

PAPER DETAILS

TITLE: Türkiye ve Orta Gelir Tuzagi: Egitimin Önemi

AUTHORS: Güzin BAYAR

PAGES: 45-78

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296323>

TÜRKİYE VE ORTA GELİR TUZAĞI: EĞİTİMİN ÖNEMİ

TURKEY AND MIDDLE INCOME TRAP: IMPORTANCE OF EDUCATION

Güzin BAYAR*

Recieved: 03.05.2016, Accepted: 10.11.2016, Published: 31.12.2016

ÖZ

Türkiye, üst orta gelir grubunda, henüz orta gelir tuzağında olmayan ancak yakın zamanda orta gelir tuzağına düşme riski altında olan bir ülkedir. Bir ülkenin yüksek gelir seviyesine çıkabilmesi günümüz dünyasında üretiminin katma değerini artırabilmesinden, teknoloji seviyesini yükseltebilmesinden ve uluslararası piyasalarda yüksek teknoloji ve katma değerli, bilgi yoğun mallarda rekabet gücü kazanabilmesinden geçmektedir. Bunların hepsinin başarılmasının anahtarı, üretim sürecinin en önemli girdisi insan kaynaklarıdır. İnsan kaynaklarının beceri seviyesi geliştirilmeden kalkınmış ülke olmak mümkün değildir. Bu makalede Türkiye'nin insan kaynaklarının eğitimi orta gelir tuzağı perspektifinden ele alınmış ve orta gelir tuzağına düşmüş ve tuzaktan kurtulmuş ülkelerin durumu ile karşılaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Orta Gelir Tuzağı, Eğitim, Kalkınma, Türkiye, Beceri*

JEL Sınıflandırması: *I25, O15*

ABSTRACT

Turkey is an upper-middle income country which is not yet in middle income trap but under the risk of falling into it in near future. In today's world, if a country will reach to high income level, it must increase value added of its production and gain competitive advantage in high technology, high value added, information intensive products. All of these can only be achieved with human resources, which is the most important input of production. It is not possible to be a developed country without improving skill level of human resources. In this article, Turkey's education system is analysed from the perspective of middle income trap and compared with the countries which fell into middle income trap and which did not.

Key Words: *Middle Income Trap, Education, Development, Turkey, Skills*

JEL Classification: *I25, O15*

* University of Illinois at Urbana-Champaign-misafir öğretim üyesi- Türkiye Cumhuriyeti Ekonomi Bakanlığı Dış Ticaret Uzmanı Doç. Dr.
guzinbayar@yahoo.com

1. GİRİŞ

Ekonomik büyüme kalkınmanın anahtarı, ekonomi politikasının temel hedeflerindendir. Bazı ülkeler hızla büyür, vatandaşlarına daha iyi yaşam şartları ve refah sağlarken, bazı ülkelerin on yıllarca büyümeyi başaramaması, fakirlikten kurtulamaması ekonomi literatürünün en çok ilgisini çeken konulardan biri olmuştur.

Özellikle fakir ülkelerin kalkınamama sebepleri üzerinde uzun yıllardan beri çalışılmaktadır ancak orta gelirli ülkelerin durumu son döneme kadar daha az ilgi çekmekteydi. Uzun yıllar boyunca orta gelir seviyesinde kalmış, çeşitli sebeplerle yüksek gelirli ülkelerin seviyesine çıkamamış, bazı yıllar yüksek oranlarda büyüye de bunu sürdürememiş ülkelerin durumu son dönemde daha fazla dikkat çekmektedir. Bu konu üzerinde bir “orta gelir tuzağı” literatürü oluşmaktadır.

Orta gelir tuzağı, kavram olarak, ilk kez Gill ve Kharas (2007) tarafından tanımlanmıştır: “Orta gelirli ülkeler, tartışıldığı gibi, olgunlaşmış/eski sanayileri domine eden düşük ücret seviyeli fakir rakipleri ile hızlı teknolojik değişim geçiren sanayileri domine eden yenilikçi zengin ülkeler arasında sıkışmış durumdadırlar” (Gill ve Kharas, 2007, s.5).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’nin büyüme deneyimini orta gelir tuzağı perspektifinden ve eğitim boyutuyla incelemektir.

1.1. Orta Gelir Tuzağı

Gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş ülkeleri yakalama sürecine ilişkin ekonomi literatüründe farklı teorik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Neoklasik büyüme teorileri, sermayenin azalan marjinal verimliliği varsayımı altında, sermaye yoğun gelişmiş ülkelerde sermayenin getirisi düşerken, emek yoğun gelişmekte olan ülkelere sermayenin getirisinin daha fazla olacağını, bunun da gelişmiş ülkelere sermaye akımlarına yol açarak yakınsamayı sağlayacağını öngörür. Ayrıca, gelişmekte olan ülkelere sermayenin yüksek getirisi tasarrufları da artıracak ve bunların da yatırıma dönmesiyle büyüme hızlanacaktır.

Gerschenkron (1962), sonradan kalkınmakta olan ülkelerin “geri kalmışlığın avantajı”ndan yararlandığını söyler; bir şeyi icat etmeye çalışmak ile hazır geliştirilmiş olan teknolojileri kopyalamanın maliyeti çok farklıdır. Bu sebeple, kalkınmakta olan ülkelerin son teknolojileri edinerek aradaki teknoloji açığını hızla kapatması ve gelişmiş ülkelere daha hızlı büyümesi beklenir. Daha gerideki ülkeler daha hızlı yetişecektir; teknoloji açığı ne kadar fazlaysa sıçrama o kadar daha yüksek olacaktır (Abramovitz, 1986).

Ancak gerçek dünyada işler her zaman bu kadar yolunda gitmemektedir. Gelişmekte olan ülkeler genellikle emek yoğun malların ucuz üreticileri olarak

dünya piyasalarına girerler; ancak belli bir gelir seviyesine geldiklerinde, emek maliyetleri artmaya başlar (çoğunlukla, tarımdan sanayiye iş gücü transferinin limitlerine ulaşması sebebiyle), ülke ucuz iş gücü avantajını kaybetmeye ve kendisinden sonra kalkınmaya başlayan düşük gelirli ülkelere emek yoğun mallarda maliyet avantajını kaptırmaya başlar. Bu aşamaya gelene kadar katma değeri yüksek malları üretmeye, kendisi teknoloji geliştirmeye başlayan ülkeler yüksek gelir seviyesine ulaşmayı başarabilir. Ancak ülke bu gerekli yapısal dönüşümü gerçekleştirememişse, emek yoğun mallarda kendinden fakir ülkelerle, teknoloji yoğun mallarda ise kalkınmış ülkelerle rekabet edememekte; düşük veya orta teknoloji, orta katma değerli malların üreticisi ve ihracatçısı olarak orta gelir tuzağına düşmektedir.

Eichengreen, Park ve Shin (2012) 1957-2007 dönemi için 41 kalkınmış ve kalkınmakta olan ülkeyi incelemektedir. Verinin tanımsal istatistikleri, ortalamada hızlı büyüme oranlarının kişi başına yurt içi gelir 16,740 dolara (2005 sabit uluslararası satın alma gücü paritesi fiyatlarına göre) ulaştığında yavaşladığını (yıllık ortalama %5.6'den %2.1'e) göstermektedir. Eichengreen, Donghyun ve Kwanho (2013), Eichengreen vd. (2012)'nin çalışmasını 1957-2010 dönemine uzatmıştır. İlk analizden farklı olarak, yazarlar; biri 10,000-11,000 aralığında ve diğeri 15,000-16,000 dolar aralığında olmak üzere iki yavaşlama seviyesi bulmuşlardır. Bu, bazı ülkelerin iki yavaşlama dönemi yaşadığını göstermektedir; orta gelirli ülkeler daha yüksek oranda yavaşlama riski altındadır. Üstelik bu, muhtemelen ilk çalışmanın tahmin ettiği gelir seviyesine ulaşmadan epey önce gerçekleşebilir.

Felipe, Abdon ve Kumar (2012), satın alma gücü paritesine göre uyarlanmış kişi başına milli gelir bazında (1990 sabit dolar değeri) dört gelir kategorisi tanımlar: i) düşük gelir: \$2000'ın altı, ii) alt-orta gelir : \$2000-\$7250 arası, iii) üst-orta gelir: \$7250-11750 arası ve vi) yüksek gelir: \$11750 üzeri. Veriler üzerindeki tanımlayıcı istatistikler, medyanda, alt orta gelir grubundaki bir ülkenin üst orta gelir grubuna girmesinin 28 yıl aldığını, üst orta gelir grubundaki bir ülkenin ise yüksek gelirli ülkeler grubuna girmesinin yine medyanda 14 yıl aldığını göstermektedir. Felipe vd. (2012) gruplarında bu sürelerden fazla kalan ülkeleri orta gelir tuzağına olarak tanımlamaktadır. Felipe, Abdon ve Kumar (2012)'nin analizlerine göre, 2010 itibarıyla 52 orta gelirli ülkenin 35'i orta gelir tuzağındadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'nin büyüme deneyimini orta gelir tuzağı perspektifinden incelemektir. Eğitim çalışmanın ana ekseninde olacaktır. Felipe vd. (2012)'ye göre, Türkiye 2005 yılında üst orta gelir seviyesine ulaşmıştır ve eğer Türkiye'nin yüksek gelirli ülkeler grubuna girmesi bu tarihten itibaren 14 yıldan daha fazla sürerse orta gelir tuzağına düşecektir. Bu demektir ki, Türkiye henüz orta gelir tuzağına değildir ama eğer kalan 4 yılda

en az ortalama %6,3 büyüme hızını tutturamazsa ¹ orta gelir tuzağına düşecektir.

Türkiye'nin orta gelir tuzağının eşliğindeki bu durumunun kalkınma politikaları açısından incelenmesi çok önemlidir. Bir ülkenin büyümesini etkileyen onlarca faktör vardır. Konunun eğitimden sağlığa, sanayi alt yapısından ar-ge ve teknoloji geliştirmeye çok fazla boyutu bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı bu boyutlardan en önemlilerinden birinde, eğitimde, Türkiye'nin durumunu ortaya koymak ve politika önerileri geliştirmektir.

Türkiye'nin orta gelir tuzağı açısından durumu hakkındaki çalışmalar son dönemde artmaya başlamıştır. Bu konudaki en kapsamlı çalışmalar Yeldan, Taşçı, Voyvoda, Özsan (2012) ve Yeldan, Taşçı, Voyvoda, Özsan (2013) tarafından yapılmıştır. İlk kitap (Yeldan vd., 2012) orta gelir tuzağı literatürü hakkında bilgi verdikten sonra Türkiye ekonomisindeki bölgesel farklılıkları orta gelir tuzağı açısından incelemektedir. İkinci kitapta ise (Yeldan vd., 2013), her bir bölge için bölgenin yapısını ve dinamiklerini göz önünde bulunduran kalkınma politikaları ve orta gelir tuzağına düşmeme stratejileri geliştirilmiştir. Çalışmaların odak noktası üretim ve ihracattır. Birinci kitapta Türkiye'de eğitim alanındaki bölgesel farklılıklara ilişkin istatistikler de yorumlanmıştır.

Türkiye'yi orta gelir tuzağı açısından inceleyen bir diğer çalışma, Yılmaz (2015), Türkiye'yi tuzaktaki ve tuzaktan kurtulmuş ülkeler ile karşılaştırmakta ve iş gücünün eğitim seviyesinin ve ar-ge harcamalarının orta gelir tuzağından çıkıştaki önemine dikkat çekmektedir. Çaşkurlu ve Aslan (2014) orta gelir tuzağı perspektifinden Türkiye demiryolu sektörünü incelemiştir. Dalgıç, İyidoğan ve Balıkçioğlu (2014), 56 orta gelirli ülke için 1990- 2013 dönemini kapsayan probit regresyon analizleri sonucunda beşeri sermayedeki ve teknolojideki iyileşmelerin, kurumsal kalitedeki artışların ve sağlıklı makro ekonomik ortamın orta gelir tuzağından çıkmayı kolaylaştıran faktörler olduğunu bulmuşlardır. Ay (2014) Türkiye'nin eğitim istatistiklerini orta gelir tuzağı açısından incelemiş ve Türkiye'nin eğitim göstergelerinin OECD ülkelerinininkinin epey gerisinde kaldığını göstermiştir. Tuncel (2014) Türkiye'nin orta gelir tuzağından kurtulması için uygulaması gereken politikaları, tuzaktan kurtulmuş olan G. Kore ve Tayvan'ın inovasyon ve ar-ge politikaları örneğinde değerlendirmektedir. Etkin bir ar-ge ve inovasyon sisteminin kurulabilmesi için devletin aktif rol oynamasının gereğine dikkat çekmektedir. Kılıç (2015), Türkiye'nin orta gelir tuzağı açısından durumunu, bölgesel gelir farklılıklarının beşeri sermayelerinin eğitim ve verimlilik

¹Yaklaşık bir hesaplamayla : 1990 sabit doları ve satın alma gücü paritesi bazında, Türkiye'nin kişi başına GSYH'sı 2014 yılında 9200 dolardır, yüksek gelirli ülke olmak için aynı bazda 11750 ABD doları kişi başına milli gelire ulaşmalıdır. Bunu kalan dört yılda yakalaması için tutturması gereken ortalama büyüme oranı şöyle hesaplanır: $6.3\% = \{[(11750/9200)^{(1/4)}]-1\} * 100$

düzeyleri ile ilişkisi ve iç göç açısından incelemektedir. İnceleme sonuçları, Türkiye’de bazı bölgelerin çok iyi bir beşeri sermayeye sahip olmalarına rağmen bunun gerektiği ölçüde katma değer yaratamadıklarını, bunun büyük ölçüde söz konusu bölgelerdeki sermayenin nitelikli işgücünü istihdam edecek teknolojik gelişmeye sahip olmamalarından kaynaklandığını ve eğitilmiş insanların sıklıkla kendi bölgelerinde eğitimlerine uygun iş imkânına kavuşamadıklarından başka bölgelere göç ettiklerini göstermektedir.

