



Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri

The Steps Taken in the Field of Education in the Globalization Process: Turkey vs Successful Countries in Education

Demet Sever, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, dpala@anadolu.edu.tr

Betül Baldan, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, bbaldan@anadolu.edu.tr

Burcu Tuğlu, *Küçükçekmece Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu*, tugluburcu@gmail.com

Kevser Kabaoğlu, *Odunpazarı TOKİ Savaş Kubaş Anadolu Lisesi*, kevser.kab@gmail.com

Yaprak Alagöz Hamzaj, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, yprkalgz@gmail.com

Öz. Bu çalışmanın amacı küreselleşme bağlamında Türkiye’de ve eğitim alanında başarıyı yakalamış örnek ülkelerde atılan adımların karşılaştırılması; bu kapsamda ülkemizdeki gelişme ve düzenlemelere ışık tutulması ve gerekli başarıyı yakalamak adına eksikliklerin saptanarak bu alanda atılması gerekli adımlara yönelik öneriler sunulmasıdır. Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment, PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) ve OECD Daha İyi Yaşam İndeksi (OECD Better Life Index) sonuçları dikkate alınarak Singapur, Çin, Güney Kore, Japonya, Kanada, İngiltere ve Danimarka ülkelerinin eğitim sistemleri küreselleşme bağlamında incelenmiştir. Araştırmada Bereday tarafından geliştirilen analitik karşılaştırmalı eğitim araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın bulguları Türkiye’nin küreselleşme sürecinde eğitimini geliştirmek ve iyileştirmek için önemli adımlar attığını ortaya koymuştur. Ancak yapılan düzenlemelerin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için hangi eğitim basamağında olursa olsun ilgili konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak, değişikliklerin tüm eğitim basamaklarıyla koordinasyon içinde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca küreselleşme sürecinde her ülkenin kendi öz değerlerini ve özelliklerini göz önünde tutarak ve küresel gereklilikleri de dikkate alarak ilerlemesinin gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Küreselleşme, Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitimde Yenilikler, Analitik Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemi

Abstract. The aim of this study is to compare the steps taken in Turkey and the countries that have achieved success in education in the context of globalization; to shed light on the developments and regulations in our country in this context and to identify the deficiencies in order to achieve intended success and propose suggestions for the necessary steps to be taken in the field. Program for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and OECD Better Life Index results were taken into account in sampling the study. Finally, education systems of Singapore, China, South Korea, Japan, Canada, Britain, Denmark were examined in the context of globalization. The analytical comparative educational research method which was developed by Bereday was used in line with the aim of the research. Findings of the study revealed that Turkey has taken important steps in order to improve and enhance its education in the globalization process. However, it has been stated that -whatever the education level is regulations must be made in consultation with field experts, in coordination during each step so that they will be permanent and more effective. It has also been emphasized that countries must proceed in accordance with their own values and characteristics in the globalization process, but also taking the requirements of the globalization into consideration.

Keywords: Globalization, Comparative Education, Education Innovations, Analytical Comparative Education Method,

SUMMARY

Introduction

While globalization has the potential to change many dimensions of a country like economy, politics, culture and technology, education has the same potential to chance globalization process. Hence, in order to have a voice in globalized world, especially developing countries should adapt their education system to raise and educate global human power. Turkey, especially after granted membership of European Union in 1999, increased the steps taken to improve education in the direction of globalization. In this paper, first, major changes, developments and international programs that Turkey carried out and had been a part of would be mentioned. Then educational changes and developments of the countries selected would be explained. This study would offer Turkey to do self-evaluation in terms of changes carried out in the education field and give valuable ideas about new steps related with educational developments.

Method

In the study, one of the comparative education research method, Bereday's analytical comparison method was used. The method consists of four stages: description, interpretation, juxtaposition, and comparison. As in this method required, in description stage data gathered from written documents about selected countries were presented. In interpretation stage depending on the educational developments in Turkey comparisons were made between countries. As a result of the interpretation stage, in the juxtaposition stage the similarities and differences which are determined in education systems of the countries were emphasized. In the final stage of the method without any generalization the question "what could be done in order to improve Turkey's educational system according to globalization needs by considering other countries' comparison results?" tried to be answered.

Program for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and OECD Better Life Index results were taken into account in sampling the study. Finally, education systems of Singapore, China, South Korea, Japan, Canada, Britain, Denmark, which succeeded in PISA and TIMMS and have the highest scores in OECD DİYİ education dimension were examined in the context of globalization.

Results

It is obvious that countries which dominate the globalization process had made significant changes in their education system. England has established the Global Education Center within the University of York and has clarified the dimensions of global education through "World Studies". In addition, a unit was established at Leicester University to organize and develop global citizenship education. Denmark has implemented Demo Schools Projects, which cover all stages of education with the aim of bringing in 21st century skills and spreading the use of information technology as a necessity of globalization. The lifelong learning skill, considered as one of the global citizenship competencies, has been added to the objectives of the Singapore education program, and within this scope Thinking Schools Learning Community policy has been put into practice. Canada with its multicultural population accords a right to minorities to receive education in their own language. Also in Canada supportive language training is offered to provide adaptation of primary school-level immigrant students free of charge. In the globalization process in order to provide equal opportunity South Korea has constructed an e-learning system named as "Cyber Home Learning System" to support post-school learning of all students from every level of education. Since countries aimed to educate people as a global citizen internationalization of the education gain importance. According to 2010 data, 178 million students attended at higher education in the UK. In Japan, by the year 2020, 300,000 foreign higher education students are targeted to be educated. Also Denmark has signed agreements with Nordic countries to improve

intercultural interactions via increasing the number of both students and teachers who benefit from exchange programs. Japan has signed business co-operation agreements with South Korea and China as a member of ASEAN Plus Three in order to ensure quality assurance in higher education.

Discussion and Conclusion

It would not be wrong to say that Turkey took considerable steps in education field during globalization process. However, the education system is a system that gives its products for a long time. Therefore, it should not be forgotten that any changes made at any level of education should be done in coordination with all the levels of education, as a result of long work and discussions done by the experts of the subject field.

While each country is unique with its cultural, social, economic and political structure, there are global facts those are structured by other unique countries, like as its own existence. Thus, it should be remembered that any area should proceed in its work to be developed by considering its own values and characteristics, and only by including its global necessities. In this context, Turkey with aiming to educate and raise global manpower should continue to develop educational policies, curriculum and teacher training programs in accordance with global world requirements.

GİRİŞ

İlk kez 1833 yılında İngiliz İktisatçı Foter tarafından kaynakların dağılımı ve kullanımına ilişkin bir makalede kullanılan “küreselleşme” kavramı (Karabıçak, 2002), önceleri ekonomi alanıyla ilgili bir kavram olarak algılsa da, zaman içinde küreselleşmenin yaşam ile ilgili tüm bileşenler üzerindeki kaçınılmaz etkisi hissedilerek sosyal, kültürel, politik yönleriyle de önem taşıyan bir kavram olduğu anlaşılmıştır. Küreselleşme, her alanda sınırların kalkması ile siyasal, ekonomik ve kültürel alanda tüm dünya ülkelerinin bütünleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Kavram ile ilgili daha geniş bir tanım ise “global entegrasyon, ülkeler arasındaki iktisadi, siyasi, sosyal ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi, ideolojik ayrımlara dayalı kutuplaşmaların çözülmesi, farklı toplumsal kültürlerin inanç ve beklentilerinin daha iyi tanınması, ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması gibi farklı görünen ancak birbiriyle bağlantılı olguları içerir” biçimindedir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1995). Çok boyutlu bu kavram farklı yaklaşımlar ile olumlu ya da olumsuz, sürecin kazananları ya da kaybedenleri bakış açılarıyla farklı biçimlerde tanımlansa da önemli olan bu sürecin akışına kapılmak değil, akışa yön verenlerden biri olabilmektir. Bu bağlamda, gelişmekte olan Türkiye’nin; uluslararası alanda siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel yönden sahip olduğu konumu koruyarak, gelişme sürecine ivme kazandırabilmesi için küreselleşmenin sağlamış olduğu avantajları ve yaratmış olduğu dezavantajları doğru algılayıp, bu süreçten sadece etkilenen bir ülke konumunda olmayıp, sürece katkı sağlayabilen ve ona göre stratejiler geliştirebilen bir ülke olmayı başarması gerekmektedir.

Küreselleşmenin ekonomik, siyasal, kültürel ve teknolojik boyutlarda meydana getirdiği değişimler dolaylı ya da doğrudan bir ülkenin pek çok sistemini etkilerken (Çelebi, 2016; Kıvılcım, 2013; Örek, 2011), bu değişimlerden etkilenen ancak aynı zamanda küreselleşme sürecini etkileme potansiyeline sahip bir diğer sistem de eğitimidir. Bir başka deyişle, çağın gerektirdikleri bağlamında değişen bireysel yeterlikler, eğitim kurumlarını, eğitim yaklaşımları ile süreç ve uygulamalarını ve eğitimcilerin ve öğrencilerin rollerini değiştirmeye zorlarken, buna karşılık, tüm bileşenleri ile eğitimin de toplumsal değişme ve gelişmeyi etkileyici ve yönlendirici rollere sahip olduğu söylenebilir. Bu noktada, özellikle gelişme sürecinde olan ülkelerin küreselleşen dünya koşullarında varlığını sürdürebilmeleri ve rekabet güçlerini koruyabilmeleri eğitim sistemini küresel insan gücünü yetiştirecek biçimde uyarlamaları ile mümkün olacaktır. Doğan (2011, s.406) “küresel birey” olarak tanımladığı insan özelliklerini “araştırma eğilimli, bir işi planlayan, tasarlayan, üstlenen, sürdüren ve sonuçlandıran, soran, sorgulayan, eleştiren, katkı veren, tercih

eden, reddeden ve kabul eden” olarak sıralamaktadır. Doğan (2002) ise küreselleşen eğitimde bireylere kazandırılması gereken yeterlikleri öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek ve birlikte yaşamayı öğrenmek biçiminde açıklamıştır. Küreselleşme sürecinde pek çok ülke sözü edilen bireysel özellikleri vatandaşlarına kazandırmak üzere hem kendi karar alma mekanizmaları hem de üyesi oldukları uluslararası organizasyonların yönlendirmeleri doğrultusunda eğitim sistemleri ile ilgili pek çok değişiklik gerçekleştirmişlerdir. Türkiye’de de özellikle 1999 yılında Avrupa Birliği (AB) üyeliğinin kabulünden sonra küreselleşme doğrultusunda eğitimin iyileştirilmesi yönünde atılan adımlar artmıştır. Bu bağlamda, küreselleşme sürecinde sırasıyla ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarında olmak üzere Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen başlıca değişiklikler, dâhil olunan uluslararası programlar ve geliştirme çalışmalarına değinilecektir.

