ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI ve EKONOMİSİ BİLİM DALI
(Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı)

160088

AVRUPA BİRLİĞİ'NE GİRİŞ SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN PLANLANMASI

DOKTORA TEZİ

GÖKHAN TUZCU

Danışman: Prof. Dr. KASIM KARAKÜTÜK

ANKARA
HAZİRAN 2005

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimizce Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mahmut ÂDEM

Üye Prof. Dr. L. Işıl ÜNAL

Üye Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Üye Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Üye Prof. Dr. Necla ~~Kurul~~ TURAL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / ..... / 2005

Prof. Dr. Meral UYSAL

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÇİZELGE LİSTESİ IV
ŞEKİL LİSTESİ IX
ÖZET X
ABSTRACT XII

BÖLÜM I : GİRİŞ 1
Problem 2
Amaç 14
Önem 14
Sayıltılar 15
Sınırlılıklar 15
Tanımlar 16
Kısaltmalar 16

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE 18
Türkiye-AB İlişkileri 18
Kopenhag Ölçütleri ve Katılım Ortaklığı 24
Türkiye Kalkınma Planlarında AB 27
AB İlerleme Raporlarında Türkiye 30
Türkiye Ulusal Programlarında Eğitim 35

BÖLÜM III : YÖNTEM 38
Araştırma Modeli 38
Verilerin Toplanması 39
Verilerin Çözümlenmesi 41
Okulöncesi Eğitim 45
İlköğretim 47
Ortaöğretim 49
Genel Ortaöğretim 53
Meslekî-Teknik Ortaöğretim 55
Yükseköğretim 57
Yaygın Eğitim 59

BÖLÜM IV : BULGULAR ve YORUM **60**
AB Ortak Eğitim İlke ve Anlayışları 60
AB Ortak Eğitim İlke ve Anlayışlarının Oluşum Süreci 60
AB'nin Eğitim Anlayışı 72
AB Ülkelerinin Ortak Eğitim Hedefleri 75

AB Ülkeleri ve Türkiye'de Nüfus ve Eğitim Düzeyi 85
Nüfus ve Artış Hızı 85
Nüfusun Okur-Yazarlık Durumu 88
En Son Ulaşılan Eğitim Düzeyine Göre Nüfus 90
Eğitim Beklentisi ve Öğrenci Nüfusu 99
Eğitim Beklentisi 99
Öğrenci Nüfusu 100
Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı 106
Okullaşma Oranı 107
Ortaöğretim Öğrencilerinin Programlara Göre Dağılımı 111
Öğrenci-Öğretmen ve Öğrenci-Derslik Oranı 113

AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşgücü-İstihdam ve Eğitim Düzeyi 115
Sektörlere Göre İstihdam 123
Eğitim Düzeyine Göre İşgücü ve İstihdam 126
İşgücüne Katılma Oranı 136
İşgücü Verimliliği 139
İşsizlik 143
Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik 147

AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları 152
Eğitimin Finansmanı 152
Eğitim Harcamaları 158
Eğitim Harcamalarının GSYİH ve Kamu Harcamaları İçindeki Oranı 159
Kamu Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Oranı 159
Kamu Eğitim Harcamalarının Toplam Kamu Harcamaları İçindeki Oranı 161
Öğrenci Başına Eğitim Harcamaları 164
Okulöncesi Eğitimde Öğrenci Başına Cari Harcamalar (1990-2000) 165
İlköğretimde Öğrenci Başına Cari Harcamalar (1990-2000) 166
Ortaöğretimde Öğrenci Başına Cari Harcamalar (1990-2000) 166
Yükseköğretimde Öğrenci Başına Cari Harcamalar (1990-2000) 168

Avrupa Birliği'yle Üyelik Sürecinde Türkiye Eğitimi İçin Kestirmeler (2005-2020) 169
Eğitimin Beklenen İşlevleri ve Beklenen Kaynak Düzeyleri 171
Türkiye'nin Eğitim Hedefleri ve Stratejileri 172
Okulöncesi Eğitim 172
İlköğretim 173
Ortaöğretim 173
Yükseköğretim 175
Türkiye'de Eğitimin Genel Görünümü 176
Okulöncesi Eğitim 180
İlköğretim 184
Ortaöğretim 187
Genel Ortaöğretim 196
Meslekî-Teknik Ortaöğretim 203
Yükseköğretim 216
Yaygın Eğitim 222

BÖLÜM V : SONUÇLAR ve ÖNERİLER 225
Sonuçlar 225
Eğitim İlke ve Hedeflerine İlişkin Sonuçlar 226
Nüfus ve Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar 228
İşgücü-İstihdam ve Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar 229
Eğitim Finansmanı ve Harcamalarına İlişkin Sonuçlar 231
Kestirmelere İlişkin Sonuçlar 232
Öneriler 233
Eğitim İlke ve Hedeflerine İlişkin Öneriler 234
Nüfus ve Eğitim Düzeyine İlişkin Öneriler 234
İşgücü-İstihdam ve Eğitim Düzeyine İlişkin Öneriler 235
Eğitim Finansmanı ve Harcamalarına İlişkin Öneriler 236

KAYNAKÇA 237

EKLER 249

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge		Sayfa
1.	AB ve Türkiye'de Öğrenci Başına Harcamalar (1990-2000, ABD $)	43
2.	Türkiye'de Derslik ve m² Yatırım Maliyeti (ABD $)	44
3.	Bir ABD $'ının TL Karşılığı (1990-2004)	44
4.	AB'de ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitimde Gelişmeler (1990-2000)	45
5.	Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim	45
6.	Okulöncesi Eğitim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	46
7.	Okulöncesi Eğitim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	47
8.	AB'de ve Türkiye'de İlköğretimde Gelişmeler (1990-2000)	47
9.	Türkiye'de İlköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim (1990-2004)	47
10.	İlköğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	48
11.	İlköğretim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	49
12.	AB'de ve Türkiye'de Ortaöğretimde Gelişmeler (1990-2000)	49
13.	Türkiye'de Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim	49
14.	AB'de ve Türkiye'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Dağılımı (1990-2000)	52
15.	Ortaöğretim Öğrencilerinin Dağılımı Kestirmeleri (2005-2020)	52
16.	Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Sayısı Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	52
17.	Ortaöğretim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	53
18.	AB'de ve Türkiye'de Genel Ortaöğretimde Gelişmeler (1990-2000)	54
19.	Türkiye'de Genel Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim (1990-2001)	54
20.	Genel Ortaöğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	54
21.	AB'de ve Türkiye'de Meslekî-Teknik Ortaöğretimde Gelişmeler (1990-2000)	55
22.	Türkiye'de Meslekî-Teknik Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim (1990-2004)	56
23.	Meslekî-Teknik Ortaöğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	56
24.	AB'de ve Türkiye'de Yükseköğretimde Gelişmeler (1990-2000)	57
25.	Türkiye'de Yükseköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim (1990-2004)	57
26.	Öğretim Elemanı ve Öğretim Elemanı Başına Öğrenci Sayısındaki Gelişim	58
27.	Yükseköğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	58
28.	Yükseköğretim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler (2005-2020)	59
29.	AB Eğitimindeki Gelişmeleri İzleme Formatı	84

30. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Nüfus ve Artış Hızı (1970-2000) 86
31. AB Ülkeleri ve Türkiye Nüfusu Kestirimi (2015-2050) 87
32. Türkiye'de Üç Ana Yaş Grubunun Toplam Nüfusa Oranı (%, 1970-2020) 88
33. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus ve Kadınların Oranı (1990-2015, 15 Yaş+, %) 89
34. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Enson Ulaşılan Eğitim Düzeyine Göre Nüfusun Dağılımı (25-64 Yaş, %, 2001) 90
35. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretim Mezunu Nüfus (1991-2001, %, 25-64 Yaş) 91
36. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Mezunu Nüfus (1991-2001, %, 25-64 Yaş) 92
37. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Mezunu Genç Nüfus (1991-2001, %, 25-34 Yaş) 93
38. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Mezunu Nüfus (Program Türüne Göre, 25-64 Yaş, %, 2001,) 94
39. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İleri Araştırma Programı Mezunlarının Nüfusa Oranı ve Mezunlar İçinde Kadınların Oranı (%, 2001) 95
40. Türkiye'de Nüfusun Eğitim Düzeyi (1970-2000, 6 Yaş +, %) 96
41. Türkiye'de Nüfusun Ortalama Eğitim Süresi (1970-2000, 6 Yaş +, Yıl) 97
42. Türkiye'de Okur-Yazar Nüfus (6 Yaş+, 1970-2000) 97
43. Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfusun Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı (6 Yaş+, 2000) 98
44. Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Eğitim Çağındaki Nüfus (2000) 98
45. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Beklentisi (1991-2001) 99
46. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Çocuk ve Öğrenci Nüfusu (0-29 Yaş, 1990-2000) 100
47 AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Çağı Nüfusunda 2000 Yılından 2010 Yılına Öngörülen Değişim (2000=100) 101
48. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İlkokul Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayısı (2000) 101
49. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaokul ve Lise Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayısı (2000) 102
50. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Öğrenci Sayısı (2000) 103
51. Türkiye'de Öğrenci Sayısındaki Gelişim (1990-2000) 104
52. Türkiye'de Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Erkek, 1990-2000) 105
53. Türkiye'de Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Kız, 1990-2000) 105
54. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Toplam Öğrenci İçinde Kızların Oranı (1970-1991) 106
55. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okullaşma Oranı (Brüt, %, 2001) 107
56. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı (%, Brüt, 2000) 108
57. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretim Okullaşma Oranı (%, Brüt, 2000) 109
58. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Okullaşma Oranı (%, Brüt, 1980-2000) 109
59. Türkiye'de Okullaşma Oranları (%, 1990-2000) 110
60. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Programlara Göre Dağılımı (%, 1991-2001) 111
61. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Bir Öğretmene Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı (2000) 113
62. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Bir Dersliğe Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı (2001) 114

63. AB Ülkeleri ve Türkiye'de GSYİH'nın Sektörel Dağılımı 116
64. AB, ABD ve Japonya'da Büyüme ve İstihdam (1974-2000, % Değişim) 120
65. AB, ABD ve Japonya'da Verimlilik Artışı, İstihdam ve İşsizlik Oranı (%, 1996-2001) 121
66. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşgücü ve İstihdam (2000) 121
67. Türkiye İşgücü Piyasasında Gelişmeler (1995-2005) 122
68. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İstihdamın Sektörlere Göre Dağılımı (%, 1992-2002) 123
69. Türkiye'de Tarım ve Tarım-Dışı İstihdam (1990-2000) 125
70. Türkiye'de Tarım Sektöründe İstihdam ve Kestirimi (1990-2000) 125
71. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İstihdamda Kadınların Oranı (%, 15-64 Yaş, 2000) 126
72. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşgücünün Eğitim Düzeyi (25-64 Yaş, %, 2001) 128
73. Türkiye'de İşgücü ve İstihdamın Eğitim Düzeyi (12 Yaş +, 2000) 129
74. Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre Tarım-Dışı İşgücü (15 Yaş +, 1990-2000) 131
75. Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre Tarım-Dışı İstihdam (1990-2000) 131
76. Türkiye'de Nüfus, İşgücü ve İstihdamın Yıllık Artış Oranı (12 Yaş+, 1990-2000) 133
77. Türkiye'de İstihdam ve İşsizlik İle Geleceğe Yönelik Kestirmeler (1995-2025) 134
78. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Dağılımı (1970-2000) 135
79. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşgücüne Katılım Oranı (1992-2001, %, 25-64 Yaş) 137
80. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre İşgücüne Katılım Oranı (1992-2001, %, 25-64 Yaş) 138
81. Türkiye'de İşgücüne Katılım Oranları ve Kestirmeleri (%, 25-64 Yaş) 139
82. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İstihdamdaki İşgücünün Verimliliği (1995-2001) 140
83. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşsizlik Oranları – Genel Tanımlı İşsizlik (1970-2000) 144
84. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşsizlik Oranları (1992-2001, %, 25-64 Yaş) 146
85. Çeşitli Büyüme Varsayımlarına Göre Türkiye'ye İlişkin 2010 Yılı İşgücü Arzı, İstihdam ve İşsizlik Kestirmeleri 147
86. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik Oranları (2001, %, Cinsiyete Göre 25-64 Yaş) 148
87. Finlandiya'da İşgücünün Eğitim Düzeyi (15 Yaş +, 1975-1995) 149
88. Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre Tarım-Dışı İşsizlik Oranları (%, 1990-2000) 150
89. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitimin Finansmanı 154
90. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Kamu Eğitimi Finansman Kaynaklarının Dağılımı (İlköğretim, Ortaöğretim, Ortaöğretim Sonrası-Yükseköğretim Öncesi, 2000) 155
91. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Kamu Eğitimi Finansman Kaynaklarının Dağılımı (Yükseköğretim, 2000) 156
92. Türkiye'de Eğitim Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçe İçindeki Oranı (%, 1990-2000) 158
93. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Kamu Eğitimi Harcamalarının GSYİH İçindeki Oranı (%, 1970-2000) 159
94. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Oranı (%, Kamu ve Özel, 1990-2000) 160
95. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Toplam Kamu Harcamaları İçinde Kamu Eğitimi Harcamalarının Oranı (%, 1970-2000) 162

96. Türkiye'de Sabit Sermaye Yatırımlarının Dağılımı (%, Kamu ve Özel, 1970-2000) 163
97. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Öğrenci Başına Cari Harcama (Eğitimin Tüm Tür ve Düzeyleri Toplamı, 1990-2000, ABD $) 164
98. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitimde Öğrenci Başına Cari Harcama (1990-2000, ABD $) 165
99. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretimde Öğrenci Başına Cari Harcama (1990-2000, ABD $) 166
100. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretimde Öğrenci Başına Cari Harcama (1990-2000, ABD $) 167
101. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretimde Öğrenci Başına Cari Harcama (1990-2000, ABD $) 168
102. Türkiye'de Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı) 176
103. Türkiye'de Net Okullaşma Oranları (2003-2004 Öğretim Yılı) 176
104. Türkiye'de Yerleşim Yerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı) 177
105. Türkiye'de Öğretim Şekline Göre Okul Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı) 177
106. Türkiye'de Yerleşim Yerine Göre Öğrenci-Öğretmen ve Öğrenci-Derslik Oranı (2003-2004 Öğretim Yılı) 178
107. Türkiye'de Eğitim Tür ve Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Ortalama Cari Harcama (Kamu, ABD $, 1990-2000) 179
108. Öğrenci Sayısı ve Öğrenci Başına Cari Harcama Artış Oranı (%, 1990-2000) 179
109. Okulöncesi Eğitim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri 180
110. Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (Türkiye'de Geçen Dönemdeki Gelişimin Sürmesine Göre) 181
111. Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (AB Düzeyine Ulaşmaya Göre) 181
112. Okulöncesi Eğitim Bütçe Kestirmeleri (Türkiye'de Geçen Dönemdeki Gelişimin Sürmesine Göre) 182
113. Okulöncesi Eğitim Bütçe Kestirmeleri (AB Düzeyine Ulaşmaya Göre) 183
114. İlköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri (2005-2020) 184
115. İlköğretim Öğretmen ve Derslik Sayısı Kestirmeleri (2005-2020) 185
116. İlköğretim Öğrenci, Derslik ve Derslik Başına Öğrenci Sayısındaki Gelişim (1997-2003) 185
117. İlköğretim Bütçe Kestirmeleri (2005-2020) 186
118. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş (1998-2002) 187
119. Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Net Okullaşma Oranı Kestirmeleri (2005-2020) 188
120. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (1/a Seçeneği) 189
121. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (1/b Seçeneği) 189
122. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (2/a Seçeneği) 190
123. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (2/b Seçeneği) 190
124. Ortaöğretim Öğrenci, Derslik ve Derslik Başına Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Kır-Kent, 1997-2003) 191
125. Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (1/a Seçeneği) 192

126. Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (1/b Seçeneği) 192
127. Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (2/a Seçeneği) 193
128. Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (2/b Seçeneği) 194
129. Ortaöğretim Öğrencilerinin Genel ve Meslekî-Teknik Programlara Göre Dağılımı Kestirmeleri (Türkiye'de Geçen Dönemdeki Gelişime Göre) 195
130. Ortaöğretim Öğrencilerinin Genel ve Meslekî-Teknik Programlara Göre Dağılımı Kestirmeleri (AB'deki Öğrenci Dağılımına Ulaşmaya Göre) 196
131. Genel Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri (Türkiye'deki Gelişime Göre) 197
132. Genel Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri (AB'deki Öğrenci Dağılımına Ulaşmaya Göre) 197
133. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Sayısı Kestirmeleri (1/a Seçeneği) 198
134. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Sayısı Kestirmeleri (1/b Seçeneği) 198
135. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (2/a Seçeneği) 199
136. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (2/b Seçeneği) 199
137. Genel Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (1/a Seçeneği) 200
138. Genel Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (1/b Seçeneği) 201
139. Genel Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (2/a Seçeneği) 202
140. Genel Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (2/b Seçeneği) 202
141. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri (Türkiye'deki Gelişime Göre, 2005-2020) 209
142. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri (AB'deki Öğrenci Dağılımına Göre, 2005-2020) 210
143. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (1/a Seçeneği) 212
144. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (1/b Seçeneği) 212
145. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (2/a Seçeneği) 213
146. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri (2/b Seçeneği) 213
147. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (1/a Seçeneği) 214
148. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (1/b Seçeneği) 214
149. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (2/a Seçeneği) 215
150. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçe Kestirmeleri (2/b Seçeneği) 216
151. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş (1998-2002) 217
152. Yükseköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri (2005-2020) 218
153. Yükseköğretim Öğretim Üyesi Sayısı Kestirmeleri (2005-2020) 219
154. Yükseköğretim Kapalı Alan Kestirmeleri (Türkiye'deki Gelişime ve AB Düzeyine Ulaşmaya Göre, 2005-2020) 220
155. Yükseköğretim Bütçesi Kestirmeleri (Türkiye'de Yapılan Harcama ve Kapalı Alana Göre) 220
156. Yükseköğretim Bütçesi Kestirmeleri (AB'de Yapılan Harcama ve Kapalı Alana Göre) 221
157. Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus ve Kestirmeleri (6 Yaş+, 2005-2010) 223

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Türkiye Eğitimini Kestirme (2005-2020) Seçenekleri 40
Şekil 2. Ortaöğretimi Kestirme (2005-2020) Seçenekleri 51

ÖZET

Önümüzdeki yıllarda Türkiye'de eğitim nasıl olacak ya da nasıl olmalı? Bu sorunun yanıtını, AB ile üyelik sürecinde yaşanan değişimleri gözönünde bulundurmadan vermek eksik olacaktır. Nitekim günümüzde her açıdan köklü değişimler yaşanmaktadır ve eğitimin nitel ve nicel düzeyini etkilemektedir. Ciddi eğitim sorunlarıyla karşı karşıya olan Türkiye'nin eğitim ve insangücü alanındaki düzeyi, hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenler, AB ile üyelik sürecinde daha da önem kazanmaktadır.

Bu araştırma, hızlı ve çok boyutlu bir değişim sürecinde çok büyük kitleleri eğitmek durumunda olan Türkiye eğitiminin, kendine temel bir politika belgesi ile kararlı bir yön, hedef ve strateji belirleme gereksiniminden doğmuştur. Tarama modeliyle yapılan araştırmada aşağıdaki konular tarihsel bir süreçte incelenmiştir:

AB ülkeleri ve Türkiye'nin;

- Eğitim ilkeleri ve anlayışları,
- Nüfusu ve eğitim durumu,
- İşgücü ve eğitim durumu,
- Eğitim finansmanı ve harcamaları.

Bu inceleme sonuçları ile Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri esas alınarak, Türkiye için 2005-2020 dönemini kapsayan kestirmeler yapılmıştır. Kestirmelerde 2020 yılına kadar Türkiye'de nüfusun, eğitim çağı nüfusunun, okullaşma oranlarının, öğrenci-öğretmen-derslik sayılarının ve bütçe gereksiniminin gelişimi esas alınmıştır. Kestirmeler iki seçenekli hazırlanmıştır. Birinci seçenek, Türkiye'de geçen dönemdeki (1990-2001) gelişimin, gelecek dönemde de (2005-2020) aynen süreceği varsayımına dayanmaktadır. İkinci seçenek ise, AB eğitim düzeyine ulaşabilmek için, geçen dönemden daha hızlı bir gelişim olacağı varsayımına dayanmaktadır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar kısaca şöyledir:

Eğitim alanında AB'nin temel yaklaşımı; yöntem, içerik ve yapı bakımından "tek tip eğitim" yerine, üye ülkelerin ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış-verişleriyle uyumlaştırılmasıdır. AB eğitim hedefleri, AB'nin 2010 yılında dünyanın rekabet gücü en yüksek bilgi ekonomisi olma hedefine paralel olarak belirlenmiştir. Eğitim alanında AB'nin üç stratejik hedefi vardır:

- eğitim-öğretimin niteliğinin ve etkinliğinin artırılması,
- eğitim-öğretime erişiminin ve yararlanmanın kolaylaştırılması,
- eğitim-öğretimin daha geniş kitlelere ulaştırılmasıdır (daha geniş bir dünyaya açılması).

AB'nin hedeflediği eğitimde, nitelikli meslekî hazırlığın yanı sıra insan hakları ve toplumsal güvenlikten ürün normlarına, ar-ge çalışmalarından yaşamboyu öğrenmeye kadar değişen alanlar yer almaktadır. Üretim süreçlerinde yaşanan hızlı değişim dolayısıyla AB'de eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları yaygınlaştırılmakta, yeni sektör ve mesleklerin istihdam ve eğitim boyutunu dikkate alan yöresel, bölgesel, ulusal ve uluslararası çalışmalar desteklenmektedir.

Türkiye nüfusunun eğitim düzeyi, tüm AB ülkeleri nüfusunun eğitim düzeyinden oldukça geridedir. Aynı zamanda eğitimin her tür ve düzeyinde Türkiye'nin okullaşma oranları, tüm AB ülkelerinden geridedir.

AB işgücünün azalma eğilimi ile Türkiye işgücünün artma eğiliminin aynı döneme rastlaması, Türkiye'ye önemli bir fırsat ve eğitim görevi yüklemektedir. İşgücünün yarısının ilkokul mezunu olduğu bir Türkiye, AB ülkelerinin düşük nitelik düzeyini bile yakalayamamaktadır. Türkiye'de tarım istihdamının azalacağı, sanayi istihdamının durağanlaşacağı ve asıl istihdam artışını hizmet sektörünün sağlayacağı gözönüne alındığında, varolan insan sermayesi yeterli değildir. Diğer bir deyişle Türkiye'nin eğitim düzeyi düşük işgücü, değişen dünyada yüksek ücretli ve verimli istihdam için gereken bilgi ve beceri donanımından yoksundur. Bu nedenle Türkiye, eğitim olanaklarını ve eğitime erişilebilirliği artırma ve tüm nüfusun meslekî nitelik kazanmasını sağlama çalışmalarına hız vermek durumundadır.

AB ülkelerinde eğitimin finansmanı, merkezî-bölgesel-yerel yönetimlerce ortaklaşa sağlanmaktadır. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde bölgesel ve yerel yönetimlerin; yükseköğretimde ise merkezi yönetimlerin payı yüksektir. Türkiye'de ise eğitimin her tür ve düzeyinde merkezi kaynakların payı yüksektir. AB ülkeleri ile Türkiye karşılaştırıldığında, eğitime en az kaynak harcayan ülke, Türkiye'dir.

Eğitim tür ve düzeyleri toplamında (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında 15 milyon, 2020-2021 öğretim yılında ise 23 milyon öğrenci olacaktır. Bu öğrencilerin AB normlarında öğrenim görebilmeleri için gerekli finansal kaynak, 2005-2006 öğretim yılında 18 milyar $, 2020-2021 öğretim yılında 145 milyar $'dır.

ABSTRACT

EDUCATIONAL PLANNING IN TURKEY WHICH IS IN THE EU MEMBERSHIP PROCESS

DOCTORATE THESIS
ANKARA UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

How the education be or must be in Turkey in future years? Giving the answer of this question will be wrong without taking into consideration of the changes occurred during the process of membership to EU. Likewise, nowadays, fundamental changes happen in every aspect and the affects the quantitative and qualitative level of education. Education and human resources level, goals and the things that must be done to reach these goals for Turkey, which face important educational problems, becomes more important during the membership process with EU.

This research was born from a requirement to determine directions, goals and strategies for education with a basic policy report of Turkey that is in the condition of educating huge population during a speedy and multidimensional change process. Following subjects were investigated in a historical order by the research that was done with literature Review model.

EU countries and Turkey's:

- Educational principles and goals,
- Population and educational level,
- Work force and educational level,
- Educational financing and expenses.

By taking these investigation results and long term strategy and goals of Eight Five Year Development Plan as a base, an education plan that covers 2005-2020 term was prepared for Turkey. In this plan, the increase of population in school age, schooling percentage, student-teacher-classroom quantity and requirement of budget were predicted. Plan was prepared with two options. First option based on the assumption that the development in last term (1990-2001) will continue similarly in the future term (2005-2020). Second option based on the assumption that a much more rapid development will happen than the last term for reaching EU education level.

The results obtained in this research are shortly as followings:

The basic approach of EU is instead of unique type of education with its method, content and structure, reshaping the educational policies of participating countries according to the national characteristics of participant countries by multireteral exchange of opinions. EU's educational goals were determined parallel to the aim of EU which is becoming world's most competitive power in knowledge economy. EU has three strategic goals in education:

- to improve the quality and functionality of education and training,
- to provide easy reach and benefit from education and training
- to widespread the education and training to much more population (to open much more broad world)

In the education which is aimed by EU, there are subject areas that range from human rights and social security to production norms, from research and development to lifelong learning.

There are "entrepreneurs and improvement", flexibility in work power market, lifelong learning and social cooperation In social and economical strategies of EU. Because of the rapid change in production processes, Education and consciousness studies have been wide spreading local, regional, national and international studies that take into consideration new sectors and occupational employment and education dimensions have been supported.

Turkish population's education level is very much behind the all education level of EU countries' populations. At the same time, Turkey's schooling percentage in every level and type of education is very much behind the educational level of all population of EU countries. Matching of EU work power decrease tendency and Turkey's work power increase tendency at the same term charges Turkey an important opportunity and education task. Turkey that have a work power in which half of them are primary school graduate can not reach EU lowest quality education level of EU countries. When taking into consideration that the agricultural employment will decrease, industrial employment will stabilize and real employment increase will be provided with service sector, the human resources are not enough. In other words, Turkey's work power that has a low education level is lack of the knowledge and skills that is needed for high salaried and productive employments in changing world. Therefore, Turkey must increase the speed of studies on educational opportunities and accessibility of education and provide alt its population achieve vocational qualities.

Central-regional-local administrations provide educational financing in EU countries, in preschool, basic education and secondary education, regional and local administrations share, in higher education central administrations share is high. When EU countries and Turkey is compared, the country that spends lowest resource for education is Turkey.

In all education types and levels (preschool, basic education, secondary education, higher education), There will be 15 million students in 2005-2006 school year, 23 million students in 2020-2020 school year in Turkey. The financial resource that is necessary for these students to study in EU norms is 18 billion US$ in 2005-2006 school year and 145 billion US$ in 2020-2021 school year.

AVRUPA BİRLİĞİNE GİRİŞ SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN PLANLANMASI

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel düşüncenin ve buna dayalı yaşam biçiminin topluma yerleşmesi ve gelişmesi, kuşkusuz bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir eğitim sistemi ile sağlanabilir. Dengeli ve sürdürülebilir kalkınma hedefiyle uyumlu yüksek yaşam normuna ulaşmak için, yüksek nitelikli eğitim zorunludur. Gelişme; hammadde, işgücü, sermaye ve diğer kaynakların bilimsel ve teknolojik olanaklarla, belirli bir mantık çerçevesinde etkili ve verimli kullanımıyla sağlanmaktadır. Gelişmeyi, varolan kaynaklardan çok yaratılan kaynakların sağlıyor olması, nüfusun eğitimsel niteliklerinin yükseltilmesini gerektirmektedir.

Dünyadaki hızlı değişime uyum sağlayabilen ve insanını bu değişimin gerektirdiği niteliklerle donatabilen, bilgiye erişebilen, bilgiyi üretebilen ve kullanabilen ülkeler, 21. yüzyılda etkili ve başarılı olabilecektir (DPT 2000, 216). Bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeler, üretim, dağıtım, ulaşım ve yönetim sistemlerinin köklü değişimine neden olmuştur. Çağımızda dünya genelinde yaşanan değişimin temel ögesi; evrensel düzeyde piyasa ekonomisine geçişle birlikte, ülkelerin dünya pazarı ile bütünleşmesi, mal-hizmet-sermaye hareketlerinin serbestleşme eğilimlerinin hız kazanmasıdır. Küreselleşme, "ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi, toplumsal ilişkilerin yaygınlaşması ve bu çerçevede oluşmuş birikimlerin ulusal sınırları aşarak dünya genelinde yayılması" şeklinde tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, siyasi, ekonomik ve sosyo-kültürel değişimleri kapsayan çok yönlü bir süreçtir.

Dünyadaki küreselleşme eğilimleri yanında bölgeselleşme ve yerelleşme eğilimleri de, ulusal politika belirleme sürecinin, uluslararası kuruluşlar, bölgesel birlikler ve yerel yönetimlerle paylaşılmasını gerektirmektedir. Günümüzde ulus-devlet, yetki ve sorumluluklarını uluslararası ya da bölgesel antlaşmalara/kurallara göre yeniden tanımlamak ve iç politikalarını bu yönde belirlemek durumundadır. Böylelikle, demokrasinin yükseldiği çağımızda çelişkili bir durum oluşmakta; bir yandan küreselleşme ile tüm ülkelerde demokrasinin gelişmesi amaçlanırken, diğer yandan ülkeler kendi gelecekleriyle ilgili temel kararları alma olanağından yoksun bırakılmaktadır.

Dünya ekonomisinde hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde önemli olan, yaşanan değişimi yararlı ya da sakıncalı bulmak değildir, bu değişimin yaşanıyor olmasıdır. Küreselleşme bir tercih değil, bir gerçektir. Ülkelerin, Sanayi Devrimi ile ortaya çıkan dönüşüme kayıtsız kalmaları nasıl olanaklı olmadıysa, günümüzde yaşanan teknolojik ve ekonomik devrimin yol açtığı dönüşüme de kayıtsız kalmaları olanaklı görülmemektedir. Gelişmiş ülkelerin ve uluslararası kuruluşların hedefleri ve iletişim-ulaşım alanındaki gelişmeler sonucunda ekonomik gelişmenin kaynağı, fiziksel sermayeden, bilgi üretebilen ve işleyebilen işgücüne dönüşmüş ve üretim sürecinde ar-ge çalışmaları verimliliğin temel belirleyicisi olmuştur. Günümüzün gerçeği, kökleri gelişmiş ülkelerde

olan sermayenin ve çok uluslu şirketlerin dünya ekonomisine hakim olması, uluslararası ticaretin, dış yatırımların ön plana çıkması ve çokuluslu şirketler arasında artan rekabettir.

Küreselleşme söylemi, bazı alanlarda varolan olguları açıklarken, bazı alanlarda açıklayıcı değildir. Ülkelerin çevrelerinde meydana gelen rekabetçi değişim, eğitimin amacında da farklılıkları beraberinde getirmekte ve ulusal eğitimin görevi, giderek siyasal ulusallıktan ekonomik ulusallığa dönüşmektedir. Ancak eğitim sistemlerinin, hizmet verdikleri toplumun hedef ve gereksinimleri ile toplum kültürünü demokratik düzlemde bütünleştirme ve aynı zamanda bölgesel hedef ve gereksinimler ile tutarlılık sağlayacak bilince ve güce ulaşmaya katkıda bulunmaları gerekmektedir. Çünkü küreselleşme, toplumsal yapıları ve ekonomileri güçlü ülkelerde bütünleşme ve yeni örgütlenmeler yaratırken; toplumsal yapıları ve ekonomileri güçsüz ülkelerde dağılma ve savurganlığa yol açabilmektedir.

Eğitimin değişmeyecek (sürekli) işlevi, ülke insanını çağa en uygun değer, bilgi ve becerilerle yetiştirmektir. İletişim, demokratikleşme, açıklık ve işbirliği süreçlerinin etkin kullanımıyla, toplumsal gruplar arasında uzlaşma, farklı değerler arası hoşgörü, farklı kimliklere katkı ve işbirliği ortamı yaratılabilmektedir.

Bölgesel bütünleşmeler, ortak sorunların çözümünde ulusların kaynak, bilgi, teknoloji ve deneyimlerini birlikte değerlendirmelerine olanak sağlamakta ve eğitim sistemlerinden beklenen işlevleri çeşitlendirmektedir.

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem

Yirminci yüzyılın sonlarında dünya genelinde büyük değişim (özellikle ekonomide) başlamıştır. Bilişim teknolojilerinin gelişmesi ve artan oranda kullanılmasıyla bilginin işlenmesi, aktarılması ve saklanması kolaylaşmış ve bunlar ülkeler arasında ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkileri hızlandırmıştır.

Günümüzde dünya, ekonomik, bir anlamda da siyasal ve kültürel bir küreselleşmeye doğru gitmektedir. Küreselleşmeyle birlikte zaman, mekan ve uzaklık kavramları değişim geçirmekte, ulusal kültürün diğer kültürlerle bağlantısı artmakta, ulusal ölçekte üretilen mal ve hizmetler, uluslararası dolaşım özelliğine sahip mal ve ürünlerle rekabet ortamında tüketiciye sunulmakta, teknoloji tabanlı üretim ve verimlilik artmakta ve toplumların yaşam normu bu gelişmelerden etkilenmektedir (DPT 2000, 73).

Temelde "ülkelerin ve dünya halklarının bütünleşmesi" olan küreselleşme; mallar, hizmetler, sermaye, bilgi ve insanların (daha az ölçüde) ulusal sınırları aşmasının önündeki yapay engellerin kaldırılmasıdır. Diğer bir deyişle, iletişimin ve ekonominin uluslararası düzeyde bütünleşmesini anlatan bir kavramdır (Stiglitz 2002, 31; Dubley 1999, 21). Kazgan'a (2000, 33) göre ise küreselleşme, 1980'lerin başından itibaren ABD kaynaklı bir ekonomik düzen anlayışının, dünyaya adım adım yayılmasıdır. Berlin Duvarı'nın yıkılması ve SSCB'nin dağılması, bu süreci

hızlandırmıştır. Keyman'a göre (1999, 74) küreselleşme, kültürel boyutta Batı değerlerinin yaygınlaştığı tek bir dünya yaratma sürecidir.

Küreselleşme; ürünlerin, hizmetlerin, paranın ve insanların uluslararası dolaşımından öte bir anlam taşımaktadır. Ülkeler arasındaki bağların ve karşılıklı bağımlılıkların giderek daha da artması ve ulus-devletin ekonomik, toplumsal ve kültürel alanlarda temel birim olmaktan uzaklaşması anlamına gelmektedir. Bu süreçte küresel olan, yerel ve ulusal olanı önemli ölçüde etkilemekte, hatta çoğu zaman belirleyici bir rol oynamaktadır (Karip 2005, 202).

Boratav'a göre (1997, 23) küreselleşme, sermayenin ve serbest pazarın dünya üzerindeki egemenliğinin ideolojik aracıdır. Diğer bir deyişle emperyalizmin günümüzde aldığı son biçimdir, emperyalizmin masum gösterilmeye çalışılan bugünkü yüzüdür. Küreselleşen dünya, güçlü merkez ülkelerinin bağımlı çevre ülkelerinden kaynak aktarımına (sömürüsüne) dayalı ilişkileri ön plana çıkarmaktadır. Küreselleşmenin, gelişmekte olan ve az gelişmiş dünya için sunduğu öneriler şunlardır: Sermayeyi özgürleştirirken, emeği ulusal sınırlar içinde tutması, KİT'leri özelleştirmesi, işsizliği artırması ve işsizliğe karşı hiçbir toplumsal güvence getirmemesi, eğitimi ve sağlığı önce ticarileştirmesi - sonra özelleştirmesi, toplumsal güvenlik sistemlerini özel sigorta sistemlerine dönüştürmesi ve işgücü piyasasındaki koruma mekanizmalarını (toplu sözleşme) ortadan kaldırması (Akt: Tural 2004, 70).

Neoliberal görüşlere göre küreselleşme, bir yandan uluslar üstü ve bölgesel bütünleşmeleri güçlendirirken diğer yandan yerel değerleri ve farklılıkları canlandırmaktadır. Bu süreçte uluslararası kuruluşlar ve çok uluslu şirketlere sahip gelişmiş ülkeler, etkin aktörler olarak görülmektedir. Bunların dışında kalanlar ise olayları seyreden, zayıf da olsa tepki vermeye çalışan ya da bu süreci kaçınılmaz görerek uyum sağlamaya çalışan gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerdir. Bu gelişmeler karşısında az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere düşen görevler, uluslararası rekabet kurallarındaki köklü değişimlere uyum sağlamak, küresel isteme uygun mal ve hizmet üretmek ve pazarlamak, yabancı sermaye yatırımlarını ülkeye çekmek, bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun oluşum süreçlerini hızlandırmak, insan kaynaklarına yatırım yapmaktır. Ve daha da önemlisi, bunları ağır iç ve dış borç yükünün altında iken yapabilmektir (Tural 2004, 67 ve 70).

Küreselleşme, iyi yönde kullanılacak bir güç olabilir ve dünyadaki herkesi (özellikle yoksulları) zenginleştirebilecek bir potansiyele sahiptir. Ancak serbest ticaretin artmasında ve ulusal ekonomilerin daha fazla bütünleşmesinde büyük rol oynayan uluslararası ticari anlaşmalar ve gelişmekte olan ülkelere dayatılan politikalar, bu hedefe yönelik değildir (Stiglitz 2002, 9).

Ulus gerçeği, sanıldığı gibi kapalı toplumlar halinde yaşamak değildir. Çağdaş evrende, siyasal sınırları aşan bireysel ve toplumsal ilişkiler gittikçe yaygınlaşmakta, ulusal değerler sistemi yanında evrensel değerler ve ölçüler etkilerini artırmaktadır. Bireylerin ve firmaların rekabetleri ve evrensel ilişkiler, sosyo-ekonomik gelişme sürecine uluslararası yarış niteliği kazandırmaktadır. Bu nedenle "açık" siyasal çevreler, başka ülkelerle yarışma zorunluluğuyla karşı karşıya kalmaktadır ki bu "uluslararası gelişme yarışı"dır. Uluslar bu yarışı, bütün kaynakları ve teknik güçleriyle yapmaktadırlar (Aytür 1970, 51). Günümüzde ülkelerin diğer ülkelerdeki gelişmelerden soyutlanmış olarak etkin ve sağlıklı politikalar oluşturmaları olanaklı görünmemektedir. Bu durumda, küreselleşme sürecinin yanında ya da karşısında olmaktan çok, bu sürecin yarattığı üstünlüklerden nasıl yararlanılabileceği ve yarattığı tehditlerden nasıl uzaklaşılabileceği çözümlenmelidir.

Günümüzde bölgesel bütünleşme (entegrasyon) kavramı, belirli coğrafyayı paylaşan ülkelerin, pazarlarını, ekonomilerini, üretim süreçlerini, hatta siyasi ve stratejik güçlerini birleştirme yönünde harcadıkları çabaları tanımlamaktadır. Bölgesel bütünleşmeler, belirli bir bölgedeki ülkeler arasında imzalanan işbirliği ve ticaret anlaşmalarından, serbest ticaret bölgelerine, gümrük birliğinden siyasi bütünleşmelere kadar değişik biçimlerde gerçekleşebilmektedir (DTM 2002, 1).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomik kalkınma ve sanayileşmenin kazandığı öneme paralel olarak uluslararası ve başka şekillerde ekonomik birleşmeler önem ve hız kazanmıştır. Üretim ögelerinin serbestçe akımı ve pazarı büyütme olanağı sağlayan ekonomik birleşmelerin, uygun ülkeler arasında ve elverişli koşullar altında yapılması halinde başarılı olduğu görülmektedir (DPT 1967, 122).

Küreselleşme sürecinde, değişen koşullara uyum, rekabet, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve örgüt yapılarında esneklik gibi önemli olgular, geleneksel bölge anlayışını değiştirerek yeni bir bölge anlayışı oluşturmuştur. Son yıllarda küreselleşme ve teknolojik gelişmeye bağlı olarak, ucuz işgücü ve doğal kaynaklara dayalı rekabet anlayışının yerini, uzmanlaşma çerçevesinde dünya piyasalarına açılma ve üretim teknolojisini geliştirme almıştır. Küreselleşme süreci yanında bölgesel bütünleşme hareketleri de hızla gelişmekte, bu çerçevede Avrupa Birliği (AB), Kuzey Amerika Serbest Ticaret Antlaşması (NAFTA) ve Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC) önem kazanmakta ve üç kutuplu bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak uluslararası normlar ve kurallar önem kazanmaktadır.

Günümüzde sermaye kadar bilgi ve beceriler de bir ülkeye özgü değildir. Ulusal eğitim sistemleri, küresel güçler karşısında programlarını ve eğitim yapılarını yeniden düzenlemek ve küresel/bölgesel gelişmeleri izlemek durumundadır. Çünkü temel üretim etkinlikleri ve endüstri kolaylıkla bir yerden daha kârlı olan başka bir yere hareket etme serbestliğine sahiptir (Rinne 2000, 134). Günümüzde üretimin tasarımı, büyük ölçüde ulusal sınırların dışına taşmıştır. Eski mal ve hizmet üreticisi güçlü ülkeler, üretimden birer birer vazgeçerek etkinliklerini küresel üretimin planlanmasına, yönlendirilmesine ve uluslararası marka etkinliklerine yönlendirmektedirler (Rifkin 1995; Akt: Dikmen 2000). Üretimin tasarlanması, planlanması ve gerçekleştirilmesinde gözlenen mekânsal esneklik küresel ölçekte olmaktadır. Merkez ve çevre ülkeler olarak işgücü niteliği farklılaşmakta, çevre ülkelerdeki işgücü, merkez ülkelerdeki işgücüne bağımlı hale gelmektedir (Ünal, Tural, Aksoy 2005, 11).

Yirminci yüzyılın aksine, bilgi çağını yaşayan gelişmiş ülkelerde yalnızca bireylerin ulusal kimlikleri değil, yerel ve evrensel kimlikleri de yeni bir anlam ve işlev kazanmıştır. Bireyin farklı düzeylerde kazandığı bu değişik kimlikler arasındaki etkileşim ve geçişkenlik giderek güçlenmektedir. Bireysel yaşantıda karşılaşılan bu değişim, birey ve toplum için yeni *olanaklar* sağladığı gibi bazı *kaygıları* da beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte, bilgi çağına adını veren *bilginin yönetimi,* günümüzde bireylerin yaşamlarını değiştiren ve onları yeni beceriler kazanmaya zorlayan güçlerin başında gelmektedir. Diğer bir deyişle, bilgiye erişim yollarının öğrenilmesi, eleştirel düşüncenin gelişmesi, veri yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin kazanılması, çözümleyici ve bileşimci yaklaşımların edinilmesi ve kendi bilişsel sürecinin yönetimi öncelik taşımaktadır (Vizyon 2023/EİKP, 2003, 12-13).

Küreselleşme ve küreselleşmenin ana aktörleri olan bölgesel örgütlenmeler ve birlikler, ulus-devletler için fırsatlar sunmaktadır. Ancak bu fırsatlardan yararlanmak, ulus-devletlerin küresel boyuttaki ekonomik, toplumsal ve eğitimsel gelişmeleri izlemeleri ve uluslararası alanda ikili ve çok uluslu ilişkilerin stratejik çıkarları ile uyumlu ve yarar sağlar nitelikte olması için ulusal stratejiler geliştirebilmelerine bağlıdır. Bu bağlamda eğitimde niteliğin ve fırsat eşitliğinin geliştirilmesi, bilişim teknolojileri becerileri başta olmak üzere iletişim, girişimcilik gibi temel yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, meslekî-teknik ve yükseköğretimde hareketliliği sağlayacak bir uyumun sağlanması önem kazanmaktadır.

Ekonomik etkinliklerin uluslarüstü niteliğine karşın, yasal düzenlemeler, yönetim, politika ve demokratik örgütlenmeler açısından temel birim, ulus-devlet olmayı sürdürmektedir. Bu durum ekonomik etkinlikler ile eğitim, politika, yönetim vb alanlar arasında bir uyuşmazlık oluşmasına neden olmaktadır (Marginson 1999, 24). Uluslararası örgütler ve AB, NAFTA ve APEC gibi bölgesel birlikler çerçevesinde yapılan düzenlemeler, ekonomik ve politik alanlarda küreselleşmenin gerçekleşmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak, amaçlarından biri ulus-devletin varlığını ve bütünlüğünü sağlamak olan eğitim sistemleri için aynı ölçüde küreselleşmeden söz edilemez. Eğitim sistemleri büyük ölçüde ulusal olma niteliğini sürdürmektedir (Green 1999, 61). Ancak eğitim politikalarının ve sistemlerinin ulusal olma niteliği korunmakla birlikte, ülkeler arasında eğitimin belirli alanlarında uyum sağlandığı ve ortak yapıların, içeriklerin ve işleyişlerin oluşturulduğu görülmektedir.

Küresel düzeyde, eğitim kurumlarının verdiği diploma ve sertifikalarda benzeşim ve ortak normlara yönelme eğilimi artmaktadır. Böylelikle farklı coğrafyalardaki eğitim kurumları arasında karşılaştırma yapılabilmekte ve bu karşılaştırma eğilimi, aynı zamanda ortak değerlerin ve normların oluşturulmasını desteklemektedir. Dolayısıyla, geçmişten bugüne ulusal bilinç kazandırmaya odaklanmış olan eğitim sistemleri, günümüzde bölgesel ve küresel bilinç kazandırmaya da odaklanmaktadır. Yakın gelecekte bir ülke yurttaşı, aynı zamanda bir bölge yurttaşı ve hatta dünya yurttaşı olacaktır ve doğal olarak bölgesel ve küresel olmanın bilinç ve sorumluluğuna sahip olmalıdır.

OECD Eğitim Bakanları'nın "Eğitim Politikalarında Yeni Sorunlar" konulu toplantısında (Şubat 2003-İrlanda) belirlenen hedefler şöyle özetlenebilir:

- Azalan ve özel beceriler gerektiren iş olanakları nedeniyle sürekli eğitim için daha fazla fırsatlar sağlamak,
- Yaratıcılık ve esnekliği geliştirmek,
- Herkesin teknoloji ve bilim dilini öğrenmesini garanti etmek,
- Yapılar ve politik düşüncelerdeki katılıkları ve yalıtımları ortadan kaldırmak,
- Toplum, bireyler ve işyerleri ile daha iyi iletişim kurmak.

Yine anılan toplantıda eğitimin sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin şöyle denilmektedir:

- Eğitim, bilgi ekonomisinin merkezinde yer almasına karşın, kendi içinde bilgi zengini değildir. Eğitimle ilgili bilgi üretilmesi için daha iyi stratejilerin ve araştırmacılar ile uygulayıcılar arasında daha güçlü bağların olması gereklidir,

- Eğitim çok büyük bir sistem olduğu için, çoğu zaman içe dönük hale gelmiş ve diğer politika alanlarından kopmuştur,

- Reform çabalarının, sistemin ve tek tek kurumların değişimine yoğunlaşması gerekmektedir. Güçlü bir sorumluluk düşüncesi olmazsa sistem, öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerince yönlendirilmek yerine sistemi sağlayanlarca yönlendirilmeyi sürdürebilir,

- Öğretme değil öğrenme ve yalnızca öğrencilerin değil her yaştan insanın öğrenme gereksinimleri ve öğrenme yöntemleri dikkate alınmalıdır,

- Eğitim politikalarını belirleyenlerin, daha geniş politika alanlarıyla ilgilenmelerini kolaylaştırmak için, eğitimin genel, ekonomik ve toplumsal kalkınma ile bireylerin ekonomik, sağlık ve toplumsal getirilerine olan katkısını ortaya koyacak kanıtlar sağlanmalıdır,

- Çağdaş bilgi toplumunda tam ve etkin bir yaşam sürdürebilmeleri için bireylerden beklenen yeterlikler belirlenmeli ve bunların gelecekte nasıl değişebileceğine ilişkin stratejik vizyon geliştirilmelidir.

Küreselleşmenin eğitim üzerinde etkilerini açıklamaya yönelik kuramlar, çoğunlukla gelişmiş ülkelerin bakış açısını yansıtmaktadır. Örneğin, Dünya Ortak Eğitim Kültürü Kuramına göre, ulusal eğitim sistemlerinin ve programlarının geliştirilmesi, evrensel eğitim modellerine göre olmalıdır. Hatta daha da ötesi, devlet kurumları ve devletin kendisi, ulusa özgü kurumlar olmayıp, baskın olan uluslar üstü bir dünya (Batı) ideolojisince biçimlendirilir. Eğitim dahil devletlerin tüm etkinlikleri ve politikaları, evrensel normlar ve kültüre göre biçimlendirilir (Karip 2005, 204).

Küreselleşme, eğitime yeni bir işlev yüklemektedir. Bu işlev, küresel bir ekonomik etkinliğin objesi ya da küresel kültürel ürünlerin tüketicisi olmaya karşı direnebilecek donanıma sahip bireyler yetiştirmektir (Henry, Lingard, Rizvi ve Taylor, 1999). Direnç göstermenin anlamı, toplumun ve bireylerin kendi içine kapanması ve kendisini diğerlerinden soyutlaması değildir. Küreselleşme içinde toplumun kendi geleceğini kontrol edebilmesi, küreselleşmenin getirdiği olumsuzluklara karşı direnç gösterilmesi ve küreselleşmenin sunduğu fırsatların en iyi şekilde değerlendirilmesiyle olanaklı olabilir. Burada gerçek bir ikilem ortaya çıkmaktadır. Bir yandan dünya yurttaşı olması beklenen, evrensel değerlere sahip ve başkalarının değerlerine hoşgörüyle yaklaşabilen bireyler yetiştirmek, diğer yandan ulusal değerlerinin her zamankinden daha çok bilincinde olan bireyler yetiştirmek. Bu ikisi arasındaki dengenin kurulması hiç te kolay görünmemektedir. Bu çerçevede, küreselleşme-eğitim ilişkisi oldukça karmaşık bir nitelik göstermektedir. Bir yandan eğitime küreselleşmeyi destekleyen nitelikler kazandırma işlevi, en azından küreselleşmenin egemen güçlerince yüklenirken, diğer yandan eğitime küreselleşmenin olumsuz etkilerinden korunmaya karşı bağışıklık oluşturma işlevi yüklenmektedir. Sonuçta eğitim, küresel rekabetin bir aracıdır ve eğitimin işlevi, bu aracı kullanan tarafların kullanma gücüne bağlı olarak değişmektedir (Karip 2005, 206).

Türkiye'de 1963 yılından bu yana planlı kalkınma politikası izlenmektedir. Bu amaçla iki perspektif plan ve yedi beş yıllık kalkınma planı uygulanmış, günümüzde ise üçüncü perspektif plan ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı döneminde bulunulmaktadır. Ülke kaynaklarının verimli kullanılması ve planlanması, Anayasa gereğidir ve T.C. Anayasasının "planlama" maddesi şöyledir:

> Ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmayı, özellikle sanayinin ve tarımın yurt düzeyinde dengeli ve uyumlu biçimde hızla gelişmesini, ülke kaynaklarının döküm ve değerlendirilmesini yaparak verimli şekilde kullanılmasını planlamak, bu amaçla gerekli örgütü kurmak Devletin görevidir.

Planda ulusal tasarrufu ve üretimi artırıcı, fiyatlarda düzen ve dış ödemelerde dengeyi sağlayıcı, yatırım ve istihdamı geliştirici önlemler öngörülür, yatırımlarda toplum yararları ve gerekleri gözetilir, kaynakların verimli şekilde kullanılması hedef alınır. Kalkınma girişimleri, bu plana göre gerçekleştirilir.

Kalkınma planları, eğitim sistemini de içermekte, eğitim için hedefler öngörmektedir. Kalkınma planı hedefleri yönünde, eğitimin merkez örgütleri olan MEB ve YÖK'ün plan yapması, yasal yükümlülüktür. Nitekim Millî Eğitim Temel Yasası'nın "planlılık" maddesi şöyledir:

Millî eğitimin gelişmesi ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insangücü-istihdam ilişkileri dikkate alınarak, sanayileşme ve tarımda çağdaşlaşmada gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî-teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin düzeyleri ve her düzeyin unvan, yetki ve sorumlulukları yasayla belirlenir ve her tür ve düzeydeki örgün ve yaygın meslekî eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu düzeylere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili normlar önceden belirlenir ve kurumların bu normlara göre en uygun büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

Ancak, gerek Anayasa'da gerek Millî Eğitim Temel Yasası'nda yer alan "planlama" ilkesine uygun eğitim planlaması hiçbir dönemde yapılamamış ve uygulanamamıştır. Bu konuda Âdem (1993, 155-156) şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

Türkiye'de, kalkınma planlarında öngörülen eğitim-insangücü-istihdam dengesi hiçbir dönemde kurulamamış, kimi alanlarda yüksek nitelikli işgücü sıkıntısı çekilirken, kimi alanlarda varolan işgücü fazlasına her yıl onbinlerce yenileri eklenmiş, yükseköğretim önündeki yığılmalar önlenememiş ve genel olarak nicelik niteliğe yeğlenmiştir.

Bu tür gelişmeler, hiçbir çağdaş eğitim anlayışı ile bağdaşmaz. Türk eğitiminin sorunları büyüktür ve çok boyutludur. Bunların başında da, ulusal eğitimin nitel ve nicel olarak geliştirilmesi yer almaktadır. Öyleyse eğitimin uzun dönemli gelişme planı yapılmalıdır.

Türkiye'nin 2003-2023 dönemi bilim ve teknoloji politikalarını öngören Vizyon 2023 Projesi'nin Eğitim ve İnsan Kaynakları Raporu'nda da şöyle bir değerlendirme yapılmaktadır (2003, 12-13):

Şu bir gerçek ki, Türkiye yakın ya da uzak bir geleceğe yönelik ne eğitim, ne de insan kaynakları vizyonuna sahiptir. Vizyonu belirlenmemiş, bu vizyonu gerçekleştirmeye yönelik hedef, strateji ve politikaları tasarımlanmamış bir eğitim ve insan kaynakları sorunu çığ gibi yuvarlanarak büyümeyi sürdürmektedir. Bilimsel verilere dayalı bir durum çözümlemesi ve bu çözümlemeden hareketle tasarımlanacak bir gelecek vizyonu, eğitimde ve insan kaynaklarında Türkiye'nin özlediği dönüşümün kapılarını açabilecektir.

"Gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeler arasındaki fark, çok boyutlu ve çok yönlüdür" diyen Âdem şöyle devam etmektedir (1993, 58):

Kalkınma kavramı, ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel ve eğitsel içeriklidir. Örneğin petrol zengini bir Arap ülkesi, birey başına ortalama ulusal geliri Batı'nın gelişmiş ülkelerinden yüksek de olsa; nüfusunun önemli bir kesiti okumaz-yazmaz ise, kadın nüfusun okur-yazarlık oranı çok düşükse, herkes yetenekleri ölçüsünde zorunlu temel eğitimden yararlanamıyorsa, orta ve yükseköğretim herkese eşit biçimde sunulamıyorsa, üniversiteleri bilim ve teknoloji üretmede çağdışı kalmışsa, öz olarak insanlarına uygar yaşam koşulları sunulamıyorsa, bu ülke gelişmiş bir ülke sayılamaz.

"Eğitimin, anaokulundan üniversite sonrasına kadar tümüyle tutarlı, etkili, verimli, dengeli ve işlevsel bir yapıya ve organik bir bütünlüğe kavuşması gerekir" diyen Hesapçıoğlu, şöyle devam etmektedir (1994, 33-35):

> İyi hazırlanmadan, iyi planlanmadan girişilen işler, varolan düzeni yozlaştırmaktan başka birşeye yaramaz. Çağdaş eğitim politikası, eğitim örgütünün önemli etmenlerinin, geçmişteki gelişmelerin, günümüzdeki durumun ve gelecekte olanaklı olabilecek gelişmelerin esaslı bir biçimde bilinmesini gerektirir. Eğitim sisteminin akılcı bir biçimde incelenmesi, eğitim sürecinin temel gerçeklerinin belirlenmesi ve olanaklı olabilecek gelişme yönlerinin kestirilmesi, eğitim planlaması çalışmaları içinde şekillenecektir.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda şöyle denilmektedir (1977, 2 ve 4):

> Türkiye'de eğitimin sorunları, her ülkede görülen evrensel çağdaşlaşma sorunlarına ek olarak, büyük çoğunluğu plansızlıktan, programsızlıktan, disiplinsizlikten ve bilimsellikten uzak oluştan kaynaklanan ve üstelik toplumsal-ekonomik etkilere tehlikeli ölçüde açık bulunan ağır sorunlardır.

Âdem "toplumsal ve ekonomik kalkınmayı hızlandıran en önemli etken, eğitimdir" diyerek şöyle devam etmektedir (1993, 69 ve 79):

> Bugün Türkiye, eğitimde sayı sorununu belli ölçüde çözmüş olmakla birlikte, bir nitelik bunalımıyla karşı karşıyadır. Bu nedenle ulusal eğitimimiz, son yıllarda özellikle iş çevrelerince inceleme konusu edilmekte, eleştirilmektedir. Buna en güzel örnek, TÜSİAD'ın "Türkiye'de Eğitim", diğeri de TİSK'in "Türkiye'de Meslekî Eğitim" raporlarıdır.
>
> Diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de, niteliksiz ya da daha az nitelikli işgücünün çok büyük bölümü, tarım kesiminde çalışmaktadır. Buna karşılık sanayi ve hizmet kesimleri, tarım kesimine oranla, daha ileri eğitim görmüş, hatta uzmanlaşmış insangücüne gereksinim duymakta ve çalıştırmaktadır. Öyleyse AB'ye üye olmak istiyorsak, her şeyden önce insanlarımızın eğitim düzeylerinin yükseltilmesi zorunludur. Bugün öncelikle sorulması gereken soru şudur: Çağdaş ve laik eğitimde Avrupa'nın neresindeyiz?

AB'nin temel hedeflerinden biri "dünyanın rekabet gücü en yüksek bilgi ekonomisi olmaktır". Bu süreçte ABD ve Japonya rekabetine karşılık vermeye çalışmaktadır. Türkiye ise, AB'ye tam üye olma istek ve kararlılığındadır. Tam üyelik durumunda Türkiye, AB'nin ABD ve Japonya karşısındaki rekabetine ortak olacaktır. O halde Türkiye, bugünden eğitim politika ve hedeflerini bilimsel bir anlayışla yenilemek ve uzun dönemli bir planlamayla, çalışmalara başlamak zorundadır.

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şöyle bir değerlendirme yapılmaktadır (DPT 2000/a, 74, 216, 217):

> Eğitimde gerçekleştirilen iyileşmelere karşın zorunlu eğitim süresi, meslekî eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları, işgücünün eğitim düzeyi ve niteliği bakımından AB ülkelerinin gerisinde kalınmıştır.
>
> Eğitim hizmetlerinin yeterince geliştirilememesi, işgücünün niteliğindeki yetersizlik, yatırım ve ihracatta geleneksel sektörlerin ağırlığı, teknolojinin üretimi, kullanımı ve yayılmasındaki yetersizlik, bilgi ve iletişim altyapısındaki eksiklik, Türkiye'nin başlıca sorun alanlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, AB tam üyeliğine adaylığı, genç nüfusu, ulusal gelişme bilinci, uluslararası rekabete açık sanayi yapısı, jeostratejik konumu, 21. yüzyıla girerken Türkiye'nin güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Türkiye orta ve uzun dönemde, varolan sorunlarını aşmak ve küreselleşme süreci olanaklarından en

yüksek düzeyde yararlanabilmek için güçlü potansiyelini kullanarak bilgi toplumuna geçiş çalışmalarını planlı bir şekilde hızlandırmak zorundadır.

Planlama, çok sayıdaki gereksinimin kıt kaynaklarla karşılanabilmesi için gereksinimlerin öncelik sırasına konulması, olanaklı olan en fazla gereksinime yanıt verecek bileşimlerin elde edilmesi ve bunun için en uygun stratejilerin belirlenmesidir. Bu bağlamda bu araştırma, hızlı ve çok boyutlu bir değişim döneminde (AB'yle üyelik sürecinde) çok büyük kitleleri eğitmek durumunda olan Türk eğitim sisteminin, kendine temel bir politika belgesi ile kararlı bir yön, hedef ve strateji belirleme gereksiniminden doğmuştur.

Avrupa Bütünleşmesi

İkinci Dünya Savaşını izleyen yıllarda, ekonomik alanda dünyada meydana gelen en önemli ve etkili değişimlerden biri de uluslararası ekonomik bütünleşmelerin hız kazanması olmuştur. Nitekim, AB başlangıç tarihinin, İkinci Dünya Savaşını izleyen yıllar olduğu kabul edilir. Bu yıllar, bir daha benzeri acılarla karşılaşmamak için, Avrupa'da bir birlik yaratılması bilincinin kıta uluslarında ya da en azından yöneticilerinde uyandığı dönemdir. İkinci Dünya Savaşı'ndan yıkılmış ve tükenmiş çıkan Avrupa, yeni bir politik ve ekonomik model arayışı içine girmiş ve ülkeler arasında her alanda çok daha sıkı işbirliği sağlanması gereği ortaya çıkmıştır (DTM 2002, 2).

Birinci Dünya Savaşı sonrasının "beggar-my-neighbour[1]" politikaları, yerini, İkinci Dünya Savaşı sonrasında, ekonomik sorunlara karşı ortaklaşa çözümler aramaya bırakmıştır. Uluslararası ekonomik işbirliği, 1950'li yılların sloganı haline gelmiş, özellikle zengin ülkelerin merkez bankaları ve hazine yönetimleri, etkili bir dayanışma ortamına girmişlerdir. Savaş'tan kısa bir süre sonra, Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri, bilinçli bir bilgi alış-verişi, dış ticaret, güvenli sermaye hareketleri, evrensel firmalar vb yaratmışlardır. Bunun, "soğuk savaş" günlerinde belirdiği, Doğu Avrupa'nın SSCB nüfuzuna girmesi ve eski sömürgelerin önemli bir bölümünün üçüncü dünya grubuna katılıp eski metropollerin güvenliği açısından tehlike olmaya başlamasıyla geliştiğini söylemek olanaklıdır. Artık dünya, "gelişmiş zengin batı ülkeleri", "komünist partilerin yönetimindeki doğu ülkeleri" ve "geri kalmış yoksul ülkeler" olarak kabaca üçe ayrılmıştır. Bu durum, Batı'da gelişen ekonomik işbirliğini, siyasal işbirliğine doğru hızla yaklaştırmıştır (Aytür 1970, 42).

AB'nin oluşum süreci, Marshall Yardımı adı altında Avrupa'ya akan ABD sermayesinin kendilerini giderek ABD'ye bağımlı kılacağını gören Batı Avrupa ülkelerinin, Avrupa kaynaklarıyla yeni bir sermaye piyasası oluşturmak istemeleriyle başlamıştır. Bu amaca bireysel olarak ulaşmak olanaklı olmadığından, ekonomik potansiyellerin bir araya getirilmesi ve böylece güçlü bir Avrupa Ortak Pazarı oluşturulması planlanmıştır. Bütünleşmenin pazar genişlemesine, bunun da sermaye ve teknolojinin hızlı gelişimine yol açacağı düşünülmüştür. AB'nin kuruluşundaki temel "ekonomik" neden budur ve Marshall Planı çerçevesinde sağlanan yardımın ortak çıkarlar yönünde etkin bir biçimde kullanılması, Avrupa işbirliğinin ilk somut uygulama alanını oluşturmaktadır. SSCB'nin Batı'ya doğru yayılmasının engellenmesi de, AB'nin kuruluşundaki temel "politik" nedeni oluşturmaktadır (DTM 2002, 3). Üstelik ABD ve SSCB, Avrupa Devleti düşüncesindeki gibi çeşitli

[1] "Komşum dilenci" şeklinde Türkçe'ye çevrilebilecek bu politika türü, komşunun ekonomik sorunlarına karşı kendi kapılarını kapama, onu kendi koşullarıyla başbaşa bırakma, aldığı önlemlerle onun sorunlarının çözümünü kolaylaştırmama politikasıdır.

ulusların biraraya gelmesiyle kurulmuş federal yapılardır. Böylece çeşitli ulusların demokratik bir rejimle aynı devlet çatısı altında yaşayabilecekleri düşüncesi, eski iticiliğini Avrupa'da kaybetmiştir. Ayrıca, AB'yi oluşturacak toplumların ulusal özellikleri dışında, tarihi, kültürel, toplumsal ve ekonomik ortak değerleri de bulunmaktadır (Dülger 1991, 18).

Nitekim 1951 yılında altı Batı Avrupa Ülkesi (Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg : Altılar) Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğunu (AKÇT) oluşturmuştur. AKÇT'nin oluşturulmasındaki diğer neden; savaş sanayiinin ana maddeleri olan demir ve çeliğin üretim ve kullanım yetkisinin uluslarüstü bir organa verilmesi ve gelecekte olası bir Fransa-Almanya çatışmasının önlenmesi için yeni bir ekonomik ve politik çerçevenin gerekliliğine olan inançtır. AKÇT'nin başarısı üzerine, sınırlı sektörlerden ekonominin tüm sektörlerini kapsayacak bir bütünleşmeye geçilmesine karar verilmiş ve 1957 yılında Roma Antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (AAET) oluşturulmuştur (DTM 2002, 3).

Bu altı ülkenin bir birlik oluşturma zorunluluğu duymalarının temelinde, tarih ve ekonomi yatmaktadır. Yakın Avrupa tarihinde "Alman Gümrük Birliği (Zolleverein)" gibi büyük bir örnek vardır. 1834-1871 tarihleri arasında dağınık Alman devletleri, aralarındaki gümrükleri kaldırarak hızla sanayileşmenin ve büyük ve güçlü bir imparatorluk kurmanın örneğini vermişlerdir. Bu tarihi olay, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan iki büyük dünya ülkesi (ABD ve SSCB) karşısında bir üçüncü güç olarak belirmenin olanaklı olacağını kanıtlamıştır. Bunun dışında Avrupa'da birçok toparlanma ve ortaklaşa hareket etme girişimleri olmuştur. Bunlardan en önemlisi, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg'un "Benelux" adı altında bir gümrük birliği kurma girişimleridir (1944-1948) (Aytür 1970, 125-126).

Batıya karşı SSCB'nin tutumunu sertleştirmesi, Berlin Ablukası gibi olaylar Batı Avrupa'nın ortaklaşa savunulması düşüncesine hız kazandırmış, İngiltere, Fransa ve Benelux ülkeleri arasındaki savunma ve birleşme görüşmelerini yoğunlaştırmıştır. Bunların içinden iki büyük kuruluş doğmuştur: NATO (Nisan 1949) ve Avrupa Konseyi (Mayıs 1949). Diğer yandan, yine bu dönemde uluslararası ticareti geliştirmek için Birleşmiş Milletler ve başta ABD olmak üzere büyük Batı ülkeleri aralıksız çaba harcamışlardır. Dünya Bankası, Uluslararası Para Fonu gibi kurumlar ve Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Antlaşması (GATT) bunların en büyükleridir.

Roma Antlaşması'nı (ortak pazarın oluşumunu), yalnızca dünya siyasetinin ABD ve SSCB arasında kutuplaşmasına bağlamak olanaklı değildir, ekonomik nedenleri de vardır. Avrupa'da 1950'li yıllarda tasarruflar ve teknoloji belli bir düzeyin üstüne çıkmış, yan koşullar tamamlandığı için serbest mal dolaşımı politikası taraftar toplamış ve özellikle ABD firmalarının rekabeti, Avrupalı büyük sanayicileri harekete geçirmeye başlamıştır. Avrupa'nın bu altı ülkesindeki büyük sanayiciler dış rekabetin bu yakın tehdidini görmemiş olsalardı, ne Avrupa liderleri, ne siyasal ve askeri tehditler ve ne de ortak kültür ve tarihî miras, birleşmenin bu kadar hızlı başarılmasını sağlayamazdı, denilebilir (Aytür 1970, 127-128).

Daha yarım yüzyıl öncesine kadar etnik, dinsel ve hatta mezhep farklılıklarına dayanan aşırı milliyetçilik akımlarının beslediği düşmanlık dalgalarıyla dünyayı savaşa sürükleyen Avrupa, geçmişten ders almış ve demokrasi, insan hakları ve kalkınma arasındaki dengeyi kurarak, barış ve düzeni sağlamayı amaçlayan bir bütünleşme sürecine girmiştir (Sungar 2003, 7).

Roma Antlaşması'nda AB'nin hedefi şu şekilde özetlenmektedir (md.2):

Bir ortak pazarın kurulması ve üye ülkelerin ekonomik politikalarının giderek yaklaştırılmasıyla, Birliğin bütünü içinde ekonomik etkinliklerin uyumlu olarak gelişmesini, sürekli ve dengeli bir yayılmayı, yaşam düzeyinin hızla yükseltilmesini ve birleştirdiği ülkeler arasında daha sıkı ilişkileri gerçekleştirmektir.

Bu hedefe giderken AB'nin gözeteceği ilkeler; Birlik içinde sermaye, işgücü ve mal dolaşımının serbestliğini sağlayan kurum ve kuralları geliştirmek, engelleri kaldırmak, ortak bir gümrük tarifesi kabul etmek, şeklinde özetlenebilir. Diğer bir deyişle AB'nin sonul (nihai) hedefi, Avrupa'nın siyasal bütünlüğe ulaşmasıdır. Bu hedefe ulaşmak için öngörülen ekonomik dengeyi sağlamak üzere, ilk araç olarak üye ülkeler arasında malların, hizmetlerin, sermayenin ve işgücünün serbestçe dolaştığı bir ortak pazar ve gümrük birliği kurulması öngörülmüştür.

Bunları yapabilmek için bir araya gelecek ülkeler, birbirine yakın düzeyde olmalıdırlar. Kendilerini birbirlerine yakın hissetmelidirler. Yasalarına ve politikalarına, ortaklıkça kabul edilen uygulamaları yansıtabilecek ve dayanışmayı sağlayabilecek güçte olmalıdırlar (Spaak Komisyonu Raporu, 1955). Gerçekten de böyle olmuş, Avrupa içinde kendilerini birbirlerine yakın hisseden ve yakınlığı geliştirecek kurum ve kuralları oluşturabilen toplumlar biraraya gelmiştir.

Avrupa bütünleşmesi hareketinin çekirdeğini AET oluşturmuş, ulusal ekonomilerin ve toplumların bütünleştirilmesi, AET aracılığıyla sağlanmıştır. Diğer bir deyişle, Avrupa Birleşik Devletleri (AB) kurmak amacı, AET'den geçer. Ortak Pazar, AET'nin aracı, AET de Avrupa Birleşik Devletlerinin aracıdır.

AKÇT, AET ve AAET'nin birbirinden bağımsız olan organları, Temmuz 1967 tarihinde yürürlüğe giren "Füzyon (Birleşme) Antlaşması" ile birleştirilmiş, böylece üç topluluk bir bütün olarak "Avrupa Topluluğu (AT)" şeklinde adlandırılmaya başlanmıştır. 1951 yılında altı ülke ile kurulan Birlik; 1973 yılında İngiltere, İrlanda ve Danimarka, 1981 yılında Yunanistan, 1986 yılında İspanya ve Portekiz ve 1995 yılında Avusturya, İsveç ve Finlandiya'nın katılımıyla onbeş ülkeye ulaşmıştır.

AB'nin hedefleri, AB Antlaşması'nda (Maastricht – 1992) şöyle tanımlanmaktadır:

- Sınırsız bir iç pazar yaratmak, ekonomik ve parasal birlik oluşturarak, dengeli ve sürekli bir ekonomik ve toplumsal gelişme sağlamak,
- Ortak dış politika ve güvenlik politikası oluşturarak, uluslararası düzeyde birlik olarak hareket etmek,
- Hukuk ve içişleri alanlarında daha güçlü işbirliği kurmak,
- "Avrupa Yurttaşlığı" kavramını oluşturarak, üye ülke yurttaşlarının çıkarlarını ve haklarını daha fazla korumak,
- Birliğin yasal kazanımlarını korumak ve buna uygun çalışmalar yapmak.

Görüldüğü gibi, önce ekonomik boyutu ile başlayan AB bütünleşmesi, daha sonra siyasi bir boyut kazanmıştır. Diğer bir deyişle AB, üç temel üzerine oluşturulmuştur: Bunlardan ilki gümrük birliği, ikincisi parasal birlik ve üçüncüsü de siyasal birliktir.

Ulusal ve ortak çıkarların sürekli dengelenmesine, ulusal geleneklerin farklılığına saygı gösterilmesine ve farklı kimliklerin güçlendirilmesine dayalı Birlik yaklaşımı, her zaman olduğu gibi bugün de geçerlidir. Ülkeler arasındaki ilişkilere damgasını vuran köklü düşmanlıkları, üstünlük saplantılarını ve savaşçı eğilimleri aşacak biçimde tasarlanan bu yaklaşım, Soğuk Savaş yılları

boyunca Avrupa'nın demokratik ülkelerinin özgürlüğe olan bağlılıkları çerçevesinde birleşmelerini sağlamıştır. Doğu-Batı karşıtlığının ortadan kalkması ve kıtanın siyasi ve ekonomik bakımdan yeniden birleşmesi Avrupa ruhunun zaferi olarak değerlendirilmektedir (MEB 2003/c, 4). AB, egemen ülkelerin altyapıyı oluşturduğu bir uluslarüstü (supranasyonal) yapıdır. İlk kez bir ülkeler grubu, bu kadar ileri düzeyde ekonomik bütünleşme gerçekleştirmektedir, ancak gerçek anlamda bir siyasi bütünleşme başarısını gösterebilmiş değildir (Arat 2003, 46).

AB; ekonomi, sanayi, siyaset, dış politika, yurttaş hakları vb alanları kapsayan çok sektörlü bütünleşmenin en ileri biçimidir. Paris Antlaşması (1951), Roma Antlaşması (1957), Tek Avrupa Senedi (1986) ve Maastricht Antlaşması (1992) üye ülkeleri, geleneksel antlaşmalardan daha sıkı bir biçimde birbirine bağlamakta ve AB'nin hukuki temellerini oluşturmaktadır.

AB; ortak kültür mirasına sahip sınırdaş ülkelerin oluşturduğu, ekonomik olduğu kadar toplumsal ve kültürel alanda da yakınlaşma ve siyasal bir birlik kurma amacını taşıyan bir Avrupa hareketidir. Kurum ve kuralların yaklaştırılması, politikaların uyumlaştırılması, serbest dolaşım ve yerleşme gibi konular, AB'ye "entegrasyon" niteliği vermekte ve onu siyasal bir varlık haline getirmektedir. Böylelikle üye ülkelerin kurumları, kuralları ve işleyiş biçimleri, kişilerin ve hükümetlerin tutum ve davranışları kendiliğinden birbirine yakın ve tutarlı olmaktadır.

Avrupalılık ortak bilincinin güçlendirilmesi, ulusal ayrıcalık eğilimlerini yok etmektedir. Bunun farkında olan AB örgütleri, kendi çalışmaları ile yetinmemişler, Avrupa'nın başlıca üniversitelerinde ayrı fakülte ve enstitüler kurulmasına öncülük etmişlerdir. Ayrıca önemli ölçülerde araştırmalar yaptırmakta, burslar sağlamaktadırlar. Genç aydınları, Avrupa ortak bilinci ve sorunları konusunda etkilemek, Avrupalılığın sosyolojisi, hukuku, ekonomisi, tarihi, felsefesi, siyasi ve yönetsel kurumları üzerinde incelemeler ve yayınlar yapmak, uzun süreli ama etkili yöntemlerdir.

Türkiye'nin AB ile bütünleşme isteği, her yurttaşın bugününü ve yarınını temelden etkileyen toplumsal bir dönüşüm projesidir. Bu proje, üretimden tüketime, sağlıktan eğitime, tarımdan sanayiye, çevreden adalete, günlük yaşamın her alanında köklü değişimler gerektiren ve böylelikle Türkiye'yi evrensel norm ve uygulamalara götürecek büyük bir reform hareketidir. Üyelik yolunda gerçekleştirilen siyasi, hukuki, ekonomik ya da toplumsal her reform, bireyin yaşam normunu yükseltirken, Türkiye'nin uluslararası ekonomik gücünü, demokratik saygınlığını ve güvenliğini de artırmaktadır (UP II, 2003, 4).

İlgili Araştırmalar

AB eğitimiyle ilgili Türkiye'de yapılmış olan araştırmalar özet olarak aşağıda görülmektedir.

- Karauçuk Oğuz'un 1993 yılında yaptığı "Avrupa Topluluğu'nun Sosyal Politikası ve Türkiye'nin Uyumu" adlı araştırmada, AB toplumsal politikasının oluşum süreci, özellikleri ve düzeyi incelenmiş, AB ülkeleri ve Türkiye arasında varolan farklılıklar ortaya konulmuştur. Tarama modeliyle yapılan araştırma, doğrudan eğitimle ilgili değildir ancak toplumsal politika bağlamında eğitim ve özellikle meslekî-teknik eğitim politikalarına yer verilmiştir.

- Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, 1995-1997 döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'nca "Eğitim Ana Planı" hazırlanmış ancak uygulamaya konulamamış ve yayınlanamamıştır. Bu Plan Türkiye eğitim sistemine 1996-2010 dönemini kapsayan 15 yıllık bir ufuk

içinde hedef vermeye çalışmıştır. Doğrudan AB eğitimiyle ilişkili değildir ancak Türk eğitiminin gelişmiş OECD ülkeleri düzeyine ulaştırılması ve yaşanan değişimin öngörülmesine odaklanmıştır.

- Zengingönül'ün 1998 yılında yaptığı "Avrupa Birliği'nde Meslekî-Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Modeli" adlı araştırmada, AB'de meslekî-teknik eğitim politikaları ve örgütlenmesi, toplumsal boyutu ve finansmanı incelenmiş, Türkiye meslekî-teknik eğitim sistemi ile karşılaştırılarak, bir model önerisi geliştirilmiştir. Tarama modeliyle yapılan araştırma, TOBB'ca yayınlanmıştır.

- Serbest'in 2002 yılında yaptığı "Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk Özel Sektöründe İstihdam ve Eğitim Politikaları – TOFAŞ Türk Otomobil Fabrikası A.Ş. Örneği" adlı araştırmada, otomobil fabrikası işgörenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma sonucunda, Firmanın uyguladığı istihdam ve eğitim politikalarının; üretimdeki değişimlere hızlı yanıt verebilen ve eğitim-istihdam ilişkisini çok sıkı kuran esnek üretim örgütlenmesi, işçi sağlığı ve iş güvenliği, işçilerin bilgilendirilmesi ile firmaya özgü toplam kalite anlayışının bir sonucu olarak AB kazanımları ile uyumlu olduğu; diğer yandan işe alma ve işten ayrılma, esnek çalışma, ayrımcı uygulamalar, engelli ve eski hükümlü istihdamı konularında AB kazanımlarıyla tam olarak uyum sağlayamadığı sonucuna varılmıştır.

- Gülcan'ın 2003 yılında yaptığı "Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması" adlı araştırmada, MEB düzeyinde eğitim işgörenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma, Türkiye eğitim sisteminin AB ülkeleri eğitim sistemlerine göre daha merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğunu, MEB birimleri arasında görev örtüşmeleri olduğunu ve taşra birimlerine yetki devri yapılması durumunda gereksinimden fazla birim bulunduğunu, bu açıdan MEB merkez örgütünün yeniden yapılandırılmasını ve varolan 40'ı aşkın birimin 10-15 ile sınırlandırılarak bazı birimlerin işlevsel duruma getirilmesini ortaya koymuştur.

- Erginer'in 2004 yılında yaptığı "Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği" adlı araştırmada, AB ülkeleri ve Türkiye'nin zorunlu eğitim sistemleri incelenmiş ve Türkiye için bir model geliştirmek amacıyla MEB merkez örgütü ve Tokat millî eğitim müdürlüğü işgörenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Geliştirilen model, Türkiye'de uygulanabilir bulunmuştur.

Görüldüğü gibi, AB eğitimiyle ilgili Türkiye'de yapılmış olan araştırmalarda;

- AB eğitim ilke ve anlayışlarında uyumun tarihsel gelişim süreci, diğer bir deyişle bugünkü düzeye nasıl ulaşıldığı incelenmemiştir,

- AB ve Türkiye nüfusunun yapısı ve eğitim düzeyi incelenmemiştir,

- AB ve Türkiye işgücü-istihdam piyasası ve işgücünün-istihdamın eğitim düzeyi, karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmemiştir,

- AB ve Türkiye'de eğitimin finansmanı ve eğitim harcamaları, tarihsel bir süreçte ve karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmemiştir,

- AB eğitim düzeyi ve hedefleri ile Türkiye koşullarını esas alarak, Türkiye eğitimi için kestirmeler yapılmamıştır.

Bu nedenlerle bu araştırma, bugüne kadar yapılmış olanlardan farklıdır. Yapılan araştırmaların çoğunlukla eğitimin belli bir tür ya da düzeyine yönelik olduğu, araştırılan tür ya da düzeydeki sorunları belirlemeye ve çözüm önerileri geliştirmeye odaklanıldığı görülmektedir. Eğitim sisteminin bütününe, sistem yaklaşımı içinde inceleyen ve aynı zamanda uzun dönemli gelişmeleri öngören araştırmalara rastlanılmamaktadır. Avrupa Birleşik Devletlerinin oluşumu ve bu oluşuma Türkiye'nin katılımı ve bu süreçte Türkiye eğitim sisteminde yaşanacak değişimleri, sistemin bütünü itibariyle bakabilen ve aynı zamanda uzun dönemli bir plan ortaya koyabilen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma, özgün tasarımıyla diğerlerinden farklıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, AB ülkelerinin eğitim ilke ve anlayışlarını tarihsel bir süreçte çözümlemek, AB ülkeleri ve Türkiye arasında, nüfusun ve işgücünün eğitim düzeyi ve eğitim finansmanı/harcamaları açısından ne tür farkların olduğunu ortaya koymak ve Türkiye eğitimi için kestirmeler yapmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- AB'nin kuruluşundan bu yana üye ülkelerin eğitim ilke ve anlayışlarında uyum/benzerlik süreci nasıl gelişmiştir?
- AB ülkelerinin 2010 yılı ortak eğitim hedefleri nelerdir?
- AB ülkeleri ve Türkiye arasında;
  - Nüfus ve eğitim düzeyi,
  - İşgücü-istihdam ve eğitim düzeyi,
  - Eğitimin finansmanı ve harcamaları

  açısından ne tür farklılıklar vardır?
- AB'yle üyelik sürecinde Türkiye eğitimi için yapılacak kestirmeler nasıl olabilir?

Önem

Türkiye'nin AB'ye aday ülke olması, AB'nin yapı ve işleyişini incelemeye yönelik çalışmalara ivme ve yoğunluk kazandırmıştır. Nitekim AB üyeliği, ekonomik yaklaşımın yanı sıra, toplumsal, siyasal, hukuksal, tarihsel, eğitsel, kültürel vb açılardan da ele alınması gereken bir süreçtir. Ancak Türkiye'de, AB ile bütünleşme, çoğunlukla ekonomik bir konu olarak ele alınmaktadır. Oysa AB ile bütünleşme sürecinde eğitim, sağlık, insangücü, istihdam vb toplumsal politikalar da, en az ekonomik politikalar kadar belirleyici bir rol oynayacaktır.

Türkiye'de, AB alanında yükseköğretim düzeyinde eğitim verilmekle birlikte, bu eğitimin hukuk, iktisat ve uluslararası ilişkiler alanıyla sınırlı kaldığı söylenebilir. Bazı üniversitelerde kurulan "AB Araştırma, Uygulama ve Dokümantasyon Merkezleri"nde verilen uzmanlık programlarında da benzer anlayış gözlenmektedir. Bu bağlamda, hukuk, iktisat ve uluslararası ilişkiler alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da AB paralelinde bilimsel çalışmalar yapılması gerekmektedir. Sanayileşme sürecini tamamlamış, ileri teknolojiyle üretim yapan bir oluşumda serbest dolaşım sağlandığında, Türk işgücünün AB'nin nitelikli ve yüksek nitelikli işgücüyle yarışabilmesinin doğal bir gereği, Türkiye eğitim sisteminin AB eğitim ilke ve hedefleriyle uyumlu hale gelmesidir.

Bu araştırmanın, AB'yle bütünleşme sürecinde;

- AB ile Türkiye arasında hem nicel hem nitel anlamda ne tür eğitim farklarının olduğu,
- Türkiye eğitiminde gerçekleştirilmesi gereken çalışmaların düzeyi ve niteliğinin neler olduğu

vb çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Sayıltılar

Araştırmanın sayıltıları şunlardır:

- Bölgesel bütünleşmeler, ortak sorunların çözümünde ulusların kaynak, bilgi, teknoloji ve deneyimlerini birlikte değerlendirmelerine olanak sağlar.
- Bölgesel bütünleşmeler, eğitim sistemlerinden beklenen işlevleri çeşitlendirir.
- Türkiye 2015'li yıllarda AB'ye tam üye olacaktır.
- AB'ye üye olma, Türkiye'nin daha çağdaş ve daha demokratik düzeye ulaşmasına katkı sağlayacaktır.
- AB ile Türkiye arasındaki eğitim farklılıkları, Türkiye'de 1990-2004 dönemindeki gelişim hızının aşama aşama artırılmasıyla kapatılabilir ve AB'nin nitelik düzeyine ulaşılabilir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma, AB'nin eğitim ve eğitimle ilgili sektörel politika ve hedefleriyle sınırlıdır. Diğer bir deyişle, Birliğin adalet (hukuk), savunma (güvenlik), dış ilişkiler, çevre, turizm, maliye vb politika ve hedeflerini kapsamamaktadır.
- Araştırma; Türkiye eğitiminin tüm tür ve düzeylerini kapsamaktadır. Özellikle zorunlu eğitim, meslekî-teknik ortaöğretim ve yükseköğretim konularına yoğunlaşmaktadır. Araştırma, eğitim sistemini makro düzeyde ele almaktadır.

Tanımlar

Bu araştırmada ele alınan bazı kavramların tanımları şöyledir:

▪ *Avrupa Birliği (AB):* 2003 yılı itibariyle tam üye durumundaki Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Lüksemburg, Portekiz ve Yunanistan olmak üzere 15 ülkeden oluşan birliktir.

▪ *AB'ye Aday Ülkeler:* 2003 yılı itibariyle AB'ye tam üye olmak isteyen ve başvuruda bulunmuş olan Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Romanya, Polonya, Slovakya, Slovenya, Kıbrıs ve Türkiye olmak üzere toplam 13 ülkedir.

▪ *AB Kazanımları (Müktesebatı):* AB'nin tüm mevzuatı. AB'nin kuruluşundan bugüne yasal temellerini oluşturan tüm yasa, kural, ilke ve uygulamaların bütünü.

Kısaltmalar

AB	:	Avrupa Birliği
AAET	:	Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu
ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
ABKF	:	Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu
AEA	:	Avrupa Ekonomik Alanı
AET	:	Avrupa Ekonomik Topluluğu
AKÇT	:	Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
AKTS	:	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AKTT	:	Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği
AKF	:	Avrupa Kalkınma Fonu
APEC	:	Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği
ASF	:	Avrupa Sosyal Fonu
ASTA	:	Avrupa Serbest Ticaret Alanı / Avrupa Serbest Değişim Bölgesi
AT	:	Avrupa Toplulukları
ATAUM	:	Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi
CEDEFOP	:	Avrupa Meslekî-Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi
CERI	:	OECD Eğitimde Araştırma ve Yenilik Merkezi
ÇSGB	:	Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
DİE	:	Devlet İstatistik Enstitüsü

DPT	:	Devlet Planlama Teşkilatı
DTM	:	Dış Ticaret Müsteşarlığı
EPB	:	Ekonomik ve Parasal Birlik
EUROSTAT	:	Avrupa İstatistik Bürosu
EURYDICE	:	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
GATT	:	Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Antlaşması
GSMH	:	Gayri Safi Millî Hasıla
GSYİH	:	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
IMF	:	Uluslararası Para Fonu
İKV	:	İktisadi Kalkınma Vakfı
KOB	:	Katılım Ortaklığı Belgesi
KOBİ	:	Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler
KP	:	Katma Protokol
MB	:	Maliye Bakanlığı
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
NAFTA	:	Kuzey Amerika Serbest Ticaret Antlaşması
NATO	:	Kuzey Atlantik Paktı Örgütü
ODAÜ	:	Orta ve Doğu Avrupa Ülkeleri
OECD	:	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OKK	:	Ortaklık Konseyi Kararı
PISA	:	OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SSCB	:	Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği
TAS	:	Tek Avrupa Senedi
TBMM	:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TESK	:	Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu
TOBB	:	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TÜSİAD	:	Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UN	:	Birleşmiş Milletler Örgütü
UP	:	Ulusal Program
UNICE	:	Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği
YÖK	:	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Türkiye'nin, Avrupa bütünleşmesi içinde yer alması olgusu "çok disiplinli bir bütünleşme modeli"nin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu tür bir model politik, ekonomik, toplumsal, kültürel konular başta olmak üzere birçok alanda bütünleşmeyi beraberinde getirecektir. Türkiye'de ulusal politika olan bu yaklaşım, Atatürk'ün gösterdiği yolda batılı anlamda çağdaş değerlere ulaşma şeklindeki hedefin doğal bir sonucudur. "Avrupa bir coğrafya olarak değil, çağdaş değerler bütünü" olarak görülmelidir (Günuğur 2002, I). Tam üyeliğin, Türkiye'nin çağdaş dünyadaki yerini sağlamlaştırması ve bölgedeki diğer ülkelerle ilişkilerinde de önder rolünü güçlendirmesi beklenmektedir. Türkiye, çağdaş dünyayla – çağdaş değerlerle bütünleşme ve dünya barışının paylaşımı konusundaki bu büyük projede bir dönüm noktasındadır. Bütün çabalar, Avrupa beğensin diye değil, Türk yurttaşlarının mutluluğu ve esenliği için olacaktır.

Nitekim Atatürk 6 Mart 1922'de diyor ki:

> Avrupa'nın bütün ilerlemesine, yükselmesine ve medenileşmesine karşın, Türkiye tam tersine gerilemiş ve düşüş vadisine yuvarlanagelmiştir. Durumu düzeltmek için mutlaka Avrupa'dan öğüt almak, bütün işleri Avrupa'nın isteklerine göre yapmak ve bütün dersleri Avrupa'dan almak gibi bir takım düşünceler belirdi. Oysa hangi istiklal vardır ki, yabancıların öğütleriyle, yabancıların planlarıyla yükselebilsin? Tarih, böyle bir olayı kaydetmemiştir.

Türkiye'nin stratejik vizyonunun da ayrılmaz bir parçası olan AB hedefi, Cumhuriyetimizin kuruluş felsefesi ve Atatürk'ün Türk Ulusu için çizmiş olduğu çağdaş uygarlıkla bütünleşme vizyonuyla birebir örtüşmektedir (UP II, 2003, 4).

Bu bölümde, araştırmanın bütünlüğü ve anlaşılabilirliğine katkı sağlayacağı düşünülen, Türkiye-AB ilişkilerinin tarihsel gelişimi, Kopenhag ölçütleri, Türkiye Kalkınma Planlarında AB ve AB İlerleme Raporlarında Türkiye incelenmeye çalışılmıştır.

Türkiye – AB İlişkileri

Cumhuriyetin ilanıyla Türkiye'nin öncelikli sorun alanının "eğitim" olduğu ve her alanda olduğu gibi eğitim alanında da Türkiye'nin Batı'yı yakalaması gerektiği görülmüş ve Latin Alfabesine geçilmiştir. 1933 Üniversite Reformuyla da, Türk düşüncesini Batı yöntemleriyle besleyecek, ulusal kültürün ve teknolojinin güçlenmesine katkı sağlayacak bir bilim çevresi yaratılmak istenmiştir. Gelişme ile kültürün, kültür ile yükseköğretimin, yükseköğretim ile düşün ve siyasal yaşamın çağdaşlaşması hedeflenmiştir.

Türkiye'nin gelişimini hızlandırmak isteyenler, Batı'dan fabrika almak ve mühendis yetiştirmekle kalmamışlar, toplam tasarrufu artırıcı, sermaye birikimini hızlandırıcı kurumsal yenilikler getirmişlerdir. Eğitim ve hukuk alanlarındaki reformlar, ekonomik ve teknik alanlardaki reformlardan daha öne alınmıştır (Aytür 1970, 177).

Bu örneklerden de anlaşıldığı gibi Türkiye, Batı uygarlığını geçici bir istek olarak değil, bir devlet politikası olarak benimsemiş ve bu alandaki atılımları gerçekleştirme çabası içinde olmuştur.

Türkiye'nin diğer bir özelliği ise, Batının tarihsel, kültürel, ekonomik birikimlerini Doğu eksenine bağlayabilecek tek müslüman ve laik ülke olmasıdır.

Cumhuriyetten önce ve sonra, Türkiye'nin Avrupa ülkeleriyle ilişkileri bazen çatışma, bazen barış ve işbirliği ekseninde gerçekleşmiş, bunun sonucunda doğal olarak karşılıklı bir etkileşim oluşmuştur. Avrupa tarihinin Türkiye'ye yollama yapılmadan yazılması olanaksız olduğu gibi, Türkiye tarihinin de Avrupa'ya yollama yapılmadan yazılması olanaksızdır (Sungar 2003, 7). Sonuç olarak, Türkiye'nin "çağdaşlaşma" hedefi yönünde Avrupa'yla ilişkileri, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden günümüze kadar gelen bir birikimin sonucudur. Bütün bu gelişmelerin bir sonucu olarak Türkiye Cumhuriyeti de, Avrupa ülkeleriyle paylaşılan ortak temel değerler üzerine kurulmuştur.

Türkiye, çağdaşlaşma hedefine yönelik politik, ekonomik ve toplumsal değişimleri gerçekleştirirken aynı zamanda Avrupa'nın yeniden yapılanmasına yönelik oluşumlara katılmıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında oluşan iki kutuplu soğuk savaş döneminde izlemiş olduğu dış politika gereği Türkiye; Avrupa Konseyi, Batı Avrupa Birliği, NATO, UN ve OECD gibi Batı'nın siyasi, askeri ve ekonomik örgütlerine üye olmuştur.

Ekonomik, siyasi, askeri ve toplumsal sorunları aşma çabaları içinde olduğu bir dönemde, Temmuz 1959'da Türkiye, AB'ye ortaklık başvurusunda bulunmuştur. Bu başvuruya yönelik taraflar arasında dört yıl süren görüşmeler sonucunda Eylül 1963 tarihinde imzalanan - Aralık 1964 tarihinde yürürlüğe giren "Ankara Antlaşması" ile Türkiye-AB ortaklık ilişkisi kurulmuştur.

Türkiye'nin AB'ye üye olma isteğinin iki önemli nedeni olduğu, zamanın Türk yetkililerince şu şekilde açıklanmıştır (DTM 2002, 310): *"Türkiye, uzun dönemde, Batı Avrupa'da kurulabilecek siyasal bir birliğin dışında kalmak istememektedir. Öte yandan Türkiye, gümrük birliği içinde Yunanistan'a verilecek ticari tavizlerden de yoksun kalmamak amacındadır."* Ankara Antlaşması'nda ise şu şekilde açıklanmaktadır (Başlangıç ve Madde 2/1):

> Türk halkı ile AB içinde bir araya gelmiş halklar arasında gittikçe daha sıkı bağlar kurmaya azimli olarak;
>
> Türkiye ve AB'deki yaşam koşullarının, ekonominin hızlı büyümesi ve uyumlu bir alış-veriş genişlemesiyle sürekli olarak iyileşmesini, böylece Türk ekonomisi ile AB ekonomileri arasındaki farkı azaltmaya kararlı olarak;
>
> Türk ekonomisinin büyüme sorunları ve belli bir sürede Türkiye'ye ekonomik yardım yapılması gerekliliği göz önünde bulundurularak;
>
> Türk halkının yaşam düzeyini iyileştirme çabasına, AB'nin sağlayacağı desteğin, ileride Türkiye'nin AB'ye katılmasını kolaylaştıracağı kabul edilerek;
>
> AB'yi kuran Antlaşma'ya esin kaynağı olan ülküyü birlikte izleyerek, barış ve özgürlük güvencesini pekiştirmeye azmederek;
>
> Türkiye ile AB arasında ortaklık yaratan bir antlaşma yapılması kararlaştırılmıştır.
>
> Antlaşmanın amacı, Türk ekonomisinin hızlı kalkınmasını ve Türk halkının istihdam düzeyi ve yaşam koşullarını yükseltmeyi ve taraflar arasındaki ekonomik ilişkileri aralıksız ve dengeli olarak güçlendirmeyi özendirmektir.

Diğer bir deyişle Ankara Antlaşması, Türkiye ile AB arasındaki ortaklığın temel ilkelerini belirleyen bir çerçeve antlaşmasıdır. Antlaşmada ortaklığın bir gümrük birliğinden ibaret olmadığı vurgulanmakta ve Türkiye ile AB ülkeleri arasında toplumsal bağların geliştirilmesi, Türkiye ekonomisi ile AB ekonomisi arasındaki varolan gelişme farkının giderilmesi vb ilkeler yer almaktadır (md. 1, 2, 3). Antlaşma AB ile imzalandığı için, Birlik içinde doğrudan uygulanan bir hukuk belgesi niteliği taşımakta, Türkiye'nin Birliğe tam üye sıfatıyla katılabilmesi yolunu açık tutmakta ve yürürlük süresine ilişkin bir hüküm de taşımamaktadır (amaçları gerçekleşene kadar yürürlükte kalacaktır).

AB-Türkiye ortaklığının iki yanı vardır: Biri ticaret antlaşmasına benzer yanı, diğeri siyasal bütünleşmeye hazırlanma yanı. Bunlardan birincisi, en büyük müşterimiz ve en büyük donanım sağlayıcımız ile yapılan herhangi bir ticaret, gümrük, dış kredi ve işbirliği antlaşmasından çok farklı değildir. Ortaklığın "siyasal bütünleşmeye" giden yanı ise farklıdır. Türkiye'nin AB dışı ülkelere uygulayacağı gümrük tarifesinden sosyal sigortalara, adli hukuktan vergi sistemine kadar birçok kurum, kural ve politikaların gözden geçirilip değiştirilmesine kadar uzanmaktadır. Bunun anayasaya, devletin temel ilkelerine, geçerli değer yargılarına değinen, belki de sürtüşen yanları olacaktır, asıl sorunlar ve belki de bunalımlar buradan doğacaktır (Aytür 1970, 124).

AB-Türkiye ortaklığının amacı şöyle özetlenebilir (Aytür 1970, 143): Ankara Antlaşması imzalanırken, her iki taraf ta kendi ekonomik çıkarları açısından yarar görmüştür. AB, sanayi malları ihracatı ve bazı doğal kaynaklar için pazarını genişletme ilkesi üzerinde durmuş, ayrıca Avrupa dengesi bakımından siyasal yararlar öngörmüştür. Türkiye'nin öngörülerini ise üç grupta toplamak olanaklıdır: 1) Geleneksel ihraç mallarının sürümünü sağlamak, 2) Kalkınmak için mali yardımlar kazanmak, 3) Yerli sanayi ve genellikle ekonomi politikasını disipline edici bir ortamın içine girmek.

Ankara Antlaşmasına göre Türkiye'nin tam üyelik süreci;

- hazırlık dönemi,
- geçiş dönemi,
- sonul dönem

olmak üzere üç aşamalıdır. Hazırlık dönemi Ocak 1973 tarihinde "Katma Protokol"ün yürürlüğe girmesiyle tamamlanmıştır. Geçiş döneminde ise, aşamalı olarak taraflar arasında gümrük birliğinin kurulması hedeflenmiş ve Ocak 1996 tarihinde bu dönem de tamamlanmıştır. Ardından "son dönem" başlamıştır. Bu dönem, Türkiye ile AB arasındaki gümrük birliğinin işleyiş ve tam üyeliğe hazırlanış dönemidir.

Ankara Antlaşması'nın ayrılmaz parçası olan Katma Protokol (KP), Türkiye'nin tam üyelik hedefini gerçekleştirebileceği ayrıcalıklı ve öncelikli bir model üzerine kurulmuş ve buna uygun bir programa oturtulmuştur. Ancak, ortaklık ilişkisinin öngörüldüğü şekilde düzenli işlediğini söylemek güçtür. Ankara Antlaşmasından bu yana Türkiye-AB ilişkileri, zaman zaman hızlı, zaman zaman da yavaş ilerlemiş; 1980'li yıllarda Türkiye'nin piyasa ekonomisine ve dışa açılmaya dayalı yeni bir ekonomik sisteme geçiş çabalarıyla birlikte hız kazanmıştır. Tüm bu çabalar, birbirinden bağımsız olarak alınan kararların sonuçları değil; Türkiye'nin ekonomisini, dünya ekonomisiyle bütünleştirme ve dolayısıyla gelişme düzeyini arttırma hedefinin birer parçasıdır (DTM 2002, 6).

Bir uygulama antlaşması olan Katma Protokol, AB ile Türkiye arasında, gümrük birliğini aşan bir ekonomik bütünleşme öngörmekte, malların serbest dolaşımının yanı sıra sermaye, işgücü ve

hizmetlerin de serbest dolaşımını kapsamaktadır. Ancak, bu konulara ilişkin hükümler, çoğunlukla bağlayıcı olmamış ve geleceğe yönelik dilekler şeklinde kalmıştır.

Dönemin Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı (F.Melen) konuyu şöyle anlatmaktadır:

> Katma Protokol'un anlamı; Türkiye'nin 22 yıl içinde AB ülkeleri ile gümrük birliğini gerçekleştirmesi ve 22 yılın sonunda (1995 yılında) bu ülkelerle her türlü mal, hizmet, sermaye, para ve insan giriş-çıkışının hiçbir sınırlamaya tabi tutulmamasıdır. Türkiye Üçüncü Kalkınma Planı'nı hazırlarken, 22 yıl sonra gerçekleştirilecek gümrük birliğini tam anlamıyla dikkate almış ve o tarihte Batılı sanayileşmiş toplumların ekonomik ve toplumsal yapılarını kazanmayı temel bir hedef olarak seçmiştir. Önümüzde açılan yeni dönem, AB ile gümrük birliğine geçişi başarma dönemidir. Bu nedenler, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı ve daha sonrakileri, 1995 yılını hedef alan bir perspektif ve stratejiye göre hazırlamayı gerektirmektedir. Yeni Strateji ve Üçüncü Plan, önceki strateji ve planlardan farklı olarak "ortak pazar" gerçeğini dikkate alarak yapılmıştır. Türkiye 22 yıl sonra, ortak pazara yük olmak ya da ulusal varlık ve yararlarını koruyamayacak bir yapıda olmak istememektedir. Türkiye 22 yıl sonra Batı ülkeleri ile gümrük birliğini sağlayıp tam üyeliğe aday olduğunda, artık onların sanayi ve teknoloji düzeyine yaklaştığı için daha güçlü ve güvenilir bir durumda olacaktır ve Avrupalılık hareketine, ulusal bütünlüğünden ve öz yararlarından fedakarlık etmeyerek katkılarda bulunabilecektir (DPT 1973, IV-VII).

Türkiye'nin, belirli bir süre sonunda gümrük birliğini gerçekleştirerek AB'ye üye olması, Türkiye ekonomisini büyük bir yarışma ile karşı karşıya bırakmaktadır. Diğer bir deyişle Türkiye, 22 yılın sonunda Avrupa'nın en ileri ülkeleriyle aynı birlik içinde yaşayacaktır ve onlarla rekabet edebilecek bir düzeye gelmek zorundadır. Bu durum, Türkiye'nin sorunlarının bu dönem içinde ve nitelikli bir biçimde çözümlenmesini ve gelişmiş ülkelerle ortak ekonomi politikaları izleyebilmesini, bu ülkelerin yapısal özelliklerine yaklaşmasını gerektirmektedir. Bu sağlanamadığında, ortak ekonomi politikalarının Türkiye'nin yapısına ve koşullarına ters düşerek, amaçladığı yönde gelişmesini engellemesi olanaklıdır. Diğer yandan Türkiye'nin, toplumsal ve kültürel alanlarda hedeflediği gelişmeyi aksatmayacak bir düzeye ulaşmasını zorunlu kılmaktadır (DPT 1973, 118 ve 124).

Türkiye-AB arasındaki ilişkiler, Ocak 1996 tarihinde oluşturulan "gümrük birliği" ile yeni bir boyutta şekillenmiştir. Gümrük birliği, yalnızca taraflar arasında gümrük vergilerinin kaldırıldığı ve üçüncü ülkelere ortak gümrük tarifesinin uygulandığı ekonomik bir oluşum değil, aynı zamanda toplumsal, siyasal ve malî boyutları da olan yapısal bir bütünleşme biçimidir. Diğer yandan gümrük birliği, Türkiye-AB ilişkilerinde sonul bir hedef değil, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliği amacına hizmet eden bir araçtır. Günümüzde dünya ticaret sisteminin serbestleştirilmesi yönündeki eğilim dikkate alındığında, Türkiye'nin gümrük birliğiyle uluslararası ticaret sisteminin yeni kurallarına daha hızlı uyum sağlamakta olduğunu söylemek olanaklıdır.

Türkiye, Nisan 1987 tarihinde AB'ye tam üyelik başvurusunda bulunmuş, başvuruya ilişkin görüş, AB Bakanlar Konseyince Şubat 1990 tarihinde verilmiştir. Anılan görüşte yer alan konular özet olarak şöyledir (DTM 2002, 341-342): "AB açısından, Türkiye'nin katılma başvurusu, tüm AB ülkelerinden daha geniş bir alana ve daha büyük bir nüfusa sahip ve gelişmişlik düzeyinin AB ortalamasından büyük ölçüde düşük olması nedeniyle daha da önem kazanmaktadır. Türkiye ekonomisinin 1980 yılından bu yana kaydettiği gelişme olumlu karşılanmakla birlikte;

- tarım ve sanayi alanındaki yapısal farklılıklar,
- giderek daha belirgin hale gelen makroekonomik dengesizlikler,
- sanayinin yüksek ölçüde korunması,
- toplumsal güvenlik düzeyinin düşüklüğü

gibi uyum sorunlarının üstesinden gelinmelidir" denilmektedir.

AB'nin 1993 yılında genişleme sürecini başlatması, ancak Türkiye'nin genişleme kapsamına alınmaması, ilişkileri olumsuz yönde etkilemiştir. AB; ekonomik dengesizlik, insan hakları, Güneydoğu ve Kıbrıs gibi ekonomik ve siyasi konularda Türkiye'ye yönelik olumsuz tutumunu 1999 yılına kadar sürdürmüştür. Ancak Helsinki Doruğu'nda (Aralık 1999) Türkiye, AB'ye aday ülke olarak kabul ve ilan edilmiş (resmi olarak adaylık statüsü verilmiş) ve adaylığın önkoşula bağlı olmadan diğer aday ülkelerle eşit koşullarda değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu çerçevede Türkiye'nin, bir katılım öncesi stratejisinden yararlanması (reformların hızlandırılması ve desteklenmesi için), katılım sürecinde gerçekleştirilecek toplantılara katılması ve malî yardım alması öngörülmüştür.

Helsinki Doruğu'nda alınan kararlar gereğince, AB Komisyonu'nca "Türkiye İçin Katılım Ortaklığı Belgesi (KOB)" hazırlanmıştır (Şubat 2001). Katılım Öncesi Strateji'nin en önemli aracı olan KOB, bir yandan üyeliğe hazırlanma sürecinde Türkiye'nin kısa ve orta dönemde geliştirmesi gereken öncelikli alanları belirlerken, diğer yandan uyum çalışmalarına verilecek mali desteğin çerçevesini çizmektedir. Diğer bir deyişle, AB'ye giden bir yol haritası niteliğindedir. KOB'da, her aday ülke için belirlenen temel öncelik, Kopenhag Ölçütleri'nin yerine getirilmesidir.

Türkiye, KOB'a karşılık; hem KOB'da yer alan, hem kendisinin belirlediği öncelikli alanlarda gerçekleştirilecek kurumsal ve yönetsel reformları içeren "Birlik Kazanımlarının Üstlenilmesine İlişkin Ulusal Programı (UP)" hazırlamış (Mart 2001) ve AB Komisyonuna sunmuştur. Diğer bir deyişle UP, Türkiye'nin AB'ye tam üyelik sürecinde kısa ve orta dönemde gerçekleştirmesi öngörülen çalışmaları kapsamakta, bu alanda yapılabilecek çalışmaların genel çerçevesini çizen yönlendirici bir nitelik taşımaktadır. UP, Temmuz 2003 tarihinde yenilenmiştir.

AB Nice Doruğu'nda (Aralık 2000), AB'nin 2010 yılına kadar olan genişleme ufkunda Türkiye'ye yer verilmemiştir. AB yetkililerine göre bunun nedeni, diğer tüm aday ülkelerle katılım görüşmelerine başlanmış olması, Türkiye'nin ise henüz bu aşamaya ulaşamaması ve Türkiye'nin Polonya dışındaki diğer onbir aday ülkenin toplam nüfusuna yakın bir nüfusa ve çok büyük bir coğrafyaya sahip olmasıdır. Ayrıca Nice Doruğu sonrasında, dönem başkanlığını yürüten Fransa Cumhurbaşkanı Jacques Chirac'ın konuyla ilgili olarak, "*AB'de daha uzun bir geçmişe sahip olan ülkelerin, AB'nin oluşum sürecine önemli katkılarda bulunmuş olmaları nedeniyle, bazı avantajlardan yararlanabilecekleri*" yorumunu yapmış olması da, Türkiye'nin tam üyeliği sonrasında AB organlarında temsil yeteneğine ve gücüne ilişkin yapılabilecek tahminleri esasen geçersiz kılmaktadır (DTM 2002, 67).

Aralık 2002 tarihindeki Kopenhag Doruğu'nda AB, Aralık 2004 tarihinde AB Komisyonu'nun hazırlayacağı rapor ve öneriler yönünde Türkiye'nin Kopenhag siyasi ölçütlerini yerine getirdiğine karar verirse, gecikmeksizin üyelik görüşmelerinin başlayacağını belirtmiştir. Anılan Doruk'ta AB'nin, iki temel sorunun yanıtını, bugünden araması gerektiği vurgulanmıştır. Birincisi, *Türkiye'nin AB'deki yeri ne olacak?* İkincisi ise, *AB, Türkiye'yi bünyesinde nasıl hazmedebilir?* Ayrıca Türkiye'nin katılma

yolunda yalnızca yasa çıkarmasının yeterli olmadığı, bunları günlük yaşamda uygulaması gerektiği belirtilmiştir.