Bu çalışmanın hedefi, orta gelir tuzağı açısından eğitimin önemi hakkında yapılmış çalışmaların kapsamlı bir literatür taramasını yapmak ve Türkiye’nin eğitim sisteminin bu bakış açısından nasıl görüldüğünü karşılaştırmalı istatistiklerle ortaya koymaktır. Türkiye’nin eğilmesi gereken çok önemli bir politika alanına dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Bu amaçla orta gelir tuzağında ve orta gelir tuzağından çıkmış çok sayıda ülkenin verileri ve politikaları incelenmiştir. Çalışmanın sonunda Türkiye’nin orta gelir tuzağına düşmemesi için uygulaması gereken eğitim politikaları hakkında, çeşitli ülkelerin tecrübelerinden örnekler verilerek öneriler yapılmaktadır. Türkiye’yi orta gelir tuzağı açısından eğitim boyutuyla inceleyen literatüre katkı olarak konu daha kapsamlı ele alınmakta, daha çok ülke örneğine, istatistikleriyle ve politikalarıyla yer verilmekte ve Türkiye için politika önerilerinde bulunmaktadır.

1.2. Orta Gelir Tuzağı ve Eğitim

Orta gelir tuzağı literatürü eğitimin önemine sıklıkla vurgu yapmaktadır. Orta gelirli bir ülke, üretim yapısını katma değeri ve teknolojisi yüksek sektörlerle doğru dönüştürecekse, dünya piyasalarında rekabet gücü kazanacaksa, bunu çalışan insanları ile yapacaktır. Eğitim, insanları fakirlikten kurtarmanın, gelir dağılımını düzeltmenin hatta demokrasiyi geliştirmenin (bilgili vatandaş daha iyi tercihler yapacağından) en güçlü araçlarından biridir (Loser ve Sood, 2011).

Ülkeler orta gelir seviyesine ulaşana kadar genellikle düşük teknoloji malların ucuz iş gücü ile maliyet avantajıyla üreticileridir. Dünya piyasalarında rekabet güçleri ucuz fiyatlarına dayanır. Bunun için de ülkenin önceliği temel eğitimin yaygınlaştırılması olmalıdır. Temel eğitimle kazandırılan beceriler basit teknoloji ürünleri üretmek için yeterlidir. Ancak yüksek gelir seviyesine ulaşmak için bu yeterli değildir. Yüksek gelir seviyesine ulaşmak ileri teknoloji ürünlerde dünya piyasalarında rekabet gücü kazanmayı gerektirir ki, bunu yapacak insan kaynaklarının çok iyi kalitede, üretimin ihtiyaçlarına uygun yüksek öğrenim görmüş olması gerekir. İş gücünün yüksek teknolojiyi üretmek ve geliştirmek için ihtiyaç duyacağı beceriler de çok çeşitli olacaktır; ileri seviyede okuma, anlama, matematik, mantık yürütmenin yanında eleştirel düşünme ve yaratıcılık ihtiyaç duyulan beceriler olacaktır ve ülkenin eğitim

sisteminin geleceğin iş gücüne bu becerileri kazandırıyor olması gerekir. Burada devlete önemli rol düşmektedir.

Yüksek büyüme oranlarını sürdürebilmek sık rastlanan bir durum değildir. 1950 yılından bu yana sadece 13 ülke 25 yıl veya daha uzun süreyle, yılda %7 veya daha fazla büyüme hızını yakalamıştır (Botsvana; Brezilya; Hong Kong, Çin; Endonezya; Japonya; G. Kore; Malezya; Malta; Umman; Singapur; Tayvan ve Tayland) (Büyüme Komisyonu, 2008).

Eichengreen vd. (2013) ülkelerin büyüme yavaşlaması deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında nüfusun daha yüksek oranda orta ve yüksek öğrenim sahibi olduğu ülkelerde büyüme yavaşlamalarının daha düşük ihtimal olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, toplam okullaşma yılı anlamlı etkiye sahip değildir. Yazarlara göre, bu durum değer zincirinde düşük katma değerli sanayilerden yüksek katma değerli sanayilere geçişin daha yüksek eğitim becerileri istemesiyle açıklanabilir. Yazarlar ayrıca, ihracatının daha büyük oranı yüksek teknolojiye olan ülkelerde büyüme yavaşlamalarının daha düşük ihtimal olduğunu bulmuşlardır.

Lehman (2011) eğitimin önemini vurgulamaktadır; Doğu Asya ülkeleri eğitime büyük çaba göstermiş ve yatırım yapmışlardır; günümüzde dünyanın en iyi eğitilmiş iş gücüne sahiptir. Bunun kalkınma ve rakabet gücü için önemi büyüktür. Çalışanların kompleks makineleri kullanabilmesi, kullanma kılavuzlarını anlaması, kalite çemberleri vs. uygulamalarla yönetime katılmaları, Doğu Asya ülkelerinin ucuz iş gücü avantajını kaybederken uluslararası değer zincirinin katma değeri yüksek kısımlarına geçebilmeleri, yüksek teknolojiyi kullanabilmeleri ve geliştirebilmeleri eğitimle sağlanmıştır (Lehman, 2011).

Doğu Asya'nın aksine, pek çok Latin Amerika (LA) ülkesi orta gelir seviyelerinde sıkışıp kalmıştır. Uzun süreli istikrarlı büyümeyi pek çoğu başaramamıştır. Jankowska, Nagengast ve Perea (2012) Asya ve Latin Amerika (LA) ülkelerinin kalkınma tecrübelerini orta gelir tuzağı açısından karşılaştırmaktadır. Arjantin ve Venezuela 1950'de en zengin orta gelirli ülkeler iken, sonrasında geride kalmışlardır; 2009 yılında kişi başına milli gelirleri ABD'ninkinin sırasıyla %12'si ve %17'si seviyesindedir. Brezilya biraz ilerleme göstermiş, 1950-2009 arasında ABD'nin kişi başına milli gelirine oran olarak kişi başına milli gelirini %15'ten %24'e çıkarmıştır. Diğer taraftan, Şili, Kolombiya ve Meksika aynı dönemde marjinal ilerleme göstermiştir. LA ülkelerinin tersine, Asya ülkeleri ortalamada ABD ile aralarındaki gelir farkını 1950-2009 döneminde %42 oranında düşürmüşlerdir. G. Kore ve Tayvan, başlangıçta Brezilya'dan daha düşük gelir seviyesine sahip oldukları halde, ABD ile aralarındaki gelir farkını sırasıyla 49 ve 68 yüzde puan düşürmeyi başarmışlardır (Jankowska vd., 2012).

Loser ve Sood (2011), LA’da fakir öğrencilerin okula daha geç başladığını, daha erken terk ettiğini, testlerden daha düşük puanlar aldığını belirtmektedir. Bölgede eğitim bakanlıkları çoğunlukla zayıftır; geniş eğitim sistemini yönetecek kapasitede değildir. Öğretmenlik mesleği en iyi ve zeki öğrencileri çekmemektedir; bunun sebepleri arasında eğitimin yetersizliği, prestijin düşüklüğü, ödüllendirme sisteminin beceriyi ödüllendirmemesi, yönetimin zayıflığı sıralanabilir (Loser ve Sood, 2011). Eğitim sistemini etkilemeye gücü olan orta ve üst gelir sınıfındaki aileler çocuklarını özel okullara göndermekte ve bu sebeple sistemin iyileştirilmesi için devletin üzerinde baskı unsuru olmamaktadır (Loser ve Sood, 2011).

Kalkınma açısından eğitimin yaygınlığının yanında kalitesi de çok önemlidir. Özellikle ülkelerin gelişmişlik seviyesi arttıkça o döneme kadar zaten yaygınlaşmış eğitimin kalitesinin artırılması ve yüksek öğrenime yoğunlaşılması gerekmektedir. Kanchoochat ve Intarakumnerd (2014) eğitimin rolünü vurgulayan literatürün “sebepten tuzağı”na düştüğünü belirtmektedir; literatür kişi bazında iyileşmeye katkıda bulunan faktörlerle millet seviyesinde iyileşmeye katkıda bulunan faktörleri karıştırmaktadır. Yazarlar, Filipinler örneğini vermektedirler; Filipinler’de okur-yazarlık oranı Doğu Asya ülkelerinin pek çoğunkinden 1994’e kadar daha yüksekti; yine de kalkınmada en başarısızlardan biri oldu. Bunun sebeplerinden biri muhtemelen eğitimle elde edilen bütün bilgilerin verimlilik artırıcı olmamasıdır. Eğitimin kalkınmaya katkısının olması için eğitimle elde edilen bilginin ulusal kalkınma stratejilerini destekliyor olması gerekir; eğitim, çalışanları teknolojik dönüşümü gerçekleştirecek becerilerle donatmalıdır.

Kanchoochat ve Intarakumnerd (2014) Singapur örneğini vermektedir; Singapur, eğitim sistemini 1981 yılında benimsediği ihracata yönelik sanayileşme stratejisi çerçevesinin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırmıştır. Sanayilerin spesifik ihtiyaçlarını hedeflemiş, mesleki eğitim enstitüleri ve politeknikler açmıştır. İş başında öğrenmeyi ve sürekli eğitimi teşvik için “Beceri Geliştirme Fonu” kurmuş ve firmalara bu fonu kullanarak çalışanlarını eğitmeleri için teşvikler vermiştir.

Tayvan’ın kalkınma hikâyesinde de eğitimin rolü büyüktür; ülkenin kültürü bilimi ve eğitimi destekleyen ve yücelten bir kültürdür. Tayvan’ın kalkınma hamlesinin başlangıcı 1950’lere dayanıyor olup, toplumda kalkınma ve ülkenin varlığını sürdürmek için bir hedef birliği oluşmuştur. Bu tarihten itibaren ülke eğitime önemli yatırımlar yapmıştır; sanayi sektörleri teknolojilerini sürekli şekilde yükselttikçe bu sektörlerin ihtiyacını karşılayacak teknik ve meslek liseleri kurulmuştur (Bayar, 2004). Tayvan’da eğitim sadece belli yaşlardaki bir çağ nüfusuna yönelik değildir; her yaşta, değişik meslek gruplarındaki kişiler sık sık eğitim almakta, mesleklerinde kendilerini geliştirmektedirler (Bayar, 2004). Eğitim seviyesi yüksek işgücüne sahip olması

Tayvan'ın yabancı yüksek teknoloji şirketlerce değer zincirlerinde çok tercih edilen bir ülke olmasına yol açmıştır (Bayar, 2004).

Yüksek gelir seviyesine ulaşmış ülkelerin tecrübelerine bakıldığında devletin eğitimde önemli rol oynadığı görülmektedir. Devlet, hangi sektörün ülkenin geleceği için önemli olabileceğini tek tek firmalardan daha iyi analiz edebilir ve bu bilgiyi herkese duyurabilir (Lin ve Treichel, 2012). Ayrıca, teknolojik yenilikler, sanayi ve ürün çeşitlendirmeleri, sermaye ve becerilerde değişiklikleri, yeni alt yapı ihtiyaçlarını ortaya çıkarır ki, bunların çoğu kamu malı niteliğindedir ve bireysel firmalarca sağlanamazlar. Mesela tarımsal üretimden basit sanayi üretimine, oradan da ileri sanayi üretimine geçmek, üretimin ve pazarın genişlemesini, dağıtım kanallarının geliştirilmesini, yol, ulaştırma ve enerji alt yapısının geliştirilmesini, iş gücünün eğitim ve beceri seviyesinin yükseltilmesini gerektirir ve bu bireysel firmaların halledebileceği şeyler değildir (Lin ve Treichel, 2012).

Lin ve Treichel (2012) Japonya'nın kalkınma deneyiminden iki önemli ders çıkarmaktadır : i) ülkelerin potansiyel karşılaştırmalı üstünlüğü statik değildir, aksine, dinamik, ülke faktör varlığını geliştirerek, zaman içinde sermaye yoğun sektörlerde rekabet gücüne sahip hale gelebilir, ii) öğrenmek önemlidir; sanayisini ilerletme yolunda Japonya kalkınmış ülkelerin üretim teknolojilerini taklit etmiştir ve kendi insan kaynaklarını ve üretim kapasitesini geliştirmiştir. Öğrenme ve taklit+yenilik ile kapasite geliştirme büyümenin ana unsurlarındandır.

Lin ve Treichel (2012)'e göre G. Kore de 1962'den itibaren sanayisini ilerletme yolunda “geri kalmışlığın avantajı”ndan faydalanmıştır; kendinden daha gelişmiş ülkelerin tecrübelerini taklit etmiştir. Öğrenme ve kapasite oluşturma, Japonya'da olduğu gibi Kore'nin de büyümesinde önemli rol oynamıştır. G. Kore, faktör donanımını değiştirmeyi başarmıştır; emek yoğun sanayilerin başarısı sermaye birikimine ve sermaye yoğun sanayilerin kurulmasına yol açmıştır (Lin ve Treichel, 2012). G. Kore, kalkınma sürecinin başlarında emek yoğun sanayileri kurduktan sonra, bu sanayilerin kullandığı ara mallarını da teknoloji transferi, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve dünya pazarlarına hitap eden ölçekte fabrikaların kurulması ile üretmeye başlamış; ihracatın yerel katma değerini artırma yönünden önemli çaba sarf etmiştir. Devlet “insan gücü geliştirme planı” oluşturmuş, yeni sanayilerin ihtiyaç duyacağı insan gücünü yetiştirmek üzere teknik ve mesleki eğitimi geliştirmiş, Ar-Ge laboratuvarları kurmuştur (Lin ve Treichel, 2012).

Jankowska vd. (2012)'ye göre, LA ülkeleri Doğu Asya ülkelerine benzer kalkınma politikaları uygulamışlardır. İthal ikameci sanayileşme 1930'larda başlamış, 1950'lerde ve 1970'lerde makine sanayileri ile yoğunlaşmıştır. Ancak LA ülkelerinin politikalarının Doğu Asya ülkelerinkinden farkı zaman limitlerinin, performans kriterlerinin ve dış rekabetin olmamasıdır; bu sebeple

rant kollama davranışlarını beslemiştir. Jankowska vd. (2012)'ye göre, LA ülkelerinin yaptığı hatalardan biri sermaye yoğun sanayilere, hazır olmadan, gerekli becerilere sahip insan gücünü ona göre eğitmeden geçmiş olmasıdır. Kore, gelişmekte olan sanayi üretiminin çeşitlenmekte olan ihtiyaçlarına göre sürekli olarak eğitime yatırım yapmıştır. Kalkınma sürecinin başlangıcında ülke ilköğretime yatırım yapmış ve ülke çapına yaymıştır. 1970'lerde daha sermaye yoğun sanayilere geçerken, orta öğretim ve mesleki eğitime önem verilmiştir. 1980'lerden beri teknoloji yoğun sektörler geliştirilirken, yüksek öğretime yoğun yatırımlar yapılmış ve bilim ve mühendislik alanları için kotalar ve teşvikler getirilmiştir (Jankowska vd., 2012). Bir yandan yüksek teknoloji sektörler de geliştiği için mezunlar iş bulabilmiş ve bu da öğrencilerin mühendislik ve fen bilimleri seçmelerine ek bir teşvik unsuru olmuştur. Diğer taraftan, LA ülkeleri, 1980'lerde Kore ile benzer ortalama eğitim seviyelerinden başlamalarına rağmen, geride kalmışlardır; uluslararası PISA testleri, okuma ve matematikte LA öğrencilerinin Kore öğrencilerinin çok gerisinde puanlar aldığını göstermektedir (Jankowska vd., 2012).