Küreselleşmenin İlköğretim Basamağına Yansımaları

21. yüzyılın öğrenci niteliklerini taşıyan bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği eğitim alanında pek çok yenilikleri ve uygulamaları beraberinde getirmektedir. Eğitimin temelini oluşturan ve diğer eğitim basamaklarını da etkileyen ilköğretim eğitim programlarının günümüz gereksinmelerine göre güncellenmesi ve içinde yaşadığımız çağın imzası olan değerlere yeni eğitim programlarında yer verilmesi vazgeçilmez bir durum haline gelmiştir. Özkan ve Sivrikaya (2012)’nin Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim okullarında okutulması için önermiş olduğu 100 temel eserin küresel değerlere yer verilme sıklığının incelenmesi üzerine yaptıkları araştırmada sırasıyla demokrasi, etik, kişisel gelişim, hürriyet, empati ve bilginin araştırma kapsamında incelenen kitaplarda en çok vurgulanan değerler olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada ise küreselleşmenin özellikle öğrenci nitelikleri konusunda etkili olduğunu savunan öğretmenler, sosyal becerilerin kazanımına odaklanılmasının gerekliliğini vurgulayarak eğitim programlarında küreselleşmenin bir uzantısı olan farklılıkların çeşitlik olarak görülmesi ve çok yönlülük kavramlarına yer verildiğini belirtmişlerdir (Balkar ve Özgen, 2010). Eğitimde bilişim teknolojilerinin giderek daha fazla kullanılması ile ilköğretim ikinci basamağında medya okur yazarlığı dersinin eğitim programına dahil edilmesi, çevre bilincinin ve sürdürülebilir kalkınma eğitiminin verilmesi için “Eko Okullar Projesi” uygulamalarının yapılması, Erasmus+ projeleri ile kültürlerin tanıtılması, öğretmenlerin ve öğrencilerin yurt dışı hareketliliklerin gerçekleştirilmesi küreselleşme adına eğitim sistemimizin ilköğretim basamağında öne çıkan çalışmalardır. Pek çok ülkenin katıldığı özellikle ülkemizde özel okulların katılım gösterdiği Uluslararası Okullar Tiyatro Birliği (ISTA)’nin çalışmaları, Junior Model Birleşmiş Milletler konferansları, Robotik çalışmaları, Science Across the World (SAW) çalışmaları, Destination Imagination (ID) programları, Mathematics Without Borders, Mathletics matematik yarışmaları, Cambridge ESOL ve Cambridge Young Learners sınavları da küreselleşmenin eğitim alanındaki yansımalarına iyi birer örnektir. Ayrıca Aslan (2016), küreselleşme ile ortaya çıkan ortak değerlerin kazandırılması ve küresel vatandaşlık kavramı eğitimin sosyo-kültürel boyutlarının en çok yansıdığı sosyal bilgiler dersi kapsamında ele alındığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, küreselleşme ile birlikte farklı kültürlerle iletişim sağlayabilmek adına yabancı dil öğretimi önem kazanmış ve ilköğretim ikinci sınıftan itibaren İngilizce zorunlu ders kapsamına alınmıştır (Adıgüzel ve Özudoğru, 2014).

Küreselleşmenin Ortaöğretim Basamağına Yansımaları

Türkiye’de küreselleşme sürecinin ortaöğretime yansımaları ele alındığında akla ilk gelen uygulamalar AB’nin yeni nesle iş sağlamak, okuldan sonra iş yaşamına geçişi kolaylaştırmak ve işsizlik tehlikesini en az indirmek üzere önlemler almayı amaçlayan AB Eğitim ve Gençlik Programlarıdır (Gülcan, 2005). Bu programlar kapsamında Türkiye’de ortaöğretim seviyesinde çeşitli programlar uygulanmaktadır. SOKRATES (Avrupa Birliği Genel Eğitim Programı) Programı kapsamında AB ve aday ülkelerin eğitim kurumları arasındaki iş birliğinin artırılması, bu bağlamda eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, tüm eğitim basamaklarında fırsat eşitliğinin sağlanması, yaşam boyu öğrenme ve herkes için eğitim kavramlarının teşvik edilmesi ve farklı dil ve kültürlerin AB bünyesinde bütünleştirilmesi hedeflenmektedir (Çelebi, 2016). Türkiye’nin de içinde olduğu 30 farklı Avrupa ülkesinde uygulanan programa Türkiye, 24 Ocak 2000 tarihinde

dâhil olmuştur. COMENIUS Programı ise bütün okul düzeyleri ve mesleki ve teknik eğitim alanlarında uygulanmaya konan paralel bir programı yansıtmaktadır. Genel anlamda okullar arasında uluslararası iş birliğini sağlamayı, dil öğrenimini yaygınlaştırmayı, kültürel paylaşımları artırmayı ve Avrupa Vatandaşlığı bilincini oluşturmayı hedeflemektedir (Çelebi, 2016). Ayrıca gençler arasında iletişimi güçlendirmek amacıyla geliştirilen Youth Gençlik Programı da bu kapsamda ülkemizde uygulama alanı bulan bir diğer programdır (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011).

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) ise, 16-19 yaş arası öğrenciler için geliştirilmiş iki yıllık yükseköğrenim hazırlık programıdır. İngilizce, Fransızca ve İspanyolca dillerinden birisi ile uygulanan program dünya çapında güvenilirliğe ve saygınlığa sahiptir (Ateş, 2011). Programdan mezun olan öğrenciler uluslararası geçerliliği olan IB Diploması'nı almaya hak kazanmakta ve dünya çapında birçok seçkin üniversitede eğitim görme şansını elde etmektedirler. IBDP ülkemizde, Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO)'nun belirttiği ölçütleri sağlayan akredite olmuş olan 25 lisede uygulanmaktadır (Ateş, 2011).

1 Ocak 2007 tarihinde yürürlüğe konan ve 7 yıllık geniş bir süreci kapsayan Yaşam Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları kapsamında da, AB'yi ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve nitelikli iş olanakları yaratmak, gelecek nesiller için çevrenin korunumunu sağlamak ve katılımcı ülkeler arasında eğitim alanında değişim ve işbirliği olanaklarını artırmak hedeflenmektedir. Bu programlar AB üyesi ülkeler, EFTA ülkeleri (Norveç, İzlanda ve Lihtenştayn) ve Türkiye'nin de dâhil olduğu aday ülkeler olmak üzere 34 ülkede uygulanmaktadır. Yaşam Boyu Öğrenme Programı'nın ortaöğretim seviyesine yansması olarak ülkemizde Orta Öğretim Projesi (OÖP) uygulamaya konmuştur. Bu proje kapsamında yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek şekilde ortaöğretimin niteliğinin yükseltilmesi ve bu basamaktaki sosyo-ekonomik uygunluğun ve fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu yönde ortaöğretim düzeyinde farklı ülkelerdeki okullarla farklı dil ve kültürler arasındaki iş birliğinin artırılması, Avrupa okullar ağının oluşturulması, ortak eğitim programları geliştirilmesi ve öğrenci ve personel değişim olanaklarının artırılması hususlarında çalışmalar yapılmaktadır (Çelebi, 2016).

Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitimden yararlanmasını hedefleyen ve küresel bir program olan Herkes İçin Eğitim hareketi ise UNESCO tarafından 1990 yılında Jomtien, Tayland'da yapılan Dünya Konferansı ile başlatılmıştır. Bu konferansta eğitimin bir insan hakkı olduğunun altı çizilmiş ve tüm insanlık için eğitim hedefleri belirlenmiştir (UNESCO, 2000). 2015 Herkes İçin Eğitim hedefleri kapsamında ortaöğretim seviyesindeki tüm bireylerin uygun öğrenme ve yaşam becerileri programlarına eşitlik içinde erişimlerinin sağlanarak, öğrenme gereksinimlerinin karşılanması gerekliliği vurgulanmıştır (UNESCO, 2000). Bu kapsamda Türkiye'de 2012 yılında yapılan değişiklik ile ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve süresi üç yıldan dört yıla çıkartılmıştır (Erçetin ve Arifoğlu, 2016). Bu düzenleme ile birlikte 2012-2013 Öğretim yılında %70,06 olan okullaşma oranı, 2013-14'te %76,65'e yükselmiştir (Erçetin ve Arifoğlu, 2016). Ayrıca AB'nin Lizbon sonuç bildirgesinde yer alan bilgi teknolojileri politikaları doğrultusunda Türkiye'de de okulların bilgisayar teknolojileri ile donatılması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda, pilot illerde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, öğretmenlere gerekli eğitimler verilmiş, gerekli yazılımlar sağlanmış ve bu çalışmaların öğrencilerin öğrenmesine etkileri üzerine araştırmalar yapılmıştır (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011). 2012 yılına gelindiğinde ise teknolojik gelişmelere uyum sağlamak, bilgi toplumu oluşturmak, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak ve teknolojiyi eğitimde etkin kılmak amaçları doğrultusunda dünyanın en büyük eğitim bilişim projelerinden biri olarak nitelendirilen "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)" Projesi geliştirilmiştir. 2016 yılına gelindiğinde proje kapsamında 370 bin etkileşimli tahta ve 1 milyon 437 bin 800 tablet öğretim sürecine dâhil edilmiştir (Çelebi, 2016).

Mesleki eğitim alanında geliştirilen politika ve uygulamaları desteklemek ve geliştirmek, iş birliğini sağlamak, yenilikleri teşvik etmek ve teknolojik gelişmelere uyum sağlama kapasitesini artırmak amacıyla da Avrupa Birliği üye ve aday ülkelerin katılımıyla Leonardo da Vinci Programı geliştirilmiştir (Sağlam, Özudoğru ve Çıray, 2011). AB'nin mesleki eğitimin niteliğini artırma politikası kapsamında Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimi geliştirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin sosyoekonomik gereksinimler ve hayat boyu

öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirilmesi amacıyla yürütülen ve Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) bu alanda değerlendirilebilecek en önemli çalışmalarından biridir. 2002-2007 arasında yürütülen proje kapsamında 31 ilde yapılan ihtiyaç analizlerine göre Türkiye'deki işgücü piyasalarına ilişkin bilgi toplanmıştır. Mesleki eğitime yönelik olarak geliştirilen bir diğer önemli proje de Meslek Lisesi Memleket Meselesi adlı projedir (Erçetin ve Arifoğlu, 2016). Ayrıca, SVET (Strengthening Vocational Education and Training-Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi) projesi, MVET (Modernisation of Vocational Education and Training in Turkey-Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretimin Modernizasyonu) projesi ve CEDEFOP (The European Centre for the Development of Vocational Training-Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi) ile iş birliği de bu kapsamda değerlendirilebilecek diğer önemli çalışmalardır (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011).

Küreselleşmenin Yükseköğretim Basamağına Yansımaları

Türkiye'de yükseköğretim, küreselleşmeden en çok etkilenen ve buna bağlı olarak da en köklü değişimlere uğrayan öğretim basamağı olarak kabul edilebilir. Küreselleşme kapsamında kalite güvencesi, hesap verebilirlik, uluslararasılaşma ve yaşamboyu öğrenme Türk yükseköğretiminde önemli değişikliklere yol açan en kilit kavramlar olarak görülebilir.

Uluslararasılaşma bakımından, küresel bağlamdaki en önemli gelişmelerden biri 1998'de başlayan Bologna süreci olmuştur (Çelebi, 2016). Bologna Süreci'nde yükseköğretimin uluslararasılaştırılması için belli etkinlik alanları tanımlanmış ve bu etkinlik alanlarında yapılacak çalışmalarla sürecin benimsenmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlik alanları ise, öğrenci ve akademisyen hareketliliği, uluslararası yeterlilik çerçevesi, kalite güvencesi birliği, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), diploma eki, ortak dereceler ve yaşamboyu öğrenme şeklinde sıralanabilir (Alkanat-Akman, 2010). 2001 yılında Bologna Süreci'ne dahil olan Türkiye, yükseköğretimin uluslararasılaştırılması çabaları bağlamında ilk olarak eğitim, staj, araştırma vb. amaçlarla uluslararası öğrenci ve akademisyen hareketliliğine başlamıştır (Gündoğdu vd., 2016). Sokrates adı verilen Avrupa Birliği Genel Eğitim Programı kapsamında Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci vb. programlar yoluyla 40.000 Türk vatandaşı uluslararası hareketlilik kapsamında etkinliklerde bulunmuşlardır (DPT, 2009'dan akt. Çelebi, 2016; Dağlı, 2007). Yine Bologna Süreci'nin bir yansıması olarak uluslararası yeterlilik çerçevesi kapsamında yükseköğretim programları yeniden düzenlenmiş, programlar Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (AKTS) uyumlu hale getirilmiş ve mezun olan öğrencilere diploma eki verilmesi uygulaması başlatılmıştır (Gündoğdu vd., 2016; Alkanat-Akman, 2010). Yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması ve kurum dışı hesap verebilirliğin sağlanması için ise akreditasyon çalışmalarına hız kazandırılmıştır (Türk Akreditasyon Kurumu, 2015; Gedikoğlu, 2012).