Nitekim Arat'a göre (2003, 49-50), Kopenhag Doruğu (Aralık 2002) göstermektedir ki, hem Türkiye, hem de AB henüz Türkiye'nin üyeliğine hazır değildir. O nedenle Türkiye üyeliği ertelenen bir durumda kalacaktır. Türkiye, çok acele etme olanağına sahip değildir. Bu durum aynı zamanda Türkiye için bir şanstır. Çünkü gelecek on yılda AB'nin ciddi sorunları olacaktır. Türkiye de bunu dışarıdan değerlendirebilmeli ve üyeliğe daha iyi hazırlanmak için de zamanı iyi kullanabilmelidir.

Türkiye'nin AB'yle tam üyelik hedefi, sıradan bir dış politika seçeneğinden çok, bir yaşam biçimi tercihidir. Türkiye, AB'yle ilişkilerini yalnızca Kopenhag Doruğu kararları ya da başka kararlardan esinlenerek yönlendirmemeli, Türkiye için bir yaşam biçimi tercihi olduğunu göz önünde bulundurarak ve bu hedefe ulaşmak için gerekenlerin yapıldığı, aynı zamanda mücadeleci ve görüşmeci (tartışmacı) bir ortak olduğunu ortaya koyarak sürdürmelidir (Gezgin Eriş 2003, 13 ve 23).

Türkiye'nin AB'ye tam üyelik sürecinde olması, uluslararası normlara uyum ve bilgi toplumunun gerektirdiği koşulları yerine getirme yönünden önemli bir fırsat yaratmaktadır. Bu çerçevede tam üyelik, binlerce yıllık tarih ve kültür birikimine sahip olan Türkiye'nin gerçek potansiyelini ortaya koymasına ve birikimini dünya ile paylaşmasına yardımcı olacaktır. Türkiye, bulunduğu bölgede ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel etkileşimi artırarak bölge ve dünya barış ve esenliğine daha büyük katkı yapabilecektir. AB, Türkiye'nin küreselleşme hareketinde önemli referans noktalarından birini oluşturacaktır. Türkiye, AB'nin politika ve normlarına uyum sağladıkça, uluslararası normlara daha uygun bir yapı kazanma yolunda ilerleyecektir (DPT 2000, 22-48-216).

AB, Avrupa siyasetini belirleyici kararların alındığı bir örgütsel yapıdır. Dolayısıyla tam üye olmamak durumunda Türkiye, bazı kararlara seyirci kalmakta, bazı kararların oluşumuna etki yapamamakta, dolayısıyla ulusal çıkarlarını yerinde ve doğru savunamamakta ve kararlar alındıktan sonra, ancak kararlara karşı bir savunu içinde kalmaktadır. Oysa ki Türkiye, bu örgütsel yapı içinde olursa, doğal olarak kararların alınmasını doğrudan etkileyecek ve belki de bazı kararların, kendi ulusal çıkarları yönünde alınmasını sağlayacaktır. Diğer bir deyişle Türkiye'nin, ulusal çıkarlarının en iyi şekilde siyasi karar odağında savunabilmesi ve gerçekleştirebilmesi için çok etkili bir yoldur ve çok haklı, çok doğru, çok da gereklidir (Arat 2003, 44-45).

Türkiye'nin üye olduğu bir AB, Avrupa kimliğinin ortak temel değerler üzerine kurulduğunu doğrulamış olacaktır. Avrupa'nın her zaman stratejik, siyasi ve ekonomik haritasının bir parçası olan Türkiye, AB'nin uluslararası konumunu güçlendirecek ve küresel bir aktör olmasına büyük katkıda bulunabilecektir. Bu durumun, Avrupa ve çevre bölgelerde gönenç, barış ve düzeni güçlendireceği açıktır. Türkiye, dinamik toplumuyla ve gümrük birliği deneyiminin de gösterdiği gibi ekonomik potansiyeliyle, AB ekonomik alanına yeni bir canlandırma getirebilecektir. Tam üyeliğin çeşitli etmenleri içeren karmaşık bir süreç olduğu açıktır. AB'ye tam üye olacak Türkiye, bugünkü Türkiye olmayacaktır. Aynı şekilde Türkiye tam üye olduğunda da AB, bugünkü AB olmayacaktır (Sungar 2003, 13).

Kopenhag Ölçütleri ve Katılım Ortaklığı

AB Kopenhag Doruğu'nda (Haziran 1993), aday ülkelerin AB ile tam üyelik görüşmelerine başlayabilmeleri için aşağıdaki 3 ölçütü karşılamaları kararı alınmıştır:

- Demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları ve azınlık haklarına saygı,
- İşleyen bir pazar ekonomisi ve AB içindeki piyasa güçlerine ve rekabet baskısına dayanabilme yeterliği,
- Siyasi, ekonomik ve parasal birliğin hedeflerine uyma ve üyelik yükümlülüklerini üstlenme kapasitesi.

AB'ye üye olmak isteyen ülkeler, bu ölçütlere uygun sistemleri kurmak ve düzenli işleyişlerini sağlamak zorundadırlar. Aynı zamanda AB, yeni üyeleri kabul edebilecek durumda olmalıdır.

Kopenhag Ölçütleri, esas itibariyle Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesiyle Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin yarattığı görüşler-sonuçlardır (Sungar 2003, 8). AB, toplumsal kalkınmanın, ekonomik kalkınmanın bir sonucu olarak ortaya çıkması yaklaşımını (pasif toplumsal politika) kabul etmez, gönencin yükselmesi için ekonomik kalkınma ile paralel yürütülen yaklaşımı (aktif toplumsal politika) kabul eder. Bu bakımdan, bazı ekonomik göstergelerin varlığı AB üyeliği için yeterli değildir. Üyeliğe kabulde, demokratik düzen yanında, toplumsal göstergelere de aynı oranda önem verilmektedir (Dülger 1991, 32).

SSCB'nin dağılmasıyla bağımsızlıklarını kazanan Orta ve Doğu Avrupa Ülkelerinin AB'ye üye olma istekleri gündeme gelince, 1993 Kopenhag Doruğu'nda AB'ye tam üye olmak isteyen ülkelerin, siyasi ve ekonomik bazı ölçütleri yerine getirmeleri kararlaştırılmıştır. Bu ölçütler 1993'ten önce de vardır ancak bu kadar açıklıkla belirtilmemektedir. Örneğin İspanya ve Portekiz, ülkelerindeki diktatörlükler çöktükten sonra, Yunanistan da benzer şekilde Albaylar Cuntası gittikten sonra demokrasiye geçip AB'ye başvurabilmiştir.

Avrupa bütünleşme sürecinin 1950'li yıllarda başlamasına karşın, bütünleşme sürecine katılmak isteyen ülkeler için gerekli koşulların 1990'lı yıllarda belirlenmesi, 1990'lı yıllara kadar AB'nin, göreli olarak benzer ekonomik ve siyasi yapılara sahip ülkelerden oluşması ve AB'yi kuran Roma Antlaşması'nda gizil olarak ülkelerin demokratik bir siyasi sisteme ve serbest piyasa ekonomisine sahip olduğu varsayımının yer almasıdır. Bu açıdan İspanya, Portekiz ve Yunanistan'ın farklılığı (AB'ye katıldıkları 1980'li yıllarda) göze çarpsa da, bu ülkelerde demokrasinin yerleşmesine yönelik siyasi iradenin varolması nedeniyle, Birliğin resmi belgelerinde özel koşullar yer almamıştır.

1979-1993 yılları arasında AB, demokrasi ve insan hakları alanında çeşitli bildiriler yayımlamış olmasına karşın, bu konular 1993 yılına kadar kurucu antlaşmalarda yer almamıştır. 1993 yılında, AB'nin Anayasası niteliği taşıyan ve Roma Antlaşması'na çok büyük değişiklikler getiren Maastricht Antlaşması'nda demokrasi ve insan hakları konuları ilk kez yer almış, 1997 yılında ise Amsterdam Antlaşması'nda (md. 6), bu ögelerin AB üyeliği için vazgeçilmez olduğu net bir şekilde belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, Maastricht Antlaşması'nda yer alan "her Avrupa devleti Birliğe üyelik için başvurabilir" şeklindeki karar, Amsterdam Antlaşması'nda Birliğin temellerini oluşturduğu belirtilen "özgürlük, demokrasi, hukuk, insan hakları ve temel özgürlüklere saygı ilkelerine bağlı her Avrupa Devleti, Birliğe üye olmak için başvuruda bulunabilir" şeklinde değiştirilmiştir.

Çoğunlukla ekonomik ve siyasi boyutlarla ilgili olan bu amaç ve değerler, AB'de uygulanmaktadır. Her toplumun gelişimi, çağın gereklerine göre kendi evrim sürecini izleyeceğinden, toplumsal yapı ve toplumsal değer farklılıklarının kaldırılması hedeflenmemektedir.

Kopenhag Ölçütleri, bazı kabullere dayanarak geliştirilmiştir. Bu kabuller (Dülger 1991, 61-62):

- İnanç hürriyeti,
- Bireyselciliğin, bireysel girişim ve katkının toplum yararı ile bütünleşeceği inancı,
- Kendini geliştirme haklarının vazgeçilmezliği,
- Çeşitliliğin zenginlik getirdiği (bireysel ve toplumsal farklılıkların dayandığı kültürel farklılığın, toplumları ve bilgiyi zenginleştireceği).

Batı toplumlarının yaşam biçimleri ve iç çatışmalarından doğan bu ortak kabuller, temel değerlere ve ortak özelliklere dönüşürken, demokrasi odağında anlam bulmuş, boyut kazanmışlardır. Toplumda seçkin zümrelerden tabana kadar yayılan kendini geliştirme ve eğitim anlayışı ile büyük aydın kitleleri oluşmuştur. Hem hürriyetleri kullanan, hem eleştiren, hem sahip olduğu değerlerin korunmasında sorumluluk yüklenen yaygın insan tipi, çağımızın adının "aydınlar çağı" olmasının nedenidir. Bu insan tipi, madalyonun bir yüzünde "hürriyet", diğer yüzünde "sorumluluk" yazdığını bilmekte ve gereğini yapmakta, demokrasinin her yönüyle uygulanıp-uygulanmadığını sorgulamaktadır.

AB üyeliğini 1960'lardan başlayarak bir devlet politikası haline getirmiş olan Türkiye'de anılan ölçütler 1993 yılından itibaren gündeme girmesi gerekirken, 1999 Helsinki Doruğu'nda tam üyeliğe adaylığın onaylanmasıyla girmiştir.

AB'yle üyelik sürecinde olan Türkiye, AB kazanımlarına uyum sağlama ve mevzuatını çağın gereklerine uygun hale getirme gerekliliği ile karşı karşıyadır. Bu bağlamda Türkiye, UP'de AB'yle üyelik sürecinde yapması gereken düzenlemelerin varolan durumunu, sorunları ve yapılması gerekenleri ortaya koymuştur. AB kazanımlarına Yunan vetosu nedeniyle malî destek almadan uyum sağlamaya çalışan ve ayrıca AB'ye tam üye olmadan gümrük birliğine giren tek ülke konumuyla da farklılık sergileyen Türkiye, yine de ilişkilerde oldukça yüksek başarı göstermektedir. Nitekim TBMM, AB Uyum Yasalarının (Avrupa Uyum Paketi);

- birincisini ..... 6 Şubat 2002,
- ikincisini ..... 26 Mart 2002,
- üçüncüsünü ..... 3 Ağustos 2002,
- dördüncüsünü ..... 2 Ocak 2003,
- beşincisini ..... 23 Ocak 2003,
- altıncısını ..... 19 Haziran 2003,
- yedincisini ..... 30 Temmuz 2003

tarihlerinde onaylamıştır. Anılan uyum yasaları, çağın gerisinde kalmış bir takım TC yasalarına, çağdaş dünyanın koşullarına uyarlamaktadır. Aynı zamanda Türkiye'nin daha fazla demokrasi ve daha yüksek insan hakları normları yönündeki tercihini ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle Türkiye, Ulusal Programında (Mart 2001) öngördüğü şekilde, temel hak ve özgürlükler, demokrasi, hukukun

üstünlüğü, insan hakları, azınlıkların korunması ve saygı görmesi vb konulardaki düzenlemeleri güçlendiren ve güvenceye alan kapsamlı anayasal ve yasal reformlar gerçekleştirmiştir. Bu yasal değişimin, demokrasinin gelişimiyle birlikte AB'yle tam üyelik yönünde Türkiye'ye güçlü bir ivme kazandırması beklenmektedir. Ancak, Türkiye-AB bütünleşmesindeki sorunlar listesinin ilk sıralarında yer alan bu yasaların kabulü, Kopenhag Ölçütleri sürecinin tamamlandığı anlamını taşımamaktadır. Buna karşın, kapsamlı anayasa değişiklikleri, yeni bir medeni yasa, çeşitli yasalarda değişiklikler yapan yedi uyum paketi, bunların uygulanmasına yönelik ikincil mevzuat, reformların etkili uygulanmasıyla ilgili önlemler, Türkiye'nin AB ölçütlerini üstlenmedeki kararlılık ve kapasitesini açıkça ortaya koymaktadır.

Diğer bir deyişle onaylanan uyum paketleri son değildir, daha yapılması gereken değişiklikler ve uygulamaya yönelik düzenlemeler bulunmaktadır. Çünkü AB'yle üyelik, her alanda köklü reformlar gerektiren toplumsal bir dönüşüm projesidir. Geleceğini önyargılar, korku ve endişelerle kurgulamayan çağdaş bir Türkiye yaratılmak isteniyorsa, değişen dünya koşullarına uyum sağlayacak cesur adımların kararlılıkla atılması ve tüm boyutlarıyla yaşama geçirilmesi sürdürülmelidir.

AB, ortak politikalarla tüm üye ülkelerce benimsenmesi gereken temel ilkeleri belirlemekte, bu da üye ülkelerin farklı uygulamalarından doğabilecek sorunları ortadan kaldırarak, Birlik düzeyinde uyumu sağlamaktadır. Tam üyelikle birlikte Türkiye'nin de benimseyeceği bu politikalar, görüşme sürecinde Türkiye-AB ilişkilerinin en ağırlıklı gündemini oluşturmaktadır. Bunun temel nedeni, AB'nin işleyişine yönelik bütün bir sistematiğe uyum sağlanması için, Türkiye'deki tüm koşulların bu çerçevede yeniden şekillenmesi gerekliliğidir. Türkiye'nin uyum süreci, yalnızca yapılan düzenlemelerle değil, her düzeyde içselleştirilerek yaşama geçirilmesiyle olanaklı olacaktır (İKV 2003, 4). "Uyum çalışmaları" denilen çalışmalar, yalnızca üç siyasi ölçütün gerçekleştirilmesi değildir. Çok daha yapısal, çok daha derinlere inen, ekonomik, toplumsal, siyasi yaşamı, hatta düşün sistemini çok ciddi şekilde etkileyen bazı değişimlere açık olanaklar sağlama çalışmasıdır (Arat 2003, 49).

AB Komisyonu'nun, Türkiye'de öncelik verdiği projeler, diğer bir deyişle katılım öncesi yardım, yalnızca üyeliğe hazırlanma yönündedir ve üç başlık halinde açıklanabilir (Kretschmer 2003, 19):

- *Kurumsal Yapılanma:* AB Kazanımlarının uygulanmasına yönelik olarak, Türkiye'nin gerekli kurumlarının, yasalarının ve insangücünün oluşturulmasına yardımcı olma,

- *Yatırımlar:* Oluşturulan kurumların verimli ve etkili işletilmesi için gerekli fiziksel altyapının kurulmasına yardımcı olma,

- *Ekonomik ve Sosyal Uyum:* Türkiye'de bölgelerarası gönenç (refah) farkından kaynaklanan dengesizliklere eğilme ve Türkiye'nin AB'ye üye olmasından sonra yararlanabileceği, Birlik yapısal malî kaynaklarının yönetimi için hazırlanmasına yardımcı olma.

Güçlü bir yönetsel kapasite, yalnızca AB üyeliği için değil, aynı zamanda küresel ekonomik yapıdaki artan rekabette de büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda Türkiye'nin, AB kazanımlarını, üye ülkelerle aynı normlarda uygulayabilecek kapasitede olan çağdaş, verimli çalışan, etkin yönetimler ve kurumlar oluşturması gerekmektedir.

Türkiye-AB ortaklık ilişkisi; Ankara Antlaşmasından bugüne 40 yıldır sürmektedir ve Türkiye, AB'ye aday ülkeler arasında en köklü geçmişe sahip olanıdır. AB'ye uyum amacıyla yapılan reform çalışmaları, Türkiye'yi tam üyeliğe yaklaştırmasının yanı sıra Türk ulusuna daha esenlik içinde, daha çağdaş ve daha demokratik bir yaşam sağlamayı amaçlamaktadır. Bu reformlar, her ne kadar AB'ye üyelik sürecinde yapılıyor olsa da, sonuçta Türkiye için yapılmaktadır. Başkasının / başkalarının belli uluslararası ölçütler çerçevesinde Türkiye'den reformlar istemesi artık beklenmemelidir.

Türkiye Kalkınma Planlarında AB

Yüzyılın başında, Cumhuriyetin 100. yılına yönelik öngörüler, 23 yıllık Türkiye Projesi (Uzun Vadeli Strateji ve Vizyon 2023) biçiminde ortaya konulmuştur. Temel hedefleri arasında, dünyanın ilk 10 ekonomisi arasına girilmesi, bilgi toplumuna ulaşılması, AB'ye tam üyelik vb yer almaktadır. Türkiye'nin 2010'da bölgesel güç, 2020'de küresel güç olması; ekonomik göstergelerin Maastricht Ölçütleri düzeyine ulaştırılması; demokratikleşme, insan hakları, sosyal toplum vb ilkeler itibariyle Kopenhag Ölçütleri'nin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu alt bölümde, AB'yle üyelik sürecine ilişkin, Türkiye kalkınma planlarında yer alan eğitimsel hedef, ilke ve politikalar özetlenmeye çalışılmıştır.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)

Bu Plan'da, AB'yle bütünleşme sürecinde Türkiye eğitim sistemine herhangi bir hedef verilmemiştir. Bu Planın hazırlanma sürecinde, henüz AB ile Ankara Antlaşması'nın imzalanmamış olması, diğer bir deyişle AB ile ilişkilerin resmi bir zemine oturmamış olması nedeniyle, Türkiye eğitimine herhangi bir hedefin verilmediği söylenebilir.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)

Sanayileşmiş ülkelerin üretim hızlarındaki farklılıkların, genellikle yüksek nitelikli işgücü oranlarının farklılığından kaynaklandığı, işgücü niteliklerindeki yükselmenin, yüksek verim sağlamakla birlikte teknolojik değişimlere de yol açtığı, Türk sanayini uzun dönemde "ortak pazar" sanayileriyle rekabet edebilir bir düzeye getirebilmek için gerekli önlemlerin alınacağı belirtilmektedir (DPT 1967, 146 ve 637). Diğer bir deyişle, eğitime ilişkin doğrudan bir söylem yer almamakla birlikte eğitimin ekonomik işlevi, dolaylı bir söylemle yoğun olarak vurgulanmaktadır.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)

Temel eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması ve 22 yıllık perspektif içinde (1995 yılında) okullaşma oranlarının ilköğretim birinci düzeyinde % 100, ikinci düzeyinde % 75'e ulaştırılması, ortaöğretimde ise % 45 okullaşmaya ulaşılmakla birlikte öğrencilerin % 35'inin genel, % 65'inin meslekî-teknik eğitimde olması, yükseköğretimde ise okullaşma oranının % 15'e ulaştırılması öngörülmektedir (DPT 1973, 150).

AB ülkelerine göre Türkiye'de okullaşma oranlarının düşük olduğu ve aynı zamanda ortaöğretim öğrencilerinin genel ve meslekî-teknik dağılımının yanlışlığı vurgulanmaktadır. Öğrenci dağılımının, meslekî-teknik öğretimden yana hızla değiştirilmesi ve 61/39 olan bu oranının 1977'de

55/45 ve 1995'te 35/65 olması öngörülmektedir. Meslekî-teknik öğretimin, varolan ve uzun dönemde ortaya çıkacak teknik insangücü açıklarının kapatılmasına yönelik geliştirilmesi ve özellikle insangücünün 1982'de "ortak pazar"da kazanacağı dolaşım serbestliğinin gözönüne alınması belirtilmektedir (DPT 1973, 724 ve 757).

1995 yılına kadar örgün ve yaygın eğitim bütünlüğü içinde, eğitim-üretim ilişkisinin kurulması, eğitim kurumlarının yurt düzeyine işlevsel ve dengeli dağılımının sağlanması ve fırsat eşitliğine açık bir sistemin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir. Örgün eğitimle karşılanamayan insangücü açıkları, genel ve özellikle meslekî-teknik yaygın eğitim programlarıyla karşılanacaktır (DPT 1973, 150).

AB'nin sanayileşmiş ülkelerinde yıllardır süregelen düşük nüfus artış hızının, üretim artışının gerektirdiği işgücü gereksinimini karşılayamadığı, belirli iş kollarında nitelikli işgücü eksikliğinin çekildiği ve dışarıdan işgücü istenildiği ve bu durumun Türkiye'deki nitelikli işgücünün yurt dışına gitme olanaklarını artıracağı ve ekonominin nitelikli işgücü gereksinimlerinde açıkların büyümesine yol açabileceği belirtilmektedir (DPT 1973, 701).

İnsangücü hesaplarına göre 1995 yılında stratejik dallarda, insangücü gereksiniminin çok yüksek sayılara erişeceği, yükseköğretim kurumlarının içinde bulundukları dağınıklığın, anılan gereksinimi karşılamaya engel olduğu ve ülke genelinde ortak bir yükseköğretim politikasının uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (DPT 1973, 769).

22 yıllık perspektif içinde, Türkiye'nin belli bir gelişmişlik düzeyine ulaşmasının zorunlu olduğu ve bu düzeyin belirgin niteliğinin, gelişmiş ekonomilerle rekabet edebilir bir teknolojiyi, maliyeti ve kaliteyi içeren güçlü bir sanayinin kurulması olduğu ve önceliklerin belirlenmesinde, üretim düzeylerinin ve AB içinde rekabet edebilme gereklerinin göz önünde tutulacağı belirtilmektedir. Aynı zamanda, hedeflenen yapıya ve gelişmişlik düzeyine ulaşmak ve Türkiye'yi AB içinde ekonomik varlığını sürdürebilecek bir sanayi ülkesi yapmak amacıyla ekonomideki yapısal değişikliği hızlandıracak ara malı ve yatırım malı sanayilerinin kurulması zorunlu görülmektedir. Kabul edilen bu sanayileşme modeli içinde ekonomik kalkınmanın başarılabilmesi için çeşitli sektörlerde birbirini tamamlayan ve seçime olanak veren projelerin geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (DPT 1973, 939, 940, 960).

Varolan örgün ve yaygın eğitim sistemi, kalkınmanın ve özellikle sanayileşmenin gerektirdiği sayı ve nitelikteki işgücünü ve teknoloji üretimini sağlayacak düzey ve esneklikte değildir. Kaynakların akılcı dağıtımını ve ileride doğabilecek sorunların görülebilmesi için, ekonominin kritik sektörlerinde (demir-çelik, savunma, enerji vb) ve eğitim, sağlık, turizm, spor gibi sektörlerde AB ile ortaklığa paralel olarak 15-25 yılı kapsayan "sektör ve alt-sektör ana planları (master plan)" yapılacaktır (DPT 1973, 976 ve 994).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)

Üçüncü Plan, Türkiye'nin hızlı bir biçimde sanayileşmesi için Türkiye-AB ilişkilerinde esneklik öngörmüş olmasına karşın anılan esneklik sağlanamamıştır. Türkiye-AB ilişkilerindeki sorunlar ağırlaşarak sürmüş ve Türkiye'ye tanınan ayrıcalıkların gerçekleşmemesi ve diğer aksaklıkların da düzeltilmemiş olması, Türkiye'nin ekonomik gelişmesine bir ölçüde engel olmuştur. Ayrıca, Türk işçilerinin serbest dolaşımı ve toplumsal güvenliği konusunda AB, çeşitli güçlükler çıkarmış ve yükümlülüklerini yerine getirmemiştir (DPT 1979, 69,70, 653).

Türkiye'nin yükümlülüklerinin bir süre durdurulacağı ve bu sürede, AB'nin Türkiye'nin sorunlarının çözümüne ve Türkiye'nin kalkınmasına katkısının değerlendirileceği, Türkiye'nin sanayileşme ve dış ekonomik ilişkileriyle çelişkili olan konuların giderileceği ve ilişkilerin sağlam bir temele oturtulması için gerekli değişikliklerin yapılacağı belirtilmektedir (DPT 1979, 269).

Görüldüğü gibi, bu plan döneminde eğitim alanında AB esas alınmamış, AB sürecinde Türk eğitimine hiçbir hedef verilmemiştir.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)

Türkiye'nin Katma Protokol ile elde ettiği üstünlükleri büyük ölçüde kaybettiği, AB'nin üçüncü ülkelerle tercihli ekonomik ilişkilere girdiği ve Türkiye-AB ortaklığının ayrıcalıklı niteliğinin giderek kaybolduğu, ortaklık dengesinin Türkiye aleyhine bozulduğu belirtilmiş (DPT 1985, 31) ve AB ile bütünleşme sürecinde Türkiye eğitimine hiçbir bir hedef verilmemiştir.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)

Planın temel amaçlarından biri, "AB'ye giriş sürecinde gerekli yapısal uyumu sağlamak", temel ilkelerden biri ise, "ekonomik gelişme sürecinde AB ile bütünleşmenin gerektirdiği koşulları dikkate almak" şeklindedir (DPT 1989, 343-344). AB'ye tam üyelik hedefi göz önünde bulundurularak, eğitim normlarında AB ile gerekli uyumun sağlanabilmesi amacıyla, bilgi sistemlerinin çağdaşlaştırılmasının esas alınması, ar-ge ve eğitim alanlarında AB ile varolan ortak işbirliği ve değişim projelerinin geliştirilerek yeni olanakların aranması öngörülmüştür (DPT 1989, 30).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)

Dünyada, üretim sistemleri ve teknolojideki köklü değişimlerle bilgi toplumuna geçiş sürecinin yaşandığı, bu çerçevede nitelikli insangücüne dayanan bilgi yoğun sanayiler ve ileri üretim yöntemlerinin, hızlı gelişmenin belirleyicisi olduğu, niteliksiz ucuz işgücü ve hammadde bolluğunun giderek önemini kaybettiği, buna karşın iyi yetişmiş işgücünün, gelişmiş bir teknolojik ve ticari altyapının varlığıyla etkin işleyen bir piyasa mekanizmasının öneminin artmakta olduğu belirtilmiştir (DPT 1995, 1-2).

AB ile gümrük birliği oluşturan Türkiye'de, küreselleşmenin üstünlüklerinden en üst düzeyde yararlanılabilmesi için, eğitim ve iletişim altyapısı ile işgücü piyasası başta olmak üzere ekonomik ve toplumsal altyapıda köklü değişikliklerin yapılması gerekmektedir (DPT 1995, 2).

Türkiye'nin AB ülkeleriyle olan gelir ve verimlilik farklarını hızla kapatması için, yerli ve yabancı yatırımların hızla artırılması, bu amaçla yaratılacak uygun ekonomik ve toplumsal ortam için, insangücünün niteliğinin yükseltilmesi, bilim ve teknoloji politikaları ile toplumsal yapıda köklü değişiklikler yaratılması öngörülmüştür (DPT 1995, 19).

AB ile bütünleşme sürecinde gerek politikaların oluşturulması ve uygulanmasında, gerek yeniden düzenlenecek kurumsal yapının işleyişinde başarı sağlamanın önkoşulunun, nitelikli insangücünden ve özellikle dış politika ve hukuk alanındaki sorunlara, uluslararası ilişkilerin gerektirdiği her düzeyde yaklaşabilen uzman işgücünden yararlanabilmek olduğu; bu amaçla, yüksek ve teknik öğretim sistem ve programlarının, gelişmiş ülkelerde uygulanan programlara koşut olarak,

uluslararası konu ve boyutlara ağırlık verecek biçimde yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür (DPT 1995, 85).

Eğitimin, bu plan döneminde en öncelikli sektör olacağı, iyi eğitilmiş genç nüfusun, 21.yüzyılda Türkiye'nin rekabet gücünün yükselmesinde ve AB'yle bütünleşme sürecinde Türkiye'nin en büyük üstünlüğü olacağı belirtilmiş, bu çerçevede evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insangücünün yetiştirilmesini sağlayacak bir eğitim politikasının izlenmesi öngörülmüştür (DPT 1995, 27).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)

Eğitimin tüm tür ve düzeylerinde altyapı ve insangücü eksikliklerinin olduğu, gerçekleştirilen iyileşmelere karşın zorunlu temel eğitim süresi, meslekî eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları, nüfusun ve işgücünün eğitim düzeyi ve niteliği bakımından AB ülkelerinin gerisinde kalındığı belirtilmektedir (DPT 2000, 74 ve 89).

Türkiye'de öğretim üyesi başına 35 öğrenci düşerken, AB ülkelerinde 15 öğrenci düştüğü, özellikle, yeni kurulan üniversitelerin öğretim elemanı gereksiniminin olduğu belirtilmektedir (DPT 2000, 82).

AB ile bütünleşme sürecinde, Türkiye'nin gereksinim duyacağı nitelikli insangücünün yetiştirilmesi ve varolan kamu personelinin hizmetiçi eğitiminin sağlanması amacıyla, başta yükseköğretim programlarında olmak üzere, AB ile ilgili konulara ağırlık verilmesi öngörülmüştür (DPT 2000, 50).

AB İlerleme Raporlarında Türkiye

AB ilerleme raporları, aday ülkelerin Kopenhag Ölçütlerine uyumunu değerlendirmekte, sağlanan gelişmeleri ve öncelikler çerçevesinde yapılması gereken düzenlemeleri tanımlamaktadır. Bu alt bölümde, Türkiye'ye ilişkin AB ilerleme raporlarında yer alan eğitimle ilgili konular özet olarak verilmiştir.

1998 İlerleme Raporu

Zorunlu eğitim süresi, beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış ve böylece ilköğretimdeki öğrenci sayısı büyük ölçüde artmıştır.

Eğitim düzeyinin AB düzeyine yükseltilmesi için çaba gösterilmekle birlikte, materyal, derslik ve öğretmen eksikliği bulunmaktadır.

AB eğitim ve gençlik programlarına katılım, kültürlerin ve düşün sistemlerinin birbirine yaklaşmasına hizmet edecektir.

1999 İlerleme Raporu

Varolan bilgiler, eğitimde sağlanan gelişmeleri değerlendirmek için yeterli değildir ve AB eğitim ve gençlik programlarına katılıma yönelik görüşmeler sürmektedir.

2000 İlerleme Raporu

Türkiye eğitim sisteminin temel ilkelerinin çoğunluğu (eşit erişim, eğitim hakkı, fırsat ve olanak eşitliği, bilimsel ve planlama temeli, karma eğitim, evrensel eğitim vb) AB ülkeleri eğitim ilkeleriyle uyumlu ve tutarlıdır. Ancak okullaşma oranlarındaki düşüklük sürmektedir, ayrıca öğretim yöntemleri gözden geçirilmeli ve bazı alanlardaki öğretmen gereksinimleri karşılanmalıdır.

Eğitim-öğretimin nicel ve nitel anlamda geliştirilmesi, öncelik taşımaktadır. Merkezden yönetilen eğitim sistemi, görev, yetki ve sorumluluklarını yerel düzeye aktarmalı, merkezdeki birimler daha çok, yenilik ve niteliği yükseltmeye yönelik strateji ve politika geliştirmeye yoğunlaşmalı, ancak bu değişimin, hem merkezî hem yerel düzeyde, bu yeni görevleri üstlenme yeteneğinin güçlendirilmesini gerektireceği gözardı edilmemelidir.

Meslekî eğitim sisteminin etkinliğini arttırmak için yeni düzenlemeler (meslek normları ile öğretim programlarının bütünleşmesi, sistemin niteliğinin sürekli değerlendirilmesi) ve kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi (yetki dağılımı, becerilerin yükseltilmesi) gereklidir. Diğer yandan, özellikle KOBİ işgörenlerinin eğitimine yönelik bir sürekli eğitim sistemi kurulmalıdır. İşgücü piyasasının gereksinimleriyle meslek okulları mezunlarının kazandıkları beceriler arasında net bir bağlantı olmalı ve insan kaynaklarına yatırım, yalnızca kamu kesimince değil aynı zamanda özel sektörce ele alınmalıdır.

AB eğitim ve gençlik programlarına katılım hazırlıkları sürmektedir.

Göçmen işçilerin çocuklarıyla ilgili AB yönergesinin aktarımına ilişkin durum netleştirilmelidir.

Çıraklık sistemi ile okullardaki döner sermaye uygulaması, çocuk emeğinin azaltılmasına katkıda bulunacaktır.

2001 İlerleme Raporu

Genel olarak Türkiye eğitim sisteminin dayandığı birçok ilke, AB eğitim sistemleriyle uyumludur. Ancak, özellikle kırsal alanlarda eğitimin niteliği eşit değildir.

Sekiz yıllık eğitime katkı payının süresini 2010 yılına kadar uzatan bir Yasa kabul edilmiş, bu Yasa ve Dünya Bankası ile Avrupa Yatırım Bankasının sağlayacağı krediler, 2005 yılı için öngörülen 12 yıllık zorunlu eğitim hedefinin gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır. Anılan Yasa, meslekî eğitim sisteminin yapısını büyük ölçüde etkileyecek, eğitim sistemindeki geçişleri kolaylaştıracak, üniversite sınavına girmeden ileri meslek eğitimi veren kurumlara gidilebilecek ve meslek okulu mezunu öğrencilerin sistemdeki yükünü büyük ölçüde azaltacaktır. Ancak Yasa'da meslekî eğitim sistemini işgücü piyasasının gereksinimleriyle uyumlu hale getirmeye yer verilmemiştir, oysa ki çalışmalar, sanayi ve toplumsal taraflarla işbirliği halinde bu yönde yapılmalıdır.

Eğitim ve meslekî eğitim alanında sınırlı bir ilerleme kaydedilmiş, bu alanlardaki AB Programlarına (Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik) katılıma yönelik hazırlıklar hızlandırılmış ve bu programların başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için Ulusal Ajansın kurulmasına yönelik çalışmalar sürmektedir.

Göçmen işçi çocuklarının eğitim ve meslekî eğitimlerine ilişkin yönergenin Türkiye mevzuatına aktarılmasında ilerleme sağlanmamıştır.

2002 İlerleme Raporu

Eğitim-öğretim alanında ilerleme sağlanmıştır.

Türkiye eğitim sisteminin temel ilkeleri, AB eğitim ilkeleriyle uyumlu olmakla birlikte eğitim olanakları ve eğitime erişim açısından bölgesel farklılıklar dikkat çekicidir. Başta kız öğrenciler olmak üzere elverişsiz koşullara sahip bölgelerdeki yoksul öğrencilerin okula devam oranlarını ve eğitimin niteliğini artırma yönündeki çabalar hızlandırılmalıdır.

Zorunlu eğitim süresini 2005 yılına kadar oniki yıla ve 2002-2003 öğretim yılından itibaren ortaöğretim süresini dört yıla çıkarmaya yönelik çalışmalar sürmektedir.

Reformların temel ve meslekî eğitimde etkili bir şekilde uygulanması konusundaki çabalar sürdürülmelidir. Bu bağlamda, MEB'in kurumsal kapasitesi güçlendirilmeli, eğitim sistemi merkezi olmayan bir yapıya kavuşturulmalı, öğretim programları ve yöntemleri gözden geçirilmeli, işgücü piyasasının gereksinimleriyle meslekî-teknik öğretim mezunlarının becerileri arasındaki ilişki güçlendirilmelidir.

Socrates, Leonardo Da Vinci ve Gençlik Programları için AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi kurulmuş ve gelecekte Ulusal Ajans olarak çalışacak bir merkez haline gelmesi planlanmıştır. 2004 yılında anılan programlara tam katılımın sağlanması amacıyla hazırlık çalışmaları hızla sonuçlandırılmalıdır.

Göçmen işçi çocuklarının eğitimiyle ilgili yönerge iç hukuka aktarılamamıştır, aktarılmalıdır.

2003 İlerleme Raporu

Zorunlu eğitim süresini 2005 yılına kadar oniki yıla çıkarma isteği sürmekle birlikte ortaöğretim süresini dört yıla çıkarma isteğinden vazgeçilmiştir. Meslek okullarını daha çekici düzeye getirme ve yoksul aile çocuklarının okullaşma oranlarını yükseltme çabaları sürmektedir.

Engelli çocukların zorunlu okulöncesi eğitime alınmasında ilerleme sağlanamamıştır. Bu çocuklar erken belirlenmeli ve okulöncesi eğitim olanakları artırılmalıdır.

Ortaöğretim okullaşma oranlarındaki gelişme öngörülenden daha yüksek olmuş ancak meslekî-teknik ortaöğretime yöneltmede başarısız olunmuştur. Yükseköğretime giriş sınavı, genel ortaöğretim mezunları lehinedir. Meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş sağlamasına, meslekî-teknik ortaöğretimin statüsünü güçlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmasına karşın istenilen gelişme sağlanamamıştır. Ortaöğretimin yükseköğretim üzerindeki baskısını hafifletmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Yükseköğretim sisteminde bilimsel, yönetsel ve malî özerklik eksikliği bulunmaktadır ve üniversiteleri sunum yönlü yapıdan istihdam piyasasından kaynaklanan istem yönlü bir yapıya kavuşturmak için reform yapılmalı ve YÖK'ün koordinasyon görevi gözden geçirilmelidir.

Ulusal Ajans'ın hukuki statüsünü belirleyen yasanın kabulündeki gecikmelere karşın AB programlarına katılım konusunda gelişme sağlanmıştır, bu çalışmalar sürdürülmeli ve tamamlanmalıdır.

Göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin Kasım 2002 tarihinde bir yasa kabul edilmiştir. Bu çocukların eğitimine yönelik illerce alınan önlemler izlenmelidir.

Eğitimsizlik ve düşük okuma-yazma oranı nedeniyle kadınlar, ayrımcı uygulamalardan etkilenmektedir. Ders kitaplarındaki kadınlara ilişkin ifadeler ve özellikle az gelişmiş yörelerde kızların okula gönderilmemesi şeklindeki yaygın uygulama bu duruma katkıda bulunmaktadır. Eğitimdeki cinsiyet farklılığı özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde önemli boyuttadır. Ancak son zamanlarda etkileyici bir artış yaşanmaktadır.

Çocuk hakları güçlendirilmiş olmasına karşın çocuk işçiliği konusu endişe olmayı sürdürmektedir. 6-15 yaş grubu çalışan çocuk sayısı azalmıştır. Bu durum, zorunlu eğitim yaşının 15'e yükseltilmesi ve çocuk işçiliğinin önlenmesine ilişkin ILO-IPEC Programının başarılı bir şekilde uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Çalışan gençlerin korunmasına ilişkin AB kazanımlarının Türk hukukuna aktarılmasını amaçlayan yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Türkiye çocuk işçiliğinin önlenmesine ilişkin çabalarını sürdürmelidir. Bazı bölgelerde sokak çocukları ciddi bir sorun oluşturmaktadır.

Engelli çocukların zorunlu okulöncesi eğitime katılım oranı oldukça düşüktür. Bu oranı artırabilmek için ailelerin ikna edilmesine, merkezi ve merkezi olmayan yapıların ve olanakların artırılmasına yönelik çabalar sürdürülmelidir.

Türk yurttaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesine olanak sağlanmıştır. Bu bağlamda Boşnakça, Arapça, Çerkezce, Kirmançi ve Zazaca dil ve lehçelerinde eğitim ve radyo-televizyon yayınları sürmektedir.

Tarih kitapları, azınlıkları güvenilmez, hain ve devlete zarar verici kişiler olarak göstermektedir. Ders kitaplarında ırk, din, cinsiyet, dil, etnik köken, felsefi ya da dini inanç nedeniyle ayrımcılık yapılmaması gerektiğine ilişkin bir genelge yayımlanmıştır. Lozan Antlaşması kapsamında değerlendirilmeyen Süryaniler gibi müslüman olmayan azınlıklara okul açma izni verilmemektedir.

AB fonlarından finanse edilen meslekî eğitim programlarının desteğiyle Eğitimde Uluslararası Norm Sınıflandırmasını esas alan öğretim programı kabul edilmiştir. Anılan program, temel eğitimi ve yaşamboyu eğitimi (örgün ve yaygın) kapsamaktadır.

Eğitim sistemine yeterli kaynak ayrılamaması ve işgücü piyasasının gereksinimleri ile eğitim sisteminin yeterince uyumlu olmaması nedeniyle yapısal işsizlik oranı giderek artmaktadır. Yeterli kamu ve özel sektör yatırımlarıyla eğitime özel bir önem verilmesi, ekonominin rekabet gücünü ve büyüme potansiyelini artıracaktır.

Türkiye nüfusunun düşük olan eğitim düzeyi giderek yükselmektedir. Yetişkin okur-yazar oranı, ilk ve ortaöğretime kayıt oranı ve bunların yanı sıra yükseköğretim mezunu işgücü oranı artmaktadır. Yüksek nüfus artışı ve eğitimde gereksinimlerin artması karşısında eğitim bütçesi yeterli değildir. Özellikle, kırsal yörelerdeki ilköğretim, kaynak yetersizliğinden dolayı olumsuz etkilenmektedir. Yılda ortalama kamu eğitim harcaması GSYİH'nin % 4'ü dolayındadır ve AB ortalamasının altındadır. Ancak ciddi mali sorunlara karşın, eğitimi geliştirmek için önemli çabalar harcanmakta, ayrıca uluslararası yardımlarla bir dizi eğitim projesi uygulanmaktadır.

Türkiye, AB eğitim programlarına tam katılmaktadır ve ilk deneyimler oldukça doyurucudur. Ancak elde edilen başarının pekiştirilmesine ve programların eşgüdümü ve yönetilmesine ilişkin çabalar sürdürülmelidir.

Ar-ge harcamaları 1990 yılından bu yana iki katına çıkmış ve GSYİH'nin % 0.6'sına ulaşmıştır. Bu harcamaların üçte ikisini üniversiteler oluştururken, işgücü piyasasının payı düşük kalmaktadır. Türkiye'de ar-ge harcamalarının GSYİH'ya oranı (AB ortalamasının üçte biri dolayında) ve araştırmacı sayısı çok düşüktür. Ar-ge harcamalarının artırılması ve araştırma ve teknoloji çalışmalarında özel sektörün ve KOBİ'lerin rolünün güçlendirilmesi için daha fazla çaba gösterilmelidir.

Türkiye, AB bilim ve araştırma programlarına (6.Çerçeve Programı) son dönemde katılmış olmakla birlikte, katılımı artırmak için sürekli çaba harcamaktadır. Türkiye, anılan programlara ve Avrupa Araştırma Alanına tam ve etkili katılım için, araştırma ile ilgili yönetsel kapasitesini ve altyapısını güçlendirmelidir. Bu alandaki reformlar sürdürülmeli, eğitim ve meslekî eğitim programları ile YÖK dahil olmak üzere kurumlar güçlendirilmeli ve eğitim ile iş dünyası arasındaki bağlantılar geliştirilmelidir.

Yükseköğretim Yasası, fazla merkezidir ve üniversitelerin bilimsel, yönetsel ve mali özerklik kazanmalarına ve işgücü piyasasıyla bütünleşmelerine engel olmaktadır. Meslekî-teknik öğretim okullarından mezun olanların yükseköğretime girişindeki sınırlamalar, bu okullara olan istemi azaltmaktadır. Toplumsal tarafların, meslekî öğretim politikalarının geliştirilmesine katılımı sınırlı kalmaktadır. Yaşamboyu öğrenme sürecine katılım çok düşüktür. Bu nedenle, yükseköğretim de dahil olmak üzere yaşamboyu öğrenimi zorlaştıran tüm engeller kaldırılmalıdır. Üniversitelerin işgücü piyasasıyla bütünleşebilmeleri için, YÖK'ün eşgüdüm rolü yeniden değerlendirilmelidir. Türkiye, ayrıca iş piyasası ile eğitim arasındaki bağları geliştirmelidir.

Türkiye ve AB arasında meslekî niteliklerin karşılıklı tanınmasına yönelik bir gelişme olmamıştır. Türkiye, diplomaların ve meslekî niteliklerin tanınmasına ilişkin yasal düzenlemeyi henüz çıkartmamıştır. Meslekler için en az eğitim sürelerine, meslekî eğitimin eşgüdümüne ve meslekî niteliklerin tanınmasına ilişkin direktiflere uyum bakımından, Türk mevzuatı AB normlarına yaklaştırılmalıdır. AB ülkelerinden meslekî niteliklerin tanınması konusunda gelebilecek istemleri karşılayabilmek için, ulusal meslek normları kurumunun oluşturulması da dahil olmak üzere, yönetsel kapasite güçlendirilmelidir.

Ekonomik ve toplumsal yaşamda cinsiyet eşitliğini geliştirmeye yönelik yönetsel kapasite güçlendirilmiş ve önlemler alınmıştır. İlgili AB kazanımlarının etkili biçimde uygulanmasını sağlamak için daha fazla çabaya gereksinim vardır. Türkiye, Avrupa İstihdam Stratejisine uyumlu bir ulusal istihdam politikası geliştirmeye yönelik çabalarını sürdürmelidir. Özellikle kadınların istihdama katılımının düşük olması, yüksek düzeydeki genç işsizliği, kayıtdışı ekonominin büyüklüğü ve güçlü kırsal/kentsel işgücü piyasası bölünmüşlüğü başlıca sorunlardır.

İlerleme raporları genel olarak değerlendirildiğinde; Türkiye eğitimi ile AB eğitiminin temel ilkeler itibariyle tutarlı olduğu, Türkiye'de eğitimin AB düzeyine ulaşması için çaba gösterildiği, eğitimde merkezi olmayan bir yapıya ulaşılması gerektiği, eğitim sistemiyle işgücü piyasası arasındaki bağlantıların daha da güçlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Türkiye Ulusal Programlarında Eğitim

AB'nin Türkiye'ye ilişkin Katılım Ortaklığı Belgesini Şubat 2001 tarihinde yayınlamasının hemen ardından Türkiye de Mart 2001 tarihinde Ulusal Programı yayınlamıştır ve bu program Temmuz 2003 tarihinde yenilenmiştir. Bu alt bölümde, Türkiye Ulusal Programlarında yer alan eğitimin varolan durumu ve gerçekleştirilmesi hedeflenen çalışmalar özet olarak anlatılmıştır.

I. Ulusal Program (Mart 2001)

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranları AB ülkelerinde ortalama % 100'e ulaşmış olduğu halde, Türkiye'de ilköğretimde % 98, ortaöğretimde ise % 59'dur. Yükseköğretimde okullaşma oranı, AB ülkelerinde ortalama % 43 iken bu oran Türkiye'de % 29'dur. Toplumun eğitim düzeyinin yükselmesi amacıyla, zorunlu ilköğretim süresi beş yıldan sekiz yıla çıkarılarak, ilköğretimdeki okullaşma oranında önemli bir artış sağlanmıştır.

Dünya Bankası'nca desteklenen Temel Eğitim Projesi, AB'nce desteklenen Meslekî ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi ile Meslekî-Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi ve Socrates, Leonardo ve Youth for Europe Programları ile Türkiye, eğitim alanında AB normlarına en kısa sürede ulaşmayı hedeflemektedir.

Gerekli olan altyapı oluşturulduktan sonra zorunlu eğitim süresi, AB ortalaması olan 9-12 yıla yükseltilecektir.

Meslekî-teknik eğitimle işgücü piyasası arasındaki ilişkinin artırılabilmesi için ilgili yasalarda düzenleme yapılacak, böylelikle işgücü piyasasının gereksinim duyduğu sayı ve nitelikte insangücü yetiştirilecek ve AB normlarına yaklaşılacaktır. AB ülkelerinde, işgücünün genel ekonomik durumlardaki ve üretim teknolojilerindeki değişikliklere uyumunu, yüksek bir istihdam kapasitesinin yaratılmasını ve işgörenlerin dolaşımına yardımcı olmayı sağlayan temel ilkelerin Türkiye'de de uygulanabilmesi için gerekli çalışmalara başlanacaktır.

Meslekî eğitim belgelerinin karşılıklı tanınması ve meslekî eğitimde bir norm oluşturulması için işçi, işveren ve kamu kurumlarının yer aldığı bir meslek normları kurumunun kurulması ve meslekî belgelerin bu kurumun koordinasyonunda diğer ilgili kurumların işbirliği ile yürütülecek "sınav ve sertifikasyon sistemi"ne göre verilmesi sağlanacaktır.

Lisans düzeyindeki örgün öğretim programlarında Türkiye'de öğretim üyesi başına 32 öğrenci düşerken, AB ülkelerinde 15 öğrenci düşmektedir.

Türkiye üniversitelerinde AB programlarıyla ilgili araştırma ve uygulama birimlerinde, bugüne kadar onüç bin öğrenciye eğitim verilmiştir.

Bologna Bildirisi hedefleri yönünde YÖK tarafından planlanan yükseköğretimle ilgili düzenlemeler ve yapısal değişiklikler gerçekleştirilecektir.

Türkiye'nin, Socrates Programına etkin katılımıyla, AB'ce öğrenci mezuniyetlerinde verilmesi önerilen "diploma eki" uygulamasına tüm yükseköğretim kurumlarında başlanacaktır.

Meslek yüksek okullarının nitelikli öğretim elemanı, fiziksel altyapı ve donanım sorunlarının çözümü için gerekli çalışmalar ve düzenlemeler (meslekî ve teknik öğretim bölgeleri oluşturulması) sürdürülecektir.

Toplam eğitim harcamalarının GSMH'ya oranı AB ülkelerinde ortalama % 5, Türkiye'de ise % 3,5 dolaylarındadır.

MEB taşra örgütlerine yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla düzenlemeler yapılacaktır.

II. Ulusal Program (Temmuz 2003)

Türkiye eğitiminin temel ilkeleri, AB ülkeleri eğitim ilkeleriyle uyumludur. Ancak, Türkiye'de genel eğitim düzeyi henüz AB düzeyine ulaşamamıştır. Eğitim sisteminde normların nicel ve nitel açıdan yükseltilmesi yönündeki çalışmalar sürdürülmektedir.

Türkiye'nin en önemli ekonomik potansiyellerinden biri, oldukça genç bir nüfusa sahip olmasıdır. Ancak, bu potansiyelin değerlendirilebilmesi, genç nüfusa ekonominin gereksinim duyduğu niteliklerin kazandırılmasına bağlıdır. Bunun gerektirdiği en önemli adımlar ise, eğitim düzeyinin yükseltilmesi, eğitim olanaklarına erişimdeki dengesizliklerin ortadan kaldırılması ve genç nüfusa ekonomik kalkınmayı destekleyecek nitelik kazandırılmasıdır. Bunlar aynı zamanda Türk eğitim sisteminin temel öncelikleridir. Bu yönde atılacak adımlar, Türkiye'nin insan sermayesi gelişimine katkı sağlayarak ekonomik gelişmeyi hızlandıracaktır.

Eğitim hizmetlerine erişimde iller arasındaki dengesiz dağılımın giderilmesi yönündeki çalışmalar sürdürülmektedir.

Toplumsal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda başlaması nedeniyle, okulöncesi eğitimin yurt genelinde fırsat eşitliği çerçevesinde yaygınlaştırılması, ayrıca okullaşma oranının, AB ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine ulaştırılması ve okulöncesi eğitime ilişkin bir yasa çıkarılması hedeflenmektedir.

Meslekî-teknik eğitim öğrencilerinin piyasada ara eleman olarak istihdam edilmelerini sağlamak üzere, sanayide staj yapmaları dışında uygulamalı eğitim almalarına yönelik düzenleme yapılmıştır. Ayrıca, eğitimin içerik olarak özel sektörün gereksinimlerini karşılayabilmesi yönünde düzenleme yapılması ve özel sektörün eğitim alanında yatırım yapmaya özendirilmesi hedeflenmektedir.

Yükseköğretim sisteminde rekabetçi bir yapının geliştirilmesi, bilimsel özgürlüğü sağlam güvencelere bağlayan kurumsal ve malî özerkliğin sağlanması ve bilimsel özgürlüğün güçlendirilmesi amacıyla, Yükseköğretim Yasası'nda değişikliğe gidilmesi yönünde başlatılan çalışmaların tamamlanması öngörülmektedir.

Bu yapısal düzenlemelerin tamamlanmasıyla, ar-ge çalışmalarının güçlenmesi ve ekonominin gereksinim duyduğu alanlarda bilimsel çalışma ve projelerin artması beklenmektedir. Diğer yandan yönetsel ve malî özerkliğin sağlanmasıyla, rekabetçi bir yapının oluşması ve buna bağlı olarak niteliğin yükselmesi olanaklı olabilecektir. Yükseköğretimde niteliğin yükseltilmesi, Türk üniversitelerinin yurt dışı üniversitelerle rekabet etmesini de kolaylaştıracaktır. Özerklik ile toplumsal isteme daha duyarlı hale gelecek olan üniversiteler, çalışma yaşamının istemlerini daha yakından izleyerek insangücü sunumunu ve niteliğini bu isteme göre yönlendirebilecektir.

Türkiye'nin eğitim ve gençlik alanlarındaki AB programlarına katılımına ilişkin yasal süreç tamamlanmış, AB Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı adı altında *Ulusal Ajans*

kurulmuştur. Türkiye'nin 2004 yılında AB programlarına tam katılımını hedefleyen hazırlık çalışmaları hızla tamamlanmaktadır.

Temmuz 2001 tarihinde yürürlüğe giren 4702 sayılı Yasa, ortak bir meslekî eğitim politikası uygulanması için genel ilkeleri belirleyen AB Konsey Kararıyla (63/266/EEC) örtüşmektedir.

Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik, Kasım 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Temmuz 2002 tarihinde, Türk yurttaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçeleri öğrenmeleri için özel kurslar açılmasına olanak tanıyan Yasa yürürlüğe girmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma için gereksinim duyulan verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma esas olarak, *tarama modeli* ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeliyle elde edilen veriler ışığında kestirmeler (2005-2020) yapılmıştır.

Başlangıcından bugüne AB eğitim ilke ve anlayışlarının tarihsel gelişimi, günümüzde AB'nin toplumsal ve ekonomik hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleşmesinde eğitimden beklentileri, AB'yle üyelik sürecinde Türkiye eğitimindeki gelişmeler ve AB eğitim hedefleriyle uygunluğu, AB ve Türkiye nüfusunun yapısal özellikleri ve eğitim düzeyi, AB ve Türkiye işgücü piyasasının yapısal özellikleri, AB ve Türkiye'de eğitimin finansmanı ve eğitim harcamaları alanyazın taranarak sağlanmıştır. Bu taramada, tarihsel bir süreçte (1990-2000 ve olanaklı olabildiğince 1970-2000) karşılaştırmalı çözümleme esas alınmıştır.

Ardından, Türkiye eğitimi için kestirmeler yapılmıştır. Eğitimin her tür ve düzeyinde okullaşma oranları ve öğrenci sayıları kestirilmiş ve bu öğrenciler için gerekli insangücü ve kapasite artışları ile maliyet hesaplamaları yapılmıştır.

Kestirmelerin Kapsamı ve Yaklaşımı

Kestirmeler, 2005-2006 öğretim yılından 2020-2021 öğretim yılına kadar olan 15 yıllık bir süreci kapsayacak şekilde hazırlanmış ve aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

2020 yılına kadar Türkiye'de;

- Nüfusun gelişimi,
- Eğitim çağı nüfusunun gelişimi,
- Okullaşma oranlarının gelişimi,
- Öğrenci sayılarının gelişimi,
- Öğretmen ve derslik sayılarının gelişimi,
- Kaynak gereksiniminin gelişimi.

Diğer bir deyişle kestirmeler, 15 yıllık bir dönemde sistemdeki öğrenci ve bu öğrenciler için gerekli öğretmen, altyapı, donanım ve finansmanı zamanında hazırlama ve etkili kullanma esasına odaklanmaktadır. Eğitim programlarındaki içerik değişiklikleri, yeni mesleklerin eğitim boyutu, eğitim teknolojilerinin değiştirilmesi vb konulara girilmemiştir. Kestirmelerin 2020 yılına kadar uzatılmasının nedeni, eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere alınan önlemlerin, ancak belirli bir süre sonra gerçekleşmesi, sonuçlarının görülme süresinin uzunluğudur.

Kestirmelerin yapılmasında, öncelikle 1990-2001 döneminde AB ülkeleri ve Türkiye'de sağlanan gelişmeler belirlenmiş ve elde edilen bulgularla Türkiye eğitim politikasının yasal dayanakları ve AB eğitim düzeyi, ilke ve hedefleri birlikte değerlendirilmiştir. Türkiye eğitimine 2005-2006 öğretim yılından 2020-2021 öğretim yılına onbeş yıllık hedeflerin verilmesinde esas alınan ilke ve ölçütler şunlardır:

- AB ülkeleri ile Türkiye eğitiminde nicel gelişmeler (1990-2001),
- AB ülkeleri ile Türkiye eğitimi arasındaki nicel farklar (2001),
- AB'nin 2010 yılı eğitim hedefleri (Stokholm Bildirisi),
- AB İlerleme Raporlarında ele alınan Türkiye eğitimine ilişkin değerlendirmeler,
- Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri,
- 15. ve 16. Millî Eğitim Şûrası kararları,
- Türkiye Ulusal Programlarında yer alan eğitime ilişkin hedefler.

Kestirmelerde temelde iki seçenek üzerinde durulmuştur (Şekil 1):

- Birinci seçenek: Türkiye'de geçen 12 yıldaki (1990-2001) gelişimin gelecek 15 yılda (2005-2020) aynen sürmesi durumunda öğrenci, öğretmen-öğretim üyesi, derslik ve bütçe artışı ne kadar olacaktır?

- İkinci seçenek: AB'nin 2000 yılındaki eğitim düzeyine Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması durumunda öğrenci, öğretmen-öğretim üyesi, derslik ve bütçe artışı ne kadar olacaktır?

Anılan seçenekler ekonomik, toplumsal ve coğrafi koşullar nedeniyle farklılıklar olabileceği gözönüne alınarak alt seçeneklere ayrılmıştır. Örneğin;

- Birinci seçenek: Öğretmen ve derslik başına 30 öğrenci düşmesi durumunda öğretmen, derslik ve bütçe gereksinimi ne kadar olacaktır?

- İkinci seçenek: Öğretmen ve derslik başına 20 öğrenci düşmesi durumunda öğretmen, derslik ve bütçe gereksinimi ne kadar olacaktır?

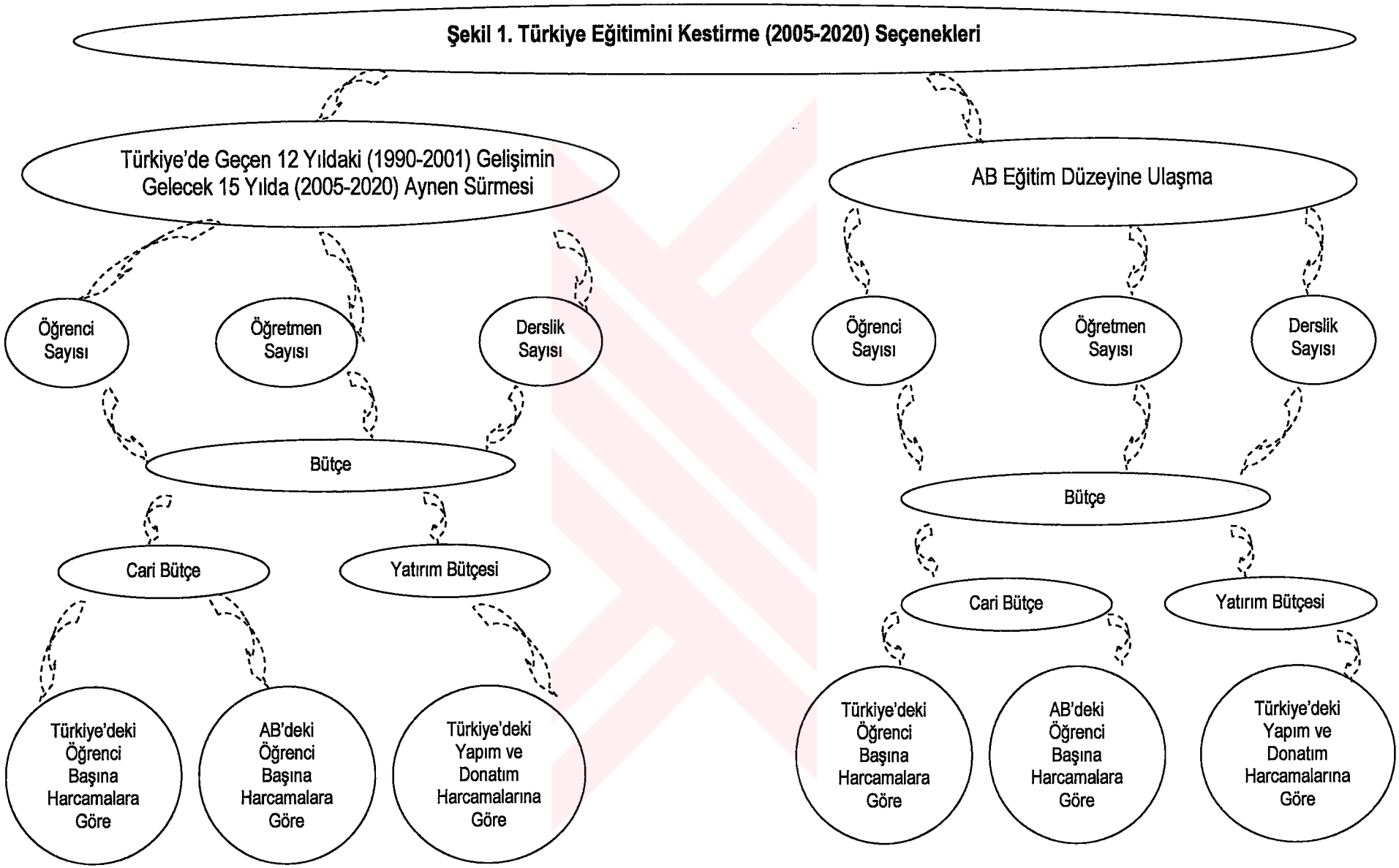
Kestirmeler köy-şehir, il-ilçe, kız-erkek ayrımında yapılabilirdi. Ancak araştırmanın kapsamı çok genişleyeceğinden, farklı bir çalışmanın konusu olacağı düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması

Uluslararası alanyazına ilişkin bilgiler EUROSTAT, EURYDICE, EURYBASE, OECD, ILO, UNESCO web siteleri ve dokümanları, AB Komisyonu Türkiye Temsilciliği, Ankara-Hacettepe-Orta Doğu Teknik Üniversiteleri web siteleri ve kütüphaneleri, Ankara Üniversitesi ATAUM, TÜBİTAK ve YÖK Dokümantasyon Merkezleri taranarak elde edilmiştir.

Ulusal alanyazına ilişkin bilgiler ise Millî Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Ankara – Hacettepe – Orta Doğu Teknik Üniversiteleri web siteleri ve Kütüphaneleri, DPT, DİE, Ankara Üniversitesi ATAUM, TÜBİTAK, YÖK, TOBB, DTM, İKV web siteleri ve kütüphaneleri taranarak elde edilmiştir.

Şekil 1. Türkiye Eğitimini Kestirme (2005-2020) Seçenekleri



Kestirmelerde kullanılan çağ nüfusları, DİE'nin 1990 ve 2000 Genel Nüfus Sayımları kesin sonuçlarını esas alarak yapmış olduğu "Tek Yaşlara Göre 2001-2020 Dönemi Türkiye Nüfus Kestirmeleri" adlı çalışmadan alınmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında gereksinim duyulan veriler, tarihsel bir süreçte (1990-2000 ve olanaklı olduğunca 1970-2000) değerlendirilmiştir. Anılan süreçte AB ülkelerinde gerçekleşen gelişim ile Türkiye'de gerçekleşen gelişim karşılaştırılmış, aradaki farklılık hem AB düzeyinde hem de ülke düzeyinde ortaya konulmuştur.

Türkiye'de 1990-2001 dönemini kapsayan 12 yılda nüfus, eğitim çağı nüfusu, öğrenci ve öğretmen-öğretim üyesi sayılarının çözümlenmesinde $Y = a \cdot b^x$ olarak ifade edilebilen doğrusal (yarı-logaritmik) kalıp kullanılmış ve değişkenlerin yıllık ortalama artış oranları bulunmuştur. Anılan artış oranları, 2020 yılına kadar yapılan kestirmelerde kullanılmıştır. Aynı zamanda bu kestirmeler Stanford Araştırma Merkezi'nin "Growth Factors – Compound Interest Tables" isimli yayınındaki artış oranlarıyla da yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Anılan değişkenler ve artış oranları yıllara göre EKLER'de görülmektedir.

İstatistiksel çözümlemelerde seçilecek matematiksel kalıp (form), inceleme konusu olan değişkenler arasındaki ilişkinin özelliğine bağlıdır. Örneğin, X ve Y değişkenlerine ilişkin verilerin aritmetik bir dizi özelliği varsa, bunun matematiksel fonksiyonu doğrusal bir denklem ile ifade edilebilir (Âdem 1997, 37).

$Y = f(X)$ fonksiyonu doğrusal bir kalıp olup;

$Y = a \cdot b^x$ olarak ifade edilebilir.

Tümay Ertek (1973, 104 ve 108), yarı-logaritmik kalıbı şöyle açıklanmaktadır (Âdem 1997, 37-38):

"X ve Y değişkenleriyle ilgili verilerden biri aritmetik seri, diğeri geometrik seri özelliği taşıdığında yarı-logaritmik kalıp kullanmak yerinde olur. Yarı-logaritmik kalıp iki türdedir. Birinde Y geometrik, X aritmetik seriler durumunda, diğerinde Y aritmetik, X geometrik seriler durumundadır".

Y'nin geometrik, X'in aritmetik dizi olduğu durumda $Y = a \cdot b^x$ olarak ifade edilebilir. Bunun da logaritması alındığında $\text{Log}Y = \text{Log}a + X \cdot \text{Log}b$ olur.

Bu araştırmada da, X zamanı (aritmetik serileri), Y de geometrik serileri (öğrenci, öğretmen sayısı vb) gösteren değişken olduğundan, zamansal dizilerin incelenmesinde yarı-logaritmik kalıp kullanılmıştır.

$Y = a \cdot b^x$ denklemini elde etmek için aşağıdaki denklemlere gereksinim vardır:

1. $\sum (\log Y) = n \cdot \log a + \log b \, (\sum X)$

2. $\sum (X \cdot \log Y) = n \cdot \log a \, (\sum X) + \log b \, (\sum X^2)$

Eğer orta yılı başlangıç yılı olarak alırsak, $X = 0$ olur ve bu denklemler:

1. $\sum (\log Y) = n \cdot \log a$

2. $\sum (X \cdot \log Y) = \log b (\sum X^2)$ biçiminde olur.

$Y = a \cdot b^x$

$\text{Log } Y^1 = \log a + X \cdot \log b$

$\text{Log } a = \sum \log Y / n$

$\text{Log } b = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2$

Bu bağıntılardan yararlanarak bulunan a ve b değerleriyle trend denklemi yazılabilir. Y^1_{1990} ve Y^1_{2001} sayıları trend doğrusunun dönem başı ve dönem sonu noktalarını verir. Bu değerler ise şu denklemlerle bulunmuştur:

$\text{Log } Y^1_{1990} = \log a + X \cdot \log b$

$\text{Log } Y^1_{2001} = \log a + X \cdot \log b$

Kestirmelerin iki seçenekli hazırlanmasında iki farklı yıllık artış oranı esas alınmıştır:

- Türkiye'de 1990-2001 dönemindeki artış oranının 2005-2020 döneminde de aynı olması,

- AB düzeyine ulaşabilmek için 1990-2001 dönemindeki artış oranından daha yüksek bir artış oranı olması.

DİE'nin çağ nüfusu kestirmelerinin köy-şehir ayrımı olmadığından, gelecek 15 yılda (2005-2020) yaşanacak yurtiçi nüfus hareketliliği, kestirmelere yansıtılamamıştır.

Öğrenci Kestirmeleri

Öğrenci kestirmeleri, Türkiye'de eğitim çağı nüfusunun gelişimi, AB ve Türkiye'de okullaşma oranlarının gelişimi (net-brüt), Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Ulusal Program'da öngörülen gelişim esas alınarak, net okullaşmaya göre yapılmıştır.

Kestirmeler, eğitim tür ve düzeylerine göre iki seçenekli hazırlanmıştır:

- Türkiye'de 1990-2001 döneminde net okullaşma oranlarında sağlanan gelişimin 2005-2020 döneminde aynen sürmesi,

- AB'nin 2000 yılındaki okullaşma oranına Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması.

Açık (uzaktan) öğretim öğrencileri kestirmelere yansıtılmamıştır. Anılan öğrenciler yüz-yüze değil, bilişim teknolojileri aracılığıyla öğrenim görmektedir.

Öğretmen-Öğretim Üyesi Kestirmeleri

Öğretmen-öğretim üyesi gereksinimi hedefleri; Türkiye'de varolan öğretmen-öğretim üyesi, öğrenci sayısında öngörülen gelişim, AB ve Türkiye'de öğretmen-öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile Ulusal Program'da öngörülen nitelik artışları esas alınarak belirlenmiştir.

Bu süreçte emeklilik, istifa vb nedenlerle sistemden ayrılan insangücü dikkate alınmıştır. Nitekim yılda ortalama 16 bin dolayında öğretmen, eğitim sisteminden ayrılmaktadır (okulöncesi

eğitimde 300, ilköğretimde 11.200, genel ortaöğretimde 2.700, meslekî-teknik ortaöğretimde 2.300). ÖSYM kayıtlarında emeklilik, istifa vb nedenlerle yükseköğretim sisteminden ayrılan öğretim üyelerine ilişkin veri olmadığından, öğretim üyesi kestirmelerine yansıtılamamıştır.

Öğretmen-öğretim üyesi gereksinimi kestirmelerinde açık (uzaktan) öğretim öğrencileri dahil edilmemiştir. Anılan öğrenciler yüz-yüze değil, bilişim teknolojileri aracılığıyla uzaktan öğrenim görmektedir.

Kestirmelerde, Türkiye'de öğretmen yetersizliği nedeniyle kalabalık sınıflarda yapılmakta olan öğretime aşama aşama son vermek ve AB nitelik düzeyine ulaşmak hedeflenmektedir. Diğer bir deyişle Türkiye, 2005-2020 döneminde öğretmen-öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısında AB ülkeleriyle benzer düzeyde olacaktır. Türkiye'de eğitime ayrılmakta olan kaynaklar da, AB düzeyine ancak bu sürede ulaşılabileceğini göstermektedir.

Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşürülmesiyle birlikte ikili öğretimin (sabahçı-öğleci) kaldırılması öngörülmüştür. İkili öğretim oranı, aşama aşama azaltılarak, dönem sonunda tamamen kaldırılacaktır. Diğer bir deyişle, hedefler yalnızca sayısal yükselmeyi değil niteliğin yükselmesini de kapsamaktadır.

Bütçe Kestirmeleri

Eğitim bütçesi kestirmeleri, cari ve yatırım olmak üzere iki boyutta düzenlenmiş, transfer harcamaları ise cari harcamalar içinde gösterilmiştir. Cari bütçenin kestirilmesinde, 1990-2000 döneminde AB ülkeleri ve Türkiye'de gerçekleşen öğrenci başına ortalama cari harcama esas alınmış ve iki seçenekli hazırlanmıştır:

- Türkiye'de 1990-2000 döneminde yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamanın 2005-2020 döneminde aynen sürmesi,

- AB'de 1990-2000 döneminde yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamaya Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması. Diğer bir deyişle AB'de yapılan harcamanın, Türkiye'de 2005 yılında 1/4'üne, 2010 yılında 2/4'üne, 2015 yılında 3/4'üne ve 2020 yılında 4/4'üne ulaşılacağı varsayılmıştır.

Anılan dönemde Türkiye'de ve AB'de öğrenci başına yapılan ve kestirmelerde kullanılan harcama rakamları Çizelge 1'de görülmektedir.

Çizelge 1. AB ve Türkiye'de Öğrenci Başına Ortalama Cari Harcama (1990-2000, ABD $)

Öğretim Düzeyi	*Türkiye*	*AB*
Okulöncesi Eğitim	460	3.765
İlköğretim	425	3.900
Ortaöğretim	675	5.500
Genel Ortaöğretim	560	5.500
Meslekî-Teknik Ortaöğretim	830	5.500
Yükseköğretim	1.380	8.030

Yatırım bütçesinin kestirilmesinde ise, yükseköğretim öncesi ve yükseköğretim olmak üzere eğitim yapılarının maliyetleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

Yükseköğretim öncesi (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim) yapım (inşaat) maliyetlerinde, MEB Yatırımlar ve Tesisler Dairesi'nin tip projeleri ile "2004 Yılı Yapı Birim Maliyetleri Hakkında Tebliğ" (12 Şubat 2004 tarih ve 25371 sayılı RG) esas alınmıştır. Anılan yatırımların donatım maliyetleri ise MEB Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi'nden alınmıştır.

Yükseköğretim yapım (inşaat) maliyetlerinde ise "2004 Yılı Yapı Birim Maliyetleri Hakkında Tebliğ" (12 Şubat 2004 tarih ve 25371 sayılı RG) esas alınmıştır. Anılan yatırımların donatım maliyetleri ise YÖK İdari ve Mali İşler Dairesi'nden alınmıştır.

Yatırım bütçesinin kestirilmesinde kullanılan birim maliyetler Çizelge 2'de görülmektedir.

Çizelge 2. Türkiye'de Eğitim Yatırımları Birim Maliyeti (ABD $)

Öğretim Düzeyi	*Birim*	*Yapım*	*Donatım*	*Toplam*
Okulöncesi Eğitim	Derslik	15.160	6.090	21.250
İlköğretim	Derslik	15.160	3.040	18.200
Ortaöğretim	Derslik	(1)	(1)	(1)
Genel Ortaöğretim	Derslik	16.650	3.050	19.700
Meslekî-Teknik Ortaöğretim	Derslik	16.650	6.050	22.700
Yükseköğretim	m^2	405	45	450

(1) Ortaöğretim yatırım bütçesi kestirmelerinde, öncelikle genel ve meslekî-teknik öğretim yatırım bütçeleri hesaplanmış, ardından toplamlar alınmıştır.

Türkiye'de öğrenci başına cari harcamalar, Maliye Bakanlığı Kesin Hesap Yasa Tasarılarından yararlanılarak TL cinsinden hesaplanmış, ardından ABD $'ına çevrilmiştir. ABD $'ına çevirme işleminde 1 Şubat tarihindeki kur esas alınmıştır. Buradaki amaç 1 Şubat tarihinin, öğretim yılı ortasına rastlamasıdır. Örneğin 2000-2001 öğretim yılında bir öğrenci için yapılan TL cinsinden cari harcama, 1 Şubat 2001 tarihindeki kur esas alınarak ABD $'ına çevrilmiştir. Eğitim harcamalarının ABD $'na çevrilmesinde kullanılan kur Çizelge 3'te görülmektedir.

Çizelge 3. Bir ABD $'nın TL Karşılığı

Tarih	TL	Tarih	TL	Tarih	TL
1 Şubat 1990	2.360	1 Şubat 1995	40.600	1 Şubat 2000	561.000
1 Şubat 1991	3.033	1 Şubat 1996	63.000	1 Şubat 2001	675.000
1 Şubat 1992	5.530	1 Şubat 1997	115.500	1 Şubat 2002	1.303.000
1 Şubat 1993	8.890	1 Şubat 1998	214.800	1 Şubat 2003	1.633.000
1 Şubat 1994	17.300	1 Şubat 1999	333.000	1 Şubat 2004	1.324.000

Kaynak: Merkez Bankası (www.tcmb.gov.tr)

AB ülkelerinde öğrenci başına yapılan ortalama cari harcama, uluslararası yayınlarda ABD $ cinsinden verildiği için herhangi bir çevirme işlemi yapılmamıştır.

Yatırım bütçesinin ABD $'ına çevrilmesinde ise, 2004 Yılı Yapı Birim Maliyetleri Hakkında Tebliğ'in Resmî Gazete'de yayımlandığı tarihteki (12 Şubat 2004) kur esas alınmıştır (1 ABD $ = 1.318.000 TL).

Gerek cari gerek yatırım bütçesi ABD $ cinsinden verilmiştir. Buradaki amaç, uluslararası göstergelerde genellikle ABD $'nın kullanılıyor olmasıdır.

Kestirmelerde esas alınan ilkeler ve bu ilkelere temel oluşturan göstergeler, öğretim tür ve düzeylerine göre aşağıda verilmektedir.

Okulöncesi Eğitim

Kestirme sürecinde hedefler, geleceğe ilişkin olmakla birlikte dayandığı bilgilerin büyük bölümü geçmişle ilgili olduğundan, 1990-2000 döneminde AB ve Türkiye'de okulöncesi eğitimde sağlanan gelişme Çizelge 4'te görülmektedir.

Çizelge 4. AB ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitimde Gelişmeler

Eğitim Göstergeleri	*1990-1991 Öğretim Yılı*		*2000-2001 Öğretim Yılı*	
	AB	*Türkiye*	*AB*	*Türkiye*
Okullaşma Oranı (Brüt, %)	79,2	2,9	88,4	6,3
Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	20	32	16	19
Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	18	30	16	26
Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)	3.354	515	4.184	489

Çizelge OECD, UNESCO, EUROSTAT, MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde okullaşma oranı AB ülkelerinde % 79'dan % 88'e, Türkiye'de ise % 3'ten % 6'ya yükselmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısında AB ile Türkiye arasındaki fark, giderek azalmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayısında ise Türkiye'de belirgin bir iyileşme gerçekleşmemiştir. Anılan dönemde AB ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama artarken, Türkiye'de düşmüştür.

Türkiye'de 1990-2001 döneminde okulöncesi eğitim çağ nüfusu, öğrenci sayısı ve okullaşma oranında gerçekleşen gelişim Çizelge 5'te görülmektedir.

Çizelge 5. Okulöncesi Eğitim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim

Öğretim Yılı	*Çağ Nüfusu* [1]	*Öğrenci Sayısı*	*Okullaşma Oranı (%)*	
			Brüt	*Net*
1990-1991	4.126.402	119.866	2,9	2,8
2001-2002	4.190.000	253.513	6,1	6,1
Yıllık Ort. Artış Oranı (%)	0,1	6,8	6,2	6,5

1) 3-5 Yaş, Çizelge MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

1990-2001 döneminde okulöncesi eğitim çağ nüfusu 4,1 milyondan 4,2 milyona, öğrenci sayısı 120 bin dolayından 250 bin dolayına, okullaşma oranı ise % 3 dolayından % 6 dolayına yükselmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenci sayısı ve okullaşma oranı yaklaşık olarak yılda % 7 artmıştır. Bu artış oranının önümüzdeki yıllarda da aynen sürmesi durumunda Türkiye, AB'nin 2000 yılı okullaşma oranına (net % 75) ancak 2040 yılında ulaşabilecektir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda % 16 okullaşmaya 2000 yılında ulaşılması öngörülmüştü. Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın 2005 yılı hedefi ise, % 25 okullaşmaya ulaşmaktır. Ancak gerçekleşme % 6 dolayında olmuştur. Aynı zamanda Vizyon 2023 Projesinde 0-6 yaş grubunda eğitimin yaygınlaşacağı öngörülmektedir.

Bu veriler gözönüne alınarak Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin sürmesi ve AB düzeyine ulaşılması seçeneklerine göre oluşturulan göstergeler Çizelge 6'da görülmektedir. Böylelikle okullaşma oranı;

- Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde de sürmesi seçeneğine göre, % 11'den % 47'ye ulaşılacaktır (yılda ortalama % 8,9 artacaktır).

- AB okullaşma oranına ulaşma seçeneğine göre, % 11'den % 75'e ulaşılacaktır (yılda ortalama % 12,3 artacaktır).

Çizelge 6. Okulöncesi Eğitim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	*Net Okullaşma Oranı (%)*		*Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci*	*Derslik Baş. Ort. Öğrenci*
	Türkiye'deki Gelişime Göre	*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*		
2005-2006	11,2	11,2	20	25
2010-2011	17,9	20,9	20	25
2015-2016	28,9	39,5	20	20
2020-2021	47,0	75,0	20	20

Öğretmen sayısı kestirmeleri, 2005-2020 döneminde öğretmen başına 20 öğrenci düşeceği; derslik sayısı kestirmeleri ise, derslik başına 2005-2010 döneminde 25, izleyen dönemde ise 20 öğrenci düşeceği varsayımıyla yapılmıştır. Bunun nedeni AB ülkelerinde öğretmen ve derslik başına 16; Türkiye'de ise öğretmen başına 19, derslik başına 26 öğrenci düşmesidir.

Ancak Türkiye'de öğrenci-öğretmen-derslik oranları, ilk ve ortaöğretim okullarındaki anasınıflarından dolayı düşük düzeydedir. Okulöncesi eğitim için kullanılan ilk ve ortaöğretim okullarının öğretmen ve derslikleri düşüldüğünde, öğretmen başına 45, derslik başına 180 öğrenci düşmektedir. 2005-2020 döneminde okulöncesi eğitim öğrencilerinin, ilk ve ortaöğretim okullarının öğretmen ve dersliklerini kullanma hızı artmayacaktır. Çünkü ilk ve ortaöğretim okullaşma oranı ve öğrenci sayısında artış öngörülmektedir. Aynı zamanda yeterli sayıda okulöncesi öğretmeni yetiştirmenin uzun zaman alacak olmasındandır.

Öğrenci, öğretmen ve derslik sayısında öngörülen artışların gerektirdiği bütçe kestirmeleri, 1990-2000 döneminde AB ülkeleri ve Türkiye'de yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamaların ve Türkiye'deki yatırım birim maliyetlerinin esas alınmasıyla yapılmıştır (Çizelge 7).

Çizelge 7. Okulöncesi Eğitim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	Cari Bütçe		Yatırım Bütçesi
	Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)		
	Türkiye'deki Gelişime Göre	AB Düzeyine Ulaşmaya Göre	Türkiye'deki Bir Dersliğin Yapım ve Donatım Maliyetine Göre (ABD $)
2005-2006	460	941	21.250
2010-2011	460	1.883	21.250
2015-2016	460	2.824	21.250
2020-2021	460	3.765	21.250

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

İlköğretim

Kestirme sürecine temel oluşturan bilgilerin büyük bölümü geçmişle ilgili olduğundan, 1990-2000 döneminde AB ve Türkiye'de ilköğretimde sağlanan gelişme Çizelge 8'de görülmektedir.

Çizelge 8. AB ve Türkiye'de İlköğretimde Gelişmeler

Eğitim Göstergeleri	1990-1991 Öğretim Yılı		2000-2001 Öğretim Yılı	
	AB	Türkiye	AB	Türkiye
Okullaşma Oranı (Brüt, %)	102,4	82,9	104,6	94,4
Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	16	34	16	30
Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	22	46	20	41
Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)	3.087	453	4.698	457

Çizelge OECD, UNESCO, EUROSTAT, MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde AB'de okullaşma oranı, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı sabit kalmış, belirgin bir değişim yaşanmamıştır. Türkiye'de ise anılan göstergelerde bir miktar da olsa iyileşme olmuştur. Öğrenci başına yapılan ortalama cari harcama AB ülkelerinde belirgin bir şekilde artmış, Türkiye'de sabit kalmıştır.

Türkiye'de 1990-2001 döneminde ilköğretim çağ nüfusu, öğrenci sayısı ve okullaşma oranında gerçekleşen gelişim Çizelge 9'da görülmektedir.

Çizelge 9. İlköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu [1]	Öğrenci Sayısı [2]	Okullaşma Oranı (%)	
			Brüt	Net
1990-1991	11.150.100	9.243.232	82,9	63,4
2001-2002	10.556.000	10.477.616	99,3	92,2
Yıllık Ort. Artış Oranı (%)	- 0,5	1,1	1,5	3,1

1) 6-13 Yaş, 2) Açıköğretim öğrencileri hariç. Çizelge MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde çağ nüfusu 11,2 milyon dolayından 10,6 milyon dolayına düşmüş, öğrenci sayısı 9,2 milyon dolayından 10,5 milyon dolayına, brüt okullaşma oranı % 83'ten % 99'a, net okullaşma oranı ise % 63'ten % 92'ye yükselmiştir.

1990-2001 dönemindeki net okullaşma oranı ve öğrenci sayısı yıllık ortalama artış oranı esas alınarak 2020 yılına kadar kestirme yapıldığında, öğrenci sayısı çağ nüfusundan yüksek çıkmaktadır. Aynı zamanda son dört yılda (2000-2004) öğrenci sayısı ve okullaşma oranında durağanlaşma olduğundan 2005-2006 öğretim yılı net okullaşma oranı hedefi % 92 olarak verilmiştir ve her beş yıllık dönemde % 2 artacağı ve 2020-2021 öğretim yılında % 99'a ulaşılacağı varsayılmıştır. Hedefin % 99 olarak verilmesindeki temel neden, ekonomik, toplumsal ve coğrafi nedenlerden dolayı net okullaşma oranının % 100'e ulaşamayabileceğidir. AB genelinde de net okullaşma oranı % 99'dur.

Günümüzde ilköğretim çağ nüfusunun durağan olması (belirgin bir artış/azalış olmaması) ve net okullaşma oranında beklenen artışın yalnızca % 9 olması nedeniyle seçenekler, öğretmen ve derslik başına öğrenci sayısındaki gelişimi esas alarak düzenlenmiştir.

2003-2004 öğretim yılına gelindiğinde Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 26; derslik başına düşen öğrenci sayısı ise 36'dır. Bu veriler göz önüne alınarak öğretmen ve derslik yetersizliği nedeniyle kalabalık sınıflarda yapılmakta olan öğretime aşama aşama son vermek ve AB nitelik düzeyine ulaşmak hedeflenmektedir. İlköğretim kestirmelerine ilişkin göstergeler Çizelge 10'da görülmektedir.

Çizelge 10. İlköğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	*Net Okullaşma Oranı (%)*	*Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci*	*Derslik Baş. Ort. Öğrenci*
2005-2006	92	25	35
2010-2011	94	24	30
2015-2016	96	22	25
2020-2021	99	20	20

2005-2020 döneminde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının 25'ten 20'ye; derslik başına düşen öğrenci sayısının ise 35'ten 20'ye düşeceği öngörülmüştür. Diğer bir deyişle AB ülkelerinin 2000 yılındaki düzeyine, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı itibariyle Türkiye'nin 2010 yılında; derslik başına düşen öğrenci sayısı itibariyle 2020 yılında ulaşacağı öngörülmüştür. Türkiye'de ilköğretime ayrılmakta olan kaynaklar da, AB düzeyine ancak bu sürede ulaşılabileceğini göstermektedir.

Bütçe kestirmeleri, 1990-2000 döneminde AB ülkeleri ve Türkiye'de yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamaların ve Türkiye'deki yatırım birim maliyetlerinin esas alınmasıyla yapılmıştır (Çizelge 11).

Çizelge 11. İlköğretim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	Cari Bütçe		Yatırım Bütçesi
	Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)		
	Türkiye'deki Gelişime Göre	AB Düzeyine Ulaşmaya Göre	Türkiye'deki Bir Dersliğin Yapım ve Donatım Maliyetine Göre (ABD $)
2005-2006	425	975	18.200
2010-2011	425	1.950	18.200
2015-2016	425	2.925	18.200
2020-2021	425	3.900	18.200

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Ortaöğretim

Kestirme sürecine temel oluşturan bilgilerin büyük bölümü geçmişle ilgili olduğundan, 1990-2000 döneminde AB ve Türkiye'de ortaöğretimde sağlanan gelişme Çizelge 12'de görülmektedir.

Anılan dönemde okullaşma oranı AB ülkelerinde % 82'den % 94'e, Türkiye'de ise % 37'den % 52'ye yükselmiştir. Öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısında gerek AB'de, gerek Türkiye'de belirgin bir değişim olmamıştır. Öğrenci başına yapılan ortalama cari harcama AB'de ve Türkiye'de artmış, ancak AB ile Türkiye arasındaki farkın kapatılmasında bir gelişme olmamıştır.

Çizelge 12. AB ve Türkiye'de Ortaöğretimde Gelişmeler

Eğitim Göstergeleri	1990-1991 Öğretim Yılı		2000-2001 Öğretim Yılı	
	AB	Türkiye	AB	Türkiye
Okullaşma Oranı (Brüt, %)	82,1	36,6	94,2	51,5
Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	15	13	13	15
Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	24	32	23	29
Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)	5.036	667	6.431	842

Çizelge OECD, UNESCO, EUROSTAT, MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

AB eğitim ilke ve hedefleri, nüfusa olanaklı olduğunca en yüksek düzeyde genel ya da meslekî eğitim vermeye yöneliktir. Zorunlu eğitimin ardından hemen iş yaşamına atılmaları istenmediğinden, öğrencilerin ortalama % 90'ı ortaöğretime devam etmektedir.

Türkiye'de 1990-2001 döneminde ortaöğretim çağ nüfusu, öğrenci sayısı ve okullaşma oranında gerçekleşen gelişim Çizelge 13'te görülmektedir.

Çizelge 13. Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu [1]	Öğrenci Sayısı [2]	Okullaşma Oranı (%)	
			Brüt	Net
1990-1991	3.899.903	1.426.632	36,6	24,1
2001-2002	3.808.000	2.579.819	67,7	48,0
Yıllık Ort. Artış Oranı (%)	- 0,2	4,7	5,1	5,7

1) 14-16 Yaş, 2) Açıköğretim öğrencileri hariç. Çizelge MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde ortaöğretim çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 3,8 milyon dolayına düşmüş, öğrenci sayısı 1,4 milyon dolayından 2,6 milyon dolayına, brüt okullaşma oranı % 37'den % 68'e, net okullaşma oranı ise % 24'ten % 48'e yükselmiştir. Diğer bir deyişle öğrenci sayısı 1,2 milyon, net okullaşma oranı ise % 24 dolayında artmıştır.

Oysa Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda % 75 okullaşmaya 2000 yılında ulaşılması hedeflenmişti. Bu hedefin gerçekleşmemesi üzerine Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda % 75 okullaşmaya 2005 yılında ulaşılması hedeflenmiş olup 2023 yılı hedefi ise % 100'dür. AB genelinde ise 2000 yılında net okullaşma oranı % 82'dir.

Kestirmeler; Türkiye'de 1990-2001 döneminde gerçekleşen gelişmeyi dikkate alarak ve 2005-2020 döneminde niteliğin yükseleceği ve aşama aşama AB düzeyine ulaşılacağı öngörüsüyle yapılmıştır.

Türkiye'de geçen 12 yılda (1990-2001) okullaşma oranı ve öğrenci sayısı yıllık artış oranı oldukça yüksek gerçekleşmiştir ve bu oranın gelecek 15 yılda da (2005-2020) sürmesi durumunda % 99 okullaşmaya, 2020 yılında rahatlıkla ulaşılabilecektir. Aynı zamanda AB düzeyine de ulaşılmış olacaktır. Bu nedenle kestirmeler, AB okullaşma oranına ulaşmaya göre değil; AB ve Türkiye'deki öğrencilerin genel ve meslekî-teknik programlara dağılımına ve ortaöğretimin üç ve dört yıl süreli olmasına göre yapılmıştır (Şekil 2):

- Birinci seçenek: Türkiye'de geçen 12 yıldaki (1990-2001) öğrenci dağılımının gelecek 15 yılda (2005-2020) sürmesi durumunda, öğrencilerin ne kadarı genel ortaöğretimde, ne kadarı meslekî-teknik ortaöğretimde olacaktır?

- İkinci seçenek: AB öğrencilerinin 2000 yılındaki dağılımına, Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması durumunda, öğrencilerin ne kadarı genel ortaöğretimde, ne kadarı meslekî-teknik ortaöğretimde olacaktır?

Bu seçenekler, ortaöğretim süresine göre alt seçeneklere ayrılmıştır:

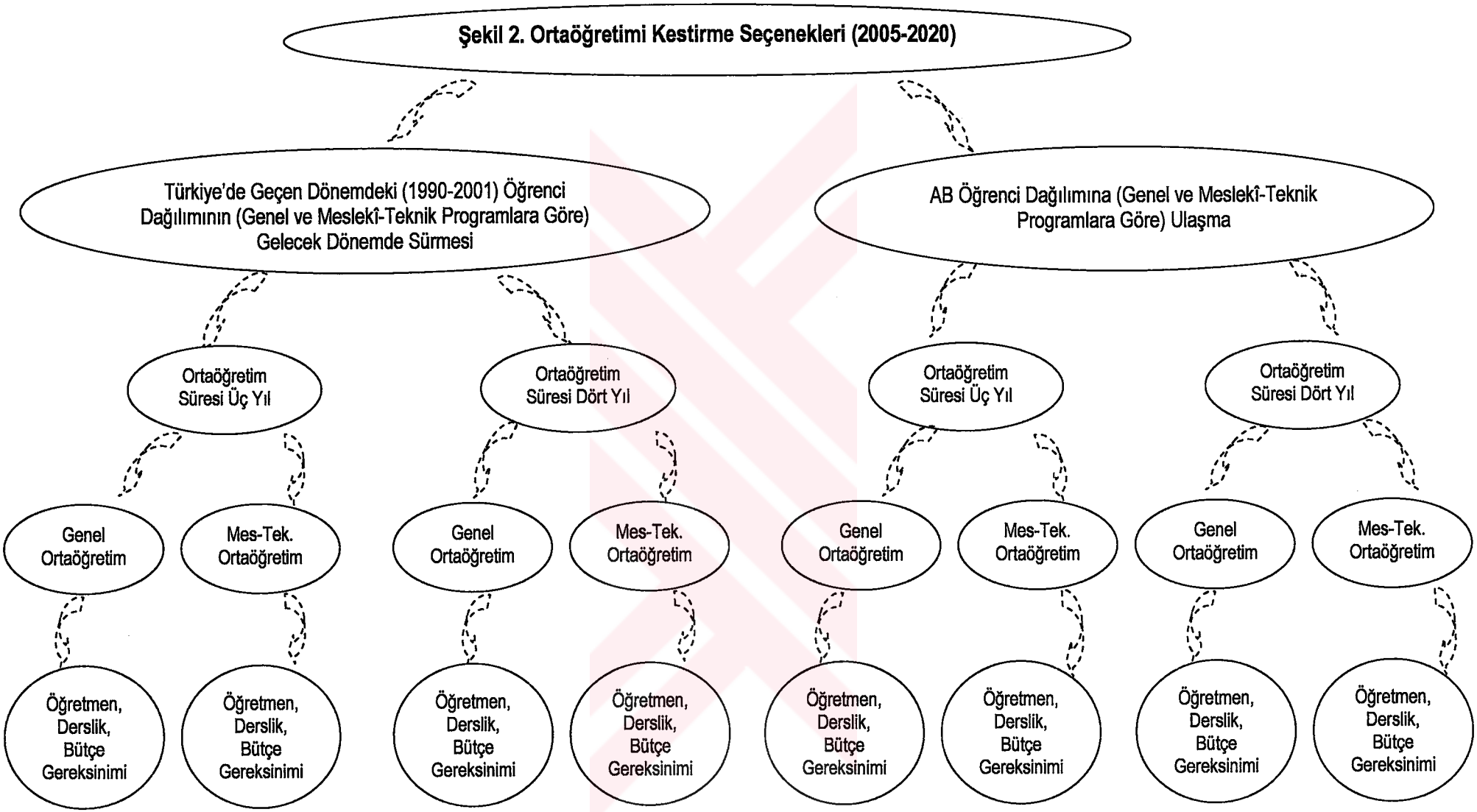
- Birinci seçenek: Ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda öğrenci, öğretmen, derslik ve bütçe artışı ne kadar olacaktır?

- İkinci seçenek: Ortaöğretimin dört yıl süreli olması durumunda öğrenci, öğretmen, derslik ve bütçe artışı ne kadar olacaktır?

Günümüzde Türkiye'de ortaöğretimin dört yıl süreli olmasına ilişkin tartışmalar yoğundur ve bir pilot uygulama başlatılmıştır.

AB'de meslekî-teknik öğretim öğrencilerinin, toplam ortaöğretim öğrencileri içindeki oranı % 55'tir ve bu oran 1990-2001 döneminde aynı kalmış, değişmemiştir (Çizelge 14). Türkiye'nin Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan bu yana hedefi olan % 35 genel, % 65 meslekî-teknik öğretim oranı, hiçbir dönemde gerçekleşmediğinden (hatta tam tersi gerçekleştiğinden) öğrenci dağılımında böyle bir seçeneğe (% 35 / % 65) yer verilmemiştir.

Şekil 2. Ortaöğretimi Kestirme Seçenekleri (2005-2020)



Çizelge 14. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Dağılımı (%)

Öğretim Yılı	Genel Ortaöğretim		Meslekî-Teknik Ortaöğretim	
	AB	Türkiye	AB	Türkiye
1990-1991	46	56	54	44
2001-2002	45	65	55	35

Çizelge OECD, UNESCO, EUROSTAT, MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de 1990-2001 döneminde, örgün ortaöğretim öğrencileri içinde genel ortaöğretim öğrencilerinin oranı % 56'dan % 65'e yükselmiş, buna karşılık meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin oranı % 44'ten % 35'e düşmüştür. Diğer bir deyişle öğrenci sayısı, genel ortaöğretimde % 109 artarken meslekî-teknik ortaöğretimde % 45 artmış, yıllık ortalama artış oranı ise genel ortaöğretimde % 5,7 iken, meslekî-teknik ortaöğretimde % 3,2 şeklinde gerçekleşmiştir.

Anılan dönemdeki gelişim net okullaşma oranına göre incelendiğinde, genel ortaöğretim öğrenci sayısı % 105 artarken, meslekî-teknik ortaöğretim öğrenci sayısı % 56 artmıştır. Bir başka deyişle genel ortaöğretim öğrencilerinin yıllık ortalama artış oranı % 5,0 iken meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin artış oranı % 4,3'dir.

Net okullaşma oranları esas alınarak, ortaöğretim öğrencilerinin genel ve meslekî-teknik programlara göre dağılımına ilişkin kestirmeler Çizelge 15'te görülmektedir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci dağılımının gelecek dönemde de sürmesi durumunda, meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim öğrencileri içindeki oranı % 34'ten % 29'a düşecektir. AB öğrenci dağılımına ulaşılması durumunda ise, % 35'ten % 55'e yükselecektir.

Çizelge 15. Ortaöğretim Öğrencilerinin Dağılımı Kestirmeleri (%)

Öğretim Yılı	Türkiye'deki Dağılımın Sürmesine Göre		AB'deki Dağılıma Ulaşmaya Göre	
	Genel	Mes.-Tek.	Genel	Mes.-Tek.
2005-2006	66	34	65	35
2010-2011	67	33	60	40
2015-2016	69	31	53	47
2020-2021	71	29	45	55

Öğretmen ve derslik kestirmelerinde kullanılan göstergeler Çizelge 16'da görülmektedir.

Çizelge 16. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı		Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	
	Genel	Mes.-Tek.	Genel	Mes.-Tek.
2005-2006	20	20	35	25
2010-2011	20	20	30	25
2015-2016	20	20	25	25
2020-2021	20	20	20	20

Bu bağlamda;

- öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 2005-2020 döneminde 20 olacağı (değişmeyeceği),

- derslik başına düşen öğrenci sayısının genel ortaöğretimde 2005-2006 öğretim yılında 35, 2010-2011 öğretim yılında 30, 2015-2016 öğretim yılında 25 ve izleyen öğretim yıllarında 20 olacağı; meslekî-teknik öğretimde ise 2005-2015 döneminde 25 ve izleyen öğretim yıllarında 20 olacağı

öngörülmüştür. Diğer bir deyişle Türkiye, 2005-2020 döneminde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında AB ülkeleriyle benzer düzeyde olacak; derslik başına düşen öğrenci sayısında ise AB ülkelerine 2015 yılında ulaşacaktır. Türkiye'de ortaöğretime ayrılmakta olan kaynaklar da, AB düzeyine ancak bu sürede ulaşılabileceğini göstermektedir.

2000-2001 öğretim yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı AB'de 13, Türkiye'de 15; derslik başına düşen öğrenci sayısı ise AB'de 23, Türkiye'de 29'dur. 2003-2004 öğretim yılına gelindiğinde ise Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17'ye, derslik başına düşen öğrenci sayısı ise 32'ye yükselmiştir.

AB ve Türkiye'de 1990-2000 döneminde yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamaların ve Türkiye'deki yatırım birim maliyetlerinin esas alınmasıyla yapılan bütçe kestirmeleri göstergeleri Çizelge 17'de görülmektedir.

Çizelge 17. Ortaöğretim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	*Cari Bütçe*		*Yatırım Bütçesi*
	Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)		
	Türkiye'deki Gelişime Göre	*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*	*Türkiye'deki Bir Dersliğin Yapım ve Donatım Maliyetine Göre (ABD $)*
2005-2006	675	1.375	21.200
2010-2011	675	2.750	21.200
2015-2016	675	4.125	21.200
2020-2021	675	5.500	21.200

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Genel Ortaöğretim

Kestirme sürecine temel oluşturan bilgilerin büyük bölümü geçmişle ilgili olduğundan, 1990-2000 döneminde AB ve Türkiye'de genel ortaöğretimde sağlanan gelişme Çizelge 18'de görülmektedir.

Anılan dönemde gerek AB'nin gerek Türkiye'nin eğitim göstergelerinde gelişme olmuştur. Ancak öğrenci başına yapılan ortalama harcamada, AB ile Türkiye arasındaki belirgin farklılık sürmüştür.

Çizelge 18. AB ve Türkiye'de Genel Ortaöğretimde Gelişmeler

Eğitim Göstergeleri	1990-1991 Öğretim Yılı		2000-2001 Öğretim Yılı	
	AB	Türkiye	AB	Türkiye
Okullaşma Oranı (Brüt, %)	37,8	20,5	42,4	31,4
Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	18	13	16	19
Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	22	37	18	29
Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)	5.036	528	6.431	709

Çizelge OECD, UNESCO, EUROSTAT, MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de 1990-2001 döneminde genel ortaöğretim çağ nüfusu, öğrenci sayısı ve okullaşma oranında gerçekleşen gelişim Çizelge 19'da görülmektedir.

Çizelge 19. Genel Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu [1]	Öğrenci Sayısı [2]	Okullaşma Oranı (%)	
			Brüt	Net
1990-1991	3.899.903	799.358	20,5	13,6
2001-2002	3.808.000	1.673.363	43,9	31,4
Yıllık Ort. Artış Oranı (%)	- 0,2	5,7	6,3	7,0

1) 14-16 Yaş, 2) Açıköğretim öğrencileri hariç. Çizelge MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 3,8 milyon dolayına düşmüş, öğrenci sayısı 800 bin dolayından 1,7 milyon dolayına, brüt okullaşma oranı % 21'den % 44'e, net okullaşma oranı ise % 14'ten % 31'e yükselmiştir. Diğer bir deyişle öğrenci sayısı 900 bin, net okullaşma oranı ise % 18 dolayında artmıştır. 2000 yılında AB'de net okullaşma oranı % 40'tır.

Oysa Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda % 40 okullaşmaya 2000 yılında ulaşılması hedeflenmişti. Hedeflenenden daha yüksek bir artış gerçekleşmesi üzerine Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın 2005 yılı hedefi % 40 olarak belirlenmiştir. Diğer bir deyişle Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde genel ortaöğretim öğrenci sayısının artmaması hedeflenmiştir.

2005-2020 dönemine ilişkin genel ortaöğretim kestirmelerinde kullanılan göstergeler Çizelge 20'de görülmektedir.

Çizelge 20. Genel Ortaöğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	Cari Bütçe (ABD $)		Yatırım Bütçesi (ABD $)
			Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama		
			Türkiye'deki Gelişime Göre	AB Düzeyine Ulaşmaya Göre	Türkiye'deki Bir Dersliğin Yapım ve Donatım Maliyetine Göre
2005-2006	20	35	560	1.375	19.700
2010-2011	20	30	560	2.750	19.700
2015-2016	20	25	560	4.125	19.700
2020-2021	20	20	560	5.500	19.700

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Bu bağlamda;

- öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının 2005-2020 döneminde 20 olacağı (değişmeyeceği),

- derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısının 2005-2006 öğretim yılında 35, 2010-2011 öğretim yılında 30, 2015-2016 öğretim yılında 25 ve 2020-2021 öğretim yılında 20 olacağı

öngörülmüştür. Diğer bir deyişle Türkiye, öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısında 2005-2020 dönemi boyunca AB ülkeleriyle benzer düzeyde olacak; derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısında ise AB ülkelerine 2020 yılında ulaşacaktır.

2000-2001 öğretim yılında AB ülkelerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 16, Türkiye'de 19; derslik başına düşen öğrenci sayısı ise AB ülkelerinde 18, Türkiye'de 30'dur. 2003-2004 öğretim yılına gelindiğinde ise Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 20'ye, derslik başına düşen öğrenci sayısı ise 35'e yükselmiştir. Kestirmelerde, Türkiye'de öğretmen ve derslik yetersizliği nedeniyle kalabalık sınıflarda yapılmakta olan öğretime aşama aşama son vermek ve AB düzeyine ulaşmak hedeflenmektedir.

Bütçe kestirmeleri ise, 1990-2000 döneminde AB ülkeleri ve Türkiye'de yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamaların ve Türkiye'deki yatırım birim maliyetlerinin esas alınmasıyla yapılmıştır.

Meslekî-Teknik Ortaöğretim

Kestirme sürecine temel oluşturan bilgilerin büyük bölümü geçmişle ilgili olduğundan, 1990-2000 döneminde AB ve Türkiye'de meslekî-teknik öğretimde sağlanan gelişme Çizelge 21'de görülmektedir.

Çizelge 21. AB ve Türkiye'de Meslekî-Teknik Ortaöğretimde Gelişmeler

Eğitim Göstergeleri	*1990-1991 Öğretim Yılı*		*2000-2001 Öğretim Yılı*	
	AB	*Türkiye*	*AB*	*Türkiye*
Okullaşma Oranı (Brüt, %)	44,3	16,1	51,8	20,2
Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	18	13	15	13
Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	20	27	16	29
Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)	5.036	848	6.431	1.053

Çizelge OECD, UNESCO, EUROSTAT, MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde gerek AB'nin gerek Türkiye'nin eğitim göstergelerinde gelişme olmuştur. Ancak öğrenci başına yapılan ortalama cari harcamada, AB ile Türkiye arasındaki belirgin farklılık sürmüştür.

Türkiye'de 1990-2001 döneminde meslekî-teknik ortaöğretim çağ nüfusu, öğrenci sayısı ve okullaşma oranında gerçekleşen gelişim Çizelge 22'de görülmektedir.

Anılan dönemde çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 3,8 milyon dolayına düşmüş, öğrenci sayısı 600 bin dolayından 900 bin dolayına, brüt okullaşma oranı % 16'dan % 24'e, net okullaşma oranı ise % 11'den % 17'ye yükselmiştir. Görüldüğü gibi meslekî-teknik ortaöğretim öğrenci sayısı ve okullaşma oranı çok düşük bir hızla gelişmiştir. Oysa Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda % 35

okullaşmaya 2000 yılında ulaşılması hedeflenmişti. Hedefin gerçekleşmemesi üzerine Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın 2005 yılı hedefi % 35 okullaşma olarak belirlenmiştir.

Çizelge 22. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim

Öğretim Yılı	*Çağ Nüfusu* [1]	*Öğrenci Sayısı* [2]	*Okullaşma Oranı (%)*	
			Brüt	*Net*
1990-1991	3.899.903	627.274	16,1	10,5
2001-2002	3.808.000	906.456	23,8	16,6
Yıllık Ort. Artış Oranı (%)	- 0,2	3,2	3,3	3,8

1) 14-16 Yaş, 2) Açıköğretim öğrencileri hariç. Çizelge MEB ve DİE verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

2005-2020 dönemine ilişkin meslekî-teknik ortaöğretim kestirmelerinde kullanılan göstergeler Çizelge 23'te görülmektedir.

Çizelge 23. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	*Öğretmen Baş. Ort. Öğrenci Sayısı*	*Derslik Baş. Ort. Öğrenci Sayısı*	*Cari Bütçe (ABD $)*		*Yatırım Bütçesi (ABD $)*
			Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama		
			Türkiye'deki Gelişime Göre	*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*	*Türkiye'deki Bir Dersliğin Yapım ve Donatım Maliyetine Göre*
2005-2006	20	25	830	1.375	22.700
2010-2011	20	25	830	2.750	22.700
2015-2016	20	25	830	4.125	22.700
2020-2021	20	20	830	5.500	22.700

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Bu bağlamda;

- öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 2005-2020 döneminde 20 olacağı (değişmeyeceği),

- derslik başına düşen öğrenci sayısının 2005-2015 döneminde 25 ve izleyen dönemde 20 olacağı

öngörülmüştür. Diğer bir deyişle Türkiye, 2005-2020 dönemi boyunca öğretmen başına düşen öğrenci sayısında AB ülkeleriyle benzer düzeyde olacak; derslik başına düşen öğrenci sayısında ise AB ülkelerine 2015 yılında ulaşacaktır.

AB ülkeleri ve Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 15, derslik başına düşen öğrenci sayısı ise AB ülkelerinde 16 iken Türkiye'de 29'dur.

Meslekî-teknik ortaöğretimin son iki yılında öğrenciler haftanın iki günü işletmelerde uygulamalı eğitim gördükleri için, öğretmen ve derslik gereksinimi; öğrenci sayısının öğretmen ve derslik sayısına bölünmesiyle elde edilen rakamdan 1/5 oranında düşülmüştür. Çünkü anılan öğrencilere, uygulamalı eğitimde işletmelerin insan ve fiziki kaynakları hizmet vermektedir. Nitekim MEB Meslekî ve Teknik Eğitim Yönetmeliği'nde şöyle denilmektedir (RG: 03.07.2002 – 24804, Md:

59): "Staj süresi, üç yıllık programlarda en az 160, daha uzun süreli programlarda en az 300 saattir. Staj çalışmasının, üç yıllık programlarda 9. sınıfın sonundan, dört yıllık programlarda ise 10. sınıfın sonundan itibaren yapılması esastır".

