi ve yayılması, öğrencinin yüksek idealler, İslami öğreti ve değerlerle donatılması, çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılması, yapıcı davranışların geliştirilmesi ve kişinin toplumun yapıcı bir üyesi olarak yetiştirilmesi”. “İslam şeriatına bağlılık ruhu geliştirmek, şeriata aykırı her türlü ilke ve sistemden uzak durmak, her türlü iş ve tasarrufu şeriatın genel ve kapsayıcı hükümlerine göre düzenlemek” (Eğitim Siyaset Vesikası, Madde 33).	
Okulöncesi Amaçları	Okul ortamına aşina olma ve hayal güçlerini kullanmayı öğrenmek.
İlkokul Amaçları	Bireylerin temel dil, matematik ve beden eğitimi becerilerini geliştirirken İslami milli gurur duygusu yaratmak.
Ortaokul Amaçları	Bireylerde bilimsel kurallar ve süreçler için bir temel oluşturmak, öğrencilerin boş zamanlarını dini etkinliklerle değerlendirmelerini sağlamak ve İslami sosyal yaşam fikrini geliştirmek.

Şekil 6. Suudi Arabistan eğitim sistemi

2.5.2.15. Uganda. Uganda; Doğu Afrika’da bulunan, sınırları kuzeyde Güney Sudan, doğuda Kenya, güneyde Tanzanya, güneybatıda Ruanda ve batıda Kongo Demokratik Cumhuriyeti ile çevrili bir cumhuriyettir. Toprakları ekvatorun hem güneyinde hem de kuzeyinde yer alan ülke, İngiliz himayesinin sona ermesi sonucu 1962 yılında bağımsızlığını kazanmıştır (Nations Online, 2020). Ayrıca ülke sınırları içerisinde özerk

bir krallık olan Buganda Krallığı da yer almaktadır (Wikipedia, 2021e). Uganda, başkanlık sistemiyle yönetilen üniter bir devlet statüsündedir. Resmi dilin İngilizce olduğu ülkede 2005 yılı itibariyle resmi bir nitelik kazanan Swahili dili de yaygın olarak kullanılmaktadır. Uganda'da birçok etnik sınıf ve bu etnik sınıflar tarafından konuşulan dil ailesi bulunmaktadır. Uganda'da yaygın din anlayışı yaklaşık %85 Hristiyanlıktır (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2021).

Uganda'da eğitim sisteminin yönetsel yapısı merkezi olmakla beraber Eğitim ve Spor Bakanlığının sorumluluğundadır. Ülkede Bakanlık, anayasal yükümlülükler temelinde kaliteli eğitim ve spor hizmetleri sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca Uganda Bakanlığının görevleri; bireysel ve ulusal kalkınma için teknik destek sağlamak, rehberlik hizmeti sağlamak, birimler arasında koordinasyon sağlamak, kaliteli eğitim ve sporun tüm bireylere ulaşmasını teşvik etmektir (Ministry of Education& Sports, 2021).

Uganda'da okul sistemi 7+4+2+3 şeklinde yapılandırılmıştır. Ülkedeki eğitim sistemi; 7 yıllık ilköğretim, 6 yıllık orta öğretim (4 yıllık alt orta ve 2 yıllık lise olmak üzere) ve 3 ila 5 yıllık orta öğretim sonrası eğitimden oluşan bir yapıya sahiptir. Mevcut sistem 1960'ların başından beri yürütülmektedir. Uganda'da temel eğitim her ailenin 4 çocuğunu kapsayacak şekilde sınırlandırılarak 7 yıl şeklinde ücretsiz olarak belirlenmiştir (K12academics, 2021b). Eğitim sistemi daha çok ülkedeki okuryazarlığı artırmak üzere temel eğitimde erişim sağlamak amacı gütmüştür. Kadınların okula katılım oranının düşük olduğu Uganda'da 2019 itibariyle 15 yaş ve üzeri için okuma yazma oranı erkeklerde %76,8, kadınlarda %57,7'dir (UNDP, 2021).

Uganda pek çok Afrika ülkesi gibi yoksullukla mücadele eden bir ülkedir. Eğitim sistemi ekonomik kalkınma ve gelişme odağında kilit bir rol oynamaktadır. Ülkede çok boyutlu yoksulluk yaygınlığının %55,1 oranında saptandığı düşünülürse, Uganda'daki

sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki uçurumun azaltılması eğitim sisteminin işleyişine bağlı görünmektedir. Öyle ki, yoksulluk oranının %6,0 (Kampala) ila %96,3 (Karamoja) arasında değişmesi, aşırı uçları kapsayan sosyo-ekonomik düzeyi de ifade etmektedir (UNDP, 2021). Uganda eğitim sisteminde, ülkedeki demografik yapının değişiminde görülen olağanüstü hız ve yoksulluk göz önünde bulundurularak birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Eğitimin yaygınlaştırılması amacı güdülmüş, eğitim; Uganda Anayasasında temel bir insani hak olarak tanımlanmış, yapılan düzenleme ve yenilikler başta eğitime erişimi artırma yönünde gerçekleştirilmiştir. Uganda’da koloni döneminin etkisiyle 1975 yılına dek ulusal bir eğitim müfredatı yürütülememiş, okul sisteminde İngiliz müfredatı uygulanmıştır. Eğitim sistemi, 1970’ler ve 1980’lerde ekonomik gerilemenin ve siyasi istikrarsızlığın etkileri nedeniyle geliştirilememiş (CountryStudies, 2021), ulusal eğitim politikaları ancak 1990’larda oluşturulabilmiştir (Worldbank, 1993). Ülkede oluşturulan ulusal eğitim politikaları kapsamında, Uganda eğitim sisteminin ilke ve amaçları şu şekilde özetlenebilir (Balcı, 2018):

- Bireylerde kültürel miraslara bağlılık, vatanseverlik ve ulusal bağlılık konusunda ortak bir anlayış gerçekleştirmek koşuluyla uluslararası ilişkilerde temel oluşturmak.
- Bireylere etik ve ruhani değerleri aşılayarak; bireylerin öz disiplin, dürüstlük ve hoşgörü gibi değerler oluşturmalarını ve bu değerleri içselleştirmelerini sağlamak.
- Tüm bireyleri okuma yazma bilgi ve becerisi ile donatarak, Uganda’ya daha iyi sağlık, beslenme ve aile hayatı koşulları sağlamak.
- Toplumda sürekli öğrenme bilinci oluşturmak.
- Bireyleri bağımsız ulusal ekonomiye katkı sağlayacak nitelikte yetiştirmek.

2.5.2.16. Yunanistan. Yunanistan; resmi adıyla Yunanistan Cumhuriyeti olarak bilinen, Güney Avrupa topraklarında bulunan ve 2000’ den fazla adaya ev sahipliği yapan bir Balkan ülkesidir. Yunanistan, parlamenter demokrasiye dayanan cumhuriyetle yönetilmektedir. Ülkenin resmi dili Yunanca ve dini Ortodoks Hristiyanlıktır (Balcı, 2018).

Yunanistan milattan önce Antik Çağa dayanan geniş ve köklü bir tarihe sahiptir. Antik dönemde Batı medeniyetleri üzerinde oluşturduğu etkiyle benzeri görülmemiş bir kültürel birikim ortaya koyan Yunan medeniyetleri; oldukça önemli bilimsel, felsefi, politik ve sanatsal başarı dönemlerine sahiptir (Britannica, 2021e). Bu yönüyle Yunanistan, demokrasinin , Batı felsefesinin , Batı edebiyatının , tarihsel çalışmaların , siyaset biliminin , başlıca bilimsel ve matematiksel ilkelerin, Batı tiyatrosunun ve Olimpiyat Oyunlarının doğduğu yer olan Batı medeniyetinin beşiği olarak kabul edilir (Wikipedia, 2020b). Yunanistan; günümüzde önemini hala koruyan Aristo, Platon ve Sokrates gibi büyük düşünürlerinin yanı sıra devlet yönetimiyle ilgili gelişmelerin ve özellikle demokrasi kavramını filizlendiren uygulamaların gerçekleştirildiği köklü bir tarihe sahiptir. Ülkenin milattan sonraki tarihsel sürecinde ise 1830 yılında Osmanlı İmparatorluğu’ndan koparak bağımsızlığını kazanmış olması, ülke için dönüm noktası olmuştur (CIA, 2020f). Yunan Devleti 1832 yılından itibaren, eğitim sisteminde gerçekleştirmeyi hedeflediği köklü değişiklikler aracılığıyla ulusal bilincini oluşturma çabasına girmiş ve özellikle ülkenin okul kitaplarında ve eğitim müfredatında yapılan düzenlemeler, Yunan ulus bilincinde Antik Yunan kimliğini tek ve vazgeçilmez gösteren bir ideolojik yapılanma süreci başlatmıştır (Özsüer, 2018).

Günümüzde Yunan eğitim sistemini ele alacak olursak; yönetsel yapısı oldukça merkeziyetçi, 2001 yılında yapılan anayasal düzenlemeyle birlikte yerelleşmeye

yönelik adımlar atılmaya başlanmıştır. Buna rağmen, eğitim politikası ve idaresi için temel yeterliliklerin tümü hala merkezi ağırlıklıdır ve bu uygulamalardan Eğitim ve Din İşleri Bakanı sorumludur (Eurydice, 2021b). Ancak Yunanistan Parlamentosu, eğitimi tüm kademeler için merkeziyetçilikten uzaklaştırarak demokratikleştirmeye yönelik yasalar kabul etmiştir (Türkoğlu, 2020). Özellikle 2020 yılı itibarıyla “eğitim birimlerinde daha fazla özerklik” maddesi eğitim için stratejik hedefler kapsamında eğitim programının temel ilkelerinden biri olarak belirlenmiştir (Eurydice, 2021b).

Yunanistan’da eğitim sistemi; zorunlu eğitim (okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim) ve zorunlu eğitim sonrası eğitim (üst ortaöğretim, yükseköğretim) olarak 2 aşama şeklinde yapılandırılmıştır. Hayat boyu eğitim (yetişkin eğitimi) ve özel eğitim de eğitim sisteminin önemli parçalarıdır (Saylık, 2014). İlköğretim; 1-6 yaş arası öğrenciler için 6 yıl, ortaokul; 12-14 yaş arası öğrenciler için 7-9. sınıflar arasını, lise eğitimi; 15-17 yaş aralığındaki öğrenciler için 10-12. Sınıflar arasını kapsamaktadır (Scholaro, 2020e).

Yunanistan Anayasası 1975 yılında oluşturulmuş ve 2008 yılında parlamento tarafından yeniden gözden geçirilmiştir (Saylık, 2014). Bu doğrultuda Yunan eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Eurydice, 2021b):

- Bireylere sanat, bilim, araştırma ve öğretim ücretsiz olarak sunulmaktadır. Devlet bunları geliştirmek ve tanıtmakla yükümlüdür (Anayasanın 16. Maddesi).
- Yunan halkının ahlaki, entelektüel, mesleki ve bedensel eğitimi, ulusal ve dini bilincinin gelişmesi, özgür ve sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirmesini sağlamak.
- Eğitim tüm bireyler için ücretsiz olarak verilmektedir. Devlet, yeteneklerine göre, yardıma veya özel korumaya ihtiyaç duyan bireylerin yanı sıra kendilerini farklı kılan dezavantajlı öğrencilere mali yardım sağlar.
- Zorunlu eğitim yılı sayısı 9’dan az olamaz.

- Bireylerin din ve vicdan özgürlüğüne dokunulamaz. Medenihakveözgürlüklerdenyararlanma, bireylerindiniinançlarınabağlıdeğildir (Anayasa'nın 13. maddesi).
- Bireylerin eşitlik ve eşitlikçi bir topluma yönelik eğitim görmesi (Anayasa'nın 4. Maddesi), eğitim ortamlarında öncelikli yaklaşımlardan kaçınılacağı ve bireylere herhangi bir ayırıştırmanın yapılmayacağı garanti edilmektedir.

2.5.2.17. Türkiye. Resmi adıyla Türkiye Cumhuriyeti, 783,562 kilometrekarelik yüzölçümüyle, topraklarının büyük bir bölümü Anadolu'ya, küçük bir bölümü ise Balkanlar'ın uzantısı olan Trakya'ya yayılmış olan bir ülkedir. Kuzeybatıda Bulgaristan, batıda Yunanistan, kuzeydoğuda Gürcistan, doğuda Ermenistan, İran ve Nahçıvan, güneydoğuda ise Irak ve Suriye ile komşu olan Türkiye; Avrupa ve Asya kıtaları arasında tarih boyunca bir köprü görevi görmüş çok önemli bir konumdadır.

Türkiye; Balkanlar , Kafkaslar , Orta Doğu ve Doğu Akdeniz'in kavşak noktasında yer almaktadır (Britannica, 2021e). Türkiye Cumhuriyeti çeşitli kültürleri içinde barındıran demokratik, laik ve üniter bir sisteme sahip olup; anayasa ile yönetilen, başkanlık sistemine dayalı bir cumhuriyettir. 1982 Anayasasında belirtilen şekliyle ifade edecek olursak; Türkiye devleti bir cumhuriyettir (Madde 1). Türkiye Cumhuriyeti Devleti; insan haklarına saygılı, Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir (Madde 2). Ülke; üniter bir anlayış çerçevesinde, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür ve dili Türkçedir (Madde 3). Ülkenin 1961 Anayasası ve 1982 Anayasası; Türkiye Cumhuriyeti'ni sadece bir hukuk devleti olarak değil aynı zamanda “sosyal bir hukuk devleti” olarak nitelendirmiştir (Yönetim Hukuku, s.17). Türk kamu yönetiminde “kuvvetler ayrımı” ilkesi benimsenmiş olup yasama yetkisi Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne, yargı yetkisi bağımsız mahkemelere ve yürütme görevi de 21 Ocak 2017 tarih

ve 6771 sayılı Anayasa değişikliği sonrasında Cumhurbaşkanına verilmiştir (Eurydice, 2021c).

Türkiye’de farklı etnik gruplara ait diller bulunmaktadır. Ancak Türk Anayasanın 42. Maddesine göre; “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir”.

Türk eğitim sistemi Türk ulusunun lideri Atatürk’ün 1923 yılında cumhuriyeti ilan etmesinin öncesinde, çağdaşlıktan uzak ve demokrasi ile cumhuriyet rejimine uygun olmayan bir yapıda yürütölmekteydi. Yeni kurulan cumhuriyetle birlikte yine Atatürk’ün öncölüğünde, eğitimde modernize olma ve batı medeniyetlerine uyum sağlama amacıyla eğitim sisteminde köklü değişimler yapılmıştır. İlk olarak ölkede dini esasların ağırlılığında yürütölen eğitim sistemi laikleştirilmiş, Osmanlıda kullanılan Arap alfabesinden Latin alfabesine geçilmiş ve okul sistemleri kadınları da kapsayan karma bir düzene göre yapılandırılmıştır. Eğitim sisteminde Atatürk ilkelerine bağlı ve laik düşünceye sahip yeni bir insan tipi yetiştirilmesi, eğitimin birincil amacı haline gelmiştir (Doğramacı, 1996: 342). Toplumun gelişebilmesindeki en önemli etmenin eğitim olması nedeniyle politik olarak da bu alana fazlasıyla önem verilmiş, eğitim; çağdaş Türkiye Cumhuriyeti’nin demokratik ve laik ulus inşasını hızlandıracak bir araç olarak görölmüştür. Bu eğitim politikalarındaki reform ve düzenlemeler etkin ve hızlı bir biçimde 1935 yılına dek sürdürölmüştür (Bolay vd., 1996: 45). Türkiye’de cumhuriyetin ve demokratikleşmenin temelleri oturtulurken gösterilen çaba, bu süreçte eğitim sisteminde oldukça yoğun bir şekilde etkisini göstermiştir.

Türk eğitim sisteminde eğitimin yönetsel yapısı oldukça merkeziyetçidir. Ülke, OECD ülkeleri arasında en merkezi eğitim sistemlerinden birine sahiptir (OECD, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı, ilk ve orta öğretimdeki tüm politikaların uygulanmasını belirlemekte ve denetlemektedir. Aynı zamanda Türk eğitim sisteminde, müfredat geliştirme, ders kitabı onayı ve değerlendirme uygulamaları çerçevesi merkezi olarak belirlenmekte, Bakanlık, İl Müdürlükleri aracılığıyla okullara insan ve mali kaynak tahsisine karar vermektedir (OECD Library, 2021).

Türkiye Cumhuriyeti okul sistemi, okul öncesi eğitimi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademesi olarak yapılandırılmıştır. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Türkiye’de temel eğitim düzeyinde eğitim-öğretim hizmetlerini düzenleyen kanundur. Türkiye’de temel eğitim; zorunlu olmayan okul öncesi eğitimin ardından zorunlu olan ilkokul ve ortaokul kademelerini kapsamaktadır. Türkiye’de 222 sayılı Kanun ile 1997 yılından 2012 yılına dek, zorunlu eğitim beş yıllık ilkokul dönemini kapsamaktaydı. Ancak 1997 yılında yapılan değişikliklerle beraber 8 yıllık zorunlu kesintisiz ilköğretim uygulamasına geçilmiştir (MEB, 1961 İlköğretim ve Eğitim Kanunu). 11/04/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/03/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime dönüştürülmüştür. Birinci kademe 4 yıl ilkokul; ikinci kademe, 4 yıl ortaokul; üçüncü kademe 4 yıl süreli lise eğitimi şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2012 İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun).

Türk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri incelenecek olursa; ülkede 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Türkiye’nin ulusal eğitim sisteminin temel yapısını, ilke ve amaçlarını belirlemiştir. Türk Milli Eğitim Sisteminin

genel amaçları Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer almaktadır. Buna göre; Türk Milli Eğitimin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerine;

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişimi bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.

Bu amaçlar doğrultusunda Türk eğitim sistemi; bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah düzeyini ve mutluluğunu artırmak; öte yandan ulusal birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağda uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmayı amaçlamaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin temel ilkeleri ise, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölümünde yer almakta olup 4. ve 17. maddeleri arasında bulunmaktadır. Türk eğitim sisteminin yasal dayanağı olan 14 ilke şu şekildedir:

1.Genellik ve Eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

2.Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

3.Yöneltme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneticiler yetiştirilirler. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

4.Eğitim hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

5.Fırsat ve imkân eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

6.Süreklilik: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

7.Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programları hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk

milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

8.Demokrasi eğitimi: Güçlü, istikrarlı, özgür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve sürekliliği için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, ülke yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

9.Laiklik: Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak eğitimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

10.Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir.

11.Planlılık: Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim -insan gücü- istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

12.Karma eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

13.Okul ile ailenin iş birliği: Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu maksatla okullarda okul- aile birlikleri kurulur. Okul- aile birliklerinin kuruluş ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığı'na çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir.

14.Her yerde eğitim: Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (1739 S. K: md. 4)

Türk Eğitim Sisteminin temel ilkeleri incelendiğinde, eğitimin Atatürk İlke ve inkılâplarına bağlı, aynı fırsat ve imkânlara sahip, eşit haklara sahip, laik ve demokratik bir ortamda, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların gözetildiği, aynı zamanda Türkiye’de yaşayan her bireye yönelik olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2005).

2.5.3. Ülkelerin genel olarak değerlendirmesi. Ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçlarının siyasal, ideolojik ve ekonomik yapısı ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Gökçe, 1999). Ülkenin siyasal yönetimi, yönetsel yapısı, demokratik tutumu, eğitime ayırdığı bütçekuşkusuz eğitim durumunu belirlemekte ve toplumsal refah düzeyi üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır. Ülkelerin sahip olduğu siyasal yönetim biçimi, demokrasi indeksi, kalkınma ve eğitim düzeyi gibi faktörler iç içe geçen ve birbirlerini etkileyen halkın refah durumu için önemli göstergelerdir. Olson (2013) yapmış olduğu araştırmada otokratik rejimlerde uzun soluklu kalkınmanın önündeki en büyük engelin bireysel hakların

otokratik rejimlerde asla güvence altına alınamaması olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum bireysel hakların demokratik değerlerle ilişkisi bağlamında siyasal yönetim biçiminin demokrasi düzeyine, demokrasinin ise kalkınma düzeyine etkisini göstermektedir. Demokratik bir toplumun oluşması ise demokrasiyi önceleyen ve kendisi de demokratik olan bir eğitim sistemi ile sağlanmaktadır (Erdem & Eğmir, 2020). Ülkelerin sahip oldukları refah ve gelişmişlik düzeyi için; yönetim biçiminden, demokrasi düzeyine, kalkınma düzeyinden ekonomik büyüme düzeyine kadar her belirleyicinin eğitim noktasında bulunduğu görülmektedir. Şekil 7 ve Şekil 8 de görülen tüm değişkenler birbiri ile ve eğitim sistemlerinin amaçları ile yakından ilişkili öğelerdir. Ülkelerin bu boyutlarda bulunduğu durumu gösteren Şekil 7’ de çalışma kapsamında incelenen ülkelerin siyasal yapısı, insani gelişim indeksi ve incelenen her ülke için demokrasi indeksi yer almaktadır.

Eğitimde yönetmel yapı	Ülke adı	Siyasal yapısı	İnsani gelişim endeksi (2019)	Demokrasi endeksi (2019)
YEREL AğIRLIKLI EğTİM SİSTEMLERİ	ABD	Cumhuriyet	0.920	7,96
	ALMANYA	Parlamentar Cumhuriyet	0.939	8,68
	ARJANTİN	Cumhuriyet	0.845	7.02
	AVUSTURYA	Parlamentar Cumhuriyet	0.914	8,29
	FAS	Anayasal Monarşi	0.686	5.10
	FİNLANDİYA	Parlamentar Cumhuriyet	0.938	9.25
	GÜNEY AFRİKA	Cumhuriyet	0.705	7.24
	GÜNEY KORE	Cumhuriyet	0.916	8.00
	HİNDİSTAN	Parlamentar Cumhuriyet	0.645	6.90
	İNGİLTERE	Anayasal monarşi	0.920	8.52
	İSPANYA	Anayasal Monarşi	0.904	8.29
	İSVEÇ	Anayasal monarşi	0.937	9.39
	İTALYA	Parlamentar Cumhuriyet	0.892	7.52

MERKEZİ AĞIRLIKLİ EĞİTİM SİSTEMLERİ	JAPONYA	Anayasal Monarşi	0.915	7.99
	KANADA	Anayasal Monarşi	0.929	9.22
	MEKSİKA	Cumhuriyet	0.779	6.09
	ŞİLİ	Cumhuriyet	0.847	8.08
	TANZANYA	Cumhuriyet	0.528	5.16
	BREZİLYA	Cumhuriyet	0.765	6.86
	ÇİN	Tek parti rejimi	0.761	2.26
	FRANSA	Cumhuriyet	0.891	8.12
	HOLLANDA	Anayasal Monarşi	0.944	9.01
	İRAN	Cumhuriyet	0.783	2.38
	İSRAİL	Parlamentar cumhuriyet	0.906	7.86
	KENYA	Parlamentar cumhuriyet	0.579	5.18
	MISIR	Cumhuriyet	0.707	3.06
	NEPAL	Parlamentar Cumhuriyet	0.602	5.28
	POLONYA	Parlamentar Cumhuriyet	0.880	6.62
	RUSYA	Cumhuriyet	0.824	3.11
	SİNGAPUR	Parlamentar Cumhuriyet	0.938	6.02
	SUUDİ ARABİSTAN	Mutlak Monarşi	0.854	1.93
	TÜRKİYE	Cumhuriyet	0.820	4.09
	UGANDA	Cumhuriyet	0.817	4,94
	YUNANİSTAN	Parlamentar Cumhuriyet	0.888	7.43

Şekil. 7 Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine ilişkin veriler

İnsani gelişmişlik endeksi, toplumların ekonomik refah boyutuyla birlikte sosyal refah boyutunu da ortaya koyan önemli bir gösterge olarak tanımlanmaktadır. Çoban ve Yayar (2018) demokrasi ve insani gelişim indeksi üzerine yaptıkları çalışmada, insani gelişmişlik üzerinde demokrasinin önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Şekil 7’ de merkezi ve yerel ağırlıklı yönetsel yapıya göre ülkelere ilişkin veriler incelendiğinde İsveç, Almanya ve Güney Kore gibi eğitim düzeyi yüksek olan ülkelerin demokrasi indeksinin ve

insani gelişim indeksinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Fas, Hindistan ve Tanzanya gibi eğitim düzeyi, gelişmiş ülkelere göre düşük olan ülkeler ise demokrasi ve insani gelişim yönüyle daha zayıf görünmektedir. Şekilde siyasi yapı başlığı altında incelenen yönetim biçimleri her ülkede farklı şekillerde işlemektedir. Mutlak monarşiyle yönetilen Suudi Arabistan ve tek parti rejimiyle yönetilen Çin ise en düşük demokrasi indekslerine sahiptir. Ayrıca incelenen ülkeler kapsamında; yerel ağırlıklı yönetsel yapıya sahip ülkelerin, merkezi ağırlıklı yönetilen ülkelere göre insani gelişim ve demokrasi indeksinin yüksek olduğu söylenebilir.

Aşağıda verilen Şekil 8’ de çalışma kapsamında incelenen ülkelerin okuryazarlık oranı, toplam kamu eğitim harcamalarının gayri safi milli hâsıla içerisindeki oranı ve incelenen her ülke için kişi başına düşen milli gelir yer almaktadır.