Küreselleşmenin yükseköğretimde yarattığı değişimlerden biri de yükseköğretimin amaçlarında görülmektedir. Humboldt modelindeki Türk üniversiteleri küreselleşmeyle birlikte amaçlarını sadece eğitim-öğretim ve araştırma ile sınırlamamış, yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunmayı da kendine misyon edinmiştir (Polatcan, 2016; Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu bağlamda 1990'lı yıllardan başlayarak Türkiye'deki üniversiteler, Sürekli Eğitim Merkezleri, Yaşam boyu Eğitim Merkezleri gibi çeşitli adlar altında her yaşta bireye yaşam boyu eğitim hizmeti verecek birimler kurmaya başlamışlardır. 2010 yılında 27 üniversitenin Sürekli Eğitim Merkezi yöneticileri bir araya gelerek kurumlarını ve verdikleri eğitimleri daha işlevsel bir hale getirebilmek için Türkiye Üniversiteler Sürekli Eğitim Merkezleri Konseyi'ni (TÜSEM) kurmuşlardır. 2017 yılında ise sürekli eğitim merkezi bulunan ve TÜSEM'e üye olan üniversite sayısı 107'yi bulmuştur (TÜSEM, 2017).

2005 yılında AB tam üyelik müzakerelerine başlayan Türkiye'nin bu süreçte iyileşmeye yönelik atacağı her adım oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Türkiye'nin gerçekleştirdiği bu yeniliklere ek olarak bugün küreselleşme sürecinde eğitim ve toplumsal gelişmişlik bakımından öne çıkan ülkelerde eğitim alanında gerçekleştirilen yeniliklerin incelenmesi, Türkiye'de yapılan değişiklikler açısından bir öz değerlendirme yapma ve atılacak yeni adımlara yönelik öngörü kazanma olanağını sunacaktır. Araştırmada, Türkiye, Singapur, Çin, Japonya, Danimarka, Kanada,

Güney Kore ve İngiltere’de küreselleşmeye dayalı olarak eğitim alanında son yıllarda yapılan yenilikleri incelemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yöntemleri arasından Bereday tarafından geliştirilen analitik yöntem benimsenmiştir. Betimleme, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırma olmak üzere dört aşaması bulunan yöntemin amacı yabancı ülkelerin eğitim sistemlerinin analitik biçimde incelenmesidir (Bereday, 1964, akt. Yüksel ve Sağlam, 2012). Bereday farklı bir ülkenin eğitim sisteminin belli bir sistematik içinde incelenmesinin, araştırmacının kendi ülkesinin eğitim sistemini değerlendirmesinde önemli bir araç olduğunu belirterek, bir ülkedeki reform yapımcıların diğer ülkelerdeki ilgili emsalleri görmezden gelmemeleri gerektiğini savunmuş ve karşılaştırmalı eğitimin önemini vurgulamıştır (Nicholls, 2014).

Bu araştırmada yöntemin gerektirdiği gibi ilk olarak betimleme aşamasında incelenen ülkelerin eğitim sistemleri küreselleşmenin getirdiği yenilikler bağlamında kaynak taraması sonucunda ulaşılan yazılı dokümanlardan elde edilen bilgiler sentezlenerek betimlenmiştir. Ardından yorumlama aşamasında odak noktası Türkiye’deki eğitim gelişmeleri olmak üzere ülkeler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Yan yana koyma aşamasında ise yapılan karşılaştırma sonucunda eğitim sistemlerinde saptanan benzerlik ve farklılıkların üzerinde durulmuştur. Modelin son aşaması olan karşılaştırma aşamasında da genellemeler yapılmaksızın Türkiye’nin eğitim sisteminin küresel boyutta iyileştirilmesi için incelenen ülkelere ait veriler doğrultusunda dengelenmesi için neler yapılması gerektiği tartışılmıştır.

Örneklem

Araştırmada odaklanılacak ülkelerin belirlenmesinde Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment, PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) ve OECD Daha İyi Yaşam İndeksi (OECD Better Life Index) sonuçları incelenerek bu sınavlarda yüksek sıralamaları bulunan ve/veya OECD Daha İyi Yaşam İndeksinde (DİYİ) eğitim alanındaki puanları yüksek olan ülkeler çalışmanın örneklemine dahil edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmada öncelikle PISA ve TIMSS sınavlarında başarı gösteren (OECD, 2015a; TIMSS, 2015) ve OECD DİYİ’de eğitim boyutunda yüksek puanlara sahip olan (OECD, 2017a) Singapur, Çin, Güney Kore, Japonya, Kanada, İngiltere ve Danimarka ülkelerinin eğitim sistemlerinde gerçekleştirdikleri yenilikler ele alınmış ve daha sonra Türkiye’nin gerçekleştirdiği çalışmalar ile karşılaştırılmalı olarak tartışılmıştır. Tablo 1’de seçilen ülkelerin 2015 yılında yapılan PISA ve TIMSS sınav sonuçlarına göre sınava katılan ülkeler arasındaki sıralamalarına ve OECD DİYİ eğitim alanındaki puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. *İncelenen ülkelerin 2015 PISA ve TIMSS sınav sonuçlarına göre sıralamaları ile OECD DİYİ Eğitim Alanındaki Puanları*

Ülkeler	PISA			TIMSS (4.sınıf)		OECD DİYİ
	Fen	Matematik	Okuma	Fen	Matematik	Eğitim
Singapur	1	1	1	1	1	-
Japonya	2	4	8	3	5	7.5
Çin	4	4	22	6	4	-
Güney Kore	11	8	7	2	3	7.3
Kanada	7	7	6	23	29	7.3
İngiltere	15	24	22	15	10	6.2
Danimarka	21	11	17	22	15	7.8
Türkiye	52	49	50	35	36	2.6

Tablo 1’de görüldüğü gibi Singapur ve Çin, OECD DİYİ’ye dahil edilmese de, PISA ve TIMSS’ten oldukça yüksek sıralamalar elde etmişlerdir. Japonya, Güney Kore ve Kanada hem uluslararası sınavlardan hem de OECD DİYİ eğitim indeksinden yüksek puanlar elde etmişlerdir. İngiltere ve Danimarka ise uluslararası sınavlarda Türkiye dışındaki diğer ülkeler kadar yüksek bir başarı elde edemese de OECD DİYİ eğitim indeksinden 6.2 ve 7.8 gibi yüksek puanlar almışlardır.

BULGULAR

Bulgular bölümünde, araştırmaya konu olan ülkelerle ilgili olarak elde edilen bilgiler sistematik yaklaşım benimsenerek sunulmuştur. Bu bağlamda, büyük ölçüde ülkelerin küreselleşme sürecinde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarında gerçekleştirdikleri yenilikler ile geçmişten bugüne başarısını sürdüren eğitim uygulamaları ele alınmıştır.

Singapur

Singapur eğitim sistemi, öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerini ve bu yetenekleri en iyi hale getirmelerini, potansiyellerinin farkına varmalarını ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (MOE, 2017a). Yaşam boyu öğrenme, küreselleşme ile eğitim sistemlerinin içinde yer bulan bir konudur. Bu kapsamda, 1997 yılında “Düşünen Okullar, Öğrenen Toplum” (Thinking Schools, Learning Nations) politikası uygulamaya başlayan Singapur, yaratıcı düşünen ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesine önem vermiştir (Tan, 2005). Yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturan bilgi temelli ekonominin gerektirdiği niteliklere sahip bireyleri yetiştirmek amacıyla Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi (Ability Driven Education System) de bu uygulamanın bir uzantısı olarak görülmektedir (Lee ve diğerleri, 2008). 1978’den bu yana İngilizce eğitim dili olarak anadille birlikte verilmektedir. Bu çift dilli eğitim politikası ile öğrenciler hem anadillerini hem de küresel bir dil olan İngilizce’yi öğrenerek küresel bir bakış açısı kazanmaktadırlar. Farklılıkların zenginlik olarak görüldüğü Singapur’da pek çok etnik kökenden insanın olması da kültürel farklılıkların küresel bağlamda kabulünün göstergesidir. Hızlı değişim ve dönüşümlerin olduğu küresel dünyaya ayak uydurmak için son yıllarda daha esnek ve çeşitlilik içeren bir eğitim sistemini benimseyen Singapur, öğrencilerin farklı ilgilerini ve öğrenme şekillerini geniş imkânlar sunarak vermeye çalışarak hem okulda hem de okul dışında öğrencilerin bütüncül gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Sorgulayan, araştıran, yeni düşünme yolları geliştiren, problem çözen, gelecek için yeni fırsatlar yaratan, Singapur sevgisini taşıyan bireyler yetiştirmeye çabalayan Singapur eğitim sistemi bugün dünya çapında takip edilen bir sistemdir (MOE, 2017b). Uluslararası sınavlarda aldığı başarılar da Singapur eğitim sisteminin küresel dünyada rekabetçi yapısını kanıtlar niteliktedir. Eğitimde kalite ölçütü olarak gösterilen bu sınavlarda, Singapur’un yüksek performans sergileyen ülkelerden biri olması küresel dünyada eğitim turizminin canlanmasında etkili olmaktadır. Günümüzde bilginin herkes tarafından ulaşılabilir olması bilgiye sahip olan bireylerden ziyade bilgiyi üreten ve kullanan bireylerin ön plana çıkmasına sebep olmaktadır. Bilgi temelli ekonomi anlayışı ile bireylerin refah ve yaşam standartını yükseltmeyi amaçlayan Singapur hükümeti, bu yaklaşımı ile küresel bağlamda rekabet eden, yenilikçi, girişimci ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Çin

Politik, ekonomik, sosyal ve kültürel yapısıyla farklı bir ülke olan Çin, kapalı toplum ve ekonomi yapısından vazgeçerek serbest piyasa ekonomisine geçmiş olmasıyla diğer ülkelerle daha fazla etkileşim halinde olmaya başlamıştır. Küresel dünyada pek çok alanda lider olan Çin, uyguladığı eğitim politikalarıyla da eğitimde yüksek performans gösteren ülkeler arasında bulunmaktadır. 1949 yılında Çin Halk Cumhuriyeti’nin kurulması ile reformist yaklaşımların benimsenmesi, Çin’in küresel dünyaya açılması bakımından önemlidir. 1986 yılında ‘Çin Halk

Cumhuriyeti'nin Zorunlu Eğitim Kanunu'nun' yürürlüğe girmesi, 1993'te ise 'Çin'de Eğitimin Gelişimi ve Reformun Temel Prensiplerinin' yayınlanarak 21. yüzyılın başlarına kadar geçerli olması beklenen ana politikaların açıkça ortaya konması, 1999 yılında '21.Yüzyılı Karşılarken Eğitimsel Atılımın Uygulama Planının' ve 'Eğitimin Kalitesini Tamamıyla Destekleyen ve Eğitim Alanındaki Reformu Derinleştirme Kararı' bildirisinin yayımlanması eğitim alanındaki değişimlerin yansımasıdır (Sezgin, 2008). Küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan ekonomik, sosyal ve yönetim sorunlarının çözümü için oluşturulan ve 34 üye ülkesi olan OECD tarafından desteklenen uluslararası sınavlarda Çin son yıllarda yüksek performans gösteren ülkeler arasında bulunmaktadır (OECD, 2010). Çin'i başarıya taşıyan şeyin her yönüyle küreselleşmesinin olduğunu savunan Overholt (2005), hiçbir ülkenin çalışanlarının yaşam standartlarının Çin'deki kadar hızlı gelişmediğini belirtmektedir. Ayrıca Çin'in batı hukukunu kabul etmesi, ekonomide rekabeti benimsemesi, İngilizce'nin ikinci dil olarak öğretilmesi ve elit kesimin çocuklarının uluslararasılaşma kapsamında eğitim için yurtdışına gönderilmesi küresel anlamda başarıya götüren nedenlerin başında gelmektedir. Uluslararası eğitimin küresel bir olgu haline geldiği günümüzde yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülke Çin'dir (OECD, 2014).

