T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

AVRUPA BİRLİĞİ ÜYELİK SÜRECİ, AB GENEL EĞİTİM POLİTİKALARI VE AB YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL EĞİTİMİ VE YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

Cihan KILIÇ

İzmir
2009

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

AVRUPA BİRLİĞİ ÜYELİK SÜRECİ, AB GENEL EĞİTİM POLİTİKALARI VE AB YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL EĞİTİMİ VE YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

Cihan KILIÇ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Berna Çöker KOLOĞLU

İzmir

2009

İlimleri yöntemsiz incelemeye koyulmanın, yararı yerine zararı vardır ... Fakat yalnız ve alaca karanlıkta yürüyen biri gibi, çok yavaş gitmeye ve tüm şeylere aşrı dikkat göstermeye karar verdim ...[M]antığı teşkil eden çok sayıdaki ilkeler yerine, aşağıdaki dört ilkenin yeterli olduğuna inanıyorum, yeter ki onları izlemeye kesin olarak karar vereyim. Birincisi; doğru olduğunu açıkça bilmediğim hiçbir şeyi doğru olarak kabul etmemek, yani aceleci ve önyargılı olmaktan kaçınmak ve yargılarımızda hiçbir şüpheye yol açmayacak derecede açık ve kesin şekilde sunulan şeylerden başkasını kabul etmemek. İkincisi; inceleyeceğim güçlüklerden her birini en iyi çözümlenebilecek duruma getirmek için mümkün olduğunca çok parçalara ayırmak. Üçüncüsü; en basit ve anlaşılması en kolay şeylerden başlayarak, en karmaşık şeylerin bilgisine kadar azar azar yükselmek için, hatta birbirlerini doğal olarak izlemeyen şeyler arasında bile bir düzen olduğunu kabul ederek, düşüncelerimi bir düzen içinde ilerletmek. Dördüncüsü; hiçbir şeyi atlamadığımdan emin olmak için, her yönden bütünsel saymalar ve en genel tekrarlar yapmak.

- Rene Descartes (Descartes, [t.y]: 5, 124-25).

Sevgili Babama,
Yeryüzündeki melek, Anneme
Ağabeylerime ve nihayet canım Ali Can'ıma

Doktora Tezi olarak sunduğum "Avrupa Birliği Üyelik Süreci, AB Genel Eğitim Politikaları ve AB Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Üzerine Etkisi" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

..../..../.....

Cihan KILIÇ

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü' nün ...../...../..... tarih ve .....sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin ..... maddesine göre ..... Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Cihan KILIÇ'ın "Avrupa Birliği Üyelik Süreci, AB Genel Eğitim Politikaları ve AB Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Üzerine Etkisi" konulu tezi incelenmiş ve aday ...../...../..... tarihinde, saat .....'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra ..... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin ..... olduğuna oy..... ile karar verildi.

Prof. Dr. Gülden ERTUĞRUL
BAŞKAN

Yrd. Doç. Dr. Kadim ÖZTÜRK
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Haluk ÖZCAN
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Berna Çöker KOLOĞLU
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Aylin KÖYALAN
ÜYE

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ/PROJE VERİ FORMU

Tez No: **Konu Kodu:** **Üniversite Kodu:**

Tez Yazarının
Soyadı: KILIÇ **Adı**: Cihan

Tezin Türkçe Adı: Avrupa Birliği Üyelik Süreci, AB Genel Eğitim Politikaları ve AB Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Üzerine Etkisi

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effect of EU-Turkey Relations, EU Education and Foreign Language Education Policies on Turkey's Foreign Language Education and Foreign Language Education Policies.

Tezin Yapıldığı
Üniversite: Dokuz Eylül Üniversitesi **Enstitü**: Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yıl: 2009

Diğer Kuruluşlar:

Tezin/Projenin Türü:

Yüksek Lisans: ☐ **Dili**: Türkçe

Doktora: ☒ **Sayfa Sayısı**: 599

Tıpta Uzmanlık: ☐ **Referans Sayısı**: 1021

Sanatta Yeterlilik: ☐

Tez Danışmanının
Unvanı, Adı **Soyadı**: Yrd. Doç. Dr. Berna Çöker KOLOĞLU

Türkçe Anahtar Kelimeler: **İngilizce Anahtar Kelimeler**:
1- AB Eğitim Politikası 1- EU Education Policy
2- AB Yabancı Dil Eğitimi Politikası 2- EU Foreign Language Education Policy
3- Avrupalılaşma 3- Europeanisation
4- Ortak Politikalar Önündeki Engeller 4- Obstacles to Common Policies
5- Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikası 5- Turkey's Foreign Language Education Policy

Tarih:
İmza:

Tezimin Erişim Sayfasında Yayınlanmasını İstiyorum Evet ☐ Hayır ☐

TEŞEKKÜR

Program boyunca bana verdikleri akademik desteklerinden dolayı Sayın Prof. Dr. Gülden ERTUĞRUL'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Haluk ÖZCAN'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Feryal ÇUBUKÇU'ya, danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Berna ÇÖKER KOLOĞLU'na ve eski danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Filiz ÖZBAŞ'a naçizane teşekkürlerimi sunarım.

Bu vesile ile, AB konusunda bana katkılarından dolayı, Sayın Prof. Dr. Canan BALKIR'a, Sayın Prof. Dr. Semra AYTUĞ'a, Sayın Prof. Dr. Zeki ERDUT'a, Sayın Doç. Dr. Oğul ZENGİNGÖNÜL'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayşegül ERALTUĞ'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hakan AY'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Oğuz ŞİMŞEK'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hacı CAN'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Pınar MANDACI'ya, Sayın Canan ERKAN'a ve Sayın Hilmi BALCI'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Yine bu vesile ile, Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünden Sayın Gül MERT'e, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Yönetim ve Planlama Daire Başkanı Sayın Ercan TÜRK'e, 'Avrupalılaşma' ve 'Politikaların Yakınsaması' konularındaki katkılarından dolayı Sayın Dirk LEHMKUL ve Sayın Nafsika ALEXIADOU'ya, bu süreç boyunca her zaman yardımıma koşan İzmir Üniversitesinden Yrd. Doç. Dr. İzzettin KÖK'e ve ABD'deki desteklerinden dolayı Bobbie KNUTZON'a teşekkür ederim.

AVRUPA BİRLİĞİ ÜYELİK SÜRECİ, AB GENEL EĞİTİM POLİTİKALARI VE AB YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL EĞİTİMİ VE YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

YEMİN METNİ i
TUTANAK ii
Y.Ö.K. DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU iii
TEŞEKKÜR iv
İÇİNDEKİLER v
ÖZET viii
ABSTRACT ix

§ BÖLÜM I §
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 4
1.3. Problem Cümlesi 6
1.4. Alt Problemler 6
1.5. Sayıtlılar 7
1.6. Sınırlılıklar 8
1.7. Tanımlar 9
1.8. Kısaltmalar 11

§ BÖLÜM II §
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2. İlgili Yayın ve Araştırmalar 12

§ BÖLÜM III §
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 18
3.2. Evren ve Örneklem 18
3.3. Veri Toplama Araçları 18
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri 19

§ BÖLÜM IV §
BULGULAR VE YORUMLAR

BİRİNCİ ALT PROBLEM: AB GENEL EĞİTİM ve YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR 20
4.1.1. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Gelişimi 20
4.1.1.1. 1951-1985 Dönemi 21
4.1.1.2. 1985-1992 Dönemi 33
4.1.1.3. 1992-2000 Dönemi 39
4.1.1.4. 2000 ve Sonrası Dönem 52

4.1.2. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Aktörleri ve Kaynakları 81
4.1.2.1. AB Üye Ülkeleri 81
4.1.2.2. AB Yönetişim Sistemi: AB Organları ve Diğer Kurumlar 83
4.1.2.3. Uluslar arası Örgütler 98
4.1.2.3.1. Küresel Çapta Uluslar arası Örgütler (DTÖ, DB, BM) 100
4.1.2.3.2. Avrupa Çapında Uluslar arası Örgütler (OECD, AGİT, AK) 107
4.1.3. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Temel Hedefleri 137
4.1.4. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Karar Alma Mekanizmaları 155
4.1.5. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Araçları 168
4.1.5.1. İkincil Mevzuat Araçları 170
4.1.5.2 Stratejiler, Eylem Planları, Hedefler, Standartlar ve Göstergeler 171
4.1.5.3. Topluluk Eylem Programları 173
4.1.5.4. Tematik Uzmanlık ve Bilgi Ağları, Bürolar ve Ajanslar 180
4.1.5.5. İşbirliği Süreçleri ve Uluslar arası Örgütlerle Yapılan İşbirlikleri 181
4.1.5.6. Beyaz, Yeşil Kitaplar, Değerlendirme Raporları, Çalışma Grupları, Geçici Komiteler 183
4.1.5.7. Farkındalık yaratmaya yönelik faaliyetler 183
4.1.5.8. Yapısal ve Uyum Fonları Gibi Mali Araçlar AB'ye Katılım Kriterleri ve Müzakereler.. 184
4.1.6. Yabancı Dil Eğitimi ve Genel Eğitime İlişkin Bir AB Ortak Politikası Oluşturmanın Önündeki Engeller ve Fırsatlar 186
4.1.6.1. Ortak Politikanın Önündeki Engeller ve Zorluklar 186
4.1.6.1.1. Kurucu İktidarın Mantığının Bağlayıcılığı 186
4.1.6.1.2.Ülkelerin Ulus Devlet Anlayışları 194
4.1.6.1.3. Ülkelerin Egemenlik Anlayışları 196
4.1.6.1.4. Siyasi, Kültürel ve Dil Milliyetçiliği 201
4.1.6.1.5. Milli Bilinçaltlarındaki Hatıratın Yarattığı Ayrışmalar ve Diğer Gruplaşmalar 204
4.1.6.1.6. AB'ye Getirilen Demokrasi ve Meşruiyet Eleştirileri 209
4.1.6.1.7. Genişlemeler ve Azalan Verimler Yasası 213
4.1.6.1.8. Etkileme Mekanizmalarına ve Araçlarına İlişkin Yetersizlikler 216
4.1.6.1.9. Mevcut Yapının Direnci 218
4.1.6.1.10. Çokdilli, Çokkültürlü Yapı ve Yarattığı Hassasiyetler 218
4.1.6.1.11. Yetki İkamesi (Yerindenlik) İlkesi (Subsidiarite) 220
4.1.6.2. Ortak Politikanın Önündeki Fırsatlar 221
4.1.6.2.1. Taşma Etkisi 221
4.1.6.2.2. Siyasi, Ekonomik Hedeflerin ve Çeşitliliğin Dayattığı Ortaklık 222
4.1.6.2.3. Benzer Siyasi, Sosyal, Ekonomik, Kültürel Yapı ve Coğrafik Yakınlık 227
4.1.6.2.4. Negatif Bütünleşme ve ATAD Kararları 229
4.1.6.2.5. Avrupalılaşma, Küreselleşme ve Uluslar arasılaşmanın Etkileri 233
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR 235

İKİNCİ ALT PROBLEM: 1963 SONRASI DÖNEMDE TÜRKİYE'NİN YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR 251
4.3.1. Ankara Antlaşması-Tam Üyelik Başvurusu Döneminde (1963-1987) Yabancı Dil Eğitimi..... 252
4.3.2. Tam Üyelik Başvurusu-Helsinki Zirvesi Döneminde (1987-1999) Yabancı Dil Eğitimi.. 305
4.3.3. Helsinki Zirvesi Sonrası Dönemde Yabancı Dil Eğitimi (1999-) 334
4.4. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR 379

ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM: AB-TÜRKİYE İLİŞKİSİ VE AB GENEL EĞİTİM VE YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ TÜRKİYE'NİN YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

4.5. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR 399
4.5.1. AB-Türkiye Ortaklık İlişkisi Belgelerinde Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi 399
4.5.1.1. İlerleme Raporlarında Eğitim, Yabancı Dil Eğitimi 400
4.5.1.2. Katılım Ortaklığı Belgelerinde (KOB) Eğitim, Yabancı Dil Eğitimi 409
4.5.1.3. Ulusal Programlarda (UP) Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi 412
4.5.2. AB'ye Uyum Kapsamında Yapılan Mevzuat Değişiklikleri 417
4.5.3. AB'ye Uyum ve Müktesebatın Üstlenilmesine İlişkin Kurulan Yapılar 419
4.5.4. Müzakere Sürecinde Gelinen Son Nokta: Uyum Adına Yapılanlar ve Yapılacaklar 427
4.5.6. Yabancı Dil Eğitimi Alanındaki AB Kaynaklı Etkinin Farklı İki Politika Alanındaki AB Kaynaklı Etki İle Kıyaslanması 432
4.5.7. AB-Türkiye İlişkisi, AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikalarını Etkileyebilme İhtimali ve Kapasitesinin Önündeki Engeller ve Fırsatlar 444
4.5.7.1. Etkileyebilme Kapasitesinin Önündeki Engeller ve Zorluklar 445
4.5.7.1.1. Türkiye'nin Tam Üyeliğine İlişkin Durum, AB-Türkiye İlişkisi Tarihindeki Kırılmalar, Travmalar ve Bunların Yarattığı Algılama 445
4.5.7.1.2. Egemenlik Devri Sorunu, Türkiye'nin Ulus Devlet ve Egemenlik Anlayışı 449
4.5.7.1.3. Milliyetçilik Anlayışı ve Dillere İlişkin Tehdit Algılamaları 455
4.5.7.1.4. Eğitime İlişkin AB Ortak Politikası Olmayışı, Etkileme Kanal ve Mekanizmalarının Yetersizliği ve AB'ye Yönelik Meşruiyet Eleştirileri 469
4.5.7.1.5. 'Milli' Eğitim Politikaları ve 'Yabancı' Politikaların Birbirini Dışlarlığı 474
4.5.7.1.6. AB İle Kurulan İlişki Mantığının ve Farklı Kültür ve Eğitim Geçmişinin Bağlayıcılığı ve Mevcut Yapının Direnci 481
4.5.7.2. Etkileyebilme Kapasitesinin Önündeki Fırsatlar 487
4.5.7.2.1. Uzun AB-Türkiye İlişkisi Tarihinin Kazanımları ve Tam Üyelik, Serbest Dolaşım Hakkı Gibi Gelecekteki Muhtemel Kazanımlar 487
4.5.7.2.2. Türkiye'nin AB'den Bağımsız Olarak Avrupa Ülkeleri, Kurumları İle Olan Geçmişi ve Batılılaşma Çabalarının Yarattığı Avrupalılaşma 491
4.5.7.2.3. Türkiye-AB-AK-AİHS-AİHM İlişkisi ve Diğer Uluslar arası Örgütlerle İlişkiler 498
4.5.7.2.4. AB'nin Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimini Etkileyen Etmenler Üzerinden Yarattığı Etkiler 508
4.5.7.2.5. Karşı-devrim Hareketinin Sunduğu Fırsatlar 512
4.6. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR 515

§ BÖLÜM V §
SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ 547

ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER 552

KAYNAKÇA 555

ÖZET

Ekonomi alanında başlayan Avrupa'daki bütünleşme hareketi bugün, siyasi bütünleşme noktasına gelmiş ve bu gelişmeye paralel olarak daha fazla ulusal politika alanı Birliğin uluslar üstü yapısına dâhil edilmeye başlanmıştır; ancak siyasi bütünleşmenin, Avrupalılık kimliğinin ve hedeflenen dinamik, rekabetçi, bilgiye dayalı ekonomik yapının gerçekleştirilebilmesinin en önemli araçlarından olan genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında Birliğin yetkisi, dolayısıyla üyeleri bağlayan ortak politikaları bulunmamaktadır. Öte yandan, 27 üye ülke, 23 resmi dil ve 40'a yakın yerel dille Babil kulesini andıran Birlik, yabancı dil eğitimini, çok dilliliği, çoğul dilliliği teşvik ederek ve üye ülkelerin yabancı dil eğitimi politikalarını koordine ederek, 'çeşitlilikte birliği' sağlamaya çalışmaktadır.

Türkiye-AB ilişkileri neredeyse Birliğin tarihi kadar eskidir. Öte yandan, gerek Birliğin eğitim alanında yetkisi ve üyeleri bağlayan ortak politikaları olmaması, eğitim alanını uzun süre bir tabu olarak görmesi, gerekse Türkiye'nin tam üye olmaması ve AB-Türkiye ilişkisinin uzunca bir süre düşük profilli ve çoğunlukla ekonomi ekseninde yürümüş olması gibi nedenlerle, Birliğin, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikası üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Tarama Süreci de göstermiştir ki, eğitim ve yabancı dil alanında Türkiye zaten Birlik ile uyumludur, zira zaman içinde Türk eğitim sistemi kendi ontolojik sıralaması içinde olabildiğince Avrupalılaşmıştır. Gelecekte AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikası üzerinde etkisinin olup olmayacağı ise, Türkiye'nin AB'ye katılıp katılmayacağına, AB'nin yabancı dil eğitimi alanında ortak politikalar geliştirip geliştirmeyeceğine ve bu politikaların kapsamının ne olacağına bağlıdır; zira bugün için Birliğin dil politikaları, Türkiye'nin tekçi Anayasal yapısı ile çelişen ve tehdit algılamalarını artıracak, azınlık dilleri, bölgesel diller ve ana dilde eğitime ilişkin boyutları da olan politikalardır.

ABSTRACT

The integration movement that began in the area of economy has, today, come to the point of political unification, and parallel to that, more national policy areas began to be included in the supranational structure of the Union; however, EU does not have competences and thus binding common policies in the areas of general education and foreign language education that are two of the most important instruments in creating political unification, European Citizenship identity, and a dynamic, competitive, knowledge-driven economy. On the other hand, EU, reminiscent of the Tower of Babel with its 27 member-states, 23 official languages and approximately 40 indigenous languages, tries to create 'unity in diversity' by promoting foreign language education, multilingualism, plurilingualism and by coordinating foreign language education policies of the member states.

The history of EU-Turkey relations is almost as old as the history of the Union. However, EU did not have a meaningful effect on Turkey's foreign language education policy for such reasons that EU did not have competences and binding common policies in the field of education, saw education as a taboo area for a long time, and that Turkey was not a full member and EU-Turkey relations were low profile for a long time and proceeded mostly along economy axis. As the Screening Process has shown, Turkey is already in harmony with EU in the areas of education and foreign language education as Turkish education system got Europeanized as much as possible in its own ontological order. Whether EU will have an effect on Turkey's foreign language education policy in the future or not depends on the likelihood of Turkey's full membership, likelihood of EU's developing common policies in the field of foreign language education and what the content of these policies will be, since EU's language policies, as of today, have dimensions related to minority, regional languages and education in the mother tongue that conflict with Turkey's Constitutional unitary structure, and thus increase her threat perceptions.

§ BÖLÜM I §
GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın yapılmasının gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, araştırmanın amaç ve önemi, araştırmanın problemi, alt problemleri, sayıtlıları, sınırlılıkları, araştırmada kullanılan kavramların tanımları ve kısaltmalar sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Başta iletişim, ulaşım alanları olmak üzere hayatın her alanında sağlanan tahayyülü zor hız ve boyuttaki teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelere koşut meydana gelen siyasi, ekonomik, toplumsal dönüşümler, bir taraftan günümüz modern toplumlarını bilgi toplumlarına (Drucker, 1993:8), ekonomilerini ise bilgiye dayalı, öğrenen ekonomilere (OECD, 2000c, 2001b:29) evrimleştirmiş, diğer taraftan da ülkeler arasındaki fiziki sınırları belirsizleştirerek, gidilmesi aylar alacak mesafeleri fiziki manada saatler, sanal manada ise klavyenin bir tuşu ve parmak arasındaki mesafe mertebesine indirgeyerek, dünyanın birbirlerinden çok uzak köşelerindeki devletler, toplumlar, bireyler arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel etkileşim, iletişim, yakınlaşma ve bağımlılığı artmıştır (Attali, 2007; Bauman, 1998; Brown & Lauder, 2001; Giddens, 2000; Handy, 2001; Hargreaves, 2003; Leadbeater, 2000; Reich, 2001). Diğer etmenlerle beraber bu gelişmelerin sonucu olarak, asgari bir yabancı dil bilmek, günümüz insanının en önemli gereksinimlerinden birisi haline gelmiş, yakın zaman öncesine kadar ulus devletler, toplumlar ve bireyler üzerindeki etkileri ve küreselleşme sürecindeki rolü hakkında tek başına kafa yorulmayan yabancı dil eğitimi (Kymlicka & Patten, 2003; Patten, 2001) ise, eskiden olduğundan çok daha önemli bir devlet politikası konusu haline gelmiştir (Phillipson, 1999, 2004, 2008a).

Çok dilli, çok kültürlü ve çok milletli bir imparatorluğun, coğrafi, siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel mirası üzerine inşa edilen Türkiye Cumhuriyeti, "millet işleri[nin] ancak milli kararlara dayanmakla" yapılabileceği, ülkeyi "layık olduğu[.] seviyeye çıkarmakta herhangi bir yabancı âlim, yabancı dahi, dahi olsa muktedir olamaya[cağı]," "[v]aziyeti düzeltmek için mutlaka Avrupa'dan nasihat almak, bütün işleri Avrupa'nın emellerine göre yapmak, bütün dersleri Avrupa'dan almak" gerekmediği, zira tarihte "yabancıların nasihatlarıyla, yabancıların planlarıyla yükselebil[miş]" hiçbir ülkenin olmadığı, bu nedenle "milleti[n] kurduğu yeni devletin mukadderatına, muamelatına, istiklaline, unvanı ne olursa olsun, hiç kimse[nin] müdahale etti[rilmemesi]," "mevcudiyeti[n] muhafaza ve milli emelle[rin] temini için hakiki dayanağı[n] hariçte değil, dâhilde bul[unması]"

gerektiği anlayışıyla, "eski devrin hurafatından ve evsaf-ı fıtriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, milli seciye ve tarihimizle mütenasip" dili, içeriği ve yapısı itibarıyla tam manasıyla milli, bu vasıfla bağdaşmayan bütün yabancı unsurları dışlayan bir eğitim sistemi kurgulamış, yapılacak işlerde ve takip edilecek politikalarda milliliği temel ilke kabul etmiş (Kocatürk, 1984:5,9,10; İş Bankası, 1985; MEB, 1988:296, 1994:5; Palazlıoğlu, 1999) olmakla birlikte, hedeflediği muasır medeniyet seviyesine ulaşmak yolunda, "dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden yararla[nılması]," teknoloji ve bilimin çeviri yoluyla ülkeye getirilmesi amacıyla modern batı dillerinin öğretilmesi şeklinde olmak üzere (Demircan, 1988: 91), okullarda yabancı dil eğitimi ve öğretimine de yer vermiştir. Öte yandan, Cumhuriyetin ilk yıllarından, özellikle de 1950'lerden itibaren yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi için, yabancı dilde eğitim veren veya yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okullar açılmış, basamaklı kur sistemi gibi sistemler denenmiş, yabancı dil öğretmenlerinin, öğretim programlarının, fiziki ortamların iyileştirilmesine yönelik nicel ve nitel çeşitli tedbirler alınmış olmasına rağmen, 2000'li yıllara gelindiğinde de yabancı dil eğitimi, öğrencilerin neredeyse % 99'unun yabancı dil olarak İngilizceyi seçtiği (Genç, 1999:307), yabancı dil eğitiminin fiilen neredeyse tek dilli bir eğitim haline geldiği, yabancı dil öğretmenlerinin, eğitim geçmişleri, alan bilgileri ve diğer mesleki nitelikleri bakımından, politikaların etkin bir şekilde uygulanmasına azami katkıda bulunacak durumda olmadıkları, örneğin, öğretmenlerin sadece % 80,3'ünün üniversite mezunu ve bunlarınsa sadece % 39,3'ünün Eğitim Fakültelerinin yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezun olduğu, % 10'dan fazlasının okuduğunu veya dinlediğini anlamadığı, öğrettiği dilde yeteri kadar yazamadığı ve konuşamadığı, derslerin gramer ağırlıklı işlendiği (MEB, 2006: 9-12), öğretmenlerin bu nitelikleriyle özdeş bir şekilde (Varış, 1976:139) öğrencilerin de okuduğunu, dinlediğini anlayamaz, konuşamaz, yazamaz durumda olduğu, hatta yabancı dile büyük öncelik verilen Anadolu Liselerindeki öğretmenler ve öğrencilerin bile yabancı dilde "kendinden emin bir iletişim için gerekli seviyede" olmadığı (OECD, 2007:113), yabancı dil öğretmeni açığının sorun olmaya devam ettiği ve açığın ücreti karşılığı kısmi zamanlı geçici personel, İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programı mezunları, diğer branş öğretmenlerince kapatılmaya çalışıldığı, yabancı dil eğitiminde kullanılan araç, gereç ve diğer olanaklar bakımından açığın ve bölgeler arası dengesizliğin devam ettiği (Çıngı, 2007), eğitimi verilen dillerin çeşitlendirilmesi, ikinci dilin öğretilmesi, yabancı dil öğretiminin erken yaşlardan itibaren başlatılması yönünde kararlar alınmış olmasına rağmen, bu kararların uygulanması için gereken öğretmen, öğretim programları, kitap ve diğer araç-gereçlerin hazır olmadığı, kısacası harcanan büyük miktardaki maddi kaynak, emek ve zamana rağmen "fecaat" (Çelik, "Meclis Konuşma," http://www.huseyincelik.net/) bir tablo çizmiş ve "Türk millî eğitiminin en önemli

sorunlarından biri[si]" (DPT, 2001a: 4; YÖK, 2007b:188) olmaya devam etmiştir. Özellikle, Batı Blok'unda yer almak amacıyla, ABD ile Atlantik-ötesi bağın kurulduğu, Batı Avrupa ülkeleri ile daha yakın ilişkilerin tesis edildiği, NATO, IMF, DB, OECD, AK gibi güvenlik, ekonomik ve kalkınma örgütlerine girildiği ve nihayet AET ile ortaklık antlaşmasının imzalandığı 1950'lerden itibaren, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında uslar arası işbirlikleri yapılmış, millilik niteliğini erozyona uğratacak derecede, eğitim alanı da dâhil olmak üzere ulusal politika alanları, Anglo-Amerikan ve Avrupa kaynaklı etkilere açık hale gelmişse de, 2000'li yılara gelindiğinde, Türkiye'nin yanı başındaki AB ülkelerinde, vatandaşların % 56'sı ana dilleri dışında bir, % 28'i iki ve % 11'i 3 dilde daha iletişim kurabilirlerken (EC, "Key Data," www.ec.europa.eu/), diğer bir ifadeyle yabancı dil eğitimine ilişkin verilerin güvenilirliği bir soru işareti olmakla birlikte (Chaudenson, 2003:292) AB ülkeleri yabancı dil eğitiminde açık ara öndeyken, yabancı dil eğitiminin Türkiye'de hala ciddi bir sorun teşkil etmesi, üstelik de AB dilleri aleyhine bir görüntü çiziyor olması, Ankara Antlaşmasıyla yapılan "kader birliği"nin (TBMM, "Hükümet Programları," http://www.tbmm.gov.tr/), neden benzer ve İngilizce dışındaki AB dilleri lehine beklenen etkiler doğurmadığının araştırılmasını gerektirmektedir.

Gerek çok dilli bir yapı olan AB'ye üye olunacak olması, gerekse AB üyelik sürecinden bağımsız olarak küreselleşme sürecinde "toplum ihtiyaçları kavramı[nın] yeni boyutlar kazanmış," "insan gücü ihtiyacının nitelik ve niceliği belirlenirken milli sınırların dışına çıkma[nın] zorunluluk haline gelmiş," "başka bir ifadeyle ölçekler[in] büyümüş" olması, Türkiye'yi, bilgi ve iletişim çağının gereklerine uygun, küresel düzeyde düşünmek, "insan gücü kaynaklarını sadece milli sınırları içinde değil, aynı zamanda bu sınırların dışında da değerlendirmenin politikalarını oluşturmak, stratejilerini belirlemek ve bir an önce uygulamaya koymak" (DPT, 2001a: 42) gereksinimiyle karşı karşıya bırakmıştır. Bu yeni durum ve gereksinim, çağı yakalamak, dünyaya açılmak isteyen herhangi bir devlet için olduğu gibi, Atatürk'ün gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyini aşma hedefi doğrultusunda, kültür ve uygarlığın en ileri aşamasına ulaşarak, dünya standardında üretmek, küresel düzeyde etkili bir dünya devleti olmak, bilgi toplumuna dönüşümü sağlayarak dünya hasılasından daha yüksek oranda pay almak, toplumun yaşam kalitesini yükseltmek, bilim ve uygarlığa katkı ile bölgesel ve küresel düzeylerdeki kararlarda etkin söz sahibi olmak (DPT, 2000a: 21, 217; YÖK, 2007b:188) isteyen Türkiye Cumhuriyeti devletinin de, "Türk millî eğitiminin en önemli sorunlarından biri[si]" haline gelmiş olan yabancı dil eğitimini, başlı başına bir politika alanı olarak ele almasını, konuya ilişkin, "amaç ve aracı birbirine karıştırmayan esnek çözümler" ve uzun vadeli politikalar üretmesini gerektirmiş (DPT, 2001a: 4) ve bundan sonraki dönemde de daha fazlasıyla gerektirmektedir. Bu çözüm ve politikaların üretilmesinde göz önünde bulundurulması gereken hususlardan birisi ise,

"Türkiye'nin küreselleşme hareketinde önemli referans noktalarından biri[si]" (DPT, 1995:22, 2000a:25) haline gelmiş olan AB, AB yabancı dil eğitimi politikaları ve Türkiye'nin AB üyelik perspektifidir. Nitekim "Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak, tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiş" olan Türkiye, "referans nokta[larından birisi] olarak, AB normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul" (TD, 2004/2563:720) etmiştir. Kırk yılı aşkın bir süredir, inişli çıkışlı bir şekilde devam ede gelen AB-Türkiye ilişkisi, Türkiye'yi batı âlemi ile kader birliğine götürecek olan Ankara Antlaşmasının, 1963'de tarihinde imzalanması ile ekonomik alanda başlamış, 1987'deki tam üyelik başvurusu ve aday ülke statüsünün teyit edildiği 1999 Helsinki Zirvesi sonrasında ise, her alana yayılmıştır. Bugün neredeyse hayatın her alanında, yapılan her politika mevzuat veya değişikliğinde AB etkisini görmek veya hissetmek mümkündür. Bu değişikliklerin bir kısmı, gerçekten AB'nin yapılmasını istediği ve AB'ye uyum adına yapılması gereken değişikliklerken bir kısmı ise, öyle olmadıkları halde AB ile gerekçelendirilen değişiklikler olmuşlardır, zira AB'ye uyum özellikle politikacıların elini rahatlatan bir meşruiyet aracı görevi görmüştür; her iki ihtimalde de gerçek olan şey, AB'nin Türkiye'de hayatın her alanını bir şekilde etkilemekte olduğudur. Bu nedenle AB-Türkiye ilişkisinin ve AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil politikalarını etkilemiş ve bundan sonraki dönemde etkileme ihtimali olduğunu kabul etmek gerekir. Böyle bir etkileşim olmuş ve olabilecekse, AB'nin gerek genel eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi politikalarının, politika hedeflerinin ve araçlarının neler olduğu, Türkiye'nin yabancı dil politikalarına uyan veya uymayan kısımlarının neler olduğu ve Türkiye'nin politikalarını nasıl etkilediği, yabancı dil eğitimi politikalarında bir Avrupalılaşma ve Avrupalılaşma kaynaklı bir politika yakınsaması yaratıp yaratmadığı ve gelecekte nasıl etkileyebileceği, gerek Türkiye'nin geçmişteki yabancı dil eğitimi politikalarının değerlendirilebilmesi gerekse, küreselleşme ve AB üyelik süreci perspektifinde gelecekte neler yapılması gerektiğinin daha iyi anlaşılabilmesi adına, incelenmesi gereken bir konudur.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, kırk seneyi aşkın bir süredir devam eden ve tam üyelik nihai hedefi ile kurulan AB-Türkiye ortaklık ilişkisinin ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilemiş olduğunu ve gelecekte bu etkiye dair ihtimallerin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Eğitim sistemleri ve politikaları sadece ulusal değil, ayrıca küresel bağlamlar tarafından da şekillendirilir (Willems, 2002:7). Bugün Türkiye'nin eğitim sistemini ve politikalarını etkileme kapasitesini haiz en önemli küresel bağlamlardan birisi de, AB ile olan ortaklık ilişkisidir. Türkiye'nin AB üyeliğinin, ekonomik bir bütünleşmeden daha fazla anlama geldiği açıktır. AB'ye üyelik ve bu kapsamda uyum süreci, eğitim alanını da kapsamaktadır; bu nedenle Türkiye eğitim sisteminin, AB üyeliği ile birlikte gerçekleşmesi muhtemel yeni yapılanmaya dönük çalışmaları ve hazırlıkları bugünden yapması gerekmektedir (Gülcan, 2005; Tuzcu, 2006). Bu çalışma, bu hazırlığa naçizane bir katkı olması bakımından önemlidir. AB Kurucu Antlaşmalarında eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları arasında bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmasına rağmen Topluluk programları aracılığıyla işbirliği yapan ülkeler, aslında doğal olarak aynı zamanda bir nevi gönüllü uyumlaştırmaya da gitmeye başlamışlardır (Ertl, 2003:1). Hukuki manada bir uyumlaştırma zorunluluğu olmamasına rağmen, fiili olarak üyelerin politikalarını birbirleriyle koordineli hale getirme çalışmaları, AB'ye tam üyelik sürecinde olan Türkiye'nin de, gelecekte benzer adımları atmasını gerektirebilecektir. Bu nedenle Birlik üyesi ülkelerin, yabancı dil eğitimi politikalarının koordinasyonu manasında attıkları adımları ortaya koyarak, gelecekte Türkiye'nin de atmak zorunda kalabileceği adımlara dair bir farkındalık yaratmak ve üye ülkelerce benimsenen iyi uygulama örneklerinin neler olduğunu ortaya koymak bakımından bu çalışma önem arz etmektedir. 23 resmi dile sahip AB'nin ve tek bir resmi dile sahip Türkiye'nin, yabancı dil eğitimi politikalarının kapsamı ve bu politikaya ilişkin algılamaları farklıdır. AB'nin konuya ilişkin politikaları, azınlık, bölgesel ve az konuşulan dilleri de kapsamaktadır ve eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında açık bir yetkisi olmamasına rağmen AB'nin gelecekte, temel haklar ve özgürlükler üzerinden, azınlık ve bölgesel dillere ilişkin talepleri olması muhtemel bir durumdur. Bu çalışma, Birliğin gelecekteki muhtemel taleplerinin neler olabileceğini de ortaya koymaya çalışmaktadır; Türkiye'nin bu konulardaki hassasiyetleri düşünüldüğünde, Birliğin bu taleplerine ilişkin bir farkındalık yaratması bakımından bu çalışma önem arz etmektedir. AB, bugünkü yapısı itibarıyla tarihte örneğine pek rastlanılmayan, yapısı kendisine özgü (sui generis) bir bütünleşme hareketidir. Bu kendine özgünlük, eğitim alanında AB'yi inceleme konusu yapan eğitim bilimcilerin, AB'nin yapısını tam olarak anlamasını, yapılacak çalışmanın çok disiplinli veya disiplinler arası olmasını gerektirir. AB eğitim ve yabancı dil eğitim sistemlerini, politikalarını incelemek veya AB ve Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını karşılaştırmak adına bir takım çalışmalar yapılmıştır; ancak bu konularda yapılan çalışmaların çoğunda ulus üstü bir yapı olarak AB yerine, AB ülkeleri inceleme konusu yapılmıştır. Oysa AB eğitim veya yabancı dil eğitimi politikaları ve AB'yi oluşturan ülkelerin konuya ilişkin politikaları farklı şeylerdir. Benzer şekilde Türkiye'nin AB'yi oluşturan devletlerin her biriyle ayrı ayrı girdiği ilişki ile bu ülkelerin ortaklığı durumundaki AB ile

girdiği ilişki farklı şeylerdir. Dolayısıyla konuya ilişkin yapılan çalışmaların çoğunda, çalışma başlıkları ve içerikleri arasında tutarsızlık mevcuttur. AB ulus üstü yapısını ele alan bu çalışma, bu tutarsızlıkları telafi etmeye çalışması bakımından önemlidir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda sıklıkla yapılan diğer bir yanlış ise, Avrupa'da dahi birçok insan tarafından yapıldığı üzere AB ve AK'nin karıştırılmasıdır (Konrad, 2006:7). AK, AB'den çok daha önce, yabancı dil eğitimi alanında politikalar üretmeye başlamış bir uluslar arası örgüttür ve Türkiye'nin yabancı dil alanında AK ile yaptığı işbirliği AB ile yapılan işbirliğinden çok daha köklü ve eskidir. Öte yandan, bu konuda yapılan çoğu çalışmada AK'nin yaptığı çalışmalar AB tarafından yapılmış gibi ortaya konulmaktadır. Bu çalışma, yabancı dil eğitimi alanında Avrupa'da yapılan çalışmaların ve bu çalışmaların Türkiye'deki muhtemel etkilerinin hakkının kime teslim edilmesi gerektiğini ortaya koyması bakımından da önem arz etmektedir. Bu çalışma içinde ayrıca, gerek bugüne kadar olan dönem, gerekse gelecek dönemde, AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde etki yapma ihtimali ve kapasitesini zayıflatacak veya artıracak engeller ve fırsatlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, AB kaynaklı etki ihtimallerine, bu etkinin önündeki engel ve fırsatlara dair bir farkındalık yaratmak ve böylece alınacak tedbirlerin, ithal edilecek çözümlerin daha doğru bir şekilde belirlenebilmesine katkı sağlamak bakımından da, bu çalışma önem arz etmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

AB-Türkiye ilişkisi, üyelik süreci ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları, 1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilemiştir?

1.4. Alt Problemler

Yukarıda problem cümlesinde de ifade edildiği üzere çalışmanın konusu, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarına etkisidir. Doğrusal bir mantık kullanarak ve cümlenin dizgesine bakarak en basit haliyle inceleme, AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının ne olduğu, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının ne olduğu ve son olarak, AB-Türkiye ilişkisi, üyelik süreci ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkisinin ne olduğu şeklinde sıralanmış, üç alt problem üzerine inşa edilmiştir. Bu üç alt problem de kendi içinde, daha alt problemler içermektedir. Sonuç olarak bu çalışma, aşağıdaki alt problemler ve bu alt problemlere bağlı daha alt problemler üzerine temellendirilmiştir:

1. AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları nedir? AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları nedir? AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının kaynakları nelerdir? AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları tarihsel süreç içinde nasıl gelişmiştir? AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının temel hedefleri nelerdir? AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarına ilişkin karar alma mekanizmaları nelerdir? AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının araçları nelerdir? Genel eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin bir AB ortak politikası oluşturmanın önündeki engeller ve fırsatlar nelerdir?

2. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları nedir? 1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikası nedir? AB-Türkiye ilişkisi ışığında, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikası nasıl gelişmiştir?

3. AB-Türkiye ilişkisi, üyelik süreci ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları, Türkiye'nin yabancı dil eğitimini ve yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilemiştir? AB-Türkiye ortaklık belgelerinde eğitim ve yabancı dil eğitimi nasıl yer almıştır? AB'ye uyum kapsamında Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi mevzuatında yapılan değişiklikler, kurulan yapılar ve müzakere sürecinde gelinen nokta nedir? AB-Türkiye ilişkisi, üyelik süreci ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilme ihtimali ve kapasitesinin önündeki engeller ve fırsatlar nelerdir?

1.5. Sayıltılar

Gerek genel eğitim gerekse yabancı dil eğitimi politikaları, sadece ulusal ekonomik, siyasi, toplumsal bağlamlar değil, aynı zamanda küresel bağlamlar içinde gelişir ve şekillenir. AB-Türkiye ilişkisi, kırk yılı aşkın bir süredir devam etmektedir ve bu süre zarfında tarafların birbirlerini etkilememiş oldukları düşünülmemek gerektir, zira hiçbir etkileşimin olmadığını söylemek, bu uzun süreli ilişkiyi anlamsız kılacaktır. Bu nedenle Türkiye'nin yakın ilişki içinde olduğu, bütünleşmeye ve bu kapsamda uyum göstermeye çalıştığı AB ve genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimine dair politikalarına etki etme ihtimalini haiz den etmenlerden birisi olarak, Türkiye'nin politikalarını etkilediği varsayılmıştır.

Ankara Anlaşması ile kurulan AB-Türkiye ortaklık ilişkisi içinde, yapılması gerekenler ve yapılanlar hakkında çok sayıda resmi belge yayınlanmıştır; bunlar içinde yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan veya yapılması gerekenlere ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı belgeler de mevcuttur. Bu

belgelerin, AB etkisinin en somut olarak görüleceği kaynaklar olduğu varsayılmıştır. Siyasetçiler, yaptıkları birçok düzenlemede 'AB'ye uyum,' 'AB'nin talepleri' gibi gerekçeleri sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu söylemlerde kullanılan AB gerekçesi, gerçek gerekçe olabileceği gibi, düzenlemeye daha fazla meşruiyet kazandırmak amacıyla da kullanılmış olabilir. Bu çalışmada, içinde AB ve AB'ye uyumun bir gerekçe olarak kullanıldığı siyasetçilerin ve bürokratların söylemlerinin samimi oldukları ve AB'nin gerçekten de bir gerekçe teşkil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Türkiye'nin AB'yi oluşturan devletlerin her biriyle ayrı ayrı girdiği ilişki ile bu ülkelerin ortaklığı durumundaki AB ile girdiği ilişki farklı şeylerdir. Bu çalışma içinde etkisi araştırılacak olan yapı ve politikalar, AB'yi oluşturan ulus devletler veya bu devletlerin politikaları olmayıp, bu devletlerin basit bir şekilde bir araya gelmesinden daha fazla anlam ifade eden AB uluslar üstü yapısı ve bu yapının politikalarıdır. Türkiye'nin AB'yi oluşturan devletlerle, tarihi yüzyıllar öncesine giden ilişkileri mevcuttur; AB-Türkiye ilişkisi ise, 1963 yılında imzalanan Ankara Anlaşması ile başlamıştır. Bu çalışma, AB-Türkiye ortaklık ilişkisinin başladığı 1963 yılı sonrası dönemi kapsamaktadır. Türkiye'nin bu tarih öncesindeki yabancı dil eğitimine dair politikaları, 1963 sonrası döneme sarkan etkiler saklı kalmak kaydıyla incelemenin ana konusu değildir.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında meydana gelen ve AB ile gerekçelendirilen değişiklikler gerçekte, Türkiye'nin zaten yapmayı düşündüğü değişiklikler olabileceği gibi, politikacılar AB gerekçesini söylemlerinde bir meşruiyet kaynağı olarak kullanmış da olabilirler. Bu nedenle, AB kaynaklı etki ortaya konulurken, mümkün olduğunca İlerleme Raporları, Ulusal Programlar, Katılım Ortaklığı Belgeleri gibi AB-Türkiye ortaklık ilişkisi resmi belgeleri ve AB uyum yasaları gibi, açık bir şekilde AB'ye uyum adına yapılmış olan düzenlemelerle bağlı ve sınırlı kalınmaya çalışılmıştır.

AB 27 üyesi ve 23 resmi dili olan bir uluslar üstü yapıdır, dolayısıyla genel eğitim politikaları dahi doğal olarak yabancı dil eğitimi boyutu içermektedir. Bu nedenle çalışma içinde, AB'nin sadece yabancı dil eğitimi politikalarına değil ayrıca, genel eğitim politikalarına da değinilmiş, öte yandan Türkiye'nin, yabancı dil ile ilgili boyutu da olan genel eğitime ilişkin hususlar dışında, sadece yabancı dil eğitimi politikaları ele alınmıştır. Çalışma, AB genel ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkisi ile sınırlıdır.

1963 tarihi itibarıyla Türkiye'de yabancı dil eğitimi, büyük oranda İngilizce, Fransızca ve Almanca olmak üzere modern Batı dillerinin eğitimi durumundayken, bu tarihin öncesinden itibaren başlayarak İngilizcenin hakimiyetine girmiş ve bugün itibarıyla neredeyse sadece İngilizcenin öğretildiği tek dilli bir eğitim haline gelmiştir. Bu nedenle, bu çalışma sadece İngilizce eğitimiyle sınırlı olmamakla birlikte, ağırlıklı olarak İngilizce eğitimi üzerine odaklanmıştır.

1.7. Tanımlar

Uluslar arası Ekonomik Bütünleşme: Güran'a (2002;3, 6) göre uluslar arası ekonomik bütünleşme, farklı ülkelerin bir bölgesel ekonomik grup oluşturacak biçimde olumlu ve olumsuz politika bütünleşmelerini kapsayacak şekilde ayırımcılıkları kaldırarak bütünleşmeleri, Tinbergen'e göre ise, uluslar arası ekonomik işbirliğinin optimumlaştırılmasıdır (Karluk, 1976:1). Bütünleşmeyi, ayırımcılığı ortadan kaldırmayı amaçlayan eylemler olarak tanımlayan Balassa'ya (1961:1-2) göre bütünleşme, serbest ticaret bölgeleri, gümrük birlikleri, ortak pazarlar, ekonomik birlikler ve tam ekonomik birleşmeler olmak üzere beş grupta toplanabilir. Winters (1985), Ertürk (1996) gibi yazarlar, bu listeye altıncı aşama olarak siyasi bütünleşmeyi de eklemektedirler.

AB Müktesebatı ve Ortak Politikaları: AB Müktesebatı, Toplulukların kuruluşundan itibaren çıkartılan, Birincil mevzuat (Kurucu Antlaşmalar ve bunlara ekler), İkincil Mevzuat (tüzükler, yönetmelikler vs.), Uluslararası antlaşmalar, İdare hukukunun genel ilkeleri, üye devletler arasındaki sözleşmelerden oluşan ve devamlı gelişen, üye devletlerin tümünü AB'ye bağlayan hak ve yükümlülükler, ortak hukuk düzeni ve temelinin bütününe verilen isimdir (Borchardt, 2000; Bozkurt, 2001:113; Günuğur, 1996:157). Ortak politikalar ise, üye devletlerin farklı uygulamalarının yol açabileceği sorunları ortadan kaldıracağı, Birlik düzeyinde uyumu sağlayacağı ve devletlerin tek tek hareket etmelerinden daha etkili olduğu inancıyla, Kurucu Antlaşmalarla Birliğin organlarına devredilen yetkiye dayanılarak, Birlik Kurumlarınca oluşturulan ve tüm üye ülkelerin takip etmek zorunda oldukları Birlik düzeyindeki politikalardır (DTM, 1999:58; İKV, "Temel Politika," http://www.ikv.org.tr/) .

Politikaların Yakınsaması ve Avrupalılaşması: Politikaların yakınsaması, ülkelerin politikalarının, yapılarda, süreçlerde ve performansta zaman içinde benzerlikler geliştirmeleri ve daha fazla benzeme eğilimi göstermeleridir (Bennett, 1991:221; DiMaggio & Powell, 1991:63–82; Dolowitz, & Marsh, 2000:5–24). Politikaların Avrupalılaşması ise, gerek üye ülkeler, gerekse AB kurumlarınca tanımlanan ve doğrudan veya ilk önce AB yönetişim sistemine, politika süreçlerine,

politikalarına ve söylemine yerleştikten sonra, ulusal siyasi yapılara, yönetişim sistemine, politikalar ve süreçlerine, söyleme yerleşen, resmi/gayri resmi kuralların, usullerin, iş görme ve politika oluşturma biçimlerinin, ortak veya benzer inanç, değer ve kuralların, farklı düzey ve miktarlarda inşası, yayılması ve kurumsallaşması sürecidir (Börzel, 2004; Cowles et al., 2001; Héritier et al., 1996; Knill & Lenschow, 1998; Kohler-Koch & Eising, 1999; Lawton, 1999; Mény et al, 1996; Olsen, 1995; Radaelli, 2003).

Dil, Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Eğitimi Politikası: Bir devletin dil politikası, ülkede yaşayanların konuştukları dillerin birbirlerine karşı nasıl konumlandırıldıkları, hangi dil/dillerin resmi dil/diller olarak kabul edileceği, hangi dillerin, hangi yollar ve araçlarla öğretileceği, hangi dillerde eğitim yapılacağı ve hangi dillerin eğitiminin verileceği gibi hususlara ilişkin açık veya örtük kararlar, yasal ve idari düzenlemeler, herhangi bir pozitif veya negatif dil müdahalesi, planlaması veya idaresi yoluyla dille ilgili uygulamaları etkileme veya değiştirmeye yönelik spesifik çabalardan oluşan ve çoğunlukla dil veya dillere ilişkin inançlara ve değer yargıları içeren bir ideolojiye dayanan bir politikadır (Christian, 1999:117-130; Coulmas, 1994; Daoust, 1997:436-52). Herriman (1996) ve Schiffman'a (1996) göre, devletlerin açıkça ifade edilmiş resmi bir dil politikaları olmaması, o devletlerin bir dil politikası olmadığı anlamına gelmeyip, mevcut dilbilimsel durum, devletin örtük (zımni) dil politikasını oluşturur. Dil eğitimi politikası ise, genellikle sosyal, politik veya ekonomik hedefler göz önünde tutularak, dili, dilin edinimini ve kullanımını ve insanların dile ilişkin davranışlarını etkilemek maksadıyla dile yapılan müdahaleler, tek bir idari dilin veya dillerin seçimine ve teşvik edilmesine ilişkin, hükümet düzeyinde yapılan resmi çalışmalar, kasıtlı çabalar bütünüdür (Cooper, 1989:45; Grin, 2003; Haugen, 1983:41-85; Herriman, 1996; Ramos et al., 1967; Robinson, 1988; Rubin, 1984; Spolsky, 2003:5). Blommaert'e (1996:207) göre ise, yetkili kurumların, her türlü vasıta ile, toplum için bir sosyo-linguistik profil oluşturma yönündeki kasıtlı çabalar bütünüdür. Yabancı dil eğitim politikası ise, devletin yabancı dil eğitimi alanında tespit ettiği ve ulaşmak istediği açıkça ifade edilmiş veya edilmemiş hedef ve amaçlardan, bu hedef ve amaçlara bağlı olarak, resmî ve özel, örgün, yaygın ve uzaktan eğitim kurumlarında resmi dil dışında hangi dil/dillerin yabancı dil olarak eğitimi ve öğretiminin yapılacağı, bu dillerin hangi eğitim düzeylerinde, kimlere, hangi süre ve yoğunlukta, hangi yollar ve araçlarla öğretileceğine ve yabancı dil eğitiminin ekonomi gibi diğer politika alanlarıyla veya kalkınma, istihdam gibi genel hedeflerle nasıl ilişkilendirileceğine dair kararlardan, eğitimi verilecek yabancı dillerin seçilmesine neden olan siyasi, ekonomik, tarihsel, kültürel, toplumsal ve diğer gerekçelerden, yabancı dil eğitimi sistemini düzenlemek ve bu sistem içinde yer alan kişi ve kurumların davranışlarını yönlendirmek, düzenlemek üzere oluşturulmuş yasal,

idari ve mali düzenleme ve mali araçlardan oluşan ve siyasi, ekonomik, toplumsal, kültürel ve küresel bağlamlar içinde gelişen bir eylem veya "eylemsizlik" (Heclo, 1972:83) planıdır.

1.8. Kısaltmalar

AAET	Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu	EURATOM	Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu
AB	Avrupa Birliği	EURYDICE	Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
ABA	Avrupa Birliğini Kuran Antlaşma	GB	Gümrük Birliği
ABGS	Avrupa Birliği Genel Sekreterliği	IMF	Uluslar arası Çalışma Örgütü
ADGD	Avrupa Dil Gelişim Dosyası	İR	İlerleme Raporu
AET	Avrupa Ekonomik Topluluğu	KOB	Katılım Ortaklığı Belgesi
AGİK(T)	Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (Teşkilatı)	KP	Katma Protokol
		MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AGSP	Avrupa Güvenlik ve Savunma Politikası	OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
AİHM(S)	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (Sözleşmesi)	ODGP	Ortak Dış ve Güvenlik Politikası
AKÇT	Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu	OJ	Avrupa Birliği Resmi Gazetesi
AK	Avrupa Konseyi	OKK	Ortaklık Konseyi Kararı
AKM	Açık Koordinasyon Metodu	RG	Resmi Gazete
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi	STK	Sivil Toplum Örgütü
AODK	Avrupa Ortak Dil Kriterleri	TAS	Tek Avrupa Senedi
AT	Avrupa Toplulukları	TD	Tebliğler Dergisi
ATAD	Avrupa Toplulukları Adalet Divanı	TP	Topluluk Programları
BİT	Bilişim ve İletişim Teknolojileri	TTK	Talim ve Terbiye Kurulu
BKK	Bakanlar Kurulu Kararı	UA	Ulusal Ajans
BST	Beşeri Sermaye Teorisi	UAÖ	Uluslar arası Örgütler
DB	Dünya Bankası	UP	Ulusal Program
DTÖ	Dünya Ticaret Örgütü	YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
ESK	Ekonomik ve Sosyal Komite		

§ BÖLÜM II §
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Türkiye'nin tam üyelik başvurusu, ardından GB'ye girişi ve nihayet aday ülke statüsünün teyidi sonrasında, pek çok konuda olduğu gibi eğitim alanında da, Türkiye ve AB eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, Türk eğitim sisteminin AB'ye uyumu gibi konularda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İlk zamanlarda GB'nin etkileri gibi ekonomi alanına odaklanan çalışmalar, son yıllarda eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında da artmaya başlamıştır. Bu bölümde, daha önce yapılmış ve çalışmanın konusuyla ilintili olan yayın ve araştırmaların bir kısmına tarih sıralaması içinde yer verilmiştir.

MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (1996) tarafından yayınlanan "Avrupa Birliği Üye Ülkelerin Eğitim Sistemleri" ve Sevinç Atabay, Nurdan Akın'ın çevirileri ve Ahmet Kasapçopur'un düzenlemesiyle TTK (1996) tarafından yayınlanan "AB Ülkeleri Eğitim Politikaları" adlı eserlerde, AB üye ülkeleri eğitim sistemleri ve politikaları ele alınmış, üye ülkelerdeki yükseköğretim öncesi eğitim basamakları incelenmiştir. Türkoğlu (1998), "Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örnekler" isimli çalışmasında bazı AB ülkelerinin, Sağlam (1999), "Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri" isimli araştırmasında on AB ülkesinin, yine Ültanır (2000), çeşitli AB ülkelerinin eğitim sistemlerini ele almıştır. Polat (2001), "Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil" isimli makalesinde, AB ülkelerinde ikinci dil öğretimine ilişkin yaşanan gelişmeler sonrasında, Türkiye'de yabancı dil öğretim programlarının tek bir dille sınırlı tutulmasının, Avrupalılık bağlamında aşılması ve değiştirilmesi gereken bir eğitim anlayışı olduğuna dikkat çekmiş, Özel (2003) ise, AB ve Türkiye'deki dil politikaları bağlamında, Almancanın durumunu ele almıştır. Kihtir (2003), "AB'nin Eğitim Politikası " isimli doktora tezinde, AB eğitim politikasının gelişimini ve bu süreç içinde politika hedeflerine ulaşmak için oluşturulan Topluluk eğitim ve mesleki eğitim programlarını incelemiştir. Topsakal (2003), Türkiye'nin AB eğitim politikalarına uyumu sorunsalını ele aldığı "AB Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu" isimli doktora tezinde, özellikle Avrupa Vatandaşlığı ve Avrupalılık kavramlarına vurgu yapmış ve uyum için MEB, YÖK ve sivil toplum kuruluşları tarafından ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Yazgan (2003), Topluluk Programları hakkında bilgiler verdiği çalışmasında, Türkiye'nin AB Müktesebatına uyum çalışmalarını ele almış ve değerlendirmiştir. Postacı (2004), "Bütünleşme Sürecinde AB Eğitim Politikası" isimli yüksek lisans tezinde, Toplulukların kuruluşundan bu itibaren eğitim alanında meydana gelen gelişmeleri tarihsel süreç içinde ve nedenleriyle birlikte ortaya

koymaya çalışmış, genel eğitim ve mesleki eğitim alanındaki TP'leri, hukuki temellerini, geçirdikleri evrimi, başarı ve eksikliklerini ele almış, ayrıca son dönemde Birliğin eğitim alanında giriştiği daha kapsamlı eylem ve kararları, özellikle Lizbon hedefleri ve stratejisi ve Bologna ve Kopenhag Süreçleri perspektifinde açıklamaya çalışmıştır. Başbay ve Doğan (2004), AB üyelik sürecinin eğitim sistemi üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini alarak yaptıkları araştırmada, öğretmenlerde, AB uyum sürecinin eğitim sitemi üzerinde olumlu bir etki yaratacağı ve yaşanacak değişimlerin sistemi AB standartlarına doğru götüreceğine dair bir inanç olduğu sonucuna varmışlardır. İKV'nin (2004) yayınladığı "AB'nin Bilim, Araştırma ve Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Uyumu" isimli çalışmada, Türkiye'nin uyumuna ilişkin değerlendirmelere yer vermiş, Moroğlu (2004), üyelik sürecinde yapılan çalışmaları ve bu kapsamda özellikle ilköğretimde meydana gelen gelişmeleri ele almış, Tekel (2004) ise, AB üyelik sürecinde Türkiye'deki eğitim sistemini değerlendirdiği makalesinde, uyum adına yapılması gerekenleri ortaya koymaya çalışmış, özellikle yaşam boyu öğrenme ilkesinin önemi ve hayata geçirilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Gediklioğlu (2005), üyelik sürecinde Türk eğitim sisteminin sorunlarına dikkat çekerek, AB eğitim sistemiyle bütünleşmek adına öncelikle çözülmesi gereken sorunları ortaya koymaya çalışmış, yüksek lisans tezinde Öztürk (2005), AB'nin eğitim ve eğitim yönetimi çalışmaları ve Türkiye'deki uyum çalışmalarını incelemiş, MEB (2005), AB Müktesebatına uyum adına Bakanlık tarafından gerçekleştirilen çalışmaları kapsayan bir rapor yayınlamış, Alma (2005) ise yüksek lisans tezinde, temel eğitim sistemleri açısından Türkiye ve AB ülkelerini karşılaştırmıştır. Gülcan (2005), kitap haline getirilen "AB ve Eğitim Süreci: AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları Yapısal Uyum Modeli" isimli doktora tezinde, Birliğin eğitim politikaları ve eğitim programlarını ortaya koyduktan sonra, AB üyelik sürecinde Türkiye'nin eğitim sistemi, eğitim sisteminin yapısal sorunları ve AB'ye uyum adına yapılması gerekenleri ele almış ve yapısal bir uyum modeli ortaya koymaya çalışmıştır. AB üyesi ülkeler eğitim sistemlerinin, amaç, yapı ve süreç bakımından bir benzeşme yaşadığını ve gelecekte Türkiye'yi de benzer bir sürecin beklediğini ifade eden Gülcan, genel amaçlar bakımından Türk ve AB ülkeleri eğitim sistemlerinin amaçları arasında paralellik olmakla ve bu nedenle yeniden yapılanma ihtiyacı olmamakla birlikte, eğitim sisteminin örgüt yapısı ve yönetimi karşılaştırıldığında, özellikle taşra örgütlenmesinde büyük farklılıklar olduğu, Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi olduğu, bu nedenle merkezi yapıda küçülme ve sadeleşmeye gidilmesi ve bazı yetkilerin zaman içinde ve tolere edilebilir miktarlarda yerel yönetimlere devredilmesi yoluyla yerelleşmeye gidilmesi gerektiği; okutulan zorunlu dersler bakımından önemli bir farklılık olmamakla birlikte, bazı seçmeli derslerin yerel yönetimlere ve hatta okullara bırakılması, ders programlarının bölgesel özellikler dikkate alınarak çeşitlendirilmesi ve daha esnek bir yapıya kavuşturulması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Gülcan'a göre, AB'ye üyelikle

birlikte Türkiye'de her açıdan köklü değişiklikler yaşanacak ve bu değişiklikler eğitime duyulan talebin yönünü ve içeriğini değiştirecektir. Gelecekte AB vatandaşı olacak olan Türk insanın, bu yeni yapılanmanın ihtiyaçlarına ve değerlerine göre donanım kazanması gerekmektedir; dolayısıyla ortak değerlere dayalı eğitim politikaları geliştirilmeli, bu donanımı kazandıracak olan eğitim kurumları, bir taraftan bireyleri sadece ulusal ihtiyaçlara göre değil, Avrupa'nın ihtiyaçlarını da dikkate alarak yetiştirmeli, diğer taraftan da, yönetim biçiminden program içeriğine kadar AB vatandaşlarına da hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Gülcan'a göre Türk insanı, bundan böyle aynı zamanda bir Avrupa vatandaşı olacaksa, okul öğrencilere artık sadece ulusal değerlere dayalı eğitim hedefleri yanında, aynı zamanda Avrupalılık bilincini de eğitim yoluyla kazandırmalıdır. Dolayısıyla öteden beri ulusal bilinci kazandırma ve benimsetme üzerinde odaklaşmış olan eğitim sistemi, bunda böyle Avrupalılık bilincinin kazandırılmasında da rol almalıdır. Terzi (2005), "Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının AB Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde, AB ve Türkiye'nin eğitim sistemlerinin örgüt yapısı, yönetimi, politikaları, bütün düzeylerdeki örgün eğitimi ve öğretmen eğitim sistemlerini karşılaştırmış ve üyelik sürecinde AB'ye uyum adına yapılması gereken politika düzenlemelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Terzi'ye göre Türkiye'nin eğitim sistemi, örgütlenme, yönetim açılarından ve özellikle yaşam boyu öğrenme boyutu bakımından, AB sisteminden farklılık göstermektedir. Türk eğitim sistemi, örgün eğitimin her düzeyinde özellikle nicel sorunlara odaklanırken, yaşam boyu öğrenme boyutunu ihmal etmiştir. Benzer şekilde öğretmen eğitimi de, nitel boyutu da ele almakla birlikte, nicel boyut üzerine yoğunlaşmıştır ve bu nedenle Terzi'ye göre öğretmen eğitimi, AB'nin bilgi toplumu, BİT politikalarıyla uyumlu olacak şekilde yeniden gözden geçirilmelidir. Terzi'ye göre yükseköğretimde ise, AKTS, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, kalitenin temini gibi açılardan Birliğin yükseköğretim politikaları ile Türkiye'nin politikaları arasında paralellik mevcuttur. Aydıner (2006), "AB'ye Giriş Sürecinde AB Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine yansıması" isimli yüksek lisans tezinde, AB eğitim politikaları, TP'ler, AB eğitim müktesebatına uyum adına Türkiye'de yapılan düzenlemeler ve bu düzenlemelerin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmış ve daha önce yapılan benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçları teyit eden sonuçlara ulaşmıştır. Top (2006), Elazığ il merkezinde yer alan ve beş eğitim bölgesinde sekiz okulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerinde yaptığı araştırmaya dayandırdığı "AB Eğitim ve Gençlik Programlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinde, büyük çoğunluğun programlardan yararlanmadığı ve konu hakkında bilgilerinin az veya hiç olmadığı, program öncesi ve sonrası bilgi ve beceri düzeyleri arasında fark olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Top ayrıca, Topluluk Programlarının dil öğrenimini kolaylaştırdığına dair görüşlerin ağırlıklı olarak bayan katılımcılardan geldiği sonucuna varmıştır. Haspolatlı (2006), 2004

yılında Comenius projesine başvuran okullarda proje koordinatörü olarak görev yapan kişilerin görüşlerini topladığı ve 2004 ve 2005 yılında başvurusu kabul edilen projelerin sayısal değerlerini karşılaştırdığı "AB Eğitim Programı Comenius 1 ve Eğitim Kurumları Eğitim Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinde, Topluluk Programlarına başvurusu sayısının sürekli arttığı, ancak başvuruların ve gerçekleştirilen projelerin büyük çoğunluğunun gelir seviyesi yüksek illerden geldiği, proje türleri ve okul çeşitleri bakımından ise AB ortalamaları ile paralellik olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Haspolatlı ayrıca, proje koordinatörlerine göre öğrencilerin yabancı kültürlere ve yabancı dile olan ilgilerinin arttığı, öğretmenlerin mesleki manada kendilerini geliştirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Şahin (2006), on AB ülkesi ve Türkiye'deki eğitim sistemlerini ve bu kapsamda öğretmen yetiştirme sistemlerini karşılaştırmış, Tanyeri (2006) ise AB eğitim politikaları ve programlarını incelediği yüksek lisans tezinde, topluluk programlarının Türkiye'deki uygulamalarını incelemiş, Türkiye'nin bu programlara daha fazla katılması ve bunun için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna varmıştır. Yüksek lisans tezinde Aşar (2006) ise, Türk eğitim sistemini Birliğin eğitim politikaları açısından incelemiş, Türkiye'nin TP'lere katılımı için yapılan hukuki ve idari düzenlemeleri, AB'ye uyum için yapılan çalışmaları, Türkiye'nin bu programlardan yararlanma düzeyini ortaya koymuş, ülke gelişimine ve öğrenen bir toplum yaratılması adına, TP'lere katılımın önemli olduğu ve artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Tuzcu (2006), "AB'ye Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023" adıyla kitaplaştırılan doktora tezinde, tarihsel süreç içinde AB-Türkiye ilişkisi ve karşılaştırmalı olarak AB ve Türkiye eğitim sistemlerini ele almış ve Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci BYKP ve Vizyon 2023 hedeflerini esas alarak, AB üyelik perspektifinde Türkiye için bir eğitim planı ortaya koymuştur. Ciddi eğitim sorunlarıyla karşı karşıya olan Türkiye'nin eğitim düzeyi, politikaları ve hedeflerinin AB üyelik sürecinde daha da önem kazandığı, bu nedenle gelecek yıllarda Türkiye'de eğitimin nasıl olacağı veya olması gerektiği sorusunun cevabının üyelik sürecinde yaşanan değişimleri göz önünde bulundurmadan vermenin eksik olacağı, Türkiye'nin, sadece AB'nin ekonomik zenginliğine değil, aynı zamanda bu zenginliğe ulaşabilmenin eğitsel yapısına da odaklanması, diğer alanlarda yapılacak olan uyum çalışmalarının, eğitim ilke ve politikalarıyla da desteklenmesi gerektiğini ifade eden Tuzcu'ya göre, üyelik sürecinde Türkiye'nin eğitimden beklediği toplumsal, siyasal ve ekonomik işlevler, geçen dönemlere oranla farklılaşmıştır ve bu beklentilerin gerçekleştirilebilmesi ve sorunların aşılması, öncelikle politika ve planlama sorundur, bu nedenle Türkiye eğitiminin temel amaçları ve hedefleri, AB ile bütünleşme sürecinde gerçekleştirilen reform çalışmalarına destek verecek şekilde yenilenmeli, eğitimin tüm tür ve düzeylerinde nicel ve nitel gelişim sağlanmalı ve üyelikle gerçekleşecek yeni yapılanmaya bugünden hazırlanılmalıdır. AB ve Türkiye'nin eğitim ilkeleri ve

amaçlarının paralellik gösterdiğini, ancak AB ülkelerinden hem nicel, hem nitel anlamda daha fazla sorunla karşı karşıya olan Türkiye'nin bu ilkeleri gerçekleştirme hızında geri kaldığını söyleyen Tuzcu'ya göre, Türkiye'nin temel eksikliği, çoğu zaman sanıldığı gibi eğitim politikasının olmaması değil, var olan politikaların gereklerinin sistemli bir yaklaşım, süreklilik ve siyasi kararlılık içinde yaşama geçirilememiş, niteliğe yönelik düşünce değişikliği ve içerik düzenlemelerinin yapılamamış olmasıdır. AB'de mesleki eğitimde artan bir işbirliği ve uyumlaşma söz konusuyken, genel eğitimde ulusallık ve karışmama ilkelerinin geçerli olduğu, belli bir modelin dayatılmadığı, ulusal eğitim sistemlerinin özelliklerinin, farklı kültüler, farklı diller, farklı yaşam biçimlerinden oluşan çeşitliliğin korunduğu, öte yandan eğitimde bir uyumlaştırmanın Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz olduğu, farklı eğitim sistemlerine sahip AB ülkelerinde, son yıllarda benzer değişimler yaşandığının altını çizen Tuzcu, Türkiye'nin de gerek AB üyelik perspektifi, gerekse ulaşmaya çalıştığı hedefler ve çağdaş gelişmeler perspektifinde, eğitimde yeniden bir yapılanmaya gitmek ve eğitim sistemini AB ile uyumlu hale getirmek, eğitim programlarına Avrupalı bir anlayışı yerleştirmek, eğitimini AB düzeyine taşıyacak şekilde AB politikaları ve çalışma yöntemlerine uyum sağlamak durumunda olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle Türkiye, gerek AB üyesi olmak, gerekse bilgi toplumu olmak için, eğitime her zamankinden daha fazla önem vermeli, uzun dönem eğitim politika ve hedeflerini belirlerken ve planlar yaparken, AB eğitim ilkelerini ve 2010 yılı eğitim hedeflerini göz önünde bulundurmalı, AB örnek ve uygulamalarından yararlanmalı, AB eğitim düzeyine ulaşmak ve izleyen dönemlerde en azından AB eğitimi ile eşzamanlı gelişmek için eğitim normlarının nicel ve nitel açıdan yükseltilmesine odaklanmalı, bu kapsamda UP ve KOB'da yer alan eğitim hedefleri, somut ve net bir takvime bağlanarak en kısa sürede tamamlanmalıdır. Tuzcu'ya göre, günümüzde Türkiye'nin AB'ye üye olup olamayacağına odaklanan tartışmaların asıl odak noktası, AB'ye tam üye olması durumunda Türkiye'nin AB içindeki yerinin neresi olacağı, eğitim düzeyini en kısa sürede AB'ye düzeyine hem nitel hem nicel anlamda nasıl ulaştırabileceği olmalıdır ve bu bağlamda AB ve Türkiye'nin eğitim ilke ve hedefleri ile eğitim göstergelerini ayrıntıları ile çözümlenmesi, sistemin geleceğe hazırlanması gerekmektedir. Tuzcu'ya göre, genellikle uyum ve müzakere sürecinin en kolay başlıklarından birisi olarak görülen eğitim ve kültür alanı, sanıldığının aksine Türkiye'yi köklü yapısal dönüşümler yapmak zorunluluğu ile karşı karşıya getirecektir; ancak bu köklü değişiklikleri yapılması gerekliliğini sadece AB'ye bağlamak ve AB'ye üyeliğin söz konusu olmadığı bir durumda, böyle bir köklü değişikliğe de gerek olmadığını düşünmek yanlıştır, zira köklü bir sosyo-ekonomik yapı değişikliği zaten Türkiye için gündemdedir ve AB'ye tam üye olsun ya da olmasın Türkiye, çağdaş bir yaşam düzeyine ulaşmak için, başta eğitim olmak üzere tüm alanlarda nitel ve nicel düzeyini yükseltmek zorundadır, AB üyeliği ise, yalnızca bu süreci hızlandırıcı etki yapması bakımından önemlidir. Sekiz AB ülkesi ve

Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırarak, benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışan Tok'a (2006) göre, Türkiye'deki programların içeriği, hedefleri, genel olarak AB ülkeleri programlarıyla tutarlı olmakla, kullanılan materyaller son teknolojiye uygun olmakla, öğrenci gelişimi sürecini dikkate almakla ve Türkiye'nin ilköğretim İngilizce öğretim programı AODK'ye uygun olmakla birlikte, AB ülkelerinde dinleme ve konuşma becerileri ön plana çıkarken, Türkiye'nin programında dört dil becerisine ağırlık verilmekte, AB ülkelerin programlarında sosyo-kültürel öğeler ve kültürleri anlamaya yönelik hedefler bulunurken Türkiye'nin programında böyle hedefler bulunmamaktadır. Yüksek lisans tezinde Samancıoğlu (2006), AB dil pasaportu ve 'eaquals' standartlarıyla uyumlu yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin web ortamında yapılabilirliğini incelemiş, ayrıca ADGD ve Avrupa Dil Pasaportu kavramlarının kapsamı, Türkiye için anlamı ve önemini ele almıştır. Doğan (2007), MEB'in AODK'yı dikkate alarak yaptığı program çalışmalarını ele aldığı yüksek lisans tezinde, bu çalışmaların AODK'ya uygunluğunu incelemiş, eksiklikleri ortaya koymaya çalışmış, yüksek lisans tezinde Akan (2007), ADGD'de tanımlanan C1 düzeyinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir izlence önermiş, Tosun (2007), AODK'nın Anadolu liselerinde İngilizce dersi öğretiminde uygulanabilirliğini incelemiş, Güngör (2007) ise, AB'nin yaşam boyu öğrenim için belirlediği temel yeterliklerden birisi olan 'yabancı dillerde iletişim' bağlamında Türkiye'nin durumunu incelemiştir. Yıldırım (2007), Türk eğitim sisteminin ve politikalarının AB eğitim sistemi ve politikalarına uyumunu ele aldığı yüksek lisans tezinde, ulusal düzeyde yapılan kurumsal ve hukuki düzenlemeleri tespit etmiş, yapılan çalışmaların niteliği net olmasa da Türk eğitim sistemine katkı sağladığı ve bu nedenle bu çalışmalara sadece AB'ye uyum olarak değil aynı zamanda Türk eğitim sistemine nitelik yönünden olumlu kazanımlar sağlayan çalışmalar şeklinde bakılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmada araştırılan, uluslar üstü AB yapısının uluslar üstü düzeydeki genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil politikalarına etkisi konusunu, münhasıran ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. AB, AB politikaları ve AB üyelik sürecinin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkisine çeşitli şekillerde değinen çalışmalar olmakla birlikte, bu çalışmalar stratejik boyutta ve politika düzeyindeki etkileri ele alan çalışmalar değillerdir. Konuyla ilintili yapılan araştırmaların hepsinde ulaşılan ortak nokta ise, AB üyelik sürecinin, Türk eğitim sistemini etkilediği ve etkileyeceği, AB'ye uyum adına Türk eğitim sisteminde değişiklik gerektiği ve nihayet AB üyelik süreci, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının, Türkiye'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimini olumlu yönde etkileyeceğidir.

§ BÖLÜM III §
YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri çözümleme tekniklerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının Türkiye'nin yabancı dil politikaları üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, AB ve Türkiye'nin bahsi geçen politikaları ve Türkiye'de konuya ilişkin meydana gelen gelişmeler, tarihsel süreç içinde ve hali hazırda var oldukları biçimiyle ele alınmıştır. Bu yönüyle çalışma, tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları ve Türkiye'nin 1963 sonrası yabancı dil eğitimi politikalarıdır. Örneklem alınma yoluna gidilmeyip evrenin tamamı üzerinde çalışılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma, betimsel bir alan araştırması olduğu için, araştırmada kullanılan veriler, doküman taraması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya temel teşkil eden problem ve alt problemler perspektifinde, yurt içi ve yurt dışında, gerek basılı, gerekse elektronik veriler taranarak, AB ve Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarına ve Türkiye'de meydana gelen AB kaynaklı gelişmelere ilişkin olgusal veriler toplanmıştır. Konuya ilişkin birincil kaynaklara ulaşmak amacıyla Avrupa'da, AB Yayınlar Ofisi, AK Yayınlar Ofisi, AB Komisyonu gibi kurumlarla, Türkiye'de, MEB, DPT, DTM, ABGS, UA, AKTT gibi ilgili resmi kurum ve kuruluşlar ile temasa geçilmiş ve resmi belgelere ulaşılmıştır. Gerek YÖK Tez merkezinde, üniversite kütüphanelerinde fiziki ve elektronik ortamda, gerekse ABD'deki Kongre Kütüphanesinde fiziki ortamda konuya ilişkin yapılmış olan tezler, araştırmalar taranmış, Türkçe ve İngilizce kitap, dergi ve makaleler incelenmiş, İKV, TED gibi kuruluş ve vakıfların ve Avrupa Toplulukları ile ilgili araştırmalar yürüten üniversite bünyelerindeki araştırma ve dokümantasyon merkezlerinin yayınları gözden geçirilmiştir. Dokümanların elde edilmesinden sonra, verilerin güvenirliğinin sağlanması amacıyla, verilerin dokümanlar arasında

tutarlılık gösterip göstermediği denetlenerek, güvenilir olmayan ve araştırma amacına hizmet etmeyen dokümanlar inceleme kapsamından çıkartılmıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemi ve alt problemlerine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçlara götürdüğünü ortaya koymak üzere, betimsel analiz yaklaşımı kullanılmış, bu kapsamda alt problemlere ilişkin toplanan veriler, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki AB kaynaklı etkilerin ortaya çıkarılması adına, Avrupalılaşma ve Avrupalılaşmanın yol açtığı politikalar arası yakınsama bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda, AB'ye uyum kapsamında yapılan mevzuat değişiklikleri, uyum ve müktesebatın üstlenilmesine ilişkin kurulan yapılar, idari yatay ve dikey kapasitenin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler ve yapılması planlanan hukuki ve idari düzenlemeler ortaya konmuştur. Etkinin daha nesnel bir biçimde ortaya konması adına ise, yabancı dil eğitimi alanındaki etki, etki araştırmaları yapılmış ve biri etkinin büyük, diğeri ise etkinin büyük olmadığı kabul edilen farklı iki politika alanındaki AB kaynaklı etki ile karşılaştırılmıştır.

§ BÖLÜM IV §
BULGULAR VE YORUMLAR

Eğer tekrar başlamak imkânı bulsaydım eğitimle başlardım.
- Jean Monnet (Sprokkereef, 1995: 340)

BİRİNCİ ALT PROBLEM: AB GENEL EĞİTİM ve YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu çalışmanın konusu, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde nasıl bir etki yarattığının ortaya konmasıdır; bu nedenle çalışmadaki ilk alt problem, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının ne olduğudur. Bu alt problem incelenirken, AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarındaki politikalarının tarihsel süreç içinde nasıl geliştikleri, bu alanlarda ortak bir AB politikası olup olmadığı, bu politikaların kaynaklarının, hedeflerinin, araçlarının neler olduğu ve üye ülkelerin aynı konudaki politikalarını etkileme ihtimali ve kapasitesini haiz olup olmadıkları gibi hususlar ortaya konmaya çalışılacaktır. İncelenecek olan politikalar, AB'yi oluşturan ulus devletlerin politikalarından ziyade, bu devletlerin bir araya gelmesinden daha fazla bir anlam ifade eden AB üst yapısının politikaları, bir ortak politika teşkil etmese bile bu yapının eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki, AB düzeyindeki kararları, eylemleri ve uygulamaları olacaktır. Bu başlık altında sadece AB'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikaları değil, ayrıca genel eğitime ilişkin politikalarına da gerektiğince yer verilecektir, zira yabancı dil eğitimine ilişkin politikaların, genel olarak eğitim politikasından bağımsız ve dışında düşünülmesi, çok doğru bir yaklaşım olmadığı gibi, farklı diller konuşan ülkelerin oluşturduğu bir yapı olan AB'nin genel eğitime ilişkin politikaları, eylemleri, programları ve belgeleri de zaten doğal olarak yabancı dil boyutu içere gelmiştir. Birinci alt problem başlığı altında yapılan bütün açıklamalar, sadece AB'nin konuya ilişkin politikalarının üye ülkeleri etkileyebilme ihtimaline değil, ilerleyen sayfalarda ele alınacak olan AB politikalarının Türkiye'nin yabancı dil politikaları üzerindeki etkisine, gelecekte etkileme ihtimali ve kapasitesine dair de önemli ipuçları verebilecektir.

4.1.1. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Gelişimi

Topluluğun genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki yetkilerinin gelişimini çeşitli dönemlere ayırarak incelemek mümkündür. Bu konuda çeşitli yazarlar Topluluk tarihini çeşitli dönemlere ayırmışlardır. Örneğin, Charlier ve Croche (2005:7-21), Topluluğun eğitim alanındaki yetkilerini, 1957-1985 (ortak bir politikaya doğru), 1985-2000 (hukuki ve siyasi kısıtların zayıflaması), 2000 sonrası (pekiştirme dönemi) olmak üzere, üç döneme ayırarak incelemişlerdir. Corbett (2003)

ise, Topluluklar eğitim tarihini, 1957 Roma Antlaşmasına kadar olan dönem, 1961'deki Bonn hükümet ve devlet başkanları zirvesine kadar olan dönem, 1971'deki Eğitim Bakanları toplantısı ve Konsey kararına kadar olan dönem, 1976'deki Eğitim Bakanları toplantısı ve Konsey kararına kadar olan dönem, Konseyin Erasmus programını kabul ettiği 1987'deki Konsey kararına kadar olan dönem olmak üzere, beş döneme ayırmıştır. Ertl (2003:2) ise, Başlangıç (1951), Yerleşme (1963), Genişleme (1976) ve Pekişme (1992) safhaları olmak üzere 4 safhadan bahsetmiştir. Burada sayılanlar dışında başka bölümlemeler de mevcuttur (Phillips, 1994:261-272). Bu başlık altında yapılan bölümleme ise, Charlier ve Croche'nin bölümlemesiyle kısmen benzeşir bir şekilde, eğitimin Topluluk çatısı altında ele alınmasını sağlayan önemli mevzuat değişikliklerine göre yapılmıştır. Birinci bölüm, Kurucu Antlaşmaların imzalanmasından ATAD kararına kadar olan dönemdir (1951-1985), ikinci bölüm, ATAD kararından Maastricht Antlaşmasına kadar olan dönem (1985-1992), üçüncü bölüm, Maastricht Antlaşmasından Lizbon zirvesine kadar olan dönem (1992- 2000) ve son bölüm ise, Lizbon zirvesi sonrası dönemdir. Bu bölümlemeye 2007'den itibaren Komisyon bünyesinde münhasıran çokdilliliğe ilişkin komiserlik kurulması ile birlikte başlayan beşinci bir dönem daha eklemek mümkündür, ancak bu dönem için henüz pek fazla bir gelişme ve veri olmadığı için böylesi bir beşinci bölüm en azından bu çalışma için eklenmemiştir.

4.1.1.1. 1951-1985 Dönemi

1950'li yıllar, Avrupa'da bütünleşme yönünde arayışlara, bir dizi başarılı ve başarısız girişime tanıklık eden yıllar olmuşlar ve bu nedenle Topluluklar, eğitim alanına sonradan el atmışlardır (Ertl, 2003:1). 18.4.1951 yılında imzalanan Paris Antlaşması ile AKÇT'nin kurulmasından sonra, bütünleşme taraftarları diğer alanlarda da bütünleşmeye gitmeyi denemişler, ancak AST gibi projelerin başarısızlıkla sonuçlanması sonrasında, bütünleşmenin ekonomi alanında başlatılmasına, böylelikle "yayılma" (Rosamond, 2000:60) etkisiyle diğer alanlarda bütünleşmeye daha kolay gidilebileceğine karar vermişlerdir. Böylece Avrupa'daki bütünleşme çabaları ekonomik alanda yoğunlaşmıştır; öte yandan bu dönemde eğitim alanında da girişimler başlatılmış, ancak kısa süre içinde bu girişimlerin hayat bulabilmesi, özellikle kurulacak olan bir Topluluk çatısı altında gerçekleşebilmesi için henüz erken olduğu anlaşılmıştır. Topluluk kuruluşunda ekonomik temelli olarak kurgulanmıştır ve Kurucu iradenin bu kurgusu, Birliğin eğitim alanındaki performasını etkileyen en önemli belirleyicilerden birisi ola gelmiştir. Nitekim Topluluğun fikir babalarından olan Jean Monnet'in "eğer tekrar başlamak imkânı bulsaydım eğitimle başlardım" dediği rivayet edilmektedir (Sprokkereef, 1995: 340; Ertl, 2003:4). Eğitim alanındaki ilk çalışmalar 1950'lerin ortalarında başlamıştır. AKÇT'nin başarısı sonrasında ekonominin diğer alanlarında da aynı başarıyı yakalamak için çalışmalar yapmak üzere

oluşturulan 'Birleşik Avrupa Devletleri İçin Eylem Komitesinin (Committee of Action for United States of Europe)' girişimleri ile AKÇT'ye üye ülkelerin hükümet ve devlet başkanları, İtalya'nın Messina şehrinde 1-2 Haziran 1955 tarihleri arasında bir araya gelmişler ve bütünleşmeyi daha ileri götürme yolları üzerinde çalışmak üzere, Belçika Dışişleri Bakanı Paul Henri Spaak başkanlığında bir komite kurmuşlardır. Komite toplantılarında, AKÇT'nin ve kurulacak diğer bütünleşme yapılarının kültür boyutunun eksik olduğunu düşünen Almanya temsilcisi Walter Hallstein tarafından, 6 AKÇT üyesinin katılımıyla bir Avrupa üniversitesi kurulması önerilmiştir. Hallstein'e göre Avrupa'nın daha iyi entelektüel kaynaklara, bir zeka piyasasına, Avrupa kafalı elitlere ihtiyacı vardır (Corbett, 2003). Ancak toplantıda bu konuda fazla bir ilerleme sağlanamamış ve konu sonraki toplantılara bırakılmıştır. Komitenin çalışma sonuçlarına ait raporunun ele alındığı 29-30 Mayıs 1956'daki Venedik toplantısında ise, başta Fransa olmak üzere bazı ülkeler, bir Avrupa Üniversitesi yerine nükleer alanda çalışacak bir enstitü kurulmasını önermişlerdir. Rapor ayrıca AET ve EURATOM'un kurulmasını önermiş ve bu öneriler üzerine hazırlanan taslakların görüşülmesi sonrasında, 25.3.1957 tarihinde altı Batı Avrupa Devleti arasında imzalanan antlaşmalarla, AET ve EURATOM kurulmuştur. 1958'lere gelindiğinde, kurulacak Üniversitenin masraflarının kimin tarafından karşılanacağı ve Topluluğun bu üniversite üzerinde yetkisinin olup olmadığına dair tartışmalar başlamış, özellikle kendi üniversitelerinden gelen tepkileri de göz önünde bulunduran Fransa, Topluluğun eğitim alanında yetkisi olmadığını ileri sürmüştür. 1960'a gelindiğinde EURATOM Komisyonunun başkanı Etienne Hirsch'in çabalarıyla, Avrupa ortak mirasının ve medeniyetinin güçlenmesi ve kültürel ve bilimsel potansiyelinin ortaya çıkarılması amacıyla bir üniversitenin kurulabilmesi yönünde çalışacak bir Geçici Komite kurulmuştur. Önceleri Fransa da bu çalışmaları desteklemekle beraber, De Gaulle, Topluluğun ulusal yetki alanlarına girmek yönündeki hırsını ileri sürerek yeniden bu fikre karşı çıkmıştır. 22.10.1960 tarihinde yapılan AET ve EURATOM ortak Bakanlar Konseyi toplantısında Fransızlar, Avrupa Üniversitesinin kurulması faaliyetine Toplulukların karışmaması gerektiğini, böyle bir üniversite kurulacaksa dahi bunun, kültürel işbirliği ajansının çerçevesi içinde ele alınması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Palayret, 1996:43, 53, 57-59, 109; Corbett, 2005:39). Böylece Toplulukların kurucu antlaşmalarında eğitim konusu doğrudan veya Topluluk yetki alanları içinde olacak şekilde ele alınmamıştır, zira eğitim konusu bir "tabu" (Neave, 1984) olarak görülmüştür. Öte yandan, zorlama ile ve diğer politika alanları ve araçları üzerinden ve de ekonomik gelişme ve temel haklar ve özgürliklerle de ilintilendirilerek, özellikle mesleki eğitim ile ifadelere yer verilmiştir. 1950'li yıllar ve öncesinde yaşanan başarısızlıklar ve tecrübelere bakıldığında, aslında eğitimin özellikle dışarıda bırakılmış olması çok da yadsınacak bir durum değildir. Bütünleşmiş bir Avrupa idealinin doğmasına yol açan ve 25.3.1957 tarihinde imzalanıp 1.1.1958 tarihinde yürürlüğe giren Avrupa

Topluluğunu kuran Roma Antlaşması, doğrudan, açık ifadelerle ve kapsamlı olarak eğitime değinmemiş olmakla birlikte, mesleki eğitimin geliştirilmesi ve bu alanda gelecekteki işbirliğinin temelleri, üye ülkelerin nitelikli birey eğitimi ve öğretimine katkıda bulunmaları gerektiği hükmünü amir 3'üncü maddede ve Komisyona ortak bir politikanın ilkelerini tanımlama ve bu alanda üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik etme görevi veren, 'Avrupa Sosyal Fonu' başlığı altındaki 118, 125 ve 128'inci maddelerde ele alınmıştır. Ayrıca Antlaşmanın 'Yerleşme ve Teşebbüs Kurma Hakkı' başlığı altındaki 57'nci maddesi diplomaların karşılıklı tanınmasına, 'Tarım' başlığı altındaki 41'inci maddesi çiftçilerin eğitimine ilişkin hükümler taşımaktadır. Bu maddelerde genel olarak ortaklık sürecinin geliştirilmesinde eğitimin önemine değinilmiş, ancak Topluluğa bu konuda açıkça bir yetki verilmemiştir; öte yandan Avrupa Komisyonu Antlaşmanın 235'inci maddesine dayanarak bu maddeleri, ulusal ekonomilerin ortak bir Avrupa pazarının gelişebilmesine katkı yapmalarını sağlamak ve işbirliğini ekonomik hedeflerin hizmetine sunmak için kullanmıştır. Böylece Komisyon, 1959'dan itibaren eğitimde Avrupa ve Topluluk boyutunun önemini vurgulamaya ve bu boyutun daha iyi ele alınması için ulusal ve Avrupa düzeylerinde örgütlerle beraber çalışmaya başlamıştır. 1967 yılında Füzyon Antlaşmasıyla Avrupa Toplulukları çatısı altına alınan AKÇT ve EURATOM kurucu antlaşmalarında da eğitim, kapsamlı bir şekilde ele alınmamıştır. AKÇT Antlaşmasında, sadece 'Yatırımlar ve Mali Yardımlar' başlığı altındaki 56'ncı maddede işçilerin mesleki kapasitelerinin arttırılması ve mesleki eğitimlerinin finansmanından bahsedilmişken, EURATOM Antlaşması 'Araştırmanın Geliştirilmesi' başlığı altındaki 9'uncu maddesi ve 216'ncı maddesi, üniversite statüsünde bir kurumun oluşturulmasından bahsetmiştir.

1960'lardan itibaren AT yetkililerinin, ortak bir Avrupa bilincinin oluşturulabilmesi ve ekonomik ve siyasal birliğin gerçekleştirildiği bir Avrupa'nın yaratılması için, ortak bir eğitim politikası çerçevesinin zorunlu olduğunu ilan etmeleriyle birlikte, ortak bir eğitim politikası oluşturmak, en önemli kültürel hedeflerden birisi haline gelmiştir. Diğer bir deyişle, AET'nin doğmasına yol açan siyasi ve ekonomik nedenler, diğer alanlarda da işbirliğinin yapılmasını gerektirmeye başlamıştır. Roma Antlaşması ve diğer Antlaşmalarda genel eğitimden ve Avrupa bütünleşmesi sürecinde eğitimin rolünden hiç bahsedilmemiş olmakla birlikte, antlaşmaların imzalanmasından sonra geçen yıllar içinde eğitim, Birliğin söylemleri, uygulamaları ve hedefleri içinde giderek artan bir yer işgal etmeye başlamıştır. Nitekim 1960'lardan başlayarak Komisyon, bilgilendirme kampanyaları ve Avrupa okulları vasıtasıyla, bu alana müdahale etmeye başlamıştır. Ancak Komisyonun eğitim alanına müdahale etmek isteyişi ve eğitimi Topluluk bünyesinde ele alınan konulardan birisi haline getirmek arzusu, özellikle Fransa gibi bu konuların ulusal düzlemde ele

alınması gerektiğini söyleyen ülkeler tarafından engellenmiştir. Özellikle 1960'lı yılların başında General de Gaulle, Fouchet Planında da ifadesini bulan hükümetler arası işbirliği modeli için bastırmış ve Topluluğun, eğitim, savunma ve güvenlik gibi yetkisi olmadığı alanlara girmemesine çalışmıştır. De Gaulle'ün 1969'daki emekliliğine kadar olan dönem, bir nevi eğitim alanında ülkeler arası işbirliği kanallarının kapalı olduğu dönem olmuştur. Aslında daha Topluluğun bu ilk yıllarında başlayan Komisyon ve ulus devletlerin eğitim alanındaki egemenlik ve yetki savaşı, bugünlere kadar devam etmiş ve Topluluğun eğitim politikaları safahatını belirleyen en önemli etmenlerden birisi olmuştur. Ulus devletlerin eğitim konularının ulusal düzeylerden Avrupa düzeyine taşınması konusunda gösterdikleri direç nedeniyle Topluluk, AET Antlaşmasında genel manada eğitimden açık olarak bahsedilmemiş olmasına rağmen, özellikle sosyal hükümler başlığı altında yer alan ve çoğunlukla işgücünün eğitimi ve diğer ilgili konuları ele alan maddeler, sosyal politikalar gibi farklı kanallar üzerinden genel eğitimi de ilgilendiren kararlar almış ve yapılar kurmaya çalışmıştır. Nitekim mesleki eğitim, 1963'te alınan kararlardan sonra, 1980'lerin ortasına kadar Topluluk düzeyinde istihdam ve sosyal işlerle ilgili bakanlar tarafından ele alınan bir konu olmuştur. Yine örneğin, Antlaşmanın 123'üncü maddesine dayanarak, Topluluk içinde sosyal alanlardaki çalışmaları desteklemek, mesleki hareketliliği hızlandırmak ve mesleki eğitimi yaygınlaştırmak amacıyla 1960 yılında Avrupa Sosyal Fonu (ASF) kurulmuş, ancak eğitimle de ilgili amaçları olmasına rağmen ASF, 1989 yılında kabul edilen Avrupa Sosyal Şart'ına kadar uzun süre bu amacına ilişkin pek fazla şey yapamamıştır. Aslında Sosyal Şart da, mesleki eğitim hakkı, özürlüler için sosyal ve mesleki entegrasyon hakkı gibi eğitim ile ilgili ifadeler taşımakla beraber, İngiltere'nin katılmaması nedeniyle bağlayıcılıktan yoksun bir siyasi deklarasyondan öteye gidememiştir. Topluluğun sosyal politikaları ve eğitim politikaları, gelişmeleri ve getirdikleri düzenlemeler açılarından birbirlerine benzemektedirler; zira üye ülkelerdeki çalışanların yaşam ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, işçi ve işveren kesimleri arasında diyaloğun sağlanması ve üye ülkelerin sosyal politikaları arasında uyum sağlanması amacıyla oluşturulmuş olan AB'nin Sosyal Politikası, eğitim politikalarında da olduğu gibi, sosyal alanda üye devletlere belirli bir modeli uygulama zorunluluğu getirmemekte, üye devletler, kendi yapılarına uygun sistemi seçmekte, öte yandan ulusal sistem içinde yer alması gereken belirli sosyal standartlar bulunmaktadır. Topluluğun eğitim alanındaki yetkilerinin ne olduğu veya ne olması gerektiğine ilişkin önemli dönüm noktalarından birisi, 1961 yılında yapılan ve Topluluğun eğitim alanında zaten belirsiz olan yetkilerinin olmadığının teyit edildiği hükümet ve devlet başkanları düzeyindeki toplantılar olmuştur. General de Gaulle'ün çağrısıyla Şubat 1961'de Paris ve 18.7.1961'de Bonn'da bir araya gelen hükümet ve devlet başkanları, 1955 yılından beri kurulması tartışılagelen Avrupa Üniversitesinin kurulması, eğitim ve kültür gibi konuların, dış ilişkiler ve güvenlik gibi ulusal düzlemde ele alınması

gereken konular olduğunu ve ulus üstü düzeylerde ele alınmaması gerektiğini söylemişlerdir (Palayret, 1996:43, 53, 57-59, 109; Corbett, 2005:39). Şubat 1961 toplantısında Fransızlar, eğitimin ulus üstü düzeyde ve Topluluk bünyesinden ziyade hükümetler arası düzlemde güçlendirilmiş işbirliği içinde ele alınmasını önermişler, Temmuz 1961 Bonn toplantısında ise liderler, eğitim alanını etkileyen iki karar almışlardır. Birinci karar, İtalyanların ısrarla kurulmasını istedikleri Avrupa Üniversitesinin, İtalyanların kendi sorumluğunda olduğu ve dolayısıyla bütün masraflarının kendilerince karşılanması gerektiği, ikinci karar ise, Topluluğun Eğitim Bakanlarının periyodik olarak bir araya gelmesi, diğer bir deyişle bir 'Avrupa Eğitim Bakanları Konseyi' kurulması ve hükümetler arası bir süreç içinde, özellikle yüksek öğretimi etkileyen konuları ele almaları olmuştur (Palayret, 1996). Böylece, Topluluğun eğitim alanında yetkileri olmadığı bir kez daha teyit edilmiş ve eğitim alanındaki gelişmeler Topluluk bünyesi dışında, hükümetler arası işbirliği çerçevesinde devam etmiştir. Bonn toplantısı, eğitim alanındaki hükümetler arası işbirliğinin yeni yönünü çizmiştir. 2.4.1963 tarihinde, AET'nin o zamanki altı üye ülkesinden gelen mesleki eğitim politikalarından sorumlu bakanlar ilk defa bir araya gelmişler, mesleki eğitimin Toplulukça ele alınabilmesi için hukuki temel sağlayan 128'inci maddeye dayanarak, mesleki eğitime ilişkin ortak bir politika belirlemek, istihdam yaratmak, işçilerin serbest dolaşımını sağlamak ve işçilerin ekonomik durumlarını iyileştirmek amacıyla, üç ana konuda (niteliklerin eşdeğerliliği, genç iş görenlerin değişimi, mesleki yönlendirme) on genel ilke kabul etmişlerdir (Council of EU, 1963); ancak bu on genel ilkenin geçerliliği, üye ülkelerin sosyal politikalar üzerindeki kontrol gücünü ve yetkisini sınırlayacağı korkusuyla, üye ülkelerden gelen itirazlarla karşılaşmıştır. Öte yandan 1967 yılında üye ülkelerden gelen uzmanların, bir eğitim politikası oluşturulması gerektiği ve Topluluğun rekabet gücünü artırabilmesi için, eğitimde işbirliğine gidilmesi gerektiğini vurgulamaları ve mesleki eğitim üzerine ortak bir politika olmadan işçilerin serbest dolaşımını sağlamanın imkânsızlığının anlaşılması, ortak ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesini hedefleyen bir eğitim politikasının kriterlerini tanımlayan on ilkenin benimsenmesine yol açmıştır. Sonuç olarak, üye ülkelerin farklı mesleki eğitim sitemlerine saygı duyulması temeline dayalı alınan 2.4.1963 tarihli karardaki ilkeler, 1990'lı yıllara kadar Topluluğun mesleki eğitim politikasının temelini oluşturmuştur. Benimsenen bu ilkeler sadece mesleki eğitim ile ilgili olmakla beraber, bu çerçevenin dışına da çıkmalarına neden olan bir nevi taşma etkisi yaratmıştır.

1960'ların sonuna doğru eğitimle ilgili bazı hukuki metinler ortaya çıkmış olmakla beraber, üye ülkelerin eğitim bakanlarının bir araya gelerek ortak bir eylem programı ilkesi üzerinde anlaşmaya varmaları için 1970'lere kadar beklenmesi gerekmiştir; bu nedenle Topluluğun eğitim alanında politika faaliyetlerinin 1970'lerde başladığı kabul edilmektedir (Beukel, 1994; Corbett, 2003; De

Witte, 1989; Field, 1998; McMahon, 1995; Moschonas, 1998; Neave, 1984). Eğitim alanında yeni açılımlar yapılmasına imkân veren gelişmelerden birisi, Fransa'nın tavrındaki değişme olmuştur. İlk olarak, de Gaulle'ün 27.4.1969 tarihinde emekliye ayrılması, özellikle Almanya ve Fransa arasında işbirliği kanallarını açmış, ikinci olarak 1968'deki öğrenci olaylarından sonra Fransa, AK'nin eğitime ilişkin mevcut faaliyetlerinden memnun olmadığını, Topluluk üyesi ülkeler arası işbirliği yapılması yönündeki dileklerini ifade etmiş (Corbett, 2003), bu işbirliği dileklerine karşılık olarak ise 1969'da Lahey'de bir konferans yapılmasına karar verilmiştir. 1969 Lahey Konferansı hazırlıkları sırasında, Avrupa'nın geleceğinin, yarını yönetecek beyinlerin yetiştirilmesine bağlı olduğunu ve ara ara toplanan komiteler yerine, tavsiyelerde bulunabilecek sürekli bir yapının kurulması gerektiğini düşünen düşünen Fransız eğitim bakanı Olivier Guichard, bir 'Avrupa Eğitimi Geliştirme Merkezi' kurulması fikrini ortaya atmış, bu önerinin destek bulması üzerine Konferans, Komisyona bu konuda eyleme geçme çağrısında bulunmuş ve bu görevin başına Endüsri ve Teknolojiden sorumlu komiser Altiero Spinelli'yi atamıştır. Az da olsa politika belirleme yetkisine sahip bir yapı oluşturulması gerektiğine inanan Spinelli, bir taraftan görevleri, işbirliğini, bilgi değişimini ve genel müdürlüklerde eğitim boyutu olan faaliyetleri koordine etmek ve sorunları ele alan çalışmaları teşvik etmek olan, 'Eğitim ve Öğretim (Education and Teaching)' ve 'Koordinasyon' grubu adlarında, iki bürokrat grubu oluşturmuş, diğer taraftan da Komisyonun ülkelerin eğitim konusundaki yetkilerini ellerinden almaya çalışmadığı kosunda ülkeleri ikna etmeye çalışmıştır. İlk adım olarak eğitim bakanları toplantısı düzenlenmiş, ikinci adım olarak ise Henri Janne'ye politika seçenekleri hakkında bir rapor yazdırılmıştır. 1969'da Lahey'de bir araya gelen hükümet ve devlet başkanlarının, Topluluk ilişkilerini sadece ekonomik olmanın ötesinde derinleştirme ve genişletme ve eğitim alanına ve politikalarına ilişkin karşılıklı görüş alış verişi yapılmasına dair kararına dayanarak Eğitim Bakanları, 16.11.1971 tarihinde Konsey içinde bir araya gelmişler ve AET Antlaşmasında bu konuya dair hukuki bir dayanak olmamasına rağmen, özellikle öğrenci değişimlerine ilişkin olarak üniversiteler arasında, orta öğretimdeki kız çocuklarına eşit fırsatlar sağlanmasında, ikinci nesil göçmen çocuklarının eğitiminde, gençlerin okul hayatından meslek hayatına başarılı geçişleri konsunda, eğitim sistemleri arasında daha yakın ilişkilerin teşvik edilmesi konusunda işbirliği kararı almışlardır (McMahon, 1995:8). 1972'deki hükümet ve devlet başkanları zirvesinde ise, ulusal eğitim sistemlerine ve politikalarına saygı duyulmakla birlikte, eğitim programlarında da işbirliğine gidilmesi gerektiği ifade edilmiş, böylelikle eğitim tekrar Topluluk gündemine girmiştir. Nitekim 1972'de Floransa'daki Avrupa Üniversitesi Enstitüsü'nün açılışında Komisyon başkan yardımcısı, "Avrupa Topluluğu içerisinde, bir eğitim ve kültür politikasının olabildiğince çabuk yürürlüğe konması" (Charlier&Croche, 2005:7) gerektiğini ilan etmiş, böylece özellikle doğrudan eğitimle alakalı olmayan işgücünün serbest dolaşımı, göçmen

çocuklarının eğitimi gibi konular üzerinden de olsa, eğitim alanında işbirliği "evrim" (Neave, 1984) süreci başlamıştır. 1970'li yılların ortalarına kadar, 1961 toplantısında alınan kararlar nedeniyle tavsiye kararları, iyi niyet beyanlarından öteye gidemeyen Topluluk, 1970'lerin ortalarından itibaren, özellikle Komisyonun azimli inisiyatifleri sayesinde eğitime ilişkin daha somut adımlar atmaya başlamıştır.

