

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN EĞİTİM POLİTİKASI VE TAM ÜYELİK
MÜZAKERELERİ ÇERÇEVESİNDE TÜRKİYE'NİN UYUMU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EROL ÇAKIR

ANABİLİM DALI : ULUSLARARASI İLİŞKİLER
PROGRAMI : SİYASİ TARİH

KOCAELİ – 2010

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN EĞİTİM POLİTİKASI VE TAM ÜYELİK
MÜZAKERELERİ ÇERÇEVESİNDE TÜRKİYE'NİN UYUMU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EROL ÇAKIR

ANABİLİM DALI : ULUSLARARASI İLİŞKİLER
PROGRAMI : SİYASİ TARİH

DANIŞMAN : DOÇ. DR. İRFAN KAYA ÜLGER

KOCAELİ – 2010

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

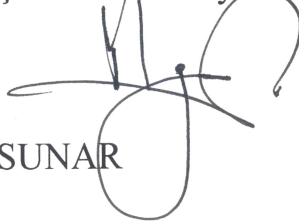
AVRUPA BİRLİĞİ'NİN EĞİTİM POLİTİKASI VE TAM ÜYELİK
MÜZAKERELERİ ÇERÇEVESİNDE TÜRKİYE'NİN UYUMU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: EROL ÇAKIR

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Tarihi ve No: 02/06/2010-
2010/14

Doç. Dr. İrfan Kaya ÜLGER



Yrd. Doç. Dr. Mehmet Mert SUNAR



Doç. Dr. Bekir GÜNAY



KOCAELİ – 2010

ÖNSÖZ

Bu çalışma bana, siyaset bilimi alanından mezun bir öğretmen olmam bakımından, eğitim aldığım iki ayrı alanı birleştirme olanağı sunmuştur. Tez konusunu belirlerken bana bu iki alanı birleştirme fırsatını ve iki ayrı fakülte eğitiminin bana kazandırdıklarını ortaya serme olanağı tanıyan tez danışmanım Doç. Dr. İrfan Kaya ÜLGER'e tez süresi boyunca gösterdiği sabırlı rehberlikten dolayı teşekkür etmek istiyorum.

Ayrıca Türkiye'nin Güneydoğu ucundaki bir sınır ilçesinde akademik bir çalışma yürütmenin zorluklarını yenmemde, bilimsel etik sınırlarından çıkmadan, bana yardımcı olan arkadaşlarım Öznur Feyizoğlu, Nihal Yılmaz, Mukaddes Ayvaz, Murat Horay, Samet Özcan ve Cemal Önal'a binlerce kez teşekkür ediyorum.

ÖZET

Eğitim bireyin en temel haklarından biridir ve bireyi sosyalleştirme, geliştirme ve ona yetenekleri doğrultusunda rehberlik etme fonksiyonları vardır. Tarih içinde, eğitim olgusu çeşitli eğitim felsefelerine bağlı kalınarak uygulanmıştır. Avrupa Birliği açısından bakıldığında, Birliğin ilk dönemlerinde yalnızca çalışanların eğitimi üzerinde durulmuş ancak zaman içinde eğitim AB politikaları içinde hak ettiği öneme sahip olmuştur. Avrupa Birliği'nde eğitimde işbirliği, ortak bir eğitim politikasının oluşturulması doğrultusunda ulusal politikalarla Birlik uygulamalarının uyumu ilkesine dayanmaktadır. 2000 yılının Mart ayında gerçekleştirilen Lizbon Stratejisi ile AB'nin yeni milenyumda büyük bir atılım yapması ve her alanda marka olması öngörölmüş, bunun içinde eğitim başat unsurlar arasında sayılmış ve eğitimde orta vadeli hedefler belirlenmiştir. AB'nin eğitim politikası uygulamalarında ve yeni milenyumda eğitim alanında marka olma hedefi doğrultusunda en çok üzerinde durduğu tema mesleki eğitim unsurudur. Yaşam boyu eğitim felsefesi de AB'nin en fazla yoğunlaştığı politikaların başında gelmektedir.

Türkiye, 3 Ekim 2005 tarihi itibariyle Avrupa Birliği ile tam üyeliğe yönelik müzakere sürecine girmiştir. Sürecin ilk aşaması olan tarama alışmaları 13 Ekim 2006 tarihinde sonuçlandırılmıştır. Bundan sonraki süreçte Türkiye'de, uyuma yönelik birçok proje hayata geirilmifitir. Müzakere sürecinde eğitim alanında olumlu göstergeler bulunsa da, AB'nin, ulus devlet prensibi ile çelişebilecek beklentileri, eğitime aktarılan kaynakların arttırılamaması ve fiziksel yetersizliklerin halen devam etmesi Türkiye'nin önünde çözüm bekleyen sorunlar olarak durmaktadır.

ABSTRACT

Education is one of the fundamental rights of individuals and it has the functions of socializing, developing and guiding individuals in line with their abilities. Throughout history, education phenomenon has been implemented by adhering to several educational philosophies. From the European Union's point of view, only education of the employees was stressed during the first stages of the Union; however, education became important and rightly found its place among EU policies over time. Cooperation in education within the European Union is based on the harmonization principle of the Union's implementations with the national policies in order to agree on a joint education policy. Along with the Lisbon Strategy, launched in March 2000, it was envisaged that the EU should take a big leap and establish itself as a brand in every field. For this purpose, education was considered as the principal element, and medium-term objectives were determined for education. The theme that the EU focuses on most is occupational education in line with the objective of becoming a brand in the field of education in the new millennium and in implementing the education policies. Philosophy of life long learning is one of the policies the EU centers upon.

Turkey entered in the process of accession negotiations regarding full membership with the European Union as of 3 October 2005. The screening process, as the first step of the process, was completed on 13 October 2006. Then, many projects were conducted for harmonization efforts in Turkey. During the process, though there are positive indicators in the field of education, the expectations of the EU that can contradict with the nation-state principle, no increase in the resources allocated for education, and still-continuing physical incompetencies are the issues waiting to be solved by Turkey.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	I
Özet.....	II
Abstarct.....	III
İçindekiler.....	IV
Kısaltmalar.....	VII

GİRİŞ	1
--------------------	---

I. BÖLÜM

1. TEORİK KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. Eğitim Nedir.....	6
1.1.1. Öğrenme ve Öğretme.....	7
1.1.2. Davranış.....	8
1.1.3. Yaşantı.....	10
1.1.4. Süreç.....	10
1.1.5. Formel ve İnfornel Eğitim.....	11
1.1.6. Örgün ve Yaygın Eğitim.....	11
1.1.7. Hizmetiçi Eğitim.....	13
1.1.8. Eğitim Programı ve Program Geliştirme.....	13
1.2. Eğitim ve İnsan.....	15
1.3. Eğitimin Tarihi Serüveni.....	18
1.4. Eğitim Felsefesi.....	20
1.4.1. Felsefi Ekoller ve Eğitim.....	21
1.5. Eğitim Üzerine Avrupa Birliği'nde İşbirliği.....	28

II. BÖLÜM

2. AB EĞİTİM POLİTİKASI	32
2.1. Genel Çerçeve.....	32

2.2. AB Müktesebatının Eğitim Unsurları	36
2.2.1. Paris Antlaşması.....	36
2.2.2. Roma Antlaşması.....	37
2.2.3. Eğitim Eylem Programı.....	39
2.2.4. Maastricht Anlaşması.....	40
2.2.5. Bolonya Süreci.....	44
2.2.6. Lizbon Stratejisi ve Süreci.....	45
2.2.7. Stockholm Zirvesi.....	57
2.2.8. Barcelona Zirvesi.....	58
2.3. Ekonomik Boyut.....	58
2.3.1. Avrupa Birliği Genel Bütçesi.....	58
2.3.2. Eğitim Harcamaları.....	60
2.3.3. Eğitimin ve İstihdam Edilebilirlik Boyutu.....	60
2.3.4. Eğitim Yatırımları.....	61
2.3.5. Eğitime Yönelik Fonlar.....	61
2.4. Mesleki Eğitim.....	63
2.4.1. Amsterdam Antlaşması.....	64
2.4.2. Koppenag Bildirgesi.....	65
2.4.3. CEDEFOP	66
2.4.4. COMETT Programı	68
2.4.5. EUROTENET Programı	69
2.4.6. FORCE Programı	70
2.4.7. EUROFORM Programı	71
2.4.8. TEMPUS Programı	72
2.4.9. LENARDO da VİNCİ Programı	73
2.4.10. Avrupa Mesleki Eğitim Vakfı.....	75
2.4.11. PETRA Programı.....	77
2.5. Her Yaşta Eğitim ve SOCRATES Programı.....	78
2.5.1. Comenius Programı.....	82
2.5.2. Erasmus Programı	84
2.5.3. Grundtvig Programı	89
2.5.4. Lingua Programı	91

2.5.5. Minerva Programı	92
-------------------------------	----

III. BÖLÜM

3. TÜRKİYE’NİN TAM ÜYELİK MÜZAKERELERİ SÜRECİNDE AB EĞİTİM POLİTİKALARINA UYUMU.....	93
3.1. Müzakerelerin Başlaması ve Eğitim-Kültür Faslı Tarama Raporu.....	93
3.2. Katılım Müzakerelerinde Son Durum	99
3.3. Türkiye ve AB’nin Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılması	102
3.4. Müzakere Sürecinde Çözüm Bekleyen Sorunlar	108
3.5. İlerleme Raporları ve Uyum Belirtileri	115
3.6. Lizbon Göstergeleri	119
3.7. Türkiye’de Mesleki Eğitim	123
3.8. Eğitim Başlığı Uyum Yasaları	128
3.9. Türkiye’nin AB Eğitim Programlarına Katılımı	130
3.10. Müzakere Sürecinde Yürütülen Projeler	132
SONUÇ.....	139
KAYNAKÇA.....	145

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
AKÇT	Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
AUO	Açık ve Uzaktan Öğrenim
BİT	Bilgi İşlem Teknolojileri
BM	Birleşmiş Milletler
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Avrupa Kredi Transfer Sistemi)
ETF	European Training Foundation (Avrupa Eğitim Vakfı)
EFTA	The European Free Trade Association (Avrupa Serbest Bölge Birliği)
EUA	The European Higher Education Area (Avrupa Üniversiteler Birliği)
EURATOM	The European Atomic Energy Community (Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu)
GSMH	Gayri Safi Milli Hasıla
GSYİH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
HDÖ	Hükümet Dışı Örgütler

ICESCR	International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi)
KOBİ	Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler
MEÖ	Mesleki Eğitim ve Öğretim
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
UA	Ulusal Ajans
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
YURT-KUR	Kredi ve Yurtlar Kurumu

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler II. Dünya Savaşından sonra şaşırtıcı bir ivme kazanmıştır. Bu gelişmeleri etkili biçimde takip edebilen ve süreçte belirleyici olan toplumlar dünya ekonomisi ve siyasetinde başat duruma gelebilmişlerdir. Bu gelişmenin atom çekirdeğini insan beyni oluşturmuştur. İnsan beynini etkili bir şekilde biçimlendirebilmiş siyasi otoriteler dünya kaynaklarını rasyonel biçimde kullanabilmiş ve bunun sonucunda hem güçlenmiş hem de zenginleşmişlerdir.

Yeni milenyumda girildikten sonra bilgi, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini ve rekabet güçlerini yansıtan temel bir değişken olarak ön plana çıkmakta, bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimler, bilgi ekonomisine geçişi zorunlu kılmaktadır. Avrupa Birliği, küresel rakipleri ile rekabet gücünü sağlamlaştırmak için yetişmiş nitelikli insan kaynaklarına ihtiyaç duymaktadır. Bu gereksinimin karşılanması, tartışmasız sağlıklı ve kaliteli bir eğitim süreci ile mümkün olabilmektedir.

Avrupa Birliği'nin de bir bütün olarak kendisini oluşturan bireylere etkili ve rasyonel bir eğitim-öğretim süreci uygulamadaki başarı oranı, günümüzde ve gelecekte baskın bir siyasi ve ekonomik bir güç olup olmayacağını belirleyecektir. Avrupa Birliği'nin geleceğini biçimlendirecek olan bu uygulamalar, Birliğe üye olma yolunda ilerleyen Türkiye için de takip edilmesi gereken unsurlardır. Türkiye ve Avrupa Birliği'nin önümüzdeki yüzyıl sonunda, siyasi ve ekonomik yarışta derece yapabilmeleri bağlamında, Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası ve üye olma yolundaki Türkiye'nin bu politikalara uyumu büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada cevabı aranan sorular, 'Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları ile bu politikaların belirlenmesinde etken olan felsefi, siyasi ve ekonomik kaygılar nelerdir ve tam üyelik müzakereleri sürecinde olan Türkiye'nin, Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarına uyum çabaları ne durumdadır?' şeklindeki bir soru cümlesine indirgenebilir.

Avrupa Birliği'nin eğitim politikasını oluşturan bileşenler incelendiğinde, 'yaygın eğitim, informel eğitim' gibi eğitim bilimine ait temel kavramlara rastlanmaktadır. Ayrıca Avrupa kıtasında eğitime bakış açısı tarih içinde bir evrime uğramıştır. Milattan nceki dönemlerde Avrupa'da eğitim kıtanın doğusunda daha faal bir özellik taşıyordu. Bu dönemde Eski Dünya olarak tabir edilen coğrafya'da eğitimin referans noktasını Akdeniz medeniyetleri oluşturuyordu. Avrupa Kıtası'nda Antik Yunan ve Roma Medeniyetlerinin eğitimde referans noktalarını oluşturmaları da bu coğrafik yapının bir sonucudur.

Tarih boyunca Kıtada eğitim, siyasi karar alıcıların oluşturdukları politikaların doğrultusunda şekillenmiştir. Bu şekillenme antik, skolastik ve modern olmak üzere üç farklı dönemden oluşmaktadır. Tarih içinde değişiklik gösteren bu siyasi ve düşünsel unsurlar göz önüne alınarak, çalışmada eğitimin teorik kavramsal yapısı ile eğitimin tarihi ve felsefi boyutu önceden ortaya konmuştur.

Avrupa Birliği çeşitli uluslardan oluşmuş bir yapıdır. Bu yüzden, oturmuş Ulusal sistemlerle ortak politikaların uyumlu bir biçimde ilerlemesi ve bunun için ye ülkeler arasındaki işbirliği büyük önem taşımaktadır. Avrupa Birliği'nin işbirliği uygulamaları merkezden oluşturulmuş katı kurallara bağlı değildir. Birliğin işbirliği anlayışı temel hedeflere ulaşma yolunda, ye ülkelerin farklı yapıları gereği oluşan farklı uygulamalarının standartlaştırılmamasına dayanmaktadır. Böylece ye ülkelerin oturmuş eğitim sistemlerinin dengeleri bozulmamakta ve Birlik içerisinde farklı uygulamalar ye ülkeler arasında başarılı deneyimlerin paylaşımına olanak sağlamaktadır.

Avrupa Birliği eğitim uygulamalarının son 25 yılı incelendiğinde, Birliğin eğitim politikasının yaşam boyu eğitim ve mesleki eğitim olmak üzere iki sac ayağı üzerinde durduğu görülmektedir. Burada mesleki eğitimin fonksiyonu, üretim sürecinin çekirdeğini oluşturan çalışan bireyin eğitiminin sağlıklı bir şekilde biçimlendirilmesidir. Bu sayede üretim süreci sağlıklı bir biçimde yürüyecek ve Avrupa Birliği dahilindeki ekonomik unsurlar, sanayi, hizmet ve tarım sektörlerinde kaliteli çıktılar elde edeceklerdir.

Mesleki eğitim, Avrupa Birliği'nin eğitim uygulamalarının en fazla yoğunlaştığı alan olarak göze çarpmaktadır. Birlik mesleki eğitime yönelik olarak birçok programı uygulamaya koymuştur. Avrupa Birliği yeni mileniyuma girerken dünya ekonomik ve siyasi arenasında

baskın unsur olma yolunda eğitime öncelikli bir görev yüklemiş ve mesleki eğitime de eğitim politikalarında en önemli yükü yüklemiştir.

Avrupa Birliği, vatandaşı olan her bireyden beklentileri vardır. Bu yüzden 7'den 70'e, zengin fakir ayırt etmeden hiçbir AB vatandaşının eğitim sürecinin dışında kalmaması için çalışmalar yapmaktadır. Bu noktadan konuyu Avrupa Birliği eğitim politikalarının iki sac ayağından biri olan yaşam boyu eğitim uygulamalarına doğrudan bağlayabiliriz ki yaşam boyu eğitim politikası bu çalışmalara en fazla hizmet eden unsurdur. Yaşam boyu öğrenme bireylerin çocukluktan yaşlılık dönemine kadarki tüm gelişim dönemlerinde devam eden bir süreçtir.

Ayrıca yaşam boyu öğrenme, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştırma fonksiyonuna sahiptir. Yaşadığımız çağ bilginin sürekli değiştiği, bilim ve teknolojinin hızla geliştiği bir zaman dilimidir. Bilgi ve teknoloji durağan olmadığına göre eğitim süreci de durağan olmamalıdır. Eğitim sürecini temel eğitim ve sonrasında gelen yüksek öğretim ile sınırlı gören bir sistemin, bilgi çağında başarıya ulaşması beklenemez. Bilgi sürekli değişmekte ve gelişmekte olduğundan bireyin de sürekli güncellenmesi ve aralıksız bir eğitim sürecine tabi tutulması gerekmektedir. Öğrenen toplumu yaratma ve yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimseme amacıyla Avrupa Birliği organları tarafından önemli programlar ve stratejiler geliştirilmiştir .

Avrupa Birliği'nin, eğitim politikalarının uygulamaya konulmasını izlemek için müktesebatın içindeki eğitim unsurlarını incelemek gerekir. Paris Antlaşmasından başlayarak günümüze kadar olan hukuki süreçte eğitim uygulamalarını ve yeni milenyuma girerken geleceğe yönelik hedeflerinin neler olduğunu ortaya koymak yararlı olacaktır.

Birlik eğitim politikasını yürütmek üzere belli bir bütçe ayırmıştır. Eğitime yönelik harcamalar, yatırımlar ve örgütlerin neler olduğu çalışmada incelenmiştir. Birliğin bütçe tertibine bakıldığında eğitimin ayrı bir başlıkta ele alınmadığı, bazı stratejik hedeflerin ödeneğinin içinde kendine yer bulduğu göze çarpmaktadır. Eğitim olgusu, Avrupa Birliği tarafından, küresel rekabet gücünün artırılmasına yönelik işlevsel unsurlardan biri olarak görülmektedir.

Türkiye ile Avrupa Birliği arasında tam üyelik müzakereleri 3 Ekim 2005 yılında başlamıştır. 13 Ekim 2006 tarihinde sonuçlandırılan Tarama Raporu ile Türkiye mevzuatı ve uygulamaları arasında karşılaştırma yapılmış ve uyum sağlanması gereken alanlar ile uyum takviminin tespitine çalışılmıştır. Tarama raporunda olumlu ibareler yer almasına rağmen eğitim ve kültür faslı hala açılmamaktadır. Tüm şartlarıyla hazır olan eğitim ve kültür faslı, içeriğinin birebir tam üyelikle ilgili olmasından dolayı Fransa tarafından durdurulmuştur.

Türkiye'nin, Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarına uyumunda karşılaşılan temel sorunlar; fiziksel eksiklikler, altyapıya bağlı problemler ve mali yetersizlikler olarak öne çıkmaktadır. Ancak bu problemlerin çözümü olanaksız değildir. Siyasi içerik taşıyan problemler bu sorunlardan daha vahim olarak Türkiye'nin önünde çetin engeller olarak beklemektedir.

Avrupa Birliği, eğitim faaliyetlerinin kalitesini küresel standartların üzerine çıkarmayı hedeflemiş ve bu hedefleri de Lizbon Stratejileri ile programlamıştır. Türkiye'nin, Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyumunda en temel ölçeklendirme, 2000 yılında oluşturulan Lizbon göstergelerine göre oluşturulabilir. Türkiye'deki eğitim uygulamalarının kalitesinin Lizbon standartlarına uygun hale gelmesi, müzakerelerin eğitim başlığının sağlıklı yürütülmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Türkiye'deki karar alıcılar tarafından, fiziksel ve teknik altyapı sorunlarının çözümü, müzakere süreci içinde sözü edilen standartlara ulaşılmasında temel öncelik olarak görülmüş; bilgi işlem ve iletişim alanındaki eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Milli Eğitim ve Ulaştırma Bakanlıkları bu çalışmalara yönelik projelerin yürütülmesinde öne çıkan kurumlardır.

Türkiye, müzakere sürecinde, Avrupa Birliği eğitim politikasının iki sac ayağını oluşturan mesleki eğitim ve yaşam boyu eğitim uygulamalarına uyum yönünde çalışmalarına son beş yılda hız vermiştir. Tüm AB üyesi ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de yaşam boyu eğitim alanındaki faaliyetlerin yürütülmesi için Ulusal Ajans kurulmuştur. Mesleki eğitim alanında ise Türkiye'nin önünde ciddi sorunlar bulunmaktadır.

Türkiye Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde, diğer tüm aday ülkelerle birlikte Avrupa Birliğinin belirlemiş olduğu eğitim politikalarını gerçekleştirme yönünde önemli adımlar atmaktadır. Bu adımların hızlı ve yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir ama müzakerelerde eğitim başlığının hala açılmamış olmasının, Türkiye'nin hızını yavaşlatan ve

sahip olduğu potansiyelleri uygulamaya koymasını engelleyen bir durum olduğunu da belirtmek gerekir.

Yukarıda ortaya konulan tüm unsurlar göz önüne alınarak, çalışmanın son bölümünde müzakere sürecinin eğitim başlığında, Türkiye'nin neleri sonuca ulaştırdığı ve hangi yükümlülüklerde sorun yaşadığı ortaya konulmuş, sorunlar ortaya serilerek çözüm önerilerine örnekler verilmiştir.

1. BÖLÜM

TEORİK KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim Nedir

Eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Tanımlardan bazılarında eğitim bütün yönleri ile tanımlanırken, bazılarında ise eğitimin daha özel bir yönü tanımlanmıştır. Aşağıda eğitim ile ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

- *Eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir.*¹
- *Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*²
- *Eğitim, insanları belli, amaçlara göre yetiştirme sürecidir*³
- *Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır*⁴

Eğitim kavramının farklı biçimlerde tanımlanmasının çeşitli nedenleri vardır.⁵ Bu nedenlerden birisi eğitimin, kapsamı geniş olan bir kavram olmasıdır. Örneğin, “Eğitim” kelimesi bazen yapılan bir eğitimin konusunu belirler. Trafik eğitimi, çıraklık eğitimi, vb. Bazen de eğitim eğitilecek kitleyi kapsayacak biçimde kullanılır. Halk eğitimi, yetişkinler eğitimi, çocuk eğitimi, özel eğitim vb. Eğitim yapılan aracı göstermek içinde kullanılır. Televizyonla, radyo ile oyunla eğitim gibi

Eğitim dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle; yapısında değişim olan bir kavramın değişmez bir tanımın yapılması bu nedenle zordur. Ayrıca eğitim kavramının, dayandığı felsefi akıma göre hedefi, kazandırılacak davranışları, yöntemi, kullandığı araç gereçler ve ölçme değerlendirme durumları değiştiğinden tek bir tanım konusunda uzlaşmak neredeyse imkansızdır. Eğitimden; eğitime taraf olanların beklentileri farklı olabilir. Bu farklılık tanımlara da yansımaktadır.

Eğitimle ilgili olarak yapılan tanımlarda eğitimin bir süreç olması, eğitimde bireyin kendi yaşantılarının olması gerekliliği, eğitimin davranış değiştirmeyi amaçlaması,

¹ Ralph W. Tyler, **Eğitimde Program Geliştirme**, çev. Selahattin Ertürk, İstanbul: Yelkenetepe Yayınları, 1988, s. 11.

² Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelkenetepe Yay., 1973, s. 12.

³ Nurettin Fidan, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım yay., 1985, s. 4.

⁴ Özcan Demirel ve Zeki Kaya, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Pegama Yayıncılık, 2002, s. 5..

⁵ Savaş Büyükkaragöz, **Eğitime Giriş**, Konya: Günay Ofset, 1997, ss. 12-15.

değiştirilmesi amaçlanan davranışların “ istendik” olmasının gerekmesi gibi ortak özellikler belirlemektedir.

Bazı eğitim tanımlarında yer alan “kasıt” sözcüğüyle, eğitimin planlı değişimleri içerdiğini, ve rastlantılara bırakılmadığını; “istendik” sözcüğüyle ise, her türlü değişimin değil, toplumun istek ve idealleriyle, beklentilerine uygun düşen davranış değişikliği kastedilmektedir. “ Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla” ifadesi ise, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini ifade etmektedir ⁶

Genel anlamda eğitimin dört amacı vardır: ⁷

1. Eğitim bireyi kültürlenmeye çalışır. Kültürlemenin anlamı, kuşaktan kuşağa gelişerek birikip gelen kültürel değerlerin bireyce benimsenmesini ve bunların geliştirilmesi için bireyin katkılarda bulunabilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır.

2. Eğitim bireyi toplumsallaştırmaya çalışır. Toplumsallaştırmanın amacı, uluşça konulan yazılı ve yazılı olmayan kuralların bireyce benimsenmesini, uygulanmasını ve bunların geliştirilmesi için bireyin katkıda bulunabilecek yeterliliğe ulaşabilmesini sağlamaktır.

3. Eğitim bireyi üretken hale getirmeye çabalar. Üretkenlik; bireyin kendisinin ve ailesinin geçimini sağlayabilecek yetkinliğe ulaşmaktır.

4. Eğitim, bireyin bireyselleşmeyi sağlamaya çalışır. Bireyselleşmek, bireyin kalıtımla gelen gizilgüçlerinin yönlendirilip, geliştirilerek, bunları kendinin, ailesinin ve ulusunun yararı için kullanabilme yeterliliğine ulaştırmak ve bireyin kişiliğini geliştirmektir.

Geniş bir kavram olan eğitim kelimesi, amaç, yer ve yöntem farklılığı ile birbirinden ayrılan farklı eğitim türlerini kapsar.

1.1.1. Öğrenme ve Öğretme:

Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan kalıcı ve izli davranış biçimidir. İnsanın içinde bulunduğu dünya ile etkileşimi sonucu hareketlerimizde, bilgilerimizde ve duyuşlarımızda değişimler meydana gelmektedir ⁸. Örneğin matematik problemi çözmek, bilişsel bir öğrenme, vatan sevgisi, duyuşsal bir öğrenme, bir etek dikimini öğrenme psikomotor (devinimsel) öğrenmedir. Bu üç öğrenme ürünü birbirinden bağımsız değildir. Örneğin; bir futbolcunun ustalıkla gerçekleştirdiği bir serbest vuruş, psikomotor

⁶ Musa Gürsel, **Okul Yönetimi**, 5.b, Konya: Eğitim Kitabevi, 2003, s. 1.

⁷ Ethem Başaran, **Eğitim Psikolojisi**, 5. b, Ankara: Pars Matbaası, 1978, ss. 13-14.

⁸ Nurettin Fidan, **op. cit.**, s. 10.

yönü ağır basan bir öğrenme olmasına rağmen, içerisinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler de vardır.

Ancak; doğuştan getirdiğimiz tepkilerimiz (refleksler), insanda ve hayvanda meydana gelen büyüme ve gelişmeler, organizmada alışkanlık, yorgunluk, ilaç alma durumlarında olan değişimler bir öğrenme değildir.

Öğretme, en geniş anlamıyla öğrenmeyi sağlama etkinlikleridir.⁹ Öğrencilerde öğrenmeyi sağlamak öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Öğretme sürecinde aktif olan öğreten, öğrenme sürecinde aktif olan ise öğrencidir. Öğretme, bir kişi tarafından, bir grup tarafından ya da medya yolu ile sağlanabilir. Öğrenende, öğretme etkinliği sonucunda davranış değişiklikleri meydana gelir.

1.1.2. Davranış:

Eğitim, davranış değiştirme süreci olarak tanımlandığında tanımın merkezine oturan “davranış” kavramının da ayrıca açıklanmaya ihtiyacı vardır. Davranış kavramını organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ya da tepkiye karşı gösterdiği etki olarak tanımlayabiliriz. Genel bir tanımla, organizmanın her hareketi, diğer bir tanımla, açık ya da örtülü nitelikte olabilecek davranımlar zincirinin belli bir sıra ve uyarlık içinde sunulmuş hali. Eğitim açısından davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istendik olması gerekmektedir. Eğitimde istenilen davranışların oluşması için önce davranış örneği verilmeli, aralıklı şekilde bu davranış pekiştirilmeli ve kademeli yaklaştırma yoluyla davranışlar biçimlendirilmelidir¹⁰

Davranış, organizma tarafından yapılan gözlenebilir ve ölçülebilir bir olaydır. Davranış gözlenebilir. Davranışı duyu organları ile incelemek mümkündür. Objektif bir gözlemci davranışları kaydedebilir. Davranış ölçülebilir. Çünkü onun kendine özgü başlangıcı, devam edişi ve sona erişi vardır. Örneğin, konuşma bir davranıştır. Bir kişinin çıkardığı sesleri duyabiliriz. Konuşmasında hangi sesleri doğru, hangilerini yanlış kullandığını ayırt edebiliriz. Gerektiğinde konuşmayı kaydeder, istediğimiz zaman dinleyebiliriz. Konuşmacının cümleleri düzgün mü? Konuşmacı kelimeleri açıkça söylüyor mu? Gibi soruların cevaplarını konuşmayı dinleyerek sonuçlar sayı ile ifade edilebilir.¹¹

⁹ **Ibid**, s. 11.

¹⁰ Özcan Demirel, **Eğitim Sözlüğü**, Ankara: Pegama Yay., 2001, s. 30

¹¹ Nurettin Fidan, **op. cit.**, s. 34.

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılıp, ulaşılmadığı ancak öğrencilerin davranışları gözlemlenerek anlaşılabilir. Eğitimde ğrencilere kazandırılacak davranışların belirlenmesinin başka nedenleri de vardır.¹²

Öncelikle eğitimde her türlü değerlendirme işleminin yapılabilmesi için davranışların hem nitelik hem de niceliksel olarak belirlenmesi gerekir. Davranışlar belirlenmeden neyi leeğimiz belli olmadığı için eğitimde lme aracı hazırlanamaz. Eğitim durumlarının düzenlenebilmesi için, yine davranışların hem nicelik hem de niteliksel olarak belirlenmesi gerekir.

Açık bir sistem olan eğitimde her türlü düzenleme, yenileme, sistemi yeniden kurma faaliyetlerinin yapılabilmesi için davranışların belirlenmesi gerekir. ltler, standartlar sağlamak için, davranışların belirlenme zorunluluğu vardır. Sistemde alışan kişilerin (yöneticiler, öğretmenler, hizmetliler) değerlendirilmesinde eşgüdüm sağlanmasında, sistemce kazandırılacak davranışların belirlenme zorunluluğu vardır.

Kazandırılacak davranışlar bazı özelliklere sahiptir.¹³ İlk olarak davranışlar öğrenilebilir: Refleksler dışında insanların davranışlarının neredeyse hepsi öğrenilmiştir. Bu nedenle yine öğrenme yoluyla onların değiştirilmesi ya da ortadan kaldırılması mümkün olabilir.

Davranışların gelecekte nasıl olacağını da tahmin edebiliriz. Örneğin, yaptığı her devi takdir edilen bir öğrencide mi; yoksa devi ara sıra takdir edilen öğrencide mi ödevleri zamanında yapma davranışı daha dirençlidir gibi.

Davranış, onu başlatan uyarıcıların ya da sonuçlarının kontrolü altında ortaya çıkar. Örneğin; bazı öğrenciler arkadaşları arasında çok rahat, sınıf karşısında ise çok zor konuşurlar.

Davranış açık yada gizli olabilir. Açık davranışlar herkes tarafından gözlenebilir. Ama bazı davranışlar ise kişi yalnız kendini duyabilir. Kasların gerilmesinin etkisi, ağız kuruluğu, korku duyguları gibi.

Davranışlar öğrenilebilir fakat harekete dnştrlemeyebilir. Örneğin bazı buzlu yollarda nasıl araç kullanacağını öğrenebilir. Fakat bu davranışı kazanıp kazanmadığını ölçmek mümkün olmayabilir.

Davranışlar öğrenildiği gibi, yapılması seyrekleşebilir ve sönebilir. Sınıfta bazı öğrencilerin olumsuz davranışları ğretim yapılmasını zorlaştırır veya bazı ocukların

¹² Veysel Sönmez, **Program Geliştirmede ğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yay, 1994, s. 33.

¹³ Nurettin Fidan, **op. cit.**, ss. 35-36.

çalışmasını engelleyebilir. Bu tür davranışlar söndürülebilir. İstenmeyen davranışlar ortadan kaldırılabılır.

1.1.3. Yaşantı:

Yaşantı kavramı kısaca bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle etkileşimin bireyde bıraktığı izler olarak tanımlanabilir: ¹⁴

Okul gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında yapılan etkinlikler yoluyla öğrencilere pek çok yaşantılar kazandırılabilir. Eğitsel kollar, küme çalışmaları, temsiller, spor gösterileri ve buna benzer pek çok etkinlikler öğrencilerin olumlu tutumları yaşayarak kazanmasını sağlayacaktır. ¹⁵

Öğrenci davranışında istendik değişmelerin oluşabilmesi için uzun bir zamana ve sürekli, tutarlı, kaynaşmış öğrenme yaşantılarının öğrenciyi etkilemesi gerekir. Bu gereklilik öğrenme yaşantılarının belirli ilkelere göre düzenlenmesini gerekli kılar. Böyle bir işlevi yerine getirebilecek bir öğrenme yaşantısı; gerçekçi hedeflere sahip olmalı, öğrenciyi geliştirici olmalı, birden fazla hedefe hizmet etmeli ve istenilmeyen sonuçlardan arınmış olmalı ve diğer yaşantılarla tutarlı olmalıdır. ¹⁶

1.1.4. Süreç:

Süreç kelimesi bir ürünün oluşumunda yer alan etkinlikler bütünü ya da belirli bir hedefe yönelik işlemler dizisi, ham gercin yapık duruma dönüşümündeki aşamalar düzeni olarak tanımlanabilir.

Başka bir tanımda ise süreç kavramı: Bir takım girdileri kullanarak katma değeri daha yüksek bir çıktının elde etmesini amaçlayan birbiriyle ilişkili aktiviteler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; okulun girdilerin birisi olan öğrencilerimizi eğitilmesi amacıyla okulda yapılan birbiriyle ilişkili iş ve işlemler eğitim sürecinin öğelerini oluşturmaktadır. Ya da fabrikaya giren ham maddenin mamul maddeye dönüşmesi için gereken birbiriyle ilgili bütün işlem takımı. Burada önemli olan nokta, çıktının (son ürün) girdiden katma değerinin ya da niteliğinin daha yüksek olmasıdır. ¹⁷

¹⁴ Özcan Demirel, **op. cit.**, s. 35.

¹⁵ Ethem Başaran, **op. cit.**, s. 305.

¹⁶ Mürüvvet Bilen, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Anı Yay., 1999, ss. 12-13.

¹⁷ Özcan Demirel, **op. cit.**, s. 118.

1.1.5. Formel Eğitim İnfornel Eğitim:

Eğitim formel ve infornel olmak üzere ikiye ayrılır. Formel eğitim: amaçlı olarak, uzman kişilerin rehberliğinde; belirlenmiş bir mekanda, önceden hazırlanmış olan belirli bir program çerçevesinde planlı ve programlı olarak öğretim yoluyla gerçekleştirilen bir etkinliktir.

Formel eğitimi de kendi içerisinde örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayırabiliriz. Okullarda gerçekleştirilen eğitim, formel eğitime örnek verilebilir. Ayrıca okul dışında endüstri alanında, halk eğitim merkezlerinde ve çıraklık eğitim merkezlerinde yapılan eğitim de formel eğitim kapsamındadır.

İnfornel eğitim, doğal ortamda yaşam içerisinde kendiliğinden oluşan, belirli bir amaç ve plan dahilinde olmayan, uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmeyen, olumlu yanları ile birlikte olumsuz yanları da olan, eğitimin gerçekleştiği belirli bir mekan olmadan oluşan kültürleşme sürecidir.

Formel olmayan eğitim sürecinin iki önemli öğrenme yolu gözlem ve taklittir. İnsanlardaki birlikte yaşama içgüdüleri onları toplumun beklediği ve istediği davranışları öğrenmeye yöneltir. Çok küçük ve ilkel toplumlarda eğitim tamamen infornel yollarla gerçekleştirilirdi. Köydeki çocuk tarımla ilgili becerileri günlük yaşam içerisinde büyüklerini gözleyerek, taklit ederek, yaparak, ve yaşayarak öğrenir. Derslerde yalnız fizik, tarih, coğrafya vb. öğrettiğini zanneden öğretmenler farkına varmadan kendi düşünüş biçimlerini, değerlerini ve davranışlarını öğrencilere geçirebilirler.¹⁸

1.1.6. Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim:

Örgün eğitim, kişilerin yaşama atılmadan, diğer bir deyişle iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul ya da okul niteliği taşıyan yerlerde genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli yasalara göre düzenlenen eğitimidir.

Örgün eğitim, okul öncesi eğitimden başlayıp üniversitenin sonuna kadar yapılan eğitim süresini kapsamaktadır. Bu eğitim, belirli yıllara, sömestrelere ayrılmakta ve bu dönemleri başarıyla bitiren öğrencilere bir diploma ya da akademik bir dere verilmektedir.

Örgün eğitim kurumları, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarında oluşmaktadır. Okul öncesi kurumlar içinde kreşler, anaokulları, ilköğretim kurumlarında ilk ve ortaokulların ilköğretim okulları, ortaöğretim kurumları içinde genel,

¹⁸Nurettin Fidan, **op. cit.**, s. 6.

mesleki ve teknik liseler, yükseköğretim kurumları içinde de üniversitelere bağlı fakülte, enstitü ve yüksekokullar yer almaktadır.¹⁹

Yaygın eğitim, örgün eğitim olanaklarından hiç yararlanmamış durumda olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara ya da örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitimidir.

Yaygın eğitim, örgün eğitim kurumlarının dışında eğitim görenler için uygulanan kısa ve uzun dönemli eğitimidir.

Örneğin; halk eğitimi, hizmet içi eğitim seminerleri ve iş başında eğitim uygulamaları yaygın eğitim kapsamına girmektedir.²⁰

Halk eğitimi ise yurttaşların çalışma gücünü artırmak, yaşayış seviyesini yükseltmek, milli ve insani meziyetlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında ve ya yanında yapılan eğitim ve öğretim çalışmaları şeklinde tanımlanabilir.²¹

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, toplumun ekonomik, kültürel, siyasal ve toplumsal yapısında değişmelere neden olmaktadır. Bireylerin bu değişmelere uyum sağlaması, değişimin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Örgün eğitim yoluyla bu değişikliklerin gerektirdiği bilgi ve beceri, bireylere ancak belli bir yaşa kadar aktarılmaktadır. Bireyin örgün eğitim sonrasında yaşadığı ve örgün eğitimden yararlanamayan bireylerin bu değişikliklerin gerektirdiği bilgi ve beceriyi edinebilmesi, örgün eğitim sonrası eğitimle olanaklıdır. Bu nedenle halk eğitiminin eğitim sistemi içerisindeki önemi artmıştır. Halk eğitimi etkinlikleri başlangıçta gönüllü kuruluşlar aracılığı ile yürütülürken, günümüzde devlet desteği ön plana çıkmıştır. Bu desteğin yeterli olmamasına karşın, halk eğitimi artık toplumun büyük bölümüne hizmet vermektedir.

Devletlerin halk eğitimine eskisine oranla daha fazla ilgi göstermesinin belli başlı nedenleri vardır. Zira toplumda ekonomik, toplumsal ve kültürel yönden yoksulluk içinde olan kesimlerin bu durumdan kurtarılması için, onlara diğer olanaklar yanında, gençliklerinde elde edemedikleri eğitim olanağı derhal sağlanmalıdır.

Diğer bir sebep de, ana-babaların bu konuda eğitilmesine gereksinme olmasıdır. Çünkü aile çevresi çocuğun kişilik gelişmesinde ve eğitiminde önemli rol oynamakta ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları mevcut eğitim olanaklarından yeterince yararlanamamaktadır

¹⁹ Özcan Demirel Ve Kamile Ün, **Eğitim Terimleri**, Ankara: Şafak Matbaacılık, 1987, s. 52.

²⁰ **Ibid**, s. 54.

²¹ Cevat Celep, **Halk Eğitimi**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2003, s. 5.

Ayrıca, ekonominin verimliliği, işgücünün bilgi ve becerisinin yükseltilmesine bağlı olduğundan, belli bir alanda meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmenin üretime aktarılması, işgücünün bu gelişmeler doğrultusunda eğitilmesini gerektirir.

Toplumsal sorunlara kitlelerin desteğini sağlama işlevi de önemlidir. Çağdaş toplumların karşılaşmakta olduğu büyük sorunlar, geniş halk kitlelerinin desteği olmadan çözümlenemez.

Halk eğitiminin yetişkine, eğitimine devam fırsatı sağlama işlevi de vardır. Eğitimlerine devam fırsatı toplumdaki tüm yetişkinlere tanınmalıdır.

Okulların sınırlı eğitim etkinliğine sahip olması da yaygın eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okullardan onların başarabileceğinden çok fazla hizmet beklenmektedir. Eğitim hizmetleri yalnızca okullardan beklenmemelidir.²²

1.1.8. Hizmetiçi Eğitim:

Resmi kurum ve özel işyerlerinde yapılan eğitim genellikle hizmetiçi eğitim adı altında sistelendirilmiş bulunmaktadır. Hizmetiçi eğitim adı altında yapılan eğitim formeldir. Hizmetiçi eğitim resmi ve özel kuruluşlara bağlı işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılan eğitimidir. Hizmetiçi eğitimde, kişilerin hizmetleri, verim ve yeterlilik artırılması, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amaçlanır. Örneğin, öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken katıldıkları bilgisayar, eğitim yönetimi vb. faaliyetleri bu kapsamda değerlendirilir.²³

1.1.9. Eğitim Programı ve Program Geliştirme:

Yetişek olarak da adlandırılabilen eğitim programı: öğrenene okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.²⁴

Eğitimin bir amaca yönelik, planlı ve kasıtlı bir değiştirme süreci oluşu, eğitim programının sistemli bir yaklaşımla ele alınıp gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Genel olarak bir eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci eğitim ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşur. Program hazırlanırken önce hedeflerin ortaya ve bu hedeflerin öğrenci davranışı yönünden tanımlanması gerekir. Bu işlemden sonra, sıra bu

²² **Ibid**, ss. 6-19.

²³ Haydar Taymaz, **Ankara Üniversitesi Hizmet İçi Eğitim Ders Notları**, Ankara: 1978, ss. 259-260.

²⁴ Özcan Demirel ve Kamile Ün, **op. cit.**, ss. 32-39.

davranışları nasıl geliştirmeli sorusunun yanıtını aramaya gelir. Bu sorunun yanıtı içerik, öğretim yönetimi, kaynaklar, araç ve gereçlerin seçimi ve düzenlenmesini içerir.²⁵

Hedef: Eğitimde hedef kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir.²⁶

Hedef amaç anlamında da kullanılmaktadır. Hedefler, eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar. Programın amaç boyutunda niçin sorusuna yanıt arar.²⁷

İçerik : Programda niçin sorusuna cevap olarak hedefler belirlendikten sonra, sıra ne öğreteceğiz sorusunu sormaya gelir. Ne öğretirsek hedeflerimize ulaşmış oluruz? Bu soruya vereceğimiz cevap programın içeriğini oluşturur. İçerik, hedefler ve öğrenci gelişim özellikleri bilinmeden belirlenemez.

Öğrenme-öğretme süreci: Niçin öğreteceğiz ve ne öğreteceğiz sorularına cevap bulduktan sonra sıra nasıl öğreteceğiz sorusunu sormaya gelmiştir. Yani hangi strateji, yöntem ya da tekniği kullanarak öğreteceğiz bunları belirlememiz gerekmektedir. Çünkü öğrenme öğretim sonucunda ortaya çıkan bir üründür. Doğru organize edilmemiş bir öğrenme-öğretim süreci bizi hedeflerimize ulaştırmaz.

Değerlendirme: Eğitim programında hedefler ve içerik belirlenip, öğrenme öğretme gerçekleştirdikten sonra sıra ne kadar öğrenildi sorusunun cevabını bulmaya gelmiştir. Eğitimde ne kadar öğrenildi sorusunun cevabı ölçme ve değerlendirme işlemi sonucunda tespit edilir. Değerlendirme; ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir ölçüt (kriter) ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir.²⁸

Program geliştirmeyi; eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü ya da düzenlenmiş programın, uygulamada araştırma sonuçlarına göre sürekli geliştirilmesi olarak tanımlayabiliriz.

Eğitim programının herhangi bir ögesinde meydana gelebilecek bir değişiklik diğer öğeleri de doğrudan etkiler. Örneğin hedeflerde yapılabilecek bir değişiklik, ya da ölçme ve

²⁵ Mürüvvet Bilen, **op. cit.**, ss. 20-28.

²⁶ Veysel Sönmez, **op. cit.**, s. 15.

²⁷ Özcan Demirel ve Zeki Kaya, **op. cit.**, ss. 12-13.

²⁸ Hasan Yılmaz ve Murat Sünbül, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, 2. b, Konya: Mikro Yay., 2003, ss. 230-234.

değerlendirme sürecindeki herhangi bir değişiklik öğrenme-öğretme sürecini de doğrudan etkileyecektir.²⁹

1.2. Eğitim ve İnsan:

Eğitim en temel ve vazgeçilemez insan haklarından biridir. Devlet otoritesi nasıl ki yaşama hakkı ve mülkiyet hakkı gibi temel hakları güvence altına almakla yükümlüyse bu yükümlülük eğitim hakkı için de geçerlidir. Devlet otoritesinin aldığı bu sorumluluk kendi bekası için de zorunludur. Sonuçta devlet kendisini oluşturan vatandaşları yetiştirmektedir. Devlet otoritesi aynı zamanda eğitime yönelik demokratik talepleri karşılamak, bunun için özgür bir ortam oluşturmak ve gerekli altyapı ve olanakları sağlamakla yükümlüdür. Eğitim; herkesi kapsayan, makul bir süre gerektiren, yaşam boyu ulaşılması gereken, fırsat eşitliğine dayanan, bilimsel ve yaşamın gereklerini karşılamaya yönelik olan, özgür ve katılımcı bir çevrede yürütülmesi önemli olan, çeşitli ilgi ve yeteneklerin geliştirilmesine olanak sağlayan, iyi yetişmiş eğitimciler tarafından yürütülmesi gereken bir süreçtir.

Eğitimin vazgeçilemez bir hak olduğunun bilincinde olan Birleşmiş Milletler, 16 Kasım 1945’de Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’nü (UNESCO) oluşturmuştur. Birleşmiş Milletlerin 10 Aralık 1948’de kabul ettiği İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 26. maddesi de eğitim hakkı üzerinedir.

1- Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve meslek eğitimi herkese açıktır. Yüksek öğretimde, yeteneğe göre fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

2- Eğitim, öğrenenin kişiliğini doğru yönde geliştirmeye, insan haklarına ve temel özgürlüklere karşı olumlu tutum oluşturmaya yönelik olmalıdır.

3- Ebeveynler, çocuklarına verilecek eğitimin biçimlendirilmesinde söz sahibidir.³⁰

Eğitimin merkezinde öğrenen kişi olarak insan vardır. Eğitimde insan hem özne hem nesnedir. Bütün etkinlikler, insanın davranışlarını istendik yönde değiştirmek üzere düzenlenir. İnsan biyo-kültürel, toplumsal ve psikolojik bir varlık olarak tanımlanabilir. İnsanın temel yapısı onun gizil güçlerini de barındırır. İnsanın bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve algısal alanlarda ilgili doğuştan getirdiği özellikler, ona kazandırılacak hedef-davranışların sınırlarını çizebilir. Örneğin; doğuştan müzik yeteneğine sahip olan bir kişinin bu yeteneğinin sınırları, onun hangi davranışlarını kazanacağı belirleyebilir. Ayrıca bu tür doğuştan getirilen

²⁹ Özcan Demirel, **op. cit.**, s. 103.

³⁰ Niyazi ALTUNYA, “Eğitim Hakkı”, **75. Yılda Eğitim**, İstanbul, Tarih Vakfı Yayını, 1999, s. 81.

gizil güçler, eğitimle geliştirilebilir; çünkü eğitimin bir görevi de kişinin yeteneklerini en üst sınıra kadar getirmektir.³¹

Hiçbir insan diğer bir insanın aynısı değildir. Ancak insanların birbirlerine benzer tarafları da vardır. Örneğin Maslow'a göre insanları motive etmek için onların ihtiyaçlarını bilmek gerekir. Bu nedenle Maslow, insanların ihtiyaç sırasına göre basitten karmaşığa doğru beşli bir kademe içerisinde sıralamıştır.

1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Yeme içme, temiz hava teneffüs etme, barınma, hayatı devam ettirme.
2. Güvenlik ihtiyaçları: Hastalık, yaşlılık vb. gibi hallerde geleceği garantiye almak, kendisini güvende hissedeceği bir ortamda yaşamak vb.
3. Ait olma ve sevgi ihtiyaçları : Kendi kendini anlama, şefkat vb.
4. Değer ihtiyaçları: Prestij, başarı, saygı görme vb.
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları: Yapma tamamlama arzusu, kişisel tatmin, kişisel başarı, bilimsel buluşlar yapma isteği.³²

Eğitimin bireye yönelik işlevsel sonuçları da vardır. Bu işlevlerden biri bireyi sosyalleştirmedir. Sosyalleşme kavramını, sosyal bilimler literatürüne sokan ilk düşünür E. Durheim'dir. Ona göre, sosyalleşme sürecinde içten gelen, çok güçlü bir farklılaşma olayı söz konusudur. İçten gelen bu farklılaşma aracılığıyla insan ferdiyeti tabii bir varlık olma durumundan (mekanik tabiat çerçevesinden) çıkarak, sosyal bir varlık (diyalog kuran) durumuna geçmektedir. Böylece insanın doğuştan getirdiği biricikliğe (tek başına oluşuna), yani bütünüyle kendine özgü oluşuna, ikinci bir öz olan sosyal varlık eklenmektedir. İşte bu, sosyalleşme olayından başka bir şey değildir.³³

Bir insan, içinde yaşadığı toplumun ilke ve kurallarına, davranış kalıplarına uygun davrandığı ve toplumsal faaliyetlere katıldığında sosyalleşmiş sayılır. Toplumun ilkeleri, insanlara, doğaya, kurumlarına, başka toplumlara bakışını yansıtan düşünce ve görüşlerinden oluşur. Toplumun kuralları ise, üyelerin ilkelere uygun olarak davranmasını sağlayıcı yaptırımlardan oluşur.³⁴

Bir başka şekilde toplumsallaşma, bireyin toplumun bir üyesi olma sürecidir. Toplumsallaşma hem birey, hem de toplum açısından önemli bir süreçtir. Bu süreçte birey, ihtiyaçlarını toplumun beklentilerine uygun bir biçimde karşılamasını, toplumsal roller ile onları destekleyen tutumları, hayatını sürdürmesi için gerekli bilgi ve becerileri öğrenerek,

³¹ Veysel Sönmez, **op. cit.**, s. 18.

³² <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/maslow.html>, 19/11/2009.

³³ Hüseyin Akyüz, **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavramları ve Alanları**, İstanbul: MEB Yay., 1992, s. 210.

³⁴ İbrahim Ethem Başaran, **Eğitime Giriş**, Ankara: Yargıcı Matbaası, 1994, s. 60.

toplumla uyumlu ve topluma yararlı bir varlık haline gelir. Böylece toplumun sürekliliği de sağlanmış olur.³⁵ Sosyalleşmenin bir çeşit eğitim öğretim oluşu, bu süreçte öğretici öğrenen ikili münasebetinin varlığını ortaya koymaktadır. Toplumda genel anlamda öğreticilik görevi toplumun kendisindedir. Öğrenen ise insandır. Bu anlamda insan, hem sosyalleşen hem de sosyalleştiricidir. Sosyalleştiriciler; aile, arkadaşlık grubu, okullar, kitle iletişim araçları olarak sıralanabilmektedir.

Bir diğer işlev bireyin geliştirilmesidir. Bireyin geliştirilmesi, günümüz toplumlarında bireye verilen değer artmasıyla eğitim kurumlarının önemli bir fonksiyonu olmuştur. Eğitim kurumları bu fonksiyonları yerine getirebilmek için bireyin hem zihinsel, hem bedensel, hem de duygusal yönden gelişmelerini sağlayacak faaliyetlere yer verirler. Eğitim programlarında yer alan matematik , fen bilgisi , sosyal bilgiler gibi dersler daha çok bireyin zihinsel gelişimine yardımcı olurken , beden eğitimi dersi ile okulda düzenlenen spor faaliyetleri öğrencilerin bedensel gelişimine katkıda bulunur. Resim ve müzik gibi dersler ise bireyin duygusal gelişiminde önemli rol oynar. Bu derslerle birlikte okul içinde düzenlenen çeşitli faaliyetler bireye tüm yetenek ve becerilerini geliştirme fırsatı verir.³⁶

Eğitim kurumlarının bireyi geliştirme işlevini yerine getirmede karşılaştıkları en önemli problemlerden biri bireyler arası farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bireylerin yetenekleri, gelişim hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Bu nedenle eğitim yönlendiricilerinin mümkün olduğu kadar buna dikkat etmesi gerekmektedir. Son yıllarda bu amaçla bir çok eğitim yöntem ve araçları geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra eğitim programlarında birçok seçmeli derse yer verilerek öğrencilerin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetişmeleri sağlamaktadır.

Eğitimin seçme ve yöneltme işlevi de vardır. Her toplumda farklı yeteneklerde çocuklar vardır. Eğitim kurumları, çeşitli yeteneklerdeki çocukların en iyilerini, en yeteneklilerini seçerek onlara çok iyi bir eğitim olanağını sağlamak durumundadır. Böylece çocuklar topluma önderlik edecek bireyler haline gelerek toplumun gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının bu işlevlerini yerine getirebilmeleri için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Eğitim kurumlarının yönlendirme işlevi de vardır. Her çocuk üstün yetenekli olmaz. Ama her çocuğun kendine özgü ilgi duyduğu ve yeteneği olduğu alanlar vardır. Eğitim

³⁵ Nurettin Fidan ve Münire Erden, **Eğitime Giriş**, Ankara: Matbaacılık, 1991, s. 86.

³⁶ **Ibid**, s. 64.

kurumları öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleyerek onları yönlendirmelidir. Bu hususta rehberlik de görevlerini yapmaktadır.³⁷

1.3. Eğitimin Tarihi Serüveni:

Bu incelemeye Antik Yunan dönemiyle başlamak faydalı olacaktır. Antik Yunan'da eğitimi krallık devrinde ve şehir devletlerinde olmak üzere iki bölümde incelemek gerekir.

Krallık devrinde toplumdaki sosyal tabakalaşmaya uygun olarak asiller eğitimi ve köylüler eğitimi ayrımı görülmektedir. Asillerin eğitimde kahramanlık idealini gerçekleştirmek , eğitimin temel amacıdır. Bu da kuvvet, beceriklik, kibar ahlak, ruh yüksekliği, şan ve şeref, başarılı ve savaşçı olmak gibi unsurları içerisinde toplamaktadır.³⁸

Yine asillerin eğitiminde beden eğitimi ve müzik eğitimi önemli yer tutmaktadır. Beden eğitimi sayesinde vücudun güçlendirilmesi , çeşitli oyunlara katılmak , yarışlara girmek , savaş aletleri kullanmak gibi faaliyetlerle sağlanıyordu. Müzik eğitiminde şarkı, türkü, ünlü şairlerin sözlerini yüksek sözle söylemek yoluyla estetik ve ahenk anlayışı yerleştirilmeye çalışılıyordu.

Eğitim sadece erkekleri ve asil sınıfı esas almaktadır. Köylülerin eğitiminde ciddi bir faaliyet söz konusu değildir.

Isparta şehir devletlerinde savaş esas amaçtır ve eğitim de savaşa hazırlanmak amacını taşımaktadır. Bu amaç nedeniyle çocuklar yedi yaşından itibaren ailelerinin yanından alınıp devlet kurumlarında 30 yaşına kadar sıkı disiplin , askeri beceriklilik içinde yetiştirilirdi.³⁹

Eğitimin esas amacı biriyle entelektüel bir kimlik kazandırmaktır. Bunun yanında beden eğitimi ve müzik eğitimi önemlidir. Askeri eğitime gereğinden fazla önem veren Isparta' da okuma-yazma ve hesap işleri edilmiştir. Ayrıca ilim ve felsefe destek görmemiş ve gelişmemiştir.⁴⁰

Atina şehir devletlerinde kanuna dayalı halk demokrasisi vardır. Ancak demokrasi aristokratik demokrasi niteliğindedir. Eğitimin amacı kişileri erdemli kılmaktır. Bunun için "Gymnasion" denilen özel kurumlarda devlet tarafından müzik ve beden eğitimi yaptırılmaktadır. Gramer, matematik, retorik ve felsefe dersleri özel hocalar tarafından verilmektedir. İki yıllık askeri eğitimle hür gençlerin eğitimi sona ermektedir. Felsefe, geometri ve matematik yüksek öğretimi teşkil etmektedir.⁴¹

³⁷ Münire Erden, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınları, 1998, s. 84.

³⁸ Kemal Aytaç, **Avrupa Eğitim Tarihi**, Ankara: Ankara Üniv. Basımevi, 1998, ss. 18-19.

³⁹ Gülnihal Küken, **Felsefe Açısından Eğitim**, İstanbul: Alfa Yayınları, 1996, s. 59.

⁴⁰ Kemal Aytaç, **op. cit.**, s. 23.

⁴¹ Gülnihal Küken, **op. cit.**, s. 60.

Beşinci yüzyıldan sonra Yunan eğitimi yeni gelişmelere cevap veremeyecek duruma gelmiştir. Filozoflar eğitimin yeniden düzenlenmesi ve eğitim hedeflerinin belirlenmesi görevini üstlenmişlerdir.

Sofistler insan tabiatındaki eğitilebilirlik yeteneğini kabul ederek ve eğitimin bu yöndeki gücüne inanmak suretiyle daha sonraki eğitim teorilerinin öncüsü olmuşlardır.