Öğrenci, öğretmen ve derslik sayısında öngörülen artışların gerektirdiği bütçe kestirmeleri, 1990-2000 döneminde AB ülkeleri ve Türkiye'de yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamaların ve Türkiye'deki yatırım birim maliyetlerinin esas alınmasıyla yapılmıştır.

Yükseköğretim

Kestirme sürecindeki bilgilerin büyük bölümü geçmişle ilgili olduğundan, 1990-2000 döneminde AB ve Türkiye'de yükseköğretimde sağlanan gelişme Çizelge 24'te görülmektedir.

Çizelge 24. AB ve Türkiye'de Yükseköğretimde Gelişmeler

Eğitim Göstergeleri	*1990-1991 Öğretim Yılı*		*2000-2001 Öğretim Yılı*	
	AB	*Türkiye*	*AB*	*Türkiye*
Okullaşma Oranı (Brüt, %)	34,7	9,7	53,2	16,6
Öğretim Üyesi Baş. Ort. Öğrenci Sayısı	18	42	17	38
Öğrenci Baş. Ort. Kapalı Alan (m^2)	17,2	12,0	21,4	12,1
Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama (ABD $)	7.520	1.522	9.413	1.389

Çizelge OECD, UNESCO, EUROSTAT ve YÖK-ÖSYM verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde gerek AB, gerek Türkiye'nin eğitim göstergelerinde gelişme olmakla birlikte, AB ile Türkiye arasındaki belirgin farklılık sürmüştür.

Türkiye'de 1990-2001 döneminde yükseköğretim çağ nüfusu, öğrenci sayısı ve okullaşma oranında gerçekleşen gelişim Çizelge 25'te görülmektedir.

Çizelge 25. Yükseköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranındaki Gelişim

Öğretim Yılı	*Çağ Nüfusu* [1]	*Öğrenci Sayısı* [2]	*Okullaşma Oranı (%)*	
			Brüt	*Net*
1990-1991	4.595.575	444.447	9,7	6,2
2001-2002	5.408.000	1.046.134	19,3	13,0
Yıllık Ort. Artış Oranı (%)	1,5	8,4	5,7	6,2

1) 18-21 Yaş, 2) Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri hariç. Çizelge DİE ve ÖSYM verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde çağ nüfusu 4,6 milyon dolayından 5,4 milyon dolayına, öğrenci sayısı 440 bin dolayından 1 milyon dolayına, brüt okullaşma oranı % 10'dan % 19'a, net okullaşma oranı ise % 6'dan % 13'e ulaşmıştır. Diğer bir deyişle, yükseköğretim istemi çok hızla sürmektedir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda % 19'u örgün, % 12'si açık olmak üzere % 31 okullaşmaya 2000 yılında ulaşılması öngörülmüştü. Ancak % 19 okullaşmaya ulaşılabilmiştir. Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise % 28'i örgün, % 9'u açık olmak üzere % 37 okullaşmaya 2005 yılında ulaşılması öngörülmüştür. 2000 yılında AB ülkelerinde net okullaşma oranı ortalama % 45'tir.

AB ülkelerinde 2000 yılında öğretim üyesi başına 17, Türkiye'de ise 38 öğrenci düşmektedir. Türkiye'de öğretim elemanı ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısındaki gelişim Çizelge 26'da görülmektedir.

Geçen 12 yıllık dönemde (1990-2001) döneminde Türkiye'de öğretim üyesi (profesör, doçent, yardımcı doçent) sayısı, 11 bin dolayından 27 bin dolayına; toplam öğretim elemanı sayısı ise 34 bin dolayından 71 bin dolayına yükselmiştir. Anılan dönemde öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayısında belirgin bir artış/azalış olmamıştır.

Çizelge 26. Öğretim Elemanı ve Öğretim Elemanı Başına Öğrenci Sayısındaki Gelişim

Öğretim Yılı	*Öğretim Elemanı*			*Öğretim Elemanı Başına Öğrenci* [1]		
	Öğr. Üyesi	*Diğer*	*Toplam*	*Öğr. Üyesi*	*Diğer*	*Toplam*
1990-1991	11.070	23.399	34.469	40	19	13
2001-2002	26.525	44.765	71.290	39	23	15

1) Açıköğretim ve lisansüstü öğretim öğrencileri dahil değildir.

Net okullaşma oranına esas olan 18-21 yaş grubu esas alındığında, öğretim üyesi başına 1990-1991 öğretim yılında 26 öğrenci düşerken, 2001-2002 öğretim yılında 27 öğrenci düşmektedir. Diğer bir deyişle son 12 yılda öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısında belirgin bir artış/azalış olmamıştır. Bu nedenle "Türkiye'deki Gelişimin Sürmesi Seçeneği"nin öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı kestirmelerinde 27 rakamı kullanılmıştır.

Kestirmeler, 1990-2001 döneminde sağlanan gelişmeyi (öğrenci, öğretim üyesi, öğrenci başına harcama ve öğrenci başına kapalı alandaki artış ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısında azalış) dikkate alarak ve 2005-2020 döneminde niteliğin yükseleceği ve aşama aşama AB düzeyine ulaşılacağı öngörüsüyle belirlenmiştir.

Türkiye'de geçen 12 yılda (1990-2001) öğrenci artışı oldukça yüksek (yılda % 8,4) gerçekleşmiştir ve bu artış oranının gelecek yıllarda da sürmesi durumunda, AB okullaşma oranına (% 52) ulaşılacaktır. Bu nedenle seçenekler AB okullaşma oranına ulaşmaya göre değil, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına cari harcama ve öğrenci başına kapalı alana göre düzenlenmiştir (Çizelge 27-28):

Çizelge 27. Yükseköğretim Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

	Öğr. Üy. Baş. Ort. Öğrenci Sayısı		*Öğr. Baş. Ort. Kap. Alan (m^2)*	
Öğretim Yılı	*Türkiye'deki Gelişime Göre*	*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*	*Türkiye'deki Gelişime Göre*	*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*
2005-2006	27	26	12	14
2010-2011	27	23	12	17
2015-2016	27	20	12	21
2020-2021	27	17	12	25

- Birinci seçenek: Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin, gelecek dönemde de sürmesi durumunda, öğretim üyesi, kapalı alan ve bütçe gereksinimi ne kadar olacaktır?

- İkinci seçenek: AB'nin 2000 yılındaki yükseköğretim düzeyine, Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması durumunda öğretim üyesi, kapalı alan ve bütçe gereksinimi ne kadar olacaktır?

Öğretim üyesi yetiştirme çok uzun zaman aldığından, kestirmelerde öğrenci-öğretim üyesi oranının, oldukça yavaş bir hızla düşürülmesi öngörülmüştür. Nitekim yükseköğretim öncesi öğretim tür ve düzeylerine öğretmen yetiştirme süresi dört yıl iken, yükseköğretime öğretim üyesi yetiştirme süresi ortalama on-onbeş yıldır. Aynı zamanda kestirme döneminde öğretim üyesi (profesör, doçent, yardımcı doçent) dışındaki öğretim elemanlarının azalacağı, öğretim üyelerinin artacağı öngörülmüştür.

Çizelge 28. Yükseköğretim Bütçe Kestirmelerinde Kullanılan Göstergeler

Öğretim Yılı	*Cari Bütçe (ABD $)*		*Yatırım Bütçesi (ABD $)*
	Öğrenci Baş. Ort. Cari Harcama		*Türkiye'deki Öğr. Baş. Kapalı Alan (m^2) Yapım ve Donatım Maliyetine Göre*
	Türkiye'deki Gelişime Göre	*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*	
2005-2006	1.380	2.008	450
2010-2011	1.380	4.015	450
2015-2016	1.380	6.023	450
2020-2021	1.380	8.030	450

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye yükseköğretim kurumlarında öğrenci başına ortalama kapalı alan, 1990 yılında 12 m^2 dolayında iken 2001 yılında da 12 m^2 dolayındadır. Diğer bir deyişle 1990-2001 döneminde öğrenci başına kapalı alanda belirgin bir artış/azalış olmamıştır. Bu nedenle Türkiye'deki gelişimin sürmesi seçeneğinde 12 m^2 esas alınmıştır.

Yaygın Eğitim

2020 yılına kadar öngörülen öğrenci artışı ve bu öğrenciler için gerçekleştirilmesi gereken çalışmaların yanında yaygın eğitim çalışmalarının da yapılması gerekmektedir. Yaygın eğitimin çok geniş alanları kapsadığının bilincinde olmakla birlikte, plan önerisinde yalnızca okuma-yazma bilmeyen nüfusun okur-yazar yapılabilmesi üzerinde durulmuştur. Yaygın eğitim alanında ilk gerçekleştirilmesi gereken çalışmanın, nüfusun okur-yazar yapılması olduğu düşünülmektedir. Kestirmeler iki seçenekli hazırlanmıştır:

- Birinci seçenek: Türkiye'de geçen 10 yılda (1990-2000) okuma-yazma bilmeyen nüfus oranındaki düşüşün gelecek 15 yılda (2005-2020) aynen sürmesi durumunda, nüfusun ne kadarına okuma-yazma öğretilecektir?

- İkinci seçenek: AB'deki okuma-yazma bilmeyen nüfus oranına (% 1), Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması durumunda, nüfusun ne kadarına okuma-yazma öğretilecektir?

Anılan seçeneklerin kestirilmesinde "yıllık nüfus artış oranı, $r = (\ln (Pn / Po)) / t$ " formülü kullanılmıştır. Ekonomik, toplumsal ve coğrafi koşullar nedeniyle nüfusun % 100'ünün okuma-yazma bilmesinin sağlanamayacağı gözönüne alınarak okuma-yazma oranı % 99 olan bir Türkiye öngörülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bilimsel düşüncenin ve buna dayalı yaşam biçiminin topluma yerleşmesi ve gelişmesi, kuşkusuz bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir eğitim sistemi ile sağlanabilir. Bölgesel bütünleşmeler, ortak sorunların çözümünde ulusların kaynak, bilgi ve teknolojilerini birlikte değerlendirmelerine olanak sağlamakta ve eğitim sistemlerinden beklenen işlevleri çeşitlendirmektedir.

AB Ortak Eğitim İlke ve Anlayışları

Bu bölümde, AB eğitim ilke ve anlayışlarının oluşumu, tarihsel bir süreçte incelenmiş ve günümüzde gelinen nokta betimlenmeye çalışılmıştır.

AB'de Ortak Eğitim İlke ve Anlayışlarının Tarihsel Oluşum Süreci

Roma Antlaşması'nın giriş bölümünde, Birliğin sonul hedefinin "ekonomik ve siyasal birliğin gerçekleştirildiği bir Avrupa yaratmak" olduğu belirtilmektedir. AB'nin gerçekleştirilmesi ve güçlü bir Avrupa yaratılabilmesi, kuşkusuz ortak politikalar ile Birlik halklarının birbirine yaklaştırılmasına bağlıdır.

Roma Antlaşması, "ulusal ekonomiler ve ortak pazarın uyumlu gelişimine yardımcı olacak ortak bir meslekî eğitim politikası oluşturulması" için açık bir belge niteliği taşısa da (md.128), doğrudan eğitimle ilgili değildir. Eğitimle ilgili maddelere rastlanmakta, hatta bazı maddelerin doğrudan istihdam, işgörenlerin meslekî ve coğrafi hareketliliği, işsizlik ve meslekî eğitimle ilgili olduğu görülmektedir (md. 118-123-125-128).

Roma Antlaşması, üye ülkeler arasında, toplumsal alanda ve özellikle meslekî gelişmede yoğun bir işbirliği ve işgücünün eşitliğini sağlayacak şekilde yaşam ve çalışma koşullarının geliştirilmesine ilişkin görüş birliği öngörmektedir. Bunların dışında, kişilerin ve hizmetlerin serbest dolaşımıyla ilgili bölümlerde, diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı tanınması ve yabancı dil öğretimi yer almaktadır (md. 48-52-59-66-117-118).

Roma Antlaşmasında, ekonomik ve toplumsal birliğin desteklenmesine ve tutarlı istihdam politikalarının oluşturulmasına yardım sağlamak amacıyla Avrupa Sosyal Fonu (ASF) kurulmuştur (md. 123). Diğer bir deyişle ASF, işgörenlerin coğrafi ve meslekî hareketliliğinin ve istihdam kolaylıklarının artırılması ve işsizliğin önlenmesi için eğitim-öğretim, konut, mali yardım gibi amaçlarla kurulmuştur. Nitekim Temmuz 1968 tarihinde AB ülkeleri arasında gümrük birliği oluşturulmuştur.

Birlikte eğitim alanındaki ilk arayışlar, 1961 yılında Bonn'da yapılan Hükümet ve Devlet Başkanları Doruğuyla başlamıştır. Bu Dorukta, gelecekte AB'nin oluşmasına yardımcı olabilecek bir "Avrupa Eğitim Bakanları Konseyi" ve "Büyük Bir Avrupa Üniversitesi" kurulması düşüncesi doğmuştur.

Roma Antlaşması gereğince (md. 128) ortak bir meslekî eğitim politikası uygulanması için Nisan 1963 tarihli AB Konseyi Kararı'nda (63/266/EEC); üye ülkelerin çalışanlarının genel ekonomik durumlardaki ve üretim teknolojilerindeki değişimlere uyumunu, yüksek bir istihdam kapasitesinin yaratılmasını ve işgörenlerin dolaşımına yardımcı olmayı sağlayacak temel ilkeler belirlenmiştir. Crigins'e göre (1987, 53), 1963 tarihinde Konseyce kabul edilen ve genel ilkeleri belirlenen ortak meslekî eğitim politikası, üç temel konuya odaklanmaktadır:

- Niteliklerin eşdeğerliği,
- Genç işgörenlerin değişimi,
- Meslekî yönlendirme.

1967 yılında üye ülke hükümetlerinden bağımsız olarak bir araya gelen bilim insanları ve teknik uzmanlar "bilimsel ve teknik araştırma politikasının oluşturulması" üzerinde çalışmışlardır. Bu çerçevede, Birliğin dünya çapında rekabet gücünü artırabilmesi için, eğitimde işbirliğine gidilmesi ve bilim insanlarının, teknik uzmanların, öğrenci ve öğretmenlerin serbest dolaşımının sağlanmasının gereği vurgulanmıştır (Sevinç 1996, 51).

1969 yılında yapılan Lahey Konferansı'nda ise, üye ülkelerin eğitim politikalarının sürekli olarak birbirleriyle karşılaştırılması, bu konuda görüş alış-verişinin sağlanması ve "Avrupa Eğitim ve Geliştirme Merkezi"nin kurulması görüşleri öne sürülmüştür.

1971 yılında üye ülkelerin eğitim bakanları ve 1972 yılında devlet ve hükümet başkanları toplantılarında, Birliğin toplumsal alanlarda gelişmesi ve eğitimin ulusallığı çerçevesinde üye ülkelerin eğitim geleneklerinin çeşitliliğine saygı duyularak, eğitimin yöntem ve programlarını normlaştırmamaya (tek düzeliğe indirgememeye) büyük önem verilmesi yönünde kararlar alınmıştır. 1973 yılında İngiltere, Danimarka ve İrlanda'nın Birliğe katılmasıyla, Komisyon üyesi M. Dahrendorf resmi olarak Birlik eğitiminden sorumlu olarak görevlendirilmiş ve kendisine bu konuda yardımcı olmak üzere "Eğitim ve Araştırma Genel Müdürlüğü" kurulmuştur (MEB 1996/a, 36).

1973 tarihli Janne Report, karşılıklı kabul edilmiş bir meslekî eğitim politikasının gerekliliğine önem vermekle birlikte, Birlik için eğitimsel ve kültürel bir kurul oluşturulmasını önermektedir.

Çalışmalar 1973 yılından itibaren hızlandırılmış ve 1974 yılı AB'de ortak eğitim ilkelerinin ve anlayışının oluşumunda bir dönüm noktası olmuştur. Anılan yılda AB Komisyonu'nca alınan bir kararda, üye ülkelerin ulusal eğitim geleneklerine önem vermenin zorunlu olduğu, ulusal eğitim sistemlerinin ve öğretim yöntemlerinin "tek tip"leştirilmesine gerek olmadığı belirtilmiştir. Aynı zamanda üye ülkelerin temsilcilerinden oluşan bir kurulun, eğitim programlarını koordine etmesi konusunda görüş birliğine varılmıştır (Karauçak 1993, 342; MEB 1996/a, 36-37 ve Sevinç 1996, 52).

Alınan kararın gereği olarak, ilk kez eğitim alanında bir çalışma programı taslağı hazırlanmış, taslak gerek Avrupa Parlamentosu gerek Ekonomik ve Sosyal Komite'ce son derece olumlu karşılanmıştır. Birlik genelinde eğitim ilke ve anlayışlarını oluşturma çabaları Şubat 1976 tarihinde gerçekleştirilen Bakanlar Konseyi toplantısında somutlaştırılmış, "AB Eğitim Komisyonu" oluşturulmuş ve "Birlik Çalışma Programı" benimsenmiştir. Anılan Çalışma Programında;

- üye ülkelerin farklı eğitim sistemlerine ilişkin ortak bir anlayış düzeyine ulaşılması (her üye ülkeye ait tüm eğitim modellerinin/yöntemlerinin kullanılması),
- yönetsel ve toplumsal engellerin ortadan kaldırılması, diplomaların ve öğrenim sürelerinin karşılıklı tanınması, böylece öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara daha özgür bir çalışma ortamı sağlanması,
- AB genelinde her tür eğitime ulaşılabilmesi için fırsat eşitliğinin sağlanması,
- yükseköğretimde işbirliğinin sağlanması,
- yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi,
- temel belge ve istatistiklerin toplanması (belgelere dayalı istatistiki birikimin sağlanması),
- gençlerin meslekî eğitimlerinin geliştirilmesi, öğrenim yaşamından iş yaşamına geçişi kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılması ve istihdam önlemlerinin alınması,
- göçmen işgörenler ve çocukları için kültürel ve meslekî eğitim projelerinin uygulanması

konuları yer almıştır.

Bunların sonucunda, Avrupa ülkelerindeki toplumsal, ekonomik ve kültürel değişime uyum sağlayacak yönde tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı dönüşümler başlatılmıştır. Üye ülkeler, sistemlerindeki değişikliklerde şu amaçlara yönelmişlerdir:

- her türlü eşitsizliğe karşı mücadele etmek,
- kişiliğin gelişmesini sağlamak ve çocukların toplumsal yaşama hazırlanmalarını kolaylaştırmak,
- eğitim ile iş deneyimini birleştirmek,
- birbirleriyle bağlantılı programlar hazırlamak (mesleklere göre, meslekî nitelik belgeleri ve diplomaların izlenmesi ve onaylanması, toplumsal koruma ve çalışanlara zaman zaman eğitim izni verilmesi amacıyla),
- gençleri, toplumsal ve meslekî bakımdan yetişkinliğe hazırlamak,
- eğitimi, bölgesel ve yerel düzeyde programlayabilmek,
- bilgi teknolojilerine yönelik eğitim programları oluşturmak.

Anılan amaçları gerçekleştirmek için, üye ülkelerin hemen tümü 6-16 yaşlarını kapsayan zorunlu eğitimi yeniden düzenlemişler ve meslekî-teknik eğitim ağırlıklı ortak norm çalışmalarına başlamışlardır. Bu bağlamda Eğitim Komisyonu'na yardımcı olmak üzere "Meslekî-Teknik Eğitimi Geliştirme ve Danışma Kurulu" oluşturulmuştur. Bu Kurul'un amaçları arasında;

- eğitimde fırsat eşitliğini yaygınlaştırmak ve sürekliliği sağlayarak eğitimin niteliğini yükseltmek,
- üye ülkelerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak eğitim sistemlerini geliştirmek,
- üye ülkelerde ortak demokratik değerleri geliştirmek,
- Birliğin çok kültürlü özelliğini anlamak,
- Avrupalılık bilincini toplumda yaygınlaştırmak

yer almıştır (MEB 1996/a, 39). Bu amaçların gerçekleştirilmesi için, Avrupa Sosyal Fonu ve Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu büyük destek vermiştir. Görüldüğü gibi, "genel eğitimde" ulusallık ve karışmama ilkeleri geçerliyken, "meslekî eğitimde" giderek artan bir işbirliği ve uyumlaşma geçerlidir.

AB, işgörenlerin üye ülkelerde serbest dolaşımlarıyla ilgili kararlar üzerinde önemle durmuştur. Bu işgörenlerin çocukları, okulda başarısızlık ve toplumda uyum sağlayamama sorunlarıyla karşı karşıyadırlar. Göçmen işgören çocuklarının eğitimiyle ilgili AB Yönergesi (1977) üye ülkelerin, öğrencilerin geldikleri ülkenin kültür ve diline uygun eğitimlerini öngörmektedir.

1976 yılında deneme niteliğinde diplomaların (tıp hekimlerinin) karşılıklı tanınmasını sağlayarak meslekî değişime yönelik girişimler başlatılmıştır. Aynı zamanda eğitimsel tasarılarla bir "Nitelik ve Eşit Olanak Avrupası" geliştirmek, işbirliğinin 'Avrupa İlkesi'ni doğrulamaktadır. Avrupa'nın bütünleşmesindeki sorunların çözümünde eğitimin önemini destekleyen Jean Monnet dersleri ve okutmanlıkları 1973-1977 dönemine rastlar (MEB 2001, 8).

1976 yılından itibaren AB Komisyonu, eğitimle ilgili pilot projeleri finanse ve koordine etmektedir. Yine Komisyon, dil ve kültür kökeninin bir arada öğretimi, öğretmenlerin farklı kültüre dayalı eğitimi ve hatta öğretim araç-gereçlerinin gelişimi konularında da deneyim paylaşımını özendirmektedir. Kendi ülkesine geri dönen çocukların kendi kültürüne yeniden uyum sağlamasına yardımcı olmak üzere bazı projeler de yürütülmektedir.

1981 Uluslararası Engelliler Yılı, AB'de engellilere yönelik çalışmaların gözden geçirilmesine ve toplumsal uyumlarına yönelik bir program hazırlanmasına katkı sağlamıştır. AB Komisyonunca hazırlanan bu program, engellilerin okullardaki eğitimini ve meslek eğitimi sonrasını kapsamıştır.

Avrupa dillerinin öğretilmesi, üye ülkelerle kültürel, ekonomik, teknik ve bilimsel işbirliğinin geliştirilmesinin yanı sıra serbest dolaşım açısından da Birliğin en önemli amaçlarındandır. Bu nedenle üye ülkeler eğitim bakanları, dil öğretiminin geliştirilmesine çok önem vermişler ve Haziran 1984 tarihinde şu kararları almışlardır:

- Öğrencilerin ana dil dışında iki yabancı dil öğrenmesi,

- Yabancı dil öğretmenlerinin, öğrettikleri dilin ülkesini ziyaret etmesi,

- Diğer üye ülkelerin öğretim yöntemleri, deneyimleri ve materyallerle ilgili bilgi merkezlerinin, öğretmenlerin hizmetine sunulması.

1980 sonrasında ise Birlik'te işsizlik oranının artması, eğitim politikalarının gözden geçirilmesini ve çalışmaların hızlandırılmasını zorunlu kılmıştır. Özellikle 1981-1982 yıllarında yapılan Konsey ve Eğitim Bakanları toplantılarında, 1976 yılında kabul edilen kararların uygulama sonuçları değerlendirilmiş, ancak politikanın özüne dokunulmamıştır. Çalışmalar, daha çok meslekî eğitim ve meslekî nitelikler üzerinde yoğunlaşmış, ayrıca eğitimde yeni bilgi teknolojileri konusuna da ağırlık verilmiştir (Sevinç 1996, 52).

Buraya kadar anlatılanlardan da anlaşıldığı gibi, AB'de eğitim, AB'nin kuruluşuyla birlikte ele alınmış ancak 1975'li yıllara kadar önemli bir gelişme sağlanamamış, daha çok tavsiye kararları niteliğiyle sınırlı kalınmıştır. 1980'li yıllarda AB işgücü piyasalarında yaşanan ekonomik durgunluk ve işsizliğin hızla artması, eğitimin ciddi bir biçimde ele alınmasını gerektirmiş ve üye ülkeleri eğitim alanında daha yoğun işbirliğine yöneltmiştir.

Stuttgart Doruğu'nda (Haziran 1983), Avrupalılık bilincinin yerleştirilmesi için Avrupa tarihine ilişkin bilgilerin geliştirilmesi ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliğinin artırılması konusunda tavsiye kararı alınmıştır. İzleyen Fontainebleau Doruğu'nda (Haziran 1984), AB kimliğinin dünya genelinde geliştirilmesi üzerinde durulmuş, ayrıca öğrenci ve öğretmen değişiminin özendirilmesi ve karşılıklı burs sağlanması konusunda kesin kararlar alınmıştır. Bu iki bildiriyle, "Avrupa Yurttaşı" kavramı yavaş yavaş oluşmaya başlamıştır. 1985 yılında gerçekleştirilen Avrupa insanları için "Ad Hoc Komite" toplantısında bu kavram daha açık bir şekilde tanımlanmış ve gençlerin yeni Avrupa'nın yapılanmasında nasıl bir rol alacakları konusunda öneriler getirilmiştir. Bu öneriler arasında, çok genç yaşta çocuklara yabancı dil öğretilmesi, okul değişim projeleri ve geçiş dönemi için işbirliği alanları yer almaktadır (Sevinç 1996, 52 ve MEB 2001, 9).

Birliğin tüm ülkelerinde yok denecek kadar az olan okumaz-yazmazlık konusunda, Haziran 1984 tarihinde AB Komisyonu aşağıdaki sorumlulukları üstlenmiştir:

- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak,
- İlköğretimde okuma-yazma ve iletişim tekniklerini geliştirmek,
- Gençler için gezici ya da sabit kütüphaneler açmak,
- Öğretmen yetiştirme sistemlerinin yenilenmesi üzerinde durmak,
- Yetişkinlerde okumaz-yazmazlık ve cahilliğe karşı kampanyaları özendirmek,
- Televizyonla öğretimi geliştirmek.

Tek Avrupa Senedi'nin (TAS-1986) de kabul edilmesiyle, eğitime bir Avrupa boyutunun kazandırılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Aynı zamanda TAS daha geniş olanaklar başlatmıştır. Üye ülkeler, Avrupalı işgücünün toplumsal ve siyasal gelişimini kapsayan, birbiriyle uyumlu meslekî hazırlık planlarında tamamen ekonomik ve meslekî olan işbirliğine yönelik "eğitim nerede başlar ve öğretim nerede biter?" sorusunu ortaya atmışlardır. TAS ile Roma Antlaşmasına eklenen 130. madde, Birlik sanayiinin bilimsel ve teknolojik temelini güçlendirme ve uluslararası rekabet gücünü artırma sürecine üniversitelerin katılımını (eğitim ve araştırma programlarının desteklenmesini) öngörmüştür.

Eğitimde Avrupa Boyutu; dil öğretimi ve her düzeyde öğrenci, öğretmen, bilgi ve deneyim değişimi, diplomaların karşılıklı tanınması ve araştırma süreçlerini kapsamaktadır.

1976 yılından bu yana AB Komisyonu, yabancı öğrenci sayısındaki sınırlamaları ve yabancı öğrencilere karşı ayırımı yok etmeyi, diplomaların bilimsel olarak tanınmasıyla ilgili kuralların esnek tutulmasını ve yurt dışında çalışma sürelerinin uzatılmasını uygulamaya koymuştur.

AB Komisyonu, Avrupa işbirliği için eğitim programlarının geliştirilmesini, özellikle gençlerin çalışmalarının okullar aracılığıyla geliştirilmesini, bilgi derleme çalışmalarının yürütülmesini, üniversitelerde Avrupa araştırma enstitülerinin ve dokümantasyon merkezlerinin kurulmasını sağlamakla görevlendirilmiştir.

Mayıs 1988 tarihinde gerçekleştirilen Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları toplantısında, *Birliğin eğitim alanındaki amaçları* yeniden tanımlanmıştır. Bunlar (MEB 2001, 10 ve Sevinç 1996, 52):

- Gençlerde "Avrupalı" kimliğini pekiştirmek ve Avrupalıların gelişmelerinin temeline oturttukları demokrasi, toplumsal adalet ve insan haklarına saygı gibi kavramları ve Avrupa uygarlıklarını gençlere benimsetmek,

- Gençleri, AB'nin oluşumunda ve ekonomik ve toplumsal kalkınma sürecinde yer almalarını sağlamak üzere hazırlamak (TAS'da öngörüldüğü gibi),

- Gençleri daha geniş bir ekonomik ve toplumsal alan içinde, Birliğin kendilerine sağladığı üstünlükler/yararlar ve karşılaşabilecekleri zorluklar konusunda bilinçlendirmek,

- Gençlerin ekonomik, kültürel, toplumsal ve tarihsel açılardan AB ve üye ülkelere ilişkin bilgilerini geliştirmek ve gençlere üye ülkeler arasındaki işbirliğinin, AB'nin diğer Avrupa ülkeleri ve Dünya ile işbirliğinin önemini kavratmak.

Bu kararlarla, tüm üye ülkelerin eğitim programlarına ve öğretmen eğitimi programlarına Avrupa boyutunu eklemeleri öngörülmüştür. Avrupa Parlamentosu da, Birlik eğitim ilke ve anlayışlarında bir Avrupa boyutunun geliştirilmesine destek vermiştir. Ekonomik ve Sosyal Konsey'in Eylül 1992 tarihinde hazırladığı rapor, Avrupa yurttaşlığı düşüncesinin, farklı yapılar ve özellikler gösteren tüm AB ülkelerinin ulusal anlayışlarının üstünde zengin bir düşünce ve anlayış olduğunu belirtmiş ve AB Komisyonu'ndan okullarda yeni Avrupa boyutunun geliştirilmesiyle ilgili olarak daha yaratıcı olmasını istemiştir.

Diğer bir deyişle, AB'nin "Yurttaşlar ve Daha Geniş Dünya İçin 1984 Fontainebleau Bildirisi (Yurttaşların Avrupası)" ve eğitimde Avrupa Boyutuna ilişkin Mayıs 1988 Kararı, ortak ekonomik gelişimin yanı sıra Avrupa değerlerinde bir eğitimin yaratılmasını hedeflemiştir. Ayrıca, Avrupa boyutu ve okullarda Avrupa yurttaşlık bilgisinin verilmesine ilişkin Avrupa Parlamentosu Kararı (Haziran 1992) ve Ekonomik ve Sosyal Komite Raporu (Eylül 1992) yer almaktadır. Bu bağlamda AB Komisyonu şu konularla ilgili üç rapor hazırlamıştır:

- Yükseköğretime daha kolay erişim ve derslerin artan işbirliğiyle çeşitlendirilmesi,

- Öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesine yatırım yapılması ve piyasa koşullarında yeterliklerin tanınması,

- Açık (uzaktan) öğretimin özendirilmesi ve sanal dolaşımın sağlanması.

Aynı zamanda "Avrupa demokrasisi, % 25'lik bir genç nüfusun eğitim-öğretiminin unutulmasına izin veremez" ilkesiyle, gençlerin yeni teknolojiler yoluyla yeterliklerinin geliştirilmesi ve çalışma yaşamına hazırlanmaları, yabancı dil programlarıyla da kültürel esneklik sağlanarak istihdam olanaklarının artırılması hedeflenmiştir.

Eğitim-öğretim alanında ileri düzeydeki işbirliği, üniversiteye giriş ölçütlerinin oluşturulmasını, dolaşımın kolaylaştırılması ve yeterliklerin karşılıklı tanınmasını özendiren çabalarla sonuçlanmıştır.

Çalışanların temel toplumsal haklarının korunması, Strazburg Avrupa Konseyi'nde (Aralık 1989) üye ülkelerin hükümet ve devlet başkanlarınca benimsenmiştir. Buna göre, AB'nin her işgöreni meslekî eğitim haklarından meslekî yaşamı boyunca yararlanacak olup ulus ayırımına yer verilmeyecektir. Haziran 1993 tarihli sürekli meslekî eğitimle ilgili Konsey önerilerinde de, Birliğin her işgöreninin meslekî eğitimden yararlanma hakkına sahip olduğu yer almaktadır. İşçilerin etnik, cinsiyet vb konularda güçlüklerle karşılaşacakları olası olup, programın uygulanması sırasında bu konular göz önünde bulundurulacaktır.

AB'nin toplumsal politikalarla ilgili hazırladığı ve içinde meslekî-teknik eğitime de yer veren metinlerin arasında belki de en çok bilineni, "Sosyal Şart"tır (Aralık 1989). Diğer bir deyişle, AB ülkelerinin işgücü piyasalarına yönelik enaz düzeyde toplumsal koşulların yer aldığı metindir. Anılan metinde Roma Antlaşması'nın 117. maddesine atfen, "*istihdam yaratmak ve işgücünün çalışma ve yaşam koşullarını iyileştirmek için, işgücü piyasası dışında olup da, bu piyasaya yeniden uyum sağlaması gereken işgücüne yönelik çalışmalar yaşama geçirilecektir*" denilmektedir.

Maastricht Antlaşması'nda (AB Antlaşması – Şubat 1992), üye ülkeler arasında her alanda bütünleşmeye giden bir AB oluşumu öngörülmüştür. Antlaşmaya göre Birlik, üye ülkelerin eğitim kurumlarının, dil ve kültür farklılığından doğan sorunlara önem vereceği gibi, ülkeler arasındaki işbirliğini destekleyerek eğitimin niteliğinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Anılan Antlaşmayla "eğitim, meslekî eğitim ve gençlik" alanlarında AB'nin hedefleri yeniden tanımlanmıştır (md. 126-127):

- Özellikle, üye ülkelerin dillerinin öğretimi ve yaygınlaştırılmasıyla eğitimde Avrupa boyutunu geliştirme,
- Diploma ve eğitim sürelerinin karşılıklı tanınması ve öğrenci-öğretmen-öğretim üyesi değişimini geliştirme,
- Ulusal ve uluslararası eğitim kurumları/kuruluşları arasında işbirliğini geliştirme,
- Üye ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin ortak sorunlarda bilgi ve deneyim değişimini geliştirme,
- Uzaktan öğretimi geliştirme,
- Meslekî öğretime girişi kolaylaştırma,
- Meslekî bütünleşme ve iş piyasasına uyumu kolaylaştırmak için temel ve sürekli meslekî eğitimi geliştirme (meslekî eğitim ve yeniden eğitim yoluyla),
- Eğitim kurumları ile firmalar arasında işbirliğini özendirme.

Anılan Antlaşmaya göre AB, üye ülkelerin meslekî-teknik eğitim alanındaki sorumluluklarını belirleyerek destek sağlayacak ve bir meslekî eğitim politikasını uygulamaya koyacaktır (md.127). Aynı Antlaşmaya göre AB'nin "araştırma ve teknolojik gelişmeler" alanındaki hedefleri şunlardır:

- İşletmeler, araştırma merkezleri ve üniversiteler arası işbirliğini geliştirerek teknolojik ar-ge programlarının uygulamaya konulması,
- Teknolojik ar-ge alanında, üçüncü ülkeler ve uluslararası kuruluşlarla işbirliğinin geliştirilmesi,
- Birlik düzeyinde araştırmacıların hareketliliğinin özendirilmesi.

Maastricht Antlaşması'nın eğitimle ilgili maddeleri "*AB ülkeleri arasındaki işbirliğini özendirmek ve eğitimde niteliğin gelişmesine destek olmak*" şeklinde özetlenebilir. Antlaşmada, eğitim politikasıyla ilgili önerilere geniş yer verilmekte, üye ülkelerin çalışmalarını destekleyen bir meslekî eğitim politikasının uygulanmasında Birliğe sorumluluklar verilmekte ve AB Konseyinin bu konudaki kararlarına, üye ülkelerin yasa ve yönetmeliklerinin uyumu gerekli görülmemektedir. Nitekim, "eğitim politikasının uygulanması tamamen üye ülkelerin sorumluluğunda olup, bu konuda ülkelerin yasa ve yönetmeliklerinin uyumu söz konusu değildir" (md.189/c) denilmektedir.

Eğitim, somut bir biçimde Maastricht Antlaşması'yla, AB kurucu antlaşmalarına dahil edilmiştir. Anılan antlaşmayla birlikte yürürlüğe giren hükümler, Birliğin gerek kuruluşundan bu yana gerek günümüzde belirlediği eğitim politikaları ve hedefleri konusundaki kararlılığını göstermektedir. Nitekim ekonomik ve siyasi bütünleşmenin AB genelinde sağlanabilmesi için, yurttaşlık ve meslekî eğitim yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bu amaçla AB Komisyonu, Kasım 1993 tarihinde "Yeşil Kitabı" ve "III.Avrupa Gençlik Programını" kabul etmiştir. Diğer bir deyişle, 1992 yılında iç pazarın gerçekleşmesiyle, AB'de birçok alanda teknolojik ve toplumsal değişimler olmuştur. Gençlerin de bu değişimler yönünde becerilerini geliştirmeleri ve üretim sürecine daha etkin katkıda bulunabilmeleri için Yeşil Kitap'ta (Kasım 1993) yer alan hedefler şöyle özetlenebilir:

- Avrupa yurttaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunmak,
- Eğitimde niteliğin yükseltilmesi için gerekli olanakları sağlamak,
- Gençleri meslekî ve toplumsal yaşama hazırlamak ve uyumlarını kolaylaştırmak.

Diğer bir deyişle, Yeşil Kitabın en genel amacı, üye ülkeler arasında olanaklı olan en yüksek bütünleşme/uyum için yeni düşünceler ve öneriler getirmesidir.

Yeşil Kitap'ta, işgücünün yeni teknolojik tehditlere karşı nitelik kazandırılmasında girişimcilik ruhunun ve meslekî-teknik eğitimin önemi vurgulanmıştır. Buna göre işsiz kesimin değişken gereksinimlerinin ve işgücü piyasasından ayrılmış olanların tekrar işgücü piyasasına uyumu aşamasında, sürekli meslekî-teknik eğitime sistemli bir yaklaşımın getirilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Bu sistemli yaklaşımın içinde; eğitim ve işgücü piyasasının değişken eğilimleri gözönüne alınarak işletme-içi işgören eğitimi ve yönetim düzeyinde yapılacak eğitimler yer almaktadır (EC 1993/b, madde 3/c).

Görüldüğü gibi, 1970'li yıllardan günümüze kadar "*Avrupa Yurttaşlığı ve Eğitimde Avrupa Boyutu*" AB'nin tüm eğitim kararlarında yer almıştır. Bu da göstermektedir ki, AB'nin oluşumunda özellikle siyasi bir birlik düzeyine ulaşmasında eğitimin önemi tartışılmayacak kadar yüksektir.

AB Meslekî Eğitim Programının Uygulanmasına (Leonardo da Vinci Programının Oluşturulmasına) Yönelik Aralık 1994 Tarihli AB Konseyi Kararıyla, Comett (üniversiteler ile teknoloji alanındaki eğitim işbirliğini güçlendirmeye yönelik), Eurotecnet (Birlik'teki son teknolojik yenilikleri kapsayan bir meslekî eğitime yönelik), Force (AB'de sürekli meslekî eğitimin gelişimine yönelik), Petra (Gençlere yönelik) Programları ve kadınlarla ilgili meslekî eğitime yönelik komisyon önerileri bütünleştirilmiştir. Ayrıca, işgücü piyasasında kadın ve erkeklere eşit fırsatlar tanınmasını sağlamak ve kadın-erkek düşünce ve deneyim alış-verişini izleyecek ve kadınların eğitim gereksinimlerini daha iyi belirlemek için bir bilgisayar ağının (Iris Bilgi Ağı) kurulması öngörülmüştür.

Anılan Konsey Kararında, "işsizliğin büyük boyutlara ulaşıp ekonominin zorda kalması durumunda AB ülkeleri eğitime ve meslekî eğitime daha çok yatırım yapmaya yöneleceklerdir ki, bu orta ve uzun dönemde üye ülkelerdeki siyasi düzenin sağlanması ve dünya piyasasında Birliğin ekonomik rekabetinin korunması bakımından gerekli bir durumdur" denilmektedir. Ayrıca, AB Antlaşması'nda, üye ülkeler arasında serbest dolaşım engellerinin kaldırılmasının, Birliğin amaçlarından biri (md.3/c) olduğu ve meslekî eğitim niteliklerinin üye ülkeler arasında karşılaştırılabilirliğinin, Aralık 1990 tarihli Konsey kararında yer aldığı ancak bu konunun gözden geçirilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir.

Aralık 1992 tarihli AB Konseyi kararları, niteliklerin şeffaflığı ve Tek Pazar'ın uygulanmasına yönelik meslekî eğitimle ilgilidir. Avrupa ekonomisinin üretim kapasitesi ve rekabet gücünü yükseltmek amacıyla, orta dönemde büyüme, rekabet ve istihdam konularında üye ülkelerin göz önünde bulundurması gereken ögeler, Aralık 1993 tarihli AB Konseyi kararlarında belirtilmektedir. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken üç önemli konu şudur:

- Üye ülkelerin meslekî-teknik eğitim sistemlerinin geliştirilmesine destek sağlanması,
- İşgörenler ve işletmelerle ilgili meslekî eğitim önlemlerinin geliştirilmesi için destek sağlanması,
- Meslekî eğitim alanında yeniliklerin yayılmasının ve dil öğrenmenin desteklenmesi.

AB Komisyonu'nun "AB'de Büyüme ve Rekabet Gücü" Raporu'nda (1993) eğitim sistemindeki yetersizliklerin giderilmesinin, işsizlikle mücadelede etkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda yaşamboyu öğrenme konusu, tartışmaya açılmış ve tüm Avrupa yurttaşlarının, okulların, üniversitelerin, işletmelerin ve çeşitli ekonomik, politik ve diğer uzman kuruluşların ilgisi konu üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Anılan rapor şöyle devam etmektedir: "Mesleğin, teknoloji çağının dinamizmine uyum sağlaması, yalnızca meslek öncesi nicelik ve nitelik düzenlemeleriyle, uygun iş alanları açmakla sağlanamaz. Ne okul ne firma, günümüzün gereksinimlerini karşılayacak yetiştirme alanları değildir, bireylerin yaşamboyu öğrenmeyi alışkanlık haline getirmeleri gerekmektedir. Meslekî-teknik eğitim, hem genç nüfusa, hem çalışanlara, kısaca tüm bireylere yönelik olarak yaşam boyunca sürmelidir".

Beyaz Kitap (Temmuz 1994), bir anlamda AB'nin toplumsal politikalarıyla ilgili önerilerin toplandığı Yeşil Kitabın (Kasım 1993) devamı niteliğindedir. Beyaz Kitap, Avrupa'da bir toplumsal model oluşturmak ve geliştirmek için hazırlanmıştır. Kitapta yer alan konulardan ikisi, işgörenlerin serbest dolaşımı ile erkek-kadın işgücüne eşit davranılmasıdır (EC 1994/a, 23). Kitabın ikinci bölümü "dünya çapında bir işgücü için yatırım yapmak" başlığını taşımaktadır. Bu bölüm, dünyada hüküm süren rekabet ortamında işgücünün niteliklerini yükseltmede en etkili araçların, eğitim ve meslekî-teknik eğitim olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda eğitim ve meslekî-teknik eğitim, Avrupa toplumlarının ortak bir zeminde buluşması için yararlanılacak önemli ögeler olarak görülmektedir. Meslekî-teknik eğitimin önemini artıran bir diğer konu da, gelecekte bireylerin kariyer ve işlerini daha sık değiştirmek zorunda kalacak olmalarıdır. Böylece yenilenmiş nitelik ve bilgi akışına olan gereksinim, nitelikli ve geliştirilmiş bir meslekî-teknik eğitimle gerçekleşebilecektir (Zengingönül 1998, 22).

İçeriğinden de anlaşılacağı gibi, AB'nin hazırladığı raporlar arasında Beyaz Kitap, eğitim ve meslekî-teknik eğitim üzerinde ayrıntılı olarak durmakta ve özgün önerilere yer vermektedir. Aynı zamanda AB ile ODAÜ arasında daha geniş bir uyum sürecini hızlandırma amacına yöneliktir.

AB'de meslekî-teknik eğitim politikaları, üye ülkelerin kültürel ve dünya görüşlerine uygun bir nitelik taşımak durumundadır. AB'ye hakim görüşlerin en önemlilerinden olan "dünyaya açılma" ve "değişen dünyaya hızla uyum" meslekî-teknik eğitim aracılığıyla kuşaklara aşılanmak istenmektedir. Çocukların daha eşit bir ortamda yetişerek toplumsal yapıdan eşit oranda yararlanabilmeleri için eğitim ve meslekî-teknik eğitim büyük önem taşımaktadır. Günümüzün hızla değişen dünyasına hakim olan belirsizlik ancak kültürel yapıya etki eden eğitim ve meslekî-teknik eğitimin yeniden

yapılanması ve güçlendirilmesiyle aşılabilecektir. Bundan sonraki adım ise, sağlam yapılandırılmış bir eğitim sisteminin üzerine ortak Avrupa kimliğini ve yurttaşlığını oturtmak olacaktır (EC 1993/c, 2). Burada özellikle meslekî-teknik eğitimin önemi, yalnızca aktif nüfusa yeni nitelikler ve bilgi kazandırmak değil, daha küresel bir yaklaşımla bir ülkenin örgütlenebilme ve yaratıcılık kapasitesinin artırılabilmesi açısından ön plana çıkmaktadır (Zengingönül 1998, 25).

AB'nin, meslekî-teknik eğitim politikalarını oluştururken öncelikle ele aldığı bazı konular vardır. Bu konular aynı zamanda meslekî-teknik eğitim sisteminin yenilenmesinde karşılaşılacak engelleri de göstermektedir. *Bunlardan en önemlisi*, nitelikli olsun-olmasın, Birliğin geneline hakim olan işsizlik sorunudur. Bu sorun, mezunların iş yaşamına geçişlerini gittikçe zorlaştıran bir süreci de beraberinde getirmektedir. Diğer bir deyişle, AB'nin meslekî-teknik eğitim politikaları, özellikle orta ve uzun dönemli işsizlik sorununun çözümüne yöneliktir. *İkinci bir konu*, öğrenmenin yaşamboyu sürdürülmesidir. Günümüz iş yaşamının bireylere yüklediği orta yaş sonrası birden çok iş değiştirme, sürekli bir meslekî-teknik eğitim sisteminin gündemde olmasını gerektirmektedir. Böylece AB'nin dünya genelindeki varlığı ve özgün düşünceleri yaşama geçirmedeki başarısı sürecektir (EC 1993/c, 3). AB'de meslekî-teknik eğitim politikalarını belirlemede esas alınan diğer bazı konular ise şu şekilde sıralanabilir (www.europa.eu.int/scadplus ve Zengingönül 1998, 25-26):

- Bireylere meslekî-teknik eğitimin ardından yükseköğretime devam edebilmeleri için açık olanaklar sunmak,
- Meslekî-teknik eğitim gören öğrencilerle, genel (bilimsel) eğitim görenler arasında eşit işlem görmeyi yaygınlaştırmak ve meslekî-teknik eğitim görenlere çekici kariyer olanakları sağlamak,
- Meslekî-teknik eğitim sürecinde başarısız olup eğitimini yarıda bırakanları hedef grup yaparak, iş yaşamına niteliksiz işgücü girişini engellemek,
- Eğitim sistemini; tüketici, yerel ve bölgesel önceliklere daha hızlı yanıt veren bir konuma getirmek,
- Tutucu işletme kültürüne sahip işletmelerin, teknoloji dünyasına uyumu için, meslekî-teknik eğitimin önemini anlatmak,
- Gençler ve yetişkinler için, meslekî danışmanlık sistemini geliştirilip yaygınlaştırmak,
- Kadın çalışanların niteliklerini artırarak, geleneksel erkek meslekleri olarak adlandırılan iş alanlarına girişlerine olanak sağlamak,
- Bölgeler arası farkları en aza indirmek amacıyla meslekî-teknik eğitim politikalarına bölgesel bir boyut kazandırmak,
- Sanayide yeniden yapılanmaya giden bölgelerin büyümesine destek vermek,
- Kırsal gelişimi destekleyici yeni olanakları araştırmak.

Meslekî-teknik eğitim sürecinde ortaya çıkan teknik ya da toplumsal sorunların ortadan kalkması, bölgeler arası farklılıkların giderilmesi ve ekonomik rekabetin canlandırılması yönünde, AB'nin yeni amaçları şu şekilde belirlenmiştir (EC 1991, 8):

- Meslekî-teknik eğitim yatırımlarının artırılması,

- Meslekî-teknik eğitimin niteliğinin artırılması,

- Meslekî-teknik eğitim programlarının ve kurumlarının yapısında açıklık ve şeffaflık ilkesinin gerçekleştirilmesi, ortak niteliklerin net bir şekilde ortaya konulması ve diplomaların karşılıklı tanınması.

Bir başka önemli hedef, AB genelinde işgücünün eğitimi ve meslekî-teknik eğitime katılma oranlarının artırılmasıdır. Bu durum, AB'nin kuzeyli zengin üyelerinden çok, güneyli yoksul üyelerine yönelik bir yaklaşımdır. Diğer bir deyişle, AB genelinde ekonomik gelişme sağlanırken, öncelikli olarak gelir düzeyi düşük olan üye ülkelerin az gelişmiş bölgelerinin Birliğin diğer bölgeleriyle eşit gönenç düzeyine ulaştırılması politikası, ortak meslekî-teknik eğitim politikasının belirlenmesinde de etkili olmuştur ve olmaktadır (Zengingönül 1998, 75 ve 81).

AB, ortak bir meslekî-teknik eğitim politikasını oluşturmaya çalışırken, bu politikanın boyutunu büyüterek, ileride karşılaşılabilecek uyum zorluklarına karşı şimdiden çok uluslu ve çok bölgeli bir yapıyı da sağlamaya çalışmaktadır. Nitekim ODAÜ genç nüfusları da ortak pazar ekonomisinin canlılığında önemli rol oynamaktadır. Meslekî-teknik eğitimle ilgili öngörüler arasında, AB'nin yaşlanan nüfus yapısının ileride yol açacağı belirsizliklerin önüne geçilmesi zorunluluğu, hizmet sektörünün hızla değişen yapısına uyum sağlayacak bir eğitim yapısı ve Japonya ve ABD'den gelen rekabet baskılarına karşı geliştirilecek yeni iç uyumlaştırma çabaları sayılabilir. Diğer bir deyişle temel mantık, meslekî-teknik eğitim sisteminin yalnızca eğitimin verildiği dönem için düşünülmeyip, sistemin istihdam piyasasına uzanan ve öğrencilerin istihdam edildikten sonra da meslekî-teknik eğitim sisteminden yararlanabilecekleri ve bilgilerini yenileyebilecekleri bir sistem olarak görülmesidir.

AB Komisyonunun "Öğretim ve Öğrenim: Öğrenen Bir Topluma Doğru" adlı raporunda (1995) Avrupalı yaklaşımıyla savunulan öğrenim amaçları, farklı ama uyumlu girişimlerden oluşan "Yaşamboyu Avrupa Eğitimi" kavramını güçlendirmektedir. Bilginin geniş tabanlı oluşunun getirilerini, ekonomik ve işgücü durumuna göre düzenlenen ögelerini ve yurttaşların kişisel uygulamalarını vurgulamaktadır.

Amsterdam Antlaşmasına da (Ekim 1997) istihdam sorunuyla ilgili yeni bir bölüm eklenmiş, "işsizlikle mücadelede eşgüdümlü bir strateji uygulanması" kararlaştırılmıştır.

Lizbon Doruğu (Mart 2000), AB eğitiminde bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Doruk'ta, AB ekonomisini sürdürülebilir büyüme kapasitesine sahip, rekabetçi, canlı, bilgiye dayalı hale getirmek hedeflenmiştir. Bu çerçevede eğitimin, ekonomik ve toplumsal politikaların ayrılmaz bir parçası olarak, Avrupa'nın dünyadaki rekabet gücünün yükseltilmesi ve aynı zamanda bireylerin kişisel, toplumsal ve ekonomik gelişimindeki önemli rolü vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra genişleme sonucunda artacak kültür ve dil çeşitliliği de, AB düzeyinde eğitimde işbirliğinin gerçekleştirilmesi gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Eğitimde işbirliği politikası;

- eğitimin her düzeyinde daha yüksek nitelik,
- yurttaşların eğitime erişim olanaklarının geliştirilmesi ve
- yaşamboyu öğrenme

öncelikleri çerçevesinde şekillenmektedir. Bu öncelikler yönünde Avrupa'nın tüm bölgelerinde bilgi toplumunun altyapısının oluşturulması, eğitime bir Avrupa Boyutu katarak Avrupa'yı soyut bir

kavramdan öte günlük gerçek haline getirmek hedeflenmektedir. Lizbon Doruğu, yaşamboyu öğrenme stratejisinin bireysel ve kurumsal düzeyde uygulanmasına ilişkin Avrupa düzeyinde bir tartışma başlatmıştır. Üye ülkeler bilgi, beceri ve rekabeti geliştirme hedeflerini benimsemişler, yaşamboyu öğrenmeye katılım için rehber ilkelerin belirlenmesi ve gelecek on yılda bu ilkelerin uygulanması üzerinde durmuşlardır.

Yükseköğretim niteliklerinin Avrupa ülkeleri arasında bilimsel olarak tanınması, 1997 yılında Lizbon Toplantısında kabul edilmiştir. Toplantıda bir dizi temel koşullar oluşturulmuş ve ayrı ayrı ülkelerin çok daha yapısal bir şemaya bağlanması kabul edilmiştir. AB'nin ayrı ayrı yönergeleri yoluyla meslekî amaçlar ve yükseköğretim derecelerinin karşılıklı olarak tanınması için halen çok genel bir zemin vardır.

Gelişen Avrupa kültür boyutunda Sorbon Bildirisi, üniversitelerin ortak rolünü desteklemiştir. Avrupa yükseköğretim alanının yaratılmasında, yurttaşların dolaşımı ve istihdamının kolaylaştırılması, bütün kıtanın gelişiminde anahtar bir rol olarak vurgulanmıştır.

Avrupa üniversitelerinde niteliğin yükseltilmesi ve yükseköğretimde birlik/uyum sağlanması için 1998'de Sorbon'da başlayarak 1999'da Bolonya'da ve 2001'de de Prag'da düzenlenen toplantılarda önemli kararlar alınmıştır. Bolonya'da yapılan toplantıda Avrupa üniversiteleri için "Magna Carta" niteliğinde ilkeler belirlenmiştir. Bolonya Bildirisindeki belli başlı kararlar şunlardır (Kısakürek 2003, 25):

- Diploma ekinin uygulanmaya başlamasıyla üniversiteler arasında ortak bir genel yapının oluşturulması,

- En az üç yıl süreli lisans ve lisansüstü derecelerin tüm Avrupa ülkelerinde tanınması,

- Avrupa kredi transfer sisteminin Avrupa geneline yaygınlaştırılması yanında yaşamboyu öğrenmenin geliştirilmesi,

- Yükseköğretimde nitelik güvencesinin oluşturulması,

- Tam hareketliliğin sağlanabilmesi için diğer engellerin ortadan kaldırılması.

Tüm insanların nitelikli bir eğitimden geçmesinin önemi ve Nisan 2000 tarihinde Dakar'da düzenlenen uluslararası konferans (Herkes İçin Nitelikli Kamusal Eğitim) hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, AB üye ve aday ülkelerinin ortak sorumluluklarının olduğuna dikkat çekilerek, eğitimin her sürecinin desteklenmesinin gereği vurgulanmıştır.

Bratislava Konferansında (Haziran 2002) "Yeni Milenyumda Eğitim" başlığıyla Avrupa eğitim sistemleri ve eğitimin gelecekteki hedeflerine ilişkin siyasi işbirliği ve aday ülkelerin bu sürece etkin katılımları için yapılacak düzenlemeler tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- *Eğitimde Niteliğin Desteklenmesi:* Niteliğin düzeyi, yaşamboyu öğrenme perspektifinde herkesin eğitim-öğretim etkinliklerinin tüm aşamalarına etkin bir şekilde katılmasıyla olanaklıdır. Eğitim sistemleri, tüm bireylerin gizil güçlerini, istihdam edilebilirlik için becerilerini, kişisel becerilerini ve toplumsal değerlerini geliştirmesine olanak verecek kadar esnek olmalıdır. Bu durum ancak, daha iyi meslek planlaması, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin yanı sıra okul düzeyinde daha fazla sorumluluk almalarıyla sağlanabilir. Başarılı uygulamaları karşılaştırabilmek ve Avrupa düzeyinde

karşılıklı anlayışı sağlamak için yerel ve ulusal konulara duyarlı nitelik sağlama sistemleri geliştirilmelidir.

- *Öğrenmenin Çekiciliği ve Erişebilirliği:* Yaşamboyu öğrenme; toplumsal taraflar, aileler, sivil toplum ve bireyler gibi pek çok ögeyi içeren ve devletin büyük sorumluluğu olan geniş bir eğitim yelpazesidir. Bu amaçla, ulusal düzeyde nitelik normları oluşturulmalı, başarılı uygulamalar ve deneyim paylaşımı Avrupa düzeyine yayılmalıdır. Yaşamboyu öğrenmeyi çekici kılmak için, iş yerlerinde kazanılan bilgi ve beceriler ile okulda öğrenilenler arasında bağ kurulmalıdır.

Sonuç olarak; toplumsal ve ekonomik değişimler ve AB Antlaşmalarında yer alan ekonomik ve politik öncelikler, AB'yi eğitime yöneltmiş, eğitimsel işbirliğini olanaklı kılmış ve eğitim, meslekî hazırlığa yardımcı olan ekonomik bir araç olarak algılanmıştır. Bununla birlikte işgörenlerin serbest dolaşımı, kültürel deneyimden çok meslekî bir gereksinimdir.

Eğitim sistemlerinde varolan farklılıklar, diplomaların ve sertifikaların AB genelinde kabul görmesinde büyük güçlükler yaratmaktadır. AB örgütleri bu güçlükleri aşmak için yoğun bir çalışma içindedir.

AB eğitim çalışmalarının etkinliğini arttırmada esas alınan başlıca konular şunlardır:

- üye ülkelerin özgün sistemlerine, meslekî rehberlik hizmetlerine ve politikalarına destek sağlanması,

- eğitim alanındaki yeniliklerin desteklenmesi,

- meslekî eğitim ve rehberlikte bir bilgi ağının uygulamaya konulması,

- meslekî gelişim için yabancı dil öğreniminin özendirilmesi.

AB'nin Eğitim Anlayışı

Günümüz AB eğitiminde esas, ulusal sistemlerin özelliklerinin bir yana bırakılıp, küresel bir eğitim sisteminin benimsenmesi değildir. Avrupa yurttaşları, toplumları ya da kültürleri arasında anlayış geliştirme, her sistemin özellikleri korunurken Avrupa ile ilgili ya da Avrupa'da yaşayışla ilgili bir anlayışın da geliştirilmesidir. Farklı kültürler, farklı diller, farklı inanışlar, farklı yaşam biçimleri konusunda düşün ve görüş geliştirilmesidir, ulusal kimlikten uzaklaşma ya da terk etme değildir. Nitekim farklı ekonomik, siyasal, kültürel ve toplumsal yapıdaki çok sayıda toplumun birlikte oluşturması beklenen AB ölçeğindeki bir bilgi toplumunda, çeşitlilik kaçınılmazdır.

AB ülkelerinde dil öğretimi, kültürel miras, çevrenin korunması vb önceliklerde işbirliği ve bunun yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin değişimini kapsayan ikili programlarla, Birliğe ait olma duygusu ve düşünsel serbestlik geliştirilmektedir. Bu çerçevede eğitimin tüm tür ve düzeylerinde dil öğretimi, kültürlerin tanıtılması ve iletişim yeteneğinin geliştirilmesi konuları, öğretim programlarına girmiştir ve sürekli geliştirilmektedir. Eğitimin, meslek ve yetiştirmeyle ilgili geniş tanımı, AB'nin eğitimsel başarılarının bir parçası olarak yüzlerce etkinliği kapsamaktadır.

Avrupa'da ilk sorgulanan, okulların temel görevi olmuştur. Acaba okullar, öğrencilere nitelik ve daha sonra da meslekî bir kariyer kazandırmak için mi vardır, yoksa öğrencileri çalışma yaşamının belirsizliğe dayanan bazı kötü etkileşimlerinden korumak için mi vardır? Avrupa işgücü piyasası ve

işgücüne yönelik gereksinimlerdeki değişim, eğitimde de ciddi değişimlerin ağırlıklı tartışma konusunu oluşturmaktadır.

Dünya genelinde araştırmanın üretim yöntemlerine, pazarlama ve teknoloji politikalarına sağladığı katkı, Avrupa'nın "Gerçek Servet: İnsanların Yaratıcı Ruhu ve Enerjisidir" düşüncesiyle paralel olup daha nitelikli işgücü yetiştirilmesi için Avrupa'daki çeşitliliğe esnek ve kültürlerarası tarzda yanıt verecek bilinçtedir. Avrupaî bir eğitim için nitelikli meslekî hazırlığın yanı sıra, insan hakları ve sosyal korumadan, ortak malî politikalar ve ürünlerin standardizasyonuna kadar değişen alanlar yer almaktadır.

AB'de eğitim konusunda ortak bir politika ya da yukarıdan aşağıya bir yaklaşım öngörülmemektedir. Diğer bir deyişle eğitim politikasıyla ilgili olarak yapılan iş, çoğunlukla, ayrıntıya girmektense, genel hatlarıyla bir üstlenme şeklindedir. AB'nin rolü, üye ülkeler arasında işbirliğini geliştirmek ve gerekirse üye ülkelerin bu alandaki çalışmalarına destek vermekle sınırlandırılmaktadır. Bu alanda işbirliğinin özendirilmesi için Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth Programları çerçevesinde Avrupa düzeyinde çalışmalar yapılmaktadır.

Birliğin öncelikleri; eğitime erişim, fırsat eşitliği, yeterliklerin geliştirilmesi, eğitim ve yeniden eğitim projeleri, öğrenci ve öğretmenlerin dolaşımı gibi sosyo-eğitimsel içeriklidir. AB'de teknoloji ve dolaşıma verilen önem, Leonardo ve Lingua gibi eğitim-sanayi işbirliği programlarında kendini göstermektedir.

AB'de işgücü dolaşımının kolaylaştırılmasına büyük önem verilmektedir. Nitekim, meslekî yeterlik belgelerinin ve diplomaların tanınması vb çalışmalar olabildiğince yüksek oranda dolaşım sağlanmasına yöneliktir. Yükseköğretim mezunu olmayı gerektiren mesleklerde olduğu gibi teknik insangücü yetiştiren ortaöğretim alanında da AB ülkelerinde kazanılan diploma ve sertifikaların tüm üye ülkelerde tanınabilmesi için meslekî yeterliklerin karşılaştırılabilir nitelikte olması önerilmektedir. Ayrıca, AB'de ticari nitelikli uluslararası projelere öncelik verilmektedir. Bunlar çoğunlukla istihdam modellerini değiştirme ve meslekî konularda yeniden eğitimle ilgilidir.

Üye ülkeler arasında eğitim işbirliği, AB hareketinin önemli bir parçasıdır. Uluslar arasında yakınlaşmanın en önemli koşulu, diğer ülkelerin yaşam biçimlerini anlamaya çalışmak, dillerini öğrenmek ve onlarla daha yoğun ilişkiler kurup geliştirmektir. AB Antlaşmaları, üye ülkelerin yurttaşlarına istedikleri ülkede yaşama ve çalışma hakkını tanımaktadır. Bu hakkın gerçekleşmesi için dil ve yönetim alanlarındaki engeller ortadan kaldırılmaktadır.

Eğitimde genel olarak başarılması gereken, varolan normları yükseltmek, yurttaşların eğitim olanaklarının önündeki engelleri kaldırmak, eğitimde çeşitliliği koruyarak 21. yüzyıl eğitim gereklerine uygun, çağdaş bir eğitim politikası geliştirmektir. *AB ülkelerinde eğitim politikaları, meslekî becerisi olan bilinçli yurttaşların yetiştirilmesi esasına dayanmaktadır.*

Yüksek nitelikli insangücünün ülkelerin rekabet gücünü artırdığı gerçeğinden hareket eden AB ülkeleri, yükseköğretim düzeyinde saydam (açık) bir nitelik kontrol sistemi kurmaktadırlar. Nitelik kontrol sistemi, ulusal koşulları ve uluslararası zorunlulukları dikkate alarak yükseköğretimde niteliğin yükseltilmesini ve korunmasını amaçlamaktadır. Sistemin şu temel ilkeleri esas alması zorunludur (www.europa.eu.int/scadplus ve www.trainingvillage.gr/etv/policyreport):

- Niteliğin kontrolü ve korunmasından sorumlu özerk bir kurum,
- Kurum içi ve kurum dışı değerlendirme,
- Yükseköğretimle ilgili tüm tarafların (öğretim üyeleri, yöneticiler, öğrenciler, mezunlar, toplumsal gruplar, meslek örgütleri, yabancı uzmanlar) nitelik kontrol sürecine katılımı,
- Değerlendirme raporlarının yayınlanması,
- Değerlendirme işlemlerinin kurumlarla ilişkilendirilmesi.

AB, üye ülkeler arasında yükseköğretim öğrencilerinin değişimini özendirmekle birlikte, çıraklık eğitimi gören öğrencilerin de değişimini özendirmektedir. Çıraklık eğitimi gören işgücünün AB tek piyasasına uyumu ve küresel ekonominin olanaklarından yararlanması desteklenmektedir (www.europa.eu.int/scadplus).

Herhangi bir ayrımcılık (ırk, dil, din, cinsiyet, ekonomik durum vb) eğitimin niteliğini ve ülkelerin gereksinim duyduğu nitelikli işgücü sayısını azaltmaktan başka bir sonuç doğurmadığından, AB eğitiminde ayrımcılığın hiçbir türüne yer verilmemektedir. Özellikle cinsiyet ayrımcılığı, üzerinde en çok durulan konudur. AB Antlaşmaları ve Çalışma Programları, meslekî eğitim ve rehberlik konusunda kadınlara fırsat eşitliği tanımaktadır. Eğitim hakkı konusunda bilgi yaymak ve kızların istihdam seçeneklerini çeşitlendirmek de bu programların amaçlarındandır.

Özetle AB eğitim ilkelerinin temel amacı, ***üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak*** şeklindedir. Fırsat ve olanak eşitliği, her yerde eğitim, yaşamboyu öğrenme, insan hakları eğitimi, ortalama 10-12 yıllık zorunlu eğitim, ilgi ve yeteneklere göre yönlendirme ve Avrupa yurttaşı yetiştirme vb ilkeler esas alınmaktadır.

Birlik, üye ülkeleri ***bağlayıcı*** ortak bir eğitim politikası oluşturmamasına karşın, diğer bir deyişle ulusal eğitim sistemlerinin ***bütünleştirilmesini*** uygun görmemekle birlikte, ***uyumlaştırılmasını*** Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir. AB ülkelerinde eğitim, özerk alanlar arasında yer almakta, her ülkenin hatta her eyaletin kendine özgü eğitim sistemi korunmakta ve desteklenmektedir. Diğer bir deyişle AB, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da üye ülkelere belirli bir modeli uygulama zorunluluğu getirmemektedir. Her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbesttir. Ancak ulusal sistemler içinde yer alması gereken kimi toplumsal ölçütler vardır. ***Eğitim alanında Birliğin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçütlerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından "tek tip eğitim" yerine, üye ülkelerin kendi ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış-verişleriyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır.***

Tüm bunlar dikkate alındığında, Türkiye eğitim sisteminin çağdaş gelişmeler ve AB'yle uyum sürecinde yeniden bir yapılanma gereksinimi içinde olduğu, Yedinci ve Sekizinci Kalkınma Planlarında ve 14, 15, 16. Millî Eğitim Şûralarında vurgulanmaktadır.

Farklı kültürel ve tarihsel değerlere sahip AB ülkelerinde, eğitim sistemleri de önemli farklılıklar göstermektedir. Ancak ülkelerin eğitim sistemlerinde benzer yönde bir gelişim

yaşanmaktadır. Eğitim, her ülkenin koruduğu kültürel değerler ve geleneklerle çok yakından ilgilidir. Eğitim sistemlerinde özgünlüğü koruyan üye ülkelerin yöneldikleri hedef, genç kuşakların okuldan iş yaşamına geçişlerini kolaylaştırmak, iş olanaklarını artırmak ve işsizlik oranlarını enaz düzeye indirmek için önlemler almak şeklinde özetlenebilir.

Son yıllarda tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler, AB ülkelerindeki toplumsal, ekonomik ve kültürel değişime, eğitimin uyum sağlamasına yöneliktir. Değişimlerden beklenen sonuçlar, tüm ülkeler için benzer olmasına karşın, ortak yöntem ve teknikler istenilen düzeyde gelişme gösterememektedir.

Gelişen toplumlarda bireylerin giderek büyüyen ve farklılaşan gereksinimlerinin karşılanabilmesi, eğitim politikalarının teknoloji ile paralel gelişip güçlenmesine bağlıdır. Eğitimin yeni çözümler üretecek temellere ve sürekliliğe dayanması gerekmektedir. İnsanların ve düşüncelerin serbest dolaşımı, AB'nin temel ilkelerinden olup, eksiksiz gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ülkeler arasında daha fazla işbirliğini geliştirmek amacıyla, bilgi ve deneyim paylaşımı ve uluslararası bilgi ağları yaygınlaştırılmakta ve ileriye yönelik atılacak pekçok adımda etkili olmaktadır.

AB Ülkelerinin Ortak Eğitim Hedefleri

Avrupa Konseyi Lizbon Doruğunda (Mart 2000), "2010 yılına kadar, dünyanın en rekabetçi ve en dinamik bilgi ekonomisine ve daha iyi iş ve daha büyük toplumsal uyumun sağlandığı sürdürebilir büyümeye sahip Avrupa'nın yaratılması" şeklinde stratejik bir hedef belirlenmiştir. Bu bağlamda, belirlenen Avrupa eğitim-öğretim hedefleri ve sürece ilişkin bilgiler aşağıda görülmektedir (www.europa.int.com/education ve www.meb.gov.tr).

Lizbon Avrupa Konseyi, toplumsal ve ekonomik politikaların bütünleyici bir parçası olan eğitimin, Avrupa toplumlarının uyumu ve yurttaşlarının gelişimini sağlamadaki ve Avrupa'nın dünya genelinde rekabet gücünü artırmadaki önemli rolünü vurgulamıştır. Avrupa'nın, dünyanın en dinamik bilgi ekonomisi olması stratejik hedefinin gerçekleşmesinde, yüksek nitelikte meslekî eğitimin geliştirilmesi, toplumsal uyum, hareketlilik, istihdam edilebilirlik ve rekabet gücünün artırılmasında, çok önemli ve bütünleyici olduğu belirtilmiştir.

"Avrupa'nın ana değeri ve politikalarının odak noktası, Avrupa halkıdır". Bilgi toplumunda eğitim-öğretim, en öncelikli politikadır. Yurttaşların bireysel gelişimleri ve etkin yurttaşlıktan iş piyasasına uyumlarına kadar, başarılı bir toplumsal yaşam için, en üst düzeyde bilgi edinmeleri ve bu edinimi sürdürmeleri önkoşuldur.

Avrupa Konseyi Stockholm Doruğunda (Mart 2001), AB Komisyonunca hazırlanan "Eğitim-Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar" isimli rapor tartışılmış ve Lizbon hedeflerine ulaşma idealinin gereği olarak, üç stratejik hedef belirlenmiştir. Bunlar, Avrupa ülkelerinde;

- eğitim-öğretimin niteliğinin ve etkinliğinin artırılması,
- eğitim-öğretim sistemlerine herkesin erişiminin ve yararlanmasının sağlanması,
- eğitim-öğretimin sisteminin dünyaya açılması.

Avrupa Konseyi Barselona Doruğunda (Mart 2002) ise, Lizbon sürecinin önemi vurgulandıktan sonra, "2010 yılına kadar, Avrupa eğitim-öğretim sistemlerini dünyanın en nitelikli sistemi yapma (dünyanın kaynak/referans gösterdiği sistem haline getirme)" hedefi belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, Lizbon ve Stockholm Kararları yönünde eğitim-öğretim sistemlerine ilişkin geniş kapsamlı bir stratejinin uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır. Bu üç temel hedef, onüç somut alt hedefe ayrılmış ve her bir hedefin gerekleri ve uygulamalara ilişkin göstergeler belirlenmiştir. Bu hedefler:

- Öğretmen ve eğitmenlerin yetiştirilmelerini çağın koşullarına uygun hale getirmek,
- Bilgi toplumu için temel becerileri geliştirmek,
- Bilişim teknolojilerine herkesin ulaşabilirliğini sağlamak,
- Matematik, fen bilimleri ve teknoloji alanlarını geliştirmek ve bu alana ilgiyi artırmak,
- Finans ve insan kaynaklarının en iyi şekilde kullanımını sağlamak,
- Öğrenme ortamlarını herkese açmak,
- Öğrenmeyi daha çekici hale getirmek,
- Etkin yurttaşlığı, eşit olanakları ve toplumsal uyumu desteklemek,
- Çalışma yaşamı ile bilimsel araştırmalar arasında toplumun geniş bir kesimini içine alacak şekilde bağlantılar kurmak ve varolan bağlantıları güçlendirmek,
- Girişimcilik ruhunu geliştirmek,
- Yabancı dil öğrenimini geliştirmek,
- Ülkelerarası hareketliliği ve değişimleri artırmak,
- Avrupa işbirliğini güçlendirmektir.

Eğitim-öğretim sistemlerinin 2010 yılına kadar gerçekleştirecekleri üç stratejik ve onüç somut hedef aşağıda ayrıntılı bir biçimde verilmektedir.

I. Stratejik Hedef: Eğitim-Öğretimin Niteliğini ve Etkinliğini Artırma

Bu stratejik hedef bağlamındaki beş somut hedef şöyledir:

1. Öğretmen ve Eğitmenlerin Yetiştirilmelerini Çağın Koşullarına Uygun Hale Getirme

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenler ve eğitmenlerin bilgi toplumundaki değişen rollerini göz önüne alarak yeterliliklerinin belirlenmesi,

- Öğretmen ve eğitmenler için bilgi toplumunun beklentilerini karşılarken yaşamboyu öğrenme perspektifi de dahil olmak üzere destekleyici koşulların oluşturulması,

- Mesleği çekici hale getirerek, her dalda ve öğretim düzeyinde yeterli öğretmene ulaşacak önlemlerin alınması,

- Diğer alanlarda meslekî deneyimi olanların eğitim-öğretim mesleğine çekilmesi.

Bu konudaki göstergeler şöyle sıralanabilir:

- Nitelikli öğretmen ve eğitmenlerin azlığı/fazlalığı,
- Öğretmen ve eğitmenlerin eğitim programlarına katılımına ilişkin sayısal gelişmeler,
- Sürekli eğitim çalışmalarına katılan öğretmen ve eğitmenlerin oranı.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen ve eğitmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi,
- Öğretim düzeylerine göre öğretmenlik ve eğitmenlik koşulları,
- Ders ve öğretim planlarına, bilgi ve iletişim teknolojilerinin, yabancı dillerin, Avrupa eğitim ölçütlerinin ve kültürler arası eğitimin alınması,
- Öğretmenlik sürecinde meslekî ilerleme sistemi,
- Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi.

2. Bilgi Toplumu İçin Temel Becerileri Geliştirme

Bu konudaki beceri alanları şöyle sıralanabilir:

- Sözel ve matematiksel beceriler (temel beceriler),
- Matematik, fen ve teknolojide temel yeterlilikler,
- Yabancı diller,
- Bilgi ve iletişim becerileri ve teknoloji kullanımı,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Sosyal beceriler,
- Girişimcilik,
- Genel kültür.

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Yeni temel becerilerin belirlenmesi ve geleneksel temel becerilerle birlikte öğretim programlarına alınması, öğrenilmesi ve yaşamboyu sürdürülmesi,
- Özel eğitime gereksinimi olanlar, olanakları elverişsiz olanlar, okulu erken terk edenler, yetişkinler vb herkesin temel becerileri edinmesinin sağlanması,
- Eğitim-öğretimin sürdürülebilmesi ve istihdamın sağlanabilmesi amacıyla temel becerileri resmî olarak onaylanma sisteminin geliştirilmesi.

Bu konudaki göstergeler şöyle sıralanabilir:

- Ortaöğretimi tamamlayanların sayısı,
- Öğretmenlerin yeni beceri gereksinimlerine göre sürekli eğitimi,
- Sözel beceri başarı düzeyleri (PISA),
- Matematiksel beceri başarı düzeyleri (PISA),

- Başarı düzeylerini öğrenmeyi öğrenme,

- Ortaöğretimi tamamlamamış yetişkinlerin yaş gruplarına göre yetişkin eğitimine katılma oranları.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyle sıralanabilir:

- Zorunlu eğitimin sonuna kadar ana dil, yabancı dil ve matematik performans ve sonuçları,

- Okullar ve yetişkin eğitim kurumlarındaki sözel ve matematiksel gelişimler.

3. Bilgi Teknolojilerine Herkesin Ulaşılabilirliğini Sağlama

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi ve iletişim teknolojileri ile e-öğrenme süreçlerinin eğitim-öğretim uygulamalarında en iyi şekilde kullanılabilmesi için yeterli araç-gerecin ve eğitim yazılımının sağlanması,

- Bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı yeni eğitim-öğretim tekniklerinin en iyi şekilde kullanılması.

Bu konudaki göstergeler şöyle sıralanabilir:

- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullarda kullanımı konusunda yetiştirilen öğretmenlerin oranı,

- Çalışmalarında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan öğrencilerin oranı,

- Eğitim-öğretim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanan derslerin oranı.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyle sıralanabilir:

- Okullardaki kaliteli donanım ve yazılımlar,

- Değişik derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı,

- Yaygın eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı,

- Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının, nitel açıdan değerlendirilmesi.

4. Matematik, Fen Bilimleri ve Teknoloji Alanlarını Geliştirme ve Bu Alana İlgiyi Artırma

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Küçük yaşlardan itibaren matematik, fen bilimleri ve teknoloji alanlarına ilgiyi artırmak,

- Özellikle meslekî rehberlik ve danışmanlık stratejilerinin tasarlanmasıyla, gençleri kariyer olarak matematik, fen ve teknolojiyi seçmeye yönlendirmek, buna nitelikli personel eksikliği bulunan araştırma ve bilimsel alanlarda özellikle dikkat etmek,

- Matematik, fen ve teknoloji öğrencileri arasında cinsiyet dengesini sağlamak,

- Matematikte, bilimsel ve teknik dersler için yeterli sayıda nitelikli öğretmen yetiştirmek.

Bu konudaki göstergeler şöyle sıralanabilir:

- Matematik, fen ve teknoloji alanında ileri düzey derslerine katılanların sayısındaki artış (ortaöğretimde ve yükseköğretimde cinsiyete göre),

- Matematik, fen ve teknoloji alanlarından mezun olanların sayısındaki artış (cinsiyete göre),

- Toplumdaki bilim insanları ve mühendislerin sayısındaki artış (cinsiyete göre),

- Ortaöğretim düzeyindeki matematik, fen ve teknoloji alanlarındaki nitelikli öğretmenlerin sayısındaki artış.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyle sıralanabilir:

- Ortaöğretim programlarına bilimsel ve teknik derslerin alınması,

- Okulların, öğrencileri fen bilimleri, teknoloji ve matematik dersleri almaya yönlendirme amaçlı stratejilerindeki ve bu derslerin öğretimindeki durumları.

5. Finans ve İnsan Kaynaklarının En İyi Şekilde Kullanımını Sağlama

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Eğitim-öğretimde niteliği artırmak ve genel erişimi sağlamak amacıyla varolan olanakların eşit ve etkili biçimde dağıtılmasıyla birlikte insan kaynaklarına yapılan yatırımların artırılması,

- Avrupa'daki farklılıkları dikkate alarak birbirine uyumlu nitelik sağlama sistemi geliştirilmesinin desteklenmesi,

- Kamu-özel sektör ortaklıkları potansiyelinin geliştirilmesi.

Bu konudaki göstergeler şöyle sıralanabilir:

- İnsan kaynaklarına kişi başı yatırımdaki artış (yapısal gösterge).

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyle sıralanabilir:

- Verilen eğitimin niteliğini artırmaya yönelik oto değerlendirme,

- Eğitimde kamu ve özel sektör harcamaları (yapısal gösterge).

II. Stratejik Hedef: Eğitim-Öğretim Sistemlerine Herkesin Erişiminin ve Yararlanmasının Sağlanması

Bu stratejik hedef bağlamındaki üç somut hedef şöyledir:

1. Öğrenme Ortamlarını Herkese Açma

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Varolan öğrenme fırsatlarının tümüyle ilgili bilgi, danışmanlık ve rehberlik hizmetleri vererek yaşamboyu öğrenmeye erişimin kapsamını genişletmek,

- Yetişkinlerin öğrenmeye etkin katılımlarını ve öğrendiklerini diğer sorumluluk ve çalışmalarla bağdaştırmalarını sağlayacak biçimde eğitim-öğretim yapmak,

- Bilgi toplumunun gereksinimlerine daha iyi yanıt verebilmek amacıyla öğrenmeye herkesin erişimini olanaklı kılmak,

- Herkes için esnek öğrenme yolları geliştirmek,

- Yaşamboyu öğrenmede çeşitli düzeylerdeki eğitim-öğretim kurumları arasında ağlar geliştirmek.

Bu konudaki gösterge şudur:

- Eğitim-öğretime katılan 25-64 yaş arası nüfusun oranı (yapısal gösterge).

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyle sıralanabilir:

- Katılanlara sunulan çocuk bakımı hizmetlerinin ve esnek öğrenme saatlerinin sunulması,

- Çalışanlara sunulan eğitim izni olanakları,

- Önceki eğitimin geçerliliğini onaylama,

- Yetişkinlere fon ve özendirme araçları.

2. Öğrenmeyi Daha Çekici Hale Getirme

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Gençlerin, zorunlu eğitim sonrasında eğitime devam etmeye özendirilmesi, yetişkinlerin ise yaşamları boyunca öğrenmeye katılmaya özendirilmesi,

- Yaygın öğrenme deneyimlerinin resmi geçerliliğini sağlama yollarının geliştirilmesi,

- Hem örgün eğitim sistemleri içerisinde hem de dışarısında öğrenmeyi daha çekici hale getirmenin yollarının bulunması,

- Herkes için öğrenme kültürünün oluşturulması ve öğrenmenin toplumsal ve ekonomik yararlarının farkında olunmasının sağlanması.

Bu konudaki göstergeler şöyle sıralanabilir:

- Yaş gruplarına göre çalışanların eğitimde harcadıkları iş saatlerinin oranı,

- Yükseköğretime katılım oranı,

- İlköğretimi tamamladıktan sonra öğretime devam etmeyen 18-24 yaş grubu nüfusun oranı (yapısal gösterge).

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciyi motive etmeye yönelik eğitim kursları,

- Uzaktan öğrenme olanakları,

- Edinilen deneyimlerin kabulü.

3. Etkin Yurttaşlığı, Fırsat Eşitliğini ve Toplumsal Uyumu Destekleme

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- İnsanları etkin yurttaşlığa hazırlamak üzere, demokratik değerlerin ve demokratik katılımın tüm okullarda etkin bir biçimde öğretilmesi,

- Eğitim-öğretimin amaçlarında ve işleyiş sürecinde fırsat eşitliği düşüncesinin tam olarak yer alması,

- Elverişsiz olanaklara sahip olanların ya da yetersiz hizmet verilenlerin, beceri eğitimine eşit erişiminin sağlanması ve öğrenmeye katılmaya özendirilmesi.

Bu konudaki gösterge şudur:

- İlköğretimi tamamladıktan sonra öğretime devam etmeyen 18-24 yaş grubu nüfusun oranı (yapısal gösterge).

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şunlardır:

- Öğrencilerin, ailelerin ve diğer ilgililerin okul yönetimine katılımı,

- Yükseköğretime ve sürekli öğretime katılımda cinsiyet eşitliği,

- Olanakları elverişsiz grupların eğitim-öğretime erişimi ve kaynaştırılması modelleri, örgün öğretim nitelikleri edinmelerine özendirme modelleri.

III. Stratejik Hedef: Eğitim-Öğretim Sisteminin Dünyaya Açılması

Bu stratejik hedef bağlamındaki beş somut hedef şöyledir:

1. Eğitim-Öğretim Sistemi İle Çalışma Yaşamı, Bilimsel Araştırmalar ve Toplum Arasındaki İlişkilerin Genişletilmesi ve Güçlendirilmesi

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Eğitim-öğretim sistemleri ile toplumun geneli arasında yakın işbirliği geliştirmek,

- Karşılıklı yarara dayalı olarak, her eğitim-öğretim kurumu ile firmalar ve araştırma kurumları arasında ortaklıklar oluşturmak,

- Temel eğitim ve işyerinde eğitim dahil, ilgililerin eğitimi geliştirmedeki rollerini artırmak.

Bu konudaki gösterge şöyledir:

- Temel öğretimde yerleştirme düzenlemelerinden yararlanan öğrencilerin ve stajyerlerin oranı.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyledir:

- Ailelerin okul yaşamına ve genel olarak çocuklarının öğrenmesine katılımı,

- Yerel temsilcilerin okul yaşamına katılımları,

- Yerel kurum, kuruluşlar ve sivil toplum örgütleriyle okulların işbirliği,

- Eğitim-öğretim kurumlarıyla işyerlerinin işbirliği (örneğin yerleştirme ve öğretim fırsatlarında),

- Öğretmenlerin, işyeri işbirliğiyle düzenlenen ve gerçekleştirilen öğretime katılımı,

- Eğitim kurumlarının, eğitim sistemi dışındakilere çekici hale getirilmesi konusunda yapılan tanımlayıcı çalışmalar.

2. Girişimcilik Ruhunu Geliştirme

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Girişimcilik ruhunu geliştirmek için, eğitim sürecinde girişim, yenilikçilik ve yaratıcılık duygusunun geliştirilmesi,

- Bir iş kurmak ve yürütmek için gerekli becerileri kazanmanın sağlanması.

Bu konudaki göstergeler şunlardır:

- Bilgi toplumunda sektörler itibariyle kendi işyerine sahip olanların oranı (özellikle 25-35 yaş grubunda),

- İşyeri kurmada danışmanlık ve rehberlik veren eğitim kurumlarının oranı.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyledir:

- İş kuran gençlerin sektörler itibariyle nitel olarak değerlendirilmesi, bu işyerlerinin yaşama yeteneği,

- Kendi işini kurmayı özendirme,

- Eğitimin çeşitli düzeylerinde girişimcilik öğretimi.

3. Yabancı Dil Öğrenimini Geliştirme

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Ana dile ek olarak herkesi iki ya da olanaklı olduğunca daha çok dil öğrenmeye özendirmek ve her yaşta dil öğrenmenin öneminin anlaşılmasını sağlamak,

- Okulları etkili öğretim yöntemleri kullanmaya özendirmek ve yaşamın daha sonraki aşamalarında da dil öğrenmeye devam edilmesini özendirmek.

Bu konudaki göstergeler şöyledir:

- İki dilde yeterlilik düzeyine ulaşan öğrencilerin oranı,

- Öğrettikleri dil ya da kültürün yaşandığı ülkeye giden ya da temel eğitim ve hizmetiçi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin oranı.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyledir:

- Dillerin öğretimini düzenleyen yöntemler,

- Erken yaşta yabancı dil öğretimi,

- Yabancı dil öğrenimini özendirme yolları.

4. Ülkeler Arası Hareketliliği ve Değişimleri Artırma

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Bireylere ve eğitim-öğretim kurumlarına, ülkeler arası hareketlilikten yararlanma olanakları sağlamak ve hareketliliği engelleyen etmenleri azaltmak,

- Avrupa genelindeki dolaşım yoğunluğunun, yönünün, katılım oranlarının ve niteliğinin izlenmesi,

- Dolaşımla elde edilen yeterliliklerin geçerliliğinin ve tanınmasının sağlanması,

- Avrupa eğitim-öğretim sistemlerinin dünyada daha çok tanınmasının sağlanması ve dünyanın diğer bölgelerindeki öğrenci, bilim insanı ve araştırmacıların Avrupa'ya çekilmesi.

Bu konudaki göstergeler şunlardır:

- Öğrenimlerinin bir kısmını bir AB ülkesinde ya da üçüncü bir ülkede sürdüren öğrencilerin ve stajyerlerin oranı,

- Farklı öğretim düzeylerinde diğer bir AB ülkesinden istihdam edilen öğretmenlerin, bilim insanlarının ve araştırmacıların oranı,

- AB ve AB dışından gelen öğrencilerin ve stajyerlerin sayısı ve dağılımı.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyledir:

- AB ve ulusal değişim programlarının finansmanı, bunlara katılım ve coğrafi dağılımı,

- Hareketlilik sırasında sağlanan sosyal katkılar (şehir içi ulaşım, müzelere giriş vb),

- EUROPASS'ın sonuçlarının ve gelişiminin değerlendirilmesi,

- AB ve üye ülkelerin hareketlilik olanakları hakkında bilgi ve koşulları,

- Meslekî eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi,

- Meslekî eğitimde "sertifika eki" geliştirilmesi (yükseköğretimdeki diploma ekine benzer),

- Yabancı bir ülkedeki eğitim-öğretim sırasında verilecek ulusal mali yardımların aktarımı.

5. Avrupa İşbirliğini Güçlendirme

Bu konudaki hedefler şöyle sıralanabilir:

- Avrupa'da eğitim-öğretime devam ve istihdam amacıyla tanıma süreçlerinin etkinliğinin ve zamanlamasının geliştirilmesi,

- Niteliğin geliştirilmesi ve akreditasyon amacıyla, sorumlu kuruluşlar ile otoriteler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi,

- Avrupa açık eğitim alanı oluşturulması amacıyla eğitim-öğretim fırsatları ve yapıları hakkındaki bilgilerde şeffaflığın sağlanması,

- Eğitim-öğretimde Avrupa boyutunun yaygınlaştırılması.

Bu konudaki göstergeler şunlardır:

- Bir başka AB ülkesinde ya da üçüncü bir ülkede lisans ve lisansüstü öğretime gören öğrenci ve araştırmacıların oranı,

- Avrupa'dan ortak derece alan mezunların oranı,

- ECTS ya da EUROPASS kapsamında olan ya/ya da diploma/sertifika eki almakta olan öğrencilerin ve stajyerlerin oranı.

Bu konudaki iyi uygulamaların değişimi için ana temalar şöyledir:

- Yükseköğretimde akreditasyonun yaygınlaştırılması,

- Uluslararası tanınırlığı olan Avrupa'daki ortak kursların ve derecelerin yaygınlaştırılması, ilgili pazarlama girişimlerinin yaygınlaştırılması,

- Avrupa boyutunun eğitim-öğretime dahil edilmesi.

AB Antlaşması'nda, eğitim-öğretim sistemlerinin içerik ve örgütlenmesi konusundaki tüm sorumluluğun üye ülkelerde olduğu belirtmektedir (madde 149-150). Bu nedenle, Avrupa eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirecek olanlar, öncelikle üye ülkelerdir. Anılan maddeler gereğince, eğitim-öğretimde tutarlı ve geniş kapsamlı stratejilerin geliştirilmesi için koordinasyonda şeffaflık yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Koordinasyonda şeffaflık "AB'nin ana hedefine ulaşmak için en iyi uygulamaları paylaşıp yayarak daha fazla bütünleşmeyi sağlamak"tır. Lizbon Doruğu Sonuç Bildirgesinde de "üye ülkelerin kendi politikalarını sürekli olarak geliştirebilmelerine yardımcı olabilmek için merkezî olmayan, değişik şekillerde oluşmuş ortak yaklaşımları kullanmak" olarak yer almıştır.

Belirlenmiş hedefler kadar deneyimlerin aktarılması, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması ve işbirliğinin şeffaflaştırılması öngörülmektedir. Eğitim-öğretim hedeflerindeki gerçekleşmeleri izlemek amacıyla hazırlanmış Ayrıntılı Çalışma Programından seçilmiş olan göstergelere ilişkin format Çizelge 29'da görülmektedir.

Çizelge 29. AB Eğitimindeki Gelişmeleri İzleme Formatı

	Varolan Düzey			*İlerleme*		*Hedefler*	
Gösterge	AB Ülkeleri Ortalaması	En Yüksek Performans Gösteren Üç AB Ülkesinin Ortalaması	ABD ve Japonya	2004 Yılına Kadar	2010 Yılına Kadar	2004 Yılı İçin	2010 Yılı İçin
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

AB ülkelerinde Lizbon 2010 hedeflerine yönelik gelişimin izlenmesi için AB Komisyonunca 2002 yılında, Göstergeler ve Karşılaştırmalı Değerlendirmelerle Gelişimin Ölçülmesi Grubu kurulmuştur. Anılan grup, istihdam ve ekonomi politikaları göstergelerini hazırlayan gruplarla ve aynı zamanda EUROSTAT, EURYDICE, CEDEFOP ve OECD gibi uluslararası kuruluşlarla işbirliği içinde çalışmalarını sürdürmektedir. İzleme sürecindeki her gösterge, gelişmeleri değerlendirmek için kullanılan diğer göstergelerle birlikte ele alınmakta ve gerektiğinde cinsiyetlere göre ayrılmaktadır.

AB'de ve daha geniş anlamda Avrupa'da her ülkeye ilişkin karşılaştırmalı veri elde edilerek, hedeflere ne derece ulaşıldığı (performansı) belirlenmekte ve sonra AB üyesi ülkenin ortalaması alınarak AB'nin en başarılı üç ülkesi bulunmaktadır. Sonra daha geniş açılım yapılarak ABD ve Japonya verileri ile her göstergenin karşılaştırması yapılmaktadır.

Avrupa eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi sürecinde ulusal düzeyde alınacak kararlar ve izlenecek politikaların yurttaşa en yakın ve en etkili yönetim birimince alınması öngörülmektedir. Gerekli olmadığı durumlar dışında Birlik müdahaleleri sınırlandırılmakta ve bu alanda yetki ve sorumluluklar ülkelere bırakılmaktadır. Düşük performans düzeyindeki ülkelerin ortak Avrupa hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba gösterecekleri, ayrıca bir alanda yüksek performans düzeyine ulaşmış ülkelerin de ciddi çabalar harcamaları gerektiği de açıktır.

AB Ülkeleri ve Türkiye'de Nüfus ve Eğitim Düzeyi

Bu alt bölümde AB ülkeleri ve Türkiye'de nüfus ve artış hızı, eğitim çağı nüfusu, nüfusun eğitim düzeyi ve süresi, öğrenci sayısı ve okullaşma oranı, eğitim beklentisi, kayıt ve mezun oranları, öğrencilerin programlar itibariyle dağılımı, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-derslik oranı vb konular incelenmeye çalışılmıştır.

Kasım 2001 tarihinde "Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Alanı"nın benimsenmesiyle, temelde "insan kaynaklarına ve bilgiye yatırımın artırılması, bilgisayar okur-yazarlığı dahil olmak üzere temel becerilerin desteklenmesi ve yaratıcı-esnek öğrenim olanaklarının genişletilmesi" anlamına gelen yaşamboyu öğrenme kavramı, AB eğitiminde kilit konuma gelmiştir (www.europea.eu.int/comm/education).

Bilgi toplumunda birey olarak varlığını sürdürebilmek, diğer bir deyişle bilgi çağının gereklerine uyum sağlayabilmek için, herkesin yaşamı boyunca kendini yenilemesi ve yetiştirmesi gereklidir. Yalnızca okullarla üstesinden gelinemeyecek olan bu sorun, tüm toplumu ilgilendirmektedir ve tüm kesimlerin öğrenme çabası göstermesi, resmi ve resmi olmayan her türlü eğitim uğraşına katkıda bulunmasıyla çözülebilecektir.

AB'nin bilgi toplumu ile ilgili politikası ve stratejik dokümanları, başlangıçta ekonomik ve teknolojik dönüşüme ağırlık vermişse de, sürecin toplumsal ve kültürel boyutu giderek önem kazanmıştır. Günümüzde de, AB'nin karşı karşıya olduğu en önemli sorunun, bilgi çağını yakalama ve bu çağın yarattığı olanakların, Avrupa genelinde tüm ülke ve kesimleri kapsayacak şekilde sunulması ve dengeli sosyo-ekonomik gelişmenin sağlanması olduğu söylenebilir. AB'de benimsenmesi ve geliştirilmesi için ciddi çabaların gösterildiği "yaşamboyu öğrenme" anlayışı, istihdama ilişkin sorunların üstesinden gelinmesi için izlenen en önemli ve belki de en uzun dönemli politikadır (Gültan 2003, 149). AB'nin bilgi toplumu olma sürecindeki sorunlarından biri de yaşlanan nüfusudur. Bilgi çağına uyum sağlaması beklenen yaş ortalaması oldukça yüksek yurttaşların, teknolojik gelişmeleri benimsemeleri ve istenen hızda izlemeleri kolay görünmemektedir.

Türkiye'de bilgi toplumu olma yönünde ulusal politika geliştirme çalışmalarında çok geç kalınmış olduğu ileri sürülemez. Türkiye özelinde sorun, sanayileşme sürecini henüz sindirememişken, özellikle 1990'lı yıllarla birlikte dünyada hız kazanan gelişmelere uyum sağlanmak durumunda kalınmış olmasıdır.

Nüfus ve Artış Hızı

Çağımızda, bir ülke açısından önemli olan; yüksek nüfusa sahip olmak değil, nitelikli nüfusa sahip olmaktır. Nüfusun niteliğini yükseltmek; eğitim, sağlık, toplumsal güvenlik vb hizmetlerin sunulmasını gerektirir. Nüfusa nitelikli eğitim sunulması ve istem ile sunumun dengelenebilmesi; göçler, kentleşme, coğrafi dağılım, artış hızı gibi göstergelerin incelenmesini gerektirir.

Çağımızda, eğitimin bir insan hakkı olduğu ve ekonomik-toplumsal gelişmedeki vazgeçilmez rolü tüm ülkelerce benimsenmiştir. Bu durumda nüfus artış hızı yüksek ülkelerde, eğitim sunumunda sorunlarla karşılaşılmakta, nüfus artış hızı düşük ülkelerde ise nüfusun niteliğini geliştirici politikalar

uygulanmaktadır. Bebek ölümlerindeki azalma dolayısıyla doğum hızındaki artış, dört yıl sonra okulöncesi eğitim, altı yıl sonra ilköğretim, ondört yıl sonra ortaöğretim ve onsekiz yıl sonra yükseköğretim öğrenci sayılarında artışa yol açar. Bazen, böyle bir artış düşünülmediği için gerekli hazırlıkların yapılmadığı, son anda çabucak önlemler alındığı görülmekte, dolayısıyla öğretmen istihdamında, eğitim ortamlarında ve teknolojilerinde yetersizlikler yaşanabilmektedir.

AB ülkeleri ve Türkiye'de nüfus ve artış hızı Çizelge 30'da görülmektedir.

AB ülkelerinin önemli bir sosyo-ekonomik özelliği nüfus yapılarındaki benzerliktir, bu da Türkiye ile AB arasındaki en belirgin farklılıklardan biridir. Türkiye'nin nüfusu 1970 yılında AB nüfusunun % 11'i kadarken, 2000 yılında % 18'i kadardır. Türkiye, nüfus büyüklüğü bakımından 1970'te 5. sırada iken, 2000'de 2. sıraya yükselmiştir ve AB ülkeleri içinde yalnızca Almanya'nın nüfusu Türkiye'nin nüfusundan fazladır. Nitekim, 1980-1990 döneminde AB nüfus artışı % 0,8 iken, bu oran 1990-2000 döneminde % 0,3'e düşmüştür. Anılan dönemde Türkiye'nin nüfus artış hızı % 2,3'den % 1,8'e düşmüştür. Tüm ülkeler arasında en yüksek nüfus artış hızına Türkiye'nin sahip olması, yakın gelecekte Birlik içinde en büyük nüfusa sahip ülkenin Türkiye olacağı izlenimini vermektedir.

Çizelge 30. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Nüfus ve Artış Hızı

	Milyon				*Yıllık Artış Hızı (%)*	
	1970	*1980*	*1990*	*2000*	*1980-1990*	*1990-2000*
AB Ülkeleri	*323,2*	*338,6*	*365,4*	*375,3*	*0,8*	*0,3*
Almanya	60,7	61,5	79,4	82,0	2,6	0,3
Avusturya	7,4	7,6	7,7	8,1	0,2	0,5
Belçika	9,7	9,8	10,0	10,2	0,1	0,3
Danimarka	4,9	5,1	5,1	5,3	0,0	0,4
Finlandiya	4,6	4,8	5,0	5,2	0,4	0,4
Fransa	50,8	53,9	56,7	58,9	0,5	0,4
Hollanda	13,0	14,1	15,0	15,9	0,6	0,6
İngiltere	55,4	56,3	57,6	59,5	0,2	0,3
İrlanda	3,0	3,4	3,5	3,8	0,3	0,8
İspanya	33,8	37,5	38,8	39,5	0,3	0,2
İsveç	8,0	8,3	8,6	8,9	0,3	0,4
İtalya	53,7	56,4	57,7	57,5	0,2	0,0
Lüksemburg	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	1,5
Portekiz	9,0	9,8	9,9	10,0	0,1	0,1
Yunanistan	8,8	9,6	10,2	10,0	0,5	- 0,1
Türkiye	35,3	44,4	56,5	67,8	2,3	1,8
Türkiye / AB (%)	10,9	13,1	15,5	18,1		

Kaynak: DPT, **Uluslararası Ekonomik Göstergeler**-2001 ve 2002, s.5

AB ülkeleri ve Türkiye'nin 2015 ve 2050 yıllarına ilişkin nüfus kestirmeleri Çizelge 31'de görülmektedir. 2000 yılında 375 milyon olan AB nüfusu 2015 yılında 373, 2050 yılında ise 370 milyona düşecektir. 2000 yılında 68 milyon olan Türkiye nüfusu 2015 yılında 78, 2050 yılında ise 98

milyona yükselecektir. Diğer bir deyişle 2015 yılında her beş AB'liden biri, 2050 yılında ise her dört AB'liden biri Türk olacaktır.

Çizelge 31. AB Ülkeleri ve Türkiye Nüfusu Kestirimi

(Milyon)

	2015 Nüfusu	*Yıllık Ortalama Artış Hızı (%, 1999-2015)*				*2050 Nüfusu*
		Toplam	*0-14 Yaş*	*15-64 Yaş*	*65 + Yaş*	
AB Ülkeleri	*372,6*					*369,7*
Almanya	79,4	- 0,2	- 1,6	- 0,4	1,3	79,1
Avusturya	8,0	- 0,1	- 1,7	- 0,1	1,5	7,4
Belçika	10,3	0,0	- 1,0	0,0	1,1	10,2
Danimarka	5,4	0,0	- 0,8	- 0,2	1,7	5,3
Finlandiya	5,3	0,1	- 0,8	- 0,2	2,1	4,9
Fransa	61,1	0,3	- 0,4	0,2	1,2	64,2
Hollanda	16,8	0,4	- 0,9	0,1	1,9	17,0
İngiltere	59,8	0,0	- 1,0	0,0	1,1	66,2
İrlanda	4,3	0,8	0,0	0,7	1,8	5,0
İspanya	38,1	- 0,2	- 0,9	- 0,2	0,6	37,3
İsveç	8,7	- 0,1	- 2,0	- 0,2	1,4	8,7
İtalya	54,8	- 0,3	- 1,6	- 0,6	1,3	44,9
Lüksemburg	0,4	-	-	-	-	0,7
Portekiz	9,9	0,0	- 0,8	0,1	0,2	9,0
Yunanistan	10,3	- 0,1	- 1,1	- 0,3	1,1	9,8
Türkiye	77,8	1,2	0,0	1,4	2,4	97,8
Türkiye / AB (%)	20,9					26,5

- : Veri yok, Kaynak: UNFPA (2003), **State of World Population 2003**, s.76 ve World Bank, **2001 World Development Indicators** (www.worldbank.org)

Türkiye nüfusunun yıllık artış hızının % 2'den fazla olduğu düşüncesi, yurtiçinde ve yurtdışında oldukça yaygındır. Bu yaygın ve yanlış düşünce, özellikle AB'yle üyelik sürecinde Türkiye'ye zarar vermekte, AB'de nüfus artış hızı çok yavaş olduğu için Avrupalıları kuşkulandırmaktadır. Oysa doğurganlıktaki ve nüfus artış hızındaki azalma eğilimi nedeniyle, *Türkiye'nin nüfusu büyük olasılıkla hiçbir zaman 100 milyonu aşmayacaktır.* 2025 yılında Türkiye nüfusu, Birleşmiş Milletler Örgütü'nün kestirimlerine göre 91 milyona, DİE'nin kestirimlerine göre ise 88 milyona ulaşacaktır (Capital 2003b,180 ve DİE 2003).

Türkiye bugüne dek genç ve hızlı büyüyen bir nüfusa göre şekillenmiştir. Gereksinimler, ileriye yönelik önlemler ve çeşitli alanlardaki politikalar (eğitim, sağlık, konut, istihdam, sosyal güvenlik vb) daima "büyümeyi" ve "gençleşmeyi" esas almıştır. Oysa pek yakında karşılaşılacak olan sorun çok farklı olacaktır, Türkiye'nin bugüne dek hiç karşılaşmadığı türden bir sorun: *"Nüfusun yaşlanması sorunu–yaşlı sayısında ılımlı artış"*. Yaşlanmakta olan bir nüfus yapısının gereksinimlerine yanıt verebilmek için Türkiye, yeni politikalar oluşturmak zorundadır (TÜSİAD 1999, 62). Bu nüfus eğilimi, Türkiye'de varolan ve gelecekte olabilecek toplumsal sorunlar (eğitim, sağlık, istihdam vb) ve AB ile bütünleşme açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmelidir.

Türkiye'de üç ana yaş grubunun gelişimi ve kestirimi Çizelge 32'de görülmektedir.

Çizelge 32. Türkiye'de Üç Ana Yaş Grubunun Toplam Nüfusa Oranı (%)

Yaş Grubu	*1970*	*1980*	*1990*	*2000*	*2010*	*2020*
0-14	41,8	39,1	35,0	29,8	27,4	24,0
15-64	53,8	56,1	60,7	64,5	66,5	68,7
65+	4,4	4,7	4,3	5,7	6,0	7,3
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kaynak: DİE, **Genel Nüfus Sayımları ve Nüfus Kestirmeleri (2003)**

Türkiye'de 0-14 yaş grubu çocuk nüfusun oranı 1970 yılında % 42 iken 2000 yılında % 30'a düşmüştür ve bu düşüşün ilerleyen yıllarda da süreceği, 2020 yılında da % 24 dolaylarında olacağı öngörülmektedir. 1970-2000 dönemini kapsayan 30 yılda çocuk nüfus oranının % 12 düşmesi gözardı edilemeyecek bir durumdur. 65 ve daha yukarı yaştaki nüfus oranı 1970 yılında % 4 iken 2020 yılında % 7 olacağı öngörülmektedir. Diğer bir deyişle, 2020 yıllarına kadar nüfusun yaşlara göre bileşiminde ciddi değişiklikler olacaktır.

Dengeli ve sürdürülebilir kalkınma hedefi ile uyumlu nüfus yapısına ulaşmak ancak, nüfusun eğitim niteliklerinin ve yaşam kalitesinin yükseltilmesiyle sağlanabilir. 2000 yılı itibariyle Türkiye'de nüfusun % 50'sini oluşturan 34 milyon kişi 0-24 yaş arasında; % 59'unu oluşturan 40 milyon kişi 0-29 yaş arasında bulunmaktadır. Çocuk ve genç nüfusun toplam nüfus içerisinde önemli bir paya sahip olması, bu kesime götürülen hizmetlerin ve olanakların artırılmasını ve zamanında sağlanmasını gerektirmektedir.

Eurostat tarafından hazırlanan "AB'ye Aday 12 Ülkenin Katılımının Demografik Sonuçları" adlı raporda, "aday ülkelerin AB'ye katılımı, 2020 yılına kadar AB'nin insangücü gereksinimini karşılayacak, bu konudaki sorunları hafifletecektir" saptaması yapılmaktadır. Diğer bir deyişle Türkiye insangücüne AB, ancak 2020 yılından sonra gereksinim duyacak, Türkiye'deki 60 milyon dolayındaki insangücü asıl o yıllarda kritik öneme sahip olacaktır.

Türkiye'de nüfusun, artış hızının yüksekliği ve coğrafi dağınıklığının yanı sıra bölgelerarası ve aynı bölgede köylerden şehirlere doğru da bir göç yaşanmaktadır. DİE genel nüfus sayımı sonuçlarına göre, 1960-2000 döneminde Türkiye nüfusu 2,5 kat artarken, şehir nüfusu 5 kat artmıştır. Diğer bir deyişle, toplam nüfus içinde şehir nüfusunun oranı, 1960 yılında % 32 iken 2000 yılında % 65'e yükselmiş, köy nüfusu ise % 68'den % 35'e düşmüştür. Anılan dönemde şehir nüfusu yaklaşık olarak her yıl 1 milyon artmıştır. Köy nüfusu ise özellikle son dönemlerde 23 milyon dolayında sabitlenmiştir. Bu durum; şehirlerde giderek artan eğitim isteminin karşılanması için gerekli çözüm önerilerinin oluşturulmasını, diğer yandan köylerdeki nüfusun da ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

Nüfusun Okur-Yazarlık Durumu

Bir ülkenin kalkınma ve eğitim düzeyine ilişkin en önemli ve en genel gösterge, nüfusun okuma-yazma oranıdır. AB ülkeleri ve Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen nüfus ve bu nüfus içinde kadınların oranı Çizelge 33'te görülmektedir.

AB genelinde yalnızca dört ülkede okuma-yazma bilmeyen nüfus vardır ve bu nüfus, Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen nüfustan daha azdır. Okuma-yazma bilmeyen nüfus, 1990 yılında AB ülkelerinde 3,7 milyon dolayında iken, Türkiye'de 7,6 milyon dolayında, 2000 yılında AB

ülkelerinde 2,5 milyon dolayında iken Türkiye'de 6,4 milyon dolayındadır. 2015 yılında ise AB ülkelerinde okuma-yazma bilmeyen 1 milyon dolayında nüfus olacakken, Türkiye'de 4,9 milyon dolayında olacaktır. 1990 yılında AB ülkelerinde okuma-yazma bilmeyenlerin % 71'ini kadınlar oluştururken, Türkiye'de % 75'ini kadınlar oluşturmuştur. 2015 yılında ise AB ülkelerinde okuma-yazma bilmeyenlerin % 66'sını kadınların oluşturacağı, Türkiye'de % 82'sini oluşturacağı kestirilmektedir.