Japonya

PISA sınavlarındaki başarısıyla uzun yıllardır adından söz ettiren Japonya'da eğitimin kalitesinin sağlanması amacıyla eğitim programlarının her on yılda bir güncellenmesi esastır (Aoki, 2017). 2020 yılında uygulamaya konulacak ilköğretim programlarıyla ilgili çalışmaları 2014'te başlatan Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından yayınlanan kılavuz dokümanında, İngilizce öğretimiyle ilgili değişiklikler göze çarpmaktadır. Küreselleşen dünyada kültürlerarası iletişimi sağlayabilmek amacıyla, ilköğretim programında İngilizce'ye daha fazla ağırlık verilmiş ve beşinci sınıftan itibaren İngilizce zorunlu ders kapsamına alınmıştır. İngilizce öğretime ayrılan aylık 30 saatlik süre, 35 saate yükseltilmiş, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine yönelik haftada bir veya iki kez gerçekleştirilen yabancı dil etkinlik dersi, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine zorunlu kılınmış, dördüncü ve beşinci sınıflarda da ders saati üçe çıkarılmıştır. Yabancı dil öğretimi ile ilgili değişikliklere ek olarak, 2020 ilköğretim programında ilk kez bilgisayar programlama dersine de yer verilmiştir (Aoki, 2017; MEXT, 2014; ICFE Monitor, 2014).

Küreselleşmenin Japon eğitim sistemindeki etkilerine bakılacak olduğunda, eğitimin 'uluslararasılaştırılması' bu konuda yapılmış en önemli hamlelerden biri olarak kabul edilebilir. Öncelikle yükseköğretimde başlayan bu hareket, günümüzde ortaöğretim düzeyindeki planlamalarda da kendine yer bulmaktadır. 2020 reformuyla birlikte Japonya, iki dilli Uluslararası Bakalorya programını uygulayan ortaöğretim kurumlarının sayısını beş yıl içerisinde 200'ün üzerine çıkarmayı amaçlamaktadır. 2012 verilerine göre Japonya'da Uluslararası Bakalorya diploması veren 11 uluslararası ve 5 özel ortaöğretim kurumu bulunmaktadır (Kumiko, 2013). Planlanan artışın bu denli kısa bir süre içinde gerçekleştirilmesinin önünde birtakım engeller bulunduğunu kabul eden MEXT, özellikle ortaya çıkabilecek donanımlı öğretmen açığının giderilmesi için programın bir kısmının Japon dilinde uygulanmasını, gereksinim duyulacak uluslararası öğretmenlerin istihdam edilebilmesi için de 1980lerin sonlarından beri anadili İngilizce olan öğretmenlerin istihdamında işe koşulan Japon Değişim ve Öğretim Programı'ndan yararlanmayı planlamaktadır (ICFE Monitor, 2014).

Küreselleşmenin Japon eğitim sisteminde en çok dikkat çeken etkilerinin yükseköğretim basamağında olduğu görülmektedir. Bu etkilerden ilki ise yükseköğretimin uluslararasılaştırılmasıdır. 1980'lerde Japonya Başbakanı'nın Japon eğitiminin uluslararasılaştırılması yönünde verdiği demeci takiben, 2000 yılına kadar 100.000 uluslararası öğrencinin Japon okullarında eğitim görmesi için bir plan hazırlanmıştır (Ohkura ve Shibata, 2009). Bu amacının da ötesine gitmek isteyen Japonya, 2020 yılına kadar ise 300.000 uluslararası öğrenci sayısına ulaşmayı hedeflemekte ve bunların da %50'sinin Japonya'daki ulusal firmalarda istihdam edilmesini öngörmektedir (Tsuneyoshi, 2017; Kudo ve Hashimoto, 2011). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın yanı sıra, yükseköğretimin finansmanı da küreselleşmeyle şekillenen unsurlardan biri olarak incelenebilir. Devletin ilk ve ortaöğretime daha fazla kaynak ayırabilmesi amacıyla yükseköğretimin finansmanında özel teşebbüslere daha

fazla yer verilen Japonya’da 2011 yılı verilerine göre toplam yükseköğretim kurumu sayısı 1224 iken bunların 965’i özel üniversite statüsündedir. Yine aynı yıl verilerine göre, yükseköğretimdeki toplam öğrenci sayısı 3.2 milyon iken 2.4 milyon öğrenci özel yükseköğretim kurumlarına kayıtlıdır (MEXT, 2012). Yükseköğretim finansmanının büyük oranda özel teşebbüslerle sağlanmasına rağmen, Japon yükseköğretiminin dünya çapındaki sıralamalarda üst sıralarda yer alabilmesi ve daha fazla uluslararası öğrenciyi cezbetmesi amacıyla MEXT tarafından 2014 yılında “Top Global University Project (TGUP)” olarak adlandırılan bir fon projesi başlatılarak 37 üniversitenin finanse edilmesi amaçlanmıştır. 77 milyon USD bütçeye sahip olan projede fonlanması planlanan 37 üniversiteden 14’ünü ise özel üniversiteler oluşturmaktadır (Rose ve McKinley, 2016; Shimmi ve Yonezawa, 2015).

Japon yükseköğretiminde dikkat çeken bir diğer unsur da kalite güvencesinin sağlanması ve hareketlilik çabalarıdır. Küreselleşmenin yön verdiği ve Türkiye’nin de aşına olduğu Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Bologna sürecine benzer bir süreç içinde olan Japonya, yüzünü Batıya dönmek yerine, “ASEAN Plus Three” olarak adlandırılan, Çin ve Güney Kore’yi de kapsayan Güneydoğu Asya ülkeleriyle iş birliği yapmayı tercih etmektedir (MEXT, 2017). “ASEAN Plus Three Ülkelerinde Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Hareketlilik Grubu”, Japonya’nın girişimiyle ilk kez 2013 yılında toplanmış olup her yıl bir araya gelerek yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması ve hareketliliğin artırılması amacıyla birtakım kararlar almaktadırlar. 2016 yılındaki toplantıda, bölge içinde yer alan ülkelerde hareketliliğin artırılması amacıyla, değişim öğrencilerinin transkriptlerindeki kredi sisteminin ortak bir zemine oturtulması tartışılmış, ancak konuya ilişkin kesin bir karara varılmadan çalışmaların sürdürülmesi öngörülmüştür (MEXT, 2017).

Danimarka

Danimarka, gerek hükümet gerekse Eğitim Bakanlığı aracılığıyla eğitim sistemini sürekli olarak geliştirmeye çabalayan ülkelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Konumu itibari ile atılan adımların bazılarının İskandinav ülkelerindeki değişimlerden etkilendiği, bazılarının ise daha küresel değişimler bağlamında atıldığı görülmektedir.

Danimarka’da atılan adımların en önemlilerinden biri Demo Okullar Projeleri (Demonstration School Projects)’dir. Bilgi teknolojilerinin öğrencilerin öğrenmesini nasıl, ne zaman ve niçin artırabileceği konusunda fikir üretmek için ortaya konan Demo Okullar Projeleri’nin genel amacı; öğrencilerin öğrenmesini desteklemek, zamanı sınıf içinde yeniden değerlendirmek ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri için daha fazla yenilikçi öğretimsel fırsatlar yaratmaktır (Denmarks Evalueringsinstitut, 2017). 2013-2015 yılları arasında gerçekleştirilen bu projeye 3 üniversite, 7 üniversite kolej, 28 ilk ve orta öğretim okulu ve yaklaşık 515 öğretmen dâhil olmuştur (Denmarks Evalueringsinstitut, 2017). Özellikle küreselleşme sürecinin ortaya çıkarmış olduğu ve bu açıdan ülkeler için eğitimde kazandırılması oldukça önemli olan 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanması ve bilgi teknolojilerinin kullanılması açısından Demo Okullar Projeleri, Danimarka’nın küreselleşme bağlamında eğitimin her basamağında attığı önemli bir adım olarak görülmektedir.

Danimarka hükümetinin öncülüğüyle eğitim sisteminin uluslararasılaştırılması ile ilgili birtakım stratejiler de ortaya konulmuştur. Bu stratejilerin aşağıdaki gelişmelerin sağlanmasına yardımcı olacağı vurgulanmaktadır (The Danish Ministry of Education, 2004):

- Danimarka eğitim programlarının dünyanın en iyisi ve Danimarka araştırma programlarının en yüksek uluslararası standartları karşılaması
- Danimarka’daki programların beyin göçünü engelleme yönünden yeterince güncel olması
- 2010 yılına kadar Avrupa’nın dünyadaki en rekabetçi bilgi temelli ekonomi olacağından yola çıkılarak Danimarkalı işletmelerin bu gelişmenin öncüsü olması

Hükümetin bu genel amaçlar doğrultusunda geliştirdiği stratejiler şöyledir (The Danish Ministry of Education, 2004):

- Eğitim ve öğretim programlarının içeriğinin uluslararası boyutu
- Öğrenci ve öğretmen hareketliliği
- Bilişim teknolojisinin bir uluslararasılaşma aracı olarak kullanılması
- Kurumların uluslararası iş birliği yapması ve rekabet edebilmesi için fırsatlar;

- Danimarka'nın eğitim için uluslararası iş birliği forumlarına katılımı- eğitim sistemlerinin uluslararası karşılaştırmaları;
- İzleme ve değerlendirme

Danimarka öğretmen eğitimini de küreselleşme doğrultusunda geliştirmeyi ihmal etmemiştir. 1980'li yıllarda Nordik ülkeleri olan İsveç, Norveç, Danimarka, İzlanda ve Finlandiya'nın yer aldığı, bu ülkelerdeki öğretmenler için ortak bir iş alanı oluşturmak ve bu ülkeler arasında hareketliliği geliştirmek amacıyla ilköğretim sınıf öğretmenleri, zorunlu eğitimdeki branş ve özel eğitim öğretmenleri ve ortaöğretimdeki branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde üç farklı anlaşma imzalanmıştır (Nordic National Recognition Information Centres (Norric), 2005). Bu anlaşmalar öğretmenlerin kendi ülkelerinin yanı sıra diğer ülkelerde de istihdam edilebilmelerine ve öğretmenlerin değişim hareketliliği yoluyla farklı kültürler ve öğrencilerle tanışmasına imkân tanıdığından, küreselleşme bağlamında değerlendirilebilir.