Eğitimde yönetsel yapı	Ülke adı	Okur-yazarlık oranı (2020)	Toplam kamu eğitim harcamalarının GSYİH içerisindeki oranları (%)	Kişi başına düşen GSYİH (2019) \$
YEREL AĞIRLIKLI EĞİTİM SİSTEMLERİ	ABD	99	5	65.297,5
	ALMANYA	99	4,9	46.445,2
	AVUSTURYA	99	5,1	50.137,7
	FAS	73,8	5,3	3.204,1
	FİNLANDİYA	100	6,4	48.782,8
	GÜNEY AFRİKA	87	6,5	6.001,4
	GÜNEY KORE	99	4,3	31.846,2
	HİNDİSTAN	74,4	3,8	2.099,6
	İNGİLTERE	99	5,4	42.330,1
	İSPANYA	98,4	4,2	29.600,4
	İSVEÇ	99	7,6	51.615,0
	İTALYA	99	4	33.228,2
	JAPONYA	99	3,2	40.246,9
	KANADA	99	5,3	46.194,7
	MEKSİKA	95,4	4,5	9.946,0

MERKEZİ AĞIRLIKLİ EĞİTİM SİSTEMLERİ	ŞİLİ	96,4	5,4	14.896,5
	TANZANYA	77,9	3,7	1.122,1
	BREZİLYA	93,2	6,3	8.717,2
	ÇİN	96,8	1,9	10.261,7
	FRANSA	99	5,5	40.493,9
	HOLLANDA	99	5,2	52.331,3
	İRAN	85,5	4	5.550,1
	İSRAİL	97,8	6,1	43.592,1
	KENYA	81,5	5,3	1.816,5
	MISIR	71,2	3,8	3.019,2
	NEPAL	67,9	5,1	1.071,1
	POLONYA	99,8	4,6	15.692,5
	RUSYA	99,7	4,7	11.585,0
	SİNGAPUR	97,3	2,9	65.233,3
	SUUDİ ARABİSTAN	95,3	5,1	23.139,8
	TÜRKİYE	96,2	2,8	9.126,6
	UGANDA	76,5	2,1	794,3
	YUNANİSTAN	97,9	4	19.582,5

Şekil 8. Ülkelerin eğitim ve ekonomiye ilişkin verileri

Eğitim harcamaları, eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesi, nitel ve nicel anlamda genişletilmesi için kamu ve özel kurumlarca yapılan harcama türüdür. Güngör ve Aksu (2013)' nun çalışmasına göre ülkelerin kalkınması ile eğitim arasında doğru orantılı bir ilişki vardır ve eğitim genel itibari ile önemli bir yatırımdır. Bu bağlamda eğitim harcamaları, gelecekte insan sermayesinden faydalanma kapsamında bireylere yapılan yatırım harcamasıdır. Bu nedenle, artan bilim ve teknolojik gelişmeler için bireylere verilecek en iyi eğitim ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri artacağından eğitime ayrılan kaynaklar artış göstermektedir (Gülcan, 2008: 57). Ancak Şekil 8' de toplam kamu eğitim harcamalarının GSYİH içerisindeki oranlarına göre, ülkelerin eğitim harcamaları belirlenirken göz önünde bulundurulacak unsurların farklılığı, eğitim düzeyine ve yönetsel yapıya göre farklılık göstermesini sınırlandırmıştır. Ayrıca Güney Afrika gibi gelişmekte olan ülkelerin çoğunda gelişmiş ülkelerde gerçekleştirildiği gibi sağlanamamış olan, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik kullanılmakta olduğu söylenebilir. Şekil 8' de

Ülkelerin eğitim ve ekonomiye ilişkin verileri incelendiğinde özellikle İsveç, Finlandiya, ABD ve Hollanda gibi okuryazarlık oranı yüksek ülkelerin kişi başına düşen milli gelir düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Nepal, Uganda, Mısır ve Fas gibi okuryazarlık oranı düşük olan ülkelerin ise kişi başına düşen milli gelir düzeyleri gelişmiş ülkelere oranla oldukça düşüktür.

3. Bölüm

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Bursa ili Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerinde; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin; eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi açıklanmaya çalışılmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2014; Karasar, 2017: 109). Araştırma sırasında geliştirilen ve katılımcılara uygulanan ölçek aracılığıyla eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri alınmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 17012 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo1’de araştırmanın nicel boyutuna ilişkin evrenine dair bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın evreni

Araştırmanın evrenini oluşturan katılımcıların sayı ve oran dağılımı								
Okul Türü/İlçe	Osmangazi		Nilüfer		Yıldırım		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
İlkokul	2187	42	1072	21	1929	37	5188	31

Ortaokul	2182	40	1460	24	1874	34	5516	32
Lise	2929	46	1623	26	1756	28	6308	36
Toplam	7298	42,9	4155	24,4	5559	32,7	17012	

Örneklem belirlenmesinde Krejice ve Morgan (1970) tarafından belirlenen tablo esas alınarak araştırmanın örneklemini aynı eğitim-öğretim yılı süresince aynı ilçelerdeki kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 412 öğretmen ve yöneticiden oluşturulmuştur. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı oranlı örneklem alma yöntemi benimsenmiştir. Tabakalı oranlı örneklem alma yönteminde evrenin homojen olarak alt gruplara bölünmesi ve her bir alt grubun evren içerisinde kapladığı oran temel alınarak örneklemin de bu oranlar çerçevesinde oluşturulması amaçlanmaktadır (Mcmillan, 1996). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 129'u ilkokul, 135'i ortaokul ve 148'i lise grubu olmak üzere, kamuya bağlı okullarda görev yapmakta olan toplamda 412 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 2'de araştırmanın nicel boyutuna ilişkin örneklemine dair bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın örneklemini

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcı sayı ve oran dağılımı									
Okul Türü/İlçe	Osmangazi		Nilüfer		Yıldırım		Toplam		
	F	%	F	%	F	%	F	%	
İlkokul	54	42	28	21	47	37	129	31	
Ortaokul	54	40	35	24	46	34	135	32	
Lise	68	46	38	26	42	28	148	36	
Toplam	176	42,9	101	24,4	135	32,7	412		

3.2.1. Araştırmadaki öğretmen ve yöneticilere ilişkin demografik bilgiler.

Örneklemede yer almakta olup kamuya bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 412 öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgileri

Araştırma grubunun değişkenlere göre demografik özellikleri						
Değişkenler	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	F	%	F	%	F	%
Cinsiyet						
Kadın	96	73,8	70	52,2	75	50,7
Erkek	34	26,2	64	47,8	73	49,3
Eğitim durumu						
Lisans	119	91,5	116	86,6	117	79,1
Yüksek Lisans	11	8,5	18	13,4	31	20,3
Görev						
Öğretmen	109	83,8	117	87,3	117	79,1
Müdür yardımcısı	9	6,9	7	5,2	31	20,9
Okul müdürü	12	9,2	10	7,5	7	4,7
Branş						
Sınıf	101	77,7				
Diğer	29	21,3	134	100	148	100
Kıdem						
5 yıldan az	21	16,2	18	13,4	13	8,8
6-10 yıl	9	6,9	33	24,6	18	12,2
11-15 yıl	29	22,3	38	28,4	19	12,8
16-20 yıl	25	19,2	25	18,7	35	23,6
21-25 yıl	25	19,2	12	9	34	23
25 +	21	16,2	8	6	29	19,6

Araştırmada ilkökullarda çalışmakta olan 130 öğretmen ve yöneticinin 96’sının

kadın (73,8), 34’ünün ise erkek (26,2) olduğu görülmektedir. Yine aynı gruba eğitim

durumu değişkeni açısından bakıldığında; 119'unun lisans (91,5) ve 11'inin de (8,5) yüksek lisans mezunu olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmadaki ilkökul çalışanlarının görev değişkeni açısından durumu ise; 109'u öğretmen (83,8), 9'u müdür yardımcısı (6,9) ve 12'si okul müdürü (9,2) olarak saptanmıştır. İlkokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin branş değişkenine bakıldığında; 101'inin sınıf öğretmenliği (77,7), 29'unun ise diğer branşlar olarak çalışıyor olduğunu görmekteyiz. Araştırmaya katılan ilkökul çalışanı öğretmen ve yöneticiler kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde; 21'inin (16,2) 5 yıldan az, 9'unun (6,9) 6-10 yıl arası, 29'unun (22,3) 11-15 yıl arası, 25'inin (19,2) 16-20 yıl arası, 25'inin (19,2) 21-25 yıl arası ve 21'inin (16,2) 25 yıl ve üzeri kідeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada ortaokullarda çalışmakta olan 134 öğretmen ve yöneticinin 70'inin kadın (52,2), 64'ünün ise erkek (47,8) olduğu görülmektedir. Yine aynı gruba eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında; 116'sının lisans (86,6) ve 18'inin (13,4) yüksek lisans olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmadaki ortaokul çalışanlarının görev değişkeni açısından durumu ise; 117'si öğretmen (87,3), 7'si müdür yardımcısı (5,2) ve 10'u okul müdürü (7,5) olarak saptanmıştır. Ortaokullarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin tamamı branş öğretmeni olmakla beraber, kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde; 18'inin (13,4) 5 yıldan az, 33'ünün (24,6) 6-10 yıl arası, 38'inin (28,4) 11-15 yıl arası, 25'inin (19,2) 16-20 yıl arası, 12'sinin (9) 21-25 yıl arası ve 8'inin (6) 25 yıl ve üzeri kідeme sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada liselerde çalışmakta olan 148 öğretmen ve yöneticinin 75'inin kadın (50,7), 73'ünün ise erkek (49,3) olduğu görülmektedir. Yine aynı gruba eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığında; 117'sinin lisans (79,1) ve 31'inin (20,9) yüksek lisans mezunu olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmadaki ilkökul çalışanlarının görev değişkeni açısından durumu ise; 118'i öğretmen (79,7), 23'ü müdür yardımcısı (15,5) ve 7'si okul

müdürü (4,7) olarak saptanmıştır. Liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin branş değişkenine bakıldığında; tamamının diğer branşlar olarak çalışıyor olduğunu görmekteyiz. Araştırmaya katılan lise grubu öğretmen ve yöneticiler kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde; 13'ünün (8,8) 5 yıldan az, 18'inin (12,2) 6-10 yıl arası, 19'unun (12,8) 11-15 yıl arası, 35'inin (23,6) 16-20 yıl arası, 34'ünün (23) 21-25 yıl arası ve 29'unun (16,6) 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarına ilişkin görüş ve beklenti düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek eğitim sistemlerinin siyasi, ideolojik ve ekonomik boyutlarını kapsayan maddelerden oluşmaktadır. Ölçek geliştirilmesi sürecinde alan yazın detaylı taranmış ve bu doğrultuda maddeler oluşturulmuştur. Alanyazın taramasında Türkiye dahil olmak üzere pek çok ülkenin eğitim sistemlerinin amaçları (Balcı, 2018; Erdoğan, 2019; Erginer, 2012; Eurydice, 2020; Gökçe, 1999; IBE, 2020; Türkoğlu, 2015) taranarak ve uzman görüşü alınarak maddeler oluşturulmuştur. “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” gözlem ve beklenti bölümlerini kapsayan iki bölüm biçiminde yapılandırılmıştır. İlk bölüm öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlem düzeylerini ölçmeye yönelikken, diğeri öğretmen ve yöneticilerin söz konusu amaçlara yönelik beklenti düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin ilk kısmında araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu kişisel bilgi formuyla araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin; cinsiyet, eğitim durumu, görev (öğretmen-yönetici), branş ve kıdem düzeyi bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Katılımcıların maddelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemek için yedili derecelendirme

ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek, toplamda 56 maddeyi kapsayan gözlemlere ve beklentilere yönelik ifade ve görüşler olmak üzere 28'er maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin gözlem ifadelerine yer verilirken; ikinci bölümde yine öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeylerine ilişkin beklenti ifadelerine yer verilmektedir. Geliştirilen ölçek öncelikle alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimlere bağlı olarak bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddelerdeki ifadelerde değişikliğe gidilerek ölçek araştırmanın evreni içinde yer alan yönetici ve öğretmenlerden 176 kişiye uygulanmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Bunun sonucunda birinci bölüm yani gözlem ve ikinci bölüm beklenti verilerinin çok değişkenli normal olan bir dağılım içinde oldukları saptanmıştır (1.bölüm; $\chi^2 = 14762,632$, $p=0.000$; 2.bölüm: $\chi^2 = 19106,695$, $p=0.000$). Ölçekte ilk bölümden elde edilen KMO değeri 0.975 ve ikinci bölümden elde edilen KMO değeri ise 0.974 olarak saptanmıştır. Ortaya çıkan bu değerlerden yola çıkılarak KMO örnekleme yeterlik testi için kabul edilen 0.60 değerinden büyük olması nedeniyle faktör analizinin yapılabileceği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Analizde varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ardından bu yapının geçerliğini doğrulamak için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde ise madde-toplam puan korelasyonları ve Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayılarından yararlanılmıştır.

Eğitim sistemlerinin gözlenen amaçlarının belirlendiği ölçeğin faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının varyans açıklama değerleri sunulmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde 1'den büyük özdeğere sahip yapılar belirlenmiştir. Faktör sayısının

belirlenmesinde genel olarak öz değeri 1’den büyük olan faktörler dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu çerçevede özdeğeri 1’den büyük ve çalışmanın kuramsal çerçevesi ile uyumlu 3 faktör tespit edilmiş ve bu faktörlerin varyansı açıklama yüzdesi %78 olarak elde edilmiştir. Gözlenen amaçları ölçeğindeki faktör yapısı varyans açıklama değerleri Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4

Gözlenen amaçlar ölçeği faktör yapısı varyans açıklama değerleri

Faktör	İlk Özdeğerler			Kare YüklerinÇekmeToplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	19,262	68,791	68,791	9,235	32,982	32,982
2	1,842	6,578	75,369	6,765	24,162	57,144
3	1,095	3,404	78,773	6,056	21,629	78,773

Açımlayıcı faktör analizi kapsamında birden fazla faktöre yüklenen maddelerden

yüksek faktör yüklenme gücüne sahip olan maddeler öne çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen bulgular sonucunda geliştirilen ölçeğin faktör yapı dağılımının araştırmanın kuramsal çerçevesi ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin gözlem bölümüne ilişkin faktör analiz sonuçları Tablo 5’ te görülmektedir.

Tablo 5

Gözlenen amaçlar ölçeği açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Madde	Siyasi Amaçlar	İdeolojik Amaçlar	Ekonomik Amaçlar	Ortak Varyans
G1	.751			.714
G2	.793			.759
G3	.739			.836
G4	.721			.852
G5	.691			.869
G6	.615			.885
G7	.600			.893
G8	.534			.881
G9	.517			.875
G10		.580		.837
G11		.685		.742

G12	.678	.841
G13	.771	.755
G14	.713	.788
G15	.657	.874
G16	.720	.773
G17	.658	.734
G18	.830	.817
G19	.767	.81
G20	.758	.847
G21	.783	.854
G22	.803	.842
G23	.781	.828
G24	.834	.845
G25	.837	.811
G26	.714	.847
G27	.690	.877
G28	.684	.894
Açıklanan Varyans	%21,63	%24,16
	%32,98	%78,77

Eğitim sistemlerinin beklenen amaçlarının belirlendiği ölçeğin faktör analizi

sonucunda elde edilen faktör yapısının varyans açıklama değerleri sunulmuştur. Bu çerçevede özdeğeri 1’den büyük ve çalışmanın kuramsal çerçevesi ile uyumlu 3 faktör tespit edilmiş ve bu faktörlerin varyansı açıklama yüzdesi %84,375 olarak elde edilmiştir. Beklenen amaçlara ilişkin faktör yapısı varyans açıklama değerleri Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6

Beklenen amaçlar ölçeği faktör yapısı varyans açıklama değerleri

Faktör	İlk Özdeğerler			Kare Yüklerin Çekme Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	21,299	76,067	76,067	10,215	36,481	36,481
2	1,340	4,785	80,851	8,351	29,824	66,305
3	0,987	3,523	84,375	5,060	18,070	84,375

Ölçeğin beklenti bölümünden elde edilen bulgular sonucunda geliştirilen ölçeğin

faktör yapı dağılımının araştırmanın kuramsal çerçevesi ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Beklenti bölümüne ilişkin açımlayıcı faktör analiz sonuçları Tablo 7’ de görülmektedir.

Tablo 7

Beklenen amaçlar ölçeği açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları

Madde	Siyasi Amaçlar	İdeolojik Amaçlar	Ekonomik Amaçlar	Ortak Varyans
B1	.623			.799
B2	.649			.858
B3	.722			.912
B4	.743			.885
B5	.748			.912
B6	.771			.897
B7	.811			.875
B8	.756			.928
B9	.783			.903
B10		.656		.901
B11		.756		.746
B12		.639		.865
B13		.655		.833
B14		.582		.811
B15		.653		.898
B16		.855		.689
B17		.502		.703
B18			.766	.909
B19			.713	.875
B20			.780	.924
B21			.806	.912
B22			.816	.919
B23			.818	.904
B24			.831	.910
B25			.829	.893
B26			.754	.905
B27			.716	.890
B28			.785	.899
Açıklanan Varyans	%29,82	%18,07	%36,48	84,38%

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA sonuçları incelendiğinde x^2 / sd oranı gözlem bölümü için ($x^2 / sd = 1734,091 / 347$) 5,00, beklenti bölümü içinse ($x^2 / sd = 1491,519 / 347$) 4,29 bulunmuştur. Bu oran beş ve daha az ise kabul edilebilir bir değerdir (Munro 2005; Şimşek 2007). DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği değerleri

ÖlçeğinBölümleri	x2	Df	x2 / df	GFI	CFI	NFI	RMSEA
GözlenenAmaçlar	1734,091	347	5,00	0,915	0,903	0,892	0,01
BeklenenAmaçlar	1491,519	347	4,29	0,959	0,888	0,973	0,012
ReferansDeğerleri	1-5*			≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≤ 0.08
Bu uyum iyiliği değerleri, “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme							

Düzeyini Belirleme Ölçeği” nin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin DFA sonucuna ilişkin yol şeması (pathdiagramı) EK 3’te verilmiştir.

Beklenti ve gözlem olarak iki alt ölçekten oluşan veri toplama aracının ilk kısmı; yani gözlem bölümünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .983 ve ikinci kısmı; yani beklenti bölümünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .988 olarak hesaplanmıştır. Gözlem bölümünde siyasi amaçlar boyutunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .967, ideolojik boyutta .945, ekonomik boyutta .975 olarak bulunmuştur. Beklenti boyutundaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise; siyasi boyutta .978, ideolojik boyutta .944 ve ekonomik boyutta .986 şeklinde belirlenmiştir. Yukarıda verilen değerlere göre ölçeğin yapı geçerliliği ve Cronbach’s Alfa iç tutarlık değerleri uygun bulunmuştur. Çalışmada pilot uygulamadan sonra son şekli verilen ölçek 412 katılımcıdan oluşan örnekleme uygulanmıştır.

“Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” kapsamında eğitim sistemlerinin amaçlarına ilişkin boyutlar aşağıda Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Eğitim sistemlerinin amaçları alt boyutları

Eğitim Sistemlerinin Amaçları	Sorular
Siyasal Amaçlar	1-9
İdeolojik Amaçlar	10-17

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmanın bu bölümünde çalışma kapsamında elde edilen verilerin toplanması süreci ve çözümlemesi için yapılan işlemler detaylı bir biçimde ele alınmaktadır.

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması sürecinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde görev yapmakta olan 550 öğretmen ve yöneticiye “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeklerin 370’i dijital ortama aktararak uygulanmıştır. Kâğıt üzerinde uygulanan ölçeklerden bir kısmında eksik, yanlış ve özensiz doldurulmuş alanlar bulunması nedeniyle değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. İstatiksel işlemler 412 ölçek üzerinde uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlemesinde farklı istatistiksel analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Çalışmada elde edilen verilerin çözümlemesi sürecinde; kişisel bilgiler ve demografik bulgular kısmında “yüzde ve frekans”, alt boyutlardaki ifadelerle ilişkin bölümde yer alan verilerin analizinde ise “aritmetik ortalama ve standart sapma” yöntemlerine başvurulmuştur. Yine çalışmada elde edilen verilerin çözümlemesinde kullanılması gereken istatistiki yöntemlerin belirlenmesi amacıyla normallik dağılımı analizine başvurulmuştur. Gözlem alt ölçeğinde uygulanan normallik analizi sonucunda Çarpıklık (Skewness) katsayısı değerinin-0,023 ve Basıklık (Kurtosis) katsayısı değerinin-0,572 olduğu görülmüştür. Beklenti boyutunda ise uygulanan normallik analizi sonucunda Çarpıklık (Skewness) katsayısı değerinin-2,039 ve Basıklık (Kurtosis) katsayısının değerinin 3,866 olduğu görülmüştür. Normallik analizinde elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının değerlerinin verilerin normal dağıldığı şekilde yorumlanabilmesi için ± 1 aralığında olması gerektiği alan yazında ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barret, 2004). Bu analizler sonucunda verilerin ölçeğin gözlem bölümünün

normal dağılım gösterdiği, beklenti bölümünün ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Gözlem boyutunda da beklenti boyutunda da yapılan normallik analizi sonuçları değerlendirildiğinde; gözlem bölümü için parametrik testler, beklenti bölümü için non-parametrik testler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, veri setinin gözlem bölümünde parametrik, beklenti bölümünde non-parametrik bir dağılım gösterdiği kabul edilmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin beklenti ve gözlem boyutundaki grup ortalamalarının ilgili bağımsız değişken açısından anlamlı bir farka sahip olup olmadığının tespit edilmesi için parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerden cinsiyet, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerinde normal dağılım gösteren gözlem bölümü için t testi, normal dağılım göstermeyen beklenti bölümü için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kurum türü, görev ve mesleki kıdem değişkenlerinde ise gözlem bölümünde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), beklenti bölümünde Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

“Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” içerisindeki her bir parametre için; “Gözlem İndeksi” (Gİ) ve bununla beraber de “Beklenti İndeksi” (Bİ) ne ilişkin istatistiki değerler hesaplanmıştır. Bu hesaplama her bir parametreye ait ortalama değerlerin aritmetik ortalamaları alınarak elde edilmiştir. Bu hesaplama sonucunda ortaya çıkan “Gözlem İndeksi” ve “Beklenti İndeksi” değerleri kullanılarak “Gerçek Gözlem İndeksi” (GGİ) değerleri elde edilmiştir (Shoura & Singh, 1998). “Gözlem İndeksi” ve “Beklenti İndeksi” değerleri parametrelerin toplanması ile oluşan puanların aritmetik ortalaması olmaktadır.

“Gerçek Gözlem İndeksi”nden elde edilen değerler $GGİ = (Gİ/Bİ) \times k$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında “Uygunluk faktörü” (k) sabit değeri 0,70 olarak belirlenmiştir.

$$G\dot{I} = \frac{\sum_{q=1}^n S_q}{n}$$

$$GG\dot{I} = \frac{G\dot{I}}{B\dot{I}} k_1$$

Gİ= Gözlem İndeksi

Bİ= Beklenti İndeksi

GGİ=Gerçek Gözlem İndeksi

n= Madde sayısı

Sq= Bir kişinin bir kategorideki aldığı puan

k= Uygunluk katsayısı

4. Bölüm

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ana problemine ve alt problemlerine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgular bulunmaktadır. Araştırmanın giriş kısmındaki belirtilen alt problemler sırayla ele alınmıştır ve bu problemlere ilişkin ortaya çıkan bulgular aktarılmıştır. Araştırmadan sağlanan veriler tablolar şeklinde sunulmuştur. Elde edilen verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak $\alpha=0.05$ kabul edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi; “Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlemleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” öğretmen ve yöneticilere uygulanarak elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bulunmasını içeren istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir.

4.1.1.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem düzeyleri. Araştırmaya katılan ve kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeylerine yönelik gözlem düzeyleri Tablo 10, 11,12 ve 13’te yer almaktadır.

Tablo 10

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri

Gözlenen Amaçlar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel	
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss

Siyasi Amaçları	4,67	1,63	4,48	1,60	4,30	1,71	4,48	1,66
İdeolojik Amaçlar	4,83	1,66	4,68	1,59	4,50	1,67	4,69	1,64
Ekonomik Amaçlar	4,30	1,80	3,79	1,64	3,88	1,86	3,99	1,74
Genel	4,6	1,7	4,32	1,61	4,22	1,74	4,39	1,68

Genel anlamda araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin gözlemlerine bakıldığında amaçlara yönelik siyasi boyuttaki gözlemlerin ($\bar{x}=4,48$, $Ss=1,66$), ideolojik boyuttaki gözlemlerin ($\bar{x}=4,69$, $Ss=1,64$) ve ekonomik boyuttaki gözlemlerin ($\bar{x}=3,99$, $Ss=1,74$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre en yüksek düzeydeki gözlemlerin ideolojik boyuttaki amaçlara yönelik gözlemler, en düşük düzeydeki gözlemlerin ise ekonomik boyuttaki gözlemler olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri

Gözlemler	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel	
Eğitim Sistemlerinin Siyasi Amaçları	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Sistemleri;								
Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir.	4,59	1,54	4,32	1,52	4,11	1,68	4,33	1,59
Devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış biçimine getirmiş yurttaşlar yetiştirmektedir	4,67	1,59	4,63	1,56	4,45	1,65	4,58	1,61
Vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler yetiştirmektedir.	4,78	1,55	4,60	1,45	4,47	1,67	4,61	1,56
Hukuka ve başta anayasa olmak üzere hukuksal metinlere saygılı bireyler yetiştirmektedir.	4,71	1,59	4,53	1,57	4,30	1,77	4,50	1,65

Bireylerde kamu düzenine saygılı olma ve kamu yararı anlayışı oluşturmaktadır.	4,89	1,53	4,57	1,65	4,36	1,71	4,60	1,65
Demokrasinin ilkeleri ve hak, özgürlük, eşitlik, sorumluluk gibi değerlerine sahip bireyler yetiştirmektedir.	4,75	1,69	4,56	1,70	4,34	1,82	4,54	1,74
Başkalarının varlığına, hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmektedir.	4,72	1,70	4,49	1,65	4,29	1,77	4,49	1,71
Bilime ve bilimsel düşünmeye açık ve saygılı bireyler yetiştirmektedir.	4,53	1,79	4,41	1,67	4,20	1,70	4,37	1,72
Değişmeye açık ve duyarlı bireyler yetiştirmektedir.	4,67	1,74	4,21	1,64	4,17	1,69	4,34	1,70
Ortalama=	4,67	1,63	4,48	1,60	4,30	1,71	4,48	1,66

Yukarıda belirtilen bulgulara göre ilkokul çalışanlarının gözlemlerine ilişkin eğitim sistemlerinin siyasi amaçları içerisinde "Bireylerde kamu düzenine saygılı olma ve kamu yararı anlayışı oluşturmaktadır" gerçekleşme düzeyi en yüksek ($\bar{x}$ =4,89, Ss=1,53) amaç olarak saptanmıştır. Yine ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerine göre " Bilime ve bilimsel düşünmeye açık ve saygılı bireyler yetiştirmektedir" 'in en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =4,53, Ss=1,54) gerçekleştirildiği gözlemlenen amaç olduğu belirlenmiştir. Eğitim sistemlerinin siyasi boyuttaki amaçlarına yönelik ortaokul çalışanlarının gözlemleriyle ilgili bulgularda ise "Devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış biçimine getirmiş yurttaşlar yetiştirmektedir" en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =4,63, Ss=1,56) gerçekleştiği düşünülen amaç; "Değişmeye açık ve duyarlı bireyler yetiştirmektedir" 'in en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =4,21, Ss=1,64) gerçekleştiği düşünülen siyasi amaç olduğu şeklinde gözlenmiştir. Lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarına yönelik gözlemlerine ilişkin bulgularda en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =4,47, Ss=1,67) gerçekleştirilen amaç " Vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler yetiştirmektedir" iken, en düşük düzeyde gerçekleştiği gözlenen amaç ($\bar{x}$ =4,11, Ss=1,68) "Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir" olarak saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda siyasi amaçlara yönelik gözlemlerin ilkokullarda en yüksek düzeyde ($\bar{x}$

=4,67) gerçekleştiğinin gözlenmekte olduğu görülürken, liselerde aynı amaçların en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =4,30) gerçekleştiği yönünde gözlemler belirlenmiştir.