Çizelge 33. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus ve Kadınların Oranı (15 Yaş +, %)

	1990		*2000*		*2015*	
	Nüfus (000)	Kadın (%)	Nüfus (000)	Kadın (%)	Nüfus (000)	Kadın (%)
Almanya	-	-	-	-	-	-
Avusturya	-	-	-	-	-	-
Belçika	-	-	-	-	-	-
Danimarka	-	-	-	-	-	-
Finlandiya	-	-	-	-	-	-
Fransa	-	-	-	-	-	-
Hollanda	-	-	-	-	-	-
İngiltere	-	-	-	-	-	-
İrlanda	-	-	-	-	-	-
İspanya	1.186	71,4	807	70,3	379	67,2
İsveç	-	-	-	-	-	-
İtalya	1.103	65,0	778	65,2	309	62,2
Lüksemburg	-	-	-	-	-	-
Portekiz	1.013	66,4	654	67,8	242	68,4
Yunanistan	419	77,4	256	73,9	96	65,8
Toplam	*3.721*	*70,5*	*2.495*	*69,3*	*1.026*	*65,9*
Türkiye	7.624	75,4	6.424	79,3	4.883	82,1

Kaynak: UNESCO, **EFA Global Monitoring Report-2005**, s.266 (www.unesco.org) ve DİE **Genel Nüfus Sayımları**

Türkiye'nin okuma-yazma bilmeyen nüfusu, AB'nin okuma-yazma bilmeyen nüfusunun 1990 yılında 2 ve 2000 yılında 3 katı iken 2015 yılında 5 katı olacaktır. Diğer bir deyişle Türkiye ile AB arasındaki fark, her geçen yıl artmaktadır.

Türkiye'nin 2001-2023 dönemini kapsayan uzun vadeli gelişme stratejisinin temel amacı şudur (DPT 2000/a, 21):

> Atatürk'ün gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyini aşma hedefi yönünde, Türkiye'nin 21. yüzyılda kültür ve uygarlığın en ileri aşamasına ulaşarak, dünya normlarında üreten, gelirini adil paylaşan, insan hak ve sorumluluklarını güvenceye alan, hukukun üstünlüğünü, katılımcı demokrasiyi, laikliği, din ve vicdan özgürlüğünü en üst düzeyde gerçekleştiren, küresel düzeyde etkili bir dünya ülkesi olmasıdır. Bilgi toplumuna dönüşümün sağlanarak dünya gelirinden daha yüksek oranda pay alınması, toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesi, bilim ve uygarlığa katkı ile bölgesel ve küresel düzeylerdeki kararlarda etkin söz sahipliğidir.

En Son Ulaşılan Eğitim Düzeyine Göre Nüfus

AB ülkeleri ve Türkiye'de en son ulaşılan eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı Çizelge 34'te görülmektedir.

Çizelge 34. En Son Ulaşılan Eğitim Düzeyine Göre Nüfusun Dağılımı (25-64 Yaş, %, 2001)

	Ortaöğretim Öncesi	*Ortaöğretim*	*Yükseköğretim*
Almanya	18	60	23
Avusturya	24	62	14
Belçika	42	31	27
Danimarka	20	54	27
Finlandiya	26	42	32
Fransa	36	41	23
Hollanda	35	41	24
İngiltere	17	57	26
İrlanda	43	22	36
İspanya	60	17	24
İsveç	19	49	32
İtalya	55	35	10
Lüksemburg	48	35	18
Portekiz	80	11	9
Yunanistan	49	33	17
Ortalama	*38*	*39*	*23*
Türkiye	75	16	9

Kaynak: OECD (2002), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.53

AB ülkeleriyle Türkiye karşılaştırıldığında, eğitim düzeyi en düşük nüfusa, Türkiye sahiptir. 25-64 yaş grubunda Türkiye nüfusunun % 75'i ancak ortaöğretim öncesi düzeye (okul bitirmemiş, ilkokul-ortaokul mezunu) ulaşabilmiş, daha sonraki eğitim düzeylerine ulaşamamıştır. Oysa AB nüfusunun yalnızca % 38'i ortaöğretim öncesi eğitim düzeyiyle yetinmiş, % 62'si daha üst eğitim düzeylerine ulaşmıştır. Ortaöğretim mezunu nüfus Türkiye'de % 16 iken AB'de % 39; yükseköğretim mezunu nüfus ise Türkiye'de % 9 iken AB'de % 23'tür. Görüldüğü gibi AB nüfusu içinde ortaöğretim ve yükseköğretim mezunlarının oranı, Türkiye'den 2,5 kat yüksektir.

Yüksek kaliteli mal ve hizmet üretiminin yöntemlerini öğreten yükseköğretim, kalkınmanın gerektirdiği "yoğun değişim" sürecinin aracıdır. Gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşmak isteyen Türkiye, bilim ve teknoloji alanında söz sahibi olmak, ayrıca ulusal kültürünü güçlendirmek ve yaymak zorundadır ki, bunlar özellikle yükseköğretimin işlevlerindendir. Nitekim Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şöyle bir değerlendirme yapılmaktadır (1995/a, 20):

> Ülkede gönencin artırılması, insangücünün düşük katma değerli etkinliklerden ileri teknoloji kullanımını gerektiren yüksek katma değerli etkinliklere kaydırılmasına ve verimliliğin hızla artırılmasına bağlıdır. Bu bağlamda eğitim-öğretim ve bilim-teknoloji altyapısının geliştirilmesi ve sanayileşmeye yeni bir ivme kazandırılması önem taşımaktadır. İyi eğitilmiş genç nüfus 2000'li yıllarda Türkiye'nin en büyük üstünlüğü olacaktır. Bu nedenle bilgi üretimine katkıda bulunabilen ve bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen insangücünün yetiştirilmesi gerekmektedir.

Bilindiği gibi AB'nin temel ekonomik hedeflerinden biri, ABD ve Japonya karşısındaki rekabet gücünü artırmaktır. Rekabette başarılı olabilmek, rakiplerden daha kaliteli ve aynı zamanda daha ucuz mal ve hizmet üretmeyi, dolayısıyla ileri teknoloji ve nitelikli işgücü kullanmayı gerektirdiğinden, nitelikli işgücü de yükseköğretimle yetiştirildiğinden, AB'nin, daha fazla nüfusunun yükseköğretim görmesini sağlama çabaları, stratejik çabalardır. Bu bağlamda, AB'ye üye olma istek ve kararlılığındaki Türkiye için, nüfusun eğitim düzeyini yükseltmesi zorunluluğu önemini korumaktadır. AB ülkeleri ve Türkiye'de ortaöğretim mezunu nüfus cinsiyetlere göre Çizelge 35'te görülmektedir.

Çizelge 35. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretim Mezunu Nüfus (25-64 Yaş, %)

	1991			*2001*		
	Toplam	*Erkek*	*Kadın*	*Toplam*	*Erkek*	*Kadın*
Almanya	60	61	59	83	87	78
Avusturya	61	69	52	77	82	69
Belçika	24	25	22	59	59	58
Danimarka	43	47	39	80	82	79
Finlandiya	42	40	43	74	72	76
Fransa	35	39	32	64	67	61
Hollanda	37	40	33	65	63	61
İngiltere	49	54	44	63	69	57
İrlanda	24	20	28	58	55	60
İspanya	12	14	10	40	42	40
İsveç	44	44	44	81	79	82
İtalya	22	23	21	43	44	43
Lüksemburg	-	-	-	53	58	47
Portekiz	3	3	2	20	19	21
Yunanistan	21	20	21	51	54	49
Ortalama	*34*	*36*	*32*	*61*	*62*	*59*
Türkiye	11	12	10	24	28	19

-: Veri yok, Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1993, s.26 ve 202; 1995, s.20; 2002, s.55 ve 2003, s.41

Enaz ortaöğretim düzeyinde eğitim görmüş nüfus oranı, 1991-2001 döneminde AB ülkelerinde % 34'ten % 61'e, Türkiye'de ise % 11'den % 24'e yükselmiştir. 2001 yılında AB, Türkiye'den toplamda 2,5; erkeklerde 2,2; kadınlarda 3,1 kat ileri düzeydedir. Hatta bazı AB ülkelerinde (Finlandiya, İrlanda, İsveç ve Portekiz) kadın nüfusun eğitim düzeyi, erkek nüfus düzeyinden yüksektir. AB ülkeleri nüfusun eğitim düzeyini yükseltmek ve nitelik kazandırabilmek için, bugün olduğu gibi geçmişte de Türkiye'den daha çok çaba harcamışlardır. Buna göre Türkiye, nüfusun eğitim düzeyini hızla yükseltmek ve nitelik kazandırmak zorundadır.

Burada, Yunanistan, İspanya ve Portekiz'e ilişkin dikkate değer bir konu bulunmaktadır: Anılan ülkeler AB'ye katıldıktan sonra eğitime, önceki dönemlere oranla daha çok önem vermişlerdir ve nüfuslarının eğitim düzeyi her geçen gün daha da artmaktadır. AB'ye tam üye olmakla, AB'nin eğitim programlarından daha kolay yararlanma olanağı elde etmişler, ayrıca finans desteği (Avrupa Sosyal Fonu, Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu vb) almışlardır. Bilindiği gibi AB'nin amaçlarından biri, üye ülkeler arasındaki sosyo-ekonomik gelişmişlik farkını en aza indirmektir.

AB ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretim mezunu nüfusun cinsiyete göre dağılımı Çizelge 36'da görülmektedir.

Çizelge 36. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Mezunu Nüfus (25-64 Yaş, %)

	1991			*2001*		
	Toplam	*Erkek*	*Kadın*	*Toplam*	*Erkek*	*Kadın*
Almanya	22	29	15	23	28	18
Avusturya	7	8	5	14	17	11
Belçika	20	20	19	28	27	28
Danimarka	18	18	18	27	24	29
Finlandiya	18	20	16	32	29	36
Fransa	15	16	15	23	22	24
Hollanda	20	23	17	23	26	21
İngiltere	16	17	15	24	27	25
İrlanda	16	17	15	36	35	36
İspanya	10	11	9	24	24	23
İsveç	23	22	24	32	30	34
İtalya	6	7	5	10	10	10
Lüksemburg	-	-	-	18	21	15
Portekiz	4	4	4	9	7	11
Yunanistan	13	16	10	17	20	16
Ortalama	*15*	*16*	*13*	*23*	*23*	*22*
Türkiye	6	8	4	9	10	7

-: Veri yok, Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1993, s.26 ve 202; 1995, s.20; 2002, s.55 ve 2003, s.53

1991-2001 döneminde yükseköğretim mezunu nüfus, AB ülkelerinde % 15'ten % 23'e, Türkiye'de ise % 6'dan % 9'a yükselmiştir. 2001 yılında AB nüfusunun % 23'ü, Türkiye nüfusunun ise yalnızca % 9'u yükseköğretim mezunudur. Diğer bir deyişle AB ülkeleri, Türkiye'den 2,5 kat ileri düzeydedirler. Kadınların mezuniyet oranlarında da Türkiye, AB ülkelerinin tamamından geri durumdadır. Örneğin yükseköğretim mezunu kadın oranı Finlandiya, İrlanda ve İsveç'te Türkiye'den 5 kat; Belçika, Danimarka ve İngiltere'de 4 kat yüksektir. Dahası Belçika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İrlanda, İsveç ve Portekiz'de kadınların oranı, erkeklerden yüksektir.

Ülkelerin, 1980'li yıllardan itibaren uyguladıkları politikalar sonucunda 1990'lı yıllara gelindiğinde, yükseköğretime katılım payları yükselmiştir. Son zamanlardaki eğilim, bilimsel alanlardaki payların daha çok artması yönündedir. Yükseköğretimde kız öğrenci oranlarının hızla artmasına karşın önemli cinsiyet farklılıkları varlığını sürdürmektedir. Üniversite programlarına bakıldığında, kızların doğa bilimleri, sanayi ve mühendislik alanlarından çok, sağlık, eğitim, toplumsal bilimler ve davranış bilimleriyle ilgili alanlarda öğrenim gördüğü görülmektedir (OECD 2001/b, 59 ve 92).

Ülkelerin gerek toplumsal gerek ekonomik gelişimleri için erkekler kadar kadınların da katkısı gerektiğinden Türkiye, özellikle kızların yükseköğretime girişini engelleyen her türlü engeli hızla yok etmek, özendirici olanakları artırmak durumundadır. Günümüz dünya ekonomisinin esas olarak "bilgi ekonomisi"ne dönüştüğü ve bilgi ekonomisinin de yüksek nitelikli işgücü gerektirdiği gözönüne

alındığında Türkiye, gerek erkekler gerek kadınlar için eğitim olanaklarını artırma ve olanaklı olduğunca daha üst eğitim düzeylerine ulaşmalarını, ulaşırken de meslekî nitelik kazanmalarını sağlama çalışmalarına hız vermek durumundadır.

AB ülkeleri yüksek nitelikli insangücü bakımından Türkiye'den çok ileri durumdadırlar. Dolayısıyla AB ülkelerinin eğitim düzeyi yüksek ve bilinçli nüfusu, demokrasiyi güçlendirmekte ve yaygınlaştırmakta, işgücü piyasasının yapısını değiştirmekte ve hizmetler sektöründe yoğunlaşmaktadır. Diğer bir deyişle bu ülkeler, eğitimin ekonomik, siyasal ve toplumsal işlevlerinden yüksek düzeyde yararlanmaktadırlar. Oysa Türkiye eğitimsel nitelik ve bilinç düzeyi düşük nüfusuyla tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş süreci yaşarken, diğer yandan siyasal, ekonomik, eğitim, sağlık vb sistemlerinde düzensizlikler yaşamaktadır.

OECD ülkelerinde son 30 yılda, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki mezuniyet oranlarındaki artış, erkeklere oranla kadınlarda daha fazla olmuştur. Böylece kadınlar ve erkekler arasındaki fark giderek kapanmaktadır (OECD 2001/b, 92).

AB ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretim mezunu genç nüfusun (25-34 yaş) gelişimi Çizelge 37'de görülmektedir.

Çizelge 37. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Mezunu Genç Nüfus (25-34 Yaş, %)

	1991			*2001*		
	Toplam	*Erkek*	*Kadın*	*Toplam*	*Erkek*	*Kadın*
Almanya	21	23	19	22	23	20
Avusturya	8	8	8	14	15	14
Belçika	27	25	29	38	34	41
Danimarka	-	-	-	29	25	34
Finlandiya	33	28	39	38	30	46
Fransa	20	19	21	34	32	37
Hollanda	22	23	22	27	26	27
İngiltere	19	19	18	29	30	29
İrlanda	20	20	19	48	45	50
İspanya	16	15	18	36	32	39
İsveç	27	26	28	37	34	39
İtalya	7	7	6	12	10	13
Lüksemburg	-	-	-	23	25	22
Portekiz	9	7	10	14	10	17
Yunanistan	-	-	-	24	21	27
Ortalama	*19*	*18*	*20*	*28*	*26*	*30*
Türkiye	6	7	5	10	11	9

-: Veri yok. Kaynak: OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.54

AB ülkelerinde yükseköğretim mezunu genç nüfusun oranı, 1991 yılında % 19 iken, 2001 yılında % 28'e yükselmiştir. Anılan dönemde Türkiye'de ise % 6'dan % 10'a yükselmiştir. Görüldüğü gibi AB genç nüfusunun yükseköğretim mezuniyet oranı, Türkiye genç nüfusundan daha hızlı artmaktadır.

1991-2001 döneminde yükseköğretim mezunu erkeklerin oranı AB'de % 18'den % 26'ya, Türkiye'de ise % 7'den % 11'e yükselmiştir. Buna göre AB genç erkek nüfusunun yükseköğretim düzeyi, Türkiye genç erkek nüfusundan 2,5 kat yüksektir ve aradaki fark giderek artmaktadır.

Anılan dönemde yükseköğretim mezunu kadınların oranı AB'de % 20'den % 30'a, Türkiye'de ise % 5'ten % 9'a yükselmiştir. Görüldüğü gibi AB genç kadın nüfusunun mezuniyet oranı, Türkiye genç kadın nüfusundan 3 kat yüksektir. AB'de ekonomik gelişmeye, erkekler kadar kadınlar da katıldığından, kadın nüfusun eğitim düzeyi yüksektir. Eğitim, verimliliği artırıcı etmenlerin başında geldiğinden, kadın eğitimi Türkiye için önemini korumaktadır. Türkiye'de kadın nüfusun büyük bölümü, ev hanımı olarak çalışmaktadır ve bunun da en büyük nedeni, eğitim ve nitelik düzeyinin düşüklüğüdür. AB'yle üyelik sürecinde Türkiye, kızların eğitimin tüm tür ve düzeylerine katılımını özendirmek ve özellikle yükseköğretim mezunu nüfus oranını artırmak zorundadır. Çünkü günümüz ekonomileri, eğitim ve nitelik düzeyi yüksek işgücü gerektirmektedir. Günümüzün rekabet ortamında, düşük nitelikli ve eğitimli nüfusun istihdam olanağı yok denecek düzeydedir.

AB ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretim mezunu nüfusun yükseköğretim düzeyine göre oranı Çizelge 38'de görülmektedir.

Çizelge 38. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Mezunu Nüfus (25-64 Yaş, %, 2001)

	Önlisans	*Lisans ve Lisansüstü*
Almanya	10	13
Avusturya	7	7
Belçika	15	13
Danimarka	5	22
Finlandiya	17	15
Fransa	11	12
Hollanda	2	21
İngiltere	8	18
İrlanda	22	14
İspanya	7	17
İsveç	15	17
İtalya	(1)	10
Lüksemburg	7	11
Portekiz	2	7
Yunanistan	5	12
Ortalama	*9,5*	*13,9*
Türkiye	(1)	9

1) Lisans içinde, Kaynak: OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.53

Genel olarak AB ülkelerinde lisans programlarından mezun olanların oranı, önlisans programlarından mezun olanlardan daha yüksektir. Bu ülkelerde meslekî yeterliğe yönelik kısa süreli önlisans programları, uzun süreli ve bilimsel yeterliliğe yönelik lisans programlarına göre daha az tercih edilmektedir. Buna karşılık anılan ülkelerde ortaöğretim düzeyinde meslekî programlar daha çok tercih edilmektedir. Dolayısıyla AB ülkelerinde meslek kazandırma çalışmaları, yoğun olarak

ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilmekte, yükseköğretim düzeyi daha çok bilimsel ağırlıklı bir özellik taşımaktadır. Türkiye'de ise bunun tam tersinin gerçekleştiği söylenebilir.

Yükseköğretim, bireylere meslek kazandırmanın yanı sıra, geniş bir düşünce sistemine sahip olma, başkalarınca ileri sürülmüş doğru yanıtlarla yetinmeyip sorunlar üzerinde yeniden düşünme gibi, çağdaş toplumu geliştirici ve demokratik işleyişi güçlendirici vb özelliklere sahiptir. AB ülkeleri ve Türkiye'de ileri araştırma programı (yüksek lisans, doktora vb) mezunlarının nüfusa oranı ve mezunlar içinde kadınların oranı Çizelge 39'da görülmektedir.

Çizelge 39. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İleri Araştırma Programı [1] Mezunlarının Nüfusa Oranı ve Mezunlar İçinde Kadınların Oranı (%, 2001)

	Nüfusa Oranı	*Kadınların Oranı*
Almanya	2,0	35
Avusturya	1,5	37
Belçika	1,0	32
Danimarka	1,0	42
Finlandiya	1,8	48
Fransa	1,4	43
Hollanda	1,3	31
İngiltere	1,6	40
İrlanda	0,9	-
İspanya	0,9	43
İsveç	2,7	39
İtalya	0,5	51
Lüksemburg	-	-
Portekiz	-	-
Yunanistan	0,4	-
Ortalama	*1,3*	*40*
Türkiye	0,2	38

1) Yüksek lisans, doktora vb. -: Veri yok. Kaynak: OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.51 ve 61

İleri araştırma programları itibariyle Türkiye, tüm AB ülkelerinden geri durumdadır. Şöyle ki, toplam nüfus içinde ileri araştırma programı mezunlarının oranı Türkiye'de % 0,2 iken AB'de % 1,3'tür. Böylelikle Türkiye'de tüm kalkınma planlarında ar-ge çalışmalarına daha çok destek verilmesi hedeflenmiş olmasına karşın, yeterli desteğin verilmediği anlaşılmaktadır. İleri araştırma programı mezunları içinde kadınların oranına bakıldığında Türkiye, çoğu AB ülkesinden ileri durumdadır ve belki de eğitimsel anlamda Türkiye'nin tek övünç kaynağı budur. Şöyle ki, kadınların oranı Türkiye'de % 38 iken, Hollanda'da % 31, Belçika'da % 32, Almanya'da % 35'tir.

AB ülkeleri ve Türkiye nüfusunun eğitim düzeyini karşılaştırdıktan sonra, Türkiye özeline inmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda 1970-2000 döneminde Türkiye nüfusunun eğitim düzeyindeki gelişim Çizelge 40'ta görülmektedir.

Anılan nüfusun 1970 yılında % 44'ü okuma-yazma bilmezken 2000 yılında % 13'ü bilmemektedir. Diğer bir deyişle, 1970-2000 döneminde okuma-yazma bilmeyen nüfusta % 31 azalma gerçekleşmiş, bu oran erkeklerde % 30'dan % 6'ya, kadınlarda ise % 58'den % 19'a

düşmüştür. Eğitim; kalkınma için gerekli nitelikte ve sayıda işgücünün yetiştirilmesi ve toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran en etkili araç olmasına karşın, 2000 yılında nüfusun % 13'ünün okuma-yazma bilmemesi, gerçekleştirilmesi gereken çabaların düzeyini göstermektedir. Ancak, 1970 yılında 36 milyon olan nüfusun 2000 yılında 68 milyona ulaşmasına karşın, eğitim düzeyinde gerçekleşen artış (özellikle kadın nüfusta), nüfusun eğitim düzeyini yükseltmede gösterilen çaba ve kararlılığın da en güzel kanıtı olarak değerlendirilmelidir. Ancak sağlanan gelişme, AB eğitim düzeyi için yeterli değildir.

Çizelge 40. Türkiye'de Nüfusun Eğitim Düzeyi (6 Yaş+, %)

		Okuma-Yazma Bilmeyen	*İlköğretim Mezunu*	*Ortaöğretim Mezunu*	*Yükseköğretim Mezunu*
	Toplam	43,8	32,1	2,6	0,9
1970	Erkek	29,7	41,1	3,4	1,3
	Kadın	58,2	22,9	1,8	0,6
	Toplam	32,5	43,6	5,1	2,2
1980	Erkek	20,0	51,8	6,4	3,3
	Kadın	45,3	35,2	3,7	1,2
	Toplam	19,5	53,7	7,8	3,0
1990	Erkek	11,2	58,7	9,5	4,2
	Kadın	28,0	48,6	6,0	1,8
	Toplam	12,7	47,1	13,4	5,3
2000	Erkek	6,1	49,6	16,1	6,6
	Kadın	19,4	44,6	10,6	3,9

Not: Okuma-yazma bilen ancak bir okul bitirmemiş olanlar ile öğrenim durumu bilinmeyenler çizelgede yer almadığından toplam 100 etmez. Çizelge 1970-1980-1990-2000 Genel Nüfus Sayımları sonuçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde ortaöğretim mezunu nüfus oranı % 3'ten % 13'e yükselmiştir. Cinsiyetlere göre ise erkeklerde % 3'ten % 16'ya, kadınlarda % 2'den % 11'e yükselmiştir.

Yükseköğretim öğrencileri içinde kızların oranı, son 20 yılda (1980-2000) % 25'den % 40'a yükselmesine karşın, günümüzde her beş kadından birinin okuma-yazma bilmemesi düşündürücüdür. Gelecek yıllarda kadınların, girişimcilikte, siyasal ve toplumsal yaşamda daha etkin duruma gelecekleri de bilinmektedir.

Zaten yüksek nitelik kazanmış bir nüfusa sahip olan AB ülkeleri, ekonomik ve toplumsal sorunlarını aşmak için eğitime büyük kaynaklar aktarmaktadırlar. Türkiye'de nüfusun % 47'si ilköğretim (bunun da % 80'i ilkokul) mezunudur ve AB açısından niteliksiz durumdadır. Bu işgücünün AB piyasalarında rekabet güçleri her geçen gün azalmaktadır.

T.C. Anayasası'nın "kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" ve Millî Eğitim Temel Yasası'nın "eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve olanak eşitliği sağlanır" yönündeki hükümleri gereği eğitim olanaklarının, her yurttaşa eşit sunulması, kaçınılmaz bir zorunluluk olmasına karşın 2000 yılında hala okuma-yazma bilmeyen nüfus olması ve nüfusun eğitim düzeyinin düşük olması düşündürücüdür.

Türkiye'de nüfusun eğitim düzeyi yükselirken aynı zamanda eğitim süresi de yükselmektedir. Ortalama eğitim süresi 1970 yılında 2,3 yıl iken 2000 yılında 5,1 yıla yükselmiştir ve kadınların eğitim süresindeki yükseliş, erkeklerden daha hızlıdır (Çizelge 41). Bu sürenin önümüzdeki dönemlerde hem erkekler, hem de kadınlar için en az zorunlu eğitim süresi kadar olması öngörülmektedir.

Çizelge 41. Türkiye'de Nüfusun Ortalama Eğitim Süresi (6 Yaş+, Yıl)

Yıl	*Toplam*	*Erkek*	*Kadın*
1970	2,3	3,0	1,7
1980	3,4	4,2	2,6
1990	4,4	5,1	3,7
2000	5,1	5,8	4,4

Çizelge 1970-1980-1990-2000 Genel Nüfus Sayımları sonuçları kullanılarak hazırlanmıştır.

Eğitim, bireyin kendini geliştirme olanağı elde edebildiği bir süreçtir. Eğitim düzeyinin hızla yükseldiği bir çağda bireyin, yalnızca çağa ve toplumsal çevreye uyum sağlayabilmek için bile, olanakları ve yetenekleri elverdiğince eğitim istemini sürdürmesi, sık gözlenen bir durumdur. Türkiye'de okur-yazar nüfusun son 30 yıldaki gelişimi Çizelge 42'de görülmektedir.

Çizelge 42. Türkiye'de Okur-Yazar Nüfus (6 Yaş+)

Sayım Yılı	*Toplam Nüfus*	*Okuma-Yazma Bilen*	*Toplam Nüfusa Oranı (%)*
1970	29.273.361	16.455.525	56,2
1980	37.508.534	25.311.211	67,5
1990	49.143.464	39.555.483	80,5
2000	59.859.243	52.259.381	87,3

Kaynak: DİE, **İstatistik Göstergeler (1923-1998)**, s.18 ve **2000 Genel Nüfus Sayımı**.

Okuma-yazma bilenlerin toplam nüfus içindeki oranı 1970 yılında % 56 iken 2000 yılında % 87'ye ulaşmıştır. Toplam nüfusun yıllık artış hızı % 2,4 iken, okuma-yazma bilenlerin artış hızı % 4,4'dir. Diğer bir deyişle, nüfus 2 kat artarken, nüfus içinde okuma-yazma bilenler 3 kat artmıştır.

Eğitimin demokrasi kültürünü geliştirme, değişimi uygun bir biçimde karşılama, uyum sağlama, suç ve doğum oranını düşürme gibi toplumsal yararları vardır. Aynı zamanda göçlerin etkisiyle eğitsel yararlar, kazanıldığı yerleşim birimlerinden diğerlerine yayılmaktadır (Tural 2002, 243). Okur-yazar olmayan yetişkinler, iş başında daha zor öğrenebilmekte ya da tamamlayıcı meslekî eğitimlerden daha az yararlanabilmekte ve bilgi toplumlarında toplumsal dışlanma riskini yenmekte zorlanmaktadır (OECD 2001/b, 52-53).

Toplumun bilgi düzeyini ve çalışma yaşamında verimliliği yükseltme, yurttaşlık haklarını kullanma ve yurttaşlık görevlerini yerine getirmede vazgeçilmez olan okur-yazarlık eğitimine, Türkiye'de yeterince öncelik verilmediği söylenebilir. Yetişkin eğitimi programlarıyla, özellikle köyden şehire gelenlerin yeni çevre ve çalışma alanlarına uyumu daha hızlı gerçekleştirilebilecektir. Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen nüfusun coğrafi bölgelere ve cinsiyete göre dağılımı Çizelge 43'te görülmektedir.

Çizelge 43. Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfusun Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

(6 Yaş+, 2000 Yılı)

	Toplam	*%*	*Erkek*	*%*	*Kadın*	*%*
Türkiye	*7.589.657*	*100*	*1.587.132*	*24,5*	*5.732.525*	*75,5*
Akdeniz	903.596	11,9	219.450	24,3	684.146	75,7
Ege	825.957	10,9	191.654	23,2	634.303	76,8
Marmara	1.187.445	15,6	276.986	23,3	910.459	76,7
İç Anadolu	997.080	13,1	225.667	22,6	771.413	77,4
Karadeniz	1.067.466	14,1	247.164	23,2	820.302	67,8
Doğu Anadolu	1.250.525	16,5	329.720	26,4	920.805	73,6
G.Doğu Anadolu	1.357.588	17,9	366.491	27,0	991.097	73,0

Kaynak: DİE (2003), **2000 Genel Nüfus Sayımı - Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, s.88-89.

Türkiye genelinde 7,6 milyon kişi okuma-yazma bilmemekte, bunların % 24'ünü erkekler, % 76'sını da kadınlar oluşturmaktadır. Bölgelere göre bakıldığında, okuma-yazma bilmeyen nüfusun enaz olduğu bölge Ege (% 11),ençok olduğu bölge ise Güneydoğu Anadolu'dur (% 18).

Bilindiği gibi yaygın eğitim, yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri eğitim düzeyinde edindikleri bilgi ve becerileri geliştirmek ve yaşamlarını kazanmalarını sağlayacak yeni olanaklar sağlamak amacıyla verilen okul dışı eğitimdir. Türkiye'de bugüne kadar eğitim alanında oldukça gelişme sağlanmış, büyük harcamalar yapılmış ve çeşitli sistemler ve yöntemler denenmiş olmasına karşın, sisteme bir bütün olarak bakılmayışı, eğitimin uzun süreli bir çerçeve içinde ve planlı olarak ele alınmayışı nedeniyle çabaların ve harcamaların yeterince verimli olamadığı söylenebilir.

Okuma-yazma bilmeyen yetişkin nüfusun varlığı, bir ölçüde kabul edilebilir olsa da, eğitim çağındaki nüfusta okuma-yazma bilmeyenlerin varlığı kabul edilemez. Nitekim Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen, eğitim çağındaki nüfus Çizelge 44'te görülmektedir.

Çizelge 44. Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Eğitim Çağındaki Nüfus (2000)

	Toplam	*%*	*Erkek*	*%*	*Kız*	*%*
İlköğretim (6-13 Yaş)	1.121.919	10	512.811	9	609.108	12
Ortaöğretim (14-16 Yaş)	152.981	4	42.113	2	110.868	5
Yükseköğretim (17-20 Yaş)	287.972	5	74.621	2	213.351	7
Toplam	*1.562.872*	*7*	*629.545*	*6*	*933.327*	*9*
Toplam (%)		*100*		*40*		*60*

Kaynak: DİE (2003), 2000 Genel Nüfus Sayımı – **Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, s.152

Türkiye'de her ne kadar okullaşma oranlarında artış olsa da, eğitim çağındaki 1,6 milyon kişi okuma-yazma bilmemektedir (% 7). Eğitim çağındaki erkeklerin % 6'sı ve kızların % 9'u okuma-yazma bilmemektedir. İlköğretim çağındakilerin % 10'u, ortaöğretim çağındakilerin % 4'ü ve yükseköğretim çağındakilerin % 5'i okuma-yazma bilmemektedir. Eğitim çağında olup ta okuma-yazma bilmeyenlerin % 40'ını erkekler, % 60'ını da kızlar oluşturmaktadır. Kabul edilemez olan bu

sorunun çözümünde, tüm kamu kurumlarının, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin desteğine büyük gereksinim vardır.

Eğitim Beklentisi ve Öğrenci Nüfusu

Eğitime katılımı artırmaya çalışan ülkeler, daha fazla yer yaratmanın yeterli olacağını düşünmek yerine, tüm öğrencileri eğitime hazırlamak için bilinçli ve kalıcı girişimlerde bulunmalıdır. Genel eğitimsel gelişmenin uzun dönemli etkisi, birbirini izleyen kuşaklar arasında iyi eğitimli grupların miktarını artırmak olacaktır. Eğitime katılımdaki dikkate değer artış, genel olarak öğrenme fırsatlarını genişletmiş OECD ülkelerindeki işgücü ve nüfusun eğitimsel kazanımlarına katkıda bulunmaktadır (OECD 2001/b, 91 ve 106).

Eğitim Beklentisi

AB ülkeleri ve Türkiye'de beş ya da daha yukarı bir yaşta okula başlayan öğrencilerin, yaşamları boyunca öğrenim görmeyi ümit ettikleri süre (eğitim beklentisi) Çizelge 45'te görülmektedir.

Çizelge 45. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Beklentisi

	1991			*2001*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
Almanya	14,9	15,3	14,5	17,3	17,5	17,2
Avusturya	14,5	14,8	14,1	16,3	16,2	16,3
Belçika	14,3	14,2	14,3	19,2	18,6	19,8
Danimarka	14,2	14,0	14,4	18,0	17,5	18,5
Finlandiya	15,1	14,6	15,6	19,2	18,5	20,0
Fransa	14,5	14,2	14,8	16,6	16,4	16,8
Hollanda	14,8	15,1	14,6	17,3	17,5	17,2
İngiltere	13,8	13,5	14,0	18,9	17,9	19,9
İrlanda	12,8	12,7	13,0	16,3	15,8	16,8
İspanya	-	-	-	17,3	16,9	17,7
İsveç	13,2	12,9	13,5	20,0	18,5	21,6
İtalya	-	-	-	16,1	15,7	16,4
Lüksemburg	-	-	-	-	-	-
Portekiz	13,6	13,2	14,0	17,1	16,7	17,6
Yunanistan	13,3	13,3	13,2	16,1	15,9	16,4
Ortalama	*14,1*	*14,0*	*14,2*	*17,6*	*17,1*	*18,0*
Türkiye	8,6	-	-	11,5	12,2	10,3

-: Veri yok. Kaynak: UNESCO (1999), **Statistical Yearbook'99**, s.451-462 ve OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.257

Gerek 1991 gerek 2001 yılında AB öğrencilerinin eğitim beklentisi, Türkiye öğrencilerinin eğitim beklentisinden daha yüksektir. Anılan 10 yıllık süreçte eğitim beklentisi, AB ülkelerinde 14 yıldan 18 yıla, Türkiye'de 9 yıldan 12 yıla yükselmiştir. AB ülkeleri ile Türkiye arasındaki fark 1991'de 5,5 yıl iken 2001'de 6,1 yıl olmuştur. AB ülkelerinde bir kız öğrenci, yaşamı boyunca 18 yıl eğitim

görmeyi ümit ederken, Türkiye'deki öğrenci ancak 10 yıl eğitim görmeyi ümit etmektedir. AB ülkelerinde gerçekleşen ve beklenen eğitim süresinin uzunluğu, doğal olarak ekonomik ve toplumsal yaşama yansımaktadır.

Öğrenci Nüfusu

AB ülkeleri ve Türkiye'de çocuk ve öğrenci nüfusunun 1990-2000 dönemindeki gelişimi Çizelge 46'da görülmektedir. Anılan dönemde AB ülkelerindeki çocuk ve öğrenci nüfusu 1,3 milyon dolayında azalırken, Türkiye'de 3,2 milyon dolayında artmıştır.

Çizelge 46. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Çocuk ve Öğrenci Nüfusu (0-29 Yaş, Bin Kişi)

	1990	*2000*	*Fark*
AB Ülkeleri	*67.516*	*66.204*	*- 1.312*
Almanya	10.484	14.058	3.574
Avusturya	1.321	1.372	51
Belçika	2.072	1.988	- 84
Danimarka	960	936	- 24
Finlandiya	960	1.034	74
Fransa	11.711	11.784	73
Hollanda	3.529	3.047	- 482
İngiltere	11.688	12.229	541
İrlanda	870	957	87
İspanya	8.860	7.468	- 1.392
İsveç	1.361	1.754	393
İtalya	9.798	8.687	- 1.111
Lüksemburg	49	66	17
Portekiz	1.974	1.950	- 24
Yunanistan	1.878	1.881	3
Türkiye	11.495	14.678	3.183

- : Veri yok, Kaynak: **www.europa.eu.int/comm/eurostat** ve Türkiye için DİE

Çocuk ve öğrenci nüfusunun arttığı ülkeler Almanya, Avusturya, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İrlanda, İsveç, Lüksemburg ve Yunanistan'dır. Anılan ülkeler arasında en yüksek artış Almanya'dadır ve 3,6 milyon dolayındadır.

Çocuk ve öğrenci nüfusunun azaldığı ülkeler Belçika, Danimarka, Hollanda, İspanya, İtalya ve Portekiz'dir. Anılan ülkeler arasında en yüksek düşüş İspanya'dadır ve 1,4 milyon dolayındadır.

Çocuk ve öğrenci nüfusun AB'de azalmasına karşın, Türkiye'de artması, Türkiye eğitimine önemli bir görev ve sorumluluk yüklemektedir. Eğer bu nüfusa nitelikli bir eğitim sağlanabilirse, Türkiye küreselleşen dünyada ve AB ile tam üyelik sürecinde büyük kazanımlar elde edebilir.

2000-2010 döneminde 5-14 yaş grubu nüfusun AB ülkelerinde azalacağı, Türkiye'de ise artacağı; 15-19 yaş grubunda ise hem AB'de hem Türkiye'de azalacağı öngörülmektedir (Çizelge 47).

Çizelge 47. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Çağı Nüfusunda 2000 Yılından 2010 Yılına Öngörülen Değişim (2000=100)

	5-14 Yaş	*15-19 Yaş*
Almanya	84	95
Avusturya	87	99
Belçika	87	100
Danimarka	99	124
Finlandiya	89	99
Fransa	94	95
Hollanda	88	109
İngiltere	89	103
İrlanda	101	77
İspanya	89	78
İsveç	78	122
İtalya	89	95
Lüksemburg	103	113
Portekiz	91	86
Yunanistan	88	77
Ortalama	*90*	*98*
Türkiye	108	92

Kaynak: OECD (2002), **Education Policy Analysis**, s.81

AB ülkeleri ve Türkiye'de ilkokul yaş grubu, çağ nüfusu ve öğrenci sayısı Çizelge 48'de görülmektedir.

Çizelge 48. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İlkokul Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayısı (2000)

	Yaş Grubu	*Çağ Nüfusu (000)*	*Öğrenci Sayısı (000)*
Almanya	6-9	3.391	3.519
Avusturya	6-9	378	392
Belçika	6-11	735	772
Danimarka	7-12	388	396
Finlandiya	7-12	386	392
Fransa	6-10	3.658	3.838
Hollanda	6-11	1.192	1.282
İngiltere	5-10	4.646	4.596
İrlanda	6-11	323	326
İspanya	6-11	2.384	2.505
İsveç	7-12	715	786
İtalya	6-10	2.786	2.810
Lüksemburg	6-11	33	33
Portekiz	6-11	661	802
Yunanistan	6-11	641	636
Ortalama		*22.317*	*23.085*
Türkiye	6-11	7.969	8.015

Kaynak: UNESCO, **EFA Global Monitoring Report-2005** (www.unesco.org)

AB ülkeleri ve Türkiye'de ilkokul [1] süresi 5-6 yıl dolayındadır. Türkiye'nin çağ nüfusu, tüm AB ülkelerinin çağ nüfusundan yüksektir ve hatta 11 AB ülkesinin toplamından da yüksektir. Türkiye'nin çağ nüfusu ve öğrenci sayısı, AB toplamının % 36'sı kadardır.

AB ülkeleri ve Türkiye'de ortaokul ve lise yaş grubu, çağ nüfusu ve öğrenci sayısı Çizelge 49'da görülmektedir.

Çizelge 49. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaokul ve Lise Çağ Nüfusu ve Öğrenci Sayısı (2000)

	Yaş Grubu	*Çağ Nüfusu (000)*	*Öğrenci Sayısı (000)*
Almanya	10-18	8.431	8.388
Avusturya	10-17	756	749
Belçika	12-17	730	1.149
Danimarka	13-18	333	435
Finlandiya	13-18	392	493
Fransa	11-17	5.453	5.876
Hollanda	12-17	1.127	1.403
İngiltere	11-17	5.355	8.374
İrlanda	12-16	314	323
İspanya	12-17	2.753	3.183
İsveç	13-18	624	928
İtalya	11-18	4.663	4.473
Lüksemburg	12-18	36	34
Portekiz	12-17	716	813
Yunanistan	12-17	755	743
Ortalama		*32.438*	*37.364*
Türkiye	12-17	7.421	5.500

Kaynak: UNESCO, **EFA Global Monitoring Report-2005** (www.unesco.org)

AB ülkeleri ve Türkiye'de ortaokul ve lisenin toplam süresi 6-9 yıl dolayındadır. Anılan eğitim düzeylerinde Türkiye'nin çağ nüfusu, AB çağ nüfusunun % 23'ü kadardır. Almanya dışındaki tüm AB ülkelerinin çağ nüfusundan daha yüksek olan Türkiye'nin çağ nüfusu, 10 AB ülkesinin toplam çağ nüfusundan da yüksektir.

Türkiye'nin ortaokul [2] ve lise öğrenci sayısı, AB öğrenci sayısının % 15'i kadardır ve Almanya, Fransa, İngiltere dışındaki tüm AB ülkelerinden daha yüksektir. Ancak Türkiye, çağ nüfusunu okullaştırmada AB ülkelerinden oldukça geride kalmıştır. Nitekim Türkiye'nin çağ nüfusu, AB çağ nüfusunun % 23'ü kadarken, öğrenci sayısı % 15'i kadardır.

AB ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretim öğrenci sayısı Çizelge 50'de görülmektedir.

[1] Türkiye'de 1997 yılında ilkokul ve ortaokul eğitimi sona ermiş ve sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim başlamıştır. UNESCO kaynaklarında eğitim tür ve düzeyi, yaş gruplarına göre verildiğinden burada "ilkokul" ifadesi kullanılmıştır.

[2] Türkiye'de 1997 yılında ilkokul ve ortaokul eğitimi sona ermiş ve sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim başlamıştır. UNESCO kaynaklarında eğitim tür ve düzeyi, yaş gruplarına göre verildiğinden burada "ortaokul" ifadesi kullanılmıştır.

Çizelge 50. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Öğrenci Sayısı (2000)

	Toplam (000)	*Erkek (000)*	*Kız (000)*
Almanya	2.084	1.070	1.014
Avusturya	265	127	138
Belçika	359	169	190
Danimarka	187	81	106
Finlandiya	280	129	151
Fransa	2.031	893	1.138
Hollanda	504	250	254
İngiltere	2.067	940	1.127
İrlanda	167	76	91
İspanya	1.833	871	962
İsveç	358	147	211
İtalya	1.812	797	1.015
Lüksemburg	2	1	1
Portekiz	388	167	221
Yunanistan	478	210	268
Toplam	*12.815*	*5.928*	*6.887*
Türkiye	1.607	948	659

Kaynak: UNESCO, **EFA Global Monitoring Report-2005** (www.unesco.org)

AB 12,8 milyon dolayında yükseköğretim öğrencisine sahipken, Türkiye 1,6 milyon dolayında öğrenciye sahiptir. Türkiye'nin yükseköğretim öğrenci sayısı, AB öğrenci sayısının % 13'ü kadardır. AB yükseköğretim öğrencilerinin % 54'ünü kızlar oluştururken, Türkiye öğrencilerinin % 41'ini kızlar oluşturmaktadır. Türkiye'de diğer eğitim tür ve düzeylerinde olduğu gibi yükseköğretimde de kız-erkek farklılığı yok edilememiştir.

AB ülkeleri ve Türkiye'de öğrenci sayısının gelişimini karşılaştırdıktan sonra, Türkiye özeline inmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de öğrenci sayısındaki artış tüm eğitim tür ve düzeyleri itibariyle bir bütün olarak Çizelge 51'de görülmektedir.

Türkiye'de 1990-1991 öğretim yılından 2000-2001 öğretim yılına öğrenci sayısı 4 milyon artmıştır. Diğer bir deyişle 10 yılda % 28'lik artış olmuştur. Eğitim tür ve düzeyleri içinde en yüksek artış 1,2 milyonla ilköğretim ve ardından ortaöğretimde gerçekleşmiştir. Oransal olarak ise en yüksek artış yükseköğretimde (örgün ve lisansüstü programlar), ardından okulöncesi eğitim ve genel ortaöğretimde gerçekleşmiştir. Sağlanan gelişmeler, eğitime yatırımın hızlandırıldığını, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması ve sürekli hale getirilmesinde önemli aşamalar kat edildiğini göstermektedir.

Gelişmiş ülkelerde eğitim çabaları, esas olarak öğrenci sayısındaki azalışı içerirken, gelişmekte olan ülkelerde artışı içermektedir. Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, öğrenci artışının yanı sıra nitel öngörüler de yer almaktadır. Öngörülen öğrenci artışına paralel olarak;

- okullaşma oranlarının AB ve OECD ülkeleri düzeyine ulaştırılması,
- ikili öğretimden normal öğretime geçilmesi,
- zorunlu eğitim süresinin 9-12 yıla çıkarılması,
- meslekî-teknik öğretimin, ortaöğretim içindeki payının % 65'e yükseltilmesi,
- altyapı gereksiniminin tamamlanması,
- teknoloji destekli eğitimin yaygınlaştırılması ve ar-ge çalışmalarının yoğunlaştırılması

hedeflenmektedir.

Çizelge 51. Türkiye'de Öğrenci Sayılarındaki Gelişim (1990-2000)

Öğretim Tür ve Düzeyi	*1990-1991 Öğr.Yılı*	*2000-2001 Öğr.Yılı*	*Artış*	*Artış (%)*
Okulöncesi	119.866	258.706	138.840	116
İlköğretim	9.243.232	10.460.219	1.216.987	13
- Örgün	9.243.232	10.288.456	1.045.224	11
- Açık	--	171.763	--	--
Ortaöğretim	1.426.632	2.606.994	1.180.362	83
- Örgün	1.426.632	2.176.513	749.881	53
- Açık	--	430.481	--	--
Genel Ortaöğretim	799.358	1.704.279	904.921	113
- Örgün	799.358	1.324.083	524.725	66
- Açık	--	380.196	--	--
Mes-Tek.Ortaöğretim	627.274	902.715	275.441	44
- Örgün	627.274	852.430	225.156	36
- Açık	--	50.285	--	--
Yükseköğretim	749.921	1.607.388	857.467	114
- Örgün	444.447	992.622	548.175	123
- Açık	260.962	515.583	254.621	98
- Lisansüstü	44.512	99.183	54.671	123
Yaygın Eğitim	2.613.297	3.173.841	560.544	21
Toplam	*14.152.948*	*18.107.148*	*3.954.200*	*28*

Çizelge MEB, DİE, ÖSYM verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de 1990-2000 döneminde erkek öğrenci sayısındaki gelişim Çizelge 52'de görülmektedir.

Anılan dönemde erkek öğrenci sayısı 1,7 milyon dolayında artmıştır. En yüksek artış genel ortaöğretimde, ardından ilköğretimde ve yükseköğretimde gerçekleşmiştir. Oransal olarak ise en yüksek artış genel ortaöğretimde, ardından okulöncesi eğitimde gerçekleşmiştir.

Çizelge 52. Türkiye'de Öğrenci Sayılarındaki Artış (Erkek, 1990-2000)

Öğretim Tür ve Düzeyi	*1990-1991 Öğr.Yılı*	*2000-2001 Öğr.Yılı*	*Artış*	*Artış (%)*
Okulöncesi	63.225	135.481	72.256	114
İlköğretim	5.130.783	5.624.146	493.363	10
Ortaöğretim	883.188	1.548.395	665.207	75
- Genel	456.403	982.420	526.017	115
- Mes.Tek.	426.785	565.975	139.190	33
Yükseköğretim	497.434	951.383	453.949	91
Toplam	*6.574.630*	*8.259.405*	*1.684.775*	*26*

Not: Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri dahil değildir. Çizelge MEB, DİE, ÖSYM verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de 1990-2000 döneminde kız öğrenci sayısındaki gelişim Çizelge 53'te görülmektedir.

Çizelge 53. Türkiye'de Öğrenci Sayılarındaki Artış (Kız, 1990-2000)

Öğretim Tür ve Düzeyi	*1990-1991 Öğr.Yılı*	*2000-2001 Öğr.Yılı*	*Artış*	*Artış (%)*
Okulöncesi	56.641	123.225	66.584	118
İlköğretim	4.112.449	4.836.073	723.624	18
Ortaöğretim	543.444	1.058.599	515.155	95
- Genel	342.955	721.859	378.904	110
- Mes.Tek.	200.489	336.740	136.251	68
Yükseköğretim	252.487	656.005	403.518	160
Toplam	*4.965.021*	*6.673.902*	*1.708.881*	*34*

Not: Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri dahil değildir. Çizelge MEB, DİE, ÖSYM verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Anılan dönemde kız öğrenci sayısı 1,7 milyon dolayında artmıştır. En yüksek artış ilköğretimde, ardından yükseköğretimde ve genel ortaöğretimde gerçekleşmiştir. Oransal olarak ise en yüksek artış yükseköğretimde, ardından okulöncesi eğitim ve genel ortaöğretimde gerçekleşmiştir.

Türkiye'de ilköğretim çağına giren çocuk sayısı son dönemlerde durağanlaşmıştır. Ancak bu durağanlık her yerde aynı olmamakta, göç nedeniyle köylerdeki okullarda eğitim görecek çocuk sayısı azalırken, şehirlerdeki okullar sayısal baskı altında kalmaktadır. Türkiye genelinde ilköğretimde okullaşma oranı % 100'e yaklaşmıştır, dolayısıyla asıl sorun bundan sonra nitelik ve yöresel dağılım sorunu olacaktır. Sorunun çözümü için yeni ilköğretim yatırımları, yöreler arasındaki nüfus hareketliliğini esas alarak ve derslik-sınıf-öğretmen başına düşen öğrenci sayısını azaltarak ve teknoloji kullanımını artırarak niteliğe yönelik yapılmalıdır.

Sonuç olarak denilebilir ki, yakın gelecekte Türkiye eğitiminde sayısal sorun aşılacak, böylelikle daha çok sayıda çocuk ve genci eğitim sürecinden geçirmek yerine, Türkiye'yi gelişmiş ülkeler düzeyine ulaştıracak eğitimsel nitelikleri sağlamak öncelikli olacaktır. Türkiye'de eğitim yaklaşık; 60 bin okul, 18 milyon öğrenci ve 700 bin öğretmen/öğretim elemanıyla en büyük kamu hizmeti olup 70 milyon insanı doğrudan ilgilendirmektedir. Bu kadar yüksek bir sorumluluğu üstlenmiş olan eğitimin, görev alanına giren çalışmaları gerçekleştirebilmesi, her şeyden önce güçlü bir irade ve politikayı gerektirmektedir.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Kadınların iş yaşamına daha etkin katılmaları, ancak iş yaşamı hakkında bilgi sahibi olmaları ve yeni teknolojilere uygun beceriler kazanmalarıyla olanaklı olabilecektir. Bunu sağlamanın ilk ve en önemli koşulu, eğitimin tüm tür ve düzeylerine katılımda, kızlarla erkeklerin eşit olanaklara sahip olmasıdır. Bunun yanı sıra, çeşitli nedenlerle eğitim sistemi dışında kalmış kadınlara beceri kazandırma olanağı sağlayacak, farklı eğitim modellerinin geliştirilmesi de önemlidir. Bu tür çalışmaların gerçekleştirilememesi durumunda, kadınların çoğunluğunun "işsizlik" ya da "niteliksiz işlerde çalışma" durumuyla karşı karşıya kalacakları açıktır. Bu durumda "eğitimli ve nitelikli işlerde çalışanlarla", "eğitimsiz ve niteliksiz işlerde çalışanlar" arasında gelir, toplumsal konum ve yaşam biçimi bakımından varolan farkın daha da artacağı söylenebilir.

AB ülkeleri ve Türkiye'de eğitimin tüm tür ve düzeylerindeki toplam öğrenci içinde kızların oranı Çizelge 54'te görülmektedir. Eğitim sistemindeki öğrencilerin 1970 yılında AB'de % 48'ini kızlar oluştururken, Türkiye'de ancak % 39'unu kızlar oluşturmuştur. 2000 yılında ise AB'de % 50'si kız iken, Türkiye'de % 44'ü kızdır. Diğer bir deyişle AB, eğitime ulaşımda cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldırmış, Türkiye ise 1970 yılında olduğu gibi 2000 yılında da eşitliği sağlayamamıştır. Dolayısıyla AB ülkelerinde kızların eğitimine verilen önem, her dönemde Türkiye'den daha ileri düzeyde olmuştur. Eğitim sisteminde kızların oranının düşük olması, dolayısıyla işgücü piyasasına-üretime kadınların daha çok katılmasını engellemektedir.

Çizelge 54. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Toplam Öğrenci İçinde Kızların Oranı (%)
(Eğitimin Tüm Tür ve Düzeyleri Toplamında)

	1970	*1990*	*2000*
Almanya	-	47	48
Avusturya	47	47	48
Belçika	48	49	50
Danimarka	48	49	50
Finlandiya	49	52	52
Fransa	50	49	49
Hollanda	46	48	49
İngiltere	48	49	50
İrlanda	49	49	50
İspanya	48	49	50
İsveç	49	49	51
İtalya	46	48	49
Lüksemburg	49	48	49
Portekiz	48	51	50
Yunanistan	45	48	49
Ortalama	*48*	*49*	*50*
Türkiye	39	43	44

Kaynak: OECD (1995), **OECD Education Statistics (1985-1992)**, s.137 ve UNESCO (1999), **Statistical Yearbook'99**, s.76-258

Türkiye, üretim ve ihracatının büyük bölümünü faktör verimliliğinden çok faktör miktarına dayalı üretim yapan sektörlerde gerçekleştirmekte, göreli olarak ucuz işgücü avantajı bu biçimde kullanılmaktadır. Ancak orta ve uzun dönemde Türkiye'den daha ucuz işgücü kullanan ülkelerin (bu sektörlerde teknolojiler de sabitlenmiş olduğundan) Türkiye'yi rekabet edebilir durumdan çıkarmaları beklenebilir (TÜSİAD 1999, 31).

Okullaşma Oranı

AB ülkeleri ve Türkiye'de okullaşma oranları yaşlara göre Çizelge 55'te görülmektedir. 3-4 yaş grubundaki öğrencilerin okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama % 73; Türkiye'de ise % 7'dir. Belçika, Fransa, İspanya ve İtalya'da % 100, okullaşma oranının en düşük olduğu İrlanda'da % 26, Yunanistan'da ise % 29 dolayındadır. Diğer bir deyişle, en düşük okullaşma oranına sahip AB ülkeleri bile, Türkiye'den 4 kat ilerideidir.

Çizelge 55. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okullaşma Oranı (Brüt, %, 2001)

	3-4 Yaş [1]	*5-14 Yaş*	*15-19 Yaş*	*20-29 Yaş*
Almanya	70	100	89	24
Avusturya	62	99	77	19
Belçika	119	100	91	26
Danimarka	85	97	83	32
Finlandiya	39	94	85	39
Fransa	119	101	87	20
Hollanda	49	99	86	24
İngiltere	81	99	75	23
İrlanda	26	101	81	17
İspanya	108	104	80	24
İsveç	73	98	86	33
İtalya	99	99	72	17
Lüksemburg	69	92	78	6
Portekiz	68	107	73	22
Yunanistan	29	98	77	24
Ortalama	*73*	*99*	*81*	*23*
Türkiye	7	84	30	5

1) 4 ve daha küçük yaştaki öğrencilerin 3-4 yaş grubundaki nüfusa oranı. Kaynak: OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.258

5-14 yaş grubundaki okullaşmaya bakıldığında AB ülkelerinin tamamının % 100 dolayında (ortalama % 99) olduğu görülmektedir, Türkiye'de ise bu oran % 84'tür. 15-19 yaş grubunda ise AB ülkeleri % 81 okullaşmaya ulaşmışken, Türkiye yalnızca % 30'a ulaşabilmiştir. Benzer şekilde 20-29 yaş grubunun okullaşma oranı AB ülkelerinde ortalama % 23, Türkiye'de ise yalnızca % 5 dolayındadır. Verilerden de anlaşılacağı üzere, her yaş grubunda Türkiye'nin okullaşma oranı, AB ülkelerinden düşüktür ve bu nedenle AB'ye giriş sürecinde Türkiye, önceki dönemlere oranla eğitime daha fazla önem vermek, yatırım yapmak durumundadır.

Eşitlik sorunu, yalnızca eğitimsel değil, daha geniş anlamda toplumsal, kültürel ve ekonomiktir. Eşitlik sorunuyla başa çıkmada yalnız eğitim politikaları yeterli olmayacaktır (OECD 2001/b, 105).

AB ülkeleri ve Türkiye'de okulöncesi eğitim okullaşma oranı, yaşlara göre Çizelge 56'da görülmektedir.

Çizelge 56. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı (Brüt, %, 2000)

	3 Yaş	*4 Yaş*	*5 Yaş*
Almanya	54,8	81,4	83,8
Avusturya	39,3	79,6	89,4
Belçika	98,2	99,2	99,0
Danimarka	71,8	90,6	96,6
Finlandiya	33,9	41,9	49,6
Fransa	100,7	101,9	101,4
Hollanda	0,1	99,5	98,5
İngiltere	53,9	100,0	99,9
İrlanda	3,2	51,0	100,6
İspanya	79,6	93,5	100,5
İsveç	68,0	72,8	75,8
İtalya	97,6	97,3	99,5
Lüksemburg	37,6	94,5	94,0
Portekiz	55,9	72,2	81,6
Yunanistan	0,0	57,6	90,0
Ortalama	*53,0*	*82,2*	*90,7*
Türkiye	0,6	2,5	15,8

Kaynak: OECD (2002), **Education Policy Analysis**, s.34 ve Türkiye için **MEB**

Okulöncesi eğitim okullaşma oranı, AB genelinde ortalama % 75 dolayındadır. Belçika, Fransa, İngiltere, İrlanda gibi ülkelerde ise zorunlu eğitim kapsamındadır. AB genelinde okullaşma oranı dört yaşındaki çocuklarda % 82 iken Türkiye'de ancak % 2.5, beş yaşındaki çocuklarda ise AB genelinde % 91 iken Türkiye'de % 16'dır.

OECD ülkeleri, kadınların işgücü piyasasına katılım oranını artırmak amacıyla, son yıllarda küçük çocuklara sağlanan hizmetleri artırmak için harekete geçmişlerdir. Nörolojik araştırmalar, erken yaşlarda beyin gelişiminin çok hızlı olduğunu göstermektedir. Nitelikli okulöncesi eğitim gören ve sevgi ortamlarında büyüyen çocuklar, daha yüksek yargılama ve sorun çözme yeteneğine sahip olmaktadırlar. Aynı zamanda okulöncesi eğitimle zorunlu eğitime daha iyi geçiş yapmalarına, insanlara karşı daha paylaşımcı ve düşünceli olmalarına ve daha çok özgüven geliştirmelerine yardımcı olunmaktadır. Erken çocukluk döneminin çocukların toplumsal, davranışsal ve bilişsel gelişimindeki yeri ve yaşamboyu öğrenmenin sağlam temellerini oluşturmadaki önemi kuşku götürmez (OECD 2001/b, 31 ve 54).

AB ülkeleri ve Türkiye'de ilköğretim okullaşma oranı Çizelge 57'de görülmektedir. İlköğretim okullaşma oranı, AB genelinde ortalama % 97 dolayındadır. Almanya, Avusturya, İrlanda ve Yunanistan dışındaki AB ülkelerinde % 100, Türkiye'de ise % 88 dolayındadır. Kızlarda ise AB ülkelerinde ortalama % 97 iken Türkiye'de % 85'tir. AB ülkeleri eğitimde kız-erkek eşitliğini sağlamıştır, Türkiye'de ise cinsiyet farklılığı sürmektedir.

Çizelge 57. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretim Okullaşma Oranı (Brüt, %, 2000)

	Toplam	*Erkek*	*Kız*
Almanya	86,3	85,5	87,1
Avusturya	90,7	90,0	91,3
Belçika	100,0	100,0	99,9
Danimarka	99,4	99,3	99,4
Finlandiya	100,0	99,9	100,0
Fransa	99,9	99,9	99,9
Hollanda	99,5	100,0	98,9
İngiltere	100,0	100,0	100,0
İrlanda	89,8	89,8	89,8
İspanya	99,7	100,0	99,4
İsveç	99,7	100,0	99,4
İtalya	99,8	100,0	99,5
Lüksemburg	96,1	96,0	96,2
Portekiz	99,3	99,5	99,1
Yunanistan	94,6	94,5	94,6
Ortalama	*97,0*	*97,0*	*97,0*
Türkiye	87,9	91,0	84,8

Kaynak: www.worldbank.org (2002), **World Development Indicators Database**, s.24

AB ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretim brüt okullaşma oranının 1980-2000 dönemindeki gelişimi Çizelge 58'de görülmektedir.

Çizelge 58. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretim Okullaşma Oranı (Brüt, %)

	1980	*1990*	*2000*		
			Toplam	Erkek	Kız
Almanya	-	33,9	46,0	47,0	45,0
Avusturya	21,9	35,2	50,0	48,0	52,0
Belçika	26,0	40,2	56,0	53,0	59,0
Danimarka	28,3	36,5	55,0	47,0	63,0
Finlandiya	32,2	48,9	74,1	68,3	80,0
Fransa	25,3	39,6	51,0	45,0	57,0
Hollanda	29,3	39,8	49,0	49,0	49,0
İngiltere	19,1	30,2	58,0	53,0	64,0
İrlanda	18,1	29,3	48,0	44,0	52,0
İspanya	23,2	36,7	56,0	51,0	61,0
İsveç	30,8	32,0	50,3	43,5	57,4
İtalya	27,0	32,1	47,0	42,0	53,0
Lüksemburg	2,6	-	9,7	12,4	7,0
Portekiz	10,7	23,2	38,8	33,4	44,4
Yunanistan	17,1	36,1	50,0	48,0	52,0
Ortalama	*22,3*	*35,3*	*49,3*	*45,6*	*53,1*
Türkiye	5,4	13,1	21,0	26,5	15,2
AB/Türkiye (kat)	*4,1*	*2,7*	*2,3*	*1,7*	*3,5*

-: Veri yok, Kaynak: (2003), www1.worldbank.org/education, **Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education**, s.185-189

AB genelinde yükseköğretim brüt okullaşma oranı, 1980 yılında % 22 iken 2000 yılında % 49'a yükselmiştir. Anılan dönemde Türkiye'de ise % 5'ten % 21'e yükselmiştir. AB ülkelerinde okullaşma oranı yaklaşık olarak Türkiye'den 1980 yılında dört kat yüksekken 2000 yılında iki kat yüksektir. Diğer bir deyişle AB ülkeleriyle Türkiye arasında okullaşma oranındaki fark her geçen yıl kapanmakta, ancak Türkiye kızlarda okullaşma oranında oldukça geride kalmayı sürdürmektedir. Nitekim 2000 yılında kızların okullaşma oranı AB genelinde % 53, Finlandiya'da % 80, İngiltere'de % 64, Danimarka'da % 63 iken Türkiye'de yalnızca % 15'tir.

AB ülkeleri ve Türkiye'de okullaşma oranlarının gelişimini karşılaştırdıktan sonra, Türkiye özeline inmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de 1990-2000 döneminde öğretim tür ve düzeylerine göre okullaşma oranları Çizelge 59'da görülmektedir.

Çizelge 59. Türkiye'de Okullaşma Oranları (%, Brüt)

Öğretim Tür ve Düzeyi	*1990-1991 Öğretim Yılı*			*2000-2001 Öğretim Yılı*		
	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız
Okulöncesi	2,9	3,0	2,8	6,3	6,3	6,2
İlköğretim	82,9	89,3	76,1	94,4	97,9	90,7
Ortaöğretim	36,6	44,4	28,5	51,5	57,6	45,0
- Genel	20,5	22,9	18,0	31,4	33,4	29,2
- Mes.Tek.	16,1	21,4	10,5	20,2	24,3	15,8
Yükseköğretim	9,0	11,6	6,4	16,6	19,1	13,9

Not: Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri dahil değildir. Çizelge MEB, DİE, ÖSYM verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Türkiye'de 1990-2000 döneminde okullaşma oranlarında dikkate değer artışlar gerçekleşmiştir. Anılan dönemde okullaşma oranı, okulöncesi eğitimde % 3'den % 6'ya, ilköğretimde % 83'den % 94'e, ortaöğretimde % 37'den % 52'ye, yükseköğretimde % 9'dan % 17'ye yükselmiştir. Eğitimin tüm tür ve düzeylerinde kız öğrencilerin okullaşmasında gerçekleşen artış, erkek öğrencilerden daha yüksek olmuştur.

Her ne kadar okullaşma oranlarında artış olsa da, eğitim çağındaki (6-20 yaş) 1,6 milyon kişi okuma-yazma bilmemektedir. İlköğretim çağındakilerin % 10'u, ortaöğretim çağındakilerin % 4'ü ve yükseköğretim çağındakilerin % 5'i okuma-yazma bilmemektedir. Eğitim çağındaki okuma-yazma bilmeyenlerin % 40'ını erkekler, % 60'ını da kızlar oluşturmaktadır.

Okulöncesi eğitimde % 6 dolayında olan okullaşma oranı, bu alana hızlı bir biçimde yatırım yapılması gerektiğini göstermektedir. Nitekim Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda okulöncesi eğitimde 2000-2001 öğretim yılında % 16'lık okullaşma oranına ulaşılması öngörülmüştü, ancak öngörülenin yarısına bile ulaşılamamıştır. Benzer şekilde Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 2005-2006 öğretim yılında % 25 okullaşma oranına ulaşılması öngörülmektedir.

Türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranı AB ülkeleriyle karşılaştırıldığında düşüktür, dolayısıyla yükseköğretime yönelik istemin bir süre daha artmaya devam edeceği söylenebilir. Türkiye'de üniversitelerin sayısı ve öğretim kapasiteleri kısa bir süre sonra yeterli düzeye ulaşacak, bir sayı sorunu olmaktan çıkacak, öncelikle normlar ve nitelik sorunu haline gelecektir. 21. yüzyıl Türkiye'sinde yükseköğretim istemi sayısal olarak durağanlaşma eğilimine girecek, buna karşın nitelik ve rekabet arayışları hız kazanacaktır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Programlara Göre Dağılımı

AB ülkeleri ve Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin programlara göre dağılımı Çizelge 60'ta görülmektedir.

Çizelge 60. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Programlara Göre Dağılımı (%)

	1991		*2001*	
	Genel	*Meslekî-Teknik*	*Genel*	*Meslekî-Teknik*
Almanya	20,7	79,3	36,7	63,3
Avusturya	23,7	76,3	21,4	78,6
Belçika	41,5	58,5	30,8	69,2
Danimarka	33,4	66,6	45,4	54,6
Finlandiya	45,5	54,5	43,3	56,7
Fransa	46,0	54,0	43,3	56,7
Hollanda	29,6	70,4	29,9	70,1
İngiltere	79,7	20,3	33,1	66,9
İrlanda	77,6	22,4	74,2	25,8
İspanya	63,5	36,5	64,4	35,6
İsveç	26,6	73,4	48,3	51,7
İtalya	29,4	70,6	35,7	64,3
Lüksemburg	-	-	36,2	63,8
Portekiz	83,2	16,8	71,7	28,3
Yunanistan	-	-	64,8	35,2
Ortalama	*46,2*	*53,8*	*45,3*	*54,7*
Türkiye	56,0	44,0	60,3	39,7

-: Veri yok, Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1993, s.119 ve 2003, s. 271

1991-2001 döneminde AB ülkelerinde ortaöğretim öğrencileri içinde meslekî-teknik öğrencilerin oranı % 54'den % 55'e yükselmiş, Türkiye'de ise % 44'den % 40'a düşmüştür. Diğer bir deyişle Türkiye'de 1991 yılında olduğu gibi 2001 yılında da meslekî-teknik öğretim öğrenci oranı artırılamamış, her dönemde genel ortaöğretim öğrenci oranından daha az olmuştur. Planlı dönemin başlangıcından bu yana (özellikle 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında, md. 14) ortaöğretimin meslekî-teknik ağırlıklı olarak yapılandırılması hedeflenmiş olmasına karşın, hiçbir plan döneminde bu hedefe ulaşılamamıştır. Nitekim, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, meslekî-teknik öğretimin uluslararası boyutuna yer verilmiş ve ileri teknoloji uygulamalarının işgücü piyasasına hakim olduğu ve olmayı sürdüreceği öngörülerek, meslekî-teknik öğretimin de bu boyutta düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Görüldüğü gibi Türkiye'de Plan hedefleriyle uyuşmayan bir gelişme yaşanmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki, AB'nin uzun dönemli işsizlikle başa çıkarken en önem verdiği olgunun, işgücü piyasalarının gittikçe artan bir oranda yüksek nitelikli işgücüne gereksinim duyacağı ve bunun giderilmesi için de, meslekî-teknik öğretim normlarının ve niteliğinin mutlaka üretime uyum sağlayabilen bir çerçeve içinde yüksek olması gerekliliğidir. Nitekim AB'de meslekî-teknik öğretim, yalnızca eğitim sistemi içinde değil, niteliksiz işçiden uyum zorluğu çeken işletmelere kadar geniş bir perspektifte işlev görmektedir.

Ekonomik kalkınmada en büyük itici güçlerden biri olması gereken meslekî-teknik öğretimin Türkiye'de yeni bir yapıya kavuşturulabilmesi için ar-ge ve iş yaşamının yeterli düzeyde katılımı zorunlu görülmektedir. Meslekî-teknik öğretimin düzenli bir yapıya sahip olmasında hiç kuşkusuz finansal yapılanmasının da önemli rolü olacaktır. Dolayısıyla devlet, sanayi ve eğitim kurumlarınca oluşturulacak bir üçlünün yeniden yapılanmada ortak çabalarına gereksinim duyulacaktır.

Türkiye'de meslekî-teknik öğretim öğrenci sayısı ve okullaşma oranı, kalkınma planları hedeflerine uygun gelişmemiştir. Meslekî-teknik öğretimin, genel öğretim türlerine göre daha pahalı olması nedeniyle, bu alana yeterli yatırımın yapılmadığı ve maliyeti ucuz olan genel öğretim türlerine yatırım yapılarak, toplumsal eğitim isteminin karşılanmaya çalışıldığı söylenebilir. Kaynak yetersizliği ve aynı zamanda kaynakların eğitim tür ve düzeyleri arasında, Türkiye'nin toplumsal ve ekonomik kalkınma hedefleri yönünde dağıtımı enuygun düzeyde gerçekleştirilemediği için, meslekî-teknik öğretim istenilen düzeye ulaştırılamamaktadır. Bunun nedenleri arasında, yükseköğretime giriş sistemi ve yönlendirme sistemindeki yetersizlikler de yer almaktadır.

Gençler, örgün eğitiminden ayrılma döneminde, iş yaşamı için gerekli enaz becerilerle ve okul sonrası meslekî eğitim alabilecek niteliklerle donatılmalıdır. OECD araştırmaları, işgücü piyasasına girebilmek için bireylerin en azından ortaöğretim mezunu olmalarının ya da çıraklık belgesine sahip olmalarının önkoşul olduğunu göstermektedir. Nitekim OECD ülkelerinde son 25 yılda ortaöğretimi tamamlama oranında hızlı bir artış gerçekleşmiştir (OECD 2001/b, 56).

Türkiye'de bugün işgücü piyasası ile eğitim sistemi arasında bir uyumsuzluk gözlenmektedir. Varolan eğitim sisteminin, toplumun gereksinimlerini karşılayamamasının yanı sıra ekonomik altyapının ve istihdam piyasasının da eğitim istemini yönlendirecek güce sahip olmadığı görülmektedir. Türkiye'nin dışa açılma süreci, AB ile gerçekleştirmiş olduğu gümrük birliği ve tam üyeliğe adaylığı nedeniyle sanayinin rekabet gücünde, buna bağlı olarak istihdam politikalarında ve bu politikalarla doğrudan bağlantısı olan eğitim sisteminde bir değişim sürecine girilmesi gerekecektir (Sevinç 1996, 2). Meslekî-teknik öğretimin hedefi, sanayileşmenin ve üretim hedeflerinin gereksinimlerine uygun, çağdaş teknikleri iyi kavramış, üretim sürecine kolaylıkla uyabilen, ayrıca üretim sürecinin gelişmesine katkıda bulunabilen işgücü yetiştirmek olmalıdır.

Eğitimin, giderek iş piyasasına kayacağı beklentisi gerçekçi değildir. Çünkü, piyasaların temel kültür eğitimi ve meslek alan bilgisi güçlü insangücünü giderek daha çok istemeleri söz konusudur. Bunun nedeni, hızlı rekabet ortamında firmaların uzun süreli temel beceri ve meslek eğitimine ayırabilecekleri zaman ve kaynakların sınırlı olmasıdır. Piyasa çoğunlukla, nitelikli insangücüne güncel yenilikleri kazandırma eğitimine yönelecek ve yoğunlaşacaktır. Yaşamboyu öğrenme ilkesi ise, kamusal eğitim ile piyasa eğitiminin dayanışma içinde olması gerektiğini göstermektedir (MEB 1997/a, 18).

Bu çerçevede, AB ülkelerinin eğitim politikalarının genel gelişimini izlemenin yanı sıra nüfus hareketleri ve istihdam piyasasındaki gelişmeler ile işgücü piyasasına yönelik politikaların da yakından izlenmesi, Türkiye'nin kendi stratejilerini belirleyebilmesi açısından önem kazanmaktadır. AB politikalarının izlenmesi, gümrük birliğinin yanı sıra Türkiye'nin olası üyeliği açısından ekonomik ve bir anlamda da siyasi bütünleşmenin sağlayacağı maliyet–fayda dengesinin kurulmasına yardımcı olacaktır.

Öğrenci-Öğretmen ve Öğrenci-Derslik Oranı

Eğitimde niteliğin yükseltilmesi ve etkili öğrenme sürecinin sağlanmasında bazı ölçütler vardır. Bunlardan üçü aşağıda özet olarak verilmektedir.

Öğrenci-Öğretmen Oranı

Her ne kadar eğitim teknolojilerinde ve öğretim yöntemlerinde gelişmeler yaşansa da, nitelikli eğitim esas olarak nitelikli öğretmenle sağlanabilmektedir. Bu nedenle Türkiye, en kısa sürede öğretmen ve öğretim üyesi gereksinimini karşılamak ve AB düzeyine ulaşmak durumundadır. Türkiye'de eğitiminin her tür ve düzeyinde, en başta da öğretmen yetiştirmede yaşanan nitelik bunalımı aşılarak, işgücünün, AB işgücü ile yarışabilir düzeye getirilmesi zorunludur.

Eğitimin tüm tür ve düzeylerinde bir öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı Çizelge 61'de görülmektedir.

Çizelge 61. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Bir Öğretmene Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı (2000)

	Okulöncesi	*İlköğretim*	*Ortaöğretim*	*Yükseköğretim*
Almanya	24	20	15	12
Avusturya	16	14	10	10
Belçika	15	15	10	20
Danimarka	7	10	13	-
Finlandiya	12	17	14	16
Fransa	19	20	12	18
Hollanda	(1)	17	17	13
İngiltere	21	21	15	18
İrlanda	15	22	16	17
İspanya	16	15	12	16
İsveç	9	13	14	9
İtalya	13	11	10	23
Lüksemburg	20	16	9	-
Portekiz	16	12	9	-
Yunanistan	16	13	11	27
Ortalama	*16*	*16*	*13*	*17*
Türkiye	16	30	15	38

-: Veri yok, 1) İlköğretim içinde. Kaynak: OECD (2002), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.293; www.unesco.org ve Türkiye için MEB

Eğitimin tüm tür ve düzeylerinde bir öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı AB ülkelerinde 15 iken Türkiye'de 25'tir. Diğer bir deyişle, AB ülkelerindeki bir öğretmen 15 öğrenciyi yetiştirmek durumunda iken, Türkiye'deki bir öğretmen 25 öğrenciyi yetiştirmek durumundadır.

Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasının yanı sıra, köy-şehir ve gelişmiş-geri kalmış yöreler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yöreler arası dağılımı dengesizdir ve bu nedenle bazı yörelerde öğretmen başına çok az öğrenci düşerken, bazı yörelerde çok fazla düşmektedir.

Öğretmenin işlevinin giderek kılavuzluğa yönelmesi, öğretmenlik eğitiminde alan bilgisinden çok meslek bilgisi, rehberlik ve genel kültürün öncelik kazanacağını göstermektedir. Büyük sayılarda öğretmen yetiştirilmesi gereken Türkiye'de, öğretmen yetiştiren kurumların tüm programlarının gözden geçirilmesi ve öğretmenleri yetiştirenlerin çok yönlü desteklenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda yüksek lisans ve doktora olanaklarının yaygınlaştırılması, uzmanlaşmak isteyen öğretmenler için yararlı olacaktır.

Öğrenci-Derslik Oranı

Eğitimde nitelik göstergelerinden biri, derslik başına düşen öğrenci sayısının azlığıdır. Aşırı kalabalık dersliklerde yapılan eğitimin niteliğinden söz edilemez. İlköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı AB ülkelerinde 20 iken Türkiye'de 41; ortaöğretimde ise AB ülkelerinde 23 iken Türkiye'de 28'dir. Daha açık bir deyişle AB ülkeleri, öğrencilerinin nitelikli eğitim görebilmeleri için yeterli eğitim ortamı sağlamışlardır. Türkiye'de ise kalabalık dersliklerde eğitim yapılmaya çalışılmaktadır. Şöyle ki Türkiye'de bir ilköğretim dersliğinde öğrenim gören öğrenci sayısı, AB'nin iki katıdır (Çizelge 62).

Çizelge 62. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Bir Dersliğe Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı (2001)

	İlköğretim	*Ortaöğretim*
Almanya	22	25
Avusturya	19	24
Belçika	20	-
Danimarka	19	19
Finlandiya	-	20
Fransa	23	24
Hollanda	24	-
İngiltere	-	-
İrlanda	24	22
İspanya	21	26
İsveç	-	-
İtalya	18	21
Lüksemburg	16	20
Portekiz	20	23
Yunanistan	17	24
Ortalama	*20*	*23*
Türkiye	*41*	*29*

-: Veri yok, Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 2002, s.292 ve 2003, s.329 ve Türkiye için **MEB**

Dünya normlarının 20-25 öğrenci olduğu ve AB ile bütünleşme çabalarımızın yoğunlaştığı bu dönemde, yatırım gereksiniminin boyutları ortadadır.

AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşgücü-İstihdam ve Eğitim Düzeyi

İşgücü piyasasında yapısal değişimlerin yaşandığı günümüzde tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye ve AB ülkelerinde de en önemli sorunlarından birini "istihdam" oluşturmaktadır. Ancak işgücü piyasasının yapısı, işgücünün sektörel dağılımı, işsizlerin bileşimi, işsizlik sorununun boyutları ve bu sorunlar karşısında benimsenen politikalar yönünden Türkiye ve AB ülkeleri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır.

Reform ve Rönesans'ın beşiği Avrupa, sanayi devriminin de gerçekleştiği coğrafi alandır. Diğer yandan aynı Avrupa, sanayi devrimi ve toplumundan bu yana giderek hızlanan bilgiye dayalı ekonomiye geçiş ve toplumsal değişim sürecinde öncü rolünü sürdürememiştir. Ekonomik yapı içindeki payını, büyük bir hızla hizmet sektörüne kaptıran sanayi sektörü, gelinen çağda özellikle istihdam yaratma potansiyeli açısından yetersiz kalmıştır (EC 2002, 528; Akt: Gültan 2003, 144).

Ekonomik, toplumsal, eğitsel, siyasal birçok sektörde gelişmeyi içeren kalkınmanın ölçütlerinden önemli birisi de, GSYİH'nın sektörel dağılımıdır. AB ülkeleri ve Türkiye'de GSYİH'nın sektörel dağılımı Çizelge 42'de görülmektedir. AB ülkelerinde GSYİH içinde en düşük oranı tarım oluşturmaktadır. Genelde % 1-4 arasında değişmekte olan bu oran yalnızca Yunanistan'da % 7, Türkiye'de ise % 15 dolayındadır. Diğer bir deyişle, AB ülkelerinde tarım sektörü oransal olarak Türkiye'ye göre çok önemsizdir ve tüm ülkelerde tarımın oranı giderek düşmektedir. Türkiye'de de tarım sektörünün GSYİH içindeki oranının düşüşü oldukça hızlıdır.

Görüldüğü gibi AB, bir "sanayi toplumu" görünümüne sahiptir. Makineleşmiş tarımda az bir nüfus kalmış, geleneksel geniş bir sanayi kesimi ile sanayiye dayalı bir hizmetler kesimi görülmektedir. Türkiye'nin bir "tarım toplumu" görünümüne sahip olduğu, istihdam yapısının ağırlıkla tarım olduğu, sanayinin istihdam yeri açma gücünün düşük olduğu, hizmetler sektörü istihdamının ise sanayiye dayalı olmaktan çok, kamu hizmetlerine dayalı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çalışma çağı nüfusun yeni meslekler ve sektörler için eğitilmeleri, yeni alanlarında da sürekli desteklenmeleri gerekecektir.

Tarım, AB'de ekonomik ve toplumsal yapı açısından özel bir yere sahiptir. Birliği kuran Roma Antlaşmasından günümüze kadar tarım, ağırlıklı ve temel bir politika alanı olmuştur ve amacı, Avrupa'nın gıda güvencesini ve Birlik tarım ürünlerinin dünya pazarlarındaki rekabet edebilirliğinin artırılmasını sağlamaktır. Nitekim Türkiye'nin, AB kazanımlarını üstlenmesinde en kapsamlı alan, tarımdır ve AB ortak tarım politikasına uyumudur. Ancak Birlik sistemine uygun yeterli bir altyapı oluşturulmadan, ortak tarım politikasının Türkiye'de uygulanması olanaklı olmayacağından, uyumun aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (DTM 2002, 71-83-467). Bu alanda yapılması gerekenler Türkiye Ulusal Programında şöyle belirtilmektedir (UP I, 148 ve 309):

> Tarımın millî gelirdeki ağırlığı azalırken, nüfusun önemli bir bölümü geçimini hala tarımla sağlamayı sürdürmektedir. Yapılması gereken, ileriye yönelik, sanayi sektörüne aktarılabilecek ve sektörün kendi içinde kullanabileceği ürünlerin üretimine yönelik çalışmaların biyo-güvenlik önlemleri alınarak zaman kaybetmeden başlatılmasıdır. İnsan kaynakları başta olmak üzere, üretim etmenlerinin daha etkin kullanılması, verimliliğin artırılması, tarımla ilgili kuruluşlarda kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi, kurumsal hizmet akışında gözlenen sorunların giderilmesi, sektör içi kaynak dağılımında etkinlik ve rasyonel kullanım sağlanması, üretici örgütlerinin güçlendirilmesi, tarımsal işletmelerin rekabet

güçlerinin artırılması ve pazarlama ağlarının geliştirilmesine ağırlık verilecektir. Kırsal nüfus azalırken kentsel nüfus artacağından, ortaya çıkacak istihdam gereksinimi için KOBİ sektörünün desteklenmesi kaçınılmaz bir kalkınma politikası seçeneğini oluşturmaktadır.

GSYİH içinde sanayi sektörünün payı AB ülkelerinde % 25-40 arasında değişmektedir ve bu pay Türkiye'de % 27'dir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de sanayinin katma değer payı, AB ülkelerindeki sanayinin katma değer payına benzerdir. GSYİH içinde sanayinin payı AB ülkelerinde giderek düşmekte, Türkiye'de ise yükselmektedir. Diğer bir deyişle, AB ülkeleri sanayileşme sürecini tamamlamıştır, Türkiye ise sanayileşme süreci içindedir (Çizelge 63).

Çizelge 63. AB Ülkeleri ve Türkiye'de GSYİH'nın Sektörel Dağılımı (%)

	Tarım		*Sanayi*		*Hizmetler*	
	1980	*2001*	*1980*	*2001*	*1980*	*2001*
Almanya	-	1	-	30	-	69
Avusturya	4	2	36	32	60	66
Belçika	2	2	34	27	64	71
Danimarka	5	3	29	26	66	71
Finlandiya	10	4	40	34	51	62
Fransa	4	3	34	25	62	72
Hollanda	3	3	32	27	64	70
İngiltere	2	1	43	28	55	71
İrlanda	-	4	-	42	-	54
İspanya	-	4	-	30	-	66
İsveç	4	2	34	29	63	69
İtalya	6	3	39	29	55	68
Lüksemburg	-	1	-	20	-	79
Portekiz	-	4	-	30	-	66
Yunanistan	14	7	25	23	61	70
Ortalama	*5*	*3*	*35*	*29*	*60*	*68*
Türkiye	26	15	22	27	51	58

-: Veri yok, Kaynak: DPT, **Uluslararası Ekonomik Göstergeler**-1999 ve 2002, s.14 ve OECD (2003), **OECD in Figures**, s.22-23 (www1.oecd.org)

Birliğin sanayi stratejisinin esasını; tüketici gereksinimlerine yanıt verebilecek kalite ve miktarda üretim yapılırken, fiyatların iç ve dış piyasalarda rekabet edebilecek düzeyde olması oluşturmaktadır. Bu stratejiyle ulaşılmak istenen hedeflerden biri, "oluşturulacak ar-ge ve meslekî eğitim programlarıyla uluslarüstü bir rekabet üstünlüğüne sahip olmaktır" (DTM 2002, 114-115). Brüksel Doruğu'nda (Aralık 1993) kabul edilen "Büyüme, Rekabet Edebilirlik ve İstihdam" konulu *"Beyaz Kitap (White Paper)"*, küresel rekabet edebilirlik sağlayacak bir politika için gerekli ilkeleri içermekte ve dört hedef belirlenmektedir:

- Avrupalı firmaların yeni küresel ve rekabet düzenine uyum sağlamalarına yardım etmek,
- Bilgi merkezli bir ekonomiye geçişten kaynaklanan rekabetçi üstünlüklerden yararlanmak,
- Ekonominin sürdürülebilir büyümesini sağlamak,
- Sunum ile istem yapısında meydana gelen değişimler arasındaki zaman aralığını azaltmak.

Diğer bir deyişle Beyaz Kitap, Avrupa ekonomilerinin sürekli büyümesini, uluslararası rekabete elverişli bir yapıya sahip olmasını ve istihdam sorunlarını çözecek yeni iş alanları yaratılmasını gerçekleştirmek için hazırlanmıştır ve amacı, 21. yüzyıla doğru istihdam, rekabet ve büyüme alanlarında AB'nin temel sorunlarını vurgulamaktır (Ekin 2000, 149). Raporda, özellikle son 20 yılda Avrupa ekonomisinin büyüme hızının yılda % 4'ten % 2,5'lara gerilemiş olduğu, işsizlik oranlarının sürekli arttığı, yatırım oranlarının % 5'lere indiği ve ABD ve Japonya'ya göre Avrupa'nın rekabet yeteneğinin azaldığı vurgulanmaktadır. Burada vurgulanan, "Avrupa'nın değişmesine karşın, Dünyanın Avrupa'dan daha hızlı değiştiği" konusudur (EC 1993, 3).

Bu çerçevede Mart 1995 tarihinde Avrupa Komisyonu, sanayinin rekabet edebilirliğini geliştirmeyi amaçlayan ve aşağıdaki 4 öncelik alanını içeren bir Eylem Planı hazırlamıştır (DTM 2002, 116):

- İç pazarı güçlendirmek,
- Araştırma politikasının belirlenmesinde sanayinin gereksinimlerini dikkate almak,
- Bilgi toplumunu geliştirmek,
- Sanayi işbirliğini geliştirmek.

AB ülkeleri ve Türkiye'de GSYİH içinde en yüksek orana hizmetler sektörü sahiptir ve her geçen yıl artmaktadır (Çizelge 42). Görüldüğü gibi günümüzün sektörü, hizmetler sektörüdür ve eğitim politikaları bu sektördeki gelişimi esas alarak oluşturulmalıdır.

Diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de niteliksiz ya da az nitelikli işgücünün çok büyük bölümü tarım sektöründe çalışmaktadır. Buna karşılık sanayi ve hizmet sektörleri, tarım sektörüne oranla, daha ileri eğitim görmüş, hatta uzmanlaşmış işgücüne gereksinim duymakta ve çalıştırmaktadır. O halde AB'ye üye olma istek ve kararlılığındaki Türkiye, her şeyden önce nüfusun eğitim düzeyini yükseltmek zorundadır. Bugün öncelikle sorulması gereken soru şudur: *Türkiye, çağdaş ve laik eğitimde Avrupa'nın neresindedir?* (Âdem 1993, 79).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Uzun Dönemli Gelişmenin Temel Amaçları ve Stratejisine (2001-2023) göre, Türkiye'nin gerekli yapısal dönüşümleri gerçekleştirmesi durumunda, 2023 yılında tarım, sanayi ve hizmetler sektörlerinin toplam katma değer içindeki paylarının sırasıyla % 5, % 30, % 65 olması beklenmektedir. İstihdamın yapısındaki temel değişimin tarım ve hizmetler sektörlerinde gerçekleşmesi ve 2023 yılında tarımın payının % 10'lara gerilemesi öngörülmektedir (DPT 2000, 22).

İstihdam hedefi, Avrupa'da "gönenç (refah) devleti"nin ayrılmaz bir parçasıdır. Gönenç devleti, Batı demokrasilerinin ve 20. yüzyılın en büyük oluşumlarından biridir. Böylece, sınıf farkları yok edilmiş, toplumsal bütünleşme sağlanmış, ayrıca sosyal devlet, ekonomik büyümeyle toplumsal adaleti bütünleştirmiş ve "Avrupa Toplumsal Modeli"nin temelini oluşturmuştur (Ekin 2000, 335).

Günümüzde Batı toplumlarının en öncelikli sorunu, işsizlikle mücadele ve yeni iş olanakları yaratmak, diğer yandan küresel ekonomide rekabet edebilir olmaktır (Ekin 2000, 134). Bu bağlamda özellikle hizmet sektöründe yeni istihdam alanlarının yaratılmasına ve istihdamda esneklik sağlanmasına, istihdam yaratma çabalarına toplumsal aktörlerin katılımına, eğitim ve sağlık alanında yeni olanaklar sağlanmasına ve daha aktif bir toplum yaratılmasına çalışılmaktadır (EF 1996, 2). Üretim sürecindeki dönüşümlerin doğal bir sonucu olarak işgücünün yapısında değişim görülmekte ve bilgi toplumları adeta hizmet sektörü toplumuna dönüşmektedir. Özellikle ticaret, turizm, finans,

yönetim, sigortacılık, sağlık, eğitim, hukuk gibi toplumsal ve bireysel hizmet sektörlerinde istihdam hızla yükselmektedir (Sapancalı 1998, 43). Sanayi istihdamının azalması hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde gözlenmektedir. Esnek zamanlı istihdam artmış ve bu istihdam biçiminin en yoğun kullanıldığı işgücü piyasaları, değişimlere en hızlı uyum sağlayabilen ekonomiler olarak öne çıkmıştır (TÜSİAD 1999, 147).

Son yıllarda AB ülkeleri, süreklilik gösteren yeni iş alanları yaratabilme sorunuyla karşı karşıyadır. Uzun dönemde, bütünleşmenin ekonomik açıdan olumlu olduğu düşünülebilir, ancak bu olumlu tablo istihdam artışında görülememiştir. AB Komisyonu, 1993 yılında hazırlamış olduğu raporda (Beyaz Kitap) esas olarak bu konu üzerinde durmaktadır. Beyaz Kitap çerçevesinde Avrupa'nın karşı karşıya olduğu işsizlik sorununun çözümüne yönelik orta dönemli bir "eylem planı" benimsenmiştir. Plan'da, Birliğin içinde bulunduğu işsizlik sorununun, toplumsal dengelerin bozulmasına neden olabilecek boyutlarda olduğu vurgulanmış ve yüzyılın sonuna doğru (2000 yılı) işsizlik oranının % 7 dolayına indirilmesi hedeflenmiştir (Sevinç 1996, 18).

Özellikle hizmet sektörlerinde (iletişim, ulaşım vb) işgücünün önemli bir bölümünü, bilgi işgörenleri oluşturmaya başlamakta ve bunların içinde esnek (yarı) zamanlı çalışan kadınlar artmaktadır. Böylece, yoğun bir bilgi işgöreni istemine karşılık, geleneksel işgörenlerde gittikçe fazlalık ortaya çıkmaktadır. Zaman, bu fazlalığın eritilmesine de olanak tanımamakta, bir yandan geleneksel işsizler süreklilik kazanırken, diğer yandan bilgi işgöreni bulma çaresizliği yaşanmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, işgücünün önemli bir kısmının "niteliksiz" ya da "yanlış nitelikli" gruplara dönüşmesine yol açmış, böylece 1990'lı yıllarda iş yaratma politikaları, bu işgücünün niteliğini geliştirmeye yönelmiştir. Özellikle günümüz Batı toplumlarında, varolan işgörenler ve işgücüne yeni katılan genç işgörenler açısından en önemli sorun; davranış, bilgi ve nitelik itibariyle, bilgi ekonomisinde hızla ortaya çıkan işlere uyum sağlayamamaktır. Günümüz işgücünün yaklaşık % 70'i "bilgi toplumu"nun hizmet sektörlerinde istihdam edilmekte ve "bilgi işgörenleri" hızla artmaktadır (Ekin 2000, 59-64-65).

AB'de işsizlik sorununun çözümü ve tüm yurttaşlar için yaşam kalitesinin yükseltilmesine yönelik önlemler; yapısal/bölgesel fonların güçlendirilmesi, AYF'den sağlanan destek, AYB kredileri, engelliler dahil tüm yurttaşlar için yaşamboyu öğrenme girişimleri, işgücü piyasalarının esnekleştirilmesi çabaları ve özellikle ASF'den sağlanan olanaklar şeklinde sıralanabilir.

Amsterdam Doruğu'nda (Haziran 1997), "İstihdam alanında etkin politikalara ve işgücü piyasasının çağdaşlaştırılmasına yönelik pozitif ve tutarlı bir yaklaşım" benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Lüksemburg İstihdam Doruğu (Kasım 1997) öncesinde AB Komisyonu, üç belgeden oluşan bir paket kabul etmiştir. Bu belgeler; "Kılavuz İlkeler 1997", "Ortak İstihdam Raporu 1997" ve "Avrupa'da İstihdam Raporu 1997"dir. Floransa Doruğu'nda (Kasım 1999) Avrupa'nın, yeni işler yaratmak için rekabet edebilirliğini ve etkinliğini artırarak büyümek ve aynı zamanda yurttaşlarının yaşam düzeyini korumak zorunda olduğu ve bunun anlamının da, "Avrupa Toplumsal Modeli" (toplumsal adaleti, ekonomik büyümeyle bir arada yürütme) olduğu vurgulanmıştır.

Amsterdam Antlaşması (Ekim 1997 tarihinde imzalanan – Mayıs 1999 tarihinde yürürlüğe giren), Avrupa istihdam stratejilerine yeni bir çerçeve sağlamaktadır. Ulusal istihdam politikalarının birbirine yaklaşmasındaki gelişmeler ve yerel istihdam artışları, bu çerçevenin temel ögeleri olmuştur.

Kamu harcamalarının, istihdam yaratıcı ve Avrupa ekonomik ve toplumsal modelini devam ettirici ve geliştirici yapıda olması amaçlanmıştır.

Amsterdam Doruğu (Haziran 1997) ve Lüksemburg İstihdam Doruğu (Kasım 1997), beraberinde bir "Avrupa İstihdam Stratejisi" yaratmıştır. Bu strateji, insanları tekrar çalışmaya geri döndürmeyi ve istihdam normlarını yükseltmeyi hedeflemektedir. Bu strateji dört temele dayanmaktadır, diğer bir deyişle AB'nin dört temel tercihidir:

- *İstihdam edilebilirlik:* İşverenlerin aradığı becerilere sahip işgücünün yetiştirilmesi,

- *Girişimcilik:* Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yüksek iş yaratma yeteneğinden yararlanma,

- *Uyumluluk:* İşverenlerin ve işgörenlerin değişime ve yeni iş örgütlenmelerine uyum sağlayabilmeleri,

- *Fırsat eşitliği:* Toplumsal adaletin ekonomik gereksinim haline geldiği bir dünyada, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak büyümenin desteklenmesidir.

Bu tercihler Lizbon Doruğu'nda (Mart 2000) tartışılmış, böylece, bir ölçüde, yeni ekonominin temelleri atılmaya çalışılmıştır. Anılan Doruk, esas itibariyle istihdam, ekonomik reform ve toplumsal uyuma dayalı, küresel çağın gereklerine uygun yeniliklere yönelmiş, gelecek 10 yılı kapsayan bir stratejik hedef belirlemiştir. Bu bağlamda özellikle Avrupa genelinde bir iş piyasası veri tabanı oluşturarak ve öğrenme fırsatları içeren istihdam hizmetleri sunarak istihdam edilme şansının artırılması ve nitelik açıklarının kapatılmasına yardımcı olacak özel programların geliştirilmesine ve yaşamboyu öğrenme ile çalışma süresinin esnek belirlenmesine öncelik verilmesi kararlaştırılmıştır. Diğer bir deyişle, istihdamın nitel ve nicel olarak artırılmasına yönelik etkin bir istihdam politikası geliştirilmesine ve bu bağlamda eğitim-öğretime yönelik önlemlerin yaşama geçirilmesine karar verilmiştir (DTM 2002, 248 ve Ekin 2000, 366).

2000 yılına gelindiğinde AB ekonomisinde sağlam bir ekonomik performans için gerekli koşulların oluştuğu görülmüştür. Bu gelişmelere paralel olarak, Lizbon Doruğu (Mart 2000), Roma Antlaşması'ndaki ekonomik politikaları genişletmiş ve AB'nin 2010 yılı için ekonomik hedefini "dünyanın en rekabetçi ve bilgi temelli ekonomisi olmak" şeklinde belirlemiştir. "Lizbon Stratejisi" olarak tanımlanan bu hedef, yeni istihdam olanakları, bilimsel gelişmeler, ekonomik reform, toplumsal uyum ve sürdürülebilir kalkınma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun da temeli, işsizliğin ve toplumsal dışlanmanın yok edilmesi ve tüm yurttaşların bilgi toplumunda yaşamak ve çalışmak için gerekli becerilere sahip olmasıdır. Ar-ge, bilgi teknolojileri, insan kaynakları vb alanlarda çok sayıda reform öngörülmüş, diğer bir deyişle Avrupa'ya yeni ufuklar açacak çok önemli kararlar alınmıştır.

Avrupa'da girişimciliğin özendirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla UNICE'nin 1999 Yılı Raporunda, özellikle "istihdam edilebilir işgücü sağlamak" üzerinde durulmakta ve buna erişebilmek için "rekabetçi işgücü maliyetlerine ulaşılması", "yüksek nitelikli işgücü kullanılması", "esneklik yaklaşımının benimsenmesi" ve "çalışmanın daha çok ödüllendirilmesi" gerektiği belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, küresel bir ekonomik yarışta özellikle "istihdam edilebilir bir işgücüne ulaşmak", en önemli stratejik ögelerden biri olarak değerlendirilmektedir. Nitekim ASF, uzun dönemli işsizlikle mücadele, insan kaynaklarının gelişimi ve istihdamın artırılması için AB'nin en önemli finansal kaynaklardan birini oluşturmaktadır.

Bilgi temelli ekonomiler (örneğin, ileri teknoloji ürünlerinin ana üreticileri ve bu teknolojilerin belli başlı kullanıcıları, diğer bir deyişle bilgi yoğunluğuna gereksinim duyan hizmetler) hızla büyümeyi sürdürmektedirler. Bu ekonomilerin katma değere ve istihdama olan katkıları, son on yıllık dönemde, hemen hemen tüm ülkelerde artmıştır (OECD 2001/b, 115).

Stokholm Doruğu'nda (Mart 2001), AB'nin ekonomik performansının son yıllarda önemli ölçüde iyileşme gösterdiği, 2000 yılında % 3,5 oranında büyümenin sağlandığı ve 2,5 milyon kişiye istihdam yaratıldığı, bunların 2/3'ünün de kadın olduğu, işsizliğin 1991 yılından bu yana en düşük düzeyde olduğu, tüm bu verilerin AB'de ekonomik reformun olumlu sonuçlarını gösterdiği belirtilmiştir. Anılan Dorukta istihdam, ekonomik reformların hızlandırılması ve yeni teknolojiler ele alınmıştır. Avrupa modelinin çağdaşlaştırılması ve Lizbon Doruğu'nda belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik araçların uygulamaya konulması gerektiği vurgulanmıştır.

Barselona Doruğu'nda (Mart 2002), AB'nin rakipleri ile arasındaki farkın kapatılmasında Birlik içinde her alandaki ar-ge çalışmalarına büyük destek verilmesi ve özellikle ileri teknolojilerde yeni düşünceler yaratılmasının önemli bir rol oynayacağı vurgulanmıştır. Bu çerçevede, ar-ge harcamalarının 2010 yılına kadar bütçenin % 3'üne yaklaştırılması öngörülmüştür. AB, ABD ve Japonya'da 1974-2000 döneminde büyüme ve istihdamda yaşanan değişim Çizelge 64'te görülmektedir.

Çizelge 64. AB, ABD ve Japonya'da Büyüme ve İstihdam (% Değişim)

	1974-1985	*1986-1990*	*1991-1995*	*1996-2000*
GSYİH (%)				
AB	2,0	3,2	1,5	2,6
ABD	2,8	3,2	2,4	4,1
Japonya	3,3	4,9	1,4	1,5
İstihdam (%)				
AB	0,0	1,3	- 0,4	1,4
ABD	1,8	2,2	1,1	2,0
Japonya	0,7	1,0	0,8	- 0,2

Kaynak: DTM (2002), **Avrupa Birliği ve Türkiye**, s.287

AB'de GSYİH'nın büyüme hızı 1974-1985 döneminde ABD ve Japonya'dan oldukça geride kalmış, izleyen yıllarda toparlanmış ve Japonya'yı geçmiştir. Benzer gelişim, istihdamda da gerçekleşmiştir.

İleri teknolojinin üretilmesi ve sahipliği "sanayi toplumu" olmaktan çıkarak, "sanayi ötesi toplum – bilgi toplumu" haline gelinmesi için başlıca etmendir. AB'de bu süreç başlamıştır. Bu yaşam biçiminde, malın üretiminden çok bilginin üretimi değerlidir, malın fiyatından çok bilgi ve becerinin fiyatı yüksektir. Dolayısıyla, ABD ve Japonya'dan daha geride olan Avrupa, atılım yapabilmek için gücünü birleştirmiştir.

1996-2001 döneminde AB'nin istihdam oranı, rakipleri olan ABD ve Japonya'ya göre oldukça düşük, işsizlik oranı ise oldukça yüksek gerçekleşmiştir (Çizelge 65).

Çizelge 65. AB, ABD ve Japonya'da Verimlilik Artışı, İstihdam ve İşsizlik Oranı (%, 1996-2001)

	Faktör Verimlilik Artışı	*İşgücü Verimlilik Artışı*	*İstihdam Oranı*	*İşsizlik Oranı*
AB	0,9	1,2	62,3	9,3
ABD	1,3	1,9	81,1	4,6
Japonya	0,5	1,2	77,1	4,2

Kaynak: DTM (2002), **Avrupa Birliği ve Türkiye**, s.288

AB ülkeleri ve Türkiye'de işgücü ve istihdamdaki değişim Çizelge 66'da görülmektedir.

Çizelge 66. AB Ülkeleri Türkiye'de İşgücü ve İstihdam (2000)

	İşgücü (Bin)	*İşgücündeki Değişim (2000/1990)*	*İstihdam (Bin)*	*İstihdamdaki Değişim (2000/1990)*
Almanya	40.104	-	36.541	-
Avusturya	3.915	11,0	3.741	9,6
Belçika	4.455	6,6	3.973	6,6
Danimarka	2.853	- 2,0	2.692	2,0
Finlandiya	2.609	0,1	2.326	- 6,7
Fransa	26.306	5,9	23.375	5,9
Hollanda	8.058	17,3	7.758	23,8
İngiltere	29.412	1,7	27.677	3,2
İrlanda	1.746	31,1	1.664	44,6
İspanya	16.981	10,8	14.446	14,9
İsveç	4.418	- 2,8	4.159	- 6,9
İtalya	23.720	- 3,2	20.874	- 1,6
Lüksemburg	267	39,2	262	38,8
Portekiz	5.113	3,3	4.877	4,7
Yunanistan	4.436	10,9	3.946	6,1
Toplam/Ortalama	174.394	-	158.312	9,8
Türkiye	22.531	9,1	20.579	11,0
Türkiye / AB (%)	12,9		13,0	

- : Veri yok, Kaynak: OECD (2002), **OECD in Figures**, s.16-17, (www1.oecd.org).

2000 yılında AB genelinde 175 milyon dolayında işgücü bulunmaktadır ve bunun 160 milyonu istihdamdadır. Türkiye'de ise 23 milyon dolayında işgücü bulunmaktadır ve bunun 21 milyonu istihdamdadır. Diğer bir deyişle, gerek AB ülkelerinde gerek Türkiye'de istihdam oranı % 91'dir. Ancak gözden kaçırılmaması gereken şudur: AB genelinde yıllık nüfus artışı % 0,3 iken istihdam artışı % 1'dir. Türkiye'de ise yıllık nüfus artışı % 1,8 iken istihdam artışı % 1'dir. Diğer bir deyişle Türkiye, nüfus artışına uygun istihdam artışı sağlayamamaktadır.

AB ülkelerinde genç nüfus oranının az ve yaşama süresinin uzaması dolayısıyla yaşlı kitlenin yüksek oranda olması, bu ülkelere, yurttaşlarını olanaklı olduğu sürece aktif ve işlevsel tutma sorumluluğunu yüklemektedir.

AB ülkeleri ve Türkiye işgücü yapısını karşılaştırdıktan sonra, Türkiye özeline inmenin yararlı olacağı düşünülmekte ve Türkiye işgücü piyasasında öngörülen gelişme Çizelge 67'de görülmektedir.

Çizelge 67. Türkiye'de İşgücü Piyasasında Gelişmeler (15+ Yaş, Bin Kişi)

	1995	*2005*
Sivil İşgücü	21.907	25.689
Sivil İstihdam	20.394	24.242
Tarım	9.538	8.727
Tarım (%)	46,7	36,0
Sanayi	3.111	4.322
Sanayi (%)	15,2	17,8
Hizmetler	7.745	11.193
Hizmetler (%)	38,0	46,2
İşsiz	1.513	1.447
İşsizlik Oranı (%)	6,9	5,6
Eksik İstihdam	1.474	1.672
Eksik İstihdam Oranı (%)	6,7	6,5
İşsizlik+Eksik İstihdam Nedeniyle Atıl İşgücü Oranı (%)	13,6	12,1

Kaynak: DPT (2000), **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, s.102

1995 yılında 22 milyon dolayında olan işgücünün 2005 yılında 26 milyon dolayına ulaşacağı ve bunlardan 24 milyonunun istihdamda olacağı; istihdam oranının tarımda % 47'den % 36'ya düşeceği, sanayide % 15'ten % 18'e ve hizmetlerde % 38'den % 46'ya yükseleceği, işsizlik oranının % 7'den % 6'ya düşeceği öngörülmektedir.

Türkiye'de istihdamın yapısına ve işsizliğin boyutlarına bakıldığında, uzun süredir iş arayanların yaklaşık yarısını ilk kez iş arayanlar oluşturmakta ve bunlar içinde de gençler önemli bir yer tutmakta, diğer bir deyişle Türkiye'de uzun süreli bir genç işsizliği görülmektedir (Ekin 2000, 423).

AB'yle üyelik sürecinde Türkiye'nin gerçekleştireceği kurumsal ve yönetsel reformları içeren Türkiye Ulusal Programı'nda şöyle bir değerlendirme yapılmaktadır:

> Türkiye'de işgücü piyasasının temel özellikleri; çalışma çağı nüfusunun hızla artması, istihdamın önemli bir oranının tarım sektöründe olması ve ekonominin istihdam yaratma kapasitesinin sınırlı kalmasıdır. İstihdam yapısının tarım-dışı sektörler lehine değiştirilmesi, ekonominin gereksinim duyduğu işgücünün yetiştirilmesi, bilgi çağının gerekleri yönünde niteliğinin yükseltilmesi ve işgücü piyasasında etkinliğin artırılması, istihdam politikasının temel amaçlarıdır (UP II, 2003, 22-23).
>
> 2003 yılı Katılım Ortaklığı Belgesi'nde yer alan, Avrupa İstihdam Stratejisi ile uyumlu bir ulusal istihdam planı oluşturulması, Türkiye'nin karşı karşıya olduğu işsizlik sorununun çözümünde ciddi açılımlar sağlayacaktır. Kişilerin serbest dolaşımı alanında Türkiye'nin önceliği, meslekî niteliklerin karşılıklı tanınmasına ilişkin AB düzenlemelerine uyum sağlamaktır. Bu öncelik çerçevesinde, sektörel ve genel sistem yönergeleri Türk mevzuatına kazandırılacak ve uygulama için gerekli kurumsal yapı oluşturulacaktır (UP II, 2003, 515 ve 801).
>
> Türkiye sanayi politikasının temel amacı, artan dünya rekabet koşulları altında sanayinin rekabet gücünü ve verimliliğini artırarak dışa yönelik bir yapı içinde sürdürülebilir büyümeyi sağlamaktır (UP II, 2003, 545).

Dünya deneyimleri, ihracata dayalı ekonomilerin, küreselleşen dünyada daha yüksek büyüme sağladığı ve sürekli istihdam yarattığını göstermektedir. Türkiye ekonomisindeki üretim birimlerinin niteliği de bu amaçlara hizmet edecek özellikte olmalıdır. Bunun anlamı, tüm ekonomide, özellikle hizmet sektöründe rekabet yeteneğine sahip işletmelerin özendirilmesidir. Bu işletmeler, yeniliklere açık, ileri teknoloji kullanan, nitelikli işgören istihdam eden, dünya piyasalarındaki gelişmelere ve tüketici istemlerine duyarlı ihraç ürünleri üreten ve pazarlayan, bilgi çağının istemlerini karşılayabilecek yenilikçi üretim birimleri olmak zorundadır (Ekin 2000, 416). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise şöyle denilmektedir (2000/a, 104): AB'ye uyum çerçevesinde, teknolojik gelişmeye paralel olarak işgücünün niteliği yükseltilerek istihdamın gelişme potansiyeli güçlendirilecektir.