Eğitim, orta gelir tuzağı literatürünün en çok vurguladığı faktörlerden biridir. İyi eğitilmiş, teknolojiyi kullanma ve üretme becerilerine sahip bir iş gücünün varlığı yüksek gelir seviyesine ulaşmayı başarmış ve orta gelir tuzağına düşmüş ülkeler arasındaki en önemli farklılığı oluşturmaktadır. Kalkınma süreci, ülkenin üretim alt yapısını daha düşük katma değerli sektörlerden daha yüksek katma değerli sektörlerle doğru dönüştürmeyi gerektirir ki, bunu yapacak olan da iyi eğitilmiş iş gücüdür. Kalkınma sürecinin başındaki ülkeler genellikle kendilerinden önce kalkınan ülkelerin ürettikleri teknolojileri taklit ederek başlarlar; bunun için genellikle temel eğitimin yaygınlaştırılması yetmektedir. Zaman içinde yüksek gelir seviyesine ulaşabilmek için yenilik yapabilen, teknoloji üretebilen hale gelmek gerekir ki, bunun için gerekli olan iş gücünde yüksek öğretime sahip olanların oranının artırılması ve eğitimin kalitesinin artırılmasıdır. Eğitimin amacı günümüz dünyasının gerektirdiği okuma, anlama, matematik, eleştirel düşünebilme, yaratıcılık gibi becerilerin geliştirilmesi olmalıdır.

Eğitim, bir kamu malı niteliğindedir. Devlet müdahalesi olmazsa, özel sektör, topluma olan yayılma (spillover) etkilerini içselleştiremez ve eğitim yetersiz üretilen bir hizmet olarak kalır. Devlet, kalkınma önceliklerini gözeterek değişen üretim yapısının gerektirdiği insan kaynaklarını hazır hale getirmelidir. İstatistiklere bakıldığında Türkiye'nin henüz bunu pek de başarabildiği söylenemez.

2. İSTATİSTİKLERLE TÜRKİYE'DE GENÇLİK VE EĞİTİM

Türkiye genç nüfuslu bir ülkedir. Genç nüfusun (15-29 yaş) toplam nüfus içindeki oranı Türkiye'de %24,8 iken, AB (28) ülkelerinde bu oran %17,7'dir; İtalya'da bu oran %15,3'e, İspanya'da %15,6'ya kadar düşmektedir.

Genç nüfusu sebebiyle Türkiye'de çalışma çağındaki nüfus hızla artmaktadır. 2010-2014 yılları arasında işgücüne her yıl ortalama 1 milyon kişi eklenmektedir. Bu, Türkiye'nin hem zorluğu, hem fırsattır. Bu insanlara verimli alanlarda iş bulunabilmesi halinde kalkınma için büyük bir ivme ortaya çıkabileceği gibi, yeterli eğitim ve iş imkânları sağlanamaması halinde işsizliğe ve sosyal sorunlara yol açacaktır.

Çalışma çağındaki nüfus artarken “Demografik Fırsat Penceresi” ortaya çıkmaktadır; bu bir büyüme fırsattır ve bu fırsatın yakalanması ne derece doğru eğitim ve istihdam politikalarının uygulandığına bağlıdır (Tansel, 2012).

Demografik geçiş süreci devletlerin hemen hemen aynı nüfus değişimlerinden geçiyor olduklarından hareketle kalkınma sürecine paralel üç evre tanımlar, i) yüksek doğum hızının ve yüksek ölüm hızının olduğu evre (Türkiye'de 1923-1955 yılları arası), ii) hızla düşen ölüm hızı ile daha yavaş düşen doğum hızı süreci (Türkiye'de 1955-1985 arası) ve iii) düşük doğum ve düşük ölüm hızı süreci (Türkiye'de 1985 sonrası). Türkiye'de üçüncü aşamanın ilerleyen aşamalarında nüfus artış hızı sıfırlayacak ve net yenilenme hızı bire eşit olacak; 2050 itibarıyla ise nüfus durağanlaşacaktır (Tansel, 2012).

Üçüncü aşamaya giren ülkeler demografik fırsat penceresi ya da demografik armağan olarak adlandırılan süreci yaşamaktadırlar. Nüfus artış hızı düşerken, çalışma çağındaki nüfusun toplama oranı artmaktadır. Bağımlı nüfusun oranı nüfusun çalışma çağındaki olmayan çok genç (0-14 yaş) ve yaşlı (65 yaş üzeri) kesimlerinin çalışma çağındaki (15-64 yaş) nüfusa oranıdır. Üçüncü evrede doğurganlık hızının azalması sonucunda 0-14 yaş grubunun oranı hızla düşerken, yaşlı nüfus oranı henüz artmaya başlamamıştır, çalışma çağındaki nüfusun toplam nüfus içindeki oranı artmaktadır (Tansel, 2012). Bu, iyi değerlendirilebilirse her toplumun bir kere yaşadığı bir büyüme ve üretim artışı fırsattır. Sonrasında yaşlı nüfusun toplam içindeki oranı artacak, çalışma çağındaki nüfusun payı düşmeye başlayacaktır.

Doğu Asya ülkelerinin 1970'lerde yaşadığı hızlı kalkınma süreçlerinde demografik fırsat penceresini lehlerine kullanabilmelerinin önemi büyüktür; kişi başına milli gelirdeki yüksek artışın dörtte biri (Mason, 2001) ila üçte birinin (Bloom ve Williamson, 1998) demografik fırsat penceresi kaynaklı olduğuna dair tahminler bulunmaktadır (Tansel, 2012). Hong Kong, G. Kore ve Singapur'un süreçte eğitime yaptıkları yatırımların önemi büyüktür.

Türkiye'de Demografik fırsat penceresinin 2010 yılında başlamış olduğu ve 2041 yılına kadar süreceği öngörülmektedir; bu tarihten sonra genç bağımlılık

oranındaki düşüşten daha yüksek oranda yaşlı bağımlılık oranı yükselecek ve çalışma çağındaki nüfusun toplam nüfusa oranı tekrar azalma eğilimine girecektir (Hoşgör, 2010).

Demografik fırsat penceresinin ülkenin kalkınması yönünde kullanılabilmesi için çalışma çağına gelen nüfusun iyi eğitim almış olması ve verimli alanlarda istihdam edilmesi gerekmektedir. Gittikçe artan oranda çalışma çağına giren genç nüfusun büyük kısmının düşük eğitilmiş ve işsiz olması sadece fırsat penceresinin kaçırılmasına değil, sosyal sorunlara da yol açacaktır. Demografik fırsat penceresi iyi değerlendirilebilirse çalışan nüfusun oranının artması vergi tabanını genişletecek, kamu tasarrufunu artıracaktır; çalışan nüfus daha çok kazandığı ve tasarruf yaptığı için özel tasarruflar da artacak, bu tasarruflar iyi kanallara edilebilirse yatırım imkânları artacaktır (Tansel, 2012). Aileler daha az sayıdaki çocuklarına daha iyi sağlık ve eğitim imkânları sağlayabilecek, geleceğin iş gücü daha verimli olacaktır; genç nüfusun baskısı azalınca eğitimde nitelik odak olmaktan çıkıp kaliteye yoğunlaşma imkânı olacaktır (Tansel, 2012).

Eğitimin kalitesi konusunda özellikle son dönemde becerilerin önemi vurgulanmaktadır. Eğitim kalitesinin en iyi ölçüsü, öğrencilere günümüz dünyasının gerektirdiği becerileri kazandırıp kazandıramadığıdır. Kalkınmanın anahtarı, iş gücünü yüksek beceri seviyeleri ile donatıp, yüksek beceri isteyen, yüksek teknoloji işlerinde istihdam edebilmektir. Düşük beceri isteyen işler ile rutin olmayan el işleri hala dünya toplam istihdamının %45'ini oluşturmaktadır; ancak bu oran düşüş eğilimindedir. Orta beceri isteyen rutin işlerin toplam istihdamda payı %37 iken yüksek beceri isteyen bilişsel işlerin payı %18'dir ve payı artmaktadır (ILO, 2015). Yüksek beceri isteyen bilişsel işlerin payı Sahra-altı Afrika'da %10'a kadar düşerken, kalkınmış ülkelerde %40'a ulaşmaktadır (ILO, 2015).

Ekonominin bugün ve gelmesi istenen seviyede ihtiyaç duyduğu ve duyacağı becerilerin analiz edilerek bunları karşılamak üzere iş gücünün eğitiminin planlanması büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de eğitilmiş gençlerin işsizlik oranının yüksekliği dikkat çekmektedir. 15-24 yaş grubunda yüksek öğretim mezunları arasındaki işsizlik oranı %28,3 iken, aynı yaş grubunda lise ve dengi okul mezunlarında bu oran %19,8, lise altı eğitimlilerde %14,8'dir (TÜİK verileri 2014 yılı itibarıyla). Bu durum, üniversite mezunu gençlerin eğitimden iş dünyasına geçişte çeşitli zorluklar olduğunu ve/veya işletmelerin istediği becerilerle üniversitelerin kazandırdığı beceriler arasında uyumsuzluklar olduğunu gösterir.

Türkiye'nin eğitim ve istihdamdaki bir diğer önemli sorunu da kadın erkek eşitsizliğidir. Türkiye'de okuma yazma bilmeyen kadınların oranı okuma yazma bilmeyen erkeklerin oranının yaklaşık 5 katıdır. 2013 yılı verilerine göre 25 yaş üstü nüfusta, okuma yazma bilmeyenlerin oranı erkeklerde %1,9,

kadınlarda %9,4 olup, genel oran %5,7'dir. Yine 25 yaş ve üstü nüfusta lise ve dengi okul mezunu olanların toplam nüfus içindeki oranı %18,2 iken bu oran erkeklerde %22,2, kadınlarda %14,4'tür. Yüksekokul veya fakülte mezunu olanların oranı erkeklerde %15,1 kadınlarda %10,7 olup genel oran %12,9'dur (TUIK, 2015).

Kadınların iş gücüne katılımı (15-64 yaş) çok düşük seviyelerdedir; 2013 itibariyle %33,7 oranındadır. Bu oranda OECD ortalaması %62,6'dır; İzlanda'da %83,5'e kadar yükselmektedir. Erkeklerde iş gücüne katılım oranı %76,3'tür. Erkeklerin iş gücüne katılımında OECD ortalaması %79,7'dir. Üniversite mezunu kadınlarda iş gücüne katılım oranı (25-64 yaş) %72,5'e kadar çıkmaktadır; bu oran erkek üniversite mezunları için %89,2'dir (OECD, 2014). Bu durum, önemli bir tespite götürmektedir; eğitim alan kadınların iş gücüne katılım oranı çok yüksektir; hatta erkeklerin katılım oranına yaklaşmaktadır. Kadınların iş gücüne katılımlarının artırılmasının yolunun eğitim seviyelerinin artırılmasından geçtiği ortadadır.

3. ULUSLARARASI KARŞILAŞTIRMALAR

Türkiye eğitim istatistikleri açısından orta gelir tuzağını aşıp yüksek gelir sınıfına girebilmiş ve girememiş ülkeler ile karşılaştırılacaktır. Karşılaştırmaya konu ülkeler Felipe vd. (2012)'nin sınıflamasına göre seçilmiştir. 1990 sonrasında, yani göreceli olarak yakın bir dönemde yüksek gelir sınıfına ulaşan G.Kore, Tayvan, Yunanistan, İrlanda, Portekiz, İspanya, Arjantin, Şili ve Morityus; 2010 yılı itibariyle üst-orta gelir tuzağındaki ülkeler, Malezya, Uruguay, Venezuela, Suudi Arabistan ve 2010 yılı itibariyle üst-orta gelir tuzağında olmayıp, belli büyüme hızlarını tutturamazlarsa tuzağa düşecek ülkeler, Türkiye de içinde olmak üzere Çin, Tayland, Bulgaristan, Macaristan, Polonya, Kosta Rika, Meksika, Umman (Felipe vd., 2012) karşılaştırmamıza konu edilmiştir. Tuzağı aşmış ülkeler ile tuzağın içindeki ve tuzağa düşme tehlikesindeki ülkeler arasındaki eğitim alanındaki farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Veriler Dünya Bankasından, Birleşmiş Milletlerden, OECD veri tabanından ve Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığından alınmıştır. Her bir kategoride verisi eksik olan ülkeler karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir. Her bir kategoride karşılaştırmaya konu ülkelerin mümkün olduğu kadar büyük kısmının verisinin olduğu en güncel yılın verileri kullanılmıştır. Çok az sayıda ülkenin daha güncel verisinin olduğu durumda, daha fazla ülke arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla ortak tabanın daha geniş olduğu bir önceki yılın verileri ile yorumlar yapılmıştır. Eğitim verileri genellikle gecikmeli olarak açıklandığından 2015 ve 2016 verilerine çoğunlukla ulaşılamamaktadır.