Tablo 12

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin ideolojik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri

Gözlemler								
Eğitim Sistemlerinin İdeolojik Amaçları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel	
Eğitim Sistemleri;	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Bireyleri kültürel mirasa saygılı, onu geliştiren, koruyan ve kültürel mirasla övünen bir kimliğe sahip olarak yetiştirmektedir.	4,83	1,60	4,52	1,61	4,32	1,69	4,50	1,68
Devletin siyasal varlığını ortaya koyan semboller ve simgelere sahip çıkan ve bunlara saygı duyan bireyler yetiştirmektedir.	4,88	1,54	4,66	1,51	4,36	1,68	4,61	1,61
Bireylerin toplumda bir milletin üyesi olarak yer almasını sağlayan anlayış kazandırmaktadır.	5,19	1,65	4,78	1,56	4,52	1,60	4,72	1,57
Vatan, bayrak, milli marş gibi ulusal-milli değerlere sahip bireyler yetiştirmektedir.	4,96	1,66	5,17	1,65	5,04	1,65	5,13	1,65
Tasada ve kaygıda ortak davranış gösteren bir toplum yaratmaktadır.	4,85	1,63	4,64	1,58	4,57	1,76	4,72	1,68
Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmektedir.	4,97	1,49	4,46	1,62	4,22	1,71	4,50	1,68
Öğretim programlarının devletin belirlediği milli esaslara göre oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamaktadır.	4,82	1,75	4,79	1,46	4,64	1,61	4,79	1,53
Bireyleri sahip oldukları dini inançları yaşamalarına fırsat	4,14	1,97	4,47	1,74	4,40	1,72	4,56	1,74

verecek şekilde
yetiştirmektedir.

Ortalama=	4,83	1,66	4,68	1,59	4,50	1,67	4,69	1,64
-----------	------	------	------	------	------	------	------	------

Yukarıdaki Tablo 12’ de belirlenen bulgulara göre ilkokul öğretmen ve yöneticilerinin eğitim sistemlerinin ideolojik amaçlarına yönelik gözlemleri içerisinde " Bireylerin toplumda bir milletin üyesi olarak yer almasını sağlayan anlayış kazandırmaktadır" 'ın en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =5,19, Ss=1,65) gerçekleştiği gözlenen amaç olduğu, " Bireyleri sahip oldukları dini inançları yaşamalarına fırsat verecek şekilde yetiştirmektedir" 'in ise en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =4,14, Ss=1,97) gerçekleştiği gözlenen amaç olduğu görülmektedir. Ortaokul çalışanlarına yönelik bulgular incelendiğinde " Vatan, bayrak, milli marş gibi ulusal-milli değerlere sahip bireyler yetiştirmek" 'in en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =5,17, Ss=1,65) gerçekleştiği gözlenen ideolojik amaç olduğu, "Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmektedir" 'in en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =4,46, Ss=1,62) gerçekleştiği gözlenen ideolojik amaç olduğuna ulaşılmıştır. Lise kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilere göre; yine ortaokullara benzer şekilde "Vatan, bayrak, milli marş gibi ulusal-milli değerlere sahip bireyler yetiştirmek" ideolojik amacı en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =5,04, Ss=1,65) gerçekleştiği gözlenen amaç olarak karşımıza çıkmaktayken " Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmektedir" en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =4,22, Ss=1,71) gerçekleştiği gözlenen ideolojik amaç şeklinde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve liselere dair eğitim sistemlerinin ideolojik amaçları yönündeki bulgular incelendiğinde; ilkokulların amaçlara yönelik gözlemlerinin en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =4,83, Ss=1,66), liselerin ise en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =4,50, Ss=1,67) gerçekleştiği yönündeki gözlemlerine ulaşılmıştır.

Tablo 13

Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem düzeyleri

Gözlemler								
Eğitim Sistemlerinin Ekonomik Amaçları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel	
Eğitim Sistemleri;	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Bireyleri yetenek ve becerilerine göre bir mesleğe hazırlamaktadır.	4,15	1,84	3,46	1,80	3,71	1,86	3,76	1,89
Devletin ve özel kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yeterli sayıda ve kalitede yetiştirmektedir	4,36	1,77	3,51	1,68	3,75	1,79	3,80	1,79
Üretim-tüketim, paylaşım ve harcama yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmektedir.	4,51	1,70	3,72	1,63	3,82	1,62	3,96	1,69
Toplumsal kalkınmaya ve ekonomik büyümeye katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektedir.	4,35	1,77	3,93	1,58	3,96	1,62	4,12	1,65
Bireylerde; üretim, tüketim ve paylaşımında fırsat eşitliği düşüncesi geliştirmektedir.	4,42	1,82	3,93	1,64	3,82	1,75	4,02	1,73
Bireylere mesleki kapasitelerini geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratmaktadır.	4,24	1,90	3,94	1,67	4,04	1,73	4,13	1,75
Uluslararası alanda rekabet edebilecek bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir.	3,90	1,99	3,56	1,70	3,78	1,78	3,85	1,81
Bireyleri tarım, sanayi, hizmetler vb. sektörel alanlara göre dengeli olarak yetiştirmektedir.	4,15	1,84	3,28	1,69	3,54	1,80	3,57	1,84
Bireylere başkalarıyla birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmaktadır.	4,36	1,77	4,07	1,52	4,15	1,66	4,25	1,62
Toplumun-devletin sahip olduğu her türlü taşınır ve taşınmaz varlığı koruyan ve tasarruf eden bireyler yetiştirmektedir	4,51	1,70	4,03	1,60	4,03	1,73	4,16	1,70
Emeğe saygı duyma anlayışına sahip bireyler yetiştirmektedir.	4,35	1,77	4,22	1,62	4,11	1,81	4,27	1,75
Ortalama=	4,30	1,80	3,79	1,64	3,88	1,86	3,99	1,74

Yukarıda yer alan Tablo 13'te eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarının gerçekleşme gözlemlerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde ilkokul çalışanı katılımcılar için “Üretim-tüketim, paylaşım ve harcama yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmektedir” ifadesi en yüksek ($\bar{x} = 4,51$, $Ss=1,70$) ortalama değere sahip iken “Uluslararası alanda rekabet edebilecek bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir” ifadesi ise en düşük ($\bar{x} = 3,90$, $Ss=1,99$) ortalama değere sahip olmaktadır. Ortaokul çalışanı katılımcılar için ise “Emeğe saygı duyma anlayışına sahip bireyler yetiştirmektedir” ifadesi en yüksek ($\bar{x} = 4,22$, $Ss=1,62$) ortalama değere sahipken “Bireyleri tarım, sanayi, hizmetler vb. sektörel alanlara göre dengeli olarak yetiştirmektedir” ifadesi en düşük ($\bar{x} = 3,28$, $Ss=1,69$) ortalama değere sahip ifade olmaktadır. Son olarak lise çalışanı katılımcıların bulguları incelendiğinde “Bireylere başkalarıyla birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmaktadır” ifadesi en yüksek ($\bar{x} = 4,15$, $Ss=1,66$) ortalama değere sahipken “Bireyleri tarım, sanayi, hizmetler vb. sektörel alanlara göre dengeli olarak yetiştirmektedir” ifadesi ise en düşük ($\bar{x} = 3,54$, $Ss=1,80$) ortalama değere sahip ifade olarak öne çıkmaktadır. Tüm gruplar ve alt boyutlar incelendiğinde ekonomik amaçlara yönelik gözlemlerin en yüksek düzeyde ($\bar{x} = 4,30$, $Ss=1,80$) ilkokullarda, en düşük düzeyde ise ortaokul çalışanlarına ait görüşlerde ($\bar{x} = 3,79$, $Ss=1,64$) yer aldığı saptanmıştır.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi; “Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklentileri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” öğretmen ve yöneticilere uygulanarak elde edilen veriler üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin bulunmasını içeren istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir.

4.2.1.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri. Araştırmaya katılan ve kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve

liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeylerine yönelik beklentileri Tablo 14, 15, 16 ve 17’de yer almaktadır.

Tablo 14

Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri

Beklenen Amaçlar	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel	
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Siyasi Amaçları	6,26	1,14	6,18	1,38	6,21	1,24	6,22	1,36
İdeolojik Amaçlar	6,20	1,11	6,10	1,3	6,23	1,30	6,18	1,38
Ekonomik Amaçlar	6,32	1,15	6,24	1,36	6,41	1,11	6,33	1,29
Genel	6,26	1,13	6,17	1,34	6,28	1,22	6,24	1,34

Yukarıdaki tablo 14 incelendiğinde genel anlamda ideolojik amaçlara yönelik beklentilerin en düşük ($\bar{x}$ =6,18, Ss=1,36), ekonomik amaçlara yönelik beklentilerin ise en yüksek ($\bar{x}$ =6,33, Ss=1,29) değere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca her bir grup için değerlendirildiğinde siyasi amaçlara yönelik beklenti değeri en yüksek (6,26, Ss=1,14) grup ilkokul öğretmen ve yöneticileri, en düşük ($\bar{x}$ =6,18, Ss=1,38) düzeydeki grup ise ortaokul grubu olmuştur. İdeolojik amaçlara yönelik beklentileri en yüksek ($\bar{x}$ =6,23, Ss=1,30) grup lise öğretmen ve yöneticileri, en düşük ($\bar{x}$ =6,10, Ss=1,3) düzeydeki grup ortaokul öğretmen ve yöneticileri olmuştur. Ekonomik amaçlara yönelik beklentilerin en yüksek ($\bar{x}$ =6,41, Ss=1,11) olduğu grup lise öğretmen ve yöneticileri, en düşük beklenti düzeyine sahip grup ise ($\bar{x}$ =6,24, Ss=1,36) ortaokul öğretmen ve yöneticileri olmuştur.

Tablo 15

Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri

Beklentiler								
Eğitim Sistemlerinin Siyasi Amaçları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel	
Eğitim Sistemleri;	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmelidir.	6,08	1,33	5,95	1,48	5,92	1,49	5,98	1,44
Devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış biçimine getirmiş yurttaşlar yetiştirmelidir.	6,15	1,32	6,07	1,48	6,05	1,39	6,09	1,40
Vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler yetiştirmelidir.	6,27	1,21	6,15	1,42	6,24	1,32	6,22	1,32
Hukuka ve başta anayasa olmak üzere hukuksal metinlere saygılı bireyler yetiştirmelidir.	6,32	1,17	6,15	1,42	6,20	1,37	6,22	1,38
Bireylerde kamu düzenine saygılı olma ve kamu yararı anlayışı oluşturmaktır.	6,32	1,14	6,15	1,57	6,28	1,25	6,28	1,27
Demokrasinin ilkeleri ve hak, özgürlük, eşitlik, sorumluluk gibi değerlerine sahip bireyler yetiştirmelidir.	6,33	1,13	6,25	1,48	6,26	1,40	6,28	1,35
Başkalarının varlığına, hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmelidir.	6,38	1,10	6,25	1,48	6,29	1,42	6,31	1,37
Bilime ve bilimsel düşünmeye açık ve saygılı bireyler yetiştirmelidir.	6,29	1,37	6,31	1,43	6,29	1,36	6,30	1,38
Değişmeye açık ve duyarlı bireyler yetiştirmelidir.	6,28	1,30	6,29	1,42	6,34	1,30	6,31	1,34
Ortalama=	6,26	1,14	6,18	1,38	6,21	1,24	6,22	1,36

Yukarıda sunulan Tablo 15’teki bulgular incelendiğinde İlkokul öğretmen ve yöneticisi katılımcılar için “Başkalarının varlığına, hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmelidir” ifadesi en yüksek ($\bar{x}$ =6,38, Ss=1,10) ortalama beklenti düzeyine “, “Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmelidir” ifadesi ise en düşük ($\bar{x}$ =6,08, Ss=1,33) beklenti düzeyine sahip olmaktadır. Ortaokul çalışanı katılımcıların bulguları incelendiğinde “Bilime ve bilimsel düşünmeye açık ve saygılı

bireyler yetiştirmelidir” ifadesi en yüksek ($\bar{x}=6,31$, $Ss=1,43$) ortalama beklenti düzeyine “Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmelidir.” İfadesi ise en düşük ($\bar{x}=5,95$, $Ss=1,48$) beklenti düzeyine sahiptir. Son olarak da lise çalışan katılımcılar değerlendirildiğinde “Değişmeye açık ve duyarlı bireyler yetiştirmektedir” ifadesi en yüksek ($\bar{x}=6,34$, $Ss=1,30$) ortalama değere, “Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir” ifadesi ise en düşük ($\bar{x}=5,92$, $Ss=1,49$) ortalama değere sahiptir. Eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarına yönelik tüm grupların beklentileri incelendiğinde en yüksek beklentinin ($\bar{x}=6,26$, $1,14$) ilkokul çalışanlarına ait beklentiler olduğu, en düşük ($\bar{x}=6,18$, $Ss=1,38$) beklentilerin ise ortaokul çalışanlarına ait beklentiler olduğu gözlenmiştir.

Tablo 16

Araştırmaya katılan çalışanların eğitim sistemlerinin ideolojik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri

Beklentiler									
Eğitim Sistemlerinin İdeolojik Amaçları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel		
Eğitim Sistemleri;	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	
Bireyleri kültürel mirasa saygılı, onu geliştiren, koruyan ve kültürel mirasla övünen bir kimliğe sahip olarak yetiştirmelidir.	6,22	1,29	6,19	1,53	6,30	1,49	6,24	1,37	
Devletin siyasal varlığını ortaya koyan semboller ve simgelere sahip çıkan ve bunlara saygı duyan bireyler yetiştirmelidir.	6,12	1,35	6,02	1,44	6,03	1,39	6,06	1,44	
Bireylerin toplumda bir milletin üyesi olarak yer almasını sağlayan anlayış kazandırmalıdır.	6,18	1,34	6,05	1,42	6,24	1,32	6,16	1,34	
Vatan, bayrak, milli marş gibi ulusal-millî değerlere sahip bireyler yetiştirmelidir.	6,25	1,33	6,23	1,42	6,36	1,37	6,28	1,33	
Tasada ve kaygıda ortak davranış gösteren bir toplum	6,23	1,33	6,20	1,42	6,24	1,25	6,23	1,37	

yaratmalıdır.								
Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmelidir.	6,39	1,09	6,27	1,45	6,47	1,40	6,38	1,24
Öğretim programlarının devletin belirlediği milli esaslara göre oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamalıdır.	6,17	1,27	5,84	1,62	6,09	1,42	6,03	1,43
Bireyleri sahip oldukları dini inançları yaşamalarına fırsat verecek şekilde yetiştirmelidir.	6,09	1,53	6,01	1,62	6,17	1,36	6,09	1,55
Ortalama=	6,20	1,11	6,10	1,3	6,23	1,30	6,18	1,38

Tablo 16'daki bulgular değerlendirildiğinde eğitim sistemlerinin ideolojik

amaçlarının beklenti düzeyleri için ilkokul ($\bar{x}$ =6,39, Ss=1,09), ortaokul ($\bar{x}$ =6,27, Ss=1,45) ve lise ($\bar{x}$ =6,47, Ss=1,69) çalışanı katılımcılar için “Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmelidir.” ifadesi en yüksek ortalama beklenti düzeyine sahip olmaktadır. En düşük ortalama beklenti düzeyine sahip ifadeler ise; ilkokul çalışanı ($\bar{x}$ =6,09, Ss=1,53) katılımcılar için “Bireyleri sahip oldukları dini inançları yaşamalarına fırsat verecek şekilde yetiştirmelidir”, ortaokul çalışanı ($\bar{x}$ =5,84, Ss=1,62) katılımcılar için “Öğretim programlarının devletin belirlediği milli esaslara göre oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamalıdır” ve lise çalışanı ($\bar{x}$ =6,03, Ss=1,51) katılımcılar için “Devletin siyasal varlığını ortaya koyan semboller ve simgelere sahip çıkan ve bunlara saygı duyan bireyler yetiştirmelidir” ifadeleri olmuştur. Eğitim sistemlerinin ideolojik amaçlarına yönelik beklentiler en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ = 6,23, Ss=1,11) lise çalışanları için, en düşük düzeyde ($\bar{x}$ =6,10, Ss=1,30) ise ortaokul çalışanları için gözlenmiştir.

Tablo 17

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri

Beklentiler

Eğitim Sistemlerinin Ekonomik Amaçları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Genel	
Eğitim Sistemleri;	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Bireyleri yetenek ve becerilerine göre bir mesleğe hazırlamalıdır.	6,25	1,41	6,22	1,58	6,45	1,21	6,31	1,40
Devletin ve özel kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yeterli sayıda ve kalitede yetiştirmelidir.	6,22	1,44	6,22	1,43	6,31	1,23	6,26	1,36
Üretim-tüketim, paylaşım ve harcama yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmektedir.	6,30	1,26	6,16	1,51	6,41	1,09	6,29	1,29
Toplumsal kalkınmaya ve ekonomik büyümeye katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektedir.	6,32	1,20	6,21	1,46	6,42	1,17	6,32	1,28
Bireylerde; üretim, tüketim ve paylaşımında fırsat eşitliği düşüncesi geliştirmektedir.	6,39	1,08	6,21	1,44	6,41	1,19	6,34	1,25
Bireylere mesleki kapasitelerini geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratmaktadır.	6,32	1,25	6,25	1,41	6,35	1,27	6,31	1,31
Uluslararası alanda rekabet edebilecek bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir.	6,28	1,39	6,30	1,38	6,44	1,22	6,34	1,31
Bireyleri tarım, sanayi, hizmetler vb. sektörel alanlara göre dengeli olarak yetiştirmektedir.	6,33	1,27	6,27	1,69	6,43	1,23	6,35	1,32
Bireylere başkalarıyla birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmaktadır.	6,36	1,15	6,21	1,36	6,36	1,29	6,31	1,27
Toplumun-devletin sahip olduğu her türlü taşınır ve taşınmaz varlığı koruyan ve tasarruf eden bireyler yetiştirmektedir	6,35	1,16	6,30	1,35	6,39	1,17	6,35	1,23
Emeğe saygı duyma anlayışına sahip bireyler yetiştirmektedir.	6,44	1,12	6,34	1,33	6,55	1,08	6,45	1,18
Ortalama=	6,32	1,15	6,24	1,36	6,41	1,11	6,33	1,29

Tablo 17’de eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarına yönelik beklenti ifadeleri sunulmuş ve ilkokul ($\bar{x}$ =6,44, Ss=1,12), ortaokul ($\bar{x}$ =6,34, Ss=1,33) ve lise ($\bar{x}$ =6,55, Ss=1,08) çalışanı katılımcılar için “Emeğe saygı duyma anlayışına sahip bireyler yetiştirmelidir” ifadesi en yüksek ortalama gerçekleştirme düzeyine sahip ifade olmuştur. En

düşük değere sahip ifadeler incelendiğinde ise ilkokul çalışanı ($\bar{x} = 6,22$, $Ss=1,44$) katılımcılar için “Devletin ve özel kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yeterli sayıda ve kalitede yetiştirmelidir”, ortaokul çalışanı ($\bar{x} = 6,16$, $Ss=1,51$) katılımcılar için “Üretim-tüketim, paylaşım ve harcama yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmelidir” ve lise çalışanı katılımcılar için ise “Devletin ve özel kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yeterli sayıda ve kalitede yetiştirmelidir” ifadesi en düşük ($\bar{x} = 6,33$, $Ss=1,23$) değerlere sahip ifadeler olarak tespit edilmiştir. Eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarına ilişkin beklentilere ait görüşler incelendiğinde lise çalışanlarının en yüksek ortalama beklenti düzeyine ($\bar{x} = 6,41$, $Ss=1,11$) sahip olduğu görülmektedirken, ortaokul çalışanlarının en düşük beklenti düzeyine ($\bar{x} = 6,24$, $Ss=1,36$) sahip çalışanlar olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda yer alan Tablo 14, 15 ve 16 ve 17’ de görüldüğü üzere genel anlamda araştırma örnekleminin eğitim sistemlerinin amaçlarının beklenti düzeyine yönelik ifadelerine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde araştırma katılımcılarının beklenti düzeylerine ilişkin siyasi amaçlarda en yüksek beklenti düzeyine sahip ($\bar{x} = 6,31$, $Ss=1,34$) maddelerin “Değişmeye açık ve duyarlı bireyler yetiştirmelidir” ve yine ($\bar{x} = 6,31$, $Ss=1,37$) düzeyiyle “Başkalarının varlığına, hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmelidir” olmuştur. Siyasi amaç boyutunda eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik en düşük düzeye ($\bar{x} = 5,98$, $Ss=1,44$) sahip beklenti ise “Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmelidir” olarak gözlenmiştir. Eğitim sistemlerinin ideolojik amaçlarının en yüksek gerçekleşme beklenti düzeyine ($\bar{x} = 6,38$, $Ss=1,24$) ilişkin maddeler ise “Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmelidir” şeklinde saptanmıştır. Aynı boyutta eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilerden en düşük ($\bar{x} = 6,03$, $Ss=1,43$) beklenti düzeyine sahip amaç “Öğretim programlarının devletin belirlediği milli esaslara göre oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamalıdır” olarak saptanmıştır. Eğitim sistemlerinin

ekonomik amaçlarına yönelik beklentilerden “Emeğe saygı duyma anlayışına sahip bireyler yetiştirmelidir” ifadesi en yüksek ($\bar{x}=6,45$, $Ss=1,18$) beklenti düzeyine sahip olurken, “Devletin ve özel kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yeterli sayıda ve kalitede yetiştirmelidir” ifadesi en düşük ($\bar{x}=6,26$, $Ss=1,26$) ortalama sahip ifade olarak öne çıkmıştır. Eğitim sistemlerinin amaçlarının ekonomik boyutu en yüksek düzeydeki beklentileri kapsarken, ideolojik boyuttaki beklentiler katılımcıların en düşük düzeyde tercih ettiği beklentiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ile gözlemlere ilişkin görüşler arasındaki ilişkiler belirlenmiş, araştırma alt problemi “Eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemleri; cinsiyet, kurum, görev, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda alt probleme yönelik “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” öğretmen ve yöneticilere uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir.

4.3.1.Araştırma katılımcılarının cinsiyet değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 18’ de araştırmanın cinsiyet değişkeni ile eğitim sistemlerinin gözlenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı farklılıkların tespiti amacıyla gerçekleştirilen t testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18

Araştırma katılımcılarının cinsiyet değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlerin karşılaştırılması (t testi sonuçları)

Gözlemlere Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd.	P
Siyasi Amaçlar	Kadın	241	4,34	1,46	-2,347	410	0,022

	Erkek	171	4,68	1,48			
İdeolojik Amaçlar	Kadın	241	4,60	1,41	-1,556	410	0,121
		171	4,82	1,38			
	Erkek						
Ekonomik Amaçlar	Kadın	241	3,82	1,54	-2,555	410	0,011
		171	4,22	1,58			
	Erkek						
Gözlenen Amaçlar	Kadın	241	4,21	1,39	-2,347	410	0,019
		171	4,54	1,40			
	Erkek						

Elde edilen bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile eğitimin gözlenen

amaçlarından ideolojik amaç boyutu dışındaki bütün ölçek ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu farklılıklar incelendiğinde; gözlenen siyasi amaçlar alt boyutu için erkek katılımcılar ($\bar{x} = 4,68$), kadın katılımcılardan ($\bar{x} = 4,34$) daha yüksek ortalama değere sahip olmakta; eğitimin gözlenen siyasi amaçlarına daha fazla katılım sağlamaktır. Eğitim sistemlerinin gözlenen ekonomik amaçlar açısından erkek katılımcılar ($\bar{x} = 4,22$), kadın katılımcılardan ($\bar{x} = 3,82$) daha yüksek bir ortalama değere sahip olmakta ve eğitimin gözlenen ekonomik amaçlarına daha yüksek katılım sağlamaktadır. Eğitimin gözlenen amaçları ele alındığında ise yine erkek katılımcılar ($\bar{x} = 4,54$), kadın katılımcılardan ($\bar{x} = 4,21$) daha yüksek bir ortalama değere sahip olmakta ve eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini kadın katılımcılardan daha yüksek bir düzeyde algılamaktadır.

