

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADİ BÜYÜME BİLİM DALI

**AVRUPA BİRLİĞİ'NE GİRİŞ SÜRECİNDE EĞİTİM VE İSTİHDAM
POLİTİKALARI**

Yüksek Lisans Tezi

FERDA UZUNYAYLA

İstanbul, 2007

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANABİLİM DALI
KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADI BÜYÜME BİLİM DALI

**AVRUPA BİRLİĞİ'NE GİRİŞ SÜRECİNDE EĞİTİM VE İSTİHDAM
POLİTİKALARI**

Yüksek Lisans Tezi

FERDA UZUNYAYLA

Danışman: Prof. Dr. FUAT ERCAN

İstanbul,2007

Marmara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Tez Onay Belgesi

İKTİSAT Anabilim Dalı KALKINMA İKTİSADI VE İKTİSADI BÜYÜME Bilim
Dalı Yüksek Lisans öğrencisi FERDA UZUNYAYLA'nın AVRUPA BİRLİĞİ'NE GİRİŞ
SÜRECİNDE EĞİTİM VE İSTİHDAM POLİTİKALARI adlı tez çalışması, Enstitümüz
Yönetim Kurulunun 19.07.2007 tarih ve 2007-8/30 sayılı kararıyla oluşturulan jüri
tarafından oybirliği/oyçokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi : 5.10.2007

1) Tez Danışmanı : PROF. DR. FUAT ERCAN

2) Jüri Üyesi : PROF. DR. MEHMET RIZA TÜRKAY

3) Jüri Üyesi : YRD. DOÇ.DR. ÖZGÜR MÜFTÜOĞLU



İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
KISALTMALAR.....	V
GİRİŞ.....	1
1.EĞİTİM, EMEK GÜCÜNÜN SOSYAL OLARAK ÜRETİMİ VE KAPİTALİZM.....	3
1.1.Eğitim ve Toplum.....	3
1.2.Kapitalist Toplumda Eğitim-İstihdam İlişkisinin Gelişimi.....	7
1.3.Eğitim-İstihdam İlişkisinin Tamamlayıcısı Olarak Eğitimin Diğer İşlevleri.....	11
1.4.Değer Yaratıcı Güç Olarak Emek gücü ve Emek gücünün Niteliklerinin Gelişiminde Eğitim.....	12
1.5.On sekizinci Yüzyıldan Günümüze Eğitim-İstihdam Arasında Sıkılaştan Bağlar.....	15
2. 1990 SONRASI, AVRUPA BİRLİĞİ'NE GİRİŞ SÜRECİNDE TÜRKİYE'NİN EĞİTİM VE İSTİHDAM POLİTİKALARININ OLGUSAL ANALİZİ.....	23
2.1.Türkiye'de Eğitimin İşlevlerinde Dönüşümler.....	23
2.2.Eğitimdeki Dönüşümde Egemen Söylem ve Kavramlar.....	28
2.2.1.Bilgi Toplumu.....	29
2.2.2.Yaşam Boyu Eğitim.....	32
2.2.3.Esneklik-Standartlaşma-Değerlendirme.....	34
2.2.4.Beceriler(Skills).....	37
2.3.Sermaye Gruplarının Eğitim-İstihdam İlişkisine Dair Talepleri	39
2.4.Sendikaların Eğitim-İstihdam İlişkisine Bakışı.....	51
2.5.Devlet: Eğitim-İstihdam İlişkisinin Geliştirilmesinde Bir Mücadele Alanı Olarak Devlet.....	58
2.5.1.Milli Eğitim Bakanlığı (MEB).....	59
2.5.2.Devlet Planlama Teşkilatı (DPT).....	61
2.5.3.Yükseköğretim Kurulu (YÖK).....	64
2.6.Eğitim-İstihdam İlişkisinin Hukuksal Zeminin Hazırlanması ve Çıkarılan Yasalar.....	67
2.7.Eğitim-İstihdam Politikalarının Yaşama Geçirilmesinde Projeler	73
2.7.1.MEGEP.....	73
2.7.2.MTEM.....	74
2.8.Eğitim-İstihdam İlişkisinin Geliştirilmesinde Uluslararası Aktörler	75
2.8.1.Dünya Bankası (WB).....	76
2.8.2.Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilat (OECD).....	80
2.8.3.Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO).....	82

3.AVRUPA BİRLİĞİ VE EĞİTİM ALANINDA YAŞADIĞI DEĞİŞİMLER	85
3.1.1990 Sonrası AB'nin Eğitim Hedefleri ve Rekabet Üzerinden	
Şekillenen Bir Eğitim Anlayışının Doğuşu.....	90
3.2.AB'nin Eğitim Politikalarının Oluşumunda Sermaye Grupları ve	
Önerileri.....	93
3.2.1.Avrupa İşveren ve Sanayicileri Konfederasyonu (UNICE).....	94
3.2.2.Avrupa Yuvarlak Masası (ERT).....	96
3.3.Benzerlik ve Farklılıklarla Türkiye ile AB'deki Sermaye Grupları ve	
Eğitim İlişkisi.....	98
3.4.Avrupa Komisyonu ve Avrupa Eğitim Politikalarının Temel	
Belirleyenleri.....	100
SONUÇ.....	113
KAYNAKÇA.....	115

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
DB	Dünya Bankası
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
ERT	Avrupa Yuvarlak Masası
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MTEM	Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi
MÜSİAD	Müstakil Snayici ve İşadamları Derneği
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TİSK	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TÜRKONFED	Türkiye Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNICE	Avrupa İşveren ve Sanayicileri Konfederasyonu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

ÖNSÖZ

Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde eğitim ve istihdam politikaları arasında gelişen ilişkilerin incelendiği bu çalışmayı sonuçlandırmamda her türlü desteği ile katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Fuat Ercan ve aileme teşekkür eder, çalışmanın tüm ilgililere yararlı olmasını dilerim.

İstanbul, 2007

Ferda UZUNYAYLA

GİRİŞ

1990'lı yıllardan sonra, dünya genelinde özel olarak Avrupa Birliği ve Türkiye'de eğitime ilişkin yeni talepler yükselmiş ve bu alanda bir çatışma ve inşaa süreci yaşanmıştır. Çalışmanın amacı, eğitim alanındaki, gerilimler temelinde yaşanan yeniden yapılanmayı, ortaya çıkan yeni talepler ve yeni aktörler ışığında incelemektir.

Eğitime ilişkin ortaya çıkan talepler, eğitimin istihdam piyasalarıyla ilişkisi temelinde geliştirilmiş, istihdam piyasalarında yaşanan değişime paralel olacak şekilde, eğitim kurumlarının, buradaki öğrencilerin donanımlarının ve bu kurumlarda üretilen bilginin de bir değişim geçirmesi gerektiğine dair söylemler gelişmiştir. Tüm bu söylemlerin zeminini, artan uluslararası rekabet ve bu rekabette nitelikli işgücünün artan önemi oluşturmuştur. Dönüşümü meşrulaştıracak söylem olarak ise işsizlik öne sürülmüştür. İşsizlik, eğitimden hareketle ve bireylerin "istihdam edilebilir" niteliklerden yoksun olmaları üzerinden açıklanmış ve çözüm olarak ise eğitim-istihdam ilişkisinin geliştirilmesi sunulmuştur. Bu ilişkinin geliştirilmesinde "işsizlik" söylemi yanında "verimlilik", "kalite" ve "esneklik" kavramları da önemli rol oynamıştır.

Çalışmada izlenen yöntemde, eğitimde yaşanan dönüşümlerin, dışarıdan dayatılan bir süreç olmadığı ve içerdeki/dışarıdaki aktörlerin karşılıklı bir etkileşimi içinde özellikle içerdeki aktörlerin çatışan ve çakışan talepleri düzeyinde biçimlendiği ve eğitimdeki bu dönüşüm sürecinin, sermaye birikim sürecindeki istek ve zorunluluklar temelinde gerçekleştiğine dikkat çekilerek ele alınmıştır. Çalışma bu yöntem temelinde üç bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümü diğer bölümlere giriş niteliğinde bir bölüm olarak, eğitimin işlevleri ve bunların toplumsal yapıyla ilişkisi, eğitim-istihdam ilişkisinin tarihsel gelişimi ve kapitalist toplumda değer yaratıcı güç olan emek gücünün eğitim kurumlarında sosyal olarak üretimi ele alınmıştır.

İkinci bölüm ise çalışmanın ana bölümünü oluşturmakta ve Türkiye'de 1990 sonrasında eğitim-istihdam arasında geliştirilen ilişkinin, sermaye grupları ve sendikaların talepleri, bu taleplerin biçimleyicisi ve yaşama geçirildiği alan olarak

devlet, bu ilişkinin hukuksal zeminini oluşturan yasalar ve bu politikaları somut olarak yaşama geçiren projeler düzleminde olgusal analizinden meydana gelmektedir.

Çalışmanın son bölümü olan üçüncü bölümde de, liberal kesimler tarafından referans olarak gösterilen ya da genel olarak muhalif kesimler tarafından bize politika dayatan bir oluşum olarak gösterilen Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarında meydana gelen değişimler ve onlarında eğitim-istihdam politikaları arasında geliştirilen ilişkiler, birlik içindeki aktörlerin talepleri üzerinden incelenmektedir.

1.EĞİTİM, EMEK GÜCÜNÜN SOSYAL OLARAK ÜRETİMİ VE KAPİTALİZM

1.1.Eğitim ve Toplum

Eğitimin üstlendiği işlevlerle tanımlanabilecek olması, bu işlevlerin ise toplumsal yapı ve ilişkilerdeki değişimle şekillenmesi, eğitim tanımının toplumsal yapıyla olan ilişkisi temelinde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Eğitimin her yeni toplumsal yapılanışta farklı işlevlerle donanması, onun ancak bireyi toplumsallaştıran, toplumsallaştırırken de toplumsal ilişkilerdeki güç ilişkileri, değerler, hiyerarşi ve işbölümünü yeniden üreten bir alan olarak açıklanabilmesini sağlar. Bu nedenle eğitim, toplumsal yapı içindeki değerler ve çatışmalarla birlikte ele alınabilir. Eğitime ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmış, bu tanımlamaların bir kısmı toplumsal yapıyı göz önüne almazken, bir kısmı toplumsal yapı ve içindeki çatışmalarla ilişkili olarak eğitimi incelemiştir. Eğitime ilişkin bu farklı açıklamalar aşağıda bazı klasik metinler ve çağdaş teoriler üzerinden ele alınacaktır.

Emile Durkheim, eğitimi tarihsel olarak ele almıştır, “eğitim, sınırsız olarak zaman ve mekanla değişmektedir” ifadesiyle eğitimin toplumsal değişimine işaret etmiştir.(Durkheim,2006,77) Toplumun, homojenliğini ve var oluşunu oluşturan esas koşulların çocukların eğitimi aracılığıyla sağlandığını, bununla birlikte çocuklarında yetişkin olduklarında normal yaşamın dışında kalmamak için topluma uyum sağlamasının eğitim yoluyla gerçekleştiği dile getirilmiştir. “Eğitim, yetişkin kuşaklar tarafından sosyal yaşama hazır olmayanlar üzerinde uygulanan etkidir. Hedefi, çocukları, hem bir bütün olarak politik toplum hem de belirli bir biçimde yaşadığı özel çevre tarafından, ondan talep edilen bazı fiziksel, zihinsel ve ahlaki durumları harekete geçirmek ve geliştirmektir.”(Durkheim,2006,80) Durkheim, eğitimin fonksiyonunun toplum üyelerinin sahip olması gereken bazı fiziksel ve zihinsel durumların çocukta harekete geçirmek olduğunu vurgulamıştır. İnal, Durkheim’ın eğitim tanımının, eğitimi, toplumsal, siyasal ve iktisadi bağlamdan koparıp, toplumsal yapının uyum aracı olarak ele alan işlevselci paradigma içinde yer aldığını ve bu tür tüm eğitim tanımlamalarının temelinde Durkheim kökenli işlevselci bakış açısının yattığını belirtmektedir.

“Kuşkusuz Durkheim’in ve onun tanımından türetilen tanımlamaların, eğitimi, toplumsal yapıdan ve özellikle iktidar ilişkilerinden soyutlayarak ele alması, işlevselci paradigmanın dar ve eksik bakış açısını yansıtmaktadır. Bu bakış açısı, eğitimin işlevlerini incelerken doğru noktaları (eğitimin bireylere bilgi, beceri ve tutum aktarması, toplumsal düzen ve uyumu işletmeye çalışması, bireylerin belli konumlar için seçilip yerleştirilmesi vb.) saptamakta, fakat bu eğitsel işlevlerin neden, nasıl ve hangi hedeflere yönelik olarak gerçekleştiğini sorgulamamaktadır.”(İnal,2004,44)

Durkheim ve işlevselci paradigmanın, eğitimi, toplumsal bağlamın dışında tanımladığını ve böylece bazı noktaların gözden kaçmasına yol açtığını belirtmektedir.

John Dewey, eğitimi sosyal bir süreç olarak ele almış, eğitimin bireylere sosyal ilişkiler ve kontrole kişisel bir ilgi uyandırması ve kargaşa yaratmadan sosyal değişimi koruyacak bir zihin yapısı vermesi gerektiğini dile getirmiştir. Dewey, aydınlanmadan sonra eğitimdeki bireyselci teorinin geri planda kalarak devlet destekli eğitimle, eğitimin amacının vatandaş yetiştirmeye kayması sonucu, eğitimin yaşadığı problemi şöyle belirtir; “demokratik bir toplumda ve demokratik toplum için, eğitimin temel problemlerinden biri, ulusalcılığın ve daha geniş bir sosyal hedefin çatışmasının oluşumudur”.(Dewey,2006,99) Dewey’e göre, ulusallaşmanın gereksinimleri (askeri savunma, uluslararası ticaret vb.) sosyal hedefi daraltmıştır ancak gençler kendi sosyal ve ekonomik kariyerlerinin efendisi olacakları bir eğitimle donatıldıkları takdirde okullar başarıya ulaşacaklardır. “Okul becerileri, bilfiil olarak öylesine çok bolluk ve verimlilik sağlamalıdır ve gelecek kariyerleri için donanımların eşitliği ulusun tüm bölgelerine sağlanmalıdır.”(Dewey,2006,99) Dewey, ulusun tüm bölgelerinde eşit bir donanımın olması gerektiği ve ulusal gerekliliklerin eğitimin sosyal hedefini kısıtladığını belirtmesine rağmen, toplumsal yapı bütünüyle sorgulanmadan, çocukların kendi gelişimlerini sağlayacak yani kendi ekonomik ve sosyal kariyerlerinin efendisi yapacak bir eğitiminde, bu ulusal gereklilikleri üreteceğini ele almamaktadır.

Max Weber’in analizleri eğitim ve bürokratik yapı arasındaki ilişki çerçevesinde oluşturulmuştur. Kapitalizmin bürokratikleşmesiyle uzmanlara (teknisyen, satıcı vb.) olan talep ve uzmanların önemi artmıştır. Weber’e göre, eğitim sisteminin kurulumu kavgalarında, yeni bir uzman tipinin yaratımı yatmaktadır. “Bu kavga, otoritenin tüm kamu ve özel ilişkilerinin bürokratikleşmesinin güçlü yayılımı ve uzman

ve uzmanlaşmış bilginin sürekli yükselen önemi tarafından belirlenir.”(Weber,2006,90)
İstenilen uzmanlar eğitim kurumlarında yetiştirilecekti.

“Avrupa kıtasındaki eğitim kurumları, özellikle yüksek öğrenim kurumları-üniversiteler, teknik akademiler, iş kolejleri, spor salonları ve diğer ortaokullar- modern bürokrasi için giderek zorunlu bir özel sınavlar ve eğitilmiş uzmanlar sistemini üreten eğitim ihtiyacı tarafından tahakküm edilir ve etkilenir.”(Weber,2006,86)

Uzmanlaşma sınavları aracılığıyla, sosyal prestij sağlayan eğitim sertifikaları(diplomalar) kazanılıyor ve büro ve ofislerde ayrıcalıklı bir tabaka (privileged stratum) yaratılıyordu.

Pierre Bourdieu, eğitim yoluyla eşitsizliklerin üretildiğini ve ayrıcalıkların çoğalmasında eğitimin temel araç olduğunu belirtir. “Memurların belirli güçleriyle yaratılmış eğitimsel nitelikler, artan sayıda bir pozisyona ulaşmanın yasal koşulu olur, özellikle baskın olanlar, eğitim sistemi, artan bir şekilde, yerli grupların güç ve ayrıcalıklarını taşımanın tekeli eline alma eğilimindedir”(Bourdieu,2006,114) Bourdieu, ayrıca kendi fonksiyonunu saklayabilen bir yeniden üretim aygıtı olarak eğitim sisteminin, sosyal niteliklerde piyasanın birleşmesini yükseltme eğiliminde olduğunu belirtir.

Michel Foucault, eğitim sistemini iktidar mekanizmalarının bir parçası olarak ele alır. Disipline edici güçlerin en önemli fonksiyonlarından birini eğitim oluşturur “Disiplin gücünün ana fonksiyonu, seçmek ve zorla toplamadan (levy) ziyade eğitmektir ya da şüphesiz, toplamak ve seçmek için eğitmektir daha fazla.”(Foucault,2006,124) Disiplin, öznelere tek bir kalıba sokmak yerine “böler, analiz eder, farklılaştırır” ve gerekli ayrı birimler haline getirir. Disipline gücün yöntemini şu şekilde açıklar; “Disiplin gücünün başarısı şüphesiz basit aygıtlar kullanımından gelir; hiyerarşik gözetleme, normalleştirme ve bunların birleşimi ona özgü bir prosedürde, sınama”(Foucault,2006,124) Normalleştirme eğitim kurumlarında gerçekleştirilir ve sağlığın genel formlarını yürütecek bir hastane sistemi düzenlemek, endüstriyel süreci ve ürünleri standardize etmek içindir. “Normal (the Normal), standartlaştırılmış bir eğitimin başlangıcı ve *the ecole normales* (öğretmenlerin öğrenim kolejlerinin) kurulumuyla oluşturulur.”(Foucault,2006,131) Sınamayla ise öğretmenlerin öğrencilere

bilgilerinin aktarımı ve öğrencileri bilgi alanının içine doğru dönüştürmelerinin olanağı sağlanır “...okuldaki sınama, bilginin sürekli bir dönüştürücüsüydü, öğretmenden öğrencilere bilginin hareketini garanti altına aldı” (Foucault,2006,133)Sınama karşılıklı iki olanağı sağlar; ilk olarak bir tanımlanabilir, analiz edilebilir nesne olarak bireylerin kurulumunu, ikinci olarak tüm fenomenlerin ölçülebilmesini, grupların tanımlanmasını, ortak olguların karakterize edilmesini, bireyler arasındaki ayrımların ölçülebilmesini mümkün kılan bir karşılaştırmalı sistemin kurulumunu sağlar. “Son olarak, sınama, bireyleri gücün etki ve nesnesi, bilginin etki ve nesnesi olarak kuran prosedürün merkezindedir.”(Foucault,2006,135) Bireyler, disipline edici güçlerce, eğitilmeli, doğrultulmalı, sınıflandırılmalı ve normalleştirilmelidirler.

Kemal İnal, eğitime ilişkin çok çeşitli tanımlamalar olduğunu belirtmiş “eğitimi *bilinç, yeti, haz, zihin* gibi daha çok felsefi ve psikolojik alana denk düşen kavramlarla tanımlamalar, daha sonra yerini *toplumsallaşma, kültürlenme, ideoloji, siyasal iktidar ve toplumsal sınıf* gibi kavramların kullanıldığı ve tarihsel ve toplumsal bağlamı dikkate alan tanımlara bırakmıştır.”(İnal,2004,35) İnal, eğitime ilişkin yaklaşımları işlevselci ve çatışmacı paradigma ayrımı çerçevesinde incelemiş, işlevselci paradigmanın toplumsal yapıyı sorgulamadan eğitimi toplumsal uyumu sağlayan bir araç olarak ele alırken, çatışmacı paradigmanın toplumsal yapı ve bu yapı içindeki karşıt çıkarlar üzerinden temellenen bir çatışma üzerinden eğitimi açıkladığını belirtmiştir. Eğitim tanımlanırken işlevselci ve çatışmacı paradigmanın önermelerinin birlikte ele alınması gerektiğini belirtmiş ve eğitimin işlevlerini şu şekilde tanımlamıştır.

“Eğitimin ana işlevi, egemen kültürü aktarmaktır. Egemen kültür ise egemen/resmi ideolojinin denetimi altındadır. Buradan kalkarak eğitimi, birey ve grupların, siyasal iktidarlarca idealleştirilen (gerçekleşmesi istenen) değerlere, yaşam tarzına, tutum ve alışkanlıklarına toplumsallaştırması süreci olarak tanımlayabiliriz. Eğitim, bu yönüyle ideolojik yeniden üretim aygıtı işlevi üstlenir.”(İnal,2004,49)

Eğitimi, egemen ve resmi ideolojinin denetimi altında bireylerin toplumsallaştırılması olarak ele almıştır.

Seçkin Özsoy ise, eğitimi etimolojik çözümleme üzerinden, kökeninde barındırdığı birbirine zıt iki Latince sözcükten (*educare* ve *educere*) hareketle

açıklamaktadır. *Educare*, kişiye mesleki yeterlilik kazandırılması anlamında olup, *educare* olarak eğitimin “ bir devletin ekonomik politikalarının bir parçası olurken, eğitime tabi tutulanlar da devletin hizmetlisi, insangücü ya da insan kaynakları olarak görülürler.” şeklinde ifade etmektedir. *Educere* anlamında eğitimin ise, öğrenmenin pragmatik nedenlerle değil yetkinleşmek için gerçekleştirildiğini belirtir. “...amacı özel alanlarda uzman yetiştirmek değil, kişisel özerklik olacaktır.”(Özsoy,2007) Fakat birbirinden zıt anlamalar taşıyan bu sözcüklerin, eğitim sisteminde her ikisinin de zorunlu olduğu dile getirilmektedir. *Educare*, kişiye beceriler sağlarken, *educere* yaklaşımı ise bunların gelişimini sağlar. Ancak,

“Kapitalist koşullarda eğitim, ancak ‘educare’ anlamında gerçeklik kazanabilir ve tıpkı para gibi araçsal değeri olan bir metaya dönüşür. Kapitalist mantığa göre, kendi adına değil,..., eğitim de iyi bir iş, yüksek bir gelir, öğretim düzeyleri hiyerarşisinde bir üst basamağa geçiş olanağı sağladığı için değerlidir.(...) Kapitalist toplumda bilgi, tüketim maddeleri ya da nesneler üzerinde değil, insanlar üzerinde egemenlik kurmada kullanılan bir güç haline dönüşmüştür.”(Özsoy,2007)

Özsoy, kapitalist bir toplumda, eğitimin değişim değeri kazanarak bir meta haline geldiğini vurgulamış ve eğitimin kapitalist mülkiyete bağlı olarak kazanılan bir ayrıcalık haline dönüştüğünü belirtmiştir.

Yukarıda anlatılan, eğitime ilişkin çeşitli açıklamalar ve eğitim-toplum arasındaki ilişkiler bağlamında şunlar söylenebilir. Eğitimin bireyleri toplumsallaştırması ve toplumsal ilişkileri yeniden üretmesi bununla birlikte eğitimin kendisinin de toplumsal ilişkilerdeki yeni yapılanmalarla birlikte farklı yapılanışlara girmesi, eğitim ve toplum arasındaki bağların birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu gösterir. Eğitim, bireylerin fiziksel ve zihinsel yetilerini yeniden üretirken, bunun ancak bireylere toplumsal değerlerinde aktarımıyla mümkün olması nedeniyle, toplumsal ilişkilerin ideolojisini, güç ilişkilerini ve hiyerarşiyi de yeniden üretir.

1.2.Kapitalist Toplumda Eğitim-İstihdam İlişkisinin Gelişimi

Eğitimin işlevlerinin neler olacağı toplumsal ilişkiler içinde şekillenirken, toplumsal ilişkilerde zamanla yaşanan dönüşümler bu işlevlerin farklılaşmasına neden

olacaktır. Bu nedenle eğitimin işlevleri, eğitime ilişkin politikalar tarihsel ve toplumsal bir bağlamda ele alınmalıdır. Eğitim ve istihdam arasında gelişen ilişkilerde, tarihsel süreç içerisinde farklılaşarak değişimler geçirmiştir.

Kapitalizm öncesi (prekapitalist) toplumlarda, üreticiler, kurumsal bir eğitim sürecinin dışında bulunurlar. Dolayısıyla eğitim-istihdam arasındaki ilişki kurumsal bir eğitim sistemiyle sağlanmaz. İşbölümünün kapitalist topluma göre daha az olması nedeniyle üreticilerin eğitimi, çalışma süreci içinde gerçekleşir.

“Bu toplumlarda, modern toplumlarda anlaşıldığı tarzda bilimsel eğitim öğretim genel olarak felsefi ve dini eğitimden ayrı değildir; bilimsel araştırma, kurumsal bir eğitim sürecinden geçmemiş, kendi kendini yetiştirmiş az sayıda birey tarafından yapılır.”
(Amin,1997,200)

Bu toplumlarda eğitim dine dayalı bir ideolojiyi üretmektedir. Kapitalist topluma geçişle birlikte kurumsal bir eğitim süreci başlamış, sanayinin gelişimi ve vasıflı işgücüne ihtiyacın artmasıyla birlikte, eğitim, *işgücünü yetiştirme* şeklinde önemli bir işlev yüklenmiştir. Eğitimin bu işlevi yüklenmesiyle eğitim-istihdam arasındaki ilişki başlamıştır. Yine bu süreçte, ulus devletlerin yükselişi, eğitime bir diğer önemli işlevi yüklemiş, ulus devlet için *vatandaş yetiştirme* işlevi ortaya çıkmıştır.

“Emek gücünün yeniden üretimi kapitalist düzende(...)köleci ve servajcı toplumsal formasyonlardan farklı olarak, (...)giderek ‘yerinde’(üretim içinde eğitim) olmaktan çıkıp, gitgide daha çok üretim dışında yani, kapitalist eğitim sistemi içinde, başka kurum ve kurtelerde sağlanmaya yöneliyor(...). Ancak, bu bilgilerin ve tekniklerin yanında (...)yurttaş olma bilinci, mesleki vicdan, ahlak kuralları, açıkçası toplumsal-teknik işbölümüne saygılı davranma kuralları ile son olarak da, sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzenin kurallarına saygılı davranma kuralları” öğretiliyor.
(Althusser,2003,158)

Eğitimin işgücü yetiştirme ve vatandaş yetiştirme işlevleri eşanlı bir seyir içinde gelişmiştir. Spring, eğitimin vatandaş ve işgücü yetiştirme işlevleri arasında bir çelişki olmadığını dile getirmiş, hükümetin okulların sadık yurttaşlar üretmesini isterken, sanayinin ise itaatkâr ve eğitimli işçiler istediğini belirtmiştir.

“On sekizinci yüzyılın sonu sadık yurttaşlar talep eden ulus-devletin zaferine tanık oldu. On dokuzuncu yüzyılın sonu sadece eğitilmiş değil, aynı zamanda fabrikanın montaj hattında ağır ve sıkıcı iş saatleri geçirecek işçiler talep eden sanayi devriminin zaferine tanıklık etti.”(Spring,1997,21)

Sanayi devrimiyle birlikte eğitilmiş işgücüne artan talep eğitim-istihdam arasındaki ilişkinin kurumsal düzeyde okullar aracılığıyla oluşturulmasını başlatmıştır.

Eğitim, kapitalist toplumsal ilişkilerin doğuşuyla bu ilişkilerin yeniden üretimini sağlayacak bir doğrultuda şekillenmeye başlamıştır.

“Tarıma dayalı toplumsal ilişkilerden kurtuluşa, özgürleşme işlevini üstlenen eğitim, kısa sürede kapitalizmin yeniden üretim işlevini üstlendiği ölçüde kapitalizmi tanımlayan öze ilişkin dinamiklerin egemenliği altına girmiştir.” (Ercan,1998,21)

Kapitalizmi tanımlayan bu öze ilişkin dinamiklerin temel unsuru ise değer yaratmadır. Değer yaratanın ise emek gücü olduğu göz önüne alındığında, kapitalist bir toplumda işgücünün eğitiminin, yani eğitim-istihdam ilişkisinin önemi ortaya çıkar.

“Kapitalist sosyal yaşam, gerçek bir sosyal evrenin oluşumu gibi görülebilir. Bu sosyal evrenin özü değerdir ve sermayenin sosyal evreninin yayılmasına izin veren, ücretlerine yansımayan emek tarafından üretilen artı değerdir.(...) Değer ve artı değer yaratımı işçilerin, çalışma sürecinde, kişisel kapasitelerini harcamalarına,...bağlıdır.”(Rikowski,2002,8)

Kapitalist birikimin özünü oluşturan değer emek gücü tarafından yaratılması ise şu şekilde gelişir: Kapitalist bir toplumda “bir meta olarak işçi emek-gücünün değişim değerini satar/kiralar. Kapitalist ise bunun kullanım değerini alır ve ikisi arasındaki fark artı değeri açıklar”(Ercan,2006) Üretim süreci sonunda yaratılan metanın değeri ile emek gücüne verilen değer yani ücret eşit değildir. Üretilen metanın değeri ile emek gücüne verilen değer arasındaki fark, kapitalist bir toplumdaki temel amaç olan artı değeri açığa çıkarır. “İşçinin yarattığı değer, ücretine karşılık gelen değerden daha fazladır.”(Ercan,2006) Emek gücü üzerinden yaratılan artı değer üretken kapitalistin karının, para kapitalistin faiz gelirinin, ticari kapitalistin ticari karının kaynağını oluşturduğu ölçüde, kapitalist bir toplumun var olabilmesinin temel koşullarından biri

emek gücü olur. “İnsanlar tek yaratıcılardır, sosyal gerçekliği yaratan yalnız emektir” (Rikowski,2002,1)

Emek, içinde yaşadığı toplumsal ilişkilerin yeniden üretilmesinde rol aldığı ölçüde kendi var oluşunun önemi de bir o kadar artar. Emeğin içinde yaşadığı toplumsal ilişkileri yeniden üretebilmesini ve bunun sürekliliğini sağlayacak alan olarak karşımıza eğitim çıkar. “...eğitim ve öğretim, emek gücünün sosyal üretiminde önemli rol oynar.(...)Eğitim ve öğretim gittikçe emek gücü üretimine ya da insan sermayesi üretimine indirgenen bir sürece bağlanır.” (Rikowski,2002,9) Artı değer emek gücü tarafından yaratılması ve emek gücünün sosyal olarak üretimini sağlayan alanın eğitim olması, eğitim-istihdam ilişkisini yarattığı gibi, birikim sürecindeki ilişkilerin gelişimi, Rikowski’nin belirttiği üzere gittikçe eğitimin istihdam piyasaları doğrultusunda şekillendiği bir süreci doğurur.

Kapitalizmin gelişimiyle birlikte artan işbölümü, yeni iş alanları ve meslekleri ortaya çıkarmış, bu farklılaşmaya paralel belirli bir iş alanında uzmanlaşmalar artmıştır. Artan farklılaşma ve uzmanlaşma sonucu işgücünden beklenen nitelikler ve beceriler de birbirinden farklılaşmıştır. Bazı iş alanlarında işgücünün el-kol gücü ön plana çıkarken bazı iş alanlarında da işgücünün zihinsel yetenekleri, yaratıcılığı ön plana geçmiştir. Bu durum beraberinde işgücünün nitelikli ve niteliksiz işgücü şeklinde bir ayrımını doğurmuştur. Rubin, nitelikli ve niteliksiz emeğin birbirlerinden ayrımlarının eğitimden kaynaklandığını belirtir. “Basit işgücünün (simple labor) aksine, nitelikli işgücünü, özel eğitime örneğin vasat işçilerden daha uzun ya da profesyonel eğitime ve daha önemlisi genel eğitime ihtiyaç duyan işgücü olarak tanımlarız”(Rubin,1972) Bu ayrımla birlikte, Rubin’in önemli bir vurgusu da nitelikli emeğin yetenek(ability) ve yoğunluk(intensiveness) kavramlarından farklı olduğunu ve karıştırılmaması gerektiğini belirtmesidir. Yeteneğin, örneğin iki ayakkabı üreticisinin aynı sürede farklı miktarlarda üretebilmesiyle ölçülebileceğini, yoğunluğun ise bir birim zamanda harcanan emek miktarıyla belirlendiğini (daha fazla zihinsel çaba, daha fazla dikkat), oysaki niteliğin eğitimle ilişkili olduğunu belirtir. “Nitelikli işgücünden konuşurken belirli iş, belirli meslek ya da uzmanlık alanında istihdam için gerekli ortalama niteliğin genel seviyesini(eğitim) aklımızda tutalım.” (Rubin,1972) Rubin,

işgücü ve eğitim arasındaki ilişkinin çok kuvvetli olduğunu dile getirmiştir. Eğer belirli bir iş kolu için eğitim süresi ya da işgücü için gerekli eğitim harcamaları azaltılırsa, bu işkolunun ürünlerinin değerinin de düşeceğini belirtir.

Kapitalist bir topluma geçişle, artan işbölümü ve farklılaşan iş kolları için farklı nitelikte eğitilmiş işgücüne olan ihtiyaç eğitim-istihdam ilişkisini giderek arttıran bir gelişimi doğurmuştur. Bu gelişimin giderek yoğunlaşması ileride incelenecektir.

1.3.Eğitim-İstihdam İlişkisinin Tamamlayıcısı Olarak Eğitimin Diğer İşlevleri

Eğitim-istihdam ilişkisiyle birlikte, bu ilişkiyle karşılıklı bağlar taşıyan eğitimin diğer önemli işlevleri vardır. Bu işlevler İnal'dan hareketle açıklandığında, ideolojik işlevi, meşrulaştırma işlevi, toplumsal denetim ve bütünleşmeyi sağlama işlevleridir. Bu işlevler eğitim-istihdam arasında kurulan ilişkinin tamamlayıcıları olmuşlardır. Eğitim ideolojik işleviyle, eğitim politikalarını ve amaçlarını biçimlendirecek belirli değerlerin aktarılmasını sağlamıştır. “Kapitalist toplumlarda eğitime yapılan yatırımlar her zaman esas olarak sermaye birikimine ve egemen ideolojinin yeniden üretilmesine hizmet etmiştir.”(Frankel'den aktaran İnal,2004,51) Ercan ise, eğitim sisteminin verili toplumsal eşitsizliğin sürekliliğini sağlayacak anlamlandırma sistemlerinin/anlam haritalarının (ideolojilerin) üretilmesine neden olduğunu dile getirerek eğitimin ideolojik işlevine dikkat çekmiştir.(Ercan,1998,158) Eğitimin meşrulaştırma işlevini İnal şöyle açıklamaktadır.

“Haklılaştırma süreci(justification), sistemin/düzenin önceden belirlenmiş olan doğrularının ‘gerçekten doğru’ olduğu öncülüne dayanır. Bu açıdan eğitim araçlarında/materyallerinde (müfredat, ders kitapları, dersler vb.) uygulanan, (öncelikle egemen siyasal iktidar, toplumsal sınıf, grup ve onlarla birlikte devletin ve daha sonra da halkın gözünde) meşruiyet kazandırılmış olan bilgi ve değerlerin öğrencilere aktarılmasıdır. Politik sistemin, iktisadi düzenin, kültürel mirasın ve toplumsal yapının eğitim kurumunda(okullarda, müfredatta, ders kitaplarında) sürmesi/yeniden üretilmesi için meşruiyete gerek vardır. Eğitim kurumu bu meşrulaştırmayı yeniden üreten araçlardan biri olarak ortaya çıkar.”(İnal,2004,55)

Eğitimin meşrulaştırma işleviyle, bilgi ve bilim sistemleri meşru bir kalıba sokularak toplumsal sistemin ihtiyaçları karşılanır. Eğitim, toplumsal değerleri aktararak, bu değerlerin kişi tarafından içselleştirilmesini sağladığı ölçüde bir denetim işlevi gördüğü gibi, bu toplumsal denetimle toplumsal ilişkilerin yeniden üretimini de sağlayarak toplumsal bütünleşme işlevini de yerine getirir. Toplumsal bütünleşme işleviyle ulus devlet için ulusal bir eğitim sistemi aracılığıyla bireye ulusal bir kimlik kazandırılarak vatandaş yetiştirilir.

Eğitim, işgücünü yetiştirme işlevini sağlarken yukarıda sıralanan ideolojik işlevi, meşrulaştırma işlevi, toplumsal denetim ve bütünleşme işlevleriyle dışsal bir ilişki değil tamamlayıcı bir ilişki kurar. İşgücü yetiştirilirken yalnızca belirli beceri ve nitelikleri değil, yani yalnızca işgücünün yeteneklerinin yeniden üretimi değil, içinde yaşadığı toplumsal değerlerinde yeniden üretimi, kapitalist ilişkiler içindeki eşitsizlikleri barındıran bir ideolojiyi de benimsemesi sağlanır.

“(…)emek-gücünün yeniden-üretimini yalnızca nitelikliğinin yeniden-üretimini değil, kurulu düzenin kurallarına boyun eğmesinin de yeniden-üretimini, yani egemen ideolojinin işçiler için yeniden-üretimini ve sömürü ve baskı görevlileri için yönetici sınıfın egemenliğini ‘söz ile’ sağlasınlar diye egemen ideolojiyi düzgün kullanma yeteneğinin yeniden-üretimini de gerektirir.” (Althusser,2003,159)

Kapitalist eğitim sistemi, okul kurumu aracılığıyla, işgücüne kapitalist toplumsal değerleri aktardığı gibi bu toplumsal değerlerin yeniden üretimi içinde, işgücüne çeşitli nitelik ve beceriler kazandıracak bir donanımı sağlar.

1.4.Değer Yaratıcı Güç Olarak Emek gücü ve Emek gücünün Niteliklerinin Gelişiminde Eğitim

Bu bölümde, kapitalist toplumda artı değerın yaratıcısı emek gücünün niteliklerinin gelişiminde eğitimin üstlendiği önemli rol anlatılacaktır. Bölüm, genel olarak emek gücü ve eğitim ilişkisine dair önemli çalışmaları bulunan Glenn Rikowski’den hareketle incelenecektir.

Kapitalist birikim sürecinin özünde değer yaratma yatar. Bu değeri emek gücü yaratır. Rikowski, emek gücünü, emeğin kapasitesi olarak tanımlar; beceriler, davranışlar, bilgiler ve nitelikler kullanım değeri üretiminde kullanılır. (Rikowski,2001)Emek gücünün sosyal olarak üretimini ise eğitim sağlar.

“Bu nedenle, kapitalist toplumda, eğitim ve öğretim sermayenin yayılması ve sürmesi için büyük stratejik öneme sahiptir.(...) Hükümetler,... öğretmenlerin işini ve eğitim araştırmacılarını üç ana sosyal yön temelinde kontrol eder ve düzenler. İlk, eğitim ve öğretimin, küreselleşen bir ekonomide uluslararası rekabet için insan sermayesi üretiminin formu gibi oluşturulmasını sağlamak-ulusal sermayeyi desteklemek ve büyümek. İkincisi, eş zamanlı olarak emek gücünün alternatif formlarının gelişimine engel olan, emeğin değer formunun destekleyicileri olarak eğitim ve öğretimi sınırlamak. Üçüncüsü, kapitalist toplumun gelişiminde eleştirel perspektiflerin gelişimini ve alternatif sosyal alanı daraltmak: eleştirel alanı bozmak” (Rikowski,2002,18–19)

Rikowski, emek gücünün sosyal üretimin iki yönünü şöyle belirtir; ilk olarak emek gücü potansiyelinin, emek harcama kapasitesinin gelişimi vardır, ikinci olarak çalışma süreci içerisinde değer yaratıcı güç olarak işçilerin gönüllülüklerinin gelişimi vardır. İlkiyle işgücüne çeşitli donanım ve beceriler kazandırılarak çalışma kapasitesinin artırılmasına ikincisiyle ise işçiyi çalışma ortamına ve koşullarına ruhsal olarak uyumunun sağlanmasına işaret edilir. Rikowski, emek gücünün sosyal üretiminin okullarda yapıldığını ancak bu sürecin parçalanmış bir süreç olduğunu belirtir.

“Emek gücünün sosyal üretimi kapitalist toplumda parçalanmış bir sürece gönderme yapar. Bugün bu tipik olarak zorunlu eğitimi içerir. Bununla beraber, staj(İş içinde ve dışında), kişisel geliştirme programlarının çeşitli biçimlerini, yüksek eğitimi, bilgisayar tabanlı eğitimi ve diğer pek çok unsuru içerebilir. Çalışma süreci içerisinde, kendi kendini de geliştirir. Bu sonuncusu, çeşitli ‘learning şirketi’ stratejilerinin onu formalize etmeye çabalamalarına rağmen emek-gücünün *otomatik* üretimidir.” (Rikowski,2002, 19)

Genel eğitim, temel olarak, sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda okuma ve yazmayı öğretirken, uzmanlaşmış bir işgücü değil de, daha genel olarak, çalışabilmek için yeterli olacak genelleştirilmiş yetenekleri sağlar. Uygulamalı eğitim (practical education) ise, çalışma sürecinde bilgi, beceri ve diğer işgücü niteliklerini, belirli bir

sektör (endüstrinin belli bir kolu, tarım, hizmet sektörü) için kazanılmasını içerir. Uygulamalı eğitim, genel eğitim üzerinde gelişir ve genel eğitimin pratik halidir.