1973-1976 dönemi, eğitim alanınına ilişkin önemli kararların alındığı, mesleki eğitim ve bir dereceye kadar genel eğitimle ilgili ilk programların başlatıldığı ve Komisyonun yetkilerini genişlettiği bir dönem olmuştur. 1973'teki genişlemeler, Komisyonun eğitim alanında daha fazla rol oynamasına imkân tanımıştır; zira genişleme sonrasında Komisyonun yeniden yapılandırılması ile birlikte Komisyonun eğitim ve yüksek öğretime dair bürokratik yapısı güçlendirilmiş, hatta bir süre eğitim için müstakil bir bölüm oluşturulmuştur (Neave, 1984; Beukel, 1994; McMahon, 1995; Field, 1998). Komisyonun eğitim alanında daha fazla inisiyatif alma eğilimi, genişlemelerin yarattığı ortam içinde tekrar ortaya çıkmıştır. Nitekim 1973'teki genişleme sonrasında yaratılan hava içinde yayınlanan bir bildirimde, AET'nin sadece bir ortak Pazar olmadığı, 'maddi olmayan' değerlere de önem verileceği ifade edilmiş, bu hava içinde Komisyon, eğitim ile ilgili olarak bir politika yapma yetkisine ihtiyaç duyduğunu ifade etmeye başlamıştır. Komisyonun isteği üzerine 1973'te Henri Janne tarafından düzenlenen 'Bir Avrupa Eğitim Politikasına Doğru (For a Community Policy on Education)' isimli rapor, reformların yönünü belirlemiş, eğitim ve bilim alanlarıyla ilgilenmek üzere bir kurul oluşturulmasını önermiş ve bir mesleki eğitim politikasının gerekliliğine işaret etmekle beraber yüksek öğretime öncelik vermiştir (Corbett, 2005:76). Komisyonun bu önerisi üzerine, eğitim, mesleki eğitim ve gençlik için bir genel müdürlük kurulmuş, 1973'te Komisyon üyesi M. Dahrendorf, eğitimden sorumlu Komiser olarak görevlendirilmiş, 1974'te ise, eğitim bakanlarına tavsiyeler vermek üzere Konsey içinde bir eğitim komitesi oluşturulmuştur (Brock&Tulasiewicz, 2000:26). Eğitim Komitesi bir taraftan hükümetler arası bir yapı sergilerken, öte taraftanda Komisyonun da bu Komiteye üye olması nedeniyle Topluluğun müdahalesine, daha önemlisi Topluluk kaynaklarının kullanılabilmesine imkân tanımıştır. Nitekim çok geçmeden Komisyon 1974'te 'Avrupa Topluluğunda Eğitim (Education in the European Community)' isimli 253 sayılı bildirisini yayınlamıştır (EC, 1974). Komisyon Bildiride bir uyumlaştırmadan bahsetmemekle birlikte, düşünülmesi gereken hususlardan birisinin de, üniversite öğencilerinin başka ülkelerdeki okullara kabul edilmesi hususu olduğunu ifade ederek, gelecekte bu alanı da Topluluk yetki alanı içine almak istediğinin işaretlerini vermiştir (Sellin, 1999:18). 6.61974 tarihindeki toplantıda eğitim bakanları, Komisyonun yayınladığı 253 sayılı bildiriyi de dikkate alarak, kademeli bir şekilde işbirliği yapılacak konuları belirlemişler ve eğitim sistemleri arasında daha yakın ilişkilerin teşvik edilmesi, yüksek öğrenim kurumları arasında işbirliğinin

artırılması, diplomaların ve akademik sürelerin tanınması imkânlarının artırılması, eğitim alanındaki kişilerin serbest dolaşımının desteklenmesi gibi öncelikler belirlemişlerdir. Bakanlar ayrıca, eğitimin hiçbir şekilde basit bir biçimde ekonomik hayatın bir parçası olarak alınmaması, eğitimde işbirliğinin her ülkenin geleneklerine saygı duyması, uyumlaştırmanın nihai bir amaç olarak görülmemesi, işbirliğinin Topluluk kurumlarının yetkilerini kullanmasına engel olmaması gerektiği hususlarının altını çizerek, Komisyon'un getirdiği bir işbirliği programı önerisini onaylamışlar, böylelikle Eğitim Komitesi bir eylem programı geliştirmek için çalışmalara başlamıştır (Neave, 1984:7; Corbett, 2003). 9.2.1976'da 9 üye ülkenin eğitim bakanlarının katılımı ile yapılan toplantı, Janne raporunda ortaya konulan önerilerin ve Haziran 1974 toplantısında alınan kararların daha fazla açıldığı ve detaylandırıldığı bir toplantı olmuştur. Toplantıda bakanlar, Komisyonun fon sağlaması öngörülen, eğitim alanında üniversiteler arası ortak çalışma programları, kısa süreli ziyaretler gibi projeleri içeren 8 pilot proje ve bu kapsamdaki 36 eylemi kapsayan ve iki yıllık çalışma sonrasında Eğitim Komitesince hazırlanan, ESK tarafından da uygun bulunan bir Eylem Programını onaylamışlardır (Council, 1976a; Neave, 1984). Gençlerin okul hayatından meslek hayatına geçişini kolaylaştırmak, göçmen işçi çocuklarının eğitimini iyileştirmek, dil öğretimini teşvik etmek, yüksek öğrenimde işbirliği yapmak, Topluluk ve üye ülke eğitim sistemleri hakkında bilgi sağlamak ve Avrupa'daki eğitim yapıları ve gelişmeleri hakkında bilgi toplamak gibi amaçları olan Program, üç yıl devam etmiş, sonra bir üç sene daha uzatılmıştır. Yine aynı yıl, üniversite öğrencilerinin değişimine ilişkin pilot bir program başlatılmıştır. Topluluğun genel eğitim alanındaki işbirliğinin temeli sayılan bu eylem programı, bir taraftan hükümetler arası düzlemde hayat bulmuşken, öte yandan göçmen işçi çocuklarının eğitimi gibi konuları da ele aldığı için Topluluk bütçesinden de pay alabilmiştir; dolayısıyla Topluluk bir nevi bu kanal üzerinden eğitime müdâhil olabilmiştir. Bu ilk karar çok ihtiyatlı bir dil kullanmasına rağmen, "sistemlerin ve politikaların uyumlaştırılması tek başına bir sonuç olarak görülmemelidir" (EC, 1993:17) diyerek, kurumlar arasında işbirliğinin artırılması, yurtdışında eğitimde geçirilen zamanların tanınması ve öğrenciler ve öğreticilerin dolaşımı alanlarında ilerlemeler sağlanması gerektiğini söylemiştir (Brock & Tulasiewicz, 2000:26). Kararda ayrıca, eğitim programlarını koordine etmesi için üye ülkelerin temsilcilerinden oluşan bir Kurulun kurulması gerektiği ifade edilmiş, bunun üzerine, üye ülkelerde Avrupalılık bilincini, demokratik değerleri, çok kültürlülüğe ilişkin anlayış ve takdir duygusunu yaygınlaştırmak ve geliştirmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, eğitimin kalitesini artırmak, üyeler arası bilgi ve deneyim değişimleri yoluyla eğitim sistemlerini geliştirmek, eğitim programlarını koordine etmek amaçlarıyla, üçlü bir yapıya sahip olan bir 'Mesleki-Teknik Eğitimi Geliştirme ve Danışma Kurulu' oluşturulmuştur. Aynı karara dayanılarak ayrıca, mesleki eğitime ilişkin her türlü bilginin toplanmasını ve üye ülkelere dağıtılmasını

sağlayarak, konuya ilişkin araştırma raporları, el kitapları ve diğer periyodik yayınları yayınlayarak, üye ülkelerde mesleki eğitimin teşviki, geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin araştırmalara destek ve mesleki eğitim problemlerinin çözümüne katkı sağlayarak, mesleki eğitim konusunda Topluluğa bilgi, araştırma ve danışma desteği sağlamak üzere, 10.2.1976'da Avrupa Mesleki Eğitim Araştırma Merkezi (CEDEFOP) kurulmuştur. 1976 kararlarına dayanarak 1970'lerin ortalarından itibaren özellikle genç işsizliğinin önüne geçilmesi manasında bir dizi program başlatılmış, takip eden on yıl içinde başlatılan TP'lerin sayısı 28'e ulaşmıştır (Ertl, 2003; Fogg&Jones, 1985:293-296). 1976'de eğitim alanına ilişkin alınan kararlar, yeni TP'ler başlatmanın yanında ayrıca, üye ülkeler eğitim sistemlerinde önemli dönüşümler başlatmış ve daha sonraki yıllarda eğitim alanında üye ülkeler arasındaki işbirliğinin ulaşması gereken hedefleri ve Topluluğun eğitim alanındaki yetkilerinin ne olacağı konusunu belirlemeleri manasında çok önemli dönüm noktaları olmuşlardır. Bu kararda, sayılan hedeflere nasıl ulaşılabileceği hakkında hiçbir şey söylenmemiş ve konuya ilişkin bütün yetki ulusal hükümetlere bırakılmıştır; zira Karar, Haziran 1974 toplantısında da ifade edildiği üzere, ulusal eğitim sistemlerine ve bu sistemlerin özelliklerine, geleneklerine saygı duyulacağını, bir uyumlaştırmanın gerekmediğini bir kez daha teyit etmiştir. Eğitim alanındaki bu kapsamlı eylem programı, hem Konsey, hem de Konsey içinde Eğitim Komitesi bünyesinde toplanan eğitim bakanları ve Komisyon tarafından şekillendirilmeye başlanmış, böylece ikili bir hukuki süreç işletilmiştir. Eğitim Komitesince bu kararın kabul edilmesi ile Topluluk düzeyinde eğitim alanına ilişkin ilk ilerleme sağlanmış ve eğitim alanı kurumsal bir çerçeve kazanmıştır. 1974 toplantısı ve özellikle de Şubat 1976 Eğitim Bakanları toplantısı ve Konsey kararı, Topluluğun eğitim alanına tam olarak 'angaje' olmaya başlamasının başlangıcı olarak görülmüştür; zira bu toplantılarda alınan kararlar sonrasında ülkeler, birbirleriyle bağlantılı programlar hazırlamak, çocukların toplumsal yaşama, gençlerin meslek yaşamına hazırlanmalarını kolaylaştıracak programlar yürütmek, eğitim ile iş deneyimini birleştirmek, eğitimi bölgesel ve yerel düzeyde programlayabilmek, bilgi teknolojilerine yönelik eğitim programları oluşturmak gibi ortak amaçlar benimsemişler, bu kapsamda, zorunlu eğitimi yeniden düzenlemişler, mesleki ve teknik eğitime ilişkin ortak norm çalışmalarına, öğrencilerin serbest dolaşımına ilişkin sayısal ve bürokratik engellerin ortadan kaldırılmasına, bir 'Nitelik ve Eşit Olanak Avrupası' geliştirilmesine dönük adımlar atmışlar, Jean Monnet dersleri ve okutmanlıkları gibi faaliyetler başlatmışlar, göçmen işçi çocuklarının eğitimiyle ilgili AB Yönergesini kabul etmişlerdir (McMahon, 1995). Eğitim konusu 1990'lara gelininceye kadar genel olarak, bir taraftan Topluluğun fon sağladığı Topluluklar düzeyinde, diğer taraftan hükümetler arası işbirliği düzleminde işleyen bu kurumsal çerçeve içinde ele alınmıştır.

1970'li yılların ortalarına kadar Topluluk, eğitim ile ilgili daha çok tavsiye kararları almış, irade beyanlarının ötesine pek geçmemiştir; öte yandan özellikle 1970'lerin ortalarından itibaren daha da kuvvetli hissedilmeye başlanan ekonomik krizler, bu krizlerin Topluluk içinde yarattığı ekonomik durgunluk, istihdam sorunları, bir çözüm olarak diğer alanlarla birlikte eğitim alanında da daha yakın işbirliği ve ortaklıklar gerektirmiştir. Ancak özellikle Komisyonun eğitim alanındaki işbirliğine yönelik iddialı girişimleri, üye ülkelerce aynı istekle ve şevkle benimsenmemiştir. Nitekim 9.2.1976 tarihinde kabul edilen Ortak Eylem Programının uygulanmaya başlamasının ardından Komisyon, karşılıklılık temelinde yürüyecek ve ortak müfredat oluşturulması, kredi transferi gibi eylemleri içeren yeni bir ortaklık şekli önermiş, ancak Komisyonun bu fazlaca hırslı ve girişimci tavrı, Bakanlar Konseyi ile bir nevi bir mücadelenin başlamasına neden olmuştur. Komisyon içindeki komiserler arasındaki fikir ayrılıkları, bu çekişmenin daha da artmasına neden olmuş ve bu çekişme nedeniyle, üye ülkelerden, gençlerin aldıkları mesleki eğitim ile meslek hayatı arasında etkin ve kuvvetli bağlar kurmalarının istendiği 18.2.1979 tarihli karar (Council, 1980) dışında Eğitim Konseyi 1978-1979 yılları boyunca toplanamamış ve karar alamamıştır. Topluluğun eğitim ve özellikle yükseköğrenim alanındaki yetkisinin kapsamına ilişkin tartışmalar neticesinde, eğitim konusunda yeni bir girişimin ancak, yine hükümetler arası bir çerçevede yürümek ve örneğin mesleki eğitim üzerinden dolaylı şekilde olmak kaydıyla yapılabileceği sonucuna varan Komisyon, Sosyal İşler Genel Müdürlüğünü de sürece dâhil ederek, sosyal politikalar üzerinden eğitim alanına etkide bulunmaya çalışmıştır. Bu arada, Komisyonun daha önce yaptığı önerilere dayanılarak, eğitim sistemleri ve politikalarına ilişkin güvenilir bilginin Avrupa düzeyinde toplanması, izlenmesi, işlenmesi, yayılmasını ve eğitim politikası yapıcılarının hizmetine sunulmasını sağlamak ve böylelikle Topluluk içinde ortak politikalar oluşmasına dönük işbirliğinin gelişmesine katkıda bulunma amacıyla, 1980 yılında bir eğitim bilgi ağı olan Eurydice kurulmuştur. 1981 ve 1982 yıllarında yapılan Konsey ve Eğitim Bakanları toplantılarında, 1981 yılının engelliler yılı ilan edilerek engellilerin topluma uyumuna ve sosyal hayata katılmalarına ilişkin yapılan düzenlemeler haricinde, genel olarak yeni bir şey getirilememiş, 1974 ve 1976 yıllarında şekillenen politikalar korunmuş, sadece zaten düzenlemelerin yapılageldiği mesleki eğitim, mesleki nitelikler gibi alanlarda sağlanan ilerlemeler gözden geçirilerek, daha fazla işbirliği teşvik edilmiştir; zira 1980'li yıllarda yaşanan gerek ekonomik durgunluk ve işsizlik, gerekse teknolojide ve üretim yapı ve şekillerindeki değişiklikler, ülkeleri mesleki eğitim alanı başta olmak üzere eğitim politikalarını gözden geçirmelerini ve daha fazla alanda işbirliği yapmalarını gerektirmiştir. Nitekim bu dönemde, Konsey ve Eğitim Bakanları Konseyi 12.6.1982 tarihinde, genç insanların meslek hayatına hazırlanması ve okul hayatından meslek hayatına geçişlerinin kolaylaştırılması için alınan tedbirlerin iyileştirilmesine yönelik bir karar almış, ayrıca yeni bir bilgi ağı

olarak EUROTECNET kurulmuştur. 1976'de alınan kararla mesleki eğitime ilişkin başlatılan eylem programının bir devamı ve 1980'li yıllarda meydana gelen teknolojik değişimlerin bir gereği olarak Topluluk, teknoloji alanında meydana gelen gelişmeleri izlemek, değerlendirmek, bu değişmelerin istihdam, işgücü ve nitelikler üzerindeki etkilerini dikkate alabilmek, başlangıç ve sürekli mesleki eğitim alanında yenilikçiliği ve araştırmaları teşvik etmek amacıyla yeni bir nitelikler ve mesleki eğitim programı üzerinde çalışmaya başlamış ve bu çalışmalar 1983'te EUROTECNET adında resmi bir programa dönüşmüştür.

1980'li yılların başları, Topluluğun gerek azınlık dilleri ve kültürleri gibi azınlıklarla ilgili konularda, gerekse genel olarak yabancı dil öğrenimi ve öğretimi konusunda kararlar aldığı yıllar olmuştur. Topluluk, azınlıkların korunması konusunun, mahkemelerin yetki alanı içinde olduğu ve ayırımcılık yapılmaması temelinde bu konunun zaten ele alındığından hareketle, bu konunun yetkileri içinde olmasını pek arzu etmemiş veya bu konuda aktif bir şekilde çalışmamış olmasına rağmen, 1980'lerin başından itibaren özellikle insan hakları konusunun Topluluğun gündemine daha fazla girmeye başlamasıyla, azınlıkların eğitimi ve azınlık dilleri konusunda kararlar alınmaya başlanmıştır. Nitekim 16.10.1981 tarihinde 'Topluluk Etnik Azınlıkların Hakları Şartı' kabul edilmiştir (EP, 1981). Özellikle MDAÜ'nün Topluluğa katılmalarının gündeme gelmesiyle birlikte, azınlıklar konusu giderek daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Topluluk, dil öğrenimi ve öğretimi konusunu kendi bünyesinde özellikle bir politika alanı haline getirmemiş veya bu konuya ilişkin bir uyumlaştırıcı girişimde bulunmamış olmakla beraber, eğitim alanındaki her konuda dil öğrenimi ve öğretimine bir şekilde yer vererek veya Topluluk kurumsal bünyesi dışında olmakla beraber Komisyona da yardımcı olacak şekilde çalışacak bağımsız kuruluşlar kurulmasına mali veya başka türlü destekler vererek bu konuda etkin olmaya çalışmıştır. Örneğin 1982'de AP'nin girişimi ile, bölgesel ve azınlık dilleri ve dilsel çeşitlilik üzerine politika yapıcılarına, akademisyenlere tavsiyelerde bulunmak, konuya ilişkin bilgi ve belge toplamak, bölgesel ve azınlık dil topluluklarına faaliyetlerinde destek vermek ve Topluluk bütçesinden faydalanmalarına yardımcı olmak, Avrupa düzeyinde kısa süreli ziyaretler, okul değişim programları gibi faaliyetleri koordine etmek üzere, Topluluk bütçesinden finanse edilen ve bağımsız bir hükümet dışı kuruluş olan 'Avrupa Az Konuşulan Diller Bürosu (European Bureau for Lesser Used Languages-EBLUL)' kurulmuştur. AP yine bu konuya ilişkin olarak, 11.2.1983 tarihinde azınlık dillerinin ve kültürlerinin korunmasına ilişkin tedbirler içeren bir ilke kararı kabul etmiştir (EP, 1983). Avrupa halklarında, özellikle de gençlerde, Avrupalılık bilincinin oluşturulması için Komisyondan faaliyetler düzenlemesi ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliğini geliştirmesinin istendiği 17-19 Haziran 1983'teki Stutgart Zirvesinin ardından Komisyon, gerek eğitimde fırsat

eşitliği, okuma-yazma bilmeyen yetişkinlere yönelik kampanyalar düzenlenmesi, gerekse Avrupalılık bilincinin oluşturulmasına ve kültürel, ekonomik, teknik ve bilimsel işbirliğinin geliştirilmesine dönük olarak, gençler için sabit veya gezici kütüphaneler açılması, öğrencilerin ana dil dışında iki yabancı dil öğrenmesi, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrettikleri dilin ülkesini ziyaret etmesi, çalışma gezileri düzenlenmesi, öğretmen yetiştirme sistemlerinin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin desteklenmesi, diğer üye ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim metodolojileri, tecrübeleri ve kullandıkları materyaller ile ilgili bilgi merkezlerinin oluşturulması ve öğretmenlerin hizmetine sunulması, televizyon aracılığıyla öğretim gibi konularda çalışmalarda bulunmuştur. Bir sene sonra Haziran 1984'te gerçekleştirilen Fontainebleau toplantısında ise, Avrupalılık bilinci ve kimliğinin geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmen hareketliliği ve değişim programlarının teşvik edilmesi, öğrencilerin ana dil dışında iki yabancı dil öğrenmesi, yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dilin ülkesini ziyaret etmeleri, diğer üye ülkelerin öğretim yöntemleri, deneyimleri ve materyallerle ilgili bilgi merkezlerinin, öğretmenlerin hizmetine sunulması gibi kararlar alınmıştır. 1983 Stuttgart ve 1984 Fontainebleau Deklarasyonları daha sonraki yıllarda Lingua programı gibi TP'lerin başlangıcı olurken, diğer taraftan da yüksek öğrenim kurumları arasında işbirliğini güçlendirecek Erasmus gibi değişim prograların Topluluk çatısı altında yürütülebilmesine imkân verecek olan ve ATAD'ın da kararlarında dayanak yaptığı, 'Avrupa Vatandaşlığı' ve 'Halkların Avrupası' kavramlarının gelişmesine yol açan toplantılar olmuşlardır. Nitekim bu kavramlar üzerinde çalışması ve rapor hazırlaması için oluşturulan 'Halkların Avrupası' isimli geçici ve özel (ad hoc) Komite 1985 yılında, çocuklara erken yaşlardan itbaren yabancı dil öğretilmesi, okul değişim projeleri yürütülmesi ve bu alanlarda daha fazla işbirliği yapılması gibi öneriler içeren raporunu Konseye sunmuştur. Sonuç olarak 1951-1985 dönemi, gerek kurucu antlaşmalarda açık bir yetki olmamasından, gerekse üye ülkelerin eğitim alanını egemenlik sahalarında tutmak yönündeki isteklerinden dolayı, eğitime dair ancak irade beyanlarının ortaya konduğu ve ekonomik hedeflerle bağlantılı olduğu kadarıyla ve dolayısıyla büyük oranda mesleki eğitim ile alakalı konularda kararların alındığı bir dönem olmuştur. Özellikle Komisyonun mesleki eğitim alanı dışındaki öncelikle yüksek öğrenim alanı olmak üzere eğitimin diğer alanlarına müdahale etmek istemesi ise, kurucu antlaşmalarda bu alanlara dair yetki verilmemiş olması nedeniyle mümkün olamamıştır. Öte yandan Topluluk bu dönemde eğitim alanına sosyal politika araçlarını kullanarak müdahale etmeye çalışmıştır. Genel olarak kişilerin serbest dolaşımından ziyade iş gücünün serbest dolaşımının söz konusu olması ise, eğitime müdahale edebilme imkânını kısıtlayan dğer bir etmen olmuştur. Bu dönemde Topluluğun ekonomik alanda henüz azami kapastesinin sınırlarına gelmemiş olması, yine ekonomi alanına yoğunlaşan bütünleşme hareketi, eğitim alanının, en azından mesleki eğitim hariç olmak üzere, Birliğin gündemine çok fazla gelmesini

geciktirmiştir. Henüz bir Birliğe dönüşmemiş olan Topluluğun eğitim alanında yetkilerinin ne olduğu tartışmaları, eğitim alanında Topluluğun daha fazla etkin olmasını engelleyen diğer bir etmen olmuştur. Bu dönemde yabancı dil eğitimine ilişkin alınan en önemli gelişme ise, erken yaşlarda yabancı dil öğretilmesine, öğrencilerin ana dil dışında iki yabancı dil öğrenmesine, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrettikleri dilin ülkesini ziyaret etmesine dair alınan kararlar olmuştur. Çok dilliliğin ve yabancı dil eğitiminin daha fazla ön plana çıkması için, TP'lerin başlatıldığı, eğitimde Avrupalılık boyutunun daha fazla ön plana çıktığı, eğitimde kalitenin, ulaşılması gereken standartların, hedeflerin ve bunlara ilişkin göstergelerin ortaya çıktığı, genişlemelerin getirdiği yeni kompozisyonun ve yabancı dil eğitimi alanında AK ile daha fazla işbirliği yapılmasına dair gelişmelerin sağlandığı 1985 sonrasındaki dönemin beklenmesi gerekmiştir.

4.1.1.2. 1985-1992 Dönemi

Topluluğun eğitim alanındaki yetkilerinin ve faaliyetlerinin gelişiminde ikinci dönem, eğitim alanına ilişkin ATAD'ın karar aldığı 1985'ten, Maastricht Antlaşmasının imzalandığı 1992'ye kadar olan dönemdir. ATAD kararı, bir Topluluk organının, bütün üye ülkeleri bağlayacak ve doğrudan uygulanabilecek bir karar alarak, yüksek öğretim alanını da Topluluk yetki sahası içine almış olması ve gerek hukuki dayanak, gerekse prosedür kolaylığı sağlayarak Komisyonun eğitim alanındaki girişimlerinin önünü açmış olması açılarından önemlidir. ATAD'ın bu kararı, negatif bütünleşme yoluyla eğitimde ortak girişimlerinde ötesinde, belirli konularda bir nevi ortak politikalar güdülmesine neden olmuştur. Aslında ATAD kararı, zaten Komisyonun 1980'li yılların başından itibaren, sosyal politika alanını ve araçlarını kullanmak gibi dolaylı yollara başvurarak bir şekilde yetki alanına dâhil etmeye çalıştığı yüksek öğretim alanına müdahale edebilmesinin yolunu açmış ve zaten dünden hazır olan Komisyonun elini güçlendirmiştir. 1985'e kadar olan dönemde, Komisyonun ulusal eğitim politikalarına ilişkin meselelere müdahale edebilmesine imkân tanıyan bir yetkiye dair herhangi bir hüküm yokken, ATAD'ın, Belçika'da çizgi film tekniği eğitimi görmek isteyen bir Fransız öğrencinin açtığı davada, AET Antlaşmasının 7 ve 128'inci maddelerine dayanarak ve uyrukluk nedeniyle ayrımcılık yapılmaması ilkesini uygulayarak, başka bir ülkede eğitim almanın milliyete bağlı olarak engellenemeyeceğine ve davacının Belçikalı öğrencilerin ödediklerinden daha fazla harç ödemek zorunda bırakılamayacağına dair 13.2.1985'teki Gravier davası hükmü (McManus, 2004; CJEC, 1985), yüksek öğretimin meslek hayatına hazırlık aşaması olarak görülmesi gerektiğinden hareketle yüksek öğretimi Avrupa Komisyonunun müdahale yetkisi olan mesleki eğitim alanına dâhil ederek, Avrupa Komisyonunun eğitim alanındaki girişimlerine hukuki bir temel sağlamıştır. Bu kararla mesleki eğitimin, yükseköğretimi de kapsayan daha geniş bir tanımı yapılmış ve böylece Komisyon,

yüksek öğrenimle ilgili girişimlere de başlayarak eğitim alanında giderek daha fazla rol kazanmaya başlamış, giderek genişleyen ve belirginleşen bir Topluluk mesleki eğitim politikası oluşmaya başlamış ve nihayet Komisyonun, Topluluk bütçesinden de yararlanılabilecek teklifleri Konseyin önünde getirebileceği teyit edilmiştir (Lonbay, 1989:363-387). ATAD ayrıca, 1963 kararlarının kısmen Topluluk Antlaşmalarının bir parçası sayılması gerektiğini söyleyerek, Topluluğa eğitim alanını düzenleme yönünde yetki vermiş, böylelikle 1980'lerin ortalarından itibaren Topluluk, özellikle AT Antlaşması 235'inci maddeye dayanarak, eğitim ve mesleki eğitime ilişkin daha fazla girişim başlatma imkânı bulabilmiştir (Sprokkereef, 1995:342). Nitekim karar sonrasında Komisyon, Erasmus'a ve onun kardeş programı niteliğinde olan Comett'e ilişkin bir taslak kararı Konseye sunmuştur. Komisyon yüksek öğrenime dair bu kararları alır ve programları hazırlarken, Topluluğun münhasıran yetkisi olmadığı alanlarda ancak Konseyde oybirliği ile karar alınabileceğine dair 235'inci madde yerine, ortak bir mesleki eğitim politikası yürütülmesini öngören AET Antlaşmasının 128'inci maddesine dayanmış ve böylece, üyelerin kendi egemenliklerinde tutmak istedikleri ve dolayısıyla muhtemelen basit çoğunluk dışında oybirliği, nitelikli çoğunluk gibi çoğunluklarla karar alamayacağı yüksek öğrenim alanında, bu maddenin sağlamış olduğu 'basit çoğunlukla' karar alma avantajından da yararlanmıştır. Bu dönemde ayrıca, 3.6.1985 tarihinde yapılan Konsey ve eğitim bakanları toplantısında, erkek ve kız çocuklarına ayırım yapılmaksızın eşit fırsatlar sunulmasını içeren bir eylem programı başlatılmasına dair ilke kararı alınmış, 16.7.1985 tarihinde ise Konsey, Cedefop'un mesleki niteliklerin karşılaştırılabilirliğine ilişkin yapmış olduğu çalışmalara hukuki temel sağlayan ve eğitim alanındaki düzeyleri ortaya koyan bir karar almıştır. Mesleki eğitime ilişkin yeterliklerinin karşılaştırılabilirliğini sağlayan 368 sayılı bu Konsey kararına, takip eden yıllarda meydana gelen teknolojik değişikliklere bağlı olarak bazı eklemeler yapılmıştır (Council, 1985). 1985 ATAD kararı ile birlikte Komisyonun gündeme taşıdığı diğer bir konu ise Comett'in kurulması olmuştur. 1980'li yıllarda Topluluğun iş dünyası ile mesleki eğitim arasındaki bağları güçlendirmeye, ileri teknoloji eğitiminin ve teknoloji temelli üretim yapısının oluşmasının desteklenmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesine ve böylelikle Topluluğun rekabet gücünün geliştirilmesine yönelik çalışmaları devam etmiş ve bu kapsamda Komisyonun önerisiyle, eğitim kurumları ve işletmeler arasında bir bağ kurmak ve bu işbirliğine bir Avrupa boyutu kazandırmak, eğitim programlarının ortak gelişimini sağlamak, Topluluk düzeyinde kaynakların en iyi kullanımını temin etmek, yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde eğitim ihtiyaçlarının karşılanma derecesini artırarak topluluğun dengeli ekonomik kalkınmasına katkıda bulunmak, teknolojideki en son yeniliklere ulaşmak için ar-ge sistemleri ve staj programlarını düzenlemek amaçlarıyla, Avrupa üniversite-sanayi işbirliğine yönelik ilk geniş çaplı program olan COMETT programı 24.7.1986 yılında Konseyin aldığı 86 sayılı kararla başlatılmıştır.

Topluluk tarihinde eğitime ilişkin diğer önemli bir dönüm noktası ise, tek Avrupa iç pazarının tamamlanmasını öngören Tek Avrupa Senedi-TAS (European Single Act) olmuştur; zira bazı yazarlara göre Topluluğun eğitim politikalarının gelişimi büyük oranda, TAS ve sonrasındaki dönemde küreselleşme ile ortaya çıkan Topluluğun ekonomik stratejileri ile bağlantılıdır (Field, 1996; Kingsley, 1998; Moschonas, 1998). Jacques Delors başkanlığındaki Komisyonun 1984'te hazırladığı Beyaz Kitapta öngörülen, 1.1.1993'e kadar tek pazar oluşturulması hedefine, yine 1984'te Avrupa Konseyinin aldığı Topluluk sisteminin daha iyi çalışmasını sağlamaya yönelik tedbirlerin belirlenmesi talebine karşılık kurulan Komitenin raporuna (Dooge Raporu), ayrıca Konseyin 1985'te Milano'daki toplantısında aldığı Topluluk kurumlarının görev, yetki ve sorumluluklarının genişletilmesi ve ortak pazarın tamamlanmasına yönelik çalışmalar yapacak bir HAK toplanması kararına dayanarak Lüksemburg'da bir HAK toplanmış ve konferans sonrasında, 17 ve 28 Şubat 1986 tarihlerinde TAS imzalanmış, 1986 yılı içerisinde üye ülkeler tarafından onaylandıktan sonra 1.7.1987 yılında yürürlüğe girmiştir. TAS, 24'üncü maddesi ile AET Antlaşması 130'uncu maddesine bazı değişiklikler getirmiş, Komisyonun yüksek öğretim alanındaki yetkisini daha da ön plana çıkarmış, 'ekonomik ve sosyal uyum' tedbirlerinin önemine vurgu yaparak, Avrupa Tek Pazarının tamamlanmasının büyük oranda Topluluğun insan kaynaklarına, bu insanların yeteneklerinin gelişmesine ve eğitime Avrupa boyutunun katılmasına bağlı olduğunu söyleyerek, Roma Antlaşmasını pekiştirmiştir (EC, 1994: 9). Eğitime ilişkin yeni bir yetki veren hüküm veya düzenleme olmamakla birlikte TAS sonrasında Topluluk kurumları, ortak ve tek bir Pazar yaratmayı başarabilmek adına gerekli olan kurumsal kapasiteyi ve eğitime ilişkin olanakları geliştirmeye başlamışlar ve bu kapsamda, 1987-1990 arasında ülkeler arası kredi transfer sistemi (Avrupa Kredi Transfer Sistemi-ECTS) sayesinde öğrenci hareketliliğini artırmayı ve desteklemeyi amaçlayan Erasmus programını da içine alan TP'leri başlatmışlar veya mevcut programları yeniden düzenlemişlerdir (Milner, 1998:160; Funnell&Müller, 1991:75). Öte yandan, bütçe, katılım ve etkinlik açısından bir istisna teşkil eden Erasmus dışında bu programlar, iddialı hedeflerine rağmen ASF'den aldıkları mütevazi bütçelerle hedeflerine varmaya çalışmışlardır (Field, 1997:98-101; Sellin, 1999:19). 14 Mayıs 1987'de Topluluğun on iki eğitim bakanı, 1961'de Paris'te eğitimin hükümetlerarası düzlemde ele alınması gerektiği konusunda varılan uzlaşmada herhangi bir değişiklik olmamasına rağmen, Topluluk içindeki genç işsizliğine çözüm getirmek, üniversiteler arasında uluslar arası işbirliğini teşvik etmek, yükseköğretim alanında Avrupa içi hareketliliği arttırmak, akademik sürelerin ve derecelerin tanınmasını sağlamak ve böylece yükseköğretimin kalitesini ve Avrupa boyutunu arttırmak amacıyla, ATAD'ın 1985'te aldığı kararı da dayanarak alarak, Komisyonun önerdiği bir eğitim projesini başlatma konusunda anlaşmaya varmışlar

ve 15 Haziran 1987'de Konseyde alınan 327 sayılı kararla, münhasıran Topluluk hukuku içinde ve Topluluk kaynakları ile yürütülen, Üniversite Öğrencilerinin Değişkenliği İçin Avrupa Topluluğu Eylem Şeması, ya da diğer adıyla ERASMUS (European Action Scheme for the Mobility of University Students) programını başlatmışlardır. Programın Topluluk çatısı altında olması, yüksek öğretime bir nevi Topluluğun müdahalesi anlamına gelmekle beraber, Topluluk kaynaklarını kullanabilmesi avantajını da beraberinde getirmiştir; nitekim başlangıç olarak programa 85 milyon ECU ayrılmış, ikinci dönem olan 1990-1994 dönemi içinse bu rakam, 192 milyon ECU'ya yükseltilmiştir. Komisyon önerileri arasında ayrıca, deneme niteliğinde bir kredi transfer sistemi (gelecekte AKTS olacak olan sistem) başlatmak da yer almıştır. Erasmus programı, sonraki yıllarda Sokrates programı ile ilişkilendirilerek devam ettirilmiştir. Erasmus ve bir sene önce başlatılan Comett programları, farklı ulusal yüksek öğrenim sistemlerine ilişkin olarak Topluluk çatısı altında ve Toplulukça finanse edilen düzenlemelerin yapıldığı, yeni bir işbirliği örneği olarak uluslar arası alanda ortaya çıkmışlar ve 1992 yılına kadar benzeri bir dizi programın daha başlamasına ön ayak olmuşlardır. Yüksek öğretim alanını özellikle Topluluğun yetki alanı dışında tutmak isteyen ülkelerin, böylesine münhasıran Topluluk içinde yürütülen bir projeye evet demelerini kolaylaştıran unsurlardan bir tanesi de, 1976'da alınan kararlarla başlatılan, öğrenci hareketliliği, akademik süre ve derecelerin tanınmasına ilişkin girişimler ve bu geçen zamanda kazanılan tecrübe ve gerek eğitim bakanlarınca, gerekse Komisyonca çıkarılan dersler olmuştur. Bir sene sonra Mayıs 1988'de Topluluğun eğitim bakanları yeniden bir araya gelerek bu sefer de, yine Topluluk çatısı altında yürütülmek üzere gençlere ilişkin bir program üzerinde anlaşmaya varmışlardır. Varılan uzlaşmaya dayanarak Konsey, 16.6.1988 tarihinde aldığı kararla, Toplulukta ve üçüncü ülkelerde gerçekleştirilen uluslar arası değişim projeleri, işbirliği faaliyetleri yoluyla bir taraftan gençlerin eğitimini ve gelişimini sağlarken, diğer taraftan da bir vatandaşlar Avrupasına katkıda bulunacak şekilde gençlerin 'Avrupalı' kimliğini pekiştirmek, gençlerin Topluluğun ekonomik ve toplumsal kalkınma sürecinde yer almalarını sağlamak ve buna dönük hazırlamak, yararlanabilecekleri Topluluk imkânları, avantajları ve karşılaşabilecekleri güçlükler konusunda bilinçlendirmek, Topluluk içinde, yaşayan yaşları 15-25 yaşları arasında olan ve ortaöğretim ve mesleki eğitimde başarılı olan gençlerin karşılıklı değişimini sağlamak ve nihayet demokrasi, toplumsal adalet, insan haklarına saygı, kültürel çeşitlilik, Avrupa ortak mirası gibi kavramları gençlere benimsetmek ve toplumda yerleştirmek amaçlarıyla, 'Genç İşçi Değişim Programı' ve en az bir hafta sürmesi gereken toplantılar ve kısa süreli değişim programlarından oluşan 'Avrupa için Gençlik Programı (Youth For Europe)' adında iki değişim programı başlatmıştır. Aynı yıl eğitim bakanları ayrıca, Avrupa boyutunun tüm disiplinlerde okul müfredatlarına, ders kitaplarına, öğretmen eğitimi programlarına eklenmesi konusunda uzlaşmaya varmış ve üye ülkeleri bu konuda

harekete geçmeye davet etmişlerdir. Yine aynı yılın 21 Aralık tarihinde Konsey, başka bir ülkede en aşağı üç senelik eğitimin tamamlanması sonrasında alınan diplomaların karşılıklı tanınmasını, kişilerin diplomaları aldıkları ülke dışındaki bir ülkenin talep ettiği nitelikleri karşılayamaması durumunda, ev sahibi ülkenin, bir uyum dönemi veya ilave hususlar isteyebilmesini öngören 48 sayılı direktifi kabul etmiştir (Council, 1989a). 17-19 Haziran 1983 Stuttgart ve Haziran 1984'teki Fontainebleau zirvelerinde alınan, Avrupalılık bilincinin ve Avrupa vatandaşlığı kavramının geliştirilmesi, bu kapsamda Topluluk vatandaşlarına Avrupa dillerinin öğretilmesinin teşvik edilmesi, zorunlu eğitimin tamamlanmasından önce yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin desteklenmesi çabalarının bir devamı olarak 30.10.1987 tarihinde AP, Topluluk içinde mevcut bölgesel ve etnik azınlıkların kültürlerinin ve dillerinin durumuna ve korunmasına ilişkin bir ilke kararı kabul etmiş (EP, 1987), bundan bir sene sonra 11.12.1990 tarihinde yine Topluluk içindeki dillerin durumuna ilişkin başka bir ilke kararı daha kabul etmiş (EP, 1990), Konsey ise, 28.7.1989 tarihinde aldığı 489 sayılı kararla, Topluluk içindeki dil çeşitliliğini geliştirmek ve korumak, dil öğretim ve öğreniminin kalitesini geliştirmek, yaşam boyu dil öğrenim olanaklarına ulaşımı kolaylaştırmak, dil eğitimi ile ilgili bütün politika yapıcılar ve eğiticiler arasında uluslar arası bağlar kurmak ve işbirliğini geliştirmek amaçlarıyla, dil öğreniminin öneminin kavranmasına ve desteklenmesine, dil öğretimi ve yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesi araçlarının geliştirilmesine, Toplulukta konuşulan bütün resmi dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesine ilişkin faaliyetleri içeren Lingua Programını başlatmıştır (Council, 1989b). Lingua programında öngörülen tedbirler ve eylemler, Konsey ve AP'nin yine aynı yıl aldığı 819 sayılı kararı ile başlatılan Socrates programı içine yatay tedbirler olarak dâhil edilmişlerdir.

1990'lı yılların ilk yılları, özellikle bağımsızlığına yeni kavuşan MDAÜ'ye yönelik, eğitim boyutları da olan programların başlatılmasına tanıklık etmiştir. MDAÜ'deki rejim değişiklikleri üzerine Eğitim Konseyi, bu ülkelerin ekonomik ve sosyal yapılarını ve bu kapsamda eğitim sistemlerini yeniden yapılandırma çabalarını desteklemek amacıyla 7.5.1990 tarihinde aldığı bir kararla TEMPUS programını başlatmıştır. Mevcut üniversitelerin yapısının değiştirilmesi, yeni üniversitelerin kurulması, altyapının iyileştirilmesi sağlanarak üniversite öğretiminin yapısal olarak değiştirilmesi, sürekli ve hizmet-içi programlar, kısa süreli yoğun kurslar ve uzaktan öğretim sistemlerinin geliştirilmesi ile öğretim programlarının geliştirilmesinin sağlanması, öğretim üyeleri ve öğrencilerin serbest dolaşımının planlanması ve örgütlenmesi amaçlarıyla, Erasmus, Lingua ve Comett esas alınarak başlatılan TEMPUS programı, 29.4.1993'te ikinci bir 4 yıllık dönem eklenerek uzatılmış ve 1.1.1994'ten itibaren TACIS başlığı altında devam etmiştir. Aynı yıl, Eğitim Konseyinin

19.5.1990 tarihinde aldığı bir kararla dört yıllık bir süre için başlatılan diğer bir Topluluk programı ise, üretim alanında meydana gelen değişikliklere uyum sağlamak, yeni mesleki niteliklere duyulan ihtiyacı gidermek, sürekli mesleki eğitimi ve stajı sayı ve nitelik olarak geliştirmek ve özellikle bu konudaki yatırımların yetersiz olduğu sektör ve bölgelerde iyi uygulamaları teşvik etmek ve bilgi, tecrübe değişimi ile eğitim projelerinin desteklenmesi konularında destek sağlamak amacıyla tasarlanan ve 1.1.1991 tarihinde yürülüğe giren FORCE programı olmuştur. Gerek 1980'lerin sonunda ve 1990'ların başında meydana gelen teknolojik gelişmeler, bu gelişmelere bağlı ortaya çıkan yeni üretim yapılanmaları, yeni nitelikler, küreselleşmenin getirdiği yenilikler, gerekse Sosyal Şart'ın Komisyon'dan, 2.4.1963 tarihinde Konseyce kabul edilen ve Topluluğun mesleki eğitim politikasının temelin oluşturan, üye ülkelerin mesleki eğitim politikalarının koordinasyonu, mesleki eğitime ilişkin girişimlerin yakınlaştırılması ve mesleki eğitime ilişkin uluslar arası işbirliği yapılması ilkelerinin güncellemesi ve öneriler getirmesi talebi sonrasında, Topluluğun mesleki eğitim politikası gözden geçirilmiş ve Komisyon, ilk önce Ağustos 1990'da mesleki eğitime ilişkin eylem programlarının koordinasyonuna dair bir andıç (Memorandum on the Coordination and Rationalisation of Action Programmes) yayınlamış, bir sene sonra 5.11.1991 tarihinde yayımlanan 349 sayılı 'Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretimde Öğretime İlişkin Andıç (Memorandum on Teaching in Higher Education in the European Community)' ise Komisyonu, sistemlerin çeşitliliğini tanıyan bununla beraber yerindenlik ilkesine de saygı duyan, ortak eylem ve işbirliğini teşvik eden ve kolaylaştıran bir 'katalizör' olarak tanımlayarak, bazı önemli yetkiler vermiştir (EC, 1991). Komisyon yine aynı sene içinde, 12.11.1991 tarihinde, Topluluk içinde uzaktan ve açık öğretimin durumu, sağlanan ilerlemeler ve geliştirilmesi için önlemler ve tavsiyeler içeren 388 sayılı andıçını (Memorandum on Open Distance Learning in the European Community) (EC, 1991c) ve 12.12.1991 tarihinde, 1990'lı yıllar için mesleki eğitime ilişkin yeni Avrupa hedeflerini, uygulanan programlarla varılan sonuçları ve gelecek politikaları için önerileri içeren 397 sayılı andıçı (Memorandum on Vocational Training in the European Community in the 1990s) yayınlamıştır (EC, 1991b). 1963'te belirlenen ilkeler temelde aynı kalmakla beraber, ilk yayımlanan andıçta Komisyon, Topluluğun mesleki eğitime ilişkin hedeflerini, mesleki eğitime yapılan yatırımın ve kalitenin artırılması, şeffaflık (mesleki eğitime girişte eşitliğin sağlanması) olarak belirlerken, 397 sayılı andıçta ise, bir Avrupa nitelikler ve mesleki eğitim piyasası oluşturmak için, şeffaflık ve verimlilik gibi bazı tedbirlerin alınması gerektiğini ifade etmiştir. 397 sayılı Andıçın dikkat çektiği en önemli konulardan birisi ise, 1990'larda özellikle elle tutulmayan, diğer bir deyişle beşeri sermayenin ve nitelikler sermayesinin kazanacağı önem olmuştur. Sonuç olarak 1985-1992 dönemi, AET Antlaşması 128'inci madde, mesleki eğitime ilişkin 1963'te kabul edilen genel ilkeler, 1974 ve 1976 Eğitim Bakanları toplantılarında varılan uzlaşma ve 1985'te

ATAD'ın aldığı yüksek öğrenimin de mesleki eğitimle beraber ele alınması gerektiğine dair Gravier kararı olmak üzere dört kaynağa dayanarak (McMahon, 1995:17) yapılan, 3-4 sene süreli, çoğunlukla çok büyük bütçeleri olmayan veya Komisyonca yüksek bütçeler önerilmiş olsa bile, bu bütçeleri zirvelerde kesintiye uğrayan ve bu nedenle üye ülkeler eğitim sistemleri üzerinde hedeflenen etkiyi tam olarak gerçekleştiremeyen TP'ler (Ryba, 2000:244-261; EC, 2000:18; Field, 1997:98-101; Sellin, 1999:19), hareketlilik ve değişim programları, ortak pilot projeler ve ülkeler arası işbirlikleri gibi yollarla eğitimde bir Avrupalılaşma yaratılmaya çalışılan bir dönem olmuştur. Bu dönem ayrıca, yabancı dil eğitiminin, ekonomik gerekçelerin ötesinde, Avrupalılık ve Avrupa vatandaşlığı gibi kavramlarla da ilintilendirilerek, daha fazla ön plana çıkmaya başladığı bir dönem olmuştur.

4.1.1.3. 1992-2000 Dönemi

Topluluğun eğitim alanındaki yetkilerinin ve faaliyetlerinin gelişiminde üçüncü dönem, Maastricht Antlaşmasının imzalandığı 1992'den, Lizbon zirvesinin yapıldığı 2000'e kadar olan dönemdir. Berlin Duvarı'nın yıkılması, 3.11.1990'da iki Almanya'nın birleşmesi, MDAÜ'nün Sovyetler Birliği'nin denetiminden kurtulmaları ve demokratikleşmeleri, Aralık 1991'de de Sovyetler Birliği'nin çözülmesi gibi gelişmeler, Avrupa'nın siyasi yapısını baştan aşağı değiştirmiş, bu gelişmeler üzerine AT üyesi devletler, bağlarını güçlendirme kararlılığıyla, daha önce toplanmış olan iki HAK çerçevesinde varılan sonuçları temel alarak, yeni bir AT Antlaşması yapılmasına karar vermişler ve siyasi birliği, ekonomik ve parasal birlik ile birlikte somut bir hedef olarak benimsemişlerdir. 1990'ların başında Avrupa Para Sistemi ile ekonomik bütünleşmenin son aşaması sayılan EPB'yi zorlamaya başlayan AT, hedeflenen EPB'nin, üye ülkeler arasında siyasi açıdan da yakınlaşmayı gerektirdiğinin farkında olarak, 1991'deki Maastricht Zirvesinde EPB konusuyla birlikte, siyasi birlik konusunu da ele almıştır. 7.2.1992'de Maastricht'te imza edilen AB Antlaşması (ABA), 1.11.1993'te yürürlüğe girdiğinde 1.1.1999'da tek paraya geçiş ile sonuçlanan bir süreç başlatmış, böylelikle Avrupa bütünleşmesine tamamen yeni bir boyut vermiş, amaç ve içerik bakımından esas olarak ekonomik bir bütünleşme olarak tasarlanmış olan olan AT, üç sütun üzerinde durmakta olan ve siyasi bütünleşme boyutu daha fazla ön plana çıkan 'Avrupa Birliği'ne dönüştürülmüştür. ABA, üye devletlerin önüne, 1999'a kadar parasal birlik, yeni ortak politikalar, Avrupa vatandaşlığı, ortak dış ve güvenlik politikası, adalet ve iç işleri alanında işbirliği gibi gündem maddelerinden oluşan iddialı bir program koymuş, bir anlamda gelecekteki 'Birleşik Avrupa Devletleri'nin temellerini atmaya çalışmıştır. Roma Antlaşması, Topluluğun uluslarüstü yapısını egemenliğin devrinden çok, üye devletlerce ortak kullanım esasına dayandırmışken Maastricht Antlaşması, üye ülkelerin yalnızca parasal egemenliklerini oluşturulacak uluslarüstü bir kurum olan

Avrupa Merkez Bankası'na (AMB) devretmesini öngörmüş, öte yandan eğitim de dâhil olmak üzere dış politika, savunma, adalet ve içişleri gibi birçok politika alanında, politikaların koordinasyonu, üye ülkelerin egemenliklerini koruması ve kararlarını uzlaşma yoluyla alması esasını getirmiştir. 1987-1992 döneminde, gerek Gravier davası sonuçlarından, gerekse Komisyonun Erasmus gibi programları, 128 ve 235 gibi iki farklı madde ile temellendirerek yürütebilmesinden kaynaklanan belirsizlikler ve sorunlar yaşanması, yine özellikle Gravier davası sonrasında Komisyonun eğitim alanındaki yetkilerinin artmasının, üye ülkeleri Komisyonun kendi egemenlik sahalarına müdahale edebileceği konusunda kaygılandırarak eğitim meselesinin, Avrupa'nın inşaası üzerine kamuoyunda yapılan tartışmalarda giderek daha fazla ve daha önemli bir yer işgal etmesine neden olması ve özellikle Komisyon başkanı Delors ve bazı hükümet başkanlarının TP'ler için sağlam bir hukuki temel yaratılması istekleri, Maastricht Antlaşmasındaki 126 ve 127'nci maddelerin (AET Antlaşmasında 128'inci madde ve Amsterdam Anlaşmasında 149 ve 150'nci maddeler) doğmasına yol açmış, eğitim ve bu kapsamda özellikle mesleki eğitim, daha açık ve somut ifadelerle bir kurucu antlaşmada yer bulmuştur (Ertl, 2000, 2003:1). Roma Antlaşmasının 128'inci maddesi, üye ülkelerin bu endişelerini giderecek şekilde, yerindenlik ilkesinin altı çizilerek ve uyumlaştırmanın söz konusu olmadığı vurgulanarak, ABA 127'nci maddede yeniden ifade edilmiş olmakla birlikte, bu düzenlemeyle birlikte mesleki eğitim dışında genel manada eğitim, ilk defa bir Kurucu Antlaşmada yer bulmuştur. Malların, sermayenin ve işgücünün serbest dolaşımı için bir çerçeve oluşturan ve kurumsal kuralları iyice pekiştirerek yerine oturtan ABA, eğitim sistemleri, politikaları konusunda ülke mevzuatlarının uyumlaştırılmasının söz konusu olmadığı ve ulusal egemenlik ilkesine saygı duyulacağını teyit etmiş olmakla beraber, özellikle 126 ve 127'nci maddeler ile AB kurumlarını, üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik ederek kaliteli eğitimin gelişmesine katkıda bulunmak, gerekli durumlarda faaliyetlere destek ve yardımlarda bulunmak ve yine üye ülkelerdeki faaliyetleri destekleyici ve tamamlayıcı mesleki eğitim politikası uygulamak üzere, ulusal sistemlere müdahale edebilmek konusunda yetkilendirmiş, eğitim, mesleki eğitim ve gençlik alanlarında AB'nin hedeflerini yeniden tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle, 1963'te mesleki eğitim ile ilgili belirlenen ilkeler, Maastricht ile birlikte hükmünü kaybetmiş ve yeni bir hukuki temel yaratılmıştır (Lenaerts, 1994: 7). Ortaya konan bu hedeflere göre Birlik, eğitim ve gençlik alanlarında uluslar arası işbirliklerine giderek, değişim programları, yurtdışı öğrenim fırsatları yaratarak, yenilikçi öğretim ve öğrenme projelerini teşvik ederek, akademik ve profesyonel uzmanlık ağlarının kurulmasını ve ağlar arasındaki işbirliğini destekleyerek, eğitimde yeni teknolojiler ve eğitim sistemlerinin uluslararası tanınırlığı, diploma ve eğitim sürelerinin karşılıklı tanınması gibi uluslararası sorunlara dair bir çerçeve politika oluşturarak, fikir alışverişinin, karşılaştırmaların yapılabileceği, standartların belirleneceği ve politika tartışmalarının yapılabileceği platformlar oluşturarak, üye

ülkelerin dillerinin öğretimini ve yaygınlaşmasını destekleyerek, eğitimde Avrupalılık boyutunu, uzaktan eğitimi geliştirecek, mesleki eğitime girişi ve ulaşımı kolaylaştıracak, mesleki eğitim ve sürekli öğrenmeyi teşvik edecek, meslek eğitimi ile istihdam piyasası arasındaki uyumu güçlendirecek, meslek eğitimini istihdam piyasasının taleplerine hassas hale getirecek, mesleki eğitim kurumları ve firmalar arasında işbirliğini sağlayacak, araştırma ve teknoloji alanına ilişkin olarak, araştırma merkezleri, yüksek öğrenim kurumları ve işletmeler arası işbirliğini geliştirecek, ar-ge programlarını destekleyecek, üçüncü ülkeler ve uluslar arası örgütlerle (UAÖ) işbirliğinin geliştirecek, araştırmacıların Birlik içindeki hareketliliğini teşvik edecektir. ABA ile birlikte, Birliğin eğitim alanında daha aktif bir rol oynama ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde eğitimi bir araç olarak kullanma kararlılığı daha açık bir şekilde ortaya konmuş, ekonomi ve eğitim politikaları, daha fazla birbirine bağlı hale gelmiş ve eğitim, Birliğin öncelikleri arasında daha fazla önem kazanmıştır.

Maastricht sonrasında 'Avrupalılık kimliği' ve eğitimde 'Avrupalılık boyutu' gibi kavramlar daha belirgin şekilde ön plana çıkmış, buna bağlı olarak yabancı dil eğitimi de, daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Yabancı dilin ön plana çıkmasının bir diğer nedeni ise, Avrupa vatandaşlığı kavramının geliştirilmiş olmasıdır, zira Avrupa vatandaşlığı ve bununla birlikte gelen serbest dolaşım, ikamet hakları gibi haklar, yabancı dil bilgisini daha önemli hale getirmiştir. Topluluğun siyasi birliğe dönüşmesi gerçekte, Topluluk üyesi ülkelerin dillerinin Birlik dillerine dönüşmesi anlamına gelmiştir; dolayısıyla Birliğe üye ülkelerin dillerinin öğretimi ve yaygınlaştırılmasıyla eğitimde Avrupa boyutunu geliştirilmesi, Maastricht sonrasında çok daha önem arz etmeye başlamıştır. ABA'ya göre Birlik, dil ve kültür farklılığından doğan sorunlara önem verecek, eğitim politikasının uygulaması tamamen üye ülkelerin sorumluluğunda bırakılmakla ve ülkelerin yasa ve yönetmeliklerinin uyumu söz konusu olmamakla beraber, ülkeler arasında dil eğitimi de dâhil olmak üzere işbirliğini destekleyecek, dil eğitimini de kapsayacak şekilde eğitimin niteliğinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Maastricht sonrasında Topluluğun dil öğreniminin ve çok dilliliğin teşvik edilmesi politikası, dilsel çeşitliliğin sağlanmasını da daha da vurgulayacak şekilde genişlemiş, 1990'lı yıllarda daha çok Topluluğun resmi dillerinin öğrenilmesi ön planda iken, sonraki yıllarda az konuşulan, bölgesel, azınlık ve diğer ana dünya dillerinin öğretilmesi de bu kapsama alınmıştır. Haziran 1992'de AP, Avrupalılık ve eğitimde Avrupalılık boyutunun geliştirilmesi kapsamında okullarda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğine dair bir karar almış, aynı yılın Eylül ayında ise ESK, Avrupalılığın, uluslarüstü ancak, ortak kültür ve mirasa dayanan ve bütün üyelerce geliştirilmesi gereken bir kavram olduğunu belirten bir rapor yayınlamıştır. Bu konuda çalışması istenen Komisyon, eğitimde Avrupalılık boyutunun geliştirilmesine ilişkin olarak, yükseköğrenime erişimin

kolaylaştırılması ve müfredatın Avrupalılık boyutunu içerecek şekilde ve işbirliği içinde çeşitlendirilmesi, öğretmen ve eğitici eğitimine daha fazla yatırım yapılması, niteliklerin karşılıklı tanınması, açık ve uzaktan öğretimin teşvik edilmesi ve sanal değişim, paylaşım, buluşma imkânlarının artırılması konularında bir dizi rapor ve bildiri hazırlamıştır. Diğer bir deyişle Komisyon, her zamanki gibi bu dönemde de aktif bir rol oynamıştır. Komisyonun eğitim alanında 1980'lerin başındaki bağlayıcı ve yukarıdan aşağı eylemleri yerini, bağlayıcı olmayan ve aşağıdan yukarı eylemlere bırakmış olmakla ve ABA, eğitim politikalarının uyumlaştırılmasını öngörmemiş olmakla beraber, yine de Komisyona özellikle mesleki eğitim alanında üye ülkelere bir nevi müdahale, daha doğru bir ifadeyle yönlendirme imkânı verilmiştir. Örneğin, Delors başkanlığındaki Komisyon, 1993'te yayınladığı 'Rekabet, Büyüme ve İstihdam Üzerine Beyaz Kitap'ta (White Book on Competition, Growth and Employment), işsizliğin azaltılması, büyüme ve kalkınmanın teşvik edilmesi için eğitim ve mesleki eğitime açıkça vurgu yapmış, zaten 1980'lerin sonundan itibaren TP'ler aracılığıyla yürütülen öğrenci hareketliliği ve eğitimde Avrupa boyutu üzerine de bir öneri sunmuştur (EC, 1993a). Eğitim Konseyi, 29.4.1993 tarihinde aldığı kararla, serbest dolaşım ve işbirliği programları aracılığı ile MDAÜ'nün üniversite eğitim sistemlerini geliştirmek ve yeniden yapılanmasına yardım etmek, bu sistemlerin Topluluk içindeki eş sistemlerle bütünleşmesini ve işbirliğini teşvik etmek amacıyla, 7.5.1990 tarihinde uygulamaya koyulan Tempus Programını, ikinci bir 4 yıllık dönem için uzatmış, Komisyon ise 4.11.1993 tarihinde aldığı bir kararla, ikinci aşaması 1994'te bitecek olan Gençlik (Youth for Europe II) programının, üçüncü aşamasını başlatmıştır. Kısa bir süre sonra yapılan Aralık 1993 zirvesinde ise, Birliğin rekabet gücünün geliştirilebilmesi, büyüme ve istihdam yaratılabilmesi için, üye ülkelerin mesleki-teknik eğitim sistemlerinin geliştirilmesinin, bu kapsamda işletmelere ve işçilere destek sağlanmasının, bu alanlardaki uygulamaların ve politikaların karşılıklı öğrenilmesinin teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiği hususları vurgulanmıştır.

21-22 Haziran 1993 tarihinde Kopenhag zirvesinde bir araya gelen liderler, yaşam boyu öğrenmeyi bir öncelik olarak belirlemiş, ayrıca azınlıkların, azınlık dillerinin ve diğer azınlık haklarının korunmasının ve bu haklara saygının, Birliğe üyelik için bir gereklilik olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda AP 9.2.1994 tarihinde, Topluluk içindeki dilsel ve kültürel azınlıkların durumuna ve haklarının korunmasına ilişkin bir ilke kararı (Resolution on the linguistic and cultural minorities in the EC) kabul etmiştir (EP, 1994). 24-25 Haziran 1994 tarihindeki Korfu zirvesinde ise, eğitim alanında üye ülkeler arasında daha sistematik ve kapsayıcı bir yaklaşım izlenmesi gerektiği ifade edilmiş, başlatılması düşünülen Leonardo ve Socrates programlarına ilişkin olarak Konsey ve AP'nin yıl sonundan önce çalışmalarını bitirmeleri istenmiştir. Bilgi toplumuna doğru gidilirken alınması gereken

tedbirleri içeren özel raporun (Bangemann raporu) da kabul edildiği zirvede ayrıca, bilgi toplumunda kültürel ve dilsel çeşitliliğin öneminin altı çizilmiştir. AB'nin toplumsal politikalarıyla ilgili önerilerinin toplandığı ve meydana gelen teknolojik ve toplumsal değişimler sonrasında gençlerin de bu değişimlere uygun olarak becerilerini geliştirmeleri, üretim sürecine daha etkin katılmaları, bu manada girişimcilik ruhunun ve mesleki-teknik eğitimin önemi olduğunu ve bu alanda sistemli bir yaklaşımın izlenmesi gerektiğini ifade eden, 'Eğitimin Avrupalılık Boyutu' isimli Yeşil Kitabın 1993'te yayınlanmasının ardından, Temmuz 1994'te bu çalışmanın devamı olarak, Avrupa'da toplumsal bir model oluşturmak ve geliştirmek için öneriler sunan, bu kapsamda, iş gücünün serbest dolaşımı, kadın işgücüne yapılan ayırımcılığın ortadan kaldırılması, rekabetin giderek arttığı dünyada mesleki eğitimin önemi, gelecekte bireylerin işlerini daha sık değiştirmek zorunda kalacak olmalarından dolayı, niteliklerin devamlı yenilenmesi ve hayat boyu öğrenmenin önemi gibi konuları ele alan Beyaz Kitap hazırlanmıştır. Komisyon aynı sene ayrıca, Kasım 1991'de yayınladığı 349 sayılı 'Avrupa Topluluğunda Yüksek Öğretime İlişkin Andıç'a ilişkin gelen tepkilerin toplandığı ve Birliğin yüksek öğrenimdeki mevcut durumunu ve yapılması gerekenleri ortaya koyan yeni bir cevabi andıç yayınlanmıştır (EC, 1993:11). 1994'te ayrıca Bölgeler Komitesi (BK), ABA'dan da yola çıkarak, Birliğin Avrupa halklarına daha yakın politikalar üretebilmesi adına bir 'Bölgeler Avrupası' kurulmasından bahsetmeye başlamıştır (Brock&Tulasiewicz, 2000:5). 1990'lı yılların ortalarından itibaren TAS'ta ifade edilen tek pazarın yaratılması hedefinin gerçekleştirilmesine dönük olarak ve Maastricht Antlaşmasına dayanarak, farklı eğitim sistemlerine ilişkin bilgiyi artırmak için, Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth programları başlatılmıştır (EC, 1994:17). Konsey 5.12.1994 tarihinde, iş dünyası ile eğitim kurumları arasındaki bağların güçlendirilmesi, niteliklerin buna göre belirlenmesi, mesleki eğitim sürelerinin diğer üye ülkelere tanınabilmesi gerektiği hususlarını vurgulayan bir karar almış (Council, 1994b), bir gün sonra alınan 819 sayılı kararla (Council, 1994a) ise, 1980'li yıllarda mesleki eğitime ilişkin olarak ayrı ayrı başlatılan Comett (teknoloji alanında üniversitelerle işbirliğini güçlendirme), Eurotecnet (teknolojik yenilikleri içeren bir mesleki eğitim), Force (sürekli mesleki eğitim), Petra (gençler) gibi programlar, Topluluğun mesleki eğitim politikasını bütünlük gösterecek, Topluluğun stratejisini yansıtacak tek bir çatı altına toplamak, kaynakların Topluluk düzeyinde en verimli şekilde kullanılmasını sağlamak adına, beş senelik bir dönemi kapsamak üzere 1.1.1995'te başlatılması planlanan Leonardo da Vinci programı altında toplamıştır. Erasmus programının da Socrates programı altına alınması gündeme gelmiş ancak, yaşanan tartışmalar nedeniyle bu karar ertelenmiştir. Böylece ABA 126'ncı maddeye dayanılarak başlatılan Socrates ve 127'nci maddeye dayanılarak başlatılan Leonardo programları, 1980'li yıllarda başlatılan ilk nesil programların yerlerini almışlardır. En az 3 ya da 4 üye ülkeden ve farklı eğitim kurumları veya sosyal taraflardan katılımcının

olduğu Avrupa düzeyinde faaliyetler ve projeler yürütülmesi, ortak eğitim modülleri oluşturulabilmesi için uluslararası pilot projelerin tanımlanması ve uygulanması, farklı düzeydeki gruplara değişim programları uygulayarak eğitimlerinin bir kısmını başka bir üye ülkede yapma imkânının tanınması, mesleki eğitim alanında yenilik ve kalite gelişimini sağlayan projelerin teşvik edilmesi, Topluluk düzeyinde teknolojik gelişmelere uyum sağlama kapasitesinin, sürekli mesleki eğitime erişim ve yaşam boyu öğrenme olanaklarının iyileştirilmesi gibi amaçları olan Programın amaçlarından birisi de, mesleki eğitim alanında dil yeteneği ve bilgisinin geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Konseyin aldığı aynı kararla ayrıca, mesleki eğitim ve işgücü piyasasında kadınlara fırsat eşitliği tanınması ve kadınların bu kapsamda yaşadığı sorunların paylaşılabilmesi, izlenilebilmesi adına 'Iris' adında bir bilgi ve veri ağının kurulmasına karar verilmiştir. 1990'ların ortasından itibaren başlayan Socrates ve Leonardo gibi ikinci nesil TP'ler, kendilerinden önce gelen programların çoğu eylemini ve hedefini korumaya devam etmekle birlikte, 1980'li yılların birinci nesil programlarından, daha şeffaf (zira, programlardan fon almak isteyen projeler ihale usûlü seçilmişlerdir), daha katılımcı olma, üye ülkelerden ve sosyal taraflardan çok daha fazla bir katılımla yürütülme, aşağıdan yukarıya bir yaklaşım kullanma ve sadece basit bir bilgi değişiminin ötesine geçme gibi farklı bazı özellikler göstermişlerdir (Sellin, 1995:127-134). 1990'ların ortalarından itibaren özellikle yaşam boyu öğrenme, BİT, eğitimde Avrupalılık boyutu konularında giderek daha fazla rapor yayınlanmaya ve kararlar alınmaya başlanmış, reform çalışmaları, özellikle Avrupa çapında belgelerin tanınmasına ilişkin olarak eğitim sistemlerini uyumlu hale getirmek üzerinde yoğunlaşmaya başlamıştır. 'Yaşamboyu Avrupa Eğitimi' kavramını geliştirmeye ve eğitim kurumları ile iş dünyası arasındaki işbirliğini geliştirmeye yönelik olarak Komisyon, 1995'te 'Öğretim ve Öğrenim: Öğrenen Bir Topluma Doğru' adlı Beyaz Kitabı yayınlamış (EC, 1996a), 25-26 Şubat 1995 tarihinde düzenlediği ve G-7 bakanlarının da katıldığı bakanlar konferansında ise, bilgi toplumunda dilsel ve kültürel çeşitliliğin önemine dair bir karar alınmıştır (IFLA, "Information," http://www.ifla.org). Konsey ise 31.3.1995 tarihinde, Birlik ülkelerindeki eğitim sistemleri içinde öğretilen ve öğrenilen dillerin ve dil öğretim sistemlerinin çeşitliliğinin artırılması ve geliştirilmesine dair bir ilke kararı (Council Resolution on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union) almıştır. Kararda, Beyaz Kitapta dördüncü hedef altında da ifade edildiği üzere, Birlik ülkesindeki öğrencilere, zorunlu eğitim süresince en azından iki birbirini takip eden yıl boyunca (mümkünse daha fazla olmak üzere), ana dillerine ek olarak iki Birlik dilini öğrenme fırsatı verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Council, 1995). 1995'te AP ve Konseyin aldığı 819 sayılı kararla ise, Konseyin 1989'de 489 sayılı kararla başlattığı Lingua programı içinde yer alan tedbirlerin, yabancı dil bilgisinin teşvik edilmesi ve Birlik halkları arasında daha fazla dayanışma yaratılması adına, yatay tedbirler olarak

Socrates programına dâhil edilmesine karar verilmiştir (Council & EP, 1995a). 26-27 Haziran 1995 tarihinde yapılan Cannes zirvesinde Birliğin dilsel çeşitliliği koruması ve saygı duyması gereği bir kez daha vurgulanmış, yerindenlik ilkesine ve dilsel çeşitliliğe saygı duyularak, genç insanların eğitimi gibi sosyal ve insani konularda ortaklık yapılması gereği ortaya konmuştur. AP ve Konsey 23.10.1995 tarihinde aldıkları 2493 sayılı kararla, 1996 yılını 'Avrupa Yaşam boyu Öğrenme Yılı' olarak ilan etmişler ve dil öğreniminde yaşam boyu öğrenmenin önemine dikkat çekmişlerdir. 1996'da Komisyon tarafından yayımlanan 'Eğitim, Öğretim, Araştırma: Ülkeler arası Hareketliliğin Önündeki Engeller (Education, Training, Research: The obstacles to transnational mobility)' isimli Yeşil Kitap, Birlik vatandaşlarının tek pazarın yarattığı mesleki ve bireysel fırsatlardan yararlanabilmeleri için en az iki Birlik ülkesini dilini bilmeleri gerektiğini ifade etmiş (EC, 1996c), aynı yıl yayınlanan 'Bilgi Toplumunda Yaşamak ve Çalışmak: Önce İnsanlar' konulu diğer bir Yeşil Kitap ise, bütün dikkatleri insan faktörü üzerinde yoğunlaştırmıştır. 21.11.1996 tarihinde ise Konsey, AET Antlaşmasının 130 (3) maddesine, Komisyonun verdiği bildiriye, AP, ESK ve BK'nın görüşlerine dayanarak, bilgi toplumuna giderken Topluluk içinde dilsel çeşitliliğin artırılmasına yönelik üç sene sürmesi planlanan bir programın başlatılmasına ilişkin 664 sayılı kararı (Council Decision on the adoption of a multiannual programme to promote the linguistic diversity of the Community in the information society) kabul etmiştir (Council, 1996b). Kararda, gelişen bilgi toplumunun yabancı dil bilgisi ve öğretimi açılarından yeni imkânlar doğurduğu, ekonomi dünyasındaki bütün tarafların dil engelini aşmak için yeni çözümler üretmeleri gerektiği, örneğin özellikle KOBİ'lerin dil engeline daha fazla takıldıkları ve bu nedenle bunlar için yabancı dil bilgisinin piyasalara ulaşmak manasında önemli olduğu, gerçek manada ölçek ekonomileri yaratılması için yabancı dil bilgisinin önemli olduğu, üye ülkelerin bilgi toplumunun dilsel ve kültürel boyutlarını göz önüne bulundurmak zorunda oldukları, Birlik vatandaşlarının kendi ve diğer dillerde bilgiye ulaşma imkânlarına sahip olmalarının sağlanması gerektiği gibi hususların altı çizildikten sonra, yeni çıkan dil teknolojilerinin de kullanılması yoluyla Birlik içinde çok dilli hizmetlerin sağlanması ve farkındalık yaratılması, dil endüstrisinin gelişmesi için uygun şartların yaratılması, dil farklılıklarında kaynaklanan bilgi transferi masraflarının azaltılması, Birlik içinde dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi amaçlarıyla bu programın kabul edildiği ifade edilmiştir. Karara göre dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi maksadıyla, Avrupa düzeyinde bir elektronik kaynak alt yapısı oluşturulacak, sözlükler, gramer kitapları gibi dil kaynakları ve bu kaynakları üreten kuruluşlar için bir çerçeve oluşturulacak ve destek verilecek, bu tür kuruluşlar arasında işbirliği kurulması desteklenecek, kamu ve özel sektör arasında daha fazla işbirliği yapılması sağlanacak, iyi uygulamaların yayılması ve dil teknolojilerinin kullanılması teşvik edilecektir (Council, 1996b).

1997 yılı, mesleki eğitime ve dil eğitimine ilişkin önemli kararların alındığı bir yıl olmuştur. Bu dönemde imzalanan Amsterdam Antlaşması, özellikle istihdam konusunu ele almış ve bu bağlamda, işsizlikle mücadele ve eğitim arasındaki ilişkiye vurgu yaparken, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesini, nitelikli bir mesleki eğitim sağlanabilmesini ve mesleki eğitim politikalarının eşgüdümlenmesini hedef olarak ortaya koymuştur. Her üye ülkenin kendi eğitim ve mesleki öğretim sisteminin içeriğinden ve düzenlenmesinden sorumlu olduğu teyit edilmekle beraber, Antlaşma ile mesleki eğitimde karşılıklı karar verme prosedürü genişletilmiştir. Eğitimle ilgili hükümler, söz konusu Antlaşmanın 'Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik' alt başlığı altında, genel olarak bir nitelik eğitimini konu alan 149'uncu ve mesleki eğitimi konu alan 150'nci maddelerinde yer bulmuştur. Antlaşmaya göre Birlik, üye devletlerin öğretimin içeriği ve eğitim sisteminin düzenlenmesi sorumluluklarına, kültür ve dil farklılıklarına saygı gösterecek, Birlik düzeyinde nitelikli bir eğitimin gelişmesi için, üye devletlerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yolu ile eğitimde Avrupa boyutunu geliştirecek, diplomaların ve akademik sürelerin tanınmasını teşvik edecek, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve gençlerin hareketliliğine ve değişimine imkân tanıyacak, üye devletlerin eğitim sistemlerinin sorunları üstüne bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlayacak, üçüncü ülkelerle, eğitim konusunda yetkin uluslar arası kuruluşlarla ve özellikle AK ile işbirliği desteklenecek (md. 149), mesleki eğitim konusunda ise, yine üye devletlerin sorumluluklarına saygı duyularak, özellikle mesleki eğitim ve mesleki yönlendirme yolu ile sınai ve teknolojik değişimlere uyum kolaylaştırılacak, istihdam piyasasına girişi ve yeniden girişi kolaylaştırmak amacı ile temel mesleki eğitim ve sürekli mesleki eğitim iyileştirilecek, eğitim kurumları ve işletmeler arasındaki iş birliği canlandırılacak, üye devletler arasında konuya ilişkin bilgi ve deneyim paylaşımı geliştirilecektir (md. 150). Dil eğitimine ilişkin olarak ise, 18.3.1997 tarihinde toplanan 'Kişilerin Serbest Dolaşımı Yüksek Paneli (High Level Panel on the Free Movement of Persons),' Komisyona bir rapor sunmuş ve raporda, "Avrupa dillerinin çeşitliliğinin, korunması gereken bir hazine" olduğu ifade edilmiştir (Council & EP, 2000d). 1995'te yayınlanan 'Öğretim ve Öğrenim: Öğrenen Bir Topluma Doğru' adlı Beyaz Kitapta yer alan, her Avrupa vatandaşının üç Avrupa dilinde yeterli olması önerisinden hareketle Konsey ise 16.12.1997 tarihinde, Avrupa'nın kültürel ve dilsel çeşitliliğinin koruması, geliştirilmesi ve Avrupa dillerinin erken yaşlardan itibaren öğretilmesi yoluyla çok dilliliğin geliştirilmesine dair bir ilke kararı (Council Resolution on the early teaching of European Union languages) almıştır. Karar, çocukların ana dillerine ilaveten, erken yaşlardan itibaren bir veya daha fazla yabancı dil öğrenmelerinin, bu yaşın özelliğinden dolayı daha kolay olacağına, zorunlu eğitimde dil eğitimi ve dilin önemine ilişkin yapılacak düzenlemelerin, bu amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunacağına işaret etmiş ve üye ülkeleri, dillerin erken yaşlardan itibaren öğretilmesini teşvik etmeye, öğretilen dilleri çeşitlendirmeye,

bu türden eğitim veren okullar arasında işbirliğini ve dolayısıyla sanal hareketliliği, mümkünse fiziki manada hareketliliği cesaretlendirmeye, birden fazla dilin öğretilmesinin sürekliliğini teşvik etmeye, bütün taraflarda, özellikle ebeveynlerde yabancı dil bilgisinin önemine dair farkındalığı artırmaya, bu faaliyetler uygun öğretme materyallerini geliştirmeye ve dağıtmaya, yabancı dil öğretimi alanında çalışan öğretmenleri bu yeni ihtiyaca göre hazırlamaya çağırmıştır. Konsey kararında ayrıca Komisyonu, üye ülkelerin sayılan amaçları gerçekleştirmek için aldıkları tedbirleri desteklemeye ve bu konudaki iyi uygulamaları destekleyerek ve yayılmalarını sağlayarak, öğretme ve değerlendirme materyallerinin geliştirilmesine ilişkin ülkeler arası işbirliğini destekleyerek, Avrupa çapındaki mevcut ağlar aracılığı ile kaliteli öğretme materyallerinin yayılmasını destekleyerek, öğretmenlerin hareketliliğine ilişkin tedbirler alarak ve erken yaşlarda dil öğretimi için gereken becerilerin geliştirilmesini destekleyerek, öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki işbirliğini destekleyerek ve nihayet özellikle sanal hareketlilik yoluyla öğrenciler arasındaki iletişimi destekleyerek, erken yaşlarda yabancı dil öğrenme faaliyetlerini mevcut TP'ler çerçevesi içinde desteklemeye, teşvik etmeye ve bu konuda girişimlerde bulunmaya davet etmiştir. Konsey ayrıca Komisyonun yabancı dil öğretimini gelecekteki eğitim alanındaki işbirliği girişimlerine dâhil etmesini istemiştir (Council, 1997). Yine 1997'de Komisyon, Topluluk bünyesi dışında olmakla beraber Komisyona tavsiyelerde bulunmak ve yardımcı olmak üzere, dil konusunda çalışan birçok kuruluşu ve uzmanları birbirine bağlayan bir ağ konumunda olan ve çerçeve politikalar üreten, Birliğin dillerinin ve kültürlerinin nicel ve nitel bakımlardan gelişmesini, bu konularda farkındalık yaratmayı, politikalar üretilebilmesine imkân veren bir forum görevi görmeyi, genel olarak eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunda projeler başlatmayı ve desteklemeyi, bir Avrupa kültürler arası diyalog alanı yaratmayı, konuya ilişkin veriler ve bilgileri toplamayı ve yaymayı, dil öğrenimi ve öğretiminin kalitesini artırmayı hedefleyen 'Avrupa Dil Konseyinin (European Language Council-ELC)' kurulmasına ön ayak olmuştur (ELC, "European Language," http://www.elccel.org/). Aynı yıl yine Komisyonun desteğiyle, dil öğreniminin, dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi, mezunların ana dilleri dışında en azından iki yabancı dilde iletişim kurabilmelerinin, nasıl etkin bir biçimde yabancı dil öğrenebileceklerini bilmelerinin, diğer kültürleri tanımalarının ve kültürler arası becerilere sahip olmalarının sağlanması maksadıyla, 'Bütün Ortaöğretim Mezunlarının Dil Öğrenmelerinin Teşvik Edilmesi İçin Avrupa Ağı (European Network For the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates-ENLU)' kurulmuştur.

1988'den itibaren, ulusal yüksek öğretim sistemlerini bir araya getirmeyi ve mesleki eğitimi hedefleyen girişimlerin Avrupa çapında artmaya başlamasının sonucu olarak ortaya çıkan Bolonya ve Kopenhag süreçleri ve sürekli profesyonelleşme planları, Avrupa'daki eğitimin kurumsal altyapısını

aşağıdan başlayarak yukarı doğru geliştirmek için yapılan önemli girişimler olmuşlardır. Yüksek öğrenimdeki süreler, dereceler ve niteliklerin Avrupa düzeyinde tanınabilmesine yönelik bir dizi kararın alındığı 1997 Lizbon toplantısı sonrasında, 25.5.1998'de Fransa eğitim bakanı Claude Allègre, İtalya, Almanya ve İngiltere eğitim bakanlarını, kendi ülkelerindeki yüksek öğretimin yeniden yapılandırmasına, kalitenin artırılmasına ve ülkelerin yüksek öğrenim yapılarının uyumlaştırılmasına katkıda bulunabilecek ortak bir deklarasyon benimsemek için davet etmiş ve yapılan toplantılar sonunda, Avrupa yüksek öğretim sisteminin yapısını uyumlaştırmayı hedefleyen ve bir Avrupa yükseköğretim alanının yaratılmasında, Avrupa'nın ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde üniversitelerin ortak çabalarının gerektiğini vurgulayan Sorbonne Deklarasyonunu imzalamışlardır. Bakanların, diğer ülkelerin de bu sürece katılabileceklerini belirtmeleri üzerine, sadece AB üye ülkeleri eğitim bakanları değil, Komisyon da bu sürece ilgi göstermiş ve bu alanda bir dönüm noktası sayılan Bolongna zirvesi için zemin hazırlamaya yardımcı olan, Avrupa'daki yüksek öğretimin durumuna ilişkin bir rapor hazırlanmasını istemiştir. Yüksek öğrenimden sorumlu yöneticilerin ve Avrupa Rektörler Birliği'nin (şimdiki Avrupa Üniversiteler Birliği) üzerinde çalıştığı taslakta son aşamaya gelindiğinde, katılan ülkelerin sayısı, beklentilerin de üzerine çıkmış ve bu süreç, bir Avrupa yüksek öğretim alanı (European higher education area-EHEA) yaratmayı amaçlayan ve Avrupa yüksek öğreniminin Magna Carta'sı olarak kabul edilen Bolonya Deklarasyonunun 1999'da 29 ülke tarafından imzalanmasıyla sonuçlanmıştır. Ulusal eğitim sistemleri üzerinde Avrupa kurumlarının önemli oranda yetki sahibi olmasını istemeyen ülkelerin itirazları üzerine, 'uyumlaştırma (harmonisation)' ifadesi Bolonya Deklarasyonunda yer almamıştır; nitekim Bolonya süreci genellikle, bu sürece ancak 2001'deki Prag toplantısı sonrasında dahil olan AB Komisyonu ile anılmakla ve bugün itibarıyla ciddi oranda Komisyon tarafından finanse edilmekle birlikte gerçekte, özellikle AB'nin dışında bir yapı oluşturmak isteğiyle yola çıkan bakanların girişimleri sonucu gerçekleşmiştir. Bolonya Deklarasyonunda altı temel hedef belirlenmiş ve taraf ülkelerin bu hedeflere 2010'a kadar varmaları öngörülmüştür. Bu hedefler, yüksek öğretimin iki döngü halinde organize edilmesi ve bu kapsamda en az üç yıl süreli lisans ve lisansüstü derecelerinin tüm Avrupa ülkelerinde tanınmasının sağlanması, hareketliliğin desteklenmesi, teşvik edilmesi ve bürokratik engellerin ortadan kaldırılması, diploma ekinin uygulanmaya başlanmasıyla diplomaların kıyaslanabilirliğini ve okunabilirliğinin geliştirilmesi ve böylece üniversiteler arasında ortak ve genel bir yapının oluşturulması, kalitenin değerlendirilmesi ve yüksek öğretimde kalite güvencesinin oluşturulması ve eğitimin Avrupa boyutunun geliştirilmesidir (Charlier & Croche, 2005:11-13). 2001 Prag ve 2003 Berlin Konferansları ise, Bolonya hedeflerine yeni hedefler ve bu hedeflere ilişkin yeni faaliyetler eklemiştir. 24-26 Haziran 1999 tarihinde AB ülkeleri ve Phare ülkeleri Eğitim Bakanları, Macaristan'ın Budapeşte kentinde

yapılan 'Avrupa Eğitim Evi Eğitim ve Ekonomi–Yeni Bir Ortaklık' temalı Konferansta bir araya gelmişlerdir. Konferansın tartışma bildirisinde eğitim ile iş dünyası sektörü arasındaki temel sorunlar ve yeni bir ilişki için eğilimler tanımlanmış, bu kapsamda küresel rekabet karşısında güçlü olabilmek için eğitim ile ekonomi arasında yeni bir ortaklığın geliştirilmesi, çalışma dünyasıyla bağ kurma ve istihdamın geliştirilmesi boyutlarının, öğrenme sürecine daha fazla katılması, hükümet, iş hayatı sektörü, sosyal ortaklar ve birey olarak vatandaşların, başlangıç ve sürekli eğitime daha çok yatırım yapmaları, eğitim kurumları ile firmaların yerel ve bölgesel düzeyde ortaklıklar geliştirmeleri, yaşamboyu ve sürekli eğitime önem verilmesi, iş piyasasının gereksinimlerinin daha fazla anlaşılması için iş dünyasının eğitim sürecine katılımının artırılması, okuldan iş hayatına geçişin kolaylaştırılması ve buna dönük düzenlemeler yapılması, öğretmen ve eğiticilerin yeni BİT'i kullanma yeteneklerinin güçlendirilmesi, Avrupa'da mevcut olan eğitim programlarının firmalar için daha çekici olması ve eğitim ile iş hayatı sektörü arasındaki ortaklıkların etkin olarak geliştirilmesi, bununla ilişkili olarak, 'ortak eylem' tipi tedbirlerin geliştirilmesi, TP'lerin yeni nesil Programlarla birleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Konferans sonunda Komisyon, uzmanların eğitim ile iş hayatı sektörü arasında ortaklığa ilişkin en iyi uygulamalar hakkında tecrübeleri kapsayan bir rapor hazırlamalarını ve sonraki Avrupa Eğitim Bakanları Konferansına sunmalarını istemiştir. AB'nin sahip olduğu araştırma potansiyelini tam ve verimli olarak kullanamadığını düşünen Komisyon ayrıca 18.1.2000 tarihinde, Avrupa'nın bilimsel ve teknolojik potansiyelinin ortaya çıkarılması, ulusal ar-ge faaliyetlerinin koordine edilmesi, araştırma alanında gerçek bir iç piyasa oluşturulması ve daha kapsamlı ve uygun koşulların oluşmasına katkıda bulunmak adına, daha sonra Lizbon Zirvesinde onaylanacak olan, 'Avrupa Araştırma Alanına Doğru (Towards a European Research Area)' isimli 6 sayılı bildiriyi AP, ESK ve BK'ya sunmuş ve yeni yüzyılın bir bilim ve teknoloji yüzyılı olduğuna, ar-ge'ye yapılacak yatırımın çok önemli olduğuna dikkat çekerek bir 'Avrupa Araştırma Alanı (ERA)' oluşturulmasını önermiştir. ERA kapsamında ayrıca 2000'de, 2006'nın sonuna dek sürmesi planlanan Altıncı AB Araştırma Çerçeve Programı başlatılmıştır. Topluluk çerçeve programları dışında 2000 yılının başında başlatılan mesleki eğitim ve nitelikler ile ilgili diğer bir gelişme ise, 21.12.1998 tarihinde 51 sayılı Konsey kararı ile oluşturulan ve 1.1.2000-31.12.2004 dönemi için Topluluk bütçesinden faydalanması planlanan ve başka bir Birlik ülkesinde işle ilgili eğitim alan kişilerin, daha önce aldıkları eğitimleri belgelendirmek ve sertfikalandırmak amacıyla başlatılan EUROPASS ortaklığı olmuştur.

AP ve Konsey, 24.1.2000 tarihinde aldığı 253 sayılı kararla (Decision of the EP and of the Council establishing the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates') (Council & EP, 2000a), Socrates programının birinci safhasından çıkarılan derslere

dayanarak ve Komisyonun 'Bilgi Avrupası'na Doğru' isimli bildirisinde ortaya konan hedeflere odaklanarak, 1.1.2000-31.12.2006 döneminde sürmesi planlanan Socrates programının ikinci safhasını başlatmıştır. Ana iki amacı, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi ve bir Bilgi Avrupası'nın yaratılması olan Programın, alt hedeflerinden birisi de yabancı dil öğretiminin teşvik edilmesi ve yabancı dil bilgisinin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Karara göre Program içinde yer alan Comenius programının amaçlarından birisi de, dil öğretimini teşvik etmek, dil projelerine destek vermektir. Yine Program içinde yer alan Erasmus programının da ana amaçlarından birisi, yabancı dil öğreniminin desteklenmesidir. Program içinde münhasıran yabancı dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin program olan Lingua programının hedefi ise, yabancı dillerin öğretimi ve öğreniminin, dil öğretimi ile ilgili araçların, materyallerin geliştirilmesinin desteklenmesi ve teşvik edilmesidir. Kararda, 1989'da Konseyin 89 sayılı kararıyla (Council, 1989b) kabul edilen ve AP ve Konseyin 1995'te aldığı 576 sayılı kararla (Council & EP, 1995a) güçlendirilerek Socrates programına dâhil edilen Lingua eylemi tedbirlerinin, Birlik dillerinin öğrenilmesine katkı sağladığı ve böylelikle Birlik halkları arasında dayanışmanın ve anlayışın gelişmesine katkı sağladığı ifade edildikten sonra, Lingua eylemlerinin geliştirilmesi ve Socrates programının ikinci safhası içinde daha da pekiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 2000'de ayrıca Leonardo programının ikinci ve Gençlik programının üçüncü bölümleri başlatılmıştır. Konseyin, 26.4.1999 tarihinde aldığı 382 sayılı ilke kararı ile ikinci bölümü başlatılan ve 1.1.2000-31.12.2006 dönemini kapsaması planlanan Leonardo programı, üye ülkelerin teknolojik gelişmelere uyum sağlama kapasitesini geliştirmek, mesleki eğitim kurumları ile iş dünyası arasındaki bağları geliştirmek ve bu yolla yeni nitelikler kazandırmak, sürekli mesleki eğitimi iyileştirmek, mesleki eğitimde BİT'in daha fazla kullanılmasını teşvik etmek, mesleki eğitime erişim imkânlarını artırmak, beşeri kaynaklara yatırımı teşvik etmek, genç işsizlikle mücadele etmek, yaşam boyu öğrenme imkânları sağlamak ve desteklemek hedeflerini koymuş, öte yandan bu program altında yürütülecek eylemler arasında, az konuşulan ve öğretilen diller de dâhil olmak üzere, yabancı dil becerilerinin teşvik edilmesi ve mesleki eğitim bağlamında farklı kültürlere ilişkin anlayışın geliştirilmesine de yer vermiştir. 2000'de ayrıca, AP ve Konsey 14.2.2000 tarihinde aldıkları 508 sayılı Kararla (Council & EP, 2000d,e), Raphael (kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesine ilişkin program), Kaleidoscope (sanat alanındaki Topluluk programı) ve Ariane (edebiyat alanındaki topluluk programı) programlarını bir çatı altında toplayarak, kültürel diyalogun, tarih bilgisinin, farklı dillere ve kültürlere saygı ve anlayışın teşvik edilmesi yoluyla bir Avrupa Kültür alanı yaratılmasına ilişkin olarak, 1.1.2000-31.12.2006 dönemini kapsayan 'Kültür 2000' Programını başlatmışlardır. Kararda, kültürün Birlik için giderek artan önemine ve 21'inci yüzyılda Birliğin karşı karşıya olduğu zorluklara dikkat çekilmiş, üye ülkeler arasında daha yakın birliktelik kurulmasına ve küçük kültürler ve az

konuşulan diller de dâhil olmak üzere üye ülkelerin kültürlerinin gelişmesine ilişkin Birliğe sorumluluk yükleyen Anlaşmanın 151'inci maddesine dayanarak Konseyin 22.9.1997 tarihinde aldığı kararla Komisyondan önerilerde bulunmasının istendiği hatırlatıldıktan sonra, dillere ilişkin olarak, özellikle az konuşulan dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesinin, bu dillerde eserler verilmesinin ve dilsel ve kültürel çeşitliliğin teşvik edileceği ifade edilmiştir. Komisyon 2000'de, eğitim alanında girişilen eylemlerin sonuçlarına ve TP'lerin ikinci safhalarının uygulamalarına ilişkin nitel ve nicel değerlendirmeler içeren 153 sayılı bildirisini yayınlamış ve Socrates kapsamında öğrenci hareketliliği iyi bir seviyede olmakla birlikte, öğretmen ve eğitici hareketliliğinin planlanan düzeyde gerçekleşmediği, bunun programda ziyade, ulusal uygulamalardan ve yabancı dil bilgisinin olmaması gibi program dışı nedenlerden kaynaklandığını, bu nedenle Komisyonun üye ülkelerle işbirliği içinde dil öğretimine ilişkin tedbirler alınması için çalışacağını ifade etmiştir. Bildiride ayrıca Lingua programının bir parçası olarak düzenlenen Avrupa Diller Yılı faaliyetinin, yabancı dil bilgisi dendiğinde ne anlaşılması gerektiği konusuna açıklık getirdiği ve dil bilgisinin önemine ilişkin farkındalık yarattığı ifade edilmiştir (Council & EP, 1999a). Sonuç olarak 1992-2000 dönemi, ABA ile Topluluklar Birliğe dönüşmüş olmasına rağmen, esas itibarıyla eğitim alanının üye ülkelerin egemenlik ve yetki sahalarında kalması, ulusal egemenlik ilkesine saygı duyulması ve uyumlaştırmanın söz konusu olmaması ilkesine bir değişikliğin getirilmediği, öte yandan, ABA'nın 126 ve 127'nci maddeleriyle, Topluluğun üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik ederek kaliteli eğitimin gelişmesine katkıda bulunacağı, gerekli durumlarda üye ülkelerdeki faaliyetleri destekleyici ve tamamlayıcı faaliyetler yürüteceği belirtilerek, hem eğitim alanında Topluluğun yetkisinin ne olduğuna ilişkin karmaşaya bir nevi son verildiği, hem de eğitim ve mesleki eğitim alanlarında AB'nin hedeflerinin yeniden tanımlandığı, mesleki eğitimin, daha açık ve somut ifadelerle ve 1963 genel ilkelerinden farklı bir hukuki temelde ele alınmaya başlandığı, genel manada eğitimin ise ilk defa bir kurucu antlaşmada yerini aldığı, böylelikle eğitim konusunun, Birliğin hedeflerinin başarılmasının bir anahtarı olarak görülmeye ve bir araç olarak daha fazla kullanılmaya başlandığı, her ne kadar bir uyumlaştırma öngörülmemişse de TP'ler vasıtasıyla ülkeler arası bir yakınsama sağlanmaya çalışıldığı, aslında bağlayıcı yasal bir hüküm olmamasına rağmen yüksek öğretime ilişkin politikaların daha üst düzeyde koordine edilmesi anlamına gelen ve uzun vadede Avrupa yüksek öğrenim sistemleri arasında bir yakınsamaya neden olacak olan Bolonya Sürecinin başlatıldığı, 'Avrupalılık kimliği,' eğitimde 'Avrupalılık boyutu' ve 'Avrupa vatandaşlığı' gibi kavramların daha belirgin şekilde ön plana çıktığı, buna bağlı olarak yabancı dil eğitiminin de, daha fazla gündeme gelmeye başladığı ve yabancı dil eğitiminin Avrupalılığın, siyasi ve ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesinin, en önemli araçlarından birisi olarak görülmeye başlandığı bir dönem olmuştur.

4.1.1.4. 2000 ve Sonrası Dönem

1990'ların sonuna gelindiğinde AB içindeki eğitime ilişkin gelişmeler giderek artmış, özellikle Lizbon zirvesi sonuçları ve bu çerçeve içinde 2010'a kadar yapılması öngörülen faaliyetler bu gelişmelerin tepe noktası olmuştur. Mart 2000'deki Lizbon Zirvesi, gerek eğitimin Avrupa bütünleşmesi ve Avrupa vizyonu içindeki yerinin tespit edilmesiyle, gerekse eğitim politikaları alanında kullanılacak metotların ve Birliğin eğitim alanına ilişkin yetkilerinin tespit edilmesiyle, AB eğitiminde bir dönüm noktası olmuştur. Zirve sonrasında yüksek öğrenim ve genel manada eğitim, kenarda kalmaktan çıkarak, Birliğin hedeflerinin merkezine yerleşmiştir (Shaw, 1999:26). Zirve, 2010'a kadar Avrupa ekonomisini sürdürülebilir büyüme kapasitesine sahip, en rekabetçi, dinamik ve bilgi temelli ekonomi haline getirmek stratejik hedefini koymuş, kaliteli bir eğitim ve meslek eğitimin, hareketliliğin ve rekabetçiliğin, Avrupa bütünleşme sürecinin, sosyal ve ekonomik politikaların en önemli ayaklarından birisi olduğu, Avrupa halklarının uyumu ve gelişimini sağlamanın ve ortaya konan ekonomik hedeflerin gerçekleştirilmesinin bir aracı olduğu teyit edilmiştir. Zirvede ayrıca, eğitimde işbirliğinin, her düzeyde daha kaliteli bir eğitime erişimin, dilsel çeşitliliğin korunması ve Avrupa'nın tüm bölgelerinde bilgi toplumunun altyapısının oluşturulmasının önemine işaret edilmiş, yaşamboyu öğrenme stratejisinin gerek bireysel ve kurumsal, gerekse ulusal ve Avrupa düzeyinde uygulanmasına ilişkin rehber ilkelerin belirlenmesi ve gelecek on yılda bu ilkelerin uygulanması üzerinde durulmuştur. Zirvede ayrıca, Komisyona eğitim alanına müdahele edebilmek anlamında bazı imkânlar sunan açık koordinasyon metodu (open method of coordination-OMC), ilk defa resmi olarak işlerlik kazanmıştır. Lizbon zirvesinde devlet başkanları, hala ulusal egemenlik alanları içinde kalmakla beraber, sosyal güvenlik ve eğitim sistemlerinin moderleştirilmesini hedefleyen iddialı ve hırslı bir programı görmek istediklerine dair isteklerini dile getirmişler ve Eğitim Konseyinden, ortak hedefler ve öncelikleri göz önünde bulundurarak, eğitim sisteminin gelecekteki hedeflerinin neler olması gerektiğine dair bir raporu 2001 baharındaki zirveye sunmasını istemişlerdir (Charlier & Croche, 2005:7-21). Bu arada AP ve Konsey, Komisyonun 'Bilgi Avrupası'na Doğru' isimli bildirisinde ortaya konan hedeflere odaklanarak ve bir Avrupa eğitim alanının yaratılmasına katkı sağlamak adına, 13.4.2000 tarihinde aldıkları 1031 sayılı kararla, Topluluğun gençlik alanında daha önceki yıllarda devam eden 'Avrupa İçin Gençlik (Youth for Europe)' ve 'Avrupa Gönüllü Hizmetleri (European Voluntary Service)' programlarını birleştirerek, 2000-2006 dönemini kapsayan 'Gençlik (Youth)' eylem programını başlatmışlardır. Kararda yabancı dile ilişkin olarak, farklı kültürlere ve dillerine karşı anlayışın geliştirilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi, alt amaçlar arasında sayılmış, program içinde yer alan eylemlerin hedeflerinden birisinin de, genç insanları gerek

Avrupa içindeki, gerekse Birliğin ilişkide olduğu üçüncü ülkelerdeki farklı kültürlerle ve dillerle tanıştırmak olduğu ifade edilmiştir (Council & EP, 2000b). 2000'de Fransa, Almanya, İspanya, Yunanistan, İngiltere, Çek Cumhuriyeti ve Macaristan'da mesleki eğitimden sorumlu bakanlar, Bolonya Süreci benzeri bir süreç yaratmak isteyen Fransız bakan Jean-Luc Mélenchon'un önderliğinde, ulusal sistemlerini yeniden yapılandırmak ve politikalarını yakınlaştırmak doğrultusundaki ortak isteklerini belirten bir deklarasyon yayınlamışlardır. 'Sürekli Profesyonelleşme (lasting professionalization)' adındaki önerileri, var olan diplomaların yerine başka diplomalar koymak yerine, 'Bakalorya 2 +' seviyesinde yeni diplomalar oluşturmayı hedeflemiş ve bu anlamda Bolonya sürecinden farklı gelişmiştir. Sürekli profesyonelleşmenin arkasındaki fikir, Bolonya süreci kadar etkili bir şekilde başlamamış, 2002'de Paris'te yapılan ikinci toplantı, ancak 12 ülkeden gelen bakanın katılımıyla yapılmıştır. Bu toplantıyı takip eden diğer toplantılar ve seminerlerde, profesyonel Avrupa dipomaları verilmesini sağlayacak olan müfredatın geliştirilmesi hedeflenmiş ve ilgili bakanların kendi ülkelerinde sağlanan gelişmeleri diğer ülkelere aktarmalarını sağlayacak olan bir dizi toplantı takvimi oluşturulmuştur. Bu süreç de kısa zaman içerisinde Komisyon tarafından onaylanmıştır. Avrupa Eğitim Bakanları 18-20 Haziran 2000 tarihinde Romanya'nın Bükreş kentinde 'Ortak Avrupa Eğitim Evinin Güçlendirilmesi Sosyal Uyum ve Kalite-Eğitim İçin Bir Mücadele' temalı konferansta bir araya gelmişlerdir. Konferans sonunda, toplumsal ve ekonomik gelişmedeki rolünden dolayı eğitimin, ekonomik anlamda bir yatırım olarak algılanması gerektiği, bilgi tabanlı, aktif vatandaşların olduğu öğrenen bir toplum, vatandaşların hayata ve iş hayatına hazırlanması için toplumun farklı kesimlerine öğrenme olanakları sunan, bütün taraflar ve paydaşlarca desteklenen bir yaşam boyu öğrenme stratejisinin oluşturulması gerektiği, okulların geleneksel işlevlerinin yanında ayrıca yaşam boyu öğrenme için temel becerileri kazandırması ve sosyal uyumun bir aracı olması gerektiği, bu amaçları yerine getirmek için eğitim kurumlarının ulusal, bölgesel ve yerel yönetimlerle işbirliklerini geliştirmeleri, nitelikli, kalıcı öğretim kadrolarına sahip olmaları, sadece donanım değil aynı zamanda pedagojik stratejileri, öğretmen eğitimi, BİT konularında da kendilerini geliştirmeleri gerektiği, sosyal, ekonomik ve kültürel hedeflere ulaşmada eğitim sisteminin kapasitesini ölçmek ve izlemek için nitel bilgi tabanlarının güçlendirilmesi bu kapsamda ulusal sistem özelliklerine tümüyle saygılı olmakla birlikte, özellikle kalitenin artırılması ve geçerli göstergelerin yaratılması için karşılıklı işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği, Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesine dönük olarak, bir derecelendirme yapmaktan çok, kendini değerlendirmek ve Avrupa ülkelerinin işbirliği aracılığıyla en iyi deneyimlerin belirlenmesini sağlayacak yaşam boyu öğrenme göstergelerinin geliştirilmesinin ve bu yolla en iyi deneyimlerin belirlenmesinin gerektiği, tüm tarafların sosyal ve ekonomik reform sürecini desteklemesi, ikili ve çok taraflı düzeyde eğitimde işbirliğini güçlendirmeye katkıda bulunması,

işbirliği etkinliklerine aday ülkelerin uzmanlarının da dâhil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 19-20 Haziran 2000 Santa Maria da Feira zirvesinde ise, Lizbon'da ortaya konan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak, herkes için yaşam boyu öğrenmeyi mümkün kılacak uyumlu tedbirlerin ve stratejilerin tanımlanması, geliştirilmesi kararı alınmış ve bu kapsamda Eğitim Konseyi Komisyondan, AP ve Konseye sunulmak üzere öneriler taslağı hazırlamasını istemiştir.

AP ve Konsey, Komisyonun 2000'deki önerisi, ESK ve BK'nın görüşlerine dayanarak, 17.7.2000 tarihinde aldıkları 1934 sayılı kararla (Council & EP, 2000d), 2001 yılının 'Avrupa Diller Yılı' olmasını benimsemişlerdir. Kararda, bütün Avrupa dillerinin eşit değerde olduğu, dilin Avrupa bütünleşmesinin önemli araçlarından birisi olduğu, dil öğrenmenin kültürel çeşitliliğin farkına varılmasını, yabancı düşmanlığının önlenmesini sağlayacağı, diğer bütün yararları yanında ekonomik faydalar da getireceği gibi hususların altı çizildikten sonra, Birlik içindeki kültürel ve dilsel çeşitliliğe dair farkındalık yaratmak, çok dilliliği teşvik etmek, birden fazla dil bilmenin getireceği faydalar konusunda insanları bilgilendirmek, erken yaşlardan itibaren başlamak üzere yaşam boyu dil öğrenmeyi teşvik etmek, dillerin öğretimi, öğrenimi, dil becerileri, kullanılan metotlar araçlar gibi konularda en iyi uygulamaların değişimini sağlamak ve teşvik etmek, farklı dillerin kullanıcıları arasında iletişimi ve işbirliğini artırmak amaçlarıyla, 2001 yılının Avrupa Diller Yılı olarak kabul edildiği, bu yıl boyunca Birlik çapında bilgilendirme ve teşvik kampanyaları düzenleneceği, toplantılar, yarışmalar vb. faaliyetler düzenleneceği, yine bu kapsamda üçüncü ülkelerle ve AK gibi UAÖ'lerle işbirliği yapılacağı ifade edilmiştir. Kararda ayrıca bu faaliyetin Komisyonca izleneceği ve Komisyonun en geç 31.12.2002 tarihine kadar AP, Konsey, ESK ve BK'ya sunulmak üzere, sağlanan ilerlemeleri içeren bir rapor sunacağı belirtilmiştir (Council & EP, 2000d). 13-14 Ekim 2000 tarihinde Fransa'nın Biarritz kentinde gerçekleşen gayri resmi AB zirvesinde devlet ve hükümet başkanları, bir temel hak ve özgürlük alanı olarak eğitimle de ilgili maddeler içeren, 3-4 Haziran 1999 Köln zirvesinde bu işle görevlendirilen Konvansiyonun hazırladığı 'Temel Haklar Şartı (Charter of Fundamental Rights)' taslağını oybirliği ile kabul etmişler ve bu taslak, 7-8 Aralık 2000 tarihindeki Nice Zirvesinde onaylanmıştır. AB vatandaşlarının temel haklarını ve yerindenlik ilkesine de saygı duyarak AB'nin vatandaşlarına karşı sorumluluklarını düzenleyen bir belge olan Şart'ın 'Özgürlükler' başlıklı II Bölüm 13'üncü maddesinde, Avrupa çapında bir bilim ve eğitim yapılanmasına zemin hazırlayan hareketliliğe işaret edilirken, 14'üncü maddesinde eğitim, temel hak ve özgürlükler arasında sayılmış, yaşam boyu öğrenme ve zorunlu eğitime atıfta bulunulmuş, 'Dayanışma' başlıklı Bölüm IV, 32'nci maddede ise, her şart altında zorunlu eğitimin gerekliliğine işaret edilmiştir. Şartın 22'nci maddesinde ise, Birliğin kültürel, dini ve dilsel çeşitliliğe saygı duyacağı ve garanti altına alacağı ifade

edilmiştir (Council, 2000b). Bu arada Konsey, 22.12.2000 tarihinde aldığı 48 sayılı kararla, Avrupa dijital içeriğinin geliştirilmesi ve bilgi toplumunda ve küresel ağlar üzerinde dilsel çeşitliliğin ve eğitimde internet kullanımının teşvik edilmesi amacıyla, 'e-Avrupa' programı kapsamında, 2001-2004 dönemini kapsayan 'e-içerik (e-content)' programını başlatmıştır. Programın amaçlarından birisi de, internet ağı üzerinde kültürel çeşitliliği, çok dilliliği ve çok dilli içeriklerin geliştirilmesini teşvik etmektir. Karara göre bu hedefe dönük olarak, çok kültürlü ve çok dilli içeriklerin geliştirilmesi teşvik edilecek, bu kapsamda dil alt yapısı geliştirilecek, dil merkezlerinin dijital teknoloji kullanmaları, birbirleriyle işbirliği yapmaları, iyi uygulamaları değişmeleri, dijital ortamda dil veri tabanları ve çok dilli sözlükler oluşturmaları sağlanacaktır. Avrupa Diller Yılının sona ermesinin ardından AP, 13 Aralık 2001'de, dilsel çeşitliliğin ve dil öğrenimi ve öğretiminin teşvik edilmesine yönelik tedbirler tavsiye eden bir ilke kararı kabul etmiştir. Karar, bütün Avrupa dillerinin eşit değerde ve Avrupa medeniyetinin birer parçası oldukları, yerindenlik ilkesine saygı duyularak Birlik içinde dilsel çeşitliliğin korunması ve çok dilliliğin geliştirilmesi gerektiği, Avrupa'da yaklaşık kırk milyon insanın, altmışa yakın bölgesel ve az konuşulan dili konuştuğu, dillerin yaşamaları için konuşulmaları gerektiği, bunun için yeni teknolojilerin de kullanılarak yöntemler geliştirilmesi gerektiği, az konuşulan dillerin Avrupa'nın geleceğine katkı yapabileceği, Komisyonun az konuşulan ve bölgesel dillere ilişkin taslak bir program geliştirmeyi taahhüt ettiği hususlarına dikkat çektikten sonra, üye ülkeler ve Komisyondan, çok kültürlü, çok dilli bir Avrupa yaratılması için bütün vatandaşların yaşam boyu dil öğrenebilmelerine imkân tanıyacak fırsatların yaratılmasına ilişkin tedbirleri almalarını, yine Komisyondan 31.12.2002 tarihine kadar Avrupa diller yılına, özellikle de az konuşulan ve bölgesel dillere ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı bir raporu vermesini, ayrıca dilsel çeşitliliği ve dil öğrenmeyi teşvik edecek tedbirler önermesini, 2003'ten önce dillere ilişkin yıllık çalışma programları geliştirmesini, ayrıca Konsey ve Komisyondan, aday ülkelerden Temel Haklar Şartının 22'nci maddesine, bölgesel ve azınlık dillerine saygı duymalarını talep etmelerini ve son olarak Avrupa Bölgesel Azınlık Dilleri Şartını onaylamamış ülkelerin Şartı imzalamaları ve onaylamalarını istemiştir.

