

UYUM SÜRECİNDE TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKALARININ
AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKALARI DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ

Çetin Terzi

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2005

Bu Tez Çalışması AÜAF'ca desteklenmiştir. Proje No: 040514

DOKTORA TEZ ÖZÜ

UYUM SÜRECİNDE TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKALARININ AVRUPA BİRLİĞİ
EĞİTİM POLİTİKALARI DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Çetin TERZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2005

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Bu araştırma ile AB eğitim politikaları doğrultusunda Türkiye eğitim politikalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye ve AB eğitim politikaları eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi başlıkları altında karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Karşılaştırma türü tarama modelinde desenlenen araştırmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan bilgilerin çözümlenmesi betimsel analiz tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda AB eğitim politikaları ve Türkiye eğitim politikaları arasında ilişkilendirme ve karşılaştırmalar yapılarak, Türk Eğitim Sistemi'nde AB'ne uyum sürecinde gerçekleştirilmesi gereken politika düzeyindeki düzenlemelere ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları ile eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetilmesi boyutunda örgütlenme ve yönetim anlayışı, yaşamboyu eğitim ve eğitim sisteminin amaçları açısından farklılık taşıdığı saptanmıştır.

Okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde Türkiye eğitim politikalarının nicel sorunlara yoğunlaştığı, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesine yönelik politikaların bulunmadığı belirlenmiştir. Yükseköğretim kademesinde, ECTS,

akreditasyon, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, kalitenin geliştirilmesi boyutlarında Avrupa Birliği eğitim politikaları ile tutarlılık sağlandığı saptanmıştır.

Öğretmen eğitimi politikaları açısından, Türkiye eğitim politikalarının mevcut nitel ve nicel gereksinimlere karşılamaya yönelik olduğu, öğretmen eğitimine ilişkin düzenlemelerin AB'nin bilgi toplumu, iletişim teknolojileri, heterojen eğitim sistemleri politikaları doğrultusunda gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF TURKISH EDUCATIONAL POLITICS FROM THE
PERSPECTIVE OF THE EUROPEAN UNION EDUCATIONAL POLITICS
DURING THE PROCESS OF ADAPTATION

Çetin TERZİ

The Department of Educational Sciences

(Educational Administration, Supervision, Planning and Economics)

Anadolu University Institute of Educational Sciences, August 2005

Advisor: Professor Dr. Coşkun BAYRAK

The aim of this study is to evaluate the Turkish educational politics, from the perspective of the EU educational politics. Turkish and the EU educational politics were interpreted comparatively as entitled; organization and administration of the educational system, preschool, primary, secondary and university education and the teacher training.

The research was designed as a comparative survey and conducted by the use document research method. The analysis of the information gathered during this research was done by the use of descriptive analysis technique. By making connections and comparisons between the EU and Turkish educational politics, the political rearrangements that are needed to be done in the Turkish Educational System during the process of adaptation to the European Union were attained.

According to the findings of this research, it was concluded that, Turkish educational politics are differing from the EU educational politics in the dimension of organization and administration of the education system, under the sub dimensions of the understanding of organization and administration, life long training and the aims of the education system.

It was determined that, Turkish educational politics are focused on the quantitative problems in the levels of pre school, primary and secondary education and also it was

seen that there are not any politics for the improvement of the European dimension. In the university education level, it was seen that Turkish educational politics has a consistency with the politics of the EU about ECTS, accreditation, the exchange of students and teaching staff and the improvement of quality.

It is concluded that, Turkish educational politics about teacher training are formed to meet the quantitative and qualitative needs. So, the regulations about the teacher training system should be reviewed under the perspective of the EU politics about the knowledge society, communication technologies, and heterogenic education systems.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çetin TERZİ'nin, "Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 31/08/2005 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye	: Prof.Dr.Ayhan AYDIN	
Üye	: Prof.Dr.Mehmet KESİM	
Üye	: Prof.Dr.Şefik YAŞAR	
Üye	: Doç.Dr.Esmahan AĞAOĞLU	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Küreselleşme ortaya çıkardığı yeni değerlerle tüm toplumları, devletleri ve sistemleri etkilemektedir. Bireysel ve toplumsal düzeyde küreselleşmenin etkilerinden kaçınmak olası görülmemektedir. Gelişmiş ülkeler küreselleşmekten kaçınmak yerine küreselleşmenin ortaya çıkardığı yeni pazarlar, geniş işbirliği olanakları gibi değerleri kullanarak, sistem içinde daha güçlü yapılar oluşturmayı tercih etmektedir.

Türkiye küreselleşme sürecinde AB ile ilişkilerini tam üyelik müzakereleri aşamasına getirmiştir. Türkiye'nin geleceğin dünyasındaki yeri açısından önem taşıyan bu süreçte kendisinden beklenen ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Bu ölçütler arasında yer alan eğitim politikalarının AB ile uyumlaştırılması, diğer AB politikaları ile uyumun sağlanmasında harekete geçirici temel öge olarak görülmelidir. Bu nedenle Türk Eğitim Sistemi'nin uluslararası standartlara uyum sağlayacak politikaların geliştirilmesi önem taşımaktadır. Ancak AB'ne üye olmanın Atatürk'ün Türkiye Cumhuriyeti'ne çizdiği uygar ülkeler arasında yer alma hedefinin aracı olduğu unutulmamalıdır. Araştırmada bu düşünce sistemi doğrultusunda Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinin tüm evrelerinde gereksinim duyduğum her desteği bana sunan, bilimsel yöntemin gereklilikleri doğrultusunda araştırmaya odaklanmama olanak sağlayan ve yeni bir yolda daha yürüme onurunu bana yaşatan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana birikimlerini aktaran ve katkılarda bulunan hocam Sayın Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na; görüş ve yardımlarını esirgemeyen hocam Sayın Prof. Dr. Şefik Yaşar'a teşekkür ederim.

Umutlarıyla bana güç veren, iyi dilekleriyle beni umutlandıran ailemin her bir üyesine içten teşekkür ederim. Yüreklileriyle ve emekleriyle destek veren herkese teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
DOKTORA TEZ ÖZÜ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	13
1.3. Önem	14
1.4. Sınırlılıklar	15
1.5. Tanımlar	16

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	17
2.1. Araştırma Modeli	17
2.2. Veriler ve Toplanması	18
2.3. Verilerin İşlenmesi, Çözümü ve Yorumu	19

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİ VE TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKALARI	22
3.1. Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi	22
3.2. Örgün Eğitim	26

3.2.1. Okulöncesi Eğitim	26
3.2.2. İlköğretim	28
3.2.3. Ortaöğretim	30
3.2.4. Yükseköğretim	34
3.4. Öğretmen Eğitimi	35
3.5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın AB Müktesebatına Uyum Çalışmaları	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKALARI'NIN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKALARI DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ	51
4.1. Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi	51
4.2. Eğitim Kademeleri	60
4.2.1. Okulöncesi Eğitim	64
4.2.2. İlköğretim	66
4.2.3. Ortaöğretim	73
4.2.4. Yükseköğretim	76
4.3. Öğretmen Eğitimi	81

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Özet	86
5.2. Sonuçlar	89
5.3. Öneriler	95
EKLER	99
KAYNAKÇA	150

ÇİZELGELER LİSTESİ

ÇİZELGE	<u>Sayfa</u>
1. Birlik Hukukunun Kaynakları	3
2. AB'nin Üç Temel Direği	106
3. AB'nde Eğitim Politikalarının Kronolojisi	143

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AET	: Avrupa Ekonomik Topluluğu
AKÇT	: Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
AMB	: Avrupa Merkez Bankası
AMBS	: Avrupa Merkez Bankaları Sistemi
AYB	: Avrupa Yatırım Bankası
COREPER	: Daimi Temsilciler Komitesi
EBRD	: Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası
ECTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
EEA	: Avrupa Ekonomik Alanı
EFTA	: Avrupa Serbest Ticaret Bölgesi
EURATOM	: Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu
MDAÜ	: Merkezi Doğu Avrupa Ülkeleri
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEDA	: Avrupa Birliği Akdeniz Programı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OMC	: Açık İşbirliği Yöntemi
PISA	: Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın temellerini ve gerekçesini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem

Buharlı makine gücünün bulunması ile başlayan sanayileşme süreci, bilgi birikimi, iletişim ve ulaşım alanlarındaki gelişmelerle birlikte küreselleşmeyi kaçınılmaz kılmıştır. Genel olarak küreselleşme, ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi, sermaye hareketliliğinin artması, ideolojik ayrımlara dayalı kutuplaşmaların çözülmesi, farklı toplumsal kültürlerin, inanç ve beklentilerin daha iyi tanınması, ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması olgularını içerir (Tomul, 2002, s.79).

Küreselleşmenin dünyaya açılan iki kapısı bulunduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda küreselleşmeyi Amerikanlaşma ya da Avrupalılaşma süreci olarak değerlendirmek olasıdır. Türkiye açısından küreselleşme Avrupa Birliği (AB) ile yakından ilgilidir. Avrupa Birliği^{1,2}, küreselleşmenin en somut ve açık şekli olarak değerlendirilebilir (Kızılcelik, 2002, s.15).

Türkiye küreselleşme sürecinde tercihini AB'ne üye olmaktan yana kullanmıştır³. AB'nin 1963 yılında ortak üyesi olan Türkiye, 1996 yılında Gümrük Birliği'ne işlerlik kazandırmıştır. 1987 yılında Roma Antlaşmasınının 237. maddesine dayanarak yapmış olduğu tam üyelik başvurusu, ülkedeki ekonomik ve siyasi yapılanmanın tam üyeliğe henüz uygun olmadığı gerekçesiyle kabul edilmemiştir. Türkiye AB'nin son

¹ Avrupa Birliği'nin Temelleri ve Oluşum Sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi için Ek-1'e bakınız.

² Avrupa Birliği Politikalarına ilişkin ayrıntılı bilgi için Ek-2'ye bakınız

³ Avrupa Birliği-Türkiye ilişkilerine ilişkin ayrıntılı bilgi için Ek-3'e bakınız.

genişleme sürecine Aralık 1999 Helsinki Zirve Toplantısı Kararları sonucunda dahil edilmiş ve Türkiye'nin Katılım Ortaklığı, 8 Mart 2001'de AB tarafından resmen kabul edilmiştir. (Günuğur, 1995, ss. 177-188; İKV, 1998, ss.79-117; Karluk ve Tonus, 2002, ss.1-23). TBMM tarafından 19 Mart 2001'de onaylanan AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı, AB müktesebatına ilişkin siyasal, ekonomik, kültürel ve sosyal konularda yapılacak yasal düzenlemeler ve bunların hangi kapsamda, nasıl bir zaman sürecinde gerçekleştirileceğini ortaya koymaktadır (Canbolat, 2002, s.285). Bu tarihten sonra Türkiye çeşitli yasal düzenlemelerle, sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda AB müktesebatı yükümlülükleri gereği yedi AB'ne Uyum Paketi yasalaştırmıştır. Son olarak 17 Aralık 2004'te Brüksel'de gerçekleştirilen Zirve'de, AB, Türkiye ile 3 Ekim 2005 tarihinde müzakerelere başlanmasına karar vermiştir (Council of The European Union, 2005).

Ulusal Programın Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği Bölümünde, Türkiye'nin bu süreçte alması gereken önlemler yer almaktadır. AB ortak politikaları doğrultusunda oluşturulan bu bölüm, Malların Serbest Dolaşımı, Kişilerin Serbest Dolaşımı, Hizmetlerin Serbest Dolaşımı, Sermayenin Serbest Dolaşımı, Şirketler Hukuku, Rekabet ve Devlet Yardımları, Ortak Tarım Politikası, Ortak Balıkçılık Politikası, Vergilendirme, Ekonomik ve Parasal Birlik, İstatistik, Sosyal Politikalar ve İstihdam, Enerji ve Sanayi Politikaları, KOBİ'ler, Telekomünikasyon, Kültür ve Görsel İşitsel Politika, Bölgesel Politikalar, Çevre, Tüketicinin Korunması ve Sağlık, Adalet ve İçişleri, Gümrük Birliği, Dış İlişkiler, Ortak Dış ve Güvenlik Politikası, Mali Kontrol, Bilim ve Araştırma, Eğitim ve Staj konulu 28 alt başlıktan oluşmaktadır (Arısan, 2001, ss. 10-14). Üyelik Yükümlülüklerini Üstlenebilme Yeteneği Bölümünde ortak politika alanı olarak yer alan eğitim politikaları, ekonomik ve siyasal politikalar kadar gündeme gelmemekle birlikte önemli yer tutmaktadır.

Eğitim politikası, bir toplumun ya da eğitim kurumunun, istenen örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plandır. Eğitim politikasının belirlenmesinde toplumun

değerler düzeni ile değişen toplumsal ve ekonomik koşulların payı ağır basar. Eğitim politikaları, örgün ve yaygın eğitimin amaçlarına ulaşmada alınacak kararlara kılavuzluk eder (Öncül, 2000, s.407).

AB; OECD, UNESCO ya da Avrupa Konseyi gibi diğer uluslararası oluşumlardan farklı olarak, üye ülkeleri birbirine bağlayan ve yaptırımlarla uygulanabilen yasalar koyması açısından yasal bir dayanağı vardır. Bu zorlamalar birliğin birçok alanında seyrek olarak kullanılmasına rağmen, Birliğe diğer uluslarüstü örgütlere kıyasla daha geniş bir hareket alanı tanır. Bu nedenle, AB'ne yoğunlaşma, Avrupa'daki sosyo-ekonomik ve politik gerçekler tarafından dikte edilir (Phillips and Ertl, 2003, s.14).

AB'nde eğitim politikaları Birlik hukukunun kaynaklarında yer almaktadır. Eğitim politikalarının doğru bir şekilde tanımlanması ve analiz edilmesi için, AB eğitim politikalarına temel oluşturan hukuksal kaynakların bilinmesi gerekmektedir. Birincil ve ikincil mevzuat bölümlerine ayrılabilen Birlik hukuku Tablo 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Birlik Hukukunun Kaynakları

BİRİNCİL MEVZUAT	İKİNCİL MEVZUAT
<ul style="list-style-type: none"> • Kurucu Antlaşmalar • Protokoller 	<ul style="list-style-type: none"> • Tüzük (Regulation) • Direktif (Directive) • Karar (Decision) • Tavsiye (Recommendation) ve Görüş (Opinion) 249. Maddede Sayılmayan Topluluk Tasarrufları • İlke Kararları (Resolution) • Bildiriler (Declarations) • Eylem Programı (Action Programme)

Kaynak: Devlet Planlama Teşkilatı, Topluluk Hukukunun Kaynakları, 2001. www.ekutup.dpt.gov.tr/ab/hukuk/ozdemirs/ikincilm.pdf web adresinden 12.02.2004 tarihinde alınmıştır.

AB eğitim politikaları çok yönlü ve kapsamlıdır. Buna göre AB eğitim politikaları, ilköğretimden lisansüstü öğretime, temel eğitimden yaşamboyu öğrenmeye kadar tüm işbirliği alanlarını, ulusal ve yerel düzeyde eğitim ile ilgili tüm kurum ve kişileri içerir (Gori, 2001, s.12).

Eğitim, Roma Antlaşması'ndan itibaren AB'nin ilgi alanı içinde yer almıştır⁴. Ancak Roma Antlaşması eğitimin genelinden çok mesleki eğitim alanı için düzenlemeler öngörmüştür (Dağdemir, 2001, s.50). AB, eğitim ve mesleki eğitim alanında aktörlüğe göreceli olarak yeni başlamıştır. Mesleki eğitim, mallar, hizmetler ve sermaye için ortak bir Pazar yaratmanın temel amaçlarıyla çerçevelenmiş olan, 1957 Roma Anlaşmasıyla vurgulanmıştır. Zaman geçtikçe, Birliğin politikaları dar kapsamlı ekonomik sınırların ötesine geçerek, geniş kapsamlı sosyal, kültürel ve güvenlik politikalarını kapsayacak şekilde genişlemiştir (Phillips and Ertl, 2003, s.13).

AB ilk yıllarda genel eğitimle ilgili politikalara çok az yer vermiştir. Temel antlaşmada yer alan eğitimle ilgili konular daha çok mesleki eğitim üzerinde durmaktadır. Ancak, ilerleyen yıllarda, ekonomik amaca ulaşmak için de eğitimin gerekli olduğu anlaşılmıştır. Özellikle 1970'li yıllardan itibaren eğitimde “işbirliği, mesleki eğitim, yabancı dil eğitimi” gibi konularda Birlik düzeyinde politikalar oluşturulmuş, bu politikalar doğrultusunda ortak etkinlikler ve programlar düzenlenmeye başlanmıştır (Eşme, 2002, s.84).

AB eğitim politikası ciddi düzeyde ilk kez 1971-1972 yıllarında yapılan Bakanlar ve Hükümet başkanları toplantılarında ele alınmıştır. Üye devletlerin eğitim geleneklerine ve farklılıklarına saygı duyularak eğitimin kalitesinin artırılması yönünde kararlar alınmıştır. AB'nin 1976 yılında toplanan Eğitim Bakanları Konseyi “Topluluk Faaliyet Programı”nı kabul etmiştir. Birlik üyeleri bu faaliyet programı çerçevesinde, her çeşit eşitsizliğe karşı mücadele etmek, kişiliğin gelişmesini sağlamak, çocukların geniş anlamda sosyal yaşama hazırlanmasını kolaylaştırmak, bireylerin mesleki yaşama hazırlanmalarını güvence altına almak şeklinde eğitim

⁴ Avrupa Birliği'nde Eğitim Politikalarının Kronolojisi için Ek-4'e bakınız.

sistemlerinde yenilikler yapmaya başlamışlardır (Barkçin, 2002, s.29). Topluluk Faaliyet Programı, eğitime ilişkin özel olarak şu konuları içermiştir (Tzortzis, 2004, s.11):

- ▶ Bireylere daha iyi eğitim almaları için sosyal politikanın eğitim yönünün geliştirilmesi,
- ▶ Avrupa'daki eğitim sistemleri arasında yakın ilişkilerin kurulması,
- ▶ Eğitimle ilgili istatistiklerin ve belgelerin güncellenmesi,
- ▶ Akademik niteliklerin tanınmasına yönelik çalışmaların yapılması,
- ▶ Eğitimin tüm biçimlerine serbest ulaşım ile ilgili fırsat eşitliği yaratılması.

Bu programa aynı yılın Aralık ayında, işsizlikle mücadele önlemlerini desteklemek üzere; gençlerin mesleki eğitimlerinin desteklenmesi, okuldan mesleki yaşama geçişin düzenlenmesi, gençlerin istihdam önlemlerinin alınması maddeleri de eklenmiştir (MEB, 1996, s.17).

AB Eğitim Bakanları'nın 1988'de yaptıkları toplantı sonunda aldıkları ilke kararları doğrultusunda, uygun olan tüm disiplinlerde Avrupa Boyutunun açık bir şekilde yer alması kararlaştırılmıştır. Avrupa Boyutu ile genç insanların Avrupa kimliğinin ve AB bilgisinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, AB'nin bir takım zorluklarla birlikte olumlu yanlar taşıdığına ilişkin farkındalığın geliştirilmesi de Avrupa Boyutunun vurgu alanlarından biridir. (Dahl, 2004, s.6).

AB'nin eğitime yönelik politika ve işbirliği konusunda 6 Ekim 1989'da alınan Konsey kararları ile beş ortak temel amaç benimsediği görülmektedir. Buna göre, AB'nin eğitim politikası beş maddede özetlenmektedir (Eşme, 2002, s.84):

1. Çok Kültürlülüğün Oluşması: Gençlerin, kültürel temellerin çokluğuna ve başkalarının dilsel ve kültürel kimliklerine saygı duyan bireyler olmaları yolunda gerekli değişimleri içermektedir
2. Hareketlilik: Diplomaların ve mesleki niteliklerin karşılıklı tanınması, ikamet ve çalışma yerinin serbest şekilde seçimi yoluyla Avrupa Kimliğinin gelişmesi konusundaki gerekli değişimleri içermektedir.

3. Herkes İçin Eğitim Fırsatı: Tüm gençlerin, özellikle ihmal edilmiş olanların, olabildiğince yüksek bir eğitim düzeyine kavuşması yolunda gerekli adımların atılmasını kapsamaktadır.
4. Mesleki Bilgi: Gençlerin optimal bir şekilde ekonomik, teknolojik, sosyal ve aynı şekilde mesleki yaşamın kültürel taleplerine hazır hale getirilmesi yolunda gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasına dönük etkinlikleri tanımlamaktadır.
5. Dünyaya Açıklık: Eğitim sistemi alanında uluslararası örgütlerle kurulacak güçlü bağlar ve aynı şekilde gelişmekte olan ülkelerle dayanışmacı işbirliği yoluyla, Avrupa boyutunun, dünya boyutuna doğru genişlemesi konusunda gerekli değişimlerin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır.

AB bu yıllardan sonra eğitim alanındaki politikalarını çeşitli antlaşmalar ve toplantılarla belirginleştirmeye devam etmiştir. Bu antlaşmalardan en önemlisi 7 Şubat 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması'dır. Maastricht Antlaşması ile ekonomik bütünleşme sürecine siyasi boyut katan AB, eğitim politikasını ortak politikaları kapsamına dahil etmiştir. Antlaşma'dan sonra AB eğitim politikası sadece mesleki eğitim üzerinde değil, tüm eğitim sistemi üzerinde oluşturulmuştur (Akman, 1995, s.70). Antlaşma ile birlikte, Eğitimde Avrupa Boyutunun geliştirilmesi yasal temellere dayandırılmıştır. Eğitimde Avrupa Boyutuna göre öğrenciler, Avrupa'nın ve AB'ye üye ülkelerin, tarih, coğrafya, kültür, ortak değerler, politik gelişmeler ve geleceğe yönelimlerini öğrenmek durumundadırlar. Ayrıca öğrenciler, AB vatandaşları olarak gelecekte AB'den bireysel ve mesleki anlamda yarar sağlayabilmeleri için hak ve sorumluluklarını da öğrenmek durumundadırlar (Savvides, 2002, s.2). Maastricht Antlaşmasınının 126.2 maddesinde Birliğin Eylem programlarına yön veren altı amaç ve 127.2 maddesinde beş amaç bulunmaktadır. Bunlar amaçlar üç başlık etrafında toplanabilir (Ibanez-Martin and Jover, 2002, s.41):

- ▶ Avrupa boyutunu geliştirme,
- ▶ Eğitimde dolaşımı, karşılıklı değişimi ve işbirliğini artırma,
- ▶ Akademik tanıma ve bilginin değişimini özendirme.

Avrupa Antlaşmalarını bütünleştiren Amsterdam Antlaşması'nda yer alan eğitimle ilgili düzenlemeler Maastricht Antlaşması'nın 126. ve 127. maddeleri ile aynıdır. Amsterdam Antlaşması'nın 149. maddesine göre, AB üye devletler arasında işbirliği ve eğitimin niteliğinin artırılması yoluyla eğitime katkıda bulunur. AB bu etkinliği eğitimde Avrupa Boyutu oluşturmak, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının serbest dolaşımı ile diplomalarının ve akademik niteliklerinin tanınması, eğitim kurumları arasında işbirliği, üye devletler arasında eğitim konusunda bilgi ve deneyim değişimi ve uzaktan öğretimin geliştirilmesi amaçlarıyla gerçekleştirir. AB üçüncü ülkelerle ve eğitim konusunda uzmanlaşmış uluslararası örgütler ile yakın işbirliğini öngörmektedir. Bu doğrultuda AB Konseyi özendirici etkinlikleri belirleme ve önerilerde bulunma görevlerini yerine getirmektedir (Bolayır, 2000, s.49).

Avrupa Boyutunu geliştirme, Maastricht Antlaşması'nda en öncelikli amaçlardan biridir. Maastricht Antlaşması Avrupa Boyutu ile ilgili politik etkinliklere yasal bir temel oluşturur. Avrupa Boyutu, AB'ndeki vatandaşların hak ve sorumluluklarına daha biçimsel bir temel oluşturur. Bu bağlamda politika araçları son yıllarda etkin ve katılımcı vatandaşlık konularına yönelmiştir. Amsterdam Antlaşması ise daha çok demokratik vatandaşlık kavramı üzerinde durmaktadır. Demokratik vatandaşlık kavramı üzerinde durulması, AB'nin vatandaşlarına daha yakın olması ve bu yolla açıklık politikasındaki olumsuzlukların ve demokratik olmayan uygulamaların azaltılması anlamına gelmektedir. Komisyon, yeni ve daha demokratik bir yönetime yönelik bir süreci desteklemek için beş ilke önermiştir. Bu ilkeler açıklık, katılım, sorumluluk, etkililik ve tutarlılık olarak belirlenmiştir (Ibanez-Martin and Jover, 2002, s.42).

AB izlediği eğitim, öğretim ve gençlik politikalarının belirlenmesinde bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün yükseltilmesi, insangücünün serbest dolaşımı, istihdamın artırılması gibi temel unsurları dikkate almaktadır (Sezgin, 2001, ss. 236-239). AB'nin Eğitim Politikasının temel amacı, üye ülke vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek, eğitime Avrupa damgasını vurmak, öğrenci ve öğretmenleri eğitmek, Birliği tüm araştırma, teknoloji ve yüksek eğitim konularının içine sokmaktır (Karluk, 1996, s.345). Bu yaklaşımla üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir

eğitim politikası oluşturulmamakla birlikte, eğitim alanında AB ũlkeleri arasındaki işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla kapsamlı eğitim programları ve projeleri yũrũtũlmektedir (Barkçin, 2002, s.31).

Genel olarak ele alındığında AB ũlkeleri, kũltũrel, ekonomik ve sosyal nedenlerle farklı eğitim sistemlerine sahiptir. AB'nin amaçlarının gerçekteştirilmesinde eğitim bir araç olarak gũrũlmekte, eğitim sistemleri ve ũlkelerin izledikleri eğitim politikaları arasında yakınlaşmanın sağlanmasına ũnem verilmektedir (Sezgin, 2001, s.236).

Eğitime ilişkin politikalarda yetki ikamesi ilkesine uyulması ũnem taşımaktadır. Yetki ikamesi kavramı, federal yũnetim sistemlerinde otorite veya gũç dũzeylerinin belirlenmesi ile birleştirilmiştir. Çeşitli yasal dũzenlemelerde Avrupa insanları arasında yakınlaşmayı sağlama sũrecinde, yetki ikamesi ilkesine gũre kararların olanaklı olduğu ũlçũde vatandaşlara en yakın dũzeyde alınmasına vurgu yapılmaktadır. Yetki ikamesi AB ile ũye ũlkeler arasındaki ilişkilerinin sınırlarını oluşturmaktadır. AB yetki ikamesi bağlamında içsel farklılıklarda son sũzũ sũyleyen bir anlayışı benimsemek istememektedir (Ibanez-Martin and Jover, 2002, s.5). Sonuç olarak eğitim gibi bazı konular ũye ũlkelerin sorumluluğuna bırakılmıştır. Amsterdam Antlaşması'nda AB'nin ve ũye ũlkelerin eylem yetkisinin bulunduğu alanlarda, eğer ũye ũlkeler bireysel olarak ũnerilmiř amaçları gerçekteştirmede başarılı olamazsa, AB bu amaçların gerçekteşmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Bu ilke çerçevesinde ũlkeler, bazı konularda kendi vatandaşlarının istek ve gereksinimlerine uygun olarak hareket etme hakkını korumuş olmaktadır (Livingston, 2003, s.587).

AB kapsamında eğitime yũnelik dũzenlemeler, son yıllarda tũm ũye ũlkelerin eğitim sistemlerinde bazı dũnũřũmleri gũndeme getirmektedir. Bu dũnũřũmler eğitimin, bilgi toplumu olma hedefindeki AB ũlkelerindeki sosyal, ekonomik ve kũltũrel değişime ayak uydurabilmesi için zorunlu gũrũlmektedir (ũltanır, 2000, s.224). Kũresel ekonomi ve bilgi toplumunun etkileri, AB tarafından Avrupa dũzeyinde birlikte hareket etme gerekçeleri olarak gũsterilmektedir. Bunların yanında teknolojik yenilikler, değişen iřgũcũ gereksinimlerini vurgulanmaktadır. Lizbon Avrupa

Konseyi toplantısında, AB'nin küreselleşme ve bilgi yönelimli ekonomiden kaynaklanan büyük bir değişim ile karşı karşıya olduğu ifade edilmiştir. Konsey küreselleşmenin sorunlarının üstesinden gelmek ve Avrupa ekonomisinde kökten bir dönüşüm sağlamak için Avrupa'nın sosyal ve eğitim sistemlerinin modernizasyonunu zorunlu görmektedir (Livingston, 2003, s.587). AB eğitim politikalarının bir kısmı aday ülkelerle ilgilidir. Aday ülkeler kendileriyle ilgili eğitim politikalarına uyum sağlamaya çalışmakta, eğitim sistemlerinin dönüşümüne yönelik düzenlemelere gitmektedirler (Topsakal, 2003, s.3). AB'ye üye ülkelerde eğitim dönüşümü, okul çocuklarının ve çalışanların teknolojik yeniliğe tam erişimi ile çalışma becerilerinin kazandırılması, vatandaşların sosyal-politik becerileri edinmeleri ve yaşamboyu öğrenme fırsatlarının yaratılması gereksinimi ile başlamıştır (Brock and Tulasiewicz, 2000, s.6). Türkiye AB'ne tam üyeliğe aday ülke olarak, eğitim sisteminde AB eğitim politikalarına uyumlu eğitim politikaları geliştirmek durumundadır.

Eğitimde dönüşümü gerçekleştirmek için belirlenecek eğitim politikalarının yönünün çizilmesi gerekmektedir. Bu eğitim sisteminin örgütlenme ve yönetim özelliklerine dayalı politikalarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türk Eğitim Sistemi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre örgün ve yaygın eğitim olarak örgütlenmiştir. Örgün eğitim okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerini kapsamaktadır. Bu kademelere yönelik geliştirilecek eğitim politikaları eğitim sistemlerinin etkililiğinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir. Eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önem taşıyan bir diğer unsur da öğretmen eğitimidir. Öğretmen eğitimine ilişkin politikalar, doğrudan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki işleyiş ve dolayısıyla eğitim sisteminin etkililiğini artırabilecektir.

Türkiye'de gelecek yönelimli eğitim politikası, Avrupa ve daha geniş düzeyde dünyadaki gelişmelerden bağımsız olarak biçimlenemeyeceği söylenebilir. AB sınırların giderek azaldığı bir Avrupa için eğitimde uygulanabilir bir işbirliği alanı oluşturma eğilimindedir (Council of the European Union, 2001, s.15). Bir ülkede ulusal eğitim politikası belirlenirken ülkenin uluslararası düzeyde yapmış olduğu anlaşmalar ve ülke gereksinimlerinin temel alınması zorunludur (Adem, 1993, s.4).

Bu nedenle gelecek yıllarda Türkiye’de eğitimin nasıl olacağı sorusu önemli düzeyde AB ile bütünleşmede yaşanacak gelişmelerle yanıt bulacaktır. Türkiye’nin AB’ne tam üye olma sürecinde eğitim, sağlık, sosyal güvenlik, insangücü, istihdam ve benzeri sosyal politikalar, hem nitel hem de nicel anlamda, en az ekonomik politikalar kadar belirleyici rol oynayacaktır (Eşme, 2002, s.88).

Türkiye’nin AB’ne giriş sürecinde, diğer ülkelerle rekabet edebilme üstünlüğü sağlayacak en önemli kaynağı, sahip olduğu genç insangücüdür. AB ülkeleri arasında mal ve hizmetlerin serbest dolaşımı sürecinde ihracatın artırılması ve Türkiye’nin insangücünün Avrupa pazarında çalışabilmesi için, çalışanların eğitim düzeyinin yükseltilmesi büyük önem taşımaktadır (Ada, 2001, s.165). Nüfusun eğitim düzeyi AB normlarına ulaşmadıkça, Türkiye’nin AB’ne girmesi bir yana, Türk işçisi daha uzun yıllar AB ülkelerinde düşük gelir getiren işler yapmaya devam edecektir (Adem, 1993, s.64). Türkiye’nin AB içinde etkin bir üye olabilmesi, AB’ne üyelikle birlikte beklenen sosyal ve ekonomik gelişmenin sağlanması nüfusun eğitim niteliğinin artırılmasına ve bunun için de AB eğitim politikaları ile tutarlı eğitim politikalarının geliştirilmesine bağlı olduğu ileri sürülebilir.

Avrupa Konseyine üyeliğin doğurduğu yükümlülükler arasında, insan haklarını korumak, geliştirmek ve bu haklardan herkesin yararlanmasını sağlama yer almaktadır. Üyeler bu amacı gerçekleştirmek için Avrupa Konseyi ile içten ve etkin bir işbirliği yapmak yükümlülüğü altına girmiştir. Bu çerçevede, 15–17 Ekim 2000 tarihleri arasında, Polonya’nın Cracow kentinde düzenlenen “Sosyal Uyum ve Demokratik Vatandaşlık İçin Eğitim Politikaları” konulu 20. oturum Avrupa Eğitim Bakanları Konferansında, Avrupa Konseyinin Demokratik Yurttaşlık Eğitimi, Tarih Eğitimi ve Yaşayan Diller projelerinin uygulanmasına karar verilmiştir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003). AB ile bütünleşme sürecinde en fazla beklenen ve istenen gerekliliklerden birisi demokratikleşmedir. Demokratikleşme konusunda eğitimi gözardı ederek yapılacak düzenlemeler toplumsal düzeyde gerçekleşmeyecektir. Bu bağlamda Türkiye eğitim politikalarının demokrasinin gelişmesi ve içselleştirilmesi boyutunda yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin AB'ne üye olma girişimi, Türk insanının AB vatandaşı değerlerine göre yeterlik kazanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla Türk Eğitim Sistemi'nde benimsenen politikalar, bireylere ulusal değerlerin yanı sıra AB'nin değerlerini de aktarılmasına yön verecek bir nitelik taşımalıdır. AB değerlerini yansıtacak politikaların oluşturulması ise, AB eğitim politikalarının analiz edilerek ulusal eğitim politikaları ile bütünleştirilmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretimin iyileştirilmesi, merkezi eğitim sisteminin etkililiği, mesleki eğitimin yeniden düzenlenmesi, eğitimde insan kaynağının etkili planlanması Türkiye'de öncelikli sorunlar olmayı sürdürmektedir (Avrupa Birliği, 2000, s.69). Türkiye'nin AB'ne katılımı ile sivil toplum örgütlerinin daha demokratik ve özgür bir ortamda çalışabilecekleri, içerik açısından güçlü projeler hazırlayan sivil toplum kuruluşlarının mali yardım alabilecekleri, eğitim-öğretimin Avrupa standardına yükselebileceği, bilgisayar kullanımının yaygınlaştırılacağı, okullararası değişim programının uygulanabileceği, mesleki eğitime önem verileceği, gençlerin girişimlerinin destekleneceği, rekabetin artması ile kalitenin yükseleceği ve daha ucuza hizmet alabilmenin mümkün olacağı, hizmet sektörünün gelişeceği ve yeni iş alanlarının açılacağı, iletişim, haberleşme ve bilişim sektörünün önem kazanacağı, sayısal ortamların önem kazanarak, yaygınlaşacağı değişim gösterecek alanlar arasında sayılabilir.

Bütün bu olası gelişmeler, Türkiye'nin bilgi toplumu olmasını hızlandıracak gelişmelerdir. Yalnız AB'ne katılım amaçlı düşünülmemesi gereken bu girişimler, Türkiye'nin AB'ye katılımı ve uyumunu kolaylaştırırken, aynı zamanda dünyadaki yerini güçlendirmesine katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla toplumsal dönüşümü ifade eden yukarıda sıralanan değişimlerin gerçekleşebilmesinin önemli bir boyutunu, Türkiye'nin eğitim politikalarının AB politikaları çerçevesinde gözden geçirilmesi ve gereksinim duyulan düzenlemelerin oluşturduğu ifade edilebilir.

AB'ne giriş büyük ölçüde toplumsal dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Toplumsal dönüşümün sağlanmasında en önemli görev eğitim sistemine düşmektedir. Ancak Türk Eğitim Sistemi'nin, örgüt ve yönetim yapısı, insan kaynakları yönetimi ve yetki

devrine ilişkin sorunları (Aydın, 1997, s.7) ile öğretmenlerin ve verilen eğitim hizmetinin niteliğinin düşük olması nedeniyle (Okçabol, 2005, s.287) toplumsal dönüşümü istenen düzeyde gerçekleştirmesi olanaklı görülmemektedir. Hangi yönetsel ya da ekonomik sistem benimsenirse benimsensin her ülkede eğitim, her şeyden önce bir politika sorunu olarak görülmektedir (Adem, 1993, s.1). Dolayısıyla AB'ne uyum sürecinin kolaylaştırılabilmesi için Türkiye'de eğitim konusundaki temel politikaların AB eğitim politikaları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkiye'de genç nüfusun fazlalığı, kırdan kente göçün yoğunluğu, okullaşma oranlarının düşüklüğü, yaşamboyu eğitim kavramının yeterince kabul görmemesi, üniversite önündeki yığılmalar, iş sektöründeki nitelikli insangücü gereksinimi eğitimin önemini giderek artırmaktadır. Tüm bunlar, Türkiye'deki mevcut eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gereğine işaret etmektedir (Fer, 2000, s.108).

Türkiye'nin AB'ye üye olma çalışmaları, sosyal, ekonomik, siyasal ve hukuksal tüm sistemlerin AB ile uyumunu beraberinde getirmektedir. AB'nin son yıllarda yayımladığı İlerleme Raporları'nda ağırlıklı olarak ekonomik ve siyasal uyum önerileri öne çıkmakla birlikte, eğitim sistemine ilişkin önerilere de yer verilmektedir. AB tarafından giderek daha fazla önem verildiği görülen eğitim, 3 Ekim 2005'te başlayacak müzakerelerde Türkiye için uyum sağlanması gereken alanlardan biridir (Council of The European Union, 2005). Müktesebat uyumunun bir parçası olan eğitim politikasındaki düzenlemeler üyeliğe giden en önemli güç olarak görülmektedir (Serbest, 2003, s.32). Bu nedenle AB ile müzakere sürecinde eğitim sisteminde gerekli uyum çalışmalarının koşulu olarak, eğitimin niteliği, okullaşma oranları, fırsat eşitliği, bilgi toplumuna yönelik eğitim politikalarının oluşturulması gibi konularda Türk Eğitim Sistemi'nden ilerisinde bulunan AB'nin eğitim politikalarının belirlenerek, Türkiye'nin eğitim politikalarının bu kapsamda ele alınması zorunlu görülmektedir.

AB'ne girişte gerçekleşmesi gereken uyum çalışmalarının çoğu eğitimle yakından ilişkilidir. Yeni döneme uyumun başarılı olabilmesi için eğitim politikalarının

yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu çerçevede Türkiye'nin eğitim politikalarının, AB eğitim politikaları doğrultusunda, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, eğitim kademeleri ve öğretmenlerin eğitimi kapsamında değerlendirilmesi, Türk Eğitim Sistemi'nin AB politikaları ile uyumlaştırılması sürecine katkıda bulunmak amacıyla araştırma konusu olarak seçilmiştir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, AB'ne uyum sürecinde AB eğitim politikalarının belirlenerek, Türkiye'nin eğitim politikalarında yapılması gereken değişikliklerin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'nin;
 - a. Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi,
 - b. Okulöncesi eğitim,
 - c. İlköğretim,
 - d. Ortaöğretim ve
 - e. Yükseköğretim
 - f. Öğretmen eğitime
 ilişkin eğitim politikaları nelerdir?
2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın AB Müktesebatına uyum çalışmaları nelerdir?
3. AB'nin;
 - a. Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi,
 - b. Okulöncesi eğitim,
 - c. İlköğretim,
 - d. Ortaöğretim ve
 - e. Yükseköğretim
 - f. Öğretmen eğitime
 ilişkin eğitim politikaları nelerdir?

Avrupa Birliği Eğitim Politikaları doğrultusunda;

4. Türk Eğitim Sistemi'nin örgütlenmesi ve yönetimine ilişkin politikalarda yapılması gereken değişiklikler nelerdir?
5. Türk Eğitim Sistemi'nin;
 - a. Okulöncesi eğitim,
 - b. İlköğretim,
 - c. Ortaöğretim,
 - d. Yükseköğretim kademelerinde ve
 - e. Öğretmenlerin eğitiminde
 yapılması gereken politika değişiklikleri nelerdir?

1.3. Önem

Türkiye Cumhuriyeti'nin, özellikle ilk yıllarında, eğitim bir yenileşme aracı olarak görülmüş ve toplumsal değişimler eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. AB'ne üye olma girişimleri, Türkiye'nin tüm sistemlerinde AB değerleri çerçevesinde dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bu dönüşümleri gerçekleştirmenin odak noktası ise eğitim sistemi olarak görülmektedir. AB'ne uyum sürecinde gereksinim duyulan toplumsal destek ve dönüşümün sağlanmasında, eğitimde gereksinim duyulan değişiklikleri ortaya koyması boyutuyla bu araştırmanın katkılar sağlayacağı düşünölmektedir.

Türk Eğitim Sistemi merkezden yönetim anlayışı ile yönetilmektedir. Bu durum eğitime gerekli ve doğru müdahalelerin yapılmasına engel oluşturmakta, sorunları çözümsüz bırakmaktadır. Ayrıca Türk Eğitim Sistemi'nin örgütlenmesi boyutunda aynı işlemlere sahip birimlerin oluşturulduğu görölmektedir. Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları çerçevesinde ele alınması, Türk Eğitim Sistemi'nin örgüt ve yönetim yapısının yeniden yapılanması sorununa dikkat çekebileceği düşünölmektedir.

AB'ne üye olmakla birlikte, üye ülkeler arasında bireylerin serbest dolaşımı hakkı ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın, AB eğitim politikaları doğrultusunda isteyen herkesin Türkiye'de eğitim görebileceği şekilde eğitim anlayışının ve standartlarının yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlayacağı umulmaktadır.

Türkiye Eğitim Sistemi içinde mesleki eğitim, kurum ve bu kurumlardan yetişen bireyler açısından atıl kapasite olarak yer almaktadır. Türkiye'de mesleki eğitime yönelik taleplerin azalmasına karşın AB üyeliği ile birlikte ara insangücü gereksinimi artacaktır. Araştırma, mesleki eğitimi işlevsel kılma ve AB'nde rekabet edebilir ara insangücü yetiştirmede uluslararası standartlara uygun olarak geliştirilmesine katkı sağlayabilecektir.

Genel olarak araştırmada Türkiye'nin eğitim politikalarının AB eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece bu değerlendirmenin AB'ne uyum sürecinde Türkiye'nin eğitime yönelik politika düzeyinde atacağı adımların aydınlatılmasına, konuya ilişkin eğitim kamuoyunun dikkatinin çekilmesine ve araştırma bulgularına dayalı bilimsel tartışma olanağı yaratılmasına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. AB kurumlarının aldığı resmi kararlar ve bu kurumların yayınları ile sınırlıdır.
2. AB eğitim politikalarına ilişkin değerlendirme çalışmalarıyla sınırlıdır.
3. Türk Eğitim Sistemi'nin örgüt ve yönetim yapısı, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri ile öğretmenlerin eğitime yönelik politikalarla ile sınırlıdır.
4. Türkiye'nin eğitim politikaları 7. ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planları, 15. ve 16. Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitime yönelik plan dokümanları ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

AB Eğitim Politikası: AB'nin eğitim alanında işbirliği ve uyumun sağlanmasına yönelik olarak Avrupa Birliği Konseyi, Avrupa Komisyonu gibi kurumlar tarafından alınan kararlara dayanan temel yönelimleri ifade etmektedir.

Türkiye Eğitim Politikası: Milli Eğitim Bakanlığı ve Devlet Planlama Teşkilatı tarafında eğitime yönelik oluşturulan planlarda yer alan ve eğitim sisteminin temel yönelimlerini ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma “karşılaştırma türü tarama modeli”ndedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan araştırma konusunu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1991, s.77).

Araştırmada, AB eğitim politikaları ile Türkiye eğitim politikaları kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda Türkiye eğitim politikaları eğitimin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ile öğretmen eğitimi boyutları altında tanımlanmıştır.

İkinci aşamada, AB eğitim politikaların tanımlanmasında ortaya çıkan temalar, eğitimin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim ile öğretmen eğitimi kapsamında karşılaştırılmıştır.