Uygulamalı eğitimin üzerinde önemle durulması gereken kısmı mesleki eğitimidir. Mesleki eğitim, çalışma ve eğitimi birleştiren bir eğitim süreci olurken, çalışma ve eğitim arasında kurulan bu ilişkinin, politeknik eğitimle hedeflenenin aksine günümüz kapitalist toplumunda, çalışma sürecine mesleki bir hazırlanma oluşturduğunun belirtilmesi gerekir. Rikowski, Taylor'dan hareketle Marks'ın politeknik eğitiminin amacını şöyle açıklar; “politeknik eğitimin amacı fiziksel, zihinsel ve uygulamalı eğitimi birleştirmektir. Çocuk emeğini kaldırmak yerine, eğitimle düzenlenmesi ve birleştirilmesi gerektiğine inanıyordu.” (Rikowski,2004,570) Marks, politeknik eğitimle işbölümü içinde yabancılaşmış, tek boyutlu yetişmiş bir insan yerine, eğitim ile üretimin iç içe geçtiği, bedensel çalışma ile zihinsel çalışma, iş ile okul, çalışma ve öğrenme arasındaki ayrımların kalktığı bir eğitim hedeflemiştir. Oysa,

“Marks'ın günlerinden beri, yaşamın tüm alanlarının kapitalizmde metalaştırmaya bağlanmasıyla, sermayenin yöntemi genişlemekte ve derinleşmektedir. Bugün eğitim ve çalışma arasındaki ilişki problematize edilmelidir. Eğitim, kapitalist çalışmanın eleştirisini içermelidir.” (Rikowski,2004,571)

Artık kapitalist toplumda, mesleki eğitimle amaçlanan, endüstriyel ve ticari yaşamı öğrenen, çalışma sürecinde istihdam edilebilirlikleri arttırılan işe hazır mezunlar yetiştirmektedir. “Mesleki eğitim hareketi, temel bir inanç ilkesi olarak, bütün öğrenimin gelecekte yapılacak mesleğin ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiğini savunuyor.”(Spring,1997,123) Böylece mesleki okullar, bütünsel bir donanımdan (sanatsal, tarihsel, eleştirel) uzak, tek boyutlu olarak mesleki donatımla yetiştirilmiş bir işgücünü yaratan eğitim kurumları olmaktadır.

Kapitalist değeri yaratanın emek gücü olması, emeğin yeteneklerinin, çalışma kapasitesinin geliştirilmesini ve bunların önemli bir tamamlayıcısı olarak kapitalist toplumsal değerleri, üretim sürecindeki eşitsiz ilişkileri ve çalışma ortamını benimsemesinin koşullarının yaratılmasını gerektirir. Bu koşulları yaratan alan olarak karşımıza eğitim kurumları çıkar. Okullar, emek gücünün sosyal yeniden üretim alanı

olarak bu süreçte başat rol oynar. Eğitim kurumlarında birey, hem bedensel hem de zihinsel olarak kapitalist bir toplum için hazır hale getirilir.

1.5. On sekizinci Yüzyıldan Günümüze Eğitim-İstihdam Arasında Sıkılaştan Bağlar

Yeni ilişki biçimleri ve yapılanmalar, bu ilişkilerin yeniden üretimini sağlayan kurumlarda farklılaşmalara neden olmuştur. Bu açıdan eğitim de toplumdaki ilişki biçimlerini yeniden üreten bir alan olarak zamanla farklı işlevlerle donanmıştır.

On sekizinci yüzyılda, eğitim, kilisenin verdiği dinsel ideolojinin yerini alarak, devletlerin ulus devlet biçiminde örgütlenmesi sonucu milliyetçilik ideolojisini veren ve yurttaşlık eğitimi sağlayan bir işleve sahip olmuştur.

“Ulusal bir hükümetin denetimi altındaki devlet okulu eğitiminin, uyguladığı eğitim sistemi aracılığı ile (...) hükümetin buyruklarına körü körüne boyun eğecek kişisel çıkarlarına ters düştüğünde ve akıldışı olduğunda bile hükümetin otoritesini destekleyecek ve ‘doğru ya da yanlış olsa da benim ülkem’ türünden milliyetçi bir görüşü benimseyecek vatandaşlar üretmeye yönelik girişimlere yol açmıştır”(Spring,1997,10–11)

Okullar bütünleşmeyi sağlayacak şekilde milli bir eğitim sistemi doğrultusunda, yurttaşlara ulusal bir kimlik kazandıracak şekilde kurumsallaşmışlardır.

On dokuzuncu yüzyılda endüstrinin gelişimiyle birlikte eğitilmiş sanayi işçilerine artan ihtiyaç, eğitimin yurttaş yetiştirme yanında sanayi için gerekli emek gücünü eğitmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmış, eğitim-istihdam ilişkisi belirginleşmiştir. Bu yüzyılda Avrupa’da ilkokullar ortaya çıkmış, yurttaşlık eğitimi ve temel düzeyde bilimsel ve teknik bilgi sağlayan temel eğitim yaygınlaşmıştır. On dokuzuncu yüzyılda keskin bir işbölümü olmaması sonucu, mesleklerde tam bir uzmanlaşma olmamıştır. Bu nedenle işgücünün eğitimi şöyledir. “(...) vasıflı işçilerin (ve daha az ölçüde teknisyen ve mühendislerin) eğitimi ilk önceleri oldukça sınırlıdır (...) vasıflı işçilerin eğitiminin çoğu pratik çalışma deneyimi içinde edinilir.”(Amin,1997,204)

Yirminci yüzyılla birlikte teknoloji ve sanayideki gelişmeler, daha fazla nitelikli işgücü talebi, ilerleyen işbölümü ve artan uzmanlaşma yönündeki toplumsal yapıdaki değişimler eğitiminde bu yapılanış doğrultusunda şekillenmesine yol açmıştır. Yirminci yüzyıl kendi içinde dönemlere ayrılarak incelendiğinde, İkinci Dünya Savaşı sonrasında 1970'lere kadar geçen süre içerisinde nükleer teknolojinin, elektroniğin, mekanik ve kimyasal sanayinin gelişimi nitelikli işgücüne talebi arttırmıştır. “Bu dönem işçilerin ve tüketicilerin eğitiminde genel ve daimi bir yükselme talep etmekteydi. Bu yükseliş öncelikle orta ve daha sonra yüksek öğretimin hızlı biçimde kitleselleştirilmesi”ni ortaya çıkarmıştır.(Hirtt,2005,75) Bu dönemde eğitim devlet tarafından kamusal bir hizmet olarak sunulmuştur.

1970'lerden sonra artan uluslararasılaşma, teknolojinin hızlı gelişimi, haberleşmenin hızlanması kapitalist toplumsal yapı ve ilişkilerde bir değişime yol açmış ve şiddetli bir rekabet süreci başlamıştır.

“1970'lerden beri eğitim geniş yeniden yapılandırma geçirmektedir, çoğunlukla krizlere yanıt vermede(...) Neoliberal tavırların yaygınlığı, yüksek eğitim sektörünün resmi statüsünü aşarak iyi gidiyor, eğitimin mantıksal temeli hakkında kendi kendine her tavıra nüfuz ediyor.(...) Bunlar, ‘kar için’ eğitim kurumlarının gelişimi, özel sektör şirketlerinin ve hükümetin kamu üniversitelerinin idaresine müdahalesinin istilas, piyasa ilişkilerinin öneminin günü gününe artması, yönetimin *performans göstergeleri*, *performans yönetimi* ve *performansa bağlı ödemenin* çeşitli formlarını kullanımı, *verimlilik* ve *küresel rekabet retoriği* ve akademisyenlerin proleterleştirilmesi.”(Harvie,2006,2)

Bu süreç daha önce sermayenin kar alanlarına dâhil olmayan alanların (sağlık, sosyal güvenlik, eğitim vb.) sermayeye yeni kar alanları olarak açılmasına yol açmıştır. “(...) eğitim ile ekonomik dünya arasında daha önce dolaylı olarak kurulan ilişkiler, 1970'li yıllarla birlikte doğrudan kurulmaya başlanmıştır.” (Ercan,1998,163) Ercan, eğitim ve ekonomik dünya arasında artan bu ilişkinin eğitimin sermaye açısından kar getirici bir alan, bireyler için ise kazancını arttıracak bir değişken olarak tanımlanmasına yol açtığını ve şu şekilde bir yapılanışa girmesine neden olduğunu belirtir:

“-bir yandan sermaye için yeni bir yatırım alanı olurken

-çok daha önemli bir diğer değişim, eğitim kanalı ile üretilen bilginin meta ve hizmet üretiminde rekabet için belirleyici olmaya başlamasıdır.” (Ercan,1998,159)

Böylece 1970’lerle başlayan süreç, hem eğitimin kendisinin hem de eğitim kurumlarında üretilen bilginin metalaştığı bir dönemin başlangıcını oluşturmuştur.

Bu süreçte eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi en net açıklayan kavram “insan sermayesi” kavramı olmuştur. “Çağdaş kapitalist toplumda, emek gücü, sermayenin bir formu olarak insan sermayesi formu alır.” (Rikowski,2001) Woodhall, insan sermayesi kavramının, insanın eğitim, öğretim veya diğer aktivitelerle kendisine yatırım yaparak gelecekteki gelirini arttırmak anlamında kullanıldığını belirtir. Özellikle Adam Smith gibi birçok klasik iktisatçının, eğitimin, çalışanların üretken kapasitesini arttırmaya yardım ettiğine işaret ettiklerini vurgular. Bununla birlikte bu kavramın gelişimini şöyle açıklar;

“ Kavram, 1960’ların başlarına Birleşik Devletler ekonomisti Theodore Schultz’un eğitimsel harcamaları yatırımın bir formu olarak analiz ettiği zamana kadar tam olarak gelişmedi, Birleşik Devletlerde, *the Journal of Political Economy*, 1962’de bir ek, ‘Investment in human beings’i yayımladı ve Gary Becker, bir insan sermayesi teorisini geliştiren ve eğitim ve öğretimdeki yatırımların geri dönüş oranlarını analiz eden, *İnsan Sermayesi*(Becker 1964;1975) başlığıyla bir kitap yayımladı.”(Woodhall,2001,219)

O zamandan itibaren insan sermayesi kavramı eğitim ekonomisi üzerine hâkim olmuş ve işgücü piyasası analizlerinde güçlü bir etkiye sahip olmuştur. İnsan sermayesi kavramını ele alıp geliştiren Becker, “The Age of Human Capital” çalışmasında, teknolojinin modern ekonominin yürütücüsü olmasına rağmen bunun enerjisinin insan sermayesi olduğunu belirtmiştir.

“İnsan sermayesi, bilgi, bilgilenim(information), fikirler, beceriler ve bireylerin sağlığına göndermede bulunur. Bu ‘insan sermayesi çağıdır’ın anlamı, insan sermayesi, açık farkla modern ekonomilerde sermayenin en önemli formudur. Bireylerin ve de tüm ekonomilerin ekonomik başarısı, kendilerine nasıl geniş ve etkili insan yatırımı yaptıklarına bağlıdır.” (Becker,2006,292)

Becker, eğitim düzeyleri ile ücret farklılıkları arasında ilişki olduğunu, daha yüksek eğitilmiş ve daha fazla becerili insanların daha fazla gelir elde ettiğini belirtmiştir.

Ayrıca, fakir ulusların fakirliğin üstesinden gelebilmek için insan sermayesine yatırım yapmaları gerektiğini dile getirir.

Brown ve Lauder, Becker'dan sonra insan sermayesi vurgularının arttığını ve bilgi ekonomisiyle birlikte *işgücünün akademik profiline yükselişi oranında ücretlerinin artacağı* varsayımlarının oluştuğunu belirtirler. Öğrenme ve kazanma arasında pozitif yönde söylemler geliştirildiğini ve bu söylemin arkasında yaratılan sloganı ise şöyle belirtirler; “Yüksek eğitimin dünyanın her yerinde yayılımı, *öğrenme kazanmadır (learning is earning)* sloganının arkasında yer almaktadır”(Brown&Lauder,2006,36) İnsan sermayesi kavramına, insanın eğitilmesi ile gelecekte elde edeceği kazancının artması ve ekonomik kalkınmanın ise geliştirilen bu insan sermayesiyle mümkün olacağı şeklinde bir anlam yüklenmiş, birey öğrendikçe gelirin artacağı vurgulanmış, yani öğrenme kazanmayla eş tutulmuştur. Bu kavramın vahametini, Ercan, şöyle belirtmektedir; “İnsan sermaye kavramının en vahim tarafı insanı sermayeleştirmesidir” (Ercan,1998,24) Ercan, insanın sermayeleştirilmesiyle, eğitimin bireysel bir olgu olarak ele alınmasına ve amacının da bireyin kazancını arttırıcı bir alan olarak tanımlanmasına yol açtığını belirtmektedir. Böylece eğitimin sosyal yönü bir kenara bırakılacaktır.

Kitleselleştirme ve metalaştırma politikalarından sonra, 1990'lı yıllarla birlikte eğitim politikalarının temel belirleyeni istihdam piyasaları doğrultusunda, rekabeti sağlayacak, kendini hızlı teknolojik değişimler karşısında sürekli yenileyecek, yeni teknolojik bilgiyi hem üretecek hem de uygulayacak, hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için öğrenmeyi öğrenecek bir işgücü yetiştirmesi olmuştur. 90 sonrasında yaşanan değişim en net ifadesini *istihdam etme* yerine *istihdam edilebilirliğe* yönelik söylemde yaşanan değişim ortaya koymaktadır. Söylemdeki bu değişim önemli bir durumu ortaya çıkarmış artık işsizliğin nedenleri çeşitli alanlarda istihdam yaratılmamasına değil, bireylerin kendisine yani istihdam edilebilecek bilgi, beceri ve yeterlilikten yoksun olmalarına bağlanmıştır. Bu eğitim alanında yaşanacak değişime de zemin hazırlamıştır. Eğitim kurumlarının işgücü piyasasıyla zayıf olan ilişkileri nedeniyle istenilen nitelikte emek gücü yetiştiremediği ve bu büyük sorunun eğitim-istihdam arasındaki bağın geliştirilmesiyle çözümleneceğine yönelik farklı kesimlerden

bu doğrultuda talepler yükselmiştir. Sadece işsizlik değil, fakirlik, geri kalmışlığın nedeni de eğitimle sağlanan beceriler üzerinden açıklanmaya başlamıştır.

“Uluslararası işgücü piyasasının karakterinden dolayı, zengin geçmişten gelen çocuklar, dezavantajlı geçmişten gelen çocuklar üzerinde adaletsiz bir avantaja artık sahip olmayacaktır. Dezavantajlı geçmişten çocukları geride tutan, ayrıcalıklı geçmişten olanların tüm eğitim avantajlarından yararlandığı gerçeği değildir, onları küresel rekabette yüksek becerili(high-skilled), yüksek ücretli istihdam için yarışmalarını engelleyen belge (credentials), bilgi ve beceri eksiklikleridir.”(Brown ve Lauder,2006,28)

Bu önemli alıntıda dikkat çekildiği üzere, çocukların uluslararası istihdam piyasaları nedeniyle adaletsizlikten kurtuldukları, artık tek sorunun bu küresel ölçekteki piyasalarda rekabeti sağlayacak fakat onlarda yeterli olmayan bilgi ve beceriler olduğu, yapılan analizlere hâkim olmaya başlamıştır.

Böylece, eğitim alanında 1970’li yıllarda başlayan dönüşümün tamamlayıcısı niteliğinde 90 sonrası bir dönüşüm başlamış, eğitimin metalaşması yanında artık içeriğinin de dönüştüğü bir süreç başlamıştır. “1980 ve 1990’lar kamu söyleminin(...) eşitlik sorularından performans, standartlar, verimlilik, hesap verebilirlik ve kariyerle ilgili sorulara kayışı görülmektedir” (Robertsen,2005) Söylemlerdeki bu değişimin arkasında yatan neden; 1960’lı yıllarda eğitimin kitleselleştirilmesiyle eğitim ile istihdam piyasaları arasında kurulan niceliksel ilişkiden (artan nitelikli işgücü talebini sağlaması açısından) 90’lı yıllarla birlikte niteliksel olarak kurulan bir ilişkiye (işgücünden beklenen donanımların farklılaşması açısından) geçmesinden kaynaklanmaktadır. “10 yıldan fazla bir zamandan beri eğitimde daha ileri bir kitleselleşme gereği yok. Artık talepleri genel olarak eğitim sistemlerinin, endüstrinin ve hizmet sektörünün gereksinimlerine niteliksel olarak uyumlulaştırılması yönünde” (Hirtt,2005,77) İstihdam edilecek işgücünden beklenen esneklik, yaratıcılık, yeni teknolojilere uyum, kendini sürekli yetiştirme, verimlilik gibi niteliklerin ancak eğitim tarafından sağlanabilecek olması, eğitime yönelimi arttırmış, eğitim işgücüne bu nitelikleri kazandırması ve rekabet sağlaması açısından stratejik bir hedef olarak öne çıkmıştır.

Eğitim-istihdam arasında gelişen ilişkinin eğitime yansımaları çok çeşitli olmakla birlikte bunlardan öne çıkanı eğitimin rekabet sağlayıcı bir unsur olarak tanımlanmasıyla, eğitim sistemlerinin *değerlendirmeye* tabi tutulması olmuştur. “Okullar, kolejler, üniversiteler, think thank’ler, tasarı merkezleri ve araştırma laboratuvarları, şimdi rekabet avantajı için araştırmada ön hatta dırlar.”(Brown&Lauder,2006,26) Bu durum OECD, PISA ve Uluslararası Eğitim Birliğı(International Education Association) gibi kurumların akademik performansı değerlendirecek ölçütler geliştirmelerine yol açmıştır. Bu ölçütlerle “Değerlendirilen yalnızca bireysel öğrencilerin nitelikleri değil, bir bütün olarak ulusal eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesidir.”(Brown&Lauder,2006,26) Torrance ise, eğitim sistemindeki bu değerlendirmelerin okula müdahaleyi ortaya çıkardığına dikkat çekmiştir.

“Değerlendirme pratik ve prosedürlerindeki değişimler, *sistemler gibi* okul sistemlerini denetlemek için sorumluluğı üzerine almıştır ve ilaveten, değerlendirmedeki bu değişimler, destekleyici belirli müfredat değişimleri aracılığı ya da test sonuçlarının yayımlanmasıyla başvuru soru mluluk baskılarının etkileri aracılığıyla ya da her ikisiyle, okul sistemlerinin operasyonunda direkt olarak müdahale etmek için kullanılmaktadır.” (Torrance,2001,320)

1990’lı yıllardan sonra, istihdam edilecek işgücünden istenen yeni yeterlilik ve nitelikler, eğitim-istihdam ilişkisinin yoğunlaştırıldığı bir süreci başlatmıştır. Bu durum eğitimin, araçsal bir mantıkla işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen, bireye çalışma hayatı için vasıf kazandıran bir işleve indirgendiğı bir sonucu ortaya çıkarmıştır. Rikowski, işverenlerin işe alım süreçlerinde işçilerin becerilerini, vasıflarını, bilgilerini, kişisel ve sosyal tutumlarını (attitudes) kişisel karakterlerini ve fiziksel niteliklerini araştırdıklarını belirtir. Saydığı bu özelliklerin emek gücünü oluşturduğunu ve bu özelliklerin bir kısmının çalışma sürecinde kendi kendine harekete geçtiğini belirtirken bir kısmının ise farklı seviyelerdeki kalitelerle eğitim ve öğretim sürecinde kazandırıldığını belirtir. “Bilgi toplumu” olarak adlandırılan süreçte toplumsal ilişkilerdeki değişim ve hız karşısında çalışanların belli bir eğitim süresi sonucunda elde ettiğı donanım yeterli olmayacak, sürekli farklılaşan ilişkilere ve işverenlerin taleplerine ayak uyduracak, sürekli kendini yetiştirecek, esnek bir yapıya sahip olması gerektiğı gibi sahip olduğı niteliklerin kalitesi de önem kazanmıştır. Kapitalist birikim sürecinde emek gücü tarafından yaratılan artı değerin arttırılmasını sağlamak için çalışanların hem

rekabet avantajı sağlayacak hem de verimliliği arttıracak şekilde resmi eğitim sürecinde ve bu süreçten sonra da çeşitli sertifika programlarıyla kendilerini durmaksızın işgücü piyasaları doğrultusunda yetiştirdikleri bir süreç başlamıştır. Bu süreç “sermayenin formları(insan sermayesi) olarak insan gücü ve kapasitesinin gelişimi gibi görülebilir ve bu nedenle insanlığın sermayeleştirilmesiyle sonuçlanır.” (Rikowski,2004,573)

20. yüzyılın son dönemleri ve 21. yüzyılın başlangıcı eğitimde yeni bir kırılmayı başlatmış, eğitim ve işgücü piyasaları arasında sıkılaştırılmak istenen bağlar yeni yapılanmaları doğurmuştur. Jarvis, eğitimde yaşanan bu yeni yapılanmaları şu şekilde ifade eder;

“...farklı hükümet politikaları ve stratejileri insanları öğrenmeleri için etkilemeyi araştırıyor, farklı yasalar çıkarılıyor, yaşam boyu öğrenme hareketi, yaşam boyu eğitime doğru kurumsallaştırılıyor, eğitim kurumları farklı yollarla öğrenme piyasasının bir parçası oluyor,...,eğitim sistemi daha açık, daha ulaşılabilir ve daha yaşam boyu oluyor, eğitim sistemi, farklı ülkelerdeki küresel altyapının taleplerini karşılıyor,...,uluslar üstü kuruluşlar işgücünün eğitim ve öğretiminde gelişen bir rol oynayacak,..., eğitimin yeni kurumsallaşmış biçimleri yükseliyor birleşmiş üniversite(corporate university)gibi.” (Meister’den aktaran Jarvis,2004,82)

Jarvis’in belirttiği üzere, eğitim, gittikçe piyasanın bir parçası oluyor. Eğitim, piyasanın içine dâhil oldukça, müfredatı yeniden yapılıyor buna paralel öğrencilerin donanımları farklılaşıyor, eğitime farklı aktörlerden müdahaleler artıyor, eğitimin içeriği değerlendirmeye tabi tutuluyor ve eğitim kurumları arasındaki rekabet arttırılıyor. Yani eğitim, piyasanın değerleri olan *rekabet, verimlilik ve kalite* gibi belirleyenlerin etkisi altına giriyor. Bu dönüşüm karşısında sorulması gereken sorular da artıyor. *Eğitim piyasanın belirleyenleri altına girdikçe eğitimin sosyal boyutu ne olacaktır, eğitim kurumlarında piyasaya yaramayan yani artı değer yaratmayacak fakat toplumsal yararı büyük olan bilgiye ne olacaktır, öğrenciler sadece piyasa için yetiştirilen birer işgücü müdür?* Bu sorular gittikçe uzayabilir ve değişimin anlaşılması açısından kritik öneme sahiptirler.

18. yüzyıldan günümüze, yani kapitalist ilişkilerin doğuşundan 21. yüzyıla, eğitim-istihdam ilişkisi, değer yaratmak için hep var olmakla birlikte, günümüzde daha kristalize bir hal almıştır. Eğitim-istihdam ilişkisinin bu kristalize hali, eğitimde yeni

talep ve yapılanmaları doğurduğu ölçüde bu yeni yapının, yukarıda sorulan soruların cevaplanabilmesi için, günümüzde yaşanan gerçeklikle bağlantısının kurularak incelenmesini gerektirmektedir.

2. 1990 SONRASI, AVRUPA BİRLİĞİ'NE GİRİŞ SÜRECİNDE TÜRKİYE'NİN EĞİTİM VE İSTİHDAM POLİTİKALARININ OLGUSAL ANALİZİ

2.1.Türkiye’de Eğitimin İşlevlerinde Dönüşümler

Eğitime ilişkin politikalar 1990’lı yıllardan sonra önemli bir değişimle karşı karşıya kalmış, eğitim politikalarının içeriği istihdam politikalarıyla birlikte hazırlanmaya başlamıştır. Eğitim-istihdam politikaları arasında kurulan ilişki öncelikle Avrupa Birliği ülkelerinde olmak üzere, birlik dışındaki ve Türkiye gibi birliğe giriş sürecindeki ülkelere de oluşturulmaya başlamıştır. Bu süreçte, Avrupa Birliği’nin, ABD,Japonya,Çin,Hindistan gibi dünyanın diğer büyük kapitalist ülkeleri karşısında daha düşük büyüme oranlarına sahip olması sonucu, “dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomi haline gelmek” hedefini koyması, Türkiye gibi birliğe giriş sürecindeki ülkelerin ise uluslararası düzeyde ama özellikle AB’yle rekabette eğitimli işgücüne ihtiyaç duymaları, eğitim politikalarında bir dönüşümü başlatmıştır. Bu durum, eğitim-istihdam ilişkisini kuvvetlendirecek politikalar oluşturulmasına yol açan ve hayata geçiren bir süreci açığa çıkarmıştır. Eğitim-istihdam arasındaki kurulan ilişkide başlayan dönüşümler, beraberinde eğitimin işlevlerinde ve içeriğinde de çeşitli değişimlerin yaşanmasına yol açmıştır.

Bu dönüşümün nedenlerinin anlaşılabilmesi, eğitim politikalarının kendi içinde tekil bir olgu düzeyinde ele alınarak analiz edilmesiyle mümkün değildir. Eğer bir dönüşüm varsa, bu dönüşüm yapısal olanla bağlantı kurularak, çoklu değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri açığa çıkarılarak anlaşılabilir.

Bu açıdan bakıldığında, 1970’li yıllardan sonra sermaye birikim sürecinde yaşanan değişim, sermayenin uluslararasılaşması beraberinde yeni ilişki biçimleriyle birlikte şiddetli bir rekabeti getirmiştir. Bu yeni sürecin, 1990’lı yıllara kadar eğitim politikalarında temel yansıması eğitimin sermayeleştirilmesi, karlı bir alan olarak sermayenin etkinlik alanına bırakılması olmuştur. Eğitimin metalaşması, eğitime yapılan kamu harcamalarının kısıtlanmasıyla eşanlı olarak gelişmiştir. 1990’lı yıllardan sonra ise politika ve taleplerdeki temel olan vurgu ve bu tezin inceleme konusu değişim;

eğitimin bilimsel, estetik, kültürel işlevlerinden daha çok nitelikli işgücü yetiştirme, eğitimin ekonomik büyümeye katkısı, eğitimin uluslararası düzeyde rekabet sağlayacak bir bilgiyi üretmesi, standartlaşma, eğitim kurumlarının âdemi-merkezileştirilmesi, eğitimin “beşikten-mezara” anlayışıyla tüm yaşama yayılması(yaşam boyu eğitim) şeklinde öne çıkan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar, eğitimi, ekonomik dünya ve istihdam piyasaları üzerinden bir belirlemeye maruz bırakarak, araçsal bir eğitim anlayışını ortaya çıkarmış, bedensel ve zihinsel donanımıyla bir birey yetiştirmekten ziyade eleştirel zihniyete kapalı, salt bir işgücü yetiştirmeye yönelik bir anlayış ve işleyişe yol açmıştır.

Bu şekilde bir anlayışın açığa çıkması ve eğitim politikalarının bu doğrultuda bir işleyiş içine girmesi, 1970’li yıllarda yaşanan kapitalist birikim sürecindeki kriz ve bu krizle birlikte yeniden yapılanan birikim sürecinin ve toplumsal ilişkilerdeki değişimin nihai sonuçlarıdır. Bilindiği gibi birikim sürecinin bu yeni yapılanışı, öncelikle üretim ilişkilerinde bir dönüşüm olmak üzere, bölüşüm, tüketim ilişkilerinde de bir değişim yaşanmasına yol açmış, ölçek ekonomilerinden alan ekonomilerine geçiş başlamış, üretim mekânları farklılaşmış, emek üzerindeki denetim mekanizmaları arttırılmış, esnek bir işgücü piyasası oluşturulmuş, mekâna özgü farklılıkların, imajların ve simgelerin metalaştığı bir sürece girilmiştir. Bütün bu sürecin en temel belirleyenleri ise daha fazla kar için; daha fazla teknoloji dolayısıyla daha fazla bilgi, verimlilik adına daha fazla hız, daha fazla donanım ve bireysel sermayelerin ulusal sermayeler dışında, artık uluslararası sermayeyle de karşı karşıya kalmaları sonucu yüzleştikleri daha fazla rekabet olmuştur. Rekabetin, hızın ve donanıma olan ihtiyacın arttığı bir ortamda değişen kapitalist ilişkilerin hem yeniden üretimini hem de sürekliliğini sağlayacak olan eğitimin değişmeden kalması imkânsızdır. Sermaye birikim sürecinin, statik bir yapı değil dinamik bir yapıda olması, bu sürecin içindeki ilişki biçimlerinin yeniden üretimini sağlayan eğitim politikalarının da dinamik bir yapı göstermesine neden olmuştur. Bu duruma Türkiye açısından bakıldığında, T.C.’nin 1923’te bir ulus devlet olarak ortaya çıkması sonucu, sermaye birikiminde bir ulusal dönüşüm meydana gelmiş, bu ulusal dönüşüm, milli bir ekonomi, milli bir sermaye yaratmayı gerektirdiği gibi, aynı zamanda sınıfsız bir toplum yaratma ideali de yurttaşlık bilincini gerektirmiştir. İşte bu açıdan, 1920’lerde eğitimin işlevi birikim sürecinin gereği olarak yurttaşlık

bilinci yaratma, milli girişimciler yaratma ve o dönemde gelişmekte olan sanayi için gerekli emek gücünü yetiştirmektir. “Cumhuriyet Halk Fırkası’nın 1927 yılındaki kongresinde kabul edilen eğitim siyasetine göre, amaç milletin değerlerini uygarlaştıracak ve ekonomik gücünü arttıracak yurttaşlar yetiştirmektir.”(Başgöz’den aktaran İnal,2004,19) İnal, 1920’de TBMM’de okunan ilk hükümet programında Milli Eğitim’in amaçları ve ilkelerinin tam anlamıyla batılı bir eğitim tarzının araçlarını ifade ettiğini dile getirmiştir. Bu amaçlar;

- “eğitim yoluyla başarılı, güvenli, girişimci ve üretici kuşaklar yetiştirmek,
- Ulusun karakterine, coğrafi koşullara ve iklime, tarihsel ve toplumsal geleneklere uygun bilimsel ders kitapları yazmak,
- Milli ruhu geliştirecek tarihsel, edebi ve toplumsal eserleri erbabına yazdırmak,
- Doğu ve Batının bilim alanındaki eserlerini Türkçe’ye çevirmek”(Varış’tan aktaran İnal,2004,27)

İnal, yeni devletin, burjuva devrimlerinin kitlesel ölçekte benimsenmesinin sağlanmasında, eğitimin ve ders kitaplarının önemini çok iyi kavradığını belirtmiştir. 1920’lerle birlikte T.C.’nin kuruluşuyla başlayan batı tipi bir toplum yaratma projesi, İnal’ın vurguladığı gibi nihai bir sonuç olarak batılı bir eğitim tarzını ortaya çıkarmıştır. Burada vurgulanması gereken “muasır medeniyet seviyesini temsil eden Batı’ya bu niteliğini veren kapitalizmdir” (Türkay,1998,52) Bu anlamda, batılı olma hedefi ve batılı eğitim politikaları, Türkiye’de geliştirilmek istenen kapitalist toplumsal ilişkilere birer araç olmuştur.

1960-80 arasında ise, Türkiye’de, sermaye birikimin belirli bir aşamaya ulaşması, 80’lerle birlikte sermayenin yeniden üretim krizi, Türkiye’de yeni bir süreci başlatmış, ticari ve finansal liberilizasyon artmış, ulusal sermaye uluslararasılaşma eğilimine girmiştir. Bu süreçte daha önce sermayenin kar alanlarına dâhil olmayan alanlar (eğitim, sağlık vb.), sermayeye yeni karlılık alanları olarak açılmıştır. Böylece 80’lerin eğitim politikalarının temeli, eğitimin metalaştırılması yönünde oluşturulmuştur. Burada eğitimin piyasada bir meta formuna bürünmesiyle anlatılmak istenen, kamusal alanın özel alana geçmesi üzerinden kurulan bir ikilemden ziyade, onun birikim sürecinin bir sonucu olarak yeni bir yapılanış içine girmesidir. Yalnızca, bu

hizmetin sunumunun kamusal alandan özel alana geçmesi değil, bu hizmet sunumundaki değişimin nedenini oluşturacak bir bütünsel değişim geçirmesidir. “Metalaşan nesnenin tözsel varlığı da değişmektedir. Eğitim alanında olup bitenleri piyasa odaklı bir yaklaşımla analiz edenlerin genellikle unuttukları noktalardan biri budur. Meta formuna bürünmüş eğitim henüz piyasada dolaşıma çıkmadan tözel bir değişime uğramıştır.” (Özsoy,2007) Bu açıdan bakıldığında, birikim sürecinde kamu ve özel kesim arasındaki tamamlayıcılık ilişkisi dikkate alınır, eğitimin bu alanlardan hangisinin sunduğundan daha çok, eğitimsel ürünlere değişim değeri niteliği kazandırılması önem taşır. Eğitim hizmetine değişim değeri niteliği kazandırılması, artık bu hizmetten yararlananların bu hizmetin maliyetini yüklenmesi ve kamusal alan yanında sermaye tarafından da pazarlanabilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır.

“Eğitim insana yapılan bir yatırım olarak tanımladığımız andan itibaren, eğitimin direkt etkisinin bireye yaşam boyu elde edeceği geliri yükselteceği yönündeki vurgulardan sonra, eğitim hizmetinin finansının/maliyetinin de bu kazancı elde edenin yüklenmesi gerektiği yönündeki vurgu eğitim hizmetinin sermayeleştirilmesinin en önemli adımı olmuştur.”(Ercan,1998,26)

Eğitim bireysel bir olgu, eğitim hizmeti ise bir meta olarak tanımlanmıştır.

Eğitim, bir meta olarak ortaya çıktığı sürecin devamında, *uyum*, *esneklik* çerçevesinde tanımlanan yeni sorumluluklarla karşı karşıya kalmıştır. 90’lı yıllarla başlayan bu süreçte, eğitim üzerinde ekonomik temelli yaratılan baskılar şunlar olmuştur. “Eğitim üzerinde üç tür baskı ayırt edebiliriz: piyasaları eğitim yoluyla desteklemek, işgücünün verimliliğini arttırmak ve insan sermayesi kullanımını optimize etmek ve eğitim hizmetini özel yatırımcılara açmak”(Hirtt,2004,447) Eğitim üzerinde ekonomik temelli yaratılan bu baskılar, 1990’lı yıllarda, artan uluslararasılaşmaya paralel birikim sürecinin ulaştığı hız ve artan rekabetin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve eğitim politikalarının toplumsal, kültürel, bilimsel, estetik değerler yaratma şeklinde var olan işlevlerinin bir kenara bırakılarak, eğitim politikalarının istihdam politikalarıyla, daha önce dolaylı yoldan var olan ilişkisini, dolaysız, direk kuracak bir ilişkiye dönüştürmesine, genel ve mesleki eğitim arasındaki sınırların belirsizleşmesine ve eğitimin sadece nitelikli işgücü yetiştirme işleviyle öne çıkan bir işleyişe bürünmesine yol açmıştır.

“Teknolojik gelişmelerin ve bilimsel süreçlerin yenilendiği her alanda piyasadaki işgücü yapısı ve nitelikleri değişime uğramaktadır. Bu süreç eğitimin genel profilini, mezunlarına kazandıracığı formasyonu da etkilemektedir.(...)Sermaye-emek çelişkisinin yeni biçimleri, sıkı bir biçimde disipline edilmiş emek süreci içerisinde kafa emeğinin de standardize edilmesine dayanmaktadır.(...) Bu süreçte sermaye açısından önemli olan kafa emeğinin üretim süreci içerisinde kol emeği gibi kullanımının önündeki engellerin kaldırılmasıdır(...)Bu süreçte eğitimin ve yükseköğrenim sürecinin rolü ise tümüyle bu amaçlar için belirlenmiş, sermayenin işgücü ihtiyacını karşılayabilecek bir eğitsel müfredat ve örgütlenme ile konumlandırılmıştır.” (Suvari,1993,18)

Suvari'nin belirttiği üzere, toplumsal yeniden yapılanmalar işgücü yapısı ve niteliklerinde bir değişimi ve eğitiminde bu değişime cevap verecek bir müfredat ve örgütlenme içine girmesini ortaya çıkarmaktadır. Bu durumu Türkiye açısından en açık şekilde örnekleyecek değişim, 90'lı yıllardan sonra Türkiye'de işgücünden talep edilen niteliklerdeki değişim ve eğitim kurumlarının yapılanışı ve müfredatında ilişkin ortaya çıkan farklı taleplerdir.

90'lardan sonra ortaya çıkan proje, politika ve talepler ışığında bakıldığında, Türkiye'de eğitim-istihdam arasındaki bağların şu şekilde bir yapılanışa girdiği görülebilir:

- AB'ye giriş süreciyle birlikte sermayeler arası rekabetin daha fazla şiddetlendiği ve rekabetin artık ucuz işgücüyle değil nitelikli işgücüyle gerçekleştirilmek istendiği
- Rekabeti sağlayacak olan işgücünden talep edilen niteliklerin ise, esnek, yaratıcı ve kendini sürekli imal eden(yaşam boyu eğitim) bir yapıya sahip olması gerektiği
- Eğitim politikalarının şimdiye kadar var olan işlevlerinin daha geri plana alınarak, birikim sürecinde kalite, rekabet ve verimlilik sağlayacak nitelikli işgücünü yetiştireceği bir işleve indirildiği, böylece eğitim-istihdam ilişkisinin, dolaylı olarak var olan ilişkisinin dolaysız olarak kurulduğu, eğitim-istihdam politikalarının birlikte oluşturulduğu bir döneme geçildiği görülebilir.

Ortaya çıkan değişimler sonucu, eğitim politikalarına verilen önemin gittikçe artması ve işgücü piyasalarına yönelik gelişimi, hem farklı sınıfsal çıkarlara sahip olan sermaye ve emek kesimleri tarafından, hem farklı sınıfsal çıkarların çatışma alanı olan

devlet tarafından, hem de DB, OECD gibi uluslararası kuruluşlar ile giriş sürecinde bulunduğumuz ve politikalarımızı ona göre şekillendirdiğimiz AB ve AB'deki sermaye grupları (UNICE, ERT) tarafından açık bir şekilde ifade edilmektedir. İlerleyen bölümlerde, sıralanan bu ulusal ve uluslararası aktörlerin talepleri incelendiğinde eğitim-istihdam arasında geliştirilen ilişki görülebilir. Bu ulusal ve uluslararası aktörlerin ortak vurguları, öncelikle eğitimin ekonomik gelişme ve rekabet için ne kadar önemli olduğu yönündedir. Bu önemli vurgularından sonra, ekonomide, teknolojik gelişmenin ve rekabetin hızla arttığı yönünde tespitler yapılmış ve bu değişimin üstesinden gelebilmenin, rekabet edebilirliği ve nitelikli işgücünü sağlayacak bir eğitimle mümkün olacağı ortaya konmuştur. Genel olarak hepsi, bir değişimin var olduğunu ve bu değişimde, eğitim politikalarının tüm alanlar içinde önemli bir belirleyen haline geldiğini belirtmişlerdir. İstihdam edilecek işgücünden istenen; *esneklik, yaratıcılık, yeni teknolojilere uyum, kendini sürekli yetiştirme, verimlilik* gibi taleplerin, ancak eğitim tarafından sağlanabilecek olması, eğitime yönelimlerini artırmış, eğitimin, işgücüne sıraladıkları bu donanımları kazandıracak bir işlevi üstlenmesini talep etmiş, eğitim-istihdam ilişkisini kuvvetlendirilmeye yönelik bir sürecin oluşumunu sağlamışlardır.

“Bu gelişmeler sonucunda eğitim, bireyin sahip olduğu yetenekleri açığa çıkarması ve bireysel var oluşunu toplumsal bir var oluşa çevirmesi biçiminde işlemlerini değiştiriyor. Eğitim bir toplumsal sınıflandırma ve verili emek üzerinde kalite ve donanım vurguları ile bir denetim ve dolayısıyla eleme işlevi görüyor. Bu eğitimin kapitalist ilişkilerde temel mekanizma olan değersizleştirerek denetim altına almayı sağlayan bir işleyişe yol açıyor” (Ercan, yayınlanmamış çalışma)

Giderek eğitimden beklenen bir fabrika gibi, istenilen nitelikte, standart bilgi ve öğrenci üretecek bir yapıya bürünmesi oluyor.