Sonrasında ise, eğitim politikaları açısından ülkeler arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 1. Ülke sınıflamaları

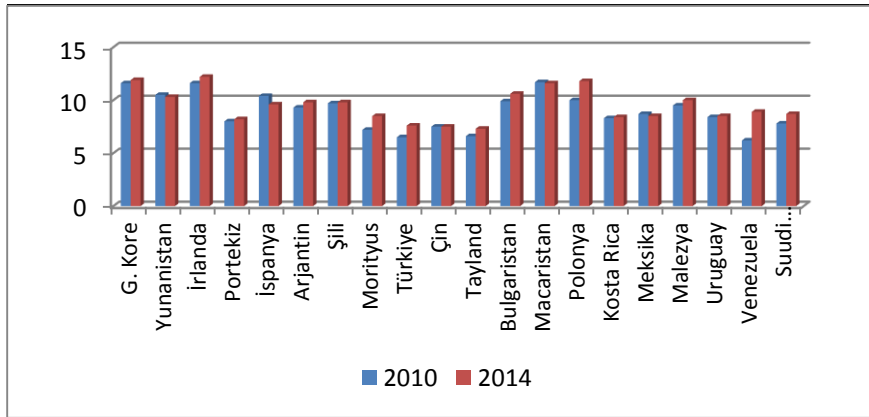
<i>1990'dan Sonra Yüksek Gelir Sınıfına Giren Ülkeler</i>	<i>2010'da Üst-Orta Gelir Grubunda Olup Henüz Tuzakta Olmayan Ülkeler</i>
G.Kore	Türkiye
Tayvan	Çin
Yunanistan	Tayland
İrlanda	Bulgaristan
Portekiz	Macaristan
İspanya	Polonya
Arjantin	Kosta Rica
Şili	Meksika
Morityus	Umman
<i>2010'da Üst-Orta Gelir Tuzağındaki Ülkeler</i>	
Malaysia	
Uruguay	
Venezuela	
Saudi Arabia	

Kaynak: Felipe vd. (2012)

3.1. Eğitim İstatistikleri Karşılaştırmaları

Grafik 1'de, çeşitli ülkelerin ortalama eğitim yılları karşılaştırılmaktadır. İrlanda, G. Kore, Polonya ve Macaristan 12 yıl civarı ortalama eğitimleri ile en iyi durumdaki ülkelerdir. Türkiye'nin ortalama eğitim yılı önemli bir iyileşme göstererek 2010 yılındaki 6,5 yıl seviyesinden 2014 yılında 7,6 yıla çıkmıştır. Ancak yine de incelenen ülkeler arasında Tayland ve Çin'den sonra en kötü durumdaki ülkedir.

Grafik 1. Ortalama Eğitim Yılı

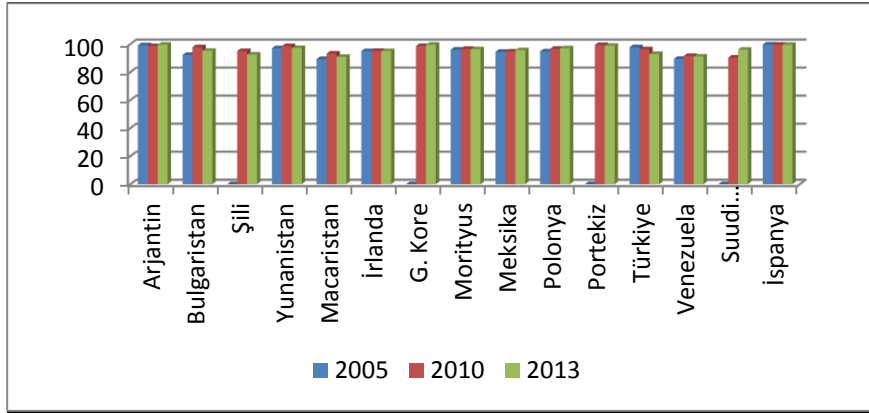


Kaynak: Birleşmiş Milletler İnsani Gelişmişlik Endeksi

Grafik 2'de çeşitli ülkelerin net ilk öğretim okullaşma oranları yer almaktadır. İncelenen ülkeler arasında G. Kore, İspanya ve Arjantin %100'e yaklaşan oranlarıyla ilk sıralarda yer almaktadır. Onları Portekiz ve Yunanistan

izlemektedir. Türkiye %92,9'luk oranıyla Macaristan ve Venezuela'dan sonra incelenen ülkeler arasında sondan üçüncüdür.

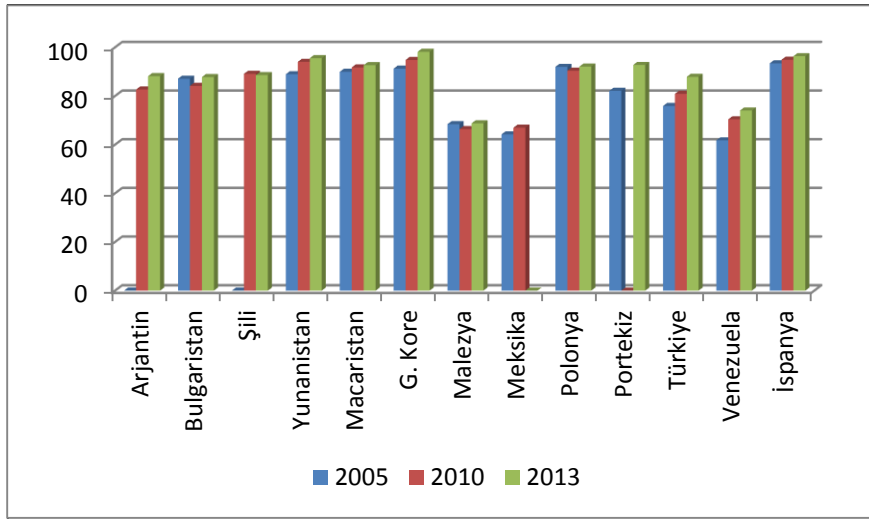
Grafik 2. İlk öğretim net okullaşma oranları



Kaynak: Dünya Bankası

Grafik 3'te ortaokul net okullaşma oranları karşılaştırılmaktadır.

Grafik 3. Orta öğretim net okullaşma oranları

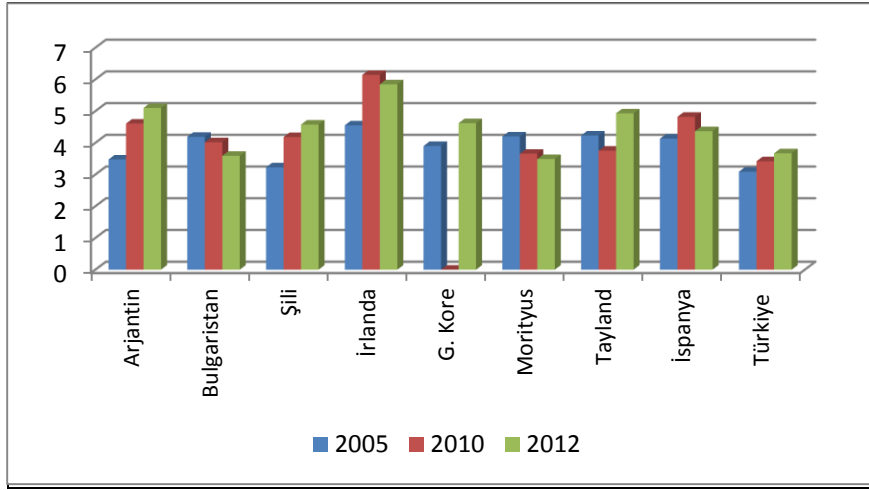


Kaynak: Dünya Bankası

Ortaokul net okullaşma oranlarında G. Kore, İspanya, Yunanistan gibi son dönemde yüksek gelir seviyesine ulaşmış ülkeler açık ara ileride iken, Türkiye, 2005, 2010, 2013 yılları arasında düzenli olarak artan ve sırasıyla %75,9, %80,9 ve %87,9 oranlarına ulaşan okullaşma seviyesi ile üst orta gelir grubu içinde Malezya, Venezuela ve Bulgaristan'dan daha iyi durumda; Şili ve

Arjantin'in ise biraz gerisindedir. Diğer ülkelerde zaman içinde belirgin bir artış eğilimi gözlemlenmezken, Türkiye'de belirgin bir artış eğilimi vardır.

Grafik 4. Devletin toplam eğitim harcamaları (%GSYH)



Kaynak: Dünya Bankası, Türkiye verisi MEB.

Devletin eğitim harcamalarında 2012 yılında İrlanda ve Arjantin en öndedir (Grafik 4). Bu ülkeleri Tayland, Güney Kore ve Şili takip etmektedir. Türkiye, Morityus ve Bulgaristan'dan sonra incelenen ülkeler arasında devletin en az eğitime kaynak ayırdığı üçüncü ülkedir.

Eğitimde okullaşma oranlarının ve eğitim harcamalarının yanında, sağlanan eğitimin kalitesinin, ne oranda öğrencilere gerekli becerileri kazandırabildiğinin ölçülmesi ve gerekli tedbirlerin alınması önemlidir.

OECD tarafından 2000 yılından bu yana yapılan PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) bir değerlendirme programıdır. Programda, 15 yaşındaki öğrencilerin (en az yedi yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla, birçok ülkede zorunlu eğitim süresine yakın olduğundan yetişkin vatandaşlığın başlayabileceği en küçük yaş olarak kabul edildiğinden) modern topluma tam anlamıyla katılmasını sağlayacak anahtar bilgi ve becerileri edinip edinmediği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, PISA, sadece bir öğrenci değerlendirme projesi değil, aynı zamanda eğitim sistemi değerlendirme projesidir. 34'ü üye ülkeler olmak üzere 65 ülkenin eğitim sistemlerindeki aksakları görmesine ve kendini diğer ülkelerin eğitim sistemleri ile karşılaştırmasına imkân vermektedir. Projenin amacı öğrencilerin sadece bilgilerini ölçmek değil, bu bilgileri ne ölçüde gerçek hayatta kullanabildiklerini de ölçmektir; zira, modern hayat insanların bilgilerini değil, bildikleri ile yapabildiklerini ödüllendirir

(OECD, 2012). PISA, matematik, okuma ve fen bilimleri alanlarında yapılmaktadır.

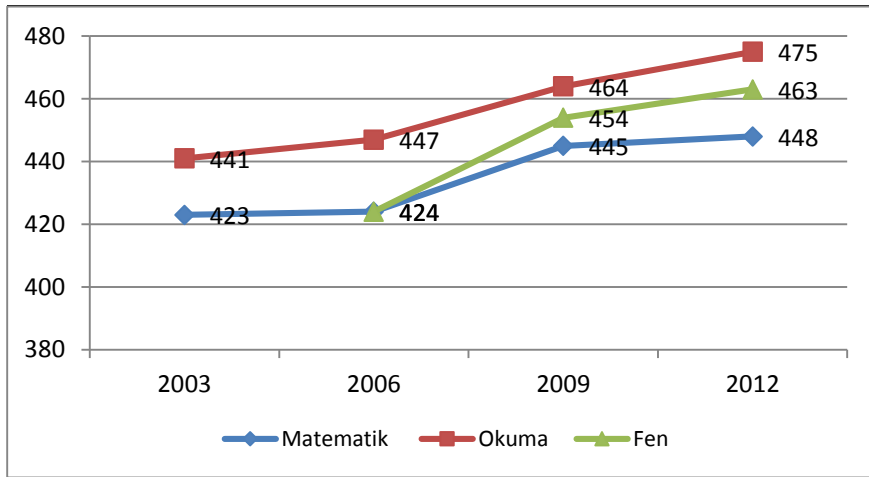
Matematik alanında ilk sıraları Çin (Şangay), Singapur, Hong Kong, Tayvan ve Güney Kore paylaşıırken, Türkiye 65 ülke arasında 44. sıradadır. Matematik testinde yaklaşık 41 puanın bir yıllık öğrenime denk geldiği tespit edilmiştir. Bu mantıkla, Türkiye'deki 15 yaşındaki bir öğrencinin Şangay'daki öğrencilerden ortalama 165 puan geri olması, 4 yıllık öğrenim farkına denk gelmektedir (MEB,2013). OECD ortalamasına göre ise Türk öğrencileri bir yıl geriden gelmektedir.

Okuma alanında da ilk sıraları Uzak Doğu ülkeleri paylaşmaktadır; Çin (Şangay), Hong Kong, Singapur, Japonya, G.Kore. Türkiye 65 ülke içinde 42. sıradadır.

Fen bilimleri alanında Çin (Şangay), Hong Kong, Singapur, Japonya, Finlandiya ilk sıraları alırken Türkiye yine ortalamanın epey altında, 65 ülke içinde 43. sıradadır.

Türkiye son dönemde her üç alanda da puanını artırmaktadır. Ancak hala bütün alanlarda ortalamanın çok gerisinde kalmaktan kurtulamamıştır (Grafik 5).

Grafik 5. Türkiye PISA test sonuçları



Kaynak : MEB (2013)

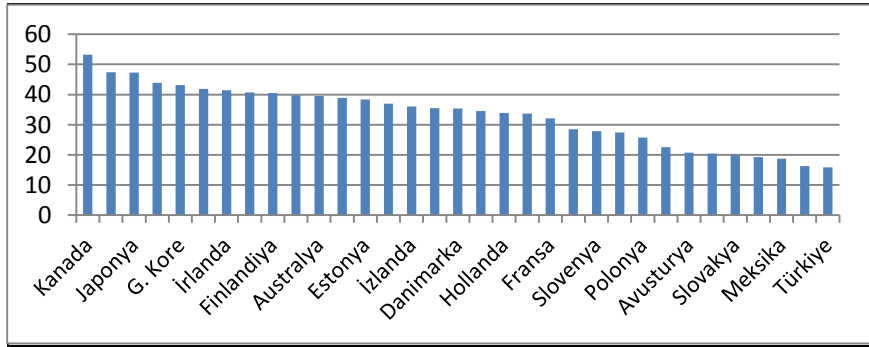
PISA, öğrencileri aldıkları puanlara göre 6 yeterlik düzeyine ayırmaktadır. 5 ve 6. yeterlik düzeyleri üst performans grubu olarak adlandırılmaktadır ve ülkelerin kalkınması için önemli olabilecek seviyede beceri, bilgi, muhakeme ve bilgiyi gerçek hayata uygulayabilme kapasitesini temsil ettiğinden önemlidir. Türkiye bu alanda da ortalamanın oldukça altında kalmaktadır; OECD ülkelerinde ortalama olarak öğrencilerin %16'sı en az bir alanda (matematik,

okuma, fen) üst performans grubunda iken, Türkiye’de öğrencilerin sadece %8’i en az bir alanda üst performans grubundadır (MEB, 2013).