4.3.2.Araştırma katılımcılarının eğitim düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 19’da araştırmanın eğitim durumu değişkeni ile eğitim sistemlerinin gözlenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı farklılıkların tespiti amacıyla gerçekleştirilen t testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması (t testi sonuçları)

Gözlemlere Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd.	P
Siyasi Amaçlar	Lisans	352	4,50	1,49	0,482	410	0,630
	Yüksek	60	4,40	1,37			
	Lisans						
İdeolojik Amaçlar	Lisans	352	4,70	1,42	0,634	410	0,527
	Yüksek	60	4,58	1,25			
	Lisans						
Ekonomik Amaçlar	Lisans	352	4,03	1,59	1,332	410	0,184
	Yüksek						
	Lisans	60	3,74	1,39			
Gözlenen Amaçlar	Lisans	352	4,37	1,43	0,928	410	0,354
	Yüksek	60	4,19	1,21			
	Lisans						

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmanın eğitim durumu değişkeni ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.3.3.Araştırma katılımcılarının kurum türü değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 20’de araştırmanın kurum değişkeni ile araştırma ölçek ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemleri ile kurum türü değişkeninin karşılaştırılması (ANOVA analizi sonuçları)

Gözlemlere Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	sd.	F	P
Siyasi Amaçlar	İlkokul	130	4,70	1,47	2	2,568	0,078
	Ortaokul	134	4,48	1,42			
	Lise	148	4,30	1,53			
İdeolojik Amaçlar	İlkokul	130	4,90	1,40	2	2,713	0,068
	Ortaokul	134	4,69	1,34			
	Lise	148	4,51	1,44			
Ekonomik Amaçlar	İlkokul	130	4,32	1,66	2	4,455	0,012
	Ortaokul	134	3,79	1,43			
	Lise	148	3,88	1,56			
Gözlenen Amaçlar	İlkokul	130	4,61	1,45	2	3,371	0,035

Ortaokul	134	4,27	1,30
Lise	148	4,20	1,43

Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın kurum değişkeni ile araştırma

ölçek ve ölçek alt boyutlarından gözlenen amaçlar ve ekonomik amaçlar parametresinde istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Elde edilen bulgunun kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen PostHoc Tukey testinin sonucuna göre anlamlı farklılığın lise ile ilkokul grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu anlamlı farklılık çerçevesinde örneklemin kurumlarına ait bulgulara göre; gözlenen ekonomik amaç alt boyutu için bulgular incelendiğinde ortalamalar; ilkokul ($\bar{x} = 4,32$), ortaokul ($\bar{x} = 3,79$) ve lise ($\bar{x} = 3,88$) şeklinde sıralanmış ve ilkokul çalışanı katılımcılarının gözlemlerine göre eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarının daha ön planda olduğu ortaya koyulmuştur.

4.3.4.Araştırma katılımcılarının görev değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 21’de araştırmanın görev değişkeni ile eğitim sistemlerinin gözlenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21

Araştırma katılımcılarının görev değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması (ANOVA analizi sonuçları)

Gözlemlere Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	sd.	F	P
Siyasi Amaçlar	Öğretmen	344	4,41	1,48	2	3,741	0,025
	Müdür	39	4,65	1,33			
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	29	5,16	1,52			
İdeolojik Amaçlar	Öğretmen	344	4,65	1,40	2	1,468	0,232
	Müdür	39	4,69	1,37			
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	29	5,12	1,46			
Ekonomik Amaçlar	Öğretmen	344	3,92	1,55	2	3,293	0,038

	Müdür	39	4,03	1,49			
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	29	4,70	1,70			
Gözlenen Amaçlar	Öğretmen	344	4,29	1,40	2	3,192	0,042
	Müdür	39	4,42	1,30			
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	29	4,96	1,50			

Elde edilen bulgular incelendiğinde görev değişkeni ile eğitim sisteminin gözlenen siyasi amaçları, gözlenen ekonomik amaçları ve gözlenen amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Varyansları homojen olarak tespit edilen gruplar arası istatistiksel anlamlı farklılığın kaynağının tespiti amacıyla gerçekleştirilen PostHoc Tukey testi sonucunda eğitim sisteminin gözlenen amaçları için anlamlı farklılık öğretmen ile okul müdürleri grupları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde siyasi gözlenen amaçlar için okul müdürü olan katılımcılar ($\bar{x} = 5,16$) en yüksek ortalama değere sahip olmakta, öğretmen katılımcılar ($\bar{x} = 4,41$) en düşük ortalama değere sahip olmaktadır. Eğitim sisteminin ekonomik amaçları ele alındığında okul müdürlerinin ($\bar{x} = 4,70$) en yüksek ortalamaya, öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,92$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin gözlenen amaçları ele alındığında ise okul müdürü olan katılımcılar ($\bar{x} = 4,96$) en yüksek ortalamaya sahip olmakta, öğretmen olan katılımcılar ($\bar{x} = 4,29$) ise en düşük ortalama değere sahip olmaktadır.

4.3.5.Araştırma katılımcılarının branş değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 22’de araştırmanın branş değişkeni ile eğitim sistemlerinin gözlenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen t testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılması (t testi sonuçları)

Gözlemlere Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	t	sd.	P
Siyasi Amaçlar	Sınıf Öğretmeni	109	4,77	1,45	2,459	405	0,014
	Diğer Branşlar	298	4,37	1,48			
İdeolojik Amaçlar	Sınıf Öğretmeni	109	4,95	1,34	2,358	405	0,019
	Diğer Branşlar	298	4,58	1,41			
Ekonomik Amaçlar	Sınıf Öğretmeni	109	4,42	1,67	3,481	405	0,001
	Diğer Branşlar	298	3,82	1,50			
Gözlenen Amaçlar	Sınıf Öğretmeni	109	4,68	1,43	3,034	405	0,003
	Diğer Branşlar	298	4,21	1,37			

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde branş değişkeni ile eğitim sistemlerinin gözlenen amaçları ile ölçek alt boyutları olan gözlenen siyasi amaçlar, gözlenen ideolojik amaçlar ve gözlenen ekonomik amaçlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Elde edilen bulgular ölçek ve ölçek alt boyutları çerçevesinde değerlendirildiğinde bütün anlamlı ilişkilerde sınıf öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir.

4.3.6.Araştırma katılımcılarının kıdem düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 23'te araştırmanın kıdem değişkeni ile eğitim sistemlerinin gözlenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23

Araştırma katılımcılarının kıdem düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemlere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması (ANOVA analizi sonuçları)

Gözlemlere Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	sd.	F	P
Siyasi Amaçlar	5 Yıldan Az	52	4,58	1,59	5	1,502	0,188

	6 - 10 Yıl	60	4,89	1,38			
	11 - 15 Yıl	86	4,23	1,28			
	16 - 20 Yıl	85	4,43	1,37			
	21 - 25 Yıl	71	4,42	1,75			
	25 Yıl ve Üzeri	58	4,52	1,51			
İdeolojik Amaçlar	5 Yıldan Az	52	4,99	1,35	5	2,779	0,018
	6 - 10 Yıl	60	5,19	1,10			
	11 - 15 Yıl	86	4,55	1,32			
	16 - 20 Yıl	85	4,50	1,36			
	21 - 25 Yıl	71	4,59	1,64			
	25 Yıl ve Üzeri	58	4,51	1,47			
Ekonomik Amaçlar	5 Yıldan Az	52	4,09	1,77	5	0,603	0,698
	6 - 10 Yıl	60	4,15	1,48			
	11 - 15 Yıl	86	3,88	1,37			
	16 - 20 Yıl	85	3,80	1,53			
	21 - 25 Yıl	71	4,10	1,70			
	25 Yıl ve Üzeri	58	4,05	1,64			
Gözlenen Amaçlar	5 Yıldan Az	52	4,51	1,52	5	1,244	0,288
	6 - 10 Yıl	60	4,68	1,25			
	11 - 15 Yıl	86	4,18	1,25			
	16 - 20 Yıl	85	4,20	1,31			
	21 - 25 Yıl	71	4,34	1,64			
	25 Yıl ve Üzeri	58	4,33	1,46			

Elde edilen bulgular incelendiğinde kıdem değişkeni ile ölçek veya ölçek alt boyutlarından gözlenen ideolojik amaçlar istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Varyanslarının homojen olmadığı tespit edilen değişkenler için anlamlı farklılığın tespiti amacıyla gerçekleştirilen Posthoc Tamhane T2 testi (çoklu karşılaştırma testi) sonucunda anlamlı farklılığın 6 – 10 yıl kıdeme sahip katılımcılar, 11 – 15 yıl ve 16 – 20 yıl ile kıdeme sahip katılımcılar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı görülmüştür. Anlamlı ilişki çerçevesinde elde edilen ortalamalar incelendiğinde ise 6 – 10 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar en yüksek ortalama değere sahip olmaktadır.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ile beklentilere ilişkin görüşler arasındaki ilişkiler belirlenmiş, araştırma alt problemi “Eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri; cinsiyet, kurum, görev, branş ve kıdem değişkenlerine

göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda alt probleme yönelik “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği” öğretmen ve yöneticilere uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir.

4.4.1.Araştırma katılımcılarının cinsiyet değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 24’te araştırmanın cinsiyet değişkeni ile araştırmanın beklenti ölçeği ve ölçek alt boyutları arasındaki istatistiksel anlamlı farklılıkların tespiti amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması (Mann-Whitney U testi sonuçları)

Beklentiye Yönelik Amaçlar		N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Siyasi Amaçlar	Kadın	241	6,36	1,15	223,72	53915,50	16456	0,000
	Erkek	171	6,02	1,38	182,24	31162,50		
İdeolojik Amaçlar	Kadın	241	6,32	1,07	219,98	53015,00	17357	0,004
	Erkek	171	6,00	1,30	187,50	32063,00		
Ekonomik Amaçlar	Kadın	241	6,43	1,12	221,83	53462,00	16911	0,001
	Erkek	171	6,19	1,33	184,89	31616,00		
Beklenen Amaçlar	Kadın	241	6,37	1,06	223,90	53961,00	16411	0,000
	Erkek	171	6,08	1,28	181,97	31117,00		

Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin beklentilerine yönelik ölçek ve ölçek alt boyutları cinsiyet değişkeni bağlamında ele alındığında eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarının gerçekleşme beklentileri açısından kadın katılımcılar ($\bar{x}$ =6,36, Ss=1,15), erkek katılımcılardan ($\bar{x}$ =6,02, Ss=1,38) daha yüksek bir değere sahip olmakta, ideolojik amaçların gerçekleşme beklentileri açısından kadın katılımcılar ($\bar{x}$ =6,32, Ss=1,07), erkek katılımcılardan ($\bar{x}$ =6,00, Ss=1,30) daha yüksek ortalama değere sahip olmakta, ekonomik amaçların gerçekleşme beklentileri açısından kadın katılımcılar ($\bar{x}$ =6,43, Ss=1,12), erkek katılımcılardan ($\bar{x}$ =6,19, Ss=1,33) daha yüksek ortalama değere

sahip olmakta ve son olarak da eğitim sistemlerinin amaçlarının beklenti düzeyleri açısından kadın katılımcılar ($\bar{x} = 6,37$, $Ss = 1,06$), erkek katılımcılardan ($\bar{x} = 6,08$, $Ss = 1,28$) daha yüksek ortalama değere sahip olmaktadır.

4.4.2.Araştırma katılımcılarının eğitim düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 25’te araştırma katılımcılarının eğitim düzeyleri değişkeni ile eğitim sistemlerinin beklenen amaçlarının ölçek ve ölçek alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile eğitim düzeyleri değişkeninin karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Beklentiye Yönelik Amaçlar		N	$\bar{x}$	Ss	Sıra Ort.	U	P
Siyasi Amaçlar	Lisans	352	6,17	1,31	202,86	9277	0,111
	Yüksek Lisans	60	6,52	0,85	227,88		
İdeolojik Amaçlar	Lisans	352	6,16	1,20	204,96	9844	0,379
	Yüksek Lisans	60	6,34	1,03	220,60		
Ekonomik Amaçlar	Lisans	352	6,29	1,25	204,96	9352	0,124
	Yüksek Lisans	60	6,54	0,94	220,60		
Beklenen Amaçlar	Lisans	352	6,21	1,20	203,37	9360	0,151
	Yüksek Lisans	60	6,47	0,90	227,79		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde araştırmanın eğitim durumu değişkeni ile eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

4.4.3.Araştırma katılımcılarının kurum türü değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 26’da araştırmanın kurum değişkeni ile eğitim sistemlerinin beklenen amaçları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal – Wallis H testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile kurumdeğişkeninin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi sonuçları)

Beklentiye Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	H	P
Siyasi Amaçlar	İlkokul	130	6,27	1,14	211,04	0,702	0,704
	Ortaokul	134	6,18	1,39	208,80		
	Lise	148	6,21	1,24	200,43		
İdeolojik Amaçlar	İlkokul	130	6,21	1,11	208,69	0,401	0,818
	Ortaokul	134	6,10	1,30	201,40		
	Lise	148	6,24	1,12	209,20		
Ekonomik Amaçlar	İlkokul	130	6,32	1,16	209,16	0,502	0,778
	Ortaokul	134	6,25	1,36	200,99		
	Lise	148	6,41	1,12	209,16		
Beklenen Amaçlar	İlkokul	130	6,27	1,10	212,08	0,482	0,768
	Ortaokul	134	6,18	1,31	202,35		
	Lise	148	6,30	1,09	205,35		

Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın kurum değişkeni ile eğitim sistemlerinin beklenen amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama fark tespit edilememiştir ($p>0,05$).

4.4.4.Araştırma katılımcılarının görev değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 27’de ise araştırmanın görev değişkeni ile eğitim sistemlerinin beklenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal – Wallis H testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 27

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile görev değişkeninin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi sonuçları)

Beklentiye Yönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	H	P
Siyasi Amaçlar	Öğretmen	344	6,18	1,31	206,03	0,284	0,868
	Müdür Yrd	39	6,35	1,11	214,71		
	Okul Müdürü	29	6,47	0,69	201,00		
İdeolojik Amaçlar	Öğretmen	344	6,15	1,21	205,59	0,537	0,764
	Müdür Yrd	39	6,35	1,00	218,67		

	OkulMüdürü	29	6,30	0,95	200,97		
Ekonomik Amaçlar	Öğretmen	344	6,29	1,26	204,52	0,756	0,685
	Müdür Yrd	39	6,57	0,94	219,67		
	Okul Müdürü	29	6,54	0,94	212,29		
Beklenen Amaçlar	Öğretmen	344	6,22	1,21	205,83	0,101	0,951
	Müdür Yrd	39	6,43	0,97	212,09		
	Okul Müdürü	29	6,45	0,81	206,97		

Elde edilen bulgular incelendiğinde görev değişkeni ile eğitim sisteminin beklenen amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama fark tespit edilememiştir ($p<0,05$).

4.4.5.Araştırma katılımcılarının branş değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 28’ de ise araştırmanın branş değişkeni ile eğitim sistemlerinin beklenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

BeklentiyeYönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Siyasi Amaçlar	Sınıf	109	6,27	1,15	208,39	22714,50	15762	0,629
	Öğretmeni							
	Diğer Branşlar	298	6,20	1,30	202,39	60313,50		
İdeolojik Amaçlar	Sınıf	109	6,25	1,11	212,94	23210,00	15267	0,332
	Öğretmeni							
	Diğer Branşlar	298	6,16	1,21	200,73	59818,00		
Ekonomik Amaçlar	Sınıf	109	6,32	1,18	209,33	22816,50	15661	0,549
	Öğretmeni							
	Diğer Branşlar	298	6,33	1,24	202,05	60211,50		
Beklenen Amaçlar	Sınıf	109	6,28	1,11	215,50	23489,50	14987	0,223
	Öğretmeni							
	Diğer Branşlar	298	6,24	1,19	199,79	59538,50		

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde branş değişkeni ile eğitim sistemlerinin beklenen amaçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.4.6.Araştırma katılımcılarının kıdem düzeyi değişkeni ve eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilere ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. Aşağıda yer alan Tablo 29’ da ise araştırmanın kıdem değişkeni ile eğitim sistemlerinin beklenen amaçları arasındaki istatistiksel anlamlı ortalama farklılıklarının tespiti amacıyla gerçekleştirilen Kruskal – Wallis H testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 29

Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentileri ile kıdem düzeyi değişkeninin karşılaştırılması (Kruskal-Wallis H testi sonuçları)

BeklentiyeYönelik Amaçlar		N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ort.	H	P
SiyasiAmaçlar	5 Yıldan Az	52	6,22	1,17	197,60	5,074	0,407
	6 - 10 Yıl	60	6,21	1,32	211,43		
	11 - 15 Yıl	86	6,08	1,44	202,95		
	16 - 20 Yıl	85	6,21	1,27	209,99		
	21 - 25 Yıl	71	6,34	1,22	226,69		
	25	58	6,28	1,46	184,81		
	YılveÜzeri						
İdeolojikAmaçlar	5 Yıldan Az	52	6,23	1,00	196,52	2,826	0,727
	6 - 10 Yıl	60	6,03	1,34	197,04		
	11 - 15 Yıl	86	6,09	1,32	204,23		
	16 - 20 Yıl	85	6,22	1,21	217,08		
	21 - 25 Yıl	71	6,32	1,07	219,18		
	25	58	6,22	1,03	197,57		
	YılveÜzeri						
EkonomikAmaçlar	5 Yıldan Az	52	6,26	1,26	192,14	5,353	0,374
	6 - 10 Yıl	60	6,34	1,19	203,75		
	11 - 15 Yıl	86	6,16	1,45	201,72		
	16 - 20 Yıl	85	6,37	1,17	217,77		
	21 - 25 Yıl	71	6,51	0,99	225,11		
	25	58	6,35	1,14	190,00		
	YılveÜzeri						
BeklenenAmaçlar	5 Yıldan Az	52	6,24	1,11	189,96	4,852	0,434
	6 - 10 Yıl	60	6,21	1,19	204,23		
	11 - 15 Yıl	86	6,11	1,38	204,29		
	16 - 20 Yıl	85	6,28	1,17	214,30		

Elde edilen bulgular incelendiğinde eğitim sistemlerinin beklenen amaçları ile kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ortalama farklılığı bulunmamaktadır ($p>0,05$)

4.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın beşinci alt problemi; “Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlemleri beklentilerini hangi düzeyde karşılanmaktadır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik olarak “Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler ve analizler yapıp çeşitli bulgular elde edilmiştir.

4.5.1.Araştırmaya katılanların eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem ve beklentilerin amaç ve alt amaç parametreleri açısından değerlendirilmesi. Bu bölümde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem ve beklentilerinin alt boyutlar açısından değerlendirilmesinin yapılması için bazı istatistiksel işlemler yapılmıştır ve elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Eğitim sistemlerinin siyasi, ideolojik ve ekonomik amaçları arasındaki ilişki

Eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik parametreler	Gİ	Bİ	GGİ/GDİ
	X	X	%
Siyasi amaçlar	4,49	6,22	%50
İdeolojik amaçlar	4,72	6,18	%54
Ekonomik amaçlar	4,00	6,32	%44

Araştırmanın analiz sonuçlarına göre; “Siyasal Amaçlar” parametresine ait değerler, Gİ= 4,49, Bİ =6,22 ve GGİ=%50; “İdeolojik Amaçlar” parametresine ait değerler, Gİ=4,72, Bİ=6,18 ve GGİ=%54 ve “Ekonomik Amaçlar” parametresine ait değerler, Gİ=4,00 Bİ=6,32 ve GGİ=%44 şeklinde hesaplanmıştır.

Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik gözlem ve beklentilerin amaçlara ilişkin parametreler açısından değerlendirilmesi yapıldığında siyasal alt boyuttaki amaçların yarısının katılımcılar tarafından karşılandığı yukarıda yer alan bulgulara görölmektedir. En yüksek düzeyde karşılanan amaçların ideolojik boyutta (%54), en düşük düzeyde karşılanan amaçların ise ekonomik boyutta (%44) yer aldığı saptanmaktadır.

Değerlerin karşılıklı korelasyonlarına bakıldığında ise Gİ-Bİ arasındaki Pearson Moment korelasyon değerinin $r=-.999$, Gİ-GGİ arasındaki korelasyon değerinin $r=.996$ ve Bİ-GGİ arasındaki korelasyon değerinin ise $r=-.992$ olduğu görölmüştür. Bu değerler göstermektedir ki Gİ ile Bİ arasında negatif yönde güçlü bir ilişki, Gİ-GGİ arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki ve Bİ-GGİ arasında negatif yönde güçlü bir korelasyon bulunmaktadır.

5. Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemleri çerçevesinde ulaşılan bulgular tartışılmıştır ve elde edilen sonuçlarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eğitim sistemlerinin birincil uygulayıcıları olarak rol alan öğretmen ve yöneticilerin amaçların gerçekleşme düzeyleriyle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin gözlem görüşleri; ideolojik boyuttaki amaçlara yönelik gözlemlerin en yüksek düzeyde, ekonomik boyuttaki gözlemlerin ise en düşük düzeyde gerçekleştiği yönündedir. Bu durum araştırmanın Türkiye’de gerçekleşmesi nedeniyle eğitim sistemimizin amaçlarının ideolojik boyuttaki etkisini öne çıkarmaktadır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ulus-devlet modeline özgü ülkelerde ideolojik süreçler eğitim sistemi ile ilişkili hale gelmiş (Fiala, 2007); toplumu bir ulus olarak bir arada tutan; birlik, beraberlik, bağlılık ve ortak bir kimlikle siyasal sistemi sürdürmeyi hedefleyen ideolojik kodlar eğitim sistemleri aracılığıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca eğitim sistemlerinin amaçları bireyleri bir milletin ulusal ideolojisi ile uyumlu hale dönüştürme işlevine sahiptir (Sheikh & Ali, 2019). Öte yandan ideoloji, Türkiye’nin modernize edilmesi ve batı medeniyetlerine uyum sağlaması süreci için, eğitim sisteminin amaçlarının belirlenmesinde etkin rol oynamıştır. Araştırmada en yüksek düzeyde gerçekleştiği algılanan milli değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesine ilişkin bulgular, benzer çalışmalarda bulgularla tutarlılık göstermektedir. Sezer (2020) ve Özdemir (2013) tarafından yapılan benzer çalışmalarda milli değerlerin kazandırılmasıyla ilgili gözlem düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu yer almaktadır.

Ülkelere baktığımızda; Avusturya, Çin, İsrail, İran, Mısır, Suudi Arabistan, Tanzanya ve Şili gibi ülkelerde eğitim sistemleri yoğun olarak ideolojik amaçlar üzerinde

şekillenmiştir. Bu ülkelerde eğitim sistemlerinin amaçlarının toplumun büyük oranda sahip olduğu inanç sistemlerini ve ideolojik yapılarını yeniden üretecek şekilde düzenlendiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve yöneticilerin genel olarak eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyleri incelendiğinde; ekonomik amaçlar en yüksek beklenti düzeylerini kapsarken, ideolojik boyuttaki amaçların beklenti düzeyleri diğer boyutlara göre düşük görülmektedir. Eğitim sistemlerinin gözlenen amaçlarında bu bulguların tam tersi yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, bulgular doğrultusunda ideolojik amaçların en yüksek düzeyde gözlemlendiği, oysa ekonomik amaçların en düşük düzeyde gözlemlendiği sonucuna ulaşırken; beklentilerde ideolojik amaçlara yönelik beklenti değerlerinin en düşük düzeyde, ekonomik amaçlara yönelik beklenti değerlerinin diğer boyutlara göre en yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, günümüzde eğitim sistemlerinde ağırlığın ideolojik amaçlara verilmesinden ziyade, içinde bulunduğumuz dünya düzeninde küresel güçlerle rekabet edebilmemizi sağlayacak ve toplumsal refahı doğrudan etkileyecek ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmenin daha gerekli görüldüğünü, toplumsal gereksinimlerin de bu yönde olduğunu ifade etmektedir. ABD, Kanada, İsveç ve Singapur gibi güçlü ekonomik kalkınma düzeyine sahip ülkelerde eğitim sistemleri amaçları diğer boyutlarla denge içinde olmak koşuluyla ekonomik boyutun vurgulandığı bir biçimde düzenlenmiştir. Bu ülkelerde eğitim sistemi amaçları; bireylere, hızla gelişmekte olan küresel piyasalarda üstünlük sağlayacak ve başarılı bir biçimde rekabet edebilecek beceriler kazandıran nitelikte eğitim imkânı sunmayı (IBE, 2006) ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunan bireyler yetiştirmeyi öne çıkarmaktadır. Ayrıca söz konusu gelişmiş ülkelerin demokratik tutumları ve yönetim biçimleri de eğitim sistemlerinin ve kalkınma düzeylerinin yüksek olmasında belirleyici olmuştur. Yine Kenya, Nepal ve Uganda gibi

gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri; toplumsal gereksinimleri yönüyle ekonomik kalkınmaya katkıda bulunacak nitelikte bireyler yetiştirmeye yöneliktir.

Araştırmada ideolojik boyuttaki amaçlara yönelik beklenti değerlerinin en düşük, ekonomik boyuttaki amaçlara yönelik beklenti değerlerinin tüm amaçlar arasında öne çıkan bir düzeyde yüksek ölçülmesi önemlidir. Bir toplumda maddi ve zihinsel üretim araçlarını kontrol eden sınıfın kendi ideolojisi, diğer ideolojilerin üstünedir (Marx & Engels, 2013). Toplumsal sınıflar arasında üretim araçlarını elinde bulunduran grup diğer bir deyişle ekonomik olarak diğer grupların üzerinde yer alan grup, üretim araçlarından yoksun sınıflar üzerinde ideolojik olarak da üstünlük kurar. Bu ifade, makro düzeyde düşünüldüğünde ülkelerin dünya üzerindeki ağırlık ve etkilerini açıklamaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular devletin demokratik gelenekler temelinde biçimlendirilen mevcut resmî ideolojisini ve demokratik geleneklerini göz ardı etmeden ekonomik boyuttaki amaçlarının ağırlık kazanması beklentisini ortaya koymaktadır. Ülkelerin eğitim sistemi amaçları; çağa uyum sağlayacak nitelikte, gelişen ve değişen dünya değerlerine, toplumsal gereksinimleri karşılayacak biçimde düzenlenmeyi gerektirmektedir. Öte yandan ekonomik boyuttaki maddeler kapsamında gözlem ve beklenti düzeylerine ilişkin bulgulardaki değerler, hızla sanayileşen dünyada birçok ülkenin eğitim sisteminin toplumsal sorunları beraberinde getiren emeğin değer kaybına da dikkat çekmektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin emeğe yeteri kadar saygı duymayan bir toplumla ve emeğin yeterince karşılık bulmadığı bir sistemle karşı karşıya olmaları yönündeki algısına neden olmuştur diyebiliriz.