2.2.Eğitimdeki Dönüşümde Egemen Söylem ve Kavramlar

Eğitim-istihdam ilişkisi temelinde kurulan, eğitim kurumlarını ve bu kurumlarda üretilen bilginin niteliğinin değişimini ve bu kurumlardaki öğrencilerin potansiyel birer işgücü olarak görülüp donanımını sağlayan, eğitime ilişkin politikalar öne sürülmüş ve çeşitli söylem ve kavramlar geliştirilmiştir. Bu söylem ve kavramlar

eğitimdeki dönüşüm sürecini meşrulaştıran bir işlev görmüşlerdir. Tezin birinci bölümünde eğitimin meşrulaştırma işlevi anlatılırken, meşrulaştırmanın toplumdaki bilgi ve bilim sistemlerinin meşru bir kalıba sokularak, toplumsal değerlerin aktarımının ve bunun kişi tarafından içselleştirilmesinin sağlandığı belirtilmişti. Eğitimdeki dönüşümünde meşru bir kalıba sokulması ve yaşama geçirilmesinin ve içselleştirilmesinin kolaylaştırılması öne sürülen çeşitli kavram ve söylemlerle sağlanmıştır. Bu bölümde öne sürülen bu egemen kavram ve söylemler; bilgi toplumu, yaşam boyu eğitim, esneklik-standartlaşma-değerlendirme, değişen beceriler başlıkları altında incelenecektir.

2.2.1.Bilgi Toplumu:

Toplumsal ilişkilerin yeniden yapılandığı, eğitimin içerik ve işlevlerinin yeniden şekillendirildiği ve bilginin rekabet sağlayıcı bir unsur olarak öne çıktığı süreç, tarihsel ve toplumsal bağlamdan uzak bir tanımlamayla *bilgi toplumu* olarak adlandırılmaktadır. Sermaye gruplarının, bu süreci analiz ederken kullandıkları, “bilgi ekonomisi”, “küreselleşme” kavramları incelendiğinde, bu kavramların işaret ettiği sürecin, 1970 sonrası kapitalist birikim sürecinin yeniden üretim krizi sonucu oluşan ve sermayenin artan uluslararasılaşmayla sonuçlanan, yeniden yapılanma süreci olduğu görülür.¹ Birikimin sürekliliğini sağlayacak koşulların yeniden yapılandığı bu süreçte, erken kapitalistleşmiş ülkelerde sermayenin değersizleşme sorunu yaşaması, geç kapitalistleşen ülkelerde ise sermayenin ulusal sınırlar içindeki kar oranlarının belli bir sınıra ulaşması ve dışarıya açılarak katma değerlerini arttırma isteği, erken ve geç kapitalistleşmiş ülkelerde eş anlı olarak sermayenin uluslararasılaşma istek ve zorunluluğunu getirmiş, böylece birikim sürecinde, sermayenin artan bir uluslararasılaşması ve bu durumun getirdiği şiddetli bir rekabet başlamıştır. Gelişen bu süreçte, artık sadece toprak, emek, para metalaşmakla kalmayacak, süreçte esnekliği ve hızı arttıracak olan bilgi de metalaşacaktır. TÜSİAD raporunda bunu açıkça ifade ederek, artık işgücü, sermaye ve toprak gibi geleneksel üretim faktörlerinin azalan getiriye sahip olduklarını ve bu nedenle büyümenin dinamiğini oluşturacak yeni faktörün bilgi olduğunu belirtecektir.(TÜSİAD,2006,22) Sermaye birikiminin yeni bir

¹ Detaylı bilgi için bakınız: Ercan, “Küreselleşme Sürecindeki Yerellikler: Homojenleşme ve Farklılaşma/Güç ve Eşitsizlik İlişkileri Üzerine” (2000)

yapılanmaya girdiği bu süreç, toplumsal ve tarihsel bir bağlamı işaret eden “kapitalizm” ya da “kapitalist birikim sürecinin yeni aşaması” gibi kavramlarla ifade edilmek yerine bu gerçekliği gizleyecek “bilgi ekonomisi”, “küreselleşme” gibi kavramlarla açıklanacaktır.

Bu süreçte bilgi toplumunun ne olduğuna dair çeşitli açıklamalar yapılmış ve bilginin kendiside yeniden tanımlanarak taşıdığı anlam genişletilmiştir. “Bugünün dünyasında, bilgi en geniş anlamıyla, sosyal becerilere bağlı, temel ve teknik bilgiyi kazanmış bir beden gibi tanımlanabilir.”(Avrupa Komisyonu1995,13) Burada temel bilgi, bireylerin istihdam edilebilirliğini sağlayan bilgi olarak tanımlanırken, bu bilginin formel eğitim ve öğretim sistemlerinde bireye tek başına öğrenmeyi sağlayacak metodolojik becerilerin kazandırılmasıyla edinileceği ve bugünün toplumunda bunun geliştirilmeye ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Teknik bilgi ise, mesleki eğitim sistemlerinde ve kısmen işte edinilen bir mesleği net olarak öğreten bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bilginin taşıdığı anlam, istihdam edilebilirliği sağlayan bilgi olarak genişletilmiştir.

Bilginin yanında, *bilgi toplumunun* ya da *bilgi ekonomisinin* ne olduğuna dair de farklı tanımlamalar yapılmıştır. Rikowski, bilgi ekonomisine ilişkin bu farklı açıklamaları iki yaklaşım çerçevesinde ele almıştır. Bu yaklaşımlardan birinin, bu kavramı, arka planında yer alan kalabalık bir kavram topluluğuyla birlikte açıkladığını belirtmektedir. “İlişkili kavramlar: bilgi ekonomisi, dijital çağ, bilgilenim(information) çağı, bilgi kapitalizmi, learning ekonomi, e-ekonomi, e-ticaret, e-business, yeni ekonomi, modern ekonomi - liste ilavelerle genişletilebilirdi.” (Ruth Rikowski’dan aktaran G.Rikowski,2001) Rikowski, bilgi ekonomisine ilişkin bir diğer tanımlamanın ise şöyle olduğunu belirtir: “bilgi ne yapıyorsak, satın alıyorsak ve satıyorsak onun birincil bileşeni olmaktadır.” (Steward’dan aktaran Rikowski,2001) Rikowski, bunun çok sıradan bir tanımlama olduğunu, zenginliğin temel kaynağı olarak bilginin gösterildiğini ve bilgi ekonomisinin sadece bilginin bir üretim faktörü olarak kabul edildiği fakat sermaye ve emeğin oyun dışı kabul edildiği bir ekonomi olarak tanımlandığını belirtmektedir. Bunun yanında bilginin rekabet avantajı sağlamada tekil bir varlık haline geldiği tanımlamasının, bilgi ekonomisinin anlaşılmasında önemli bir

tanımlama olduğunu dile getirerek, kamu eğitiminin, bu yeni ekonominin riskleri karşısında yeni zorunluluklarla karşı karşıya olduğunu belirtir. “(...)bilgi ekonomisi için insan sermayesi gelişimine sahibiz ve okullar bu seçilmiş buyruklarla yönlendirileceklerdir- özellikle ortaokullar.” (Rikowski,2001,4) Bu seçilmiş buyrukların ise; “okullar endüstrinin ihtiyaçlarıyla karşılaşmalı”, “bilgi ekonomisi için işverenlerin ihtiyaçlarıyla karşılaşmalı”, “öğrencileri bilgi ekonomisine elverişli bir şekilde donatmalı” şeklinde olduklarını belirtir.

Bilgi ekonomisine yönelik farklı bir eleştiri Brown ve Lauder’dan gelmiştir. Brown ve Lauder, bilgi ekonomisi ve bilgi çalışanları (knowledge workers) retoriğinin, bilginin standardize edilmesi bunu takiben ücretlerin düşürülmesi ve böylece işgücünün kontrolünün sağlanmasına katkıda bulunacağı yönünde eleştirmişlerdir. Yüksek beceri ve bilgiye sahip çalışanlara yönelik talebin artmasına rağmen, bu kadar yüksek vasıflı işçiler çalıştıracak istihdam olanağı olmadığı için, bunun altında yatanın işçilerin ortalama maliyetlerini düşürmek olduğuna işaret etmişlerdir. Bilgi ekonomisinin paradoksunu şöyle açıklamışlardır.

“Bilgi ekonomisinin bir paradoksu şudur: insan sermayesi, giderek artan bir şekilde azalan geri dönüşler kanununa bağlıdır çünkü hem yurtiçi hem yurtdışında daha fazla insan yüksek eğitime ulaşmayı kazanıyor ve gelişmiş ekonomilerdeki bilgi çalışanları(knowledge workers), gelişen ekonomilerdeki iyi eğitilmiş, daha düşük gelirlerle çalışmaya gönüllü işçilerle rekabet etmek zorunda bırakılıyor.”(Brown ve Lauder,2006,49)

Böylece gelirlerde bir artış değil bir azalış oluşacaktır. Brown, öğrencilerin gittikçe artan sayıda yüksek düzeyde nitelik kazanmasının bir belge enflasyonu(credential inflation) semptomu olduğunu belirtmiştir.

Bilginin, ekonomik büyüme ve rekabet için var olması gerektiği yönünde bir anlayış gelişirken, “AB’ne üye ülkelere ve genel olarak AB’ne baktığımızda üretim ve emeğin verimliliğinde düşüş eğilimleri ile eğitim politikalarında değişim talebi ve dolayısıyla bu talebi meşrulaştıran bir dil olarak *bilgi toplumu* kavramlaştırmasına yönelmenin belirleyici olduğunu görüyoruz”(Ercan) Yaşanan süreç, emeğin verimliliğindeki düşüş eğilimleriyle açıklanmasına rağmen, bilgi toplumuna ilişkin açıklamalarda, *bilgi* verimliliği arttıracak bir faktör olarak tanımlanmış ve Rikowski’nin

vurguladığı gibi emek gücü saf dışı bırakılmıştır. Oysaki bilginin, her ne kadar değişime uyum sağlama ve böylece rekabeti arttırmada önemli olduğu vurgulansa da bilgiyi üretenin ve bu bilgiyle donananın emek gücü olduğu, bu nedenle uyumu ve rekabeti sağlayanın bilgiden öte emek gücünün olacağı göz ardı edilmiştir.

2.2.2.Yaşam Boyu Eğitim:

Toplumsal ilişkilerde artan hız ve rekabet karşısında çalışanların sürece uyumunu sağlayacak, değişimlere karşı kendini sürekli donatacak eğitim anlayışı “yaşam boyu eğitim anlayışı” olarak ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu eğitim kavramının ilk ortaya çıktığı dönemde içerdiği anlamla 90’lı yıllardan sonra kazandığı anlam birbirinden farklıdır. Kavram uluslararası tartışmalara ilk 70’li yıllarda konu olmuş ve eğitim fırsatlarının herkes için eşit ve erişilebilir kılınmasını sağlayan bir içeriğe sahip olmuştur. Dehmel, kavramın içeriğini tarihsel olarak üç dönem içerisinde incelemiştir. Kavramın 70’lerin başlarından ortalarına kadar UNESCO, OECD, AB gibi uluslararası kuruluşların tartışmalarında önemli bir başlık olarak ortaya çıktığını ve hedefini “hümanistik ideallerle esinlenen yaşam boyu eğitim kavramı geniş sosyal ve kültürel hedeflere sahipti ve kurumsallaşmış eğitim sistemleriyle sınırlandırılmış öğrenmede bir kırılmayı hedeflemiştir” şeklinde belirtmektedir.(Walter&Stauber’dan aktaran Dehmel,2006,51) 70’lerin ortalarından 90’ların başına kadar geçen ikinci dönemde, ekonomik resesyon ve artan işsizlik oranlarına odaklanılması nedeniyle kavramın içerdiği hümanistik ideallerinin azaldığını dile getirmiştir. 90’lardan sonra ise kavramın uluslararası odak noktası haline geldiğini ve içerdiği anlamın hümanistik ideallerden faydacılık, ekonomik objektifler doğrultusunda bir tanımlamaya kaydığını belirtmiştir. “Yaşam boyu eğitim 1990’lara bir cevaptı ya da değişen korkutucu ve bilinmeyen teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel ortama karşı bir savunmaydı”(Holdgsen’dan aktaran Dehmel,2006,52) Yaşam boyu eğitim, 70’lerde yaygın eğitim ile eş anlamda, hedef kitlesi yaş veya zaman olarak örgün eğitimin dışına çıkanları kapsayan insani bir kavramken, 90’lardan sonra işgücü piyasasının gereksinimleri doğrultusunda şekillenen “beşikten mezara” anlayışıyla öğrenmenin tüm yaşam boyunca süreceği fakat bu öğrenim sürecinin bireye kazandıracaklarının bireyi çalışma yaşamında daha nitelikli ve esnek hale getirecek içeriğe sahip bir bilgiyle sınırlandığı eğitim anlayışını ortaya

çıkarmıştır. Kısacası “ yaşam boyu eğitim 1971’de UNESCO’nun geliştirdiği çok insani bir kavram ve içeriğe sahipken şimdi piyasanın istekleri üzerine şekilleniyor” (Ercan,2006)

Brown, “yaşam boyu eğitim” kavramı üzerine artan ilginin, uzun süreli istihdam olanaklarının kaldırılması sonucu, zorunlu eğitim sürecinden sonraki eğitim üzerine artan vurgu ve taleplerden kaynaklandığını belirtmiştir. “Güvenli uzun-dönem istihdam teklif etmek ve kariyer gelişimi umutlarını karşılamak için istihdam organizasyonlarının gücüne azalan güven, aynı yolda bir sigorta politikası olarak akademik ve profesyonel belgelerde artan bir vurguya önderlik edecek(...). Bu eğilim, zorunlu eğitimden sonraki eğitime(post-compulsory education) artan taleplerin makul bir açıklamasını sağlar”(Brown,2001,740) Bireylerin istihdam edilme olanakları daraltıldıkça, şanslarını arttırabilmeyi kendilerine yeni nitelikler kazandırarak(yaşam boyu eğitim adı altında) elde etmeye çalışacaklardır.

Bu nedenle “yaşam boyu eğitim” anlayışı, çeşitli sertifika ve mesleki belgelere yönelimi arttıracak beraberinde, artık eğitimin nerede edinildiğinin önemi giderek belirsizleşecektir. Önemli olan, okul, iş ya da okul ve iş yaşamı dışındaki herhangi bir yolla kişisel bir donanım kazanmak ve bunu sürekli geliştirmek olacak, diplomalar dışında sertifika programları ve meslek edindirme kurslarına olan ilgi artacaktır. Hirtt, bu durumu şöyle açıklamaktadır; “(...) eğitim sistemlerindeki kuralsızlaştırma emek piyasasını düzenlemek için kullanılan geleneksel diploma ve derecelerin de geçersizleşmesi ile sonuçlanmakta. Bunun yerine ekonomik liderler, özel yeteneklerin gelişmişliğini kanıtlayan modüler sertifikalar talep ediyor. Daha esnek ve bu nedenle de daha az masraflı bir emek piyasasına izin veriyorlar”(Hirtt,2005,81) Hirtt’in belirttiği üzere, sertifikalar işgücü piyasasına bir esneklik kazandıracağı gibi aynı zamanda diplomaya göre daha kısa sürede elde edilmesiyle bir hızda kazandırmış olacaktır. Bu durumun sermaye açısından iki anlamı olacaktır. Sertifika programlarıyla hem daha kısa sürede istedikleri nitelikte işgücüne sahip olabilecekler hem de bu programları kendileri pazarlayarak eğitimi kendilerine kar sağlayan bir alan haline getireceklerdir. Sermaye kesimi dışında, bu sertifika programları, piyasa süreci içinde tanımlanan kamusal eğitim kurumları açısından da yeni bir gelir alanı oluşturacak ve bu teşvik edilecektir. “Eğitim

kurumları, mesleki niteliklere kılavuzluk edecek yeni kurslar oluşturmaya cesaretlendiriliyorlar (...) öğrenme sertifikalıdır ve herkese açıktır.” (Jarvis,2004,78) Herkese açıklık, bir eşitlik içermekten ziyade, parası olan herkese açık olmasından dolayı büyük bir eşitsizliği içermektedir.

2.2.3.Esneklik-Standartlaşma-Değerlendirme:

Yaşam boyu eğitim anlayışının sağladığı esneklik, çalışanların kendilerini işgücü piyasalarındaki değişimlere uyumlaştırması yönündeki bir değişimi getirirken, bu değişim beraberinde eğitim kurumlarının da hızla gelişen modern teknoloji ve istihdam piyasalarına uyumunu sağlayacak şekilde yeniden yapılandırmasını yani okulların da esnekleştirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

“Geleceğin çalışanları için eğitim ortak bir kültür üretmek yerine, onlara hızla değişen koşullarda kolayca uygulamaya koyabilecekleri temel ve genel şeyleri öğretmeli.(...) Eğitimin amaçlarını dönüştürmek için en kolay yol, eğitim sistemini daha da esnekleştirmektir. Devlet okulları sistemi, herkesin toplumsal kaderine ve finansal kapasitesine uygun bir eğitim almasına yol açacak rekabetçi bir eğitim sistemine dönüştürülmelidir.”(Hirtt,2005,78)

Bu süreçte eğitim kurumlarının yapılanışı iki doğrultuda oluşmakta; bir yandan yerel piyasanın gereklerine hızla uyum sağlamak adına esnek bir yapılanma yani ademi merkezileştirme talepleri doğrultusunda olurken diğer yandan da bu kurumlarda üretilen bilginin piyasaya açılabilmesini sağlamak adına standartlaşma, bu standartları belirlemek için merkezi bir kontrol sistemi yani merkezileştirme talepleri doğrultusunda oluşmaktadır. Merkezi bir kontrol sistemi, eğitimin içeriğinin standartlaşmasını ve eğitimin ölçüye tabi tutulmasını gerektirmiştir. Çünkü “piyasalaştırmaya (...) yönelik hareketler, standartlaştırılmış süreçlere ve ürünlere dayanan standart veri üretimine gerek duyarlar, böylece karşılaştırma yapılabilir ve tüketiciler, piyasada seçimlerini yapmak için gereken bilgiye de erişmiş olurlar” (Apple,2004,134) Eğitimin piyasalaştırılması merkezi bir kontrol sistemini ve bu kontrol sisteminin belirlediği kriterlere uygun bir standartlaşmayı ortaya çıkarmıştır. Eğitimde standartlaşma, AB’nin Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri, Sovyetler Birliği’nin dağılımıyla ortaya çıkan ülkeler ve birliğe giriş sürecindeki ülkeleri kapsayacak şekilde oluşturduğu eğitim programlarıyla (Erasmus. Socrates,Tempus vb.) sağlanmaktadır. Ertl&Philips, bu

programların uygulandıkları tüm ülkelerde, pilot projeler ve “best practice”models ya da “benchmarks”(göstergeler) gibi aktiviteler nedeniyle, eğitim alanında yaşadıkları değişimin benzer olacağını ve bir standartlaşmanın oluşacağını belirtmektedirler. “Avrupa’da eğitim ve öğretim üzerinde Socrates ve Leonardo’nun standartlaşma etkisi sonuçtur” (Ertl&Philips,2006,83) Avrupa komisyonu, *benchmark* kavramını geliştirmeyi sağlamada somut hedefleri belirtmek açısından kullanırken, *benchmarking* kavramını ise ülkelerin göreceli performans düzeylerini tespit etmek için karşılaştırmalı bilgiler sunmada kullanır.(Avrupa Komisyonu,2002,7) Fredrikson, *benchmark*, *benchmarking* gibi kavramların “Denetim Toplumu” (Auditing society) ile ilişkili kavramlar olduğunu ve bunların bir kalite denetimini ortaya çıkarabileceğini belirtmiştir. Kalite denetiminin önemini şu şekilde vurgulamıştır: “ Kalite denetimleri kullanılır çünkü kalite ölçülebilir olmalıdır. Sistemler, müfettişler ve denetçiler için temel odak olduğu zaman, performans ölçümündeki teknik zorluklar görünmez olur. Kalite performansları arasında sıkı bir bağlantı talep eden sigorta hizmetleri için yeni bir piyasa gelişmektedir, bununla birlikte bu, daha geniş izleyicilere performansı izlenebilir yapan süreçtir ve böyle tanımlanabilir” (Power’dan aktaran Fredrikson,2003,527) Kalite ölçümü, indicators (göstergeler) gibi eğitimdeki yeni gelişmeler, eğitimin *değerlendirmeye (evaluation)* tabi tutulmasını ortaya çıkarmıştır. “Yeni gelişme değerlendirmedir.(...) (bu) aynı zamanda(...) okullarda başarı geliştirme yollarının araştırılması ve çalışma yaşamı ve mesleki yeniden eğitimle entegrasyonunda eğitim ve öğretimin ne kadar etkili olduğunun tespit edilmesiyle ilgilidir” (Avrupa Komisyonu,1995,26-27)

Buraya kadar anlatılan ve eğitimde giderek yer alan *standartlaşma*, *kalite denetimi* ve *değerlendirme* gibi kavramlarının tümünü birden içinde barındıran önemli bir kavram *akreditasyondur*. Akreditasyon, belirlenmiş standartlar doğrultusunda bir kalite ölçümünü ve değerlendirmeyi ifade etmektedir. Akreditasyonun önemli amaçlarından biri “yükseköğretimin hizmet sunduğu kesimlere eğitim ve öğretimin niteliğinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi”dir. (Günçer,1999) Akreditasyon süreci; “programlar hakkında yargıya varmada kullanılan bir standartlar kümesi”, fakültenin kendisi tarafından hazırlanan ve standartları karşılama derecesini belirten bir *öz değerlendirme*, bu raporun ve derslerin incelenmesi için *eğitilmiş uzman meslektaşlardan* oluşan bir ekip tarafından yapılan ziyaretler, yine

bu ekip tarafından fakültenin akreditasyonla ilgili standartları ne ölçüde karşıladığını değerlendiren bir rapor ve fakülte ile ziyareti gerçekleştiren ekibin raporlarına dayalı olarak *yetkili merciin verdiği karardan* oluşan bir süreçtir.(Günçer,1999) Akreditasyon süreci, eğitimin, merkezi bir kurul tarafından, belirlenmiş standartlar doğrultusunda bir değerlendirmeye tabi tutulmasını gündeme getirmiştir. Bu standartların neler olacağı ya da değerlendirme raporunu oluşturan bu *eğitilmiş uzmanların* niteliklerinin neler olacağı net olarak açıklanmadığı gibi, özellikle sosyal bilimler alanındaki çalışmaların bilim adamlarının dünya görüşleriyle yakın ilişkisi göz önüne alındığında, bu alanda yapılacak bir değerlendirmenin hangi ölçütler üzerinden gerçekleştirileceği önemli soru ve sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’deki gündemde önemli bir yer tutan bu kavram, mesleki yeterlilikler çerçevesinde ele alınmakta, akreditasyon süreciyle üniversitelerden mezun olanların mesleki becerilerdeki eksikliklerinin tespit edilerek, bu becerilerin uluslararası düzeyde tanınabilecek şekilde geliştirilmesini sağlayan bir süreç olduğuna işaret edilmektedir.

“Ülkenin gerçeği sonucu eğitim düzeyleri farklı okullardan mezun olan arkadaşların mühendislik düzeyinin farklı olacağı açıktır. Laboratuvarıyla, ders kitabıyla, öğretim elemanı yeterliliği ile daha gelişmiş olanaklara sahip bir üniversitede eğitim alan bir arkadaşımızla, hiçbir yeterli donanımı olmayan, laboratuvarı olmayan, yeterli öğretim üyesi olmayan bir bölümde eğitim alan arkadaşımızın arasında büyük bir fark olacağı açıktır. Böylesi yetersiz koşullarda eğitim görmüş bir mühendisin yaptığı ‘meslek’ başarılı olmayacaktır.”(Soğancı,2007,43)

Bu farklı okullardan farklı niteliklerde mezun olanların, gerekli niteliklere kavuşturulması, akreditasyon ya da meslek içi eğitim ve belgelendirme, sertifikasyon sistemiyle olacağı belirtilmektedir. “Mühendislik eğitimi ve öğretimi programların akredite edilmesi yetersiz ve donanımsız bölümlerin açılmasına engel olacağı gibi, bölümlerin gelişmelerinin de önünü açacaktır”(Soğancı,2007,42) Akreditasyonun gerekliliğinden bahsedilirken mesleki yeterlilikler açısından ele alınmakta, muhalif kesimler tarafından dahi bu çerçevede savunulmakta fakat bu kavramın birikim süreciyle olan ilişkisi ve birikim sürecindeki hangi gerekliliklere cevap verdiği dikkate alınmamaktadır. Bu kavramın süreçteki hangi gereklilikler sonucu bir zorunluluk olarak ortaya çıktığı, Türkiye’de MÜDEK(Mühendislik Programları Değerlendirme ve

Akreditasyon Derneği) tarafından akredite edilen ilk makine mühendisliği bölümü olan Gazi Üniversitesi Makine Mühendisliği tarafından ortaya konmaktadır. “Küreselleşme, uluslararası rekabet, yaşam boyu öğrenme gerekliliği, değişen beklentiler akreditasyonu gerekli kılmaktadır”(www.mmf.gazi.edu.tr/makina/akreditasyon, 27.06.07) Kapitalizm küreselleştiği ölçekte rekabet giderek şiddetlenmekte ve emek gücünden uluslararası yeterlilikte nitelikler beklenmekte ve bu niteliklerinde sürekli sermayenin yeni beklentileri doğrultusunda biçimlenmesi istenmektedir.

“Bu talepler karşısında bireyler, öğrenciler sürekli olarak okul sürecinde ve okul sonrasında kendilerine yatırım yaparak sertifika ve benzeri donanımlarla iş bulma kaygısını taşıyorlar. Bu kaygılar liberal dünyanın beşeri sermaye diye adlandırdığı kendi geleceğine yatırım yapma anlamına geliyor. Kendine yatırım ve iş dünyasında kendi niteliklerini arttırma öğrencileri içine alan zorunluluklar haline getirilirken, bu zorunluluk sermaye için talepleri doğrultusunda sürekli yeniden biçimlendirilecek emek-gücü anlamına geliyor. Türkiye’de bu değişimin en belirgin biçimde yetkin mühendislik tartışmalarında açığa çıktığını görüyoruz. Dört yıl boyunca verilen bilgiyi yeterli bulmayıp, yeniden yetkinlik için çabalara girmek. Bu bir yandan mezun olan mühendisleri uzun bir süre daha kötü ve ucuz koşullarda çalıştırılması anlamına gelirken, diğer yandan bu yetkinliği kazandırma sürecinin bizzat kendisi eğitimin metalaşmasının derinleşmesine neden olacaktır.”(Ercan,2006)

Akreditasyon süreci, birikim sürecinin eğitim alanındaki yeni bir bileşenini oluşturmakta ve böylece sermayenin talepleri çerçevesinde sürekli yeniden biçimlenen eğitimsel beceriler ve bunlarında sertifika programı ya da benzeri belgelerle maliyetlerini bireyin/ öğrencinin kendisinin üstlendiği ve böylece eğitimin metalaştırılmasına katkıda bulunan bir sürecin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

2.2.4.Beceriler(Skills):

Kapitalist birikim sürecindeki yeni yapılanma, teknoloji alanında gerçekleşen hızlı değişim istihdam piyasalarında yeni becerilere olan talepleri doğurmuştur. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler(İCT) nedeniyle sahip olunan temel becerilerin sürekli olarak değişimlere uyumlaştırılması zorunluluğu dile getirilmiştir.

“Toplumsal ve çalışmanın içeriğinin değişmesinin anlamı, gittikçe artan bir şekilde, profesyonel ve mesleki becerilerin yeterli olmaması demektir.(...) Çalışma yerlerinde kullanılan beceri çeşitleri devamlı olarak genişliyor. Benzer şekilde, toplum bütün olarak geçmişten daha az tekdüze, bu suretle eğer insanlar tolerans ve birbirlerine karşılıklı saygı içinde birlikte yaşayacaklarsa ihtiyaç duyulan kişisel yeterlilikler(uyum sağlama, diğerlerine ve otoriteye tolerans gösterme, takım çalışması, problem çözme ve risk alma gibi...) daha genişlemiştir. “Avrupa Komisyonu,2001,10)

Talep edilen kişisel yeterlilikler giderek genişlemektedir.

Payne, İngiltere üzerinden yaptığı bir çalışmada becerilerin zaman içindeki değişimini ele almıştır. “araştırma, işgücü piyasasında esnekliği kolaylaştıracak temel(core), genel(generic) ve transfer edilebilir becerilerin 1970’ler boyunca sürekli artan önemini göstermek içindir” (Payne,2000,358) Bu çalışmada becerilerin 1950-60 yılları arasındaki anlamının yüksek eğitim nitelikleri, analitik kapasite, kuvvet isteyen teknik yetenekler(hard technical abilities), fiziksel hüner ve teknik know-how içerdiğini belirtmektedir. 1970-80 arasında ise ekonomik resesyon ve yükselen genç işsizliği karşısında, ekonominin ihtiyaçlarına cevap verecek becerilere yönelik bir söylemin başladığını belirtir. 1980’lerde istenen temel beceriler arasında *iletişim(communication)*, *problem çözme(problem solving)* ve *deneyimli olma(practical)* temel olanları(core skills) oluşturuyor. Becerilerin anlamı gittikçe genişletiliyor ve sadece işle sınırlandırılmış bir anlamın dışına çıkarılarak sosyal ve yaşam becerilerinin de (social and life skills) geliştirilmesi gerektiği belirtiliyor. Bunlar; diğer insanlarla kurulan memnuniyet verici ilişkiler, çeşitli problemlere etkili yaklaşım gösterme kapasitesi, politika ve ekonomiden anlamak, teknolojiye değişimlere uyum sağlamak için esnek ve istekli olmak olarak sıralanıyor. 1990’lara gelindiğinde ise ekonomik rekabetin ancak sahip olduğu becerileri sürekli yenileyecek ve verimliliği arttıracak bir işgücüne bağlı olduğu dile getiriliyor. Temel beceriler, okur-yazarlık, iletişim, takım çalışması, liderlik iken anlamı genişleyerek güvenilirlik, sonuç verici olma, sayıları kullanma, teknolojiyi uygulama, çalışma ve dünyayı anlama, değişim yönünde pozitif düşünceler anlamlarını da kapsar hale getirilmiştir. “...beceriler çalışma etiğiyle denkleştirilmiştir” vurgusuyla birlikte, 90’lı yılların eğitim politikalarının yüksek

becerilerle yüksek katma değerli bir kapitalizmin farkına varan ve eğitilmiş ve becerili işgücü yetiştiren politikalar olduğunu belirtmiştir.(Payne, 2000,361)

2.3.Sermaye Gruplarının Eğitim-İstihdam İlişkisine Dair Talepleri

Birikim sürecinin yeniden yapılandığı dönemlerde, sermayenin iç bileşenlerinin bu süreçlerden etkilenmesi birbirinden farklı olmaktadır. Bu süreçlerden farklı etkilenmeleri, farklı talep ve politikalar ortaya koymalarına neden olur. Bu nedenle sermaye genelleştirilmeden, sermayenin iç bileşenlerinin politikalarının incelenmesi, sürecin daha anlaşılır kılınmasını ve bunlar arasındaki çatışma ve tamamlayıcılık ilişkisinin açığa çıkmasını sağlar.

Sermaye birikiminin toplumsal döngüsünde üretken sermaye, para sermaye ve ticari sermaye olmak üzere sermayenin üç temel bileşeni yer alır. Birikim döngüsünde üretim süreci, üretken sermayenin üretim faktörleri ve emek gücünü satın alabilecek parayı, para sermayeden elde etmesiyle başlar. Üretim süreci sonunda elde edilen yeni metanın paraya dönüştürülmesi, dolaşım alanında ticari sermaye aracılığıyla sağlanır. Birikim döngüsünün tamamlanması sermayenin bu üç temel bileşeniyle gerçekleştirilir. Sermayenin işlevlerine göre yapılan bu ayrımın dışında, sermayenin ölçek büyüklüğüne (büyük ölçekli sermaye, küçük ölçekli sermaye), hangi piyasada üretim yaptığına göre (ulusal sermayeler, uluslararası sermayeler) ya da sektörel ayrımı(tarım, sanayi, hizmet) sermaye gruplarının birbirinden farklılaşan ve çatışan talepler ortaya koymalarına yol açar. “Sermayenin bütünsel egemenliğinin savunulmasında tekil sermayenin diğer sermayelerle birlikte ortak çıkarı bulursa da, farklı sermayeler bu ortak çıkar ile ilişkilerinde kısmi olarak farklılaşan vurgulara sahip olacaklardır”(Burnham’dan aktaran Yılmaz,2003,70)

Sermayenin farklı bileşenlerinin taleplerinin eğitim politikalarına yansısı da birbirinden farklı olacaktır. Eğitimi bir yatırım alan olarak gören sermayeler, devletin eğitim alanından çekilmesi ve devlet harcamalarının azaltılması talepleriyle ortaya çıkacaklardır. Diğer yandan, Türkiye’deki belirli bir donanımına ulaşmış sermayeler, 1980 sonrasında dışa açılmalarıyla başlangıçta bu süreci ucuz işgücüyle gerçekleştirirken, 1990’lardan sonra bunun sürdürülebilir olmayacağını dile getirerek, daha fazla katma değere ulaşmak için nitelikli işgücüyle rekabet etmek isteyeceklerini

belirteceklerdir. Böylece üretken sermayeler açısından eğitimin nitelikli işgücü yetiştirmesi ön plana çıkacaktır. Bu durum onların eğitimi bir yatırım olarak gören sermayelerin aksine, eğitim alanında devlet harcamalarının arttırılması yönünde taleplerle ortaya çıkmalarına yol açacaktır.

Eğitimi pazarlayan sermayeler ve üretken sermayeler arasında devlet harcamalarına ilişkin ortaya çıkan bu çatışma aynı zamanda bir tamamlayıcılık ilişkisi de oluşturacaktır. Bu tamamlayıcılık ilişkisi özellikle yaşam boyu eğitim anlayışıyla gelişmiştir. Yaşam boyu eğitim anlayışının gelişmesi, formel eğitim sürecinden sonra sertifika programları ve çeşitli meslek kurslarına yönelimi arttırmış, diplomaya göre daha kısa sürede elde edilen sertifikalarla, mesleki yeterlilikler kazanılması ya da çeşitli alanlarda eksik kalan becerilerin tamamlanabilmesi sağlanmıştır. Bu durumun üretken sermaye açısından sonucu, maliyetlerini kendisi üstlenmeden hız ve esneklik açısından daha iyi bir istihdam yapısına kavuşmak olmuştur. Eğitimi pazarlayan sermayeler açısından sonucu ise, maliyetleri kendileri üstlenen öğrenciler ve çalışanlara bu sertifika programlarını ya da meslek kurslarını pazarlamak olmuştur. Böylece üretken sermaye ve eğitimi pazarlayan sermayeler arasında talep-arz ekseninde bir tamamlayıcılık ilişkisi kurulmuştur.

Sermaye gruplarının homojen olmayan taleplerine rağmen, söz konusu olan daha fazla kar için *rekabet, verimlilik, esneklik, yaşam boyu eğitim, bilgi ekonomisi* gibi günümüzde sıkça kullanılan kavramlar olunca ortak bir noktada buluştukları söylenebilir. Özellikle artan rekabet sonucu, bu rekabette eğitimi stratejik bir hedef olarak tanımlamış, eğitim alanına yönelik söylem ve politikalar oluşturmuş ve çeşitli projeler gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu bölümde Türkiye'nin büyük sermaye gruplarından TÜSİAD, TÜRKONFED, TİSK ve MÜSİAD örneklerinden hareketle, sermaye gruplarının eğitim politikalarından beklentileri açıklanmaya çalışılacaktır.

Sermaye grupları açısından eğitim, ihtiyaç duydukları işgücünü yetiştirmesi nedeniyle her zaman hayati bir önem taşımaktadır. 1990'lı yıllardan sonra ise uluslararası sermayeyle rekabetlerini daha nitelikli emek üzerinden gerçekleştirdikleri bir sürece girmeleri ve bu nitelikli emeği yetiştirecek alanın eğitim olması sonucu eğitim politikalarına daha fazla bir önem vermeye başlayacaklardır. Bu süreçte

sermayenin sıkça kullandığı kavramlar olan *verimlilik*, *kalite*, *esneklik* gibi kavramlar ilköğretimden itibaren müfredata girmeye başlayacak ve bu kavramların toplumdaki tüm kesimler için aynı sonucu verecek bir değişim yaratacağı yönünde bir gerçekliği işaret etmeye çalışacaklardır. İşaret ettikleri bu durumun bir gerçeklik olup olmadığı ve toplumun farklı kesimlerinin bu dönüşümde aynı şekilde etkilenip etkilenmediği sorusunun cevabı bu sermaye gruplarının talepleri incelendikten sonra verilecektir.

Türkiye'nin büyük sermaye gruplarından TÜSİAD, 1994 yılında yükseköğretime dair önemli bir rapor yayınlamış ve bu rapor büyük yankı uyandırmıştır. Raporda, yükseköğretimin yarı kamusal bir hizmet olduğuna ilişkin tespitler yapılmış ve üniversitelerin piyasayla kurması gerektiği ilişki üzerinde durulmuştur. "...üniversitelerin toplum ve pazar ile sürekli bir etkileşim içinde bulunması artık kaçınılmazdır."(TÜSİAD,1994,252) Üniversitelerin kalitesinin artırılması rekabet süreci içine girmelerine bağlanmıştır. Bu raporun en önemli ayağını üniversitelerin finansmanına ilişkin öne sürülen öneriler oluşturmuştur. Üniversitelerin bütçesinin yalnızca devlet finansmanı ile değil kendilerinin oluşturduğu yeni kaynaklarla desteklenmesi gerektiği dile getirilmiştir. Finansman sorunun önemli nedenlerinden birini kamunun esnek olmayan kurallarına bağlamış ve çözümü de buna ilişkin yeni bir mevzuatın geliştirilmesinde görmüşlerdir.

"Yükseköğretim sistemimizdeki finansman darboğazı kaynak kıtlığı kadar, sistemin bağlı kılındığı kamu maliyesinin yeterince esnek olmayan kurallarının yarattığı israf ve verimsizlikten ileri gelmektedir. Yöneticilere inisiyatif tanımayan, yönetimde modern işletmecilik ve finansal analiz tekniklerinin kullanılmasına, değişen koşullara göre hızla karar alınmasına ve gereken yapıların oluşturulmasına olanak tanımayan mevzuat köklü bir şekilde değiştirilmelidir." (TÜSİAD,1994,244-245)

Üniversitelerin bileşenlerine işletme terimleri sokulduğu gibi, ortaya çıkan yeni finansman kaynakları da(araştırma projelerinin pazarlanması, tezsiz yüksek lisans ve sertifika programları, öğrencilerin aldıkları hizmetin bedelini ödemesi şeklindeki öneriler) eğitimin metalaşmasını ortaya çıkarmıştır. Finansmana yönelik önerileri içerisinde en önemli yeri, yükseköğretimin yarı kamusal bir nitelik taşıması ve yükseköğretimde bireysel kazancın toplumsal kazançtan daha fazla olması nedeniyle bu

hizmetin bedelinin ödenmesi gerektiğine ilişkin öneri yer tutmuştur.

“...yükseköğretim yarı kamusal nitelikte ve pahalı bir hizmettir. Bu hizmetin gerektirdiği finansmanın, bugün ülkemizde olduğu gibi, tamamen kamu kaynaklarından karşılanması toplumun dar gelirli kesimlerinden üst gelir gruplarına kaynak aktaran gizli bir mekanizma oluşturmaktadır. Yapılması gereken ise yükseköğretim ücretini üniversiteler ve programlara göre belirlemek, ödeme gücü olanlardan bu ücreti almak, ödeme gücü olmayanlarla üstün yetenekli öğrencileri,...,desteklemektir.” (TÜSİAD,1994,252)

TÜSİAD, 1994 raporunda taleplerini eğitimin metalaştırılması üzerinde yoğunlaştırırken, 2006 raporunda önceliklerini “insan sermayesi” oluşturmuştur. *Eğitim-nitelikli işgücü-rekabet* ekseninde, yani eğitim-istihdam ilişkisi temelindeki taleplere ağırlık vermiştir.

2006 yılında hazırladığı “Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme” raporuyla, eğitim ve büyüme arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, eğitim politikalarının alması gereken yöne ilişkin vurgular yapmıştır. Raporda, eğitim göstergeleri ve verimlilik artışı arasındaki pozitif ilişki, insan sermayesinin geliştirilmesinde elde edilecek başarının ekonomik büyüme oranına yapacağı katkı ve ekonomilerin dışa açılması ile eğitim arasındaki ilişki ilk öne çıkan tespitlerdir.

TÜSİAD, insan sermayesi üzerine artan ilginin 1980’li yılların ortasından itibaren içsel büyüme modelleriyle birlikte yeni bir ivme kazandığını belirtmektedir. İçsel büyüme modellerinden hareketle, işgücü, sermaye ve toprak gibi geleneksel üretim faktörlerinin azalan getiriye sahip olmaları sonucu büyümenin dinamiğini oluşturamayacağını, bunların yerine bilginin, büyümenin sürükleyici gücü olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bilginin önemini bu şekilde ortaya koyduktan sonra bilgi, işgücü ve eğitim arasındaki ilişkiyi ise şöyle kurmaktadırlar: “Açıktır ki, yeni bilgiyle donanmış insan gücü(işçiler, firma sahipleri ve yöneticiler),...,üretim sürecinde verimlilik artışını da beraberinde getirecektir.” (TÜSİAD,2006,22) Emek gücü, eğitim politikalarıyla “istenilen” bilgiyi kazanacak ve bu da verimliliği arttıracaktır. Aynı zamanda, bilginin, ekonomilerin dışa açılmasındaki etkisine vurgu yapmaktadırlar. Dışa açılmanın, ekonomiye kalıcı faydalar sağlamasının, ancak yüksek katma değer yaratan sektörlerde uzmanlaşmayla, bu durumunsa teknolojinin geliştirilmesi ve bilgiye yapılan

yatırımlarla olabileceğini öne sürmüşlerdir.