Sokrates'e göre ahlakın temeli bilgidir. İnsan ancak kendisiyle uyum içinde olduğu zaman mutlu olabilir. Mutluluk, ölçülü, alçakgönüllü olmak, dost edinmek, devletin ve toplumun işleriyle uğraşmakla gerçekleşebilir. Tüm bunlar için doğru bilgi gerekir ve doğru bilgi akılla elde edilir.⁴²

Platon insan eğitimini; karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik, mesleki eğitim ve felsefe eğitimi olarak çeşitli kademelerde verilmesini önermektedir. Bu şekilde insanın yüksek değerlere göre biçimlendirilerek devlete hizmet etmesi sağlanacaktır. Eğitimin , kız çocukları da dahil olmak üzere tespit edilmiş bir örgün eğitim yoluyla uygulanmasını önermektedir.⁴³

Aristoteles'e göre insan sosyal bir varlıktır. Eğitimin görevi, insanı içerisinde yer aldığı toplumun ya da devletin erdemli ve bilgili unsuru yapmaktır. Eğitimin sağlanmasında amaç edindiği erdemleri, zihni ve ahlaki olarak iki grupta toplamaktadır. Erdemleri kazanabilmenin yolu onları bizzat yaparak elde etmektir. Bireysel eğitim görüşünü savunan Aristoteles'e göre eğitim farklılıklara göre düzenlenmelidir.

Beş yaşına kadar olan dönemi oyun çağı olarak adlandırılır. Bu dönemde masal ve hikayeler önemlidir. Gerçek eğitim yedi yaşından sonra başlar. 7-10 yaşları arası entelektüel eğitim devresidir. 10-21 yaş arası eğitimi zihni ve ahlaki eğitim olarak sınıflandırmaktadır. Beden eğitimi zihin eğitiminin temelidir. Aristoteles zihni entelektüel eğitimini en önemli unsurlarını müzik, gramer ve retorik, grafik bilimler (aritmetik geometri), dialektik, felsefe, politika ve devlet bilimi olarak belirtmektedir.⁴⁴

Romalılarda Eğitim unsurunu inceleyecek olursak, Romalıların, kuvvetli bir aile yapısına sahip olduğunu görürüz. Bu nedenle, Yunan kültüründen farklı olarak, eğitimin aileden kaynaklandığına inanmışlardır. Bunun için de aile, sıkı bir ahlak ve disiplin anlayışı üzerine kurulmuştur. Romalılarda devletin eğitim hak ve yetkisi yoktur. Bununla birlikte, eğitim düşünürleri yönünden, Romalı düşünürler , az çok Yunan filozof ve eğitimcilerin etkisi altında kalmışlardır. XVI. Yüzyılda ortaya çıkan Rönesans ve hümanizm akımı ile bu düşünceler yeniden canlanmış ve dünyaya yayılmıştır. Romalılarda eğitim, yaratıcılıktan

⁴² Veysel Sönmez, **Eğitim Felsefesi**, Ankara: Pagem Yay., 1996, s. 27.

⁴³ M.Ali Cimcoz ve Sabahattin Eyüpoğlu, **PLATON-Devlet**, 4.b, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1980, ss. 551-573.

⁴⁴ Kemal Aytaç, **op. cit.**, ss. 46-50.

uzak, pratik ve günlük yaşama yöneliktir. Romalılar her şeyi yararı ile ölçerlerdi. Bunun için eğitimde yararlı (pragmatik) görüşün başlangıcını Romalılarda aramak gerekir. Dönemin bazı düşünürleri:

Roma'da aile kutsal bir varlık olarak kabul edilmişti. Onun için de aile sıkı bir ahlak ve disiplin temeli üzerinde oturmuştur. İlk zamanlarda Romalıların çocuklarını 10-15 yaşına kadar okula göndermeyip, kendi elleriyle eğitmek istemeleri bundandır. Bu yaştan sonra gençler, "forum" adı verilen büyük tartışma meydanlarda tartışma dinlerlerdi. Daha sonraki yüzyıllarda ise, okullar, üç döneme ayrılmıştır: Trival okullar, Gramer okulları, Retorik okullar. Bu okullarda okuma-yazma, hesap, hukuk, tarih, coğrafya, tartışma, müzik, aritmetik, geometri, astronomi, dilbilgisi, konuşma, mitoloji, felsefe dersleriyle ilgili temel bilgiler verilirdi. Eski Yunanistan'da olduğu gibi Romalılarda da soru-cevap yöntemleriyle öğretim yapan okullar vardı.

Romalılarda eğitim, Yunan eğitiminin az çok etkisi altında kalmıştır. Pragmatik bir eğitim anlayışı egemendir. Cicero, Seneca, ve Platurkos gibi eğitimcilerin ileri görüşleri daha sonraki yüzyılları da etkilemiştir. XVI. yüzyılda ortaya çıkan çağdaş eğitimin temellerinin atılmasında eski Roma eğitim düşünürlerinin payı vardır. Romalılar, devlet yöntemiyle ilgili yasaların ortaya çıkmasına da büyük katkıda bulunmuşlardır. Hukuk fakültelerinde hala Roma hukuku okutulmaktadır. Eğitimde disiplin sağlamada ve eğitim yöntemlerinin gelişmesinde eski çağın sert anlayışlarını yumuşatmışlardır. Çocuğa ilgi ve sevgi göstermeyi öğretmişlerdir. İlk kez iş ve meslek eğitiminden ciddi söz etmeyi de Romalı eğitimciler başarmışlardır.⁴⁵

1.4. Eğitim Felsefesi:

Eğitim Felsefesi, felsefenin ve felsefi tutum ve yöntemlerin, eğitimbilim dikkate alınarak ve onunla bağdaşır bir biçimde, eğitim olgu ve uygulamalarına uygulanmak üzere bilimler üstü kurumsal geçerliğe ulaşma, böylece eğitimbilimin ufuklarını genişletme prosedürlerinin tümüdür.

Eğitim Felsefesi, en yalın anlamıyla belki, eğitim düşüncesi ve ideali etrafında ortaya çıkan tüm sorunların felsefi bir şekilde ele alınması, incelenmesi, değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve irdelenmesidir. Bu da eğitimi her yönden daha da aydınlatma, yönlendirme ve netleştirme anlamına gelmektedir.

⁴⁵ **Ibid**, s. 54-59.

Felsefe ve eğitimin sadece diğer bilimlere değil, birbirlerine de gereksinimleri vardır. Her ikisi de ne birbirinden uzak, ne de kopuktur. Felsefe ve eğitim bilimlerle de çok sıkı bir ilişki içindedirler.

Eğitim felsefeye, bilimlere, sanatlara, inançlara sürekli başvurur. Kuramları, sistemleri, buluşları, yenilikleri, normları, kanunları, teknolojiyi yakından izler. Bunlardan elde ettiği malzemelerle hem kendini oluşturur, hem de bunların serpilip gelişmesine yardım eder. Tüm konularda bilinçlenmenin imkanını yaratır. Eğitim çağı yeniliklerini yakalayamazsa, kuşkusuz işlevsel olmaz ve teorinin gerektirdiği uygulamaları ortaya koymakta çaresiz kalır.

Felsefe ve bilimlerin eğitime ihtiyacı vardır. Bunlar, bireysel ve toplumsal katmanlara ancak eğitim yolu ile aktarılacak ve indirilmek zorunda olduklarından, bir anlamda şahsiyetlerini de eğitime borçludurlar. Nasıl felsefesiz ve bilimsiz eğitim olmazsa, eğitim ve öğretim olmadan da bilimden ve felsefeden söz etmek mümkün olmaz. Nasıl uygulama alanı ve eğitsel ve pedagojik değeri olmayan bir kuram, bir bilgi ya da bir değer, boşlukta kalırsa; bunun gibi, teorik zemin ve uygulama imkanından yoksun bir eğitim de boşlukta kalır. Bu nedenle; felsefe, bilim ve eğitim, birbirleriyle organik ve doğal olduğu kadar, gereksinim açısından da tam bir ilişki içerisindedirler.⁴⁶

1.4.1. Felsefi Ekoller Ve Eğitim:

Bir eğitim sisteminin temel taşı hedef ve davranıştır. Eğitim sistemi kurulurken hedeflere öncelik verilmelidir. Ancak, hedeflerin ne olduğu konusunda felsefeye başvurmak gerekmektedir. Hedef davranışların hangi ölçütlere dayandırılırsa istendik olacağı konusunda bir karara varmada felsefe, ölçütler takımı olarak işe koşulmalıdır.

Eğitimin nesnesi insandır. Felsefede insanla ilgilenilmektedir. İnsana bakış açısı; hedefleri, içeriği, eğitim ve sınav durumlarını etkileyebilir. Hangi felsefe temele alınırsa insana öyle bakılır ve eğitim sistemi ona göre düzenlenir. Eğitim sisteminin dayandığı felsefenin insan anlayışı belirlenmeden hedef davranış, içerik, eğitim ve sınav durumlarının tutarlılığı konusunda sağlıklı bir karar verilmektedir.

Her ekonomik, politik ve toplumsal sistem felsefeye dayanır. Örneğin kapitalist sistem genellikle idealist ve pragmatik, komünist sistem materyalist felsefenin ölçütlerine göre kurulmuştur. Eğitim; ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin bir alt sistemidir. Bunun için

⁴⁶ Coşkun Değirmencioğlu, **Eğitim Felsefe İlişkisi**, Eğitim, Ankara: Gazi Kitabevi, 1997, ss.31-32.

eğitimle ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin aynı felsefeye dayanması gerekir. Bu yapılmazsa ekonomik, politik ve toplumsal hedefler gerçekleşmeyebilir.

Çağımızda temel dünya görüşlerinde, amaçlarında, içerik ve yöntemlerde daima mevcut eğitimi köklü bir biçimde değiştirmeye yönelik bazı hareketlere eğitimde geleneksel olan her şeye ve özellikle de, eğitimde muhafazakar olan anlayışlara bir tepki olarak bazı reformcu eğitim akımlarına rastlanmaktadır.

Ortaya çıkan bu felsefi akımlar doğrultusunda ve ekseninde birçok felsefi ekoller eğitime türlü türlü yön vermeye ve onu değişik şekillerde yorumlamaya çalışmışlardır. Aşağıda bu ekollerin eğitimin en temel kavramları etrafındaki görüşleri incelenmektedir.

İdealizm kelimenin en geniş anlamıyla; varlığı bütünüyle düşünceye icra eden felsefi ekol anlamına gelmektedir.

İdealizme göre eğitim, insanın bilinçlice ve özgürce gerçekliğe ulaşmak için sürdürdüğü bir çabadır. İnsanın mutlak amacı, kendi kendine harekete geçme, kendi kendini eleştirme, kendiliğinden güçlü, yaratıcı ve akıllıca fonksiyon gösteren bir zihin kurmak ve temin etmekle mümkündür. Ancak bu takdirde insan evrenin spiritüel, manevi düzenine uyum gösterir.

İdealist öğretmen; kendini tanımaya, yöneltmeye, kendi kendini aktiviteye, benliğe, içsel, ruhsal büyümeye önem verir. Öğrenmesinde doğru tip bir kişilik geliştirmeye ve iyi örnek olmaya çalışır. İdealist öğrenci; kendi bilincinin, kendi davranışını belirleyici olmasına çalışan biridir. İdealizme göre öğretimde bütün yöntemlerin amacı öğrencinin kişiliğini biçimlendirmektir.

Bundan başka eğitim programlarında şu üç kategoriye de yer verilmelidir.⁴⁷

- a. Müspet ilimler,
- b. Güzel sanatlar,
- c. Pratik sanatlar

İdealizmin sanat anlayışı, sanatın doğadan kopya edilen bir taklit olmadığı; aksine, sanatın zihinsel, ruhsal doyum veren soyut, kurgulu ve simgesel bir tasarımlar dizgesi olduğu biçimindedir. Burada insanın coğrafi, toplumsal, daha genel bir ifade ile çevresel ilişkileri idealizmin bir sorunu gibi göze çarpmaktadır. Bunlar özellikle eğitimi de çok yakından ilgilendiren olgular ve olaylar olmaları itibariyle üzerinde durulması gereken noktaları içermektedir. Özellikle İngiliz idealizmine göre ilkeler daha önce kurulmuş şeylerin özüne eklenmemekte, tersine, bu özü kendi kendilerine kurtarmaktadırlar. Bunlar Francis Herbart

⁴⁷ **Ibid**, ss. 38-41.

Bradley'in görüşleridir. Böyle olunca “gerçek, örgütlenmiş bir bütündür” diyen bircilik görüşü ile bu birciliği bilgiye uyarlayarak , nesnel idealizm desteklenmiş olmaktadır.

Bradley, savını görgül gerçekliğin çelişkileriyle pekiştirirken, bu gerçekliğin yalnızca bir görünüş olduğunu ve bu görünüşün ardında hakiki gerçekliğin, saltık'ın gizlendiğini kanıtlama yolunda gitmektedir.

İdealizm birci; nesnel, kişisel, platonik ve özsel gibi çeşitli boyutlarda kuramlar ve görüşler geliştirir. Eğitimdeki temel anlayış, insan, olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi eğitilmesidir.⁴⁸

İdealist eğitim felsefesine göre “eğitim sosyal bir ortamda meydana gelir ve dolayısıyla toplum, okulları kendi imajına göre oluşturur”. Sonra da okullar toplumun oluşmasına katkıda bulunur.⁴⁹

Realizm yani gerçekçilik, eyleme ilişkin olarak bilgiyi tanıyıp öğrenen ve onu öznenen bağımsız kabul eden öğretilerdir. Bu öğretinin bilginin mahiyetiyle gerçek varlığı bize tanıtmayı amaçlar ve her davranışta, gerçekliğin benimsenmesini ve ona yönelme zorunluluğunu savunur.

Çocukta gerçekçilik, kendi anlayışına göre gerçekliğin yapısını kurma olgusudur. Çocuk, dünyasını yaratırken gözlem sonucu nesnel yaklaşıma dayalı yansız bir ifadeyi oluşturmaz. Bu gerçekçilik, her etkilendiğinde kendisini gösterir; eşyayı gördüğü gibi değil, kendine özgü zihin ve akıl yapısında nasıl biçimlendirmiş ise, o şekilde kabul eder.⁵⁰

Realist felsefeye göre eğitim, yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma uyuma hazırlama sürecidir. Eğitim, aynı zamanda bilgi kullanma sanatı, bilim kazanma işidir. Eğitimin başlıca amaçları; objeler hakkındaki gerçeği, gerçek anlamda ayırt etmek, bu gerçeği bilindiği şekliyle entegre etmek ve genişletmek, pratik bilgi kazanmak ve bunu insan topluluklarının bütününe, genç ve yetişkinlere inandırıcı ve tutarlı biçimde aktarmaktır.

Gerçek öğretmen, diğerlerini kendi kendilerini anlamaları için bağımsız bir gerçeğe yönelten örnek bir davranışta bulunan öğretmendir.

Öğrenci, hiçbir şekilde sorumlu olmadığı bir nevi ‘varoluşla’ karşılaşır. İşte bu durumda o, “ne yapmalı?” sorusundan çok, “nedir?” sorusuyla ilgilenmelidir. Her öğrencinin öğrenmesi gereken bilgi; anadil ve yabancı dil, doğal bilimler, sosyal bilimler, edebiyat ve sanat, felsefe bilgileri olmalıdır.

⁴⁸ Saffet Bilhan, **Eğitim Felsefesi: Kavram Çözümlemesi**, Ankara: AÜ EBF Yayınları, No:164, 1991, ss. 131-132.

⁴⁹ Coşkun Değirmencioğlu, **op. cit.**, s. 41.

⁵⁰ Saffet Bilhan, **Eğitim Felsefesi: Kavram Çözümlemesi**, ss. 132-133.

Okul; her şeyden önce pratik disiplinlerin olduğu kadar, temel kuramların da evidir. İleri uygarlıkların karakteristiği ve onu ilkel toplumlardan ayıran dinamizmin kaynağıdır.⁵¹

Pragmatizme (Faydacılık) göre eğitim; kişiyi yaşantıları yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir. Eğitimde amaç ise, zekayı, eleştirel sorgulamayı, akli kültürlenmesidir.

Bu görüşe göre, düşüncenin değeri düşünce olduğu, eylemin değeri salt eylem olduğu, hatta sanatın değeri salt sanat olduğu için değil, pratikte bize bir şeyler verdiği için önem taşır.

Pratik yönü gözlem ve deneye ağırlık veren bu iki eyleme açık bulunan felsefe sistemidir. Deney, gözlem, uygulama sonuçları en önemli araştırma endişesi olduğu için, eleştirel düşünce yöntemi ve zekanın öncülüğü pragmacı sistemi tamamlayan öğelerdir. Bu nedenle pragmacı eğitim, çocuğun dışında onunla doğrudan doğruya ilişkili olmayan afaki hakikatler aramaz, onun gelişimi, istek, beklenti ve gereksinimi doğrultusunda bir eğitimi gerçekleştirme iddiasındadır.

Burada benimsenen yöntem, etkin dediğimiz ve “yaparak öğren, yaptırarak öğret” biçiminde sözlendiren, belletçiliğe karşı geliştirilmiş yöntemdir.⁵²

Birey ve toplum arasındaki süreklilik özellikle önem taşımaktadır. Kültürel dayanışma ve kültürün karşılıklı olarak içselleştirilmesi ne kadar fazla olursa, bireyin kendi bireyselliğini geliştirmede ulaşabileceği kaynaklar da o denli olur ve bireysellik ne kadar gelişirse grup içinde karşılıklı değişim o derece artar. Bireyselliğin önemi daha ileri aşamada Dewey’ in eğitimsel yöntem ve amaç olarak özgürlüğe verdiği öneme yansır.⁵³

Öğretmenin amacı, öğrencilerini bağımsız düşünürler durumuna getirmek olmalı, öğretmen sadece içerikle meşgul olmayıp öğrencinin ihtiyaçları, kapasitesi ve etkileşimiyle de ilgilenmeli, en iyi yaşama kalitesini geliştirmeli, teşvik etmelidir.

Bir öğrenci sosyal bir ortamda yapmak istediğini sorumlulukla ve sonuçlarını tam anlamıyla dikkate alarak seçmeyi öğrenmelidir. Ancak bu takdirde gerçek anlamda eğitilmiş olur.

Pragmatizm’e göre ise, eğitim sürecinde yöntem; program sürecinden kopuk ve ayrı olmayıp içerik gerçeklerini etken biçimde işleme tabi tutmak içindir. İyi bir okul programı çözümü hemen gereken ilkel bir problem çözüme ilgisinden, entelektüel tecrübe ve soyut bilgi gerektiren çok daha olgun bir problem çözüme ilgisine yönelen bir programdır.

⁵¹ Coşkun Değirmencioğlu, **Eğitim Felsefe İlişkisi**, ss. 41-43.

⁵² Saffet Bilhan, **Eğitim Felsefesi: Kavram Çözümlemesi**, ss. 134-135.

⁵³ Sabri Büyükdüvenci, **Eğitim Felsefesi**, 1.b, Ankara: AÜ. EBF. Yayınları, 1987, s. 93.

J.Dewey, “ilkel bilimde bilimin esası belirlemek , modern bilimin hayat kanı ise keşfetmedir” demektedir.

J.Dewey’e göre okulun üç temel fonksiyonu vardır: Basitleştirilmiş bir çevre sağlamak, özel olarak düzenlenmiş yaşantı ortamı sağlamak, sosyal çevredeki çeşitli üyeleri dengelemektir.

Varoluşçuluğa göre, önce insan vardır, sonra da bu insan doğa ve toplum karşısında türlü savaşlar, etkiler ve tepkilere girişerek ya da bunlara katlanarak kendi kendini yaratır.

Eğitim, daha çok karakter inşasına yöneliktir. İnsanı özgür ve güçlü kılan alışkanlıkların oluşturulması önem taşır. Bu eğitimde esas olan, bireyin kendi gücünü ve durumunu görmesine engel olan karışıklıklardan zihni kurtarmaktır.⁵⁴

Varoluşçuluğun eğitimle insana vermek istediği nitelikler, insanı yeni bir dünyaya değil, içinde yaşadığı dünyaya göre hazırlamaya yöneliktir.

Varoluşçulara göre, gerçek bilgi akıl ile elde edilmez. Gerçekçiliği daha çok duyumsamak gerekir. İşte varoluşçu eğitim felsefesini bu perspektifle aramalıdır.⁵⁵

Varoluşçuluğun getirdiği iyi bir öğretmen kopya kişiler yetiştirmeyi amaçlayan öğrenci ile içerik arasındaki uğraşlarda dengeyi devam ettiren ve öğrencilerine karşı duyarlı olamaya çalışan kişidir. Varoluşçu öğretmen, gerçek ve güzel hakkında öğrenciyi teşvik ederek ve takdir ederek işbirliği yapar ve öğrenci bu yönlerde kendi inançlarını inşa eder.

Varoluşçu eğitim anlayışında sosyal organizasyon ve grup dinamizmi ile bireye bireyselliğin eşsiz önemini öğretme olasılığı olmadığından bunların sorumluluğunu yüklenmesi, dolayısıyla da güven duygusunun geliştirilmesi ön plana çıkar.

Varoluşçuda okul “insanın estetik, ahlaki ve duygusal benliğinin, onun bilimsel rasyonel benliğinden daha belirgin olduğu” bir yerdir. Okul bireyin özgürlüğünü nasıl kullanacağını öğrendiği bir araçtır ve topluma; dünyanın ve toplumun ihtiyacı olan gerçeği keşfederek, harekete geçtiğinde gerçeği araştırmaya devam ederek özgür insanı geliştirerek hizmet eder.⁵⁶

Doğacılık ise, eğitim ve öğretime aşağıda belirtilen doğrultuda yön veren öğretilerdir. Bu öğretilere göre her varoluş doğaya aittir, hiçbir şey doğaüstü değildir. Bu demektir ki, metafizik ve dinsel olaylara ilişkin sorular eğitim ve öğretimden dışlanmış bulunmaktadır. İnsan doğa

⁵⁴ Coşkun Değirmencioğlu, **op. cit.**, ss. 43-45.

⁵⁵ Saffet Bilhan, **op. cit.**, s. 140.

⁵⁶ Coşkun Değirmencioğlu, **op. cit.**, ss. 45-46.

yasalarına göre yaşamaktadır, bu kurala uymak gerekir. Diğer bir deyişle, eğitim ve öğretim doğal olmalıdır.

Gerçek, idealize edilmemelidir; gerçek somut görünümüleri, özellikleri ve karakterleri içerisinde kavranmalıdır. İnsanın içinde yaşadığı fiziksel ve biyolojik çevre ile yaşamı değerlendirme ve anlamlandırma eğilimi doğacılık eğilimidir.⁵⁷

Bu felsefeye göre; insan, dolayısıyla da toplum, bireyi bozar onun istenmedik davranışlar göstermesine neden olur.

Doğacıya göre program, öğrenci merkezli ve demokratik olmalı. Öğrenci hazır bilgiye konmamalı, o bilgiyi bizzat yaparak, yaşayarak öğrenmeli, doğal bir ortamda karşılaştığı problemleri kendi çözmeli, duygularını geliştirmeli, çevresiyle uğraşarak yaşamını düzene koymalı, bilgiyi kendisi keşfetmeli, bilgiyi siz söylediğiniz için değil, kendisi anladığı için edinmelidir. Düşünüp sonuca varmayı öğrenmezse, sonra başkalarının kölesi olur.

Öğretmen bilgi aktaran, ezberlettiren biri olmamalı, tersine doğal ortamda bilgi için fırsat ve imkanlar yaratan biri olmalıdır.⁵⁸

Eğitimi genellikle Platon, Aristoteles ve St.Thomas Aquines'in önermeleri üzerinde temellendiren Daimiciliğe göre : “ toplumsal ve kültürel bir varlık olan insan, doğuştan hiçbir bilgiyle donanık değildir. Bilgi de ancak tümevarım yoluyla elde edilir ve böyle elde edilen bilgi mutlak doğrudur”. Bu tür bilgiler ve teknikler toplumda sürekli birikince, okullar bu bilgi ve teknikleri öğrencilere aktarır ve geçmişten beri biriken değerleri öğrenciye kazandırır. Bu yolla onun topluma uyumunu sağlar.

Öğretmen merkezli eğitim anlayışlarıyla Daimiciler, öğretmeni kültürel mirasın temsilcisi olarak görürler. Öğretmen eğitim ortamında öğrenciye yol göstermeli, onu desteklemeli ve onların sorunlarına çözüm ve yanıt bulmalıdır. Bundan dolayıdır ki daimici öğretmen etken, öğrenci ise edilgendir.

Yaşamda olup biten tüm olgu ve olaylar, değişmeler, gelecekle ilgili sorunlar okulu ilgilendirmemeli ve bunlar eğitim ortamında ele alınmamalıdır. Öğretmen sadece kendi yapıp anlattıklarını, kitabın yazdıklarını öğrencilere sormalı, öğrenciler de ezberleyip cevap vermelidir.

Kitaplarda bulunmayan, derste işlenmeyen konularla ilgili sorunlar öğrencilere sorulmamalıdır. Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemlerin kullanılmasını

⁵⁷ Saffet Bilhan, **op. cit.**, ss. 133-134.

⁵⁸ Coşkun Değirmencioğlu, **op. cit.**, ss. 46-47.

savunan Daimiciler, çağımızda birçok eğitim anlayışıyla çelişen ve Ortaçağ'da egemen olan anlayışın eğitime yeniden sokulmasını savunan bir görüş ileri sürmektedirler.

Felsefede pragmatik ekolün eğitime uygulanmasının temsilcilerinden biri olan İlerlemeciliğe göre ise, Daimicilerin aksine değişme gerçeğin esasıdır, bu nedenle de eğitim sürekli bir gelişim içinde olmalıdır. Eğitimciler de yeni bilgi ve çevredeki değişmeler ışığında politika ve yöntemlerini ayarlamaya hazır olmalıdır.

İlerlemecilere göre, çocuk, bir bütündür ve onun merkezde olduğu bir eğitim düzeni önem taşır. Böyle bir eğitim düzeninde kullanılacak öğretim yöntemi de problem çözme yöntemidir. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır. Böyle bir okulda öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir.

Pragmatik felsefeye dayanan ve ondan yararlanan bir başka felsefi eğitim akımı da Yeniden Kurmacılıktır. İlerlemeci okulun bir devamı da olan bu akımı göre, eğitimin amacı toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektedir. Çünkü eğitim sosyal reform hareketi geliştirmede en önemli araçlardan biridir. Okul, yeni bir toplumsal gelişmeye imkan verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır. Bu da eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak toplumu yeniden inşa etmesini zorunlu kılar.⁵⁹

Yeniden inşacılar, insanlığın çoğunun bugün yalnızca kurumsal dengesizlikten değil, aynı zamanda ahlaki karmaşa ve belirsizlikten acı çekmekte olduklarını, ancak bulunacak ve bağlanılacak yeni ve güçlü değerlerin mevcut olduğu düşüncesini ileri sürmektedirler. Bu değerlerin aranması ve belirlenmesi eğitimin en önde gelen görevleri arasındadır.⁶⁰

İnsanlık bir yol ayrımına gelmiştir. Ya yok olacak, ya da yeni bir uygarlığa geçecektir. Bundan dolayıdır ki, eğitim çok önemlidir ve büyük bir değişim aracı olduğu kadar, bir denge aracıdır.

Öyleyse eğitimin görevi toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Bunun için okul açık seçik bir şekilde toplumu değiştirmeyi ve yeniden kurmayı sağlayacak programlar geliştirmeli ve uygulamaya koymalıdır.⁶¹

⁵⁹ **Ibid**, s. 49.

⁶⁰ Sabri Büyükdüvenci, **op. cit.**, s. 101.

⁶¹ Coşkun Değirmencioğlu, **op. cit.**, ss. 49-50.

1.4. Eğitim Üzerine Avrupa Birliği'nde İşbirliği

Doğal olarak Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim uygulamaları birbir benzeşmemekte, üye ülkelerin sistemleri farklılıklar göstermektedir. Ancak bu olgu, olumsuz yönlerden daha çok, her ülkenin kendi olumlu uygulamaları ve tecrübeleri ortaya koyması yoluyla avantaj sağlayan sonuçlar doğurabilir. Ortaya çıkacak olan bu farklılıklar bütünü, AB'nin temel prensipleri arasındaki çeşitliliklere saygı ilkesiyle paralellik taşımaktadır.⁶²

Elbette bu farklılıklar sonucu, uygulamaların çakışması veya uyumsuzluklar baş gösterecektir. Bu uyumsuzlukların üstesinden gelmek için, Birlik, içerisinde işbirliğine yönelik programlar geliştirmektedir. Birlik, tüm sektörler için kalifiye eleman yetiştirmek amacıyla teorik eğitim ve pratiğe yönelik staj alanlarında üye ülkeleri işbirliğine yönelterek gerekli önlemleri almayı öngörmüştür. Eğitim üzerinde işbirliği sayesinde, teorik ve pratik eğitimde kalitenin yakalanması ve ülkelerin eğitsel uygulamalarındaki çeşitliliklerinin ortaya serilerek bir sentez ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.⁶³

Avrupa'da eğitimde işbirliğinin başlangıç miladı olarak. Komisyon'un Belçika Milli Eğitim Eski Bakanı Henri Janne'ye bir eğitim raporu hazırlama görevi vermesini gösterebiliriz. 1974'de ise Topluluğa Üye ülkeler Eğitim Bakanlarının eğitimde 5 konuda işbirliği yapılması kararı alınmıştır.

İşbirliği konuları temel olarak; öğrenci değişimi başta olmak üzere üniversitelerarasında işbirliği, ortaöğretimde kız öğrencilere eşit olanaklar sağlanması, ikinci kuşak göçmen çocuklarının eğitimi, gençlerin okuldan iş hayatına geçişinin sağlanması ve Avrupa eğitim sistemleri arasında ilişkilerin desteklenmesinden oluşmaktadır.⁶⁴

Koordinasyonda açık metot (*Open method of coordination*)

Bu metot, üye devletleri aynı ulusal politikalarda odaklamayı öngören yeni bir işbirliği çatısı ve herkesçe paylaşılan kesin hedefler oluşturmayı amaçlayan bir sistemdir. Bu metod:

- Ortak hedefler belirlenmesi ve tanımlanması;
- Üye devletlerin, belirlenen hedeflerin neresinde olduklarını ve hangi aşamada olduklarının farkında olmalarına imkan sağlayan ortaklaşa tanımlanmış ayarlamalar (istatistikler, göstergeler) yapılması;

⁶² Commission of the European Communities, Education and Training in the EC: Guidelines for the Medium Term: 1989-92, Brussels, Office for Official Publications of the EC, 1989, ss. 4-5.

⁶³ MEB, **Avrupa Topluluğu Eğitim, Staj ve Gençlik Programları Rehberi**, çev. Faruk Kaymakçı, Ankara: 1994, s. 5.

⁶⁴ Guy Neave, **the EEC and Education**, Great Britain, Trentham Books, 1988, s. 7.

- Eğitim öğretim programlarının (en başarılı uygulamaların, pilot projelerin paylaşılması v.s.) kalite ve uyumu, yeni buluşları özendirmeye yönelik karşılaştırmalı işbirliği aygıtlarının paylaşımı temeline oturmaktadır.⁶⁵

Avrupa'da her ülkenin kendi tarihi ve kültürel mirası korunurken, ülkeler arası okullarda ve kültürlerde ortaklıklar da özendirilmektedir. Avrupa kurumları 1951'den beri eğitim üzerinde durmuştur fakat üzerinde en çok durulan konular yaşam boyu eğitimle mesleki eğitim olmuştur. Bu süreçte ortak bir dil eğitimi önem taşır. Öğrenci, uzman ve öğretmenlerin karşılıklı olarak üye ülkeler arasında geçişleri sağlanır. Bu anlamda, Sokrates ve Leonardo da Vinci adlı iki tür eğitim programı vardır. Sokrates programı üye devletlerin kültürleri , gelenekler ve dillerinin öğrenilmesini , AB'de siyasi, ekonomik ve yönetsel konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak öğretim malzemelerinin hazırlanmasını , uluslararası işbirliğinin gelişim ve deneyim alışverişlerini özendirmeyi amaçlar. Leonardo da Vinci programının başlıca amacı ise mesleki eğitim düzeyini yükselterek teknoloji ve sanayideki gelişmelerden yararlanılmasını sağlamaktadır.

Leonardo da Vinci programı, okul ve iş dışında kültürel, toplumsal veya başka bir alanda ortak bir proje yürüten diğer gençlerle tanışılmasını sağlar. Program Avrupalı gençlerle, vatandaşlara daha yakın, dayanışmanın daha fazla genel kabul gördüğü ve farklılıklara saygı duyulan bir Avrupa kurumları için daha fazla fırsat sunulması amacı taşır. Avrupa'da 15-25 yaşları arasındaki gençlerin dil ve kültür, sanat, çevre, çocuk ve yaşlılar ile ilgili projeler, ırkçılık ve uyuşturucuyla mücadele, kar amacı gütmeyen gençlik organizasyonlarında bilgilerini genişletmeleri ve çalışmalar yürütmeleri amacıyla gençlik programları uygulanmaktadır

Roma Antlaşması da İşbirliğine yönelik düzenlemeler içermektedir.

Madde 118

İşbu Antlaşmanın diğer hükümleri saklı kalmak kaydıyla ve genel hedeflerine uygun olarak Komisyonun görevleri, Üye Devletler arasında sosyal alanda, özellikle; istihdam, iş hukuku ve çalışma koşulları, temel ve ileri düzeyde mesleki eğitim, sosyal güvenlik, iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı koruma, iş sağlığı, sendika kurma ve işveren ile işçiler arasında toplu sözleşme yapma hakkı ile ilgili konularda yakın işbirliği sağlamaktır.⁶⁶

⁶⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_en.html#methode, 25/11/2009.

⁶⁶ Devlet Planlama Teşkilatı, AT ile İlişkiler Genel Müdürlüğü, **Avrupa Topluluklarına İlişkin Temel Belgeler : Avrupa Topluluklarını Kuran Temel Antlaşmalar (AKÇT, AET, AAET)**, cilt 1: Ankara, Ağustos, 1993, s. 184.

Madde 128:

Konsey, Komisyonun önerisi üzerine ve Ekonomik ve Sosyal Komitenin. görüşünü aldıktan sonra, hem ulusal ekonomilerin hem de ortak pazarın uyumlu kalkınmasına katkıda bulunabilecek ortak bir mesleki eğitim politikasının uygulanmasına ilişkin genel ilkeleri belirler.⁶⁷

Avrupa'da eğitim üzerine işbirliği çatısının oluşturulması üzerine kayda değer gelişmeler 14 Şubat 2001 tarihinde Brüksel'de AB Eğitim Konseyi'nin hazırlayarak Avrupa Konseyine sunduğu Eğitim Öğretim Sistemlerinin Gelecek Hedefleri Üzerine 2001 Raporu ile iyice su yüzüne çıkmıştır.

Bu raporda, dünyadaki gelişmeler takip edilmeden gelecek odaklı bir eğitimin şekillendirilmesinin mümkün olmadığı saptaması yapılmıştır. Avrupalı vatandaşlar ve eğitsel kurumlar için etkin bir işbirliği alanı meydana getirilmelidir. Eğitimde sınırlarla çevrelenmemiş bir Avrupa temeli oluşturulmalıdır. Bu sayılan hedeflerin gerçekleştirilmesi yolunda başarılı araçlar olarak Sokrates, Erasmus, Comenius gibi programları gösterebiliriz. Bu programlar ile ilgili detaylı bilgilere ileriki bölümlerde değinilecektir.

Raporda dile getirilen zorunluluklar, sınırlar ötesi işbirliği, eğitim kurumları arasında sistematik şebekelerin kurulması, yeterlilikler ve diplomaların tanınması ortamını genişletmiştir.

Avrupa'da eğitime yönelik işbirliğinin bir diğer örneği de "Bologna Süreci"dir. Bu süreç 1999'da 29 Avrupa ülkesinin temsilcilerince imzalanan, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı Deklarasyonu ile başlayan bir oluşumdur. Bir diğeri de yine 1999'da imzalanan Floransa "Avrupa'da Öğrenme" Deklarasyonudur.

Avrupa'da eğitim alanında işbirliği, demokratik vatandaşlığa yönelik eğitimin AB sınırlarının dışına taşınmasını gerektirmektedir.

Avrupa Birliğinin eğitimde işbirliği yöneldiği amaçlar arasında; Birliğe üye ülkelerdeki uygulama ve sistemlerdeki zengin çeşitlilikten tam olarak faydalanmak, Birliğe tabi kurum ve bireylerde Avrupalılık bilinci oluşturmak ve en nihayetinde eğitimde yüksek kalite standardını yakalamak sayılabilir.⁶⁸

Birlik, eğitsel işbirliğine yönelik olarak, tıpkı emek ve sermaye de olduğu gibi eğitim kadroları ve öğrencilerin de durağan değil, hareketli, mobil ve dolaşım serbestliğine sahip unsurlar olmalarını ilke edinmiştir. Böylece, daha önce de bahsettiğimiz eğitim

⁶⁷ *Ibid*, s. 189.

⁶⁸ Mehmet Ülker, "AB Ülkeleri ile ülkemizdeki Eğitim Sistemi Örgüt ve Yönetim Yapılarının Karşılaştırılması", *Standart Dergisi*, TSE Yayını, Eylül 2001, s. 83.

uygulamalarındaki çeşitliliğin ve zenginliğin Avrupa’da yayılması sağlanacaktır ve bu da yanında uzmanlaşmayı getirecektir.

Avrupa’da eğitimin işbirliği boyutu Maastricht Anlaşması’nda iyice belirgin hale gelmiştir. Öyle ki söz konusu Anlaşma, AB bünyesinde işbirliğinin sağlanması yoluyla eğitimde kalitenin artırılması için kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygı çerçevesinde üye ülkelere maddi ve diğer konularda sorumluluklar yüklemiştir. Maastricht Anlaşması’nda mesleki eğitim ve eğitim konusu 126. ve 127. maddelerde açıkça ele alınmıştır. Her iki madde de Anlaşma’nın “Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik” başlıklı bölümünde yer almıştır. Bu Anlaşma’ya göre, genel eğitim alanında Birliğin rolü üye devletler arasında işbirliğini teşvik ve destek ile sınırlıdır. Buna karşın Birliğin mesleki eğitim alanındaki yetkisi daha fazladır ki bu üretim sürecinin sağlıklı yürümesinin Birlik tarafından şansa bırakılmak istenmediğinin belirtisidir.⁶⁹

Eğitim kalitesinin artırılması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi doğrultusunda 1997 Amsterdam Anlaşması’nda Eğitimde kalitenin yükseltilmesine yönelik 149. madde düzenlenmiştir. Avrupa’da eğitim kalitesinin yükseltilmesi yönünde AB üye ülkelerin işbirliği bağlamında, AB Komisyonu öncülüğünde eğitim uzmanlarının katılımıyla, 1999’da Eğitimin Kalitesi Üzerine Avrupa Raporu hazırlanmıştır. Rapor, Avrupa’daki okulların kaliteleri, çeşitli ulusal eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı portresini ortaya koymuştur.⁷⁰

Rapor ana başlıkta ve 16 göstergeden oluşmaktadır. Bu göstergeler, çeşitli Avrupa ülkelerine mensup uzmanlar tarafından ortaya konulan ve Avrupa Birliği kapsamında eğitimde kalitenin ne düzeyde olduğunu veya olması gerektiğini gösteren ölçeklerdir.⁷¹

⁶⁹ Laura Cram, **Policy-making in the European Union. Conceptual Lenses and the Integration**, 3 rd Ed., London: European Public Policy, 1997 s. 34.

⁷⁰ Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, “Eğitimde Öncelik Kalitenin Yükseltilmesi”, **Güncel Haber**, No: 11, Ankara: AKTT Yayını, Eylül 2000, s. 1.

⁷¹ European Commission Directorate General for Education and Culture, **European Report on the Quality of School Education**, Luxembourg, May 2001, ss. 6-7.

2. BÖLÜM

AB EĞİTİM POLİTİKASI

2.1. Genel Çerçeve

Avrupa Birliği'nde, 70'li yılların sonuna kadar, eğitim üzerine net bir politikadan bahsetmek çok zordur. 1976 yılında da Topluluğun eğitim bakanlarınca Eğitim Aksiyon Programı hazırlanmıştı. Ancak bu yıllarda Avrupa'da söz konusu program hakkında görüşü alınabilecek bir uzman ya da yazar yok denilebilir. Çoğu Avrupalı için, eğitim konusu, Avrupa'nın politik entegrasyonu yolunda çok önemli bir unsur olmasına rağmen Avrupalı beyinler henüz Topluluğun ortak eğitim politikasıyla ilgili kafa yormaya hazır değillerdi.

Avrupa Parlamentosu da bu yıllarda, özgün bir eğitim projesi geliştirme yönünde henüz yeterli tecrübeye sahip görünmüyordu. 1979 yılı seçimlerinde parlamentoya giren üyeler hatta 'Gençlik, Kültür, Eğitim, Enformasyon ve Spor Komitesi' üyeleri bile adı geçen alan hakkında yeterli hazırlığa sahip değildi. Avrupa Eğitim Bakanları Konseyi'nin de 1979 yılı sonuna doğru toplanması bekleniyordu ancak bu toplantı gerçekleşmedi. Bu sonuçtan yola çıkarak 70'li yılların ortalarına gelindiğinde Avrupa'da henüz oturmuş bir eğitim politikası olmadığı gerçeğine varabiliriz. Hem parametrelerin tam netleşmemesi hem de analiz ve yapısal gelişmelerin yeterince olgunlaşmaması nedeniyle Avrupa topluluğu eğitim politikası konusunun unsurlarını bu yıllarda oluşturmak mümkün görünmemekteydi.⁷²

AB'nin 21. Yüzyıldaki eğitim vizyonu nedir sorusu ortaya atılması gereken bir unsurdur. Bu sorunun cevabını geçtiğimiz 30-40 yıldan günümüze kadarki fotoğrafa bakarak arayabiliriz. AB'nin eğitim politikasını yönlendiren çevre kaynaklı baskı unsurlarıydı. Bu çevre, çocuklarının iyi bir eğitim alması beklentisi taşıyan ebeveynler veya kalifiye personel sıkıntısı çeken işverenler gibi unsurlardan oluşuyordu. Serbest piyasa felsefesinin, 1960'lardan itibaren, merkezi otoritenin bir inancı haline gelmesi elbetteki karşıt direnci de harekete geçirdi. Bu zaman zarfından 90'ların başına kadar, politik seçenekleri, neo-muhafazakar çizgiye çekmeye çalışan bir kamuoyu da vardı.

Öğrenme aktiviteleri soğuk savaş sonrası gittikçe karmaşıklaşmakta, mesleki eğitimin çapı genişlemekte, eğitim yaygınlaşmakta, her yaş seviyesinde bireylerin eğitimi (özellikle mesleki ve hizmet içi eğitim) zorunluluğu kendini iyice hissettirmekte haliyle eğitim öğretim gereksinimleri artmaktadır. Bu zorluklarla baş edebilmek için yeni politikalar oluşturulmakta,

⁷² Gabriel Fragniere , "Is it too Early for a European Education Policy", **European Journal of Education**, Vol. 14, No. 4. (Dec., 1979), ss. 311-312.

dolayısıyla klasik merkezi otoritenin yanında eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine diğer çeşitli çıkar grupları da katılmakta, formel eğitimin yanında informal eğitim de sürece eşlik etmektedir. 20. yüzyılın sonunda artık, merkezi otoritenin yanında işveren sınıfı da eğitim-öğretim gereksinimlerinin karşılanmasında rol almaya başlamıştır.

21. yüzyılda AB, eğitimin değişen yüzü ile ilgili olarak çevresinde gelişen değişkenleri göz önünde bulundurmalıdır.

Örneğin sosyal ve ekonomik hayatın tüm yönlerine nüfuz eden bilgi ve enformasyonun giderek büyümesi ve üniversitelerde bilgi üretim endüstrisine yönelik çalışmaların artması yeni dönemde takip edilmesi zorunlu değişimlerdir.

Ayrıca hızlı teknolojik değişimler, beraberinde kalifiye personel gereksinimini ve sosyal hayatta ve işgücü piyasasında sancılı dönüşümleri getirmektedir.

İşsizlik, özellikle genç nüfusta, giderek artmakta ve çevre, sağlık, demokratik sorunlar gibi yeni sosyal sorunlar ortaya çıkmaktadır.

AB Merkezi otoritesinin önünde, 21. yüzyılın Avrupa'sının eğitim politikasını şekillendirirken çözülmesi gereken problemler vardır. Bunlar; eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için yeni stratejiler geliştirmek, eğitim kalitesinin olması gereken seviyeye getirilmesi, yeni uluslararası perspektiflerin ve boyutların kotarılması ve finansman sorununun iyi yönetilmesi⁷³

AB'nin eğitim politikalarının seyrinde soğuk savaşın bitişi önemli bir milattır denilebilir. Çünkü Eski doğu bloku ülkelerinin birliğe katılımı eğitim politikalarında yeni düzenlemeler gerektirdi. 1990'dan sonra Birlik, kendisine yeni katılan üyelerin oryantasyonunun bir unsuru olarak bir reform süreci başlattı. Bu reform sürecinin uygulama alanları şaşırtıcı biçimde geniş (müfredat oluşturma, finans sorunu v.b.) ve reform programının öngörülerinin gerçekleşme süresi aylarla ifade edilecek kadar kısaydı.

Aslında bu reform süreci tepeden inme bir proje değildi; tam tersine serbest piyasa ekonomisinin ve sürekli gelişen üretim ilişkilerinin doğurduğu bir sonuçtu. Avrupa'da çevre, merkezden, çoğulcu demokrasi, desantralizasyon ve serbest piyasa ekonomisinin daha da etkin olmasını talep ediyordu. Ayrıca işgücü piyasasının da, üretim sürecinin sağlıklı yürümesi ve kalifiye personel yetiştirilmesi bağlamında, gereksinimlerinin karşılanması gerekiyordu.⁷⁴

⁷³ George Papadopoulos, "Looking Ahead: An Educational Policy Agenda for the 21st Century", **European Journal of Education**, Vol. 30, No. 4, 30-Year Anniversary Issue, (Dec., 1995), ss. 493-501

⁷⁴ Ladislav CERYCH, "Educational Reforms in Central and Eastern Europe", **European Journal of Education**, Vol. 30, No. 4, 30-Year Anniversary Issue, (Dec., 1995), ss. 423-435

Birlik gittikçe liberalleşirken eğitim de aynı doğrultuda liberalleşiyor, birey odaklı hale geliyor, merkezci değil çevresel olmaya doğru evrimleşiyordu. Ama yasal düzenlemelerin yapılması ve eğitimin finansmanı gibi büyük ölçekli sorunlarda çevre, merkezi otoriteye göbek bağıyla bağlıydı.

AB, üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılacak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamaya yönelik uygulamalar yapmaktadır. Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturulmasına karşın, diğer bir deyişle ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesini uygun görmemekle birlikte, uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir.

Diğer bir deyişle AB, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da üye ülkelere belirli bir modeli uygulama zorunluluğu getirmemektedir. Her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbesttir. Ancak ulusal sistemler içinde yer alması gereken kimi toplumsal ölçütler vardır. Eğitim alanında Birliğin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçülerle çalışmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından “tek tip” bir eğitim yerine, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış-verişleriyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır.

AB'nin eğitime ilişkin hedeflerinden bazılarını da Avrupa vatandaşlığı kavramı çerçevesinde, öğrenci, öğretmen ve kurumların etkileşiminin artırılması, yaygın eğitimin alanının genişletilmesi ve hızlı teknik gelişmelere ayak uydurularak mesleki eğitimin geliştirilmesi oluşturmaktadır.

Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için hazırlanan ve sürekli geliştirilen programlara örnek olarak; Socrates Programı, Leonardo da Vinci Programı, Avrupa Gençliği Programı, Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri ile eski Sovyetler Birliği'ne bağlı ülkeler için özel olarak düzenlenen Tempus Programı verilebilir.

Topluluk “sosyal politika” alanında da üye ülkelerin çalışmalarını tamamlamaya ve desteklemeye yönelik olarak sağlığın korunması, çalışma ortamlarının ve çalışma koşullarının iyileşmesi, çalışanların bilgilendirilmesi, işgücü piyasasında kadın ve erkek arasında eşitlik sağlanması ve işsizlerin işgücü piyasasına uyumunun sağlanması yolunda önlemler alınacaktır.⁷⁵

1990'lı yılların başında Birlik'te gözlenen durgunluk; büyüme oranlarındaki düşüş, işsizlik artışı, yatırımların azalması, ar-ge çalışmalarının geliştirilememesi ve sonuç olarak

⁷⁵ Dış Ticaret Müsteşarlığı, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara: 1999, ss. 188-191.

ABD ve Japonya karşısında rekabet edebilirliğin azalması şeklinde somutlaşmaktadır. Birlik genelindeki durgunluktan kurtulmak amacıyla bazı önlemlerin alınmasını öngören “Beyaz Kitap” Aralık 1993’te Brüksel’de gerçekleştirilen Zirve toplantısında (Brüksel Zirvesi) kabul edilmiştir. Beyaz Kitap kapsamında meslekî eğitime ağırlık verilmesi, işgücü piyasalarının etkinliğinin artırılması, iş saatlerinin yeniden düzenlenmesi gibi işsizliği önleyici önlemler alınması yönünde önlemler alınacaktır.

Ayrıca, birliğin rekabet edebilirliğinin artırılması amacıyla, işgücü maliyetini düşürmek yerine fizikî sermaye payının artırılması yönünde bir strateji benimsenmesi ve bu yönde ar-ge çalışmalarına ağırlık verilmesi, yeni pazarlar yaratılması, üçüncü ülkelerle sanayi alanında işbirliğine gidilmesi yönünde çalışmalar yapılacaktır.⁷⁶

Kısaca Beyaz Kitap’ta “istihdam sisteminin etkinliğini geliştirmeye yönelik ulusal reformların desteklenmesi” vurgulanmıştır. İşgücü piyasalarında yapısal reformlar gerçekleştirilerek, işsizlikle mücadelenin öncelikli olduğu vurgulanmıştır. Buna karşılık Birlik, Türkiye ile ilgili olarak yalnızca gümrük birliğinin tamamlanması konusundaki niyetini ve oluşan sıkı bağlardan kaynaklanan memnuniyetini bildirmekle yetinmiştir.

Avrupa Birliği, eğitime yönelik hedeflerini gerçekleştirmek için çeşitli programlar ortaya koymuştur. Bu faaliyetler, 1995 yılında en yüksek ivmeye çıkmıştır. 1995 yılında eğitim ve mesleki eğitim programları yeniden kategorize edilmiş ve bazı programlar, daha iyi eşgüdüm sağlanması amacıyla geliştirilmiştir. Halihazırda dört program bulunmaktadır:

Eğitim alanında Socrates (Arion, Comenius, Erasmus, Naric programlarıyla Lingua programının bir bölümü ve Eurydice ağını kapsamaktadır);

Mesleki eğitim alanında Leonardo da Vinci (Comett, Eurotechnet, Force, Petra, Iris programlarıyla Lingua programının diğer bölümünü kapsamaktadır);

Gençler ve öğretmenlerin değişimi alanında Youth for Europe (yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda üçüncü Youth for Europe programı başlatılmıştır)

Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri, eski Sovyetler Birliği’ne mensup ülkeler ile Moğolistan için özel olarak düzenlenen Tempus programı.

Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarını yönlendiren dinamiklerden biri de küreselleşme olgusudur. Küreselleşme, ülkelerin ekonomi alanında olduğu gibi eğitim alanında da bir araya gelmelerini, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmalarını ve ortak

⁷⁶ Ibid, s. 213.

projeler üretmelerinin zorunlu kılmasıdır. Geleceğin toplum biçimleri eğitim sistemleri içinde yetişecek insan tipine göre şekillenecektir⁷⁷

Avrupa ülkeleri merkeziyetçi anlayıştan yerele geçmek , okulları geliştirmek, okul sistemleri arasında dayanışma sağlamak için bir değişme sürecine girmişler , okullara daha fazla özerklik verilmesi konusunda görüş birliğine varmışlardır. Üye ülkelerin dil ve kültürel yapısına, eğitim sisteminin ve öğretimin içeriğine saygı önemlidir. Verilen eğitimle bir Avrupa kimliği mi oluşturmalı , yoksa farklı kimlikleri mi korumalı sorusuyla birlikte Avrupa eğitim sistemleri ortak bir Avrupa kimliği oluşturma çabasıdadırlar. Bununla birlikte, Avrupa'da her eğitim sisteminin farklı biçimde örgütlendiği de görülmektedir.⁷⁸

Küreselleşme diye nitelendirilen yeni dünya düzenini gerektiren nedenlerin başında teknolojik dönüşüm vardır. Teknolojik devrimin en belirgin özelliği bilginin odak noktası haline gelmesidir. Teknolojinin ham maddesi de ürünü de bilgidir. Teknoloji devrimi bireyden beklenen mesleki, eğitsel bilgi ve becerileri kökten değiştirmiştir.⁷⁹

2.2. AB Müktesebatının Eğitim Unsurları

2.2.1. Paris Anlaşması

1951 yılında imzalanan Paris Anlaşmasıyla Avrupa Birliği'nin erken formlarından biri olan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu kurulmuştur. 18 Nisan 1951 tarihinde kurulan AKÇT Almanya, Fransa, İtalya, Belçika, Hollanda, Lüksemburg imzalanan anlaşma ile oluşturulmuştur. AKÇT'nin kurulmasıyla birlikte demir-çelik pazarlarının birleştirilmesiyle elde edilen başarı, diğer alanlarda entegrasyon fikrini ortaya çıkarmıştır. Kömür ve çelik sektöründe elde edilen entegrasyon başarısı, diğer alanlarda da ekonomik başarılar elde etmeye yönelik oluşumların gerçekleştirilmesine yönelik hevesleri arttırmıştır.

AKÇT, 50 yıl süreli bir anlaşmaydı ve süresi 2002 yılında dolmuştur. Anlaşmadaki hükümler kömür ve çelik sektöründen yola çıkarak üye ülke ekonomilerinin kalkınmasına katkıda bulunmak, işsizliği azaltmak sonuç olarak kıtada yaşam kalitesini yükseltmeye yöneliktir.⁸⁰

Anlaşma içerisinde, kısa da olsa mesleki eğitime yönelik bir hüküm vardır. Bu hüküm 56. maddede ele alınan, kömür ve çelik sektörlerinde yeni teknolojilerin kullanılması ile işini kaybeden işçilerin yeniden işe alınabilmeleri için mesleki eğitimden geçirilmeleri ve yeni iş

⁷⁷ Vehbi Çelik, “ Küreselleşme Sürecinde Avrupa'da Eğitim Yönetimi”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, yıl: 1, sayı: 4.,1995, ss. 557-568.

⁷⁸ Bryan Peck, “Devolution in Decision Making: Some Changes in National Approaches”, **Delta Kapan Magazine**, 1997, Vol:78, s. 7.

⁷⁹ Gencay Şeylan, **Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**, Ankara, İmge Kitapevi, 1994, ss. 109-111.

⁸⁰ İKV, **Avrupa Ekonomik Topluluğunu Kuran Anlaşma**, s. 1.

alanları oluşturulması için geliştirilecek programların finansmanına yönelik kararlardan oluşmaktadır. Söz konusu madde aşağıda gösterilmiştir:

Madde 56

1. Yüksek Otoritenin genel hedefleri çerçevesinde, yeni teknik yöntemlerin uygulanmasına veya yeni araç gereç kullanımına geçilmesi sonucunda kömür veya çelik sanayi dalındaki işgücü ihtiyacında çok büyük oranda düşüş kaydedilip bir veya birkaç bölgede işsiz kalan işgücünün başka işlere yönlendirilmesi hususunda özel güçlüklerle karşılaşılması halinde Yüksek Otorite, ilgili hükümetlerin talebi üzerine:

(a) Danışma Komitesinin görüşünü alır;

(b) 54. Maddede öngörülen usullere göre, ya kendi yetki alanı içindeki endüstri dallarında ya da Konseyin olumlu görüşü üzerine, herhangi bir endüstri dalında açıkta kalan işgücünün üretken olacak şekilde yeniden istihdamına imkan verecek, ekonomik yönden sağlıklı yeni iş alanlarının yaratılması için kendisinin desteklediği programların finansmanını kolaylaştırabilir;

c) işçilere,

– yeniden-istihdam edilinceye kadar beklemeleri için yapılacak ödemelere;
– faaliyet değişiklikleri sebebiyle teşebbüslerin geçici olarak işten çıkarılabilecek olanlara maaş ödemeyi sürdürmelerine yönelik tahsisat verilmesine;
– yeniden yerleşme masraflarını karşılamak üzere yapılacak ödemelere;
– iş alanını değiştirmek zorunda kaldıklarında yeniden *mesleki eğitimlerinin* finansmanına; katkıda bulunmak amacıyla karşılıksız yardım sağlar.

Yüksek Otorite, Konseyce üçte iki çoğunluk ile bir istisna yapılmasına izin verilmedikçe karşılıksız yardımın sağlanmasını, ilgili Devletin kendi yardım miktarından az olmayacak özel bir katkıda bulunması şartına bağlar.⁸¹

2.2.2. Roma Antlaşması

Belçika, Almanya, Hollanda, Fransa, Lüksemburg ve İtalya tarafından 25 Mart 1957 tarihinde imzalanıp 1958 yılında yürürlüğe giren Roma Antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu kurulmuştur. Roma Antlaşması ile, ekonomik bütünleşmenin yalnızca kömür ve çelik ile sınırlanmaması, tüm ekonomik faaliyetlerde bütünleşme yolu benimsenmiştir. Roma Antlaşması'nın getirdiği gelişmelerden biri de malların sınırlar arasında bedelsiz dolaşımını

⁸¹ Devlet Planlama Teşkilatı, AT ile İlişkiler Genel Müdürlüğü, **op. cit.**, ss. 43-44.

sağlayan Gümrük Birliğidir. Bu gelişmeler, diğer sosyal ve siyasi alanlarda da bütünleşme yolunda, oluşum üyesi ülkeleri cesaretlendirmiştir.⁸²

Roma Anlaşması'nın getirdiği bir diğer oluşum ise Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu EURATOM'dur. EURATOM, oluşuma üye ülkelerde nükleer enerji alanında gelişmeler kaydetmek ve nükleer sektörde çalışanların hayat standartlarının iyileştirilmesidir.⁸³

Roma Anlaşması, özellikle mesleki eğitim olmak üzere eğitim alanında Paris Anlaşmasına oranla daha yoğun düzenlemeler getirmiştir. Örneğin Anlaşmanın 41, 57, 118, 125 ve 128. maddelerde eğitime yönelik düzenlemelerden söz edilmiştir:

Madde 41: Tarım sektöründe eğitime yönelik düzenlemeler.