Diğer taraftan, 2 yeterli düzeyi asgari performans düzeyi olarak adlandırılmakta olup, Türkiye’deki öğrencilerin %42’si matematik alanında, %26’sı fen alanında, %21,6’sı okuma alanında asgari performansa ulaşamamış görünmektedir. Bu oranlar 2006 yılında sırasıyla %52,1, %46,6 ve %32,2’ydi. 6 yıl içinde önemli düşüş sağlansa da gelinen durumda hala Türkiye bu alanda da 65 ülke içinde 40’lı sıralarda yer almaktadır. İlk sıradaki Şangay’ın asgari performans düzeyine ulaşamamış öğrenci oranı matematikte %4, okumada %3 ve fende %3’tür.

Ülkelerin kalkınmışlık seviyesi arttıkça, gerekli teknolojik dönüşümü başarıp yüksek gelir seviyesine ulaşması için üniversite eğitimin yaygınlaştırılması ve kalitesinin artırılması anahtar hale gelmektedir. Üniversite mezunu nüfus konusunda da Türkiye’nin durumu iç açıcı değildir. 2013 yılı itibariyle 24-65 yaş arası yetişkin nüfusta üniversite mezunlarının oranı Türkiye’de %16 iken, OECD ortalaması %33’tür. Türkiye OECD ülkeleri arasında sonuncudur (Grafik 6). Kanada’da yetişkin nüfusta üniversite mezunlarının oranı %53’e kadar çıkmaktadır. 1990’dan sonra orta gelir seviyesinden çıkıp yüksek seviyeli ülkeler arasında giren G.Kore, Yunanistan, İspanya ve İrlanda’da bu oranlar sırasıyla, %43, %27, %34 ve %41’dir. Diğer taraftan, Türkiye’de üniversite mezunu oranı 2000-2013 yılları arasında yılda ortalama %5,1 oranında artmış olup, bu oran OECD ortalaması olan %3,2’lik artışın çok üzerindedir. Üniversite mezunlarının artış oranı 25-34 yaş arasında %7,14 gibi oldukça yüksek bir rakamdır ve Türkiye bu artış oranı ile OECD ülkeleri arasında Polonya (%8,7), Slovakya (%7,8) ve Çek Cumhuriyeti (%7,6)’nin ardından 4. Sıradadır. Kısacası, önemli iyileştirmeler sağlanmaktadır; ancak hala alınması gereken çok yol vardır.

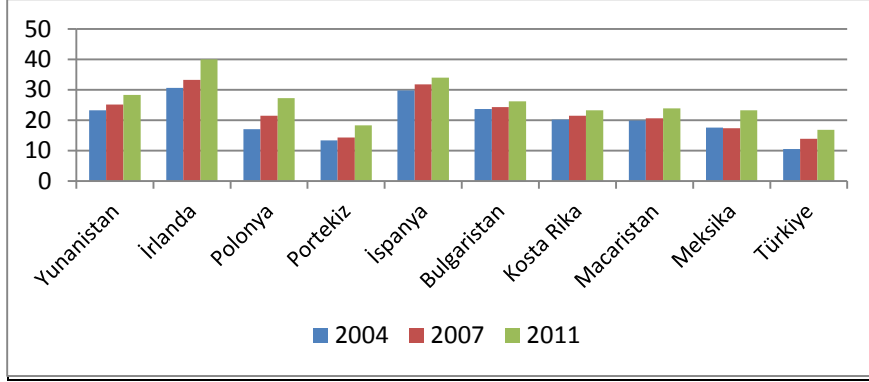
Grafik 6. 24-65 Yaş arası yetişkin nüfusta üniversite mezunlarının oranı (2013 %)



Kaynak: OECD (2015b)

Yüksek gelir düzeyine ulaşmış ülkeler içinde İrlanda ve İspanya'nın iş gücü içinde yüksek öğrenim görenlerin oranının yüksekliği dikkat çekmektedir; İrlanda'da bu oran 2011 yılında %40'a ulaşmıştır. Türkiye'de oran 2004 yılındaki %10,5 seviyesinden 2011 yılında %16,8'e kadar çıkmış olsa da, hala üst-orta gelir grubu ülkelerin oranlarının bile çok altındadır (Grafik 7).

Grafik 7. İş gücünde yüksek öğrenim görenlerin oranı (%)



Kaynak: Dünya Bankası

Losser ve Sood (2011)'a göre, LA ülkeleri çok az sayıda fen ve mühendislik bilimleri mezunu vermektedir; mezunların çoğu sosyal bilimler, hukuk veya işletme alanlarındadır. Buna karşılık, G.Kore'de üniversite mezunlarının %40'ı, İrlanda ve Finlandiya'da üniversite mezunlarının %30'a yakını fen ve mühendislik bilimlerindendir. Türkiye'de ise oranlar çok daha düşüktür. 2014/2015 akademik yılında lisans eğitimi gören toplam 3,6 milyon öğrencinin %57,8'i sosyal bilimler, iş ve hukuk alanında eğitim görürken, sadece %10,4'ü mühendislik, imalat ve inşaat bilimlerinde ve %4,2'si fen bilimleri, matematik, bilgisayar bilimlerinde eğitim görmektedir (TÜİK, 2015). Bu durum, Türkiye'nin üretim yapısını yüksek teknolojiye doğru dönüştürmek için ihtiyaç duyacağı yeterli sayıda insan kaynağını yetiştiremediğini düşündürmektedir. Bu alanda da devlet müdahalesine ihtiyaç vardır; sadece mevcut sektörlerin değil, hedeflenen yüksek teknolojiye sektörlerin de insan kaynağı ihtiyacının karşılanması için üniversite eğitimi de planlanmalı ve gençlerin geliştirilecek sektörler için eğitim alması teşvik edilmelidir. Bir noktadan sonra yüksek teknolojiye sektörler gelişmiş olacaktır için bu alanda iş imkânları artacak, bu, gençler için yeterli teşvik olacaktır. Bu alanda G. Kore tecrübesi incelenmesi gereken önemli bir başarı hikâyesidir.

3.2. Eğitim Politikaları ve Ülke Örnekleri

Türkiye'de son dönemde eğitimde hem nicelik, hem nitelik yönünden önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Türkiye ilköğretimde neredeyse tam

okullaşmaya ulaşmış durumdadır; bu durum, Türkiye'nin iyileşen uluslararası PISA test sonuçlarına da yansımaktadır (Dünya Bankası, 2014).

Türkiye'de özellikle son 25 yılda eğitim fırsatları tüm düzeylerde artmaktadır. 1997 yılında zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. Çok sayıda kamu ve özel üniversite açılmıştır. Okullaşma oranları önemli ölçüde artmıştır. Ancak hala OECD ortalamalarına göre çok düşük seviyelerdedir. 2012 yılında zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkmış ve 4+4+4 ilköğretim, ortaokul ve lise olarak tanımlanmıştır.

TÜİK adrese dayalı nüfus kayıt sistemine geçmiş olup, bu sistemle eğitimde olmayan çocukların da tespit edilmesi amaçlanmaktadır. "Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Projesi" 2011 yılında yürürlüğe konmuş ve 2013 yılında sonuçlandırılmış olup, kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olduğu 16 pilot ilde uygulanmış, proje kapsamında binlerce kız öğrenci örgün eğitime geri dönmüş, binlerce kız çocuğu/kadın, okuma-yazma, beceri geliştirme eğitimleri almış, öğretmenlere kapasite geliştirme eğitimleri verilmiştir.

Türkiye'de alt yapı alanında da son dönemde çeşitli yatırımlar yapılmaktadır. Taşınabilir okullar ve mobil öğretmenler projesi ile pre-fabrik taşınabilir okul binaları kullanılarak kırsal kesime ulaştırılan eğitim imkanlarının artırılması hedeflenmiştir. Öğretmenlerin eğitimi için çeşitli programlar oluşturulmuştur (OECD, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri 2002 yılında kurulmuş ve e-okul modelleri ile okul müdürlerinden, resmi okul kayıtlarına dayalı veriler toplanmaya ve yayımlanmaya başlamıştır (MEB, 2015).

Bundan sonraki reform alanları herkese temel becerileri kazandırdıktan sonra işle ilgili becerileri, yenilik becerilerini edindirmek, kalite kontrol sistemlerini, öğretme yöntemlerini iyileştirmek olmalıdır; eğitim kalitesini okul dönemi sırasında geliştirmek uzun vadede iş gücünün verimliliğini artırmanın en ucuz yöntemi olmaktadır (Dünya Bankası, 2014). Vasıflı iş gücünün varlığı mesleki eğitimin kalitesine büyük ölçüde bağlıdır; ne var ki Türkiye'nin uluslararası PISA test sonuçları meslek liselerinin skorlarının genel liselerin gerisinde, en düşük seviyede olduğunu göstermektedir (Dünya Bankası, 2014).

Yüksek öğrenim becerilerin geliştirilmesine büyük öneme sahiptir; ancak her bireyin yüksek öğrenime sahip olması da gerekmemektedir. Büyük miktarlarda ara eleman ihtiyacı vardır. Kaliteli mesleki eğitim, gençlerin beceri ve ilgi alanlarına uygun donanımlar edinip hızlı bir şekilde çalışma hayatına katılmasını sağlamalıdır. Mesleki eğitimde özellikle iş başında eğitim imkânlarının sağlanması önemli olmaktadır. Mesleki eğitim müfredatının iş dünyasının ihtiyaçları ile uyumlu olması için devletin, okulların ve iş dünyasının, sivil toplum kuruluşlarının yakın işbirliğine ihtiyaç vardır.

İsviçre’de mesleki eğitim politikalarına meslek kuruluşlarının (ticaret ve işveren organizasyonları, sendikalar) katılımı zorunludur. Meslek kuruluşları taslak ana müfredatı hazırlar, sınav sürecinde öncü rol oynar ve devlet müfredatı onaylayarak sınavları denetler (OECD, 2015a).

Türkiye’de orta öğretim mezunları arasında genel lise mezunlarının işsizlik oranı %9,5 iken, meslek lisesi mezunlarında bu oran %8,1’e kadar inmektedir. (OECD, 2015b). Genel lise mezunlarının işsizliğinde OECD ortalaması %9,4 iken, meslek lisesi mezunlarında %8,6’dır. Yine de Türkiye’de mesleki eğitim gençler arasında yeterince rağbet görmemektedir.

Gelişmiş ülkelerde mesleki eğitime büyük önem verilirken Türkiye’de bu konuda yeterli ilerleme kaydedilememiştir. Bu durum, her sene üniversite sınavının kapısına milyonlarca öğrencinin yığılmasına, bunların büyük bir kısmının hayal kırıklığı yaşamasına, senelerce denemesine, sonunda iş gücünden çekilmesine yol açmaktadır. 2014 yılında Üniversite sınavına 2,086,115 kişi başvurmuş, bunlardan 397,225’i, yani %19’u bir lisans programına yerleşmiştir. 336,407 kişi, yani başvuranların %16,1’i ön lisans programlarına yerleştirilirken, 188,652’i, yani %0,9’u açık öğretim programlarına girmiştir. (TÜİK, 2015).

Türkiye’de son dönemde mesleki eğitimin kalitesini yükseltmek amaçlı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi 2003-2007 yılları arasında uygulanmaya konmuş olup, program çerçevesinde mesleki ve teknik eğitim öğretmeni yetiştiren kurumların yenilenmesi hedeflenmiştir. Projenin sonucunda 5 İlde Bölge Koordinatörlükleri ve Ulusal Standart ve Program Geliştirme Grubu (USPGG) kurulmuş, meslek dersleri öğretmenlerinin taslak yeterlilikleri belirlenmiştir. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi 2002-2007 yılları arasında uygulamaya konmuş ve Türkiye’deki mesleki eğitim ve öğretim etkinliklerini ve kalitesini artırma hedefiyle kabul edilmiş meslek standartlarına dayalı uygun bir Ulusal Mesleki Eğitim Sistemi oluşturulmasını desteklemiştir (MEB, 2015). İstihdam İçin Mesleki Eğitim Projesi 2009 yılında başlatılmış olup, amacı “sektörle işbirliği içerisinde endüstriyel teknik öğretim okulu mezunu, genel lise mezunu, ilköğretim okulu mezunu olan yetişkinlerin sektörün talepleri doğrultusunda mesleki eğitimle yetiştirilmesini ve istihdamlarını gerçekleştirerek işsizliğin azaltılmasını sağlamak” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2015).

Türkiye’de 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) arasında mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında görevli yönetici ve meslek dersleri öğretmenlerine yönelik olarak verilecek “Öğretmenlik, Girişimcilik ve Liderlik Eğitimleri İşbirliği Protokolü” imzalanmış olup, proje kapsamında 15000 mesleki okul öğretmeni ve yöneticisinin eğitilmesi, mesleki

niteliklerinin, girişimcilik ve liderlik özelliklerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi Projesi” 2007 yılında başlatılmış olup, meslek lisesi mezunları hakkında veri toplamaktadır.

Politika yapıcılar ve işverenler gittikçe artan oranda çalışanların teknik bilgi becerilerinin yanında sosyal ve duygusal becerilerine de önem vermektedir. Bunlar bazen müfredata alınmış çeşitli eğitimler şeklinde olurken, bazen de müfredat dışı, spor, sanat vs aktiviteleri şeklinde olmaktadır (OECD, 2015a).

Pek çok OECD ülkesinde müfredatlar sosyal ve duygusal beceri de kazandırmayı, sağlık eğitimini, demokrasi ve vatandaşlık eğitimini, ahlak ve din eğitimini, öğrencilerin okul yönetimine katılmalarını hedeflemektedir (OECD, 2015a). G. Kore’de müfredat 2009 yılında öğrencilerin yaratıcı düşünce becerilerini geliştirecek şekilde yenilenmiştir. Müfredatın akademik içeriği %20 oranında azaltılarak doğrudan ve dolaylı yollardan yaratıcılığı, yeniliği, deney yapmayı teşvik edecek yöntemler eklenmiştir (Jones, 2013). Danimarka’da her okul gününe kısa fiziksel aktivite ve müzik dersleri eklenmiş, okullar çeşitli aktiviteleri yerel sivil toplum örgütleri, spor kulüpleri, kültür merkezleri ile işbirliği halinde yürütmeye başlamıştır. Fransa’da belediyeler öğrenciler için müfredat dışı programlar düzenlemektedir (OECD, 2015a).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” 2005 yılında çıkarılmış ve bu çerçevede, “öğrencide güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları oluşturmaya ve beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarını” düzenlemek amaçlanmıştır. Yönetmellikte 2008 yılında yapılan değişiklikle “Öğrenciler, ilköğretimin 1, 2 ve 3 üncü sınıflarında yılda 5 saat; 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında 10 saat; ortaöğretim kurumlarının hazırlık sınıfları dâhil tüm sınıflarında 15 saatten az olmamak üzere ders yılı başında yapılan öğretmenler kurulunca belirlenen toplum hizmeti çalışmalarına katılırlar” hükmü eklenmiş, Eğitim Fakültelerinde “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi zorunlu ders haline getirilmiştir.