Siyasal boyuttaki maddeler kapsamında ise, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler eğitim sistemlerinden hak ve özgürlüklere saygılı bireylerin yetiştirilmesini yüksek düzeyde beklemektedir. Çünkü eğitim sistemleri, gereksinimleri benzer ya da aynı olan farklı grupları bir araya getirir ve toplumun değer sistemlerinin birbirlerini

tanımlarına ve birbirlerinden etkilenmelerine olanak sağlar (Dewey, 1967). Bu süreçte eğitim sistemlerinden beklenen; hak, özgürlük, eşitlik, hoşgörü, katılım, sorumluluk ve halk egemenliği gibi demokratik değerleri üretebilmesi, hayata geçirebilmesi ve sürdürebilmesidir (Gökçe, 2014). Eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarına yönelik gözlem ve beklenti görüşleri her bir grup için ayrı ayrı incelendiğinde; siyasi amaç gözlem görüşleri doğrultusunda içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlayabilmemiz için son derece önemli olan bilimsel düşünme becerisine ve değişime açık olma anlayışına sahip bireylerin yetiştirilmesi gereksinimi öne çıkmaktadır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmek için etkililiği, verimliliği artırmak ve tekdüzeliğe son vermek gerekmektedir (Tabancalı, 2003; Yeniçeri, 2002). Bu durumun gerçekleşmesi için ise değişmeye açık nitelikte bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Araştırma kapsamında siyasi amaçlara yönelik gözlemlerin ilkokullarda en yüksek düzeyde gerçekleştiği algısı gözlenmekteyken, aynı amaçların siyasi bilincin oluşturulmasında bireyin yeterli bir birikime ulaşmış olması beklenen liselerde daha yetersiz görüldüğü yönünde gözlem görüşleri belirlenmiştir.

Birçok ülkenin eğitim sistemi incelendiğinde özellikle demokratik ilkeleri toplumsal yaşamlarında üst düzeyde uygulayan Almanya, Finlandiya, Hollanda, Kanada ve İngiltere gibi ülkelerin eğitim sistemleri amaçlarında demokratik ilkeler, hak ve özgürlükler gibi temel değerlerin sürdürülmesine yönelik siyasi boyutun vurgulandığı ortaya koyulmuştur. Eğitim sistemlerinin siyasi amaçlarına yönelik tüm grupların beklenti düzeyleri incelendiğinde; en yüksek beklenti düzeyinin ilkokul çalışanlarına ait olduğu, en düşük beklenti düzeylerinin ise ortaokul çalışanlarına ait olduğu gözlenmiştir. Aynı grubun ideolojik boyuttaki beklentileri değerlendirildiğinde, iletişim ağının son derece hızlı bir gelişim göstermesiyle toplumsal değerlerimizin sürdürülmesinde yaşadığımız güçlüklerin bir sonucu olarak; bireylerde etik anlayışın yeterli düzeyde kazandırılmadığı algısı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, Berkant ve Sürmeli (2013) tarafından yapılan araştırmada

öğretmenler, öğrencilere manevi ve etik değerlerin kazandırılmasında güçlükler yaşadıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Ahlaki değer ve etik ilkelerin kazandırılmasında okul sistemlerinin yanı sıra bireyin ailesi, çevresi ve kitle iletişim araçlarımız da önemli ölçüde etkili olmaktadır. Söz konusu amaca yönelik bulgu, eğitim sistemlerimizin amaçlarının okullarla birlikte eğitsel faaliyetleri uygulayabileceğimiz her alana yön vermesi gerektiği, anne-babalar başta olmak üzere toplumdaki her bireye eğitimin etkili bir biçimde ulaştırılması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Aynı grupların eğitim sistemlerinin ekonomik amaçlarına yönelik beklenti düzeyleri ilgi çekicidir. İlkokul, ortaokul ve lise çalışanlarının görüşleri, eğitim sistemlerinin amaçları arasında gerçekleşmesini en çok bekledikleri amaçların ekonomik boyut yönünde olmasını; amaçların ekonomik boyutuna bağlı olarak kalkınma için hedeflenen nitelikte yetiştirilen insan gücünün devlet için hem üretici hem de tüketici konumunda olmasına, ülke ekonomisine mal ve hizmet üreterek katkıda bulunmasıyla birlikte kendi hayatını da iyi bir şekilde sürdürecektir yeterlilikte olması gerektiğine (Kızılloluk, 2007) bağlayabiliriz. Ayrıca bir ülkenin gelişmişliği; o ülkedeki bireylerin iyi ve sürekli bir eğitim almaları ve eğitimle kazandıkları bilgi, beceriyle ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlıdır (Çakmak, 2018).

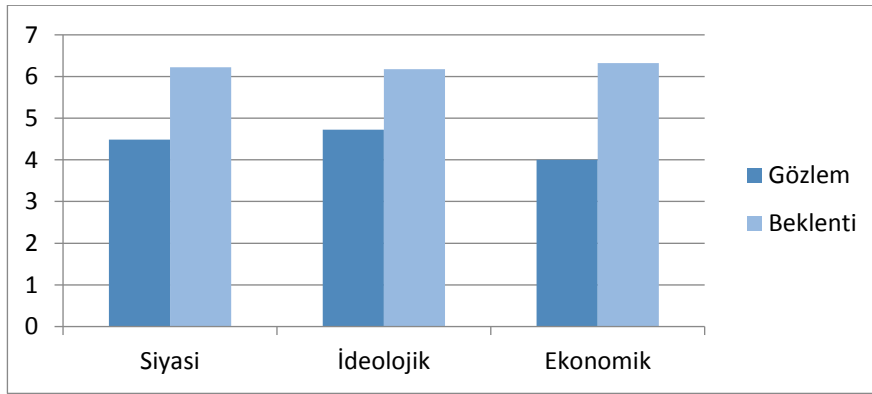
Başka bir açıdan bakıldığında eğitim sistemlerinin gözlenen amaçlarına yönelik gözlem görüşleri erkek katılımcılarda kadın katılımcılardan daha yüksek bir ortalama değere sahip olmakta ve erkek katılımcılar eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini kadın katılımcılardan daha yüksek bir düzeyde algılamaktadır. Bu durum ülkelerin cinsiyetlere ilişkin kültürleriyle açıklanabilir. Benzer şekilde Uğurlu (2013) tarafından yapılan benzer bir araştırmada kadın katılımcıların gözlem düzeylerinin erkek katılımcılara göre düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı amaçlar eğitim düzeyi değişkeniyle ele alındığında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Görev bazında

bakıldığında ise, okul müdürleri öğretmenlere göre eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşmesine ilişkin daha yüksek gözlem düzeyine sahiptir. Bu durum, okul müdürlerinin yönetsel sorumluluğa sahip olmasıyla açıklanabilir. Araştırmaya katılanların branşları ile eğitim sistemleri amaçlarına yönelik gözlem görüşleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, bütün anlamlı ilişkilerde sınıf öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirmesi yönüyle ilkökul düzeyindeki eğitim programlarında etkili bir biçimde yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Benzer çalışmalarda Yaşar, Gültekin ve Ersoy (2006) benzer bulgulara ulaşmıştır. Kıdem düzeyi değişkenine yönelik bulgulara göre, anlamlı ilişki çerçevesinde elde edilen ortalamalar incelendiğinde, 6 – 10 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gözlem görüşlerinde en yüksek ortalamaya sahip grup olduğu görülmektedir. Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin ve 10 yılın üzerinde kıdeme sahip katılımcılar amaçların gerçekleşme düzeyini daha yetersiz görmektedir. 6-10 yıl arası kıdem düzeyinin mesleğin olgunluk yılları olduğu düşünüldüğünde bu durum bir anlam ifade edebilir.

Aynı gruplar eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik beklenti görüşleri kapsamında ele alındığında, kadın katılımcıların her boyutta daha yüksek beklenti düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bunun nedenini ülkemizde kadınların toplumsal rollerinin çocuk yetiştirmedeki ağırlığıyla ilişkisine bağlayabiliriz. Bunun yanı sıra görev, kurum türü, branş ve kıdem düzeyi değişkenlerinin hiçbirinin eğitim sistemlerinin amaçlarına ilişkin beklenti düzeyiyle anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılanların gözlemlerine yönelik görüşleriyle beklentilerine yönelik görüşleri arasında bir ilişki olduğu, başka bir değişle gözlemlere yönelik görüşlerin beklentilere yönelik görüşleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarında aynı

ilişkiye bakıldığında siyasi ve ideolojik boyuta ilişkin gözlem görüşleriyle beklenti görüşleri arasında yine anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında, yönetici ve öğretmenlerin eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik beklentilerinin hangi düzeyde karşılandığı belirlenmiştir. Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem ve beklentiler amaç ve alt amaç parametreleri açısından değerlendirildiğinde siyasal alt boyuttaki amaçların yarısının katılımcılar tarafından karşılandığı, en yüksek düzeyde karşılanan amaçların ideolojik boyutta (%54), en düşük düzeyde karşılanan amaçların ise ekonomik boyutta (%44) yer aldığı görülmüştür. Aşağıda yer alan Şekil 11’ de eğitim sistemlerinin amaçları için mevcut durumun beklentileri ne ölçüde karşıladığı görülmektedir.



Şekil 9: Eğitim Sistemlerinin Amaçlarına İlişkin Beklenti ve Gözlem Düzeyleri

Araştırmanın sonuçlarından biri de araştırmadaki öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin gerçekleşme düzeyine yönelik gözlem ve beklenti düzeyleri arasında negatif yönde güçlü bir korelasyon bulunmuş olmasıdır. Bu durum göstermektedir ki; eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik gereksinimler karşılanmadığı sürece amaçlara yönelik beklentilerin düzeyi artmaya devam edecektir. Başka bir deyişle eğitim sistemlerinin belirtilen alt boyutlar yönündeki gereksinimleri karşılandıkça beklentilerin karşılanmamasından ortaya çıkan anlaşmazlıklar azalacaktır. Söz konusu beklentilerin karşılanması, eğitim sistemleri amaçlarının toplumsal refah seviyesi ve ekonomik kalkınma düzeyi yüksek olan İsveç, Finlandiya, Singapur, Almanya gibi gelişmiş ülkelerde

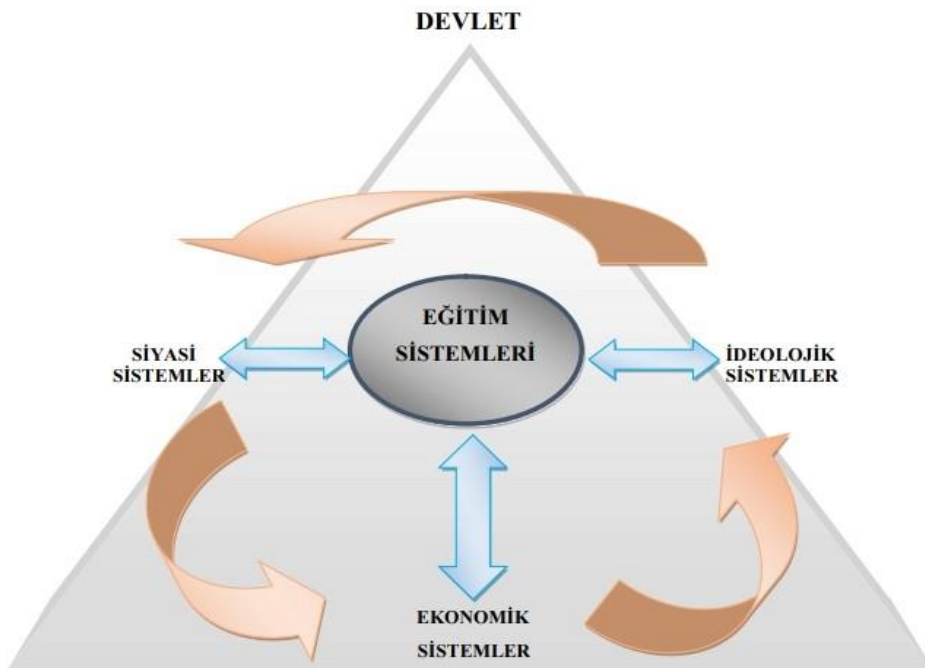
görüldüğü üzere demokratik ilkeler, eşitlik, adalet gibi temel değerler temelinde oluşturulmasına bağlıdır. Bunun yanı sıra bireylere teknolojiyi etkin kullanmayı öğretmek ve bilimsel düşünme becerileri kazandırmak onların ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmasını sağlayan bir ön koşuldur. Eğitim sistemlerinin amaçlarında toplumsal gereksinimlere göre yeterli düzenlemeler yapılmamasının yanı sıra uygulamada karşılaşılan pek çok aksaklık da bireylere istenen davranışların kazandırılmasını zorlaştırmaktadır. Yeşil ve Şahan' a (2015) göre eğitim politikalarında ve eğitim programlarında sık sık gerçekleşen değişimler, gerçekleştirilen reformların uzun vadede etkisini gözlemlenmeden uygulamasının sona ermesi ve bu değişikliklerin eğitim sistemindeki sorunların kaynağını göz ardı ederek gündelik sorunların giderilmeye dönük olması aksaklıklardan birkaçı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeşil ve Şahan' ın (2015) Türk eğitim sisteminin sorunları üzerine yaptığı çalışmada, eğitim sistemimizin sorunlarının kaynağı olarak; eğitim anlayışı ve eğitim programı başta olmak üzere fırsat eşitliği, yöneltme ve sınav sistemi, eğitim planlaması, fiziki alt yapı yetersizliği, demokratik eğitim, öğretmen kaynaklı sorunlar gösterilmiştir. Yine benzer bir çalışmada Yılmaz ve Altinkurt (2011) Türk eğitim sistemindeki sorunların kaynağını; eğitime erişimde yetersizlikler, ideolojik ayrımcılık, eğitim programları, merkezi sınavlar, mevcut öğretmenlerin niteliği, sistemin merkeziyetçi yapısı ve okullardaki finansman sorunları şeklinde belirlemiştir. Özdemir ve Kaplan (2017) ise eğitim sistemimizin sorunlarının başlıcalarını sürekli değişen eğitim sistemi, ezberci eğitim, altyapı eksikliği, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitimi sorunu, eğitim stratejisi, siyasetin etkisi, sınav sistemi, ders içeriği ve müfredat, niceliğin çok niteliğin az olması, kalabalık sınıflar, eğitim planlayıcılarının nitelik bakımından eksikliği, mesleki yönlendirme sorunu, yaşama yönelik olmayan bilgiler ve ailelerin bilinçsizliği olarak sıralamıştır. 2020 yılında Türk eğitim sistemi sorunları üzerine yapılmış çalışmalarda ise (Mevlüt, 2020; Neyişçi ve diğerleri, 2020; Taş

& Aykaç, 2020) en önemli eğitim sistemi sorunlarını genel olarak sistem değişiklikleri, fırsat eşitsizlikleri, eğitim programı, değişime yapısal uyum sorunları, finansal sorunlar ve öğretmen niteliğinden kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda eğitim sistemimizde karşılaşılan sorun ve aksaklıkların, oluşturulan amaçların siyasi, ideolojik ve ekonomik alt boyutlarındaki dengesi ve gerçekleştirilme düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitim sistemlerinin amaçlarının yasalarda yer almasının yanı sıra her yönüyle etkin bir biçimde uygulanıyor olmasını sağlamak, ülkelerin geleceklerine yönelik belirleyebilecekleri en önemli strateji olmaktadır. Modern toplumlar karşılaştıkları sorun ve aksaklıkları etkili bir biçimde giderebilmeyi, eğitim sistemlerinin başarısına borçludur (Bursalıoğlu, 2015).

Araştırma kapsamında yerel ağırlıklı yapılanmaya sahip eğitim sistemlerinin genel olarak demokrasiyi daha iyi uyguladıkları, kalkınma düzeylerinin daha yüksek olduğu, eğitim sistemleriyle bireye dönük gereksinimler ve bölgeden bölgeye farklılaşan özelliklere göre toplumsal gereksinimleri daha iyi karşıladıkları söylenebilir. McGinn & Welsh (1999)'a göre yerel ağırlıklı eğitim sistemleri; eğitimin kalitesini artırarak okullaşmayı artırmak, programlardaki yenilikleri artırmak, öğrencilerin tercih edebilecekleri okul türlerini çoğaltmak ve eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmak için önemli faydalar sağlamaktadır.

Eğitim sistemlerinin amaçları oluşturulurken, ülkenin sahip olduğu siyasi, ekonomik, ideolojik, toplumsal özellikler ve toplumun gereksinimlerini karşılamaya dönük bir takım stratejik hedefler rol oynamaktadır. Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sistemlerinin amaçları devlete siyasi, ideolojik ve ekonomik güç sağlayacak bir biçimde düzenlenmiştir (Gökçe, 1999). Bu doğrultuda devletler eğitim sistemlerinin amaçlarını belirlerken; kendi varlığını korumak ve en iyi şekilde sürdürmek amacıyla toplumu bir arada tutacak siyasi, ideolojik ve ekonomik boyutlar eksenli ifadeler ortaya

koymuştur. Eğitim sistemlerinin amaçlarının, belli ölçülerde söz konusu boyutlar etrafında belirlendiği alan yazındaki kaynaklarda görülmektedir (Çetin, 2001; Gökçe, 1999; İnal, 2019; Kaplan, 2013; Korkmaz, 2020). Bu amaçların; birbiri ile çift yönlü ilişkide olan siyasi, ideolojik ve ekonomik boyutlar çerçevesinde oluşturulduğu çalışmada incelenen ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin edinilen bilgilerle de ortaya koyulmuştur. Şekil 9’da eğitim sistemlerinin ilişkide olduğu boyutlar devlet olgusunun kapsayıcılığında görülmektedir.



Şekil 10: Eğitim sistemlerinin boyutları ve devlet ilişkisi (Gökçe, 2014: 37’den uyarlanmıştır)

Birçok ülkenin eğitim sistemleri incelendiğinde ülkelere bir kısmı siyasi boyuttaki amaçları öne çıkarırken, bir kısmı ideolojik, başka bir bölümü ise eğitim sistemlerini ekonomik boyuttaki amaçlara ağırlık vererek düzenlemiştir. Bir kısım ülkelere bu boyutları dengeli bir şekilde eğitim sistemi amaçlarında kullanmıştır. Bununla birlikte incelenen ülkelerin eğitim sistemleri amaçları; toplumsal, siyasal, ekonomik yapı ve gereksinimlerini karşılayacak biçimde oluşturulmuştur. Günümüze dek eğitim sistemleri amaçlarının ülkelerin dünyadaki ekonomik ve politik güç dengeleri yönüyle etkisini

belirlemede büyük önemi olmuştur. Aşağıdaki Şekil 10’da araştırma kapsamında ulaşılan bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde vurgulanan amaç ve boyutları yer almaktadır.

Ülke Adı	Eğitim Sistemlerinde Öne Çıkan Amaç Boyutu	Eğitim Sistemlerinde Öne Çıkan Amaçlar
ABD	Siyasi-Ekonomik Amaçlar	Bireylere, hızla gelişmekte olan küresel piyasalarda üstünlük sağlayacak ve başarılı bir biçimde rekabet edebilecek beceriler kazandıran nitelikte eğitim imkânı sunmaktır (IBE, 2006). ABD’ de eğitim sistemleri demokratik toplum düzeninin devamlılığını sağlayan, fırsat eşitliği, bireysel farklılıklara saygılı olmak ve ekonomik gelişmeye katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.
ALMANYA	Siyasi Amaçlar	Her bireye eşit eğitim olanağı sağlamak, ders araçlarının ücretsiz olarak sunulması ve her bireyin uluslararası, ortak ve ulusal eğitim için üst düzeyde öğrenim görmelerini sağlamaktır (Türkoğlu, 2020)
AVUSTURYA	İdeolojik Amaçlar	Bireylere; ahlaki, dini ve toplumsal değerleri benimseterek nitelikler kazandırmak (Balcı, 2018).
BREZİLYA	Siyasi Amaçlar	Bireyleri özgürlük ilkeleri ve bireyler arası dayanışma ideallerine göre yetiştirmek
ÇİN	İdeolojik Amaçlar	Bireyleri Marksizm, Leninizm, Mao Zedong anlayışları ve sosyalist değerler ışığında yetiştirme
FAS	İdeolojik-Siyasi Amaçlar	İslam inancına bağlı, vatansever ve anayasal monarşinin sürdürülmesini sağlayan bireyler yetiştirmek.
FİNLANDİYA	Siyasi Amaçlar	Bireyleri; ekonomik durumlarını dikkate almaksızın onların gelişimlerinin sağlanmasında, özel ihtiyaçları ve yeteneklerine göre diğer eğitim hizmetlerinden yararlanmalarında eşit olanaklar sağlayarak yetiştirmek.
FRANSA	İdeolojik Amaçlar	Bireyleri yeni “Avrupalılık” ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmek.
GÜNEY AFRİKA	Siyasi-Ekonomik Amaçlar	Refah ve varlık içinde yaşayan, demokratik bir Güney Afrika toplumu inşa etmek,
GÜNEY KORE	Siyasi Amaçlar	Her birey için eşit eğitim fırsatı ve eğitim hakkı sağlamak, zorunlu eğitim ücretsiz vermek, tüm eğitim hizmetlerinde siyasi tarafsızlığın esas olması ve eğitimin yaşam boyu devam etmesi (Kore Cum. Anayasası)
HİNDİSTAN	Siyasi Amaçlar	Eğitime erişim yönüyle dezavantajlı öğrencileri de kapsayacak şekilde; tüm ülkede eğitim kurumlarına

		erişimin genişletilmesi ve kalitenin iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmek.
HOLLANDA	Siyasi Amaçlar	Bireyleri bireysel hak ve özgürlüklerin yanı sıra demokratik ilke ve geleneklere göre her türlü dini ve etnik gruba saygı duyacak biçimde yetiştirmek.
İNGİLTERE	İdeolojik-Siyasi Amaçlar	Farklı gruplara saygılı, bilimsel ve teknolojik becerilere sahip, gelişen dünyaya uyum sağlamanın yanı sıra yeteneklerini geliştirerek ülkeye katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek
İRAN	İdeolojik Amaçlar	Ülkenin siyasi geleceğine çeşitli alanlarda katkı sağlamak amacıyla Velayeti Fakih düşüncesi temelinde siyasi bilinci yükselterek Allah'a inanan bireyler yetiştirmek
İSPANYA	Siyasi Amaçlar	Tüm bireylere öğrenme özgürlüğü ve eğitim hakkı tanınmasının yanı sıra birlik içinde, demokrasinin ilkelerine, temel hak ve özgürlüklere saygı duyan bireyler yetiştirmektir.
İSRAİL	İdeolojik Amaçlar	Bireyleri; Yahudi değerlerine, toprak sevgisine, özgürlük ve hoşgörü ilkelerine bağlı şekilde yetiştirmektir.
İSVEÇ	Siyasi-Ekonomik Amaçlar	Bireyleri, demokratik gelenek ve ilkelere göre ülkeye fayda sağlayacak nitelikli insan gücü olarak yetiştirmektir.
İTALYA	Siyasi-Ekonomik Amaçlar	İyi bir temel kültür düzeyine sahip, iş dünyasını tanıyan, yeteneklerine göre demokratik topluma tam katılım sağlamış yurttaşlar yetiştirmektir
JAPONYA	Siyasi Amaçlar	Barışsever, demokratik bir devlet olarak insan haklarına saygılı bir toplum ve kendine güvenen yurttaşlar yetiştirmektir.
KANADA	Siyasi-İdeolojik-Ekonomik Amaçlar	Bireylerin zihinsel ve ahlaki gelişimini sağlamak, onları mesleğe hazırlamak, onlarda yurttaşlık bilincini geliştirmek ve bireylerin kişisel gelişimini sağlamak.
KENYA	Ekonomik Amaçlar	Bireyleri; ülkenin ulusal gelişimine katkıda bulunacak, sosyo- ekonomik, teknolojik ve endüstriyel faaliyetleri destekleyen ve bu becerileri taşıyacak nitelikte yetiştirmek
MEKSİKA	İdeolojik-Siyasi Amaçlar	Bireyleri ulus ve devlet sevgisine, milletlerarası dayanışmaya, bağımsızlığa ve adalete katkı sağlayacak biçimde yetiştirmek.
MISIR	İdeolojik-Siyasi Amaçlar	Arap kültürü çerçevesinde demokratik değerlerin güçlendirilmesi (Türkoğlu, 2020), bilimsel ve hukuki eğitim politikalarının sürdürülmesini ve bireyler için fırsat eşitliğinin sağlanması (Balcı, 2018).
NEPAL	Siyasi-Ekonomik Amaçlar	Bağımsız yaşayabilecek, ulusal kalkınmaya katkıda bulunabilecek, ulusal ve uluslararası barış ve güvenlik için çalışan nitelikte bireyler yetiştirmek.
POLONYA	Siyasi-Ekonomik Amaçlar	Bireylerin yaşam standardını yükseltmek ve bireylerin; özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü ve

		dayanışma değerlerini içselleştirerek yetişmesini sağlamak
RUSYA	Siyasi-Ekonomik Amaçlar	Bireylerin yurttaşlık sorumluluklarını, hukuk bilincini, maneviyat ve kültürünü, inisiyatif almasını, bağımsızlığını, hoşgörüsünü, topluma ve iş dünyasına başarıyla uyum sağlamasını gerçekleştirmek (Ercantürk, 2010)
SİNGAPUR	Ekonomik Amaçlar	Ülke ekonomisini yönlendirecek, yaratıcı, eleştirel düşünme becerileri gelişmiş ve hayat boyu öğrenmeye karşı tutkuyla bağlı bireyler yetiştirmek.
SUUDİ ARABİSTAN	İdeolojik Amaçlar	İslam'ın tam ve doğru bir şekilde anlaşılması, İslam inancının yerleştirilmesi ve yayılması, bireyin yüksek idealler, İslami öğreti ve değerlerle donatılması, ona çeşitli bilgi ve beceriler kazandırılması, yapıcı davranışların geliştirilmesi ve onun toplumun yapıcı bir üyesi olarak yetiştirilmesini sağlamak.
ŞİLİ	İdeolojik Amaçlar	Hristiyan değerlerini yaşam biçimi haline getiren, Marksizm karşıtı değerleri temel alan bireyler yetiştirmek.
TANZANYA	İdeolojik-Ekonomik Amaçlar	Bireyleri çalışan, emeğin sömürülmediği, saygı, paylaşma ve eşitlik gibi temel değerlere dayalı sosyalist bir toplum oluşturmak
TÜRKİYE	İdeolojik-Siyasi Amaçlar	Bireyleri; Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş, kendini mutlu kılacak yurttaşlar olarak yetiştirmek.
UGANDA	Ekonomik-Siyasi Amaçlar	Bireyleri kültürel miraslara bağlılık, vatanseverlik ve ulusal bağlılık konusunda ortak bir anlayış gerçekleştirmek koşuluyla bağımsız ulusal ekonomiye katkı sağlayacak nitelikte yetiştirmek.
YUNANİSTAN	Siyasi Amaçlar	Bireyleri; eşitlik ve eşitlikçi bir topluma yönelik olarak, eğitim ortamlarında öncelikli yaklaşımlardan kaçınarak ve bireylere herhangi bir ayırıştırmanın yapılmadığı biçimde yetiştirmek.