39. Maddede öngörülen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için ortak tarım politikası çerçevesinde özellikle:

(a) Mesleki eğitim, araştırma ve tarımsal bilginin yaygınlaştırılması alanlarında girişilen çabalar arasında ortaklaşa finanse edilecek proje ve kuruluşları da kapsayacak şekilde, etkili bir koordinasyon sağlanması gibi tedbirler hükme bağlanabilir.

Madde 57: Resmi belgelerin karşılıklı tanınması ve meslek edinme.

1. Bağımsız çalışmayı kolaylaştırmak amacıyla Konsey, Komisyonun önerisi üzerine ve Avrupa Parlamentosu ile işbirliği yaparak, birinci aşama süresince oy birliğiyle ve daha sonra nitelikli çoğunlukla karar alarak diplomaların, sertifikaların ve diğer resmi belgelerin karşılıklı tanınmasına yönelik direktifler yayınlar.

2. Aynı amaçla Konsey, geçiş döneminin bitiminden önce, Komisyonun önerisi üzerine ve Avrupa Parlamentosuna danıştıktan sonra, üye Devletlerde yürürlükte bulunan serbest meslek edinme ve bu mesleklerin icrası ile ilgili olarak yasa, tüzük ya da idari düzenleme hükümleri arasında koordinasyonu sağlamak için direktifler çıkarır. Gerçek kişilerin eğitim ve işe girme şartlarıyla ilgili mesleki yasal düzenleme rejimi ilkelerini içeren direktiflerde en az bir üye devlet uygulamada değişiklik yaparsa, bu direktifler için oybirliği gerekir. Diğer hallerde Konsey, Avrupa Parlamentosu ile işbirliği içinde nitelikli çoğunlukla karar alır.

Bu madde ile Topluluk üyesi ülke vatandaşlarının üye başka bir ülkede iş bulma veya iş kurma olanaklarının iyileştirilmesi hedeflenmiştir.

⁸² http://www.turkiyeavrupavakfi.org/haber_detay20.asp?hid=619, 28/09/2009.

⁸³ Aysen Tokol, **Uluslararası Sosyal Politika**, Bursa: Ezgi Kitabevi, 1995, s. 97.

Madde 118: Mesleki eğitim alanında işbirliği.

İşbu Antlaşmanın diğer hükümleri saklı kalmak kaydıyla ve genel hedeflerine uygun olarak Komisyonun görevleri, Üye Devletler arasında sosyal alanda, özellikle temel ve ileri düzeyde mesleki eğitim ile ilgili konularda yakın işbirliği sağlamaktır.

Madde 125: Çalışanlara yönelik mesleki eğitim.

1. Bir üye devletin başvurusu üzerine Avrupa Sosyal Fonu, işbu Antlaşmanın yürürlüğe girmesinden itibaren yeniden mesleki eğitim vasıtasıyla işçilere verimli olabilecekleri yeni işler sağlanması amacıyla o üye devlet veya kamu hukukuna tabi bir kuruluş tarafından tahakkuk ettirilen masrafların % 50'sini karşılar.

Madde 128: Mesleki eğitim alanında işbirliği.

Konsej, Komisyonun önerisi üzerine ve Ekonomik ve Sosyal Komitenin görüşünü aldıktan sonra, hem ulusal ekonomilerin hem de ortak pazarın uyumlu kalkınmasına katkıda bulunabilecek ortak bir mesleki eğitim politikasının uygulanmasına ilişkin genel ilkeleri belirler.⁸⁴

2.2.3. Eğitim Eylem Programı

AB mesleki eğitim politikasının esasını oluşturan 1974 tarihli Komisyon kararı ile eğitimin milli bir sistem olduğu vurgulanmış, üye ülkelerin milli eğitim sistemlerinin entegrasyon sürecinde 'standartlaştırılmaması' ve eğitim programlarının koordinasyonu için, üye devletlerin temsilcilerinden oluşan bir komitenin kurulması konularında görüş birliği sağlanmıştır. Bu çalışmaların sağladığı ivme ile Avrupa Konseyi 1976 yılında Topluluk Eğitim Eylem Programı kabul edilmiştir. Eğitim Eylem Programı ile; topluluk üyesi ülkeler ile üye olmayan ülkelerdeki öğrenci ve yetişkinlere eğitim olanağı sağlanması, eğitim sistemlerinde kapsamlı bir işbirliğinin gerçekleştirilmesi, belgeleme ve istatistik çalışmalarında ortak hareket edilmesi, yüksek öğretimde işbirliğinin gerçekleştirilmesi, yabancı dil eğitimi, bütün vatandaşlara tüm eğitim alanlarına giriş olanağının sağlanması prensipleri kabul edilmiştir.⁸⁵

1972-1980 yılları arasındaki etkili uygulamalar sonucunda, Topluluk sosyal politikasında ve eğitime yönelik politikalarda değişimler yaşanmaya başlamıştır.⁸⁶ Topluluk'ta, 'Tek Pazar'ın tam olarak yerleşmesinden önce üye ülkeler arasında eğitim alanında; üye ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik kurumlar arasında işbirliği

⁸⁴ Devlet Planlama Teşkilatı AT ile İlişkiler Genel Müdürlüğü, **op. cit.**, s. 189.

⁸⁵ Rıdvan Karluk, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, 5.b., İstanbul: Beta Yayınları, 1998, s. 318.

⁸⁶ Aysen Tokol, **op. cit.**, Bursa: 1995, s. 108.

oluşturulmasının, gençler için eğitim, öğretim kuruluşlarının ve rehberlik merkezlerinin mesleki yeterlik kazandırıcı şekilde biçimlendirilmesinin, eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasının, mesleki eğitim otoritelerinin değişiminin desteklenmesinin öncelikli olduğu belirtilmiştir. Bu konularda, ulusal ve yerel seviyedeki projelerin eşgüdümünü amaçlayan Topluluk ülkelerinin amacı, Tek Pazar tamamlanmadan önce bölgelerarası farklılıklar en düşük seviyeye nitelikli işgücü eksikliğini giderilmesi ve yeni istihdam alanlarının oluşturulmasıdır.

Program ile gerçekleştirilmesi hedeflenenler özetle; Eğitim ve mesleki eğitim alanlarında daha iyi olanakların sağlanması ve buna yönelik olarak üye ülkeler arasında işbirliğinin gerçekleştirilmesi, üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında eşgüdümün sağlanması ve bunun için uygulamaların toplantılarla güncellenmesi ve topluluk içindeki öğrenci ve öğretmenlerin katılacağı Avrupalılık bilincine yönelik organizasyonların düzenlenmesi olarak sıralanabilir.

Belirlenen hedefler sonuç olarak Tek Pazarın alt yapısının oluşturulmasına yöneliktir. Bu altyapının hazırlanabilmesi doğrultusunda üye ülkeler, ulusal ve yerel düzeyde projelerin hayata geçirilebilmesi için eşgüdümlü hareket edeceklerdir. Bu eşgüdümlü ile bölgeler arası farklılıkların azaltılarak üretim alanının ihtiyacı olan yeterlik sahibi işgücü sayısının artırılması ve yeni iş alanlarının açılması öngörülmüştür.⁸⁷

2.2.4. Maastricht Anlaşması:

Maastricht Anlaşmasının ilkeleri, 1991 yılı içinde sürdürülen topluluk üyesi ülkelerin katıldığı hükümetler arası konferanslarda belirlenmiştir. Bu ilkelerden biri Ekonomik ve Parasal Birlik, diğeri siyasi birliktir. Hükümetler arasında gerçekleştirilen Konferanslar, hukuki olarak; üye devletler arasında yapılan çok taraflı görüş alışverişi şeklinde gerçekleştirilmiş, Avrupa'da bütünleşmenin ilerlemesine yönelik olarak ulusal çıkarlar arasında uzlaşma noktaları belirlenmeye çalışılmıştır. 1984'te Altiero Spinelli'nin çabalarıyla Avrupa Parlamentosu'nda kabul edilen Avrupa Birliği Projesi hesaba katılmazsa, Avrupa Birliği'nin gelişmesi sürecinde en belirgin unsur Başkan Delors'un önderliğindeki "Topluluklar Komisyonu" olmuştur.⁸⁸

10 Şubat 1991'de kabul edilen ve 7 Şubat 1992'de Avrupa Topluluğu üyesi ülkelerin Dışişleri ve Maliye Bakanlarının imzaladığı Maastricht Antlaşması, 1 Kasım 1993'te

⁸⁷ Şebnem Karauçak Oğuz, **Avrupa Topluluğu'nda Sosyal Politika ve Sosyal Güvenlik Sistemleri**, İstanbul: 1990, s. 106.

⁸⁸ Ömer Bozkurt, "Maastricht Antlaşması ve Avrupa Bütünleşmesi", **Amme İdaresi Dergisi**, Ankara: Cilt 26, Sayı 1, 1993, ss. 9-10.

yürürlüğe girmiştir. Maastricht Antlaşması, tek bir Avrupa parası uygulamasına geçişin tarih ve koşullarını ortaya koymuştur. Antlaşma ile, Avrupa Toplulukları'nın anlaşma imzalandıktan sonra da Avrupa Topluluğu olarak adlandırılması, ancak Antlaşma ile başlatılan siyasi bütünleşme sürecinden söz edildiğinde, söz konusu kavramın Avrupa Birliği olarak ifade edilmesi karara bağlanmıştır. Avrupa Birliği Antlaşması olarak da anılan Maastricht Antlaşması, dördüncü kurucu antlaşma olarak da ifade edilmektedir.⁸⁹

Avrupa Birliği organları, ilk yıllarından beri üye ülke vatandaşlarına eğitim ve öğretim ile ilgili alanlarda destek olmayı prensip edinmiştir. 1951 yılında yürürlüğe giren AKÇT Antlaşması'ndan başlayarak, 1957 Roma Antlaşması ve 1992 Maastricht Antlaşması'nda eğitim ve öğretim büyük önem taşımıştır. 7 Şubat 1992'de imzalanarak 1 Kasım 1993'te uygulamaya konulan 'Avrupa Birliği Antlaşması' AB tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır. Maastricht Antlaşması ile Topluluk, anlaşma metinlerinde hedeflenen ekonomik bütünleşmenin yanında sosyal alanlarda derinleşmeye ve siyasi birliğe de yönelmiştir.⁹⁰

Maastricht Antlaşması ile Topluluğun ortak siyaset ve eylem alanına, eğitim ve mesleki eğitim de eklenmiştir. 'Eğitim, mesleki eğitim ve gençlik' başlığında özetlenen bu yeni eylem alanında Topluluğun, daha önceden bazı programlar ile, mesleki eğitime yönelik uygulamalar yeni bir yasal zemine oturtulmuştur. Bu şekilde Avrupa Birliği Antlaşması; mesleki eğitim ile endüstri yapısındaki değişim ve istihdam arasında dolaysız bir ilişki kurmuş, ayrıca bu alanda birlikte karar alma metodu zorunlu kılınmıştır. Bakanlar Konseyi'nde nitelikli çoğunluğun karar almada yeterli olması, bu alanlarda Topluluğun hareket yetisini artırmasına rağmen, ulusal kanunlarda uyumsuzluğa vurgu yapılmıştır.⁹¹

Maastricht Antlaşması'nın 118. maddesinde, Komisyon'un, sosyal sorunlarla ilgili yapması gerekenler içinde, üye ülkelerin mesleki eğitim ve mesleki ilerleme eğitimi alanlarında işbirliğinin sağlanması olduğu belirtilirken, 126 ve 127. maddelerin ortak başlığı 'genel ve mesleki eğitim ile gençlik' olarak belirlenmiştir. Ayrıca antlaşmanın bu maddeleri ile Avrupa Birliği, yüksek nitelikli eğitimin gelişmesine katkıda bulunma ve bunun için üye devletler arasındaki işbirliğini destekleme, gerekirse öğretimin içeriği ve eğitim sisteminin örgütlenmesi kapsamında dil ve kültür farklılıklarına bütünüyle saygılı kalarak üye ülkelerin

⁸⁹ Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara: 1999, ss. 8-14.

⁹⁰ Münir Ekonomi, "Maastricht Antlaşması'ndan Önce Birliğin Sosyal Politikaları", **Avrupa Birliği'nin Sosyal Politikaları ve Türkiye Semineri, Fethiye, 16-19 Mayıs 1997**, ÇMİS Yayını, Ankara 1997, s. 33.

⁹¹ Bahadır Kaleağası, **Avrupa Birliği'nin Yetkileri ve Karar Alma Mekanizmaları**, İKV Yayın no. 132, İstanbul: 1996, s. 75.

faaliyetlerini destekleme, öğrenci ve öğretmenlerin coğrafi hareketliliğini eğitim kurumları arasında kolaylaştırma yükümlülüğü altına girmiştir.⁹²

Avrupa Birliği Antlaşması, teknolojik gelişmelerle gelen zorlukların üstesinden gelmek amacıyla endüstriyel uyumu kolaylaştırmak ve Avrupa sanayisinin rekabet gücünü artırmak amacıyla çalışma yaşamı süresince ‘sürekli eğitim’ konusunu ele alarak, Topluluk yetkilerinin alanını genişletmiştir. Böylece, Antlaşmanın 126 ve 127. maddeleri ile konu daha güncel hale getirilmiş ve Birliğe bu alanda geniş yetki verilmiştir.⁹³

Yeni bir eğitim siyaseti oluşturan 126. maddeye göre: “Topluluk, üye ülkelerin kültür ve dil farklılıkları ile eğitim sistemlerinin organizasyonu ve öğretimlerinin kapsamı konusundaki sorumluluklarını göz önüne alarak, üye ülkeler arasında işbirliğinin teşvik edilmesi ve gerekirse çalışmalarının tamamlanması ve desteklenmesi yoluyla eğitim kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Maastricht Antlaşması ile topluluk eylemlerinin hedefleri; dil öğretimi, Avrupalılık bilinci, öğrenci öğretici hareketliliği, üye ülkeler kurumları arasında işbirliği ve tecrübe paylaşımı ve uzaktan eğitim eksenlerinde şekillenmiştir.⁹⁴

Topluluğun mesleki eğitim politikasını düzenleyen 127. maddedeki unsurlar aşağıda sıralanmıştır:

“Topluluk, üye ülkelerin kendi mesleki eğitimlerinin kapsam ve organizasyonlarındaki sorumluluklarını göz önüne alarak, üye ülkelerin çalışmalarını tamamlayıcı ve destekleyici bir mesleki eğitim politikası uygulayacaktır. Topluluk bu yönde bazı faaliyetleri amaçlamalıdır”

Bu amaçlar; Öncelikle mesleki eğitim ve yeniden eğitim yoluyla endüstriyel değişime uyumun kolaylaştırılması, emek pazarına katılım ve yeniden katılımı kolaylaştırmak için başlangıç ve sürekli mesleki eğitimin geliştirilmesi, özellikle gençlerle öğretmen ve öğrencilerin mobilitesinin teşviki ve mesleki eğitimden yararlanma imkanlarının kolaylaştırılması, işletmeler ve eğitim ve öğretim kuruluşları arasında işbirliğinin canlandırılması ve üye ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin ortak sorunlarıyla ilgili deneyim ve bilgi değişiminin geliştirilmesi olarak sıralanmıştır.⁹⁵

Avrupa Birliği Antlaşması’nın içerdiği diğer gelişmeler, özellikle mesleki eğitimin finansmanına yönelik olarak, Avrupa Sosyal Fonu’nun uygulama sahasının genişletilmesinde

⁹² Ömer Bozkurt, “Maastricht Antlaşması ve Avrupa Bütünleşmesi”, **Amme İdaresi Dergisi**, s. 14.

⁹³ Devrim Ulucan, “Maastricht Antlaşması’ndan Önce Birliğin Sosyal Politikaları”, **Avrupa Birliği’nin Sosyal Politikaları ve Türkiye Semineri, Fethiye, 16-19 Mayıs 1997**, ÇMİS Yayını, Ankara 1997, s. 52.

⁹⁴ Rıdvan Karluk, **op. cit.**, s. 317.

⁹⁵ <http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>, 17/04/2009.

kendini göstermektedir. Antlaşma'da, Fon'un yeni iş alanlarının oluşturulmasına yönelik fırsatların geliştirilmesi ve yaşam standartlarının iyileştirilmesine yönelik hedeflerinin yanında mesleki eğitim ve yeniden eğitim uygulamalarıyla çalışanların endüstriyel değişim ve üretim sistemlerindeki gelişmelere ayak uydurmasının kolaylaştırılması konuları düzenlenmiştir.

Tek Pazar'ın etkili uygulanabilmesi için bir gereklilik olarak gündeme gelen ekonomik ve sosyal bütünlük siyaseti, işbirliği ilkesi ve Topluluğun yapısal fonlarının etkin kullanımını için mali destek garantisine bağlı olduğundan Topluluk, 1988'de geniş çerçeveye sahip bir yapısal fonlar reformu uygulamaya koymuş, bunun yanında ekonomik ve sosyal bütünleşme siyasetine harcanan kaynakların 5 yılda iki kat artması planlanmıştır. Roma Antlaşması'nın 130B maddesi, ekonomik ve sosyal bütünleşme siyaseti araçlarını antlaşmanın uygulama alanına dahil etmiştir. Bu araçlar özellikle Avrupa Sosyal Fonu olmak üzere, Bölgesel Kalkınma Fonu, Avrupa Tarımsal Yönlendirme ve Garanti Fonu, Avrupa Yatırım Bankası ve AKÇT'dir.

Avrupa Topluluğunun bütünleşme siyaseti ile sosyal siyaseti arasında hem ortak bir eylem sahası hem de birbirini tamamlayan unsurlar mevcuttur. Buna örnek olarak, Avrupa Sosyal Fonu'nun Roma Antlaşması'nın 123. maddesinde kurala bağlanan iş bulmaya ve çalışanların coğrafi ve mesleki yer değişimini kolaylaştırmaya yönelik amaçlarına, Maastricht Antlaşması ile çalışanların endüstride ve üretim süreçlerindeki gelişmelere uyum sağlamasına yardımcı olmak görevinin eklenmesi gösterilebilir. Maastricht Antlaşması'nın getirdiği bu yükümlülüklerle, mesleki eğitim ve yeni meslekler edinme siyasetinin iyice başat hale geldiği görülmektedir.⁹⁶

Maastricht Antlaşması ile yeni bir boyut kazanan Tek Pazar, üye ülkelerin tüm vatandaşları ve çalışanlarının beceri, kabiliyet ve niteliklerini bir bütün olarak Topluluk hedeflerine uygun şekilde geliştirebilecekleri ve kullanabilecekleri bir ortam oluşturmuştur.⁹⁷ Avrupa Birliği otoriteleri bu ortamı ekonomik refah seviyesinin daha da artması amacıyla yönelik olarak bir araç olarak görmüşlerdir.

Çalışmamızın başından beri kendisi gösterdiği üzere Birlik otoriteleri eğitim unsurunu ekonomik refahın gelişmesi yolunda bir araç olarak algılamışlardır. Maastricht Antlaşması'nın getirdiği ivmenin sonucu olarak mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik programlar geliştirme fikri de bu algılamının bir sonucudur.

⁹⁶ Bahadır Kaleağası, **op. cit.**, ss. 59-92.

⁹⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, **Avrupa Topluluğu Eğitim, Staj ve Gençlik Programları Rehberi**, Çev. Faruk Kaymakçı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1994, s. 1.

Maastricht Antlaşması'nın getirdiği ivmenin sonuçlarından biri de 1993 yılında yayınlanan 'Büyüme, Rekabet Gücü ve İstihdama İlişkin Beyaz Rapor'dur. Bu raporda, 21. yüzyıla girilirken üstesinden gelinmesi gereken sorunlar ve izlenecek yollar özetlenmiş, eğitim ve öğretimin ekonomik büyümeyi istihdama dönüştürebilmesi için eğitim ve danışmanlık programlarının geliştirilmesinin gerektiği ifade edilmiştir.⁹⁸

2.2.5. Bolonya Süreci

Bolonya süreci, 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının imzalayıp Avrupa Birliği'nin 1999 yılında yayınladığı "Bolonya Bildirgesi" ile başlayan bir yüksek öğretim reformu girişimidir. Bolonya Deklarasyonunda 2010 yılına kadar ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanının gelişmesi için birtakım hedefler belirlenmiştir. Bu hedefler yolunda, devletlerin ulusal yapıları ve kültürleriyle uyumlu olacak biçimde, Kıtada ortak deneyimlerin paylaşılması, ortak amaçlara için işbirliği yapılması ve birbirinin deneyiminden faydalanılması yoluyla ilerleme sağlanacaktır.

Bolonya Süreci'ni hazırlayan gelişmeler 1988 yılında kendini göstermeye başlamıştır. 19 Eylül 1988 tarihinde Avrupa'nın en eski Üniversitesi olarak bilinen Bolonya Üniversitesi'nin 900. kutlama törenine katılan Avrupa Üniversiteleri Rektörleri, 4 yıl içerisinde Avrupa'da Sınırların ortadan kalkacağından yola çıkarak, Kıtadaki yükseköğretim uygulamalarına etkinlik kazandırma gerekliliğinin farkına varmışlardır. Avrupa'daki bütünleşme ve işbirliği sürecinde üniversitelerin oynayacağı önemli rolün farkında olan Avrupa Üniversiteleri yöneticileri kuruluş yıldönümünde "Magna Carta Universitatum" yayımlamışlardır. Bu bildiri ile üniversitelere, Avrupa'nın geleceğini biçimlendirme rolü verilmiş ve uluslar üstü küresel bir anlam yüklenmiştir.⁹⁹

25 Mayıs 1998'e gelindiğinde, yine köklü bir eğitim kurumu olan Sorbonne Üniversitesi'nin 800. kuruluş yıldönümünde de "Sorbonne Ortak Bildirisi" yayımlanmıştır. 19 Haziran 1999'da da 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları, "Bolonya Deklarasyonu"nu imzalamışlardır.

Bolonya süreci; rahatça anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir kademeli yöntemin uygulanmasını, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki kademeli bir yöntemin uygulanmasını, farklı ülkelerdeki üniversitelerin öğrenci ve öğretim üyesi değişimi yapabilmesinin önündeki engellerin kaldırılmasını, üniversiteler arasında ortak bir kredi sistemi oluşturulmasını

⁹⁸ Meral Sayın ve M. Akan Fazlıoğlu, **AB'de KOBİ Destekleme Programları ve Diğer Teşvik Araçları**, Ankara: KOSGEB Avrupa Bilgi Merkezi Yayınları, 1997, s. 13.

⁹⁹ http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf , 11/10/2009.

(Avrupa Kredi Transfer Sistemi), yükseköğretimde ortak diploma uygulamasına geçilmesinin temellerinin atılmasını, yükseköğretimde öğrenci etkinliğinin sağlanmasını, doktora derecesinin üçüncü derece sistemi olarak sürece dahil edilmesini, kalite güvencesinde ve yükseköğretimde Avrupa boyutunun oluşturulmasını amaçlamaktadır.

Bologna Süreci adı verilen süreç, daha önce uygulanan sistemlerin yeniden uyarlaması değil, güncel sistemlerin harmanlanmasından ibaret olan, reform özelliği taşımayan bir ‘yenilenme’ hareketidir. Öyle ki Bologna Süreci yeni bir ‘sistem’ özelliği taşımamakta, kurumlar arası hareketlilik, eğitim programlarının geliştirilmesi, derecelerin ülkeler arasında geçerli kabul edilmesi, stratejik planlama ve geçerlilikleri sağlamak için ortak öğretim süreleri oluşturulması gibi bir dizi ‘yenilik’ önerilmektedir. Bu yenilikler, güncel sistem veya sistemlerin yeniden yapılandırılması ile değil, deneyimlerden yararlanarak gözden geçirilmesi ve uyumlaştırılması ile uygulanmaktadır.¹⁰⁰

29 Avrupa ülkesinin Eğitim Bakanları düzeyinde Bologna’da imzalanan 19 Haziran 1999 tarihli Bologna deklarasyonu, sürece ismini de veren temel dayanaktır. Avrupa Birliği’nin, Mart 2000 tarihli Lizbon Stratejisi ile aldığı karar, Bologna sürecinin eğitim ve öğretim amaçlarını oluşturmaktadır. Bologna bildirgesinden başlayarak sürece dahil olan devletlerin yükseköğretimden sorumlu bakanları iki yılda bir farklı ülkelerde toplantı yapmakta ve amaçların izleme ölçülerini değerlendirmektedir. Ancak Bologna Süreci ile benimsenen özgün amaçlar gereksinimlerin yönlendirmesi nedeniyle devamlı olarak genişletilmiştir.¹⁰¹

2.2.6. Lizbon Stratejisi ve Süreci

Lizbon Stratejisi adıyla anılan belge, 23-24 Mart 2000 tarihinde, Lizbon’da gerçekleştirilen Avrupa Konseyi toplantısında sunulan bir rapordur. Avrupa Birliği Konseyi, bilgiye dayalı ekonominin parçası olarak istihdamı, ekonomik reformları ve uzlaşmayı güçlendirmek üzere Birlik için yeni bir stratejik hedef üzerinde anlaşmaya varmak amacıyla 23-24 Mart 2000 tarihlerinde Lizbon’da özel bir toplantı düzenlemiştir. Bu toplantıda varılan kararlar doğrultusunda AB’nin 2010 yılına kadar gerçekleştirmeyi planladığı yeni stratejik hedefler kısaca ‘Lizbon Stratejisi’ olarak bilinmektedir.

Bu stratejiye göre AB, 2010 yılında dünyanın en rekabetçi ve en dinamik bilgi tabanlı ekonomisi haline gelmelidir. Lizbon Stratejisi ile AB politikalarını revize etmeye yönelik,

¹⁰⁰ Ankara Üniversitesi ATAUM-AB Ofisi, **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Klavuzu**, Ankara Üniv. Yayınları: No: 218, Nisan 2003, ss. 26-28.

¹⁰¹ <http://www.bologna-bergen2005.no/>, 11/10/2009

elbette eğitim alanını da kapsayan birçok hedef belirlenmiştir. Birlik, dünya lideri bir ekonomi olmak için bazı dönüşümleri gerçekleştirmek zorundadır. Buna göre:

- Ekonomik alandaki çeşitli aksaklıkların giderilmesi için ekonomi bilgi temelli bir tabana oturtulmalıdır.

- Optimum ekonomik büyüme ve kaliteli çıktılar elde etmek için makro-ekonomik politikalar yeniden gözden geçirilmelidir.

- Avrupa Sosyal Modeli, merkezine insanı alarak yeniden oluşturulmalı, eğitim yatırımları artırılmalıdır.¹⁰²

Lizbon Zirvesi incelendiğinde genel çerçevede AB ekonomisinin aksaklıklarının ortaya konduğu, bu aksaklıkların giderilmesine yönelik çözümlerin masaya yatırıldığı ve kısa vadede gerçekleştirilmesi gereken iddialı hedeflerin oluşturulduğu görülür. Raporun içeriğinde belirlenen hedeflerin kaynağında aslında, Birliğin, özellikle Amerikan ekonomisi ile rekabet etmedeki yetersizliğini ortaya seren göstergeler yatmaktadır. Öyle ki, raporda, Birlik ekonomisinin ekonomik büyüme, işsizlikle mücadele ve istihdam yaratma yetisi alanlarında ABD ekonomisinden geride olduğu saptaması göze çarpmaktadır.

Rapor AB ekonomisindeki aksaklıkları hiyerarşik bir sistemde ortaya koymuştur. Rapora göre sorunun temelinde, ekonomik faaliyetlerin bilimsel metotlarla yürütülmemesi diğer bir deyişle bilgi tabanına oturmamış olması yatmaktadır. Bu gerçeklik, beraberinde ar-ge faaliyetlerinin cılız kalmasını getirmektedir. Böylece sırasıyla girişimciliğin gelişmemesi, istihdamın yetersiz kalması, işsizliğin artması ve son olarak da sosyal güvenlik kaynaklarının kuruması sonuçları ortaya çıkmaktadır.

Bilgi ve ar-ge yetersizliğinin sorunların temelinde yatması, çözüm sürecinin de temelinde etkin eğitsel uygulamaların olması gerektiğini akla getirmektedir. Lizbon Zirvesi'nde de bu çıkarımı destekler yönde öneriler sunulmuştur. Bunlar:

- Okullarda internet kullanımı yaygınlaştırılmalı.

- Tüm öğretmenler, internet ve multimedya konusunda eğitilmeli.

- Tüm vatandaşlara internete ulaşım ve ömür boyu eğitim imkanı sağlanmalıdır.¹⁰³

Ayrıca, eğitim olgusu, bilgi toplumunun ve istihdam piyasasının gereklerine cevap verebilir hale getirilmeli. İnsana yatırım yapılmalı, Avrupa'daki eğitim sistemleri, hedeflerine, özellikle gençler, işsiz yetişkinler ile tecrübe ve yetenekleri acımasız değişimlerin gerisinde

¹⁰² Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, http://europa.eu/european-council/index_en.htm, 13/02/2009

¹⁰³ Alpan İnan, "Avrupa Birliği Ekonomik Yaklaşımı: Lizbon Stratejisi ve Maastricht Kriterleri", **Bankacılar Dergisi**, ss. 69-73.

kalmış yetişkin çalışanları almalıdır.¹⁰⁴ Görülüyor ki, Birlik, eğitilecek hedef kitle olarak tüm yaş gruplarına yönelmektedir. 2000’li yılların başında, bu bakış açısıyla yaşam boyu eğitimin son dönem uygulamaları filizlenmektedir.

Lizbon Zirvesi’nde AB’nin, istihdamı arttırmaya ve bilgi temeline dayanan bir ekonomi çerçevesinde ekonomik reform ve sosyal uyumun gerçekleştirilmesine yönelik yeni yol haritası (Lizbon Stratejisi) ortaya konmuştur. Lizbon Stratejisi ile Birliğin bilgiye dayalı, rekabet gücü yüksek, kaliteli işgücüne ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlayabilmiş bir ekonomiye sahip olması, güncel gelişmelere eşzamanlı olarak uyum sağlanması, sosyal politikaların ve eğitim sistemlerinin modernleştirilmesi amaçlanmaktadır. Lizbon Stratejisi ile, üye ülkelerin ekonomi, eğitim ve bilgi teknolojileri alanlarında 10 yıllık bir sürede gerçekleştirmeleri gereken hedefler belirlenmiştir.¹⁰⁵

Lizbon’da belirlenen hedeflere ulaşılmasında, Avrupa Birliği’nin yapısını oluşturan toplumun kendisi göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurdur. Bu sebeple toplumların uyumu ve hareketliliği, vatandaşların rekabet, girişimcilik ve dolayısıyla istihdam yaratma yeteneklerinin gelişmesi stratejik hedef için büyük önem taşımaktadır. Avrupa Birliği’nin sosyal ve ekonomik politikalarının hayata geçirilebilmesi için eğitim temel unsur olduğundan yüksek kaliteli mesleki eğitim ve öğretim ile yaşam boyu öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerektiği görülmüştür.

Avrupa Birliği’nin lider kadrosunun, yeni yüzyılın başında, birliği dünyanın en rekabetçi ve en dinamik bilgi tabanlı ekonomisi haline getirmek üzere kendisine belirlediği hedefler; daha fazla ve daha iyi iş olanakları ile yüksek sosyal bütünleşme unsurlarını da içermektedir. Ayrıca Avrupa Birliği’nin 2010 yılında eğitim kalitesi kriterlerinde dünya lideri olacağı öngörülmüştür.¹⁰⁶

Bu hedefin gerçekleşmesi, bütün Avrupa coğrafyasında eğitim ve öğretimin temel bir dönüşüme uğraması anlamına gelmektedir. Avrupa sınırlarını aşmış durumda bulunan Bologna Süreci kapsamında, 40’tan fazla ülkede, yüksek öğretim sistemlerini homojen duruma getirme amacıyla çalışmalar sürdürülmektedir.

Bu iddialı hedeflerin gerçekleştirilmesi için, devlet ve hükümet başkanları, Avrupa ekonomisinde radikal değişimler yapmanın yanında sosyal refah düzeyinin ve eğitim sistemlerinin de modernize edilmesi ile yükümlü kılınmışlardır.

¹⁰⁴ Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.

¹⁰⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html , 21/01/2009.

¹⁰⁶ Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000.

Lizbon Zirvesinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesini izlemek üzere ileriki yıllarda izleme raporları hazırlanmıştır. Bu bağlamda Lizbon Stratejisi'nin etkinleştirilmesinin sağlanması için Avrupalı bakanlar 2001 yılında eğitim-öğretim sistemlerine yönelik gelecek hedefleri ile ilgili bir raporu onayladılar. Bu raporla ilk defa, 2010 yılında gerçekleştirilmiş olmak üzere, paylaşılan hedefler üzerinde anlaşmaya varıldı.. Bir yıl sonra eğitim konseyi ve komisyonu 10 yıllık çalışma programını onayladı. Eğitim bakanları, vatandaşların ve bir bütün olarak Avrupa Birliği'nin faydalarına yönelik olarak 2010 yılında gerçekleştirilmek üzere 3 temel hedefte birleştiler. Bu hedefler:

AB eğitim-öğretim sisteminin kalite ve etkinliğini geliştirmek, herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine erişiminin kolaylaştırılması, eğitim ve öğretim sistemlerinin daha geniş bir dünyaya açılmasıdır.

Ayrıca Konsey, aşağıdaki hedefleri gerçekleştirmeye davet edilmiştir :

- Üye ülkelerde okulu erken terk etme oranı %10 veya daha alt seviyeye indirilecektir.
- Üye ülkelerde matematik, fen bilimleri ve teknoloji eğitiminde mezun verme oranı 2000 yılındaki orandan daha yukarı çekilecektir ve bunun yanında bu alanda mezun olan kız öğrencilerin oranı erkek öğrenci oranına yaklaştırılacaktır.
- Üye ülkelerde en az orta öğretim mezunu 25-64 yaş arası vatandaş oranı %80 ve daha üstü bir seviyeye çıkarılacaktır.
- Yaşam boyu öğrenme etkinliklerine katılan 25-64 yaş grubu yetişkin ve çalışan nüfus oranı, en az %15 olacaktır.

Tüm bu hedefleri üye ülkeler 2010 yılına kadar gerçekleştireceklerdir. Bu hedeflerde üye ülkelerin yükümlü kılındığı oranlar 2000 yılındaki AB ortalama oranlarıdır.¹⁰⁷

Bu program koordinasyonda açık metot yoluyla yürütülecekti. Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen bu mutabakatlar, eğitim-öğretim alanında yeni ve stratejik işbirliği çatısı inşa etmektedir.

Burada koordinasyonda açık metottan (*Open method of coordination*) kısaca bahsetmek gerekirse; bu metot, üye devletleri aynı ulusal politikalarda odaklamayı öngören yeni bir işbirliği çatısı ve herkesçe paylaşılan kesin hedefler oluşturmayı amaçlayan bir sistemdir. Bu metod Ortak hedefler belirlenmesi ve tanımlanması ekseninde hedeflerin neresinde bulunduğu belirlenmesine yönelik göstergelerin oluşturulması ve ülkeler arası işbirliği aygıtlarının paylaşımı temeline oturmaktadır.¹⁰⁸

¹⁰⁷ http://euroguidance.ua.gov.tr/files/Kopenag_Sureci.doc , 21.05.2008.

¹⁰⁸ http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_en.html#methode, 01/12/2009.

Yukarıda bahsetmiş olduğumuz izleme raporlarından bir diğeri de 2004 yılının Şubat ayında düzenlenmiştir. Bu raporda bilgi temelli ekonomiye dönüşme bağlamında kamu ve özel sektörde internet kullanımının büyük ölçüde arttığı, internet kullanımı sağlanan okul sayısının da % 93'e ulaştığı ortaya konmuştur.¹⁰⁹

Eğitim Öğretim Sistemlerinin Gelecek Hedefleri Üzerine :

Lizbon hedeflerinin izlenmesine yönelik olarak hazırlanan Eğitim Öğretim Sistemlerinin Gelecek Hedefleri Üzerine 2001 Raporu, 14 Şubat 2001 tarihinde düzenlenmiştir. Bu rapor AB Eğitim Konseyi'nin hazırlayarak Avrupa Konseyine sunduğu bir çalışmadır. Bu raporda Lizbon Hedeflerini gerçekleştirme sürecinde karşı karşıya kalınan yerküredeki yapısal etkenler ortaya serilmiş, yapılması gerekenler bir öneri niteliğinde sunulmuştur.

Dünya, hızlı değişimler, küreselleşme ve karmaşık sosyo-ekonomik değişkenler tarafından sürekli biçimlendirilmektedir. Bu değişime devinim kazandıran, ekonomik ve sosyal yapılara yön veren, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) gelişmelerdir. AB de BİT'in seyrine uygun olarak eğitim sistemini planlamalıdır.

İş dünyası bilgi yoğun gelişmelerle sürekli biçim değiştirmektedir. Üretim sürecinin çalışanlardan talep ettiği yetenekler sürekli yenilenmektedir. Teknoloji ve bilgi yoğun gelişmeler durağan olmadığına göre bireyin eğitilmesi süreci de durağan olmamalıdır. Bu noktada yaşam boyu eğitimin gerekliliği kendini göstermektedir.

Avrupa nüfusu giderek yaşlanmakta ve kalifiye genç çalışanlara gereksinim gittikçe artmaktadır. Bu yüzden genç nüfus istihdam edilebilir derecede iyi yeteneklerle donatılmalı, girişimci beceriler kazandırılmalı ve hayat boyu sürecek bir eğitime tabi tutulmalıdır. Bu eğitim toplumun tüm seviyelerine erişebilmeli ve fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Yukarıda sayılan mücadele alanları ve bunların getirdiği zorunluluklardan dolayı AB eğitim bakanları 10 yıl içerisinde gerçekleştirilmek üzere 3 hedefte birleştiler. Bunlar; AB eğitim-öğretim sisteminin kalite ve etkinliğini arttırmak, herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine erişiminin kolaylaştırılması, eğitim ve öğretim sistemlerinin daha geniş bir dünyaya açılmasıdır.¹¹⁰

¹⁰⁹ Alpan İnan, **op. cit.**, s. 76.

¹¹⁰ Council of the European Union, Report From the Education Council to the European Council: "the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 5680/01 Educ 18, ss. 1-7.

AB Eğitim-Öğretim Sisteminin Kalite ve Etkinliğini Arttırmak

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere ayak uyduramayan bireyler üretim sürecinden dışlanma tehlikesiyle karşı karşıyadırlar. Bu yüzden işsizlik ve sosyal dışlanma ile mücadelede eğitim kalitesi (özellikle endüstri temelli eğitim) büyük önem taşımaktadır. Bu yönde gelişmeler sağlanması için öğretmen eğitimini ve bilgi toplumu için becerilerin geliştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin herkes için ulaşılabilir olması ve bilimsel ve teknik çalışmalara ilginin artırılması faaliyetlerinin yerine getirilmesi gerekmektedir.

Herkesin Eğitim ve Öğretim Sistemlerine Erişiminin Kolaylaştırılması

Bu alanda amaca ulaşılması için açık öğrenme ortamının oluşturulması ve eğitim uygulamalarının, değişimlere cevap verebilmek için daha demokratik ve özellikle daha kabullenici olması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenmenin çekici hale getirilmesi ve aktif vatandaşlık, fırsat eşitliği ve sosyal uyumun desteklenmesi yani her vatandaşın sosyal ve ekonomik hayata ekonomik olarak katılımı sağlanmalıdır.

Eğitim-Öğretim Sistemlerinin Daha Geniş Bir Dünyaya Açılması

Bireylerin tüm dünya ile etkileşim içinde olabilmesi, yeni yetenekler edinebilmesi ve dünyadaki hızlı değişimleri takip edebilmesi Avrupa'nın geleceği için büyük önem taşımaktadır. Bu yöndeki ara hedefler ise girişimcilik ruhunun geliştirilmesi, okul ve iş hayatı etkileşiminin artırılması, yabancı dil öğreniminin geliştirilmesi, coğrafi hareketliliğin artırılması ve rekabet ortamı oluşturulması şeklinde özetlenebilir.

Birliğin geleceği, eğitim-öğretim alanında dünya ile sıkı etkileşime bağlıdır. AB'nin başarılı gelecek inşası, yeterlilikleri bilgi toplumunun tüm bireyelerine eriştiren, yaşam boyu eğitimi cazip hale getiren, herkese açık eğitimi sağlayabilen bir eğitim sisteminin oluşturulmasına bağlıdır.

Eğitim alanında verimliliğe yönelik 10 yıl vadeli hedeflere ulaşmak için 2001 yılı boyunca ilgili hedeflere ulaşma yolunda nerede bulunduğu görülebilmesi için, ölçeklerin ve göstegelerin belirlenmesi, hedeflere ulaşılması yönünde göstergelerin ortaya konması amaçlanmıştır.¹¹¹

¹¹¹ Council of the European Union, the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, ss. 7-15.

10 Yıllık Çalışma Programı:

Avrupa Konseyi'ne Barselona Mart 2002 toplantısında sunulan 10 yıllık çalışma programı, 2001 yılında konseye sunulan Eğitim-Öğretimde Gelecek Hedefleri raporunda belirlenen 3 temel hedefin (AB eğitim-öğretim sisteminin kalite ve etkinliğini arttırmak, herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine erişiminin kolaylaştırılması, eğitim ve öğretim sistemlerinin daha geniş bir dünyaya açılması) gerçekleştirilmesi için bir yol haritası niteliğindedir.

AB yeni milenyuma girerken kendine iddialı ama gerçekçi hedefler koymuştur. Birliğin ve vatandaşlarının faydası için 2010 yılına kadar gerçekleştirilmek üzere belirli temalarda hedefler çizilmiştir. Bunlar özetle; AB'nin eğitim alanında referans haline gelmesi, birlik vatandaşlarının hareketlilik unsuru sayesinde birbirleriyle etkileşiminin arttırılması ve her yaşta bireyin eğitim alanında önünün açılmasıdır.

Geleceğe yönelik hedeflerde sadece üye ülkeler değil aday ülkeler de yükümlülük altına girmektedir. Öyle ki Mart 2001 Stockholm Zirvesi'nde Avrupa Konseyi, aday ülkelerin de eğitim alanındaki hedef ve prosedürlere dahil olmaları kararını almıştı. Bu süreçte açık metod (open method) önemli bir araç olarak göze çarpmaktadır. Çalışma programıyla her üye ülke eğitim sistemini geliştirmek, eğitimde uluslar arası hareketliliği geliştirmek yükümlülükleri altına girmişlerdir.

10 Yıllık Çalışma Programı, 2001 yılında belirlenen 3 stratejik hedefin detaylı bir sisteme oturtulduğu bir programdır. Çalışma, oluşturduğu alt hedeflerle hedeflerin elde edilmesi yolunda bir şablon özelliği göstermektedir. Bu şablonda stratejik hedefler birçok tali hedefe bölünmüştür.

Bu stratejik hedeflerden 1. sine 2002 yılı sonunda, 2. sine 2003 yılı ortalarında ve 3. sine 2003 yılı sonunda ulaşılması planlanmıştır. Bu çalışma programı AB'nin 2010 yılında bilgi temelli ve Dünya eğitim piyasasında referans alınan bir oluşum olmasında bir altyapı oluşturulmasında bir rehber çalışma özelliği taşımaktadır.¹¹²

2003 yılında Avrupa Komisyonu, Lizbon Stratejisi'ne yönelik olarak “ Lizbon Stratejisi'nin Başarısı Acil Reformlara Bağlıdır” başlıklı detaylı çalışma programı ortak taslak raporunu hazırladı. Raporun giriş bölümünde hedeflere ulaşma yönünde karamsar bir tablo çizilerek daralan zamandan ve olumsuz ilerleme göstergelerinden yakınılmıştır.

¹¹² Official Journal of the European Communities, Detailed Work Programme on the Follow-Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, ss. 3-16.

Raporda insan kaynaklarına derhal yatırım yapılması önerilmiştir. Her birey potansiyel bir mucit olarak görülmüştür. İnsan kaynakları AB'nin temel zenginlik kaynağı olarak görülmüştür.

2000 yılından 2003'e kadar birçok alanda yetersiz gelişmeler oluşmuştur. Örneğin yaşam boyu öğrenimde yapılan strateji ve çalışmalar cılız kalmıştır. Ayrıca Avrupa'da yüksek öğretimi göz ardı ederek AB'nin bilgi temelli bir kuruluş olması düşünülemez. Bu alandaki çalışmalara hız verilmeliydi. Mesleki eğitimin kalitesi düşük kalmıştı. Mesleki eğitimin çekici hale getirilmesi henüz tam olarak başarılamamıştı. Eğitim-öğretimde ülkeler arası hareketlilik hala yetersiz durumdaydı.

2003 yılında hedeflere ulaşma yolunda birçok gösterge hala kırmızıydı:

- Erken yaşta okulu terk edenlerin sayısının yüksekliği.
- Kalifiye öğretmen eksikliğinin hedefleri tehdit etmesi.
- Fen ve teknolojik alanda kadınların yok denecek kadar az olması.
- Gençlerin % 20'sinin temel becerileri elde edememiş olması.
- Çok az yetişkinin yüksek öğretime devam edebilmesi.

Raporda başarı için 4 manivela belirlenmiştir:¹¹³

1. Manivela: Anahtar Alanlarda Temel Reform Yatırımlar
2. Manivela: Yaşam Boyu Eğitimin Kesin Bir Gerçeklik Haline Getirilmesi:
3. Manivela: Bir Avrupa Eğitim Yapısı Kurulmalı:
4. Manivela: "Eğitim-Öğretim 2010" Programının Hak Ettiği Yere Konması:

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi :

Üçüncü manivelada söz edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi resmi olarak 2008'de uygulamaya konmuştur. Çerçeve Avrupa'daki farklı ülkeler arasında yeterliliklerin daha anlaşılır ve açık olmasını sağlamak amacıyla bir karşılaştırma ve ölçüm aracı gibi çalışan ve ülkelerin yeterlilik sistemlerinin birbirlerine uyumunu sağlayan ortak Avrupa referans kılavuzudur. Çerçevenin iki ana prensibi vardır: vatandaşların ülkeler arasında hareketliliğini özendirme ve hayat boyu öğrenme süreçlerine katkıda bulunmak.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'nde bir öğrenme çıktısı; öğrencinin neleri bildiği, anladığı ve öğrenme süreci bittiğinde neleri yapabildiğinin göstergesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yüzden, çerçeve, örneğin çalışma süresi gibi girdilere odaklanmak

¹¹³ Commission of the European Communities, the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, ss. 5-16.

yerine, öğrenme süreci bitiminde gerçekleşen çıktıları vurgulamaktadır. Öğrenme çıktıları üç sınıflama ile belirlenir: Bilgi, beceri ve yetkinlik. Bu durum yeterliliklerin (farklı opsiyonlarda) teorik bilgiyi, pratik ve teknik becerileri ve sosyal yetkinliği de içeren geniş kapsamlı öğrenme çıktılarını yakaladığını göstermektedir.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, öğrenme çıktılarını genel bir referans noktası kabul ederek, ülkeler, sistemler ve kurumlar arasında yeterliliklerin karşılaştırılmasına ve bu yeterliliklerin birbirleri arasında transferine yardım edecek ve böylece ulusal seviyede olduğu kadar Avrupa çapında da geniş bir kullanıcı kitlesine hitap edecektir.¹¹⁴

Bu çalışmada öğrenme çıktılarından kastedilen 'kazanımlardır'. Örnek verecek olursak; bir torna bölümü öğrencisinin belirli bir eğitim programından sonra elde etmesi gereken kazanımlarından birisi, bir demir parçasından istenilen ölçülerde bir silindir yapmaktır. Örnekleri çoğaltmak gerekirse; bir mühendislik öğrencisinin belirli sürelerdeki akıntının hacminin ve kapalı ortamdaki gaz oranının hesaplanmasında kullanılan işlevlerini geliştirebilmesi, bir iletişim öğrencisinin hiçbir duraksama yaşamadan, çeşitli şartlar altında ardı ardına canlı yayın yapabilmesi gibi.

Eğitim ve Öğretimde Kırmızı Çizgiler: 5 Röper Noktası

Buraya kadar anlaşılacağı üzere, Avrupa kıtasında dünya standartlarına göre üst seviyede bir eğitim kalitesine erişme yolunda Lizbon Stratejisi bir milat niteliği taşımaktadır. Ancak Lizbon Zirvesinde alınan kararlar genel hedefleri kapsıyordu. Diğer bir deyişle varılmak istenen sonuç ortaya konmuştu fakat bu sonuca ulaşmak için gerçekleştirilmesi gereken ara stratejileri ve ana hedeflere ulaşmayı sağlayacak ayrıntılı hedefleri belirlemek için yeni düzenlemeler gerekmektedir. Bu gerekliliğe yönelik olarak 2002 yılında Avrupa Komisyonu tarafından 5 adet röper noktası oluşturuldu ve 2003 yılında Eğitim Konseyi tarafından resmi olarak kabul edildi.

Röper noktası kavramı bir mimarlık terimidir. Bir doğrultucuyu, bir düzeyi bir yüksekliği belirlemek üzere bir duvar, kazık ya da arazi v.b. üzerine konulan sabit işareti ifade eder. AB de, Lizbon hedeflerine yönelik olarak kesin ve sabit işaretler koymuştur. Bu işaretler, ulaşılması gereken minimum niceliksel başarıları ifade eder. Bu niceliklerden daha iyi sonuçlar alınabilirdi ama Avrupa kesinlikle belirlenen eğitsel sınırlardan daha kötü derecelere gerilememeliydi.¹¹⁵

¹¹⁴ http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html, 18/01/2009.

¹¹⁵ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/02/1710&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>, 12/09/2009.

Avrupa Birliği'nin 2010 hedefleri için belirlediği 5 röper noktası aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Okulu erken terk etme oranının % 10'u geçmemesi.
 - 2- Öğrenme seviyesi düşük öğrencilerde okuma-yazma oranının en az % 20'ye çıkarılması.
 - 3- Genç vatandaşların en az % 85'inin lise düzeyinde eğitimini tamamlamış olması.
 - 4- Matematik, fen ve teknoloji alanlarında yüksek öğretim mezunu oranının en az % 15 olması ve bu oran içindeki kadın mezun sayısının en azından erkek mezun sayısına oranının korunması.
 - 5- Yetişkinlerin yaşam boyu öğrenmeye katılım oranının en az % 12,5 olması.¹¹⁶
- Sözünü ettiğimiz röper noktalarının akıbeti aşağıda ortaya konulan 2008 Komisyon İzleme Raporu'nda incelenecektir.

2008 Komisyon İzleme Raporu: İlerleme ve Duraksamalar

Lizbon hedeflerinin izlenmesine yönelik olarak 2008 yılında da bir çalışma yapılmıştır. Brüksel'de hazırlanan Komisyon Çalışma Belgesi, Eğitim Öğretimde Lizbon Hedefleri Doğrultusunda İlerleme: Gösterge Ve Eşikler başlığını taşıyordu. Çalışma 2000 yılından 2008'e kadarki Lizbon hedeflerine yönelik bir performans değerlendirmesi yapmaktadır.

Çalışmada ilk ölçülen unsur okullaşma oranıdır. 5-29 yaş arası yüksek öğretime katılım oranı % 60'dır. Bu Japonya'dan 18 puan yüksek bir orandır. 8 yıl süresince yüksek öğretim mezunu öğrenci sayısı 3 milyon artmış, çalışan kesimde artış ise 13 milyon olmuştur.

Buna rağmen 2010 doğrultusunda hala yetersizlikler bulunmaktadır. 6 milyon genç insan, diğer bir deyişle 18-24 yaş grubunun 1/7 si, sadece zorunlu eğitim düzeyinde eğitim alabilmiştir. 4 yaş civarı çocukların 1/7 si hala okulla tanışmamıştır, ki bu aralıktaki grup özellikle eğitilmesi gereken, göçmen altyapısı olan veya düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarıdır.

AB, 2010 yılına kadar okur-yazar oranının arttırılması, okulu erken terk etme oranının düşürülmesi, fen-matematik ve teknoloji alanlarında mezun verme oranını arttırılması, lise düzeyi eğitime katılımın arttırılması ve yetişkinlerin eğitim sürecine katılımında kendine 5 röper noktası belirlemişti. Ancak sadece fen-matematik ve teknoloji alanında mezun vermede gelişme sağlandı.

¹¹⁶ Commission of the European Communities, Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, Brussels, SEC (2008), s. 9.

AB’de eğitim-öğretim kalitesi yavaş da olsa ilerleme kaydetmektedir. Yine de rakip ülkelerle arada mesafe bulunmaktadır.

Üye ülkeler röper noktalarıyla ilgili olarak farklı avantaj ve zayıflığa sahiptirler. Finlandiya, Danimarka, İsveç, İngiltere, İrlanda, Polonya, Slovenya, Norveç ve İzlanda 5 röper noktasını geçmişken Fransa, Hollanda, Belçika herhangi bir ilerleme kaydetmemiştir. Bu gösteriyor ki hedeflerin elde edilmesi doğrultusunda üye ülkeler homojen bir ilerleme sağlayamamışlardır. Rapora göre ilgili dönemde aşağıda sıralanan oluşumlar gerçekleşmiştir.

- AB genelinde yaşam boyu eğitime katılım oranı % 10’un altında kalmıştır. Oysa ki eşik % 12,5 olarak belirlenmişti.

- 2000 yılından 2008’e kadar 4 yaşına gelmiş çocukların eğitime katılım oranı artmıştır. 17 ülkede bu yaş kesiminde okullaşma oranı % 90’ı geçmiştir.

- 2000-2008 yılları arası 5-29 yaş grubunun % 60’ı eğitim süreci içindedir. Bu ABD ile karşılaştırılabilen bir orandır ve Japonya’dan 18 puan fazladır.

- Tüm AB ülkelerinde genç insanlara harcanan emek ve zaman 8 yılda artmıştır.

Okullarda Eğitim Kalitesi:

AB’de okullardaki eğitim unsurlarını incelemek gerekirse, birkaç ülke dışında lise düzeyi eğitimin % 8’i geçmesi ile başlayabiliriz. Ancak AB’de mevcut öğrencilerin % 15’i fen ve matematik alanında yetersiz öğretmenlerin bulunduğu okullarda eğitim almaktadır. Estonya ve Almanya’da ise durum daha da vahimdir. Okulların % 90’ının internete bağlantısı bulunmaktadır ve her 10 öğrenciye 1 bilgisayar düşmektedir.

Mesleki Eğitim:

Mesleki eğitimin çekiciliği, yüksek seviyede çalışmalara erişime olanak sağlayan mesleki programlara katılım olanağının çoğalması ile artmıştır. Öyle ki İngiltere, Belçika ve Norveç’te mesleki eğitim öğrencilerinin en az yarısı sadece işgücü piyasasına yönelik eğitim veren lise programlarına kayıt yaptırmıştır. İspanya, Danimarka ve İzlanda’da bu oran % 40 dır. Çalışanların sürekli mesleki eğitime katılımı alanında Avrupa ülkelerinin % 50’sinde düşüş, diğer yarısında ise artış görülmüştür. Yeni üye ülkeler de bu alanda başarılı bir performans göstermiştir. Avrupa genelinde katılım ortalaması %50-60 arasındadır. 2000-2006 arası veriler Avrupa’da mesleki eğitimde okullaşma oranında %4,6 oranında düşüş olduğu görülmektedir. En olumlu performansı ise % 70 üzeri oran ile Çek Cumhuriyeti, Slovakya ve Avusturya göstermiştir.¹¹⁷

¹¹⁷ **Ibid**, ss. 8-59.

Yüksek Öğretim:

2003 yılında konulan hedef röper noktalarından birisi de yüksek öğretimde fen-matematik ve teknoloji alanlarında mezun sayısının % 15 arttırılmasıydı. Bu da yılda 1,4 oranında artış demektir. Ancak yılda ortalama % 4 artış sağlanarak bu hedef 4 yılda aşıldı ve % 29 daha fazla mezun oranına ulaşılmıştır. Artış hızı temelinde AB, Japonya ve ABD'den daha iyi bir performans göstermiştir. Yüksek öğretim alanındaki diğer bazı göstergeler aşağıda sıralanmıştır:

- 2006 yılında 19 milyon öğrenci yüksek öğretime kayıt olmuştur. Diğer bir deyişle 2000-2006 yılları arasında kayıt oranında 3 milyon ya da % 18 artış yaşanmıştır. Aynı yıl içinde verilen yüksek öğretim mezunu sayısı 4 milyon olmuştur. Bu 6 yılda % 37 artış anlamına gelmektedir.

- Eğitim kalitesi bakımından 197 AB üniversitesi, Şangay Üniversitesinin 2007'de belirli ölçeklerle belirlediği 500 üniversite arasına girdi.

- AB, yüksek öğretim alanında her yıl için, ABD'den 100 milyar dolar daha az para harcamaktadır.

- Yüksek öğretime yönelik sosyal harcamalar kuzey ülkelerinde % 2'nin üzerindeyken güneyde ve batıda % 1'in altındadır.

- Matematik öğrenimi alanında cinsiyet dengesizliği hemen hemen giderildi ise de mühendislik, endüstri, inşaat ve bilgisayar alanında kadın mezun oranı hala düşüktür.

- Yabancı ülke vatandaşı olan öğrenci sayısı % 4 artmıştır.

- Yurt dışında öğrenim gören öğrenci sayısı % 50 artmıştır. Bu sayının ¾'ü diğer AB ülkelerinde eğitim almaktadır.