Eğitimle ilgili öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarını etkileyen küreselleşme bağlamında atılan adımlardan bir diğeri de Nordik Denizfeneri Projesidir (Nordic Lighthouse Project). Nordik Denizfeneri Projesi (Nordic Lighthouse Project), İskandinav ülkelerinde öğretmenler, okul müdürleri, öğrenciler, araştırmacılar, belediyeler gibi eğitim uygulayıcıları ve araştırmacılar arasında eğitimde araştırma temelli bilgi anlayışının desteklenmesi, iletişimi ve paylaşımını amaçlamaktadır (The Danish Ministry of Education, 2017). 2015 yılında başlatılan, Nordik Bakanlık Konseyi tarafından finanse edilmekte olan ve Danimarka Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilen proje, araştırma temelli bilgileri daha erişilebilir ve uygulamaya yönelik hale getirerek, eğitim alanındaki profesyonelleri kendi alanlarında yeni ve heyecan verici araştırmalar bulmaya ve uygulamalarını daha da geliştirmeye yöneliktir (The Danish Ministry of Education, 2017).

Kanada

Küreselleşme, dünya çapında birçok ülkede çok kültürlü bir yaşam biçiminin, bunun bir uzantısı olarak da çok kültürlü sınıfların ve eğitim uygulamalarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Çok kültürlü eğitim yaklaşımını benimseyen ülkeler arasında Kanada ise dünya çapında bir üne sahiptir. 169 ülke 500 etnik kökenden toplam 36 milyon insanın yaşadığı Kanada'da, nüfusun %20'sine yakınının ana dili, ülkenin resmi dilleri olan İngilizce ve Fransızca'dan farklı bir dildir (Statistics Canada, 2016; Özensel, 2012). Dolayısıyla Kanada'da 9 yıllık zorunlu eğitim kapsamında her eyalette hem İngilizce hem de Fransızca eğitim veren okullar bulunmakta olup azınlıkların da öğretmenlerini kendileri bulmak kaydıyla devlet bütçesinden karşılanacak şekilde kendi dillerinde eğitim almaları olanaklıdır (Babae, 2012; Burnaby, 2007). Ayrıca çeşitli dini inançlara sahip gruplara da dini okullar açma hakkı tanınmıştır. Bu okullar arasında ise en yaygın olanları Katolik okullarıdır (White, 2003). Yine bireysel tercihlere saygının bir göstergesi olarak isteyen aileler için evde eğitim (homeschooling) olanağı vardır (Ray, 2015).

Kanada'da ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin önemli bir kısmının göçmen veya mülteci olduğu göz önünde bulundurularak, bu öğrenciler için özel bir tanılama sınavı ve bu sınav sonuçlarına dayalı olarak ücretsiz destekleyici dil eğitimi sunulmaktadır. Yine bu sınavın sonucunda öğrencilerin hangi alanlarda ne düzeyde olduğu belirlenerek her öğrenciye özel bir program önerilir (Government of Canada, 2017a; Özensel, 2012). Yapılan uluslararası sınav sonuçlarına göre, Kanada'ya göç eden öğrencilerin akademik başarısı, üç yıl içinde yerli öğrencilerin başarısıyla eşit düzeye erişmektedir (OECD, 2017b; OECD, 2015b). Bu bulgu ise, uygulanan destekleyici programların ve sunulan bireysel hizmetlerin etkililiğini işaret etmektedir. Kanada'da farklı etnik köken ve kültürlere sahip öğrencilerin sadece akademik başarıları değil, birbirine saygı duymaları ve birbirleriyle uyum içinde olmaları da önemsenmekte, akran zorbalığına ise asla tahammül gösterilmemektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim ve uyumlarını artırabilmek amacıyla her okul program dışı etkinlikler planlanmaktadır. Bununla birlikte, akran zorbalığını engellemeye yönelik programlar yürütülerek rehberlik hizmetlerinden yararlanılması ön plana çıkmıştır (Government of Canada, 2017b).

Kanada yükseköğretiminde küreselleşmenin en önemli etkilerinden biri uluslararasılaşmadır. Kanada'daki yükseköğretim kurumlarının kurumsal misyonlarında uluslararasılaşmaya önem verildiğini gösteren ifadelerle karşılaşılmakta, 200'den fazla yükseköğretim kurumu ise uluslararası eğitim programları ve hareketlilik programları gibi

uluslararası etkinliklerde bulunmaktadır (Beck, 2012; Jones, 2011). AUCC'nin (2014) araştırmasına göre Kanada'daki üniversitelerden %95'i uluslararasılaşmanın stratejik planlarının bir parçası olduğunu, %82'si uluslararasılaşmanın kurumlarının ilk beş önceliğinden biri olduğunu, %89'u ise uluslararasılaşmanın son üç yılda hız kazandığını belirtmektedirler.

Çok kültürlü eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ancak çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlara ve bu tür bir eğitimi sunabilecek bilgi ve becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi yoluyla mümkündür. Bu bağlamda, 2006 yılında ülkedeki tüm eğitim fakültelerinin dekanları bir araya gelerek etkili bir hizmetöncesi öğretmen eğitimi programının yerel, ulusal ve global topluluklarla olan etkileşimde çeşitliliği, kapsayıcılığı, anlayışı, kabul etmeyi ve sosyal sorumluluğu geliştirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Gambhir vd., 2008).

Güney Kore

Güney Kore, eğitimde son yıllarda başarısını gittikçe artıran ülkelerden biri olarak, küreselleşme sürecinde başarıya ulaşabilmek için birçok adım atmıştır. Bu adımların en önemlilerinden birinin okulöncesi eğitimde robotik öğrenme (R-learning) olduğu söylenebilir. Amacı, erken çocukluk eğitiminin olanaklarını genişletmek, kaliteli eğitim hizmeti sunmak, yaratıcılığa katkıda bulunmak ve eğitim ve bilimsel teknolojinin birleştirilmesini en üst düzeye çıkarmak olarak açıklanan R-öğrenme projesiyle, 2009-2010 yılları arasında ülkedeki anaokullarının % 10'u olan 800 anaokuluna pilot uygulama için robotlar verilmiş, 2011-2013 yılları arasında anaokullarının %50'sine ve 2013 ve sonrasında ise ülkedeki tüm anaokullarında eğitim amaçlı kullanılmak üzere özel olarak hazırlanan robotların yer alması hedeflenmiştir (KIST, 2011).

Eğitimi güçlendirmek için küreselleşmenin sağladığı yeniliklerden yararlanılarak atılan bir diğer adım da "Cyber Home Learning System" adıyla oluşturulan e-öğrenme sistemidir. Bu sistem 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın bazı diğer kuruluşlarla iş birliği yaparak ülkedeki tüm öğrencilerin okul sonrası öğrenmelerinin desteklenmesiyle eğitimde fırsat eşitliğinin artırılması, Güney Kore'de oldukça yaygın olan özel ders giderlerinin azaltılması ve halk eğitiminin kalitesinin artırılması amacıyla kurulmuş ve büyük bir katılımcı sayısına ulaşmıştır (Cho ve diğerleri, 2009).

Güney Kore'de küreselleşme bağlamında ortaya çıkan en önemli yeniliklerden birinin de yükseköğretim basamağında kurulmuş olan "Incheon Global Campus" olduğu söylenebilir. Kore'nin eğitim sistemini yenilemek ve eğitim, ekonomi, sanayi, kültür ve sanat gibi alanlarda yeni nesil küresel liderler yetiştirmek için Kore hükümeti tarafından kurulan ulusal bir proje olan küresel kampüsün, 1 milyar dolarlık bir yatırımla dünyanın saygın on üniversitesine ev sahipliği yapması beklenmektedir (<http://www.igc.or.kr>). Bu projenin, özellikle Dünya'daki en saygın üniversiteleri tek bir kampüste toplamayı amaçlaması, Dünya'da tanınan bazı büyük markalarla ve şirketlerle iş birliği yapması ve küresel liderler yetiştirmeyi amaçlaması açısından küreselleşme ile ilişkisi açık bir şekilde ortaya konulmaktadır.

İngiltere

Küreselleşme ve küresel eğitim kavramlarının temelleri İngiltere'de 1970 yılında başlatılan, okullarda politika okuryazarlığı üzerine tasarlanan bir eğitim programıyla beraber atılmıştır (Lister, 1995). Gelenekçi ve tutucu bir eğitim yapısına sahip İngiltere'de, politik konuların programlarda çok fazla yer edinemediği bilinen bir gerçektir. Bu anlamda, gelişen ve çeşitlenen dünyanın ihtiyaçlarıyla beraber, politika okuryazarlığı eğitimi İngiliz eğitim sisteminde ciddi değişim ve dönüşümleri de beraberinde getirmiştir. Politik, sosyal ve küresel konuların çok fazla önem verilmediği, politik becerilerin göz ardı edildiği, daha çok anayasal kuralların benimsetildiği ve çok fazla sorgulanmadığı bir okul yapısına ve kültürüne sahip İngiltere'de, politika okuryazarlığı eğitimiyle birlikte daha küresel ve uluslararası bir eğitim yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır (Lister, 1995). İnsan hakları, özgürlük, adalet, savaş, barış ve toplumsal saygı gibi daha küresel konular eğitim süreçlerinde yer bulmaya başlamıştır (Barber, 1998). Bu kapsamda, politik okuryazarlık programı daha çok küresel ve insani değerlere ve konulara dikkat çeken ahlaki bir eğitim sürecine dönüşmüştür.

1980 yılına gelindiğinde, eğitimde küresel ihtiyaçlar çerçevesinde gerekli çalışmaların yürütülmesi amacıyla York Üniversitesi bünyesinde "Global Eğitim Merkezi" kurulmuştur (Davies

ve Evans, 2005). Bu merkezin desteklediği ve öncülük ettiği “Dünya Çalışmaları (World Studies)” kapsamında İngiltere’deki küresel eğitimin boyutları ve içeriği şekillenmeye başlamıştır. Bu doğrultuda, eğitim programlarının içeriği, kapsamı ve dayanakları konularında ciddi değişimler yaşanmıştır. Dünyayı anlamının yanında, gelişmesine katkı sağlayacak bilgi, donanım ve becerilere sahip dünya vatandaşlarının yetiştirilmesi temel hedef olarak benimsenmiştir (Davies ve Evans, 2005). Bunun da ancak yerel bakış açılarından uzak daha küresel bakış açılarını barındıran eğitim programları ve yaklaşımlarıyla mümkün olacağı kabul edilmiştir. Böylelikle küresel eğitim şemsiyesi altında, insan hakları eğitimi, çevre eğitimi ve farklı gelecek olasılıklarının tartışıldığı ve değerlendirildiği eğitim süreçleri gibi daha küresel ve toplumsal içerikler okullarda ele alınmaya başlanmıştır (Lister, 1995).

1990 yılında kurulan İngiliz Ulusal Eğitim Konseyi tarafından yayınlanan bildiriye, İngiltere’nin çok kültürlü, farklı etnik yapıları barındıran ve çok dilli toplumsal yapısı vurgulanarak, kültürel çeşitliliğin, uluslararası ve küresel konuların yansıtıldığı bir eğitim sürecinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla, çok yönlü bir vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesi amacıyla Leicester Üniversitesi bünyesinde bir çalışma merkezi oluşturulmuştur. Yürütülen çalışmalar sonucunda, çok kültürlü, çoğulcu ve dış dünyayla önlenemez ilişkiler içinde olan İngiliz toplumunun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte küresel bir vatandaşlık eğitiminin gerekliliği konusunda fikir birliği sağlanmıştır (Barber, 1998).