2000'li yılların başında da Birliğin eğitime ilişkin en önemli hedeflerinden birisi, hareketliliğin artırılması olmuştur; bu nedenle Konsey 14.12.2000 tarihinde, hareketlilik ve değişim faaliyetleri için kaynakların artırılmasına ilişkin genel planlardan, yaz üniversiteleri kurulması ve bir Avrupa takvimi oluşturulması gibi niyetlere kadar uzanan 12 hedef ve 37 alt hedef ve tedbir içeren, hareketliliğe ilişkin bir eylem planı kabul etmiştir (Council, 2000a). 31.1.2001 tarihinde ise, Lizbon zirvesinin Eğitim Konseyinden istediği ve Eğitim Konseyinin de 19-20 Haziran 2000 Santa Maria da Feira zirvesinde Komisyondan istediği, eğitim sisteminin gelecekteki hedeflerinin neler olması gerektiğine dair taslak

öneriler, Komisyonca AP ve Konseye sunulmuştur. Rapor, öğretmenler ve eğiticiler için eğitimin kalitesini iyileştirmek ve okuryazarlık ve sayısal yetenekler üzerinde özel çaba harcamak suretiyle Avrupa'da öğrenmenin standardını yükseltmek; yaşam boyu öğrenmeye girişi daha kolay ve daha çekici yapmak için çaba harcamak, eğitim sistemindeki geçişleri kolaylaştırmak (örneğin mesleki eğitimden yüksek öğrenime) suretiyle öğrenmeye erişimi yaşamın her anında kolaylaştırmak ve daha yaygınlaştırmak; özellikle BİT becerilerini eğitim sürecine dâhil etmek, kişisel yetkinlikler üzerinde daha fazla yoğunlaşmak ve belirli becerilerdeki eksikliklere bakmak suretiyle bilgi toplumu için temel becerilerin tanımını güncellemek; yabancı dil öğretimi, iş dünyası ile bağları güçlendirecek hareketlilik ve girişim için eğitimi geliştirmek suretiyle öğretim ve eğitimi yerel çevreye, Avrupa'ya ve dünyaya açmak; okullara ve eğitim kurumlarına kalite güvenceyi sokmak, kaynakları ihtiyaçlar ile daha iyi eşleştirmek, okulların yeni, daha geniş rolünü destekleyecek yeni ortaklıklar geliştirmesini sağlamak suretiyle kaynakları en iyi şekilde kullanmak olmak üzere beş stratejik hedef ortaya koymuştur. Rapor, eğitimin dünyaya açılması hedefi kapsamında yabancı dil öğretiminin önemine dikkat çekmiş ve Birlik vatandaşlarının, en azından birbirini takip eden iki sene boyunca ana dillerine ilaveten iki yabancı dil öğrenmelerinin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Rapora göre eğer Avrupa ekonomik, kültürel veya sosyal potansiyelini hayata geçirecekse, daha iyi yabancı dil öğretimi zorunludur, zira Birliğin başlıca rakiplerinin aksine AB, çok dilli bir toplum yapısına sahiptir ve bu nedenle eğitim-öğretim de bu durumu yansıtmalıdır. Rapor, araştırmaların gösterdiği erken yaştaki yabancı dil öğretiminin, yaşamın sonraki aşamalarında daha büyük dil başarısının anahtarı olduğu, çoğu üye devletin erken yaşlarda dil öğretimini denediklerini ve olumlu sonuçlar aldıkları gerçeğinin altını çizerek, bu deneyimin ana kural haline getirilmesi ve takip eden eğitimlerin bu başarının üzerine inşa edilmesi gerektiği, pilot uygulamaların ötesinde bu uygulamanın tüm okullara sokulması gerektiğini ifade etmiştir. Rapor ayrıca, anadil konuşmacısı yabancı dil öğretmenlerinin mevcudiyetinin aynı zamanda daha sonraki yaşlarda yabancı dil öğrenimine de, özellikle yetişkinleri hedefleyen öğretim malzemelerinin geliştirilmesinde olduğu gibi yardımcı olacağını, öte yandan Birlik dillerinin çoğu için bu tür materyallerin hala kıt olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve nihayet yabancı dil eğitimi alanında Socrates veya Leonardo gibi AB programlarının ve yine üyeler arasındaki işbirliğinin katkısının büyük olduğunu belirtmiştir. Komisyon hazırladığı taslakta, 'eğitim' kavramını geniş yorumlayarak 'eğitim ve mesleki eğitim' şeklinde kullanmıştır. Komisyonun hazırladığı metin, 14.2.2001 Avrupa zirvesine sunulmak üzere birkaç küçük değişiklikle kabul edilmiştir. Avrupa Zirvesi, 23-24 Mart 2001 tarihinde Stockholm'de toplanmış, eğitim ve öğretim sistemlerinin geleceği konusunu ele alan ve uygulamada izlenecek metot, zaman çizelgesi ve 2010 yılına kadar ulaşılılması düşünülen hedefleri ortaya koyan 'Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde

Gelecekte Somut Amaçlar' hakkındaki Komisyon tarafından hazırlanan ve Eğitim Konseyince kabul edilen raporu onaylamış ve Lizbon hedeflerine ulaşmak için raporda, etkinlik ve kalite, ulaşılabilirlik, dünyaya açılma şeklinde ortaya konan üç stratejik amaca dayanan Avrupa düzeyinde ortak etkinlikler için yeni alanlar belirlemiştir. Konseyce kabul edilen hedefler, 2002 Barselona zirvesinde kabul edilen Eğitim ve Formasyon 2010 (Education and Formation 2010) çalışma programının özünü oluşturan üç temel hedef olmuşlardır (EC, 2002d). BİT ve diğer dijital yeteneklerin geliştirilmesinin, eğitim politikalarının ve yaşam boyu öğrenmenin, Lizbon hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için bir öncelik olduğu, bilgi temelli bir ekonominin güçlü bir eğitim politikası, yaşam boyu öğrenme, ar-ge politikasının geliştirilmesini gerektirdiğinin belirtildiği Zirvede ayrıca, Konsey ve Komisyondan Haziran 2002'ye kadar Topluluk araştırma Altıncı Çerçeve Programını kabul etmesi, 2002 baharındaki zirveye sunulmak üzere, ortaya konan eğitim ve mesleki eğitim hedeflerine ilişkin bir detaylı çalışma programı hazırlaması istenmiş, ayrıca Konseyden, Avrupa araştırma alanı içinde hareketliliğe dair Komisyonun önerisine dayanarak bir strateji geliştirmesi istenmiştir. Zirve de son olarak, Komisyonun Konseye sunduğu 'Yeni Avrupa İstihdam Piyasaları (New European Labour Markets-Open to All, with Access for All)' isimli bildiride yer alan, yüksek seviyeli 'Beceriler ve Hareketlilik Görev Kuvveti'nin kurulması önerisi onaylanmıştır. Öneriye göre bu görev kuvvetinde iş dünyasından insanlar, eğitim uzmanları, kamu politikası uzmanları, sendika temsilcileri yer alacaklar ve özellikle beceriler ve hareketlilik açısından Avrupa istihdam piyasasının özellikleri ve gelişmesinin önündeki engelleri tespit edeceklerdir. Komisyon bu görev kuvvetinden gelecek bilgilere dayanarak bir eylem planı yapacaktır (Ertl, 2003).

Bolonya sürecinde alınan, her iki senede bir toplanıp hedefleri gözden geçirme kararına dayanarak Mayıs 2001'de 32 Avrupa ülkesinin eğitim bakanlarının katılımıyla düzenlenen Prag Konferansı, Bolonya sürecinde ortaya konan hedeflere yeni hedeflerin eklendiği bir Konferans olmuştur. Konferans sonunda Eğitim bakanları, hayat boyu öğrenme, Avrupa Yüksek Eğitim Alanının çekiciliğinin, rekabet edebilirliğinin artırılması ve yüksek öğretim kurumlarının ve öğrencilerin bu sürece katılımlarının ve ilgilerini artırılması konularını, Bolonya sürecine ekleyen Prag Bildirisini imzalamışlardır. AB Komisyonu, daha önceki toplantılarda özellikle, ulusal eğitim sorunlarını AB gündemine taşımamak amacıyla sürece dâhil edilmemiş olmakla birlikte, özellikle faaliyetleri koordine edecek bir makam gerektiğini söyleyen İsveç dönem başkanlığının ısrarları üzerine ve Komisyonun da zaten Bolonya sürecinde ortaya konan hedeflere benzer hedefler üzerinde uzun zamandır çalışıyor olduğu gerçeğinden hareketle, Prag Konferansında Komisyon Bolonya sürecine dâhil edilmiş ve böylece daha önce hükümetler arası işbirliği kapsamında yürüyen bu süreç,

Birliğin yetki alanına girmiştir. Daha önceki dönemlerde süreç içinde hedefler konmakla birlikte, bu hedeflere nasıl ulaşılacağına dair çok kesin yol haritaları konmazken, Komisyonu sürece dâhil edilmesiyle, hedeflere yönelik faaliyetler daha kesin bir şekilde ortaya konmaya başlanmıştır. Nitekim bir süre sonra Komisyonun desteğiyle, Bolonya süreci çalışmalarını hazırlamak ve takip etmek için iki çalışma grubu kurulmuş ve süreç giderek kurumsallaşmaya başlamıştır. Öyle ki, AB'nin herhangi bir müdahalesi veya uyumlaştırma talebi olmaması adına Bolonya Sürecini özellikle AB yapısı dışında başlatan ülkeler, Komisyonun daha önceki yıllardaki taleplerinden daha öte taahhütleri, kendi rızalarıyla vermeye başlamışlardır (Charlier & Croche, 2005:8). Konferansta ayrıca Komisyon, daha önce kendisinden hazırlaması istenen 'Okul Eğitiminde Kalite Avrupa Raporu' isimli raporu konferansa sunmuş ve Ortak Avrupa Eğitim Evinin güçlendirmesini destekleyen kalite göstergelerini belirleyen Avrupa düzeyindeki ilk adımı oluşturan bu rapor, eğitim bakanları tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Bakanlar, Komisyonu, kendileri tarafından görevlendirilmiş ulusal uzmanlarla birlikte, bu kalite göstergelerinin tam kullanımını sağlayacak ve dinamik yapılarını göz önüne alarak eğitim sistemlerinin durumuna dinamik bir bakış sağlayacak özel Avrupa metodolojilerini geliştirmek üzere, çalışmalarını sürdürmeye davet etmiştir. BİT'te meydana gelen gelişmelerle birlikte 1990'ların sonlarına doğru ve 2000'lerin başında Birliğin eğitim alanındaki girişimlerinin çoğu, öğrenme süreçlerinde yeni teknolojilerin kullanılması ve hareketliliğin artırılması hedefleri üzerinde sıklıkla durmaya başlamışlardır. Birliğin BİT ile ilgili hedefleri gerek Komisyonun 28.3.2001 tarihinde yayınladığı 'e-Öğrenme Eylem Planı' bildirisinde, gerekse Konseyin bu bildiriye dayanarak 13.7.2001 tarihinde e-öğrenmeye ilişkin aldığı kararda ortaya konmuştur. Bu iki belgeye göre Birlik, BİT'leri eğitim ve mesleki eğitim sistemlerine dâhil edecek, yaşamboyu öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi ve eğitim fırsatlarını herkesin erişimine sunulması için internet, medya ve sanal öğrenme ortamlarının azami kullanılmasını sağlayacak, eğiticilerin BİT'in kullanılması konusunda eğitilmelerini sağlayacak, eğitim ve mesleki eğitim için kaliteli bir altyapı kurulmasını temin edecek, yüksek kalitede dijital öğretme ve öğrenme materyalleri hazırlanmasını destekleyecek, Avrupalılık bilincinin, sanal değişimlerin ve buluşmaların artırılması için BİT'in azami kullanılmasını teşvik edecek, e-öğrenmenin bir Avrupa işbirliği platformuna dönüşmesini destekleyecek ve e-öğenme konusunda araştırmaları destekleyecektir (Council, 2001a). 19-20 Haziran 2000 Feira zirvesinde alınan, Komisyonun herkes için yaşam boyu öğrenmeyi mümkün kılacak uyumlu tedbirleri ve stratejileri geliştirmesi kararına karşılık Komisyon 21.11.2001'de, Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesine ve Avrupa yaşam boyu öğrenme alanının yaratılmasına dönük olarak ve Bolonya süreci ile de bağlantılı olarak, Yaşamboyu Öğrenmeyi Ölçme Görev Kuvveti (Task Force on Measuring Lifelong Learning) tarafından hazırlanan 'Avrupa Yaşamboyu Öğrenme Alanını Gerçeğe Dönüştürmek (Making a European Area

of Lifelong Learning a Reality)' konulu bir bildiri yayınlamıştır. Bildiride öncelikle yaşam boyu öğrenme, bilginin, becerilerin ve yeterliklerin geliştirilmesi amacıyla yaşam boyunca girişilen bütün öğrenme aktiviteleri olarak tanımlanmış, ikinci olarak üye ülkelere yardımcı olması adına birbiriyle uyumlu ve kapsamlı stratejilerin temel taşları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bildiri, bu stratejiler kapsamında, sadece karar vericiler arasında değil bütün taraflar arasında ortaklıklar yoluyla çalışma, bilgi temelli toplumun gerektirdiği öğrenme ihtiyacını göz önünde bulundurma, kamu ve özel yatırımlar da dahil olmak üzere yeterli kaynak ayırma, öğrenme imkânlarına erişimi kolaylaştırma ve engelleri kaldırma, bir öğrenme kültürü yaratma ve mükemmeliyet için mücadele etme gibi hususlardan oluşan altı temel unsur belirlemiştir. Bildiri üçüncü olarak, her seviye için somut öneriler ortaya koymuş ve nihayet mevcut yapılar, süreçler, programlar ve araçlar kullanılarak bir Avrupa yaşam boyu öğrenme alanının nasıl yaratılabileceğini açıklamaya çalışmıştır. Bildiri ayrıca, 2002 sonuna kadar Komisyonun, vatandaşların yeterliklerini ve niteliklerini Avrupa'nın her yerinde sunabilmelerini sağlayacak bir Avrupa özgeçmişini (CV'sini) de içerecek olan bir 'portföy' sistemi oluşturacağını, en iyi yaşam boyu öğrenme örneklerini ödüllendirmek adına firmalara Avrupa etiketi (European label) vereceğini ifade etmiş, 2003'e kadar ise, her seviyedeki yaşamboyu öğrenmeye ilişkin en iyi uygulamaların, bilgilerin ve tecrübelerin toplanacağı ve paylaşılabileceği bir veritabanının kurulmasını önermiştir.

BK'nın, bölgesel ve azınlık dillerinin korunması ve öğrenilmesinin teşvik edilmesine ilişkin 13.6.2001 tarihli görüşü ve Konseyin 23.11.2001 tarihinde dilsel çeşitliliğin artırılması ve dil öğrenmenin teşvik edilmesine dair ilke kararını müteakiben AP 13.12.2001 tarihinde, bölgesel ve az konuşulan dillere ilişkin aldığı kararda, dilsel çeşitliliğin Birliğin temel ilkelerinden ve zenginliklerinden biri olduğuna, Birlik içinde resmi istatistiklere göre kırk milyon insanın altmıştan fazla yerel veya azınlık dilini konuştuğuna, dillerin yaşaması için kullanılmaları gerektiğine, az konuşulan dillerin Avrupa'nın geleceğine yapabilecekleri katkılara vurgu yaptıkta sonra, üye ülkeleri ve Komisyonu, karşılıklı anlayışı geliştirme, hareketlilik ve çok dilli Avrupa'da bilgiye ulaşma temelinde vatandaşların dil öğrenmelerinin teşvik edilmesi için gerekli tedbirleri almaya, yaşam boyu dil öğrenmenin önemini vurgulamaya çağırmış, ayrıca Komisyonu 31.12.2002 tarihine kadar, Avrupa Diller Yılının sonuçlarının değerlendirildiği bir raporu hazırlamaya, dilsel çeşitliliğin artırılması ve dil öğrenmenin teşvik edilmesi konularında önlemler teklif etmeye çağırmıştır. AP son olarak, Konsey ve Komisyondan, aday ülkelerden azınlık ve bölgesel dillere ve Temel Haklar Şartının 22'nci maddesine saygı duymalarını talep etmelerini istemiştir (EP, 2001). AP'nin ilke kararında ortaya koyduğu dilsel çeşitliliğin Birliğin temel ilkelerinden ve zenginliklerinden biri olduğu hususu, 14-15 Aralık 2001

tarihinde yapılan Laeken zirvesi sonuç bildirisinin hemen başında, Birliğin nihayet kan dökülmeden, büyük bir aileye ve dayanışma, özgürlük ve bunlardan daha önemlisi diğerlerinin kültürlerine ve dillerine saygı duymak anlamına gelen çeşitlilik gibi insani değerlerin olduğu bir kıtaya dönüşmeye başladığı şeklinde ifade edilmiştir. Komisyon, Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak ve daha önce sunduğu yeni Avrupa istihdam piyasaları yaratılmasına ilişkin bildiriye dayanarak Mart 2001 Stockholm zirvesinde hareketliliğe ilişkin başlatılan tartışmanın devamı olarak Komisyonun oluşturduğu yüksek seviyeli görev kuvvetinin hazırladığı rapora dayanarak 13.2.2002 tarihinde, AP, Konsey, ESK ve BK'ya, yetenekler ve hareketliliğe ve 2005 yılına kadar yeni bir Avrupa İstihdam piyasasının yaratılmasına ilişkin 72 sayılı bildirisini sunmuştur. Komisyon Bildiride, istihdam manasında hareketliliğin çok düşük olduğuna dikkat çekerek, bu durumun önüne geçilmesi için mesleki hareketliliğin ve yetenek gelişiminin artırılması, iş fırsatlarına dair şeffaflığın sağlanması ve dil öğreniminin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bildiride bu gereklere bağlı olarak, bütün Birlik vatandaşlarının eğitim, mesleki eğitim ve dil öğrenimine erişimlerinin sağlanması ve kolaylaştırılması, eğitime erişimde fırsat eşitliğinin artırılması, iş dünyası ile eğitim dünyası arasında daha sağlam işbirliği kurulması, özellikle hareketliliğin geliştirilmesine dönük olarak, erken yaşlardan itibaren (8 yaşından itibaren) dil öğretimine başlanılması ve böylece zorunlu eğitim sonuna kadar ana dil dışında iki dil öğrenilmiş olması, orta öğretimdeki dil öğretiminin güçlendirilmesi, mesleki eğitimde ise alana ilişkin dil eğitimi verilmesi, üyelerin 2005'e kadar bu hedefe dönük olarak ne yapacaklarına dair bir takvim ve plan geliştirmeleri, öğrencilerin özellikle yüksek öğrenimlerini başka bir Birlik ülkesinde yapmalarının teşvik edilmesi, hareketliliğin önündeki idari ve bürokratik engellerin kaldırılması, bütün yüksek öğrenim faaliyetlerinin Avrupa boyutu içermesinin sağlanması, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarının başka ülkelerdeki muadilleri ile işbirliğine girmelerinin teşvik edilmesi, üye ülke hükümetlerinin okulların müfredatlarına kültürel farkındalık yaratacak unsurlar eklemeleri gerektiği ifade edilmiştir. 14.2.2002 tarihinde ise Eğitim Konseyi, üye ülkelerden, dilsel çeşitliliği ve dil öğrenimini artırmak için somut adımlar atmalarını, Komisyondan ise, bu konuya ilişkin önerilerini Konseye sunmasını istemiştir. Ayrıca, Lizbon zirvesinde ortaya konan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak Mart 2001 Stockholm zirvesinde Komisyon ve Eğitim Konseyinden 2002 baharındaki zirveye sunulmak üzere hazırlanması istenen Çalışma Programı, 14.2.2002 tarihinde Konsey ve Komisyonca kabul edilmiş ve 15-16 Mart 2002'deki Barselona zirvesine sunulmuştur. 2010'a kadar, Avrupa'daki eğitim ve öğretimin dünya çapında kalitenin referansı haline getirilmesine, öğretim sistemleri ve eğitim hedeflerinin izlenmesine yönelik oluşturulan bu 'Amaçlar Raporu Detaylı Çalışma Programı' zirvede memnuniyetle kabul edilmiş ve zirve ayrıca eğitim bakanlarından ve Komisyondan, uygulamaya geçmelerini ve iki sene sonra sonuçlara ilişkin rapor sunmalarını istemiştir

(Council, 2002a). Kabul edilen çalışma programı, eğitimin kalitesinin, ulaşılabilirliğin ve dünyaya açık olmasının sağlanmasını, hırslı ancak gerçekçi üç stratejik hedef olarak belirlemiş ve küreselleşmenin getirdiği değişimlerle başa çıkabilmede ve Avrupa'nın rekabet edebilirliğinin sağlanmasında eğitim ve mesleki eğitimin öneminin altını çizmiştir. Çalışma Programı ayrıca, Lizbon zirvesinde tanımlanan AKM'nin eğitim ve mesleki eğitimde nasıl kullanılacağının da altını çizmiş, en iyi uygulamaların kıyaslanacağını, periyodik izlemeler yapılacağını, karşılıklı öğrenme süreçleri yanında standartlar ve göstergeler kullanılacağını belirtmiştir. Çalışma programının ortaya koyduğu ara hedeflerden birisi ve özellikle de eğitim sistemini dünyaya açma ana hedefinin en önemli ayağı, yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir; zira Birlik vatandaşlarının birkaç dilde iletişim kurabilmeleri ve birbirlerini anlayabilmeleri, Birliğin rekabetçi ve bilgi temelli bir ekonomi geliştirme ve istihdam yaratma hedefinin merkezinde yer alan bir öncelik olarak görülmüştür. Zirvede ayrıca, diploma ve niteliklerin şeffaflığını sağlamak amacıyla mesleki eğitim ve öğretim alanına uyarlanmış Bolonya sürecine benzer bir eylem geliştirilmesini de içeren yeni araçların ortaya konması için bir eylem çağrısında bulunulmuş, üye ülkelerin 2004'e kadar eğitimde Avrupa boyutunun artırılmasını ve bunun, öğrencilerin temel yeteneklerine yansıtılmasını teşvik etmelerini talep etmiş, böylece Konsey ve Komisyon, bilgi toplumunun oluşması ve Birliğin genişlemesi sürecinde ortaya çıkabilecek engellere yanıt vermedeki kararlılıklarının altını çizmişlerdir. Prag Konferansına kadar yüksek öğrenim alanında elinde sınırlı araçları olan Komisyon, bu konferansta sürece dâhil edilmesi sonrasında, Barselona toplantısından itibaren Bolonya sürecini de yaptığı eylem çağrılarına dâhil etmeye başlamıştır; diğer bir ifadeyle başlangıcında bağlayıcı özelliği olmayan Bolonya süreci, en azından AB üyeleri için daha fazla yükümlülük getiren bir süreç haline gelmiştir. Mart 2002 zirvesinde Komisyonun Birlik içinde hareketliliğin artırılmasına yönelik olarak getirdiği yeni önerilerden birisi de, insanların niteliklerini ortaya koydukları özgeçmişlerine (CV) ilişkin ortak bir Avrupa formatı oluşturulması olmuştur. Cedefop ve Komisyonun önerileriyle gündeme gelen ve Europass ile birlikte oluşturulmaya çalışılan bu ortak özgeçmişin, Avrupa vatandaşlarının niteliklerini daha kolay sunabilmelerine, böylelikle takip eden eğitimlere ve istihdam piyasasına daha kolay girebilmelerine imkân vermesi, Avrupa çapında eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin şeffaflığını ve çıktılarının birbirleri ile kıyaslanabilirliğini sağlaması, ayrıca uygulamada hareketliliğin önündeki bir çok engelin ortadan kaldırılmasına imkân vermesi öngörülmüştür. Mart 2002 Barselona zirvesinde hükümet ve devlet başkanları ayrıca, Birlik içinde artan işbirliği ve hareketliliğin sonrasında, bir kaç dil bilmenin Birlik tek pazarının yarattığı fırsatlardan yararlanmak adına avantaj sağladığına, bu nedenle erken yaşlardan itibaren dil öğretilmesi gibi bu konuya ilişkin tedbirler alınması gerektiğine karar vermişlerdir. Zirvede ayrıca, dil öğrenimin geliştirilmesinde ve dilin önemine dair farkındalık

yaratılmasında ve Birliğin stratejik hedefi olan Birlik vatandaşlarının ana dillerine ilaveten iki yabancı dil bilmelerinin yakalanmasında, anahtar rolü oynayan dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinin giderek daha önemli hale geldiği ifade edilmiştir. Barselona zirvesinde yabancı dil öğretimine ilişkin olarak alınan diğer önemli bir karar ise, Birlik vatandaşlarının dil becerilerinin ve bu alanda sağlanan ilerlemelerin gerçek manada ölçülebilmesine imkân verecek olan ölçüm ve veri sistemlerinin olmaması nedeniyle, 2003'e kadar bir 'Avrupa Dil Yeterlik Göstergesi'nin geliştirilmesi olmuştur.

16-18 Haziran 2002 tarihinde eğitim bakanları, gayri resmi siyasi diyalogu güçlendirme çabaları kapsamında Slovak Cumhuriyeti'nin Bratislava kentinde 'Yeni Milenyumda Eğitim' temalı konferansta bir araya gelmişler, Avrupa'nın eğitim sistemi ve eğitimin gelecekteki hedeflerine ilişkin Avrupa'daki siyasi işbirliğini tartışmışlardır. Konferansta Lizbon hedeflerini gerçekleştirmek için Lizbon ve Stockholm Konseyi kararları doğrultusunda, eğitim ve öğretim sistemlerine dair geniş kapsamlı bir stratejinin uygulamaya konulması hususunda anlaşma sağlanmış, Lizbon zirvesinde eğitim öğretim sistemlerine ilişkin ortaya konan üç stratejik hedef (kalite, eğitim sistemine erişimin kolaylaştırılması ve eğitim sistemlerinin dünyaya açılması) ve temel beceriler, yabancı diller, eğitimde BİT kullanımı, hareketlilik, öğretmen eğitimi, aktif vatandaşlık gibi 13 yardımcı hedefin ve Avrupa düzeyindeki geliştirilmiş işbirliğinin önemi teyit edilmiş, tüm insanların kaliteli ve iyi bir eğitimden geçmesinin ve sürdürülebilir gelişmede eğitimin önemine, herkes için eğitim konulu Dakar hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla eğitimin her sürecinin desteklenmesinin gereğine dikkat çekilmiştir. Konferansta düzenlenen 'Eğitimde Kalitenin Desteklenmesi' ve 'Öğrenmenin Çekiciliği ve Erişilebilirliği' konulu iki grup çalışmasında ise, eğitim sistemlerinin tüm bireylerin güçlerini, istihdam edilebilirlik için becerilerini, kişisel becerilerini ve sosyal değerlerini geliştirmesine olanak verecek kadar esnek olması gerektiği, bunun için daha iyi meslek planlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra okul düzeyinde daha fazla sorumluluk almaları gerektiği yerel, ulusal ve Avrupa düzeylerinde kalite temin sistemleri geliştirilmesi gerektiği, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ulusal düzeyde kalite standartları oluşturulması, başarılı uygulamalar ve deneyim paylaşımının Avrupa düzeyine yayılması ve ilgili tüm paydaşlar arasında işbirliği yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Konferansta ayrıca, Avrupa'daki yaşam boyu öğrenme kalitesinin artırılmasına katkı yapmak üzere hazırlanan 'Yaşam boyu Öğrenme Göstergeler Konusunda Avrupa Raporu' kabul edilmiştir. Bu rapor sonrasında AB Komisyonu 27.6.2002 tarihinde, yaşam boyu öğrenme ve hareketlilikle ilgili stratejileri, istihdam, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve kişisel gelişimin artırılması için önlemleri ortaya koyduğu bir karar kabul etmiştir. Barselona zirvesinde diploma ve niteliklerin şeffaflığını sağlamak, mesleki eğitim ve öğretim alanına uyarlanmış Bolonya sürecine benzer bir eylem

geliştirmek üzere yeni araçların ortaya konması talebine karşılık olarak Eğitim, Gençlik ve Kültür Konseyi, 12.11.2002'de mesleki eğitim ve öğretimde işbirliğini geliştirmeye dair bir ilke kararı almış, üye ülkeleri ve sosyal tarafları, mesleki eğitim ve öğretimde işbirliği çalışmalarına katılmaya davet etmiştir. Böylece, Bolonya sürecine benzer şekilde, 2010'a kadar Avrupa'da bir mesleki eğitim alanının oluşturulmasını öngören Kopenhag süreci başlamıştır. Komisyon ayrıca 20.11.2002'de eğitim ve öğretim sistemlerinin göstergeler yoluyla değerlendirilmesini sağlamak için 'Eğitim ve Öğretimde Avrupa Standartları (European Benchmarks in Education and Training: Follow-Up to the Lisbon European Council)' bildirisini yayınlamış ve Konsey'den en geç Mayıs 2003'e kadar bu hedefleri veya standartları kabul etmesini istemiştir. Bildiride ayrıca, okuldan erken ayrılanların oranını % 10'dan aşağıya çekmek, matematik, fen ve teknoloji alanlarındaki mezunların sayısını asgari % 15 oranında artırmak, 22 yaşındaki nüfusun en azından % 85'nin lise eğitimini tamamlamış olmasını temin etmek, okumada düşük başarı gösteren 15 yaşındaki öğrencilerin oranını (2000 yılıyla kıyaslandığında) asgari % 20 oranında azaltmak, çalışan yetişkin nüfusun (25-64 yaş) asgari % 12.5'unun hayat boyu öğrenmeye katılmasını temin etmek olarak belirlenen hedef veya standartlara ilişkin her ülkede sağlanan ilerlemenin saptanabilmesi için, 29 gösterge geliştirilmiş ve Komisyon ayrıca, bu göstergeler esas alınarak üye ülkelerde sağlanan ilerlemelerin izlenmesi için, diğer veri ve istatistik ağları ile birlikte çalışacak bir izleme grubu kurmuştur (EC, 2004:14). Kasım 2002'de Komisyon ayrıca, AP'nin Avrupa diller yılına, özellikle de az konuşulan ve bölgesel dillere ilişkin değerlendirmelerin yer aldığı bir rapor sunulması ve dilsel çeşitliliği ve dil öğrenmeyi teşvik edecek tedbirler önerilmesini istediği 13.12.2001 tarihli ilke kararına dayanarak, 'Dil Öğreniminin ve Dilsel Çeşitliliğin Teşvik Edilmesi-Konsültasyon' isimli çalışma belgesini yayınlamıştır. Komisyon bu belgeyle, konuya ilişkin olarak bütün tarafların görüşlerini ifade etmesini sağlamaya çalışmış ve AP'nin kendisinden oluşturmasını istediği eylem programı ve tedbirlere temel teşkil edecek bir danışma süreci başlatmıştır. Kasım 2002'de başlayıp, 10.4.2003 tarihinde Brüksel'de yapılan Konsültasyon Konferansıyla sonuçlanan bu danışma süreci içinde Komisyon, oluşturacağı eylem planına temel teşkil etmek üzere, Avrupa kurumlarından, üye ülke bakanlıklarından, bir dizi STK'dan ve kamuoyundan görüşler toplamıştır. Konsültasyon Konferansında, dil yeterliliğinin sadece kültür ve karşılıklı anlayışın gelişmesi için değil, Birliğin ekonomik hedeflerine varmasının da en önemli anahtarlarından birisi olduğu, ana dilin yanında ilave yaşam boyu öğrenme bağlamı içinde iki dilin daha öğrenilmesinin önemli olduğu, sadece İngilizce bilgisinin yeterli olmadığı, diğer Topluluk dillerinde yeterliliğin de bir o kadar önemli olduğu, dil öğrenmenin sağlayacağı avantajlardan herkesin yararlanabilmesinin, her seviyede dil öğretiminin kalitesinin geliştirilmesinin, dil öğrenmeye fırsat veren ortamların yaratılmasının, ayrıca azınlık ve bölgesel dillerin geliştirilmesinin gerektiği ifade

edilmiştir. 29-30 Kasım 2002'de, 31 Avrupa ülkesinden gelen Eğitim Bakanları, AB Komisyonu ve diğer ilgili taraflar, Kopenhag'ta bir araya gelmiş ve Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesine dönük olarak, karşılıklı güvenin artırılmasına, yaşam boyu öğrenmeye erişimin kolaylaştırılmasına, eğitim ve mesleki eğitimde Avrupa boyutunun, şeffaflığın ve kalitenin ve bununla bağlantılı olarak hareketliliğin artırılmasına, yeterlik ve niteliklerin tanınmasına, geliştirilmiş işbirliğinin yaratılmasına ilişkin Eğitim, Gençlik ve Kültür Konseyinin 12.11.2002'de üzerinde mutabakata vardığı hedeflerin, önceliklerin ve ilkelerin yer aldığı ilke kararını kabul etmişler ve Kopenhag Deklarasyonunu yayınlamışlardır. Mesleki eğitimde geliştirilmiş işbirliğini vurgulayan Bildiride, hareketliliği artırmak, ulusal ve uluslar arası işbirliğini geliştirmek yoluyla mesleki eğitim ve öğretimi Avrupa boyutunda güçlendirmek, sertifika ve diploma ekleri, EUROPASS gibi araçlarla Avrupa eğitim sistemlerinde şeffaflık, bilgi ve rehberliği artırmak, ortak referans ve sertifikasyon düzeyleri, ortak ilkeler ve önlemler yoluyla yeterlik ve niteliklerin tanınmasını ve kaliteyi geliştirmek, AB Konseyince belirlenmiş olan 2010 hedeflerine dönük olarak, aşağıdan yukarıya ve çok taraflı bir katılımın olduğu bir işbirliği geliştirmek, öncelikler olarak ortaya konmuş ve bu önceliklerin gerçekleştirilmesinin Komisyonca hazırlanacak olan sekiz çalışma ve bir de gösterge grubunu ihtiva eden (bu konulara yaşam boyu rehberlik, yaygın öğrenme ve mesleki eğitim öğretmenlerinin eğitimi konuları da eklenmiştir) Amaçlar Raporlarıyla izleneceği ve ilerlemeleri görmek ve stratejileri belirlemek üzere her iki senede bir toplantı yapılacağı ifade edilmiştir. Deklarasyon'da ifade edilen bu süreci koordine etmek üzere ayrıca, çeşitli ülkelerin temsilcilerinden oluşan bir grup teşkil edilmiştir. Bu arada Konsey 19.12.2002 tarihinde, mesleki eğitimde zenginleştirilmiş Avrupa işbirliğinin geliştirilmesine ilişkin bir ilke kararı kabul etmiş, mesleki eğitim konusunda üye ülkeler arasındaki işbirliğini geliştirmek, hareketliliğin önündeki engelleri kaldırmak ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla üye ülkeleri ve Komisyonu, şeffaflığın artırılması, niteliklerin tanınması ve mesleki eğitimde kalitenin artırılmasına ilişkin daha yakın işbirliği yapılması konularında tedbirler almaya ve eğitim sistemlerinin gelecekteki somut amaçlarına ilişkin sağlanan somut ilerlemeleri değerlendiren bir raporu 2004 baharındaki zirveye sunmaya davet etmiştir (Council, 2002b).

AP, 14.1.2003 tarihinde, Avrupa bütünleşmesinde yerel idarelerin ve bölgelerin ve bu kapsamda yerel, bölgesel dillerin ve dilsel çeşitliliğin önemine dikkat çekmiş, Topluluğun üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik ederek, dilsel çeşitliliği teşvik etmesini ve bu çeşitliliğe saygı duymasını istemiştir. AP, yine aynı yıl kabul ettiği bölgesel, az konuşulan ve azınlık dillerine ilişkin 2057 sayılı ilke kararında ise, bu dillere ilişkin Topluluk düzeyinde yasal düzenlemeler olmadığına, dilsel çeşitliliğin Birliğin Temel Haklar Şartının 22'nci maddesinde ifade edildiği üzere Birliğin temel

ilkelerinden ve zenginliklerinden biri olduğuna, Birlik içinde resmi istatistiklere göre kırk milyon insanın altmıştan fazla yerel veya azınlık dilini konuştuğuna ve bu sayının genişleme sonrasında artacağına vurgu yaptıktan sonra Komisyonu, 31.3.2004 tarihine kadar, az konuşulan ve yerel dilleri de içerecek şekilde dilsel çeşitliliğin artırılması ve dil öğrenmenin teşvik edilmesi konularında önerilerin yer aldığı mevzuat taslakları hazırlamaya, azınlık ve bölgesel diller için tanımlar getirmeye çağırmıştır. 20-21 Mart 2003 AB zirvesi, insan kaynaklarına etkin ve verimli yatırım yapılmasının temin edilmesini ve iyi uygulamaların tespiti için göstergeler belirlenmesini istemiş, 5-6 Mayıs 2003 tarihindeki toplantıda ise AB Konseyi 'Eğitim ve Öğretimde Ortalama Avrupa Performans Referans Seviyeleri'ni ortaya koymuştur. Eğitim Konseyi Mayıs 2003'te, eğitim ve öğretim sistemlerinin göstergeler yoluyla değerlendirilmesine ilişkin Komisyonun 20.11.2002 tarihinde kendisine gönderdiği 'Eğitim ve Öğretimde Avrupa Standartları' (EC, 2004:14) bildirisini kabul etmiştir. Üye ülkeler eğitim ve mesleki eğitim politikalarının ortaya konan performansa ilişkin verilere dayandırılarak oluşturulması gerektiği konusunda hemfikir olmakla beraber, Komisyonun bildiride ortaya koyduğu standartlar ve göstergeler, özellikle başlarda bazı üye ülkeler tarafından şüpheyle karşılanmıştır. Bu rahatsızlığı gidermek için Komisyon, ortaya konan önerilerin tam olarak standart şeklinde algılanmaması gerektiğini, bu önerilerin Birliğin bir bütün olarak ulaşması gereken 'hedefler' olarak görülmesi gerektiğini söylemiş ve Komisyon önerileri, bu anlayış içinde Konseyce kabul edilmiştir. 23.7.2003 tarihinde, bir Avrupa Araştırma Alanı yaratılmasına ilişkin olarak bir bildiri yayınlayan Komisyon, bir gün sonra 24.7.2003 tarihinde ise, 14.2.2002 tarihinde Eğitim Konseyinin, dilsel çeşitliliği artırmak ve dil öğrenimini teşvik etmek için kendisinden istediği önerilere cevaben, birçok Avrupa kurumu, üye ülke bakanlıkları ve diğer taraflarla yaptığı görüşmeler sonrasında, dilsel çeşitliliği artırmaya ve dil öğrenimini teşvik etmeye yönelik olarak kırk beş yeni eylem içeren, 449 sayılı 'Dil Öğrenme ve Dilsel Çeşitliliğe İlişkin Eylem Planı, 2004-2006' isimli bildirisiyle konuya ilişkin bir eylem programını AP, Konsey, ESK ve BK'ya sunmuştur. Yaşam boyu dil öğrenmenin faydalarının bütün vatandaşlara ulaştırılması, dil öğretiminin iyileştirilmesi, dil öğrenmeye daha müsait ortamlar yaratılması ve ilerleme için bir çerçeve oluşturulması başlıkları altında dört ana eylem alanı tanımlayan eylem planı, ana dile ilaveten iki yabancı dil öğrenilmesi, orta öğretimde dil öğrenilmesi, yüksek öğrenimde dil öğrenilmesi, yetişkinlerin dil öğrenmesi, sunulan dil çeşitliliğinin artırılması konularını ana hedefler olarak belirlemiş, iyi bir dil öğrenimi için okulların anahtar olduğu gerçeğinden hareketle de, dil öğrenimine müsait bir okul yaratılması, dil öğretimine ilişkin daha fazla aracın geliştirilmesi, dil öğretmenlerinin daha iyi eğitilmesi, dil becerilerinin test edilmesi gerektiğini, dil öğrenimine uygun bir okul yaratılması için de dilsel çeşitliliğe yer veren bir yaklaşım geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Plan, ana hedeflerden olan ana dile ilaveten iki yabancı dil öğrenilmesine

ilişkin olarak, bunun için çocuklara dil öğretimi konusunda yetişmiş öğretmenler, kalabalık olmayan sınıflar, uygun ders malzemeleri, yeterli zaman ve kaynak gerektiğinin altını çizmiş ve bu konuda konferanslar düzenlenmesini, Socrates programı altında ve Lingua programı kapsamında ülkeler arası projelere fon sağlanmasını, dil asistanlıkları için destek verilmesini önermiştir. Plan, ana hedeflerden olan orta öğretimde dil öğrenilmesine ilişkin olarak ise, öğrencilerin iki yabancı dil öğrenmeleri yanında, bu dillere ait kültürel yeterlik de kazanmaları gerektiğinin altını çizerek, Socrates ve Comenius programları kapsamında okullar arasındaki işbirliğinin, dil ve kültür becerilerinin geliştirilmesinin desteklenmesini, mevcut kaynakların daha etkin kullanılmasını önermiştir. Diğer bir ana hedef olan yüksek öğrenimde dil öğrenilmesine ilişkin olarak ise Eylem Planı, yüksek öğrenim kurumlarının çok dilliliğin gelişmesindeki rollerine dikkat çektikten sonra, yüksek öğrenimdeki öğrencilerin en azından bir dönem başka bir ülkede eğitim almalarının sağlanmasını, özellikle az konuşulan dillerde verilecek derslerin Socrates kapsamında desteklenmesini, 2006 yılına kadar Erasmus öğrencilerinin en azından yüzde onunun, bu dillerdeki dersleri almalarının sağlanmasını önermiştir. Eylem planında yetişkinlerin dil öğrenmesine ilişkin olarak ise, yaşam boyu öğrenmenin önemine dikkat çekildikten sonra, yetişkinlerin dil öğrenmeye devam etmelerinin teşvik edilmesi gerektiği, işçilerin özellikle kendi meslekleri ile ilgili olarak dil öğrenmelerinin teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bildiride dikkat çekilen önemli bir husus ise, ana dile ilaveten yabancı dillerin öğrenilmesi konusunda ilerlemeler sağlanmış olmakla beraber, öğrenilen dil çeşitliliğinin arzu edilen düzeyde dolmadığı, en çok öğrenilen dilin İngilizce olduğu, ancak sadece İngilizce biliyor olmanın yeterli olmadığı tespitidir. Eylem planı ayrıca diğer alt hedeflere ilişkin olarak, konuların yabancı dilde öğretilmesine yönelik olarak, Socrates programı kapsamında bu konudaki projelere destek verilmesini, içerik tabanlı (akademik) dil öğretimine (CLIL veya EMILE) ilişkin tecrübelerin ve uygulamaların değişimine imkân verecek kısa süreli ziyaretler yapılmasını ve bunların desteklenmesini, bu konuda bir konferans düzenlenmesini, iyi uygulamaların Eurydice vasıtasıyla yayılmasının sağlanmasını, öğretime sunulan dillerin çeşitlendirilmesinin sadece ana dilleri değil az konuşulan, bölgesel, azınlık dillerini veya ticaret yapılan ana ülkelerin dillerini de kapsamasının sağlanmasını, okulların bütüncül bir yabancı dil politikası geliştirmeleri ve dil öğrenimine müsait ortamlar yaratmalarının teşvik edilmesini, bu kapsamda dil dostu sınıflar ve öğrenme materyalleri yaratılmasının ve Socrates ve Leonardo programları kapsamında geliştirilen materyallerin kullanılmasının teşvik edilmesini, Socrates ve Leonardo programları kapsamında dil öğretmenlerinin öğrettikleri dillerin ülkelerine gidebilmelerinin sağlanmasını, dil öğretmenlerinin yeni oluşan şartlarda ihtiyaç duydukları becerilerin neler olduğunun tespit edilmesini ve bunun için çalışmalar yapılmasını, üye ülkeler arasında özellikle nitelikli dil öğretmeni ihtiyacı duyan ülkelere yönelik olmak üzere dil öğretmenleri arasında değişimin

ve hareketliliğin desteklenmesini, özellikle öğretmenlerin hareketliliğinin önündeki engellerin kaldırılmasını, öğrencilerin öğrendikleri bazı konuları yabancı bir dilde öğrenebilmeleri için bu konuları öğretenlerin en azından bir yabancı dilde konuları öğretebilmelerinin sağlanmasını, bunun için bu öğretmenlerin dilin konuşulduğu ülkelere gitmelerinin sağlanmasını, dil becerilerinin test edilmesine yönelik olarak yeni bir Avrupa Dil Yeterlilik Göstergesi geliştirilmesini, bu yeterlilikleri belgeleyecek sertifikasyon sistemleri geliştirilmesini, Birliğin sahip olduğu dilsel çeşitliliğe saygı duyulmasını ve korunmasını, bu kapsamda eğitim sistemlerindeki bölgesel, azınlık veya az konuşulan dilleri olumsuz etkileyen hususların ortadan kaldırılması için bir konferans düzenlenmesini, gelecekte Topluluk fonlarından dilsel çeşitliliğe daha fazla pay ayrılmasını, daha fazla dil dostu topluluklar yaratılması kapsamında, örneğin filmlerin ve televizyon programlarının daha fazla oranda alt yazılı olmasının sağlanmasını, dilsel çeşitliliği artırılmasına ilişkin sağlanan ilerlemelerin takibi için bir çerçeve oluşturulmasını, bu kapsamda, üye ülke temsilcilerinden oluşan yüksek seviyeli bir daimi grup oluşturulmasını, çok dilliliğe ilişkin ve dil becerilerinin eksikliğinin Birlik ekonomisine yaptığı olumsuz etkiye ilişkin çalışmalar yürütülmesi ve bunlara destek verilmesini, Eurydice'ın Birlik ülkelerindeki yabancı dil öğretimi ile ilgili uygulamalara ilişkin bilgiler, veriler içermesini, dil eğitimine ilişkin bir Avrupa Müfettişler Ağı kurulmasını önermiştir.

Bolonya sürecinde alınan, her iki senede bir toplanıp hedefleri gözden geçirme kararına dayanarak yapılan Prag Konferansından sonra, bu konferansların ikincisi, 18-19 Eylül 2003 tarihlerinde 40 Avrupa ülkesinden Eğitim Bakanlarının katılımı ile Berlin'de yapılmıştır. Avrupa Yüksek Öğrenim Alanının nasıl geliştirilebileceği, yüksek öğrenim ve araştırma alanında mükemmeliyetin, kalitenin nasıl yakalanacağı, Avrupa yüksek öğreniminin nasıl daha fazla dünyaya açılabileceği ve daha çekici hale getirilebileceği konularını tartışmak üzere Berlin zirvesinde bir araya gelen bakanlar, iki ana devreye (lisans ve yüksek lisans düzeyi) dayalı bir sistem kurmak, 2005'e kadar bu sistemdeki sürelerin ve belgelerin karşılıklı tanınabilirliğini sağlamak, üçüncü bir devre olarak doktora seviyesini Bolonya sürecine eklemek, devlet tarafından öğrencilere yapılan mali yardımların taşınabilirliğine imkân vermek için gerekli düzenlemeleri yapmak konularında mutabakata varmış, ayrıca 2005'ten itibaren mezunlara diploma eki verilmesine karar vermişlerdir. Konferansta ayrıca, 7 ülkenin daha katılımının kabulü ile Bolonya Süreci büyüklük olarak iki katına çıkmış ve kırk ülkeye ulaşmıştır. Berlin Konferansı, Bolonya hedeflerine yeni bir hedef olarak, Avrupa Araştırma Alanının yaratılmasını eklemiştir. Ayrıca Konferans sonunda, Bolonya sürecinin uygulanmasına destek olmak için bir kurul kurulmuş ve çalışma grupları genişletilmiştir; diğer bir ifadeyle Komisyonun Prag konferansı sonrasında dâhil olduğu bu alan giderek AB içinde kurumsal bir yapıya kavuşmaya

başlamıştır. Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesi hedefine yönelik olarak AP ve Konsey, 5.12.2003 tarihinde aldıkları 2318 sayılı kararla, BİT'in etkin kullanımı yoluyla eğitime erişimin ve eğitimi kalitesinin geliştirilmesine karar vermişler ve e-öğrenme imkânları aracılığıyla, kültürler arası diyalogu güçlendirmek, eğitimde Avrupa boyutunu geliştirmek, yaşamboyu öğrenmeyi desteklemek, eğitimdeki iyi uygulamaların yayılmasını, dijital okur-yazarlığın gelişmesini, Avrupa çapında dijital kampusların ve öğrenme ortamlarının yaratılmasını, ilk ve orta öğretim kurumlarının eşleştirilmesini, öğretmen eğitiminin teşvik edilmesini, bu yollarla dil öğretiminin ve kültürler arası diyalogun geliştirilmesini ve teşvik edilmesini, çok kültürlü ve çok dilli bir Avrupa toplum modelinin gelişmesini sağlamak üzere, 1.1.2004-31.12.2006 dönemini kapsayan 'e-öğrenme Programını' kabul etmişlerdir. 11.11.2003 tarihinde Komisyon, farklı ülkelerde farklı yapılarca ve çeşitli adlar altında yürütülen bütün programları ve eylemleri tek bir çatı altında toplamak adına 685 sayılı bir taslak rapor hazırlamış, daha önce kabul edilen Çalışma Programı için özellikle, 'Eğitim ve Mesleki Eğitim 2010' ifadesinin kullanıldığı rapor, aynı yılın baharında yapılacak olan AB zirvesine sunulmak üzere, 26.2.2004 tarihinde Eğitim Konseyi ve Komisyonca kabul edilmiştir. Lizbon stratejisinin ve Kopenhag sürecinin somut sonuçlarını ele alan ve eğitimde reform çalışmalarında, yaşam boyu öğrenme sürecinin teşvik edilmesinde ve ülkeler arasında işbirliğinin gelişmesindeki katkılarını ortaya koyan 'Eğitim ve Mesleki Eğitim 2010: Lizbon Stratejisinin Başarısı İvedi Reformlara Bağlıdır' isimli Rapor, öncelikli olarak eğitime ve meseki eğitime ilişkin Avrupa ortak referanslarının ve ilkelerinin geliştirilmesi ve ulusal özelliklere ve ulusal egemenliklere de saygı duyulmak kaydıyla, bu referans ve ilkelerin ulusal düzeylerde uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Rapor ayrıca, Lizbon stratejisi doğrultusunda eğitimin önemine dikkat çekmiş, geçen yıllar boyunca sağlanan ilerlemelerin yetersiz olduğunu ve özellikle yaşam boyu öğrenme, bilgi toplumu ve eğitime erişim konularında daha fazla yatırım yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Komisyon bu Raporla, eğitime ilişkin bütün faaliyetleri bir çatı altında toplamak istemiştir; zira Komisyona göre "ister yüksek öğrenimde ister mesleki eğitimde olsun, entegre edilmemiş eylemler gelecekte giderek daha zayıf hale geleceklerdir" (EC, 2003:16). Komisyon, sonradan dâhil olduğu Bolonya süreci de dâhil olmak üzere, eğitime ilişkin bütün alanları kendi yetkileri altında toplamaya ve eğitim alanında AB kurumsal kimliğini güçlendirmeye çalışmıştır. Mesleki eğitimde geliştirilmiş işbirliğini ele alan ve sağlanan ilerlemelerin her iki senede bir yapılacak toplantılarla değerlendirilmesini öngören 2002 Kopenhag Bildirisinde de öngörüldüğü üzere, Ekim 2004'te Lahey'de ve Aralık 2004'te Maastricht'te mesleki eğitim alanında işbirliğinin güçlendirilmesine ilişkin toplantılar yapılmıştır. Avrupa ekonomisinin rekabet gücünü artırmak üzere eğitimdeki belge ve niteliklerin üyeler arasında karşılıklı tanınmasına ilişkin çalışmalar yapılması kararının sonuçlarının değerlendirildiği 2004 Maastricht toplantısında, Lizbon stratejisiyle bağlantılı

olarak gerçekleştirilen ilerlemeler üzerine, orta vadeli değerlendirmeler yapılmış ve mesleki eğitim alanında ulusal ve Avrupa düzeylerinde neler yapılması gerektiği üzerine tavsiyelerde bulunulmuştur. Özellikle Wim Kok tarafından 2003 ve 2004 yıllarında hazırlanan raporlar, Lizbon hedeflerine ilişkin elde edilen sonuçların zayıf kalmasını, programın çok yüklü olmasına, farklı öncelikler bulunmasına ve yetersiz koodinasyona bağlayarak oldukça eleştirel bir yaklaşım getirmiştir (EC, 2003; EC, 2004). Bu nedenle Maastricht'te kabul edilen metin, reform sürecini kolaylaştırmayı ve zenginleştirmeyi hedeflemiş ve hayat boyu öğrenme boyutu da dâhil edilerek yeni bir bakış açısıyla, eğitim ve mesleki eğitim arasında bir bağ kurulmasını önermiştir.

Komisyon 2004'te, Konseyin 26.4.1999 tarihli 382 sayılı ilke kararıyla başlatılan Leonardo programının ikinci safhasına ilişkin bir ortak değerlendirme raporu yayınlamıştır. Genel olarak programın hedeflerine ulaştığı belirtilen raporda, ayrılan bütçenin % 80'ine yakın bir kısmının hareketliliğe ve pilot projelere harcandığı, yabancı dil yeterliklerine ilişkin olarak ise, 271 milyon avronun harcandığı ve sekiz bin kuruluşun katılımının olduğu 88 projenin desteklendiği, öte yandan birçok projede yabancı dil yeterliğinin yeterince anlaşılmadığı, bu nedenle ilerleyen dönemdeki pilot projelere dil yeterliği boyutunun da eklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Raporda ayrıca, yabancı dil bilgisinin sosyal ve ekonomik değerine dikkat çekilerek, üye ülkelerin öğretmen eğitimi de dâhil olmak üzere, birbirleriyle tutarlı dil politikaları geliştirmeleri gerektiği, aileler, özel ve kamu kuruluşları da dâhil olmak üzere, herkesin birkaç dil bilmenin ve dilsel çeşitliği korumanın getireceği avantajların farkında olması gerektiği ifade edilmiştir. Aralık 2004'te ise, Eğitim Öğretim 2010 programına ilişkin 2003-2004 döneminde sağlanan ilerlemelerin değerlendirilmesine yönelik oluşturulan çalışma gruplarından, yabancı dil öğretimine ilişkin oluşturulan dil uzmanlarından oluşan grubunun hazırladığı ilerleme raporu, Komisyon tarafından yayınlanmıştır. Raporda uzmanlar, toplumda çok dilliliğin geliştirilmesi için ulusal planlar yapılması, bu planların eğitimin değişik düzeylerinde dil öğretimine ilişkin açıkça ifade edilmiş hedefler koyması, bölgesel ve azınlık dillerinin de bu planlamaya dâhil edilmesi, dil öğretmenlerinin eğitiminde kullanılan müfredat ve yapıların günün ihtiyaçlarına göre güncellenmesi, bu amaca dönük olarak Komisyonun fon sağlayarak desteklediği Dil Öğretmenleri Avrupa Profilinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Rapor ayrıca, erken yaşta dil öğrenme hedefinin gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenlerin bu hedefe yönelik eğitim almaları, buna uygun materyal geliştirilmesi gerektiğini, giderek daha fazla kullanılmaya başlanan içerik tabanlı (akademik) dil öğretiminin (CLIL), dil öğretiminde yeni fırsatlar sunabileceğini, yüksek öğrenimdeki dil öğretiminin, eğitim alanı dışında da olumlu dışsallıkları olabileceği ve çok dilliliğe katkı sağlayabileceğini, akademik çok dillilik yaratmak adına yüksek öğretim kurumlarında çok dillilik ve

çok kültürlülük kürsüleri ve bu kürsüleri birbirine bağlayan ağlar kurulabileceğini belirtmiştir. 2004'te gerçekleşen genişleme sonrasında Birliğin dilsel çeşitliliği daha fazla artmış ve gerek yabancı dil eğitimi, gerekse Birliğin kendi kurumsal yapısı içindeki tercüme faaliyetleri çok daha önem kazanmıştır. Nitekim 2004 baharında Konsey ve Komisyonca kabul edilen ortak raporda, dil becerilerinin sosyal ve ekonomik değerinin altı çizilerek, üye ülkelerin birbirleriyle tutarlı ve uyumlu dil öğretimi ve yabancı dil öğretmeni eğitimi politikaları izlemeleri, sadece özel ve kamu kuruluşları değil, aileler ve genç bireylerin de birkaç dil öğrenmenin ve dilsel çeşitliliği korumanın sağlayacağı avantajların farkında olmalarının sağlanması istenmiştir. Şubat 2005'te niteliklerin ve yeterliklerin şeffaflığına yönelik oluşturulmuş Europass devreye girmiş ve Birlik içinde iş arayanlara yardım etmek amaçlı kurulmuş olan EURES İş hareketlilik portalı ile de yakından ilişkilendirilmiştir. Konseyin Mayıs 2003'te matematik, fen ve teknoloji alanlarında öğrencilerin ilgisini artırma ve 2010'a kadar bu alandan mezunların sayısını, en azından % 15 oranında artırmak hedefinin devamı olarak Komisyon, toplumda araştırmacıların rolünün önemine dair farkındalık yaratmak ve teknoloji alanına olan ilgiyi artırmak adına Mart 2005'te, 'Avrupa'daki Araştırmacılar İnisiyatifi'nin başlatılmasına dair 251 sayılı tavsiye kararını almıştır. AP ve Konsey, 9.3.2005 tarihinde aldıkları 456 sayılı kararla ise (Council & EP, 2005), daha önce 48 sayılı kararla (Council, 2001b) 2001 yılında başlatılan e-içerik programının devamı olarak, 2005-2008 dönemini kapsayan 'e-İçerik artı' programını başlatmışlardır. Program daha önceki programa benzer şekilde, eğitim ve kültür alanında, Avrupa'nın kültürel ve dilsel çeşitliliğini de dikkate alarak dijital içerik oluşturmayı hedeflemiştir. Gerek daha önceki programlarda, gerekse yeni programlarda, bir 'Avrupa Dijital İçerik Alanı (European Digital Content Area)' yaratmak hedeflenmiştir. AP'nin talebi üzerine Komisyonun 2004'te başlattığı bir 'Avrupa Dil Öğrenme ve Dil Çeşitliliği Ajansı' kurulmasına ilişkin fizibilite raporu, Mayıs 2005'te yayınlanmış, Rapor bu ihtimale ilişkin olarak, bir ajansın veya bir Avrupa 'Dil Çeşitliliği Merkezleri' ağının kurulmasına ilişkin iki öneri getirmiş, Komisyon ise bu seçeneklerden ikincisinin daha uygun olacağına karar vermiştir. 19-20 Mayıs 2005 tarihinde, 45'e yakın Avrupa ülkesi eğitim bakanı, Avrupa Yükseköğretim Alanını ele almak üzere Norveç'in Bergen şehrinde gerçekleştirilen 'Avrupa Yükseköğretim Alanı–Hedeflere Ulaşmak' temalı Yükseköğretimden Sorumlu Avrupa Eğitim Bakanları Konferansında bir araya gelmişlerdir. Berlin toplantısında belirlenen üç öncelikle ilgili önemli ilerlemeler kaydedildiği ve bu ilerlemenin devamı, yayılması ve hem kurumlar, hem de hükümetler seviyesinde bir kapasite oluşturulması için daha fazla uzmanlık bilgisi paylaşımına ihtiyaç duyulduğunun altı çizilen Konferansta, derecelendirme sistemine ve kaliteye ilişkin olarak, yüksek öğretimdeki evreler arasındaki erişimin önünde hala mevcut olan engellerin kaldırılması, mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak için daha fazla diyaloga girilmesi, 2010'a kadar ulusal niteliklerin

çerçevelerinin ayrıntılı olarak, EHEA niteliklerinin genel çerçevesiyle uyumlu hale getirilmesi gerektiği, ülkelerin çoğunda Berlin Bildirisi kriterlerine dayanan kalite güvence sistemi için düzenlemeler yapmış olmakla beraber, daha fazla katılım sağlanması ve harici kalite güvence sistemleri ile doğrudan ilintilendirilmesi gerektiği belirtilmiş ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı kalite güvencesi için, ENQA tarafından önerilen standartların ve ilkelerin benimsendiği ifade edilmiştir. Konferansta, derece ve öğrenim dönemlerinin tanınmasına ilişkin olarak ise, Lizbon Tanıma Sözleşmesinin bütün ülkelerce onaylanması ve iç hukuka aktarılması, tanıma problemlerine karşı önlemler alınması gerektiği, ayrıca, yurt dışı niteliklerin tanınması ile ilgili süreçlerin kalitesinin artırılmasına yönelik ulusal eylem planlarının hazırlanacağı, yüksek öğretim öncesi örgün ve yaygın öğrenimlerin tanınması için de çalışılacağı ifade edilmiştir. Konferansta ayrıca, yüksek öğrenim ve araştırmaların, ekonomik ve kültürel gelişim açısından önemine vurgu yapılarak, Avrupa Yüksek Öğretim Alanının cazibesi, rekabet edebilirliği ve kalitesinin artırılması, yüksek öğretim sektörleri ile diğer araştırma sektörleri arasındaki sinerjinin geliştirilmesi ve bu kapsamda doktora düzeyi niteliklerin, Avrupa Yüksek Öğretim Alanının nitelikler genel çerçevesiyle tamamen aynı seviyede olmasının sağlanması, doktora yapanların toplam sayısının artırılması, Bolonya Sürecinin sosyal boyutunun önemli olduğu ve hedeflerinden birisinin de öğrenci ve personel hareketliliği olduğundan hareketle, kredi ve bursların nakledilebilir olmasının sağlanması, vize ve çalışma izinleri gibi bürokratik engellerin tamamıyla ortadan kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir. Avrupa'nın bütünleşmesinin sadece Avrupa'daki ülkeler arasındaki işbirliğinin değil, aynı zamanda Avrupa ile dünyanın geri kalanı arasındaki ilişkinin de yoğunlaştırılmasını gerektirdiğinden hareketle Eğitim Bakanları ayrıca, kültürler arası anlayış ve saygının öneminin ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanının dünyanın diğer bölgelerine de açık ve cezbedici olması gerektiğinin altını çizerek, bu bölgeler ve ülkelerle de işbirliği yapabilmeye ilişkin bir strateji formüle etmeye başlamışlar, böylelikle Bergen toplantısında ülkeler Bolonya sürecinde belirlenen hedeflerin ötesine geçmişlerdir. 2010'a kadar yapılacak olan reformlar için önceliklerin belirlendiği Konferansta, dereceleme sistemi, kalite güvence ve derecelerin tanınması ve çalışma dönemleri, 2007'ye kadar olan dönem için üç orta vadeli öncelik olarak belirlenmiş, bu kapsamda, nitelikler için ulusal çerçevelerin uygulanması, doktora seviyesi dâhil, ortak derecelerin verilmesi ve tanınması, önceki öğrenmelerin tanınması prosedürleri dâhil, yüksek öğretimde öğrenme yolları için esnek fırsatlar oluşturulması konularında gelişme sağlanması orta vadeli hedefler olarak belirlenmiştir. Konferansta son olarak, 2010'a kadar, şeffaf, kaliteli, bilgi temelli bir toplum oluşmasına katkıda bulunan, Avrupa mirasını ve kültürel çeşitliliği dikkate alan, her üç evresi de öğrencileri işgücü pazarına, daha fazla yeterlik kazanmaya ve aktif vatandaşlığa hazırlayan, karşılıklı olarak derecelerin ve eğitim sürelerinin tanınmasına imkân veren kapsamlı

nitelikler çerçevesi ve üzerinde anlaşmaya varılmış Avrupa standartları içeren bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratma hedefi teyit edilmiştir.

Eğitim Konseyinin, dilsel çeşitliliğin artırılması ve dil öğreniminin teşvik edilmesine ilişkin 14.2.2002 tarihindeki talebine ve Mart 2002 Barselona zirvesinin 2003'te bir dil yeterlik göstergesi oluşturulması talebine cevaben, Komisyonun 24.7.2003 tarihinde 449 sayılı 'Dil Öğrenme ve Dilsel Çeşitliliğe İlişkin Eylem Planı, 2004-2006' isimli bildirisinde oluşturulmasını öngördüğü göstergeye ilişkin olarak yine Komisyon, konuya ilişkin birçok tarafla ve dil eğitimi alanındaki uzmanlarla bir arada çalışarak, 1.8.2005 tarihinde 356 sayılı 'Avrupa Dil Yeterlik Göstergesi' isimli bildirisini Konseye sunmuştur. Göstergenin oluşturulmasının istenmesinin en önemli nedeni, Birlik vatandaşlarının dil becerilerinin gerçek düzeyinin ne olduğuna dair bilginin olmaması ve öğrencilerin ana dillerine ilaveten iki yabancı dil daha öğrenmeleri hedefinin gerçeklemesi gibi dil öğretimi alanında sağlanan ilerlemelerin ölçülmesi, ülkeler arası kıyaslama yapılabilmesi ve yapılması gerekenlerin belirlenebilmesi için güvenilir bir sisteme ihtiyaç duyulmasıdır; zira yabancı dil eğitimine ilişkin rakamlar genelde pek güvenilir rakamlar değillerdir (Chaudenson, 2003:292). Bu gösterge ayrıca 'Eğitim Öğretim 2010' içinde geliştirilen göstergeler içinde yer almaktadır ve bu program içinde yer alan bir dizi diğer gösterge ile de ilişkilendirilmiştir. Göstergenin amacı, her üye ülkede zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin, ana dilleri dışında öğrendikleri iki yabancı dildeki—başlangıç olarak bu dillerin, Birlik içinde en çok öğretilen diller olan İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca ve İtalyanca olması öngörülmüştür (Eurydice, 2005:47-52)— yabancı dil becerilerinin, bu alanda daha önce yapılmış projelerin ışığında özel olarak geliştirilmiş testler ve AK'nin geliştirdiği AODK'nin altı seviyesi kullanılarak ölçülmesidir. Dil öğrenimini etkileyen eğitim sistemi içindeki ve dışındaki etmenlerin belirlenebilmesi için Testin ayrıca, bu etmenlerin neler olabileceğine dair anketler içermesi de öngörülmüştür. Bildiri son olarak, Komisyona konuya ilişkin yardımcı olması ve tavsiyelerde bulunması için, üye ülkelerden gelen temsilcilerden oluşan bir danışma kurulu (EILC Advisory Board) kurulmasını, bu kurulun en geç 2005 sonuna kadar toplanmasını ve ilk pilot uygulamanın 2007'ye kadar yapılmasını öngörmüştür (Eurydice, 2005:47-52). Bu bildiriden kısa bir süre sonra, 5.10.2005 tarihinde Komisyon, Avrupalılık bilincinin geliştirilmesi, kültürel ve dilsel çeşitliliğin korunması ve artırılması adına, 2008'in Avrupa Kültürler arası Diyalog Yılı olmasına dair önerisini Konseye sunmuştur. Birlik vatandaşları arasında dil öğrenimini ve dilsel çeşitliliği desteklemeyi, çok dilli sağlıklı bir ekonominin gelişmesini ve Birlik vatandaşlarının kendi dillerinde Birlik mevzuatına erişebilmelerini amaçlayan Komisyon, 22.11.2005 tarihinde, AP, Konsey, ESK ve BK'ya, Birlik, Birlik ekonomisi ve Komisyonun kendi içindeki çok dilliliğin geliştirilmesine, Birlik vatandaşlarının

ana dillerine ilaveten iki yabancı dilde daha yeterlik kazanacak şekilde dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yeni bir çerçeve strateji içeren, 596 sayılı bildirisini sunmuştur. Bu bildiri ile çok dillilik, ilk defa bir Komiserin yetki alanına açıkça dâhil edilmiştir. Komisyonun çok dilliliğe olan ilgisini ve verdiği önemi teyit eden ve çok dilliliği geliştirmek için izleyeceği stratejiyi ve bu stratejiye bağlı olarak önerdiği eylemleri ortaya koyan Bildiride yeni çok dillilik çerçeve stratejisinin amaçları, toplumdaki dilsel çeşitliliği teşvik etmek ve dil öğrenimini desteklemek, sağlıklı bir çok dilli ekonominin gelişmesini teşvik etmek ve Birlik vatandaşlarının Birlik mevzuatına kendi dillerinde ulaşabilmesini sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Strateji ayrıca, sayılan bütün bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde sorumluluğun üye ülkelere ait olmasını, öte yandan Komisyonun çok dilliliğe ilişki farkındalığın geliştirilmesi ve çeşitli düzeylerde girişilecek eylemlerin birbirleriyle uyumlu ve tamamlayıcı olması için, kendi yetkileri çerçevesinde destek olmasını öngörmüştür. Birlik vatandaşlarının yarısının en azıdan bir yabancı dilde iletişim kurabildikleri, yabancı dil öğrenen ilk öğretim öğrenci sayılarının arttığı, öte yandan orta öğretimde öğretilen yabancı dil sayılarının, Barselona zirvesinde öngörülen hedeften çok uzak olduğu, genellikle yabancı dil bilmenin İngilizce bilmekle eşdeğer tutulduğu, bunun ise yeterli olmadığının altını çizen Bildiri, dil öğrenimi ve dilsel çeşitliliğin artırılması için yapılacak faaliyetlere ilişkin olarak ise, aralarında Lingua, Socrates, Leonardo da Vinci, Kültür, Gençlik ve bu kapsamda gençlik değişim programları, Yaşam boyu Öğrenme Programları, şehir eşleştirme faaliyetleri, Avrupa Gönüllü Hizmetleri, EBLUL'un mali olarak desteklenmesi, az kullanılan dillere ilişkin olarak çalışan Mercator'un mali olarak desteklenmesi gibi bir dizi faaliyet belirlemiştir. Yeni strateji, dil öğrenimine ilişkin olarak, 2007'den itibaren devam edecek olan Kültür 2007, Gençlik ve Yaşam boyu öğrenme programlarının dil öğrenimine destek vermeye devam etmesini, çok dilliliğin teşvik edilmesine yönelik olarak, bölgesel ve azınlık dillerinin öğretilmesini de içerecek şekilde ulusal stratejiler geliştirilmesini ve planlar yapılmasını, yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminin öğrencilerin kazanması gereken yeni niteliklere göre yeniden yapılandırılmasını, öğrencilere erken yaşlarda yabancı dil öğretilmesine ilişkin olarak, 449 sayılı Bildiride öngörüldüğü üzere, bu konuda öğretmenlerin özel eğitim almalarının, sınıfların küçültülmesinin, müfredatın buna göre düzenlenmesinin sağlanmasını, içerik tabanlı dil öğretimi uygulamasına devam edilmesini, eğitim alanı dışında da olumlu etkileri olan yüksek öğrenimde çok dilliliğin teşvik edilmesini önermiştir. Yeni Strateji, çok dilli bir toplum yaratılmasına yönelik olarak ise, üye ülkeler ile işbirliği halinde Avrupa Dil Yeterlik Göstergesinin uygulanması ve yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminin güncellenmesine ilişkin tavsiyeler yayınlamayı, en iyi uygulama örneklerini yayınlamayı, çok dilliliğe ilişkin çalışmaları ve bu konuda kürsüler oluşturulmasını desteklemeyi, eğitim, mesleki eğitim, gençlik alanlarındaki programlar vasıtasıyla dil öğretimini ve öğrenimini desteklemeyi, dil öğrenimine ilişkin bilgi

teknolojilerini de kapsayacak şekilde yedinci çerçeve araştırma programını desteklemeyi, TP'ler aracılığı ile dil öğretimine katkıda bulunmaya devam etmeyi öngörmüş ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ve faaliyetlerin yürütülmesine ilişkin olarak üye ülkeleri, çok dilliliği teşvik edecek, günlük hayatta çeşitli dillerin kullanılmasını artıracak ulusal planlar yapmaya, 'Dil Öğretmenleri Eğitimi Avrupa Profili' çalışmasının bulguları ışığında, yabancı dil öğretmenlerinin eğitimine ve Avrupa çapındaki en iyi uygulamaların ışığında, erken yaşlarda dil öğretimine ilişkin mevcut düzenlemelerini gözden geçirmeye, içerik tabanlı dil öğretimini kullanmaya ve en iyi uygulamalar ve tecrübeler konusunda diğer ülkelerle paylaşıma gitmeye, Lüksemburg Dönem Başkanlığının içerik tabanlı (akademik) dil öğrenme (CLIL) çalışmasının uygulama sonuçlarına ve nihayet 2007 yılı içinde 'Dil Öğrenme ve Dilsel Çeşitliliğin Teşvik Edilmesi' eylem planına ilişkin gerçekleştirdikleri eylemlere ilişkin bir rapor sunmaya çağırmıştır. Yeni strateji, çok dilli bir ekonomi yaratılmasına yönelik olarak ise, Birliğin rekabet gücü ile çok dillilik arasındaki bağa dikkat çektikten, Birliğin e-İçerik, e-İçerik artı, Medya, e-Öğrenme programlarının, çok dilli Avrupa içeriğinin ve bilgisinin yaratılmasına katkı sağlayacağını ifade ettikten sonra, dil becerileri eksikliğinin Birlik ekonomisi üzerindeki etkilerini ele alan bir çalışmayı, mevcut dil sertifikasyon sistemlerinin envanterini, film ve TV yayınlarında daha fazla alt yazı kullanılabilmesini teşvik için konuya ilişkin bir çalışmayı yayınlamayı, tercüman eğitimi üzerine bir konferans düzenlemeyi öngörmüş ve üye ülkeleri, üniversitelerinde okuyan öğrencilerin iş hayatının mevcut gereklerine uygun dil becerileri ile donanmalarını sağlayacak şekilde programlarını gözden geçirmeye çağırmıştır. Komisyon bildiride ayrıca, kendi içindeki çok dilliliğe ilişkin olarak, Konseyin daha aldığı ilk ilke kararında Topluluğu çok dilli bir yapı olarak tanımladığına dikkat çekerek, geçen yıllar boyunca çeşitli çok dilli girişimler başlatıldığını hatırlatmış, ilerleyen dönemlerde kendi internet sitesinde çok dilli yayınlar yapmaya devam edeceğini, bir 'Avrupa Diller Portalı'nı başlatacağını, çok dilliliğe katkıda bulunmaları için kendisine bağlı çeviri ofislerine daha fazla rol vereceğini, üye ülkelerde özellikle gazetecilere ve diğer fikir önderlerine yönelik çok dillilik üzerine yüksek düzeyli seminerler düzenleyeceğini, yabancı dil öğrenmeyi ve yabancı dille ilgili meslekleri teşvik etmek adına, üye ülkelerdeki okullar arasında bir çeviri yarışması düzenleyeceğini ifade etmiştir. Stratejide ayrıca Komisyonun, çok dilliliğe ilişkin bütün bu çalışmalarda tavsiyelerde bulunacak, destek sağlayacak ve bağımsız uzmanlardan oluşan bir 'Çok dillilik Yüksek Grubu (High Level Group on Multilingualism)' kuracağı, ülkelerin sağladıkları ilerlemeleri ve geleceğe dair planlarını ortaya koyabilecekleri ve paylaşabilecekleri bir Bakanlar Konferansı toplayacağı ve nihayet Birlik içinde çok dilliliğin geliştirilmesine ilişkin daha kapsamlı bir yaklaşım öneren bir bildiri sunacağı ifade edilmiştir. Komisyon son olarak Aralık 2005'te, işletmelerde yabancı dil becerileri eksikliğinin Avrupa ekonomisi üzerindeki etkilerini ortaya koymak üzere,

ELAN (Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise) isimli bir çalışma başlatmıştır.

Eğitim Konseyi ve Komisyon, Şubat 2006'da, Komisyonun 30.11.2005 tarihinde hazırlamış olduğu eğitim ve meseki eğitimi modernleştirilmesine ilişkin taslak raporu kabul etmiştir. 'Eğitim ve Mesleki Eğitim 2010' çalışma programı altında sağlanan ilerlemeleri ortaya koyan bu rapor, Komisyonun, Mart 2004 zirvesinde kabul edilen raporuna benzer şekilde, Lizbon stratejisi açısından eğitimin öneminin altını çizmiş ve daha fazla ilerleme sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. 18-19 Mayıs 2006 tarihinde toplanan Eğitim Konseyi ise, sürdürülebilir ekonomi için eğitimin öneminin altını çizerek, bu manada Eğitim Öğretim 2010 programından azami faydalanılması gerektiğini belirtmiştir. Komisyon ise, 20.9.2006 tarihinde aldığı bir kararla, 22.11.2005 yılındaki 596 sayılı bildirisinde de öngördüğü üzere (EC, 2005c), Birlik içinde çok dilliliğin geliştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunmak, girişimler önermek üzere, Çok dillilik Yüksek Grubunu (HLGM) kurmuştur (EC, 2007b). AP ve Konsey, 15.11.2006 tarihinde aldıkları 1720 sayılı kararla (Council & EP, 2006d), Lizbon stratejisi ile uyumlu olarak, bir bilgi toplumu yaratılması, Avrupa yaşam boyu öğrenme alanının oluşturulmasına katkı sağlanması, üyeler arasında işbirliğinin, hareketliliğin ve eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi yoluyla Birliğin dünya çapında eğitimde kalitenin adresi olması, eğitime erişimin ve kalitenin artırılması, yaratıcılığın, rekabetçiliğin, girişimci ruhun ve istihdam edilebilirliğin geliştirilmesi, dil öğrenimi ve dilsel çeşitliliğin artırılması, BİT kaynaklarının geliştirilmesi, en iyi uygulama örneklerinin yayılması yoluyla kalitenin geliştirilmesi ve Avrupa düzeyinde işbirliğinin artırılması için, yaşamboyu öğrenme alanında 2007-2013 dönemini kapsayan ve Birliğin daha önceki Socrates, Leonardo da Vinci, e-Öğrenme programlarını ve Jean Monnet eylemini içine alan bir eylem programı başlatmışlardır. Eğitim ve mesleki eğitim alanında birden çok program yerine bütün programları çatısı altında toplayan tek bir programın daha tutarlı ve etkili olacağı düşüncesinden hareketle başlatılan bu programın, Lizbon stratejisinin, Bolonya Sürecinin ve 2002 Barselona zirvesinde alınan yabancı dillerin öğretilmesine odaklanılması hedeflerinin gerçekleştirilmesine daha fazla katkı yapacağı düşünülmüştür. Programın, yukarıdaki hedeflerin gerçekleştirilmesine dönük olarak, dördü sektörel olmak üzere, altı alt programdan oluşması öngörülmüştür. Programların hepsi özellikle, hareketlilik, dil öğrenimi ve yeni teknolojilerin kullanılması boyutlarını içerecek şekilde tasarlanmışlardır. Okul öncesi eğitimden orta öğretim sonuna kadar olan dönemi kapsayan Comenius programı, genç öğrenciler ve öğretmenler arasında çokkültürlülüğe ve çokdilliliğe ilişkin karşılıklı anlayışı geliştirerek, daha nitelikli bir hareketlilik yaratarak, yüksek öğrenim ve üniversite düzeyinde mesleki eğitimi (bu düzeydeki mesleki eğitim

Leonardo kapsamında ele alınmamıştır) kapsayan Erasmus programı, bir Avrupa Yüksek Öğrenim Alanının yaratarak ve 2012 yılına kadar 3 milyon kişiye ulaşmasını hedeflediği hareketliliği teşvik ederek, mesleki eğitime ilişkin Leonardo Programı, programın sonuna kadar her sene seksen bin kişinin yararlanmasını hedeflediği hareketliliği teşvik ederek, niteliklerin şeffaflığının ve tanınabilirliğinin geliştirilmesi yollarıyla Avrupa çapında mesleki eğitim ve hareketliliği artırarak ve Avrupa işgücü piyasasının sunduğu imkân ve fırsatlardan yararlanmak için gereken dil öğrenimini destekleyerek, yetişkinlerin eğitimine yönelik olan Grundtvig programı ise, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyarak, hareketliliklerini geliştirerek, yetişkinler için alternatif eğitim yolları bulunmasını teşvik ederek yabancı dil eğitimini geliştirmeyi hedeflemişlerdir. 'Yaşam boyu Öğrenme Eylem Programı 2007-2013' içinde yer alan diğer iki program ise, sektörel alanların dışına çıkan faaliyetleri ve hedefleri içeren programlardır. Bu programlar, Eurydice, Euroguidance, Naric, Ploteus, Europass gibi ağlar aracılığıyla politika ve yenilik alanlarında işbirliği, dil öğreniminin teşvik edilmesi, üye ülkelerdeki dilsel çeşitliliğin artırılması, BİT'e dayalı içeriklerin, hizmetlerin ve uygulamaların geliştirilmesini hedeflemiştir. Bildiride son olarak, programın Komisyonca ve üye ülkelerce izleneceği, üye ülkelerin en geç 30.6.2010 tarihine kadar uygulamaya ilişkin, 30.6.2015 tarihine kadar ise sonuçlar ve etkilere ilişkin Komisyona bir rapor sunacakları, Komisyonun ise 31.3.2011 tarihine kadar programın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin ve 31.12.2011 tarihine kadar ise devamına ilişkin bir raporu sunacağı belirtilmiştir (Council & EP, 2006d).

AP, 15.11.2006 tarihinde, Komisyonun 22.11.2005 tarihinde kendisine sunduğu çok dilliliğe ilişkin yeni bir çerçeve stratejiyi içeren 596 sayılı bildirisine cevaben, çok dilliliğe ilişkin bir rapor kabul etmiş, AP ve Konsey ise, 15.11.2006 tarihinde kabul ettiği 1718 sayılı ikinci bir kararla (Council & EP, 2006b), daha önce Avrupa görsel-işitsel sektörüne yönelik olarak 1991 yılından itibaren başlatılan Medya I, Medya II, Medya artı ve Medya Eğitimi programlarını terk çatı altına toplayarak devam ettiren, dil çeşitliliğinin sağlanmasıyla da ilgili boyutları olan ve 1.1.2007-31.12.2013 dönemini kapsaması öngörülen 755 milyon avro bütçeli 'Medya 2007' programını başlatmıştır. Bildiride programın ana hedeflerinden birisi, Avrupa'nın kültürel ve dilsel çeşitliliğinin korunması olarak belirtilmiş, bu kapsamda küçük bölgelerdeki dillerde veya az konuşulan dillerde ortaya konan görsel-işitsel materyallerin üretilmesinin destekleneceği ifade edilmiştir. AP ve Konsey 15.11.2006 tarihinde kabul ettiği 1719 sayılı üçüncü bir kararla (Council & EP, 2006c), daha önce başlatılan Gençlik programlarının bir devamı olarak 2007-2013 dönemini kapsayan yeni bir Gençlik (Youth In Action) programı başlatmıştır. Gençleri aktif vatandaşlığına teşvik etmeyi, gençler aracılığıyla halklar arasında ortak anlayışı geliştirmeyi, gençlik politikası alanında işbirliğini arttırmayı,

Avrupa'daki ve komşu ülkelerdeki gençler arasında değişimleri, hareketliliği, kültürlerarası diyalogu, dayanışmayı, Avrupalılık duygusunu, Birliğin temel değerlerini geliştirmeyi amaçlayan ve 'Avrupa için Gençlik,' 'Avrupa Gönüllülük Hizmeti,' 'Dünya Gençliği,' 'Gençlik Çalışanları ve Destek Sistemleri,' 'Politik İşbirliğini Destekleme' başlıkları altında, beş alt eylemden oluşan programın amaçlarından birisi de, kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygıyı ve karşılıklı anlayışı geliştirmek şeklinde ifade edilmiştir. AP ve Konsey, 12.12.2006 tarihinde aldığı 1904 sayılı kararla (Council & EP, 2006e) ise, aktif Avrupa vatandaşlığını teşvik etmek amacıyla, 26.1.2004 tarihinde Konseyin aldığı 100 sayılı kararla başlatılan programın devamı olarak üç alt eylemden oluşan ve 2007-2013 dönemini kapsayan 'Avrupa İçin Vatandaşlar (Citizens for Europe)' programını başlatmıştır. Avrupalılık kimliğini geliştirmeyi, Avrupa halklarını daha fazla yakınlaştırmayı, Avrupa halklarının daha aktif bir şekilde Avrupa süreçlerine katılmalarını hedefleyen programın hedeflerinden birisi de, kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygıyı ve karşılıklı anlayışı geliştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Aralık 2006'de, işletmelerde yabancı dil becerileri eksikliğinin Avrupa ekonomisi üzerindeki etkilerini ortaya koymak için Komisyon tarafından başlatılan çalışma (ELAN) sonlandırılmış ve Komisyona sunulmuştur. Raporda, ekonomik modeller oluşturulması yoluyla, dil becerilerinin iş hayatı performansı üzerindeki etkisinin ölçülebileceği, yabancı dil stratejileri olan KOBİ'lerin daha fazla ihracat yapma potansiyelleri olduğu, bu strateji ve dil becerileri eksikliğinden dolayı birçok firmanın ihracat kapasitesini kaybettiği, KOBİ'lerin büyük bölümünün kısa bir zaman içinde ülke dışına açılma planları olduğu düşünüldüğünde bir yabancı dil stratejisine sahip olmalarının ve bu konuya yatırım yapmalarının önemli hale geldiği, ticaretin dili olarak İngilizce önemli olmakla beraber, diğer dillerin de önemli olduğu ve bu nedenle bu dillerin öğrenilmesinin de yeni pazarlara açılmak manasında önemli olduğu, mevcut eğitim kurumlarının, KOBİ'lerin giderek artan yabancı dil taleplerini karşılayacak kapasitede olmadığı, dil becerilerinin geliştirilmesine yapılacak yatırımın Birlik çapında ekonomik faydalar getireceği, KOBİ'lerin verimliliğine ve ihracatına katkı yapacağı ve yine bu yatırımların Birliğin ucuz işçiliğe dayanmaktan ziyade beceriler ve bilgiye dayanarak rekabet gücünü geliştirmesini sağlayacağı ifade edilmiştir. Raporda ayrıca, raporda ortaya konan bulguların Birlik içinde ilgili bütün taraflara yayılması, ulusal yerel, bölgesel yetkililer ve işletmeler de dâhil olmak üzere bütün tarafların, iş performansının artırılması için dil becerilerinin kullanılması konusunda girişimlerde bulunması, iş hayatı ile eğitim kurumları arasındaki bağın güçlendirilmesi, bu ilişkiye örnek olabilecek en iyi uygulamaların yayılması, dil becerilerinin önemine dair farkındalık yaratabilecek programların geliştirilmesi ve desteklenmesi, tecrübelerin karşılıklı paylaşılması ve öğrenilmesi için ağlar kurulması, işletmelerin dil becerilerini geliştirmeleri için desteklenmesi, işletmelerin çalışanlarının dil becerilerini kaydetmeleri, kullanmaları, çalışanlarına dil eğitimi vermeleri için desteklenmesi, her seviyedeki

eğitim içindeki yabancı dil eğitiminin güçlendirilmesi, eğitimi verilen dillerin, işverenlerin ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde çeşitlendirilmesi ve değişen ihtiyaçlara hassas olacak şekilde esnek kılınması, dil derslerinin konu ve bağlamlarının iş hayatını da dikkate alır şekilde yenilenmesi, dil becerilerinin iş hayatına olan etkileri üzerine daha detaylı araştırmalar yapılması önerilmiştir. 18.12.2006 tarihinde ise AP ve Konsey, aldıkları 1983 sayılı kararla (Council & EP, 2006f), Komisyonun 5.10.2005 tarihinde kabul ettiği, yabancı dillerin öğrenilmesi ve kültürel çeşitliliğin korunması hedeflerini de içeren 2008'in Avrupa Kültürler arası Diyalog Yılı olmasına dair önerisini kabul etmişlerdir. AP ve Konsey yine aynı tarihte kabul ettikleri 962 sayılı tavsiye kararıyla (Council & EP, 2006g), yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sekiz anahtar yeterlik belirlemiştir. Bu ana yeterliklerden birisi de, sosyal kaynaşma, aktif vatandaşlık ve bilgi toplumunda istihdam edilebilir olma amaçlarına hizmet edecek şekilde yabancı bir dilde iletişim kurabilme yeterliği olarak belirlenmiştir.

1 Ocak 2007, Birliğin dil politikaları açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur, zira bu tarihe kadar Birlik çok dilliliğe ilişkin bütün girişimlerini, düzenlemelerini, uygulamalarını kapsayan tutarlı ve kapsamlı bir çerçeve oluşturmamışken, bu tarihte Komisyon içinde bir çok dillilik genel müdürlüğü kurulmuş ve başına da anlamlı bir şekilde, Birliğin giderek artan dilsel çeşitliliğini ve bu konuya verdiği önemi gösterircesine, Birliğe yeni katılan Romanya'dan bir uzman getirilmiştir. Böylece çok dillilik, eğitim, gençlik ve kültür başlıklarından ayrı bir başlık olarak ve bir şekilde çok dillilik ile ilgili bütün faaliyetleri ve birimleri bir çatı altında toplayacak şekilde Komisyonda yerini almıştır. Ayrı bir çatı altında toplanmış olsa da çok dillilik portföyü, Birliğin eğitim, kültür sosyal politikalar, istihdam politikaları gibi diğer politika alanları ile de birlikte çalıştığı için önemli derecede bir yatay boyuta sahiptir. Oluşturulan çok dillilik komiserliği ana hedef olarak, çok dilliliğin ekonomik manada rekabet edebilirliğe, kalkınmaya, daha iyi iş imkânları yaratmaya katkı sağlamayı, yaşam boyu öğrenmeyi ve kültürler arası diyalogu teşvik etmeyi, Birlik vatandaşları ile çok dilli bir iletişim imkânı yaratarak bir Avrupa siyasi diyalog alanı yaratmayı belirlemiştir. Komisyon 25.1.2007 tarihinde, Lizbon stratejisinde öngörülen bilgi temelli bir toplum, daha iyi iş imkânları ve sosyal kaynaşmayı yaratmak üzere, Komisyonun 2002'deki 72 sayılı bildirisinde sunulan önerinin Mart 2002 Barselona zirvesinde kabul edilmesiyle başlatılan, 'Yetenekler ve Hareketlilik Eylem Planı'nın uygulama sonuçlarına, sağlanan ilerlemelere ve eksikliklere dair bir raporun yer aldığı 24 sayılı bildirisini sunmuştur. Eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin iş dünyasının taleplerine daha hassas hale getirilmesi, hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması ve dil ve kültürel becerilerin geliştirilmesi, niteliklerin karşılıklı tanınması gibi açılardan yapılanları ve yapılamayanları değerlendiren Raporda ayrıca, gelecekte karşılaşılabilecek zorluklara da işaret edilmiş ve bu kapsamda, yaşam boyu

öğrenmeye ilişkin daha kapsamlı ve birbirleriyle uyumlu stratejiler geliştirilmesi, Birliğin rekabet gücünün korunması için BİT'e daha fazla yatırım yapılması ve önem verilmesi, hareketliliğin önündeki hukuki ve idari engellerin kaldırılması, özellikle dil becerileri manasında yeni girişimler başlatılması, hareketlilik programları öncesinde dil eğitimi verilmesi gibi önlemler alınması, Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesine dönük olarak bütüncül bir hareketlilik yaklaşımı geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 2007 başında Komisyon ayrıca, yeni teknolojiler ve dilsel çeşitlilik üzerine yeni bir çalışma başlatmış, yine aynı yıl içinde üye ülkeler, 27.7.2003 tarihinde kabul edilen 'Dil Öğreniminin ve Dilsel Çeşitliliğin Teşvik Edilmesi 2004-2006 Eylem Planı' hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik sağladıkları ilerlemeleri içeren raporlarını Komisyona sunmuşlardır. Komisyon ise bu raporlara dayanarak 25.9.2007 tarihinde, eylem planının uygulanmasına dair bir Çalışma Kitabı yayınlamıştır. Komisyonun, çok dilliliğin geliştirilmesi, Birlik vatandaşlarının dil becerilerinin, ana dillerine ilaveten iki yabancı dilde daha yeterlik kazanacak şekilde geliştirilmesi hedeflerine dönük olarak 22.11.2005 tarihinde 596 sayılı bildirisiyle sunduğu yeni çerçeve strateji gereğince, Komisyona yardımcı olmak ve tavsiyelerde bulunmak üzere kurulan Çok dillilik Yüksek Grubu, 3.10.2006 tarihinde çok dilliliğe ilişkin araştırmalar, 8.11.2006 tarihinde diller ve medya, 19.12.2006 tarihinde diller ve iş dünyası, 2.2.2007 tarihinde çeviri ve ilgili konular, 16.3.2007 tarihinde dil öğreniminin teşvik edilmesi için stratejiler konularında toplantılar yapmış, 7.6.2007 tarihinden itibaren raporunu hazırlamaya başlamış ve nihayet 26.9.2007 tarihinde, yaptığı çalışmaların sonuçlarını ve tavsiyelerini Komisyona sunmuştur. 2004-2006 dönemi için dil öğrenimi ve dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi eylem planının gerek ulusal, gerekse Birlik düzeyindeki uygulama sonuçlarını değerlendiren ve gelecekteki çok dillilik politikaları için tavsiyeler sunan rapor, çok dilliliğin geliştirilmesi için farkındalık yaratılmasının ve dil öğreniminde en önemli etmen olan motivasyonun artırılmasının öneminin ve dil öğrenmenin kültürler arası anlayışının gelişmesi ve bilişsel kapasitenin artırılmasına yapacağı katkının altını çizdikten sonra, dil öğreniminin teşvik edilmesi için, Gençlik, Kültür programları veya yaşam boyu öğrenme programı altındaki değişim programlarının, diğer dillerin öğrenilmesini de kapsayacak şekilde genişletilmesi, okul dışında da dil öğrenilmesinin sağlanması ve sunulan dillerin çeşitliliğinin artırılması için bütün eğitim kurumlarının katılımı ile yerel, bölgesel dil öğrenme ağları kurulması, Komisyonun başarılı dil öğrenimi ve öğretimi projelerini desteklemesi ve yenilikçi stratejileri teşvik etmesi, AKM'nin ruhuna da uygun olarak bütün tarafları dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili en iyi uygulamaları belirlemeye ve karşılıklı değişime davet etmesi önerilerinde bulunmuştur. Rapor dil öğrenimi ve medya ilişkisine de değinerek, hem Komisyon, hem de üye ülkelerin, diğer kültürleri ve dillerini öğrenmeye teşvik eden eğitici eğlence programlarının geliştirilmesinin teşvik edilmesi ihtimallerini araştırmalarını, örneğin bunun için çok

dilliliğin değerinin anlaşılmasını sağlayacak programların ödüllendirilmesini önermiştir. Rapor, Komisyonun 2005'te başlattığı işletmelerde yabancı dil becerileri eksikliğinin Avrupa ekonomisi üzerindeki etkileri çalışması (ELAN) sonuçlarını da göz önünde bulundurarak, iş dünyası için dil öğrenimi konusuna ilişkin olarak ise, Komisyonun, bölgesel eğitim kurumları-iş dünyası ağlarının kurulmasını ve bunların Avrupa düzeyinde birbirlerine bağlanmasını teşvik etmesi, bu amaçla projeler başlatması ve bunları desteklemesi, ASF'nin ve Yapısal Fonların, ekonomik performansı ve istihdam edilebilirliği de artıracak şekilde dil öğreniminin teşvik edilmesi için kullanılabilirliği ihtimallerini araştırması, AP ve Konseyle birlikte, dil öğrenimi konusunda başarılı KOBİ'lere verilmek üzere bir Avrupa Etiketi geliştirmesi, çok dillilik yeterliği ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair araştırmalar yapması önerilerinde bulunmuştur. Raporda ayrıca, özellikle genç insanların yüksek düzeyde bir yeterlikte dil öğrenmemeleri halinde tercüman sıkıntısı yaşanabileceği, dil öğrenme ve kültürler arası anlayışın geliştirilmesinin ekonomik gelişme, rekabet edebilirlik, istihdam edilebilirlik ve sosyal kaynaşma üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu, dil öğreniminin, bilim ve araştırma, kültür, turizm gibi birçok başka alanda da etkisi olduğu, Birliğin kazandığı yeni çok dilli yapının gerek kamu, gerekse özel sektörün birlikte dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin yeni ve geleneksel yöntemler dışında yöntemler geliştirmelerini gerektirdiği, Komisyonun bu süreçte önemli bir rolü olduğu, bireylerin ve toplumların gelişmesi için dil öğrenmenin çok önemli olduğu, Birliğin dilsel çeşitliliğinin ve kültürel zenginliğinin en önemli parçası olan bölgesel ve azınlık dillerinin korunması ve bu dillerin öğrenilmesinin teşvik edilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Rapor ayrıca Yedinci Çerçeve Programı kapsamında, çok dilliliğe ve dil öğretimine ilişkin öncelikle ele alınması gereken, enformel dil öğreniminin etkinliği ve erken yaşta dil öğrenmenin uzun dönem etkileri, Avrupa'da çeşitli ortamlarda çok dilliliğin yönetimi, dil ve sosyal bütünleşme ilişkisi, dil-kimlik-politik güç ilişkisi gibi çeşitli araştırma konuları belirlemiştir. Raporda son olarak, Çok dillilik Yüksek Grubunun çalışmalarına dayanarak ve gerek üye ülkeler, gerekse konuyla ilgili diğer bütün tarafların görüşlerini alarak, çok dilliliğe ilişkin oluşturulacak stratejiyi belirlemek için, 2008'in ilk yarısında bir bakanlar konferansı düzenlenmesi önerilmiş ve bütün bu çalışmalara dayanarak Komisyonun, 2008'in ikinci yarısında çok dilliliğe ilişkin bir strateji sunması öngörülmüştür. Sonuç olarak 2000 sonrası dönem, eğitim alanında kullanılacak olan metotlar ve Birliğin yetkilerinin daha açık bir biçimde tespit edildiği, bir tabu olarak görülen ve kapsamlı bir biçimde el atılmayan genel eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunun, kenarda duran bir konu olmaktan çıkarak Birliğin faaliyetlerinin ve hedeflerinin merkezine yerleştiği, Birliğin uzun vadeli ve stratejik düzeydeki siyasi, ekonomik ve sosyal hedeflerinin ve hayal edilen Avrupa bütünleşmesinin gerçekleştirilmesinin, en önemli ayaklarından ve araçlarından birisi haline getirilidiği ve böylece Avrupa bütünleşmesi ve Avrupa vizyonu içindeki

yerinin daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaya başladığı, eğitimin her düzeyi ve türüne Avrupalılık boyutunun katılmaya başlanmasıyla yabancı dil eğitiminin Birlik düzeyinde ele alınması gereken bir konu haline geldiği ve yabancı dil eğitimi konusunun, ayrı bir Komiserlik bünyesinde ve başlı başına bir politika konusu olarak ele alınmaya, konuya ilişkin standartlar ve göstergeler oluşturulmaya başlandığı bir dönem olmuştur.

4.1.2. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Aktörleri ve Kaynakları

4.1.2.1. AB Üye Ülkeleri

AB politikalarının oluşmasında üye ülkelerin mi, yoksa AB kurumları veya diğer ulusüstü aktörlerin mi daha belirgin etki yaptığına dair iki ana paradigma mevcuttur. Birinci görüş olan 'hükümetlerarası' paradigmaya göre, jeopolitik ve ekonomik çıkarlarını korumaya çalışan üye ülkeler, Avrupa bütünleşmesinin ve politika oluşturma sürecinin başlıca aktörleridir (Caporaso&Keeler, 1993; Hoffmann,1982:29-37; Milward, 1992; Moravcsik,1991:19-56; Putnam, 1988:434; Taylor, 1991:109-125). Uluslar üstücü (supranationalist) ikinci paradigma içinde yer alan 'yeni-işlevselcilik (neofunctionalism)' ve 'çok-düzeyli yönetişim (multi-level governance)' yaklaşımlarına göre ise, ekonomik ve politik çıkarlarını artırmak için daha fazla bütünleşme olması gerektiğini söyleyen ve çeşitli bağımsız politika ve etki kanallarını kullanarak, Avrupa politika sürecinde kendi hükümetlerini 'baypas' eden yerel çıkar grupları ve Avrupa kurumlarının üye ülkeler üzerindeki gücünü artırmaya çalışan Komisyon ve ATAD gibi ulusüstü aktörler, Avrupa bütünleşmesinin ve politika oluşturma sürecinin başlıca aktörleridir (Sandholtz&Sweet, 1998; Hooghe&Marks, 2001; Haas, 1958; Marks et al.,1996:341-78, 1996). Bir üçüncü paradigma ise, AB politikalarının, bu iki taraftan birisinin daha güçsüz kılınması ya da diğerine baskın olması yoluyla değil, bu iki tarafın etkileşimi sonucu ortaya AB yönetişim sistemi tarafınan belirlendiğini ileri süren paradigmadır (Kohler-Koch, 1996:169-210). Birinci paradigmaya göre, diğer politika alanlarında olduğu gibi, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında da AB politikalarını şekillendiren en önemli kaynak veya aktörlerden birisi, AB üye ülkeleridir. Üye ülkeler, karar alma süreçlerine katılarak, kendi politikalarına yakın politikaların Birlik düzeyinde benimsenmesine çalışarak, proaktif bir şekilde AB politikalarının oluşmasına etki edebilecekleri gibi, Birlik politikalarına ilişkin tepkiler ve geri dönütler vererek, politikaları tekrar şekillendirebilirler de; diğer bir ifade ile üye ülkeler, AB politikalarının hem oluşturucuları, hem de uygulayıcıları olarak, bu politikalar üzerinde iki türlü etki yaratma potansiyeline sahiptirler. Bu nedenle AB içindeki bazı ülkeler 'politika alıcılar (policy takers)' olarak nitelenirken bazı ülkeler ise 'politikaları oluşturan, şekillendiren (policy shapers)' ülkeler olarak nitelendirilmişlerdir (Börzel, 2002:193-214). Her ülke AB politikalarını kendi politikalarına uygun olacak şekilde şekillendirmeye

çalışır (Putnam, 1988:434); zira ulusal politikaları Birlik düzeyine çıkarmak (upload) ve Avrupa politikalarını buna göre şekillendirmek, üye ülkelerin faydayı artırmak ve Avrupa politikalarının maliyetlerini azaltmak için kullandıkları etkili bir strateji ola gelmiştir. Avrupa politikalarını bu şekilde şekillendirmek, politikaların alınmasından (download), diğer bir ifade ile iç hukuka dâhil edilmesinden doğan yasal ve idari uyum ihtiyacını ve maliyeti azaltacağı gibi, ülke içindeki muhalefetin tavrı nedeniyle veya sınır aşan boyutları olmasından dolayı çözülemeyen sorunların, ele alınabilmesi imkânını ve meşruiyetini de sağlayabilir. Her ülkenin AB politikalarını şekillendirme kapasitesi farklıdır. Genellikle AB'ye ilk katılan ülkeler, diğer bir deyişle Toplulukların kurucu üyelerinin AB politikalarını etkileme ve şekillendirme kapasitesi daha yüksektir; zira bu ülkeler zaman içinde AB içinde sadece prestij geliştirmekle kalmamışlar, aynı zamanda AB politikalarını ve karar mekanizmalarını etkileyecek kurumsal yapılanmayı ve mekanizmaları da kurmuşlardır. Zaten bu ülkeler, daha sonra üye olan ülkelerin uymak zorunda oldukları müktesebatı ve politikaları oluşturan ülkeler olarak, bu politikaları kendi politikalarına yakın olacak şekilde şekillendirmişlerdir. Öte yandan bu durum, sonradan üye olan ve kendi politikalarına pek yakın olmayan AB politikalarını almak zorunda kalan ülkeler için, daha büyük oranda uyum gerektirmiş ve bu ülkeleri uyum maliyetleri ve zorlukları ile karşı karşıya bırakmıştır (Börzel, 2003). AB üyelerinin AB politikalarını etkileme kapasiteleri, sadece üyelik zamanlarına bağlı değildir; ülkelerin AB kurumları içinde sahip oldukları ağırlık, bütçeye yaptıkları katkının miktarı, siyasi ve idari kapasiteleri, AB ile ilgili konularda karar alan mekanizmalarının, ülkeler içinde nasıl bir görüntü sergilediği gibi hususlar da, etkileme kapasitesine etki edebilecek etmenlerdir (Hosli&Soetendorp, 2000). Ayrıca, politika önerilerinin oluşturulması sırasında Komisyon'a uzmanlık ve bilgi sağlamak, Brüksel'de yeterince sayıda ve etkin çalışan ulusal temsilci bulundurmak, AB politika müzakere süreçlerinde ve bu sürece katkıda bulunan uzmanlık ve bilgi şebekelerinde etkin olmak gibi yollarla da üye ülkeler kendi tercihlerin politikalara yansımasını sağlayabilir ve böylece politikaları şekillendirebilirler. Üye ülkeler AB politikalarının oluşmasına katkıda bulunurlarken, paradoksal olarak politikaların mutlak anlamda en etkin ve doğru politikalar olması ihtimalini de zayıflatabilirler; zira farklı çıkarlara sahip ülkeler, çıkarlarını politikalara yansıtarak maksimize etmeye çalışırlar ve doğal olarak ortaya çıkan politikalar, mutlaka o alandaki mümkün olan en doğru politika olmayıp, ortak olarak kabul edilebilecek, müzakere edilmiş asgari politikalar olurlar (Héritier et al, 1996). Zaten Konseydeki nitelikli çoğunluk ve AP'deki ortak karar prosedürü uygulamaları, ortak kararlar alınmasını güçleştirerek, 'en iyiden daha az' politikalara razı olunmasına neden olur.

Genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında üye ülkelerin AB politikalarına katkı yapması süreci, diğer alanlarda olduğundan daha karmaşık bir hal alır; zira bu alanlar, ülkelerin egemenlik sahalarında tutmak istedikleri ve eğer bir ortak politika olacaksa, kendi sistemleri ve politikalarına yakın olan politikaların olmasını istedikleri alanlardır. Örneğin her ne kadar Birlik bütün Birlik dillerinin öğrenilmesini teşvik ediyorsa da, Fransa, Almanya, İngiltere gibi ülkelerin kendi dillerinin daha fazla öğrenilmesini ve baskın olmasını istemediklerini veya buna yönelik çalışmadıklarını söylemek mümkün değildir. Diğer bir örnek olarak, eğitim sistemindeki muhtemel standartları vermek mümkündür. Eğitim sistemlerindeki standartları daha yüksek olan ülkeler, ortak politikalar benimsenirken de daha yüksek standartlar benimsenmesini, dolayısıyla daha katı bir uyumlaştırma isterlerken, daha düşük standartlara sahip olan ülkeler ise tam tersini isterler ve katı ve maliyeti yüksek uyumlaştırmalardan kaçınmak isterler (Börzel, 2003). Örneğin, yabancı dil bilgisi ve becerileri ile ilgili olarak yüksek standartlara sahip olan ülkeler, bu standartların ortak politikalara da yansımasını isterken, bu konuda daha düşük standartlara sahip ülkeler, bu denli yüksek standartların ortak politikalara yansımasını arzu etmezler. Aslında bu durum çok anlaşılır bir durumdur, zira bu türden yüksek standartlar ciddi manada maliyetler ve yapısal değişiklikler gerektirir ve bazı ülkeler için görünmez engeller teşkil edebilirler. Bütün bunlara rağmen, özellikle Birliğin üye ülkeler arasında işbirliğini, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında iyi örneklerin ağlar ve veritabanları yoluyla paylaşılmasını teşvik etmesi, bu politika alanlarında iyi sonuçlar alan ülkelerin uygulama ve politikalarının, Birlik düzeyine taşınmasına yol açarak, üye ülkeleri Birlik politikalarının en önemli kaynaklarından birisi haline getirmiştir.