Bilginin dışa açılma ve verimlilikteki önemi vurgulandıktan sonra, bilgiyle donanmış bir işgücü ve eğitim ilişkisi ise Lucas'tan referansla açıklanmaktadır.

“Lucas büyüme modelinde, insan sermayesi iki farklı kanaldan büyüme ve verimliliğe etki etmektedir: Bunlardan ilki olan içsel etkiler bireylerin beceri düzeyleri ile ilgilidir ve sadece ilgili bireylerin verimliliğini etkilemektedir. Dolayısıyla, eğitim ve diğer öğrenme araçlarıyla kazanılan beceriler, bireyleri daha verimli kılmaktadır.(...) Eğitim bir yandan işgücünün hareketliliğini(uyum gücünü) arttırırken, diğer yandan nitelikli işgücü düzeyini arttırarak sermayenin de hareketlilik kazanmasına katkı yapmaktadır” (age.,s.24)

Eğitimle kazandırılan donanımın daha nitelikli hale getirilen işgücünün, yeni teknolojilerin geliştirilmesi, uygulanması ve uyarlanması istekten de öte bir zorunluluk olarak ortaya çıkmasına işaret edilirken, aynı zamanda ekonomilerin dışa açılması sonucu artacak bilgi ve teknolojiye ulaşma imkânlarının, katma değere dönüştürülmesinin nitelikli işgücüyle mümkün olacağını belirtmişlerdir. Eğitime, hem sermayeye esneklik kazandıracak hem de katma değerini arttıracak şekilde nitelikli işgücünü yetiştirmesi açısından, işlevsel bir konum yükleyerek, eğitim ve istihdam politikaları arasındaki ilişkiyi kurmuşlardır.

TÜSİAD, yukarıda anlatılan, eğitim-istihdam politikaları arasında kurduğu bu ilişkiyi Türkiye üzerinden hareketle de açıklamaktadır. Türkiye'nin 1980'lerde dışa açılmasından sonra, düşük ücret ve yüksek döviz gibi unsurlarla rekabetini devam ettirmesinin sürdürülebilir olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle rekabetin sürdürülebilmesinin ancak nitelikli insan gücü ve üretim yeteneklerinin geliştirilmesiyle mümkün olacağını vurgulamışlardır. “...ekonominin dışa açılması süreçlerinin başarıyla uygulanmasında ortak noktayı insan sermayesinin geliştirilmesi oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, nüfusun bilgi ve beceri düzeyinin yükseltilmesi yeni büyüme modelinin ana unsurlarını kesen bir nitelik taşımaktadır. (age.,s.45)

TÜSİAD'ın, insan sermayesinin geliştirilmesi, istedikleri bilgi ve beceri düzeyine sahip bir işgücünün oluşturulmasında, eğitime yönelik temel politika önerisi şu şekildedir:

“Gelişme sürecinin önemli bir boyutunu ülke kaynaklarının harekete geçirilerek daha etkin bir kaynak dağılımına ulaştırmak olduğuna göre eğitim, ekonomik ve sosyal boyutları itibarıyla, dönüşüm sürecinin en düşük uyum maliyetiyle ve etkin bir şekilde yapılmasını sağlayacak araç olacaktır.(...), yeniliklere açık ve yaratıcı bireyler yetiştirebilen eğitim sistemi toplumların refah seviyesinin artırılmasında kilit rolü üstlenecektir. Bu çerçevede, başarılı ülke deneyimleri ve ülkemiz ihtiyaçları dikkate alınarak, eğitimde nitelik boyutunun fiziki altyapı, ekonominin ihtiyaçları, eğitim müfredatı, eğitmenler ve eğitim programları gibi unsurlar kapsanarak iyileştirilmesi gerekmektedir.”(TÜSİAD,2006,140-141)

Eğitimin insan sermayesinin geliştirildiği bir alan olduğu, kalkınma ile eğitim, teknoloji ile eğitim, fiziki yatırım ile eğitim, sosyal sermaye ile eğitim, talep yapısı ile eğitim, rekabet gücü ile eğitim arasında yakın bir tamamlayıcılık ilişkisi olduğu belirtilmektedir

Türkiye’nin bünyesinde dokuz federasyon ve doksan beş derneği bulunduran, büyük sermaye örgütlenmelerinden biri de Türkiye Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu(TÜRKONFED)dur. 90’ların ikinci yarısında Türkiye’nin farklı bölgelerindeki sanayici ve işadamlarının güç birliği arayışı sonucu SİAD ortaya çıkmıştır. Başlangıçta zirveler düzenleyen bir planlama komitesi etrafında koordine olmaya çalışırlarken, 2000 yılında bir platform oluşturmuşlardır. Daha sonra çeşitli bölgesel ve sektörel federasyonların kurulmasıyla bunları bünyesinde toplayan bir çatı örgütü haline gelmiştir.

TÜRKONFED’in, Türkiye’nin sermaye örgütlenmelerinin büyük bir kısmını çatısı altında toplamasından dolayı, ortaya koyduğu eğitim politikaları ve taleplerinin, sermaye gruplarının eğitim-istihdam ilişkisine bakışını anlamak açısından büyük önem taşır.

TÜRKONFED, Avrupa Birliği yolunda yürüyen ülkemizin, uluslararası rekabette genç nüfusu ile ön plana çıkmasını sağlayacak, gençlerin işgücüne katılımını arttıracak, işletmelerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde eğitimin yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. “Önümüzdeki dönemde, eğitim, Türkiye’nin genç nüfus yapısından ve içinde bulunduğu demografik değişimden yararlanmasına ve insani gelişme ve rekabet gücü alanlarında gelişme sağlamasına katkı yapabilecek tek ortak faktördür ve ülkemiz

için stratejik önemdedir” (Türkonfed,2006,7) Eğitime ilişkin yaptığı önemli tespitlerinden biri artık mesleki eğitimle istihdam piyasaları arasında kurulan ilişkinin tüm genel eğitimi kapsayacak şekilde bir değişim geçirdiğidir.

“Ekonomideki ve işgücündeki değişim sürecinde bireylerin sahip olması gereken genel ve mesleki beceriler arasındaki farklılıklar giderek azalmaktadır. Buna paralel olarak, genel ve mesleki eğitim arasındaki klasik katı sınırlar birçok ülkede yumuşamakta, yapı ve içerik farklılıkları azalmaktadır. Bu değişim özellikle ortaöğretimde etkili olmaktadır.”(Türkonfed,2006,9)

Genel ve mesleki eğitim arasındaki katı sınırların yumuşamakta olduğu vurgusu, AB’nin de önemli vurgularından birini oluşturmakta ve genel eğitimin tıpkı mesleki eğitim gibi istihdam piyasalarıyla yakın bir ilişki içerisine girmesi yönünde bir değişimi işaret etmektedir.

Diğer yandan bu süreçte, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme perspektifinde sahip olması gereken temel beceri ve yeterlilikleri; okuryazarlık ve sayısal beceriler, matematik, fen bilgisi ve teknolojiye temel ustalıklar, problem çözme, çok iyi yabancı dil bilgisi, etkin yazılı ve sözlü iletişim becerileri, bilgi ve iletişim teknolojisi becerileri ve teknoloji kullanımı, toplumsal beceriler, takım çalışmasına yatkınlık, girişimcilik ve genel kültür olarak sıralamaktadırlar.

Bir işveren sendikası olan TİSK’te yukarıda anlatılan sermaye gruplarıyla paralel söylem ve politikalar ortaya koymuştur.

TİSK, 17. Milli Eğitim Şurası’na sunduğu görüşlerinde, eğitim sisteminde bir değişim olması gerektiğine işaret etmiş ve bunun nedenleri olarak da; ülkemizin küreselleşme süreci ve bilgi toplumuna uyum sağlaması, uluslararası rekabet gücünün geliştirilmesi, işsizlikle mücadele, sosyal refah düzeyinin yükseltilmesi, işgücü piyasasının talep ettiği nitelik ve nicelikte işgücünün yetiştirilmesi için olması gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim politikalarında bir dönüşümün meydana gelmesi gerektiği belirtildikten sonra sundukları önerilere bakıldığında, eğitimin nasıl bir içerikle donatılması ve nasıl bir işlev edinmesi gerektiğine ilişkin yaklaşımları açıkça görülebilir. Sundukları

öneriler:

- Okullardaki rehberlik hizmetlerinin, işgücü piyasasının hedeflerine yönelik olarak; bireylerin istihdam edilebilirliğinin sağlanması, işgücü piyasasının etkinliğinin artırılması, arz-talep uyumunun sağlanması ve doğru bileşimlerin yaratılması, mesleki hareketliliğin artırılması, gelir destek sistemlerine (işsizlik ödenekleri, sosyal destekler vb.) bireysel bağımlılığın en aza indirilmesi gibi konulara ilişkin olması gerektiği,
- İlköğretimden itibaren, çocukların hangi mesleklere yetenekleri olduğunun tespit edilerek, onları iş piyasasının talepleri doğrultusunda bu mesleklere yönlendirilmesi gerektiği,
- Genel lise müfredatının yeniden yapılandırılması ve temel beceriler kazandıracak derslerin müfredata eklenmesi gerektiği,
- Okul ve işletme eğitim programlarının bütünleştirilmesi gerektiği,
- Eğitim programlarının yaratıcılık, sorun çözme, yenilikçilik, toplam kalite gibi işletme beklentilerini karşılayabilmesinin gerektiği, belirtilmektedir.(TİSK,2006)

Bu taleplere dikkatle bakıldığında, eğitim müfredatının ihtiyaç duyulan işgücünün niteliğine göre oluşturulması istenmekte, eğitimin işlevi de sadece meslek edinmeye indirgenmektedir.

TİSK'in önemli önerilerinde birini de “yaşam boyu eğitim” anlayışı oluşturmaktadır. Yaşam boyu eğitim anlayışını meşrulaştırdıkları dil de “yaşam boyu istihdam garantisi”dir. Yeni ekonomik şartlarda, yaşam boyu istihdam garantisi sağlamanın ancak işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere sahip olmakla, bu nitelikleri edinmenin ise bilgi ve beceri düzeyi yüksek, bu düzeyi sürekli geliştiren, verimli ve yaratıcı bir işgücü oluşturmakla mümkün olacağını dile getirmektedirler. “Yaşam boyu istihdam” koşullarının, özellikle kendilerinin temsil ettiği kesimin, yani sermaye gruplarının talep ettiği ve yaşama geçirildiği “esnek istihdam piyasaları” koşullarında mümkün olup olmayacağı sorgulanmadan, bireyin tüm yaşamı boyunca istihdam edilebilmesi, sahip olduğu beceri ve donanımına indirgenerek açıklanmaktadır.

TİSK, eğitime yönelik görüş ve önerilerinin somut olarak hayata geçmesi için, kendisine üye işveren sendikaları ve işyerlerinde eğitime yönelik çeşitli projeler yürütmektedir. Bu projelerden bazıları burada, sermayenin, işçilerin var olan tüm potansiyellerinin sermaye için daha fazla faydalanılabilir duruma getirilmek için, emek gücü-eğitim ilişkisine ne kadar önem verdiğini göstermek üzere sıralanacaktır. MESS

ve işçi sendikası TÜRK METAL tarafından, 2000 yılında başlatılan “Ortak Eğitim Projesi” ile işçilere, kişisel ve mesleki gelişim, verimlilik ve kalite kültürü, toplam kalite yönetimi, iletişim becerileri, uzlaşma teknikleri, sanayi ilişkileri, genel ekonomi ve kaizen eğitimi sağlanarak, Mayıs 2006 sonuna kadar 33.250 işçinin eğitilmiş olduğu belirtilip, proje sonuna kadar da toplam 120.000 işçinin eğitimin hedeflendiği dile getirilmiştir. Türkiye Tekstil Sanayisi İşverenleri Sendikası (TÜTSİS) tekstil alanında nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla Türk Tekstil Vakfı’nı kurmuş, inşaat sektörü çalışanlarının eğitimini sağlamak amacıyla üyesi Türkiye İnşaat Sanayicileri İşveren Sendikası (İNTES) 1996 yılında İnşaat ve Tesisat İşçileri Eğitim Vakfı’nı (İNİŞEV) oluşturmuştur. Bir diğer üyesi olan ve eğitim-istihdam ilişkisinin geliştirilmesine en büyük desteği sağlayan Tüm Özel Öğretim Kurumları İşverenleri Sendikası (TEKİS) ise özel okul ve kursların standart, mesleki eğitim programlarının hazırlanması ve uluslararası iş piyasasında geçerli sertifikasyon sisteminin oluşturulması, sürekli eğitim anlayışı içinde özel mesleki kursların etkinliğinin artırılması yönünde çalışmalar yaparak, böylece, işgücü piyasaları tarafından istenen, gittiği her yerde sermaye için çalışma sistemine uyum sağlayacak, esnek, standart bir işgücünün yetiştirilmesine katkı sağlamakta, eğitimin standartlaştırılarak, sermaye için gerekli bir müfredatın oluşturulmasına çalışmaktadır.

TİSK, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmekle kalmamış, bu alanda, yukarıda sıralanan çeşitli projelerle eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek somut adımlar ve pratikler ortaya koymuştur. Bu somut projeler, özellikle TEKİS’in eğitim alanındaki çalışmaları, Türkiye’nin eğitim programlarının ne yönde şekillenmekte olduğunu da gösteren somut örneklerdir. Bütün bu proje ve politikaları meşrulaştıran dil ise, bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün geliştirilmesi, işsizlikle mücadele, yaşam boyu istihdam garantisi olmuştur.

TÜSİAD ve TİSK yanında, bünyesinde küçük, orta ve büyük ölçekteki işletmeleri bir arada tutan, Türkiye’nin bir diğer önemli sermaye gruplarından biri de MÜSİAD’tır. MÜSİAD da yayınladığı 2006 Ekonomik Raporu’nda, eğitim-istihdam politikaları arasındaki ilişkinin en kristalize olmuş halini gösteren bir taleple ortaya çıkmıştır. Eğitim Bakanlığı’nın, “Eğitim ve İnsan Kaynakları Bakanlığı” olarak yeniden

yapılandırılmasını talep etmiştir. Kurulmasını istediği bu yeni bakanlıkla, eğitimden beklenti, öğrencileri küresel girişimci, tekniker ve araştırmacı yapmasıdır. Bu beklenti, eğitimin nasıl bir içerikle donatılması gerektiğinin, daha da önemlisi öğrencilerin nasıl birer potansiyel işgücü olarak görüldüğünün açık ifadesidir.

Diğer sermaye gruplarıyla aynı paralellikteki söylemlerle; küreselleşme ve artan uluslar arası rekabet, teknolojik değişiklikler, işgücünün istihdamını sürdürebilmesi için yaşam boyu eğitim ile ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde mesleki eğitime vurgu yapmışlardır.

“...,küreselleşme ve artan uluslararası rekabet ve teknolojik değişiklikler bir yandan işgücü piyasasında eğitilmiş, kalifiye işgücüne ihtiyacı arttırırken, diğer yandan işgücünün hayat boyu eğitim almasını zorunlu hale getirmiştir. Artık ferdin istihdamını sürdürmesi için hayat boyu eğitim alması gerekmektedir. Ayrıca, hızlı teknolojik değişiklikler, bazı mesleklerin önemini kaybetmesine veya bütünüyle ortadan kalkmasına ve bu alanda yeni vasıf kazandırılması gereğine yol açmaktadır.” (MÜSİAD,2006)

İşverenlerin, vasıflı işgücüne duydukları ihtiyacı istatistiklerle ortaya koymuşlardır. Türkiye İş Kurumunun verilerine dayanarak, 2004 yılında, işveren talebi doğrultusunda nitelikli eleman bulunmaması nedeniyle 6.410 işveren talebinin iptal edildiğini belirterek, işgücünün eğitim ve vasıf seviyesini yükseltecek politikaların uygulamaya konulması gerektiğini dile getirmişlerdir. (MÜSİAD,2006)

TÜSİAD, TİSK, MÜSİAD, TÜRKONFED örneklerinden hareketle açıklanmaya çalışılan sermaye grupları, bu bölümün başlangıcında incelenen *yaşam boyu eğitim, bilgi ekonomisi, standartlaşma* gibi kavramlar doğrultusunda yapılacak bir eğitim sistemi taleplerini dile getirmişler ve eğitim-istihdam ilişkisinin önemini vurgulamışlardır. Bu talepler, bu bölümün başlangıcında da belirtilen önemli bir soruyu ortaya çıkarmaktadır. *Talep ettikleri bu dönüşüm, herkes için aynı sonucu verecek bir eğitim alanı ve çalışma yaşamı mı kuracaktır, yoksa kapitalist bir toplumun içinde barındırdığı farklı sınıfların, birbirinden farklı olan çıkarları kesişmeyip, yaşanan dönüşümden etkilenmeleri de birbirinden farklı mı olacaktır?* Bu soruların cevabı, eğitime ilişkin dönüşümlerde, egemen söylem ve kavramların incelendiği kısmın içerisinde yer almaktadır. “Bilgi toplumu”ndaki hız ve değişime uyum adına, “yaşam boyu eğitim”

anlayışıyla emek gücünün birikim sürecinde daha esnek hale getirilmesi, hem öğrencilerin hem de çalışanların daha fazla denetim altına alındığı bir süreci ortaya çıkarmış, hıza ve değişime uyum adına formel eğitim sürecinden sonra, kendilerini çeşitli sertifika programları ya da meslek kurslarıyla donatmak zorunda oldukları şiddetli bir rekabet içinde bulmuşlardır.

“Yaşam boyu öğrenme, daha çok mesleki eğitim niteliğinde olmakla birlikte, farklı konularda paket programlar halinde hazırlanıp sunulabilmektedir. Burada temel görüş, yaşamın her alanında tüm insanların ‘öğrenme ihtiyaçları’nın yaşamları boyunca sürdüğü ve bu ihtiyacın ancak eğitim programlarıyla karşılanabileceği olduğu kadar, aynı zamanda, hayata ilişkin ‘doğru’ bilgilerin ancak ‘uzmanlar’ından öğrenilebileceğidir. Bu görüş, yalnızca, yaşama dair her şeyin eğitim programlarıyla öğretilebileceği gibi bir pedagojist yanılgıyı içermekle kalmamakta, aynı zamanda, mesleki eğitimdekine benzer bir biçimde, toplumsal yaşamı tektipleştirme ve kontrol etme amacını da içinde barındırmaktadır.”(Ünal,2007)

Bir tektipleştirme ve kontrol amacını da içinde barındıran *yaşam boyu öğrenme*, tüm bu sürecin mali yüklerinin bireyin kendisi tarafından üstlenildiği böylece sermayenin işgücü eğitimindeki maliyetlerini azaltıcı sonuçlar da doğurmuştur. Daha fazla rekabet edebilir duruma gelmek zorunda kalan öğrenciler ve çalışanlar, bu programları kendi olanaklarıyla satın almak zorunda kalacak, sürecin maddi yüklerini kendileri üstlenecektir. Bu sürecin, bu kesim üzerinde yalnızca maddi sonuçları olmayacak, manevi sonuçlarda doğuracaktır. Kendilerini, sermayenin talepleri doğrultusunda daha esnek hale getirme ve eğitim sürecinin bitiminden sonra ya da çalışma zamanı dışında kalan zamanlarında, kurslarla, sertifika programlarıyla sürekli olarak donatma zorunluluğuyla baş başa bırakılmaları, hem ruhi ve bedeni sağlıklarını hem de sosyal yaşamlarını etkileyecek, sosyal yaşam alanlarının daralması sonucu, toplumsal yaşamlarında bir nevi robot haline geleceklerdir. Tüm bu dönüşümlerin sermaye açısından sonuçları ise, kendi üzerindeki maliyetlerinin azalması, daha nitelikli ve esnek işgücüyle, birikim sürecinin değişen koşullarına kendini daha kolay uyarlayabilmesi olacaktır. Görüldüğü üzere, dönüşümün sermaye ve emek kesimi açısından ortaya çıkan sonuçları birbirinden farklı olmakta ve başta sorulan sorunun da cevabı ortaya çıkmaktadır. Toplumun tüm kesimleri dönüşümden aynı şekilde etkilenmemekte ve “ortak çıkarlar” söylemi yerini “çatışan çıkarlar” gerçekliğine

bırakmaktadır.

Eğitim-istihdam politikaları arasında ilişki kurulurken, bu ilişkiyi meşrulaştırmada, önemli bir söylem olarak, işsizliğin azaltılacağı söyleminin kullanıldığı görülüyor. Bu söylemi anlamamız için iki önemli sorunun sorulması gerekiyor. Sorulardan ilki; *işsizliği meydana getirenin eğitim politikaları ve eğitimin içeriği mi olduğudur?* İkinci soru ise, *eğitim kurumlarının yapısı ve eğitim programlarının içeriği değiştirildiğinde var olan işsizlik sorunu çözülecek midir?*

İşsizliğin nedenlerini ve çözümünü sadece eğitimde aramak, sistemin bütünsel işleyişini görmemek anlamına gelir. Gerçekliğin tek bir olgudan hareketle açıklanması, onun anlaşılmasını önleyen bir sonuca yol açar. İşsizlik denen olgu, kapitalist sistemin işleyişi gereği ortaya çıkan birden fazla unsurun ortaya çıkardığı bir olgudur. Verimlilik ve esneklik adına birden fazla kişinin yapacağı işin bir kişiye yüklenmesi ve çalışma saatlerinin uzatılması, sermaye hareketlerinin serbestleşmesiyle birlikte üretken sermayenin yatırımlar yerine spekülatif kazançlara yönelmesi, üretken sermayenin daha az maliyetli olması nedeniyle ara girdileri ithal etmesi ve bu alanda ülke içindeki istihdam olanaklarının kaldırılması, 1970 kriziyle birlikte üretken sermayenin krizden az maliyetle kurtulmak için varlıklarını likitleştirmesi ve para sermayeye geçişi, erken kapitalistleşmiş ülkelerde üretken sermayenin emeğin ucuz olduğu yerlere kayması, teknolojik gelişmeyle birlikte emek yoğun sektörlerden teknoloji yoğun sektörlerle geçiş, tarımsal üretimin liberalize edilmesi gibi kapitalist birikim sürecinin kendi içindeki unsurlar işsizliği üretmiştir. Bu nedenle, işsizliği yaratan olarak sadece eğitim olgusu değil, toplumsal sistem içerisindeki tüm diğer olgular ve bu olguların hem kendi aralarındaki hem de sistemle ilişkisi göz önüne alınmalıdır.

İşsizliğin sadece eğitimle değil, toplumsal sistemle olan bağlantısı dikkate alındığında, TİSK'in önerilerinde açık açık ifade ettiği, okul ve işletme eğitim programlarının bütünleştirilmesi, daha ilköğretimden itibaren öğrencilerin iş piyasasının talepleri doğrultusunda yönlendirilmesi gibi taleplerin, aslında, öne sürüldüğü üzere işsizliğe çözüm üretmekten ziyade, daha ilköğretimden itibaren istenilen nitelikte bir işgücü yetiştirilmesi için var oldukları açığa çıkar.

Bu durum yeni soru ve sorunları ortaya çıkaracak, daha ilköğretimden itibaren, öğrencilerin mesleki alanda yeteneklerini keşfedip, öğrencileri ona göre yönlendiren bir eğitim anlayışının, bireye nasıl tarihi öğreteceği, estetik donanımı nasıl kazandıracacağı, mesleki alanın dışındaki diğer alanlarda nasıl yaratıcılık kazandıracacağı, eleştirel olmayı nasıl öğreteceği kuşkuyla bakılması gereken bir durumdur.

2.4.Sendikaların Eğitim-İstihdam İlişkisine Bakışı

Eğitime yönelik talepler ve gerçekleşen değişimler, yalnızca sermayeyi temsil eden kesimlerce dile getirilmemekte, sermaye dışı kesimlerde bu konuda çeşitli düşünceler sunmaktadır. Bu bölümde sermaye dışı kesimlerin eğitime yönelik bu dönüşümü nasıl yorumladığı, bu dönüşümde hangi taleplerle ortaya çıktığı ve bu taleplerin sermaye kesiminin talepleriyle karşılaştırması yapılacaktır. Konu eğitim politikaları olunca, öncelikle bu alanla doğrudan ilgili iki eğitim sendikası, Türk Eğitim Sen ve Eğitim Sen ile dolaylı olarak ilgili işçi sendikası Türk-İş örneklerinden hareketle bu kesimin, eğitim politikalarındaki dönüşüme yönelik söylem ve talepleri incelenecektir. İnceleme sonucunda görülecektir ki, sermaye dışı kesimlerde homojen olmayan talepler öne sürmüştür. Türk-İş ve Türk Eğitim Sen, sermayeyle aynı doğrultuda, eğitimden beklentilerini *nitelikli işgücü talepleri* çerçevesinde oluşturmuştur. Eğitim Sen ise, *eğitim hakkı* üzerinde durmuş, eğitimde yaşanan özelleştirmeleri eleştirmiş fakat yapısal dönüşüm yani emek gücü yetiştirme politikaları konusunda detaylı analizler sunmamıştır.

Türk Eğitim Sen “21. Yüzyıl Türkiye’inde Türk Milli Eğitimi” adlı kitabında, eğitimde meydana gelmesi gereken değişimi şu şekilde belirtmektedir.

“Toplumun beklentilerini karşılayabilmesi için öncelikle eğitimin kendisinin değişime ve gelişmelere uyum sağlaması gerekmektedir.(...)Bugün eğitimde benimsenen yaklaşımlar ile bu alanda kullanılan kavram, yöntem ve tekniklerin çoğu, 20. yüzyılın ilk yarısındaki sanayi toplumlarının ihtiyaçlarına göre olmuştur. Bunların 21’inci yüzyılda önemli değişikliklere uğrayacaklarına kesin gözüyle bakılmaktadır.”(age.,s.1)

21.yüzyılla birlikte meydana gelen değişime ayak uyduracak yeni bir eğitim yaklaşımı geliştirilmesi gerektiği belirtilmekle birlikte bir zihniyet değişimi de vurgulanmaktadır.

(...)herkesin uzlaştığı konu, sanayi toplumundan çok farklı bir yapının ortaya çıkmakta olduğudur. Türkiye’de kullanılan en yaygın tabiriyle “bilgi toplumu” olmanın sunduğu fırsatlar, her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır.(...)Dönüşümün gerçekleşmesi için gerekli olan en önemli şey ise zihniyet değişiminin yaşanmasıdır.”(age.,s.1)

Türk Eğitim Sen, sermaye gruplarıyla aynı paralellikte bir analiz yapmakta, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçildiğini, bu durumun fırsatlar yarattığını ve bunun için gerekli olan zihniyet değişiminin ise, eğitimin kendisinin de bu değişimlere uyum sağlamasıyla mümkün olduğunu dile getirmektedir. Var olan toplumsal ilişkiler hem tarihsel bağlamından kopararak, hem de bütünsellikten uzak bir şekilde “sanayi toplumu”, “bilgi toplumu” gibi kısmi analizlerle açıklanmaktadır.

Türk Eğitim Sen, eğitimde bir değişim programı hazırlamış ve eğitimin değişime uyum sağlaması için çeşitli politika önerileri sunmuştur. “Ülkemizin insan kaynaklarını, bilgi toplumunda yaşayacak ve gelişmiş ülkelerdeki akranlarıyla rekabet edebilecek yeterliliklere kavuşturmak için hazırlanan, eğitimdeki değişim programında benimsenen temel politikalar;²

- “Eğitim ile diğer sektörlerdeki politikalar, birbirlerini bütünleyecek ve güçlendirecek hale getirilmelidir.
- Eğitim; öğrencilerimizi, yetişkinlik dönemlerinde ülkemizin kaynakları ile küreselleşmenin sunacağı fırsatlara ve sorumluluklara hazırlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Gençlerimiz, yetişkinlik dönemlerinde sadece Türkiye’de değil aynı zamanda üyesi olduğumuz Avrupa Birliği ülkelerinde, kendimizden bir parça olarak kabul ettiğimiz Türk Cumhuriyetleri’nde ve güçlü kültürel bağlarımızın bulunduğu İslam ülkelerinde de çalışacak ve iş yapacak şekilde yetiştirilmelidir.
- Her tür ve kademedeki eğitim, çalışma hayatı ile ilişkilendirilmelidir.
- Her kademedeki okullar ile iş hayatı arasında güçlü bağlar kurularak okuldan-işe, işten-okula geçişlerin önündeki engeller kaldırılmalıdır
- Yükseköğretim kurumlarının, *müteşebbis üniversite* modeline dönüştürülmeleri teşvik edilmelidir.”(Türk Eğitim Sen,2001,s.218-226)

Sıralanan öneriler dikkatle incelendiğinde, eğitim ve iş yaşamı arasındaki ilişki ile eğitim-istihdam politikaları arasındaki ilişki görülebilir. Eğitim ve diğer

² Türk Eğitim Sen, eğitimdeki değişim programına yönelik oldukça uzun bir politika önerisi sıralamasına rağmen, burada, bu politikalardan, konuyla ilgili olarak, sadece eğitim-istihdam ilişkisini anlatanlar sıralanmıştır.

sektörlerdeki politikaların bütünleştirilmesi açık bir talep olarak var olmakta, gençlerin sadece kendi ülkelerinde değil, üyesi olmaya çalıştığımız AB gibi birliklerde çalışacak niteliklerle donatılması, her kademedeki eğitimin çalışma hayatı ile birebir ilişkilendirilmesi talep edilmektedir. Bütün bu taleplerin gereği olarak da bilgi toplumunda rekabet edebilecek yeterliliklere kavuşmak olarak açıklanmaktadır. Dikkat edileceği üzere, bilgi toplumu, rekabet gibi kavramlar, sermayeyle aynı anlamlarda kullanılmaktadır. Aslında bu kavramlar, kapitalist sermaye birikim sürecine ait kavramlar olup, birikimin geldiği aşamada, bilginin metalaştırılıp, rekabetin bilgi üzerinden gerçekleştirilmeye başlandığı sürece işaret etmektedirler.

Kapitalist toplumda, emek ve sermaye kesimleri farklı çıkarlara sahip olmasına rağmen, emek kesimini temsil eden bir sendikanın, sermaye kesimiyle tamamıyla aynı talepleri dile getirmesi dikkate değer bir konudur. Türk Eğitim Sen, eğitimde bir değişim olması gerektiğini vurgulamakta fakat bu değişimin, temsil ettiği kesimi daha fazla denetim altına alacak, pragmatik işlevselci bir eğitim sürecine sokacak yapısına dair hiçbir sorgulama yapmamaktadır.

Türkiye’de muhalif kesimi temsil eden eğitim sendikası Eğitim Sen’dir. Eğitim Sen, hem muhalif kesimi temsil etmesi, hem de kapitalist sisteme yönelik vurgularıyla Türk Eğitim Sen’den farklı bir yapı arz etmekte ve dolayısıyla eğitime yönelik politikaları da Türk Eğitim Sen’den farklılaşmaktadır.

Eğitim Sen, AB’ye giriş sürecinde eğitime ilişkin son değişimlerin ve olması gerekenlerin tartışıldığı 17. Milli Eğitim Şurası’na sunduğu raporda, “eğitim hakkı” üzerinde yoğunlaşmış, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim alanında yaşanan, bölgesel eşitsizlikleri, okul yetersizliği ve bu eşitsizlikler yüzünden eğitime ulaşamayanlar, eğitim hakkını kullanamayanlar üzerinde durmuştur. Eğitim Sen, MEB’in sorunu ele alış biçimini de, bütüncül olmaması nedeniyle eleştirmiştir. Bütüncül bir biçimde ele alışı, nicel bir büyümeye paralel niteliğin de gelişmesiyle mümkün olacağını dile getirmiştir. Her ne kadar, Eğitim Sen, MEB’i bütüncül bir yaklaşım sergilememekle eleştirse de, kendisinin de şurada eğitim sorunlarına yönelik tespitleri nicel düzeyde kalmıştır. Eğitim hakkından yararlanmayan çocuk sayısı, bölgelere göre okullaşma oranı, öğretmen yetersizliği şeklinde dile getirilen sorunlar da

nicel düzeydeki sorunlardır. Fakat,

“Eğitim denince-çağrışım olmalı- sorun sözcüğünü söylemek, öğretmen, ücret, araç-gereç ve okul yetersizliğini anlamak, eğitimle ilgili yeni bir şey söylemek için değil, hükümeti-otoriteyi eleştiren muhalif bir benliğin gereklerini yerine getirmek için dile getiriliyor. Oysa bunlar somut sorunlardır ve eğitimle ilgili olarak kim iktidarda olursa olsun, aynı sorunları yaşayacaktır. Sorun, eğitimin nasıl bir felsefesi olması gerektiğinde düğümlenmektedir.”(Korat,1996,55)

Eğitim Sen’in, eğitim politikalarına yönelik eleştirilerini yoğunlaştırdığı konulardan birini de özelleştirmeler oluşturmaktadır. Eğitim Sen tarafından, 1970’li yıllardan sonra birikim sürecinin yeniden yapılandığı, bu süreçten sonra eğitime yapılan harcamaların kısılmasını takiben eğitimde özelleştirmelerin gerçekleştiğini ve bu durumun tamamlayıcısının ise eğitimin yerelleştirilmesi olduğunu, eğitim yönetimine yerel yöneticilerin, borsa ve odaların, işveren örgütlerinin dâhil edilerek finansman sorunun çözüleceği bir yapılanmaya gidildiği belirtilmektedir. Eğitime ilişkin sürece dair yaptığı bu tespitler, yaşanan değişimin oldukça önemli bir kısmını anlatmakla beraber, sürecin “özelleştirme” olarak vurgulanan eğitimin metalaşması aşamasından sonraki kısmını oluşturan, eğitimin giderek işgücü piyasası belirleyenleri üzerinden araçsallaştırılan yapısına dair bir incelemeyi içermemektedir. Fakat eğitime ilişkin yapısal değişime Ercan’dan hareketle bakarsak, yaşanan tarihsel süreç;

- “Kamusal olarak eğitime özellikle yükseköğretime kaynak aktarımında azalma,
- Eğitimi yatırım alanı olarak gören sermayenin bir kesimi, eğitimin metalaşması ve ticarileşmesi,
- Kapitalizmin yapısal olarak sürekli biçimde artarak ürettiği işsizlik,
- İş dünyasının artan rekabet ortamında nitelikli, daha doğrusu esnek ve farklı donanımlara sahip emek-gücü talebi,
- Yaşam boyu eğitim ya da sürekli eğitim.”(Ercan,2006)

şeklinde analiz edilmektedir. Buradan hareketle Eğitim Sen’in eğitime ilişkin tespitlerine bakıldığında, eğitimin metalaşması aşamasından sonraki diğer tamamlayıcı aşamalar olan, eğitim-istihdam arasında kurulan ilişkiyle, eğitimin işgücü piyasalarının ihtiyaçları doğrultusunda bir emek gücü yetiştirmesine yönelik bir işlevle tanımlandığı sürece dair açıklamaları içermemesi bakımından eksik kalmaktadır.

Eğitim Sen'in, 2004 yılındaki 4. Demokratik Eğitim Kurultayı'nda, eğitim politikalarına ilişkin tespitlerinden;

“Bireyin bütünlüğünü oluşturan nitelikler, eğitim etkinliğinin temel amaçlarından biridir. Bu boyutlar genel olarak, kişisel gelişim (bireyi özgün ve değerli bir varlık olarak geliştiren, kendine güvenini, yaşamdan zevk almasını sağlayan, sanatsal, kültürel, düşünsel ve daha ileri eğitim almaya hazır olma yönünde gelişme sağlayan ve beceriler kazandıran vb.), üretim yeteneğini geliştirme (o dönemde ve toplumda geçerli üretici olma yeterliklerini geliştiren ve geçim faaliyetlerini dikkate alan) ve demokratik bir toplumda yaşayabilme ve destekleme(yurttaşlık, demokrasi değerleri, insan haklarına saygı, siyasal ve toplumsal katılma, siyasal ve sendikal bilinçlenme vb.) şeklinde belirtilebilir. Bireyin bütünlüklü gelişimi, belirli bir dönem içinde aldığı eğitimin tüm bu boyutları karşılamaya çalışmasına bağlı olacaktır.”(age.,s.460)

yönündeki tespiti bireyin bütünsel gelişimini göstermesi açısından önemli bir tespit olmakta ve bu tespit doğrultusunda Türkiye’de şekillenen eğitim anlayışına yönelik taleplerinden;

“Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni eğitim anlayışı yalnızca başarıyı ve bireyin faydasını öne çıkarmaktadır. Bireyi tek başına bir fert olarak ele almak yerine; içinde bulunduğu kültürel-sınıfsal kökenleri göz ardı etmeden, bireyin toplumla ve çevresiyle ilişkilerini yönlendirmek eğitim politikalarımızın temel belirleyeni olmalıdır.”(age.,s.576)

şeklindeki talepleri, eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak çok önemli bir taleptir. Ancak, bireyin, kişisel gelişim, üretim yeteneğini geliştirme ve demokratik bir toplumda yaşayabilme şeklinde dile getirilen, bireyin bütünsel gelişimini sağlayacak bu taleplere ulaşmanın, kaçınılmaz olarak, eğitimin işlevlerine ilişkin 90’lı yıllardan sonra meydana gelen değişime yönelik söylem ve politikaların eleştirel bir dille analiz edilebilmesiyle mümkün olacağının belirtilmesi gerekmektedir. Yoksa Eğitim Sen’in orta ve uzun vadede önerdiği ortaöğretim modelini belirtirken, önerdikleri programların yürütülmesine dair;

- “Okul ile işyerleri arasında işlevsel bir işbirliği sağlanarak programların ortaklaşa yürütülmesine özen gösterilecektir. Böylece olanakları kısıtlı olan eğitim kurumlarının daha az maliyetle sektörün öngördüğü nitelikleri, kurumsal ve uygulama olarak edinmeleri kolaylaşacaktır.
- Programlar yapılırken yerel gereksinimler dikkate alınacaktır. Bu ancak

belediyeler, ticaret ve sanayi odaları, eğitim sendikaları, sivil toplum örgütleri, özel idareler, yörede geniş istihdam olanakları sağlayan işletmelerin temsilcilerinden oluşan eşgüdüm kurumları oluşturulacaktır.

- Eğitim programları geliştirilirken, eğitim yapılacak alanlardaki meslek standartları dikkate alınacak, böylece yetişen insanların istihdamı kolaylaşacaktır.” (Eğitim Sen,2003)

şeklinde sıraladıkları öneriler sermaye kesiminin talepleriyle çakışacak ve istedikleri eğitim anlayışıyla, ortaya koydukları öneriler birbiriyle çelişkili bir konum sergileyecektir. Ayrıca AKP’nin dört yılını değerlendirdikleri kitapçıklarında, “çalışma yaşamı ile belgelendirme sağlayan eğitim-öğretim ve istihdam-belge ilişkisi kurmak; bu konudaki düzenlemeleri yapmak üzere tarafların(MEB, Çalışma Bakanlığı, sendikalar) işbirliği sağlamalıdır”(Eğitim Sen,2007,39) yönündeki talepleri, 1990 sonrasında eğitimdeki yapısal değişimin temellerini oluşturan bir taleptir. Çalışma Bakanlığı’nın, meslek standartları doğrultusunda eğitim standartlarının oluşturulması sürecine dâhil edilmesi, diplomaya göre hız sağlayan ve işgücü piyasalarına esneklik kazandıran belgelere yönelim, Eğitim Sen’den ziyade, sermaye kesiminin ve Dünya Bankası’nın önde gelen talepleri arasında yer almaktadır.

Son olarak, farklı çıkarlara sahip olmak ve farklı kesimleri temsil etmekle birlikte ortak hareket eden iki sendikanın, TÜRK-İŞ ve TİSK’in, eğitim ve istihdam politikalarının birleştirilmesine yönelik, AB tarafından finanse edilen “TİSK ve TÜRK-İŞ Eğitim ve İstihdamda Etkinlik Arttırma Pilot Projesi” üzerinde durulacaktır.

Bu projede hedefler şu şekilde belirtilmektedir.

- “İl Mesleki Eğitim ve İl İstihdam Kurullarının daha etkin ve işbirliği içinde çalışabilmesine,
- Devlet-işçi-işveren üçlüsünün birlikte çalışması suretiyle “arza dayalı” sistemden “talebe dayalı” eğitim sistemine geçilmesine, böylece arz ve talep arasındaki uyumsuzluğun giderilmesine katkı sağlanması ve bu konularda aşama kaydedilmesi amaçlanmaktadır”(2006)

Bu projede emek ve sermaye gibi iki farklı kesimi temsil eden sendikaların eğitim ve istihdam politikalarının birleştirilmesi yönündeki talep ve söylemleri ise şu şekildedir.

İşçi kesimini temsil eden Türk-İş Genel Eğitim Sekreteri Mustafa Türkel, proje toplantıları sırasında yaptığı konuşmada, ülkenin kalkınmasının eğitim sisteminin yetiştirdiği nitelikli insan gücünün üretken işlerde istihdamı ile sağlanacağını belirttikten sonra, eğitim ile istihdam arasında uyumlu bir ilişki olması gerektiğini vurgulamaktadır.