- 1987'den bu yana 1,7 milyon öğrenci Erasmus projesinden yararlanmış. Bu katılım her yıl % 3,2 oranında artarak üzerine koymaktadır.¹¹⁸

Yaşam Boyu Öğrenmede Temel Beceriler:

Yabancı dil öğrenimi ve bilişim teknolojileri kullanımı yaşam boyu öğrenmede temel beceriler olarak kendini göstermektedir. AB bünyesinde, 2000-2006 döneminde ortaöğretim kademesinde yabancı dil eğitim düzeyi artmıştır. Ortaöğretimde eğitimi verilen yabancı dil sayısı % 1.4 ve lise düzeyinde 1.6 olmuştur. Öğrencilerin % 86'sına İngilizce eğitimi verilmektedir. AB bünyesinde 6 yıllık sürede İspanyolca, Fransızca ve Almanca eğitim arttı.

¹¹⁸ **Ibid**, ss. 62-81.

Bu gelişmelerin yanında AB bünyesinde internet ve bilgisayar kullanımını artmıştır. Ancak bu artışın lokomotifi kaliteli eğitim görmüş vatandaşlar olmuştur. Düşük seviyede eğitim alan vatandaşlar sürece katkı sağlayamamışlardır.

Araştırmalar göstermiştir ki eğitim alanında hedeflere ulaşıldıkça katılımcı vatandaşlık oranı da artmıştır. Yüksek öğretimin bu artıştaki payı kat kat fazladır.

Eğitimde Fırsat Eşitliği:

Eğitimde fırsat eşitsizliği AB’nde önemli bir sorun olagelmıştır. Göç geçmişi olan ve sağlam bir altyapıya sahip olmayan aile yapıları ile cinsiyet farklılıkları nedenleriyle oluşan eşitsizlik sorunları hala devam etmektedir. Örneğin, 18-24 yaş arası öğrencilerden 1/7’si lise eğitimi alamamaktadır. 4 yaşındaki çocukların 1/7 si okul öncesi eğitim alamamaktadır. Göç geçmişi ve düşük sosyo-ekonomik statü okul öncesi eğitime sekte vurmaktadır. Eğitim ortamında cinsiyetler arası eşitsizlikler devam etmektedir.¹¹⁹

2.2.7. Stokholm Zirvesi

Stokholm Mart 2001 tarihinde Avrupa Konseyi Toplantısına evsahipliği yapmıştır. Bilindiği üzere Lizbon Stratejisi ile, Avrupa Birliği’nin 2010 yılına kadar dünyanın en güçlü bilgi temelli ekonomisi haline gelmesi için 3 temel hedef belirlenmiş ve AB Eğitim Konseyi tarafından Şubat 2001 tarihinde Eğitim ve Öğretimde Gelecekte Somut Hedefler üzerine ilk raporunu hazırlanmıştı. Eğitim ve öğretim sistemlerinin gelecekteki somut hedeflerine ilişkin bu Rapor, Mart 2001 tarihinde Stockholm Avrupa Konseyi Toplantısında ele alınmıştır.¹²⁰ Stokholm Zirvesi ile bu 3 temel hedef 13 alt hedefe ayrılmış ve her bir hedefin gösterdiği adres ile uygulamalara ilişkin göstergeler belirlenerek işbirliğine gidilmiştir.¹²¹ Bu alt hedefler, Lizbon başlıklı bölümde incelenmişti.

Daha önce de belirtildiği üzere, AB’ne üye Devlet ve Hükümet Başkanları tarafından Lizbon Stratejisi ile üç ana hedef; Avrupa Birliği eğitim ve öğretim sistemleri kalite ve uygulanabilirliğini arttırmak, tüm eğitim öğretim sistem ve düzeylerine girişi herkes için mümkün kılmak ve eğitim sistemlerinin dünyaya açılımını sağlamak hedefleri oluşturulmuştu. Stokholm’de bu temel hedeflerin yardımcı amaçlarını içeren rapor, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin ulusal eğitim politikalarının bütünleşmesi işlemlerini rayına oturtacak kuralları

¹¹⁹ Commission of the European Communities, Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, ss. 84-139.

¹²⁰ <http://www.edis.sk/ekes/diverse.pdf> , 17/10/2009

¹²¹ [http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AB/AB%20BELGELER/WORD/AB_Egitim_hedefleri%20\(Lizbon\).doc](http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AB/AB%20BELGELER/WORD/AB_Egitim_hedefleri%20(Lizbon).doc) , 17/10/2009

ortaya koyan ilk resmi belgedir. Stokholm Zirvesi'nde ayrıca, 2002 Barselona Zirvesi'nde sunulmak üzere ayrıntılı bir çalışma programı hazırlanması kararlaştırılmıştır.¹²²

2.2.8. Barcelona Zirvesi

15-16 Mart 2002 tarihlerinde Barselona'da AB Hükümet ve Devlet Başkanları zirvesi yapılmıştır. Zirvede, AB'nin 2010 yılında rekabet gücü en yüksek bilgi ekonomisi olması amacıyla 23-24 Mart 2000 tarihli Lizbon zirvesinde belirlenen hedefler çerçevesinde gelişmeler değerlendirilmiştir.

Barselona zirvesinde ekonomik ve sosyal politikalar arasında eşgüdüm, sürdürülebilir kalkınma, girişimcilik ve rekabet gücünün artmasına elverişli ortamın yaratılması, sosyal dayanışmanın geliştirilmesi, mali piyasaların birleştirilmesi, enerji, ulaştırma ve iletişim ağlarının birleştirilmesi, kamu hizmetlerinin geliştirilmesi ve bilgiye dayalı rekabet gücü yüksek ekonomi için eğitim, araştırma ve teknoloji alanında gelişmeler ele alınmıştır. Zirvede 2010 hedeflerine ulaşmaya yönelik olarak diploma ve yeterliliklerin standartlaştırılması, mesleki eğitim, dil öğretimi ve eğitim kurumları arasında bağ kurulması ve eğitime başlama yaşının küçülmesi yönünde prensipler kabul edilmiştir.¹²³

Görüldüğü üzere eğitimin AB müktesebatındaki yeri 90'lı yıllara kadar seyrek bir profil çizmiştir. Maastricht Antlaşmasından sonra ise

Görüldüğü üzere eğitimin AB müktesebatındaki yeri 90'lı yıllara kadar seyrek bir profil çizmiştir. Maastricht Antlaşmasından sonra ise eğitime yönelik düzenlemeler ivme kazanmıştır. Bu ivmenin zamanlaması Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla paralellik taşımaktadır. Zira bu dönemde AB, Sovyetler Birliği'nin yarattığı boşluğu doldururken birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da atılımlara girişmiştir.

2.3. Ekonomik Boyut

2.3.1. Avrupa Birliği Genel Bütçesi:

Eğitim, AB ülkelerinin Birlik seviyesinde davranmama kararı aldıkları alanlardan birisidir. Eğitim gereksinimleri ulusal, yerel ya da bölgesel hükümetlerce karşılanmaktadır.¹²⁴ Avrupa Birliği'nin eğitime yönelik ekonomik politikasını incelemeden önce Birliğin genel bütçe yapısını ortaya sermek faydalıdır.

¹²² <http://www.edis.sk/ekes/diverse.pdf> , 17/10/2009

¹²³ Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, ss. 2-19.

¹²⁴ http://www.igmd.org/makaledevam.asp?haber_id=276, 14/11/2009.

Bütçe basit anlamıyla, verileri gelirler ve giderler olan bir planlamadır. Avrupa Birliği bütçe gelirleri Geleneksel Öz Kaynaklar (gümrük vergileri ve tarım vergilerinden oluşmaktadır)¹²⁵ Katma Değer Vergisi Payı (KDV payından oluşan öz kaynaklar, tüm üye devletlerde aynı şekilde belirlenen KDV matrahına belirli bir oranın uygulanması yoluyla sağlanmaktadır)¹²⁶ Gayri Safi Milli Gelirden Alınan Pay¹²⁷ ve diğer gelir kaynakları olarak 4 unsurdan oluşmaktadır.

Bütçe gelirlerinin küçük bir kısmını oluşturan diğer kaynaklar ise şunlardır:

- Personel ücretleri üzerinden yapılan vergi kesintileri,
- Avrupa Birliği'nin araştırma programlarına katılım için yapılan katkılar,
- Bir önceki mali yıl bütçesinden yapılan aktarmalar ve
- Gecikme zammı faizi, banka faizi gibi diğer bir takım gelirler.¹²⁸

Avrupa Birliği'nin 2009 yılı bütçesi'nin büyüme ve istihdam alanında rekabet kapasitesinin geliştirilmesine yönelik bölümü 11.768.997.000 Avrodur. Bu bölümün bütçe gider kalemlerini ise aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:¹²⁹

- Ar-ge için 6.751.882.600 Avro (%57.4)
- Rekabet gücünün artırılması ve yeni buluşların desteklenmesi için 508.176.400 Avro (% 4,3)
- Nakil ve enerji şebekelerinin iyileştirilmesi için 1.853.000.000 Avro (%15,7)
- Nükleer santral faaliyetleri için 255.000.000 Avro (%2.2)
- Eğitim kalitesinin yükseltilmesi için 1.061.658.000 Avro (%9)
- Sosyal politikaların yürütülmesi için 177.416.000 Avro (%1.5)
- Avrupa Küreselleşme Uyum Fonu için 500.000.000 Avro (%4,2)
- Diğer faaliyet ve programlar için 394.890.000 Avro (%3,4)
- Bağımsız ajanslar için 266.974.000 Avro (%2,3)

Avrupa Birliği 2009 yılı bütçesinde eğitime yönelik ayrılan kaynaklar arasında 389.860.000 Avroluk pay ile yaşam boyu öğrenime yönelik harcama öngörülleri göze çarpmaktadır.¹³⁰

2007-2013 dönemi planlamasında Avrupa Birliği bütçesi 862 Milyar Avro olarak öngörülmüştür. Avrupa Birliği'nde eğitim unsuru, bu bütçe içerisinde, Ar-ge, Trans-Avrupa

¹²⁵ Nurettin Bilici, **Avrupa Birliği Mali Yardımları ve Türkiye**, Ankara: Akçağ Yayınları, 1997, s. 72.

¹²⁶ European Commission, **European Union Public Finance**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002, ss. 15-16.

¹²⁷ Nurettin Bilici, **op. cit.**, s. 73.

¹²⁸ Mircan Yıldız Tokatlıoğlu, **Avrupa Birliği'nde Maliye Politikası**, İstanbul: Alfa Yayınları, 2004, s. 145.

¹²⁹ European Commission, **General Budget of the European Union for the Financial Year 20**, Brussels: January, 2009, s. 20.

¹³⁰ http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm, 15/11/2009.

Şebekeleri, iç pazar ve sosyal politika başlıklarıyla aynı dilimde yer almaktadır ve bu dilim 72 Milyar Avro'dan oluşmaktadır. Bu 5 yıllık planda en fazla payı 252 Milyar Avro ile yapısal fonlar ve uyum unsurları almaktadır.¹³¹

2.3.2. Eğitim Harcamaları

Eğitim için harcanan kaynaklara bakıldığında; AB ülkelerinin tümü Türkiye'den daha çok kaynak kullanmaktadırlar. AB GSYİH'nın ortalama % 5,5'ini eğitim için harcarken, Türkiye % 3,5'ini harcamaktadır. AB Ülkelerinin ortalama olarak Türkiye'den 3 kat daha yüksek GSMH'a sahip olduğu dikkate alındığında, eğitim için harcanan kaynakların boyutu görülecektir.

Bilindiği gibi AB Ülkeleri ve Türkiye'de eğitim hizmetleri çok yoğun olarak "kamu" kesimince sunulmaktadır ve bu oran Türkiye'de % 98'dir. Bu nedenle kamu eğitim harcamalarının karşılaştırılması, daha anlamlı olacaktır. AB Ülkelerinin GSYİH'dan kamu eğitimine ayırdıkları pay, ortalama olarak Türkiye'den 2 kat daha fazladır.

Öğrenci başına eğitim harcamalarında da Türkiye son sırada yer almaktadır. Görülen o ki AB ülkelerinin öğrenci başına yaptığı harcama, Türkiye'nin; okulöncesi eğitimde 11, ilköğretimde 10, ortaöğretimde 10, yükseköğretimde 3 katıdır.¹³²

2.3.3. Eğitimin ve İstihdam Edilebilirlik Boyutu:

İstihdam edilebilirlik, bireyin iş piyasasında iş bulabilme yeteneğini ifade etmektedir. Bu yetenek bireyin bilgi ve becerilerine göre değişiklik göstermektedir. Bu unsurla ilgili 2000-2008 yılları arasındaki değişimi gösteren ibreler aşağıda sıralanmıştır.

- 15-64 yaş grubundaki çalışan kesimin eğitsel başarıları 2000'den bu yana artmıştır. Ortaöğretime katılım oranı % 3,6 oranında artmıştır.

- Çalışan kesimin yüksek öğretimdeki payı ülkeden ülkeye değişmektedir. Örneğin bu pay Romanya'da % 9,9 iken G.Kıbrıs'ta % 29,7'dir. 10 AB ülkesinde katılım oranı % 25'in üzerindedir. İrlanda, İspanya ve Danimarka'da ise bu oran daha da yüksektir.

- Yüksek öğretimdeki bu katılım artışı, AB'deki istihdam artışını kısmen de olsa açıklamaktadır.

- AB' de 25-64 yaş kesiminde yüksek öğretime katılım payı % 23 olmuştur. Bu oran ABD ve Japonya'da % 40, Rusya'da ise % 55 olmuştur.

¹³¹ <http://eu.istanbul.gov.tr/Default.aspx?pid=8438>, 15/11/2009.

¹³² OECD, **Education at a Glance-2000**, Paris: OECD Publications Service, s.94.

- Tahminler göstermektedir ki 2015 yılında iş piyasasının % 30'unun, en az yüksek öğretim düzeyinde yeterlilik sahibi çalışan talebi olacaktır. Bu oran lise düzeyi yeterliliklerde % 50 olacaktır.

2.3.4. Eğitim Yatırımları:

2008 yılına gelindiğinde eğitim alanındaki yatırımlara ilişkin ibreler aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

- Danimarka, İsveç ve G. Kıbrıs, GSYİH'sının neredeyse % 7'sini eğitime yönelik kamu harcamalarına yöneltti. Bu oran Japonya'da % 3,5 ABD'de % 4,8 iken AB'de % 5 olarak gerçekleşmiştir. Ama özel harcamalarda ABD ve Japonya, AB'den önde gözükmektedir.

- Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti ve Romanya eğitime yönelik kamu yatırımlarında ortalamayı yakalamak üzeredirler. Ancak, Estonya, Letonya, İtalya, Slovenya, İspanya ve Almanya gerilemektedir.

- AB'de eğitime yönelik özel yatırımlar artmaktadır. Bu artışta motor görevi üstlenen 4 ülke İngiltere, Almanya, G. Kıbrıs ve Slovakya'dır. Bu 4 ülke % 17 oranını yakalamışlardır. Ancak bu oran rakip ülke olan Japonya ve Avustralya'da % 25, ABD'de % 30 ve Kore'de % 40' dır.¹³³

2.3.5. Eğitime Yönelik Fonlar:

Topluluğun yapısal politikasının bir parçası olan yapısal fonların, AB üyesi ülkeler ile bu ülkeler içerisindeki çeşitli bölgelerin gelişmişlik düzeyleri arasındaki farklılıkları azaltmak amacıyla oluşturulduğunu söyleyebiliriz. Yapısal politika kapsamındaki faaliyetler için topluluğun 2007-2013 dönemi bütçesinden 200 milyar Euronun üstünde kaynak ayrılmıştır.¹³⁴

Bu fonların hedefleri bölgeler arası eşitsizliklerin giderilmesi, işsizlikle mücadele, mesleki eğitim ve kalkınmanın hızlandırılması olarak sıralanabilir.¹³⁵

AB'nin genişleme hedefi çerçevesinde komisyon. Temmuz 1997'de hazırladığı "Gündem 2000" başlıklı belgede yapısal fonların ilk hedefi için geçerli olan GSMH kriterinin sıkı biçimde uygulanması tavsiyesinde bulunmuştur. Bu çerçevede halihazırda fondan yararlanmakta olan 11 bölge, bir geçiş süreci sonrasında fondan faydalanma hakkını sürdüremeyecektir. Ayrıca komisyon, yedi hedefin rasyonel biçimde belirlenecek 3 hedefe

¹³³ Commission of the European Communities, *op. cit.*, ss. 152-159.

¹³⁴ http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm, 15/11/2009.

¹³⁵ İKV, **Türkiye- AB İlişkileri Temel Kavramlar Rehberi**, İstanbul: İKV Yayını, No: 172, 2003, s. 221.

indirilmesini tavsiye etmiştir. Bu çerçevede 24-25 Mart 1999 tarihlerinde Berlin’de düzenlenen olağanüstü Zirve’de bölgeler arası dengesizliğin giderilmesi mesleki eğitimin modernizasyonu yönünde ortak hareket etme kararı alınmıştır.¹³⁶

Söz konusu reformlar, topluluğun öz kaynakları tavanının 2006 yılına kadar GSMH’nin % 1.27’si düzeyinde kalmasına yardımcı olacaktır.¹³⁷

Avrupa Birliği’nin eğitime yönelik tüm aktiviteleri, birliğin temel yapısal fonları tarafından finanse edilmektedir. Ab’nin programlar aracılığı ile yürüttüğü çalışmalara destek olmak, onların gerçekleştirilmesi için gerekli mali desteği sağlamak bu temel yapısal fonların mevcudiyet sebebidir.¹³⁸

Avrupa Birliği’nde Eğitime Yönelik Yapısal Fonları burada kısaca incelemek gerekir:

Avrupa Sosyal Fonu:

Avrupa sosyal fonu’nun temel görevi, işgücünün ortak Pazar içinde yer ve meslek itibarıyla hareketlilik kazanmasının, yeni üretim sistemlerine adapte olabilmesinin sağlanmasını ve bunun için mesleki eğitim verilmesini kolaylaştırmaktır. Fon bu anlamda öncelikle uzun süreli işsizliğe çözüm getirilmesi ve gençlerin meslek hayatına kazandırılması konularını başlıca sorun,dolayısıyla hedef alanı olarak kabul etmektedir.¹³⁹

Avrupa Yatırım Bankası Eğitime Yönelik Fonlamaları:

Avrupa Birliği’nin ekonomik anlamda gelişmesini desteklemek ve kurucu anlaşmalarda belirtilen buna ilişkin amaçlara ulaşabilmek için, 1958 yılında, AET Anlaşması’nın 129.maddesine dayanarak oluşturulmuş bağımsız bir kamu kuruluşudur. Avrupa Birliği üyesi 15 ülke banka’nın da üyesidir. Temel amacı birlik içinde dengeli bir kalkınma sağlamaktır.¹⁴⁰

Büyüme ve istihdama ilişkin tavsiye kararının Amsterdam Avrupa Konseyi’nde kabulü ve Amsterdam Özel Eylem programının yürürlüğe konulması ile sağlık ve eğitim sektörlerine 3 yıl süreyle Avrupa Yatırım Bankası finansmanı sağlanmasına karar verilmiştir.

1999 Köln Zirvesi’nde Avrupa Yatırım Bankası’ndan 2000 yılından sonra da eğitim ve sağlık alanlarına kredi sağlamaya devam etmesi istenmiştir. Bu sayede Temmuz 1999’dan

¹³⁶ Presidency Conclusions, Berlin European Council: 24 and 25 March, 1999, ss. 3-27.

¹³⁷ İKV, **Türkiye- AB İlişkileri Temel Kavramlar Rehberi**, s. 221.

¹³⁸ Official Journal of EU L Series, Number: 185, 15/07/1988, s. 9.

¹³⁹ Yeşim Atamer, **Avrupa Birliği Hukuku**, İstanbul: Beta Yayınları, 2000, s. 649.

¹⁴⁰ Rıdvan Karluk, **op. cit.**, s. 352.

itibaren bu alanlardaki projeler için Avrupa Yatırım Bankası'na kredi başvurusu yapmak mümkün hale gelmiştir.

1999 yılında bu anlamda 626 milyon Euro global kredi sağlık ve eğitim alanlarındaki projelere verilmiştir.2000 yılında ise eğitim alanındaki projelere 536 milyon Euro kredi sağlanmıştır.¹⁴¹

2.4. Mesleki Eğitim

Genel olarak, AB eğitim politikalarına bakıldığında, Birliğin karar alıcılarının en fazla yoğunlaştığı unsurun mesleki eğitim olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebebi AB'nin, üretim sürecinin sağlıklı yürümesinin ve yetenekli işgücü yetiştirilmesinin zorunlu olduğunu ve Dünya ekonomisinde lider konuma gelmek için yetenekli işgücü tarafından yürütülen bilgiye dayalı üretim sürecinin gerekliliğini görmesidir. Aşağıda da görüleceği üzere en fazla programın mesleki eğitim alanında ayrıntılı bir biçimde oluşturulması bunun bir göstergesidir. Ayrıca, eğitimde olduğu gibi bu alanda da uluslararası işbirliği özendirilmektedir.

Mesleki eğitim konusunda Konsey, Ekonomik ve Sosyal Komite'ye danıştıktan sonra işbirliği yöntemi çerçevesinde karar alır. Amsterdam Antlaşması'nın yürürlüğe girmesini takiben bu alanda kararlar, eğitim konusunda olduğu gibi Ekonomik ve Sosyal Komite'ye danışıldıktan sonra ortak karar yöntemine göre alınacaktır. Mesleki eğitim konusunda Topluluğun yanısıra 1975 yılından bu yana varlığını sürdüren Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (Cedefop) de karar alma yetkisine sahiptir. Bu kurumun hedefi hayat boyu mesleki eğitimin geliştirilmesi ile Avrupa düzeyinde hareketliliğin ve değişimlerin desteklenmesidir.

1995 yılında eğitim ve mesleki eğitim programları yeniden kategorize edilmiş ve bazı programlar, daha iyi eşgüdüm sağlanması amacıyla geliştirilmiştir. Halihazırda dört program bulunmaktadır:

- Eğitim alanında Socrates (Arion, Comenius, Erasmus, Naric programlarıyla Lingua programının bir bölümü ve Eurydice ağını kapsamaktadır);
- Mesleki eğitim alanında Leonardo da Vinci (Comett, Eurotechnet, Force, Petra, Iris programlarıyla Lingua programının diğer bölümünü kapsamaktadır);
- Gençler ve öğretmenlerin değişimi alanında Youth for Europe (yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda üçüncü Youth for Europe programı başlatılmıştır)
- Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri (MDAÜ), eski Sovyetler Birliği'ne mensup ülkeler ile Moğolistan için özel olarak düzenlenen Tempus programı.¹⁴²

¹⁴¹ İKV, "Avrupa Yatırım Bankası ve Türkiye'ye Sağlanan Kredi İmkanları", **İKV Dergisi**, No: 166, İstanbul: 2001, s. 16.

14 Aralık 2004 tarihinde Maastricht'te 32 Avrupa Ülkesinin Mesleki Eğitim ve Öğretimden sorumlu Bakanları, Avrupalı Sosyal Ortaklar ve Avrupa Komisyonu Avrupa'nın en rekabetçi ekonomi haline gelmesi amacı ile mesleki eğitim ve öğretim sistemlerinin modernizasyonunu ve tüm Avrupalılara, yeni ortaya çıkan bilgi tabanlı topluma entegre olabilmelerini gerçekleştirmek amacı ile aralarındaki işbirliğini güçlendirmek hususunda anlaşmaya varmışlardır.¹⁴³

Maastricht Bildirgesi ile “Mesleki Eğitim ve Öğretimde Geliştirilmiş Avrupa İşbirliğine Yönelik Öncelikler” Konusunda; Lizbon ve Kopenhag stratejileri kapsamında kaydedilen ilerlemeler değerlendirilmiş ve Kopenhag Sürecinde yer alan Mesleki Eğitim ve Öğretimde Geliştirilmiş İşbirliğine yönelik yeni öncelikler ve stratejiler belirlenmiştir. Bu öncelik ve stratejiler mesleki eğitim kalitesinin ve cazibesinin artırılması ekseninde oluşmuştur.¹⁴⁴

2.4.1. Amsterdam Antlaşması

AB politik liderleri tarafından 17 Haziran'da imzalanan ve 2 Ekim 1997 de yürürlüğe girmiş olan Amsterdam Antlaşması da mesleki eğitime yönelik unsurlar içermektedir. Amsterdam Antlaşması hükümetler arası konferansın 2 yıllık tartışma ve görüşmelerinin bir neticesidir. Kendi prosedürleri çerçevesinde 15 Üye Devletin onayı ile yürürlüğe girmiştir. Amsterdam Antlaşması'nın 150. maddesi mesleki eğitimle ilgili politikaları içermektedir. Söz konusu maddenin bölümleri aşağıda sıralanmıştır:

1- Mesleki eğitimin içeriği ve örgütlenmesi konusunda üye devletlerinin sorumluluklarına tamamen riayet ederek, üye devletlerin faaliyetlerini destekleyip tamamlayacak şekilde bir mesleki eğitim politikası uygulanacaktır.

2- Topluluk faaliyetlerinin amaçları:

- Özellikle mesleki eğitim ve mesleki yeniden yönlendirme yoluyla sanayi değişimlerine olanak sağlamak.
- Mesleki bütünleşme ve istihdam piyasasına yeniden girişi kolaylaştırmak amacıyla temel mesleki eğitimi ve sürekli mesleki eğitimi iyileştirmek.
- Mesleki eğitime erişimi kolaylaştırmak ve eğitmen, eğitim gören kişiler ve özellikle genç kişilerin hareketliliğini cesaretlendirmek.

¹⁴² <http://www.ikv.org.tr> ,

¹⁴³ <http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/ab/MaastrichtBildirgesi.pdf>

¹⁴⁴ http://www.cedefop.europa.eu/etv/HomePages/Front_page_news/Maastricht_Bulletin.pdf

- Eğitim ya da mesleki eğitim birimleri ile işletmeler arasında işbirliğini canlandırmak.

3- Üye devletler ile üçüncü ülkeler ve uzman uluslar arası örgütler arasında mesleki eğitim konusundaki işbirliği desteklenecektir.¹⁴⁵

2.4.2. Kopenhag Bildirgesi

Kopenhag Süreci, Kasım 2002’de , mesleki eğitim ve öğretimde (MEÖ) oluşturulmuş Avrupa işbirliğine ilişkin bir bildiri üzerinde anlaşmaya varılması amacıyla, Danimarka’nın başkenti Kopenhag’da gerçekleştirilen bir toplantıda başlatılmıştır. Bu bildiri, Barselona Avrupa Konseyi tarafından Mart 2002’de, Bolonya Bildirisi kapsamında yüksek öğretimde yapılabilecek bir yöntemin mesleki eğitimde de gerçekleştirilmesine yönelik varolan bir gerekliliği yerine getirmekteydi. Bildiri, yasal dayanağını sağlayan ve aynı konuya yönelik eğitim Konseyi’nin Kasım 2002 tarihli bir kararı sonrası yer almıştır. Bildirinin amacı Birlik üyesi olmayan Avrupa Ekonomik Alanı ülkelerinin, Birliğe girmek ve üye olmak üzere olan ülkelerin ve Avrupalı Sosyal Ortakların yanında, AB Üye Ülkelerinin ve Avrupa Komisyonunun da kararın önceliklerine ve kararın izlenmesine ilişkin sorumluluk üstlenmeleridir.

Kopenhag Süreci, yaşam boyu öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve Avrupa’nın dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi-tabanlı ekonomi ve toplumlarından biri haline getirilmesine yönelik yüksek seviyede kalifiye işgücünün sağlanması için MEÖ’in faal ve kilit rolünü oynamak üzere ilerlemesinin sağlanmasının gerekli görüldüğü Lizbon stratejisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Mallar ve hizmetler için tek pazarın ve tek para biriminin temel tamamlayıcısı rolündeki gerçek bir Avrupa işgücü piyasasının oluşturulması, büyük oranda, yeterliliklerini tüm Avrupa’da “ortak bir geçerlilik” olarak uygulayabilen nitelikli, uyum sağlayabilen ve mobil bir işgücüne sahip olunmasına dayanmaktadır. Bu yönden, Kopenhag sürecinin temel hedefleri; hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi ve anahtar oyuncular arasında karşılıklı güvenin teşvik edilmesidir.¹⁴⁶

Kopenhag süreci, MEÖ’in kalitesini ve ilgi çekiciliğini diğer eğitim alanlarının önüne geçirmek ve MEÖ’i en az bu eğitim alanları kadar kabul görür hale getirmek için hızlandırılmış bir önlemdir. Kopenhag Bildirisi’nin belirlediği hedefler ortak yeterlilikler ve kalite güvencesi ile kredi transferi oluşturulmasını içermektedir.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Cenk BOLAYIR, **Amsterdam Antlaşması, Bütünleştirilmiş Haliyle Avrupa Birliği Kurucu Antlaşmaları**, İKV Yayını No 162, İstanbul: 2000, s. 50.

¹⁴⁶ http://www.nqai.ie/news_2002_20_dec.html, 18/10/2009

¹⁴⁷ Oguz Borat, “AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Yeterlilikler Çerçevesi”, V. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 25-27 Kasım 2005, ss. 665-666.

Avrupa Komisyonu tarafından, Üye Ülkelerin kalite, şeffaflık ve tanınma alanlarındaki programlarını destekleme amacıyla ortak Avrupa referanslarının ve prensiplerinin oluşturulması amacıyla, teknik çalışma ekipleri ve uzman ekipler kurulmuştur. 2002 yılından itibaren, Avrupa’da vatandaşlar ve işletmeler ile tam olarak ilişkili olarak Europass (yeterlilikler ve yetkinliklerin şeffaflığı için tek bir çerçeve) uygulamasının başlatılması, MEÖ’de Kalite Güvencesine ilişkin Konsey Kararları alınması ve Avrupa kredi transferi sisteminin uygulanması için temel bir tasarımların ortaya konması aşamaları gerçekleşmiştir.

2.4.3. CEDEFOP

Açılımı, Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi olan ve 10 Şubat 1975 yılında kurulan Cedefop, Yunanistan’ın Selanik şehrinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Cedefop, akademik ve teknik faaliyetler yürüterek Avrupa’da mesleki eğitimin gelişmesi görevini üstlenmiş olan bir merkezdir. Bu merkez, sadece gençlerin değil aynı zamanda yetişkinlerin de eğitiminde devamlılığı sağlayıcı faaliyetleri yürütmektedir. Cedefop’un başlıca hedefi ise; mesleki ve sürekli yetiştirmeyi Topluluk düzeyine yükseltmek ve geliştirmek ve Topluluk mesleki yetiştirme politikasını uygulamada Komisyon’a yardım etmektir.

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi tüm üye devletlerdeki en son gelişmelerle ilgili bilgileri İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak Cedefop Info isimli bültende yayınlamak, kalite, şeffaflık, sektörel yenilikler, yeni vasıflar, hareketlilik ve fonlama gibi mesleki eğitim konularında çalışma ve raporlar düzenlemek, üye devletlere mesleki eğitim gezileri düzenlemek, araştırmacıların yaptıkları çalışmalarını yayınlatabilmeleri için ‘Mesleki Eğitim’ isimli bülteni çıkarmak, sosyal tarafların aktif olarak katılabileceği seminerler düzenlemek, mesleki eğitimle ilgili bilgi ve belgeleri toplamak ve üye devletlerde mesleki öğretim ve eğitime yönelik karşılaştırmalı istatistik bilgilerini toplamak merkezin sunduğu hizmetler arasındadır. Cedefop, işverenlerin 15, işçi sendikalarının 15, üye devletlerin 15 ve Avrupa Komisyonunun 3 üye ile temsil edildiği yönetim kurulu tarafından yönetilmektedir. Yönetim kuruluna bakıldığında ise tüm sosyal tarafların katıldığı bir yapı göze çarpmaktadır.¹⁴⁸

Cedefop, Avrupa Komisyonu, Üye devletler ve sosyal ortakları mesleki eğitim ve öğretim konusunda politikalar geliştirmeleri sırasında destekler. Bu desteğe yönelik uygulamaları yürütür.

¹⁴⁸ Bünyamin BACAĞ, “Avrupa Birliği Sosyal Politika Gündeminde Mesleki ve Teknik Eğitim”, **Yönetim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 1, 2005, ss. 41-48.

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi, üye devletlerin eğitimle ilgili ortaya koyduğu politikaları izler ve bu politikalarla ilgili raporlamada bulunur. Ortak Avrupa öncelikleri, ilke ve araçlarının uygulanmasında kaydedilen gelişmeyi analiz eder. Ayrıca Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi bu ortak Avrupa yaklaşımlarının tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasına da yardımcı olur. Örneğin Cedefop, tümü de diğer bir Üye Devlet'te okumayı ve çalışmayı daha kolay hale getiren Europass, Avrupa nitelikler çerçevesi ve mesleki eğitim ve öğretim için Avrupa kredi sisteminin geliştirilmesi sürecine de katılmaktadır.

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi yaygın eğitimi geçerli hale getirmek, mesleki rehberliği geliştirmek ve eğitimin kalitesini güvence altına almak için ortak Avrupa ilkeleri geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu ilkeler, insanlara kariyerleri süresince öğrenmeye devam etmeleri ve nasıl elde edildiğine bakılmaksızın bu öğrenmeden yararlanmaları için yardım etmeyi hedeflemektedir.

Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi çalışmalarında dört önceliğe sahiptir. Bu öncelikler Avrupa otoritelerine mesleki eğitim uygulamalarında yol gösterici niteliktedir.

Avrupa eğitim politikalarının şekillendirilmesine yardımcı olmak: Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi, Üye devletlerin eğitimle ilgili ortaya koyduğu politikaları izler ve bu politikalarla ilgili raporlamada bulunur. Ortak Avrupa öncelikleri, ilke ve araçlarının uygulanmasında kaydedilen gelişmeyi analiz eder. Ayrıca Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi bu ortak Avrupa yaklaşımlarının tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasına da yardımcı olur.

Beceriler ve öğrenme konusundaki Avrupa eğilimlerinin Yorumlanması: Beceri taleplerinin nasıl değişeceğini ve bu durumun bizim ne öğrenmemiz gerektiğini ne şekilde etkilediğini daha çok anlamamız gerekmektedir. Beceri ihtiyaçlarını ne kadar iyi tahmin edebilirsek politikalarımız da o kadar iyi olacaktır. Bu nedenle Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi, arz ve talebin mesleğe ve sektöre göre düzenli tahmin çalışmalarını yapar ve ortaya çıkabilecek uyumsuzlukları belirler. Avrupa'daki beceri ihtiyaçlarının öngörülmesi konusunda ortak bir yaklaşımın tasarlanması üzerinde çalışmaktadır.

Eğitim ile sağlanan faydaların saptanması: Çalışanların becerilerine yatırım yapması, daha fazla üretkenliğe, yeniliğe ve daha yüksek karlara neden olabilir. Aynı zamanda, bireyler de eğitimden yararlanabilir; eğitim çalışanların kariyer umutlarını geliştirmektedir. Ayrıca bu, kenara itilmiş olanları veya işleri kaybetme riskiyle karşı karşıya olanları da korumaya yardımcı olabilmektedir. Fakat Avrupa'da, beceriler konusunda kamu yatırımı ve özel yatırım oranı oldukça düşüktür.

Mesleki eğitim ve öğretimin profilinin iyileştirilmesi: Eğitim profilinin daha iyi tanıtılması ve bunun hayat boyu öğrenmedeki rolü konusunda farkındalığın artırılması için Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi, hedef kitlelerine, yani politika belirleyiciler, araştırmacılar ve uygulayıcılara elektronik ve yazılı ortamda açık, güvenilir, zamanında ve karşılaştırılabilir bilgi yaymaktadır.¹⁴⁹

2.4.4. COMETT Programı:

Comett programı; yeni teknolojilere yönelik eğitim konusunda üniversitelerle işletmeler arasında işbirliğine yönelik bir programdır.¹⁵⁰ Bu programın ilk adımları 24 Temmuz 1986'da üniversiteler ile işletmeler arasında işbirliğine yönelik programı kabul etmesi ile atılmıştır.¹⁵¹ Ortak pazarın rekabetini arttıracak teknolojik becerileri geliştirmek için Bakanlar Konseyi tarafından, COMETT'in teknoloji eğitiminde üniversite-sanayi işbirliğine mali destek vermesi planlanmıştır. Bu program özellikle ileri teknolojiye ve yüksek becerili insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelmiştir. Programın hedefleri; teknoloji eğitimi konusunda küçük ve orta büyüklükteki işletmelerin ihtiyaçlarını karşılayacak ekonomik ve sosyal gelişmeye ileri teknoloji eğitiminin katkı getirmesini tasarlayan destek projelerini içermektedir. Daha ileri hedefi ise; her gün teknoloji alanında meydana gelen yenilikleri uygulama ve transfer açısından üniversite-sanayi işbirliğine, ilk ve sürekli eğitime Avrupa boyutu kazandırmaktır.¹⁵²

Program çerçevesinde, üniversite-endüstri işbirliği de dahil olmak üzere mesleki eğitim imkanlarının geliştirilmesi desteklenecektir. Bu destek, Comett programı ile yüksek teknoloji eğitiminin geliştirilmesi ve yoğunlaştırılması temeline dayanır. Program, üniversite-endüstri ortaklığının geliştirilmesine ve endüstrinin ihtiyacı olan yeni teknolojilerin uygulanması projelerinin karşılıklı değişimine çaba harcar. Bu çabalar, özellikle KOBİ'lerin ihtiyaçlarına odaklanır. Program, uluslar ötesi değişim kadar üniversite ve iş dünyası bağlantılı eğitim ortaklıklarına da fon temin eder. Mezun olmuş ve olacak öğrenciler, diğer üye ülkelerde işe yerleştirme konusunda desteklenir. Bu girişim KOBİ'ler için özel bir önem taşıyabilir, çünkü, bir öğrencinin diğer üye ülkede işe yerleştirilmesi, Avrupa boyutunun geliştirilmesinde büyük maliyet avantajı sağlayabilir. Ayrıca, ar-ge uygulamaları ve

¹⁴⁹ http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/534/4082_en.pdf 20/10/2009

¹⁵⁰ Sedat MURAT , **Bütünleşme Sürecinde Türkiye ve Avrupa Birliği'nin Karşılaştırmalı Sosyal Yapısı**, Filiz Kitabevi, İstanbul, 2000, s. 54

¹⁵¹ 86/365/EEC: Council Decision of 24 July 1986 Adopting the Programme on Cooperation Between Universities and Enterprises Regarding Training in the Field of Technology (Comett)

¹⁵² Bünyamin Bacak, **op. cit.**, s. 45.

sonuçlarının yaygınlaştırılması ile ilgili yoğun eğitim programları desteklenir. Teknolojik yeniliklerin teşvik edilmesinde KOBİ'ler büyük bir önceliğe sahiptir.¹⁵³

Comett programının, Üniversiteler ile reel üretim arasında işbirliği, uygulamalardaki tecrübelerin paylaşımının organizasyonu ve bölgeler arası kaynak aktarımı gibi uygulamaları kotarmak yönünde hedefleri bulunmaktadır.¹⁵⁴

2.4.5. EUROTECNET Programı

Açılımı, Teknolojik Değişimler Karşısında Mesleki Eğitime Yönelik Program olan ve 18 Aralık 1989 tarihli Konsey kararı ile oluşturulan Eurotecnet, Topluluk düzeyinde teknolojik değişikliklerin bir sonucu olarak mesleki eğitim alanındaki gelişmelere yönelik faaliyet programıdır. Programın başlangıcı 1983'e dayanmakta olup, Konsey 1980'ler için bir mesleki eğitim programı kurmuş ve 3 yıllık bir hazırlık dönemi geçirmiştir.1990'dan beri ise, teknolojik değişikliklerin nitelikler ve mesleki eğitim metodoloji üzerindeki etkilerine yönelik formel bir program haline gelmiştir.

Eurotecnet programının amacı, teknoloji alanında meydana gelen gelişmeleri izlemek, değerlendirmek ve bu değişimlerin istihdam, işgücü ve nitelikler üzerindeki etkilerini dikkate alabilmek amacı ile başlangıç ve sürekli mesleki eğitim alanında yenilikçiliği ve araştırmaları teşvik etmektir. Temel ya da sürekli eğitim gören gençler ve işletme personelinin katıldığı bu programda, yeni teknolojilerle bağlantılı olarak meslekî eğitim alanındaki yeniliklerin AB içinde yayılmasının sağlanması öngörülmektedir.¹⁵⁵

Konsey, 1983 yazında, mesleki eğitim alanına yönelik olmak üzere 1985-88 döneminde uygulanması öngörülen bir eylem programı hazırlamıştı. Bu program, mesleki eğitim uzmanlarının Topluluk ülkeleri içinde karşılıklı değişimlerini ve eğitim amaçlı temaslarını içermektedir. Program, sanayi işçilerinin mevcut teknolojik gelişmeler sonucu yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için mesleki eğitimlerini ve bu uyuma yönelik projeleri desteklemeyi hedeflemiştir.¹⁵⁶

¹⁵³ Official Journal of the European Communities, European Community Experiences from the Coalface: Some Lessons from the COMETT Programme, Vol. 27, No. 4, 1992, ss. 333-347.

¹⁵⁴ Official Journal of the European Communities, Evaluation of the COMETT Programme, Vol.25, No. 1, 1990, ss. 24-25.

¹⁵⁵ TÜBİTAK Avrupa Birliği'nin Bilim Teknoloji Mühendislik Alanlarına İlişkin Akreditasyon Kural ve Kurumları Çalışma Grubu, Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Alt Grubu Raporu., Ankara: 1996, s. 67.

¹⁵⁶ Kenneth H. F. Dyson, **Small and Medium Sized Enterprises**, Taylor & Francis e-Library, 2005, s. 53.

2.4.6. FORCE Programı

Açılımı, Sürekli Meslek Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Program FORCE programı mesleki eğitimin Avrupa boyutu kazanmasını adeta Avrupa hedefi olmasını hedeflemektedir. FORCE Programı AB Konseyi'nin 29 Mayıs 1990 tarihli Konsey kararı ile oluşturulmuştur.¹⁵⁷

FORCE Programı, Avrupa Birliği'nde, mesleki teknik eğitimi, devam eden bir süreç haline getirmeyi amaçlamış bir programdır. Program ilk olarak, 1 Ocak 1991 tarihinde, sürekli meslek teknik eğitimin geliştirtmesi hedefiyle başlatılmıştır. Özellikle sürekli bir mesleki teknik eğitimin üye ülkelerin ekonomik ve sosyal politikaları açısından belirleyici bir faktör haline geldiği görülmüş ve bu aşamada Force programı devreye sokulmuştur. Temelde amaç çalışanlara yönelik sürekli mesleki eğitimin kalitesinin yükseltilmesini ve uygulanmasını sağlayarak yaygınlaştırmaktır.¹⁵⁸

Bu temel amacın yanı sıra Force Programının mesleki teknik eğitimin geliştirilmesi ve iş dünyasına uyumu elde edilen tecrübelerin paylaşımının mümkün hale getirilmesi yönünde amaçları da vardır.¹⁵⁹

FORCE Programı, iki grup önlemden oluşmaktadır. Birincisi, üye ülkeler arasında oluşan ortak hedeflerin desteklenmesi, doğrultusunda oluşturulan ve sürekli mesleki teknik eğitime yatırımı esas alan bir 'ortak yönetmelikler çatısı' dır. Bu doğrultuda üye ülkeler her iki senede bir sürekli mesleki teknik eğitime yönelik yaptıkları yatırım ve geliştirme çabalarını Avrupa Komisyonu'na rapor edeceklerdir. İkinci grup önlem için ise, uluslar arası bilgi, veri, ekip ve ekipman değişim programlarının özellikle işletmeler, sosyal taraflar ve araştırma ve eğitim kurumları arasında gerçekleşmesi yer almaktadır.

FORCE Programı 1991-1993 yıllarını kapsayan 3 yıllık bir dönemde 57,4 milyon ECU'lük bir fona sahip olmuştur. Programın değişik faaliyetleri arasında bu bütçeden en büyük payı sırasıyla projeler ulusal koordinasyon birimleri, teknik asistanlık hizmetleri, istatistiki araştırmalar, sektörel araştırmalar, konferans ve seminerler ve değerlendirme çalışmaları almıştır.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Official Journal of EU L Series, Number: 156, 21/06/1990, ss. 1-7.

¹⁵⁸ Report from the Commission to the Council, the European Parliament and the Economic and Social Committee, "EC Education and Training Programmes 1986-1992: Results and Achievements-an Overview, Brussels, 1993, s. 24.

¹⁵⁹ MEB, **Avrupa Topluluğu, Eğitim Staj ve Gençlik Programları Rehberi**, çev. Faruk Kaymakçı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1994, ss. 19-20.

¹⁶⁰ Commission of the European Communities, Interim Report on the Force Programme: Action Programme for the Development of Continuing Vocational Training in the European Community, COM(94), 418 Final, Brussels: 13/10/1994, s. 10.

FORCE Programının uygulanmasının, projelendirilmesinin ve bugüne kadar alınmış bazı sonuçların incelenmesinde fayda olacaktır. Programın uluslar arası boyut taşıyan bölümünün uygulanmasına bakacak olursak bu bölümün sürekli mesleki teknik eğitimde yenilik yaratmanın desteklenmesi, analiz izleme, değerlendirme ve tahmin ve son olarak da teknik asistanlık sağlama, nihai değerlendirme ve bilgilendirme aşamalarından oluştuğunu görürüz.

FORCE Programı çalışanların sürekli mesleki eğitime katılımını teşvik eden projeleri destekler. Program bünyesinde yürütülen proje çalışmaları da 'direkt projeler' ve 'araştırma projeleri' olarak ikiye ayrılmaktadır. Direkt projelerin bu şekilde anılmasının nedeni, proje için başvurunun AB'nin resmi gazetesinde komisyonca yayımlanan doğrudan çağrı üzerine yapılıyor olmasındandır. Bu projeler yaratıcı eğitim yönetimi, teknikleri ve materyallerinin geliştirilmesini amaçlayan pilot projeler, girişim vasfı ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik kalifikasyon projeler ve insan kaynakları yöneticileri, eğitimciler, işçi temsilcileri ve sendikalar arasında değişim programlarıyla sürekli mesleki teknik eğitim için yenilikler sağlamaya dönük projelerden oluşmaktadır.

Projelerin kabul edilmesindeki en temel kriterler, projelerin sürekli mesleki teknik eğitime yaptıkları yatırım, sosyal tarafların projede yer almaları, projenin her vasıftan işgücüne hitap etmesi ve dizayn bakımından da, verilecek olan eğitimin gelişim ve uygulamasının katılacak olan özel işletme veya diğer kurumların işletme stratejisi haline gelmesidir.

Projeler üç resmi aşamadan geçtikten sonra seçilip değerlendirmeye konmaktadır: Öncelikle Komisyon, FORCE teknik asistanlık ofisinin yardımıyla, önerilen projenin AT boyutunu ve yapılan proje çağrısına uyumunu değerlendirir. Daha sonra bir grup bağımsız eğitim eksperleri, projelerin, eğitim ihtiyacı içindeki kuruluşlara cevap verip veremeyeceğini ve projenin getirdiği yenilikleri ve daha sonra transfer edilme özelliklerinin olup olmadığını incelerler. Sonuç olarak, FORCE/EUROTECHNET programları ortak komitesi bir seri toplantı sonunda ulusal ve Birlik çıkarlarının önerilen projeye ne ölçüde bağdaşır olduğuna karar verirler.¹⁶¹

2.4.7. EUROFORM Programı

Açılımı, İnsan Kaynaklarının Kalitesinin Yükseltilmesine İlişkin Program olan, İnsan kaynaklarının yetkinliğinin geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapmak üzere oluşturulan ve

¹⁶¹ Commission of the European Communities, Interim Report on the Force Programme: Action Programme for the Development of Continuing Vocational Training in the European Community, ss. 11-20.

özellikle uluslar ötesi aktivitelere destek veren projeleri destekleyen Euroform Programı Temmuz 1990'da kurulmuştur. Euroform Programı da insan kaynaklarının kalitesini yükseltmek amacıyla yönelik bir program olarak bu amaca hizmet eden FORCE ve EUROTECHNET programlarını destekleyici, güçlendirici ve birleştirici bir girişimdir.¹⁶²

Programın ana hedefleri mesleki eğitim ve istihdamı geliştirilmesi, emeğin serbest dolaşımının yoğunlaştırılması ve mesleki eğitimde uluslar arası işbirliğinin geliştirilmesidir.

KOBİ çalışanları, gelişmekte nispeten geri kalmış, dezavantajlı bölgelerde yaşayan işsizler, işsizlik tehlikesi altında bulunanlar, çıraklar, sanayi yönünden az gelişmiş bölgelerde mesleki eğitim programlarına devam eden gençler, uzun süredir işsiz olanlar ve gençler Euroform Programının hedeflediği gruplardır. Program, Eurotechnet programı ile bağlantılı çalışır ve ortak uluslar ötesi eğitim çalışmalarının tüm süreçlerinde Eurotechnet programını finanse eder.

AB Komisyonu'nun 1990 yılında mesleki eğitim alanına ilişkin, Topluluk eylem programlarının rasyonalizasyonunun sağlanmasına yönelik memorandumunu sonrası AB konseyi 1992 yılında aldığı bir kararla Force ve Eurotechnet programlarının danışma komitelerini birleştirmiştir.¹⁶³

2.4.8. TEMPUS Programı

Avrupa Birliği, Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinde meydana gelen ekonomik ve politik değişiklikleri büyük bir dikkat ve ilgi ile izlemektedir. Yükseköğretimde işbirliğini geliştirici önlemler alarak bu ülkelere yardım etmek, topluluk faaliyet programının ana esaslarından biridir. Üniversite öğrenimi için Avrupa'da serbest dolaşım programı olan Tempus, serbest dolaşım ve işbirliği programları aracılığı ile Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinin üniversite öğretim sistemlerini geliştirmek ve yeniden yapılanmasına yardım etmek, bu sistemlerin Topluluk içindeki eş sistemlerle bütünleşmesini ve işbirliğini teşvik etmek amacıyla yöneliktir. Eğitim konseyinin 7 Mayıs 1990 tarihli kararıyla uygulamaya koyulan programa¹⁶⁴ 29 Nisan 1993'te ikinci bir 4 yıllık dönem eklenerek uzatılmıştır. 1 Ocak 1994'ten itibaren Tacis başlığı altında anılan program, işbirliği için ekonomik reform ve

¹⁶²<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/90/1084&format=HTML&aged=0&language=E N&guiLanguage=en>, 14/11/2009.

¹⁶³ Commission of the European Communities, Report From the Commission on the Operation of the Eurotechnet Programme January 1990-June 1992, ss. 48-49.

¹⁶⁴ Official Journal of EU L Series, Number: 131, 23/05/1990, ss. 21-26.

iyileştirme önlemlerini kapsamaktadır. Program Erasmus, Lingua ve Comett esas alınarak hazırlanmıştır.¹⁶⁵

Tempus'un, destek verdiği alanlar, mevcut üniversitelerin yapısının değiştirilmesi, yeni üniversitelerin kurulması, altyapının iyileştirilmesi sağlanarak üniversite öğretiminin yapısal olarak değiştirilmesi, sürekli ve hizmet-içi programlar, kısa süreli yoğun kurslar ve uzaktan öğretim sistemlerinin geliştirilmesi ile öğretim programlarının geliştirilmesinin sağlanması, öğretim üyeleri ve öğrencilerin serbest dolaşımının planlanması ve örgütlenmesidir.

Tempus programının Phare olarak adlandırılan bölümü Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinin ekonomik ve sosyal bakımdan yeniden yapılanması amacına yönelik iken, Tacis başlığı altındaki bölümü Sovyetler Birliği'nin yeni bağımsız olmuş devletleri için ekonomik reform ve iyileştirme önlemlerini kapsamaktadır.¹⁶⁶

2.4.9. LENARDO da VİNCİ Programı

Leonardo da Vinci Programı, Avrupa Birliği Konseyi'nin 6 Aralık 1994 tarihinde, AB mesleki eğitim politikasının uyumlaştırılması amacıyla oluşturulan eylem planını kabul etmesi sonucu oluşmuş bir programdır. Avrupa Birliği tarafından yürütülen en büyük parasal kaynaklı programlardan birisi olan AB Eğitim ve Gençlik Programları, eğitim ve öğretim alanında bir Avrupa işbirliği alanı kurarak, 2010 yılına kadar "Bilgi Avrupası"nı oluşturmayı hedeflemektedir. Bu programlardan Mesleki Eğitim Programı olan Leonardo da Vinci, Avrupa çapında 1150 milyon Euro bütçesi ile çok önemli bir program olarak, birçok ülkenin mesleki eğitimine büyük ufuklar açabilecek niteliktedir. Leonardo Mesleki Eğitim Programı, temel mesleki eğitimden geçmekte olan gençlerin, eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin ve formal veya informal eğitime katılan bütün kesimlerin; ülkeler arası hareketliliğini artırmak, yenilikleri desteklemek ve eğitim kalitesini arttırmak için eğitim kuruluşları, üniversiteler, işletmeler, ticaret odaları gibi mesleki eğitim alanında yer alan değişik paydaşlar arasındaki işbirliğine dayanan projelere destek vermektedir.¹⁶⁷

Programın üç genel hedefi vardır: Kişilerin, özellikle gençlerin, temel mesleki eğitim içinde tüm düzeylerde beceri ve yeterliliklerinin artırılması, teknolojik ve değişimi güçlendirmek üzere uyum sağlayabilmeyi arttırıp geliştirmeye yönelik sürekli mesleki eğitimde ve hayat boyu beceri ve yeterlilikler kazanmada kalitenin yükseltilmesi, bunlara erişimin iyileştirilmesi, rekabet edebilmeyi ve girişimciliği, yeni istihdam fırsatları açısından

¹⁶⁵ Official Journal of EU L Series, Number: 112, 06/05/1993, ss. 34-39.

¹⁶⁶ Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**, İstanbul: MESS Yayını, No 314, 1999, ss. 141-145.

¹⁶⁷ Official Journal L 340 , 29/12/1994 , ss. 8-24.

da, geliştirmek üzere mesleki eğitim yenileşme sürecine katılımını destekleyip arttırmak. Bu çerçevede, üniversiteler dahil mesleki eğitim kurumları ile özellikle KOBİ'ler olmak üzere işletmeler arasında işbirliğin artırılmasına özel önem verilmektedir.¹⁶⁸

Leonardo da Vinci programının ikinci aşaması, Topluluğun mesleki eğitim alanında yirmi yıldır gerçekleştirmekte olduğu eylemin devamıdır. Programın birinci aşamasının hedefleri doğrultusunda ikinci aşamada da Üye Devletlerin mesleki eğitim kapsamı ve organizasyonu konusundaki sorumluluğuna, kültürel çeşitliliğe ve dil çeşitliliği dikkate alınarak gerçekleştirdikleri eyleme destek olmaya çalışılmaktadır. Bunun için mesleki eğitim alanındaki ülkeler arası işbirliği projeleri finanse edilmektedir.

Leonardo da Vinci programının hareketlilik, pilot projeler, dil yeterlilikleri, ülkeler arası ağların geliştirilmesi amaçlarına yönelik olarak topluluktan mali destek alan beş ayrı faaliyet konusu bulunur.¹⁶⁹

Program çerçevesinde, hedeflere ulaşılabilmesi için önceki başlıklarda aktarılan mesleki eğitim programlarına ivme kazandırılması, çalışmalarda KOBİ'lere öncelik verilmesi, dil öğretime önem verilmesi ve uluslar ötesi uzmanlık geliştirme dahil bilgi toplama, izleme ve değerlendirme hizmetleri verilmesi gibi birtakım başarıya yönelik önlemler alınmıştır.

Bu önlemlerin uygulanmasında, önceki programlardan elde edilen deneyimler göz önünde tutularak, üye ülkelerin eğitim sistemleri, düzenlemeleri ve politikalarının niteliğinin uyumlaştırılması, projeler için uluslarötesi işbirliğinin geliştirilmesi ve yenilikçi çalışmaların kapasitesinin genişletilmesi ilkeleri gözetilmektedir.

Program dahilinde, uluslarötesi işbirliği temelinde, mesleki eğitim kapsamlı KOBİ'lere yönelik pilot projelerle homojen faaliyetlerin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir.¹⁷⁰

Bu çerçevede, Leonardo programı kapsamında gerçekleştirilmesi hedeflenen Birlik faaliyetlerinin ana başlıklarını; üye ülkelerin mesleki eğitim sistemlerinin ve düzenlemelerinin yenilikçi kapasitelerinin ve niteliğinin geliştirilmesi, mesleki eğitim ve yönlendirme alanında Avrupa boyutunun oluşturulması ve teknolojik değişimlere ayak uydurularak iş piyasasının ihtiyaçlarının karşılanması oluşturmaktadır.¹⁷¹

Önceki başlıklarda aktarılan Comett, Force, Eurotecnet ve birkaç mesleki eğitim programı daha Avrupa Birliği eğitim politikasında tutarlılık sağlanması amacıyla Leonardo da

¹⁶⁸ <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinid=26135EB0E6811757A0DE28758BCE68DDC82BA>, 29/10/2009.

¹⁶⁹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc82_en.htm, 30/10/2009.

¹⁷⁰ TESK, **KOBİ Hizmet Merkezi Faaliyet Alanlarına Giren AB Programları**, Ankara: KOBİ Hizmet Merkezi Yayını, 1996, s. 5.

¹⁷¹ Adil Karaman, "AB ve Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitim (Karşılaştırmalı Bir İnceleme)", İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: 1997, s. 168.