4.1.2.2. AB Yönetişim Sistemi: AB Organları ve Diğer Kurumlar

AB'nin, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının kaynak ve aynı zamanda aktörlerinden birisi de, AB Yönetişim Sistemi, bu kapsamda bu sistem içinde yer alan AB organları ve diğer kurumlardır. Topluluklar, ilk kuruldukları yıllarda hedeflerine ulaşmak ve faaliyetlerini gerçekleştirmek üzere Kurucu Antlaşmalarda yer alan, Komisyon, Bakanlar Konseyi ve AP gibi ana organları teşkil etmişler, ancak daha sonra her üç Topluluğun (AKÇT, AET ve EURATOM) ayrı olan organları, 25.3.1957 ve 8.4.1965 tarihlerinde imzalanan Füzyon Antlaşmalarıyla birleştirilmişlerdir. Daha sonraki yıllarda TAS, Maastricht, Amsterdam ve Nice Antlaşmaları ile kurumsal yapıya, özellikle de yetkilere ilişkin değişiklikler yapılmaya devam edilmiş ve bu süreçte özellikle AP'nin yetkileri artırılmıştır. AB kurumsal yapısı, bazıları, karar alma, yasama ve yürütme yetkilerini haiz Komisyon, AP, Konsey gibi asıl organlardan, bazıları ise, ESK, BK gibi danışma nitelikli organlardan, diğer bir kısmı ise özerk bir yapıyı haiz Topluluk Ajansları ve İcrai Ajanslar gibi Ajanslardan

oluşmaktadır. Bu başlık altında sadece, eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin politikalara kaynaklık ve etki yapması muhtemel asıl organlara, bu organların, hangi yetkiler, mekanizmalar ve araçlarla bu etkileri yaratabileceğine ve AB Yönetişim sistemi içinde yer alan eğitim ile ilgili uzmanlık ağları, veri tabanları gibi yapılanmalara değinilecektir.

Genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları da dâhil olmak üzere AB politikalarının oluşmasına ve şekillenmesine etki eden aktör ve kaynaklara dair ilk olarak bahsedilmesi gereken, AB'nin asıl organlarıdır. İlk asıl organ 'Avrupa Zirvesi (European Summit)' diye de bilinen Avrupa Konseyi'dir (European Council). Avrupa Konseyi, AB üyesi ülkelerin devlet ve hükümet başkanlarının, Avrupa Komisyonu Başkanının ve dışişleri bakanlarının belirli aralıklarla, genelde Brüksel'de bir araya geldiği, önemli konuları tartıştıkları, AB'nin geleceğini şekillendirdikleri ve orta ve uzun vadeli politikalarını belirledikleri toplantılardır. Siyasi tıkanıklıkları, üye devletlerin en üst yetkilileri tarafından daha çabuk çözüme ulaştırmak ve Topluluğa siyasi etkinlik kazandırmak amacıyla, üye ülke liderlerinin 10.12.1974 tarihindeki Paris Zirvesinde aldıkları karar uyarınca, 1975'ten itibaren Avrupa Konseyi adı altında düzenli olarak yapılan bu toplantılar, 1986 yılında imzalanan TAS ile birlilte hukuki bir temel kazanmıştır. Eğitim alanına ilişkin olarak Avrupa Konseyi, genel ilkeleri ve izlenecek politikaları belirleyerek, Komisyona getireceği yasa tekliflerine dair fikirler vererek, kılavuzluk ederek ve gerekirse Komisyondan bu konularda taleperde bulunarak, eğitim alanına ve eğitim politikalarının oluşmasına etki etmektedir. İkinci asıl organ olan Bakanlar Konseyi, ya da diğer adıyla AB Konseyi (Council of the European Union), AP örneğinde olduğu gibi 1.7.1967'de yürürlüğe giren Füzyon Antlaşması ile üç Topluluğun Konseyinin yerini alan ve üye devletlerin bakanlarından oluşan, AB'nin üst düzeyde temel karar alma ve yasama organıdır. AP'de olduğu gibi, zaman içinde kurucu antlaşmalarda öngörülen yapısında, gerek yetkiler, gerekse karar alma usûlleri açısından değişikliklere uğrayan Konseyin, AB mevzuatı ve politikaları ile ilgili ortak kararlar almak, Birliğin siyasi amaçlarını belirlemek, üye devletlerin politikaları arasında eşgüdümü sağlamak gibi görevleri vardır (McCormick, 1999:125; İKV, 1995:3; Karluk, 2003; Tekinalp ve Tekinalp, 2000:150). Üye devletlerin Dışişleri Bakanlarının katılmasıyla toplanan Konsey, Konsey Başkanının girişimi veya Komisyon üyelerinin talebi üzerine gündemdeki konulara göre üye ülkelerin ilgili bakanları nezdinde veya gündemin içeriğine göre üye ülkelerin değişik politika alanlarındaki bakanlarının iştirakleriyle de toplanabilir. İhtisas Konseyleri denen bu Konseylerden birisi de, Eğitim, Gençlik ve Kültür Konseyidir. Komisyon tarafından gündeme getirilen TP'ler, ancak AP ile beraber üye ülkelerin eğitim bakanlarının katılımı ile toplanan Konseyin onayı ile yürülüğe girebilir. Oluşma safhasında Komisyon kadar çok etkin olmasa bile, özellikle karar ve onay aşamalarında devreye

girerek, AB eğitim politikalarının belirlenmesinde rol oynayan diğer bir asıl AB organı ise Avrupa Parlamentosudur (AP). Ortak karar prosedürü sayesinde eğitim ile ilgili alınan kararlara katılan, eğitim alanına yapılacak olan harcamaların da içinde olduğu AB bütçesini onaylayan, AB içindeki eğitim politikalarını veya uygulamalarını etkileyebilecek olan uluslar arası antlaşmaları onaylayan ve ortak karar prosedürünün uygulanacağı alanların giderek artması ile etkinliği giderek artan AP'nin yapısına, yetkilerine ve oluşumuna daha yakından bakmak, AP'nin eğitim politikalarını etkileme kapasitesi ve ne yönde etkileyebileceği hakkında fikir verebilecektir. Kısıtlı da olsa yetkileri yasa ile garanti altına alınmış olan ilk uluslar arası parlamento olan AP, ilk olarak AKÇT Antlaşması ile kurulmuş, 1.7.1967 tarihli Antlaşma ile diğer Topluluk Parlamentolarıyla birlikte, her üç Avrupa Topluluğu için tek bir parlamentoya dönüştürülmüştür (Westlake, 1994). AP bünyesinde, genel kurul oturumlarının hazırlık çalışmalarını yürüten yirmi Daimi Komite (standing committee) vardır ve bunlardan bir tanesi de eğitim ile ilgili çalışmaları yürüten Kültür ve Eğitim Komitesidir (Committe on Culture and Education). Kültür ve Eğitim Komitesi, Birlik içindeki kültürlere ait bilginin geliştirilmesi ve yayılması, kültürel mirasın koruması, kültürel ve dilsel çeşitliliğin korunması, Avrupa yüksek öğrenim alanını politikaları ve bu alanın geliştirilmesi, Avrupa okulları sisteminin ve hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, görsel işitsel politika ve bilgi toplumunu kültürel ve eğitsel yönleri, gençlik politikası ve bir spor politikasının geliştirilmesi, bilgi ve medya politikası gibi konulardan sorumludur. Atadığı bir raportör aracılığıyla, eğitim konularına ilişkin olarak AP'nin çalışmalarına yön veren ve hangi yönde oy kullanılması gerektiği üzerine tavsiyelerde bulunan Komite ayrıca, eğitim ve kültür alanında üçüncü ülkelerle ve UAÖ'lerle yapılan işbirliği konularından da sorumludur. 9-10 Aralık 1974'teki Paris Zirvesinde alınan kararla birlikte, AP'ye üye ülkelerden atama yapılması uygulamasına son verilmiş, Haziran 1979'dan itibaren parlamenterler, beşer yıllık arayla yapılan tek dereceli genel seçimlerle belirlenmeye başlanmıştır. Parlamento salonunda üyeler, ulusal heyetler olarak değil, oluşturulmuş olan siyasi gruplara göre otururlar ve Grup oluşturulmasında önemli olan, milliyetten ziyade siyasi görüşlerdir (Westlake, 1994:11; Fitzmaurice, 1978). Öte yandan AP'nin bu yapısının yine de, eğitime dair alınan kararlar üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür; zira devletten kaç üye seçileceği nüfusa göre belirlenir ve üyelerin, kendi ulusal eğitim sistemlerini ve politikalarını AB düzeyine taşımak istemeleri beklenen bir durum olmak gerektir. Komisyon ve Konsey arasında paylaşılmış yasama ve yürütme yetkilerinin kullanılmasının demokratik biçimde denetlenmesi amacıyla kurulan ve bir nevi danışma organı durumunda bulunan AP, kuruluşundan bu yana giderek artan yasama, bütçe ve denetim alanlarında sahip olduğu yetkiler üzerinden AB eğitim politikalarına etkide bulunmaktadır. AP'nin eğitim alanına etki edebilmesinin en önemli kaynağı, yasama alanındaki yetkileri ve bu kapsamda, eğitim alanında da kullanılan ortak karar prosedürüdür. Örneğin, TP'ler, AP

ve Avrupa Konseyi'nin onayı ile yürürlüğe girmektedir. Parlamento AB Komisyonu'nun yasa taslaklarını değiştirebilir, Bakanlar Konseyi bu değişiklikleri kabul etmediğinde iptal edebilir, ya da Konsey'in değişiklik önerilerini kabul etmesi durumunda yasa taslaklarını onaylayabilir. Normal yasama yöntemi olan ortak karar prosedürüne göre, AP ile Konsey eşit konumda olup Komisyon tarafından önerilen yasalar, AP ile Konsey'in ortak-kararıyla onaylanır. AP'nin sahip olduğu en önemli güçlerden biri olan ortak-karar mekanizması, eğitim, kültür, işçilerin serbest dolaşımı, iç pazar yaratılması, araştırma ve teknoloji geliştirme, çevre, tüketicinin korunması, ve sağlık alanlarını kapsamaktadır. AP'nin eğitim alanına etki yapabilmesinin yolarından birisi de, AP'nin siyasi önceliklerini yaşama geçirmede kullandığı bir araç olan bütçeye ilişkin yetkileridir. Yasama yetkisinde olduğu gibi, bütçe yapma yetkisinde de ortak sorumlu olan AP ile Konsey, bir araya gelerek Komisyon'un bütçe taslaklarını görüşür ve onaylarlar. Bütçe, AP Başkanı tarafından imzalanmadan yürürlüğe konamaz. Parlamento, eğitim harcamaları, az gelişmiş bölgelere yapılacak harcamalar, işsizliği azaltmak için yapılacak harcamalar gibi yıllık bütçedeki harcamaların çoğunda son söz söyleme hakkına sahiptir. Nitekim TP'lerin hayata geçirilmesi için, bu programlara ilişkin harcamaların içinde yer aldığı bütçenin AP tarafından onaylanması gerekir (Corbett et al., 2000; Duff, 1994:32, 35, 225-229). AB'nin gereksinmelerini karşılayamadığı inancıyla bütçenin tümünü reddetme hakkına sahip olduğu, Bütçe Denetleme Komisyonu aracılığıyla bütçe harcamalarını sürekli denetlediği, bütçenin harcamalarından sorumlu olan Komisyon'u ibra edip etmeme yetkisine sahip olduğu düşünüldüğünde AP'nin, bütçe yetkileri üzerinden dolaylı olarak eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarını etkileyebileceğini söylemek mümkündür. AP, AB'nin tüm etkinlikleri üzerinde sahip olduğu denetim yetkileri ve görevi üzerinden de dolaylı olarak eğitim alanını etkileyebilir. Toplulukların 'demokratik denetim organı' olan AP'nin, Konsey ile Komisyon arasında paylaşılmış olan yasama ve yürütme yetkilerinin kullanılmasını demokratik yoldan denetlediği, geçici soruşturma komisyonları kurabildiği, Komisyon Başkanı'nı onaylayarak, komiserlerin atamalarını kabul ederek Komisyon'un atanma sürecinde önemli bir rol oynadığı, hatta güven oylaması yoluyla veya yetkisi dahilinde bulunan gensorunun 2/3 çoğunlukla kabulü durumunda, Komisyon'u istifa etmeye zorlayabildiği (Westlake,1994:11; Karluk,2003:117;Tekinalp ve Tekinalp,2000:152-157; Fitzmaurice, 1978; Duff et al.,1994:32, 35, 225-229; Corbett et al., 2000) ve diğer tarafta Komisyonun politikaların oluşmasında en önemli aktör ve girişimci olduğu bir arada düşünüldüğünde, AP'nin Komisyon üzerindeki denetleme yetkileri üzerinden, eğitim ve yabancı dil eğitimine dolaylı bir şekilde de olsa etki etme ihtimali olduğunu söylemek mümkündür.

Birliğin diğer bir asıl organı, Konsey ve AP'de olduğu gibi, 1967 tarihli Füzyon Antlaşması ile birlikte, üç Topluluk için de ortak hale gelen ve üye ülkelerce gönderilmekle birlikte, kendi ulusal hükümetlerinden tamamen bağımsız olarak davranmak ve çıkarlarını gözetmek durumunda olan Komiserlerden oluşan, Birliğin yürütme organı durumundaki Komisyondur. Komisyon, eğitim politikalarının belirlenmesi ve yürütülmesi açısından, AB'nin en önemli organıdır; zira eğitim alanındaki Avrupa bütünleşmesi sürecinde Komisyonun çok önemli ve merkezi bir rolü vardır. Paris Antlaşması ile kurulan Yüksek Otoritenin bir devamı olan Komisyon, Birliğin ortak çıkarlarını temsil eden, üye devletlerin, Topluluk kurumlarının ve kişilerin Topluluk hukukuna uygun hareket edip etmediğini denetleyen, mevzuat önerileri hazırlayan, ortak politikaların ve TP'lerin yürütülmesini sağlayan, dış ilişkilerde Birliği temsil eden ve müzakereleri yürüten, yani Birliğin can damarı organıdır. Komisyon, yürütme görevini yerine getirirken çoğu zaman üye ülkelerden uzmanların oluşturduğu ve başında her politika alanı için bir Komiserin bulunduğu komisyonların görüşlerine başvurma gereği duyar. Komisyon bünyesinde, çeşitli alanlarda çalışan ve belirli bir konu üzerine uzmanlaşmış yönetim birimleri olan 24 Komisyon veya Genel Müdürlük (Directorate-General–DG) bulunur. Her Genel Müdürlük, Genel Müdürlüğün siyasi ve yönetim sorumluluğunu üstlenen Komisere karşı sorumlu olan bir Genel Müdür (Director-General) tarafından yönetilir. Genel Müdürlükler ayrıca daha alt birimlere ayrılabilirler. Komisyon bünyesinde eğitimden sorumlu olan müdürlük, Eğitim, Öğretim, Kültür ve Gençlik (Education, Training, Culture and Youth) Müdürlüğü, dil öğrenimine ilişkin olarak yeni kurulan müdürlük ise, Çok dillilik (Multilingualism) Müdürlüğüdür. Komisyonun bu genel müdürlükleri, ilgili oldukları alanlardaki TP'lerin yürütülmesinden ve programlara ilişkin teklif çağrılarını yayımlamaktan sorumludurlar. Birliği harekete geçiren organ olarak nitelenen Komisyon, özellikle yasama ve yürütme alanlarında sahip olduğu yetkiler sayesinde eğitim politikalarının belirlenmesinde ve yürütülmesinde belirleyici organ durumundadır. AP ve Konsey gibi Komisyonun kurucu antlaşmalarda yer alan yetkilerinde de zaman içinde değişiklikler gelmiş, TAS ile getirilen değişiklikler ve özellikle Komisyon Başkanı Delors'un çabaları sayesinde Komisyon, yasama sürecini başlatma ve tüm alanlarda politika önerileri sunma yetkisine sahip olmaya devam etmiştir. Maastricht Antlaşmasında, Topluluğun demokrasi eksikliğinin giderilmesine yönelik önlemler kapsamında AP'nin AB halklarını, Bakanlar Konseyinin üye ülkeleri ve Komisyonun Birlik çıkarlarını temsil ettiği görüşünden hareketle Antlaşmanın 155-163'üncü maddelerinde Komisyonun görevleri ifade edilmiş, Komisyon ekonomik ve parasal birlik ve eğitim de dâhil olmak üzere sosyal politika alanlarında yeni yetkiler elde etmiştir. Amsterdam Antlaşması sonrasında, işbirliği usulünün pratikte uygulamadan kalkması ve ortak karar alma usulünün yeniden düzenlenmesiyle birlikte, Komisyonun karar alma mekanizmasındaki etkinliği daha da artmıştır. Komisyonun eğitim

politikalarında belirleyici olmasını sağlayan en önemli yetkisi, yasama alanındaki yetkileridir. 1980'lerde ATAD, AT Antlaşmasının 128'inci maddesini yorumlarken, Topluluk kurumlarına eğitim ve mesleki eğitim alanlarında kısmen bağlayıcı mevzuat oluşturma yetkisi vermiş, bu kapsamda Komisyon özellikle yüksek öğrenim alanı başta olmak üzere eğitim alanında yetkiler kazanmış ve her geçen gün eğitim alanında daha fazla inisiyatif almaya başlamıştır (Bastian,1998; Hine,1998). Komisyonun eğitim alanında giderek artan rolünün tek kaynağı ATAD olmamış, Komisyonun kendisi de bu alanda daha fazla sorumluluk almak için her türlü fırsatı değerlendirmiştir. Cram (1997:6), Komisyonun yetkilerini arttırma yönündeki bu tavrını "fırsatçılık" olarak nitelendirirken, Pollack (1994:138), Komisyonun eğitim alanındaki yetkilerini artırma çabasını "girişimcilik" olarak nitelendirmiştir. Daha keskin bir yorum ise, Komisyonun bu yetkisini artırma çabasını "kapkaççılık" olarak niteleyen Murphy'den (2003, 551-562) gelmiştir. Üye ülkeler, özellikle sosyal alanlarda Birliği bu alanların dışında tutmak istemiş olsalar da Komisyon, özellikle gündem belirleme görevi ve kurumsal kaynakları sayesinde eğitim gibi sosyal alanlarda daha fazla bütünleşmenin yollarını aramış ve girişimler başlatmıştır (Bulmer,1998:365-386; Cram, 1997; Rhodes, 1995:78-122; Wendon, 1998:55-73). Sosyal alanlarda daha fazla bütünleşme için Komisyon, Ross'un deyimiyle "Matruşka (Rus bebeği)" taktiği kullanmıştır (Ross,1995:383; Rhodes,1995:78-122). Sosyal politika alanlarındaki bu, girişim başlatma, üye ülkeleri harekete geçirme ve ikna etme özelliğinden dolayı Teague (2000:10) ise Komisyonu, "supranasyonel politika" girişimcisi olarak tanımlamıştır. Antlaşmaya göre, Avrupa Konseyi ve AP'nin talebi üzerine, AB'de kanun teklifi hazırlama, yani yasama sürecini başlatma hakkına sahip tek kurum Komisyon'dur. Komisyon, çerçeve çalışmalar yaparak, açık koordinasyon metodu (AKM) içinde bütün taraflarla görüşerek, Birliğin daha önce üye ülkelerden muhalefet gördüğü ve işbirliğinin zor olduğu eğitim alanında önemli girişimler başlatmış, kanun teklifleri hazırlayarak Konseye ve AP'ye göndermiştir. AKM sürecinin en üstünde yer alan AB Konseyi, hedefleri belirler, daha sonra AKM'nin uygulanacağı her alt politika alanında alt hedefler belirlenir. Daha sonraki süreçte alt Komiteler, Komisyon'un tavsiyeleri doğrultusunda, hedeflere ilişkin göstergelerin ve kıyaslama değerlerinin belirlenmesi gibi konunun teknik boyutu üzerinde çalışırlar. Komisyon AKM'nin çeşitli politika alanlarına uygulanmasında koordinasyon görevi görür, Konseyin belirlediği hedeflere ilişkin öneriler oluşturur, konuya ilişkin en iyi uygulama örneklerinin değişimine aracılık eder, uygulamaya izler ve destek olur, üye ülkelerin eğitimdeki en iyi uygulamaların ve politikaların paylaşıldığı, karşılıklı öğrenme sürecine katılmalarını, diğer ülkelerdeki uygulamalardan dersler almalarını ve kendi uygulamalarına yansıtmalarını cesaretlendirir. Nitekim Komisyon, yayınladığı ilerleme raporlarında bu hususu özellikle dile getirmiştir (EC, 2006:11). 2003'te, belirli politika alanlarına ilişkin hedeflere yönelik olarak sağlanan ilerlemeleri kıyaslamakta kullanılacak bir

iyi uygulamalar veritabanı oluşturan Komisyon yakın zamanda, eğitim politikalarının ve reformlarının ekonomik boyutları hakkında kendisini bilgilendirmesi ve eğitim alanında karar verme süreçlerinin ve eğitim politikaları oluşturma sürecinin iyileştirilmesine katkıda bulunması amacıyla eğitim ve öğretim alanında uzmanlardan oluşan bir 'uzmanlar ağı' oluşturmuştur. Eğitim alanında kurulan ve genellikle üye ülkelerden gelen akademisyenlerden oluşan uzmanlık ağlarından bazıları, eğitim alanının sosyal yönleri üzerinde dururken, bazıları ise eğitim politikaları ve reformlarının sosyal ve ekonomik yönleri hakkında Komisyona tavsiyelerde bulunurlar. Üyelerden gelen akademisyen ve uzmanların politika oluşturma sürecine katılması, Komisyona meşru temele dayanan ve gerekçeleri olan politika girişimleri başlatmasında yardımcı olur. Komisyonun, dolaylı da olsa, eğitim alanında müdahale etme yollarından bir tanesi de, ATAD mekanizmasını devreye sokmaktır. AB komiserleri, AB hukukuna ve AB sözleşmelerine uyulmadığını tespit ederlerse, üye ülkelerden herhangi birine karşı Antlaşma ihlali soruşturması başlatabilir ve gerekli gördüğünde konuyu ATAD'a götürebilirler, zira Komisyon, öncelikle ve her şeyin üstünde, Antlaşmaların, Topluluk mevzuatının korunması, gözetilmesi ve bütün ilgili taraflarca doğru uygulanmasını sağlamakla yükümlüdür. Sonuç olarak Komisyon, eğitim politikaları manasında en önemli AB kurumudur ve Komisyonun çok ciddi tepkilere neden olmadan, ülkelerin eğitim ve öğretim alanlarına giderek daha fazla müdahale etmeye başladığı inkar edilemez bir gerçektir. Nitekim Anayasa taslağı, münhasıran ülkelere ait olan veya paylaşılan yetkilerden farklı olarak 'koordinasyon, yardım' gibi yeni bir dizi yetkiler geliştirerek, eğitim alanına müdahale etme manasında Birliğin eline eskiye oranla daha güçlü hukuki araçlar vermiştir. Öte yandan, AB ülkeleri vatandaşlarının eğitim politikalarına ilişkin kontrol yetkisinin, ulusal hükümetten Avrupa düzeyindeki bir üst kuruma resmi olarak devredilmesine hazır olup olmadıkları tartışmalıdır, zira Avrupa Anayasasının kabul edilmemesi örneğinde de görüldüğü gibi, ülke temsilcileri arasında eğitim politikaları üzerinde ulusal hükümetlerin kontrolü olması gerektiğine dair bir inanç vardır ve üyeler henüz böyle bir uluslar üstülüğe hazır değillerdir. Eğitim politikalarının gelişiminde rol alan AB asıl organlarından bir diğeri ise, özellikle verdiği kararlar, oluşturduğu içtihatlar, diğer bir ifadeyle negatif bütünleşme yoluyla, AB ülkelerinin eğitim politikalarının Avrupalılaşmasına neden olan, Avrupa Toplulukları Adalet Divanı (Court of Justice of the European Communities), diğer adıyla ATAD'dır. Genellikle AİHM ile karıştırılan ATAD, Kurucu Antlaşmaların ve diğer mevzuatın tüm üye ülkelerde aynı şekilde yorumlanmasını ve Topluluk organlarının yasama, yürütme tasarruflarının Topluluk hukukuna uygun olmasını sağlayan, üye devletlerin Topluluk hukukunu ihlal edip etmediklerini karara bağlayan ve Topluluk hukuku süjeleri (gerçek ve tüzel kişiler ile üye devletler) arasında yine bu hukuk alanında çıkabilecek anlaşmazlıkları çözen, kararları üye devletlerdeki bütün mahkemeleri bağlayan ve temyiz edilemeyen, Birliğin en yüksek bağımsız yargı organıdır (Warleigh, 2002:61;

CJEC, 1986:13-27; Arat,1993:4). Ulusal anlaşmazlıklarla ilgili karar verme yetkisi olmamakla birlikte, özellikle 'ayırmcılık yapmama (non-discrimination)' ve 'eşit muamele (equal treatment)' ilkeleri üzerinden eğitim alanına müdahale etme imkânı bulan ATAD, AB vatandaşlığı kavramının ortaya çıkmasından sonra, bu alana çok daha fazla müdahale etmeye başlamıştır (Davies, 2003). Topluluk organlarının geleneksel metotlarla ortak politikalar üretemediği veya mevzuat çıkaramadığı eğitim alanında ATAD, serbest dolaşımı teşvik ederek, dolaşımın önündeki yasal engelleri kaldırarak, TP'lere katılımı artırarak ve dolayısıyla engellerin olmadığı bir Avrupa eğitim alanının yaratılmasına katkıda bulunarak, işçilerin, göçmenlerin ve ailelerinin eğitim alma hakkını sağlayarak, hem üye ülkelerin eğitim sistemlerinin, benzeşmesini, Avrupalılaşmasını, hem de belli konularda fiili (de facto) manada ortak politika oluşmasını sağlamıştır (Corbett, 2005).

Genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları da dâhil olmak üzere AB politikalarının oluşmasına ve şekillenmesine etki eden aktör ve kaynaklara dair ikinci olarak bahsedilmesi gereken kaynak ve aktör, çok düzeyli ve çok taraflı AB yönetişim sistemi ve bu sistem içinde yer alan yapılardır (Hooghe&Marks, 2001). AB politikalarının oluşmasında üye ülkelerin mi, yoksa AB kurumlarının mı daha belirleyici olduğuna dair mevcut iki ana paradigmaya ek olarak, bir üçüncü paradigma daha çıkmış ve AB politikalarının, AB veya üye ülkelerden birisinin güçsüz kılınması pahasına yapıldığı şeklindeki anlayışı reddederek AB yönetişim sisteminin etkilerine işaret etmiştir. Bu görüşe göre, AB politika oluşturma sürecinde, farklı seviyelerde taraflar giderek birbirlerine daha da bağımlı hale gelecek ve sonuç olarak Avrupa bütünleşmesi, üye ülkeleri ne güçlendirecek, ne de zayıflatacaktır; ancak bu bağımlılık hükümet ve hükümet-dışı aktörler arasındaki işbirliği ilişkisini besleyerek üye ülkeleri bir dönüşüme uğratacaktır (Kohler-Koch, 1996:169-210; Marks et al., 1996; Goetz&Hix, 2000; Cowles et.al 2001; Featherstone&Radaelli, 2003). Uluslar üstücü 'yeni-işlevselcilik (neofunctionalism)' ve 'çok-düzeyli yönetişim (multi-level governance)' yaklaşımlarına daha yakın duran bu görüşe göre, AB kurumları yanında, AB ajansları, üniversiteler, sendikalar, yerel çıkar grupları, bilgi veya uzmanlık ağları, her seviyede yapılan hükümet dışı müzakereler, karşılıklı paylaşımlar, vb. oluşan AB yönetişim sistemi, Avrupa bütünleşmesinin ve politika oluşturma sürecinin en önemli belirleyicilerinden birisi haline gelmiştir. Öyle ki, yönetişim sistemi ve bu sistem içinde oluşan politika eliti gibi güçler, bazen çeşitli bağımsız politika ve etki kanallarını kullanarak, Avrupa politika sürecinde, kendi hükümetlerini baypas edebilmekte ve bizzat politikaların kaynağı olabilmektedirler (Lawn & Lingard, 2002: 290-307). Oluşturulmaya çalışılan Avrupa Eğitim Alanı ve bu alana ilişkin çok taraflı ve çok düzeyli yönetişim yapısı içinde söz sahibi aktörlerin sayısı, yerel yönetimleri, şehir yönetimlerini, okulları, uzman ağlarını da içine alarak giderek artmaktadır (Beukel,

2001: 129,131). Aslında yönetişim sistemi içine giderek daha fazla aktörün devreye girdiği bu eğitim alanının, tamamıyla Anayasal ve hukuki bir temele dayandığını söylemek de pek mümkün değildir (Novoa & Lawn, 2002). Öte yandan, yerel, ulusal ve ulus üstü düzeylerde çok farklı kurum, kuruluş ve kişilerin oluşturduğu bu alan, zaman içinde fiili bir durum yaratarak meşruiyet kazanmış ve kendi eğitim söylemini geliştirmiştir. Bu görünen veya görünmeyen, kurumsal olan veya olmayan yapının etkinliğine dair Shore (2000:147-48), siyasi kişiliklerden ziyade, örneğin eğitim alanından uzmanların, akademisyenlerin, bürokratların, bir fiili Avrupalılaşma süreci başlattıklarını ve hatta "defacto bir Avrupa devleti" oluşturduklarını iddia etmiştir. Yönetişim sistemi içindeki, eğitim alanına etki eden aktörler, gerek ulusal, gerekse Avrupa düzeyinde sadece kurumsal ve hukuki kimliği haiz yapılar olmayıp, sınır aşan, ciddi manada etki yapabilme kapasitesine sahip, bir nevi yeni bir etki grubu ve hatta politika eliti oluşturmuşlardır. Eğitim politikalarına etki eden bu türden elit grupların etki alanı, sadece Avrupa bölgesi ile de sınırlı olmayıp, OECD, DTÖ gibi örgütlerle kol kola, sınırlar aşar duruma gelmiştir. Diğer bir deyişle, küresel bir eğitim politikaları topluluğu oluşmuştur. AB yönetişim sisteminin oluşmasının en önemli nedeni, ortaya çok iddialı hedefler koymakla beraber Birliğin, bu hedeflere ulaşmasını sağlayacak sinerjiyi, ortak politikaları, koordinasyonu ve derinden bir halk desteğini yaratamamış olması, ekonomik alanlarda sağlanan hızlı bütünleşmenin özellikle sosyal politika alanlarına doğru gidildikçe ivmesini kaybetmiş olması ve daha fazla bütünleşme anlamında Birliğin bir nevi duraklama devresine girmiş olmasıdır. Diğer önemli bir neden ise, Birliğe getirilen demokrasi ve meşruiyet eleştirileri olmuştur. Üye devletlerin, halklarını bilgilendirme konusunda yetersiz kalmaları nedeniyle Birlik vatandaşlarının çoğu, Birliğin ne olduğunu, nasıl çalıştığını, kurumlarını yeterince bilemez bir şekilde Brüksel'de bir grup bürokrat veya elit tarafından alınan kararlardan soyutlandıklarını hissetmişlerdir. Demokrasi ve meşruiyet kapsamında yapılan en önemli eleştiri ise, halkların iradesinin AB kurumlarına tam olarak yansımadığı olmuştur. Karar alma süreçleri ve prosedürleri, zaman içinde, konulan hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak güçte karar, politika ve eylem üretemeyecek hale gelmiştir ve yeniden gözden geçirilmeleri gerekmiştir. Birliğin yürütme organı durumunda olan ve dolayısıyla bu tıkanıklığı en çok hisseden kurum olan Komisyon sonuç olarak, AB vatandaşları tarafından AB kurumlarına verilen güçlerin nasıl kullanılacağı, politika oluşturma sürecine Avrupa halklarının nasıl dâhil edilebileceği, nasıl daha etkin politikalar üretilebileceği ve bu politikaların nasıl Avrupa halklarına 'en yakın' olacak şekilde tasarlanabileceği, politikaların uygulanmasında daha fazla açıklık ve etkinliğin nasıl sağlanabileceği sorularına cevap aramaya başlamış ve 1990'ların sonuna gelindiğinde, Birliğin ortaya koyduğu hedeflere ulaşabilmesini sağlayacak, daha etkin bir yönetim modeli, politika oluşturma süreci, prosedürü ve araçları oluşturmayı ana stratejik hedeflerinden birisi olarak belirlemiştir (EC, 2001:8). Bu hedef

doğrultusunda bir ekip oluşturulmuş ve içinde 'ulusal politikalarda yakınsama,' 'AB politikalarının geleceği' gibi alt çalışma gruplarının da olduğu, on iki çalışma grubu, altı ana alanda, yeni bir AB yönetim modeli üzerinde çalışmaya başlamışlar ve 2001'de ortaya, AB Yönetişi modelinin temel belgesi olan 'Avrupa Yönetişimine İlişkin Beyaz Kitap' çıkmıştır (EC, 2001). AB yönetişimini, Avrupa düzeyinde verilen yetkilerin ve iktidar gücünün nasıl kullanıldığına ilişkin kural, süreç ve davranışlar olarak tanımlayan Beyaz Kitap, böylesi bir yönetişimin temel ilkelerini, 'açıklık, katılımcılık, hesap verebilirlik, etkinlik ve (ekonomik ve sosyal) uyum' olarak ortaya koymuştur. Beyaz Kitaba göre iyi bir yönetişim sistemi oluşturulması ancak, karar ve politika oluşturma süreçlerinin şeffaf ve hesap verebilir kılındığı, BİT'ten de azami faydalanarak bu süreçlere AB vatandaşlarının daha fazla katılmalarının sağlandığı ve herhangi bir konuda uygulanacak politikanın her aşamasını baştan sona izleyebilmelerinin mümkün kılındığı, her türlü STK'nın, ayrıca ilgili politika alanındaki uzmanların ve uzmanlık ağlarının sürece dâhil edildiği bir bölgesel ve yerel demokrasi aracılığıyla mümkündür. Bir taraftan Beyaz Kitap'ta ileri sürülen görüşler, diğer taraftan da bütün dünyayı olduğu gibi AB'yi de etkileyen, ulus devletlerin küçülerek, bazı alanlardan elini ayağını çekerek, ademi merkeziyetçiliğe giderek, geleneksel yönetimden, yönetişime doğru yönelmeleri eğilimi, AB yapısı içinde de, sadece Birlik kurumlarının yer aldığı hiyerarşik, dikey bir yapı yerine, Birlik kurumları ve geleneksel prosedürler yanında içinde, gerek yerel seviyede, gerekse Avrupa seviyesinde yeni kamusal, sivil aktörler, yeni işbirliği olanakları, bilgi ve deneyim değişimleri mekanizmaları, AKM gibi politika araçlarının olduğu, hem yatay, hem de dikey yapıların oluşturduğu bir ağ veya çok-düzeyli bir yönetişim modeli oluşturulmasını kaçınılmaz kılmıştır (EC, 2001:8-19; Heritier, 2001; Kochler-Koch, 2001; Okçu, 2007: 299-312). AB içinde oluşan bu yönetişim sistemi, Avrupalılaşmanın en önemli aracı ve sonucu olmuştur. AB Yönetişim sisteminin eğitim, kültür, dil manasında birbirlerinden farklı devletlerin olduğu bir alanı kapsadığı, ülkelerin bu alanlarda egemenliklerini devretmek istemedikleri, Birliğin örneğin ekonomik alanda sahip olduğu kadar bir rahatlıkla politikalar üretemediği ve geleneksel hiyerarşik yapılanması içine kullandığı geleneksel Topluluk metotlarını eğitim alanında kullanamadığı düşünüldüğünde, dikey yapılanma içindeki AB kurumlarından ziyade, yatay ve dikey aktörlerin oluşturduğu AB yönetişim sisteminin, Avrupalılık kimliği, Avrupa değerleri, ve AB politikaları yaratmak konusunda daha başarılı olacağını (Rosamond, 2000:60) ve yönetişim kavramına daha yakın duran hükümetler arası işbirliği mekanizmalarının, eğitim, yabancı dil eğitimi gibi alanlarda politika üretebilmenin en mantıklı yolu olarak göründüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim bu nedenle Birlik, bir taraftan eğitim alanını ülkelerin egemenlik sahalarında bırakırken öte taraftan da, AKM gibi işbirliği metotları geliştirerek, gerek

ülkeler, gerekse AB düzeyindeki bütün ilgili aktörlerin politika üretme, politikaları koordine etme sürecine katılmalarını sağlamıştır.

AB yönetişim sistemi içinde eğitim alanına veya eğitim politikalarının oluşmasına doğrudan veya dolaylı yolarla etki eden veya etki etme kapasitesine sahip yapılardan BK, ESK gibi bazıları, Komisyon, AP, Konsey gibi AB ana kurumlarına danışmanlık hizmeti veren yardımcı kurumlarken, bazıları ise, ademi merkeziyetçi bir yapıda kurulmuş olan bağımsız ajanslardır. Ayrıca bahsedilmesi gereken diğer bir yönetişim unsuru ise, uzmanlık ağları ve buna benzer yapılanmalardır. AB Yönetişim sistemi içinde yer alan yardımcı organlardan birisi olan Ekonomik ve Sosyal Komite (The Economic and Social Committee), Roma Antlaşması ile Konsey ve Komisyona yardım etmek ve istişari nitelikte görev yapmak üzere kurulmuş olan ve bilim ve öğretim grupları da dâhil olmak üzere çeşitli ekonomik ve sosyal çıkar gruplarının temsilcilerinden meydana gelen bir organdır. AB karar alma sürecinin ayrılmaz bir parçası durumunda olan ESK, Konsey ve Komisyona görüş bildirir. Görüşleri bağlayıcı olmamakla birlikte, Antlaşmada öngörülen hallerde ESK'ya danışılması zorunlu olabilir veya ESK, önemli gördüğü konularda kendi inisiyatifiyle görüş bildirebilir. Amsterdam Antlaşması sonrasında, sayılan alanlar dışında toplumsal sorunları kapsayan bir dizi farklı alanda da ESK'ya danışılmaya başlanmıştır. Eğitim konusunda Konsey, içinde eğitim alanından kişilerin de olduğu ESK'ya danıştıktan sonra ortak karar alma yöntemi çerçevesinde hareket eder. ESK örgütlü sivil toplumu temsil eder, bu nedenle ESK'nin karar alma süreçlerine katılımı, alınan kararların destek bulması, karar alma süreçlerinin şeffaflığının sağlanması, kararların benimsenmesi, daha etkin uygulanabilmesi ve meşruiyet temeli bulabilmesi açısından önemlidir. ESK ayrıca, 'Bilgi Toplumu Stratejisi,' 'Hayat boyu Öğrenme İçin Avrupa Nitelikler Çerçeve Belgesi' örneklerinde olduğu gibi, eğitim politikalarına ilişkin görüşlerini yayınlayabilir veya kendi başına ya da örneğin 23-24 Mart 2006 Avrupa Konseyinin yaptığı gibi talep üzerine, 'Yenilenmiş Lizbon Stratejisine İlişkin Lizbon Grubu (Lisbon Group on the Renewed Lisbon Strategy-Spring 2006-Spring 2008)' gibi özel çalışma grupları kurup, Avrupa Konseyine verilmek üzere raporlar hazırlayabilir. Diğer bir yardımcı organ olan Bölgeler Komitesi (Committee of the Regions), Maastricht Antlaşması ile oluşturulan, bölgesel ve yerel yönetimlerin temsilcilerinden oluşan istişari nitelikteki bir organdır. BK, AB karar alma sürecinde, özellikle eğitim, gençlik, çevre, ulaştırma gibi yerel ve bölgesel yönetimleri ilgilendiren konularda karar alınırken, bölgesel ve yerel görüşlerin dikkate alınmasını sağlar. Antlaşmada öngörülen hallerde, BK'ya danışılması zorunludur, ayrıca Komite bu alanlarda kendi inisiyatifi doğrultusunda görüş bildirebilir. Diğer bir aktör olan Topluluk Ajansları (Community Agencies), Avrupa kamu hukukuna göre yönetilen, kendi tüzel kişliklerini haiz ve AB asıl kurumları dışında

kalan yapılardır. Belirli teknik, idari veya bilimsel faaliyetleri görmek üzere ikincil mevzuat araçlarıyla oluşturulan bu yapılar, ademi merkeziyetçi bir anlayışla kurulmuş olmakla beraber, AB çatısı altında birinci sütun içinde yer almakta ve Topluluk ana kurumları tarafından denetlenmektedirler. Hali hazırda mevcut olan 24 Avrupa Topluluğu Ajansı içinde eğitim ile ilgili olanlar, özellikle mesleki eğitime ilişkin olarak kurulmuş olan Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (European Centre for the Development of Vocational Training-Cedefop) ve Avrupa Mesleki Eğitim Vakfıdır (European Training Foundation-ETF). 1975 yılında kurulan Cedefop, AB içinde mesleki eğitimi, bir Avrupa hayat boyu öğrenme alanının oluşmasını teşvik etmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan, bu kapsamda, ilgili dokümanları toplayan, yayınlayan, verilerin analizini yapan, mesleki eğitime ortak yaklaşımlar geliştirmeye çalışan ve bu alan ilişkin tartışmaları yapılmasını sağlamak için özellikle AB içinde ve dışındaki politika yapıcılar için bir nevi forum görevi gören bir ajanstır. 1990'da AB Bakanlar Konseyi'nin MDAÜ'ndeki insan kaynağı gelişimine katkıda bulunulmasına ilişkin 1360 sayılı kararının ardından 1994'te kurulan ETF ise, 1998'de yetki alanı genişletilerek MEDA ülkelerini ve sonra aday ülkeleri de kapsamaya başlamış ve 1995'ten itibaren bir AB ajansı olarak çalışmaya başlamıştır. ETF, Komisyonun Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışır ve AB Dış politikasına paralel bir şekilde ortaklık ilişkisi içinde olunan ülkelerde yapılacak eğitim yatırımlarına ilişkin Komisyona tavsiyelerde bulunur. ETF, kapsamında bulunan ülkelerde mesleki eğitim alanındaki reformlara ilişkin sağlanan ilerlemeleri değerlendirerek, Komisyonun isteği üzerine projeleri izleyerek, tasarlayarak, ülkelerdeki politika yapıcıların sistemlerini modernize etmeleri için kapasite yaratmaya çalışarak, AB politikalarını yaymaya çalışarak, sosyal taraflar arasında yerel, ulusal ve uluslar arası ağlar geliştirilmesine katkıda bulunarak, mesleki eğitim alanındaki uzmanlığını diğer ülkelerle paylaşarak, insan kaynağını geliştirmeyi, beceriler kazandırmayı, daha iyi hayat şartları yaratmayı ve kültürel çeşitliliğe, insan haklarına saygı duyan bir toplum için aktif, katılımcı, demokratik vatandaşlık kavramını geliştirmeye çalışır. ETF ayrıca, TEMPUS Programının yürütülmesinde de Komisyona yardım eder, DB, UNESCO, OECD, DTÖ, ILO gibi örgütlerle ve Cedefop ile işbirliği içinde çalışır. Diğer bir aktör olan ve Topluluk Ajanslarına benzer yapılar olan İcrai Ajanslar (Executive Agencies) ise, bir veya birden fazla Topluluk Programına ilişkin faaliyetin icra edilmesine ve yönetilmesine yönelik olarak 58/2003 sayılı Konsey Tüzüğü ile belirli bir süre için kurulmuş olan Ajanslardır. Hali hazırda mevcut olan altı İcrai Ajans içinde eğitim alanı ile ilgili olan ajans, Eğitim, Görsel-işitsel ve Kültür Ajansıdır (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency-EACEA). Eğitim, mesleki eğitim, vatandaşlık, gençlik, görsel-işitsel materyaller ve kültür konularında Topluluk tarafından yürütülen Program ve eylemlere ilişkin faaliyetlerin icrasına yönelik

olarak 1.1.2006'da Brüksel'de kurulan EACEA, tüzel kişiliği haiz özerk bir yapı olmasına rağmen, AB Komisyonunun eğitim ve kültürle ilgili Genel Müdürlüğüne raporlar verir.

AB yönetişim sistemi içinde genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının oluşmasına etki eden diğer bir yapı ise, yerel, ulusal ve Avrupa düzeyinde birbirine bağlı olan ve akademisyenlerin, uzmanların oluşturduğu uzmanlık ağları, veri tabanları gibi ağ bağlantılarıdır. Bu ağlar, eğitim alanındaki uzmanların ve akademisyenlerin sınırları aşan bir biçimde karşılıklı bilgi değişimine, karşılıklı politika öğrenmelerine, iyi uygulamaların ve politikların yayılmasına imkân verirken, veri tabanları ise, eğitim alanında istatistikler ve diğer veriler yoluyla eğitim sistemlerinin kıyaslanabilmesine, standartlar ve göstergeler geliştirilebilmesine imkân vermiştir. Yönetişim sistemi içinde ayrıca eğitim politikalarının oluşmasına etki eden, örneğin dil ile ilgili teknolojilerin ve kaynakların gelişmesine katkı sağlamak için 1995 yılında kurulmuş olan ELRA (European Language Resources Association) gibi dernekler, örneğin Avrupa'daki azınlık dil gruplarına ilişkin bilgilerin yayılması ve bu dillerin teşvikine yönelik kurulmuş olan EUROMOSAIC projesi veya AB Comenius projesi içinde yine azınlık dilleri arasındaki ortaklıkları ve farklılıkları ortaya koymak için kurulmuş olan MINOLA projesi gibi proje grupları, Avrupa Ticaret Sendikası Eğitim Komitesi (ETUCE-European Trade Union Committee for Education) gibi sendikalar gibi başka bağımsız yapılar da mevcuttur. Bu ağ ve yapıların bir kısmı AB Komisyonu tarafından kurulmuş ve finanse edilirken, bir kısmı da tamamen bağımsız olmakla beraber AB'ye destek vermekte, bir kısmı genel eğitim ve mesleki eğitim ile ilgiliyken, bir kısmı ise dil eğitimi ile ilgilidirler. Genel ve mesleki eğitim ile ilgili kurulan yapılardan Avrupa Eğitim Ekonomisi Uzman Ağı (European Expert Network on Economics of Education-EENEE), AB Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü tarafından desteklenen, AB ülkelerindeki önde gelen eğitim ekonomisi konusu üzerindeki uzman merkezlerin ağbağlantılanmasıyla oluşan bir AB düşünce kuruluşudur. EENEE'nin amacı, eğitim ekonomisi üzerine yapılan araştırmaların teşvik edilmesini ve üye ülkelere yayılmasını, eğitim ve mesleki eğitim alanlarında politika oluşturma ve karar verme süreçlerinin iyileştirilmesini, bir Avrupa araştırma alanı yaratılmasını, en iyi uygulamaların karşılıklı öğrenilmesini sağlayacak bir karşılıklı politika öğrenme, fikir alışverişi forumu oluşturmaktır. EENEE ayrıca, Birliğin Lizbon hedefleri arasında ortaya koyduğu bilgi toplumu olma hedefine ilişkin eksiklikler, bu eksikliklerin nasıl kapatılacağı, AB içinde beşeri sermayenin nasıl oluşturulabileceği, eğitim alanında yapılacak olan çalışmaların ekonomik boyutları gibi konularda Komisyona tavsiyelerde bulunmayı amaçlamaktadır. Diğer bir ağ olan TTNET, mesleki eğitim ve öğretim alanındaki politika yapıcıların, karar vericilerin, öğretmen ve eğiticilerin ağıdır. 1998 yılında Cedefop tarafından, bu konulardaki ulusal ağların birbirlerine

bağlanmasıyla oluşturulan TTnet'in amacı, mesleki eğitim ve öğretim alanındaki AB çerçeve politikasının yayılmasına ve uygulanmasına katıda bulunmaktadır. Diğer bir ağ olan PLOTEUS, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü ve Mesleki Rehberlik İçin Ulusal Kaynaklar Merkezleri (National Resources Centres for Vocational Guidance) iş birliği ile idare edilen ve AB içinde öğrenim görme imkânları, olasılıkları, AB ülkelerinin değişik eğitim sistemleri, değişim programları, hibeler, bu konularda Avrupa ülkelerinde kiminle iletişime geçileceği, nasıl başvurulacağı, üniversiteler ve yüksek öğrenim kurumları, başka bir AB ülkesine gidildiği zaman bilinmesi gereken, öğrenim harçları, kalacak yer bulma, yasal mevzuat gibi konularda bilgiler veren, okul, mesleki eğitim ve yetişkin eğitim kurs verileri internet sitelerine bağlantı sağlayan bir ağdır. Benzer şekilde Euro-Guidance, Avrupa'daki Mesleki Rehberlik İçin Ulusal Kaynaklar Merkezlerini birbirine bağlayan, öğrenci hareketliliğini teşvik etmeyi ve rehberlik merkezlerinin Avrupa içindeki imkânlar konusunda Avrupa vatandaşlarını daha iyi bilgilendirmeleri konusunda yardım etmeyi amaçlayan bir ağdır. Diğer bir ağ ise, üye ve aday ülkelerdeki Ulusal Referans Noktalarının (National Reference Points-NRP) birbirlerine bağlanmasıyla oluşturulan bir mesleki nitelikler ağı olan NRP'dir. NRP'nin amacı, ulusal mesleki nitelikler, sertifikalar ve sertifika eklerine ilişkin soruların cevaplarının bulunabileceği, konuya ilişkin idari yapılara ulaşılabilecek ve Avrupa Ulusal Referans Noktaları ağına ulaşılmasını sağlayacak bir ağ oluşturmaktır. 1984 yılında AB Komisyonu tarafından kurulan ve Socrates ve Erasmus gibi TP'lerin de bir parçası olan, Ulusal Akademik tanıma ve Bilgi Merkezleri Ağı (National Academic Recognition Information Centres-NARIC) ise, AB ülkeleri, MDAÜ ve EEA ülkelerinde diplomaların ve akademik sürelerin tanınmasını, öğrenci, öğretmen ve eğitim alanındaki uzmanların değişimini geliştirmeye çalışan, bu kapsamda gerekli bilgi, yardım ve danışmanlık hizmetleri veren ve aynı amaçlarla AK ve UNESCO tarafından kurulmuş olan ENIC (European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility) ile de işbirliği halinde çalışan bir ağdır. AB Komisyonu ve AB üye ülkeleri tarafından 1980'de kurulan ve Socrates Programının da önemli bir parçası olan Eurydice ise, eğitim sistemleri ve politikalarına ilişkin güvenilir bilginin Avrupa düzeyinde toplanması, izlenmesi, işlenmesi ve yayılmasını sağlayan ve Avrupa birimi ve ulusal birimlerden oluşan kurumsal bir ağdır. AB ülkelerini, EFTA ülkelerini ve aday ülkeleri kapsayan Eurydice, eğitim ile ilgili bütün verileri, karşılaştırmalı analizleri, gösterge ve standartları Eurybase veritabanı vasıtasıyla eğitim politikası yapıcıların hizmetine sunmaya ve dolayısıyla Birlik içinde ortak politikalar oluşmasına dönük işbirliğinin gelişmesine katkıda bulunmaya çalışır. Eurostat ile işbirliği içinde çalışarak Key Data raporları hazırlayan Eurydice ayrıca, Cedefop, Avrupa Eğitim Vakfı (ETF), AK, OECD, UNESCO ile de yakın işbirliği içinde çalışır. Benzer şekilde EUROSTAT (Avrupa Birliği İstatistik Ofisi), eğitim alanı da dâhil olmak üzere AB'yi ilgilendiren tüm konularda

istatistiki analizler ve tahminler yayınlayan, ulusal istatistiki veriler ile Avrupa düzeyindeki ortalamaların kıyaslanabilmesine imkân tanıyan bir merkezdir. Başka bir örnek olarak Avrupa Okulları Ağı ise, eğitim kurumları arasında bilgi paylaşımını ve değişimini sağlamaya yönelik olarak, AB Komisyonu, AB ülkeleri Eğitim Bakanlıkları ve sosyal taraflar tarafından kurulmuş olan bir ağdır. AB yönetişim sistemi içinde yer alan uzmanlık ağları, veri tabanları gibi yapıların bir kısmı ise diller ile ilgili yapılardır. Bu yapılardan Avrupa Az Konuşulan Diller Bürosu (EBLUL), dil çeşitliliğini ve dil öğrenimini teşvik etmek amacıyla 1982'de kurulmuş olan bir hükümet dışı kuruluştur. Dillerle ilgili bilgilerin Avrupa ve uluslar arası düzeyde paylaşılmasını sağlayan EBLUL, Komisyon tarafından onaylanan dil programlarını yürütür, dil alanında Topluluk faaliyetlerinin ve programlarının yayılmasını, duyurulmasını, Birlik içindeki dil topluluklarının birbirlerine bağlanmasını, yerel ve ulusal yetkililerle temas içinde az konuşulan dillerin korunmasını, diller konusunda yayınların yapılmasını, toplantılar düzenlenmesini, sağlar. EBLUL, AK, BM Ekonomik ve Sosyal Konseyi (ECOSOC), UNESCO ve AGİT ile de koordinasyon içinde çalışır ve ayrıca Komisyona, dillerin korunmasına ilişkin tavsiyelerde bulunur, raporlar hazırlar, uzmanlık sağlar. Topluluk kurumları ile ortak çalışan EBLUL, Komisyon tarafından desteklenir ve çalışma programı Komisyon tarafından onaylanır. Dillerle ilgili kurulan diğer bir yapı olan Mercator, AB Komisyonunun inisiyatifiyle AB üye ülkelerinde konuşulan azınlık dillerine ilişkin çalışan üç araştırma ve dokümantasyon merkezinin bir araya gelerek oluşturduğu bir ağdır. Mercator-eğitim, eğitimde kullanılan azınlık dillerini, Mercator-yasama (CIEMEN), azınlık dillerinin kamu idaresinde kullanılmasına dair mevzuatı, Mercator-medya ise bu dillerin medyada kullanılmasını ele alır. Mercator, azınlık dilleri ile ilgilenen bütün kişilere ve de özellikle politika yapıcılara destek vermeye ve kaynak sağlamaya çalışır. Diğer bir yapı ise, SIGMA Diller Bilimsel Komitesinin ve Komisyonun, 1995 Haziranında ortaklaşa düzenlediği Stockholm Değerlendirme Konferansından sonra 1997'de, Komisyonun desteğiyle bağımsız ancak Komisyon destekli bir yapı olarak kurulan Avrupa Dil Konseyi'dir (European Language Council-ELC; aynı zamanda Counseil Europeen Pour les Langues-CEL olarak da bilinmektedir). Dil konusunda çalışan birçok kuruluşu ve uzmanları birbirine bağlayan bir ağ konumunda olan ve dil politikaları oluşturulmasında tavsiyelerde bulunan ve çerçeve politikalar üreten ELC, Birliğin dillerinin ve kültürlerinin nicel ve nitel bakımlardan gelişmesini, bu konularda farkındalık yaratmayı, politikalar üretilebilmesine imkân veren bir forum görevi görmeyi, genel olarak eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunda projeler başlatmayı ve desteklemeyi, bir Avrupa kültürler arası diyalog alanı yaratmayı, konuya ilişkin veriler ve bilgileri toplamayı ve yaymayı, dil öğrenimi ve öğretiminin kalitesini artırmayı hedeflemiştir. Aynı yıl yine Komisyonun desteğiyle, dil öğrenimi ve dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi maksadıyla Bütün Ortaöğretim Mezunlarının Dil Öğrenmelerinin Teşvik Edilmesi İçin

Avrupa Ağı (European Network For the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates-ENLU) kurulmuştur. ENLU'nun amacı, mezunların ana dilleri dışında en azından iki yabancı dilde iletişim kurabilmelerini, nasıl etkin bir biçimde yabancı dil öğrenebileceklerini bilmelerini, fırsat doğduğunda bir yabancı dili öğrenmeye başlamak için gerekli özgüvene sahip olmayı, diğer kültürleri tanımak ve kültürler arası becerilere sahip olmayı sağlamaktır. AB Yönetişim sistemi içindeki gerek Birlik destekli gerekse tamamıyla bağımsız ağ ve yapılar yukarıda sayılanlardan ibaret değildir. Genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarına ilişkin Birliğin politikalarının oluşmasına katkıda veya etkide bulunan Avrupa Dil Müfettişleri Ağı (ELIN), Avrupa Ulusal Öğrenci Sendikaları (ESIB), Uluslar arası Eğitim (EI) Pan-Avrupa Yapısı, Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvence Birliği (ENQA), Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Avrupa Yüksek Öğretim Kurumları Birliği (EURASHE), Avrupa Yüksek Öğretim Merkezi (UNESCO-CEPES), Avrupa Endüstri ve İşverenler Konfederasyonu Sendikası (UNICE) gibi bir dizi başka ağ ve yapı da vardır. AB yönetişim sistemi içinde yer alan bütün bu uzmanlık ağları ve veri tabanları, Birliğin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının oluşmasına katkıda bulunan aktör ve kaynaklardandır.

4.1.2.3. Uluslar arası Örgütler

AB'nin eğitim veya yabancı dil eğitimi politikaları, sadece üye ülkeler, AB ana organları veya AB yönetişim sistemi kaynaklı olmayıp, UAÖ'lerin konuya ilişkin görüş ve politikalarından da etkilenmektedir; zira eğitimin sadece ulus devletlerin tekelinde olmadığı, ulus devlet dışında görünür ve görünmez bir dizi etmen tarafından belirlendiği bir dönem yaşanmaktadır (Lawn & Lingard, 2002:290-307). UAÖ'ler sadece AB'nin değil, aynı zamanda doğrudan veya AB üzerinden Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını da etkileyebilirler; bu nedenle AB kaynaklı görünse bile, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkilerin hakkını doğru adrese teslim etmek adına, UAÖ'lerin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkisine daha yakından bakmak gerekir. Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra gerçek manada ortaya çıkan ve etkinlik kazanmaya başlayan UAÖ'ler ve bu örgütlerin eğitim politikaları ve Beşeri Sermaye Teorisi (BST) gibi eğitime ilişkin teorileri, giderek daha fazla bugünün eğitim sistemleri ve eğitim politikalarını etkilemeye başlamıştır. Başta eğitim olmak üzere, hayatın sosyal yönlerinin ve boyutlarının sermayeleştirilmesi, tektipleştirilmesinin araçları, mekanizmaları veya bu süreci hızlandıran iletkenler olarak görülebilecek olan UAÖ'ler, bir taraftan temel hak ve hürriyetler kapsamında ülkelerin eğitim politikalarına etki ederken, diğer taraftan da eğitimin piyasalaştırılması, bilginin metalaştırılmasına çalışmış, böylelikle ulus devletlerin egemenlik sahaları içindeki eğitim sistemleri, ulus üstü ve UAÖ'lerin ve küresel egemen güçlerin çıkarlarının ve politikalarının

dayatıldığı alanlar haline gelmiştir. Aşağıda, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarına, doğrudan veya dolaylı yollarla, çeşitli derecelerde etki eden UAÖ'lerden sadece DTÖ, DB, OECD, BM, AGİT, AK gibi örgütlere değinilecektir. Aslında bu listeye ILO, IMF gibi UAÖ'leri veya çeşitli uluslar arası girişimleri de eklemek mümkündür. Örneğin ILO, 26.6.1957 ve 27.6.1989 tarihlerinde Cenevre'de yapılan ILO Genel Konferanslarında, taraf ülkelerde yaşayan yerel kabilelerin veya yarı kabile toplulukların çocuklarına ana dillerinde okuma-yazma öğretilmesi, bunun mümkün olmaması durumunda, ait oldukları gruba en yakın dillerde bu eğitimi almaları, ana dilden ulusal dile veya resmi dile aşamalı geçiş için düzenlemeler yapılması, ana dilin korunması için uygun tedbirlerin alınmasını öngören, 'Bağımsız Ülkelerdeki Yerel, Kabile veya Yarı Kabile Popülasyonların Entegrasyonu ve Korunmasına dair 107 sayılı Sözleşme'yi (Convention Concerning the Protection and lntegration of lndigenous and Other Tribal and Semi-Tribal Populations in lndependent Countries) ve 'Yerel ve Kabile Halinde Yaşayan Halklara Dair 169 Sayılı Sözleşme'yi kabul etmiştir (ILO, "Convention," http://ilolex.ilo.ch). Avrupa çapındaki girişimlere bir örnek olarak 'Merkezi Avrupa Girişimi (CEI),' 1994'te yaptığı Turin toplantısında, devletlerin azınlıkların kültürel, dilsel kimliklerini ifade edebilmelerini ve geliştirmelerini garanti altına almalarını (md.4), azınlıkların kendi dillerini özel hayatlarında, kamu alanlarında veya ibadetlerinde serbestçe kullanabilmelerini (md.10,14), yerel kamu görevlilerinin azınlık dillerini öğrenmelerinin teşvik edilmesini (md.15), devletlerin kendi dillerinde eğitim alma hakkına sahip olan azınlıkların bu haklarını kullanabilmeleri için gerekli düzenlemeleri yapmalarını (md.18), azınlıkların kendi dillerinde medya araçlarında yayın yapabilmelerini (md.19) öngören, 'Azınlık haklarının Korunması İçin CEI Enstrümanı (CEI Instrument For the Protection of Minority Rights)' Belgesini kabul etmiştir (Ciemen, "CEI," http://www.ciemen.org/). Konuya ilişkin olarak ayrıca, 1990'da 'Halkların Kolektif Hakları Evrensel Bildirisi' Barselona'da kabul edilmiş, yine 6-9 Haziran 1996 tarihinde Barselona'da bir araya gelen kurumlar ve hükümet dışı kuruluşlar, bir dil topluluğunun üyesi olarak tanınmanın, özel ve kamu hayatında dilini kullanmanın, dilin öğretilmesinin veya medyada bu dilin kullanılmasının ve dile ilişkin diğer hakların devredilmez, vazgeçilmez bireysel ve kolektif haklar olduğu, her dil topluluğunun eşit haklara sahip olduğu, her dilin kolektif bir kimliğin ifadesi olduğu ve dolayısıyla geliştirilmesi gerektiği (md.1,3,7), her dil topluluğunun kendi dilinin kullanımını temin etmek adına kaynaklarını organize etmek, dilini kodifiye etmek, standartlaştırmak, kamu alanında kendi dilinde faaliyetler yapmak haklarına sahip olduğu (md. 8), eğitim sisteminin bu dillerin ve kültürlerinin geliştirilmesi, öğrenilmesi ve üniversite seviyesinde çalışılabilmesi için imkanlar yaratması gerektiği (md.23, 26), bu dil topluluklarının medya araçları aracılığı ile kendi dilleri ve kültürleri ile ilgili bilgi alabilmesi ve diğer dillerle eşit şekilde medya araçlarından yararlanması gerektiği (md.37) gibi ifadelere yer veren 'Barselona Evrensel Dil Hakları Bildirisi'ni ("Universal

Declaration on Linguistic Rights) kabul etmişlerdir (http://www.linguistic-declaration.org). Ayrıca, 16.8.1991 tarihinde Macaristan'da, 'Modern Diller Öğretmenleri Uluslar arası Federasyonu Genel Asamblesi' tarafından kabul edilen Nihai Bildiri, 'Uluslar arası PEN Kulübü Santiago de Compostela Bildirisi,' 'Uluslar arası PEN Kulübü Çeviriler ve Dilsel Haklar Komitesi'nin 15.12.1993 tarihli Bildirisi, Brezilya'nın Recife şehrinde düzenlenen 'Kültürler arası İletişimin Gelişmesi Uluslar arası Derneği'nin 12'nci Semineri Sonuç Bildirisi gibi uluslar arası girişimlerin, platformların ve yapıların da, eğitim ve dil eğitimine ilişkin sözleşmeleri, bildirileri ve tavsiyeleri mevcuttur. Bu listeyi uzatmak mümkündür, ancak burada bu UAÖ ve girişimlerin sadece bir kısmına değinilecektir. UAÖ'leri de, Avrupa merkezli ve merkezi Avrupa dışında olan küresel örgütler olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür, zira AK, AGİT gibi Avrupa merkezli örgütler daha çok çeşitliliği ön plana çıkaran politikalara sahipken, merkezi Avrupa dışında olan ve özellikle ABD hegemonyası altındaki DB, DTÖ gibi örgütler, daha çok tektipleştirici ve İngilizcenin hakimiyetini pekiştren politikaları ile dikkat çekmektedirler. Bu örgütler içinde Avrupa merkezli örgütler, özellikle de AK, gerek Avrupa merkezli olması, AB ile yakın ilişki içinde olması, gerekse Avrupa'daki eğitim, yabancı dil eğitimi, kültür alanlarına en çok etkiyi yapan örgüt olması nedenleriyle, özellikle detaylı olarak bahsedilmesi gereken bir örgüttür.

4.1.2.3.1. Küresel Çapta Uluslar arası Örgütler (DTÖ, DB, BM)

AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarını etkileyen küresel çaptaki örgütlerden birincisi, kökleri ikinci dünya savaşının galip devletlerinin 'özgür dünya' vizyonlarına dayanmakla birlikte bugün, örgütteki hakim kapitalist egemen güçlerin "kuralların en güçlülere göre konulması anlamına gelen" (Robertson&Dale, 2003: 26) neoliberal ekonomi anlayışlarını ve eğitim politikalarını üyelere empoze eden ve hatta dayatan bir örgüt konumuna gelmiş (Mundy & Iga, 2003: 283; Rikowski, 2002a,b) olan Dünya Ticaret Örgütüdür (DTÖ). DTÖ eski direktörü Renato Ruggiero'nun, "biz, tek bir küresel ekonominin anayasasını yazıyoruz" (Gill, 2000:20) sözü ve Margaret Thatcher'in neoliberal politikaların alternatifi olmayan, ulusal sınırlarda durmayan, kimseye ve hiçbir geleneğe saygı duymayan, evrensel ve geleceği şekillendirecek olan politikalar oldukları (McMurtry, 2002) değerlendirmesi, bu dayatmayı ve tektipleştirmeyi bütün çıplaklığıyla gözler önüne sermektedir. DTÖ'nün 148 üye ülkesi, örgütün 'bilginin' küresel ticareti bakımından önem arzeden üç anlaşmasıyla bağlıdırlar (Robertson & Dale, 2003:26). Bu anlaşmalar, Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması (General Agreement on Tariffs and Trade-GATT), Hizmetler Ticareti Genel Anlaşması (General Agreement on Trade in Services-GATS) ve Ticarete İlişkin Fikri Mülkiyet Hizmetleri/Hakları (Trade Related Intellectual Property Services-TRIPS) Anlaşmasıdır. "Ciddi oranda

dengesiz ve yeterince tanımlanmamış" (Kelsey, 2003:286), hatta bir çok alanı kasten anlaşılmaz, belirsiz ve esnek bırakılmış bir anlaşma olan GATS sayesinde gelişmiş devletler, açık ve serbest ticaret anlayışlarını, eğitim gündemlerini, kendi ekonomilerinin lehine esnek ve stratejik bir biçimde dayatmışlar, fakir ülkeler ise sahip oldukları zaten az olan şeyleri de kaybetmeye başlamışlardır (Robertson & Dale, 2003:26). ABD'nin, sadece malların değil, avantajlı olduğu, hizmetlerin de çok taraflı ticaret anlaşmalarına dâhil edilmesi yönündeki mücadelesi neticesinde, 1995'te hizmetlerin GATS'a ve 1996'da mülkiyet haklarının TRIPS'e dâhil edilmesiyle birlikte eğitim sektörü, küresel serbest ticaretin bir nesnesi durumuna gelmiştir; böylelikle özellikle yüksek öğrenimin sağlanması, kalitesi, işletilmesi ve araştırma gibi hususların giderek daha fazla etkilenmesi de muhtemel hale gelmiştir (Knight, 2002). GATS, güçlü devletlerin 'ayrımcılık yapmama' temelinde, eğitim de dahil olmak üzere bütün ulusal piyasalara girmesine imkân veren kuralları kurumsallaştırmış, eğitimi bir kamu hizmeti olmaktan çıkarıp, küresel ekonomi içerisinde ticareti yapılabilir bir hizmete dönüştürmüş böylece, uluslar arası öğrencilere ve yurtdışındaki öğrencilere eğitim sağlama konusunda rekabetçi avantajlara sahip ABD, İngiltere gibi ülkelerin ellerini güçlendirmiş, hatta eğitim sektörü ABD'de beşinci en büyük hizmet sektörü haline gelmiştir (Mundy & Iga, 2003). Eğitim alanının, özellikle ABD ve İngiltere gibi ülkeler lehine piyasalaşması ve uluslar arasılaşması ise, bu ülkelerin dili olan İngilizcenin, sadece ticaretin değil, eğitimin de dili haline gelmesine ve yerini daha fazla pekiştirmesine yol açmıştır. Eğitim sosyal boyutunu kaybettikçe ve ticareti yapılabilir daha küçük hizmet kalemlerine "parçalandıkça" (Kelsey, 2003), devletin düzenleme kapasitesi azalmış, bu daha küçük hizmet kalemlerinin kamu sektöründen ziyade özel sektörce sağlanabilir hale gelmesiyle birlikte bu hizmet alanı, ulusötesi şirketlerin eline geçmeye, özellikle eğitimin kamu tarafından sağlanması ihtimali tehdit altında kalmaya başlamıştır. Bilginin ve eğitim hizmetlerinin, bir meta ve ticaretin konusu haline getirilerek, küresel piyasalara sunulması, doğal olarak yabancı dil eğitimi ile ilgili boyutları da olan bir gelişme olmuştur; zira eğitim ve bilgi alınıp satılabilecek bir meta haline getirilmiş ve piyasalaştırılmıştır, öyleyse bu hizmeti satanların, özellikle de böyle bir hizmeti almaya hazır olanların, dil engeline takılmaması gerekir. Benzer şekilde, değerli bilgilerin patentler ve telif hakları yoluyla TRIPS kapsamında çok daha sıkı bir şekilde korunmaya başlanması neticesinde bilgi, paylaşılabilecek ortak bir fayda olmaktan çıkmış ve ancak yayınlardan ve konferanslardan alınabilecek değerli bir meta haline gelmiştir (Giroux & McLaren, 1989). Bu durum ise sadece, yeniliklerin kaynağı olan değerli bilgilerin ulusötesi şirketlerin kontrolüne girmesi, akademik ifade özgürlüğü tehdit altına girmesi gibi sonuçlara yol açmamış ayrıca, küresel egemen güçlerin kontrolü altındaki bu bilgilere ulaşabilmek için yabancı dil bilmeyi de bir zorunluluk haline getirmiştir; bu yabancı dil ise, küresel ABD sermayesinin dili olan İngilizce olmuştur. DTÖ'nün, şimdilerde daha çok

yükseköğrenimi etkileyen, eğitim alanına ilişkin politikalarının, gelecekte eğitim sektörünün başka alanlarına da taşması ve doğrudan veya dolaylı yollarla yabancı dil eğitimine ilişkin politikaları daha fazla etkilemesi bir ihtimal olarak durmaktadır. DTÖ'ye üye olan AB ülkeleri ve dolayısıyla AB de, "uymak zorunda oldukları tek küresel kurum" (Rikowski, 2002:6; Stromquist, 2002) olan örgütün neo-liberal eğitim politikaları ve ekonomi politikaları üzerinden eğitim alanına yaptığı etkilere maruz kalmışlardır; dolayısıyla Birlik ve üye ülkeler, DTÖ'nün eğitime dair politikalarının hem etkileneni, hem de aracısı olmuşlardır.

Merkezi Avrupa dışında olan ve eğitim alanını etkileyen küresel çaptaki örgütlerden ikincisi, 1944'te Bretton Woods Konferansında alınan kararla Avrupa'nın ekonomik olarak tekrar inşasını sağlamak için, Uluslar arası Yeniden Yapılanma ve Kalkınma Bankası olarak kurulmakla birlikte bugün, gelişmekte olan ülkeler için geliştirdiği kalıkınma rejimleri, IMF tarafından polisliği ve denetimi yapılan yapısal uyum programları (structural adjustment programmes-SAP), yayınladığı ülke incelemeleri ve kendi neo-liberal eylem ve fikirlerini destekleyen verilerin derlendiği Dünya Kalkınma Raporları (World Developments Reports-WDR) aracılığı ile, neo-liberal bir anlayışı ve gündemi dayatan ve bu nedenle özellikle zengin ülkelerde etkinlik ve ün kazanmış olan (Cox, 1996: 62-63; Marcus, 2002:119), ekonomik olmaktan ziyade dil politikalarını da etkileyen siyasi kararlar vermiş (Stiglitz, 2002: ix-x, xv), siyaseti etike öncelemiş (Saunders, 1999:415) olan ve ABD'nin İngilizcenin dünya üzerinde hâkim kılınması adına dolaylı yollarla kullandığı (Brock-Utne, 2000; Mazrui, 1997) bir örgüt durumunda olan Dünya Bankasıdır (DB). 1960'lı yıllarda önceliği fakirliği azaltmaya veren DB, 1970'li yıllarda ekonomilerin küçülmeye başlaması sonrasında, kalkınmanın aracı olarak eğitime daha fazla odaklanmaya, eğitim bütçeşini çeşitlendirmeye ve büyütmeye başlamış ancak, neo-liberal politikaların ve 'Yeni Kurumsal Ekonomi (New Institutional Economics-NIE)' anlayışın hakim olmaya başlamasıyla birlikte, 1975-1989 döneminde eğitime dönük borç verme miktarını azaltmış, adem-i merkeziyetçi politikalar aracılığı ile kamu sektörünün özelleştirildiği, kamu harcamalarının, piyasanın başarısız olabileceği altyapı, sağlık ve okul öncesi eğitim ve ilköğretim gibi alanlara yönlendirildiği bir modeli desteklemiştir (Marcus, 2002:32, 119; Rose, 2002:4,18,62). 1987'de yayınladığı 'Ticaret ve Endüstrileşme' isimli ilk raporunda, ekonomik kalkınmanın motorunun, endüstrileşmeden ziyade içinde bilginin ticaretinin de olduğu ticaret olduğunu söyleyen Banka, kalkınmanın anahtarı olarak yeniden 'beşeri sermayeyi (human capital-HC)' vurgulamaya başlamış, eğitimi önceliklerinin en üst sırasına almıştır (Rose:2002; WB, 1995:1). Bankanın 1995'te yayınladığı 'Eğitim İçin Öncelikler ve Stratejiler' isimli Rapor, yoksulluğun azaltılmasına yönelik olarak temel eğitimin, takip eden eğitime temel oluşturacak şekilde dil, fen, matematik, iletişim gibi derslerden

oluşması gerektiğini ileri sürmüş, orta öğretim düzeyinde ise ekonomik manada faydalı olarak gördüğü fen ve mesleki derslerini vurgularken, tarih, edebiyat, sanat ve diğer sosyal derslerden bahsetmemiştir. Rapor ayrıca, mesleki eğitimin ekonomik kalkınma üzerinde yeterli etkiyi yapması için, iş dünyasının da yönetişim sürecine katılması gerektiğini ileri sürmüştür (Spring, 1998:181). Banka, yüksek öğrenime ilişkin olarak ise, ilköğretimin kamu sektörü tarafından finanse edilmesi görüşünün tam tersi bir görüş savunarak, yüksek öğrenime yapılan yatırımların, temel eğitime yapılan yatırımlardan daha az sosyal kazançlar getiren yatırımlar olması ve yüksek öğrenimin, gelişen ekonomilerde çoğunlukla seçkinlere hizmet etmesinden dolayı, yüksek öğrenim alanının kendi kendini finanse etmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Yüksek öğrenimdeki müfredat üzerindeki kontrolün, küresel piyasanın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini söyleyerek yüksek öğrenim alanını bir ticaret alanına çeviren Bankaya göre, yüksek ücret ödemek zorunda kalan öğrenciler, mezuniyet sonrası iş imkânlarını düşünerek daha akıllı ve bilinçi tercihler yapacaklar, böylece eğitim kurumları da müfredatlarını öğrencilerin tercihlerine (diğer bir ifade ile piyasaya göre) belirleyecekler ve ekonomik kalkınmayla ilişkili olmadığı düşünülen edebiyat, tarih, felsefe gibi konular ve alanlar daha az finanse edileceklerdir (WB, 1999:43; Graham, 1998:2; Spring, 1998:183). 1990'ların sonlarına doğru DB, ekonomik kalkınmanın sadece kurumsal boyutuna değil sosyal boyutuna da ilgi göstermeye başlamış ve kalkınma için bir 'sosyal sermaye' söylemi kullanmaya başlamıştır. Bankanın 1999'daki 'Kalkınma İçin Bilgi' isimli Raporunda, BST'nin bilginin sermaye olduğuna dair görüşü, sosyal bir içerik verilerek, bilginin ekonomik ve sosyal zenginliği artırdığı şeklinde ifade edilmiştir (WB, 1999:iii). Temel eğitimin sadece beşeri sermayenin değil ayrıca sosyal sermayenin gelişmesi ile de ilgili olduğunu ve sosyal sermayenin beşeri sermayeyi tamamladığını düşünen DB, sosyal ağlar ve sivil katılım açısından zengin ülkelerin fakirlikle daha iyi bir şekilde başa çıkacağını ve okullaşma oranlarının yüksek olacağını ileri sürmüştür (Woolcock [t.y]:23). Bankanın Rapordaki ana argümanlarından birisi de, "ekonomilerin sadece fiziksel sermaye ve insan becerilerinin birikimi değil ayrıca, bilgi, öğrenme ve adaptasyon temeli üzerine inşa" (WB, 1999:iii) edilmesi gerektiğidir; zira Bankaya göre fakir ülkeler sadece zengin ülkelere göre daha az sermayeye sahip oldukları için değil ayrıca, daha az bilgiye sahip oldukları veya sahip oldukları bilgiyi kullanamadıkları için fakirdirler. Bu nedenle Bankaya göre, bir ülkenin kalkınması için iki tür bilgi öncelikle gereklidir: bir şeyin nasıl yapılacağı bilgisi anlamına gelen ve yokluğu 'bilgi boşluğuna (knowledge gap)' yol açan 'teknoloji bilgisi (know how)' ve neyin bilineceği anlamına gelen ve yokluğu, 'enformasyon sorunlarına' yol açan 'nitelikler bilgisi (know what)' (WB, 1999:1). Bankaya göre, devletlerin 3-C olarak adlandırılan devletin inanılırlığı (credibility), politikaların tutarlılığı (consistency) ve yatırımcının güvenini (confidence) sağlayarak (Gill, 2000, 26) yaratacağı açık bir

ticaret rejimi, evrensel temel eğitim, bilimsel ve teknik eğitim, yerel ar-ge, kalkınma için gerekli olan bilgi akışını hızlandıracak ve bilgi açığını kapatacaktır (WB, 1999:2). Bankaya göre gelişmekte olan ülkeler, yenilikte lider durumdaki yabancı doğrudan yatırımcılarla çalışarak, teknoloji lisansları aracılığı ile yeni tescilli teknolojik bilgiye ulaşarak, yurt dışında okumuş veya çalışmış yetenekli insanları ülkeye geri çekerek, başka ülkelerdeki bilgileri alıp, kullanabileceklerdir. Bu nedenle, insanların "bilgiyi alabilme yeteneklerinin" ve "iletişim kurabilme" kapasitelerinin artırılması gerekmektedir (WB, 1999:147). Bunun içinse, yabancı dil eğitimine önem verilmeli, özellikle mühendislik ve fen bilimleri alanlarında yüksek öğrenim desteklenmelidir, zira gelişmekte olan ülkelerdeki yüksek öğrenim, zaten az sayıda olan memuriyet hizmeti pozisyonlarına yönelik eğitim vermekte, öte yandan daha önemli olan teknoloji eğitimini ihmal etmektedir. Bankaya göre ayrıca, eğitimin ulaşılabilirliğini ve kalitesini artırdığı ve yetişkinlerin eğitimi masrafını düşürdüğü için yeni öğrenme ve bilgi teknolojileri kullanılmalı, uzaktan eğitim ve e-öğrenme teşvik edilmelidir. Gelişmekte olan ülkeler bu yeni teknolojileri sadece eğitim sistemlerini iyileştirmek için değil ayrıca, eğitim politikalarını oluşturmak, yeni iş fırsatları yaratmak ve yaşam boyu öğrenmeyi mümkün kılmak için de kullanmalıdırlar (Spring, 1998:184). Bankaya göre, iletişim kapasitesini artırmak, maliyetleri düşürmek ve dolayısı ile eğitime ulaşılabilirliği artırmak için telekomünikasyon sektörü özelleştirilmelidir; ancak gerçek manada bir etki yaratabilmek için hükümetlerin, eğitim alanını da özel sektöre açması, bununla birlikte bu alandaki kamu tekelinin yerine özel sektör tekelinin oluşmasını engellemek için, bu alanı uluslar arası tedarikçilere de açması ve bunlar arasında rekabeti teşvik etmesi gerekmektedir (WB, 1999:147-9). Sonuç olarak Banka, neo-liberal eğitim politikalarının gelişmekte olan ülkelere dayatılmasının, eğitim sistemlerinin tektipleştirilerek küresel ticaretin konusu haline getirilmesinin ve küresel aktörlere açılmasının bir aracı olmuştur. Fakir ve az gelişmiş ülkelerin bu durumunu, kendi eksikliklerine, hatalarına, kurumsal zayıflıklarına ve bilgi açığı gibi problemlere bağlayan Bankaya göre, iletişim imkanlarının artması ve maliyetlerin azalması ile birlikte bilginin ve politikaların transferi çok daha ucuz hale gelmiştir, öyleyse gelişmekte olan ülkeler, tekerleği tekrar icat etmek yerine, gelişmiş ülkelerde zaten üretilmiş olan bilgileri ve teknolojileri almalı, bu ülkelerin eğitim politikaları da dahil olmak üzere politikalarını transfer etmelidirler. Diğer bir deyişle gelişmekte olan ülkeler, yeni politikalar ve bilgi üretmek yerine, zaten hazır olan politikaları ve bilgiyi almalı, yeni bir bilgi ve politika ürettikleri zaman da bunlar, gelişmiş kapitalist ekonomilerin sürdürülebilirliğine hizmet ediyor olmalıdırlar. Beşeri sermayeden sonra sosyal sermayeyi de söylemine dahil eden DB, bilgiyi, toplumsal ilişkileri, sermaye olarak nitelendirerek bunları, bir birikim sürecinin öznesi ve ürünü haline getirmiş ayrıca, sosyal ilişkileri ekonomik büyümenin araçlarına indirgeyerek, ekonomik boyutu, sosyal boyuttan önceye koymuştur. Bankanın bu anlayışıyla bakıldığında yabancı dil, sosyal

ilişkilerin bir aracı olduğu derecede değil, ekonomiye hizmet ettiği derecede önemlidir. Benzer şekilde, yabancı dil gelişmiş ülkelerdeki bilgi kaynaklarına ulaşarak yeni bilgi üretmenin değil, bu ülkelerde zaten üretilmiş olan bilginin transfer edilmesinin aracı olmak durumundadır. 'Kalkınma İçin Bilgi' isimli Raporda da belirtildiği üzere Bankaya göre, bütün bireylerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (WB, 1999). Buna yabancı dil öğrenme de dahildir, ancak bu öğrenme, öğrenen bir ekonomiye ayak uydurmak adına yapılacaktır; diğer bir ifadeyle, yabancı dil öğrenme faaliyeti, ulusal ve nihayet küresel ekonomiye hizmet etmek, taleplerini karşılamak durumundadır. Bankanın, eğitimin ticaretin konusu haline getirilerek uluslar arasılaştırılması politikası, doğal olarak ticaretin dili olan İngilizce'yi ön plana çıkarmıştır. Benzer şekilde, bilginin ticaretin konusu, kalkınmanın aracı ve bireylerin ve devletlerin en önemli sermayesi haline getirilmesi, bilgiyi üreten, pazarlayan ve satan ülkelerin dillerini, ağırlıklı olarak da ABD'nin ve uluslar arası ticaretin dili olan İngilizce'yi ön plana çıkarmış, tekdilci bir anlayış dayatmıştır.

Merkezi Avrupa dışında olan ve eğitim alanını etkileyen küresel çaptaki örgütlerden üçüncüsü, İkinci Dünya Savaşının önlenmesi için harcanan çabaların başarısız olması ve Milletler Cemiyeti'nin etkisiz kalması neticesinde, San Fransisko'da toplanan Milletlerarası Teşkilat Hakkında BM Konferansı sonunda, BM Antlaşmasının 26.6.1945 tarihinde imzalanmasıyla kurulan, Birleşmiş Milletler (BM) ve bağlı kuruluşlarıdır (UN, 1998:3; Wainhouse, 1966:7-11; Eroğlu:146-147). İsviçre ve Doğu Timor'un 2002'de katılmalarıyla üye sayısı son olarak 189'dan 192'ye yükselen BM, uluslar arası barış ve güvenliğin korunmasına ilişkin en önemli örgüt haline gelmiş olmakla birlikte, örgütün faaliyet alanının ve konularının genişlemesi ve çeşitlenmesi ile birlikte eğitim ve dil eğitimi konuları da, temel haklar ve özgürlükler, azınlıkların hakları gibi konular üzerinden örgütün ilgi alanına girmiş ve çeşitli belgelerde ifadelerini bulmuşlardır. Örneğin, Antlaşmanın 1 ve 2'nci maddelerinde, Teşkilatın amaçlarından birisinin de, ırk, cinsiyet ve dil ayırımı gözetmeksizin, herkes için insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı geliştirip özendirmede uluslararası işbirliğini geliştirmek olduğu, 10.12.1948 tarihli 'İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi' 26'ncı maddesinde, herkesin eğitim görmeye hakkı olduğu, eğitimin en azından temel aşamalarının parasız olması, mesleki eğitim ve yüksek öğrenimin ise liyakat temelinde verilmesi gerektiği, 16.12.1966 tarihli 'Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslar arası Sözleşme' 2, 24, 26'ncı maddelerde, dil temelli ayırımcılığın yapılmayacağı, 27'nci maddede, etnik, dini ve dilsel azınlıkların olduğu ülkelerde, bu kişilerin kendi kültürlerini ve dillerini kullanmaktan mahrum edilemeyeceği, 16.12.1966 tarihinde imzaya açılan ve 3.1.1976 tarihinde yürürlüğe giren 'Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslar arası Sözleşme'de ve 13.5.1968 tarihinde Tahran'da yapılan İnsan Hakları Uluslar arası Konferansı

sonrasında yayınlanan 'Tahran Bildirisi'nde, dil temelli ayırımcılığın yapılmayacağı, cehaletin yeryüzünden silinmesi için eğitime öncelik verileceği (UN, "Proclamation," http://www.unhchr.ch/), 18.12.1990 tarihinde BM Genel Kurulu 45/158 sayılı kararı ile kabul edilen, 'Bütün Göçmen İşçilerin ve Aile Üyelerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslar arası Sözleşme'nin 7'nci maddesinde, göçmen işçilere ve ailelerine dil temelli bir ayrımcılığın yapılmayacağı, 45'inci maddesinde, devletlerin, göçmen çocukların sisteme dâhil olmaları, yerel ve ana dillerini ve kültürlerini öğrenmeleri ve gerekirse ana dillerinde eğitim alabilmeleri için gerekli tedbirleri alacakları, 18.12.1992 tarihinde BM Genel Kurulu 47/135 sayılı kararı ile kabul edilen, 'Ulusal, Etnik, Dini ve Dilsel Azınlıklara Ait Kişilerin Haklarına İlişkin Bildiri'de, dil veya başka bir temelde ayırımcılık yapılmadan insan hakları ve temel özgürlüklerden herkesin yararlanmasının sağlanacağı, devletlerin ülkelerinde bulunan dilsel azınlıkları koruyacakları, bu hedefe dönük yasal düzenlemeleri yapacakları (md. 1), bu azınlıkların kendi dillerini ve kültürlerini yaşama, özel hayatlarında ve kamu alanlarında kullanma haklarına sahip oldukları (md. 2), devletlerin azınlıkların kendi dilsel ve kültürel kimliklerini serbestçe ifade edebilmeleri, ana dillerini öğrenmeleri, ana dillerinde eğitim alabilmeleri, eğitim sisteminde azınlıkların dilleri ve kültürleri ile ilgili bilgilerin yer alması için uygun şartları oluşturacakları ve tedbirleri alacakları (md. 4), 1994 tarihli 'Yerli Halkların Haklarına İlişkin BM Taslak Bildirisi' 15'inci maddesinde, yerel halkların kendi dillerinde kendi eğitim sistemlerini kurma, kontrol etme, kendi dillerinde yayın yapan medya araçları kurma hakkına sahip oldukları, 2004/51 sayılı 'Ulusal, Etnik, Dini ve Dilsel Azınlıklara Ait Kişilerin Haklarına İlişkin Karar'da, devletlerin dilsel veya diğer azınlıklara ait kişilerin herhangi bir ayırımcılığa maruz kalmadan dile ilişkin haklardan tam olarak yararlanmalarını sağlamak durumunda oldukları (Ciemen, "National," http://www.ciemen.org/) ifade edilmiştir. Ayrıca, 25.6.1993 tarihinde İnsan Hakları Dünya Konferansında kabul edilen 'Eylem Programı' ve 'Viyana Bildirisi'nde de, azınlıkların dillerine ilişkin hakları bir daha teyit edilmiştir. Benzer şekilde UNESCO da, kültürel çeşitlilik, eğitim, dilerin öğretilmesi, azınlık dilleri gibi konularda kararlar almış, tavsiyelerde bulunmuştur. Örneğin, 14.12.1960 tarihinde Paris'te yapılan UNESCO Genel Konferansında kabul edilen, 'Eğitimde Ayırımcılığa İlişkin Sözleşme'nin 1'inci maddesinde 'ayırımcılığın,' eğitimde eşitliğe zarar verecek olan dil veya din, ırk gibi unsurlar temelli ayrımcılık yapılmasını kapsadığı, 5'inci maddesinde, azınlıkların kendi dillerini kullanmaları ve öğretmeleri haklarının tanınmasının önemli olduğu, bu hakkın bu kişilerin bulundukları toplumun dilini ve kültürünü öğrenmelerini ve sosyal hayata katılmalarını engelleyecek şekilde kullanılamayacağı, verilen eğitimin genel standartların altında olamayacağı, 26.7-6.8.1982 tarihinde Meksiko City'de yapılan Kültür Politikaları Dünya Konferansında kabul edilen 'Kültür Politikalarına İlişkin Meksiko City Bildirisi'nde, her kültürün eşsiz olduğu, kültürel kimliğin ve kültürel çeşitliliğin

ayrılmaz oldukları, herkesin kültür hayatına katılmasının dil veya diğer temelli ayırımcılıkların ortadan kaldırılması ile mümkün olduğu, kültürel mirasın dil, bu dilde yazılan edebiyat gibi unsurları içerdiği, herkesin kendi kültürel mirasını korumak ve geliştirmeye hakkı olduğu, toplumun toptan kalkınmasının kültür, eğitim alanlarında birbirlerini tamamlayan politikalarla mümkün olduğu, eğitimin evrensel, ulusal ve etnik kimlikleri aktarması gerektiği, kültürel, bilimsel ve eğitim alanındaki değişimlerin insan haklarına saygıyı artıracağı ve barışa katkıda bulunacağı, Kasım 2001'de Paris'te yapılan UNESCO Genel Konferansında yayınlanan 'Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Evrensel Beyanname'de, kültürel çeşitliliğin insanlığın ortak mirası olduğu ve kalkınmanın unsuru olduğu (md. 1,2,3), herkesin seçtiği dilde özellikle de ana dilinde eserlerini üretme ve yaymaya, kültürel kimliğine uygun bir eğitim almaya hakkı olduğu (md. 15), üye ülkelerin, kültürel hakların insan haklarının ayrılmaz parçası olduğunun anlaşılması, dilsel mirasın korunması, çoğul dilliliğin gelişmesi, eğitimin her seviyesinde dilsel çeşitliliğin desteklenmesi, erken yaşlardan itibaren dillerin öğrenilmesinin desteklenmesi, siber alanda dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi için gerekli adımları atmaları gerektiği (UNESCO, "Universal," http://www.unesco.org/) ifade edilmiştir.

4.1.2.3.2. Avrupa Çapında Uluslar arası Örgütler (OECD, AGİT, AK)

Avrupa merkezli ve eğitim alanını etkileyen örgütlerden birincisi, İkinci Dünya Savaşından sonra Avrupa'da meydana gelen yıkımı tamir etmek için ortaya konan Marshall Planı (1947-1952) kapsamında kurulan Avrupa Ekonomik Koordinasyon Örgütünün (OECC) dönüşümü sonrasında, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 20 ülke tarafından, 1960'da Paris'te kurulmuş olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkıma Örgütü'dür (OECD). Sivil toplumu ve demokrasiyi güçlendirerek ve üye ülkeler arasında benzer politikalar uygulayarak, ayrımcılık yapmama ve çok taraflılık temeli üzerinde dünya ticaretinin genişletilmesine katkı yapmayı (OECD, 1998:2) hedefleyen örgütün bu hedefi, ana hedef olmaya devam etmekle birlikte kapsamı genişlemiş, eğitim alanında ülkeler arasında benzer politikaların uygulanmasını sağlamak da, hedef ve araçlardan birisi haline gelmiştir. Ekonomik kalkınmanın en önemli araçlarından birisi olarak görülen eğitim, OECD gündemine oldukça erken denebilecek bir dönemde girmiştir; nitekim eğitimin en büyük sağlayıcısı olan devletlerin, kalkınmayı sağlamak adına nasıl bir müfredata ihtiyaçları olduğunu bilmeleri gerektiği düşünülerek, eğitim alanındaki yatırımlara ilişkin ilk konferans, 1960'da OECD'nin finansmanıyla toplanmıştır. Bu dönemde Schultz ve Beker'in ortaya koyduğu Beşeri Sermaye Teorisi (HCT), insan yetenek ve kabiliyetlerinin sermaye olarak görülüp görülemeyeceği ve sermaye olarak görülmesi durumunda ölçülüp ölçülemeyeceğine dair soru işaretleri uyandırmışsa da, büyük ilgi çekmiştir. 1961'deki OECD konferansı ve sonrasında yayınlanan 'Ekonomik Kalkınma ve Eğitim Yatırımı' isimli Raporda,

ekonomik kalkınmanın eğitime bağlı olduğu, eğitimin bütün alanlarına yapılan kamu yatırımlarının ekonomik kalkınma yaratacağı teyit edilmiş, öte yandan bu yatırımların ayrıca gelir yapılarına ilişkin dengeyi bozacağı da ifade edilmiştir (Marginson, 1997). Eğitimin kalkınmanın aracı olarak görülmeye başlanmasıyla birlikte, 1968'de 'Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezini (Centre for Educational Research and Innovation-CERI)' kuran OECD, bu merkezin yayınladığı raporlar aracılığıyla, ekonomik kalkınma ve sosyal konuların piyasa yaklaşımı ile ele alınması gerektiğini, serbest piyasaların yaratılması ve işbirliği yapılması yoluyla ekonomik kalkınmanın sağlanabileceğini ve böylece insanların arzularını gerçeleştirebilmelerini sağlayacak ortamların yaratılabileceğini (OECD, 1997:12) söyleyerek neo-liberal politikaların yayılmasında etkili olmuştur. 1970 ve 1980'lerdeki ekonomik bunalımlar ve eğitimin gelişmesine rağmen ekonomik kalkınma yaratmamış olması, bir taraftan eğitimin ekonomik kalkınmaya yol açacağı düz mantığını gözden düşürmüş, diğer taraftan da, zaten artan üye sayısı nedeniyle politikalar üzerinde uzlaşmaya varmakta sıkıntı yaşayan OECD'nin, 1975'te yayınlanan 'Eğitim Kazanımları Üzerindeki Sosyal Etkiler (Social Influences on Educational Attainment)' isimli OECD/CERI raporunda da belirtildiği üzere, 'eşit fırsatlar' anlayışından 'eşit sonuçlar' anlayışına doğru kaymasına yol açmıştır. Böyle bir değişim aynı zamanda BST'den uzaklaşıldığı anlamına da gelmekle birlikte, OECD'nin piyasa ekonomisine dair fikirleri, eğitim alanındaki sorunların devlet ana sağlayıcı olarak kalmakla beraber daha fazla paydaşın ve özel sektörün eğitim alanına girmesiyle sağlanacak daha iyi bir yönetimle çözülebileceği (OECD, 1998:83-103) düşüncesi değişmemiştir. 1980'lerde OECD, ekonomik kalkınmanın yolu olarak tekrar eğitim üzerine odaklanmaya başlamış ve 'Modern Toplumlarda Eğitim (Education in Modern Society)' isimli Raporunda eğitim ve eğitim sürecinde kazanılacak olan ve beşeri sermaye olarak nitelendirilen bilgi, yetenekler ve yeterliliklerin, ciddi boyutlara varmış olan işsizlik, sosyal dengesizlik sorununun çözülmesinin, ekonomik kalkınmanın anahtarı olduğu ifade edilmiştir (Marginson, 1997:154-155; OECD, 1998:3). OECD'ye göre, bilgi temelli ekonomilere doğru gidildikçe, beşeri sermaye her zaman olduğundan daha da önemli hale gelecektir; diğer bir ifadeyle DB gibi OECD de, eğitimin ekonomik büyümeye yol açacağı ve yaratacağı taşma etkisinin fakirler ve zenginler arasındaki bilgi açığını kapatacağı ve böylece adaletli ve hakkaniyetli bir toplum yaratacağına dair BST'nin vizyonunu kullanmaya başlamış, böylece BST'nin ikinci dönemi başlarken, yaşam boyu eğitim de giderek daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. 1989'da yayınladığı 'Değişen Toplumda Eğitim ve Ekonomi (Education and the Economy in a Changing Society)' isimli raporda OECD, ülkeler arasındaki ekonomik kalkınmışlık farkının nedeninin eğitimdeki farklılıklar olduğunu, ancak bu durumun mutlaka eğitimin daha geniş alana yayılması gerektiği anlamına gelmediğini, daha ziyade eğitimin yaşam boyu sürecek ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi

gerektiğini ifade etmiş ve okullar ile iş dünyası arasında diyalog kurulmasını teşvik etmeye başlamıştır (OECD, 1989:19). OECD'nin bu yaklaşımı, bir taraftan eğitim sisteminin üç temel sütünu olarak görülen 'erişim,' 'kalite' ve 'eğitimin sağlanması' gibi konularda değişiklikler yapılmasını gerektirmiş, diğer taraftan da yaşam boyu öğrenmeyi bir eğitim hedefi ve stratejisi haline getirmiştir (OECD, 1996). 1990'ların ortalarından itibaren OECD, 'sosyal sermaye,' 'bilgi ekonomisi' gibi kavramları kullanmaya başlamış, 'bilgi açığı (knoweldge gap),' 'enformasyon açığı (information gap)' kavramlarını ortaya atmıştır. DB gibi OECD de, geri kalmış ülkelerde bilgi açığının kalkınmanın önündeki engel olduğunu, gelişmiş ülkelerden teknoloji transferinin kalkınmayı artıracağını, bu nedenle internet gibi ağlar sayesinde bilginin yayılması gerektiğini ileri sürmüştür. 1996'da yayınlanan 'Bilgi Temelli Ekonomi (The Knowledge-based Economy)' raporunda OECD, bilginin kodlanabilir, ölçülebilir, ekonomik bir kaynak olarak görülebilir bir meta haline geldiğini, ekonominin giderek daha fazla bilgiye dayalı hale gelmesiyle birlikte bilginin ve bilimin, üretime dışsal olan bir şey olmaktan çıkıp, onun bir parçası haline geldiğini ve bu nedenle öğrenen bir ekonomiye ayak uydurmak adına insanların sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenmeleri gerektiğini ileri sürmüştür. Yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasıyla birlikte yüksek öğrenimle daha fazla ilgilenmeye başlayan OECD, 1998'de yayınladığı 'Yüksek öğrenimi Yeniden Tanımlamak (Redefining Tertiary Education)' isimli Raporda, eğitimin daha fazla çeşitlilikte bir müfredat, kredi transferi imkânları ve daha girişimci bir ruh sağlayarak öğrencileri hayata daha iyi hazırlaması gerektiğini, öğrencilerin ise, öğrenmeye ve hayata atılmaya hazır rasyonel bireyler olmaları gerektiğini ifade etmiş, diğer bir ifadeyle sorumluluğu devletten alıp bireye vermiştir (OECD, 1998:83-103); OECD hükümetlerin görevini ise, insanların farklı yeteneklere ulaşabilmesinin önünü açarak beşeri sermayelerini artırmak olarak belirlenmiştir (OECD, 1996). OECD'nin eğitim alanında yaptığı çalışmalar, ülkelerin eğitim sistemleri ve politikalarının yakınsamasının aracı olmuşlardır; zira OECD 1992'den itibaren, ülkelerin eğitim sistemleri, bu sistemlerin geçirdiği değişim, eğitime yapılan yatırımlar, geri dönütler gibi göstergeleri içeren 'Bir Bakışta Eğitim (Education at a Glance)' isimli yıllık raporlar yayınlamış, bu göstergeler, uluslar arası standartların oluşmasına ve ülkelerin kendilerini küresel standartlarla kıyaslamalarına imkân veren ölçütlerin gelişmesine yol açmıştır (OECD, 1998). Ayrıca OECD'nin, öğrencilerin zorunlu eğitimi bitirmelerine yakın dönemde hangi yetenekleri ne kadar aldıkları, bilgi temelli ekonomiye katılmaya ne kadar hazır olduklarını ölçmek maksadı ile geliştirdiği ve bu kapsamda çoğunlukla OECD ülkelerinden gelen 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma alanlarındaki bilgi, yetenek ve öğrenme yaklaşımlarının, ayrıca gerçek hayatta karşılaşabilecekleri zorluklarla baş edebilme becerilerini incelendiği bir değerlendirme olan 'Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı,' yani PISA (Programmes for International Student

Assessment) (OECD, 2001:2) ve yetişkinlerin ne derecede iş ile alakalı yetenekler kazandıklarını ölçmek maksadı ile 1990'larda geliştirdiği 'Okuryazarlık Çalışmasının Uluslararası Değerlendirmesi (International Adult Literacy Survey-IALS)' araçları da, eğitim sistemlerinin ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde kıyaslanabilmesini, iyi örneklerin ve OECD ortalamalarının ortaya konmasını, bu ortalamaları yakalamaya çalışan ülkelerin eğitim sistemleri ve politikaları arasında bir yakınsama meydana gelmesini sağlamıştır. Avrupa merkezli olmasına rağmen OECD, Avrupa'daki ABD sermayesinin ve hakimiyetinin bir ürünü olarak, büyük oranda ABD veya ABD güdümündeki DB, DTÖ gibi küresel örgütlerin neoliberal eğitim anlayış ve politikalarının temsilcisi ve aracısı olmuştur.