Son dönemde eğitim yaygınlığı ve kalitesine yönelik artan çabalara ve sağlanan ilerlemelere rağmen, Türk firmalarının hala neredeyse dörtte biri iş gücünün eğitim ve beceri seviyesini iş görme kapasitelerinin ve büyümelerinin önünde büyük veya çok ciddi engel olarak görmektedirler (Dünya Bankası, 2014). Bu rakam, 2005 yılındaki %33 oranına göre bir iyileşmeyi gösterse de, “yetersiz eğitilmiş iş gücü” firmaların saydığı ilk 5 engel arasında yer almaya devam etmektedir (Dünya Bankası, 2014). Bu durum, iş gücü arzı ile iş dünyasının taleplerini daha iyi koordine etmenin firma büyümesine ve

verimlilik artışına fayda sağlayacağını düşündürmektedir (Dünya Bankası, 2014). Eğitimle kalkınma arasındaki bağlantıyı başarılı bir şekilde kuran ülkeler yüksek öğretim ile özel sektör arasında bu alanda iletişim geliştirmektedir; İrlanda'da "Beceri İhtiyaçları Uzman Grubu" kurulmuş, bu grup eğitim ve iş dünyasını bir araya getirmiş, İrlanda Üniversiteler Birliği ve İş Konfederasyonları arasında ortak konsey oluşturulmuş ve iş dünyasının yüksek öğretim kurumlarına dersler ve edindirilmesi gereken beceriler hakkında tavsiyelerde bulunduğu bir mekanizma kurulmuştur (Dünya Bankası, 2007).

Beceriler insanların kayıtlı sektörlerde iş bulmalarının, o işlerde verimli olmalarının, yeni fikirler geliştirmelerinin, kendilerine iş kurabilmelerinin anahtarı olmaktadır; bütün bunlar için matematik, teknik beceriler, problem çözme, iletişim, davranışsal beceriler (sebat, iç disiplin, takım çalışması) becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Dünya Bankası, 2014).

Orta gelir tuzağından kurtulmak için gerekli üretim alt yapısı dönüşümünün sağlanması, söz konusu becerileri kazandıracak kaliteli yüksek öğrenime olan ihtiyacı da artırmaktadır. Türkiye'de üniversitelerin verdiği eğitimin kalitesi de tartışmalıdır. Yeterli alt yapıyı hazırlamadan açılan üniversiteler öğrenciyi istihdam piyasasına hazırlayamamakta, diplomalı işsizler yetiştirmektedir. Tansel (2012)'e göre Türkiye'de işverenler nitelikli çalışan ararken, eğitilmiş gençlerdeki yüksek işsizlik oranı bir çelişkidir. Bu durum, Türkiye'de üniversitelerin üretici ve hizmet sektörlerinin ihtiyaç duyduğu becerileri edindiremediğinin bir göstergesidir. Bu konuda politika geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Danimarka hükümeti yüksek öğretimin kalitesini artırmak için 2014 yılında bağımsız bir uzman komitesi kurmuştur. Komitenin tavsiyesi üzerine hükümet kötü iş piyasası sonuçlarına yol açan eğitim programlarına öğrenci alımını kısıtlama kararı almıştır. Eğer son 10 yılda, eğitim programının mezunlarının (2 yıl sonra) işsizlik oranı son 7 yıldaki ortalama işsizlik oranını 2 puan veya daha fazla aşıyorsa, programın öğrenci alımı yeniden düzenlenecek, işsizlik farkı ile orantılı olarak %10-%30 arasında kontenjan azaltılması yapılacaktır (OECD, 2015a).

İtalya'da 1994'ten beri, üniversiteler bir konsorsiyum etrafında birleşmişlerdir (Almalaurea Konsorsiyumu) ve öğrenci ve mezun izleme anketi geliştirmişlerdir. Bu anketle mezunların profili ve iş gücü piyasalarındaki performansı hakkında bilgi toplamayı hedeflemektedirler. Bugün itibarıyla üzerinden 20 yıl geçen program artık İtalya üniversitelerinden mezun olanların %80'i ini izlemekte ve sonuçları internette yayımlamaktadır (www.almalaurea.it) (OECD, 2015a).

İngiltere'de 2012'den beri, üniversite adayları seçim yapmadan önce çok detaylı bilgiye erişebilmekte ve üniversiteler arasında karşılaştırma

yapabilmektedir. Anahtar Bilgi Kümeleri (Key Information Sets) tam zamanlı ve yarı zamanlı lisans programlarını 17 boyutta değerlendirmekte ve bilgileri internette yayımlamaktadır (<http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk>). Sağlanan bilgiler arasında öğrenci tatmini, istihdam ve kazanç verileri, öğrenme ve öğretme faaliyetleri, değerlendirme yöntemleri, harç miktarları, öğrenci finansmanı, ikamet imkânları ve profesyonel akreditasyon yer almaktadır; veriler sürekli güncellenmektedir (OECD, 2015a).

Örgün eğitimin yaygınlığının ve kalitesinin artırılmasının yanısıra, bir şekilde örgün eğitimin bir noktasından kopanların yeniden örgün eğitim sistemine adapte edilmesi, edilemeyecek durumda olanların hayat boyu öğrenme programları ile iş gücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu becerilerle donatılması gerekmektedir.

OECD (2015a) gençlerin istihdama hazırlanmasında ve işsizliğinin önlenmesinde okulu terk konusunun önemine dikkat çekmektedir. Eğitimin herhangi bir aşamasına okulu terk edenlerin hem istihdam edilmesi daha zor olmakta, hem de istihdam edilse bile bilişsel becerileri yeterince geliştirilemediği için hayat boyu istihdam piyasasında zorluklarla karşılaşmaktadır. Okulu terk edenlerin genellikle beceri seviyesi daha düşüktür ve sıklıkla fakir veya diğer dezavantajlı ailelere sahiptirler (OECD, 2015a). Okul aile işbirliği ile öncelikle bu öğrencilerin tespit edilerek destek olunması gerekmektedir. Pek çok OECD ülkesinde gençlerin okulu terk etmelerini önlemeye, terk edenlerin tekrar dönmesini sağlamaya, çok uzun yıllar önce okulu terk etmiş olduğundan artık tekrar örgün eğitimle bağlantı kurma imkânı kalmayanların iş gücü piyasalarının talep ettiği becerilerin kazandırılması için eğitilmesine yönelik programlar hayata geçirilmektedir (OECD, 2015a).

Hollanda’da gençlerin eğitimlerine devam etmelerini desteklemek ve okul bitiminde iş dünyasına geçişlerine rehberlik etmek için 39 tane bölgesel rapor ve koordinasyon merkezi kurulmuştur. Ayrıca, her öğrenciye bir kişisel kimlik numarası verilmiş ve bu numara ile 3,5 yaşından itibaren tüm çocukların eğitimleri, okula devamları ve okulu terk riski takip edilmiştir. Sistemdeki bilgiler aylık raporlar halinde belediyelere ve okullara verilmekte ve risk altındakilere ulaşılması sağlanmaktadır (OECD, 2015a). Bu çalışmaların sonucunda okulu terk edenlerin oranı 2002 yılındaki %5,5 seviyesinden %2,1’e gerilemiştir. Estonya ve Lüksemburg’da da benzer öğrenci izleme sistemleri geliştirilmiştir (OECD, 2015a).

Pek çok OECD ülkesi ayrıca okulu terk edenlerin eğitime devam etmesi ve iş gücü piyasasının talep ettiği becerileri kazanması için çeşitli programlar geliştirmiş, bir çoğunda çalışma ve eğitimin bir arada olduğu programlar hayata geçirilmiştir. Bu tür “ikinci şans” programlarında gençler yenilikçi bir müfredatla, pedagojik bir yaklaşımla, müzik ve spor gibi ilgi çekici aktivitelerle becerilerini geliştirmeye yönlendirilmekte, psikolojik ve finansal destek

sağlanmakta, kariyerleri için rehberlik hizmetleri verilmektedir (OECD, 2015a). Kanada’da “Eğitime Patikalar” programı kapsamında sağlanan bu tür desteklerle ülkenin fakir bölgelerinden Regent Park’ta 2001 yılında %56 olan okulu terk oranı 2010 yılında %11,7’ye düşmüştür. Patika öğrencilerinin yüksek öğrenime girme ihtimali ülkedeki diğer öğrencilerin yüksek öğrenime girme ihtimalinin önüne geçmiştir (OECD, 2015a).

Türkiye’de de konunun önemi son yıllarda dikkatleri çekmeye başlamıştır. 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planında “İşgücünün eğitim düzeyi yükseltilerek istihdam edilebilirliği artırılacak ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir” denilmektedir.

Hayat boyu öğrenme kavramı Türkiye’de de 2009 itibariyle üzerine daha çok eğilinen bir alan haline gelmiş, 2009-2013 “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” hazırlanmıştır. Sonrasında 2013-2018 dönemi için Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi hazırlanmış olup, bu belgeyle hayat boyu öğrenmenin daha sistematik bir yapıya kavuşturulması hedeflenmiştir. Türkiye’de hayat boyu öğrenim oranı 2006 yılındaki %1,8 seviyesinden 2012 yılında %3,2’ye yükselmiştir; ancak hala AB ülkelerindeki %9 oranının çok altındadır.

Bu konuda İŞKUR’un çeşitli projeleri bulunmaktadır. Türkiye’de 81 Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü tarafından İşgücü Piyasası İhtiyaç Analizleri gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalarla o ilde en çok ihtiyaç duyulan meslekler tespit edilmiştir. Bu mesleklerde kurs/program düzenlemek amacıyla Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlükleri tarafından planlar yapılmaktadır (İŞKUR, 2015). Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü uzmanlarınca işsizlere kendilerine en uygun eğitimi alabilmeleri konusunda danışmanlık hizmeti de verilmektedir. İŞKUR, aktif iş gücü programları kapsamında Mesleki Eğitim Kursları, Girişimcilik Eğitim Programları, İşbaşı Eğitim Programları, Toplum Yararına Programları hazırlamaktadır (İŞKUR, 2015).

Ayrıca, “Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Projesi”, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinin işbirliği ile sürdürülmektedir. Bu proje, “Beceri’10”, beceri kazandırma ve iş edindirme seferberliği, “her beceri bir altın bilezik...” sloganıyla 2010 yılında yola çıkmıştır. Amaçları “sürekli gelişen ve kendini yenileyen teknolojiye uygun eğitim alanları oluşturmak ve işgücü piyasasının nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak ve işsizlerimizin daha nitelikli eğitim alabilmelerini sağlamak” olarak tanımlanmıştır.

Özetle, Türkiye’de eğitim alanında son dönemde pek çok çalışma yapılmıştır. Bir çok alanda ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak, hala Türkiye

eğitim göstergelerinde çok sayıda gelişmekte olan ülkenin bile gerisinde kalmaktadır; bu durumun düzelmesi uzun yıllar sürecek tutarlı stratejilerin yürütülmesine bağlıdır.

Konunun bir başka boyutu, imkânı olan öğrencilerin yurt dışında, özellikle kalkınmış ülkelerde daha yüksek kaliteli eğitim ve iş imkanlarına ulaşma çabasıdır. Bu durumun Türkiye'ye fayda sağlaması da devletin konu üzerinde aktif politika üretmesini gerektirmektedir.

3.3. Yurt Dışında Eğitim, Beyin Göçü ve Diaspora

Beyin göçü genellikle gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere doğru olmakta ve değerli insan kaynaklarının kaybı anlamına gelmektedir. Tansel (2014), beyin göçünü “eğitimlerini ülke içinde veya dışında almış olan yüksek eğitilmiş ve becerili insanların ülke dışına göç etmeleri” olarak tanımlamaktadır.

Gelişmiş ülkeler bu iyi eğitilmiş, nitelikli iş gücünün kendi ülkelerine göçmesinden çok yararlanmakta ve çeşitli politikalarla çekmeye çalışmaktadır. Diğer taraftan, sürecin gelişmekte olan ülkelere zararları çok tartışılan bir kavram olmuştur. Gelişmekte olan ülke kalkınmasını gerçekleştirebilecek durumdaki, zaten yetersiz sayıdaki nitelikli iş gücünü adeta başka ülkelere hediye etmiş olmaktadır. Bu noktada yurt dışına okumak veya çalışmak için giden iş gücünün dönüp dönmediği büyük önem kazanmaktadır. Nitelikli iş gücü yurt dışında, özellikle gelişmiş ülkelerde bir süre okuduktan ya da çalıştıktan sonra geri dönerse, edinmiş olduğu bilgi birikimini ve tecrübeyi ülkesinde kullanmasıyla, süreç gelişmekte olan ülkeye fayda sağlayacaktır. Diğer taraftan nitelikli iş gücü yurt dışında yerleşmeyi tercih eder ve geri dönmezse, gelişmekte olan ülke kalkınması için çok önemli bir üretim faktöründen yoksun kalacaktır.