Son aşamada ise AB’ne uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının eğitimin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri ile öğretmen eğitimi boyutlarında yapılabilecek düzenlemeler ve iyileştirmelere ilişkin sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.2.Verilerin Toplanması

Araştırmada, AB Eğitim Politikaları ile Türk Eğitim Sistemi'nin örgüt ve yönetimine, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine ve öğretmenlerin eğitimi politikalarına ilişkin olgusal veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel araştırma özelliği taşıması nedeniyle verilerin toplanmasında doküman incelemesi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 140). Araştırmada kullanılacak dokümanların belirlenmesi amacıyla AB ve Türkiye'nin eğitim politikalarına yönelik alanyazın incelemesi yapılmıştır.

Alanyazın incelemesinin ardından araştırmanın amacı doğrultusunda ne tür dokümanlara gereksinim duyulduğuna karar verilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'nin eğitim politikalarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın plan ve eğitim sistemine ilişkin yayınlarının, Milli Eğitim Şuraları raporlarının ve Kalkınma Planlarının analiz edilmesine karar verilmiştir. AB eğitim politikalarının saptanması için AB'nin resmi kurumlarının eğitime ilişkin aldıkları karar metinlerine, konuya ilişkin yapılan komisyon çalışmalarına, yayınlara, bilimsel makale ve değerlendirme çalışmalarına gereksinim duyulduğu belirlenmiştir.

Gereksinim duyulan dokümanların elde edilmesi doğrultusunda, Türkiye'nin eğitim politikalarına yönelik dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı ve Devlet Planlama Teşkilatı yayınlarından ve internet ortamındaki belgelerden elde edilmiştir. AB eğitim politikalarının saptanmasına yönelik dokümanlar ise AB resmi kurumlarının internet ortamında yer alan eğitime ilişkin karar metinleri, değerlendirme raporları ve Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu aracılığıyla yurtdışından getirtilen kaynaklara ulaşılarak elde edilmiştir.

Dokümanların elde edilmesinden sonra Türkiye ve AB eğitim politikalarına ilişkin verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin dokümanlar arasında tutarlılık

gösterip göstermediği denetlenerek, güvenilir olmayan ve araştırma amacına hizmet etmeyen dokümanlar inceleme kapsamından çıkartılmıştır. Daha sonra dokümanlar Türkiye ve AB'nin eğitim politikalarının belirlenmesi doğrultusunda, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri ile öğretmen eğitimi çerçevesinde incelenerek verilerin betimlenmesine hazır duruma getirilmiştir.

2.3.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde, araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 157).

Araştırmada, Türkiye ve AB eğitim politikaları eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri ve öğretmen eğitimi çerçevesinde çözümlenmiştir. Türkiye'nin eğitim politikalarının betimlendiği üçüncü bölümde MEB'nin AB'ne uyum süreci kapsamında yaptığı çalışmalar incelenmiştir. Böylece eğitim politikalarının eğitim sistemine yansımaya yönelik değerlendirmeler yapılmış ve dördüncü bölümde ele alınan AB eğitim politikaları ile Türkiye'nin eğitim politikaları arasında ilişkilendirmeler yapılmasına temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çözümleme sürecinde, Türkiye'nin eğitim politikalarının AB eğitim politikaları açısından değerlendirilmesine yönelik olarak araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan her bir çerçeve altında hangi temaların ele alınacağı belirlenmiştir.

Buna göre eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi boyutunda eğitim sisteminin amacı, yönetim, örgüt yönetimi yaklaşımı, yaşamboyu öğrenmeye ilişkin sistemlerin kurulması, bilgiye yatırım, eğitim sistemleri arasında işbirliği, eğitim

vizyonu olarak rekabetçi yapının geliştirilmesi, hareketlilik ve serbest dolaşım ve sistemin bilgi teknolojisine dayandırılması temaları betimlenmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda, eğitim kademelerine ilişkin ayrı betimlemelere geçmeden, tüm eğitim kademelerine yönelik ortak politikalar belirlenmiştir. Bu çerçevede eğitimde Avrupa Boyutunun geliştirilmesi, Avrupa vatandaşlığının geliştirilmesi, eğitimde kadın-erkek eşitliği, eğitimin kalitesinin artırılması, okul performansı değerlendirme ve ailelerin eğitime katılımı temaları betimlenmiştir.

Okulöncesi eğitimde AB politikaları süreç, eğitim programlarının yapısı ve süre boyutlarında ele alınarak, Türkiye'nin okulöncesi eğitim politikaları ile ilişkilendirilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

İlköğretimde AB politikaları amaç, yabancı dil öğrenme, temel strateji, eğitimin kalitesi, okul terk oranları boyutlarında veriler betimlenmiştir. AB'nin ilköğretime yönelik tanımlanan veriler Türkiye'nin ilköğretime yönelik politikalarıyla ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Ortaöğretimde AB politikaları zorunlu eğitim kapsamı, amaç, yapılanma, okul-sanayi ilişkileri, eğitim-istihdam ilişkileri, girişimcilik ve yabancı dil öğrenme temaları çerçevesinde betimlenerek Türkiye'nin ortaöğretime yönelik politikaları bu doğrultuda değerlendirilmiştir.

Yükseköğretimde AB politikaları sistemin yapısı, amaç, kalite, kaynak sağlama ve hareketlilik temaları çerçevesinde tanımlanmıştır. Türkiye'nin yükseköğretime yönelik eğitim politikaları bu temalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Öğretmen eğitimine yönelik AB politikaları öğretmen nitelikleri, öğretmen eğitiminin temel vurgusu, programların süresi, hizmet içi eğitim, öğretmen eğitiminin geleceği temalarında betimlenerek, Türkiye'nin bu boyutlara yönelik eğitim politikaları değerlendirilmiştir.

Araştırma amaçlarına göre düzenlenen veriler, AB eğitim politikaları ve Türkiye eğitim politikaları arasında ilişkilendirme ve karşılaştırmalar yapılarak, Türk Eğitim Sistemi'nde AB'ne uyum sürecinde gerçekleştirilmesi gereken politika düzeyindeki düzenlemelere ilişkin sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada, “bulgular ve yorum” başlığı yerine, üçüncü bölümde Türk Eğitim Sistemi ve Türkiye eğitim politikaları ele alınmış; dördüncü bölümde ise AB eğitim politikaları betimlenerek, bu politikalar amaç ve alt amaçlardaki boyutlar doğrultusunda Türkiye eğitim politikaları ile karşılaştırılmış ve yapılması gereken değişikliklere değinilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKALARI

Bu bölümde Türk Eğitim Sistemi genel hatlarıyla tanıtılmış ve sistemin işleyişine yön veren Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlarında yer alan eğitim politikaları ele alınmıştır. Ayrıca AB eğitim politikalarına uyum amacıyla eğitim sisteminde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi

Türk Eğitim Sistemi'nin örgütsel ve yönetsel yapısı, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunu (Resmi Gazete, 12.05.1992) ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanuna (Resmi Gazete, 24.06.1973) dayalı düzenlenmiştir. Buna göre merkeziyetçi anlayışla yönetilen Türk Eğitim Sistemi merkez örgütü, taşra örgütü ve yurt dışı örgütü biçiminde örgütlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel görevi, Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen niteliklerde bireyler yetiştirmek üzere, her kademedeki eğitim kurumlarının hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, izlemek ve denetim altında bulundurmaktır (MEB, 1998, s.5). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için sistemin örgütlenmesi ve yönetilmesinden sorumludur.

Türk Eğitim Sistemi'nin işleyiş düzenleniş biçimi Milli Eğitim Temel Kanunu'nun Madde 2'de yer alan genel amaçlar ile Madde 3'te yer alan özel amaçlara (Resmi Gazete, 24.06.1973) ve bu amaçlara yön veren politikalara bağlıdır. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda Eğitim Reformu başlığı altında eğitimin amacı, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, özgür ve özgüveni olan bilgi çağı insanını yetiştirmek olarak ifade edilmektedir (DPT, 1996, s.318). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim sisteminin amacına yönelik olarak, "farklı kültürleri yorumlayabilen

bireyler yetiştirmek” ifadesi ile farklı bir boyuta değinilmektedir (DPT, 2001, s.26). İki plan arasında öne çıkartılabilecek en önemli politika farklılığının, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda uluslararası kültürlere yapılan vurgu olduğu ileri sürülebilir. Küreselleşme ve AB’ye üye olma sürecinde ulusların farklı kültürlerle sıklıkla etkileşime girmeleri ve bu süreçte ulusal kimliklerini geliştirerek, evrensel değerlerle bütünleşmeleri önemli görülmektedir.

1996-2011 yıllarını kapsayan Eğitim Ana Planı’nda eğitimin amacı “... demokratik eğitim ortamları ve sistem yapısıyla, öğrenci merkezli, çevreye duyarlı eğitim programlarıyla, öğretmeni sistemin stratejik uyarıcı ve dönüştürücü ögesi olarak kullanarak, bireysel amaçları ile ülke hedeflerini bağdaştırma bilinci ve becerileri kazanmış, Türkiye’nin demokratik-girişimci-gelişimci- insan örneğinin yetiştirilmesi ve yaşamboyu eğitimle desteklenmesi” olarak belirtilmiştir (Dülger, 2004, s.189). Bu amaçlar bir yandan Cumhuriyet’in temel değerlerini vurgularken, diğer yandan bilgi toplumunun gerektirdiği insan nitelikleri üzerinde durmaktadır. Buna göre eğitim sisteminin yönetiminde demokratik, laik ve sosyal adaleti sağlayan değerlere ve yapılanmalara önem verilmesinin yanı sıra, bilgi toplumunun gereklerini karşılayacak bir örgütlenme modeli benimsenmelidir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin geliştirilmesi genç nüfusa sahip Türkiye’nin ekonomik gelişmesinin gerektirdiği nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanmasına ve rekabet gücü kazanmasına olanak sağlayacağı umulmaktadır.

Türkiye’de 1990’lardan sonra ortaya çıkan bir başka eğitim politikası da eğitim harcamalarının sadece devlet tarafından değil, hizmeti alan kesim tarafından karşılanmasıdır. Bu yönde şekillenen eğitim politikası, toplumsal faydanın büyük olduğu zorunlu eğitimin devlet tarafından üstlenilmesi, bireysel faydanın nispeten büyük olduğu daha üst eğitim kademelerinde hizmetten yararlananların hizmetin bedelini ödemesi sağlanmasını öngörmektedir. Bu yapının, fırsat eşitliği açısından ödeme gücü olmayan öğrencilerin hizmetten yararlanabilmesini sağlamak üzere özel kesimin de katkısıyla dar gelirli aile çocuklarından başlanarak kredi ve burs sistemiyle destekleneceği belirtilmektedir (DPT, 1996, s.30).

Türk Eğitim Sistemi'nde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması önceliğini koruyan konular arasındadır (Okçabol, 2005, s.178). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. maddesinde yer alan fırsat eşitliği Türkiye'nin öncelikli sorunlarından biri olarak tüm politika belgelerinde vurgulanmaktadır. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda fırsat eşitliğine yönelik olarak eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ve her kademedeki eğitimin yaygınlaştırılmasıyla fırsat eşitliği sağlanması amaçlanmaktadır (DPT, 1996, s.318). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise dengeli ve sürdürülebilir kalkınma hedefi ile uyumlu bir nüfus yapısına ulaşmak amacıyla nüfusun eğitim ve insangücü yönünden niteliklerinin iyileştirilmesi, yaşam kalitesinin yükseltilmesi ve bu alanlarda bölgeler ve yerleşim yerleri arasındaki farklılıkların giderilmesinin temel ilke olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca eğitimin dar gelirli ve yoksul kesimler için ulaşılabilir ve kullanılabilir olması sağlanacağı vurgulanmaktadır (DPT, 2000, s.122). Eğitimin yönetiminde fırsat eşitliğinin sağlanması için atılabilecek önemli adımlardan biri yaşamboyu eğitime yönelik olanakların geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda eğitim sisteminin yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayacak esneklikte yapılandırılması ve bu yapının yaşamboyu eğitimi destekler nitelikte olması vurgulanmaktadır (DPT, 1996, s.28; DPT, 2000, s.95). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yaşamboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda yaşamboyu eğitim kapsamına giren kurumların iyileştirilmesi, kurumlar arası geçişlerin düzenlenmesi ve kurumların görevlerinin yeniden tanımlanmasının gerekliliğini vurgulanmaktadır. Bu gereklilik doğrultusunda eğitim programlarının yeniden ele alınması, yaşamboyu eğitime yönelik kaynakların oluşturulması, yetişkin eğitimi uygulamalarının artırılması, yaşamboyu eğitimde uluslar arası işbirliğine gidilmesi, yaygın mesleki eğitime önem verilmesi, yaşamboyu eğitimin işsizlikle mücadele ve bölgesel farklılıkların giderilmesiyle ilişkilendirilmesi yönünde adımlar atılması öngörülmektedir (DPT, 2001, ss.22-31). Yaşamboyu eğitim, Türkiye gibi okullaşma oranının düşük; okulu terk ve okuma yazma bilmeyenlerin oranının yüksek olduğu nüfusu kalabalık ülkelerde alınabilecek önlemlerden en iyisi olarak görülmektedir (Oktay, 2001, s.23).

Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimine ilişkin bir diğer önemli politikanın, teknolojik gelişmelere göre eğitimin yeniden yapılandırılması olduğu görülmektedir. Yedinci ve Sekizinci Kalkınma Planları bu konuya ilişkin politikalar içermektedir. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, eğitimin her kademesinde teknoloji destekli eğitimin yapılması, kademeli olarak bilgisayar destekli eğitim geliştirilerek yaygınlaştırılması, kitle eğitimine ve uzaktan öğretime önem verilmesi yönünde hedefler belirlenmiştir (DPT, 1996, s.30). Benzer şekilde Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitimin her kademesinde teknolojinin sağladığı olanaklardan özellikle bilgisayar teknolojisinden yararlanılması, uzaktan eğitim ve ileri teknolojileri kullanan yeni eğitim yöntemlerinin uygulamaya konulması ifade edilmektedir (DPT, 2000, s.97). İlköğretimden itibaren eğitim süreci içerisinde öğretmen ve öğrencilere teknoloji kültürü kazandırılmasına yönelik programlar geliştirilmesi benimsenmiştir (DPT, 2000, s.106). Teknolojik gelişmeler doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı, ulusal düzeyde personel ve okul veritabanları oluşturmuş, okullara bilgisayar ve internet bağlantılarının sağlanmasına yönelik çalışmalar başlatmıştır. Ancak baskıcı ve öğretmen merkezli eğitim anlayışının izlerinin tümüyle silinemediği Türkiye'de, yakın gelecekte ileri teknolojilerin eğitim sisteminde etkin olarak kullanılmasının gerçekleşmeyeceği düşünölmektedir (Oktay, 2001, s.25).

Küreselleşme ve demokratikleşme değerleri ile birlikte yönetim açısından yerelleşme kavramının gündeme geldiği söylenebilir. Milli Eğitim Merkez Örgütünün yeniden yapılandırılmasının zorunluluğu üzerinde durulan 15. Milli Eğitim Şurası'ndan sonra, Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planları'nda yeniden yapılanmanın yerelleşme yönünde olması gerektiği belirtilmiştir. Merkez Örgütü'ne düzenleyicilik rolünün verildiği bu anlayış çerçevesinde 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda düzenlemeler yapılması öngörölmüştür. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı biçimsel olarak ele alınmış ve yapılan düzenlemeler bu yönde olmuştur. Dolayısıyla merkez örgütünde görev analizine dayalı bir sistemin oluşturulamamış olması yetki binişmelerine, merkez ve taşra örgütleri arasında sağlıklı bir işbölümü, iletişim, planlama ve eşgüdümün gerçekleşmemesi sonucuna yol açmakta; görevlerin birden çok birim tarafından paylaşılması yetki devrini güçleştirmektedir (Aydın, 1997, s. 124).

Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi kapsamında ortaya çıkan bir başka politika yönelimi ise özel kesimin eğitime yönelik yatırımlarının artırılması çabaları ve mesleki eğitimin geliştirilmesidir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda kurumsal ve hukuki düzenlemeler kapsamında, özel kesimin eğitime yatırım yapmasının teşvik edilmesi amacıyla 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nda ve mesleki eğitimi geliştirmek amacıyla 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nda gerekli değişiklikler yapılması öngörülmektedir (DPT, 2000, s.98).

Türk Eğitim Sistemi 1973 yılında yürürlüğe konulan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile belirlendiği üzere örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden meydana gelmektedir.

3.2. Örgün Eğitim

Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir (Türk, 1999, s.111). Örgün eğitim; okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsamaktadır.

3.2.1. Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitim; isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okulöncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabildikleri gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir. Okulöncesi eğitime ilişkin hizmetler, anaokulları, ana sınıfları, uygulama sınıfları, yuvalar ve kreş ve gündüz bakımevlerinde yürütölmektedir (MEB, 1998, s.47). Okulöncesi eğitimin amacı, çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin doğru ve güzel kullanılmasını sağlamaktır (Resmi Gazete, 1973).

Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı 2004-2005 öğretim yılında %16 olarak gerçekleşmiştir. Eğitim Ana Planı’nda okulöncesi eğitime ilişkin bir sıçrama yapılarak, 2010 ders yılında 5 yaş grubunda %100 okullaşma oranına ulaşılması hedeflenmektedir (Dülger, 2004, s.191). Ancak Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda öngörülen %25 okullaşma oranına ulaşılammış olması, 2010 yılına ilişkin öngörülen hedefin ulaşılabilirliğine ilişkin kuşku yaratmaktadır. Okulöncesi eğitimdeki düşük okullaşma oranı, eğitimde fırsat eşitsizliğinin bu dönemde başladığı şeklinde yorumlanabilir (Okçabol, 2005, s.219).

Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması öncelikli sorun alanlarından biri olarak görülmektedir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okulöncesi eğitim yaygınlaştırılacağı ifade edilmektedir (DPT, 2000, s.97). Okulöncesi eğitim yalnızca çocukların gelişimleri açısından değil, fırsat eşitliği ve daha sonraki kademelerdeki akademik başarısı için de önem taşımaktadır. Türkiye’deki mevcut durumyla okulöncesi eğitim daha çok bir çeşit elit kitle eğitimi şeklinde uygulandığı söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2004-2005 öğretim yılı sayısal verilerine göre okulöncesi eğitimde yer alan toplam 434.771 öğrencinin 336.573 şehirlerde, 98.198’i köylerde yaşamaktadır (MEB, 2005, s.22). Bu veriler, yoksul ve kırsal alanda yaşayan ailelerin büyük oranda okulöncesi eğitimden yararlanamadığına ilişkin yargıyı destekler niteliktedir (Aral, 1999, s.192).

Türkiye’de okulöncesi eğitim hizmeti farklı kurumlar tarafından yürütülmektedir. Bu farklılık yürütülen eğitim hizmetinin niteliğinde farklılıklara yol açmaktadır. Buna yönelik olarak Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda okulöncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartlar oluşturulması yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca verilen okulöncesi eğitim etkinliklerinin bütüncül bir yaklaşımla yürütülebilmesi amacıyla düzenlemeler yapılacağı ifade edilmektedir (DPT, 2000, s.99). Ancak okulöncesi eğitim kurumları arasında bütünlüğü sağlayacak yapısal bir girişimde bulunulmamıştır.

Genel olarak okulöncesi eğitim kademesine ilişkin öncelikli olarak okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kurumlar arası farklılıkların giderilmesi yönünde politikalar benimsendiği söylenebilir. Okulöncesi eğitimin temel amaçlarından olan çocukların ilköğretime hazırlanması ve okulöncesi eğitim ile ilköğretim arasında bağın kurulmasına yönelik politikaların olmadığı görülmektedir. Sistem anlayışıyla ele alınması gereken eğitim kademeleri arasındaki bu kopukluk, ilköğretimde verim düşüklüğüne neden olabilir.

3.2.2. İlköğretim

İlköğretim 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve ilköğretim eğitimini tamamlayan öğrenciler ilköğretim diploması almaya hak kazanır (Resmi Gazete, 1973).

İlköğretim temel becerilerin kazandırıldığı eğitim kademesi olması nedeniyle eğitim sistemleri açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle hemen her ülkede eğitimi düzenleme, zorunlu eğitime tam katılım sağlama ve eğitimin niteliğini artırmaya yönelik oluşturulan politika ve uygulamalar ilköğretimle doğrudan veya dolaylı olarak ilgilidir (Başaran, 1994, s.75). Bu nedenle eğitim sisteminde gerçekleştirilen herhangi bir politika değişikliği öncelikli olarak ilköğretim kademesini etkilemektedir.

Çağdaş toplumlarda üzerinde durulan en önemli eğitim politikalarından biri demokratik yurttaşlık anlayışının geliştirilmesidir. İlköğretim, demokratik tutum ve becerilerinin kazandırılması yönünde en önemli adımların atıldığı kademe olarak değerlendirilmektedir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim ortamında; sorumluluk

paylaşmak, takım çalışması, liderlik yapma, öz eleştiri, kurumun eleştirisi, adaylık-seçim-oylama ile görev bölüşümü ve takibi gibi demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamaların özendirilmesi ile yaratıcılık ve ifade becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir (MEB, 1996, s.58).

İlköğretimde uzun yıllar ele alınan temel konulardan biri zorunlu eğitimin süresidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda zorunlu eğitimin süresinin 8 yıl olarak belirlenmesine karşın uygulamaya ancak 1998 yılında çıkarılan 4306 Sayılı Kanun'la geçilebilmiştir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda AB'ye üye ülkelerde zorunlu eğitimin 8-12 yıl arasında değiştiği vurgulanmış, Türkiye'nin de bu yönde adımlar atmasının gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 1996, s.49). Buna paralel olarak 1996-2011 yıllarını kapsayan Eğitim Ana Planı'nda ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda uzun dönemde zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefi doğrultusunda gerekli altyapının hazırlanacağı ifade edilmektedir (DPT, 2001, s.97; Dülger, 2004, s.205). Talim ve Terbiye Kurulunun 07/06/2005 tarih ve 184 sayılı Kararı ile "Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması" projesi çerçevesinde üç yıllık genel ve mesleki teknik liselerin öğretim süresi, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren 9'uncu sınıftan başlamak üzere kademeli olarak 4 yıla çıkarılması, bu yönde atılmış bir adım olarak yorumlanabilir. İlköğretim ve ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının iki eğitim kademesi arasındaki bütünlüğün oluşturulmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

İlköğretim ve ortaöğretim kademeleri arasındaki bütünlüğün sağlanmış olması yöneltme sisteminin işleyişi ile yakından ilişkilidir. İlköğretimde yöneltme sorunu yıllardır tartışılmakla birlikte ilköğretim okullarının programlarında, meslekleri tanıtıcı bilgilere yer verilmesinin dışında herhangi bir politika geliştirilemediği söylenebilir (MEB, 1996, s.50). Milli Eğitim Bakanlığı 1999 yılından itibaren öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, teknoloji kültürünü oluşturmak, meslekleri tanıtmak, mesleki yönlendirme ve üst öğrenime hazırlamak amacıyla İlköğretim Mesleki Rehberlik Projesini uygulamaya başlanmıştır. İlköğretim Mesleki Rehberlik Projesi'nin de yönlendirmeye ilişkin farklı bir açılım getirmediği ileri sürülebilir.

İlköğretim kademesi öğrencilerin sosyal, psikolojik ve bedensel açıdan temel donanımları kazandığı bir dönemdir (Erdoğan, 2002, s.114). Öğrencilerin bu donanımları kazanması öğrenciyi tanımayı, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda eğitilmesini gerektirir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ilköğretimin ilerleyen sınıflarından başlamak üzere, eğitimin her kademesinde Bilgisayar Destekli Rehberlik yoluyla öğrenciyi tanıma teknikleri ve yetenek ağırlıklı değerlendirmeye dayanan etkin bir yöneltme sistemi geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. (DPT, 2001, s.97). Ailenin ve okulun çocuğu tanıması ve çocuğun kendi kendini tanıması için öncelikle öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin eğitilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli derslere işlerlik kazandırılması öngörülmektedir. Öğrencilerin bedensel ve psikolojik gelişimlerinin desteklenmesi yönünde spor ve sanat eğitimine önem verilmesi, bu eğitime ayrıca ders dışı etkinliklerle de ağırlık kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 1996, s.58).

Bilgi toplumunun en önemli yeterlilik alanlarında biri bilgisayar okuryazarlığı olarak görülmektedir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda bu düşünceden hareketle öğrencilerin teknolojik gelişmenin ürünü olan bilgisayarlarla tanışmalarının özendirilmesi önerilmektedir (MEB, 1996, s.58). Milli Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda eğitim kurumlarının bilgisayar olanakları ile donatılmasına yönelik çalışmalar yürütmektedir.

Sonuç olarak ilköğretim kademesinde eğitim politikalarının öğrencilere bilgisayar kullanma becerilerinin kazandırılması, yöneltme, zorunlu eğitim süresi boyutlarına odaklaştığı görülmektedir.

3.2.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim; ilköğretime dayalı en az üç yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgari ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak,

ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hayata veya iş alanlarına hazırlamaktır (Resmi Gazete, 1973).

Türkiye’de ilköğretim ve yükseköğretimde atılan önemli adımlardan sonra, eğitim sisteminde dikkatler ortaöğretim kademesine yönelmiştir. Üniversite sınavlarında yaşanan başarısızlıklar, mesleki ve teknik eğitime yönelik talebin azlığı, yükseköğretim önündeki yığılmalar gibi konular ortaöğretimin amaçlarına ulaşmasında etkililiğini tartışılır duruma getirmiştir (Kılıç, 1999, s.167). Bu durum 15. Milli Eğitim Şurası’nda ortaöğretimde yeniden yapılanma konusunu gündeme getirmiştir. 15. Milli Eğitim Şurası’nda Milli Eğitim Temel Kanunu amaç ve ilkelerine göre, genel öğretim ile mesleki ve teknik öğretimin amaçları yeniden tanımlanarak, gelişmiş ülkelerin eğitimdeki düzeyine ulaşmak amacıyla, eğitim programları ve derslerin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca artan nüfusun ve sınıflarda yığılmalara bir çözüm olarak yeni öğrenim teknolojilerinin devreye sokulması önerilmiştir. Türkiye’nin gereksinim duyduğu insangücünün yetiştirilmesi için ortaöğretim çağındaki öğrencilerin % 65’inin mesleki ve teknik ortaöğretime, % 35’inin genel ortaöğretime yönelmeleri ve ortaöğretimin bu politikaya hizmet edecek biçimde yapılandırılması üzerinde durulmuştur. Ayrıca insangücü-eğitim-istihdam dengesi kurulması yönünde öneriler getirilmiştir (MEB, 1996, s.96).

Ortaöğretimde hizmet veren pek çok okul türü bulunmaktadır. Ortaöğretimin bu parçalı yapısı özellikle merkezi örgütlenme, yönetim ve kaynakların etkili kullanılması açısından sorunlar oluşturmaktadır. Ortaöğretimin parçalı yapıdan kurtarılarak okul türü yerine program türünü temel alan bir yapıya kavuşturulması yönünde politikalar benimsenmiştir (MEB, 1996, s.45; MEB, 1999, s.79; DPT, 2000, s.98). Ortaöğretimde görülen bu parçalı yapının merkez örgütün ortaöğretime yönelik yapılanmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Ortaöğretimin parçalı yapıdan kurtarılmasına ilişkin atılabilecek en önemli adımın, MEB merkez örgütünde aynı eğitim kademesinde görevler üstlenen ana hizmet birimlerinin görevlerinin gözden geçirilerek yeniden yapılandırılması olduğu düşünülmektedir.

Bu politikalar doğrultusunda, Talim ve Terbiye Kurulunun 07/06/2005 tarih ve 184 sayılı Kararı ile “Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması” projesi çerçevesinde üç yıllık genel ve mesleki teknik liselerin öğretim süresi 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır. Ancak ortaöğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yapılandırılmasına ilişkin hedeflere ulaşamadığı görülmektedir. Ortaöğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yapılandırılması konusunda özellikle yükseköğretime giriş sistemi ve istihdam boyutunda atılması gereken adımların olduğu söylenebilir (Başaran, 1994, s.93).

Küreselleşme süreciyle birlikte yeni gereksinimlerin ortaya çıkması, mesleki ve teknik eğitimde işyeri-okul bütünlüğünü sağlayacak, bireylerin mesleki becerilerinin ve uyum yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik politikaların benimsenmesine yol açmıştır (DPT, 1996, s.318). Bu amaçla mesleki ve teknik eğitimde iş dünyasının taleplerine yönelik işgücü yetiştirmeye yönelik programlar geliştirilerek, mesleki ve teknik ortaöğretimin etkinliği artırılmaya çalışılmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimin etkinliğinin artırılmasında benimsenen bir başka eğitim politikası ise eğitim programlarının meslek standartlarına dayalı olarak düzenlenmesidir (DPT, 1996, 29). Meslek standartlarının belirlenmesine yönelik önerilen “Ulusal Mesleki Yeterlikler Kurumu”na ilişkin düzenleme kanun tasarısı aşamasında olduğundan bu işlevi İŞKUR yerine getirmeye çalışmaktadır. AB ile bütünleşme sürecinde, özellikle istihdama hazırlayıcı mesleki ve teknik eğitim programlarının, uluslararası standartlara ulaşmayı kolaylaştıracak bir yapılaşma içinde yürütülmesi için meslek standartları ile bu standartlara uygun sınav ve sertifikasyon sistemine ilişkin çalışmaların tamamlanması gerekmektedir (MEB, 1999, s.78).

Mesleki ve teknik eğitimde sağlık, eğitim, bilim-araştırma, turizm, iletişim, ulaşım ve çevre sektörlerinin artan önemi göz önüne alınarak bu alanlarda nitelikli işgücü yetiştirilmesine ağırlık verilmesine yönelik politikalar oluşturulmaktadır (DPT, 1996, 29). Bu doğrultuda yeni ortaya çıkan ve hızlı gelişim gösteren mesleklerin istihdam ve eğitim boyutunu dikkate alan mesleki ve teknik eğitim programları desteklenmesi öngörülmektedir (DPT, 2000, s.106).

Mesleki ve Teknik Eğitimin ortaöğretim bütünlüğü içinde yeniden yapılandırılması konusunda tartışmak, çözüm önerileri üretmek üzere geniş tabanlı ve uluslararası katılımı 22-26 Şubat 1999 tarihlerinde 16. Millî Eğitim Şurası gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin 16. Milli Eğitim Şurası kararları incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim programlarının işlevsellik taşıması, bireylerin istihdam edilebilir niteliklerle donatılması ve teknoloji kültürünü kazanmaları, kız öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime yönlendirilebilmesi, eğitim programlarının iş analizlerine dayalı olarak modüler yaklaşımla geliştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim programları yerel düzeyde bağların kurulması ve bireylerin yükseköğretimde mesleki eğitimlerini aynı yönde devam ettirmeleri şeklinde politikalar benimsendiği görülmektedir (MEB, 1999, s.41).

Ortaöğretimde önem taşıyan bir başka konu yöneltmedir. Yönelme çalışmalarının ilköğretimin altıncı yılından itibaren başlaması, ortaöğretim ve yüksek öğretime doğru sürdürülmesi benimsenmektedir (MEB, 1996, s.134). Bu anlayış çerçevesinde yükseköğretime girişin, yönelme sistemiyle elde edilen verilere dayandırılması hedeflenmekle birlikte, yükseköğretime olan talebin fazlalığı ve yönelme sisteminin etkili işletilememesinin seçme sınavını zorunlu kıldığı düşünülmektedir.

Yönelme sisteminin etkili işletilemeyişi ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ve mesleğe atılma konusunda sorunlar oluşturmaktadır (Kılıç, 1999, s.167). Yükseköğretime girişte yapılan sınav sayısı, sınavın içeriği, katsayılar vb. konularda gerçekleştirilen değişiklikler, yükseköğretime giriş ile ilgili tutarlı eğitim politikalarına sahip olunmadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda belirtildiği gibi, MEB ve YÖK'ün eşgüdüm ve işbirliği içinde olmalarıyla tutarlı eğitim politikalarının oluşturulabileceği ileri sürülebilir (MEB, 1996, s.142). Yükseköğretime girişte oluşturulacak etkili bir seçme süreci, yükseköğretimin niteliğini ve bu boyutta geliştirilecek olan politikaların yönünü büyük ölçüde etkileyebilecektir.

3.2.4. Yükseköğretim

Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amacı; bilimsel araştırmalar ve yayınlar yoluyla ülkenin bilim politikasına hizmet etmek, toplumun insangücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek ve yaygın eğitim yoluyla halkı aydınlatmak olarak özetlenebilir (Resmi Gazete, 1973). Yükseköğretim kurumları; üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar ile uygulama ve araştırma merkezlerinden oluşmaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde sorun alanlarından biri YÖK'ün yapısı ve işleyişiyle ilgilidir. Bu tartışmalar doğrultusunda Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık kalkınma Planlarında yükseköğretimin bürokratik ve merkeziyetçi yapıdan kurtarılması ve sistemde rekabeti geliştirici düzenlemelerin yapılması; üniversitelerin idari, mali ve bilimsel özerkliklerinin güçlendirilmesi yönünden politikalar bulunmaktadır. YÖK'ün üst düzeyde uzun dönemli planlama ve eşgüdümleme işlevini yürüteceği bir yapıya kavuşturulması amaçlanmaktadır (DPT, 1996, s.29; DPT, 2000, s.99). Bu konuda atılan adımlar olmasına karşın, bu adımların bilimsel temellere ve toplumsal anlaşmaya dayanmaması nedeniyle olumlu sonuçlar alınmadığı görülmektedir (Okçabol, 2005, s.241).

Üniversitelerin yönetimi ve YÖK yapısında öngörülen değişiklikler üniversite ve fakülte yönetimlerinin yetkilerinin artırılması, öğretim üyesi, araştırma görevlileri ve öğrencilerin yönetime katılmalarının sağlanması yönünde düzenlemelerin yapılmasını amaçlamaktadır (DPT, 1996, s.30). Üniversitelerde öğrenci konseylerinin ve araştırma görevlileri temsilciliklerinin kurulması ve temsilcilerin mevcut yasa çerçevesinde yönetime katılmaları son yıllarda elde edilen önemli sonuçlardır.

Yükseköğretimde son yıllarda gündemde olan bir başka politika ise, eğitim-öğretimin uluslararası standartlara kavuşturulmasıdır (DPT, 1996, s.30). Özellikle AB'ye üye olma girişimleri ve Bologna Deklarasyonu ile başlayan süreçte

üniversitelerde ulusal düzeyde akademik değerlendirme ve kalite kontrolünü amaçlayan yönetmeliğin çıkartılması ve uygulamanın başlatılması bu doğrultuda atılan en önemli adımlardan biridir. Bunların yanı sıra üniversitelerde kredi transfer sisteminin kurulması, akreditasyon, diploma eki, gibi konularda çalışmalar yoğunlaştırılmıştır (YÖK, 2004, s.19).

Yükseköğretimde sorun alanlarından biri de yükseköğretime giriş sistemidir. Her yıl sınav yapısının değişmesi, ek puan uygulamalarındaki farklılıklar, katsayı farklılıkları gibi durumlar (DPT, 2000a, ss.55-60) bu konuda tutarlı bir eğitim politikasına sahip olunamadığının göstergesi sayılabilir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yükseköğretime giriş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yerleştirilmesini sağlayacak ve fırsat eşitliğini bozmayacak şekilde yeniden düzenleneceği ifade edilmektedir (DPT, 2000, s.99). Bu doğrultuda önceki yıllarda yükseköğretime giriş sistemi yeniden düzenlenmiş ancak özellikle meslek liseleri açısından sistemin tartışılması sona erdirilememiştir.

3.4. Öğretmen Eğitimi

Eğitim sisteminin geliştirilmesinde öğretmenlerin eğitimi konusunda benimsenecek politikalar ve atılacak adımlar önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirmede 150 yılı aşkın deneyimi olan Türkiye'de, Cumhuriyet döneminde; çok farklı öğretmen yetiştirme politikalarının ve kurumlarının rol oynadığı görülmektedir. Muallim Mektepleri (Öğretmen Okulları), Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulu ve 1982'den bu yana Eğitim Fakülteleri başlıca kurumlar olmuştur. Bunlara ek olarak, ilköğretim okullarında ve ortaöğretim kurumlarında gereksinimler doğrultusunda üniversitelerin değişik fakültelerinden, öğretmenlik veya eğitim ile ilişkisi olmayan, mezunların öğretmenlik formasyonu olma koşulu bile aranmadan sınıf öğretmeni. veya alan öğretmeni olarak atanmıştır (DPT, 2000a, s.42).

Cumhuriyet'in kuruluşundan bugüne dek öğretmen eğitiminde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında toplumun okuma-yazma gereksiniminin

önceliğine dayalı olarak öğretmenlerin okuma yazma öğretebilme yeterlikleri ön planda tutulurken, 21. yüzyıl Türkiye'sinde öğretmen eğitimi, ilköğretim kademesi için lisans ve ortaöğretim kademesi için lisansüstü eğitim düzeyinde gerçekleşmeye başlamıştır.

Türkiye gereksinimi doğrultusunda MEB ve YÖK iş birliğinde, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeniden bir yapılanmaya gidilmiştir. Bu yapılanma ile (YÖK, 1998, s.14);

- İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,
- İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,
- Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,
- Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans

düzeyine getirilmiştir.

Ancak yeni yapılanmaya ilişkin programların süreleri arasındaki farklılıklar, meslek ve genel kültür derslerinin yetersizliği, öğretmenler arasında farklılıklar yaratması gibi boyutlarda eleştiriler bulunmaktadır (Bülbül, 1999, s.254). Öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılanmaya sürdürülen eleştirilere karşın, öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Nitelikli öğrencilerin öğretmenlik mesleğine çekilebilmesi doğrultusunda yapılan çalışmalar sonucunda üniversiteye giriş sınavında %10'luk dilime giren öğrenciler eğitim fakültelerini tercih etmektedirler (Erdoğan, 1997, s.219). AB ile bütünleşme

çabasında olan ve küreselleşen dünyanın etkin bir üyesi olma hedefindeki Türkiye, öğretmen eğitiminde yapı ve içerik bakımından bilgi toplumunun gereklerine uygun öğretmen eğitimi politikalarına yönelmelidir. Bilgi toplumunun temel değerleri doğrultusunda bilgi toplumu öğretmenlerini yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumların vizyon, eğitim programı, insan kaynakları, donanım ve eğitim ortamları açısından çağa uygun duruma getirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2001, s.279).

15. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınan konular incelendiğinde, öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim almalarının sağlanması, MEB ile YÖK ve üniversiteler arasında işbirliğinin artırılması ve öğretmenlerin sosyal haklarının geliştirilmesi yönünde politikaların benimsendiği görülmektedir (MEB, 1996, s.124). Bu politikaların uygulamaya aktarılması ve bilgi toplumu öğretmenlerinin yetiştirilmesi için, MEB ile YÖK arasında işbirliğinin geliştirilmesi, Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi'nin süreçte etkin rol oynaması, başarılı öğrencilerin eğitim fakültelerine yönlendirilmesine yönelik özendiricilerin sağlanması ve sistemde görev yapan öğretmenlerin sosyo-ekonomik statülerinin iyileştirilmesi gibi adımlar önceliklerini korumaktadırlar (Öztürk, 2001, s.279).

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statü açısından cazip hale getirilmesi, niteliklerinin artırılması öğretmen eğitiminde öncelikli politikalardan biridir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek haline getirilmeye çalışılması, öğretmen yetiştirme düzeninin lisansüstü eğitimle düzenlenmesi, öğretmenlerin sayı ve niteliklerinin artırılması, başarılı ve üstün yetenekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesinin sağlanmasına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Türk, 1999, s.40).

16. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda, mesleki teknik eğitime yetiştirilecek öğretmenlerin ilgili ortaöğretim kurumlarından seçilmesi, mesleki teknik ortaöğretim kurumları ile bu kurumlara öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarının uyumlu hale getirilmesi, öğretmenlerin sosyal haklarının düzenlenmesi, öğretmen eğitiminde iş dünyasının olanaklarından yararlanılması yönünde kararlar benimsenmiştir (MEB,

1999, s.165). Ancak bu kararların uygulamaya dönük sonuçları öğretmen yetiştirme sistemine henüz yansıtılmadığı görülmektedir.

3.5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın AB Müktesebatına Uyum Çalışmaları

Türkiye-AB ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla, Başbakanlık tarafından çıkarılan genelgelerle programı belirlenen mevzuat uyum çalışmaları, eğitim alanını da kapsamaktadır. Bu kapsamda AB ve MEB mevzuatının taranarak birbiri ile uyumlu olanlar ile uyum sağlanması gereken mevzuatın belirlenmesine dönük çalışmalar yapılmaktadır. (ALKEV, 2002, s.96). AB Müktesebatına uyumla ilgili en önemli belge Türkiye'nin 2001 yılında yayınladığı Ulusal Program'dır. Ulusal Program'da eğitimle ilgili yapılması düşünülen çalışmalar şu şekilde sıralanmıştır (Resmi Gazete, 2001):

Türk mevzuatında yapılması gereken değişiklik ve yenilikler

- ▶ Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda düzenlemeler yapılması gerekmektedir.
- ▶ Gerekli olan alt yapı oluşturulduktan sonra zorunlu eğitim süresinin AB ülkelerinin ortalaması olan 9-12 yıla yükseltilmesi halinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, 4306 sayılı Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Kanunu'nda finansman ile ilgili hükümlerin süre uzatımı ve kullanım alanları kapsamında, mesleki ve teknik eğitimle sanayi arasındaki ilişkinin artırılabilmesi için 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'nda düzenleme gerekecektir.
- ▶ Yükseköğretimle ilgili olarak, Bologna Deklarasyonu hedefleri doğrultusunda YÖK tarafından planlanan düzenlemeler ve yapısal değişiklikler gerçekleştirilecektir.

Bologna Deklarasyonu doğrultusunda diploma ve akademik derecelere şeffaflık getirilmesi, yüksek öğretimde lisans, yüksek lisans ve doktora aşamalarının

benimsenmesi, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin özendirilmesi, öğretim, yetiştirme ve araştırmaya dayalı entegre programlar geliştirilmesi ve akademik değerlendirme ve kalite kontrol sistemleri kurulmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir (YÖK, 2004, s.25).

Gerekli kurumsal değişiklikler

Mesleki eğitim belgelerinin karşılıklı olarak tanınmasını temin etmek ve mesleki eğitimde bir standart oluşturulması için işçi, işveren ve devlet kurumlarının yer aldığı bir Meslek Standartları Kurumu'nun kurulması ve mesleki belgelerin bu kurumun eşgüdümünde diğer ilgili kurumların işbirliği ile yürütülecek 'Sınav ve Sertifikasyon Sistemi'ne göre verilmesi sağlanacaktır. Merkez Çıraklık Kurumu'nca 3308 sayılı kanun kapsamına alınmayan mesleklerde ise Esnaf- Sanatkar Odalarınca verilmesine devam edilecektir.

AB Müktesebatına uyumla ilgili yapılacak çalışmaların süresi kısa ve orta dönemlere ayrılmıştır. Kısa dönemde yapılması planlanan işler şu şekilde sıralanmıştır (Resmi Gazete, 2001):

- ▶ AB'nin Gençlik ve Eğitim Programları'ndan sorumlu Ulusal Ajansın Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a ilişkin çalışmalar sonuçlandırılıp, uygulamaya konulacaktır.
- ▶ AB tarafından desteklenen Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, Dünya Bankası destekli Temel Eğitim Projesi, AB tarafından uygun görülen Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi projeleri ve Socrates, Leonardo ve Gençlik programları ile Türkiye eğitim alanında AB standartlarına en kısa sürede ulaşmayı hedeflemektedir.
- ▶ Türkiye'nin, AB tarafından yürütülen eğitim programlarından SOCRATES programına 2001 Kasım ayından itibaren aktif olarak katılması planlanmaktadır. Bu bağlamda, AB tarafından öğrencilere mezuniyetlerinde verilmesi önerilen Diploma Eki (Diploma Supplement) uygulamasına tüm yükseköğretim kurumlarında Haziran 2001 tarihinden itibaren başlanacaktır.
- ▶ Mevcut meslek yüksekokullarının, nitelikli öğretim elemanı ve gerekli fiziksel altyapı ile donanım problemlerinin çözümü için gerekli çalışmalara

ve düzenlemelere (Mesleki ve Teknik Öğretim Bölgeleri oluşturulması) önümüzdeki yıllarda devam edilecektir.

- ▶ Yetişkinlerin eğitimi ve hizmet içi eğitim ile ilgili düzenlemeler yapılacaktır.