Bu kapsamda değerlendirildiğinde, çok köklü bir sürecin meyvesi olarak İngiltere, küresel eğitimin başını çeken ülkelerden biri haline gelmiştir. Gerek İngilizce’nin dünya dili haline gelmesi, gerekse İngiliz eğitim sisteminin ve Cambridge, Oxford gibi üniversitelerin uluslararası düzeydeki ünü ve ispatlanmış kalitesi nedeniyle İngiltere eğitim alanında her yaptığı takip edilen ve bu alandaki gelişmelere öncülük eden ülkelerden biri haline gelmiştir. Sağlık sektöründen sonra küresel anlamda en güçlü olduğu ikinci alan olan eğitim, İngiliz ekonomisi açısından da vazgeçilmez bir ihracat kaynağı haline gelmiştir (Department for Business, Innovation and Skills (BIS), 2013). Hatta 2011 verilerine göre eğitim ihracatının İngiliz ekonomisine getirisi 17.5 milyon avrodur (BIS, 2013). İngiltere’nin ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğrenim seviyesinde yapmış olduğu eğitim etkinliklerine katılım 1970 yılında 33 milyonken, 2010 yılında 178 milyona ulaşmıştır (UK Trade and Investment (UKTI), 2015). OECD verilerine göre de İngiltere, yükseköğrenim açısından sürdürülebilir bir finans sisteminin sağlandığı ilk Avrupa ülkesidir (BIS, 2013). Tüm bu yönler açısından değerlendirildiğinde İngiltere küresel eğitime yön veren ve şekillendiren en önemli Avrupa ülkesidir.

Özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından eğitim alanında başarılı bir model kabul edilen İngiliz eğitim sistemi, uluslararası platformda birçok uygulama alanı elde etmiştir. Birçok ülkede Council of British International Schools (COBIS) bünyesinde birçok İngiliz eğitim kurumu etkinlik göstermektedir. 2017 yılına gelindiğinde bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 2 milyona ulaşmıştır (BIS, 2013). Okulların birçoğu buldukları ülkelerin ihtiyaçları kapsamında etkinlik gösterse de %50 sinden fazlasında İngiliz ulusal eğitim programı takip edilmektedir (UKTI, 2015). Ayrıca bu okullardan mezun öğrencilerin %39’u yükseköğrenim için İngiltere’deki bir üniversiteye devam etmektedir (BIS, 2013). Bunun yanında Dulwich Koleji, Oxford, Cambridge, Londra Üniversiteleri ve Kraliyet Müzik Koleji gibi uluslararası popülerliği olan yükseköğrenim kurumları birçok ülkede eğitim etkinlikleri yürütmektedir. İngiltere’deki üniversitelerin Birleşik Arap Emirlikleri’nde 8, Çin’de 3, Malezya’da 3, Singapur’da 2, Hong Kong, Avustralya, Gana ve Özbekistan’da birer uluslararası kampüsü bulunmaktadır (BIS, 2013). Ayrıca 21 Birleşik Krallık üniversitesi, İngiliz Müzesi (British Museum), İngiliz Kütüphanesi (British Library) ve İngiliz Konseyi’nin (British Council) iş birliğiyle ilk Birleşik Krallık MOOC (Massive Open Online Courses) platformu olan “Future-learn”projesi ortaya konmuştur (UKTI, 2015). Eğitim alanındaki teknolojik gelişmelerin ve uygulamaların sıkı bir takipçisi ve üreticisi olan İngiltere, günümüz dünyasında Amerika’dan sonra çevrimiçi ve uzaktan eğitim ile yükseköğretim etkinliklerinin yürütüldüğü ikinci en önemli ülke konumundadır (BIS, 2013).

Eğitim alanında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerle önlenemez bir ilişki ağı içerisinde olan İngiltere, hem eğitim ihracatını daha da artırmak hem de bu alandaki paylaşım ve iş birliğini güçlendirmek adına birçok projede yer almıştır. Örneğin “Science Without Borders” projesi kapsamında 10.000 Brezilyalı öğrenci İngiltere’de eğitim görmüştür (UK Council for International

Student Affairs (UKCISA, 2015). “Dikte” programı kapsamında ise her yıl 150 Endonezyalı doktora öğrencisi İngiltere’ye kabul edilmektedir (UKCISA, 2015). Birleşik Krallık-Hindistan Eğitim ve Araştırma Girişim Ortaklığı (UKIERI) ve Birleşik Krallık-Çin Eğitim Ortaklığı (UKCPIE) projeleri kapsamında ise yenedünya güçleriyle bilgi ve teknoloji paylaşımı hedeflenmiştir (BIS, 2013). Gerek İngiliz eğitim kurumlarının dünya üzerindeki yaygınlığı, gerekse onlarca yıldır İngiliz eğitim standartlarının tüm dünya ülkelerince geçerli ve nitelikli kabul edilmesi nedeniyle birçok alanda IGCSE, O Level ve Cambridge Uluslararası A Seviyesi gibi İngiliz yeterlilik dereceleri kabul görmektedir. Ve birçok insan bu değerlendirme programlarına katılmakta ve standart olarak bu dereceleri referans göstermektedir. Hatta Singapur gibi bazı ülkelerde bu sınavlar ulusal değerlendirme programı olarak kullanılmaktadır. Bu da eğitim ihracatının farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. 2012 verilerine göre 130 ülkeden 3.5 milyon insan İngilizce yeterlilik sertifikası olarak Cambridge ESOL seviyesini referans göstermiştir (BIS, 2013). Bu da hem ekonomik açıdan ciddi bir katkı, hem de eğitimsel gelişmişlik adına önemli bir göstergedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Küreselleşme kavramının eğitim sistemlerine etkileri değerlendirildiğinde küresel vatandaşlık, çok kültürlülük, fırsat eşitliği ve eğitimin uluslararasılaştırılması gibi kavramların pek çok ülkenin eğitim alanında yaptığı reform çalışmaları bağlamında ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bölümde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular belirtilen kavramlar üzerinden gerçekleştirilecektir.

Küreselleşme bağlamında değişen bireysel yeterlilikler özellikle eğitim sistemleri açısından bazı temel değişim ve dönüşümleri kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu süreçte söz sahibi olan ve çoğunlukla sürecin gidişatını belirleyen ülkeler, 80’li yılların başında küresel vatandaşlık ve gerektirdiği bireysel yeterlilikler doğrultusunda eğitim alanında ciddi reformist adımlar atmışlardır. Bu bağlamda, İngiltere York Üniversitesi bünyesinde Küresel Eğitim Merkezini kurarak, bu merkezin bünyesinde yürütülen “Dünya Çalışmaları” (World Studies) ile küresel eğitimin boyutlarını netleştirmiştir (Davies ve Evans, 2005). Ayrıca küresel vatandaşlık eğitiminin düzenlenmesi ve geliştirilmesi amacıyla Leicester Üniversitesi’nde bir çalışma birimi oluşturulmuştur (Barber, 1998). Danimarka ise küreselleşmenin gerekliliği olarak 21.yy becerilerinin kazandırılması ve bilgi teknolojilerinin kullanılmasının yaygınlaştırılması amacıyla bütün eğitim basamaklarını kapsayan Demo Okullar Projeleri’ni uygulamaya koymuştur (Denmarks Evalueringsinstitut, 2017). Küresel vatandaşlık yeterliliklerinden biri olarak ele alınan yaşam boyu öğrenme becerisi ise Singapur eğitim programının amaçları arasına eklenmiş ve bu kapsamda Düşünen Okullar Öğrenen Toplum politikası uygulamaya konmuştur (Tan, 2005). Yeteneğe Dayalı Eğitim Sistemi Projesi de yaşam boyu öğrenme politikaları kapsamında Singapur’da uygulamaya konan bir başka eğitim uygulamasıdır (Lee ve diğerleri, 2008).

Çok kültürlülük küreselleşmenin eğitim alanyazına kattığı önemli kavramlardan biridir. “Farklılıklar içinde birliğin nasıl başarılacağı” ve “birliğin içinde farklılıkların nasıl korunacağı” sorularını (Keyman, 2007) beraberinde getiren çok kültürlü eğitim özellikle yüksek oranda göç alan Kanada, İngiltere, Amerika ve Avusturalya gibi ülkelerde eğitim alanında yapılan çalışmaların önemli konu başlıklarından biri olmuştur (Arslan, 2016). Kültürel farklılıkların topluma zenginlik katan bir değer olarak eğitime yansıtılması gerekliliğini benimseyen Kanada’da 169 ülkeden 500 farklı etnik köken uyum içinde yaşamaktadır. İngilizce ve Fransızca’nın resmi dil olarak kullanıldığı, bu ülkede öğretmenlerini kendileri bulmak koşuluyla azınlıklar, devletin finansmanı kapsamında kendi dillerinde eğitim alabilmektedir. Ayrıca, Kanada öğrencilerinin sadece akademik başarıyla ilgilenmeyerek, bireysel varoluş ve mutluluklarını sağlamak adına örnek alınabilecek rehberlik hizmetleri de sunmaktadır. Farklı sosyal, etnik veya dinsel kökenden gelen nüfus yapısıyla İngiltere de her ne kadar anayasası ya da resmi kayıtlarla çok kültürlü eğitimi ele almış olmasa da, eğitim uygulamaları ve programlarıyla çok kültürlülük kavramının alt boyutlarını kapsamakta ve gerekliliklerini yerine getirmektedir (Arslan, 2016). Singapur’da pek çok etnik kökenden insanın bir arada yaşadığı bir ülke olarak İngilizce’yi okullarda ikinci eğitim dili olarak kabul etmiştir. Benzer biçimde, Çin’de de okullarda İngilizce ikinci dil olarak giderek yaygınlaşmaktadır. Japonya’da İngilizce eğitimi 5.sınıftan itibaren zorunlu ders kapsamına

alınmış ve aylık İngilizce ders saati 35 olarak güncellenmiştir. Çok kültürlü eğitimi yasal adımlarla sistemlerine yerleştirmeye çalışan olumlu örnekler varsa da, Avrupa toplumlarının çok kültürlülüğe yönelik bakış açılarını sosyolojik bir analizle ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada, son yıllarda çok kültürlülük olgusuna karşı olumsuz yaklaşımın sergilenmeye başladığına yönelik bulgular sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak çok kültürlülüğün benimsenmesinin tıpkı modern tarihte ortaya çıkmış dini çeşitlilik gibi zaman alacağı sonucuna varılmıştır (Canatan, 2009).

Küreselleşme ile birlikte eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ciddi adımlar ortaya konmuştur. Güney Kore’de “Cyber Home Learning System” e-öğrenme sistemi ile tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin okul sonrası öğrenmelerinin desteklenmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir (Cho ve diğerleri, 2009). İngiltere’de ise 21 Kraliyet Üniversitesi, İngiltere kütüphanesi, İngiltere müzesi ve İngiltere Konseyi’nin iş birliği ile geliştirilen Future-Learn çevrimiçi eğitim platformu ile tüm öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır (UKTI, 2015). Bununla birlikte, savaş ve doğal afet gibi sorunlarla boğuşan ülkelerin öğrencilerinin adaptasyonunu kolaylaştırmak ve şartlarını iyileştirmek adına uluslararası öğrenciler için kriz yönetme masası kurulmuştur. Kanada’da ise ilkökul seviyesindeki göçmen öğrencilerin adaptasyonunu sağlamak adına ücretsiz destekleyici dil eğitimleri sunulmaktadır.