“Ülkemizde verilen mesleki eğitim kalite ve etkinlik bakımından işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Bunun sonucu olarak, işgücü piyasasında bir yandan nitelsiz işgücü artarken öte yandan ekonominin ve süratle gelişen teknolojinin gerektirdiği nitelikli işgücü talepleri karşılanamamaktadır. (...) işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün eğitimi önem taşımaktadır. Bir bakıma eğitim sisteminin çıktıları işgücü piyasasının girdilerini oluşturmaktadır. (...) Bu yönüyle eğitim ve istihdam politikaları sosyal tarafların üzerinde uzlaşacağı ve birlikte çalışma yapacakları temel konuların başında gelmektedir.(2005)

Sermaye kesimini temsilen TİSK Genel Sekreteri Bülent Pirler ise konuşmasında,

“İşsizliğin ve kayıt dışı istihdamın önlenbilmesinde; yerel işgücü piyasasının taleplerinin tespiti ile bu talebe uygun eğitim sunulmasının büyük rol oynayacağı kuşkusuzdur. (...) Yerel koşulları ve ihtiyaçları en iyi bilenler ve sorunlara en iyi çözümleri geliştirecek olanlar yerel aktörlerdir. Bu şekilde belirlenecek yerel işgücü piyasası politikaları, Ulusal Eğitim ve İstihdam Stratejilerinin ve Ulusal Eylem Planlarının temelini oluşturacaktır.” (2005)

Türk-İş ve TİSK tarafından gerçekleştirilen bu proje şimdiye kadar anlatılan eğitim ve istihdam politikalarının birleştirilmesi yönündeki taleplerin somut olarak ortaya çıktığı bir projedir. Bu proje gerçekleştirilirken, en çok vurgu yapılan durum “sosyal diyalog”, sosyal diyalogun güçlendirilmesi olmuştur. Bu noktada sorgulanması gereken, iki farklı kesimi temsil eden sendikanın “sosyal diyalog” adı altında emek ve sermaye sınıfının birbiriyle çatışan çıkarlarının kesişiyor şeklinde gösterilmesidir. Yukarıda anlatılan bu projenin eğitim ve istihdama yönelik talep ve politikalarında, aslında emek ve sermaye kesimleri gösterilenin aksine farklı şekillerde etkileneceklerdir. Projede belirtilen işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak niteliklerin kazandırıldığı bir eğitim içeriğinin oluşturulması yönündeki talep, emeğin, daha eğitim sürecindeyken bütünsel gelişimini engelleyecek, onu estetik donanımdan,

eleştirel bir anlayışın oluşmasından uzaklaştırarak, araçsal bir eğitim sürecinin içine sokacak ve böylece emeği daha fazla denetim altına alacak bir şekilde etkileyecekken, sermaye kesimi kendisine ihtiyaç duyduğu nitelikteki emek gücünü sağlayacak, bu yöndeki yapılanmalardan kazançlı çıkacaktır. Söylenildiğinin aksine çıkarlar kesişmemekte, çelişmektedir.

2.5. Devlet: Eğitim-İstihdam İlişkisinin Geliştirilmesinde Bir Mücadele Alanı Olarak Devlet

Sermaye ve emeği temsil eden kesimlerin bu bölüme kadar anlatılan politika ve taleplerinin çatıştığı, çakıştığı ve bunların çıkarılan yasalarla hem hukuksal düzlemde hem de oluşturulan projelerle yaşama geçirildiği alan olarak devlet ortaya çıkar. Devletin ayrı bir başlık altında inceleniyor olması, onun sermaye ve emek kesimleri karşısında bir “özne” ya da “nesne” şeklinde üçüncü bir unsur ya da aktör olduğu anlamını taşımamaktadır.

“Gerçekte devlet, hiçbir durumda ne bir özne ne de bir nesne değildir. Devlet doğası icabı daima bir ilişkidir, tıpkı sermayenin olduğu gibi. Daha kesin bir deyişle, devlet içerisinde özgül biçimde dışa vurulan, sınıflar arasındaki güçler dengesinin yoğunlaşmış halidir. Nasıl sermaye daha başlangıçta sermaye ve ücretli emek çelişkisini kendi içerisinde taşırsa sınıf çelişkileri de devletin ta içinden geçerler, çünkü devlet kendi doğası bakımından bir sınıf devleti olduğu için, bu çelişkileri gene kendi içerisinde yeniden üretir. Bunun anlamı da sınıf çelişkilerinin daima, özgül bir şekilde, devletin içerisindeki iç çelişkiler olarak dışa vurulması demektir, ve bu bakımdan devlet çatlaklardan yoksun yekpare bir blok değildir, hiçbir zaman da olamaz. Elbette, devletin egemen sınıf ya da fraksiyonun çıkarlarını temsil etmesine ilişkin olarak devlet gücünün bir bölünmezliği vardır ama bütün bunlar devletin çatlaksız, yekpare bir blok olduğu fikrini yaratmamalıdır.”(Poulantzas’dan aktaran Yılmaz,2003,63)

Yılmaz, Poulantzas’ın devlet anlayışında, devlet ve sosyal sınıflar arasında kurulan bir dışsallık ilişkisinin eleştirildiğini, devletin atomize olmuş bireyler karşısında genel iradeyi temsil eden ve akılcılık ögesi taşıyan bir özne olarak gören Hegelci devlet anlayışının da ve devleti bir nesne olarak gören, devleti hâkim sınıflar tarafından istenildiği gibi kullanılan bir araç olarak ele alan araççı devlet kuramının da, devletin iç çelişkilerinin anlaşılmasını olanaksız kılan görüşler olarak ele alındığını

belirtmektedir.(Yılmaz,2003,63)³

Devlet ve soysal sınıflar arasında dışsal bir ilişki bulunmadığı ve devletin sermaye birikiminin oluşum koşullarında, sürecin dışında değil direk bir parçası olarak, birikimin koşullarını yarattığı göz önüne alındığında, eğitime dair son dönem yapılanmalarında bu ilişkiler içinde oluşturulacağı belirtilmelidir. 1990 sonrasında, birikim sürecinde eğitimin stratejik bir hedef olarak tanımlanmasıyla, devlet ortaya çıkan yeni talepler ışığında, eğitim-istidam arasındaki ilişkiyi daha da kuvvetlendirecek proje ve yasaları oluşturarak sürecin bir parçası olmuştur. Bu bölümde, devlet bu sürecin bir parçası olarak oluşturduğu politikalarla, MEB, DPT, YÖK üzerinden üç ayrı başlık altında incelenecektir.

2.5.1. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

Eğitim politikalarının dönüşümünde, ulusal aktörler içinde en önemli paya MEB sahiptir. MEB, eğitime ilişkin taleplerin direk olarak yansıdığı ve düzenlendiği yerdir. Bu bölüm, MEB'in eğitim-istihdam ilişkisinin gelişimindeki tutumunun ele alındığı bölümdür.

MEB'in eğitim-istihdam politikalarına bakışı, AB'ye giriş sürecinde, AB vurguları, nitelikli işgücünü yetiştirme ve bu işgücüyle rekabeti sağlama vurgularıyla şekillenmektedir. MEB, eğitim-istihdam ilişkisinin geliştirilmesine yönelik somut adımlar atmış ve ileriki bölümlerde anlatılacak çeşitli projeler gerçekleştirmiştir. Uyguladıkları bu projelerle, mesleki eğitim ve öğretim ile özel sektörün talep ettiği vasıflı insan gücü arasındaki koordinasyonu sağlayarak, eğitim alanındaki uygulamalarını, AB standartlarına yaklaştıracaklarını belirtmişlerdir.

Eğitim-istihdam arasında kurulan ilişkinin geldiği noktayı gösteren en çarpıcı örnek, Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanı Murat Başesgioğlu tarafından, Türkiye İş Kurumu(İŞKUR) tarafından verilen işgücü

³ Yılmaz, Poulantzas'ın devlet analizini iki dönem içerisinde ele almakta, ilk döneminde yapısalcı bir devlet kuramı geliştirdiğini, geç dönem eserlerinde ise ilişkişel bir devlet analizine yöneldiğini ve devleti bir mücadele alanı, sınıflar arasındaki güçler dengesinin yoğunlaştığı bir alan olarak kavramsallaştırdığını ve devletin sınıf iktidarı oluşumunun organik bir parçası halinde incelediğini belirtmektedir.(Yılmaz,2003) Poulantzas'ın burada belirtilen görüşleri de onun ilişkişel devlet anlayışına ilişkin analizidir.

yetiştirme kurslarının etkinliğinin arttırılması ve mesleki eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik imzalanan protokoldür. Protokolün imzalandığı törende konuşan Başesgioğlu, eğitim ve istihdamın birleştirilmesi gerektiğini, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin ne kadar sağlıklı olursa, Türkiye'nin işsizliği gidermedeki performansının o kadar başarılı olacağını belirtmiştir. Yine Başesgioğlu'nun, sanayinin ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesinin önemli olduğu ve işgücünün nitelikli hale getirilmesinde verilen kurslar ve sertifikalar konusunda Eğitim Bakanlığı ile işbirliğine devam edeceği yönündeki konuşmaları, ak açık iki bakanlığın birlikte çalıştığını ve eğitim politikalarının alışma Bakanlığı'yla birlikte oluşturulacağını göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin elik, 17. Milli eğitim şurası'na yaptığı konuşmada, küreselleşen dünyada istenen insan profilinin, sadece ülkenin yerel şartlarında değil, uluslar arası ölçekte rekabet gücüne sahip bireyler olarak yetişmesi gerektiğini dile getirmiştir.

“ Küreselleşen dünyada istenen insan profili nedir? Sadece ülkenin yerli şartlarında, rekabet gücüne sahip olan bireyler artık dünyada rekabet gücüne sahip değildir. Dünyadaki emsalleriyle birlikte yarışabilen (...) nesiller yetiştirmek istiyorsak, küreselleşmenin manasını sorgulamak zorundayız.(...)Dünyadaki baş döndürücü gelişimle birlikte Milli Eğitim sistemimizi, yaklaşımlarımızı ve sahip olduğumuz temel paradigmaları da sorgulamak gibi bir mecburiyetimiz böyle bir mükellefiyetimiz var.”(elik,2006)

Hem eğitim bakanı hem de çalışma bakanı tarafından yapılan açıklamalarda, sermayenin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücü ile bu işgücünün sahip olması gereken özellikler belirtilmekte ve böylece, sermayenin eğitim-istihdam arasındaki ilişkinin kurulması yönündeki talebi, bu iki bakanlığın ortak çalışmalarıyla hayata gerilmektedir.

MEB, 2006 yılında hazırladığı “Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Plan Hazırlık Programı Taslağı”nda eğitime ilişkin politikasını net bir şekilde açıklamıştır:

“Küreselleşmenin oluşturduğu yenedünya düzeninde; yeni arayışlar, yeni yapılanmalar ile hızlı bir değişim oluşmaya başlamıştır. Bu hızlı değişim ve gelişim sürecinin iş alanlarına ve mesleklere yansımalarının gereği olarak, eğitimdeki klasik tr ve kademelendirme anlayışı, yerini yeni teknolojilere göre programlar belirleme yaklaşımına

bırakmıştır.”(MEB,2006)

Bu bağlamda, bireye meslek edindirmeyi amaçlayan bir kısmı okulda, bir kısmı da iş yerlerinde verilen orta öğretim ve yükseköğretim ile bireyin değişen mesleklere uyumunu sağlayacak ve hedef kitlesi tüm insanlar olan sürekli ve hayat boyu eğitimin, bugünkü çağdaş eğitimin en belirgin yaklaşımları olduğu dile getirilmektedir.

Açıkça ortaya konulduğu gibi, küreselleşme olarak ifade edilen sermaye birikim sürecinin bu yeni aşamasında, oluşan yeni yapılanmaların, eğitimde de yeniden yapılanmayı getirdiği, bireye meslek edindirmeye indirgenen ve emek gücünün yeni niteliklerle her zaman hazır olarak var olabilmesi için, “yaşam boyu eğitim” şeklinde gelişen bir eğitim anlayışının doğduğu ve eğitimin rekabeti ve uyumu sağlamada önemli bir araç olarak öne sürüldüğü görülmektedir.

2.5.2.Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)

Eğitim politikalarının oluşturulmasında Devlet Planlama Teşkilatı da (DPT) önemli bir rol oynamaktadır. DPT ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında kurulan ilişki, şuralarda belirlenen eğitim politikalarının diğer sektörlerle uyumlu hale getirilmesi için sağlam bir altyapı oluşturulmasını sağlamakta ve şura kararlarının kalkınma planlarında yer alması sağlanarak, sözü edilen kararların hukuki temeli güçlenmektedir.(Türk Eğitim Sen,2001) DPT’nin bu süreçteki işlevi şu şekildedir;

“DPT, eğitim politikalarının diğer sektörlerdeki politikalarla uyumlu hale getirilmesinde önemli rol oynamaktadır. DPT tarafından hazırlanan kalkınma planlarında belirlenen politikalar ve tedbirler, kamu sektörü için emredicidir. Bu sebeple, kalkınma planlarında yer alan eğitim politikaları ile Milli Eğitim Bakanlığının politikalarının örtüşmesi gerekmektedir.” (Türk Eğitim Sen,2001,113)

DPT’nin planlarının kamu sektörü için emredici olması, bu planlarda yer alan önerilerin uygulanabilirliğini arttırmaktadır.

DPT’nin kalkınma planları incelendiğinde, ilk dönem ve son dönem planlarında eğitime ilişkin öncelik ve vurguların zamanla farklılaştığı görülür. Bu planlar arasındaki farklılıklar Türkiye’nin birikim sürecindeki ve eğitim politikalarındaki dönüşümü sergilemektedir. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı(1963-1967) ve İkinci Beş

Yıllık Kalkınma Planının(1968-1972) hazırlandığı yıllar, Türkiye’de içe yönelik birikim stratejisinin uygulandığı yıllardır. Bu nedenle bu planlarda, eğitim ve uluslararası rekabet ya da uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bir işgücü-eğitim ilişkisinden ziyade eğitimin ulusal sanayi için işgücü yetiştirmesi ve eğitime ulaşmadaki bölgesel eşitsizliklerin kaldırılması, vatandaşlık haklarının kullanımını açısından okur-yazarlık eğitimi üzerinde durulmuştur.

“I.Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim konusu 10.maddede ‘vasıflı insan yetiştirme’ başlığı altında insangücü ile ele alınarak incelenmiştir, yatırımların en verimli şekilde gerçekleştirilmesi, mevcut kapasite ve olanaklardan faydalanılabilmesi için teknik bilginin artırılması amacıyla ‘her kademedeki eğitim ve öğretime öncelik verilecektir’ yaklaşımından hareket edilmektedir.” (Bircan,1979,19)

Ulusal bir eğitimin, ülke içindeki sanayi için gerekli işgücü yetiştirmesi üzerinde durulmaktadır. Bununla beraber 2.Beş Yıllık Kalkınma Planında da eğitimdeki niceliksel eşitsizliklerle birlikte eğitim ve sanayi ilişkisi ile eğitim ve vatandaşlık ilişkisi temelinde hedefler ortaya konmuştur.

“Yine ilk kez II. Kalkınma Planı Hedefleri ve Stratejisinde, örgün eğitim yanında temel bilgi ve becerilerin öğrenilmesini amaçlayan okur-yazarlık eğitime değinilmekte ve ‘vatandaşlık haklarının kullanılması ve görevlerin yerine getirilmesi yönünden gerekli olan okur-yazarlık eğitimi ile toplumun bilgi seviyesini yükseltmek ve çeşitli çalışma konularında ve özellikle sanayide verimliliği arttırmak üzere yaygın eğitim çalışmalarına ve yetiştirme programlarına öncelik verilecektir’ denilmektedir.”(Bircan,1979,20-21)

1960’lı yıllardaki bu planlarda eğitim politikaları, içe yönelik birikim stratejilerine uygun şekilde ülke içindeki gereklilikler çerçevesinde şekillenirken, 1980’lerden sonra dışa yönelik birikim stratejilerine geçilmesi ve artık uluslararası düzeyde bir rekabetin başlaması eğitiminde bu çerçevede yeniden yapılandırılmasını gündeme taşımıştır. 1980’lerden sonra başlayan uluslararası rekabetin, özellikle 1990’lardan sonra daha da yoğunlaşması, eğitimin uluslararası rekabetle olan ilişkisi temelinde ele alınmasına yol açmıştır. Artık kalkınma planlarında, eğitimin uluslararası rekabet gücünü arttıracak ve bu rekabet sürecinde gerekli işgücünü yetiştirecek şekilde yapılması gerektiği öne sürülecektir. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planına bakıldığında, bu

planının eğitime ilişkin temel amaç ve stratejilerinin; ekonominin nitelikli işgücü ihtiyacını karşılayacak ve uluslararası rekabet gücünü arttıracak bir eğitim sisteminin geliştirilmesi, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla, üretime dönük eğitime ağırlık veren bir eğitim sisteminin oluşturulması ve eğitim sistemi ile işgücü piyasasının bütünlük içinde etkin ve verimli çalışması amacıyla Meslek Standartları Sınav ve Belgelendirme Sisteminin oluşturulması olduğu görülür. (DPT,2000,223)

Son oluşturulan 9. Kalkınma Planında da, eğitim-istihdam arasındaki ilişki ve artan uluslararası rekabet ile işgücü ilişkisinin sıkça vurgulandığı dikkati çeker. Bu ilişkinin neden böyle olması gerektiğine dair gerekçeler olarak ise; bilgi yoğun sanayilerin gelişimi ve diğer coğrafyalardaki insan gücünden yararlanma olanaklarının genişlemesi sonucu gelişmekte olan ülkelerdeki iyi yetişmiş yeteneklerin öneminin küresel bazda artması, gelişmekte olan ülkelerin rekabetçi konumlarını sürdürebilmelerinin verimlilik artışları ve beşeri sermayenin geliştirilmesiyle olması, bilgi yoğun ve yüksek katma değerli mal ve hizmet üretiminin ön plana çıkması ve işgücünün eğitim seviyesi ve gerekli yeteneklere sahip olmasının önem kazanması, Türkiye'deki işgücünün eğitim düzeyinin AB ortalamasına göre düşük olması ve bu durumun beceri düzeyi yüksek insan gücüne ihtiyaç duyulan günümüzde bir sorun oluşturması şeklinde sıralanmaktadır.

Planda sıralanan gerekçe ve tespitlerden sonra, bunlara ilişkin temel çözüm önerileri ise şunlar olmuştur:

- “Üniversite-iş dünyası işbirliği çerçevesinde; rekabetçi ve bilgiye dayalı ekonominin gerektirdiği özellikleri içeren ve araştırma potansiyelinin gelişmesine daha çok katkıda bulunan işgücü eğitimi geliştirilecektir.
- Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkânlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK’ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.
- İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi

dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir.

- Ekonominin ara eleman ihtiyacını karşılamak için mesleki eğitim faaliyetlerinin kümeleşme ortamı oluşturan OSB'lerde ilgili hizmet kurumları ve özel sektörle etkili işbirliği içinde yaygınlaşmasını sağlayan mekanizmalar güçlendirilecektir.” (DPT,2006,66-84-85)

Planda sunulan eğitim ve istihdamın birlikte ele alınmasına ilişkin gerekçeler ve buna yönelik çözüm önerileri arasında büyük bir tutarlılık olduğu görülür. Ancak sunulan gerekçe ve çözüm önerileri, Türkiye’de birikim sürecinin geldiği aşamayla ilişkilendirildiğinde anlaşılabilir. Türkiye’deki birikim sürecinin geldiği aşamada dışa açılma politikaları sonucu sermayenin uluslararasılaşması beraberinde artık uluslararası düzeyde rekabet sağlayacak bir eğitim yapılanmasını ve yine uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bir işgücü donanımının sağlanmasına ilişkin hedefler ortaya çıkarmıştır. Eğitimin tüm işlevlerinden ziyade, istihdam piyasalarıyla arasındaki ilişki bağlamında ele alınmasına yol açmıştır. Tüm bunların ışığında, hem 8. Plan, hem de 9. Plan göstermektedir ki; eğitim politikalarına yönelik bir değişim başlamış, bu değişim, eğitim politikalarını, istihdam politikalarıyla direk bir ilişki içine sokmuş ve *eğitim hedefleri ulusal bir düzlemden uluslararası bir düzleme kaydırılmıştır.*

2.5.3. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)

1990’lı yıllardan sonra, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin, sadece meslek yüksek okullarıyla sınırlı kalmadığı, genel eğitimin tüm kademelerinin istihdam piyasalarıyla ilişki içinde gelişeceği eğitim politikaları oluşturulmuştur. Eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin artık ilköğretimden itibaren geliştirilmesi yönünde bir sürece girilmiştir. İlköğretimden itibaren “performans ödevleri”yle başlayan bu ilişkinin son noktasını üniversiteler oluşturacaktır. Aslında üniversiteler bu son noktayı koymayacak, açtıkları sertifika programları, kurslarla eğitim-istihdam ilişkisinin “yaşam boyu eğitim” adı altında bireyin tüm hayatına sokmuş olacaklardır.

Üniversitelerin bu yeni süreçte yapılanmalarının temel niteleyenleri, küreselleşme, bilgi ekonomisi, bu ekonominin ihtiyaç duyduğu tarz bir bilgi üretimi ve bu bilgiyi hem üretecek hem de uygulayacak nitelikli bir iş gücü yetiştirmesidir.

YÖK, yayınladığı raporlarla, Türkiye’de üniversitelerde, eğitim-sanayi

ilişkisinin kurulmasını sağlayan, üniversitelerin, serbest piyasa ekonomisi yönelimleri doğrultusunda, kalite, verimlilik, standartlaşma gibi kavramları yapısına sokarak, rekabetçi bir sürece girmesine yönelik stratejiler oluşturmuştur. YÖK’ün ortaya koyduğu bu stratejiler, üniversitelerin yapılanmalarında belirleyen olmuştur.

YÖK, 2006 yılında hazırladığı “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi-Taslak Rapor”unda, eğitim vizyonunu açıklarken, bireyin aktif bir yurttaş olarak yetişmesini, insan hakları ve özgürlükleriyle, çevresel ve kültürel değerlere saygılı, etik ve estetik yargılar geliştirebilme duyarlılığına sahip olunmasını sağlayacak bir eğitim anlayışından bahsetmektedir. YÖK, eğitime yönelik vurgusunu bu şekilde oluştururken, raporda üniversite eğitiminin sadece meslek edindirmeye yönelik araçsal bir mantığa dayanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, YÖK, raporunda oluşturduğu eğitim vizyonundan hemen sonraki paragrafta,

“Bilgi toplumunun küreselleşmiş dünyasında ekonomi, bilgiye ve bilgili insan gücüne bağlı hale gelmiştir. Küresel bilgi toplumu içindeki yarışma, çoklu beceriye ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine sahip olan işgücüne ihtiyacı arttırmıştır. Bu durumda yükseköğretime ilişkin vizyon aşağıdaki şekilde fomüle edilebilir. Yükseköğretim bir kitle(yığın) eğitimi niteliği kazanarak, genel eğitim vizyonunun anlayışı içinde, ilk aşamalarında dünyanın değişen koşullarına uyum sağlayabilecek esnek ve açık programlar izlerken, daha sonraki aşamalarda ileri uzmanlaşmaya yönelerek, ömür boyu öğrenmeye açık, kalite bakımından dünya standartlarına uygunluğu kabul gören bir hale gelmelidir” (YÖK,2006,151)

yönünde oluşturulan bu vizyonla, bilgi ekonomisi, bilgili insan gücü, çoklu beceriye sahip işgücü ve esnek programlar şeklinde kurduğu mantıksal çerçeve ile eğitim-istihdam arasındaki ilişkiyi kurarak, üniversite eğitimini araçsal bir konuma sokmuştur. Sürekli vurgulanan bilgi ekonomisinin ne olduğu ve bu tür bir ekonomiye geçildiğinde işgücünden beklenen niteliklerin neler olduğu, en açık olarak, üniversitelerin yapılanmasında önemli bir isim olan Kemal Gürüz’ün açıklamalarında görülebilir.

“Bugün, küresel zenginlik, fabrikalar, topraklar, aletler ve makineler üzerinde, gitgide daha az yoğunlaştırılmıştır. Bilgi temelli bir ekonomi, fiziksel yeteneklerden ziyade fikirlerin kullanımı ve hammadde transferi ya da ucuz işgücünün sömürsünden ziyade teknolojinin uygulanmasına esas olarak dayanır .(...) Bilgiye dayalı bir ekonomi, işgücünde, sadece daha yüksek beceriler değil, bundan

başka değişen talep ve yeni bilgi yaratımına uyum sağlamak için sürekli yenilenmeye ihtiyaç duyar.”(Gürüz, 2003,4-25)

Bir işgücünün sahip olması gereken nitelikler sıralanırken, üniversitelerin bu nitelikleri kazandıracak bir doğrultuda yapılandırılması vurgulanmakta, yapılanmanın, standartlaştırma, farklılaşma, paydaşların katılımı, özerklik kavramları doğrultusunda oluşturulması gerektiği belirtilmektedir. Standartlaştırmayla eğitim içerikleri uluslar arası düzeyde sunulacak bir konuma getirilerek, böylece uluslararası düzeyde rekabet edebilecek vasıflara ve esnekliğe sahip bir işgücü oluşturulacaktır. Farklılaşmayla, piyasanın ihtiyaçlarına göre şekillenen, farklı alanlarda uzmanlaşan bir eğitim yapısı sağlanacaktır.

Bilgiye dayalı bir ekonomide, bilginin üretilebilmesinin, araştırma ve öğretim elemanlarının baskıya maruz kalmadığı bir akademik özgürlüğün elde edilebilmesiyle oluşacağını belirtmektedirler. Ancak bu talebin, bir diğer talepleri olan toplumla ilişki adı altında, üniversite dışı paydaşların yani özel sektör birimlerinin yönetime katılması talepleriyle bir çelişki gösterdiğini göz önüne almamaktadırlar. Her ne kadar bu katılımın, idari ve mali konularla sınırlı olduğu belirtilse de, özel sektörün kar elde etmediği hiçbir alana yatırım yapmayacağı göz önüne alındığında, üniversitelere yaptığı mali yardımlarında karşılığını bekleyeceği açıktır. Bu karşılık kendi isteği doğrultusunda bilgi üretilmesi olacaktır. Ve bu durum karşısında, akademisyenlerin ürettiği bilginin sınırları, piyasanın isteği doğrultusunda belirlenecektir. Görülmektedir ki; talep edilen akademik özerklik, özel sektörün yönetime katılacağı bir üniversite yapısında, çelişkili bir duruma yol açmaktadır.

Son olarak belirtilmesi gereken, 2006 taslak raporunda “..., geri kalmış bölgelerde(...) üniversitelerden yerel kalkınmaya yol göstermesi ve onun etkili bir aktörü olması beklenmektedir. Bu üniversiteden beklenen bir sivil toplum kuruluşu ya da girişimcilik işlevi halinde ortaya çıkmaktadır.”(age.,s.154) yönünde belirtilen talep, YÖK’ün üniversitelere bakışının niteliğini özetler bir taleptir. Üniversiteler, raporun vizyon kısmında belirtilen hedeflerin çok uzağında, bireylerin yaşam projelerinin hayata geçmesini zenginleştirecek potansiyellerle donatan, eleştirel, düşünceye yönlendirebilen, insan hakları, demokrasi, çevresel, kültürel ve estetik değerler

kazandıran bir eğitim kurumu olmaktan çıkartılarak, yerine sermayeye bilgi, teknoloji ve işgücü yetiştiren bir kalkınma ajansı haline gelmesi beklenmektedir.

2.6.Eğitim-İstihdam İlişkisinin Hukuksal Zeminin Hazırlanması ve Çıkarılan Yasalar

Hukuk, kapitalist toplumsal ilişkileri düzenleyen, bu ilişkilerin üretilmesine dolaylı olarak katkıda bulunan ve bu ilişkilere bir hareket alanı yaratılmasını sağlayan birikim sürecinin önemli bir bileşenidir. Hukukun özgül işlevi “buna(bağımlı biçimde) katkıda bulunsa da, kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden-üretimini sağlamak değil, *doğrudan doğruya kapitalist üretim ilişkilerinin işleyişini sağlamaktır.*” (Althusser,2003,70) Birikim sürecinin yeniden yapılanma dönemleri, yeni ilişki biçimlerini ortaya çıkardığı gibi bu ilişkilerin işleyişini sağlamak için yeni hukuksal düzenlemelere ihtiyaç doğuracaktır. “Hukuk sistemi bir yandan sisteme içkin olan yapısal özelliklerin sınıfsal gerçeklikler dolayında üretilmesine olanak sağlarken, diğer yandan sisteme içkin değişim yönelimli dinamikler de, hukuksal düzenlemeler de gerilim olarak kendini gösterir.”(Ercan,2003,15) Değişim yönelimlerinin yasal zeminin sağlanması ya da hareket olanağının yaratılması farklılaşan hukuksal düzenlemelerle sağlanacaktır. 90’lı yıllardan sonra, AB’ye giriş sürecinde uluslararasılaşma, artan rekabet ve bu rekabette öne çıkmayı sağlayacak farklı nitelik ve donanıma sahip bir işgücüne olan ihtiyaç, bütün bunların gereği olarak eğitim politikalarının istihdam politikalarıyla ilişkilendirilmesi yönünde bir değişime yol açtığı gibi bu değişimin uygulanabilmesi hukuksal düzenlemeler ve yeni yasaların oluşturulmasını beraberinde getirmiştir.

1980 sonrası birikim sürecindeki yeni yapılanmalar karşısında, eğitim alanında oluşturulan hukuksal düzenlemelerden önemli biri yükseköğretim alanında gerçekleştirilmiştir. “2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, yükseköğretim sistemi için bu çerçevede tasarlananların ilk aşamasıdır.”(Ünal,2006) Bu kanun sonrasında, 1994 yılında Kemal Gürüz koordinatörlüğünde TÜSİAD tarafından “Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji” adlı bir rapor hazırlanmış ve bu raporu takiben de, yükseköğretime ilişkin yeni bir yasa tasarısı “Yüksek Öğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarı”

hazırlanmıştır. Bu yasa taslağının, “Daha önce birkaç kez meclise sunulan taslaklardan temel ayrıldığı nokta, bu yeni taslak diğer yasalara içkin olan finansal yapıya ilişkin maddeleri oldukça açık bir şekilde işaret etmesidir.”(Ercan,2006) Bu yasal düzenleme üniversitelerin idari ve mali yapısında ve de sundukları hizmetlerin meta haline dönüştürülmesinde önemli değişimler içermiştir. “Bir ürünün pazarlaması mantığıyla hazırlanan yasa, bu mantığın açığa çıkış tarzı olarak genel olarak

a)Ürünü/metaı tanımlama(eğitim ve diğer nitelikli bilgiler),

b)Ürünü pazarlayacak kesimleri/müşterileri tanımlama(ön lisans-yüksek lisans-tezsiz lisans ve piyasaya proje üretme ve sahip olunan sabit ve diğer olanakları piyasa koşullarında kullanma-Yeni taslakta 2.3.5 maddeler)

c)Ürünün fiyatını belirleme(katkı payı adı altında alınan harçlar TBMM’den alınarak YÖK’e ve YÖK’ün belirlediği oranın belirli miktarı olarak üniversitelere bırakılmıştır. 2547 sayılı yasanın 58. maddesi, yeni yasa taslağının madde 2’de yeniden düzenlenmiştir.)

ç)Eğitimde etkinlik kriteri olarak rekabet edilebilirlik, maliyetleri azaltma ve karlılık koşullarını gözetleme(Yeni Taslak’ta Madde 5)

d) Piyasada etkinlik ve rekabet edilebilirlik için ürün çeşitlemesine gidilmiştir(tezsiz yüksek lisans, yaz okulları, sertifika programları, uzaktan eğitim ve proje alınması)

e)Üniversite bileşenleri motive etmek ve piyasa sürecinde etkinliklerini arttırmak için elde edilen kaynaklardan yararlanma olanaklarının sağlanması biçiminde özetleyebiliriz.”(Ercan,2006)

Yükseköğretime ilişkin bu yasa tasarısı üniversitelerin tüm bileşenlerini piyasa mantığı içerisinde tanımlamış, piyasanın temel unsurlarından olan rekabeti üniversitelerin yapısına sokmuş ve üniversitelerin bu rekabeti, sundukları hizmetleri birer meta olarak dolaşıma sokarak sağlamaları beklenmiştir.

“Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı”, özü itibariyle, tüm ortadan kaldırma çabalarına rağmen bugüne dek üniversitelerin görevi olarak görülmeye devam edilen etkinlikleri(yani araştırma ve bilimsel bilgi üretme, bilgiyi yayma ve öğretim), ‘girişimci üniversite’lerin ‘satmakla yükümlü oldukları hizmetler’ olarak tanımlayan ve bunun mekanizmalarını en ince ayrıntısına kadar oluşturan bir yasa tasarısıdır.”(Ünal,2006)

Yükseköğretime ilişkin bu yasa tasarısından sonra ele alınacak yeni hukuksal

düzenlemeler, direk eğitim-istihdam ilişkisi temelinde hazırlanmış düzenlemelerdir. Bu yasal düzenlemelerden biri olan ve 2001 tarihinde kabul edilen 4702 sayılı yasa; 2547 sayılı yükseköğretim yasası, 3308 sayılı çıraklık ve mesleki eğitim yasası, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında yasa, 4306 sayılı sekiz yıllık eğitim yasası ile 3418 sayılı yasada değişiklik yapan çerçeve niteliğinde bir yasa olup, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkilerin kurulmasına yönelik bir yasadır.

Bu yasalardan 2547 sayılı yasa, Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgeleri'nin oluşturulması ve işlevini belirten bir yasa olup, bu yasanın sağlayacağı olanaklar ise MEB tarafından, “2002 Yılı Başında Eğitimde Hedef ve Stratejiler” adlı raporunda şu şekilde belirtilmektedir.

“Mesleki teknik eğitim bölgelerinin oluşturulmasıyla; kaynakların etkin ve verimli kullanılmasına, mesleki ve teknik ortaöğretim programları arasında bütünlüğün ve devamlılığın sağlanmasına, iş hayatının gerektirdiği bilgi ve beceri donanımına sahip insan gücünün yetiştirilmesine, mesleki ve teknik eğitim sürecine sosyal tarafların (hükümet, işveren, işçi kesimlerinin) daha etkin katılımına ve katkıda bulunmasına olanak sağlanmıştır”. (2002)

MEB bu yasanın hedefini çok net açıklamakta, ülkenin gereksinim duyduğu, nitelik ve rekabet gücünü arttıran işgücünün yetiştirilmesi amacıyla, üniversite eğitimi ve mesleki-teknik eğitimi yeniden değerlendirerek böyle bir yasayı oluşturmaktadır.

Eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin kurulmasına yönelik oluşturulan en önemli yasalardan biri de 3308 sayılı yasada yapılan düzenlemelerdir. TİSK'in mesleki eğitime ilişkin düzenlediği panelde, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Ulusoy, bu kanunun amaçlarının; iş hayatının mesleki eğitimi planlama, geliştirme ve değerlendirme süreçlerine katılımını sağlamak, çalışan insan gücünün iş verimini yükseltmek ve yeni teknolojilere uyumunu sağlamak amacıyla geliştirme ve uyum kursları açmak, zorunlu eğitiminden sonra eğitimine devam etmeyen gençlere Çıraklık Eğitimi ile mesleki eğitim vermek, şeklinde dile getirmiştir.(2004) Ulusoy, 3308 sayılı maddenin neden oluşturulması gerektiği yönündeki gerekçeleri;

“21. yüzyılda tüm çalışanların teknolojiyi anlayabilecek kadar temel becerilere sahip olmaları, ekip halinde çalışabilmeleri, değişikliklere kolayca uyum sağlayabilmeleri, karar verme ve problem

çözebilmeleri, yazılı ve sözlü iletişim kurabilmeleri, kaliteli ürün ve hizmet üretiminde sorumluluk alabilmeleri beklenmektedir. Bu tür yeterlilikleri eğitim kurumlarının tek başına geliştirmeleri mümkün görülmemektedir.”(2004)

şeklinde, işgücünün niteliklerinin geliştirilmesi gerektiği ve bunun tek başına okulla gerçekleştirilmesinin mümkün olmaması olarak sıraladıktan sonra, işgücünün, belirttiği bu niteliklere kavuşturulmasının ancak okul-işletme işbirliğinin gerçekleştirilmesiyle mümkün olduğunu belirtmektedir. 3308 sayılı bu yasanın, okul ile iş hayatı arasındaki etkileşimi geliştirmeye yönelik son otuz yıllık uğraşların somut bir ürünü olduğunu ve bu işbirliğinin yasal bir tabana oturtulduğunu vurgulamaktadır. Ulusoy’un önemli açıklamalarından bazılarını da, bu yasanın taraflara sağlayacağı faydaları açıklarken yaptığı tespitler oluşturmaktadır. Ulusoy, bu kanunun devlete sağlayacağı faydaların, ülkenin endüstrileşme sürecinde ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün karşılanması yönünde olacağı, öğrencilere sağlayacağı faydanın, çıraklar ve meslek lisesi öğrencilerinin sosyal güvenlik şemsiyesi altına alınması, iş yerlerinden asgari ücretin %30’undan aşağı olmamak üzere ücret almaları, işverene sağladığı faydalarinsa, öğrencinin işgücü katılımıyla üretimin arttırılması eğitime alınan çırakların sigorta primlerinin devlet tarafından ödenmesiyle maddi yüklerinin azaltılması, yapılan üretimin kalitesinin yükseltilmesi ve iş veriminin artması yönünde olacağını belirtmiştir.

Ulusoy’un, 21.yüzyılda çalışanların sahip olması gereken nitelikler olarak belirttiği vasıflar, kapitalist birikim sürecinin günümüzdeki aşamasında emek gücünden istenilenleri belirtmesi açısından ve yine Ulusoy’un 3308 sayılı yasanın okul ile iş hayatı arasındaki değişimin somut ürünü olduğu yönündeki tespiti, birikim sürecinin yeni ihtiyaçlarını ve bunun yasayla hukuki zemininin oluşturulmasını göstermesi açısından, sistemin mantığı gereği oldukça yerinde tespitlerdir. Ancak okul-işletme işbirliğinin gerçekleştirilmesi yönündeki politikaların gerekliliği ve bunların tüm taraflara fayda sağlayacağı yönündeki ifadelerinin sorgulanması gerekmektedir. Ulusoy’un, öğrencilere sağlanan faydaları sıralarken, belirttiği asgari ücretin %30’undan az olmamak koşuluyla alacakları ücret olumlu bir durum olarak yansıtılmasına rağmen, bu öğrencilerin çıraklık eğitim sürecinde haftada beş gün pratik eğitim için işyerlerine gidip, normal bir işgücü gibi çalıştıkları ve asgari ücretin ülkemizdeki düşük düzeyi göz önüne alındığında, emeklerinin karşılığında ne kadar

düşük ücretle çalıştıkları, yani birer ucuz işgücü oldukları açığa çıkar. Öğrenciler, daha eğitim sürecinde iken, bütünsel gelişimlerini sağlayacak bir eğitimden mahrum bırakılarak ucuz işgücü haline getirilirler. Bununla birlikte, Ulusoy, yasanın işverenlere sağladığı faydalar konusunda çok doğru tespitler yapmıştır. İşverenler, eğitim-istihdam politikaları arasındaki işbirliğiyle, öğrencinin emek gücüyle üretimlerini arttırabilecekler, istedikleri nitelik ve beceriye sahip bir işgücüne kavuşabilecekler ve de eğitimdeki çırakların sigorta primlerini ödemekten kurtulacaklardır. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun toplumun hangi kesiminin lehine işlediği de böylece açıklık kazanacaktır. Bu yasa, birikim sürecinde sermaye kesiminin ihtiyaçlarına yanıt vermiş, bu süreçte sermaye kesiminin üzerindeki maliyetleri azaltarak, katma değerini arttıracak koşullara ulaşmasını sağlamıştır.

Çıkarılan bu yasalarla sağlanan bir diğer önemli gelişme, İl Mesleki Eğitim Kurulları'nın oluşturulması ve bu kurulların İl İstihdam Kurulları'yla birlikte, eğitim-istihdam arasındaki ilişkiyi yerel düzeyde ele alarak çalışmasıdır. Türk-İş Genel Eğitim Sekreteri Mustafa Türkel, bu kurulların görevini açıkça ifade etmiştir:

“İl Mesleki Eğitim Kurulları 3308 sayılı kanun uyarınca oluşturulmuştur. Bu kurullar, mesleki teknik eğitim arzının yerel piyasanın taleplerini karşılayıp karşılamadığını değerlendirmekte, yeni uygulanacak ya da uygulamadan kaldırılacak programlar hakkında nihai karar yetkisine sahip olan MEB'e konu ile ilgili tavsiyelerde bulunmaktadır.”(2005)

İfade edildiği üzere, İl Mesleki Eğitim ve İl İstihdam Kurulları aracılığıyla, sermayenin ihtiyaç duyduğu emek gücü yerel düzeyde belirlenecek ve eğitim programları da buna göre oluşturulacaktır.

Eğitim-istihdam ilişkisi temelinde çıkarılan tüm yasalar içinde üzerinde en çok durulan ve tüm ulusal aktörlerce sevinçle karşılanan yasa, 21.09.2006 tarihinde çıkarılan 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu olmuş ve yasanın amacı şöyle ifade edilmiştir.