Vinci programı altında birleştirilmiştir. Bunun üzerine Maastricht Antlaşması'nda Birlik stratejisi yeniden tanımlanmış ve bu stratejiye göre mesleki eğitim politikasını yerleştiren Leonardo da Vinci Programı, Avrupa Birliği'nin bu konudaki prensiplerini sergileyen ilk program olmuştur.¹⁷²

2.4.10. Avrupa Mesleki Eğitim Vakfı

Avrupa Mesleki Eğitim Vakfı, Avrupa Birliği'nin ajanslarından birisidir. SSCB'nin dağılmasıyla bağımsızlığına kavuşan cumhuriyetler, Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ve Moğolistan'ın mesleki eğitim sistemlerinin reformuna katkıda bulunmak amacıyla 7 Mayıs 1990 tarihinde AB konseyi tarafından kurulmuştur.¹⁷³

Avrupa Eğitim Vakfı söz konusu ülkelere yönelik mesleki eğitim ve yüksek öğretime ilişkin AB aktivitelerinin desteklenmesi ve koordine edilmesinde önemli bir role sahiptir. Vakıf temelde söz konusu ülkelerde insan kaynaklarının gelişimine katkıda bulunarak sosyal istikrarın sağlanması ve demokratik yapının oluşmasına yardımcı olmak amacıyla kurulmuştur.¹⁷⁴

Avrupa'nın içinde ve ötesinde ortak bir ekonomik refah, istikrar ve demokrasi alanı oluşturulmasında Avrupa Birliği'ni destekleyen vakfın misyonu, ortak ülkeler ve topraklarda gerçekleşmekte olan mesleki öğrenim ve eğitim reformu sürecine katkıda bulunmaktır.¹⁷⁵

Bu temel çerçevesinde, AB kurumları, üye devletler ve belli başlı kalkınma ajansları ile ortaklık içinde çalışan vakıf söz konusu ülkelerde mesleki eğitim ve öğretim reformu sürecini desteklemek ve bu reformlara katkıda bulunma ve bu ülkelerle AB arasında mesleki eğitim alanında etkin bir işbirliği geliştirme işlevini yerine getirmektedir.¹⁷⁶

Vakıf çalışmalarının yöneldiği ülkeler için mesleki eğitim alanında bir uzmanlık merkezi olarak faaliyet gösterdiği gibi söz konusu ülkelerde ki eğitim çalışmalarının idaresine destek sunmaktadır. Mesleki eğitimin başlangıcı ve sürdürülmesi yanında gençlerin ve yetişkinlerin yeniden eğitilmesi faaliyetlerinde bulunur. Topluluğun mesleki eğitim politikası Leonardo Programı ile yakın işbirliği yanı sıra Tempus Phare ve Tempus Tacis programları

¹⁷² Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, **op. cit.**, s. 135.

¹⁷³ Official Journal of EU L Series, Number: 131, 23/05/1990, ss. 1-5.

¹⁷⁴ http://europa.eu/agencies/community_agencies/etf/index_en.htm, 31/10/2009.

¹⁷⁵ Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, "Avrupa Eğitim Vakfı", **Güncel Avrupa**, No: 18, Ankara: 2001, s. 2.

¹⁷⁶ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11906_en.htm, 31/10/2009.

çerçevesinde üye ülkelerle işbirliği için çalışmakta; aynı zamanda iki taraflı veya çok taraflı faaliyetleri ve programları desteklemektedir.¹⁷⁷

Avrupa Mesleki Eğitim Vakfı bu bağlamda sözkonusu ülkelerde mesleki eğitim alanında incelemeler yaparak ve Vakfın çalışmalarını yürüttüğü ülkelere mesleki eğitime ilişkin tavsiyelerde bulunarak mesleki hususlarda uzmanlık merkezi işlevi görmektedir.¹⁷⁸

Mesleki Eğitim Vakfı belirtilen faaliyetleri yürütebilmek için geniş bir ağ oluşturarak mesleki eğitim alanında önemli kişi ve kurumları bir araya getirmektedir.

Mesleki Eğitim Vakfı, Topluluğun Tacis, Phare ve G24 ülkelerinde yüksek öğretimin yeniden yapılmasına yardım sunmak amacıyla oluşturduğu Trans-Avrupa işbirliği Programı Tempus Programının uygulanması için komisyona teknik yardım sunmaktadır. Vakıf çalışmalarını CEDEFOP ile işbirliği içinde yürütmektedir.¹⁷⁹

Vakfın en önemli işlevlerinden biri CEDEFOP ile işbirliği içerisinde çalışmalarını sürdürdüğü ülkelerde mesleki eğitim alanındaki bilgi ve başarılı uygulamalara yönelik bir veri tabanının oluşturulmasıdır. Bu amaçla 1996 yılından beri 25 ulusal gözlemevinin oluşturulmasına öncülük edilmiştir. İzleme merkezi istihdam piyasalarının ve mesleki eğitim sistemlerinin geliştirilmesi amacıyla bilgi ve beceriye ilişkin verileri bünyesinde toplamakta ve ulusal yetkililere mesleki eğitim alanında diğer ülkelerde ve özellikle AB'deki başarılı çalışmalardan örnekler sunmaktadır.¹⁸⁰

Vakıf aday ülkeleri Avrupa Sosyal Fonu'nu etkin olarak kullanmaya hazırlamak amacıyla söz konusu ülkelerin kalkınma alanında yetkili kişilerine yapısal fonları tanıtmakla yükümlü olan Eğitim Enstitüleri ağını desteklemektedir. Bu ağın önümüzdeki yıllarda daha fazla gelişmesi planlanmaktadır.¹⁸¹

Vakıf, ticaret okulları, yöneticilik eğitimi veren mevcut kurumlar ve şirketlerin bünyesinde bilgi ağlarının oluşturulmasını desteklemektedir.

Vakfın faaliyetlerinden, Cezayir, İsrail, Ürdün, Filistin Yönetimi, Fas, Mısır Suriye, Tunus, Beyaz, Rusya, Kazakistan, Estonya, Rusya Federasyonu, Gürcistan, Azerbaycan, Özbekistan, Tacikistan, Türkmenistan, Ukrayna, Kırgızistan, Moğolistan, Arnavutluk,

¹⁷⁷ Commission of the European Communities, Report to the European Parliament, the Council and the Economic and Social Committee on the European Training Foundation (Article 17 of Council Regulation No 1360/90 of 7 May 1990), ss. 3-15.

¹⁷⁸ European Training Foundation, the Training Foundation Work Programme 2001-2003, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001, s. 1.

¹⁷⁹ İKV, **Avrupa Birliği Program ve Ajanslarına Aday Ülke Statüsüyle Türkiye'nin Katılımı**, İstanbul: İKV Yayını No: 164, 2001, s. 149.

¹⁸⁰ Burkart SELLİN, "the Joint Cedefop/ETF Project on Scenarios and Strategies for Vocational Training and Lifelong Learning in Europe: A Contribution to the Debate on the Future of Europe", CEDEFOP, thessaloniki (Greece), May 2001, ss. 2-17.

¹⁸¹ http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Where_we_operate_EN?OpenDocument, 14/11/2009.

Makedonya, Bosna-Hersek, Hırvatistan, Moldova, Eski Yugoslavya Cumhuriyeti, Nisan 2003' de tam üyelik anlaşması imzalamış olan Macaristan, Estonya, Litvanya, Polonya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi ile Bulgaristan, Romanya, Malta ve Türkiye yararlanabilmektedir.¹⁸²

Üye ülkelerin birer, AB Komisyonu'nu 3 temsilcisinden oluşan ve bir komisyon temsilcisinin başkanlık ettiği Yönetim Kurulu, Vakfın idaresinden sorumludur. Yönetim Kurulu'nun aldığı kararların uygulanmasından sorumludur.

Ayrıca Vakıf bünyesinde Yönetim Kurulu tarafından, ehil ülkelere mesleki eğitim konusunda teknik yardımda bulunmak üzere mesleki eğitim uzmanları ve ilgili diğer alanlarda uzman olan kişilerden oluşan ve Vakıf Müdürü'nün başkanlık ettiği bir Danışma Kurulu bulunmaktadır.¹⁸³

Vakfın bütçesi topluluğun genel bütçesinden yapılan sübvansiyonlar, verilen hizmetler karşılığında yapılan ödemeler , Phare, MEDA, Tacis kapsamında insan kaynakları için ayrılan fonlar üye ülkelerden gelen hibeler ve Dünya Bankası gibi uluslar arası kuruluşlardan gelen yardımlardan oluşmaktadır.¹⁸⁴

2.4.11. PETRA Programı:

Petra; gençlere yönelik ilk ve temel mesleki eğitimi kapsamaktadır. Bu program üye ülkelere, isteyen her gence zorunlu eğitim döneminin bitiminden sonra en az bir yıl (isteğe bağlı olarak iki yıl veya daha fazla) süreyle mesleki eğitim fırsatı vermeleri için destek olmaktadır. Petra altındaki topluluk eylem kararlarıyla oluşturulan hedeflere varmak ve üye devletlerin faaliyetlerini teşvik etmek için Eylem I ve II gruplarında sınıflandırılabilir.¹⁸⁵

Eylem I altında; ilk olarak mesleki yetiştirmeye devam eden gençler, genç işçiler, iş arayanlar, ileri meslek eğitimi alan gençler için bir başka üye devletteki mesleki yetiştirme yerleri yada bir şirkette yetiştirme dönemleri desteklenmiştir. Bu programlara, 1988-1991 yılları arasında 75 000 genç katılmıştır.¹⁸⁶

Eylem II' de; topluluk düzeyinde, 1992-1994 yılları arasında tahminen 100 000 genç ve 20 000 öğretmen ve öğretici bu programa doğrudan katılmıştır. Avrupa Yetiştirme

¹⁸² <http://www.etf.europa.eu/14/11/2009>.

¹⁸³ http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/About_Organisation_EN?Opendocument, 14/11/2009.

¹⁸⁴ European Training Foundation: Annual Report 2002, ss. 16-55.

¹⁸⁵ Official Journal of EU L Series, Number: 346, 10/12/1987, ss. 31-33.

¹⁸⁶ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_en.htm, 10/11/2009.

Ortakları programı kapsamı içinde genç girişim projeleri de dahil olmak üzere, üye devletler arasında ortak yetiştirme projeleri yürütmek için uluslararası işbirliği projeleri desteklenmiştir. PETRA programı ile, Avrupa Birliği çapında oluşturulan referans merkezleri sayesinde, topluluğun ihtiyacı olan rehber danışmanların yetiştirilmesi üzerine bilgi değişimini sağlama yoluyla mesleki rehberlik ulusal sistemleri desteklenmiştir.¹⁸⁷

2.5. Her Yaşta Eğitim ve SOCRATES Programı

Eğitimin tüm yaşam sürecini içermesi, daha önceki eğitimleri ve sosyal statüleri ne olursa olsun herkesi kapsamaması düşüncesi ve yetişkin dönemde de eğitime devam edilmesi ihtiyacı yeni milenyumla yaklaşırken neredeyse evrensel bir kabul ile yayılmıştır. Üretilen bilgi miktarındaki artışın yanı sıra küreselleşme, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler günümüz bireylerinin gereksinim duyacakları bilgi ve becerilerde değişikliklere neden olmuştur. Bilgi çağına geçiş süreci, değişimi sağlayabilmek için sürekli kendini yenileyen, yeni bilgiler edinmeyi bir kültür haline getirmiş bir toplum dokusu gerektirmektedir. Bilgi toplumunda varolabilmek için bireylerin sahip olmaları gereken becerilerden biri de yaşam boyu öğrenmedir.¹⁸⁸

Avrupa Birliği tarihinde sürekli eğitime yönelik kıvılcımların ilk izlerini kanaatimce 1987 yılında aramalıyız. Kısaca PACE olarak kodlanan ‘Avrupa İleri Sürekli Eğitim Programı’ (European Programme of Advanced Education) 1987 Haziranında ABD ile Avrupa ülkeleri arasında düzenlenen Sürekli Eğitim Forumu’nda PACE Genel Raporu adı altında hazırlanmıştır. Programın mimarı, aynı zamanda PACE’nin genel sekreterliğini de yapmış olan Ladislav Cerych idi. Program salt bir belge ya da siyasilerin uygulayacağı bir plan değildir, bir başkan ve sınırlı sayıda da olsa çalışan personeli olan bir kurumsal yapıya sahiptir. Söz konusu oluşum prensip olarak büyük ölçekli firmaların sponsorluğunda eğitim, teknik, pazar ve finansal araştırmalara yönelik araştırmalara odaklanmıştır.

Programı ortaya çıkaran dinamiklerin başında teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızda ilerlemesi ve bu değişime yetişmenin de yüksek maliyetli araştırma-geliştirme faaliyetleri gerektirmesiydi. Programın, Avrupalı büyük ölçekli şirketlere servis yapan bir kurum olduğunu söyleyebiliriz. Zira yüksek rekabet ortamında, bu firmaların rakipleriyle mücadeleyi sürdürebilmeleri, kendilerini teknolojik olarak sürekli güncel tutmalarına

¹⁸⁷ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012b_en.htm, 10/11/2009.

¹⁸⁸ B. Akkoyunlu, ve S. Kurbanoglu, Bilgi Okuryazarlığı, **TBD Bilişim - Bilişim Kültürü Dergisi**, Sayı:83, 2002.

bağlıydı. Avrupalı sanayiciler, programa sponsor olarak teknik personellerini bilimsel anlamda sürekli güncel tutmayı amaçladılar.¹⁸⁹

Sürekli eğitim gerekli olduğu kadar pahalı bir projedir de. Global platformda, üretimde meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmek için ayrılan ödeneklerin muazzam olması gerekmektedir. Bu yüksek meblağları tek tek firmaların karşılamaları oldukça zordur ki zaten ulusların bütçeleri bile bu kaynak problemini çözmekte zorlanmaktadır. PACE programı işte bu sorunların çözüm aracıdır. Öyle ki program, uydu ve bilgisayarlı konferanslar yoluyla, bir çeşit uzaktan eğitim metodu uygulayarak, maliyeti sıfıra yakın bir seviyeye indirmiştir. Programın dikkat çeken bir diğer özelliği de, yöneldiği öğrenen kesimin özellikle mühendis ve bilim adamları olmasıdır. Program yardımıyla, bilimle uğraşanların ve teknik personelin sürekli kendini güncellemesi mümkün olabilmekteydi. Üniversiteler ve firmalardan oluşan üyelere sahip program günümüzde de EuroPACE 2000 adıyla faaliyetlerini devam ettirmektedir ancak yoğunlaştığı alan yüksek öğretim olarak değişim göstermiştir.¹⁹⁰

Avrupa Birliği'nin sürekli eğitime yönelik pratik uygulaması Sokrates Programı'dır. Sokrates Programı; AB mesleki eğitim programları hariç olmak üzere, okul eğitiminden, yüksek öğretime, yeni teknolojilerden yetişkin eğitimine kadar, bütün örgün ve yaygın eğitim programlarını kapsayan bir genel eğitim programıdır. Program ilk defa şemsiye bir eğitim programı olarak 1993 yılında uygulanmaya başlanmıştır ve halen Avrupa'da 31'i aşkın ülkede ve yaklaşık 1800'ü aşkın üniversitede uygulanmaktadır. Sokrates Eğitim Programı 7'den 77'ye eğitimi kapsamakta 5 ana 3 yan eylem olmak üzere toplam 8 eylemden oluşmaktadır.¹⁹¹

Ana Eylemler:

- a. Comenius Eylemi: İlk ve orta öğrenim
- b. Erasmus Eylemi: Yüksek öğretim
- c. Lingua Eylemi: Dil öğrenimi
- d. Grutwig Eylemi: Yaşam boyu öğrenim
- e. Minerva: Açık ve uzaktan eğitim

Yan Eylemler:

- a. Gözlem ve yenilik : Bilgi ve deneyim alışverişi
- b. Ortak Faaliyetler: Leonardo da Vinci ve Youth programı gibi diğer topluluk programları ile ortak çalışmalar yapmak

¹⁸⁹ Ladislav Cerych, A European Programme of Advanced Continuing Education, **European Journal of Education**, Vol. 22, No 3/4 ,(1987) ss. 335-357

¹⁹⁰ EuroPACE 2000, Author: Jef Van den Branden and Georges Van der Pere, **European Journal of Education**, Vol. 32, No 4, 1997, ss. 359-367

¹⁹¹ Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü 2000, **Sokrates Eğitim Alanında Topluluk Faaliyet Programı Başvuru Rehberi (2000-2006)**, ss. 8-9.

c. Destek Faaliyetleri : Bilgilendirme ve bilinç oluşturma faaliyetleri

Programın yan eylemlerinden Gözlem ve Yenilik, eğitim sistemleri ve politikalarında karşılaştırılmalı analizler, bilgi ve tecrübe paylaşımları ile eğitim sistemlerinin iyileştirilmesini ve kalitesinin artırılmasını amaçlamaktadır. Ortak Faaliyetler, Sokrates Programı haricinde AB'nin diğer eğitim programları olan Youth ve Leonardo Da Vinci ile ortak faaliyetler yapılmasına imkan tanıyarak programlardan en yüksek faydanın sağlanabilmesi için tasarlanmıştır. Destek Faaliyetleri ise cemiyetler ve sivil toplum kuruluşları aracılığı ile programlar hakkında ilgili kesimlerin bilgilendirilerek yaygınlaştırılmasını ve bilinç oluşturulmasını hedeflemektedir.

Aşamalar halinde planlanıp uygulanmaya konmakta olan programın, ilk safhası (Sokrates I) 1995-1999 yıllarında gerçekleştirilmiştir. Programın Sokrates II olarak adlandırılan ikinci safhası ise 1 Ocak 2000 – 31 Aralık 2006 dönemini kapsamakta olup, birinci döneminde elde edilen tecrübeler ve aşamalar temel alınmaktadır. İkinci safhanın bütçesi 1,850 milyon Euro tutarındadır (7 yıllık) Program AB'ye üye ülkelere, EFTA ülkelerine ve AB aday ülkelere açıktır. 2007-2013 dönemini kapsayan üçüncü aşama halen uygulanmaktadır.

AB eğitim programlarına geniş çerçeveden bakıldığında, Avrupalılık bilincinin oturtulması, kaynaştırma ve istisnasız bütün bireylerin potansiyelini eğitim sürecine dahil etme hedefleri göze çarpmaktadır.

Sokrates programının hukuki temellerini ise aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi'nin 24.01.2000 tarih, 253/2000/EC Sayılı Kararı ile oluşturulmuştur.¹⁹²

- AB Antlaşması'nın 149. ve 150. maddelerine dayanmaktadır. 149. Paragraf, AB'nin daha iyi eğitim seviyesine ulaşabilmesi için uygulaması gereken aksiyonları içermektedir. Temelinde AB üye ülkelerinin işbirliğinin yattığı madde, Birlik vatandaşlarını yaşam boyu öğrenme ye teşvik etmektedir.¹⁹³

Sokrates Programı'nın asıl hedefi "Katılımcı ülkeler arasındaki işbirliğinin teşvik edilerek eğitim alanında kalitenin artırılması ve Avrupa boyutunun geliştirilmesi"dir. Yaşam boyu öğrenmeyi ve her düzeydeki eğitim kalitesini arttırmayı hedefleyen program, Avrupa halklarının bilgi ve eğitim düzeylerini artırarak hızla değişen yaşam koşullarına daha rahat uyum sağlamalarına katkıda bulunmayı da amaçlamaktadır. Dolayısıyla, Sokrates herkes için

¹⁹² Official Journal of EU L Series, Number: 28, 03/02/2000, ss. 1-15.

¹⁹³ Official Journal of EU C Series, Number: 325, 24/12/2002, ss. 98-99.

omur boyu eğitim ve öğrenimi teşvik ederek dil öğrenimini, kişilerin Avrupa içindeki hareketliliğini, ülkeler arasındaki kültür alış verişini artırmayı amaçlar.

Sokrates programı ilke olarak; AB ülkeleri, EFTA/Avrupa İktisadi Alanı Ülkeleri (Norveç, İzlanda ve Lihtenştayn), ortaklık anlaşmasına giren Orta ve Doğu Avrupa Ülkeleri, Malta, Kıbrıs ve Türkiye'ye açıktır.

Avrupa ülkeleri arasında eğitim alanında yapılan işbirliği, Avrupa çapında hareketliliğin sağlanmasını, fikirlerin ve yapıcı eylemlerin yayılmasını amaçlayan şebeke çalışmalarını ve yüksek öğretim düzeyinde yapılan akademik ortaklık projelerini kapsayan programın, bu amaçları ulaşabilmesi ülkeler arasında eğitimin her alanında işbirliği yapılmasını gerektirmektedir. Bu çabaların pratik sonuçları da insanları bir başka ülkede okumaya, orada ders vermeye ve özel eğitim programlarını takip etmeye teşvik edici fidansal kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır. Programın parasal kaynağı, katılımcı ülkelerin paylarına düşen para ile oluşturulan havuz olup, her ülkenin bu havuza aktaracağı paranın miktarı belirli kriterlere göre belirlenmektedir. Sokrates II için ayrılan para 1.850.000.000 Euro'dur.

Sokrates Programı, eğitimin 5 temel alanındaki eylemleri, bu eylemlerin en iyi şekilde yürütülebilmesi için gerekli olan gözlem ve yenilikler, ortak etkinlikler ve destek faaliyetlerini de kapsamaktadır.¹⁹⁴

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, 1 Ocak 2007 tarihi itibarıyla yeni bir döneme girmiştir. 2013 yılı sonuna kadar sürecek yedi yıllık bir dönemi kapsayan yaşam boyu Öğrenme Programı Sokrates Programı'nın yerini almış gibi görünmektedir. Ancak, yine de, Sokrates Programı, Avrupa Birliği'nde her yaşta eğitimi sağlam bir temele oturtan sistematik bir unsurdur.

Genel ve mesleki eğitimin yanısıra eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetleri bütüncül bir yaklaşımla tek bir programda toplayan yaşam boyu Öğrenme Programı, yeni kuralları, basitleştirmeleri ve ülke merkezli faaliyetlerdeki artış nedeniyle özel bir önem taşımaktadır. Program, özellikle stratejik Lizbon Hedefleri bağlamında üye devletlerin eğitim ve öğretim sistemlerinin modernizasyon ve adaptasyonunu düzenlemek için kurulmuştur. Program ile hareketlilik ve diğer işbirliği faaliyetlerine katılan gelişimlerine yardımcı olmak öngörülmüştür. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi, Yaşam Boyu Öğrenme Programı ile Birliği ileri bir bilgi toplumu haline getirmeyi ve Avrupa Birliği'nin dünyada bir kalite referansına dönüşmesini temin etmeyi amaçlamaktadır.¹⁹⁵

¹⁹⁴ İstanbul Ticaret Odası, **Avrupa Birliği Eğitim Programları**, Yayın No: 2004-64, İstanbul, 2004, ss. 13-15.

¹⁹⁵ Official Journal of EU L Series, Number: 327, 24/11/2006, ss. 45-52.

Yaşam boyu öğrenme, öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini, toplumsal bütünleşmeyi ve ekonomik büyümeyle gerçekleştirmek üzere üç temel önceliği vardır.¹⁹⁶

Yaşam boyu Öğrenme Programının yapısı kendisinden önceki programlardan farklıdır. Dört sektörel program, benzer alanları hedefleyen ortak konulu bir program ve Avrupa entegrasyonu ve ana Avrupa kurumları hakkında öğretimi, araştırmayı ve düşünmeyi destekleyen bir programdan oluşan bir bütüncül program şekline alır. Yaşam boyu Öğrenme Programı, üye ülkelerce gerçekleştirilen faaliyetleri destekler ve eğitim sistemlerinin içeriği konusundaki sorumlulukları ile kültürel ve dil çeşitliliklerine tamamen saygı gösterir. Programın en son periyodu olan 2007-2013 dönemi için toplam bütçe 6.970 milyon Euro'dur.¹⁹⁷

2.5.1. Comenius Programı

Jan Amos Comenius (1592-1670) 28 Mart 1592 günümüzde Çek Cumhuriyeti'nin o dönemdeki karşılığı olan Moravya'da doğmuştur. Almanya'da Heidelberg Üniversitesinde eğitim görmüştür; ve din adamı ve okul müdürü olmuştur. 30 yıllık Savaş Polonya'ya göç etmesini zorunlu kılmıştır. Polonya'da iken Polonya'nın eğitim sisteminin reformu için kitaplar yazmıştır.¹⁹⁸

Avrupa'da okul eğitimi alanında kıta ülkeleriyle işbirliği yapmak suretiyle eğitimde kaliteyi artırma ve kültürel diyalogu sağlayarak dil öğrenimini teşvik etme gerekliliği, yeni milenyumun başında Comenius Programı'nın oluşturulması ihtiyacını doğurmuştur.¹⁹⁹

Socrates Programının birinci eylemi olan Comenius, meslekî ve teknik eğitimi de kapsayan ilk ve orta dereceli okul eğitimine ve anaokullarında verilen eğitime odaklanmaktadır. Eylemin hedef kitesini; öğrenciler, öğretmenler ve eğitim personeli oluşturmaktadır. Ayrıca, Comenius bünyesinde yer alan faaliyetlere okul aile birlikleri gibi dernekler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, şirketler ve sosyal taraflar da katılabilmektedir. Comenius Programı, Lizbon hedeflerine ulaşabilmek için öğrenciler ve eğitim personeli arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında bilgi ve anlayış oluşturmaya, öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri edinmelerini öngören projeler uygulamayı öngörmüştür. Bu doğrultuda Avrupa ülkelerinde eğitimle ilgili

¹⁹⁶ Devlet Planlama Teşkilatı, 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara: 2001.

¹⁹⁷ Yaşam boyu Öğrenme Programı 2007-2013 Başvuru Kılavuzu.

¹⁹⁸ DPT AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı, **Comenius**, Ankara: DPT Yayınları, 2003, s. 3.

¹⁹⁹ <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&bid=8>, 03/11/2009.

kurumlar arası işbirliğini sağlamaya çalışır. Programdan 27 üye ülke, 3 EFTA ülkesi ile Türkiye yararlanmaktadır. Bazı Balkan ülkeleri ve Doğu Avrupa ülkelerinin de programdan faydalanabilmesi için çalışmalar sürmektedir.²⁰⁰

Comenius eyleminin odak noktası eğitimin ilk aşaması olan kreş, ilköğretim ve ortaöğretimdir. Bu anlamda, Comenius öğretmenler, eğitim personeli ve öğrencilerden oluşan tüm genel eğitimi ve ilgili tüm tarafları ve aynı zamanda okul aile birlikleri, sivil toplum örgütleri, yerel makamlar, iş dünyası ve sosyal paydaşlar gibi okulun dışında yer alan kuruluşları da kapsamaktadır.

Comenius Eyleminin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; okul eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi ve okul eğitimindeki Avrupa boyutunun güçlendirilmesi, dil öğreniminin teşvik edilmesi ve kültürler arası bilincin geliştirilmesidir. Söz konusu temel amaçlara ulaşılabilmesi yönünde, eylem çeşitli girişimleri de desteklemektedir.

Comenius Programı'nın; eğitimin kalitesini artırmak, yeni yaklaşımların geliştirilmesi, karşılıklı öğrenci ve öğretmen değişimi, kültürler arası etkileşim bilincinin geliştirilmesini sağlamak, Avrupa dillerinin öğretilmesini teşvik etmek, eğitimde "Avrupalılık" boyutlarını gerçekleştirilmesi özel amaçları da vardır.²⁰¹

Ortaöğretim aşamasının son yıllarında olan öğrenciler, üye ülkelerdeki okullar ve çalışanları ile yerel, bölgesel ve ulusal eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde ve sunulmasında sorumlu kişiler ve kurumlar Comenius Programı'nın ulaşmak istediği hedef kitleyi oluşturmaktadır.²⁰²

Comenius eylemi faaliyet alanını, okul ortaklıklarına, öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin eğitimine ve ağların geliştirilmesine yönelik olmak üzere üç temel noktada belirlemiştir. Bu noktalardan birincisi okul ortaklıklarıdır.²⁰³ Topluluk, Okul Ortaklıkları ile okullar arasında çok taraflı uluslar arası ortaklıkların kurulmasını teşvik etmektedir. Bu çerçevede, okul projeleri, dil projeleri ve okul geliştirme projeleri alanında ortaklıkları bulunmaktadır.

²⁰⁰ <http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinID=46837283ED1891914BBC428725F61237BDD00,03/11/2009>.

²⁰¹ http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/comenius_en.html#1,03/11/2009.

²⁰² http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/comenius_en.html#1,03/11/2009.

²⁰³ İKV, **Avrupa Birliği Program ve Ajanslarına Aday Ülke Statüsüyle Türkiye'nin Katılımı**, ss. 21-22.

İkinci noktayı ise Comenius Ağları oluşturmaktadır.²⁰⁴ Bu eylemde, okul eğitimindeki Avrupa iş birliğinin ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi amacıyla ortak ilgi alanları olan Comenius projeleri arasında ağ oluşturulması hedeflenmektedir.

Comenius projelerine dahil olan bireyler ve kurumlar arasında iş birliğinin güçlendirilmesi ve bu iş birliğinin projenin ötesine taşınmasına yardımcı olacak bir platform oluşturulması öngörülmektedir.

Topluluk, Comenius ağları çerçevesinde gerçekleştirilen faaliyetlere destek sağlamaktadır.

Destek alabilen projeler; bilginin karşılıklı değişimi, proje koordinatörlerinin eğitimi, yeni projelerin teşvik edilmesi, proje sonuçlarının dağıtılması ve başarılı uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla seminer ve konferanslar düzenlenmesi biçiminde özetlenebilir.

Son olarak üçüncü nokta ise okullardaki eğitim personelinin eğitimidir.²⁰⁵ Bu eylem farklı katılımcı ülkelerde bulunan eğitim kurum ve kuruluşlarını birlikte çalışmaya teşvik etmektedir. Yapılacak projelerde, uygulamalara destek sağlayarak, okul eğitimi (okul öncesi-ilk-orta) alanında faaliyet gösteren personelin (öğretmenler ve diğer eğitimciler) meslekî gelişimlerini sağlamak hedeflenmiştir.

2.5.2. Erasmus Programı:

Açılımı, Avrupa Birliği Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliğine Yönelik Eylem Planı olan ERASMUS Programının amacı Avrupa Birliği ülkeleriyle aday ülkelerin yüksek öğretim kurumları arasındaki işbirliğini teşvik edip geliştirerek yükseköğretimde Avrupa boyutunu ön plana çıkarmaktır . Erasmus, Avrupa Birliğinin yüksek öğretim alanında uyguladığı bir eğitim programıdır. Buradaki temel öngörü, ülkeler arasında sınırların kaldırıldığı bir Avrupa'da yüksek öğretim kurumları arasında etkin işbirliğinin kurulabilmesidir. Erasmus programlarının işleyişini kolaylaştıran bir uygulama olan ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) ise, öğrencilerin yurt dışında aldıkları ve başarılı oldukları ders kredilerinin, bir yüksek öğretim kurumundan diğerine transfer edilmelerini sağlayan bir sistemdir.²⁰⁶

Avrupa Birliği Komisyonu'nun, ülkeler arasında karşılıklı tanımayı, mevcut eğitim potansiyellerini daha iyi kullanmayı ve geliştirmeyi amaçlayan AB Eğitim ve Gençlik Programlarından Sokrates Programı bünyesinde yer alan Erasmus, Sokrates programlarından yüksek öğretim düzeyindeki işbirliğini düzenleyen programdır. Avrupa Birliği ülkelerinde

²⁰⁴ Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü 2000, **Sokrates Eğitim Alanında Topluluk Faaliyet Programı Başvuru Rehberi (2000-2006)**, ss.66-69.

²⁰⁵ İKV, **Avrupa Birliği Program ve Ajanslarına Aday Ülke Statüsüyle Türkiye'nin Katılımı**, ss. 21-22.

²⁰⁶ Official Journal of EU L Series, Number: 166, 25/06/1987, ss. 20-24.

1987'den beri uygulanmakta olup 1995'te Sokrates programları kapsamına alınmıştır. Günümüze kadar 2 milyonu aşkın öğrenci değişimi yapılmış olması bakımından da AB Eğitim ve Gençlik Programlarının en çok rağbet gören programı olduğu görülmektedir.²⁰⁷

Erasmus Programı kapsamında her yıl binlerce öğrenciye ve öğretim görevlisine eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir kısmını yurtdışında geçirme imkanı tanınmakta, bunun yanında ortak araştırma projeleri, yoğun programlar, müfredat geliştirme çalışmaları, ve Avrupa çapında Tematik Ağların finansmanı sağlanmaktadır. Erasmus eylemi oluşturulurken hedefler arasında Avrupa'da yüksek öğretimin kalitesini arttırmak, farklı kültürler ve yaşam biçimlerine karşı hoşgörülü yaklaşabilme becerisini geliştirmek ve 2010 yılında ki Lizbon hedeflerine ulaşabilmek, dünyanın en rekabetçi ekonomileri arasında Birlik olarak yer alabilmek için küreselleşme sürecinde istihdam piyasasının niteliklerine uygun eleman yetiştirebilmek amaçlanmıştır. Erasmus Eylemi, Sokrates Programı içindeki en popüler eylemdir ve tüm program bütçesinin % 51' ini kullanmaktadır.

Erasmus Programı, eylemlerini 3 ana dala ayrılmış biçimde yürütür. Bunlar; Öğrenci - akademisyen değişimleri ve hazırlık ziyaretleri, Müfredat Geliştirme Projeleri ve Yoğun Programlar, Merkezi Projeler, Tematik Ağlar. Şimdi bu eylem dallarını detaylı bir biçimde inceleyelim:

Erasmus 1 : Öğrenci - akademisyen değişimleri ve Hazırlık Ziyaretleri:²⁰⁸

Yüksek-öğretim kurumları tarafından imzalanacak ikili anlaşmalar çerçevesinde öğrenciler eğitimlerinin bir kısmını yurtdışında geçirebilirler. 3 ila 12 ay arasında değişebilecek bu süre zarfında öğrenciler, seyahat, dil hazırlığı ve ülkeler arasındaki ekonomik farklılıklardan doğabilecek masrafları karşılamak üzere bir miktar tahsisatla ödüllendirilirler. Erasmus Eyleminin uygulayıcısı hiçbir ülkede 1. sınıf öğrencileri Erasmus değişiminden faydalanamamaktadır. Lisans,yüksek lisans ve doktora öğrencileri yüksek öğretim süreleri boyunca yalnız bir kez Erasmus değişim öğrencisi olabilmekte fakat Avrupa çapında daha çok lisans öğrencileri değişim programında faydalanmayı tercih etmektedirler. Tahsisatın miktarı gidilecek ülkenin ekonomik koşulları doğrultusunda belirlenecek olup her ay için 100 ila 500 Euro arasında değişmektedir. Erasmus Eylemini uygulayan ülkelerin tahsisat miktarı Avrupa Komisyonu tarafından belirlenmektedir ve miktar belirlenirken ülkelerin gelişmişlik durumları göz önüne alınmaktadır. Ayrıca gidilen kuruma eğitim harcı yatırılmamaktadır. Bu değişimlerin amacı öğrenci açısından farklı yaşamlar, kültürler, toplumlar ve eğitim sistemi

²⁰⁷ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm, 05/11/2009.

²⁰⁸ European Commission, Passport to Mobility, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, May 2001, s. 15.

hakkında fikir sahibi olmak, farklı yaşam biçimlerine ve kültürlere yaklaşabilme becerisini geliştirmek ve daha iyi iş imkanlarına mezun olduktan sonra sahip olabilmektir.

Erasmus kapsamında öğretim görevlileri de kısa süreli olarak partner bir kuruluştaki bulunabilmekte ve ders verebilmektedir. Akademisyenlerin değişim süresi ile ilgili pratik uygulama bir veya iki hafta arasında değişmektedir. Akademisyenlerin yoğun iş yükü nedeniyle daha çok bir haftalık akademisyen değişimi tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretim görevlileri değişimlerinde akademisyenler Avrupa'nın çeşitli Üniversitelerinde ders vererek farklı eğitim ve öğretim sistemlerinden haberdar olmakta böylece yüksek öğretim kurumları arasında bilgi transferi gerçekleştirerek uzun vadede Yüksek öğretim kurumları arasında eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin ve akademisyenlerin fonlanmasından Ulusal Ajanslar (UA) kendilerine göre çeşitli fonlama stratejileri geliştirmişlerdir. İskandinav ülkelerine giden değişim öğrencilerine yaşam daha pahalı olduğu için orta ve doğu Avrupa ülkelerine oranla daha fazla tahsisat verilmektedir.

Öğrencilere verilen tahsisat ülkelerin Gayri Safi Milli Hasıllarına ve öğrenci taleplerine göre belirlenmektedir. Gelişmiş ülkelere daha az gelişmekte olan ülkelere Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından daha fazla miktarda tahsisat verilmektedir. Tahsisatlar düşük, orta,yüksek ve çok yüksek olarak 4 gruba ayrılmaktadır. Düşük tahsisatlar 150 Euro ve altı, orta 150-250 Euro, yüksek 250-300 Euro ve çok yüksek 300 Euro ve üstü aylık olarak belirlenmiştir. Aday ülkeler için belirlenen miktar aylık olarak tavan 250 Euro taban 425 Euro olarak belirlenmiştir .

Erasmus kapsamında değişimde bulunan öğrencilerden gittikleri okulun öğrenim ücreti alınmamaktadır ayrıca değişimde buldukları süre zarfında tahsisat verilmektedir fakat gittikleri ülkede barınma ve yaşam masrafları öğrencinin kendisine ait olup öğrencilerin üzerindeki yükün hafifletilebilmesi için "Karşılıksız Tahsisat uygulaması bulunmaktadır. Ayrıca, üniversite, çeşitli kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör, sanayici ve iş adamları dernekleri,ulusal ve bölgesel vakıflar tarafından verilen öğrenci bursları ve bazı ülkelerde milli eğitim bakanlıkları tarafından sağlanan burs imkanları değişim öğrencileri için mevcuttur .

Öğrenci değişimlerinde 3-12 ay olan sürenin pratik uygulaması 3-6 ay şeklinde olmakta ve genellikle 2. yada 3. sınıf öğrencileri değişimde bulunmayı tercih etmektedirler.

Erasmus Programı kapsamında tüm değişimlerin ve projelerin ödemeleri iki taksit olarak gerçekleşmekte ilk ödeme toplam hibenin %70 veya % 80' lik tutarı kadar olmakta ikinci ödeme ise final raporu verildikten sonra gerçekleşmektedir

Erasmus programına katılacak kurumların ikili anlaşma imzalama veya proje başlamadan evvel yapmaları gereken hazırlık ziyaretleri de program tarafından mali olarak desteklenmektedir .

Sokrates-Erasmus programına katılacak kurumların ikili anlaşma imzalama aşamasında, imzalandıktan sonra veya Erasmus kapsamında proje başlamadan önce hazırlık ziyaretleri yapılabilir. Bu ziyaretler maddi olarak Komisyon tarafından desteklenmektedir. Hazırlık Ziyaretleri aynı zamanda 'izleme ziyareti' olarak da yorumlanabilir. Üniversitenin Sokrates Koordinatörü, akademik danışmanlar öğrencileri değişim süreleri esnasında öğrencileri ziyaret edebilirler.

Hazırlık ziyaretleri ikili anlaşma imzalanan ortağın daha yakından tanınmasını, şehir, üniversitenin eğitim sistemi, alt yapısı, fiziki koşulları ve sosyal imkanları ile ilgili fikir sahibi olunmasını sağladığı gibi ileride ortaklaşa yapılabilecek projeler için ciddi bir fırsat sunar. Ayrıca değişim öğrencilerinin seçimi ve hazırlanması içinde bir yol haritası oluşturur.

Erasmus 2: Yoğun Programlar ve Müfredat Geliştirme Projeleri: ²⁰⁹ Uluslararası ve etkili bir şekilde başka türlü yapılamayacak ya da sadece az sayıda üniversitede yerine getirilebilecek uzmanlık konularının öğrenimini ve yayılımını teşvik etmek,

Öğrenci ve öğretim üyelerinin birlikte çok uluslu gruplarda çalışarak tek bir kurumda erişemeyecekleri öğrenim koşullarından yararlanmalarını ve incelenen konu üzerinde yeni perspektifler kazanmalarını sağlamak,

Öğretim görevlilerinin programların içeriği ve yeni yaklaşımları ile ilgili görüş alışverişinde bulunmasıyla çok uluslu bir kapsamda yeni pedagojik yöntemleri sınamak yoğun programların amaçları arasındadır.

Üniversiteler, üniversite dışından ilgili alanlarda uzman kişileri davet etme konusunda teşvik edilseler de Topluluk yardımından sadece öğrenci, öğretim görevlileri ve üniversitelerin kendileri yararlanabilirler. Üniversitelerin, kendi çaplarında düzenledikleri yoğun programların ilgili fakültelerden tam destek almalarını ve ev sahibi üniversitenin öğretim görevlisi ve öğrencilerin eşit şekilde katılımını gözetir.

Yoğun programlarda katılan kuruluşlardan biri tarafından uluslararası eşgüdümün sağlanması gereklidir. Sadece koordinatör kurum, kurumsal sözleşmeye yönelik genel adaylığı kapsamında proje önerisini Komisyona sunar ve bu projenin koordinasyonuna ait tüm işleri takip eder.

²⁰⁹ http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc900_en.htm , 07/11/2009.

Yoğun programlar 10 işgünü ile 3 ay arasında değişebilmekte ve koordinatör kurum dahil en az üç katılımcı ülkeye ait üniversitelerin öğrenci ve öğretim görevlilerini bir araya getirmektedir. Yoğun program, sadece araştırma faaliyetleri ya da konferanslardan ibaret olamaz. Yoğun programlara en az üç farklı ülkenin katılımı ve bu üyelerden bir tanesinin AB üyesi olması gerekmektedir fakat projenin kabulü için üçten fazla ortağın proje yer alması öngörülmektedir. Yoğun program, ilgili öğrencilerin eğitim programına entegre edilmelidir. Öğrencilerin akademik olarak bütünüyle saydırabildikleri yoğun programlar, özellikle teşvik edilir. Yoğun program projelerinde katılımcı öğrencilere ve öğretim görevlilerine dağıtılan anket formları ile kendilerini değerlendirmesi şiddetle arzu edilmektedir. Koordinatör üniversite tarafından bu proje kapsamında bu işlev yerine getirilir. Yabancı ülkede uzun süre kalmayı pek gerektirmeyen öğrenim alanlarındaki yoğun programlara özel önem verilmesi Komisyon tarafından kararlaştırılmıştır.

*Müfredat geliştirme projeleri:*²¹⁰ Erasmus programı kapsamında, herhangi bir alanda verilecek yükseköğretime ilişkin ders programlarının geliştirilmesini ve uygulanıp yaygınlaştırılmasını da desteklemektedir. Bu bağlamda Müfredat Geliştirme Etkinliklerinin temel amacı yüksek öğretimin Avrupa boyutunu ve kalitesini arttırmak ve bu yönde işbirliğini geliştirmektir.

Müfredat projelerin teklifi, katılımcı üniversitelerden birinin koordinatörlüğünü gerektirir. Müfredat geliştirme projesinin çıktılarında öğrenciler ile ilgili uygulamaların geliştirilmesi, öğrencilere bilgi sağlayacak web sitelerinin kurulması, rehberlik, ortak ağın genişletmek, organizasyonlar,seminerler ve konferanslar yolu ile yayılımın sağlanması bulunmalıdır.

Erasmus 3 : Tematik Ağlar:²¹¹ Resmi olarak Mayıs 1996'dan beri yürürlükte olan Tematik ağlar, belirli bir disiplinde ya da akademik konuda ortak çalışmalar yürütmek üzere akademik birlikler, meslek kuruluşları, özel sektör ve kamu sektöründen gelen katılımcılar, hatta öğrenci organizasyonlarının bir araya gelmesi sonucu oluşur. Burada da temel amaç, üzerinde çalışılan konunun Avrupa boyutunu vurgulamak, eğer bir sorun alanı söz konusuysa ortak çözümler üretmektir. Bu ağlarda ele alınacak konular belirli bir disipline has olabileceği gibi disiplinler arası ya da çok disiplinli bir konu da olabilir.

Tematik Ağ çalışmalarına katılan kurumlardan biri koordinatör konumunda olup bu konuma Avrupa Birliği Komisyonu ile yaptığı Kurumsal Anlaşma çerçevesinde sahip olur. Komisyondan projeye gelecek mali destek de katılımcılara bu kurum aracılığıyla ulaştırılır.

²¹⁰ http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc906_en.htm , 07/11/2009.

²¹¹ http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/themNetwks_overview.htm , 07/11/2009.

Ayrıca Tematik Ağ projesi sona erse de koordinatör kurum proje sonuçlarının uygulanmasını ve yaygınlaştırılmasını devam ettirerek Erasmus programından özel destek alabilir.

Konuları bakımından bazı tematik ağlar son derece geniş bir alanı kapsamaktayken bazıları daha spesifik alanlara yönelik olarak geliştirilmektedir. Tematik ağlar başlıca 3 tür faaliyet alanını kapsamaktadır:

- Tıp, hukuk ya da işletme bilimleri gibi geleneksel disiplinler.
- Çevre çalışmaları ya da insani yardım gibi disiplinlerarası çalışma alanları,
- Sürekli eğitim ya da öğretmen eğitimi gibi eğitimin ve öğretimin tüm alt disiplinlerini kapsayan “yatay” çalışma alanları.

Şu an itibariyle sosyal bilimler karşısında fen bilimlerindeki disiplinler lehine bir dengesizlik göze çarpmakta, zamanla edebiyat, iktisat gibi bilim dallarının aleyhine olan bu dengesizliğin aşılacağı öngörülmektedir.

2.5.3. Grundtvig

Avrupa Birliği'nin yetişkin eğitime yönelik uygulaması olan Grundtvig Programı, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkanlar sunarak istihdam olanaklarını artırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlar.

Grundtvig, mesleki eğitim dışında her çeşit yetişkin ve yaygın eğitim üzerine odaklanır. Yaygın eğitim içindeki öğrenci, öğretmen, eğitmen ve diğer personelle yetişkin eğitim alanındaki eğitim kurumları ve bu tür eğitim fırsatları sunan kuruluşları hedefler. Yaygın eğitim kurumları başta olmak üzere sivil toplum kuruluşları, araştırma merkezleri, danışmanlık ve bilgi/iletişim kuruluşları ile özel kuruluşlar, yüksek öğretim kurumları vs. ülkeler arası ortaklıklar, Avrupa projeleri ve ağlar kurarak birlikte çalışabilirler. Bu tür kurum ve kuruluşlarda yetişkin eğitimi faaliyeti yapanlar aynı zamanda uluslararası hareketlilik faaliyetlerinde de bulunabilirler.

Avrupa Birliği'nin ekonomik büyüme, rekabet ve toplumsal katılım gibi temel hedefleri, amacı, bir tarafta eğitimlerini yarıda bırakan yetişkinler ya da hiç eğitim imkanı bulamamış göçmenlerle diğer tarafta yaşanan Avrupa nüfusunun eğitim problemine çözüm arayan Grundtvig Programı'nın çerçevesini oluşturur. Yetişkin eğitimi, bu gruplara mensup bireylerin bilgi ve yeterliliklerini geliştirmelerine olanak sağlar.

Yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitimin önemli bir parçasıdır. Ancak, yetişkinlerin bu tür eğitime katılımları sınırlı olduğu kadar dengesizdir. Eğitim seviyesi düşük olan kişilerin eğitime tekrar katılmaları daha düşük bir olasılıktır. AB üyesi ülkelerin çalışan yetişkin

nüfusun %12.5'nin 2010 yılına kadar yaşam boyu eğitime katılması beklenirken bu oran 2005 yılında %10.8 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca bu oran ülkeden ülkeye %1.3'den %35'e kadar büyük farklılıklar göstermiştir.

Bu konuyu, nüfus değişimleri, dünyanın başka yerlerindeki hızlı gelişmeler, fakirlik gibi Avrupa'nın karşı karşıya bulunduğu sorunlar kadar iyi tanımlamak amacıyla Avrupa Komisyonu 2006 yılında "Yetişkin Eğitimi: Öğrenmek için Hiçbir Zaman Geç Değildir" başlıklı bir Tebliğ yayınlamıştır. Burada Komisyon, yetişkinlerin istihdamı, iş piyasasında serbest dolaşmaları, temel nitelikler kazanmaları ve sosyal çevreye uyumları gibi konuları desteklemek için yetişkin eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

Yetişkin eğitimine adil bir şekilde erişim ve katılımı artırmak hayati bir öneme sahiptir. Öğrencilere özel bir ilgi göstererek, personelin ve eğitim sağlayıcıların profesyonel gelişmelerini destekleyici bir kültürün oluşması gerekmektedir. Yaygın ve gayri resmi eğitimin tanınması ve onaylanması için çeşitli sistemlerin uygulanması yetişkinlerin motive edilmesi açısından gereklidir. Sonuçta, gelecekte alınacak kararlara temel teşkil etmesi açısından yetişkin eğitimi ile ilgili verilerin kalitesinin artırılması için bu tür programlar desteklenmektedir.

Grundtvig Öğrenme Ortaklıkları Projeleri:

En geniş anlamıyla Grundtvig Öğrenme Ortaklıkları Projeleri, yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren organizasyonlar arasında küçük ölçekli işbirliği faaliyetleri için bir çerçevedir. Öğrenme Ortaklıkları projeleri, sürece odaklanır ve kendi eğitim faaliyetlerine Avrupa işbirliğini katmak isteyen kuruluşların katılımını genişletmeyi amaçlar.

Bir Grundtvig Öğrenme Ortaklıkları Projesinde en az üç ülke kuruluşunun eğitimcileri ve öğrencileri kendi kuruluşları ve çevrelerindeki topluluklar için ortak fayda taşıyan bir veya daha fazla konuda işbirliği yaparak birlikte çalışırlar. Bu şekilde tecrübe, uygulama ve yöntem değişimi, Avrupa'nın farklı kültürel, sosyal ve ekonomik yapısını ve ortak ilgi alanlarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunur.

Katılımcı kuruluşlar, uluslararası faaliyet yapmak ve bunları izlemek, değerlendirmek ve kendi bölgelerindeki faaliyetlerle ilişkilendirmek için mali açıdan desteklenirler. Ayrıca ulusal düzeydeki organizasyon ve makamlarla işbirliği yapmaları, fikirleri ve faaliyetleri için daha sağlam bir dayanak temin etmeleri ve bunları yaygınlaştırmalarına olanak sağlayacak alanlar açmaları için teşvik edilirler. Katılımcı kuruluşların desteklenmesiyle, uluslararası değişimin değerinin artırılması, iyi uygulamaların desteklenmesi ve böylelikle sonuçların etkisinin yaygınlaşması amaçlanmaktadır.

Grundtvig Öğrenme Ortaklıkları projeleri iki tür faaliyet alanı ile ilgili olabilir:

a) Grundtvig Öğrenme Ortaklıkları Projeleri öğrenci katılımına odaklanabilir ki temelde bu projeler yetişkin öğrenci katılımını hedefler. Bu kapsamda, öğrenciler projeye aktif olarak katılmalı ve uluslararası hareketlilik faaliyetlerinden mümkün olduğunca çok yararlandırılmalıdır.

b) Yetişkin eğitiminin yönetimi ve/veya eğitim metodları ile ilgili Grundtvig Öğrenme Ortaklıkları Projeleri kapsamında yaygın eğitim kurumlarındaki öğretmenlere, eğitmenlere ve yetişkin eğitimi yöneticilerine bilgi ve tecrübe değişiminde bulunmaları ve ihtiyaçlarını karşılayacak yöntem ve metodları birlikte geliştirme ve yeni kurumsal ve pedagojik yaklaşımları deneme ve uygulama imkanı sağlanır.

Her iki durumda da yerel otoriteler, sivil toplum kuruluşları ve özel kuruluşlar gibi yerel toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılabilir.²¹²

2.5.4. Lingua Programı:

Lingua Programı'nın temel amacı Avrupa Birliği'nin dilsel çoğulculuk ve zenginliğini korumak ve geliştirmektir. Lingua (dil öğrenimi ve öğretimi) Programı; AB Genel Eğitim Programı olan Socrates'in alt programlarından biridir. Program, dilin kültür, eğitim, iletişim, istihdam, anlaşma, kaynaşma, gelişme, sosyal, ekonomik ve diğer pek çok yönden önemini dikkate alarak yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili projelere özel öncelik vermeye yönelik olarak 1989 yılında oluşturulmuştur. Yabancı dil bilen insanların sayılarının artırılması Socrates programlarının hepsinde ortak bir amaç olmakla birlikte, dil eğitim, öğretim ve öğreniminin geliştirilmesi, çeşitli yönleriyle ve kapsamlı olarak Lingua programının odak noktasını oluşturmaktadır.²¹³

Lingua programı bir dil kursu veya okulu değildir. Lingua programında öğrencilere ve diğer bireylere yurtiçinde ve yurt dışındaki dil kurslarında, okullarda, üniversitelerde doğrudan yabancı dil eğitimi veya kursu verilmemektedir. Öğrencilere ve diğer bireylere bu amaç doğrultusunda para, burs yardımında da bulunulmamaktadır. Lingua programı bireylere değil, kurumlara yöneliktir. Sadece ilgili kurum ve kuruluşlar Lingua projelerine katılabilir. Bireyler kurum tüzel kişiliğini temsilen proje kapsamındaki iş ve işlemleri yürütür. Bireyler Lingua projelerinin çıktılarında, ürünlerinden (dergi, kitap, CD, DVD vb) dolaylı olarak faydalanabilir.

²¹² <http://ec.europa.eu/education/programmes>, 19.11.2008

²¹³ Official Journal of EU L Series, Number: 239, 16/08/2009, ss. 24-32

2.5.5. Minerva

Minerva, Avrupa Komisyonu tarafından Eğitimin Açık ve Uzaktan Öğrenimin (AUO) bilgi ve iletişim teknolojileriyle (BİT) desteklenmesi ve geliştirilmesini hedef alan bir programdır. Bu nedenle Minerva temelde, yenilikçi uygulama ve hizmetlerin geliştirilmesini sağlamayı amaçlamaktadır.

Minerva programı, açık öğrenim ve eğitimde iletişim alanında işbirliğini geliştirmeyi amaçlayan, eğitimi destekleyen yeni teknolojileri ifade eden bir programdır. Açık ve uzaktan öğrenim ile Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) alanında Avrupa işbirliğini geliştirmeyi amaçlar.

Bu çerçevede, okulların araç-gereçle özellikle iletişim sunduğu imkânlarla donatılması çerçevede, okulların araç gereçle ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu imkanlarla donatılması hedeflenmektedir.

Minerva faaliyetleri için başvurular doğrudan Avrupa Komisyonu'na yapılmakta olup, bir kopyası ülkesindeki Ulusal Ajansa gönderilmektedir. Minerva projelerine finansman desteği yıllık yaklaşık olarak 150.000 – 200.000 Euro olup, en fazla uç yıl surelidir.²¹⁴

²¹⁴ İstanbul Ticaret Odası, **Avrupa Birliği Eğitim Programları**, ss. 26-28.

3. BÖLÜM

TÜRKİYE’NİN TAM ÜYELİK MÜZAKERELERİ SÜRECİNDE AB EĞİTİM POLİTİKALARINA UYUMU

3.1. Müzakerelerin Başlaması ve Eğitim-Kültür Faslı Tarama Raporu

Türkiye, 3 Ekim 2005 tarihi itibarıyla Avrupa Birliği ile tam üyeliğe yönelik müzakere sürecine girmiş olup, söz konusu sürecin ilk aşaması olan ve müzakerelere yön vermesi nedeniyle büyük önem taşıyan “tarama çalışmaları” 13 Ekim 2006 tarihinde sonuçlandırılmıştır. Tarama çalışmaları sırasında, toplam 35 AB Müktesebat başlığı kapsamında AB mevzuatı ve uygulamaları ile Türkiye mevzuatı ve uygulamaları arasında karşılaştırma yapılmış ve uyum sağlanması gereken alanlar ile uyum takviminin tespitine çalışılmıştır. Her bir müzakere faslının taraması bittikten sonra, Komisyon’un tarama raporu sunması gerekmektedir. Komisyon bu raporlarda, ayrıntılı tarama sırasında aday ülke olarak Türkiye tarafından sunulan verilere dayanarak Türkiye’nin müzakerelere hazır olup olmadığını değerlendirmekte ve sonuç kısmında ya faslın müzakereye açılmasını önermekte; ya da bunun için tamamlanması gereken ön-şartları ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu noktasında eğitim ve kültür faslına yönelik tarama raporundaki eğitime dair unsurlar ortaya konmuştur.

Rapora göre ülke uyumu bağlamında Türkiye, Eğitim ve Kültür alanında müktesebatı kabul etmektedir. Türkiye üyeliğe kadar müktesebatı yürürlüğe koymada herhangi bir zorluk beklemediğini belirtmektedir.

Rapora göre Türkiye siyasal alanda işbirliği yönünde olumlu bir zemine sahiptir. Türkiye anayasası eğitim ve öğretim hakkını garanti altına almaktadır ve resmi ve gayri resmi öğretimi içeren temel kanun açıkça belirtmektedir ki öğretim kurumları ırk, din cinsiyet ve din ayrımı yapmadan herkese açıktır. Ancak, eğitimde fırsat eşitliğinin herkese sağlanması ve genel ve mesleki eğitimin insanların tüm yaşamı boyunca devam etmesi yönünde bir yakınmada bulunulmuştur.

Eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde iki ana kuruma değinilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı; resmi ve gayri resmi eğitim kurumlarının açılmasını mesleki eğitimin icrasını da içerecek şekilde eğitim ve yüksek öğretim hariç tüm eğitim faaliyetlerini planlamak, yönetmek ve kontrol etmekten sorumludur. Anayasal olarak özerk bir diğer kurum olan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) de yüksek öğretimi düzenlemekte yönlendirmekte ve kontrol etmektedir.

Türkiye AB tarafından Eğitim alanında üzerinde anlaşılan amaç ve hedefleri tamamen paylaştığını Lizbon Takvimin bir parçası olarak ifade etmiştir ve üyelik sürecinde bu hususlara bütünleşmeyi amaçlamaktadır. Türkiye 2010 Eğitim ve Öğretim sürecinde yer almaktadır ve 2005 yılında ortak hedeflere yönelik stratejilerini ve gelişimini içeren bir rapor sunmuştur.

Eğitime ayrılan bütçenin GSYİH'daki oranı 2003 yılında %3.79'dan 2005 yılında %4.18'e yükseldiği belirtilmiştir. Türkiye'nin kaynakların daha iyi kullanımını sağlamayı ve eğitim sistemindeki özel yatırımları cesaretlendirmeyi amaçladığı ve son on yıl içerisinde tüm eğitim ve öğretim alanlarına katılım oranı arttırdığı belirtilmiştir. Programlar 2003 yılında Türkiye'deki öğrencilerin OECD ve AB ortalamalarına kıyasla özellikle okuryazarlık performanslarının nispeten daha zayıf olduğunu gösteren PISA çalışmasına göre yeniden düzenlenmiştir. Bilginin ve iletişim teknolojilerinin eğitimin her safhasında daha etkin kullanımın sağlanması için Türkiye, en azından orta öğrenimi bitirmiş ortalama insan yüzdesini artırmayı belirgin bir şekilde planlamaktadır.