Şekil 11: Ülkelerin eğitim sistemlerinde öne çıkan amaç ve bu amaçların boyutları

Türkiye' nin eğitim amaçlarını ideolojik ve siyasi boyutlara ağırlık vererek düzenlediği görülmektedir. Gökçe'ye göre Türk eğitim sisteminin siyasi ve ideolojik güç

alanlarına ağırlık verecek biçimde düzenlenmiş olması bir dengesizlik durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri olarak, askeri muhtıraların eğitim sistemimize etkisi ve 12 Eylül 1980 darbesinde öne çıkan ve dini de içinde barındıran ideolojilerin yıkıcı unsurlara karşı yoğun bir biçimde kullanılmış olması gösterilebilir (Kaplan, 2013). Bu nedenle Türkiye’ de toplumsal kurumlar ve sivil toplum örgütleri siyasi ya da ideolojik olarak yapılanmakta; devletin güç sistemlerini etkileyerek istenmedik çıktılara neden olmaktadır (Gökçe, 1999).

5.2.Öneriler

5.2.1.Araştırmaya yönelik öneriler. Bu bölümde araştırmaya yönelik yapılan önerilere yer verilmektedir:

1. Bu çalışma, Bursa ili Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçelerinde, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurularak değerlendirilmesi konusu farklı il, ilçe ve eğitim kademelerinde gerçekleştirilip araştırma sonuçlarının genellenebilirliği artırılabilir.
2. Çalışmada ortaya koyulan eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik yüksek düzeydeki beklentilerin nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.
3. Araştırmada yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik en yüksek düzeydeki beklenti görüşlerinin ekonomik amaçlar alt boyutunda gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenlerin ortaya çıkarılması ve benzer sonuçların ortaya çıkıp çıkmayacağını görmek için nitel araştırmalar yapılabilir.
4. Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi eğitim denetçilerinin gözlem ve beklentileri bağlamında incelenebilir.

5.2.2.Uygulamaya yönelik öneriler. Bu kısımda uygulamaya dönük yapılan önerilere yer verilmektedir:

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim sistemlerinin amaçları konusunda gözlem ve beklenti görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki öneriler belirlenmiştir;

1. Türk Eğitim Sisteminde ekonomik kalkınmaya katkıda bulunacak ve ekonomik büyümeyi sağlayacak nitelikte bireylere yetiştirmeye yönelik ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin o düzeydeki öğrencileri ilgi ve becerilerine, sektörlerin ağırlık ve dengelerine göre bir üst kademeye doğru bir şekilde yönlendirmeleri önerilebilir.
2. Türk Eğitim Sisteminin ortaöğretim kurumlarında yer alan öğretmen ve yöneticilerin, aynı düzeydeki öğrencileri üretim ve mal hizmetine katkı sağlayacak, kendi hayatını ideal bir ekonomik standartta sürdürebilecek nitelikte yetiştirerek bir üst kademeye ve sektörlere kazandırması sağlanabilir.
3. Türk Eğitim Sisteminde özellikle insan sermayesi olarak nitelikli iş gücü yetiştiren meslek liseleri başta olmak üzere tüm okulların fiziki yeterliliklerinin ve donanımlarının artırılması sağlanmalıdır.
4. Eğitim sisteminin amaçlarına yönelik çalışmalarda eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve eğitimin diğer paydaşlarının, eğitim sistemleri ve amaçları hakkında görüşleri alınabilir ve bu alanda daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
5. Eğitim amaçlarının üst düzeyde gerçekleştirilmesi için yapılan faaliyetlerin düzeltilmesi ve geliştirilmesine yönelik eğitimde denetimin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesine ilişkin bulgularından yararlanılabilir.
6. Eğitim sistemlerinin amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesi için informal süreçlerle birlikte bireyin aile ve çevresi eğitim sürecine sıkı bir şekilde dahil edilmelidir. Eğitim sistemlerinin amaçları; okul sistemlerinin yanı sıra tüm diğer kanallar (medya, hayranlık duyulan model kişiler, dijital ortamlar vb.) yoluyla bireylere kazandırılmaya çalışılmalıdır.

7. Bireylerin başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyma anlayışı kazanması için demokratik gelenekleri okul sistemleriyle birlikte yaşamın her alanında uygulanacak şekilde içselleştirilmesi, hayata geçirilmesi sağlanmalıdır.
8. Eğitim sistemlerinin amaçları eğitim sistemlerine doğrudan ve dolaylı şekilde etkileri bulunan tüm kurumlar tarafından desteklenebilir biçimde düzenlenmelidir.

Kaynakça

- ACEI-Global (2020). *Chile education system report*. <https://acei-global.blog/2018/09/28/33-facts-on-chile-and-its-education-system/>, 16.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ada, S.,& Baysal, N. (2008). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerin eğitim yapıları ve yönetimleri açısından karşılaştırılması. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*,16,1-2.
- Ada, S.,& Baysal, N. (2012). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: Pegem Akademi
- Adem, M. (1993). *Ulusal eğitim politikamız, III. İzmir iktisat kongresi, 4-7 Haziran 1992, Sosyal değişim ve sosyal gelişme stratejileri*. Ankara: DPT yayınları, s.39-53.
- Akbaş, N.,& Taner, B. (2021). Yaşam döngüsünde yönetim: varoluştaki algının ve değişimin kronolojisi.*Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s.132-152.
- Akın, M. H. (2013). *Siyasallığın toplumsal inşası: Siyasal toplumsallaşma*. Konya: Çizgi Kitabevi, s. 16-18.
- Akkaş, S. Ö. (2007). Vico ve milliyetçilik. *Doğu Batı Dergisi*, 39, 115-128.
- Aksoy, H.,& H, Aras, Ö, Çankaya, D ve Karakul Kayahan, A. (2011). Eğitimde nitelik: eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9(33), s.60-99.
- Aktaş, H., E. (2013). Türkiye Cumhuriyeti Anayasalarının din ve inanç hürriyeti açısından demokratik bazı ülkelerin anayasalarıyla karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3-4), s. 1-25.

- Allan, K. (2007). *The social lens: an Invitation to social and sociological theory*. USA: Pine Forge Press.
- Altan, C. (2011). Eğitim-siyasal eğilim ilişkisi: Mersin örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1, s. 313-329.
- Althusser, L. (2001). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev.Y. Alp & M. Özışık). İstanbul: İletişim.
- Altınışik, İ.,& Peker, H., S. (2012). Eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi. *Sosyoteknik Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 2(4).
- Anand, S.,& Ravallion, M. (1993). Human development in poor countries: on the role of private incomes and public services. *Journal of Economic Perspectives*, 7(1), s. 133-150.
- Angloinfo (2021). <https://www.angloinfo.com/how-to/india/family/schooling-education/school-system>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Apple, M. W.,& Beane, J. A. (2007). *The case for democratic schools*. In M.W. Apple, & J. A. Beane (Ed.), *Democratic Schools*, 1-29. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Aristoteles. (2013). *Politika*. (Çev. M. Temelli). İstanbul: Ark Kitapları.
- Arıkan, C.,& Altınsu, O. (2018). Yönetimde istikrar arayışı ekseninde İtalya'nın seçim sistemi reformları. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi -İnÜHFD-*,9 (2).
- Aslam Orkun, M., Bayırlı, A.,& Bayırlı, S. (2019). Fransa eğitim sisteminin incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), s. 1-20.
- Arslan, M. (2005). Avrupa birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 185-201.

- Aslan, M. H.(1998). *Hizmet ekonomisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Arslan, P. (2017). Meksika eğitim sistemi: Amaç yapı ve süreç bakımından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), s. 192-205
- Arslan, P. (2018). İran eğitim sistemi: amaç yapı ve süreç bakımından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Educationa land Social Science Journal*, 5(31), s. 49-65.
- Arslan, Z. Ş. (2005). Toplumsal ve siyasî arka planlar açısından İsrail'in eğitim sisteminde dinin yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 59-88.
- Ateş, D. (2015). *Demokratik siyaset*. Bursa: Dora Basım Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaçlı, B. (2015). *Rusya eğitim sistemi*. Adil Türkoğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim Dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacon, F. (2012). *Novum Organum tabiatın yorumu ve insan alemi hakkında özlü sözler*. (Çev. S. Önal). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Balcı, A. (2018). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balıdede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinde okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, A.,& Yıldız, A. (2015). *Finlandiya'da eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi*. Ankara: Vize Yay, s.16.
- Baofu, P. (2011). *Thefuture of post-humaneducation: A prefaceto a new theory of teachingandlearning*. Cambridge: Cambridge International Science Publishing.

- Barett, M. (2004). *Marx'tan Foucault'ya ideoloji*. (Çev. A. Fethi). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Baş, S. (2006). *Çok kültürlü toplumda (Kanada) ortaöğretim kurumlarında din eğitimi: Quebec örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bauman, Z. (2000). *Siyaset arayışı*. (Çev. T. Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Berktaş, F. (2009). *Liberalizm: Tek bir pozisyona indirgenmesi olanaksız bir ideoloji*. (Der. H. B. Örs), 19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 47-114.
- Berkant, H. G., & Sürmeli, Z. (2013). Sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazandırmada öğretmenlerin günlük yaşama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), s. 334-348.
- Bernal, M. (1987). *Kara Atena*. Kaynak Yayınları. İstanbul.
- Bolay, S., H., İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Erdoğan, İ., & Yasa, A. (1996). *Türk Eğitim Sistemi alternatif perspektif*. Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Britannica (2020a). <https://www.britannica.com/place/Italy>, 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britannica (2020b). <https://www.britannica.com/place/Canada>, 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britannica (2020c). <https://www.britannica.com/place/Poland>, 22.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Britannica (2020d). <https://www.britannica.com/place/Russia>, 21.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Britannica (2020e). <https://www.britannica.com/place/Singapore>, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britannica (2021a). <https://www.britannica.com/place/Morocco>, 03.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britannica (2021b). <https://www.britannica.com/place/South-Korea>, 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britannica (2021c). <https://www.britannica.com/place/India>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britannica (2021d). <https://www.britannica.com/place/Greece>, 12.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Britannica (2021e). <https://www.britannica.com/place/Turkey>, 09.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bulut, Y. (2011). İdeolojinin tarihçesi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(23), s. 183-206.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), s.175-185.
- Büyükdüvenci, S. (1998). Türkiye'nin demokrasi ve eğitim sorunsalı. *Yeni Türkiye: Cumhuriyet Özel Sayısı*, 2 (23-24), 1059-1063, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş.(1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitim*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Ankara: PegemA.
- Caldwell, K. (1997). Ideological influences on curriculum development in nurse education. *Nurse Education Today*, 17(2), s.140-144.
- Celkan, H. Y. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Cemil, O. (2003). *Siyaset bilimi incelemeleri*. Alfa Yayınevi, s.59.
- Chaine, H. (2020). *İkili ilişkiler bağlamında Fas pazarının Türkiye açısından önemi ve durumu*. (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Chaudhary, D. (2019). The decentralization, devolution and local governance practices in Nepal: the emerging challenges and concerns. *Journal of Political Science*, 19, s. 43-64. DOI: <https://doi.org/10.3126/jps.v19i0.26698>
- Chile Education (2020).<https://www.chileeducation.info/education-system>, 16.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- CIA (2020a). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/finland/> 28.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2020b). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/south-africa/> 8.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2020c). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/italy/>, 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- CIA (2020d). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/china/>, 28.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2020e). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/russia/>, 21.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2020f). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/greece/>, 23.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2021a). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/morocco/> 03.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2021b). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/korea-south/>, 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2021c). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/india/>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- CIA (2021d). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/egypt/>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 49-59.
- Cole, M. (2008). *Marksizm ve educational theory: Origins and issues*. New York: Routledge.
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. *OPUS, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 15(24).

Country Studies (2020a). <http://countrystudies.us/poland/>, 22.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Country Studies (2020b). <http://countrystudies.us/russia/52.htm>, 20.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Country Studies (2021).<http://countrystudies.us/uganda/35.htm>, 06.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Çağan, K. (2008). *İdeoloji*. Ankara: Hece Yayınları.

Çalcalı, Ö. (2019). Türkiye’de kamu eğitim harcamalarının gelişimi ve OECD ülkeleri ile PISA etkinlik karşılaştırması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9 (2), 449-474.

Çam, E. (1993). *Devlet sistemleri*. İstanbul: Der yayınları.

Çelik, H. S. (2016). *İnönü döneminde Kemalizm: Değişim ve süreklilik (1938-1950)*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği: Karaman*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.

Çevik, C. Ö. (2015). Güney Kore kalkınmasında mesleki eğitim sisteminin rolü. *İş ve Hayat*.

http://www.sekeris.org.tr/dergi/multimedia/dergi/29_guney_kore_kalkinmasinda_mesleki_egitim_sisteminin_rolu.pdf 01.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

- Çınar, İ. (2004). Hollanda'da eğitim. *Eğitişim Dergisi*, 7. Erişim Adresi:
<http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-1-10/sayi-7-baskalari-nasil-yapiyor-temmuz-2004/65-hollanda-da-egitim> 05.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Çırak, A. (2009). Demokratik değerler, demokratik eğitim ve sosyal bilgiler eğitimi ilişkisi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 5(1).
- Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Hukuku, Erişim adresi:
http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html#:~:text=Article%2018%20The%20state%20shall,school%20age%20go%20to%20school.&text=Article%2019%20The%20state%20shall,and%20an%20adult%20education%20system. 19.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çoban, M., N., & Yayar, R. (2018). Demokrasinin göstergelerinin insani gelişmişlik üzerine etkisi: AB ülkeleri üzerine bir panel veri analizi. *International Journal of Academic Value Studies*, 4(20), s. 642-651
- Çoban, O. (2004). Beşeri sermayenin iktisadi büyüme üzerine etkisi: Türkiye örneği. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 0(30), s. 131-142.
- Çukurçayır, S., & Tezcan, K. (2011). Demokratikleşme ve ekonomik kalkınma: etkileşim analizi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6(2), s. 48-72.
- Dawson, R.E., Prewitt, K., & Dawson, K.S. (1977). *Political socialization*. Boston: Little Brown.
- Demir, N. (2010). Demokrasinin temel ilkeleri ve modern demokrasi kuramları. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 10(2), s. 597-611
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Demirkaya Güler, B. (2015). *Köy enstitüleri bağlamında eğitim ve ideolojinin toplumsal değişme etkisinin incelenmesi: köy enstitüleri dergisi (1945-1947)*. (Doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1967). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Doğan, T. (2015). Demokratik, laik, bilimsel eğitim. *Anafikir*, 4 Mart 2015, <https://www.anafikir.gen.tr/demokratik-laik-bilimsel-egitim/>, 05.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Doğan, T., Sarı, İ., & V. (2014). Brezilya'da eğitime erişim adaletsizliği ve Bolsa Família programı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Doğramacı, İ. (1996). Yükseköğretimin gelişimi üniversite yönetiminde özerklik ve demokrasi. *Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, 7.
- DPT. (2000). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001-2005: Ankara.
- Durgun, Ö. (2002). *Küreselleşene dünyada kalkınma süreci bağlamında eğitim harcamaları ve Türkiye*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durkaya, M., & Hüsnüoğlu, N. (2018). İstihdamda eğitimin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi Journal of Social Sciences and Humanities Researches*, 19(41).
- Durmuş, S. (2017). Eğitim harcamalarının ekonomik büyüme üzerine etkisi: Ampirik bir çalışma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 54(629), s. 9-18.

Dünya Demokrasi Haritası, Erişim adresi:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2019_Democracy_index.svg, 12.12.2020

tarihinde erişim sağlanmıştır.

Düşkün, Y. (2018). Yani Başımızdaki Meksika: Eğitim Yoksulluk ve Eşitsizlikle

Mücadele Etmek Zorundadır. *ERG*, 18 Haziran 2018.

<https://www.egitimreformugirisimi.org/yani-basimizdaki-meksika/>, 09.01.2021

tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eagleton, T. (2015). *İdeoloji*. (Çev. M. Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

East Asia Forum (2021). <https://www.eastasiaforum.org/2020/05/15/rhetoric-and-reality-in-nepals-education-system/>, 07.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Education in Brazil (2020). <https://www.studycountry.com/guide/BR-education.htm>, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Education in Egypt (2021). <https://www.studycountry.com/guide/EG-education.htm>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Education in Israel (2021). <https://www.jewishvirtuallibrary.org/education-in-israel-an-introduction>, 10.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Education in Kenya (2021). <https://www.education.go.ke/>, 10.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Education in Mexico (2021). <https://www.studycountry.com/guide/MX-education.htm>, 09.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Education in Sweden (2020). <https://sweden.se/society/education-in-sweden/>, 5.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Education system Russia. (2019). Nuffic, 2nd edition, December 2010 version 3, October.

<https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-russia.pdf>,

20.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Efekan, H. (2011). Muhafazakârlığın hermenötiği. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 58, s. 73-87.

Eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki yüzdesi. Erişim adresi,

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

Eğitim için devlet harcamaları, toplam (GSYİH'nin yüzdesi). Erişim adresi,

https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=LS&most_recent_value_desc=true

Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2010). Human Capital. In D. J. Brewer, & P. J. McEwan (Eds.), *Economics of education* (s. 27-32). San Diego: Elsevier Ltd.

Eker, G. (2005). *İsrail'in siyasal sistem yapısı ve siyasal partileri*. (Yüksek lisans tezi).

Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmalar Enstitüsü Siyasi Tarih ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul.

Ekici, G., & Duran, V. (2020). Bir ideolojik aygıt olarak eğitim programı. Conference: XII.

Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Rize.

Ekinci, E. (2013). *Atatürk döneminde Türkiye'de Milli Eğitim ve ideoloji*. (Yüksek Lisans

Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana

Bilim Dalı, Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı, Sivas.

El-Baadi, H. M. (1994). Suudi Arabistan'da eğitim sistemi. (Çev: S. Öngider & T. Çoban).

Eğitim ve Toplum Dergisi, s. 26-30.

- Ercantürk, O. K. (2010). *Rus eğitim sisteminin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, C., & Eğinir, E. (2020). Demokrasi ve eğitim: Kavramsal bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), 159-171.
- Erdoğan, İ. (2000). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2019). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erdoğan, M. (1999). Milliyetçilik ideolojisine dair. *Liberal Düşünce Dergisi*, 15, s. 89-9
- Erdoğan, S., & Yıldırım, D., Ç. (2009). Türkiye’de eğitim – iktisadi büyüme ilişkisi üzerine ekonometrik bir inceleme. *Bilgi ekonomisi ve yönetimi dergisi*, 4(2), s. 11-22.
- Erdoğdu, M. (2004). Eğitimin yol açtığı pozitif dışsallıklar ve iktisadi kalkınma üzerindeki etkileri. *Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), s. 27-57.
- Ergil, D. (1986). İdeoloji “milliyetçilik, muhafazakârlık, halkçılık”. Ankara: Sevin Matbaası.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem.
- Eriksen, T. H. (2004). *Etnisite ve milliyetçilik*. (Çev: E. Uşaklı), Avesta Yayınları: İstanbul.
- Erol, G., Cerrahoğlu, N., & Çakı, C. (2017). Hitler dönemi eğitim yapısındaki otokrasinin eleştirisi: Diewelle filmi üzerine göstergebilimsel inceleme, IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Birliği Kongresi Eğitim Araştırmaları Birliği, Ordu.
- Ertürk Kayman, A.E. (2017). Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.

Erwin, J. E., & Kipness, A.N. (1997). Fostering democratic values in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), s. 57-60

Eryılmaz, B.(2005). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.

Euchner, W. (2005). *Bababen niye faşist oldum? Biyo- politikanın temelleri ve sınırları üzerine* (Çev. K. H. Ökten). İstanbul: Agora Kitaplığı Yayınları.

Eurydice (2020). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en, 13.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice (2020a). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/fundamental-principles-and-national-policies_en 28.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice (2020b). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice (2020c). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en, 17.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Eurydice (2020d). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-80_en, 5.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice (2020e). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en, 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Eurydice (2020f). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/compulsory-training-extended-age-18-france_en 07.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eurydice (2020g). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-56_en, 22.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eurydice (2021). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-31_en, 18.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eurydice (2021a). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en, 05.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eurydice (2021b). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33_en, 12.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Eurydice (2021c). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-103_tr, 10.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ferguson, R. M. (2002). Egypt. *World education encyclopedia: A survey of educational systems worldwide*, 1, 384-402
- Fiala, R. (2007). *Educational ideology and the school curriculum*. In A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Eds.) *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 15-34). Dordrecht: Springer.
- Florestal, K., & Cooper, R. (1997). *Decentralization of education: Legal issues*. Washington: World Bank:
<https://www.semanticscholar.org/paper/Decentralization-of-Education%3A-Legal->

Issues-Florestal/048ece4315ba1ed362d176d73b9bd4bea83a9427 16.12.2020

tarihinde ulaşılmıştır.

Garner, R.(1996). *Contemporary movements and ideologies*. New York: McGraw-Hill.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 66-80.

Goverment of Canada (2020). https://www.canadainternational.gc.ca/turkey-turquie/about-a_propos/organization-organisation.aspx?lang=tur, 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Goverment of Mexico (2021). <https://www.gob.mx/sep>, 09.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Goverment of Netherlands (2021). <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>, 05.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Gök, N. (2018). *Sebep ve sonuçlarıyla bir kısır döngü: darbeler. Arjantin, Brezilya, Şili ve Türkiye üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Gökçe, F. (1999). *Eğitim sistemlerinin amaçları ile devletin siyasi, ideolojik ve ekonomik güçleri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökçe, F. (2014). Hak, özgürlük ve sorumluluk parametrelerinde demokrasi değerleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), s. 129-139.

Gövdeli, T. (2016). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: yapısal kırılmalı birim kök ve eş bütünleşme analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3).

- Gözler, K. (2002). *Anayasa hukukuna giriş*. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- GPE Transforming Education (2020). <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/tanzania#:~:text=The%20ZEDP%20II%20outlines%20three,and%20vocation al%20education%20and%20training>, 21.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Greenstein, F. I. (1965). Personality and political socialization: The theories of authoritarian and democratic character. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 361(1), s. 81-95.
- Greenstein, F. I. (1965). Political socialization. *In International Encyclopedia of the Social Sciences*, 14(55), s.551-555. New York: Macmillan and Free Press.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2014). The transformation of the Education State in Italy: A critical policy historiography from 1944 to 2011. *Italian Journal Of Sociology Of Education*, 1, s.146-180.
- Gross, Z. (2003). State-religious education in Israel: Between tradition and modernity. *Prospects*, 33 (2), 149-164
- GSYİH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla) 2019, Erişim adresi, <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>
- Gutek, G. L. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: ÜtopyaYayınevi.
- Gülcan, M., C. (2008). *Kamu harcamaları içinde eğitim ve sağlık harcamalarının yeri, ekonomik etkiler ve Türkiye uygulaması*. (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güler, Z. (2008). Muhafazakârlık: kadim geleneğin savunusundan faydacılığa, modern siyasi ideolojiler (Der. H. B. Örs). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları

- Gülsoy Kerimoğlu, N. P. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı, Ankara.
- Gültekin, M., & Anagün, S. Ş. (2006). AB'nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 145-170.
- Gümüş, A. (2015). Siyasal bir kurgu olarak Türkiye eğitim politikaları. A. Gümüş. (Ed.), *Türkiye'de eğitim politikaları*. Ankara: İlem Kitaplığı.
- Gümüş, M. (2020). Güney Kore eğitim, matematik eğitimi ve PISA başarısı: Türkiye için dersler. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 3(1).
- Gündoğdu, Y. B. (2013). Suudi Arabistan eğitim sistemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, s. 135-158.
- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. *Yönetim ve ekonomi dergisi*, 20(1), s. 59-72.
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), s. 14-32.
- Güvel, E. A. (1999). *Demokrasi ve ekonomi; Türk Demokrasi Vakfı ilk uygulama raporu*. Ankara: Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitim Projesi Yayınları.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye'de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güvenç, B. (1992). *Japon kültürü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Haman, O. B. (2020). Fas eğitim sistemi, dil ikilemi ve düşünce kuruluşları: Kuzey Afrika ülkesi için sosyal kalkınmanın zorlukları. *Kuzey Afrika Araştırmaları Dergisi*, DOI: <https://doi.org/10.1080/13629387.2019.1711061>
- Han, E., & Kaya, A. A. (2008). *Kalkınma ekonomisi: teori ve politika*. Ankara: Nobel Kitap Dağıtım.
- Heywood, A. (2013). *Siyasi İdeolojiler*. (Çev: A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın, & B. Kalkan). Ankara: Liberte Yayın Grubu.
- Hitler, A. (2004). *Kavgam*. (Çev. Oktay Ertaş). İstanbul: Beda Yayıncılık.
- Human Development Report 2019. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>
- Huntington, S. P. (2011). *Üçüncü dalga: geç 20. yüzyılda demokratikleşme*. (Çev. E. Özbudun). Ankara: Kilit Yayınları.
- IBE (2006). <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Austria.pdf>, 15.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- IBE (2007).
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/CENTRAL_and_EASTERN_EUROPE/Poland/Poland.pdf, 22.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- IBE (2020a).
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Finland/Finland.htm, 28.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- IBE (2020b).
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Italy/Italy.htm, 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

IBE (2020c).