“Ülkemizde bireylerin mesleki yeterliliklerini ulusal ve uluslararası düzeyde belirleyen meslek standartları sınav ve belgelendirme sistemi bulunmamaktadır. Ulusal meslek standartlarının ve bu doğrultuda oluşturulması gereken eğitim standartlarının olmaması, mesleki ve

teknik eğitim programlarını iş piyasası aktörlerinin katılımı olmadan eğitim veren kurumlarca hazırlanmasına neden olmaktadır. Bu programlara göre mesleki ve teknik eğitim alan bireyler iş piyasasının istediği mesleki nitelikleri kazanamamaktadır.” (<http://www.megep.meb.gov.tr/megep/haberarsiv/yeni/mkyk/mkyk.htm>, 17.05.2006)

Bu kanunla, geleneksel eğitim anlayışının yerine toplumun gereksinimlerini karşılayacak bir “yaşam boyu öğrenme” yaklaşımıyla hareket edileceği ve bu kanunun uygulamaya geçmesiyle, eğitim sisteminin piyasanın beklentilerini sağlayacak kalifiye eleman yetiştireceği ve eğitim istihdam ilişkisinin güçleneceği belirtilmektedir. Kanunun sağlayacağı en önemli değişim, meslek standartları belirlendikten sonra buna göre eğitim programlarının oluşturulacak olması ve böylece yetiştirilen iş gücünün de, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde geçerli olabilen nitelikleri edinerek, ulusal ve uluslararası sermayenin taleplerine uygun bir nitelik kazanacak olmasıdır.

Bu yasanın önemi Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından bir devrim olarak nitelendirilerek, “Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun(MYK) kurulacak olması meslekte standart açısından bir devrim niteliği taşıyor. Bu sayede mesleki eğitimle iş piyasası her anlamda bütünleşecek.” şeklinde dile getirilirken, Çalışma Bakanı Başesgioğlu tarafından ise “Öğrenimi sırasında yeterli mesleki niteliği kazanmayan ya da edindiği becerileri iş piyasasında geçerli olmayanların mesleklerinde iş bulabilmeleri oldukça zordur. Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu istihdam ile mesleki eğitim arasında optimum ilişkiyi kurmak noktasında çok büyük öneme haizdir.” şeklinde belirtilmiştir.

Sonuç olarak, eğitim-istihdam ilişkisine yönelik yasal düzenlemelerin hepsinin toplandığı 4702 sayılı yasa ve 2006 yılında çıkarılan 5544 sayılı yasayla;

- Eğitim-istihdam arasında işbirliği kurularak, eğitim müfredatı ve politikaları işgücü piyasasına göre oluşturulacaktır.
- Eğitim-istihdam politikalarının bütünleştirilmesiyle, ihtiyaç duyulan farklı donanımlara sahip bir işgücü elde edilecektir.
- Eğitim politikalarının oluşturulmasına “sosyal taraflar” adı altında işverenler sokulacaktır.

- Yerel düzeyde oluşturulan kurullar aracılığıyla, yerel piyasanın talepleri belirlenecek, ulusal eğitim-istihdam politikaları da, böylece hem yerel piyasanın hem de uluslararası piyasanın taleplerinin keşişeceği bir noktada oluşturulacaktır.

Eğitim, adeta işgücü piyasası için çıktı üreten, işlevsel bir konuma sokulacaktır.

2.7. Eğitim-İstihdam Politikalarının Yaşama Geçirilmesinde Projeler

Aktörlerin ortaya koydukları taleplerin gerilimler içinde devlet tarafından biçimlenerek yaşama geçirilmesi projelerle sağlanır. Projeler, eğitimdeki yeni politikaların pratik olarak uygulanmasında önemli bir rol oynarlar.

Türkiye’de 1990 sonrası gelişen süreçte eğitim-istihdam ilişkisini yansıtan iki önemli proje bu bölümde anlatılacaktır. Bu projeler, MEB tarafından, eğitim ve istihdam politikalarının bütünleşmesi ve mesleki ve teknik eğitim sisteminin AB’yle uyumlaştırılmasına yönelik olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bunlar;

1. Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP)
2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)

2.7.1.MEGEP: MEB, bu projeyi şöyle tanımlamaktadır;

“Türkiye uzun süredir iş gücünün niteliğini yükseltmek ve ekonominin tüm sektörlerinde istihdam imkânlarını arttırabilmek için mesleki eğitim sistemini geliştirmeye çalışmaktadır. Bu çaba Türkiye’nin önde gelen ekonomileri arasında rekabet edebilirliği bağlamında daha da anlamlı hale gelmektedir(...) Bunun sonucunda Türkiye ekonomisinin işgücü ihtiyacıyla, mesleki ve teknik okullarının çıktıları arasındaki boşluğu kapatabilmek amacıyla,..., 4 Temmuz 2000 tarihinde, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği arasında Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi’nin (MEGEP) anlaşması imzalanmıştır.” (MEB,2000)

Projeyle belirlenen amaçlara ulaşabilmek için, ulusal yeterlilik sisteminin oluşturulması, toplumsal ortakların katılımı, reform sürecinin uygulanmasına yerel

oyuncuların da dâhil edilmesi yoluyla sistemin yerleşme sürecinin hızlandırılması, yaşam boyu öğrenme kavramının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu proje, iş piyasasının gereksinimleri doğrultusunda, meslek standartlarının geliştirilmesini ve geliştirilen bu mesleki standartlara yönelik eğitim standartlarının oluşturulmasını sağlayacak bir proje olmuştur. Sıkça vurgulanan standartlaştırma, sermaye açısından, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde gerekli niteliklere sahip bir emek gücüne ulaşması açısından çok önem taşımaktadır ve bu proje de bunun önemli bir adımı olmuştur.

2.7.2.MTEM: Bu proje, Türkiye Cumhuriyeti ve AB Komisyonu arasında imzalanan, başlama tarihi 07.07.2003 ve süresi 42 ay olan bir projedir. Projede, ülkenin sosyo-ekonomik ihtiyaçlarına ve hayat boyu öğrenme prensiplerine daha etkin düzeyde karşılık verecek bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin düzenlenmesi ve modernize edilmesi amaçlanmıştır. Projede sosyal ortaklıklara önemle vurgu yapılmıştır.

Yukarıda içeriğinden bahsedilen MTEM ve MEGEP adlı iki projede,

“...Türkiye’deki mesleki eğitimin yeniden şekillenip, çıktılarının standartlaştırılmasını hedeflemektedir. Bu çıktılar tamamen sektör tabanlı olacaktır.(...) Yeni mesleki eğitimi işbaşı eğitime hazırlayan araç, insanı ise eğitimin diğer unsurlarını bir kenara bırakarak, meta olarak görüp mekanik hareketler yapar hale dönüştürmektedir” (Eğitim Sen,2004,477)

Eğitim-istihdam ilişkisini kapsayan projeler, yalnızca AB desteğiyle oluşturulan projelerle sınırlı değildir. Bu konuda projeler üreten ve bu projelerin uygulanmasına yönelik finansal destek sağlayan bir diğer uluslararası kuruluş ise Dünya Bankası’dır. Eğitim Sen, düzenlediği 4. Demokratik Eğitim Kurultayı’nda, Dünya Bankası tarafından desteklenen ve sermayenin gereksinimlerine uygun işgücü yetiştirmek amacıyla uygulanan projeleri şöyle sıralamıştır:(DEK, s.483-484)

- 1984 yılında imzalanan “Sınai Eğitim Projesi” ile imalat-ihracat sanayinde çalışan işçilerin verimliliğini arttırmak amaçlanmıştır.
- 1985 yılında imzalanan “Endüstriyel Okullar Projesi” ile yetişmiş sınai işgücü sayısını arttırmak ve kalitesini yükseltmek amaçlanmıştır.

- 1987 yılında imzalanan “Yaygın Mesleki Eğitim Projesi” ile mesleki eğitim yoluyla yetiştirilen işgücü arzını arttırmak amaçlanmıştır.
- 1988 yılında imzalanan “Sınai Eğitim Projesi” ile sanayi sektöründeki eğitim görmüş teknisyenleri nitelik bakımından geliştirmek amaçlanmıştır.
- 1990 yılında imzalanan “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” ile eğitim sisteminde TKY uygulamalarını başlatmak ve işletmecilik uygulamalarını yaygınlaştırmak amaçlanmıştır.
- 1998 yılında imzalanan “Temel Eğitim Proje Kredisi” ile eğitimde esnek istihdamın sağlanması amaçlanmıştır.
- 1998 yılında imzalanan “Temel Eğitim Proje Kredisi-II” ile eğitim sistemi içinde genel eğitim oranını %35’e indirmek, mesleki ve teknik eğitim oranını ise %65’e çıkarmak amaçlanmıştır.

Hem Avrupa Birliği hem de Dünya Bankası destekli projelerin hepsi, Türkiye’de eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin yeniden yapılandırılması yönündeki talep ve politikalara destek olmakta, eğitim politikalarının farklı donanım ve nitelikte, daha kaliteli bir işgücü oluşturulmasını sağlaması açısından istihdam politikalarıyla ilişkiye girmesini sağlamakta, böylece eğitim politikalarının temel belirleyenin istihdam politikaları olmasına neden olmaktadır.

2.8.Eğitim-İstihdam İlişkisinin Geliştirilmesinde Uluslararası Aktörler

Sermaye birikim sürecinin, statik değil dinamik bir yapı arz etmesi sonucu, Türkiye’nin de kendi birikim sürecinde, toplumsal ilişkilerinde, çeşitli değişimler yaşaması kaçınılmaz olmaktadır. Türkiye’nin toplumsal ilişkilerinde yaşadığı bu değişim, hem içerdeki aktörlerin istekleri ve birikim için karşı karşıya kaldığı zorunluluklar, hem de uluslararası aktörlerin ve kuruluşların talepleriyle, karşılıklı etkileşim halinde oluşmaktadır. Bu nedenle, yaşanan değişim ne sadece dışarıdaki aktörler ne de içerideki aktörler üzerinden açıklanabilir. Dönüşümler, içerdeki ve dışarıdaki karşılıklı etkileşimler göz önüne alınarak değerlendirilmelidir.

Bu bölüme kadar, Türkiye içindeki aktörlerin eğitim-istihdam ilişkisine dair

politikaları anlatılmaya çalışıldı. Bu bölümde ise, uluslararası kuruluşların eğitim-istihdam politikalarına bakışı anlatılmaya çalışılacaktır.

2.8.1.Dünya Bankası (WB)

Kuruluşu İkinci Dünya Savaşı yıllarına uzanan Dünya Bankası'nın amaçları savaş sonrası Avrupa'nın imarına yardımcı olmaktan, “gelişmekte olan ülkelerin” “yoksulluk”, “kalkınma” sorunlarıyla ilgilenmeye kadar uzanan bir çerçeveye dayanır. “Gelişmekte olan ülkeler” olarak tabir ettikleri geç kapitalistleşen ülkelerde kapitalist ilişkilerin gelişiminde, birikim sürecinin derinleşmesinde yine onların tabiriyle “kalkınmalarında” önemli bir rol oynamıştır.

Dünya Bankası, eğitim için en fazla dış kredi veren kuruluştur. “1963'te eğitim fonlamasına başlanmasından bu yana, Dünya Bankası 31 milyar ABD doları kredi sağlamıştır ve halen 83 ülkedeki 158 eğitim projesini finanse etmektedir. Banka; ulusal hükümetler, Birleşmiş Milletler kuruluşları, bağış verenler, sivil toplum örgütleri ve diğer ortaklarla birlikte çalışarak gelişmekte olan ülkelerin Herkese Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için yaptıkları çabalara yardımcı olmaktadır” (www.worldbank.org.tr, erişim tarihi 29.06.07) Dünya Bankası, 1980'den bu yana önceliklerinin değiştiğini ve bu öncelikler arasına eğitimin katıldığını belirtmektedir. Artık öncelikleri arasında bulundurduğu eğitime ilişkin raporlar hazırlamış, çeşitli önerilerde bulunmuş ve bu önerilerin yaşama geçmesini sağlayacak projeler oluşturmuştur. Bu bölümde Dünya Bankası'nın eğitime ilişkin analizleri ve önerileri incelenecektir.

DB, günümüzde yaşanan süreci bilgi ekonomisi olarak adlandırmakta ve bilgi ekonomisi ile küreselleşmenin var olduğu bu süreçte, çeşitli ülkeler üzerinde yaptığı araştırmalarla, özellikle dışa açılan ülkelerde, yükselen bir nitelikli işgücü talebi olduğunu belirtmektedir. Talep edilen bu nitelikli işgücünün, yaşanan teknolojik değişime paralel, bu değişime hem uyarlanacak hem de değişimin gerekliliklerini yaşama geçirecek bir işgücü olması beklenmektedir. Aynı zamanda, bu işgücünün sadece ulusal ölçekte gerekli niteliklere değil, uluslararası ölçekte rekabet edebilecek niteliklere sahip olması gerektiği, yaratıcı ve esnek bir işgücü olması talep edilmektedir.

Sermayenin uluslararasılaşmasının arttığı bu süreçte, emek gücünün nitelikleri, dolayısıyla, istihdam piyasalarının ihtiyaçları belirlendikten sonra buna paralel değişen eğitim ve öğretim ihtiyaçlarını ise şöyle belirtmektedirler: “

- Yeni bilgi oluşturarak yenilikleri destekleme, bilginin uluslararası birikimine ulaşma, bilgiyi yerel kullanıma uyarlama
- Üst düzey bilim adamları, profesyoneller, teknisyenler, temel ve orta öğretim öğretmenleri, gelecek hükümet, sivil hizmet, iş liderleri de dâhil, eğitimle, nitelikli ve uyumlu bir işgücü yaratarak, beşeri sermaye formasyonuna katkı sağlama
- Demokrasi kurumu, ulusal yapı ve sosyal bağ destekleme” (DB,2002,24)

DB, eğitim-istihdam ilişkisini, sermayenin ihtiyaç duyduğu bilgi ve işgücü doğrultusunda kurmaktadır. Eğitim-nitelikli işgücü-rekabet arasındaki bağlantının neden önemli olduğunu ise, “Nokia” üzerine verdiği bir örnekle ortaya koymaktadır; 1977 yılında, Nokia’nın, kağıt, lastik ve kablo üretiminden küresel elektronik devi olmaya geçişine karar verdiği belirtilir. Şirket, uluslararası piyasalarda yarışabilmek için, yeterli beceri ve deneyim eksikliği olduğunu bilmektedir. Nokia, yükselen düzeyde bir insan kaynağı ve bilginin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, şirket içinde, girişken bir insan kaynağı gelişim programı oluşturmaya atılır. Bu süreçte, aynı zamanda Nokia Genel Müdürü, Kari Kairamo, kamu eğitim sisteminin modernizasyonu, uluslararası öğrenci değişim programlarının kurulması, yaşam boyu eğitimin güçlendirilmesi ve endüstri ve üniversite arasında işbirliği kurulmasına yönelik olarak eğitimle alakadar olur. Böylece, 1980’lerin sonuna doğru, yabancı firmalarla işbirliği ve insan sermayesini geliştirerek, kendini uluslararası telekomünikasyon piyasasında rekabete hazırlar. (DB,2003,18) Bu örnek eğitim ve eğitimle sağlanan vasıflı emek gücü ile uluslararası piyasalarda nasıl rekabete girilip küresel bir güç olunmasını açıklayan çarpıcı bir örnek olarak, sermayenin neden eğitim-istihdam ilişkisini kuvvetlendirmeye bu kadar önem verdiğini göstermektedir.

İşgücü, sadece sahip olduğu niteliklerle yetinmeyecek, yaşanan bilgi ve teknoloji değişimine göre, kendini sürekli üretecektir. Bunu sağlayacak olansa, DB tarafından vurgulandığı üzere “yaşam boyu eğitim”dir. DB tarafından, eğitimde “geleneksel model” ve “yaşam boyu öğrenme modeli” arasındaki fark şöyle

gösterilmektedir:

Boyut	Geleneksel Model	Yaşam Boyu Eğitim Modeli
Faaliyet Alanı	İlkokuldan yükseköğretime resmi eğitim	Yaşam süresi boyunca öğrenme-okulda,işte,emeklilikten sonra
İçerik	Bilginin kazanımı ve tekrarı Müfredata dayalı	Bilginin yaratımı,kazanımı ve uygulaması Bilginin farklı kaynakları Rekabete dayalı
Dağıtım	Sınırlı öğrenme seçenekleri ve şekilleri Resmi kurumlar Tekdüze merkezileşmiş kontrol Arza dayalı	Çoklu öğrenme seçenekleri ve şekilleri Yeni pedagojik yaklaşımlar Teknoloji destekli dağıtım Çoğulcu,esnek,merkezileşmemiş sistem Öğrenene dayalı

Kaynak: World Bank,2003,s.58

Yukarıdaki şekilde gösterildiği üzere, eğitim; okul, iş, emeklilik sonrası tüm yaşamı kapsar bir hale gelmekte, müfredata dayalı olmaktan, yarışmaya dayalı olmaya dönüştürülmekte, bilgi kazanmanın ve bilgi tekrarının önemli olduğu geleneksel modelin aksine, yaşam boyu eğitim modelinde bilginin yaratıcılığı ve uygulanması önemli hale gelmektedir.

DB'nın, eğitim-istihdam ilişkisini kurarken kullandığı önemli bir unsurda, aynen Türkiye'deki sermaye gruplarının süreci meşrulaştırmakta kullandıkları unsur olan işsizlik, özellikle genç işsizliği olmuştur. DB,“Young People Speak Out: Youth Consultations for the World Development Report 2007” raporunda, özellikle, dünyanın azgelişmiş olarak nitelendirdiği bölgelerinde yaşayan gençlerin söylemlerinden hareketle, işsizliğin nedenlerini; eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerinin katı olmalarına ve onlara mesleki beceriler kazandıracak bir yapıya sahip olmamalarına, mesleki eğitim merkezlerinin olmamasına, onlarla ilgilenecek ailelerinin ilgisiz olmalarına, hükümetin eksikliklerine, ailelerinin maddi yetersizlikleri nedeniyle gençlerin eğitilmemelerine bağlamıştır. İşsizlik, tamamıyla, bireysel, ailevi ve eğitim kurumlarının yetersizliği gibi kısmi bir analizle, sistemin bütünsel yapısı ve bu yapının içindeki işsizlik üreten ilişkiler

göz önüne alınmadan açıklanmaktadır. Bu yapının nasıl işsizlik ürettiği, daha önce, sermayenin kullandığı kavramların sorgulanması sırasında anlatıldığından burada bir daha tekrar açıklanmayacaktır.

İşsizlik bireysel nedenler ve eğitimin kendi iç yetersizliklerinden hareketle açıklanınca, çözümde eğitimin içeriğinin değiştirilmesi şeklinde olmaktadır. Çözüm önerileri de, yine DB'nın, "Improving Employability for At-Risk Youth: The Dominican Republic's Youth Development Project" adlı projelerinden hareketle incelendiğinde, fakir gençliğe sağlanan teknik becerilerle, stajyerlikle ve özellikle eğitimle istihdam edilebilirliklerinin güçlendirileceği belirtilmektedir. Eğitim Bakanlığı ve Çalışma Bakanlığı'nın birlikte çalışması vurgulanırken, özel eğitim merkezlerinin de güçlendirilmesi istenmektedir. Formel eğitimin, çalışan gençler için, akşamları ya da hafta sonları devam edebilecekleri şekilde düzenlenmesine dikkat çekmektedirler.

Bütün bu düzenlemelerin sonucunda, gençlerin mesleki becerilerinin ve böylece istihdam edilebilirliklerinin artacağı açıklanmaktadır. Nasıl ki, eğitim ve istihdam arasındaki ilişki kısmi bir analiz yapılarak işsizlik vurgusuyla kuruluyorsa, işsizliğe çözüm olarak önerilen mesleki becerilerin kazandırılması da işsizliğe çözüm olarak, kısmi bir çözüm olacak ve sorunu çözmezcektir. Ancak, gençliğe kazandırılan bu mesleki becerilerle işverenler, istedikleri nitelikli emek gücüne kavuşabileceklerdir. Bu süreçte, eğitim de sadece meslek edindirmeye yönelik araçsal bir içerikle donatılacaktır.

DB'nın eğitim-istihdam ilişkisine dayalı kurduğu bu çerçevenin, Türkiye'nin eğitim sürecine dair işaret ve uygulamalarını ise, Dünya Bankası Türkiye Direktörü Andrew Vorkink'in "Türkiye'de Eğitim Reformu" başlıklı konuşmasından hareketle anlaşılabilir.

Vorkink, Türkiye'deki eğitim sisteminin şimdiye kadar (temel eğitimin evrensel hale getirilmesi, eğitim altyapısının genişletilmesi, daha fazla eğitim materyali ve teçhizatına ulaşılması bakımından) amacına hizmet ettiğini, fakat yeni emek gerekleriyle uyumsuz bir yapı arz ettiğini belirtmektedir. Bu tespitin doğrultusunda, Türk eğitim sistemlerindeki yapısal değişimin, AB'de ve küresel olarak rekabet etmek

için, ihtiyaç duyulan eğitimli işgücünü yetiştirecek bir yapıya kavuşturulması gerekliliğini dile getirmiştir. Reform önerilerinden bazıları ise; üniversiteye girişe ve istihdama hazırlamak için tüm öğrencilere imkân sağlamak, genel ortaöğretim okullarındaki öğrencilere uygulamalı beceriler ve sertifika edinme imkânı vermek, yaşam boyu öğrenmeyi öncelik haline getirmek ve bu konuda özel sektöre uygulamaları için teşvik vermek, sınavların öğrenci yetkinlikleri hakkında işverenlere ve üniversitelere bir ölçme aracı olarak bilgi sağlayacak şekilde olmasını sağlamaktır.

DB'nın eğitimi araçsal bir konuma sokan yeni politikalarının, Türkiye'deki eğitim sistemiyle ilişkisi Vorkink'in konuşma metninde açığa çıkmaktadır. Vorkink, önce tespitler yapmakta, bu tespitler var olan açıkları göstermekte ve değişimde bu açıkları kapatmaya yönelik olmaktadır. Ancak, belirtilmelidir ki, eğitim sistemindeki en büyük açıklık olarak gösterilen ve kapatılmak istenen, eğitimin vasıflı emek gücü yetiştirmesindeki eksiklik yani eğitimin istihdam politikalarıyla arasındaki ilişkidir. Eğitimdeki açıklık tespiti istihdam doğrultusunda yapılmakta böylece değişimin yönünün de eğitim-istihdam ilişkisinin artırılması şeklinde olması gerektiği öne sürülmektedir.

2.8.2 Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)

Eğitim-istihdam arasında ilişki kurulmasında, tespitleri ile önemli bir yer tutan ve işgücünden talep edilen niteliklerdeki değişimi vurgulayan bir diğer uluslararası aktör OECD'dir. OECD de, bütün dünyada işgücü piyasasındaki taleplerin bilgi ekonomisiyle birlikte dönüştüğünü, sanayi ülkelerinde, bilgi temelli sanayinin hızlı yayılımıyla, işgücü piyasasındaki taleplerin daha nitelikli çalışan arayışına, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerini bilen çalışanlara kaydığını belirtmektedir. Bu tespitler, istihdam piyasalarındaki değişimin yönünü gösterdiği gibi, istihdam politikalarında nasıl oluşturulması gerektiğine dair ipuçlarını taşımaktadır.

Eğitimin gelişen önemini, toplumsal ilişkilerdeki dönüşümde gittikçe artan bir yer edindiğini belirterek dile getirmektedirler.

“Gençlerin yaşam şanslarının biçimlendirilmesinde, diğer faktörlerle ilgili olarak, eğitimsel beceri gittikçe önemli oluyor. Araştırmalar,

ekonomik ve sosyal başarıda sosyal sınıf, etnisite ve cinsiyet gibi faktörlerin direk etkilerinin azaldığını gösteriyor. (...). Değişen ekonomik ve sosyal şartlar –bilgi ve iletişim teknolojileri, ekonomik faaliyetlerin küreselleşmesi, daha fazla kişisel sorumluluk ve yaşamın tüm durumlarındaki otonomi- bilgi ve becerilere, bireylerin ve ulusların ekonomik başarılarında artan bir merkezi rol vermektedir”(OECD,2005)

OECD, eğitim ile ekonomik dünya arasındaki yakın ilişkilere de dikkat çekerek, bunun gençlerin iş hayatlarına girişinde kolaylaştırıcı bir etken olduğunu öne sürer. “Eğitim, ekonomi ve ulusların refahları arasındaki karşılıklı ilişkiler daha yakın olduğu zaman, gençlere eğitim kariyerlerinde deneyim sağlama ve başarılı bir şekilde ilk eğitimden çalışma yaşamına transfer yapmak temel politika olacaktır.” (OECD,2005) OECD ülkelerinde becerilere olan talep yükselişi sonucu, istihdam piyasalarına girebilmek için minimum bir ortaöğretim diplomasını gerektirdiğini belirtirler. Düşük niteliklere sahip gençlerin uzun süreli bir işsizlik tehdidi altında olacaklarını vurgulayarak, sahip olunan nitelikler üzerinden eğitim ve istihdam piyasalarını kesiştirip, eğitimden iş yaşamına geçişin becerilerin geliştirilmesiyle mümkün olacağını belirtmişlerdir. Beceriler ise eğitim yoluyla geliştirilecektir.“...daha iyi nitelikler talebindeki yükselişe eğitim sistemleri cevap vermektedirler” (OECD,2006)

1990’lar boyunca sermaye yoğun üretimin yayılması sonucu bilgi ve iletişim teknolojilerinde özellikle internette önemli bir gelişmenin olduğunu belirterek teknoloji ve eğitim arasındaki sıkı bağları şu şekilde vurgulamışlardır: “Teknolojik gelişme eğitimdeki ilerlemelere bağlıdır, ayrıca sadece bilgi işçileri (knowledge workers) ve yenilikler yapan kimselerin (innovators) yüksek düzeyde eğitime ihtiyaç duymaları nedeniyle değil, bir de yüksek eğitilmiş işgücünün ekonomi genelinde, toplam faktör verimliliğini arttırması suretiyle, yeni teknolojilere uyumunda bir ön ihtiyaç olması nedeniyledir.” (OECD,2006) Teknolojik gelişme ve yüksek eğitimin arasındaki birbirini tamamlayıcı ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Teknolojik gelişme ve yüksek eğitim arasındaki bu tamamlayıcılık ilişkisinin geliştiği zemin ise uluslararası rekabette bir stratejik faktör olmasıdır.

Sonuç olarak, “OECD ülkelerindeki eğitim sistemleri, modern toplumun

talepleriyle buluşacaklarsa, oldukça yol almak zorunda olacaklardır. Bu değişimlerin bazıları ek yatırımlara gereksinim duyacaktır fakat kanıtlar paranın gerekli fakat güçlü sonuçlar için yeterli olmadığını göstermektedir.(....) eğitim sistemleri daha teşvik edici ve daha destekleyici öğrenme çevrelerine ve öğrenim sonuçlarının geliştirilmesinde daha esnek ve etkili olmayı öğrenmeye ihtiyaç duyuyorlar” (OECD,2006) Eğitim sistemlerinde bir değişim olması gerektiğini, fakat kastettikleri bu değişimin “modern toplumun talepleriyle buluşacak şekilde” ekonomik dünyanın belirleyenleri üzerinden kurulan bir dönüşüm olması istendiği anlaşılabılır.

2.8.3.Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)

ILO, istihdam piyasalarıyla ilgilenen uluslararası bir kuruluştur. İstihdam piyasalarındaki yeni gelişmeler ve istihdam-eğitim arasında artan vurgular ILO’nun raporlarına da yansımıştır. İşsizlik karşısında istihdam edilebilirliğin artırılmasını, şimdiye kadar anlatılan ulusal ve uluslararası aktörlere paralel bir şekilde, eğitime bağlamışlardır.

Kasım 2003’te aldığı bir kararla, 2005’deki uluslararası istihdam konferansında genç işsizliği başlığının tartışılmasını belirlemiştir. Genç çalışanların potansiyellerinin maksimize edilmesi, fakirliği azaltıcı bir büyüme ve gelişme için merkezi bir konumda olduğu ve bu konunun çözülmesi gerektiğini dile getirmişler. 2005 yılında hazırladığı “Youth:Pathways to decent work” raporunda istihdam edilebilirliği arttırmada eğitim ve öğretim başlığını bir önlem olarak sunmuştur.

Eğitime ilişkin dönüşümlerin iki yönde olduğunu belirtmiştir. “Girişimlerin bazıları ulusal eğitim projelerini yenilemeyi, çıraklık projelerini geliştirmeyi ya da eğitim-öğretim ve işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında var olan uyumsuzluğu gidermek için müfredatı yenilemeyi hedeflemektedir. Diğerleri, okulların erişilebilirliği, maliyet, kalite ve yerel alanda eğitimin çalışmayla ilişkisi gibi konulara işaret eder(...)”(ILO,2005,24)Okul temelli eğitimin çalışma temelli eğitimle birleştiği ve çıraklığın etkili bir öğrenme modeli olarak devam ettiğini vurgulamışlardır.

Eğitime ilişkin bu tespitleri yaptıktan sonra kendi perspektiflerini “anahtar mesaj” olarak şu şekilde belirtmişlerdir;

“Stajyerleri işgücü piyasalarına hazırlamada etkinliği maksimize etmek: beceri eğitimi piyasa fırsatlarına ve geniş temelli, esnek, değişen koşullara uyumlu donatılmaya ihtiyaç duyar; gençler için eğitim sürekli olmalı ve teknolojik ve mesleki değişimlerle baş edebilecek bir yeniden eğitimi kapsamalıdır; temel çalışma becerileri ve yeterliliklerde eğitim gençlere hızla değişen işgücü piyasası değişimleriyle başa çıkmaya olanak sağlamak için gereklidir; formel ve formel olmayan eğitim arasında yakın bağlar kurulmasına ihtiyaç vardır(...)”(ILO,2005,89)

Eğitim ve öğretimin ekonomik, sosyal ve işgücü piyasaları politikalarında temel olduğu ve bu politikalarla bağlantılı olarak biçimlenmesi gerektiği belirtilirken, birçok ülkede eğitim sistemlerinin, okul temelli, standardize ve arz yönelimli eğitim vermesi nedeniyle bugünün işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap veremediği vurgulanmıştır. Bu nedenle birçok ülkede reformların, formel eğitim ile çalışma dünyası için verilen eğitim arasında bir köprü kurulması çabaları doğrultusunda oluşturulduğunu dile getirir.

Görüldüğü üzere, eğitim-istihdam arasındaki vurgular uluslararası aktörlerin de talep ve söylemlerinde önemli bir yer tutmuştur. Uluslararası kuruluşların neden bu kadar eğitim politikalarına önem verdikleri, neden tüm dünyada aynı standartlarda bir eğitim anlayışının oluşturulması yönündeki istekleri sorgulandığında ise, verilebilecek cevap, sermayenin uluslararasılaşmasıdır. Çünkü sermaye uluslararasılaştıkça, artık yatırımlarını sadece kendi ulusal sınırları içinde değil, dünyadaki en karlı bölge neresiyse orada yapmak isteyecektir. Bunun sonucu olarak, yatırım yaptığı her yerde çalıştırabileceği hazır bir nitelikli işgücü olmasını isteyecektir. İşte dünyanın her yerinde hazır bir nitelikli işgücünü yaratacak olan ise eğitim olacak ve bunun tüm dünyada aynı standartlarda olmasının sağlanmasında en önemli rolü uluslararası kuruluşlar üstlenecektir.

“Geçmişte hükümetler kitleleri cehalet durumunda tutarak denetim altına almışlardı. On dokuzuncu yüzyılda endüstriyalizmin yükselişi ile birlikte, hükümetler kendilerini eğitilmiş sanayi işçilerine gerek duyulan bir ekonomik rekabet ortamında buldular. Okulların on dokuzuncu yüzyılda zafere ulaşmalarının nedeni toplumun ıslah edilmesine yönelik genel bir istek değil, ekonomik gereksinimlerdi. Ferrer, hükümetlerin okulları isteme nedeni, eğitim yoluyla toplumun yenilenmesini ummaları değil, sanayi şirketlerini ve buralara yatırdıkları sermayeyi karlı hale getirmek için insanlara, işçilere ve

mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır, diye yazıyordu.”(Spring,1997,19)

19. yüzyılda başlayan, okulların ihtiyaç duyulan emek gücünü yetiştirme işlevi, günümüzde yani 21. yüzyılda daha bir kristalize olmuş, artık eğitim tek bu işleviyle var olabilecek bir yapıya büründürölmek için, hem ulusal hem de uluslararası aktörler tarafından gerçekleştirilen söylem, politika ve pratiklere maruz bırakılmıştır.

3.AVRUPA BİRLİĞİ VE EĞİTİM ALANINDA YAŞADIĞI DEĞİŞİMLER

Türkiye’deki eğitim politikalarının 1990 sonrasında izlediği seyri anlatan üçüncü bölümü takiben, bu bölümde Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarının da aynı süreçte hangi seyirde olduğu incelenecektir. Türkiye açısından, birliğe giriş sürecinde olması ve referans olarak AB eğitim politikalarını göz önüne alması dolayısıyla, birliğin eğitim politikalarının incelenmesi ve bu politikaların oluşumunda hangi aktörlerin süreçte yer aldığına anlaşılmaması önem taşımaktadır.

Avrupa Birliği, kendi içinde gerilimler, çatışmalar ve bir hiyerarşi içeren “...Avrupa ulus devletlerinin uzun dönemde kapitalist sistem içinde bir çekim merkezi oluşturmak üzere 1950’li yıllarda olgunlaştırmaya başladıkları projenin geldiği aşama olarak değerlendirilebilir”(Türkay,2003,16–17) AB’nin eğitim politikalarına da bu çerçevede bakıldığında, genel bir izlek temelinde yapısal dönüşümler yaşamasına rağmen, ülkelerin kendi içlerinde ve aralarında eğitim bir çekişme alanı olmakta ve eğitim politikalarının ulusal düzeyde mi yoksa ulusal düzeyin üstünde bir alanda oluşturup oluşturulmayacağına yönelik çatışmalar sürmektedir. Bu bölümde, daha genel düzeyde, Avrupa’nın eğitim alanında izlediği temel dönüşümler ve bunların tarihsel süreç içerisindeki temel kırılmalarını oluşturan karar, anlaşma ve süreçler incelenecektir.

AB’nin kuruluş dönemi eğitim politikaları zayıf temeller ve bağlayıcı olmayan bir zeminde oluşurken, zamanla meydana gelen yeni yapılanmalar karşısında, eğitim politikalarının, özellikle 90’lı yıllardan sonra Maastricht süreci ve bunu takiben Bologna, Lizbon, Kopenhag süreçleriyle gittikçe önemi artmış ve daha bağlayıcı bir zemine kaymıştır. AB’nin hukuksal temelini oluşturan, Roma Antlaşması’nın(1957) 128. ve 135. maddelerinde eğitim politikalarına ilk olarak yer verilmiş fakat bu maddeler genel eğitimi kapsamamış, mesleki eğitimle sınırlı kalmıştır. 1963 yılında, 128. maddede genel bir mesleki eğitim politikasının oluşturulması için on prensip üzerinde anlaşılmış fakat bu prensiplerin üye devletler üzerinde yasal bir bağlayıcılığı olmamıştır. 1970’lerle birlikte toplumsal ilişkilerde başlayan yeni bir yapılanma, mesleki eğitime ilişkin düzenlemelerin yasal bir bağlayıcılığının olmamasından

kaynaklanan sınırlılığın kaldırılması ve 1974 yılında Eğitim Komitesi'nin (Education Committee) kurulmasıyla genel eğitimde işbirliğinin başlamasıyla sonuçlanmıştır. Eğitim Komitesi, Avrupa Komisyonu ve üye devletlerin eğitim bakanlarından oluşmuş ve 1976 yılında "Action Programme for Education" programının kurulmasına yardımcı olmuştur. Bu programla eğitim uzmanlarının karşılıklı değişimi ve okuldan iş hayatına transferi kolaylaştıracak pilot projeler araştırılmıştır. "1976 Action Programme"nın önemi bu görece ılımlı hedeflerde çok fazla yer almaz, fakat ilk defa bakanlar konseyi tarafından eğitim gerçeği politikanın bir alanı olarak meşrulaştırıldı."(Ertl,2006,7) Eğitim Komitesi'nin kurulması genel ve mesleki eğitim arasında yeni bir ilişkiye işaret etmiş, Janne Raporuyla birlikte genel ve mesleki eğitim ayrımının her iki alanda genel bir politika oluşmasına engel olduğu tartışmalarını başlatmıştır. "Tüm seviyelerde sağlam bir genel eğitimden oluşmayan iyi mesleki eğitim artık yok ve yönteminde somut pratikle ilişkili olmayan genel eğitimde artık yok."(Janne'den aktaran Ertl,2006,8) Genel eğitimin, istihdam piyasalarıyla dolaylı olarak var olan ilişkisi, genel ve mesleki eğitim politikaları arasındaki farkın giderek belirsizleşmesiyle, mesleki eğitimde olduğu gibi direkt olarak kurulmaya başlamıştır.

1992'de imzalanan Maastricht Anlaşması'nın 126. ve 127. maddeleri mesleki eğitim ve ilk kez genel eğitimle ilgilidir. "Maastricht Antlaşması'nın 126. maddesi AB'ye eğitimde Avrupa boyutunu(European Dimension) geliştirme sorumluluğunu ve eğitim sistemlerinde uyumu sağlama yetkisini verir iken, 127. madde biraz daha ileri gidip AB'ye Avrupa'ya özgü mesleki yetiştirim(vocational training) siyasetlerini uygulama yetkisini vermiştir."(Field'den aktaran Duman,2002,194) Ayrıca bu anlaşmayla Avrupa Komisyonuna eğitimle ilgili sorumluluklar yüklenmiştir. "1992'de Maastricht Anlaşması'nın 126. maddesi, Avrupa Komisyonu'nu eğitim konusunda ilk kez yetkiyle donattı."(Hirtt,2005,77)

Maastricht Anlaşması açık bir şekilde eğitim ve öğretimde uyum yaratmayı (harmonization) amaçlamamıştır. "Anlaşma, bilginin karşılıklı bir değişiminin gelişimini ve üye devletlerin eğitim sistemlerine mahsus konularda deneyim sağlar, fakat genel bir eğitim politikası ve kesinlikle eğitim sistemlerinin harmonizasyonu için değil." (Fredrikson,2003,525) Fredrikson'a göre, bu durum üye devletlerin eğitim

üzerindeki güçlerini, Avrupa düzeyinde bir oluşuma transfer etmelerinde yaşadıkları büyük tereddütten kaynaklanmıştır.

Bu sürece Lizbon’da oluşturulan gündem, hükümetler arası anlaşmalar ve faaliyetlerle eşlik etmiştir. 1999’da Bologna Deklarasyonu 29 Avrupa ülkesi tarafından imzalanmış ve eğitim bakanları ile yüksek eğitim kurumları, yüksek eğitim sistemlerinin yapısal uyumu konusunda isteklerini açıklamış ve hedeflere ulaşmada sorumluluk üstlenmişlerdir. “Bologna Süreci ifadesi, imzacı ülkelerin yüksek eğitim sistemleri arasında uyumluluk ve karşılaştırılabilirlikle karakterize olmuş sınırlardan bağımsız bir Avrupa Yüksek Eğitim Alanı yaratımı gayesini yaşama geçirmek için değişen kapsam ve adımlarla, Avrupa devletleri tarafından üstlenilen güncel çok uluslu reformlar ve değişimleri kastetmektedir.”(Papatsiba,2006,95) Bologna Deklarasyonu yasal olarak bağlayıcı bir anlaşma olmaktan ziyade Avrupa işbirliğini güçlendirmeyi ve küreselleşme sürecinde Avrupa yükseköğretim kurumlarının çekiciliğinin artırılmasını sağlayacak gönüllü taahhütler içermiştir. Bakanlar niyetlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Kolayca okunabilir ve karşılaştırılabilir dereceli bir sistemi benimseme, Diploma Eki(Diploma Supplement) uygulaması aracılığıyla Avrupa vatandaşlarının istihdam edilebilirliği ve Avrupa yüksek eğitim sistemlerinin uluslararası rekabet edebilirliğini arttırmak

Esas olarak iki temel döngüde temellenmiş bir sistemi benimseme, üniversite öğrencileri ve mezunlar. (...). Birinci döngüden sonra elde edilen derece, uygun seviyede bir nitelik olarak Avrupa istihdam piyasasına uygun olacak.(...)

Bir krediler(credits) sisteminin kurulumu –Avrupa Kredi Transfer Sistemi(European Credit Transfer System) gibi- uygun bir anlamla en geniş öğrenci mobilitelerinin ilerletilmesi. Krediler, yaşam boyu eğitim dâhil yüksek eğitim olmayan çevrelerde de kazanılabilmelidir.(...)