Avrupa merkezli ve eğitim alanını etkileyen örgütlerden ikincisi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı'dır (AGİT). Doğu ve Batı ülkeleri arasında işbirliği başlatılmasını öngören 1967 tarihli Harmel Raporu, Avrupa'da siyasi bir işbirliği ortamı yaratılmasına dair 1969 Lahey Zirvesi Kararı ve 1970'li yılların başından itibaren yaşanmaya başlayan 'Detant' yılları ile birlikte, SSCB'nin barış içinde bir arada yaşama (co-existance) politikasının bir uzantısı olarak önerdiği, Avrupa merkezli bir güvenlik yapılanması önerisinin karşılık bulmuş, ABD, Kanada ve aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 33 Avrupa ülkesi, 15.1.1973 yılında Helsinki de başlayan Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansında (Conference on Security and Cooperation in Europe-CSCE) bir araya gelmiştir. Konferans sonunda, imzacı ülkeler arasındaki ilişkilere rehberlik edecek olan on ilkeden oluşan 'Helsinki Nihai Senedi' 1.8.1975 tarihinde imzalanmış ve böylece Avrupa'daki önemli güvenlik yapılanmalarından birisi ortaya çıkmıştır (Alpkaya, 1996; Decaux, [t.y]). Üstlendiği görevleri yerine getirebilmesi için daha etkin bir yapıya kavuşturulması kararının ardından, bir politik danışmanlık süreci olarak bir dizi uluslar arası konferans niteliğinde sürdürülen AGİK, 5-6 Aralık 1994 Budapeşte Zirvesi sonrasında, Ocak 1995'ten itibaren Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) adını almış ve kurumsallaşmıştır. Her ne kadar daha çok güvenlik konuları ile ilgili bir teşkilat olarak kurulmuşsa da, özellikle 21.11.1990 tarihinde yapılan AGİK Paris Zirvesinde, soğuk savaş döneminin ve Avrupa'nın bölünmüşlüğünün bittiğini ilan eden 'Yeni Bir Avrupa İçin Paris Şartının Paris Charter For a New Europe' kabul edilmesi sonrasında AGİT, giderek daha fazla siyasi, ekonomik ve insani boyutlar kazanmış ve özellikle temel haklar ve azınlık hakları üzerinden Avrupa'da eğitim ve dil eğitimine etkide bulunan bir teşkilat haline gelmiştir. Ocak 1993'te 'Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiserliği (HCNM)' kurulması, özellikle azınlık dilleri konusunu AGİT'in ilgi alanına sokmuş, AGİT bir çok toplantısında ve yayınladığı bildiride gerek bu konuyu, gerekse eğitim ve dil konularını ele almış ve tavsiyelerde bulunmuş, böylelikle Birliğin eğitim ve dil eğitimine ilişkin politikalarının oluşmasına etki eden etmenlerden ve kaynaklardan birisi olmuştur. Örneğin, Helsinki Nihai Senedi

öncesinde yapılan müzakereler sonrasında 8.6.1973 tarihinde yayınlanan Tavsiyelerde, katılımcı ülkelerin halkları arasındaki anlayışı ve barışı güçlendirmek ve dil, din, cinsiyet ayırımına dayanmadan insan kişiliğinin gelişimine katkı sağlamak adına, aralarında eğitimin de bulunduğu alanlarda işbirliği yapılacağı, bu kapsamda kültür ve eğitim alanlarında değişim olanaklarının artırılmasının yollarının araştırılacağı, eğitim alanında kısa ve uzun vadeli işbirlikleri, değişim programları imkânları yaratmak adına öneriler hazırlanacağı, diğer ülkelerin kültürleri ile tanışıklık sağlamak adına, bu ülkelerin dillerinin ve kültürlerinin öğrenilmesi için uygun şatların yaratılması konusuna önem verileceği ifade edilmiş, 1.8.1975 tarihli Helsinki Nihai Senedi (Final Act of Helsinki) Başlangıç bölümünde ise, katılımcı ülkelerin, cinsiyet, dil, din ayırımı yapmadan herkes için insan haklarına ve temel özgürlüklere saygılı olacakları, göçmenlerin temel haklarına, eğitimlerine ve dillerini öğrenmelerine, kendi dillerinde bilgi alabilmelerine, bulundukları ülkede eğitim alabilmelerine ve bu eğitime destek olacak şekilde kendi dillerinde de eğitim alabilmelerine, kendi kültürlerini öğrenebilmelerine ilişkin haklarına saygı duyacakları, gerekli düzenlemeleri yapacakları, ayrıca, diğer ülkelerin dillerinde yayınlanmış eserlerin çevirisinin ve yayılmasının teşvik edileceği, halklar arasında anlayışın ve hoşgörünün gelişmesinin en önemli ayağı olan yabancı dillerin öğretilmesinin geliştirileceği, sunulan dillerin çeşitliliğinin artırılacağı, az konuşulan veya öğrenilen dillere önem verileceği, özellikle yüksek öğrenimde öğrencilere sunulan dil seçeneklerin artırılacağı ve çeşitli dilleri öğrenebilmeleri için daha fazla fırsat yaratılacağı, az konuşulan veya öğrenilen dillerin konuşulduğu ülkelerden gelen yabancı öğretmenler tarafından verilen dil kursları düzenleneceği ifade edilmiştir. 9.9.1980 tarihindeki Madrid Toplantısının sonuç bildirisinde ise, ulusal azınlıkların dil haklarına saygı gösterilmesinin önemi teyit edildikten sonra, ülkelerin kültür alanında işbirliği yapacakları, bu kapsamda özellikle az konuşulan dillerde yayınlananlar olmak üzere diğer dillerde yayınlanan eserlerin çevrilmesinin ve yayınlanmasının teşvik edileceği, ülkelerin eğitim alanında da işbirliği yapacakları, az konuşulan veya öğrenilen Avrupa dillerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi için uygun şartların yaratılacağı, bunun için ülkelerin, yaz kursları ve benzeri kursların düzenlenmesi, burslar verilmesi, dil ile ilgili fakültelerin desteklenmesi ve gerekiyorsa yenilerinin kurulması gibi tedbirler alacakları ifade edilmiştir. 19.1.1989 tarihli Viyana Nihai Senedinde katılımcı ülkeler, herkesin kendi dilinde din eğitimi alabilmesi ve bu eğitimle ilgili kendi dilindeki yayınları edinebilmesini, dağıtabilmesini sağlayacaklarını, ülkelerinde yaşayan azınlıkların etnik, kültürel, dinsel ve dilsel kimliklerini diğerleriyle eşit bir statüde yaşayabilmeleri için gerekli şartları oluşturacaklarını, göçmenlerin ve ailelerinin kendi kültürlerini yaşayabilmeleri, eğitim alabilmeleri, dillerini öğrenebilmeleri için gerekli şartları oluşturacaklarını ve bu faaliyetleri teşvik edeceklerini, az konuşulan dillere ilişkin Madrid Toplantısında kararlaştırılan tedbirlere hayat kazandırılması için çalışacaklarını, bu kapsamda az konuşulan veya öğrenilen

dillerden yapılan çevirilerin artırılmasını, sözlükler yayınlanmasını teşvik edeceklerini, burslar vereceklerini, azınlıkların dillerini ve kültürlerini öğrenebilmeleri, kendi dillerinde eğitim alabilmeleri ve dillerini, kültürlerini çocuklarına aktarabilmeleri için imkânlar yaratacaklarını teyit etmişlerdir. 29.6.1990 tarihindeki Kopenhag Konferansı sonuç bildirisinde, azınlıkların dilsel özelliklerini, kimliklerini serbestçe ifade edebilmeleri, kendi dillerini özel hayatlarında ve kamu alanlarında kullanabilmeleri, kendi eğitim ve kültür kurumlarını kurabilmeleri, kendi dillerinde bilgi değişimi ve yayımı yapabilmeleri, ülkelerin ise, azınlıkların kültürel ve dilsel kimliklerinin korunması için uygun şartları oluşturmaları, azınlıklar bulundukları ülkelerin resmi dillerini öğrenmek durumunda olmakla beraber, kendi dillerinde eğitim alabilmelerini de sağlayacak fırsatları yaratmaları, kültürel, dilsel kimliğinden dolayı tehdit altında olabilecek kişilerin korunması ve eğitim ve kültür alanlarında anlayış ve hoşgörünün geliştirilmesine dönük tedbirler almaları gerektiği ifade edilmiştir (Ciemen, http://www.ciemen.org/mercator/). 21.11.1990 tarihinde yayınlanan 'Yeni Bir Avrupa İçin Paris Şartı'nda ise katılımcı devletler, azınlıkların etnik, kültürel ve dilsel kimliklerinin korunacağını, bu kişilerin kanun önünde kendi dil, kültür ve kimliklerini tam olarak ifade edebilmelerinin sağlanacağını, azınlıkların dillerini ve kültürlerini öğrenebilmeleri ve yayabilmeleri için uygun şartların yaratılacağını, özellikle diğer devletlerin dillerinin öğretilmesi, eğitim alanında işbirliği yapılması ve kültürel değişimler yoluyla halklar, özellikle de gençler arasında anlayışın ve hoşgörünün geliştirilmesi için ulusal politikalarda gerekli düzenlemelerin yapılacağını ifade etmişlerdir. 28.5-7.6.1991 tarihleri arasında yapılan AGİK Kültürel Miras Sempozyumu sonuç bildirisinde ise, katılımcı ülkelerin ortak değerlere, temel özgürlüklere, kültürel hayat ve halkların refahı arasındaki ilişkiye, demokratik değerlere, kültürel çeşitliliğin karşılıklı anlayışa katkı yaptığına ve korunması gerektiğine olan inançları teyit edildikten sonra, az konuşulan dillerin ve kültürlerin tanınması ve anlaşılması için çalışılacağı, bu kapsamda bu dillerden çeviriler yapılacağı ve yayınlanacağı, uluslar arası eğitim kursları düzenleneceği, kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygı gösterileceği ve korunacağı, bu konularda UNESCO, AK gibi örgütlerle işbirliği yapılacağı ifade edilmiştir. 19.6.1991 tarihli AGİK Ulusal Azınlıklar Uzmanları Cenova Toplantısı sonuç bildirisinde, halklar arasındaki anlayış ve barışın, azınlıkların kültürel ve dilsel kimliklerinin korunmasına bağlı olduğu, azınlıkların haklarının sadece azınlıkların bulunduğu ülkenin meselesi olmayıp, uluslar arası kamuoyunun da meselesi olduğu, ancak her etnik, kültürel, dilsel farklığın ulusal azınlık oluşmasına yol açmadığı, ulusal azınlıkların kendi kültürlerini ve dillerini koruma, geliştirme ve ifade etme özgürlüğüne sahip oldukları, katılımcı devletlerin bu sayılanların gerçekleşmesi için gerekli şartları yaratacakları, gerekli tedbirleri alacakları, her ülkenin yapısına göre bu tedbirler değişmekle beraber, azınlıklara ilişkin danışma ve karar mercileri kurulması, azınlık dillerinin veya az konuşulan dillerin öğretilmesi için fonlar ayrılması, öğretmen yetiştiren

kurumlarda öğretilen dillere bu dillerin de eklenmesi, bu dillerde verilen eğitim sonrasında alınan diplomaların tanınması gibi tedbirler alınabileceği, ulusal azınlıkların kendi eğitim kurumlarını kurmalarının engellenmeyeceği ifade edilmiştir. 4.10.1991 tarihli Moskova Toplantısı ve 15.11.1991 tarihli AGİK Demokratik Kurumlar Uzmanları Oslo Toplantısı sonuç bildirilerinde ise, katılımcı devletlerin, göçmenlerin ve ailelerinin kendi dinsel, kültürel ve dilsel kimliklerini serbestçe ifade etmelerine saygı gösterecekleri teyit edilmiştir. 1992'deki Helsinki Zirvesi Bildirisinde ise, katılımcı devletlerin ulusal azınlıklara ilişkin bir Yüksek Komiserlik kurulması için karar verdikleri, ulusal azınlıkların kültürel, dilsel haklarının korunması ve geliştirilmesi için, tek taraflı, iki taraflı ve çok taraflı işbirliklerine ve çabalara devam edileceği, göçmenlerin ve ailelerinin eğitim alabilmeleri ve sosyal hayata dâhil olabilmeleri için gerekli şartların yaratılacağı ifade edilmiştir. 9.7.1993 tarihinde Helsinki'de yapılan toplantı sonrasında yayınlanan AGİK Parlamenter Asamblesinin Bildirisinde, Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiserliğinin (HCNM), azınlık dilini ana dili olarak konuşan insanların sayısına bağlı olarak azınlıkların miktarı, azınlıkların durumuna ilişkin son elli yılda meydana gelen değişiklikler gibi hususları içeren bir rapor hazırlaması istendiği, 1994 Budapeşte Bildirisinde ise, azınlıkların kendi kültürel, dinsel ve dilsel özelliklerini, kimliklerini serbestçe ifade edebilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. HCNM, azınlıklara ilişkin yaşanan ortak sorunlar arasında, özellikle azınlıkların dilleri ve bu dillerde eğitim sorunlarını da saymış, 'Etnik Yapılar arası İlişkiler Vakfı'ndan konuya ilişkin tavsiyeler hazırlamasını istemiş ve bu süreç sonunda ortaya, 1996'da yayınlanan 'Ulusal Azınlıkların Haklarına Dair Lahey Tavsiyeleri' raporu çıkmıştır. Raporda, ulusal azınlıkların kimliklerini devam ettirmelerinin ancak eğitim sürecinde ana dillerini öğrenmeleri ile mümkün olacağı, devletlerin azınlıkların eğitimine proaktif bir şekilde yaklaşmaları, dil eğitimi haklarının tam olarak uygulanması için tedbirler almaları gerektiği, azınlıkların kendi dillerinde de eğitim veren kendi eğitim kurumlarını kurma haklarının olduğu, azınlık dillerini öğreten özel kurumların devlet engellemesi olmadan kendi mali kaynaklarını oluşturabilmesi gerektiği, ilk yılların önemli olduğundan hareketle, okul öncesi ve ana okulu eğitiminin çocukların kendi dillerinde yapılması, ilkokullarda, resmi dil de öğretilebilmekle birlikte yine müfredatın çocukların kendi dilinde olması, ortaokulda ise müfredatın önemli bir kısmının azınlık dilinde öğretilebilmesi gerektiği, resmi dillerin ise iki dilli öğretmenler tarafından öğretilebileceği, bu dönemde resmi dillerde anlatılan konuların giderek artırılabileceği, bunların yapılabilmesinin, azınlık dillerinde eğitim verebilecek öğretmenlerin varlığına bağlı olduğu dolayısıyla, bu öğretmenlerin yetiştirilmesine imkân verilmesi gerektiği, mesleki eğitimde ise azınlık dillerinde eğitimin belli alanlarda talep olması halinde mümkün olduğu, üniversite düzeyinde yeterince talep olması durumunda azınlıkların kendi dillerinde eğitim alabilmeleri gerektiği, bunun için mevcut yapı içinde eğitim kurumları kurulabileceği, zorunlu eğitim müfredatının

azınlıkların kültürleri, tarihleri gibi konuları içermesi gerektiği, azınlık dilleri eğitimine ilişkin müfredatın geliştirilmesi için merkezler kurulması gerektiği ifade edilmiştir. 1996'da AGİT, dil haklarına ilişkin bütünsel bir yaklaşım geliştirilmesinin faydalı olacağına karar vermiş, bu karar üzerine taraf ülkelerin genel olarak dil ve azınlıkların dil haklarına ilişkin politikaları analiz edilmeye ve kıyaslanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak, statüsü gereği ülkelerden özellikle azınlıkların dil haklarına dair bilgi ve belge isteyebilen HCNM, ülkelere dokuz soruluk bir anket göndermiş ve gelen cevaplardan 1996 tarihli 'AGİT Bölgesindeki Ulusal Azınlıklara Ait Kişilerin Dilsel Haklarına Dair Rapor' oluşturmuştur. Raporda, AGİT bölgesinde birçok devletin birden fazla dile resmi statü verdiği, tek resmi dili olan ülkelerde diğer dillere özel bir statü tanınmamış olmasının, gerçekten diğer dilleri konuşan insanların olmayışından kaynaklanmış olabileceği veya devletin sadece bir dili ön plana çıkarma politikasının sonucu olabileceği, bunun ise özellikle azınlıkların dilsel haklarının ihlali anlamına gelebileceği, birden fazla resmi dili olan ülkelerde, diğer dilleri konuşan kişilerin dilsel haklarının korunmasının daha mümkün olduğu ifade edilmiştir. Raporda azınlık dillerinin resmi iletişim aracı olarak kullanılıp kullanılamamasına göre bir anket yapılmış ve AGİT ülkeleri, azınlık dillerinde iletişime izin vermeyen ülkeler, bu konudaki anket sorularına cevap vermeyen ülkeler, sadece resmi dil olarak tayin edilen dillerde izin veren ülkeler, sadece belirli azınlık dillerinde veya azınlık bölgelerinde izin veren ülkeler, bu dilleri konuşan nüfus oranına bağlı olarak sınırsız kullanım izni veren ülkeler ve hiçbir sınırlama olmadan izin veren ülkeler olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır. Rapor, azınlık dillerinin eğitimi ve bu dillerde eğitime ilişkin olarak ise, AGİT ülkelerinde çok farklı yaklaşımlar olduğunu, devletlerin eğitim politikalarında azınlık dillerinin eğitimi ve bu dillerde eğitim arasındaki farkları dikkate almaları gerektiğini, azınlık kişilerin sayısının az olması durumunda bile, bu dillerde eğitim yapılmasının mümkün olduğunu, devletlerin azınlık dillerinin öğretilmesi ve bu dillerde eğitim ile yabancı dillerin öğretilmesi ve bu dillerde eğitim arasındaki farkı göz önünde bulundurması gerektiğini, azınlıkların özel okullar kurabilmesinin, azınlık dillerinin korunmasının en önemli ayağı olduğunu, bu okulların eğitim sistemindeki diğer okulları dışlayan veya onlara alternatif olan okullar olmadığını, devletlerin azınlık dillerine ilişkin uluslar arası mevzuattan haberdar olmaları gerektiğini, ülkelerin Dış İşleri Bakanlıklarının bu mevzuattan haberleri olmakla beraber, eğitimle ilgili kişlerin bu mevzuattan haberleri olmadığını, bu konudaki düzenlemelerin yasalar yoluyla yapılmasının, bu konudaki ihlallerin önüne geçeceğini, hükümetlerin azınlıklarla yakın ilişki ve temas içinde olması gerektiğini, devletlerin resmi diller dışındaki dillere de bir tür statü sağlamasının iyi olacağını, bu dillerin öğrenilmesi ve kullanılmasının desteklenmesi ve önündeki engellerin kaldırılması, müfredatta azınlık veya resmi diller dışındaki dillere ve bu dillerin kültürlerine yer verilmesi, bu dillerin öğretildiği veya bu dillerde öğretim yapan okullara ayırımcılık yapılmaması,

medyada bu dillerin kullanılmasının önündeki engellerin kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir. 1998 tarihli 'Ulusal Azınlıkların Dilsel Haklarına Dair Oslo Tavsiyeleri' isimli rapor, azınlıkların kendi dillerindeki isimleri kullanmaya, kendi dillerinde ibadet etmeye, bu dillerde yapacakları faaliyetlerde ayırımcılığa tabi olmadan devletten mali destek almaya, kendi dillerini kullanan medya kuruluşları kurmaya, yayın yapmaya, çoğunlukta oldukları bölgelerdeki idari yapılarla kendi dillerinde işlemlere girmeye ve bu bölgelerde mahkemelerde kendi dillerini kullanmaya hakları olduğunu ifade etmiştir. HCNM'nin, azınlıkların kamu hayatına katılımının, ortak sorunlardan birisi olduğu tespiti üzerine, 18-20 Ekim 1998 tarihleri arasında İsviçre'nin Locarno şehrinde düzenlenen 'Yönetişim ve Katılım: Çeşitliliğin Entegrasyonu' konulu Konferans sonunda hazırlanan, 1999 tarihli 'Ulusal Azınlıkların Kamu Hayatına Etkin Katılımına İlişkin Lund Tavsiyeleri' isimli raporda ise, kamu hizmetlerinin azınlıkların dilinde de verilebilmesi için tedbirler alınması, eğitim, dil ve kültür konularını ele alacak danışma ve istişare yapılarının kurulması, azınlıkların kuracağı kurumların kendi dillerinin öğretilmesi için müfredatları belirleme hakkına sahip olması gerektiği gibi hususlar dile getirilmiştir. Sonuç olarak AGİT'in dile ilişkin görüş, tavsiye ve kararları, AB'nin dil politikalarının özellikle, azınlık dilleri, bölgesel veya az konuşulan diller ayağının en önemli mevzuat kaynaklarından birisi olmuştur.

Avrupa merkezli ve eğitim ve yabancı dil eğitimi alanını etkileyen örgütlerden üçüncüsü ve özellikle yabancı dil eğitimi manasında en önemlisi, İkinci Dünya Savaşından maddi ve manevi olağanüstü büyük bir yıkımla çıkan Avrupa'nın, benzeri bir savaşı, yıkımı ve acıları bir daha yaşamaması, Avrupa'nın içinde bulunduğu güçlüklerin aşılması, savaşın açtığı yaraların sarılabilmesi, Sovyet Rusya'nın tehdidinden korunulabilmesi, Avrupa'da gerginliğin ve çatışmanın yerini barış, güven ve işbirliğinin alması amacıyla, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 10 Avrupa ülkesinin, 5.5.1949 tarihinde imzaladıkları antlaşmayla kurulan Avrupa Konseyi'dir (AK). Gerçekte AK, 1948 yılında Fransa'nın da desteğiyle gündeme getirilen Avrupa Parlamentosu oluşturulması fikrinin, İngiltere'nin karşı çıkması sonucunda, 1949'da aldığı bir şekildir (Mauter, 1998:67-84; Lerner, 1988: 1022-1023). AK, Churchill'in öngördüğü 'Avrupa Birleşik Devletlerine' giden siyasi bütünleşmeyi yaratamamıştır, zira böyle bir bütünleşmenin ekonomi gibi bazı alanlarda işbirliği ve bütünleşme olmadan olamayacağı ortaya çıkmıştır; bu nedenle Avrupa'nın ihtiyacı olan ortak ekonomik, politik hatta askeri etkinlikler içeren bir bütünleşmeyi sağlayacak uluslarüstü bir 'Yüksek Otorite' olmak yerine AK, klasik uluslararası örgütlenme türünde bir işbirliği örgütünden öteye geçememiştir. Öte yandan AK bugün, 46 üye ülkede 800 milyonu aşkın insan temsil eden bir örgüt haline gelmiştir. Avrupa'nın ortak demokratik değerlere dayanan bir hukuk alanına dönüştürülmesi suretiyle yeniden imarını amaç edinen AK'nin statüsünde, ekonomik konularda da faaliyet gösterilmesi öngörülmekle

birlikte, bu alanda AT kurulduğu için AK'nin faaliyetleri de, Topluluklarının kurucu antlaşmalarında belirtilmeyen, özellikle ekonomi dışındaki, insan hakları, medya, eğitim, kültür, spor, gençlik, sağlık, yerel yönetimler, bölgesel planlama gibi alanlarda yoğunlaşmıştır. AK, yukarıda bahsedilen faaliyet alanlarındaki hedeflerine, aralarında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS), İşkence ve İnsanlık Dışı veya Küçültücü Ceza veya Muamelenin Önlenmesi Avrupa Sözleşmesi (AİÖS), Avrupa Sosyal Şartı, Avrupa Kültür Sözleşmesi gibi sözleşmelerin olduğu ve amacı üye ülkelerin mevzuatlarının uyumlaştırılması yoluyla ortak normlar ve bir Avrupa hukuk düzeni oluşturmak olan, 194 Sözleşme ve Protokol ve gerek organlarının, gerekse bazı sözleşmelerin bünyesinde kurulan denetim mekanizmaları vasıtasıyla ulaşmaya çalışır. AK'nin yukarıda sayılan hedeflere yönelik çalışmaları, çok sayıda hükümetler arası uzman komiteler, bunlara bağlı alt komiteler aracılığıyla ve yerel ve bölgesel yönetimler düzeyindeki işbirlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. AK, Bakanlar Komitesi (karar organı), AK Parlamenter Meclisi-AKPM (danışma organı), Yerel ve Bölgesel Yönetimler Kongresi (YBYK) ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi-AİHM (denetim organı) organlarına sahiptir. Üye ülke parlamentolarından seçilen parlamenterlerden oluşan AKPM bünyesinde, aralarında Kültür, Bilim ve Eğitim Komisyonunun da bulunduğu 10 Komisyon bulunmaktadır.

AK kuruluşundan bu yana, doğrudan veya başka politika alanları üzerinden dolaylı olarak, genel eğitim ve özellikle dil eğitimi politikaları alanında çalışmalar yapa gelmiş, dil çeşitliliğini, dil eğitimi ve öğrenimine ilişkin hakları kuvvetlendiren, karşılıklı anlayışı derinleştiren, demokratik vatandaşlık anlayışını pekiştiren ve sosyal kaynaşmayı devam ettiren politikaları teşvik etmeye çalışmış ve dünyada ve özelliklede Avrupa'da meydana gelen gelişmeler, değişen öncelik ve ihtiyaçlar ışığında bu politikaları geliştirmiş, yeni boyutlar eklemiştir. Nitekim AK'nin, dilin temel bir hak olarak korunması ve etkin iletişim becerileri oluşturulmasına dayanan dil politikaları, zaman içinde başka boyutlar da kazanarak, Avrupa vatandaşlığı, demokratik vatandaşlık, sosyal kaynaşma ve kültürler arası diyalogun sağlanabilmesinin de aracı haline gelmiştir (COE, 2005:2). AK'nin dil eğitimi ve öğrenimi alanında yaptığı düzenlemeler ve çalışmaların temel hareket noktası ve hukuki dayanağı Avrupa Kültür Sözleşmesidir. Nitekim AK, dil öğrenimi ve dil çeşitliliğini teşvik etmek amacıyla yaptığı çalışmaları, taraf devletlerin dillerin karşılıklı öğretilmesi ve öğrenilmesini teşvik etmeye davet eden Avrupa Kültür Sözleşmesinin 2'nci maddesi çerçevesinde yürütmektedir. Bu maddede öngörüldüğü üzere, sözleşmenin bütün tarafları, mümkün olduğu oranda, diğer taraf devletlerin dillerinin, tarihlerinin ve uygarlıklarının kendi vatandaşları tarafından çalışılmasını cesaretlendirecek ve kendi ülkelerinde böyle çalışmaların yapılmasını desteklemek adına kolaylıklar sağlayacaklardır ve kendi dillerinin, tarihinin ve uygarlığının diğer taraf ülkelerde çalışılmasını teşvik edecek, kolaylıklar

sağlayacaklardır. Bu madde ışığında AK, kuruluşundan bu yana, dil eğitimi politikaları alanında çalışmalar yapmış, bu çalışmaların sonuçlarını gerek Konsey kararlarında, gerekse Bakanlar Komitesinin ve Avrupa Konseyi Parlamenter Asamblesinin (PACE) tavsiyelerinde toplamıştır. AK'nin konuya ilişkin ilk çalışmaları ve düzenlediği ilk uluslar arası işbirliği programları, kişilerin ve fikirlerin dolaşımını sağlamak için dil öğreniminin demokratikleştirilmesi ve Avrupa dil ve kültür mirasının korunması ve teşvik edilmesi üzerine odaklanmış, temel bir özgürlük alanı ve hak olan dil öğreniminin ve öğretiminin önündeki engellerin kaldırılmasına ilişkin projeler geliştirilmiştir. Yapılan projeler, öğrenicilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen reformların uygulanmasında üye devletlere yardım etmiş ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı vurgulayarak, dil öğretimi ve öğretmen eğitiminde yenilikleri cesaretlendirmiştir. AK'nin dil eğitimi ve öğrenimine ilişkin faaliyetleri kapsamında ilk olarak 1957'de, Fransız hükümeti'nin girişimiyle dil öğreniminde Avrupa işbirliğine ilişkin ilk hükümetler arası konferans toplanmış ve uzmanlardan oluşan bir çalışma grubu kurulmuştur. 1950'lerdeki, Avrupa'da modern dil öğretiminin gelişiminin planlanmasına dönük ilk girişimlerin ardından ilk Modern Diller Projesi (1963-1972), görsel-işitsel metotlarda uluslar arası işbirliğini ve Uluslar arası Uygulamalı Dilbilim Derneğinin (International Association of Applied Lingusitics, ya da diğer adıyla Association Internationale De Linguistique Appliquee-AILA) kurulması gibi girişimlerle, uygulamalı dilbilimin gelişmesini teşvik etmiştir (Trim, 2001:2). Dil öğrenimindeki hedeflerin ve sahip olunması gereken becerilerin belirlenebilmesi için kavramsal-işlevsel (notional-functional) bir model üzerinde durulmuş ve 1970'lerin ortalarından itibaren çeşitli diller için, bir bireyin bağımsız olarak bir dili kullandığı zaman neler yapabiliyor olması gerektiğinin, gerekli olan bilgi ve becerilerin belirlenmesi anlamına gelen Eşik Düzeyleri (Threshold Level) ortaya konmuştur (Van Ek, 1975:3). İlk önce İngilizce ve daha sonra Fransızca için yapılan Eşik Düzeyi çalışmaları, sonraki otuzu aşkın dil için yapılan çalışmalar için temel modeli teşkil etmiş ve birçok dil için eşik düzeyleri ortaya konmuştur. 1990'larda ise, orta düzey için (waystage) ve yüksek düzey için (Vantage) hedefler geliştirilmiştir. Eşik Düzeylerinin kullanıldığı bu model dil programlarının planlanması, yeni bir ulusal müfredatın geliştirilmesi, daha iyi kitaplar üretilmesi ve daha uygun bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesinde çok etkili ve belirleyici olmuştur. 'Çağdaş Diller Projesi' çerçevesinde 1971–1981 döneminde yapılan tüm çalışmalar rapor halinde hazırlanarak Konsey'e sunulmuş, 1981'de, 1988'e kadar sürecek olan, 'İletişim İçin Modern Diller Eğitimi' konulu bir proje başlatılmıştır (Trim, 2001: 3). AK'nin ilk projelerinde oluşturulan temel ilkeler, daha sonra eğitimin diğer alanlarındaki bir dizi projeye de uygulanmış ve Bakanlar Komitesinin 1982'deki R(82) 18 sayılı Tavsiyesi, 1980'lerdeki müfredat, metot ve sınav reformlarının çerçevesini oluşturmuştur. Okullar arasındaki etkileşim ağı, bu alandaki tecrübenin, uzmanlığın üye ülkeler arasında paylaşılmasında ve

eğitim materyallerine ve metotlarına yenilik getirilmesinde önemli bir rol oynamış, öğretmen eğiticileri, bu yeniliğin anahtar aracıları olarak görülmüş ve üye ülkeler çeşitli öncelik alanlarında bir dizi uluslar arası atölye çalışmalarına ev sahipliği yapmışlardır (COE, 2005:10). 1984–1987 döneminde, 36 üye ülkenin katılımı ile yeni yöntemler üzerine seminerler düzenlenmiş ve 1500 dil öğrenicisi üzerinde, dil eğitiminde 'İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)' denenmiştir. 1989'da AK üye ülkeleri, dil eğitimine ilişkin yapılan araştırma ve çalışmaları planlamak üzere hedefleri belirlemeye yönelik model geliştirilmesi, medya ve yeni teknolojilerden yararlanma, çift ana dilli eğitim, değişim programları ve ortak çalışmaların dil eğitimine etkisi, öğrenmeyi öğrenme ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gibi konu başlıklarında çalışmalar yapılmasına karar vermişler, 1989–1997 döneminde ise, 'Avrupa Vatandaşlığı İçin Dil Eğitimi Projesi' hayata geçirilmiştir (Trim, 2001:4-5). Özellikle MDAÜ'nün AK'ye üye olduğu ve AK programlarına katıldığı 1990'lı yıllara gelindiğinde, başarılı iletişim ve kültürler arası beceriler için yenilikleri desteklemeye devam etmekle birlikte Konsey, projelerinde demokratik vatandaşlık için dil eğitimi, dil öğreniminde çeşitlilik, dil eğitiminin sağlanmasında uyumluluk ve şeffaflık, azınlıkların dil hakları gibi konulara vurgu yaparak, giderek daha fazla artan bir oranda dil öğreniminin sosyal ve siyasi boyutlarını ele almaya başlamıştır. Ana temalarından birisi de, Avrupa vatandaşlığı için dil öğrenme olan bu dönemde ayrıca, iletişim teknolojilerindeki gelişmelere de paralel şekilde, yeni bir uygulama olarak BİT, iki dilli eğitim, eğitim alanında mübadeleler gibi konularda eşleştirilmiş atölye çalışmaları yapılmıştır. 1991'de İsviçre'nin Rüschlikon kentinde 'Avrupa'da Dil Eğitiminde Şeffaflık' konulu bir hükümetler arası faaliyet düzenlenmiş ve Avrupa ülkelerinin dil eğitimi konusunda ortak noktalarda birleşmesi ve tüm üye ülkeleri dil eğitimi konusunda ortak bir paydada birleştirecek betimleyici bir sistemin oluşturulması gereği ortaya konmuştur (Trim, 2001:6). 1994'te ise, Avusturya ve Hollanda hükümetlerinin girişimleri sonucu AK dil eğitim politikalarının uygulanmasını desteklemek üzere, Avrupa Modern Diller Merkezi-AMDM (European Centre For Modern Languages-ECML) kurulmuş ve Merkez dil politikalarını uygulamakla ve modern dillerin öğretimi ve öğrenimi alanlarında yeni yaklaşımlar geliştirmekle görevlendirilmiştir (Trim, 2001:7). 1997'da Strazburg'ta yapılan Konferans, modern dillere ilişkin olarak, kültürler arası iletişimi ve çok dilliliği ana hedef olarak ortaya koyan ve her bir eğitim sektörüne ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine dair somut tedbirler ortaya koyan, Bakanlar Komitesinin R(98) 6 sayılı Tavsiyesinin kabul edilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu Tavsiye kararı ile üye ülkelerin, bütün Avrupalıların birkaç dilde iletişim becerisi kazanmalarını cesaretlendirerek, sunulan dillerin çeşitliliğini artırarak ve her dil için hedefler belirleyerek, kısmi yeterlilikler geliştirmeyi amaçlayan modüler dersler de dâhil olmak üzere esnek bir yaklaşım kullanan her seviyedeki bütün öğretme programlarını destekleyerek ve bu programları ulusal nitelik sisteminde tanıyarak, dil ile ilgili

konuların dışındaki konuların öğretiminde (örneğin tarih, coğrafya, matematik) yabancı dilin kullanılmasını cesaretlendirerek ve bunun için gerekli şartları yaratarak, Avrupa'daki bütün ulusal veya bölgesel diller için öğretme ve öğrenme materyallerinin yayılmasını sağlamak için BİT kullanımını destekleyerek, diğer ülkelerin dilleri ve kültürlerinin otantik bir şekilde duyulması ve yaşanmasını sağlamak için diğer ülkelerdeki her seviyedeki kişi ve kurumlarla bağların ve mübadelelerin gelişmesini destekleyerek, uygun kaynakları sağlayarak ve yaşam boyu dil öğrenimini kolaylaştırarak, çok dilliliğin yayılmasını teşvik etmeleri tavsiye edilmiştir. AK ve AB, Avrupa'nın korunması ve teşvik edilmesi gereken zengin dil çeşitliliğine dair bir farkındalık geliştirmek, ülkelerin kendi dil ve kültürlerine sahip çıkmalarını sağlamak, dil öğrenimini ve öğrenilen dillerdeki çeşitliliği artırmayı teşvik etmek ve böylece kültürler arası hoşgörüyü ve karşılıklı anlayışı arttırmak ve Avrupa'daki sosyal, kültürel ve ekonomik değişikliklere ayak uydurabilmenin bir yolu olarak yaşam boyu dil öğrenimini cesaretlendirmek üzere, 2001'i Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmiş ve 26 Eylül tarihini kutlama günü olarak belirlemişlerdir. 45 ülkenin katılımı ile kutlanan Avrupa Diller Yılında, katılımcı ülkelerde dil öğrenimi-öğretimine ilişkin birçok faaliyet gerçekleşmiş, bu faaliyetler sonrasında birçok ülke, gerek yabancı dil, gerekse azınlık veya göçmen kişilerin dillerine ilişkin gelişme sağlandığını bildirmişlerdir. Nitekim Avrupa Diller Yılını takip eden yıllarda, üye ülkelerde, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages) yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış, Avrupa Dil Portföyü (European Language Portfolio) gibi girişimler devreye girmiştir. Diller Yılı ayrıca, üyelerin sosyal kaynaşma ve bütünleşmenin önündeki yeni zorluklarla baş edebilmek için yeni politikalar geliştirilebilmelerine yardım etmeye dönük yeni girişimlerin hayata geçmesine yol açmış; dil eğitimi politikasının sadece ekonomik başarı için değil, sosyal kaynaşma, dil hakları, demokratik vatandaşlık ve kültürler arası anlayış ve diyalog için de önemli olduğunun altını çizmiştir. Dil eğitimi politikalarına ilişkin olarak AK'nin iki önemli aktörü, Dil Politikası Bölümü (Language Policy Division) ve Avrupa Modern Diller Merkezi'dir (AMDM). Strazburg'ta konuşlu ve eski adı Modern Diller Kısmı (Modern Languages Section) olan Dil Politikası Bölümü, Avrupa Kültür Sözleşmesini onaylamış olan ülkeler için dil eğitimi (ana diller, azınlık dilleri, yabancı ve ikinci diller olmak üzere bütün diller için) politikalarının geliştirilmesi ve analizine yönelik girişimler ve araçlar üzerinde çalışmakta ve bu alanlara ilişki politika geliştirilmesi için bir nevi bir tartışma platformu, forum görevi görmektedir. Bölümün 1970 ve 1980'lerdeki hükümetler arası işbirliği programları, üzerinde uluslar arası bir uzlaşmaya varılan ve dil eğitimi politikalarının temelini oluşturan ana ilkelerin oluşmasını sağlamıştır. AMDM, AK dil eğitim politikalarının uygulanmasını desteklemek üzere, özellikle de üye ülkelerin AK'nin dil eğitimi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi alanlarında sağladığı işbirliğinin pekiştirilmesi gerektiğine dair taleplerine bir cevap olarak, 1994'te

kurulmuştur. Başlangıçtaki deneme süresinin ardından Merkezin kuruluşu 1998'de teyit edilmiş ve Merkezin kurulmasına temel teşkil eden anlaşmaya taraf olan üye ülke sayısı, 8 kurucu üyeden 2004 yılı itibarıyla 33 ülkeye çıkmıştır. Merkezin görevi, yenilikçi yaklaşımları teşvik ederek ve modern dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesindeki iyi ve örnek uygulamaların yayılmasını sağlayarak, ülkelere dil eğitimi politikalarını uygulamalarında destek vermek, uluslar arası atölye çalışmaları, konferanslar ve araştırma projeleri aracılığıyla, dil öğretimi ve öğrenimi alanındaki bilginin paylaşıldığı, yayıldığı ve tartışmaların yapıldığı uluslar arası bir platform görevi görmektir. Merkez ayrıca, öğretmen eğiticileri, araştırmacılar ve eğitim alanındaki idareciler için Avrupa çapında ağlar oluşturmaktadır (COE, 2005:11; Trim, 2001:7). Bugün AK, demokratik vatandaşlık, sosyal kaynaşma, azınlık ve az konuşulan dillerin korunması gibi boyutlar da katarak, dil eğitimi ve öğrenimi alanında politikalar üretmeye ve üye ülkelerin konuya ilişkin politikalarını etkilemeye devam etmektedir.

AK'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki politikaları, kararları ve eylemlerinin temel hukuki dayanağı Sözleşmelerdir (Konvansiyonlar). Sözleşmeler dışında ayrıca üye ülkeler Eğitim Bakanları Konferansları ve Komite Tavsiyeleri ve Kararları, PACE Tavsiyeleri de, AK'nin konuya ilişkin politikalarının hukuki dayanaklarını teşkil etmektedir. Aşağıda bu hukuki dayanaklardan sadece yabancı dil eğitimi ile ilgili olanlardan bazıları örnek olarak verilecektir. Sözleşmeler içinde en temel olanlardan birisi, 1950 tarihli 'İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına Dair Sözleşme'dir (Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms). Yabancı dil eğitimi ile ilgili olan diğer bir sözleşme ise, 'Avrupa Kültür Sözleşmesi'dir (European Cultural Convention). 5.5.1955 tarihinde yürülüğe giren ve amacı, Avrupa halkları arasında karşılıklı anlayış ve çeşitliliği takdir etme duygusu geliştirmek, Avrupa ortak mirasını korumak, sözleşmeye taraf devletlerin tarih, kültür ve dillerinin öğrenilmesini, anlaşılmasını teşvik etmek olan Avrupa Kültür Sözleşmesinde, sözleşmenin taraflarının, kendi vatandaşlarının, diğer tarafların dillerini öğrenebilmelerini veya kendi dillerinin diğer tarafların ülkelerinde o ülkelerin vatandaşlarınca öğrenilmesini mümkün olduğunca cesaretlendirecekleri, imkânlar sağlayacakları ifade (md. 2) edilmiştir (COE, 1999). Diğer bir sözleşme ise, 'Ulusal Azınlıkların Korunmasına Dair Çerçeve Sözleşme'dir (Framework Convention for the Protection of National Minorities). AK, kurulduğu günden bu yana azınlıkların durumları ile ilgilenmiş, daha 1961'de 285 sayılı Tavsiye ile AİHS'e, azınlıkların kendi dillerini kullanmalarına, kendi dillerinde eğitim almalarına imkân veren bir madde eklemiştir. Ulusal azınlıklara ilişkin yapılan bir dizi düzenleme ve çıkarılan tavsiyeyi müteakiben 10.11.1994 tarihinde Bakanlar Komitesinin kabul etmesi sonrasında 1.2.1995 tarihinde, bu alanda bağlayıcı ilk sözleşme olan 'Ulusal Azınlıkların Korunmasına Dair Çerçeve Sözleşme' kabul edilmiş

ve imzaya açılmıştır. Amacı, devletlerin ulusal azınlıkların haklarının korunmasında göz önünde bulundurmaları gereken ilkeleri ortaya koymak olan Sözleşme, ulusal azınlıkların ne demek olduğuna dair resmi bir tanım getirmemiş ve bu konuda yapılacakları ulusal mevzuatlarda yapılacak düzenlemelere bırakmış olmakla birlikte, kültürler arası diyalog ve karşılıklı hoşgörünün gelişmesi için eğitimin önemine dikkat çekmiş (md. 6), ifade özgürlüğü kapsamında azınlıkların kendi dillerinde bilgi alma ve yayma gibi dil haklarına ilişkin ilkeler ortaya koymuş, (md. 9), ulusal azınlıklara ait her bireyin kendi dilini kullanması, bu yolla kimliğini ifade edebilmesi, kendi dilinde isimler, yer isimleri kullanabilmesi, idari faaliyetlerde bu dillerin de kullanılabilmesi, her bireyin kendi dilini öğrenme, kendi dilinde eğitim alma hakkına sahip olması gerektiğini (md. 10, 11, 14) ve bütün bunların resmi dillerin statüsünü etkilemeyeceğini ifade etmiştir (COE, "Framework Convention," http://conventions.coe.int/). Benzer diğer bir sözleşme ise, 25.6.1992 tarihinde AK Bakanlar Komitesince benimsenen, imzaya açıldığı 5.11.1992'den bu yana 22 ülke tarafından imzalanan, 11 ülkenin ise onaylamak üzere olduğu ve 1.3.1998 itibarıyla yürülüğe giren, 'Bölgesel veya Azınlık Dillerinin Korunmasına Dair Avrupa Şartı'dır. Yok olma tehdidi altında olan Avrupa'nın kültürel mirasının çeşitliliğinin ve zenginliğinin en önemli parçası olan bölgesel ve azınlık dillerinin korunmasını, bu dilleri konuşanların özel ve kamu alanlarında dillerini konuşabilmelerini sağlamayı amaçlayan Sözleşme, ulusal egemenliklere saygılı olduğu, resmi diller ile bahsi geçen diller arasında bir rekabet veya düşmanlık öngörmediğini belirtmiş olmakla birlikte, taraf devletlerin bu dillere ilişkin takip etmeleri gereken ilke ve hedefleri ortaya koymuş ve bu dillerin gündelik hayatta, eğitim kurumlarında, medya araçlarında, idari kurumlarda ve diğer kamu alanlarında kullanılabilmesini sağlamaya yönelik somut tedbirler belirlemiştir. Sözleşme, bahsi geçen dilleri sayma yoluyla belirtmemiş olmakla beraber, bölgesel veya azınlık dillerini, bir ülkede nüfusun resmi dil/dilleri konuşan çoğunluğundan daha az ayıda kişi tarafından konuşulan, resmi dil/dillerden farklı olan, konuşulan resmi dillerin lehçelerini de içine alan belirli bir bölgenin dilleri veya bölge esasına dayanmayan diller olarak tanımlamış (md. 1) ve taraf devletlerin mevzuatlarını ve politikalarını dayandırmaları gereken sekiz ana ilke ve hedef belirlemiştir (md. 7). Bu hedef ve ilkeler uyarınca, bölgesel veya azınlık dilleri kültürel bir zenginlik olarak görülecek, her bölgesel veya azınlık dilinin coğrafi bölgesine saygı duyulacak, bu dillerin teşvik edilmesi için kararlı eylemlere girişilecek, konuşma, yazma eylemlerinde, özel ve kamu hayatında bu dillerin kullanılabilmesi kolaylaştırılacak ve cesaretlendirilecek, her seviyede bu dillerin öğretilebilmesine uygun imkânlar sağlanacak, bu dillere ilişkin ülkeler arası değişim programları teşvik edilecek, bu dillerin öğrenilmesi ve kullanılmasına ilişkin her türlü ayırımcılık ve engelleme ortadan kaldırılacak, devlet, ülkenin bütün dil toplulukları arasında karşılıklı anlayışın gelişmesini teşvik edecektir. Sözleşme ayrıca, kamu hayatının aralarında

eğitimin de olduğu yedi ana alanında alınması gereken 68 tedbir ortaya koymuştur (md. 8-14). Bu Sözleşme ile beraber ayrıca, Sözleşmenin uygulanmasını izlemesi, oluşturulacak mevzuata ve politikalara ilişkin tavsiyede bulunması için bir 'Bağımsız Uzmanlar Komitesi' ve izleme mekanizması kurulmuştur (md. 17).

AK'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki politikalarına temel teşkil eden ikinci hukuki kaynak, üye ülkeler Eğitim Bakanları Konferansları ve Komite Tavsiyeleri ve Kararlarıdır. AK'ye üye ülkeler eğitim bakanları, 1959'den itibaren aşağı yukarı iki yılda bir bir araya gelmişler ve eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimine ilişkin birçok karar almışlardır. Bu konferansların hemen hemen hepsinde, yabancı dil eğitimine ilişkin ifadelere rastlamak mümkün olmakla beraber, Konseyin bu alana ilişkin daha 1959'da başlayan ilgisini ve girişimlerini göstermek adına, bu toplantılardan sadece bir kısmına değinilecektir. Eğitim Bakanları Konferansı 1'inci Toplantısı, 12-13 Kasım 1959'da Lahey'de yapılmış ve toplantıda alınan, ilk, orta ve teknik eğitime ilişkin (59) 2 sayılı kararda (Resolution on primary, secondary and technical education) Bakanlar Komitesinin, 1960'dan başlamak üzere her ülkede yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi ve eğitim planlarının koordine edilmesi ile ilgili olarak, seminerler, personel değişimi, vb. kısa dönemli işbirliği mekanizmalarının kurulmasını sağlayacak ve mevcut sorunları incelemek üzere gerekirse devamlı bir yapıya da kavuşabilecek bir çalışma grubu tayin etmesine karar verilmiştir. Eğitim Bakanları Konferansının geleceğine ilişkin (59) 4 sayılı kararda ise, bir sonraki toplantıda, her ülkede yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi ve eğitim planlarının koordinasyonu konularının ele alınmasına karar verilmiştir. 10-15 Nisan 1961'de Hamburg'da yapılan Eğitim Bakanları Konferansı 2'nci Toplantısında alınan Modern dillerin öğretiminin artırılması ve geliştirilmesine ilişkin (61) 6 sayılı kararda (Resolution on the expansion and improvement of modern language teaching), modern dillerin öğretilmesine her zaman olduğundan daha fazla önem verilmesi gerektiği, bunun hem birey, hem de Avrupa ortak mirasının korunması ve uluslar arası işbirliği için çok önemli olduğu, bu nedenle bakanların modern dillerin okullarda öğretilmesinin teşvik edilmesi ve imkânlar yaratılması, hatta bunun bir zorunluluk haline getirilmesi ihtimalinin de düşünülmesi gerektiği konusunda anlaştıkları, modern dilleri öğrenen çocukların oranının tespiti için her ülkede, periyodik incelemeler yapılmasının, öğretmenlerin en azından bir yabancı dili öğrenmiş olmalarının sağlanmasının iyi olacağı, çeşitli resmi veya özel örgütlerin dillerin öğrenilmesini teşviki için sarfettikleri çabaların desteklendiği, öğretim metotları, müfredat gibi konular da dâhil olmak üzere üye ülkelerin dillerin öğretilmesi konusunda birbirlerine yardımcı olmaları konusunda Bakanların anlaştıkları, yabancı dillerde sözel becerilerin ve kendini ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesinin ve sınavların buna uygun yapılmasının önemli olduğu, öğretim

metotlarının değişen şartlara ve öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kararda, bu amaçlara ulaşılabilmesi için, bütün ülkelerin modern dillerin öğretimi metotlarının geliştirilmesine dönük olarak psikolojik ve dilbilimsel çalışma ve araştırmaları desteklemesi, bilgi, materyal ve hizmetlerin değişimi için düzenlemeler yapılması, gençler arasındaki yazışma ve iletişimde sözlü becerileri ön plana çıkaracak şekilde teyp kasetlerinin kullanılması, dillerin öğretilmesindeki metodolojik ve diğer sorunların tartışılması için AK'nin himayesinde, uzmanların katıldığı toplantıların gerçekleştirilmesi, öğretmelerin hizmet-içi eğitimleri ve öğrenciler için kurslar düzenlenmesi, görsel-işitsel metodların dillerin öğretilmesinde daha fazla kullanılması, dillerin öğretilmesine ilişkin uluslar arası işbirliğinin ve yapılan çalışmaların, bilimsel ve teknik branşlardaki özel yabancı dil bilgisi ihtiyacını da kapsaması ve bu amaçla AK trafından yapılacak toplantılara ilgili uzmanların da katılımının sağlanması tavsiye edilmiştir. 8-13 Ekim 1962'de Roma'da 3'üncüsü yapılan Eğitim Bakanları Konferansında alınan, modern dillerin öğretimine ilişkin (62) 2 sayılı Kararda (Resolution on teaching of modern languages) ise, çocuklara ve bu konuda eğitim almamış yetişkinlere modern dillerin öğretilmesi için yollar ve araçların düşünülmesi ve geliştirilmesi gerektiği, oynayacakları önemli roller göz önünde bulundurularak sözel metotların kullanılması için uygun şartların oluşturulması gerektiği, ancak bunun önündeki engellerden birisin sınıfların büyüklüğü olduğu, yabancı dil öğretmenlerinin, üniversitelerin ve araştırma kuruluşlarının konuya ilişkin çalışmalarından haberdar olmaları, görsel-işitsel metot gibi yeni öğretim metodlarını tanımaları ve bunlarla ilgili gerekli eğitimi almaları için hizmet içi eğitimlerine gönderilemelerinin ve yurt dışında zaman geçirmelerinin sağlanmasının gerektiği, Avrupa dillerine ait temel kelimelerin ve gramatik yapıların ortaya konması için ulusal araştırma takımları aracılığıyla, uluslar arası işbirliğinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. 20-22 Mayıs 1969'da Versay'da yapılan Eğitim Bakanları Konferansı 6'ncı Toplantısında alınan, herkese eğitim fırsatı sunulması kapsamında ilkokul ve ana okullarına ilişkin (69) 3 sayılı Kararda (Resolution on the nursery school and primary school in relation to the demands of educational opportunity for all), bütün çocuklara ilk okulda başlamak üzere yabancı dillerin öğretilmesine ilişkin AK tavsiyelerinin hayata geçirilmesi konusundaki adımların, hızla atılması ve atılmış adımların hızlandırılması gerektiği, 8-10 Haziran 1971'de Brüksel'de yapılan 7'nci toplantıda alınan ortaöğretim sonrası eğitimdeki politika ve planlamaya ilişkin (71) 1 sayılı Kararda (Resolution on policy and planning in post-secondary education) ise, her ulusal sistem kendi sorunlarına kendi çözümlerini bulmakla beraber, ülkelerde benzer sorunların yaşanacağından hareketle, sorunların çözümünde işbirliği ve uyum gerektiği, çeşitlilik ve birlik ilkelerinin eğitim politikalarında iki ana belirleyici ilke olduğu, eğitim alanında yapılacak reformların Avrupa'nın gelişimi için önemli olduğu ifade edilmiştir. Toplantıda alınan öğrenci hareketliliğine ilişkin (71)2

sayılı Kararda (Resolution on mobility of students and teachers in higher education and of research workers), öğrenci ve öğretmen hareketliliğinin desteklenmesi gerektiği, bu kapsamda üye ülkelerin, diğer ülke sistemlerini tanıyacak çalışmalar yapmaları, karşılıklı akademik tanımaların mümkün kılınması gerektiği, diğer bir karar olan (71) 4 sayılı Kararda (Resolution on the information document on the work of the international organisations, and main themes of forthcoming conferences and priority areas for European action and co-operation in education) ise, modern dillerin öğretilmesinin geliştirilmesinin öncelikli alanlar içinde olduğu ifade edilmiştir. 9'uncusu, 9-12 Haziran 1975'te Stockholm'de yapılan Eğitim Bakanları Konferansı Toplantısında alınan, göçmenlerin eğitimine ilişkin (75)2 sayılı Kararda (Resolution on migrants' education), göçmenlerin ve ailelerinin dil eğitimlerinin teşvik edilmesi için gerekli kaynakların ayrılması ve araştırmaların yapılması gerektiği, 3-4 Haziran 1981'de Lizbon'da yapılan 12'nci Konferans sonunda yayınlanan bildiride ise, 3-8 yaş dönemin, çocukların en hızlı öğrendiği ve dil becerilerinin kazanıldığı dönem olduğu, bu nedenle çocukların gelişimi açısından çok önemli ve belirleyici olan bu dönemin, dil öğrenimi ve öğretimi açısından bir fırsat olarak görülmesi ve kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. 10-12 Mayıs 1983'te Dublin'de yapılan 13'üncü Toplantıda, göçmenlerin eğitimine ilişkin (83)1 sayılı Kararda, göçmenlerin dillerinin öğretimine ilişkin çabaların devam ettirilmesi, eğitime kültürler arası yaklaşım ışığında, iki-dillilik ve çok-dillilik ile ilgili çalışmaların yoğunlaştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Komitenin eğitim alanındaki işbirliğine ilişkin olarak yayınladığı (83)2 sayılı Kararda ise, diğer UAÖ'lerin bu alanda yaptıkları çalışmaların memnuniyetle karşılandığı ve desteklendiği ifade edilerek, ekonomik, sosyal ve kültürel sonuçları da olan kültür ve dil çoğulculuğuna yapılan vurgunun artırılması gerektiği ifade edilmiştir. 16'ncısı Ekim 1989'da İstanbul'da yapılan Eğitim Bakanları Konferansı Toplantısında alınan, bilgi toplumuna ilişkin (89)1 sayılı Kararda (Resolution on the information society: a challenge for education policies?), AK, AT ve Nordik Konseyin, bütün Avrupa vatandaşlarının yabancı dillerde etkin bir şekilde iletişim kurmasını ve giderek artan bilgi ve fırsatlardan tam manasıyla faydalanmasını temin etmek üzere, çalışma programlarında yabancı dil öğrenimi ve öğretimine öncelik vermeye devam etmeye zorlanması gerektiği ifade edilmiştir. 17'ncisi 16-17 Ekim 1991'de Viyana'da yapılan Eğitim Bakanları Konferansı Toplantısında alınan, eğitimde Avrupa boyutuna ilişkin (91)1 sayılı Kararda (Resolution on "the European dimension of education: teaming and curriculum content"), Avrupa'da Birlik oluşturulmasına yönelik gelişmeler, MDAÜ'deki demokratikleşme konusundaki gelişmeler ve AT'nin giderek büyümesi gibi gelişmelerin, karşılıklı anlayış ve dayanışmanın olduğu çok dilli, çok kültürlü bir yapıya gidişi hızlandırdığı, Avrupa vatandaşlarının hayatlarında ve eğitim sistemlerinde Avrupalılık boyutunun ön plana çıktığı ifade edilmiştir. Kararda, eğitimde Avrupalılık boyutunun daha fazla artırılması için, Avrupa'nın çok dilli

yapısına dair bir farkındalık yaratılması gerektiği, mümkün olduğunca fazla öğrenciye yabancı dil öğretilmesi gerektiği, iki dilli eğitim, yabancı dili ana dili olarak konuşan öğretmenlerin istihdam edilmesine imkân veren düzenlemelerin yapılması gerektiği, öğretilen yabancı diller ile bu dillerin konuşulduğu ülkelerin edebiyatları arasında bağlar kurulabileceği, klasik dillerin de Avrupa kültürel mirasının bir parçası olduğu, azınlık dilleri de dâhil olmak üzere yabancı dillerde yeterliklerin teşvik edilmesi, Avrupalılık boyutunun yabancı dil öğetmenlerinin eğitimine de dâhil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. 18'incisi 23-24 Mart 1994'te Madrid'de yapılan Konferansta alınan, iş dünyasına hazırlanmaya ilişkin (94)2 sayılı Kararda (Resolution on preparation for the world of work), AK üyesi ülkelerin, genç insanları, gelecekte Avrupa iş piyasasında serbestçe dolaşabilmelerine yönelik olarak, yabancı dil öğrenmelerini sağlayarak hazırlamaları, okulların sadece yaygın dillerin değil diğer dillerin de konuşulduğu ülkelerdeki okul ve kurumlarla bağlar kurması gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde (94)3 sayılı Kararda (Resolution on the promotion of school links and exchanges in Europe), okul bağlarının ve değişimlerin, gençleri çok dilli, çok kültürlü, demokratik bir Avrupa'da yaşamaya hazırlayacağı, bu nedenle farklı din, kültür ve dillerden gençler arasında anlayışın ve arkadaşlığın geliştirilmesine yönelik çabaların teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğitimde işbirliğine ilişkin (94)4 sayılı Kararda (Resolution on co-operation on education within the Council of Europe) ise, Avusturya ve Hollanda tarafından kurulması planlanan ve yabancı dil öğretimine ilişkin bütün tarafların buluşma yeri olacak AMDM'nin desteklendiği, üye ülkelerin, kültür ve dil kuruluşlarının ve hükümet dışı kuruluşların bu girişimi desteklemesi gerektiği ifade edilmiştir. 'Eğitim 2000: Pan-Avrupa İşbirliği İçin Eğilimler, Ortak Meseleler ve Öncelikler' konulu Eğitim Bakanları Konferansı 19'uncu Toplantısı, 22-24 Haziran 1997'de Norveç'in Kristiansand şehrinde yapılmış, alınan (97)1 sayılı Kararda (Resolution on trends and common issues in education in Europe: conclusions of Projects that have come to an end), 'Avrupa için Ortaöğretim' projesinin, genç insanları, çok dilli, çok kültürlü bir Avrupa için hazırlama ve Avrupa ortak mirasına dair farkındalık yaratma ihtiyacından çıktığı ve desteklendiği, 'Avrupa Vatandaşlığı İçin Dil Öğrenme' projesinin Avrupa'da karşılıklı anlayışın ve dil çeşitliliğinin artması için önemli katkı yaptığı, Komitenin gelecekte, çok dilliliği geliştirmek için etkin politikalar üretilmesi ve uygulanması konusunda üyelere destek olacağı, AODK ve Avrupa Dil Pörtföyünün etkin şekilde ülkelerce kullanılması, 'eşik düzeylerinin' geliştirilmeye devam edilmesi konularına odaklanacağı ifade edilmiş, ayrıca 2001'in Avrupa Diller Yılı olması tavsiye edilmiştir. Komitenin aynı toplantıda aldığı (97)2 sayılı Kararda (Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the Council of Europe) ise, Kültürel İşbirliği Konseyi ve Eğitim Komitesinin 'Modern Diller ve Dil Politikaları' projesinin, çoğuldilliliği geliştirmek üzere üye ülkelere yardım etmeyi, yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi ve dolaşımını

kolaylaştırmayı, üye ülkelerdeki dil politikalarının geliştirilmesi konusunda destek vermeyi amaçladığı ifade edilmiştir. Konferansta Bakanların yayınladığı mesajda ise, AK'nin özellikle modern dillerin öğretilmesi başta olmak üzere, eğitimde Avrupalılık boyutunun vurgulanması üzerinde odaklanması gerektiği, AK'nin özellikle MDAÜ'deki, içinde modern dillerin öğretilmesine ilişkin yapılanlar da olmak üzere, gerçekleştirilen eğitim reformlarına destek vermeye devam etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim Bakanları Konferansı 'Demokratik Vatandaşlık ve Sosyal Kaynaşma İçin Eğitim Politikaları: Avrupa İçin Güçlükler ve Stratejiler' Konulu 20'nci Toplantısı, 15-17 Ekim 2000'de Polonya'nın Krakov şehrinde yapılmış, Konferansta, dil öğretimi ve öğrenimindeki gelişmenin diğer alanlardaki gelişmenin de bir parçası olduğuna vurgu yapılarak, 1997-2000 döneminde dil öğrenimine ilişkin referans çerçevenin tamamlandığı, Avrupa Dil Portföyü için referansların hazırlandığı, ulusal dil politikası reformlarında kullanılabilecek araçların geliştirildiği ifade edilmiş, ayrıca Eğitim Komitesine, 2001 Avrupa Diller Yılı düzenlemesi, bu faaliyeti müteakiben AODK ve Avrupa Dil Portföyünün yayılması için çalışmalar yapması, üye ülkelerin farklı gruplar ve kültürler arasında anlayış, iletişim ve hoşgörünün gelişmesine katkıda bulunacak dil politikaları geliştirmesinde yardım etmeye devam etmesi tavsiye edilmiştir. 2001-2003 döneminde yapılacaklara ilişkin olarak ise, Eğitim Komitesinin, Avrupa Diller Yılı düzenlemesi, kültürler arası anlayış ve vatandaşlık için dil politikalarına dair yeni bir proje başlatılması, çokdilli ve çokkültürlü vatandaşlar üretecek eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi, hayat boyu dil öğreniminin öneminin anlatılması, okul içinde veya okul dışında dil öğreniminin etkinliğinin ve kalitesinin artırılması, dil politikaları çerçevesi içinde, üye ülkelerin öncelikli ihtiyaçlarına karşılık verecek ilkelerin belirlenmesi faaliyetlerini içeren bir program takip etmesi tavsiye edilmiştir. 10-12 Kasım 2003'te Atina'da yapılan Eğitim Bakanları Konferansı 'Kültürler arası Eğitim: Çeşitliliği Yönetmek, Demokrasiyi Güçlendirmek' Konulu 21'inci Toplantısı sonrasında yayınlanan Bildiride, AK'nin özellikle yabancı dillerin öğrenilmesi, dil çeşitliliğinin çok kültürlü toplumlara yapacağı katkının anlaşılmasının sağlanması gibi yollarla, karşılıklı anlayış ve hoşgörünün geliştirilmesine dönük programlar ve projeler geliştirmeye devam etmesi ve desteklemesi istenmiş, BİT kullanımına ilişkin alınan kararda ise (Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems in Europe), yabancı dil öğretimine verilen önceliğin devam ettirilmesi ve BİT kullanımının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Son olarak, 4-5 Mayıs 2007'de İstanbul'da yapılan Eğitim Bakanları Konferansı 'Daha İnsancıl ve Kapsayıcı Bir Avrupa'nın İnşası: Eğitim Politikalarının Rolü' Konulu 22'nci Toplantısı Nihai Bildirisinde, 2003-2006 döneminde Konseyin ilk dil programı olan 'Çoğul dillilik, çeşitlilik ve vatandaşlık' programının, Avrupa Diller Yılını AB ile birlikte başarıyla yürüttüğü, dil öğrenimini ve dil çeşitliğini teşvik ettiği, dil çeşitliliğine yönelik araçlar geliştirdiği, öğrenci ve öğretmenlerin

hareketliliğini artırdığı, birçok dilde AODK'nin geliştirilmesini sağladığı, ülkelerin dil politikalarını geliştirmelerine veya yeniden düzenlemelerine yol açtığı veya yardım ettiği, okullarda dil eğitimine ilişkin ortak standartlar geliştirilmesini sağladığı ifade edilmiş ve Eğitim Yönlendirme Komitesi (CDED), çokdillilik ve çoğuldillilik ile ilgili çalışmalarına devam etmeye davet edilmiştir. Toplantıda 2008-2010 dönemindeki projelere ilişkin olarak ise, Eğitim Yönlendirme Komitesinin çoğuldillilik ve çokdillilik konusundaki çabalarını yoğunlaştırması istenmiş, bu alanlardaki öğretmen eğitimlerinin yoğunlaştırılması, dil çeşitliliğinin artırılması, bölgesel ve azınlık dilleri de dâhil olmak üzere dil eğitiminin daha etkin kılınması için üye ülkelere yardım edilmeye devam edilmesi, okullardaki eğitim dillerine ilişkin referans standartlar ve politikalar geliştirilmesi çabalarının desteklenmesi, dil öğretmenlerinin dil eğitimine ilişkin geliştirilen Avrupa araçlarını kullanmalarının sağlanarak güçlendirilmeleri gerektiği ifade edilmiştir (COE, "Standing Conferences," www.coe.int/).

AK'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki politikalarına temel teşkil eden üçüncü kaynak ise, konuya ilişkin olarak Avrupa Konseyi Parlamenter Asamblesinin (PACE) Tavsiyeleridir. AK'nin eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin ilgisini ve girişimlerini göstermek adına, bu tavsiyelerden bazıları aşağıda verilmiştir. PACE'nin 23.9.1998 tarihindeki 29'uncu oturumunda kabul edilen 1383 sayılı Tavsiyede (Recommendation on Linguistic Diversification), dil çeşitliliğinin korunması gereken bir kültürel değer olduğu, yabancı dil bilgisinin insanlar arası anlayışın ve hoşgörünün en belirleyici şartı olduğu ifade edilmiştir. Tavsiye, istatistiklere göre en çok öğrenilen dilin İngilizce olduğunu, Fransızca, Almanca, İtalyanca gibi ana dillerin çok geride kaldığını, milyonlarca insan tarafından konuşulan Portekizce, Arapça, Çince gibi dillerin okul müfredatlarında yer almadığı, bu dillerin öğretilmesindeki standartların yeterli olmadığını, sadece lingua franca dil olan İngilizcenin öğrenilmesinin, Avrupa'nın ekonomik rekabetle başa çıkabilmesi ve kültürel zenginliğini koruması için yeterli olmadığını, AK üye ülkelerinde daha fazla dilin öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Tavsiyede, Avrupa eğitim sistemlerinde yabancı dil öğretiminin, uluslar arası alandaki yeni gelişmeler ışığında daha fazla dilin öğretilmesi, eğer yeterince talep varsa, azınlıkların dillerinin öğretilmesi, öğrencilerin okullarını bitirdiklerinde en az iki dili konuşabiliyor olması, dil öğretiminin hayat boyu süren bir faaliyet haline getirilmesi, dillerin konuşulduğu ülkelerin kültürlerinin, sosyal ve ekonomik gerçeklerinin öğretilmesi hedeflerine odaklanması gerektiği belirtilmiştir. Tavsiyede ayrıca, dil çeşitliliğinin artırılmasının dil politikasının bir önceliği haline getirilmesi, bu kapsamda Kültürel İşbirliği Konseyinin AB'nin Eurydice ofisinin çalışmalarını tekrar etmeyecek şekilde düzenli olarak üye ülkelerdeki dil çeşitliliği üzerine kıyaslamalı çalışmalar yapması, okul bitinceye kadar, ikinci yabancı dil öğretimi ortaokul ile başlamak üzere, öğrencilerin iki yabancı dil bilmelerinin sağlanması, Avrupa Diller Yılı için işbirliği yapılması,

'eşik düzeyleri,' AODK, ve Avrupa Dil Pörtföyü ile ilgili çalışmanın hızlandırılması ve ulusal politikaların yapılmasına uzmanlık sağlanmasına devam edilmesi, Kültürel İşbirliği Konseyinin hayat boyu öğrenme alanında yaptığı çalışmaların yabancı dil boyutunu da içermesinin sağlanması gerektiği belirtilerek, Bakanlar Komitesinin üye ülkeleri, yerel temsilcilerle işbirliği içinde bölgesel dilleri öğretilmesini de içerecek şekilde bölgesel dillere ilişkin dil politikalarını ve planlarını yapmaya, sınır bölgeleri arasında dil işbirliği anlaşmaları yapmaya, Avrupa dillerinin en uzak köşelere bile ulaşabilmesi ve öğrenilebilmesi için uzaktan eğitimi teşvik etmeye, azınlık ve bölgesel diller de dâhil olmak üzere öğretilen dillerin çeşitliliğini artırmak için okullar arasında ağlar oluşturmaya, iki dilli eğitimin geliştirilmesi için tedbirler almaya, öğrenci ve yabancı dil öğretmenlerinin yabancı ülkeleri ziyaret etmelerine yönelik düzenlemeleri yapmaya, yabancı dil öğretmenlerinin şartlarını iyileştirmeye ve daha iyi bir eğitim için değişim programları düzenlemeye, azınlık ve bölgesel dillerin öğretilmesi için öğretmen istihdam etmeye ve bu diller için görsel-işitsel materyaller üretmeye, bu dillerde gazeteler ve kitaplar yayınlamaya, yabancı dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü ve sosyal yapısını daha fazla ön plana çıkaran bir eğitimi teşvik etmeye, yabancı dillerin öğretildiği özel kurslar ve dershanelerin uygulamalarının, resmi standartları karşılayacak becerileri öğretip öğretmediğini denetlemeye davet etmesi istenmiştir. PACE'nin 28 Eylül 2001 tarihindeki 32'nci oturumunda kabul edilen 1539 sayılı Tavsiyede (Recommendation on the European Year of Languages) ise, Avrupa Diller Yılı inisiyatifinin, Avrupa'nın dil mirasının korunması gerektiği, her dilin değerli olduğu ve korunması gerektiğine dair kamuoyu farkındalığı yarattığı, ayrıca bütün dünya dillerine karşı açık olunması gerektiği anlayışını vurguladığı ifade edilmiştir. Tavsiye, bu kampanyanın odak noktasının, illaki her dile aynı derecede vakıf olmak zorunluluğu olmadan, çoğul dilliliğin geliştirilmesi olduğunu, kampanya ile beraber herkesin hayatı boyunca dil öğrenebileceği gerçeğinin hatırlatıldığını, yine AK'nin inisiyatifi ile yeni başlatılan Avrupa Dil Pörtföyünün her bireyin dil becerilerinin safahatını tutmasını mümkün hale getirdiğini ifade etmiştir. Tavsiye ayrıca, herkesin ana dilini ve tercih edeceği diğer dilleri öğrenme hakkına sahip olduğunu, Avrupa'da sosyal, ekonomik değişim için, karşılıklı anlayış ve hoşgörü için yabancı dil bilgisinin gerekli olduğunu, devletlerin yok olmakta olan dilleri korunması için gerekli siyasi irade ve cesareti göstermesi gerektiğini, dil çeşitliliğinin, ölmekte olan azınlık dilleri, bölgesel diller, komşu ülkelerin dilleri gibi birçok yönü olduğu, dil çeşitliliğinin artırılması için devletlerin tedbirler alması gerektiği ifade edilmiştir. Tavsiyede ayrıca Bakanlar Komitesine, her yıl Avrupa Diller Yılı düzenlemesi, Avrupa Diller Yılının doğrudan veya dolaylı sonucu olarak ortaya çıkan faaliyetleri inceleyerek bunları Asambleye bir rapor halinde sunması, azınlık, bölgesel ve az konuşulan dillerin korunması ve teşvik edilmesi için üye ülkeleri teşvik etmesi, ülkeleri Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartını imzalamaya ve onaylamaya zorlaması, Avrupa Kültür Sözleşmesine taraf olan ülkelerden

AMDM'ye ilişkin genişletilmiş anlaşmaya taraf olmayan ülkelerin, anlaşmaya taraf olmalarını sağlaması tavsiye edilmiştir. Tavsiye ayrıca Bakanlar Komitesinden üye ülkeleri, çoğul dilliliği, kültürel çeşitliliği ve ülkeler, halklar arasındaki anlayışı, hoşgörüyü geliştirmek için AK'nin dil politikası inisiyatiflerini sürdürmeye ve geliştirmeye, bütün Avrupalıların birkaç dilde iletişim kurabilmesine imkân verecek becerilerin kazanılmasını teşvik etmeye, yabancı dil öğretimine ilişkin yenilikçi yaklaşım ve metotları desteklemeye, ilgili kurum ve kuruluşların dil eğitimindeki kaliteyi artırmak adına AK tarafından geliştirilen AODK'yi kullanmalarını teşvik etmeye, 1998'deki 1383 sayılı Tavsiyede ortaya konan, dil çeşitliliğinin artırılması, en azından iki Avrupa dilinin öğrenilmesi hedeflerine ulaşmaya dönük çabaları devam ettirmeye davet etmesini istemiştir. PACE'nin 23.1.2001 tarihindeki üçüncü oturumunda, azınlıkların haklarına ilişkin kabul edilen 1492 sayılı Tavsiye (Recommendation on Rights of national minorities) ise, üye ülkelerdeki çoğunluğun azınlık dilleri ile tanışmasının önemli olduğunu, hükümetlerin ve hükümet dışı kuruluşların azınlık dilleri ve kültürlerinin tanınması için çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmiş, aralarında Türkiye'nin bulunduğu bir dizi ülkenin Avrupa Azınlık ve Bölgesel Diller Şartını imzalamadığına dikkat çekmiştir. Tavsiye ayrıca, Bakanlar Komitesinden, üye ülkeleri Şart'ı imzalamaları ve onaylamaları için teşvik etmesini, Şartın gerektirdiklerinin yapılması için gerekli çabaların gösterilmesini istemiştir. PACE'nin yabancı dil eğitimine ilişkin Tavsiyeleri sadece yukarıda sayılanlarla sınırlı olmayıp, 2003 tarih ve 1598 ve 2006 tarih ve 1740 sayılı Tavsiyeler gibi başka Tavsiyeler içinde de konuya ilişkin ifadeler bulmak mümkündür.

AK, dil öğrenimine ilişkin olarak bir takım evrensel ilkeler tespit etmiş ve dil eğitimi politikalarının hedeflerini bu ilkeler üzerine inşa etmiştir. AK'nin dil eğitimi politikalarının temel hedefleri, 'çoğul-dilliliğin (plurilingualism),' 'dil çeşitliliğinin (linguistic diversity),' 'kültürler arası diyaloğun' ve 'karşılıklı anlayışın,' 'demokratik vatandaşlığın' ve 'sosyal kaynaşmanın' geliştirilmesi olarak maddelenebilir. Farklı dillerde farklı yeterlilik düzeylerinden ve farklı dil becerilerinden oluşan ve kompozisyonu kişinin hayatı boyunca değişen bir repertuar olan çok dillilik repertuarı ve bireyin çoğul dillilik yeterliğinin, geliştirilebilir, dinamik bir repertuar ve yeterlik olduğu ve herkesin hayatı boyunca, ihtiyaçlarına uygun olarak birkaç dilde, belli bir seviyede iletişim becerisi geliştirmeye hakkı olduğu ilkesinden hareketle AK, çoğul dilliliğin geliştirilmesini ve eğitim sistemlerinin, bireylerin bu çok dillilik repertuarlarındaki yeterlikleri dikkate alan ve bireylerin çok dillilik repertuarlarını fark etmelerini sağlayan bir hale getirilmesini bir hedef olarak belirlemiş ve özel bir önem vermiştir; zira AK'ye göre, çok dilliliği geliştirmeye yönelik politikalar, dilsel homojenleşmeye yönelten ve böylece vatandaşların kendilerine özgü dilbilimsel repertuarlarını geliştirme potansiyellerini sınırlayan piyasa güçlerini dengeler, çok dilli Avrupa'da iş gücünün hareketliliğin için gerekli olan şartların oluşmasına

imkân verir, çok dilli ulusal ve uluslar arası ortamlarda demokratik süreçlere katılımın temin edilmesine, toplumun bütün üyelerinin sosyal ve siyasi süreçlere dâhil edilmesine ve Avrupalılar arasında ortak bir demokratik vatandaşlık bilincinin gelişmesine katkı sağlar, sosyal ve ekonomik kalkınmada bilginin en önemli öğeler haline geldiği bilgi ve öğrenme toplumlarında bilgiye ulaşılmasını temin eder, ayrıca dil çeşitliliğine ve dillere dair farkındalık oluşmasına katkıda bulunur (COE, 2005:2,7). AK'nin dil eğitimi politikalarının ikinci temel hedefi, azınlık ve az konuşulan diller de dâhil olmak üzere 'dil çeşitliliğinin' geliştirilmesidir. Avrupa çok dillidir ve bütün diller, eşit derecede kıymetli iletişim ve kimliğini ifade etme biçimleridir, bu nedenle dilini öğrenme ve kullanma hakkı, AK sözleşmelerinde korunmuştur. Çok dilli bir eğitim, bir bireyin seçtiği dili neden ve nasıl öğrendiğine dair bir farkındalığın, dil öğrenmede aktarılabilir becerilere dair bir farkındalığın, toplumda yeri ne olursa olsun bütün dillere ve diğer bireylerin çok dilliliğine, bu dillerin ürettiği kültüre ve diğerlerinin kültürel kimliklerine saygının, diller ve kültürler arasındaki ilişkilerin algılanması becerisinin ve müfredatta dil eğitimine ilişkin bütünleşik küresel bir yaklaşımın gelişmesini teşvik eder (COE, 2005:2,7). AK'nin dil eğitimi politikalarının üçüncü temel hedefi, diller aracılığı ile 'kültürler arası diyalogun' ve 'karşılıklı anlayışın' geliştirilmesidir; zira farklı diller, bireysel evrenleri genişleterek, büyük evrendeki farklı kültürlerin anlaşılmasını, tanınmasını, başka ülkelerin insanlarına daha hoşgörülü ve anlayışlı yaklaşılmasını sağlar, giderek küreselleşen dünyada insanların değişik kültürel ortamlarda yaşama olanaklarını artırır. Bu nedenle AK, bir kültürün diğerine üstün olmadığı, kültürel farklılığın kabul edilmesi gerektiği, başka kültürleri tanımanın zenginlik yaratacağı ve diğer dilleri öğrenmenin, kültürler arası iletişim ve kültürel farklılıkların kabul edilmesi için temel bir şart olduğu anlayışıyla, çoğul dillilik ve çoğul kültürlülüğün, eğitim programlarının içeriğinde mutlaka yer almasına, farklı dil ve kültür bölgelerinde etkileşime girebilen çok dilli, kültürler arası diyalog yeteneği olan vatandaşlar yetiştirmeye dönük bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışmıştır (COE, 2005:2,7). AK'nin dil eğitimi politikalarının dördüncü temel hedefi, diller aracılığı ile 'demokratik vatandaşlık' kavramının geliştirilmesidir. Bireylerin çok-dillilik yetkinliklerinin, çok-dilli toplumlardaki demokratik ve sosyal süreçlere aktif katılımı hızlandıracağı ve kolaylaştıracağı, küreselleşme ve uluslar arasılaşma ile birlikte artan istihdam ve hareketlilik fırsatlarından yararlanılmasını sağlayacağı, sosyal kaynaşma ve bütünleşmenin önündeki engellerin aşılmasına katkıda bulunacağı anlayışıyla AK, daha kuruluş yıllarından itibaren, diller aracılığı ile 'demokratik vatandaşlık' kavramını geliştirmeye çalışmıştır. AK'nin dil eğitimi politikalarının beşinci temel hedefi ise, diller aracılığı ile 'sosyal kaynaşmanın' geliştirilmesidir. Kişisel gelişim, eğitim, istihdam, hareketlilik, bilgiye erişim ve kültürel zenginleşmede fırsat eşitliği, yaşam boyu dil öğrenme imkânlarına ulaşabilmeye bağlıdır. AK, yukarıda listelenen hedefleri ortaya koyarken, gerçekleştirmeye çalışırken ve bu hedeflere yönelik

politikalar geliştirirken, geçmiş tecrübelerden, hükümetler arası işbirliği programlarında ve hükümetler arası konferanslarda varılan sonuçlardan hareketle, dil eğitimi ve öğrenimine ilişkin bir takım evrensel ilkeler ortaya koymuş ve faaliyetlerini bu ilkeler üzerine inşa etmiştir. Çağdaş Diller Projesi kapsamında, 1971'de Almanya' da yapılan 'Yetişkin Eğitiminde Dil Öğrenimi' konulu bilgi şöleninde ortaya konan bu ilkelerin ilki, çok dillilik repertuarlarını geliştirmek için fırsatlar yaratılmasının, çağdaş Avrupa'daki bütün vatandaşlar için bir gereklilik olduğundan hareketle, dil öğrenmenin herkese açık bir faaliyet olması gerektiğidir. İkinci ilke, dil öğrenme faaliyetinin öğrenicilere yönelik olarak, ihtiyaçları, ilgileri, motivasyonu ve becerileri yansıtan gerçekçi hedefler üzerine kurulması gerektiğidir. Üçüncü ilke, farklı dil ve kültür bölgeleri arasında başarılı bir etkileşim sağlamak ve diğerlerinin çok dillilik repertuarına açık olmayı geliştirmek, diğer bir ifadeyle kültürler arası iletişim için dil öğrenmenin teşvik edilmesidir. Dördüncü ilke, hayat için dil öğrenilmesi gerektiği ve dil öğrenme faaliyetinin, yaşam boyu dil öğrenmenin zorluklarına karşılık verebilmek için gerekli olan öğrenci sorumluluğu ve bağımsızlığını geliştirmesi gerektiğidir. Beşinci ilke, koordine edilmiş bir faaliyet olarak dil öğretiminin, hedeflerin, öğrenme-öğretme materyallerinin ve metotlarının belirlenmesini, öğrenici başarısının değerlendirilmesini ve öğrencilerin repertuarlarında olan veya repertuarlarına eklemek istedikleri diller arasında uygun yakınsamaların geliştirilmesini kapsayan bir bütün olarak planlanması gerektiğidir. Altıncı ilke, dil öğretiminin, politika yapıcılar, müfredat yapıcılar, ders kitabı yazarları, sınav kurumları, öğretmen eğiticileri, öğretmenler ve öğrenicilerin aynı amaçları, hedefleri ve değerlendirme ölçütlerini paylaştığı, uyumlu ve şeffaf bir faaliyet olması gerektiği ilkesidir. Yedinci ilke ise, dil eğitiminin, tecrübelere, ihtiyaçlara, kullanımlara ve değişen şartlara göre şekil alan dinamik bir faaliyet olması gerektiğidir (Trim, 2001:3; COE, 2005:8).

AK, yukarıda listelenen ilkeler temelinde ve belirlenen hedeflere yönelik olarak çeşitli politikalar üretmiş ve Avrupa Ortak Dil Kriterleri olarak da bilinen Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages-CEFR), Ulusal/Bölgesel Diller İçin Referans Tanımlar, Avrupa Dil Portföyü, ya da Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio), Avrupa'da Dil Eğitimi Politikalarının Gelişimi İçin Rehber, Dil Eğitimi Politikası Profili, Orta ve Uzun Vadeli Dil Programları gibi bir dizi politika aracı geliştirmiştir. Bu araçlar, üzerinde uzlaşılan politikaların, temel ilkelerin veya üye ülkelerdeki iyi uygulamaların, bütün üye devletlere yayılmasının ve çok dilliliğe, çeşitliliğe, dil eğitimine ilişkin politika üretilmesinde üye ülkelere yardım edilmesinin vasıtaları olmuşlardır. 1991'de İsviçre'nin Rüschlikon kentinde, 'Avrupa'da Dil Eğitiminde Şeffaflık' konulu uluslar arası bir bilgi şöleni düzenlenmiş ve Avrupa ülkelerinin dil eğitimi konusunda ortak noktalarda birleşmesi gereği ortaya konmuştur. İsveç

Hükümetinin önerisi üzerine, dil ediniminin ülkeler arasında ortak olarak değerlendirilebileceği, ortak hedefler konulmasını kolaylaştıracak ve tüm üye ülkeleri dil eğitimi konusunda ortak bir paydada birleştirecek betimleyici bir sistem ortaya koymak üzere çaba sarf edilmiş ve sonuç olarak 2001'de, çoğul dilliliğe ilişkin politikalar geliştirmelerinde üye devletlere yardım etmek ve dil öğretiminde ortak paydalar sağlamak üzere Avrupa Ortak Dil Kriterleri (AODK) geliştirilmiştir. AODK, bir taraftan dil eğitimiyle ilgili kişilerin bu sürece ve becerilere ilişkin sorular sormasını sağlamaya çalışırken, öte taraftan yine bu alandaki kişilerin bilgi alışverişinde bulunabilmelerini ve ortak standartlar belirleyebilmelerini hedeflemiştir; nitekim AODK'de ortaya konan standartlar, ulusal ve uluslar arası düzeyde programların planlanmasında ve değerlendirmelerde kullanılmıştır (COE, 2000:31, 217; COE, 2005:14; Huhta, 2004:65; Trim, 2001:6). AODK, dil eğitimine ilişkin tanımlayıcı bir plan ortaya koymakta ve yetkin bir dil kullanıcısının, dilin diğer kullanıcıları ile etkin bir şekilde iletişime girebilmesi için neler yapması gerektiğini göstermektedir. Bunu yaparken AODK, öncelikle bireyin 'genel yetilerini' ortaya koymuş, dilin kullanılabileceği 'durumları' listelemiş ve çeşitli 'beceri' alanlarında en temel seviyeden (A1) en yüksek seviyeye (C1), altı yeterlilik düzeyindeki, öğrenicinin neler yapabileceğini ifade eden yeterlikler ve dil aktiviteleri için betimleyiciler (yapabilirim tanımları) sunmuştur. AODK, müfredat, değerlendirme, öğrenme-öğretme materyalleri için ortak bir temel sağlayarak dil eğitiminde uyumluluk ve 'şeffaflık' yaratmayı, farklı dillerden, eğitim sektörlerinden ve ülkelerden dil ile ilgili kişiler arasında ortak bir iletişim ve düşünme dili ve temeli oluşturmayı ve dil öğretimi planlamasında ve sınavların ortak Avrupa standartları ile ilişkilendirilmesinde, ulusal ve uluslar arası koordinasyonu kolaylaştıracak ortak referans noktaları yaratmayı hedeflemiştir. Dil yeterliklerinin ve niteliklerinin Avrupa çapında kıyaslanabilmesi ve karşılıklı olarak tanınabilmesi için güvenilir bir temel sağlayan AODK'ye destek olmak adına AK Dil Politikası Bölümü, sınav yapıcıların AODK düzeyleri ve kriterleri ile güvenilir bağlantılar kurabilmelerine yardımcı olmak için pilot bir plan geliştirmişler, ayrıca içinde örnek sınavların da olduğu 'Sınavları Kriterler İle İlişkilendirmek El Kitabı' hazırlamışlardır. AODK, üye ülkelerin ulusal ve bölgesel dillerin ikinci veya yabancı dil olarak öğretilmesi politikaları üzerinde etki yapmıştır. Daha önceki 'Eşik Düzeyleri' modeli ve diğer ilgili betimleyiciler, zenginleştirilmiş AODK ile birlikte, birçok Avrupa dilinin öğretilmesinin ve değerlendirilmesinin planlanması için referans betimlemelerin yapılmasında kullanılmışlardır (COE, 2000:23, 51, 67, 93-94; COE, 2001:1, 47; COE, 2005:14). İkinci politika aracı olan Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ADGD), pilot bir çalışma olarak 1990'ların sonunda geliştirilmiş ve 2001'den itibaren daha geniş bir kesime ulaştırılmıştır. AODK'de belirlenmiş olan temel dil yetileri dikkate alınarak hazırlanmış olan ve sahibinin dilbilimsel kimliğini, dil öğrenmedeki başarısını ve kültürler arası tecrübesini özetleyen ve düzenli olarak güncellenen bir dil pasaportu (language

pasaport), dil öğrenme hedeflerini, dil öğreniminde sağlanan ilerlemeyi, çıktıları ve kültürler arası tecrübeyi ortaya koyan dil biyografisi/dil öğrenim geçmişi (language biography) ve sahibinin ana dilden ziyade diğer dillerde ne yapabileceğini gösteren ve güncel çalışmaları içeren bir dil dosyasından (language dossier) oluşan ADGD, Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı hoşgörünün geliştirilmesi, vatandaşların kültür ve yaşam tarzı çeşitliliğine saygı duymalarının sağlanması, Avrupa genelindeki dil ve kültür farklılığının korunması ve desteklenmesi, yaşam boyu çoğul dilliliğin desteklenmesi, dil öğrenenlerin bu konuda gelişimlerinin sağlanması, Avrupa vatandaşlarının bağımsız dil öğrenme kabiliyetlerinin geliştirilmesi, dil öğretim programlarında bütünlük ve şeffaflık sağlanması, ülkeler arası hareketliliğinin daha rahat yapılabilmesi amaçlarıyla geliştirilen ve Avrupa'da dil eğitimine farklı bakış açıları ve boyutlar ekleyen bir araç olmuştur. ADGD, biri rapor etme, diğeri pedagojik olmak üzere iki işlevi olan, rapor etme işleviyle, sahibine, farklı dillerdeki ve herhangi bir seviyedeki yeterliklerini ve başarılarını, uluslar arası şeffaflığa sahip ve tüm ülkelerde geçerli olacak ve net olarak tanınacak bir şekilde görmesi imkânını veren, diğer kültürlerle yapılan temaslara, resmi öğrenim süreçleri dışında gerçekleşen dil öğrenim tecrübelerine ilişkin bilgileri de içeren ve nihayet, resmi sınavların sonuçları temel alınarak verilen diplomalar ve sertifikaları tamamlayan, pedagojik işleviyle ise, çok dilliliği teşvik eden, kültürler arası farkındalığı artıran, dil öğrenim sürecini öğrenici açısından daha şeffaf kılan, bağımsız öğrenme yetisinin ve yaşam boyu dil öğrenme için gerekli olan becerilerin gelişmesine katkıda bulunan ve nihayet öğrenen özerkliği, kendi kendini değerlendirme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramları ön plana çıkan bir araçtır (COE, 2005:14; Demirel, 2004:19-20). Diğer araçlar olan 'Avrupa'da Dil Eğitimi Politikalarının Gelişimi İçin Rehber' ve 'Politika Profilleri,' AK'nin 2000'li yılların başından itibaren kullanmaya başladığı politika araçlarıdır. Avrupa Diller Yılı 2001, AK'nin Dil Politikası Bölümünü teşvik etmiş ve 2002'de Strazburg'daki hükümetler arası konferansta yeni programlar devreye sokulmuştur. Bu dönemde faaliyetlerin temel odak noktası, başarılı bir dil eğitiminin şartlarından, çok dillilik için dil eğitiminin sosyal ve siyasi anlamları ve boyutlarına doğru kaymıştır. Bu kapsamda Bölümün yeni girişimleri, politika analizlerinde ve politika yenilemelerinde üye ülkelere yardım etmek ve müfredatlardaki yabancı diller ve diğer diller arasında yakınsama sağlayacak küresel bir yaklaşımın teşvik edilmesini kapsayacak şekilde genişlemiş, yeni boyutlar kazanmıştır. Bu dönemde, yeni politika araçları olarak, politikaların geliştirilmesine ilişkin yaklaşımları ortaya koyan 'Politika Rehberi' ve dil eğitimine ilişkin 'Politika Profilleri' girişimleri ortaya çıkmıştır (COE, 2005:16). 'Avrupa'da Dil Eğitimi Politikalarının Gelişimi İçin Rehber,' üye ülkelerin Avrupa'da sosyal kaynaşmanın ve demokratik vatandaşlığın teşvik edilmesi politikalarıyla uyumlu dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasının gerekliliğini ve toplumlarda dil çeşitliliği ve Avrupa vatandaşları için çok dilliliği yaratmak için dil eğitimi politikalarının nasıl

geliştirilebileceğini ve sürdürülebileceğini görmelerine yardım eder. Rehber ayrıca, Avrupa ülkelerinde kullanılan ortak yaklaşımların güçlü ve zayıf yanlarını inceler ve AK'nin tavsiyelerini ortaya koyar, bir bölgede dil çeşitliliği oluşturmak için gereken politikaların geliştirilmesi öncesinde bu sürece etki eden dilbilimsel veya dilbilimsel olmayan etmenleri tanımlamanın yollarını gösterir, dil eğitiminin nasıl örgütlenebileceğine dair teknik örgütlenme biçimlerini tanımlar. Dil eğitimi politikası aracılığıyla çok dilliliğin nası yaratılabileceğini göstermeye çalışan Rehber, sadece ana dilde eğitimi değil, yabancı dil, ikinci dil veya azınlık dillerini de kapsayacak şekilde dil eğitiminin tümüyle ilgilenerek ve küresel bir yaklaşımla, müfredatta sunulan dillerin çeşitlendirilmesinin yollarını gösterir (COE, 2005:16). Dil Politikası Bölümü, dil eğitim politikalarını gözden geçirmek isteyen ülkelere uzman yardımı sağlayarak, gelecekte daha iyi politikalar oluşturmak vizyonu ile, politikalarını kendi kendilerine değerlendirme imkânı sağlar. Yetkili kurumlar tarafından, ülkedeki mevcut politikalar veya planlanan girişimleri ortaya koyan ülke raporu hazırlanmasını müteakip, AK uzmanlar grubu ülkeyi ziyaret ederek, yetkililerle diyalog içinde detaylı bir rapor hazırlarlar ve icra edilen yuvarlak masa toplantılarından sonra, AK uzmanlar grubu ve yetkili kurumların ortak çabasıyla, mevcut durumu tanımlayan ve geleceğe bakan bir Dil Eğitimi Politikası Profili hazırlanır. Çok dillilik için eğitime ve resmi, yabancı, bölgesel ve azınlık dillerinin öğretilmesi ve öğrenilmesine özel önemin verildiği bu dil eğitimi politikası profili geliştirme süreci esasen, dış değerlendirmeden ziyade, AK uzmanlarının katalizör görevi gördüğü, sivil toplumun da içinde rol aldığı, dil eğitiminin bir bütün olarak analiz edildiği, yetkili kurum ve kişilerin kendi kendilerini değerlendirme sürecidir (COE, 2005:17). AK'nin kullandığı diğer bir politika aracı ise, 'Orta ve Uzun Vadeli Dil Programları'dır. Dil eğitiminde yenilikçi yaklaşımları teşvik ederek ve iyi ve örnek uygulamaların yayılmasını sağlayarak, ülkelere dil eğitimi politikalarını uygulamalarında destek vermeyi amaçlayan AMDM, uluslar arası atölye çalışmaları, konferanslar, araştırma projeleri, orta ve uzun vade programlar aracılığıyla AK'nin politikalarını uygulamaya ve yaymaya çalışmıştır. Bir dizi yıllık programdan sonra AMDM, 3-4 yıllık dönemleri kapsayan, teoriden uygulamaya geçiş üzerine odaklanan ve dil eğitimcilerinin karşılaştığı sorunları öncelikli olarak ele alarak pratik çözümler getirmeye çalışan projelerden oluşan, ilk orta vade programlarını başlatmıştır. 2000-2003 dönemini kapsayan ilk orta vade projeler, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yeterli ortak bir teorik altyapı olmadan uyumlu bir uygulama olamayacağını, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi ele alarak yeni metodolojik ve teknolojik gelişmelerin öğretmenlerin rolünü nasıl değiştirdiğini ve özellikle BIT alanında nasıl beceriler kazanmak zorunda kaldıklarını, yenilikçi yaklaşım ve tekniklerin dil öğretiminin kapsamını nasıl geliştirebileceğini ortaya koymuşlardır. Bütün bu projelerde ortak olan tema, dil eğitiminde eğitimin kalitesi, diğer bir deyişle doğru şeyi doğru şekilde yapmak olmuştur. Projelerin sonuçları Merkezin

birçok yayınında ve CD'sinde yayınlanmışlardır (COE, 2005:11). AMDM'nin 2004-2007 dönemini kapsayan ikinci orta vade programı için planladığı projeler, sosyal kaynaşmada dil eğitiminin rolü konusu üzerine odaklanmış, dilbilimsel ve sosyal çeşitlilikle baş edebilmek, çok kültürlü bir toplumda iletişim, dil öğreticileri için referans araçları ve mesleki gelişim ve dil eğitiminde yenilikçi yaklaşımlar ve yeni teknolojiler başlıklı dört konuyu ele almışlardır. Bu projelerden bazıları, Dil Politika Bölümü tarafında geliştirilen dil eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik araçların, özellikle de ADGD'nin etkili ve yaygın bir şekilde kullanılmasını desteklemeye yönelik projelerdir (COE, 2005:12).

UAÖ'lerin eğitim ve dil eğitimine ilişkin politikaları, kararları ve uygulamalarına dair yukarıda yapılan açıklamalardan sonra sonuç olarak denebilir ki, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikaları genel hatlarıyla, Avrupa dışı merkezli küresel örgütlerin tek tipleştirici, dilsel homojenleşmeye yol açan politikaları ve Avrupa merkezli örgütlerin dilsel çeşitliliği ön plana çıkaran politikalarının etkileri altında kalmıştır. BM sayılmaz ise, Avrupa dışı merkezli küresel örgütler, büyük oranda ABD'nin kontrolü altında olan, küresel kapitalist sermayenin sözcülüğünü yapan ve küresel kapitalist düzenin taleplerine karşılık verecek şekilde eğitim alanını piyasalaştırmaya, tek tipleştirmeye yönelik politikalar güden örgütler olmuşlar, yabancı dil eğitimini teşvik etmekle birlikte küresel sermayenin dili olan İngilizcenin yayılmasına ve dilsel homojenleşmeye yönelik politikalar gütmüşlerdir. Örneğin, büyük oranda Anglo-Amerikan eğitimden geçen (neoliberal) ekonomistlerin çalıştığı ve küresel sermayenin temsilciliğini yapan DTÖ ve DB (Rikowski, 2002:6; Stromquist, 2002), yaşam boyu öğrenme, iş dünyasının eğitim alanına daha fazla müdahil olması, eğitimde yerelleşme gibi bir çok noktada AB'nin politikalarıyla örtüşmekle birlikte gerçekte, aynı neo-liberal gündemin pazarlayıcısı olan ve küresel sermayenin dili olan İngilizce'nin öğrenilmesini teşvik eden, dolayısıyla Birliğin dil çeşitliliğinin teşvik edilmesini ön plana çıkaran politikaları üzerinde ters yönlü bir etki yapan örgütler olmuşlardır. ABD hegemonyasının devamının ve meşruiyetinin sağlanmasının araçları durumunda olan yine ABD güdümündeki DB, DTÖ, IMF gibi örgütler, izledikleri politikalarla eğitim alanını piyasalaştırarak ve uluslar arasılaştırarak, İngilizcenin başta yüksek öğretim olmak üzere eğitim alanının dili (lingua academia) haline gelmesine yol açmışlardır. Böylece sadece İngilizce üzerinden Amerikan değerleri aktarılmamış, ayrıca yine İngilizce üzerinden ABD, ulusal eğitim piyasalarına girebilmiş veya uluslar arası öğrencileri kendi ülkesine çekebilmiştir. Eğitimin ulusal düzeyde bir kamu hizmeti olmaktan çıkarıp, küresel ekonomi içerisinde ticareti yapılabilir bir hizmete dönüştürülmüş olması ve dilinin büyük oranda İngilizce kılınmış olması, İngilizce konuşan ülkeler için eğitim alanının karlı bir hizmet sektörüne çevirmiş veya bu sektörden pay almak isteyen ancak dili İngilizce olmayan ülkelerin, İngilizce eğitim veren üniversiteler açmalarına yol açmıştır

(Wilkinson, 2004). İzlenen politikalar sayesinde eğitim öyle bir izmet sektörüne dönüşmüştür ki, eğitim sektörü ABD'de beşinci en büyük hizmet sektörü haline gelmiştir (Mundy & Iga, 2003). Böylesine büyük bir gelir kalemi ise, diğer hiçbir amaca hizmet etmese bile, giderek daha az üretim yapan, uzak doğuda ve Asya'da üretilen mallara bağımlı olan, bütçe açığı veren ABD ve ekonomisi için (Hatlen, 2006) önemli bir gelir kalemidir. İngilizcenin bu denli hâkim kılınması, eğitimin, siyasetin ve hayatın diğer birçok yönünün dili haline getirilmiş olması ayrıca, çok karlı yeni bir ihraç kalemi (Lin & Luke, 2006) ve sektör daha açmıştır ki, bu da İngilizceni öğretilmesi veya İngilizce becerilerinin test edilmesinden oluşan İngilizce öğretimi sektördür. Nitekim, Her sene 800 000 kişinin girdiği İngiliz Kültür'ün yaptığı sınavlardan elde edilen gelirler, İngiltere'deki yayınevlerinin yazdığı kitaplar ve bunların telif haklarında elde edilen gelirler ve diğer gelirlerle birlikte İngiltere'nin sadece dil eğitiminden kazandığı paranın 1.3 milyar poundu bulduğu, dil okulları ve uluslar arası öğrenciler gibi eğitimin diğer kalemlerinden elde edilen gelirlerle birlikte bu rakamın 10 milyar pounda (Kinnock, 2006), dolaylı olarak da 12 milyar pounda yaklaştığı (BC, "Vision 2020," www.britishcouncil.org/), İngilizce konuşan diğer bir ülke olan Avustralya'nın, sayıları son on iki yılda % 600 artan ve üçte biri deniz aşırı ülkelerden gelen yükseköğrenimdeki 185,000 uluslar arası öğrenciden elde ettiği gelirin 2002 yılında 2 milyar Avustralya dolarını bulduğu (Harman, 2005), nihayet Grin'in (2005) yaptığı bir araştırmaya göre, eğitim alanında İngilizcenin bu denli hâkim kılınmasından dolayı Avrupa devletlerinin İngiltere ve İrlanda'ya ödedikleri meblağın yıllık yaklaşık 16-17 milyar avroyu bulduğu, öte yandan ana dili İngilizce olan ülkelerde İngilizce öğretimine bu paralar harcanmadığı için büyük bir tasarruf yapıldığı, örneğin yine aynı araştırmaya göre, ABD ekonomisinin bu parayı harcamayarak 19 milyar dolar tasarruf yaptığı düşünüldüğünde, UAÖ'ler eliyle eğitimin dilinin İngilizce kılınmasının, kapitalist değerlerin yayılması gibi amaçlar yanında, nasıl ciddi boyutta bir gelir kalemi yarattığını ve Van Parijs'ın da (2004:148) tespit ettiği üzere, İngilizcenin lingua franca olarak yayılması eğer ortak bir iyi ise, bu iyiden sadece ana dili İngilizce olanlar nemalanırlarken, ana dili İngilizce olmayanların İngilizce için hem gerçek, hem de mecazi manada nasıl asimetrik bir şekilde çok ciddi bedeller ödemek zorunda kaldıklarını ve İngilizcenin yayılmasının nasıl esasen İngilizce konuşan kapitalist ülkelerin ekonomik ihtiyaçlarına hizmet ettiğini (Rothkopf 1997) anlamak çok daha mümkündür. Bu bedeller o denli büyüktür ki, bu bedellerin telafi edilmesi adına Van Parijs'ın (2004) teklif ettiği filmlerdeki seslendirmelerin kaldırılarak filmlerin kuvvetle muhtemel İngilizce olan orijinal sesleriyle yayınlanması gibi yöntemler bile sıkça gündeme gelmiştir. Avrupa merkezli örgütlerden OECD'nin DB ile kıyaslandığında, bir bilgi bankası olarak eğitim alanında DB'den daha iyi bir iş çıkardığı ve daha uzmanlaşmış olduğunu söylemek mümkünse de, hem DB, hem de OECD, piyasaların genişletilmesi için eğitimin metalaşmasının ve eğitim

sistemlerinin ve politikalarının tektipleştirilerek eğitimin kapitalist küresel ekonominin konusu haline getirilmesinin aracı haline gelmişlerdir; zira Avrupa merkezli kurulmuş olsa bile OECD gerçekte, ABD sermayesinin bir ürünüdür. Her ne kadar OECD saf bir piyasa mantığına dayanmamak adına, sosyal sermaye söylemini de giderek daha fazla raporlarına dâhil etmeye başlamışsa da, yine de kuruluşundan itibaren sahip olduğu, ekonomik kalkınma ve sosyal konuların piyasa yaklaşımı ile ele alınması görüşünü ve neoliberal politikalarını değiştirmemiştir; diğer bir deyişle OECD, eğitimde bir dönüşümden ziyade, ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirlerine benzeyerek küresel ekonomiye hizmet ettiği, biçimin içeriğin ve nasılın neyin üstüne geçtiği bir "adaptasyonla" (Henry et al., 2001) ilgilenmiştir. OECD, geliştirdiği standartlar ve göstergelerle, AB ülkeleri eğitim sistemlerinin yakınsamasının bir aracı olmuş, AB eğitim politikalarına ve söylemlerine kaynaklık etmiştir. Örneğin OECD'nin, eğitimin temini, kalitesi ve eğitime erişim gibi konularda belirlediği hedefler (OECD, 1996), AB söylemine de dahil olmuş, 'eşit fırsatlar' anlayışından 'eşit sonuçlar' anlayışına doğru kayması (OECD, 1998:83-103) ise, AB'nin ortak politikalardan, hedeflerde ortaklık anlayışına gitmesine neden olmuştur. Bir dereceye kadar OECD dışındaki Avrupa merkezli örgütler ise, büyük oranda, Avrupa'daki çeşitliliğe saygı duyan, bunu bir zenginlik olarak algılayan, eğitimde işbirliği yapılmasını ve Avrupa dillerinin öğrenilmesini, Avrupa'da barışın anahtarı olarak gören ve bu nedenle çok dilliliği, dilsel çeşitliliği ön plana çıkaran politikalar izleyen örgütler olmuşlardır. Örneğin, AGİT'in dile ilişkin görüş, tavsiye ve kararları, AB dil politikalarının özellikle, azınlık dilleri, bölgesel veya az konuşulan diller ayağının en önemli mevzuat kaynaklarından birisi olmuş, benzer şekilde AK, AB'nin özellikle yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarının ve araçlarının en önemli kaynağı olmuştur. Yine örneğin, AK'nin 1971 tarih ve (71) 1 sayılı Kararda ortaya koyduğu, çeşitlilik ve birlik ilkeleri, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının ve bugünkü 'çeşitlilikte birlik' sloganının temelini teşkil etmiş, geliştirdiği AODK gibi araçlar da, yabancı dil eğitimi alanında kullandığı önemli araçlardan birisi haline gelmiştir. Sonuç itibarıyla, AB'nin yabancı dil eğitimi politikaları, Avrupa merkezli örgütlerin, özellikle de AK'nin konuya ilişkin politikalarının ve politika araçlarının, ekonomik hedefler de eklenerek Birlik içine alınması ve mümkün olduğunca kurumsallaştırılması, uluslar arası düzeyden, uluslar üstü düzeye taşınması sürecidir, öte yandan bu politikalar aynı zamanda ABD güdümündeki DB, DTÖ gibi örgütlerin neo-liberal, tektipleştirici politikaları tarafından da şekillendirilmiş ve kırılmaya uğratılmıştır.

4.1.3. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Temel Hedefleri

AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının ulaşmayı amaçladığı belirli nihai hedefler vardır ve bu hedeflerin çoğu, Birliğin ulaşmayı hedeflediği ekonomik ve siyasi vizyonla ilgilidirler.