AB Müktesebatına uyumla ilgili orta dönemde yapılması planlanan değişiklikler ise şunlardır (Resmi Gazete, 2001):

- ▶ Zorunlu ilköğretim süresinin AB ülkeleri ortalaması olan 9-12 yıl seviyesine yükseltilmesi için gerekli çalışmalar yapılacaktır.
- ▶ Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerinin özlük haklarına yansıtılabilmesi ve ihtiyaç duyulan alanlarda sözleşmeli öğretmen istihdam edilebilmesi için AB ülkelerinin ilgili mevzuatı ve uygulamaları gözden geçirilecek ve gerekli hukuki ve kurumsal düzenlemeler yapılacaktır.
- ▶ Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda gerekli düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı'nca tamamlanacaktır.
- ▶ AB tarafından uygun görülen Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, mesleki eğitim ve öğretim ile özel sektörün talep ettiği vasıflı insan gücü arasındaki koordinasyonu sağlayarak, aradaki boşluğu kapatmaya çalışan, mesleki eğitim alanındaki uygulamalarını, AB standartlarına yaklaştıracaktır.
- ▶ Ortak bir mesleki eğitim politikasının uygulanması için 1963 yılında uygulamaya konulmuş olan 363D0266 sayılı Konsey Kararı'nda yer alan üye ülkelerin, iş güçlerinin genel ekonomik durumlardaki ve üretim teknolojilerindeki değişikliklere adaptasyonunu, yüksek bir istihdam kapasitesinin yaratılmasını, işçilerin dolaşımına yardımcı olmayı sağlayacak on temel ilkenin ülkemizde de uygulamaya geçirilebilmesi için gerekli çalışmalara başlanacaktır.
- ▶ Mevzuat değişikliği çalışmaları, 1998'de gerçekleştirilen 3. Esnaf ve Sanatkarlar Şurası sonrasında kurulan, Milli Eğitim Bakanlığı koordinatörlüğündeki "Şura İzleme Komitesi" çalışmaları çerçevesinde oluşturulan "Mevzuat Komisyonu" tarafından yürütülmekte olup; AB

Müktesebatı ile uyum konusundaki çalışmaların tamamlanması planlanmaktadır.

- Bakanlık taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda düzenlemeler yapılacaktır.

Ulusal Program'da belirlenen bu hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen en önemli düzenlemelerin Ulusal Ajans'ın kurulması ve yükseköğretim kademesindeki düzenlemeler olduğu görülmektedir. Ulusal Ajans, katılımcı ülkelerin AB Eğitim ve Gençlik programlarından yararlanmayı sağlamak üzere ülke içinde kurdukları ve ilgili taraflar ile işbirliği içinde programlardan yararlanma etkinliklerini örgütleyen uygulama birimidir. Türkiye'de 2001 yılında DPT bünyesinde oluşturulan Ulusal Ajans Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik üç alt boyutta çalışmalarını sürdürmektedir. Ulusal Ajans'ın yaptığı çalışmalar doğrultusunda Türkiye AB Eğitim Programlarına Ocak 2004'te imzalanan antlaşmayla tam katılım sağlamıştır (İKV, 2004, s.42).

Ulusal Program doğrultusunda AB'ye uyum konusunda MEB bünyesinde yönetim alanı ile ilgili bir takım çalışmalara yapılmıştır. Bu anlamda; 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa'nın 4359 sayılı Yasa'yla değişik 53, 56, 61 ve 62'nci maddeleri hükümleri doğrultusunda personel yönetiminin sorumluluk alanlarından; a) Yönetici atama, b) Öğretmen atama, c) İlköğretim müfettişi atama, d) Norm kadro konuları yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2001, s.312-313). AB ülkelerinin eğitim yöneticiliği alanında sahip oldukları profesyonel kadrolara, Türkiye eğitim yönetiminde de sahip olma olanağı yaratılmıştır. Bu kadrolara, 3797 sayılı Yasa ve yönetmeliklerle getirilen güvenceler AB ülkelerinde, eğitim yönetiminde istikrar yaratan ve verimliliği sağlayan güvencelerle paralel bulunmaktadır.

Merkez ve taşra örgütü yöneticilerine “yıllık iş planı” yapma yükümlülüğü getirilmiştir. Değerlendirmenin “yıllık iş planında” yer alan amaç ve hedeflerinin belirlenen standartlarda yapılıp yapılmadığına göre denetleneceği hüküm altına alınarak, AB ülkelerinde olduğu gibi personel değerlendirmesinde, öznellikten

nesnellığe geçen süreç başlatılmıştır. Birinci sicil amiri ile kendi “yıllık iş planını” hazırlayan her yönetici, hangi görevi ne zaman hangi standartta yapacağını sene başında planlamakta ve değerlendirilmesinin de buna göre yapılacağını bilmektedir. Değerlendirilme sürecinde her yönetici, birinci sicil amirince doldurulan ilk Değerlendirme Raporu I hakkında, yazılı görüşünü vermekte, sicil amiri ile değerlendirilme durumu hakkında görüşme ve tartışma hakkına sahip bulunmaktadır. Ayrıca, her yönetici sene sonunda Yönetmelik eki “öz değerlendirme formu” ile iş başarımını etkileyen konular hakkındaki görüşlerini, sicil amirine bildirmektedir. Bu yolla değerlendirme sisteminin objektifliği yanında, demokratik ilişkilerle desteklenme süreci de başlatılmıştır (MEB, 2001, s.312-313).

Böyle bir değerlendirme sistemi, AB ülkelerinin büyük çoğunluğunda uygulanan performans değerlendirme sistemine kategorik anlamda yaklaşımı da vurgulamaktadır. Yöneticilerin görevlerindeki başarı durumları, yükselmeye uygun olup olmadıkları ve sicil amirlerince verilen karara göre hangi eğitimi almaları gerektiği Yönetmelik eki “eğitim ve geliştirme planı” ile belirlenmektedir. Bu şekilde personele verilecek eğitim ihtiyacı, somut veriler üzerinde saptanıldığı ifade edilmektedir. Öğretmen ve ilköğretim müfettişi atamaları ile ilgili hükümlerle de bu alan, tamamı ile hukukun üstünlüğüne bağlı kalınarak kurumsallaştırıldığı belirtilmektedir (MEB, 2001, s.312-313).

Norm kadro çalışmaları ile her yurttaşın insan hakları bağlamında, eğitim ve öğretim olanağından eşit koşullarda yararlanması süreci başlatılmıştır. Her okulda branşlar bazında bulunması gereken norm kadro sayısı belirlenerek personel istihdamında tam kapasite kullanımının gerçekleştirilmesine çalışılmaktadır. Öğretmen bazında saptanan norm, okul ve diğer eğitim kurumlarında eğitim sürecinin diğer girdileri bakımından belirlenecek normun da öncüsü ve itici gücü olmaktadır. Böylelikle AB ülkelerindeki “eğitimde akreditasyon” (gerekli ve yeterli nitelik düzeyi) ölçüt ve göstergelerinden öğretmen akreditasyonuna yönelik çalışma, belirli özellikleri ile başlatılmış olduğu söylenebilir.

Ulusal Program’da yer alan “meslek standartları kurumunun” oluşturulması yönünde çalışmalar sürdürülmekle birlikte, somut adımların atılmadığı görülmektedir. Meslek standartlarının belirlenmeyişi, düzenlenen eğitim programlarının uluslar arası nitelikten yoksun kalmasına neden olmaktadır. Eğitim programları arasındaki farklılıkların AB ile işbirliği alanlarını azalttığı ve bireylerin serbest dolaşımına engeller oluşturduğu söylenebilir.

AB ile eğitim çalışmalarının uyumlaştırılması için MEB bünyesinde;

- ▶ Müsteşarın başkanlığında üst düzey yöneticilerden oluşan Danışma Kurulu,
- ▶ Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü’nün başkanlığında genel müdürlüklerden ve ilgili daire başkanlıklarından oluşan Yürütme Kurulu,
- ▶ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde Avrupa Birliği Eğitimi Araştırma-Geliştirme Kurulu

oluşturulmuştur (MEB, 2001, s.303). AB Eğitimi Araştırma-Geliştirme Kurulunun görev, yetki ve sorumluluklarını belirleyen yönerge 2519 Sayı ve 14.11.2000 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmıştır.

Eğitim sisteminin, AB ülkelerinin eğitim sistemi ve standartlarına uyumunu sağlamak amacıyla; MEB bünyesinde, Avrupa Birliği Masası oluşturulmuş, bu grup tarafından;

- ▶ Avrupa Birliği Eğitim Politikası,
- ▶ AB ülkeleri, eğitim sistemlerinin örgüt ve yönetim yapısı,
- ▶ AB ülkelerinden Fransa, İngiltere ve Almanya ile bazı özellikleri nedeniyle Japon eğitim sistemleri,
- ▶ Bazı AB ülkelerinde yönlendirme,
- ▶ AB ülkelerinde yükseköğretime geçiş,
- ▶ Bazı AB ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Modelleri,
- ▶ Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Modelleri

konularında çalışmaları yapılmıştır (ALKEV, 2002, s.97).

MEB’de oluşturulan AB Eğitimi Araştırma Geliştirme Kurulunca 15 AB ülkesinin öğretim programları, haftalık ders çizelgeleri, okulların öğretime açık bulunduğu süreler, zorunlu öğrenim süresi, okullaşma oranları, öğrenci derslik oranları gibi

konular ele alınmış, bu konularda AB standartlarına uyum konusunda proje çalışmaları başlatılmıştır. Proje doğrultusunda öncelikle Almanya, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinin incelenmesi, bu ülkelerin AB içinde politika oluşturmada belirleyici role sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu projeye ilişkin araştırma çalışması sonuçları tamamlanan Almanya, Fransa ve İngiltere'deki yönetim yapıları ve eğitim sistemleri ile ilgili elde edilen ilk bilgilerden çıkarılan sonuçlar aşağıda verilmiştir (MEB, 2001, ss.304-310; ALKEV, 2002, s.97-100):

Öğretim Programları

Almanya'da resmi bir ulusal öğretim programı bulunmamasına karşın merkezi hükümet, eğitim konusunda genel politika ve hedefleri belirlemektedir. Ayrıntılı kararlar yerel eğitim yetkilileri tarafından alınmaktadır. Federal devlet ile eyalet devletleri arasında paylaşılan yetki ve sorumluluk kapsamında her eyalet, Federal Anayasa'ya uygun olarak kendi öğretim programlarının geliştirilmesi ve yürütülmesinden sorumludur (Sağlam, 1999, s.8). Eğitim politikalarının saptanmasında, öğretim programlarının geliştirilmesinde, sınavların düzenlenmesinde ve öğretmen atamalarında eyaletler arasında bütünlüğün sağlanmasından Eğitim Bakanları Konferansı yetkili ve sorumludur (Sözer, 1997, s.4).

İngiltere'de öğretim programları, genel olarak yerel eğitim yetkilileri tarafından geliştirilmektedir. Bölge Eğitim İdareleri, eğitimin işleyişinden, eğitim programlarından ve öğretmen alınmasından sorumludur. Öğretim programının hazırlanmasında yetki aşağı doğru uzanmaktadır. Bölgeler arasında bile programlar arasında farklılıklar bulunmaktadır (Erdoğan, 1997, s.163).

Fransa'da yetkilerin yerel birimlere aktarılması çalışmalarına rağmen, ülke genelinde birlikteliği korumak eğitim politikası ve eğitim amaçlarının belirlenmesi, eğitim ile ilgili yasa ve yönetmelikler ile eğitim programlarının hazırlanması gibi konular Eğitim Bakanlığının görev alanında bırakılmıştır (Sağlam, 1999, s.130). Fransa'da öğretim programlarının geliştirilmesi ulusal komisyonlarca yapılmaktadır. Bu

komisyonlarda, müfettişler kurulunun rolü çok önemlidir. Geliştirilen öğretim programları da Türkiye’de olduğu gibi ulusal düzeyde uygulanmaktadır.

AB politikalarına yön veren Almanya, İngiltere ve Fransa’da öğretim programlarının geliştirilmesine ilişkin yetki alanı incelendiğinde, AB’nin bu yönde ortak bir politikaya sahip olmadığı, Türkiye’deki mevcut uygulamanın Fransa ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Haftalık ve Yıllık Ders Süresi

Almanya, Fransa ve İngiltere’de haftalık ders saati 25-36, yıllık ders saati toplamı ise 974-1400 arasında değişmektedir. Buna göre Türkiye’deki haftalık ve yıllık ders saatleri toplamı genellikle bu ülkelerin standartlarına uygun düşmektedir.

Aynı veya kısmen değişik adla okutulan derslerin Türkiye’de okutulan derslerle, karşılaştırması yapıldığında; ilköğretim okullarında okutulan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi vb. temel derslerin okutulma sürelerinin adı geçen ülkelerin ortalamalarına uygun düştüğü görülmektedir. Liseler için ortak dersler içinde yer alan Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Tarih alanlarında yıllık saat tutarı bakımından da yaklaşık aynı zamanları ayırdığımız görülmektedir. Ülke dili, felsefe grubu ve coğrafya alanlarında ise AB ülkelerinden Türkiye’de daha fazla zaman ayrılmaktadır (MEB, 2001, s.305).

Okulların öğretime açık bulunduğu süreler bakımından değerlendirme yapıldığında, Türkiye’de 180 iş günü olduğu, Almanya ve İngiltere’de 200-210 arasında değiştiği, Fransa’da ise Türkiye ile aynı olduğu görülmektedir (Demirel, 1996, s. 55-s.76).

Zorunlu Öğretim Süresi

Türkiye’de 8, Fransa’da 10, İngiltere’de 11, Almanya’da 12 yıl olarak uygulanmaktadır. Genel olarak AB ülkelerinde zorunlu öğretim süresi 9-12 yıl arasında değişmektedir (Sağlam, 1999, s.18-s.138; Ültanır, 2000, s.151). Tüm sanayileşmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren zorunlu

eğitimin 11 veya 12 yıla çıkarılması yönünde eğilimler ortaya çıkmaktadır (DPT, 2000, s.97; Hesapçıoğlu, 2001, s.46).

Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası'yla bireylerin yetiştirilmesi, eğitim hakkının kullanılması, bu hak kullanılırken, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, demokrasi ve lâik eğitimin düzenlenmesi ile ilgili esaslar belirlenmiştir. Bu bağlamda; demokrasi ve vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin demokratik düşünce sistemini benimsemeleri ve kazanmalarını sağlamak amacıyla yönelik olarak gerek disiplinler arası gerekse bağımsız dersler olarak okul programlarında yer almıştır.

Öğrencilere yurttaşlık bilinci ve demokratik davranışlar kazandırmak, özgürlüklerini kavrayarak, kendi haklarının ve toplumdaki insan haklarının farkında olmaları ve bu hakları korumalarını sağlamak amacıyla; ilköğretim okullarının 7. ve 8. sınıfların ders programlarına haftada birer saat “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi”, liselerin 3. sınıfına seçmeli olarak “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersleri konulmuştur. Bu derslerde (MEB, 2001, s.306);

- ▶ Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası'nda ifade edilen insan haklarına saygı ilkesinin eğitim süreci içerisinde bireylere kazandırılması,
- ▶ Öğrencilerin; Cumhuriyet rejimini benimseyen, insan hakları ve demokrasi ilkelerini günlük yaşamlarında gerçekleştirebilen ve koruyabilen bireyler olarak yetişmeleri,
- ▶ Öğrencilerin hakları ve özgürlüklerini kavrayarak, kendi haklarının ve toplumdaki tüm insanların haklarının farkında olmaları ve bu hakları korumaları, gerçekleştirmeleri,
- ▶ Öğrencilerin katılımcı, sorumluluk sahibi olmaları, insana, insan onuruna saygı duymaları,
- ▶ Kendileriyle, toplumla ve dünyayla barışık, çağdaş uygarlık değerlerini kavramış, birey ve yurttaş olmaları

hedeflenmiştir.

AB kurumu olmamasına karşın Avrupa Konseyine üye ülkelerce 1997 yılında uygulamaya konulan ve 2001-2004 tarihleri arasında sürdürülmesi kararlaştırılan “Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi”, yeni bir Avrupa yaratmada önemli bir destekleyici olarak kabul edilmiştir. Avrupa Konseyi’nin bu girişiminin, AB eğitim politikalarını destekleyici nitelik taşıması nedeniyle ele alınmasında yarar görülmektedir.

Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi insan hakları ve demokrasi kültürünün güçlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim programlarının, mevzuatın ve ders materyallerinin demokrasi ve insan hakları çerçevesinde yeniden değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak projenin içeriği ve etkinlik planları incelendiğinde AB’nin eğitim politikalarına doğrudan hizmet eden proje olduğu söylenebilir. Ancak Proje’nin başlangıcından günümüze projenin hedefleri doğrultusunda sadece ilköğretim programının değiştirilmiş olması dışında önemli bir adım atılmadığı söylenebilir (MEB, 2001, s.314).

Yabancı Dil Öğretimi

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yabancı dil dersi zorunlu ortak dersler arasında yer almaktadır. Yabancı dil öğretiminde amaç, öğrencileri seviyelerine uygun olarak bir dili kullanabilir duruma getirmektir. Bu konudaki öğretim programları, öğrenci kitabı, öğretmen kitabı ve eğitim araçları bütünlük gösterecek şekilde sürekli geliştirilmektedir (MEB, 2001, s.307).

Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim kapsamında 2005 yılında ilköğretim programı yenilenmiştir. Yenilenen ilköğretim programının haftalık ders çizelgeleri yeniden düzenlenmiş ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarına haftada 2 saat yabancı dil dersi zorunlu ders olarak konulmuştur. 6. 7. ve 8. sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmektedir (<http://iogm.meb.gov.tr/files/program>, 10.08.2005).

Avrupa Konseyine üye ülkelerin eğitim bakanları tarafından 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya’nın Cracow kentinde düzenlenen konferans sonunda sonuç bildirgesi imzalanmıştır. Sonuç bildirgesinde yabancı dil öğretimi uygulamalarında,

her öğrenci için bir gelişim dosyası tutulmasına, dil öğretiminin belirlenen standartlara göre yapılmasına ve bunun belgelendirilmesine karar verilmiştir. Avrupa Konseyine üye ülkelerde 2001-2002 öğretim yılında başlatılan projenin, Türkiye’de de uygulamaya geçirilmesini sağlamak amacıyla Özel İhtisas Komisyonu oluşturulmuştur. Komisyon çalışmalarının, AB’nin öncelik verdiği Avrupa dillerinin öğrenilmesi politikaları doğrultusunda Türkiye’de dil eğitiminin geliştirilmesine de hizmet edeceği düşünülmektedir (MEB, 2001, s.316).

Yaşamboyu Öğrenme

Bükreş Bakanlar Konferansı’nda, Lizbon toplantısında; “iş birliğinde şeffaf yöntem uygulanması, yaşamboyu öğrenmenin benimsenmesi” ilkeleri benimsenmiştir. Bu ana ilkeler üzerine, Avrupa Eğitim ve Kültür Komisyonu Başkanı, toplantıya katılan 35 ülkenin Bakanlarına birer mektup göndererek, yaşamboyu öğrenme ile ilgili göstergelerin geliştirilmesi için bir uzman görevlendirilmesini istemiş ve görevlendirme yapılmıştır. MEB yaşamboyu öğrenme ile ilgili çalışmalarını yaygın eğitim uygulamaları ile bütünleştirerek devam ettirmektedir. AB’ndeki yaşamboyu eğitim politikaları doğrultusunda, MEB yaşamboyu eğitimi, yaygın eğitim kapsamında değil, yaygın ve örgün eğitimi kapsayacak nitelikte ele almak durumundadır.

Temel eğitimi desteklemek, öngörülen hedeflere ulaşabilmek ve AB ülkeleri eğitim sistem ve standartlarına uyum sağlamak amacıyla Avrupa Birliği Akdeniz Programı (MEDA) kapsamında finanse edilmek üzere, başlatılmış olan üç proje bulunmaktadır. Bu projeler; “Temel Eğitimin Desteklenmesi”, Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi” ve “Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu” projeleridir (ALKEV, 2002, s.37).

Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi

MEDA çerçevesinde finanse edilen, 6 yıl süreli ve 100 milyon Euro’luk Temel Eğitimi Destekleme Projesi ile kentsel, kırsal ve gecekondü bölgelerinde eğitim düzeyinin artırılmasına ve yaşam koşullarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak suretiyle sekiz yıllık ilköğretim reformunun desteklenmesi amaçlanmaktadır

(ALKEV, 2002, s.37). Proje halen temel eğitimin dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitim kapsama alınmasını desteklemektedir. AB'nin kadın-erkek eşitliği ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik öncelikli politikalar oluşturmaktadır. Türkiye'nin kadın-erkek eşitliği ve fırsat eşitliği konusunda yaşadığı olumsuzluklar nedeniyle AB ile yapılacak tam üyelik müzakerelerinde sorunlarla karşılaşabileceği düşünülmektedir. Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi'nin, bu sorunların aşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

MEDA kapsamında finanse edilen 5 yıl süreli 59 milyon Euro'luk Proje ile özel sektörün talepleri ve katılımı doğrultusunda, mesleki eğitim ve öğretim sisteminin modernizasyonu ve ülkenin sosyo-ekonomik gereksinimleri ve yaşamboyu öğrenme ilkelerine uyumunda, temel eğitim, genel orta öğretim ve hatta yükseköğretim sistemleri ile bütünlük içerisinde, modern esnek, kaliteli bir mesleki eğitim sistemi amaçlanmaktadır (ALKEV, 2002, s.37). Proje tarafından desteklenen yapısal reformun esas amacı, iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli iş gücünün daha da gelişmesini sağlayarak girişimciler arasındaki rekabeti arttırmayı içermektedir (MEB, 2001, s.325).

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu Projesi

Projenin amacı, mesleki eğitim ve öğretim reformuna katkıda bulunma, MEB'in modern ve etkin bir hizmet içi öğretmen eğitim sistemini örgütleme kapasitesini güçlendirmedir (ALKEV, 2002, s.38). Finansmanı Avrupa Birliği Akdeniz Programı (MEDA) çerçevesinde sağlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu Projesi kapsamında, işveren kuruluşlarıyla işbirliği, eğitimin kalitesini artırma, araştırma ve geliştirme kapasitesinin güçlendirilmesine yönelik çalışmaları yürütülmektedir (MEB, 2001, s.338). Teknolojik gelişmelerin hızlı olduğu bir dünyaya ve bilgiye dayalı ekonomik kalkınmayı hedefleyen AB'ne uyumun, sanayi toplumunun mesleki eğitim kurumlarıyla gerçekleşmesi olanaklı görülmemektedir. Bu nedenle, mesleki ve teknik eğitimin ulusal ve uluslararası piyasa taleplerinin dikkate alınarak yenileştirilmesi önem taşımaktadır.

Temel Eğitim Programı

Etkinlikleri 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim ile ilgili Yasa'nın 1997 yılında yürürlüğe girmesi ile başlatılan Temel Eğitim Programı için 1998'de Dünya Bankası ile T.C. Hükümeti arasında Temel Eğitim Programı İkraz Antlaşması imzalanmıştır. Temel Eğitim Programı, okulöncesi eğitim, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim, öğrencilere yönelik mesleki rehberlik hizmetleri, eğitim kalitesinin artırılması, yetişkin eğitimi, özel eğitim ve sosyal yardımlar gibi temel eğitimin değişik boyutlarını içeren kapsamlı bir eğitim yatırımı olarak görülmektedir (ALKEV, 2002, s.39). Temel eğitimin kapsamının ve kalitesinin geliştirilmesi AB'ye uyum sürecinde atılması gereken önemli adımlar arasında yer almaktadır. Bu açıdan Temel Eğitim Programı ile elde edilecek sonuçlar önem taşımaktadır.

Genel olarak MEB'nin AB müktesebatına uyum kapsamında yürüttüğü çalışmalar çeşitli projelerle desteklendiği görülmektedir. Ancak uygulanan projelerden beklenen katkıların sağlanıp sağlanmadığına ilişkin herhangi bir çalışma yapılmadığı veya yapılan değerlendirmelerin paylaşılmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca MEB'nde AB'ye uyum süreci ile ilgili birçok farklı birim olduğu, bu birimlerin çalışmalarının birbiriyle eşgüdümü konusunda belirsizlik olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE EĞİTİM POLİTİKALARI'NIN AB EĞİTİM POLİTİKALARI DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde Türkiye'nin eğitim politikaları eğitim sisteminin yönetimi ve örgütlenmesi, eğitim kademeleri ve öğretmen eğitimi boyutlarında, AB bünyesinde benimsenen eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilecektir.

AB eğitim politikalarının temelinde rekabetçi ve bilgi Avrupa'sını oluşturma stratejisi yatmaktadır. Bilgi Avrupa'sını oluşturma stratejisi, Komisyon Bildirisi olan *Bilgi Avrupa'sına Doğru* belgede baskın unsurdur. Strateji, tüm vatandaşların ekonomik yaşama olduğu kadar kültürel, sosyal ve politik yaşama tam katılımlarının sağlanması ile insan potansiyelinin geliştirilmesini içermektedir. Eğitim politikaları bu yapı çerçevesinde şekillenmektedir (Ibanez-Martin and Jover, 2002, s.41).

AB eğitim politikaları farklılık ve işbirliği arasındaki dengeyi bulmak durumundadır. Çünkü sosyal politikalar kültürel farklılıkların korunması yönünde geliştirilirken; ekonomik politikalar daha güçlü işbirliği alanlarının geliştirilmesine dönüktür. Sosyal ve kültürel politikaların temel birleştirici ve yerleşmesini sağlayıcı unsur olan eğitim bu dengeyi sağlayacak nitelikte yapılandırılmalıdır. Bu doğrultuda AB'nde eğitim alanında her ülkenin kendi eğitim sistemine özen göstermesi gerektiği öngörülmüş, okulöncesinden yükseköğretime ve eğitim sisteminin yönetimine kadar ortak politikaları geliştirilmiştir (Moroğlu, 2002, s.63).

4.1. Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi

Lizbon sürecinde AB Konseyi 2010 yılında ulaşmayı istediği bir amaç belirlemiştir. Buna göre "AB, daha iyi iş olanakları ve daha büyük bir sosyal bütünleşme ile sürdürülebilir ekonomik büyümeyi yakalayarak dünyanın en rekabetçi ve dinamik

bilgiye dayalı ekonomisi olmayı” amaçlamıştır. Böyle bir amaç eğitimde geleneksel yapı ve anlayışlarda köklü bir değişimi gerektirmektedir. Yüksek kaliteli eğitim ve yetiştirme sistemleri ekonomik açıdan rekabet edebilir ve bilgiye dayalı bir toplumun oluşması için önceden sağlanması gereken zorunluluklardandır (COM, 2004, s.5). Konsey bu amaca dayalı olarak bilgiye dayalı ekonomide bireylerin sahip olmaları gereken beş temel beceri alanı tanımlamıştır. Bu alanlar; bilgi ve iletişim teknolojileri, teknolojik kültür, yabancı diller, girişimcilik ve sosyal beceriler olarak sıralanmıştır (Dahl, 2004, s.12).

AB'nin 2010 yılı için belirlemiş bilgiye dayalı ekonomi stratejisi, eğitim politikalarını ekonomik gelişme ve sosyal bütünleşme arasına yerleştirmiştir. Bilgiye dayalı rekabetçi bir ekonomi ve Avrupa'da sosyal bütünleşmeyi öngören bu eğilim, eğitim sistemlerinin “iyi vatandaş” yetiştirme politikalarının üstüne çıkmaktadır. Türkiye eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin yöneliminin daha çok bireysel düzeyde kaldığı, belirlenen amaçların ekonomik gelişmenin yönünü belirleyici bir nitelik taşımadığı söylenebilir.

AB Konseyi, eğitimden bireysel gelişimin sağlanması, demokrasiye dayalı toplumsal gelişimin sağlanması ile ekonomik ve teknolojik devrimin gerektirdiği nitelikte insangücünün yetiştirilmesi yönünde katkılar beklemektedir (Council of the European Union, 2001, s.4). Küreselleşme, bilgi toplumu ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkaracağı olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasında eğitim temel araç olarak görülmektedir (COM, 1996a, s.5-6). Eğitimin bu süreçte rolü, herkesin bilgiye tam ulaşımını sağlamak ve bireylerin ekonomik yaşama katılım kapasitesini geliştirmektir (COM, 1996a, s.26). Okuma-yazma oranının düşük olduğu, kız çocuklarının okula gönderilmediği Türkiye’de eğitime yönelik temel beklentilerin, okuma-yazma oranının artırılması, özellikle kız öğrenciler olmak üzere çağ nüfusunun eğitime sistemine çekilebilmesi yönünde olduğu söylenebilir. AB’ne üye ülkelerde, eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısına ekonomik ve sosyal gelişimi tanımlayan politikalar yön verirken, Türk Eğitim Sistemi’nin niceliksel gelişmelere yöneldiği görülmektedir (Okçabol, 2005, ss.26-272).

AB'nin benimsediği bilgiye dayalı ekonomi stratejisi, bireylerin sahip olması gereken becerilerle birlikte, örgütlerin de sahip olması gereken yönetim anlayışlarının tanımlanmasına yol açmıştır. Bilgiye dayalı ekonomi ve öğrenen toplum anlayışına uygun örgüt yapısının öğrenen örgüt olduğu ifade edilmektedir. Çünkü bilgiye dayalı ekonomi ve öğrenen toplumun temel becerileri ancak öğrenen örgütler tarafından kazandırılabilir (COM, 1996a, s.18). Postendüstriyel üretim paradigmasının ya da bilgi toplumunun ana motifleri, aydınlanmış, öğrenen, kendini tanıyan, bağımsız ve yenilikçi bir eğitim örgütü gerektirmektedir. Böyle bir toplumun örgütü kendisini öğrenen örgüt olarak tanımlar (Hesapçioğlu, 2001, s.39). Türk Eğitimi Sistemi, değişimlere yeniden yapılanma politikaları ile uyum sağlamaya çalışmıştır. Yönetimde yeniden yapılanma sürecinin, sürekli gelişme felsefesi ile desteklenmediğinde belirli bir süre sonra etkisiz kalacağı söylenebilir. Öğrenen toplum olma yolunda AB'nin tanımladığı becerileri kazandıracak bir örgütsel yapılanma olmaksızın, sistemin herhangi bir yerinde yapılacak iyileştirmenin etkili olamayacağı söylenebilir. Toplam kalite yönetimi uygulamalarına rağmen, MEB merkez örgütündeki işlevsel olmayan yapılanmanın devam etmesi bu görüşü destekler niteliktedir. AB eğitim sistemlerinin, kendi içlerinde katı ve birbirinden kopuk yapılarından vazgeçerek, birbirleriyle bağ kurmalarına dönük köprüler oluşturmasını öngörmektedir. Örgütler, içinde buldukları toplumsal sistemin birer öğeleri olduklarından, örgütsel gelişmenin toplumsal gelişmeye bağlı olduğu ifade edilmektedir (Bayrak, 1992, s.8). Öğrenen topluma ulaşılmasında temel unsurlardan biri toplumdaki bireylerin yaşamboyu öğrenme sürecine katılımlarının sağlanmasıdır (Miciuline, 2004, s.3):

AB'nin öncelikli eğitim politikalarından biri olan yaşamboyu öğrenme sistem düzeyinde yapılanmayı gerektirmesi nedeniyle eğitimin yönetimi ve örgütlenmesi başlığı altında ele alınmıştır. Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin Komisyon raporunda, yaşamboyu öğrenme anlayışında tüm sosyal unsurların aynı mantıkla hareket etmesi gerektiği belirtilmektedir (COM, 1996b, s.17). AB'nde, herkesin kaliteli eğitim alması önemli görülmeyle birlikte, toplumsal yapıdaki genç nüfus oranının giderek azalması, daha yaşlı grupların sürekli öğrenmesine ilişkin yapılarını geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Council of the European Union, 2001, s.11). Sekizinci Beş

Yıllık Kalkınma Planı'nda yer alan öngörülere göre, 2005 yılında Türkiye'nin nüfusunun yaklaşık 30 milyonu 0-20 yaş grubunda yer almaktadır (DPT, 2001, s.93). Bu yaş grubu eğitim çağını oluşturmaktadır. Türkiye'de yetişkinlere yönelik yaygın eğitim kapsamında yürütülen yaşamboyu eğitim uygulamalarının okuma-yazma kursları, meslek kursları ve sosyal kültürel kurslar çerçevesinde gerçekleştiği görülmektedir (MEB, 1998, s.68). AB'de yaşlı nüfusa bağlı olarak bu kesime yönelik yaşamboyu eğitim politikalarına ağırlık verilirken, Türkiye'de genç nüfusa rağmen aynı yönde politikalara ağırlık verilmesi çelişki oluşturmaktadır.

AB'de yaşamboyu öğrenme sorununu çözmek için eğitimin sunuluş biçimlerinde değişim zorunlu görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin tüm parçalarının öğrenciler için daha demokratik ve serbest olması yönünde düzenlemeler yapmaktadırlar. Yaşamboyu eğitimde, bilgi ve iletişim teknolojileri, açık öğrenme çevreleri ve farklı eğitim seçeneklerinin sunulması herkesin eğitime erişimi için çözüm olarak görülmektedir (Council of the European Union, 2001, s.11). Türkiye de son yıllarda yaşamboyu eğitime ilişkin vurgular artmakla birlikte, yaşamboyu eğitimin desteklenmesine yönelik temel araçların neler olabileceği ve ne tür uygulamaların gerçekleştirileceği konusunda herhangi bir gelişme görülmemektedir. MEB'nin yaşamboyu eğitimi yaygın eğitim kapsamında değerlendirmesi bunun bir göstergesi olarak gösterilebilir. MEB'nin yaşamboyu eğitimin geliştirilmesi yönünde bilgi ve iletişim teknolojilerin etkin olarak kullanmak, bireylere rehberlik sağlamak ve yaşamboyu eğitimi öncelikle genç insanlara yönelik politikalar doğrultusunda geliştirmek durumundadır. Eğitim sisteminin örgütlenişi, bireylerin gereksinim duyduğu her an bilgiye ulaşabilme yapılarını sunmaya dönük olmalıdır. Bu uygulamaların yaşama geçirilmesi bilgiye yatırımı gerektirmektedir.

Bireylerin toplumsal yapıya uyum sağlayarak, bu yapı içerisinde etkin rol almaları bilgiye yatırımı zorunlu hale getirmektedir. Bilgiye yatırım Avrupa'nın rekabet gücünün artırılması, sosyal bütünleşmenin sağlanması, eğitime olan talebin karşılanması ve dezavantajlı grupların sorunlarının giderilmesinde temel unsur olarak görülmektedir (Council of European Union, 1997, s.5). AB, bilgi toplumunun oluşturulmasında bilgiye yatırımın artırılmasını öngörmektedir. Türkiye'nin eğitime

ve AR-GE'ye ayırdığı bütçe AB ülkelerinden daha düşüktür. Son yıllarda eğitime ayrılan payın en yüksek düzeye ulaştığı yönündeki söylemlere karşın, öğrenci başına düşen pay açısından gerileme olduğu görülmektedir (MEB, 2005, s.20-s.246). Bilgiye yatırımın vazgeçilmez olduğu bilgi toplumunda, Türkiye gerçek anlamda eğitime ve AR-GE'ye ayırdığı bütçeleri artırmak durumundadır. Bilgiye yatırımın AB'den düşük olduğu Türkiye'nin uluslararası düzeyde etkinlik göstermesi olanaklı olmadığı söylenebilir.

AB Komisyonu'nun *Eğitim Sistemlerinin Gelecekteki Somut Hedefleri* adlı raporunda üzerinde durduğu konulardan biri, eğitim sistemlerinin tüm dünyaya açılmasıdır. Buna göre eğitim sistemleri, uluslararası düzeyde olduğu kadar ulusal ve yerel düzeyde toplumda etkileşimde bulunduğu tüm kesimlere açık olmalıdır. Açıklık politikası öncelikle, bireylerin yaşamları boyunca mesleki ve coğrafi olarak hareketliliğinin artırılması için gerekli görülmektedir. İkinci olarak, açıklık politikasından AB'nin küresel ekonomide rekabet edebilecek bireylerin gerekli becerileri kazandırılması beklenmektedir. Son olarak açıklık politikası ile tüm vatandaşların uluslararası ve çok kültürlü toplumda yaşama becerilerinin kazanılması amaçlanmaktadır (Council of the European Union, 2001, s.13). Türkiye'nin küreselleşme sürecinde tercihin AB yönünde kullanılması, eğitim sisteminin örgüt ve yönetiminde AB ülkeleri eğitim sistemleri ile yakın ilişkiler kurmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda MEB'nin uluslararası ilişkiler kapsamında yürüttüğü çalışmalar, eğitim sisteminin dünyadaki gelişmelere açık olması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak bu ilişkilerin AB eğitim programlarına daha geniş katılımlar sağlanarak ve işlevsel bağlar kurularak sürdürülebilmesi için etkin yapıların oluşturulması zorunludur. Eğitim sistemlerinin toplumda etkileşim içinde bulunduğu tüm kesimlere açık olması politikası doğrultusunda, Türk Eğitim Sistemi'nde dönüt ögesine ulusal ve uluslararası düzeyde işlerlik kazandırılması ve bu dönütlerin sistemin geliştirilmesinde kullanılması gerektiği söylenebilir. Böylece Türk Eğitim Sistemi'nin uluslararası eğitim sistemlerine açılması, eğitim standartlarının geliştirilmesine ve eğitimin uluslararası düzeyde niteliğinin artmasına katkı getirebileceği söylenebilir.

AB'nin benimsemiş olduğu bir diğer eğitim politikası AB eğitim sistemlerinin rekabetçi yapısını geliştirmektir. Avrupa, rekabetçi eğitim sistemleri sorunu ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bu nedenle Avrupalılara ve Avrupa dışındaki insanlara, Avrupa eğitim sistemlerinin çekiciliğini artırmak için açık stratejiler gerektiği belirtilmektedir (Council of the European Union, 2001, s.13). Türk Eğitim Sistemi'ni dünyanın en nitelikli eğitim sistemleri arasında yer almasına yönelik açık politika ve stratejileri bulunmadığı söylenebilir. Üniversiteler düzeyinde bireysel çabalarla uluslararası boyutta rekabet edebilir yapılar bulunmaktadır. Genel olarak sistem düzeyinde Türkiye'nin eğitim politikalarında eğitimde kalitenin artırılması, başarının yükseltilmesi gibi stratejiler bulunmakla birlikte bu hedeflerin hizmet ettiği temel politikaların belirgin olmadığı söylenebilir. Özellikle yükseköğretim düzeyinde uluslararası eğitimin önemli bir pazar olarak kabul edildiği bir dönemde, her yıl Türkiye'den binlerce öğrencinin ABD, Kanada, Avustralya, AB gibi ülkelere eğitim almak amacıyla gitmesi karşısında, Türkiye'nin bu pazarda yerini alamaması, üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir (ATO, 2005). Türkiye'nin bu süreçte etkin olarak yer alabilmesi büyük ölçüde, AB'nin hareketliliğe yönelik politikalarına uyum sağlamasına bağlıdır.

Hareketlilik özellikle 1980'li yılların ortasından itibaren Topluluk Eylem Programları ile desteklenen, eğitimde Avrupa işbirliğinin en önemli parçası olarak görülmektedir. Lizbon Avrupa Konseyi toplantısında hareketlilik, bilgi toplumunun ve yaşamboyu öğrenmenin gerekli bir özelliği olduğu ve öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitimcilerin hareketliliğinin önemi özellikle vurgulanmıştır. Avrupa Konseyi Lizbon stratejisinin başarılması ve işgücü hareketliliği ile ilgili hareketliliğe yönelik amaçları belirlemiştir. Buna göre, Avrupa eğitim sistemleri ve kurumları, 2010'da dünyanın kalite referansı olmalı; sistemler arasında vatandaşların farklılıklarını avantaja dönüştürebilecek yeterli düzeyde uyum sağlanmalı ve Avrupa tekrar dünyanın diğer bölgelerinden gelen öğrenciler, araştırmacılar ve bilim insanları için tercih yeri olmalıdır. Bu amaçlar doğrultusunda ulusal politikaların birleştirilmesi ve dünyada Avrupa eğitiminin çekiciliğine ve rolüne daha fazla dikkat verilmesi yönünde adımlar atılmaya başlanmıştır. Hareketlilik, Avrupa işbirliğinin

geliştirilmesinde önemli araçlardan biri olarak görülmekte ve bunun için özellikle mesleki eğitimde niteliklerin karşılıklı tanınması öngörülmektedir (COM, 2004, ss.3-5).

AB'nin bireylere sağladığı en temel haklardan olan serbest dolaşım hakkı, eğitim alanında Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik programları ile desteklenmeye çalışılmaktadır. Türkiye bu programlar kapsamında hareketliğe yönelik adımlar atmaktadır (Atabay, 2002, s.53). Ulusal Ajans'ın kurulması ile başlayan bu süreçten, eğitim sisteminin geneli için AB'nin hareketlilikten beklediği sonuçlar elde edilemediği söylenebilir. Çünkü tam anlamıyla hareketliliğin sağlanması hedefi doğrultusunda, Konsey'in hareketlilik engellerinin kaldırılmasına ilişkin ulusal eğitim sistemlerinin karşılaştırılabilir şeffaflıkta olması, diplomaların karşılıklı tanınması sürecinin geliştirilmesi, yabancı dil öğrenimi geliştirme (Council of European Union, 1997, s.3) gibi adımların atılmasına ilişkin önerilerinde çok fazla ilerleme sağlanamamıştır. YÖK, üniversite öğrencilerinin hareketliliği için önem taşıyan Kredi Transfer Sistemi ve diploma eki konularında gerekli çalışmaları tamamlayarak bu alanda özellikle Türkiye'nin Erasmus Programı'na katılımına katkıda bulunmuştur (Atabay, 2002, s.52). MEB, eğitim sisteminin yönetimi ve örgütlenmesinde hareketliliğin desteklenmesini sağlayacak ve AB tarafından getirilen öneriler doğrultusunda politikalar oluşturmak durumundadır.

AB'nin gündeminde, yer alan politikalardan biri eğitimin yerelleştirilmesidir. AB'de 1980'lerden beri birçok Avrupa eğitim sistemlerinin okullara daha çok yetki ve sorumluluk devretmektedirler. Ancak Avrupa ülkelerinde eğitimde yerleşme dereceleri farklı düzeylerde olduğu görülmektedir. Örneğin, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta okullar geniş ölçüde özerkliğe sahipken, Belçika, Danimarka, Finlandiya ve İsveç'te kararların çoğunluğu okul düzeyinde alınmaktadır (COM, 2000, s.7). Yine Fransa merkezi yönetim odaklı eğitim sistemine sahipken, Almanya yerel yönetim odaklı eğitim sistemine sahiptir (Demirel, 1996, s.33-s.76). Yerleşme süreci olumlu ve kaçınılmaz görülmeyle birlikte kendine özgü sorunları da taşımaktadır. Herkes için kaliteli eğitim sağlama, devletlerin sorumluluğu altındayken, yerleşme uygulamalarında bu amacın gerçekleştirilmesi boyutunda

okullar arasında önemli farklılıklar olabilmektedir. Eğitim girdilerinin belirleyicisi ve denetleyicisi olan merkezi eğitim sistemleri, girdilerden daha çok çıktıların kontrolü üzerinde duran yerelleşmiş eğitim sistemlerine göre daha az denetime gerek duymaktadır. Dünya Bankası'nın yapmış olduğu çalışmada, Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri, yerelleşme eğilimi doğrultusunda, eğitim sorumluluğunu, sadece gücün dikey olarak aşağıya doğru aktarılması şeklinde değil, her yöne aktarılması şeklinde dağıtmaktadır (Halasz, 2004, s.4).

Eğitim sistemlerinin yönetimi, yeni aktörlerin süreçte yer alması ile farklılaşmaktadır. Ailelerin, meslek ve sivil toplum örgütlerinin ve ekonomide yer alan oyuncuların rolünün artması, gücün aktarılması sürecine yatay bir boyut eklemektedir. Ayrıca eğitim yönetimi kademesinin en üstünde yer alan kişiler, yönetsel sorumluluklarının azalması, daha az politik sorumluluğa sahip olması anlamına gelmeyeceğini de bilmelidirler. Yerelleşme merkezi yönetime daha fazla dikkatin verilmesini gerektirir. Kalite, eşitlik, etkililik gibi temel politik amaçlara ulaşma daha karmaşık hale gelmektedir ve öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi gibi daha gelişmiş yönetsel yaklaşımları gerektirmektedir (Halasz, 2004, s.4).