Sektörlere Göre İstihdam

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna dönüşümle ilgili en belirgin göstergelerden ikisi, ekonominin sektörel yapılanması ve çalışan nüfusun bu sektörlere dağılımı olarak değerlendirilmektedir (Gültan 2003, 18). Gelişme süreciyle birlikte, tarım sektöründe hem erkek hem kadın çalışan oranları hızla % 5'e hatta daha altına inmekte, sanayi sektöründe erkekler, kadınların iki katı oranında (% 35-40 erkek, % 15-20 kadın) çalışmakta, hizmet sektöründe ise kadın oranları % 80'lerin üzerine çıkarken, erkeklerde bu oran % 60'larda kalmaktadır. İşgücünün yapısındaki bu değişmeler, gelişme sürecinin sektörler itibariyle dönüşümünü yansıtmaktadır. AB ülkeleri ve Türkiye'de istihdamın sektörel dağılımı Çizelge 68'de görülmektedir.

Çizelge 68. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İstihdamın Sektörlere Göre Dağılımı (%)

	1992			*2002*		
	Tarım	*Sanayi*	*Hizmetler*	*Tarım*	*Sanayi*	*Hizmetler*
Almanya	4	35	61	2	28	70
Avusturya	17	27	56	13	24	63
Belçika	3	26	71	2	22	76
Danimarka	5	24	71	3	22	74
Finlandiya	9	28	64	5	27	68
Fransa	5	26	68	4	22	74
Hollanda	4	24	72	3	20	77
İngiltere	1	24	75	1	19	80
İrlanda	14	28	58	7	28	65
İspanya	9	30	62	6	29	65
İsveç	-	-	-	2	23	74
İtalya	7	31	62	5	29	66
Lüksemburg	3	30	68	1	22	77
Portekiz	11	33	56	12	34	54
Yunanistan	24	25	51	16	24	60
Ortalama	*6*	*29*	*65*	*4*	*25*	*71*
Türkiye	45	16	39	35	18	47

- : Veri yok, Kaynak: **www.europa.eu.int/comm/eurostat** ve DPT (2004), **Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2003)**, s.157

Geçen 10 yıllık dönemde (1992-2002) istihdamda tarımın payı AB ülkelerinde % 6'dan % 4'e, Türkiye'de % 45'ten % 35'e düşmüştür. Sanayi sektörünün payı AB ülkelerinde düşerken Türkiye'de yükselmektedir. Hizmetler sektörünün payı ise hem AB ülkelerinde hem Türkiye'de yükselmektedir.

Türkiye henüz tarım toplumundan sanayi toplumuna dönüşme çabası içindedir. Tarımın GSYİH içindeki payı % 15 olmasına karşın, istihdamdaki payının % 35 olması, Türkiye ekonomisinin gelişmişlik ve işgücünün nitelik düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. Diğer bir deyişle, tarımın ekonomideki önemi azalırken, nüfusun önemli bir bölümü geçimini tarımla sürdürmektedir. Tüm kalkınma planlarında sanayileşmeyi temel hedef olarak benimsemiş bir ülke için, bu oran düşündürücüdür. Nüfusunun % 35'i tarımda yaşayan bir ülkede, toplum yapısının, sanayi toplumu yapısına dönüştüğü ve yaşam biçiminde sanayi toplumu özelliklerinin yaygınlaştığı söylenemez. Diğer bir deyişle % 18 oranındaki sanayinin, % 35 oranındaki tarım toplumu yapısını değiştirerek, sanayi toplumu haline getirdiği söylenemez. Bu bakımdan Türkiye, öncelikle sanayileşmek üzere ekonomik ve toplumsal politikalarını yeniden düzenlemelidir.

Türkiye'de tarımsal istihdamın yüksek düzeyde olması ve işgücü piyasası üzerinde olumsuz etki yapması, Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı – Nitelikli İnsangücü Özel İhtisas Komisyonu'nca şöyle değerlendirilmektedir (DPT 2001/c, 22):

> İstihdam yapısının tarımdışı sektörler yönünde değiştirilmesi, yüksek katma değerli sanayi ve hizmet sektörlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de işgücünün tarım sektöründen diğer sektörlere kayma eğilimi oldukça yavaştır. Bu eğilim aynı hızla devam ederse, tarımsal istihdamın toplam istihdam içindeki payının % 10'lara düşebilmesi için 2050'li yılları beklemek gerekecektir. Oysa ki AB ülkelerinde tarımın istihdamdaki payı yalnızca % 5 dolayındadır.

Tarım istihdamının çoğunlukla küçük aile işletmelerinde ücretsiz ve maaşsız olarak yapılanması nedeniyle, ücretli-maaşlı kesimin (asıl vergi kaynağının) toplam istihdamdaki payı çok düşüktür.

Sanayi toplumunun belirgin niteliği, belli yöntemlerle çok düzenli çalışan büyük bir sanayi sektörü ve bu sektör tarafından koşullanmış hizmetler ve tarım sektörüdür. Bilgi toplumunda ise, sanayi sektörü daha az insangücü kullanarak küçülmekte ve bu sanayinin ürünlerini topluma daha fazla gönenç sağlamak için değerlendiren geniş bir hizmetler sektörü ortaya çıkmaktadır. AB ülkeleri artık sanayi toplumu dönemini bitirip, bilgi toplumu olma yolunda ilerlemekte ve sanayi üretimini ikincil ülkelere bırakmaktadırlar. Teknoloji üretimi ve ileri teknolojiye dayalı bazı sanayi ürünleri ile hizmet üretimi üzerinde yoğunlaşmaktadırlar.

Türkiye'de hizmetler sektörünün toplam istihdam içindeki payının sanayiden yüksek olması, Türkiye'nin sanayi toplumu aşamasına gelmeden bilgi toplumu olduğu ve böylece "çağ atladığı" şeklinde yorumlanmamalıdır. Türkiye'deki hizmet sektörünün, gelişmiş ülkelerdeki gibi, sanayiyi besleyen, bilim ve teknoloji bileşeni yüksek bir sektör olduğunu ileri sürmek güçtür.

1992-2002 döneminde hizmetler sektöründeki istihdam artışı, gelecek yıllarda da bu sektörde artış olacağını göstermektedir. Dolayısıyla bu sektör, ileri teknoloji kullanımının yaygınlığı nedeniyle, gittikçe daha fazla yüksek nitelikli insangücü isteyecektir. Sanayi sektörünün ise durağanlaşacak olmasına karşın, bu sektörde açılan işlerin de ileri teknoloji kullanması beklenmektedir. Sanayiden, hizmetler sektöründe istihdama uyumlu geçiş sağlamak üzere eğitim sisteminden, özellikle, iş yaşamı ile işbirliği içinde yürütülebilen eğitim tekniklerinin geliştirilmesinden çok şey beklenmektedir.

Ekonomik gelişme, yalnızca istihdamın büyümesi değildir. Bundan çok, hangi istihdamın büyümekte olduğudur. Yapılabiliyorsa, istihdam çağdaş sektörlerde büyümelidir, bunun yanında her sektörün kendi içinde (özellikle de tarımda) verimlilik artışları sağlanmalıdır. 1960 ve 1970'lerde Malezya ve Kore'de sağlanan ulusal verimlilik artışının % 60'lık bölümü sektörlerin içindeki verimlilik artışlarından kaynaklanmıştır (TÜSİAD 1999, 159).

Türkiye'de son yıllarda tarım sektöründe yaşanan değişim sürecinde, genelde tarım işgücünün sayısal olarak aynı kaldığı, buna karşın bu sektördeki fazla işgücünün kentlerde tarım-dışı sektörlere yöneldiği ve hizmet sektöründe kayıt-dışı istihdam biçimlerini genişletmekte olduğu gözlenmektedir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de hizmet sektörü istihdamının oransal genişliği oldukça dikkat çekicidir. Bu sektör, sağlıklı bir sanayi ötesi toplum ya da bilgi toplumu biçiminde büyümekten çok, kayıt-dışı marjinal sektörlerin kentlere yığıldığı, üretken olmayan bir sektöre dönüşmektedir (Ekin 2000, 73 ve 422). Sanayi istihdamı, gelişmiş ülkelerde % 30'lara kadar çıkmış ve bilgi ekonomisine-bilgi toplumuna geçişle küçülmeye, hizmetler sektörü ise büyümeye başlamıştır. Türkiye'de de hizmetler sektörü büyümektedir ve bu sürecin devam edeceği kestirilmektedir. Ancak Türkiye sanayileşememiştir, sanayileşemeden bilgi toplumuna girmektedir. Tarım nüfusunun azaltılmasına yönelik çabalar, kentlere niteliksiz işgücü göçüne neden olduğundan, bu eğilim ciddi toplumsal sorunlar yaratabilir. Türkiye'de tarım ve tarım-dışı istihdamın gelişimi Çizelge 69'da görülmektedir.

Çizelge 69. Türkiye'de Tarım ve Tarım Dışı İstihdam (Bin Kişi)

Yıl	*Toplam İstihdam (T)*	*Tarım Dışı İstihdam (TD)*	*TD / T*	*Erkek (TD / T)*	*Kadın (TD / T)*
1990	18.539	9.848	% 53	% 66	% 23
2000	20.579	13.476	% 66	% 74	% 41

Kaynak: DİE, **Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları.**

1990-2000 döneminde tarım-dışı istihdamın, toplam istihdam içindeki oranı % 53'ten % 66'ya yükselmiştir. Diğer bir deyişle Türkiye, kırsal yerleşim birimlerinden kentsel yerleşim birimlerine ve tarım ekonomisinden sanayi ekonomisine geçiş süreci yaşamaktadır.

Tarım kesiminde ortalama eğitim düzeyinin son derece düşük olması (okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu % 91) tarımın yeniden yapılanmasının önündeki en büyük engellerden biridir. Tarımda verimlilik artışının işgücünün niteliği ile yakından ilişkili olduğu düşünülürse, Türkiye'de tarım sorununa çağdaş çözümler getirmenin kolay olmayacağını vurgulamak gerekir (TÜSİAD 2002, 69). Tarım sektöründe istihdam ve kestirimi Çizelge 70'te görülmektedir.

Çizelge 70. Türkiye'de Tarım Sektöründe İstihdam ve Kestirimi (Bin Kişi)

Yıl	*Toplam*	*Erkek*	*%*	*Kadın*	*%*
1990	8.622	4.351	50	4.271	50
2000	7.176	4.021	56	3.154	44
2010	5.915	2.848	48	3.066	52

Kaynak: DİE, **Hanehalkları İşgücü Anketleri** ve TÜSİAD (2002), **Türkiye'de İşgücü Piyasası ve İşsizlik**, s.73

Türkiye'de 2000-2010 döneminde her yıl ortalama 125 bin kişinin (115 bin erkek, 10 bin kadın) tarım sektörü dışına çıkacağı öngörülmektedir. Kadınların büyük çoğunluğunun tarım sektöründen

çıktıklarında, işgücünden de çıktıkları varsayıldığında, 115 bin kişinin her yıl tarım-dışı işgücüne ekleneceği söylenebilir. Aynı zamanda Türkiye'de tarım istihdamının daha uzun yıllar önemini koruyacağı görülmektedir.

Günümüzde bilgi sektörlerinin ve esnek zamanlı istihdamın genişlemesi ve hizmet sektöründeki bazı işlerin kadın meslekleri olarak kabul edilmesi, kadın istihdamını hızlandırmaktadır. Gelişme süreciyle birlikte tarımdan, sanayi ve hizmet sektörlerine bir geçiş yaşanmaktadır. Gelişmenin daha ileri aşamalarında ise, tarım sektöründen geçişler sürerken, sanayi sektöründeki durağanlaşmayla birlikte hizmet sektörünün yükseldiği, böylece gelir ve istihdam açısından hizmet sektörünün temel sektör haline geldiği görülmektedir. Bu yapısal dönüşümlere bakarak, bir ülkenin gelişme düzeyini kolaylıkla anlamak olanaklıdır (Ekin 2000, 128). AB ülkeleri ve Türkiye'de toplam istihdam içinde kadınların oranı Çizelge 71'de görülmektedir.

Çizelge 71. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İstihdamda Kadınların Oranı (%, 15-64 Yaş, 2000)

	Tam Zamanlı (Full-Time)	*Yarı Zamanlı (Part-Time)*	*Toplam*
Almanya	35,2	85,8	43,9
Avusturya	37,9	89,2	44,1
Belçika	35,1	79,4	42,3
Danimarka	42,4	71,2	46,9
Finlandiya	45,7	64,9	47,6
Fransa	39,2	79,2	44,9
Hollanda	27,1	76,8	42,9
İngiltere	34,6	81,3	44,9
İrlanda	33,6	75,6	41,2
İspanya	33,8	79,5	37,3
İsveç	43,8	73,3	48,2
İtalya	32,3	71,3	37,0
Lüksemburg	32,2	90,5	39,4
Portekiz	42,7	77,9	45,3
Yunanistan	36,4	66,5	38,0
Ortalama	*36,8*	*77,5*	*42,9*
Türkiye	-	-	36,3

-: Veri yok, Kaynak: OECD (2002), **Employment Outlook**, s.69 ve DİE (2003), **Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, s.186

Görüldüğü gibi AB ülkelerinde toplam istihdamın % 43'ü kadınlardan oluşmaktayken, Türkiye'de % 36'sı kadınlardan oluşmaktadır. Türkiye'de kadın istihdamının tüm AB ülkelerinden az olması, Türkiye'nin insan kaynaklarını değerlendiremediğini ve aynı zamanda kadınların eğitim ve nitelik düzeyinin düşüklüğünü göstermektedir. AB ülkelerinde tam zamanlı işlerin % 37'si kadınlarca yapılırken; yarı zamanlı işlerin % 78'i kadınlarca yapılmaktadır. Bu konuda Türkiye'ye ilişkin veriye ulaşılamamıştır.

Eğitim Düzeyine Göre İşgücü ve İstihdam

Temelde istihdam düzeyini belirleyen etmen, ekonominin büyüme hızıdır. Eğitim sistemi de insanların "istihdam edilebilirliğini" artıran önemli bir etmendir. Bugün Avrupa ülkelerinde kaynakların

çok önemli bir bölümü eğitime gitmekte ve bu yatırımlar işsizlerin istihdam edilebilirliğini artırmaktadır. Bu nedenle etkili eğitim sistemleri, özellikle Avrupa istihdam politikalarında önemle vurgulanmaktadır (Trampe 1997, 6). 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa'da işgücü açığı, sayıları milyonlara varan geleneksel mavi yakalı Türk, İtalyan, Yunan, İspanyol, Yugoslav işgörenlerce karşılanırken, 2000'li yıllarda bunların yerini, bilgi çağı niteliklerine sahip Hintli işgörenler almaya başlamıştır. Diğer bir deyişle, nitelik düzeyleri bilgi çağına uymayan işgörenlerin istihdamında güçlükler yaşanırken, diğer yandan bilgi işgöreni gereksinimi karşılanamamakta ve yurtdışından bilgi göçüne olanak verecek uygulamalar hızlanmaktadır (Ekin 2000, 66).

Sanayileşme tarihini başlatmış, dünyanın en eski ve köklü sanayilerine sahip olan AB ülkeleri, "gelişmiş sanayi toplumu" özelliğine sahiptir. Bu özelliklerin başlıcaları (Dülger 1991, 79):

- Çok iyi eğitilmiş işgücü,
- Araştırma ve teknoloji üretim kapasitesi,
- Sanayi üretimi,
- Ticaret ve rekabet geleneği,
- Sermaye birikimidir.

1996 yılında Avrupa bilgi toplumu tartışmalarını özendiren ve işin örgütlenmesi, istihdam ve toplumsal uyum bakımından kilit ögelere odaklanan "Bilgi Toplumunda Yaşamak ve Çalışmak: Önce İnsan" adlı Yeşil Kitap (Green Paper) yayınlanmıştır. Yeşil Kitap ile hedeflenen, AB kurumlarıyla üye ülkeler arasında özellikle istihdam politikalarına ilişkin siyasal diyaloğun derinleştirilmesi, işverenler ve sendikalar arasındaki toplumsal diyalog çerçevesinde ortak inisiyatiflerin özendirilmesi şeklinde özetlenebilir (Green Paper, 1996; Gültan 2003, 72).

AB Stokholm Doruğu'nda (Mart 2001), eğitim ve yetiştirme sistemleriyle ilgili hedeflerin izlenmesine yönelik ayrıntılı bir çalışma programı hazırlanması kararlaştırılmış, bu bağlamda, özellikle kadınlar olmak üzere, gençlerin teknik ve bilimsel alanlarda öğrenim görmeleri ve bu alanlarda nitelikli öğretmenlerin istihdamında sürekliliğin sağlanması üzerinde durulmuştur.

Günümüzde çalışanlar, gittikçe keskin bir biçimde "eğitimli-nitelikli" ve "eğitimsiz-niteliksiz" olarak ayrılmaktadır. Niteliksiz işgörenler için geleceğin (özellikle küresel bir ekonomide) hiç de aydınlık olmadığı kestirilebilir. Bu işgörenler, yalnızca kendi ülkelerinde değil, gelişen ülkelerdeki düşük ücretli işgörenler de dahil olmak üzere, tüm dünyadaki niteliksiz işgörenlerle rekabet etmek zorunda kalacaklardır.

Hem bireyler hem de firmalar için, insan kaynaklarına yatırım önemli bir gereksinimdir. Daha iyi eğitimli bireyler, daha iyi istihdam ve ücret olanaklarına sahiptir. Daha az eğitimliler ya az kazanmakta ya da iş bulamamaktadırlar. Yükseköğretimle elde edilen kazanç, ortaöğretimle elde edilenden daha yüksektir. Bilgi toplumunda yetişkinlerin çalışma yaşamı dışında da etkin olmalarını sağlamak için sürekli eğitim gereklidir (OECD 2001/b, 40 ve 61). Son yıllarda, özellikle gelişmiş ülkelerde, sanayi ve tarım kesiminde çalışan işgücü azalırken, hizmetler sektöründe ve özellikle finansman ve yatırım hizmetlerinde (danışmanlık, aracı kurumlar vb) artış gözlenmektedir. Sanayi yapısındaki bu değişme, mesleklere de yansımakta, uzman (profesyonel) işgücü istihdamı giderek artmaktadır (Karmel 1984, 191). Bu gelişmeler, doğal olarak, işgücü piyasasının eğitim sisteminden

beklentilerini de değiştirmektedir. AB ülkeleri ve Türkiye'de işgücünün eğitim düzeyi Çizelge 72'de görülmektedir.

Çizelge 72. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşgücünün Eğitim Düzeyi (25-64 Yaş, %, 2001)

	Yükseköğretim Öncesi	*Yükseköğretim* [1]
Almanya	72	28
Avusturya [2]	83	17
Belçika [2]	68	32
Danimarka	71	29
Finlandiya	64	36
Fransa	74	26
Hollanda [2]	73	27
İngiltere	71	29
İrlanda	58	42
İspanya	70	30
İsveç	67	33
İtalya	86	14
Lüksemburg	78	22
Portekiz	89	11
Yunanistan	78	12
Ortalama	*74*	*26*
Türkiye	88	12

1) İleri araştırma programları (yüksek lisans, doktora vb) dahil. 2) 2000 yılı. Kaynak: OECD (2002), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.54

Türkiye işgücünün % 88'i, AB işgücünün % 74'ü yükseköğretim öncesi (ilköğretim, ortaöğretim, ortaöğretim sonrası - yükseköğretim öncesi) düzeyde eğitim almışlardır. AB'de yükseköğretim mezunu işgücü oranı, Türkiye'den iki kat fazladır. Görüldüğü gibi düşük eğitim düzeyinde Türkiye işgücü önde, yüksek eğitim düzeyinde AB öndedir. AB işgücünün eğitim düzeyinin yüksek olmasının temel nedenlerinden biri, eğitim politikalarının gençlerin daha yüksek düzeyde eğitim almalarını özendirici ve okuldan iş yaşamına geçişi kolaylaştırıcı nitelikte olmasıdır. Bu konu, Türkiye'nin eğitim politikaları düzenlenirken dikkate alınmalıdır.

İşgücü piyasasında en çok risk altında olanlar, daha az eğitimli olanlardır. Ayrıca işverenler genellikle niteliksiz/az eğitimli işgörenlerin eğitiminden çok, nitelikli/çok iyi eğitimli işgörenlerin eğitimi için kaynak aktarmaktadır. 1990'lardan sonra işgücü piyasasında yüksek eğitimli işgörenlerden yararlanıldığı açıktır. Birçok ülkede üretim sektöründe istihdam düşmüştür ama bu sektörün içerisinde yüksek nitelikli işgörenlerin istihdamı yükselmiştir (OECD 2001/b, 107-117-118).

Gelişmiş Batı ekonomilerinin temel sorunu, eski dönemin yarı nitelikli işgörenlerini bilgi çağı işgörenlerine dönüştürememe ve bunun sonucunda ortaya çıkan ve süreklilik kazanan işsizlik ve bilgi işgörenlerini yeterli ölçüde sağlayamamaktan kaynaklanan işgücü açıklarıdır. Görülebilir bir gelecekte, geleneksel işsizlikle bilgi açığının bir arada gideceği anlaşılmaktadır. Türkiye'de ise, özellikle geleneksel işsizlik tartışmaları bir süre daha artarak devam edecektir. Türkiye henüz sanayi devrimi aşamasına tümüyle yapısal olarak dönüşemediğinden, nüfus ve işgücü yapıları, köylü-esnaf

niteliğinden tümüyle kurtulamamıştır. Türkiye'de hala işgücünün % 40'ı kırsal kesimde çalışmakta, kentlerdeki nüfusun ve işgücünün önemli bir bölümü bağımsız çalışan kayıt-dışı kesimlerden oluşmaktadır (Ekin 2000, 430).

AB ülkelerinde çağdaş üretim teknikleri için, istihdam ve eğitim yapısını değiştirme çalışmaları başlamıştır. Hem kısa dönemde işsizlik sorununu çözmek, hem uzun dönemde verimli bir ekonomi yaratmak, hem de ileri teknolojiyi toplumla bütünleştirmek için, "ileri teknoloji artı yüksek istihdam" ilkesi esas alınmaktadır. Gelecekte yüksek miktarda istihdam yeri açabilmek için, ileri teknoloji kullanan üretim ve hizmet tekniklerinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşılmakta, diğer bir deyişle yüksek miktarda işgücü kullanacak ileri teknolojili sanayi ve hizmet dalları seçilmektedir. İşgücü istem ve sunumu arasında denge kuracak araçların (eğitim, rehberlik, iş büroları vb) oluşturulmasına, istihdamı bölgesel, yerel ve hatta işyeri düzeyinde yönetebilecek tekniklerin geliştirilmesine, işgücü piyasasıyla ilgili yasal hükümlerin uyumunun sağlanmasına çalışılmaktadır (Dülger 1991, 83 ve 88).

AB ülkeleri ve Türkiye işgücünün eğitim düzeyini karşılaştırdıktan sonra, Türkiye işgücü ve istihdamda olanların eğitim düzeyini daha ayrıntılı incelemenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de işgücünün ve istihdamda olanların eğitim düzeyi Çizelge 73'te görülmektedir.

Çizelge 73. Türkiye'de İşgücünün ve İstihdamın Eğitim Düzeyi (12 Yaş + , 2000)

Eğitim Düzeyi	*İşgücü %*			*İstihdam %*		
	T	*E*	*K*	*T*	*E*	*K*
Okuma-Yazma Bilmeyen	11	5	23	12	5	25
Okuma-Yazma Bilen Ancak Okul Bitirmeyen	5	5	7	6	5	7
İlkokul Mezunu	47	48	44	47	49	45
Ortaokul / İlköğretim Okulu Mezunu	10	13	5	10	13	5
Lise Mezunu	17	20	12	16	19	10
Üniversite Mezunu	9	9	9	9	9	8
Toplam	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*

T: Toplam, E: Erkek, K: Kadın. Kaynak: DİE (2003), **Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, s.178 ve 186

Türkiye işgücü ve istihdamının % 11-12'si hiç okuma-yazma bilmeyenlerden oluşurken, % 47'si ilkokul mezunudur. Görüldüğü gibi, işgücü ve istihdamın eğitim ve nitelik düzeyi çok düşüktür ve bu düzeydeki işgücü ile Türkiye'nin AB ve Dünya piyasasında rekabet edebilmesi olanaklı değildir.

Bilgi işgörenleri, teknolojik değişim ve küreselleşme dinamiğine güçlü yanıt verebilme yeterliğine sahip olan işgörenlerdir. Bilgi ekonomisinde süregelen daha yüksek ve daha çeşitli becerilerle ilgili değişimlere eğitim-öğretim sistemi nasıl yanıt verecektir? Temel okuma-yazma ve aritmetik becerileri işyeri performansı için artık yeterli olmamakta, yalnızca bir başlangıç oluşturmaktadır. Daha ileri bulgular; iş piyasasında yüksek değeri olan yeni ve değişen yeterliklerin varlığını vurgulamaktadır. İlköğretimin ve okur-yazarlığın kazandırdığı temel becerilere ek olarak bilimsel olmayan beceriler de çok boyutlu bakış açısı kazandırmaktadır (OECD 2001/b, 119-120).

Yaşadığımız teknoloji çağının ve küreselleşme-bütünleşme süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni gereksinimler, nitelikli insangücünün yetiştirilmesinde bilgi kadar, hatta ondan daha fazla, doğrudan mesleğe yönelik beceri, iş teknikleri ve hızlı uyum yeteneği gibi yeni donanımları ön plana çıkarmakta, bu ise genel eğitimin içinde ve yanında çok tutarlı ve yeni bir meslek eğitiminin

yapılanmasını zorunlu kılmaktadır (DPT 1995, 27). İstihdam edilenlerin eğitim düzeyinin düşük olması, üretim ve verimliliği olumsuz etkilemekte, bu durum işgücünün niteliğinin yükseltilmesini gerektirmektedir (DPT 2000/a, 17). Bu bağlamda, yaygın ve örgün eğitim sisteminin, ekonominin insangücü gereksinimleri karşısında esnek bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir.

Son dönemde ürünlerin ve hizmetlerin belirli normlara ve teknik düzenlemelere uygunluğu, çağdaş ekonomilerin birbirleriyle olan ilişkilerinde oldukça önem kazanmıştır (İKV 2002, 96). Küreselleşen dünyada işgücünün istihdam edilebilirliği ve yoğun hareketliliği için, uluslararası düzeyde istenilen teknik koşulları sağlamaları ve bunu belgeleyen diploma ya da sertifikalara sahip olmaları gerekmektedir.

Teknolojik gelişmelerin ve rekabet koşullarının giderek artması, AB ülkelerinde çalışanların niteliklerinin, eğitimle ilgili kişi ve kuruluşlarca sürekli olarak gözden geçirilip geliştirilmesine yol açmıştır. Bu gelişmeler karşısında işgücünün niteliğinin geliştirilmesinde meslekî eğitimin rolü son yıllarda hızla artmaktadır (MESS 1999, 137). Eğitim sisteminin işlevlerinden biri, işgücü piyasasına nitelikli işgücü sunmaktır. İşgücü piyasasının, eğitim sisteminden beklentileri vardır. Piyasadaki işlerin bir bölümü için gerekli olan nitelikler, hem okulda hem de piyasada kazanılabilecekken, bir bölümü öncelikle okulda kazanılması gereken niteliklerdir (Ünal 1996, 158). Diğer bir deyişle eğitim, doğrudan işgücü piyasasına ve istihdama etki eden ekonomik bir olgudur. Bu ise, eğitimin nitel yönünün geliştirilmesiyle yakından ilişkilidir. Aynı zamanda eğitim, okullarla sınırlı değildir, her geçen gün daha bilgi yoğun hale gelen piyasada çalışanların eğitilmesi, artık lüks olmaktan çıkmış, zorunluluk haline gelmiştir.

Eğitimin, giderek iş piyasasına kayacağı beklentisi gerçekçi değildir. Çünkü piyasaların, temel kültür eğitimi ve meslek alan bilgisi güçlü insangücünü giderek daha çok istemeleri söz konusudur. Bunun nedeni, hızlı rekabet ortamında firmaların uzun süreli temel beceri ve meslek eğitimlerine ayırabilecekleri zaman ve kaynakların sınırlı olmasıdır. Piyasa çoğunlukla, nitelikli insangücüne uyum ve güncelleştirme eğitimine yönelecek ve yoğunlaşacaktır. Yaşamboyu eğitim ise, bireyin belli aralıklarla eğitim sistemine geri dönmesiyle gerçekleşecektir. Bu durum, kamu hizmeti olarak sunulan eğitim ile piyasa eğitiminin dayanışma halinde yürümesi gerektiğini göstermektedir (MEB 1997/a, 18).

Ekonomik gelişme, büyüme ve gelir dağılımı süreçlerinde insana yapılan yatırımlar, yaşamsal önem taşımaktadır. Bu yatırımların, istihdam alanları ve işgücü piyasası yanında temel bir boyutunu ise, meslekî eğitim sistemleri oluşturmaktadır. Çalışanların niteliği, bir başka deyişle potansiyel verimliliği, uluslararası değişken ücretlerin ve dolayısıyla kişi başına gelirin temel belirleyicisidir. Bu olgunun meslekî eğitim açısından anlamı, çağın koşullarına uygun yeni meslek alanlarında işgücü yetiştirmenin yanında, varolan işgücünün niteliğini/eğitim düzeyini yükseltmedir.

Türkiye'de katma değer oranı yüksek bilgi ve teknoloji ağırlıklı üretim süreçlerinde girişilecek yeni çabalar, daha nitelikli işgücü gerektirecektir. Nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde eğitim, en önemli ögedir. Ancak eğitime, yalnızca meslekî bilgiyi artıracak bir anlayışla değil, bireyleri çok yönlü ve derinliğine düşünebilen, yeniliklere açık ve uyumlu yetiştirme bakışıyla yaklaşmak gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim düzeyine göre tarım-dışı işgücü Çizelge 74'te görülmektedir.

Çizelge 74. Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre Tarım Dışı İşgücü (15 Yaş +, Bin Kişi)

	Toplam İşgücü	*Ortaöğretim Öncesi*	*%*	*Ortaöğretim*	*%*	*Yükseköğretim*	*%*
Toplam							
1990	11.359	8.431	74	1.886	17	1.042	9
2000	14.802	9.344	63	3.525	24	1.933	13
Erkek							
1990	9.552	7.444	78	1.351	14	757	8
2000	12.249	8.265	68	2.707	22	1.277	10
Kadın							
1990	1.807	987	55	535	30	285	16
2000	2.553	1.079	42	818	32	656	26

Kaynak: DİE, **Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları.**

Türkiye'de tarım-dışı işgücünün eğitim düzeyinde artış gözlenmektedir. Ortaöğretim öncesi (okul bitirmeyen ya da ilkokul-ortaokul-ilköğretim okulu mezunu) eğitim düzeyindeki işgücü 1990 yılında % 75 dolayında iken 2000 yılına gelindiğinde bu oran % 65'lere düşmüştür. Yükseköğretim düzeyinde ise % 10'lardan % 15'lere yükselmiştir. Ancak ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu işgücünün çoğunluğu sağlaması için yaklaşık bir on yıl daha gerekmektedir. Burada zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ilk aşamada önemli bir etki yaratmıştır, ancak bu etki hem sınırlı hem de geçicidir. Kalıcı etki, eğitim süresinin uzatılması ve uzaktan eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Çünkü Türkiye, insan kaynaklarını yeterince değerlendirememekte, genç nüfustan yeterince yararlanamamakta, üretimde kullanamamaktadır. İşgücünün eğitim düzeyi, istihdam oranında en önemli etkendir.

Okullaşma oranının artması ve eğitim düzeylerinin yükselmesiyle birlikte, kadınların tarım dışı iş olanakları konusunda daha çok bilgi sahibi oldukları ve uzmanlık gerektiren alanlarda ya da hizmet sektöründe daha çok çalıştıkları bilinmektedir. Türkiye'de eğitim düzeyine göre tarım-dışı istihdam Çizelge 75'te görülmektedir.

Çizelge 75. Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre Tarım Dışı İstihdam (Bin Kişi)

Yıl	*Toplam İstihdam*	*Ortaöğretim Öncesi*	*%*	*Ortaöğretim*	*%*	*Yükseköğretim*	*%*
Toplam							
1990	9.848	7.321	74	1.551	16	973	10
2000	13.476	8.524	63	3.140	23	1.812	13
Erkek							
1990	8.530	6.635	78	1.178	14	717	8
2000	11.255	7.584	67	2.460	22	1.211	11
Kadın							
1990	1.318	690	52	372	28	256	19
2000	2.221	940	42	680	31	601	27

Kaynak: DİE, **Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları.**

Türkiye'de tarım-dışı istihdamın eğitim düzeyi oldukça düşüktür. 1990 yılında ortaöğretim öncesi (okul bitirmeyen ya da ilkokul-ortaokul-ilköğretim okulu mezunu) istihdam % 75 dolaylarında iken 2000 yılına gelindiğinde % 63'lere düşmüştür. İstihdamda eğitim düzeyi yükselmektedir ancak istihdam halen büyük ölçüde niteliksiz olmayı sürdürmektedir. Bu değerlendirme cinsiyet ayrımında yapıldığında, tarım dışında istihdam edilen kadınların çok daha nitelikli olduğu görülmektedir. Bu yüksek oranlar, kadınların işgücüne katılımlarının ancak yüksek eğitim düzeylerinde gerçekleşmesinin bir sonucudur.

AB ülkelerinde eğitim düzeyi düşük işgücünün istihdam düzeyi de düşüktür. Bu da göstermektedir ki, AB nitelikli üretim yapan ve dolayısıyla nitelikli işgücü kullanan bir birliktir. Oysa ki Türkiye'nin durumu, AB'nin tam tersidir: Düşük eğitimli işgücünün istihdam oranı yüksektir. Doğal olarak bu durumu yalnızca eğitimsel göstergelerle açıklamak olanaklı değildir, ama eğitimin de gözardı edilemeyecek düzeyde payı vardır. Daha yüksek eğitimli işgücünün istihdam oranının Türkiye'de düşük olması, Türkiye ekonomisinin yeterli istihdam olanağı sağlayamadığını göstermekle birlikte, eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin ücret, çalışma koşulları vb beklentilerinin de yükseldiğinin göstergesidir.

Çalışanların yarısının (% 47) ilkokul mezunu olduğu bir Türkiye, AB ülkelerinin düşük nitelik düzeyini bile yakalayamamaktadır. Tarım istihdamının azalacağı, sanayi istihdamının durağanlaşacağı ve istihdam artışını sağlayacak olan hizmet sektörü için gereken insan sermayesi, Türkiye'de henüz yoktur. Çünkü 2000 yılında nüfusun % 13'ü okur-yazar değildir, % 47'si ise ilkokul mezunudur ve bu yapı doğal olarak çalışan kesime de yansımakta, çalışan nüfusun ortalama eğitim düzeyi de ilköğretim (çoğunlukla ilkokul) olmaktadır. Bu kesim, değişen dünyada nitelikli, diğer bir deyişle yüksek ücretli ve verimli istihdam için gereken bilgi ve beceri donanımından yoksundur.

Türkiye eğitim sisteminde sağlanan gelişmelere karşın, çalışan nüfusun eğitim düzeyi AB ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, insangücünün eğitim düzeyindeki artışların hızlandırılarak sürdürülmesi zorunludur. Nitekim, nüfusun eğitim düzeyi yükselirken aynı zamanda eğitimli nüfusun istihdam düzeyi de yükselmektedir. Diğer bir deyişle, eğitimsiz nüfusun iş bulabilme olasılığı her geçen gün azalmaktadır.

Genç nüfus, gereksinim duyulan bilgi, beceri ve davranışlarla donatılarak iş yaşamına kazandırıldığında fırsattır. Bunun için, genç nüfusun eğitime özendirilmesi, istemlerine uygun eğitim sağlanması ve okuldan iş yaşamına geçişle ilgili önlemlerin alınması, eğitim seçeneklerinin artırılması ve politikaların bu yönde düzenlenmesi gerekmektedir. Nitekim Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şöyle denilmektedir (DPT 2000, 120 ve 216):

> Son yıllarda küreselleşme ve hızlanan teknolojik gelişmeye bağlı olarak rekabet kavramı yeni bir boyut kazanmış, ucuz işgücü ve doğal kaynaklara dayalı rekabet anlayışının yerine, uzmanlaşma çerçevesinde dünya piyasalarına açılma ve üretim teknolojisini geliştirme önem kazanmıştır. Türkiye'nin, küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı olanaklardan en yüksek düzeyde yararlanabilmesi ve olumsuzlukları en düşük düzeyde tutabilmesi için, bilgi toplumunun gerektirdiği temel dönüşümleri gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Sanayi ötesi toplumlarda istihdam yaratılmakta, ancak bu istihdam düşük ücretli işlerde ve sektörlerde (hizmet) olmaktadır (OECD 1994, 4). İleriki yıllarda en fazla istihdam yaratacak olan sektörün az ücret veren hizmetler sektörü olacağı düşünüldüğünde, Türkiye'nin önündeki açmaz (göreli olarak) "düşük ücret/çok istihdam" ya da "yüksek ücret/çok işsizlik" olarak belirlenebilir. ABD

ilk yolu izlemiştir, AB ikinci yolu. Bu açmazla Türkiye, önümüzdeki 25 yıl içinde karşılaşacaktır. Önce tarımdaki işgücü potansiyelinin çözülmesi ve sanayi istihdamının az oranda da olsa artmayı sürdürmesi beklenmektedir (TÜSİAD 1999, 152, 153, 172). Türkiye'de 1990-2000 döneminde 12 ve daha yukarı yaştaki nüfus, işgücü ve istihdam artışı ve yıllık artış oranı Çizelge 76'da görülmektedir.

Çizelge 76. Türkiye'de Nüfus, İşgücü ve İstihdamın Yıllık Artış Oranı
(12 Yaş +, 1990-2000)

	Artış			*Yıllık Artış Oranı (%)*		
	Toplam	*Erkek*	*Kadın*	*Toplam*	*Erkek*	*Kadın*
Nüfus	10.940.763	5.492.247	5.448.516	2,4	2,4	2,4
İşgücü	3.817.758	2.306.259	1.511.499	1,4	1,3	1,6
İstihdam	2.615.248	1.593.926	1.021.322	1,1	1,0	1,1
- Tarım	29.031	- 203.559	232.590	0,0	- 0,4	0,3
- Sanayi	477.496	409.868	67.628	1,5	1,6	1,1
- Hizmetler	2.108.721	1.387.617	721.104	2,4	1,8	5,7

Çizelge, 1990 ve 2000 Genel Nüfus Sayımları sonuçları kullanılarak hazırlanmıştır.

1990-2000 döneminde Türkiye'de çalışabilir yaştaki nüfus 10,9 milyon dolayında artarken işgücü 3,8 milyon, istihdam ise 2,6 milyon dolayında artmıştır. Çalışabilir yaştaki nüfus yılda ortalama % 2,4 oranında artarken, işgücü % 1,4 ve istihdam % 1,1 oranında artmıştır. Diğer bir deyişle, işgücü artışına paralel istihdam yaratılamamaktadır. Hizmetler sektöründeki istihdam artışı ise çalışabilir yaştaki nüfusun artış oranı ile aynı olmakla birlikte, özellikle kadınların istihdamı oldukça yüksektir.

Yakın gelecekte Türkiye'nin yüksek bir kadın işsizlik oranı ile karşılaşacağı kestirilmektedir. Kadınların tarımdan çözülüşü ve şehirleşme ile yükselen eğitim düzeyleri sonucunda, kadın işsizliği 2005-2025 döneminde en iyimser hesaplarla bile % 30-35'ler düzeyinde olacaktır (Çizelge 77).

Toplam istihdam içinde tarımın payı 1995 yılında % 47 iken, 2005 yılında % 39, 2015 yılında % 33, 2025 yılında ise % 28 olacaktır. Diğer bir deyişle, 1995 yılında 10 milyon dolayında olan tarımsal istihdamın 2005 yılında 9 milyon dolayında olacağı ve 2025 yılına kadar aynı miktarda kalacağı kestirilmektedir. Tarım istihdamının toplam istihdam içindeki oranı, her 10 yılda ortalama % 5-6 azalmaktadır. Oysa AB'de tarım istihdamının oranı % 4-5 dolaylarındadır. Tarım istihdamı bugünkü azalma eğilimiyle sürerse, Türkiye'nin AB düzeyine ulaşması (en azından yaklaşması) 2025 yılında bile olanaklı değildir.

Küreselleşme ve teknolojik gelişmeye bağlı olarak bilgi ekonomisinin ortaya çıkışı, daha yüksek düzeylerdeki yeterliklere istem konusunda geniş tabanlı tartışma yaratmıştır. Tartışmalar genellikle daha yüksek eğitimsel kazanımlarla ilgili olup, yaşamboyu öğrenmeyi destekleyecek geniş yeterliklerin gelişmesine odaklanmıştır. İşgücü piyasasında ise, bilgiyi ve iletişim teknolojisini kullanma yeteneği, sorunları çözme, takım halinde çalışabilme, denetleme ve sürekli öğrenimi üstlenme gibi özel yeterliklere giderek daha çok önem verilmektedir (OECD 2001/b, 114).

Bu konuda Âdem (1995, 16) şöyle demektedir:

AB ülkelerindeki yaşlı nüfusun giderek artacağı, Türkiye'de ise genç nüfus yapısının süreceği beklenmektedir. Bu durumda AB'de yaşlı nüfusun artma eğilimine koşut olarak işgücü açığının da artacağı, Türkiye'nin şu andaki yurtdışına işgücü ihraç eden ülke konumunu gelecekte de sürdüreceği kestirilebilir. Türkiye'nin hızla artan genç nüfusu, ancak iyi eğitilirse-meslekî yeterlik kazandırılabilirse üstünlük sağlar, tersi söz konusu olunca kalkınma ve ekonomik büyümenin önünde bir engel oluşturur. Öyleyse Türkiye, insan kaynaklarını geliştirmek, daha nitelikli eğitimi amaçlayan politikalara öncelik vermek durumundadır.

Çizelge 77. Türkiye'de İstihdam ve İşsizlik İle Geleceğe Yönelik Kestirmeler (Bin Kişi)

	1995	*2005*	*2015*	*2025*	*1995 %*	*2025 %*
İstihdam	***20.835***	***23.599***	***27.509***	***32.364***	***100***	***100***
Tarım	9.879	9.147	9.202	9.138	47	28
Sanayi	4.359	5.757	7.257	9.029	21	28
Hizmetler	6.597	8.696	11.050	14.197	32	44
Erkek	*14.453*	*17.211*	*20.183*	*23.553*	*100*	*100*
Tarım	5.074	5.126	5.366	5.519	35	23
Sanayi	3.782	4.989	6.250	7.694	26	33
Hizmetler	5.597	7.097	8.567	10.341	39	44
Kadın	*6.382*	*6.388*	*7.326*	*8.811*	*100*	*100*
Tarım	4.805	4.021	3.836	3.619	75	41
Sanayi	577	768	1.007	1.335	9	15
Hizmetler	1.000	1.599	2.483	3.856	16	44
İşgücü	***23.669***	***29.091***	***33.456***	***36.754***	***100***	***100***
Erkek	16.843	20.036	22.847	24.455	69	67
Kadın	6.826	9.055	10.610	12.299	31	33
İşsiz	***2.592***	***5.168***	***5.561***	***3.948***	***100***	***100***
Erkek	1.957	2.309	2.058	195	76	5
Kadın	635	2.859	3.503	3.753	24	95
İşsizlik (%)	***11,0***	***17,8***	***16,6***	***10,7***		
Erkek	11,6	11,5	9,0	0,8		
Kadın	9,3	31,6	33,0	30,5		

Kaynak: TÜSİAD (1999), **Türkiye'nin Fırsat Penceresi – Demografik Dönüşüm ve İzdüşümleri**, s.164

Genç nüfusa meslekî nitelik kazandırma bağlamında, 1970-2000 döneminde AB ülkeleri ve Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin genel ve meslekî programlara dağılımı Çizelge 78'de görülmektedir.

Görüldüğü gibi AB ülkelerinde ortaöğretim öğrencilerinin 1970 yılında % 78'i genel programlarda iken, düzenli bir azalışla 2000 yılında % 46'ya düşmüştür. Diğer bir deyişle AB ülkeleri, sanayilerinin gereksinim duyduğu işgücünü meslekî-teknik ortaöğretimle yetiştirmektedirler. Türkiye ise 1970 yılında olduğu gibi günümüzde de genel ortaöğretim ağırlıklı bir sisteme sahiptir.

Eğitimin işlevlerinden biri, ülkenin istihdam politikası ve işgücü gereksinimlerine uygun nitelikler kazandırma olmasına karşın, Türkiye'de meslekî-teknik ortaöğretimde okullaşma oranı oldukça düşüktür (% 20'ler dolayında). Okullaşma oranlarındaki düşüklüğün yanı sıra, kalkınma

planları ve millî eğitim şûra kararlarında, ortaöğretim öğrencilerinin genel / meslekî dağılımının % 35 / % 65 olması hedeflenmesine karşın, bu dağılım hiçbir dönemde gerçekleşmemiş, tam ters bir eğilimle % 65 / % 35 şeklinde gerçekleşmiştir. Oysa ki AB'de meslekî-teknik öğretim öğrencilerinin ortaöğretimdeki oranı % 55'tir.

Çizelge 78. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretim Öğrencilerinin Dağılımı (%)

	1970		*2000*	
	Genel	Meslekî-Teknik	Genel	Meslekî-Teknik
Almanya	-	-	37	63
Avusturya	70	30	22	78
Belçika	46	54	33	67
Danimarka	70	30	45	55
Finlandiya	80	20	45	55
Fransa	81	19	43	57
Hollanda	59	41	32	68
İngiltere	97	3	33	67
İrlanda	74	26	77	23
İspanya	78	22	66	34
İsveç	75	25	51	49
İtalya	69	31	36	64
Lüksemburg	54	46	36	64
Portekiz	65	35	72	28
Yunanistan	81	19	68	32
Ortalama	*78*	*22*	*46*	*54*
Türkiye	82	18	65	35

- : Veri yok. Kaynak: UNESCO (1999), **Statistical Yearbook'99**, s.180-203 ve **www.worldbank.org/edstats**

Meslekî-teknik öğretim okullaşma oranının düşüklüğünün yanı sıra, nitel düşüklük de gözlenmektedir. Bu bağlamda Kayır, Karaca ve Şenyüz'ün yaptığı araştırmanın (2004) sonuçları şöyledir: Meslek lisesi öğrencileri;

- Okullarını sevmemektedirler,
- Kendi istekleri ile değil ailelerinin özendirmesi/kararı ile gelmişlerdir,
- Mesleğe hazırlanabildiklerini düşünmemektedirler,
- Büyük çoğunluğu hazırlandığı meslekte çalışabileceğini düşünmemektedir,
- Çalışabilme olasılığı olsa bile bunu yapmak istememektedir,
- Meslek liseleri, öğrencilerin toplumsal statülerini geliştirmeye katkıda bulunacak bir etkililik gösterememektedir,
- Meslek liseleri, öğrencilerini üniversiteye hazırlayamamaktadır.

Bir başka boyutta, meslek liseleri öğrenci profillerinin sınıfsal/toplumsal bir kategori oluşturduğu gözlenmektedir. Bu okullardaki öğrenciler çoğunlukla düşük eğitimli, kırsal kökenli ve düşük gelirli ailelerden gelmektedirler.

Türkiye'de çalışabilir çağdaki nüfus (15-64 yaş) yılda yaklaşık bir milyon artmaktadır ve bu artışın süreceği kestirilmektedir (DİE 2003). AB nüfusunun yaşlanmakta oluşu ve işgücü piyasasına gittikçe azalan oranda genç işgücü girmesinden dolayı, olanaklı olduğu kadar yaşlı insanları istihdamda tutmanın yolları aranmakta ve varolan işgücünün nitelikleri yükseltilmektedir. Doğal olarak, Türkiye'nin bu durumu değerlendirmesi gereklidir ve bunu da işgücünün iyi eğitilmesiyle değerlendirebilir.

Türkiye'nin genç nüfusu nasıl eğitilmelidir? Hangi alanlarda ve düzeylerde işler için hazırlanmalıdır? Gelecekte olası sermaye akışının yönü ne olacaktır ve bu genç nüfus nerede çalışacaktır? Bu sorulara verilecek yanıtlar, nasıl bir eğitim politikası izleneceği ve verilecek eğitimin içeriği, öğretim programları üzerinde belirleyici bir rol oynayacaktır.

Türkiye'de yatırımların meslekî-teknik ve genel ortaöğretim arasındaki dengesiz dağılımı ve eğitim sisteminin ekonominin gelişmesine uyumunun sınırlı oluşu, nitelikli işgücü yetiştirilmesindeki sorunlar arasındadır. AB'de meslekî-teknik eğitimin yapılanması ve özellikle işsizliğin yok edilmesinde kullanılan en etkili araç olması, Türkiye meslekî-teknik eğitim sisteminin yenilenmesini gerektirmektedir.

AB ülkelerinin kendi ulusal sistemlerinde yüksek niteliklerin tanınması olgusunu da aşıp, bunu, bağlı oldukları uluslararası örgütlerin düzeyine çekme uğraşıları kayda değerdir. Nitekim, küreselleşen işgücü piyasalarında sahip olunan nitelikler ve hatta kullanılan ortak yabancı diller, işgücünün istihdamında giderek belirleyici olmaktadır. AB ülkelerinin en önemli hedeflerinden biri, her türlü meslek grubunda çalışan işgücünün yeterlik normlarını yükseltmektir. Bunun için de bir nitelikler sistemi oluşturulup, meslekî yeterlik tanımlanmakta ve böylece kabul edilebilir ortak bir performans normu oluşturulmaya çalışılmaktadır (Zengingönül 1998, 63 ve 67). Küresel dünyada ve özellikle de AB'de sermaye akışını ve endüstriyel yatırımların nerede olacağını belirleyen önemli ögelerden biri, yetişmiş/nitelikli işgücü sunumudur. Nitelikli işgücü sunumunun artırılması ve Lizbon hedefleri yönünde tanımlanmış olan "temel yeterliklere sahip" bir toplum oluşturulması, sermaye akışında geçmişte ve günümüzde gözlenen eğilimleri tersine çevirebilir ve bu akışın yönü Türkiye'ye dönebilir. Bu yeterlikler, "daha çok ve daha iyi iş ve toplumsal bütünlüğün sağlandığı, sürdürülebilir bir ekonomik büyümeyi gerçekleştirebilen, dünyanın rekabet gücü en yüksek ve en dinamik bilgiye dayalı ekonomisi" için öngörülen yeterliklerdir.

İşgücüne Katılım Oranı

İşgücüne katılım oranları ve istihdamın dağılım örüntülerini ortaya çıkaran çağdaş ekonomik neden, gelişmişlik düzeyi arttıkça aile temelli üretimden, teknolojik ölçek ekonomileri nedeniyle firma düzeyinde üretime geçilmesidir (TÜSİAD 1999, 147). AB ülkeleri ve Türkiye'de işgücüne katılım oranı Çizelge 79'da görülmektedir.

İşgücüne katılma oranları, tüm gelişmiş sanayi toplumlarında oldukça yüksektir. Bu oranlar, işgücünün yaş yapısına, eğitim düzeyine, ortalama yaşam süresine bağlı olarak bazı ülkelerde % 80'lerin üstüne çıkmaktadır (Ekin 2000, 119). AB ülkeleri ve Türkiye'de erkeklerin işgücüne katılım oranı, benzerlik göstermekte ancak Türkiye'de kadınların katılım oranlarının düşüklüğü oldukça dikkat çekmektedir. Dikkati çeken diğer gösterge, kadınların işgücüne katılım oranının AB ülkelerinde her geçen yıl artmasına karşın Türkiye'de düşmesidir. Bu durumu Boserup şöyle betimlemektedir (1970, 46): "Sanayileşme ile birlikte kadının işgücüne katılımının düşmeye başladığı ancak düşme

eğiliminin bir yerde durduğu ve tersine bir sürecin başladığı (kalkınma sürecinde kadının işgücüne katılımının U biçimli bir eğri çizdiği) bilinmektedir". Diğer bir deyişle, işgücüne katılım oranlarının yeniden yükselmesi, gelişmişliğin göreli olarak ileri bir aşamasında görülmektedir. AB ülkelerinde kadının işgücüne katılımı incelenirken, kentleşme ve sanayileşmenin etkisi açıkça görülmektedir.

Çizelge 79. AB Ülkeleri Türkiye'de İşgücüne Katılım Oranı (%, 25-64 Yaş)

	1992		*2001*	
	Erkek	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*
Almanya	87	64	84	67
Avusturya	82	55	83	65
Belçika	81	55	81	60
Danimarka	87	79	86	77
Finlandiya	84	76	83	77
Fransa	85	66	85	70
Hollanda	85	54	86	65
İngiltere	89	66	86	74
İrlanda	87	44	87	60
İspanya	85	43	86	54
İsveç	94	89	87	82
İtalya	84	46	80	50
Lüksemburg	-	-	84	56
Portekiz	85	54	87	71
Yunanistan	-	-	85	52
Ortalama	*86*	*61*	*85*	*65*
Türkiye	89	33	84	27

Kaynak: OECD (1995), **Education Statistics (1985-1992)**, s.199 ve OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.150

AB ülkelerinde kadınların işgücüne katılım oranı, Türkiye'den iki kat fazladır ve her geçen yıl artmaktadır. Diğer bir deyişle AB, çalışma çağı nüfusu içinde aktif kadın işgücünü artırarak, öncelikle kendi iyi yetişmiş potansiyel işgücü kaynağını değerlendirmektedir. Hem yaşlı nüfusun artması, hem de ileri teknolojilerin her sektörde iyi eğitilmiş bir nüfus gerektirmesi, uzun dönemde AB'nin sahip olduğu eğitimli kadın nüfusu ekonomik hale getirmiştir. Ayrıca kadınların sistemle bütünleştirilmeleri, AB'de bir toplum politikası olarak stratejik öneme sahiptir.

Erkekler ve kadınlar arasındaki nitelik (eğitim ve iş deneyimi) ve meslek seçimlerindeki farklılıklardan dolayı, kadınların işgücüne katılımı erkeklere göre farklılık göstermektedir. Alanyazındaki temel bulgular, eğitim düzeyindeki artışın ücreti ve işgücüne katılım oranlarını artırdığını göstermektedir. Bu bulgular hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler için geçerlidir. İkinci önemli insan sermayesi bileşeni olan, iş deneyimi için de aynı bulgular geçerlidir, artan insan sermayesi, işgücüne katılımı artırmaktadır. Genel olarak kadınlar, işgücü piyasasına sunulan nitelikler (eğitim ve iş deneyimi) açısından erkeklerden geridedir. Ancak her iki cinsiyet için de ücreti ve katılımı belirleyen temel öge, insan sermayesidir (TÜSİAD 1999, 145-146). AB ülkeleri ve Türkiye'de eğitim düzeyine göre işgücüne katılım oranı Çizelge 80'de görülmektedir.

Çizelge 80. AB Ülkeleri Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre İşgücüne Katılım Oranı (%, 25-64 Yaş, 2001)

	Ortaöğretim Öncesi		*Ortaöğretim ve Yükseköğretim Öncesi*		*Önlisans*		*Lisans*	
	Erkek	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*
Almanya	77	50	84	70	88	81	92	83
Avusturya	70	49	84	69	88	83	94	85
Belçika	69	39	87	69	91	81	92	84
Danimarka	75	57	87	79	91	88	96	90
Finlandiya	70	61	86	79	90	86	93	88
Fransa	76	57	88	76	92	85	92	84
Hollanda	77	47	89	73	89	82	91	83
İngiltere	67	51	88	77	93	85	93	87
İrlanda	79	40	93	64	95	74	94	85
İspanya	83	41	90	66	93	77	91	83
İsveç	79	66	88	83	89	86	91	90
İtalya	74	34	86	67	(1)	(1)	91	81
Lüksemburg	78	45	86	62	92	80	92	77
Portekiz	87	66	87	84	94	88	94	95
Yunanistan	82	40	88	57	85	79	90	83
Ortalama	*76*	*50*	*87*	*72*	*91*	*83*	*92*	*85*
Türkiye	82	22	87	32	(1)	(1)	87	71

(1) Lisans içindedir. Kaynak: OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.150

Türkiye'de kadın işgücünün ortalama eğitim düzeyi son derece düşüktür. Eğitim eksikliği, dolayısıyla niteliksizlik, işgücü piyasasında kadınların elde edebileceği ücret düzeyini çok düşürmektedir. Eğitimsiz/niteliksiz kadınların kentlerde düşük ücretli bir işte çalışmakla, ev işlerinde çalışmak arasında bir seçimle karşılaştıklarında, çoğunlukla ev işlerinde çalışmayı tercih ettikleri bilinmektedir. Dolayısıyla tarım dışı sektörlerde kadın işgücü sunumunu belirleyen öge, eğitimdir. Kadınlar daha eğitimli ve nitelikli oldukları ve bu nedenle daha yüksek gelir sağlayabildikleri sürece işgücüne katılmaktadırlar. Nitekim Türkiye'de yükseköğretim mezunu olmayan kadınların yaklaşık % 30'u işgücüne katılırken, yükseköğretim mezunu kadınların % 70'i işgücüne katılmaktadır. Türkiye'de kadın katılım oranının çok düşük olmasının nedenlerinden biri de sosyo-kültürel yapıdır.

Eğitim düzeyine göre kadın işgücü katılım oranı, erkek işgücü katılım oranı ile karşılaştırıldığında, eğitim düzeyinde görülen artışın kadınların çalışmaya yönelmesinde çok daha etkili olduğu görülmektedir. Kadınlarda düşük eğitim düzeyi, erkeklere oranla çok daha düşük katılıma neden olmaktadır. Tarım dışı sektörlere kadın işgücü katılımının, eğitim düzeyinin yükselmesine paralel olarak hızla yükseleceği söylenebilir. Nitekim AB ülkelerinde ortaöğretim öncesi (ilkokul-ortaokul) eğitim düzeyindeki erkeklerle kadınların işgücüne katılım oranları arasındaki fark % 26 iken yükseköğretim düzeyinde % 16'dır.

Kadınların işgücüne katılımları bakımından, AB'nin en geri kalmış ülkeleri (İspanya, Portekiz, Yunanistan) ile Türkiye arasındaki fark çarpıcıdır. Aynı zamanda Türkiye'nin, İtalya ve Yunanistan gibi gerek ekonomik çevre, gerek kültür açısından daha yakın ülkelerin düzeyine ulaşmasının, uzun yıllar alabileceği kestirilmektedir. Hatta bu ülkelerin katılım oranındaki artış sürdüğüne göre,

Türkiye'nin bu oranları, büyük bir olasılıkla sosyo-kültürel nedenlerle hiçbir zaman yakalayamayacağı da söylenebilir. Gerek AB ülkelerinde, gerek Türkiye'de kadın katılım oranı ile eğitim arasında güçlü ve eşyönlü bir ilişki olduğu açıktır. AB'nin kadın istihdamının artırılması için güçlü toplumsal politikalar tasarladığı da belirtilmelidir. Türkiye'de işgücüne katılım oranları ve kestirmeleri Çizelge 81'de görülmektedir.

Çizelge 81. Türkiye'de İşgücüne Katılım Oranları ve Kestirmeleri (%, 25-54 Yaş)

	Erkek	*Kadın*
Gerçekleşme [1]		
1990	94	36
1995	93	34
Kestirme [2]		
2000	94	39
2005	94	40
2010	94	42
2015	94	43
2020	93	45
2025	93	47

1) 12 ve daha yukarı yaş, 2) 15 ve daha yukarı yaş. Kaynak: TÜSİAD (1999), **Türkiye'nin Fırsat Penceresi – Demografik Dönüşüm ve İzdüşümleri**, s.161

2000-2025 döneminde erkeklerin katılım oranının, % 94 dolayında sabit olacağı; kadınların ise % 39'dan % 47'ye yükseleceği öngörülmektedir. Bu öngörünün gerçekleşebilmesi için Türkiye, eğitim olanaklarından kadınların yararlanmalarını ve daha üst eğitim düzeylerine ulaşmalarını engelleyen her türlü etmeni ortadan kaldırmalı ve böylelikle kadınlara meslekî nitelik kazandırma, işgücü piyasasına katılmalarını özendirme ve katma değer yaratmalarını sağlama çalışmalarını hızlandırmalıdır. Bu aynı zamanda, Cumhuriyetle başlayan Aydınlanma Devriminin de bir gereğidir.

Kadınların iş yaşamına katılmalarındaki artışın, çok boyutlu ve zincirleme etkiler yaratacağı söylenebilir. Genel olarak kadınların geleneksel ev işlerinden uzaklaşarak, çalışma yaşamına katılmalarının aile kurumunun işleyişine doğrudan etki yapan çok önemli bir değişim olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, kadınların iş piyasasına daha yoğun girişleri için yapılacak hazırlıklar, yalnızca eğitim ve beceri kazanmayla sınırlı kalmamalı; çocukların bakımı, eğitimi ve yetiştirilmeleriyle ilgili kurumlar yaygınlaştırılmalıdır.

Türkiye'de kadınların işgücüne katılım oranının AB ülkelerinden çok düşük olması ve kalkınma sürecinde kadınların da çabası gerektiğinden, kadınların, özellikle sanayi ve hizmetler sektöründe istihdamını kolaylaştıracak önlemler hızla alınmalıdır. Bu anlamda, örgün eğitim dışındaki kadınlara yönelik meslekî eğitim, işgücüne katılımını artıracaktır. Kırsal kesimde ücretsiz aile işçisi olarak görünen kadınlar, kentlere göç ettiklerinde meslek sahibi olmamaları nedeniyle, istihdam dışı kalmaktadır. Bu önemli kesim, meslekî eğitim yoluyla istihdama kazandırılmalıdır.

İşgücü Verimliliği

Artan rekabet ortamında, mal ve hizmet üretiminin iyileştirilmesi ve sonuçta başarı kazanmanın yolu, öncelikle, verimlilik ve kalite düzeyindeki artışa bağlı olmaktadır. İstihdamın

artırılmasında, istihdama yönelik üretken yatırımların yanında işgücünün genel eğitim ve beceri düzeyinin yükseltilmesi önem taşımaktadır.

Genel eğitim düzeyindeki düşüklük, işgücünün verimini (üretim hacmi ve kalitesini) olumsuz yönde etkileyen bir ögedir. Nitekim Türk işgücünün verimliliği, AB işgücünün verimliliğinden üç kat düşüktür. Dahası 1996-2001 döneminde işgücü verimliliği, AB ülkelerinde artarken, Türkiye'de sabit kalmıştır. Diğer bir deyişle, Türkiye ile AB arasındaki verimlilik farkı giderek açılmaktadır (Çizelge 82).

Çizelge 82. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İstihdamdaki İşgücünün Verimliliği (AB=100)

	1995	*2001*
Almanya	99	95
Avusturya	97	99
Belçika	120	118
Danimarka	94	99
Finlandiya	100	103
Fransa	114	115
Hollanda	99	98
İngiltere	89	94
İrlanda	106	116
İspanya	96	94
İsveç	96	97
İtalya	114	110
Lüksemburg	130	138
Portekiz	58	65
Yunanistan	78	84
Türkiye	33	34

Kaynak: **www.europa.eu.int/comm/eurostat**

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Kalkınma Planı, İşgücü Piyasası Özel İhtisas Komisyonu Raporunda şöyle denilmektedir (DPT 2001/d, 23):

> Türkiye'de gerek ekonominin genel verimliliği, gerekse işgücü verimliliğinin düşük olmasının temel nedenleri arasında, bilinçli teknoloji seçiminin yapılamaması ve işgücü niteliğinin yeterince yükseltilememesi bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye'de işgücü sunumunun fazla olması nedeniyle oluşan düşük ücret ve hatta kayıt-dışı sektörlerde çalışmaya gönüllü olanların varlığı da istihdam sorunu yaratmaktadır. Verimliliğin artırılmasının tek koşulu, insan sermayesine yatırım yapmaktır. Bu bakımdan Türkiye, AB'ye tam üyelik sürecinde eğitime bugüne kadar olduğundan daha fazla önem vermek durumundadır.

İşgücü verimliliği artışı ve istihdamın düşük verimli sektörlerden yüksek verimli sektörlere kayması, geniş tabanlı bir ücret artışı ve yaşam normlarının yükselmesi için olmazsa olmaz bir koşuldur. Türkiye'de gözlenen yüksek büyüme oranları, genel olarak yüksek katma değerli sektörlerde ücretli-maaşlı istihdamında kayda değer bir gelişmeye yol açmamıştır (TÜSİAD 1999, 158).

Türkiye'de istihdamın iki önemli sorunu, "işgücü verimliliğinin düşüklüğü" ve "yeni iş yaratmada yetersizlik"tir (Coşkun 2002, 23). İstihdam yaratmada en önemli boyut, eğitimdir. Çünkü eğitim sektöründe doğru sonuçlar alınamazsa, gençler 21. yüzyıla uygun bir eğitim sistemiyle yetiştirilemezse, ne işveren, ne sendika, ne de hükümet başarılı olabilir. İşgücünün niteliği, bilgisi ve çağdaş gereksinimlere yanıt verebilmesi, istihdam sorununun çok önemli bir boyutudur (Derviş 2002, 28). Ortalama olarak bir İngiliz, bir Alman'dan daha düşük verimli ve daha az zengindir. İngiliz eğitim sistemine de bu açıdan eleştiriler yöneltilmekte ve Alman işgöreninin eğitiminin daha yüksek olduğuna işaret edilmektedir (Ekin 2000, 342).

Teknolojik değişim nedeniyle kitle üretiminin yerini giderek uzmanlaşmış esnek üretim almaktadır. Bu tür bir istihdamda çalışanların insan sermayesinin yüksek olması gereklidir. Artık gümrük duvarlarının arkasına sığınılarak rekabet edilemez. Günümüzde üretime katkı, çalışan sayısını ve çalışılan saatleri artırmaktan çok, teknoloji ve verimlilik artışından kaynaklanmaktadır (TÜSİAD 1999, 150). *Her durumda belirleyici farkı, eğitim ortaya koymaktadır.* İleri sanayi ülkelerinde niteliksiz (vasıfsız) kabul edilen kesim, lise mezunlarıdır. Eğitilecek olan kuşağın, günümüzde gereken en az nitelikleri taşıması zorunludur. Bu sağlanamazsa hiçbir sektörde verimlilik artışı ve dolayısıyla gelişme istenen düzeye ulaşamayacaktır. Yeni işler özellikle de dış ticarete açık olan sektörler, giderek artan bilgi ve beceri düzeyi gerektirmektedir (OECD 1994, 58).

"AB'ye girmenin yolu ne sanayiden, ne tarımdan; öncelikle eğitimden geçer" diyen Âdem konuyu şöyle anlatmaktadır (2001, 59):

> Türkiye, 1995 yılında AB'ye tam üye olacağını varsayarak ve AB'ye sanayi ve tarım ürünlerinin yanı sıra, en çok işgücü ihraç eden ülke olacağının bilincinde olarak ortaöğretimini planlamıştı. AB'ye tam üyelikle birlikte, Türk insanına bu ülkelerde serbest dolaşım hakkı verilmesi bekleniyordu. O zaman Türk işgücü AB ülkelerinde, sözgelişi Fransız, Alman, İngiliz, İtalyan, İspanyol işgücü ile bu ülkelerin iş piyasasında serbestçe yarışacaktı. Bu nedenle daha Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı hazırlanırken (1972), ortaöğretimde meslekî-teknik eğitim gören öğrencilerin oranının 1995 yılında % 65 olması öngörülmüştür. Böylece hem AB'deki ücretin hem de çalışana sağlanan yaşam düzeyinin Türkiye'den yüksek olması nedeniyle, Türk sanayini ayakta tutan nitelikli ve yüksek nitelikli, özellikle teknik işgücünün anılan ülkelere göç etmesiyle ortaya çıkacak işgücü yetersizliğine çözüm bulunmuş olacaktı. Oysa bugün gelinen nokta şudur: Ortaöğretim öğrencilerinin % 58'i genel, % 42'si de meslekî-teknik eğitimdedir. Bu, plan hedeflerine ters bir gelişmedir. İkinci önemli dengesizlik, meslekî-teknik öğretimin kendi içindedir. Örneğin meslekî-teknik ortaokul öğrencilerinin % 88'i, lise öğrencilerinin % 20'si, meslekî-teknik öğretimin (ortaokul+lise) % 38'i imam-hatip öğrenimi görmektedir. Bu gelişme, şu soruyu çağrıştırmaktadır: Türkiye, AB iş piyasasında imamlarla mı yarışacak? Gençlerimize teknik eğitim yerine dogmatik eğitim verilerek demokrasiye ve kalkınmaya uyum nasıl sağlanacak?

Genel olarak, Türkiye'de Millî Eğitim Temel Yasası'nda öngörülmüş olan insangücü-eğitim-istihdam dengesi hiçbir dönemde kurulamamıştır. Sanayileşme süreci içinde bulunan Türkiye'nin gereksinim duyduğu nitelikli ve yüksek nitelikli insangücünü yetiştirme görevi bulunan eğitim sistemi, bu durumuyla, değil AB ülkeleriyle rekabet edebilmek, sağlıklı bir kalkınma amacına bile hizmet etmekten uzaktır. Türkiye eğitim sisteminin diplomalı işsiz yetiştirmek yerine, sanayi ile bağlantılı, onun olanak ve gereksinimleri ile uyuşacak bir biçimde yeniden yapılanması gereği bulunmaktadır.

Nitekim 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şöyle denilmektedir (DPT 1979, 433):

> Türkiye eğitim sisteminin içeriği, istihdam koşulları ve teknolojik yapıyla uyumlu değildir. Tüm sanayileşme çabalarına karşın, örneğin ortaöğretim düzeyinde gelişme, teknik alanlardan çok genel alanlarda olmaktadır. Meslekî-teknik ortaöğretime olan istemin hızla artmasına karşın, bu alana ayrılan kaynaklar, hizmetlerin planlanan sürede sunulmasına yetmemiştir. Diğer yandan yapımı kolay olan ya da yatırım gerektirmeyen tahsisli ve kiralık binalarda açılan genel liseler, imam-hatip ve ticaret liselerinde plan hedeflerini aşan kapasite artışı meydana gelmiştir. Teknik okullarda verilen eğitimin içeriği, çağdaşlaşan sanayinin gerektirdiği düzeyde olmadığı gibi, geleneksel yapıyla da tutarlı değildir ve kendi eğitim ilkelerine uygun araçlardan yoksundur. Diğer yandan çıraklık yasasıyla getirilen ve gerek geleneksel gerek çağdaş sanayiyi tek bir yapıya kavuşturmaya yönelik önlemler bu tutarsızlığı daha da artırmaktadır.

Türkiye eğitiminde belli ölçüde nicel gelişmeler sağlanmasına karşın nitel gelişmelerin yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Bunun başlıca nedenleri, yeni fiziki kapasite yaratılmasında sınırlılık, derslik ve okul sayılarındaki yetersizlik, araç-gereç eksikliği, öğretmen dağılımındaki dengesizliğin yanı sıra eğitim programlarının eğitim amaçlarına uygun biçimde geliştirilmemiş olmasıdır.

AB Antlaşmasında (Maastricht Antlaşması-Şubat 1992); Birlik ve üye ülkelerin, iş olanaklarını geliştirme, yaşam ve çalışma koşullarını iyileştirme, eksiksiz bir toplumsal konum sağlama, toplumsal iletişim, insan kaynaklarını geliştirme vb hedefler yer almakta ve Birliğin "toplumsal politika" alanında üye ülkelerin aşağıdaki çalışmalarını tamamlayacağı ve destekleyeceği belirtilmektedir (DTM 2002, 47):

- Sağlığın korunması, çalışma ortamlarının ve çalışma koşullarının iyileşmesi,
- Çalışanların bilgilendirilmesi,
- İşgücü piyasasında kadın-erkek arasında eşitlik sağlanması,
- İşsizlerin işgücü piyasasına uyumunun sağlanması.

1990'lı yılların başında Birlik'te gözlenen durgunluk; *büyüme oranlarındaki düşüş, işsizlik artışı, yatırımların azalması, ar-ge çalışmalarının geliştirilememesi ve sonuç olarak ABD ve Japonya karşısında rekabet edebilirliğin azalması* şeklinde somutlaşmaktadır. Birlik genelindeki durgunluktan kurtulmak amacıyla bazı önlemlerin alınmasını öngören "Beyaz Kitap" Brüksel Doruğu'nda (Aralık 1993) kabul edilmiştir. Beyaz Kitap kapsamında öngörülen eğitimsel önlemler şöyle özetlenebilir (DTM 2002, 219):

- Meslekî eğitime ağırlık verilmesi, işgücü piyasalarının etkinliğinin arttırılması vb işsizliği önleyici önlemler alınması,

- Birliğin rekabet edebilirliğinin arttırılması amacıyla, işgücü maliyetini düşürmek yerine fizikî sermaye payının arttırılması ve bu yönde ar-ge çalışmalarına ağırlık verilmesi, yeni pazarlar yaratılması, üçüncü ülkelerle sanayi alanında işbirliğine gidilmesi.

Kısaca, Beyaz Kitap'ta *"istihdam sisteminin etkinliğini geliştirmeye yönelik ulusal reformların desteklenmesi"*, işgücü piyasalarında yapısal reformlar gerçekleştirerek, işsizlikle mücadelenin öncelikli olduğu vurgulanmıştır.

Türkiye'de istihdam sorunları esas olarak kırsal eksik istihdamla, kentsel yoksulluk ve kayıt-dışı istihdamdadır. Diğer bir deyişle, Batılı anlamda bir açık işsizlikten çok, "yapay istihdam ve yoksulluk" biçimindedir, geçici bir nitelik taşımamakta, gelişme süreçlerinin yapısal bir sorunu özelliğine sahip bulunmaktadır. Yine Batı'dan farklı olarak Türkiye'de, yaşamlarının hiçbir döneminde

ücretli ve formel istihdama kavuşamamış geniş kitlelerin yoksulluk içinde sabırlı bekleyişi söz konusudur. İşgücünün bu niteliğinden dolayı, istihdam politikalarında eğitimin önemli bir yeri olduğunu özellikle vurgulamak gerekir. Yeterli eğitim politikalarıyla desteklenmediği takdirde, süreğenleşen istihdam sorunlarına, bilgi işgöreni açıklarından doğan yetersizlikler de eklenecektir (Ekin 2000, 431 ve 433).

İşsizlik

İşsiz kitlesini cinsiyet, eğitim, yaş, işsizlik süresi gibi ölçütlere göre incelemek, işsizliğin mikro boyutlarına ilişkin ipucu vermekte, işsizliğin daha öznel nedenlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bilgiler, işsizlikle mücadele politikaları tasarlanırken, büyüme, işgücü maliyeti gibi makro politikaların yanı sıra mikro politikaların tasarımında da yararlı ve gereklidirler. Nitekim, günümüz toplumlarının en temel sorunu, işsizlik ve istihdam alanındadır.

Günümüzde istihdam sorununa artan ilginin temel nedenlerinden biri, son 20 yılda dünyanın önemli bir kısmında istihdam koşullarının gittikçe bozulmasıdır. Sanayi toplumlarında İkinci Dünya Savaşı sonrasında ulaşılan tam istihdam, 1970'lerden sonra sona ermiştir. O tarihten bu yana, işsizlik oranlarında sürekli bir artış gözlenmiştir (Ekin 2000, 412). Gerek piyasa işleyişiyle ilgili çözümlemeler, gerek piyasada gereksinim duyulan işgücü nitelikleri zaman içinde değişmektedir. 1980'lerden sonra meydana gelen "bilimsel ve teknolojik değişmeler", bazı ekonomik sorunları çözebilmiş ama işsizlik sorununun büyümesine yol açmıştır. İşsizlik, bilimsel ve teknolojik değişmenin "en kritik toplumsal yönü"nü oluşturmaktadır. Özellikle bilgi çağının değişen teknolojik ve ekonomik yapıları içinde küreselleşme süreciyle işsizlik, hemen tüm toplumlarda hızla yayılmakta ve ekonomilerin en dikkat çekici sorunlarından biri haline gelmektedir (Işık 1989, 93 ve Ekin 2000, 23).

Üretimde verimlilik ve kalite arayışları yanında teknolojinin gelişmesi ve üretim sürecinde ağırlık kazanması, bir yandan daha az işgücü kullanımına, diğer yandan da işgücü niteliklerinin değişmesine neden olmaktadır. İşgücü niteliklerinin değişmesi ve piyasanın işgücüne doyması, işsizliğe kaynaklık eden nedenlerin başında yer almaktadır. Bu çerçevede işsizlik, yalnızca eğitimsiz işgücünün değil, üretim sürecinin beceri istemlerine yanıt veremeyenler için de söz konusu olmaktadır. Böyle bir yapı, işten çıkarılmış işgörenlerin yeniden eğitimi ve işgücü piyasasıyla yeniden bütünleştirilmesi ve böylece yoksulluğun yok edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte örgün ve yaygın meslekî-teknik eğitimin önemi gündeme gelmektedir.

İşsizlik dünyada iki nedenden dolayı meydana gelmiştir. Bunlardan biri, ileri teknoloji ve otomasyondur; üretim giderek emek-yoğun sanayilerden sermaye-yoğun (high-tech) sanayilerle gerçekleştirilmektedir. İkincisi, uluslararası rekabetin giderek acımasız hale gelmesi ve yanlışlığı affetmez bir yapı göstermesi nedeniyle, sermaye ve yatırımların, işgücünün ucuz olduğu yerlere doğru akmasıdır (Ekin 2000, 45).

AB ülkeleri 1980'li yıllarda önemli bir işsizlik sorunu yaşamışlardır ve bu halen sürmektedir. Nedenleri (Dülger 1991, 71):

- Ekonomik durgunluğun etkileri,
- Yeni sanayileşen ve ucuz emek kullanan ülkelerin, geleneksel sanayilerde yarattığı rekabet,
- İleri teknoloji kullanmaya başlayan sanayilerin ortaya çıkardığı orta dönemli işsizlik.

AB ülkelerinde nüfusun yapısı, teknoloji kullanımı, üretim teknikleri, rekabet koşulları, gönenç ve demokrasi anlayışındaki değişimler dolayısıyla, insan kaynaklarının kullanımında değişimler yaşanmaktadır. Bu değişim sürecinde, insan kaynakları açısından değişmeyecek tek bir ilkenin göz önünde bulundurulması gerekmektedir: Avrupa, her politika ve dönem içinde daima daha yüksek nitelikli insan kaynaklarına dayanmaktadır.

Eğitimsiz ve meslekî niteliksiz olanların yapabildiği basit ve tekrara dayalı işler, günümüzde bilişim teknolojilerince çok kısa sürede yapılabilmektedir. Eski işbölümü yöntemlerinin yerini daha bütünselci yaklaşımlar, güçlendirilmiş çok işlevli takım çalışmaları ve bilgi paylaşımı almıştır ve nitelikli işgörenler için iş piyasası yeniden düzenlenmektedir. Ancak işsizlik sorununun çözümünde ve istihdam politikalarının belirlenmesinde "değişen çağın yeni bilgi işgöreni tipi"nin büyük bir önemle göz önünde bulundurulması bir zorunluluktur.

AB ülkeleri ve Türkiye'de 1970-2000 dönemine ilişkin işsizlik oranları Çizelge 83'te görülmektedir.

Çizelge 83. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşsizlik Oranları (%)
(Genel Tanımlı İşsizlik Oranı)

	1970	*1990*	*1995*	*2000*
Almanya	0,6	6,2	10,4	10,7
Avusturya	-	4,7	6,6	5,8
Belçika	1,9	8,7	14,1	-
Danimarka	1,3	9,4	10,3	4,8
Finlandiya	-	3,2	17,2	9,8
Fransa	2,5	8,9	11,6	9,7
Hollanda	0,6	6,0	7,0	2,4
İngiltere	2,4	5,9	8,3	5,5
İrlanda	5,8	12,9	14,1	3,6
İspanya	0,9	15,7	22,9	14,1
İsveç	1,2	1,7	7,7	4,7
İtalya	5,4	9,1	12,0	11,0
Lüksemburg	0,0	1,3	3,0	2,7
Portekiz	3,8	4,7	7,2	-
Yunanistan	4,2	7,0	10,0	10,3
Ortalama	*2,4*	*7,9*	*10,6*	*8,2*
Türkiye	5,2	8,2	7,5	6,6

-: Veri yok, Kaynak: DPT, **Uluslararası Ekonomik Göstergeler**-1999 ve 2001, s.65

1970-2000 döneminde gerek AB ülkelerinde, gerek Türkiye'de işsizlik oranı artmıştır. Bu artış AB ülkelerinde % 2'den % 8'e, Türkiye'de ise % 5'ten % 7'ye yükselmiştir. Ancak Ekin'e (2000, 228) göre, Türkiye'de işsizliğe ilişkin veriler çok belirsiz ve sınırlı olduğundan, gerçeği yansıtan işsizlik rakam ve oranlarına ulaşma olanağı yoktur. Türkiye'de gerçekte % 14'ler dolayında görünen işsizlik oranı bile inandırıcı değildir. Genç bir nüfusa sahip olan Türkiye, artan nüfusa yetecek istihdam alanı açamamaktan, açılmış olanları da koruyamamaktan kaynaklanan yapısal işsizlik sorunu ile karşı karşıyadır.

AB'de hem toplumsal hem ekonomik politikalar, işsizliği önleme amacıyla gözden geçirilmektedir. Türkiye'deki işsizlikle, AB'de yaşanan işsizlik arasında fark vardır. AB ülkeleri, "tam istihdam düzeyine" ulaştıktan sonra, toplumun, teknolojinin ve ekonominin geçirdiği değişim dolayısıyla bir yapı değişimi sürecine girmiş ve işgüçlerine ve ekonomilerine bu yapı değişikliğine uyum kazandırıncaya kadar yaşayacakları orta dönemli bir işsizlik dönemi içindedirler. Oysa Türkiye, ekonomisini "tam istihdama" ulaştıramamış bulunmaktadır. Türkiye'deki işgücü fazlası, nüfus artış hızından ve ekonominin bu nüfusu istihdam edecek kapasiteye ulaşamamış olmasından kaynaklanmaktadır (Dülger 1991, 72).

Türkiye'de planlı dönemde harcanan çabalara karşın, işsizliğin, daha doğru bir deyimle üretken bir şekilde değerlendirilemeyen insangücü kaynaklarının, ne zaman ne de üretkenlik açısından yeterli bir değerlendirilmesi yapılamamış, bu kayıpların büyüklüğü ve niteliği yeterince ortaya konulamamıştır (Ekin 2000, 371 ve 374).

AB'de nüfus artış hızının düşmesi ve çalışma çağı nüfusunun yaşlanması dolayısıyla hızlı bir işgücü kaybı beklenmekteyken, dış rekabet ve yenileşememenin etkileriyle AB, işsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmıştır. Artan bu işsizlik, özellikle sanayi sektörünün geleneksel dallarındadır.

Günümüzde Avrupa'da işsizliğin özellikle yapısal dört boyutu ilgi çekmektedir (Ekin 2000, 141-142):

- İşsizlik süresi uzundur. Avrupa'daki işsizlerin % 40'ı bir yıldan uzun süredir işsizdir. Diğer bir deyişle, Avrupa'da çalışan bir insan bir kez işsiz kalırsa, tekrar istihdama dönmesi oldukça zordur.

- İşsizlik, esas itibariyle gençlerde görülmektedir.

- İşsizlik, esas itibariyle niteliksiz işgörenlerde görülmektedir. Yeni teknoloji çağında niteliksiz işgücüne gereksinim hızla azalmaktadır.

- İşsizliğin coğrafi dağılımında dengesizlik görülmektedir. İşsizlik belirli yöre ve şehirlerde çok daha yoğundur ve bu da işsizlikten kurtulmayı çok daha güçleştirmektedir.

AB'de geleneksel tarım ve sanayi sektörleri sürekli daralırken, hizmet sektörü her yıl 1-1,5 milyon iş olanağı yaratmaktadır (Ekin 2000, 413). Birlik içinde gençler arasındaki ortalama işsizlik oranı halen % 20'lerin üzerindedir. Ayrıca kadınlar arasında işsizlik, erkek oranlarına göre % 3 daha yüksektir (AKTT 1997, 10). Bu yüksek oranlar, AB ülkelerinde istihdama yönelik projelerin ön plana çıkmasına yol açmaktadır. Bu projelerin temel özellikleri arasında "eğitim politikaları, meslekî eğitim, yeniden eğitim, insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik eğitim biçimleri" yer almaktadır. AB ülkeleri ve Türkiye'de cinsiyete göre işsizlik oranı Çizelge 84'te görülmektedir.

Tüm AB ülkelerinde ve Türkiye'de 1992 yılında olduğu gibi 2001 yılında da işsizlik görülmekte ve ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. AB genelinde 1992'de erkek işgücünün % 7,2'si işsizken, bu oran 2001'de % 4,5'e düşmüştür. Benzer şekilde 1992'de kadın işgücünün % 9,8'i işsizken bu oran 2001'de % 6,4'e düşmüştür. Anılan dönemde Türkiye'de işsiz erkek oranı % 5'ten % 9'a; işsiz kadın oranı ise % 5'ten % 8'e yükselmiştir.

AB'nin Türkiye'nin üyeliğine olumsuz bakmasının nedenlerinden biri, belki de en önemlisi, Türkiye'de işsizliğin yüksek düzeyde olması ve gelecekte de yükselme olasılığı taşımasıdır. Diğer bir deyişle Türkiye'nin üyeliğinin, AB işsizlik sorununu daha da ağırlaştırmasından endişe duyulmaktadır. Türkiye'de işsizlik düşürülmediği sürece, Türkiye'nin AB'ye maliyeti yüksek olacaktır.

Bu bakımdan işsizlik sorunu, toplumsal ve siyasal yansımalarının yanı sıra Türkiye'nin AB üyeliği sürecindeki en önemli engellerden biridir. Serbest dolaşım açısından koşulların iyileştirildiği varsayılsa bile, son yıllarda işsizlik sorunlarıyla karşı karşıya olan AB'nin artık Türkiye'den işgücü istemi, nitelikli işgücüne yönelik olacaktır. Kaldı ki, niteliksiz işgücüne olan istem, büyük ölçüde Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinden karşılanmaktadır.

Çizelge 84. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İşsizlik Oranı (%, 25-64 Yaş)

	1992		*2001*	
	Erkek	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*
Almanya	4,5	8,4	7,7	8,1
Avusturya	3,4	3,9	3,2	3,6
Belçika	5,2	11,7	4,8	6,3
Danimarka	9,7	11,6	3,1	4,1
Finlandiya	13,5	9,1	7,2	8,1
Fransa	6,9	11,2	6,2	9,8
Hollanda	3,4	7,6	1,6	2,7
İngiltere	10,0	6,2	4,1	3,4
İrlanda	13,5	13,6	3,3	2,9
İspanya	11,4	21,2	6,2	13,3
İsveç	4,5	3,0	4,5	3,8
İtalya	4,7	12,2	5,8	10,7
Lüksemburg	-	-	1,1	1,8
Portekiz	3,1	7,6	2,7	4,3
Yunanistan	-	-	5,3	12,5
Ortalama	*7,2*	*9,8*	*4,5*	*6,4*
Türkiye	5,4	4,5	8,6	7,7

-: veri yok. Kaynak: OECD (1995), **Education Statistics (1985-1992)**, s.204; OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.151

İşsizliğin düşürülmesinde söz konusu olan herhangi bir eğitimin artırılması yoluyla insan kaynaklarının geliştirilmesi değildir. Ülkenin teknolojik ve ekonomik büyüme yönü belirlenmeden yapılacak bir eğitim, bir yandan aydın işsizliğine ve eksik istihdama yol açarken, bir ölçüde de beyin göçüne yol açacaktır. Böylece, eğitime yapılan yatırımlar hem gelişmeye hizmet etmeyecek, hem de pahalı bir biçimde yetiştirilmiş insangücünün çok ciddi istihdam sorunlarını beraberinde getirecektir. Yapılması gereken, yeni çağın bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki mesleklerde bilgi işgöreni yetiştirmektir. Böyle bir insangücü eğitimi, hem ekonominin gelişme hızını artıracak, hem de istihdam sorunlarına sağlıklı, üretken, gelir artırıcı çözümler bulacaktır.

Çalışan işgörenlere yönelik işgücü piyasası eğitimlerine ilişkin net çalışmalar olmamasına karşın, Finlandiya, Portekiz ve İspanya ilginç deneyimler yaşamaktadır. Bu ülkelerdeki işgücü piyasası eğitimleri, bir ölçüde yaşamboyu öğrenme stratejileriyle uyumludur. Anılan ülkelerde 1990'lı yılların sonuna doğru, neredeyse işsizlik 1/4 oranında düşmüştür (OECD 2001/b, 73).

Avrupa Sanayi ve İşveren Konfederasyonları Birliği (UNICE), nitelikli ekonomik büyüme yoluyla sürekli gelişmenin sağlanması ve daha önemlisi, bilgiye ve öğrenmeye dayalı bir toplumun

geliştirilmesini desteklemekte; Avrupa'da daha çok istihdam yaratılması sorununu şöyle değerlendirmektedir:

> Avrupa, yüksek oranlı ve diğer gelişmiş ülkelere göre yapısal nitelik taşıyan işsizlik oranını hızla düşürmek zorundadır. Tersine çevrilmesi gereken iki uzun dönemli eğilim vardır: "Aktif işgücü oranındaki azalma ve toplam vergi yükündeki artış". İşgücü piyasasının katılığının yanı sıra, hızla gelişen bilgi teknolojisinin neden olduğu nitelikli işgücü açığı hem işsizlik sorununa, hem de doldurulamayan boş iş alanlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. İşgücü istem ve sunumunu birlikte geliştirecek olan işgücü piyasası reformuna ilişkin bütünsel bir yaklaşım bu çerçevede önem kazanmaktadır.

Çeşitli büyüme varsayımlarına göre Türkiye'ye ilişkin 2010 yılı işgücü, istihdam ve işsizlik kestirmeleri Çizelge 85'te görülmektedir. 2010 yılı kestirmelerine göre Türkiye'de işsizlik oranı, ekonominin yıllık % 4 büyümesi durumunda % 17, % 5 büyümesi durumunda % 11, % 6 büyümesi durumunda % 7 dolaylarında olacaktır.

Çizelge 85. Çeşitli Büyüme Varsayımlarına Göre Türkiye'ye İlişkin 2010 Yılı İşgücü, İstihdam ve İşsizlik Kestirmeleri

Büyüme Oranı Varsayımı	*Tarım Dışı İşgücü*	*Tarım Dışı İstihdam*	*İşsiz Sayısı*	*İşsizlik Oranı*
% 4	21.606.000	17.927.000	3.679.000	% 17
% 5	21.606.000	19.139.000	2.467.000	% 11
% 6	21.606.000	20.180.000	1.426.000	% 7

Kaynak: TÜSİAD (2002), **Türkiye'de İşgücü Piyasası ve İşsizlik**, s.196

Türkiye nüfusunun 2000-2020 döneminde % 27 oranında artacağı, oysa insangücünün (15-64 yaş grubu) aynı sürede yaklaşık % 36 oranında artarak, 44 milyondan 60 milyona yükseleceği öngörülmektedir (DİE 2003). Bu da *giderek yükselen bir potansiyel işgücü ve işgücü sunumu* anlamına gelmektedir. Diğer yandan bu işgücü artışı, aynen Tayvan, Güney Kore ya da Singapur'da olduğu gibi, ekonomide daha yüksek bir büyüme hızına ulaşmak için bir fırsat da olabilir. Ancak, bu da işgücünün eğitim düzeyi ve niteliğindeki yükselmeyle olanaklı olacaktır.

Eğitim Düzeyine Göre İşsizlik

Bilgi toplumlarında insangücünün önemi her geçen gün artmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımı, OECD ülkelerinde hızla yayılmaktadır. Günümüz ekonomilerinin, özellikle toplumsal ve bireysel hizmetlerde düşük üretkenlik gerektiren birçok yeni meslek yarattığı ve yaratmayı sürdüreceği halde, yeni meslekler yüksek beceri gerektiren hizmetlerde yoğunlaşacaktır. Bu durum, işgücü piyasasında beceriye dayalı yeni eşitsizlikler ortaya çıkarabilir ve/veya varolan eşitsizlikleri daha da artırabilir (OECD 2001/b, 87).

İşsizliğin büyüklüğüyle, işsizlerin eğitim düzeyi ve niteliği arasında anlamlı bir ilişki kurulmaktadır. Genelde işsizlik, işgücünün istenilen nitelikte olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu söylem özellikle günümüzde doğrudur. Bilgi çağında teknoloji ve ekonomi, bilgi işgörenine gereksinim duyarken, varolan yarı-nitelikli sanayi ve hizmet sektörü işgörenlerinin işsizliği uzamakta ve süreklilik kazanmaktadır. Bu nitelikteki işgörenleri kısa zamanda yeniden eğitip bilgi işgöreni haline dönüştürmek olanaklı olmadığı için, bunlar arasında yoğun işsizlik sürerken, bilgi işgöreni

yetersizliği yaşanmaktadır (Ekin 2000, 393). AB ülkeleri ve Türkiye'de eğitim düzeylerine ve cinsiyete göre işsizlik oranı Çizelge 86'da görülmektedir.

Çizelge 86. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Düzeylerine Göre İşsizlik Oranı (%, 25-64 Yaş, 2001)

	Ortaöğretim Öncesi		*Ortaöğretim ve Yükseköğretim Öncesi*		*Önlisans*		*Lisans*	
	Erkek	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*	*Erkek*	*Kadın*
Almanya	15,6	11,5	8,1	8,4	4,4	5,8	3,4	4,4
Avusturya	7,2	5,7	2,9	3,3	1,4	2,0	1,3	1,5
Belçika	7,4	10,4	4,4	6,9	2,5	2,5	2,5	3,8
Danimarka	4,0	6,2	2,7	4,0	3,3	3,1	3,5	3,1
Finlandiya	10,5	12,7	7,9	9,2	4,7	5,9	3,0	3,6
Fransa	9,7	14,4	5,1	9,3	4,3	5,0	4,1	5,6
Hollanda	2,5	3,5	1,1	2,3	0,0	1,2	0,7	2,1
İngiltere	9,4	5,7	4,1	3,7	2,7	1,7	2,0	1,9
İrlanda	5,5	5,1	2,3	2,8	1,9	2,3	1,1	1,0
İspanya	7,3	16,1	5,4	12,8	4,1	13,0	4,7	8,8
İsveç	5,6	6,4	5,0	4,2	3,4	2,5	2,6	2,2
İtalya	6,9	14,0	4,9	9,3	(1)	(1)	3,8	7,2
Lüksemburg	1,6	2,4	0,8	1,5	0,9	0,4	1,1	2,6
Portekiz	2,7	4,6	3,1	3,3	2,6	2,9	2,0	3,3
Yunanistan	4,9	12,3	6,2	15,1	4,9	8,3	4,5	9,6
Ortalama	*6,7*	*8,7*	*4,3*	*6,4*	*2,9*	*4,0*	*2,7*	*4,0*
Türkiye	9,2	6,9	8,0	13,5	(1)	(1)	5,6	6,1

(1) Lisans içindedir. Kaynak: OECD (2003), **Education at a Glance-OECD Indicators**, s.151

Gerek AB ülkelerinde gerek Türkiye'de en düşük eğitim düzeyinde, işsizlik oranı en yüksektir, diğer bir deyişle eğitim düzeyi yükseldikçe işsizlik düşmekte, düşük eğitimli/nitelikli işgücü çalışma normlarının gerisinde kalmaktadır.

Yapılan araştırmalar, tüm dünyada genç işgörenlerin, işsizlikten iki kat daha fazla etkilendiğini ve genç işsizliğini çözmede en çok ümit veren politikanın, "istem yaratan ekonomik büyüme, KOBİ'lerin geliştirilmesi ve dikkatli seçilmiş eğitim politikaları" olduğunu göstermektedir. Günümüz sanayi toplumlarının birçoğunda, işsizlik sorunlarının en dikkati çeken boyutunu, düşük nitelikli işgörenler için istihdam fırsatlarının daralması oluşturmaktadır. Genelde, ticaretin küreselleşmesinin ve teknolojik değişimlerin istem yapısını değiştirmesinin ya da bunların her ikisinin bir arada doğmasının böyle bir sonucu yarattığı söylenmektedir (Ekin 2000, 144 ve 190).

Günümüzde bilginin öğretilmesinden çok, bilgiye erişim ve doğru bilginin seçimi ön plana çıkmaktadır. Hızla çoğalan bilgi, varolan bilgiyi eskitmekte ve bilgisini yenilemeyen bireyler toplumun gerisinde kalmaktadır. Bu nedenle, yaşamboyu eğitim ön plana çıkmakta, örgün eğitimin devamında değil, örgün eğitimle birlikte, bireyin yaşadığı sürece alınması gereken bilgiler anlamına gelmektedir ve gelecektir. Bilgi ve becerinin sürekli yenilenme gereğinin yanı sıra artan nüfusa bağlı olarak, gerek eğitim çağı içinde gerek dışında kalan ve eğitilmesi gereken insan sayısı artmaktadır. Sürekli

gelişen teknolojiler ve bunlara bağlı olan sanayiler de daha fazla eğitilmiş işgörene gereksinim duymakta ve eğitim kurumlarından bunu istemektedirler.

21. yüzyılın eşiğinde Dünya'nın ikinci bir "sanayi devrimi" yaşadığı ve bunun da bilgi toplumunun oluşumuna yol açacak bir süreç başlattığı bilinmektedir. Geleceğin bilgi toplumu, insanları yetenek ve yeterliğiyle farklı kılmaktadır. Bilgi ve teknolojinin artan hızına uyum sağlayamayan, uğraşlarını bu yönde geliştiremeyen insanların en önemli sorununun işsizlik olmaya devam edeceği açıktır (Ekin 2000, 412). Eğitimli işsizlerdeki fazlalığın ön önemli nedeni, eğitimdeki nitelik sorunu ve istihdamla ilişkisinin zayıf olmasıdır (DPT 2003/c, 25).

AB'de 1990'lı yılların başında genç nüfusun büyük bir bölümü işsizlik sorunuyla karşı karşıya kalmıştır. İşsizliğin en önemli nedenleri, genç toplumun işgücü niteliklerinin az olması ve devlet yardımlarının yüksek olmasıdır. Genç toplumdan işgücü alanında yararlanma oranını artırmak amacıyla 1996 yılında "Genç İşsizler İçin Eğitim Politikaları" adı altında programlar uygulamaya konulmuştur. Çağdaş istihdam için önkoşul, niteliktir. AB ülkelerinde özellikle genç işsizlere ve uzun süreli işsizlere yönelik mesleki beceri kazandırma programlarının da katkısıyla, işsizlik oranlarında azalmalar kaydedilmiştir. İşsizlik daha çok niteliksiz kesimde olduğundan, bu programlar ve meslek liselerinin nitelik ve sayısının artırılması istihdamı olumlu etkilemektedir.

AB'de işsizlik sorununun çözülmesi ve ekonomik büyümenin sağlanması için, ekonomik politikaların yanısıra eğitim politikalarına önem verilmekte ve işsizliğin daha yaygın bir bilgi ağı ile giderilmesi ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulmasına çalışılmaktadır. İşgücü piyasalarında esnekliğin sağlanabilmesi için dikkate alınması gereken en önemli öğelerden biri, eğitime verilen önemin artırılması ve istihdam poltikalarının eğitim ile ilişkilendirilmesidir (Sevinç 1996, 25). Bu bağlamda, İsveç'te eğitim sistemi "yaşamboyu eğitim" ilkesi üzerine kuruludur. Finlandiya'da ise eğitim politikası, tüm nüfusa olabildiğince yüksek düzeyde eğitim verilmesi üzerine kurulmuştur. Her iki ülkede de zorunlu eğitimden sonra her yaştaki bireye sürekli olarak yeni eğitim olanakları sunulmaktadır. Finlandiya işgücünün eğitim düzeyindeki gelişim Çizelge 87'de görülmektedir.

Çizelge 87. Finlandaya'da İşgücünün Eğitim Düzeyi (%, 15-74 Yaş)

Eğitim Düzeyi	*1975*	*1985*	*1995*
Ortaöğretim Öncesi	62,3	42,8	30,2
Ortaöğretim	23,1	36,3	41,5
Yükseköğretim	14,6	20,9	28,3
Toplam	100,0	100,0	100,0

Kaynak: **www.stat.fi**

Anılan dönemde ortaöğretim öncesi (ilkokul ve ortaokul) eğitim düzeyine sahip işgücü oranı % 62'den % 30'a düşmüş, ortaöğretim mezunu işgücü oranı % 23'ten % 42'ye, yükseköğretim mezunu işgücü oranı ise % 15'ten % 28'e yükselmiştir. Finlandiya işgücünün 1975 yılında ulaşmış olduğu eğitim düzeyine, Türkiye işgücü 2000 yılında bile ulaşamamıştır. Nitekim 2000 yılında Türkiye işgücünün % 12'si yükseköğretim mezunudur. Denilebilir ki, yıllar önce işgücüne yaptığı sürdürülebilir yatırımlarla Finlandiya, uluslararası rekabet gücü en yüksek ülke olmuştur.

AB ülkeleri ve Türkiye'de işsizlerin eğitim düzeyi karşılaştırıldıktan sonra Türkiye özeline inmenin yararlı olacağı düşünülmekte ve Türkiye'de eğitim düzeyine göre tarım-dışı işsizlik oranı Çizelge 88'de görülmektedir.

Çizelge 88. Türkiye'de Eğitim Düzeyine Göre Tarım Dışı İşsizlik Oranları (%)

	Toplam	*Ortaöğretim Öncesi*	*Ortaöğretim*	*Yükseköğretim*
Toplam				
1990	13,5	13,3	17,9	7,0
2000	9,3	9,0	11,4	6,9
Erkek				
1990	10,8	11,0	12,9	5,5
2000	8,4	8,4	9,6	5,8
Kadın				
1990	27,2	30,2	30,6	10,8
2000	13,5	13,1	17,6	8,9

Kaynak: DİE, **Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları.**

Tüm bu göstergeler, çalışabilir çağdaki nüfusun eğitim düzeyindeki yükselmenin işsiz grubuna da yansıdığı şeklinde değerlendirilebilir. İşsizlik, en yüksek oranda ortaöğretim mezunlarında görülmekle birlikte, giderek azalmaktadır. Bu azalma 1990-2000 döneminde % 18'den % 11'e, erkeklerde % 13'ten % 10'a, kadınlarda ise % 31'den % 18'e şeklinde gerçekleşmiştir. Ortaöğretim mezunları arasında işsizlik oranının yüksek olmasının nedeni, ortaöğretim diplomasının işgücü piyasasında yeterince değer görmemesidir. Ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğu, meslek kazandırmayan ve başlıca işlevi yükseköğretime hazırlık olan genel ortaöğretimdedir. Bu olgudan hareketle meslekî-teknik ortaöğretim okulları ve öğrencilerin sayısının artırılması düşünülebilir. Ancak meslekî-teknik ortaöğretim mezunları arasında da işsizlik oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bu okulların da yeterince nitelik kazandıramadığı ya da firmaların gereksinim duyduğu nitelikleri kazandıramadığı söylenebilir. Ancak, işsizler içinde yükseköğretim mezunlarının da oluşu, Türkiye'deki ekonomik yapının yükseköğretim mezunlarının niteliklerine uygun yeterli iş yaratamadığını göstermektedir.

İşgücü-İstihdam ve Eğitim Düzeyi Değerlendirildiğinde;

Türkiye'nin tarımda ve sanayide yaşadığı temel yapısal sorunların, küresel dönüşümlerle daha da ağırlaşacağı gözlenmektedir. Rekabet gücünün yükseltilmesi, verimliliğin artırılması ve bilgi teknolojilerine geçişle sağlanacak, çağa uymayan tutarsız politikalarla istihdam sorunları daha da ağırlaşacaktır.

Teknoloji üretme ve özümseme kapasitesini geliştiremeyen ülkelerin 21. yüzyılda başarılı olma ve toplumsal gönenci artırma şansları yoktur. Türkiye'nin de çabalarını öncelikle bu alanda yoğunlaştırması gerekmektedir.

21. yüzyılda başarıyı yakalamanın en önemli ögesinin, bilgili ve becerili insan olduğu, artık herkesin bildiği bir konudur. O halde, Türkiye'nin de insana yatırım konusunda, eğitim alanında çağ atlaması zorunludur.

Türkiye, 21. yüzyılda değerin tek yaratıcısı haline gelen bilgili ve nitelikli insanı yetiştirmenin yanı sıra bu nitelikteki insanların için yaşamak ve çalışmak isteyeceği bir ülke haline gelmeli (çekim merkezi olmalı) ve yüksek katma değerli, bilgi yoğun sektörlerde gelişme özendirilmelidir.

Türkiye "bilgi çağına" yönelecek olursa, bilgi işgöreni istemi hızla artarken, geleneksel sektörlerde ve kentlerde kayıt-dışı istihdam ve yoksulluk biçiminde niteliksiz ve yarı-nitelikli işgörenlerin durumu belirsiz hale gelecektir. Diğer bir deyişle Türkiye'de işsizlik, yapay istihdam ve yoksulluk biçiminde daha uzun bir süre devam edecek, özellikle kırsal kesimlerden hızla kentlere doluşacak niteliksiz insanlar, bu yapay istihdamı, genişleyen kayıt-dışı istihdam şeklinde tek sektörlü bir modele de dönüştürebilecektir (Ekin 2000, 205). Türkiye'de işsizlik, özellikle kentlerde yaşayan eğitim düzeyi düşük gençleri etkilemektedir. Bu işsizliğin diğer bir özelliği ise, uzun süreli oluşudur. Bu bağlamda mesleğe yönlendirme ve mesleğe hazırlama hizmetlerinin ve genel olarak okul-dışı meslekî eğitim olanaklarının genişletilmesi, örgün ve yaygın meslekî eğitim sisteminin işgücü piyasası politikalarıyla ilişkilendirilerek etkinleştirilmesi gerekmektedir (Gök 1997, 18).

AB toplumsal politikasının da temel dayanağı olan toplumsal diyalog çerçevesinde, Türkiye'de de başta işgören ve işveren kesimleri olmak üzere tüm toplum kesimleri, verimli istihdamın artırılması ve işsizliğin önlenmesi konusunda sorumluluk üstlenmeli, kendi aralarında ve hükümetle işbirliği yapmalıdırlar.

Türkiye'de meslek normu, sınav ve belgelendirme sistemi hala kurulamamıştır. Bu sistem, toplumsal taraflarla birlikte hazırlanan Ulusal Meslek Normları Kurumu Yasa Tasarısı'nın yasalaşmasıyla kurulmalıdır. Bu bağlamda, eğitim normları ve öğretim programları da meslek normlarıyla uyumlu hale getirilmelidir.

Hem geleneksel hem de ileri teknolojilerde istihdam yaratma gücü yüksek alanlarda Türkiye, AB ile araştırmalara ve ortaklıklara katılmalı, bu alanları etkili olarak izlemeli, teknoloji üretimi ve uygulamasını yapacak sanayi ve hizmetler sektörü altyapısını hazırlamalıdır. Çünkü Türkiye, insangücünün genç ve dinamik özelliklerini, ulusal bir zenginlik kaynağı olarak istenilen ve olması gereken düzeyde değerlendirememektedir.

AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Finansmanı ve Eğitim Harcamaları

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumların eğitimden beklentilerini de değiştirmekte ve eğitime yeni işlevler yüklemektedir. Eğitimden beklenen toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevlerin yerine getirilmesi, eğitime ayrılan kaynakların düzeyine ve bu kaynakların etkili ve verimli kullanımına bağlıdır.

Ekonomik kalkınma, birey başına ulusal gelir artışı, daha adil bir gelir dağılımı ve düşünüş biçimini değiştiren toplumsal değişimler, eğitsel verimliliğin artmasında önemli rolü olan etmenlerdir (Âdem 1993, 238). Eğitim sürecinde, kaynakların etkili kullanımını sağlayarak ve aynı zamanda miktarını artırarak ve eğitimsel üretim teknolojilerini geliştirerek, en uygun nitelikte ve nicelikte çıktılar üretmek istenir (Tural 2002, 203). Eğitime ilişkin normlar (ölçünler) belirlenirken, eğitimin istenen düzeyde sunulması ve verimli olması göz önüne alınır. Öğretim programları, öğretmenlerin öğretim yükü, derslik-şube-öğretmen başına öğrenci sayısı, normları belirleme çalışmalarını özellikle etkiler. Finansman ve eğitim planlaması açısından normların önemi büyüktür, normlardaki değişiklik, eğitim harcamalarında önemli artış ya da tasarrufa yol açabilir (Karakütük 1994, 71).

Eğitimde finansman ve harcama çözümlemesi, eğitim ve insan kaynaklarının gelişimi için, her tür ve düzeyde kaynak sağlama yollarını ve bu kaynaklardan yapılan harcamaları değerlendiren ve aynı zamanda geleceğe yönelik kestirmeler yapan çözümleme yöntemidir. Eğitim sistemi için gerekli kaynakların nereden-nasıl sağlanacağı ve nereye-nasıl dağıtılacağına ilişkin kararların, etkililik ve eşitlik ölçütlerine göre değerlendirilmesidir.

Eğitimin Finansmanı

Eğitim finansmanı, eğitim hizmetlerinin sunumu için gerekli parasal kaynakların elde edilmesi süreci kadar, bu kaynakların farklı bölgeler, iller, eğitim tür ve düzeyleri, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki bireyler ve gruplara dağıtımı sürecidir. Eğitime ilişkin kararların alınmasıyla başlayan finansman süreci, farklı tür ve düzeylerdeki eğitsel amaçlara ve toplumlara göre değişebilmektedir (Levin 1995, 426). Eğitimsel amaç ve hedeflere ulaşmak için gerekli parasal kaynakları sağlama ve bunları eğitim eşitliği ve etkinlik ölçütleri temelinde dağıtma süreci olduğundan, tek başına asla bir amaç değil, amaçlara ulaşmanın bir aracıdır (Tural 2002, 27).

Bugün hemen hemen tüm dünya ülkeleri, eğitime yeni (ek) finansman kaynakları yaratmak ve yeni modeller geliştirmek için çalışmaktadırlar. Ancak eğitimin finansmanında karşılaşılan güçlük, daha çok gelişmekte olan ülkelerle, dış borcu yüksek olan ülkeleri etkilemektedir (Bircan 1994, 1). Bir ülkede üretilebilecek eğitim hizmetinin nicel ve nitel düzeyi, eğitim için ayrılan parasal kaynaklara ve bunlarla sağlanabilen girdilerin niteliği ve niceliğine, eğitim teknolojisine ve eğitim sisteminin yapı ve işleyişine bağlanabilir. Eğitime kaynak ayırma ise, devletin eğitime bakış açısının ve ondan beklentilerinin bir sonucu olarak görülebilir (Ünal 1996, 220). Eğitime ayrılacak parasal kaynakların sağlanma yöntemleri, büyük ölçüde ülkenin yönetim biçimine, özellikle eğitim yönetimi yapısına göre farklılaşabilmektedir.