Birliğin eğitim alanındaki evrimine paralel bir biçimde, yabancı dil eğitimi politikalarının hedefleri de, içinde bulunulan döneme göre şekillenmiş ve yeniden tanımlanmıştır. Eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının ve politika hedeflerinin belirlenmesinde en önemli etmenler, çoğunlukla eğitim alanı dışındaki olaylar, özellikle de ekonomik ve siyasi gelişmeler olmuşlar, hedefler her zaman, Birliğin ekonomik ve siyasi hedeflerine hizmet edecek şekilde belirlenmişlerdir; zira Topluluklar kuruldukları zamanda ekonomik bütünleşme hareketi olarak kurgulanmışlardır ve bu kurgu her zaman belirleyici olmuştur. Toplulukları kuran kurucu asli kurucu iradenin veya iktidarın, bütünleşmenin daha kolay sağlanabileceği gerçeğinden hareketle, başlangıçta ekonomik alanda bir bütünleşme kurgulamış olması, bundan sonra Birliğin etki alanına aldığı diğer bütün alanlardaki politikaların hedeflerinin de, bu kurucu mantık tarafından şekillenmesi veya bu hedeflerin bu kurucu mantığın hedeflerine hizmet etmesi sonucunu doğurmuştur. Birliğin nihai hedeflerine ulaşma yolunda ortaya koyduğu ara hedefler, geçilen her aşama sonrasında yeniden güncellenmiş ve hedefler bir üst aşamaya taşınmıştır. Birliğin bütünleşmeye ekonomik alanda başlamış olması ve eğitim alanında yetkilerinin çok açık olmayışı, eğitim veya yabancı dil eğitimi alanında ortaya konan hedeflerin çok açık ve net bir şekilde ifade edilmesini engellemiş, bu alanlarla ilgili eylemler, tedbirler, hedefler, dolaylı olarak belgelerde yer almış, başka politika hedefleri arasında sıkıştırılmış, yatay tedbirler veya hedefler olarak diğer politika belgelerine dâhil edilmişlerdir. Ancak Topluluğun Birliğe dönüşmesi, giderek daha fazla alanın Birlik yetki alanına dâhil edilmesi, dünyada meydana gelen değişimlerin ve artan rekabetin yarattığı baskılar, ekonomi alanında sağlanan başarının diğer alanlara yayılması isteği ve hatta zorunluluğu, eğitimin ve bu kapsamda yabancı dil eğitiminin münhasıran ve özel olarak ele alınmasını ve Birliğin potansiyelini ortaya çıkarması için kullanılmasını gerektirmiştir; böylelikle eğitim ve yabancı dil eğitimi, münhasır politika alanları olarak daha belirgin bir biçimde ortaya çıkmaya başlamış, başka politika belgelerine sıkıştırılmak yerine hedefler, çok daha açık ve somut olarak ifade edilmeye başlanmıştır. AB, eğitim alanındaki daha önceki eylemlerinde de doğal olarak, hedefler ortaya koymuştur, ancak özellikle Lizbon zirvesinde Birliğin genel hedefleri olarak ortaya konan iddialı hedeflerin 2010 yılına kadar gerçekleştirilmesi öngörüsü, eğitim, öğretim ve mesleki eğitim bir arada olmak üzere eğitim sistemlerinin hedeflerinin daha derli toplu ve somut bir şekilde ortaya konmasını gerektirmiştir. Eğitim konusunu kenarda kalmaktan çıkarıp Birliğin hedeflerinin merkezine yerleştiren Mart 2000 Lizbon zirvesi, 2010'a Avrupa ekonomisini sürdürülebilir büyüme kapasitesine sahip, en rekabetçi, dinamik ve bilgi temelli ekonomi haline getirmek stratejik hedefini koymuş, bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için kaliteli bir eğitim ve meslek eğitiminin en önemli anahtarlardan birisi olduğu gerçeğinden hareketle üyeler, hala ulusal egemenlik alanları içinde kalmakla beraber, sosyal güvenlik ve eğitim sistemlerinin moderleştirilmesini hedefleyen iddialı ve hırslı bir programı görmek istediklerine dair

isteklerini dile getirmişler ve Eğitim Konseyinden, ortak hedefler ve öncelikleri göz önünde bulundurarak, eğitim sisteminin gelecekteki hedeflerinin neler olması gerektiğine dair bir raporu 2001 baharındaki zirveye sunmasını istemişlerdir (Charlier&Croche, 2005:7–21; Shaw, 1999). Komisyon, 31.1.2001 tarihinde, Lizbon zirvesinin Eğitim Konseyinden istediği ve Eğitim Konseyinin de kendisinden istediği, eğitim sisteminin gelecekteki hedeflerinin neler olması gerektiğine dair önerileri içeren taslak raporu, AP ve Konseye sunmuştur. Raporun ortaya koyduğu beş stratejik hedeften birisi de, kaliteli bir yabancı dil eğitimi yoluyla, hareketliliği, girişimciliği geliştirmek ve eğitim sistemlerini Avrupa'ya ve dünyaya açmak olarak belirlenmiştir. Rapor, ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel potansiyelin hayata geçirilebilmesi için, kaliteli bir yabancı dil eğitiminin zorunlu olduğuna işaret etmiş ve çok dilli bir yapıyı haiz Birlik vatandaşlarının, en azından birbirini takip eden iki sene boyunca ana dillerine ilaveten iki yabancı dil öğrenmelerini bir hedef olarak koymuştur. Erken yaştaki yabancı dil öğretiminin, yaşamın sonraki aşamalarında daha büyük dil başarısının anahtarı olduğu tespitinden hareketle Rapor, erken yaştan itibaren yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasını da bir hedef olarak belirlemiştir. Rapor ayrıca, yabancı dili anadili olarak konuşan yabancı dil öğretmenlerinin kullanılmasının ve Birlik dillerinin öğretilmesine ilişkin materyallerin geliştirilmesinin ve nihayet yabancı dil eğitimi boyutları olan TP'lere katılımın teşvik edilmesini hedefler olarak belirlemiştir. 23-24 Mart 2001'de Stockholm'de toplanan Avrupa Zirvesi, Komisyon tarafından hazırlanan ve Eğitim Konseyince kabul edilen eğitim ve öğretim sistemlerinin geleceği konusunu ele alan ve uygulamada izlenecek metot, zaman çizelgesi ve 2010'a kadar ulaşılması düşünülen hedefleri ortaya koyan 'Eğitim ve Öğretim Sistemlerinde Gelecekte Somut Amaçlar'' Raporunu onaylamış ve Raporda, etkinlik ve kalite, erişilebilirlik (erişim), dünyaya açılma şeklinde ortaya konan üç stratejik hedefe dayanan, Avrupa düzeyinde ortak etkinlikler için yeni alanlar belirlemiştir (EC, 2002d; Council, 2002a). Sonuç olarak Birliğin eğitim politikalarının stratejik hedefleri, üç ana başlık (stratejik hedef) altında toplanmış, bu ana başlıklar altında ise 13 alt başlığa (hedefe) yer verilmiştir:

- **Ana Hedef 1, Kalite:** Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedeflerin başarılabilmesi için öncelikle öğretmenler ve eğitmenler, kullanılan materyaller, müfredat, metodoloji, eğitimin sunulduğu ortam, kazandırılan nitelikler gibi eğitim ve öğretimin bütün boyutlarında kalitenin ve etkinliğin artırılması gerekmektedir. Birliğin bilgi ağlarındaki veriler ve OECD gibi örgütlerin verileri, Birlik ülkeleri (özellikle eski üyeler) eğitim sistemlerinin, özellikle nicel manada birbirlerine yakın ve genel olarak sorunlarını halletmiş durumda olduklarını göstermiştir. Öte yandan Birlik ülkelerindeki eğitimin kalitesinin ne durumda olduğuna dair objektif veriler elde etmek zordur. Ancak Lizbon hedeflerine ulaşılabilmesi için kalitenin mutlaka sağlanması gerekmektedir. Eğer Birlik daha rekabetçi ve dinamik bir topluluk olacaksa, vatandaşlarının becerilerini, yeterliklerini geliştirmelerini istiyorsa, gerek birey ve toplum bazında, gerekse ulus ve Avrupa düzeyinde potansiyellerin tamamının gerçekleştirilebilmesi isteniyorsa, gençler, yetişkinler, dezavantajlı gruplar, öğretmenler için, eğitim ve öğretimin her düzeyinde ve aşamasında, öğrenmenin, öğretimin, genel ve mesleki

eğitimin, eğitim-öğretim materyallerinin ve eğitime erişimin kalitesinin yükseltilmesi zorunludur. Gerçekte bu zorunluluk hem ulusal bazda üye ülkeler için, hem de iddialı hedefler ortaya koyan Birlik için gereklidir. Ancak gerekli olan sinerjinin yaratılabilmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için, üye ülkelerin kendi paylarına düşenleri tam manasıyla yapmaları ve ortaya konan hedeflere ilişkin belirlenen göstergeleri ve standartları karşılayabilmeleri gerekmektedir. Bu ana hedefe bağlı olarak, bazı alt hedefler ise şunlardır:

- ✓ **Öğretmen ve eğitmenlerin eğitim, hizmet içi eğitim, çalışma koşulları, sahip olmaları gereken nitelik ve formasyonlarının, çağın koşullarına uygun kalite standardına getirilmesi**; bu kapsamda, öğretmenler ve eğitmenlerin değişen teknolojiler göz önüne alınarak, rollerinin, ihtiyaç duydukları yeterlik, beceriler ve mesleki formasyonlarının yeniden belirlenmesi, bu amaçla bu kişilerin de yaşam boyu öğrenme sürecinden faydalanmalarının sağlanması, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin artırılması ve gerekli nitelikli öğretmen ve eğitmen sayısına ulaşılması için gerekli düzenlemelerin yapılması, bu konudaki nitel iyileşmelerin, nitelikli öğretmen ve eğitmenlerin sayısı, sürekli eğitim çalışmalarına katılan öğretmen ve eğitmenlerin sayısı gibi göstergeler yoluyla takip edilmesi, öğretmen ve eğitmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi, eğitimin çeşitli düzeylerinde öğretmenlik ve eğitmenlik koşulları, ders ve öğretim planları, BİT kullanımı, kültürlerarası eğitimin eğitime dâhil edilmesi, öğretmen ve eğitmenlerin kariyer yapma ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

- ✓ **Değişen koşullar ve Birliğin hedefleri göz önüne alınarak, bilgi temelli bir toplum ve dinamik, sürdürülebilir bir ekonomi için gerekli olan temel becerilerin geliştirilmesi**; bu kapsamda özellikle Matematik, fen ve teknoloji, yabancı diller, BİT kullanımı, öğrenmeyi öğrenme, sosyal beceriler, girişimcilik, genel kültür alanlarında, yeni temel beceriler ve yeterliklerin belirlenerek müfredata dâhil edilmesi, bu sürecin yaşam boyu öğrenme sürecine dâhil edilmesi, dezavantajlı olanlar, özel öğrenime ihtiyacı olanlar, yetişkinler ve okulu erken terk edenler de dâhil olmak üzere toplumun tüm kesiminin yaşam boyu temel ve yeni beceriler edinebilmelerinin sağlanması, bu konudaki iyileşmelerin, orta öğretimi tamamlayanların sayısı, yeni becerilerin öğretildiği öğretmen ve eğitmenlerin oranı, sözel ve matematik alanlarında başarı düzeylerini gösteren PISA gibi sınavlar ve göstergeler, eğitimini yarım bırakmış yetişkinlerin eğitimine ilişkin oranlar gibi göstergeler yoluyla takip edilmesi, bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

- ✓ **BİT'in eğitim sistemlerine etkin bir şekilde dâhil edilmesi**; bu kapsamda mümkün olan eğitim düzeylerinde e-öğrenmenin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, bunun için gerekli olan donanım ve yazılımın sağlanması, geliştirilmesi, yeni sürece uygun eğitim ve öğretim tekniklerinin kullanılması ve öğretmenlerin bu metot ve tekniklerle tanıştırılması, hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaları, öğretmen yetiştirme programları müfredatlarına yeni gelişmelerin dâhil edilmesi, bu alandaki gelişmelerin BİT'i kullanan öğretmen-öğrenci sayıları, bu teknolojilerin kullanıldığı okullar ve derslerin oranı gibi göstergelerle takip edilmesi, bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

- ✓ **Birliğin ortaya koyduğu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için önem arz eden özellikle fen, matematik ve araştırma alanlarına ilginin artırılması, bu**

alanların geliştirilmesi; bu kapsamda, bu alanlarda yeterli sayıda nitelikli öğretmen, donanım ve alt yapının temin edilmesi, genç yaşlardan itibaren cinsiyet ayırımı yapılmaksızın, rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri yoluyla öğrencilerin bu alanlara ilgi duymalarının ve yönelmelerinin sağlanması, bu alandaki gelişmelerin, bu alanlara yönelen öğrenci ve öğretmen sayılarındaki, bu alanlardan mezun olanların sayılarındaki artışın izlenmesi yoluyla takip edilmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

✓ **Eğitim ve öğretime ilişkin kaynakların en iyi ve en etkin şekilde kullanılması**; bu kapsamda, mevcut mali, fiziki ve beşeri kaynakların etkin şekilde dağıtılması, mevcut kaynakların artırılması ve geliştirilmesi için daha fazla yatırım yapılması, kaynakların verimli kullanımına yönelik ulus ve Avrupa düzeyinde kalite temin sistemlerinin geliştirilmesi, kamu ve özel sektör arasında, eğitim kurumları ve ekonomi dünyası arasında ve nihayet bütün taraflar arasında işbirliğinin güçlendirilmesi, bu alandaki gelişmelerin kişi başına yapılan yatırımlardaki artış, eğitime tahsis edilen kaynak miktarındaki artış, özel ve kamu sektörünün yaptıkları yatırım miktarları gibi yapısal göstergeler yoluyla takip edilmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

- **Ana Hedef 2, Erişim:** Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedeflerin başarılabilmesi için eğitim alanında ulaşılması gereken ikinci önemli hedef, yaşamın her anında toplumun her kesiminin eğitim-öğretim sistemlerine, öğrenme imkânlarına erişiminin ve yararlanmasının kolaylaştırılması ve yaygınlaştırılmasıdır. Bu erişim kolaylığı, dezavantajlı grupları, azınlıkları kısacası toplumun tüm kesimlerini kapsayacak ve bu kesimlerin özel ihtiyaçlarına ve şartlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmelidir. Bu ana hedefe bağlı olarak, bazı alt hedefler ise şunlardır:

✓ **Eğitim ve öğretim sistemlerin, toplumun her kesiminin erişimine açılması**; bu kapsamda, yaşam boyu öğrenme anlayışının ve motivasyonunun geliştirilmesi için tedbirler alınması, bireylere, özellikle de yetişkinlere, mevcut yaşam boyu eğitim ve öğretim imkânları konusunda bilgilendirmelerin yapılması, rehberlik ve danışmanlık sağlanması, yaşam boyu öğrenmenin etkin olarak hayata geçebilmesi için çalışanlara eğitim izni verilmesi, esnek eğitim-öğretim programları geliştirilmesi, yetişkinleri yaşamboyu öğrenmeye teşvik edecek özendirici araçların geliştirilmesi, daha önce alınan eğitimlerin kabul edilmesi gibi esnekliklerin yaratılması, eğitimin çeşitli düzeylerindeki kurumlar arasında yaşamboyu öğrenmeye ilişkin tutarlı ve birbirini tamamlayan bağlar kurulması, bu alandaki gelişmelerin özellikle 25-64 yaş grubunun yaşamboyu eğitime katılımı oranı gibi yapısal göstergelerle izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

✓ **Öğrenmenin daha çekici kılınması**; bu kapsamda, bireylerde yaşamboyu öğrenme anlayışının geliştirilmesi, istihdam ve öğrenme kavramlarını birbirini dışlayan kavramlar olarak görmemelerinin ve istihdam edildikten sonra dahi öğrenmeye devam etmelerinin sağlanması, daralan istihdam piyasaları da göz önüne alındığında, gençlerin zorunlu eğitim sonrasında eğitime devam etmeye özendirilmesi, benzer şekilde istihdam piyasaları içindeki zorunlu hareketlilik göz önüne alınarak, özellikle yetişkinlerin ve eğitimlerini yarıda bırakanların yaşamboyu öğrenme sürecine dâhil olarak yeni nitelikler kazanmaya özendirilmesi, uzaktan eğitim imkânlarının geliştirilmesi, yaygın eğitim kurumlarında görülen eğitimlerin ve deneyimlerin geçerliliğinin sağlanması, belgelendirilmesi ve bu kurumlarda eğitim

almanın teşvik edilmesi, öğrenmeyi öğrenmenin sağlanması, yaşamboyu öğrenmenin önemine dair farkındalık yaratılması, bu konuya ilişkin sağlanan ilerlemelerin çeşitli yaş gruplarının eğitimde geçirdikleri süreler, zorunlu eğitim sonrasında yüksek öğrenime devam oranı, zorunlu eğitim sonrası eğitimi bırakan nüfusun toplam nüfusa oranı gibi yapısal göstergelerle takip edilmesi, ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

✓ **Aktif ve etkin vatandaşlık kavramının, fırsat eşitliği, sosyal kaynaşma ve uyumun teşvik edilmesi ve eğitim sistemlerinde vurgulanması**; bu kapsamda, dezavantajlı bireyler, kızlar gibi fırsat eşitliğinden tam manasıyla yararlanamayan bireylerin eğitime eşit olanaklarla erişiminin sağlanması, demokratik değerler ve demokratik katılım gibi kavramların öğretilmesi ve öğrencilerin aktif demokratik vatandaşlığa hazırlanması, eğitimle ilgili bütün sosyal tarafların eğitim sistemlerinin yönetimine dâhil olmalarının sağlanması ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

• **Ana Hedef 3, Dünyaya Açıklık:** Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedeflerin başarılabilmesi için eğitim alanında ulaşılması gereken üçüncü ana hedef ise, eğitim ve öğretim sistemlerinin dünyaya açılmasıdır. Eğitim sistemlerinin dünyaya açılması sadece eğitim alanındaki hareketlilikten değil, aynı zamanda ekonomik nedenlerden ve eğitimin ekonominin konusu haline gelmiş olmasından da kaynaklanmıştır. Nitekim Birlik eğitim sistemlerinin dünya çapında kalitenin referansı haline getirilebilmesi hedefi, sadece Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedeflerin başarılabilmesi için değil aynı zamanda, Birlik dışından öğrencilerin, Birlik eğitim sistemi içine çekilebilmesi hedefine yöneliktir. Eğitim sistemlerinin dünyaya açılmasından kasıt, sistemin yerel çevreye, Avrupa'ya ve Birlik dışında tüm dünyaya açılması, bu çevrelerle bağlantıların kurulması, işbirliğinin geliştirilmesidir. Bu ana hedefe bağlı olarak, bazı alt hedefler ise şunlardır:

✓ **Eğitim-öğretim sistemleri ile ekonomi dünyası, bilim ve araştırma dünyası ve toplumun diğer kesimleri arasında ilişki kurulması ve mevcut ilişkilerin güçlendirilmesi**; bu kapsamda işletmeler ve eğitim kurumları arasında ilişkilerin geliştirilmesi, ortaklıklar kurulması, eğitim sistemlerinin iş dünyasının ve istihdam piyasasının ihtiyaçlarına karşı hassas hale getirilmesi ve bu yakın ilişkinin istihdam edilebilirliğe katkı yapmasının sağlanması, eğitim sistemlerinin planlanması, politikaların belirlenmesi, eğitim kurumlarının müfredatlarının ve öğretilen beceriler ve kazandırılan yeterliklerin belirlenmesinde iş dünyası ve aileler, STK'lar gibi diğer sosyal taraf ve çıkar gruplarının aktif ve olumlu katılımının sağlanması, örneğin kazanılması gereken beceriler konusunda geleceğe dair perspektif sağlayacak veya iş dünyasının nasıl işlediği hakkında öğrencilere girdi sağlayacak şekilde yerel, bölgesel işletmelerle işbirliği yapılması, eğitim sistemlerinin, öğrencileri motive etme ve mevcut sisteme yeni perspektif enjekte etme bakımından bu işbirliği ve katılımdan neler öğrenilebileceğini görmek için kendi uygulamalarını gözden geçirmeleri ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

✓ **Girişimcilik ruhunun geliştirilmesi**; bu kapsamda, Lizbon Zirvesi sonuç belgesinde de öngörüldüğü üzere, Birliğin ve Birlik vatandaşlarının daha girişimci olmalarının sağlanması, yenilikçi işletmelerin kurulabilmesi ve geliştirilebilmesi için uygun şartların yaratılması, genç insanların kendi işlerini kurmalarının teşvik edilmesi ve bunun için gereken becerilerin, girişimcilik ruhunun erken yaşlardan itibaren kazandırılması, işyeri kurmada danışmanlık ve rehberlik veren eğitim kurumlarının

kurulmasının teşvik edilmesi, kurulan bu işyerlerinin uzun ömürlü olabilmesi ve yeni istihdam yaratabilmesi için desteklenmesi, girişimcilik ruhunun sadece iş kurma becerisi olarak algılanmanın ötesinde aktif ve tepki verme yeteneğine sahip olma, aktif vatandaş olabilme şeklinde algılanması, girişimcilik ruhuyla birlikte, yaratıcılık ve yenilikçilik ruhunun da geliştirilmesi ve bunun için eğitim kurumlarının müfredatlarının yeniden düzenlenmesi, yatırım yapılması, bu konudaki gelişmelerin kendi işini kurmuş olan gençlerin oranı gibi göstergelerle izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi;

✓ **Yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi**; bu kapsamda, herkesin, özellikle de erken yaşlardan itibaren çocukların, ana dillerine ilaveten en az iki yabancı dilde iletişim kurabilmelerinin sağlanması, yabancı dil bilmenin sosyal hayat, istihdam edilebilirlik açısından getireceği avantajlara ilişkin farkındalık yaratılması ve özendirilmesi, eğitim kurumlarının dil öğretimine ilişkin daha etkin metotlar ve materyaller kullanmalarının teşvik edilmesi, zorunlu eğitim sonrasında da yabancı dil öğreniminin özendirilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrendikleri yabancı dilin ülkesine gitmelerinin, kültürlerini tanımalarının teşvik edilmesi, desteklenmesi, dil öğretme yöntemlerinin BİT gibi değişen şartlar da göz önüne alınarak güncellenmesi, erken yaşta dil öğretimi uygulamasının bütün eğitim kurumlarına yayılması, her düzeydeki öğrenicinin ihtiyaçlarına göre yabancı dil öğrenim materyallerinin ve müfredatlarının geliştirilmesi, TP'lere yabancı dil eğitimi boyutunun ve yatay tedbirlerinin dâhil edilmesi, bu alandaki gelişmelerin ana dile ilaveten iki yabancı dilde daha iletişim kurabilen öğrencilerin oranı, öğrendikleri yabancı dilin ülkesine giden öğrenci ve öğretmenlerin sayısı gibi göstergeler aracılığıyla izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi;

✓ **Ülkeler arası hareketliliğin ve karşılıklı değişimlerin artırılması**; bu kapsamda, özellikle hareketliliğin önündeki idari, mali ve diğer bürokratik engellerin kaldırılması, başka bir Birlik ülkesinde okuyan öğrenciler için mali yardımlar veya başka kolaylıklar sağlanması, hareketlilik sonrasında akademik sürelerin, belgelerin, yeterliklerin ve diğer deneyimlerin tanınması ve tanımanın önündeki engellerin kaldırılması, kredi transferinin önündeki engellerin kaldırılması, yüksek öğrenimdeki diploma ekine benzer şekilde mesleki eğitimde de sertifika eki geliştirilmesi, Birlik içindeki eğitim sistemlerinin dünyaya açılması ve kalitenin referansı haline getirilmesi hedefleriyle bağlantılı olarak, Birlik dışındaki ülkelerden öğrenci, araştırmacı ve bilim adamlarının gelmesinin sağlanması, hareketliliğin niteliğinin, miktarının, coğrafi dağılımının izlenmesi, değişim faaliyetlerine girişen eğitim kurumlarının yelpazesinin genişletilmesi, bu konuya ilişkin gelişmelerin hareketlilik ve değişim programlarına katılan öğrenci-öğretmen sayısı, Birlik dışından gelen öğrenci, araştırmacı ve bilim adamı sayısı, hareketliliğe ilişkin coğrafi dağılım verileri gibi göstergeler yoluyla izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi;

✓ **Eğitim alanında Avrupa düzeyinde işbirliğinin güçlendirilmesi**; bu kapsamda, Birlik çapında eğitim sistemlerinde kalitenin temin edilmesi, akademik sürelerin, belgelerin, deneyimlerin tanınması, kredi transferi, akreditasyon gibi konularda ve eğitime Avrupa boyutunun dâhil edilmesi, Avrupalılık niteliğinin yerleştirilmesi için işbirliği yapılması, Birlik çapında eğitim-öğretim imkân ve fırsatları konusunda şeffaflığın sağlanması, bir Avrupa eğitim alanı yaratılması için

> işbirliği yapılması, bu konudaki gelişmelerin, göstergeler yoluyla izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

Her ne kadar Birliğin eğitim politikasının hedefleri yukarıda sayma yoluyla verilmişse de, hedefler sadece sayılanlardan ibaret veya değişmez hedefler değillerdir. Bütünleşme teorisinin mantığı burada da işlemiş ve hedefler aşama aşama ve Birliğin yetkileri ölçüsünde belirlenmiş ve her aşama geçildikçe, hedefler yakalandıkça ve Birliğin eğitim alanındaki yetkileri genişledikçe hedefler de büyütülmüş, yeni boyutlar eklenmiştir. Yukarıda listelenen hedefler nihai olarak ve büyük oranda Birliğin ekonomik ve siyasi manada nihai hedeflerine bağlanmaktadırlar. Birliğin hedeflerinin dinamik olmaları özelliğine ilaveten bahsedilmesi gereken diğer bir özellik ise, politikaların ve hedeflerinin, eğitim politikalarının Birliğin nihai hedeflerine bağlandığı gerçeğiyle bağlantılı olarak, büyük oranda açıkça veya zımnen ekonomi merkezli olmalarıdır. Bu durumun en önemli sebebi, aradan geçen zaman içinde kurucu anlaşmalara değişiklik getiren antlaşmalar imzalanmış ve ABA ile birlikte Topluluklar siyasi birliğe doğru yönelmiş olmakla beraber, Toplulukların kuruldukları an itibarıyla ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak kurgulanmış olmaları ve bu nedenle bu kurucu iradenin ve yörüngesinin dışına çıkabilmelerinin, ancak böyle kurgulanmamış olması durumunda veya tamamıyla yeni bir kurucu iradenin ortaya çıkmasıyla mümkün olmasıdır. Birliğin eğitim politikalarının ekonomi merkezli olmasının nedenlerinden birisi de, başlangıçta ekonomik olarak kurgulanmış olmakla da ilintili olarak, eğitim alanının büyük oranda eğitim alanı dışındaki başta ekonomik olmak üzere, siyasi olaylar, genişlemeler gibi etmenler tarafından şekillendirilmiş olmasıdır. Ekonomik krizler ve durgunluk dönemleri, işsizlik sorunları, değişen üretim şekilleri gibi ekonomi kaynaklı olaylar, Birliğin eğitim politikası hedeflerini yenilemesine veya yeni hedeflerin eklemesine yol açmıştır. Ekonominin eğitim politikaları ve hedefleri üzerindeki etkilerinin açıkça görüldüğü yerlerden bir tanesi de, Birliğin eğitim alanına müdahale ediş yöntemleri ve yollarıdır. Kurucu Antlaşmalarda eğitime ilişkin Birliğe açık ve geniş bir yetki verilmemiş olmakla beraber Birlik, göçmen işçilerin ve ailelerinin eğitime dair hakları, işçilerin sahip olmaları gereken nitelikler, mesleki eğitim gibi konularla eğitime müdahil olmaya başlamış, özellikle, ATAD kararı sonrasında yüksek öğrenimi de meslek hayatına hazırlanmanın öncesindeki devre olduğu gerekçesiyle ilgi alanına dâhil etmiş, ülkelerin Topluluk bünyesi dışındaki işbirliklerine dâhil olmuş, parasal destek sağlamak vasıtasıyla eğitim alanındaki işbirliklerine girmiş, ayırımcılık yapılmaması, eşit muamele ilkesi gibi ATAD'ın kullandığı ilkeler üzerinden kişilerin eşit şartlarda başka Birlik ülkelerinde eğitim hizmeti alabilmesi gibi konularla ilgi alanını genişletmiş, nihayet Lizbon ekonomik hedefleriyle eğitimi ilintilemiştir. İlk zamanlar üye ülkeler, eğitim alanının tamamıyla kendi egemenlik sahalarında kalmaları konusunda oldukça hassas oldukları için Birlik, doğrudan ve açıkça ifadelerle eğitim konusunda eyleme geçmemiş, dolaylı

ifadeler kullanmış, sosyal politikalar gibi başka politikalar üzerinden eğitime ilişkin kararlar almış, uyumlaştırmadan hiç bahsetmemiş, hatta uyumlaştırmanın söz konusu olmadığının altını çizmişken, zaman içinde gerek ATAD kararları, gerekse Topluluğun sağladığı başarı, bu başarının yarattığı taşma ülkelerin benzeşmesi ve nihayet siyasi bir birlik olma yönünde adımlar atılması, Birliğin daha doğrudan ifadelerle ve araçlarla eğitim alanına müdahalesine imkân vermiştir. Toplulukların ilk yıllarında ve sonraki yıllarda değişmeyen özelliklerden bir tanesi, eğitim politika belgelerinde ekonomik hedeflerin veya imaların varlığı ve belirleyiciliğidir. Bir Avrupa eğitim, araştırma ve nitelikler alanı yaratılmak istenmektedir, ancak hedef sadece eğitimle ilgili değildir; bu alanın Birliğin dünyanın en rekabetçi ekonomisi olmasına hizmet etmesi gerekmektedir. Örneğin, mesleki eğitim Birlik için hep çok önemli ola gelmiştir, ancak hedef sadece eğitimle ilgili değildir; Birliğin mesleki eğitim politikasının değişen üretim şekillerine, bu üretim şekilleri için gereken niteliklere cevap verebilecek, ekonomi dünyasının taleplerine hassas olabilecek ve nihayet yine Birliğin dünyanın en rekabetçi ekonomisi olmasına hizmet edecek şekilde olması gerekmektedir. Birliğin birçok belgesinde yer verdiği eğitim kurumları ile işletmeler arasında daha sıkı bağlar kurulması, sosyal tarafların eğitim sistemlerinin şekillenmesine ve eğitim politikalarını belirlenmesine daha çok katılımı, ekonomini eğitim politikaları ve hedefleri üzerindeki belirleyiciliğinin diğer örnekleridir. Bireylerin aslında zaten yapmak durumunda oldukları ve de doğal olarak yaptıkları yaşam boyu öğrenme de, nihayetinde ekonomik anlamları olan bir faaliyettir. Yaşam boyu öğrenme, bireyler için önemli olmakla beraber Birlik ekonomisi içinde çok önem arz etmektedir, zira Birliğin yaşam boyu değişen üretim şartlarına ve şekillerine göre yeni nitelikler, beceriler kazanabilen, tasarruf yapılmasına ve verimliliğin sağlanmasına yol açacak şekilde bir nevi geri dönüştürülebilir ve tekrar kullanılabilir işgücüne ihtiyacı vardır; böyle bir öğrenen iş gücü, diğer etmenlerle beraber Birliğin dünyanın en rekabetçi ekonomisi olmasının önemli anahtarlarından birisidir. Kısacası, dünya hızla değişmiş, yeni küresel güçler ortaya çıkmaya başlamış ve özellikle ekonomi alanında rekabet oldukça artmıştır ve Birliğin geçmişte yarattığı ve sürdürmek istediği refah bölgesinin sürdürülebilirliği, giderek artan rekabet ortamında ayakta kalabilmesi ve ekonomik ve siyasi bir dev olabilmesi için, yeni açılımlar yapması gerekmektedir. Bu açılımların en önemli anahtarı, eğitim sistemleridir. Birlik sadece yeni açılımlar bulmak değil, aynı zamanda var olan sistemlerinde de iyileştirmelere giderek dünyanın diğer güçlerine karşı fark yaratabilecektir. Nicel olarak belirli bir düzeye ulaşmış mevcut eğitim sistemlerinin ciddi farklar yaratabilmesi, artık sadece nicel iyileştirmelerle değil, nitel iyileştirmelerle, kalitenin sağlanmasıyla mümkün olabilecektir. Nitekim özellikle son dönemde Birliğin eğitim politikaları ve hedefleri arasında kalite konusu giderek daha fazla yer etmeye başlamıştır. Birliğin oraya koyduğu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak eğitim alanında fark yaratabilecek konulardan bir diğeri

ise, mevcut sistemdeki kayıpların önlenmesidir. Bu kayıpların en önemli sebebi, üyeler arasında koordinasyonun olmaması, Birlik ortak hedeflerine yönelik sinerjinin, otak eylem ve iradenin tam olarak yaratılamamış olması ve doğal olarak her üye ülkenin kendi sosyal, ekonomik, siyasi çıkarlarına ışığında ve öncelikle bu çıkarları maksimize edecek şekilde hedefler belirlemiş olmasıdır. Birlik üyesi ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak hareket edememesinden kaynaklanan bu kayıpların telafi edilmesi ancak, içinde bu kayıpların asgari düzeye çekildiği, tekrarların olmadığı, esnekliğin olduğu, akademik ve mesleki süre, belge ve deneyimlerin karşılıklı tanınması ve bunun için eğitim ve mesleki eğitimin, niteliklerin Birliğin her yerinde tanınabilecek ve geçerli olacak şekilde bir standarda kavuşturulduğu, böylelikle tekrarların neden olacağı maddi, manevi ve zaman kayıplarının önlendiği, nitelikli iş ve beyin gücünün Birliğin ihtiyacı olan herhangi bir bölgesine kolayca gidebildiği, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin kendilerine özgü hedefleri de olmakla beraber Birliğin bütün ülkelerince benimsenen ortak hedeflere yönelik çalıştığı, ortak hedeflerin gerçekleştirilebilmesi manasında üyelerin hepsinin üzerine düşeni hakkıyla yaptığı ve bunun izlendiği bir Avrupa eğitim, araştırma, bilim, nitelikler alanı yaratılması ile mümkün olabilecektir. Eğitim sistemleri içinde herhangi bir temelde ayırımcılık yapılması gibi, ilk bakışta sadece insani boyutu görünen konular bile Birliğin, eğitim sistemleri içindeki kayıplar konusunda ekonomik gerekçelerle dikkat ettiği hususlardan birisidir; zira cinsiyet veya başka temelde ayırımcılık yapılması, Birliğin nitelikli işgücünün ve mevcut potansiyelinin azami düzeyde kullanılmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. Kısacası, ortaya konulan hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak ve Birliğe bir nevi kuantum sıçraması yaptıracak, bilimsel, ekonomik yepyeni bir araç bulunmadıkça Birlik sahip olduğu mevcut sistemlerin işleyişini, yaratacağı faydaları maksimize etmek ve Birliğin ekonomik ve siyasi hedeflerine azami katkı sağlayacak şekilde, Birliğin emrine amade hale getirmek durumundadır. Bahsedilmesi gereken diğer bir husus ise, eğitim alanının, hem birliğin ekonomik hedeflerini gerçekleştirilmesinde bir araç, hem de ekonominin bir konusu durumunda olduğudur. Birliğin eğitim sistemlerinin dünyaya açılması ve dünyada kalitenin referansı haline getirilmesi, sadece eğitimin bizatihi kendisi ile alakalı olmayıp aynı zamanda, ekonomi alanındaki hedeflerle de ilgilidir. Benzer şekilde dünyaya açılma ve TP'ler kanalıyla Birlik içindeki öğrenci, öğretmen, bilim adamı, araştırmacı hareketliliği, sadece Birliğin eğitim kalitesinin dünyaya gösterilmesi amacına matuf olmayıp, dışarıdan Birliğe doğru nitelikli beyin göçü, Birliğin ekonomi için ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün sağlanması, daha ucuz işçilik, bu kişilerin birlik ekonomisine yapacakları ekonomik katkı gibi açılardan da önemlidir. Birlik, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde ve politikalarında herhangi bir uyumlaştırma öngörmemiş, eğitim öğretim sistemlerinin içerik ve örgütlenmesi konusunun üye ülkelerin tasarrufunda olduğunu ve eğitim politikalarında öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesinin öncelikle üye ülkelerin işi olduğunu belirtmiş olmakla

beraber, Birliğin ve dolayısıyla üye ülke eğitim sistemlerinin ulaşması gereken somut hedefler ve bu hedeflere ne denli ulaşıldığının tespitine yönelik olarak standartlar ve göstergeler oluşturmuştur. Uyumlaştırma söz konusu olmamakla beraber bu göstergeler üyeler üzerinde baskı yaratmakta ve bir nevi adı konmamış uyumlaştırma, benzeşme gerçekleşmektedir; zira Birlik üyesi ülkelerdeki eğitim sistemlerinden elde edilen verilerin toplanması, kıyaslanması ve ortalamaların alınarak başarılı uygulamaların bulunması ve nihayet en iyi uygulamaların yayılmasının teşvik edilmesi, eğitimin bahsi geçen alanlarında performansı ortalamaların altında kalan ülkeler üzerinde baskı yaratmakta ve bu ülkelerin daha çok çaba göstermelerini gerektirmektedir. Üyelerin özellikle kaçındıkları uyumlaştırma hususunun, Birliğin eğitim ile ilgili hedeflerinin önünde engel olmaması adına Birlik, bu politikaların ve hedeflerin oluşturulmasında AKM'yi kullanmış, mümkün olduğunca fazla tarafın katılımı ve rızası ile bu hedefleri oluşturmaya çalışmıştır. Birlik ayrıca, belirlenen göstergelerin bir uyumlaştırma manasına gelmediğini, sadece ülkelerin yapması gerekenleri göstermek ve yardımcı olmak adına belirlendiğinin altını çizmiştir. Öte yandan AKM'de ekonomi dünyasının etkisi ciddi boyuttadır ve göstergeler de basit bir şekilde yardımcı ve kılavuzluk yapan yardımcı araçlar olmanın ötesinde, ülkeler üzerinde benzeşme yönünde baskı yaratan araçlardır. Sonuç itibarıyla AB eğitim politikalarının, en azından şimdiki haliyle hedefi, üye ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin tamamıyla uyumlaştırılması değil, bir taraftan her sistemin kendine özgü özellikleri ve çeşitlilik korunurken, öte taraftan aynı eğitim sistemlerinin mutlaka Birliğin ortak hedeflerine katkı yapacak, yaratılacak nimetler için gereken külfetleri üzerine alacak şekilde koordine edilmesi, eğitim sistemlerinin Avrupalılaştırılması ve Avrupalı kafalar yaratılmasıdır.

Birlik, eğitim politikalarının gelecekteki somut hedefleri arasında, yabancı dil eğitimine ilişkin bazı hedeflere de yer vermiştir. Erken yaşlarda ana dile ilaveten birkaç yabancı dil öğrenmenin, yabancı dil bilgisinin önemine dair farkındalık geliştirilmesinin, dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinin, bir dil yeterlik göstergesi geliştirilmesinin öneminin altının çizildiği Mart 2002 Barselona zirvesi sonrasında Komisyon 24.7.2003 tarihinde, Eğitim Konseyinin 14.2.2002 tarihinde, dilsel çeşitliliği artırmak ve dil öğrenimini teşvik etmek için kendisinden hazırlamasını istediği önerilere cevaben, dilsel çeşitliliği artırmaya ve dil öğrenimini teşvik etmeye yönelik olarak 45 yeni eylem içeren, 2004-2006 dönemini kapsayan Dil Öğrenme ve Dilsel Çeşitliliğe İlişkin Eylem Planını, AP, Konsey, ESK ve BK'ya sunmuştur. Daha önceki toplantılar ve eylem planı göz önüne alınarak, Birliğin yabancı dil eğitimine ilişkin politika hedeflerini de, aşağıda sunulduğu şekliyle belli ana hedef başlıkları altında toplamak mümkündür:

- **Ana hedef 1, Yaşam boyu dil öğrenilmesi**: Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedefleri gerçekleştirebilmesi ancak, öğrenme sürecinin yaşam boyu devam etmesi ile mümkündür. Bu yaşam boyu öğrenme sürecine dillerin öğrenilmesi de dâhildir; zira yabancı dil öğrenimi ne kadar erken başlanırsa o kadar daha iyi sonuç verecek, ancak devamlılık sağlanmazsa körelebilecek bir süreçtir. Yabancı dil eğitimi, eğitim sistemlerinin dünyaya açılması, hareketliliğin teşvik edilmesi, üye ülkeler arası işbirliğinin sağlanması, kültürler arası anlayışın geliştirilmesi gibi Birliğin eğitime ilişkin ortaya koyduğu diğer hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için de hayati önemi haizdir. Yaşam boyu dil öğrenilmesi ana hedefine bağlı olarak, bazı alt hedefler ise şunlardır:

  - ✓ **Erken yaşlardan itibaren dil öğretilmesi**; bu kapsamda, küçük yaştaki çocuklara yabancı dil öğretmek için gereken görsel-işitsel materyallerin geliştirilmesi, müfredatın hazırlanması, öğretmenlerin böylesi bir faaliyet için gereken yeterlikleri ve becerileri kazanmaları için yeniden eğitilmeleri ve öğretmen yetiştiren kurumların programlarını bu hedefe yönelik olarak düzenlemeleri, küçük yaştaki çocuklara yabancı dil öğretilebilmesini mümkün kılacak eğlenceli materyallerin hazırlanması ve metotların geliştirilmesi, erken yaşlardan itibaren ana dile ilaveten en azından iki yabancı dilin öğretilmesi, bu konuda başlatılan pilot uygulamaların yaygınlaştırılması, bu konudaki gelişmelerin göstergeler yoluyla izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

  - ✓ **Eğitimin her düzeyinde yabancı dil öğrenme imkânlarına erişimin kolaylaştırılması**; bu kapsamda, zorunlu eğitimin her aşamasında, mesleki eğitimde, yüksek öğretimde ve eğitim kurumları dışında veya zorunlu eğitim süresi sonunda, yabancı dil eğitimi verilmeye devam edilmesi ve bu eğitime erişim imkânlarının sağlanması, özel eğitime ihtiyaç duyan gruplar, eğitimlerini yarıda bırakmak zorunda kalanlar, yetişkinler gibi kesimlerin yabancı dil eğitimi alabilmelerinin, yabancı dil eğitiminin kendilerine sağlayacağı imkânlara dair farkındalık yaratılmasının sağlanması, yüksek öğrenimdeki öğrencilerin en azından bir dönem başka bir ülkede eğitim almalarının sağlanması, yetişkinlerin dil öğrenmeye devam etmelerinin teşvik edilmesi, çalışanların özellikle kendi meslekleri ile ilgili olarak dil öğrenmelerinin teşvik edilmesi, bu konudaki gelişmelerin göstergeler yoluyla izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

  - ✓ **Çok dilliliğin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi;** bu kapsamda eğitim kurumlarında eğitimi verilen dillerin çeşitliliğinin artırılması, Birlik üyesi ülkelerin dilleri yanında özellikle ekonomik manada ilişkide olunan önemli ortakların dillerinin öğretilmesi, az konuşulan, bölgesel ve azınlık dillerinin de öğretilebilmesi imkânlarının yaratılması, çok dillilik ve dilsel çeşitlilik yollarıyla Birlik vatandaşlarının aktif ve demokratik vatandaşlık niteliklerinin geliştirilmesi ve çok dilli bir ekonomi yaratılmasına katkıda bulunulması, bu konudaki gelişmelerin göstergeler yoluyla izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

  - ✓ **Yabancı dil öğrenmenin özendirilmesi ve farkındalık yaratılması**; bu kapsamda, motivasyonun, yabancı dil öğrenmenin en önemli anahtar olduğu gerçeğinden hareketle, her düzeydeki öğrenci için doğru araçlarla yabancı dil öğrenmeye dair motivasyonun oluşturulması için tedbirler alınması, bu hedefe dönük olarak, dil öğrenmenin gerek sosyal hayatta, okul hayatında, meslek hayatında, gerekse Birlik içindeki başka ülkelerde istihdam edilebilirlik veya yaşama imkânları

gibi konularda sağlayabileceği avantaj, imkân ve fırsatlar konusunda farkındalık yaratılması, yabancı diller aracılığı ile bu dillerin ait olduğu ülkelere veya kültürlere dair farkındalık yaratılması, karşılıklı anlayış, hoşgörü ve kültürler arası diyalog ve kültürler arası iletişim becerilerinin geliştirilmesi, yabancı dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin iyi uygulamaların teşvik edilmesi, bu hedefe dönük olarak, yarışmalar, günler düzenlenmesi, ödüller verilmesi, örneğin Birlik vatandaşlarının Birlik dillerine ve dil öğrenmenin önemine dair farkındalık geliştirebilmeleri için Avrupa Diller Yılı, ödüllü çeviri yarışmaları düzenlenmesi, iş görenlerine yabancı dil eğitimi manasında örnek çalışmalar yapan firmalara, projelere Avrupa Etiketi verilmesi, bu konuya ilişkin AK'nin geliştirdiği araçların kullanılması, bu konudaki gelişmelerin göstergeler yoluyla izlenmesi ve bahsi geçen konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

- **Ana hedef 2, Dil öğretiminin geliştirilmesi**: Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedeflere ulaşılabilmesi için gereken yabancı dil öğretiminin hedeflendiği şekliyle gerçekleştirilebilmesi için, dil öğretiminin, metotlar, ortamlar, materyaller, öğretmenler, öğretmenlerin eğitimi, dil becerilerinin test edilmesi gibi açılardan iyileştirilmesi, dil öğretimine ilişkin en iyi uygulamaların ve deneyimlerin paylaşılması gerekmektedir. Dil öğretiminin geliştirilmesi ana hedefine bağlı olarak, bazı alt hedefler ise şunlardır:

  - ✓ **İçeriğin geliştirilmesi**; bu kapsamda her düzeydeki öğrenicinin ihtiyaçlarına göre yabancı görsel, işitsel ve özellikle dijital dil öğrenim materyallerinin, müfredatlarının geliştirilmesi ve bu materyallerin geliştirilmesinin teşvik edilmesi, karşılıklı değişimin sağlanması, sunulan dillerin çeşitliliğinin artırılması, BİT'in dil öğretimi faaliyetlerine dâhil edilmesi, dil öğretiminde kullanılmak üzere dijital içerik oluşturulması, farklı konulara ilişkin içeriklerin yabancı dillerde öğretildiği içerik tabanlı dil öğretiminin teşvik edilmesi, bu konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

  - ✓ **Yabancı dil öğretmenlerinin gelişen şartlar da göz önüne alınarak niteliklerinin iyileştirilmesi ve güncellenmesi**; bu kapsamda, yabancı dil öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarının müfredatlarının gözden geçirilmesi, sahip olmaları gereken nitelik ve becerilerin yeniden belirlenerek hizmet içi eğitimlerle kazandırılması, yeterli sayıda yabancı dil öğretmeninin yetiştirilmesinin sağlanması, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrettikleri yabancı dilin ülkesine gitmelerinin, o ülkelerin kültürlerini tanımalarının teşvik edilmesi ve desteklenmesi, üye ülkeler arasında özellikle nitelikli dil öğretmeni ihtiyacı duyan ülkelere yönelik olmak üzere dil öğretmenleri arasında değişimin ve hareketliliğin desteklenmesi ve öğretmenlerin hareketliliğinin önündeki engellerin kaldırılması, öğrencilerin öğrendikleri bazı konuları yabancı bir dilde öğrenebilmeleri için bu konuları öğretenlerin en azından bir yabancı dilde konuları öğretebilmelerinin sağlanması, bunun için bu öğretmenlerin bu dillerin konuşulduğu ülkelere gitmelerinin sağlanması, yabancı dil öğretiminde BİT kullanımına dönük becerilerin kazandırılması, başka ders öğretmenlerinin, kendi derslerini yabancı bir dilde de verebilecek şekilde eğitilmelerinin ve buna uygun nitelikler kazandırılmalarının sağlanması, dil asistanlıkları için destek verilmesi, bu konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

  - ✓ **Dil dostu sınıflar ve okullar oluşturulması**; bu kapsamda, okulların dil öğreniminde anahtar konumda olduklarından hareketle, her düzeydeki öğrenicinin ihtiyaçlarına cevap veren, sunulan dillerin çeşitliliğinin sağlandığı, dil öğrenme için

gereken şartların oluşturulduğu, yeni teknolojilerin dil öğretimine dâhil edildiği, yeterli sayıda ve nitelikli öğretmen ve yeterli miktarda ve çeşitlilikte materyalin bulunduğu, kalabalık olmayan, yeterli zaman ve kaynakların yaratıldığı dil dostu sınıflar ve okulların oluşturulması, TP çatısı altında veya bu çatı dışında okullar arası işbirliğinin teşvik edilmesi, okulların bütüncül bir yabancı dil politikası geliştirmeleri ve dil öğrenimine müsait ortamlar yaratmalarının teşvik edilmesi ve bu konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi;

✓ **Dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi**; bu kapsamda, yabancı dil öğrenenlerin kazanımlarının doğru şekilde test edilmesi için değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, Birlik vatandaşlarının dil becerilerine ilişkin en doğru verilerin sağlanabilmesi, Birliğin çok dilliliğe ilişkin durumunun ortaya konulabilmesi için değerlendirme sistemleri ve göstergeler oluşturulması, yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerini kendi ülkesinde veya kendi ülkesi dışında belgeleyebilmesi amacıyla, Birlik ve uluslar arası düzeyde geçerliliği olan sınavlar oluşturulması, dil becerilerine ilişkin sertifikasyon düzenlemelerinin yapılması, yabancı dil öğrenenlerin bu sertifikasyon kuruluşları konusunda bilgilendirilmesi, bu kuruluşlara ilişkin envanterler oluşturulması, yine bu kuruluşlar arasında veri tabanları, bağlar oluşturulması ve işbirliğinin geliştirilmesi, yabancı dil öğretimi ve öğrenimine ilişkin gelişmelerin planlanabileceği ve tespit edilebileceği bir çerçeve oluşturulması, yabancı dil öğrenme deneyimleri, ölçümleri ve değerlendirmelerinin diğer Birlik ülkelerinde de geçerliliğinin sağlanması, bu konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi;

• **Ana hedef 3, Dil dostu ortamlar yaratılması**: Birliğin siyasi ve ekonomik alandaki hedeflerine ulaşabilmesinin önündeki engellerden birisi olan çok dili yapıyı bir avantaja ve zenginliğe çevirecek şekilde, eğitim kurumlarında ve eğitim kurumları dışında hayatın her alanında, dil dostu ortamlar yaratılması, dil dostu bir anlayışın geliştirilmesi gerekmektedir. Dil dostu ortamlar yaratılması ana hedefine bağlı olarak, bazı alt hedefler ise şunlardır:

✓ **Dilsel çeşitliliğe ilişkin kapsamlı bir yaklaşım geliştirilmesi**; bu kapsamda, Birlik içinde konuşulan resmi diller dışındaki az konuşulan, bölgesel, azınlık dillerinin belirlenerek Birliğin sahip olduğu çok dilli yapının ortaya konması, bu dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi için gerekli teşviklerin, desteklerin ve imkânların yaratılması, bu dillerin öğretilmesine ilişkin materyallerin geliştirilmesi, öğreticilerinin yetiştirilmesi, bu dillerde yazılı, görsel-işitsel materyaller üretilebilmesinin ve yayın yapılabilmesinin sağlanması, eğitim sistemlerindeki bölgesel, azınlık veya az konuşulan dilleri olumsuz etkileyen hususların ortadan kaldırılması için düzenlemeler yapılması, gelecekte Topluluk fonlarından dilsel çeşitliliğe daha fazla pay ayrılması, bu konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

✓ **Dil dostu toplumlar yaratılması**; bu kapsamda, yabancı dillerin öğretilmesi, öğretmen ve öğrencilerin öğrenilen dillerin ülkelerine kısa süreli ziyaretler yapmalarının sağlanması yoluyla, o dilleri konuşan insanların ve kültürlerinin tanınmasının teşvik edilmesi, kültürler arası diyalog, saygı, anlayış ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi, dilsel haklara saygı gösterilmesi ve bu hakların yasal düzenlemelerle garanti altına alınması, bu konudaki uluslar arası antlaşma ve sözleşmelerin onaylanması ve uygulanması, yabancı dillerde veya bölgesel, azınlık dilerinde görsel-işitsel ve yazılı yayınların yapılabilmesinin teşvik edilmesi, bunlara erişimin kolaylaştırılması, TV yayınlarında alt yazılı yayınların oranının artırılması,

eğitimi verilen dillerin çeşitliliğinin artırılması, eğitim kurumları içinde ve dışında, zorunlu eğitim sırasında ve sonrasında yabancı dil öğreniminin teşvik edilmesi ve bu öğrenime erişimin kolaylaştırılması, bu konularda en iyi uygulamaların değişimi ve karşılıklı öğrenilmesi.

✓ **TP ve hareketlilik yoluyla yabancı dil öğreniminin teşvik edilmesi**; bu kapsamda, TP'ye yabancı dil eğitimi boyutunun eklenmesi, gerek doğrudan yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili Lingua, gerekse yabancı dil öğrenimi boyutu da olan e-içerik, kültür, gençlik programları gibi diğer TP'lerin geliştirilmesi, bu programlara katılımın teşvik edilmesi, katılımın önündeki engellerin kaldırılması, öğrenci, öğretmen, araştırmacı, bilim adamı ve eğitim alanındaki diğer bütün bireylerin Birlik içindeki kısa veya uzun süreli hareketliliğinin teşvik edilmesi.

✓ **Yabancı dil eğitimi yoluyla eğitimde Avrupalılık boyutunun yaratılması ve eğitim sistemlerinin dünyaya açılması**; eğitimde Avrupalılık boyutu ve dünyaya açık eğitim sistemleri sayesinde, yabancı dil öğreniminin teşvik edilmesi, yabancı dil öğreniminin sosyal kaynaşmaya ve sosyal kaynaşmanın yabancı dil öğrenimine katkıda bulunmasının sağlanması, benzer şekilde yabancı dil öğretimi yoluyla Avrupa vatandaşlığı kavramının, Avrupalılık bilincinin daha sağlam yerleştirilmesi ve böylelikle aktif ve demokratik Avrupa vatandaşlığının geliştirilmesi.

✓ **Yabancı dil öğetimine ilişkin üye ülkeler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi**; bu kapsamda, TP'ye katılımın ve hareketliliğin teşvik edilmesi, en iyi uygulamaların Eurydice gibi ağlar, sanal ortamlar, kısa süreli ziyaretler veya sanal ziyaretler vasıtasıyla paylaşılması, en iyi uygulamaların ödüllendirilmesi.

Birliğin yabancı dil eğitimi politikalarına bakıldığında, bu hedeflerin AK'nin dil eğitimi politikasının hedefleri ile benzerlikler gösterdiğini, hatta büyük oranda aynı olduğunu söylemek mümkündür. Esasen Birliğin yabancı dil eğitimi politikası hedefleri, AK'nin konuya ilişkin politika hedeflerine, daha fazla siyasi boyut, özellikle de ekonomik boyut ilave edilmiş halinden başka bir şey değildir. Dolayısıyla böyle bir benzeşme, normal ve beklenebilir bir durumdur, zira Avrupa'da eğitim, kültür konuları uzun süre AK'nin ilgi alanında bırakılmış, Topluluklar ekonomi alanına yoğunlaşmışladır. Toplulukların, ekonomi alanında sağladıkları başarı sonrasında ve Birliğe dönüşmenin de bir gereği olarak, eğitim sahasına el attıkları, bu konuda zaten çalışmakta olan diğer bir Avrupa örgütü olan AK'nin çalışmalarını temel aldıkları, neredeyse kopyaladıkları ve hatta bir nevi yetki gaspı yaptıklarını söylemek mümkündür. AK'nin dil eğitimi politikalarının temel hedefleri kısaca, çoğul dilliliğin (plurilingualism) geliştirilmesi, azınlık ve az konuşulan diller de dâhil olmak üzere dilsel çeşitliliğinin geliştirilmesi, diller aracılığı ile kültürler arası diyalogun ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, diller aracılığı ile demokratik vatandaşlık kavramının geliştirilmesi, diller aracılığı ile sosyal kaynaşmanın geliştirilmesi başlıkları altında özetlenebilir (COE, 2000:15; COE, 2005:2,7; Trim, 2001:3). AK'nin hedeflerini büyük oranda aynen almış olmakla birlikte, Birliğin yabancı dil eğitimi politikalarının hedefleri bazı noktalarda farklılıklar da göstermektedir. Bu farklılıklardan en

önemlisi, AK'nin yabancı dil eğitimi politikaları hedeflerinde yer aldığından çok daha fazla ve daha açık bir şekilde, yabancı dil eğitimi politikalarının hedeflerinin, açık veya zımni ifadelerle ekonomik hedeflere bağlanmış olmasıdır. Toplulukların kurulduğu ilk yıllardaki hedeflerinden birisi, malların, işgücünün, sermayenin serbestçe dolaştığı bir Avrupa ortak pazarı yaratmak olmuştur; bu yıllarda hareketlilikten kasıt işgücünün hareketliliği iken ve dolayısıyla yabancı dil bilgisi belirli bir dereceye kadar ön plana çıkmaktayken, Toplulukların Avrupa tek pazarını oluşturması, Avrupa vatandaşlığı kavramını geliştirmesi gibi gelişmeler sonrasında, serbest dolaşımın sadece işgücü ile alakalı bir kavram olmaktan çıkması, bütün üye ülke vatandaşlarının dolaşımı ve başka bir Birlik ülkesinde ikamet etmesini de içerecek şekilde genişlemiş olmasıyla birlikte, yabancı dil bilgisi çok daha önemli bir anlam kazanmış ve gereklilik haline gelmiştir. Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedefleri gerçekeştirebilmesi için, Avrupa tek pazarının sadece malların, sermayenin ve bedenler olarak kişilerin serbestçe dolaşabildiği bir alan olmaktan çıkıp, yabancı dil bilen ve dolayısıyla kendi ülkelerinde olduğu kadar bütün varlıkları, yaratacılıkları ve potansiyelleri ile serbestçe Birlik içinde dolaşan kişilerin olduğu bir alan haline getirilmesi gerektiği açıktır. Birlik tek pazarının gerçek manada kişilerin serbestçe dolaştığı bir alan olmasının önündeki en önemli engel, Birliğin çok dilli yapısıdır. Birliğin hedeflerinin, özellikle de ekonomik alandaki hedeflerinin gerçekleştirebilmesi için gereken sinerjinin yakalanabilmesi, diğer bazı gereklerle beraber ancak yabancı dil bilgisi ile mümkün olabilecektir; zira Birlik ekonomisi doğal olarak çok dilli bir ekonomidir ve karşılıklı anlayış, iletişim, koordinasyon, değişim ve hareketlilik sağlanmadan bu sinerjinin yakalanamayacağı açıktır. Birlik dünyanın geriye kalanı ile rekabet edebilmek için yapabileceği çoğu şeyi zaten geçmişte yapmıştır ve çağ atlatacak, bir nevi kuantum sıçraması yaptıracak yeni bir şey bulunmadıkça artık fark yaratmak için eldeki sistemlerinin her açıdan, bütün yönleriyle koordine edilmesi gerekmektedir; eğitim alanı ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi de bu farkı oluşturabilecek ve Birliğin ekonomik üretimine ve hasılasına katkı yapabilecek, alanlardan birisidir. Değişen üretim yapıları da, yabancı dil bilgisini çok daha belirgin bir şekilde ortaya çıkaran diğer bir etmen olmuştur. Çalışanların belli bir işte uzmanlaşarak, fazla yaratıcılığa ve nispeten çevresiyle ilişkiye girmesine ve dolayısıyla yabancı dil bilgisine ihtiyaç duymadan, bazılarına göre robotlar şeklinde çalıştığı Fordist üretim şeklinden, üretimin daha alt parçalara bölünerek, daha ucuz üretilebilecek yerlere taşınması, başka ülkelerde yatırımlar yapılması, ekonomide, üretimde ve istihdamda küreselleşme olgusunun çok daha fazla ön plana çıkması, yabancı dil bilgisinin de önemini artırmıştır. Büyük oranda benzeşmekle beraber AK ve AB yabancı dil eğitim politikaları hedefleri arasındaki diğer önemli bir fark ise, kurucu statüsünden dolayı AK'nin doğal olarak başından beri, dil konusunu insan hakları, eşitlik, azınlık haklarının korunması gibi ilkeler temelinde ele almış olmasıdır. AB'nin son yıllarda söylemlerine daha fazla dâhil ettiği bu konular, ilk

yıllarında Topluluğun yabancı dil eğitimi ile ilgili zaten az olan söylemlerine bu denli fazlaca girmemiştir, zira insan hakları, kültür, eğitim, kültürel miras, gibi konular zaten AK'nin ilgi alanına bırakılmış konularken, eğitim ve doğal olarak yabancı dil eğitimi gibi konular, ekonomi alanına odaklanmış Topluluklar için uzun süre bir nevi 'tabu' konular ola gelmişlerdir. Topluluklar, çok dilli yapısını doğal olarak zaten varsayılan durum ve istense bile inkar edilemeyecek bir gerçek olarak kabul etmiş olmakla beraber, bunun ötesinde bu konulara fazla girmemişlerdir. Zaten Toplulukların kurulmasının saiklerinden birisinin, Avrupa'nın barış ve huzura kavuşturulması, bir daha savaşların olmaması olduğu düşünüldüğünde, milliyetçilik kavramı ile yakından alakalı olan, eğitim, dil ve kültür gibi konulara çomak sokulmaması, herhangi bir tahrike neden olunmaması, zaten bu endişeler nedeniyle bütünleşmeye ekonomi alanından başlamış Toplulukların, özellikle dikkat ede geldikleri bir konu olmuştur. Toplulukların ABA sonrası Birliğe dönüşmesi ve genişlemeler, Birliğin yabancı dil eğitimi politikalarına başka boyutların da daha fazla dâhil edilmesini gerektirmiştir. Nitekim ilk önceleri ağırlıkla ekonomik hedefler göz önüne tutularak belirlenen hedefler, hala büyük oranda öyle olmakla beraber, siyasi hedefler de göz önünde tutularak belirlenmeye başlanmıştır; zira ekonomik birliğin siyasi bir birliğe dönüşmesi için halkların birbirini daha iyi tanıması, karşılıklı anlayışın ve saygının gelişmesi, Birlik vatandaşlarının Birlik müktesebatını, neler yapılmaya çalışıldığını anlaması, Avrupalılık bilincinin geliştirilmesi, azınlıkların ve diğer bütün vatandaşların, dile ilişkin haklar da dâhil olmak üzere temel hak ve özgürlüklerinin korunması ve garanti altına alınması gerekmiştir. Nitekim genel olarak eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi politika belgelerinde, ekonomik gerekçeler, temel haklar, azınlıkların hakları, kültürler arası diyalog ve anlayış, Avrupalılık bilinci gibi siyasi boyutu olan gerekçeler daha fazla ön plana çıkmaya başlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında Birliğin yabancı dil eğitimi politikaları hedefleri, giderek daha fazla AK'nin konuya ilişkin hedeflerini kapsar duruma gelmiştir. Bu durumun doğal sonucu olarak, özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren AK ile ortaklıklar ve ortak eylemler artmış, var olan ilişki daha fazla kurumsallaştırılmış ve nihayet AK'nin konuya ilişkin AODK, dil portföyü gibi neredeyse bütün politika araçları, Birlik politikaları içine ithal edilmeye başlanmıştır. Bu ithal eyleminin en önemli nedenlerinden birisi, uluslar arası işbirliği temelinde yürümek ve dolayısıyla bağlayıcılıkla ilgili eksiklikleri olmasına rağmen, bu konuları çok daha önce ve çok daha fazla ülkenin katılımı ile ele almaya başlayan AK'nin, dil eğitimi konusunda doğal olarak daha tecrübeli ve usta olması ve konuya ilişkin araçlar geliştirmiş olmasıdır. AB ve AK yabancı dil eğitimi politikalarının en önemli farklarından bir diğeri ise, açık ve zımni bir şekilde ortaya konulmuş olan hedeflerin yöneldiği taraflardır. AK yabancı dil eğitim politikalarının temel olarak yöneldiği iki taraf vardır: bireyler ve Avrupa halkları. AK, bireylerin çok dilliliğini geliştirmeye, buna yönelik olarak çoğul dilliliği geliştirmeye, kültürler arası iletişim becerisini,

kültürler arası saygı ve anlayışı, demokratik vatandaşlık anlayışlarını geliştirmeye çalışırken, diğer taraftan da Avrupa haklarının dil çeşitliliğini, sosyal kaynaşmayı, demokrasiyi, barışı, azınlıklara saygıyı ve demokratik vatandaşlığı geliştirmeye çalışmaktadır. AB örneğine bakıldığında, yabancı dil eğitim politikalarının yöneldiği bireyler ve Avrupa halklarına ilaveten bir üçüncü tarafın daha olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır; bu üçüncü taraf ise Birliğin kendisidir. Birliğin gerek eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi politikalarının Birlik vatandaşlarına ve üye ülke halklarına da yöneldiği inkâr edilemez bir gerçek olmakla beraber, hedefler aynı zamanda büyük oranda Birliğe yöneliktir. Hatta denebilir ki, bireyler ve halklara yönelik hedefler de dolaylı olarak ve nihayetinde Birliğe yönelik hedefledir. Öte yandan, bu hedeflerin bir döngü halinde, en azından söylemde, tekrar Birlik vatandaşlarına ve haklarına yöneldiğini söylemek de mümkündür. Bu durum, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının belirgin bir şekilde ekonomi merkezli olmasının nedenlerinden birisidir; zira ABA ile birlikte siyasi bir Birlik olma yönüne girmiş olmakla beraber Topluluklar, kuruldukları an itibarıyla ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak kurgulanmışladır ve gerçek manada bu kurucu iradenin ve yörüngesinin dışına çıkabilmesi ancak, tamamıyla yeni bir kurucu iradenin oraya çıkmasıyla mümkündür. Dolayısıyla, hedeflerde bireylere ve halklara da yönelmiş olmakla beraber, genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının nihai hedefi, Birliğin ekonomik ve siyasi hedeflerinin gerçekleştirilebilmesidir. Birlik, vatandaşların çok dilli olmasını, vatandaşların kendileri ve halklar için de istiyor olmakla beraber, nihayetinde kendisi için, belki de daha fazlasıyla kendisi için istemektedir, zira Birliğin ihtiyacı olan, örneğin ortaya koyduğu ekonomik hedeflerin gerçekleştirilebilmesine hizmet edecek, gerektiğinde Birliğin bulunmasına ihtiyaç duyduğu bölgelerinde dil engeliyle karşılaşmadan çalışabilecek bireylerdir. Nitekim başta Komisyon olmak üzere agresif bir şekilde yetkilerini genişletmeye çalışan ve daha fazla bütünleşme isteyen Birlik ile zaman zaman özellikle belirli ülkeler arasında çıkan çatışmanın nedenlerinden birisi de budur ve bu çatışma, Toplulukların ilk kurulduğu yıllardan beri ola gelmiştir. Bu söylenenler göz önüne alındığında, AK yabancı dil eğitim politikalarının hedeflerinin, AB'nin konuya ilişkin hedeflerinden nispeten daha samimi olduğunu ve insani temellere dayandığını söylemek mümkündür. Sonuç itibarıyla, çok dillilik Avrupa'nın ve Birliğin bir gerçeğidir ve Birliğin bu gerçeği avantaja dönüştürmesi gerekmektedir. Yabancı dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi yoluyla Birlik halklarının birbirlerini daha iyi tanıması, karşılıklı anlayış ve hoşgörünün gelişmesi, Birlik içinde iletişim sorunu olmadan rahatça hareket edilebilmesi, yerleşilebilmesi ve istihdam edilebilirlik gibi hedefler yanında, Birliğin yabancı dil eğitimi politikalarının en önemli nihai hedeflerinden birisinin de, çok dilli yapının Birliğin ekonomik ve siyasi hedeflerinin gerçekleştirilmesi yolunda bir avantaja çevrilmesi olduğunu söylemek mümkündür. Birliğin çok dilli yapısı değiştirilemeyecek bir gerçek olduğuna ve üye ülkeler

dillerinden vazgeçmeyeceklerine göre, yabancı dil öğrenmeyi teşvik ederek ve geliştirerek, ortak payda ihtimalini artırmak gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, insanlar ne kadar çok sayıda yabancı dil bilirlerse, bu insanların ortak bir dil konuşma ihtimali de o kadar artacaktır; böylelikle hem çok dillilik ve çeşitlilik korunacak, hem de birbirini anlama, karşılıklı anlayış, hoşgörü, barış ve birlik sağlanmış olacaktır. Daha kısa bir ifadeyle, çeşitlilikte birlik yakalanmış olacaktır ve bu durum, Birliğin gerek siyasi, gerekse ekonomik hedeflerinin gerçekleştirilmesi için en önemli koşullardan birisinin gerçekleşmesi anlamına gelecektir.

4.1.4. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Karar Alma Mekanizmaları

AB'nin gerek kendi üyelerinin, gerekse Türkiye gibi aday ülkelerin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi ve ihtimalini anlamak, Birliğin bu alanlarda kullandığı politika araçları ve karar alma mekanizmalarının neler olduğunun ve nasıl işlediklerinin, daha iyi anlaşılmasını gerektirir. Birlik, Toplulukların ilk kuruldukları günden bu yana çok farklı politika yapma mekanizmaları veya metotları geliştirmiştir (Wallace, 2000). Birliğin karar alırken, diğer bir ifadeyle yasama sürecinde kullandığı metotları, geleneksel karar alma metotları ve yumuşak karar alma metotları veya araçları olarak ikiye ayırmak mümkündür. Geleneksel karar metotları, 'ortak karar prosedürü,' 'danışma prosedürü,' 'işbirliği prosedürü,' 'onay prosedürü' gibi mekanizmalardan oluşur ve bu prosedürler arasındaki temel fark, AP'nin karar alma prosedürüne ne derecede dâhil olduğu şeklinde özetlenebilir. AP, ortak karar prosedüründe Bakanlar Konseyi ile yetkiyi gerçek anlamda paylaşırken, danışma prosedüründe sadece fikrini belirtir. Komisyon, yeni bir kanun tasarısı sunmadan önce, tasarının AT Antlaşmasının hangi maddesine dayandığına bakararak, hangi prosedürün izleneceğine karar verir. Topluluğun başlangıç dönemlerindeki ilk yasama prosedürü, Komisyon ve Bakanlar Konseyinin ön planda olduğu, Konseyin AP'ye danışmasının, zorunlu durumlar dışında isteğe bağlı olduğu, AP'nin veya ESK ve BK gibi ilgili komitelerin görüşlerinin Konseyin alacağı kararlar üzerinde bağlayıcı etkisinin olmadığı, kısacası AP'nin karar alma mekanizmasında sadece danışma organı olarak görüldüğü 'Danışma Prosedürü' olmuştur (Borchardt, 2000:72). Diğer bir karar alma prosedürü, Konseye kıyasla hala güçsüz olmakla ve yasama sürecini başlatma yetkisi hala olmamakla birlikte, bazı kararlarda son sözü söyleme yetkisi verilerek AP'nin yasama sürecindeki etkinliğinin artırıldığı 'onay (muvafakat) prosedürü'dür. Bakanlar Konseyinin karar almadan önce AP'nin onayını almak zorunda olduğu ve AP'nin, tasarıyı değiştirmek üzere öneride bulunma yetkisi olmamakla birlikte, kullanılan oyların mutlak çoğunluğu ile tasarıyı kabul veya reddetme yetkisini haiz olduğu bu prosedürle birlikte AP, hem Yapısal ve Uyum Fonları, AMB'nin statülerinin değiştirilmesi gibi konularda onay makamı olmuş, hem de yeni üyelerin katılımı, yapılan ortaklık

antlaşmaları, genişleme gibi konuların olduğu Topluluğun dış politikasının belirlenmesinde ve uygulanmasında söz sahibi olmuştur. Birliğin kullandığı üçüncü karar alma prosedürü, AP'ye danışılmasını öngören Roma Antlaşmasının çeşitli maddelerinin, TAS'la yapılan değişiklikler sonrasında, kararların AP ile işbirliği içerisinde alınması şeklinde değiştirilmesiyle birlikte AP'nin rolünün arttığı, 'işbirliği prosedürü'dür. Bu prosedürde, son söz yine Bakanlar Konseyine bırakılmakla birlikte, işbirliğinin usulünü açıklayan TAS'ın 7'nci maddesine göre, yasa taslaklarının AP tarafından ikinci kez okunması, bazı kararların alınmasında AP'ye daha fazla danışılmasını sağlamıştır. Amsterdam Antlaşması ile kapsamını daraltılan işbirliği prosedürü, halihazırda sadece ekonomik ve parasal politika alanında uygulanmaktadır. Birliğin kullandığı dördüncü karar alma prosedürü, tarihinin çoğunda geleneksel olarak kullandığı, AB kurumları arasında gücün paylaşılması esasına dayanan ve Topluluk Metodu diye de bilinen, 'ortak karar prosedürü'dür (Devuyst, 1999:109-20). Bu metotla, Monnet ortaklık metodu ile ulaşılmaya çalışılan yapıya uyumlu bir politika yapma usûlü belirlenmiştir. AB'nin kurucularından Monnet'den esinlenerek ortaya atılan Monnet metodu, AB kurumlarına, Avrupa kamuoyunun iyiliğine olan ortak değerleri tanımlama ve sağlama görevi vermiştir. Birliğin kurumlarının, en azından bir süre, üye ülkelerin kurumlarıyla bir arada bulunacağı, fakat nihayetinde, yeni işlevselci görüşe göre, onların yerini alacağı varsayılmıştır (Wallace, 2000). AP ve Bakanlar Konseyi'nin yasama görevini eşit düzeyde paylaştığı ve AB'nin temel karar alma metodu olan ortak karar prosedüründe, Komisyon öneride bulunur, AP düzeltmeleri yapar ve Bakanlar Konseyi son kararı verir. ABA öncesinde işbirliği usûlü ile alınan çoğu karar, Antlaşmanın 189 (b) maddesindeki düzenleme sonrasında, ortak karar usûlü ile alınmaya başlanmış ve böylece AP ve Bakanlar Konseyi yasama sürecinde eşit düzeye gelmiştir, öte yandan ikinci okumaya ilişkin yapılan değişikliklerle birlikte karar alma mekanizmasındaki gücü artmış olmakla birlikte AP'nin hala yasama sürecini başlatma yetkisi yoktur. Ortak karar prosedürünün kapsamını genişleten Amsterdam Antlaşmasından sonra, 17-18.6.2004 Brüksel Zirvesi'nde kabul edilen, 29.10.2004'te Roma'da imzalanan Anayasal Antlaşma da, yasama sürecini basitleştiren ve AP'nin karar alma sürecindeki rolünü güçlendiren değişiklikler öngörmüştür. Buna göre, Ortak karar alma mekanizmasının kapsamı, fikri mülkiyet, enerji, sosyal güvenlik gibi alanları da içine alacak şekilde genişletilmiş ve genel kural haline getirilmiştir. Normal yasama prosedürü olarak belirlenen bu prosedürün yanında, Anayasa'da belirtilen diğer alanlarda ise, özel yasama prosedürlerinin uygulanması öngörülmüştür. Anayasa ayrıca, zorunlu ve zorunlu olmayan harcama ayırımı kaldırılarak AP'nin yetki alanının genişletilmesi ve bütçe prosedürünün, normal yasama prosedürü kapsamına dâhil edilmesi, AP'deki sandalye sayısının 2009 yılından itibaren en fazla 750 olacak şekilde artırılması, oybirliği ile karar alınması gereken alanların (dış politika, vergilendirme gibi) sınırlandırılarak aksi belirtilmedikçe, Bakanlar

Konseyi'nin, nitelikli oy çokluğu ile karar almasını (ancak söz konusu alanlarda Avrupa Konseyi oybirliği ile, nitelikli oy çokluğuna geçebilecektir), öngörmüştür.

AP'nin, zaman içinde ve mütemadiyen, Konsey ve Komisyon karşısında yetkilerini ve gücünü artırması, karar alma mekanizmalarında değişiklikler meydana getirmiştir. Özellikle eğitim alanı gibi ortak politika üretmek manasında sorunlu alanların Birliğin ilgi alanına daha fazla girmesi ve karar alma mekanizmalarında yaşanan bir takım sorunlar, Birliği farklı araçlar ve mekanizmalar oluşturmaya itmiştir. Birliğin eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi alanı gibi, özellikle ortak politika üretmenin sorunlu olduğu alanlarda politika oluşturma ve politikaların koordinasyonuna ilişkin kullanmaya başladığı yeni karar alma mekanizması ve aracı ise, 'açık koordinasyon metodu (AKM)', ya da bazı kaynaklarda yer aldığı şekliyle koordinasyon açık metodudur (open method of coordination).' AT veya AB Antlaşmaları içinde AKM'nin açık bir tarifi yapılmamıştır. Her ne kadar BK ve ESK gibi AB aktörleri, AKM'ye ilişkin bir tanımın AB Anayasası Taslağında yer alması yönünde zaman zaman çağrıda bulunmuşlarsa da bu çağrı, AKM'nin esnekliğini kaybetmemesi, sert bir kanun aracı haline gelmemesi ve geleneksel Topluluk araçlarına benzememesi için karşılıksız bırakılmıştır. AKM'nin ne olduğuna dair tanımların çoğu, Lizbon zirvesi sonuçlarında yer almıştır. Burada yapılan tanımlara göre AKM, en iyi uygulamaları yaymanın ve AB ortak hedeflerine doğru giderken daha fazla yakınlaşma sağlamanın aracıdır. Üye ülkelere kendi politikalarını oluşturmada yardım etmeyi amaçlayan AKM kısaca, Birlik için kısa, orta ve uzun vadede konmuş hedeflerin başarılması için zaman çizelgeleri de içeren kılavuz ilkeler belirlenmesi, mümkün olan yerlerde, en iyi uygulamalardan hareketle nitel ve nicel standartlar ve göstergeler oluşturulması, spesifik hedefler ve tedbirler belirlenerek ve ulusal ve bölgesel özellikler dikkate alınarak, AB kılavuz ilkelerinin bölgesel ve ulusal politikalara dönüştürülmesi, karşılıklı öğrenme sürecinin bir parçası olarak, periyodik izleme, değerlendirme ve emsal incelemesi yapılması gibi uygulamaları içermektedir (EC, 2000, par.37). ABA'ya kadar açıkça belirtilmeyen amaç, federal çizgiler üzerinde daha sıkı bir siyasi birliktelik olmuştur; bu amaca göre, ulusal kurumlar, politikalar ve vatandaşların daha fazla Avrupalılaşması beklenmiştir. ABA'nın ve içeriğinin Avrupa hükümetlerince onaylanması sırasında karşılaşılan büyük siyasi problemler, Monnet metodunun geleneksel amaçlarının terk edildiği ve prosedürlerinin sorgulandığı bir sürecin başlamasına yol açmış, 1990'ların sonuna gelindiğinde ise, dünyanın en büyük kapitalist piyasasından gelen baskılara karşılık olarak Topluluk metodu ortak politikalara karar vermek için bir formül olarak neredeyse tükenme noktasına gelmiştir. Topluluk metodunu yeni politika alanlarına da uygulamak, beyhude bir çaba olarak görünmeye başlanmıştır, zira AB hükümetleri eğitim, parasal alan ve göçmenlik alanları gibi siyasi olarak hassas alanlarda politikaları

yakınlaştırmak için baskıyla karşı karşıya kalmışlar ve Avrupa bütünleşmesi sürecinin bizzat kendisi yeni bir direnişle karşı karşıya gelmiştir. AB, eğitim, sosyal politikalar gibi bazı politika alanlarında geleneksel Topluluk metotlarından farklı metotları içeren yeni bir Avrupa Yönetişim (New Governance) sistemi geliştirmiş ve geliştirmeye devam etmektedir. Aslında bu yeni yönetişim şekli aynı zamanda, AB'nin doğal süreci içinde kendiliğinden gelişmek zorunda kalmıştır, zira AB genişlemeler sonrasında daha fazla anlayış ve uygulama çeşitliliğine, yeni karmaşık problem ve belirsizlik sahalarına doğru gittikçe, geleneksel metotlar ve bu metotlarla üretilen tek tip çözümler yeterli gelmemeye başlamıştır. AB, Birlik olma yönünde ilgilendiği alanların artmasıyla, henüz üyelerin egemenlik devrini gerçekleştirmedikleri ve kendi başlarına bile tam anlamıyla başarılı çözümler geliştirmedikleri eğitim, istihdam, sosyal politikalar gibi alanlara girmeye başlamıştır (Porte & Nanz, 2004, 267-288). Yeni politika alanlarının zorluğu, üye ülkelerin politikalarının çok farklı olması ve üyeler arasındaki genel manadaki çeşitlilik, Birliği, genel kılavuz çizgileri ve hedefleri belirlemekle beraber bu alanlarda, üye ülkeleri alacakları özel tedbirler veya uygulamalar konusunda serbest bırakmaya itmiştir. Zaten hukuki bir temele dayalı yetkilerinin dahi olmadığı eğitim gibi politika alanlarında AB'nin üye ülkelerin politikalarında söz sahibi olması ancak, AKM gibi yeni yönetim metotları ile mümkündür. Ayrıca, bu dönemde kamu yönetimine getirilen Yeni Kamu Yönetimi (New Public Management) gibi yaklaşımlar da, Birliğin AKM gibi yeni yönetişim ve politika yapma metotlarına yönelmesine katkıda bulunmuştur (Hastings, 2001). AB içindeki bu yeni yönetişim sistemi, kısaca geleneksel Topluluk Metotları içindeki değişik uygulamaları, sapmaları ve bu metotlara geliştirilen alternatif karar alma mekanizmalarını içeren bir yönetişim şeklidir (Scott & Trubek, 2002:1-18). Geleneksel Topluluk Metotları içinde, 'esneklik,' 'komitoloji,' veya karar alma sürecine farklı aktörlerin dâhil edilmesi gibi değişik uygulamalar olabileceği gibi, bu geleneksel metotlara, 'ortaklık (partnership),' 'sosyal diyalog (social dialog),' veya 'açık koordinasyon metodu' gibi alternatif mekanizmalar da geliştirilebilir. AB'ye ilişkin yapılan son yorumlar, AB politika yapma sürecinin, ilgili politika yapıcılar arasında yoğun bir etkileşim olduğu, ancak AB kurumlarının katılımının az olduğu hükümetler arası politikanın geri dönüşüne (intergovernmentalism veya bir çeşit transgovernmentalism) tanıklık yaptığını yönünde olmuştur. Diğer bir ifadeyle, Monnet'in daha sıkı bir birlik amacına hayat veren siyasi koşullar altında tercih edilen politika yapma metodu Topluluk metoduyken, yakın zamanlarda AKM ve politika transferi, hükümetler arası yaklaşıma yol açan yeni koşullar altında tercih edilen yeni metot olmuştur. AKM, 1990'ların ortalarından bu yana, AB içinde özellikle yüksek çıkarların, siyasi hassasiyetlerin söz konusu olduğu ve dolayısıyla ilerleme sağlamanın ve politika oluşturmanın zor olduğu alanlarda, uygulanmaya başlanan yumuşak bir politika yapma aracı olmuştur. Bu açıdan bakıldığında AKM, AB politika sürecindeki tıkanıklıklara

bir nevi çözüm sağlamış ve "ortak AB eylemi mekanizmalarına taze bir nefes getirmiştir" (Borrás & Jacobsson, 2004:187). Avrupa Para Birliği (APB) kapsamında ulusal politikaların koordinasyonu ve Amsterdam Antlaşmasının istihdama ilişkin bölümü, AB'de yeni yönetişimin ilk örneği olarak AKM'nin ilk uygulandığı alanlar olmuştur. Ancak Mart 2000 Lizbon zirvesine kadar AKM, bir Topluluk politika aracı veya yöntemi olarak resmi bir nitelik kazanmamıştır. Lizbon zirvesi, AKM'den genel ifadelerle bahsederken ilk defa, AKM'nin eğitim alanında da kullanılabileceğinden bahsetmiştir (Novoa & Lawn, 2002). Bu karar, Lizbon zirvesinin Avrupa bütünleşmesinin ekonomik ve içinde eğitiminde yer aldığı sosyal yönlerini bir arada düşünme niyetinin bir sonucu olmuştur; zira bireysel ve sosyal kimlikleri oluşturma ve genç insanları geleceğin iş piyasalarına hazırlama işlevlerinin yanında eğitim, AB'nin sadece en dinamik ekonomi değil, sosyal manada da en kaynaşık toplumu olma hedefinin gerçekleşmesinin de en önemli aracıdır. Lizbon zirvesi çağrıları, AB'nin ülkelerin, daha önce hayal edilebilmesi zor bir şekilde, ulusal eğitim sistemlerine kısmi de olsa müdahale etmesinin yolunu açmıştır. Mart 2000'deki Lizbon Zirvesinde AB'nin 2010'a kadar dünyanın en rekabetçi bilgi temelli, dinamik ekonomisi olması hedefi konmuş ve bu hedefleri gerçekleştirmenin yöntemi de, AKM olarak belirlenmiştir. Bu zirveden sonra yapılan Stokholm Zirvesinde ise AB hükümet ve devlet başkanları, hedeflere ulaşılması için alınan kararların ivedilikle uygulanması ve ilerlemenin yavaş olduğu alanlara ivme kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Mart 2004 Brüksel Zirvesinde, Konseyin talebi üzerine Komisyon tarafından Lizbon hedeflerine yönelik sağlanan gelişmenin tespit edilmesi için, Wim Kok başkanlığında bir Yüksek Düzey Grup tarafından Lizbon hedeflerine yönelik sağlanan gelişmenin tespit edilmesi öngörülmüş, Mayıs 2004'te çalışmalarına başlayan Grup, yaptığı altı toplantı sonrasında 3.11.2004 tarihinde raporunu Komisyona sunmuştur. Grup raporunda, Lizbon hedeflerinin yakalanamayabileceğini, Avrupa Sosyal Modelinin başarılabilmesi için üye ülkelerin yüksek kalkınma ve istihdam hedeflerini gerçekleştirmeleri, Komisyon ve üye ülkelerin çabalarını artırmaları ve Birlik içindeki sosyal tarafların ve vatandaşların değişim sürecine dâhil edilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. 2005 Avrupa Konseyi Zirvesinin, mesleki niteliklerin karşılıklı olarak tanınması, hizmetlerin serbest dolaşımı önündeki engellerin kaldırılması, hayatboyu öğrenme stratejilerinin benimsenmesi gibi bir dizi tedbir içeren bir eylem planı üzerinde anlaşması tavsiyesinde bulunan Grup raporunda ayrıca, Komisyonun hedeflere ve bu kapsamda 14 göstergeye ulaşma yönünde üye ülkelerin gösterdikleri ilerlemeleri gösteren bir tablo hazırlamasını, ilerleme sağlayanların takdir edilmesi, geride kalanların ilan edilmesini tavsiye etmiştir. Rapor kısaca Lizbon stratejisinin başarılmasının, her ülkede sağlanan başarıya bağlı olduğunu, hiçbir AB metodunun veya prosedürünün bu basit gerçeği değiştiremeyeceğini ifade etmiştir. 2005 Avrupa Konseyi Zirvesi, üye ülkelerin yapacakları katkıyı artırmak adına, yeni bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu

yaklaşıma göre Zirvede kabul edilen Kapsamlı Ekonomik Politika Kılavuz İlkeleri ve İstihdam Kılavuz İlkelerinden oluşan bir dizi kılavuz ilkeden hareketle ülkeler, kendi sorumluluklarını belirleyecekler, ulusal reform programlarını hazırlayacaklar ve Komisyona göndereceklerdir. Komisyon ise bu raporlar temelinde sağlanan ilerlemeleri inceleyecek ve her üç yılın sonunda bu ulusal reform programları yenilenecektir (EC, 2005:12-14). Diğer bir ifadeyle bütün bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için benimsenen yöntem AKM olmuştur.

Geleneksel Topluluk Metotlarına karşı geliştirilen AKM gibi alternatif metotları, geleneksel politika yapma ve yasama metotlarından ayıran bazı ortak özellikler vardır. İlk özellik, bu metotların sadece hükümetin farklı seviyelerindeki aktörler arasında değil ayrıca, hükümetlerle hükümet dışı veya özel sektörden aktörler arasında da koordinasyon gerekliliğine dayanıyor olmalarıdır; diğer bir ifadeyle ulusal politika yapma süreci ile AB düzeyinde işbirliği veya benzer şekilde, ortak eylem ile ülkelerin bağımsız eylemleri arasında bağlantı kurmalarıdır. Bu metotların kullanıldığı durumlarda hedef tek ve ortak bir AB politikası veya modeli yaratmak yerine, ulusal politikaların koordinasyonu ve desteklenmesidir. Böylesi aşağıdan yukarıya işleyen katılımcı karar alma veya politika belirleme şekli, yukarıdan aşağıya işleyen geleneksel metotlardan farklıdırlar. Bu açıdan bakıldığında AKM, AB'ye getirilen demokrasi ve meşruiyet eleştirilerini de bir nebze telafi edecek olan bir politika yapma ve karar alma mekanizması olmuştur. İkinci özellik, AKM gibi yeni yönetişim metotlarının, yukarıdan aşağıya düzenleyici mekanizmaların sınırlılıklarını fark ederek, mümkün olduğunca çok aktörü sürece dâhil etmeleri ve katılımın yüksek olduğu böylesi bir süreçte, karşılıklı öğrenme, yeni bilgilerin öğrenilmesi, en iyi uygulamaların görülmesi, performansların kıyaslanabilmesinin mümkün hale gelmesidir. Üçüncü özellik ise, AKM gibi metotların, sert kanunlara, aşırı biçimci kurallara dayanmak yerine, değişikliklere hızlı bir şekilde adapte olmalarına, çeşitliliğe, düşünce ve çözüm zenginliğine imkân veren, üye ülkelerden gelen bilgilerin kullanılmasına ve çözümlere dâhil edilebilmesine imkân veren, daha esnek, değiştirilebilir standartlara, açık uçlu yumuşak kanun araçlarına dayanıyor olmalarıdır. AKM, geleneksel hukuki araçlarla kıyaslandığında daha 'yumuşak kanun' araçlarını kullanarak, AB içindeki farklı bir dizi politikanın koordinasyonunu ve etkinliğini artırmayı hedefleyen bir politika aracı olarak, bir taraftan AB'nin Anayasal ve hukuki çerçevesinin ve yapısının sınırlılıklarını ve kısıtlamalarını aşmaya çalışırken, öte taraftan da eğitim de dâhil olmak üzere sosyal politikaların oluşturulmasını ve yönetilmesini de köklü bir biçimde değiştirmektedir. AB içindeki sosyal politikalar, ekonomik alanlarda sağlanan gelişmelerin oldukça gerisinde kalmıştır, zira ülkeler arasında çok çeşitli politikalar ve uygulamalar vardır ve ülkeler sosyal politikalarının yakınlaştırılması veya uyumlaştırılması konusunda isteksizdirler veya direnç göstermektedirler. Genişlemeler, özellikle

de daha belirgin olarak 2007'deki genişlemeden sonra üye ülkelerin politikaları ve uygulamaları arasındaki karmaşa, çeşitlilik, ülkelerin sosyal politika alanlarındaki AB hedeflerine ulaşabilmesini veya taahhütlerini yerine getirmelerini daha da zor hale getirmiştir. Öte yandan ABA ile eğitim ve Amsterdam Antlaşmasının imzalanması ile sosyal politikaların Birliğin etki alanına dâhil edilmesiyle birlikte, AB'nin eğitim ve diğer sosyal boyutları daha fazla gündeme girmeye başlamıştır. Bu noktada AKM, doğrudan bir mevzuat uyumlaştırma veya kurumsal yapıların yakınlaştırılması yerine, öncelikleri, çıktıları ve eylem çerçevesini uyumlaştırmanın ve sorunlu politika alanlarında ortak Avrupa hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlamanın esnek ve pratik bir yolu olarak ortaya çıkmıştır (Zeitlin&Pochet, 2005:41). AKM'nin hangi alanlarda uygulanacağı, çoğunlukla AB tarafından belirlenir. Eğitim de AKM'nin kullanılacağı alanlar arasında sayılmıştır. Eğitim alanı ve dolayısıyla yabancı dil eğitimi alanında AB, geleneksel Topluluk metotlarından ziyade AKM'yi kullanmaktadır. Bu durumun en önemli nedeni, AB Antlaşmalarının ortak bir eğitim politikası öngörmemiş olması, bu manada üye ülkeler arasında bağlayıcı bir uyumlaştırmanın gerekmemesidir. Diğer önemli bir neden ise, eğitim alanının ülkelerin kendi tasarruflarında tutmak istedikleri bir alan olması, dolayısıyla bu alanda Birlik üst kurumlarının karar almasına ilişkin bir egemenlik paylaşımını veya yetki devrini yapmamış olmalarıdır. Eğitim alanının Birliğin son dönemde ilgilenmeye başladığı bir alan olması nedeniyle, karar alma mekanizmalarının tam manasıyla oturmamış olması, Birliğin daha çok ekonomi ile olan ilişkisi ve ekonomik hedefler bağlamında yaratacağı sonuçlar ve katkılar üzerinden eğitim alanıyla ilgileniyor olması gibi bir dizi başka nedenden dolayı da Birlik, bu alanda geleneksel, bağlayıcı, sert kanun araçlarını kullanmak yerine, işbirliğine yönelik olarak geliştirilen AKM gibi daha yumuşak kanun araçlarını kullanma eğiliminde olmuştur. Nitekim AB, ortak mevzuat oluşturamadığı yerlerde AKM'yi kullanmak yoluyla ortak hedefler koyarak ve üye ülkeler arasında iyi ülkelerdeki başarının yakalanması için emsal baskısı yaratarak, eğitim alanını idare etmektedir. AB içindeki eğitim politikaları hala 'yerindenlik,' 'sınırlı yetkiler' ve 'orantılılık' ilkeleri ile yönetilmekte ve bu ilkeler AB'nin üye ülkelerin eğitim sistemlerinin örgütlenmesine, içeriğine ve eğitim politikalarına müdahale etme imkânını ortadan kaldırmaktadır. AB'nin eğitim alanına müdahalesi veya yapacağı katkı, ABA 149'uncu maddede ve AB Anayasası 16'ncı maddede, kaliteyi sağlamak, işbirliğini teşvik etmek, ulusal eylemleri desteklemek ve tamamlamak ve üye ülkelerin kendi eğitim sistemlerinden sorumlu oldukları ilkesine saygı duymak olarak tanımlamıştır; dolayısıyla AB kurumlarının, üye ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde yasal yetkileri yoktur. Avrupa'daki kültürel ve dilsel çeşitlilik ve bu çeşitliliği korunmasına yapılan vurgu da, eğitim politikalarında bir uyumlaştırmayı veya müdahaleyi engelleyen diğer bir unsurdur. Böyle bir durumda AKM, AB'nin sınırlı yetkiye sahip olduğu ve meşruiyet eleştirilerine hedef olduğu alanlarda alternatif bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Zeitlin &

Pochet, 2005). AKM, önemli politika konularını bir taraftan AB gündeminde ve düzeyinde tutma imkânı verirken, diğer taraftan da bu alanların üye ülkelerin egemenlik sahalarında kalmalarına imkân vermektedir. Bu açıdan bakıldığında AKM'nin 'yerindenlik (yetki ikamesi) ilkesi' ile de bağdaştığını ve uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. AKM'nin sağladığı avantajlardan birisi de, ekonomi gibi bazı diğer politika alanlarında olduğu gibi Almanya ve Fransa gibi belirli güçlü ve egemen ülkelerin dayatmalarından uzak, ülkelerin ana hedefler doğrultusunda kendi hedeflerini belirleyebilmesidir (Pochet et al., 2001); nitekim özellikle eğitim ve diğer bazı sosyal politika alanlarında durum böyle gelişmiştir. AKM, yetkinin münhasıran üye ülkelere ait olduğu politika alanlarında da AB'nin devreye girip, politikaların AB düzeyinde koordinasyonu için eyleme geçmesine de imkân tanımaktadır. AKM, sadece eğitim gibi stratejik sosyal politika alanlarında üye ülkeler arasında yakınsama sağlamaya çalışmasıyla değil, ayrıca ulusal politikaları ve politika yapma süreçlerini de AB düzeyine taşımaya çalışmasıyla da ilginç bir politika aracı olmuştur. AKM, uygulandığı politika alanına göre farklılıklar gösterebilmektedir; bu nedenle tek bir AKM'den ziyade, zamana ve politika alanına göre değişen AKM'lerden bahsetmek mümkündür. Nitekim AB'nin farklı politika alanlarında, farklı AKM'ler uygulanmaktadır. Bu türden değişik uygulamalar olsa bile yine de AKM tiplerinin bazı ortak özellikleri vardır. İlk özellik, birincil veya ikincil mevzuat içinde yer alan AB Anlaşmaları, Direktifler gibi sert kanun araçlarından ziyade, örneğin eğitim alanında Komisyonun yayınladığı, ancak üye ülkelerin uymak zorunda olmadıkları, eğitime ilişkin raporlar, tavsiyeler, görüşler, ortak bildiriler gibi bağlayıcı olmayan yumuşak kanun araçlarına dayanıyor olmasından dolayı, AKM'nin esnek bir düzenleyici araç olmasıdır (Alexiadou, 2007:102-116; Lange&Alexiadou, 2007). Geleneksel Topluluk metotları sonuç itibarıyla bağlayıcı, resmi sonuçlar üretirken, AKM sonunda, Direktif, Tüzük gibi bağlayıcı ikincil mevzuat metinleri ortaya çıkmaz; öte yandan yumuşak kanunlar, AB'nin bir politika alanında sert kanunlar çıkarmadan önceki aşamada kullandığı araçlar olmuşlardır. Yumuşak araçların diğer bir kullanılma amacı ise, mevcut olan sert kanunların yorumlanmasına ve uygulanmasına yardım etmektir. AKM emsal baskısı ve ikna yoluyla benzer sonuçlara ulaşmaya çalışır. AKM'nin diğer bir özelliği ise, sürece katılan aktörlerin çeşitliliğidir. Geleneksel metotlarda, Komisyon yasama sürecini başlatır, yine geleneksel AB kurumları devreye girer, Konsey ve AP ortak karar prosedürü içinde beraberce karar alırlar ve AP'nin veto hakkı bulunmazken, yumuşak kanun araçları, genellikle bakanlar Konseyi veya AB Konseyinin bir politika alanına ilişkin inisiyatiflerinden yola çıkılarak oluşturulur; bu durum ise üye ülkelerin politika oluşturma sürecine daha fazla katılmalarını sağlar ve Birliğin hükümetler arası niteliğini daha fazla ortaya çıkarır (EC, 2001: 21-22). AKM, politika oluşturma sürecinde sadece Komisyon, Konsey, BK ve ESK gibi geleneksel AB aktörlerinin değil, özel sektörden aktörler, akademisyenler, çıkar grupları,

sendikalar gibi değişik tarafların da sürece dâhil olmasını sağlar; bu nedenle AKM, sadece ulus üstü AB yapılanmasının bir ifadesi olmaktan ziyade, bir çok farklı aktörün devreye girdiği ve sesini duyurduğu bir yönetişim aracı olarak ön plana çıkar. Bu karar verme sürecinin en üstünde yer alan AB Konseyi, hedefleri belirler, daha sonra AKM'nin uygulanacağı her alt politika alanında alt hedefler belirlenir. Daha sonraki süreçte alt Komiteler, Komisyon'un tavsiyeleri doğrultusunda, hedeflere ilişkin göstergelerin ve kıyaslama değerlerinin belirlenmesi gibi konunun teknik boyutu üzerinde çalışırlar. Komisyon, AKM'nin çeşitli politika alanlarına uygulanmasında koordinasyon görevi görür, Konseyin belirlediği hedeflere ilişkin öneriler oluşturur, politika alanına ilişkin en iyi uygulama örneklerinin değişimine aracılık eder, uygulamaya destek olur ve izler. Bu süreç içinde, ilgili politika alanında AB düzeyinde ortaya konan hedeflere ulaşılabilmesine ilişkin olarak üye ülkeler, kendi ulusal veya bölgesel alt hedeflerini koyabilirler ve üye ülke içindeki hükümet dışı kuruluşlar, sosyal taraflar, STK'lar gibi birçok aktör veya çıkar grubu, AB stratejilerinin uygulanmasında veya AB hedeflerine ilişkin alt hedeflerin belirlenmesinde rol oynayabilirler. Yakın zamanda Komisyon eğitim ve öğretim alanında uzmanlardan oluşan bir 'uzmanlar ağı (network of experts)' oluşturmuştur. Eğitime ilişkin kurulan ağlardan bazıları, eğitim alanının sosyal yönleri üzerinde dururken, bazıları ise eğitim politikaları ve reformlarının sosyal ve ekonomik yönleri hakkında Komisyona tavsiyelerde bulunurlar. Bu uzman ağlarının çoğu, genellikle üye ülkelerden gele akademisyenlerden oluşur. Politika oluşturma sürecine ülkelerden gelen akademisyen ve uzmanları katılması, Komisyona meşru temele dayanan ve gerekçeleri olan politika girişimleri başlatmasında yardımcı olur. Bu sürece katılan aktörlerin sayısı ve çeşitliliği, katılımcı bir toplum yapısına sahip olunup olunmadığı, sosyal diyalog geçmişinin olup olmadığı gibi faktörlere bağlı olarak, ülkeden ülkeye değişir (Biagi, 2000). AKM'de AB, ulus üstü bir yapı gibi, üye devletlerin hedeflere ulaşmak için uyguladıkları ulusal politikalara veya ulusal uygulamalara karışmaz. AKM'nin diğer bir özelliği ise "dönüşümlü" (Chassard, 2001; Lange&Alexiadou, 2007) bir araç olmasıdır. Yumuşak kanun araçlarının, yeni gelişmeler ışığında gözden geçirilmeleri, düzenlenmeleri, sert kanun araçlarına kıyasla daha kolaydır; nitekim AKM'nin uygulandığı politika alanlarında yeni bir bilgi veya uygulama olduğunda, politikaların tekrar gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi mümkündür. AKM'nin en önemli ayaklarından birisi de, 'politika öğrenme' sürecidir. Eğitim politikaları alanında da politika öğrenme süreci giderek yaygınlık kazanmaya başlayan bir uygulamadır. AB içinde de eğitimdeki en iyi uygulamaların ve politikaların paylaşıldığı, karşılıklı öğrenildiği bir politika süreci mevcuttur ve Komisyon, ülkelerin diğer ülkelerdeki uygulamalardan dersler almalarını ve kendi uygulamalarına yansıtmalarını cesaretlendirmektedir. Nitekim Komisyon, özellikle yayınladığı ilerleme raporlarında, bu hususu özellikle dile getirmiştir (EC, 2006:11). Bu amaçla 2003 yılında, belirli politika alanlarına ilişkin

hedeflere yönelik olarak sağlanan ilerlemeleri kıyaslamakta kullanılacak olan, bir iyi uygulamalar veritabanı oluşturulmuştur. Bu karşılıklı öğrenme süreci ve veri tabanı, basit anlamda ve sonuç vermeyecek şekilde politikaların taklit edilmesinin ötesinde, AB ülkelerinin kendi aralarında anlamlı kıyaslamalar yapmasına imkân vermeyi amaçlamaktadır. Ayrıca iyi uygulamaların sergilenmesi ve yayılması, diğer üye ülkeler üzerinde de gayri resmi anlamda da olsa bir baskı oluşturmaktadır. Yine bu kapsamda Komisyon 2006'dan itibaren, Eğitim ve Öğretim 2010 Programı kapsamında, 'zümreler (clusters)' ve 'emsal öğrenme aktiviteleri (peer learning activites)' grupları oluşturmuştur. Yüksek öğrenim, öğretmenler ve eğitmenler, kaynakların en iyi kullanılması, matematik, fen ve teknoloji, hayat boyu öğrenmeye ulaşım ve sosyal dahil etme, anahtar yenilikler, bilgi ve iletişim teknolojileri, öğrenme çıktılarının tanınması alanlarında çalışmak üzere 8 adet olarak kurulan ve 2005 yılında pilot olarak denenmeye başlanan zümreler, belirli bir politika alanında birbirlerinden öğrenme ve uygulamalarından yararlanma iradesi ve isteğine sahip olan ülkelerin belirli gruplar içinde gönüllü olarak toplanmasından ibarettir (EC, 2006:6). Eğitim alanındaki bu politika öğrenme ve karşılıklı değişim süreci sonrasında, AKM'nin önemli bir aracı ve diğer ayırıcı bir özelliği olan bir dizi standartlar ve göstergeler ortaya çıkmıştır. AKM prosedürlerinde ilk olarak, ortak ana hedefler ve kılavuz çizgileri ulusal politikalara aktarılır; ikinci olarak bu hedeflerin gerçekleştirilmesine ilişkin periyodik izlemeler, değerlendirmeler yapılır ve diğer ülkeler gelişmeyi izleyerek karşılıklı bir öğrenme sürecine girilir; ve son olarak, en iyi uygulamaların kıyaslanması için göstergeler ve kıyaslama değerleri veya standartlar geliştirilir. Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımının da önemli bir aracı olan ve AKM'yi diğer metotlardan ayıran diğer bir özellik olan bu göstergeler ve kıyaslama değerleri, ortak hedeflere ulaşma ve yakınlaşma manasında ülkeler üzerinde baskı yaratır, karşılıklı öğrenme imkanı sağlarlar (Arrowsmith et al., 2004:311-328). Standartlar, üye ülkelerin ulaşmak zorunda oldukları somut hedefler olmayıp, ortalama performansa ilişkin referans değerlerdir ve ortak hedeflerin başarılmasına dönük olarak en iyi uygulamaların tanımlanmasında kullanılırlar, öte yandan Avusturya ve Hollanda gibi bazı ülkeler bu standartları somut hedefler olarak benisemişlerdir (Lange & Alexiadou, 2007:4). Standartlar, görünür olmakla şeffaflık sağlarlar ve meşruiyet ve destek kazanırlarken (EC, 2002; EC, 2003) göstergeler, üyeler arasındaki farklılıkların ortaya konması ve politikaların değişimine imkân vermek amacıyla kullanılırlar; diğer bir deyişle göstergeler, politika öğrenme sürecini temellendirir, hızlandırır ve kolaylaştırırlar (EC, 2004:11). Komisyon, eğitimin çıktılarının ölçülebilir, kıyaslanabilir olduğu ve ölçülmesi, kıyaslanması gerektiği yönündeki inancının ifadesi olarak, her sene eğitim alanında ülkelerin sağladığı nicel ve nitel ilerlemeleri gösteren ve kıyaslayan raporlar yayınlar ve bu kıyaslamalar, ülkeleri Komisyonun belirlediği istikamette politikalar üretmek, diğer ülkelerin en iyi uygulamalarını almak ve benzeşmek yönünde baskı altında

bırakırlar. Bu benzeşme süreci ise, politikaların ortaklaşması ve sorun çözme kapasitesinin ve yetkisinin ulusal düzeyden Birlik düzeyine taşınmasına yol açar.

Eğitim gibi zor alanlarda Birliğin kararlar alabilmesine imkan vermiş olmakla birlikte AKM'ye bir takım eleştiriler de getirilmiştir. AKM'ye getirilen ilk eleştiri, AKM'nin uygulandığı politika alanlarını kuralsızlaştırdığıdır; zira AKM geleneksel Topluluk metotlarının bağlayıcılığı ve zorlayıcılığına sahip değildir ve bu durum heterojen bir yapının çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle AKM'nin kısmi ve sınırlı bir Avrupa sosyal modelini teşvik ettiği eleştirisi yapılmıştır. Aslında AKM'nin ortaya çıktığı ortam ve şartlar da, böyle bir eleştiriyi haklı göstermektedir; zira 2004 yılındaki Kok raporu sonrasında AB'nin ilgisi, tekrar ekonomik hedeflere kaymış, diğer sosyal politika alanlarındaki hedefler geri plana itilmiş ve AKM, daha çok ekonomik hedeflerin gerçekleşmesine hizmet edecek, daha az oranda ise sosyal hedeflere hizmet edecek olan bir metot olarak ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle AKM, eğitim ve diğer sosyal politika alanlarını, ekonomik alana hizmet ettirebilmek için var edilmiştir. AKM, kullandığı yumuşak kanun araçlarının, Birliğin hedeflerin gerçekleştirilmesine ilişkin bağlayıcı, resmi kararlar almasına engel olması yüzünden de eleştirilmiş ve Birliğin bu alanlarda savunduğu değerlerin inandırıcılığının da sorgulanmasına neden olmuştur; zira eğitim gibi alanlarda bağlayıcı olmayan ve sert hukuk araçlarını kullanmayan AKM'nin kullanılması, Birlik vatandaşları açısından sadece bağlayıcı oldukları zaman anlam kazanan ve etkili olan sosyal politikalara ilişkin ideallerin, AB için önemli olmadığı veya AB'nin bu ideallere ilişkin taahhütlerden geri adım attığı şeklinde yorumlanmış ve algılanmıştır. Bu açıdan bakıldığında AKM'nin aslında bir kuralsızlaştırma aracı olduğunu söylemek de mümkündür. AKM gibi yumuşak yönetişim araçlarının kullanılması ayrıca, eğitim gibi sosyal politika alanlarında sert kanun maddelerinin benimsenmesini ve kabul edilmesini de zorlaştırmıştır (Trubek&Trubek, 2006; Zeitlin&Pochet, 2005). Bu nedenlerle AKM'nin, Avrupa sosyal modeli ve hedefleri için iyi bir yöntem olmadığı, aslında Avrupa iç pazarının inşa edilmesine yönelik neo-liberal politikaların ve yaklaşımın bir aracı olduğu eleştirileri yapılmıştır; diğer bir ifadeyle AKM, geleneksel ulus devletin belirli alanlardan elini çekmesinin, diğer bir ifadeyle neo-liberal politikaların bir ifadesi ve aracı olarak görülmüştür. Bu eleştiriyle bağlantılı diğer bir eleştiri ise, AKM'nin ekonomi ve iş dünyasının yöntemlerini, söylemlerini kullanıyor ve bu alanlardaki hedeflere, politikalara hizmet ediyor olduğudur (Dale&Robertson, 2006). Yine bu eleştiriye göre AKM, eğitim gibi sosyal politika alanlarındaki hedeflerin gerçekleştirilmesiyle, bu hedefler ancak ekonomi ile bağlı olduğu oranda ilgilenmektedir; diğer bir ifadeyle AKM, sadece eğitimle ilgili hedeflere odaklanmaktan ziyade, AB vatandaşlarını geleceğin rekabetçi pazarlarında ayakta durmalarını sağlayacak becerilerle donatmak üzerine odaklanmaktadır. Özellikle eğitim

politikasında bu durum daha da belirgin hale gelmektedir; nitekim eğitim politikalarının gidişatını etkileyen en önemli belirleyicilerden birisi, AB istihdam politikaları ve stratejisidir. Eğitim alanında AKM aracılığıyla belirlenen politikalar ve alınan tedbirlerin, tamamen eğitimle alakalı olmadığını, sosyal boyutlarının sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu eleştiriyi doğrulayacak şekilde eğitim alanına ilişkin bir çok AB raporu, eğitimi, iş ve ekonomi dünyaları ile ilişkilendiren ifadeler taşımakta veya bu alanlardan taraflar eğitim politikalarının oluşturulma sürecine dâhil edilmektedir. Benzer şekilde bu raporlarda yer alan eğitim alanına ilişkin göstergeler, cinsiyet ayırımı, okullaşma ve okuldan ayrılma oranları gibi eğitimin sosyal boyutlarından ziyade, eğitimin ekonomik dışsallıklarını ve diğer ekonomik boyutlarını ele almaktadırlar. Bu eleştiri açısından bakıldığında OECD'nin raporlarında kullandığı göstergelerin veya PISA gibi uygulamalarının sosyal boyuta çok daha önem verdiğini veya bizatihi eğitimle daha fazla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. AKM aracılığıyla oluşturulan eğitim politikalarının, sosyal ve eğitimle ilgili olan boyutunu artırmak için, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü bazı tedbirler almış ve örneğin eğitimin sosyal boyutları üzerinde çalışan bir uzmanlar ağı oluşturmuştur. Bu uzmanlar ağının varlığı ayrıca, ülkelerden gelen katılım nedeniyle oluşturulan politikalara meşruiyet de kazandırmaktadır. AKM sadece sosyal yönünün eksikliği nedeniyle değil, yasal düzenlemelerin temelinde yatan geleneksel değerleri saptırmakla da eleştirilmiştir. AKM, en iyi uygulamaların değişimi, standartlar, göstergeler gibi yönetişim araçlarından oluşur ve bu nedenle, yeni kamu yönetimi anlayışının yaklaşımlarını kullanır; öte yandan böyle bir yaklaşım, güçler ayrılığı ve bu güçlerin hukukun üstünlüğü ilkesi altında işlemesi gibi hukuk doktrinleri ile bağdaşmaz; diğer bir deyişle AB kurumlarının güçler ayrılığına göre işlemesine engel olur; zira hukukun üstünlüğünü sağlayacak sert kanunlar burada yoktur. AKM ayrıca, AB kurumlarının yetkilerini kullanmasına ilişkin şeffaflık, hesapverebilirlik gibi hukuksal değerleri zayıflatma potansiyeline sahip olmakla eleştirilmiştir; zira belirli usuller ve kalıplar içinde düzenleme ve politika yapılmasını öngören geleneksel metotların aksine, politika oluşturma sürecine çok sayıda aktörün katılması, düzenlemelerin, politikaların ve kuralların sık sık yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesine imkân vermesi, AKM yoluyla politika oluşturma sürecinin şeffaflığını ve hesapverebilirliğini zayıflatır ve yapılanlardan sorumlu olan ve hesap verecek olan kişi ve kurumların bulunmasını zorlaştırır. Nitekim geleneksel metotlarda, yapılan düzenlenmelere ilişkin üye ülkeler ve AB kurumları, ATAD veya ilk derece mahkemesi önünde hesap verecek aktörlerken, AKM'nin kullanıldığı düzenlemelerde bu hesabı kimin vereceği bir soru işareti haline gelebilmektedir (Trubek & Trubek, 2006).