AB'ye üye ülkelerde eğitimin düzenlenmesi ve yönetiminde dört model tanımlanmaktadır: Birincisi, yetkilerin eğitim bakanlığı gibi bir merkezde toplandığı merkezi sistemler; ikincisi, bir kısım yetkilerin bölgelere aktarıldığı sistemler; üçüncüsü, ulusal denetime ve bir kısım yetkilerin okullarda olmasına dayalı yerel yönetim ve dördüncüsü kurumsal özerklidir (Kivirauma, Rinne and Seppanen, 2003, s.3). AB'deki yerelleşme eğilimleri birçok ülkede etkisini göstermiştir. Örneğin Finlandiya'da eğitime ilişkin sorumluluklar merkezi yönetimden il yönetimlerine, eğitim kurumlarına, okullara, belediyelere ve üniversitelere aktarılmıştır. Bu değişimin amacı, eğitim örgütlerini işlevsel ve ekonomik sorunlarına çözüm bulabilmelerini özendirme. Ayrıca kaynakların etkili kullanımının gerçekleştirilmesi de ulaşılmak istenen bir diğer amaçtır (Kivirauma, Rinne and Seppanen, 2003, s.6).

Türkiye eğitim politikaları da yerelleşme yönünde eğilimler taşımaktadır. Bu doğrultuda 3797 sayılı Kanunda değişiklikler yapılması öngörülmektedir (MEB, 2001, s.148). Ancak AB'ye üye ülkeler bu iki yönetimi biçimi arasındaki tercihlerini yaparken eğitimin kalitesinin artırılmasının yanı sıra ekonomik, sosyal, politik ve kültürel gerçekleri de dikkate almaktadırlar. Yerelleşme yönünde eğilim taşıyan eğitim politikasının bu süzgeçler çerçevesinde uygulamaya aktarılması gerektiği söylenebilir.

AB'de üzerinde durulan konulardan biri de okulların bilgi teknolojileri ile donatılmasıdır. AB, Avrupa vatandaşının etkili bir bilgisayar kullanıcı olması için okullarda öğrencilere bilgisayar kullanmayı öğrenme fırsatı sunmaya çalışmaktadır. Okul örgütlerinin yapısı, teknoloji yönetimi, yüksek kalitede yazılım kullanımı ve tüm öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleri öğrenci başarısında önemli etkenler olarak görülmektedir. Okulların teknolojik olanaklara kavuşturulmasında eğitim örgütleri ile işletmeler arasında ortaklıkların kurulması önerilmektedir. Gerekli donanımın, okullarda bilgi iletişim teknolojilerinin etkili kullanımı için yeter koşul olarak görülmediği AB'de, öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalarına yönelik çalışmalar yürütülmektedir (COM, 2000, s.47).

Türkiye'de Temel Eğitim Programı kapsamında ilköğretimden başlamak üzere eğitimin her kademesinde bilgisayarlı eğitime geçilmesi, her okula internet erişiminin sağlanması ve eğitim programlarının yazılım olarak üretilmesi çalışmaları sürdürülmektedir. Ancak yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasında yeterli gelişme sağlanamamıştır (Barkçin, 2002, s.39). Ayrıca Türkiye'de okullara sağlanan bilgisayar donanımına dayalı olarak öğrencilerin başarılarının artması umulmaktadır. Okulların bilgisayarlarla donatılması öğrencilerin başarılı olmaları için bir garanti olarak görülmemelidir (COM, 2000, s.47). MEB, sistem düzeyinde personel bilgi bankası ve okul veritabanları oluşturarak yeni teknolojilerin eğitim yönetiminde kullanılmasına yönelik önemli adımlar atmıştır. Bilgi teknolojilerinin eğitim sisteminde yaygınlaştırılmasına dönük bu çabaların, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisayar yeterliklerini kazanma konusunda, sistematik bir yapıya oturtulamadığı söylenebilir.

AB'nin önemle üzerinde durduğu bir diğer konu ise Açık İşbirliği Yöntemi (OMC)'dir. OMC, üye ülkeler tarafından ulaşılmak istenen ortak amaçların, niceliksel ve niteliksel göstergelerin tanımlanmasını ve periyodik olarak sürecin kontrol, değerlendirme ve karşılaştırmalar yoluyla gözden geçirilmesini içerir. OMC ortak amaçlara yoğunlaşmayı, deneyimlerin paylaşılmasını, benzer sorunlara ortak çözümler bulmayı ve ilerlemeleri yakından takip etmeyi amaçlamaktadır.(COM, 2003, s.1).

OMC, eğitim sistemlerinin belirli göstergeler çerçevesinde tanımlanmasını ve işbirliği süreçlerinin oluşturulmasını gerektirir. Türkiye eğitim politikaları OMC sürecini doğrudan destekleyecek uygulamaları içermemektedir. MEB'nin AB'ye üye ülkelerin eğitim sistemlerini incelemeye dönük tek taraflı çalışmaları AB'nin karşılıklı paylaşma ve işbirliği anlayışının özünü bağdaşmamaktadır. Çünkü OMC, eğitim sistemlerinin karşılıklı dinamik işbirliği ilişkilerinin ve etkileşimlerinin gerçekleşmesini öngörmektedir. Bu bağlamda Türkiye Eğitim Sistemi'nin örgütlenmesi ve yönetiminde eğitimin her kademesi ve boyutunda AB ile dinamik işbirliği yapılarının oluşturulmasının, sistemin geliştirilmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir.

4.2. Eğitim Kademeleri

AB eğitim politikaları genel olarak belirli bir eğitim kademesine yönelik olarak oluşturulmamakla birlikte, politika belgelerinde eğitim kademelerine yönelik atıflar yer almaktadır. Temel olarak tüm eğitim kademelerinden beklenen Avrupa Boyutu'nun geliştirilmesidir.

Avrupa Boyutunun geliştirilmesinde okulların görevleri, öğrencilerin motivasyonunu sağlama, çok dilli nitelik kazandırma, Avrupa'daki insanlar arasında duygusal bağlılık oluşturma ve kültürler arası paylaşım olanağı sağlama, Avrupa farklılıklarını öğrencilere öğretme olarak sıralanmaktadır (Biermann, 2003, ss.11-12).

Türkiye’de benimsenen eğitim politikalarında, AB’de okullardan beklenen bu görevlerin önemli bir kısmının yer almadığı söylenebilir. Türk Eğitim Sistemi’nde AB’nin tarihi, coğrafi, kültürel ve politik farklılıklarının tanıtılmasına ilişkin somut adımlar atılmadığı görülmektedir. 1960’lı yıllardan beri süren AB’ye üye olma hedefine karşın, nasıl yapı içerisinde yer alınacağına ilişkin Türkiye’de yaşayan insanların yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı düşünülmektedir (Canbolat, 2002, s.287). Ekonomik sıkıntıların yaşandığı Türkiye’de AB’ye daha çok ekonomik bir yapı olarak bakılmış, sosyal yapısı hem medya hem de eğitim kurumları tarafından ihmal edilmiştir. AB özellikle 1980’li yıllardan sonra Avrupa Boyutu kavramı ile ekonomik bütünleşmeden sosyal bütünleşmeye yönelmiştir. AB üyeliği, Avrupa ile Türkiye arasında duygusal bağlar kurulmasını gerektirmesine karşın, yeni ilköğretim programlarında ve diğer eğitim kademelerinde buna yönelik bir uygulamaya rastlanılmamıştır.

AB’de okullardan beklenen bir başka görev ise Avrupa vatandaşları olarak ortak bir kimliğin geliştirilmesidir. Bu doğrultuda Avrupa’da yaşayan insanların birbirlerine ve toplumlara karşı olumlu tutumlar kazandırılması hedeflenmektedir. Türkiye eğitim politikalarının temelini oluşturan Milli Eğitim Temel Kanunu’nun Türk Milli Eğitiminin genel amacında tanımlanan vatandaş nitelikleri daha çok ulusal kültüre ilişkin unsurlar taşımaktadır (Resmi Gazete, 24.06.1973). Buna karşın AB’de vurgulanan Avrupa vatandaşlığının gerekleri, AB’nin tarihsel gelişimi, AB’nin işlevleri ve AB’ye üye ülkelerin bilgisi olarak sıralanmaktadır (Martin and Jover, 2002, s.71). Buna göre Türk Eğitim Sistemi’nde yukarıda sıralanan gerekleri yerine getirmeleri için eğitimin ilgili kademelerinde gerekli değişimler yapılması gerektiği söylenebilir.

AB’de tüm eğitim kademelerinde kadın-erkek eşitliğinin sağlanmasına dönük çalışmalar yürütülmektedir. Kadın-erkek eşitliğine ilişkin 1985’te Konsey İlke Kararı’nda eğitim sürecinde yer alan kişilerin bu konuda farkındalığını yükseltme, eşit iş fırsatları yaratma, karma eğitimi destekleme ve ders kitaplarındaki erkek egemen unsurları kaldırma yönünde amaçlar benimsenmiştir (Ibanez-Martin and Jover, 2002, s.101-103).

Türkiye’de kadın-erkek eşitliği sorunu eğitim alanında da kendini göstermektedir. Her yıl binlerce okul çağında yer alan kız çocuk okula gönderilmemekte veya eğitim sürecinden geri çekilmektedir. Türkiye eğitim politikalarında kız öğrencilerin eğitimlerinin sürdürmesine dönük kararlar yer almakta ve bu kararlar doğrultusunda “Haydi Kızlar Okula” gibi kampanyalar sürdürülmektedir (MEB, 2005). Ancak sorun yalnızca kız öğrencilerin eğitim sürecine katılması sorunu değildir. Kadın-erkek eşitliği toplumsal çözüm uygulamaları gerektiren bir sorun olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını artırmadan, kız ve erkek öğrencilere eşit iş fırsatlarına yönelik eğitimler sunma, ders kitaplarının kadın-erkek eşitliğini destekleyecek yapıda geliştirilmesine kadar yapılması gereken çalışmaların olduğu söylenebilir.

AB’de eğitimin kalitesinin artırılmasında okul performanslarının değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Genel olarak AB’de okulların performans değerlendirilmesi, eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ortaya koymak ve sistemin yöneticilerine, müdürlere, öğretmenlere ve halka tanılayıcı ve biçimlendirici bilgi sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Avrupa’nın birçok ülkesinde değerlendirme farklı biçimlerde ve farklı amaçlara yönelik olarak yapılmaktadır. Örneğin İngiltere’de amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek ve aileyi bilgilendirme ve öğrencilerin okul seçimi yapmaları için anahtar aşamalarda (7, 9, 12, 14, 16 ve 18) yapılan sınavlar bulunmaktadır. Fransa’da ise testler yıllık olarak amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için uygulanır ve sınav sonuçları, okulların kendi performanslarını başkaları ile karşılaştırarak kendilerini geliştirmeleri için yayınlanır (COM, 2000, ss.37-39).

Türk Eğitim Sistemi’nde okulların performansı ortaöğretim kurumlarına giriş ve yükseköğretime giriş sınavlarıyla ortaya konulmaktadır. Bu sınav sonuçlarına dayalı olarak aileler çocuklarının okul seçimini yaparken, okullara ilişkin görüş oluşturmaktadırlar. Okulların gerçek performanslarını ortaya koyan bir eğitim politikasının olmayışı ve eğitim sisteminin sınav odaklı bir sistem haline gelmesi okulların gerçek işlevlerinin gözardı edilmesine neden olduğu ileri sürülebilir. Eğitim sisteminin yönetiminde okulun amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ortaya koyacak

performans göstergelerinin tanımlanıp, her bir kademeye ilişkin etkin bir değerlendirme sisteminin oluşturulması ve bunun uluslar arası paylaşımlara açık olacak bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

MEB son yıllarda çeşitli uluslararası değerlendirme projelerine katılmaktadır. Bunlardan biri de PISA Programıdır. OECD ülkelerine yönelik olarak, 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, katılacakları günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilen PISA Programı (Program for International Student Assessment-Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı)'na, Türkiye 2003 yılında katılmıştır. PISA projesinin 1997 - 2000 yıllarını kapsayan I. döneminde matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarını içeren testler uygulanmış, ancak ağırlıklı alan okuma becerileri olmuştur. Türkiye aynı tarihlerde, üyesi bulunduğu Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu IEA'nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) TIMSS-R ve PIRLS projelerini uygulamakta olduğundan PISA projesinin I. dönemine katılamamıştır. Türkiye'nin de katıldığı PISA II. Dönem projesi 2000 - 2003 yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde ağırlıklı alan matematik olmak üzere fen bilimleri, okuma ve problem çözme alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerileri ölçülmüştür. Bu projeye Türkiye dahil 41 ülke katılmıştır. PISA Programı kapsamında öğrencilerin, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarına ilişkin nitelikleri ölçülmeye çalışılmaktadır. PISA 2003 Projesi'nde, matematik, okuma ve fen bilimleri alanlarında sırasıyla elde edilen en yüksek 550, 543 ve 548 puanlara karşın Türkiye 423, 441 ve 434 puanlarla ortalamanın oldukça altında, son sıralara yakın puanlar elde etmiştir (www.meb.gov.tr, 8.7.2005).

Eğitim kademeleri açısından ortak olan bir diğer önemli konu ailelerin eğitime katılımıdır. AB'de çocukların eğitimine ailelerin katılımı yükselen bir politika olarak görülmektedir. Aileler okullara ilişkin taleplerini artırarak, okulların kritik

müşterileri haline gelmektedirler. AB’de ailelerin okul yönetimini ve öğretmenleri destekleyerek okul gelişimine katkı sağlamaları hedeflenmektedir (COM, 2000, ss.40-41). Türkiye eğitim politikalarında doğrudan aile katılımının artırılmasına yönelik düzenlemeler görülmemekle birlikte, okul-aile birlikleri, sınıf annesi, ailelerin çeşitli projeler kapsamında çocukların eğitiminin desteklenmesi için eğitimi gibi uygulamalar söz konusudur. Ancak bu tür uygulamaların okulun gelişimi açısından çok fazla değer taşımadığı söylenebilir. Oysa AB’de ailenin eğitime katılımından beklenen en önemli yarar, okul geliştirme boyutunda yer almaktadır. Dolayısıyla Türkiye eğitim sisteminin yönetiminde, okulların geliştirilmesinde ailenin sürece etkin katılımını sağlayacak politikaların oluşturulmasına gereksinim bulunduğu ileri sürülebilir.

Avrupa Boyutunun uygulanması okul türlerine ve basamaklarına göre farklılık göstermektedir. İlköğretimde daha çok kişisel deneyimlere dayalı uygulamalara yer verilirken mesleki eğitimde Avrupa Boyutu ilgili kariyer süreciyle ilişkilendirilmektedir. İzleyen bölümlerde AB eğitim politikalarının, ilgili olabilecek olduğu düşünülen okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim çerçevesinde Türkiye eğitim politikaları açısından analizi yer almaktadır.

4.2.1. Okulöncesi Eğitim

AB’nin öğrenen toplum olma yolundaki en çok önem verdiği boyutlardan biri okulöncesi eğitimidir. Okulöncesi eğitim bireylere temel değerlere ilişkin ilk bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı aşama olması nedeniyle önem taşımaktadır. Okulöncesi eğitim yaşamboyu eğitim ile birlikte toplumda dezavantajlı grupların okuldaki başarısızlığını önlemede temel unsur olarak görülmektedir (Council of European Union, 1997, s.4-131). AB’nde, toplumsal yapı içerisindeki eşitsizliklerin önlenmesinde etkin bir araç olarak görülen okulöncesi eğitim, Türkiye’deki varolan uygulamalarla bu eşitsizlikleri daha da artıran bir yapıyı ortaya çıkardığı söylenebilir. Çünkü Türkiye’de okulöncesi eğitim daha çok kentlerde yaygın olarak sunulmakta bu da kırsal kesimle varolan eşitsizlikleri artırmaktadır. MEB’nin 2004-2005 verilerine göre 16016 okulöncesi eğitim kurumundan 10.522’si şehirlerde, 5.494’ü köylerde yer almaktadır. Okulöncesi eğitimde yer alan toplam 434.771 öğrenciden

336.573'ü şehirlerde, 98198'i köylerde yer almaktadır (MEB, 2005, s.22). Okulöncesi eğitim kurumlarının önemli bir kısmının kentlerde yer alıyor olması, kırsal kesimin aleyhine olan eğitim eşitsizliğini daha fazla artırdığına ilişkin bir kanıt olarak kabul edilebilir.

AB'nde okulöncesi eğitim, daha sonraki eğitim kademelerinde başarılı olmaları için bir temel olarak görülmekte ve çalışan ailelerin sağlayamadığı eğitimsel ve sosyal ortamların sunulduğu basamak olarak ele alınmaktadır. Bu iki eğilim, AB'nde okulöncesi eğitimde sosyal ve eğitimsel ortamların sunulmasına ilişkin, süreç boyutunda farklı görüşleri ortaya çıkarmaktadır. Okulöncesi eğitimde çocukların daha çok oyunlara yöneltilmesi ve okulöncesi eğitimin ilköğretime geçişi kolaylaştırmaya yönelik düzenlemeleri içermesi gerektiği tartışmaları ön plana çıkmaktadır (COM, 2000, s.45). Türkiye'de okulöncesi eğitim, öğrencilerin ilköğretime hazırlanmasına yönelik etkinlikleri içermektedir. Ancak farklı kurum ve kuruluşlara bağlı olarak açılan okulöncesi eğitim kurumları arasında uygulanan eğitim programlarının tutarlılığı tartışma konusudur.

Farklı yaklaşımlar olmakla birlikte 1970'lerden beri tüm Avrupa ülkelerinde okulöncesi eğitime katılım oranlarında göze çarpan bir artış bulunmaktadır. Belçika, Danimarka, Fransa, İtalya, Macaristan ve İsveç'te çocukların okulöncesi eğitimi üç yıl sürmektedir. Avusturya, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde üç yaşını aşmış çocuklar okulöncesi eğitimden 2-3 yıl arası yararlanmaktadır. Finlandiya, Yunanistan ve Portekiz gibi ülkelerde bir çocuk ortalama okulöncesi eğitimden ortalama iki yıldan daha az yer almaktadır. Avrupa'da okulöncesi eğitime katılım oranının sürekli artırılması, okulöncesi eğitim ile ilköğretim arasındaki bağı kuvvetlendirmenin bir yolu olarak görülmektedir. Çocuklar için erken dönemlerde alınacak önlemlerin başarısızlık oranlarını azaltacağı genel olarak kabul edilmektedir (COM, 2000, s.46). Türkiye'de okulöncesi eğitim genellikle 1-2 yıl arası sürmektedir. AB'de 0-6 yaş grubunun tamamının okulöncesi eğitim kapsamına alınmaya çalışıldığı bir süreçte, 1-2 yıl süreli okulöncesi eğitimin yeterli olmadığı söylenebilir. Ayrıca çağ nüfusunun %16'lık kısmının bu olanaktan yararlanıyor olması, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının öncelikli sorun alanlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (Aral, 1999, s.191).

AB’de okulöncesi eğitim büyük ölçüde tüm çağ nüfusuna sunulmaktadır. Türkiye’de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik eğitim politikaları bulunmasına karşın, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda 2005’te okullaşma oranı %25 olarak hedeflenmiş (DPT, 2001, s.97), ancak 2004-2005 öğretim yılında bu oran %16’da kalmıştır (MEB, 2005). AB’de okulöncesi eğitime ilişkin tartışmalar okulöncesi eğitimin ne kadar süreli olacağı, eğitim programlarının kapsamının ve eğitim yönteminin nasıl olacağı konularında odaklaşırken, Türkiye okulöncesi eğitimde hedeflenen okullaşma oranlarına ulaşma çabası içindedir. Bu doğrultuda, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına amacıyla “Okul Öncesi Eğitimin Desteklenmesi ve Yaygınlaştırılması Projesi” ve okul öncesi eğitim programları ve ilköğretim birinci sınıf programlarının birbiri ile uyumlu hale getirilmesi için “Okulöncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi” uygulanmaktadır (<http://ooegm.meb.gov.tr/>, 08.07.2005). Uygulanan projeler değerlendirildiğinde, projelerin daha çok nicel unsurlara yoğunlaştığı, okulöncesi eğitime ilişkin önemli düzeyde altyapı sorunlarının olduğu söylenebilir.

AB ülkeleri, okulöncesi eğitimde genel olarak temel yapısal sorunlarını aşmış, okulöncesi eğitimin nitel yönleri üzerinde durulmaktadır. Okulöncesi eğitimden ilköğretime geçişe ilişkin bütünselliği sağlamaya yönelik politikalar üretmektedirler. İlköğretim eğitim sistemi içinde temel eğitim kademesi olarak adlandırılmaktadır. İlköğretime ilişkin benimsenen politikalara aşağıdaki paragraflarda yer verilmiştir.

4.2.2. İlköğretim

AB’nde ilköğretim kademesinden beklenen öncelikli görev Avrupa boyutunun geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda İngiltere ve İrlanda hükümetleri eğitimde Avrupa Boyutu kapsamında yaptıkları çalışmada, özellikle zorunlu eğitim kapsamında yürütülecek eğitim programında yer alacak konuları belirlemiştir. Buna göre öğrenciler, en az bir Avrupa dili öğrenme, Avrupa uluslarını tanıma, Avrupa’nın siyasal, ekonomik, sosyal ve teknolojik tarihini öğrenme, AB coğrafyasını bilme, Avrupa vatandaşlığı duygusunu geliştirme gibi konularda eğitim almalıdırlar. Ayrıca

öğrenciler, insan hakları, demokrasi, temel özgürlükler, hoşgörü, çoğulculuk, çevreyi koruma gibi Avrupa'nın ortak değerlerinin, ilgilerinin ve sorunlarının farkında olma ve bunlara saygı duyma gibi konularda yeterlik kazanmalıdırlar. (Savvides, 2002, s.4).

AB'ne uyum süreci, yeni ilköğretim programının yenilenmesi gerekçelerinden biri olarak gösterilmesine karşın, temel yapı olarak AB ile bütünleşme unsurlarını ya da Avrupa boyutunu içermediği görülmektedir (www.iogm.gov.tr, 11.08.2005). Bununla birlikte ilköğretime yönelik eğitim politikalarında da AB ile doğrudan bağlantılı politikaların oluşturulmadığı saptanmıştır. 2005 yılında ilköğretim kademesinde yer alan bireylerin, Türkiye'nin olası tam üyelik tarihinde (en erken 2015 yılı olarak ifade edilmekte), en etkin yaş döneminde olacakları düşünülürse, ilköğretim öğrencilerinin AB'ne ilişkin bilgilendirilmesi zorunluluk taşıdığı ileri sürülebilir.

Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından 16 Ekim 2002 tarihinde kabul edilen (2002)12 sayılı "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi Tavsiye Kararları" kapsamında, demokratik vatandaşlık eğitimi, özgür, hoşgörülü ve adil bir toplum oluşturmanın temeli olarak görülmektedir. Bu bağlamda demokratik vatandaşlık eğitimi, eğitimin her boyutunda etkin bir vatandaş yetiştirme, bireyler arasında eşitlik ve paylaşım, sistemlerinin yönetiminde yenilik etkeni ve politikaların temeli olarak görülmelidir (Council of Europe, 2003, ss.1-5). AB'de vatandaşlık kavramı, yalnızca bir vatandaşın yasal hak ve görevleri ile ilgili bir sorun değil, aynı zamanda daha fazla heterojen olan bir toplumda kimliğe ve ait olmaya ilişkin bir sorunu olarak görülmektedir (Ibanez-Martin and Jover, 2002, s.42). İlköğretimde kademesinde bütün disiplinlerin etik, politik, sosyal, kültürel ve felsefi yanlarına ağırlık vererek, öğretim demokratik vatandaşlık eğitimi ile birleştirilmeli; çok kültürlü toplumda yaşamaya ilişkin şiddete dayalı olamayan çatışmaları ortaya koyma, diğer insanları dinleme, anlama ve yorumlama, farklılıkları tanıma ve kabul etme, seçimler yapma, seçenekleri dikkate alma ve etik analize bağlı tutma, sorumlulukları birlikte üstlenme, yapıcı ilişkiler kurma yeterlikleri geliştirilmelidir (Council of European, 2003, s.5).

Türkiye’de ilköğretim kademesinde demokrasi bilincinin geliştirilmesi Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte diğer politika belgelerinde vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra okullarda demokrasi bilincinin geliştirilmesine yönelik olarak çeşitli dersler kapsamında ve öğrenci konseylerinin oluşturulması gibi çalışmalar yürütülmektedir. Ancak AB’nin benimsediği çok kültürlülük, temel özgürlükler, çoğulculuk, demokratik vatandaşlık gibi kavramların Avrupa boyutu ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Türk Eğitim Sistemi’nde “iyi vatandaş yetiştirme” politikası anlamı pekiştirilmemiş bir anlayış olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle “iyi vatandaş” tanımlaması kişilere ve kurumlara göre farklılıklar göstermekte ve eğitim sisteminde “farklı iyi vatandaşlar” yetiştirildiği görülmektedir. AB’nde bu bütünleşmenin sağlanmasında en önemli araç yabancı dil öğrenimi görülmektedir.

İlköğretim kademesinde dil öğrenimi öncelikli politika alanlarından birisi olarak görülmektedir. Dil öğrenimi, ilköğretimde sistemli bir zemine oturtulmalı ve temel eğitimi bitiren herkesin bir Topluluk dilini kullanması öngörülmektedir (Council of European Union, 1997, s.4). AB çok dilli ve çok kültürlü bir yapısını eğitim sistemlerine yansıtmak istemektedir. AB’inde yabancı dil öğrenme, yalnızca bireylerin kültürel zenginliği için değil, aynı zamanda hareketliliğin ve Avrupa’nın rekabet gücünün bir parçası olarak ele alınmaktadır (Council of the European Union, 2001, s.14). AB’de dil öğrenmenin önemini vurgulamak üzere 2001 yılı Avrupa Diller Yılı olarak ilan edilmiştir. Avrupa Diller Yılı’nın temel amacı, zorunlu eğitimi bitiren herkesin ana diline ek olarak en az iki Avrupa dilini konuşabilme yeterliliği kazanmış olmasıdır (COM, 2004, s.14). Ayrıca, *Okul Eğitiminin Kalitesi Üzerine Avrupa Raporu’nda* bireylerin tek pazarda yer alan mesleki ve bireysel fırsatlardan yararlanmaları için birkaç Avrupa dilini konuşmaları gerektiği belirtilmektedir. Dil yeterliği, Avrupa vatandaşları arasında ortak bir anlayış geliştirme ve Avrupa’nın zengin kültürel mirasını kullanmak için temel bir araç olarak görülmektedir. Bu doğrultuda ilköğretimi bitiren herkesin en az bir, ortaöğretimi bitiren herkesin en az iki Topluluk dilini konuşması gerekmektedir. (COM, 2000, s.22).

Türkiye’de yabancı dil eğitimine ilköğretim okulları 4. sınıfından itibaren haftalık ders çizelgesinde yer verilmiştir (MEB, 2001, s.297). Türkiye’de ve AB’nde yabancı dil öğrenmeye ilişkin beklentiler ve vurguların da farklılık taşıdığı söylenebilir. AB yabancı dil öğrenmenin Avrupa boyutunu geliştirmenin ve hareketliliği sağlamanın temel gerekleri arasında görürken, Türkiye’de yabancı dil yeterliklerine ilişkin beklentilerin açık bir şekilde oluşturulmadığı söylenebilir. Türkiye’nin yabancı dil öğretimi konusunda etkililik sağlayamadığı ifade edilmektedir (Kaya, 1993, s.109). Türkiye, yabancı dilde eğitim ve yabancı dil öğretimi tartışmalarından çok etkili yabancı dil öğretimine yönelik politikalar geliştirmek durumundadır.

İlköğretim kademesi başta olmak üzere tüm eğitim kademeleri ve örgün eğitim dışındaki tüm vatandaşların okur-yazarlık ve sayısal yeterliklerini artırmak, AB’nin 2010 yılı stratejileri arasında yer almaktadır. Okur-yazarlık ve sayısal yeterlikleri düşük olan bireylerin toplumsal yapıda yer alacakları nokta AB’nin hedeflediği dünyanın en rekabetçi ekonomisi için olumsuzluklar oluşturacağı belirtilmektedir (Council of the European Union, 2001, s.8). Türkiye’de 1999 yılı itibarıyla, 12 ve üstü yaş grubunda, okuma yazma oranı erkeklerde yüzde 94,2 ve kadınlarda yüzde 77,4 olmak üzere yüzde 85,7’ye ulaşmıştır (DPT, 2000, s.94). Ayrıca kesin rakamlar olmamakla birlikte zorunlu okul çağında bulunan yaklaşık 600 bin kız çocuğunun okula gitmediği ifade edilmektedir. MEB’nin UNICEF ile birlikte 2003 yılında başlatılan “Haydi Kızlar Okula” kampanyası kapsamında 2003 ve 2004 yıllarında yaklaşık 100 bin kız öğrencinin okula kazandırıldığı tahmin edilmektedir (<http://iogm.meb.gov.tr>, 08.07.2005). Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de hem okul çağında hem de okul çağı dışında kalan okur-yazarlık yeterlikleri kazanmamış bireylerin sayısının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilebilecek bir diğer konu, *Okul Eğitiminin Kalitesi Üzerine Avrupa Raporu’nda* yer alan 16 kalite göstergesinden biri olan matematiktir. AB’nde matematik eğitimi, eğitim programının merkezine yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Çocuklara yönelik zorunlu matematik eğitimi, ulusal rekabete ve bilgi toplumuna katkı sağlama ve topluma katılma anlamında önemli görülmektedir. AB’nde teknik ve bilimsel çalışmaların artırılması için matematik

eğitiminin geliştirilmesine yönelik çabalar söz konusudur. Bu çabalar, matematik öğrenme ve öğretme kültürü oluşturma, öğrencileri matematik öğrenmeye motive etme, matematiğe yönelik olumsuz tutumları ortadan kaldırma ve Avrupa vatandaşları için ortak matematik becerileri belirleme konularına odaklanmıştır (COM, 2000, s.12-13).

PISA sınavına katılan Türkiye, 41 ülke arasında matematik alanından son sıralarda yer almaktadır. Ayrıca ulusal düzeyde yapılan ortaöğretim ve yükseköğretime giriş ile ilgili sınavlarda öğrencilerin matematik sorularına ortalama verdikleri doğru yanıt sayıları da oldukça düşüktür. Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı (OKS)'nda matematik testindeki başarı ortalaması 2004 yılına göre 2005 yılında 1.15'ten 2.35'e çıktığı ve her yıl adayların en çok zorlandığı testin matematik olduğunu belirtilmektedir (<http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/istatistik.html>, 10.07.2005). OKS sınavında 23 matematik sorusunun yer aldığı düşünülürse bu gelişmenin yeterli olmadığı söylenebilir. Türk Eğitim Sistemi öğrenciye matematiğin gerçek yüzünü göstermekten uzaktır, daha özele inildiğinde de öğrencide oluşması gereken bazı davranışlar için bilinmesi şart olan bazı temel kavramların kalıcılığı sağlanamamaktadır (Tatlıoğlu, 2002, s.273). Yeni geliştirilen ilköğretim matematik programının “herkes matematik öğrenebilir” felsefesine dayandırıldığı ifade edilmektedir. Bu anlayışın uygulamadaki sonuçları için beklemek gerekmektedir. Türk Eğitim Sistemi'nde matematiğin daha etkili öğretimi, bilgi toplumu ile bilimsel ve teknolojik çalışmalarla bağlantısını kuran politikalara gereksinim duyulmaktadır.

AB'nde ilköğretim kademesinde öne çıkan politikalardan bir diğeri de bireylerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Yönergeleri ve metinleri okuma ve anlama yeterliği, tüm okul konularında başarının temel gerekliliği olarak görülmektedir. Okuma yeterliliği aynı zamanda yaşamboyu eğitimden etkin olarak yararlanmanın da ön koşulu olarak kabul edilmektedir. AB okuma becerilerinin artırılmasında eğitim kitaplarının niteliğinin artırılması, aile desteğinin sağlanması, öğretmenlerin eğitimleri gibi konularda çalışmalar yürütmektedir (COM, 2000, ss.15-16).

Türkiye'nin katıldığı PISA Programı çerçevesinde yapılan sınavın bir diğer boyutunu okuma beceriler içermektedir. Türkiye bu boyutta da sınava katılan ülkeler arasında 441 ortalama puan alarak 41 ülke arasında 36. olabilmıştır (www.meb.gov.tr, 8.7.2005). Türk Eğitim Sistemi'nde okuma yazma, okuduğunu anlama, yorumlama ve analiz edebilme yeterliklerini geliştirmeye yönelik eğitim politikalarının yeterli olmadığı söylenebilir. Türkiye'de okullarda okuma alışkanlığı kazandırmaya ve okumanın yaşamboyu eğitim ile bağlarının kurulmasına yönelik eğitim politikalarına gereksinim duyulmaktadır. Nisan 2004 itibarı ile 1,4 milyon çocuğun eğitim hakkından yararlanmadığı (İlgazi, 2004) ve 12 yaş üstü bireylerin okuma yazma oranının yaklaşık %85 düzeyinde olduğu göz önüne alındığında, toplumun önemli bir kısmının başta yaşamboyu eğitim olmak üzere birçok eğitim etkinliğinden uzak kaldığı söylenebilir.

AB'nde okul kalite göstergelerinden bir diğeri olarak “fen bilimleri” ele alınmıştır. Fen bilimleri eğitimi doğrultusunda tüm vatandaşların sosyal ve ekonomik gelişme ve de bireysel yarar için yeni teknolojilere ulaşması ve bunları kullanması öngörülmektedir. Fen bilimleri eğitiminde, öğrencilerin ilgilerinin artırılması ve fen eğitiminin etkililiğini artırma yönünde çabalar söz konusudur (COM, 2000, ss.17-18).

AB'de fen bilimleri eğitimi bilimsel gelişmenin sağlanmasında en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir. Türkiye'de fen bilimleri eğitiminin, yukarıda sözü edilen PISA Programı kapsamında yapılan sınavında alınan ortalama 443 puana göre değerlendirildiğinde yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir (www.meb.gov.tr, 08.07.2005). AB'nin fen bilimleri eğitimine yönelik politikalara dayalı olarak, fen bilimleri eğitiminin sosyal, ekonomik ve teknolojik yaşamla bütünleştirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bütün eğitim kademeleri için geçerli olmakla birlikte özellikle zorunlu eğitim açısından önem taşıyan bir başka konu okulu terk oranlarıdır. AB'nin eğitimde kalite göstergelerinden biri olarak ele aldığı okulu terk etme oranlarının, Mart 2000'de Lizbon Avrupa Konseyi toplantısında 2010 yılına kadar yarıya indirilmesi

hedeflenmiştir. Bu doğrultuda zorunlu eğitimi tamamlamadan okulu bırakan çocuklar, zorunlu eğitim sonunda herhangi bir nitelik elde etmeyen çocuklar ve niteliksiz olarak veya okuldan ayrıldıktan sonra mesleki eğitim almamış çocukların okulu terk etme oranlarını azaltmak için ne tür önlemlerin alınacağı tartışma konusudur (COM, 2000, ss.29-31).

MEB'nin öğrenci sayılarına ilişkin istatistikleri, tüm çağ nüfusunun ilköğretime devam etmediğini ve bir kısmının da ilköğrenimini tamamlamadan okulu terk ettiğini göstermektedir. 2003-2004 öğretim yılında 10.171.354 öğrenci ilköğretime devam etmiştir. Öğretim yılı sonunda 1.136.448 öğrenci ilköğretimden mezun olmuş, 2004-2005 öğretim yılı başında da 1.374.609 öğrenci ilköğretime kayıt olmuştur. Buna göre 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim öğrenci sayısının 10.409.515 olması gerekmektedir. Buna karşın 2004-2005 öğretim yılındaki öğrenci sayısı 10.298.546'dır. Bu sonuç 110.969 öğrencinin okulu terk ettiğini ortaya koymaktadır. Bu sayının bir kaç ilin nüfusundan daha fazla olduğu göz önüne alındığında sorunun boyutları daha iyi anlaşılacaktır. Türk Eğitim Sistemi'nde okulu terk etme nedenlerinin bulunarak çocukların okula geri dönüşünü sağlayacak ve yeni terkleri önleyecek düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (<http://egitim.cu.edu.tr/wp.asp?107>, 07.05.2005). Türk Eğitim Sistemi'nde okulu terk oranlarının azaltılmasına yönelik belirgin bir politika ortaya konulmadığı görülmektedir. Bu konuda AB hedefleri ile tutarlı politikaların oluşturulmasının öncelik taşıdığı söylenebilir.

AB ilköğretim kademesinde uygulamaya çalıştığı eğitim politikalarının ortaöğretim kademesi ile bütünlük içinde olmasına önem vermektedir. AB'nde birçok ülkede zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretime ilişkin politikalara aşağıdaki paragraflarda yer verilmiştir.

4.2.3. Ortaöğretim

AB’de ortaöğretim nitelikli insangücünün ve Avrupa’nın rekabet politikalarına öncülük edecek bireylerin yetiştirileceği eğitim kademesi olarak görülmekte ve AB’ye ülkelerin büyük bir çoğunluğunda zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. Bu nedenle AB’de ortaöğretimi tamamlama en az ilköğretimi tamamlama kadar önem taşımaktadır.

Okul Eğitiminin Kalitesi Üzerine Avrupa Raporu’nda yer alan göstergelerden biri ortaöğretimi tamamlamadır. Rapor’da ortaöğretimin tamamlanması oranı –düşük terk oranları gibi- eğitim sistemlerinin başarısının önemli bir göstergesi olduğu belirtilmektedir. Ortaöğretimi tamamlama, iş dünyasında başarıyla yer almanın yanı sıra yüksek öğretim tarafından sunulan eğitim fırsatlarına ulaşma açısından da önem taşımaktadır. AB öğrenen topluma başarılı katılım için ortaöğretim tarafından sunulan temel yapıların kazanılmasını zorunlu görmektedir. AB ortaöğretimin herkes için daha çekici hale getirme, ortaöğretimin kalitesi ile yaşamboyu öğrenme arasında bağlar oluşturma ve mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki dengeyi oluşturma yönünde politikalar benimsemiştir (COM, 2001, s.32-33).

Türkiye’de çağ nüfusunun yaklaşık %35’i ortaöğretim fırsatlarından yararlanamamaktadır (MEB, 2005). Ortaöğretimi öğrenciler için daha cazip hale getirici önlemlerin yer almadığı, bunun aksine ortaöğrenime katılımın daha çok toplumsal talebe bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Ortaöğretimin özellikle genel lise kısmı ile yaşamboyu eğitim ilişkilerinin kurulmasına yönelik politikalar olmadığı gibi, yaşamboyu eğitim kapsamında ve sonraki eğitim kademelerindeki gelişmelere bağlı bir uyumlaştırma politikasının da bulunmadığı görülmektedir. Türkiye’de bütün çabalara karşın genel ortaöğretim okullaşma oranı (%39,3) mesleki ortaöğretimden (%24,2) daha yüksektir. Buna göre Türkiye eğitim politikalarında yer alan ortaöğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yapılandırılması anlayışının uygulamada gerçekleşmediği, mesleki ve teknik eğitim ile genel ortaöğretim arasında dengenin oluşturulamadığı söylenebilir.

AB açısından, ortaöğretimin en önemli boyutu mesleki ve teknik eğitimidir. AB'nin eğitime yönelik politikalarının temelinde, geleceğin en büyük rekabet gücüne sahip bilgi Avrupa'sını veya bilgiye dayalı ekonomisini oluşturmak yatmaktadır. Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitim kapsamında AB, okulların ve işyerlerinin yakınlaştırılmasını hedeflemektedir. Okulların ve işyerlerinin yakınlaşması, eğitimin iş dünyasına açılması, işletmelerin işçi olmayan diğer yetişkin ve gençlerin eğitiminde itici güç olması ve okullar ile işletmeler arasında yakın işbirliğinin kurulması koşullarına bağlanmaktadır. Eğitim örgütleri, işletmeleri ve üretim süreçlerini tanımalı; işletmeler sadece yetenekli işgücü için değil eğitimi zor kişiler için de eğitimi desteklemeli; okullar ve işletmeler arasında etkin çıraklık/stajyerlik programları oluşturulmalıdır (Council of European Union, 1996, s.5).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, Türkiye'de mesleki-teknik eğitim ve sanayi arasındaki işbirliğinin yeterince geliştirilemediği belirtilmektedir. İşbirliği eksikliğinin, Türkiye'de uygulanan mesleki ve teknik eğitim programlarının, sanayinin taleplerini karşılamada yetersiz kalmasına yol açtığı ileri sürülebilir.

AB'nde mesleki ve teknik eğitime ilişkin olarak turizm ve çevre gibi hizmet sektöründeki yeni mesleklere yönelik eğitimin teşvik edilmesi; özellikle bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle ortaya çıkan yeni tüketim mallarına yönelik servis eğitimleri sağlanması; bireylerin ekonomik yaşama etkin katılımlarını sağlayacak girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. (Council of European Union, 1996, s.5).

Türkiye eğitim politikası belgelerinde de gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkan yeni mesleklere ilişkin programların açılmasına dönük politikaların yer aldığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de eğitim-istihdam ilişkisinin yeterli düzeyde kurulamamış olması bu tür programların işlevselliğini azaltmaktadır. Türkiye'nin istihdam programları olmadan gerçekleştireceği eğitim yatırımlarının kaynak kaybına yol açma olasılığı yüksek bulunmaktadır (Dülger, 2004, s.181). Bu bağlamda Türkiye'nin mesleki eğitim programları eğitim-istihdam ilişkisine dayalı politikalar çerçevesinde yürütülmelidir.

Lizbon Sonuç Belgesi, Avrupa toplumlarının daha fazla girişimci olmak durumunda olduğunun gereğini belirtmektedir. Yenilikçi işletmeler kurmak ve geliştirmek için uygun koşulların oluşturulması ve Avrupa'nın bu alanda ilerleme sağlaması zorunlu olarak görülmektedir. Eğitim kurumları, öğrencilerinin eğitiminde girişimcilik ruhunu ve becerilerini geliştirmelidir (Council of the European Union, 2001, s.14). Eğitim ve öğretim, girişimciliğe ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesine, bireylerin bir girişimci olarak kariyer fırsatlarından haberdar edilmesine ve becerileri geliştirerek girişimciliğin teşvik edilmesine dayandırılmıştır. Örneğin, Yunanistan'ın Atina şehrindeki Sivitanidios Teknik Okulu'nda sanal işletmeler eğitime destek olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler zamanlarını teorik dersler ile sanal bir işletmenin yönetimi arasında paylaşmaktadır. Bu programın, elde edilen olumlu sonuçlar nedeniyle tüm teknik okullara yayılması planlanmaktadır. Ders programına, girişimcilik kuramı ile iş planlarının hazırlanmasına ilişkin pratik bilgilerin verildiği bir girişimcilik dersi de eklenmiştir. Avrupa Komisyonu bugün Üye Ülkelerin çoğunun, farklı düzeylerde de olsa, öğrenim sistemlerinde girişimcilik eğitime önem vermeyi hedeflediklerini belirtmektedir (Avrupa Komisyonu, 2004, ss.8-25).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1996-2011 yıllarını kapsayan Eğitim Ana Planı'nda gelişimci-girişimci insan örneğinin yetiştirilmesi milli eğitimin temel amaçlarından biri olarak vurgulanmaktadır (Dülger, 2004). Ancak girişimci bireylerin yetiştirilmesi sürecinde eğitimin nasıl yapılandırılacağına ilişkin politikaların ve uygulamaların olmadığı görülmektedir. Girişimciliğin geliştirilmesine yönelik olarak, özellikle ortaöğretim ve daha sonra yükseköğretim düzeyinde eğitim kurumları ve iş dünyası arasında ortak politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Mesleki eğitimde, bireyin genel kültürünün gelişimi ve Birlik içinde sağlanan hareketlilik olanaklarından etkin bir şekilde yararlanması açısından dil öğrenmeye büyük önem verilmektedir (Council of European Union, 1996, s.5). Küreselleşme sürecinde mesleki yeterliklerin yabancı dil yeterliliği ile desteklenmesi bireysel rekabetin önkoşuludur. Türkiye'nin AB'ye üyeliğinin ekonomik açıdan vurgulanan yararlarının sağlanması, yetiştirilen ara insangücünün başka bir ülkede çalışabilecek

düzeyde yabancı dil yeterliği kazanmış olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle erken yaşlarda başlanacak olan yabancı dil eğitimi mesleki ve teknik ortaöğretimde yoğunlaştırılarak devam ettirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretime ilişkin Türkiye'nin eğitim politikaları AB eğitim politikaları kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde, kalkınma planlarında ve milli eğitim şuralarında yer alan eğitim-istihdam dengesinin kurulması, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması, toplumun gereksinim duyduğu alanlarda nitelikli insangücünün yetiştirilmesi, genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim dengesinin kurulması gibi unsurlara odaklanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, ortaöğretime yönelik Türkiye eğitim politikalarının, AB eğitim politikaları ile tutarlılık göstermediği, politikalar arasındaki farklılıkların Türkiye'deki ortaöğretim sisteminin yapısal sorunlarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Ortaöğretim kademesinin etkili bir şekilde düzenlenmesi, yükseköğretimin kalitesini etkileyebileceği ileri sürülebilir. AB'nde yükseköğretimin kalitesi, diğer eğitim kademelerine göre daha fazla ortak politikalar üretmeyi gerektirmektedir. Yükseköğretime ilişkin AB eğitim politikaları aşağıdaki paragraflarda sunulmuştur.