Bireyin toplumsallaşma sürecinde yaşanan sorunlar karşısında eğitime yüklenen görev ve sorumlulukların sürekli artması, eğitimin parasal ve insan kaynaklarının sürekli artırılmasına neden olmaktadır. Yaygın bir şekilde, yaşamın sonraki basamaklarına geçiş olarak kabul edilen diplomalar (gerçekte bağlantılar daha karmaşıktır) öğrencilerin eğitim sisteminde geçirdikleri yılların normlarını artırmaktadır. Sanayi toplumundan, bugün ve geleceğin teknoloji toplumuna geçişi sağlamak, çok büyük yatırımları gerektirmektedir, bunun için de okulların daha etkin olmaları gerekir (OECD 2001, 141-142). İnsana nitelik kazandırma süreci olan eğitimin yerine geçecek bir etkinlik bulunmamaktadır. Eğitimsel niteliklerin üretimi ve tüketimi, çağdaş toplumların yaşaması ve ilerlemesi için yaşamsal bir önem taşır. Bu nedenle ülkeler, gelirlerinin önemli sayılabilecek bir bölümünü eğitime ayırmakta ve eğitim kesimi içinde bu kaynakların verimli kullanımı ve eşit dağılımı için çaba harcamaktadırlar. Eğitsel nitelikleri üretebilmek için, gerekli parasal kaynakların sağlanma yöntemleri, büyük ölçüde ülkenin yönetim biçimine, özellikle eğitim yönetimi biçimine göre farklılaşabilmektedir. Diğer bir deyişle eğitime ayrılacak kaynağın miktarı, ülke gelirlerinin büyüklüğü kadar, eğitime ve eğitimin getirilerine verilen önemle yakından ilgilidir. Ayrıca rekabet eden alanlar arasında eğitime daha çok kaynak ayırmanın akılcı temelini, ileri eğitim düzeyleri için insan sermayesi birikimine yaptığı katkı oluşturur. Bu anlamda eğitim yoluyla insangücü nitelikleri üretilir, bunun karşılığında, özel ve kamu kesim vergi yoluyla eğitime, parasal kaynak akışı sağlar (Tural 2002, 12-17-41).

Eğitime toplumsal istem arttıkça ve bu hizmeti sağlamada kullanılan kamu kaynakları yetersiz kaldıkça, eğitim finansmanı önemli bir sorun olmaktadır. Ancak finansman sorununun ortaya çıkışını, yalnızca istem artışlarına bağlamak doğru değildir. Bircan (1993, 39-40), eğitimin finansmanında ortaya çıkan krizi, "içsel ve dışsal" olmak üzere iki grupta ele almaktadır. İçsel etmenler; eğitim maliyetlerinde meydana gelen artışlar, öğretim kadrosunun daha verimli kullanılamaması, öğrenci başarısızlıklarının getirdiği finansman kayıpları, burslarda meydana gelen yükselmeler, finansman kaynaklarının bileşimi ve kullanımında ortaya çıkan yetersizliklerdir. Dışsal etmenler ise; eğitime olan istemle ilgili değişmeler, ülkenin dış borçlarının artması, eğitim dışında kalan ve devletin sağladığı başka bazı hizmetlere (çevre, altyapı vb) ayrılan kaynakların artması, kamu gelirlerinin yeterince artırılamaması, işsizliğin yüksek olması ve yeni istihdam koşulları nedeniyle yeniden eğitim gereksinimlerinin artmasıdır.

Türkiye'nin 2003-2023 dönemi bilim ve teknoloji politikalarını öngören Vizyon 2023 Projesinde şöyle bir değerlendirme yapılmaktadır (Vizyon 2023/EİKP, 2003, 18):

> Eğitim yapısındaki değişim eğilimleri aynı zamanda eğitimin finansman kaynaklarını hem değiştirmekte hem de çeşitlendirmektedir. Bu değişim ve çeşitlenmenin göstergesi olan eğilimlerin başında ise, "eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranının artması", "eğitim harcamalarında uluslararası akışkanlığın artması", "temel eğitimin bir kamu hizmeti olarak verilmesi", "eğitimin özelleşmesi" gelmektedir.
>
> Eğitim hizmetlerine olan istemdeki artış ve bu istemi oluşturan nüfustaki artışla paralel olarak, eğitim harcamalarının GSMH içindeki oranı artmaktadır. Aynı zamanda bu, eğitim hizmetinin nitel olarak gelişmesi sonucunda maliyetinin de artmasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte eğitim harcamalarını finanse eden tek kurum devlet ya da aile olmaktan çıkmakta, küresel bazda özel sektörün ve firmaların eğitime olan katkıları artmaktadır. Özellikle bilgi çağı ile özdeşleşmiş mal ve hizmetleri üreten firmaların bu katkıları, diğer sektörlere kıyasla daha fazla olacaktır.

Ülkeler arasındaki öğrenci değişimi ve hareketliliği, artış eğilimi göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumları verdikleri hizmeti uluslararası istemi de düşünerek yeniden yapılandırmaktadırlar. Uluslararası istem, gelişmiş ülkelerin eğitim kurumlarının finansmanında önemli bir yer tutmaktadır.

Ülkelerin harcamalarında görülen farklar, ilgili politika önceliklerini yansıtmaktadır (OECD 2001/b, 55). Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede gerek kamusal, gerek özel kaynakların önemli bir bölümü eğitime ayrılmaktadır. Bir ülkenin eğitime ayırması gereken kaynaklara ilişkin önceden belirlenmiş bir düzey yoktur. Ancak iyi bir eğitim finansmanı sistemi, bir yandan yeterli bir parasal kaynak birikimi sağlarken, bir yandan da eğitimin niteliğinin ve yararlarının toplumun bireyleri arasında dağıtımını en uygun duruma getirerek verimliliği ve adaleti geliştirir (Tural 2002, 181).

AB ülkeleri ve Türkiye'de eğitimin finansman yöntemleri Çizelge 89'da görülmektedir. Eğitim bütçesi, Türkiye'de olduğu gibi ağırlıklı olarak kamu yönetimince (genel bütçeden) karşılanan ülkeler Fransa, Hollanda, İrlanda, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Portekiz ve Yunanistan; yerel yönetimlerce karşılanan ülkeler Almanya, Avusturya, Belçika ve İngiltere; kamu ve yerel yönetimlerce karşılanan ülkeler ise Danimarka, İsveç ve Finlandiya'dır. Hatta bu son üç ülkede eğitim sistemleri, kamu yönetiminden çok, yerel yönetimlerin sorumluluğundadır.

Çizelge 89. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitimin Finansmanı

Ülke	*Finansman Türü*
Almanya	Eyalet Yönetimleri + Yerel Yönetimler
Avusturya	Eğitim ve Kültür Bakanlığı + Eyalet Yönetimleri + Yerel Yönetimler
Belçika	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler + Sivil Toplum Örgütleri
Danimarka	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler
Finlandiya	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler
Fransa	Eğitim Bakanlığı + Yükseköğrenim Araştırma Bakanlığı
Hollanda	Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı + Yerel Yönetimler
İngiltere	Yerel Yönetimler + Özel Kuruluşlar + Okul Yönetimleri
İrlanda	Merkezi Fonlar + Yerel Kaynaklar
İspanya	Eğitim Bakanlığı + Özerk Bölgeler ve Yerel Kaynaklar
İsveç	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler
İtalya	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler + Sivil Toplum Örgütleri
Lüksemburg	Eğitim ve Meslekî Öğretim Bakanlığı + Komünler + İşverenler
Portekiz	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler + İşverenler
Yunanistan	Eğitim Bakanlığı + Sivil Toplum Örgütleri + Katkı Payı ve Bağışlar
Türkiye	Eğitim Bakanlığı + YÖK + Katkı Payı ve Bağışlar

Kaynak: **www.eurydice.org** ve **www.eurybase.org**

Buna göre, AB ülkelerinde eğitim bütçesi planlamasının ve eğitim için kaynak sağlama yetki ve sorumluluklarının merkezi ve yerel yönetimlerce paylaşıldığı görülmektedir. Türkiye'de de böyle bir yapılanmaya gereksinim vardır.

AB'nin yardımını gerektiren eğitimsel girişimler; üye ülkelerce yapılan doğrudan yardımlar ve dolaylı yardımların (KDV alınması vb) yanı sıra, Avrupa Sosyal ve Yapısal Fonlarıyla finanse edilmektedir.

AB ülkelerinde genel olarak, merkezi-bölgesel-yerel olmak üzere üç düzeyli bir yönetim yapısı olduğundan, eğitimin finansmanı da benzer bir yapıya sahiptir ve ortalama olarak;

- % 55'i merkezi,
- % 25'i bölgesel,
- % 20'si yerel

kaynaklardan karşılanmaktadır ve AB'de ülkeden ülkeye farklılık gösteren bu dağılıma ilişkin Türkiye rakamları net değildir (Çizelge 88-89). AB ülkeleri ve Türkiye'de eğitimin finansmanı, çoğunlukla kamu kesimince karşılanmakta, diğer bir deyişle ülkelere ve eğitim düzeylerine göre kısmen farklılaşmakla birlikte, eğitim büyük ölçüde kamu kaynaklarıyla finanse edilmektedir.

Eğitimin ilk düzeylerinde, diğer bir deyişle ilköğretim ve ortaöğretimde eğitimin toplumsal getirileri daha yüksektir. Temel eğitim, genel özellikleri ve zorunlu olması nedeniyle kamusal bir hizmettir. Diğer yandan temel eğitim süresinin giderek uzatıldığı gelişmiş ülkelerde, ortaöğretim de bu eğitimin devamını oluşturan bir düzey olarak değerlendirilmektedir (Tural 2002, 188 ve 203). AB ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretim öncesi eğitim tür ve düzeylerinde finansman kaynaklarının dağılımı Çizelge 90'da görülmektedir.

Çizelge 90. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Kamu Eğitimi Finansman Kaynaklarının Dağılımı (%)
(İlköğretim, Ortaöğretim, Ortaöğretim Sonrası-Yükseköğretim Öncesi)

	Merkezi		*Bölgesel*		*Yerel*		*Toplam*
	1995	2000	1995	2000	1995	2000	
Almanya	2	7	68	71	30	22	100
Avusturya	37	34	41	43	23	23	100
Belçika	0	0	95	94	5	6	100
Danimarka	33	36	12	11	55	53	100
Finlandiya	13	9	0	0	87	91	100
Fransa	71	73	13	13	16	14	100
Hollanda	75	74	0	0	25	26	100
İngiltere	16	24	0	0	84	76	100
İrlanda	81	82	0	0	19	18	100
İspanya	45	17	49	78	6	5	100
İsveç	-	-	-	-	-	-	-
İtalya	81	81	3	4	16	15	100
Lüksemburg	72	-	0	-	28	-	-
Portekiz	-	94	-	6	-	0	100
Yunanistan	97	82	3	15	0	3	100
Ortalama	*48*	*47*	*22*	*26*	*30*	*27*	*100*
Türkiye	-	-	-	-	-	-	100

-: veri yok. Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1998, s.137 ve 2003, s.228

AB ülkelerinde yükseköğretim dışındaki eğitim tür ve düzeylerinin finansmanı, çoğunlukla bölgesel ve yerel kaynaklardan sağlanmaktadır. Diğer bir deyişle, yükseköğretim dışındaki eğitim tür ve düzeylerinde, bölgesel ve yerel kaynakların toplamı, merkezi kaynaklardan daha yüksektir. Merkezi yönetim sistemine sahip AB ülkelerinde (Fransa, Hollanda, İrlanda, İtalya, Portekiz, Yunanistan), eğitimin finansman sistemi de merkezidir. Bölgesel/eyalet yönetim sistemine sahip AB ülkelerinde (Almanya, Avusturya, İspanya) bölgesel finansman yoğundur. Danimarka, Finlandiya ve İngiltere'de ise eğitimin finansmanı, yoğun olarak yerel yönetimlerce karşılanmaktadır. Türkiye'ye ilişkin veri eksikliği olmakla birlikte, çok büyük oranda kamu (merkezi) kaynaklarından karşılandığı bilinmektedir.

Türkiye'de eğitimin finansman kaynakları şöyle özetlenebilir:

- Konsolide bütçeden ayrılan paylar,
- Eğitime katkı payı (ilköğretim, 4306 sayılı Yasa gereğince),
- Öğrenci katkı payı (yükseköğretim, 2547 sayılı Yasa gereğince),
- Çıraklık ve Meslekî-Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu gelirlerinden ayrılan paylar (3308 sayılı Yasa gereğince),
- Döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler,
- Dernek gelirleri (okul yaptırma, onarım, öğrenci koruma dernekleri vb),
- İl özel idareleri bütçesinden ayrılan paylar,
- Halk (kişi ve kuruluşlar) katkıları-bağışlar,
- Dış ülke ve kuruluşlardan sağlanan krediler, burslar ve bağışlar.

Görüldüğü gibi, bireysel ve toplumsal eğitim istemini karşılayabilmek için çok çeşitli kaynaklardan finansman sağlanmaya çalışılmaktadır.

AB ülkelerinde yükseköğretimin finansmanı, yoğun olarak merkezi kaynaklardan sağlanmaktadır. Oransal olarak % 74'ü merkezi, % 21'i bölgesel ve % 5'i yerel kaynaklardır, Bölgesel/eyalet yönetim sistemine sahip ülkelerde (Almanya, Avusturya, İspanya) yükseköğretimin finansman sistemi de bölgeseldir (Çizelge 91). Türkiye'de ise veri eksikliği olmakla birlikte, büyük ölçüde kamu finansmanına dayanmakta, aynı zamanda öğrencilerin beslenme, sağlık, spor, kültür vb gereksinimleri ile üniversitelerin cari ve yatırım hizmetleri için öğrencilerden katkı payı alınmaktadır.

Özellikle 1980'li yıllardan bu yana tüm dünyada ülkeler, eğitimin finansmanı konusunda yeni arayışlara girmişler, yükseköğretimin finansmanında özel fon kullanımı hızlı bir artış göstermiştir. Bugün pek çok ülkede eğitim önemli oranda kamu kaynaklarıyla finanse edilmekle birlikte, özel kaynakların kullanımı da önemli düzeydedir. Ancak finansman sorunları, her ülkede aynı düzeyde olmadığı gibi, finansman sorununun çözümünde benzer finansal araçlar ağırlık taşımamaktadır (Bircan 1993, 39).

Çizelge 91. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Kamu Eğitimi Finansman Kaynaklarının Dağılımı (%)
(Yükseköğretim)

	Merkezi		*Bölgesel*		*Yerel*		*Toplam*
	1995	2000	1995	2000	1995	2000	
Almanya	7	11	92	86	1	3	100
Avusturya	98	99	2	1	0	0	100
Belçika	16	17	82	82	2	1	100
Danimarka	87	88	3	2	10	10	100
Finlandiya	77	79	0	0	23	21	100
Fransa	91	91	5	5	4	4	100
Hollanda	99	100	0	0	1	0	100
İngiltere	72	87	0	0	28	13	100
İrlanda	76	90	0	0	24	10	100
İspanya	47	16	52	83	1	1	100
İsveç	97	95	3	5	0	0	100
İtalya	89	91	10	9	1	0	100
Lüksemburg	-	-	-	-	-	-	-
Portekiz	-	-	-	-	-	-	-
Yunanistan	100	99	0	1	0	0	100
Ortalama	*74*	*74*	*19*	*21*	*7*	*5*	*100*
Türkiye	-	-	-	-	-	-	100

-: veri yok. Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1998, s.138 ve 2003, s.229

AB ve Türkiye'de finansman kaynaklarının dağılımını karşılaştırdıktan sonra, Türkiye özeline inmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkiye'de 1990-2000 döneminde yıllık ortalama artış hızı;

- Konsolide Bütçede ..... % 66,
- MEB Bütçesinde ..... % 60,
- YÖK Bütçesinde ..... % 60,
- YURTKUR Bütçesinde ... % 62

olarak gerçekleşmiştir. Konsolide bütçenin artış hızı % 66 iken, konsolide bütçeden ayrılan MEB ve YÖK bütçesinin artış hızının % 60 olması, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın eğitimle sağlanabileceği görüşünün Türkiye'de henüz tam anlamıyla yerleşmediğini göstermektedir. Aynı zamanda bütçenin sektörlere dağıtımında, eğitim sektörünün öncelikli olmadığını da (her ne kadar eğitim en öncelikli sektör denilse de – DPT 1995, 27) göstermektedir. Nitekim, 1990 yılında konsolide bütçenin % 13'ü MEB'e ayrılmışken 2000 yılında bu oran % 7'ye düşmüştür, benzer şekilde 1990 yılında konsolide bütçenin % 4'ü YÖK'e ayrılmışken, 2000 yılında bu oran % 2'ye düşmüştür. Anılan dönemde Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu'na (YURTKUR) ayrılan pay da % 0,6'dan % 0,4'e düşmüştür (Çizelge 92).

Çizelge 92. Türkiye'de Kamu Eğitim Bütçesinin GSMH ve Konsolide Bütçe İçindeki Oranı

	GSMH İçinde (%)			*Konsolide Bütçe İçinde (%)*		
Yıllar	*MEB*	*YÖK*	*YURTKUR*	*MEB*	*YÖK*	*YURTKUR*
1990	2,14	0,63	0,10	13,21	3,89	0,64
1991	2,36	0,74	0,13	14,10	4,43	0,77
1992	2,75	0,83	0,10	14,56	4,37	0,51
1993	2,88	0,83	0,12	14,35	4,15	0,62
1994	2,41	0,80	0,10	11,36	3,77	0,48
1995	1,73	0,59	0,07	10,17	3,44	0,43
1996	1,71	0,61	0,10	7,21	2,58	0,41
1997	1,74	0,69	0,10	8,05	3,18	0,48
1998	2,34	0,80	0,11	8,40	2,85	0,40
1999	2,72	0,84	0,14	7,85	2,44	0,47
2000	2,65	0,83	0,17	7,17	2,24	0,45
Ortalama	*2,47*	*0,80*	*0,14*	*7,72*	*2,50*	*0,44*

Kaynak: MEB APK, **Sayısal Veriler 2001-2002**, s.298, 306, 308.

GSMH ve konsolide bütçeden eğitime ayrılan payın sabit kalması, zaman zaman da azalması, "*planlı dönemde plansız bir eğitim politikası izlendiğini göstermektedir*". Diğer bir deyişle, eğitim harcamalarının öğrenci artışına ve çağdaş gelişmelere paralel olarak gerçekleşmediği görülmektedir. Örneğin, son on yılda (1990-2000) öğrenci sayısının dört milyon artmasına (% 28) karşın, eğitime ayrılan payın azalması, eğitim hizmetlerinin yeterli düzeyde verilemediğini göstermektedir. Verilmek istenen hizmetle, eğitime ayrılan kaynak arasında büyük dengesizlik vardır. Yalnızca okullaşma oranlarının yükseltilmesi için değil, aynı zamanda okulların çağdaş gereksinimlere yanıt verebilecek fizikî yapıya sahip olması ve çağdaş teknolojilerle donatılması için de eğitim bütçesi yeterli değildir. Ayrıca fiyatlardaki artış, finansman gereksinimini daha büyük boyutlara ulaştırmakta, eğitim bütçesi bir önceki yıla göre artmasına karşın, bu artış enflasyon içinde erimektedir.

Bilinen finansman güçlükleri nedeniyle Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yeni bir yapılanma için mevzuat değişiklikleri öngörülmüştür. Anılan Planda, "Ailelerin, işletmelerin, yerel yönetimlerin eğitim harcamalarına etkin katılmalarını sağlamak amacıyla Millî Eğitim Temel Yasası'nda gerekli değişiklikler yapılacaktır" denilmektedir (DPT, 1995).

Eğitim Harcamaları

Eğitim harcamaları, eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesi ve nitel ve nicel anlamda genişletilmesi için kamu ve özel kesimce yapılan tüm harcamalardır.

Verimlilik, nitelik ve eşitlik hedeflerine yönelik kamu harcamalarının etkilerini söyleyebilmek için, bu kaynakların nasıl ve kime dağıtıldığına bakılmalıdır (OECD 2001/b, 71). Eğitim harcamalarının çözümlenmesi, çeşitli karşılaştırmalara dayalı olarak yapılır. Örneğin, GSMH içinde eğitim harcamalarının payı, bunun diğer mal ve hizmet üretimine yapılan harcamalarla karşılaştırılması, özellikle de diğer hizmetler için yapılan kamu harcamaları ile karşılaştırılması, daha çok devletin eğitime verdiği önemi göstermesi açısından değerlendirilmektedir. Eğitim harcamaları

içinde tür ve düzeylere göre yapılan harcamaların payları ise, toplumun gereksinimi açısından değerlendirilebilmektedir.

Eğitim Harcamalarının GSYİH ve Kamu Harcamaları İçindeki Oranı

Eğitime ayrılan parasal kaynakların büyüklüğünü değerlendirmede dikkate alınan iki gösterge, eğitim harcamalarının GSMH ya da GSYİH içindeki oranı ile kamu eğitim harcamalarının toplam kamu harcamaları içindeki oranıdır.

Kamu Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Oranı

AB ülkeleri ve Türkiye'de kamu eğitim harcamalarının GSYİH içindeki oranı Çizelge 93'te görülmektedir.

Çizelge 93. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Kamu Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Oranı (%)

	1970	*1980*	*1990*	*2000*
Almanya	4,2	4,6	-	4,5
Avusturya	5,6	5,6	5,1	5,8
Belçika	-	5,7	4,8	5,2
Danimarka	6,7	6,7	6,0	8,4
Finlandiya	5,9	5,8	6,0	6,0
Fransa	4,8	5,1	5,2	5,8
Hollanda	7,5	7,1	4,5	4,8
İngiltere	6,2	5,7	4,5	4,8
İrlanda	6,2	6,4	4,7	4,4
İspanya	2,0	2,6	4,1	4,4
İsveç	7,9	8,5	5,3	7,4
İtalya	3,7	4,5	5,8	4,6
Lüksemburg	3,6	5,7	-	-
Portekiz	-	3,7	4,2	5,7
Yunanistan	2,8	3,2	-	3,8
Ortalama	*5,2*	*5,4*	*5,0*	*5,4*
Türkiye	3,6	3,8	3,2	3,5

- : veri yok. Kaynak: OECD (1992), **Public Educational Expenditure, Costs And Financing–An Analysis Of Trends (1970-1988)**, s.84; **Education at a Glance–OECD Indicators** 2001, s.80 ve 2003, s.227; UNESCO (1999), **Statistical Yearbook'99**, s.506-511

AB ülkelerinin GSYİH'den eğitime ayırdıkları pay, her dönemde Türkiye'den ortalama olarak 1,5 kat yüksek olmuştur. Türkiye'de eğitim büyük ölçüde kamuca finanse edilmektedir. Eğitimin her tür ve düzeyinde, çok düşük oranda özel kurumlar bulunmakla birlikte, kamu finansmanı büyük bir ağırlığa sahiptir. Yıllar içinde farklılıklar gösterse de, eğitime ayrılan bu önemli düzeydeki kamusal kaynaklar, nüfus artışına koşut olarak artan eğitim istemine uygun hizmet sunmaya yetmemiş, Türkiye Eğitim Sistemi önemli parasal güçlüklerle karşılaşmıştır. Nitekim 1970-2000 döneminde Türkiye nüfusu 36 milyondan 68 milyona; eğitim çağı nüfusu (3-21 yaş) ise 17 milyondan 27 milyona yükselmiştir.

Eğitim sisteminde parasal kaynakların sınırlandırıldığı zamanlarda, eğitimin nitel ve nicel düzeyinde düşüşler beklenir. Gerçekten eğitimin parasal kaynakları, okulların etkinlik alanlarının sınırlarını çizerken aynı zamanda eğitimin nitelik ve niceliğine ilişkin ne tür kararların alınıp-alınamayacağını da belirlemektedir (Tural 2002, 127). Eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olması, eğitim içeriğinin, ekonominin ve toplumun değişen koşullarına uyacak biçimde geliştirilmesini ve eğitimin tüm toplum kesimlerine dengeli ve etkili bir biçimde yaygınlaştırılmasını engellemektedir.

Kamu harcamaları, toplumun gereksinimlerini karşılamak ve/veya ekonomik yaşamı etkilemek üzere, kamu kurumlarının belirli kurallara göre yaptıkları harcamalardır. Eğitimde kamu finansmanı, eğitime ayrılan kaynakların büyük ölçüde kamuca, vergiler yoluyla sağlanmasıdır. Eğitim için gerekli kaynaklar, bazı temel gerekçelerden dolayı kamu kesimince sağlanır ve aynı gerekçelerden dolayı piyasa mekanizması işleyişine terk edilemez. Eğitim hizmeti, rekabetçi piyasa koşullarında sunulursa, yalnızca fiyatını ödeyebilenlerin eğitim sürecine katılmaları söz konusu olacağından *eğitim eşitliği* zedelenir. Aynı zamanda insan sermayesi birikiminin, olabileceğinden daha alt düzeyde gerçekleşmesine neden olur (Tural 2002, 213-214-263).

AB ülkeleri ve Türkiye'de eğitim harcamalarının kamu-özel ayrımında GSYİH içindeki oranı Çizelge 94'te görülmektedir.

Çizelge 94. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Eğitim Harcamalarının GSYİH İçindeki Oranı (%, Kamu ve Özel)

	Kamu		*Özel*		*Toplam*	
	1990	*2000*	*1990*	*2000*	*1990*	*2000*
Almanya	-	4,3	-	1,0	-	5,3
Avusturya	5,1	5,4	-	0,3	5,1	5,7
Belçika	4,8	5,1	-	0,4	4,8	5,5
Danimarka	6,0	6,4	0,2	0,3	6,2	6,7
Finlandiya	6,0	5,5	-	0,1	6,0	5,6
Fransa	5,2	5,7	0,4	0,4	5,7	6,1
Hollanda	4,5	4,3	0,4	0,4	4,8	4,7
İngiltere	4,5	4,5	-	0,7	4,5	5,3
İrlanda	4,7	4,1	0,5	0,4	5,2	4,6
İspanya	4,1	4,3	0,6	0,6	4,7	4,9
İsveç	5,3	6,3	-	0,2	5,3	6,5
İtalya	5,8	4,5	-	0,4	5,8	4,9
Lüksemburg	-	-	-	-	-	-
Portekiz	4,2	5,6	-	0,1	4,2	5,7
Yunanistan	-	3,7	-	0,2	-	4,0
Ortalama	*5,0*	*5,0*	*0,4*	*0,4*	*5,2*	*5,4*
Türkiye	3,2	3,4	-	-	3,2	3,4

-: veri yok. Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 2001, s.80 ve 2003, s.207

AB ülkelerinde ve Türkiye'de eğitim hizmetleri yoğun olarak "kamu" kesimince sunulmaktadır ve eğitime en az kaynak harcayan ülke Türkiye'dir. 2000 yılında Türkiye GSYİH'nın % 3,4'ünü eğitim için harcarken, AB ülkeleri % 5,4'ünü harcamaktadır. AB ülkelerinin ortalama olarak Türkiye'den 3

kat daha büyük GSYİH'ya sahip olduğu dikkate alındığında, eğitim için harcamakta oldukları kaynakların boyutu görülecektir.

Türkiye'de kamusal harcamalarda oluşan daralmadan ve özellikle eğitim, sağlık ve toplumsal güvenlik hizmetlerinin piyasaya terk edilmesinin sonuçlarından en çok etkilenecek olanlar, düşük gelir gruplarıdır. Benzeri eğilimler başka ülkelerde de yaşanmaktadır. Dolayısıyla devlet, ekonomik etkinliklerden çekilirken toplumsal hizmetlerden tüm kesimlerin enaz düzeyde de olsa yararlanmaları için modeller oluşturmalıdır (TÜSİAD 1999, 131).

Günümüzde devletin görevlerinin yeniden tanımlanması süreci yaşanmaktadır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında, bu konuda belli ölçüde farklılaşma olmakla birlikte, kamu harcamalarının daraltılması temel eğilim olarak görülmektedir. Karma mal olarak ele alınan kamu hizmetlerinde, özel finansman kaynaklarının kullanımı artırılmaktadır. Bunlara örnek olarak eğitim ve sağlık hizmetleri verilebilir. 1980'lerden itibaren, başta yükseköğretim olmak üzere, eğitim finansmanında özel fon kullanımı yaygınlaşmıştır (Ünal 1996, 309 ve 311).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1995, 30) öngörülen eğitim finansmanı modeli şöyledir: "Toplumsal yararın büyük olduğu zorunlu eğitimin devletçe üstlenilmesi, bireysel yararın büyük olduğu daha üst eğitim düzeylerinde, yararlananların hizmetin bedelini ödemesi sağlanacaktır. Bu yapı, fırsat eşitliği açısından, ödeme gücü olmayan öğrencilerin hizmetten yararlanılabilmesini sağlamak üzere, özel kesimin de katkısıyla, dar gelirli aile çocuklarından başlanarak kredi ve burs sistemiyle desteklenecektir".

Kamu Eğitim Harcamalarının Toplam Kamu Harcamaları İçindeki Oranı

Eğitimin, ekonomik ve toplumsal gelişmeyi gerçekleştirecek nitelik ve sayıda insangücünü yetiştirme süreci olduğu bilinmektedir. İnsangücü ile kalkınma arasındaki ilişki, çift yönlü bir etkileşimin varlığını ortaya koymaktadır. Çünkü ekonomik ve toplumsal gelişme ancak nüfusun iyi yetiştirilmesi ve eğitilmesi ile olanaklıdır. AB ülkelerinin bütçelerinden eğitime, büyük paylar ayırmaları da bunu kanıtlamaktadır (Sevinç 1996, 1).

"Devletin küçültülmesi" söylemi, Türkiye'de "devletin ekonomik yaşamdan çekilmesi ve kuralları kamusal olarak düzenlenmiş olan bir piyasa ekonomisinin geliştirilmesi" olarak yorumlanmakta ve genel bir destek ve kabul görmektedir. Ancak bu söylem eğitim, sağlık, toplumsal güvenlik ve adalet gibi alanların tamamen kendi haline bırakılması şeklinde yorumlanmamalıdır. Geleneksel kamu hizmetlerinin, enaz düzeyde bile olsa tüm yurttaşlara sunulamadığı toplumlarda, yaşanacak olumsuzlukların tahmin edilmesi güç değildir. Türkiye gibi gönenç toplumunun kurumlarını henüz oluşturamamış bir ülkede, eğitim, sağlık, toplumsal güvenlik ve adalet gibi düzenlemelerin geciktirilmesi, toplumsal yaşam kalitesinin geliştirilmesinin önünde en büyük engel olacaktır (TÜSİAD 1999, 134).

AB ülkeleri ve Türkiye'de toplam kamu harcamaları içinde kamu eğitim harcamalarının oranı Çizelge 95'te görülmektedir.

Türkiye'de kamu harcamalarının 1970 yılında % 12'si eğitime harcanmışken, düzenli bir biçimde azalarak 2000 yılında bu oran % 9'a düşmüştür. Diğer bir deyişle, her geçen yıl öğrenci sayısı ve nitel beklentiler hızla artarken, eğitim harcamalarında azalma olmuştur. Bu harcamaların büyük bölümü de, öğretmen maaşları ve bina yapımına harcanmakta, eğitimde niteliğin yükseltilmesi

ve yeni teknolojilerin izlenmesi için kaynaklar yetersiz kalmaktadır. AB ülkelerinde ise 1970-1990 döneminde düzenli olarak azalmış ancak 1990-2000 döneminde yeniden artmaya başlamıştır.

Çizelge 95. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Toplam Kamu Harcamaları İçinde Kamu Eğitim Harcamalarının Oranı (%)

	1970	*1980*	*1990*	*2000*
Almanya	9,4	9,7	-	9,9
Avusturya	11,7	11,2	10,6	11,0
Belçika	-	11,4	9,5	10,6
Danimarka	16,9	9,5	10,6	15,3
Finlandiya	-	14,8	12,9	12,2
Fransa	24,9	11,0	10,3	11,4
Hollanda	15,6	13,4	9,9	10,7
İngiltere	13,8	12,5	11,9	11,8
İrlanda	13,1	12,6	12,2	13,5
İspanya	-	-	10,1	11,2
İsveç	-	14,5	9,3	13,4
İtalya	11,9	10,5	9,6	10,0
Lüksemburg	14,8	14,9	-	-
Portekiz	-	15,8	-	12,7
Yunanistan	10,0	9,4	-	8,8
Ortalama	*14,2*	*12,2*	*10,6*	*11,6*
Türkiye	12,4	12,3	11,1	9,4

Kaynak: OECD (1992), **Public Educational Expenditure, Costs And Financing – An Analysis Of Trends (1970-1988)**, s.83; **Education at a Glance–OECD Indicators** 1996, s.93; 2003, s.227; UNESCO (1999), **Statistical Yearbook'99**, s.506-511 ve DİE, **Türkiye İstatistik Yıllıkları**.

Türkiye, eğitimde gelişmiş ülkeler ve özellikle AB düzeyine ulaşmayı hedeflemektedir. Buna göre Türkiye; İsveç, Almanya, Fransa, İngiltere vb gelişmiş AB ülkelerinin çok gerisinde olmanın yanı sıra Avusturya, Portekiz, Yunanistan vb ülkelerden de geri durumdadır. Diğer yandan, Türkiye'nin çözmekle karşı karşıya bulunduğu eğitim sorunları ile anılan ülkelerin eğitim sorunları hem nicel hem nitel anlamda farklıdır. Örneğin, Türkiye'de 2000 yılında nüfusun % 13'ü okuma-yazma bilmezken AB ülkelerinde okuma-yazma sorunu bulunmamaktadır.

AB ülkelerinde nüfus artış hızının çok düşük olması nedeniyle öğrenci artışı olmadığı ve eğitimin niteliği esasen yüksek olduğu halde, yine de eğitime ayrılan kaynaklar artmaya devam etmektedir. Türkiye'de ise hızlı nüfus artışı ve nüfusun yarısından çoğunu oluşturan genç nüfus karşısında bu oranlarda artış olması beklenirken bazı yıllarda düşme gözlenmesi, eğitime gereken önemin verilmediğini ve eğitimde önemli boyutlarda kaynak gereksinimi olduğunu göstermektedir. Çünkü genç nüfus demek, her tür ve düzeyde daha çok eğitim istemi demektir. Bunun sonucu olarak çoğu okulda ikili (sabahçı-öğleci) öğretim yapılmakta, eğitimde çağdaş teknoloji yeterince kullanılamamakta ve bu da eğitimde niteliği olumsuz yönde etkilemektedir.

Türkiye, bir yandan eğitim alanında AB ülkeleriyle arasındaki farkı kapatmak, diğer yandan işgücünün niteliğini, anılan ülkeler işgücü niteliğine yükseltmek zorundadır. Çünkü Türk işgücü, yakın gelecekte Avrupa piyasasında, Avrupa işgücü ile yarışacaktır. Bu durumun, eğitim politikamızın

oluşturulmasında dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü, eğitime ayrılan payın oranı; eğitime verilen önem ve insan kaynaklarına yapılan yatırımda, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesinde önemli bir göstergedir. Bu nedenle, Türkiye'de eğitimde nitelik artışı hedefleniyorsa, eğitime ayrılan payın da artması yönünde politika oluşturmak gerekecektir. Nitekim Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şöyle denilmektedir (1995, 74):

> Ülkenin sahip olduğu finansman kaynaklarının yönetimine ilişkin politikalar belirlenirken, kıt finansman kaynaklarının yöneltileceği birincil alan, toplumsal, ekonomik ve uzun dönemdeki ulusal çıkarlar açısından, bilim, teknoloji, eğitim-öğretim ve ar-ge alanları olacaktır.

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise şöyle denilmektedir (2000/a, 14 ve 81):

> Kaynak yetersizliği, varolan kaynakların etkin kullanılamaması ve sanayi ile işbirliğinin yeterince geliştirilememesi gibi nedenlerle meslekî ve teknik eğitimde plan hedeflerinin gerisinde kalınmış, iş piyasasının gereksinim duyduğu nitelik ve türde meslekî eğitim programları geliştirilmesinde yetersiz kalınmıştır.
>
> Eğitimin tüm tür ve düzeylerinde fiziki altyapı ve insangücü eksikliklerinin sürmesi, eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu ise, eğitime ayrılan kaynakların artırılması gereğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de eğitime verilen önemin ve niteliği yükseltme çabalarının bir göstergesi olarak, sabit sermaye yatırımları içerisinde eğitim sektörünün payı Çizelge 96'da görülmektedir.

Çizelge 96. Türkiye'de Sabit Sermaye Yatırımlarının Dağılımı (%)

	Kamu				*Özel*			
Sektörler	*1970*	*1980*	*1990*	*2000*	*1970*	*1980*	*1990*	*2000*
Tarım	13,5	7,9	9,6	8,6	7,6	7,4	3,6	2,6
Madencilik	5,0	7,6	3,4	1,1	0,8	0,5	1,1	1,1
İmalat	19,8	26,3	4,5	2,8	38,8	30,0	26,2	26,7
Enerji	17,2	21,3	21,7	15,0	0,4	0,4	0,8	2,9
Ulaştırma	21,1	20,8	34,0	35,7	7,5	9,7	10,7	26,2
Turizm	1,3	0,5	1,2	0,5	0,3	0,6	5,0	5,6
Konut	4,5	2,4	4,0	0,8	37,3	44,7	46,5	23,7
Eğitim	8,1	4,1	6,9	11,8	0,4	0,2	0,7	2,3
Sağlık	2,5	1,8	2,8	4,5	0,2	0,2	0,9	4,2
Diğer	6,8	7,2	11,9	19,1	6,7	6,3	4,4	4,7
Toplam	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kaynak: DPT (2002), **Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2001)**, s.30-31

Türkiye'de kamu sabit sermaye yatırımlarından eğitime ayrılan pay, 1970'de % 8 iken, bu oran 1980 yılında % 4'e ve 1990 yılında % 7'ye düşmüş, 2000 yılında ise % 12'ye yükselmiştir. Özellikle 1980'li ve 1990'lı yıllarda eğitim yatırımlarının hızı oldukça düşmüştür. Rakamlardan da anlaşıldığı gibi, Türkiye'de kararlı bir eğitim politikası uygulanmamakta, dolayısıyla hedeflenen nicel ve nitel düzeye ulaşılamamaktadır. Anılan dönemde özel kesimin yatırımı, özellikle 1990'lı yıllardan sonra hız kazanmıştır.

Eğitim finansmanıyla ilgili sorunlar genelde, finansman kaynaklarının yetersizliğinden ve eğitimle diğer sektörler (sağlık, tarım, çevre, toplumsal güvenlik vb) arasında yaşanan rekabetten kaynaklanmaktadır. Eğitim, kamu kesiminin kaynak ayırdığı sağlık, savunma, altyapı gibi birbiriyle rekabet eden alanlardan yalnızca biridir. Eğitime kamu kesiminin ayıracağı kaynak, kamu gelirlerinin büyüklüğü kadar eğitimin getirilerine verilen önemle yakından ilgilidir.

Öğrenci Başına Harcamalar

Bir öğrenci için yapılan yıllık harcamaların çözümlenmesi, toplum olarak katlanılan çabayı gösterirken, diğer yandan da eğitim sistemini ekonomik olarak çözümlemenin bir boyutunu oluşturmaktadır. GSYİH'dan eğitime ayrılan payda olduğu gibi, öğrenci başına eğitim harcamalarında da Türkiye, tüm AB ülkelerinden geridedir. Eğitimin tüm tür ve düzeyleri itibariyle AB ülkelerinin öğrenci başına yaptığı harcama, Türkiye'nin;

- 1990 yılında 7,
- 1995 yılında 10,
- 2000 yılında 10 katıdır (Çizelge 97).

Diğer bir deyişle 1990-2000 döneminde öğrenci başına harcama, AB ülkelerinde 4.800 $'lardan 6.200 $'lara ulaşmış, Türkiye'de ise 670 $'lardan 640 $'lara düşmüştür. Oransal olarak bakıldığında ise, AB ülkelerinde % 30 artmış, Türkiye'de ise % 4 azalmıştır. Anılan dönemde AB ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcama, Türkiye'de yapılan harcamadan ortalama 9 kat yüksektir.

Çizelge 97. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD $)
(Eğitimin Tüm Tür ve Düzeyleri Toplamı)

	1990	*1995*	*2000*
Almanya	-	5.972	6.849
Avusturya	6.057	6.763	8.430
Belçika	-	4.694	6.544
Danimarka	-	5.968	8.302
Finlandiya	5.675	5.323	6.003
Fransa	4.546	5.001	6.708
Hollanda	4.164	4.397	6.125
İngiltere	4.344	4.222	5.592
İrlanda	-	3.272	5.016
İspanya	2.667	3.374	5.037
İsveç	-	5.993	7.524
İtalya	6.004[1]	5.157	6.928[1]
Lüksemburg	-	-	-
Portekiz	-	-	4.552
Yunanistan	-	1.991	3.494
Ortalama	*4.780*	*4.779*	*6.222*
Türkiye[1]	670	500	644

-: veri yok. 1) kamu. Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators** 1998, s.118-119; 2002, s.158; 2003, s.197 ve Türkiye için Tuzcu (2002), **MEB Harcamaları**, s.62-63 ve **YÖK.**

Bir ülkede eğitime ayrılan kaynakların, eğitim tür ve düzeylerine dağıtılmasında, ülkenin kalkınmışlık düzeyi ve eğitimde belirlemiş olduğu öncelikler esas alınır. Örneğin ilköğretimdeki okullaşma oranı düşükse, öncelikle kaynakların bu alana ayrılması gerekebilir. Ya da ilköğretim ve ortaöğretim okullaşma oranlarında belli bir düzeye ulaşılmışsa, kaynakların önemli bir bölümü yükseköğretimi geliştirmeye yönlendirebilir (Karakütük 1999, 111).

Okulöncesi Eğitimde Öğrenci Başına Harcama

AB ülkeleri ve Türkiye'de okulöncesi eğitimde öğrenci başına cari harcama Çizelge 98'de görülmektedir. Okulöncesi öğrencileri için AB ülkelerinde yapılan harcama her geçen yıl artmakta, Türkiye'de ise azalmaktadır. Nitekim 1990-2000 döneminde öğrenci başına harcama AB ülkelerinde 3.400 $'lardan 4.200 $'lara ulaşmış, Türkiye'de ise 520 $'lardan 490 $'lara düşmüştür. Diğer bir deyişle AB ülkelerinde harcama % 25 artarken Türkiye'de % 5 azalmıştır. AB ülkelerinde yapılan harcama, ortalama olarak Türkiye'den 8 kat daha yüksektir.

Çizelge 98. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Okulöncesi Eğitimde Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD $)

	1990	*1995*	*2000*
Almanya	-	4.381[1]	5.138
Avusturya	3.169[1]	4.907[1]	5.471
Belçika	-	2.391	3.282
Danimarka	-	4.964	4.255
Finlandiya	6.967	5.901	3.944
Fransa	2.506	3.242	4.119
Hollanda	2.650	3.021	3.920
İngiltere	4.566	5.049	6.677
İrlanda	1.567	2.108	2.863
İspanya	2.056	2.516	3.370
İsveç	-	3.287	3.343
İtalya	-	3.316	5.771[1]
Lüksemburg	-	-	-
Portekiz	-	-	2.237
Yunanistan	-	-	(2)
Ortalama	*3.354*	*3.757*	*4.184*
Türkiye[1]	515	372	489

-: Veri yok. 1: Kamu 2: İlköğretim içinde. Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators** 1998, s.118-119; 2003, s.197 ve Türkiye için Tuzcu (2002), **MEB Harcamaları**, s.62

Türkiye'nin de dahil olduğu gelişmekte olan ülkeler için, sınırlı olan parasal, materyal (bina, donatım vb), insan kaynaklarının verimliliğini artırmak, akılcı ve etkili bir yönetimle olanaklıdır. Oysa gerçekte, anılan ülkelerin temel kaygılarının bu noktada toplanmadığı gözlenmektedir. Gelişmekte olan ülkelerin hemen hemen tamamı, eğitim sistemlerini geliştirmek için çaba harcamaya istekli görünüyorlarsa da, aralarından pek azı, bu çabaları gerçekten insan ve parasal kaynakların etkili kullanılması esasına dayandırmaktadır. Sonuç olarak, özellikle gelişmekte olan Türkiye gibi ülkelerde, eğitim gibi ekonomik ve toplumsal kalkınmanın anahtarı olan bir kesimde, her zaman kıt

parasal ve insan kaynaklarının etkili biçimde kullanılması kaçınılmaz bir zorunluluktur (Âdem 1993, 230 ve 239).

İlköğretimde Öğrenci Başına Harcama

AB ülkeleri ve Türkiye'de ilköğretimde öğrenci başına cari harcama Çizelge 99'da görülmektedir.

Çizelge 99. AB Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretimde Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD $)

	1990	*1995*	*2000*
Almanya	3.491[1]	3.361[1]	4.198
Avusturya	3.942[1]	5.572[1]	6.560
Belçika	-	3.270	4.310
Danimarka	-	5.713	7.074
Finlandiya	4.717	4.253	4.317
Fransa	3.106	3.379	4.486
Hollanda	2.867	3.191	4.325
İngiltere	3.015	3.328	3.877
İrlanda	1.596	2.144	3.385
İspanya	1.961	2.628	3.941
İsveç	-	5.189	6.336
İtalya	-	4.673[1]	5.973[1]
Lüksemburg	-	-	-
Portekiz	-	-	3.672
Yunanistan	-	-	3.318[1]
Ortalama	*3.087*	*3.892*	*4.698*
Türkiye[1]	453	353	457

-: Veri yok, 1) Kamu, Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1998, s.118-119; 2003, s.197 ve Türkiye için Tuzcu (2002), **MEB Harcamaları**, s.64

İlköğretim öğrencileri için yapılan harcama AB ülkelerinde her geçen yıl artmakta, Türkiye'de ise azalmaktadır. Nitekim 1990-2000 döneminde öğrenci başına harcama AB ülkelerinde 3.000 $'lardan 4.700 $'lara ulaşmış, Türkiye'de ise 500 $ dolaylarında sabit kalmıştır. Diğer bir deyişle, AB ülkelerinde harcama % 52, Türkiye'de ise % 1 artmıştır. AB ülkelerinde yapılan harcama, ortalama olarak Türkiye'den 9 kat daha yüksektir.

Nitekim 1997 yılında Ankara'da yapılan bir araştırmaya göre, ilköğretim okullarının işletme giderlerine katkı sağlamak amacıyla, şehir ilköğretim okullarında 27, köy ilköğretim okullarında 20 tür gelir kaynağı yaratılmaktadır (Kavak, Ekinci, Gökçe, 1997, 33).

2000-2025 döneminde Türkiye'ye ilişkin nüfus kestirimleri, "çocuk ve genç nüfus"un gerek oran, gerek miktar olarak artmayacağını göstermektedir. Bu nedenle özellikle çocuk ve genç nüfus için ayrılacak kaynakların ve yapılacak düzenlemelerin, yaşam kalitesini artırıcı yönde tasarlanması gerekmektedir.

Ortaöğretimde Öğrenci Başına Harcama

AB ülkeleri ve Türkiye'de ortaöğretimde öğrenci başına cari harcama Çizelge 100'de görülmektedir.

Çizelge 100. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Ortaöğretimde Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD $)

	1990	*1995*	*2000*
Almanya	6.866[1]	6.254[1]	6.826
Avusturya	6.779[1]	7.118[1]	8.578
Belçika	-	5.770	6.889
Danimarka	-	6.247	7.726
Finlandiya	5.813	4.946	6.094
Fransa	5.382	6.182	7.636
Hollanda	4.064	4.351	5.912
İngiltere	4.456	4.246	5.991
İrlanda	2.785	3.395	6.438
İspanya	2.865	3.455	5.185
İsveç	-	5.643	6.339
İtalya	6.315[1]	5.348[1]	7.218[1]
Lüksemburg	-	-	-
Portekiz	-	-	5.349
Yunanistan	-	1.950	3.859[1]
Ortalama	*5.036*	*4.993*	*6.431*
Türkiye[1]	667	512	842

-: Veri yok, 1: Kamu, Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1998, s.118-119; 2003, s.197 ve Türkiye için Tuzcu (2002), **MEB Harcamaları**, s.66

Ortaöğretim öğrencileri için AB ülkelerinde yapılan harcama ortalama olarak Türkiye'den 8 kat yüksektir. 1990-2000 döneminde öğrenci başına harcama AB ülkelerinde 5.000 $'lardan 6.500 $'lara, Türkiye'de 700 $'lardan 850 $'lara yükselmiştir. Diğer bir deyişle, AB ülkelerinde % 28, Türkiye'de ise % 26 oranında artmıştır. Meslekî-teknik eğitimin yapısı gereği, genel eğitimden pahalı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Ancak özellikle AB ile gümrük birliği oluşturulmasından sonra ticari ilişkilerin kısa ve orta dönemde daha da yakınlaşması ve günümüzde AB'ye tam üyelik sürecinde, meslekî-teknik eğitimin Türkiye için daha da pahalı bir hale geleceğini söylemek yanlış olmaz. Nitekim, yakın gelecekte AB işgücünün nitelik düzeyi ile Türk işgücünün nitelik düzeyinde ister istemez bir uyumluluk gündeme gelecektir.

Avrupa'nın, özellikle bir malın üretiminde kullanılan işgücünün ücret ve nitelik düzeyinde yüksek beklentileri olması, yüksek nitelikli bir meslekî-teknik eğitimi de zorunlu kılmaktadır. Bu da donanımın sürekli güncelleştirilmesi için geniş yatırımlar ve nitelikli işçileri eğitmek için teknoloji gerektirmektedir (Zengingönül 1998, 175-176). Bu durum, öğrencilerin çağdaş sanayide görev yapmalarını olanaklı kılacak yeterli düzeyde eğitime kavuşturulmasına çaba göstermek amacıyla, olası tüm mali destek yollarını araştırmayı gerektirecektir (CORD 1994, 37).

AB ülkelerinde öğrenci başına yapılan harcamanın Türkiye'den çok yüksek olmasının nedenleri arasında, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının Türkiye'den daha düşük, öğretmen ücretlerinin daha yüksek, eğitim materyali ve teknoloji kullanımının daha yüksek, okul dışında yürütülen eğitim programlarının daha çok ve daha geniş olması söylenebilir.

Yükseköğretimde Öğrenci Başına Harcama

AB ülkeleri ve Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci başına harcama Çizelge 101'de görülmektedir.

Çizelge 101. AB Ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretimde Öğrenci Başına Cari Harcama (ABD $)

	1990	*1995*	*2000*
Almanya	-	8.897	10.898
Avusturya	7.621[1]	7.943[1]	10.851
Belçika	-	6.043	10.771
Danimarka	-	8.157	11.981
Finlandiya	7.070	7.315	8.244
Fransa	6.601	6.569	8.373
Hollanda	10.036	9.026	11.934
İngiltere	9.805	7.225	9.657
İrlanda	8.032	7.249	11.083
İspanya	3.696	4.944	6.666
İsveç	-	13.168	15.097
İtalya	7.300[1]	5.013[1]	8.065[1]
Lüksemburg	-	-	-
Portekiz	-	6.073[1]	4.766
Yunanistan	-	2.716	3.402[1]
Ortalama	*7.520*	*7.167*	*9.413*
Türkiye[1]	1.522	1.230	1.389

-: Veri yok, 1: Kamu, Kaynak: OECD, **Education at a Glance-OECD Indicators**, 1998, s.118-119; 2003, s.197 ve Türkiye için YÖK (2003), **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu**, s.123.

AB ülkelerinde yükseköğretim öğrencileri için her geçen yıl daha çok harcama yapılmakta, daha nitelikli yetişmeleri için çaba harcanmaktadır. Nitekim 1990-2000 döneminde öğrenci başına harcama AB ülkelerinde 7.500 $'lardan 9.500 $'lara ulaşmış, Türkiye'de ise 1.500 $'lardan 1.400 $'lara düşmüştür. Diğer bir deyişle, AB ülkelerinde % 25 artarken Türkiye'de % 9 azalmıştır. AB ülkelerinde yapılan harcama, Türkiye'den 6 kat daha yüksektir.

Nitekim Âdem (1993, 183), Türkiye'de eğitime ayrılan payın düşüklüğü konusunda şöyle bir değerlendirme yapmaktadır:

> Eğitim sisteminin, hızla gelişen ekonominin nitelikli ve yüksek nitelikli insangücü gereksinimini ve ulusun eğitim istemini tam olarak karşılaması isteniyorsa ve aynı zamanda herkese yetenekleri ölçüsünde eğitim sunulması isteniyorsa, yeni finansman olanakları aranmalıdır.

Kalkınmada en önemli etmenin insan sermayesi olduğundan hareketle, bütçeden eğitime ayrılan kaynağın artması gerekliliği de bilinen bir olgudur. Bu konuda kararlılığın sürmesi beklenmektedir. Türkiye'deki işsizlerin yaklaşık yarısı ilkokul mezunudur. Demek ki, ekonomi artık bu kadar çok niteliksiz iş üretmemektedir. Türkiye, insan sermayesi birikimini artırmak zorundadır, artıramazsa hiçbir sektörde verimlilik artışı ve gelişme beklenmemelidir.

Avrupa Birliği'yle Üyelik Sürecinde Türkiye Eğitimi İçin Kestirmeler (2005 – 2020)

Avrupa Birliği, demokratik bir düzlemde ulus devletlerin toplumsal, siyasal ve ekonomik boyutta bütünleşme sürecidir. Nitekim AB Antlaşması'nda (Maastricht - 1992) üye ülkelerin ulusal (toplumsal, kültürel ve tarihsel) özelliklerini yadsımayacak bir biçimde dayanışma öngörülmüştür. Türkiye'nin AB ile bütünleşme sürecinin 1999 yılı sonunda hızlanması, Türkiye'nin eğitsel, kültürel, siyasal, hukuksal ve ekonomik politikalarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Geleceğe ilişkin hedeflere ulaşmak üzere gerçekleştirilen bir karar süreci olan planlama, çeşitli seçeneklerin sınanması ve bunlar arasından hedefe en uygun olanının seçilmesidir (Psacharopoulos 1987, 311). Planlama, gelişme sürecine "yön verilebilmesi", gelişmelerin istenen "sürede" ve istenen "düzeyde" gerçekleştirilebilmesi ve böylece kalkınmanın güvence altına alınabilmesi için gerekli olan bir girişimdir. Kalkınma sürecinin bir parçasını oluşturan eğitimsel gelişmeler de, sürecin bütünü içinde önemli bir yer tutmaktadır. Gelecekte gereksinim duyulacak nitelikli işgücü önceden kestirilemezse, toplumsal kalkınma engellenebilecek, bazı mesleklerde "fazlalığın" ortaya çıktığı durumlarda ise, kaynaklar savurganca kullanılmış olacaktır (Âdem 1981, 11 ve 14).

Türkiye gibi gelişmekte olan bir toplumun, ileri bir yaşam normuna ulaşması, ancak uzun süreli ve sistemli bir görüş çerçevesi içinde yürütülecek sürekli kalkınma çabalarıyla sağlanabilir. Bunu gerçekleştirmek için, hedeflere ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak kaynak ve araçlara uzun bir ufuk içinde bakmak gereklidir (DPT 1963, 33). Eğitim sürecinde, geçmişte yapılmış olanların daha iyisini yapma uğraşısı verilmektedir. Oysa kendisiyle birlikte çevresi de değişen eğitim sisteminde, geçmişi yansıtmak değil, geleceğe odaklanmak gerekmektedir. Stratejik planlama, öngörülü bir yaklaşımla istenilen amaç ve sonuçları tanımlama ve başarmada, iyi bir geleceğin yaratımını araştırma gizilgücünü taşımaktadır. Böylece daha iyi bir dünyayı tanımlama ve yaratma yönünde, sistemli etkinlik ve eylemlere yardımcı olur. Bu bağlamda geleceğe ilişkin öngörü, yarının çocukları için istenilen dünyanın niteliğini tanımlar ve eğitim sistemi yoluyla sonuca ulaşabilecek kısmını seçer (Tural 2002, 318-319). Temelde eğitim planlamasından beklenen, eğitim hizmetinin toplumun istediği düzeyde sağlanabilmesini engelleyebilecek etmenlerin önceden kestirilmesi ve önlenmeye çalışılmasıdır. Diğer bir deyişle, hem kaynakların en verimli eğitim alanlarına dağıtılmış olması, hem de eğitim hizmetlerinden yararlanmak isteyen herkesin bu olanağı elde etmiş olması istenir (Ünal 1996, 258).

"Eğitimin, anaokulundan üniversite sonrasına kadar tümüyle tutarlı, etkili, verimli, dengeli ve işlevsel bir yapıya ve organik bir bütünlüğe kavuşması gerekir" diyen Hesapçıoğlu, şöyle devam etmektedir (1994, 33-35):

> İyi hazırlanmadan, iyi planlanmadan başlanan girişimler, varolan düzeni yozlaştırmaktan başka bir işe yaramaz. Çağdaş eğitim politikası, geçmişteki gelişmelerin, günümüzdeki durumun ve gelecekte olanaklı olabilecek gelişmelerin esaslı bir biçimde bilinmesini gerektirir. Eğitim sisteminin akılcı bir biçimde incelenmesi, eğitim sürecinin temel gerçeklerinin belirlenmesi ve olanaklı olabilecek gelişme yönlerinin kestirilmesi, eğitim planlaması çalışmaları içinde şekillenecektir.

Âdem "toplumsal ve ekonomik kalkınmayı hızlandıran en önemli etken, eğitimdir" diyerek şöyle devam etmektedir (1993, 79):

> Diğer gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de, niteliksiz ya da az nitelikli işgücünün çok büyük bölümü, tarım kesiminde çalışmaktadır. Buna karşılık sanayi ve hizmet kesimleri, tarım kesimine oranla, daha ileri eğitim görmüş, hatta uzmanlaşmış insangücüne gereksinim duymakta ve çalıştırmaktadır. Öyleyse AB'ye üye olmak istiyorsak, her şeyden önce insanlarımızın eğitim düzeylerinin yükseltilmesi zorunludur. Bugün öncelikle sorulması gereken soru şudur: Çağdaş ve laik eğitimde Avrupa'nın neresindeyiz?

Tam üyelik durumunda Türkiye, AB'nin ABD ve Japonya karşısındaki rekabetine ortak olacaktır. O halde AB'ye tam üye olma istek ve kararlılığındaki Türkiye, bugünden eğitim politika ve hedeflerini bilimsel bir anlayışla yenilemek ve uzun dönemli bir planlamayla, çalışmalara başlamak zorundadır.

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şöyle bir değerlendirme yapılmaktadır (DPT 2000/a, 74, 216, 217):

> Eğitimde gerçekleştirilen iyileşmelere karşın zorunlu temel eğitim süresi, meslekî eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları, işgücünün eğitim düzeyi ve niteliği bakımından AB ülkelerinin gerisinde kalınmıştır.
>
> Eğitim hizmetlerinin yeterince geliştirilememesi, işgücünün niteliğindeki yetersizlik, yatırım ve ihracatta geleneksel sektörlerin ağırlığı, teknolojinin üretimi, kullanımı ve yayılmasındaki yetersizlik, bilgi ve iletişim altyapısındaki eksiklik, Türkiye'nin başlıca sorun alanlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte, AB tam üyeliğine adaylığı, genç nüfusu, ulusal gelişme bilinci, uluslararası rekabete açık sanayi yapısı, jeostratejik konumu, 21. yüzyıla girerken Türkiye'nin güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Türkiye orta ve uzun dönemde, varolan sorunlarını aşmak ve küreselleşme süreci olanaklarından en yüksek düzeyde yararlanabilmek için güçlü potansiyelini kullanarak bilgi toplumuna geçiş çalışmalarını planlı bir şekilde hızlandırmak zorundadır.

Planlama, çok sayıdaki gereksinimin kıt kaynaklarla karşılanabilmesi için gereksinimlerin öncelik sırasına konulması, olanaklı olan en fazla gereksinime yanıt verecek bileşimlerin elde edilmesi ve bunun için en uygun stratejilerin belirlenmesidir. Bu bağlamda bu plan önerisi, hızlı ve çok boyutlu bir değişim döneminde (AB'yle üyelik sürecinde) çok büyük kitleleri eğitmek durumunda olan Türkiye eğitim sisteminin, kendine temel bir politika belgesi ile kararlı bir yön, hedef ve strateji belirleme gereksiniminden doğmuştur.

Türkiye'nin uzun dönemli eğitim perspektifine ilişkin bu plan önerisi, AB ile uyumlu ulusal hedef ve stratejileri belirleyen, yatırımları zaman ve finans boyutuyla değerlendiren temel bir belge niteliğindedir. Sürdürülebilir kalkınmanın en önemli ögesi, kalkınmaya uygun eğitim almış insangücüdür, diğerleri bu ögenin türevleridir. Eğitim planlaması ve uygulaması, uzun dönemli stratejiyi gerektirmektedir. Bu bağlamda bu plan önerisi, Türkiye'nin gelecek 15 yıllık dönemini, ayırabileceği gerçekçi kaynaklarla, eğitimde reform ve atılım dönemi olarak planlamaktadır. Planın amacı, Türkiye'nin AB içinde etkili olmasını sağlayacak insangücünü yetiştirecek eğitim düzeninin stratejisini kurmaktır. Diğer bir deyişle, AB'yle üyelik sürecinin yarattığı değişim ortamında Türkiye eğitiminde gelişim sağlayabilmenin yönlerini belirlemektedir.

Türkiye eğitiminin işlevlerini yerine getirmedeki en önemli sorunu, toplumun özgün ileri hedeflerinin (ufkunun, vizyonunun) belirsiz ve tartışmalı oluşudur. Bunun için bu plan önerisinden,

gerçekçi hedeflere ışık tutucu bir katkı beklenmektedir. Çünkü Türkiye eğitimi, İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan ve hızlanarak süren "demokratikleşme dönemi eğitim gerekleri" ile hemen sonrasında başlayan "hızlı kalkınma dönemi eğitim gerekleri"ne yanıt verememiştir. Sonuçta, demokratikleşme ve kalkınma bilinci, topluma yeterli düzeyde yerleşememiş ve yaygınlaşamamıştır. Günümüzde ise "küresel dönemin eğitim gerekleri" aktarma-taklit kolaycılığıyla karşılanmaya çalışılmaktadır. Oysa topluma hizmetle görevli sistemlerin/kuruluşların, varlık nedenlerini değiştirme ya da görev alanlarını terk etme yetkileri yoktur. Gerek ulusal gerek uluslararası değişimlere yanıt verememe, Türkiye'nin "nitel eğitim açığı"nı oluşturmaktadır.

Bu bağlamda Türkiye eğitiminin varolan politika belgeleri incelenmiş ve hedefler, Millî Eğitim Temel Yasası ile değişimin yönünü belirleyen politika belgeleri olan kalkınma planları ve millî eğitim şûra kararlarına dayandırılmıştır. Özellikle üzerinde durulan 7. ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planları ile 15. ve 16. Millî Eğitim Şûra kararlarıdır.

Eğitimin Beklenen İşlevleri ve Beklenen Kaynak Düzeyleri

Türkiye'nin eğitim gereksinimleri, bu gereksinimleri karşılayacak kaynak düzeyleri ve bu veriler ışığında eğitimin ileriye yönelik öncelikli işlevlerinin neler olacağı özetle şöyle belirtilebilir:

Eğitim Gereksinimlerinin Nüfus Boyutu: Nüfusun eğitim durumu ve eğitim gereksinimleri sayısal olarak incelenmektedir. Türkiye'de bugüne kadar eğitim isteminin karşılanmasında nüfus artışı, sorun alanlarından biri olmuştur. Günümüzde nüfus artış hızının düşmesine karşın, eğitimin zorunluluğu ve istemin artması dolayısıyla, insan yaşamında eğitim süresinin artacağı görülmektedir.

Eğitim Gereksinimlerinin Fiziksel Boyutu: Eğitim altyapısının nüfus, kentleşme, okullaşmanın yükselmesi, eski altyapının yenilenmesi, yeni teknolojilere göre okul ve eğitim donanımının desteklenmesi, öğrencinin çok boyutlu eğitimi açısından gerekli teknik ve sosyal altyapı gereksinimleri, diğer bir deyişle, eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi etkileyen eğitim ortamlarının niteliklerinde değişim görülmektedir.

Eğitim Gereksinimlerinin Parasal Boyutu: Türkiye'de eğitimin bugüne kadar aşılması gerekli asıl sorunu, kaynak yetersizliği olmuştur. Bu nedenle ortaya çıkmış gereksinimler özetlenmekte ve geçmiş yıllardan bugüne birikmiş insan kaynakları ve yatırım gereksinimi miktar olarak da belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, eğitim hedeflerini karşılayabilecek kaynakların kestirimi yapılmaktadır. Böylece, karşılanacak gereksinimlerin öncelik sırasına ilişkin bir ölçüt sunulmaktadır.

Öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesinde yalnızca toplumsal değil ekonomik sorunlar bulunmaktadır. Her amaç ve hedef, özünde bir gereksinimi, eksikliği hissedilen bir düşünce ya da uygulamayı dile getirir. Etkili bir bütçe, geçmişin değil, geleceğin öngörülen politikalarını gerçekleştirmeyi temel aldığından ve eğitime ayrılabilecek kaynaklar, millî gelir artışı ve kamu bütçesi ile bağlantılı olduğundan, kestirimi yapılmıştır. Plan dönemi sonunda (2020-2021 öğretim yılı) Türkiye'nin GSYİH'dan eğitime ayıracağı payın, AB ülkelerinin bugün ayırdığı paya (% 5,5 – 6,0) eşit ya da yakın olacağı varsayılmıştır. Diğer bir deyişle Türkiye'de yapılan öğrenci başına harcama, yıldan yıla artarak, 2020 yılında AB ülkelerinde bugün yapılan harcamaya ulaşacak ya da yakın olacaktır.

Kaynakların artma olasılığı olmasına karşın, eğitim gereksinimlerinin tamamını karşılayabilecek bir kaynak söz konusu değildir. Bu nedenle, özellikle Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık

Kalkınma Planlarında yer alan ilke ve hedeflerin öncelikle dikkate alınması gerekmektedir. Gereksinimlerin çokluğu karşısında, Plana dahil edilebilecek işlev ve hedefleri en üst düzeye çıkarabilmek için, eğitim sistemindeki olanakların en iyi şekilde değerlendirilmesi de dikkate alınmalıdır. Bu ise, ciddî bir yeniden düzenleme ve etkili bir yönetimin gereğini göstermektedir.

Bunu izleyerek, Türkiye'nin ve eğitim sisteminin fırsatları ile varolan olanaklarına kısaca değinilmekte ve Türkiye koşullarında eğitim sisteminin yerine getirmesi gerekli ana işlevler belirlenmektedir.

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda "okullaşma oranının, 2023 yılında ilköğretimde ve ortaöğretimde % 100, yükseköğretimde % 50 düzeyine ulaşacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda kamu yatırımlarının 2001-2023 döneminde giderek eğitim, sağlık ve teknolojik araştırma alanlarında yoğunlaştırılması, eğitim sistemine ayrılan kaynakların artırılması, eğitim sisteminin ekonominin nitelikli işgücü gereksinimini karşılayacak ve uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilmesi" hedeflenmektedir (DPT 2000/a, 23-218-223).

Türkiye'nin Eğitim Hedefleri ve Stratejileri

Eğitimin ana görevi "insan"ın yetiştirilmesidir. Bir ülkenin gereksinimleri ve hedefleri, o ülkenin yetiştirmesi gereken insan örneğini belirler. Türkiye'de geçmişten günümüze yetiştirilmesi amaçlanan "iyi insan, iyi yurttaş" kavramı da günümüzün ve geleceğin gereksinimi olan demokratik toplum ve çok boyutlu insan istemine uygun olarak değişim geçirmektedir.

AB ülkeleri, üst öğrenime geçişlerde ve meslekî öğretime yönlendirmede öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini esas alan sistemlere sahiptir. Türkiye'de üst öğrenime geçişler, yalnızca bilimsel testlere dayandırılmakta, öğrencinin ilgi ve yetenekleri yeterince dikkate alınmamaktadır. Özellikle üniversiteye geçişte uygulanan sınav, bu konuda oldukça çarpıcı bir örnektir. Bu bağlamda, okulöncesinden başlayarak öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilebilmeleri amacıyla eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması gereklidir. Bunu sağlamak için, öncelikle toplumda öğrencinin üst öğrenime yönlendirilmesinde, bilimsel başarı yanında ilgileri ve yeteneklerinin de değerlendirilebileceği genel bir anlayış değişikliğine gereksinim vardır. Ancak en önemlisi, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasıdır.

Onbeşinci ve Onaltıcı Millî Eğitim Şûraları ile Yedinci ve Sekizinci Kalkınma Planları'nda yer alan ilke ve hedefler ile AB ve Türkiye'nin eğitim düzeylerinin karşılaştırılmasıyla belirlenen hedef ve stratejiler şöyle özetlenebilir:

Okulöncesi Eğitim: Bu düzeyde atılım yapılmasının zamanıdır. Plan döneminde ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ağırlıkta olmak üzere, çağ nüfusuna (3-5 yaş) olanaklı olduğunca kurumsal eğitimle ve düzenli TV programları yoluyla ulaşılacaktır.

Kaynak kullanımı açısından, devletin kırsal yörelerle gecekondu bölgelerinde yoğunlaşması, kentsel yörelerde ise özel kesimin daha ağırlık taşıması öngörülmektedir. Okulöncesi eğitimin en önemli sorunlarından biri, öğretmen yetersizliği ise, bu alanda üniversite kapasitelerinin artırılmasına çalışılacaktır.

Nitekim okulöncesi eğitim 10. Millî Eğitim Şûrası'nın (26.06.1981) gündem konusu olmuştur. Şûrada alınan kararlar bir uygulama planına bağlanmış ve bu plan 23.11.1981 tarih ve 2100 sayılı

Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Okulöncesi eğitim konusunda benimsenen başlıca hedefler şunlardır:

- 2002 yılına kadar okulöncesi eğitim 5 yaş nüfusun % 50'sine yaygınlaştırılacaktır.

- Okulöncesi eğitim 2002 yılından sonra zorunlu olacaktır.

10. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararlar uyarınca okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının aşağıdaki sıraya göre ve öncelikli olarak gerçekleştirilmesi öngörülmüştür:

- Özellikle Türkçe'yi doğru ve güzel konuşamayanların bulunduğu yerleşim birimlerine,

- Hızlı sanayileşme sonucu işçilerin yoğunlaştığı yerleşim birimlerine,

- Gecekondu bölgelerine,

- Kırsal yerleşim birimlerine,

- Diğer yerleşim birimlerine (kasaba, ilçe, il).

Ancak aradan geçen 20 yılı aşkın bir sürede, anılan plan uygulanamamış, yukarıdaki önceliklere uygun gelişme sağlanamamıştır. Okulöncesi eğitim kurumları çoğunlukla şehir merkezlerinde açılmış ve memur çocuklarına yönelik olmuş, okullaşma oranında ise ancak % 7 dolayına ulaşılabilmiştir.

İlköğretim: Net okullaşma oranı ülke genelinde % 90 olmakla birlikte, iller arasında büyük farklar vardır. Bu farklılık 2010 yılına kadar kapatılacak ve 2020 yılında net % 99 okullaşmaya ulaşılacaktır. Plan döneminde net % 90 okullaşmadan % 99'a ulaşılacağı için, diğer bir deyişle nicel anlamda yüksek artış olmayacağı için nitel hedefler esas alınmaktadır.

Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası'nda (1996), yakın gelecekte 5-6 yaş grubu okulöncesi eğitimin, ilköğretim bünyesine alınması, 9. sınıfın genel ya da meslekî-teknik ortaöğretime yöneltme yılı olması, böylece ilköğretimde 2+8+1 sisteminin oluşturulması; uzun dönemde ise zorunlu eğitimin 18 yaşını kapsayacak bir biçimde düzenlenmesi vb kararlar alınmıştır.

Anılan Şûra'da, eğitim programlarının bilgi yükleme nitelikli yapısının, yerini bilgiye ulaşma ve araştırma tekniklerinin kazanılmasına bırakması; il düzeyinde eğitim planlarının yapılması; öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmesi vb kararlar yer almaktadır.

AB'yle bütünleşme sürecinde, sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin sorunlarına yoğunlaşılacak ve niteliği geliştirmeye ağırlık verilecektir.

Ortaöğretim: Öğretim tür ve düzeyleri içinde öncelikli olacak, alanlara ve mesleğe yönelme esasına göre 3 ve 4 yıl süreli olması göz önüne alınarak planlanacaktır. 2010-2020 döneminde niteliğe yatırım öncelik kazanacak ve 2020 yılında % 99 okullaşmaya ulaşılacaktır.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1973-1977) 1995 yılı için öngörülen ortaöğretim öğrencilerinin % 35'inin genel, % 65'inin meslekî-teknik öğretimde olması, yıllardır sağlanamamıştır ve önümüzdeki dönemde sağlanacağı da kuşkuludur. Bu nedenle bu plan döneminde % 35 / % 65 hedefi yer almayacak, geçen dönemdeki gelişme göz önünde bulundurularak AB öğrenci dağılımına (% 45 genel, % 55 meslekî-teknik) ulaşılmaya çalışılacaktır.

İşletmelerde uygulamalı eğitim sürecek, çıraklık ve mesleğe yönelik yaygın eğitim öğrencileri meslekî-teknik öğretim içinde planlanacaktır. Yükseköğretim üzerindeki ekonomik ve toplumsal istem, ortaöğretimin işlevsel hale getirilmesiyle hafifletilebilir. Diğer bir deyişle ortaöğretimin, alanlara yönelme ve isteyenlere meslekte yoğunlaşma seçenekleri sunan bir dönem olarak programlanması öngörülmektedir.

Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası'nda (1996) meslekî-teknik öğretimde sistem bütünlüğü esasına dayalı eklemli (modüler) programların uygulanması, alan ve dal eğitimine önem verilmesi; sekiz yıllık ilköğretimden sonra öğrencilere bir yıllık hazırlık ve yönelme eğitimi verilmesi ve meslekî-teknik alanların seçiminin bu eğitimden sonra yapılması; genel ve meslekî-teknik ortaöğretim okulları arasında yatay ve dikey geçişliliğin sağlanması; okulların kapasitelerinin çok çeşitli öğretim tür ve düzeylerine olanak verecek şekilde kullanılması; örgün ve yaygın meslek öğretimi programlarının geniş tabanlı alan eğitimiyle başlayıp öğrenciyi uzmanlaşmaya götürmesi; AB'ye girişle daha önemli duruma gelecek olan ticaret ve turizm sektörlerinin gereksinim duyduğu orta kademe işgücünün yetiştirilmesi; iş analizlerine dayalı meslek tanımları ve meslek normları çalışmalarının hızlandırılması, ülke genelinde ve AB'de geçerli olabilecek bir sertifikalandırma sisteminin oluşturulması vb kararlar yer almaktadır.

Onaltıncı Millî Eğitim Şûrası'nın (1999) gündemini "meslekî-teknik öğretimin, ortaöğretimin sistem bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, bu alana öğretmen ve yönetici yetiştirilmesi ve finansmanı" oluşturmaktadır. Sekiz yıllık ilköğretimden sonra, sıranın ortaöğretim reformuna geldiği, bu düzeyde okul ve kurum çeşitliliğinin kaynak savurganlığına, çalışma yaşamında uyumsuzluğa ve istihdamla ilgili yetersizliklere neden olduğu, üzerinde durulan konular arasındadır. İlköğretimde başlayan ve ortaöğretimde yoğunlaşarak süren meslekî yönlendirme sisteminin oluşturulması, okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğine gidilmesi, AB ile bütünleşme sürecini kolaylaştırıcı nitelikte, meslekî-teknik öğretimde bir yapılanmaya gidilmesi için gerekli planlamanın yapılması öngörülmüştür.

Onaltıncı Millî Eğitim Şûrası'nda belirtildiği gibi ortaöğretim, bugünkü parçalı yapıdan kurtarılarak birlik içinde çeşitliliği yansıtan, kaynak kullanımında verimliliği artıran, yeterliliğe dayalı, çok amaçlı ve demokratik bir yapılanmaya dönüştürülecek, böylece genel ve meslekî-teknik liseler ve farklı sektörler için varolan okul türleri ve yaygın eğitim kurumları yerine, farklı amaçlara göre düzenlenmiş program çeşitliliğine yer veren (çok programlı) kurumlaşmaya geçilecektir.

Anılan Şûra'da AB ile bütünleşme sürecini de kolaylaştırıcı nitelikte, özellikle istihdama hazırlayıcı meslekî-teknik öğretim programlarının uluslararası normlara ulaştırılması, programlarda ortak amacın, bir alanın gerektirdiği meslekî eğitim vermek yerine, tüm meslek alanlarında geçerli olan teknoloji ve genel kültür ögelerinin bir bütünlük içinde tanıtılması, bireyleri teknolojiyi bilen, tanıyan, uygulayan ve geliştiren nitelikler kazandırılması vb kararlar yer almaktadır. Diğer bir deyişle, yalnızca bir meslekte derinlemesine beceri öğretimini temel alan geleneksel yaklaşımın terk edilmesi, bunun yerine konuya, bilgi, teknoloji ve uygulama olmak üzere üç ana boyuttan bakılarak ortak tabanlı yeterliklerin geliştirilmesinin temel alınması önerilmektedir.

Aynı Şûra'da, her düzeyde eğitim ve istihdam bağlantısının kurulması ve bu çerçevede ülkenin sektörel dağılım haritasının hazırlanması, programlar oluşturulmasında yöresel ve bölgesel eğitim gereksinimleri ile nüfus hareketlerinin göz önünde tutulması; meslekî-teknik öğretimde aşırı kurum

çeşitliliğinden kaçınılması ve bu çeşitliliklerin programlarla karşılanması; öğretim programlarının iş analizlerine dayalı modüler yaklaşımla geliştirilmesi; iş yaşamının işgücü istemi nitel yönden çözümlenirken bilgi çağının gereklerinin de göz önünde bulundurulması; çıraklık ve meslekî öğretim dönemini geçirmiş bireyler ve çalışan işgücünün iş değişikliklerine uyumunu ve verimini artırmak için yaygın eğitim hizmetlerinin sunulması vb kararlar yer almaktadır.

Yükseköğretim: Sistemde en büyük sorun olan yükseköğretim önündeki yığılmanın düzenli dağılıma kavuşması ve yükseköğretimin asıl işlevlerine (derinleşme, ileri düzeyde meslek eğitimi, bilimsel araştırma ve yayın, çevre gereksinimlerine yanıt veren çözümler üretme) kavuşabilmesi için stratejik odak noktası olan ortaöğretim düzeyi yeniden düzenlenecektir.

Gelişmekte olan ülkelerde ilk ve ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının hızla yükselmesi, gelişmiş ülkelerde ise teknolojideki gelişmelerin yükseköğrenim görmüş olmayı ve yetişkinlerin sürekli eğitimini neredeyse zorunlu hale getirmesi, tüm ülkelerde yükseköğretime olan istemi önemli ölçüde artırmaktadır.

Öğretim tür ve düzeyleri itibariyle genel bir değerlendirme yaptıktan sonra, öngörülen en yüksek sayıda öğrenciyi, en etkili şekilde mezun edebilmek için seçilen yol, diğer bir deyişle *temel strateji* şöyledir:

- Eğitimin kapsamı ve süresi açısından AB ülkeleri düzeyine ulaşılması için, 2005-2010 döneminde büyük bir sayısal büyüme ve kaynak atılımı gerçekleştirilecek, 2010-2020 döneminde ise bu kazanımın yerleşmesi, yaygınlaşması ve kurumlaşması ile nitelik yükselmelerine yoğunlaşılacaktır,

- Öğrenci merkezli eğitim yöntemine geçilecek ve sistemin değiştirici öğesi olan öğretmenin niteliğine yatırım öncelik taşıyacaktır,

- Okulöncesi eğitim ülke genelinde hızla yaygınlaştırılacak, aynı zamanda okullaşma oranı yükseltilecektir,

- Ortaöğretim, yükseköğretime yönlendiren genel ortaöğretim ve işgücü piyasasına yönlendiren meslekî-teknik ortaöğretim olarak daha işlevsel düzenlenecektir. Plan'ın özelliklerinden biri, meslekî eğitim hedeflerini yükseltmesidir.

Temel strateji, sayısal hedeflere ulaşabilmek için öğretim tür ve düzeylerine şöyle uygulanmaktadır: Eğitim işlevleri, kaynakları ve öncelikleri bağlamında eğitim sektörünün ana hedefleri açıklanmakta ve bunlara uygun olarak sayısal hedefler verilmektedir. Sayısal hedefler, eğitim sisteminde olacak öğrenci ve öğretmen sayıları ile fiziksel nitelik (derslik büyüklükleri) hedeflerini kapsamaktadır. Belirlenen hedeflere ve stratejiye göre, öğretimin tür ve düzeyler itibariyle ayrıntılı hedefleri, izleyen çizelgelerde verilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre öğretmen, öğretici değil, öğrencinin öğrenmesine rehberlik eden kişidir. Öğrencinin kendi kendisinin öğrenme gereksinimini irdelemesi, araştırması, seçmesi, öğrendiklerini ölçüp-değerlendirmesi, kişilik geliştirmesi, hedeflerini ve yeteneklerini fark etmesi, ilgi ve isteklerine göre seçim yapıp geliştirmesi için yol göstericidir.

OECD Eğitim Bakanları'nın "Eğitim Politikalarında Yeni Sorunlar" konulu toplantısında (Şubat 2003-İrlanda) öğretmenliğe ilişkin ulaşılan sonuç şöyledir:

Nitelikli öğretmenlerin mesleğe alınması ve meslekte tutulmasına ilişkin uzun dönemli sorunların, okulların işleyişini tehdit etmesi olasıdır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi ve bu mesleğe girişlerin artırılması için öğretmenliğin özellik ve koşullarına yönelik köklü politika değişikliklerine gereksinim duyulmaktadır.

Toplumsal konumlara ya da kurumlara girme hakkının ayrıcalık olmaksızın herkese tanınması ve evrensel temellere bağlı olması (özellikle başarıya ve yeteneğe) anlamına gelmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği düşüncesi, meslek ve eğitimsel yapının yaş, cinsiyet, varlık gibi niteliklere göre değil, başarı ve yeteneğe göre doldurulmasıdır.

Eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına uygun olarak işletilebilmesi için kaynakların geliştirilmesi ve yerinde kullanımı gereklidir. Eğitim sisteminin kaynakları; öğretmen ve öğretim üyesi, fizikî altyapı ve para kaynakları olmak üzere üç alanda işlenmiştir.

Türkiye'de Eğitimin Genel Görünümü

2005-2020 dönemine ilişkin perspektif plan hedeflerine geçmeden önce, Türkiye'de eğitimin genel görünümünü vermenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretim tür ve düzeylerine göre okul, öğrenci ve öğretmen sayısı Çizelge 102'de görülmektedir.

Çizelge 102. Türkiye'de Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Öğretim Tür ve Düzeyi	*Okul/Kurum*	*Öğrenci*	*Öğretmen*
Okulöncesi	13.692	358.499	19.122
İlköğretim	36.117	10.479.538	384.029
Ortaöğretim	6.512	3.593.404	160.049
- Genel	2.831	2.463.923	86.051
- Meslekî-Teknik	3.681	1.129.481	73.998
Yaygın Eğitim	7.955	2.879.391	51.385
Yükseköğretim	77	1.972.662	78.804
Toplam	*64.353*	*19.283.494*	*693.389*

Kaynak: MEB-APK, **Millî Eğitim-Sayısal Veriler 2003-2004**, s.13 ve ÖSYM, **Yükseköğretim İstatistikleri 2003-2004**, s.3-4

Görüldüğü gibi yaklaşık 65 bin eğitim-öğretim kurumunda 20 milyon öğrenci öğrenim görmekte ve 700 bin öğretmen/öğretim elemanı görev yapmaktadır. Diğer bir deyişle Türkiye'deki her üç kişiden biri eğitim sistemiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretim tür ve düzeylerine göre okullaşma oranları Çizelge 103'te görülmektedir.

Çizelge 103. Türkiye'de Net Okullaşma Oranları (2003-2004 Öğretim Yılı)

Öğretim Tür ve Düzeyi	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
Okulöncesi [1]	8,3	8,5	8,1
İlköğretim [2]	90,0	93,2	86,7
Ortaöğretim [3]	53,2	58,3	47,9
- Genel	34,2	35,2	33,3
- Meslekî-Teknik	19,0	23,1	14,6
Yükseköğretim [4]	14,8	16,6	13,0

Not: Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri dahil değildir. 1) 3-5 Yaş, 2) 6-13 Yaş, 3) 14-16 Yaş, 4) 18-21 Yaş. Çizelge MEB, DİE, ÖSYM verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Yerleşim yerine göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı ise Çizelge 104'te görülmektedir.

Çizelge 104. Türkiye'de Yerleşim Yerine Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı
(2003-2004 Öğretim Yılı)

Öğretim Tür	*Okul/Kurum*		*Öğrenci*		*Öğretmen*		*Derslik*	
ve Düzeyi	*Kent*	*Köy*	*Kent*	*Köy*	*Kent*	*Köy*	*Kent*	*Köy*
Okulöncesi	9.293	4.399	286.107	72.392	17.438	1.684	1.793 [1]	184 [1]
İlköğretim	10.210	25.907	7.697.112	2.782.426	266.920	117.109	166.195	113.094
Ortaöğretim	5.904	608	3.467.334	126.070	151.896	8.153	80.236	5.766
- Genel	2.506	325	2.394.949	68.974	81.553	4.498	46.337	3.113
- Mes-Tek.	3.398	283	1.072.385	57.096	70.343	3.655	33.899	2.653
Yükseköğretim	77	-	1.972.662	-	78.804	-	(2)	(2)
Toplam[3]	*25.484*	*30.914*	*13.423.215*	*2.980.888*	*515.058*	*126.946*	*248.224*	*119.044*

1) Bağımsız anaokulu, 2) Yükseköğretim kurumlarının derslik sayısı YÖK kayıtlarında olmadığından çizelgede verilememiştir, 3) Kent-köy ayrımında yaygın eğitim verileri elde edilemediğinden çizelgede yer almamaktadır. Kaynak: MEB-APK, **Millî Eğitim-Sayısal Veriler 2003-2004**, s.18-21

Türkiye genelindeki okulların % 45'i, öğrencilerin % 82'si, öğretmenlerin % 80'i, dersliklerin % 68'i kentlerdedir. Öğretim tür ve düzeyleri içinde köylerde yoğunlaşma, en yüksek düzeyde ilköğretimdedir. İlköğretimin zorunlu olması, bunun temel nedenidir. Son yıllarda köylerden kentlere doğru yaşanan yüksek düzeydeki göç, bazı köylerdeki okulların (dolayısıyla dersliklerin) kapanmasına neden olmuştur.

Türkiye'de öğretim şekline ve yerleşim yerine göre okul sayısı Çizelge 105'te görülmektedir.

Çizelge 105. Türkiye'de Öğretim Şekline Göre Okul Sayısı (2003-2004 Öğretim Yılı)

Öğretim Tür	*Toplam*		*Şehir*		*Köy*	
ve Düzeyi	*Normal*	*İkili*	*Normal*	*İkili*	*Normal*	*İkili*
Okulöncesi	10.283	3.409	6.273	3.018	4.010	391
İlköğretim	27.792	8.325	5.851	4.359	21.941	3.966
Ortaöğretim	5.904	608	5.318	586	586	22
- Genel	2.300	531	1.989	517	311	14
- Meslekî-Teknik	3.604	77	3.329	69	275	8
Toplam	*43.979*	*12.342*	*17.442*	*7.963*	*26.537*	*4.379*

Kaynak: MEB-APK, **Millî Eğitim-Sayısal Veriler 2003-2004**, s.20

Öğretimin her tür ve düzeyinde fiziksel altyapı eksiklikleri önemini korumaktadır. Gerçekleştirilen iyileşmelere karşın, kalabalık sınıflarda ve ikili öğretim (sabahçı-öğleci) sürmekte, dolayısıyle verilen eğitimin niteliği olumsuz etkilenmektedir. Türkiye genelindeki okulların % 22'sinde, şehirlerdeki okulların % 31'inde ve köylerdeki okulların % 14'ünde ikili öğretim yapılmaktadır.

Türkiye'de yerleşim yerine göre öğrenci-öğretmen ve öğrenci-derslik oranları Çizelge 106'da görülmektedir.

Çizelge 106. Türkiye'de Yerleşim Yerine Göre Öğrenci-Öğretmen ve Öğrenci-Derslik Oranları
(2003-2004 Öğretim Yılı)

Öğretim Tür ve Düzeyi	*Öğrenci-Öğretmen Oranı*			*Öğrenci-Derslik Oranı*		
	Toplam	*Kent*	*Köy*	*Toplam*	*Kent*	*Köy*
Okulöncesi	19	16	43	16	14	35
İlköğretim	26	28	23	36	44	25
Ortaöğretim	17	17	12	32	33	16
- Genel	20	20	11	35	35	22
- Meslekî-Teknik	13	13	14	29	29	22
Toplam	*23*	*24*	*23*	*30*	*31*	*24*

Not: Açıköğretim öğrencileri hariçtir ve bu öğrencilerin köy-şehir ayrımına ilişkin veri olmadığından, şehir öğrenci sayısından düşülmüştür. Kaynak: MEB-APK, **Millî Eğitim-Sayısal Veriler 2003-2004**, s.21-29-35

AB ülkelerinde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısının 15, derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısının da 20 olduğu gözönüne alındığında, AB ile bütünleşme çabalarının yoğunlaştığı bu dönemde, Türkiye'nin insan kaynakları ve yatırım gereksiniminin boyutları ortadadır. Diğer bir deyişle, öğretmen gereksinimi ilköğretimde yoğunlaşırken, tüm eğitim türlerinde derslik gereksinimi bulunmakta ve bu gereksinim özellikle kentlerde yoğunlaşmaktadır.

Yükseköğretim yatırımlarının durumu da MEB yatırımlarına benzerdir. Nitekim, Yükseköğretim Bütçe Raporunda (2003, 125-129) konu şöyle dile getirilmektedir:

> Yükseköğretim kurumu sayısında son yıllarda büyük artışlar olmuştur ve bu kurumların fiziksel altyapı ve makine-teçhizat gereksinimi bulunmaktadır. Ayrıca, öğrenci kontenjanlarındaki yıllık artışlar nedeniyle hizmet genişlemesi olmaktadır. Yatırım proje sayılarındaki büyük artışa karşın, ödenek tahsislerinin, tekliflerin çok altında olması nedeniyle, projeler planlanan zamanda bitirilememektedir. Bu nedenle, üniversitelerimizdeki eğitim-öğretim ve araştırma çalışmaları olumsuz yönde etkilenmektedir. Sonuç olarak, üniversitelerimizin gerek eğitim-öğretim, gerek ar-ge çalışmaları bakımından çağın gerektirdiği evrensel nitelik düzeyine ulaşabilmeleri, bilimsel, teknolojik ve sosyo-ekonomik gelişmelere göre kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için, geçmişten gelen yatırım açıklarının hızlı bir şekilde kapatılması, bundan sonra ayrılacak kaynakların ise gerçekçi olarak artırılması gerekmektedir.

Türkiye eğitim sistemi için daha gerçekçi ve uygulanabilir politikaların geliştirilebilmesi, kaynakların öğretim tür ve düzeyleri arasındaki dağılımının en uygun düzeye getirilebilmesi ve aynı zamanda kaynakların etkili ve verimli kullanımının sağlanabilmesi amacıyla, öğretim tür ve düzeyleri itibariyle öğrenci başına ortalama cari harcamalar Çizelge 107'de görülmektedir.

Anılan dönemde tüm öğretim tür ve düzeyleri toplamında öğrenci başına yılda ortalama 620 $ dolaylarında harcama yapılmıştır. Dönem başında (1990-1991 öğretim yılı) öğrenci başına ortalama 660 $ harcama yapılmışken, dönem sonunda (2000-2001 öğretim yılı) 550 $ harcama yapılmıştır. Özellikle 1993-1997 döneminde harcamaların düştüğü görülmektedir. Oysa 1990-2000 döneminde açıköğretim dışında öğrenci sayısı üç milyon artmıştır. Diğer bir deyişle, Türkiye'de öğrenci sayısındaki gelişime uygun eğitim harcaması yapılmamaktadır. Öğrenci sayısındaki artışın yanı sıra, eğitim kurumlarının çağdaş teknolojilerle donatılması da dikkate alınmamaktadır.

Çizelge 107. Türkiye'de Öğretim Tür ve Düzeylerine Göre Öğrenci Başına Ortalama Cari Harcama

(Kamu, ABD $)

Öğretim Yılı	Okul Öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim			Çır. ve Yay. Eğitim	Yüksek Öğretim
			Toplam	Genel	Mes.-Tek.		
1990-1991	515	453	667	528	848	156	1.520
1991-1992	520	471	689	552	873	180	1.761
1992-1993	570	521	773	610	996	208	2.046
1993-1994	418	390	566	452	725	171	1.519
1994-1995	299	280	395	335	476	136	1.230
1995-1996	372	353	512	443	600	178	1.042
1996-1997	430	411	595	528	676	189	1.432
1997-1998	474	449	719	638	812	147	1.328
1998-1999	503	473	805	722	899	161	1.403
1999-2000	409	379	703	600	841	146	1.389
2000-2001	489	457	842	709	1.053	177	783
Ortalama	*455*	*421*	*661*	*556*	*800*	*168*	*1.405*

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir. Kaynak: Tuzcu (2002), **MEB Harcamaları**, s.64 ve YÖK (2003), **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu**, s.123

1990-2001 döneminde öğretim tür ve düzeyleri itibariyle öğrenci artış hızı ve öğrenci başına cari harcama artış hızı Çizelge 108'de görülmektedir.

Çizelge 108. Öğrenci Sayısı ve Öğrenci Başına Cari Harcama Yıllık Artış Oranı (%, 1990-2001)

Öğretim Tür ve Düzeyi	Öğrenci Artış Oranı	Öğr. Baş. Harc. Artış Oranı
Okulöncesi	6,8	- 0,4
İlköğretim	1,1	0,2
Ortaöğretim	4,7	2,7
- Genel Ortaöğretim	5,7	3,6
- Mes.-Tek. Ortaöğretim	3,2	1,8
Çır. ve Yay. Eğitim	- 0,6	-0,5
Yükseköğretim	8,4	- 5,5

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir. Çizelge MEB, DİE ve YÖK verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

Görüldüğü gibi, 1990-2000 döneminde eğitimin tüm tür ve düzeylerinde öğrencilerin yıllık artış oranı, öğrenci başına ortalama cari harcamanın yıllık artış hızından yüksek olmuştur. Diğer bir deyişle öğrenci artışına uygun, harcama artışı gerçekleşmemekte, bazı yıllarda düşüş bile olmaktadır.

Örneğin, okulöncesi eğitimde öğrenci sayısı yılda ortalama % 7 artarken, öğrenci başına cari harcama azalmıştır. Benzer şekilde yükseköğretim öğrenci sayısı yılda ortalama % 8 artarken, öğrenci başına cari harcama azalmıştır.

Okulöncesi Eğitim

Çocuğun kişilik yapısının biçimlendiği dönem olan okulöncesi eğitimin, toplumsal, davranışsal ve bilişsel gelişimdeki yeri tartışılamayacak kadar önemlidir. Çocuğun bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişmesine yardımcı olacak sağlıklı bir ortamda büyümesine, Türkçe'yi yanlışsız konuşabilmesine, topluma uyumu için iyi alışkanlıklar edinmesine yardım etmeyi ve temel eğitime hazırlamayı amaçlamaktadır.

Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Öğrenci sayısı ve okullaşma oranı kestirmeleri, iki seçenekli hazırlanmıştır. 1.Seçenek, Türkiye'de geçen 14 yılda (1990-2004) gerçekleşen öğrenci sayısı ve okullaşma oranı artışının, gelecek 15 yılda da (2005-2020) aynı olacağı varsayımına göredir. 2. Seçenek ise AB'nin 2000 yılındaki okullaşma oranına (% 75) Türkiye'nin 2020 yılında ulaşacağı varsayımına göredir. Anılan kestirmeler Çizelge 109'da görülmektedir.

Çizelge 109. Okulöncesi Eğitim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Öğretim Yılı	*Çağ Nüfusu* [1-2]	*Türkiye'deki Gelişime Göre*		*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*	
		Öğrenci Sayısı	*Net Okullaşma Oranı (%)*	*Öğrenci Sayısı*	*Net Okullaşma Oranı (%)*
2005-2006	4.266.000	330.839	7,8	476.683	11,2
2010-2011	4.229.000	461.462	10,9	882.722	20,9
2015-2016	4.141.000	643.660	15,5	1.634.625	39,5
2020-2021	4.036.000	897.793	22,2	3.027.000	75,0

1) 3-5 Yaş, 2) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020)**.

Türkiye'deki gelişimin gelecekte de sürmesi durumunda, plan döneminin başlangıcında 330 bin dolayında olacak olan okulöncesi eğitim öğrenci sayısı, dönem sonunda 900 bin dolayına ulaşacaktır. Diğer bir deyişle, gelecek 15 yılda (2005-2020) net okullaşma oranında % 14, öğrenci sayısında ise 600 bin dolayında artış olacaktır. Geçen dönemdeki yıllık ortalama net okullaşma oranının (% 6,5) önümüzdeki yıllarda da aynen sürmesi durumunda Türkiye, AB'nin 2000 yılı okullaşma oranına (% 75) ancak 2040 yılında ulaşabilecektir.

AB okullaşma oranına (% 75) ulaşılması durumunda, plan döneminin başlangıcında 475 bin dolayında olacak olan okulöncesi eğitim öğrenci sayısı, dönem sonunda 3 milyon dolayına ulaşacaktır. Diğer bir deyişle, gelecek 15 yılda (2005-2020) öğrenci sayısı 2,6 milyon artacak ve aynı zamanda eğitimin niteliği artırılacaktır.

Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri

Öğrenci sayısında ve nitelik düzeyinde öngörülen artışların gerektirdiği öğretmen ve derslik sayısı kestirmeleri, 2005-2020 döneminde öğretmen başına 20; derslik başına ise 2005-2010 döneminde 25, izleyen dönemde ise 20 öğrenci düşeceği varsayımıyla yapılmıştır.

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde de aynen sürmesine göre yapılan kestirmeler Çizelge 110'da görülmektedir.

Çizelge 110. Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(Türkiye'de Geçen Dönemdeki Gelişimin Sürmesine Göre)

Öğr.Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	16.542	3.447	13.234	1.947
2010-2011	23.073	6.831	18.458	5.225
2015-2016	32.183	12.557	32.183	15.671
2020-2021	44.890	19.538	44.890	17.932

Buna göre okulöncesi eğitim öğretmen sayısı, 2005-2006 öğretim yılında 17 bin dolayında, 2020-2021 öğretim yılında ise 45 bin dolayında olacaktır. Diğer bir deyişle, gelecek 15 yılda 40 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. Şu anda sistemde 15 bin dolayında öğretmen (10 bini ilk ve ortaöğretimde) bulunmaktadır. Dolayısıyla 2005-2006 öğretim yılında öğretmen gereksinimi 4 bin dolayında olacak, izleyen yıllarda hızla artarak 2020-2021 öğretim yılında 20 bin dolayına ulaşacaktır.

Dönemin başlangıcında 13 bin dolayında olan derslik sayısı, dönem sonunda 45 bin dolayında olacaktır. Şu anda sistemde 12 bin dolayında derslik bulunmaktadır. Dolayısıyla 2005-2006 öğretim yılında 2 dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır. İzleyen dönemde derslik gereksinimi hızla artacak ve 2020-2021 öğretim yılında 18 bin dolayına ulaşacaktır. Böylelikle plan döneminde toplam 41 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır.

AB eğitim düzeyine ulaşılması seçeneğine göre yapılan kestirmeler Çizelge 111'de görülmektedir.

Çizelge 111. Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(AB Düzeyine Ulaşmaya Göre)

Öğr.Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	23.834	10.739	19.067	7.780
2010-2011	44.136	20.602	35.309	16.242
2015-2016	81.731	48.334	81.731	54.203
2020-2021	151.350	90.221	151.350	85.860

AB'nin 2000 yılı okullaşma oranına (% 75) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması durumunda, okulöncesi eğitim öğretmen sayısı, 2005-2006 öğretim yılında 24 bin dolayında, 2020-2021 öğretim yılında ise 151 bin dolayında olacaktır. Şu anda sistemde 12 bin dolayında öğretmen var olduğundan 2005-2006 öğretim yılında 11 bin dolayında öğretmene gereksinim olacaktır. Ancak izleyen yıllarda öğretmen gereksinimi hızla artacak ve dönem sonunda 90 bin dolayına ulaşacaktır. Diğer bir deyişle plan dönemi boyunca 170 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Plan dönemi başında 19 bin dolayında olan derslik sayısı, dönem sonunda 151 bin dolayına ulaşacaktır. Şu anda sistemde 12 bin dolayında derslik bulunmaktadır. Dolayısıyla 2005-2006 öğretim yılında 8 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır. İzleyen yıllarda hızla artacak olan derslik gereksinimi 2010-2011 öğretim yılında 16 bin dolayına ulaşacaktır. Bu dersliklerin yapılması ve hizmete sunulmasının ardından 2015-2016 öğretim yılına kadar 55 bin ve 2020-2021 öğretim

yılına kadar 85 dolayında dersliğin yapılması gerekecektir. Diğer bir deyişle plan dönemi boyunca 165 bin dolayında dersliğin yapılması ve hizmete sunulması gerekmektedir.

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde sürmesi ve AB düzeyine ulaşma seçeneklerinde görüldüğü gibi, Türkiye'nin hızla yatırım yapması gereken alanlardan biri, okulöncesi eğitimdir. Nitekim Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Vizyon 2023 Projesinde okulöncesi eğitimin yaygınlaşacağı öngörülmektedir.

Bütçe Kestirmeleri

Öğrenci, öğretmen ve derslik sayısında ve nitelik düzeyinde öngörülen artışların gerektirdiği bütçe kestirmeleri, iki seçenekli hazırlanmıştır.

Türkiye'de geçen 12 yıldaki öğrenci artışının gelecek 15 yılda da sürmesi seçeneğine göre yapılan kestirmeler Çizelge 112'de görülmektedir.

Çizelge 112. Okulöncesi Eğitim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(Türkiye'de Geçen Dönemdeki Gelişimin Gelecek Dönemde de Sürmesi)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	152.185.940	311.402.209	41.364.400
2010-2011	212.272.520	868.702.215	111.029.550
2015-2016	296.083.600	1.817.534.925	333.010.450
2020-2021	412.984.780	3.380.190.645	381.045.863

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki (1990-2000) öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda okulöncesi eğitim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 150 milyon $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 410 milyon $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 310 milyon $ dolayından 3,4 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Yatırım bütçesi ise 2005-2006 öğretim yılında 40 milyon dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 380 milyon $ dolayına ulaşacaktır. Böylelikle plan döneminde okulöncesi eğitim toplam bütçesi (cari+yatırım) Türkiye'deki harcamalara göre 190 milyon $ dolayından 800 milyon $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 350 milyon $ dolayından 3,8 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

AB 2000 yılı okullaşma oranına (% 75) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması seçeneğine göre yapılan kestirmeler Çizelge 113'te görülmektedir.

Türkiye'de geçen dönemdeki (1990-2000) öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda okulöncesi eğitim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 220 milyon $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 1,4 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 450 milyon $ dolayından 11,4 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Çizelge 113. Okulöncesi Eğitim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(AB Okullaşma Oranına Ulaşmaya Göre)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	219.274.180	448.677.874	165.311.800
2010-2011	406.052.120	1.661.724.165	345.133.150
2015-2016	751.927.500	4.615.772.344	1.151.807.163
2020-2021	1.392.420.000	11.396.655.000	1.824.531.588

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Yatırım bütçesi ise 2005-2006 öğretim yılında 165 milyon $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 1,8 milyar $ dolayına ulaşacaktır. Böylelikle plan döneminde okulöncesi eğitim toplam bütçesi (cari+yatırım) Türkiye'deki harcamalara göre 380 milyon $ dolayından 3,2 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 600 milyon $ dolayından 13,2 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Ancak bu rakamlar, ilköğretimde anasınıflarının yaygınlaştırılması oranında azalacaktır. Diğer bir deyişle 2005-2020 döneminde yapılacak ilköğretim okullarında okulöncesi eğitim çağ nüfusu için anasınıflarının da dikkate alınmasıyla, daha ekonomik bir yapı sağlanabilir. Nitekim Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şöyle denilmektedir (DPT 2000/a, 85): "MEB ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca verilen okulöncesi eğitim çalışmalarının bütüncül bir yaklaşımla yürütülebilmesi amacıyla düzenlemeler yapılacaktır. Özel Öğretim Kurumları Yasası, çeşitli özendirme olanaklarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenecektir".

Okulöncesi eğitim genel olarak değerlendirildiğinde; 5 yaşın 2010 yılında, 4 yaşın ise 2015 yılında zorunlu eğitim kapsamına alınması gibi aşamalı bir planla gerçekleştirilebilir. Günümüzde zaten okulöncesi eğitimden genellikle 5 yaş nüfusu yararlanmaktadır (2000 yılında 5 yaş okullaşma oranı % 16). 2010 yılında 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması durumunda sisteme 1,4 milyon öğrenci katılacaktır. Bu öğrenciler için 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak öğretmen ve derslik sayısı ise, öğretmen ve derslik başına öğrenci sayısı 20 olarak alındığında, 70 bin derslik ve öğretmendir. Şu anda (2003-2004 öğretim yılı) sistemde 22 bin dolayında derslik (20 bini ilk ve ortaöğretimde) ve 19 bin öğretmen (11 bini ilk ve ortaöğretimde) bulunduğu göz önüne alınırsa, 2010-2011 öğretim yılına kadar 48 bin dersliğin yapılması ve 51 bin öğretmenin yetiştirilmesi gerekmektedir. Yapılan nüfus kestirmelerinde 5 yaş nüfusu 2020 yılında 1,3 milyona düşmektedir. Bunun anlamı 2010 yılına kadar yapılacak öğretmen ve derslik yatırımı, bir daha bu yaş grubu için 2020 yılına kadar ek yatırıma gerek bırakmayacak büyüklük ve niteliktedir. 2015 yılında 4 yaşın da zorunlu eğitim kapsamına alınması durumunda, yaklaşık 1,4 milyon öğrenci sisteme katılacaktır. 2015-2016 öğretim yılında öğretmen ve derslik başına 20 öğrenciden yaklaşık 70 bin derslik ve öğretmene gereksinim duyulacaktır. Böylelikle 2020 yılında öğretmen ve derslik başına 20 öğrencinin düştüğü ve AB normlarında 3-5 yaş okulöncesi okullaşma oranının % 70-80'lere ulaştığı bir okulöncesi eğitim sistemine sahip olunabileceği açıktır.

Gereksinim duyulan öğretmenlerin zamanında yetiştirilmesi-istihdamı ve dersliklerin zamanında hizmete sunulması ve aynı zamanda yöreler arası dağılımın dengeli olması durumunda AB normlarında bir okulöncesi eğitime ulaşılabilecektir.

İlköğretim

İlköğretimle, çocukların bireysel ve toplumsal yaşam için gerekli genel bilgi, tutum ve davranışlar ile ekonomik üretkenlik kazanmaları amaçlanır. Çocuğun izlenmesi, gelişim düzeyine uygun kişilik hizmetlerinin verilmesi, tanıtma ve rehberlikte bulunulması, ilgi ve yetenekleri yönünde yetişmelerinin sağlanması amacıyla ilköğretimin program bütünlüğü ve sürekliliği esastır. Teknolojideki hızlı değişim sonucunda mesleklerin değişimi, "niçin ilköğretim?" sorusuna yanıt olmaktadır.

İlköğretimin zorunlu olması; fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasıyla, her çocuğun ilgi ve yeteneklerinin tanınması ve bu tanımaya paralel olarak daha üst öğretim tür ve düzeylerine yönlendirilmesi ve aynı zamanda çağın koşullarına, demokrasiye ve kalkınmaya uyum sağlayabilecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmek istenmesindendir.

Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Türkiye'de geçen 12 yıldaki (1990-2001) öğrenci sayısı ve okullaşma oranındaki artış, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Vizyon 2023 Projesi'nde öngörülen ilke ve hedefler ile AB ülkelerinin düzeyi esas alınarak yapılan kestirmeler Çizelge 114'te görülmektedir.

Çizelge 114. İlköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Öğr.Yılı	*Çağ Nüfusu [1,2]*	*Öğrenci Sayısı [1]*	*Net Okullaşma Oranı (%)*
2005-2006	11.216.000	10.318.720	92,0
2010-2011	11.454.000	10.766.760	94,0
2015-2016	11.370.000	10.915.200	96,0
2020-2021	11.130.000	11.018.700	99,0

1) 6-13 Yaş, 2) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020).**

2005-2020 döneminde ilköğretim çağ nüfusu 11,2 milyondan 11,1 milyona düşecek; net okullaşma oranı % 92'den % 99'a, öğrenci sayısı ise 10,3 milyondan 11,0 milyona yükselecektir. Diğer bir deyişle, Türkiye'de ilköğretimde nicel artış dönemi sona ermiştir ve gelecek 15 yılda esas olarak niteliğe yönelik yatırımlar ve yöreler arası dengeyi sağlama çalışmaları hızlanacaktır.

Eğitim sisteminin çağdaş biçimde yapılandırılması ve işlemesi son derece önemlidir. Bu bağlamda olanaklı olduğu kadar, zorunlu eğitim süresini uzatmak ve herkesi eğitmek önemli bir toplumsal amacımız olmalıdır.

İlköğretimin topluma sağladığı kazançlar "bir genel değerler setini, bilgiyi, standart bir dili, becerileri, bilimsel ve kültürel amaçların geliştirilmesini" içermektedir. Çağdaş demokratik toplumlarda yaşamanın gerektirdiği beceriler, ilköğretim düzeylerindeki deneyimlerle kazanılmaktadır. Buna karşın Türkiye'de coğrafi ve kültürel yapı farklılıkları nedeniyle kızların eğitime katılımı bazı yörelerde düşüktür.

Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri

2005-2020 döneminde öğrenci sayısında ve nitelik düzeyinde öngörülen artışların gerektirdiği öğretmen ve derslik kestirmeleri Çizelge 115'te görülmektedir.

Çizelge 115. İlköğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri

Öğr.Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	412.749	95.685	294.821	38.252
2010-2011	468.120	66.371	358.892	64.071
2015-2016	496.145	123.710	436.608	115.968
2020-2021	550.935	121.161	550.935	178.398

Plan döneminde öğretmen sayısı, 410 bin dolayından 550 bin dolayına ulaşacaktır. Şu anda sistemde (2001-2002 öğretim yılı) 360 bin dolayında öğretmen olduğuna göre, 2005-2006 öğretim yılında 95 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. Bu öğretmenlerin istihdam edilmesinin ardından 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 65 bin dolayında öğretmenin yetiştirilmesi gerekmektedir. 2020-2021 öğretim yılında ise 120 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Plan döneminin başında 295 bin dolayında olan derslik sayısı, dönem sonunda 550 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 255 bin dolayında derslik varolduğuna göre, 2005-2006 öğretim yılında 38 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır. Bu dersliklerin yapılması ve hizmete sunulmasının ardından 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 65 bin dolayında dersliğin planlama ve yapım çalışmalarına bugünden başlanması gerekmektedir. AB normlarında bir ilköğretim için 2020-2021 öğretim yılında gereksinim duyulacak derslik sayısı ise 180 bin dolayındadır.

Bu dersliklerin planlanması ve yapılması sürecinde, köylerden şehirlere doğru yaşanan göç dikkate alınmalıdır. Plan döneminde şehirlere daha yoğun yatırım gerekecek, dolayısıyla köylere çok zorunlu durumlar dışında yeni yatırım yapılmayacak, daha çok varolan yatırımların onarım ve donanımlarına yoğunlaşılacaktır. Nitekim yerleşim yerine göre (kent-köy) ilköğretim öğrenci, derslik ve derslik başına ortalama öğrenci sayısındaki gelişim Çizelge 116'da görülmektedir.

Çizelge 116. İlköğretim Öğrenci, Derslik ve Derslik Başına Öğrenci Sayısındaki Gelişim

Öğr.Yılı	*Kent*			*Köy*		
	Öğrenci	*Derslik*	*Derslik Başına Ort. Öğrenci*	*Öğrenci*	*Derslik*	*Derslik Başına Ort. Öğrenci*
1997-1998	6.118.622	103.409	59	2.249.217	90.781	25
2003-2004	7.388.928	166.195	44	2.782.426	113.094	25

Not: Açıköğretim öğrencileri hariçtir ve bu öğrencilere ilişkin kent-köy ayrımında veri elde edilemediğinden kent öğrenci sayısından düşülmüştür. Kaynak: MEB ve DİE

Son altı yılda köylerde öğrenci 530 bin dolayında artmışken, kentlerde 1,3 milyon dolayında artmıştır. Kentlerde öğrenci başına ortalama öğrenci sayısı 1997-1998 öğretim yılında 59 iken 2003-2004 öğretim yılında 44'e düşmüştür. Köylerde ise 25 dolayında sabit kalmıştır. Görüldüğü gibi şehirlerde fiziksel altyapı eksikliği yüksek düzeydedir. Gerçekleştirilen yeni yatırımlara karşın, kalabalık sınıflarda ve ikili öğretim sürmektedir ve bu durum eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Bütçe Kestirmeleri

Öğrenci, öğretmen ve derslik sayısında öngörülen artışların gerektirdiği bütçe kestirmeleri, AB ve Türkiye'de öğrenci başına yapılan ortalama cari harcama ve Türkiye'deki yatırım birim maliyetleri esas alınarak hazırlanmıştır ve Çizelge 117'de görülmektedir.

Çizelge 117. İlköğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	4.385.456.000	10.060.752.000	696.178.600
2010-2011	4.575.873.000	20.995.182.000	1.166.100.000
2015-2016	4.638.960.000	31.926.960.000	2.110.609.800
2020-2021	4.682.947.500	42.972.930.000	3.246.851.400

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki (1990-2000) öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ilköğretim cari bütçesi, plan döneminin başlangıcında 4,4 milyar $ dolayında iken dönem sonunda 4,7 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 10,1 milyar $ dolayından 43 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Anılan dönemde yatırım bütçesi ise 700 milyon $ dolayından 3,2 milyar $ dolayına ulaşacaktır. Böylelikle ilköğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 5 milyar $ dolayından 7,9 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara ulaşmaya göre ise 10,8 milyar $ dolayından 46,2 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Özel sektörün eğitime katılımının artacağı, Vizyon 2023 Projesinde ve Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öngörülmekte ve şöyle denilmektedir (DPT 2000/a, 85): "Özel Öğretim Kurumları Yasası, çeşitli özendirme olanaklarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenecektir". Yine eğitim harcamalarının GSMH içindeki payının yükselmesi, Devlet dışı kurum ve kuruluşlar ile mal ve hizmet üreten firmaların eğitime katkısının artacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda yukarıda öngörülen bütçe gereksinimlerinin kamu ve özel sektörce paylaşımı gerçekleşecektir. Vizyon 2023 Projesinde; temel eğitimin öneminin artacağı, ücretsiz eğitimin-temel eğitimin kamu hizmeti olarak algılanmasına geri dönüş olacağı öngörülmektedir.

İlköğretim genel olarak değerlendirildiğinde; ilköğretim çağ nüfusunun 2020 yılında 11,1 milyon olacağı, derslik ve öğretmen başına öğrenci sayısının 20 olduğu dikkate alındığında, 2020 yılında 550 bin öğretmen ve derslik olacaktır. Şu anda sistemde (2003-2004 öğretim yılı) 385 bin öğretmen ve 280 bin dersliğin varolduğu dikkate alındığında, 2020 yılına kadar aşamalı olarak istihdam edilecek 230 bin öğretmen ve yapılacak 350 bin derslikle hem AB normlarında bir eğitime, hem de ikili öğretimin (sabahçı-öğleci) olmadığı bir ilköğretim sistemine kavuşulabilecektir. Gereksinim duyulan öğretmenlerin zamanında yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi ve dersliklerin zamanında hizmete sunulmasının yanında yöreler arası dengenin sağlanması gerekmektedir. Böylelikle AB normlarında bir ilköğretime ulaşılabilecektir.

Ortaöğretim

Bilginin geniş tabanlı olarak bireylere kavratılması ve meslek eğitiminde alan bilgilerine yoğunlaşılmasının giderek ortaöğretim düzeyinde yoğunlaşacağı ve önümüzdeki yıllarda ortaöğretimin, insan yaşamında ve eğitim sisteminde kilit konum kazanması beklenmektedir. 21. yüzyıl insanında aranan temel özellikler, bilgiyle yaşamayı öğrenme ve demokrasi değerleriyle bütünleşmiş olmaktır. Çözümleme, sentez, araştırıcılık, girişimcilik, nesnellik, pratik yaratıcı düşünce, sorun çözme ve karar verme beceri ve teknikleri, gerektiğinde bağımsız, gerektiğinde takım halinde çalışabilme vb nitelikler 21. yüzyıl insanını tanımlamakta kullanılan niteliklerdir. Bu yaklaşımı ve bunun gerektirdiği davranışları kazanmak, bugünden yarına kuramsal olarak yapılabilecek bir şey değildir. Yetişkinler için bilinçli olarak sürdürülecek, kendi kendini eğitme ve kendini geliştirme sorumluluğu; çocuklar içinse küçük yaşta başlatılması gereken bir eğitim sistemini gerektirmektedir.

OECD Eğitim Bakanları'nın "Eğitim Politikalarında Yeni Sorunlar" konulu toplantısında (Şubat 2003-İrlanda) ortaöğretime ilişkin ulaşılan sonuç şöyledir:

> Her geçen yıl ortaöğretime katılımın artması ve yakın gelecekte herkesin ortaöğretime katılımının sağlanması, yükseköğretim üzerindeki baskıyı daha da artıracaktır. Bu gelişimin yönetimi; ortaöğretim sisteminin büyüklüğü, sistemdeki farklılıklar, erişimde eşitlik ve artan uluslararasılaşma ile bağlantılı kararlar alınmasını gerektirmektedir.

İlköğretim okullaşma oranının yükselmesine paralel olarak, önümüzdeki dönemde ortaöğretimde artış beklenmektedir. Diğer bir deyişle, son yıllarda eğitime olan istemin giderek artması sonucu gerek okullara kayıt, gerek bir üst öğretim düzeyine yönelme hızı artmıştır (Çizelge 118).

Çizelge 118. İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş

Öğr. Yılı	*İlköğretimden Mezun*			*Ortaöğretime Yeni Kayıt*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
1998-1999	700.999	410.901	290.098			
1999-2000	820.063	486.421	333.642	706.036	415.510	290.526
2000-2001	1.054.941	591.303	463.638	757.593	448.251	309.342
2001-2002	1.093.503	612.393	481.110	880.832	515.596	365.236
2002-2003				917.778	540.830	376.948
Toplam	*3.669.506*	*2.101.018*	*1.568.488*	*3.262.239*	*1.920.187*	*1.342.052*

Not: Açıköğretim öğrencileri hariç. Kaynak: MEB APK - **Sayısal Veriler (1998 ve 2002)**.

Geçen dört yıllık dönemde (1998-2002) ilköğretimden mezun olan öğrencilerin ortalama olarak % 89'u ortaöğretime başlamıştır. İlköğretimden ortaöğretime geçiş oranı, erkeklerde % 91, kızlarda ise % 86'dır. Günümüzde ilköğretimden mezun olan öğrencilerin tamamına yakınının ortaöğretime devam ettiği, eğitim isteminin her geçen gün arttığı ve böylelikle önümüzdeki dönemde ortaöğretim öğretmen, altyapı ve finansman gereksiniminin yüksek boyutlara ulaşacağı kolaylıkla kestirilebilir.

Sistemde ortaöğretimin yapılandırılması en büyük ağırlığı taşımaktadır. Alanlara yönelme ile yaşama çıkış ve yükseköğretime geçiş kanalları bu evrede belirmekte ve biçimlenmektedir. Ortaöğretimin dört yıla çıkarılması durumu da (ortaöğretim öncesine alanlara yönelme yılı ya da sonrasına yükseköğretime hazırlanma yılı konulması durumunda) dikkate alınmaktadır.

Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Kestirmeler Türkiye'de geçen dönemdeki gelişme, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Vizyon 2023 Projesi ve Ulusal Program'da öngörülen ilke ve hedefler ile AB düzeyi esas alınarak ve öğretim süresinin değişebileceği gözönünde bulundurularak yapılmıştır.

Türkiye'de geçen 12 yılda (1990-2001) net okullaşma oranı ve öğrenci sayısında gerçekleşen gelişimin gelecek 15 yılda da (2005-2020) sürmesi durumunda AB okullaşma oranına ulaşılacaktır. Ortaöğretim süresinin üç ya da dört yıl olacağı varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 119'da görülmektedir.

Çizelge 119. Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Net Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Öğretim Yılı	*Ortaöğretim Üç Yıl*		*Ortaöğretim Dört Yıl*		*Net Okullaşma Oranı (%)*
	Çağ Nüfusu [1-3]	*Öğrenci Sayısı* [1]	*Çağ Nüfusu* [2-3]	*Öğrenci Sayısı* [2]	
2005-2006	3.852.000	2.204.538	5.091.000	2.913.630	57,2
2010-2011	4.214.000	2.785.405	5.585.000	3.691.620	66,1
2015-2016	4.319.000	3.419.323	5.764.000	4.563.320	79,2
2020-2021	4.270.000	4.227.300	5.687.000	5.630.130	99,0

1) 14-16 Yaş, 2) 14-17 Yaş, 3) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020).**

Ortaöğretim net okullaşma oranı, plan döneminde % 57'den % 99'a yükselecektir. Ortaöğretimin üç yıl süreli olması durumunda, çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 4,3 milyon dolayına, öğrenci sayısı 2,2 milyon dolayından 4,2 milyon dolayına ulaşacaktır. Ortaöğretimin dört yıl süreli olması durumunda ise çağ nüfusu 5,1 milyon dolayından 5,7 milyon dolayına, öğrenci sayısı 2,9 milyon dolayından 5,6 milyon dolayına ulaşacaktır.

Diğer bir deyişle öğrenci sayısı, ortaöğretimin üç yıl süreli olması durumunda 2 milyon dolayında artarken, dört yıl olması durumunda 2,7 milyon dolayında artacaktır. Öğrenci sayısındaki bu artışın yanı sıra nitelik düzeyinin yükseltilmesi gerekecektir.

Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri

Kestirmeler AB ülkeleri öğretmen ve altyapı düzeyi ve Türkiye'nin Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Ulusal Programı ile eğitim bütçesi esas alınarak, ortaöğretimin üç ve dört yıl süreli olmasına göre yapılmıştır.

Türkiye'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen 12 yıldaki (1990-2001) gelişimin gelecek 15 yılda da (2005-2020) süreceği ve ortaöğretim süresinin üç yıl olacağı varsayımına göre yapılan kestirmeler (1/a Seçeneği) Çizelge 120'de görülmektedir.

Plan döneminin başlangıcında 103 bin dolayında olacak öğretmen sayısı, dönem sonunda 200 bin dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında 11 bin öğretmene gereksinim duyulacak, bu öğretmenlerin istihdamının ardından 2010-2011 öğretim yılında 23 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. 2015-2016 öğretim yılında 37 bin öğretmene gereksinim duyulacak, bu

öğretmenlerin istihdamının ardından 2020-2021 öğretim yılında ise 44 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Çizelge 120. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(1/a Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğr.Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	102.720	10.871	65.561	-
2010-2011	129.991	22.880	91.610	15.873
2015-2016	160.504	36.652	128.403	35.038
2020-2021	198.910	53.318	198.910	86.381

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle meslekî-teknik öğretmen ve derslik sayıları 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Plan döneminin ilk yılında 66 bin dolayında olan derslik sayısı, son yılında 200 bin dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında dersliğe gereksinim duyulmayacaktır. 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 16 bin dolayında dersliğin planlama ve yapım çalışmalarına bugünden başlanmalıdır. Bu dersliklerin yapılması ve hizmete sunulmasının ardından 2015-2016 öğretim yılı için 35 bin, 2020-2021 öğretim yılı için de 86 bin dolayında gereksinim olacak ve böylelikle AB normlarında bir ortaöğretime ulaşılacaktır.

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde de süreceği ve ortaöğretim süresinin dört yıl olacağı varsayımıyla yapılan kestirmeler (1/b Seçeneği) Çizelge 121'de görülmektedir.

Çizelge 121. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(1/b Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğr.Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	135.760	34.252	86.648	9.157
2010-2011	172.282	29.713	121.414	34.766
2015-2016	214.203	69.516	171.362	59.105
2020-2021	264.919	75.519	264.919	128.322

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle meslekî-teknik öğretmen ve derslik sayıları 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Plan döneminin ilk yılında 135 bin dolayında olan öğretmen sayısı, son yılında 265 bin dolayına, öğretmen gereksinimi ise 34 bin dolayından 75 bin dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında gereksinim duyulan 34 bin öğretmenin istihdamının ardından, 2010-2011 öğretim yılı için gerekli 30 bin öğretmenin yetiştirilmesine başlanmalıdır. Plan döneminde 210 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. Ortaöğretimin dört yıla çıkarılmasıyla doğacak öğretmen gereksinimini zamanında karşılayabilmek için planlama çalışmaları bugünden başlamalı ve bu süreçte AB öğretmen yetiştirme modellerinden de yararlanılmalıdır.

Plan döneminin başında 85 bin dolayında olacak derslik sayısı, sonunda 265 bin dolayına, derslik gereksinimi ise 10 bin dolayından 130 bin dolayına ulaşacaktır. Özellikle 2010-2020 dönemi, yatırımların hızlandığı dönem olacaktır ve 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 35 bin dersliğin planlama ve yapım çalışmalarına bugünden başlanmalıdır. Bu dersliklerin yapımı ve hizmete sunulmasının ardından 2015-2016 öğretim yılı için 60 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır. AB normlarında bir ortaöğretim için 2020-2021 öğretim yılında gereksinim duyulacak

derslik sayısı ise 130 bin dolayındadır. Ortaöğretimin dört yıla çıkması ve okullaşma oranlarının artırılmasından kaynaklanan yatırım çalışmaları, zaman kaybetmeksizin başlamalıdır.

AB'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişmenin gelecek dönemde de sürmesi varsayımına göre yapılan kestirmelerin ardından, AB ortaöğretim öğrenci dağılımına (genel ve meslekî-teknik) Türkiye'de 2020 yılında ulaşma varsayımına göre kestirmeler yapılmıştır. Anılan kestirmelerden ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi varsayımına göre yapılanlar (2/a Seçeneği) Çizelge 122'de görülmektedir.

Çizelge 122. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(2/a Seçeneği: AB Öğrenci Dağılımına Ulaşma ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	102.511	9.826	65.632	-
2010-2011	128.129	14.615	91.361	13.870
2015-2016	154.895	20.397	123.916	32.555
2020-2021	188.115	47.834	188.115	78.069

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle meslekî-teknik öğretmen ve derslik sayıları 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Ortaöğretimin üç yıl süreli olarak sürmesi durumunda, 2005-2006 öğretim yılında 100 bin dolayında olan öğretmen sayısı, 2020-2021 öğretim yılında 190 bin dolayına ulaşacaktır. Planın ilk yılında 10 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacakken, son yılında 50 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 15 bin dolayında öğretmenin yetiştirilmesine bugünden başlanmalıdır.

Plan döneminde derslik sayısı 65 bin dolayından 190 bin dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında derslik gereksinimi olmayacaktır. Derslik gereksinimi özellikle 2015-2020 döneminde artacaktır. Plan döneminde toplam 125 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır.

AB ortaöğretim öğrenci dağılımına (genel ve meslekî-teknik) ulaşma ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımına göre yapılan kestirmeler (2/b Seçeneği) Çizelge 123'te görülmektedir.

Çizelge 123. Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(2/b Seçeneği: AB Öğrenci Dağılımına Ulaşma ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	135.484	32.872	86.743	9.252
2010-2011	169.815	18.756	121.085	34.342
2015-2016	206.718	68.079	165.375	53.541
2020-2021	250.541	62.578	250.541	119.508

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle meslekî-teknik öğretmen ve derslik sayıları 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Planın başlangıç yılında 135 bin dolayında olacak öğretmen sayısı, son yılında 250 bin dolayına ulaşacak ve plan döneminde 180 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. Öğretmen gereksinimi 2005-2006 öğretim yılında 33 bin dolayında iken son yılında 63 bin dolayında olacaktır. Özellikle 2015-2020 döneminde gereksinim artacaktır.

Plan döneminde derslik sayısı 90 bin dolayından 250 bin dolayına, derslik gereksinimi ise 10 bin dolayından 120 bin dolayına ulaşacaktır. Planın başlangıç yılında derslik gereksinimi az iken, izleyen yıllarda öğrenci sayısında ve nitelik istemindeki artış nedeniyle hızla artacaktır. Bu nedenle ortaöğretimin dört yıla çıkması ve okullaşma oranlarının artırılmasından kaynaklanan yatırım çalışmalarının, zaman kaybetmeksizin başlaması gerekmektedir.

Gereksinim duyulan öğretmenlerin zamanında yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi ve dersliklerin zamanında hizmete sunulması yanında yöreler arası dengenin sağlanması gerekmektedir. Böylelikle AB normlarında bir ortaöğretime ulaşılabilecektir.

Bu dersliklerin planlanması ve yapılması sürecinde, köylerden kentlere doğru yaşanan göç dikkate alınmalıdır. Plan döneminde kentlere daha yoğun yatırım gerekecektir. Nitekim Türkiye'de yerleşim yerine göre ortaöğretim öğrenci, derslik ve derslik başına ortalama öğrenci sayısındaki gelişim Çizelge 124'te görülmektedir.

Çizelge 124. Ortaöğretim Öğrenci, Derslik ve Derslik Başına Öğrenci Sayısındaki Gelişim

Öğretim Yılı	*Kent*			*Köy*		
	Öğrenci	*Derslik*	*Derslik Başına Ort. Öğrenci*	*Öğrenci*	*Derslik*	*Derslik Başına Ort. Öğrenci*
1997-1998	1.957.262	62.289	31	66.885	4.016	17
2003-2004	2.572.790	78.112	33	126.070	5.766	22

Not: Açıköğretim öğrencileri hariçtir ve bu öğrencilere ilişkin köy-kent ayrımında veri elde edilemediğinden kent öğrenci sayısından düşülmüştür. Kaynak: MEB ve DİE

Son altı yılda köylerde öğrenci 60 bin dolayında artarken, kentlerde 615 bin dolayında artmıştır. Diğer bir deyişle kentlerde öğrenci artışı, köylerden 10 kat yüksektir. Görüldüğü gibi kent okullarındaki dersliklerin öğrenci yoğunluğu, köy okullarından oldukça yüksektir. Köylerden kentlere doğru yaşanan göç (dolayısıyla öğrenci artışı) nedeniyle, plan döneminde kentlere daha yoğun yatırım gerekecektir.

Zaten günümüzde ortaöğretimde fiziksel altyapı eksiklikleri önemini korumaktadır. Gerçekleştirilen yeni yatırımlara karşın, kalabalık sınıflarda ve ikili öğretim (sabahçı-öğleci) sürmektedir ve bu durum eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla 2005-2020 döneminde köylere, çok zorunlu durumlar dışında yeni yatırım yapılmayacak, daha çok varolan yatırımların onarım ve donanımlarına yoğunlaşılacaktır.

Bütçe Kestirmeleri

Öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesinde, yalnızca toplumsal değil ekonomik sorunlar bulunmaktadır. Ortaöğretim bütçesine ilişkin kestirmeler, AB ülkeleri ve Türkiye'de öğrencilerin genel ve meslekî-teknik programlara göre dağılımı ile eğitim bütçesi esas alınarak, ortaöğretimin üç ve dört yıl süreli olmasına göre yapılmıştır.

Türkiye'deki Öğrenci Dağılımına Göre Kestirmeler

Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin geçen 12 yıllık dönemde (1990-2001) genel ve meslekî-teknik programlara göre dağılımının gelecek 15 yılda da (2005-2020) sürmesi ve ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (1/a Seçeneği) Çizelge 125'te görülmektedir.

Çizelge 125. Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(1/a Seçeneği: Türkiye'deki Ortaöğretim Öğrenci Dağılımı ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	1.437.230.280	3.031.239.750	-
2010-2011	1.810.380.050	7.659.863.750	312.704.667
2015-2016	2.197.311.890	14.104.707.375	696.349.357
2020-2021	2.703.564.360	23.250.150.000	1.750.717.407

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki (1990-2000) öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 1,4 milyar $ dolayında olacakken 2020-2021 öğretim yılında 2,7 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 3 milyar $ dolayından 23 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

2005-2006 öğretim yılında yatırım bütçesine gereksinim olmazken 2020-2021 öğretim yılında 1,8 milyar $'a gereksinim olacaktır. Her ne kadar 2005-2006 öğretim yılında yatırım bütçesine gereksinim olmadığı görülse de, Türkiye'de yatırımların gerçekleştirilme süreleri uzun olduğundan 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak yatırımlar için en azından arsa sağlama çalışmaları için bütçeye gereksinim olacaktır.

Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım) Türkiye'deki harcamalara göre 1,4 milyar $ dolayından 4,5 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 3 milyar $ dolayından 25 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci dağılımının gelecek dönemde de sürmesi ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (1/b Seçeneği) Çizelge 126'da görülmektedir.

Çizelge 126. Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(1/b Seçeneği: Türkiye'deki Ortaöğretim Öğrenci Dağılımı ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	1.899.516.967	4.006.241.321	181.296.035
2010-2011	2.399.376.502	10.151.955.160	707.709.166
2015-2016	2.932.462.545	18.823.693.751	1.181.251.401
2020-2021	3.600.742.509	30.965.715.000	2.615.778.142

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki (1990-2000) öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 1,9 milyar $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 3,6 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 4 milyar $ dolayından 31 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Plan döneminde yatırım bütçesi ise 181 milyon $ dolayından 2,6 milyar $ dolayına ulaşacaktır. Özellikle 2010 ve izleyen yıllarda yatırım bütçesi hızla artacaktır.

Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım) Türkiye'deki harcamalara göre 2,1 milyar $ dolayından 6,2 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 4,2 milyar $ dolayından 33,6 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

AB'deki Öğrenci Dağılımına Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişmelerin aynen gelecek dönemde de sürmesi varsayımıyla yapılan kestirmelerin ardından, AB öğrenci dağılımına (genel ve meslekî-teknik) ulaşma varsayımına göre kestirmeler yapılmıştır.

Bu bağlamda AB'deki ortaöğretim öğrencilerinin dağılımına (% 45 genel ve % 55 meslekî-teknik) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması ve ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (2/a Seçeneği) Çizelge 127'de görülmektedir.

Çizelge 127. Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(2/a Seçeneği: AB'deki Ortaöğretim Öğrenci Dağılımına Ulaşma ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	1.442.870.121	3.031.239.750	-
2010-2011	1.860.650.540	7.659.863.750	285.854.147
2015-2016	2.348.732.969	14.104.707.375	688.653.438
2020-2021	2.995.042.050	23.250.150.000	1.675.288.207

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 1,4 milyar $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 3 milyar $ dolaylarına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 3 milyar $ dolayından 23 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Her ne kadar 2005-2006 öğretim yılında yatırım bütçesine gereksinim olmadığı görülse de, Türkiye'de yatırımların gerçekleştirilme süreleri uzun olduğundan 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak yatırımlar için en azından arsa sağlama çalışmaları için bütçeye gereksinim olacaktır. Yatırım bütçesi 2010 ve izleyen yıllarda 285 milyon $ dolayından 1,8 milyar $ dolayına yükselecektir.

Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 1,4 milyar $ dolaylarından 4,7 milyar $ dolaylarına; AB'deki harcamalara göre ise 3 milyar $ dolaylarından 25 milyar $ dolaylarına ulaşacaktır.

AB'deki öğrenci dağılımına (% 45 genel ve % 55 meslekî-teknik) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (2/b Seçeneği) Çizelge 128'de görülmektedir.

Çizelge 128. Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(2/b Seçeneği: AB'deki Ortaöğretim Öğrenci Dağılımına Ulaşma ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	1.906.970.869	4.066.241.321	185.810.970
2010-2011	2.466.002.199	10.151.955.160	720.401.757
2015-2016	3.134.544.300	18.823.693.751	1.122.454.233
2020-2021	3.988.947.105	30.965.715.000	2.563.865.112

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 1,9 milyar $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 4 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 4,1 milyar $ dolayından 31 milyar $ dolayına ulaşacaktır. Yatırım bütçesi ise plan döneminde 185 milyon $ dolayından 2,6 milyar $ dolayına yükselecektir.

Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 2,1 milyar $ dolayından 6,5 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 4,2 milyar $ dolayından 33,5 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Bu bağlamda öngörülen bütçe rakamlarında, açık (uzaktan) öğretim oranında azalma olacaktır. Nitekim 2000-2001 öğretim yılında ortaöğretim öğrencilerinin % 17'sini, 2003-2004 öğretim yılında ise % 25'ini açıköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak açıköğretim öğrencilerinin çoğunluğunun ortaöğretim çağı dışında olduğu unutulmamalıdır. Önümüzdeki dönemde bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha da yaygınlaşmasıyla, ortaöğretim çağındakiler içinde uzaktan öğrenim görenler oranında bütçe azalacaktır.

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ve Vizyon 2023 Projesinde, eğitim harcamalarının GSMH içindeki payının yükselmesi, Devlet dışı kurum ve kuruluşlar ile mal ve hizmet üreten firmaların eğitime katkısının artacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda yukarıda öngörülen bütçe gereksinimlerinin kamu ve özel sektörce paylaşımı gerçekleşecektir.

Meslekî-teknik eğitimin yapısı gereği, genel eğitimden pahalı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Ancak özellikle AB ile gümrük birliği oluşturulmasından sonra ticari ilişkilerin kısa ve orta dönemde daha da yakınlaşması ve günümüzde AB'yle tam üyelik sürecinde, meslekî-teknik öğretimin Türkiye için daha da pahalı bir hale geleceğini söylemek yanlış olmaz. Nitekim, yakın gelecekte AB işgücünün nitelik düzeyi ile Türk işgücünün nitelik düzeyinde ister istemez bir uyumluluk gündeme gelecektir. Ayrıca günümüzde diploma denkliği-akreditasyonun kolaylaşması ve teknik eğitimlerde uluslararası normların sağlanması gündemdedir.

Yeni toplumun gereklerine göre, yetişme çağındaki gençlerin eğitimleri ve meslek kazanmalarıyla ilgili anlayışlar hızla değişmektedir. Klasik okul eğitimiyle öğrenilen meslekle, bir yaşamı sürdürmek artık olanaklı değildir. İnsanlığın bilgi birikiminin yaklaşık dört yılda bir katlanması nedeniyle, çalışma yaşamı süresince yaklaşık beş kez meslek ya da iş kolu değiştirileceği öngörülmektedir.

İleri teknolojiler pekçok mesleğin ortadan kalkmasına, yenilerinin ortaya çıkmasına, varolanların tanımlarının ve sınıflandırılmalarının değişmesine yol açmaktadır. Mesleklerin hızlı değişmesine karşı, gençlere ya da yetişkinlere kazandırılacak "geniş bilgi" ve "çekirdek bilgi" paketlerinin seçim olanakları ve içeriği üzerinde tartışma başlamıştır. Kişinin seçtiği bir dalın bilgisini, yakın birkaç meslekte ve işte de kullanabilmesi, gerektiğinde yeni çıkan bilgi ve teknikleri kısa bir eğitim ile birikimine ekleyebilmesi ve bunu belgelendirebilmesi için "modüllü meslek eğitimi programları" uygulamasının yaygınlaşacağı öngörülmektedir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Genel ve Meslekî-Teknik Programlara Göre Dağılımı Kestirmeleri

Ortaöğretim öğrencilerinin genel ve meslekî-teknik programlara göre dağılımı kestirmeleri, Türkiye'de ve AB'de geçen dönemdeki gelişimi esas alarak iki seçenekli olarak hazırlanmış ve bu seçenekler ortaöğretimin üç ve dört yıl süreli olmasına göre alt seçeneklere ayrılmıştır.

Türkiye'deki Öğrenci Dağılımına Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen 12 yıldaki (1990-2001) gelişimin gelecek 15 yılda da (2005-2020) sürmesi ve ortaöğretim süresinin üç ya da yıl olması durumunda öğrencilerin genel ve meslekî-teknik eğitime dağılımı kestirmeleri Çizelge 129'da görülmektedir.

Çizelge 129. Ortaöğretim Öğrencilerinin Genel-Meslekî Programlara Göre Dağılımı Kestirmeleri
(Türkiye'de Geçen Dönemdeki Gelişime Göre)

Öğretim Yılı	*Ortaöğretim Üç Yıl*		*Ortaöğretim Dört Yıl*		*%*	
	Genel	*Mes-Tek.*	*Genel*	*Mes-Tek.*	*Genel*	*Mes-Tek.*
2005-2006	1.453.838	750.700	1.921.467	992.163	66	34
2010-2011	1.857.430	927.975	2.461.734	1.229.886	67	33
2015-2016	2.373.060	1.046.263	3.167.010	1.396.309	69	31
2020-2021	2.981.832	1.245.468	3.971.353	1.658.777	71	29

Plan döneminin başlangıcında % 66 olan genel ortaöğretim öğrenci oranı, dönem sonunda % 71'e yükselecek, meslekî-teknik ortaöğretim öğrenci oranı ise % 34'ten % 29'a düşecektir.

Ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda, genel ortaöğretim öğrenci sayısı plan döneminde 1,5 milyon dolayından 3 milyon dolayına yükselecek; meslekî-teknik ortaöğretim öğrenci sayısı ise 750 bin dolayından 1,2 milyon dolayına yükselecektir.

Ortaöğretim süresinin dört yıl olması durumunda, plan döneminin başlangıcında 1,9 milyon dolayında olan genel ortaöğretim öğrenci sayısı, dönem sonunda 4 milyon dolayına yükselecek; meslekî-teknik ortaöğretim öğrenci sayısı ise 1 milyon dolayından 1,7 milyon dolayına yükselecek ve son dönem (2015-2020) durağanlaşacaktır.

AB'deki Öğrenci Dağılımına Göre Kestirmeler

Türkiye'deki gelişimi esas alan kestirmelerin ardından AB'deki gelişimi esas alan kestirmeler yapılmıştır. Nitekim 1990-2001 döneminde AB öğrencilerinin % 45'i genel, % 55'i meslekî-teknik öğretimdedir ve anılan dönemde belirgin bir değişim olmamıştır.

AB ortaöğretim öğrencilerinin genel ve meslekî-teknik programlara göre dağılımına, Türkiye'de 2020 yılında ulaşma ve ortaöğretim süresinin üç ya da dört yıl olması varsayımına göre yapılan kestirmeler Çizelge 130'da görülmektedir.

Çizelge 130. Ortaöğretim Öğrencilerinin Genel ve Meslekî Programlara Göre Dağılımı Kestirmeleri
(AB'deki Öğrenci Dağılımına Ulaşmaya Göre)

Öğretim Yılı	*Ortaöğretim Üç Yıl*		*Ortaöğretim Dört Yıl*		*%*	
	Genel	*Mes-Tek.*	*Genel*	*Mes-Tek.*	*Genel*	*Mes-Tek.*
2005-2006	1.432.950	771.588	1.893.860	1.019.771	65	35
2010-2011	1.671.243	1.114.162	2.214.972	1.476.648	60	40
2015-2016	1.812.241	1.607.082	2.418.559	2.144.760	53	47
2020-2021	1.902.285	2.325.015	2.533.559	3.096.572	45	55

2005-2020 döneminde genel ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim içinde % 65'ten % 45'e düşecek, meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin oranı ise % 35'ten % 55'e yükselecektir.

Ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda, genel ortaöğretim öğrenci sayısı 1,4 milyon dolayından 1,9 milyon dolayına, meslekî-teknik ortaöğretim öğrenci sayısı ise 800 bin dolayından 2,3 milyon dolayına yükselecektir.

Ortaöğretim süresinin dört yıl süreli olması durumunda, 2005-2006 öğretim yılında 1,9 milyon dolayında olan genel ortaöğretim öğrenci sayısı 2020-2021 öğretim yılında 2,5 milyon dolayına ulaşacaktır. Plan döneminin başlangıcında 1 milyon dolayında olan meslekî-teknik ortaöğretim öğrenci sayısı, dönem sonunda 3,1 milyon dolayına yükselecektir.

Genel Ortaöğretim

Ülkenin sorunlarını tanıyan ve ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişimine katkıda bulunan kuşaklar yetiştirmekle görevli olan genel ortaöğretim, aynı zamanda yükseköğretime öğrenci hazırlayan öğretim türüdür.

Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Kestirmeler, Türkiye'de geçen dönemdeki gelişme, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Vizyon 2023 Projesi ve Ulusal Program'da öngörülen ilke ve hedefler ile AB düzeyi esas alınarak ve öğretim süresinin değişebileceği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Türkiye'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen 12 yılda (1990-2001) net okullaşma oranı ve öğrenci sayısında gerçekleşen gelişimin gelecek 15 yılda da (2005-2020) süreceği ve öğretim süresinin üç ya da dört yıl olacağı varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 131'de görülmektedir.

Türkiye'deki gelişimin sürmesi durumunda net okullaşma oranı plan döneminde % 38'den % 70'e yükselecektir.

Ortaöğretimin üç yıl süreli olması durumunda, çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 4,3 milyon dolayına, öğrenci sayısı 1,5 milyon dolayından 3 milyon dolayına ulaşacaktır. Ortaöğretimin dört yıl

süreli olması durumunda ise çağ nüfusu 5,1 milyon dolayından 5,7 milyon dolayına, öğrenci sayısı 1,9 milyon dolayından 4 milyon dolayına ulaşacaktır.

Çizelge 131. Genel Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri
(Türkiye'deki Gelişime Göre)

Öğretim Yılı	Ortaöğretim Üç Yıl		Ortaöğretim Dört Yıl		Net Okullaşma Oranı (%)
	Çağ Nüfusu [1-3]	Öğrenci Sayısı [1]	Çağ Nüfusu [2-3]	Öğrenci Sayısı [2]	
2005-2006	3.852.000	1.453.838	5.091.000	1.921.467	37,7
2010-2011	4.214.000	1.857.430	5.585.000	2.461.734	44,1
2015-2016	4.319.000	2.373.060	5.764.000	3.167.010	54,9
2020-2021	4.270.000	2.981.832	5.687.000	3.971.353	69,8

1) 14-16 Yaş, 2) 14-17 Yaş, 3) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020).**

AB'deki Gelişime Göre Kestirmeler

AB'de genel ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim öğrencileri içindeki oranına (% 45) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması varsayımına göre yapılan kestirmeler Çizelge 132'de görülmektedir.

Çizelge 132. Genel Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri
(AB'deki Öğrenci Dağılımına Ulaşmaya Göre)

Öğretim Yılı	Ortaöğretim Üç Yıl		Ortaöğretim Dört Yıl		Net Okullaşma Oranı (%)
	Çağ Nüfusu [1-3]	Öğrenci Sayısı [1]	Çağ Nüfusu [2-3]	Öğrenci Sayısı [2]	
2005-2006	3.852.000	1.432.950	5.091.000	1.893.860	37,2
2010-2011	4.214.000	1.671.243	5.585.000	2.214.972	39,7
2015-2016	4.319.000	1.812.241	5.764.000	2.418.559	42,0
2020-2021	4.270.000	1.902.285	5.687.000	2.533.559	44,6

1) 14-16 Yaş, 2) 14-17 Yaş, 3) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020).**

AB'deki öğrenci oranına (% 45) ulaşmak durumunda, plan döneminde net okullaşma oranı % 37'den % 45'e yükselecektir.

Ortaöğretimin üç yıl süreli olması durumunda, çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 4,3 milyon dolayına, öğrenci sayısı 1,4 milyon dolayından 1,9 milyon dolayına ulaşacaktır. Ortaöğretimin dört yıl süreli olması durumunda ise çağ nüfusu 5,1 milyon dolayından 5,7 milyon dolayına, öğrenci sayısı 1,9 milyon dolayından 2,5 milyon dolayına ulaşacaktır. 2015'li yıllarda okullaşma oranı ve öğrenci sayısı durağanlaşacak ve izleyen yıllarda benzer düzeyde seyredecektir.

Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri

Kestirmeler, AB ülkeleri öğretmen ve altyapı düzeyi ve Türkiye'nin Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Ulusal Programı ile eğitim bütçesi esas alınarak, ortaöğretimin üç ve dört yıl süreli olmasına göre yapılmıştır.

Türkiye'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen 12 yıldaki (1990-2001) gelişimin gelecek 15 yılda da (2005-2020) süreceği ve ortaöğretim süresinin üç yıl olacağı varsayımına göre yapılan kestirmeler (1/a Seçeneği) Çizelge 133'te görülmektedir.

Çizelge 133. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(1/a Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	72.692	10.871	41.538	-
2010-2011	92.872	22.880	61.914	15.873
2015-2016	118.653	36.652	94.922	33.008
2020-2021	149.092	53.318	149.092	70.043

2005-2006 öğretim yılında 70 bin dolayında olan öğretmen sayısı, 2020-2021 öğretim yılında 150 bin dolayına ulaşacaktır. Plan döneminin ilk yılında 10 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacakken, son yılında 50 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Plan döneminin ilk yılında 40 bin dolayında olan derslik sayısı, son yılında 150 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 46 bin derslik olduğuna göre, 2005-2006 öğretim yılında dersliğe gereksinim yoktur. Ancak 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 15 bin dolayında dersliğin planlama ve yapım çalışmalarına bugünden başlanmalıdır. Bu dersliklerin yapılarak hizmete sunulmasının ardından 2015-2016 öğretim yılı için 33 bin dersliğe gereksinim duyulacaktır. AB normlarında bir ortaöğretim için 2020-2021 öğretim yılında gereksinim duyulacak derslik sayısı ise 70 bin dolayındadır.

Türkiye'de geçen dönemki gelişimin gelecek dönemde de süreceği ve ortaöğretim süresinin dört yıl olacağı varsayımına göre yapılan kestirmeler (1/b Seçeneği) Çizelge 134'te görülmektedir.

Çizelge 134. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(1/b Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	96.073	34.252	54.899	8.858
2010-2011	123.087	29.713	82.058	27.159
2015-2016	158.351	69.516	126.680	53.481
2020-2021	198.568	69.931	198.568	99.046

Plan döneminin ilk yılında 95 bin dolayında olan öğretmen sayısı, son yılında 200 bin dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında 34 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. Bu öğretmenlerin istihdamının ardından 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 30 bin dolayında öğretmenin yetiştirilmesi gerekmektedir. 2015 ve izleyen dönemde 70 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Plan dönemi başlangıcında 55 bin dolayında olan derslik sayısı, dönem sonunda 200 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında 46 bin derslik varolduğuna göre, 2005-2006 öğretim

yılında 9 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır. Bu dersliklerin yapılarak hizmete sunulmasının ardından 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 27 bin dolayında dersliğin planlama ve yapım çalışmalarına bugünden başlanmalıdır. AB normlarında bir ortaöğretim için 2020-2021 öğretim yılında gereksinim duyulacak derslik sayısı ise 100 bin dolayındadır. Ortaöğretim süresinin dört yıl olması ve okullaşma oranlarının artırılmasından kaynaklanan planlama ve yatırım çalışmaları, zaman kaybetmeksizin başlamalıdır.

AB'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişime göre yapılan kestirmelerin ardından, aşama aşama AB'deki genel ortaöğretim öğrenci oranına (% 45) ve AB öğretmen ve derslik düzeyine Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması varsayımına göre kestirmeler yapılmıştır. Bunlardan ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımına göre yapılan öğretmen ve derslik kestirmeleri (2/a Seçeneği) Çizelge 135'te görülmektedir.

Çizelge 135. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(2/a Seçeneği: AB'deki Öğrenci Dağılımına Göre ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	71.647	9.826	40.941	-
2010-2011	83.562	14.615	55.708	9.667
2015-2016	90.612	16.876	72.490	16.782
2020-2021	95.114	19.117	95.114	32.292

2005-2006 öğretim yılında 72 bin dolayında olan öğretmen sayısı, 2020-2021 öğretim yılında 95 bin dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında gereksinim duyulan 10 bin öğretmenin istihdamının ardından, 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 15 bin öğretmenin yetiştirilmesi çalışmalarına bugünden başlanmalıdır. 2015-2016 öğretim yılında 17 bin ve 2020-2021 öğretim yılında 19 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Plan döneminde derslik sayısı ise, 41 binden 95 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 46 bin dersliğin olduğu gözönüne alındığında, ancak 2010 ve izleyen yıllarda gereksinim olacaktır. Planın son yılında 32 bin dersliğin hizmete sunulmasıyla, AB normlarında bir ortaöğretime ulaşılabilecektir.

AB öğrenci dağılımına (genel ve meslekî-teknik) aşama aşama ulaşma ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımına göre yapılan kestirmeler (2/b Seçeneği) Çizelge 136'da görülmektedir.

Çizelge 136. Genel Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(2/b Seçeneği: AB'deki Öğrenci Dağılımına Göre ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	94.693	32.872	54.110	8.069
2010-2011	110.749	18.756	73.832	19.722
2015-2016	120.928	43.051	96.742	30.979
2020-2021	126.678	24.506	126.678	49.658

Plan dönemi başında 95 bin dolayında olan öğretmen sayısı, dönem sonunda 127 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında 73 bin öğretmenin olduğu gözönüne alındığında, planın ilk yılında 33 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır. Bu öğretmenlerin istihdamının ardından 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak 19 bin dolayında öğretmenin yetiştirilmesi için planlama çalışmalarına şimdiden başlanmalıdır. Son yılda ise 25 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Plan döneminde derslik sayısı, 54 bin dolayından 127 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 46 bin dersliğin olduğu gözönüne alındığında, 2005-2006 öğretim yılında 8 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır. Ortaöğretimin dört yıla çıkması ve okullaşma oranlarının artırılmasından kaynaklanan yatırım çalışmaları, zaman kaybetmeksizin başlamalıdır. Nitekim 2010-2011 öğretim yılında 30 bin, 2020-2021 öğretim yılında ise 50 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır.

Gereksinim duyulan öğretmenlerin zamanında yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi ve dersliklerin zamanında hizmete sunulması yanında yöreler arası dengenin sağlanması gerekmektedir. Böylelikle AB normlarında bir ortaöğretime ulaşılabilecektir.

Bütçe Kestirmeleri

Öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesinde, yalnızca toplumsal değil ekonomik sorunlar bulunmaktadır. Genel ortaöğretim bütçesine ilişkin kestirmeler, AB ülkeleri ve Türkiye'de öğrencilerin genel ve meslekî-teknik programlara göre dağılımı ile eğitim bütçesi esas alınarak, ortaöğretimin üç ve dört yıl süreli olmasına göre yapılmıştır.

Türkiye'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen 12 yıllık dönemde (1990-2001) öğrenci sayısındaki artışın gelecek 15 yılda da (2005-2020) sürmesi ve ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (1/a Seçeneği) Çizelge 137'de görülmektedir.

Çizelge 137. Genel Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(1/a Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	814.149.280	1.999.027.250	-
2010-2011	1.040.160.800	5.107.932.500	312.704.677
2015-2016	1.328.913.600	9.788.872.500	650.258.913
2020-2021	1.669.825.920	16.400.076.000	1.379.837.907

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi, plan döneminin başlangıcında 800 milyon $ dolayında iken, dönem sonunda 1,7 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 2 milyar $ dolayından 16,4 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Planın başlangıç yılında yatırım bütçesine gereksinim olmazken 2020-2021 öğretim yılında 1,4 milyar $'a gereksinim olacaktır. Her ne kadar 2005-2006 öğretim yılında yatırım bütçesine gereksinim olmadığı görülse de, Türkiye'de yatırımların gerçekleştirilme süreleri uzun olduğundan 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak yatırımlar için en azından arsa sağlama çalışmaları için bütçeye gereksinim olacaktır.

Böylelikle plan döneminde genel ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 800 milyon $ dolayından 3 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 2 milyar $ dolayından 18 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci sayısı ve oranındaki artışın gelecek dönemde de sürmesi ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (1/b Seçeneği) Çizelge 138'de görülmektedir.

Çizelge 138. Genel Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(1/b Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	1.076.021.284	2.642.016.545	174.503.488
2010-2011	1.378.570.970	6.769.768.157	535.027.390
2015-2016	1.773.525.814	13.063.917.826	1.053.569.091
2020-2021	2.223.957.847	21.842.443.141	1.951.206.208

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi, planın başlangıç yılında 1,1 milyar $ dolayında iken son yılında 2,2 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 2,6 milyar $ dolayından 22 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Yatırım bütçesi ise plan döneminde 175 milyon $ dolayından 2 milyar $ dolayına yükselecektir. Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 1,3 milyar $ dolayından 4,2 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 2,8 milyar $ dolayından 24 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

AB'deki Öğrenci Oranına Ulaşmaya Göre Kestirmeler

AB'deki genel ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim öğrencileri içindeki oranına (% 45) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması ve ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (2/a Seçeneği) Çizelge 139'da görülmektedir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 800 milyon $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 1,1 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 2 milyar $ dolayından 10,5 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Çizelge 139. Genel Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(2/a Seçeneği: AB'deki Genel Ortaöğretim Öğrenci Oranına Ulaşma ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğretim Yılı	Cari		Yatırım
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	AB'deki Harcamalara Göre	
2005-2006	802.451.832	1.970.305.838	-
2010-2011	935.896.080	4.595.918.250	190.441.870
2015-2016	1.014.855.066	7.475.494.909	330.596.488
2020-2021	1.065.279.600	10.462.567.500	636.146.537

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Her ne kadar planın başlangıç yılında yatırım bütçesine gereksinim olmadığı görülse de, 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak yatırımlar için en azından arsa sağlama çalışmaları için bütçeye gereksinim olacaktır. Yatırım bütçesi 2010 ve izleyen yıllarda 190 milyon $ dolayından 540 milyon $ dolayına yükselecektir.

Böylelikle plan döneminde genel ortaöğretim bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 800 milyon $ dolayından 1,7 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 2 milyar $ dolayından 11 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

AB'deki genel ortaöğretim öğrenci oranına (% 45) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (2/b Seçeneği) Çizelge 140'ta görülmektedir.

Çizelge 140. Genel Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(2/b Seçeneği: AB'deki Genel Ortaöğretim Öğrenci Oranına Ulaşma ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğretim Yılı	Cari		Yatırım
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	AB'deki Harcamalara Göre	
2005-2006	1.060.561.339	2.604.056.858	158.964.666
2010-2011	1.240.384.340	6.091.173.096	388.525.937
2015-2016	1.354.393.286	9.976.557.688	610.291.201
2020-2021	1.418.792.760	13.934.571.750	978.256.221

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde aynen sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi, planın başlangıç yılında 1,1 milyar $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 1,4 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 2,6 milyar $ dolayından 14 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Yatırım bütçesi ise plan döneminde 150 milyon $ dolayından 1 milyar $ dolayına yükselecektir. Böylelikle plan döneminde ortaöğretim bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 1,2 milyar $ dolayından 2,4 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 2,8 milyar $ dolayından 14,9 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Bu bağlamda öngörülen bütçe rakamlarında, açık (uzaktan) öğretim oranında azalma olacaktır. Nitekim 2000-2001 öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencilerinin % 21'ini, 2003-2004 öğretim yılında ise % 31'ini açıköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak günümüzde açıköğretim

öğrencilerinin çoğunluğunun ortaöğretim çağı dışında olduğu unutulmamalıdır. Önümüzdeki dönemde bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha da yaygınlaşmasıyla, ortaöğretim çağındakiler içinde açıköğretim görenler oranında bütçe azalacaktır. Eğer zorunlu eğitim süresi 11-12 yıla çıkarılırsa, yukarıdaki bütçe rakamları geçerli olacaktır.

Özel sektörün eğitime katılımının artacağı, Vizyon 2023 Projesinde ve Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öngörülmekte ve şöyle denilmektedir (DPT 2000/a, 85): "Özel Öğretim Kurumları Yasası, çeşitli özendirme olanaklarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenecektir". Yine eğitim harcamalarının GSMH içindeki payının yükselmesi, Devlet dışı kurum ve kuruluşlar ile mal ve hizmet üreten firmaların eğitime katkısının artacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda yukarıda öngörülen bütçe gereksinimlerinin kamu ve özel sektörce paylaşımı gerçekleşecektir.

Meslekî-Teknik Ortaöğretim

Özellikle ülke ekonomisinin gereksinim duyduğu ara işgücünü yetiştirmekle görevli meslekî-teknik ortaöğretim, aynı zamanda yükseköğretime öğrenci hazırlar. İleri teknolojiler, ülke genelinde orta dönemde işsizlik yaratmazken, uzun dönemde yaratmakta ve istihdamın sektörel dağılımı ve eğitim gereksinimleri değişmektedir. İleri teknolojilere geçiş dolayısıyla sanayide işsiz kalanların hizmetler sektörü için eğitilmesi gerekecektir. Eğitimin planlanması ve uygulanması zaman gerektirdiğinden, sanayideki değişimin sonuçlanmasının ve insanların işsiz kalmasının beklenmesi söz konusu olamaz. Bu nedenle, olası gelişmeleri yakından izleyebilen eğitim sistemlerinin önemi artmakta, sanayi-hizmetler-eğitim işbirliğinin geliştirilmesine çalışılmaktadır.

2005-2020 perspektif plan önerisine geçmeden önce, iş yaşamında gerçekleşmekte olan ve öngörülen değişimlere (özellikle AB'deki meslekî niteliklere) kısaca değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Teknolojideki hızlı değişmenin, piyasadaki mal ve hizmet çeşitlerini ve bunlara olan istemleri hızla değiştirecek nitelikte olması, mesleklerin kolay uyum sağlanabilir yapıda geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, meslek yapıları ve mesleklerin ele alınış biçiminde değişim başlamıştır ve ileriki yıllarda daha da belirginleşeceği öngörülmektedir. Son yıllarda sık sık gündeme gelen modüler eğitim, bu değişimi karşılamaya yöneliktir. Bu durumda, bir mesleğin bir dalında uzmanlaşmanın hem işgörenin güvenliği, hem de ekonominin verimliliği açısından olası sakıncalarının önüne geçebilmek ve işgörene zorunlu meslek ve iş değişiklikleri yaşatmamak için meslekler çeşitli kümeler (gruplar) halinde ele alınmaktadır. Aynı tür temel bilgiye dayalı meslekler, çekirdekler etrafında küçük kümeler oluşturmaktadır. Çekirdek temel meslek bilgisi eğitim kurumlarında verildikten sonra, işyerinde ve işin gereklerine göre uzmanlaşılabilmektedir. Gerektiği zaman da aynı çekirdeğe dayalı başka bir meslekte uzmanlaşılabilmektedir. Modüllü meslek eğitimi yaklaşımı, bu gereksinimi karşılayacak niteliktedir. Belli bir modülde elde edilen bilgi ve beceri, belli bir orana ulaştığında başka bir modülün mesleklerinden birine geçilebilmektedir. Hem mesleklerin, hem uzmanlaşmanın gereksinime göre esneyebilmesi için yapılan bu çalışmaların, uluslararası tanım ve normlara ulaşması beklenmektedir. Sistem esnek işleyebilmektedir, ortaya çıkan yeni bir teknolojiye, daha önce edinilmiş mesleğe ek bir bilgiyle yanıt verilebilmektedir.

Gerek AB'de gerek Türkiye'de hizmetler sektöründeki istihdam artışının, gelecek yıllarda da süreceği öngörülmektedir. Dolayısıyla bu sektör, ileri teknolojinin yoğun kullanımı nedeniyle, gittikçe daha fazla sayıda yüksek nitelikli insangücü isteyecektir. Sanayi sektörünün ise payının azalacak olmasına karşın, bu sektörde açılan işlerin de ileri teknoloji kullanması beklenmektedir. Sanayiden hizmetler sektöründe istihdama geçiş uyumunu sağlamak için, özellikle iş yaşamıyla işbirliği içinde yürütülen eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

AB'ce kabul edilmiş olan temel özgürlükler arasında, yurttaşların serbest dolaşımı da yer almaktadır. "Serbest dolaşım" kavramı, meslekî eğitimin yapılması, meslekî yeterliklerin tanınması ve mesleklerin gerçekleştirilmesi konularında Avrupa'nın hareket noktasını oluşturmaktadır. Kişilerin yeterlik ve becerileriyle birlikte, serbest dolaşabilmeleri hakkı, AB Antlaşması'yla güvenceye alınmıştır (md. 8): "AB, içinde malların, kişilerin, hizmetlerin ve sermayenin serbest dolaşımının sağlandığı, iç sınırları olmayan bir alandır". Meslekî yeterlik kazanmış bir yurttaş için bu durum, diğer bir ülkede kendine ya da başkasına ait bir işyerinde çalışabilme olanağıdır. Aynı zamanda, bir meslek alanında çalışabilmek için gerekli meslekî yeterliklerin en düşük düzeyinin, AB düzeyinde kabul edilebilir olması gerekmektedir.

Uluslararası işgücü hareketliliği bağlamında, diğer ülkelerden gelen işgücünün niteliklerinin işverenlerce değerlendirilmesinde "meslek normları ve belgelendirme" önem kazanmaktadır. Belli mesleklerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla, AB'de meslekî niteliklerin ve diplomaların karşılıklı tanınmasına ilişkin özel kurallar bulunmaktadır. Bir meslekî niteliğin AB üyesi bir ülkede tanınması için, uyumlaştırılmış bir öğretim programının izlenmesi gerekmektedir.

Meslek Normları ve Belgelendirme

Meslek normlarının geliştirilmesi, insangücünün nitel ve nicel açıdan öngörülen ölçütlere göre yetiştirilmesi gereksiniminden doğmuştur. İşin özellikleri ile bu işi yapacak olanlarda bulunması gereken niteliklerin saptanması, belirli normların oluşturulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda meslek normlarına uygunluğun ölçülebildiği sınavlar, mesleki yeterliğin güvencesini sağlayacak bir belgelendirme sisteminin oluşturulmasını beraberinde getirmektedir.

Belgelendirme, işgücü piyasasını oluşturan işgören ve işverenlerin birbirleriyle olan etkileşiminin güçlendirilmesi açısından önemlidir. Niteliklerin belgelendirilmesi, işgücüne sahip olduğu bilgi ve becerileri, bir işe başvururken sergileme olanağı verdiği gibi, yeni bir işi öğrenme ya da iş değiştirme durumunda ulusal düzeyde olduğu kadar uluslararası düzeyde de kolaylıklar sağlamaktadır.

Serbest Dolaşım Açısından Diploma ve Belgelerin Değerlendirilmesi

AB'de işgücünün serbest dolaşımına ilişkin belgelendirmeye doğrudan değinen 89/48/EEC sayılı Konsey Yönetmeliğine göre;

- Diploma ve belgelerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştırıcı yönde yaklaşımların benimsenmesi,

- Üye ülkelerden herhangi birinde işe başvuran kişilerin sahip olduğu diploma ve belgelerin kabulünde, o ülke yurttaşları ile aynı haklara sahip olunması,

- Bir ülke eğitim programının başka bir ülkede tanınması için belirli kural ve yöntemlerin bulunması,

- Eğitim düzeylerinin karşılaştırılması,

- Ulusal bilgi merkezleri aracılığıyla geliştirilecek Avrupa bilgi ağları ve eşgüdüm yoluyla sistemin desteklenmesi

hedeflenmektedir.

Konsey Yönetmeliğinde, bazı kavramlar şöyle tanımlanmaktadır (Md. 1):

Diploma

- Üye ülkenin yetkili bir kurumunca yasal dayanaklara (mevzuat, yönetmelik vb) göre verilen,

- genel olarak yükseköğretime giriş olanağı sağlayan,

- ortaöğretim sonunda, en az bir yıl ya da buna denk yarı zamanlı eğitim gördüğünü gösteren,

- İlgili meslekî etkinliği gerçekleştirebilecek yeterliklere sahip olduğunu gösteren

bir eğitim kanıtıdır. Benzer şekilde Birlik içerisinde tamamlanan başarılı bir eğitim sonucunda yetkili bir kuruluşça verilen ve üye ülkenin yetkili birimlerince tanınan bir eğitim kanıtı da diploma olarak değerlendirilmektedir.

Sertifika

Bir AB ülkesinde başarıyla tamamlanan bir ortaöğretim sonunda yetkili bir kuruluşça verilen belgedir. Meslekî-teknik bir eğitim sonunda, geçici bir deneme dönemi sonunda, bir işbaşında meslekî uygulama sonunda ya da bunların birlikte gerçekleşmesi sonucunda verilen eğitim kanıtıdır.

Sertifika için gereksinim duyulan eğitimin AB'de alınması ya da AB dışında ancak üye bir ülkenin yasal dayanaklarına uygun eğitim veren bir kurumdan alınması ve iki yıllık meslekî deneyime sahip olunması gereklidir.

Yeterlik Kanıtı (Diploma ve Sertifika Dışındaki Kanıtlar)

89/48/EEC sayılı Konsey Yönetmeliği kapsamına girmeyen ya da bu yönetmelikte geçen diploma ve sertifika tanımlarının dışında kalan eğitim kanıtıdır. Kişinin, daha önce kazanılan eğitim kanıtlarına gerek duyulmaksızın, üye ülkenin yasal dayanaklarına göre bir mesleğin uygulanması için gerekli olan tüm özelliklere sahip olduğunu gösteren bir kanıttır.

Meslekî Etkinlik

Meslekî etkinlik, üye bir ülkede yapılması için doğrudan ya da dolaylı bir eğitim/yeterlilik kanıtına sahip olmayı gerektiren etkinliktir. Diğer bir deyişle;

- Gerçekleştirilebilmesi için, kişilerin eğitim/yeterlilik kanıtlarına sahip olmalarını gerektiren,

- Kapsamına giren etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak veren,

- Üyelerine eğitim kanıtları veren,

- Üyelerinin mesleğin gerektirdiği kuralları gerektiği şekilde yapıp-yapmadıklarını izleyen,

- Üyelerine meslek adını ve titrini kullanma ve aldığı eğitimden yararlanma olanağı veren etkinliklerdir.

Düzenli Eğitim

Düzenli eğitim;

- Özellikle belirli bir mesleğin yapılmasına yönelik olan,

- Meslekî eğitim döneminde, geçici çalışma döneminde ya da meslekî uygulama döneminde tamamlanan,

- Yapısı ve düzeyi yasal dayanaklara göre düzenlenen,

- Bu amaçla yetkilendirilmiş bir kuruluşça izlenen ve onaylanan ders ya da derslerden oluşan bir eğitimdir.

Yeterlik Testi

Yeterlik testi, işgörenin ilgili meslek alanındaki kuramsal bilgi ve uygulama becerilerini (meslekî etkinliği yapıp-yapamayacağını) ölçmek amacıyla uygulanan testtir. Bu testi uygulayan yetkili birimler, işgörenin sahip olduğu eğitim ile üye ülkede alınması gereken eğitimi karşılaştırmakta ve sahip olmadığı nitelikleri belirlemektedirler. Bu testin uygulanabilmesi için, işgörenin geldiği üye ülkede nitelikli bir çalışan konumunda olması gereklidir.

Aynı zamanda Konsey Yönetmeliğinde şöyle denilmektedir (md. 5): "Üye ülkede bir mesleği gerçekleştirmenin sertifikayı gerektirdiği durumlarda bile, istenen sertifikaya sahip olmayanlar reddedilmeyebilir". Yönetmeliğin 8. maddesinde ise "İşgörenin istenilen sertifikaya sahip olduğu, ancak niteliklerinin üye ülkedeki yetkili birimce yetersiz bulunması durumunda, işgören reddedilmeyebilir" denilmektedir. Anılan yönetmeliğin 6. maddesinde, "Sertifika sahibinin almış olduğu eğitim, üye ülkedekinden farklıysa üye ülke, işgörenin iki yılı aşmayan bir uyum döneminden geçmesini isteyebilir" denilmektedir. Diğer bir deyişle mesleklerin kapsadığı etkinlik alanlarındaki farklılaşma ya da belge sahiplerinin sahip oldukları niteliklerin yeterli görülmediği durumlarda eksikliğin giderilmesine yönelik çeşitli kolaylıklar getirilmektedir.

AB ülkelerinde bilgi ve becerilerin belgelendirilmesine yönelik, olanaklı olabildiğince çok sayıda genç ve yetişkinin, eğitim sistemindeki tüm olanaklardan ve belgelendirmeden yararlanması hedeflenmektedir. Üye ülkelerde diploma ve belgelerin çoğu, örgün eğitim ve çıraklık eğitimi sonucunda elde edilmektedir. Bir yandan, AB ülkeleri arasında ortaklaşa geliştirilen diploma ve belgelerin denkliğine yönelik projeler, diğer yandan ikili anlaşmalarla belirlenen ortak yetkilendirme yaklaşımları uygulamaya geçirilmekte, ancak sorunun çözümüne yönelik katkılar istenen düzeye ulaştırılamamaktadır.

CEDEFOP işgören, işveren ve hükümet temsilcilerinin de katılımıyla meslekî eğitimin geliştirilmesi görevini üstlenmiştir. CEDEFOP "meslek profilleri"nin belirlenmesi ve mesleklerin içeriklerinin daha anlaşılır bir duruma getirilmesine yönelik olarak bir proje yürütmektedir. Bu projede mesleksel iş ve işlemlerin ülkeler arasında genel olarak benzerlik göstereceği ve bunların yalnızca mesleklerin sınıflandırılmasında farklılık göstereceği varsayımından hareketle öncelikle mesleklerden öte meslekî etkinlikler, meslek alanı içerisinde uygulanmakta olan mesleksel işlemler gözönüne alınmaktadır. Böylece meslekî etkinlikler için Avrupa içerisinde ortak bir düzlem geliştirilmiş olacaktır. Böyle bir düzlem, hem mesleklerin incelenmesi-çözümlenmesi hem de üye ülkelerde mesleklerin kazanımına, sınıflandırılmasına, karşılaştırılmasına ve karşılıklı tanınmasına ilişkin bir dayanak oluşturmaktadır.

Ayrıca, giderleri Avrupa Sosyal Fonu'nca karşılanan ve AB yurttaşlarının niteliklerinin (euroqualification) belirlenmesine yönelik sektörel düzeyde uygulanan bir proje, bu konudaki çabalara örnek olarak gösterilebilir. Böyle bir yaklaşım, hem eğitim programlarının giderek birbirine benzemesini sağlamakta ve hem de işgücü niteliklerinin karşılıklı olarak tanınmasına dayanak oluşturmaktadır. Bugüne kadar tekniker düzeyindeki bazı diplomalar İngiltere, İrlanda ve Fransa tarafından karşılıklı tanınmıştır. Ancak bu uygulamalar, sayıca çok az olup yalnızca belirli mesleklerle sınırlı kalmıştır.

İlgili Tarafların Uzlaşması

AB'de 85/368/EEC sayılı Konsey Kararıyla, meslekî eğitim niteliklerinin karşılaştırılabilirliğine ilişkin çalışmalar başlatılmıştır. Bu bağlamda nitelikli işgörenlerin iş tanımları, bunların kullanımı ve karşılaştırılabilirliği ön plana çıkmış ve her AB ülkesi, şu görevlerden sorumlu bir koordinasyon birimi oluşturmuştur:

- Ulusal düzeyde ilgili mesleklerin seçimi,

- Ortak kabul edilen iş tanımlarının hazırlanması,

- Meslekî eğitim niteliklerinin uyumlaştırılması.

Bu çalışmaların ancak ilgili tarafların (devlet, işgören ve işveren) uzlaşarak aldıkları kararlara bağlı olması, önerilen ve çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan bir yaklaşımdır. Aynı zamanda Roma Antlaşması (md.128) işgören ve işveren kuruluşları arasında yakın işbirliğini öngörmüştür. Özellikle, kurulacak olan belgelendirme sisteminin sağlıklı bir işlerliğe kavuşabilmesi için, sürecin tüm aşamalarının ortaklaşa gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

AB'de meslekî niteliklere ilişkin yukarıda anlatılanların, Türkiye'de de uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda işgücü piyasasına ilişkin bilgilerin geliştirilmesi ve tüm tarafların (devlet, işgören ve işveren) ortaklaşa kabul ettiği bir meslek normları, ölçme-değerlendirme ve belgelendirme sisteminin sektörel düzeyde kurulması büyük önem taşımaktadır. Yakın zamanda tamamlanan Meslek Normları, Ölçme-Değerlendirme ve Belgelendirme Proje çalışmasında elde edilen kazanımların bir sistem içerisinde sürdürülebilmesi için, en yakın zamanda Ulusal Meslek Normları Kurumu'nun kurulması, işgücü hareketliliğinin sağlanmasına ve AB ülkeleriyle uyumlu ulusal bir sistemin oluşturulmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Türkiye'de bugüne kadar uygulanan meslekî-teknik öğretim programları incelendiğinde; amaçların çok genel söylemlerden oluştuğu ve iş tanımlarının yapılmadığı görülmektedir. Öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar, açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmeden programın uygulanması sırasında amaçlara uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesi beklenemez. Aynı zamanda öğrencilerin amaçlara ne kadar ulaştıklarını belirleme sürecinde, ölçme araç ve yöntemlerinin de uygun şekilde geliştirildiği söylenemez. İstihdam piyasasının gereksinim duyduğu sayı, nitelik, alan ve düzeyde işgücü esas alınarak öğretim programlarının çeşitlendirilmesi gereği önemini korumaktadır.

Ekonomik gelişme için gerekli nitelikli işgücünü meslek öncesi ve meslek içi programlarla yetiştirmek ve aynı zamanda teknolojik değişimleri izlemek zorunda olan meslekî-teknik öğretimin hedeflediği kitle, eğitim nüfusunun önemli bir kesimini oluşturmaktadır. Bu bağlamda örgün ve yaygın

öğretim etkinliklerinin nitelikli ve kapsamlı yürütülebilmesi için ciddi bir planlamaya ve kaynak sistemine gereksinim vardır.

Ülke gerçeklerine ve teknolojik gelişmelere yanıt verecek bir insangücü planlamasının yapılması, meslekî-teknik öğretime ağırlık verilmesi, her yaştaki işsiz ve mesleksiz kişilerin ilgi, yetenek ve becerilerine uygun meslek sahibi olabilmeleri için, kısa süreli eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin etkin hale getirilmesi gerekmektedir.

Meslekî-teknik öğretimin başarısı, öğrencilere kazandırılan meslekî yeterliklerin işin (mesleğin) gerektirdiği yeterliklere uygunluğuyla orantılıdır. Bu nedenle öğretim programlarının geliştirilmesinde başlangıç noktası, iş ya da görevin tanımlanması olmalıdır ve bunlar meslek normları ile desteklenmelidir. Meslek normlarının belirlenmesi, bu normlara göre eğitim programlarının oluşturulması, kişilerin becerilerinin tanımlanması ve belgelendirilmesi, eğitim-istihdam ilişkisinin en önemli halkasıdır. Türkiye'de henüz meslek normları bulunmamakta, varolan öğretim programları meslek normlarına dayalı olarak geliştirilmemekte, normları yansıtan yeterlilik sınavı ve belgelendirme sistemlerini geliştiren ve uygulayan bir örgütsel yapı bulunmamaktadır. Farklı kurumlarca yürütülen çalışmalar arasında da eşgüdüm yoktur.

AB genelinde ortak bir meslekî eğitim politikasının uygulanması için, 1963 yılında uygulamaya konulmuş olan 363D0266 sayılı Konsey Kararı'nda yer alan, üye ülkelerin işgüçlerinin genel ekonomik durumlardaki ve üretim teknolojilerindeki değişikliklere uyumunu, yüksek bir istihdam kapasitesinin yaratılmasını, işçilerin dolaşımına yardımcı olmayı sağlayacak temel ilkelerin Türkiye'de de uygulanması için gerekli çalışmalara başlanmalıdır.

Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası'yla (3308 SY) Türkiye, okul-işyeri işbirliği uygulamasına geçmiştir. Okul ve işyerinde edinilecek bilgilerin sınıflandırılması netleşince, temel eğitimin amaç ve çerçevesi de netleşecektir. Okul-işyeri modelinin, küçük işletmelerde ya da evinde çalışan sayısını artırması beklenmektedir. Ayrıca, bir işi her yönüyle uygulamayı esas alan geleneksel çıraklık kurumumuz buna çok yatkındır.

Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Kestirmeler Türkiye'de geçen dönemdeki gelişme, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Vizyon 2023 Projesi ve Ulusal Program'da öngörülen ilke ve hedefler ile AB düzeyi esas alınarak ve öğretim süresinin değişebileceği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Türkiye'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen 12 yılda (1990-2001) net okullaşma oranı ve öğrenci sayısında gerçekleşen gelişimin gelecek 15 yılda da (2005-2020) süreceği ve öğretim süresinin üç ya da dört yıl olacağı varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 141'de görülmektedir.

Türkiye'deki gelişimin sürmesi durumunda net okullaşma oranı plan döneminde % 20'den % 29'a yükselecektir.

Ortaöğretimin üç yıl süreli olması durumunda, çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 4,3 milyon dolayına, öğrenci sayısı 750 bin dolayından 1,2 milyon dolayına ulaşacaktır. Ortaöğretimin dört yıl süreli olması durumunda ise çağ nüfusu 5,1 milyon dolayından 5,7 milyon dolayına, öğrenci sayısı 1 milyon dolayından 1,7 milyon dolayına ulaşacaktır.

Çizelge 141. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri
(Türkiye'deki Gelişime Göre)

Öğretim Yılı	Ortaöğretim Üç Yıl		Ortaöğretim Dört Yıl		Net Okullaşma Oranı (%)
	Çağ Nüfusu [1-3]	Öğrenci Sayısı [1]	Çağ Nüfusu [2-3]	Öğrenci Sayısı [2]	
2005-2006	3.852.000	750.700	5.091.000	992.163	19,5
2010-2011	4.214.000	927.975	5.585.000	1.229.886	22,0
2015-2016	4.319.000	1.046.263	5.764.000	1.396.309	24,2
2020-2021	4.270.000	1.245.468	5.687.000	1.658.777	29,2

1) 14-16 Yaş, 2) 14-17 Yaş, 3) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020).**

Türkiye'de elit meslekler dışındaki meslek eğitiminin, eğitim kurumlarının dışında kalarak piyasaya bırakıldığı söylenebilir. Geleneksel meslekî eğitim kurumu olan "çıraklık kurumunun" artan genç sayısını karşılayacak kapasiteye sahip olmaması ve yeni mesleklere uygun örgütlenmemesi nedeniyle işlevini kaybettiği açıktır. Bu nedenle, eğitim sistemi dışında kalan alt ve orta gelir grubundaki gençlerin meslek edinme umuduyla girdikleri işlerde meslek edinmeleri zorlaşmıştır. Sonuçta çıraklık eğitimi gören çok sayıda genç "ucuz işçi" konumuna düşmüştür. Diğer yandan, son dönemlerde artan "çocuk çalıştırma" sürecinin özgün yapısı, çalışan çocuk ve gençlerin meslekî eğitim almalarını engellemektedir.

İşsizlik temel sorunlar arasında olmasına karşın, meslekî-teknik öğretim vermek yerine, işsiz üniversite mezunları yetiştirmekte ısrarlı olunduğundan, ara insangücü gereksiniminin artması olasıdır.

Mayıs 2003 tarihinde kabul edilen İş Yasası (4857 SY), küreselleşme ve bilgi toplumuna geçişin çalışma şekilleri ve iş örgütleri üzerindeki etkileri dikkate alınarak, kısmi süreli çalışma, çağrı üzerine çalışma, ödünç iş ilişkisi, iş paylaşımı modelleri, belirli süreli hizmet sözleşmeleri ve alt işveren uygulamasının yaygınlaşması gibi yeni çalışma biçimlerini yansıtacak biçimde düzenlenmiştir. İş piyasasındaki esnekliği artırarak işsizlikle mücadele ve istihdamı artırma konularında önemli bir yasal çerçeve oluşturan bu Yasanın, istihdam piyasasını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Eğitim politika ve programları oluşturulurken, anılan yeni çalışma biçimleri dikkate alınmalıdır.

AB'deki Gelişime Göre Kestirmeler

AB'de meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim öğrencileri içindeki oranına (% 55) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması varsayımına göre yapılan kestirmeler Çizelge 142'de görülmektedir.

AB'deki öğrenci oranına ulaşılması durumunda net okullaşma oranı, plan döneminin başında % 20 olan net okullaşma oranı dönem sonunda % 55'e yükselecektir.

Ortaöğretimin üç yıl süreli olması durumunda, çağ nüfusu 3,9 milyon dolayından 4,3 milyon dolayına, öğrenci sayısı 770 bin dolayından 2,3 milyon dolayına ulaşacaktır. Ortaöğretimin dört yıl süreli olması durumunda ise çağ nüfusu 5,1 milyon dolayından 5,7 milyon dolayına, öğrenci sayısı 1 milyon dolayından 3,1 milyon dolayına ulaşacaktır.

Çizelge 142. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri
(AB Öğrenci Oranına Ulaşmaya Göre)

Öğretim Yılı	Ortaöğretim Üç Yıl		Ortaöğretim Dört Yıl		Net Okullaşma Oranı (%)
	Çağ Nüfusu [1-3]	Öğrenci Sayısı [1]	Çağ Nüfusu [2-3]	Öğrenci Sayısı [2]	
2005-2006	3.852.000	771.588	5.091.000	1.019.771	20,0
2010-2011	4.214.000	1.114.162	5.585.000	1.476.648	26,4
2015-2016	4.319.000	1.607.082	5.764.000	2.144.760	37,2
2020-2021	4.270.000	2.325.015	5.687.000	3.096.572	54,5

1) 14-16 Yaş, 2) 14-17 Yaş, 3) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020)**.

Diğer bir deyişle ortaöğretimin üç yıl süreli olması durumunda öğrenci sayısı 1,5 milyon dolayında, dört yıl süreli olması durumunda ise 2,1 milyon dolayında artacaktır. Artan bu öğrenciler için ek kapasite yaratmanın yanı sıra nitelik düzeyinin de yükseltilmesi gerekecektir.

Günümüz toplumlarında her alanda olduğu gibi, istihdam alanında da hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Sanayi sektöründe mal ve hizmet üreten, genelde yarı-nitelikli mavi yakalıların egemen olduğu istihdam yapıları hızla değişirken, diğer yandan bilgi toplumunun hizmet ekonomilerindeki işgörenler hızla artmaktadır.

Bugün, aralarında Almanya'nın da bulunduğu birçok AB ülkesinde ekonomik büyüme yavaşlamış, özellikle işsizlik hiç beklenmeyen düzeylere ulaşmıştır. İş piyasası, küreselleşme nedeniyle daha yoğun bir rekabetle karşı karşıya kalacağından, eğitim politika ve stratejileri, bu durum göz önünde bulundurularak oluşturulmalı ve eğitim sistemi yapılandırılmalıdır.

AB'yle bütünleşme sürecinde Türkiye'nin geleneksel sektörleri, yerini teknolojik olarak gelişmiş sanayilere bırakacaktır. Bu süreçte Türkiye'nin yeni bilgilere açık olması ve geleneksel olanları terk etmesi gerekmektedir. Nitekim Türkiye'nin AB'ye katılımına ilişkin ilerleme raporlarında, tarım ve geleneksel sanayi sektörlerine olan bağımlılığın azaltılması ve hizmet sektöründe istihdamın artırılması gereğine dikkat çekilmektedir. Aynı zamanda Türkiye'nin ulusal kalkınma planlarını, istihdam ve insan kaynakları politikalarına göre ve Avrupa Sosyal Fonu'ndan yararlanarak belirlemesi vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda, okul yaşamını erken terk ederek çalışma yaşamına geçen genç nüfusun eğitim-öğretimi, politika belirleyiciler için özel bir önem taşımaktadır ve OECD'nin ulaştığı sonuçlar şöyledir:

- Erken yaşlarda seçenekler sunan ya da kazanılan meslekî yeterliklerin iş yaşamınca benimsendiği ülkelerde, meslekî eğitime başlama yaşının ertelenmesi, gençlerin ilgisini azaltabilmektedir,

- Hem çalışma yaşamına, hem de yükseköğretime götürecek seçeneklerin olması, gençlerin eğitime ilgisini artırabilmektedir,

- Zorunlu eğitim sonrasında farklı bireysel ilgi ve gereksinimlere uygun seçeneklerin sunulması, gençlerin eğitimlerini sürdürmelerini artırmaktadır,

- Geniş ve esnek seçenekler sunan ve bu seçenekler arasındaki geçişlerdeki zaman kaybını en aza indiren eğitim sistemleri, hem güçlü bir yapı oluşturmakta, hem de gençlerin ilgisini artırmaktadır,

- İş yaşamı ve işverenlerle güçlü bir bağlantısı olan meslekî eğitim sonucunda, çalışma yaşamının istemlerine uygun yeterliklerle donanmış genç insanlara ulaşılmaktadır.

AB ülkelerinde özellikle genç işsizlere ve uzun süreli işsizlere yönelik mesleki beceri kazandırma programları uygulanmaktadır. İşsizlik daha çok niteliksiz kesimde olduğundan, bu programlar ve meslek liselerinin nitelik ve sayısının artırılması istihdamı olumlu etkilemektedir.

AB ülkelerinde meslekî rehberlik, zorunlu eğitimin son yıllarında eğitim programının bir parçasıdır. "Tam zamanlı meslekî eğitim modeli" ve "çıraklık eğitim modeli" olmak üzere iki ayrı model bulunmaktadır. Sanayiye eğitim konusunda sağlanan ekonomik desteklerin artırılarak, meslekî eğitim görmüş nitelikli işgücü oranının yükseltilmesi hedeflenmektedir. Meslekî eğitimde niteliğin yükseltilmesi için, eğitim kurumları ile sanayi kuruluşları arasında yoğun işbirliği bulunmaktadır. Sivil toplum kuruluşları da önemli roller üstlenmektedirler.

AB'de doğrudan istihdama yönlendiren meslekî alanlar olduğu gibi yükseköğretime yönlendiren genel ve teknik alanlar da vardır. Meslekî eğitimin düzeyi, teknik ve genel eğitimle bağlantılandırılarak sürekli yükseltilmektedir. Yarı zamanlı eğitim, yarı zamanlı çalışmalarla birleştirilmektedir. Çalışanların teknolojik değişime uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve verimliliklerini artırmak için işletmelerde özel programlar da uygulanmaktadır. Özellikle düşük nitelikli işgücünün ve gelişmekte olan sektörlerde çalışan işgücünün meslekî eğitim kurslarıyla yetiştirilmesine önem verilmektedir.

AB ülkelerinde meslek alanına ve süreye göre modüler anlamda meslekî yetiştirme sağlanmaktadır. Teknolojik yeniliklerin üretim sistemlerini etkilemesi, işlerin yapısını ve içeriğini değiştirmesi nedeniyle meslekî eğitim, işgücünü yeni meslekî bilgilerle donatacak ve uzmanlık kazandıracak şekilde düzenlenmektedir. Eğitim sistemi, esnek bir yapıya sahip olup, öğrencileri etkin bir mesleğe yönlendirme esası üzerine kurulmuştur. Temel ilke, hiç ayırım yapmadan tüm yurttaşlara eşit ve nitelikli eğitim sağlanması ve böylelikle işsizliğin yok edilmesine katkı sağlanmasıdır.

Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri

Kestirmeler, AB ülkeleri ve Türkiye'nin öğretmen ve altyapı düzeyi karşılaştırılarak ve Türkiye'nin Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri ile eğitim bütçesi esas alınarak yapılmıştır.

Türkiye'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Türkiye'de geçen 12 yıldaki (1990-2001) gelişimin gelecek 15 yılda da (2005-2020) sürmesi ve ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (1/a Seçeneği) Çizelge 143'te görülmektedir.

Plan döneminde öğretmen sayısı 30 bin dolayından 50 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 72 bin öğretmenin varolduğu gözönüne alındığında, plan dönemi boyunca öğretmen gereksinimi olmayacaktır.

Çizelge 143. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(1/a Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğr.Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	30.028	-	24.022	-
2010-2011	37.119	-	29.695	-
2015-2016	41.851	-	33.480	2.030
2020-2021	49.819	-	49.819	16.338

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle öğretmen ve derslik sayıları ve gereksinimleri 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Anılan dönemde derslik sayısı ise, 24 bin dolayından 50 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 31 bin dersliğin varolduğu gözönüne alındığında, ancak 2015-2020 döneminde 18 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır.

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde de sürmesi ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (1/b Seçeneği) Çizelge 144'te görülmektedir.

Çizelge 144. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(1/b Seçeneği: Türkiye'deki Gelişime Göre ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğr.Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	39.687	-	31.749	299
2010-2011	49.195	-	39.356	7.607
2015-2016	55.852	-	44.682	5.625
2020-2021	66.351	5.588	66.351	29.276

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle öğretmen ve derslik sayıları ve gereksinimleri 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Plan döneminin başında 40 bin dolayında olan öğretmen sayısı, dönem sonunda 66 bin dolayına ulaşacaktır. Diğer bir deyişle, gelecek 15 yılda öğretmen sayısı 26 bin dolayında artacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 72 bin öğretmenin olduğu gözönüne alındığında, ancak plan dönemi sonunda 5 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Anılan dönemde derslik sayısı ise, 32 bin dolayından 66 bin dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında çok az sayıda dersliğe gereksinim duyulacak, asıl gereksinim plan dönemi sonunda olacaktır. Özellikle 2010-2011 öğretim yılında gereksinim duyulacak derslikler için planlama ve uygulama çalışmalarına bugünden başlanmalıdır.

AB'deki Düzeyine Ulaşmaya Göre Kestirmeler

AB meslekî-teknik öğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim öğrencileri içindeki oranına (% 55) ve AB öğretmen ve derslik düzeyine Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması ve ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (2/a Seçeneği) Çizelge 145'te görülmektedir.

Plan döneminde öğretmen sayısı 31 bin dolayından 93 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 72 bin öğretmenin olduğu gözönüne alındığında, ancak 2015-2020 döneminde 30 bin dolayında öğretmene gereksinim olacaktır.

Çizelge 145. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(2/a Seçeneği: AB'deki Öğrenci Oranına Ulaşmaya Göre ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	30.864	-	24.691	-
2010-2011	44.566	-	35.653	4.203
2015-2016	64.283	3.520	51.427	15.773
2020-2021	93.001	28.717	93.001	45.777

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle öğretmen ve derslik sayıları ve gereksinimleri 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Anılan dönemde derslik sayısı ise 25 bin dolayından 93 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 31 bin dersliğin olduğu gözönüne alındığında, 2010 ve izleyen yıllarda 66 bin dolayında dersliğe gereksinim duyulacaktır.

AB meslekî-teknik öğretim öğrencileri oranına (% 55), öğretmen ve derslik düzeyine ulaşılması ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımına göre yapılan kestirmeleri (2/b Seçeneği) Çizelge 146'da görülmektedir.

Çizelge 146. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğretmen ve Derslik Kestirmeleri
(2/b Seçeneği: AB'deki Öğrenci Oranına Ulaşmaya Göre ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğr. Yılı	*Öğretmen*	*Öğretmen Gereksinimi*	*Derslik*	*Derslik Gereksinimi*
2005-2006	40.791	-	32.633	1.183
2010-2011	59.066	-	47.253	14.620
2015-2016	85.790	25.027	68.632	22.562
2020-2021	123.863	38.072	123.863	69.851

Not: İşletmelerde uygulama (staj) nedeniyle öğretmen ve derslik sayıları ve gereksinimleri 1/5 oranında düşük tutulmuştur.

Plan döneminde öğretmen sayısı 41 bin dolayından 124 bin dolayına ulaşacaktır. 2001-2002 öğretim yılında sistemde 72 bin öğretmenin olduğu gözönüne alındığında, ancak 2015-2020 döneminde 60 bin dolayında öğretmene gereksinim olacaktır. Gereksinim duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesinde, AB deneyimlerinden yararlanılmalı ve AB öğretmen yetiştirme modelleri incelenmelidir.

Anılan dönemde derslik sayısı ise 33 binden 124 bin dolayına ulaşacaktır. Planın başlangıç yılında çok az dersliğe gereksinim duyulacak, ancak izleyen yıllarda hızla artacaktır. Plan dönemi boyunca gereksinim duyulacak toplam derslik sayısı 108 bin dolayındadır.

Gereksinim duyulan öğretmenlerin zamanında yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi ve dersliklerin zamanında hizmete sunulması yanında yöreler arası dengenin sağlanması gerekmektedir. Böylelikle AB normlarında bir meslekî-teknik ortaöğretime ulaşılabilecektir.

Bütçe Kestirmeleri

Öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesinde, yalnızca toplumsal değil ekonomik sorunlar bulunmaktadır. Bütçeye ilişkin kestirmeler, Türkiye ve AB'de yapılan harcamalar ve ortaöğretimin üç ve dört yıl süreli olması varsayımıyla seçenekli olarak hazırlanmıştır.

Türkiye'deki Gelişime Göre Kestirmeler

Geçen 10 yıllık dönemde (1990-2000) Türkiye'de yapılan öğrenci başına cari harcamaların gelecek 15 yıllık dönemde (2005-2020) aynen sürmesi ve ortaöğretimin üç yıl süreli olması varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 147'de görülmektedir.

Çizelge 147. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(1/a Seçeneği: Türkiye'deki Meslekî-Teknik Öğrenci Oranının Sürmesi ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	623.081.000	1.032.212.500	-
2010-2011	770.219.250	2.551.931.250	-
2015-2016	868.398.290	4.315.834.875	46.090.443
2020-2021	1.033.738.440	6.850.074.000	370.879.501

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde de sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 620 milyon $ dolayından 1 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 1 milyar $ dolayından 7 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

2005-2010 döneminde yatırım bütçesine gereksinim olmazken, izleyen dönemde 415 milyon $ dolayında gereksinim olacaktır. Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 620 milyon $ dolayından 1,4 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 1 milyar $ dolayından 7,2 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Türkiye'deki meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim içindeki oranının gelecek dönemde de sürmesi ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 148'de görülmektedir.

Çizelge 148. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(1/b Seçeneği: Türkiye'deki Meslekî-Teknik Öğrenci Oranının Sürmesi ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	823.495.683	1.364.224.776	6.792.547
2010-2011	1.020.805.532	3.382.187.003	172.681.776
2015-2016	1.158.936.732	5.759.775.925	127.682.310
2020-2021	1.376.784.662	9.123.271.859	664.571.935

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde de sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 800 milyon $ dolayından 1,4 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 1,4 milyar $ dolayından 9 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Yatırım bütçesi ise 7 milyon $ dolayından 660 milyon $ dolayına yükselecektir. Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 830 milyon $

dolayından 2 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 1,4 milyar $ dolayından 9,8 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

AB Düzeyine Ulaşmaya Göre Kestirmeler

AB'deki meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim içindeki oranına (% 55) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması ve ortaöğretim süresinin üç yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 149'da görülmektedir.

Çizelge 149. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(2/a Seçeneği: AB'deki Meslekî-Teknik Öğrenci Oranına Ulaşma ve Ortaöğretim Üç Yıl)

Öğretim Yılı	*Cari*		*Yatırım*
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	*AB'deki Harcamalara Göre*	
2005-2006	640.418.289	1.060.933.913	-
2010-2011	924.754.460	3.063.945.500	95.412.277
2015-2016	1.333.877.902	6.629.212.466	358.056.950
2020-2021	1.929.762.450	12.787.582.500	1.039.141.670

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde de sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi 2005-2006 öğretim yılında 650 milyon $ dolayında iken 2020-2021 öğretim yılında 1,9 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 1,1 milyon $ dolayından 12,8 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Planın ilk döneminde yatırım bütçesine gereksinim olmayacak, izleyen dönemde 95 milyon $ dolayından 1 milyar $ dolayına yükselecektir. Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım), Türkiye'deki harcamalara göre 650 milyon $ dolaylarından 3 milyar $ dolaylarına; AB'deki harcamalara göre ise 1,1 milyar $ dolayından 13,8 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Meslekî-teknik öğretimin yapısı gereği, genel öğretimden pahalı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Ancak AB ile gümrük birliği oluşturulmasından sonra ticari ilişkilerin daha da yakınlaşması ve günümüzde AB'yle tam üyelik sürecinde olunması nedeniyle, meslekî-teknik öğretimin Türkiye için daha da pahalı bir hale geleceğini söylemek yanlış olmaz. Nitekim, yakın gelecekte AB işgücünün nitelik düzeyi ile Türk işgücünün nitelik düzeyinde ister istemez bir uyumluluk gündeme gelecektir.

AB'deki meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin toplam ortaöğretim içindeki oranına (% 55) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması ve ortaöğretim süresinin dört yıl olması varsayımıyla yapılan kestirmeler (2/b Seçeneği) Çizelge 150'de görülmektedir.

Türkiye'de geçen dönemdeki öğrenci başına ortalama cari harcamaların gelecek dönemde de sürmesi durumunda ortaöğretim cari bütçesi, plan döneminin başında 850 milyon $ dolayında iken, dönem sonunda 2,6 milyar $ dolayına ulaşacaktır. AB'deki harcamalara aşama aşama ulaşılması durumunda ise cari bütçe 1,4 milyon $ dolayından 17 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Planın ilk yılında 26 milyon $ dolayında olan yatırım bütçesi, son yılda 1,6 milyar $ dolayına yükselecektir. Böylelikle plan döneminde ortaöğretim toplam bütçesi (cari+yatırım) Türkiye'deki

harcamalara göre 870 milyon $ dolayından 4,2 milyar $ dolayına; AB'deki harcamalara göre ise 1,4 milyar $ dolayından 18,6 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Çizelge 150. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(2/b Seçeneği: AB'deki Meslekî-Teknik Öğrenci Oranına Ulaşma ve Ortaöğretim Dört Yıl)

Öğretim Yılı	Cari		Yatırım
	Türkiye'deki Harcamalara Göre	AB'deki Harcamalara Göre	
2005-2006	846.409.530	1.402.184.462	26.846.304
2010-2011	1.225.617.859	4.060.782.064	331.875.820
2015-2016	1.780.151.014	8.847.136.063	512.163.031
2020-2021	2.570.154.345	17.031.143.250	1.585.608.891

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Bu bağlamda öngörülen bütçe rakamlarında, açık (uzaktan) öğretim oranında azalma olacaktır. Nitekim 2000-2001 öğretim yılında meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin % 6'sını açıköğretim öğrencileri oluştururken, 2003-2004 öğretim yılında % 13'ünü açıköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak açıköğretim öğrencilerinin çoğunluğunun ortaöğretim çağı dışında olduğu unutulmamalıdır. Önümüzdeki dönemde bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha da yaygınlaşmasıyla, ortaöğretim çağındakiler içinde uzaktan öğrenim görmek isteyenlerin artması durumunda bütçe azalabilecektir.

Yükseköğretim

İletişim devrimi sonucu, eğitim sisteminde bazı işlevlerin değişmesi kaçınılmazdır. Bilişim teknolojilerinin daha çok yükseköğretimde kullanılabilir nitelikler göstermesi, küreselleşme ve evrenselleşme olgularını yükseköğretimde odaklandırmaktadır. Teknolojinin hızlı değişimi ise mesleklerin dal bilgileri ile güncelleştirme eğitiminin hizmet içine kaydırılmasını zorlamaktadır.

AB'deki eğilim, bir Avrupa yükseköğretim alanı yaratmaya odaklanmaktadır. Yükseköğretimin gelecekteki gelişimiyle ilgili ulusal ve Avrupa düzeyindeki araştırmalar, aşağıdaki ana eğilimleri ortaya koymaktadır (www.eurydice.org/highereducation):

- Yükseköğretim ile ekonomi arasındaki etkileşimi yükseltmek,
- Yükseköğretim programlarının ekonomiye uygunluğunu artırmak,
- Kalite (nitelik) göstergeleriyle kalite güvencesini yükseltmek,
- Öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğini artırmak,
- Yaşamın her döneminde yükseköğretimi ulaşılabilir kılacak yaşamboyu öğrenimi yükseltmek,
- Yükseköğretim programlarını belirli bölümlere ayırmak;
    - İlk evre (önlisans/lisans): Öğrencileri işgücü piyasasına girişe hazırlayan, disiplinlerarası niteliktedir.
    - İkinci evre (master): Öğrencileri araştırma ortamına yöneltmede özel bilgi sağlar.
    - Üçüncü evre (doktora): Öğrencileri tamamen araştırmaya yöneltir (araştırma merkezlidir).

- Öğretim kazanımlarının tanınması için kredi sistemini geliştirmek,

- Yükseköğretim kurumları, bölümleri ve ülkeler arasında kredilerin aktarılabilirliğini artırmak,

- Yükseköğretim niteliklerinin anlaşılabilirliği ve karşılaştırılabilirliğini yükseltmek.

Bilgi toplumu olma sürecine öncülük eden ülkeler topluluğu olan AB'de, 2010 yılında dünyanın bilgiye dayalı en güçlü ekonomisi olunması hedefine yönelik olarak üye ülkelerde yürütülen tüm girişimlerin bütünleştirilmesine çalışılmaktadır. AB kurumlarınca üye ülke hükümetleri, iş çevreleri, çalışanlar ve genel olarak yurttaşların, bilgiye dayalı küresel ekonominin şekillenmesinde öncü rol almasına ve bilgi toplumu oluşumuna katılmasına yönelik politika ve stratejiler ana hatlarıyla şöyledir:

- Bilimsel araştırmaların, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesine yönlendirilmesi ve ekonomide uygulamaya konulması,

- Yasal düzenlemeler ve teknik normların, rekabet yaratıcı ve bu rekabet ortamını koruyucu çerçevede oluşturulması,

- Tüm Avrupa yurttaşlarının, bilgi toplumuna katılmasına ve sağlanan olanaklardan yararlanmasına yönelik girişimlerin desteklenmesi,

- Bilgi toplumu hizmetlerinin uygulama alanı ve içeriklerinin geliştirilmesi.

AB Barselona Doruğu'nda (Mart 2002), yükseköğretim diploma ve derecelerinin tanınmasında yakın işbirliği sağlanması ve benzer çalışmaların meslekî eğitim alanına da yayılması öngörülmüştür.

Türkiye'de ortaöğretim okullaşma oranının yükselmesine paralel olarak, önümüzdeki dönemde yükseköğretimde artış beklenmektedir (Çizelge 151).

Çizelge 151. Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş

Öğretim Yılı	*Ortaöğretimden Mezun*			*Yükseköğretime Yeni Kayıt*		
	Toplam	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*	*Erkek*	*Kız*
1998-1999	541.163	311.573	229.590			
1999-2000	498.241	280.278	217.963	247.595	139.988	107.607
2000-2001	481.162	273.416	207.746	263.337	148.527	114.810
2001-2002	497.396	283.183	214.213	279.603	159.797	119.806
2002-2003				341.236	210.158	131.078
Toplam	*2.017.962*	*1.148.450*	*869.512*	*1.131.771*	*658.470*	*473.301*

Not: Açıköğretim ve lisansüstü öğrenci sayısı dahil değildir. Kaynak: MEB APK, **Sayısal Veriler (1998-2002)** ve ÖSYM, **Yükseköğretim İstatistikleri (1998-2002)**.

Anılan dönemde ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin ortalama olarak % 56'sı yükseköğretime başlamıştır. Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş oranı, ilk yıl % 46 iken, ikinci yıl % 53'e, üçüncü yıl % 58'e, dördüncü yıl % 69'a yükselmiştir. Diğer bir deyişle, eğitim istemi her geçen gün artmaktadır ve böylelikle önümüzdeki dönemde eğitimin kaynak gereksiniminin yüksek boyutlara ulaşacağı kolaylıkla kestirilebilir.

Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Kestirmeler AB ülkeleri ve Türkiye'nin öğretim üyesi ve altyapı düzeyi karşılaştırılarak ve Türkiye'de geçen dönemde sağlanan gelişim, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri ile eğitim bütçesi esas alınarak yapılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye'de geçen 12 yıllık dönemdeki (1990-2001) örgün öğrenci sayısı artışının gelecek 15 yıllık dönemde de (2005-2020) süreceği ve böylelikle AB düzeyine ulaşılacağı varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 152'de görülmektedir.

Çizelge 152. Yükseköğretim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Kestirmeleri

Öğr.Yılı	*Çağ Nüfusu [1,3]*	*Öğrenci Sayısı [2]*	*Net Okullaşma Oranı (%)*
2005-2006	5.126.000	990.517	19,3
2010-2011	5.198.000	1.518.081	29,2
2015-2016	5.644.000	2.326.633	41,2
2020-2021	5.732.000	3.565.833	62,2

1) 18-21 Yaş, 2) Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri hariç, 3) DİE (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020).**

Plan döneminde çağ nüfusu 5,1 milyon dolayından 5,7 milyon dolayına, öğrenci sayısı 1 milyon dolayından 3,6 milyon dolayına, net okullaşma oranı ise % 19'dan % 62'ye yükselecektir. Diğer bir deyişle AB'nin 2000 yılı okullaşma oranına Türkiye'de 2015 yılında ulaşılacaktır.

Türkiye eğitimindeki sorunlardan biri, genel olsun meslekî-teknik olsun her ortaöğretim mezununun tek amacının bir yükseköğretim kurumuna girmek olmasıdır. Diğer bir deyişle, geleneksel toplumun eğitim kurumlarının bir devamı olan Türkiye eğitim sistemi, öğrencilere meslek vermekten çok, kültür aktarmakta ve yalnızca yükseköğretimle ulaşılacak elit mesleklere yönelik örgütlenmiş bulunmaktadır. Bu da özellikle, genel öğretime oranla daha pahalıya mâl olan meslekî-teknik öğretimde öğrencilere kazandırılan meslekî niteliğin, dolayısıyla kaynakların savurganca kullanılması anlamına gelmektedir. İşsizlik temel sorunlar arasında olmasına karşın, meslekî-teknik öğretim vermek yerine, işsiz üniversite mezunları yetiştirmekte ısrarlı olunduğundan, ara insangücü gereksiniminin artması olasıdır.

Yükseköğretim kurumlarının öğrencilere meslek kazandırdığı alanlarla, bu mesleklere duyulan gereksinim arasında dengenin kurulması ve böylelikle işsiz gençlik yaratılmasının önlenmesi gerekmektedir. Türkiye eğitim sisteminde, değişen dünyanın ve işgücü piyasasının gereksinim duyduğu/duyacağı alanlara işgücü yetiştirmek yerine varolan alanların sürdürüldüğü görülmektedir. Bu anlayıştan vazgeçerek, planlama çalışmaları gerçekçi gereksinimlere ve geleceğe yönelik olarak hazırlanmalıdır. Diğer yandan yükseköğretim kurumlarının kısa sürede, çok sayıda gence eğitim vermek zorunda kalmasının, niteliği düşürmesi ve sonuçta bu kurumların saygınlıklarını kaybetmesi önlenmelidir.

AB yükseköğretiminde, öğrencilerin alacakları dersler için krediler belirlenmekte ve ortak bir not sistemi (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) uygulanmaktadır. En yakın zamanda Türkiye yükseköğretiminin bu sisteme uyumlu hale gelmesi gerekmektedir.

Floransa Doruğu'nda (Haziran 1996) istihdam ve büyüme konuları ayrıntılı olarak görüşülmüş, bilimsel ve teknolojik araştırmaların, istihdam yaratma ve rekabet gücünü artırmada sağladığı

yaşamsal katkılara dikkat çekilmiştir. Amsterdam Doruğu'nda ise (Haziran 1997), etkili istihdam politikalarına ve işgücü piyasasının modernizasyonuna yönelik, pozitif ve tutarlı bir yaklaşım benimsenmesi gereği vurgulanmıştır.

Yükseköğretime başlayanların mezun olma oranı itibariyle Türkiye, tüm AB ülkelerinden ileri düzeydedir. Bu oran Türkiye'de % 84 iken AB'de % 68'dir. Türkiye nüfusunun AB nüfusuna göre oldukça genç bir yapıya sahip olması ve Türkiye işgücü piyasasının genç nüfusa yeterli düzeyde istihdam sağlayamaması ve bunun sonucunda gençlerin istihdam şanslarını artırabilmek için daha üst eğitim düzeylerine ulaşmak isteyişleri, mezun olma oranını artırmaktadır.

Öğretim Üyesi Kestirmeleri

Kestirmeler, AB ülkeleri ve Türkiye'nin öğretim üyesi ve altyapı düzeyi karşılaştırılarak ve Türkiye'nin Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ulusal Programı ve eğitim bütçesi esas alınarak yapılmıştır.

Türkiye'de geçen 12 yılda (1990-2001) öğretim üyesi başına ortalama 27 öğrenci düşmüştür ve bu sayı anılan dönemde sabit kalmış, değişmemiştir. 2001-2002 öğretim yılında yükseköğretim sisteminde 27 bini öğretim üyesi olmak üzere toplam 71 bin öğretim elemanı vardır.

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişim ve AB düzeyine ulaşma seçeneklerine göre yapılan öğretim üyesi sayısı kestirmeleri Çizelge 153'te görülmektedir.

Çizelge 153. Yükseköğretim Öğretim Üyesi Kestirmeleri

Öğr. Yılı	*Türkiye'deki Gelişime Göre*			*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*		
	Öğr. Üy. Baş.Öğr.	*Öğretim Üyesi*	*Öğr. Üy. Gereksinimi*	*Öğr. Üy. Baş.Öğr.*	*Öğretim Üyesi*	*Öğr. Üy. Gereksinimi*
2005-2006	27	36.686	6.969	26	38.097	8.380
2010-2011	27	56.225	19.539	23	66.004	27.907
2015-2016	27	86.172	36.915	20	116.332	58.708
2020-2021	27	132.068	65.436	17	209.755	121.330

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde de sürmesi durumunda 2005-2006 öğretim yılında 7 bin dolayında öğretim üyesine gereksinim duyulacaktır. Anılan öğretim üyelerinin istihdamının ardından 2010-2011 öğretim yılında 20 bin, 2015-2016 öğretim yılında 37 bin ve 2020-2021 öğretim yılında 65 bin dolayında öğretim üyesine gereksinim duyulacaktır.

AB'de 2000 yılındaki öğretim üyesi başına düşen ortalama öğrenci sayısına (17) Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması durumunda, öğretim üyesi sayısı 35 bin dolayından 175 bin dolayına ulaşacaktır. Bu durumda 2005-2006 öğretim yılında 6 bin dolayında, 2020-2021 öğretim yılında ise 98 bin dolayında öğretim üyesine gereksinim olacaktır.

İster geçen dönemdeki gelişim gelecek dönemde de sürsün, ister AB düzeyine ulaşılsın, gereksinim duyulacak öğretim üyelerinin yetiştirilmesine bugünden başlanmalıdır. Öğretim üyelerinin yetiştirilmesi, istihdam edilmesi ve altyapının zamanında hizmete sunulması yanında yörelerarası dengenin sağlanmasıyla AB normlarında bir yükseköğretime ulaşılabilecektir.

Kapalı Alan Kestirmeleri

Kestirmeler AB ülkeleri ve Türkiye'nin altyapı düzeyi karşılaştırılarak ve Türkiye'de geçen dönemde sağlanan gelişim, Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri ile eğitim bütçesi esas alınarak yapılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye'de geçen 12 yıllık dönemdeki (1990-2001) öğrenci başına kapalı alanın sürmesi ve AB düzeyine ulaşılacağı varsayımıyla yapılan kestirmeler Çizelge 154'te görülmektedir.

Çizelge 154. Yükseköğretim Kapalı Alan Kestirmeleri

Öğr.Yılı	*Türkiye'deki Gelişime Göre*		*AB Düzeyine Ulaşmaya Göre*	
	Kapalı Alan	*Kapalı Alan Gereksinimi*	*Kapalı Alan*	*Kapalı Alan Gereksinimi*
2005-2006	11.886.204	-	13.867.238	-
2010-2011	18.216.972	4.216.972	25.807.377	11.807.377
2015-2016	27.919.596	9.702.624	48.859.293	23.051.916
2020-2021	42.789.996	19.087.372	89.145.825	52.093.909

Türkiye'deki gelişimin sürmesi durumunda, plan döneminde kapalı alan 12 milyon m^2 dolayından 43 milyon m^2 dolayına yükselecektir. 2005-2006 öğretim yılında kapalı alana gereksinim duyulmazken, 2010 ve izleyen yıllarda 33 milyon m^2 kapalı alana gereksinim duyulacaktır.

AB'nin 2000 yılındaki öğrenci başına kapalı alanına Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması durumunda, plan döneminde kapalı alan 14 milyon m^2 dolayından 90 milyon m^2 dolayına yükselecektir. 2005-2006 öğretim yılında kapalı alana gereksinim duyulmazken, 2010 ve izleyen yıllarda 87 milyon m^2 kapalı alana gereksinim duyulacaktır.

Bütçe Kestirmeleri

Öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesinde, yalnızca toplumsal değil ekonomik sorunlar bulunmaktadır. Yükseköğretim bütçe kestirmeleri, geçen 10 yıllık dönemde (1990-2000) Türkiye'de ve AB'de yapılan öğrenci başına cari harcamalar ve Türkiye'deki yatırım birim maliyetleri esas alınarak yapılmıştır.

Türkiye'de geçen dönemde (1990-2000) öğrenci başına cari harcama ve kapalı alanın gelecek dönemde de aynen sürmesi varsayımına göre yapılan bütçe kestirmeleri Çizelge 155'te görülmektedir.

Çizelge 155. Yükseköğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(Türkiye'de Yapılan Harcamaya ve Kapalı Alana Göre)

Öğr.Yılı	*Cari*	*Yatırım*	*Toplam*
2005-2006	1.366.913.460	-	1.366.913.460
2010-2011	2.094.951.780	1.897.637.400	3.992.589.180
2015-2016	3.210.753.540	4.366.180.800	7.576.934.340
2020-2021	4.920.849.540	8.589.317.400	13.510.166.940

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Plan döneminin başında yükseköğretim cari bütçesi 1,4 milyar $ dolayında iken dönem sonunda 4,9 milyar $ dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında yatırım bütçesine gereksinim olmazken 2010 ve izleyen yıllarda 15 milyar $ dolayında gereksinim olacaktır. Böylelikle yükseköğretim toplam bütçesi (cari+yatırım) plan döneminin başında 1,4 milyar $ dolayında iken dönem sonunda 13,5 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Geçen 10 yıllık dönemde (1990-2000) AB ülkelerinde yapılan öğrenci başına ortalama cari harcamaya ve AB'deki öğrenci başına kapalı alana, Türkiye'de 2020 yılında ulaşılması varsayımıyla kestirilen yükseköğretim bütçesi Çizelge 156'da görülmektedir.

Çizelge 156. Yükseköğretim Bütçesi Kestirmeleri (ABD $)
(AB'de Yapılan Harcamaya ve Kapalı Alana Ulaşmaya Göre)

Öğr.Yılı	*Cari*	*Yatırım*	*Toplam*
2005-2006	1.988.462.878	-	1.988.462.878
2010-2011	6.095.095.215	5.313.319.650	11.408.414.865
2015-2016	14.012.147.243	10.373.362.200	24.385.509.443
2020-2021	28.633.638.990	23.442.259.050	52.075.898.040

Not: Transfer harcamaları, cari harcamalar içinde gösterilmiştir.

Plan döneminin başında yükseköğretim cari bütçesi 2 milyar $ dolayında iken dönem sonunda 29 milyar $ dolayına ulaşacaktır. 2005-2006 öğretim yılında yatırım bütçesine gereksinim olmazken 2010 ve izleyen yıllarda 39 milyar $ dolayında gereksinim olacaktır. Böylelikle yükseköğretim toplam bütçesi (cari+yatırım) plan döneminin başında 2 milyar $ dolayında iken dönem sonunda 52 milyar $ dolayına ulaşacaktır.

Bu bağlamda yukarıda öngörülen bütçe rakamlarında, açık (uzaktan) öğretim oranında azalma olacaktır. 2003-2004 öğretim yılında yükseköğretim öğrencilerinin (önlisans+lisans) % 35'ini açıköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Önümüzdeki dönemde bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha da yaygınlaşmasıyla, yükseköğretim çağındakiler içinde uzaktan öğrenim görmek isteyenlerin artışı oranında bütçe azalacaktır.

Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ve Vizyon 2023 Projesi'nde, eğitim harcamalarının GSMH içindeki payının yükselmesi, devlet dışı kurum ve kuruluşlar ile mal ve hizmet üreten firmaların eğitime katkısının artacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda "mekan ötesi eğitim – kurum ötesi eğitim – uzak eğitimin yaygınlaşması" öngörülmektedir.