AKM, çeşitli AB belgelerinde de ifade edildiği üzere, eski AB yönetim şeklinin yerini alan AB yönetişiminin geliştirdiği araçlardan birisi olmakla birlikte, bazılarına göreyse aslında, mevcut AB

politika yapma metotlarının eksikliklerini gideren ve telafi eden bir araçtır. AKM'nin yeni bir araç olup olmadığına dair soru işaretleri mevcuttur. Zira geleneksel metotların kullandığı sert kanunlar, çeşitli yollarla yumuşatılabilir veya AKM'nin kullandığı yumuşak kanunların etkisi çeşitli şekillerde sertleştirilebilir (Lange, 1999; Armstrong, 2006:87); diğer bir ifadeyle sadece yumuşak kanunlar kullanıyor diye AKM, yeni bir araçmış gibi gösterilemez. İçerik olarak bakıldığında da AKM'nin, aslında yeni bir şey getirmediğini, bildik, tanıdık fikirleri dayattığını görmek mümkündür. En fazla eleştirilen hususlardan birisi ise, AKM'nin sosyal boyutlardan ziyade, ekonomik boyutlar ve gündemler içermesidir. Nitekim ilk olarak ekonomik politikaların koordinasyonunda ve APB'nin oluşturulmasında kullanılan AKM, Avrupa İstihdam Stratejisi ile çok yakınan alakalı olup, bir çok AB belgesi ve raporunda ekonomik politikalar, eğitim politikalarının belirlenmesinde belirleyici aktör olarak görünmektedirler. Ekonomi ve iş dünyasından bu denli fazla aktörün rol alması ise, eğitim politikalarını tamamlayıcı etkiler yaratmak yerine marjinalize etme sonucunu yaratma ihtimali taşımaktadır (Alexiadou, 2005). AKM bazılarına göre aslında, ülkelerin eğitim alanında egemenliklerini üst yapıya devrettikleri bir politika aracıdır (Charlier & Croche, 2005:8); zira AKM aracılığı ile oluşturulan standartlar, göstergeler ve bunlar üzerinden ülkeler üzerinde oluşturulan gayri resmi baskı, bir zaman sonra resmi bir baskıya dönüşüp, bağlayıcı bir karar metni olarak çıkabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında AKM, geleneksel metotlardan çok da farklı olmayan ve geleneksel Topluluk metotlarının daha uzun zaman alan ve dolaylı bir versiyonu gibi de görünmektedir. AKM'ye getirilen eleştirilerden birisi de, kıyaslama göstergelerinin ve değerlerinin, politikalar, stratejiler ve hedefler çok fazla göz önünde bulundurulmadan belirlendiği, hedeflerin ve kıyaslama değerlerinin bilimsel bir inceleme yapılmadan siyasi müzakereler ve pazarlıklar sonrasında oluşturulduğu, her politika alanına özgü kurumsal, toplumsal, kültürel özellikler göz önünde bulundurulmadan hazırlandığıdır. Nitekim güçlü ülkeler genellikle kendi yüksek standartlarını AB düzeyine taşımaya çalışırken, daha zayıf ülkeler yüksek düzeyde bir standartlaşmayı veya yüksek hedefler konmasını pek istemezler; sonuç olarak bir siyasi pazarlık süreci başlar ve gerçekten de olması gereken standartlar ve hedeflerden uzaklaşılarak, üzerinde asgari müşterekte buluşulmuş ve pazarlık edilmiş standartlar ve hedefler belirlenir, bu durum ise en etkin politikaların ve buna bağlı hedeflerin oluşturulmasını engeller. Bu eleştiri, ülkelerin kendi dillerini ön plana çıkarmak istemelerinden dolayı, yabancı dil eğitimi politikaları alanında AKM'nin kullanılmasına ilişkin olarak da yapılabilir. Bu eleştiriye paralel diğer bir eleştiri ise, AKM sürecinin siyasi bir sürece dönme ihtimalidir. AKM ifadesindeki 'koordinasyon' kelimesi, bu sürecin siyasi bir sürece ve çıkarların maksimize edilmeye çalışıldığı bir sürece dönüşmesini engellememektedir. AKM'nin bu siyasileşme tehlikesinden uzak durup duramayacağı ise kuşkuludur. Nitekim özellikle alt tabakalarda, karşılıklı bir

öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleştiğine dair pek fazla bir ipucu yoktur. Bu nedenle eğitim politikalarının oluşturulmasında AKM'nin etkisinin aslında beklenildiği gibi olmadığı, tam olarak bir karşılıklı öğrenme sürecinin gerçekleşmediği ve bu alandaki politikaların yukarıdan aşağıya doğru bir şekilde oluşturulduğu iddia edilmektedir (Alexiadou & Jones, 2001). Bahsedilmesi gereken diğer bir husus ise, özellikle eğitim gibi politika alanlarında, karşılıklı öğrenme sonucu politika transferinin, diğer alanlarda olduğu kadar kolay olmadığı, politikaların, ülkenin gerçeklerinden soyutlanarak bütün halinde transfer edilemediğidir. Diğer bir deyişle, karşılıklı öğrenme sonunda politikayı taklit edecek veya transfer edecek olan tarafın, politikayı yeniden inşa etmesi gerekir. Diğer eleştirilen bir husus ise, AKM sürecinde kullanılan en iyi politika veya uygulama örneklerinin, zengin veya egemen ülkelerden alınıyor olmasıdır. Çoğunlukla zengin ve güçlü ülkeler reforma ihtiyaç duymayan ülkeler olarak görülürken, güçsüz ve fakir ülkelerin ise reforma ve yeni politikalara ihtiyaç duyduğu düşünülür. Böyle bir durumda, bütün ülkelerin eşit statüde olduğu ve karşılıklı öğrenmenin gerçekleştiği bir süreçten ziyade, basit ve geleneksel bir biçimde politikaların transfer edilmesinden, hatta dayatılmasından bahsetmek gerekir. Yani güç ve zenginlikteki asimetri, AKM'ye ve karşılıklı öğrenme sürecine yansır ve süreç çoğunlukla siyasi bir süreç haline gelir. AKM'nin yabancı dil eğitimine ilişkin olarak kullanılmasında da aynı şey söz konusudur. Dil eğitimi alanı, ülkelerin özellikle kendi dillerinin öğrenilmesini istemelerinden veya başka dillerin kendilerinkinden daha fazla ön plana çıkmasını istememelerinden ve de dilin kendisine ait hususiyetlerden dolayı AKM'nin yabancı dil öğretimi anlamında çok etkili sonuç vermeyeceği bir alan olabilir. Özellikle dil eğitimi konusunda, AKM sürecinin çok kolay bir şekilde siyasi bir sürece dönüşme ihtimali her zaman mevcuttur. Diğer bir eleştiri ise, AKM çatısı altında oluşturulan standart ve göstergelerin, yabancı dil öğretimini de kapsayacak kadar alt gösterge ve standartlara indirgenmemiş olmasıdır. Var olan standart ve göstergeler de, yabancı dil bilgisine veya yabancı dil eğitiminin gerçek çıktı ve sonuçlarına ilişkin değildir. Örneğin, yabancı dil eğitimi alan öğrenci sayısı, yabancı dil öğretmeni sayısı veya yabancı dil ders saatleri bir gösterge olarak yabancı dil eğitimine ilişkin genel bir fikir verse de, gerçek manada yabancı dillerin öğrenilip öğrenilmediği, ne düzeylerde öğrenildiği, dil becerilerinin kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir fikir vermez. Bu manada AK'nin, AB'den çok daha başarılı olduğunu ve çok daha kapsamlı standartlara ve göstergelere sahip olduğunu söylemek mümkündür. AB, bu eksiğini AK üzerinden giderebilir ve nitekim gidermektedir.

4.1.5. AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Araçları

Topluluklar, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarındaki politikalarının hedeflerine ulaşmak için, zaman içerisinde çeşitli politika araçları oluşturmuşlar veya özellikle yabancı dil

eğitimine ilişkin olarak AK'nin konuya ilişkin politika araçlarını almışlardır. Toplulukların veya sonra kazandığı adıyla Birliğin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında, diğer bazı alanlarda oluşturulan ortak politikalara benzer bir ortak politikası yoktur, dolayısıyla kullanılan politika araçlarının niteliği ve türleri, bu gerçek tarafından şekillendirilmiştir. Eğitim alanına olan ilgisinin artması ve giderek eğitimin daha fazla alanının bir şekilde yetki alanına girmesi ile birlikte Topluluğun kullandığı araçlar da, daha fazla resmileşmeye, kurumsallaşmaya ve çeşitlenmeye başlamıştır. Nitekim başlangıçta cılız, sadece belirli konulara odaklanmış ve daha çok ekonomik bir bakış açısıyla ve genellikle Topluluk bünyesi dışında ortak çabalar harcanmaya başlanmışken, takip eden yıllarda bu çabalar, daha planlı, kurumsal, mali desteği daha güçlü hale gelmişler ve Topluluk bünyesine alınmaya ve daha planlı yürütülmeye başlanmışlardır. Toplulukların eğitim alanındaki yetkileri, kullanılan politika araçlarının niteliği ve türü açılarından belirlerleyici olmuştur; dolayısıyla örneğin, politika araçlarından olan TP'lerin gelişimi, Topluluğun eğitim alanındaki yetkilerinin ve Topluluk eğitim politikalarının gelişmini görmek açısından önemlidir (Ertl, 2003:1). Topluluğun eğitimin çeşitli düzeylerine ve alanlarına ilişkin kullandığı örneğin TP'ler gibi araçların çoğunda kaçınılmaz olarak yabancı dil bilgisi, öğretimi gibi boyutlar olduğundan, burada Birliğin kullandığı politika araçları genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları araçları gibi iki ayrı başlık altında ele alınmayacaktır. Münhasıran yabancı dil eğitimine ilişkin TP de olmakla beraber, neredeyse diğer bütün TP'lerde de bir şekilde yabancı dille ilgili boyutlar veya yatay tedbirler mevcuttur. Politikalar, çok dilli bir Avrupa'nın politikaları oldukları ve çok dillilik girişilen her eylemde göz önünde bulundurulması gereken, varsayılan bir gerçek olduğu için, eğitimin herhangi bir alanına ilişkin Birlik düzeyinde bir eylem, doğal ve kaçınılmaz olarak yabancı dil boyutunu içermek durumundadır. Özellikle egemenlik konusundaki hassasiyetlerinden dolayı üye ülkeleri ürkütmemek maksadıyla yumuşak kanun araçları ve yumuşak politika araçları kullanan Topluluklar, tüzük, direktif ve karar gibi bağlayıcı İkincil Mevzuat araçları yerine, bağlayıcı olmayan tavsiye ve görüşler ve çoğunlukla, farkındalık yaratmaya yönelik raporlar, beyaz veya yeşil kitaplar kullanmış, çalışma grupları veya yüksek seviyeli gruplar gibi gruplar, geçici (ad hoc) komiteler kurmuş, özel günler veya yıllar tayin etmiş, eğitimin çeşitli alanlarında eylemleri içeren TP'ler başlatmışlar ve nihayet katedilen mesafeyi görmek ve ülkelerin ulaşmaları gereken Birliğin ortak hedeflerini göstermek maksadıyla, standartlar ve göstergeler geliştirmişlerdir. Birliğin eğitim politikalarının araçlarını, bu politikaların hedefleri üzerinden sınıflandırmak da mümkündür. Örneğin Birlik eğitimde kalite hedefine dönük olarak, standartlar, göstergeler, kalite temin ve değerlendirme sistemleri; eğitim sistemlerinin dünyaya açılması ve erişim hedefine dönük olarak, değişim ve hareketlilik programları, veri tabanları, TP'ler; eğitimde Avrupalılık boyutuna dönük olarak, çerçeve stratejiler, TP'ler, Avrupa standartları ve göstergeleri, kredi transfer sistemleri; üyeler arası işbirliğinin

sağlanmasına dönük olarak, uzmanlık ağları, veri tabanları, değişim programları gibi araçlar geliştirmiştir. Kullanılan araçlar, sadece bir hedefe dönük olmayıp, çeşitli hedefleri gerçekleştirmek için kullanılan araçlardır; dolayısıyla aşağıda yapılacak sınıflama, tekrarı önlemek adına hedefler üzerinden yapılmamıştır. Birliğin kullandığı araçlar, burada sayılanlarla sınırlı değildir ve çoğaltmak mümkündür. Nitekim örneğin, Birliğe Katılım Kriterleri ve Katılım Müzakerelerini de bir araç olarak görmek mümkündür; zira Birliğin, üyelik için karşılanması gereken ön şartlardan birisi durumunda olan Kopenhag Siyasi Kriterleri kapsamında görülebilecek olan bireylerin, etnik veya azınlıkların dile ilişkin temel hak ve hürriyetleri üzerinden, özellikle Türkiye gibi aday ülkelerin özellikle dil politikalarını ve bu politikalar üzerinden yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme ihtimali mevcuttur.

4.1.5.1. İkincil Mevzuat Araçları

Kurucu Anaşmalarda Birliğe, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında, açık ve kesin bir yetki verilmemiştir; dolayısıyla Kurucu Antlaşmalar ve bu Antlaşmalara değişiklik getiren Antlaşmalardan oluşan Birincil Mevzuata bu başlık altında yer vermeye gerek yoktur. Öte yandan Birincil Mevzuata dayanarak, Birlik Organlarının bazen tek başına, bazen diğer organlarla işbirliği yaparak çıkardıkları İkincil Mevzuat araçları, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında kullandığı araçlardan bazılarıdır. AT Antlaşması 249'uncu (eski 189) maddeye göre İkincil Mevzuat araçları, genel geçerliliğe sahip, bütünüyle bağlayıcı, üye ülkelerde bir iç hukuka aktarma işlemine gerek olmaksızın doğrudan uygulanabilir olan ve üye ülkelere, vatandaşlarına hak ve yükümlülükler getiren 'tüzüklerden,' doğrudan uygulanabilir olmamakla birlikte, iç hukuka aktarıldıktan sonra üye ülkeleri bağlayan ve tek bir üye ülkeye veya tüm üye ülkelere yönelik olabilen 'direktiflerden (yönerge),' belirli bir konuda uygulamanın tabi olacağı genel şartları veya izlenecek usûlü belirlemek, bir hukuki durum tespiti yapmak amacıyla, gerçek veya tüzel kişilere yönelik çıkarılan ve sadece yöneldiği tarafı bağlayıcı olan 'kararlardan,' AB kurumlarının onay mekanizmasından geçmeyen, bağlayıcılığı olmayan, bir üye ülkeye, duruma veya şahıslara yönelik nasıl bir tutum izlenmesi gerektiğine ilişkin 'görüş ve tavsiyelerden (öneri)' oluşur (Özdemir, 2001; Borchardt, 2000). Ortak ve bağlayıcı kararların alınmasının, politikalar üretilmesinin zor olduğu eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında Birlik, İkincil Mevzuat araçlarından özellikle, bağlayıcılıkları olmaması nedeniyle yumuşak araçlar olarak görülebilecek olan Görüş ve Tavsiyeleri kullanırken, bu politikaların bir şekilde Birliğin yetki alanına giren hususlara dokunması durumunda, Tüzük, Direktif, Karar gibi bağlayıcı İkincil Mevzuat araçlarını da kullanabilmektedir. AT Antlaşması 249'uncu maddede sayılan İkincil Mevzuat araçları dışında, bu madede yer almayan, Avrupa bütünleşme sürecinin tamamına veya Topluluk içi ve dışı özel görevlere ilişkin olarak ortak görüş ve niyetleri ortaya koymak, ortak siyasi iradeyi

yansıtmak için Avrupa Konseyi (Zirve), Konsey ve AP tarafından alınabilen 'ilke kararları,' 'bildiriler,' 'eylem programları' gibi Topluluk tasarruf araçları da, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında sıklıkla kullandığı araçlardan bazılarıdır.

4.1.5.2 Stratejiler, Eylem Planları, Hedefler, Standartlar ve Göstergeler

Ortak bir eğitim veya yabancı dil eğitimi politikası olmamakla beraber Topluluklar, stratejiler veya çerçeve stratejiler, ortak eylemler geliştirmeye çalışarak ve bir uyumlaştırma yerine koordinasyona giderek, eğitim alanındaki hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Üye ülkelerin eğitim alanındaki egemenlik hakları konusundaki hassasiyetleri, bir uyumlaştırmadan özellikle kaçınmaları ve zaten kurucu antlaşmalarda açık bir yetki verilmemiş ve uyumlaştırma öngörülmemiş olması gibi sebeplerle Topluluklar, Avrupa düzeyinde, bağlayıcı, üye ülkelerde doğrudan uygulanabilir ortak politikalar geliştirememiş, eğitime ilişkin girişimler, eğitimin çeşitli alanlarına ilişkin dağınık, parça parça girişimler olarak gerçekleşmiştir. Eğitim ile ilgili girişimlerin bu parçalı görüntüsü, tek çatı altında olmaması gibi nedenler, Topluluğun eğitime ilişkin kapsamlı bir politika oluşturmasına engel olmuştur. Üye ülkelerin eğitim alanındaki hassasiyetlerine ilaveten, kapsamlı bir strateji oluşturulabilmesinin önündeki diğer engeller ise, eğitim ile ilgili alınan kararların çoğunlukla eğitim alanı dışındaki olaylar tarafından şekillendirilmiş olması, eğitim alanına müdahalelelerin dolaylı yollar ve araçlar üzerinden yapılmış olması ve eğitim alanının kendi dinamik sürecini yaratamamış olmasıdır. Öte yandan Toplulukların bütünleşme yolunda daha fazla başarı sağlaması, Birliğe dönüşmesi ve otaya konan hedeflerin daha fazla bütünleşme gerektirmesiyle, eğitim alanı da giderek daha fazla Birliğin ilgi ve etki alanına girmiş, daha fazla eylemin hayata geçirildiği, işbirliğinin yapıldığı, münhasıran eğitime ilişkin kararların alındığı, diğer bir ifadeyle kendi dinamik süreci olan bir alan haline gelmiştir. Gerek, eğitim alanındaki dağınık girişimleri Birlik düzeyinde tek bir çatı altında toplamak, kaynakların etkin kullanımını sağlamak, gerekse ortaya konan iddialı hedefleri gerçekleştirmek için gereken koordinasyon, sinerji ve uzun vadeli planlamayı yapabilmek adına Birlik, eğitim alanında stratejiler oluşturmaya başlamıştır. Konsey çoğu kez, Komisyondan eğitimin belirli bir alanına veya tümümüne ilişkin çerçeve stratejiler belirlemesini istemiş ve Komisyon, çalışma grupları kurarak, sosyal tarafların görüşlerini toplayarak ve uzun müzakere ve istişareler yaparak çerçeve stratejiler oluşturmuştur. Bu çerçeve stratejilerin oluşturuluş aşamalarında sağlanan katılım göz önüne alındığında, adı çerçeve strateji olsa bile, bunların gerçekte ortak statejiler olduklarını söylemek mümkündür. Topluluklar, üye ülkelerin gerçekleştirmek zorunda oldukları hedefler ve uymak zorunda oldukları bağlayıcı düzenlemeler içeren ortak politikalar yerine, eğitim sistemlerinin içeriğininin, düzenlenmesinin ve hedeflere nasıl ulaşılabileceği konusunda kullanılacak araçların üye ülkelerin

kendi tasarruflarına bırakıldığı ve fakat Toplulukların ortak hedeflerine katkı yapacak şekilde, ülkelerin varmaları istenen nihai hedefleri içeren, ana kılavuz çizgileri belirleyen ve bir işbirliği ve sinerji yaratılmasına katkı sağlayacak olan çerçeve stratejiler oluşturarak, bir taraftan üye ülkelerin egemenlik hakları konusundaki hassasiyetlerini, siyasi sosyo-ekonomik, kültürel yapıları tarafından şekilendirilen kendi ulusal eğitim hedeflerini göz önünde bulundurmuş, aynı zamanda da bir bütünleşme hareketi olmanın gerektirdiği ortak hedeflere doğru işbirliği yapma, eğitim sistemleri arasında koodinasyon sağlama hedeflerine ulaşılmaya çalışmıştır. Çerçeve sratejiler genel olarak, Birliğin ve üye ülkelerin varmaları gereken hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada yardımcı olacak genel kılavuz çizgilerini ortaya koyarlar. Yani, Kurucu Antlaşmalarda ve diğer bazı önemli belgelerde de bahsedildiği üzere, bir uyumlaştırma veya iç işlerine karışma söz konusu olmayıp, üye ülkeler bu çerçeve strateji içinde eğitim sistemlerini nasıl örgütledikleri ve nasıl idare ettikleri konularında özgürdürler, ancak kendilerinin de oluşumuna katkıda bulundukları Birlik stratejisinde otaya konan hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak adımları da atmak ve katkıları yapmak durumundadırlar. Birliğin stratejilerle bağlantılı olarak kullandığı diğer bir politika aracı ise, hedeflerin gerçekleştirilebilmesine yönelik atılması gereken adımları ve girişilmesi gereken eylemlerin bir plan dâhilinde somutlaştırıldığı ve stratejilerin uygulanmasının aracı durumunda olan eylem planlarıdır. Üye ülkeler, Birliğin ortaya koyduğu eylem planlarından hareketle, kendi eylem planlarını oluşturabilirler. Eylem planları, özellikle Topluluğun eğitim alanına tam olarak "angaje" olmaya başlamasının başlangıcı olarak görülen 1970'li yılların ortalarından itibaren sıkça kullanılan araçlar olagelmişlerdir. Eğitimin çeşitli alanlarında başlatılan, önceleri dağınık, birbirinden kopuk olan eylemler, Toplulukların eğitim alanındaki ilgisi, faaliyetleri ve tecrübesi arttıkça, daha derli toplu, birbirleriyle uyumlu hale getirilmiş, uzun vadeli eylem planlarına dönüştürülmüş ve daha kapsamlı stratejiler haline getirilmişlerdir. Nitekim 2010 yılına kadar ulaşılması öngörülen iddialı hedefler, Lizbon stratejisi olarak benimsenmiş, eğitimin farklı düzeylerine yönelik olarak başlatılan eylemler, yaşam boyu öğrenme stratejisi altında toplanmışlardır. Sonuç olarak, stratejiler, çerçeve stratejiler ve bu kapsamda eylem planları, henüz tam anlamıyla eğitime ilişkin ortak politika oluşturamamış Birliğin üyelerinin izlemesi gereken yolları gösteren kılavuz çizgiler ve yönlendirici, koordine edici belgeler olarak, eğitim politikalarının önemli araçları ola gelmişlerdir.

Eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının önemli araçlarından birisi de, başarılmaları için üye ülkelerin üzerlerine düşen katkıyı yapmak ve ulaşmak durumunda oldukları somut hedefler, bu hedeflere bağlı olarak belirlenen ve sağlanan ilerlemelerin takibini, kıyaslama yapılabilmesini sağlayacak olan standartlar ve göstergelerdir. Ortak bir eğitim politikasının varlığından bahsetmek

mümkün olmamakla, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde ve politikalarında herhangi bir uyumlaştırma öngörülmemiş, eğitim öğretim sistemlerinin içerik ve örgütlenmesi konusunun üye ülkelerin tasarrufunda olduğu ve eğitim politikalarında öngörülen hedeflerin gerçekleştirilmesinin öncelikle üye ülkelerin işi olduğu belirtilmiş olmakla beraber Birlik, Birliğin ve dolayısıyla üye ülke eğitim sistemlerinin ulaşması gereken somut hedefler ve bu hedeflere ne denli ulaşıldığının tespitine yönelik olarak standartlar ve göstergeler oluşturmuştur (EC, 2004:14). Örneğin Komisyon, 2003'te yabancı dil eğitimiyle de ilgili standart ve göstergeler içeren Eğitim ve Öğretimde Avrupa Standartları'nı, 2005'te ise, 'Avrupa Dil Yeterlik Göstergesini' hazırlamıştır. Eğitim alanındaki karar alma metodu olan AKM kullanılarak belirlenen ana somut hedefler ve bu hedeflere yönelik sağlanan ilerlemenin tespiti ve kıyaslanması için geliştirilen göstergeler ve kıyaslama değerleri veya standartlar, ortak hedeflerin başarılmasına dönük en iyi uygulamaları tanımlayarak, üyeler arasındaki farklılıkları ortaya koyarak, politikalara şeffaflık, meşruiyet ve destek sağlayarak, bir taraftan karşılıklı bir politika öğrenme süreci yaratırlarken, diğer taraftan da basit bir şekilde yardımcı ve kılavuzluk yapan yardımcı araçlar olmanın ötesinde, üye ülkelerin politikaları üzerinde benzeşme yönünde baskı yaratırlar ve bir nevi adı konmamış bir uyumlaştırmaya yol açarlar; zira Birlik üyesi ülkelerdeki eğitim sistemlerinden elde edilen verilerin toplanması, kıyaslanması ve ortalamaların alınarak başarılı ve iyi uygulamaların bulunması, performansı ortalamaların altında kalan ülkeler üzerinde baskı yaratır ve bu ülkelerin daha fazla çaba göstermelerini gerektirir (Arrowsmith et al., 2004: 311-328; Lange&Alexiadou, 2007:4).

4.1.5.3. Topluluk Eylem Programları

Ortak bir eğitim veya yabancı dil eğitimi politikası olmamakla beraber Topluluklar, Topluluk bünyesi dışındaki işbirliklerine ve programlara finans desteği vererek veya başka şekillerde dâhil olarak ve nihayet kendi bünyesinde TP'ler oluşturarak, eğitim alanındaki hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmıştır. Toplulukların ilk yıllarında, Topluluk bünyesi dışında destek verdikleri, ancak özellikle 1985'teki ATAD kararı ve 1987 TAS sonrasında münhasıran Topluluk bünyesinde başlattıkları veya daha önce başlatılmakla birlikte Topluluk bünyesine alarak bir politika aracı olarak kullanmaya başladıkları eylem programları, özellikle ülkeler arasında işbirliği başlatmak ve belirli bir dereceye kadar ülkelerin politikaları arasında yakınsama için Komisyonun kullandığı ana yaklaşım olagelmiştir. 1960'ların sonuna doğru eğitimle ilgili bazı hukuki metinler ortaya çıkmış olmakla beraber, Topluluğun eğitim alanında eylemlerinin genel olarak 1970'lerde başladığı kabul edilmektedir (Beukel, 1994; Corbett, 2003; McMahon, 1995; Neave, 1984); zira hükümet ve devlet başkanlarının gerek Şubat 1961'de Paris'te, gerekse Temmuz 1961'de Bonn'da yaptıkları toplantılarda ulusal bir mesele olan eğitim konusunun, ulus üstü düzeyde ele alınmaması gerektiğine dair kararları, eğitim

alanındaki gelişmelerin Topluluk bünyesi dışında, hükümetler arası işbirliği çerçevesinde devam etmesine neden olmuş ve üye ülkelerin eğitim bakanlarının bir araya gelerek ortak bir eylem programı ilkesi üzerinde anlaşmaya varmaları için 1970'lere kadar beklenmesi gerekmiştir. Topluluklar özellikle 1970'li yıllardan itibaren doğrudan eğitimle alakalı veya bir şekilde eğitim ile ilgili boyutları olan oldukça fazla sayıda program başlatmışlardır. Özellikle 1973-1976 dönemi, eğitim alanınına ilişkin önemli kararların alındığı, mesleki eğitim ve bir dereceye kadar genel eğitimle ilgili ilk eylem programlarının başlatıldığı bir dönem olmuştur. Komisyonun 'Avrupa Topluluğunda Eğitim' isimli 253 sayılı bildirisini dikkate alan Eğitim Bakanları, 6.6.1974 tarihinde yaptıkları toplantıda, Komisyon'un getirdiği işbirliği programı önerisini onaylamış ve böylelikle Eğitim Komitesi bir eylem programı geliştirmek için çalışmalara başlamış, 9.2.1976'da yaptıkları toplantıda ise, okul hayatından meslek hayatına geçişini kolaylaştırmak, dil öğretimini teşvik etmek, yüksek öğrenimde işbirliği yapmak üye ülke eğitim sistemleri hakkında bilgi sağlamak gibi amaçları olan ve 8 pilot proje ve 36 eylemi kapsayan bir Eylem Programını onaylanmışlardır. 1976 toplantısında alınan kararlara dayanarak, 1970'lerin ortalarından itibaren takip eden on yıl içinde, özellikle genç işsizliğinin önüne geçilmesi manasında 28 TP başlatılmıştır (Ertl, 2003; Fogg&Jones, 1985:293-296). Ancak bu programlar münhasıran Topluluk bünyesinde kurulan programlar olmamışlar, eğitim konusu 1990'lara gelininceye kadar genel olarak, bir taraftan Topluluğun fon sağladığı, öte taraftan hükümetler arası işbirliği düzleminde işleyen bir kurumsal çerçeve içinde ele alınmıştır. Bu dönemde başlatılan programların bir kısmı Topluluk bünyesi dışında başlatılmış olmakla beraber zaman içerisinde Topluluk bünyesine alınmışlardır. Nitekim eğitime ilişkin yeni bir yetki veren hüküm veya düzenleme olmamakla birlikte, özellikle ATAD kararı ve TAS sonrasında Topluluk, münhasıran Topluluk hukuku içinde ve Topluluk kaynakları kullanılarak yürütülen ilk Program olan Erasmus programını da içine alan TP'leri başlatmış veya mevcut programları yeniden düzenlemiştir (Milner, 1998:160; Funnell & Müller, 1991:75). Birliğin eğitim alanındaki programları dinamik bir yapı göstermiş, ve bu tarihten itibaren başlatılan TP'ler, zaman içerisinde yerlerini başka TP'lere bırakmışlar, ikinci, üçüncü safhalarına başlamışlar veya başka bir TP'nin çatısı altına alınmışlardır. Burada TP'lerin veya eylemlerin hepsinden bahsetmek mümkün değildir; dolayısıyla sadece kullanılan politika araçlarına örnek olması adına, TP'ler ve eylemlerinin ancak bir kısmı ve bu dinamik süreçten bağmsız olarak statik bir biçimde ele alınacaktır. Yabancı dil eğitimi ile doğrudan ilgili olan TP, Topluluğun genel eğitim alanındaki programı olan Socrates altında yer alan Lingua programıdır; öte yandan gerek Socrates kapsamında yer alan ve yabancı dil öğrenimini teşvik eden diğer üç ana program (Comenius, Erasmus, Grundtvig), gerekse mesleki eğitim alanındaki program olan Leonardo da Vinci programı ve yine Birliğin gençlik ve kültür alanlarında başlattığı neredeyse bütün programlar,

bir şekilde yabancı dil ile ilgili boyutlar taşımaktadırlar. Comenius programı, ilk ve orta öğretimdeki yabancı dil öğretmenlerinin başlangıç ve hizmet içi eğitimleri, dil asistanlıkları, öğrenci ve öğretmenler için ders ve ders materyali geliştirilmesi, öğrenci ve öğretenler için değişim programları gibi konularda çeşitli tedbirler öngörürken, yüksek öğrenim alanındaki program olan Erasmus ise, öğrenci ve öğretim elemanları için başka Birlik ülkelerinde çalışma süreleri, değişim programları, bu kapsamda öğrencilerin yabancı dil eğitimlerinin sağlanması gibi konularda tedbirler öngörmüştür. Yetişkinlerin eğitimi alanındaki program olan Grundtvig ise, sürekli eğitim anlayışı içinde yetişkinlerin yabancı dil öğrenmelerinin teşvik edilmesi gibi tedbirler içermektedir. Mesleki eğitim alanındaki program olan Leonardo programı ise, az konuşulan ve öğretilen diller de dâhil olmak üzere, istihdam edilebilirlik ve Birlik içi istihdam fırsatlarından yararlanabilmek bağlamında, mesleki eğitim kapsamında yabancı dil öğretimi ve öğreniminin, dil becerilerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi, dil ve kültürel yeterliklerin gelişmesine yönelik projelerin teşvik edilmesi gibi tedbirler içermektedir. Zaten hem Birlik eğitim sistemlerinin somut hedeflerinden birisi, eğitim sistemlerinin dünyaya açılması kapsamında yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin geliştirilmesi olarak belirlenmiş, hem de Socrates, Leonardo ve Gençlik programlarının çatısı altında toplandıkları yaşam boyu öğrenme stratejisi kapsamında belirlenen ana yeterliklerden birisi de, sosyal kaynaşma, aktif vatandaşlık ve bilgi toplumunda istihdam edilebilir olma amaçlarına hizmet edecek şekilde yabancı bir dilde iletişim kurabilme yeterliği olarak belirlenmiştir (Council & EP, 2006a).

Birliğin eğitim alanındaki programlarından birincisi, Socrates Programıdır (EC, "Socrates," http://europa.eu.int/). Her yaş ve düzeydeki eğitimi kapsaması ve Avrupa düzeyinde bir girişim olması nedeniyle, AB'nin genel eğitim alanında başlatılan en kapsamlı eylem programı olan Socrates, Kurucu Anlaşmanın 149 ve 150'nci maddelerinde ortaya konan, Birliğin üye devletlerle yakın işbirliği içinde, bir dizi eylemi uygulamaya koyarak eğitimde kalitenin geliştirilmesine katkıda bulunması hedefi doğrultusunda ve eğitimin çeşitli alanlarında ve düzeylerinde daha önce başlatılan TP'lerden alınan tecrübe ve derslerin ışığında başlatılmıştır. 1995-99 dönemini kapsayan ilk safhasının tamamlanması sonrasında, AP ve Konseyin 24.1.2000 tarihinde aldıkları 253 sayılı kararla ve birinci safhada elde edilen deneyime dayanarak, Programın 2000-2006 dönemini kapsayan ikinci safhası başlatılmıştır. Eğitim alanının çeşitli düzeylerine ilişkin çeşitli alt eylemleri bünyesinde barındırması nedeniyle Socrates programı, geniş bir yelpazede bir dizi amaca hizmet etmek üzere tasarlanmıştır. Hedef kitle ve kurumlar olarak, eğitim sistemi içindeki öğrenciler, çalışanlar, üye ülkelerin belirlediği tüm eğitim kurumları, eğitim sistemlerinden ve gerek yerel, bölgesel, gerekse ulusal düzeyde eğitim politikalarından sorumlu olan kişi ve organları kapsayan Program, Birlik düzeyinde hareketliliğin, BİT

kullanımının, işbirliklerinin, iyi uygulama ve deneyimlerin paylaşılmasının, yabancı dil öğretimi ve öğreniminin, eğitimde kalite ve yenilikçiliğin, Avrupa boyutunun artırılmasını sağlayacak faaliyetlerin desteklenmesi gibi tedbirlerle;

- Birlik içindeki eğitim sistemlerine Avrupalılık boyutunun katılması, bu boyutun eğitimin her düzeyinde güçlendirilmesi, bu kapsamda, eğitim sistemlerinin uluslar arası işbirliğine açılması, dezavantajlı gruplar için fırsat eşitliğinin sağlanması, sosyal dışlanmanın, ırkçılık ve yabancı düşmanlığının engellenmesi gibi yollarla Birlik düzeyinde eğitime erişim olanaklarının ve fırsat eşitliğinin temin edilmesini;
- Az konuşulan, azınlık ve yerel diller de dâhil olmak üzere, Birlik dillerinin öğrenilmesi ve öğretilmesinin gerek nicel, gerekse nitel açılardan geliştirilmesi yoluyla, Birlik vatandaşları ve toplumları arasında karşılıklı anlayış, hoşgörünün, saygı ve dayanışmanın geliştirilmesi ve eğitimin her düzeyinde Avrupalılık ve kültürler arası boyutun geliştirilmesini;
- Her düzeyde eğitim kurumları arasında işbirliğinin ve değişim programlarının teşvik edilmesi, BİT kullanımı marifetiyle açık ve uzaktan eğitim imkânlarının ve bu imkânlara erişimin geliştirilmesi, akademik süre ve belgelerin karşılıklı olarak tanınmasının teşvik edilmesi ve bunun önündeki engellerin kaldırılması, eğitim alanına ilişkin en iyi uygulamaların yayılması, deneyimlerin paylaşılması ve bilgi değişiminin teşvik edilmesi yollarıyla eğitim alanında işbirliğinin ve hareketliliğin geliştirilmesi ve teşvik edilmesini;
- Eğitim alanında yenilikçi uygulamaların, yeni BİT gibi teknolojilerin kullanılmasının teşvik edilmesini ve yeni işbirliği alanları ve ortak politika konularının araştırılmasını teşvik edilmesini hedeflemiştir.

Socrates Programı, bünyesinde eğitimin çeşitli düzeylerini ele alan beş ana eylem ve diğer konulardaki yatay tedbirleri, ortak eylemleri ve işbirliklerini içeren 3 eylem olmak olmak üzere, 8 eylem veya diğer bir deyişle alt programlar barındırmaktadır.

- **Eylem 1, Comenius**: Genel olarak yüksek öğrenim öncesi okul eğitimi, diğer bir deyişle örgün eğitim kurumlarını ve bu kurumlar içinde yer alan öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanları kapsayan Comenius programı, eğitim alanında yenilikçi projelerin geliştirilmesi, iyi uygulamaların yayılması, karşılıklı paylaşılması ve öğrenilmesi için, yerel, bölgesel, ulusal ve Birlik düzeylerinde okullar arası çok yönlü ortaklıkların ve işbirliklerinin kurulması, örgün eğitim içinde doğrudan çalışanların ilk ve hizmet içi eğitimlerinin sağlanması, güçlendirilmesi ve işbirlikleri ve ortaklıklar yoluyla desteklenmesi, bu kapsamda kısa süreli eğitimler, ziyaretler gibi yollarla mesleki gelişimlerine katkı sağlanması, örgün eğitimde nicel ve nitel gelişmelerin sağlanması amacıyla işbirliklerinin, ortaklıkların kurulması, varılan sonuçların, yapılan tartışmaların ve iyi uygulamaların işbirliği ağları üzerinden yayılması ve karşılıklı öğrenilmesi yollarıyla yüksek öğrenim öncesi eğitimin geliştirilmesini, Avrupalılık boyutu katılmasını hedeflemektedir (EC, "Comenius," http://europa.eu.int/).

- **Eylem 2, Erasmus**: 1970'li yılların ortalarından itibaren Topluluk ülkelerinde geçirilen akademik sürelerin ve kazanılan akademik belgelerin karşılıklı tanınması konusunda Topluluğun yaptığı çalışmaların ve girişilen ortaklıkların bir sonucu ve devamı olarak 15.6.1987 tarihinde alınan 327 sayılı kararla başlatılan Topluluğun yüksek öğrenim alanındaki programı olan Erasmus, lisans ve doktora eğitimi de dâhil olmak üzere lisans üstü eğitim dönemlerini ve yüksek öğrenimdeki öğrenci ve öğretim elemanlarını kapsamaktadır. Sonraki

yıllarda Sokrates programı altına alınarak devam ettirilen Erasmus Programı, farklı ulusal yüksek öğrenim sistemlerine ilişkin, Topluluk çatısı altında ve Toplulukça finanse edilmek üzere düzenlemelerin yapıldığı, yeni bir işbirliği örneği olarak, benzeri bir dizi programın daha başlamasına ön ayak olmuştur. Program, yüksek öğrenim kurumları arasında Birlik düzeyinde işbirliklerinin, ortaklıkların, her türlü proje ve programın desteklenmesi, öğrenci, öğretim elemanı değişimi ve hareketliliğinin teşvik edilmesi, bu kapsamda burslar ve diğer hakların sağlanması, hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması, akademik sürelerin ve belgelerin tanınmasının temin edilmesi ve bunun önündeki engellerin kaldırılması, akademik uzmanlık ağları kurulması ve bu ağlar üzerinden işbirliğinin teşvik edilmesi gibi yollarla Birlik içindeki yüksek öğrenimin kalitesinin artırılmasını, yüksek öğrenime Avrupalılık boyutu katılmasını, kısacası kaliteli bir yüksek öğrenimin verildiği bir Avrupa yüksek öğrenim alanı yaratılmasını hedeflemektedir (EC, "Erasmus," http://europa.eu.int/).

- **Eylem 3, Grundtvig**: Örgün eğitim kapsamında alınan genel okul eğitimi ve yüksek öğrenim dışında kalan yetişkin eğitimi ve diğer eğitim faaliyetlerini ve bu faaliyetleri yürüten eğitici personeli kapsayan Grundtvig programı, üyeler arası işbirlikleri, ortaklıklar, ağlar vasıtasıyla Birlik içinde yaşam boyu eğitimi geliştirmeyi, yaşam boyu eğitimdeki Avrupalılık boyutunu artırmayı, yaşam boyunca resmi ve gayri resmi eğitimin yapısı içinde veya diğer eğitim kanalları üzerinden öğrenebilmeyi, yeni nitelikler kazanabilmeyi mümkün kılacak farklı eğitim kanallarının oluşturulmasını, yaşam boyu ve eşit fırsatlarla eğitime erişimi ve eğitimde kaliteyi artırmayı, yaşam boyu öğrenme aracılığıyla yetişkinlerin aktif vatandaşlığını teşvik etmeyi, yabancı dillerin yaşam boyu öğrenilmesinin teşvik edilmesini hedeflemiştir (EC, "Grundtvig," http://europa.eu.int/).

- **Eylem 4, Lingua**: Dil öğretimi ve öğrenimi alanındaki eylem programı olan Lingua programı, 1970'li yılların ortalarından itibaren Toplulukların, kişilerin serbest dolaşımının geliştirilmesi, Avrupalılık bilincinin ve eğitimde Avrupalılık boyutunun geliştirilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin hareketliliğinin tam manasıyla sağlanması hedeflerinin gerçekleştirilmesi kapsamında önem atfettikleri yabancı dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin çalışmaların ve yine 1984'te konuya ilişkin alınan, zorunlu eğitimin tamamlanmasından önce ana dile ilaveten iki yabancı dilin öğrenilmesi, yabancı dil öğretmenlerinin eğitimin ve hizmet içi eğitimlerinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi, konuya ilişkin işbirliklerinin, değişim programlarının, ziyaretlerin teşvik edilmesi gibi alınan tedbirlerin bir devamı olarak, Konseyin 28.7.1989 tarihinde aldığı 489 sayılı kararla başlatılmıştır. Lingua programında öngörülen tedbirler ve eylemler, Konsey ve AP'nin 1995'te aldığı 819 sayılı kararla, yabancı dil bilgisinin teşvik edilmesi ve Birlik halkları arasında daha fazla dayanışma yaratılması adına, yatay tedbirler olarak Socrates programına dâhil edilmişlerdir. Lingua programı, bilgilendirme kampanyaları, yarışmalar, ödüller, dil becerilerinin tanınmasına yönelik programlar, dil eğitim kurumları arasında iletişim ve işbirliği ile bilgi alışverişini artırma amaçlı çalışmalar ve projeler, bu alanda düzenlenen toplantı, seminer, konferanslar, akademik uzmanlık ağlarının oluşturulması gibi yollarla yabancı dil bilgisinin, dil öğrenmenin önemine dair farkındalık yaratılmasını ve eğitimde Avrupalılık boyutunun geliştirilmesini, az konuşulan, bölgesel ve azınlık dilleri de dâhil olmak üzere Topluluk içindeki dil çeşitliliğine dair farkındalık yaratılması ve bu dilleri öğrenilmesi ve öğretilmesinin teşvik edilmesi yoluyla, Topluluğun dil çeşitliliğini korunması, geliştirilmesi ve kültürler arası iletişim, saygı, anlayış ve hoşgörünün geliştirilmesini, yaşam boyu dil öğrenme imkânlarına erişimin mümkün kılınması, yabancı dil öğretmenleri ve politika yapıcıları arasında işbirliklerinin ve ortaklıkların geliştirilmesi ve iyi uygulamaların paylaşılması, dil eğitim müfredatında yenilikler getiren, bu alanda yeni eğitim materyalleri geliştiren, dil becerilerini ölçme amaçlı yeni yöntemler ortaya çıkaran, dil eğitimi için yeni görsel-işitsel malzemeler geliştiren ve özellikle kendi kendine dil öğrenme amaçlı

yeni yöntemler ve sistemler sunan projelerin desteklenmesi, dil öğretimi ve yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesi araçlarının geliştirilmesi gibi faaliyetlerin desteklenmesi gibi yollarla yabancı dil eğitiminin kalitesinin geliştirilmesini, çok dilliliğin sağlanmasını hedeflemektedir (EC, "Lingua," http://europa.eu.int/).

- **Eylem 5, Minerva**: Topluluğun açık ve uzaktan eğitime ilişkin yürüttüğü eylem programı olan Minerva, açık ve uzaktan eğitimi, eğitimde BİT kullanımını teşvik etmeyi ve geliştirmeyi, konunun önemine dair farkındalık yaratmayı, özellikle öğretmenlerin ve diğer eğiticilerin BİT kullanımına ilişkin becerilerinin ve pedagojik formasyonlarının geliştirilmesini, bu amaçla eğitimlerinin ve hizmet içi eğitimlerinin güncellenmesini, gelişen yeni teknolojiler ışığında yeni eğitim materyalleri üretilmesini, eğitime erişim ve bilginin yayımı imkânlarının geliştirilmesi, yaygınlaştırılması konusunda projeler, ortaklıklar ve işbirlikleri yapılmasını, konuya ilişkin iyi örneklerin paylaşılmasını, deneyimlerin karşılıklı öğrenilmesini teşvik etmeyi hedeflemektedir (EC, "Minerva," http://europa.eu.int).

- **Eylem 6, 7, 8**: Socrates programının diğer alt eylemleri, eğitimin çeşitli düzeylerini ve alanlarını kapsayan ana eylemleri desteklen tedbirleri içeren destekleyici eylemlerdir. Örneğin Socrates Programının altıncı eylemi olan 'gözlem ve yenilikler' eylemi, eğitim sistemlerindeki ve politikalarındaki yeniliklerin izlenmesi ve verilerin toplanması, karşılıklı paylaşılmasını ve bu kapsamda örneğin, NARIC (Ulusal Akademik Tanıma ve Bilgi Merkezleri) ağı üzerinden diplomaların, mesleki niteliklerin ve eğitimde geçirilen sürelerin karşılıklı tanınmasına yönelik faaliyetlerin, çalışmaların, incelemelerin, pilot projelerin ve bilgi alışverişinin desteklenmesi, Arion ağı üzerinden eğitim alanındaki karar alıcılar, yöneticiler ve uzmanların karşılıklı ziyaretleri gibi faaliyetlerin, Eurydice ağı üzerinden Avrupa'daki eğitim sistemlerine ilişkin verilerin toplanması ve karşılıklı paylaşılmasına ilişkin faaliyetlerin ve ortak eğitim politikası amaçlı her türlü çalışma, inceleme, pilot proje, seminer, uzman değişimi gibi faaliyetlerin desteklenmesi ve teşvik edilmesini hedeflemektedir. İlave önlemler içeren Programın sekizinci eylemi ise, Program hakkında bilgilendirme kampanyaları, programın uygulamasının etkinliğini artırmaya yönelik faaliyetler ve diğer yatay tedbirleri içeren faaliyetleri ve tedbirleri içermektedir (EC, "Socrates," http://europa.eu.int/).

Birliğin eğitim alanındaki programlarından ikincisi, Leonardo da Vinci Programıdır (EC, "Leonardo," http://europa.eu.int/). Zorunlu eğitimin bitişi ve çalışma hayatının başlangıcı arasında kalan (özellikle 14-18 yaş grubu) dönemdeki gençlerin, özellikle bu dönemde finansal bağımsızlıklarının olmaması, işsizlik, okulda kazandıkları niteliklerin meslek hayatına tam olarak uymaması, iş hayatına geçişte yaşanan zorluklar gibi sorunlarının halledilmesine yönelik olarak başlatılan ve başlangıç mesleki eğitimi alanını kapsayan PETRA, bireylerin, üye ülkelerin ve Toplulukların, değişen üretim şekillerine ve gelişen teknolojilere uyum kapasitesinin sağlanması, istihdam edilebilirliğin sağlanması ve Toplulukların mesleki eğitim politikasına katkı sağlaması maksadıyla, Konsey'in 19.5.1990 tarihinde aldığı kararla, sürekli mesleki eğitim alanında başlatılan FORCE, rekabet edebilirliğin korunması için gereken teknoloji eğitiminin ve insan kaynaklarına yatırımın teşvik edilmesi amacıyla Topluluğun, 24.7.1986 tarihinde aldığı kararla, üniversite-işletme ortaklığına ilişkin yürürlüğe koyduğu COMETT, üretim şekillerinde ve teknolojide meydana gelen

gelişmelerin gereken nitelikler, işgücü yapısı, mesleki eğitiminin yapısı gibi konular üzerindeki etkileri ışığında, başlangıç ve sürekli mesleki eğitim alanında araştırmalar ve yenilikler yapılmasını teşvik etmek üzere 1983'te başlatılan EUROTECNET gibi programlar, bütüncül bir mesleki eğitim politikası oluşturulması maksadıyla, Konseyin 6.12.1994 tarihinde aldığı bir kararla, yeni boyutlar da eklenerek tek bir çatı altında toplanmış ve böylelikle birinci safhası 1995-1999 dönemini kapsayan Leonardo da Vinci Programı başlatılmıştır. Böylece ABA 126'ncı maddesine dayanılarak başlatılan Socrates ve 127'nci maddesine dayanılarak başlatılan Leonardo programları, 1980'li yıllarda başlatılan ilk nesil programların yerlerini almışlardır. Hedef kitlesi, girişimciler, eğitim kurumları, sosyal ortaklar, üniversiteler gibi toplumun çok değişik kesimlerini kapsayan ve faaliyetleri, en az 3 ya da 4 üye ülkeden katılımcıyı gerektirmesi nedeniyle Avrupa düzeyinde olma özelliğini gösteren Program, ortak eğitim modülleri oluşturulabilmesi için uluslararası pilot projelerin yürütülmesi ve teşvik edilmesi, mesleki eğitim alanında yenilik ve kalite gelişimini sağlayan projelerin teşvik edilmesi, başlangıç eğitimi alan gençler, genç üniversite öğrencileri gibi farklı gruplara değişim programları uygulanması, eğitimlerinin bir kısmını başka bir üye ülkede alabilmelerinin sağlanması, eğitim kurumları ile ekonomi dünyası arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, mesleki eğitim alanında dil yeteneği ve bilgisinin geliştirilmesi, insan kaynaklarına yatırımın teşvik edilmesi, gerçekleştirilen yeniliklerin yayılmasının desteklenmesi ve diğer tamamlayıcı önlemler vasıtasıyla, yeni beceriler ve nitelikler kazandırarak bireylerin yaşam boyu istihdam edilebilirliğine, toplum hayatına aktif olarak katılabilmelerine, üye ülkelerin ve Birliğin değişen koşullara ve teknolojik gelişmelere uyum sağlama kapasitesine, ülkelerin ve Birliğin hedeflerini gerçekleştirebilmelerine katkı sağlayacak şekilde, ulusal ve Birlik düzeyinde mesleki eğitimin kalitesinin artırılmasını, bu eğitime yaşam boyu erişimin sağlanmasını, özellikle gençlerin mesleki eğitimlerinin teşvik edilmesi ve onların aktif hayata hazırlanmalarının sağlanması yoluyla genç işsizliği ile mücadele etmeyi hedeflemiştir.

Birliğin eğitim alanındaki programlarından üçüncüsü, Topluluk çatısı altında yürütülen, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi ile ilgili boyutları ve hedefleri de olan Gençlik Programıdır (EC, "Youth," http://europa.eu.int/). İlk safhası Konseyin 16.6.1988 tarihinde aldığı kararla 'Avrupa İçin Gençlik' adıyla başlatılan Program, bir dizi diğer hedefe ek olarak, Topluluk ülkelerinde yaşayan 15-25 yaş grubundaki gençlerin karşılıklı değişimi yoluyla, eğitimde Avrupalılık boyutunun artırılmasını, eğitim alanındaki işbirliğinin güçlendirilmesini, gençlerin girişimcilik ruhunun, sosyal ve kültürel yönlerinin, yaratıcılıklarının, kendilerini ifade edebilme yeteneklerinin geliştirilmesini, bu alandaki iyi uygulamaların, deneyimlerin değişimi ve paylaşımı yoluyla genç işçilerin eğitimlerinin desteklenmesini hedeflemiştir. 4.11.1993 tarihinde alınan kararla üçüncü safhası başlatılan Program,

2000-2004 döneminde, 'Avrupa Gönüllü Hizmetleri' programıyla birleştirilerek 'Gençlik' adını almıştır. Programın, 'Gençlik Değişimleri,' 'Avrupa Gönüllü Hizmeti,' 'Gençlik Girişimleri,' 'Ortak Eylemler' ve 'Destek Önlemleri' olarak adlandırılan eylem paketleri vardır.

4.1.5.4. Tematik Uzmanlık ve Bilgi Ağları, Bürolar ve Ajanslar

Birlik, eğitim alanında işbirliğini, karşılıklı öğrenmeyi, iyi uygulamaların yayılmasını, beyin fırtınası yaratmayı, farkındalık oluşturmayı, Birlik eğitim sistemlerine ilişkin gerçekçi verilerin ortaya konmasını ve izlenmesini sağlamak ve teşvik etmek maksadıyla, Birlik bünyesinde ve dışında, çeşitli şekillerde desteklediği uzmanlık, bilgi paylaşım ağları ve veri tabanları oluşturmuş, ajanslar kurmuştur. Bu yapılar bir taraftan, eğitim alanındaki uzmanların ve akademisyenlerin sınırları aşan bir biçimde karşılıklı bilgi değişimine, karşılıklı politika öğrenmelerine, iyi uygulamaların ve politikların yayılmasına imkân verir, eğitim alanında istatistikler ve diğer veriler yoluyla eğitim sistemlerinin kıyaslanabilmesine, standartlar ve göstergeler geliştirilebilmesine imkân sağlar ve böylelikle Birliğin eğitim politikalarının oluşturulmasına katkıda bulunularken aynı zamanda da, Birliğin eğitim politikalarının uygulanabilmesinin araçları olmuşlardır. Birliğin kurduğu veya kurulmasına destek verdiği, eğitimin ekonomik boyutları üzerinde çalışan Avrupa Eğitim Ekonomisi Uzman Ağı (EENEE), mesleki eğitim ve öğretim alanındaki politika yapıcıların, karar vericilerin, öğretmen ve eğiticilerinin ağı olan TTNET, Birlik içi eğitim imkânlarına dair bilgiler içeren PLOTEUS, Birlik içindeki mesleki eğitim ve Birlik içi imkânlar konusunda bilgiler içeren Euro-Guidance, Birlik ülkelerindeki mesleki niteliklere ilişkin bilgiler içeren Ulusal Referans Noktaları (NRP), akademik sürelerin ve belgelerin tanınması ve bu konuya ilişkin bilgiler içeren Ulusal Akademik Tanıma ve Bilgi Merkezleri (NARIC), eğitim sistemleri ve politikalarına ilişkin güvenilir bilginin Avrupa düzeyinde toplanması, izlenmesi, işlenmesi ve yayılması amacıyla kurulan Eurydice, eğitim alanı da dâhil olmak üzere AB'yi ilgilendiren tüm konularda istatistiki analizler ve tahminler yayınlayan, ulusal istatistiki veriler ile Avrupa düzeyindeki ortalamaların kıyaslanabilmesine imkân tanıyan AB İstatistik Ofisi (EUROSTAT), eğitim kurumları arasında bilgi paylaşımını ve değişimini sağlamaya yönelik olarak kurulmuş olan Avrupa Okullar Ağı, dil çeşitliliğini ve dil öğrenimini teşvik etmek ve dillerle ilgili bilgilerin Avrupa ve uluslar arası düzeyde paylaşılmasını sağlamak üzere kurulmuş olan Avrupa Az Konuşulan Diller Bürosu (EBLUL), Birlik ülkelerinde konuşulan azınlık dillerine ilişkin çalışan üç araştırma ve dokümantasyon merkezinin bir araya gelerek oluşturduğu bir ağ olan MERCATOR, dil politikaları oluşturulmasında tavsiyelerde bulunan, çerçeve politikalar üreten ve bu konuda çalışan birçok kuruluşu ve uzmanları birbirine bağlayan bir ağ konumunda olan Avrupa Dil Konseyi (ELC), dil öğrenimi ve dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi maksadıyla kurulan bir ağ olan ENLU, yabancı dil

eğitimi politikalarına ilişkin Birliğin politikalarının oluşmasına katkıda veya etkide bulunan Avrupa Dil Müfettişleri Ağı (ELIN) gibi ağlar ve AB içinde mesleki eğitimi geliştirmeyi hedefleyen Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (Cedefop) ve Avrupa Eğitim Vakfı (ETF) gibi Topluluk ajansları ve Birliğin eğitim, mesleki eğitim, vatandaşlık, gençlik, görsel-işitsel materyaller ve kültür konularında yürüttüğü Program ve eylemlere ilişkin faaliyetlerin icrasına yönelik olarak kurulan Eğitim, Görsel-işitsel ve Kültür Ajansı (EACEA) gibi icrai ajanslar, bir taraftan eğitim ve yabancı dil politikalarının oluşmasına etki ederlerken, aynı zamanda da Birliğin eğitim politikalarının uygulanmasının ve politika hedeflerinin gerçekleştirilmesinin araçları olarak görev yapmaktadırlar.

4.1.5.5. İşbirliği Süreçleri ve Uluslar arası Örgütlerle Yapılan İşbirlikleri

Çeşitli Avrupa ülkeleri, Toplulukların kurulduğu ilk yıllarda dahi, Topluluklar bünyesi dışında olmak üzere, çeşitli vesilelerle eğitim alanında işbirliklerine gitmişlerdir. Kendi bünyesi dışında başlatılmış olsa dahi bu işbirliği süreçlerinin kendi eğitim politikalarının oluşumu ve gelişmi için önemli araçlar olduğunun farkında olan Topluluklar, özellikle Komisyonun inisiyatifleriyle, bu işbirliği süreçlerini desteklemiş ve dâhil olmak istemişlerdir. Bu işbirliği süreçlerinin bir kısmı, ilerleyen yıllarda Komisyonun koordinasyon görevi almasıyla Topluluklar bünyesine alınmışlar ve böylelikle Toplulukların eğitim politikalarının araçları haline gelmişler, daha fazla mali gücü ve kurumsal yapıyı haiz hale gelmişlerdir. 1998'de Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere eğitim bakanlarının, ülkelerindeki yüksek öğretimin yeniden yapılandırılmasına, kalitenin artırılmasına, Avrupa yüksek öğretim sisteminin yapısının uyumlaştırılmasına ve nihayet bir Avrupa yükseköğretim alanının yaratılmasına dönük Sorbonne Deklarasyonunu yayınlamaları sonrasında başlatılan işbirliği sürecine, başka ülkelerin de katılmasıyla gelişen ve bir Avrupa yüksek öğretim alanı yaratmayı amaçlayan Bologna Deklarasyonunun 1999'da yayınlanmasıyla başlayan Bolonya Süreci, bu işbirliği süreçlerinin en önemli örneğidir. 'Uyumlaştırma' ifadesine yer verilmeyen Bolonya süreci, özellikle AB'nin dışında bir yapı oluşturmak isteğiyle yola çıkan bakanların girişimleri sonucu gerçekleşmiş, ancak 2001 Prag toplantısında Komisyonun sürece dâhil olmasıyla, Birliğin politika araçlarından birisi haline gelmiştir (Charlier & Croche, 2005:11-13). Avrupa'nın çeşitli ülkeleri, mesleki eğitim alanında da Topluluklar bünyesi dışında işbirliklerine gitmişlerdir. Örneğin, 2000'de Fransa, Almanya, İspanya, Yunanistan, İngiltere, Çek Cumhuriyeti ve Macaristan'da mesleki eğitimden sorumlu bakanlar, ulusal sistemlerini yeniden yapılandırmak, politikalarını yakınlaştırmak doğrultusundaki ortak isteklerini ve önerilerini belirten bir deklarasyon yayınlamışlardır. Bolonya sürecinden farklı gelişen ve onun kadar etkili bir şekilde başlamamış olan bu işbirliği süreci de kısa zaman içerisinde Komisyon tarafından onaylanmıştır. Benzer şekilde, Barselona zirvesinde mesleki eğitim ve öğretim alanına uyarlanmış

Bolonya sürecine benzer bir eylem geliştirmek üzere yeni araçların ortaya konması talebine karşılık olarak Eğitim Konseyinin, 2002'de mesleki eğitimde işbirliğini geliştirmeye dair aldığı ilke kararına dayanarak, 2010'a kadar Avrupa'da bir meslek eğitimi alanının oluşturulmasını öngören Kopenhag süreci başlamıştır. Sonuç olarak, üye ülkeler arasında eğitim alanında işbirliğini teşvik etmek, Birliğin eğitim politikalarının en önemli hedeflerinden birisidir, zira Birlik düzeyinde olmasa dahi yapılan her türlü işbirliği, Birliğin nihai hedeflerine hizmet edecek, üye ülke eğitim sistemlerinin yakınlaşmasına neden olacaktır. Zaten bu işbirliği süreçleri zaman içerisinde ya genişleyerek Birlik düzeyinde işbirliği hareketleri haline gelmekte, ya da mali destek, koordine edici bir makam ihtiyacı gibi çeşitli sebeplerle, Birlik bünyesine alınmakta ve Birliğin eğitim politikalarının araçları haline gelmektedirler.

Birliğin genel eğitim ve yabancı dil eğitim alanında kullandığı diğer bir araç ise, UAÖ'lerle yapılan işbirlikleri ve bu örgütlerin geliştirdikleri araçlardır. Birlik, eğitim veya yabancı dil eğitimine ilişkin çoğu politika belgesinde ifade ettiği üzere, UNESCO, OECD, AGİT, AK gibi UAÖ'lerle işbirliği yapmak arzusu içinde olmuş ve bu örgütlerin kabul ettiği düzenlemeleri, hukuki metinleri, geliştirdiği araçları kendi politikalarına ithal etmiştir. Bu noktada özellikle bahsedilmesi gereken iki örgüt, OECD ve AK'dir. Birlik, OECD'nin uzun zamandır yaptığı çalışmaların ürünü olan eğitime ilişkin göstergeleri ve PISA sınavları gibi araçları, kendi politikalarının bir aracı olarak kullanmaktadır. Birliğin eğitim ve özellikle de yabancı dil eğtimi ile ilgili olarak politika araçlarını en fazla kullandığı örgüt AK'dir. AK, eğitim ve kültür alanlarında kuruluşundan itibaren çalışan bir örgüt olarak, bu konularla ilgili önemli çalışmalar yapa gelmiş ve çeşitli politika araçları oluşturmuştur. Bu araçlar, üzerinde uzlaşılan politikaların, temel ilkelerin veya üye ülkelerdeki iyi uygulamaların, bütün üye devletlere yayılmasının ve üye ülkelere çok dilliliğe, çeşitliliğe, dil eğitimine ilişkin politika üretilmesinde yardım edilmesinin vasıtaları olmuşlardır. Birlik, AK'nin özellikle yabancı dil eğitimine ilişkin araçlarını doğrudan alıp kullanmış veya bu araçların oluşturulması sürecine katılmıştır. Birlik bugün, AK'nin dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin kullandığı, AODK, Ulusal/Bölgesel Diller İçin Referans Tanımlar, ADGD ve Avrupa Diller Yılı gibi politika araçlarını kullanmaktadır. AK, yabancı dil eğitimi konusunda Birliğin sahip olduğu tecrübeden ve araçlarda daha fazla tecrübe ve araca sahiptir ve Birlik, AK'nin bu tecrübesinden ve araçlarından yararlanmakta veya AK'nin araçlarına benzer araçlar geliştirmektedir. Nitekim Birlik, AK'nin orta veya uzun vadel dil programlarına benzer eylem planları geliştirmiş, her üye ülkede zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin, ana dilleri dışında öğrendikleri iki yabancı dildeki yabancı dil becerilerinin ölçülmesini sağlamak için, AK'nin geliştirdiği AODK'nin altı seviyesini kullanan ve AODK'ya benzer bir 'Avrupa Dil Yeterlik Göstergesi' geliştirilmesine çalışmaktadır. Birlik sadece UAÖ'lerin eğitim alanındaki bazı politika araçlarını

almakla kalmamış, bu örgütlerle veya bu örgütlerin kurdukları yapılarla da işbirliği içinde çalışmıştır. Örneğin akademik belgelerin ve sürelerin tanınmasına ilişkin Komisyon tarafından kurulan NARIC, aynı amaçlarla AK ve UNESCO tarafından kurulmuş olan ENIC ile, Eurydice, AK, OECD, UNESCO ile, EBLUL, AK, BM Ekonomik ve Sosyal Konsey, UNESCO ve AGİT ile, Avrupa Eğitim Vakfı, DB, UNESCO, OECD, DTÖ, ILO gibi örgütlerle yakın işbirliği içinde çalışmaktadır. Birlik, bu örgütler ve bu örgütlerin kurdukları yapılarla yaptığı işbirlikleri ve yürüttüğü programlar aracılığıyla, eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

4.1.5.6. Beyaz ve Yeşil Kitaplar, Değerlendirme Raporları, Çalışma Grupları ve Geçici Komiteler

Birlik, eğitim alanında belirli konulara dair farkındalık yaratmak, dikkat çekmek, beyin fırtınası yapmak, görüş toplamak ve sağlanan ilerlemeleri değerlendirmek gibi çeşitli amaçlarla, Beyaz Kitaplar, Yeşil Kitaplar, Danışma (Konsültasyon) Süreçleri, Çalışma Grupları, Değerlendirme Raporları, Geçici ve Özel (Ad hoc) Komiteler veya Yüksek Seviyeli Gruplar gibi bir dizi araç kullana gelmiştir. Yeşil Kitaplar, Komisyon tarafından hazırlanan, mevzuatta bulunmayan alanlarda politikalar üretilmesi için düşünce ortaya koyan ve Avrupa düzeyinde bir danışma süreci başlatan araçlarken Beyaz Kitaplar, Yeşil Kitapların devamı olarak çıkarılan araçlardır. Komisyon, Aralık 2005'teki, işletmelerde yabancı dil becerileri eksikliğinin Avrupa ekonomisi üzerindeki etkilerinin incelendiği ELAN raporu gibi, değerlendirme ve etki raporları yazdırabilir, belirli konularda çalışmak üzere, konuya ilişkin etkin ve yetkin kişilerin katılımı ile geçici (ad hoc) komiteler kurabilir. Benzer şekilde, Konseyin belirli bir konuya ilişkin olarak Komisyondan hazırlamasını istediği önerilerin veya stratejilerin oluşturulması veya detaylandırılması için, eğitimin somut hedeflerinin belirlenmesi için üye ülkelerden gelen ilgililerin katılımıyla oluşturulan çalışma grubu veya çok dilliliğe ilişkin kurulan 'Çok dillilik Yüksek Grubu' gibi çalışma grupları kurabilir veya belirli bir alanda Birliğin ortak hedeflerine ilişkin her ülkede, geliştirilmiş olan göstergeler temelinde sağlanan ilerlemenin izlenmesi için, diğer veri ve istatistik ağları ile birlikte çalışacak 'izleme grupları' kurulabilir (EC, 2004:14).

4.1.5.7. Farkındalık Yaratmaya Yönelik Faaliyetler

Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının en önemli hedeflerinden birisi de, bu konuların bireyler, üye ülkeler ve Birlik için taşıdığı önem konusunda farkındalık yaratmak, bilinç oluşturmak, bu farkındalığı oluşturulmasına yönelik işbirliklerini ve faaliyetleri teşvik etmektir. Bu amaçlarla Birlik, konferanslar, paneller, karşılıklı ziyaretler, değişim programları, özel günler ve yıllar, yarışmalar, ödüller gibi çeşitli araçları kulanmaktadır. Örneğin, 17.7.2000 tarihinde alınan 1934 sayılı

kararla (Council & EP, 2000d), Birlik içindeki kültürel ve dilsel çeşitliliğe dair farkındalık yaratmak, birden fazla dil bilmenin getireceği faydalar konusunda insanları bilgilendirmek amaçlarıyla, 2001 yılının 'Avrupa Diller Yılı' olması benimsenmiştir.

4.1.5.8. Yapısal ve Uyum Fonları Gibi Mali Araçlar ve AB'ye Katılım Kriterleri ve Katılım Müzakereleri

Birliğin, eğitim politikalarının hedeflerini gerçekleştirmek için kullandığı araçlardan birisi de mali araçlardır. Topluluklar eğitim alanındaki projeleri parasal olarak desteklemişler, Topuluk bünyesi dışında kurulsa bile eğitim ile ilgili çeşitli yapıların, ajansların kurulmasına maddi destek sağlamışlardır. Bugün bu mali araçlar, TP'lerin en önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır. Nitekim AB ve genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında AB'den çok daha önceden beri faaliyet gösteren AK arasındaki en önemli farklardan birisi de, AB'nin sahip olduğu mali güçtür. Topluluklar ilk yıllarında özellikle eğitim meselelerini ASF kapsamında ele almışlardır, ancak bugün eğitim ile fonlar sadece ASF'den ibaret değildir. Topluluğun eğitim alanını da ilgilendiren ve bir politika aracı olarak kullandığı yapısal ve uyum fonları da vardır. AB üyesi ülkeler ile bu ülkeler içerisindeki çeşitli bölgelerin gelişmişlik düzeyleri arasındaki farklılıkları azaltmak amacıyla oluşturulmuş olan Yapısal ve Uyum Fonlarının çeşitli alanlara ilişkin hedefleri olmakla beraber, 24-25 Mart 1999'da Berlin'de düzenlenen olağanüstü Zirve'de üzerinde uzlaşmaya varılan üç hedeften birisi de, eğitim, mesleki eğitim ve istihdama yönelik politikalar ile sistemlerin modernizasyonu ve uyumlaştırılması olmuştur. Eğitim alanını da içine alacak şekilde idari kapasitenin geliştirilmesi gibi konuları ele alan fonları da, bu kapsamda ve bir politika aracı olarak düşünmek mümkündür.

Diğer bir politika aracı ise, katılım kriterleri ve müzakerelerdir. Avrupa'da geniş katılımlı bir birliktelik hayaliyle kurulan Topluluklar, kuruldukları yıllarda tüm Avrupa ülkelerine açıkken ve üye olabilmek için, birincisi Avrupa'da bir ülke olmak, ikincisi ise hukukun üstünlüğüne bağlı bir devleti niteleyen tüm demokratik usûlleri uygulamak olmak üzere iki koşulu karşılamak yeterliyken, bütünleşme bağlamında sağlanan ilerlemeler ve yaşanan genişlemeler sonrasında Topluluklara katılım koşullarına, Maastricht Ekonomik Kriterleri ve Kopenhag Siyasi Kriterleri gibi yeni kriterler eklenmiş, Aralık 1995 Madrid Zirvesinden sonra ise, AB Müktesebatına uyum yanında, Müktesebatın üstlenilmesi için gereken idari yapıların oluşturulması ve bu idari oluşumların aşamalı ve uyumlu bir bütünleşmenin koşullarını sağlayacak biçimde uyumlaştırılması, diğer bir deyişle 'idari kapasite' hususu da bir üyelik kriteri olarak eklenmiştir. AB'nin bu kriterler, özellikle siyasi kriterler ve bir dereceye kadar idari kapasite kriteri üzerinden, aday ülkelerin eğitim sistemini ve politikalarını dolaylı

şekillerde etkileme ihtimalinin mevcut olduğunu söylemek mümkündür. AB'nin, aday ülkelerin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde doğrudan veya dolaylı yollarla etki yapabilmesi ihtimaline dair bahsedilmesi gereken diğer bir mekanizma ise, katılım müzakereleri ve alt süreçleridir. Müzakere süreci, tarama, müzakere pozisyonlarının hazırlanması, pozisyon belgelerinin AB dönem başkanlığına sunulması, müzakerelerin açılması, müzakerelerin tamamlanması ve sonrasında katılım antlaşmasının onaylanması gibi aşamalardan oluşan, çok taraflı, iki taraflı ve hükümetlerarası olarak tanımlanabilecek karmaşık bir yapıya sahip olan bir süreçtir. Bu süreç boyunca aday ülkeler, AB müktesebatının tümünü üstlenmek, bunun için gereken hukuki, idari tedbirleri almak, değişiklikleri yapmak ve AB mevzuatını uygulamakla yükümlüdürler. Müzakereler genellikle, uyumun, aktarımın kolay olacağı düşünülen eğitim, kültür gibi alanlarda başlatılır, zor alanlar ise sonraya bırakılır. Bir müzakere konu başlığında ilerlemeler sağlanması ve mevzuat aktarımı tamamlanması durumunda, gerektiğinde tekrar açılmak üzere, müzakereler geçici olarak kapatılabilir. Müzakere süreci boyunca Komisyon, geçici olarak kapatılmış olsa bile tüm müzakere konu başlıklarına ilişkin ilerleme raporları yayınlayarak, taahhütlerin yerine getirilip getirilmediğini izler. Fiili müzakereler tamamlanarak sürecin sonuna gelindiğinde ise, geçici olarak kapanmış olan başlıklar da dâhil olmak üzere bütün başlıklar kapatılır ve Komisyon tarafından aday ülkenin AB'ye katılım şartlarını ortaya koyan Katılım Antlaşması hazırlanarak, AP, Konseyin ve sonrasında üye ülkeler ve aday ülkenin imzasına sunulur. Aday ve üye ülkelerin Antlaşmayı, kendi iç hukuk düzenlerinde onaylamalarını müteakip, aday ülkenin tam üyeliği gerçekleşmiş olur (ABGS, "Tarama," http://www.abgs.gov.tr/). Eğitim alanı gibi kolay müzakere edilen alanlar bile tüm bu karmaşık ve zor süreç boyunca, doğrudan veya büyük oranda uyumun gerçekleştiği ve müktesebatın aktarıldığı diğer politika alanları üzerinden etki altında kalabilirler. Ayrıca AB'nin, bu uzun müzakere sürecini, ortak politikaların ve uyumun söz konusu olmadığı eğitim ve yabancı dil eğitimi alanları gibi çeşitli politika alanlarında değişiklik yaratmak adına bir baskı aracı olarak kullanması ihtimali de mevcuttur. Bugüne kadar yapılan müzakerelere bakıldığında, kapatılması sorun olmayan ve öncelikle halledilebilen eğitim ve kültür müzakere başlığının gelecekte, üyelik yolunda önüne durmadan yeni engeller konan Türkiye örneğinde olduğu gibi, uyum ve ciddi miktarda bir mevzuat aktarımı gerektiren bir müzakere başlığına dönüşmeyeceğinin garantisi yoktur. Sonuç olarak, AB'ye katılım kriterleri ve katılım müzakere süreci ve alt süreçlerini de, Birliğin özellikle yeni katılacak ülkelerin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi bağlamında, bir politika aracı olarak ele almak mümkündür; zira Birliğin özellikle, bireylerin, etnik veya azınlık toplulukların dile ilişkin temel hak ve hürriyetlerini, tam üyelik için bir ön şart durumunda olan Kopenhag Siyasi Kriterleri kapsamında görmesi ve aday ülkelerin özellikle dil politikaları üzerinden yabancı dil eğitimi politikalarını etkilemesi mümkün

görünmektedir. Benzer şekilde, politikaları oluşturan, şekillendiren ülkeler olarak nitelendirilebilecek olan AB'ye ilk katılan üyelerin veya mevcut üyelerin, tam üyelik vaadi, müzakere süreci içindeki etkileşim veya yaratacakları baskı gibi çeşitli yollarla, AB'ye katılmak için birçok değişikliği yapmaya zaten dünden hazır ülkelerin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını, bu konuda ön şart durumunda bir kriter olmamasına rağmen, dolaylı bir şekilde etkilemesi, ihtimal dahilindedir.

4.1.6. Yabancı Dil Eğitimi ve Genel Eğitime İlişkin Bir AB Ortak Politikası Oluşturmanın Önündeki Engeller ve Fırsatlar

Bugün için genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında AB'nin bir ortak politikası olduğunu söylemek mümkündür değildir. Bugüne kadar bir ortak politika oluşmasının ve gelecekte oluşma ihtimalinin önündeki engeller ve fırsatların ortaya konulması, Birliğin bahsi geçen politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesine sahip olup olmadığının, sahipse geçmişte nasıl etkilemiş olabileceği ve gelecekte nasıl etkileyebileceğinin anlaşılması bakımından önemlidir. Bu nedenle bu başlık altında AB'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında ortak bir politika geliştirme ihtimali ve kapasitesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenler incelenmiştir. Burada oluşturulan olumlu veya olumsuz etmenler listesi, bu konuya ilişkin tüketici bir liste değildir ve farklı bakış açılarından, farklı bir listelemeye gitmek pekala mümkündür. Aslında benzer engeller ve fırsatlar, AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasını etkileme ihtimalinin önünde de bulunmaktadır; dolayısıyla tekrar önlemek adına, benzer engel ve fırsatlara burada uzun uzadıya değinilmemiştir.

4.1.6.1. Ortak Politikanın Önündeki Engeller ve Zorluklar

4.1.6.1.1. Kurucu İktidarın Mantığının Bağlayıcılığı

AB'nin eğitim alanında ortak politikalar oluşturabilmesi ihtimaline ilişkin önemli belirleyicilerden birisi, Birliğin (veya kurulduğu zamandaki adıyla Toplulukların) hangi saiklerle, amaçlarla ve motivasyonlarla kurulduğu, bu saik ve amaçlara dayanarak 'asli kurucu iktidarın' nasıl bir yapı tasarladığı ve nihayet bu tasarının zaman içinde nasıl bir 'rota veya yörünge bağımlılığı' yarattığıdır. Asli kurucu iktidar, oluşturulacak olan bir varlığın temel yapısını belirleme veya değiştirme iktidarıdır. Kurucu iktidardan sonra gelen ve bahsi geçen varlığın temel yapısını tamamıyla değiştiren ve yeni bir varlık oluşturan yeni bir kurucu iktidar çıkana kadar diğer bütün iktidarlar, kurulmuş iktidar olarak adlandırılırlar ve bu iktidarlar, kurucu iktidarın belirlediği sınırlar içerisinde hareket etmek durumundadırlar (Gözler, 1998; Özbudun, 1993:121; Üskül, 1991). Kurucu iktidar tarafından oluşturulmuş olan bir varlık (örneğin Topluluklar), en iyi ve ideal şekliyle kurucu iktidarın

belirlediği işlevleri yerine getirecektir; zira bu işlevler için tasarlanmışlardır. Oluşturulan varlığın öngörülenler dışında işlevler görmesi, ya hukuki olmayacak, ya da zorlanarak hukuka uygun hale getirilse dahi, en ideal şekliyle gerçekleşmeyecektir, zira bu yeni işlevler için tasarlanmamıştır. 'Rota/yörünge bağımlılığı (path/trajectory dependency)' ise kısaca, bir oluşumun başlangıcında seçilen yolun veya yörüngenin, o oluşumun üzerinde sonraki zamanlarda da bağlayıcı bir etkisi olması durumudur. Diğer bir ifade ile, başta seçilen yol, sonraki zamanlarda diğer yolların dışlanmasına veya daha iyi yollar gibi görünmekle beraber bu yollara gidilememesine yol açar. Toplulukları kuran kurucu iktidarın, Toplulukları hangi nedenlerle, saiklerle ve motivasyonlarla kurduğu ve nasıl tasarladığı ve bu tasarının Birliğin bugünkü yapısını, eylem kapasitesini etkileyecek şekilde nasıl bir bağımlılık yarattığını anlamak, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında yapabileceklerini ve yapamayacaklarını anlamak adına da önemlidir. Birliğin bugün, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında ortak politikalar ve ortak eylemler yapabilme kapasitesini anlamak adına, AB'nin temeli olan Avrupa Topluluklarının, daha açık bir ifadeyle Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu-AKÇT (The European Coal and Steel Community-ECSC), Avrupa Ekonomik Topluluğu-AET (European Economic Community-EEC) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nun-AAET (The European Atomic Energy Community-EAEC veya EURATOM) kuruluş nedenlerine ve amaçlarına daha yakından bakmak gerekir. Avrupa'da bir Birliğe doğru atılan ilk adımların çoğu, Birliğin başlangıç noktası ve temelindeki ilk yapı taşı sayılan AKÇT içinde hayat bulmuştur. Kısa vadede amacı, Fransız-Alman çekişmesini yok etmek ve Avrupa'daki muhtemel bir savaş ihtimalini ortadan kaldırmak olan AKÇT, uzun vadede, kömür ve çelik gibi birtakım sektörlerde sağlanacak olan entegrasyonun, diğer sektörlere ve nihayet Avrupa ekonomisinin tamamına 'yayılmasını' (Rosamond, 2000:60), Batı Avrupa Ülkeleri arasında geniş bir işbirliğini, ABD'ye daha az bağımlı ve kendi ayakları üzerinde durabilen bir Avrupa ve aynı zamanda müstakbel bir 'Avrupa Birleşik Devletleri' ve uluslarüstü bir 'Avrupalılık' kavramının temelini atmıştır (Featherstone, 1994:150). İkinci Dünya Savaşından sonra başlayan Soğuk Savaş ve Stalin'in politikaları, Batı Avrupa'da Rus işgali korkusunu doğurmuş ve bu korku Batı Avrupa ülkelerini, Rusya'ya karşı bir araya gelmek zorunda bırakmıştır; zira sadece elli yıl içinde ve de üstelik kendi topraklarında başlayan iki Dünya savaşı yaşayan ve yıkılan Avrupa, bir daha böyle bir tecrübe yaşamamaya kararlıdır ve zaten üçüncü bir dünya savaşını kaldıracak durumda değildir. Her iki Dünya Savaşı da özellikle Fransa ile Almanya arasındaki rekabetten doğmuş, her iki savaşta da, kömür, demir ve çelik, en önemli savaş hammaddeleri olmuşlardır; öyleyse özelikle Almanya ile Fransa arasındaki savaşı engelleyecek, adı geçen hammaddelerin üretiminin kontrol edilmesini de içerecek bir uluslar arası mekanizma kurulmalıdır. AB'nin fikir babası olan Fransız iktisatçı ve Fransız Planlama Örgütü Başkanı Jean Monnet'ye göre, Fransa'nın kalkınması, Almanya'nın durumu ile

yakından ilişkilidir ancak, Birinci Dünya Savaşı sonrasında olduğu gibi küçük düşürülmüş ve ayrıca ikiye bölünmüş Almanya yeni bir savaşa yol açabilir; bu nedenle Alman sanayi üretimi ve rekabet kapasitesi sorunu hızlı bir şekilde çözülmelidir. Bu çözüm ise uluslar üstü bir yapılanma ile mümkündür (Brinkley&Hackett, 1991:2). Monnet'ye göre Avrupa, bir seferde veya tek bir yapıda inşa edilemez, "öncelikli olarak istikrarı sağlamaya yönelik elde edilecek somut başarılarla kurulabilirdi" (Monnet, 1978:300); bu nedenle başlangıçta belirlenecek hedefler gerçekleştirilebilir olmalı ve zaman içerisinde daha büyük hedefler belirlenmeliydi, zira büyük hedefler belirlemek başarısızlığa yol açabilirdi. Monnet'in konuyla ilgili düşüncelerinden yola çıkan Fransız Dışişleri Bakanı Robert Schuman, 9.5.1950 tarihinde bir Fransız hükümet bildirisi ile açıklanan ve 'Schuman Planı' diye bilinen planı önermiştir:

> Avrupa birdenbire ve tek bir plana göre oluşturulamaz. Önce fiili bir dayanışmayı yaratacak olan somut kazanımlarla kurulacaktır. Avrupa uluslarının bir araya gelmeleri, Fransa ile Almanya arasında çok uzun süredir var olan karşıtlığın ortadan kaldırılmasını gerektirmektedir. Yapılacak her türlü girişim ilk önce bu iki ülkeyle ilgili olmalıdır. Fransız Hükümeti, bu amacı gözönünde bulundurarak sınırlı fakat belirleyici bir konuda derhal girişimde bulunulmasını önermektedir: Fransız Hükümeti'nin önerisi, diğer Avrupa ülkelerinin de katılımına açık bir kuruluş çerçevesinde, Fransız-Alman kömür ve çelik üretiminin bir bütün olarak ortak bir yüksek merci altında bir araya getirilmesidir. Kömür ve çelik üretiminin bu şekilde bir araya getirilmesi, Avrupa federasyonunun ilk adımı olarak ekonomik gelişme için gerekli ortak temellerin derhal atılmasını sağlayacak, böylece uzun süredir savaş mühimmatı üretimi yapan ve bundan hep zarar gören bölgelerin kaderini değiştirecektir. Bu şekilde sağlanacak üretim dayanışması, Fransa ile Almanya arasında savaş çıkması ihtimalini düşüncelerden sileceği gibi madden de imkansız kılacaktır. Katılmaya istekli bütün ülkelere açık olacak olan ve nihaî olarak tüm üye ülkelere sınaî üretimin temel unsurlarını aynı şartlarla sağlayacak olan bu güçlü ve üretken birim, ülkelerin iktisadî birleşmesinin gerçek temelini atacaktır. Yaşam standartlarının yükseltilmesine ve barışçıl kazanımların geliştirilmesine katkı yapmayı amaçlayan bu üretim, herhangi bir ayrım veya istisna olmaksızın tüm dünyanın istifadesine sunulacaktır. Böylece, ortak bir ekonomik sistemin oluşturulması için elzem olan çıkar birlikteliği, basit ve süratli bir şekilde gerçekleştirilmiş olacaktır; bu, uzun yıllardır kanlı savaşların yol açtığı bölünmeler nedeniyle birbirine düşman olan ülkeler arasında daha geniş ve derin bir birlikteliğin mayasını oluşturabilir. Temel üretimin birleştirilmesi ve kararları Fransa, Almanya ve diğer üye ülkeleri bağlayacak yeni bir yüksek merciin kurulması ile, bu öneri, barışın korunması için elzem olan Avrupa federasyonunun oluşturulması yönündeki ilk somut temelin atılmasını sağlayacaktır (Karluk, 2003:4-5).

Schuman Planı, Avrupa'da barışın kurulabilmesi ve huzurun tesisi için, Fransız-Alman dostluğunun şart olduğu ve bu çekirdek etrafında Avrupa'nın bütünleşmesi gerektiği görüşünü temel almıştır. Plana göre, yakın tarihlerinde birbirleriyle savaşmış olan ve yüzyıllardır Avrupa'nın ortasında süren Fransız-Alman çekişmesini ortadan kaldırmanın yolu, savaş sanayisinin ana maddeleri olan kömür ve çeliğin üretim ve kullanımının 'uluslar üstü' (supranational) yüksek bir otoritenin yönetimi altında

yürütülmesi ve söz konusu örgütün, bütün Avrupa ülkelerinin iştirakine açık tutulmasıdır; zira Schumann planını kabul eden ülkeler, savaş sanayilerini birbirlerine karşı geliştirmek ve dolayısıyla birbirleriyle savaşmak olanağını bulamayacaklardır (Derek, 1995; Dinan, 1994:11). Her ne kadar diğer Avrupa ülkelerinin katılımı da öngörülmüşse de Plan kısa vadede, Fransız-Alman çekişmesini ortadan kaldırmayı hedeflemiştir; dolayısıyla kurulması öngörülen uluslar üstü yapı, güvenlik endişeleri üzerine tasarlanmıştır. Schuman Planını kabul eden Belçika, Fransa, Federal Almanya, İtalya, Lüksemburg ve Hollanda, 'Montanunion' olarak da anılan Paris Antlaşmasını 18.4.1951 tarihinde imzalamışlar, Antlaşmanın 25.7.1952'de yürürlüğe girmesiyle birlikte ilk Avrupa Topluluğu olan AKÇT hukuken doğmuştur (Derek, 1995; Kuruç, 1975:18). Paris Antlaşması ile, üye ülkeler arasında, ekonominin iki temel maddesi olan kömür ve çelik için bir ortak kömür, çelik pazarının oluşturulması, bunların altı üye devlet arasında serbestçe mübadele edilmesi, pazarlardaki sınırlamaların ayrıcalıkların ortadan kaldırılması, sektörde tekelleşmenin önlenmesi, yüksek otoritenin özel durumlarda müdahale edebilmesi, daha sonra bu serbestiyetin ekonominin bütününe yayılması, yatırımların hızlandırılması, üye ülke ekonomilerinin gelişmesine katkıda bulunulması, tam istihdamı gerçekleştirerek işsizliğin önlenmesi ve hayat seviyesinin yükseltilmesi ve ayrıca işçilerin serbest dolaşımı ve konut edinmelerine yardımcı olunması hedeflenmiştir. Ancak asıl hedef, Fransa ile Almanya arasında savaş çıkması ihtimalini 'madden imkansız' hale getirmektir. AKÇT'yi kuran Paris Antlaşmasıyla, altı Avrupa ülkesi tarihlerinde ilk defa olmak üzere egemenlik haklarından bir kısmını bağımsız bir uluslar üstü otoriteye devretmişlerdir. Bu uluslarüstü ilk Topluluk, kısa bir süre sonra kurulacak olan diğer Avrupa Topluluklarının nasıl bir temel üzerine kurulacağının da habercisi olmuştur. Kurumsal yapısı ve karar alma mekanizması demokratik olmaktan uzak olan AKÇT'deki yapı, daha sonra kurulan topluluklarda da pek değişmemiş, sadece toplulukların düzenledikleri alanlar farklı olmuştur. Zaten gerçekte AKÇT, mükemmel bir demokrasi anıtı olması amacıyla değil, tehlikesiz teknokratik bir yapı olarak kurulmuştur (Featherstone, 1994:158; Wallace & Wallace,1996:44). Daha sonra kurulan AET ve EURATOM gibi Avrupa Topluluklarında da değişmeyen diğer bir şey ise, bu toplulukların da esasen, güvenlik kaygıları üzerine temellenmiş olmaları ve ekonomi ağırlıklı olmalarıdır. Aslında bu durum şaşırtıcı değildir zira topyekûn savaş ve yıkım yüzyılı olarak anılan 20'nci yüzyılda uluslararası politikadaki en belirleyici etmen güvenlik konusu olmuştur.

AKÇT'den sonra kurulan diğer Avrupa Toplulukları, aynı zamanda kurulmuş olan AET ve EURATOM'dur. AKÇT ile ekonomik entegrasyonun temelleri atılmış olsa da, İkinci Dünya Savaşının hemen sonrasında ABD ve SSCB arasında başlayan soğuk savaş ve ABD'nin en büyük

tehdit olarak gördüğü komünizm karşısında Avrupa devletleri, kendilerini askeri yönden koruyabilecek durumda değillerdir. Bu dönemde çıkan Kore savaşı da Avrupa güvenliği ile ilgili olarak Amerika'nın endişelerini artırmış ve önlem alınmasını gerektirmiştir (Brinkley&Hackett, 1991:106). Böyle bir ortamda ve AKÇT'nin kurulmasından sonra ortaya koyduğu başarılı gelişme ve Almanya ile Fransa arasındaki anlaşmazlığı çözmesi üzerine altı üye ülke, Fransız devlet adamı Rene Pleven'in teklifine dayanarak Avrupa'nın siyasi birliğini kurma yolunda faaliyetlere girişmişler ve ilk olarak, Almanya'nın potansiyelinden yararlanıp ABD'nin yükünü hafifletmek, Almanya'nın bir kez daha Avrupa'nın başına bela olmasının önüne geçmek ve askeri güçlerini birleştirip dışarıya karşı kendilerini korumak amacıyla bir 'Avrupa Savunma Topluluğu-AST (European Defence Community-EDC)' kurmaya çalışmışlardır. Ancak böyle bir topluluğun kurulması, savaş sonrası silahsızlandırılmış olan F. Almanya'nın yeniden silahlanmasını gerektirdiğinden, bu durumdan rahatsızlık duyan Fransız Millet Meclisi, AST projesini onaylamamış ve böylece AST projesi doğduğu ülkede ölmüştür. AST ve sonrasında Avrupa Politik İşbirliği (APİ) projelerinin hayata geçirilememesi, 1950'lerde Avrupa'da bir birlik oluşturma düşüncesinin sınırlılıklarını, bu yöndeki girişimler için zamanın henüz erken olduğunu ortaya koymuş, diğer taraftan Avrupa'nın savunmasının NATO'ya bırakılması sonucunu doğurmuştur (Palmer&Colton, 1992:867-886; Adenauer, 1966:363-64). AST ve APİ başarısızlıkları, öte yandan AKÇT'nin sağladığı başarı, ekonomik bütünleşme sağlanmadan siyasal bütünleşmeye ulaşılamayacağını, siyasi bütünleşmeyi sağlamak için öncelikle ülkeler arasında güveni yerleştirmek gerektiğini açık bir şekilde ortaya koymuş, bunun üzerine altı ülke, kömür ve çelikte giriştikleri deneyi ekonominin diğer alanlarına da yaymak üzere harekete geçmiş, çalışmalarını ekonomik canlanma yaratacak, sektör bazında olmayan yeni ve daha geniş kapsamlı bir ortak pazar kurmak üzerinde yoğunlaştırmış ve yeni bir 'Birleşik Avrupa Devletleri İçin Eylem Komitesi (Committee of Action for United States of Europe)' oluşturmuşlardır. Bu Komite'nin çalışmaları sonucunda AKÇT'ye üye ülkelerin hükümet ve devlet başkanları, 1-2 Haziran 1955'te İtalya'nın Messina şehrinde yaptıkları toplantıda, Belçika Dışişleri Bakanı Paul Henri Spaak başkanlığında bir komite kurmuşlardır. Batı Avrupa'da öncelikle ekonomik entegrasyonu gerçekleştirecek yeni bir topluluğun kurulması konusundaki çalışmalarını bir yıl içinde tamamlayan Komite, 21.4.1956'da, Avrupa'nın birleşmesindeki genel prensipleri, muhtemel problemler ve çözüm yollarını, AKÇT yanında AET ve yeni bir nükleer enerji birliği olarak EURATOM isimli iki yeni Topluluğun kurulmasını öneren raporu yayınlamıştır. Uluslar üstü bir entegrasyona çok uygun olması nedeniyle Atom enerjisi alanı, Spaak komisyonu tarafından sektör entegrasyonu için seçilen tek alan olmuştur. Ayrıca, Avrupa'nın atom enerjisi alanında gelecekte ABD'ye bağımlı olmaması, uzmanların yakın bir gelecekte Avrupa'nın geleneksel enerji

kaynaklarının tükeneceği, bu sebeple yeni enerji kaynaklarının gecikmeden geliştirilmesi gerektiğini söylemeleri ve nihayet Fransa'nın, Almanya'nın atom enerjisini askeri amaçla kullanabileceğinden hareketle, böyle bir entegrasyonu Almanya üzerinde bir kontrol mekanizması olarak görerek, atom enerjisi alanında AET'nin dışında ayrı bir topluluk kurulmasını istemesi, atom enerjisi alanında da bir işbirliğine gidilmesini ve AET ile EURATOM'u kuran antlaşmaların aynı zamanda imzalanmasını sağlamıştır. Spaak Komitesi'nin hazırladığı Rapor, 29-30 Mayıs 1956'da Venedik'te yapılan toplantıda AKÇT Dışişleri Bakanları Toplantısında kabul edilmiş, Antlaşma taslağı üzerinde yapılan ayrıntılı görüşmelerden sonra 25.3.1957'de altı Batı Avrupa Devleti (Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, Lüksemburg ve İtalya) arasında Roma'da imzalanan Antlaşmalar ile AET ve EURATOM kurulmuştur. EURATOM'un temel amacı, Antlaşmanın 1'inci maddesinde de ifade edildiği üzere, atom enerjisinin barışçı amaçlarla kullanımını geliştirmek, nükleer endüstrinin süratle kurulması ve gelişmesi için gerekli tedbirlerin alınması ve şartların gerçekleştirilmesi yolu ile üye ülkelerin hayat standartlarının yükseltilmesine katkıda bulunmak ve diğer ülkelerle olan özellikle ticari ilişkilerin geliştirilmesi olarak özetlenebilir. 1.1.1958 tarihinde yürürlüğe giren Roma Antlaşmasının 2'nci maddesinde ise AET'nin hedefi, ortak pazarın kurulması ve üye ülkelerin ekonomik politikalarının giderek yaklaştırılması suretiyle, Topluluğun bütünü içinde ekonomik etkinliklerin uyumlu, sürekli ve dengeli bir biçimde gelişmesini, artan bir istikrarı, yaşam düzeyinin hızla yükseltilmesini ve birleştirdiği devletler arasında daha sıkı ilişkileri gerçekleştirmek şeklinde özetlenmiştir. Bu hedefe varmak için öngörülen ekonomik dengeyi sağlamak üzere, ilk araç olarak üye ülkeler arasında malların, hizmetlerin, sermayenin ve emeğin serbestçe dolaştığı (yani dört temel özgürlüğün sağlandığı) bir ortak pazar ve GB kurulması, altı üye ülkenin zamanla aralarındaki gümrükleri kaldırması ve üçüncü ülkelere karşı ortak bir gümrük tarifesi uygulaması, bunun da ötesinde ekonomik, mali, sosyal ve siyasi bütün kurumları ve mevzuatları arasında bir yakınlaştırma, hatta bütünleştirme öngörülmüştür (Derek, 1995; Kuruç, 1975:18-19). AET'nin nihai hedefi, üye ülkelerin Avrupa halkları arasında gittikçe daha sıkı bir işbirliğinin temellerini atma kararlılıklarını belirttikleri Roma Antlaşmasının 2'nci maddesinde de belirtildiği üzere, üye ülkeler arasında daha sıkı ilişkiler kurulması, diğer bir ifadeyle Avrupa'da bir nevi siyasi bir bütünleşmeye gidilmesi olmakla birlikte bu hedef, Topluluğun ikincil derecede kalan bir hedefi olmuştur. Sonuç olarak, her üç Avrupa Topluluğu da, güvenlik kaygılarından yola çıkarak, ağırlıklı olarak ekonomik yapılar olarak tasarlanmışlardır ve bu şekilde tasarlanmış olan Toplulukların, hedefleri arasında olsa dahi, eğitim gibi sosyal alanlarda da, ekonomi alanında yakaladıkları kadar bir başarı yakalamaları, çok kolay olmamak gerektir.

AB'nin eğitim alanında ortak politikalar oluşturabilmesi ihtimaline ilişkin önemli belirleyicilerden birisi, kurucu iradelerin veya iktidarların kafalarında tam olarak ne olduğu, bu olan şeyin nasıl tasarlandığı ve kurgulandığıdır. Kurucu iradenin somut olarak ortaya konduğu yerlerden birisi Kurucu Antlaşmalardır. Kurucu iradelerin veya iktidarların tasarladıkları şeyin tam anlamıyla Topluluklar üzerinden vücut bulup bulmadığı tartışması bir tarafa bırakılacak olursa—zira bu kurucu iradelerin kafalarında tam olarak ne olduğunu ve bu tasarının tam anlamıyla gerçekleşip gerçeklemediğini tespit etmek oldukça güçtür—gerek Kurucu Antlaşmalarına, gerekse ortaya konan eylemlere bakıldığında, Toplulukların ekonomik temelli kurgulanmış olduğunu söylemek mümkündür. Her ne kadar yüzyıllardır Avrupa'da ekonomik birlik ötesinde bir birlik yaratma ideali mevcutsa ve kurucu iradelerin kafalarında nihai olarak siyasi bir birlik olduğu kuvvetle muhtemelse de, sonuç olarak başlangıç itibarı ile Toplulukların ekonomik bir birlik olarak kurgulandığı, tasarlandığı ve bu tasarıya uygun işlevlerle donatıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla, Toplulukların ekonomi alanı dışında bir alanda da, ekonomi alanında yakalanan başarının benzeri bir başarıyı yakalayıp yakalayamayacağı bir soru işaretidir; zira gelişmeler ve bugün gelinen nokta, kurucu iktidarın tasarladığı veya bu tasarı sonrasında maddi olarak ortaya çıkan şeyin, üzerinde yükseldiği temel dışındaki bir temelde aynı başarıyla duramadığını göstermektedir. Bu tespiti doğrulayan çeşitli örnekleri bulmak mümkündür. Örneğin, Topluluklar ekonomi alanında veya ekonomik boyutları fazla olan alanlarda ortak politikalar üretebilmişken, savunma, güvenlik, eğitim gibi bir dizi diğer alanda bunu yapamamışlardır; zira Topluluklar bu alanlarda da ortak politika üretilebilmesine cevaz verecek bir şekilde kurgulanmamış ve tasarlanmamışlardır. Bu kurgu eksikliğinin veya kurucu iktidarın bağlayıcılığının, bugün AB için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Maastricht öncesindeki, Tek Senet, Füzyon Antlaşması veya sonrasındaki Amsterdam ve Nice Antlaşmaları gibi Toplulukları kuran Kurucu Antlaşmalara değişiklik getiren Antlaşmalarda yapılan değişikliklerin, yeni bir kurucu iktidarın irade beyanları olup olmadığı tartışmasını hukukçulara bırakarak denilebilir ki, her ne kadar kurucu antlaşmalara değişiklikler getirilmiş ve son olarak AB'yi kuran ABA'da eğitimle ilgili daha açık ve kapsamlı maddelere yer verilmişse de, bu değişiklikler veya Birliği kuran Antlaşma gerçek manada yeni bir kurucu iktidarın irade beyanı değillerdir; diğer bir ifadeyle Birlik var olan kurgunun ve yapının devamı olup, gerçek manada yeni bir kurgu ve yapının irade beyanı değildir. Zaten Topluluklar da AB çatısı altında varlıklarını devam ettirmişlerdir. Benzer yorumları diğer Kurucu Antlaşmalara değişiklik getiren Antlaşmalar için de yapmak mümkündür (Borchart, 2000); dolayısıyla Toplulukları kuran Antlaşmalar için getirilen, eğitim alanında da ortak politikalar üretilebilmesine imkân verecek etkinlikte ve uygunlukta kurguya, araçlara ve işlevlere sahip olmadıkları eleştirisi bugün itibarıyla Birlik için hala geçerli bir eleştiri ve eksikliktir; bu nedenle de

Birliğin eğitim veya yabancı dil eğitimi alanında ideal manada ortak politikalar üretebilmesinin önünde bir engel veya zorluk teşkil etmektedir. Özellikle ve önemle tespit edilmesi gereken diğer bir husus ise, kurucu iradelerin ortaya koyduğu ve her ne kadar öyle adlandırılmamış olsa bile Toplulukların Anayasaları olarak kabul edilebilecek Kurucu Antlaşmaların niteliğidir. Kurucu Antlaşmalar, sadece devletler arasında değil, Avrupa toplumları arasında da birlikte yaşama ve iş görme asgari müşterek iradesinin maddi ifadesi olmak yerine, Avrupa aydınlarının Avrupa halklarına dayatılan ortak irade beyanları olmuşlardır. Dolayısıyla Kurucu Antlaşmalar, Avrupa halklarının gerçek iradelerini yansıtan ve Avrupa halkları arasında bir nevi toplum sözleşmesi görevi gören ortak irade beyanları ve asgari müştereklerin ilanı olmak yerine, ekonomik bir birlik yaratma adına meşrulaştırıcı bir araç olarak kullanılan veya araçsallaştırılan belgelerdir. Böyle bir aracın, ekonomi alanı dışında, örneğin eğitim alanında dahi ortak politikalar üretebilme meşruiyetine, halk desteğine, halkların ortak irade beyanına ve bu amaca uygun işlevlere sahip olduğunu söylemek güçtür. Sosyolojik, kurumsal ve kronolojik açıdan bakıldığında milli bilinçaltlarında karşılıklı kin ve nefretin de çoklukla yer aldığı bir halkların Avrupa'sında, Avrupa halklarının ortak iradesi-Kurucu Antlaşmalar-Topluluklar (veya Birlik) kronolojik ve ontolojik sıralaması ters yüz edilerek, elit bürokrasi ile aydınlardan oluşan oligarşik bir elit sınıf eliyle ve Kurucu Antlaşmalar marifetiyle, Birliğin Avrupa halklarına ve iradelerine öncellendiği, yukarıdan aşağıya bir Birlik gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Böylesi bir inşa çabasında, eğitim dâhil bir çok anda ortak politika üretilebilmesine cevaz verecek olan Avrupa halklarının ortak iradelerine dayanmayan ve Avrupa oligarşik elit sınıfının kurguladığı ve araçsallaştırdığı Kurucu Antlaşmaların, eğitim alanında da ortak politika üretilebilmesine imkân verecek araçlara, işlevlere ve de meşruiyete sahip olmadığı açıktır; zira bu alana göre kurgulanmadıkları gibi, bu alanda ortak politika üretilebilmesine izin verecek meşruiyet ve destekten de yoksundurlar. Sonuç olarak, AB'nin başlangıçta kurgulanış ve tasarlanış şekli, ekseriyetle ekonomik temelli olup, bütünleşme teorisine dayanmakta, bu manada ideal etkisini ekonomik alanda göstermektedir. Aynı ideal etkinin eğitim gibi diğer alanlarda da ortak politikalar üretilebilecek şekilde yaratılması, bu ilk kurgulanış veya tasarlanışın getirdiği bağımlılık veya belirleyicilik tarafından kısıtlanmaktadır. Toplulukların kurucu iradesinin çizdiği rota veya Toplulukları kurgulayış şekli, en azından bugün Birliğin eğitim veya yabancı dil alanında ortak politikalar üretilebilme kapasitesini zayıflatan bir etmendir. Zaten Avrupa halklarının ortak iradesine dayanmayan ve oligarşik bir elit grubun kurguladığı bu yapının bu kurgulanış şekliyle özellikle Avrupa halklarını en yakından ilgilendiren eğitim alanı gibi bir politika alanında meşruiyetten uzak ve destekten uzak olduğu da açıktır. Burada yapılan değerlendirme, AB'nin eğitim veya yabancı dil eğitimi alanında üreteceği

politikaların etkinliğine ve ortak politika üretebilme kapasitesine ilişkindir, yoksa bu eleştiriler Birliğin bu alanda kesinlikle politikalar üretemeyeceği anlamına gelmemektedir.