Beyin göçü, tüm dünyada artmaktadır. OECD ülkelerinde yaşayan yurt dışı doğumlu insanların sayısı 2013 yılında 117 milyona ulaşmıştır; bu rakam 2000 yılına göre %40 artış anlamına gelmektedir. OECD ülkelerine göç edenlerin içinde üniversite mezunlarının oranı 2000 yılında %24 iken 2010 yılında %29'dur (OECD, 2015c). 2012 yılında dünya çapında 4,5 milyon öğrenci vatani olmayan ülkelere okumaktadır; bu rakam, 2001 yılındakinin iki katından fazladır (OECD, 2015c). Bunun dörtte üçü OECD ülkelerinde okumaktadır; sadece ABD ve İngiltere toplamı dünyadaki yabancı öğrencilerin üçte ikisini eğitmektedir. Institute of International Education (Uluslararası Eğitim Enstitüsü) verilerine göre 2013/2014 akademik yılında ABD'ne en çok Çin öğrenci göndermekte ve ABD'ye giden yabancı öğrenciler toplamının %31'ini oluşturmaktadır. Çin'i Hindistan (%11,6), Güney Kore (%7,7), Suudi Arabistan (%6,1), Kanada (%3,2) ve Tayvan (%2,4) izlemektedir. Türkiye ABD'ne en çok öğrenci gönderen ülke sıralamasında 10.821 öğrencisi ve %1,2 payıyla 11. sıradadır. ABD'nde eğitim gören Türk öğrencilerin %26,5'i

mühendislik, %15,3'ü işletme, %12,2'si sosyal bilimler, %9,9'u matematik/bilgisayar mühendisliği, %8,9'u tabi bilimler, %5,8'i sanat, %4,2'si eğitim bilimleri, %3,1'i ileri İngilizce, %2,4'ü beşeri bilimler ve %0,8'i sağlık bilimleri alanında eğitim görmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye gibi bir gelişmekte olan ülkenin yurt dışına özellikle okumak için öğrenci göndermesi çok mantıklı olmakla beraber, bu kişilerin eğitimleri sonunda Türkiye'ye dönmeleri için politika geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için de yurt dışına yerleşen Türk'lerin dönmeme sebepleri ile dönenlerin dönmesindeki motivasyonun araştırılması politika tasarlanması için çok faydalı olacaktır.

Tansel ve Güngör (2014), 2002 yılında yaptıkları, yurt dışında öğrenim gören 1000'den fazla öğrenciyi kapsayan anket çalışmalarının sonucunda, dönmeme niyetinde en etkili faktörün başlangıçta daha giderken verilen yerleşme kararı olduğunu bulmuşlardır; başlangıçta dönme niyeti ile gidenler çok daha düşük oranda yurt dışında yerleşmektedir. Ailenin kalmayı desteklemesi ve yabancı bir eşin varlığı da yurt dışında kalma niyetinde etkili olan faktörlerdendir. Yurt dışında daha uzun süredir yaşayanlar, yurt dışında daha uzun iş tecrübesine sahip olanlar ve yurt dışında yaptıkları işe özel eğitim almış olanlar daha yüksek oranlarda dönmeye isteksiz olmaktadır. Türkiye'deki ekonomik istikrarsızlık dönüş kararını en çok azaltan etkenler arasındadır. Akademide çalışanların Türkiye'deki akademik ortamdaki sorunlar sebebiyle dönmeye niyeti daha azdır (Tansel ve Güngör, 2014). Yurt dışına başlangıçtaki gidiş sebebi Türkiye'deki işinin gereği, yurt dışında çalışmanın prestiji veya eşi ile bir araya gelme seçeneklerinden biri olan öğrencilerin dönme niyeti daha yüksek olmaktadır; diğer taraftan yurt dışına gitme sebepleri Türkiye'deki araştırma ortamının yetersizliği, siyasi faktörler, hayat tarzı tercihleri olanların dönme niyeti çok daha azdır (Tansel ve Güngör, 2014).

Tansel ve Güngör (2003) ile Tansel ve Güngör (2014) Türkiye'nin öğrencilerin dönme oranını artırması için çeşitli politikalar geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir; araştırma-geliştirme ve kariyer için daha iyi şartlar hazırlanması, üniversitelerin imkânlarının genişletilmesi, öğrencilerin yurt dışında o denli yatırım yaptığı becerileri Türkiye'ye transfer edebilmesinin ve Türkiye'de bundan yararlanılmasının imkânlarının oluşturulması, yurt dışı eğitim burslarının daha kısa süreler için verilmesi (uzun süre yurt dışında kalmak dönme niyetini azaltan bir faktör olarak tespit edildiğinden) öneriler arasındadır. Mecburi hizmet şartları da dönme ihtimalini artıran bir etkidir.

Süreci başarılı yönetebilen ülkeler için “beyin göçü” kavramı tersine beyin göçüne veya “beyin kazanımı” (brain gain) kavramına dönüşebilmektedir. Lehman (2011)'ın da belirttiği gibi, G. Kore ve Tayvan ABD'ye çok sayıda öğrenci göndermiş, bu öğrenciler ülkelere dönerek

kurulan çok sayıda Ar-Ge merkezlerinde çalışmış, ülkelerinin kalkınmasına katkıda bulunmuşlardır; 1980'lerde ABD'ye giden Tayvan'lılardan sadece onda ikisi geri dönerken, 1990'larda yapılan reformlar sonucu, Tayvan'lılar büyük oranda ülkelere dönmeye başlamış, kendi firmalarını kurmuş ve ABD'nde kurdukları bağlantıları müşterilere ve stratejik ortaklara dönüştürmeyi başarmışlardır.

Konunun bir başka boyutu ise yurt dışında yerleşmiş Türklerden bulundukları ortamda faydalanılması için politikalar geliştirilmesidir. Tansel ve Güngör (2014) yurt dışında kaldıkları sürede gerek bağışlarla, gerek lobi faaliyetleriyle gerek diğer aktivitelere katılarak Türkiye'ye katkıda bulunan öğrencilerin ana vatana dönme niyetlerinin de daha fazla olduğunu bulmuştur.

Diaspora eskiden biraz da trajik bir şekilde yerinden yurdundan savaş vs. sebeplerle göç etmek zorunda bırakılmış insanları çağırıyordu. Ancak günümüzde modern diaspora ev sahibi ülkede oturan ve çalışan ancak ana vatanları ile güçlü duygusal ve maddi bağları sürdüren göçmen orijinli azınlık grupları olarak tanımlanmaktadır (Sheffer, 1986; Koser 2003; Newland, 2010). Son dönemde, diaspora terimi ülkelerini geçici olarak terk eden (uzun süreli olmak üzere) göçmenleri de içerecek şekilde ele alınmaktadır ve diaspora özellikle gelişmekte olan ülkelerin kalkınma sürecinde bir ortak olarak görülmektedir.

Diasporanın ana vatanın kalkınma sürecine katılımının pek çok örnekleri vardır. Diaspora girişimcilerinin ana vatanlarına yatırım yapması, ana vatana turist olarak gelmesi, ana vatanın turizm imkânlarının ve geleneksel ürünlerinin yurt dışında tanıtımına ve pazarlamasına yardım etmesi, ana vatandaki çeşitli yardım kuruluşlarına bağışta bulunması ve gönüllü işler yapması (bölgesel kalkınma projelerine katılım, üniversite ve enstitülerde eğitim verme, girişimcilere danışmanlık yapma gibi), yurt dışında ana vatan için diplomasi faaliyetleri yürütmesi bunlar arasında sayılabilir (Newland, 2010).

Hindistan diaspora organizasyonu "Indus Entrepreneurs" 2001 yılındaki Gujarat depreminden sonra depremzedelere yardım için çok kısa sürede 500,000 dolar toplamıştır. Fransa'daki Fas göçmenleri ve onların Fas'taki aileleri tarihi binaları restore edip otel ve restoran olarak kullanarak Fas'ta kırsal turizme öncülük etmektedirler (Newland, 2010). "Amerika Yahudileri Ortak Dağıtım Komitesi", tamamen diaspora üyeleri tarafından yönetilmekte ve İsrail'deki hayır işlerine her yıl 1 milyar dolar katkıda bulunmaktadır (Newland, 2010).

Hükümetler diasporanın ana vatana katkıda bulunması için çeşitli faaliyetler yürütebilir. Bunların başında diaspora üyeleri düzenli istişare için mekanizmalar (danışma komiteleri, çalışma grupları gibi) kurulması gelmektedir. Bu istişarelerle diasporadaki profesyoneller ile birlikte stratejik

ekonomik alanlar belirlenebilir ve diaspora kaynakları bu alanlara yönlendirilebilir (Newland, 2010).

İsrail, 2001 yılında “doğum hakkı” adı altında bir program oluşturmuş olup, Yahudi gençlere Yahudi kültür mirasının ve vatan sevgisinin aşılması amacıyla 18-26 yaş arasındaki diaspora gençlerine İsrail’e ücretsiz eğitim turları sağlamaktadır; programın başlangıcından 2010 yılına kadar 52 ülkeden 200 bin genç programa katılmıştır (Newland, 2010). Yahudi vatanseverliğinin aşılması açısından program kapsamında İsrail’de 10 gün geçirilmesinin, Yahudi okulunda 5 senelik bir eğitim alınmasından daha etkili olduğu belirlenmiştir (DEİK, 2011).

Diasporalar hükümetleri, medyayı ve potansiyel destekçileri etkilemek için çok sayıda yöntem kullanmaktadırlar; doğrudan lobi yapmak, medya kampanyaları düzenlemek, elektronik iletişim yöntemlerinden yararlanmak, seçimlerde katkıda bulunmak gibi (Newland, 2010). Birçok ülkenin yurt dışında yerleşik diasporası o ülke için etkili lobi faaliyetlerinde bulunurken Türk diasporası oldukça dağınık haldedir ve etkili lobi grupları oluşturmaktan uzaktır.

Türkiye’nin yurt dışında çeşitli tahminlere göre 3,5-5 milyon vatandaşı yaşamaktadır. Ayrıca dünya üzerinde çok sayıda soydaş ve akraba topluluk bulunmaktadır. Buna rağmen, bir diaspora farkındalığı ve stratejik yaklaşım son dönemde yeni yeni oluşmaya başlamıştır. Türkiye’de 2008 yılında Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (DEİK) bünyesinde Dünya Türk İş Konseyi (DTİK) kurulmuştur. 2009 yılında 80 ülkeden 2000’i aşkın Türk girişimci ve profesyonelin katılımıyla Dünya Türk Girişimciler Kurultayı toplanmıştır. Kurultay’da yapılan seçimlerle, DTİK yönetimi; bölge komiteleri ve komitelerin yönetimleri oluşturulmuştur. Diaspora üyeleri arasındaki iletişimin geliştirilmesi için DTİK İletişim Platformu (dtik.org.tr) oluşturulmuştur (DEİK, 2011).

Başbakanlığa bağlı olarak “Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı” 2010 tarihinde kurulmuştur (YTB, 2015). Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) diaspora gençlerine eğitim bursları, başarılı gençlere Türkiye’de eğitim programları, yurtdışındaki Türk çocuklarının ve gençlerinin hem yaşadıkları ülke dilinde hem de anadillerinde yetkinlik kazanmaları amacıyla çift dilli eğitimin teşvik edilmesi, diaspora araştırmalarına burs sağlanması gibi çeşitli etkinlikleri yürütmekte, yurt dışındaki ilgili derneklere eğitim seminerleri düzenlemekte, yurt dışındaki Türklerin haklarının korunması ve hukuki sorunları ile ilgilenmekte, soydaş ve akraba topluluklarla ilişkileri geliştirmeye çalışmakta, bulundukları ülkelerde azınlık durumunda olan soydaş ve akraba toplulukların kültürel kimliklerinin korunması ile kültürel ve sosyal haklarının güçlendirilmesi yönündeki çalışmalara destek olmakta, yabancı öğrencilere sağladığı Türkiye eğitim

burslarıyla Türkiye'nin yurt dışında gönüllü elçilerini yetiştirmektedir (YTB, 2015).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye, üst orta gelir grubunda, henüz orta gelir tuzağında olmayan ancak yakın zamanda orta gelir tuzağına düşme riski altında olan bir ülkedir. Bir ülkenin yüksek gelir seviyesine çıkabilmesi günümüz dünyasında üretiminin katma değerini artırabilmesinden, teknoloji seviyesini yükseltebilmesinden ve uluslararası piyasalarda yüksek teknoloji ve katma değerli, bilgi yoğun mallarda rekabet gücü kazanabilmesinden geçmektedir. Bunların hepsinin başarılmasının anahtarı, üretim sürecinin en önemli girdisi insan kaynaklarıdır. İnsan kaynaklarının beceri seviyesi geliştirilmeden kalkınmış ülke olmak mümkün değildir. İnsan kaynaklarının beceri seviyesi de eğitimle geliştirilir. Orta gelir tuzağı literatürü kalkınmada insan gücünün eğitiminin önemini vurgulamaktadır. Orta gelir tuzağına yakalanmayıp üst gelir seviyesine ulaşan ülkeler ile orta gelir seviyesinde takılıp kalan ülkeler arasındaki farkın büyük kısmı eğitimden kaynaklanmaktadır.

Bu makalede Türkiye'nin insan kaynaklarının eğitimi orta gelir tuzağı perspektifinden ele alınmış ve orta gelir tuzağına düşmüş ve tuzaktan kurtulmuş ülkelerin durumu ile karşılaştırılmıştır. Türkiye'de son yıllarda eğitim alanında önemli gelişmeler sağlansa da hala, eğitim alt yapısının ve eğitimin kalitesinin yüksek gelirli ülkelerin, hatta birçok orta gelirli ülkenin de gerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Hala çok yüksek oranda öğrenci, modern dünyanın gerektiği en temel matematik, okuma, fen bilimleri becerilerinden yoksundur. İş gücünün eğitim seviyesi gelişmiş ülkelerin çok gerisindedir. Kadınların iş gücüne katılımı çok düşük orandadır. Mevcut eğitim seviyesi Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu kalkınma hamlesini gerçekleştirecek durumda değildir. Son dönemdeki gelişmeler olumludur; ancak bu konudaki başarılı ülke örneklerinin incelenerek yeni politikalar oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

Türkiye'nin ihtiyacı, bütünlüğü olan bir eğitim politikasıdır. Üretimin katma değerinin, teknoloji seviyesinin artırılması, katma değeri yüksek ürünlerde dünya piyasalarında rekabet gücü kazanılması isteniyorsa, bu teknolojileri kurup geliştirecek bilim insanı ve mühendis alt yapısı hazırlanmalıdır. Türkiye'de mühendislik ve fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin oranı gelişmiş ülkelerinki ile karşılaştırıldığında çok düşüktür. Türkiye'de ileri teknoloji sanayilerin olmaması fen ve mühendislik öğrenimini caydırmakta, bu alanda yetişmiş iş gücünün olmaması da ileri teknoloji sanayilerin kurulmasını güçleştirmektedir. Bu kısır döngüyü kırmak devlete düşmektedir. G. Kore ve Tayvan bu alanda başarılı örneklerdir.