Küreselleşmenin eğitime yansımaları incelenen ülkeler boyutunda bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında atılan adımların genel olarak eğitimin uluslararasılaştırılması ve çok kültürlülük kavramları kapsamında olduğu söylenebilir. Özellikle küreselleşme sürecinin bir çıktısı olarak eğitim ihracatının gelişmiş ülkeler açısından ciddi bir gelir kaynağı haline gelmesi ile birlikte eğitimin uluslararasılaştırılması yönünde atılan adımlar derinlik kazanmıştır. 2010 verilerine göre İngiltere’de yükseköğretim düzeyindeki eğitim etkinliklerine katılım 178 milyon öğrenciye ulaşmıştır. Japonya’da ise 2020 yılına kadar 300.000 yabancı yükseköğretim öğrencisinin eğitim alması hedeflenmektedir. Kanada 200’den fazla yükseköğretim kurumu ile uluslararası eğitim ve hareketlilik programında etkinlik göstermektedir. Dünya vatandaşı olmak, yaşadığı coğrafyanın dışındaki olanaklardan yararlanmak, daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak ya da kendini gerçekleştirmek ve keşfetmek için farklı ülkelere giden ve buradaki eğitim süreçlerinden yararlanan bireyleri kazanmayı amaç edinen ülkeler, uluslararası platformda eğitimlerini tanıtmak, geliştirmek ve yararlanmayı kolaylaştırmak için birçok önemli adım atmışlardır. Örneğin, İngiltere’de öğrenci vizesi almalarına kolaylık sağlayan düzenlemelerin yanı sıra Science Without Borders ve Dikte gibi programlar ile farklı ülkelerden binlerce öğrencinin İngiltere’de yükseköğrenimlerini tamamlamasına olanak sağlanmıştır (BIS, 2013; UKCISA, 2015). Danimarka’da öğrenci ve öğretmen değişim programlarının uygulanması ve kültürlerarası etkileşimin artırılması adına Nordik ülkeleri ile anlaşmalar imzalanmıştır (The Danish Ministry of Education, 2017). Japonya ise yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması adına ASEAN Plus Three’ye üye olarak Güney Kore ve Çin ile bu bağlamda iş birliği anlaşmaları imzalamıştır (MEXT, 2017). Güney Kore’de ise Incheon Global Campus projesi ile dünyanın en saygın üniversitelerine ev sahipliği yapmak ve uluslararası arenada küresel liderlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (<http://www.igc.or.kr>).

Küresel anlamda rekabetin yoğun bir şekilde yaşandığı günümüzde Türkiye’nin, bu gelişmelerden etkilenen bir pozisyonda olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu kapsamda eğitim alanında 2005 yılından bu yana köklü değişikliklere başlanmış olup eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve güncellenmesi çalışmalarına hız verilmiştir. Küresel rekabet edebilirliğin desteklenmesi amacıyla İngilizce’nin ilkökul 2. sınıf düzeyinden itibaren öğretilmeye başlanması, medya okuryazarlığı dersinin eğitim programlarına dâhil edilmesi, STEM eğitimlerinin ve robotik uygulamaların yaygınlaşması küreselleşmenin Türkiye’deki eğitim sistemine olumlu yansımalarını göstermektedir. Pek çok farklı medeniyete ev sahipliği yapmış bir coğrafyaya sahip olması nedeniyle kültürel yönden çeşitliliğe sahip olan Türkiye, farklı projeler uygulamaya koyarak bu etnik çeşitlilikten henüz ele alınan ülkelerdeki kadar olmasa da olumlu olarak yararlanma çalışmalarını önemsemektedir. “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” son dönemde bu kapsamda değerlendirilebilecek önemli çalışmalardan biridir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen proje ile geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim sistemine uyumlarını sağlamak amaçlanmaktadır

(MEB, 2017). Öte yandan, çok kültürlü eğitimin gelişmiş ve refah düzeyi yüksek ülkelerde daha olumlu yönde değerlendirilebildiğini belirten Arslan (2016), Türkiye gibi ülkelerde bu kavramın ancak sınırlı düzeyde tartışılabildiğini savunmuştur.

Sutton (2005) çok kültürlü eğitimin benimsenmesinin önündeki sosyal bariyerlerin yanı sıra eğitim kadrosunun yaşadığı sorunlara değinerek, küreselleşen dünyada öğretmenlerin yerel, ulusal ve küresel normları ve değerleri, milli değerleri zedelemeyen öğrencilerine kazandırmak gibi güç bir sorumluluğa sahip olduklarını belirtmiştir. Bugünün öğretmeni öğrenme sürecinde bireysel farklılıklara saygı duyan, öğrencileri hem akademik hem de sosyal açıdan destekleyen, çatışma ortamlarında barışçıl çözümler üretebilen, kültürel farklılıkların zenginlik olduğu inancını benimseyen, öğrencilere sorumluluk sahibi ve yararlı birer yurttaşlar olmaları için gereken becerileri öğreten kişi olmalıdır. Bununla birlikte, öğretmen, öğretim-öğrenme sürecinde bilginin tek kaynağı olma rolünden sıyrılarak, öğrencilerine bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve değerlendirme becerilerini kazandırarak onları öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olarak yetiştirmelidir. Toffler (1992) "Geleceğin cahili, okumayan değil; nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır" sözü ile öğrenmeyi öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Dağlı (2007) küreselleşmenin Türk Eğitim sistemine etkilerini ele aldığı araştırmasında Türkiye'de var olan öğretmen yapısı ve öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde durarak, yıllar önce edindiği bilgi ve alışkanlıklarla sınıflara giren öğretmenlerin öğrencilere verecekleri hiçbir şey olmadığını belirtmiş, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda uluslararası hareketlilik programlarına önem verilerek vizyonu daha geniş, küresel değerleri kucaklayan öğretmenlerin yetiştirilebileceğini ifade etmiştir.

Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaştırılması boyutunda gerçekleştirilen uygulamalar temel olarak öğrenci ve akademisyen hareketliliği, uluslararası yeterlilik çerçevesi, kalite güvencesi birliği, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), diploma eki, ortak dereceler ve yaşam boyu öğrenme şeklinde sıralanabilir (Alkanat-Akman, 2010). Belirtilen uygulamalar Türk yükseköğretiminin küreselleşme sürecinde gelişmesine fırsat verirken, sistemin çözüm bekleyen sorunları da bulunmaktadır. Akar (2010) yükseköğretimin uluslararasılaşması önünde Türk yükseköğretiminin karşı karşıya olduğu 5 güçlüğü; yükseköğretime talebin artması, nitelikli öğretim elemanı sayısının sınırlı olması, program ve dil sorunlarına bağlı olarak öğrenci değişiminden yeteri kadar yararlanılamaması, araştırma ve bilgi üretiminin az olması ve finansman sorunu olarak sıralamıştır. Yaşam boyu öğrenme becerilerini kapsamayan bir yükseköğretim içeriğinin etkisiz olacağını belirten Akar (2010), yükseköğretimin gelişmesi için her basamakta bölge ve okul türünden bağımsız olarak eğitimde eşitsizliğin ortadan kaldırılması ve başta öğretim programları olmak üzere öğretim süreci ve ortamlarının çok kültürlü biçimde düzenlenmesi gerekliliğini savunmuştur. Türkiye her ne kadar Uluslararası Bakalorya Diploma Programı gibi yürüttüğü programlarla öğrencilerini yurt dışında eğitim almaya hazırlasa da, kendi eğitim sistemini de yurtdışındaki öğrenciler için çekici hale getirmeye çalışmalıdır. Öte yandan, küreselleşmenin olumsuz çıktılarında biri olarak Türkiye "beyin göçü" ile özellikle yükseköğretim eğitimi tamamlayan nüfus içinden önemli kayıplar yaşamaktadır. "Beyin göçü, iyi eğitim görmüş, düşünen, üreten, kalifiye iş gücünün araştırma yapmak veya çalışmak amacıyla en verimli oldukları dönemde bir başka ülkeye gidip geri dönmeleri durumudur." (Kaya, 2003; akt. Bakırtaş ve Kandemir, 2010). Gelişmekte olan ülkeler arasında da beyin göçü yaşansa da, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler bu süreçten her zaman zarar gören taraf olmaktadır. Bakırtaş ve Kandemir (2010) Türkiye'deki beyin göçünün en önemli nedenlerini "eğitilmiş insanların üzerindeki işsizlik baskısı, AR-GE'ye ayrılan yetersiz kaynaklar sonucu araştırmacıların yeterli çalışma şartlarına sahip olmamaları, düşük insani gelişmenin yarattığı düşük hayat standardı ile siyasal ve ekonomik istikrarsızlıklar" olarak sıralamaktadırlar. Bir ülkenin gelişmesi yetiştirdiği ve yatırım yaptığı nitelikli insan gücüne bağlıdır. Yükseköğretim basamağı sonunda iş yaşamına adım atacak nitelikli bu insan gücünün kaybı ülkenin geleceğinin ellerinden kayıp gitmesi anlamına gelmektedir. Kaya (t.y.) "kalıcı bir eğitim politikası ve planı olmayan ülkeler başkalarının planlarının bir parçası olmaya mahkûmdur" ifadesine yer verdiği yazısında beyin göçünü engellemek ve durdurmak için yapılması gerekenlerin başına eğitim sisteminde yapılması gereken reform çalışmalarını koymuştur.

Türkiye'nin küreselleşme sürecinde eğitimini geliştirmek ve iyileştirmek için önemli adımlar attığını söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak eğitim sistemi ürünlerini uzun süre sonunda

veren bir sistemdir. Bu bağlamda, hangi eğitim basamağında olursa olsun yapılan değişikliklerin ilgili konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak, uzun çalışmalar ve tartışmalar sonucunda, tüm basamaklarla koordinasyon içinde yapılması gerektiği unutulmamalıdır. Bununla birlikte, her ülke kendi kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal yapısıyla tekildir. Öte yandan, kendi varlığı gibi yegâne olan ülkelerin oluşturduğu dünya küresinin bir parçası olması nedeniyle göz ardı edemeyeceği küresel gerçekler vardır. Bu noktada, herhangi bir alanda gelişme amaç edinilerek yapılacak çalışmalarda kendi öz değerlerini ve özellikleri göz önünde tutarak ve ancak küresel gereklilikleri de kapsayarak ilerlemesi gerektiğini unutmamalıdır. Böylece küreselleşmenin en çok eleştirildiği noktalardan biri olan geleneksel değerlere zarar vermesi boyutu ortadan kalkacaktır. Küreselleşen dünyada eğitim zaman ve mekândan bağımsız olarak yaşam boyu süren, bireylere eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi, bilgiye ulaşmayı ve sentezleyerek yenilerini üretmeyi, iş birlikli çalışmayı ve farklı görüşlere saygı duymayı, küresel vatandaşlık anlayışı kazandırmayı amaç edinen bir etkinlik olmalıdır. Türkiye de bu doğrultuda gerçekleştirdiği çalışmaları kararlılık ile sürdürmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C. ve Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 124-136. 12 Ekim tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/article/view/5000082766/5000076948> adresinden ulaşılmıştır.
- Akar, H. (2010). Globalization and its challenges for developing countries: The case of Turkish higher education. *Asia Pacific Education Review*, doi: 10.1007/s12564-010-9086-0 2 Ekim 2017 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/226269568> adresinden erişilmiştir.
- Alkanat-Akman. T. (2010). *Bologna süreci ve yükseköğretim kurumlarındaki yansımaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aoki, M. (2017). *Let's discuss changes to education in Japan*. 11 Aralık 2017 tarihinde <https://www.japantimes.co.jp/life/2017/03/06/language/lets-discuss-changes-education-japan/#.Wi7RjLT1V-U> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, S. (2016). Çok kültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 412-428. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000151155/0>
- Aslan, S. (2016). Küreselleşme olgusunun sosyal bilgiler eğitimine etkileri. *Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 11-23.
- Ateş, M. (2011). Türkiye'de IBDP (Uluslararası Bakalorya Diploma Programı) ve coğrafya içeriği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 112-134.
- AUCC. (2014). *Canada's Universities in the World: AUCC Internalization Survey*. 16 Aralık 2017 tarihinde <https://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/07/internationalization-survey-2014.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Babae, N. (2012). *Heritage language learning in Canadian public schools: Language rights challenges*. 16 Aralık 2017 tarihinde <https://umanitoba.ca/faculties/education/media/Babae12.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bakırtaş, T. ve Kandemir, O. (2010). Gelişmekte olan ülkelerden ve beyin göçü: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 961-974. 09 Ocak2018 tarihinde http://www.kefdergi.com/pdf/18_3/18_3_20.pdf adresinden erişilmiştir.
- Balkar, B. ve Özgen, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-22.
- Barber, M. (1998). Creating a world class education service. *Kuzey İngiltere Eğitim Konferansı*, Londra.
- Beck, K. (2012). Globalization/s: Reproduction and resistance in the internalization of higher education. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 133-148.