4.2.4. Yükseköğretim

AB 2010 stratejisi doğrultusunda yükseköğretimin dönüşümünü zorunlu görmektedir. Yükseköğretimdeki bu dönüşüm gerekliliğini, sorumluluk ve saydamlık için devlet ve halk baskısı, maliyetler, etkililik, kalite güvencesi ve verimlilik gibi eski güçler ile yükseköğretimin yeni paydaşları, teknolojideki hızlı değişimler, küresel çağda yenilenebilir becerilere yönelik değişen sosyal talepler gibi yeni güçler ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda küresel ölçekte yükseköğretimin etkililiği ve verimliliğinin sağlanmasında OECD, UNESCO ve AB gibi uluslar üstü sistemlerin ortaya koyduğu politikalar önem taşımaktadır (Kwiek, 2001, s.399). AB, Avrupa'da uluslar üstü düzeyde politik girişimler sağlayan temel yapı olarak görülmektedir (Van der Wende, 2001, s.433).

AB ülkelerinde uygulanan yükseköğretim sistemleri oldukça farklılık taşımaktadır.

Bu farklılığın nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır (YÖK, 2005):

- ▶ Ortaöğretimin süresi, türü ve kapsamı,
- ▶ Lisans derecesine yönelik yükseköğretim programlarının yanı sıra, Türkiye'deki meslek yüksekokullarına benzer kısa süreli yükseköğretim kurumlarının mevcut olup olmaması; mevcutsa, bunların amaçları, değişik kurumlar arasındaki yatay ve dikey geçişlerin değişik şekillerde gerçekleştirilmesi,
- ▶ Yükseköğretime giriş sistemleri,
- ▶ Eğitim ücretleri,
- ▶ Programların akademik takvimlerinin düzenlenmesi (derslerin yıllık veya dönemlik verilmesi), derslerin niteliği (derslerin zorunlu veya seçmeli olması) ve değerlendirme yöntemi (sürekli sınav veya yılsonunda tek sınav) açısından nasıl düzenlendiği,
- ▶ Eğitim programlarının yapısı, süresi ve verilen diplomaların türleri.

AB'de görülen bu farklı yapı, üye ülkeler arasında yükseköğretim düzeyinde işbirliği olanaklarını azaltması nedeniyle Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması yönünde adımlar atılmıştır.

AB'de uygulana yükseköğretim sistemleri için öngörülen yapısal değişikliklere ilişkin atılan ilk adımlardan biri Sorbon Deklarasyonu'dur. Sorbon Deklarasyonu ile işbirliği ve hareketliliğin artırılması, derecelerin karşılaştırılabilir olması, dil ve bilgi teknolojileri yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sorbon Deklarasyonu aynı zamanda tüm Avrupa ülkelerine ortak hareket etme yönünde çağrıda bulunmuştur (Tzortzis, 2004, s.17). Sorbon Deklarasyonu yükseköğretim programlarının lisans ve lisansüstü benimsenmesini önermiştir. Önerilen bu yapı Türkiye'deki yükseköğretim programlarının yapısı ile uyumludur. Ancak programların süresi ile ilgili kesin yargılar olmamakla birlikte 4 yıl süreli lisans programlarının 3 yıla indirilmesi yönünde tartışmalar devam etmektedir.

Sorbon Deklarasyonu çerçevesinde Avrupa'daki 31 ülkenin Eğitim Bakanları Bologna'da toplanarak, 1999'da Bologna Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Bologna Deklarasyonu'na göre, birbiriyle uyumlu ve tercih edilir bir Avrupa yükseköğretim alanı yaratılması, Avrupa'nın karşılaştığı sorunlara karşı atılacak en önemli yapısal adımlardan biridir (COM, 2004, s.6). Bologna Deklarasyonu ile uluslar arası düzeyde rekabet gücüne sahip bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması yönünde siyasi irade ortaya konmuştur (Gürüz, 2001, s.283). ABD, Avustralya ve Kanada'nın en önemli ölçüde pay sahibi olduğu yükseköğretim pazarında AB etkin olarak yer almak istemektedir. Türkiye bu pazarda öğrencisini yurtdışına gönderen bir ülke olarak, gerekli rekabet stratejilerini oluşturmak durumundadır.

Bologna Deklarasyonu doğrultusunda, Avrupa'da öğrencilerin hareketliliğinin artırılması ve buna yönelik önlemlerin alınması, kredi transferi ve diploma eki gibi konularda tüm ülkelerde çalışmalar başlatılmıştır. İkinci olarak Bologna Deklarasyonu, mezunların istihdam edilebilirliği üzerine tartışmanın genişlemesine neden olmuştur. Buna paralel olarak birçok ülkede yükseköğretim ve iş dünyası arasında bağ kurulmasına dönük çalışmalar başlatılmıştır. Üçüncü olarak, Bologna Deklarasyonu akreditasyon konusuna vurgu yapmıştır. Dördüncü olarak, yaşamboyu öğrenme üzerinde durmaktadır. Son olarak Bologna Deklarasyonu'nda ele alınan temel politikalardan biri de yükseköğretimin uluslar arası rekabetçi yapısını geliştirmektir. Avrupa yükseköğretim sistemi, büyüyen dünyada yerini alması için rekabet etmek durumundadır. Tüm bu vurgular, ulusal yükseköğretim sistemlerinde bir takım dönüşümlerin yapılmasına ve ulusal yükseköğretim politikasının uluslar arası boyutla bütünleştirilmesine olanak sağlamıştır (Van der Wende, 2001, ss.436-437).

Mayıs 2001'de Prag'ta toplanan eğitim bakanları Bologna'da belirlenen amaçları yeniden gözden geçirerek öğrenim derecelerinin kolayca anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir sistemin benimsenmesi, ECTS sisteminin oluşturulması, hareketliliğin artırılması, kalite güvencesinin geliştirilmesi ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın tercih edilebilirliğini artırılması planlanmıştır (Tzortzis, 2004, s.17).

Prag'da yapılan Avrupa Eğitim Bakanları toplantısında Türkiye, Bologna Deklarasyonu'na imza atan ülkeler arasına tam üye olarak kabul edilmiştir. Bu katılımdan sonra Türkiye, benimsenen amaçlara yönelik çalışmalarını başlatmıştır. Üniversitelerde öğrenci konseylerinin kurulması ve temsilcilerin mevcut yasa çerçevesinde yönetime katılmaları, ulusal düzeyde akademik değerlendirme ve kalite kontrolünü amaçlayan yönetmeliğin çıkartılması ve uygulamanın başlatılması bu doğrultuda atılan adımlar arasında en önemlileridir. Türk yükseköğretimi açısından son derece önemli olan bu gelişme ile birlikte, üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları Avrupa'daki üniversitelerle karşılıklı olarak gerçekleştirecekleri değişim programlarında yoğun bir şekilde yer almaları ve kendi konularında ortaklaşa araştırma ve uygulama projeleri geliştirme olanaklarının artması beklenmektedir (YÖK, 2004, s.19).

Yükseköğretim araştırma, eğitim ve yeniliğin kesiştiği noktada bulunmaktadır ve AB'nin rekabetçi yapısının sağlanmasında, bilgi toplumun ve ekonomisini oluşumunda merkezi bir rol oynar. Bu nedenle Avrupa yükseköğretim sektöründe mükemmelliği yakalamaya çalışmaktadır ve dünyadaki en iyi üniversitelerle rekabet edebilecek kalite referansı olabilmeyi hedeflemektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratılması amacı doğrultusunda 2003'te Berlin'de toplanan Eğitim Bakanları kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde kalite güvencenin geliştirilmesi ve niteliklerin karşılıklı tanınması yönünde kısa dönemli öncelikler belirlemiştir (Council of The European Union, 2004, s.13):

Yükseköğretim alanında AB düzeyinde yapılan en önemli çalışmalardan biri Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS)'dir. ECTS öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurtdışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti almak için geliştirilmiştir. AB, yurtdışındaki eğitimin sadece farklı ülkelerin düşüncelerini, dillerini ve kültürlerini öğrenme açısından değil, aynı zamanda mesleki ve akademik kariyerlerin gelişimine de katkıda bulunmasını göz önüne alarak, öğrencilerin eğitimlerinin bir kısmını yurtdışında yapmalarını yaygınlaştırmaya çalışmaktadır (YÖK, 2001, ss.2-3).

ECTS, öğrencilerin yurtdışında aldıkları ve başarılı oldukları ders kredilerinin, bir yükseköğretim kurumundan diğerine transfer edilmelerini sağlayan bir sistemdir. ECTS, başlangıçta iki farklı ülkenin yükseköğretim kurumları arasında yapılan geçişler için geliştirilmiştir. Ancak aynı yükseköğretim kurumu içerisinde veya aynı ülkedeki farklı yükseköğretim kurumları arasında da uygulanabilmektedir. ECTS'nin diğer öğrenci hareketliliğine yönelik programlardan, yurtdışında eğitim alacak olan öğrencilerin, ev sahibi üniversitenin kendi öğrencileriyle birlikte derslere devam etmelerini sağlamasıdır (YÖK, 2001, s.5). Ayrıca öğrencilerin yurtdışında sadece bir süre için değil, istedikleri takdirde, gitmiş oldukları yükseköğretim kurumunda programlarını tamamlayana kadar kalmalarına olanak sağlar. İsteyen öğrenciler, üçüncü bir yükseköğretim kurumuna da yatay geçiş yapabilirler. (YÖK, 2004, s.51).

ECTS yükseköğretim kurumlarına, ders programları ve ders içerikleri hakkında bilgi vermesi, ders programlarının yapısı, öğrencilerin ders yükü ve öğrenim sonundaki kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesi yönünde yararlar sağlamaktadır (YÖK, 2004, s.51). Türkiye yükseköğretim sistemi, 2001 yılında başlayan çalışmalarla büyük ölçüde ECTS sistemine uyum sağlamıştır. ECTS sisteminin kurulmasıyla birlikte yükseköğretim öğrencileri Socrates Programı kapsamında AB'ne üye ülkelerde öğrenim yaşamlarını sürdürebilmektedirler.

AB'de özellikle yükseköğretimde özel sektörün yatırımlarının teşvik edilmesi eğitim politikalarına ilişkin önemli bir konu olarak görülmektedir. Avrupa ülkelerinde kamu finansmanının giderek azalması ve eğitime (zorunlu olmayan eğitim, yükseköğretim, sürekli mesleki eğitim, yetişkin eğitimi) katılım oranlarının yeni finansman kaynakları gerektirmesi karşısında özel sektör yatırımları, eğitim kurumlarına yeni bütçe kaynağı sağlama seçeneklerinden biri olarak görülmektedir (COM, 2003, s.6). AB'ni dünyada bilgiye dayalı ekonominin lideri yapabilmek için insan kaynaklarına daha fazla oranda ve etkililikle yatırım yapılması zorunluluk olarak görülmektedir. Bu kamu sektörünün bilgi toplumu için anahtar alanlarda ve özel sektör için yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve sürekli mesleki eğitim alanında daha yüksek yatırımları kapsamaktadır (Council of The European Union, 2004, s.5). Türkiye'de yükseköğretimin finansmanı büyük ölçüde devlet tarafından ve öğrenci harçlarından

karşılanmaktadır. Yükseköğretimde kaynak çeşitliliğini artırmaya yönelik etkili politikaların oluşturulmadığı, özellikle özel sektör ile yakın işbirliği alanlarının geliştirilemediği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye yükseköğretiminde daha çok Anglosakson ya da Amerikan modelinin benimsendiği, AB'nin yükseköğretim politikalarının bir kısmının bu modele uyumlu olduğu görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğini Türkiye'de yükseköğretim sistemi, programların yapılandırılması, süresi, ECTS sisteminin uygulanması, kalite güvencesi gibi boyutlarda AB ile büyük ölçüde uyum sağladığı söylenebilir. Yükseköğretimde gerçekleşen uyumlu politikaların, yükseköğretimin bir parçası olan öğretmen eğitime de yansıtacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitime ilişkin politikalara aşağıdaki paragraflarda yer verilecektir.

4.3. Öğretmen Eğitimi

AB'de öğretmenler eğitimsel dönüşümün temel unsuru olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitime ilişkin yeni politikaların oluşturulması eğitime ilişkin beklentilerin karşılanması açısından önem taşımaktadır. AB'ne üye ülkeler, ulusal yasal düzenlemeler ve uygulamalarla öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirci önlemler almaya yönelmektedirler. Bu önlemler, cazip çalışma koşullarının sağlanması ve uygun kariyer gelişim yapılarının oluşturulması ile mesleğe en yetenekli kişileri çekmeyi ve onların sistem içinde kalmalarını içermektedir. Üye ülkeler özellikle eğitimde dönüşüm ve bilgi roplumu gereklerini karşılayabilmeleri için öğretmenlerin ulusal düzenlemeler ve uygulamalarla sürekli eğitimlerini sağlamalıdır (Council of The European Union, 2004, s.24).

Komisyunun 2003'te yayınladığı raporda, daha büyük sosyal bütünleşmeler tarafından şekillendirilmiş, etkin vatandaşlık uygulamalarının olduğu Avrupa toplumunda öğretmenlerin rolünün de değişmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin rolünü değişmesine neden olan unsurlar ise sosyal değişimler, öğrenci sayısı ve öğretim çevresindeki değişimler, öğretim işinin artarak profesyonelleşmesi,

yeterlikler ve nitelikler için ortak çatı olarak belirtilmiştir (COM, 2003, s.8-10). AB’nde serbest dolaşım çerçevesinde öğretmen niteliklerinin ortak olarak belirlenmesi öngörülmektedir. Ortak niteliklerin, yeni öğrenme anlayışları, sınıfta öğretim, sınıf dışında öğretim ve bilgi ve iletişim teknolojileri çerçevesinde oluşturulması yönünde politikalar benimsenmiştir (COM, 2003, s.9).

Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için yüksek kaliteli hizmet öncesi eğitim gereksinimi üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin çok farklı kültürel ve coğrafi ortamlarda görev yapabilmelerine yardım edecek beceri ve deneyimlerin kazandırıldığı uluslar arası hareketlilik fırsatları artırılmaktadır (COM, 2000, ss.42-43). Bu doğrultuda AB öğretmen eğitiminde akreditasyon konusunu gündemine almıştır.

İlk kez 20. yy’ın başlarında ABD’de ortaya çıkan akreditasyon sistemi, ilerleyen dönemde İngiltere ve Anglosakson ülkelerinde uygulanmıştır. AB’nin oluşumu ile birlikte üye ülkelerin ortak politika alanlarından biri olarak, bir anlamda devlet denetiminin alternatifi olmuştur (Doğan, 1999, s.510). Türkiye akreditasyon çalışmalarına Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi’nin çalışmalarıyla 1998’de başlamıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğretmen eğitiminde başlangıç, süreç ve sonuç standartları geliştirilmiştir. Geliştirilen standartlara dayalı akreditasyon sisteminin pilot uygulamasını yapmak üzere Anadolu, Çukurova, Dokuz Eylül, Gazi, Karadeniz Teknik ve Orta Doğu Teknik üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri seçilmiştir (YÖK, 2004, s.77). Akreditasyon uygulamalarından, bir yandan standartlar yönünden kurumların yeterliliğinin saptanması, diğer yandan da mevcut yetersizliklerin nedenlerinin nesnel olarak saptanması beklenmektedir. Ancak sistem tam olarak işlemeye başlamamıştır (Öztürk, 2001, s.266).

Türkiye’de 1997’de gerçekleştirilen yeniden yapılanmayla, öğretmen yetiştirme programlarının içeriği üzerinde tartışmalar yaşanmıştır. Yeni öğretmen eğitim programlarında yer alan mesleki dersler, öğretmen adaylarına eğitim felsefesi, eğitim toplumsal yapılarla ilişkisi, eğitim yönetimi gibi boyutlarda yeterlik kazandırmaktan

uzak görünmektedir. Buna karşın AB öğretmen eğitimi programlarını çok kültürlü toplumsal yapılara uyarlamaya ve geleceğe ilişkin senaryolara dayandırmaya çalışmaktadır.

Avrupa’da öğretmen eğitiminin geleceğine ilişkin Avrupa Öğretmen Eğitimi Birliği tarafından dört farklı senaryo geliştirilmiştir. Buna göre öğretmen eğitimi bireysellik, sosyal uyum, idealizm ve pragmatizm olmak üzere dörtlü bir sistemde ele alınmıştır (Snoek ve diğerleri, 2003, ss.22-34).

Birinci senaryo bireysel pragmatizme dayalıdır. Bireysel pragmatizme dayalı öğretmen eğitiminde, bireysel sorumluluk, farklılıkların vurgulanması, seçim yapma özgürlüğü, problem çözme, kendini yönetme, istihdam için eğitim gibi temel kavramlar vurgulanır.

Bireysel idealizm olarak adlandırılan ikinci senaryoda öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerini ve yeterliklerini tanılamak zorundadırlar. Öğretmenler öğrenme süreci boyunca öğrencilere yardım eden bir danışman ve aynı zamanda süreci kontrol eden ve değerlendiren bir değerlendirici konumunda olmalıdır. Birey olarak öğretmen, beklenmedik sorunları çözebilmesi için yaratıcı ve özgün olmalıdır. Öğretmenler mesleki ve konu alanında uzman olmalıdır.

Sosyal uyum-pragmatizme dayalı üçüncü senaryoda öğretmenler, grupta problem çözme teknikleri üzerinde yoğunlaşmalıdırlar ve öğretmen bilgi aktarandan çok rehber rolü üstlenmelidir. Vatandaşlık, ortak sorumluluk alma, problem çözme, toplumun gelişimi için eğitim ve yaşamboyu öğrenme temel değerler arasındadır.

Dördüncü senaryo Sosyal uyum-idealizm olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine en uygun bireysel öğrenme yolunu gösterirler. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin etik değerlerini geliştirmeleri için rol modeli olurlar. Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak geliştirilen bu senaryolar, öğretmen eğitimi politikası belirleyicilerine, eğitim kurumlarına ve öğretmenlere gelecekteki olası yönelimleri hakkında ipucu sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de öğretmen eğitimiyle ilgili programları denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek ve danışma organı olarak görev yapan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi kurulmuştur. Komite’nin öğretmen niteliklerinin belirlenmesi yönünde yaptığı çalışmaların daha çok, mevcut yapıya uygun öğretmen yetiştirmeye yöneldiği görülmektedir (Türk, 1999, s.41). Buna karşın AB gelecekte ulaşmak istediği toplumsal yapıya uygun senaryolar çerçevesinde gelecek yönelimli öğretmen eğitimi politikaları geliştirmektedir.

Öğrenci sayısındaki ve öğretim çevresindeki değişimler, öğrenme sürecinin yeniden örgütlenmesi anlamına gelmektedir. AB öğrenme sürecinin yeniden örgütlenmesi çerçevesinde, sınıflardaki heterojen yapıya uygun öğretmenlerin yetiştirilmesini planlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin rollerini, sınıfın dışına çekerek okulun işleyişine yönlendirme ve Topluluk düzeyinde eğitimle ilgili çevrelerle etkileşim kurma yeterliklerinin geliştirilmesi öngörülmektedir (COM, 2003, s.8).

Öğretmenlerin rollerinin sınıftan okula, topluma ve Topluluk düzeyine yayma eğilimi öğretmen eğitimi programlarının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye’de 1998-99 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirmeye ilişkin düzenleme incelendiğinde, öğretmen adaylarının “okul yönetimi, eğitim yönetimi” gibi dersleri almadıkları görülmektedir. Bu alandaki yetersizlikler öğretmenlerin çalışma yaşantılarında okul işleyişine etkili katılım sağlamalarında engel oluşturacağı ileri sürülebilir.

AB’nde öğretmenlerin kariyeri boyunca sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar için yeterliklerini gelişmesini garantiye alma açısından önemli görülmektedir (COM, 2003, s.9). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Ancak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin bireysel ve kurumsal düzeyde sağladığı yararlar ile ilişkin değerlendirme sistemi geliştirilmemiştir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin gereksinimlerine uygun olup olmadığı, katılacak

öğretmenlerin belirlenmesi boyutlarında da sistemli bir yapının geliştirilemediği düşünülmektedir.

Lizbon sonuç bildirgesinde öğretmenlerin 2002 yılı sonuna kadar internet ve çoklu ortam kaynaklarının kullanımına ilişkin becerilerle donatılması hedefi yer almaktadır. AB öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini yalnızca eğitim süreçlerinde değil, aynı zamanda, günlük yaşamlarında da kullanılması yönünde çalışmalar yürütmektedir. Böylece öğretmenlerin teknoloji kültürüne sahip olması amaçlanmaktadır (Council of the European Union, 2001, s.9). AB öğretmenlerin okul içinde ve dışında etkileşimli medya ve çoklu ortamların geniş potansiyellerini kullanamazlarsa öğrenmenin etkisiz olacağına inanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin becerilerinin geliştirilmesi önündeki engellerden biri, öğretmenlerin beceri eksikliği veya bilgi ve iletişim teknolojilerini işlerine tehdit olarak gören öğretmenler arasında bu teknolojilerin kullanımına dönük sergiledikleri direnç olarak görülmektedir (COM, 2000, ss. 19-20).

Türkiye’de okulların bilgisayar teknolojileri ile donatılması yönünde eğitim politikaları ve buna yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Ancak AB’nin okulların bilgisayar teknolojileri ile donatılmasından çok okulda yer alan herkesin teknoloji kültürü edinmesi üzerinde durduğu görülmektedir. Bu çerçevede okullara bilgisayar laboratuvarlarının kurulması, internet bağlanması, öğretmenlerin bilgisayar kurslarına alınması ve öğretmenlere bilgisayar verilmesi başarının ve teknoloji kültürünün oluşumu için yeterli görülmemektedir. Teknoloji kültürüne dayalı bir anlayış için eğitim süreçlerinin ve günlük yaşamın bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın özeti, amaç bölümünde yer alan sorulara dayalı olarak bulgulardan varılan sonuçlara ve sonuçlara dayalı olarak araştırma konusu ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

5.1. Özet

Bu araştırma ile AB eğitim politikaları doğrultusunda Türkiye eğitim politikalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye ve AB eğitim politikaları eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi başlıkları altında analiz edilmiştir.

Eğitimin yönetimi ve örgütlenmesi boyutunda ,Türkiye'nin eğitim politikalarının eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitime devlet yatırımının azaltılması, yabancı dil öğretimi, teknolojik yeniliklerin sisteme yansıtılması, nitelikli işgücü yetiştirilmesi, merkez örgütün yeniden yapılandırılması, yaşamboyu eğitimin desteklenmesi ve eğitimde kalitenin sağlanmasına yönelik olduğu saptanmıştır.

Eğitim kademeleri açısından Türkiye eğitim politikalarının, okulöncesi eğitim kademesinde, öncelikle yapısal sorunların çözümlenmesi, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve kurumlararası farklılıkların giderilmesi yönünde olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim kademesinde, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, yönlendirme, bilgi teknolojilerine ilişkin becerilerin öğrencilere kazandırılması ve demokratik tutumların bireylere kazandırılması yönünde politikalar benimsendiği görülmüştür.

Ortaöğretim kademesinde, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması, nitelikli insangücü yetiştirilmesi, mesleki eğitimin meslek standartlarına uyumlu hale getirilmesi, ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin ağırlığının artırılması, mesleki ve teknik eğitimde bütünlüğün sağlanması, iş dünyası ve mesleki eğitim arasındaki bağın güçlendirilmesine yönelik politikalar oluşturulduğu saptanmıştır.

Yükseköğretim kademesinde, YÖK'ün işleyişinin düzenlenmesi, akademik değerlendirme ve kalite güvence sistemlerinin kurulması, yükseköğretime giriş sisteminin düzenlenmesi yönünde politikalar benimsenmektedir.

Öğretmen eğitimi açısından, Türkiye eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yetiştirilecek öğretmenlerin ilgili ortaöğretim kurumlarından seçilmesi, öğretmenlerin sayı ve niteliklerinin artırılması yönünde olduğu saptanmıştır.

AB eğitim politikalarının “dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgiye dayalı ekonomisi olma” amacı doğrultusunda yapılandırıldığı saptanmıştır. Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin yönetimi ve örgütlenmesi açısından yaşamboyu öğrenme, yerelleşme, eğitim sistemlerinin tüm dünyaya açılması ve eğitim sistemleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi, eğitim sistemlerinin rekabetçi yapısının geliştirilmesi, hareketliliğin teşvik edilmesi, okulların bilgi teknolojileri ile donatılması yönünde politikalar benimsenmiştir.

AB'nin tüm eğitim kademelerini kapsayan eğitim politikaları ise Avrupa boyutunun geliştirilmesi, Avrupa vatandaşlığı ve kimliğinin geliştirilmesi, kadın-erkek eşitliğinin sağlanması, okul performanslarının değerlendirilerek geliştirilmesi, ailelerin eğitime katılımlarının sağlanması yönündedir.

Eğitim kademelerine göre düzenlenen AB eğitim politikaları, okulöncesi eğitim kademesinde, okulöncesi eğitim süresinin artırılması, toplumdaki eşitsizliklerin

önlenmesinde etkin olarak kullanılması, okulöncesi eğitimde yabancı dil eğitimine başlanması yönünde gelişmektedir.

İlköğretim kademesinde AB'nin, demokratik vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi, bireylere bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin kazandırılması, en az bir Topluluk dilinin öğretilmesi, bireylerin okur-yazarlık ve sayısal yeterliklerinin geliştirilmesi ve okulu terk oranlarının azaltılması yönünde eğitim politikalarına sahip olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim kademesinde, öğrencilerin ortaöğretimden terk oranlarının azaltılması, mesleki ve teknik eğitim veren okullar ile iş dünyasının yakın ilişki içinde olmaları, yeni ortaya çıkan mesleklere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi, bireylerin girişimci özelliklere sahip olarak yetiştirilmesi yönünde politikaların benimsendiği belirlenmiştir.

Yükseköğretim kademesinde, yükseköğretimin kalitesinin geliştirilmesi, Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması, yükseköğretimin rekabetçi yapısını geliştirilmesi, ECTS sisteminin tüm AB'de yaygınlaştırılması, yükseköğretimde finansman kaynaklarının çeşitliliğini artırılması yönünde politikaların oluşturulduğu saptanmıştır.

AB, öğretmen eğitimi alanında, öğretmen yetiştiren programların bilgi toplumunun geleceğine dayalı olarak düzenlenmesi, sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması, ortak standartların geliştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojileri konularında öğretmenlerin eğitilmesi, çok kültürlü, heterojen eğitim sistemlerinde görev yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi yönünde politikalar benimsemiştir.

Türkiye eğitim politikalarının AB eğitim politikaları kapsamında değerlendirilmesi sonucunda, Türkiye eğitim politikalarının genellikle ulusal sorunlara odaklaştığı, eğitim sisteminin nicel yönlerinin geliştirilmesini hedeflediği ve AB eğitim politikaları ile büyük ölçüde uyumluluk göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu

doğrultuda Türkiye’de eğitime ilişkin temel sorunların bir an önce çözümlenip, AB eğitim politikaları ile uyumlu politikaların oluşturulması, Türk Eğitim Sistemi’nin niteliksel gelişimi için önem taşıdığı yargısına varılmıştır.

5.2. Sonuçlar

Türkiye eğitim politikalarının, AB eğitim politikaları doğrultusunda eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri ile öğretmen eğitimi politikaları boyutlarında değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- AB’nde eğitim politikaları “dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgiye dayalı ekonomisi olma” amacına odaklaşırken, Türkiye eğitim politikaları, “iyi vatandaş” yetiştirmeye odaklanmıştır.
- AB’ne üye ülkelerde, eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısına ekonomik ve sosyal gelişimi tanımlayan politikaların yön verdiği görülürken, Türk Eğitim Sistemi’nde politikaların eğitimde nicel ve nitel gelişmelere yönelmesinden yola çıkarak ekonomik ve sosyal gelişme bütünlüğünü sağlayacak yapılanmaları sağlanamadığı söylenebilir.
- AB’nde bilgiye dayalı ekonomi stratejisi ve öğrenen toplum ideali, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt felsefesine göre yapılandırılmasını gerektirirken, Türkiye eğitim politikaları, sistematik olmayan toplam kalite yönetimi ve yeniden yapılanma uygulamalarına yönelmiştir.
- AB’nde yaşamboyu eğitim, örgün eğitim içinde yer alan bireyleri kapsayacak bir şekilde düzenlenirken, Türkiye’de yaşamboyu eğitim yaygın eğitim kapsamında ele alınmaktadır. Ayrıca AB’nde yaşamboyu eğitim uygulamaları nüfus yoğunluğu doğrultusunda yetişkin kişilere ağırlık verilerek yürütülürken, Türkiye’de nüfus yoğunluğunun tersine yine hedef kitle olarak yetişkin kişiler ağırlıklı olarak yürütülmektedir.

- AB toplumsal ve ekonomik gelişme için bilgiye yönelik yatırımların artırılması yönünde çalışmalar yürütmektedir. Eğitime ve AR-GE'ye ayırdığı bütçe AB ülkelerinin altında olan Türkiye, bilgiye yatırım konusunda yeni politikalar geliştirmek durumundadır.
- AB, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tüm dünyaya açılmasına ve dünyadaki gelişmiş eğitim sistemleri ile yakın işbirliği içinde olmalarına yönelik politikalara sahiptir. Türkiye eğitim politikaları, eğitim sisteminin dünyaya açılmasına yönelik politikalar içermemekle birlikte, AB'ne uyum kapsamında Ulusal Ajansın kurulması, MEB merkez örgütünde AB eğitim politikalarını araştırma göreviyle birimlerin oluşturulması ve uluslararası sınavlara katılma gibi çalışmalar yürütülmektedir.
- AB, eğitim sistemlerini dünyanın en nitelikli ve rekabetçi eğitim sistemleri haline getirmeye çalışmaktadır. Türkiye'de eğitimin kalitesinin artırılması yönünde çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmalar rekabetçi bir eğitim sistemi oluşturma politikası doğrultusunda gerçekleşmemektedir.
- AB eğitim politikalarında yer alan eğitimin yerelleştirilmesi eğilimi, Türkiye eğitim politikalarında da yer almaktadır. Ancak Türkiye'de yerelleşmenin içeriği ve kapsamına yönelik belirgin bir anlayış bulunmamaktadır.
- AB ve Türkiye'nin eğitim politikaları, eğitim sistemlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda yapılandırılması konusunda ortak görüşü paylaşmaktadırlar. Ancak AB eğitim politikaları bu sürecin teknoloji kültürü oluşturulması ile desteklenmesi boyutuyla farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye'de özellikle öğretmenlerin teknolojiyi yaşamlarının bir parçası olarak benimsemelerine yönelik çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.
- AB eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde Açık İşbirliği Yöntemi (OMC)'ni benimsemiştir. Türkiye'nin bu sürece katılımına ilişkin herhangi bir politikaya sahip olmadığı saptanmıştır.

- AB’de tüm eğitim kademeleri, Avrupa vatandaşlığı, Avrupa kimliği ve AB kurumlarına katılım gibi unsurları içeren Avrupa boyutunun geliştirilmesi görevini üstlenmiştir. Türkiye eğitim politikaları eğitim kademelerine bu yönde bir görev yüklememektedir.
- AB ile Türkiye eğitimde kız-erkek eşitliğinin sağlanmasında ortak politikaya sahiptir. Ancak Türkiye’de okula gitmeyen öğrencilerin çoğunluğunu kızların oluşturması kız-erkek eşitliği politikasının uygulamaya istenen düzeyde yansıtılmadığını göstermektedir.
- AB’nde okulların sürekli gelişimi için okulların performansının değerlendirilmesine öncelik verilmektedir. Türkiye’de okulların performansı ilköğretim okulları için OKS, ortaöğretim kurumları için ÖSS sınavıyla değerlendirilmektedir. Ancak değerlendirme sonuçları okul geliştirme sürecine yansıtılmamaktadır.
- AB okul geliştirme sürecinde ailelerin eğitime katılımının artırılmasına yönelik politikalara sahiptir. Türkiye’de çeşitli şekillerde aileler eğitim sürecine katılmakla birlikte, okul geliştirme etkinliklerine bu katılım yansıtılmamaktadır. Okul geliştirme etkinlikleri MEB ve okulda görev yapan yöneticiler öğretmenler tarafından yürütülmektedir.
- AB’nde, toplumsal yapı içerisindeki eşitsizliklerin önlenmesinde etkin bir araç olarak görülen okulöncesi eğitim, Türkiye’deki okulöncesi eğitimde okullaşma oranının düşüklüğü ve okulöncesi eğitimden kırsal bölgelerde yaşayan insanların daha az oranda yararlanıyor olması bu eşitsizlikleri daha da artıran bir yapıyı ortaya çıkarmaktadır.
- AB’nde okulöncesi eğitimde uygulanacak eğitim programları tartışılırken, Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumlarının farklı kurumlara bağlı olması nedeniyle ortaya çıkan farklılıkların giderilmesine çalışılmaktadır.

- AB’nde okulöncesi eğitimin süresi ortalama 2-3 yıl arasında değişirken ve bu sürenin 0-6 yaş grubunu tamamen kapsayacak şekilde politikalar üretilirken; Türkiye’deki mevcut durum bu sürenin 1-2 yıl arasında değişmekte, ancak bu sürenin uzatılmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir.
- AB’nde okulöncesi eğitim hemen hemen tüm çağ nüfusuna sunulmaktadır. Buna karşın Türkiye’de okulöncesi eğitimde okullaşma oranı %16 düzeyindedir. Bu doğrultuda Türkiye’de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması yönünde politikalar benimsenmektedir.
- AB’nde ilköğretimi bitiren herkesin en az bir, ortaöğretimi bitiren herkesin de en az iki yabancı dili etkili bir şekilde konuşabilme yeterliliğini kazanmış olması benimsenmiştir. Türkiye’de etkili yabancı dil konuşabilme yeterliliği kazandırmaktan çok, yabancı dilde eğitim ve yabancı dil öğretimi tartışmaları söz konusudur.
- AB’nde ilköğretim kademesinde yer alan bireylerin okur yazarlık ve sayısal becerilerini geliştirme, bireyin daha sonraki eğitim yaşantıları ve yaşamboyu eğitim açısından öncelikli politika alanı görülmektedir. Bu doğrultuda matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarında eğitimin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir. Türkiye bu alanlarda uluslararası düzeyde başarısız görülmektedir. Yeni düzenlenen ilköğretim programının sonuçları bu açıdan önem taşımaktadır. Bu doğrultuda yeni ilköğretim programı bireylerin okur yazarlık ve sayısal yeterliklerini geliştirme açısından sürekli değerlendirilerek geliştirilmelidir.
- AB 2010 yılına kadar okulu terk oranlarının yarıya indirilmesini hedeflemektedir. Türkiye’de ilköğretim kademesinde okulu terk etme oranı oldukça yüksek olmasına karşın, eğitim politikalarında okulu terk etme oranının düşürülmesine yönelik herhangi bir eylem yer almamaktadır.
- AB, ortaöğretimi herkes için daha çekici hale getirme, ortaöğretimin kalitesi ile yaşamboyu öğrenme arasında bağlar oluşturma ve mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki dengeyi oluşturma yönünde politikalar benimsemiştir.

Türkiye’de ortaöğretim özellikle genel lise toplumsal talebe bağlı olarak öğrenci almakta, yaşamboyu öğrenme ile ilişkilerin kurulmasında herhangi bir bağ kurulamamakta, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması politikaları doğrultusunda ağırlığın mesleki eğitime kaydırılması hedeflenmektedir.

- AB mesleki ve teknik eğitimi iş dünyasıyla yakın ilişkiler kurarak yürütmektedir. Buna karşın Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim programları iş dünyasının taleplerinden uzaktır.
- AB ve Türkiye arasında mesleki ve teknik eğitimin yeni meslekler doğrultusunda düzenlenmesine ilişkin tutarlı politikaların olduğu görülmektedir. Ancak uygulamada Türkiye’de eğitim-istihdam ilişkisi kurulamadığından, yeni mesleklere yönelik eğitim programlarının işlevsellik sorunu ortaya çıkmaktadır.
- AB’nde mesleki ve teknik eğitimde bireylerin girişimcilik özellikleri kazandırılarak yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Türkiye’de çeşitli politika belgelerinde girişimci bireyler yetiştirilmesine yönelik ifadeler yer almasına karşın, girişimcilik becerilerinin kazandırılmasında nasıl bir eğitim süreci oluşturulacağı konusunda belirsizlik söz konusudur.
- AB’nde mesleki ve teknik ortaöğretim kademesinde işgücünün serbest dolaşım hakkından tam olarak yararlanılabilmesi için yabancı dil öğrenimine önem verilmektedir. Buna karşın Türkiye’de ilköğretim kademesinde olduğu gibi özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimde yabancı dil öğretimi ihmal edilmektedir.
- AB’nde yükseköğretim sistemleri birçok yönden farklılıklar taşımaktadır. Bununla birlikte 2000’li yıllardan itibaren yükseköğretim programlarının lisans ve lisansüstü olarak ayrılması yönünde politikalar benimsenmiştir. Türkiye yükseköğretim sistemi bu modele uyum göstermektedir.

- AB yükseköğretimde öğrenci hareketliliğine yönelik pazardan pay alabilmek için rekabet edebilir yapılar geliştirmeye odaklanmıştır. Türkiye'nin bu yönde somut politikalarının olmadığı görülmektedir.
- AB'de yükseköğretime ilişkin hareketliliğin artırılması, ECTS sisteminin kurulması, kalite güvence sisteminin geliştirilmesi yönünde politikaları uygulamaya koymuştur. Türkiye hareketliliğe yönelik eğitim programlarına katılarak, ECTS sistemini uygulamaya koyarak ve kalite güvenceye ilişkin çalışmalar başlatarak bu politikalar doğrultusunda hareket etmektedir.
- AB'nde yükseköğretime yönelik yatırım seçeneklerinin artırılmasında özellikle özel sektörün kaynaklarına yönelmeye çalışırken, Türkiye yükseköğretim sisteminde özel sektörün kaynaklarından yükseköğretimde yararlanılması sorunu devam etmektedir.
- AB'nde öğretmen eğitiminin temel çerçevesini çok kültürlü, çok dilli ve farklı coğrafyalarda öğretmenlik yapabilme becerileri oluşturmaktadır. Türkiye'nin öğretmen eğitim programlarında bu yapı yer almamaktadır.
- AB küreselleşme ve bilgi toplumuna dayalı olarak öğretmenlerin rolünün sınıftan dışarıya doğru kaydırıldığı bir eğitim anlayışı benimsemiştir. Türkiye'de mevcut öğretmen eğitimine yönelik programlar, öğretmenlerin sınıftan dışarıya çıkabilecek yeterlikleri kazandıracak nitelikte değildir.
- AB'nde gelecekte toplumun dönüşebileceği yapılara dayalı olarak senaryolar geliştirilerek, bu senaryolar çerçevesinde olası öğretmen eğitimi modelleri tartışılmaktadır. Türkiye'de mevcut yapının gereksinim duyduğu nitelikte öğretmen yetiştirme politikalarına odaklanılmakta, geleceğe ilişkin nicel planlamalar yapılmaktadır.
- AB'nde sürekli mesleki gelişim öğretmenlerin kariyer gelecekleri için teşvik edilmektedir. Türkiye'de her yıl öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmesine karşın, programların gereksinimlere uygunluğu

ve sağladığı yararlar açısından herhangi bir somut araştırma ortaya konulmamaktadır.

- AB’nde bilgi toplumunun bireyleri olarak öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri boyutunda gerekli becerileri kazanmış olmalarına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Türkiye’de bu uygulamalar öğretmenlere bilgisayar verilmesi ile gerçekleştirilmeye çalışılmakta, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve sosyal yaşamda tam olarak benimsenmesine yönelik uygulamalar ihmal edilmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına dayalı olarak, AB’ne uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarında yapılması gereken değişiklikler ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Türk Eğitim Sistemi’nin amaçları küreselleşme, bilgi toplumu ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.
- Türkiye eğitim politikaları sosyal ve ekonomik bütünleşmeyi sağlayacak yönde değiştirilmelidir. Eğitim politikaları ekonomik kalkınmayı sosyal kalkınma temelinde ele almalıdır.
- Türk Eğitim Sistemi’nin örgütlenmesi ve yönetimi öğrenen örgüt anlayışı ile veya uygulanmakta olan toplam kalite yönetiminin ilkeleri çerçevesinde yeniden işlevsel olarak düzenlenmelidir.
- Yaşamboyu eğitime ilişkin biçimsel ve biçimsel olmayan kurumlar arasında yatay ve dikey geçiş sağlayacak yapılar geliştirilmelidir. Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin uygulamalar daha çok genç nüfusa yönelik olarak artırılmalıdır.
- Türkiye eğitime ayırdığı bütçe açısından AB ülkelerine yaklaşmak için özel sektörün eğitime yatırım yapmasına yönelik politikalar geliştirmelidir.

- Türkiye eğitimde uluslararası standartları yakalayabilmesi ve rekabet edebilir düzeyde eğitim kalitesine ulaşabilmesi için uluslararası işbirliğine açık uygulamalara etkin olarak katılarak, bu uygulamalardan elde ettiği sonuçları eğitim sisteminin geliştirilmesinde kullanmalıdır.
- Eğitimde yerleşme eğilimlerinin işleyişi, düzeni ve kapsamı belirgin politikalarla ortaya konulmalıdır.
- Türkiye, AB'ye aday ülke olarak öğrencilere AB boyutu kapsamında temel bilgilerin ve becerilerin kazandırılmasına yönelik politikalar geliştirmelidir.
- Kız-erkek eşitliği politikası, eğitim fırsatlarından kızların yararlanmasını sağlamanın yanı sıra, istihdama yönelik eşit fırsatların sunulmasıyla desteklenmelidir.
- Okulların değerlendirilmesi ve eğitim anlayışı sınav odaklı olmaktan çıkarılıp, okul geliştirme sürecinin bir parçası olarak ele alınmalı, bu sürece aile katılımı da sağlanmalıdır.
- Okulöncesi eğitim politikaları kırsal kesimdeki aileleri ve çocukları destekleyecek nitelikte geliştirilmeli, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına öncelik verilmeli ve okulöncesi eğitimin süresi 0-6 yaş grubunu kapsayacak nitelikte genişletilmelidir.
- İlköğretimde öğrencilere Avrupa boyutunu da kapsayacak şekilde demokratik vatandaşlık becerileri kazandırılmasına yönelik politikalar oluşturulmalıdır.
- İlköğretimden mezun olan öğrencilerin en az bir yabancı dili rahatlıkla konuşabilecekleri yöntemler geliştirilmelidir. Yeni uygulamaya konulacak ilköğretim programının sonuçları fen, matematik ve okuma-anlama becerileri açısından takip edilerek değerlendirilmelidir.
- AB hedefi doğrultusunda ilköğretimde okul terk oranlarının 2010 yılında yarıya indirilmesine yönelik politikalar geliştirilmelidir.

- Ortaöğretimin yaşamboyu eğitimle ilişkilendirilmesi için meslek standartlarına dayalı eğitim programları geliştirilmelidir. Meslek standartları doğrultusunda örgün eğitim dışında alınan sertifika ve belgeler örgün eğitimde geçerli hale getirilmelidir.
- Ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim ile genel ortaöğretim arasında var olan dengesizliğin giderilmesi için eğitim-istihdam ilişkisi ve ortaöğretim-yükseköğretim bütünlüğü sağlanmalıdır. Bu doğrultuda mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun olan ara insangücüne yönelik istihdam olanakları artırılmalı, bu meslek alanlarında çalışabilmek için mesleki ve teknik ortaöğretim diploması zorunluluğu getirilmelidir.
- Teknolojik ve bilimsel gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkan yeni mesleklere ilişkin açılacak eğitim programlarının işlevselliğinin sağlanmasında eğitim-istihdam ilişkisine önem verilmeli, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının taleplere uygun eğitim verebilmesi için okul-sanayi ortaklıkları kurulmalıdır.
- Öğrencilerin girişimcilik beceriler kazandırılarak yetiştirilmelerine dönük oluşturulacak politikalarda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi benimsenmelidir.
- Mesleki eğitimde yetiştirilecek bireylerin ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet edebilirliklerini artırmak için yabancı dil öğretimine önem verilmelidir.
- Yükseköğretimde Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda etkin bir şekilde yer alabilmek için ECTS, kalite güvencesi, hareketlilik gibi konularda AB'nin yükseköğretime ilişkin politikaları takip edilmeli, bu uygulamalar tüm üniversitelere yayılmalıdır.
- Türkiye gelişmiş üniversitelerine yatırımlarını artırarak, yükseköğretimdeki rekabet ortamında pay alabilir duruma gelecek politikalar üretmelidir. Bu doğrultuda yükseköğretimin gelir kaynakları çeşitlendirilmelidir.