Kalite güvencesinde karşılaştırılabilir kriter ve metodolojilerin gelişimi amacıyla Avrupa işbirliğinin artırılması,

Yüksek eğitimde gerekli Avrupa Boyutunun (European Dimension) geliştirilmesi,(...).”(Fredrikson,2003,534)

Papatsiba, Bologna süreci tartışmalarının, Avrupa yüksek eğitiminde bir dönüm noktası olarak ele alındığı ve uyum sürecinde ulusal hükümetlerin yüksek eğitim kurumlarını uluslararasılaşma ve Avrupa’nın entegrasyonu doğrultusunda şekillendirecekleri bir süreç olarak gördükleri, yüksek eğitimin, ekonomi ve işgücü piyasalarına cevap verecek bir yapılanışa girerek, *sosyal bir kurumdan bir endüstriye kaydığı* yönündeki görüşler doğrultusunda şekillendiğini belirtmiştir. Bakanlar, Bologna Deklarasyonu’ndan iki yıl sonra 2001’de Prag’da deklarasyondaki hedefleri yeniden teyit etmiş ve yaşam boyu eğitim, dünyanın diğer taraflarında da Avrupa Yüksek Eğitim alanının çekiciliğini ve rekabet edebilirliğini arttırmayı vurgulamışlardır. 2002 yılında da 31 Avrupa ülkesi ve Avrupa Komisyonu tarafından Kopenhag Deklarasyonu imzalanmıştır. “Deklarasyon, geliştirilmiş işbirliğini izlemek için dört temel öncelik saptadı; mesleki eğitim ve öğretimde Avrupa Boyutunu güçlendirme, geliştirilmiş bilgi araçlarıyla şeffaflığı artırma, yeterliliklerin, niteliklerin ve kalite güvencesinin tanınması”(Fredrikson,2003,535) Bunlar sadece mesleki eğitimle sınırlı değil formel olmayan öğrenme biçimleri içinde geçerlidir.

Bologna ve Kopenhag süreçleriyle komisyon raporlarının arkasında Lizbon’da oluşturulan gündem yatmaktadır. “2000 Lizbon Avrupa Konseyi, 2010’da dünyada Avrupa’yı en rekabetçi bilgi temelli ekonomi yapma temel gayesini koydu, bununla birlikte sosyal bağları güçlendirmeyi ve bu amaca ulaşmada, eğitim ve öğretimin merkezi bir rolünde uzlaştı.”(Com.,2004,2) Komisyon raporunda, yüksek kalitede eğitim ve öğretimin bilgi temelli bir ekonomide rekabet için bir ön hazırlık olduğunu, küreselleşme, teknolojik ve demografik değişimin anlamının sürekli olarak becerilerinde değişime uyarlanması demek olduğunu belirterek, bu değişimin, yani onların ifadesiyle topluluğun eğitim ve öğretim sistemlerinin modernizasyonunun Lizbon Avrupa Konsey’i tarafından saptandığını vurgulamaktadırlar. “AB zirvelerinin tarihinde ilk kez, eğitim ve öğretim stratejik bir hedefin uygulanması için büyük bir araç olarak tanımlanmıştır.”(Fredrikson,2003,523) Lizbon’un 2010’daki hedeflerine ulaşmada önemli alanların şunlar olduğu belirtilmiştir: Eğitim ve öğretimin büyümeye

katkısı, rekabet edebilirlik, bilgi temelli bir ekonomide kaliteli insan kaynaklarının yeni bilgi yaratımında ve yayılmasındaki önemi, yeni temel becerilerin kazanımı, yaşam boyu öğretim. “Paradigma kayması hükümet harcamalarından bilgi yatırımına gereksinim duyuyor, eğitim, kişisel gelişime, içsel bütünleşme ve verimliliğe katkı sağlar şeklindeki zorunlu kanıtların tanınmasında, ekonomik büyümede ölçülü ve büyük bir etkiye sahiptir.”(Com.,2003,11)

Uluslararası piyasalarda özellikle ABD ve Japonya gibi önemli rakipler karşısında, verimlilik ve büyümeye dair rekabetin artması, eğitimin bu rekabette öne çıkmayı sağlayacak şekilde yapılanmasını gerektirmiştir. “AB’de, iki büyük rakibi ABD ve Japonya’yla ilişkisinde, Avrupa daha rekabetçi nasıl yapılır başlığı, çeşitli fırsatlarda tartışılmıştır. Bu, 23–24 Mart 2000 Lizbon Avrupa Konseyi’nde, tartışmanın en önemli konularından biriydi.”(Fredrikson,2003,523) Tüm bu ekonomik rekabet görüşünün arkasında Lizbon yatmaktadır. AB politikalarının oluşumunda yeni bir süreç başlamıştır.

“...AB politika oluşumunun vurgusu, eğitim konularındaki işbirliğinden ulusal reform sürecinin koordinasyonuna kaymıştır, özellikle yüksek eğitimde, şu anda, AB politika yapımının geleneksel düzeninde bir ters dönme görünüyor: 1960’lar ve 1990’lar arasında programlar ve projeler mesleki eğitim ve öğretim içinde başlatılırdı ve sonra genel eğitime transfer edilirdi. Lizbon Kararlarından itibaren bu sıra tersine dönmüş görünüyor. Göstergeler(indicators) ve benchmark sisteminin gelişimi ve kredi transfer sistemlerinin (credit transfer systems) tanıtımı bu akımın örnekleridir.”(Ertl,2006,21)

Avrupa kredi transfer sistemleri(European credit transfer systems) yüksek eğitim ve mesleki eğitimde, uzun süreden beri hedeflenen mobilite(mobility) amacının geliştirilmesi için oluşturulmuştur. Diğer taraftan, *göstergeler(indicators)*, *benchmarks*, *benchmarking* gibi araçlar *Denetim Toplumu(The Auditing Society)* tartışmalarını gündeme getirmiştir. Fredrikson, gelişen bu tutumda, temel unsurların hesap verebilirlik (accountability), değerlendirme (evaluation), kontrol ve kalite olduğunu belirtmektedir. Bu durum karşısında ortaya çıkan sorular, eğitimin kalite kriterlerinin neye göre belirlenerek, ölçümün yapılacağı ve eğitime ölçme, değerlendirme gibi unsurların girmesinin eğitim kurumları arasında yaratacağı rekabetin sonuçlarının neler olacağıdır. Ortaya çıkan farklı retoriklere rağmen eğitimin ne doğrultuda şekillendiği,

Ertl tarafından açık bir şekilde dile getirilmektedir. “ ‘Vatandaşın Avrupası’ nı yaratmayla ilgili bir retoriğe rağmen, eğitim gündemi daha çok ekonomik etmenler tarafından yürütüldü. Eğitim ve öğretimdeki yeni ya da güncelleştirilmiş topluluk programları, emeğin mobilitesinin cesaretlendirilmesi aracılığıyla rekabeti arttırmak için tasarlandı.”(Schink ve Field’den aktaran Ertl,2006,22)

3.1. 1990 Sonrası AB’nin Eğitim Hedefleri ve Rekabet Üzerinden Şekillenen Bir Eğitim Anlayışının Doğuşu

1970’li yıllarla birlikte, eğitimin iktisadi ilerlemeler ile direk kurulan ilişkisi, Avrupa Birliği’nde de aynı seyri izlemiş ve eğitimin ekonomiyle ilişkisi gittikçe artmıştır. Eğitim-ekonomi ilişkisinin en önemli kesişimlerinden birini nitelikli işgücü dolayısıyla eğitim-istihdam ilişkisi oluşturmaktadır. Eğitim yoluyla işgücüne nitelik kazandırılarak birikim sürecinde daha fazla artı değere ulaşma ve böylece rekabette öne çıkma, eğitimi, birikim sürecinin başat elemanlarından biri konumuna sokmuştur. Eğitimin birikim sürecinde başat bir unsur olarak tanımlanması 1990’larda gerçekleşmiştir. Bu süreçten sonra, eğitim rekabet sağlayıcı bir alan olarak belirgin bir hal almış ve eğitim yeni bir şekillenmeye maruz kalmıştır.

“Avrupa Birliği’nde eğitim konuları, geleneksel olarak, merkez bir rol oynamamıştır. Bu, son yıllarda yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. Mart 2000’de Lizbon Avrupa Konseyi’nde, AB’ye üye devletlerin devlet ve hükümet başkanları, küreselleşme ve bilgi toplumundaki değişimlere gelecek on yıl için yeni bir stratejik hedef koydular: ‘Dünyada en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomi olmayı daha iyi iş ve daha büyük sosyal bağlılıkla, sürdürülebilir ekonomik büyüme yapabilir.’ Bu büyük değişimleri ima eder ve eğitimde etkilenen alanlar arasında olacaktır” (Fredrikson,2003,522)

AB zirvelerinde ilk defa Lizbon süreciyle birlikte eğitim, birliğe ilişkin hedeflere ulaşmada stratejik bir alan olarak tanımlanmış, rekabeti sağlayıcı bir alan olarak gösterilmesi niteliksel bir dönüşüme maruz kalmasına yol açmıştır.

“30 yıldan uzun bir süre boyunca Avrupa’nın ekonomik liderleri dikkatlerini eğitimin niceliksel gelişimi üzerinde odakladılar. Daha fazla nitelikli işgücüne, eğitimin farklı biçimleri ile emek piyasasının gereksinimleri arasında daha iyi bir niceliksel uyum sağlamaya gerek duydular. Oysa neredeyse 10 yıldan fazla bir zamandan beri eğitimde daha ileri bir kitleselleştirme gereği yok. Artık talepleri genel olarak

eğitim sistemlerinin, endüstrinin ve hizmet sektörünün gereksinimlerine niteliksel olarak uyumlulaştırılması yönünde.”(Hirtt,2005,77)

Niteliksel dönüşümü sağlayabilmek için, hızla gelişen teknolojiye uyum sağlayacak esnek bir işgücü önemli taleplerinden biri olmuştur.

“1990’lar boyunca eğitim ve öğretim politikası, giderek eğitilmiş ve becerili işçilerin arzının yayılımıyla sadece mesleki eğitim ve öğretim sisteminin çıktılarını destekleme inancına saplandı, (eğitim) ulusal ekonomik rekabetçiliğin dönüşümüne uygun olacaktı ve yüksek beceri, yüksek katma değerli kapitalizmin vizyonunun farkına varacaktı”(Payne,2000,359)

Daha fazla beceri ve niteliğe sahip bir işgücünün oluşturulması ve rekabet ile artı değeri arttıracak bir bilginin üretiminin eğitim kurumlarında sağlanabilecek olması, eğitim kurumlarının da direk olarak “esneklik” doğrultusunda taleplerle karşı karşıya kalmasına yol açmıştır. White Paper’da, sürekli değişen bir ekonomide istihdam probleminin, eğitim ve öğretim sistemlerinin değişimiyle mümkün olacağı belirtilerek sorulması gereken önemli sorunun *insanların taleplerine cevap verecek bir esnekliğin nasıl sağlanacağı* olmuştur. “Bu kurumlar sürekli istihdam için vatandaşları ve çalışanları eğitmek ve yetiştirmede çok katı kalıyorlar.(...)Daha fazla ve farklı taleplerle buluşmak için daha fazla esnekliğe bir taahhüt olma ihtiyacı vardır”(Com,1995,24) Sorunun cevabı olarak öne sürülen çözüm önerileri ise okul ve iş hayatı arasındaki bariyerlerin kaldırılması, okullara daha fazla otonominin sağlanması yani ademi merkezileştirilmesi olmuştur. “...merkezi olmayan sistemler uyum sağlamada en esnek, en hızlıdır ve bu nedenle yeni sosyal partnerlik formlarının gelişiminde en büyük meyile sahiptirler”(Com,1995,26) Belirtildiği üzere merkezi bir yapının etkisinden kurtulan eğitim, değişime daha kolay uyarlanaabilecek ve yerel piyasanın gereklerine cevap vermede daha hızlı olacaktır.

Avrupa’nın 1990 sonrası rekabet üzerinden şekillenen eğitim anlayışında temel hedefler, Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan “Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe” raporunda şu şekilde belirtilmektedir:

1.“Eğitim ve öğretim sistemlerinin kalite ve etkililiğinin geliştirilmesi”: Bu

hedef,

- a)Eğitim ve öğretimin öğretmenler ve eğiticiler için geliştirilmesi
- b)Bilgi toplumu için becerilerin geliştirilmesi
- c)Herkesin bilgi ve iletişim teknolojilerine ulaşımının sağlanması
- d) Bilimsel ve teknolojik çalışmaların arttırılması
- e) Kaynakların en iyi kullanımının sağlanması olmak üzere beş ayrı hedefe ayrılmıştır.

Hedefte; bilgi ekonomisinde bilgiye ulaşmanın büyük bir öneme sahip olduğu, bu nedenle öğretmen ve eğiticilerin toplum ve ekonominin gelişiminde anahtar faktörler oldukları, bilimsel ve teknolojik gelişmenin rekabet için temel olduğu ve bunların çalışma yaşamı ve endüstri ile yakın ilişkisi nedeniyle çocuklar ve gençlerin fen ve matematikle ilgilerinin arttırılması gerektiği vurgulanmıştır.

2.“Tüm eğitim ve öğretim sistemlerine ulaşımın kolaylaştırılması”: Bu hedefte kendi içinde;

- a)açık öğrenme ortamı
- b)öğrenmenin daha çekici yapılması
- c)aktif vatandaşlık, eşit fırsatlar ve sosyal bağların desteklenmesi, başlıklarına ayrılmıştır.

Amaçlanan, eğitim ve öğretim sistemlerinin bir bölümünden diğer bölümüne geçişin kolaylaştırılması ve yalnızca istihdam oranlarının arttırılması değil, genel beceri seviyesinin yükseltilmesi, yüksek istihdam oranlarının yüksek beceri düzeyiyle ilişkilendirilerek, öğrenmenin özellikle yaşam boyu öğrenmenin çekici hale getirilmesi olmuştur.

3.“Eğitim ve öğretim sistemlerinin daha geniş bir dünyaya açılması” Bu üçüncü stratejik hedef ise

- a)Genel olarak çalışma yaşamı ile araştırma ve toplum bağlarının güçlendirilmesi b)girişimcilik ruhunun geliştirilmesi

c)yabancı dil öğreniminin geliştirilmesi

d)mobilite(mobility) ve karşılıklı değişimin(exchange) artırılması

e)Avrupa işbirliğinin güçlendirilmesinden oluşmaktadır.

Bununla da eğitim kurumlarının yeni değişimlere, düşünce ve yeteneklere açık olabilmesi için iş dünyasıyla, sosyal partnerlerle işbirliğine gitmesi ve bu işbirliğinin *öğrencilerin ihtiyacı olan girişimcilik ruhunu harekete geçirmesine olanak sağlayacağı*, eğitimin girişimin ve başarılı girişimcilik modellerinin anlaşılmasını sağlaması, gençlerin kişisel beceri ve istihdam edilebilirliklerini arttırabilmesi açısından mobilitenin geliştirilmesi, Avrupa’da işbirliğinin geliştirilmesini sağlamak için akreditasyonun önemi ve bunun için ise niteliklerin tanınması ve şeffaflığını sağlayacak kalite ve akreditasyon sisteminin kurulması gerektiği belirtilmiştir. (Council,2002)

AB’de eğitimdeki dönüşümler, *genel eğitim ve mesleki eğitim arasındaki farkın giderek belirsizleşmesine yol açmıştır*. “Tüm üye devletler eğitim ve mesleki eğitim arasındaki ayrımın gitgide daha az net olduğuna inanıyorlar”(Com,1995,25) Genel eğitim ve mesleki eğitim ayrımının genel bir eğitim politikası oluşturulması önünde engel olduğu, artık genel eğitimden bağımsız iyi bir mesleki eğitim olamayacağı gibi, genel eğitiminde iş yaşamından kopuk olarak var olamayacağı belirtilmiştir. “Zamanın ekonomik baskısı, genel ve mesleki eğitim arasında mümkün yeni bir ilişkiyi gerekli kılıyordu”(Ertl,2006,8) Eğitim ve istihdam piyasaları arasındaki ilişki mesleki eğitimle sağlanıyorken, 1990 sonrasında eğitime ilişkin talep ve politikaların değişmesiyle tüm eğitim anlayışı istihdam piyasaları doğrultusunda şekillenmeye başlamıştır.

3.2.AB’nin Eğitim Politikalarının Oluşumunda Sermaye Grupları ve Önerileri

Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarının oluşumunun ve bu oluşumun hangi yönde olduğunun anlaşılması AB’deki büyük sermaye gruplarının eğitim politikaları ve taleplerinin incelenmesiyle anlaşılabilir. Çünkü bu sermaye gruplarının eğitimle ilgili hazırladığı raporların AB’nin eğitim komisyonlarında hemen yankı bulması ve

sundukları önerilerle birliğin eğitim politikalarındaki paralellikler, bu grupların AB'nin politikalarının oluşumundaki etkilerinin büyüklüğünü göstermektedir. Bu nedenle aşağıda AB'nin iki büyük sermaye grubu UNICE ve ERT'nin eğitim talepleri incelenecektir.

3.2.1. Avrupa İşveren ve Sanayicileri Konfederasyonu (UNICE)

UNICE(Union of Industrial and Employer's Confederations of Europe), 1958 yılında kurulan Avrupa İşveren ve Sanayiciler Konfederasyonu'dur. 33 ülkeden 39 üyesi bulunmaktadır. AB üyesi devletlerin yanı sıra, EFTA ve OECD üyesi ülkelerin sanayicileri ve işveren konfederasyonlarını bir araya getirmektedir. UNICE, söz konusu kurumların Avrupa meselelerine ilişkin tutum ve görüşlerinin, özellikle Avrupa kurumları nezdinde koordinasyonu görevini üstlenir. (<http://www.ikv.org.tr/sozluk2.php?ID=1059>, 16.05.2007) UNICE, 23 Ocak 2007'den sonra adını BusinessEurope (the Confederation of European Business) olarak değiştirmiştir. Bunun nedeni olarak “çünkü ticaret Avrupa'nın kalbinde, Avrupa vatandaşlarının refahı için büyüme ve işler yaratır” ifadesi kullanılmıştır. (www.unice.org/content/default.asp?PageID=476, 25.04.2007)

UNICE, 2004 yılında hazırladığı “Business, Vision For Europe: Growth, Jobs and Prosperity” adlı raporunda Avrupa'nın küreselleşmenin getirdiği yeni dinamizm ve düşük büyüme oranları nedeniyle değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Belirttikleri bu değişimin arkasındaki asıl neden ise karşı karşıya kaldıkları şiddetli rekabettir. “Avrupa ekonomisi şimdi yalnızca Birleşik Devletler ya da Japonya'yla değil bir de genç ve becerili nüfusuyla gittikçe gelişen ekonomik bölgelerle karşılaşılıyor.”(UNICE,2004,3) Birliğin ekonomisinin modernize edilmesi için komisyonu, parlamentoyu ve üye devletlerin hükümetlerini Avrupa topluluğunu daha rekabetçi bir hale getirmeleri için çağırmaktadırlar. Bu konuda ne kadar etkili olduklarının göstergesi ise Lizbon öncesi aldıkları kararların, Lizbon'da hedef olarak yer almasıyla dile getirdikleri memnuniyetle ortaya çıkmaktadır. “Daha önce 1999 politik memorandumumuzda, rekabetin politik gündemin en tepesinde yer almasını talep ettik. Lizbon'da ülkelerin ve hükümetlerin başkanlarının, Avrupa'yı 2010'da en rekabetçi ve dinamik ekonomi yapma hedefini duyurmalarından dolayı mutluyuz”(UNICE,2004,3)

UNICE, dönüşümün sağlanması için neler değişmeli sorusunu sormuştur. Bu sorunun cevabını oluşturan alanlardan biri eğitim olmuştur. “Genişletilmiş Avrupa, gerekli işgücü piyasası reformlarını teşvik etme, emeklilik sistemlerini demografik yaşlanmaya uyarlama, bireylere becerilerini çalışma yaşamları boyunca uyarlamaları için izin verme, yeterlilikleri geliştirmesi için şirketlere teşvik verme ve eğitim ve öğretim sistemlerinin işgücü piyasası ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamada yoğunlaşmalıdır.”(UNICE,2004,13) 2005 yılındaki raporlarında da küresel piyasalarda yarışabilmek için AB’nin inovasyon(innovation) kullanımının yükseltilmesi ve eğitim yoluyla yüksek katma değerde uzmanlaşması gerektiği belirtilmiştir. High-tech(yüksek teknoloji) bir ekonominin omurgasının bilgili ve becerili işgücü olduğu ve bu nedenle hükümetlerin eğitim yatırımlarını arttırmaları gerektiğini belirtirken, bu süreçte özel sektöründe insan kaynaklarının kalitesinin artırılması için cesaretlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.(UNICE,2005,9) Hem özel sektör hem de devlet yatırımlarının artırılması talebi görünüşte çelişkiliymiş gibi görünse de birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Bir yandan belirli sermaye grupları(özellikle üretken sermaye) tarafından talep edilen nitelikli işgücü devletin eğitim kurumlarında, daha az maliyetle yetiştirilirken diğer taraftan belirli sermaye gruplarının eğitime yatırım yaparak hem bu alanı metalaştırarak kar sağlayacak hem de eğitime el attığı andan itibaren verdiği eğitimin içeriğini kendi isteği doğrultuda oluşturarak sermayenin istediği niteliklere daha uygun bir eğitim hazırlayacaklardır.

UNICE’nin, eğitimle ilgili önemli taleplerinden biri de girişimci bir eğitimin geliştirilmesidir. “Tüm okul müfredatında bütünleşmiş girişimcilik eğitimi, yarının girişimcileri genç insanlar arasında girişimci kafa yapılarını geliştirmek için gerekli bir faaliyettir.”(UNICE,2004,16) Özellikle öğretmenlerin bir girişimin nasıl yapıldığı ve bunun topluma faydaları konusunda farkındalıklarının yükseltilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır.

Bugünün ekonomilerinin sürekli bir değişim tarafından karakterize edildiğini ve dolayısıyla yüksek yeterliliklere sahip bir işgücüyle rekabetin sürdürülebileceğini belirtmektedirler. Bu konudaki önerileri ise bireylerin becerilerini düzenli olarak yenilemeleri, eğitim ve öğretim sistemlerinin işgücü piyasası ihtiyaçlarına cevap

olmasıdır. UNICE'nin işgücü piyasaları doğrultusunda oluşturduğu eğitim talepleri AB eğitim hedefleriyle tam bir uyumluluk içindedir. AB'nin hedefleri içinde yer alan eğitim politikalarının oluşturulmasında sosyal partnerlerin katılımı talebinin, UNICE'nin ve Birliğin eğitim hedefleri göz önüne alındığında pratiğe geçirilmiş bir talep olduğu açıkça görülebilir.

3.2.2. Avrupa Yuvarlak Masası (ERT)

Avrupa Yuvarlak Masası(ERT) Avrupa'daki 45 civarında çok uluslu sermayenin oluşturduğu güçlü bir örgütlenmedir. AB içinde güçlü bir örgütlenme olması dolayısıyla AB'nin politikalarının oluşmasında biçimleyici bir unsur olması, politika ve taleplerinin incelenmesini gerektirmektedir.

ERT'nin eğitimle ilgili ilk çalışması 1989 yılında yayınlanmıştır. Hazırlanan bu raporda “endüstri ve eğitim kurumları arasında daha büyük işbirliği ihtiyacı yanında teknik ve profesyonel eğitimin önemi ve yaşam boyu eğitim üzerinde duruldu.” (www.ert.be/working_group.aspx?wg=158&km=113&label.113, 27 Nisan 2007) Eğitimin Avrupa rekabeti açısından stratejik bir konu olduğunu vurgulamış ve endüstrinin müfredat üzerindeki zayıf etkisi nedeniyle endüstriyel gelişimin sağlanması için müfredatın canlandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

1995'te eğitimle ilgili bir diğer raporları “Education for Europeans: Towards the Learning Society” yayınlamışlar ve bu raporun önsözünde Avrupa'nın karşı karşıya kaldığı sorunlar belirtilerek, bunların çözümünün “insan sermayesi” ve “eğitimden” geçtiğine dikkat çekmişlerdir. “Avrupa toplumu bugün kolayca çözülemeyecek ekonomik ve sosyal problemlerle yüzleşiyor(...).Fakat bir şey oldukça açık. Toplumun bu problemlerinin çaresinde, insan boyutu(human dimension) önemli bir yer tutuyor(...). Bu nedenle, bireyin eğitim ve öğretimi bugün toplumda mevcut en önemli tek araçtır.”(ERT,1995,6) Dolayısıyla okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime(yaşam boyu eğitim) bir eğitim zincirinin kurulması ilk önerilerini oluşturuyor. Daha sonraki önerilerini ise şöyle sıralıyorlar. “İkinci olarak, bu eğitim zinciri geniş kapsamlı olmalı(...) *nasıl öğrenileceğini öğrenmeyi ve daima daha fazla öğrenmeye motive olmayı* öğretmelidir. Üçüncüsü; tüm Avrupa ülkelerindeki toplum, yetişkin eğitiminin

değerini kabul etmelidir. Dördüncü olarak; tüm öğrencilere kolayca ulaşılabilir multimedya ve bilgisayarların yaygın girişiyle, tüm öğretme görevleri daha kolay yapılabilir. Beşinci; *benchmarking* uygulaması eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yanlarını ve tüm Avrupa’da geliştirilebilecek en iyi uygulamaları(best practise) saptamak için tanıtılmalıdır. Yönetimin ademi merkezileştirilmesi ve müfredat gelişimi ve daha yaratıcı öğrenme, insan ve finansal kaynakların yönetimi alınacak önemli adımlar olmalıdır. Altıncı;(...) ortaklıklar(partnerships) okullar ve yerel iş dünyası (local business) ve bir de sosyal ve kültürel organizasyonlar arasında meydana getirilmelidir. Yedinci; ulusal hükümetler eğitimin beşikten mezara bir süreç olduğunu, ulusal sınırların ötesine etkisinin uzadığı ve ulusal refah, kültür, demokrasi ve yaşam kalitesiyle yakından ilişkili olduğunu kabul etmeye hazır olmalıdır.”(ERT,1995,6–7–8)

Bilgi toplumunda meydana gelen değişimlere cevap olarak “Learning Society” kavramını ortaya koymaktadırlar. 1997 yılında “Investing in Knowledge – The Integration of Technology in European Education” raporlarını yayınlarak bilgi ve iletişim teknolojileri(İCT) üzerinde odaklanmış, ICT’nin öğrenmeye yeni yollar açtığı, bireylere kendi bağımsız zaman ve yerlerinde bilgi ve becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.(www.ert.be,10.05.2007) Bu vurgunun altında, artık öğrenmenin okulla sınırlanmaması gerektiği, bireyin yeni teknolojilerin getirdiği olanakları kendi kendine kullanarak öğrenmesini sürekli aktif tutması ve verimliliğini, iş yaşamındaki niteliklerini sürekli arttırması yatmaktadır. Kısaca, birey kendini daha fazla değer yaratmak adına sürekli üretecektir.

Hirtt, sermaye gruplarından oluşan bu güçlü lobi örgütünün yukarıda anlatılan taleplerinin Avrupa Komisyonu’nda hemen yankı bulduğunu belirtmektedir. “Bu talepler oldukça çabuk biçimde memnuniyetle karşılandı.”(Hirtt,2005,77) ERT’nin de, UNICE’de olduğu gibi, eğitim taleplerinin Avrupa Komisyonu’nun eğitim talepleriyle karşılaştırıldığında aralarındaki paralellikler hemen göze çarpmaktadır. Bu da AB’nin eğitim politikalarının oluşumunda sermaye gruplarının büyük etkisini ortaya koymaktadır.

3.3 Benzerlik ve Farklılıklarla Türkiye ile AB'deki Sermaye Grupları ve Eğitim İlişkisi

Türkiye ve AB'nin eğitim politikaları arasındaki ilişki, ikili bir kamplaşma içerisinde ele alınmaktadır. Liberal kesimler, AB eğitim politikalarının referans olarak alınması gerektiğini belirtirken, muhalif kesimler bu ilişkiyi tek taraflı bir dayatma zemininde ele alarak, AB'nin Türkiye'ye eğitim politikalarını benimsetmesi şeklinde dışsal bir ilişki kurmuşlardır. Türkiye'nin ve AB'nin eğitim politikalarının oluşumuna, buraya kadar anlatılan bölümlerden bakıldığında, birden fazla aktörün bu politikaların biçimlenmesinde etkili olduğu ve direk *dışarıdan alma* ya da *dışarıdan dayatılmasından* ziyade bu aktörlerin çatışan/çakışan talepleriyle biçimlenen *ilişkisel bir yapılanma* olduğu görülür. Birikim sürecinde ortaya çıkan ulusal ve uluslararası gereklilikler karşısında hem ulusal aktörler hem de uluslararası aktörlerin ortaya koydukları talepler karşılıklı bir etkileşimi içinde şekillenmiştir. Bu nedenle Türkiye'nin eğitim politikaları ne tamamıyla AB'den bağımsız ne de sadece onun belirlenimleri doğrultusunda şekillenmektedir. Birikim sürecindeki gereklilikler, onların bazen kesişen bazen de farklılaşan noktalarda karşı karşıya gelmelerine neden olurken, bu kesişim ve ayrılma noktalarında benzer ve farklı eğitim politikaları gerçekleştirmelerine yol açmıştır.

Türkiye ve AB eğitim politikalarının 1990 sonrası yapılanma sürecinde en temel benzerlikler, sermaye gruplarının söylemleri ve taleplerinde ortaya çıkmaktadır. Her ikisindeki sermaye grupları da birikim sürecinin öncelikli bir unsuru haline gelen “insan sermayesi” üzerinde yoğunlaşmışlardır. ERT, Avrupa'nın karşı karşıya kaldığı sorunların çözümünün “insan sermayesi” ve “eğitimden” geçtiğini vurgularken, TÜSİAD, yeni büyüme modelinin ana unsurunun “insan sermayesi” olduğunu dile getirecektir. Yine aynı şekilde eğitim, işgücüne kazandırdığı niteliklerle rekabeti sağlayacak bir alan olarak tanımlanacaktır. Eğitime atfettikleri önem artarken, raporlarında *yaşam boyu öğrenme, eğitimin girişimcilik ruhu kazandırması, eğitim ve çalışma yaşamı arasındaki bariyerlerin kaldırılması* şeklinde sıralanan öneriler tam bir benzerlik sergileyecektir.

Eğitim, hızlanan toplumsal ilişkiler karşısında yetiştirdiği *nitelikli işgücüyle*, rekabeti ve uyumu sağlamada araçsal bir konuma sokulurken, genel eğitim ve mesleki

eğitim arasındaki sınırlar hem AB hem de Türkiye’de belirsizleşecek bir sürece girmiştir. TÜRKONFED, genel ve mesleki beceriler arasındaki katı sınırların azaldığını belirtirken, AB Komisyonu, üye devletlerin, eğitim ve mesleki eğitim arasındaki farkın azaldığına inandıklarını dile getirmektedir.

AB ve Türkiye’nin eğitim politikalarının oluşumunda sermaye grupları etkin bir düzeyde yer almış, eğitim-istihdam ilişkisinin yoğunlaştırıldığı bir yapılanış içine girilmiştir. *Kalite, verimlilik, uluslararası rekabet* kullandıkları büyümlü sözcükler olmuştur.

Tüm bu benzerliklere rağmen, farklılıklarda kendini göstermiştir. Rekabet, eğitimdeki yapılanmada her ikisinin de öne çıkardığı neden olsa da bunun arkasındaki gerekçeler birbirinden farklılaşmaktadır. Türkiye’de rekabet vurgularının arkasında yatan neden, 1980 sonrası dışa açılma sürecinde ucuz işgücüyle gerçekleştirilen rekabetin yerini, daha fazla katma değere ulaşmak için, nitelikli işgücünün almasının istenmesinden kaynaklanmaktadır. AB’nin rekabet vurguları ise rakipleri (Japonya, ABD ve gelişmekte olan ekonomiler) karşısında daha düşük büyüme oranlarına sahip olması sonucu, çözümü eğitim yoluyla rekabetin arttırmada bulmasından kaynaklanmaktadır.

Avrupa ve Türkiye eğitim politikalarının arasındaki temel farklılıklardan biride, AB’nin birçok üye devletten oluşan bir birlik olması nedeniyle bu birliğin bağlarını geliştirmenin yollarını eğitimde aramasıdır. “Avrupa Boyutu” oluşturulmasında ve Avrupa işbirliğinin gerçekleştirilmesinde, eğitimde mobilitenin geliştirilmesinin büyük katkısının olacağı dile getirilmekte ve mobiliteye ilişkin çeşitli raporlar hazırlanmakla beraber, buna ilişkin eğitim programları da (Socrates, Erasmus vb.) yaşama geçirilmiştir. Mobiliteye ilişkin oluşturulan bu programların yalnızca birlik içinde değil birlik dışındaki ülkeleri kapsayacak şekilde geliştirilmesi yine AB ve Türkiye’nin eğitim politikalarında bir kesişmeyi de sağlamıştır.

AB ve Türkiye’nin eğitim politikaları birbirinden izole bir seyir izlememesine rağmen, aradaki bağımlılık ilişkisi önce içerdeki aktörlerin istek ve talepleri sonucu bir gerilim temelinde oluşmakta ve sonra bu talepler yine gerilimler temelinde dışarıdaki

aktörlerin talepleriyle karşılıklı etkileşim içinde gelişmektedir. Tüm bunların sonucunda, birikim sürecinin bir unsuru olarak aynı seyirde yol alan AB ve Türkiye eğitim politikaları, benzerlikler ve farklılıklar temelinde bu seyri izlemektedir.

3.4. Avrupa Komisyonu ve Avrupa Eğitim Politikalarının Temel Belirleyenleri

Türkiye'nin eğitim politikalarının biçimlenişi anlatılırken, tüm taleplerin yansıdığı ve gerilimler temelinde yaşama geçirildiği alanın devlet olduğundan bahsedilmişti. Bu bölümde de aktörlerin taleplerinin yansıdığı ve bu taleplerin yine çatışmalar temelinde biçimlenerek Avrupa eğitim politikalarının oluşturulduğu alan olarak Avrupa Komisyonu incelenecektir. AB'nin önemli bir organı olan Avrupa Komisyonu'nun 1990 sonrasında eğitime ilişkin hazırladığı raporlar birliğin eğitim politikalarının temel unsurlarını içermektedir.

Avrupa Komisyonu, komisyon üye devletlerinin çıkarlarını temsil eden Konsey'in aksine hükümetlerden bağımsız olarak genel AB çıkarlarını koruyan bir organdır. Avrupa Komisyonu'nun dört temel görevi vardır: Avrupa Parlamentosu'na ve Konsey'e yasa önerisinde bulunmak; AB politikaları ve bütçesini yönetmek ve uygulamak; Avrupa Adalet Divanı ile birlikte Avrupa mevzuatının uygulanmasını sağlamak; AB'yi uluslararası düzeyde temsil etmek.(www.ikv.org.tr/kurumlar.php, 25.04. 2007)

Komisyonun eğitim raporlarının ülkelerin eğitim bakanlarını toplayan konseye sunulduğu ve konseyin bu raporlar temelinde politika önerileri hazırladığı dikkate alındığında, bu raporların birliğin eğitim politikalarının temel belirleyenleri arasında olduğu anlaşılabılır. Komisyon raporlarındaki eğitime ilişkin belirleyenler şunlardır:

Bilgi Toplumu; komisyon bilgi temelli ekonomi ve toplumda, yeni bilgi yaratımının ve bunun yayılımının önemli olduğunu belirtmektedir. “Bilgi ekonomisi ve toplumu, birbirine bağımlı dört unsurun kombinasyonundan oluşur: çoğunlukla bilimsel araştırma aracılığıyla bilginin üretimi, eğitim ve öğretimle iletimi, bilgi ve iletişim teknolojileriyle yayılımı, teknolojik yeniliklerde kullanımı.”(Com.,2003,4) Bilgi temelli bir ekonominin anahtar faktörlerinin bilim adamları ve mühendisler olduğu belirtilirken

bu açıdan eğitimin önemine vurgu yapmaktadırlar. Çünkü “eğitim, bilimin gelişimi ve yayılımını güçlendirmede ve teknolojinin bilgi toplumuna iletiminde anahtar bir rol oynar.”(Com.,2003,7) Bilginin, bilgi-yoğun alanlarda kaliteli bir müfredat sunmak ve nitelikli insanları bilim ve teknolojiye çekmek için eğitime özellikle üniversitelerdeki eğitimin gücüne bağlı olduğunu belirtmektedirler.

Açık Koordinasyon Yöntemi(Open method of coordination); komisyon, eğitim politikaları önerileri içerisinde yeni bir çalışma metodu olarak “açık koordinasyon yöntemi”ni önermektedir ve bu yöntemi şöyle tanımlamaktadır: “Yeni açık koordinasyon yöntemi, anlaşmanın 149 ve 150. maddeleri çerçevesi içinde, eğitim ve öğretimde tutarlı ve kapsamlı bir stratejinin gelişimi için bir araç olarak uygulanacaktır. Lizbon Kararları, Açık Koordinasyon Yöntemini, en iyi uygulamaların (best practise) yayılması ve temel AB hedeflerinde daha iyi uyum kazanılması anlamında tanımladı ve çeşitli partnerlik biçimlerinin kullanımıyla tamamen ademi merkezileştirilmiş bir yaklaşım olacağını belirtti ve üye devletlerin gittikçe kendi politikalarını geliştirmelerine yardım etmek için düzenledi.”(Council,2002,10) Bu yöntem işbirliği, pratiklerin karşılıklı değişimi, ortak hedefler üzerinde anlaşma ve üye devletlere rehberlik sağlayacak bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Bu yöntemle, üye devletlerin kendi çabalarını diğerleriyle karşılaştırabilme olanağını yakalayacaklarını ve diğerlerinin deneyimlerini de öğrenebileceklerini öne sürmüşlerdir.

Bu yöntemin araçları şunlardır; “(...) açık koordinasyon yöntemi, göstergeler (indicators) ve benchmarks bir de deneyimlerin karşılıklı değişimi, hakemlik ve iyi uygulamaların yayılımı(dissemination of good practise) gibi araçlar içerir.”(Com,2002,6) Benchmark ve benchmarking’i şu şekilde tanımlamışlardır. “(...) *benchmark* kavramı, gelişiminin ölçülmesi mümkün sosyal hedefleri göstermek için kullanılır. *Benchmarking* kavramı, AB’deki ya da daha geniş ölçüde Avrupa’daki ülkelerin göreceli performans düzeylerini saptamak amacıyla karşılaştırmalı bilgi sunmada kullanılır.”(Com,2002,7) Fredrikson, komisyonun göstergeler(indicators) ve eğitimde kaliteyle son yıllarda ilgilendiğini belirtmektedir. Avrupa düzeyinde okullarda kalitenin geliştirilmesine ilişkin işbirliği ve pilot denemelerin 1995–97 yılları arasında başladığını, 1999 yılında “EU Pilot Project on Quality Evaluation in School Education”

projesinin sonlandığını belirtmektedir. 1999 yılındaki bu rapordaki kalite göstergelerinin ise şunlar olduğunu sıralar;

- “*erişim* (matematik, okuma, fen, yabancı diller, öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri ve yurttaşlık)
- *başarı ve geçiş* (bırakma oranları, orta öğretimi tamamlama, yüksek eğitime katılım oranı)
- *okul eğitimin denetimi* (ebeveyn katılımı, okul eğitimin yönetimi ve değerlendirimi)
- *kaynaklar ve yapılar* (her öğrenci için eğitim harcaması, öğretmenlerin eğitimi ve öğretimi, okul öncesi eğitime katılım oranları, her bilgisayar için öğrenci sayısı)”(Fredrikson,2003,529)

Birliğin eğitim bakanları da göstergelerin(indicators) Lisbon hedeflerinin sürdürülmesinde ve kaliteli eğitim konusundaki gelişmelerde politik tartışma sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Mobilite(Mobility); AB’nin ortak bir pazar yaratma amacıyla üzerinde önemle durduğu politikalardan biri mobilitedir. Green Paper’da mobilitenin önemini şöyle açıklamışlardır:

“ (...) mobilasyon güncel ekonomik değişime -tek pazarın kurulumunun ve ticaretin küreselleşmesinin neden olduğu-verilen cevaplardan biridir ve sosyal sonuçları özellikle istihdam yaratımıyla ilişkilidir. Bölümlere ayrılma ve çabanın dağıtılması nedeniyle dezavantajlı Avrupa araştırmalarının bir gereksinimidir ve bu nedenle özellikle yüksek teknoloji sektörlerinde, bazen eksik olan inovasyon kapasitesi topluma geri dönecektir.”(Com,1996)

Mobilasyonun önemi bu şekilde belirtilirken, eğitim-öğretim ve araştırma alanlarında sağlayacağı avantajlar ise şu şekilde sıralanmıştır: Uluslararası mobiliteler diğer Avrupa toplumlarını ve kültürlerini anlamayı sağlar, bireylerin sosyal becerilerini geliştirir, dil öğrenimi ve Avrupa vatandaşlığının gelişimine katkı sağlar. Uluslararası mobiliteler bir de eğitim ve araştırma kurumları ve iş dünyası arasında işbirliğini cesaretlendirir ve böylece eğitimin kalitesinin artmasına yardımcı olur. Toplumda değişen işgücü piyasası ihtiyaçlarına adaptasyona yardımcı olur. Mesleki açıdan, mobiliteler her bireye teorik, pratik ve davranışsal bilgi ve daha geniş olarak Avrupa tek

pazarına uygun beceri ve nitelikler kazandırarak şans verir. Ekonomik olarak, mobilite, teknoloji, organizasyon ve üretimle ilgili en önemli inovasyon deneyimlerinin paylaşımının teşvik edilmesini sağlamak için gerekli rekabetin bir yönüdür.(Com,1996,1–2) Kısaca mobilitenin önemi “Bireysel mobilite, 21.yüzyılın ekonomik, sosyal ve kültürel riskleriyle başarıyla karşılaşmada anahtarlardan biri olarak görülen insan kaynakları yatırımında, hayati bir unsurdur.”(Com,1996,1) olarak vurgulanmaktadır.