Rapora göre yaşam boyu öğrenim geçen 20 yıl boyunca öncelik olmuştur. Bu yönde Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve İş ve İşçi bulma kurumu mesleki eğitim ve istihdam arasındaki bağlantıyı güçlendirmek için özel programlar oluşturmuşlardır. Yaşam boyu öğrenim faaliyetleri birçok farklı etkenden oluşur: devlet kurumları, özel sektör ve artan bir şekilde HDÖ, Lizbon takviminden de kaynaklanan, son dönem odaklanmanın bir sonucu olarak bütünleşik bir strateji geliştirmek için planlar yapılmıştır.

Türkiye'nin 2001 yılında Bologna sürecine katıldığına ve bu sürecin eylem yönünü yürürlüğe koymak için gerekli önlemleri aldığına değinilmiştir. Türkiye'deki yüksek öğretimin yapısı aşamalı bir sistemden oluşmaktadır. Diploma verilmesi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi zorunlu olarak tüm üniversiteler tarafından yerine getirilmektedir. Üniversitelerdeki kalitenin değerlendirilmesi için yürürlüğe konan yeni düzenlemelere ait çalışmalar devam etmektedir. Günümüzde 77 üniversitenin 29'unda Avrupa çalışmaları mevcuttur. Öğretimin İngilizce ya da Fransızca yapıldığı 14 üniversite vardır. Üniversitelerde öğrenci katılımının artırılması ve öğrenci konseylerinin ulusal temsilinin yasal zeminini oluşturmak amacındaki yasama faaliyetlerinden olumlu bahsedilmiştir. Bununla birlikte hala yüksek öğretim alanında; öğrenci ve personel hareketliliğindeki artışın getirdiği engelleri aşmak, müşterek derecelere ve çalışma programlarına destek olmak ve eğitim, araştırma ile eğitim araştırma kurumları arasında sinerji kurmak gibi bazı zorlukların var olduğu ortaya konmuştur.

Türkiye henüz gençlik alanında açık metot koordinasyonda yer almaya ve gençlik politikasına ait ulusal bir rapor göndermeye davet edilmemiştir. Bununla birlikte, Türkiye'nin gençliğin katılımı ve bilgilendirilmesi, gençlik ve gönüllü aktiviteler için daha fazla anlayış ve bilgi için AB içerisinde ortak hedeflerin belirlendiği “Gençlik Üzerine Komisyonun Beyaz Kitabı” danışma sürecinde yer alması olumlu karşılanmıştır. Türkiye ulusal değerlendirmelerini bu hedeflere uyarlamıştır. Türkiye'deki halihazır gençlik politikası gençlerin sosyal ve siyasi yaşamda yer almasını, genç insanların ekonomiye entegre olması için daha iyi fırsatlar yaratılmasını, zayıf durumda olan gençlerin katılımının iyileştirilmesini sağlayacak desteği kapsamaktadır.

HDÖ'ler genel anlamda gençlik politikalarını yürürlüğe koyma ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Yeniden düzenlenen mahalli yöneticiler yasası, genç nüfusun mahalli yönetime katılımını teşvik etmek için şehir meclislerinde gençlik konseyi kurmayı her belediye için zorunlu hale getirmektedir. Hükümet Ulusal Gençlik Meclisi kurmayı ve meclisteki yaş limitini azaltmayı planlamış ve aynı zamanda ülke çapında boş zamanlar ve sosyal aktiviteler için gençlik merkezlerini güçlendirmeyi istihdamı ve yatırımını farklı programlar altında iyileştirmek için çabalamıştır.

Tüm bireylerin eğitim olanaklarına ulaşması yönünde olumlu beklentiler ortaya konmuştur. Göçmen işçilerin yetişkin çocuklarının eğitimi konusunda 2002 yılında çıkarılan yasanın yürürlüğe koyulmasıyla bu öğrencilere eşit eğitim, öğretim ve burs fırsatlarının tanınması garanti altına alınmaktadır. Yasa, merkezi yönetim kurulu ve bölgesel müdürlüklerin görevleri olduğunu diğer bir anlamda bu öğrencilerin dillerini ve kültür temellerini öğrenmeleri, kimliklerini korumaları ve bu öğrenciler ve aileleri için Türkçe kurslar açılmasını sağlamak için gerekli önlemlerin alınmasını öngörmektedir.

Yabancı öğrencilerin yabancı dil becerilerini ölçen bir İngilizce sınavı kapsamında ya da ülke orijinine göre yapılan ikili anlaşmalar çerçevesinde kurulan bir müşterek komite tarafından seçim yoluyla yüksek öğretim kurumlarına kabul edilmeleri ve ; AB uyruklular ve yabancı hükümetler ve kurumlarla yapılan kültürel değişim programları ve kültürel anlaşmalar çerçevesinde üçüncü ülkeler vatandaşları için mevcut olan devlet burslarına değinilmiştir. Halihazırda Türkiye ikili anlaşmalarda; kendi vatandaşlarının yabancı ülkelere sahip oldukları ayrıcalıklara, aynı yabancı ülke vatandaşlarının Türkiye'de sahip olması anlamına gelen karşılıklılık prensibini uygulamaktadır. Türkiye üyeliğin bu prensibin yerini alacağını ve tüm AB üyesi ülke öğrencilerinin eşit muamelesiyle sonuçlanacağını belirtmiştir. Türkiye üyelik sonrası herhangi bir ayrımcılık olmayacağı prensibini uygulayacağı konusunda kendisini yükümlülük altına sokmuştur.

Raporda Türkiye'nin AB'nin eğitim programlarına uyumu da yer almıştır. Türkiye; kurumsal ve idari yapıyı oluşturduktan, düzenleyici çalışmalardan, personel eğitiminden ve potansiyel katılımcıların bilgilendirme kampanyalarını içeren hazırlık önlemlerini yürürlüğe koyduktan sonra 1 Nisan 2004'den itibaren Leonardo da Vinci ve Socrates ve Youth Avrupa Birliği programlarında yer almaktadır.

Türkiye Ulusal Ajansı; bir yandan Avrupa Komisyonu'na diğer yandan Ulusal Otoriteye rapor veren, yasal bir statü kazanmış bağımsız toplumsal bir kurumdur. Ulusal Otoritenin görevleri Devlet Bakanı ve Başbakan yardımcısı'nın siyasi sorumluluğu altında 7 kurumu içeren ve Devlet Planlama Organizasyonu Müsteşar Yardımcısı tarafından yönetilen Yönetim ve İzleme Komitesi tarafından yürütülmektedir.

Ulusal Otorite tarafından desteklenen bilgilendirme kampanyalarıyla üç programın hepsi ilgili katılımcılarla büyük bir ilgiyle başlamıştır. 2005 yılında 2004 yılından belli olduğu gibi uygulama sayılarında hatırı sayılır bir artış meydana gelmiştir. Bununla birlikte sınırlı bütçeden dolayı onaylanan proje sayısı daha düşüktür. Yine de birçok Türk vatandaşının bu üç programdan yararlanması beklenmektedir.

Türkiye'nin yakın gelecekteki politikası ve öncelikleri, potansiyel katılımcıları artırarak ülkenin daha az gelişmiş olan bölgelerindeki dezavantajlı grupların programlara katılımını kolaylaştırmak ve kaliteli projelere öncelik vermeyi içermektedir.

Potansiyel katılımcıları artırmak için Türkiye, Erasmus öğrencileri için tamamlayıcı fonlar sağlamış ve bunun gelecekte Yaşam boyu Öğrenim Programı'na ve Youth in Action (Aktif Gençlik) programına finansal katkısını artırmayı planlamıştır. Dezavantajlı grupların programlara katılımını kolaylaştırmak için her programın kendi yöntemleri vardır, örneğin daha az fırsatı olan insanlara projelerin karar aşamasında ek puanlar vermek ya da bu tür projelere ödenek sağlamak gibi. Bilgilendirme ve öğretim safhalarının yapılacağı şehirlerle bu faaliyetlerdeki katılımcıların seçimi de bu siyasete hizmet etmektedir. Türkiye'nin doğu ve güneydoğu bölgeleri oldukça fazla sayıda dezavantajlı insan olduğu göz önüne alındığında buralarda yüksek sayıda bilgilendirme toplantısı yapılmalı ve bu bölgenin projelerine öncelik verilmeli.

Türkiye'nin aday ülke olarak Erasmus Mundus Programında muhtemel katılımı için henüz karar verilmemiştir ancak Türkiye'deki üniversitelerin bu programın 3. ve 4. safhalarının çerçevesinde Avrupa üniversiteleriyle işbirliğine gitme olanağı vardır. Ülkemizde diğer Avrupa üniversiteleriyle müşterek çalışmalar ya da çalışma programları kurmak için yasal bir engel bulunmamaktadır. Bununla birlikte Komisyon tarafından bu çalışmaların ya da çalışma programlarının YÖK tarafından onaylanması önerilmiştir.

Uyum derecesi ve yürürlüğe koyma kapasitesi bağlamında genel olarak Türkiye, müktesebatı yürürlüğe koyma ve uyumda iyi bir seviyeye ulaşmıştır. Bu bölümün altındaki müktesebatı tamamen uygulamak için en iyi katılım öncesi hazırlık periyodunu sağlamak yolunda Türkiye; eğitim ve öğretim açısından AB tarafından kabul edilen ortak hedeflere ulaşmaya doğru çaba sarf etmeye devam etmeye ihtiyaç duyacaktır. Katılım tarihinde AB ve Türkiye halkları arasında ayrımcılık yapmama prensibini yürürlüğe koyma teminat altına alınmalıdır. Ayrıca, Komisyona göre Türkiye UNESCO konvansiyonundaki Kültürel Çeşitlilik sözleşmesini imzalamaya gereksinim duyacaktır.

Rapora göre Türkiye'nin Eğitim Öğretim ve Gençlik politikalarının önceliği ve hedefleri AB'indeki ülkelerle büyük oranda uyum içerisindedir. Türkiye; açık metot işbirliği, başarılı deneyimlerin karşılıklı değişimini sağlayarak ortak hedeflerin yerine getirilmesi için çalışmak ve politikaları hakkında raporlar sunmak çerçevesinde; AB ile işbirliği yapmaya katılmak istemektedir.

Eğitim ve öğretim politikaları değerlendirildiğinde, Türkiye'nin tam üyeliğe katılımına kadar geçen süre içerisinde dikkate değer bir zorluk beklenmemektedir. Eğitim alanındaki yasa, eğitimin tüm prensiplerini -özellikle fırsat eşitliği prensibini- içermektedir. Türkiye AB seviyesi olarak kabul edilmiş eğitim alanındaki hedef ve amaçları paylaşmakta ve bunlara katılım sürecinde yaklaşmaktadır. Türkiye ortak göstergeler ve değerlendirmelerde çalışmayı istemekte ve performansının AB seviyesinin altında olduğu yerlerde (okuryazarlık, orta eğitimin tamamlanması ve yaşam boyu öğrenmede yer almak gibi) çaba göstermeye devam etmektedir. Göstergeler ve değerlendirmeler üzerine yıllık raporda Komisyon, Türkiye'nin AB hedeflerine doğru bu sahalarda yaptığı gelişimi takip edebilecektir.

Tarama Raporunun gösterdikleri doğrultusunda, Türkiye, eğitim alanında yatırımları artırmak, eğitimi kullanma hakkını tüm seviyelerde iyileştirme için son yıllarda büyük çaba sarf etmiştir. Buna ek olarak Türkiye'nin eğitim sisteminde özel sektörün ve HDÖ'lerin artan ilgisini gözlemlemek mümkündür. Bununla birlikte ilköğrenime erişimi geliştirmek, mesleki eğitimle istihdam arasında daha iyi bir bağlantı kurmak, eğitimin kalitesini sürekli artırmak, mevcut olan cinsiyet ve bölgesel farkları aşmak, eğitimi erken bırakanların oranını azaltmak (zorunlu ilköğretimden sonra bu oran % 14'dür) yaşam boyu öğrenimi geliştirmek, yüksek öğretim sistemini merkezi olmaktan çıkararak idari ve ekonomik özerklik kazandırmak gibi eğitimin değişik seviyelerinde yapılması gereken birçok ev ödevi vardır. Eğitim, katılım öncesi süreçte sürdürülebilir bir gelişim için katalizör olarak önceliklerden biri olarak kalmalıdır.

Türkiye'nin gençlik politikasının hedeflerinin, komisyonun "Beyaz Kitabı" ile ve AB seviyesindeki ortak hedeflerle uyumlu olması önerilmiştir. Türkiye'nin istenildiğinde gençlik alanında açık metot işbirliğine katılmaya hazır olduğu belirtilmiştir.

AB vatandaşları için eğitime erişimin sağlıklı yürütülmesi için de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 2002 yılında çıkarılan göçmenlerin okul çağındaki çocuklarının eğitimiyle ilgili yasa 77/486/EC direktifiyle uyum halindedir.

Katılıma kadar olan geçen zamanda Türkiye, AB ve kendi vatandaşları arasında ayrımcılık karşıtı olma prensibini uygulayacağını vaat etmiştir. Bu aynı zamanda demektir ki; kendi eğitim kurumlarına başvurabilecek AB ülkelerinin öğrencileriyle ilgili olarak öğrenim harçları ve burslar konusunda ayrımcılık yapmayacaktır. Türkiye şu an uygulanan karşılıklılık prensibinden AB 'ye karşı uygulayacağı ayrımcılık karşıtı prensibe geçiş için alacağı muhtemel idari ve yasal önlemleri karşılamak için uygulayacağı şekle dair niyetlerini sunması gerekecektir.

Komisyon raporuna göre, Türkiye'nin Socrates, Leonardoda Vinci ve Youth AB programlarına katılımı başarılı olmuştur.

Türkiye Ulusal Ajansı, proje seçiminin organizasyonu, sözleşme imzalanması, katılımcılara ödeme, proje izleme ve Komisyona rapor etme konularını içeren 2004–2005 merkezdışı faaliyetleri yönetmede kendisine verilen görevleri tatmin edici bir şekilde yerine getirmiştir. Ulusal Ajans'ın uygulama sayısında önemli sayıda bir artış için idari yapısını güçlendirme çabalarına devam etmesi önerilmiştir. Bu yönde, Ulusal Ajans'ın idari yapısına ve personel rejimine yönelik uyum yasama faaliyeti gerçekleştirilmiştir.

Yönetim ve İzleme Komitesi, izleme ve Ulusal Ajansın işlerini değerlendirme tüm bakanlıklarla güçlü bir işbirliği ve koordinasyon konusunda temel role sahiptir.

Türkiye Ulusal Ajanstaki katılımına devam etmekte ve personel sayısını artırmakta olduğundan ve uygulamalarda kaliteye odaklandığından, yeni nesil AB programlarını dikkate alındığında (Integrated Lifelong Learning Program and the Youth in Action Programları) belirgin bir zorluk beklenmemektedir. Türkiye aynı zamanda programlara finansal katkısını artırmayı değerlendirmektedir.

Ulusal Ajans ve Ulusal Otorite gibi yapılar gerektiremeyen ve merkezi olarak yönetilen Erasmus Mundus programı için bir zorluk beklenmemektedir.

Tarama Raporu'nun geneline bakıldığında tam üyelik müzakereleri yolunda Türkiye'nin olumlu potansiyele sahip olduğu Komisyon tarafından ortaya konmuştur.²¹⁵

²¹⁵ Commission of the European Communities, Screening Report Turkey, 13 February 2006

3.2. Katılım Müzakerelerinde Son Durum

10-11 Aralık 1999 tarihinde Helsinki'de gerçekleştirilen Avrupa Konseyi Zirve toplantısı, Türkiye-AB ilişkileri bakımından bir dönüm noktası olmuştur. Helsinki'de Türkiye'ye resmi olarak adaylık statüsü verilmiş ve Türkiye'nin diğer aday ülkelerle eşit şart ve kriterlerle değerlendirilmesi karara bağlanmıştır. Bu çerçevede, Türkiye'nin, diğer adaylar ile beraber reformların hızlandırılması ve desteklenmesi için bir katılım öncesi stratejisinden yararlanması ve katılım öncesi mali yardım için bütün AB kaynaklarının tek bir çerçeve altında koordine edilmesi öngörülmüştür. Buna ek olarak, Türkiye diğer aday ülkelere açık olan Topluluk programlarına ve ajanslarına katılmaya hak kazanmıştır.

2004 yılı Aralık ayında gerçekleştirilen Brüksel Zirvesi'nde, Türkiye'nin Kopenhag siyasi kriterlerini karşıladığı teyit edilmiş ve Türkiye ile katılım müzakerelerinin 3 Ekim 2005 tarihinde başlatılmasına karar verilmiştir. Türkiye'nin üyeliğine ilişkin olarak Brüksel Zirvesi'nde alınan kararlar, daha önceki AB genişlemelerinde yer almayan, kişilerin serbest dolaşımı, yapısal politikalar ve tarım alanlarında kalıcı sınırlamalar olabileceğine ilişkin özel hükümler içermiştir.

Avrupa Komisyonu tarafından 29 Haziran 2005 tarihinde sunulan Müzakere Çerçeve Belgesi, 3 Ekim 2005 tarihinde Avrupa Konseyi tarafından kabul edilmiştir. Söz konusu belge, müzakereleri, müzakerelerin içeriğini, müzakere usullerini ve müzakere başlıklarını düzenleyen prensiplerden oluşmakta ve müzakerelerin nihai hedefinin tam üyelik olduğu vurgulamaktadır. Öte yandan, Türkiye-AB Gümrük Birliği'ni 1 Mayıs 2004 tarihinde AB'ye üye olan ülkelere genişleten Ek Protokol 29 Temmuz 2005 tarihinde bir Deklarasyon eşliğinde Türkiye tarafından imzalanmıştır. AB tarafı ise 21 Eylül 2005 tarihinde bir karşı Deklarasyon yayımlamıştır.

3 Ekim 2005 tarihinde başlayan müzakere sürecinin hemen ardından, 20 Ekim 2005 tarihinde "Bilim ve Araştırma" faslına ilişkin olarak gerçekleştirilen toplantı ile tarama süreci başlamış ve bu süreç 13 Ekim 2006 tarihinde sona ermiştir.

Bu sürecin ana ilkeleri ve işleyiş metotları, Müzakere Çerçevesi Belgesinde yer almaktadır. Aşağıdaki aşamalar fiili müzakere sürecinin temellerini teşkil etmektedir:

Tarama sürecinin sonuçlarına göre hangi müktesebat başlıklarında müzakerelerin başlayacağına Bakanlar Konseyi karar verir; bu başlıklar Hükümetlerarası Konferansta ilan edilir. Bu karardan önce ilgili ülkenin görüşü alınmaktadır.

Bu kararı takiben Bakanlar Konseyi, Türkiye'den, belirlenen başlıklardaki müzakere pozisyonlarını hazırlamasını ister.

Belirlenen müktesebat başlıklarına göre, Türkiye'deki ilgili kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve üniversite temsilcilerinden oluşan çalışma grupları, kendi taslak müzakere pozisyonlarını hazırlayarak Türk Müzakere Heyetine sunarlar.

Müzakere Heyeti, üzerinde çalıştığı taslak müzakere pozisyonlarında gerekli gördüğü değişiklikleri yaparak Bakanlar Kuruluna takdim eder. Müzakere pozisyonuna ilişkin nihai kararın Bakanlar Kurulu verir ve uygun göreceği istişarelerden sonra AB tarafına iletilir.

Müzakere pozisyonunda Türkiye, söz konusu AB Müktesebat başlığına uyumda katettiği mesafeyi belirtir, öngörülen uyum çalışmalarının takvimini ortaya koyar, uyum çalışmalarının finansman ihtiyacını belirler ve gerekli görürse tam uyum için üyelikten sonra geçiş dönemi veya geçici istisna talep eder.

Türkiye'nin müzakere pozisyonlarına göre Avrupa Komisyonu aynı başlıklarda AB'nin taslak müzakere pozisyonunu hazırlar ve Bakanlar Konseyine sunar.

Bakanlar Konseyi nihai pozisyonu oybirliğiyle belirleyerek, Türkiye'ye iletir. Bu aşama müzakerelerin fiilen başlaması anlamına gelir.

Haziran 2009 tarihi itibarıyla, “Bilim ve Araştırma” faslında müzakereler geçici olarak kapatılmıştır. “İşletme ve Sanayi Politikası”, “Mali Kontrol”, “İstatistik”, “Tüketici ve Sağlıkın Korunması”, “Trans-Avrupa Şebekeleri”, “Bilgi Toplumu ve Medya”, “Sermayenin Serbest Dolaşımı”, “Fikri Mülkiyet Hukuku”, “Şirketler Hukuku” ve “Vergilendirme” başlıklarında (10 başlık) ise müzakereler devam etmekte olup, Ekonomik ve Parasal Politika ile Eğitim ve Kültür olmak üzere iki başlıkta ise Türkiye, Müzakere Pozisyon Belgesi’ni sunmuştur. Aralarında Malların Serbest Dolaşımı, Gümrük Birliği, Rekabet Politikası ile Tarım ve Kırsal Kalkınma başlıklarının da yer aldığı 11 başlıkta ise açılış kriterleri belirlenmiştir. Ayrıca, 9 faslın tarama sonu raporları Konsey’de görüşülmektedir. Henüz tarama sonu raporu hazırlanmamış olan başlık ise Ortak Dış, Güvenlik ve Savunma Politikası’dır.

29 Kasım 2006 tarihinde, Avrupa Komisyonu, Türkiye’nin Ankara Anlaşması’na Ek Protokolü uygulamadığı gerekçesiyle 8 başlıkta (Malların Serbest Dolaşımı, Yerleşme ve Hizmet Sunumu Serbestisi, Mali Hizmetler, Tarım ve Kırsal Kalkınma, Balıkçılık, Ulaştırma Politikası, Gümrük Birliği ve Dış İlişkiler) müzakerelerin askıya alınmasına ve hiçbir başlıkta müzakerelerin kapatılmamasına karar vermiştir. Bu nedenle, Konsey Türkiye’nin Ek Protokol’den kaynaklanan yükümlülüklerini yerine getirdiğine karar verene dek söz konusu 8 başlıkta tarama sonu raporları hazırlanacak, açılış kriterleri belirlenebilecek, ancak müzakereler başlatılmayacak olup, hiçbir başlıkta da müzakereler kapatılmayacaktır. Bu çerçevede, halihazırda tüm başlıklarda Ek Protokol ile ilgili kapanış kriteri belirlenmiştir.

AB Genel İşler ve Dış İlişkiler Konseyi 8 başlıkta müzakerelerin askıya alınmasına ilişkin Komisyon önerisini 11 Aralık 2006 tarihinde kabul etmiş, söz konusu karar 14-15 Aralık 2006 tarihinde gerçekleşen Brüksel Avrupa Konseyi toplantısında teyit edilmiştir.

Avrupa Konseyi tarafından kısa ve orta vadeli öncelikleri belirleyen 3. Katılım Ortaklığı Belgesi ise 23 Ocak 2006 tarihinde kabul edilmiştir.

Türkiye'nin AB müktesebatına uyum programı 17 Nisan 2007 tarihinde yayımlanmıştır. Söz konusu Program, katılım müzakerelerinde izlenmesi gereken uyum çabaları kapsamında 2007-2013 döneminde yapılması gereken mevzuat değişikliklerine ilişkin bir yol haritası niteliği taşımaktadır.

4. Katılım Ortaklığı Belgesi 26 Şubat 2008 tarihli AB Resmi Gazetesi'nde yayımlanmış olup, anılan belgede yer alan önceliklerin karşılanmasına yönelik ülkemizin 3. Ulusal Programı 31 Aralık 2008 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanmıştır.²¹⁶

2009 başı itibariyle Türkiye'nin önümüzdeki dönemde açılacak sadece 2 faslı vardır: Sosyal Politika ve Vergilendirme. Vergilendirme faslı iyice soğuyan AB ilişkisine iyi örnektir. Bu başlık 2008 başından bu yana açılmaya hazır olmasına rağmen bir türlü açılmamaktadır. Türk alkollü içeceklerine uygulanan vergi ile AB'den ithal edilen içkilere uygulanan vergi arasındaki hatırı sayılır farkın sıfırlanması bir açılış koşulu olarak getirildiği ve ne Türk maliyesi ne de Türk üreticileri taviz vermek istemediği için koşul yerine getirilememektedir. Bu tıkanıklığın ardında ise AB üyeliği konusunda önünü görmekte zorlanan Türkiye'nin açılış koşulunu yerine getirmeyi karşılıksız taviz olarak algılıyor olması yatar. Tam üyelik konusundaki muğlâklık, açılış koşulları adı altında ekonomi dünyasından istenecek bu çeşit erken tavizleri olumsuz etkilemeye devam edecektir.

2006'dan bu yana açılmaya hazır olan Eğitim ve Kültür faslı, Kasım 2009 itibariyle Fransa ve Yunanistan'ın Türkçe dışındaki dillerde eğitim şartı engeline takılmış durumdadır. Ancak esasında bu başlıkta yeri olmayan bu açılış koşulu muhtemelen Yargı ve Temel Haklar başlığına intikal ettirilecek ve bu sayede başlık açılabilir hale gelebilecektir. 4 Mayıs 2007'den bu yana hazır olan Ekonomik ve Parasal Politika faslının açılması ise faslın içeriğinin birebir tam üyelikle ilgili olmasından dolayı Fransa tarafından durdurulmuştur. Bu ve diğer 4 başlıktaki Fransa engeli ile ilgili şimdilik hiçbir gelişme yoktur. Diğer 4 başlık şunlardır: Kurumlar, Bölgesel Politika, Malî ve Bütçesel Hükümler, Tarım ve Kırsal Kalkınmadır.²¹⁷

²¹⁶ <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=37&l=1>, 25/11/2009.

²¹⁷ Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi, 27 Numaralı Araştırma Notu, 20 Şubat 2009, s. 2.

3.3. Türkiye ve AB'nin Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılması

Türkiye'nin eğitime ayırdığı kaynakların azlığı uyum sürecinde önemli bir sorundur. Oysa ki, AB ülkelerinde öğrenci başına düşen eğitim harcamalarının her geçen yıl yükseldiği bilinmektedir. Bir ülkede nitelikli eğitimin toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılması, eğitime ayrılan kaynaklarla ilişkili olduğu için Türkiye, AB ülkelerinde olduğu gibi GSYİH'den eğitime en az % 5 pay ayırmalıdır.

Eğitime ayrılan kaynaklar çoğaldıkça, toplumun eğitim gereksinimi de o ölçüde karşılanmış olacaktır. Ancak, eğitime ayrılan kaynakların sayısal olarak artması da tek başına yeterli değildir. Önemli olan bu kaynakların, eğitim düzeyleri arasında gereksinim duyulan şekilde paylaşılmasıdır. Bu ise, eğitim planlarının sağlıklı yapılması ile mümkün olabilir.

AB ülkeleri okullaşma oranları bakımından Türkiye'den daha iyi durumdadır. Son yıllarda zorunlu eğitimin sona erme yaşı, AB ülkelerinde ortalama 15 civarında iken Türkiye'de 14'dür. Türkiye'de zorunlu eğitimin sona erme yaşının 14 olması, 1997 yılında ilköğretimin 8 yıla çıkarılması ile mümkün olmuştur. Buna rağmen, Türkiye'de eğitim sürelerinin yetersizliği yadsınamaz gerçeklerden biridir. Kaldı ki, zorunlu eğitimin 18 yaşını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi veya 12 yıla çıkarılması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu düzenleme, öncelikle eğitimde fırsat eşitliği için gereklidir.

AB ülkelerinde nüfusa göre ortalama okullaşma oranlarına bakıldığında, 4 yaşın altındaki nüfusun % 73'ünün, 5-14 yaş nüfusun % 99'unun, 15-19 yaş nüfusun % 82.1'inin, 20-29 yaş nüfusun % 23'ünün, 30-39 yaş nüfusun % 4.7'sinin ve 40 ve üzeri yaş nüfusun % 1.7'sinin okullaştığı görülmektedir. AB ülkelerinde okul öncesi eğitimin önemli ölçüde geliştiği anlaşılmaktadır.²¹⁸ Türkiye'de okullaşma oranı ise 5-14 yaş arasında % 96 ve 15-19 yaş arasında % 58 civarındadır. Türkiye'de yükseköğretimde okullaşma oranı da % 21 dir.²¹⁹ Bu oranlardaki farklılıklar, AB ülkelerinin ekonomik gelişme, genişleme ve büyümeleri ile bağlantılıdır.

AB ülkelerinde ortaöğretimde okullaşma oranları ortalaması genel ortaöğretimde % 46 ve mesleki ortaöğretimde % 54 iken; Türkiye'de genel ortaöğretimde % 60.6 ve mesleki ortaöğretimde % 39.4 olduğu görülmektedir.²²⁰ Bu nedenle, Türkiye'de ortaöğretimde program türüne göre okullaşma oranlarının AB ülkelerine göre ters bir yapıda olduğu

²¹⁸ Mehmet Arslan, "Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu," **Millî Eğitim Dergisi**, 2005, s. 167

²¹⁹ http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&tb_adi=E%F0itim%20%DDstatistikleri&ust_id=5,03/04/2010.

²²⁰ <http://www.oecd.org/edu/eag2004,03/04/2010>

söylenbilir. Diğer bir deyişle, AB ülkelerinin ortaöğretimde daha çok mesleki eğitime, Türkiye'nin ise genel eğitime önem ve ağırlık verdiği ifade edilebilir. Her ne kadar hükümet programlarında, eğitim şûralarında ve en son 8'incisi yapılan kalkınma planlarında mesleki teknik eğitim ağırlıklı bir eğitim sistemi oluşturulması ve hayata geçirilmesi benimsense de alınan kararların uygulamaya konamamış olduğu görülmektedir. Eğitimin bu kademesinde hedeflere ulaşılamama nedeni, mesleki ve teknik eğitimdeki kaynak yetersizliği, mevcut kaynakların etkin kullanılmaması ve üniversite giriş sisteminde yapılan düzenlemeler olabilir. Ancak, ekonomik kalkınma çabaları ve çalışma yaşamının gereksinim duyduğu nitelikli insan gücü dikkate alındığında mesleki ve teknik eğitimin Türkiye açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

AB ülkelerinde 2002 yılı itibarıyla 15-29 yaş nüfusun ortalama % 46.1'i eğitimde, % 40.4'ü iş sahibi ve % 13.5'i işsiz iken; Türkiye'de ise, % 20.2'si eğitimde, % 40.1'i iş sahibi ve % 39.7'si işsiz durumdadır. Veriler değerlendirildiğinde, Türkiye'nin verilerinin AB ülkelerine göre ters bir yapıda olduğu görülmektedir. AB ülkelerinin, ulusal kalkınma çabalarının gerektirdiği insan gücünü büyük oranda yetiştirdiği; öte yandan Türkiye'nin, bu açıdan önemli eksiğinin olduğu anlaşılmaktadır. İşsizlik, Türkiye'de eğitimle ilgili sorunlardan biridir. Nüfus artışı, göç, kentleşme ve sermaye eksikliği nedenleri ile yaşanan işsizliğin ortadan kalkmasında eğitime büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemi bireyleri sadece üst öğrenime değil, aynı zamanda üretken birer yurttaş olarak hayata da hazırlamalıdır.

2002 yılı itibarıyla AB ülkelerinde 15-29 yaş genç kadınların ortalama % 47.3'ünün eğitimde, % 35.8'inin iş sahibi ve % 16.7'sinin işsiz; Türkiye'de ise % 16.5'inin eğitimde, % 24'ünün iş sahibi ve % 59.4'ünün işsiz olduğu görülmektedir. Türkiye'de kadın eğitiminin erkeklere göre bu denli düşük olması, eğitimde cinsiyete dayalı eşitsizliğin bir göstergesi olabilir. Yine hem AB ülkelerinde hem de Türkiye'de kadınlardaki işsizlik oranının, erkeklere göre yüksek olması işe almada erkek lehine uygulanan cinsiyet ayrımcılığının sonuçlarından biri olabilir. Yine de, kadınların her alandaki durumunu iyileştirmeye yönelik projelerin desteklenmesi, kurumsal yapıların güçlendirilmesi ve toplumsal bilinç oluşturulması amacıyla 3. ülke tanıtım başlıklı alt program çalışmalarının yürütülmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

AB ülkelerinde ortalama bir sınıfa 20 civarı öğrenci düşerken; Türkiye'de, bu sayı 30 civarındadır. Türkiye'de kalabalık sınıflar eğitimde mevcut sorunlardan biridir. Çünkü, kalabalık sınıflar öğretmen-öğrenci etkileşimini azaltarak eğitim amaçlarının

gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Kalabalık sınıflar, eğitime ayrılan kaynakların azlığı nedeniyle yetersiz derslik, öğretmen ve araç gereç sorunlarından kaynaklanabilir.

AB ülkelerinde öğrencilerin öğretim kadrosuna oranının ortalama okul öncesi ve ilköğretimde % 14.9 ve ortaöğretimde % 12.1; Türkiye’de ise okul öncesinde % 14.9, ilköğretimde % 27.5 ve ortaöğretimde % 17.7 olduğu görülmektedir.²²¹ Türkiye’de bazı alanlarda (İngilizce, Türkçe, Bilgisayar, Okul öncesi, Rehberlik) öğretmen eksikliği ve bazı alanlarda (Almanca, Fransızca, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Beden Eğitimi) öğretmen fazlalığı eğitimdeki sorunlardan biridir.²²² Her ne kadar öğretmen ihtiyacının giderilmesi amacıyla öğretmen alımında gelişmeler sağlanmışsa da, yine de sözü edilen alanlarda gereksinimler devam etmektedir. Bu durum, kalkınma planlarında belirtilen alanlarda yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmemesinden ya da eğitim planlarının sağlıklı yapılmamasından kaynaklanabilir.

AB ülkelerinde öğretmenlerin bir okul yılında ilköğretimde 37.8 hafta, 186 gün ve 795 saat, ortaöğretimde 37.2 hafta, 184 gün ve 632 saat; Türkiye’de ise ilköğretimde 38 hafta, 180 gün ve 639 saat ile ortaöğretimde 38 hafta, 180 gün ve 567 saat çalışmakta oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları hafta ve gün bakımından bakıldığında, AB ülkeleri ve Türkiye eğitim istatistikleri arasındaki fark nispeten fazla olmasa da, saat açısından farkın önemli olduğu görülebilir. Bu durum, AB ülkelerinin öğrenme kaybını önlemek için eğitim saatlerinin sayısını çoğaltmasından kaynaklanabilir.

AB ülkelerinde kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin maaşları öğretmenlerin öğretim işine ek yönetim görevinin olması, maaş karşılığında fazla öğretim yapması, kariyer yapması, uzaktan eğitim yapması, sosyo-kültürel etkinliklerde bulunması, özel eğitime muhtaç öğrencilere eğitim vermesi ve özel bir alanda kurs vermesine göre; Türkiye’de ise sadece maaş karşılığında fazla öğretim ve kariyer yapması ile sosyo-kültürel etkinliklerde bulunmasına göre farklılık göstermektedir.²²³ Bu durum, AB ülkelerinin öğretmenlerin kendilerini çok yönlü yetiştirmeleri için fırsatlar sunmasından ve bu ülkelerde uzaktan eğitim programlarının yaygın olmasından kaynaklanabilir.

AB ülkelerinde kamu ortaöğretim kurumlarında alınan kararların % 22’sinin merkezi, % 8’inin devlet, % 6’sının bölgesel, % 2’sinin alt bölgesel, % 17’sinin yerel ve % 45’inin okul düzeyinde; Türkiye’de ise % 49’unun merkezi, % 27’sinin bölgesel ve % 24’ünün okul düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye’de tüm kamu yönetiminde olduğu gibi

²²¹ <http://www.oecd.org/edu/eag2004,03/04/2010>

²²² Devlet Planlama Teşkilatı, 8. BYKP Ekonomik ve Sosyal Sektörlerdeki Gelişmeler, Ankara: 2004.

²²³ <http://www.oecd.org/edu/eag2004,03/04/2010>

eğitim yönetiminde de merkezietçi bir yapının olduğunu göstermektedir. AB lkelerinde, alınan kararların büyük oranda yerinden olması, eğitimin yönetiminde yerel yönetimler ve okulların önemli ölçüde yetkilendirilmesinden kaynaklanabilir.

Avrupa Birliğine ye ülkelerde zorunlu eğitim süresi en az 8 yıldır. Bu süre Almanya gibi bazı ülkelerde 12 yıla kadar çıkabilmektedir. Türkiye’de de zorunlu eğitim 1998 yılından itibaren 8 yıla çıkarılmıştır.

Avrupa Birliğine ye ülkelerde zorunlu eğitim, genelde ilköğretim ve ortaöğretim birinci devreyi içine almaktadır. Bu süre bazı ülkelerde ortaöğretimi de kapsamaktadır. Türkiye’de de ilkokul ve ortaöğretim birinci devreyi kapsamaktadır.

Avrupa Birliğine ye ülkelerde zorunlu eğitimde amaç, öğrencilere temel eğitim vermek, kişiliğin gelişmesini sağlamak, geniş anlamda sosyal yaşama hazırlanmalarını kolaylaştırmak, meslek seçimine yönlendirmek ve bu yönde yoğun bir mesleki eğitim olanağı sağlayarak, meslek hayatına hazırlanmalarını güvence altına almaktır. Bu amaçlar ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ilköğretim için belirlenen amaçlarla tutarlılık göstermektedir.²²⁴

Bu durumda gerek Avrupa Birliğine ye ülkelerde gerekse Türkiye’de zorunlu eğitimin genelde iki temel amacının olduğu söylenebilir. Bunlar genel kültür vermek ve öğrencileri üst öğrenime veya çalışma alanlarına hazırlamaktır.

Çalışmanın bu aşamasında AB lkeleri ile Türkiye arasındaki karşılaştırmada daha da detaya inilecektir.²²⁵

Ab lkelerinde ğretmen başına ortalama 15-20 ğretmen düşmektedir. Türkiye’de dikkati çekecek düzeyde yüksek bir oranda, bir öğretmene 25 ğrenci düşmektedir. Genelde ğretmen başına düşen ğrenci sayısı 2001-2006 arasında tüm ülkelerde azalmıştır. Bu azalış genç nüfustaki azalış ve ğretmen sayısının sabit kalmasıyla açıklanabilir. ek Cumhuriyeti, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Malta, Slovakya ve Türkiye’de de azalma görülmüş ve ortaöğretimde Avrupa lkelerinin çoğunda ğrenci/ğretmen oranları ğretmen başına 10 ile 15 ğretmen arasında gerçekleşmiştir. Bu oranlar genellikle ilköğretimden daha düşüktür. Yunanistan, Litvanya ve Portekiz ortaöğretimin her düzeyi için ğretmen başına 10 öğrenciden az oranlar kaydetmiştir. Ayrıca Belçika, Malta, Finlandiya ve Liechtenstein ortaöğretimin alt düzeyinde ğretmen başına 10 öğrenciden de azına sahiptir. Almanya, Hollanda, Romanya (ortaöğretimin yukarı düzeyi), Finlandiya (ortaöğretimin yukarı düzeyi),

²²⁴ M.Metin Arslan, “Bazı Avrupa lkelerinde ve Türkiye’de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme alışmalarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 148, 2000

²²⁵ European Commission, Key Data on Education in Europe 2009, July 2009

İngiltere (ortaöğretimin alt düzeyi) ve Türkiye’de ise ortaöğretimde öğretmen başına 15 öğrenci düşmektedir.

Tüm ülkelerde ortaöğretimi bitiren ve koşulları yerine getiren öğrencilere diploma verilmekte, bu diplomalar üniversite eğitimi için asgari şartı oluşturmaktadır. Sadece İspanya, İsveç ve Türkiye’de ortaöğretimin son yılı ya da genel ortaöğretim yılları boyunca yapılan sürekli değerlendirme bazında diploma verilmektedir. Diğer ülkelerde diplomalar bir tür nihai sınav sonucu alınmaktadır. İrlanda, Fransa, Malta, Romanya ve Slovenya’da diploma ayrı bir dış bitirme sınavından sonra verilmektedir.

Avrupa’da 20-24 yaşındaki genç nüfusun yüzde 78’den fazlası üst orta eğitimi başarıyla tamamlamış durumdadır. Çek Cumhuriyeti, Polonya, Slovenya, Slovakya’da bu oran yüzde 90’ın üzerindedir. Sadece Malta, Portekiz, İzlanda ve Türkiye yüzde 60’tan az bir başarı oranı kaydetmiştir.

1998-2006 yılları arasında Avrupa Birliği’nde üniversite öğrenci sayısı devamlı artmış, artış yüzde 25’i bularak 8.7 milyon kişiye ulaşmıştır. Bu sürede Bulgaristan hariç orta ve doğu Avrupa ülkeleri, Baltık ülkeleri, Yunanistan, İsveç, İzlanda ve Türkiye’nin üniversite öğrenci sayısı artmıştır. Bu ülkelerin tümünde öğrenci sayıları yüzde 50 artmış, rakam Romanya ve Litvanya’daki artışları ikiye katlamıştır. Üniversite mezunu kadınların sayısı Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Romanya, Slovenya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, İzlanda ve Norveç’te erkeklerin bir buçuk katıdır. Sadece Türkiye’de üniversiteden mezun olan kadınların yüzdesi erkeklerden düşüktür. Üniversitelerde eğitim alanından mezun olanların yüzde 70’i kadındır, bu oran Türkiye’de 54 olarak ölçülmüştür. Eğitim alanında mezun olan kadınların oranı Estonya, İtalya ve Letonya’da yüzde 90’ı geçmiştir.

Okul öncesi eğitim Avrupa’da genellikle gönüllü olurken sadece Lüksemburg ve İngiltere’de 4 yaşındaki çocuklar için zorunludur. Okul öncesi eğitim başlangıç yaşı ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Avrupa’da okul öncesi eğitime girişte bir yükseliş görülmüştür. 2006’da Belçika, Fransa ve İtalya’da hemen hemen 4 yaşındaki her çocuk eğitime başlamıştır. Bu ülkelerin tümü geleneksel olarak bu yaşta eğitime başlamaktadır. Danimarka, Almanya, İspanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, İngiltere, İzlanda ve Norveç’te 4 yaşındakilerin eğitime katılma oranı yüzde 90’ın üzerindedir. Son olarak 2006’da Türkiye 4 yaşındaki öğrenciler için sadece yüzde 7 katılımı, çok düşük bir okula kayıt oranına sahiptir.

AB’de üniversite eğitiminin en az bir yılını bir Avrupa ülkesinde yapan öğrencilerin oranı 2002’de yüzde 2.1 iken 2006’da yüzde 2.6’ya çıkmıştır. İrlanda, Malta, Slovakya, İzlanda ve Bulgaristan dışarıya en çok öğrenci gönderen Avrupa ülkeleri konumundadır ve

bu ülkelerin üniversite öğrencilerinin yüzde 10'u başka Avrupa ülkelerinde öğrenim görmektedir. Ancak, İngiltere, İspanya, İtalya, Macaristan, Polonya ve Türkiye, yüzde 2'lik yurtdışında öğrenci okutma oranıyla en az hareketli olan ülkelerdir. 2002-2006 döneminde Avrupa ülkeleri arasında yurtdışına gönderdiği öğrenci sayısı en dikkat çekici miktarda azalan ülkeler Yunanistan, Malta ve Türkiye olmuştur.

Hemen hemen tüm Avrupa ülkelerinde eğitime yönelik toplam kamu harcamasından ortaöğretime giden pay Gayrisafi Yurt İçi Hasıla'da diğer eğitim seviyelerine giden paylardan daha fazlasını almaktadır. Bulgaristan, Yunanistan, İspanya, Lüksemburg, Malta, Romanya, Slovenya, Slovakya, Liechtenstein ve Türkiye'de ortaöğretime GSYİH'nın yüzde 2'si oranında pay ayrılmaktadır.

Avrupa'da okul yöneticisi olma şartları arasında asgari bir profesyonel öğretim deneyimi yaygın olarak aranmaktadır. Bu süre Türkiye'de 1 yıl, İzlanda'da ilköğretim için 2 yıl, Yunanistan'da 12 yıl, Kıbrıs'ta ise 13 yıldır. Birçok durumda gerekli asgari 3 ila 5 yıl arası profesyonel öğretim deneyimi aranmaktadır. Yunanistan, İspanya, İtalya, Slovenya, Slovakya ve Romanya gibi bazı ülkelerde profesyonel deneyim süresini hesaplamak için sadece tam zamanlı öğretim görevi dikkate alınmaktadır.

Avrupa'da eğitim süresi genellikle haftanın beş gününe yayılmakta, ancak İtalya'da altı gün eğitim yapılmaktadır. Öğrencilerin ders saati süresi ülkeye ve eğitim yıllarına göre değişmektedir. Toplam yıllık ders saatleri Türkiye, Lüksemburg ve Belçika'nın Flaman bölgesinde ilkokul ve orta öğretimin ilk kademesinde aynı belirlenmektedir.

İlköğretimde doğal bilimlerle sosyal bilimlere ayrılan ders saatlerinin payı genelde yüzde 9 ile yüzde 14 arasında değişmektedir. İsveç ve Türkiye'de ise doğal bilimlere yüzde 25, sosyal bilimlere yüzde 21 ağırlık verilmektedir. Beden eğitiminin toplam ders süresi içinde aldığı pay Avrupa'da yüzde 7 ile yüzde 12 arasında değişmekte, İrlanda ve Türkiye'de ise yüzde 5'ten daha az pay almaktadır.

Türkiye'de hem eğitim harcamaları hem de okullaşma oranları, AB ülkelerine göre çok düşük ve sınıf başına düşen öğrenci sayısı AB ülkelerine göre yüksektir. Nitelikli eğitim için, eğitime daha çok kaynak ayrılmalı, bu kaynaklar gereksinim duyulan eğitim tür ve düzeylerinde paylaşılmalı ve denetlenmelidir. Türkiye, özellikle ortaöğretimde okullaşma oranlarına bakıldığında, AB ülkelerine göre ters bir yapıdadır. Mesleki teknik eğitimde istenilen okullaşma oranlarını yakalayabilmek için, yeterli kaynak ayrılmalı ve okul ile sanayi arasında gereken eşgüdüm sağlanmalıdır. Bu okullarda, sanayinin gereksinim duyduğu insan gücü yetiştirilerek mezun bireylerin, hayata atılması ve iş sahibi olmaları teşvik edilmelidir.

Türkiye’de, AB ülkelerine göre daha büyük sayıda genç işsiz ve eğitimsiz nüfus bulunmaktadır. Bunun için, işsizlik nedenleri araştırılmalı ve gereken önlemler alınmalıdır. Türkiye, özellikle genç kadın nüfusun eğitim ve iş sahibi olma durumu bakımından, AB ülkelerine göre dezavantajlı durumdadır. Bu nedenle, hem kız çocuklarının eğitimi hem de kadınların iş hayatına katılımını ve yükseltilmesini sağlamak için teşvik edici politikalar düzenlenmelidir.

Türkiye’de, öğretim elemanı veya öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, AB ülkelerine göre daha fazladır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme politikaları gözden geçirilmeli ve özellikle gereksinim duyulan alanlarda (İngilizce, Türkçe, Bilgisayar, Okul öncesi, Rehberlik) öğretmen yetiştirilmesine önem verilmelidir.

Türkiye’de, öğretmenlerin yıllık çalışma saatleri ve maaşlarını belirleyen unsurlar AB ülkelerinden farklıdır. Gereksinim duyulan eğitim tür ve düzeylerinde öğretmenlerin yıllık çalışma saatleri çoğaltılmalı, kendilerini çok yönlü yetiştirmeleri için fırsatlar sağlanmalı ve kendilerine hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmek için gösterdiği çabalar, maaşlarının artması yönünde etki etmelidir.

İdarecilik konusunda personel etkili bir restorasyondan geçirilmeli; il, ilçe ve okul düzeyindeki yöneticileri içerisinden, yöneticilik eğitimi almayanların öncelikle bu eğitimi almaları sağlanmalıdır. Bu, hem alınan kararların sağlıklı olması hem de kaynakların etkili ve verimli kullanılması için gereklidir.

3.4. Müzakere Sürecinde Çözüm Bekleyen Sorunlar

Türkiye’de eğitim unsuru çözülmeyi bekleyen birçok sorunla boğuşmaktadır. Bu sorunlardan bazılarını okul sayısının ve araç-gereçlerin yetersizliği, eğitim-öğretimde eğitim teknolojisinin etkin kullanılmaması, mesleki eğitimdeki öğretmen açığı, eğitim çalışanlarının düşük hayat standardı, eğitimlerin hizmet içi eğitim yoluyla yeni gelişmeleri öğrenme imkanlarının bulunmaması olarak sayabiliriz.

Ayrıca, yardımcı öğretmenlik uygulamasının olmaması eğitimde verimliliği azaltmaktadır. Türkiye’de eğitim ezberci bir yapıya sahiptir. Bunun yanında Türkiye’de eğitim uygulamaları iş dünyası için yeterli enformasyon kazandırmamaktadır. Eğitim ve diğer kurumlardan atamalar, siyasi odaklı, bireye göre yapıldığı için motivasyon eksikliği yaratmaktadır. Görüldüğü gibi tüm bu eksiklikler AB sürecinde Türkiye ile Avrupa ülkeleri arasında farklılık yaratmaktadır.

Türkiye Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde bir çok alanda olduğu gibi eğitimde de gerekli yasal düzenlemeleri yapmaktadır. Ancak, bu süreç içerisinde yasal düzenlemelerin

yapılmış olması yeterli değildir. Ayrıca, AB müktesebatı içerisindeki mevzuat uyumunun da ilgili kurumlarca sağlanması gerekmektedir. Bu ise uzun ve yorucu uğraşlar gerektirmektedir. Örneğin, ERASMUS programı çerçevesinde Türk üniversiteleri Türkiye ve Avrupa'daki üniversiteler arasında öğrenci geçişlerini kolaylaştırmak, karşılıklı olarak diplomaları tanımak ve eğitimin içeriğinde birliktelik oluşturmak için uzun süreden beri Avrupa Kredi Transfer Sistemine uyum çalışmaları yapmaktadırlar ve çalışmalar henüz tamamlanmış değildir.

Avrupa'da geçerli normlara ve standartlara uyumda çeşitli kültür ve anlayış farklılıkları ile karşılaşacağımız bir gerçektir. Örneğin, Türk eğitim sisteminde geçerli olan güvensizlik, yoğun kontrol ve sistem yerine bireyi suçlama üzerine kurulu denetim anlayışının Avrupa'da geçerli olan güvene, beyana ve sorumluluğun eğitim hizmetini üretende olduğu bir sistemle değiştirilmesi çok uzunca bir zaman ve anlayış değişikliği gerektirmektedir.

Eğitim sistemimizin öteden beri süregelen ve bir türlü çözümlenemeyen çeşitli sorunları vardır. Bunlara bir de yirminci yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler sonucu ortaya çıkan yeni gereksinimler ve küreselleşme olgusu eklenince, sistem daha da etkisiz ve verimsiz bir hale gelmiştir.

Bu aşamada, eğitim sistemimizin çeşitli kademelerinde gözlemlenen, eğitimin niteliğini düşüren, kaliteyi olumsuz yönde etkileyen ve Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim standartları ile kıyaslandığında belirgin ölçüde farklılıkların ve yetersizliklerin oluşmasına sebep olan etmenler üzerinde durulacaktır.

Türkiye 1999 yılında yapılan Helsinki Zirvesinden bu yana, Avrupa Birliğinin resmi bir adaydır ve tam üyelik statüsü kazanmak için bu güne yoğun çalışmalar yapılmış, çok önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Eğitim alanında da çok önemli gelişmeler olmuştur, ancak, bu çabalar sistemi arzu edilen düzeye getirmenin çok gerisinde kalmıştır. Avrupa ile bütünleşme ortak değerleri benimseme, ortak kurallara ve standartlara uyma anlamına gelmektedir.

Türkiye, Avrupa Birliğine girme süreci içerisinde eğitim sistemine ilişkin sorunlarını çözebilirse, Avrupa ülkeleri ile eğitim alanında uyum sağlanmış ve sistemler arası iletişim ve işbirliğine uygun bir zemin hazırlanmış olacaktır. Ancak, Türk Eğitim Sistemi yaklaşık 17,5 milyon öğrencisi ve 635 bin öğretmen ve öğretim elamanı ile büyük bir sistemdir. Büyük sistemlerde sorunlarla karşılaşılması doğaldır.

Bu sorunların üstesinden gelebilmek için uygun yöntemleri kullanabilmek, etkin önlemleri alabilmek, gerekli düzenlemeleri yapabilmek ve yeni yapılanmaları

gerçekleştirebilmek büyük önem taşımaktadır. Eğitim sistemimizin çeşitli kademeleri incelendiğinde aşağıdaki sorunlar görülmektedir:²²⁶

Okulöncesi Eğitim

Bilimsel bulgular çocuğun kişilik özelliklerinin büyük bir bölümünün ilköğretim çağından önce geliştiğini göstermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır.

Çocukları ana-babaya bağımlı olmaktan kurtaran, yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına olanak sağlayan okul öncesi dönemde çocukların bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden gelişmeleri bir bütün olarak sağlanmaktadır. Ayrıca, bu dönem çocuğun anadilini geliştirdiği ve oyun yoluyla toplumsallaştığı dönemdir. Bu yüzden de okul öncesi eğitim büyük önem taşımaktadır. Ancak, ülkemizde okul öncesi dönemde okullaşma oranı Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırıldığında oldukça düşüktür. 2005 yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimde okullaşma oranının % 17 olduğu ifade edilmektedir. Ancak, bu değer Avrupa Birliği ülkelerindeki oranların bile çok gerisinde kalmaktadır.²²⁷

İlköğretim (Temel Eğitim)

Birçok Avrupa ülkesinde yıllar önce başlanan ilköğretim kademesinde zorunlu temel eğitim uygulaması aslında 1970’li yıllardan beri Türkiye’nin de gündemindeydi. Bu düşünce çok geç kalınmış olarak ancak 1997 yılında ve toplam sekiz yıl olarak hayata geçirilmiştir. Aslında, temel eğitim için sekiz yıllık bir sürenin yetersiz olduğu aşikardır. Avrupa Birliği üyesi olan ülkelere Yunanistan, Fransa ve Danimarka’da zorunlu temel eğitim süresi dokuz yıl iken, diğer ülkelerde bu süre 12 yıla kadar çıkmaktadır.²²⁸

Ülkemizde ilköğretimdeki okullaşma oranı ise % 97’lik bir oranla Avrupa Birliği üyesi ülkelerdeki oranların çok ta gerisinde değildir. Türkiye’de ilköğretimde net okullaşma oranı 2003 yılı için % 91.95’tir.²²⁹ Ancak, eğitimin bu kademesinde başka önemli sorunlar vardır: Örneğin öğretmen sayısında ve niteliğinde yetersizlikler vardır, derslik ve okul sayıları gerçek ihtiyaca cevap vermenin çok ötesindedir. Sorunlar, kendilerini en çok toplam nüfusun % 35 kadarını oluşturan kırsal kesimlerde hissettirmektedir. Yeterli sayıda öğretmen ve

²²⁶ Tokay Gedikoğlu, "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 69-71.

²²⁷ T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, **Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara: 2005, s. 21.

²²⁸ Tokay Gedikoğlu, **op. cit.**, s. 71.

²²⁹ T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, **Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri, 2002-2004**

derslik bulunmayışı ilköğretimde kentlerde “ikili öğretim”, kırsal kesimde ise hiç de verimli olmayan, eğitimde niteliği düşüren “birleştirmiş sınıflar” uygulamalarını getirmiştir.

Ülkemizdeki hızlı nüfus artışının yanı sıra, başta büyük kentler olmak üzere, çeşitli nedenlerle kırsal kesimden kentlere doğru göç sonucunda hem ikili öğretim uygulaması başlatılmıştır hem de 50-60 öğrencinin bir arada öğrenim gördüğü çok kalabalık sınıflar oluşmuştur.

2003 yılı için Türkiye’de nüfus artış hızı % 1.53 olarak belirlenmiştir.²³⁰ Nüfusları giderek azalan bazı Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında, Türkiye için bu nüfus artış hızı oldukça yüksektir ve eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarının artmasına sebep olmaktadır.

İlköğretimde, eğitimin her kademesinde olduğu gibi, finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri vardır.²³¹

Ortaöğretim

Genel amacı öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe, iş hayatına ve yükseköğretime hazırlamak olan ortaöğretim kurumlar, ülkemizde ilköğretime dayalı öğrenim veren genel liseler ile meslek ve teknik liselerini kapsamaktadır. Ülkemizde ortaöğretim kademesindeki okullaşma oranı ilköğretimle kıyaslandığında daha düşüktür. Türkiye’de ortaöğretimde okullaşma oranı 2003 yılı için % 84.04’tür.²³² Ortaöğretimde, eğitim sistemimizin genel sorunlarının (öğretmen, finansman, programlar, ölçme değerlendirme vb.) hemen hepsini görmek olasıdır. Avrupa ile bütünleşme sürecinde özellikle orta öğretim düzeyinde istihdama hazırlayıcı mesleki ve teknik eğitim programlarının uluslararası standartlara

kavuşturulması gerekir. Ayrıca, öğretmen, atölye, laboratuvar, kütüphane ve benzeri altyapı eksiklikleri de giderilmelidir. 2004 yılında yapılan bir araştırmaya göre okul öncesi, ilköğretim, lise ve dengi okullarda en çok sorun olarak görülen konu eğitim araçlarının niteliği ve yetersizliğidir.²³³

²³⁰ **Ibid**

²³¹ Tokay Gedikoğlu, **op. cit.**, s. 72.

²³² T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, **op. cit.**

²³³ T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, **Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2004**, s. 44.

Yükseköğretim

Avrupa'ya uyum sürecinde yüksek öğretim kurumlarına tüm diğer eğitim kurumlarından daha farklı görevler düşmektedir. Sistemler arasında en kolay uyumun üniversiteler arasında olması beklenir, zira üniversitemiz zaten çok uzun bir süreden beri Avrupa ülkelerindeki üniversitelerle iletişim halindedir. Ancak, yine de yükseköğretim kademesinde önemli sayılabilecek sorunlarımız vardır:

1. Gerekli sayıda ve nitelikte öğretim elemanı ve belli standartlarda altyapı sağlanmadan açılan ve sayıları vakıf üniversiteleri ve açılması planlananlarla birlikte yüze yaklaşan üniversitemizin bir çoğunda kitle halinde eğitim-öğretim yapılmakta, eğitimin kalitesine gereken önem verilmemektedir.