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/NORTH_AMERICA/Canada/Canada.htm, 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

IBE (2020d).

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/Islamic_Republic_of_Iran/Islamic_Republic_of_Iran.htm, 24.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

IBE (2020e).

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ASIA_and_the_PACIFIC/Singapore/Singapore.htm, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

IBE (2021a). <http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/Kenya.pdf>, 10.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

IBE (2021b).

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Egypt/Egypt.htm, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ibhawoh, B., & Dibia J. I. (2003). Deconstructing Ujamaa: the legacy of Julius Nyerere in the quest for social and economic development in Africa. *African association of political science*, 8(1).

[http://pdfproc.lib.msu.edu/?file=/DMC/African%20Journals/pdfs/political%20science/volume8 n1/ajps008001004.pdf](http://pdfproc.lib.msu.edu/?file=/DMC/African%20Journals/pdfs/political%20science/volume8%20n1/ajps008001004.pdf), 09.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

ICEPWORLD (2020). <https://www.icep.com.tr/ulkeler-rehberi/kanada-rehberi/siyasi-yapi>, 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- IFIC & JICA .(2004). The history of Japan's education development: What implications can be drawn for developing countries today. (Research Group: Institute For International Cooperation and Japan International Cooperation Agency), <http://www.jica.go.jp> Erişim Tarihi: 09.12.2020.
- Indian Era (2021). <https://www.indianera.com/editors-pick/national-education-policy-nep-2020-overview-reforms-objectives/>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Insidearabia (2021). <https://www.google.com/search?q=www.insidearabia.com+morocco&oq=www.insidearabia.com+morocco&aqs=chrome..69i57j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8> 03.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Iseworld (2021). <https://www.iseworld.org/tr/yurtdisinda-ozel-okullar/indian-springs-school>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İçer, M. (1997). *Türkiye’de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkelerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İmga, O. (2011). Hollanda’da din-devlet ilişkileri ve kilise-devlet ayrılığı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), s.195-201.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk yayınevi.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon.
- İnal, K. (2019). *Türkiye’de eğitim ve politika*. Ankara: Toz Yayınları.
- İnsamer (2020a). https://insamer.com/tr/ispanya_3068.html, 17.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- İnsamer (2020b). https://insamer.com/tr/singapur_952.htm, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İnsamer (2020c). https://insamer.com/tr/suudi-arabistanda-egitim-ideoloji-ve-modernlesme-arayislari_1499.html, 27.12.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İnsamer (2021a). https://insamer.com/tr/misirda-egitim-ideolojik-yonetimlerin-egitim-mucadelesi_1953.html, 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İnsamer (2021b). https://insamer.com/tr/kanada_2611.html, 3.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- İşeri, A. (2011). *Program teorisinin düşünsel temelleri (Felsefe-Sosyoloji-İdeoloji kuramları açısından)*. (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Jackson, B. (2010). Compare Singapore Vs. U.S. teacher development. *A Math Teacher's Travel Journal*, 3(3).
- Jayasuriya, J. E. (1983). *Education in Korea: A thirdworldsuccessstory*. Seoul: Korean National Commissionfor UNESCO.
- JustLanded (2021). <https://www.justlanded.com/english/Egypt/Egypt-Guide/Education/Introduction>, 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kanada Büyükelçiliği (2020). <http://www.kanadaelciligi.com/kanada-hakkinda#:~:text=1926%20y%C4%B1%C4%B1nda%2C%20Londra'da%20imparatorluk,bu%20sava%C5%9Ftan%20g%C3%BC%C3%A7lenmi%C5%9F%20olarak%20%C3%A7%C4%B1kt%C4%B1>, 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kang, S., & W. (2002). Güney Kore'de demokrasi ve insan hakları eğitimi. *Karşılaştırmalı Eğitim*, 38(3), 315-325. <https://doi.org/10.1080/0305006022000014179>

- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine*. (Çev: A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Kantos, Z. E. (2011). Federal Almanya Cumhuriyeti eğitim sistemi. A. Balcı içinde, *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s. 49-68). Ankara: Pegem Akademi
- Kapani, M. (1993). *Kamu hürriyetleri*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Kaplan, İ. (2013). Türkiye’ de Milli Eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerine etkisi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), s. 1650-1694.
- Karaarslan, K. (2005). Kamu kesimi eğitim harcamalarının analizi. *Maliye dergisi*, 149, s. 36-73.
- Karaçay, H. (2008). *Sosyo-ekonomik kalkınmada fiziki, beşeri ve sosyal sermaye: vakıflar genel müdürlüğü örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakayalı, H., & Dilber, İ. (2010). *Kuramlarda büyüme ve kalkınma*. Manisa: Emek Matbaacılık Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik ve laik eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1985). *Demokrasi eğitimi: Bugünden yarına orta öğretiminiz*. Ankara: TED Bilim Yayınları, 8.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. A. (2004). *Uygun teknoloji seçimi ve kalkınma, kalkınma ekonomisi: seçme konular*, (Ed: S. Taban & M. Kar). Bursa: Ekin Kitabevi, s. 235-256.
- Kaynak, M. (2007). *Kalkınma iktisadı*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Kazancı, M. (2002). Althusser, ideoloji ve iletişimin dayanılmaz ağırlığı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57(1).
- Keleş, R. (1992). *Yerinden yönetim ve siyaset*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kerestecioğlu, Ö. İ. (2009). *Milliyetçilik 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler* (Derl. H. B. Örs) (içinde 307- 350) (3. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kesson, K. R., & Ross, E. W. (2004). (Eds). *Defending public schools: Teaching for a democratic society*. Westport, CT: Praeger.
- Kıncal, R. Y., & Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), s. 293-312.
- Kırkaya, H. (2019). *İkinci Abdülhamid döneminde (1876-1908) Osmanlı Singapur ilişkileri*. (Yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Programı, Manisa.
- Kızıloluk, H. (2007). Ekonominin eğitimin amaçları ve içeriği üzerindeki etkileri. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 21-30
- Kibritçioğlu, A. (1998). İktisadi büyümenin belirleyicileri ve yeni büyüme modellerinde beşeri sermayenin yeri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 53 (1-4), s. 207-230.
- Kobotarian, A. N. (2017). İran İslam Cumhuriyeti eğitim sistemi:
https://www.researchgate.net/publication/335259651_IRAN_ISLAM_CUMHURİYETİ_EGİTİM_SİSTEMİ

Korkmaz, A. (2006). *Eğitimin ve ekonomi arasındaki ilişkiler*. (Ed. L. Küçükahmet).

Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayınevi.

Korkmaz, F. (2019). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.

Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Korpela, S. (2010). Finnish Schools: Religion Lessons Support Kids' Identities:

<https://finland.fi/life-society/religion-lessons-support-kids-identities/> 28.12.2020

tarihinde erişim sağlanmıştır.

Koyun, Ö. (2006). *Suudi Arabistan'daki petrol gelirlerinin sosyal yapıya olan etkisi*.

(Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü

Ortadoğu Sosyolojisi ve Antropolojisi Anabilim Dalı, İstanbul.

Kösterelioğlu, İ. (2008). Eğitim bilimine giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin

gerçekleşme düzeyi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 61-74.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities.

Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Küçük, Z. A. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kastamonu.

Küresel çok boyutlu yoksulluk endeksi. (2019). www.undp.org › turkey › UNDP-TR-MPI-

2019-TR, 06.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

K12academics (2021a).

<https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/education-morocco>,

03.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

K12academics (2021b).

<https://www.k12academics.com/Education%20Worldwide/education-uganda>,
06.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Lackner, H. (1978). *A House Built On Sand: A Political Economy of Saudi Arabia*.
London: Ithaca Press. s.74.

Lee, S.,&Brinton, M. C. (1996). Elite education and social capital: The case of South
Korea. *Sociology of Education*, 69(3), 177-192. DOI:10.2307/2112728.

Lee, S., Hung, D., &Teh, L. W. (2013). MovingSingaporefromgreattoexcellent: How
educationalresearchinformsthisshift. *KEDI Journal of Educational Policy*.10 (2),
267- 291.

Lefebvre, H. (1964). *Sociologie de Marx*. Paris: PUF Collection SUP.

Levent, F.,& Gökkaya, Z. (2014). Education Policies Underlying South Korea's Economic
Success. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.

Levent, F.,& Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin
incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 39, s.121-
143.

Lillis, K. M. (1990). Tanzanya'da eğitimin ademi merkeziyetçiliğinin yönetimi: Eğitim
ihtiyaçlarının belirlenmesine doğru. *Uluslararası Eğitim İncelemesi*, 36(4), s. 417-
440 <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01874751> 10.12.2020 tarihinde
erişim sağlanmıştır.

Litvack, J. (2003). Education and Decentralization. World Bank:
http://www.ciesin.org/decentralization/SB_entry.html

Macit, M. H. (2007). *Faşizm ve Nazizm*. Ankara: Savaş Yayınevi.

- Mardin, Ş. (2012). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO.
- McMillan, J. H. (1996). *Educational Research: Fundamentals ForThe Consumer*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Metz, H. C. (Ed). (1988). A countrystudy: Israel. Library of Congress:
<http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/iltoc.html>, 11.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MFA (2020a). <http://www.mfa.gov.tr/finlandiya-siyasi-gorunumu.tr.mfa>, 28.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MFA (2020b). <https://www.mfa.gov.tr/guney-afrika-kunyesi.tr.mfa> 8.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MFA (2020c). <https://www.mfa.gov.tr/ispanya-kunyesi.tr.mfa>, 17.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MFA (2020d). <http://www.mfa.gov.tr/japonya-siyasi-gorunumu.tr.mfa>, 8.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MFA (2020e). <http://www.mfa.gov.tr/kanada-siyasi-gorunumu.tr.mfa>, 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MFA (2020f). <https://www.mfa.gov.tr/sili-kunyesi.tr.mfa>, 16.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- MFA (2020g). <https://www.mfa.gov.tr/sub.tr.mfa?c2dcfdcf-2800-44b9-9cbb-4cf2e52b5818>, 20.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2020h). <https://www.mfa.gov.tr/cin-halk-cumhuriyeti-kunyesi.tr.mfa>, 28.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2020ı). <http://www.mfa.gov.tr/iran-siyasi-gorunumu.tr.mfa>, 24.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2020i). <http://www.mfa.gov.tr/singapur-kunyesi.tr.mfa>, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2021a). <https://www.mfa.gov.tr/fas-siyasi-gorunumu.tr.mfa> 03.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2021b). <https://www.mfa.gov.tr/turkiye-guney-kore-siyasi-iliskileri.tr.mfa> 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2021c). <https://www.mfa.gov.tr/hindistan-kunyesi.tr.mfa>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2021d). <https://www.mfa.gov.tr/misir-siyasi-gorunumu.tr.mfa>, 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MFA (2021e). <http://www.mfa.gov.tr/nepal-siyasi-gorunumu.tr.mfa>, 07.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MHRD:<https://www.education.gov.in/hi/%E0%A4%B8%E0%A4%BF%E0%A4%82%E0%A4%B9%E0%A4%BE%E0%A4%B5%E0%A4%B2%E0%A5%8B%E0%A4%95%E0%A4%A8>, 02.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Mincer, J. (1991). Education and unemployment. *NBER working papers series*, No: 3838, 1-34.

Ministry of Education in India (2021). <https://www.education.gov.in/hi>, 02.01.2021

tarihinde erişim sağlanmıştır.

Ministry of Education& Sports (2021). <http://www.education.go.ug/>, 06.01.2021 tarihinde

erişim sağlanmıştır.

Mkapa, B. W. (2008). Leader ship for growth, development, and poverty reduction: An African view point and experience:

https://pdfs.semanticscholar.org/5a30/c3ae3b52b55717de9b1ca47d7ba3969a8708.pdf?_ga=2.263969420.1899842867.1596398448-1912114740.1572885691 (Erişim Tarihi: 09.12.2020)

MOE (Ministry of Education) (2021).

<http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020108&s=english>, 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MOE of Nepal (2021). <http://www.moe.gov.np/content/organizational-structure.html>, 07.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MOE of Singapore (2020). <http://www.beta.moe.gov.sg/>, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Mohammad, Q. (2020). *Türkçe ve Hintçe-Urduda ortak kelimeler yardımıyla Hindistanlı öğrencilere Türkçe öğretimi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., &Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and Interpretation*.Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and challenges of student voice and choice. *Educational Horizons*, 87(1),50-60

Morocco education (2021). <https://www.moroccoeducation.info/profile>, 03.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Munro, B. H. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott Williams &Wilkins, s .351-76.

Mussolini, B. (1966). *Faşizm*.(Çev. R. Özdek). İstanbul: Bedir Yayınevi.

Mutua R.W.(1975). *Development of education in Kenya*. Nairobi: East African Litterature Bureau, s. 152-153.

Nasongo, J. W.,&Musungu, L. L. (2009). "The implications of Nyerere's theory of education to contemporary education in Kenya. *Educational Research and Review*, 4(4), s. 111-116, April 2009.
http://www.academicjournals.org/article/article1379602647_Nasongo%20and%20Musungu.pdf 08.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Nationsencyclopedia (2020). <https://www.nationsencyclopedia.com/Americas/Chile-EDUCATION.html>, 16.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Nations Online (2020). <https://www.nationsonline.org/oneworld/uganda.htm> 29.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Nations Online (2021).
<https://www.nationsonline.org/oneworld/netherlands.htm>,05.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

NCFSE (2005): NationalCurriculum Framework For School Education (Pre-primary-12) in Nepal: <https://librarykvpattom.files.wordpress.com/2009/06/ncf-nepal.pdf>

NEP: <https://www.indianera.com/editors-pick/national-education-policy-nep-2020-overview-reforms-objectives/#:~:text=The%20foundational%20principles%20of%20NEP,creative%20imagination%2C%20and%20ethical%20values.> 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Neyişçi, N., Turabik, T., Gün, F., & Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2257-2270. doi: 10.24106/kefdergi.4095

Nisbet, R, A. (2007). Muhafazakârlık-düş ve gerçek. Ankara: Kadim Yayınları.

Northern Pathways (2020). <https://www.northernpathways.ca/post/kanada-egitim-sistemi> 30.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Noyan, E. (2019). *Türkiye'de zorunlu eğitim politikaları bağlamında 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim (1973-2016)*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü Yüksek Amme İdaresi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi Bilim Dalı, Ankara.

Nyerere, J. U. (1968). *Essays on socialism*. Oxford: Oxford University Press.

Ocak, Z. S. (2015). *Fas ve Cezayir'de Berberi kimlik ve siyaseti*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Orta Doğu Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2014). *Education at a Glance*. <https://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OECD (2016). Education In China: A Snapshot. Secretary-General of the OECD.

<https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> 19.12.2020

tarihinde ulaşılmıştır.

OECD (2010). Brazil: Encouraging Lessons from a Large Federal System

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581300.pdf>, 29.12.2020 tarihinde erişim

sağlanmıştır.

OECD (2015). Education Policy Outlook Brazil. [http://www.oecd.org/education/Brazil-](http://www.oecd.org/education/Brazil-country-profile.pdf)

[country-profile.pdf](http://www.oecd.org/education/Brazil-country-profile.pdf), 29.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

OECD (2020). <https://data.oecd.org/chile.htm>, 16.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

OECD Library (2021). [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/71ee93b4-](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/71ee93b4-en/index.html?itemId=/content/component/71ee93b4-en)

[en/index.html?itemId=/content/component/71ee93b4-en](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/71ee93b4-en/index.html?itemId=/content/component/71ee93b4-en), 10.01.2021 tarihinde

erişim sağlanmıştır.

Okur, M. (2005). Milli mücadele ve cumhuriyetin ilk yıllarında milli ve modern bir eğitim

sistemi oluşturma çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,

5 (1), s. 199-217

Olson, M. (2003). *Dictatorship, Democracy, and Development*, Stephen (ed.), Democracy,

Governance, and Growth. Ann Arbor: The University of Michigan Press, s. 115-

135.

OPH (2020). <https://www.oph.fi/fi>, 28.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Osmanoğlu, A. E. (2012). *Türkiye Cumhuriyeti ve Mısır Arap Cumhuriyeti sosyal bilgiler*

öğretim programları ve ders kitaplarının karşılaştırılması. (Doktora tezi). Marmara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- O'Sullivan, A., & Sheffrin, S. M. (2003). *Economics: Principles in action*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Öçalan, M. & Erdoğan, M. (2009). Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), s. 280-391.
- Örs, H.B. (2009). *İdeoloji: Karmaşık Dünyayı anlaşılır kılmak. 19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler* (s. 3-45). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Örs, H. B. (2015). *Modern siyasal ideolojiler*. (Derl. H. B. Örs). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 3-46.
- Özalp, H., & K., Özdemir, S. (2020). Güney Kore sanat eğitiminin yapı, eğitim ve kültür bağlamında değerlendirilmesi. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1): 111-149 DOI: 10.18039/ajesi.681934.
- Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), s. 359- 371.
- Özbek, S. (2003). *İdeoloji kuramları*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Özçelik, T. C. (2007). *Ulus devlet yapısına sahip olan Singapur'un, ulusal kimlik oluşturmaya müzelerin katkısı*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, F., & Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 12(28), s. 577-592.

- Özdemir, M. (2013). Resmi genel liselerin eğitsel amaçlarının “misyon” cümlelerine dayalı olarak çözümlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), s. 281-293.
- Özek, B.Y. (2019). Eleştirel kuram (Frankfurt Okulu) bağlamında ideoloji ve eğitim ilişkisinin çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1535-1557.
- Özkan, S. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel Yay, s. 195
- Özkurt, E.T. (2018). Günümüz nörobiliminin epistemolojik temelleri. *Düşünbil Dergisi*, 63.
- Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaçlarının karşılaştırmalı analizi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), s. 729-757.
- Özmen, İ.,& Buluş, A. (2017). Başlangıçtan devrime Çin'i Anlamak (Mı)? *Medeniyet ve Toplum / Bahar*, 1(1).
- Öztekin, A. (1993). *Siyaset bilimine giriş*. Malatya: Yeni Malatya Gazetesi Ofset Tesisleri.
- Öztürk, E. (2012). *Cumhuriyet dönemi aydın kimliği, sekülerleşme ve köy enstitüleri*. İstanbul: Rağbet Yay, s. 31-32.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyo Ekonomi*, Ocak- Haziran, 1, s.27-44.
- Öztürk, N. (2019). *Kalkınma ve eğitimin ekonomik boyutu*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı Kalkınma İktisadı ve İktisadi Büyüme Bilim Dalı, İstanbul.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.

- Parmaksız, R., & Ş., Yavuz, Ö. (2016). Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, s. 59-70
- Pastuović, N. (1993). Komünizm sonrası ülkelerde eğitim sistemlerinde reform sorunları. *IntRevEduc* 39, s. 405-418: <https://doi.org/10.1007/BF01261591>, 5.10.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Peuch, J. (2011). The educational system in South Korea : A case study. *Social Regimes and globalization*: http://jpeuch.files.wordpress.com/2011/12/jonathan-peuch_the-korean-educational-system-in-globalization.pdf 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Pine, L. (2010). *Education in Nazi Germany*. New York: Berg Publishers.
- Platon. (2019). *Devlet*. (Çev. S. Eyüboğlu, & M. A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, s. 269.
- Polonya'da Üniversite (2020). <https://www.polonya.org/polonya-egitim-sistemi/>, 22.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Prokop, M. (2003). Saudi Arabia: the politics of education. *International Affairs*, 79(1), s. 77-89. DOI: 10.1111 / 1468-2346.00296
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1986). *Education for development: An analysis of investment choices*. Oxford: Oxford University Press.
- Reboul, O. (1991). Eğitim Felsefesi. (Çev: I. Gürbüz). İstanbul: İletişim Yayınları, s. 82
- Resnick, I. (1981). *The long transition: Building socialism in Tanzania*. New York: Monthly Review Press.

- Rossenthal, I. (2009). "*The Dutch Pastorate, pluralism without pain?*" *Education in Conflict* (Ed. I. T. Avest). Germany: Waxmann Yay, s.59-81
- Russell, B. (1969). *Eğitim ve toplum düzeni*. (Çev. N. Bezel). İstanbul: Varlık Yayınları. s. 197.
- Russian Federation- Educational System-overview- Schools, Native, Language, and Languages -State University.com
<https://education.stateuniversity.com/pages/1267/Russian-Federation-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html#ixzz6hBwJL2sd>, 20.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sadık, K. (2018). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s. 25.
- Safi, A. (2011). *Amozesh ve pervereish ibtidai ahnemaye tahsili ve motavassite*. Tahran: Samt.
- Sahlberg, P. (2009). A Short History of Educational Reform in Finland. April, s. 2-3.
- Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Sancar, S. (2008). *İdeolojinin serüveni*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Saylan, N. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saylık, A. (2014). Yunanistan eğitim sistemi üzerine bir inceleme: amaç, yapı ve süreç bakımından Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırılması. 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulan bildiri. Trakya Üniversitesi, Edirne, Turkey, 16-18 Ekim.

Scholaro Pro (2020a). <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Spain/Education-System>,
17.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Scholaro Pro (2020b). <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Italy/Education-System>,
27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Scholaro Pro (2020c). <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Iran/Education-System>,
24.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Scholaro Pro (2020d). [https://www.scholaro.com/pro/Countries/Singapore/Education-](https://www.scholaro.com/pro/Countries/Singapore/Education-System)
System, 26.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Scholaro Pro (2020e). <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Greece/Education-System>
23.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Scholar Pro (2021a). <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Nepal/Education-System>,
08.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*.
New York: Free Press.

Schweitzer, T. T. (1995). *The state of education in Canada*. Canada: Institute for Research
on Public Policy.

SCRIBD (2020). [https://www.scribd.com/document/47772587/Chapter-2-Education-in-](https://www.scribd.com/document/47772587/Chapter-2-Education-in-Saudi-Arabia)
Saudi-Arabia, 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Segah, T. (2016). *Brezilya'nın dış politikası: Gelenek ve değişim*. (Doktora tezi). Selçuk
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Konya.

Selçuk, S. (1999). *Demokrasiye doğru*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

- Self , S.,&Grabowski, R. (2004). Does education at all levels cause growth? India, a casestudy. *Economics of Education Review*, 23, s. 47-55.
- Senemoğlu, O. (2016). Antik Yunan siyasal düşüncesinde insan doğası ve toplum anlayışı: Platon ve Aristoteles. *İnsan & İnsan*, 3(10), s. 42-63.
- Serim, B. (1994). "Yasa önünde eşitlik" ilkesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 27(3), s. 13- 23.
- Serneels, P.,&Dercon, S. (2020). Hedefler, yoksulluk ve eğitim. Hindistan'dan kanıt. *Kalkınma Araştırmaları Dergisi*, 57(1).
- Sesli, M.,& Demir, Ş. (2019). Laiklik ve ideolojiler arasındaki ilişkiyi anlamak. *Enderun Dergisi*, 3 (2).
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), s. 2269-2296. DOI: 10.26466/opus.619531
- Shin, S.,& Koh, M. (2005). Korean education in cultural context. *Essays in Education*, 14, 1- 10.
- Shoura, M., & A. Singh. (1998). Motivation parameters for engineering managers using Maslow's theory. *Journal of Management in Engineering*, 15(5), 44-55.
- Smith, A. D. (2004). *Milli kimlik*. (Çev. B. S. Şener). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Smith, A. D.(2013). *Milliyetçilik*. (Çev: Ü. H. Yolsal). Ankara: Atıf Yayınları.
- Sönmez, Ö. (2006). *Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi genel amaçlarının gerçekleşmesi düzeyine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sönmez, V., & GülderenAlacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sprinzak, D., Bar, E., Segev, Y., & Levi-Mazloun, D. (Eds.) (2004). *Ministry of education culture and sport: Facts and figures hatashad 2004 [Hebrew]*. Jerusalem: Ministry of Education.
- Stanek, C. (2013). The educational system of Brazil. *IEM Spotlight*, 10(1).
- Stopikowska, M. (2012). The education system of Egypt: contexts, frames and structures. *Problems Of Education in the 21st Century*, 40, 129-144.
- Study in Spain (2020). <https://www.studying-in-spain.com/spanish-education-system/>, 17.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Şad, S. N., & Akdağ, M. (2010). Evde eğitim. *Milli Eğitim*, 40(188), s. 19-31.
- Şaşmaz, M.Ü., & Yayla, Y.E. (2018). Ekonomik kalkınmanın belirleyicilerinin değerlendirilmesi: Ekonomik faktörler. *International Journal of Public Finance*, 3(2), s. 249-268.
- Şen, E. (2011). Brezilya, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık, Dış Ticaret Müsteşarlığı, İhracatı Geliştirme Etüd Merkezi, Ankara.
- Şener, O. (2001). *Teori ve uygulamada kamu ekonomisi*. Beta Basım Yayım: İstanbul.
- Şeyhanlıoğlu, H. (2011). *Türk siyasal muhafazakârlığının siyasallaşması ve Demokrat Parti*. Ankara: Kadim Yayınları.
- Sheikh, S. U., & Ali, M. A. (2019). *Al-Ghazali's aims and objectives of Islamic education*. *Journal of Education and Educational Developement*, 6(1), 111-125.

Şili Eğitim Bakanlığı (2020). <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>, 16.12.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks. s. 4-22.

Tabachnick, B.G.,& Fidel, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Tabancalı, E. (2003). *Örgütsel değişme, yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tamura, R. (2006). Human capital and economic development. *Journal of Development Economics*, 79(1), s. 26-72.

Tan, J. (2014). Education in Singapore: for what, and for whom? *Revue Internationale D'éducation de Sèvres*, 1-4.

Tanrısevdi, F.,&Kıral, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 5(3), s. 223-240.

Tanzania National Website (2020).

<https://web.archive.org/web/20131125222553/http://www.tanzania.go.tz/profilef.html>, 20.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Taş, S.,& Aykaç, N. (2020). Türkiye’de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), s. 22-41.

Taş, U.,& Yenilmez F. (2007). Türkiye’de Eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), s.155-186.