1990’ların ortalarından itibaren eğitimin tüm alanlarında mobilitayı sağlayacak proje ve programlar oluşturmuşlardır. Bu programlar eğitim-öğretimle ilgili olan programlar ve mesleki eğitimle ilgili olan programlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Eğitim ve öğretim alanındaki programlar;

1)Erasmus; Bu program üniversite öğrencilerinin ve öğretim kadrosunun hareketliliğini sağlamak, üniversiteler arası işbirliğini geliştirmek ve niteliklerin karşılıklı tanınmasını sağlamayı amaçlayan bir programdır. “Erasmus öğrenci mobilitesi altında yatan mantık iki temel başlık altında tanımlanabilir. 1)Öğrenci mobilitesinin bir ekonomik ve profesyonel mantığı. Avrupa işgücü piyasasını geliştirmek anlamında görülür. Bireylerin profesyonel yaşamları boyunca daha kolayca sınırları geçmesini etkileyecekti. 2) Öğrenci mobilitesinin, Avrupa vatandaşlığı yaratımı ışığında, yurttaşlıkla ilgili mantığı. Öğrenci mobilitesi Avrupa bilincini güçlendirecekti ve uluslararası kavranışına ulaşacaktı.”(Papatsiba,2006,98–99)

2)Lingua; Bu program yabancı dil yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir dil öğretimi programıdır.

3)Socrates; Bu program 14 Mart 1995’te Avrupa Parlamentosu ve Konsey’in kararıyla kabul edilmiş, 1996–99 yılları arasında uygulandıktan sonra 2000–2006 tarihlerini kapsayacak şekilde ikinci bir dönemde de uygulanmıştır. “Yaklaşık 30 ülkede okul öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar her türlü eğitimi kapsayacak şekilde uygulanmakta olan Socrates programının amacı; 1)Avrupa’nın çok kültürlülüğüne özel bir vurgu yaparak ‘Avrupa Boyutunu’ geliştirmek 2)Katılımcı ülkeler arasında işbirliğini destekleyerek genel olarak eğitimin niteliğini yükseltmek 3)Herkes için

yaşam boyu öğrenmeyi sağlayarak içinde yaşanılan çağın güçlükleriyle daha iyi baş edebilme bilgi ve becerisinin geliştirilmesini sağlamak” olarak ifade edilmiştir.(Duman,2002,1999)

4)Youth For Europe; Bu programın amacı gençlerin genel eğitim ve mesleki eğitim dışında, değişim programlarıyla gelişimine katkıda bulunmak ve bilgi ve becerilerinin paylaşılmasını sağlamaktır.

5)Tempus; Bu program, Avrupa Birliği, Merkez ve Doğu Avrupa ülkeleri ve Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla ortaya çıkan ülkeler arasında uluslararası işbirliğini geliştirerek, yüksek eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasını amaçlayan, kalite, üniversite personeli ve projelerinin yönetimi gibi konularda yeni ihtiyaçlara uyum sağlayan esnek bir programdır.

Mesleki eğitimle ilgili AB programları;

1)Petra; Bu program gençlerin mesleki eğitimi ve çalışma hayatına hazırlanmaları için üye devletlerde mesleki eğitim kalitesini ve standartlarını yükseltmeyi, mesleki rehberlik konusunda ülkeler arasında ilişkilerin kurulmasını amaçlayan bir programdır.

2)Comett; Bu program üniversite-girişimci(enterprise) işbirliğiyle, yüksek teknolojide öğretim yapmak, yüksek nitelikli insan kaynakları yaratmak ve böylece Avrupa endüstrisinin rekabet edebilirliğini arttırmak için oluşturulmuştur.

3)Eurotecnet; Bu program, güncel ve gelecekteki teknolojik değişimleri ve bunların istihdam, nitelik ve beceriler üzerindeki etkilerini yakalayabilmeleri için geliştirilmiş, Avrupa’da projeler arasında bilgi transferi ve işbirliğinin arttırılmasını desteklemiştir.

4)Force; AB’de mesleki eğitimin çalışanlar için kalitesinin gelişimi için oluşturulmuş bir programdır.

5)Leonardo da vinci; AB’de mesleki eğitim sistemlerinin yenilenmesi ve bu alandaki işbirliğinin geliştirilmesi, mesleki eğitim alanında dil becerilerinin, bilgisinin

ve inovasyonun yayılımının geliştirilmesini hedeflemektedir. Program çalışan ya da çalışmayan herkesi kapsamaktadır.

Ertl ve Philips, bu programların uygulandıkları tüm ülkelerde, pilot projeler ve “best practise model” ya da “benchmarks” gibi diğer aktiviteler nedeniyle eğitim alanındaki etkilene düzeylerinin benzer olacağını ve bir standartlaşmanın oluşacağını belirtmektedirler. “Avrupa’da, eğitim ve öğretim üzerinde Socrates ve Leonardo’nun bir standartlaşma etkisi neticedir.” (Ertl and Phillips,2006,83) Papatsiba ise “öğrenci mobilitesi bağışlarla kurumsal olarak organize edildi ve desteklendi gerçeği, daha genel olarak, Avrupa yüksek eğitiminde bir yatırımı yansıtır. Tek pazar gereksinimleri karşısında ulusal standartlar ve rekabet edilebilirliğin yükselmesiyle yakından ilişkilidir.” diyerek Avrupa entegrasyonunun ancak insanların, ulusal ve kültürel sınırların ötesinde bir kapasiteye sahip olmalarıyla mümkün olacağını dile getirmiştir.(Papatsiba,2006,100)

Beceriler (skills); komisyon, temel becerilerin bireyin güvenli bir yaşam ve iş hayatını kurması açısından önemli olduğunu, mesleki ve teknik becerilerin, sosyal ve kültürel yeterliliklerin insanlara birlikte çalışma ve yaşama olanağı sağlayacağını belirtmektedirler. Hızla değişen toplum ve ekonomide özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler nedeniyle bu temel becerilerin sürekli olarak değişimlere uyarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. “Toplumun ve çalışmanın içeriğinin değişmesinin anlamı, gittikçe artan bir şekilde, profesyonel ve mesleki becerilerin yeterli olmaması demektir.(...) Çalışma yerlerinde kullanılan beceri çeşitleri devamlı olarak genişliyor. Benzer şekilde, toplum bütün olarak geçmişten daha az tekdüze, bu suretle eğer insanlar tolerans ve birbirlerine karşılıklı saygı içinde birlikte yaşayacaklarsa ihtiyaç duyulan kişisel yeterlilikler(uyum sağlama, diğerlerine ve otoriteye tolerans gösterme, takım çalışması, problem çözme ve risk alma gibi...) daha genişlemiştir.” (Com,2001,10)

White Paper’da, “kişisel beceri kartı(personel skills cards)” adlı bir projenin başlatılacağı belirtilmiştir. Bu kart, bireylerin sahip olduğu yeterlilikler hakkında bilgi sağlayacak bir kart olacaktır. Kişisel beceri kartı, “bazı mesleklere dokunan standartlar

dâhil, ortak standartlara ulaşmak amacıyla” düzenlenecekti.(Com,1995,35)Bu kart, becerilerin ve standartlaşmanın kesiştiği anlayışın örneğidir.

Yaşam boyu eğitim; bu kavrama yönelik ilgi 1990’lardan itibaren artarak devam etmiştir. İlk merkezi rolü, 1994 yılında komisyonun hazırladığı “White Paper: *Growth, Competitiveness and Employment*” raporunda ortaya çıkmıştır ve stratejik bir hedef olarak ortaya konmuştur. 1998’den itibaren ise Avrupa’nın istihdam stratejilerinde bir öncelik haline gelmiştir. 2002 yılında Bologna’da tekrar vurgulanmış ve eğitim politikalarında rehber bir yöntem olarak öne sürülmüştür.

Komisyon, öğrenmenin, yaşam boyu eğitime dayanacağını şöyle belirtmektedir. “Tüm öğrenme aktivitesi, bireysel, yurttaşlık, sosyal ve/veya istihdamla ilişkili perspektif içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin gelişimi hedefiyle yaşam boyu eğitimi üstlendi.”(Com,2002,16) Bireylerin, bilgi, yeterlilik ve becerilerini yaşamları boyunca yenilemeleri ve kişisel gelişimlerini ve pozisyonlarını iş piyasaları doğrultusunda maksimize etmeleri belirtilmektedir.

Ulf Fredrikson, yaşam boyu eğitim kavramının değişik perspektiflerden tartışıldığını, bazılarına göre daha iyi bir iş, bazılarına göre bireysel bir donanım sağlamak için ortaya çıktığını belirtmektedir. “(...) yaşam boyu öğrenmenin geniş bir tanımı değişik perspektifler içererek kullanılır, fakat eğitim ve öğretimin Avrupa ekonomisini rekabetçi yapma çabalarıyla yakından ilişki içinde yükseldiği gerçeği, bu ilginin arkasında sadece işgücü piyasasına yönelik hedefler olan bir varsayımı öne sürecekti.”(Fredrikson,2003,538)

Alexandra Dehmel, bu kavramın içeriğindeki dönüşümü şu şekilde belirtmektedir. “Tanımdaki önemli bir değişim, ‘maksatlı/amaçlı(purposeful)’ kelimesinin maksatlı olmayabilen enformel öğrenmenin kabul edilmesinden itibaren elimine edilmesiydi, bununla beraber yaşam boyu öğrenme önemlidir ve doğruca formel, formel olmayan(non-formal)ve enformel öğrenme sırasına dikkat çekilmelidir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenmenin *yaşam boyu* perspektifi(anahtar sözcüklerle beşikten mezara yaklaşımı), *devam eden bir temelde(on a ongoing basis)* terimi *başından sonuna(throughout)* terimiyle yer değiştirerek daha açık olarak

vurgulandı.”(Dehmel,2006,58) Yaşam boyu eğitim kavramı zamanla eğitim politikalarında daha fazla öne çıkarken bir yandan da Dehmel’in belirttiği üzere taşıdığı anlam değişmiş gittikçe istihdam piyasaları doğrultusunda şekillenen bir içerik kazanmıştır. Rikowski, kapitalist bir toplumda pozitif anlam taşıyarak çıkan kavramların bile zamanla negatif bir içeriğe sahip olabileceklerini vurgulamıştır. “Örneğin, yaşam boyu öğrenme gibi düşünceler günlük yaşamda hemen ilgi çekmesine rağmen, bir çeşit *ölüme kadar öğrenme* olarak, bireylerin kendi kendilerine becerilerini arttırarak ve yenileyerek işgücü piyasasında gelecek çevrimlere korkunç bir şekilde hazırlayan korkunç bir kapitalist sosyal form alır.”(Rikowski,2004,560)

Eğitimdeki dönüşümlerde, eğitim-istihdam ilişkisinde en önemli kesişim noktalarından birini eğitim ve ekonomik büyüme arasındaki vurgu oluşturmaktadır. Komisyon, insan sermayesine yapılan yatırımların verimli büyümeye önemli ölçüde bir katkısının olduğunu belirtmektedir. “Toplam verimlilik büyümesinin önemli bir oranından, insan sermaye yatırımının sorumlu olduğu yönünde kanıt vardır.”(Com,2003,6) Bu saptamayı şu örnekle vurgulamışlardır. “OECD ülkelerindeki bir hesaplama, ortalama okul erişimine ek bir yılın ekonomik büyümeyi anında %5 civarında ve uzun dönemde %2,5 bir ilaveyle arttırdığıdır.”(Com,2003,6) Ayrıca “eğer eğitim ve öğretim, ekonomik büyümenin faktörleri olarak işlerse” AB’nin bilgi ekonomisinde dünyada lider olabilmesinin mümkün olacağını belirtmişlerdir. Eğitim ve ekonomik dünya arasındaki ilişki yalnızca büyümeye olan katkısı üzerinden değil okul-işyeri arasındaki bağların kuvvetlendirilmesi, öğrencilere girişimcilik ruhu kazandırılması, eğitimin yatırım alanı olarak ele alınması üzerinden de kurulmaktadır. Eğitim kurumları ve iş dünyası arasında kurulması gereken ilişki istihdam edilebilirliği arttırmak üzerinden kurulmaktadır. “Eğitim ve çalışma arasındaki köprülerin yapımı ya da güçlendirimi hiçbir şey yapmayabilir fakat her iki taraf için iyidir ve eşit istihdam fırsatlarını desteklemeye yardım eder(...) İş açısından, kendi kendilerine düşünebilen ve değişime açık teknik nitelikler, temel beceriler ve bir genel kültür eğitimine sahip donanımlı işçiler sağlar. Bu nedenle okullar ve iş hayatını daha yakınlaştırmak bir önceliklidir”(Com,1995,38) Okul-iş dünyası arasındaki ilişkiler için üç koşul olarak şunlar öne sürülmektedir:

- “İlk olarak, eğitim iş dünyasına açık olmalıdır”: okulun istihdam, iş yaşamının anlaşılması, girişim bilgisi, üretim süreçlerindeki değişim bilgilerini göz önüne alması gerektiği belirtilmektedir.

- “İkinci olarak, şirketler sadece çalışanların değil, gençler ve yetişkinlerin eğitiminde de olmalıdır”: Şirketlerin, çalışanlarına teknolojik değişime karşı yeni beceriler edinmesini sağlaması ve geleneksel eğitim sistemlerinin dışında kalanlara beceri eğitimleriyle bir şans vermesi belirtilmektedir.

- “Üçüncü olarak, okullar ve firmalar arasındaki işbirliği geliştirmelidir”: Bunu stajyerlik programları üzerinde temellendirmektedirler. Stajyerliğin çalışma yaşamı bilgisini ve deneyimini kazandıracağı ve böylece çalışma yaşamına girişi kolaylaştıracağı vurgulanmaktadır. (Com,1995,38)

Eğitim ve iş dünyası arasında kurulan bu ilişkinin yerel düzeydeki önemine ve eğitim dünyasına yeni partnerlerin girişine işaret etmişlerdir. “Okullar, yurttaş eğitiminin bir parçası olarak başarılı çalışma modellerine rol sağlamak için yerel bölgelerindeki sektörlerle bağlantılar kurmalıdır.” Çünkü “yerel iş sektörleri bir kaynaktır(...), örneğin bölgedeki, becerilerdeki gelecek ihtiyaçlara bir perspektif sağlamada, bunun yanında öğrenciler için iş dünyasında çalışma yolunda potansiyel bir girdidir.”(Com,2001,12) Yerel düzeyde kurulan bir işbirliğiyle okulların daha özgür olacağı ve okullarda yeni partnerlik ilişkilerinin kurulacağı belirtilmektedir. “Yöneticiler için daha fazla özgürlük, onlara kamu otoriteleriyle sadece iki taraflı değil çok taraflı, sadece eğitim ve öğretim sistemindeki aktörler (üniversiteler ya da öğretmenler, eğitim kolejleri ya da diğer okullar gibi)içeren değil bir de iş sektörleri gibi özel kurulları içeren farklı çeşitte partnerliklere sahip olmasını sağlar.”(Com,2001,14) Eğitim-iş dünyası arasındaki bu ilişkinin bir diğer bileşenini, *öğrencilerin girişimcilik ruhunun geliştirilmesi* şeklindeki hedef oluşturmaktadır. Hizmet sektörünün gelişimiyle bireylerin kendi işlerini yaratma şanslarının artacağı ve bunun öğrencilere bir kariyer olanağı sunacağı belirtilmektedir. Kendi işlerini yaratabilmeleri içinde öğrencilere okulda girişimcilik ruhunun kazandırılması gerektiği dile getirilir. “Eğitim ve öğretim,

girişimciliğin değerini kavramayı ve bunun yanında başarılı girişimcilik modellerini, risk almanın değerini (...) sağlamalıdır.”(Council,2002,34)

1990 sonrası eğitim-istihdam arasındaki ilişkiler gittikęe artarken bu ilişkinin içinde önemli bir eğitim basamağını üniversitelerin yapılanması oluşturmaktadır. Bu süreçte üniversitelerin önemini ve yapılanmasını anlatan “The Role of The Universities in the Europe of Knowledge” adlı rapor komisyon tarafından 2003 yılında hazırlanmıştır. Raporun adından anlaşılacağı üzere bilgi Avrupası’nın yaratılmasında üniversitelerin önemi şöyle dile getirilmiştir. “Bilgi toplumu, büyümesini, yeni bilgi üretimine, eğitim ve ğretim aracılığıyla iletimine, bilgi ve iletişim teknolojileriyle dağılımına ve yeni endüstriyel süreçler ve hizmetlerde kullanımına bağlıdır. Üniversiteler, tüm bu süreçlerde yer almalarından, temelde, araştırmaların  alanında ve sonuçların kullanımında anahtar rol oynamalarından dolayı (...) eşsizdirler.”(Com,2003,2) niversitelerin yapılanmasına ilişkin “niversiteler için uygun ve sürdürülebilir gelirlere nasıl ulaşılır ve bunlar nasıl verimli bir şekilde kullanılır”, “akademi ve yönetsel işlerde otonomi ve profesyonellik nasıl sağlanır”, “niversiteler yerel ve bölgesel ihtiyaçlar ve stratejilere nasıl daha iyi katkı sağlar”, “niversiteler ve işletmeler arasında ekonomi ve toplumdaki yeni bilginin yayılımını daha iyi sağlamak için daha yakın bir işbirliği nasıl kurulabilir” soruları sorulmuştur. Sorularda dikkati çeken, üniversitelerin toplumsal fonksiyonlarına ilişkin hiçbir soru sorulmamasıdır. Tüm bu sorular, üniversitelerin dönüşümüne dair ipuçlarını içinde taşımaktadırlar. Bu sorular çerçevesinde şekillenen bir yeniden yapılanma önerilmiştir.

Üniversitelerin gelirleri oluşturulurken, 1)Genel ğretim ve araştırma için kamu bütçesi 2)zel bağışlar(private donations) 3)hizmetlerin satışından elde edilen gelir(buna araştırma hizmetleri ve esnek yaşam boyu öğrenme olanakları dhildir) 4)ğrencilerin katkıları, şeklindeki öneriler sıralanmıştır. Üniversitelerin faaliyetlerinin boyutunu gösteren örneklerin ise; bölgesel ve yerel gelişmede üniversitelerin teknoloji merkezlerinin, bilim parklarının (science parks), niversiteler ve şirketler arasındaki bölgesel işbirliği yapılarının çoğalması, üniversitelerin bölgesel kalkınma stratejilerini yapması olarak dile getirilmiştir. Görüldüğü üzere bir niversitenin faaliyetleri ya da

onların tabiriyle performansı, üniversitenin ekonomiye katkısı ve ekonomi dünyasıyla kurduğu ilişki üzerinden değerlendirilmektedir.

Eğitim ve araştırmaların uluslararasılaşmasının sonucunun aratan rekabet olduğu belirtilirken, üniversiteler, ülkeler ve üniversiteler ile kamu araştırma laboratuvarları, özel öğretim kurumları arasında rekabetin arttığı ve bütçenin paylaşımının da bu rekabet üzerinden sağlandığı göz önüne alınarak üniversitelerin bu rekabet ortamında daha çekici olmaları ve en iyi yeterlilikleri sağlamaları vurgulanmıştır. Yapacakları araştırmaların uygulamalarıyla birlikte yürütülmesinin okulda tutulması gerektiğini belirtirler. “Avrupa’da, üniversiteler, iş sektörleri için uygulamalı araştırmaları direkt olarak üstlenmek, eğer aşırı alınırsa, bilginin gelişimine katkı sağlama kapasitelerini tehlikeye koyan bilimsel araştırmaların katkısını bile genişletmek eğilimindedir.”(Com,2003) Üniversitelerin bilgi Avrupasının kalbi olduğu vurgulanmakta ve bunun nedenleri; Avrupa’da araştırmacıların %34’ünün üniversitelerde bulunması, yüksek nitelikte öğrenciler yetiştirmesi ve bunun rekabet edebilirliği güçlendirmesi özellikle istihdam ve sosyal bağlar Avrupa’da eğitimin genel seviyesinin gelişmesine olan katkıları olarak sıralanmaktadır. Bütün bunların yanında üniversitelerden yeni beklentiler gelişmiştir. “Önceki eğitiminin temel görevi yanında, üniversiteler bilgi temelli ekonomi ve toplumda gerekli eğitim ve öğretimdeki yeni ihtiyaçları karşılamalıdır. Bunlar, bilimsel ve teknik eğitime artan bir ihtiyaç, yatay beceriler ve (...) yaşam boyu öğrenme fırsatlarını içerir(...). Yaşam boyu öğretim stratejilerine üniversitelerin umulan katkısı, onları gittikçe bu alandaki okul harçlarına ulaşma koşullarını güçlendirmeye(...) endüstriye daha fazla açılmaya, öğrenci hizmetlerini geliştirmeye(...) yönlendiriyor.”(Com,2003,8–9) Üniversitelerin, değişen ve rekabetin arttığı bir global çevre olarak tanımlanan bir dönemde, yeni ilişkiler karşısında yeniden yapılandırılması talep edilmektedir.

AB’nin yukarıda anlatılan eğitim politikalarının anlaşılması önem taşımaktadır. Bunun nedeni AB tarafından önerilen ve yaşama geçirilen tüm bu politikalar yalnızca birliğin içerisiyle sınırlı bir alanda kalmayıp, oluşturulan yeni eğitim programlarının birlik dışındaki ya da birliğe giriş sürecindeki ülkelerde de uygulanmasından kaynaklanmaktadır. “Mart 2001 Stockholm’deki Avrupa Konseyi buluşması, aday

Ülkelerin, Lizbon stratejilerinin hedefleri ve prosedüründe olması gerektiğinde anlaşmıştır. (...)nk aday ülkeler bir çok alanda katkıda bulunabilirler”(Council,2002,12) Eğitim ve ğretim programlarının bir izolasyon içinde yürütülemeyeceği, komşu ülkeler arasındaki ekonomik dinamizm ve sosyal bağların sürdürülebilmesi görevinin bir parçasını da eğitim alanındaki işbirliğinin genişletilmesinin oluşturduğu belirtilmektedir. Bu nedenle hem Türkiye gibi birliğe giriş sürecindeki hem de birlik dışındaki diğer ülkelerde eğitim alanında meydana gelen değişimin bir parçasını da AB’de eğitim alanında yaşanan değişimlerle karşılıklı etkileşim halinde gerçekleştiği göz önüne alınarak, AB eğitim politikalarının dönüşümünün izlediği seyrin incelenmesi önem taşımaktadır.

AB’nin yukarıdaki başlıklarda UNICE, ERT ve Komisyonun politika, talep, söylem ve kullandığı kavramlar üzerinden anlatılmaya çalışılan eğitim programlarına toplu olarak bakıldığında şu açıklamalar önem kazanmaktadır:

“AB’nin eğitimden esas beklentisi, ekonomik ve toplumsal bütünleşmeyi sağlayıcı bir rol üstlenmesidir. Ekonomik bütünleşmeyle istenen ortak bir pazar(single market) olmaktır. Durum böyle olunca, ortak pazara giden yolda ortak bir işgücü piyasası oluşturulması kaçınılmazdır. Bu nedenlerden dolayı AB’nin esas ilgilendiği konu mesleki eğitim, işsiz gençlerin işlendirilmesi, mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerin ye ülkeler arasında ortaklaştırılmasıdır.”(Duman,1995,195-196) Duman’ın belirttiği üzere eğitim, ortak bir işgücü piyasası ve ortak bir pazar oluşurmada ne çıkmıştır bununla birlikte, eğitimden beklenti ekonomik, sosyal kısacası tüm toplumsal ilişkilerde meydana gelen yeni yapılanmalar karşısında değişimi, rekabeti, verimliliği sağlayacak ve arttıracak bir unsur olarak ortaya çıkmasıdır. Meydana gelen değişime ayak uyduracak, sahip olduğu niteliklerle değer yaratımını ve rekabet edebilirliği arttıracak olan emek gücü ve emek gücünün sosyal olarak üretimini sağlayanında eğitim olduğu dikkate alındığında, eğitim ve istihdam arasında kurulan bağlara artan vurgu anlaşılabilir. Ercan, eğitim politikalarındaki değişim taleplerinin, üretim ve emeğin verimliliğindeki düşüş eğilimleriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle “rekabetçi var oluş olarak AB hem kendi içinde hem de rekabet halinde olduğu diğer birliktelikler için emek-gücü üzerinde yeni denetim-düzenleme biçimleri

geliştirme sürecine girmiştir.”(Ercan, yayınlanmamış çalışma) Kapitalist bir toplumda değeri yaratan emek gücüne kazandırılacak her yeni nitelik sermaye açısından rekabet edebilmeyi ve sağladığı artı değeri arttıracığından, emek-gücünün sosyal olarak üretimini sağlayan eğitim alanına yönelik ilgi artmış, eğitim değişimde stratejik bir hedef olarak ortaya çıkmıştır.

SONUÇ

Eğitim-ekonomi ilişkisinin en önemli kesişim noktası *işgücü yetiştirimi* dolayısıyla eğitim-istihdam ilişkisidir. 1990'lar sonrasında, birikim sürecinin giderek derinleşmesi sonucu eğitim yoluyla işgücüne nitelik kazandırılarak rekabette öne çıkma ve daha fazla artı değere ulaşma, eğitimi, birikim sürecinin başat elemanlarından biri konumuna sokmuştur. Eğitim, artan uluslararasılaşma karşısında, yetiştirdiği işgücüyle, ürettiği bilgiyle, yarattığı teknolojiyle, birikim sürecinde öne çıkmayı sağlayacak stratejik bir hedef olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte toplumsal ilişkilerdeki hızı yakalamak adına, eğitim, esnekliği ve uyumu sağlayacak bir araç olarak ele alınmış *bilgi toplumu, yaşam boyu eğitim, verimlilik, kalite, standartlaşma* şeklinde sıralanan kavramlar doğrultusunda bir yapılanış içine girmiştir. Eğitimdeki bu yeni inşa sürecinin ortaya çıkardığı sonuçlar şu şekilde sıralanabilir.

- Eğitim ve bilgi, ekonomi ve işgücü piyasalarının belirleyenleri üzerinden bir yapılanışa girmiştir.
- Eğitim ve mesleki eğitim arasındaki fark belirsizleşmiş, ikisi arasındaki katı sınırların kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır. Mesleki eğitim ve istihdam piyasaları arasında kurulan direk ilişkinin genel eğitimi kapsayacak hale getirilmesi talep edilmiş ve mesleki eğitimden bağımsız bir genel eğitim olamayacağı dile getirilmiştir.
- Eğitim ve bilgi, rekabetin temel belirleyicisi olarak tanımlandığı ölçüde stratejik bir önem kazanmıştır.
- Eğitim meslek edindirmeye indirgenen araçsal bir mantığa sokulmuş, kültürel ve estetik donanım kazandırma, eleştirel olmayı sağlama şeklindeki işlevleri geri plana itilmiştir.
- Yaşam boyu eğitim anlayışıyla, hem öğrenciler hem de çalışanlar üzerindeki denetimin arttığı bir süreç başlamış, bireyler tüm hayatları boyunca mesleki alanla sınırlandırılmış, kendilerini daha verimli ve esnek hale getirecek bir bilgiyi edinmek zorunda bırakılmıştır.

- Eğitimin içeriğinin değerlendirmeye tabi tutulmaya başlaması sonucu eğitim kurumları arasında rekabet başlamıştır.
- Bireylerin mesleki yeterliliklerini, verimliliklerini arttırmak adına sertifika ve benzeri programlar, özel sektör ve üniversiteler tarafından pazarlanarak eğitimde metalaştırma süreci yoğunlaşarak artmıştır.
- Öğrencilerin eğitimlerine devam ederken bile, potansiyel birer işgücü olarak görüldüğü ve böylece eğitimin çıktısı istihdam piyasalarının girdisi olacak şekilde tanımlanmalarını eğitim sürecine egemen kılacak uygulamalar yaşama geçirilmiştir.

1990 sonrasında eğitime ilişkin ortaya çıkan tüm talepler, söylemler, çıkarılan yasalar, oluşturulan projeler eğitim-istihdam ilişkisi temelinde geliştirilmiştir. “Bilgi Toplumu”nda bireyler işsiz kalmak istemiyorsa “yaşam boyu eğitim” anlayışıyla niteliklerini sürekli geliştirecek, *bir diğer ifadeyle kendilerini daha fazla değer yaratmak adına sürekli üretecek*, “Bilgi Toplumu”nda artan hıza uyum sağlamak için eğitim kurumları da “esnekleştirilecektir”. Hem öğrenciler hem de eğitim kurumları, istihdam piyasalarının belirleyenleri üzerinden donanımlarını yapılandırdıkları bir süreç içine girmişlerdir.

KAYNAKÇA

Althuser, L. (2003) İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, (çev:A.Tümertekin), İthaki Yayınları, İstanbul

Amin, S. (1997) “Eğitim, İdeoloji ve Teknoloji”, Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme, (çev: S.Lim), Kaynak Yayınları, İstanbul

Aronowitz and Fazio (2001) “The New Knowledge Work”, Education, Culture, Economy and Society, Oxford University Press

Aytaç, K. (1998) Avrupa Eğitim Tarihi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları, İstanbul

Becker, G.(2006) “The Age of Human Capital”, Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press

Bourdieu, P.(2006) “The Forms of Capital”, Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press

Bonal, X. (2001) “Expansion of New Vocationalism and Realities of Labour Market: View From the Spanish Periphery”, Journal of Education and Work, Vol.14, No:2

Brown, P.(2001) “Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment and the Labour Market”, Education, Culture, Economy and Society, Oxford University Press

Brown and Lauder (2006) “Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy”, Globalisation, Societies and Education, vol. 4, Mart 2006, pp 25-57

Commission of the European Communities (1995) White Paper On Education and Training, Teaching and Learning, Towards the Learning Society, Brussel

Commission of the European Communities (1996) “Education-Training-Research The obstacles to transnational mobility”, Green Paper

Commission of the European Communities (2001) “The Concrete Future Objectives of Education Systems”, Brussels

Commission of the European Communities (2002) “European benchmarks in education and training: follow up to the Lisbon European Council”, Brussels

Commission of the European Communities (2003) “The Role of Universities in the Europe of Knowledge”, Brussels

Commission of the European Communities (2003) “Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe”, Brussels

Commission of the European Communities (2004) “The New Generation of Community Education and training Programmes After 2006”, Brussels

Commission of the European Communities (2005) “Communication to the Spring European Council: Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy”

Council of the European Union (2002) “Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe”Brussels

Dehmel,A.(2006) “Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union’s lifelong learning policies”, Comparative Education, vol.42, no:1, February, pp.49-62

Dewey, J.(2006) “The Democratic Conception in Education”, Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press

Durkheim, E.(2006) “Education: Its Nature and Its Role”, Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press

Duman A. (2002) “Avrupa Birliği, Türkiye ve Eğitim”, Mülkiye, cilt:XXVI,sayı:233

EĞİTİM SEN (2005) 4.Demokratik Eğitim Kurultayı Cilt:I, Eğitim Sen Yayınları, Ankara

EĞİTİM SEN (2005) 4.Demokratik Eğitim Kurultayı Cilt:II, Eğitim Sen Yayınları, Ankara

Eğitim Sen(2007) Milli Eğitim Bakanlığı’nda AKP’nin 4 Yılı, Eğitim Sen Yayınları, Mart 2007

Ercan, F.(1998) Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi, Bilim Yayıncılık, İstanbul

Ercan, F. (2006) “Eğitim ve İstihdam Politikalarına Toplu Bir Bakış, Özgürlükçü Gençlik Dergisi, sayı:1

Ercan,F.(2003) “Neoliberal Orman Yasalarından Kapitalizmin Küresel Kurumsallaşma Sürecine Geçiş: Hukuk-Toplum İlişkileri Çerçevesinde Türkiye’de Yapısal Reformlar-II”, İktisat dergisi,sayı:437,s.12-31

Ercan(2006) “Değer Teorisi: Kapitalizmde İçsel İlişkilerin Örgütleyicisi”, Kapitalizmi Anlamak, Dipnot Yayınları, Ankara

Ercan F.(?) “AB’ye Eğitim Gözüyle Bakmak: İstihdam Politikalarının Eğitimle İlişkisi ve Bilgi Toplumu” (Yayınlanmamış çalışma)

Ertl H.(2006) “European Union Policies in Education and Training: the Lisbon Agenda as a Turning Point?”, Comparative Education,vol.42,no.1,pp.5-27

Ertl H. and Phillips D.(2006) “Standardization in EU education and training policy: findings from a European research network”, Comparative Education,vol.42,no.1,February,pp.77-91

ERT(1995) “Education for Europeans: Towards the Learning Society”, European Round Table of Industrialists report

Figel,J. (2005) “Enabling European higher Education to make its full contribution to the Knowledge Economy and Society”,EAC Conference, Brussels

Foucault, M.(2006) “The Means of Correct Training”, Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press

Fredriksson U.(2003) “Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation”, European Educational Research Journal,volume 2,number 4

Harvie, D.(2006) “Value production and struggle in the classroom: teachers within, against and beyond capital”, Capital&Class, Spring 2006

Hirtt,N.(2004) “The Three Axes of School Merchandization”, European Educational Research Journal, Volume 3, number 2

Hirtt,N. (2005) “Brüksel’den Lizbon’a: Avrupa Yuvarlak Masası’nın(ERT) Avrupa Komisyonu Tarafından Yürürlüğe Konulan Eğitim Programı”,Eğitim Bilim Toplum,s.10

İnal, K.(2004) Eğitim ve İktidar: Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler, Ütopya Yayınları, Ankara

Jarvis, P.(2004) “Globalisation, The Learning Society and Comparative Education”, The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education, Edited by S. J. Ball, London and New York

Korat,G. (1996) “Yeni Bir Eğitim İçin”, Birikim, Eylül,s.54-60

Mangiaterra,V. and Vollmer,G. (2006) Young People Speak Out: Youth Consultations for the World Development Report 2007, The World Bank Publication

Mayo P.(2005) “In and Against the State:Gramsci, War of Position and Adult Education”, JCEPS,vol.3,no.2,October

MÜSİAD (2006) Türkiye Ekonomisi 2006, Müsiad Yayınları, İstanbul

Öğrenci Kolektifleri (2006) Üniversite Araştırması Raporu, İstanbul

Özsoy,S.(2007) “Bilginin Metalaşma Süreci: Eğitimdeki Yapısal Dönüşüme İlişkin Bazı Çıkarımlar”, DİSK “Eğitim ve Mesleki Eğitimde Yapısal Dönüşüm” toplantısı tartışma metni

Papatsiba V. (2006) “Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process”, Comparative Education,vol.42,no.1,February,pp.93-111

Payne J.(2000) “The unbearable lightness of skill: the changing meaning of skill in UK policy discourses and some implications for education and training”, Education Policy, vol.15, no3, 353–369

Rikowski,G. (2001) “Six Points on Education for Human Capital, Employers’ Needs and Business in New Labour’s Green Paper”, prepared for an Open Meeting on Promoting Comprehensive Education in the 21st Century, London

Rikowski,G.(2002) “Methods For Researching the Social Production of Labour Power in Capitalism”, Research Seminar

Rikowski,G.(2004) “Marx and the Education of the Future”, Policy Futures in Education, volume 2,numbers 3

Robertsen T.(2005) “Class Issues: A Critical Ethnography of Corporate Domination within the Classroom”, JCEPS:vol.3,no:2

Rubin, I.(1972) “Qualified Labor”, Essays on Marx’s Theory of Value, Black and Red, Detroit

Soğancı,M.(2007) “TMMOB ve Eğitim”, TMMOB Makine Mühendisleri Odası Öğrenci Bülteni, sayı:1,Şubat-Mart

Spring, J. (1997) Özgür Eğitim, (çev:A.Ekmekçi), Ayrıntı Yayınları, İstanbul

Suari,Ö. (1993) “Yükseköğretim Sistemlerinde Değişim ve Özelleştirme”, Eğitim ve Toplum, Güz,s.16-21

TİSK (2004) Eğitim Kurumu-İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı, Tisk Yayınları, Yayın No:247

TİSK (2006) TİSK ve TÜRK-İŞ Eğitim ve İstihdamda Etkinlik Artırma Projesi Sonuç Konferansı, Tisk Yayınları,Yayın No:271

TÜRK EĞİTİM SEN (2001) 21’inci Yüzyılda Türk Milli Eğitimi, Türk Eğitim Sen Yayınları, Ankara

TÜRKONFED (2006) “Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler”

Torrance, H.(2001) “Assessment, Accountability and Standarts: Using Assessment to Control the Reform of Schooling”, Education, Culture, Economy and Society, Oxford University Press

Türkay, M. (1998) “Türkiye’de Egemen-Resmi İdeoloji”, Birikim, Ocak-Şubat, s.50-56

Türkay, M.(2003) “Kapitalizm-AB ve Sol”, AB Türkiye, Gerçekler, Olasılıklar, YeniHayat Yayıncılık, İstanbul

TÜSİAD (1994) Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, Tüsiad Yayınları, İstanbul

TÜSİAD (2006) Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme, Lebib Yalkın Yayınları, İstanbul

UNICE(2005) “Crossing Frontiers”, UNICE Competitiveness Day Debates

Ünal, I.(2007) “Kapitalist Küreselleşme Sürecinde Eğitim: Değişimi/Dönüşümü Anlam(landır)maya Yönelik Bir Çerçeve”, DİSK “Eğitim ve Mesleki Eğitimde Yapısal Dönüşüm” toplantısı tartışma metni

Vorkink, A.(2005) “Türkiye’de Eğitim Reformu”, Hacettepe Üniversitesi’nde yaptığı konuşma metni

Yılmaz, Z.(2003) “Günümüz Türkiye’sinde Devlet ve Hâkim Sınıflar İlişkisi Üzerine Alternatif Bir Çerçeve Denemesi”, Praksis, sayı:9, sayfa:55-92

YÖK (2006) Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor)

Weber, M.(2006) “The Rationalization of Education and Training”, Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press

Woodhall, M.(2001) “Human Capital Concepts”, Education, Culture, Economy and Society, Oxford University Press

World Bank (2002) Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, , The World Bank Publication

World Bank (2003) Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries, The World Bank Publication

World Bank (2006) Improving Employability for At-Risk Youth: The Dominican Republic’s Youth Development Project, Children&Youth, Volume 1, Number 7

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

Bircan,İ.(1979) “Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Ekonomi Politikası”, Devlet Planlama Teşkilatı kariyer dışı uzmanlık tezi, <http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/bircani/temel.pdf> (26.06.2007)

Çelik, H. (2006) 17.Milli Eğitim Şurası’nda Yaptığı Konuşma, <http://www.meb.gov.tr/haberler> (04.03.2007)

DPT (2000) 8. Beş yıllık Kalkınma Planı, <http://plan8.dpt.gov.tr/> (17.01.2007)

DPT (2006) 9. Kalkınma Planı, <http://plan9.dpt.gov.tr/> (17.01.2007)

EĞİTİM SEN (2003) “Kapitalizmin Yenilenmesi ve Eğitim Politikaları”, Eğitim Sen Tebliği, Ankara, <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=80> (05.02.2007)

EĞİTİM SEN (2005) “Eğitimde Toplam Kalite Projesinin İç Yüzü”, Sunu, <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=81> (02.02.2007)

EĞİTİM SEN (2006) Eğitim Sen’in 17.Milli Eğitim Şurası’na Sunduğu Rapor, http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=8342 (02.02.2007)

Ercan,F.(2006) “Yol Ayrımındaki Türkiye: Kurumsallaşan Sermaye Egemenliği ve Yeni YÖK Yasa Taslağı Üzerine”, <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=40> (22.06.2007)

Ercan, F. (2006) “İnsan Mühendis mi Yoksa Mühendis İnsan mı?”, <http://www.bianet.org/2006/12/22/89407.htm> (12.04.2007)

Günçer,B. ve Diğerleri (1999) “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon”,YÖK Yayınları, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.htm (26.06.2007)

Gürüz, K. (2003) Higher Education In The Global Knowledge Economy, http://www.yok.gov.tr/duyuru/global_knowledge.htm (05.04.2007)

MEB (2002) 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, www.meb.gov.tr/stats/Apk2002/icindekiler.htm (10.02.2007)

OECD (2003) “Changing Patterns Of Governance In Higher Education”, Education Policy Analysis 2003, www.oecd.org/dataoecd/0/20/35747684.pdf (10.03.2007)

TİSK (2006) 17.Milli Eğitim Şurası’na Sunduğu Görüş ve Öneriler, <http://www.tisk.org.tr/duyurular.asp?ayrinti=True&id=2047> (01.03.2007)

UNICE (2000) For Education and Training Policies which foster Competitiveness and Employment UNICE’s Seven Priorities, <http://www.mennt.net/files/%7B650d150a-2872->

45ee-b830-572c90d13f6a%7D_unice%20sk%C3%BDsla%20um%20menntam%C3%A1%202000.pdf
(17.04.2007)

UNICE (2004) “Business, Vision for Europe: Growth, Jobs and Prosperity”,
<http://www.cembureau.eu/Documents/KeyFacts/Business%20Vision%20for%20Europe-UNICE.pdf> (17.04.2007)

Ünal,I. ve Diğerleri (2006) “Yüksek Öğretim Kanununda Değişiklik Yapmak Üzere Hazırlanan Yasa Tasarısına İlişkin Görüşler”,
<http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=40> (10.06.2007)

YÖK (2005) Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu,
<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm> (12.03.2007)