2. Bugün, Türk yükseköğretiminde birkaç üniversite dışında, örnek aldığımız Avrupa Birliğine üye ülkelerdeki üniversiteler gibi, ileri düzeyde bilgi ve teknoloji üretecek alt yapının ve kadroların varlığından söz etmek güçtür.

3. Öğretim üyeliği mesleği şu andaki ekonomik ve sosyal dezavantajları yüzünden eski cazibesini yitirmiş bir meslek konumuna gelmiştir.

4. Bugüne kadar araştırmalar için ve üstün nitelikli insan gücü yetiştirebilmek için gerekli olan kaynak üniversitelere sağlanamamış, kütüphane ve laboratuvar olanakları iyileştirilememiştir. Ancak, 2005 yılı bütçesinden TÜBİTAK'a araştırmalarda kullanılmak üzere önemli miktarda bir kaynağın ayrılmış olması çok sevindiricidir.

5. Her yıl üniversite kapılarına dayanan ve milyonlarla ifade ettiğimiz (2005-2006 öğretim yılı için bir milyon yedi yüz aday) orta öğretim kurumları mezunlarının üniversiteye sınavsız girişlerini sağlayacak düzenlemeler yapılamamıştır.

6. Başta Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere, bir çok gelişmiş ülkede üniversiteler için vazgeçilmez değerler olarak kabul edilen akademik özgürlük ve kurumsal özerklik konularında Türkiye'de önemli eksiklikler vardır.

7. Ülkemizde yükseköğretim okullaşma oranının düşük olduğu eğitim kademelerinden birisidir.²³⁴

²³⁴ Tokay GEDİKOĞLU, **op. cit.**, ss. 73-74

Türkiye’de işgücünün yeterli derecede kalifiye olmaması nedeniyle ekonomik istikrar olumsuz etkilenmektedir. Uluslararası normlara göre kabul edilen insan kaynaklarının değerlendirilmesinde mesleki eğitim ve yönlendirmenin yeri hakkındaki 142 sayılı sözleşme hükümleri AB ülkeleri ile Türkiye arasındaki farklılıklara çözüm getirmeye yönelik olarak uygulanmaya başlamıştır. Sözleşmeye göre, **her üye ülke, özellikle kamu istihdam hizmetleri aracılığı ile istihdam ile yakından ilişkili olarak kapsamlı ve koordineli olarak mesleki rehberlik ve mesleki eğitim politika ve programları kabul edip geliştirecektir. (m1*1) sözleşmeye göre her üye ülke tüm hedefleri dikkate alarak. Resmi eğitim sistemi içinde veya bunun dışında yer alacak şekilde genel, teknik, ve mesleki eğitime, eğitime ve mesleki rehberliğe ilişkin açık, esnek ve tamamlayıcı sistemleri oluşturup geliştirecektir.**²³⁵

AB müzakere sürecinde eğitilmemiş nüfus oranı Türkiye için önemli bir sorun olarak ortada durmaktadır. AB, Türkiye’nin eğitilmemiş nüfusundan dolayı serbest dolaşımına sınır getirmeyi planlamaktadır. Bunun için, en kısa zamanda eğitilmemiş nüfusun eğitimi hale getirilmesi gerekmektedir. Zira, Avrupa ülkelerinde öğrencilerin yüzde 70-75’i meslek liselerine yönlendirilmekte, Türkiye’de ise bu oranın yüzde 30-35’lerde kalmaktadır.

Türkiye’de eğitim devletin denetimi ve gözetimi altında yürütülmektedir. T.C. Anayasası’nın 42. maddesine göre herkes eğitim görme hakkına sahiptir.

Türkiye’de eğitim sistemi her şeyi kapsamakla birlikte, gerek yüksek öğretimde, gerekse temel eğitimde batıda olduğu gibi yüzlerce yıllık süreç içinde türlü değişikliklere uğramıştır. Sistem yerleşmeden uygulandığından yeterli yaygınlık ve verimliliğin sağlanması mümkün olmamaktadır.

Cumhuriyetle birlikte başlayan eğitim seferberliği Anadolu’da da hızla yayılmıştır. Ancak nüfus artışı, insan kaynakları yetersizliği, özellikle de doğu bölgelerinde yeterli etkinliği sağlayamamıştır.

Avrupa ülkelerinde eğitim okul öncesinden başlamakta ve eğitim ülkenin tüm bölgelerine tam anlamıyla ulaştırılmaktadır. Tabii ki ülkelerin ekonomik büyüme oranları, gelir dağılımı kişi başına düşen gelir yani kısaca ekonomik durum eğitim hizmetinin yaygınlaşmasını kolaylaştırmaktadır. Temel eğitim sonrasında bireylere seçme olanağı, iş olanaklarıyla birlikte sunulmaktadır. AB ülkelerinde lise eğitimi sonunda öğrenciler, tercihi yönünde meslek eğitimine veya üniversiteye yönelmektedir ve eğitimde meslek seçiminde

²³⁵ Uluslararası Çalışma Bürosu, 142 No’lu İnsan Kaynaklarının Değerlendirilmesinde Mesleki Eğitim Ve Yönlendirmenin Yeri Hakkında Sözleşme, 26.11.1992 / 3850

zamanı en fonksiyonel kullanma şansı elde edilmektedir. Bu yetilerin eksikliğinden ötürü Türkiye’de eğitilmiş işsiz oranı çok yüksektir.

Türkiye’de okur-yazar oranının düşüklüğü, meslekle ilgili seçimlerde yeterli eğitim şansının olmaması AB sürecinde büyük bir farklılık olarak kendini ortaya koymaktadır. Avrupa Birliği’nin tek tek ülkeler bazında ortak eğitim politikası olmamakla birlikte, eğitimde aynılık, gerek üretim, gerek iş gücü mobilitesi ile ekonomik istikrarın sürdürülebilmesinde önem taşımaktadır.

Türkiye’nin tüketim arzu ve potansiyelinin ve çalışma azminin yüksek, genç ve yetenekli bireylere sahip olduğu, ancak bu gençlerin yeterli eğitim alamadığı her düzeyde okullaşma oranının düşük olduğu görülmektedir.

Türkiye’de eğitim ve Ar-Ge faaliyetlerinin GSMH’den aldığı pay oldukça düşüktür. Bu da vasıflı iş gücünün azlığını doğurmakta, Avrupa ülkelerindeki modern üretim yöntemleri ise vasıflı işgücünün çok ihtiyaç haline getirmektedir.

Sonuç olarak bir ülkenin kalkınması ile eğitimin yakın ilişkisi vardır. Eğitim bir yatırımdır. Bu nedenden ötürü teknolojik gelişme eğitim ile sağlanmaktadır. Ülkenin eğitim ve kültür seviyesi ne kadar yüksek olursa, ülkenin ekonomik büyüme ve gelişmesi aynı oranda gerçekleşecektir. Avrupa ülkeleriyle kıyasladığımızda daha genç ve dinamik nüfusa sahip olan Türkiye’de hızlı istikrarlı bir kalkınma ve sosyal gelişmenin sağlanabilmesindeki en temel unsur eğitime ve insana yapılacak yatırım ile gerçekleşebilecektir.

Daha rahat karşılaştırma yapabilmek için eğitim harcamalarının GSYİH içindeki paylarına değinmek yararlı olacaktır. AB GSYİH’nın ortalama % 5’ten fazlasını eğitim için harcarken, Türkiye ‘de bu oran % 4 civarındadır. Bir ülkede eğitim harcamalarının GSYİH’daki payı, 5-29 yaş grubunun nüfus artışı ve bu grup içinde okur yazar oranının artışa paralel olarak büyümesi kişi başına eğitim harcamalarını arttıracaktır. Türkiye’de bu oran yani eğitim harcamaları/GSYİH, sadece nüfus arttığı için yüksek gözükmemektedir.

Türkiye üniversite alanındaki okullaşma oranında % 10 civarı ile düşük bir profil sergilemektedir. Tüm veriler göstermektedir ki eldeki dinamik nüfus yeterli pay ayrılmadığı için verimliliği ve ekonomik gelişme sağlanamamaktadır. Ayrıca AB ülkeleri arasında kişi başına düşük harcama yapan ülkedir. Aynı zamanda bu duruma paralel olarak işgücü verimliliği de en düşük seviyededir.

Türkiye ve Avrupa ülkeleri arasındaki farklılık, AB sürecinde nelere yatırım yapılması gerektiğini sadece ekonomik çözümler üretmenin yeterli olmadığını ispatlamaktadır. Ekonominin en önemli faktörü olan beşeri sermaye yani insana yatırım yapılmadıkça çok

büyük ilerleme kaydetmek mümkün olmayacaktır. Eğitim en önemli yatırımdır. Devlet harcamalarını eğitim yönünde artırıcı eğilim göstermelidir.²³⁶

Avrupa ülkelerinde öğretmen başına 10 öğrenci düşmekte, Türkiye’de ise 25 öğrenci bir öğretmenden yararlanmaktadır. Üniversite mezunu kadınların sayısı Avrupa ülkeleri arasında sadece Türkiye’de erkeklerden düşüktür. Türkiye beklenen eğitim yılı sayısının 13’ten az olduğu tek ülke durumundadır.

Üniversite giriş sınavları sonunda yetersiz durumda bulunduğu ortaya çıkan orta öğretimin niteliği ve süresini etkileyen reformlar 2005/06 döneminden bu yana derece derece iyileştirilmiştir.

Birçok dünya ülkesi nüfusundan fazla öğrencisi olan Türkiye’de eğitimin yükü tamamen devletin üzerindedir. Türkiye gibi Bulgaristan, İrlanda, Letonya, Litvanya, Romanya ve Slovenya’nın da öğrencilerinin yüzde 98’inin devlet okullarına devam etmeleri dikkat çeken bir unsurdur.

Lise eğitiminin başarı ile tamamlanması kategorisinde Türkiye % 60’ın altında bir orana sahiptir. Tüm Avrupa ülkelerinde orta öğretimin üst bölümünde başarılı olan kız öğrencilerin sayısı erkeklerden fazladır ancak Türkiye’de bu oran erkek öğrenciler lehine gerçekleşmiştir.²³⁷

Türkiye’deki sorunlardan biri de öğrenci seçme sistemindeki aksaklıklardır. İlköğretimden ortaöğretime geçişte Fen ve Anadolu liselerine çok üst düzeyde başarı gösteren öğrenciler seçilmektedir. Ancak seçilerek gelen üstün niteliklere sahip olan bu öğrenciler kazandıkları okullarda layık oldukları ilgi ve ihtimamla karşılaşmamaktadırlar. Seçilmiş öğrenciler garip bir şekilde sıradan bir öğretim ortamının kendilerini bulmaktadırlar. Sonuçta potansiyellerini daha da ön plana koyarak bir üst kademeye yani üniversiteye devam etmektedirler. Üniversitelerde de benzer durum söz konusudur çünkü okulları, yöneticileri ve öğretmenleri öğrencilerin potansiyellerine cevap verecek nitelikte bir eğitim ve öğretim sunma konusunda zorlayan bir mekanizma bulunmamaktadır. Bu durumda eğitim sistemini ilerletmek için değil adeta geriletme için seçmekte gibi bir görünüm ortaya çıkmaktadır.

3.5. İlerleme Raporları ve Uyum Belirtileri

Tam üyelik müzakereleri sürecinde eğitim ve kültür başlığında Türkiye’nin uyumuyla ilgili olarak son 3 yılın ilerleme raporları göstergeleri aşağıda ortaya konmuştur.

²³⁶ http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html, 02/04/2010

²³⁷ European Commission, Key Data on Education in Europe 2009, July 2009

2007 İlerleme Raporu ²³⁸

2007 raporunda eğitim faaliyeti dışında kalan öğrenciler ve cinsiyet eşitsizlikleri konuları üzerinde önemle durulmuştur. Rapora göre Türkiye’de, ilk öğretimde cinsiyetler arasındaki fark 2005-2006 eğitim-öğretim yılında % 5’ten 2006-2007 eğitim-öğretim yılında % 4.6’ya düşmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF tarafından yürütülen kız çocukları için eğitim kampanyasının ilk safhası sona ermiştir. 2004 ve 2006 yılları arasında 191.879 kız çocuğu ve 114.734 erkek çocuğu ilk öğretim sistemine dahil edilmiştir. Nakit transferi planı, ailelere doğrudan gelir desteği sağlayarak kampanyayı güçlendirmiştir. İlköğretim ve okul öncesi öğretimde kayıt oranlarını artırmayı amaçlayan özel sektör ve hükümet dışı örgütlerin kampanyaları devam etmiştir.

Buna karşılık, ilköğretim kayıt oranının % 90 civarında seyretmekte olduğu belirtilmiştir. Eğitim alanında, ilerlemenin ve özellikle ilköğretimde kız çocuklarının okul bırakma olaylarının izlenmesi ve okullaşma oranındaki bölgesel farklılıkların azaltılması için daha çok gayret sarfedilmesi önerilmiştir. Kız çocuklarının ilköğretim düzeyindeki okullaşma oranı artmıştır, ancak, kız ve erkek çocuklarının orta öğretimdeki okullaşma oranı arasındaki büyük fark süregelmektedir.

2007 yılı boyunca eğitim hakkı bağlamında, kızların okula gitmelerinin artırılması kampanyaları devam etmiş buna rağmen, okul yaşına gelmiş çocukların yaklaşık %10’u okula devam etmemiştir. Sorunun bölgesel ve cinsiyete dayalı bir yönü bulunmaktadır. Okula gitmeyen çocukların çoğunluğu ülkenin Güneydoğu bölgesindedir ve kızlardan oluşmaktadır.

Mesleki Eğitim alanında ise rapora göre, Mesleki yeterliliklerin karşılıklı olarak tanınması alanında sınırlı ilerleme kaydedilmiştir. Yükseköğretim Kurulu altı meslek grubu ve mimarların asgari eğitim şartlarına ilişkin 2005/36 sayılı Direktife uyum sağlanmasına yönelik yönetmeliğin çıkarılmasına değinilmiştir.

Eğitim, öğretim, gençlik ve kültür alanında büyük ilerleme sağlanmıştır. Türkiye’nin, Lizbon stratejileri ile uyum çalışmalarını sürdürmesinin gerekliliğine ve Yaşam boyu Öğrenme, Gençlik ve Kültür Programlarına (2007-2013) katılmış olmasına değinilmiştir.

Türkiye’nin, Kültürel Anlatım Yollarının Çeşitliliğinin Korunması ve Teşvik Edilmesine İlişkin UNESCO Sözleşmesi’ni imzalayıp henüz onaylamaması olumsuz karşılanmıştır.

²³⁸ www.ikv.org.tr/pdfs/2007TRILERLEMERAPORU-TR.pdf, 12/12/2009.

2008 İlerleme Raporu ²³⁹

Eğitim, öğretim ve gençliğe ilişkin olarak, söz konusu raporlama döneminde önemli ölçüde ilerleme kat edilmiştir. Rapora göre, Türkiye, Yeni Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik programları başvuru sayılarını arttırmış ve bu programlardan sorumlu Ulusal Ajans uygun ve etkin yönetim anlayışının sağlanması yönündeki girişimlerini sürdürmüştür. 2007 yılında 81 ilden 80' i Hayat boyu Öğrenme programı kapsamına alınmıştır ve söz konusu programın ülke çağında yaygınlaştırılmasının teşvikine ilişkin önlemler ülkemiz mercileri ve Ulusal Ajans tarafından kabul edilmiştir. Bununla birlikte bu programların 2008 yılında uygulanışı Türkiye'nin katkı paylarını zamanında ödememesinden ötürü kaynak azlığına bağlı olarak sekteye uğramıştır.

Rapora göre Türkiye; yüksek eğitime ilgili Bologna süreci reformlarının uygulanışında ileri bir düzeydedir. Türkiye'nin bu bağlamda, ön öğrenimin tanınmasını sağlayan ve yüksek öğretime geçişi artıran ulusal yeterlik çerçevesinin uygulanması yönündeki gayretlerini artırması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim ve Öğretim 2010 İş Programına ilişkin olarak, Türkiye; okuldan erken ayrılan çocuklarla; orta öğretimin tamamlanması ile matematik, fen bilimleri ve teknoloji bölümlerinden mezunlarla ilgili olarak performansını geliştirmeye devam etmiş ancak bu başarıyı yetişkinlerin hayat boyu öğrenim sürecine entegre edilmesinde gösterememiştir. Mesleki Yeterlilikler Kurumu kurulması olumlu karşılanmıştır. Bu kurumun görevi; lisanslama, akreditasyon, değerlendirme ve belgelendirme prosedürlerini de içeren bir ulusal yeterlilik sistemi oluşturmak ve bu ulusal sistemi Avrupa Yeterlilik Çerçevesiyle bağdaştırmaktır.

Sonuç olarak eğitim, öğretim, gençlik ve kültürel alanlarda olumlu bir ilerleme kat edilmiştir. Ancak, Türkiye'nin bu ilerlemelerin kolay bir şekilde uygulanışını sağlamak yönünde Topluluk Programlarına yönelik toplam finansman katkı paylarını zamanında ödemesi gerekmektedir.

2009 İlerleme Raporu ²⁴⁰

2009 ilerleme raporunda azınlıkların dini eğitimi yönündeki saptamalar dikkat çekmektedir. Din adamlarının eğitimi konusundaki kısıtlamaların devam ettiğine dikkat çekilmiştir. Türk mevzuatının bu cemaatler için özel yüksek din eğitimi imkanı tanımadığı, resmi eğitim sisteminde de bu yönde bir imkan bulunmadığı tekrar dile getirilmiştir.

²³⁹ Avrupa Komisyonu, **Türkiye 2008 İlerleme Raporu**, Com(2008) 674, Brüksel: 5 Kasım 2008.

²⁴⁰ Avrupa Komisyonu, **Türkiye 2009 İlerleme Raporu**, Com(2009) 533, Brüksel: 14 Ekim 2009.

Heybaliada Rum Ortodoks Ruhban Okulu'nun açılması yönünde çeşitli tartışmalara yer verilse de hala açılmadığı vurgulanmıştır

2008 yılındaki raporda belirtildiği gibi 2009 raporu da kadının eğitime erişiminin AB ve OECD ülkeleri arasında en düşük seviyede bulunduğunun altını çizmiştir. İlköğretimde cinsiyetler arasındaki dengesizliği azaltmaya ilişkin olumlu sonuçların, özellikle kızların sürekli olarak okula devam etmesi sağlanarak ve okulu bırakma olaylarının saptanıp izlenmek suretiyle sürdürülmesinin ve güçlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu sonuçlara göre “Haydi, kızlar okula” gibi kampanyaların cinsiyetler arası okullaşma dengesizliğini çözmede yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

2008-2009 döneminde bir önceki yıla kıyasla ilköğretimdeki kız-erkek öğrenci sayısındaki farkın yarıya indiği, okul öncesi eğitime katılım oranının %33'e yükseldiği, temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sayısının arttığı belirtilmektedir.

Azınlıklarla ilgili tartışmaların sürdüğü, başta eğitim ve eğitimde ayrımcılık olmak üzere pek çok sivil toplum kuruluşu ve akademisyen tarafından bu konuda raporlar hazırlandığı, okul kitaplarından ayrımcı ifadelerin çıkarılması için çalışmaların başladığı belirtilmiştir.

Türkiye'nin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'ne (ICESCR) eğitim hakkı konusunda koyduğu çekincelere ilişkin kaygılar 2009 yılı raporunda da dile getirilmiştir.

2008 raporunda olduğu gibi, Türkiye'nin, Avrupa Konseyi Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesi ve Bölgesel veya Azınlık Dilleri Avrupa Şartı'nı imzalamadığı dile getirilmiştir.

Anadilleri Türkçe olmayan çocukların anadillerini Türk eğitim sisteminde öğrenmelerinin mümkün olmadığına ilişkin eleştiri 2009 raporunda da tekrarlanmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde yöresel dillerinde seçmeli ders talep ettikleri için kayıtları dondurulan 18 öğrenci lehine Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin verdiği karara değinilmesi AB komisyonunun ulusal bütünlük konusundaki hassasiyet derecesini göstermektedir.

2009 yılı ilerleme raporunda, eğitim kalitesinin, ilerlemeler kaydedilmesine rağmen hala önemli bir sorun teşkil ettiği vurgulanmıştır. Eğitimin her düzeyinde, okullara kayıt oranında artışlar kaydedilmektedir ancak yüksek öğretimdeki kayıt oranı halen uluslararası standartlara göre düşük kalmaya devam etmektedir. Bu son ilerleme raporunda, genel anlamda, kayıt oranına ilişkin biraz daha olumlu bir tablo çizilmiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin ilk ve orta öğretimdeki öğrenciler için zorunlu ders olarak uygulanmasının değişmediğine olumsuz yaklaşan 2009 ilerleme raporu bu yönde açılmış davalara vurgu yapmıştır.

Tüm ilerleme raporlarında önemli bir çıkarım kendini göstermektedir. İlerleme raporlarındaki eğitim unsurları, fiziksel ve teknik yeterliliklerden çok ırksal ve dini azınlıkların taleplerine yoğunlaşmıştır.

3.6. Lizbon Göstergeleri

Lizbon eğitim hedefleri ile paralel olarak Ulaştırma Bakanlığı bilgi teknolojileri yönünde çeşitli projeleri ortaya koymuştur.²⁴¹

Bilgi teknolojisinin eğitim programına dahil edilmesi temel eğitimin niteliğinin artırılması için yürütülmekte olan faaliyetlerden biridir. Bu doğrultuda, ülke çapında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 1798 okula Bilgi Teknolojileri Sınıfı kurulum ve montajı tamamlanmış ve ilgili kurumlara teslim edilmiştir. Ayrıca yaklaşık 17.261 okula bilgisayar ve çevre birimleri alımı ile 1220 okula daha Bilgi Teknolojileri Sınıfı kurulmasına yönelik ihale tamamlanmıştır.

MEB ve Ulaştırma Bakanlığı koordinasyonunda faaliyete geçecek olan Kamu İnternet Erişim Merkezleri için 884 Halk Eğitim Merkezi, 271 adet mesleki eğitim merkezi ve 186 adet kütüphaneyle söz konusu bilişim merkezlerinin kurulması aşaması başlatılmıştır.

İnternet alt yapısı olmayan okulların internet alt yapısının kurulması yönünde 5227 adet okula VSAT teknolojisi kurulması planlanmaktadır. En genel anlamıyla VSAT terminalleri, uydu üzerinden haberleşme sağlamak için küçük çaplı anten kullanan yer istasyonu birimleridir. Proje kapsamında ağırlıklı olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde olmak üzere 72 ilde toplam 5 bin 227 ilköğretim okuluna uydu destekli genişbant VSAT sistemi kurulacaktır. 3200 okul için Türk Telekom altyapı imkanları ile sağlayacaktır. 5980 okul için ise internet altyapısının ilave DSLAM yatırımı yapılmak suretiyle çözümleneceği bildirilmiştir.

BİT projelerinden birisi de Bilişim Teknolojileri Destekli Fen Laboratuvarı Projesidir. Ulaştırma Bakanlığı tarafından ülke genelinde 2000 okulun BİT Destekli Fen Laboratuvarı ihalesi yapılmış ve yüklenicilerle 16.02.2009 tarihinde sözleşme imzalanmıştır.

Lizbon Stratejisi'nde, kıtada fen bilimlerine ilginin artırılması yönünde hedefler belirlenmişti. Fen bilimlerine ilgi konusunda Türkiye'de olumsuz göstergeler vardır. 2010

²⁴¹ <http://www.ubak.gov.tr/>, 17/03/2010

YGS sınavında onbinlerce öğrenci fen bilimleri testine dokunmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencileri fen bilimlerine yönlendirme ve bu alanda başarı elde etme yönünde daha çok çaba sarfetmelidir.

Ulaştırma Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan İşbirliği Protokolü çerçevesinde geliştirilen internet Tabanlı Yazarlık Yazılımları Projesi kapsamında bilgi toplumunun geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara 89.194 adet öğrenme nesnesi adında internet tabanlı yazarlık yazılımlarının alınarak teslim edilmesi öngörülmektedir.

Lizbon hedeflerinden biri de kıtada yabancı dil eğitiminin etkinleştirilmesidir. Bu yönde Türkiye'nin uygulamalarını incelemek faydalı olacaktır.

Türkiye'de yılında eğitim programında bulunan diller; Arapça, Almanca, Çince, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca ve Rusça'dır. Eğitim programında İngilizce zorunlu bir dil olarak görünmemekle birlikte öğrencilerin büyük bir oranı İngilizce öğrenmektedir.

Avrupa ülkeleri, yabancı dil eğitimini zorunlu hale getirmiş ve zorunlu yabancı dil öğretilmesini ilköğretimde başlatmaktadırlar. Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretim 1997 yılında 8 yıllık zorunlu temel öğretime geçmesiyle ilk öğretim birinci kademe verilmeye başlanmıştır.

AB ülkelerinde öğretim en az iki dilde verilmektedir. Bazı dersler birinci dilde verilirken bazı dersler ise ikinci dilde verilmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunda ilköğretimde öğrencilerin en az % 50'si bir yabancı dil öğrenmektedir. Genel ortaöğretim ikinci kademe (lise) öğrencilerini yabancı dil öğrenme oranları daha fazladır. İlköğretimde en çok öğretilen dil İngilizcedir.

Türkiye'de ise zorunlu eğitim süresinde sadece bir yabancı dil öğretilmektedir. Bu sayı lise seviyesinde artmaktadır. Türkiye'deki okullarda da birinci yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretilmesi söz konusudur. Bunu Almanca ve Fransızca takip etmektedir. Diğer diller ise, okullarda yok denecek kadar az bir orana sahiptir. 1997-98 eğitim – öğretim yılından itibaren yabancı dil öğretimi ilköğretim 4.sınıfta başlamakta, daha sonraki kademelerde ikinci yabancı dil ve istek doğrultusunda takviyeli yabancı dil dersleriyle devam etmektedir.

AB ülkelerinin birçoğunda, ortaöğretim birinci kademe yabancı dil dersi branş öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Türkiye'de Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı karara göre, ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda okutulan İngilizce derslerine branş

öğretmenleri girecektir. Ancak bu uygulama öğretmen yetersizliği nedeniyle sağlıklı yürümektedir.²⁴²

Okullarımızda öncelikli tercihin İngilizce olması tek dilin hakimiyetini gündeme getirmekte; çok dillilik, çok kültürlülük projelerini savunan Avrupa Birliği'ne bağlı birçok ülke içerisinde geri planda kalmamıza sebep olmaktadır. Türkiye'de yabancı dil eğitiminin sadece İngilizce ile sınırlandırılmaması, İngilizce öğretiminde gösterilen çabanın diğer dillerin öğretimine de yansıtılması gerekmektedir.

AB ile bütünleşme sürecinde ikinci, hatta üçüncü bir dil ile iletişim kurabilmek çok önem kazanacaktır. Ulusal dillerinin dışında başka dilleri bilen ülkelerin AB'nin nimetlerinden daha fazla yararlanacağı ortadadır. Türkiye'de ise yabancı dille iletişim kurabilme yeteneğine sahip olan kitlenin oransal olarak çok az olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla yabancı dil eğitimi üzerinde öncelikli olarak durulmalıdır. Bu arada liselerin 4 yıla çıkarılması ile birlikte hazırlık sınıfı olan liselerde hazırlık sınıflarının kaldırılmış olmasının zaten çok yaygın olmayan yabancı dil eğitimi daha da geriletebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye'de dil eğitimi sadece okullarla sınırlı değildir. Genç nüfusun yoğunluğu ve dil öğrenme gerekliliğinin yüksek olması bireyleri kendi kendine dil öğrenmeye teşvik etmiştir. Özel kurs ve dersaneler, gelişen bilişim teknolojileriyle birlikte medya ve bilgisayar teknolojileri de bu konudaki en büyük destekçi olmuştur.

Türkiye'de, Avrupa Birliği uyum sürecinde, yabancı dil eğitime yönelik olarak şu öneriler yapılabilir:

Öncelikle öğretmenler çağdaş öğretim yöntemleri kullanabilir düzeye getirilmelidir. Örgün eğitimin ilk basamağı olan ilk öğretim okullarının birinci kademesinde yabancı dil dersleri için branş öğretmenlerinin görevlendirilmesi uygulamaları daha sağlıklı bir temele oturtulmalıdır. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin yabancı dile olan ilgileri üst seviyededir ve bu potansiyelin iyi yönetilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin yabancı dil dersinde öğrendikleri sözcükleri yazabilmeleri için çeşitli araç-gereç teknikler kullanılmalı ve okudukları diyalogları anlama durumları güçlendirilmelidir.

Yabancı dil dersinde kullanılan eğitim araçları günün koşullarına göre yenilenmeli, görsel-işitsel eğitim araçlarından, özellikle günümüzde her alanda kullanılan bilgisayarlardan

²⁴² Hidayet Tok, Sebahattin Arıbaş, "Yabancı Dil Eğitim", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 9 Sayı:15 Bahar 2008, ss. 205–227.

faaydalanılmalıdır. Video, CD oynatıcı gibi teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

AB ile bütünleşme sürecinde ikinci, hatta üçüncü bir dil ile iletişim kurabilmek çok önem kazanacaktır. Ulusal dillerinin dışında başka dilleri bilen ülkelerin AB'nin nimetlerinden daha fazla yararlanacağı ortadadır. Türkiye'de ise yabancı dille iletişim kurabilme yeteneğine sahip olan kitlenin oransal olarak çok az olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla yabancı dil eğitimi üzerinde öncelikli olarak durulmalıdır. Bu arada liselerin 4 yıla çıkarılması ile birlikte hazırlık sınıfı olan liselerde hazırlık sınıflarının kaldırılmış olmasının zaten çok yaygın olmayan yabancı dil eğitimini daha da geriletebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Lizbon göstergelerinden biri de mezuniyet oranlarıdır. 2006 yılında ilköğretimde kadın mezun oranı erkek mezun oranından % 15 daha gerideyken bu oran 2008'de 13'e inmiştir. Ortaöğretim kademesinde bu oran 2006'da % 18 iken 2008'de % 24'e çıkmıştır. Mesleki eğitim alanında ise kadın nüfus 2006 'da % 35 daha az mezun verirken bu oran 2008'de % 38'e çıkmıştır.

Avrupa Birliği 2000 yılında bilişim teknolojisi kullanımının artırılması yönünde hedefler belirlemiştir. Türkiye'de de bu yönde göstergeler vardır.²⁴³ Bu göstergelerden biri birey bazında bilgisayar kullanım oranıdır. Bu oran 2007 yılında % 33,4 iken 2009 yılında % 40,1'e yükselmiştir. Birey bazında internet kullanımı ise 2007 yılında % 30,1 ve 2009 yılında 38,1 olarak saptanmıştır. İnternet bağlantısı olan hane oranı ise 2007 yılında 19,7 ve 2009 yılında % 30 olarak gözlenmiştir. ADSL % 78,5 ile Türkiye'de kullanılan en yaygın internet bağlantı türüdür.

Lizbon göstergeleri bakımından Türkiye'de okullaşma oranlarının yüksek tutulması önem taşımaktadır. 2009 yılında ilköğretimde net okullaşma oranı 96,49'dur. 2007-2008 eğitim-öğretim yılına göre ilköğretimdeki okullaşma oranlarındaki azalma dikkat çekmektedir. 2009 rakamlarıyla ilköğretimde okullaşma oranı erkeklerde % 96,99, kızlarda % 95,97 olarak gerçekleşmiştir. Zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilen ve Anayasal güvence altında olan ilköğretim, ailelerin gelir seviyesinin düşüklüğü, çocukların çalışmak zorunda bırakılması, devletin yeterli kaynağı ayırmaması ve gerekli yatırımları zamanında yapmaması gibi nedenlerle hala tüm ilköğretim dönemindeki nüfusa yaygınlaştırılamamıştır. İlköğretim zorunlu olmasına karşın ilköğretim dönemindeki nüfusun yaklaşık % 5'i eğitim hakkından

²⁴³ http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&tb_adi=E%F0itim%20%DDstatistikleri&ust_id=5,12/03/2010.

yararlanamamaktadır. Yine ortaöğretim çağı nüfusunun % 42'si ortaöğretime devam etmemektedir.

2009 yılı itibariyle ortaöğretimde okullaşma oranı % 58 iken yükseköğretimde ise % 21 civarındadır. Yükseköğretim seviyesine gelindikçe erkek ve kadın nüfus arasındaki okullaşma farkı artmaktadır.²⁴⁴

3.7. Türkiye'de Mesleki Eğitim

Müzakere süreçlerinin başlangıcında öğrenci sayılarına baktığımızda, Türkiye'de öğrencilerin % 64'ü genel lise, % 36'sı meslek lisesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Meslek liselerindeki öğrenci sayısı, 1998 yılında % 42 iken, 2005 yılında % 36'ya inmiştir. 2001-2006 yılları arasında düz liselere öğrenci sayısında 1.666.409, meslek liselerine giden öğrenci sayısında ise sadece 140.792 artış olmuştur.²⁴⁵ Erkek teknik liselerinde 2005-2006 dönemi öğrenci artış sayısı -%7 ile en düşük düzeye gerilemiştir.²⁴⁶ Bu durumda meslek liselerine ilginin hayli azaldığını göstermektedir. Son yıllarda öğrenciler, meslek liselerine yönelmemektedir. Bundan yirmi yıl önce sınavla öğrenci kaydı yapılırken, son yıllarda sınav yapılmadığı halde bütün meslek liseleri, kapasitelerinin altında eğitim yapmaktadır.

Sayısal olarak gerilediğini gördüğümüz, Türkiye'de ki meslek eğitim sisteminin bugünkü durumu, batıyla kıyaslandığında yetersiz ve asıl amaç olan iş piyasasının ihtiyacını karşılamaktan çok uzak kaldığını göstermektedir. Talep edilen olmaktan çıkan mesleki eğitim gerçekten bugünkü haliyle teşkilatlanma ne alt yapı donanımı yönünden yetersiz ve verimsiz olup değişime ayak uyduramamaktadır.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim sistemindeki arayışların hedeflenen verimli modeli henüz yakalayamadığı hatta zaman içerisinde hayli verimsiz ve geri kaldığını göstermektedir. Meslek eğitimi ile ilgili OSANOR, LİMME, METEP gibi verimli model arayış denemeleri ve bugünkü mevcut örgün ve yaygın meslek eğitim düzenlemeleriyle maalesef başarısız kalmıştır. Kısaca bugüne kadar olan uygulamaları değerlendirmizde, yaygın mesleki eğitiminde "reform olarak kabul edilen 3308 sayılı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu ile çeşitli nedenlerle amaçlanan iş piyasasının nitelikli ara eleman gücünün yetiştirilmesi gerçekleştirilememiştir. Yasanın , okul sanayi işbirliği ile ikili sistemi özendirmediği ve devletin sigorta imkanı sağladığı sistem eğitim, ölçme, değerlendirme ve

²⁴⁴ MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2008-2009

²⁴⁵ DPT, **Türkiye'de Meslek Liselerinde Yaşanan Değişim**, Ankara: 2006, s. 25

²⁴⁶ MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2008-2009

belgelendirmenin gerekli objektif ve şeffaf kriterler ile yürütülme standardını sağlayamamıştır.²⁴⁷

Mesleki eğitimin öneminin anlaşılabilmesi, işbirliği eksikliği gibi nedenlerle uygulamada hedeflenen performans sağlanamamaktadır. Örneğin, yasanın hükmü gereği işyerlerine staj için, pratik ve uygulama yapmaları amacıyla çırak statüsünde öğrenciler gönderilmektedir. Ancak 3308 sayılı yasanın amacına ve eğitimin ruhuna aykırı olarak birçok işyerinde çırak öğrenciler ucuz veya bedava iş gücü olarak algılanmakta ve makinelere yaklaştırılmamaktadır. Bu öğrenciler de kendi uzmanlık alanları veya eğitim programıyla ilgili işleri yapamamaktadırlar.

Meslek lisesi diploması, kalfalık ve ustalık belgesi gibi sertifikaların başarı kriteri olarak kabul edilmesi, sisteme giren hemen herkesin bu belgelere kolaylıkla sahip olması gibi nedenlerle "nicelik" elde edilmiş ancak iş piyasasının aradığı "nitelik" sağlanamamıştır. İleri ülkelerde örneğin Almanya İskoçya vb ülkelerde zorunlu eğitim kişisel yetenekleri en güzel şekilde değerlendirmek amacıyla 4-5. sınıflarda yönlendirme yapılmak suretiyle yürütülmektedir.²⁴⁸ Türkiye ise 1998 yılından sonra ise, ileri ülkelerden farklı olarak 8 yıllık zorunlu eğitimin kesintisiz uygulamasından sonra 15 yaşından sonra ancak çırak olunabildiğinden, yaş büyüklüğü meslek öğrenmede uyum sorunu yaratmakta ve çırak öğrenci sayısının yıllar itibarıyla düştüğü görülmektedir.

MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından, 2005 yılında yapılan 2003 yılı Mezunları ile, iş bulabilme ve aldıkları ücrete ilişkin yapılan anket sonuçlarına göre: Endüstri Meslek Lisesi Mezunlarının yarıya yakını (% 40.2) yörelerinde alanları ile ilgili iş bulmakta sıkıntı yaşamaktadır. Bunlardan iş bulanların en son çalıştıkları işlerdeki ücret dağılımları ise % 30.4'ü asgarî ücretten az, % 27.4'ü asgarî ücret-300 TL. arasında, % 27.2'si asgarî ücret, % 8.9'u 301-500 TL. arasında, % 6.1'i ise 500 TL. ve üzerinde aylık kazanç elde edebildikleri belirlenmiştir.²⁴⁹ Görüldüğü üzere Türkiye'de meslek sahibi olan bireylerin piyasadan aldıkları pay düşüktür. Türkiye'de mesleki eğitime olan talebin artması için öncelikle meslek sahibi çalışanların piyasadan aldıkları gelir payı düzeltilmelidir. Meslek sahibi çalışanlarının gelir probleminin çözülmesi halinde, mesleki eğitime olan talebin artacağı ve böylece üniversitelerdeki katsayı sorununun azalacağı kanaatindeyim.

²⁴⁷ Husamettin Kaya, Eğitim Kurumu İşletme Diyalogu Ulusal Konferansı, 2006

²⁴⁸ Necati Kayhan, AB Leonardo da Vinci Almanya Mesleki Eğitim Proje Eğitim Toplantısına İlişkin Yayınlanmamış Rapor, Temmuz 2006, ss.1-10

²⁴⁹ MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2005-2006

Birçok yükseköğretim kurumunda meslek yüksek okulları, MEB endüstri meslek liseleri ve diğer meslek liseleri bünyesinde eğitim yapmaktadır. Bu anlamda MYO'larının altyapıları ile ilgili fiziksel sorunlar bulunmaktadır. Bunun yanında meslek liseleri atelye ve dershanelerinin boş kalması sonucu kaynak israfının had safhaya ulaştığı da unutulmamalıdır. Türkiye`de işgücü, sanayileşmiş AB ülkelerine göre daha ucuz, ancak yeteri kadar eğitim ve donanıma sahip değildir. Türkiye`de eğitim için tüm gerekli şartlar bulunmaktadır ancak ancak belirli bir mesleki eğitim stratejisi bulunmamaktadır.²⁵⁰ Bütün bu olumsuz etkenler , hedefler ile gerçekler arasında derin bir uçuruma neden olmuş, DPT nin 8. Beş yıllık kalkınma planında % 65 mesleki eğitim hedefi öngörülmesine rağmen, yukarıdaki etkenlerin bir sonucu olarak bu gün bu oran % 36 düzeylerinde kalmıştır.

Türkiye'nin işgücü planlaması çerçevesinde iş piyasasının gerektirdiği kaliteli insan gücü, analitik düşünen, pratiği olan mühendis, teknisyen ara elemanlara ihtiyacı bulunmaktadır. Bu amaçla meslek liselerinin cazip hale getirilerek önünün açılması, genel liselerdeki yığılmaların önlenmesi gerekmektedir.

AB ülkeleri ile kıyaslayarak mesleki eğitim ile doğrudan ilgili istihdam ve gelişmişlik ile ilgili bazı temel göstergeleri değerlendirdiğimizde, bilgi toplumunun gereği olarak Türkiye'nin güçlendirmesi gereken alanlarının olduğunu görmekteyiz. Almanya da orta öğretim içinde genel lise oranı % 35, mesleki eğitim veren okulların oranı % 65 iken Türkiye`de bunun tam tersi oranlar oluşmuştur. Türkiye, 15-64 çalışma çağı yaş grubu nüfus olarak AB ülkeleri arasında 45 milyon 624 bin kişi ile Almanya dan sonra ikinci sırada olmasına rağmen 15-64 yaş grubu nüfusun işgücüne katılma oranı yönünden % 51.5, ve kadın istihdamı olarak % 24.3 ile AB ülkelerinden geridedir.

Bir fırsat olabilecek, genç nüfus kaynağımızın 15-24 yaş grubu olarak istihdam oranı ise AB`de % 40 iken Türkiye`de % 30 seviyelerindedir. Ülke ekonomisindeki artan büyümeye rağmen işsiz sayısı da gittikçe artan oranda seyretmektedir. OECD uluslar arası öğrenci değerlendirme programı PISA 15 yaş grubundaki öğrencilerin Fen Bilimlerini kullanma ve kanıta dayalı sonuçlar üretme becerilerini ölçen ankete göre 434. olarak en düşük seviyede olup Avrupalı gençlerle rekabet edecek durumda değildir. Bu bir anlamda eğitim sistemimizden uluslararası standartlarda rekabet edebilen işletmelere uygun kalifiye işgücününün yetiştirilemediğini göstermektedir.²⁵¹

²⁵⁰ TİSK, **Türkiyede Emek Piyasası Yüksek İşsizlik Oranının Azaltılması Konferansı 7.3.2006**, Ankara: TİSK Yayınları, 2006, ss.1-26

²⁵¹ TİSK, **Avrupa İstihdam Stratejisi ve İşgücü Piyasası Gelişmeleri**, Ankara: 2006, ss. 53-168

Yaşam boyu Eğitim ise hızla değişen teknolojiye uyum yönünden rekabet gücünü koruma ve istihdam geliştirme ve güvencesinde en önemli unsurdur. Konu ile ilgili olarak kriter olarak görülen 25-64 yaş grubu nüfusa son herhangi bir eğitim faaliyetine katılıp katılmadığını irdeleyen yaşam boyu öğrenme oranı İsveç te en yüksek % 30'un üzerindeyken Türkiye'de % 2 civarındadır.²⁵² İşçinin saat başına sağladığı katma değere göre hazırlanan verimlilik indeksine göre Türkiye'nin işgücü verimliliği, OECD ülkeleri arasında yapılan sıralamada % 11.4 oranı ile aşağı sıralardadır. Bu durum da Türkiye'de meslek eğitiminin yetersizliğinin en önemli göstergelerinden biri olarak dikkat çekmektedir.

Yüksek Teknolojili ürün ihracatının Toplam Sanayi İhracatındaki Payı ülkelerin rekabet güçleri dışarıya ne kadar teknoloji satıp aldıkları ile ilgilidir. Bu anlamda çağımızda ülkelerin gelişmişliği, ileri teknoloji ürün ve bilgi iletişim teknolojilerini ihracat kapasitelerine göre değerlendirilmekte olup bu oran Türkiye'de % 2'dir ve AB ülkeleri arasında en düşük seviyededir. İrlanda da ise % 34 ile en yüksek düzeydedir. Yenilikçilik Endeksi 2005 yılı sıralaması: AB komisyonu tarafından Lizbon stratejisinin bir aracı olarak AB ülkelerinin yenilikçilik performansını ölçmek için eğitim, kamu özel sektör ARGE yatırımları işletmelere yenilik için sağlanan kamu finansmanı bilgi ve iletişim teknolojisi (BIT) harcamaları yüksek katma değerli ürün ihracatı ve patent sayıları gibi bir çok gösterge dikkate alınarak oluşturulan yenilikçilik endeksinde Türkiye, AB ortalamasının oldukça altındadır.²⁵³

Son yıllarda mesleki eğitim sorununun çözümü için AB ile ortak çeşitli projeler yürütülmektedir. Bu çalışmalardan, yıllardır üzerinde durulan standartlara ilişkin 21.9.2006/5544 tarih sayılı "Mesleki Yeterlilikler Kurumu Kanunun" çıkarılmasını sisteme düzen getirmek bakımından önemli bir adım olarak kabul etmek gerekir. Bu yasaya göre, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı Mesleki Yeterlilik Kurumu kurularak, Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi oluşturulurken, teknik ve mesleki eğitim standartlarının ve bu standartları temel alan yeterliliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve bunlara ilişkin yetkilendirme, denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin kural ve faaliyetler belirlenmiştir.

Ulusal yeterlilik çerçevesi, Avrupa Birliği tarafından benimsenen yeterlilik esasları ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan ve ilk, orta ve yüksek öğretim dahil, tüm teknik ve mesleki eğitim-öğretim programları ile örgün, yaygın ve ilgili kurumların iznine dayalı programlarla kazandırılan yeterlilik esaslarını belirlemiştir. Ulusal meslek standartları çerçevesinde bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için, kurum tarafından kabul edilen, gerekli bilgi, beceri,

²⁵² TİSK, **op. cit.**, ss. 177

²⁵³ Şükrü Kızılot, **AB Yolunda Mali Dünyamız**, Ankara: TİSK Yayınları, 2006, ss. 169-198

tavır ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari normlar oluşturulmuş dolayısıyla bu yasa ile, mesleki eğitim alanındaki büyük bir boşluk doldurulmuş ve Türkiye'nin artık bir istihdam stratejisi olabilmesi için önemli adımlar atılmıştır.

Mesleki eğitimdeki verimsizlik, aynı zamanda, Türkiye'nin birinci sorunu konumundaki işsizliğin, makro sosyo-ekonomik nedenlerinin önceliklerinden olarak da dikkat çekmektedir. Mesleki eğitimdeki yetersizlik ise temelde Ulusal istihdam ve Meslek Eğitim stratejisinin çağın ihtiyacına göre yenilenememesi, sistemin katılığı, teknik eğitimin cazibesiz olması ve eğitim ortamının kalitesi diğer bir deyişle alt yapı, teknolojik donanım, eğiticiler, aile, motivasyon, okul-sanayi işbirliğinin yetersizliği ve yönetimde katılımın olmaması gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle sorunun çözümünde dikkat edilmesi gereken husus, mesleki eğitimin süresi, uygulanma şeklinden ziyade modelin tespit edilen ölçülebilir olan eğitimdeki hedefleri, kaliteyi etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirme yeteneğini sağlayabilmesidir.

Bu anlamda yine vurgulanması gereken, gündemdeki eğitim modelinin, içeriği ve uygulaması ile en doğal insan hakkı olan, öğrencilerin sınırlı olan zamanı ve yeteneğini en güzel bir şekilde değerlendirip, en verimli bir şekilde ülke kaynakları kullanılmak suretiyle gerekli çağdaş bilgi ve beceriler kazandıran bir gelişme ortamı temin etme başarısıdır.

Bu durumda, geçmiş deneyimlerden ve gelişmiş ülkelerin tecrübelerinden faydalanmak suretiyle, sorunlu olan bütün mesleki eğitim sistemini bir bütün olarak değiştirmek üzere Avrupa İstihdam Stratejileri çerçevesinde köklü bir reform yapılması gerekmektedir. Bu amaçla yapılacak reformlara yönelik olarak mesleki ve teknik eğitim, üst birim olarak MEB bünyesinde Mesleki Yeterlilik Kurumu gibi, yönetim kuruluna, iş piyasasının tüm aktörlerinin katılacağı, ilgili tüm birimlerle koordinasyonu sağlayacak yetenekte esnek ve özerk statüde bağlı bir kuruluş tarafından yönetilmelidir. Bunun yanında mesleki eğitim kurumları ile ilgili olarak yaygın eğitim ile örgün eğitim ayrı düşünülmelidir.

Ayrıca, mesleki eğitim öğrencileri için, öğrenci iken sigortalarını başlatma, kamuda işe alınmada öncelik tanıma, askerlik hizmetini kısa olarak kamu işyerlerinde çalışarak yapma, işyeri açarlarken ucuz kredi verme gibi çeşitli teşvikler getirilmelidir. Mesleki ve teknik eğitiminin daha verimli olması ve yeterli öğrenci bulunabilmesi için ikili sistem içerisinde ileri Avrupa ülkelerinde olduğu gibi gerekli denetim ve imkanları sağlamak şartıyla ilköğretim 4 ve 5. sınıflardan sonra yönlendirme yapılmalıdır. Bunun için, temel eğitimden sonra ders programları çok seçenekli ve tercihli olmalıdır ki böylelikle çocuklar

yeteneklerine göre meslek eğitiminin evrensel ilkesi gereği küçük yaşta ilgi alanlarına göre yönlendirilebilecektir.

Mesleki Eğitim Kurumları her bakımından güçlendirilmeli, hedef olan uluslararası nitelikte insan yetiştirmek için teknolojik donanım, fen, matematik, yabancı dil eğitimine daha fazla önem verilmelidir. Bu yönde ülke ihtiyaçları belirlenerek, mutlaka insan gücü planlaması yapılmalı üniversite ve orta öğretim kontenjanları buna göre belirlenmeli ve özendirilmelidir.

Türkiye’de sürekli mesleki eğitimin geliştirilmesi için yaşam boyu eğitimin özendirilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin bilinçli seçim yapmaları, vasıfsız kalanların ise kendilerini yenilemeleri, gençlerin girişimci, sağlıklı sosyalleşme ve analitik düşünmeleri için etkin bir mesleki rehberlik ve danışmanlık sistemi geliştirmelidir.

Türkiye’nin önünde, AB nin kalifiye işgücü açığı fırsatını değerlendirme fırsatı bulunmaktadır. Türkiye’de, bilgi teknolojileri alanında gençlerin yeterince eğitilerek, üretici hale dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Türkiye, nüfusunun bu geçiş döneminin sağladığı genç iş gücü potansiyelini yeterince doğru değerlendirebildiği takdirde ülke refahının gelecek 25-30 yıl içerisinde 4-5 kat artırılması mümkün olabilecektir. Bunun için eğitim sisteminin hızla ülke ve dünya gerçeklerine göre yapılandırılması gerekmektedir. AB ile uyum sürecinde Türkiye için hedef, genç nüfusun, bilgi çağı şartlarında uluslar arası düzeyde söz sahibi olabilecek nitelikte esnek, hızlı ve özgün çözüm üretebilme yeteneği geliştirilmesi ve kendi teknolojilerini üreten ve her alanda son teknolojileri kullanan bilgi ve beceri düzeyi kazandırılması olmalıdır.

3.8. Eğitim Başlığı Uyum Yasaları

Eğitim başlığı müzakereleri sürecinde, Avrupa Birliği üyeliği için çıkarılan uyum yasalarının²⁵⁴ azlığı dikkat çekmektedir. Bunun nedeni hiç şüphesiz eğitim başlığında hala müzakerelere geçilememesidir. Uyum yasalarından incelenecek olanlardan birincisi Meslekî Yeterlilik Kurumu Kanunu’dur. Bu Kanunun amacı; ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek; denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek için gerekli ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek üzere Meslekî Yeterlilik Kurumunun kurulması, çalışma usûl ve esaslarının belirlenmesi ile ulusal yeterlilik çerçevesiyle ilgili hususların düzenlenmesini sağlamaktır.

²⁵⁴ <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5544.html>, 09/03/2010

Uyuma yönelik bir diğer yasama faaliyeti de 14.10.1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun adının “Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun” şeklinde değiştirilmesidir. Ayrıca Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun 1 inci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir: *“Madde 1. - Bu Kanunun amacı, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenlemektir.”* Bunun yanında Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun 2 nci maddesinin birinci fıkrasının (a) bendine aşağıdaki hükümler eklenmiştir: *“Ancak, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için 8.6.1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilir. Bu kurslar, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı olamaz. Bu kursların açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.”* Bu düzenlemeler Avrupa Birliği’nin anadilde eğitim yönündeki taleplerine yöneliktir.

2007 yılında eğitim sektöründe serbest girişimin desteklenmesine yönelik olan Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkartılmıştır. Bu Kanunun amacı, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılacak özel öğretim kurumlarına kurum açma izni verilmesi, kurumun nakli, devri, personel çalıştırılması, kurumlara yapılacak malî destek ve bu kurumların eğitim-öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının; eğitim-öğretim, yönetim, denetim, gözetim ve personel çalıştırılmasına ilişkin usûl ve esasları düzenlemektir.

Temmuz 2009 yılında da Avrupa Birliği Genel Sekreterliği Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun yürürlüğe girmiştir. Bu Kanunun amacı; Başbakanlığa bağlı Avrupa Birliği Genel Sekreterliğinin kuruluş ve teşkilatı ile görev ve yetkilerini düzenlemektir. Avrupa Birliği Genel Sekreterliğinin görevi, 5/5/1969 tarihli ve 1173 sayılı Milletlerarası Münasebetlerin Yürütülmesi ve Koordinasyonu Hakkında Kanun hükümleri saklı kalmak kaydıyla, Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliğine hazırlanmasına yönelik yapılacak çalışmaların yönlendirilmesi, izlenmesi ve koordinasyonu ile üyelik sonrası çalışmaların koordinasyonunu yürütmektir.

Türkiye 'de Avrupa Birliği eğitim programlarının düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu olan Ulusal Ajans ile ilgili olarak ise idari yapı ve personel alımına yönelik birkaç yasal düzenlemeden başka bir yasama faaliyeti yapılmamıştır.

3.9. Türkiye'nin AB Eğitim Programlarına Katılımı

Avrupa Birliği bu programları 1995'de bir Avrupa kimliği oluşturmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimi yaşam boyu sürdürebilmek amacıyla başlatmıştır. Leonardo programı mesleki eğitime, Sokrates ise eğitimin her alanına yöneliktir. Gençlik Programı da okul dışındaki gençlere için oluşturulmuştur. Programların 1995-1999'i kapsayan birinci bölümü Türkiye'ye açık değildi. AB'nin doğuya doğru genişleme kararı almasıyla 2000-2006 döneminin aday ülkelerinden Türkiye de bu programlardan yararlanma hakkı kazanmıştır. AB Konseyi Türkiye'nin bu programlara katılımını Aralık 1999'da onaylamıştır. Ancak tam katılım için Ulusal Ajansın kurulması gerekmektedir ve 26 Aralık 2001'de DPT Müsteşarlığı AB'yle İlişkiler Genel Müdürlüğü bünyesinde daire başkanlığı şeklinde örgütlenen Ulusal Ajans kurulmuştur. Ulusal Ajans halen AB ile müzakerelerini sürdürmektedir Türkiye bu üç programdan da fiili olarak yararlanabilmektedir.

Programlara katılım öncesinde uygulanacak hazırlık tedbirlerine ilişkin anlaşmalar Türkiye ve AB Komisyonu tarafından imzalanarak 27 Aralık 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. AB ülkeleri yanında, EFTA/EEA üyesi ülkeler ve aday ülkelerin de içinde bulunduğu toplam 30 ülke halen uygulanan programlarda yer almaktadır. Türkiye'nin 2004 yılı başından itibaren 31. üye olarak programlara entegrasyonu yönünde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde Ocak 2002`de kurulan Ulusal Ajans hazırlık tedbirlerinin uygulamasını koordine etmektedir..

Varılan anlaşmaya göre, Ulusal Ajans tarafından hazırlanan ve AB Komisyonu yetkilileri ile müzakere edilerek Aralık 2002`de nihai haline getirilen iş programları ve bütçelere dayalı olarak bir dizi hazırlık çalışmasının yürütülmesi planlanmıştır. Bu çerçevede, ülke içinde programların koordinasyonundan ve aynı zamanda hazırlık çalışmalarının yürütülmesinden sorumlu olan Ulusal Ajans altyapısının kurulması ve geliştirilmesi, programların ülke genelinde bütün bölgeler itibariyle tanıtımının yapılması, ilgili kurumlardan koordinatör pozisyonunda yetkililerin eğitimi ve bazı alanlarda pilot uygulamalar yapılması ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Türkiye AB Komisyonuna değerlendirmeye alınacak ortak projeler için Ulusal Ajans aracılığıyla ön teklif sunmaktadır. Hazırlık faaliyetleri için yapılan

harcamaların büyük bölümü AB Komisyonu tarafından verilen hibe ile finanse edilmektedir.²⁵⁵

AB Eğitim ve Gençlik Programları üç genel program altında yer almaktadır ve eğitim alanında Avrupa boyutunu geliştirerek üye ülkeler genelinde eğitim kalitesini yükseltmeyi ve bu alanda işbirliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Programlar kapsamında çok çeşitli alanlarda faaliyetler yürütülmekle birlikte, karşılıklı eğitici ve öğrenci değişimi, eğitim kurumları arasında işbirliğini artırma amaçlı ortak projeler ile bilgi ve görüş alışverişi temel faaliyetler olarak dikkati çekmektedir. Genel Eğitim Programı (SOCRATES), mesleki eğitim programları hariç olmak üzere bütün örgün ve yaygın eğitim programlarını içine almaktadır. Mesleki Eğitim Programı (LEONARDO da VINCI), mesleki eğitim alanındaki projeleri ve faaliyetleri, Gençlik (YOUTH) programı ise gençliğe yönelik proje ve faaliyetleri içermektedir. Programlardan üniversiteler, okullar, kamu kurum ve kuruluşları yanında özel sektör, sivil toplum örgütleri ve meslek kuruluşları da yararlanabilmektedir. Programlar, geniş katılımlı yapısıyla, bir taraftan Avrupalılık bilincini geliştirmeyi, yabancı düşmanlığı, sosyal dışlanma ve ırkçılık gibi sorunlarla mücadeleleri hedeflerken, diğer taraftan da toplumun her kesiminden insanların eğitim amaçlı projelerine ve isteklerine destek olmayı amaçlamaktadır. Eğitim ve Gençlik Programları yedi yıllık (2006-2013) bütçesi ile Araştırma ve Geliştirme AB tarafından yürütülen ve aday ülkelere açık olan en büyük programlar olarak dikkati çekmektedir.

Tüm ülkelerde programların ülke içinde tanıtılması, koordinasyonu, yürütülmesi ve programlardan faydalandırılacak projelerin çoğunun yurtiçinde değerlendirilmesi, seçimi, Avrupa Komisyonu ve diğer ülkelerin ulusal yetkilileri ile işbirliği halinde Ulusal Ajanslar tarafından yürütülmektedir. Türkiye’de ulusal ajans görevini yerine getirmek üzere Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde 2002 yılı içinde AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi kurulmuştur. Bu daire başkanlığı esas görev yapacak olan Ulusal Ajansın kuruluş alt çalışmalarını da yürütmektedir. Türkiye çapında koordinasyon görevini üstlenen Daire Başkanlığı Müsteşara bağlı olarak çalışmakta ve üç genel program koordinatörlüğü (Socrates, Leonardo ve Youth) ile bunların altında yer alan sekiz program koordinatörlüğünden oluşmaktadır.