Taşdemir, E. (2019). *İsrail Devleti'nin ortaya çıkışı, İsrail'in Türkiye tarafından tanınması ve bu durumun Türk dış politikasındaki rolü (1948-1958)*. (Yüksek lisans tezi).

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı,
Kırşehir.

Taşkın P. & Nayır F. (2015). Okulların tüzel kişiliği var mıdır? Olmalı mıdır? *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eğitim Bilimleri Sayısı, 13(4)*, 1-18.

TBMM (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası:

https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf, 10.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

T.C. Ticaret Bakanlığı (2021). <https://ticaret.gov.tr/yurtdisi-teskilati/afrika/uganda/ulke-profil/genel-bilgiler>, 06.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

TEDMEM (2015). Ulusal eğitim programı 2015-2022. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TeeNg, P. (2008). Educational reform in Singapore: from quantity to quality. *Educational Research for Policy and Practice*, 7, 5-15. Doi: 10.1007/s10671-007-9042-x

Tellioğlu, O., & Taşdemir, H. (2016). 1989 sonrası Polonya'da Katolik Kilisesi'nin rolü. *Akademik Hassasiyetler*, 3 (5): Retrieved from

<https://dergipark.org.tr/en/pub/akademik-hassasiyetler/issue/27268/287073>

Temizer, N. C. (2014). *İran ve Mısır'da kadınların sosyal ve ekonomik hayattaki yeri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Temuçin, F. E. (2014). *"Milliyetçilik", Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Teyfur, M. (1995). Türk milli eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), s. 461-464.

Terzi, Ç. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi. *AnadoluJournal of EducationalSciences International*, 1(1), s. 75-82.

Tezcan, M. (1991). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

The Official Portal of Government of Nepal (2021). <http://www.nepal.gov.np/>, 07.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

The World Factbook (2021).

<http://teacherlink.ed.usu.edu/tlresources/reference/factbook/geos/nl.html>, 05.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Toku, N. (2005). *Siyaset felsefesine giriş*. İstanbul: Kaknus Yayınları, s. 80.

Topakkaya, A. (2008). Tarihsel materyalizm bağlamında Marx'ı yeniden okumak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), s. 378-395.

Tosunoğlu, Ş. (2014). Avrupa birliği ülkelerinde kamu eğitim harcamaları. *Sakarya İktisat Dergisi*, 3(3), s. 145-181.

Turan, E. (2011). Milliyetçilik teorisinin gelişimi ve Türk milliyetçiliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik araştırmalar Dergisi*, 1(1), s. 135-149.

Turan, İ. (1977). *Siyasal sistem ve siyasal davranış*. İstanbul: Der Yayınevi.

Türk Dil Kurumu (t.y.). Büyük Türkçe sözlük. <http://tdk.gov.tr>, 04 Aralık 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Türker, M. T. (2000). *İktisadi büyümede beşeri sermaye ve Türkiye'nin kalkınma sürecinde beşeri sermayenin gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Türkmen, F. (2002). *Eğitimin ekonomik ve sosyal faydaları ve türkiye'de eğitim ekonomik büyüme ilişkisinin araştırılması*, DPT Uzmanlık Tezleri.
- Türkoğlu, A.,& Yakar, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi
- Türköne, M. (2010). *Siyaset*. İstanbul: Opus Yayınları.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin ilköğretimin amaçlarının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 12(1), s. 132-147.
- Uludüz, H. (2016). *Finlandiya ve Türkiye temel eğitim sistemine karşılaştırmalı bir yaklaşım*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ünal, İ. (1980). İşgücü piyasalarında eğitimsel niteliklerin rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), s.749-767.
- UNDP (2021). <https://www.ug.undp.org/>, 06.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- UNICEF (2021). <https://www.unicef.org/nepal/education>, 07.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- United States of Mexico (2021). <http://www.ciesin.org/decentralization/English/CaseStudies/mexico.html>, 09.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- U.S. Department of State (2021). <https://www.state.gov/countries-areas/mexico/>, 09.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uysal, R. & İncikapı, L. (2018). Son dönem matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 223-247.
- Valijarvi, J.; Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen P., & Arffman, J. (2007). "Finnish Success in PISA and Some Reasons Behind It", PISA 2003. *Institute for Educational Research*, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.
- Van Rodeon, P. (2002). *Long-Term Religious Developments in the Netherlands, 1750-2000*, eds. Hugh Mcleod, W. Ustofi *The Decline of Christendom in Western Europe 1750-2000*, Cambridge University Press, s.113-129; s.119.
- Varşova Büyükelçiliği (2020). <http://varsova.be.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/249952>, 22.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- WENR (2021a). <https://wenr.wes.org/2018/10/education-in-south-korea>, 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- WENR (2021b). <https://wenr.wes.org/2019/05/education-in-mexico-2>, 09.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- WENR (2021c). <https://wenr.wes.org/2018/04/education-in-nepal>, 07.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Wikipedia (2020a). https://tr.wikipedia.org/wiki/Suudi_Arabistan, 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wikipedia (2020b). <https://en.wikipedia.org/wiki/Greece>, 23.10.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wikipedia (2021a). https://tr.wikipedia.org/wiki/Demokrasi_indeksi, 10.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wikipedia (2021b). https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Morocco, 03.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wikipedia (2021c). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Kenya>, 10.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wikipedia (2021d). <https://en.wikipedia.org/wiki/Egypt>, 01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wikipedia (2021e). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Uganda>, 06.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Winter, J., & Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: Sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*. 18(6), 783–796. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670207>

Woodhall, M. (1995). *İnsan sermayesi kavramı. Eğitim ekonomisi seçilmiş yazılar*. (Çev: Y. Kavak, B. Burgaz). Ankara: Pegem yayınları No:14, s. 24-25.

World Atlas (2020).<https://www.worldatlas.com/articles/the-highest-literacy-rates-in-the-world.html>, 27.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Worldbank (1993). Measuring the Gap: Female Education in Sub Saharan Africa. Erişim adresi:<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/10027/multi0page.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 06.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Worldbank (2020a). <https://www.worldbank.org/en/country/southafrica/overview>,

8.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Worldbank (2021a). <https://www.worldbank.org/en/country/india/overview#3>, 02.01.2021

tarihinde erişim sağlanmıştır.

Worldbank (2021b). <https://www.worldbank.org/en/country/kenya>, 10.01.2021 tarihinde

erişim sağlanmıştır.

World Data on Education. (2010):

http://www.finchpark.com/ppp/humanistic_materials/Republic_of_Korea.pdf,

01.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Worldmeter (2020). <https://www.worldometers.info/world-population/brazil-population/>

,29.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

World Population Review (2020). [https://worldpopulationreview.com/country-](https://worldpopulationreview.com/country-rankings/literacy-rate-by-country)

[rankings/literacy-rate-by-country](https://worldpopulationreview.com/country-rankings/literacy-rate-by-country), 22.12.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

World Population Review (2021). [https://worldpopulationreview.com/countries/egypt-](https://worldpopulationreview.com/countries/egypt-population)

[population](https://worldpopulationreview.com/countries/egypt-population), 02.01.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Wunderlich, F. (1937). Education in Nazi Germany. *Social Research*, 4(3), s. 347-360.

Yağmur, A. (2009). *İstihdam edilebilirlik açısından eğitim-istihdam ilişkisi: Konya bölgesi*

imalat sanayii örneği. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat

Anabilim Dalı, Konya.

Yalçınkaya, M. (1992). İtalyan eğitim sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*

Fakültesi Dergisi, 25(1).

- Yalçinkaya, Ö., & Kaya, V. (2006). Eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkileri: Düşük, orta ve yüksek gelirli ülkeler üzerinde bir uygulama (1991-2011). *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), s. 27-60.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., & Ersoy, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimin amaçlarının gerçekleştirilme düzeyine ilişkin görüşleri, http://sbek.marmara.edu.tr/ornek_bildiri
- Yavuz, İ. (2018). *Sosyal bilgilerde vatanseverlik değerinin kazandırılmasında farklı ülke uygulamaları (ABD, Kanada, Singapur, Türkiye)*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yayla, A. (2003). *Liberalizm*. İstanbul: Plota Film.
- Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 166-178.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi: sorunlar, yöntemler, teknikler, stratejiler ve çözüm yolları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşil, R. (2002). *Okulda ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), s. 123-143
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel Pedagoji: Ivan Illich ve Paulo Freire'nin eğitim anlayışı üzerine*. Ankara: Anı Yayınları.

- Yıldırım, S. (1993). *Yerel yönetim ve demokrasi: Kavramlar, yaklaşımlar*. Ankara: Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı ve IULA-EMME (Uluslararası Yerel Yönetimler Birliği Doğu Akdeniz ve Ortadoğu Bölge Teşkilatı) Yayınları.
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin kültürel temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yılmaz, Z. & Danışoğlu, F. (2017). Ekonomik kalkınmada beşeri sermayenin rolü ve Türkiye'de beşeri kalkınmanın görünümü olarak insani gelişim endeksi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51.
- Yüner, R. (1999). *Hayekçi Liberalizmin Temel İlkesi*, Editör: Atilla Yayla, *Sosyal ve Siyasal Teori, Seçme Yazılar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Yumuşak, İ. G. (2008). Beşeri sermayenin iktisadi önemi ve Türkiye'nin beşeri sermaye potansiyeli. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 55, s. 3-48.
- Zajda, J. (2015). Küreselleşme ve eğitim reformlarının siyaseti: Tarih eğitimi. Küresel bir kültürde ulus inşası ve tarih eğitimi. *Springer*: DOI: 10.13140 / 2.1.2731.8088
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu:
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, 10.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu:
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>, 10.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Ekler

Ek 1. Uygulama Sürecine İlişkin İzinler



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-19656412
Konu : Gülşah POLAT'ın Araştırma İzni

25.01.2021

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Gülşah POLAT'ın "Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırması, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 08.01.2021 tarih ve 759 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Gülşah POLAT'ın "Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırmasını Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çevrimiçi uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görüldükçe ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet UZUN
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Sabahattin DÜLGER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocasahan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: argel6@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr> Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b091-8e9b-37cc-bebd-a4a1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyini Belirleme Ölçeği

EĞİTİM SİSTEMLERİ AMAÇLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, eğitim sistemlerinin amaçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymaktadır. Ölçek kişisel bilgiler ve eğitim sistemlerinin amaçlarını yansıtan ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekte eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik görüşleriniz "GÖZLEM" ve BEKLENTİ" adında iki BÖLÜM olarak düzenlenmiştir. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkı için teşekkür ederim.

E-posta: ggulsah_yazici@hotmail.com Tel: 0530 870 54 36

BÖLÜM I (KİŞİSEL BİLGİLER)

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
 2. Eğitim Durumunuz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
 3. Kurumunuz: () İlkokul () Ortaokul () Lise
 4. Göreviniz : () Öğretmen () Müdür Yardımcısı () Okul Müdürü
 5. Branşınız : () Sınıf Öğretmeni () Diğer (Branşınızı Yazınız)
 6. Kıdem : () 5 yıldan az () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 () 25+

BÖLÜM II (GÖZLEMLERE YÖNELİK İFADE VE GÖRÜŞLER)

Bu bölümde, eğitim sistemlerinin amaçlarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin gözlemlerini içeren 29 ifade yer almaktadır. Görüşleriniz (7) Kesinlikle katılıyorum ile (1) Kesinlikle katılmıyorum aralığında derecelendirilmiştir. Lütfen görüş puanlarınızı "GÖRÜŞ PUANLARI BÖLÜMÜNDE" (X) şeklinde işaretleyiniz.

S. No	İFADELER	GÖRÜŞ PUANLARI						
		7	6	5	4	3	2	1
1	Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
2	Devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış biçimine getirmiş yurttaşlar yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
3	Vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
4	Hukuka ve başta anayasa olmak üzere hukuksal metinlere saygılı bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
5	Bireylerde kamu düzenine saygılı olma ve kamu yararı anlayışı oluşturmaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
6	Demokrasinin ilkeleri ve hak, özgürlük, eşitlik, sorumluluk gibi değerlerine sahip bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
7	Başkalarının varlığına, hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
8	Bilime ve bilimsel düşünmeye açık ve saygılı bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
9	Değişmeye açık ve duyarlı bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
10	Bireyleri kültürel mirasa saygılı, onu geliştiren, koruyan ve kültürel mirasla övünen bir kimliğe sahip olarak yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
11	Devletin siyasal varlığını ortaya koyan semboller ve simgelere sahip çıkan ve bunlara saygı duyan bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
12	Bireylerin toplumda bir milletin üyesi olarak yer almasını sağlayan anlayış kazandırmaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
13	Vatan, bayrak, milli marş gibi ulusal-millî değerlere sahip bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
14	Tasada ve kaygıda ortak davranış gösteren bir toplum yaratmaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
15	Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
16	Öğretim programlarının devletin belirlediği millî esaslara göre oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
17	Bireyleri sahip oldukları dini inançları yaşamalarına fırsat verecek şekilde yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
18	Bireyleri yetenek ve becerilerine göre bir mesleğe hazırlamaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
19	Devletin ve özel kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yeterli sayıda ve kalitede yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
20	Üretim-tüketim, paylaşım ve harcama yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
21	Toplumsal kalkınmaya ve ekonomik büyümeye katkıda bulunacak bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
22	Bireylerde; üretim, tüketim ve paylaşımında fırsat eşitliği düşüncesi geliştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
23	Bireylere mesleki kapasitelerini geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratmaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
24	Uluslararası alanda rekabet edebilecek bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
25	Bireyleri tarım, sanayi, hizmetler vb. sektörel alanlara göre dengeli olarak yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
26	Bireylere başkalarıyla birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
27	Toplumun-devletin sahip olduğu her türlü taşınır ve taşınmaz varlığı koruyan ve tasarruf eden bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()
28	Emeğe saygı duyma anlayışına sahip bireyler yetiştirmektedir.	()	()	()	()	()	()	()

BÖLÜM III (BEKLENTİLERE YÖNELİK İFADE VE GÖRÜŞLER)

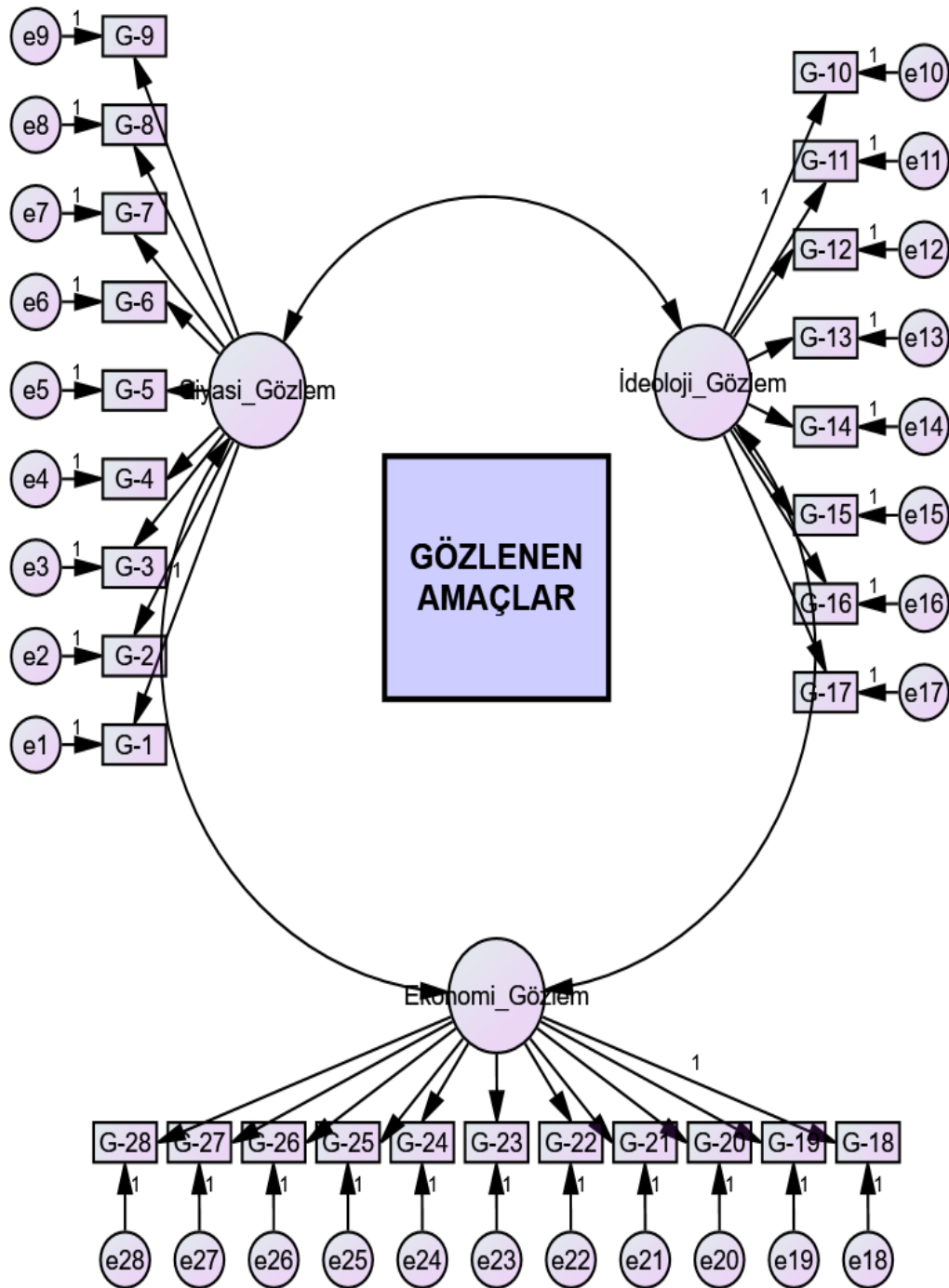
Bu bölümde, eğitimin sistemlerinin amaçlarına yönelik beklentilerinizi içeren 29 ifade ve görüş puanları yer almaktadır. İfadelerle ilgili görüşleriniz (7) **Kesinlikle katılıyorum** ile (1) **Kesinlikle katılmıyorum** aralığında derecelendirilmiştir. Lütfen görüş puanlarınızı “GÖRÜŞ PUANLARI” bölümünde (X) şeklinde işaretleyiniz.

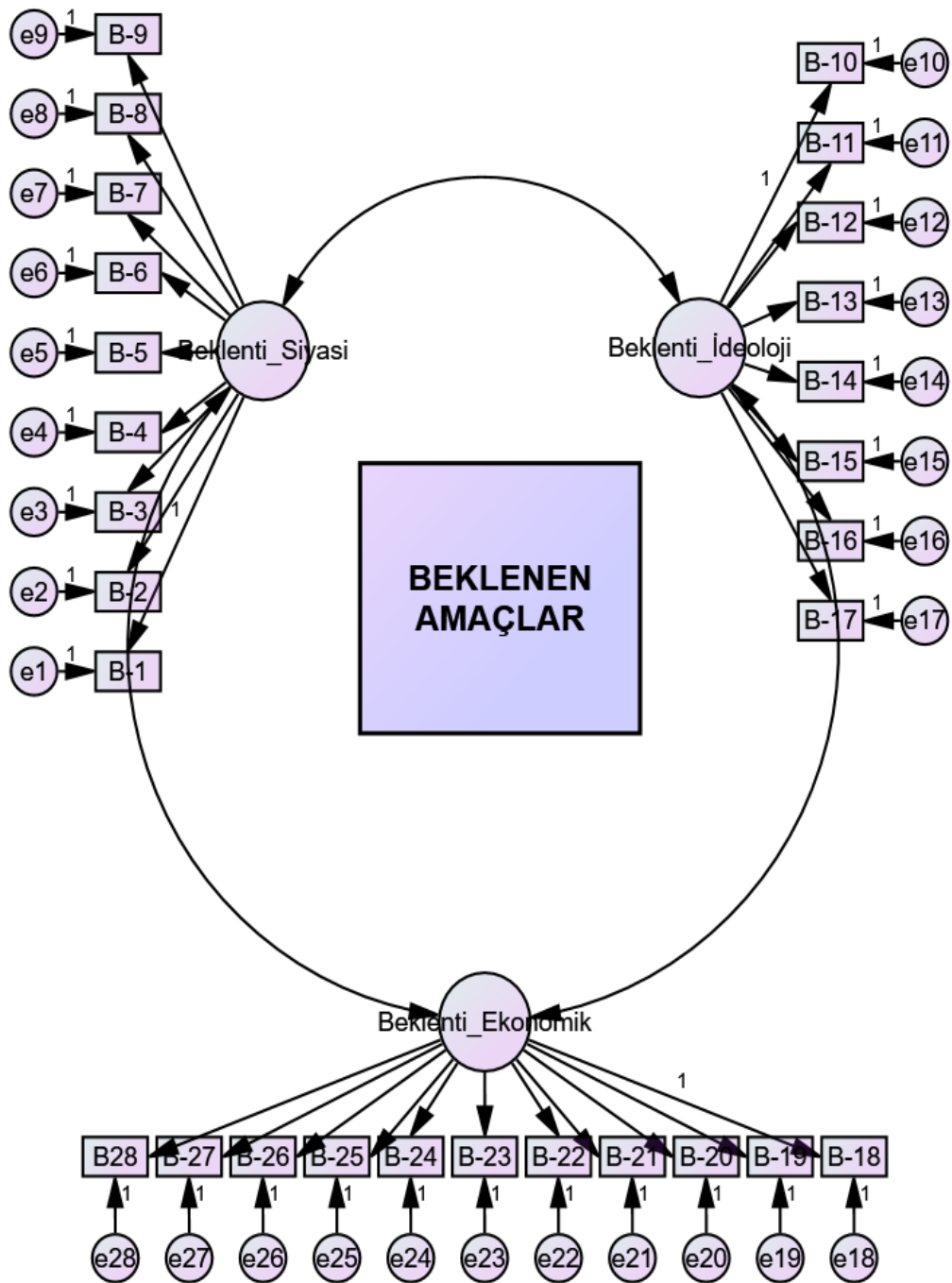
S. No	İFADELER Eğitim Sistemleri;	GÖRÜŞ PUANLARI						
		7	6	5	4	3	2	1
1	Devletin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
2	Devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış biçimine getirmiş yurttaşlar yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
3	Vatandaşlığın gerektirdiği bilgi, beceri ve anlayışa sahip bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
4	Hukuka ve başta anayasa olmak üzere hukuksal metinlere saygılı bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
5	Bireylerde kamu düzenine saygılı olma ve kamu yararı anlayışı oluşturmalıdır.	()	()	()	()	()	()	()
6	Demokrasinin ilkeleri ve hak, özgürlük, eşitlik, sorumluluk gibi değerlerine sahip bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
7	Başkalarının varlığına, hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
8	Bilime ve bilimsel düşünmeye açık ve saygılı bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
9	Değişmeye açık ve duyarlı bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
10	Bireyleri kültürel mirasa saygılı, onu geliştiren, koruyan ve kültürel mirasla övünen bir kimliğe sahip olarak yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
11	Devletin siyasal varlığını ortaya koyan semboller ve simgelere sahip çıkan ve bunlara saygı duyan bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
12	Bireylerin toplumda bir milletin üyesi olarak yer almasını sağlayan anlayış kazandırmalıdır.	()	()	()	()	()	()	()
13	Vatan, bayrak, milli marş gibi ulusal-millî değerlere sahip bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
14	Tasada ve kaygıda ortak davranış gösteren bir toplum yaratmalıdır.	()	()	()	()	()	()	()
15	Bireyleri ahlaki değer ve etik ilkelere sahip olarak yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
16	Öğretim programlarının devletin belirlediği millî esaslara göre oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamalıdır.	()	()	()	()	()	()	()
17	Bireyleri sahip oldukları dini inançları yaşamalarına fırsat verecek şekilde yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
18	Bireyleri yetenek ve becerilerine göre bir mesleğe hazırlamaktadır.	()	()	()	()	()	()	()
19	Devletin ve özel kurumların ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yeterli sayıda ve kalitede yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
20	Üretim-tüketim, paylaşım ve harcama yeterliliğine sahip bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
21	Toplumsal kalkınmaya ve ekonomik büyümeye katkıda bulunacak bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
22	Bireylerde; üretim, tüketim ve paylaşımında fırsat eşitliği düşüncesi geliştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
23	Bireylere mesleki kapasitelerini geliştirebilmeleri için fırsatlar yaratmalıdır.	()	()	()	()	()	()	()
24	Uluslararası alanda rekabet edebilecek bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
25	Bireyleri tarım, sanayi, hizmetler vb. sektörel alanlara göre dengeli olarak yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
26	Bireylere başkalarıyla birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmalıdır.	()	()	()	()	()	()	()
27	Toplumun-devletin sahip olduğu her türlü taşınır ve taşınmaz varlığı koruyan ve tasarruf eden bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()
28	Emeğe saygı duyma anlayışına sahip bireyler yetiştirmelidir.	()	()	()	()	()	()	()

EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ GÖRÜŞLER İÇİN AŞAĞIDA YER ALAN BOŞLUĞU KULLANABİLİRSİNİZ.

TEŞEKKÜR EDERİM

Ek 3. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA)Gözlem ve Beklenti Şemaları





Ek 4. Özgeçmiş

Doğum Yeri ve Yılı

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama - Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2001 2004	Kazım Ayan Anadolu Lisesi
Lisans	2004 2008	Cumhuriyet Üniversitesi
Yüksek Lisans	2019 2021	Uludağ Üniversitesi
Bildiği Yabancı	İngilizce	
Düzeyi	Orta	
Çalıştığı Kurumlar	Başlama - Ayrılma Yılı	Çalışılan Kurumun Adı
	2010 2013	Hüseyin Öner İlköğretim Okulu
	2013 2015	Atatürk Ortaokulu
	2015 2018	M.Nezir Gencer Ortaokulu
	2018 2019	Niyazi Mısri Anadolu İmam Hatip Lisesi
	2019 -	Şehit Yunus Yılmaz Ortaokulu

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar:

Polat, G., & Gökçe, F. (2021). İdeolojinin nörofizyolojisi ve eğitim. 4. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.

Yayımlanan Çalışmalar:

Polat, G., Emen, N.Y., Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). İmam hatip liselerinin misyon, vizyon ve değerler bağlamında karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*,3(2), s. 14-28.