Yükseköğretim genel olarak değerlendirildiğinde; 2020 yılında hedeflenen okullaşma oranlarından en önemlisi ve belki de yapısal değişikliği ile beraber üzerinde en çok durulması gereken, yükseköğretimdeki okullaşma oranının % 50'lere ulaştırılmasıdır. Ortaöğretimin dört yıl olması durumunda vereceği ilk mezunların 2010 yılında üniversite önüne yığılması ve aynı zamanda ortaöğretimde yapılacak olan yapısal değişikliğe paralel olarak üniversitenin iç yapılanması ve öğretim programlarının hazırlanması için enaz üç yıllık bir sürenin tanınması gerekecektir. 2010 yılında yükseköğretim çağında (18-21 yaş) 5,2 milyon, 2020 yılında ise 5,7 milyon kişinin olacağı gözönüne alındığında, her şeyden önce AB normlarında her 17 öğrenciye bir öğretim üyesi/görevlisi düştüğü gerçeğinden hareketle, 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'de 175 bin öğretim üyesinin/görevlisinin olması gerekmektedir. Şu anda 80 bin öğretim üyesi/görevlisi olduğu dikkate

alındığında, 2010 yılına kadar yaklaşık 30 bin ve 2020 yılına kadar yaklaşık 140 bin öğretim üyesinin/görevlisinin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi gerekmektedir. Tüm programların yeniden yapılandırılmış ortaöğretim sistemine uygun olarak düzenlenmesi gerektiği ve bu programlara uygun yeni bölümler açılması gerektiği de göz önünde tutulduğunda, eğitim alanında yapılacak atılımın en zor ve en dikkat edilmesi gereken bölümünün, yükseköğretimde olacağı bir gerçektir.

Yaygın Eğitim

2020 yılına kadar öngörülen öğrenci artışı ve bu öğrenciler için gerçekleştirilmesi gereken çalışmaların yanında yaygın eğitim çalışmalarının da yapılması gerekmektedir. Yaygın eğitimin çok geniş alanları kapsadığının bilincinde olmakla birlikte, bu Plan'da yalnızca okuma-yazma bilmeyen nüfusun okur-yazar yapılabilmesi üzerinde durulmuştur. Yaygın eğitim alanında ilk gerçekleştirilmesi gereken çalışmanın, nüfusun okur-yazar yapılması olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de yurttaşlık haklarının kullanılması ve yurttaşlık görevlerinin yerine getirilmesi, toplumun bilgi düzeyinin yükseltilmesi ve çalışma yaşamında verimliliğin artırılması için gerekli olan okur-yazarlık eğitimine, daha genel anlamda yaygın eğitim çalışmalarına ve yetiştirme programlarına yeterince öncelik verilmediği söylenebilir. Yaygın eğitimle, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve özellikle köyden şehre göç edenlerin yeni çevre ve çalışma alanlarına daha hızlı uyumu sağlanabilecektir.

Çalışma yaşamındaki gelişmeler, yetişkinlerin de eğitim almalarını gerektirmektedir. AB'de yetişkinler, uzaktan öğrenim, yarı süreli ve kısa dönem meslek kursları ya da modüler kurslar yoluyla eğitime sürekli özendirilmektedir. Türkiye açısından yaşamboyu öğrenme kapsamında; olumlu sonuçlar verebilecek uygulamanın bir an önce geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, her geçen gün artan eğitim gereksinimini karşılayacak, öğretilen değil, öğrenen birey/toplum olma yolunda önemli adımlar atılmasını sağlayacaktır. Sınırsız öğrenmede, işbirliğine dayalı ve çok kanallı öğrenme hedeflenmektedir. Herkesin öğrenme isteğine dayalı, öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek modüller bulunmaktadır. Uzaktan öğrenim de bunun bir parçasıdır.

İnsanın, yaşamının belli bir döneminde alacağı örgün eğitimle, yaşama hazırlanabileceği ve yaşamını bu birikimle çalışarak geçirebileceği düşüncesi, hızla geçerliliğini kaybetmektedir. Bilginin ve teknolojinin hızlı gelişmesi sonucu, okulda öğrenilen bilgiler sık sık çağ dışı kalmakta, böylece esnek sistemlerle ve gereksinime göre zaman zaman eğitim vermek, meslekî bilgileri yenilemek gerekmektedir.

2000 yılında Türkiye'de 7,6 milyon kişi okuma-yazma bilmemektedir. Diğer bir deyişle altı ve daha yukarı yaştaki nüfusun % 13'ü okuma-yazma bilmemektedir. Okuma-yazma bilmeyenlerin % 24'ünü erkekler, % 76'sını da kadınlar oluşturmaktadır. Bölgelere göre bakıldığında, okuma-yazma bilmeyen nüfusun enaz olduğu bölge Ege (% 11), ençok olduğu bölge ise Güneydoğu Anadolu'dur (% 18).

Yaygın eğitim, yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, en son devam ettikleri eğitim düzeyinde edindikleri bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmek ve yaşamlarını kazanmalarını sağlayacak yeni olanaklar sağlamak amacıyla verilen okul dışı eğitimdir. Türkiye'de bugüne kadar eğitim alanında oldukça gelişme sağlanmış, büyük harcamalar yapılmış ve çeşitli sistemler ve yöntemler denenmiş olmasına karşın, sisteme bir bütün olarak bakılmayışı, eğitimin

uzun süreli bir çerçeve içinde ve planlı olarak ele alınmayışı nedeniyle çabaların ve harcamaların yeterince verimli olamadığı ve dengesizliklerin sürdüğü söylenebilir.

Türkiye'de her ne kadar okullaşma oranlarında artış olsa da, örgün eğitim çağındaki (6-20 yaş) 1,6 milyon kişi okuma-yazma bilmemektedir. Diğer bir deyişle eğitim çağındakilerin % 7'si, erkeklerin % 6'sı ve kızların % 9'u okuma-yazma bilmemektedir. Düzeylere göre ise, ilköğretim çağındakilerin % 10'u, ortaöğretim çağındakilerin % 4'ü ve yükseköğretim çağındakilerin % 5'i okuma-yazma bilmemektedir.

Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen nüfus ve okur-yazar yapılabilmesi kestirmeleri Çizelge 157'de görülmektedir.

Çizelge 157. Türkiye'de Okuma-Yazma Bilmeyen Nüfus ve Kestirmeleri (6 Yaş +)

Yıl	*Toplam*	*%*	*Erkek %*		*Kadın*	*%*
1990	9.587.981	20	2.779.172	29	6.808.809	71
2000	7.589.657	13	1.857.132	24	5.732.525	76
Yıllık Ort. Artış Oranı (%)	- 2,3		- 4,0		- 1,7	
			Türkiye'deki Gelişime Göre			
2005	6.752.579	11	1.518.121	22	5.234.458	78
2010	6.007.823	9	1.240.995	21	4.766.828	79
2015	5.345.208	7	1.014.457	19	4.330.751	81
2020	4.755.675	6	829.273	17	3.926.402	83
			AB Düzeyine Ulaşmaya Göre			
2005	6.532.479	10	1.473.543	23	5.058.936	77
2010	4.719.894	7	1.154.922	24	3.564.972	76
2015	2.862.761	4	906.263	32	1.956.498	68
2020	1.001.788	1	455.082	45	546.706	55

1990-2000 döneminde okuma-yazma bilmeyen nüfus 9,6 milyondan 7,6 milyona düşmüştür. Diğer bir deyişle, 1990 yılında okuma-yazma bilmeyen nüfus oranı % 20 iken 2000 yılında % 13'e düşmüştür. Bu oran erkek nüfusta % 11'den % 6'ya, kadın nüfusta % 28'den % 19'a düşmüştür. 2000 yılında dört ülke (İspanya, İtalya, Portekiz, Yunanistan) dışında AB'de okuma-yazma bilmeyen nüfusu olan ülke yoktur. Türkiye'de okuma-yazma bilmeyen nüfus oranı, en yüksek orana sahip AB ülkesinin (Portekiz) bile iki katıdır. Dolayısıyla okuma-yazma sorunu, AB'yle üyelik sürecinde Türkiye'nin öncelikle çözmesi gereken alanlardan birini oluşturmaktadır.

Türkiye'deki geçen dönemdeki okuma-yazma bilmeyen nüfustaki azalışın gelecek dönemde de sürmesi durumunda, okuma-yazma bilmeyen nüfus plan döneminin başında 6,8 milyon dolayında iken dönem sonunda 4,8 milyon dolayına düşecektir. Okuma-yazma bilmeyen erkek nüfus 1,5 milyon dolayından 800 bin dolayına, kadın nüfus ise 5,2 milyon dolayından 3,9 milyon dolayına düşecektir. Oransal olarak bakıldığında, okuma-yazma bilmeyen nüfus oranı 2005 yılında % 11 iken 2020

yılında % 6'ya düşecektir. 2005 yılında okuma-yazma bilmeyen nüfusun % 22'sini erkekler, % 78'ini ise kadınlar oluştururken, 2020 yılında % 17'sini erkekler, % 83'ünü de kadınlar oluşturacaktır.

2020 yılında okuma-yazma oranı % 99 olan bir Türkiye'ye ulaşılması durumunda ise (AB düzeyi), okuma-yazma bilmeyen nüfus plan döneminin başında 6,5 milyon dolayında iken dönem sonunda 1 milyon dolayına düşecektir. Okuma-yazma bilmeyen erkek nüfus 1,5 milyon dolayından 450 bin dolayına, kadın nüfus ise 5,1 milyon dolayından 550 bin dolayına düşecektir. Oransal olarak bakıldığında, okuma-yazma bilmeyen nüfus oranı 2005 yılında % 10 iken 2020 yılında 1'e düşecektir. 2005 yılında okuma-yazma bilmeyen nüfusun % 23'ünü erkekler, % 77'sini ise kadınlar oluştururken, 2020 yılında % 45'ini erkekler, % 55'ini de kadınlar oluşturacaktır.

2020 yılında okuma-yazma oranı % 99 olan bir Türkiye'ye finansman gereksinimi olmadan ulaşabilir görünmektedir. Bu durum ilköğretim okullarının yıl sonu seminerleri döneminde okuma-yazma kursları açması, Millî Savunma Bakanlığı'nın askerlik görevi döneminde okuma-yazma kurslarını sürdürmesi, çeşitli alanlarda çalışmakta olan dershanelere yılda en az bir parasız okuma-yazma kursu açma zorunluluğunun getirilmesi, Türk ve yabancı gönüllü kuruluşların uyguladığı projelerde, proje yöresinde okuma-yazma kursu açmanın proje çalışmalarının bir alt uygulaması olarak zorunlu tutulması gibi basit, ancak tanıtım ve özendirme gerektiren uygulamalarla Türkiye % 99 okullaşma oranına taşınabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Türkiye'de, Cumhuriyetin ilanıyla başlayan çağdaşlaşma süreci ve bu süreçte eğitimden beklenenler, önceki dönemlerde olduğu gibi bugün de önemini korumakta ve Avrupa Birliği'yle üyelik sürecinde daha da önem kazanmaktadır.

Giderek küreselleşmenin ve rekabetin yoğunlaştığı, değişimin hızlandığı bir ortamda, eğitimsel kararların günü-birlik alınması ve eğitim çalışmalarının deneme-yanılma yöntemiyle gerçekleştirilmesi, önemli sorunlara yol açacaktır. Bu nedenle gereksinimlerin, bilimsel ve uzun dönemli bir çözümlemesinin yapılarak stratejik etkenlere dayandırılması zorunludur.

AB sanayileşme sürecini, yalnızca teknolojik ve ekonomik alanda değil, toplumsal ve kültürel alanlardaki gelişmelerle pekiştirerek tamamlamış, "sanayi ötesi" olarak da nitelenen yeni bir toplum aşamasına geçmiştir. Türkiye ise kalkınma ve sanayileşme uğraşını, diğer alanlarla eşgüdüm içinde istenilen düzeyde tamamlayamamış ve bugün bilgi toplumunun yapı ve kurumlarını oluşturmanın ve bilgi çağının gerisinde kalmamanın çarelerini aramaktadır.

Sınırlar ve uzaklıkların hem yatırımlar hem de pazarlar açısından önemini kaybettiği günümüzde, rekabet gücünü giderek artıran Doğu Avrupalı ülkeler, Türkiye'nin özellikle soğuk savaş dönemindeki rolünü devralmakla kalmamış, çoktan önüne geçmiş durumdadırlar. Diğer yandan Asya kıtasında yükselişini sürdüren ülkeler (Asya Kaplanları) ile yakın gelecekte "dünya çapında ekonomik güç" olması beklenen Çin ve Hindistan gibi kalabalık nüfusa sahip ve işgücünün son derece ucuz olduğu ülkelerin, 21. yüzyılda dünyadaki ekonomik dengeleri değiştireceği öngörülmektedir.

AB'nin esas aldığı demokrasi, insan hakları, hukukun üstünlüğü, uluslararası rekabet vb temel ilke ve değerler ancak eğitimle biçimlenebilir, yaşamsal nitelik kazanabilir. Bu nedenle, Birliğin tam üyesi olsa da – olmasa da, Türkiye insanının fırsat eşitliği ve toplumsal adalet ilkelerine dayalı gönenç ve mutluluğunun sağlanması, bu ilke ve değerlere bağlıdır. Türkiye'nin AB'yle üye olma isteği, yalnızca AB'nin ekonomik zenginliği değil, aynı zamanda bu zenginliğe ulaşabilmenin eğitsel, toplumsal, ekonomik, hukuki, politik vb yapısına odaklanmaktadır. Çünkü bunların hep birden ve uyum içinde bir ilerleme gücü yaratmış olması, bugünkü tabloyu ortaya koyduğu gibi, yarının da neler getireceğinin ön habercisi olmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar paralelinde öneriler geliştirilmiştir.

Sonuçlar

Günümüzde AB ile ilgili tartışmalar, yoğun olarak "*Türkiye, AB'ye tam üye olabilecek mi – olamayacak mı?* ya da *AB, Türkiye'yi kabul edecek mi – etmeyecek mi?*" gibi sorulara odaklanmaktadır. Oysa ki, tartışılması gereken asıl soru "*Eğer Türkiye, AB'ye tam üye olursa, AB içindeki yeri neresi olacak?*" olmalıdır. Bu bağlamda AB ve Türkiye'nin eğitim ilke ve hedefleri ile

eğitim göstergelerinin ayrıntılarıyla çözümlenmesi zorunludur. Nitekim eğitim göstergeleri, Türkiye'nin AB ülkelerinden oldukça geride olduğunu kanıtlamaktadır. O halde öncelikle tartışılması gereken, *Türkiye'nin, eğitim düzeyini en kısa sürede AB düzeyine hem nitel hem nicel anlamda nasıl ulaştırabileceğidir.* Türkiye, AB'ye tam üye olsun ya da olmasın, çağdaş bir yaşam düzeyine ulaşmak için, başta eğitim olmak üzere tüm toplumsal ve ekonomik alanlarda nitel ve nicel düzeyini yükseltmek zorundadır. Aynı zamanda eğitimin sonuçlarının, on hatta yirmi yıl sonra alınabilmesi nedeniyle, sistemin geleceğe hazırlanması bugünden başlamalıdır.

Eğitim İlke ve Hedeflerine İlişkin Sonuçlar

AB eğitim ilkelerinin temel amacı, üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı artırmak, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenlerin ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak, uluslararası rekabet gücü yüksek bir Avrupa yaratmak için tüm yurttaşlara yüksek nitelikli eğitim sunmak ve bunu yaşamboyu sürdürmek şeklinde özetlenebilir. Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturmamasına karşın, diğer bir deyişle, ulusal eğitim sistemlerinin bütünleştirilmesini uygun görmemekle birlikte, *uyumlaştırılmasını* Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir. Diğer bir deyişle üye ülkelerin eğitim sistemlerinin, belirlenen genel ilkeler ve ölçütlerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. Yöntem, içerik ve yapı bakımından "tek tip eğitim" yerine, üye ülkelerin ulusal özelliklerine göre biçimlenen eğitim politikalarının karşılıklı görüş alış-verişiyle uyumlaştırılmasına çalışılmaktadır. Üye ülkelerin kendi politikalarını sürekli olarak geliştirebilmelerine yardımcı olabilmek için merkezî olmayan, değişik şekillerde oluşturulmuş ortak yaklaşımlar kullanılmaktadır.

Eğitim alanında AB'nin öncelikleri; niteliği yükseltme, kolay erişim, fırsat ve olanak eşitliği, yeterliklerin geliştirilmesi, sistem ve uygulamalardaki farklılıklar zenginliğinden yararlanma, öğrenci ve öğretmenlerin dolaşımı vb şekilde sıralanabilir. Böylelikle Avrupa'nın tüm bölgelerinde bilgi toplumunun altyapısının oluşturulması ve uluslararası rekabet gücünün yükseltilmesi hedeflenmektedir.

AB'de genç nüfus, daha geniş bir toplumsal ve ekonomik alanda sorumluluk almak üzere yetiştirilmektedir. Gençlerin Avrupa yurttaşı olmaları için, üye ülkelerin dillerinin ve kültürlerinin öğretilmesine ve diğer ülke gençleriyle birlikte çalışma olanaklarının artırılmasına önem verilmektedir. Genişleme sonucunda artan kültür ve dil çeşitliliği, AB düzeyinde eğitimde işbirliğini gerektirmektedir. Nitekim Maastricht Antlaşmasıyla "Avrupa Gerçekleri Üzerinde Eğitim ve Avrupa Yurttaşlık Eğitimi" öncelik kazanmıştır.

"Avrupa'nın ana değeri ve politikalarının odak noktası, Avrupa halkıdır". Yurttaşların bireysel gelişimleri ve etkin yurttaşlıktan iş piyasasına başarılı uyumlarına kadar, en üst düzeyde ve nitelikli eğitim görmeleri ve bu eğitimi sürdürmeleri önkoşuldur. AB ülkelerinde eğitim politikaları, meslekî becerisi olan, değişime hızla uyum sağlayabilen bilinçli yurttaşların yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda meslekî eğitim ve yaşamboyu öğrenme özendirilmektedir.

Lizbon sürecinin gereği olarak, "2010 yılına kadar Avrupa eğitim sistemlerini, dünyanın en nitelikli sistemi yapma (dünyanın kaynak/referans gösterdiği sistem haline getirme)" hedeflenmektedir. Bu bağlamda AB'nin 2010 yılına kadar, gerçekleştirmeyi öngördüğü eğitim

hedefleri şunlardır:

- Öğretmen ve eğitmenlerin yetiştirilmelerini çağın koşullarına uygun hale getirmek,
- Bilgi toplumu için temel becerileri geliştirmek,
- Bilgi teknolojilerine herkesin ulaşabilirliğini sağlamak,
- Bilimsel ve teknik alanı geliştirmek ve bu alana ilgiyi artırmak,
- Finans ve insan kaynaklarının en uygun şekilde kullanımını sağlamak,
- Öğrenme ortamlarını herkese açmak,
- Öğrenmeyi daha çekici hale getirmek,
- Etkin yurttaşlığı, eşit olanakları ve toplumsal uyumu desteklemek,
- Çalışma yaşamı ile bilimsel araştırmalar arasında bağlantılar kurmak ve varolan bağlantıları güçlendirmek,
- Girişimcilik ruhunu geliştirmek,
- Yabancı dil öğrenimini geliştirmek,
- Ülkelerarası hareketliliği ve değişimleri artırmak,
- Avrupa işbirliğini güçlendirmek.

Türkiye ve AB ülkeleri eğitim sistemlerinin genel amaçları; öğrencilerin zihinsel, bedensel, meslekî ve etik yönden gelişmelerine, kendi kültürleri ve diğer kültürlere saygıya, ulusal kimliğin korunmasına, demokrasinin gelişimi ve demokratik yaşama katılıma odaklanmaktadır.

AB, 2010 yılına kadar ulaşacağı ekonomik ve toplumsal düzeyi ve bu düzeye ulaşma sürecinde eğitimden beklenilenleri net olarak ortaya koymuştur. Bu hedefler, çağdaş bir eğitim politikasının yansımalarıdır. Türkiye ise henüz somut eğitim hedeflerini belirleyememiş, bu hedeflerin gerçekleşme oranına ilişkin bir izleme-değerlendirme sistemi kuramamıştır.

AB'nin eğitim ilkeleriyle Türkiye'nin eğitim ilkeleri (1739 sayılı Millî Eğitim Yasası) paraleldir. Ancak Türkiye, bu ilkeleri gerçekleştirme hızında geri kalmıştır. Eğitim alanında Türkiye'nin temel eksikliği, çoğu zaman sanıldığı gibi eğitim politikasının olmaması değil; varolan politikaların gereklerinin, sistemli bir yaklaşım, süreklilik ve siyasi kararlılık içinde yaşama geçirilememesidir.

Genç nüfusa yeterli eğitim sunulamaması, köyden kente göç nedeniyle istemin zamanında karşılanamaması, okullaşma oranının düşüklüğü, yaşamboyu öğrenme kavramının yeterince yaygınlaşmaması, yükseköğretim önündeki ortaöğretim mezunlarının fazlalığı vb sorunlar, Türkiye'nin eğitim politikalarını gözden geçirmesini gerektirmektedir.

Bilgi toplumu olabilmenin en önemli önkoşulu, eğitime önem verilmesi ve eğitim sisteminin "öğrenmeyi öğreten" yönde düzenlenmesidir. Böyle bir sistem, ar-ge çalışmalarını özendiren, uygulamalı eğitime ağırlık veren, ezberci olmayan bir sistemdir ki, ekonomik sorunlar ve öğretmenlerin nitelik düzeyi itibariyle Türkiye'de varolduğu söylenemez. Bu bağlamda asıl sorun, niteliğe yönelik düşünce değişikliği ve içerek düzenlemelerinin yaşama geçirilememiş olmasıdır.

Türkiye eğitim sistemi, geçmişten günümüze "iyi insan - iyi yurttaş" yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bu özellik günümüzde geçerliliğini kaybetmiştir ve Türkiye'nin hedef ve eğilimleri yönünde edilgen

konumdan etken konuma ulaştırılması gereklidir. Diğer bir deyişle temel stratejik hedef, "kişisel amaçları ile ülke hedeflerini bağdaştırma bilinci ve becerisi kazanmış demokrat-gelişimci-girişimci insanın yetiştirilmesidir. Bu bağlamda Türk toplumunun tarihten getirdiği değer ve sentezlerin de yardımıyla günümüzde "Türk-Batı Sentezi" oluşmasına yardımcı olacak yaklaşım ve araçlar öngörülmelidir. Bunun için Türk yurttaşları, küresel üst değerler olarak sunulan demokrasi ve piyasa ekonomisi kural ve ilkelerini özümserken; tarih bilinci, toplumun yaşanan ortak kültür ve kimliği, ilkeleri ve ulusal hedefler bilgisi ile yetiştirilmelidir.

Nüfus ve Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

AB ülkelerinin önemli bir sosyo-ekonomik özelliği nüfus yapılarındaki benzerliktir, bu da, Türkiye ile AB arasındaki en belirgin farklılıklardan biridir. Türkiye nüfusunun artış hızının, tüm AB ülkelerinden yüksek olması, yakın gelecekte AB içinde en büyük nüfusa sahip ülkenin Türkiye olacağı izlenimini vermektedir.

Türkiye nüfusunun yıllık artış hızının % 2'den fazla olduğu düşüncesi, yurtiçinde ve yurtdışında oldukça yaygındır. Bu yaygın ve yanlış düşünce, özellikle AB'yle üyelik sürecinde Türkiye'ye zarar vermekte, Avrupalıları kuşkulandırmaktadır. Oysa günümüzde nüfusun artış hızı % 1,5 dolayındadır ve giderek azalmaktadır. Nüfus artış hızının düşmesine bağlı olarak nüfusun yaş yapısındaki değişimler, eğitim isteminin niteliğini değiştirecek, verilen eğitimin niteliği, etkililiği ve bölgesel dağılımının planlanması öncelik kazanacaktır.

Türkiye nüfusunun % 50'sini 24 ve daha küçük yaştakiler oluşturmaktadır ve bu oran tüm AB ülkelerinden yüksektir. Bu genç nüfusun ekonomik ve toplumsal güç haline gelmesi için, sağlıklı yetişmesi ve iyi eğitilmiş olması zorunludur. Eğer nitelikli bir eğitim ve yetiştirme süreci sağlanamazsa, bu kesim kendiliğinden eksi değere dönüşecektir. Diğer bir deyişle, beklenilen katma değeri yaratamadığı gibi bir tüketim topluluğu oluşturacaktır.

Türkiye nüfusunun eğitim düzeyi, tüm AB ülkeleri nüfusunun eğitim düzeyinden oldukça düşüktür. AB ülkelerinin yalnızca dördünde okuma-yazma bilmeyen nüfus vardır ve oranı % 3'tür. Türkiye'de ise nüfusun % 13'ü okuma-yazma bilmezken, eğitim çağındaki nüfusun % 7'si okuma-yazma bilmemektedir.

AB nüfusu içinde ortaöğretim ve yükseköğretim mezunlarının oranı, Türkiye'den 2,5 kat yüksektir. Diğer bir deyişle AB ülkeleri, nüfusun eğitim düzeyini yükseltmek ve nitelik kazandırabilmek için, bugün olduğu gibi geçmişte de Türkiye'den daha çok çaba harcamışlardır. Nüfusun eğitim düzeyinin düşüklüğünün yanı sıra tüm tür ve düzeylerdeki okullaşma oranlarında Türkiye, AB ülkelerinden geridedir. Nitekim 3-4 yaş grubunda AB ülkeleri ortalama % 75 okullaşmaya ulaşmışken, Türkiye ancak % 7'ye ulaşabilmiştir. Benzer biçimde 5-14 yaş grubunda AB ülkeleri % 99 okullaşmaya ulaşmışken, Türkiye % 84; 15-19 yaş grubunda AB ülkeleri % 80 okullaşmaya ulaşmışken, Türkiye % 30; 20-29 yaş grubunda AB ülkeleri % 25 okullaşmaya ulaşmışken Türkiye % 5 okullaşmaya ulaşabilmiştir.

AB ülkelerinde zorunlu temel eğitim süresi, 9-12 yıl arasında değişmekte olup ortalama 10 yıldır. Bu sürenin sonunda yarı zamanlı, ortalama iki yıllık bir eğitim daha vardır. Diğer bir deyişle, zorunlu temel eğitim süresi ortalama 12 yıl olup, bu sürenin ilk 10 yılı tam zamanlı, son iki yılı yarı zamanlıdır. Türkiye'de ise zorunlu temel eğitimin süresi, tam zamanlı sekiz yıldır.

Eğitimin tüm tür ve düzeyleri toplamında öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı AB ülkelerinde 15, Türkiye'de ise 25; derslik başına düşen ortalama öğrenci sayısı AB ülkelerinde 20, Türkiye'de ise 30'dur. AB ile bütünleşme çabalarının yoğunlaştığı bu dönemde, Türkiye'nin insan kaynakları ve yatırım gereksinimi yüksek boyutlardadır.

İşgücü-İstihdam ve Eğitim Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Reform ve Rönesans'ın beşiği Avrupa, sanayi devriminin de gerçekleştiği coğrafi alandır. Diğer yandan aynı Avrupa, sanayi devrimi ve toplumundan bu yana giderek hızlanan bilgiye dayalı ekonomiye geçiş ve toplumsal değişim sürecinde öncü rolünü sürdürememiştir.

Günümüzde hemen her AB ülkesinde ekonomik alanda hemen her ülkede yaşanan en önemli zorluklardan biri, süreklilik gösteren yeni iş alanları yaratabilmedir. Uzun dönemde, bütünleşmenin ekonomik açıdan olumlu olduğu düşünülebilir, ancak bu olumlu tablo istihdam artışında görülememiştir.

AB'nin önemli hedeflerinden biri, AB genelinde işgücünün eğitimi ve meslekî-teknik öğretime katılma oranlarının artırılmasıdır. Ekonomik gelişme sağlanırken, aynı zamanda az gelişmiş bölgelerin, gelişmiş bölgelerle eşit gönenç düzeye ulaştırılması politikası, ortak meslekî-teknik öğretim ilkelerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Meslekî-teknik eğitimle ilgili öngörüler arasında, AB'nin yaşlanan nüfusunun gelecekte yol açacağı belirsizliklerin önüne geçilmesi zorunluluğu, hızla gelişen hizmet sektörüne uyum sağlayacak bir eğitim yapısı, Japonya ve ABD'den gelen rekabet baskılarına karşı geliştirilecek yeni iç uyumlaştırma çabaları yer almaktadır.

AB ülkelerindeki çalışma çağı nüfusunun düşme eğilimi ile Türkiye'deki çalışma çağı nüfusunun artış eğiliminin aynı döneme rastlaması, Türkiye'ye önemli bir fırsat ve eğitim görevi yüklemektedir.

AB'de gençlerin, iş öncesi meslekî bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve böylece iş yaşamına uyumlarının kolaylaştırılması ve girişimcilik ruhunun geliştirilmesi amacıyla meslekî eğitim kurumları, üniversiteler, işletmeler (özellikle küçük ve orta boy işletmeler) arasında işbirliği yoğundur. Aynı zamanda istihdamdaki işgücünün, teknolojik ve yapısal değişime uyumu amacıyla yaşamboyu meslekî eğitim çalışmaları sürmektedir. AB'nin toplumsal ve ekonomik stratejileri arasında, "girişimcilik ve yenilikçilik, işgücü piyasasının esnekleştirilmesi, eğitim olanaklarının yaşamboyu geliştirilmesi ve toplumsal işbirliği" vardır.

Genelde işsizlik, işgücünün istenilen nitelikte olmamasından kaynaklandığından, AB'de yaşamboyu öğrenme özendirilmekte ve böylelikle bireylerin, işgücü piyasasındaki değişimin getirdiği sorunları karşılamalarına yardımcı olunmaktadır. Ekonomik büyümeyi sağlayacak politikalarla birlikte, bu büyümenin daha fazla istihdam yaratmasını sağlayacak politikalara (üretim süreçlerinin ve iş dünyasının örgütlenmesindeki değişim ile yeni hizmet alanlarının gelişmesine) önem verilmektedir.

Avrupa'nın "Gerçek Servet: İnsanların Yaratıcı Ruhu ve Enerjisidir" düşüncesi, daha nitelikli işgücü yetiştirilmesi için Avrupa'daki çeşitliliğe, esnek ve kültürler arası tarzda yanıt vermektedir.

Gümrük birliği sonucu Türkiye'de özellikle küçük ve orta boy işletmelerde kapanmalar yaşanmıştır ve benzer olayların tam üyeliğin gerçekleşmesiyle de yaşanacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda AB üyeliğiyle yaratılan güven ortamında, Türkiye'ye yabancı sermayenin gelmesi ve

gelecek yabancı sermayenin, ileri teknolojilerle üretim yapması beklendiğinden, nitelikli işgücüne olan istem artacak, niteliksiz işgücünün istihdam olanakları daha da daralacaktır.

Türkiye işgücünün eğitim düzeyi, AB ülkeleri işgücünün düzeyinden oldukça geridedir. Serbest dolaşım tam anlamıyla sağlansa bile, son yıllarda işsizlik sorunlarıyla karşı karşıya olan AB'nin, artık Türkiye'den işgücü istemi, nitelikli işgücüne yönelik olacaktır. Kaldı ki, günümüzde niteliksiz işgücüne olan istem, büyük ölçüde Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinden karşılanmaktadır.

İşgücünün % 11'i okuma-yazma bilmeyen, % 47'si de ilkokul mezunu olan bir Türkiye, AB ülkelerinin düşük nitelik düzeyini bile yakalayamamaktadır. Bu kesim, değişen dünyada nitelikli, diğer bir deyişle yüksek ücretli ve verimli istihdam için gereken bilgi ve beceri donanımından yoksundur.

Yükseköğretim düzeyinde denklik sağlanamamış olduğundan, yükseköğrenimli Türk işgücünün AB'de ara insangücü olarak kullanılması olasıdır. Bu işgücünü yetiştirme maliyetlerine katlananın Türkiye olduğu dikkate alınmalıdır.

Türkiye sanayileşecek de olsa, bilgi toplumu aşamasına da geçecek olsa, AB ülkelerine işgücü gönderecek de olsa (ki bunun temel çözüm olarak görülmesi olanaklı değildir) nüfusunu hızla eğiterek, en azından yarı nitelikli ya da bir beceriye sahip hale getirmek zorundadır. AB, zaten yüksek nitelik kazanmış nüfusunu, hızla yeniden eğiterek daha yeni bilgi ve becerilerle donatmakta ve yeni bir yaşama hazırlamaktadır. Türkiye'nin AB'yle üyeliği, bu bölgenin en düşük işlerine ve en düşük ücretlerine yönelik olmamalıdır. Kaldı ki, AB'de meslekler ve meslek yapıları hızla değişeceği için, bugün Türkiye'de geçerli pekçok mesleğin AB için geçerli olacağı bile kuşkuludur.

İstihdam düzeyini belirleyen asıl etmenin, ekonominin büyüme hızı olması yanında eğitim sistemi de bireylerin "istihdam edilebilirliğini" artıran önemli etmendir. Bu nedenle AB ülkelerinde eğitime büyük kaynaklar ayrılmakta ve meslekî-teknik öğretim, işsizliğin yok edilmesinde kullanılan en etkili araçlardan birini oluşturmaktadır. AB ülkelerinde rehberlik hizmeti veren kurumlar, bireylere meslekî tercihlerini belirlemede ve işverenlere de işgücü gereksinimlerini karşılayabilmede destek sağlanmaktadır. Türkiye'de ise özellikle gençlerin meslekî yönlendirilmelerine yeterince önem verilmemektedir.

Türkiye işgücü piyasasının temel özelliği, çalışma çağı nüfusunun hızla artması, ekonominin istihdam yaratma kapasitesinin sınırlı olması ve istihdamın önemli bir bölümünün tarım sektöründe yer almasıdır.

AB'yle üyelik sürecinde Türkiye'nin tarımda çalışan nüfusu azalacaktır. Bu bağlamda gelecek yıllarda işgücü sunumu ve işsizlik oranında yaşanacak temel eğilimleri öngörmeye çalışırken, tarımdan tarım-dışı sektörlere işgücü göçünün gerçekçi olarak kestirilmesi ve bu kesime meslekî eğitim verilmesi zorunludur. Tarım nüfusunun azaltılmasına yönelik çabalar, kentlere niteliksiz işgücü göçüne neden olduğundan, bu eğilim ciddi toplumsal sorunlar yaratabilir. Aynı zamanda sanayi sektöründen hizmetler sektöründe istihdama geçişte uyumu sağlamak için, özellikle iş yaşamıyla işbirliği içinde yürütülen eğitim tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Ülkelerin gerek toplumsal gerek ekonomik gelişimleri için erkekler kadar kadınların da katkısı gerektiğinden Türkiye, kızların eğitim sistemine girişini engelleyen her türlü engeli hızla yok etmek, daha üst eğitim düzeylerine ulaşmalarını, ulaşırken de meslekî nitelik kazanmalarını sağlamak durumundadır.

Türk işgücünün meslekî nitelik düzeyinin düşüklüğüne yönelik eleştirilerin çoğunluğu, eğitim sistemine yapılmaktadır. Bu kısmen doğru bir eleştiridir. Ancak eğitim sisteminin, meslekî beceri sahibi mezun vermesiyle işgücü meslek sahibi olamaz, mesleğinde çalışıyorsa meslek sahibi olabilir. Nitekim Türkiye'de eğitim gördüğü alanda istihdam edilmeyenlerin oranı, hızlı değişim dönemleriyle açıklanamayacak kadar yüksek düzeydedir.

Türkiye, AB'ye üye olsun ya da olmasın, işgücünü değerlendirmek, sanayileşmeyi tamamlamak ve ileri teknoloji üretim ve kullanımını bağdaştıracak bir toplum yapısına ulaşmak zorundadır.

Eğitim Finansmanı ve Harcamalarına İlişkin Sonuçlar

AB ülkelerinde eğitimin finansmanı, merkezî-bölgesel-yerel yönetimlerce ortaklaşa sağlanmaktadır. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimin finansmanında, bölgesel ve yerel yönetimlerin payı yüksekken, yükseköğretimde merkezî yönetimlerin payı yüksektir. Türkiye'de ise eğitimin her tür ve düzeyinde finansman, çoğunlukla merkezî yönetimce sağlanmaktadır. Ancak bu kamusal kaynaklar, nüfus artışına koşut olarak artan eğitim istemine yetmemektedir.

AB ülkeleri ile Türkiye karşılaştırıldığında, eğitime en az kaynak harcayan ülke, Türkiye'dir. Türkiye GSYİH'nın % 3,5'ini eğitim için harcarken, AB ülkeleri ortalama % 5,5'ini harcamaktadır. AB ülkelerinin ortalama olarak Türkiye'den 3 kat daha büyük GSYİH'ya sahip olduğu dikkate alındığında, eğitim için harcamakta oldukları kaynakların boyutu görülecektir. Diğer yandan, Türkiye'nin çözmekle karşı karşıya bulunduğu eğitim sorunları, AB ülkelerinin eğitim sorunlarına oranla hem nicel hem nitel olarak daha fazladır.

Öğrenci başına eğitim harcamalarında da Türkiye, tüm AB ülkelerinden geridedir. Eğitimin tüm tür ve düzeyleri itibariyle AB ülkelerinin öğrenci başına yaptığı ortalama cari harcama, Türkiye'nin 1990 yılında 7, 1995 ve 2000 yıllarında 10 katıdır. 1990-2000 döneminde öğrenci başına ortalama harcama, AB ülkelerinde 4.800 $'lardan 6.200 $'lara yükselmiş, Türkiye'de ise 800 $'lardan 600 $'lara düşmüştür. Anılan dönemde öğrenci başına yapılan ortalama harcama, eğitim tür ve düzeylerine göre değerlendirildiğinde;

- Okulöncesi Eğitim: AB ülkelerinde % 25 artarken Türkiye'de % 5 azalmıştır. AB ülkelerinde yapılan harcama, ortalama olarak Türkiye'den 8 kat daha yüksektir.

- İlköğretim: AB ülkelerinde % 52 artarken, Türkiye'de % 1 artmıştır. AB ülkelerinde yapılan harcama, ortalama olarak Türkiye'den 9 kat daha yüksektir.

- Ortaöğretim: AB ülkelerinde % 28, Türkiye'de ise % 26 oranında artmıştır. AB ülkelerinde yapılan harcama ortalama olarak Türkiye'den 8 kat yüksektir.

- Yükseköğretim: AB ülkelerinde % 25 artarken Türkiye'de % 9 azalmıştır. AB ülkelerinde yapılan harcama, Türkiye'den 6 kat daha yüksektir.

GSYİH ve konsolide bütçeden eğitime ayrılan payın, öğrenci artışına paralel olmaması, planlı dönemde plansız bir eğitim politikası izlendiğini göstermektedir. Yalnızca okullaşma oranlarının yükseltilmesi için değil, aynı zamanda okulların çağdaş teknolojilerle donatılması için de eğitim bütçesi yeterli değildir. Türkiye'de genç nüfusun büyüklüğü, işsizlik oranının yüksekliği ve bütçeden

eğitime ayrılan payın yetersizliği, etkili bir eğitim ve istihdam sisteminin gerçekleşme süresini uzatmaktadır.

Kestirmelere İlişkin Sonuçlar

Kestirmeler, 2005-2006 öğretim yılından 2020-2021 öğretim yılına kadar olan 15 yıllık bir süreci kapsayacak şekilde yapılmıştır. Anılan dönemde öngörülen gelişmeler, eğitim tür ve düzeylerine göre şöyledir:

- *Okulöncesi Eğitim:* Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin sürmesi durumunda, net okullaşma oranı % 22'ye, öğrenci sayısı 900 bine, öğretmen ve derslik sayısı 45 bine ulaşacaktır. AB düzeyine ulaşılması durumunda ise, net okullaşma oranı % 75'e, öğrenci sayısı 3 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 151 bine ulaşacaktır.

- *İlköğretim:* Net okullaşma oranı % 99'a, öğrenci sayısı ise 11 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 550 bine ulaşacaktır.

- *Ortaöğretim:* Net okullaşma oranı % 99'a, öğrenci sayısı ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda 4,2 milyona, dört yıl olması durumunda ise 5,6 milyona ulaşacaktır.

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin sürmesi ve ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda öğretmen ve derslik sayısı 200 bine, ortaöğretim süresinin dört yıl olması durumunda ise 265 bine ulaşacaktır.

AB'deki öğrenci dağılımına (genel ve meslekî-teknik programlara göre) ulaşılması ve ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda öğretmen ve derslik sayısı 190 bine, ortaöğretimin dört yıl süreli olması durumunda ise öğretmen ve derslik sayısı 250 bine ulaşacaktır.

- *Genel Ortaöğretim:* Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin sürmesi durumunda net okullaşma oranı % 70'e ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda öğrenci sayısı 3 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 150 bine ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin dört yıl olması durumunda ise öğrenci sayısı 4 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 200 bine ulaşacaktır.

AB'deki öğrenci dağılımına (genel ve meslekî-teknik programlara göre) ulaşılması durumunda net okullaşma oranı % 45'e ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda öğrenci sayısı 1,9 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 95 bine ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin dört yıl olması durumunda ise öğrenci sayısı 2,5 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 127 bine ulaşacaktır.

- *Meslekî-Teknik Ortaöğretim:* Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin sürmesi durumunda net okullaşma oranı % 26'ya ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda öğrenci sayısı 1,2 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 50 bine ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin dört yıl olması durumunda ise öğrenci sayısı 1,7 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 66 bine ulaşacaktır.

AB'deki öğrenci dağılımına (genel ve meslekî-teknik programlara göre) ulaşılması durumunda net okullaşma oranı % 55'e ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin üç yıl olarak sürmesi durumunda öğrenci sayısı 2,3 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 93 bine ulaşacaktır. Ortaöğretim süresinin dört yıl olması durumunda ise öğrenci sayısı 3,1 milyona, öğretmen ve derslik sayısı 124 bine ulaşacaktır.

- *Yükseköğretim:* Net okullaşma oranı % 62'ye, öğrenci sayısı 3,6 milyona ulaşacaktır. Öğretim üyesi sayısı ise, Türkiye'deki gelişime göre 132 bine, AB düzeyine ulaşmaya göre ise 210 bine ulaşacaktır.

- *Eğitim tür ve düzeyleri toplamında* (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) ve net okullaşma oranlarına esas olan yaş gruplarında Türkiye'de ortalama;

- 2005 yılında 14,7 milyon,

- 2010 yılında 16,9 milyon,

- 2015 yılında 19,4 milyon,

- 2020 yılında 23,2 milyon

öğrenci olacaktır. Bu öğrencilerin AB normlarında öğrenim görebilmeleri için gerekli finansal kaynak;

	Türkiye'deki Harcamalara Göre	AB'deki Harcamalara Göre
2005-2006 öğretim yılında	9 milyar $	18 milyar $
2010-2011 öğretim yılında	14 milyar $	46 milyar $
2015-2016 öğretim yılında	20 milyar $	84 milyar $
2020-2021 öğretim yılında	31 milyar $	145 milyar $'dır.

Bu finansmanın, kamu kaynaklarıyla sağlanması olanaklı görülmemektedir.

Okulöncesi eğitimde yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin katılımı zorunlu görülmektedir.

Meslekî-teknik öğretimde ise organize sanayi bölgeleri, sanayi-ticaret odaları ve firmaların gerek finansman gerek yönetim boyutlarına etkin katılımı zorunlu görülmektedir. Diğer bir deyişle devlet, sanayi ve eğitim kurumlarınca oluşturulacak bir üçlünün ortak çabalarına gereksinim duyulacaktır.

Sonuç olarak; Türkiye için hızlı bir sosyo-ekonomik yapı değişikliği gündemdedir. "Eğer AB'yle üyelik söz konusu olmasaydı, bütün bu zorluklara gerek kalmazdı" şeklindeki düşünceler ise tamamen yanlıştır. Türkiye AB'yle üye olsa da – olmasa da, çağdaş dünyada yaşayabilmek için rekabet gücüne sahip bu tür bir yapı değişikliği geçirmek ve insanına daha çok yatırım yaparak daha üstün bir konuma ulaştırmak zorundadır. AB'yle üyelik, yalnızca bu süreci hızlandırıcı etki yapması bakımından önemlidir.

Öneriler

Türkiye'nin AB'yle üyeliğinin ve bilgi toplumu olma hedefinin, planlı bir süreç olması ve bu sürece hız kazandırmak için, AB örnek ve uygulamalarından yararlanarak ve Türkiye gerçekleri de gözönünde bulundurularak, eğitim alanında gerçekleştirilmesi gereken çalışmalara ilişkin öneriler şöyle sıralanabilir:

Eğitim İlke ve Anlayışlarına İlişkin Öneriler

Türkiye'nin çağdaşlaşma hedefinin bir parçası olan, Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde eğitime, her zamankinden daha fazla önem verilmelidir. Türkiye eğitimi, AB eğitim düzeyine en kısa sürede ulaştırılmalı ve izleyen dönemlerde en azından AB eğitimiyle eşzamanlı gelişmelidir.

Türkiye eğitim politikası; nüfusun eğitim düzeyinin yükseltilmesine, eğitim olanaklarına erişimin kolaylaştırılmasına ve erişimdeki dengesizliklerin ortadan kaldırılmasına, ekonomik kalkınmayı destekleyecek nitelik kazandırılmasına, zorunlu eğitimden sonra her yaştaki bireye yeni eğitim olanakları sunulmasına ve eğitim normlarının nicel ve nitel açıdan yükseltilmesine odaklanmalıdır.

Türkiye'de eğitim politika ve hedefleri belirlenirken ve planlar yapılırken, AB üyeliği ve AB eğitim ilke ve hedefleri gözönünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda Türkiye, AB'nin 2010 yılı eğitim hedeflerini irdelemeli ve uzun dönemli hedeflerini belirlemelidir. Ayrıca Ulusal Program ve Katılım Ortaklığı Belgesi'nde yer alan eğitim hedefleri, somut ve net bir takvime bağlanarak en kısa sürede tamamlanmalıdır.

Geçmişten günümüze "iyi insan - iyi yurttaş" yetiştirmeyi amaçlamış olan Türkiye eğitim sistemi, artık amaçlarını toplumunun hedef ve eğilimleri yönünde edilgen konumdan etken konuma ulaştırmalıdır. Temel stratejik hedef, kişisel amaçları ile ülke hedeflerini bağdaştırma bilinci ve becerileri kazanmış demokrat-gelişimci-girişimci insanın yetiştirilmesi olmalıdır. Bu bağlamda Türk yurttaşları, bir yandan küresel üst değerler olarak sunulan demokrasi ve piyasa ekonomisi kural ve ilkelerini özümserken; diğer yandan tarih bilinci, toplumun yaşanan ortak kültür ve kimliği, ilkeleri ve ulusal hedefler bilgisi ile yetiştirilmelidir.

AB'yle üyelik sürecinde Türkiye, özellikle okulöncesi eğitim, meslekî-teknik öğretim ve yükseköğretimde hızla atılım yapmalıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme ve yatırım planlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına zaman kaybetmeksizin başlanmalıdır. Özellikle Türkiye yükseköğretim programları ve kontenjanları, toplumsal eğitim isteminden çok, uluslararası rekabet gücünü yükseltmeye yönelik olmalıdır.

Zorunlu eğitim çağında olmasına karşın, eğitim sistemi dışında kalmış olan çocuklar, zaman kaybetmeksizin okullaştırılmalıdır. Bunun yanı sıra yöreler arası ve cinsiyetler arası dengesizliğin ortadan kaldırılmasına ve niteliğin yükseltilmesine odaklanılmalıdır.

Nüfus ve Eğitim Düzeyine İlişkin Öneriler

Toplumsal yaşam kalitesinin yükseltilmesi için önümüzdeki döneme ilişkin planlarda ve gerçekleştirilecek çalışmalarda küresel eğilimler, Türkiye'nin somut koşulları içinde değerlendirilmelidir.

Öğrenme, kurumsal bir zorunluluk olmanın ötesinde bir yaşam biçimi haline getirilmeli, toplumun yaşamboyu öğrenme gereksinimlerine yanıt verecek süreçler ve kurumsal hizmetler geliştirilmelidir. Aynı zamanda demokratikleşmenin gereği olarak, eğitimin tüm tür ve düzeylerine öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin ve sivil toplum örgütlerinin bilinçli katılımlarını sağlayacak yönetim kültürü oluşturulmalıdır.

Okuma-yazma bilmeyen nüfus, en kısa sürede okur-yazar yapılmalıdır. Bu bağlamda ilköğretim okulları yıl sonu seminerleri sırasında okuma-yazma kursları açmalı, Millî Savunma Bakanlığı askerlik görevi sırasında okuma-yazma kurslarını sürdürmeli, çeşitli alanlarda çalışmakta olan dershanelere yılda en az bir parasız okuma-yazma kursu açma zorunluluğu getirilmeli ve Türkiye'de gönüllü kuruluşların uyguladığı ulusal ve uluslararası projelerde, proje yöresinde okuma-yazma kursu açması zorunlu tutulmalıdır. Aynı zamanda yetişkin eğitimi programları hızlandırılmalı, uzaktan (açık) öğretim uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

Çocuğun kişilik yapısının biçimlendiği dönem olan okulöncesi eğitim, toplumun tüm kesimlerine yönelik olarak, hızla yaygınlaştırılmalıdır. Bu süreçte yerel yönetimlerle işbirliği geliştirilmelidir. Aynı zamanda, ilköğretim çağ nüfusunun durağanlaştığı gözönüne alınarak, bağımsız anaokulu modeliyle birlikte kapasitesi uygun ilköğretim okullarında anasınıfı modeli yaygınlaştırılmalıdır.

Zorunlu eğitim süresinin, AB ülkelerinde olduğu gibi ve Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer aldığı gibi 10-12 yıla çıkarılması amacıyla altyapı, öğretim programı ve öğretmen yetiştirme çalışmaları zaman kaybetmeksizin planlanmalı ve hızlandırılmalıdır.

Gereksinim duyulan ara işgücünü yetiştirmek, yükseköğretime olan istemi azaltmak ve AB ile bütünleşme sürecini kolaylaştırmak için, meslekî-teknik ortaöğretim çekici hale getirmelidir. Bunun için de istihdama hazırlayıcı meslekî-teknik öğretim programları, uluslararası normlara ulaşmayı kolaylaştıracak bir yapılanma içinde yürütülmelidir.

İşgücü-İstihdam ve Eğitim Düzeyine İlişkin Öneriler

İstihdamın tarım-dışı sektörlere yönlendirilmesi, ekonominin gereksinim duyduğu işgücünün yetiştirilmesi ve bilgi çağının gerekleri yönünde niteliğinin yükseltilmesi, Türkiye istihdam politikasının temel amacı olmalıdır.

Türkiye işgücü ve istihdamının % 11'inin okuma-yazma bilmediği, % 47'sinin ilkokul, buna karşın % 9'unun yükseköğretim mezunu olduğu gözönünde bulundurularak, kalkınma hızı ve uluslararası rekabet gücünün artması için işgücü ve istihdamın meslekî nitelik düzeyi yükseltilmelidir. Bu bağlamda eğitim sistemi, beceri ve yetenekleri güncelleştirebilen, üretken ve verimli bireyler yetiştirecek biçimde yeniden yapılandırılmalı ve meslek normları – eğitim – istihdam dengesi kurulmalıdır. Diğer bir deyişle Türkiye eğitim sistemi, diplomalı işsiz yetiştirmek yerine, işgücü piyasasıyla bağlantılı, olanak ve gereksinimleri ile tutarlı bir yapıya kavuşturulmalı, eğitim normları ve öğretim programları da meslek normlarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Genç işsizliğinin büyüklüğü gözönünde bulundurularak, eğitim sürecinde öğrencilere girişimcilik ruhu kazandırılmalıdır. Gençlere yönelik eğitim, yaratıcılık ve girişimcilik temelinde verilmelidir.

Uluslararası alanda her ülkenin, en bol olan kaynaklarıyla karşılaştırmalı üstünlük yolları aradığı, Türkiye'de de işgücü bol olduğuna göre, bu üstünlüğü değerlendirebilecek politikalar, uzun süre öncelik taşımalıdır. AB'de nüfusun giderek yaşlanma eğiliminde olması nedeniyle Türkiye, AB işgücü piyasasına girme çabalarını sürdürmelidir. Serbest dolaşım, gerekiyorsa, AB tam üyeliği görüşmeleri dışında ama sürekli gündemde tutulmalıdır.

AB ülkeleri, işgücü piyasalarının sürekli gelişen bilgi ve beceri gereksinimlerini karşılayabilecek, esnek programlara sahip eğitim uygulamaktadırlar. Türkiye eğitim sisteminde ise bu

esneklik bulunmamakta, çoğu zaman çağın gerisinde kalmış programlar uygulanmaktadır. Öğretim programları değişen önceliklerle uyumlu bir yapıya kavuşturulmalı, genç ve niteliksiz işgücü, çağdaş ve esnek meslekî eğitim programlarıyla, beceri sahibi yapılmalıdır.

AB ile gerçekleştirilen gümrük birliğinin, Türkiye çalışma yaşamında verimliliğin ve kalitenin hızla yükseltilmesi zorunluluğunu gerektirmiş olması ve bu zorunluluğun, AB tam üyeliğiyle daha da artacağı öngörüsünden hareketle, meslekî-teknik eğitim kapasitesi "tam gün - tam yıl eğitim" anlayışıyla artırılırken, öğrencilerin ve çırakların işletmelerde - iş yaşamı içinde uygulamalı eğitim görmeleri hızlandırılmalıdır.

AB ile bütünleşme sürecindeki Türkiye, AB hedefleriyle uyumlu ve 1995 Madrid Avrupa Doruğu'nda onaylanan Avrupa stratejisine göre, istihdam politikalarını daha net bir şekilde belirlemelidir. Bu bağlamda yeni iş aramaya başlamış gençler, uzun süredir işsiz olanlar, işsiz kadınlar vb kesimlerde işsizliğin önlenmesine ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına öncelik verilmelidir.

Herhangi bir mesleği ya da işgücü piyasasında geçerli bir mesleği olmayan işsizlerin, "istihdam edilebilir" nitelikler kazanmaları ya da kendi işlerini kurmaları için gerek Millî Eğitim Bakanlığınca gerek Türkiye İş Kurumunca verilen meslek edindirme, meslek geliştirme ve meslek değiştirme eğitimleri nicel ve nitel yönden geliştirilmelidir.

Eğitim Finansmanı ve Harcamalarına İlişkin Öneriler

Eğitimin her tür ve düzeyine, ulusal kaynaklardan ayrılan pay artırılmalıdır. Eğitimin bir insan hakkı ve çağın gereklerini karşılayacak insangücünün yetişmesinde ana etmen olduğu gözönüne alınmalı ve bu amaçlara GSYİH'dan ayrılan % 3,5 gibi bir oranla ulaşılamayacağı bilinmeli ve eğitime ayrılan pay AB ülkelerinde olduğu gibi % 5-6'lara ulaştırılmalıdır. Diğer bir deyişle her fırsat ve her ortamda, Türkiye'nin genç nüfusa sahip olmasıyla öğünmek yerine, genç nüfusun eğitim istemini karşılayacak finansal destek sağlanmalı, eğitim harcamalarındaki artış hızı, öğrenci sayısı ve teknolojik yeniliklerin artış hızına eşit olmalıdır.

Özellikle okulöncesi eğitimin finansmanına, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin katılımı hızlandırılmalıdır.

Kamu kaynaklarıyla meslekî-teknik öğretime olan istemin karşılanması ve niteliğin yükseltilmesi, iş piyasasındaki değişimlerin izlenmesi olanaklı olmadığından, organize sanayi bölgeleri, sanayi ve ticaret odaları, bu sürecin yönetim, finansman vb tüm boyutlarına etkili bir biçimde katılmalıdır. AB ülkelerinde toplumsal tarafların meslekî-teknik öğretimin işleyişinde gösterdiği çabalar, ortak programlar ve uygulamalar gözönüne alınmalı ve Türkiye'de devlet, sanayi ve eğitim kurumlarınca oluşturulacak bir üçlü, ortak çaba göstermelidir.

Ortaöğretim, AB ülkelerinde olduğu gibi meslekî-teknik ağırlıklı olarak yapılandırılmalı ve meslekî-teknik öğretim kurumlarındaki kapasiteden en yüksek düzeyde yararlanabilmek için başlatılan "tam gün - tam yıl eğitim" uygulaması sürdürülmeli ve hızlandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Âdem, M. (1981), **Eğitim Planlaması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Merkezi.

—— (1982), **Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

—— (1993), **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

—— (1995), **Demokratik Laik Çağdaş Eğitim Politikası**. Ankara: Şafak Matbaacılık.

—— (1999), "Cumhuriyet Döneminde Eğitim Finansmanı". **Eğitimde Yansımalar: V** - 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara: H. H. Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını.

—— (2001), **Devrim Yasaları Odağında Öğretim Birliği**. İstanbul: Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını.

—— (2004), "AB ve Türkiye'de Eğitim Politikaları", **Abece** Eğitim ve Ekin Dergisi, Eylül 2004, Ankara: EĞİT-DER Yayını.

AB-Türkiye İşbirliği Derneği (TURKAB). (2002), **Şu AB Neyin Nesi?** İstanbul.

Akman, V. (1995), **Avrupa Topluluğu ve Türkiye** (Uluslarüstü Antlaşmalar ve Ekonomik Birliğin Ötesinde Bir Avrupa). İstanbul: Alfa Basım, Yayın, Dağıtım.

Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı (ALKEV), (2002). **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim**, (Yay.Haz: Nazan Moroğlu), İstanbul.

Ankara Üniversitesi – Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATAUM), (2003). **ATAUM Bülten**, Ankara.

Arat T. (2003), "Bildiri", **Son Gelişmeler Işığında Avrupa Birliği'nin Geleceği ve Türkiye (Panel)**, Ankara: Başkent Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayını.

Arriagida, A.M. ve P.L.Wong. (1995), (Ed.M.Carnoy). "Economics of Nonformal Training", **Encylopedia of Economics of Education**. Cambridge: Cambridge University.

Atabay, S. (2002), "Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılım". **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim**, İstanbul: ALKEV Yayını.

Avrupa Ekonomik Danışma Merkezi (EKO), (2002). **Profile 2002 - Türkiye-Avrupa Birliği İlişkilerindeki Temel Belgeler**. Ankara: Rekmay Reklam ve Tanıtım Ltd.Şti. Yayını.

Avrupa Eğitim Vakfı. (2002), **Ulusal Gözlemevi Ülke Raporu (Meslekî ve Teknik Eğitim Sistemi Raporu)**, Ankara.

Avrupa Bilgi Merkezi, **AB On-Line Bilgi Ağı (KOBİNET)**, (www.kobinet.org.tr/kosgebabm/ab), 20.04.2003

Avrupa Birliği Genel Sekreterliği (www.abgs.gov.tr), 12.02.2003, 19.08.2003, 02.02.2004, 25.06.2004

—— AB İletişim Platformu (www.euturkey.org.tr), 28.01.2003, 14.03.2003, 08.08.2003, 13.11.2003, 04.02.2004, 29.06.2004.

Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği (AKTT), **Güncel Avrupa**, Ankara.

------ www.deltur.cec.eu.int/aba-ab.html, 16.06.2003

------ www.deltur.cec.eu.int/kitap.html, 20.06.2003

Aytür, M. (1970), **Kalkınma Yarışı ve Türkiye**. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Balcı, A. (1997), **Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler**. (2. Bası). Ankara: 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San.Tic.Ltd. Şti.

Balcı M. (1996). "2000'li Yıllarda Meslekî ve Teknik Eğitim Politikaları", **Yeni Türkiye**, Sayı: 7, Ankara.

Baloğlu, Z. (1990), **Türkiye'de Eğitim**, İstanbul: TÜSİAD Yayını.

Barkçın, F. (2002), "Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci İçinde 7. ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında Eğitim Politikaları". **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim**. İstanbul: ALKEV Yayını.

Başbakanlık (2001), "Avrupa Birliği Kazanımlarının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı (UP I)". **Resmi Gazete**: 21.03.2001 – 24352 (Mükerrer).

------ (2003), "Avrupa Birliği Kazanımlarının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı (UP II)". **Resmi Gazete**: 24.07.2003 – 25178 (Mükerrer).

Baydarol, C. (2003), **AB Sürecinde Medeniyetler Buluştuğunda**. İstanbul: Universal Dil Hizmetleri ve Yayıncılık A.Ş. Yayını.

Baydur, R. (2002), "Giriş". **İstihdam Politikaları Semineri ve İstihdamda Yeni Yaklaşımlar Paneli**. Ankara, TİSK Yayını.

Bayındırlık ve İskan Bakanlığı (2004), "Mimarlık ve Mühendislik Hizmet Bedellerinin Hesabında Kullanılacak 2004 Yılı Yapı Yaklaşık Birim Maliyetleri Hakkında Tebliğ", (RG: 12.02.2004 – 25371).

Bircan İ. (1994), "Meslekî-Teknik Eğitimde Finansmanın Yönlendirilmesi", **Meslekî-Teknik Eğitim Uluslararası Sempozyumu**, Ankara (28 Haziran – 1 Temmuz 1994).

Benson, C. (1987), (Ed. G.Psacharopoulos). "Educational Financing", **Economics of Education: Research and Studies**, Oxford: Pergamon Press.

Boratav, K (1997), "Ekonomi ve Küreselleşme", **Emperyalizmin Yeni Masalı: Küreselleşme**, (Yay.Haz: Işık Kansu), Ankara: İmge Kitabevi.

Boserup, E. (1970), **Women's Role in Economic Development**, London: George Allen and Unwin Ltd.

Bozkurt, V. (1992), **Türkiye ve Avrupa Topluluğu**. Alternatif Üniversite. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

------ (1993), **Avrupa Birliği**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Chapman, P.G. (1993), **The Economics of Training**. London: LSE Handbooks in Economics.

Commission of European Communities (EEC/EC), (1984), **An Education Policy for Europe**, Luxemburg: Office for the Publications of the European Communities.

------ (1986), **Single Europe Act**, Bulletin 2/86, Brussels.

—— (1986), "Equal Opportunities for Women: Medium-Term Community Program 1986-1990", **Social Europe**, No: 2/86.

—— (1987), **The Education Structures in the Member States of the European Communities**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

—— (1987), "Equal Opportunities for Women, **European File**, No: 10/87.

—— (1988), "Education: The Ministers of the Twelve Discuss the Role of Education in the Creation of the Large Market – Recognition of the Diplomas Without Standardising Programmes", Brussels: Agency Europe, 23.01.1988.

—— (1989), "Education and Training in the European Community: Guide Line for the Medium Term 1989-1992", (COM 89, 02.06.1989), Brussels.

—— (1991). **Vocational Training in the European Community in the 1990's**. Luxemburg: Task Force Human Resources, Education, Training and Youth Center Service, Studies.

—— (1993/a), **Growth, Competitiveness, Employment, The Challenges Ways Forward into the 21'st Century (White Paper)**, Brussels.

—— (1993/b), **Green Paper / European Social Policy – Options for the Union**. Brussels: Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs.

—— (1993/c), **Commission Working Paper: Guidelines for Community Action in the Field of Education and Training**. Brussels: Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs.

—— (1993/d). **European Economy-Broad Economic Guide Lines and Convergence Report**, Directorate General For Economic And Financial Affairs.

—— "Education and Training in the Approach to 1992". **European File**, No: 5/90.

—— "The European Community and Education". **European File**, No: 3/85.

—— (1994/a), **A White Paper / European Social Policy – A Way Forward for the Union**. Brussels: Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs.

—— (1994/b). **Education, Training and Youth**. Directorate General XXII, Education, Training and Youth.

—— (1996), **Green Paper, Living and Working in the Information Society: People First**, COM (96) 389. (www.europea.eu.int/ISPO/infosoc/legreg/docs/people1).

—— **Leonardo da Vinci – Action Programme for the Implementation of a European Community Vocational Training Policy** (www.midas.gr/en/initiative/leonardo).

—— **Social Europe, Medium Term Social Action Programme.** Brussels: Directorate General For Employment, Industrial Relations and Social Affairs.

—— (1999/a), **The Commission's Work in the Field of Education, Training and Youth**, Directorate General XXII, Education, Training and Youth.

—— (1999/b), **European Commission White Paper Teaching and Learning: Towards the Learning Society**, (www.europa.eu.int/scadplus). 10.12.2002

—— (2000/a), **Youth for Europe Programme**, Directorate General XXII, Education, Training and Youth. (www.europa.eu.int/comm). 06.06.2003

—— (2000/b), **Tempus-Phare**, Directorate General XXII, Education, Training and Youth. (www.europa.eu.int/comm). 09.11.2002

—— (2000/c), **Key Data on Education in Europe**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

—— (2000/d), **Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards**. Brussels: Publication of Directorate-General for Education and Culture, (www.eurydice.org).

—— (2001), **Vocational Training and Education, White Paper on Education and Training**, (www.europa.eu.int/scadplus). 14.05.2003

—— (2002), **European Competitiveness Report, Commission Staff Working Document** (SEC 2002) (www.europea.eu.int/comm/enterprise_policy/competitiveness). 29.12.2003

—— (www.europea.eu.int/comm/education). 16.04.2003

Council of European (CE), (1988), **Higher Education and Research Policies in Europe Approaching the Year 2000**, Strasbourg.

—— (1989), **The Information Society: A Challenge for Education Policies**, Strasbourg: C.E. Standing Conference of European Ministers of Education.

Coşkun, A. (2002), "Açılış Konuşması", Ankara: TİSK – **İstihdam Politikaları Semineri ve İstihdamda Yeni Yaklaşımlar Paneli**'nde Sunulan Bildiri.

Cumhurbaşkanlığı. (2000), **Avrupa Birliği'ne Entegrasyonda Türk Üniversitelerinin Rolü (26 Mart 2000)**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Çavdar, T. (2001), "Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Meslek Normlarına Dayalı Belgelendirme Sistemi ve İşgücünün (Emeğin) Serbest Dolaşımı", ATAUM Bülteni, Bahar 2001, Ankara (www.ataum.ankara.edu.tr)

Çelik, Y. (1998), "Global İşsizlik ve Ekonomik Büyüme". **MESS İşveren Dergisi**, Şubat 1998, Ankara.

Çıraklık ve Meslekî Eğitim Yasası, (3308 Sayılı Yasa, **Resmi Gazete**: 19.06.1986 – 19139).

Derviş, K. (2002), "Açılış Konuşması", Ankara: TİSK – **İstihdam Politikaları Semineri ve İstihdamda Yeni Yaklaşımlar Paneli**'nde Sunulan Bildiri.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), (1977). **1970 Genel Nüfus Sayımı - Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, Ankara: DİE Matbaası.

—— (1985), **1980 Genel Nüfus Sayımı - Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, Ankara: DİE Matbaası.

—— (1991), **1990 Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları**, Ankara: DİE Matbaası.

—— (1993), **1990 Genel Nüfus Sayımı - Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, Ankara: DİE Matbaası.

—— (2001a), **Sayılarla Türkiye ve Avrupa Birliği (1994-2000)**, Ankara: DİE Matbaası.

—— (2001b), **2000 Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları**, Ankara: DİE Matbaası.

—— (2001c), **İstatistik Göstergeler (1923-1998)**, Ankara: DİE Matbaası.

—— (2002), **2000 Genel Nüfus Sayımı Sonuçları**, Ankara.

—— (2003), **2000 Genel Nüfus Sayımı - Nüfusun Sosyal ve Ekonomik Nitelikleri**, Ankara.

—— (2003), **Türkiye Nüfus Kestirmeleri (2001-2020)**, (Yayınlanmamış Veriler), Ankara.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (1963), **Kalkınma Planı - Birinci Beş Yıl (1963-1977)**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

—— (1967), **Kalkınma Planı - İkinci Beş Yıl (1968-1972)**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

—— (1973), **Yeni Strateji ve Kalkınma Planı - Üçüncü Beş Yıl (1973-1977)**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

—— (1979), **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

—— (1981), **2.Türkiye İktisat Kongresi (2-7 Kasım 1981, İzmir)**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

—— (1985), **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

—— (1989), **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

—— (1995/a), **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**, Ankara.

—— (1995/b). **Küreselleşme, Bölgesel Entegrasyonlar ve Türkiye**, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, ÖİK Raporu, Ankara.

—— (1996). **Uluslararası Ekonomik Göstergeler-1996**, Ankara.

—— (1997). **Uluslararası Ekonomik Göstergeler-1997**, Ankara.

—— (1998), **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılımına İlişkin 1998 Yılı İlerleme Raporu**, (http://ekutup.dpt.gov.tr/ab). 10.11.2002

—— (1999/a), **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılımına İlişkin 1999 Yılı İlerleme Raporu**, (http://ekutup.dpt.gov.tr/ab). 17.11.2002

—— (1999/b). **Uluslararası Ekonomik Göstergeler-1999**, Ankara.

—— (2000/a), **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**, Ankara.

—— (2000/b), **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılımına İlişkin 2000 Yılı İlerleme Raporu**, (http://ekutup.dpt.gov.tr/ab). 28.02.2003

—— (2001/a), **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılımına İlişkin 2001 Yılı İlerleme Raporu**, (http://ekutup.dpt.gov.tr/ab). 28.02.2003

—— (2001/b), **Uluslararası Ekonomik Göstergeler-2001**, Ankara.

—— (2001/c), **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı-Nitelikli İnsangücü ... ÖİK Raporu**, Ankara.

—— (2001/d), **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı-İşgücü Piyasası ÖİK Raporu**, Ankara.

—— (2002/a), **Uluslararası Ekonomik Göstergeler-2002**, Ankara.

—— (2002/b), **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılımına İlişkin 2002 Yılı İlerleme Raporu**, Ankara.

—— (2002/c), **Sayılarla Türkiye Ekonomisi – Gelişmeler (1980-2001) - Tahminler (2002-2005)**, Ankara.

—— (2002/d), **Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2001)**, Ankara.

—— (2003/a), **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılımına İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu**, Ankara.

—— (2003/b), **Uluslararası Ekonomik Göstergeler-2003**, Ankara.

—— (2003/c), **İstihdamın Artırılması ve İşgücü Piyasası** Çalışma Grubu Raporu (2004 Türkiye İktisat Kongresine Sunulan), Ankara.

—— (2004/a), **Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2003)**, Ankara.

——— (2004/b), **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılımına İlişkin 2004 Yılı İlerleme Raporu**, Ankara.

——— www.dpt.gov.tr/ab, 14.05.2003; 11.10.2003; 01.04.2004; 02.08.2004; 26.11.2004; 11.01. 2005

Dış Ticaret Müsteşarlığı (DTM), (1999). **Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara.

——— (2003), **Avrupa Birliği ve Türkiye** (5.Baskı), Ankara: Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü Yayını.

Dönmez, M. (2003). "AB Üyeliği Uzaktaki Bir Hedef Değildir" (Söyleşi). **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Ocak 2003. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Dubley, J (1999). "Globalization and Education Policy in Australia" (Ed: Jan Currie ve Janice Newson), **Universities and Globalisation – Critical Perspectives**, London: Sage Publications.

Dülger, İ. (1989), "Eğitim Standartları ve Belgelendirmenin Avrupa Topluluğu'nda Serbest Dolaşımla İlgisi", Ankara: Ankara Üniversitesi ATAUM Dokümanı.

——— (1991). **Avrupa Topluluğunda Sosyal Politika, Geçiş Dönemi Özellikleri ve 21. Yüzyılda Hedef Alınan Toplum**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayını.

Eğitim, Sağlık ve Spor Hizmetleri Vergisi Yasası, (3148 Sayılı Yasa, **Resmi Gazete**: 31.03.1988 – 19771).

Ekin, N. (1995), **Kayıt-dışı Ekonomi ve Kayıt-dışı İstihdam**, İstanbul.

——— (2000). **Türkiye'de Yapay İstihdam ve İstihdam Politikaları**. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını.

Erginer, A. (2004), "Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim İçin Bir Model Önerisi ve Uygulanabilirliği" – (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

European Foundation (EF). (1996), **A Programme for 1997-2000; Facing up to the Challenges of European Society – A Summary**, Dublin.

European Centre for the Developmental Vocational Training (CEDEFOP), (1984), **CEDEFOP Guide: Vocational Training Systems in the Member States of the E.C. – Comparative Study**, W.Berlin: CEDEFOP Document.

——— (1988), **Employee's Organizations and Their Contribution to the Development of Vocational Training Policy in the European Community**, W.Berlin: CEDEFOP Document.

——— (1997). **Policy Guidelines for Medium-Term Priorities 1997-2000**, Thessaloniki.

EURYDICE-CEDEFOP. (1995), **Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union**.

——— (1998), **Training for a Changing Society**. Thessaloniki: European Centre for the Developmental Vocational Training.

——— (2000), **Structure of Education, Initial Training and Adult Education Systems in Europe**. (www.eurydice.org) - 18 Kasım 2003.

European Round Table of Industrialists (ERT), (1990), **Life-Long Education: A European Strategy**, Brussels.

Fagerlind, I. ve Saha J.L. (1989), **Education and National Development**. Second Edition, Oxford.

Friedrich Ebert Vakfı (FEV), (1997). **Türkiye'de Meslekî ve Teknik Eğitim**, İstanbul.

Gezgin Eriş, M. (2003). "Bu Süreçte Atılacak Adımlar ..." (Söyleşi). **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Ocak 2003. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Gök F. (1997), "Eğitim Politikaları", **İktisat Dergisi**, Şubat 1997, İstanbul.

Green, A (1999). "Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends", **Journal Education Policy**, 14 (1), 55-71.

Gülcan, M. G. (2003), "Avrupa Birliği'ne Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması" – (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülerman, A. (1998), "Giriş", **Avrupa Birliğinde Meslekî-Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi**, Ankara: TOBB Yayını.

Gülmez, M. (2003), **Avrupa Birliğinde Sosyal Politika**, Ankara: Türkiye-AB Sendikal Koordinasyon Komisyonu Yayını.

Gültan, S. (2003), **Bilgi Toplumu Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye**, Ankara: Ankara Üniversitesi ATAUM Yayını.

Güngör, H ve Soğuk, H. (2001), **Avrupa Birliği Program ve Ajanslarına Aday Ülke Statüsüyle Türkiye'nin Katılımı**, İktisadi Kalkınma Vakfı Yayını, No: 164, İstanbul.

Günuğur H. (1988), **Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu Kuran Antlaşma (Roma Antlaşması-1957)**, Ankara: Barışcan Yayıncılık.

------ (2002), "Giriş", **Profile 2002 - Türkiye-Avrupa Birliği İlişkilerindeki Temel Belgeler**. Ankara: Rekmay Reklam ve Tanıtım Ltd.Şti. Yayını.

Gürsel, S. ve Ulusoy, V. (1999), **Türkiye'de İşsizlik ve İstihdam**, İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları, Cogito/Ekonomi-87.

Gürson, G. "Gümrük Birliğinin Faturası İşçiye", **Cumhuriyet**, 14 Haziran1996.

Henry M, Lingard B, Rizvi, Fazal and Taylor S (1999), "Working with/against Globalization in Education", **Journal Education Policy**, 14 (1), 85-97.

Hesapçıoğlu, M. (1984), **Türkiye'de İnsangücü ve Eğitim Planlaması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

------ (1994), **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi**. İstanbul: Beta Basım, Yayın, Dağıtım A.Ş.

International Institute for Management Development (IMD), **World Competitiveness Yearbook**, (www.imd.ch) - 12 Temmuz 2003, 4 Eylül 2003, 25 Nisan 2004.

------ **World Competitiveness Report - 2002**, (www.imd.ch) - 18 Temmuz 2003, 5 Mayıs 2004.

Işık, Y. (1989), "Bilimsel ve Teknolojik Devrim Koşullarında Ekonomik Gelişme ve Türkiye'nin Durumu", **1989 Sanayi Kongreleri Bildirileri (I)**, İstanbul: TMMOB Makine Mühendisleri Odası.

İktisadi Kalkınma Vakfı (İKV), (1987), **Avrupa Tek Senedi**, İstanbul.

------ (1995), **Avrupa Birliği Kurumları ve Türkiye-Avrupa Birliği Ortaklık Organları**, İstanbul.

------ (2002). **Avrupa Birliğinin Gümrük Birliği, Malların Serbest Dolaşımı, Ortak Dış Ticaret Politikaları ve Türkiye'nin Uyumu** (11.Kitap). İstanbul.

------ (2003), **Avrupa Birliği'nin Rekabet Politikası**, İstanbul.

Karakütük, K. (1999), "Karşılaştırmalı Eğitim Finansmanı". **Eğitimde Yansımalar: V** - 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara: H. H. Tekışık Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını.

------ (2001), **Demokratik, Laik Eğitim – Çağdaş Toplum Olmanın Yolu**, Ankara, Anı Yayıncılık.

------ (2002), **Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme – Lisansüstü Öğretimin Planlanması**, Ankara, Anı Yayıncılık.

Karauçak, O. Ş. (1993), "Avrupa Topluluğu'nun Sosyal Politikası ve Türkiye'nin Uyumu" – (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karip, E (2005), "Küreselleşme ve Lizbon Eğitim 2010 Hedefleri", Eğitim Yönetimi Dergisi, Bahar 2005, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Karluk, R. (1998), **Avrupa Birliği ve Türkiye**, İstanbul: Beta Basım, Yayın, Dağıtım A.Ş.

------ (1998), **Uluslararası Ekonomik, Mali ve Siyasi Kuruluşlar**, 4. Baskı, Ankara: Turhan Kitabevi

Kavak, Y. Ekinci, E. Gökçe, F. (1997), **İlköğretimde Kaynak Arayışları**, Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.

Kayacıklı, T. (2002), **İrlanda Deneyimi**, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası (İTO) Yayını.

Kayır Ö, Karaca Ş, Şenyüz Y (2004). Meslekî ve Teknik Eğitim Alanındaki Problemler (Yayınlanmamış Meslek Liseleri Araştırması), Ankara.

Kazgan, G (2000). **Küreselleşme ve Ulus Devlet – Yeni Ekonomik Düzen**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kenar, N. (2002), "Türkiye'nin Uyması Gereken İstihdam Politikaları", Ankara: TİSK – **İstihdam Politikaları Semineri ve İstihdamda Yeni Yaklaşımlar Paneli**'nde Sunulan Bildiri.

Levin, H.M. (1995), (Ed. M. Carnoy). "School Finance", **International Encyclopedia of Economics of Education**. Second Edition, Cambridge: Cambridge University.

Marginson, S (1999), "After Globalization: Emerging Politics of Education", **Journal Education Policy**, 14 (1), 19-31.

Melen F. (1973), "Önsöz", **Yeni Strateji ve Kalkınma Planı – Üçüncü Beş Yıl (1973-1977)**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

Meslekî Araştırma ve Geliştirme Merkezi (CORD), (1994). **Meslekî ve Teknik Eğitim Raporu**, Endüstriyel Okullar Projesi, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (1996/a). **Avrupa Birliği Üye Ülkeleri Eğitim Politikaları**, (Yayınlanmamış Rapor), Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu.

------ (1996/b), **On Beşinci Millî Eğitim Şurası** (Raporlar, Görüşmeler Kararlar). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

------ (1997/a). **Eğitim Ana Planı (1996-2011)**, (Yayınlanmamış Rapor), Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu.

------ (1997/b), "Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması İle İlgili Sorular ve Yanıtlar", **Türkiye ve Almanya'da Eğitim Tartışmaları**, Ankara: Konrad Adenauer Vakfı Yayını.

------ (1999), **On Altıncı Millî Eğitim Şurası** (Raporlar, Görüşmeler Kararlar), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

------ (2001), **Avrupa Birliği Eğitim Politikası ve Uygulamalar**, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu (Yayınlanmamış Rapor).

------ (2002), **Meslekî-Teknik Eğitim Yönetmeliği**, (R.G: 03.07.2002 – 24804).

------ (2002/a), **Sayısal Veriler 2001-2002**. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Yayını.

------ (2002/b), **2002 Yılı Başında Milli Eğitim**, Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Yayını.

------ (2003/a), **2003 Yılı Başında Milli Eğitim**, Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Yayını.

------ (2003/b), **Sayısal Veriler 2002-2003**. Ankara: Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Yayını.

------ (2003/c), **Avrupa Birliği Yolunda Türk Millî Eğitim Sistemi**, (Yayınlanmamış Araştırma), Ankara: AB Kazanımlarına Uyum Komisyonu.

------ (2004). **Eğitim Yapıları Tip Projeleri**, (Yayınlanmamış Rapor), Ankara: Yatırımlar ve Tesisler Dairesi.

------ Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Yayınlanmamış Verileri.

Millî Eğitim Temel Yasası, (1739 Sayılı Yasa, **Resmi Gazete**: 24.06.1973 – 14574).

Mitter, W. (1991), **Problems of the Interrelationship Between General and Vocational Education in Europe: A Historical and Conceptual Approach**, Birmingham.

Moroğlu, N. (2002), "Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum Çalışmaları", **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim**, İstanbul: ALKEV Yayını.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (1992), **Public Educational Expenditure, Costs And Financing–An Analysis Of Trends (1970-1988)**, Paris.

------ (1994), **The OECD Jobs Study: Facts, Analysis, Strategies**, Paris.

------ (1995/a), **OECD Education Statistics (1985-1992)**, Paris.

------ (1995/b), **Education at a Glance-OECD Indicators 1993**, Paris.

------ (1997/a), **Education at a Glance-OECD Indicators 1995**, Paris.

------ (1997/b), **Education Policy Analysis 1997**, Paris.

------ (2001/a), **Education at a Glance-OECD Indicators 2001**, Paris.

------ (2001/b), **Education Policy Analysis 2001**, Paris.

------ (2001/c), **OECD/PISA 2001 Anketi Sonuçları**, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü Yayını.

------ (2002/a), **Education Policy Analysis 2002**, Paris.

------ (2002/b), **Education at a Glance-OECD Indicators 2002**, Paris.

------ (2002/c), **OECD in Figures**, Paris.

------ (2002/d), **Employment Outlook**, Paris.

------- (2003/a), **Education at a Glance-OECD Indicators 2003**, Paris.
------- (2003/b), **OECD in Figures**, Paris.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi - Avrupa Birliği Ofisi (www.po.metu.edu.tr/euoffice), 04.10.2003

Öymen, A. (1998), "Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim", **Türkiye ve Almanya'da Eğitim Tartışmaları**, Ankara: Konrad Adenauer Vakfı Yayını.

Özmete, E. (2001), "Kırsal Alanda Kadınların Tarım Dışı Sektörlerde Çalışması ve Yaşam Tatmini", **Çiftçi ve Köy Dünyası**, TZOB Dergisi, Sayı 146, Ankara.

Psacharopoulos, G. ve Mauren Woodhall (1986), **Education for Development**, Oxford: Oxford Universty.

Psacharopoulos, G. (1987), "Economics Aspets of Educational Planning", **Economics of Education: Researches and Studies**. Oxford.

Psacharopoulos, G. (1991), "Higher Education in Developing Countries: The Scenario of the Future", **Higher Education**. Vol: 21.

Sapancalı, F. (1998), "1980 Sonrası Ekonomik Gelişmelerin İşgücü ve İstihdama Etkisi", **Kamu-İş Dergisi**, Ocak 1998, Ankara.

Schwenk H. (1998), "Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim", **Türkiye ve Almanya'da Eğitim Tartışmaları**, Ankara: Konrad Adenauer Vakfı Yayını.

Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası (İlköğretim ve Eğitim Yasası, Millî Eğitim Temel Yasası, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa ile 24.03.1988 tarihli ve 3418 sayılı Yasada Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Yasa), (4306 Sayılı Yasa, **Resmi Gazete**: 18.08.1997 – 23084).

Serbest, F. (2002), "Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk Özel Sektöründe İstihdam ve Eğitim Politikaları (Tofaş Türk Otomobil Fabrikası A.Ş. Örneği)" – (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sevinç, D. (1996), **Avrupa Birliğinde Eğitim Politikaları ve Eğitim Politikaları Açısından Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri** (Eğitim Ana Planı Destek Raporu – Yayınlanmamış), Ankara.

Sınavsız Yükseköğretime Geçiş Yasası (Yükseköğretim Yasası, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Yasası, İlköğretim ve Eğitim Yasası, Millî Eğitim Temel Yasası, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 sayılı Yasada Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Yasa ile Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasada Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yasa (4702 Sayılı Yasa, **Resmi Gazete**: 10.07.2001 - 24458).

Stanford Research Institute (1967), **Growth Factors – Compound Interest Tables**, California.

Stiglitz, Joseph E (2002), **Küreselleşme – Büyük Hayal Kırıklığı**, 2.Baskı (Çev: Arzu Taşçıoğlu ve Deniz Vural), İstanbul: Plan B Yayınevi.

Şen, F. (1994), **Türkiye'nin Ufukları**, Köln ve Ankara: Türkiye Araştırmalar Merkezi Yayını.

The Official Proceedings Of The Fifth IIRA European Regional Industrial Relations Congress. (1997), **The European Union And The Employment Relationship**. Dublin: Oak Tree Press.

Trampe N. (1997), "The Search for Competitiveness and Its Implications for Employment in the Twenty-First Century". **The Search for Competitiveness and its Implications for Employment.** First IIRA European Regional Industrial Relations Congress.

Tural, Kurul N. (2002), **Eğitim Finansmanı**, Ankara: Anı Yayıncılık.

—— (2004), **Küreselleşme ve Üniversiteler**, Ankara: Kök Yayıncılık.

Tuzcu, G. (1998), "Türkiye İlk ve Ortaöğretime Dal Öğretmeni Yetiştirmenin Planlanması" – (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

—— (2002), **MEB Harcamaları**, (Yayımlanmamış Araştırma), MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Ankara.

—— (2002), "Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitiminin Planlanması", **Millî Eğitim Dergisi**, Yaz-Güz 2002, Sayı: 155-156, Ankara.

—— (2004), "Eğitimin Finansman Gerekleri ve Boyutları", **Millî Eğitim Dergisi**, Yaz 2004, Sayı: 163, Ankara.

Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK). (1999), **Türkiye Ulusal Enformasyon Altyapısı Ana Planı (TUENA) Sonuç Raporu**, Ankara.

—— (2002), **Vizyon 2023 ve Teknoloji Öngörüsü** (www.tubitak.gov.tr/vizyon 2023), 02.02.2003

—— (2003), **Vizyon 2023 ve Teknoloji Öngörüsü – Eğitim ve İnsan Kaynakları Paneli (Taslak Raporu),** (www.tubitak.gov.tr/vizyon 2023), 18.05.2004

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), (2003). **Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Gerçekleştirilen ve Gerçekleştirilmesi Planlanan Reformlar**, (TBMM Anayasa Hukuku 1. Uluslararası Sempozyumu – 22-24 Nisan 2003), (Yay.Haz: Zafer Gören), Ankara.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonları (TİSK). (1997), **Türkiye'de ve Dünya'da Meslekî Eğitim**, Ankara.

—— (2000), "UNICE'nin Ekonomik ve Yapısal Reforma İlişkin Eylem Planı", **İşveren Dergisi Eki**, C 38, Mayıs 2000, Ankara.

—— (2000), "Avrupa Konseyi: Lizbon Devlet ve Hükümet Başkanları Toplantısı Sonuç Bildirisi – İstihdam, Ekonomik Reform ve Sosyal Uyum Kararları", **İşveren Dergisi Eki**, C 38, Mayıs 2000, Ankara.

—— (2002), **İstihdam Politikaları Semineri ve İstihdamda Yeni Yaklaşımlar Paneli**, Ankara.

Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB). (1989), **Türkiye ve AT Ülkelerinin Sosyo-Ekonomik Verilerle Karşılaştırılması**, Ankara.

Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD). (1991), **21. Yüzyıla Doğru Türkiye: Geleceğe Dönük Bir Atılım Stratejisi**, İstanbul.

—— (1999), **Türkiye'nin Fırsat Penceresi – Demografik Dönüşüm ve İzdüşümleri**, İstanbul.

—— (2001), **Avrupa Birliği Yolunda Bilgi Toplumu ve eTürkiye**, İstanbul.

—— (2002), **Türkiye'de İşgücü Piyasası ve İşsizlik**, İstanbul.

Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK). (2000). **Avrupa'da Girişimciliğin Özendirilmesi ve Yaygınlaştırılması**, İstanbul.

Uluğbay H. (1998), "Türkiye'de Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitim", **Türkiye ve Almanya'da Eğitim Tartışmaları**, Ankara: Konrad Adenauer Vakfı Yayını.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (1999). **Statistical Yearbook-1999**, Paris.

------ (2003), **Meeting of Higher Education Partners – Report on Trends and Developments in Higher Education in Europe**, Paris, (www.unesco.org), 10-20 Ekim 2004.

------ (2005), **EFA Global Monitoring Report-2005**, (www.unesco.org), 20-28 Şubat 2005.

United Nations Population Found (UNFPA), (2003). **State of World Population 2003**, New York.

Ünal, L. (1996). **Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi**, Ankara: Epar Yayınları.

World Bank (2002), **World Development Indicators Database**, (www.worldbank.org).

------ (2003/a), **Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education**, New York: Oxford University Press.

------ (2003/b), **World Development Report – 2003**, New York: Oxford University Press.

World Economic Forum (WEF), (www.weforum.org) - 10 Ağustos 2003, 19 Eylül 2003, 1 Kasım 2003, 7 Şubat 2004, 16 Mayıs 2004, 18 Eylül 2004.

Yaprak Ş. (2000), "İstihdam Sorunun Çözümünde İnsangücü Faktörü", **Tekstil İşveren Dergisi**, İstanbul.

Yükseköğretim Kurulu, (2003). **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu**, Ankara.

Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), (1991). **1990-1991 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri**, Ankara.

------ (2001), **2000-2001 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri**, Ankara.

Yükseköğretim Yasası, (2547 Sayılı Yasa, **Resmi Gazete**: 06.11.1981 – 17506).

Zengingönül, O. (1998), **Avrupa Birliği'nde Meslekî-Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi**, Ankara: TOBB Yayını.

EKLER

Ek 1. Okulöncesi Eğitim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Tüm Yaşlar)

Öğr. Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	119.866	5,07870	- 5,5	- 27,93283	30,25	118.670
1991-1992	132.965	5,12374	- 4,5	- 23,05682	20,25	
1992-1993	136.117	5,13391	- 3,5	- 17,96869	12,25	
1993-1994	143.349	5,15639	- 2,5	- 12,89099	6,25	
1994-1995	148.088	5,17052	- 1,5	- 7,75578	2,25	
1995-1996	158.354	5,19963	- 0,5	- 2,59981	0,25	
1996-1997	174.710	5,24232	0,5	2,62116	0,25	
1997-1998	182.533	5,26134	1,5	7,89201	2,25	
1998-1999	204.461	5,31061	2,5	13,27653	6,25	
1999-2000	212.603	5,32757	3,5	18,64649	12,25	
2000-2001	227.464	5,35691	4,5	24,10611	20,25	
2001-2002	253.513	5,40400	5,5	29,72200	30,25	243.557
n = 12		**62,76564**	**0,0**	**4,05938**	**143,0**	

$$Y = a \cdot b^x$$

$\text{Loga} = \sum \log Y / n = 62,76564 / 12 = 5,23047$ (Antilog) $\rightarrow$ 170.008

$\text{Logb} = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 4,05938 / 143,0 = 0,02839$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,06755

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 5,23047 + (- 5,5) \cdot 0,02839 = 5,07434$ (Antilog) $\rightarrow$ 118.670

$\text{Log } Y^1_{2001} = 5,23047 + (5,5) \cdot 0,02839 = 5,38660$ (Antilog) $\rightarrow$ 243.557

Yorum: Okulöncesi eğitim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 6,8'dir.

Ek 2. Okulöncesi Eğitim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (3-5 Yaş)

Öğr. Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	116.106	5,06485	- 5,5	- 27,85670	30,25	117.451
1991-1992	132.965	5,12374	- 4,5	- 23,05682	20,25	
1992-1993	136.117	5,13391	- 3,5	- 17,96869	12,25	
1993-1994	143.349	5,15639	- 2,5	- 12,89099	6,25	
1994-1995	147.713	5,16942	- 1,5	- 7,75413	2,25	
1995-1996	157.632	5,19764	- 0,5	- 2,59882	0,25	
1996-1997	174.302	5,24130	0,5	2,62065	0,25	
1997-1998	182.533	5,26134	1,5	7,89201	2,25	
1998-1999	203.640	5,30886	2,5	13,27216	6,25	
1999-2000	212.603	5,32757	3,5	18,64649	12,25	
2000-2001	227.464	5,35691	4,5	24,10611	20,25	
2001-2002	253.513	5,40400	5,5	29,72200	30,25	244.231
n = 12		**62,74595**	**0,0**	**4,13327**	**143,0**	

$$Y = a \cdot b^x$$

$Loga = \sum \log Y / n = 62,74595 / 12 = 5,22883$ (Antilog) $\rightarrow$ 169.367

$Logb = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 4,13327 / 143,0 = 0,02890$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,06882

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 5,22883 + (- 5,5) \cdot 0,02890 = 5,06986$ (Antilog) $\rightarrow$ 117.451

$\text{Log } Y^1_{2001} = 5,22883 + (5,5) \cdot 0,02890 = 5,38780$ (Antilog) $\rightarrow$ 244.231

Yorum: 3-5 yaş grubu okulöncesi eğitim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 6,9'dur.

Ek 3. İlköğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Tüm Yaşlar)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	9.243.232	6,96582	- 5,5	- 38,31203	30,25	8.900.542
1991-1992	9.284.258	6,96775	- 4,5	- 31,35486	20,25	
1992-1993	9.264.064	6,96680	- 3,5	- 24,38381	12,25	
1993-1994	9.162.854	6,96203	- 2,5	- 17,40508	6,25	
1994-1995	9.141.634	6,96102	- 1,5	- 10,44154	2,25	
1995-1996	9.048.740	6,95659	- 0,5	- 3,47829	0,25	
1996-1997	9.011.654	6,95480	0,5	3,47740	0,25	
1997-1998	9.084.635	6,95831	1,5	10,43746	2,25	
1998-1999	9.609.050	6,98268	2,5	17,45670	6,25	
1999-2000	10.028.979	7,00126	3,5	24,50440	12,25	
2000-2001	10.480.721	7,02039	4,5	31,59176	20,25	
2001-2002	10.477.616	7,02026	5,5	38,61144	30,25	10.081.765
n = 12		**83,71772**	**0,0**	**0,70356**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$\text{Loga} = \sum \log Y / n = 83{,}71772 / 12 = 6{,}97648$ (Antilog) $\rightarrow$ 9.472.759

$\text{Logb} = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 0{,}70356 / 143{,}0 = 0{,}00492$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,01139

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 6{,}97648 + (-5{,}5) \cdot 0{,}00492 = 6{,}94942$ (Antilog) $\rightarrow$ 8.900.542

$\text{Log } Y^1_{2001} = 6{,}97648 + (5{,}5) \cdot 0{,}00492 = 7{,}00354$ (Antilog) $\rightarrow$ 10.081.765

Yorum: İlköğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 1,1'dir.

Ek 4. İlköğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (6-13 Yaş)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	8.006.986	6,90347	- 5,5	- 37,96908	30,25	7.679.542
1991-1992	8.106.773	6,90885	- 4,5	- 31,08982	20,25	
1992-1993	8.092.479	6,90808	- 3,5	- 24,17829	12,25	
1993-1994	8.143.494	6,91081	- 2,5	- 17,27703	6,25	
1994-1995	8.120.954	6,90961	- 1,5	- 10,36441	2,25	
1995-1996	8.058.522	6,90626	- 0,5	- 3,45313	0,25	
1996-1997	8.047.839	6,90568	0,5	3,45284	0,25	
1997-1998	8.600.670	6,93453	1,5	10,40180	2,25	
1998-1999	9.094.211	6,95877	2,5	17,39691	6,25	
1999-2000	9.619.402	6,98315	3,5	24,44102	12,25	
2000-2001	9.893.957	6,99537	4,5	31,47917	20,25	
2001-2002	9.735.459	6,98836	5,5	38,43596	30,25	9.626.871
n = 12		**83,21292**	**0,0**	**1,27595**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$\text{Loga} = \sum \log Y / n = 83{,}21292 / 12 = 6{,}93441$ (Antilog) $\rightarrow 8.598.254$

$\text{Logb} = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 1{,}27595 / 143{,}0 = 0{,}00892$ (Antilog) $\rightarrow 1{,}02076$

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 6{,}93441 + (-5{,}5) \cdot 0{,}00892 = 6{,}88534$ (Antilog) $\rightarrow 7.679.542$

$\text{Log } Y^1_{2001} = 6{,}93441 + (5{,}5) \cdot 0{,}00892 = 6{,}98349$ (Antilog) $\rightarrow 9.626.871$

Yorum: 6-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 2,1'dir.

Ek 5. Ortaöğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Tüm Yaşlar)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	1.426.632	6,15431	- 5,5	- 33,84872	30,25	1.574.296
1991-1992	1.582.347	6,19930	- 4,5	- 27,89686	20,25	
1992-1993	1.743.471	6,24141	- 3,5	- 21,84495	12,25	
1993-1994	1.887.534	6,27589	- 2,5	- 15,68974	6,25	
1994-1995	2.050.565	6,31187	- 1,5	- 9,46781	2,25	
1995-1996	2.162.865	6,33503	- 0,5	- 3,16751	0,25	
1996-1997	2.138.298	6,33007	0,5	3,16503	0,25	
1997-1998	2.129.969	6,32837	1,5	9,49256	2,25	
1998-1999	2.280.676	6,35806	2,5	15,89516	6,25	
1999-2000	2.316.350	6,36480	3,5	22,27681	12,25	
2000-2001	2.362.653	6,37340	4,5	28,68030	20,25	
2001-2002	2.579.819	6,41159	5,5	35,26374	30,25	2.611.766
n = 12		**75,68412**	**0,0**	**2,85802**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$\text{Loga} = \sum \log Y / n = 75{,}68412 / 12 = 6{,}30701$ (Antilog) $\rightarrow$ 2.027.731

$\text{Logb} = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 2{,}85802 / 143{,}0 = 0{,}01999$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,04710

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 6{,}30701 + (-5{,}5) \cdot 0{,}01999 = 6{,}19709$ (Antilog) $\rightarrow$ 1.574.296

$\text{Log } Y^1_{2001} = 6{,}30701 + (5{,}5) \cdot 0{,}01999 = 6{,}41693$ (Antilog) $\rightarrow$ 2.611.766

Yorum: Ortaöğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 4,7'dir.

Ek 6. Ortaöğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (14-16 Yaş)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	987.926	5,99472	- 5,5	- 32,97098	30,25	1.110.218
1991-1992	1.083.078	6,03466	- 4,5	- 27,15597	20,25	
1992-1993	1.221.073	6,08674	- 3,5	- 21,30360	12,25	
1993-1994	1.378.171	6,13930	- 2,5	- 15,34826	6,25	
1994-1995	1.480.038	6,17027	- 1,5	- 9,25541	2,25	
1995-1996	1.568.984	6,19562	- 0,5	- 3,09781	0,25	
1996-1997	1.566.135	6,19483	0,5	3,09741	0,25	
1997-1998	1.528.054	6,18414	1,5	9,27621	2,25	
1998-1999	1.551.374	6,19072	2,5	15,47679	6,25	
1999-2000	1.589.841	6,20135	3,5	21,70474	12,25	
2000-2001	1.702.996	6,23121	4,5	28,04046	20,25	
2001-2002	1.828.357	6,26206	5,5	34,44134	30,25	1.857.222
n = 12		**73,88563**	**0,0**	**2,90492**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$\text{Loga} = \sum \log Y / n = 73{,}88563 / 12 = 6{,}15714$ (Antilog) $\rightarrow$ 1.435.939

$\text{Logb} = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 2{,}90492 / 143{,}0 = 0{,}02031$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,04789

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 6{,}15714 + (-5{,}5) \cdot 0{,}02031 = 6{,}04541$ (Antilog) $\rightarrow$ 1.110.218

$\text{Log } Y^1_{2001} = 6{,}15714 + (5{,}5) \cdot 0{,}02031 = 6{,}26886$ (Antilog) $\rightarrow$ 1.857.222

Yorum: 14-16 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 4,8'dir.

Ek 7. Genel Ortaöğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Tüm Yaşlar)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	799.358	5,90274	- 5,5	- 32,46508	30,25	858.367
1991-1992	894.047	5,95136	- 4,5	- 26,78112	20,25	
1992-1993	990.760	5,99597	- 3,5	- 20,98589	12,25	
1993-1994	1.078.483	6,03281	- 2,5	- 15,08203	6,25	
1994-1995	1.155.827	6,06289	- 1,5	- 9,09434	2,25	
1995-1996	1.201.138	6,07959	- 0,5	- 3,03980	0,25	
1996-1997	1.158.095	6,06374	0,5	3,03187	0,25	
1997-1998	1.166.195	6,06677	1,5	9,10016	2,25	
1998-1999	1.282.605	6,10809	2,5	15,27023	6,25	
1999-2000	1.399.912	6,14610	3,5	21,51135	12,25	
2000-2001	1.487.415	6,17243	4,5	27,77594	20,25	
2001-2002	1.673.363	6,22359	5,5	34,22975	30,25	1.587.365
n = 12		**72,80610**	**0,0**	**3,47105**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$\text{Loga} = \sum \log Y / n = 72{,}80610 / 12 = 6{,}06718$ (Antilog) $\rightarrow 1.167.280$

$\text{Logb} = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 3{,}47105 / 143{,}0 = 0{,}02427$ (Antilog) $\rightarrow 1{,}05748$

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 6{,}06718 + (-5{,}5) \cdot 0{,}02427 = 5{,}93367$ (Antilog) $\rightarrow 858.367$

$\text{Log } Y^1_{2001} = 6{,}06718 + (5{,}5) \cdot 0{,}02427 = 6{,}20068$ (Antilog) $\rightarrow 1.587.365$

Yorum: Ortaöğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 5,7'dir.

Ek 8. Genel Ortaöğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (14-16 Yaş)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	582.103	5,76500	- 5,5	- 31,70750	30,25	643.091
1991-1992	644.357	5,80913	- 4,5	- 26,14107	20,25	
1992-1993	730.378	5,86355	- 3,5	- 20,52242	12,25	
1993-1994	824.386	5,91613	- 2,5	- 14,79033	6,25	
1994-1995	867.387	5,93821	- 1,5	- 8,90732	2,25	
1995-1996	897.677	5,95312	- 0,5	- 2,97656	0,25	
1996-1997	871.901	5,94047	0,5	2,97023	0,25	
1997-1998	834.114	5,92123	1,5	8,88184	2,25	
1998-1999	856.036	5,93249	2,5	14,83123	6,25	
1999-2000	916.834	5,96229	3,5	20,86802	12,25	
2000-2001	1.058.504	6,02469	4,5	27,11112	20,25	
2001-2002	1.195.085	6,07740	5,5	33,42569	30,25	1.102.414
n = 12		**71,10370**	**0,0**	**3,04294**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$Loga = \sum \log Y / n = 71,10370 / 12 = 5,92531$ (Antilog) $\rightarrow$ 841.993

$Logb = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 3,04294 / 143,0 = 0,02128$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,05022

$$\text{Log } Y^1 = Loga + X \cdot logb$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 5,92531 + (- 5,5) \cdot 0,02128 = 5,80827$ (Antilog) $\rightarrow$ 643.091

$\text{Log } Y^1_{2001} = 5,92531 + (5,5) \cdot 0,02128 = 6,04234$ (Antilog) $\rightarrow$ 1.102.414

Yorum: 6-14 yaş grubu genel ortaöğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 5,0'dır.

Ek 9. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Tüm Yaşlar)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	627.274	5,79746	- 5,5	- 31,88602	30,25	721.727
1991-1992	688.300	5,83778	- 4,5	- 26,27000	20,25	
1992-1993	752.711	5,87663	- 3,5	- 20,56820	12,25	
1993-1994	809.051	5,90798	- 2,5	- 14,76994	6,25	
1994-1995	894.738	5,95170	- 1,5	- 8,92754	2,25	
1995-1996	961.727	5,98305	- 0,5	- 2,99153	0,25	
1996-1997	980.203	5,99132	0,5	2,99566	0,25	
1997-1998	963.774	5,98398	1,5	8,97596	2,25	
1998-1999	998.071	5,99916	2,5	14,99790	6,25	
1999-2000	916.438	5,96210	3,5	20,86736	12,25	
2000-2001	875.238	5,94213	4,5	26,73957	20,25	
2001-2002	906.456	5,95735	5,5	32,76541	30,25	1.015.616
n = 12		**71,19062**	**0,0**	**1,92864**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$Loga = \sum \log Y / n = 71,19062 / 12 = 5,93255$ (Antilog) $\rightarrow$ 856.153

$Logb = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 1,92864 / 143,0 = 0,01349$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,03154

$$\text{Log } Y^1 = Loga + X \cdot logb$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 5,93255 + (- 5,5) \cdot 0,01349 = 5,85837$ (Antilog) $\rightarrow$ 721.727

$\text{Log } Y^1_{2001} = 5,93255 + (5,5) \cdot 0,01349 = 6,00673$ (Antilog) $\rightarrow$ 1.015.616

Yorum: Meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 3,2'dir.

Ek 10. Meslekî-Teknik Ortaöğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (14-16 Yaş)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	405.823	5,60834	- 5,5	- 30,84585	30,25	468.513
1991-1992	438.721	5,64219	- 4,5	- 25,38985	20,25	
1992-1993	490.695	5,69081	- 3,5	- 19,91784	12,25	
1993-1994	553.785	5,74334	- 2,5	- 14,35835	6,25	
1994-1995	612.651	5,78721	- 1,5	- 8,68082	2,25	
1995-1996	671.307	5,82692	- 0,5	- 2,91346	0,25	
1996-1997	694.234	5,84151	0,5	2,92075	0,25	
1997-1998	693.940	5,84132	1,5	8,76198	2,25	
1998-1999	695.338	5,84220	2,5	14,60549	6,25	
1999-2000	673.007	5,82802	3,5	20,39807	12,25	
2000-2001	644.492	5,80922	4,5	26,14148	20,25	
2001-2002	633.272	5,80159	5,5	31,90875	30,25	746.545
n = 12		**69,26266**	**0,0**	**2,63035**	**143,0**	

Not: Açıköğretim öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$\text{Loga} = \sum \log Y / n = 69{,}26266 / 12 = 5{,}77189$ (Antilog) $\rightarrow 591.410$

$\text{Logb} = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 2{,}63035 / 143{,}0 = 0{,}01839$ (Antilog) $\rightarrow 1{,}04326$

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 5{,}77189 + (-5{,}5) \cdot 0{,}01839 = 5{,}67072$ (Antilog) $\rightarrow 468.513$

$\text{Log } Y^1_{2001} = 5{,}77189 + (5{,}5) \cdot 0{,}01839 = 5{,}87306$ (Antilog) $\rightarrow 746.545$

Yorum: 14-16 yaş grubu meslekî-teknik ortaöğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 4,3'tür.

Ek 11. Yükseköğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (Tüm Yaşlar)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	444.447	5,64782	- 5,5	- 31,06301	30,25	454.155
1991-1992	469.302	5,67145	- 4,5	- 25,52154	20,25	
1992-1993	512.339	5,70956	- 3,5	- 19,98345	12,25	
1993-1994	617.297	5,79049	- 2,5	- 14,47624	6,25	
1994-1995	630.005	5,79934	- 1,5	- 8,69902	2,25	
1995-1996	701.228	5,84586	- 0,5	- 2,92293	0,25	
1996-1997	759.167	5,88034	0,5	2,94017	0,25	
1997-1998	832.991	5,92064	1,5	8,88096	2,25	
1998-1999	889.589	5,94919	2,5	14,87297	6,25	
1999-2000	931.358	5,96912	3,5	20,89191	12,25	
2000-2001	992.622	5,99678	4,5	26,98553	20,25	
2001-2002	1.046.134	6,01959	5,5	33,10773	30,25	1.103.637
n = 12		**70,20018**	**0,0**	**5,01309**	**143,0**	

Not: Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$Loga = \sum \log Y / n = 70,20018 / 12 = 5,85002$ (Antilog) $\rightarrow$ 707.971

$Logb = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 5,01309 / 143,0 = 0,03506$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,08407

$$\text{Log } Y^1 = \text{Loga} + X \cdot \text{logb}$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 5,85002 + (- 5,5) \cdot 0,03506 = 5,65720$ (Antilog) $\rightarrow$ 454.155

$\text{Log } Y^1_{2001} = 5,85002 + (5,5) \cdot 0,03506 = 6,04283$ (Antilog) $\rightarrow$ 1.103.637

Yorum: Yükseköğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 8,4'tür.

Ek 12. Yükseköğretim Öğrenci Sayısındaki Gelişim (18-21 Yaş)

Öğr.Yılı	Öğrenci Sayısı (Y)	Log Y	X	X . LogY	X^2	Y^1
1990-1991	283.829	5,45306	- 5,5	- 29,99181	30,25	282.393
1991-1992	300.517	5,47787	- 4,5	- 24,65041	20,25	
1992-1993	326.680	5,51412	- 3,5	- 19,29943	12,25	
1993-1994	390.815	5,59197	- 2,5	- 13,97993	6,25	
1994-1995	383.170	5,58339	- 1,5	- 8,37509	2,25	
1995-1996	429.869	5,63334	- 0,5	- 2,81667	0,25	
1996-1997	468.505	5,67071	0,5	2,83536	0,25	
1997-1998	525.867	5,72088	1,5	8,58131	2,25	
1998-1999	573.668	5,75866	2,5	14,39665	6,25	
1999-2000	612.294	5,78696	3,5	20,25436	12,25	
2000-2001	659.918	5,81949	4,5	26,18770	20,25	
2001-2002	703.907	5,84752	5,5	32,16133	30,25	722.448
n = 12		**67,85796**	**0,0**	**5,30339**	**143,0**	

Not: Açıköğretim ve lisansüstü öğrencileri dahil değildir.

$$Y = a \cdot b^x$$

$Loga = \sum \log Y / n = 67,85796 / 12 = 5,65483$ (Antilog) $\rightarrow$ 451.679

$Logb = \sum X \cdot \log Y / \sum X^2 = 5,30339 / 143,0 = 0,03709$ (Antilog) $\rightarrow$ 1,08915

$$\text{Log } Y^1 = Loga + X \cdot logb$$

$\text{Log } Y^1_{1990} = 5,65483 + (- 5,5) \cdot 0,03709 = 5,45085$ (Antilog) $\rightarrow$ 282.393

$\text{Log } Y^1_{2001} = 5,65483 + (5,5) \cdot 0,03709 = 5,85881$ (Antilog) $\rightarrow$ 722.448

Yorum: 18-21 yaş grubu yükseköğretim öğrencilerinin 1990-2001 döneminde yıllık ortalama artış oranı % 8,9'dur.