- Burnaby, B. (2007). *Language policy and education in Canada Volume 1: Language policy and political issues in education*. 16 Aralık 2017 tarihinde <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/2890/CRLC00349.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 80-97. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/canatan_kadir.pdf
- Cho, Y. S., Kim, J. W., Bae, W. I., & Choi, S. K. (2009). The national innovation model: Korea's cyber home learning system. Korea Education & Research Information Service (KERIS).
- Çelebi, N. (2016). Avrupa Birliği ve Eğitim. Nurhayat Çelebi (Ed.), *Küreselleşme ve Eğitime Yansımaları* içinde (s.129-182). Ankara: Nobel.
- Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-13.
- Danish Ministry of Education, (2017). *Nordic Lighthouse Project*. 3 Kasım 2017 tarihinde <http://eng.uvm.dk/themes-and-projects/nordic-lighthouse-project> adresinden erişilmiştir.
- Danish Ministry of Education, (2004). Enhanced Internationalisation of Danish Education and Training - Policy Paper to Parliament, Danimarka. 3 Kasım 2017 tarihinde <http://static.uvm.dk/Publikationer/2004/internationalisation/hel.html> adresinden erişilmiştir.
- Davies, I., Evans, M., ve Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of global education and citizenship education. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Denmarks Evalueringsinstitut, (2017). The Demonstrations School Projects, Danimarka.
- Department for Business, Innovation and Skills (BIS) (2013). *International education: Global growth and prosperity*. 05 Ocak 2018 tarihinde <http://www.gov.uk/bis> adresinden erişilmiştir.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-98.
- Doğan, İ (2011). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DPT. (1995). Dünyada küreselleşme ve bölgesel bütünleşmeler alt komisyon raporu. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/zet%20htisas%20Komisyonu%20Raporlar/Attachments/183/oik440.pdf> adresinden 05 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Erçetin, S. S. ve Arifoglu, A. (2016). Herkes için eğitim 2015 hedefleri ve Türkiye. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 223.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. ve Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. University of Toronto. 16 Aralık 2017 tarihinde <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150.
- Government of Canada. (2017a). *Elementary and Secondary Education*. 16 Aralık 2017 tarihinde <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/new-immigrants/new-life-canada/enrol-school/elementary-secondary.html> adresinden erişilmiştir.
- Government of Canada. (2017b). *Bullying Prevention Programs*. 16 Aralık 2017 tarihinde <https://www.canada.ca/en/public-health/services/bullying/bullying-prevention-programs.html> adresinden erişilmiştir.
- Gülcan, M. G. (2005). *AB ve eğitim süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ICEF Monitor. (2014). *Japanese education reforms to further prepare students for globalised world*. <http://monitor.icef.com/2014/02/japanese-education-reforms-to-further-prepare-students-for-globalised-world/> adresinden 11 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Incheon Global Campus. About IGC, Incheon Global Campus (IGC), The Best Global Education Hub in Northeast Asia. 3 Kasım 2017 tarihinde <http://www.igc.or.kr> adresinden erişilmiştir.

- Jones, G. (2011). Globalizing Canada's universities: An overview. *The Race to Globalize Higher Education in Canada Conference*, Ontario Colleges and Universities' Faculty Association (OCUFA), Toronto, Ocak 2011.
- Karabıçak, M. (2002). Küreselleşme sürecinde gelişmekte olan ülke ekonomilerinde ortaya çıkan yönelim ve tepkiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 115-131.
- Kaya, M. (t.y.). Beyin göçü ve erozyonu". 10 Ocak 2018 tarihinde <https://www.ogu.edu.tr/files/birimduyuru/.../200933112156.doc> adresinden erişilmiştir.
- Keyman, E. F. (2007). Türkiye'de kimlik sorunları ve demokratikleşme. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 41 217-230.
- Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri, Bilimler Dergisi*, 5 (1), 219-230.
- Korea Institute of Science and Technology (KIST), Center for R-Learning Development, Promotion and Support, (2011). *Introduction of the R-Learning System of Korea*, South Korea.
- Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kudo, K. ve Hashimoto, H. (2011). Internalization of Japanese universities: current status and future directions. In S. Marginson, S. Kaur ve E. Sawir (eds.), *Higher Education in Asia-Pacific: Higher Education Dynamics*, vol. 36 (343-359). Springer: Dordrecht.
- Kumiko, I. (2013). *Will the International Baccalaureate take off in Japan?* 11 Aralık 2017 tarihinde <https://www.nippon.com/en/currents/d00096/> adresinden erişilmiştir.
- Lee, S.K., Goh, C.B., Fredriksen, B. ve Tan, J.P. (2008). *Toward a better future: Education and training for economic development in Singapore since 1965*. Washington D.C.: The World Bank.
- Lister, I. (1995). Educating beyond the nation. *International Review of Education*, 41(1), 109-118.
- MEB. (2017). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi. 12 Ocak tarihinde <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/Home/ProjeninAmaci> adresinden erişilmiştir.
- MEXT. (2012). *Higher education in Japan*. 11 Aralık 2017 tarihinde http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title03/detail03/_icsFiles/afielddfile/2012/06/19/1302653_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEXT. (2014). *English education reform plan corresponding to globalization*. 11 Aralık 2017 tarihinde http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/_icsFiles/afielddfile/2014/01/23/134359_1_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEXT. (2017). *Working group on mobility and quality assurance of higher education among ASEAN Plus Three countries*. 11 Aralık 2017 tarihinde http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/_icsFiles/afielddfile/2017/03/17/1383526_001.pdf adresinden erişilmiştir.
- MOE. (2017a). Singapore's education system. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system> adresinden 10.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MOE. (2017b). Nurturing students. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/nurturing-students> adresinden 10.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Nicholls, J. (2014). *Constellation analysis: A Methodology for comparing syllabus topics across educational contexts*. Ed: Bryan Cunnigham. Germany: Peter Lang Edition.
- Nordic National Recognition Information Centres (Norric), (2005). Working report of the NORRIC project on teacher recognition, Nordik Ülkeleri.
- OECD. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (volume I). <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD. (2014). PISA 2012 results: What students know and can do – student performance in mathematics, reading and science (volume I, revised edition, February 2014). PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en> OECD (2015a). PISA 2015: PISA Results in Focus.

- <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden 05 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD. (2015b). *Immigrant students at school: Easing the journey toward integration*, OECD Publishing. 16 Aralık 2017 tarihinde http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en#.WjWazVT1Xq0#page4 adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2017a). *OECD Better Life Index*. 05 Ocak 2018 tarihinde <http://www.oecdbetterlifeindex.org/#/111111111111> adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2017b). *Canada Student Performance (PISA 2015)*. 16 Aralık 2017 tarihinde <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=CAN&treshold=10&topic=PI> adresinden erişilmiştir.
- Ohkura, K. ve Shibata, M. (2009). Globalization and education in Japan. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 160-179.
- Overholt, H.W. (2005). *China and globalization*. Rand Corporation: CA. https://www.uscc.gov/sites/default/files/5.19-20.05overholt_william_wrts.pdf adresinden 18.11.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Örek, R. (2011). Küreselleşme ve eğitim. Milliyet blog. 05 Ocak 2018 tarihinde <http://blog.milliyet.com.tr/AramaBlogger/kuresellesme-ve-egitim/Blog/?BlogNo=288804> adresinden erişilmiştir.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özkan, R. ve Sivrikaya, Ü. (2012). İlköğretimde küresel değerler (100 temel eser üzerine bir inceleme). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 341-360.
- Ray, B. D. (2015). *Research Facts on Homeschooling*. National Home Education Research Institute (NHRI). 16 Aralık 2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556234.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rose, H. ve McKinley, J. (2016). EMI & Globalization trends in Japanese higher education. *Japan Association for Language Teaching Conference*, 26-28 Kasım, 2016. Nagoya: Japonya.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 87-109.
- Sezgin, F.M. (2008). Türk ve Çin eğitim ve öğretim sistemleri üzerine bir karşılaştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı.
- Shimmi, Y. ve Yonezawa, A. (2015). Japan's "Top Global University" project. *International Higher Education*, 81(2), 27-28.
- Statista (The Statistics Portal). (2017). *Number of Immigrants in Canada from 2000 to 2017, by Gender*. 16 Aralık 2017 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/446000/number-of-immigrants-in-canada-by-gender/> adresinden erişilmiştir.
- Statistics Canada. (2016). *Census Profile, 2016 Census*. 16 Aralık 2017 tarihinde <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=01&Geo2=&Code2=&Data=Count&SearchText=Canada&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&TABID=1> adresinden erişilmiştir.
- Sutton, M. (2005). The globalization of multicultural education. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12 (1), 97-108. 21 Kasım tarihinde <https://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1291&context=ijgls> adresinden erişilmiştir.
- Tan, C. (2005). The potential of Singapore's ability driven education to prepare students for a knowledge economy. *International Education Journal*, 6(4), s.446-453.
- TIMSS. (2015). *TIMSS 2015 and TIMSS Advanced 2015 International Results*. 05 Ocak 2018 tarihinde <http://timss2015.org/#/?playlistId=0&videoId=0> adresinden erişilmiştir.
- Toffler, A. (1992). *Yeni güçler, yeni şoklar*. Çev. Belkıs Çorakçı. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Tsuneyoshi, R. (2017). *Globalization and Japanese "Exceptionalism" in Education: Insiders' Views into a Changing System*. The USA: Routledge.
- UK Council for International Student Affairs (UKCISA) (2015). *International student statistics*. 05 Ocak 2018 tarihinde <https://www.ukcisa.org.uk> adresinden erişilmiştir.
- UK Trade and Investment (UKTI) (2015). *High value education opportunities: 2015/16 priorities*. 05 Ocak 2018 tarihinde <https://www.gov.uk/government> adresinden erişilmiştir.
- White, L. A. (2003). Liberalism, group rights and the boundaries of toleration: The case of minority religious schools in Ontario. *Canadian Journal of Political Science*, 36(5), 975-1003.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. Songül Aynal (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları* içinde (s.24-44). Ankara: Pegem Akademi.