- Türkiye’de öğretmen eğitimi programları AB’nin çok kültürlü ve çok dilli yapısına göre yeniden gözden geçirilmelidir. Böylece öğretmenlerin AB’nin hareketlilik politikalarından en üst düzeyde yararlanmalarına olanak sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitiminde okulun ve sistemin işleyişine, yerel, ulusal ve AB düzeyinde işbirliği olanaklarına ilişkin bilgilere yer verilerek öğretmenin sınıftan okula ve topluma doğru sorumluluk alması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinde ve günlük yaşamlarında kullanılmasına ilişkin teknoloji kültürü kazandırılmalıdır.
- Öğretmen eğitiminde mevcut gereksinimlerden çok geleceğe ilişkin toplumsal dönüşümlere dayalı olarak politikalar üretilmelidir.
- AB politikaları doğrultusunda Türk Eğitim Sistemi’nde eğitim denetimi ve yaygın eğitime ilişkin mevcut politikalar değerlendirilmesine yönelik araştırmalar düzenlenmelidir.
- AB’ne üye ülkelerin eğitim sistemlerinde üyelik öncesinde ve üye olma sürecinde gerçekleştirilen eğitim reformlarının incelenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

EKLER

EK	<u>Sayfa</u>
I. AVRUPA BİRLİĞİ'NİN GELİŞİM SÜRECİ.....	100
II. AVRUPA BİRLİĞİ POLİTİKALARI	125
III. TÜRKİYE-AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİ	138
IV. AVRUPA BİRLİĞİ'NİN EĞİTİM POLİTİKALARI KRONOLOJİSİ ..	143

EK I
AVRUPA BİRLİĞİ'NİN GELİŞİM SÜRECİ

AVRUPA BİRLİĞİ'NİN GELİŞİM SÜRECİ

1.1. Avrupa Birliği'nin Temelleri ve Oluşum Süreci

AB'nin oluşumunda üç küresel faktörün önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Bunlardan birincisi, İkinci Dünya Savaşı sonrasında, SSCB'den algılanan siyasi ve askeri tehdit; ikincisi, ABD'den algılanan ekonomik tehdit ve üçüncüsü ise Batı Avrupa'da tarih boyunca yaşanan Alman-Fransız gerginliğidir (Günuğur, 1995, ss.14-17).

Yukarıda sıralanan gerekçelere dayalı olarak Ortaçağ'dan beri farklı şekillerde dile getirilen AB düşüncesinin ilk ciddi adımı, Fransız Planlama Örgütü başkanı Jean Monnet'in görüşlerinden esinlenilerek atılmıştır. Jean Monnet'nin düşüncelerini temel alan Fransa Dışişleri Bakanı Robert Schuman, üye ülkeler arasında kömür ve çelik kaynaklarının birleştirilmesini, savaş sanayinin temel girdileri olan bu maddelerin üretim ve kullanımının uluslararası bir organın sorumluluğuna bırakılmasını önermiştir (Karluk, 1994, s.7). "Schuman Planı" olarak adlandırılan bu çağrıya başta Almanya olmak üzere, daha sonra İtalya, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg karşılık vermişler ve bir yıl süren görüşmelerden sonra, 18 Nisan 1951'de Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğunu (AKÇT) kuran Antlaşma Paris'te imzalanmıştır. Böylece AB'nin oluşum sürecinde ilk resmi yapılanma gerçekleştirilmiştir.

Ekonomik işbirliğini daha da ilerletmek isteyen Avrupa ülkeleri arasında, 25 Mart 1957 tarihinde Roma'da imzalanan ve 1 Ocak 1958 tarihinde yürürlüğe giren Roma Antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM.) kurulmuştur (McCormick., 2002, s.66). Roma Antlaşması AET'yi kuran ülkelerin temel bütünleşme modeli olarak benimsedikleri Ortak Pazar'ın oluşturulmasına yönelik hükümler içermektedir.

Bu çerçevede Roma Antlaşması'nda (ARI Düşünce, 2001, s.9):

- Ortak Pazarın kurulması hedefi çerçevesinde öncelikle üye ülkeler arasında malların serbest dolaşımının sağlanması için, ticareti kısıtlayıcı tüm engellerin kaldırılması ve üçüncü ülkelere karşı Ortak Gümrük Tarifesinin benimseneceği bir Gümrük Birliği oluşturulması kararlaştırılmıştır.
- Gümrük Birliği'nin yanı sıra Ortak Pazar girişimi içerisinde yer alan hizmetlerin, kişilerin ve sermayenin serbest dolaşımının sağlanması amacıyla, üye ülkelerin bu alanlardaki mevzuatının ve politikalarının uyumlaştırılması öngörülmüştür.
- Ortak Pazar hedefi ile birlikte başta Topluluğun temel politikalarından biri olan Ortak Tarım Politikası olmak üzere, Topluluk düzeyinde ele alınacak ortak politikalar da belirlenmiştir.

Roma Antlaşması'yla sadece tarım, ulaştırma gibi alanlarla sınırlı kalan ortak politikalar zaman içinde, Kurucu Antlaşma'da yapılan değişikliklerle, Topluluğun yetki alanı genişletilerek ve ekonomi ve para politikaları gibi birincil politikaların yanı sıra, tüketicinin korunması, çevre, eğitim, sanayi, kamu sağlığı gibi birçok alanda da ortak politikalar geliştirilmiştir.

AET'nin kurumsal yapısını da ortaya koyan Roma Antlaşması (Canbolat, 2002, s.94);

- Topluluğun temel organları ve karar alma mekanizmaları olan AB Konseyi, Avrupa Komisyonu, Avrupa Parlamentosu ve Adalet Divanı oluşturulmuştur.
- Ortak politikaların hayata geçirilmesi ve üye ülkeler arasında bütünleşmenin finansmanı için Avrupa Yatırım Bankası gibi gerekli bazı kurumsal yapılar belirlenmiştir.
- Avrupa Sosyal Fonu gibi destek mekanizmaları belirlenmiştir.
- Başta üye devletlerin eski sömürgeleri olmak üzere üçüncü ülkelerle işbirliğinin çerçevesi çizilmiştir.

Roma Antlaşması ile birlikte üç Avrupa Topluluğu oluşmuştur: AKÇT, AET ve EURATOM. 1 Temmuz 1967'de yürürlüğe giren Birleşme (Füzyon) Antlaşması'yla AKÇT'nin yürütme organları AET ve EURATOM'un yürütme organlarıyla

birleştirilmiş ve bu üç Topluluk, Avrupa Toplulukları adıyla anılmaya başlanmıştır (McCormick., 2002, s.68).

Kurucu Antlaşmalar daha sonraki yıllarda bir kaç kez, özellikle de Topluluğa yeni üyelerin katıldığı 1973, 1981, 1986 ve 1995 yıllarında yeniden yapılanmak ve kurumlarına daha fazla sorumluluk vermek amacıyla bazı değişikliklere uğramıştır.

Kuruluş aşamasını geride bırakan Topluluk 1960'lı yıllarda Roma Antlaşması'nda öngörülen Gümrük Birliği'ni gerçekleştirmeye yönelmiştir. Gümrük Birliği'nin oluşturulması yolunda, üye ülkeler arasında ilk gümrük indirimi 1959 yılında gerçekleştirilmiş ve 1968 yılında Gümrük Birliği tamamlanmıştır (Dedeoğlu, 1996, s.35).

Gümrük Birliği ile;

- Üye ülkeler arasında gümrükler ve ticarete yönelik engeller tamamen kaldırılmış,
- Topluluk dışındaki ülkelere karşı ortak gümrük tarifesi uygulanmaya başlanmıştır.

Gümrük Birliği sayesinde, üye ülkelerin birbirleriyle ithalat ve ihracat yapmaları kolaylaşmış ve bu ülkelerin ekonomilerindeki büyüme hızı artmıştır. Yine aynı yıllarda Ortak Ulaştırma Politikasının ana ilkeleri saptanmış, Ortak Tarım Politikası geliştirilmiş ve AET vatandaşlarının Toplukta tamamen serbest dolaşımı uygulamaya konmuştur (Karluk, 1994, s.88-94).

1957 tarihli Roma Antlaşması, Avrupalı olan ve kurucu üyelerle aynı ideali paylaşan devletlerin Topluklara katılabileceğini öngörmüştür. 1969 yılında Lahey'de yapılan Zirve'de, Topluklara katılma talebinde bulunan İngiltere, İrlanda, Danimarka ve Norveç ile konuya ilişkin müzakerelerinin başlatılması kabul edilmiştir. 1 Ocak 1973 tarihinde, İngiltere, İrlanda ve Danimarka resmi olarak AET'ye katılmıştır. Norveç ise yaptığı referandum sonucunda AET üyeliğini reddetmiştir (Aktan, 2004). Böylece altı kurucu üyesi olan Topluğun üye sayısı dokuzaya çıkmıştır.

1974 yılı sonunda, o tarihe kadar Avrupa Toplulukları Parlamenterler Asamblesi olarak adlandırılan ve üye devletlerin ulusal parlamentolarından atanan milletvekillerinden oluşan parlamentonun, Avrupa Parlamentosu adını alması ve parlamentoya seçimlerin doğrudan yapılması kararlaştırılmıştır. 410 sandalyeli Avrupa Parlamentosu için bu şekilde ilk seçim, 1979 yılında yapılmıştır.

Avrupa paraları arasında istikrarı sağlayarak bir Avrupa para bölgesi yaratmak ve bölgesel farkları en aza indirme düşüncesiyle Avrupa Para Sistemi (APS) oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda 13 Mart 1978'de Brüksel toplantısında düzenlenen APS, 1 Ocak 1979'da yürürlüğe girmiştir (Dedeoğlu, 1996, s.112). APS üye ülkelerin ekonomilerinin yakınlaştırılması, üye ülkelerde ortak bir kamu politikasının uygulanması ve özellikle enflasyonun kontrol altına alınması, döviz kuru istikrarının temini, ECU'nün merkezi rolünün geliştirilmesi, üye ülkeler arasında daha üst düzey bir bütünleşmenin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Demokratik sistemlerini oturtarak, 70'li yıllarda Topluluğa adaylık başvurusu yapan Yunanistan 1981 yılında, Portekiz ve İspanya da 1986 yılında Topluluğa katılmıştır. Yeni üyelerin katılımı, hem Ortak Pazar'ın genişlemesi, hem de Topluluğun uluslararası alanda etkisinin artmasını sağlamakla birlikte, ortak tarım politikalarına ilişkin harcamaların artması, karar alma süreçlerinin on iki ülkeye göre yetersiz olması ve Topluluğun homojen yapısının sosyo-ekonomik açıdan heterojen yapıya dönüşmesi gibi sorunları da ortaya çıkarmıştır (Canbolat, 2002, s.220-222).

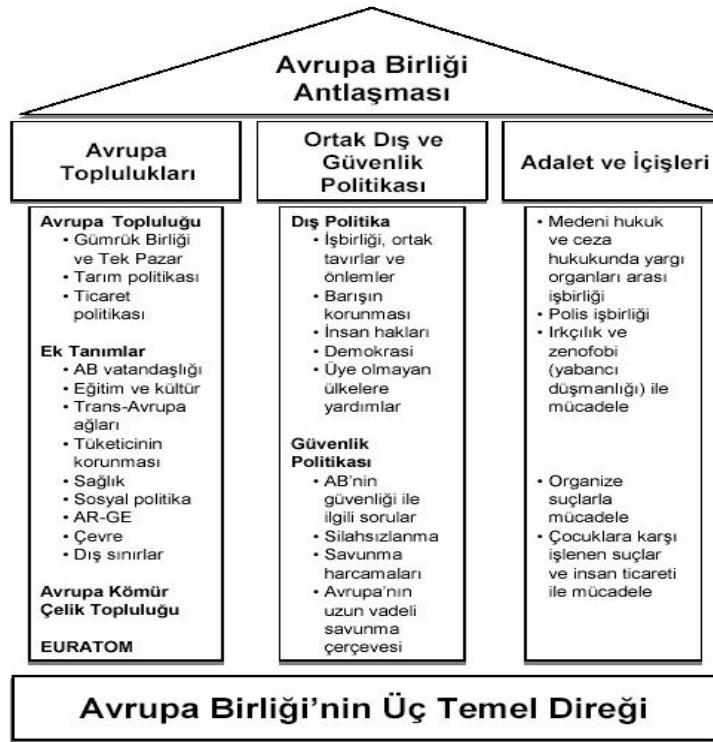
Roma Antlaşması'na öngörülen ekonomik bütünleşmenin temellerini Gümrük Birliği Antlaşması ilke atan Avrupa Toplulukları, Temmuz 1987'de yapılan ilave düzenlemelerin ışığı altında "Tek Avrupa Senedi" ile yeni bir döneme girmiştir. İkinci bir Roma Antlaşması olarak da kabul edilen, 1986'da imzalanan ve 1987'de yürürlüğe giren "Avrupa Tek Senedi"nin getirdiği yenilikler arasında; Parlamentonun etkinliğinin artırılması, oylamada nitelikli çoğunluk sistemi aracılığıyla karar alma süresinin hızlandırılması, ortak dış politika ve güvenlik alanında işbirliğinin geliştirilmesi, iç pazar ve ekonomik bütünleşme bulunmaktadır (Canbolat, 2002, s.113).

Topluluk Avrupa Tek Senedi ile öngörülen ekonomik bütünleşme, 1990'lı yıllarda büyük ölçüde gerçekleştirilmiştir. Tek Pazar programı çalışmaları kapsamında, Avrupa tek Senedi'nin 8A maddesi gereğince, Topluluk kapsamında malların, sermayenin, kişilerin ve hizmetlerin üye ülkeler arasında herhangi bir engel olmaksızın serbest dolaşımının sağlanması için alınacak önlem ve düzenlemeler tamamlanmış ve Avrupa Tek Pazarı 1 Ocak 1993'te yürürlüğe girmiştir (TC Başbakanlık, 1993, s.124) . Böylece Gümrük Birliği'ne üye ülkeler arasında malların yanısıra diğer üretim faktörlerinin de serbest dolaşımı sağlanmıştır.

Topluluk üyesi oniki ülke 1991 yılı boyunca, biri ekonomik ve parasal birlik diğeri siyasal birlik konulu, birbirine paralel iki hükümetlerarası konferans dâhilinde bütünleşme sürecine yön verecek yeni bir antlaşmanın müzakerelerini yapmışlardır. Bu müzakere sürecinin sonunda oniki ülkenin devlet ve hükümet başkanlarının 10 Aralık 1991'de Maastricht zirvesinde onayladıkları, 7 Şubat 1992'de dışişleri bakanlarının imzaladığı ve 1 Kasım 1993'te resmen yürürlüğe giren AB Antlaşması, bütünleşme sürecinin kurumsal yapısını önemli ölçüde değiştirmiştir (Kaleağası, 1995, s.4).

AB'yi kuran Maastricht Antlaşması'yla, Avrupa Toplulukları'na yeni boyutlar kazandırılmış ve aşağıdaki şekilde gösterilen AB'nin "üç temel direği" oluşturularak, yeni bir hukuksal yapı düzenlenmiştir. AB'nin üç temel direği, Şekil 1'de gösterildiği gibi (Arı Düşünce, 2004);

- Avrupa Toplulukları
- Ortak Güvenlik ve İç Politikası
- Adalet ve İçişleri'dir.



Şekil 1. AB'nin Üç Temel Direği (Kaynak: Arı Düşünce, 2004)

Maastricht Antlaşması ile ekonomik ve siyasi bütünleşmenin derinleştirilmesine dönük olarak ekonomik ve parasal birliğin gerçekleştirilmesi ile ortak dış politika ve güvenlik politikalarının geliştirilmesi; Antlaşmanın 126. ve 127. maddeleri ile eğitim, 128. maddesi ile kültür, 129. maddesi ile halk sağlığı, 129 A maddesi ile tüketicinin korunması, 129 A maddesi ile Trans-Avrupa ulaşım, haberleşme ve enerji ağları, adalet ve içişlerinde işbirliğinin geliştirilmesine dönük yeni eylem alanlarının belirlenmesi; ekonomik ve toplumsal uyumun güçlendirilmesi; Avrupa Merkez Bankaları Sistemi, Avrupa Merkez Bankası, Avrupa Para Enstitüsü, ombudsman, parlamentonun yasama etkinliğine katılması, karar almada nitelikli çoğunluk ve yetki ikamesi ilkesinin benimsenmesi gibi düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Bozkurt, 1995, s.93).

Maastricht Antlaşması'nın onaylanması sanıldan daha uzun sürmüş ve zorlu olmuştur. Danimarka, İrlanda ve Fransa'da Antlaşma'nın onaylanması için referandum yapılmış, İrlanda ve Fransa halkları kararlara "Evet" derken, Danimarka da halkın %50.7'si Maastricht kararlarına karşı çıkmıştır. Bazı tavizlerle

Danimarka'nın görüşü olumluya çevrildikten sonra, İngiltere ve Almanya'dan itirazlar dile getirilmiş, nihayet, yaklaşık bir yıllık gecikmeyle, Maastricht Antlaşması Kasım 1993'te yürürlüğe girebilmiştir. 1996 yılından sonra, Avrupa Parlamentosu'nun yetkilerini arttırmak ve bütünleşmeyi güçlendirmek amacıyla bazı işbirliği alanlarının yeniden gözden geçirilmesi öngörülmüştür. Nitekim, 1 Mayıs 1999'da yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması ile Maastricht Antlaşması'yla belirlenen yapı değiştirilmiştir (Pinder, 2001, s.29).

İki Almanya'nın 3 Kasım 1990 tarihinde birleşmesiyle Avrupa Topluluğu fiili olarak genişlemiş ve Doğu Almanya "de facto" olarak Gümrük Birliğine girmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ezeli rakipler, Almanya ve Fransa'yı aynı çatı altında birleştirmeyi başarmış olan Avrupa Topluluğu'nun önündeki yeni sınav, Demir Perde'nin kalkmasıyla Batı'ya yönelen Merkezi Doğu Avrupa Ülkelerini (MDAÜ) Topluluğa entegrasyonudur (Karluk, 1994, s.18).

MDAÜ ve Topluluk arasında ilk kez kurumsal ilişkiler geliştirme imkânı doğduğunda, Topluluk, bu ülkelerin pazar ekonomisine geçişini kolaylaştırmak amacıyla kredi sağlayacak olan Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası'nı (EBRD) kurmuştur. Bunu takiben bu ülkelerle ilişkilerin temel mali mekanizmasını teşkil edecek ve söz konusu ülkelerin ekonomik açıdan yeniden yapılandırılmasını sağlayacak şekilde geniş bir çerçevede hazırlanmış olan PHARE programı oluşturulmuştur. Bu program ilk etapta Macaristan ve Polonya için uygulanmış, ancak kısa süre içinde diğer ülkeleri de kapsar hale getirilmiştir. Bu anlaşmalar, kısa süre içinde diğer ülkeler için de hazırlanmış ve 10 MDAÜ'ye yönelik Avrupa Anlaşmaları tamamlanmıştır. Avrupa Anlaşmaları, AB'nin MDAÜ'lerle olan ilişkilerini düzenleyen temel hukuki zemini oluşturmuştur (Arı Düşünce, 2004).

22 Haziran 1993 tarihinde yapılan Kopenhag Zirvesi'nde, Avrupa Konseyi, AB'nin genişlemesinin MDAÜ kapsayacağını kabul etmiş ve aynı zamanda adaylık için başvuruda bulunan ülkelerin tam üyeliğe kabul edilmeden önce karşılaması gereken ölçütleri de belirtmiştir. Bu ölçütler siyasi, ekonomik ve topluluk mevzuatının benimsenmesi olmak üzere üç grupta toplanmıştır (www.belgenet.com, 2004). Buna göre AB'ye girmeye aday ülkeler;

- ▶ istikrarlı ve kurumsallaşmış bir demokrasinin var olması,
- ▶ hukuk devleti ve hukukun üstünlüğü,
- ▶ insan haklarına saygı,
- ▶ azınlıkların korunması

gibi dört ana kriter açısından değerlendirmeye alınacaktır. Genel olarak; ülkenin çok partili bir demokratik sistemle yönetiliyor olması, hukukun üstünlüğüne saygı, idam cezasının olmaması, azınlıklara ilişkin herhangi bir ayrımcılığın bulunmaması, ırk ayrımcılığının olmaması, kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın yasaklanmış olması, Avrupa Konseyi İnsan Hakları Sözleşmesinin tüm maddeleri ile çekincesiz kabul edilmiş olması, Avrupa Konseyi Çocuk Hakları Sözleşmesinin kabul edilmiş olması gibi siyasi özellikler dikkate alınmaktadır. Ancak, bu ilkelerin varlığı tek başına yeterli olmamakta, aynı zamanda kesintisiz uygulanıyor olması gerekmektedir.

Kopenhag Zirve sonuçlarına göre, ekonomi alanında işlevsel bir piyasa ekonomisinin varlığı kadar, AB içindeki piyasa güçleri ve rekabet baskısı ile başedebilme kapasitesi de aranmaktadır. Etkin bir piyasa ekonomisi için;

- ▶ arz-talep dengesinin piyasa güçlerinin bağımsız bir şekilde karşılıklı etkileşimi ile kurulmuş olması,
- ▶ ticaret kadar fiyatların da liberal olması, piyasaya giriş (yeni firma açılması) ve çıkış (iflaslar) için engellerin bulunmaması,
- ▶ mülkiyet haklarını (fikri ve sınai mülkiyet) içeren düzenlemeleri kapsayan yasal bir sistemin olması ve bu yasalar ile düzenlemelerin icra edilebilmesi,
- ▶ fiyat istikrarını içeren bir ekonomik istikrara ulaşılmış olması ve sürdürülebilir dış dengenin varlığı,
- ▶ ekonomik politikaların gerekleri hakkında geniş bir fikir birliğinin olması,
- ▶ mali sektörün, tasarrufları üretim yatırımlarına yönlendirebilecek kadar iyi gelişmiş olması gerekmektedir.

AB içinde rekabet edebilme kapasitesinin sağlanması için;

- ▶ öngörülebilir ve istikrarlı bir ortamda karar alabilen ekonomik kurumların makro ekonomik istikrarının olması ve bununla beraber işlevsel bir piyasa ekonomisinin varlığı,
- ▶ alt yapı, eğitim ve araştırmayı içeren yeterli miktarda fiziki ve beşeri sermayenin olması,
- ▶ firmaların teknolojiye uyum sağlama kapasitesinin bulunması gerekmektedir.

Bu çerçevede rekabet edebilme derecesinin göstergeleri olarak, birliğe girişten önce birlik ile o ülke arasında belirli bir ticaret ortaklığının olması ve ülke ekonomisinde küçük firmaların oranı sayılmaktadır.

Topluluk müktesebatına uyum kriterine göre;

- ▶ AB'nin siyasi birlik ile ekonomik ve parasal birlik hedeflerini kabul etmek: Birliğin "ortak dış politika ve güvenlik" politikasına etkin bir katılım için aday ülkelerin buna hazır olması gerekmektedir. Ekonomik ve Parasal Birlik konusunda ise, merkez bankasının bağımsızlığı, ekonomik politikaların koordinasyonu, İstikrar ve Büyüme Paktına katılım, merkez bankasının kamu sektörü açıklarını finanse etmesinin yasaklanması gibi konularda üye ülkelerin aldıkları kararlara katılmak gerekmektedir.

AB'nin aldığı kararlara ve uyguladığı yasalara uyum sağlamak:

- ▶ Gümrük Birliği, malların serbest dolaşımı, sermayenin serbest dolaşımı gibi ortaklık anlaşmaların da belirtilen şartlara uyum sağlaması,
- ▶ tek pazara geçişi gerektiren Topluluk müktesebatına uyum sağlanması,
- ▶ Topluluğun tarım, iletişim ve bilgi teknolojileri, çevre, ulaşım, enerji, taşımacılık, tüketici hakları, adalet ve içişleri, işgücü ve sosyal haklar, eğitim ve gençlik, vergilendirme, istatistik, bölgesel politikalar, genel dış ve güvenlik politikası gibi alanlardaki her türlü düzenlemesine uyum sağlanması.

Bu ölçütler, Aralık 1995 tarihinde düzenlenen Madrid Avrupa Zirvesi'nde onaylanmıştır. Aday ülkelerin idari yapılarının, aşamalı ve sağlıklı bir

bütünleşmenin koşullarını sağlayacak biçimde uyumunun önemi vurgulanmıştır. Ayrıca AB, yeni üyelerin kabul edilmesi açısından uygun zamanlamayı saptama hakkına sahiptir.

Avrupa Topluluğu özellikle komşu ülkeler ile ekonomik ve politik ilişkilerini daha da geliştirme ihtiyacı içerisinde girmiştir. AB üyesi ülkeler, Avrupa Serbest Mübadele Birliği (EFTA) üyeleri ile 1994 yılında ortak bir girişimde bulunarak, Avrupa Ekonomik Alanını (EEA) kurmuşlardır. EEA'nın kurulmasının amacı, AB iç pazarının EFTA ülkelerine de yayılmasını sağlamaktır. Avrupa Ekonomik Alanı'nın, EFTA ülkelerine tek pazarda bir ekonomik avantaj sağlama düşüncesi aynı zamanda bu ülkeler için Topluluğa üye olmanın bir yolu olarak sunulmaktaydı. Nitekim EEA Antlaşmasından bir yıl sonra, 1995 de Avusturya, İsveç ve Finlandiya AB'ne üyeliklerini gerçekleştirmişlerdir. 1995 yılındaki genişleme sürecinde Norveç'in de adaylığı gündeme gelmiş, ancak Norveç halkı referanduma giderek, AB ye üyeliği ikinci kez red etmiştir (McCormick, 2002, s.77).

AB'nin Merkezi Doğu Avrupa Ülkelerini genişlemeye hazırlama politikası çerçevesinde, Avrupa Komisyonu, 1997 yılında bir rapor yayınlamıştır. Gündem 2000 adlı söz konusu rapor AB'nin aday ülkeler ile nasıl ilişkilerin ne şekilde geliştireceği ve genişlemenin etkileri ile ilgili ayrıntılı bir analizi kapsamaktadır. Gündem 2000'nin yayınladığı zaman görüş bildiren Komisyon, hiçbir aday ülkenin Kopenhag kriterlerini tam olarak yerine getiremediğinin altını çizerek ancak orta vadede yerine getirebilecek beş aday ülkeyi tespit etmiştir (Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Polonya, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY) ve Slovenya). Diğer beş aday için ise katılım müzakerelerinin başlaması için olumsuz görüş belirtmiştir.

Avrupa Konseyi Aralık 1997'de Lüksemburg Zirvesi'nde, genişlemeyi olası kılan süreci başlatmıştır. Bu süreçte ilk seferde aşağıda belirtilen on iki ülke aday ülke statüsü almıştır: Bulgaristan, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Malta, Polonya, Romanya, Slovak Cumhuriyeti ve Slovenya. Avrupa Komisyonunun tavsiyesi üzerine 31 Mart 1998'de

altı ülke ile müzakerelere başlanmıştır: GKRY, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Polonya ve Slovenya. Malta, 1996'da 'dondurmuş' olduğu üyelik başvurusunu Ekim 1998'de tekrar yürürlüğe koymuştur. Avrupa Konseyi Aralık 1999'da Helsinki Zirvesinde katılım sürecinin kapsamlı niteliğini teyit etmiş ve Avrupa Komisyonunun tavsiyesine dayanarak altı aday ülkeyle daha resmi katılım müzakerelerini başlatmaya karar vermiştir: Bulgaristan, Letonya, Litvanya, Malta, Romanya ve Slovak Cumhuriyeti. Bu altı ülke ile katılım müzakereleri 15 Şubat 2000'de resmen açılmıştır. Avrupa Konseyi Helsinki'de, Türkiye'nin diğer aday ülkelere uygulanan aynı ölçütlere göre Birliğe katılma yolunda bir aday olduğunu da teyit etmiştir (<http://www.euturkey.org.tr>, 2004).

AB, bu aday ülkelerin tam üye olabilmek için gereken süreci, daha önceki genişleme süreçlerinden farklı olarak, yeni genişleme politikası olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede yeni bir sistem tasarlamıştır. Bu sistemin temel politikasını katılım öncesi stratejisi belirlemektedir. Katılım öncesi stratejisi, her aday ülkenin müzakere ve tam üyeliğe hazırlanma politikasını belirler. Yeni genişleme politikasının temel araçları şunlardır (Arı Düşünce, 2004):

1. Avrupa Komisyonu'nun her aday ülke için ayrı ayrı hazırladığı, hem aday ülke tarafından kısa ve orta vadede aşama kaydedilmesi gereken öncelikli alanları ortaya koyan, hem de söz konusu uyum çalışmalarına AB'nin vereceği mali ve teknik desteğin çerçevesini çizen Katılım Ortaklığı Belgesi (KOB),
2. Her aday ülkenin Avrupa Komisyonu'nun hazırladığı KOB'u temel alarak hazırladığı ve AB ye uyum yolunda (müktesebat uyumu) gerçekleştirmeyi planladığı değişiklikleri ortaya koyan Ulusal Program (UP),
3. Avrupa Komisyonu'nun AB'ye katılım müzakerelerine hazırlığın ilk teknik aşaması olarak, aday ülkelerin mevzuatının, aşağıdaki tabloda görülen 31 ana başlık altında Topluluk Müktesebatına (*acquis communautaire*) uyumunu tespit etmek amacıyla bir analitik inceleme süreci olan tarama sürecini başlatması,

4. Aday ülkelerin, Avrupa entegrasyonu sürecinde ülkelerarası işbirliğini her konuya taşıyan Topluluk programları ve ajanslarına katılımlarının planlanması ve sağlanması.
5. Her aday ülkenin tam üyelik sürecinde kat ettiği mesafenin, Avrupa Komisyonu'nun hazırladığı yıllık İlerleme Raporlarında ele alınması ve kayda geçirilmesi.
6. AB'nin aday ülkelerin tam üyelik hazırlıkları için çeşitli konularda mali ve teknik yardım sağlaması.

1 Mayıs 1999 da yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması, hukuki açıdan, AB Antlaşmasına ve Avrupa Topluluklarının kurucu antlaşmalarına bazı eklemeler yapmakta ve AB'nin kurumsal yapısını, Maastricht Anlaşması ile tespit edilmiş olan AB'nin üç temel direği çerçevesinde sağlamlaştırmaktadır. Amsterdam Antlaşmasıyla alınan temel kararlar (Canbolat, 2002, ss.239-261):

- AB'ne üyelik için yeni koşullar: Temel hak ve özgürlükler ile Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne uymak, AB'ye tam üyelik için bir koşul olmuştur. Bu ilkelere aykırı davranma eğilimini sıklıkla gösteren ülkelerin AB Konseyi'ndeki oy hakkı, diğer üyelerin üçte birinin teklifi ve oybirliğiyle karar alması sonucu askıya alınabilecektir.
- Topluluk politikaları: Kamu sağlığı ve tüketicinin korunması gibi konularda Topluluk politikaları geliştirilmektedir.
- Ortak Dış ve Güvenlik Politikası (ODGP): Petersberg Bildirisi çerçevesindeki misyonlar, AB savunma politikasının kapsamında yer almaktadır.
- Adalet ve İçişleri Alanında İşbirliği: Avrupa Parlamentosu'nun yalnızca Topluluk politikaları açısından değil, ikinci ve üçüncü temeller çerçevesindeki rolü de artırılmaktadır. Ayrıca Komisyon Başkanı'nın atanması için Parlamento'nun uygun görüşü gerekli kılınmaktadır.

Ortak Para Politikasının son aşaması olarak AB'ne üye ülkeler, 1 Ocak 1999'dan itibaren Avrupa Para Birimi Euro'nun yürürlüğe girmesini kabul etmişlerdir. Avrupa Para Birliği (EPB)'ne, Almanya, Fransa, İtalya, İspanya, Hollanda, Belçika, Portekiz, Avusturya, Finlandiya, İrlanda ve Lüksemburg 1 Ocak 1999, Yunanistan 1 Ocak

2001 tarihinde itibaren katılmışlardır. İngiltere ve Danimarka sosyal ve ekonomik gerekçelerle birliğe katılmamışlardır (Avrupa Komisyonu, 2004).

Fransa Dönem Başkanlığı'nın bitimini ve İsveç Dönem Başkanlığı'nın başlangıcını belirleyen ve 7-9 Aralık 2000 tarihlerinde düzenlenen Nice Zirvesi, genişleme perpektifi, kurumsal reforma yönelik hükümetler arası konferans, Temel Haklar Şartı gibi önemli konuların tartışıldığı bir Zirve olmuştur. Son derece zorlu geçen ve AB nin en uzun süren Zirve toplantısı ile aynı zamanda gerçekleştirilen Nice Devlet ve Hükümet Başkanları Konferansı sonucunda, AB liderleri tartışılan bazı konuları çözüme kavuşturmuş, bazılarını ise 2004 yılında düzenlenecek hükümetlerarası konferansa ertelemişlerdir. Nice Zirvesi'nde tartışılan konuların başında, nitelikli çoğunluk oylama sistemi ile karar alınacak konular gelmiştir. Yapılan görüşmelerde hali hazırda oybirliği ilkesinin uygulandığı yaklaşık 70 antlaşma maddesinden 29 unda nitelikli çoğunluğa geçilmesine karar verilmiştir. (Örneğin, vatandaşın serbest dolaşımını kolaylaştırıcı önlemler, üçüncü ülkelerle ekonomik, mali, teknik işbirliği). Zirvede tartışılan bir diğer önemli konu da Temel Haklar Şartı'dır. 28 Temmuz 2000 tarihinde açıklanan söz konusu belge, hem AB içinde hem AB'nin üçüncü ülkelerle ilişkilerinde gözeteceği temel hak ve özgürlüklere ilişkin konuları içermektedir (McCormick, 2002, s.82).

1 Mayıs 2004 tarihinde 10 yeni üye ülkenin (Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Slovakya, Slovenya, Litvanya, Letonya, Estonya, Malta ve GKRY) AB'ye resmen katılması ile AB tarihinin en kapsamlı genişlemesini tamamlamış oldu. Toplam 378 milyon nüfusa sahip olan AB'nin nüfusu, son genişleme ile birlikte 454 milyona ulaşırken; 10 yeni ülkenin katılımıyla AB'nin resmi dillerinin sayısı da 11'den 20'ye yükseldi. Avrupa kıtasının tarihi bölünmesini sona erdiren bu genişleme dalgası AB'nin sosyal, kültürel, ekonomik iç dengelerinin yanı sıra kurumsal yapısını da büyük ölçüde değiştirdi. Bulgaristan ve Romanya'nın üyeliğinin ise 2007 yılında gerçekleşmesi öngörülmektedir. Hırvatistan'ın yaptığı üyelik başvurusu da Haziran 2004 Brüksel Zirvesinde kabul edilmiş ve aday ülke ilan edilen Hırvatistan ile 2005 yılı içerisinde müzakerelere başlanmasına karar verilmiştir (<http://www.euturkey.org.tr>, 2004). Türkiye ile müzakerelere başlama tarihi ise 17

Aralık 2004 yılında yapılan Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesinde 3 Ekim 2005 olarak kararlaştırılmıştır.

1.2. Avrupa Birliği Kurumları

AB üç Topluluk üzerine inşa edilmiştir: 1951 yılında Paris Antlaşması ile kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT), 1957 yılında Roma Antlaşması ile kurulan Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM) ve 1992 yılında Maastricht Antlaşması ile AB (AB) olarak adlandırılan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET). Üç Avrupa Topluluğu tarafından paylaşılan AB kurumları, birbirini tamamlamakta olup, her birinin AB karar alma sürecinde üstlendiği bir rol vardır. AB'yi benzersiz, gerçek ve daha geleneksel uluslararası kuruluşlardan farklı kılan unsur AB'nin kurumsal yapısıdır (www.kobinet.org.tr, 2004).

AB, kuruluşundan itibaren ilerici bir evrim göstermiştir. 1986 yılında Tek Avrupa Senedi, 1992 yılında AB'ne ilişkin Maastricht Antlaşması ve 1997 yılında Amsterdam Antlaşması ile kuruluş Antlaşmalarında yapılan değişikliklerle AB'nin sorumlulukları genişletilmiş, Avrupa kurumlarının büyüklüğü ve sayısı artırılmış ve bu kurumlar Avrupa bütünleşmesine giden yolu sürdürmek üzere güçlendirilmişlerdir. Böylelikle, başlangıçta yalnızca altı Üye Devletle bir serbest ticaret alanı olan AB; 25 Üye Devletin malların, insanların, hizmetlerin ve sermayenin serbestçe dolaşabildiği Tek Pazar'ın oluşumunu gerçekleştirdikleri bir alana evrimleşmiştir. Ekonomik ve Parasal Birlikle Üye Devletler arasında sağlanan yüksek ölçüde ekonomik yakınlaşma, tek Avrupa Para Birimi olan 'euro'nun doğmasına hazırlık yapmıştır. Bunların yanı sıra, tarım politikası, istihdam politikası, bölgesel politika, eğitim ve kültür politikası vb. ortak politikalar, 25 Üye Devleti ortak ilgi konuları üzerinde karar almak üzere bir araya getirir.

AB kurumları demokratik yöntemle seçilen bir Parlamentodan, Üye Devletleri temsil eden bir Konseyden ve mevzuat hazırlama ve uygulama yetkisine sahip bir Komisyondan oluşmaktadır. Ayrıca, Topluluk yasalarına uyulmasını sağlayan bir Adalet Divanı ve AB bütçesini izlemeyi amaçlayan bir Sayıştay da AB bünyesinde

yer almaktadır. Bunların yanısıra, ekonomik, sosyal ve bölgesel çıkarları temsil eden danışma organları da mevcuttur. Avrupa Yatırım Bankası, AB bünyesinde ekonomik gelişmeyi finanse etmektedir. Ekonomik ve Parasal Birliği (EPB) uygulamaya geçirmek amacıyla ise Avrupa Merkez Bankaları Sistemi (AMBS) ve Avrupa Merkez Bankası (AMB) kurulmuştur. Ombudsman'lık Kurumu ise, tüm Topluluk kurumlarının yönetiminde iyi uygulamaların geliştirilmesini ve AB kurumlarına ilişkin vatandaş şikâyetlerinin dikkate alınmasını sağlamaktadır.

1.2.1. Avrupa Parlamentosu

Avrupa Parlamentosu, AB halklarının demokratik siyasi iradesini temsil eder. 385 milyon AB vatandaşı, doğrudan seçimle işbaşına gelen temsilcileri aracılığıyla Avrupa bütünleşme sürecine katılmaktadır (www.kobinet.org.tr, 2004). Avrupa Parlamentosu AB’inde denetim, bütçe, yasama ve danışma konusunda yetkili bir kurumdur. AB bütçesinin ve yasalarının hazırlanmasında yönlendirici etkiye sahiptir (Canbolat, 2002, s.156).

Parlamentoda her 5 yılda bir seçilen 732 üye görev yapar. Parlamento'nun aylık genel oturumları Strazburg'da, komite toplantıları ve ek oturumları Brüksel'de yapılır. Genel Sekreterlik Lüksemburg'dadır (McCormick, 2002, s.105). Parlamento’da Belçika 24, Çek Cumhuriyeti 24, Danimarka 14, Almanya 99, Estonya 6, Yunanistan 24, İspanya 54, Fransa 78, İrlanda 13, İtalya 78, GKRY 6, Letonya 9, Litvanya 13, Lüksemburg 6, Macaristan 24, Malta 5, Hollanda 27, Avusturya 18, Polonya 54, Portekiz 24, Slovenya 7, Slovokya 14, Finlandiya 14, İsveç 19 ve Birleşik Krallık 78 üye ile temsil edilmektedir (<http://www.db.europarl.eu.int>, 2004).

AB’de soldan sağa tüm siyasi eğilimler Parlamento'da temsil edilir. Doğrudan seçilen üyeler ulusal heyetler biçiminde değil, siyasi gruplar (Avrupa Halk Partisi ve Avrupa Demokratları Grubu, Avrupa Sosyalist Partisi Grubu, Avrupa Liberal, Demokrat ve Reform Partisi Grubu, Avrupa Birleşik Solu/Kuzeyli Yeşil Sol Grubu,

Yeşiller Grubu/Avrupa Serbest İttifakı, Uluslar Avrupası Birliği Grubu, Demokrasi ve Farklılıklar Avrupası Grubu ve Bağımsızlar) şeklinde örgütlenirler. Parlamento'da etkin çalışmaların büyük bölümü, tarımdan ortak dış ve güvenlik politikasına, hukuk işleri, eğitim ve vatandaşlık haklarından yurtdışı işbirliği ve gelişmeye kadar değişen tüm alanlarda AB etkinliklerini kapsayan 20 komitede gerçekleştirilir (www.kobinet.org.tr, 2004).

1.2.2. Devlet ya da Hükümet Başkanları Konseyi (DHBK- European Council)

1974'te kurulan, 1986 Avrupa Tek Senedi ile onaylanan DHBK, devlet ve hükümet başkanları ile komisyon başkanından oluşur. Yılda en az bir kere toplanan ve Bakanlar Konseyi'nin de dikkate alacağı Birlik politikalarının genel ilkelerini belirleyen DHBK, AB'nin en üst kurumudur (Canbolat, 2002, s.152).

DHBK genellikle Avrupa Konseyi (Council of Europe) ile karıştırılmaktadır. Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949 yılından bu yana Avrupa çapında kültür, eğitim ve insan haklarının korunmasına ilişkin çalışmalar yürüten, Türkiye'nin de içinde olduğu 41 ülkenin üye olduğu uluslararası bir örgüttür. AB çerçevesi dışında, ancak AB ile yakın işbirliği içinde faaliyet gösterir. DHBK, politik ve ekonomik bütünleşme, iç ekonomik gelişmeler, dış ilişkiler, bütçe, antlaşmaların gözden geçirilmesi, yeni üyelere ilişkin uygulamalar ve kurumsal reformlar gibi alanlarda temel karar verici konumda yer alır (McCormick, 2002, s.101).

1.2.3. Avrupa Birliği Konseyi (Bakanlar Konseyi)

Avrupa Birliği Konseyi, Üye Devlet temsilcilerinin ve genellikle bakanlarının biraraya geldiği ve 25 AB Üyesi Devletin doğrudan çıkarlarını ifade ettikleri ve taahhüt altına girdikleri organdır. Konsey Avrupa bütünleşme sürecinin tanımlanmasında temel rol oynar (www.kobinet.org.tr, 2004).

Genellikle Bakanlar Konseyi olarak bilinen Konsey'in dünyada herhangi bir yerde eşdeğeri bulunmamaktadır: (bazen Parlamento ile birlikte hareket ederek) çok sayıda AB mevzuatı hakkında kesin karar alır. AB'nin siyasi amaçlarını belirler, Üye Devletlerin politikaları arasında eşgüdümü sağlar. Kendi aralarında ve diğer kurumlarla farklılıkları çözümler. Avrupa'nın geleceğinin belirlenmesinde en önemli kararlar Konsey tarafından alınmaktadır (Pinder, 2001, s.40).

Konsey normal olarak Komisyon'dan gelecek öneriler doğrultusunda çalışmalar yürütür. Söz konusu öneriler, ulusal çıkarlar ve bunların dengelenmesi açısından incelenir. Birlik'te irade oluşumunu sağlayan karar organı olarak Konsey, Birlik sözleşmelerini de aşan konularda, üye ülkelerin temsilcilerinden oluşan bir kurum olarak kararlar alır Konsey tarafından nitelikli çoğunluk veya ortak-karar alma usulü çerçevesinde Parlamento ve Konsey tarafından kabul edilen Topluluk yasaları aşağıdaki biçimlerde olabilir (Canbolat, 2002, s.154):

- Tüzükler: Bunlar, uygulanmaları için ulusal önlem alınmasına gerek olmadan Üye Devletlerce doğrudan uygulanırlar,
- Yönergeler: Ulaşılabacak amaçlar konusunda Üye devletler için bağlayıcı olup, kullanılacak şekil ve araçları seçme yetkisi ulusal mercilere bırakılmaktadır,
- Kararlar: Bu kararlarda muhatap alınanlar için her yönüyle bağlayıcıdır. Kararlarda Üye Devletlerin tümü veya herhangi biri, işletmeler veya bireyler muhatap alınabilir.
- Tavsiyeler ve görüşler: Bağlayıcı değildir.