Daire 2003 yılı içinde yapılan bir yasal düzenleme ile idari ve mali özerkliğe sahip esnek bir yapıda örgütlenmiştir ve ülke içinde Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK gibi ilgili

²⁵⁵ <http://www.ua.gov.tr/index.cfm>, 19/03/2010

kuruluşlar yanında özel sektör ve sivil toplum örgütleriyle de yakın işbirliği içinde çalışmaktadır.

Daire, AB programlarına katılım hazırlık çalışma ve tedbirlerinin hayata geçirilmesini sağlayacak iş planları hazırlamaktadır. Kuruluş aşamasında Türkiye Ulusal Ajansı bütçesinin % 20'si Türkiye, % 80'i AB komisyonu tarafından karşılanmaktadır.²⁵⁶

Kurulmuş bir Ulusal Ajansın kuruluş ve işletimi yerinde incelenmek üzere Macaristan Ulusal Ajansı'na bir çalışma ziyareti gerçekleştirilmiştir. Böylece yaşanması muhtemel problemler ilk elden öğrenilmiş ve ülkemizde de olabilecek bu ve benzeri problemlere çözüm için tedbirler geliştirilmektedir.

Ulusal Ajans bünyesinde AB eğitim ve gençlik programlarının tanıtılması ve bu amaçla gerekli alt yapının oluşturulması, programlara ilişkin belgelerin Türkçe'ye kazandırılması, programlara katılım şartları, başvuru ve seçilebilirlik ile ilgili konularda bilgi sağlanması, programlardan yararlanmaya yönelik proje önerileri hazırlama konusunda başvuru sahiplerine ve finanse edilmek üzere seçilen proje önerilerinin uygulanması konusunda katılımcılara rehberlik yapılması ve poje başvurularının kabul edilmesi ve değerlendirilmesi faaliyetleri yürütülmektedir.

Ayrıca, Türkiye'de programlardan yararlanacak kişi ve kurumlarla AB Komisyonu arasında gerekli sözleşmelerin yapılması ve programlardan yararlanma hakkı kazananlara ödeme işlemlerini yapılması, kabul edilen projelerin uygulamasının izlenmesi ve değerlendirilmesi faaliyetleri de Ulusal Ajans bünyesinde yürütülmektedir.

3.10. Müzakere Sürecinde Yürütülen Projeler

Avrupa Birliği – Türkiye ilişkilerinin önemli ayaklarından birisini de “mali işbirliği” oluşturmaktadır. Türkiye'nin 3 Ekim 2005 tarihinde müzakere sürecine girmesi ile birlikte Türkiye – AB mali işbirliği süreci de önemli değişime uğramıştır. Bu kapsamda, Avrupa Birliği 2007–2013 dönemi için aday ve potansiyel aday ülkelere sağlanacak tüm katılım öncesi mali yardımları tek bir program çerçevesinde toplamıştır. Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (Instrument for Pre-Accession Assistance - IPA) olarak adlandırılan bu sistem çerçevesinde, Türkiye'ye sunulacak AB mali yardımları, AB Üyesi Ülkelerde uygulanan yaklaşıma uygun olarak kullanılacak ve mali yardımların temel amacı Türkiye'yi üyelik sonrası yapısal fonların programlaması, yönetimi ve uygulamasına hazırlamak olacaktır.

²⁵⁶ <http://www.ua.gov.tr/index.cfm>, 19/03/2010

2007-2013 dönemi katılım Öncesi Aracı kapsamında mali yardımlardan faydalanmak üzere proje geliştirilmesi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın tüm birimlerine bilgi verilmiştir. Hazırlanan projelerden, AB'nin Eğitim ve Öğretim 2010 programı kapsamında tanımlanan önceliklerin hayata geçirilmesini mümkün kılacak daha yetkin ve etkin bir yapı kurulmasını amaçlayan "Milli Eğitim Bakanlığının Kapasite Geliştirmesine Destek Projesi" ve genel amacı küçük ve orta ölçekli işletmelerin rekabet edebilirliğinin nitelikli ve becerili iş gücü yoluyla artırılması ve mesleki eğitim ve öğretim ile iş piyasası arasındaki bağların iyileştirilmesi olan "Mesleki Eğitim ve Öğretim Yoluyla İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesine Destek Projesi" Avrupa Komisyonunca kabul edilmiştir.

Uyum sürecinde Milli Eğitim Bakanlığının tamamladığı projeleri incelemek yararlı olacaktır.²⁵⁷ Bunlardan birincisi **Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesidir (MEGEP)**. Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretim kurumlarında başlatılan bir projedir.

Proje 2002 yılında başlamış 2007 yılında bitirilmiştir. Projenin mali büyüklüğü 51 milyon Avrodur. Proje, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Proje sayesinde 31 ilde yapılan İş Piyasası ve Beceri İhtiyaç Analizi ile Türk İş Piyasasının yapısı hakkında bilgi edinilmiştir. Yapılan sektör ve iş analizi çalışmaları ile de toplam 576 mesleğe ilişkin analiz yapılmıştır. Ayrıca meslek standartları ve meslek analizlerinden hareket edilerek 42 alanda 192 mesleğin eğitim standardı hazırlanarak yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları geliştirilmiştir. Bu programların yürütülmesine yardımcı olacak 5189 adet modül hazırlanmıştır.

Proje ile Türkiye genelinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarının öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. MEGEP kapsamında geliştirilen yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları tüm mesleki eğitim kurumlarında uygulanmaya geçirilmiştir. Bu kapsamda 9. Sınıf ortak sınıf olarak tüm genel lise ve meslek liselerinde okutulmaya başlanmıştır. 9. sınıfta yer alan Tanıtım ve yönlendirme dersi ile de öğrencilerin meslek alanlarını tanımaları, ilgi, istek, yetenek ve bölgesel ihtiyaçlara göre tercih yapmaları sağlanmıştır.

Uygulamada klasik program yapısından modüler esnek bir yapıya geçilerek yatay ve dikey geçişlere elverişli yapı oluşturulmuş, 10.sınıf sonunda da geçiş yapma şansı veren, alan

²⁵⁷http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/index.php?view=category&id=22%3Ayaptik&option=com_content&Itemid=3, 25/03/2010

ve dal eğitimi esas alınmıştır. Öğrenciler; eğitim süresinin sonunda, öğrenim gördüğü mesleki alanda diploma, seçmiş olduğu dalda sertifika ve işyeri açma belgesi alabilecektir..

Sistemden ayrılan öğrenci tasdikname değil, öğrenim hayatı boyunca kazandığı yeterliliklerine karşılık gelen sertifika alabilecektir. Örgün ve yaygın meslekî ve teknik eğitim kurumlarında verilen diploma ve sertifika programları için geliştirilen öğretim programları ve modüller ortak olarak kullanılmaktadır.

1991 yılından beri üzerinde çalışılan Meslekî Yeterlilik Kurumu (MYK) 07 Ekim 2006 tarihinde 5544 Sayılı Kanunla MEGEP ın katkılarıyla kurulmuştur. MYK meslek standartlarını temel alan meslekî ve teknik eğitim alanlarında ulusal yeterliliklerin esaslarını belirleyen bu yeterlilikleri kazandıracak eğitim kurumlarını ve programlarını yürüten, değerlendirme ve belgelendirmeye ilişkin faaliyetleri yürütecek bir kurumdur. Böylece MEB kendi mezunlarının MYK tarafından ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmasına imkan vererek bir anlamda dış denetim sistemini uygulamıştır.

MEGEP, pilot olarak seçtiği 100 okuldan Avrupa'daki eşdeğer bir eğitim kurumuna 'bilgi alışverişinin sağlanması amacıyla 1500 kadar yönetici, öğretmen ve öğrenciden oluşan gruplara eşleştirme ziyaretleri' yapma imkânı sunmuştur.

Proje kapsamında, sosyal ortakların etkinliğinin artırılması amacıyla yaklaşık 4 milyon Avro değerinde 34 pilot proje desteklenmiş ve bu projeler başarıyla tamamlanmıştır. Ayrıca, İstanbul ve Trabzon'da, mesleki eğitim ile ilgili araştırmalar yapmak, bilgi üretmek ve paylaşmak amacıyla; sanal ortamda da faaliyet gösterebilecek olan iki adet Mesleki Eğitim Bilgi Merkezi açılmıştır.

30 ilde mesleki eğitim ve öğretiminin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yönelik analizler yapılmıştır. 145 deneme kurumuna toplamda 26.000.000 Avro değerinde teknik destek sağlanmıştır.

Türkiye`de bütün iş alanlarında kalifiye eleman sıkıntısı çekilmektedir. MEGEP projesi sayesinde ara elemanlar daha iyi bir şekilde ve belli bir standarda bağlanmış şekilde eğitim almaya başlamışlardır. Ancak AB eğitim politikasının odak unsurlarından biri olan mesleki eğitim alanında bu denli az kaynak kullanılması şaşırtıcıdır.

Diğer bir proje ise **Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)** dir. Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan ve uygulamalarına 11 Eylül 2002 tarihinde başlanan 5 yıl süreli Temel Eğitime Destek Programı ile eğitim kalitesinin ve eğitime erişimin iyileştirilmiş olması ve özellikle kız çocukları ve kadınlar için yaygın ve örgün eğitimin ortalama seviyesinin yükselmiş olması hedeflenmiştir. 2007 yılında tamamlanan projenin mali büyüklüğü 100 milyon Avrodur.

TEDP kapsamında 24 ilde ve ulusal düzeyde olmak üzere, “yeni öğretim programlarının tanıtımı; aktif öğrenme; kız çocuklarının okullaşması; risk altındaki çocukların ailelerinin bilinçlendirilmesi; sokak çocuklarına yaklaşımlar; yetişkin eğitimi; Halk Eğitim Merkezi programları; sınıf yönetimi; yaratıcı drama; İngilizce öğretme teknikleri; ölçme ve değerlendirme; eğitim yönetimi ve organizasyon ve genel ve özel alan öğretmen yeterlikleri” başlıkları altında düzenlenen birçok eğitim faaliyeti ile okul müdürleri, öğretmen ve müfettişler, veli, imam ve muhtarlardan oluşan binlerce kişiye eğitim verilmiştir. Ayrıca 81 okul, 775 derslik, 11 Halk Eğitim Merkezi, 37 Lojman, 20 Yurt, 1 Spor Salonu, 3 Yemekhane inşa edilerek fiziksel eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır..

Yine proje kapsamında, 1-5. sınıf ilköğretim programlarının ve halk eğitim merkezi programlarının yenilenmesi; “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nin yeniden belirlenmesi ve okul yöneticilerine yönelik bir kaynak olarak geliştirilen “Web tabanlı Okul Yönetimi ve Meslekî Gelişim Rehberi”nin hazırlanması konuları çerçevesinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Proje Lizbon Stratejisi ile çizilen eğitim kalitesinin ve 4-14 yaş arası bireylerin okullaşma oranının yükseltilmesi hedefi ile paralellik taşımaktadır.

Temel Eğitim Projesi II. Aşama uygulaması ise 281 milyon Dolar büyüklüğündedir ve 2002 yılında başlayıp 2007 yılında sona ermiştir. Proje eğitim kalitesinin artırılmasını ve eğitim olanaklarının tüm ülkeye yayılmasını amaçlamaktadır.

Uygulama ile eğitim kapasitesini yükseltmeye yönelik birçok fiziksel kazanım sağlanmıştır. Örneğin 3000 ilköğretim okuluna bilgisayar laboratuvarları kurulmuş ve 4000 ilköğretim okuluna eğitim materyalleri alınmıştır. Bunun yanında 1000’e yakın anasınıfları için oyun materyalleri alınmıştır. 1000 civarında eğitim kurumuna ait binalar depreme karşı güçlendirildi ve onarıldı. 1000’in üzerinde özel eğitime ihtiyaç duyan engelliler okulları için gerekli teknik ekipmanlar ve bilgisayar donanımları temin edilmiştir.

Bir diğer uyum projesi olan **Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)**, çağdaş ve etkin bir öğretmen eğitimi sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kapasitenin artırılmasını, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, meslek yüksek okulları, sosyal taraflar, mesleki ve teknik eğitim vakıfları, kurum ve kuruluşları arasında kurulacak ortaklıkların teşvik edilmesini amaçlamaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen projenin başlama tarihi 2003 bitiş tarihi de 2007’dir.

Birbirlerini tamamlayıcı nitelikler taşıyan MEGEP ve MTEM Projeleri çalışmaları paralel şekilde yürütülmektedir.

Proje ile çağdaş ve etkin bir öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesini ve geliştirilmesine yönelik kapasitenin artırılmasını amaçlanmaktadır. Projenin Mali Büyüklüğü: 18,5 Milyon Avro'dur.

Proje çalışmaları ile mesleki eğitim alanlarında meslek öğretmenlerinin yeterlilik kriterleri belirlenmiş ve belirlenen yeterlilikler doğrultusunda toplam 474 modüler öğretim programları geliştirilmiş olup geliştirilen programlar 14 Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesinde uygulanmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca 8.5 Milyon Avro'luk eğitsel materyal desteği sağlanmıştır.

Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi ile ilgili Avrupa Ağ Sistemi gereği "Kalite Güvence Sistemi" ne yönelik olarak çeşitli üniversitelerde uygulamalar başlatılmıştır. Proje kapsamında birçok meslek dersi öğretmenlerine farklı alanlarda eğitim verilmiş ve Mesleki ve Teknik Eğitime yönelik politika ve strateji Raporu olan "Beyaz Belge" hazırlandı.

Çalışmanın bu bölümünde de Milli Eğitim Bakanlığı'nın halen devam eden projeleri incelenecektir.²⁵⁸

Milli Eğitim Bakanlığı'nın halen devam eden projelerinden biri olan **Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi** 15 milyon Avro mali büyüklüğe sahiptir. Projenin amacı: Hayat boyu öğrenme stratejilerine uygun, farklı yaş grubu ve eğitim seviyesindeki insanlara, özellikle kadınlara yönelik gelişen teknolojiye ve iş gücü piyasasının taleplerine uygun, nitelikli eğitime erişimi artırmak, AB standartlarına göre sertifikalandıracağı kurumsal bir çatı oluşturmaktır.

Devam eden projelerden biri olan Ortaöğretim Projesi'ne yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası arasında 80 milyon avro kredi alınmasına ilişkin anlaşma yürürlüğe girmiştir.

Bakanlar Kurulu kararına göre, anlaşma, imzalandığı 22 Şubat 2006 tarihinden itibaren yürürlüğe girmiştir. Yürürlüğe giren ortaöğretim projesi antlaşması ile genel, mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması, kalitesinin artırılması, programların geliştirilmesi ve yenilenen programlara göre öğretmen eğitimi ile eğitim ortamlarının donatılması amacıyla Türkiye genelinde 81 ilde uygulama çalışmaları hedeflenmiştir. Proje uygulama süresi 5 yıl olarak belirlenmiş olup 2006 yılında başlamıştır.

Projenin genel amacı uzun vadede zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, Orta öğretimde, Meslekî ve Teknik eğitimin payının artırılması, Genel ve Meslekî Teknik Orta

²⁵⁸http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/index.php?view=category&id=23%3Ayapiyoruz&option=com_content&Itemid=3, 25/03/2010

Öğretim programlarının geliştirilmesi, Meslekî Teknik Eğitim programlarının, Meslek Standartlarına ve bireysel öğretime dayalı olarak yapılandırılması yolu ile Avrupa Birliği ülkeleri standartlarına çıkarılmasını içermektedir.

Amacı eğitimin kalitesini artırmak olan **Eğitim Çerçevesi Projesi**, Temel Eğitim Reformuna destek vermek amacıyla T.C. Hükümeti ile Avrupa Yatırım Bankası arasında 2002 yılında imzalanan anlaşma ile yürürlüğe girmiştir.

Anlaşma ile Temel Eğitim Programı hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak üzere ilköğretim okullarında Bilgi Teknolojisi sınıflarının kurulması hedeflenmiştir.

2007 yılı itibariyle 1610 ilköğretim okuluna bilişim teknolojisi sınıfı kurularak 1 487 967 öğrencinin hizmetine sunulmuştur.

Yine bu proje kapsamında Türkiye genelinde ilköğretim kurumlarına BİT sınıfı kurulması ve Temel Eğitim Projesi 1. Faz kapsamında kurulan ancak teknolojik ömrünü tamamlayan BİT sınıflarının güncellenmesi planlanmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalar Lizbon Stratejisi ile çizilen eğitimin kalitesinin artırılması ve okullarda bilgisayar ve internet kullanımının artırılması hedefleri ile paralellik taşımaktadır.

Avrupa Birliği tarafından IPA 2006 (Instrument for Pre-Accession Assistance – Katılım Öncesi Mali Yardım) programı kapsamında finanse edilen **İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP)**, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'na yönelik uygulanmakta olan bir projedir. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı tarafından, YÖK ile birlikte koordineli bir şekilde yürütülmekte olan projenin bütçesi; 10 milyon Avro donanım ve 5.4 milyon Avro hizmet alımına tahsis edilmiş olup toplam 15.4 milyon Avrodur.

İKMEP'in genel amacı nitelikli işgücünün katılımı ile Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki küçük ve orta ölçekli işletmelerin gelişimini ve rekabet edilebilirliğini teşvik etmektir. İKMEP aynı zamanda hayat boyu öğrenme perspektifinde, işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanması yoluyla, mesleki eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılmasına çalışmakta ve bu sayede de insan kaynaklarının gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle proje AB'nin işgücü piyasası ve eğitim kurumlarının eşgüdümü prensibi ile uygunluk taşımaktadır.²⁵⁹

²⁵⁹ http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/index.php?view=article&catid=23%3Ayapiyoruz&id=66%3Ainsan-kaynaklarinin-meslek-etm-yolu-le-geltrmes-projes-kmep&option=com_content&Itemid=3, 25/03/2010

Devam eden projelerden biri olan **Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (Mebgep)**, Avrupa Birliği Katılım Öncesi 2006 Mali Yardım Programı (IPA) kapsamında finanse edilen bir projedir. Proje 17 Haziran 2008 tarihinde çalışmalarına başlamıştır. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı tarafından 2008-2010 yılları arasında yürütülecek olan Projenin süresi 2 yıl, bütçesi 3,7 milyon Avrodur. Proje, eğitim sektörünün kurumsal idari etkinliği ve verimliliği için MEB'nin yürütme sisteminin iyileştirilmesi ve mekanizmalarının güçlendirilmesi amacını taşımaktadır.

Proje 2000 Lizbon Stratejisi'nin eğitim kalite ve kapasitesinin yüksek tutulması hedefiyle paralellik taşımaktadır.

Proje Kapsamında, kurumsal idare ile ilgili iyi örneklerin incelenmesi için sempozyumlar ve çalışma ziyaretleri düzenlenmekte, yöneticilerin yönetim becerilerinin geliştirilmesi için eğitim programları uygulanmakta, Millî Eğitim Bakanlığının yapı ve organizasyonunun güçlü ve zayıf yönleri analiz edilmekte, MEB'nin yapılanması ve yönetimi ve fonksiyonları ile ilgili merkezi ve bölgesel olarak politika ve stratejiler geliştirilmektedir.

Ayrıca, MEB'nin merkezi ve il seviyesindeki birimlerinde roller, sorumluluklar ve iletişim kuralları yeniden tanımlanmakta, eğitimin ilgili tarafları için roller ve sorumluluklar belirlenmekte, var olan finansman ve kaynakların verimli kullanılması analiz edilerek alternatif modeller hazırlanmakta ve iç kontrol ve denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi için alternatif model ve faaliyet planı geliştirilmektedir.²⁶⁰

²⁶⁰ http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/index.php?view=article&catid=23%3Ayapiyoruz&id=65%3Aml-ettm-bakanliinin-kapasitesnn-geltrlmes-projes-mebgep&option=com_content&Itemid=3, 25/03/2010

SONUÇ

Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarını oluşturan kaygılar ekonomik beklentiler ve bütünleşme sorunları eksenini etrafında toplanmaktadır ve Türkiye'nin müzakere sürecinde uyumu meselesini de bu sorunlar biçimlendirmektedir. Eğitime yönelik AB politikaları ile Türkiye'nin uyumu doğrultusunda çıkarımlara varırken bu iki konuyu sırayla incelemekte yarar vardır. AB'nin eğitime yönelik olarak günümüzdeki politikalarını incelemeden önce tarih içinde felsefi açıdan eğitim uygulamalarının evrimini ortaya koymak gerekir.

Antik Yunan döneminde eğitim ilkesel kaygılarla programlanmaktaydı ve amaç hem kişileri erdemli kılmak hem de gerçekliğe ulaşmaya çabalamaktı. Ayrıca sanata yönelik eğitim uygulamaları da pratik alandan daha fazla ağırlık taşıyordu. Birey için devlet değil devlet için birey ilkesi hakimdi. Bu yönüyle Antik Yunan döneminde temel eğitim felsefesi idealistti. Ayrıca, estetik, ahlaki ve duygusal benlik kazanımının rasyonel ve bilimsel benlik kazanımına göre öncelikli olması da varoluşçu eğitim uygulamasının da etkin olduğunu göstermektedir. Roma topraklarında, aile ve ahlakın temel olmasının yanında pragmatist bir eğitimin uygulanması da, Avrupa kıtasında batıya gidildikçe faydacılığın ve pratik eylemciliğın genetik kodlara işlenmiş olduğu ortaya çıkmaktadır. Skolastik döneme gelindiğinde, daimici ilke doğrultusunda, gelecek değil geçmiş önem taşımış, kitaplar ve bilinenler dışında bilinmeyenler konu dışı bırakılmış ve öğretmen merkezli yöntemle sadece bilgi aktarımı uygulanmıştır.

Günümüz Avrupası'nda, bilgi pratik bir değer yaratıyorsa bir önem taşımaktadır. AB eğitime bir girdi çıktı süreci olarak bakmaktadır. Eğitim sürecinden beklentisi, çıktı mal ve hizmet üretecek olan gençlerin üretim sahasına tam donanımlı olarak katılmaları ve halen üretmekte olan yetişkinlerin de kendilerini geliştirmeleri, yeniliklere ayak uydurmalarıdır. Üretim sürecinin sekteye uğramaması ve daha da mükemmelleşmesi amaçlanmaktadır. AB eğitim anlayışı bireycidir, hiçbir bireyi israf etmeme çabası içindedir çünkü 7'den 70'e öğrenci ya da çalışan bütün vatandaşlar potansiyel bir fikir kaynağıdır. AB dünya ekonomisinde baskın bir örgüt olmak istemektedir ve vatandaşı olan bireylerden bu amacına yönelik performans beklemektedir. Bu çıkarımlardan yola çıkarak, Avrupa Birliği genelinde, pratik ve geleceğe dönük kaygılardan dolayı pragmatik, ilerlemeci ve yeniden kurmacı bir eğitim sisteminin var olduğu ortaya çıkmaktadır.

Avrupa Birliği'nde işbirliği uygulamaları özünde bütünleşme, mesleki eğitim ve yaşam boyu öğrenimle ilgili hedeflere yöneliktir. Yaşam boyu eğitim, coğrafi hareketliliğe

dayalı yöntemler uygulayarak insanlar ve kültürlerin kaynaşmasını ve bu yolla kıtadaki kazanımların ve birikimlerin birbirine sirayet etmesini amaçlamaktadır. Bu bütünleşme aynı zamanda AB'nin en temel amaçlarından biri olan, parçaların birleşmesinden oluşmuş bir örgütten çok daha homojen ve daha üniter bir yapı olma gayesine de katkı sağlamaktadır.

Avrupa Birliği'nin hedefler hiyerarşisinin en üstünde ekonomik alanda yeryüzünün en güçlü örgütü olmak vardır. AB, siyasi ve ekonomik alanda başat bir örgüt olmak ve dünya zenginliklerinin paylaşılması mücadelesinde dünyanın güçlü ekonomileriyle rekabet edebilme erkini geliştirmek istemektedir. Bu hedefin gerçekleşmesi, temelinde üretim sürecinin sağlıklı yürümesine bağlıdır ve bunun için de üretim sahasında devinişsel becerilerin üst düzeyde olması gerekmektedir. Bu yüzden Avrupa Birliği'nin eğitim siyasetinin en fazla yoğunlaştığı alan mesleki eğitimidir.

Avrupa Birliği'nin hiçbir bireyi israf etmeme çabası içinde olduğundan yukarıda söz edilmişti. Bu çaba, dünyadaki bilişim ve teknoloji alanındaki hızına yetişilmesi zor gelişmelerin bir sonucudur. Şöyle ki; Avrupa Birliği, durmadan kendini yenileyen teknolojik gelişmeler ile yeni üretim metotlarına uyum sağlayabilecek ve uyumun da ötesinde bu değişim fırtınasında gelişmelere karşılık verebilecek aktif bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir. Bu yüzden bu süreçte istisnasız tüm bireyler – kadınlar, çalışanlar, yaşlılar, göçmenler ve düşük aile profiline sahip çocuklar – etkin olmalıdır. AB, öğrenci kaynaklarının eğitime yönlendirilmesi sürecinde sıfır kayıp amaçlamaktadır.

Eğitim unsuru, Avrupa Birliği müktesabatına ilk başlarda sadece mesleki ve hizmetiçi eğitim ile sınırlı olarak girmiştir. 1980'li yılların ortalarından itibaren eğitim programları oluşturulmaya başlanmış, 1993 yılında yürürlüğe giren Maastricht Antlaşmasıyla varolan programlar yeni bir hukuki zemine oturtulmuş olup Leonardo ve Sokrates başlıkları altında toplanmış ve kaynaştırmaya yönelik coğrafi hareketlilik uygulamaları hız kazanmıştır. 2000 yılına gelindiğinde, yeni milenyuma girerken, Avrupa Birliği, her alanda rekabet erkini güçlendirmek zorunluluğunun gereği olarak kendisine bazı çıta seviyeleri belirlemiştir. Lizbon Stratejisi olarak adlandırılan bu süreç AB için, rekabet gücü yüksek bilgi ve teknolojiye dayalı bir organizasyon olma yolunda bir yemin bir and niteliğindedir. Bu süreçte eğitim hedeflerine yönelik de kırmızı çizgiler belirlenmiştir. Avrupa Birliği, eğer gelecekte dünyanın bir numaralı ekonomisi olmayı başarırsa bunun miladı olarak Lizbon Süreci gösterilecektir.

Türkiye ile Avrupa Birliği arasında tam üyelik müzakereleri 3 Ekim 2005 yılında başlamıştır. Ancak, Kasım 2009 itibariyle, Fransa ve Yunanistan'ın engellemeleri nedeniyle müzakerelerin eğitim ve kültür başlığı açılmamıştır. Fransa Yönetimi Türkiye'nin tam

üyeliğine karşıdır. Fransız yönetimin bu tutumu tabanından kaynaklanmaktadır ve bu Türkiye'nin bir imaj sorunu olduğunu göstermektedir. Avrupa Kıtasının ulusçuluğun beşiği olması ve Fransa'nın da Avrupa Ulusçuluğunun merkezi olması nedeniyle Türkiye'nin bu ulusçu kaygıları iyi yönetmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin müzakere sürecinde eğitim uygulamaları ile ilgili olarak ilerleme raporlarında olumlu göstergeler ağırlıktadır ancak AB'nin Türkçe dışındaki eğitim ve farklı dinlerin taleplerine yönelik şartları uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.

Sıfır kayıp hedefinin gerçekleştirilmesinin en zor şartları Türkiye'de bulunmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da eğitim kalitesi düşüktür. Bunun yanında bu bölgelerde öğretmen sirkülasyonu çok yoğun olmakta, sürekli ve oturmuş bir eğitim yürütülememektedir. Ayrıca bu bölgelerde kız çocuklarının ve kadınların eğitim sürecine katılımları feodal yapı nedeniyle yetersiz kalmaktadır. Türkiye'nin genelinde eğitim kalitesi ve eğitim yatırımları yetersizdir.

Türkiye'nin uyum faaliyetlerine örnek olarak, 2006 yılında Milli Eğitim programını yeniden kurmacı akıma göre yeniden düzenlemesini ve 2009 yılında yeni açılan anaokulu sayısındaki artışı gösterebiliriz.

AB müzakere süreci ile birlikte Türkiye'de yeni söylemlere, yeni bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konudaki en temel görev üniversitelere ve eğitimcilere düşmektedir. Bu doğrultuda Eğitimcilerimizin ve üniversitelerimizin yeni anlamlandırmalar yapması, yol açıcı söylemler geliştirmesi gerekmektedir. Üniversitelerde ve diğer kurumlarda AB ile ilgili birimleri kurmak ve uyum çalışmalarını yürütmek yeterli görülmemeli, daha verimli ve akademik temelli çalışmalar yapılmalıdır.

Türkiye'de ebeveyn temsilcileri okul eğitim planı ya da okul etkinlik planının geliştirilmesi için karar verme mekanizmalarında etkin rol üstlenmeli ve bu yönde yönlendirilmelidir.

Türkiye için eğitimde kapsamlı bir reform gereklidir. Ancak yukardan aşağı başlatılan reformların pek de başarılı olmadığı gözlenmektedir. Buna neden olarak en başta halkın eğitime olan ilgisinin azlığı gösterilebilir. Eğitimde reform için halkın talep duymasını sağlamak gerekir. Halkın eğitim ile ilgisi gerçekten düşük seviyededir. Halk, eğitim hakkında kulaktan duyma söylemleri tekrar etmenin dışında sistemin işlevsel hale gelecek şekilde değiştirilmesi için ciddi bir gayret içine girmemektedir. Sistem yapısal olarak halkın ilgilenmek durumunda kaldığı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Avrupa Birliği belli bir vizyonu olan büyük bir bütünleşme projesidir. Bu birliğe üye olarak girmek isteyen Türkiye de kendine özgü belli bir vizyonu olan bir ülkedir. Türkiye'nin

bu durumda yeni bir vizyona ihtiyacı vardır. Ancak bu vizyonun hem AB'nin, hem de Türkiye'nin temel birikimleri, hassasiyetleri ve değerleri üzerine kurulu ve uyumlu bir şekilde olması gerekmektedir.

Türkiye eğitim alanında her halükarda önemli adımlar atmak zorundadır. Bu adımların bir kısmı AB ile bütünleşme sürecinin gereği olarak atılacaktır. Ancak iyi bir eğitim sistemine sahip olabilmek için AB'nin dikkat çektiği alanların dışında da önemli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Eğitim sistemi, en başta sistem terimini anlamıyla örtüşecek şekilde sistem haline getirilmelidir. Okul öncesinden, yüksek öğretime kadar her kademenin birbiriyle uyumlu hale geldiği ve ilişkili olduğu bir sistem bütünlüğüne kavuşturulmalıdır.

Türk eğitim sistemi, idari işleyiş, finansal yapı ve eğitim felsefesi açısından belli kalıplar arasında sıkışıp kalmıştır. Bu yüzden verim, üretkenlik ve kapasite açısından potansiyelinin çok altında bir düzeyde performans sergilemektedir. Bazı yapısal düzenlemeler gerçekleşmesi halinde, Türk eğitim sisteminin kendisinden beklenen her türlü talebi rahatlıkla karşılayabilme potansiyeline sahip olduğu bilinmelidir.

Lizbon hedefleri doğrultusunda AB eğitim, mesleki eğitim ve yaşam boyu eğitim alanlarında tüm vatandaşların erişebileceği eğitim olanakları oluşturmak üzere ortaya koyduğu Eğitim ve Öğretim 2010 perspektifine uyum sağlanmalıdır.

Üniversitelerin merkeziyetçi idari yapıları, üniversitelerin rekabet güçlerini artırmalarını engellemektedir. Bolonya süreci kapsamında Üniversitelerin daha özerk bir bakış açısıyla yönetim üzerine yapılandırılmaları gerekmektedir. Yükseköğretim alanında karşılaştırmalı nitelikleri ve uyumu teşvik etmek amacıyla Bolonya Süreci ile Avrupa Yükseköğretim Alanı'na yakınsama süreci başlatılmalıdır.

AB sürecinde Türkiye'de yaşanacak iktisadi dönüşümün yaratıcı bir yıkım süreci olacağı bilinciyle; özellikle orta yaş işsizliğinin önünü almak için mesleki eğitim teşvik edilmelidir.

Socrates, Grundtvig, Comenius, Lingua ve Minerva, işbirliğini artırmak ve eğitim kalitesini yükseltmek için tasarlanan diğer programlardır. Bu programlar kapsamında olan her seviyedeki okulun üye ve aday ülke okulları ile ortaklıklar kurup bu programdan yararlanması, eğitimde kalite ortaklığına gitmesi ve öğretmen ve öğrencilerin değişim projelerinde yer alması son derece önemlidir. Ayrıca e-Avrupa Eylem Planı çerçevesinde e-Öğrenme'yi desteklemek için programlar geliştirilmektedir. Erasmus programı öğretmen ve öğrencileri kapsayan bir değişim programıdır. Bunlara ek olarak, Erasmus Mundus adı altında yüksek lisans seviyesinde en az üç üniversitenin işbirliği ile gerçekleşen ders programları da

bulunmaktadır. Üniversitelerimizin bir an önce kendi programlarına uygun üye ülke üniversiteleri ile ortaklık anlaşmaları imzalamaları teşvik edilmelidir.

Eurydice 1980 yılında Avrupa Komisyonu ve üye ülkelerin girişimiyle eğitim konusunda bilgi ağı oluşturmak amacıyla kurulmuştur. Türkiye'nin, Eurydice ile Ulusal Ajans aracılığıyla yürüttüğü mevcut ilişki etkinleştirilmelidir.

Etkin Avrupa vatandaşlığı, gençler arasında dayanışma, karşılıklı anlama, gençlik faaliyetleri için destek sistemlerinin kalitesinin artırılması ve gençlik politikalarında işbirliği sağlanması amacıyla AB gençlik programları gündeme gelmiştir. 2004–2006 döneminde uygulanan Youth in Action gençlik programlarının bir sonraki dönemi 2007-2013'dir. Ülkemiz gençlerinin Avrupalı yaşlıları ile birlikte yürüteceği projelerin sayısının artırılması karşılıklı olarak birbirlerini tanımaları açısından son derece önemlidir.

Akdeniz, Güneydoğu ve Doğu Avrupa ve Orta Asya'daki toplumların ve ekonomilerin değişimine katkıda bulunmak amacıyla AB, Avrupa Eğitim Vakfı'nı (European Training Foundation-EFT) kurmuştur. Bu Vakfın amacına uygun olarak Türkiye'de insan kaynağının gelişiminde yenilikçi uygulamaların teşvik edilmesine katkıda bulunabilir.

Türkiye'nin öncelikli politika alanlarından birisi de; yükseköğretim-işgücü piyasaları arasında etkin bir etkileşimin sağlanmasına yönelik olmalıdır. Türk sanayisinin ve hizmetler sektörünün hızlı dönüşüm hızına ayak uyduramayan yükseköğretim sektörü, iş dünyasının talep ettiği nitelikte insanlar yetiştirememektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak, Türk sanayisinin gelişmesinde kilit faktörlerden olan iş gücü verimliliği ve kalitesi açısından rekabetçiliği son derece kötü etkilenmektedir. Bu yüzden eğitim, teknoloji, Ar-Ge gibi verimliliği artırıcı diğer faaliyetler desteklenmek zorundadır.

Türkiye'nin demografik dinamiklerinin iktisadi dönüşüme olumlu yansıtılması için işgücünün eğitim seviyesinin artırılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle; yeni süreçte, eğitime erişimi arttırmak, eşitsizliği azaltmak ve kaliteyi yükseltmek için kamu kaynakları ve özel kaynaklar stratejik olarak kullanılmalı eğitime daha fazla kaynak ayrılmalıdır.

Eğitim sektöründe AB ile çeşitli işbirliklerine gidebilmek için gerekli olan kalite teminatlarının yaygınlaştırılmalıdır. Yükseköğretimin uluslar arası tanınmasını akreditasyon sistemi ile yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Zorunlu eğitim Türkiye'de de 12 yıla çıkarılarak, reforme edilmelidir. Öğretmenlerin çağdaş eğitim yöntemlerini ve içeriklerini, eğitimde teknolojik gelişmeleri takip edebilmeleri için hizmet içi eğitimlere önem verilmelidir. Buna ek olarak, öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemi yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca Ders programları

hazırlanırken öğrencilerin etkin katılımı ile sunum ve ifade yeteneklerini geliştirecek, problem çözme ve analiz yeteneğini kazandıracak biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Güneydoğu'da kız çocuklarının önemli bir bölümü ortaöğretime devam etmektedir. Bu oran erkekler için nisbeten daha iyi durumdadır. Yoksul ailelerin çocuklarının ve kız çocuklarının okullaşma ve ortaöğretime katılma oranlarının artırılmasına yönelik kamu-özel sektör işbirliğinde projeler yürütülmelidir.

Zorunlu eğitim kapsamındaki sekiz yıl içerisinde, öğrencilerin temel dil eğitiminin yanı sıra analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine öncelik verilmelidir. Buna yönelik gerekli müfredat düzenlemeleri yapılarak özellikle ilköğretimin ilk yıllarındaki ezbere dayalı sistem ve buna yönelik ders programları gözden geçirilmelidir.

Üniversitelerin yeterli teknolojik imkânlarla sahip olmamaları bir başka sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Sanayi politikaları ile oldukça yakından ilişkili olan bu konu, sanayinin uluslararası rekabet gücünün artırılması için önem teşkil etmektedir. Üniversitelerin teknolojik imkânlarla ulaşmaları yenilikçi çalışmalarını artırarak bilgi toplumuna dönüşüm sürecinde etkili olacaktır.

Bu noktadan sonra, Türkiye'nin, Avrupa denkliğinde bir eğitim kalitesine ulaşması için fiziki yatırımları artırması, eğitim fakültelerinin fiziki eksiklikleri ve materyal noksanlıkları giderilerek kaliteli öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesi, yabancı dil eğitiminin yaygınlaştırılması, mesleki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, feodal yapıların direncinin kırılması, tüm eğitim seviyelerinde okullaşma oranının artırılması ve en önemlisi eğitimin GSYİH içindeki payının % 6'ya çıkartılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR

Akyüz Hüseyin, **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavramları ve Alanları**, İstanbul: MEB Yay., 1992.

Ankara Üniversitesi ATAUM-AB Ofisi, **Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Kılavuzu**, Ankara Ün. Yayınları: No: 218, Nisan 2003.

Atamer Yeşim, **Avrupa Birliği Hukuku**, İstanbul: Beta Yayınları, 2000.

Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü 2000, **Sokrates Eğitim Alanında Topluluk Faaliyet Programı Başvuru Rehberi (2000-2006)**.

Aytaç Kemal, **Avrupa Eğitim Tarihi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1998.

Başaran Ethem, **Eğitim Psikolojisi**, 5. b, Ankara: Pars Matbaası, 1978.

Başaran İbrahim Ethem, **Eğitime Giriş**, Ankara: Yargıcı Matbaası, 1994.

Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara: 1999.

Bilen Mürüvvet, **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara: Anı Yay., 1999.

Bilhan Saffet, **Eğitim Felsefesi: Kavram Çözümlemesi**, Ankara: AÜEBF Yayınları, No:164, 1991.

Bilici Nurettin, **Avrupa Birliği Mali Yardımları ve Türkiye**, Ankara: Akçağ Yayınları, 1997.

Bolayır Cenk, **Amsterdam Antlaşması, Bütünleştirilmiş Haliyle Avrupa Birliği Kurucu Antlaşmaları**, İKV Yayını No 162, İstanbul: 2000.

Büyükdöveci Sabri, **Eğitim Felsefesi**, 1.b, Ankara: AÜ. EBF. Yayınları, 1987.

Büyükkaragöz Savaş, **Eğitime Giriş**, Konya: Günay Ofset, 1997.

Celep Cevat, **Halk Eğitimi**, Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.

Cimcoz M.Ali, Eyüpoğlu Sabahattin, **PLATON-Devlet**, 4.b, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1980.

Cram, Laura, **Policy-making in the European Union. Conceptual Lenses and the Integration**, 3 rd Ed., London: European Public Policy, 1997.

Değirmencioğlu Coşkun, **Eğitim Felsefe İlişkisi**, Eğitim, Ankara: Gazi Kitabevi, 1997.

Demirel Özcan, **Eğitim Sözlüğü**, Ankara: Pegama Yay., 2001.

Demirel Özcan ve Ün Kamile, **Eğitim Terimleri**, Ankara: Şafak Matbaacılık, 1987.

Demirel Özcan ve Kaya Zeki, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Pegama Yayıncılık, 2002.

Devlet Planlama Teşkilatı AT ile İlişkiler Genel Müdürlüğü, **Avrupa Topluluklarına İlişkin Temel Belgeler : Avrupa Topluluklarını Kuran Temel Antlaşmalar (AKÇT, AET, AAET)**, cilt 1: Ankara, Ağustos, 1993.

Dış Ticaret Müsteşarlığı, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara: 1999

DİE, **Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara: 2005.

DPT, **Türkiye’de Meslek Liselerinde Yaşanan Değişim**, Ankara: 2006

DPT AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı, **Comenius**, Ankara: DPT Yayınları, 2003.

Erden Münire, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınları, 1998.

Erginer Aysun, **Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri**, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.

Ertürk Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelkentepe Yay., 1973.

Fidan Nurettin, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkım yay., 1985.

Fidan Nurettin, Erden Münire, **Eğitime Giriş**, Feryal Ankara: Matbaacılık, 1991.

Gürsel Musa, **Okul Yönetimi**, 5.b, Konya: Eğitim Kitabevi, 2003.

Yaşam boyu Öğrenme Programı 2007-2013 Başvuru Kılavuzu.

İKV, **Avrupa Birliği Program ve Ajanslarına Aday Ülke Statüsüyle Türkiye'nin Katılımı**, İstanbul: İKV Yayınları, No: 164, Şubat 2001.

İKV, **Türkiye- AB İlişkileri Temel Kavramlar Rehberi**, İstanbul: İKV Yayını, No: 172, 2003.

İKV, **Avrupa Ekonomik Topluluğunu Kuran Anlaşma**, çev. Dr. Haluk GÜNUĞUR). İstanbul: İKV Yayınları, 1985.

İKV, **Avrupa Topluluğu'nda Sosyal Politikalar ve Sosyal Güvenlik Sistemleri**, İstanbul: İKV Yayınları, 1990.

İstanbul Ticaret Odası, **Avrupa Birliği Eğitim Programları**, Yayın No: 2004-64, İstanbul, 2004.

Kaleağası Bahadır, **Avrupa Birliği'nin Yetkileri ve Karar Alma Mekanizmaları**, İKV Yayın no. 132, İstanbul: 1996.

Karlık Rıdvan, **Avrupa Birliği ve Türkiye**, 5.b., İstanbul: Beta Yayınları, 1998.

Kızılot Şükri, **AB Yolunda Mali Dünyamız**, Ankara: TİSK Yayınları, 2006

Küken Gülnihal, **Felsefe Açısından Eğitim**, İstanbul: Alfa Yayınları, 1996.

MEB, **Avrupa Topluluğu, Eğitim Staj ve Gençlik Programları Rehberi**, çev. Faruk Kaymakçı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1994.

Murat Sedat, **Bütünleşme Sürecinde Türkiye ve Avrupa Birliği'nin Karşılaştırmalı Sosyal Yapısı**, Filiz Kitabevi, İstanbul, 2000.

Neave Guy, **the EEC and Education**, Great Britain, Trentham Books, 1988.

Oğuz Şebnem Karauçak, **Avrupa Topluluğu'nda Sosyal Politika ve Sosyal Güvenlik Sistemleri**, İstanbul: 1990.

Sayın Meral, Fazlıoğlu M. Akan, **AB'de KOBİ Destekleme Programları ve Diğer Teşvik Araçları**, Ankara: KOSGEB Avrupa Bilgi Merkezi Yayınları, 1997.

Sönmez Veysel, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yay, 1994.

Sönmez Veysel, **Eğitim Felsefesi**, Ankara: Pagem Yay., 1996.

Şeylan Gencay, **Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**, Ankara, İmge Kitapevi, 1994.

Taymaz Haydar, **Ankara Üniversitesi Hizmet İçi Eğitim Ders Notları**, Ankara: 1978.

TESK, **KOBİ Hizmet Merkezi Faaliyet Alanlarına Giren AB Programları**, Ankara: KOBİ Hizmet Merkezi Yayını, 1996.

TİSK, **Avrupa İstihdam Stratejisi ve İşgücü Piyasası Gelişmeleri**, Ankara: 2006

TİSK, **Türkiyede Emek Piyasası Yüksek İşsizlik Oranının Azaltılması Konferansı 7.3.2006**, Ankara: TİSK Yayınları, 2006

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, **Avrupa Birliği Müzakere Sürecinde Eğitim ve Kültür, Politika Notları**, 13.05.2006

Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, **Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim**, İstanbul: MESS Yayını, No 314, 1999.

Tokatlıoğlu Mircan Yıldız, **Avrupa Birliği'nde Maliye Politikası**, İstanbul: Alfa Yayınları, 2004, s. 145.

Tokol Aysen, **Uluslararası Sosyal Politika**, Bursa: Ezgi Kitabevi, 1995.

Tyler Ralph W., **Eğitimde Program Geliştirme**, çev. Selahattin Ertürk, İstanbul: Yelken-tepe Yayınları, 1988.

Yılmaz Hasan , Sünbül Murat, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, 2. b, Konya: Mikro Yay., 2003.

YAYINLANMAMIŞ DOKTORA TEZİ

Adil Karaman, “AB ve Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim (Karşılaştırmalı Bir İnceleme), İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: 1997.

MAKALELER

Akkoyunlu, B. , Kurbanoğlu S., “Bilgi Okuryazarlığı”, **TBD Bilişim - Bilişim Kültürü Dergisi**, Sayı:83, 2002.

Altunya Niyazi, “Eğitim Hakkı”, **75. Yılda Eğitim**, İstanbul, Tarih Vakfı Yayını, 1999

Arslan M.Metin, “Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı 148, 2000

Arslan Mehmet, “Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Öncesi Eğitimin Gelişimi ve Mevcut Durumu,” **Millî Eğitim Dergisi**, 2005

Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, “Eğitimde Öncelik Kalitenin Yükseltilmesi”, **Güncel Haber**, No:11, Ankara: AKTT Yayını, Eylül 2000.

Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, “Avrupa Eğitim Vakfı” , **Güncel Avrupa**, No: 18, Ankara: 2001.

Bacak Bünyamin, “Avrupa Birliği Sosyal Politika Gündeminde Mesleki ve Teknik Eğitim”, **Yönetim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 1, (2005).

Borat Oğuz, “AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Yeterlilikler Çerçevesi”, V. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 25-27 Kasım 2005.

Bozkurt Ömer, “Maastricht Antlaşması ve Avrupa Bütünleşmesi”, **Amme İdaresi Dergisi**, Ankara: Cilt 26, Sayı 1 (1993).

Cerych Ladislav, A European Programme of Advanced Continuing Education, **European Journal of Education**, Vol. 22, No 3/ 4 ,(1987).

Cerych Ladislav, “Educational Reforms in Central and Eastern Europe”, **European Journal of Education**, Vol. 30, No. 4, 30-Year Anniversary Issue, (Dec., 1995)

Çelik, Vehbi “ Küreselleşme Sürecinde Avrupa’da Eğitim Yönetimi”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, yıl: 1, sayı: 4,.1995.

EuroPACE 2000, Author: Jef Van den Branden and Georges Van der Pere, **European Journal of Education**, Vol. 32, No 4, 1997.

Fragniere Gabriel , Is it too Early for a European Education Policy?, **European Journal of Education**, Vol. 14, No. 4. (Dec., 1979).

Gedikoğlu Tokay, “Avrupa Birliği S¼recinde T¼rk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve ¼z¼m Önerileri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005.

İKV, “Avrupa Yatırım Bankası ve T¼rkiye’ye Sağlanan Kredi İmkanları” **İKV Dergisi**, No: 166, İstanbul: 2001.

İnan Alpan, “Avrupa Birliği Ekonomik Yaklaşımı: Lizbon Stratejisi ve Maastricht Kriterleri”, **Bankacılar Dergisi**, Sayı 52 (2005)

¼lker Mehmet, “AB ¼lkeleri ile ¼lkemizdeki Eğitim Sistemi Örg¼t ve Y¼netim Yapılarının Karşılaştırılması”, **Standart Dergisi**, TSE Yayını, Eylül 2001.

Papadopoulos George, “Looking Ahead: An Educational Policy Agenda for the 21st Century”, **European Journal of Education**, Vol. 30, No. 4, 30-Year Anniversary Issue, (Dec., 1995).

Peck Bryan, “Devolution in Decision Making: Some Changes in National Approaches”, 1997, **Delta Kapan Magazine**, Vol:78.

Sellin Burkart, “The Joint Cedefop/ETF Project on Scenarios and Strategies for Vocational Training and Lifelong Learning in Europe: A Contribution to the Debate on the Future of Europe”, **CEDEFOP**, Thessaloniki (Greece), May 2001.

Tok Hidayet, Arıbaş Sebahattin, “Yabancı Dil Eğitim”, **İnön¼ Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi**, Cilt: 9 Sayı:15 Bahar 2008, ss. 205–227

BELGELER

AB-T¼rkiye İşbirliği Derneği, TURKAB M¼zakere Pozisyon Belgesi, 11 Mayıs 2006.

Avrupa Komisyonu, T¼rkiye 2008 İlerleme Raporu, Com(2008) 674, Br¼ksel: 5 Kasım 2008.

Avrupa Komisyonu, T¼rkiye 2009 İlerleme Raporu, Com(2009) 533, Br¼ksel: 14 Ekim 2009.

Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi, 27 Numaralı Araştırma Notu, 20 Şubat 2009.

Commission of the European Communities Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, Brussels, SEC (2008).

Commission of the European Communities, Interim Report on the Force Programme: Action Programme for the Development of Continuing Vocational Training in the European Community, COM(94), 418 Final, Brussels: 13/10/1994.

Commission of the European Communities, Force-Vademecum, Luxembourg, Office for Official Publications of the EC, 1994.

Commission of the European Communities, Force-Guide 1993-1994, Luxembourg, Office for Official Publications of the EC, 1994.

Commission of the European Communities, Education and Training in the EC: Guidelines for the Medium Term: 1989-92, Brussels, Office for Official Publications of the EC, 1989.

Commission of the European Communities, Report From the Commission on the Operation of the Eurotechnet Programme January 1990-June 1992, Brussels: 1993.

Commission of the European Communities, Report to the European Parliament, the Council and the Economic and Social Committee on the European Training Foundation (Article 17 of Council Regulation No 1360/90 of 7 May 1990).

Commission of the European Communities, The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, Brussels, SEC(2003) 1250 11.11.2003 Com(2003) 685 Final.

Council of the European Union, Report From the Education Council to the European Council:" The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 5680/01 Educ

18

Commission of the European Communities, Screening Report Turkey, 13 February 2006

Devlet Planlama Teşkilatı, 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara: 2001.

Devlet Planlama Teşkilatı, 8. BYKP Ekonomik ve Sosyal Sektörlerdeki Gelişmeler, Ankara: 2004.

Dyson Kenneth H. F., Small and Medium Sized Enterprises, Taylor & Francis e-Library, 2005.

Ekonomi Münir, “Maastricht Antlaşması’ndan Önce Birliğin Sosyal Politikaları”, (Avrupa Birliği’nin Sosyal Politikaları ve Türkiye Semineri, Fethiye, 16-19 Mayıs 1997) ÇMİS Yayını, Ankara 1997.

European Commission, Directorate General for Education and Culture, European Report on the Quality of School Education, Luxembourg, May 2001.

European Commission, European Union Public Finance, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

European Commission, General Budget of the European Union for the Financial Year 20, Brussels: January, 2009

European Commission, Key Data on Education in Europe 2009, July 2009

European Commission, Passport to Mobility, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, May 2001.

European Training Foundation, The Training Foundation Work Programme 2001-2003, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001.

European Training Foundation: Annual Report 2002.

Kaya Husamettin, Eğitim Kurumu İşletme Diyalogu Ulusal Konferansı, 2006

Necati Kayhan, AB Leonardo da Vinci Almanya Mesleki Eğitim Proje Eğitim Toplantısına İlişkin Yayınlanmamış Rapor, Temmuz 2006

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2005-2006

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri 2008-2009

Official Journal of the European Communities, Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe (2002/C 142/01), 14.6.2002.

Official Journal of EU L Series, Number: 346, 10/12/1987.

Official Journal of EU L Series, Number: 166, 25/06/1987.

Official Journal of EU L Series, Number: 185, 15/07/1988.

Official Journal of EU L Series, Number: 131, 23/05/1990.

Official Journal of EU L Series, Number: 156, 21/06/1990.

Official Journal of the European Communities, Evaluation of the COMETT Programme, Vol.25, No. 1, 1990.

Official Journal of the European Communities, European Community Experiences from the Coalface: Some Lessons from the COMETT Programme, Vol. 27, No. 4, 1992.

Official Journal of EU L Series, Number: 112, 06/05/1993.

Official Journal L 340, 29/12/1994.

Official Journal of EU L Series, Number: 28, 03/02/2000.

Official Journal of EU C Series, Number: 325, 24/12/2002.

Official Journal of EU L Series, Number: 327, 24/11/2006.

Official Journal of EU L Series, Number: 239, 16/08/2009.

OECD, Education at a Glance-2000, Paris: OECD Publications Service

Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, SN 100/1/02 REV 1.

Presidency Conclusions, Berlin European Council: 24 and 25 March 1999.

86/365/EEC: Council Decision of 24 July 1986 Adopting the Programme on Cooperation Between Universities and Enterprises Regarding Training in the Field of Technology (Comett)

Report from the Commission to the Council, The European Parliament and the Economic and Social Committee, "EC Education and Training Programmes 1986-1992: Results and Achievements-an Overview, Brussels, 1993.

T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri, 2002-2004

T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2004,

TÜBİTAK Avrupa Birliği'nin Bilim Teknoloji Mühendislik Alanlarına İlişkin Akreditasyon Kural ve Kurumları Çalışma Grubu, Yüksek Öğretimde Kalite Yönetimi Alt Grubu Raporu,. Ankara: 1996.

Ulucan Devrim, "Maastricht Antlaşması'ndan Önce Birliğin Sosyal Politikaları", ", (Avrupa Birliği'nin Sosyal Politikaları ve Türkiye Semineri, Fethiye, 16-19 Mayıs 1997) ÇMİS Yayını, Ankara 1997.

Uluslararası Çalışma Bürosu, 142 No'lu İnsan Kaynaklarının Değerlendirilmesinde Mesleki Eğitim Ve Yönlendirmenin Yeri Hakkında Sözleşme, 26.11.1992 / 3850

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=37&l=1>, 25/11/2009.

<http://www.bologna-bergen2005.no/> 11/10/2009

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/534/4082_en.pdf
20/10/2009

http://www.cedefop.europa.eu/etv/HomePages/Front_page_news/Maastricht_Bulletin.pdf

<http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/maslow.html>, 19/11/2009.

[http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AB/AB%20BELGELER/WORD/AB_Egitim_hedefleri%20\(Lizbon\).doc](http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AB/AB%20BELGELER/WORD/AB_Egitim_hedefleri%20(Lizbon).doc) , 17/10/2009

http://eacea.ec.europa.eu/static/en/overview/themNetwks_overview.htm , 07/11/2009.

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html, 18/01/2009.

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc82_en.htm, 30/10/2009.

<http://ec.europa.eu/education/programmes>, 19.11.2008.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html , 21/01/2009.

http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/comenius_en.html#1, 03/11/2009.

http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc900_en.htm , 07/11/2009.

http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc906_en.htm , 07/11/2009.

http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm, 15/11/2009.

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm, 05/11/2009.

http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_en.html#methode, 25/11/2009.

http://ec.europa.eu/education/policies/pol/policy_en.html#methode, 01/12/2009.

<http://www.edis.sk/ekes/diverse.pdf> , 17/10/2009

<http://www.etf.europa.eu/> 14/11/2009

http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Where_we_operate_EN?OpenDocument,
14/11/2009.

http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/About_Organisation_EN?Opendocument,
14/11/2009.

http://www.igmd.org/makaledavam.asp?haber_id=276, 14/11/2009.

<http://www.ikv.org.tr>

www.ikv.org.tr/pdfs/2007TRILERLEMERAPORU-TR.pdf, 12/12/2009.

<http://eu.istanbul.gov.tr/Default.aspx?pid=8438>, 15/11/2009.

http://euroguidance.ua.gov.tr/files/Kopenag_Sureci.doc , 21.05.2008.

http://europa.eu/agencies/community_agencies/etf/index_en.htm, 31/10/2009.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11906_en.htm, 31/10/2009.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012a_en.htm, 10/11/2009.

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11012b_en.htm, 10/11/2009.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/02/1710&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>, 12/09/2009.

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/90/1084&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>, 14/11/2009.

Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000,
http://europa.eu/european-council/index_en.htm, 13/02/2009.

<http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>

http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf , 11/10/2009.

<http://megep.meb.gov.tr/megep/genel/ab/MaastrichtBildirgesi.pdf>

http://www.nqai.ie/news_2002_20_dec.html, 18/10/2009

http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html,
02/04/2010

<http://www.oecd.org/edu/eag2004>, 03/04/2010

http://projeler.meb.gov.tr/pkm1/index.php?view=category&id=22%3Ayaptik&option=com_content&Itemid=3, 25/03/2010

<http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5544.html>, 09/03/2010

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&tb_adi=E%F0itim%20%DDstatistikleri&ust_id=5, 03/04/2010

http://www.turkiyeavrupavakfi.org/haber_detay20.asp?hid=619, 28/09/2009.

<http://www.ua.gov.tr/index.cfm>, 19/03/2010

<http://www.ua.gov.tr//index.cfm?action=detay&yayinid=26135EB0E6811757A0DE28758BCE68DDC82BA>, 29/10/2009.

<http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&bid=8>, 03/11/2009.

<http://www.ua.gov.tr//index.cfm?action=detay&yayinID=46837283ED1891914BBC428725F61237BDD00>, 03/11/2009

<http://www.ubak.gov.tr/>, 17/03/2010