Yurt dışında eğitim de, aslında eğitim alanların ülkeye dönüşü sağlanıyorsa, iş gücünün bilgi, becerini vizyonunun geliştirerek ülke kalkınmasına çok önemli katkılar sağlayabilir. Türkiye'nin bu alanda da politikaları olmalıdır; yurt dışına göçen yetişmiş insan gücünün yurt dışına yerleşme sebeplerinin araştırılması “beyin göçü”nü “beyin kazancı”na dönüştürecek politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. “Beyin kazancı” için yurt dışında yerleşmiş eğitilmiş insan gücünün illa ki Türkiye’ye yerleşmesinin sağlanması da şart değildir. Pek çok ülke, diaspora nüfusundan olduğu yerde yararlanmayı da başarmaktadır. Türkiye’de bu konuda son yıllarda bir bilinç oluşmakta, gerek devlet, gerek sivil toplum kuruluşları sayıları 3,5-5 milyon arasında değiştiği tahmin edilen Türk diasporası ile Türkiye’nin çıkarlarına yönelik işbirliği kurma çalışmaları yürütmektedir.

Türkiye’yi geleceğe taşıyacak eğitim politikasının nitelik ve nicelik yönleriyle iyi tasarlanması çok önemlidir. Eğitimin nicelik yönü temel eğitimden başlayarak eğitimin toplumun bütün kesimlerinde yaygınlaştırılmasını içerir. Kalkınmış ülkeler kalkınma sürecinin başında nicelik sorununu çözmüştür. Özellikle temel eğitimin yaygınlaştırılması ülkenin kalkınma hamlesinin başında, kurulmakta olan emek yoğun sanayilerin iş gücü ihtiyacının karşılanması için önemlidir. Türkiye zaman içinde bu konuda önemli ilerlemeler kaydetmiş olmakla birlikte hala okuma yazma oranının ve okullaşma oranlarının orta gelirli ülkelerin altında olması bu konuda politikalar geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle kırsal alanlarda ve kadınlara yönelik okuma-yazma seferberliklerinin yapılmasına hala ihtiyaç vardır. Ailelerin çocuklarını okula gönderip göndermediklerinin takibinin iyi yapılması gerekmektedir. Birçok ülkenin yaptığı gibi, Türkiye’nin de öğrenimin herhangi bir aşamasında terk edenleri tespit ederek tekrar örgün eğitim sistemine dönmelerini sağlamaya yönelik politikalar geliştirmesi, bunun mümkün olmadığı durumlarda bu kişilere istihdam dünyasının istediği becerileri kazandırmaya yönelik eğitimlerin verilmesi çok önemli kazançlar sağlayacaktır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde küçük yaşlarından itibaren öğrencileri takip eden sistemlerin geliştirilmesi ve etkinleştirilmesi önemlidir.

Yine nitelik boyutunda bir diğer önemli konu okullara yapılan fiziki yatırımların artırılması, öğretmenlerin sayı ve niteliklerinin yükseltilmesidir. Türkiye’de eğitim harcamalarının oranı, yüksek artış eğilimine rağmen hala pek çok gelişmekte olan ülkeninkinin bile altındadır.

Eğitimin nicelik boyutu kalkınmaya başlama sürecinde olmazsa olmazlar arasındayken, kalkınmanın ilerleyen aşamalarında yüksek gelirli ülke seviyesine ulaşıp ulaşamayacağının belirleyicisi eğitimin niteliği olmaktadır. Niteliği ihmal eden ülkeler orta gelir seviyesine çıksa bile orada takılıp kalmaktadır. Yüksek gelirli ülke olmanın anahtarı ülkenin dünya piyasalarında rekabet gücü yüksek, yüksek teknoloji ve katma değerli malları üretebilmektir. Bunu

yapabilecek iş gücünün sahip olması gereken beceriler çok yönlüdür. Okuma, anlama, matematik becerilerin çok iyi gelişmiş olmasının yanında analiz kabiliyetinin, kritik ve çok yönlü düşünebilme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme yeteneği gelişmemiş bireylerin hızla gelişen teknolojiye ayak uydurup, teknolojik gelişmeyi yönlendirecek hale gelmesi mümkün değildir. Sosyal beceriler, takım çalışmasına yatkınlık, iletişim becerileri, sosyal sorumluluk da gittikçe pek çok ülkenin eğitim sisteminde önem verilmeye başlayan, günümüz iş dünyasının çokça ihtiyaç duyduğu beceriler arasında yer almaya başlamıştır. Türkiye eğitim sisteminin geleceğin iş gücüne ne ölçüde bütün bu becerileri verebildiğinin çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Türk eğitim sisteminin mezun ettiği gençleri istihdam eden iş dünyasının gençlerin becerilerindeki yetersizliklerden bu kadar şikâyetçi olması analize nereden başlanması gerektiğini göstermektedir. Eğitim alanında dünyadaki gelişmeleri, yeni teknikleri, iş dünyasının gereklerini çok iyi takip edip öğrencilerine bu becerileri kazandırmayı hedefleyen idealist öğretmenlere olan ihtiyaç büyüktür. Bu bağlamda eğitimcilerin eğitimi de çok önemli bir konu olmaktadır. Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin kalitesinin artırılmasının yanında öğretmenlerin hayat boyu eğitimini sağlayacak mekanizmalara da ihtiyaç vardır. Bu alanların pek çoğunda Türkiye’de özellikle son dönemde çeşitli politikalar geliştirilmiş ve iyileşmeler sağlanmıştır. Ancak hala yapılacak çok iş vardır.

Türkiye kalkınmış bir ülke olma yolunda son yıllarda çok önemli mesafeler kaydetmektedir. Ancak bu süreçte dünya da durmamaktadır. Çok sayıda kalkınmakta olan ülke aynı yarışın içindedir. Dünyayı iyi algılayabilen, eleştirel düşünme gücü gelişmiş, yaratıcı düşünce kapasitesine sahip, teknolojiyi kullanabilen bir iş gücüne her zamankinden çok ihtiyaç vardır. Türkiye’nin genç nüfusu iyi eğitilebilir ve kaliteli işlerde istihdamı sağlanabilirse bu konuda çok önemli bir avantaj haline gelebilir.

KAYNAKÇA

- ABRAMOVITZ, M. (1986) Catching-Up, Forging Ahead and Falling Behind, *Journal of Economic History*, 46: 386–406.
- AY, D. (2014) *Eğitim Sektörü Raporu*, TSKB (Türkiye Sınai Kalkınma Bankası) Ekonomik Araştırmalar.
- BAYAR, G. (2004) *Tayvan Kalkınma Deneyimi ve Türkiye İçin Düşündürdükleri*, Dış Ticaret Müsteşarlığı Yayınları, Ekim 2004, Ankara.
- BAKIRTAŞ, T., KANDEMİR, O. (2010) Gelişmekte Olan Ülkeler ve Beyin Göçü: Türkiye Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 961-974.

- BLOOM, D. E. ve J. G. WILLIAMSON (1998) Demographic Transitions and Economic Miracles in Emerging Asia, *The World Bank Economic Review*, 12(3): 419-456.
- BÜYÜME KOMİSYONU (World Bank-Growth Comission) (2008) *The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development*, Dünya Bankası Yayınları, Washington.
- ÇAŞKURLU, E. ve ARSLAN, C. B. (2014) Orta Gelir Tuzağından Çıkışa Odaklanma: Ürün Tuzağı (Ürün Boşluğu) ve Demiryolu Taşımacılık Sektörü, *Maliye Dergisi*, 167,71-92.
- DALGIÇ, B., İYİDOĞAN, P. V. ve BALIKÇIOĞLU, E. (2014) Orta Gelir Tuzağından Çıkışta Hangi Faktörler? , *Maliye Dergisi*, 167, 116-125.
- DEİK-Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (2011) *Dünyada Diaspora Stratejileri Türk Diasporası İçin Öneriler*, Ankara, Kasım 2011.
- DÜNYA BANKASI (2014) *Trading Up to High Income Turkey Country Economic Memorandum*, Rapor No. 82307-TR.
- DÜNYA BANKASI (2007) *Turkey-Higher Education Policy Study Volume I: Strategic Directions for Higher Education in Turkey*, Rapor No. 39674-TU.
- DÜNYA BANKASI (2015) *Migration and Development Brief, Migration and Remittances Team*, Development Prospects Group.
- EICHENGREEN, B., DONGHYUN P., and KWANHO, S. (2013) Growth Slowdowns Redux: New Evidence on the Middle-Income Trap , *NBER Working Paper*, No. 18673.
- EICHENGREEN, B., PARK, D. and SHIN, K. (2012) When Fast-Growing Economies Slow Down: International Evidence and Implications for China, *Asian Economic Papers*, 11:1, 42-87.
- FELIPE, J, ABDON, A. and KUMAR, U. (2012) Tracking the Middle-income Trap: What Is It, Who Is in It, and Why? , *Levy Economics Institute of Bard College Working Papers*, No. 715.
- GERSCHENKRON, A. (1962), *Economic Backwardness in Historical Perspective: A Book of Essays*, Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- GİLL, I., and KHARAS, H. (2007) *An East Asian Renaissance: Ideas for Economic Growth* (Washington, DC: World Bank).
- HOŞGÖR, Ş. (2010) Türkiye Nüfus Projeksiyonları, içerisinde: *2050'ye Doğru Nüfus Bilim ve Yönetim: Eğitim, İşgücü, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Sistemlerine Yansımalar*. Ş. Hoşgör ve A. Tansel İstanbul: TÜSIAD ve UNFPA. Yayın No: TÜSIAD-T/2010/11/505.
- ILO (International Labor Organization), (2015) *World Employment and Social Outlook, Trends*, Cenevre.
- İŞKUR (2015), <http://www.iskur.gov.tr> , erişim 10.11.2015.
- JANKOWSKA, A., Nagengast, A and Perea J. R. (2012) The Product Space and the Middle Income Trap: Comparing Asian and Latin

- American Experiences, *OECD Development Centre, Working Paper*, No. 311.
- JONES, R. (2013) Education Reform in Korea, *OECD Economics Department Working Papers*, No.1067.
- KANCHOOCHAT, V. and INTARAKUMNERD, P. (2014) Tigers Trapped: Tracing the Middle-income Trap through the East and Southeast Asian Experience, *Berlin Working Papers on Money, Finance, Trade and Development*, Working Paper No. 04/2014.
- KILIÇ, Y. (2015) Eğitim ve Büyüme İlişkisi: Türkiye’de Bölgesel Farklılıklar, *Amme İdaresi Dergisi*, 48(2), s. 129-156.
- KOSER, K. (2003) *New African Diasporas*, London: Routledge.
- LEHMAN, J. P. (2011) Turkey’s 2023 Economic Goal in Global Perspective, Center for Economics and Foreign Policy Studies-Edam, *Tartışma Kağıtları Serisi*, Haziran 2011.
- LIN, J. Y. ve TREICHEL, V. (2012) Learning from China’s Rise to Escape the Middle-Income Trap A New Structural Economics Approach to Latin America, *Policy Research Working Paper*, 6165, World Bank.
- LOSER, C. and SOOD, A. (2011) Breaking away from Mediocre Complacency to a Prosperous Future, *Global Journal of Emerging Market Economies*, 3(1), 5–58.
- MASON, A., ed., (2001) *Population Change and Economic Development in East Asia: Challenges Met, Opportunities Seized*, California: Stanford University Press, 2001.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013) *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*, Ankara 2013.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2015) <http://www.meb.gov.tr>, erişim 10.11.2015.
- NEWLAND, K. (2010) Six Studies and a Road Map: Diasporas as Partners in Development, in *Diasporas, New Partners in Global Development Policy*, ed. Kathleen Newland, Washington DC: Migration Policy Institute.
- OECD (2012) *PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OECD Yayınları, Paris.
- OECD (2013) *Education Policy Outlook: Turkey*, OECD Yayınları, Paris.
- OECD (2014) *OECD Employment Outlook 2014*, OECD Yayınları, Paris.
- OECD (2015a) *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Yayınları, Paris.
- OECD (2015b) *Education at a Glance 2014 OECD Indicators*, OECD Yayınları, Paris.
- OECD (2015c) *International Migration Outlook 2015*, OECD Publishing, Paris.
- SHEFFER, G. (1986) *A New Field of Study: Modern Diasporas in International Politics*, Modern Diasporas in International Politics ed. Gabriel Sheffer. London: Croom Helm, 1986.

- TANSEL, A. (2012) *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: İşgücü Piyasasına Bakış*, TÜSİAD Yayınları, Yayın No: TÜSİAD-T/2012-11/536.
- TANSEL, A. ve GÜNGÖR, N. D. (2014) Brain Drain from Turkey: Return Intentions of Skilled Migrants, *International Migration*, 52(5), 208-226.
- TANSEL, A. ve GÜNGÖR, N. D. (2003) Brain Drain from Turkey: Survey Evidence of Student Non-Return, *Career Development International*, 8/2, 52-69.
- TUNCEL, C. (2014) Orta Gelir Tuzağı ve İnovasyon Politikaları: Doğu Asya Deneyimi ve Türkiye İçin Dersler , *Maliye Dergisi*, 167, 40-70.
- TÜİK (2015) <http://www.tuik.gov.tr>, erişim 10.11.2015.
- YELDAN, E., TAŞCI, K., VOYVODA, E., ÖZSAN, M. E. (2012) *Orta Gelir Tuzağından Çıkış: Hangi Türkiye?: Cilt 1: Makro/Bölgesel/Sektörel Analiz*, TÜRKONFED, İstanbul, Aralık 2012.
- YELDAN, E., TAŞCI, K., VOYVODA, E., ÖZSAN, M. E. (2013) *Orta Gelir Tuzağından Çıkış: Hangi Türkiye?: Cilt 2: Bölgesel Kalkınma ve İkili Tuzağından Çıkış Stratejileri*, TÜRKONFED, İstanbul, Kasım 2013.
- YILMAZ, G. (2015) Turkish Middle Income Trap and Less Skilled Human Capital, *İktisat İşletme ve Finans*, 30 (346), 9-36.
- YTB-Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (2015) <http://www.ytb.gov.tr/kurumsal.php>, erişim 10.11.2015.