Konsey çalışmalarında gerekli hazırlıkları yapmak ve sürekliliği sağlamak için, Üye Devletlerin Birlik büyükelçilerinden oluşan Daimi Temsilciler Komitesi (COREPER) kurulmuştur. Daha alt düzeyde, belli konuları incelemeyi amaçlayan çok sayıda COREPER komiteleri veya çalışma grupları görev yapar. COREPER, yalnızca en zor ve en hassas konuların bakanlar düzeyinde ele alınmasını sağlar. Genel Sekreterlik, Konsey'e elverişli bir altyapı ve fikri destek sağlayan daimi görevlilerden oluşur. Ayrıca Konsey'in resmi belgelerini ve arşivini de muhafaza eder. Konsey Başkanlığına yardımcı olan Genel Sekreter tarafından yönetilir (El-Agraa, 1998, s.32).

1.2.4. Avrupa Komisyonu

Avrupa Komisyonu, AB'nin çıkarlarını temsil eder ve gözetir. Komisyon'un başkanı ve üyeleri, Üye Devletler tarafından atanırlar ve Parlamento'nun onaylaması ile göreve başlarlar. Komisyon'un üyeleri sadece Avrupa Parlamentosu'na karşı sorumludurlar. Komisyon, AB'nin kurumsal yapısını harekete geçiren organ ve Birlik politikalarının belirlenmesindeki itici güçtür. Üye ülkelerin ortak çıkarları doğrultusunda AB'de yasa önerme yetkisine sahip bir kurum olarak Avrupa Komisyonu ortak politikalar ve entegrasyon açısından çok önemli bir kurumdur (Arı Düşünce, 2004).

Birliğin kanun yapma süreci, üç kurum arasında etkin işbirliğine bağlıdır: Komisyon öneride bulunur, Parlamento tavsiyede bulunur ve Konsey bazen Parlamento ile birlikte karar verir. Bu nedenle, Komisyon önerisi olmadan Topluluk yasaları benimsenemez. Komisyon öneride bulunurken, Avrupa çıkarlarını belirlemek için hükümetlerin, endüstrinin, sendikaların, özel çıkar gruplarının ve teknik uzmanların görüşlerini alır ve bunları mevzuat önerisinde yansıtır. Komisyon mevzuat tasarılarını hazırlarken, AB'nin yalnızca, tasarı hazırlama işinin ayrı ayrı Devletlere bırakılmasından daha etkin olacağı durumda; girişimde bulunmasını sağlamak için "yetki yerindeliği" ilkesini de uygular. Ancak, Komisyon'un girişimde bulunma hakkına sahip olmadığı ve hükümetlerarası işbirliğini gerektiren iki alan vardır: Ortak Dışişleri ve Güvenlik politikası ile Adalet ve İçişleri (suçla ilgili konularda polisler arasında işbirliği ve adli işbirliği) (Wallace and Wallace, 2000, s.13).

Komisyonun idari yapısında, farklı politika alanlarında oluşturulmuş Genel Müdürlükler (*Directorate General*) bulunmaktadır. 2000-2005 yılları arasında mevcut genel müdürlükler: Ekonomik ve Mali İşler, İşletme, Rekabet, İstihdam ve Sosyal İşler, Tarım, Ulaştırma, Çevre, Araştırma, Bilgi Toplumu, Balıkçılık, İç Pazar, Bölgesel Politikalar, Enerji, Vergi ve Gümrük Birliği, Eğitim ve Kültür, Sağlık ve Hastalıklara Karşı Savaşım, Adalet ve İçişleri, Dış İlişkiler, Ticaret, Kalkınma, Genişleme'dir. Bu genel müdürlüklerin başında birer Komiser (*Commissioner*) bulunmaktadır (Wallace and Wallace, 2000, s.13)

Komisyon, Antlaşmaların önde gelen koruyucusudur. Komisyon tarafsız bir organ olarak Antlaşmaların ve Topluluk mevzuatının Devletler, işletmeler, örgütler ve diğer Topluluk kurumları tarafından doğru uygulanmasını sağlar (T.C. Başbakanlık, 1993, s.10). Komisyon, AB'nin en önemli yürütme kurumu olarak AB yasalarının uygulanmasına yönelik olarak, bir yılda binlerce hüküm yayımlamaktadır. Ayrıca Komisyon, Konsey'e yüzlerce yasa tasarısı önermektedir (Canbolat, 2002, s.155).

1.2.5. Avrupa Adalet Divanı ve Asliye Mahkemesi

AB hukuki belgelerle Roma ve Paris Antlaşmaları tasarlanmış olup, ulusal hukuktan ayrı ve üstün olan bağımsız yeni bir hukuk Topluluk hukuku yaratmıştır. AB bu hukuk sistemini korumak için, etkin bir adli organ olan Adalet Divanı'nı kurmuştur (www.kobinet.org.tr, 2004).

Adalet Divanı, Topluluğun hukuk kurumu olarak koruma tedbirlerinin belkemiğini oluşturmaktadır. Adalet Divanı Hakimleri, Topluluk hukukunun her üye devlette farklı uygulanmasını veya yorumlanmasını engellemek ve sistemin her koşulda aynı şekilde sonuçlanmasını güvence altına almakla yükümlüdürler. Adalet Divanı bu görevi yerine getirmek amacıyla üye devletler, Topluluk kurumları, teşebbüsler ve şahısların arasında oluşan anlaşmazlıkları inceleme yetkisine sahiptir (McCormick, 2002, s.109).

Adalet Divanı'nda her bir üye devletten bir hakim ve 9 savcı bulunur. Hakim ve savcılar üye devlet hükümetlerinin ortak onayı ile atanır ve tekrar yenilebilecek 6 yıllık dönemler halinde görevlerini sürdürürler. Tarafsızlıkları hiç kuşku uyandırmayacak ve uzmanlıkları ile tanınmış hukukçular arasından seçilirler (Pinder, 2001, s.55).

Hâkimler aralarından bir üyeyi tekrar seçilebileceği üç yıllık dönemler için başkan olarak seçerler. Başkan, Divanın işlerini, duruşmalar ve müzakereleri yönetir.

Savcılar ise Divanın görevlerine destek olurlar. Kamuya açık duruşmalarda tamamen bağımsız olarak Divana gelen dava hakkında görüşlerini ortaya koyarlar. Görevlerinin normal savcılık görevi ile karıştırılmaması gerekmektedir. Savcılık Komisyonunun gerçekleştirmesi gereken bir sorumluluk olup Topluluğun menfaatlerini onlar korur (Karluk, 1994, s.64).

Asliye Mahkemesi, bireylerin yararlanabileceği adli koruma mekanizmalarını güçlendirmek ve Adalet Divanının iş yükünü hafifletmek için 1989 yılında kurulmuştur. Kuruluşundan itibaren yeni Mahkemenin bireyler ve şirketler tarafından Topluluk kurumları ve kuruluşları aleyhine açılan davaları ele alması amaçlanarak, Adalet Divanının en önemli davalar ve Topluluk hukukunun yeknesak yorumu üzerinde yoğunlaşması sağlanmıştır. Yeni mahkemenin çizgisini korumasını sağlamak için, kararları Adalet Divanında temyiz edilebilmektedir. Asliye Mahkemesinde de Üye Devletler tarafından atanan yargıçlar görev yapmakta ve Başkan yargıçlar tarafından seçilmektedir. Ancak bu mahkemede avukatlar bulunmamaktadır (El-Agraa, 1998, s.37).

1.2.6. Avrupa Birliği Sayıştay

Lüksemburg'da bulunan Sayıştay, AB'nin parasını bütçe kural ve yönetmeliklerine ve amaçlarına uygun olarak kullanmasının garantörüdür. Bu nedenle, Sayıştay fonların AB kurumları tarafından yönetimini kapsamlı ve ayrıntılı biçimde denetler, rapor ve görüşlerini yayınlar (T.C. Başbakanlık, 1993, s.19).

Sayıştay denetçilerinin tek görevi, gelir ve giderlerde yasal yönetmeliklere ve muhasebe ilkelerine uyulup uyulmadığını denetlemek değildir. Denetçiler aynı zamanda, mali yönetim hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini, ne ölçüde ve hangi bedelle gerçekleştirildiğini denetleyerek, Topluluğun parasının değerini karşıladığından emin olmak isterler. Bu amaçla, AB fonlarına erişim hakkına sahip olan her kurum ve organ denetime tabidir ve istenen bilgi ve belgeleri Sayıştaya vermekle yükümlüdür. Yalnızca Avrupa kurumları Sayıştayın görev kapsamında

olmayıp, Topluluk fonlarını yöneten ulusal, bölgesel ve yerel yönetimler ile Birlik içinde ve dışında Topluluktan yardım alanlar da herşeyin usulüne uygun olduğu konusunda Sayıştay'ı tatmin etmelidirler (Karlık, 1994, s.67).

Topluluk bütçesi 1999 yılında 84 milyar euro olmuştur. Bütçenin yarısı Ortak Tarım Politikası (OTP) için harcanmış ve % 30 civarındaki önemli diğer dilim AB bünyesinde ekonomik ve sosyal bağlılığı iyileştirecek bölgesel politikalara tahsis edilmiştir. Harcamalar Yapısal Fonlar, Birleşme Fonları, vb. gibi çeşitli fonlar aracılığıyla aktarılmaktadır (McCormick, 2002, s107).

1.2.7. Ekonomik ve Sosyal Komite

Ekonomik ve Sosyal Komite sivil toplumun geniş bir kesimini; sosyal ortakları (işverenler ve işçiler), üreticileri, çiftçileri, işadamlarını, zanaatkârları, kooperatifleri, küçük ve orta ölçekli işletmeleri, çevrecileri, tüketicileri, vb. temsil eder. Komite, Avrupa Konseyi'ne, Komisyon'a ve Parlamento'ya tavsiyelerde bulunarak AB'yi insanlara yakınlaştırmayı amaçlar. Komite üyeleri, Konsey tarafından 4 yıllık bir süre için atanırlar ve yaklaşık eşit büyüklükteki işverenler, çalışanlar ve çeşitli çıkar grupları olmak üzere üç gruptan birine aittirler (T.C. Başbakanlık, 1993, s.18).

Ekonomik ve Sosyal Komite'nin üye sayısı Nice Antlaşması kapsamında genişleme süreci sonunda en fazla 344 olarak belirlenmiştir. Üyelerin Birliğin günlük ekonomik yaşamına katılımı karşısında, Komite Tek Pazarın kusurlu işleyişini inceleyecek ve bu duruma dikkat çekecek niteliklere sahiptir. Komite yılda iki kez, gelişmeleri gözden geçirmek üzere Üye Devletlerden muhabirlerin biraraya geldiği bir Tek Pazar Forumu düzenler. Forum, Komite'nin Tek Pazarın daimi izleme birimi olarak hareket etmesine olanak sağlar (Pinder, 2001, s.47).

1.2.8. Bölgeler Komitesi

Bölgeler Komitesi de bir danışma kuruludur. Amacı, Avrupa’da bölgesel ve yerel kimliklere saygı gösterilmesini hedefleyen, yerel kesimde meslek ve çıkar gruplarının AB karar sürecine katılımlarının sağlanmasıdır. AB üyesi ülkelerde yerel düzeydeki seçimle belirlenen Komite üyeleri, yurttaşlarla AB karar organları arasında önemli bir bağ kurmaktadır. Bölgesel çıkarların söz konusu olduğu eğitim, gençlik, kültür, toplum sağlığı, ekonomik ve toplumsal bütünleşme ve Avrupa çapında ulaşım, telekomünikasyon, enerji ağları gibi konularda Bölgeler Komitesi'nin görüşüne başvurulması zorunludur. Bölgeler Komitesi çalışmalarını Lüksemburg’da yapar (Arı Düşünce, 2004).

1.2.9. Avrupa Yatırım Bankası (AYB)

AYB Roma Antlaşması’nın 129. maddesine dayanarak, 1958’de kurulmuştur. Avrupa Yatırım Bankasının görevi, sermaye piyasalarına ve kendi kredi özkaynaklarına başvurarak Birliğin çıkarlarına uygun bir şekilde Ortak Pazar’ın dengeli ve sürekli kalkınmasına katkıda bulunmaktır (Genç, 1993, s.195). Bu görev anlayışı içinde AYB (www.kobinet.org.tr, 2004);

- Az öncelikli bölgelerde ekonomik gelişmeyi güçlendiren,
- Ulaşım, telekomünikasyon ve enerji transferi alanlarında Avrupa-ötesi ağları (TENs) iyileştiren,
- Endüstrinin uluslararası rekabet gücünü ve Avrupa düzeyinde bütünleşmesini artıran, küçük ve orta boy işletmeleri destekleyen,
- Çevreyi ve yaşam kalitesini koruyan, kentsel gelişmeyi teşvik eden ve AB'nin mimari mirasını koruyan,
- Güvenli enerji temini sağlayan
- Sağlık ve eğitim sektörlerinde altyapıyı yaygınlaştıran ve modernleştiren, büyüme ve istihdamın desteklenmesine yönelik kentsel yenilenmeye yardımcı olan projeleri destekler.

Tüzel kişiliğe sahip olan Banka'nın üyelerini AB'ne üye devletler oluşturur. Kar amacı taşımayan bir kredi kurumu olan AYB, mali piyasalarda konumunun sağladığı üstünlüklerden girişimcileri yararlandırır (Karluk, 1994, s.69).

1.2.10. Avrupa Merkez Bankaları Sistemi (AMBS) ve Avrupa Merkez Bankası (AMB)

Avrupa Merkez Bankaları Sistemi (AMBS) 1 Ocak 1999 tarihinde işlerlik kazanmıştır. AMBS, AMB'nin karar alan organlarıncı yönetilir; Yönetim Konseyi, Yönetim Kurulu ve Genel Konsey. Yönetim Kurulu AMB'nin günlük yönetiminden ve özellikle Yönetim Konseyi kararına dayalı olarak para politikasının uygulanmasından sorumludur. Görevleri aşağıda belirtildiği gibidir (Canbolat, 2002, s.256):

- AB'nin tek para politikasını tanımlamak ve uygulamak,
- Kambiyo işlemleri yapmak,
- Euro alanında Üye Devletlerin resmi yabancı karşılıklarını elde bulundurmak ve yönetmek,
- Ödeme sistemlerinin düzenli işleyişini teşvik etmek.

AB'nin en yeni kurumu olan Avrupa Merkez Bankası EPB'nin belkemiğidir. Temel sorumluluğu, fiyatlarda istikrarın sürmesi için fiyatların mümkün olduğunca az yükselmesini sağlamak olup, para politikasını uygular. AMB, katılımcı ülke paralarının döviz kurlarının geri dönülemez olarak euro'ya sabitlenmesi ile aynı zamanda, 1 Ocak 1999 tarihinde faaliyetlerine başlamıştır. AMB, tek para birimine hazırlanmak için 1994 yılında kurulan Avrupa Para Kurumu'nun (APK) yerini almıştır (McCormick, 2002, s.189).

AMB ulusal hükümetler ve diğer Topluluk organları karşısında önemli ölçüde bağımsızdır. Başkanı ve üyeleri, Avrupa Parlamentosu'na danıştıktan sonra Avrupa Konseyi tarafından atanır. AMB, faaliyetleri konusunda Avrupa Konseyi'ne ve Avrupa Parlamentosu'na düzenli olarak rapor verir (Wallace and Wallace, 2000, s.161).

Euro alanında AMB'nin faaliyete başlaması ile ulusal merkez bankaları işlerliklerini yitirmemişlerdir. Aksine, AMB'nin ayrılmaz bir parçasını oluştururlar: ulusal merkez bankaları guvernörleri, AMB'nin para politikasını belirleyen üst karar organı olan Yönetim Konseyi üyesidirler. Ulusal merkez bankaları AMB'nin talimatlarına ve tavsiyelerine göre hareket etmekle birlikte, yetkilerini korurlar ve kendi alanlarında etkinliklerini sürdürürler: kredi dağıtımı, kaynak tahsilatı, ödeme sistemleri yönetimi, vb. gibi. Ayrıca, ulusal merkez bankaları AMB ile birlikte Avrupa Merkez Bankaları Sistemini (AMBS) oluştururlar (Pinder, 2001, s.68).

1.2.11. Avrupa Denetçiliği (Ombudsman) Kurumu

Avrupa Ombudsmanlık Kurumu, AB vatandaşları veya üye devletlerde yaşayan diğer vatandaşlar ile Birlik bünyesindeki kurumlar arasında ortaya çıkabilecek sorunların çözümü için ortak bir platform yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir yapıdır. Topluluk bünyesindeki kurumların yönetimlerinde kişiler üzerinde bir aksama veya yanlışlık olması halinde, Ombudsman'a şikâyet mektubu ile başvurulmaktadır (Arı Düşünce, 2004).

Denetim Görevlisi her Parlamento seçiminden sonra Avrupa Parlamentosu tarafından seçilir ve bir sonraki seçime kadar görev yapar. Görevlerini yerine getirirken tümüyle bağımsız olarak hareket eder. Şikâyet için gerekçe olduğunda, Avrupa Denetim Görevlisi, ilgili kurumla dostane yolla bir çözüme varabilmek için, konuyu araştırmakla işe başlar. Şikâyetin nasıl çözümlenebileceği konusunda ilgili organa tavsiyelerde de bulunabilir. Tavsiyelerin üç ay içinde kabul edilmemesi durumunda, konu hakkında Parlamento'ya özel bir rapor sunabilir. Bu denetçilik kurumu, Topluluk hukuku çerçevesindeki hakların adli korumasının alternatifi değil, tamamlayıcısı olarak düşünülmelidir (www.kobinet.org.tr, 2004).

EK II
AVRUPA BİRLİĞİ POLİTİKALARI

AVRUPA BİRLİĞİ POLİTİKALARI

Üye devletler AB'nin kurulduğundan bu yana kademeli olarak politikalarını birbiriyle koordine etme ve ortak politikalar oluşturmaya karar vermiştir. Bu çerçevede bazı politikaların oluşturulması Birliğe devredilmekte (Ortak Politikalar), bazıları ise AB ve üye devletler arasında paylaşılmaktadır.

2.1. Malların Serbest Dolaşımı

Ortak bir pazar oluşturma doğrultusunda dört temel serbestiden birini oluşturan malların serbest dolaşımı, serbest ticaretin de en temel unsurunu oluşturmaktadır. Malların serbest dolaşımı üye ülkelerin karşılıklı olarak ithalat/ihracat vergileri (gümrük vergileri) ve eş etkili vergiler ile tüm miktar kısıtlamaları ve eş etkili engelleri kaldırmaları ile gerçekleşmiştir. Ayrıca üye ülkelerin sınai mevzuatının karşılıklı olarak tanınması da malların serbest dolaşımı açısından önemli bir ilerlemedir. 1993'te Tek Pazarın tamamlanması ile birlikte Topluluk malların serbest dolaşımına ilişkin çalışmalarını büyük bir oranda tamamlamıştır (Arı Düşünce, 2004).

2.2. Ortak Ticaret Politikası

AB'nin kurucu Antlaşması olan Roma Antlaşması ve ona eklemeler yapan Amsterdam Antlaşması'nda, Gümrük Birliği çerçevesinde malların serbest dolaşımı öngörülmektedir. Bu nedenle, üye ülkeler yukarıda bahsi geçen karşılıklı gümrük vergileri, eş etkili vergiler ve miktar kısıtlamalarını kaldırmanın yanısıra, üçüncü ülkelere karşı ortak bir Ticaret Politikası uygularlar (Karluk, 1994, s.192).

2.3. Ekonomi ve Para Politikası

AB hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak amacı ile ekonomi ve para politikası oluşturulması, Maastricht Antlaşması'yla karara bağlanarak Roma

Antlaşması'na eklenmiştir. Ekonomi ve para politikası, AB'ye üye devletlerin iç pazara, ekonomi politikalarının sıkı eşgüdümüne ve ortak hedeflerin tanımına dayalı bir ekonomi politikasının kabulünü ve serbest rekabete dayalı açık pazar ekonomisi ilkeleri çerçevesinde oluşturulmasını hedeflemektedir (Wallace and Wallace, 2000, s.149).

2.4. Rekabet Politikası

Rekabetin düzenlenmesi için üretilen politikalar, üye ülkelerde yerleşik firmaların eşit düzeyde rekabet etmelerini amaçlamaktadır. Avrupa Toplulukları Antlaşması'nın 81. ve 86. maddeleri tarafından yönlendirilen AB rekabet politikası, iç pazarın tamamlanması ve etkin bir şekilde çalışabilmesi açısından önem taşımaktadır. AB rekabet politikaları, yenilikçiliği ve teknolojik ilerlemeyi öngören koşullar yaratarak ekonomik etkinliği artırmayı hedeflemektedir. Politikalar aynı zamanda, mal ve hizmetlere en iyi koşullarda ulaşmalarını sağlamayarak tüketici haklarını korumaktadır. Ek olarak, şirket ve kamu kuruluşlarının rekabet dışı uygulamalarını engelleyerek, sağlıklı bir rekabet ortamını teşvik etmektedir (El-Agraa, 1998, s.176).

2.5. Tüketici Politikası

Bünyesinde 385 milyon tüketiciyi barındıran AB, tüketicilerin sağlığı, güvenliği, ekonomik yasal haklarını yanısıra, bilgiye erişim haklarının da korunmasını hedeflemektedir. Tüketicilere belirli temel haklar sunarak, üye ülkeler eşitsizliğin giderilmesini, adil olmayan uygulamaların kaldırılması, güvenlik ve sağlığın desteklenmesi ve yaşam koşullarının iyileştirilmesini amaçlamaktadır. Avrupa Toplulukları Antlaşması'nın 153. maddesinde yer alan tüketici politikası, diğer Topluluk politikalarının uygulanmasında dikkate alınmaktadır (Karluk, 1994, s.222).

2.6. Sanayi Politikası

Amsterdam Antlaşması'nın 157. Maddesinde, Birlik sanayisinin rekabet edebilirliğinin gözetileceği ve bu doğrultuda sanayinin yapısal değişikliklere uyumunun hızlandırılması, KOBİ'lerin desteklenmesi, işletmeler arasında işbirliğinin geliştirilmesi, teknolojik yeniliğin araştırma ve kalkınmanın desteklenmesi alanlarında faaliyet gösterileceği belirtilmiştir (El-Agraa, 1998, s.195).

AB sanayi politikası, genel olarak seçilmiş sektörlerin desteklenmesi anlamına gelen dikey teşvikler yerine, bütün sektörlerin yararlanabileceği mesleki eğitim, çevrenin korunması, araştırma geliştirme faaliyetleri gibi alanlarda yoğunlaşan, yatay teşviklerin belirleyici olduğu bir yapıdadır. Buna göre, Topluluğun genel olarak rekabet gücü geliştirilmeye çalışılmaktadır. Birlik, Avrupa sanayine yapısal fonlar ve Avrupa Yatırım Bankası kredileri ile kaynak sağlamıştır. Ayrıca Birliğin ESPRIT, BRITE, RACE gibi araştırma programları ile Avrupalı firmaların AR-GE faaliyetleri desteklenmektedir (Karluk, 1994, s.201).

2.7. Ortak Tarım Politikası

AB'nin en önemli politikalarından biri olan Ortak Tarım Politikası'nın (OTP) özü, tarım alanında tüm üretim ve tüketim fonksiyonlarını ulusal farklılıkların getirdiği engellemelerden kurtarmak ve tek tip bir pazar oluşturmaktır. OTP, belirlenen ortak fiyatların korunması amacı ile oluşturulmuş, çeşitli kurallar çerçevesinde işleyen, geniş kapsamlı bir mekanizmadır. Birlik bütçesinin %50'si, ekonomisinin ise %5'ine karşılık gelen OTP, kuruluşundan bu yana sürekli reformlara konu olmakla, birlikte işleyiş mekanizmaları açısından istikrarlı bir yapı sergilemektedir. OTP'nin temel amaçları şunlardır (Wallace and Wallace, 2000, s.182):

- Topluluk üyesi ülkelerin farklı bölgesel ve sosyo ekonomik özelliklerinden kaynaklanan çıkarları uzlaştırarak tarımsal verimliliği artırmak,
- Tarım sektöründe çalışanların yaşam standardını iyileştirmek,

- Tarım ürünleri fiyatlarına ve pazarlara istikrar kazandırmak,
- Tarım üretiminde yeterliliği sağlamak,
- Tarım ürünlerini taleple orantılı biçimde pazara sürmek,
- Tüketicilere arz edilen ürün fiyatlarını makul düzeyde tutmak amacıyla ortak önlemler geliştirmek.

Diğer yandan, AB'ye aday ülke kapsamında yer alan, MDAÜ'nün kırsal kalkınması ile ilgili sorunlarına çözüm getirmek ve OTP'ye uyum çalışmalarına katkıda bulunmak amacı ile SAPARD (Tarım ve Kırsal Kalkınma Alanında Özel Katılım Programı) oluşturmuştur. 1 Ocak 2000 tarihi itibari ile yürürlüğe giren SAPARD, 2000-2006 yılları için toplam 529.000.000 Euro'luk bir destek sağlamayı öngörmektedir (Arı Düşünce, 2004).

2.8. Çevre Politikası

AB'nin çevre politikasının hedefi, çevrenin korunması, kalitesinin iyileştirilmesi, insan sağlığının korunması ve doğal kaynakların tasarruflu ve akılcı kullanımının sağlanmasıdır. Giderek artan çevre bilincine paralel olarak AB, çevreye yönelik eylem programları hazırlamakta ve bu konudaki mevzuatını geliştirmektedir. Öte yandan AB, bölgesel ve küresel düzeyde çevre sorunlarının ele alınabilmesi için uluslararası düzeydeki girişimleri de desteklemektedir (Pinder, 2000, s.99).

2.9. Trans-Avrupa Ağları

Amsterdam Antlaşmasınının 154. maddesinde AB'nin, ulaştırma, telekomünikasyon ve enerji altyapıları sektörlerinde, Trans-Avrupa ağlarının kurulmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunacağı ifade edilmiştir. Antlaşma maddesinin ikinci bölümünde, Birliğin merkez bölgeleri ile ada konumunda olan, denizle bağlantısı olmayan ve kıyıda kalan bölgelerin bağlanması yönünde çalışılacağı belirtilmiştir. Trans-Avrupa Ağları, Tek Pazarı tamamlayıcı bir unsur olarak planlanmıştır.

Ulaştırma, telekomünikasyon ve enerji (elektrik, doğal gaz, petrol) hatlarının planlanmasında ve yapımında AB'nin bir bütün olarak ele alınması öngörülmüştür. Ayrıca söz konusu ağların inşasının, Birliğin geri kalmış bölgelerinin kalkınmasına ve Birliğe entegrasyonuna yardımcı olacağı düşünülmüştür (El-Agraa, 1998, s.253).

1994 Essen Avrupa Konseyi toplantısında, 14'ü ulaştırma ve 10'u enerji alanında olmak üzere 24 öncelikli proje belirlenmiştir. Yunanistan ve İtalya arasında enerji bağlantıları ile Londra, Paris, Brüksel, Köln, Amsterdam arasında hızlı tren hatları yapımı devam eden Trans-Avrupa Ağları projelerindedir. Trans-Avrupa Ağları projeleri, AB dışındaki ülkeler ile Birliğin bağlantıların sağlanması veya güçlendirilmesi için de yürütülmektedir. Cezayir-İtalya doğal gaz boru hatları, Trans European Motorway olarak adlandırılan TEM Otoyolu, Birliği diğer ülkelere bağlayan ağlardan bazılarıdır. Son dönemde, AB adayı MDAÜ ile Birlik arasında Trans-Avrupa Ağlarının inşası gündeme gelmiş ve bu yönde çalışmalar hızlanmıştır (Arı Düşünce, 2004).

2.10. Enerji Politikası

Amacı güvenli, sürekli, ucuz, sağlık açısından tehlikesiz, çevreyi kirletmeyen enerji sağlamak, yeni enerji sistemleri geliştirmek ve enerji iç pazarını tamamlamak olan AB enerji politikası, yasal temelini, kömürle ilgili olarak AKÇT, nükleer enerjiyle ilgili olarak da EURATOM Antlaşmalarından almaktadır. Petrol krizi ile birlikte ortaya çıkabilecek enerji sorunlarının bilincine varan Topluluk, petrole olan bağımlılığını azaltmak amacıyla, kullanılan enerji kaynaklarını çeşitlendirme kararı almış, nükleer santrallerin yapımını desteklemiş ve kapsamlı bir enerji politikasının temellerini atmıştır. Enerjiye dair iç pazarın tamamlanması, Trans-Avrupa enerji ağları gibi sosyal ve ekonomik uyumlaştırmaya önlemleriyle de desteklenmektedir (Karluk, 1994, s.226).

2.11. Ortak Dışışleri ve Güvenlik Politikası

AB temellerinin atıldığı ilk günlerden itibaren, üye devletler arasında daha tutarlı ve etkili bir politika yürütebilmek için Ortak Dışışleri ve Güvenlik Politikası (ODGP) oluşturmayı hedefledikleri görölmektedir. Dış politikada işbirliği tesis etme amacıyla çalışmalarına başlayan AB üyesi devletler, 1991 yılında Maastricht'te bir ODGP üzerinde uzlaşmaya varmışlardır. ODGP, ortak değerlerin, temel çıkarların ve Birliğin bağımsızlığının ve bütünlüğünün Birleşmiş Milletler Şartı'na uygun olarak korunmasını, tüm yönleriyle Topluluğun güvenliğinin güçlendirilmesini, Birleşmiş Milletler Şartı ilkeleri ile Helsinki Nihai Senedi ilkelerine ve Paris Şartı amaçlarına uygun olarak, dış sınırlar da dahil olmak üzere, barışın korunmasını ve uluslararası güvenliğin güçlendirilmesini hedeflemiştir (Wallace and Wallace, 2000, s.488).

2.12. Adalet ve İçişleri Politikası

Avrupa Toplulukları Kurucu Antlaşması'nın 7A, 8A, 8B, 8C ve 100C, Maastricht Antlaşması'nın K1'den K9'a kadar olan maddeleriyle düzenlenmiş olan Adalet ve İçişleri bölümünün amaçları, Avrupa vatandaşlığı kavramını genişletmek, AB iç sınırları içinde serbest dolaşımı gerçekleştirmek, Schengen Anlaşması'nı imzalamış üye ülkeler arasındaki işbirliğini güçlendirmek, aynı zamanda ortak kurumların oluşturulması da dahil olmak üzere, tüm üye ülkeler arasında adalet ve içişleri konusunda işbirliğini sağlamaktır (Wallace and Wallace, 2000, s.493).

1985 yılında Schengen bölgesi olarak adlandırılan ve Almanya, Fransa ve Lüksemburg ortak sınırında, söz konusu üç ülkeye Belçika ve Hollanda'nın da katılımıyla imzalanan Schengen Anlaşması, ortak sınırlarında kişilerin kontrolünü kademeli olarak kaldırmayı hedeflemektedir. Bu anlaşmanın uygulanmasına yönelik Konvansiyon 14 Haziran 1990 tarihinde imzalanmış olup, sınırlarda kontrollerin kaldırılmasından doğabilecek güvenlik kaybını telafi etmeye yönelik önlemler öngörmektedir (Arı Düşünce, 2004).

2.13. Sosyal Politika

AB'nin Sosyal Politikası, çalışanların, üye ülkeler arasında serbest dolaşımının sağlanması kapsamında, çalışanların yaşam ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, işçi ve işverenler arası sürekli diyalogun sağlanması ve üye ülkelerde uygulanan sosyal politikalar arasında koordinasyonun gerçekleşmesi hedefiyle oluşturulmuştur. 1987 yılında imzalanan Tek Senet, Birliğin sosyal politikalarına yeni bir boyut getirmiş, işyerinde güvenlik ve sağlık koşullarının iyileştirilmesi, sosyal ortaklar arasında diyalogun geliştirilmesi ve ekonomik ve sosyal bütünleşmenin sağlanması konularına giderek artan bir biçimde önem verilmeye başlanmıştır. Ayrıca, 1991 tarihli Maastricht Antlaşması ile AB, ayrımcılık karşıtı eylemler üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu kapsamda cinsiyet, ırk, etnik köken, inanç veya din, bedensel engellilik, yaş veya cinsel eğilime dayalı ayrımcılığa karşı önlemler alınmaya başlamıştır. AB özellikle, kadın ve erkek arasında her türlü eşitliğin sağlanması için çeşitli eylem planları hayata geçirmeye başlamıştır (Karluk, 1994, s.215)

1997 yılında imzalanan Amsterdam Antlaşması ile AB'de istihdamın iyileştirilmesi Birlik politikalarının merkezine yerleşmiştir. Buradaki amaç, rekabet gücünü olumsuz yönde etkilemeden yüksek istihdam seviyesine ulaşılmasıdır. 2000 yılı Mart ayında ise, istihdam ve sosyal uyumu güçlendirmek amacıyla düzenlenen Özel Lizbon Zirvesi, sosyal politika ve sosyal korumayı, Avrupa'nın siyasi gündeminin merkezine yerleştirmiş, ekonomik reform ve istihdam reformunun yanısıra eğitim reformuna duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Zirve'de, küreselleşme, toplumda yaşanan yapısal değişiklik ve sürdürülebilir ekonomik büyümenin önemi göz önünde bulundurularak, yüksek rekabet gücüne sahip, daha fazla ve daha iyi iş olanağı ve sosyal uyumla birlikte, bilgiye dayalı bir ekonomi yaratılması hedefi benimsenmiştir. Bu hedefe erişilebilmesi için, bireye yatırım yaparak ve sosyal dışlanmayla mücadele ederek, Avrupa Sosyal Modeli'nin, günün ve vatandaşların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncelleştirilmesi kararlaştırılmıştır (McCormick, 2002, s.159).

2.14. Eğitim, Kültür ve Gençlik Politikaları

AB, eğitim, mesleki eğitim ve gençlik alanlarındaki faaliyetlerini 70'li yıllardan beri sürdürmektedir. 1993 yılından bu yana, Birliğin eğitime ilişkin hedefleri arasında eğitimin Avrupa Boyutu'nun, üye ülkelerinin dillerinin öğrenimi yolu ile geliştirilmesi, üyeler arası öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğinin sağlanması, diploma denkliğinin sağlanması, eğitime ilişkin konularda bilgi ve deneyimin paylaşılması, gençler ve öğretmenlerin ülkeler arasında değişiminin desteklenmesi, açık ve uzaktan öğretimin geliştirilmesi gibi konularda Birlik programlarını devreye sokmuştur(El-Agraa, 1998, s.405).

Mesleki eğitim alanında, Birliğin temel görevi, teknolojik gelişmelere uyum sağlama kapasitesinin geliştirilmesi, sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi ve mesleki eğitime erişim olanaklarının artırılması gibi çalışmaların yürütülmesidir. Bu çerçevede Birlik yukarıda bahsedilen hedefleri gerçekleştirmek üzere 1996-2000, 2000-2006 dönemlerini kapsayan Leonardo programını uygulamaktadır. Öte yandan, Avrupalı gençlerin gelişmekte olan ülkelerdeki örgütler ve yerel yönetimlere katılımının sağlanması amacıyla bir gönüllü hizmet programı yürütülmektedir (Arı Düşünce, 2004).

Kültürel alanda işbirliği, AB'nin öncelikli politikaları arasında yer almaktadır. AB Kültür politikasında, ulusal kültürlerin korunması ve bir Avrupa ortak kültürü geliştirilmesi arasındaki dengeye dayanmaktadır. Amsterdam Antlaşması'nın 251. Maddesi Birlik için kültürel alanda üç temel hedef saptamaktadır (Karlık, 1994, 230):

- Üye Devletler'in ulusal kültürlerinin gelişmesine katkıda bulunmak, ulusal ve bölgesel farklılıklara saygı duyarken aynı zamanda ortak kültürel paydayı ön plana çıkarmak,
- Modern yapıtları desteklemek,
- Kültür alanında Üye Devletler, üçüncü ülkeler ve uluslararası kuruluşlar arasındaki işbirliğini teşvik etmek.

2.15. Görsel-İşitsel Politika

Görsel işitsel (Gİ) sanayi AB’de bir milyondan fazla kişiye istihdam yaratan önemli bir sektördür. AB’de evlerin % 98’inde televizyon bulunması, televizyonu başlıca bilgilenme ve eğlence aracı haline getirmektedir. AB’de, Gİ sektörüne sadece ekonomik değil aynı zamanda sosyo-kültürel açıdan da önem verilmektedir. 1 Kasım 1993’te yürürlüğe girmiş olan AB Antlaşması, Topluluğun Gİ alanında Üye Devletlerin işbirliğinin teşvik edilmesini öngörmektedir. Antlaşma’da ayrıca Birliğin, Gİ alandaki politikalarında kültürel konuların da mutlaka gözönünde bulundurulması gerektiği ifade edilmektedir.

Birliğin Gİ alandaki politikası üç alt başlıkta değerlendirilebilir (Arı Düşünce, 2004):

- Yasal Çerçeve: “Sınırsız Televizyon Yayıncılığı Direktifi” bir Üye Devlet’ten yasal olarak yapılan televizyon yayınlarının, tüm Üye Devletler’de yasal ya da teknik bir engelleme ile karşılaşmadan seyredilebilmesini öngörmektedir. Ayrıca yaşça küçüklerin muzır yayınlardan korunmalarına yönelik bir çok Yönerge bulunmaktadır.
- Destek Mekanizmaları: AB Medya programları ile profesyonellerin eğitimi, yapım projeleri, sinema yapıtlarının ve televizyon programlarının dağıtım konularında destek sağlayarak, Gİ sektörünü desteklemekte ve rekabet gücünü artırmayı amaçlamaktadır.
- Uluslararası Konular: AB’nin genişlemesine hazırlık, Dünya Ticaret Örgütü kapsamında gerçekleştirilen çok taraflı ticari müzakereler ve üçüncü ülke ve uluslararası kuruluşlarla işbirliği konularını kapsamaktadır.

2.16. Bölgesel Politika

AB Bölgesel politikası, Birliğin ekonomik ve sosyal alanda uyumlu bir şekilde gelişmesi ve bütünleşmesini sağlamak ve bölgelerarası gelir dağılımı farklılıklarından doğan istihdam ve gelişme sorunlarıyla mücadele etmek amacıyla oluşturulmuştur. AB bünyesinde, ekonomik ve sosyal gelişme düzeyi arasında

farklılıklar gösteren yapının giderilmesi amacıyla çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Bu çerçevede yapısal fonlar (Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu “FEDER”, Avrupa Sosyal Fonu “FES” ve Avrupa Tarımsal Yönlendirme ve Garanti Fonu “FEOGA”, Balıkçılığın Yönlendirilmesi için Mali Araç “IFOP” ile üye devletler arasında daha az gelişmiş ülkelere uygulanan Uyum Fonu yer almaktadır. Bunlara ek olarak, bölgesel kalkınmanın gelişmesi amacıyla Avrupa Yatırım Bankası tarafından da mali destek sağlanmaktadır (El-Agraa, 1998, s.377).

2.17. Araştırma - Geliştirme Politikası

AB'nin Araştırma-Geliştirme “AR-GE” politikası özellikle çevrenin korunması, AIDS ve kanser gibi hastalıkların tedavisi, multi-medya teknolojileri yoluyla bireylerin sahip olduğu bilginin sınırlarının genişletilmesi ve tükenmeyecek enerji kaynaklarından yararlanılması ve AB'nin rekabet gücünü artıracak yeni teknolojiler geliştirilmesi konularındaki çalışmaların desteklenmesi ile bu konularda Üye Devletler arasındaki işbirliğinin teşvik edilmesine dayanmaktadır (Karluk, 1994, s.227).

2.18. Bilgi Teknolojileri

AB'nin gelişen ve değişen dünya düzenine uygun olarak geliştirmeye çalıştığı bir diğer politikada bilgi teknolojileridir. AB, özellikle 2000 yılında gerçekleştirilen Lizbon Zirvesi ile birlikte bilgi teknolojileri konusunda yeni adımlar atmaya hedeflemiş ve bu çerçevede “e-Avrupa 2002” (e-europe) eylem planını hazırlamıştır. Söz konusu eylem planında, e-Avrupa'nın bilgiye dayalı topluma olan etkileri ve bu çerçevede alınması gereken tedbirler ve öncelikler belirtilmiştir. e-Avrupa eylem planlarının hedefleri (Arı Düşünce, 2004):

- İnternetin daha ucuz, daha hızlı ve daha güvenli hale getirilmesi:
 - İnternet erişiminin daha ucuz ve hızlı hale getirilmesi,
 - Öğrenci ve araştırmacılara yönelik daha hızlı internet,

- İnternet ağlarının ve akıllı kartların (smart cards) güvenliğinin sağlanması,
- Bilgi teknolojilerinin üretimine ve kullanımına yönelik insan kaynaklarına ve yeteneklere yatırım yapılması,
 - Avrupa gençliğinin dijital çağa geçmesi,
 - Bilgiye dayalı ekonomide çalışmaya başlanması,
 - Bilgiye dayalı ekonomiye herkesin katılımının sağlanması,
- İnternet kullanımının artırılması:
 - Elektronik ticaretin hızlandırılması,
 - Devletin elektronik ortama taşınması: kamu hizmetlerine elektronik ortamda erişim,
 - Sağlık konularının elektronik ortama taşınması,
 - Küresel ağlara Avrupa'ya dair dijital içerik sağlanması,
 - Akıllı taşıma sistemleri,
 - Çevre konularının elektronik ortama taşınması.

E-europe aynı zamanda AB'ye aday olan ülkeleri de kapsayan e-europe⁺ girişimini de içermektedir.

2.19. Ortak Balıkçılık Politikası

Ortak balıkçılık politikası (OBP) hem balıkçılık endüstrisini hem de Avrupa'nın bütünleşme sürecini etkileyen bir dizi hukuksal, siyasal, ekonomik, toplumsal ve çevresel etkene yanıt vermektedir. Bu hususlar arasında en önemli olanlarından biri, azalmakta olan bir kaynağı, son derece hareketli olabilen, ulusal sınırları tanımayabilen ve aşırı tüketilen bir kaynağı paylaşmanın güçlüğüdür. Bu sektör ancak, uluslararası düzeyde bile, kuralları çiğneyenlere gerçek anlamda baskı uygulanmasının mümkün olacağı, yaptırım gücüne sahip ortak kurallara bağlandığı takdirde yaşama şansına sahip olabilecektir. OBP, nihai olarak, türleri tüketilmekten korumayı, balıkçıların yaşamlarını sürdürebilmelerini garanti etmeyi ve tüketicilerin ve balık ürünleri işleme endüstrisinin makul fiyatlardan düzenli olarak balık bulabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Wallace and Wallace, 2000, s.368).

Topluluk içindeki balıkçı toplulukların geleceğini garanti edebilmek için endüstri içindeki balıkçılık filolarının balık tutma kapasitesinin eldeki balık stoklarına uygun bir düzeye indirilmesi, yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan türlerin yakalanmasına üzerinde anlaşmaya varılmış bir limit konması ve balıkçılara ve balıkçı topluluklarına, geleneksel yaşam tarzlarında gerekli düzenlemeleri yaparken toplumsal ve mali destek sağlanması gerekmektedir. AB Konseyi her yıl sonunda, Topluluk balıkçılık filoları için önem taşıyan belirli balık türlerinde stok durumu hakkındaki bilimsel önerilere dayanarak ertesi yıl için toplam izin verilen yakalama miktarını (TİY) belirler (Karluk, 1994, s.230).

EK III
TÜRKİYE-AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİ

TÜRKİYE-AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİ

AET’nu kuran Roma Antlaşması, her Avrupalı devlete, AT’na üye olma hakkını vermektedir. Türkiye’de bu hakkı kullanarak Topluluğa üye olmak için, 1959 tarihinde Topluluğa başvuruda bulunmuştur. Türkiye, Yunanistan’dan sonra AET’ye ortak olmak için başvuran ikinci ülkedir. Burada Yunanistan’ın başvurusu, Türkiye’nin AT’na başvurusunda öncelikli neden olmuştur. 11 Eylül 1959 tarihinde Brüksel’de toplanan AET Bakanlar Konseyi sonucunda, Türkiye’nin talebi olumlu karşılanmış ve Komisyon Türkiye ile ortaklık şartlarının belirlemek için görüşmeler yapmakla görevlendirilmiştir. Topluluk, 21 Nisan 1960’ta Türkiye ve Yunanistan’ın başvurularının paralel süreçlerde ele alınmasını kararlaştırmıştır (T.C. Başbakanlık, 1993, s.162).

Topluluk ile resmi ilişkilerin başlangıcı kabul edilen, AET ile ortaklık antlaşması, taraflar arasında Gümrük Birliğine dayanan ve tam üyeliği öngören Ankara Antlaşması 12 Eylül 1963’te Ankara’da imzalanmıştır. “Türkiye ekonomisinin hızlandırılmış kalkınmasını ve Türk halkının istihdam seviyesinin ve yaşama şartlarının yükseltilmesini sağlama gereğinin tümü ile göz önünde bulundurarak, taraflar arasındaki ticari, ekonomik ilişkileri aralıksız ve dengeli olarak güçlendirmeyi teşvik etmek” amaçlı Ankara Antlaşması, 1 Aralık 1964’te yürürlüğe girmiştir. Türkiye ile Topluluk ülkeleri arasında ekonomik birleşmeyi, işgücünün serbest dolaşımını ve taraflar arasındaki sosyal bağların güçlendirilmesini öngörmekte, Türkiye’nin ileride AET’ye tam üye olmasını amaçlamakta, ekonomik ve politik bir nitelik taşımaktadır. Türkiye ve Topluluk üyesi ülkelerin ekonomileri arasındaki farkı kapatmak amacıyla, belirli süreler içinde Türkiye’ye mali yardım yapılması, bu antlaşmanın ekonomik yönünü, barış ve özgürlüğü koruma ve güçlendirme kararlılığı ise politik yönünü oluşturmaktadır (Akman, 1995, s.35).

Ankara Antlaşması’nda, taraflar arasındaki ortaklık rejiminin uygulanması ve gelişmesini sağlamak amacıyla, üç temel organ kurulmuştur: Ortaklık Konseyi, Ortaklık Komitesi ve Türkiye-AET Karma Parlamento Komisyonu. Ortaklık

Konseyi, Ankara Antlaşması'nın uygulanmasını sağlamak amacıyla karar, öneri ve inceleme yetkisine sahiptir. Ortaklık Komitesi, konseye yardımcı bir organdır ve işbirliğini sağlamakla yükümlüdür. Karma Parlamento Komisyonu, ortaklığın demokratik denetim organıdır. Yıllık faaliyet raporlarını incelemek ve ortaklığa ilişkin önerilerde bulunmakla yükümlüdür (T.C. Başbakanlık, 1993, ss.165-176).

Ankara Antlaşması'ndan sonra Avrupa Topluluğu Komisyonu ile yapılan görüşmeler sonucunda AT'na Katma Protokol ile ikinci önemli adım atılmıştır. Ortaklık Konseyi'nin Türkiye'nin geçiş döneminin gerçekleşme şartlarını belirleyen Katma Protokol, 1 Eylül 1971'de yasalaşmış ve 1 Ocak 1973'te yürürlüğe girmiştir. Tam üyeliğe geçişte, hazırlık dönemi içinde olan Türkiye, kredi yardımı alarak, Ankara Antlaşması'nda yer alan hükümlerin Türkiye'nin ekonomik durumuna uygun biçimde yürürlüğe konulmasını sağlayacak Katma Protokol ile geçiş dönemine başlamıştır (Günüğur, 1995, s181).

Türkiye'nin 1974'te Kıbrıs'a askeri müdahalede bulunması ve AET'nin Kıbrıs Rum kesimini destekler tutum izlemesi, Türkiye'ye sağlanan ticari esnekliğin diğer AET ülkeleri ile eşit derecede olmaması ve dış borcun gittikçe artması, Türk işçilerinin serbest dolaşımı ilkesinin kaldırılmaya çalışılması, kısıtlayıcı maddeler nedeni ile Türk ticaretinin zor duruma girmesi ve 1975'te Yunanistan'ın Topluluk'a tam üye olmak istediğini açıklaması, Topluluk ile ilişkileri olumsuz etkilemiştir. Ortaya çıkan bu olumsuzluklar nedeni ile Türkiye 25 Aralık 1976'da Katma Protokolü tek taraflı olarak dondurmuştur.

Aynı dönemde Türkiye'de yaşanan siyasi istikrarsızlık olumsuz gelişmeleri körükler durumdaydı. Ekonomik durumun kötüye gitmesi karşısında, AET kredilerini iki katına çıkarmıştır. 1978'de Topluluk ile ilişkiler yeniden düzenlenmek üzere, Türk hükümeti kredi talebi ve 5 yıllık bir dondurma (bağışıklık) dönemini kapsayan bazı isteklerde bulunmuştur. Topluluk kredi isteklerini reddederken, 5 yıllık dondurma dönemini kabul etmiştir. Diğer yandan Türkiye, 1976'da başlayıp, 1979'da katılma antlaşmasını imzalayan Yunanistan'la aynı dönemde, AET'ye katılabilme fırsatını, o dönemin görevli hükümetinin tavrı nedeniyle kaçırmıştır. Bunun bir fırsat olmasının

nedeni, Türkiye'nin ve Yunanistan'ın üyeliklerinin, Topluluk tarafından aynı paralelde değerlendirilecek olmasıdır. Ancak dönemin siyasi iktidarı, Topluluk ile Gümrük Birliği bazında gelişen ilişkileri yeterli bulmuştur. Türkiye'deki 1979 sonundaki hükümet değişikliği, AET ile ilişkilerin canlanmasına neden olmuştur. 1980'de Ortaklık Konseyi toplantı sonucunda ilk kez Türkiye'nin AT'na katılımından söz edilmiştir. Ancak Türkiye'de bu sıcak ilişkilerin devamını istemeyen kimi partilerin baskısı ve ardından gelen 12 Eylül 1980 darbesi nedeni ile Türkiye-AB ilişkileri yeni bir döneme girmiştir. Bu son olumsuz gelişme üzerine, Avrupa Parlamentosu Türkiye aleyhine çalışan grupların da etkisi ile 22 Ocak 1982 tarihinde ilişkileri fiilen dondurarak askıya almıştır. 23 Ekim 1985'te ise Balfé Raporu ile TBMM yeniden oluşuncaya kadar, ilişkilerin askıda kalacağını açıklamıştır (Karluk, 1994, s.270).

1974 yılındaki Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra sekteye uğrayan ve 12 Eylül 1980'de gerçekleşen Askeri Darbe'den sonra dondurulan Türkiye-AET ilişkileri, 1986 yılında yeniden canlandırılmıştır. Türkiye, 14 Nisan 1987 tarihinde, Ankara Anlaşması'nda öngörülen dönemlerin tamamlanmasını beklemeden, Ankara Antlaşması'na dayanarak resmi tam üyelik başvurusunu yapmıştır. AT Komisyonu bu başvuru ile ilgili görüşünü 18 Aralık 1989'da vermiştir. AT Komisyonu, kendi iç pazarını tamamlamadan Topluluğun yeni bir üyeyi kabul edemeyeceğini ve Türkiye'nin Topluluğa katılmaya ehil olmakla birlikte, ekonomik, sosyal ve siyasal alanda gelişmesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. 1991'de, 1981'den sonra ilk kez Ortaklık Konseyi toplanarak, Türkiye ile ortaklık organlarının işletilmesine ilişkin karar almıştır (T.C. Başbakanlık, 1993, s.244)..

AT-Türkiye ilişkilerinde olumlu adımlar, 1992'de imzalanan Teknik İşbirliği Programı ile başlamıştır. Bu gelişmeyi, 1993'te Gümrük Birliği'nin gerçekleştirilmesi ile ilgili çalışmalar ve Türkiye ile AT Komisyonu yetkililerinden oluşan Yönlendirme Komitesi'nin oluşturulması izlemiştir (Karluk, 1994, s.271). 1993 Kopenhag Zirvesi ile AB'ne katılacak ülkeler için belirlenen siyasi, ekonomik ve diğer ölçütler, Türkiye'nin de önüne konmuştur. Siyasi ölçütler, demokrasi ve hukukun üstünlüğü, insan hakları, düşünce özgürlüğü, azınlık hakları gibi,

Türkiye'nin tam üyelik yolunda önüne çıkan en büyük engellerdir (Çelenkoğlu, 2000, s.109). 1994'te Korfu'da yapılan AB Zirvesi'nde, Türkiye ile Gümrük Birliği'nin gerçekleştirilmesine ilişkin bir toplantı kararlaştırılmış ve 1995'te ilgili toplantıların sonucunda AB ile Gümrük Birliği'ni içeren Ortaklık Konseyi Kararı imzalanmıştır. 31 Aralık 1995 tarihinde Gümrük Birliği'ne geçiş ile Türkiye'nin geçiş dönemi bitmiş ve tam üyelik sürecinde son dönem başlamıştır. Bu gelişmeye karşılık, 1997'de toplanan Lüksemburg Zirvesi'nde Türkiye'nin resmen adaylığı değil, yalnızca ehil üye olduğu onaylanmıştır. Yine 1999'da konseyin Köln toplantısında Türkiye'nin adı anılmazken, Helsinki'de toplanan AB hükümet ve devlet başkanları, Türkiye'ye aday statüsü tanınmıştır. Bu zirvede vadedilen, katılım öncesi tüm yardımlar, Türkiye'nin Kopenhag ölçütlerine uyumuna, Gümrük Birliği'nden doğan yükümlülükleri yerine getirmesine bağlanmıştır (Çelenkoğlu, 2000, s.109). Türkiye'nin tam üyelik sürecinde yerine getirmesi gereken yükümlülükler ve çalışmalar konusunda incelemede bulunan Komisyon, Türkiye hakkındaki ilk ayrıntılı raporunu (İlerleme Raporu) Aralık 2000 tarihli Nice Zirvesinde DHBK'ya sunmuştur. Bundan sonra her yıl düzenli olarak İlerleme raporları AB Zirvelerinde sunulmuştur.

Türkiye'nin Katılım Ortaklığı, 8 Mart 2001'de AB tarafından resmen kabul edilmiştir. Katılım Ortaklığı Belgesi ile Türkiye'ye sunulan yol haritasına koşul olarak, Türkiye'den Kopenhag Kriterleri'ni kapsayan siyasal, ekonomik ve hukuksal alanda gerçekleştireceği çalışmaları kapsayan Ulusal Program'ın hazırlanması istenmiştir. TBMM tarafından 19 Mart 2001'de onaylanan AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı, AB müktesebatına ilişkin siyasal, ekonomik, kültürel ve sosyal konularda yapılacak yasal düzenlemeler ve bunların hangi kapsamda, nasıl bir zaman sürecinde gerçekleştirileceğini ortaya koymaktadır (Canbolat, 2002, s.285).

Bu tarihten sonra Türkiye çeşitli yasal düzenlemelerle, sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel alanlarda AB müktesebatı yükümlülükleri gereği 7 AB Uyum paketi yasalaştırmıştır. Son olarak 17 Aralık 2004'te Brüksel'de gerçekleştirilen Zirve'de, AB Türkiye ile 3 Ekim 2005 tarihinde karar müzakerelere başlanmasına karar verilmiştir.

EK IV
AB'NDE EĞİTİM POLİTİKALARININ KRONOLOJİSİ

Antlaşmalar , Kararlar ve Diğer Politika Gelişmeleri	İçerik
1951 Paris Antlaşması [Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun kuruluşu (ECSC)]	ECSC Antlaşmasının 56. maddesi, işçilerin eğitiminin finansmanı için Topluluğun görevini içermektedir.
1957 Roma Antlaşması [Avrupa Ekonomik Topluluğu (EEC) ve Avrupa Atom Enerji Topluluğu'nun (Euratom) kuruluşu]	Euratom Antlaşmasının 7. ve 9. maddeleri, nitelikli işçilerin yetiştirilmesi için bir Avrupa üniversitesinin kurulmasını ve yetiştirme programlarının açılmasını içermektedir. EEC Antlaşmasının; 41. maddesi, mesleki eğitim ve araştırma alanında etkinliklerin eşgüdümlemesini, 50. maddesi, gençlere ve işçilere yönelik değişim programlarını, 57. maddesi, diplomaların ve niteliklerin karşılıklı tanınmasını, 118. maddesi, teknik ve ileri eğitimde işbirliğinin güçlendirilmesini, 128. maddesi, Avrupa kültür ve tarihinin kavranmasını içermektedir. EEC Antlaşması, ulusal ekonomilerin ve ortak pazarın uyumlu bir şekilde gelişmesine katkıda bulunacak ortak mesleki eğitim politikalarının hazırlanmasına yönelik ilkeleri içeren yalnızca mesleki eğitime yönelik düzenlemeleri içermektedir.
1963 2 Nisan 1963 Konsey Kararı; ortak mesleki eğitim politikasının hazırlanması yönelik genel ilkeler	İlkelerden birincisi, tüm insanlara mesleklerini ve çalışacakları yeri özgürce seçebilmeleri için uygun eğitim fırsatlarını sağlamayı içermektedir. İkinci ilke, herkese uygun eğitimi sunmaya dönük ortak eğitim politikasının amacını oluşturmayı içermektedir.
1967 Merger Antlaşması [Avrupa Topluluğu'nun (EC) kuruluşu]	Antlaşma ECSC, EEC ve Euratom'un yönetimlerini birleştirmiştir. Sonuç olarak, EC tek bir Konsey ve Komisyon'a sahip olarak eylemlerini sürdürmüştür.
1971 Bakanlar Konseyi'nde Eğitim Bakanlarının ilk toplantısı Mesleki eğitime ilişkin Topluluk eylem programına yönelik rehber ilkeler	Eğitimin kalitesinin artırılması yönünde kararlar alınmıştır.
1973 Janne Raporu: Eğitime Yönelik Bir Topluluk Politikası Araştırma, Bilim ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nün Oluşturulması	Rapor eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkiyi vurgulayarak, eğitimin Topluluğun gelecekteki politikaları içerisinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, eğitimin her yerde "Avrupa Boyutunu" geliştirmesini ancak herhangi bir Avrupa milliyetçiliğinin geliştirmesinden kaçınılması gerektiğini belirtmiştir. Eğitim politikası ulusal yapılara ve geleneklere saygılı olmalı ve aynı zamanda uyum sürecini geliştirmelidir. Rapor ayrıca dil öğrenimini vurgulamıştır.

1974 Eğitim alanında işbirliğine Yönelik Eğitim Bakanları İlke Kararı	İlke Kararı, eğitimde alanında işbirliğinin; sosyal ve ekonomik uyumlaşma ile dengeli olması, hiçbir koşula bağlı olmaksızın ekonomik yaşamın bir parçası olarak görülmesi ve her ülkenin geleneklerinin dikkate alınması ilkelerine dayandırılmasını ortaya koymuştur. Vurgulanan eylemler şunlardır: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Daha iyi kültürel ve mesleki eğitim sağlanması, ▶ Avrupa’da eğitim sistemleri arasında saydamlığın oluşturulması, ▶ Doküman ve istatistiklerin toplanması, ▶ Yükseköğretim kurumları arasında işbirliğinin artırılması, ▶ Diplomaların tanınması, ▶ Dil eğitiminin geliştirilmesiyle öğretmenlerin, öğrencilerin ve araştırmacıların dolaşımını artırma, ▶ Tüm eğitim biçimlerine tam ulaşımın sağlanarak fırsat eşitliğinin yaratılması.
1976 Eğitim alanında Topluluk Eylem Programı ve sürekli bir Eğitim Komitesi’nin oluşturulması Eğitime ilişkin bilgi ağı (EURYDICE) oluşturma kararı	Eylem Programı’nın içeriği büyük ölçüde 1974 İlke Kararı’nın içeriğine benzemektedir ancak daha ayrıntılıdır. Bununla birlikte vurgulanan eylemlerden ikincisi, “Avrupa’daki eğitim sistemleri arasında bağlantıları geliştirme” olarak değiştirilmiştir. Bilgi ağı ulusal eğitim birimlerini sorumlu kılmıştır. Ağ 1980 işlerlik kazanmıştır.
1983 Avrupa Okul Kitapları Komisyonu Eylem Programı EUROTECNET, 1983-94	Avrupa Parlamentosu, örneğin, tarih kitaplarının ulusal önyargıları ortadan kaldırmak, Avrupa Topluluğu’nun daha anlaşılmasını sağlamak ve okullarda Avrupa idealini geliştirmek için “bir Avrupa biçimine” sahip olması gerektiğini önermiştir. Yeni teknolojiler açısından eğitimde yeniliği teşvik etmeyi amaçlamıştır.
1984 NARIC Ağı (1984-2006)	NARIC diplomaların ve araştırma sürelerinin akademik tanınmasını geliştirmeyi amaçlamaktadır.
1985 Beyaz Kitap: İçsel Pazarın Bütünleştirilmesi Eylem Programı “genç çalışanların değişimi” (1985-91, 1992’den sonra PETRA kapsamına alınmıştır)	Programın amacı, genç çalışanların mesleki eğitimlerini, dil yeterliklerini, kültürel ve sosyal farkındalıklarını geliştirmeye yönelik fırsatların artırılmasıydı.
1986 Eylem Programı COMETT, 1987-2006	Eylem Programı, teknoloji eğitimi alanında üniversiteler

	ve girişimciler arasındaki işbirliğini gelişmesine katkı sağlamaya yönelmiştir.
1987 Eylem Programı ERASMUS, 1987-2006 Eylem Programı ARION, 1987-2006 (Eğitim uzmanları ve karar vericilerin araştırma ziyaretlerine yönelik Topluluk Eylemi)	Avrupa Öğrencilerinin Dolaşımına Yönelik Avrupa Topluluğu Eylem Planı ARION 1995’de SOCRATES Programı kapsamına alınmıştır.
1988 Eğitimde Avrupa Boyutuna Yönelik Konsey İlke Kararı Eylem Programı YES I, 1988-94 Eylem Programı PETRA, 1988-91, 1992-94 Eylem Programı IRIS, 1988-93, 1994-98	İlke Kararı Avrupa Boyutunu tanımlamıştır: <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gençlerde Avrupalı olma duygusunu artırma ▶ Gençlerin AB olgusunu anlamalarını sağlama ▶ AB’nin parçası olmanın zorluklarına ve fırsatlarına ilişkin farkındalıklarını artırma. Avrupa Gençlik Programı Gençleri mesleki eğitimlerini geliştirme ve yetişkin eğitimine hazırlama. Kadınlara yönelik mesleki eğitim projeleri arasında İnternet ağı oluşturma.
1990 Eylem Programı LINGUA, 1990-2006 Eylem Programı TEMPUS, 1990-94 Jean Monnet Eylemi (JM Projesi)	Öğretmen eğitiminde, ortaokul, yükseköğretim ve mesleki eğitimde dil yeterliklerini geliştirme. Üniversite Araştırmalarına Yönelik Avrupa Dolaşım Programı Jean Monnet Projesi “Üniversite Araştırmalarında Avrupa Bütünleşmesi” üniversitelerin talepleri doğrultusunda başlatılmıştır. Proje’nin amacı Avrupa Bütünleşmesine yönelik çalışmalara fon yaratmaktır.
1991 Eylem Programı FORCE, 1991-94	Sürekli mesleki eğitimi geliştirmeye yöneliktir.
1992 Maastricht Antlaşması (AB’nin Kuruluşuna İlişkin antlaşma) Mesleki diplomaların tanınmasına yönelik direktif	Madde 126. Eğitimin kalitesinin geliştirilmesine, üye ülkeler arasında işbirliğinin artırılmasına ve eğitimde Avrupa Boyutunun geliştirilmesine ilişkindir. Madde 127. Topluluk düzeyinde mesleki teknik eğitimin geliştirilmesine ilişkin unsurları içermektedir.
1993 Yeşil Kitap: Eğitimde Avrupa Boyutu Beyaz Kitap: Büyüme, Rekabetçilik, İstihdam: 21. Yüzyılda İlerleme Yolları ve Güçlükler	Bu Kitap Konsey’in 1988 yılındaki Avrupa Boyutuna ilişkin İlke Kararına dayalıdır. Komisyon, mesleki eğitim, hareketlilik, niteliklerin karşılıklı tanınması ve etkin iş pazarı politikalarına atıfta bulunmaktadır.
	Üniversite araştırmalarına yönelik Avrupa Hareketlilik

1994 TEMPUS II, 1994-98	Programı
<p>1995 Yeşil Kitap: Yenilik Üzerine</p> <p>Eğitim ve Yetiştirme Üzerine Beyaz Kitap: “Öğrenme ve Öğretme-Öğrenen Topluma Doğru”</p> <p>Eylem Programı SOCRATES I, 1995-99</p> <p>Eylem Programı LEONARDO DA VINCI I, 1995-99</p> <p>Eylem Programı YES II, 1995-99</p>	<p>Küresel ekonomilerin analizini içermektedir. Kitap Avrupa ekonomilerindeki yenilik potansiyelinin yetersizliğini, örgütsel değişimlere ve modern yönetim yaklaşımlarına yönelik direnci ele almaktadır.</p> <p>Beyaz Kitap Avrupa’da bilgi ve becerilerin geliştirilmesine ilişkin tartışmaların başlamasına neden olmuştur. Temel amaçları, Avrupa düzeyinde beceri akreditasyonunun sağlanması ve becerilerin tanınması, eğitim kurumları ve işletmeler arasında bağlar kurma, Topluluk dillerinde yeterliliği artırma, eğitime yönelik yatırımları değerlendirmedir.</p> <p>SOCRATES eğitim için bir çatıdır. Programların bir kısmı SOCRATES’in parçasıdır. İlk aşamada aralarında üniversite öğrencileri ve personeli, müdürler, öğretmenler, öğrenciler ve karar vericilerin bulunduğu eğitim alanında yaklaşık 275.000 Avrupa vatandaşının dolaşımını sağlamıştır. Ayrıca Program 1.500 üniversite, 8.500 okul ve Avrupa boyutunu geliştirme, yükseköğretimin kalitesini geliştirme, okul eğitimi, dil öğrenme ve öğretme, açık ve uzaktan öğrenme ve yetişik eğitime yönelik 500 uluslar arası projeye destek sağlamıştır.</p> <p>LEONARDO mesleki eğitim için bir çatı programıdır. İlk aşamada yaklaşık 60.000 ortaklığı kapsayan 3.000 proje desteklenmiştir. Çoğunluğunu gençlerin oluşturduğu yaklaşık 130.000 kişinin dolaşımını teşvik etmiştir.</p> <p>Avrupa Gençlik Programı. Temel amacı, okul sistemi dışında kalmış gençlerin eğitimine katkı sağlamaktır. 400.000’den daha fazla genci kapsayan projelere destek sağlamıştır.</p>
<p>1996 Yeşil Kitap: Yetiştirme-Araştırma-Uluslararası Hareketliliğe İlişkin Engeller</p> <p>Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Yılı</p> <p>Eylem Programı EVS (Gençlere Yönelik Avrupa Gönüllü Hizmeti), 1996-99</p>	<p>Bu kitabın amacı uluslar arası hareketliliğe ilişkin yasal, yönetsel, sosyo-ekonomik, dilsel ve uygulamaya yönelik zorlukları analiz etmektir.</p> <p>Amaçları; Avrupa kamuoyunun yaşamboyu öğrenmenin önemine yönelik farkındalıklarını geliştirme, eğitim ve iş dünyası arasındaki işbirliğini güçlendirme, AB içinde akademik ve mesleki niteliklerin tanınmasıyla Avrupa eğitim alanının oluşumuna yardım etmedir.</p> <p>Amacı, Avrupa düzeyinde geçerli olan informal eğitimlerin tanınmasını sağlama; gençlerin toplumla bütünleşmelerini artırmak için yenilikçilik, yaratıcılık ve dayanışma ruhunu geliştirmedir</p>

<p>1997 Amsterdam Antlaşması</p> <p>Komisyon Bildirisi: Bilgi Avrupa'sına Doğru</p> <p>“Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen Topluma Doğru” adlı Beyaz Kitabı izleyen politika uygulama stratejilerini tanımlayan Komisyon Bildirisi</p>	<p>Maastricht Antlaşması'nın 126. ve 127. maddeleri içerik olarak değişmemiş, 149. ve 150. maddeler olarak Amsterdam Antlaşması'nda yer almıştır.</p> <p>Avrupa eylemlerini netleştirmeye ve insan kaynaklarını etkileyen çeşitli Topluluk politikaları arasında tutarlılığı ve tamamlayıcılığı sağlamaya yöneliktir. Eğitim alanında gelecekte yürütülecek Topluluk eylemlerine yönelik rehber ilkeleri içermektedir.</p> <p>En önemli strateji eğitim sisteminden herhangi bir nitelik elde etmeden ayrılan gençlerin yetiştirilmelerine yardım etmeye yönelik İkinci Şans Okullarının yaratılmasıdır.</p>
<p>1998 Komisyon Bildirisi “Bilgi Toplumunda Öğrenme: Avrupa Eğitim Stratejisi İçin Eylem Planı”</p> <p>Eylem Programı TEMPUS II (programın yenilenmesi, 1998-2000)</p>	<p>Eylemlerin çatısı içinde okulları ve öğretmen yetiştirmeyi birleştirmek için bölgesel ve ulusal düzeyde etkinliklerin güçlendirilmesini; varolan yerel, bölgesel ve ulusal internet ağlarını kendi içlerinde birleştirmeyi içermektedir.</p> <p>Üniversite Araştırmalarına Yönelik Avrupa Hareketlilik Programı</p>
<p>1999 Yükseköğretimde Avrupa Alanına Yönelik Bologna Deklarasyonu</p> <p>Ajanda 2000</p>	<p>Deklarasyonun amacı; bilgi Avrupa'sını geliştirme, ortak sosyal ve kültürel bir alan olarak kendini Avrupa'lı hisseden bireylerin eğitimi, öğrenci, öğretmen ve araştırmacıların hareketliliğini artırma, yükseköğretimin geliştirilmesidir.</p> <p>Ajanda 2000, Avrupa İstihdam Stratejisini desteklemek için 2000-2006 süresince Avrupa Sosyal Fonu'nun yapısını ve politik önceliklerini yeniden tanımlamayı amaçlamaktadır. Avrupa Sosyal Fonu'nun anahtar politikaları;</p> <ul style="list-style-type: none"> • işsizliği önleme ve mücadele etmeye yönelik etkin iş pazarı politikaları geliştirme, • İş pazarına ulaşmada tüm boyutlar için fırsat eşitliğinin sağlanması, • Yaşamboyu öğrenme bağlamında mesleki eğitim ve rehberliği geliştirme, • Yetenekli, iyi yetiştirilmiş ve esnek, yenilikçi, örgütsel yapılara uyum sağlayabilen ve girişimci işgücünün oluşturulması, • İş yaşamına kadının etkin katılımını geliştirmek için özel önlemler.
<p>2000 Netd@ys Europe 2000</p>	<p>Özellikle internet olmak üzere yeni teknolojinin eğitimde kullanımını artırma, katılımcıların becerilerinin geliştirilerek gereksinim duydukları bilgiyi elde etmelerini ve bilginin değişimi fırsatları sağlamak.</p>

<p>e-Avrupa-Herkes İçin Bilgi Toplumu</p> <p>Eylem Programı SOCRATES II, 2000-06</p> <p>Eylem Programı LEONARDO DA VINCI II, 2000-06</p> <p>Gençlik: Gençlik Eylem Programı 2000-06</p> <p>Eylem Programı TEMPUS III, 2000-06</p>	<p>e-Avrupa, bilgi toplumunun sağladığı fırsatlardan AB'nin tam olarak yararlanmasını yönelik politik bir girişimdir. Girişim, Avrupa ekonomisinin modernizasyonunda temel unsurdur. Toplumda yer alan tüm birey ve kurumlara internet ulaşımının sağlanması, Avrupa'da girişimcilik kültürü ile desteklenmiş dijital okur-yazar yaratma temel amaçlarıdır.</p> <p>Program yaşamboyu öğrenmeyi, iş dünyasına etkin katılımı ve bütünleşmeyi vurgulamaktadır. Tüm eğitim düzeylerinde Avrupa boyutunun güçlendirilmesini, AB dillerinin öğrenilmesine ilişkin niteliksel ve niceliksel artış sağlamayı, eğitim alanında işbirliği ve hareketliliği teşvik etmeyi, eğitim uygulamaları ve materyallerinin geliştirilmesinde yeniliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır.</p> <p>Mesleki eğitime yönelik olan Program; özellikle gençler olmak üzere bireylerin becerilerinin geliştirilmesini, sürekli eğitimin kalitesini ve yaşamboyu beceri edinimini geliştirmeyi, yenilik sürecine ve girişimcilik anlayışının gelişiminde eğitimin katkısını artırmayı amaçlamaktadır.</p> <p>Özellikle fiziksel hareketlilik içinde gençlere yönelik informal eğitim programları geliştirilmesiyle Avrupa eğitim alanının yaratılmasını teşvik etmeyi amaçlamaktadır.</p> <p>Üniversite Araştırmalarına Yönelik Avrupa Hareketlilik Programı.</p>
<p>2001 Stockholm Avrupa Konseyi Başkanlığı Sonuçları</p> <p>Komisyon Bildirisi: "E-Öğrenme Eylem Planı: Yarının Eğitimini Tasarılama"</p> <p>MEDIA PLUS Programı, 2001-05</p>	<p>Sonuçlar: Özellikle bilgi teknolojileri alanındaki becerileri geliştirme, AB'yi dünyanın en rekabetçi bilgiye dayalı ekonomisi yapmada en önemli öncelik olarak görülmüştür. Bilgiye dayalı ekonomi işçi hareketliliğini ve yaşamboyu öğrenmeyi desteklemek için güçlü bir genel eğitimi gerektirmektedir. Konsey ve Komisyon eğitim sistemlerinin amaçlarına yönelik ayrıntılı çalışma programının geliştirilmesinde birlikte çalışma kararı almışlardır.</p> <p>E-Öğrenme Eylem Planı eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili bütünleşmesin, yaşamboyu öğrenmeyi teşvik etmeyi, yeni Avrupa işgici pazarları ile ilgili stratejilere katkı sağlamayı vurgulamaktadır.</p> <p>Eğitim ve geliştirme yoluyla Avrupa'nın görsel-ışitsel endüstride rekabetçiliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.</p>

Kaynak: Phillips, David and Hubert Ertl (eds.). Implementing European Union Education and Training Policy: A comparative Study of Issues in Four Member States. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, ss.319-327'den alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Ada, Şükrü. “Türkiye Eğitim Sistemi,” Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed.: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
- Adem, Mahmut. Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No.172, 1993.
- Akman, Vedat. Avrupa Topluluğu ve Türkiye: Uluslararası Antlaşmalar ve Ekonomik Birliğin Ötesinde Bir Avrupa. İstanbul: ALFA Basım Yayım Dağıtım, 1995.
- ALKEV. Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim. İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı, 2002.
- Aral, Neriman. “Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması”, 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu (25-27 Kasım 1999). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi,1999.
- Arı Düşünce. “Değişim ve Gelişim Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye”, Hazırlayan: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği, Ekim 2001. http://www.gencnet.org/images/yayinlar/AB_kitapcik.pdf, 07.04.2004.
- Arısan, Nilgün. “Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı,” Türkiye Avrupa Birliği İlişkilerinde Gelişmeler ve Gelecek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma Uygulama ve Dokümantasyon Merkezi, 2001.
- Atabay, Sevinç. “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları,” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı: 27, ss. 26-35, Mayıs 2002.

- ATO. "Türk Einstein'lar Firarda," <http://www.atonet.org.tr/turkce/index12.html>, 12.2.2005.
- Avrupa Birliği. 2000 Yılı Genişleme Stratejisi. Ankara: Avrupa Birliği Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, 2000.
- Avrupa Komisyonu. Avrupa Bütünleşmesi: Avrupa Birliği'nin Kökenleri ve Büyümesi (Hazırlayan: Borchardt, Klaus-Dieter). Ankara: Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, 1995.
- _____. "Avrupa'da Girişimcilik: Yeşil Kitap". <http://www.tusiad.org/turkish/rapor/yesilkitap/yesilkitap.pdf>, 03.04.2004.
- Aydın, Ayhan. Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde Yetki Devri Sorunu. Ankara: Gelişim Yayınları, 1997.
- Barkçin, Fatma. "Avrupa Birliğine Giriş Süreci İçinde VII. Ve VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Eğitim Politikaları," Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Eğitim (Yayına Hazırlayan: Nazan Moroğlu). İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı, 2002.
- Başaran, İbrahim Ethem. Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Umut Sok. No:17-1 Öncebeci, 1994.
- Bayrak, Coşkun. Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 22, 1992.
- Biermann, Rafael (Ed.). Europe at Schools in Germany. Bonn: Center for European Integration Studies, 2003.
- Bozkurt, Ömer. "Maastricht Antlaşması ve Avrupa Birliği'nin Geleceği," Avrupa Birliği El Kitabı. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, 1995.
- Brock, Colin and Witold Tulasiewicz. Education in a Single Europe. London: Routledge, 2000.

Bülbül, Sudi. “Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma”, 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu (25-27 Kasım 1999). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnu Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi, 1999.

Canbolat, İbrahim S. Avrupa Birliği: Uluslararası Bir Sistemin Tarihsel, Teorik, Kurumsal, Jeopolitik Analizi ve Genişleme Sürecinde Türkiye İle İlişkiler. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., 2002.

COM (Commission of the European Communities). “White Paper on Education and Training. Teaching and Learning-Towards the Learning Society”. Luxemburg: Office for Official Publications of European Communities, 1996a.

COM (Commission of the European Communities). “The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning”. Luxemburg: Office for Official Publications of European Communities, 1996b.

COM (European Commission). “European Report on Quality of School Education Sixteen Quality Indicators”, Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators, May 2000.

COM (European Commission). “Implementation of Education and Training 2010 Work Programme: Making The Best Use of Resources” Progress Report, November, 2003.

COM (Commission of the European Communities). “The New Generation of Community Education and Training Programmes After 2006”, COM (2004) 156 final, 09.03.2004.

Council of European Union. “Open Debate: Education-Training-Research- The Obstacles to Transnational Mobility”. 2010. Council-Education, 26.07.1997. Press: 2000, Nr:8837/97.

Council of European Union. “The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems”. 5980/01 EDUC 23, 2001.

- Council of European. "Education for Democratic Citizenship". DDIV/EDU/CIT (2003) 1.
- Council of European Union. "Education and Training 2010. The Success of The Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms". 14358/03 EDUC 168-COM (2003) 685 final, 3 March 2004.
- Council of European Union. "Brussels Council 16/17 December 2004 European Presidency Conclusions". 16238/1/04 REV 1, 1 February 2005.
- Çelenkoğlu, Ersin. "Avrupa Birliği ve Türkiye", Türk Kütüphaneciliği., Cilt:14, Sayı:1, 2000, ss: 106-114.
- Dağdemir, Elif Uçkan. "Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı," Türkiye Avrupa Birliği İlişkilerinde Gelişmeler ve Gelecek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Avrupa Birliği Araştırma Uygulama ve Dokümantasyon Merkezi, 2001.
- Dahl, Bettina. "Development of A Democratic Europe: The Use of Education Policy". Utah: 48th Annual Conference of the Comparative and International Education Society (CIES), 9-12 March 2004, <http://www.geocities.com/hyllebusk/DahlBettineS-CIES48.pdf>, 12.07.2004.
- Dedeoğlu, Beril. Adım Adım Avrupa Birliği. İstanbul: Çınar Yayınları, 1996.
- Demirel, Özcan. Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: USEM Yayınları, 1996.
- Doğan, İsmail. "Eğitimde Kalite ve Akreditasyon Sorunu: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Deneme," Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl:5, Sayı:20, Güz 1999.
- DPT. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Ankara: DPT, 1996. <http://ekutup.dpt.gov.tr/kutup/plan/VII>, 11.12.2004.

- _____ . Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). Ankara: DPT, 2000.
- _____ . Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: DPT, 2000a. <http://ekutup.dpt.gov.tr/oik/>, 20.12.2004.
- _____ . Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Hayatboyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara: DPT, 2001.
- _____ .“Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı Ulusal Ajans Mevzuatı”, <http://www.dpt.gov.tr/ulusalajans/main.asp?PG=1>, Haziran, 2003.
- Duman, Banu, Zeynep Y. Dede ve Akın Eryürekli. “Avrupa Konseyi ve Demokratik Yurttaşlık Eğitimi,” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı: 35, ss. 31-37, Ocak 2003.
- Dülger, İlhan. “Eğitim Ana Planı:1996-2011 Bütünleştirilmiş Bir Reform Stratejisini Uygulamaya Aktarma Düzeni”, Planlama Dergisi Özel Sayı. <http://ekutup.dpt.gov.tr/planlama/42nciyil/dulgeri.pdf>, 2004
- El Agraa, Ali M.. The European Union: History, Institutions, Economics and Policies. London: Prentice Hall Europe, 1998.
- Erdoğan, İrfan. Karşılaştırmalı Eğitim: Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.
- _____ . Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözümler. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2002.
- Eşme, İsa. “Avrupa Birliği Bağlamında Eğitimde Yeni Yönelimler ve Özel Okullar,” Özel Okullar ve Eğitimde Kalite. Antalya: Özel Okullar Derneği, 2002.

Fer, Seval. "OECD Eğitim Göstergelerinin Türkiye Eğitim Politikalarına Yansımaları," "Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yıl:6, Sayı:21, Kış 2000, ss.97-100.

Gori, Gisella. *Towards an EU Right to Education*. The Hague: Kluwer Law International, 2001.

Günoğur, Haluk. "Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Tarihçesi," *Avrupa Birliği El Kitabı*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti merkez Bankası, 1995.

Gürüz, Kemal. *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim: Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları 2001-4, 2001.

Halasz, Gabor. "New Challenges and Opportunities for Improving Education Policy in CEE Countries?", *Local Government Brief, Fall 2002*, <http://www.oki.hu/halasz/download/New%20challenges.pdf>, 12.12.2004.

Hesapçioğlu, Muhsin. "Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları," *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. Sistemi (Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). İstanbul: Sedar Yayınları, 2001.

Ibanez-Martin, Jose Antonio and Gonzalo Jover. *Education in Europe: Policies and Politics*. London: Kluwer Academic Publishers, 2002.

İKV. *Orta ve Doğu Avrupa Ülkeleri ile Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Tam Üyeliklerinin Avrupa Birliği'nin Bütünleşme ve Genişleme Dinamikleri Yönüyle Değerlendirilmesi*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, 1998.

_____. *Avrupa Birliği'nin Bilim, Araştırma ve Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Uyumu*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, 2004.

- İlgazi, Aziz. “Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Eğitimde Toplam Kalite Arayışları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’na sunulan bildiri. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz 2004.
- Kaleağası, Bahadır. Tek Pazardan Ekonomik ve Parasal Birliğe, Avrupa Birliği'nin Yetkileri ve Karar Alma Mekanizmaları. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı, 1995.
- Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramalar, İlkeler ve Teknikler. Ankara: Bahçelievler P.K. 33, 1991.
- Karluk, Rıdvan ve Özgür Tonus. Avrupa Birliği Kapısında Türkiye. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları, 2002.
- Karluk, Rıdvan. Avrupa Birliği ve Türkiye. İstanbul: İstanbul Menkul Kıymetler Borsası, 1994.
- Kaya, Yahya Kemal. İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış. Ankara: Bilim Yayınları, 1993.
- Kılıç, Ruhi. “Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması”, 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu (25-27 Kasım 1999). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnu Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi, 1999.
- Kızılcılık, Sezgin. “Kapitalizmin Diasporası Olarak Küreselleşme,” Eğitim Araştırmaları. Sayı:6, ss.78-86, Ocak 2002.
- Kivirauma, Joel, Risto Rinne and Piia Seppanen. “Neo-liberal Education Policy Approaching the Finnish Shoreline,” Journal for Critical Education Studies. 1:1. March, 2003.
- Kwiek, Marek. “Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe,” Higher Education in Europe. Vol.: 26, No: 3, 2001.

Livingston, Kay. "What is the Future for National Policy Making in Education in the Context of an Enlarged European Union," Policy Futures in Education. 1:3, 2003.

McCormick, John. Understanding The European Union : A Concise Introduction New York: Palgrave, 2002.

MEB. Avrupa Birliği Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1996.

_____. Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1998.

_____. 16. Milli Eğitim Şurası. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1999.

_____. 2002 Yılı Başıında Milli Eğitim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2001.

_____. "Haydi Kızlar Okula Kampanyası",
<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=4>, 24.12.2005.

_____. Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 2005.

Moroğlu, Nazan. "Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum Çalışmaları," Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Eğitim (Yayına Hazırlayan: Nazan Moroğlu). İstanbul: Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı, 2002.

Mičiulienė, Rita. "European Union's International Programmes on Education and Training: Challenge for Lithuania",
http://www.education.ktu.lt/failai/knyga_the_role/knyg_failai/miciuliene.pdf, 17.01.2004.

Okçabal, Rifat. Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Ütopya Yaymevi, 2005.

- Oktay, Ayla. “21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim,” 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Sistemi (Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). İstanbul: Sedar Yayınları, 2001.
- Öncül, Remzi. Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2000.
- Öztürk, Cemil. “21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme,” 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. Sistemi (Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). İstanbul: Sedar Yayınları, 2001.
- Pinder, John. The European Union : A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Phillips, David and Hubert Ertl (eds.). Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Resmi Gazete. “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu”, Sayı: 14574, 24.06.1973.
- _____ . “3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun”, Sayı: 21226, 12.05.1992.
- _____ . “Ulusal Program”, Sayı: 24352 mükerrer, 24.03.2001.
- Sağlam, Mustafa. Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. Eskişehir : T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1999.
- Savvides, Nicola. The European Dimension in the Curriculum of English and Irish Compulsory Schooling: A Comparative Study. University of Oxford, M.Sc Dissertation, 2002.
- Serbest, Fatma. “Avrupa Birliği Müktesabatının Türkiye’nin Eğitim Politikasına Yansımaları,” Eğitim Araştırmaları. Yıl:4, Sayı:12, Yaz 2003, ss.29-38.

- Sezgin, İlhan. “Avrupa Birliği’nin Eğitim, Öğretim ve Gençlik Politikaları,” Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri. 16-17 Mart 2001 tarihli sempozyuma sunulan bildiri. Ankara: Ankara Ticaret Odası, 2001.
- Snoek, Marco, Gavin Baldwin, Paul Cautreels, Torsten Enemaerke. “Scenarios for the Teacher Education in Europe,” European Journal of Teacher Education. 26:1, 2003.
- Sözer, Ersan. Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka ve Fransa Eğitim Sistemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1997.
- Tatlıoğlu, Oğuz. “İlköğretimde Matematik Dersinde Öğrenilen Bazı Temel Matematiksel Kavramların Öğrencilerdeki Kalıcılığının Araştırılması ve Alınabilecek Önlemler” V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’ne sunulan bildiri, Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, 16-18 Eylül 2002. (Erişim: http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi.htm, 06.04.2005).
- Topsakal, Cem. “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sistemi’nin Uyumu”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.
- Tomul, Ekber. “Küreselleşme ve Eğitim Eşitsizlikleri,” Eğitim Araştırmaları. Sayı:6, ss.12-33, Ocak 2002.
- Türk, Ercan. Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999.
- Tzortzis, Konstantinos. “EU Higher Education and the Bologna Process: Policy Continuity or Change?”, Paris: First International Eurodocs Conference, 24-26 June 2004.
- Ültanır, Gürcan. Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi, 2000.

Van Der Wende, Marijk. "The International Dimension National Higher Education Policies: What Has Changed in Europe in The Last Five Years," European Journal of Education. Vol.:36, No:4, 2001.

Wallace, Helen and William Wallace. Policy-Making in the European Union. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları, 2000.

YÖK. Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara: YÖK, 1998.

YÖK. "Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu", T.C. Yükseköğretim Kurulu, Kasım 2004. http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/Turk_yuksekogretim_bugun, 02.02.2005.

_____. "Avrupa Kredi Transfer Sistemi", T.C. Yükseköğretim Kurulu, Ocak 2001. <http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/AKTS.doc>, 03.04.2005.

_____. "AB'de Yükseköğretim", <http://www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc>, 02.05.2005.

www.meb.gov.tr "T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Basın Bildirisi: OED'nin Pısa Projesine Türkiye'nin Katılımı", <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>, 8.7.2005

<http://ooegm.meb.gov.tr/>, "Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi", "Okul Öncesi Eğitimin Desteklenmesi ve Yaygınlaştırılması Projesi", 08.07.2005).

<http://iogm.meb.gov.tr/>, "Yeni İlköğretim Programı" 11.08.2005.

<http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/istatistik.html>, "2005 Yılı Merkezi Sistem Sınavlarına Ait Sayısal Bilgiler" 10.07.2005.

<http://egitim.cu.edu.tr/wp.asp?107>, "Türkiye'nin Eğitim Haritası" (Hazırlayan: Çiğdem Koçoğlu), 07.05.2005.