4.1.6.1.2.Ülkelerin Ulus Devlet Anlayışları

Yönetim şekilleri ne olursa olsun ulus devletler tekdilliliğe dayanan devletler ola gelmişlerdir. Nitekim örneğin monarşik İngitere, cumhuriyetçi Fransa veya faşit İspanya, tarihleri boyunca esas itibarıyla tekdilliliği dayatan politikalar izlemişlerdir (Friel, 1984). AB'nin, gerçek manada uluslar üstü siyasi bir Birliğin işaretlerinden birisi olacak şekilde, eğitim, dış politika gibi alanlarda da ortak politikalar üretebilmesinin önündeki en önemli engellerden birisi de, üye devletlerin ulus devlet anlayışları ve ulus devletlerin varlıklarının koşutu olarak ortaya çıkan egemenlik, bağımsızlık, milliyetçilik gibi kavramlardır. Her ne kadar AB özellikle Maastricht sonrası dönemde, siyasi birlik olmaya doğru Avrupa vatandaşlığı, tek para gibi önemli adımlar atmışsa da, eğitim, savunma, dış politika gibi bir dizi politika alanında hala siyasi birliğin gerektirdiği uluslar üstü kurumsal yapıyı tam manasıyla kuramamış ve ortak politikaları üretememiştir. Husumetlerle dolu ve kanlı bir geçmişin eseri olan Avrupa'nın bugünkü ulus devletler haritasının ve yapısının, ne kadar kolaylıkla ve ne kadar süre içinde ulusüstü bir yapılanmaya izi verecek ölçüde değişime uğrayacağı bir soru işaretidir; zira Avrupa, devletin aşırı derecede yerelleşmiş olduğu feodal derebeylikler, küçük şehir-devletlerle başlayıp, merkeziyetçi krallıklar ve monarşiler, peşinden uluslar üstü imparatorluklar ve sonrasında yine ulus devletlerle devam eden ve nihayet bugün uluslar üstü bir yapı oluşturulmaya çalışılan bir evrim süreci geçirmiştir. Kilisenin politik gücünü sınırlayan, kendi kanunlarına göre davranan, milli politik ve ekonomik menfaatlerini gözeten bağımsız devletler arasında yapılan laik bir belge olarak tarihe geçen 1648'deki Vestfalya Antlaşması, bugünkü Almanya, Avusturya, İsviçre, Belçika, Hollanda, Çek ve Slovak Cumhuriyetleri, Doğu Fransa, Batı Polonya, Kuzey İtalya topraklarındaki Prenslikler, şehir devletleri, derebeylikleri içine alan ve gerçekte orta Avrupa merkezli Germanik ağırlıklı bir konfederasyon, yani bir nevi 'uluslarüstü' bir yapı görünümünde olan Kutsal Roma İmparatorluğunu sonlandırarak, dini bağların ve ümmet mantığının ötesinde bugünküne yakın değerler üzerinde inşa edilecek olan ulus devletlere giden yolu açmış ve tekrar 'uluslar arası' bir sistem yaratmıştır. Oluşan bu uluslar arası sistem, 17'nci yüzyıldan itibaren Batı'da hakim olmaya başlayan ve aklın çözemeyeceği hiçbir şeyin olmadığını, aklın her şeyin ölçüsü olduğunu, her milletin diğerinden farklı olduğunu, insanları öncelikle dinin değil, milliyetin birbirine bağlamasının doğru olduğunu söyleyen Rasyonalizm ve Aydınlanma akımları, yine 1700'lerden itibaren yaşanmaya başlanan Protestan anlayış, milli, korumacı ekonomilerin doğmasına yol açan sanayi devrimi, gücünü Tanrıdan aldığı düşünülen ve yıkılmaz sanılan mutlak krallıkların yıkılmasına, demokrasi yönetiminin

temellerinin atılmasına, egemenliğin devredilemez bir hak olarak halka ait olduğu inancının yerleşmesine, milliyetçilik duyguları ateşlenen dağınık halde bulunan milletlerin din yerine milliyetin esas olduğu siyasi birlikler kurmaya başlamalarına yol açan Fransız İhtilali ve sonrasındaki Fransız Devrimi, ulusların kendi ulusal değer ve refahlarını geliştirmeleri ve ulusal ekonomilerini kurmaları gerektiğini ileri süren liberalizm tarafından iyice perçinlenmiştir. Böylece takip eden dönemde, mutlak yönetimler, hanedanlık devletleri yıkılmış, Avrupa'da büyük devletlerin egemenlikleri altında yaşayan uluslar özgürlüğüne kavuşarak kendi bağımsız devletlerini ve milli ekonomilerini kurmuşlar ve tam anlamıyla uluslar arası bir sistem yaratılmıştır (Gordon, 1979:65; Lerner, 1988:298,318). Aradan geçen yüzyıllar sonrasında, Avrupa devletleri, yeniden 'uluslar arası' sistemden 'uluslarüstü' sisteme geçmek için Avrupa Topluluklarını kurmuşlar ve uzun mücadeleler sonunda kazandıkları egemenliklerini, uluslarüstü bir yapıya devretmeye çalışmışlardır, ancak bu dönüşüm kolay olacak gibi görünmemektedir; zira Avrupa'daki dağılan büyük siyasi birliklerin tekrar bir araya gelebilmesi ve ekonomik bir bütünleşme için, aradan yüzyıldan fazla bir zaman ve iki Dünya savaşı geçmesi gerekmiştir. Sonuç itibarıyla, feodal toplum yapısından ulus devlet modeline geçişin çok uzun bir evrimleşme sonunda gerçekleştiği ve uluslar üstü yapılar olan imparatorlukların yıkılarak uluslar arası sisteme geri dönüldüğü hesap edilirse, uluslar arası sistemden tekrar uluslar üstü sisteme dönüşümün, üst yapıda veya seçkinler tabakasında bir dereceye kadar ve daha çabuk mümkün olmakla beraber, özellikle Avrupa halkları nezdinde ve bilinçaltlarında kolay olmayacağı, uzun süreceği ve böyle bir ihtimal hayat bulsa da, uzun ömürlü olamayabileceğini söylemek mümkündür.

Yukarıda anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere Avrupa'da ulus devletler, bugünküne benzememekle birlikte yine de bir nevi uluslar üstü yapılar olan imparatorlukların ve krallıkların dağılması sonucu ve uzun bir entelektüel, ekonomik, siyasi ve toplumsal evrimin neticesinde oluşmuşlardır. Ne gariptir ki bugün ulus devletler, Avrupa'da yeniden bir uluslar üstü yapı oluşturmaya çalışmaktadırlar; ancak böyle bir çabanın aktörleri olmakla birlikte yine aynı ulus devletler ve ulus devlet anlayışı, tam manasıyla uluslar üstü bir siyasi yapı oluşturulmasının önündeki engellerden birisidir. AB gibi ulus üstü yapılanmaların, Avrupa'da ulus devletlerin sonunu getirdiğine ve modern ulus devlet anlayışından post modern bir ulus üstü devlet anlayışına geçildiğine dair görüşler olsa da, ulus devletler ve ulus devlet anlayışı hala egemenliklerini korumaktadırlar (Ateş, 2003). Uzun mücadeleler sonrası oluşan ulus devletlerin, bu yapılarından ve egemenliklerinden belirli bir noktanın ötesinde taviz vermeleri, egemenlik anlayışının daha fazla ön plana çıktığı savunma, dış politika gibi alanlarda ortak politikalar üretebilmeleri pek mümkün görünmemektedir. Benzer şeyleri eğitim politikaları veya daha özelde yabancı dil eğitimi politikaları için de söylemek mümkündür.

Ulus devletler doğaları gereği, merkeziyetçi, tekçi (üniter) özellikler taşıyan ve korumacı bir tavır sergileyen yapılardır. Zaten tarihsel süreç içinde oluşumlarına bakıldığında, ulus devletlerin oluşmasına kadar geçen sürede akıtılan göz yaşları ve kan, dökülen ter ve harcanan emek, böyle bir yapıyı desteklemekte ve haklı çıkarmaktadır. Tekçi yapının ve uluslaşma sürecinin en önemli araçlarından birisi, eğitim sistemi ve yine eğitim sistemi üzerinden gelecek nesillere aktarılan ortak idealler, ortak kültür, ortak dil gibi unsurlardır. Hal böyleyken ulus devletlerin, varlıklarının teminatı ve devamlarının aracı olan eğitim ve dil gibi temel yapı taşı konularda kıskanç ve tekelci davranmaları çok doğaldır. AB'ye üye ülkelere bakıldığında içinde çok farklı etnik yapılar ve farklı diller barındıran ulus devletler görülmekle beraber, özellikle Birliğin lokomotifi durumundaki ülkelerin hala ulus devlet anlayışına sıkı sıkıya bağlı olduklarını görmek mümkündür. Örneğin, dünya savaşlarının çıkmasına neden olan Alman ulusunun, genetik kodlarına dahi işlemiş olan ideallerinin ve ulusçuluğunun veya Fransız kültür ve dil milliyetçiliğinin, kolay kolay törpülenmesi mümkün görünmemektedir. Sonuç olarak, AB'nin tam anlamıyla uluslar üstü bir yapıya, diğer bir ifadeyle Avrupa Birleşik Devletleri'ne dönüşebilmesinin ve böyle bir dönüşümün sonucu olarak, eğitim ve bu kapsamda dil eğitimi gibi politika alanlarında, bütün üye ülkeleri bağlayan ve doğrudan uygulanabilen uluslar üstü, ortak politikalar oluşturulabilmesinin önündeki en büyük engelin, yine ulus devletlerin kendileri olduğunu söylemek yanlış olmamak gerektir.

4.1.6.1.3. Ülkelerin Egemenlik Anlayışları

AB'nin eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin, doğrudan uygulanabilen ve bütün üye ülkeleri bağlayan ortak politikalar oluşturabilmesinin önündeki önemli engellerden bir diğeri ise, AB üye ülkelerinin egemenlik anlayışları ve bu kapsamda egemenliğin devrine veya paylaşılmasına ilişkin yaşanan zorluklardır. Hem federalist yapıya, hem de federalist olmayan ulus devlet temelli bir yapıya yakın olan AB içinde egemenlikle ilgili tartışmalar, kurulduğu günden bu yana federalizm, anti-federalizm, konfederalizm, neo-fonksiyonalizm, realizm tartışmaları şeklinde devam ede gelmiştir. Bütün bu ihtimaller kâğıt üzerinde yapılabilir görünmekle beraber, egemenlik devrinin bütün alanlarda sağlanabilmesi, bir federalist görüş taraftarı olan Spinelli'nin dediği gibi, bir nevi devrim olacaktır, ancak bu devrimin ve dolayısıyla Avrupa'nın siyasi birliğini tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesinin yakın zaman içinde gerçekleşmesi pek mümkün görünmemektedir, zira bazı ortak politika alanlarında ve özellikle ekonomi alanında sağlanan başarılara rağmen, güvenlik ve eğitim gibi bazı politika alanlarında egemenliğin tam manasıyla üst otoriteye devredildiğini ve ortak politikalar üretilebildiğini söylemek mümkün değildir. Aslında Avrupa'da birlik fikri ilk çıktığından bu yana bu fikir, hep egemenlik kavramına takılıp kalmıştır ve bu nedenle egemenlik sorunu aşılmadan, gelecekte diğer hiç

bir sorunun tam olarak aşılması mümkün görünmemektedir (Gnesotto, 2004:18). AB'nin tam anlamıyla siyasi bir birliğe, diğer bir deyişle Birliğin fikir babalarının hayal ettiği gibi bir Avrupa Birleşik Devletlerine dönüşmesi, ulus devletler de olduğu gibi Birliğin egemen kılınmasını, diğer bir ifadeyle egemenliğin, Birliği oluşturan ulusların üstünde yer alan bir otoriteye devri anlamına gelir; bu ise gerçekleştirilmesi zor bir olaydır. Nitekim bu zorluğun farkında olan fikir babaları, Avrupa'daki bütünleşme hareketini ekonomi alanında başlatmışlar bu kapsamda, bu alandaki karar verme yetkilerini bir dereceye kadar ulus üstü otoriteye devrederek, ortak politikalar üretebilmiş ve ciddi bir ekonomik başarı yakalamışlardır. Ancak ekonomik alanda başlatılan bütünleşme hareketi, siyasi boyutlar da kazamaya, ekonomi dışındaki politika alanlarına da taşmaya ve egemenlik kavramının 'özüne' dokunmaya başladıkça, egemenliğin üst otoriteye devri de bir o kadar zorlaşmaya, sorunlu hale gelmeye başlamıştır. Bugün Birliğin, AB Anayasası örneğinde olduğu gibi, siyasi Birlik olma anlamında ileri gitmekte daha fazla zorlanmasının ana nedenlerinden birisi de, ulus devletlerin güçlerini ve hatta uzun vadede varlıklarını kaybetmeleri olarak algılanan egemenliğin devriyle ilgili olarak yaşanan bu zorluktur. Egemenliğin devrinin, dolayısıyla ortak politikalar üretebilmenin zor olduğu alanlardan birisi de, eğitim politika alanıdır. Ekonomi alanı gibi eğitim alanının da ortak politika alanı haline getirilmesi ve bu alanda Birliğin kolektif etkinliğe kavuşması, diğer bir deyişle bu alandaki egemenlik yetkilerinin uluslar üstü yapıya devredilmesi, en azından yakın zamanda pek mümkün görünmemektedir. Zira üye ülkeler belirli alanlarda egemenliklerinin bir bölümünden Topluluk lehine vazgeçmiş ve yetkilerini devretmişlerse de, "yetki devri, sınırsız değildir ve antlaşmalarla bu olgu belirlenmiştir;" diğer bir ifadeyle Topluluk kurumları, "Antlaşmalar tarafından kendilerine bırakılan yetkilerin sınırları içinde hareket etmek durumundadırlar" (Günuğur, 1996: 6, 23-25, 135). Sonuç olarak, üye ülkelerin mutlak olarak egemenlik sahaları ve tekelleri altında tutmak istedikleri eğitim alanında, Topluluk üst kurumlarını yetkilendiren bir egemenlik devri söz konusu olmadığı sürece—ki bu durum pek yakın bir ihtimal gibi görünmemektedir— Birliğin üye ülkeleri bağlayan ortak eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları oluşturabilmesi mümkün görünmemektedir.

Bütünleşme hareketleri içerisinde, egemenliğin klasik anlamını giderek yitirdiği görülebilir. Nitekim AB bugün, üye devletlerin egemenliklerini belirli alanlarda Birlik üst kurumlarına devrettikleri ve dolayısıyla bu alanlarda üyeleri bağlayıcı ortak politikaları olan, ulusal hukuklarının üstünde yer alan bir Topluluk Hukukunu haiz, uluslar üstü (supranasyonal) bir yapı durumundadır (Günuğur, 1996:18-19). Öte yandan, her politika alanında egemenliğin aynı derecede devredildiğini ve ortak politikalar üretilebildiğini söylemek mümkün değildir; zira ulus devlet ve ulus devletlerin en önemli unsuru olan egemenlik kavramları ve bu egemenliğin devri kavramı, pekte el ele giden,

bağdaşık kavramlar değillerdir. Her ne kadar özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren kurulan UAÖ'lerin az da olsa gerçek manada başarıya ulaşması, ancak ülkelerin işbirliği kavramının ötesine geçerek, hiçbir şekilde devredilmez, paylaşılamaz klasik mutlak egemenlik anlayışlarına özgür iradeleriyle kısıtlama getirmeleri veya siyasi, ekonomik, hukuki ödünler vermeleri ile mümkün hale gelebilmişse de, devletlerin mutlak egemenliklerine sıkı sıkıya bağlı kalmak ve tekellerinde tutmak eğiliminde oldukları eğitim gibi politika alanlarında da benzer şeylerin olması, hele hele ulus devletlerin ve ulus devlet anlayışının hala hâkim olduğu Avrupa'da bu alandaki yetkinin AB gibi bir uluslar üstü yapıya devredilmesi, aksi bir gelişme olmaz ise yakın zamanda olanaklı görünmemektedir. Bugün itibarıyla Birlik tam anlamıyla federal bir yapı olmasa da, federalizme giden bir yoldadır. Federalizme doğru giden böylesi bir uluslar üstü yapılanmada üye devletlerin, uluslar arası örgüt üyeliğinde olduğundan daha fazla ödün vermesi, antlaşma hükümlerine uyması, Topluluk organlarının belirlediği normları aynen kabul etmesi ve uygulaması ve karar alma yetkisini elde bulundurduğu zamanlarda dahi bunu topluluğun vesayeti altında kullanması gibi, yetki devri veya ulusal egemenliğin bir bölümünün topluluğa terk edilmesi anlamına gelen bir bağımlılık ve yetkilerin devredildiği alanlarda ulusal hukuklar yerine, Topluluk Hukukunun uygulanması, Topluluk egemenlik alanının, ulusal egemenlik alanları aleyhine giderek genişlemesi ve dolayısı ile Topluluk Hukukunun genişlediği ölçüde iç hukukların daralması söz konusudur (Günuğur, 1996:1-2; Kabaalioğlu [t.y], 113-115). Ancak, uluslar üstü yapının gereği olarak egemenlik devri veya egemenlik haklarının vesayet altında kullanılması ve bunun yaratacağı ulusal hukukların uygulama alanlarının daralması durumunun, özellikle eğitim gibi alanlarda üyelerin egemenlik anlayışlarıyla bağdaşması pek mümkün gözükmemektedir. ATAD'ın birçok kararında da belirtildiği üzere, hem "tekçi (monist)" görüşe uygun bir şekilde ulusal hukuklardan ayrı, farklı ve bağımsız olan, hem de "ikici (dualist)" (Pazarcı, 1994:18-20) görüşe uygun şekilde, üye devlet ulusal hukuklarının ayrılmaz bir parçası olan ve bu yönüyle uluslar arası düzeyde bugüne kadar pek örneği olmayan 'sui generis' bir hukuk sistemi olan Topluluk Hukuku, Topluluk organlarınca kabul edilip yayımlanmaları ile beraber, herhangi bir iç hukuk onayına gerek kalmadan bütün üye ülkelerde bağlayıcılık kazanan ve doğrudan uygulanan ve bir çatışma halinde, ulusal hukuklardan üstün ve öncel olan, kendisinden önce kabul edilen iç hukuk normlarının uygulanamaz duruma getiren ve 'önleyici etkisiyle' kendisinden sonra kabul edilen iç hukuk normlarının kabul edilmesini önleyen bir hukuktur (Günuğur, 1996:3-4). Bu durum ise, egemenlik kavramıyla bağdaşık olmayan, üye ülkeleri kaygılandıran ve özellikle savunma, dış politika, eğitim gibi egemenliğin mutlak manada ulus devletin tekelinde olması gerektiği düşünülen politika alanlarında üye devletlerin arzu etmeyeceği, direnç göstereceği bir durumdur. Nitekim bu nedenle Topluluk, uluslar üstü yapının gerektirdiği öte yandan devletlerin doğal olarak

veya en azından refleks biçiminde çekindikleri egemenlik devrini daha kolay ve yapılabilir hale getirmek için, 'yetki ikamesi (subsidiarite),' diğer adıyla 'yerindenlik' ilkesini ortaya atmıştır (Günuğur, 1996:47-69, 75-77, 80, 126). Öte yandan, dış politika, eğitim ve bu kapsamda dil eğitimi gibi politika alanlarında, yetki ikamesinin etkinliğinin, ortak politikalar üretilmesini sağlayacak ve üye ülkelerin, egemenliklerinin ellerinden gideceğine dair kaygılarını tamamıyla ortadan kaldıracak kadar fazla olmayacağı açıktır. Nitekim özellikle son yıllarda AB'nin gerçek anlamda siyasi bir birliğe dönüşmesi için atılan adımlarda yaşanan başarısızlıklar, egemenliğe dair bu kaygıların giderilmediğine ve uzun bir süre daha giderilemeyeceğine işaret etmiştir. Örneğin ABA, ülkelerin egemenliklerinin bir işareti olan para basma konusunda, tek paraya geçişi ve 1.1.1999 tarihinden itibaren EPB'nin tamamlanmasını öngörerek önemli bir adım atmış olmasına rağmen, bütün politika alanlarını Birliğin yetki alanına dahil edemediği için ancak üç sütün üzerine inşa edilen bir Birlik kurabilmiş, eğitim alanında ise Birliği açık bir şekilde yetkilendirmemiş ve bu alanı ülkelerin yetki sahası içinde bırakmıştır. Maastricht sonrasında yapılan Amsterdam ve Nice Antlaşmaları da, ikinci ve üçüncü sütunlarda üye ülkeler arasında daha geniş işbirliği öngörmüş ve üçüncü sütundaki polis işbirliği ve sınır yönetimi gibi bazı konuları Topluluk sütunu denen ilk sütuna aktarmışlarsa da, siyasi birlik ve demokratik nitelikler bağlamında beklenen çözümleri ve yapısal değişiklikleri getirememişlerdir (Lynch et al., 2000:1; Grabbe, "What Comes," http://www.cer.org.uk/pdf/). 17-18 Haziran 2004 Brüksel Zirvesi'nde kabul edildikten sonra 29.10.2004'te Roma'da gerçekleştirilen törenle tüm üye ve aday devletler tarafından imzalan ve tüm üye devletler tarafından onaylandıktan sonra halen yürürlükte olan antlaşmaların yerine geçerek AB'nin yapısına önemli değişiklikler getirmesi beklenen Anayasal Antlaşmanın (Constitutional Treaty), Almanya, Avusturya, Yunanistan Slovenya gibi bazı ülkelerde onaylanmakla birlikte, İngiltere gibi bazı ülkelerde Antlaşmaya ilişkin referandumun ertelenmesi ve daha önemlisi Fransa ve Hollanda'da düzenlenen referandumlarda reddedilmesi, bir taraftan AB'nin geleceği ve yapısal değişikliklere ilişkin planların ertelenmesine yol açarken, diğer taraftan da üye ülkelerin egemenliklerinin ellerinden gideceğine dair kaygılarının giderilemediğini, hatta bilakis arttığını göstermiştir. Nitekim bu nedenle Birlik 2007'de, daha önceki bütün Antlaşmaların yerini alacak olan ve bir nevi yeni bir devlet öngören Anayasal Antlaşma yerine, yine bu Anayasal Antlaşmanın getirdiği değişiklikler ve düzenlemelerin çoğunu içermekle birlikte, sadece Kurucu Anlaşmalara değişiklik getiren bir Anlaşma olan Lizbon Anlaşmasını kabul etmiştir. Tek bir Avrupa Devleti yaratma iradesi ve bir arada olmakla beraber bağımsız ve ayrı devletler olma iradesinin ara yolu olarak ortaya çıkan Lizbon Antlaşması, üye ülkelerin özellikle egemenlikle ilgili kaygılarını gidermeye çalışmış ve bu nedenle Birliğin sembolleri, marşı ve sloganı gibi öğeler Antlaşmadan çıkarılmıştır (öte yandan, Belçika, Bulgaristan, Almanya, Yunanistan, İspanya, İtalya,

GKRY, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Avusturya, Portekiz, Romanya, Slovenya ve Slovakya, yayınladıkları bir Deklarasyon ile AB bayrağına, marşına ve sloganına bağlılıklarını belirtmişlerdir). 13.12.2007 tarihinde imzalanan ve 17 Aralık tarihli AB Resmi Gazetesinde yayımlanan Antlaşmanın, 2008 yılı sonundan önce onaylanması ve böylece 1.1.2009 tarihinde yürürlüğe girmesi öngörülmüştür. Ancak, Avrupa Anayasası örneğinden farklı olarak, sadece İrlanda'da referanduma götürülmesi gereken Lizbon Antlaşmasının, bu ülkede 12.6.2008 tarihinde yapılan referandumda reddedilmiş olması, Birliğin geleceğine dair belirsizliğin devam etmesine neden olmuş ve üye ülkelerin egemenliklerini kaybedeceklerine dair kaygılarının ortadan kalkmadığını göstermiştir. Üye ülkelerin klasik egemenlik anlayışları ve egemenliklerini kaybedeceklerine dair kaygıları devam ettiği sürece, özellikle eğitim, dil eğitimi gibi münhasıran ulusal egemenlik alanlarında tutulmak istenen alanlarda ortak politika üretilebilmesi, gerçekleşmesi zor bir ihtimal olarak durmaktadır.

Milli egemenlik ve Avrupa'nın daha fazla bütünleşmesi ihtiyacı arasında bir gerilim olagelmiştir ve bu gerilim, Birliğin eğitim ve güvenlik gibi bazı politika alanlarının en ayırt edici özelliği olmuştur. Bu konu eğitim alanının ayırt edici özelliği olmasının yanında, ayrıca ilginç bir paradoksu da barındırmaktadır. Avrupa devletleri Birliğe daha fazla ortak politika alanı katmak istedikçe, Avrupa'nın inşası sürecinde egemenliğin rolü daha fazla artmış, hükümetler arası yapı daha da güçlenmiş, özellikle bazı politika alanlarında veto mekanizması daha fazla ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde, özellikle küreselleşme ve sınır tanımayan, karşı konulması zor dayatmaları, bir taraftan ülkelere, çok daha fazla işbirliği yapmanın ve paylaşımlara gitmenin gerekli olduğunu göstermişken, diğer taraftan da, ülkelerin egemenliklerine daha sıkı sarılmalarına neden olmuştur. Bu nedenle, yukarıda egemenlik, egemenliğin devri, uluslar üstülük gibi kavramlara ilişkin yapılan açıklamalar ışığında denebilir ki, üye devletlerin ulus devlete koşut klasik mutlak egemenlik anlayışları, eğitim, dış politika, savunma ve güvenlik gibi ülkelerin en hassas oldukları ve münhasıran kendi tasarruflarında tutmak istedikleri alanlarda ortak politikalar üretilebilmesinin, diğer bir ifadeyle siyasi Birliğin önündeki en önemli engellerden birisidir. Eğitim politikaları alanında önemli adımlar atılmış ve geçen yıllarda önemli aşamalar kaydedilmiş olmasına rağmen, hala bazı aşılması güç görünen sorunlar mevcuttur. Bu sorunların başında, ülkelerin egemenlik anlayışlarının özüne zarar vermeden, ulus devletlerin diğer politika alanlarında olduğundan daha fazla hassas ve kıskanç oldukları eğitim ve yabancı dil alanlarında politikaların nasıl geliştirilebileceği gelmektedir. Birliğin, ülkelerin egemenliklerinin diğer bir işareti sayılan para basma konusunda tek paraya geçerek EPB bağlamında sağladığı başarı, her ne kadar aynı başarının diğer egemenlik açısından problemli alanlarda da

sağlanabileceği ümitlerini doğurmuşsa da, aksi bir gelişme olmaz ise ulusal kimlikle, ulusal kültürle yakından alakalı olan (Phillipson, 2006) ve ülkelerin münhasıran kendi kendi tasarruflarında ve tekellerinde tutmak istedikleri eğitim alanında benzer bir başarının yakalanamaması ve ortak politikalar üretilememesi kuvvetli bir ihtimal olarak durmaktadır. Benzer şekilde, geçmişteki ve mevcut duruma bakıldığında, gelecekte Birliğin eğitim politikalarının, ayrı ayrı egemen devletlerin eğitim politikalarının toplamı olması veya en iyi ihtimalle ortak bir politikadan ziyade koordine edilmiş ve zaman içinde yakınsama mekanizmaları veya gönüllü uyumlaştırma gibi yollarla benzeşmesi beklenen üye ülke politikalarından oluşması, diğer bir ihtimal olarak durmaktadır. Bu ihtimali doğrulayan hususlardan birisi, AB birincil ve ikincil mevzuatında çeşitli belgelerde yer alan, eğitim alanının ülkelerin iç işleri olarak kendi yetki alanları içinde olduğuna, eğitim alanında ulusal mevzuatlar arası bir uyumlaştırma veya ortak politikalar söz konusu olmadığına, ancak Birliğin üyeler arası politikaların koordinasyonuna çalışacağına dair ifadelerdir. Diğer bir husus ise, eğitim alanında kararların geleneksel Topluluk metotları ve yaptırımı kuvvetli araçlar yoluyla değil de, AKM yoluyla, işbirliği çerçevesinde ve daha yumuşak araçlarla alınıyor olmasıdır. Her ne kadar zenginleştirilmiş işbirliği, nitelikli çoğunlukla karar alma, AKM, AP'ye daha fazla söz hakkı verme gibi yöntemlerle eğitim ve ortak politika üretmenin zor olduğu diğer alanlarda karar alma etkinliği artırılmaya çalışılmışsa da, bu yöntem ve icat edilen araçlar gerçekte ülkelerin bu alanlarda egemenliklerini doğrudan devretmemelerinden, daha doğru bir ifadeyle egemenliklerini mümkün olduğunca kendilerinde tutmak istemelerinin sonucu olarak ortaya çıkan yöntem ve araçlardır.

4.1.6.1.4. Siyasi, Kültürel ve Dil Milliyetçiliği

AB içinde ulusüstü bir yapıya ve siyasi birliğe işaret edecek olan ortak genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının oluşmasının önündeki önemli engellerden bir diğeri ise, dil boyutu da olan genel manada milliyetçilik (Phillipson, 2003) ve bu kapsamda dil ve kültür milliyetçiliği gibi milliyetçilik türleridir. Geçmişte ırki, biyolojik özelliklere dayandırılan 'millet' olgusu, zaman içinde anlam değiştirerek, biyolojik özellikler dışında başka özelliklere de dayandırılmaya başlanmıştır. Bu özelliklerden en önemli iki tanesi, ortak tarih, tarihi gelenekler ve ortak dil, ortak kültürdür; bu nedenle millet, ortak dil konuşan, tarihi gelenekler paylaşan kültürel insan grubu olarak tanımlanabilir. Bu özelliklere dayandırıldığında bir milletin özelliklerini, ırk ve coğrafya yanında ortak kültür, tarihi gelenekler ve ortak dilden aldığını söylemek mümkündür. Böyle bir tanımlamaya göre dil ve kültür, milletleri birbirinden ayırmaktadır. Dilin bu ayırt edici özelliği olmakla beraber, ortak dile sahip olmak, farklı zamanlar ve coğrafyalarda da olsa insanları birbirine bağlama gücüne de sahiptir. Siyasi milliyetçiliği basitçe, vatanseverlik ve milliyet şuuru olarak tanımlamak mümkünse, kültür (veya

kültürel milliyetçilik) ve dil milliyetçiliğini de yine basitçe, kültür ve dilini sevmek, üstün tutmak, yaymaya çalışmak ve bu iki kavramın şuurunda olmak şeklinde tanımlamak mümkündür. Her ne kadar İspanya içindeki Katalanlar, Kastilyonlar ve Basklar veya Fransa içinde Flaman ve Bretonlar örneğinde olduğu gibi, devleti olmayan kültürler ve milliyetler varsa da, kültürel milliyetçilik veya dil milliyetçiliği, bağımsız olma ve kendi devletini kurma isteğini, yani siyasi milliyetçiliği de genellikle beraberinde getirir. Siyasi milliyetçilik ise ulus devletlerin oluşmasının temel itici gücüdür. Diğer bir ifade ile, duygusal boyuttaki siyasi milliyetçiliğin eyleme geçmesi ve kurumsallaşması, ulus devleti doğurur ve ulus devlet inşası sürecinin temel ideolojisi ve itici gücü ve aynı zamanda sonucu milliyetçiliktir. Ulusal birliğin oluşmasını sağlayan bir anlayış olarak milliyetçilik, bir üst kimlik, ulusal kimlik oluşturarak, devletin bütünselliğini engelleyici tüm alt kimlikleri törpüler, böylece topluluğa mensubiyet hissi kazandırmaya, ortak kültür, ortak dil veya benzeri simgeler ve değerler yaratmaya çalışır. Bu durum aslında milliyetçiliğin ve ulus devlet anlayışının doğasında vardır; zira ulus devletin amacı; devleti ya da siyasal iktidarı merkezileştirmek, kültürü, dili, hukuku standartlaştırmak, toplumu homojenleştirmektir. Bu homojenleştirme, doğal olarak eğitim gibi bir tek-tipleştirme mekanizmasının ve ideolojik, politik, ekonomik, kültürel denetim mekanizmalarının doğmasına neden olur. Bu açıdan bakılınca, yerel veya yabancı kültür ve dillerin varlığı, ulus devlet yapısı ve anlayışı ile ters düşer. Her ne kadar Avrupa ülkeleri uluslar üstü bir yapı olan AB'yi kurmuşlarsa da, üye devletlerin ulus devlet özelliklerini ve anlayışlarını kaybettiklerini söylemek mümkün değildir ve gerek ulus devlet anlayışı, gerekse bu anlayışa koşut siyasi ve diğer milliyetçilik anlayışları, AB'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında ortak politikalar oluşturma kapasitesinin önündeki önemli engellerden birisidir.

On dokuzuncu yüzyılda Avrupa'da liberalizm, sosyalizm ve özellikle Fransız ihtilali sonucunda çok daha belirgin bir biçimde ortaya çıkmış olan milliyetçilik akımları, bu yüzyılı daha öncekilerden ayıran temel öğeler olmuşlardır. 19'uncu yüzyıla kadar, insanları birbirine bağlayan ve milletlere benlik veren ortak payda din ağırlıklıyken ve Avrupa feodal bir temel üzerinde bir araya gelmiş birçok siyasal birimden oluşmaktayken, özellikle 17'nci yüzyıldan itibaren iyice güçlenen Rasyonalizm ve Aydınlanma, milliyetçiliği doğurmuş, başta düşünürler olmak üzere insanlar her milletin diğerinden farklı olduğunu, insanları öncelikle dinin değil, milliyetin birbirine bağlaması gerektiğini düşünmeye başlamışlar, böylelikle tekdilliği ön plana çıkaran ve diğer dillerin, yani ulus devlet sınırları içindeki dil çeşitliliğinin yok edilmesini (linguicide) savunan, Phillipson'un (2008) tabiriyle "lingua Frankenştayn (lingua Frankensteinia)" politikası izleyen devletler ortaya çıkmaya başlamıştır. Fransız ihtilali sonrasında meydana gelen 1830 ve 1848 ihtilalleri gibi diğer ihtilallerde ve özellikle İtalya, Almanya, Avusturya ve Macaristan'daki ayaklanmalarda milliyetçilik ön plana çıkan unsur olmuştur. Bu

tarihten sonra milliyetçilik, bu bilince ulaşmış toplumların kendi geleceklerini kendilerinin belirlemesi manasında, Avrupa'daki en etkili güç olarak ortaya çıkmıştır. Nitekim bu etkin güç karşısında, Avrupa'da büyük devletlerin egemenlikleri altında yaşayan birçok ulus, özgürlüklerine kavuşarak kendi bağımsız milli devletlerini kurmuşlar, büyük imparatorlukların parçalama ve yıkılma süreçleri de hızlanmıştır. Yeni oluşan ulus devletler zaman içinde giderek güçlenmeye başlamışlar ve bu güçlenme sürecinin doğal sonucu olarak milliyetçilik duyguları da nitelik değiştirmeye başlamıştır. Bir dönemlerin, Fransız ihtilali sonrasında yayılan insan hakları, eşitlik, özgürlük gibi duyguları ile beraber yayılan milliyetçilik duygusu, milli benliklerin şişmesinin ve diğer milletlerin ötekileştirilmesinin bir aracı haline gelmiştir. Böyle bir sürecin sonunda Avrupa'da, diğer milletleri kendisinden aşağı gören, kendi milletini üstün ırk olarak tanımlayan veya daha iyisini haketmesine rağmen hakları yenmiş millet olarak gören iktidarlar hakim olmaya başlamıştır; nitekim milliyetçilik duygularının ön planda olduğu Birinci Dünya savaşından sonra, Alman idealizmi ve milliyetçiliği ve yine İtalyan faşizmi, Avrupa'yı, peşinden de bütün dünyayı İkinci Dünya savaşının eşiğine getirmiştir. Daha önce, farklı dillerde ve kültürlerdeki hanedanlıkları, milletleri, gönülsüz de olsalar, askeri vasıtalarla ve cebren bir araya getirme çabaları nasıl çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlanmış veya uzun süreli olmamışsa, İtalyan faşist yönetiminin veya güçlü bir Alman birliği hayal eden Alman diktatörlüğünün Avrupa'da kısmi de olsa bir birlik oluşturma çabaları da hayal kırıklığı, kan, gözyaşı ve bir elli yıl daha soğuk savaşı yaşayacak olan bir Avrupa ile sonuçlanmıştır. Kıtanın parça parça olmasına, yıkılmasına ve haritasının değişmesine neden olacak olan bu savaşlar, bir taraftan Avrupa'da bir birlik oluşturulabilmesini geciktirmiş, diğer taraftan da Avrupa'daki milletler arasında nefret ve düşmanlık tohumlarının atılmasına, bugün dahi devam eden husumetlerin oluşmasına yol açmıştır. Her ne kadar bugün için Avrupa devletlerinin Birlik oluşturma süreci içerisinde basit bir siyasi milliyetçiliğin ötesine geçtikleri, zaten Birliğin oluşabilmesinin de ancak bu yolla mümkün olduğu iddia edilebilecekse de, bu yaşlı kıtadaki insanların milli bilinçaltlarında yer etmiş olan olumsuz hatıraların ve aşırı milliyetçilik duygu kalıntılarının tamamıyla yok olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim yakın zamanda Avrupa'nın göbeğinde yaşananlar, bilinçaltlarındaki böyle bir saldırgan milliyetçiliğin tezahüründen ve eyleme geçmesinden başka bir şey değildir. Her ne kadar bugün Birlik, bir üst kimlik olarak Avrupalılık bilinci yaratmaya çalışıyorsa da, ulus milliyetçiliğinin, anavatanı, doğum yeri olan Avrupa'yı terk etmeye pek niyeti yok gibi görünmektedir; zira kıtanın uzun tarihi, unutulmayacak, örtbas edilmeyecek kadar kanlı ve gözyaşıyla doludur. Gerçekte bugün empoze edilmeye çalışılan Avrupalılık bilinci, ulusüstü bir kimlik ve makro makro boyutta bir milliyetçilik olup, sonuç itibarıyla geçmiştekinden pekte farkı olmayan bir milliyetçiliktir. Her ne kadar özellikle ötekileştirilen Birlik dışındaki ülkelere karşı bir Avrupalılık üst kimliği ve Avrupa milliyetçiliği yaratılabilmişse de bu

durum, Avrupa'da kıta içindeki ulus milliyetçiliğin, etnik ve bölgesel milliyetçiliğin tamamıyla ortadan kalktığı anlamına gelmemektedir. Ulus devlet anlayışı ve buna bağlı olarak klasik mutlak egemenlik anlayışı ve ulus milliyetçiliği devam ettiği sürece, Avrupa'da gerçek manada uluslar üstü bir siyasi birliğin işareti olacak ortak eğitim ve dil eğitimi politikaları üretilebilmesi pek mümkün görünmemektedir. Sadece uzak geçmişte değil, yakın geçmişte dahi Avrupa'nın milliyetçilik safahatından bazı örneklere bakmak, geleceğe ve örneğin genel manada milliyetçilik, kültür ve dil milliyetçiliği ile yakından ilintili eğitim alanında ortak politikalar üretilip üretilemeyeceğine dair ipuçları verebilecektir. Nitekim Birlik Birlik dillerinin eşitliğini öne çıkarmakta ve dil çeşitliliğini artırmaya çalışmakta ise de, özellikle lingüistik üstünlük kavramının kaynağı sayılan Fransa ve diğer lokomotif AB devletlerinin dil milliyetçiliği yaparak kendi dillerini ön plana çıkarma çabaları (Phillipson, 2003), benzer şekilde Birlik, Avrupa düzeyinde ve kâğıt üzerinde ve de jure olarak göçmenlerin dilleri, azınlık, bölgesel ve az konuşulan dilerin korumasını teşvik etmesine rağmen, de facto olarak gerek Avrupa, gerekse özellikle ulusal düzeyde Birlik dillerine karşı bir nevi ırkçılık (apartheid) uygulanması ve dillerin hiyerarşik bir sıralamaya tabi tutulması (Phillipson, 2007b), Avrupalılık üst kimliği gibi uluslar üstükavramların kolay kolay törpüleyemeyeceği milliyetçiliğin tezahüründen başka bir şey değildir.

4.1.6.1.5. Milli Bilinçaltlarındaki Hatıratın Yarattığı Ayrışmalar ve Diğer Gruplaşmalar

AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında ortak politikalar geliştirebilmesinin önündeki engellerden birisi de, üye ülke halklarının milli bilinçaltlarındaki birbirlerine ilişkin olumsuz hatırattır. Önemli bir kısmını, yaşanan savaşlar, bu savaşlarda çekilen acılar, dökülen kanlar ve gözyaşları, kin ve nefret duygularının oluşturduğu bu hatıratın, özellikle milletlerin bilinçaltları yoluyla bugüne taşınmış olması veya halledilmeyi bekleyen bastırılmış meseleler, her an patlamaya hazır barut fıçıları olarak varlıklarını koruyor olması, ciddiye alınması gereken bir ihtimaldir. Nitekim, 1990'lı yıllarda Avrupa'nın ortasında yaşanan Bosna ve Kosova olayları, Avrupa ülkelerinin bu olaylar sırasında takındığı samimiyetsiz, taraflı tavır, çaresizlik ve bölünmüşlük, eski hesapların tam olarak kapatılmadığını, savaş baltalarının tam olarak gömülmediğini açık bir şekilde göstermiştir. Avrupa ülkelerinin birbirleriyle olan gerek kıta üzerindeki gerekse kıta dışına taşan savaşları paradoksal bir şekilde, savaşsız bir Avrupa özlemini artırarak, faşist yöntemlerin gerçek anlamda bir birlik yaratmakta başarısız olduğunun anlaşılmasını sağlayarak, yarattığı yıkımla üçüncü bir dünya savaşının nelere mal olabileceğini gösterip ülkeler arasında işbirliğine zemin hazırlayarak, bir birliğin gerekli olduğu düşüncesini kan ve gözyaşıyla da olsa beslemiş ve Toplulukların kurulmasının en önemli katalizörlerinden birisi olmuştur. Kıtanın kanlı tarihi içinde derinden derine yeşeren birlik fikri, yine bu

savaşlar sonunda yıkılan kıtanın barış özlemi ile hayat bulabilmiş, özellikle büyük bir musibet olarak yaşanan dünya savaşları, yüzyıllardır düşünürlerce birlik olunması yönünde yapılan nasihatlerden daha hayırlı olmuştur; nitekim iki dünya savaşının yaşandığı yirminci yüzyıl, ironik bir şekilde Avrupa'da hem iki Dünya savaşı nedeniyle ciddi yıkımların ve büyük acıların olduğu, hem de bütünleşme manasında ciddi adımların atıldığı bir yüzyıl olmuştur. Öte yandan aynı savaşlar, Avrupa'da gerçek anlamda bir birliğin yaratılabilmesinin önündeki en önemli engellerden birisi olmuştur; zira Avrupa halklarının milli bilinçaltlarında birbirlerine karşı var olan olumsuz hatıratın en önemli kaynaklarından birisi, kıta üzerinde yaşanan savaşlar ve bu savaşların ektiği düşmanlık, kin ve nefret tohumlarıdır. Nitekim AB'nin temeli sayılan Avrupa Toplulukları, Fransız Dışişleri Bakanı Robert Schuman'ın 1950'de önerdiği 'Schuman Planı'nda da belirttiği gibi, Fransa ve Almanya arasında bir "çıkar birlikteliği" ve karşılıklı bağımlılık yaratarak, bu iki ülke arasında "çok uzun süredir var olan karşıtlığı" ortadan kaldırmak, savaş çıkması ihtimalini düşüncelerden silmek ve hatta "madden de imkansız" kılmak ve böylece "uzun yıllardır kanlı savaşların yol açtığı bölünmeler nedeniyle birbirine düşman olan [Avrupa] ülkeler[i] arasında daha geniş ve derin bir birlikteliğin mayasını" (Karluk, 2003:4-5) oluşturmak ve savaşların ektiği düşmanlık tohumlarının Avrupa'yı, birinci ve ikinci dünya savaşından sonra üçüncü bir dünya savaşına sürüklemesini önlemek için kurulmuşlardır. Diğer bir ifadeyle Toplulukların en önemli ve büyük iki ülkesi Almanya ve Fransa, gerçekte birbirlerini çok sevdikleri için değil, bilakis sevmedikleri için bir araya gelebilmişlerdir; bu bir araya geliş ise, kadim husumetlerin, bilinçaltlarındaki olumsuz hatıratın tamamıyla ortadan kalktığı anlamına gelmemektedir, zira bu husumetlerin kökleri yüzyıllar öncesine gitmektedir. Avrupa ülkeleri arasındaki, örneğin 116 yıl devam eden Yüz Yıl Savaşları (1337-1453), Otuz yıl Savaşları, Yedi Yıl Savaşları (1756-1763) gibi uzun süreleri isimlerine dahi yansıyan savaşlar, kıta üzerindeki haritaların, güç dengelerinin değişmesine, yeni devletlerin oluşmasına veya devletlerin parçalanmasına, milliyetçilik duygularının artmasına neden olarak, gerçekte hep milletler arasında kadim husumetler oluşmasına neden olmuş, bir sonraki savaşın tohumlarını ekmiştir (Lerner, 1988: 400-410, 622-625). Nitekim 1914-1918 yılları arasında, Avrupa merkez olmak üç kıtada devam eden Birinci Dünya Savaşı, kendisinden önceki savaşların yarattığı husumetlerin, tırmandırdığı milliyetçilik duygularının ve kapatılmamış hesapların devamı ve tabii sonucundan başka bir şey değildir. Birinci Dünya Savaşının en önemli sonucu kuşkusuz ki, Avrupa'da yarattığı yıkım, parçalanma, ülkeler arası güvensizliğin yanında, İkinci Dünya savaşının tohumlarını atmış olmasıdır, zira savaş sonrasının yapay haritaları ve kin, öç alma duygularıyla yürütülen propagandalar, Versay Antlaşmasının yarattığı düzenden rahatsız olanları yeni bir düzen arayışına itmiş, yeni bir savaşın tohumlarını ekmiştir. Her ne kadar Birinci Dünya Savaşının acı tecrübelerinden sonra, kapsamlı bir barışın tesis edilmesi adına

Paris Barış Konferansı toplanmış ve uluslar arası barış ve güvenliğin korunması adına 1919'da Milletler Cemiyeti kurulmuş, 5.10.1925 tarihinde Fransa, Almanya, İngiltere, İtalya, Belçika, Polonya ve Çekoslovakya arasında savaşın önlenmesi ve anlaşmazlıkların barışçı yollardan çözülmesine dair Locarno Antlaşması imzalanmış ve yine 27.8.1928 tarihinde ABD'nin teklifi üzerine Fransa, Almanya, İngiltere, İtalya, Belçika, Polonya ve Çekoslovakya arasında, niteliği ve kaynağı ne olursa olsun devletler arasındaki her türlü anlaşmazlığın barışçı yollardan çözülmesini ve 'muhtemel bir savaşın lanetlenmesini' öngören Kellog Paktı kurulmuşsa da, 1919-1929 yılları arasındaki geçici barış dönemi 10 yıllık sürede güçlükle korunabilmiş, ikinci bir dünya savaşının çıkması engellenememiştir. İkinci Dünya savaşı da (1.9.1939-2.9.1945), Birinci Dünya savaşının yarattığı yıkıma benzer bir yıkım, parçalanma, ülkeler arası güvensizlik yaratmış ve yine benzer şekilde üzerinde daha savaş bitmeden anlaşılmış savaş sonrasının yapay haritaları ve kin, öç alma duygularıyla yürütülen propagandalar, yeni bir sıcak savaş olmasa da takip eden yıllarda elli yıla yakın sürecek ve etkileri çoğunlukla Avrupa kıtasında hissedilecek olan Soğuk Savaşın ve iki kutuplu dünyanın tohumlarını atmıştır. Kısacası, yukarıda bir kısım örnekleri verilen Avrupa devletleri arasında kıta üzerinde veya dışında gelişen savaşlar, savaşlar sonrasında oluşturulan yapay haritalarla, yapılan zulüm ve haksızlıklarla hep bir sonraki savaşın, düşmanlık, kin ve öç alma duygularının tohumlarını ekmiş ve nihayetinde bir şehrin duvarlarla ikiye bölünmesine varacak kadar siyah beyaz bir Avrupa ayrışmasına neden olmuştur. Her ne kadar bugün Avrupa'da birlik olma manasında önemli adımlar atılmış olsa da, milli bilinçaltlarında yaratılan bu ayrışmanın tamamıyla kalktığını söylemek mümkün değildir. Nitekim örneğin, özellikle siyasi olaylarda, dış politika ve güvenlik konularında AB ülkelerinin tek vücut bir görüntü sergileyememesi, yine özellikle iki Almanya'nın birleşmesi ve doğuya genişleme sonrasında gerek ekonomik gerek siyasi açıdan AB içinde lokomotif ülke durumunda olan Almanya'nın, zaten etkin olduğu Polonya, Çek Cumhuriyeti ve Macaristan üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmasının, bu ülkenin AB içinde daha fazla ve mutlak bir şekilde hâkimiyet kazanması ve Birliğin 'Almanlaşması' anlamına geleceğini düşünen Fransa'nın, tarihten gelen bir refleksle kaygı duymaya başlaması ve Almanya'nın aşırı güçlenmesini dengelemek adına içinde İspanya, Fransa, İtalya ve Yunanistan'ın olduğu bir Akdeniz mihveri oluşturmak istemesi, iki Almanya birleşirken destek veren ülkelerin, bugün aynı birleşmenin yarattığı devden endişe duymaya başlamaları (Canbolat, 1999: 153-154), milli bilinçaltlarındaki hatıratın ve bu hatıratın yarattığı ayrışmanın, güvensizliğin bilinç düzeyine çıkmasından başka bir şey değildir. Diğer bir ifadeyle eski defterler tekrar açılmaya başlanmış veya zaten hiç kapanmamıştır. Sovyet tehdidi Avrupa'da birçok ülkeyi aralarındaki meseleleri sümen altına almak veya çözümlerini ötelemek zorunda bırakmıştır. Ancak soğuk savaşın bitmesi ile bu problemlerin tekrar su yüzüne çıkması kaçınılmaz olmuştur ve aksi bir

gelişme olmadıkça, bundan sonraki dönemde de çıkmaya devam etmesi beklenmelidir. Öyle görünmektedir ki, savaş baltaları yeterince derine gömülmemiştir. Sonuç olarak, eski hesap defterleri tam ve nihai olarak kapatılmadığı sürece, halledilmemiş sorunların eğitim gibi başka politika alanlarına da yayılması ve bu alanlarda ortak politikalar üretimesine engel olması kuvvetli bir ihtimaldir. Olumsuz hatıratın bugünlere taşınabilmesinin araçlarından birisinin de eğitim kurumları ve dil olduğu düşünüldüğünde diğer kuvetli bir ihtimal ise, üye ülkelerin eğitim ve dil konularını mutlak bir biçimde kendi egemenlik alanları içinde tutmak isteyecek olmaları ve eğitim alanının ortak politika üretilebilecek en son alanlardan birisi olacağıdır.

Kanlı Avrupa tarihinin milli bilinçaltlarında yarattığı ayrışmaya ilaveten, ortak eğitim politikaları üretebilmenin önündeki bir diğer engel ise, etkileri doğal olarak eğitim alanına da yansıyabilecek olan, çeşitli alan ve düzeylerdeki AB içi gruplaşmalardır. Bu gruplaşmaların bir kısmı Birliğin geleceğinin nasıl olması gerektiğine, güvenliğinin nasıl sağlanması gerektiğine ilişkin görüş farklılıklarından kaynaklanırken bir kısmı ise, aynı mezhepteki, benzer refah düzeyindeki ve yakın coğrafyalardaki ülkelerin oluşturduğu gruplaşmalardır. AB içindeki en önemli gruplaşma, Birliğin siyasi geleceğinin nasıl olması gerektiğine dair üç büyükler veya lokomotif ülkeler olarak nitelendirilen Fransa, Almanya ve İngiltere arasındaki fikir ayrılıklarından kaynaklanan 'Federalist-Anti-federalist' veya 'ulus üstücü-ulus devletçi' gruplaşmasıdır. Her ne kadar bütünleşme sürecinin başladığı ilk yıllarda, Jean Monnet ve Robert Schuman'ın federalist olmaları nedeniyle üye ülkeler federalist bir yapıyı benimsemişlerse de, özellikle soğuk savaş sonrası dönemde milliyetçilik duyguları kabaran Avrupa halkları egemenlik konusunda daha hassas davranmaya başlamış, yaşanan ulus üstücülük ve ulus devletçilik tartışmaları, AB devletlerini iki gruba ayırmıştır. Anti-federalist veya ulus devletçi grupta yer alan İngiltere ve İskandinav ülkeleri, güçlü ancak ülkelerin egemenliklerinin tamamen ortadan kalkmadığı, karar alma, son söz söyleme yetkisinin ulus devletlerde kaldığı ve tek bir devlet anlamına gelmeyecek bir AB düşlerken, hatta daha gevşek bir işbirliğinden yana olan İngiltere, federasyon kelimesinin belgelerde yer almasına dahi karşı çıkarken, federalist veya ulus üstücü grupta yer alan Almanya ve Avrupa liderliğini Almanya'ya bırakmamak adına belli şartlarla federasyona destek vermeye başlayan Fransa gibi büyük ülkeler ve federal bir yapıyı güvenlikleri için daha uygun bulan bir takım küçük ülkeler ise, ulus üstü bir yapı anlamına gelen ve ulus devletlerin ortadan kalkmış olacağı devletler federasyonu hedefini savunmaktadırlar. AB içinde dikkat çeken diğer önemli bir gruplaşma ise, Birliğin güvenlik ve savunma politikasının (AGSP) nasıl yapılandırılması gerektiğine dair 'Atlantikçiler-Avrupacılar' gruplaşmasıdır. Başını İngiltere'nin çektiği Atlantikçiler, güvenlik ve savunma konularında Birliğin küresel düzeyde faaliyet göstermesi gerektiğini ileri sürer ve NATO'dan ayrı ve ABD'siz bir AGSP

yapılanması istemezken (Laçiner, 2001: 63-64, 242-245), başını özellikle Fransa ve Almanya'nın çektiği Avrupacılar grubu ise, ABD'den bağımsız özerk bir AGSP istemektedirler. Özellikle Irak krizi sırasında iyice su üstüne çıkan Birlik içindeki, savunma, güvenlik ve dış politikaya dair görüş ayrılıkları ve çatlaklar, eğitim alanı da dâhil olmak üzere her alanda ortak politikalar üretebilen Birleşik bir Avrupa Projesinin yapılabilirliğine, sınırlılıklara ilişkin mesajlar ve anlamlar taşımaktadır. Geçmişte Avrupa'da Birlik oluşturma idealinin önünde engel olan ve bugün dahi çok açıktan olmasa da yine de etkilerini gösteren ve dolaylı olarak ortak politikalar üretilmesinin önünde engel teşkil edebilecek olan diğer bir gruplaşma ise, dinsel hizipler, mezhep savaşları ve milli bilinçaltlarında bugüne taşınan mezhep temelli savaşlara dair hatıratın yarattığı gruplaşmadır. Her ne kadar, 1054'te Papa Leo IX ve Patrik Michael I'in birbirlerini aforoz etmeleriyle batıdaki Roma Katolik ve doğudaki Ortodoks Kiliseleri arasında başlayan ve 'Doğu-Batı Hizibi' veya 'Büyük Hizip (Great Schism)' denen ayrışma, 1274 ve 1439'daki Konseylerde ve 7.12.1965'te eş zamanlı olarak İstanbul ve Roma'da okunan İkinci Vatikan Konseyi Katolik-Ortodoks ortak bildirisi (Lerner, 1988: 391-392; McNeil, 1989:388-389) ve Papa John Paul II'nin 27.12.2004'te, 1204'te Haçlı seferleri sırasında İstanbul'dan alınan Ortodokslar için önemli iki patriğin kemiklerini İstanbul'a göndermesi ve yüzyıllar sonra Patrik Bartolomeus'un ilk defa papa John Paul'ün cenazesinde bulunması gibi gelişmeler ile azaltılmış ve Katolik-Protestan savaşları veya Kalvenizm, Anglikanizm, Cizvitler gibi diğer mezhep ve tarikatlar arasındaki çatışmalar artık yaşanmıyorsa da, Birlik içinde aynı mezhepten olan ülkelerin birbirlerini tuttukları, mezhep temelinde gruplaşmaların devam ettiği ve mezhep temelli çatışmaların tekrar başlayabileceği inkar edilemez bir gerçektir. Nitekim örneğin, nüfusunun çoğunluğu Protestan olan Kuzey İrlanda'yı, Katolik İrlanda'ya bağlayarak Birleşik İrlanda yaratmak isteyen IRA yüzünden, İngiltere ve İrlanda arasında yakın zamana kadar mezhep çatışmaları yaşanmış olması ve 1997 yılında ateşkes ilan edilmesine rağmen, IRA'dan ayrılarak kurulmuş olan Gerçek IRA'nın (Real IRA) silahlı tehdit olmaya devam etmesi (Gürses, 2003), mezhep temelli ayrışmaların Avrupa için hala ciddi bir tehdit olduğunu göstermiştir. AB içindeki yukarıda sayılan gruplaşmalara ilaveten, yakın coğrafyalarda bulunma, benzer zamanlarda üye olma, benzer refah düzeyinde olma gibi farklı nedenlerden kaynaklanan başka gruplardan da bahsetmek mümkündür. Örneğin, Toplulukların kurucu üyeleri olan Batı Avrupa ülkeleri, sadece üyelik zamanları açısından değil, aynı zamanda hem yakın coğrafyalarda olma, hem de benzer refah düzeylerinde olma bakımından bir grup oluştururken, Avrupa kıtasının içinde ayrı bir oluşum olarak ele alınan Nordik ülkelerinden olan Danimarka, İsveç ve Finlandiya ise hem coğrafi yakınlık ve refah düzeyi bakımından, hem de ulus devlet kavramından yana olmaları, federalizm ya da ulus üstücülük kavramlarını çok fazla benimseyememeleri gibi nedenlerle siyasi bakımdan ayrı bir grup oluşturmuşlardır (Bakır ve Demirci, 2003). Zaten bu ülkeler kendilerini

Avrupalı olmayan, Katolik olmayan, Romalı olmayan, sömürgeci olmayan, barışçıl, küçük ve sosyal demokratlar olarak tanımlamışlar, kendilerini Avrupa'nın geri kalan kısmından farklı görerek bulundukları coğrafyayı, Kuzey (Northern) Avrupa yerine, 'Norden' diye adlandırmışlardır (Suner, "Avrupa İçinde," http://www.turkishweekly.net/). Yine Akdeniz mihverinde yer alan İspanya, Fransa, İtalya ve Yunanistan gibi ülkeler coğrafik olarak bir grup oluştururken, son yıllarda üye olan MDAÜ'ler ise gerek coğrafya ve üyelik zamanları gerekse refah düzeyleri ve siyasi kültürleri bakımından başka bir grup oluşturmaktadır. Birlik içindeki gruplaşma örneklerini çoğaltmak veya farklı bir sınıflamaya gitmek mümkündür, ancak kesin olan şey, her genişleme sonrasında artan, çeşitlenen gruplaşmaların ve büyüyen çatlakların, Avrupa'da gerçek manada bir Birlik ve böylesi bir Birliğin işareti sayılacak eğitim alanı da dâhil olmak üzere her alanda ortak politikaların oluşmasını giderek daha zorlaştırdığıdır; zira etkin bir ortak politikanın arkasında birleşik bir Avrupa ve kuvvetli bir siyasi irade olması gerekir. Bu gruplaşmalar özellikle karar mekanizmalarında kendini gösterebilmektedir; nitekim özellikle karar mekanizmalarına işlerlik kazandıran değişiklikler yapılmadan önceki dönemlerde, Birliğin yararına olan konularda dahi bazen çok basit hesaplar yüzünden karar alınamadığı zamanlar olmuştur. Sonuç olarak, üyelerinin birbirlerine karşı olan eski hesaplarını, husumetlerini, güvensizliklerini ve tarihsel geçmişi olan veya durumsal sebeplere dayanan gruplaşmaları ortadan kaldıramamış, siyasi geleceğin nasıl olması gerektiği üzerinde fikir birliğine varamamış, fikir ayrılıkları ve gruplaşmaların yarattığı eylemsizlik halini gidememiş böylesi bölünmüş ve sorunlu bir Birliğin, eğitim, dil gibi devletlerin varlıkları, egemenlikleri, bekalarıyla yakından alakalı ve mutlak anlamda kendi tasarruflarında tutmak istedikleri alanlarda ortak politikalar oluşturabilmesi ve bu yönde güçlü bir siyasi irade ortaya koyabilmesi pek mümkün olmamak gerektir.

4.1.6.1.6. AB'ye Getirilen Demokrasi ve Meşruiyet Eleştirileri

Eğitim alanında ortak politikalar üretilebilmesinin önündeki diğer bir engel ise, AB içinde zaten var ola gelen, Birlik içindeki dillerin eşitliğine ve Birliğin kurumsal yapısı ve işleyişinin demokratik niteliği ve dolayısıyla meşruiyetine dair eleştirilerdir. Böyle bir demokrasi ve meşruiyet eksikliğinin diğer alanlarda olduğu gibi (Wagner, 2005) genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında da ortak politikalar oluşturulabilmesinin önünde engel olacağı söylenebilir; zira üretilecek bu tür politikaların Avrupa halklarının gözündeki meşruiyetleri bir soru işareti olarak kalacak ve bu durum, ortak politikalar üretilse bile, etkin bir şekilde uygulanamaması sonucunu doğuracaktır. Demokrasi ve meşruiyet bakımından bahsedilmesi gereken ilk husus, Birlik dillerine ilişkin 'de jure' durumla, 'de facto' durum arasındaki farklılıktır. Zira Birlik Kurucu Antlaşmalarında ve Birlik dillerine ilişkin bir çok belgede Birlik dillerinin eşit olduğuna, Birliğin çok dilliliğine saygı duyulacağına, az konuşulan,

bölgesel ve azınlık dilleri de dahil olmak üzere dillerin korunacağına vurgu yapılmış olmakla birlikte, gerçekte Birliğin lokomotif ülkelerinin ve küçük ülkelerinin dilleri arasında bir asimetri oluşmuştur. Bu asimetri özellikle Birliğin çalışma dilleri söz konusu olduğunda çok daha belirgin hale gelmiştir zira, bütün Birlik ülkeleri dilleri, Birliğin resmi dilleriyken, çalışma dilleri olarak sadece İngilizce, Almanca ve Fransızca kullanılmıştır. Her ne kadar yerini İngilizceye bırakmışsa da, özellikle Fransızca uzun süre Birlik içindeki en hakim dil olmuştur (Phillipson, 2003). Bu asimetri bugün de bozulmamış ve İngilizce lehine devam etmektedir. Örneğin, 1970 yılı itibarıyla Birliğin yayınladığı dokümanların % 60'ı Fransızca, % 40'ı Almanca iken diğer dillerde yayın yapılmamıştır. İngiltere'nin üyeliğinden sonra 1996'da yayınların diline ilişkin oranlar, Fransızca için % 38, Almanca için % 5, İngilizce için % 46, diğer diller içinse % 12 olmuştur. 2006'e gelindiğinde ise yayınların % 14'ü Fransızca, % 3'ü Almanca ve % 72'si İngilizce yapılmışken, diğer dillerde sadece % 11 oranında yayın yapılmıştır (Phillipson, 2008). Gerek bu rakamlar, gerekse Birliğin İngilizcenin hâkimiyetine girmiş olması, sadece büyük konuşan kitlesine sahip İspanyolca ve İtalyanca gibi diller için değil ayrıca bölgesel diller ve azınlık dillerinin konuşanları tarafından da bir haksızlık ve demokrasi sorunu olarak nitelendirilmiştir, zira Birlik dillerin eşitliğini ve bütün dillere saygıyı vurgularken, belli diller ön plana çıkmış, Birlik, Balibar'ın (2004:230) Birliğin dilinin İngilizce olmayacağı ve Birliğin tek dilinin 'çeviri' olduğu iddiasını boşa çıkaracak şekilde tek dilliliğe doğru gitmiştir. Bu durum ise, sadece De Swaan'ın (2001) çok dilliliğin daha ziyade daha fazla İngilizceyle eş anlama geldiği iddiasını ve Chaudenson'un (2003), çok dillilik söylemlerinin gerçekte İngilizcenin yayılmasını perdelemek üzere hazırlanmış bir aldatmacadan ibaret olduğu iddiasını doğrulamamakta ayrıca, Birlik ülkeleri ve özellikle vatandaşları nezdinde bir demokrasi, hakkaniyet ve meşruiyet sorunu yaratarak, Birliğin ortak dil politikaları üretebilme ihtimali ve kapasitesini zayıflatmaktadır. Demokrasi ve meşruiyet bakımından bahsedilmesi gereken ikinci husus, Birliğin kurumsal yapısı ve idare usullerine getirilen demokrasi ve meşruiyet eleştirileridir. AB açısından, eğitime ilişkin kararların nasıl alındığı, halkın taleplerinin politikalara ne kadar yansıdığı veya ne kadar karşılandığı gibi hususlar, diğer bir ifadeyle demokratiklik ve meşruiyet, her zaman için ciddi bir ölçüt ola gelmiştir. Ancak, demokratiklik ve meşruiyete neye göre karar verileceğine dair üzerinde kesin olarak anlaşılmış bir ölçüt yoktur. Bütünleşme teorisyenleri AB'deki demokrasi eksikliğinin biri sosyal–psikolojik nedenler ve diğeri kurumsal nedenler olmak üzere iki temel nedenden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Temsili bir yönetim şekli olan demokrasinin uygulanabilmesi için halkların temsil edilebilmesi ve ortak kimlik bilincine sahip olması gerektiğini söyleyen sosyal–psikolojik yaklaşıma göre, AB'deki demokrasinin asıl sorunu, üye ülke vatandaşlarının demokratik katılım ve ortak kimlik, aidiyet konusundaki eksiklikleri ve sıkıntılarıdır (Chryssochoou, 2001:245-264). Özellikle eğitim gibi toplumun temel

ihtiyacı olan ve kimlik, kültür gibi konularla da yakından ilintili olan alanlar düşünüldüğünde, bu eksikliğin daha da artması veya vatandaşlarca olduğundan fazla algılanması beklenebilir bir sonuç olmalıdır. Her ne kadar ABA ile Birlik vatandaşlığı kavramı oluşturulmuş ve ortak kimlik bilinci yerleştirilmeye çalışılmışsa da, böyle bir oluşumun çok uzun zaman alacağı ve en azından şu an için meşruiyete dair algılamaları değiştirmeyeceği açıktır. AB'nin demokratik niteliğine ilişkin kurumsal yaklaşım ise, üye ülke kurumlarından AB kurumlarına yetki devri hususunda yanlışlıklar olduğunu ve bu nedenle üye ülke vatandaşlarının çıkarlarının AB'de en iyi şekilde temsil edilebilmesi için, AB kurumlarının güçler dengesini gözetecek şekilde yeniden yapılanması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşımın temel hareket noktası, güç ile temsilin doğru orantılı olduğu ve bu nedenle temsil yetkisi verilmeyen ve dolayısıyla meşruiyeti şüpheli olan bir kurumun gücünün de temsil yetkisine sahip bir kurumdan daha az olması gerektiğidir. AB örneğine bakıldığında bu eleştiriyi haklı çıkaracak bir yapılanma söz konusudur, zira üyeleri atama yoluyla göreve gelen ve Birliğin çıkarlarını temsil eden Komisyon, yasama sürecini başlatma ve çok geniş yürütme yetkilerini bünyesinde toplamışken ve Bakanlar Konseyi, temsil yetkisini üye ülke hükümetlerinden almaktayken ve dolaylı temsil yetkisine sahip Konsey üyeleri, üye ülke vatandaşlarından ziyade kendi hükümetlerinin çıkarlarını savunmaktayken, üye ülke vatandaşlarını doğrudan temsil eden AP, sınırlı yasama ve kontrol yetkilerine sahiptir. Her ne kadar Kurucu Antlaşmalara getirilen değişikliklerle bu yetki dağılımı ve kompozisyonu AP lehine değiştirilmeye çalışılmış ve AP kurulduğu günden bu yana güçlenmişse de, demokrasi ve meşruiyet sorununun halledildiğini söylemek güçtür. Demokratik olma konusunda olduğu gibi, AB içinde meşruiyetin ne olduğu ve meşruiyete neye göre karar verileceğine dair de üzerinde kesin olarak anlaşılmış bir ölçüt yoktur. Bazılarına göre meşruiyetinin ölçütü, alınan kararların ne kadar AB halklarının yararına olduğudur. Bu görüşte olanlar için, sonuç itibarı ile alınan kararlar iyi sonuçlar doğuruyorsa meşruiyet problemi yoktur. Bazılarına göre ise meşruiyetin ölçütü, kararların alınması öncesi süreçte ve alınırken ulusal parlamentoların, karar alma mekanizmalarında ne kadar etkin oldukları, yani AB vatandaşlarının ulusal parlamentolar aracılığı ile bu kararları ne kadar etkileyebildikleridir. Bu görüşe yakın diğer bir görüşe göre ise meşruiyetin ölçütü, ulusal parlamentolar seviyesinde katılım tam sağlanamamış olsa bile, uluslarüstü seviyede AP'nin diğer AB organları ile birlikte kararların veya politikaların oluşmasına ne kadar katılabildiğidir. Bütün bu görüşlerin yanında bir de psiko-sosyolojik bir etmen olarak, alınan kararların, oluşturulan politikaların üye devletlerin ulusal kimliklerine, var olan sistemlerine uygunluğunu da bir ölçüt olarak saymak gerekir.

AB'deki demokrasi eksikliğinin nedenlerini açıklayan ve bunları ortadan kaldırmak için çözüm önerileri sunan 'devlet merkezli görüş,' 'federalizm,' 'ulus-devlet modeli,' 'demokratik çıktı modeli,'

'konsensüs yönetim modeli,' 'kurumsal model' gibi birçok teori geliştirilmiştir. Ulus devletlerin güç ve etkinliklerinin artırılmasını öngören Devlet merkezli görüşe göre AB'de demokrasi eksikliğinin giderilebilmesi için, üye ülkelerin Bakanlar Konseyindeki veto haklarının korunması, ATAD'ın yetkilerinin sınırlandırılması, Konseyin Komisyon üzerindeki denetim gücünün artırılması ve AP'nin yetkilerinin sınırlandırılması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile Birlik, uluslar üstü (supranasyonel) bir yapıdan hükümetler arası bir yapıya geçmelidir. Böyle bir modelde özellikle ulus devletler içindeki demokrasi ve meşruiyet eleştirileri azalmakla birlikte, Birlik çapında ortak eğitim politikaları üretilemeyeceği açıktır. Tek pazarın tamamlanması, ortak para biriminin kullanılmaya başlanması ve uluslar üstü politik kurumların kurulmuş olmasından dolayı Birliğin federalist bir yapıda olduğunu ve zaten Birliği kuranların kafalarındaki asıl düşüncenin bir Avrupa Birleşik Devletleri kurmak olduğunu söyleyen Federalizm modeli taraftarları, mevcut sorunlara AB kurumlarına daha fazla önem vererek ve uluslar üstü bir yapılanma ile çözüm bulunabileceğini söylemektedirler (Burgess, 2000; Jeffery & Sturm,1993)). Öte yandan uluslar üstü bir modelde ortak politika yapmak oldukça güç olduğu gibi, demokrasi ve meşruiyet eleştirileri de giderek artacaktır. Zaten federalist görüşte olanlar da AB'de bir demokrasi ve hesap verebilirlik probleminin olduğunu kabul etmektedirler. Ayrıca, AB'nin ABD benzeri bir federalist yapıya geçmesi, Avrupa Anayasası ve ODGP örneğinde görüldüğü gibi, şu an için mümkün görünmemektedir. Demokrasi eksikliğini açıklamaya ve çözüm getirmeye çalışan Ulus-devlet modeli, AB'nin bir ulus-devlet olma yolunda olduğunu ileri sürerek, AB kurumları, özellikle Konsey ve Komisyonun, ulus devletlerdeki merkezi hükümetler gibi davranması durumunda meşruiyet sorununun halledilebileceğini ileri sürmüştür. Bu görüşün kağıt üzerinde idealist görünmekle beraber uygulamada çalışmayacağı açıktır. Birlik ulus devlet modelinde bulunan ve halkların aidiyet bilincini geliştirecek Birlik Marşı, pasaportu, bayrağı, para birimi, AB vatandaşlığı gibi semboller ve kavramlar geliştirmiştir; ancak bunların halklar tarafından ne kadar benimsendiği soru işaretidir. Zira kimlik sorunu kolaylıkla halledilebilecek bir sorun değildir ve ulus-devlet modelinin en önemli eksikliğini oluşturmaktadır. Kimlikle yakından bağlantılı eğitim alanında da bu nedenle ortak politikalar üretilmesi veya Brüksel merkezli politikaların meşruiyet kazanması, ihtimal dâhilinde görünmemektedir. Birden fazla topluluğun, aynı politik ve ekonomik coğrafyayı paylaştıkları sistemleri açıklamak için kullanılan Konsensüs yönetim modeli, dayandığı varsayımlara bakıldığında mevcut AB modeline yakın durmakta ve Birliğin işleyişi ile örtüşmektedir. Bu modelde, AB nezdindeki temsilciler, kendi ülkelerini güçleri oranında temsil etmektedirler ve üye ülkeler, AB politikalarının kendi egemenlik alanlarında uygulanması hususunda tam bir kontrole ve önemli konularda veto yetkisine sahiptirler (Chryssochoou, 2001: 245-264). Böyle bir modelde AB'deki demokrasi ve meşruiyet sorunu kısmen halledilebilir görünmekle beraber, örneğin ortak eğitim

politikaları üretilemeyeceği, üretilse dahi ülkelerin veto hakkı olduğu veya uygulama üzerinde tam bir egemenlik yetkisine sahip oldukları düşünüldüğünde, gerçek manada ortak politikalar olmayacağı açıktır. AB'nin demokrasi eksikliğinin Birlik kurumlarının yanlış yapılanmasından kaynaklandığı ileri süren Kurumsal model, AB'nin ortak kimliği ile ilgili tartışmaları bir kenara bırakarak önemli olanın idari yapılanma ve AB kurumları olduğunu, demokrasi eksikliğinin Birliğin kurumsal yapılanmasından kaynaklandığını, demokrasi eksikliğinin ortadan kaldırılabilmesi için AB kurumlarının yeniden yapılandırılması, yetki ve sorumluluklarının yeniden belirlenmesi, özellikle de üye ülke vatandaşlarının AB'deki tek temsilcisi olan AP'nin güçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Pasquino, 2002: 35–48). Kurumsal modelin AP'nin güçlendirilmesi önerisinin, halkların taleplerinin ve ihtiyaçlarının AB politikalarına yansımasına yol açacağı, meşruiyet kazandıracağı ve bu nedenle eğitim alanı gibi alanlarda dahi ortak politikalar oluşturulabilmensin yolunu açacağı düşünülebilir; öte yandan AP'nin güçlenmesinin daha çok uzun zaman alacağı, diğer kurumların pozisyonlarını kaybetmek istemeyecekleri, AP'nin üye ülke Parlamentoları kadar etkin olmadığı ve AB halklarının AP seçimlerine fazla ilgi göstermediği düşünüldüğünde, meşruiyet temeline oturmuş, etkin bir şekilde uygulanan ve sonuç üreten ortak politika üretilebilmesinin, daha çok uzun zaman alacağını söylemek mümkündür. Sonuç olarak, AB'nin kurumsal yapısı ve işleyişine dair demokrasi ve meşruiyet eleştirileri ortak politikalar üretilebilmesinin, üretilebilse bile uygulamadaki eksikliklerden dolayı tam manasıyla ortak politika sayılabilmesinin önünde bir engel olarak durmaktadır. Brüksel merkezli ortak politikaların bütün AB halklarını tatmin etmeyeceği, meşruiyet ve dolayısıyla inanılırlık ve uygulama konusunda sorun yaratacağı açıktır. AB'nin bu eksikliği gidermek için AB halklarına daha yakın politikalar üretme hedefi ise, ortak politika hedefiyle örtüşmemektedir. Demokrasi eksikliğini gidermeye yönelik çözüm önerileri de, Birliğin geleceğe dair siyasi birlik hedefleriyle çelişki teşkil etmektedir. Aslında Birliğin siyasi birlik hedefine ulaşmada kullanabileceği en önemli araç olan eğitim ve bu kapsamda ortak eğitim politikaları, yine kendine özgü nedenlerle bu hedefin önündeki en önemli engellerden birisi olarak durmaktadır.

4.1.6.1.7.Genişlemeler ve Azalan Verimler Yasası

Eğitim alanında ortak politikalar üretilebilmesinin önündeki önemli engellerden birisi de, genişlemeler sonrasında artan üye sayısı ile birlikte, Birlik içindeki eğitim sistemlerinin ve dillerin çeşitliliğinin de artmış ve dolayısıyla farklı eğitim ve yabancı dil eğitimi sistemleri arasında koordinasyon, uyum sağlamanın daha zor hale gelmiş olmasıdır. Hatta ABD'nin Danimarka büyükelçisi, AB için en ciddi sorunun, gerçek manada bir Birlik oluşmasını engelleyecek şekilde, çok sayıda dile sahip olması olduğunu ifade etmiştir. (Phillipson, 2007b). Victor Hugo'nun hayalindeki

"Büyük Kara Avrupası Kıtası"nı ve "Avrupa Birleşik Devletleri"ni (Durand, 1996: 532-550) bir Avrupa yaratma idealinin hayata geçirilmesi manasında önemli olan genişlemeler, Toplulukların ilk yıllarında memnuniyetle karşılanmakla ve daha sorunsuz gerçekleşmekle birlikte son yıllardaki genişlemeler, üzerinde daha fazla düşünülmesi gereken ve daha sorunlu genişlemeler olmuştur. Nitekim ilk yıllarda birbirlerine benzeyen Batı Avrupa ülkelerinin üye olduğu Topluluklara son yıllarda, daha az gelişmiş ve Topluluklar üye ülkelerinden biraz daha farklı olan MDAÜ'ler de üye olmaya başlamışlardır. Avrupa'da bir ülke olmak ve hukukun üstünlüğüne bağlı bir devleti niteleyen tüm demokratik usûlleri uygulayan bir ülke olmak üzere, iki temel ön koşula bağlanan Topluluklara üye olma sürecine son yıllarda, siyasi kriterlerin yanında, ekonomik kriterler, Müktesebatı üstlenebilme yeteneği ve 1995 yılında yapılan Madrid Zirvesinde belirtildiği üzere, AB müktesebatını uygulayacak gerekli idari kapasiteyi oluşturmak gibi yeni ön koşullar eklenmiştir. Bununla birlikte, bir nevi 'benzeştirme,' 'yakınlaştırma' aracı olarak konulan yeni kriterlerin, üyeler ve yeni üye olacak olan ülkeler arasındaki farklılıkları ne kadar törpülediği bir soru işaretidir. Bugüne kadar yaşadığı genişlemelerin yönü, kapsamı ve çeşitliliğine bakmak, hem Birliğin bu çeşitlilik içinde ortak politika üretebilme, ortak eyleme geçebilme kapasitesi hakkında bir fikir verebilecek, hem de Birliğin nasıl bir nevi Babil Kulesine dönüştüğünü gösterecektir. Toplulukların kuruluşlarından itibaren, gerek ekonomik gelişmeler açısından, gerekse Kurucu Antlaşmaların uygulanması bakımından ortaya koydukları başarılı performans, başlangıçta girmek istemeyen veya çekinceyle yaklaşan ülkelerin Topluluklara yönelmesine neden olmuştur. Nitekim üye devletler arasındaki gümrük birliğinin, Roma Antlaşması'nda öngörülen tarihten bir buçuk yıl önce, 1.7.1968'de gerçekleşmiş olması, ulaştırma ve enerji alanlarındaki gecikmelere rağmen AET'nin, 'geçiş dönemi' adı verilen ilk uygulama devresinin sonunda 31.12.1969 tarihinde Antlaşma ile saptanan hedeflerin çoğuna ulaşmış olması, bir taraftan Toplulukların rüştünü ispatlamasına, kendine olan güveninin artmasına yol açarken, diğer taraftan da bir nevi AET'ye karşı 1960'da Avrupa Serbest Ticaret Bölgesini (EFTA) kurmuş olan, aralarında İngiltere gibi ülkelerin de olduğu yeni ülkelerin de üyelik için başvurmalarına yol açmıştır. Topluluğun birinci genişlemesi İngiltere, İrlanda ve Danimarka'yı kapsayan 'kuzeye genişleme' olmuştur. İrlanda 31.7.1961, Danimarka 9.8.1961, İngiltere 10.8.1961 ve Norveç 30.4.1962 tarihinde AT'ye tam üyelik için baş vurmuşlardır. Üyelik süreci sonunda Katılım Antlaşmaları 22.1.1972'de Brüksel'de imzalanmış ancak, 25.9.1972'deki halk oylamasında Norveç halkının Topluluğa katılmayı reddetmesiyle, sadece üç ülkenin katılımı ile AET'nin üye sayısı altıdan dokuza çıkmış ve kuzeye doğru genişlemiştir. Topluluğun ikinci genişlemesi, ilk olarak Roma Anlaşmasının 'ortaklık' statüsüne ilişin 238'inci maddesine dayanarak 8.6.1959 tarihinde, AT'ye 'ortak üye' olmak için başvurusunu yapan Yunanistan'ın 1.1.1981 tarihinde onuncu üye olarak Topluluğa katılması ile güneye doğru

olmuştur. İspanya ve Portekiz'in 1.1.1986 tarihinde Topluluklara katılması ile AT üçüncü defa ve yine güneye doğru genişlemiş ve üye sayısı onikiye çıkmıştır. 1980'li yılların sonlarına doğru Gorbaçov'un yumuşak tutumu, Polonya ve Macaristan'da meydana gelen liberal gelişmeler, bu gelişmelerin Doğu Almanya'yı da etkilemesi neticesinde, 9.11.1989'da Berlin Duvarı yıkılmış ve Gorbaçov'un hiç kimsenin ummadığı bir şekilde kabul etmesi sonucu, İkinci Dünya Savaşı sonrasında bölünen ve 13.8.1961 tarihinde aralarındaki sınır kapatılan F. Almanya ve D. Almanya, 3.10.1990'da birleşmiş, böylece Topluluklar fiili (de facto) olarak genişlemiştir. İki Almanya birleştiği için AT üye sayısı artmamış ancak, AT toprakları ve nüfusu artmış, gümrük birliği alanı genişlemiş ayrıca, Almanya'nın Topluluklar içindeki ağırlığı artmıştır. AT'ye tam üyelik başvurularını, 17.7.1989 tarihinde yapan Avusturya, 1.7.1991 tarihinde yapan İsveç ve 18.3.1992 tarihinde yapan Finlandiya'nın, AB tarihindeki en kısa süre içinde, 1.1.1995 tarihinde tam üye olmalarıyla birlikte Topluluklar, dördüncü genişlemesini Kuzey ve Orta Avrupa'ya doğru gerçekleştirmiş ve üye sayısı onbeşe çıkmıştır. Topluluğa üye ülkelerin sayısının yükselmesi sonrasında, üyelik için başvuruda bulunan ülkelerin sayısında da artış gözlenmiştir. Katılım Antlaşmalarının 16.4.2003 tarihinde Atina'da imzalanmasının ardından, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Slovakya, Estonya, Letonya, Litvanya, Slovenya, GKRY ve Malta 1.5.2004 tarihi itibarıyla AB üyesi olmuşlardır. Bu on ülkenin katılımı ile Birliğin beşinci genişleme dalgası tamamlanmış ve üye sayısı yirmi beşe çıkmıştır. Beşinci Genişleme sonrasında, Katılım Antlaşmaları 25.4.2005 tarihinde imzalanan Bulgaristan ve Romanya, 1.1.2007 tarihi itibarıyla AB üyesi olmuşlardır (İKV, "AB Genişleme," http://www.ikv.org.tr/). Bugün itibarıyla AB, üç aday ülkenin daha katılım müzakerelerinin tamamlanmasının ardından tam üye olmayı beklediği, 27 üyeli ve 23 resmi dili olan bir Birlik durumundadır. Topluluklar Batı Avrupa merkezli kurulmuşlar, daha sonra Avrupa'nın her yönüne doğru genişlemeye başlamışlardır. Topluluğun kurucu ülkelerini, çekirdek ülkeler veya en içteki dairede yer alan ülkeler olarak nitelendirmek yanlış olmayacaktır; zira kuruluştan sonraki her genişleme, kurucu altı ülkenin oluşturduğu merkez dairenin etrafında, yeni bir daire oluşturmuştur. Diğer bir ifadeyle, Birlik içinde bir çekirdek ülkeler ve çevre ülkeler ayırımı mevcuttur. Birlik içindeki tek ayırım bu değildir; Birlik kuzeye ve güneye genişledikçe, bir kuzey ve güney ayırımı da yaşanmaya başlanmıştır. MDAÜ'nün de Birliğe üye olmaya başlamaları, bu ayrışmayı daha da karmaşık hale getirmiştir. Avrupa'nın tamamını içine alacak şekilde yaşanan genişlemelerle birlikte, Birliğe katılan ülkeler arasındaki ekonomik, siyasi ve kültürel farklılıklar da artmaya başlamıştır. Geçmişindeki genişleme hareketleriyle kıyaslandığında özellikle yaşanan son genişlemeler, gerek aday ülkelerin sayısı ve toplam nüfusu, gerekse bu ülkelerin değişik tarih ve kültürlerden gelmelerinden dolayı, Birlik içindeki kültürel ve dil çeşitliliği ve farklılığını artırmıştır. Aday ülkeler olan Türkiye, Hırvatistan ve Makedonya'nın da katılması durumunda,

kültürel, dinsel ve dilsel çeşitlilik çok daha fazla artacaktır. Her ne kadar Birlik bu çeşitliliği, 'çeşitlilikte birlik' sloganıyla olumlu bir özellik ve zenginlik olarak göstermeye çalışsa da, böylesi bir çeşitliliğin Birliğin ortak karar alma ve ortak politika üretme kabiliyetini sınırlayacağı aşikardır.

AB'nin yaşadığı genişlemeler, Avrupa Bütünleşmesi projesi anlamında olumlu bir gelişme olmakla birlikte, diğer taraftan da zaten karar alma ve eylem safhaları bakımından sancılı olan alanlar açısından, olumsuz bazı anlamlar taşıyan bir gelişme olmuştur. Her ne kadar karar alma mekanizmasına esneklik getirmek adına belirli düzenlemeler yapılmışsa da, bu tür sorunlu alanlar temelde hükümetler arası alanlardır ve karar mekanizmasındaki ana kural çoğunlukla oy birliğidir. Üye sayısı artıkça oybirliğini yakalamak, oy birliği olmasa bile nitelikli çoğunluğa kolayca ulaşabilmek, bütün AB ülkelerinin ortak hayati çıkarlarını etkileyen meseleler dışında, azalan verimler yasasına göre işleyen bir ihtimal cetveline tabi görünmektedir. Bir de buna, demokratik eleştirileri telafi etmek adına, ulusal parlamentoların işin içine girdiği ihtimali katılırsa, karar alma gittikçe zorlaşan bir mesele haline gelecektir. Hele gelecekte AP'nin politika yapma süreçlerine daha fazla dâhil olacak olması, bu ihtimali daha da güçlendirmektedir. Ortak politikaların arkasında kuvvetli bir siyasi iradenin olmasının, politikaların başarısı için elzem olduğu düşünüldüğünde, genişlemenin yaratabileceği irade zayıflığı, bu ortak politikaları olabileceğinden daha az etkili kılabilecektir. Azalan verimler yasası, sadece karar alma süreçlerini değil, karar alındıktan sonraki dönemde de etkili olacaktır; zira birçok farklı eğitim sisteminin uyumu söz konusu olacaktır. Ayrıca örneğin, öğrenci sayıları fazla olmayan küçük eğitim sistemlerine sahip ülkelerin, karar mekanizmalarını eğitim sistemlerinin büyüklüklerinin oranına paralel olmayan bir şekilde etkileyecekleri düşünüldüğünde, ortaya pek de kabullenilir bir tablo çıkmayacaktır. Babil kulesine dönmüş ve de üstelik çeşitliliği devamlı olarak vurgulayan bir Avrupa'nın oluşturacağı ortak eğitim politikalarının ne kadar etkin olacağı, bir soru işaretidir.

4.1.6.1.8. Etkileme Mekanizmalarına ve Araçlarına İlişkin Yetersizlikler

Genişlemeler sonrasında daha da büyümüş olan Avrupa eğitim alanında, hedefler, çıkarlar, eğitim politikaları, kültürler, diller daha fazla çeşitlilik kazanmış ve farklılaşmıştır. Her ne kadar uzun yıllar içinde doğal bir Avrupalılaşma süreci içinde benzeşmiş olsalar da, böylesine geniş ve çeşitliliğe sahip eğitim alanında ortak politikalar oluşturmak için, güçlü karar alma ve etkileme mekanizmaları gerekmektedir; öte yandan dil konusunda ortak politikalar üretilebilmesine cevaz verecek AB düzeyindeki birincil mevzuat içinde dil konusunun ele alınış şeklinin, AB düzeyinde uluslar üstü politikalar üretilebilmesine imkân verecek alt yapının, üye ülkelerin ulusal düzeydeki dil planlama

birimleri arasında AB düzeyindeki işbirliklerinin (Phillipson, 2006), eğitim alanı için seçilen politika oluşturma mekanizmalarının, usullerinin ve politika araçlarının yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle AB'nin eğitim alanında ortak politikalar oluşturabilmesinin önündeki engellerden bir diğeri ise, bu alana ilişkin olarak karar alma mekanizmaları ve kullanılan politika araçlarının, ortak politikalar üretebilmek bağlamındaki yetersizliği ve zayıflığıdır. Kısır bir döngü oluşturacak şekilde, hem AB, eğitim alanında ortak politikalar oluşturamadığı için bu alandaki karar alma ve etkileme mekanizmaları zayıftır, hem de bu alandaki karar alma ve etkileme mekanizmaları zayıf olduğu için AB, eğitim alanında ortak politika oluşturamamaktadır. Karar alma ve etkileme mekanizmalarının yetersizliğine ilişkin bahsedilmesi gereken ilk husus, karar alma mekanizmalarına ilişkin başlık altında detaylı bir şekilde değinilen, eğitim alanında kullanılan AKM'nin yetersizlikleri ve bu metoda getirilen eleştirilerdir (Alexiadou, 2005; Alexiadou & Jones, 2001; Armstrong, 2006:87; Charlier & Croche, 2006:8; Dale&Robertson, 2006; Lange, 1999; Trubek&Trubek, 2006; Zeitlin&Pochet, 2005). Eğitim gibi sosyal politika alanları, ortak politika oluşturmanın zor olduğu alanlar oldukları için AB, geleneksel Topluluk karar alma metotları yerine, yeni yönetişim metotlarından birisi olan AKM'yi kullanmaya başlamış, ancak paradoksal olarak bu alanlarda AKM'yi kullandığı için de ortak politikalar geliştirememiştir. Ortak politika oluşturabilme kapasitesini zayıflatan diğer bir etmen ise, karar alma mekanizmalarında AP'nin giderek artan rolü ve etkinliğidir. AB projesi esasen, seçkinler ve aydınlar tarafından başlatılan, yukarıdan aşağıya bir projedir. Daha seçkinci ve bütünleşmeci Konsey yerine, bir nevi Avam meclisini temsil eden AP'ye bırakılmış olması halinde bütünleşme hareketinin, bugün bulunduğu noktaya gelememiş olması kuvvetle muhtemeldir, zira daha ulusalcı veya uluslararasıcı olan AP'nin de devreye girmesiyle müzakere ve karar alma süreçleri, hem uzamış, hem de zorlaşmıştır. Aşağıya doğru inildikçe ve Avrupa halklarının iradesine yakınlaşıldıkça, müzakereler nitel ve nicel açılardan zorlaşmakta ve ortak noktada buluşma ihtimali daha da azalmaktadır. Eğitim ve dil gibi politika alanlarının, Avrupa halklarına daha yakın duran AP'nin yetki alanına girmesi, bu alandaki müzakereleri zorlaştıracak, kültür, dil milliyetçiliği, eski hesaplar gibi etmenler devreye girecektir. Birliğin politika oluşturma sürecinde, geleneksel metotlar içinde kullandığı yöntem ise, AP'nin etkinliğinin çok fazla ön plana çıktığı 'ortak karar prosedürü'dür. Kullanılan ortak karar prosedürü nedeniyle eğitim ve dil alanının, bu konularda hassas olan ve milliyetçi tutumlar takınması kuvvetle muhtemel olan Avrupa halklarının temsilcilerinin olduğu AP'nin etkisi altına girmesi, bu alanda ortak politika üretebilme kapasitesini zayıflatan bir durumdur.

4.1.6.1.9. Mevcut Yapının Direnci

Eğitim alanında ortak politikalar üretilebilmesinin önündeki engellerden birisi de, paradoksal bir biçimde Avrupa'nın eğitim ve entelektüel alanlardaki geçmişi ve bu geçmişin yarattığı yapının değişmeye gösterdiği dirençtir. Her ne kadar uzun yıllar içinde doğal bir Avrupalılaşma süreci içinde benzeşmiş olsalar da, ülkelerin eğitim politikaları, kendilerine özgü siyasi, kültürel, ekonomik ve hatta din bağlamları içinde kurumsallaşmış, kendine özgü nitelikler geliştirmiş ve özgünleşmiştir. Bu nedenle başta güçlü ve egemen devletler olmak üzere her ülke, kendi sistemini ve politikalarını ön plana çıkarmakta ve onlardan vazgeçmek konusunda çekingen davranmaktadır. Ülkelerin köklü eğitim tarihleri ve entelektüel geçmişleri, bir o kadar da değişmelerine engel olmakta ve direnç göstermektedirler. Üye ülkeler diğer ülkelerden politikalar alsalar veya onları taklit etseler bile bu politikalar, ülkelerin kendilerine özgü nitelikleri ve köklü geçmişleri tarafından yeniden biçimlendirilmektedir; bu durum ise, ortak politikalar üzerinden yeniden çeşitliliğe gidilmesine neden olmaktadır. Avrupa'da birlik oluşturma düşüncesi oldukça eskidir; benzer şekilde Avrupa'nın eğitim kurumları ve oluşturulan eğitim sistemleri de, uzun bir geçmişe sahip olan, kurumsallaşmış, köklü sistemlerdir. Böylesi uzun bir geçmişin diğer bir sonucu ise, değişime direnen, eylemsizliğe ve pragmatist çözümlerin bulunamayaşına yol açan kemikleşmiş, dogmatik bir yapının oluşmuş olmasıdır. Bu durumu, Avrupa'da birlik fikrinin eyleme dökülmesi safahatında da tespit etmek mümkündür; nitekim Avrupa'da birlik oluşturulmasına yönelik, düzinelerce karar, belge varken, eylem boyutunda aynı zenginliği görmek mümkün değildir. AB, yüzyıllar öncesine giden zengin bir birlik düşüncesi tarihinin paradoksunu yaşamaktadır. Bu zengin ve köklü tarih, bir taraftan Birlik düşüncesini ateşleyen ve temellendiren bir katalizör görevi görürken, diğer taraftan içerdiği kötü anılar ve eski hesaplarla, Birlik düşüncesini bazen olumsuz etkilemekte, atılması gereken adımların atılmamasına ya da geç atılmasına neden olmaktadır. Birlik düşüncesinde olduğu gibi eğitim alanında da AB, yüzyıllar öncesine giden zengin ve köklü bir eğitim tarihi ve entelektüel geçmişin paradoksunu yaşamaktadır. Birlik, ilkeler üzerinde birbirini tekrar eden, uzun uzun demeçler vermekte çok iyiyse de, eylemleri, söylemi kadar zengin değildir. Üye ülkeler ortak bir yaklaşım üzerinde anlaşmaya vardıkları zaman bile, çoğunlukla planlanan somut sonuçlar alınamamaktadır. Benzer şeylerin, diğer bir ifade ile söylem zenginliği fakat eylem fakirliğinin, ortak eğitim politikaları oluşturma sürecinde de yaşanması kuvvetle muhtemeldir.

4.1.6.1.10. Çokdilli, Çokkültürlü Yapı ve Yarattığı Hassasiyetler

Ortak eğitim ve dil politikaları oluşturulabilmesinin önündeki diğer bir engel ise, AB'nin bir taraftan siyasi yapı itibarıyla tekdilliliğe dayanan devletlerden (Phillipson, 2003) oluşan, diğer taraftan

da fiilen birçok farklı etnik yapının olduğu, çok kültürlü, çok dilli bir yapıya sahip olması ve buna bağlı olarak üye ülkelerin özellikle etnik yapılarına ilişkin sahip oldukları hassasiyetlerdir. Örneğin, Attali'ye (2007) göre Fransa'nın geleceği, bugün tehlike altında olan Fransızcanın ve Fransız kültürünün korunmasına bağlıdır. Kıta üzerinde yüzyıllar boyunca meydana gelen savaşlar ve son olarak yirminci yüzyılda yaşanan iki dünya savaşı, haritaların onlarca kez değişmesine, yeni devletlerin oluşmasına veya var olanların diğer devletlerin hegemonyası altına girmelerine yol açmıştır. 1990'lardan itibaren yaşanmaya başlayan etnik çatışmalar, ülkelerin bölünmesi, bu zoraki yapının çözülmesinden başka bir şey değildir. Avrupa'daki bu demografik çeşitliliği artıran diğer etmenler ise, 15 ve 16'ncı yüzyıllardaki Coğrafi Keşifler sonrasında başlayan sömürgecilik ve sömürgeciliğin kurumsallaşmış hali olan koloniyalizmin sonucu yaşanan köle ticareti ve bugün büyük kısmı özellikle bu eski sömürgelerden olmak üzere Avrupa'ya yaşanan göçlerdir. Özellikle İspanya, Portekiz, Hollanda, Fransa ve İngiltere gibi Avrupa ülkelerinin, neredeyse yeryüzünün 1/3'üne karşılık gelen bir alanı sömürgeleştirmiş oldukları, bu bölgelerden insanların köle olarak veya sanayi devrimi ile doğan işgücü ihtiyacının giderilmesi için işçi olarak Avrupa'ya getirildikleri, ayrıca çoğu bu sömürgelerden olmak üzere yasal ve yasal olmayan yollardan milyonlarca insanın göç ederek Avrupa'ya geldiği düşünüldüğünde, Avrupa'nın demografik kompozisyonunun ne denli çeşitlendiğini anlamak mümkündür. Bu demografik kompozisyon değişimi, zaten var olan etnik, dilsel ve kültürel çeşitliliği ve beraberinde getirdiği sorunları daha da belirgin hale getirmiştir. Avrupa ülkelerinin bazıları hala bu etnik sorunları çözememiş oldukları gibi, sorunlarını çözmüş olanların da, gelecekte benzer sorunlar yaşamayacaklarının garantisi yoktur. Dil eğitimi, genel eğitim ve kültür politikaları gibi politikaların oluşturulmasında bu etnik ve çok kültürlü yapının göz önünde bulundurulması gerektiği açıktır. Öte yandan oluşturulabilecek ortak politikaların, AB içindeki ulus devletlerin hassasiyetlerini olması gerektiği kadar göz önünde bulundurup bulunduramayacağı, halledilmiş gibi görünen sorunları tekrar gün yüzüne çıkarıp çıkarmayacağı bir soru işaretidir. Nitekim Birlik bir taraftan Birlik dillerinin eşitliği, çok dillilik, Avrupa kültürel ve dilsel mirasının parçası olan bütün dillerin korunması politika söylemini kullanırken, diğer taraftan da başta göçmenlerin dilleri olmak üzere, ön planda olmayan dillere karşı bir nevi ırkçılık (apartheid) uygulamaktadır. Çok dilliliği destekler gibi görünmekle birlikte gerçekte tek dilliliği dayatan Fransa'nın (Phillipson, 2007b) bazı varoşlarında 2005 sonbaharında çıkan ayaklanmalar bu ırkçılığa gösterilen tepkiden başka bir şey değildir (Balibar, 2004:170). Dolayısıyla, örneğin İspanya içindeki etnik sorunlar, İtalya içindeki etnik sorunlar, Fransa ve Almanya'daki göçmenlere ilişkin sorunlar ve daha birçok sorun, halledilmedikleri sürece, 40 milyon insanın, 60'a yakın bölgesel ve az konuşulan dili konuştuğu AB'nin (EP, 2001), ortak eğitim, dil, kültür politikaları üretilebilmesinin önünde bir engel olarak durmaktadırlar.

4.1.6.1.11.Yetki İkamesi (Yerindenlik) İlkesi (Subsidiarite)

AB düzeyinde eğitim politikaları oluşturulabilmesine olumsuz yönde etki edebilecek etmenlerden birisi de, egemenlik devri ile yakından alakalı yetki ikamesi, 'ikincillik' veya 'yerindenlik' diye de bilinen 'Subsidiarité' ilkesidir. Yerindenlik ilkesi gerçekte, bütünleşmenin ve egemenlik devrinin zor olduğu alanlarda dahi Avrupa bütünleşmesini mümkün kılmak adına ortaya konmuştur; zira bu ilke, yetkilerin 'statik' devrini öngören uluslarüstülük kavramına bir esneklik getirerek, "ülkeleri ulusal yetkilerinin tamamen ellerinden alınmadığına ve gerektiğinde bu yetkileri ulusal düzeyde kullanabilme olanağının açık olduğuna" inandırarak ve bu sayede egemenliklerin kısmen de olsa devretmeye razı olmalarını sağlamaya ve böylece Avrupa bütünleşmesini gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Günuğur, 1996:126). Yerindenlik ilkesi ayrıca, girişilecek faaliyetin, yerel, bölgesel ve ulusal düzeydeki olanaklar açısından, yerinde olup olmadığını denetlenerek, gerekirse ve şartları varsa bu faaliyetle ilgili kararların Topluluk düzeyinde alınabilmesini, Topluluk imkânlarının kullanılabilmesini mümkün kılmaya yöneliktir. Diğer bir ifadeyle, bu ilke uyarınca AB, ancak kendi girişimi yerel, bölgesel veya ulusal girişimden daha etkin olacaksa harekete geçer. Bu olumlu ve bütünleşmeyi sağlamaya dönük amaçlara rağmen yerindenlik ilkesi paradoksal olarak aynı zamanda, eğitim gibi egemenliğin paylaşılmak istenmediği alanlarda bir engel de olabilir; zira yerindenlik ilkesiyle eğitim alanında AB düzeyinde, Brüksel merkezli ortak politikalar, pekte birbirleriyle bağdaşır kavramlar olarak durmamaktadırlar. ABA 3'üncü maddesi (b) fıkrasında ifadesini bulan ve Edinburg Zirvesinde nasıl uygulanacağına dair yolları daha belirgin şekilde ortaya konan yerindenlik ilkesi, egemenlik devrini, "Topluluğun amaçlarına ulaşması için alınacak önlemlerin, ulusal düzeye oranla Topluluk düzeyinde daha etkin biçimde uygulanabilmesi," ve "bu önlemlerin bir üye devletin sınırlı hareket alanını aşacak boyutta olması" gibi belirli koşullara bağlamıştır. Bu ilkenin uygulanması, yani yapılacak faaliyetin AB düzeyinde yapılabilmesi, ayrıca "orantılılık" ve "gereklilik" ilkeleriyle de kısıtlanmıştır (Günuğur, 1996:126). Bu koşullar ise, ispatlanmadıkça ve çok sağlam gerekçeler olmadıkça, politikaların AB düzeyinde belirlenememesi anlamına gelmektedir; diğer bir ifadeyle, üye ülkelerin, bu koşulların gerçekleşmediği gerekçesine dayanarak, zaten egemenliklerini paylaşmak istemedikleri, Brüksel merkezli politikalara soğuk baktıkları, eğitim gibi sosyal politika alanlarında, politikaların yerinden belirlenmesi gerektiği savına sarılmaları mümkündür. Bir taraftan devletlerin devretmekte direndiği, diğer taraftan ise Birliğin gerçek bir bütünleşmeye gidebilmek adına devletlerden almaya çalıştığı egemenlik konusunda zaten çekişmeler varken, bir yetki ikamesini gerektiren koşulların varlığını kimin veya hangi organın takdir edeceği ise ayrı bir sorunudur. Benzer şekilde, hangi amaçların ulusal düzeyi aştığının ve Birlik

düzeyinde ve Birlik amaçlarını ilgilendirdiği de, ayrıca tespiti zor olan diğer bir husustur. Yerindenlik ilkesinin uygulanmasının amacının, AB vatandaşlarına en yakın şekilde ve en faydalı olacak kararın alınması amacına yönelik olduğu düşünüldüğünde, vatandaşları en yakından ilgilendiren eğitim gibi bir alanda, kararların yerinden alınması gerektiği düşüncesinin, yani yerindenlik ilkesinin, ortak politikalar oluşturulabilmesinin önünde bir zorluk olarak durması muhtemel görünmektedir.

4.1.6.2. Ortak Politikanın Önündeki Fırsatlar

4.1.6.2.1. Taşma Etkisi

Toplulukların kurulması ile başlatılan bütünleşme hareketi, özellikle ekonomik alanda başlatılmıştır; öte yandan bütünleşme hareketinin ekonomik alanda başlatılmış olması, sadece kurucu iradenin tercihi değil, aynı zamanda da bir zorunluluk olmuştur. Kurucu irade öncelikle, Avrupa kıtasında başka bir savaş daha yaşanmasına engel olacak şekilde, ekonomik alanda başlatılan bir bütünleşmenin, sonraki aşamalarında bir taşma etkisi yaratacağı ve diğer alanlarda da bir bütünleşme sağlanacağı (Rosamond, 2000:60) öngörüsü ile yola çıkmıştır. Aslında sonuçları itibarıyla bakılırsa bu öngörünün, doğru bir öngörü olduğu söylenebilir; zira Topluluklar ekonomik manada çok ciddi başarılar sağlamışlar ve ekonomik bir dev haline gelmişlerdir. Doğru olan diğer bir öngörü ise, ekonomik manada sağlanan başarının diğer alanlara da taşacağı olmuştur, nitekim Topluluklar, hem her aşamasında sağlanan başarının bir sonraki aşamaya daha kolay bir geçişi getirdiği bütünleşme hareketinin doğal süreci gereği, hem de üye ülkelerin bir dereceye kadar ortak iradelerinin sonucu olarak, ABA ile birlikte siyasi bir birliğe doğru evrimleşmeye başlamıştır. Eğitim alanında bir bütünleşmenin, ekonomik alandaki bütünleşmeden taşan etkiyle değil de, daha en başından ekonomi yerine bu alanda başlatılacak bir hareketle başlatılmış olması durumunda neler olmuş olabileceğini tam olarak kestirmek mümkün olmamakla beraber, Topluluğun fikir babalarından olan Jean Monnet'in "eğer tekrar başlamak imkânı bulsaydım eğitimle başlardım" dediği rivayeti, not etmeye değerdir (Sprokkereef, 1995:340; Ertl, 2003:4). Kurucu iktidarın, Toplulukları ekonomik alanda ve ekonomi merkezli bir mantıkla kurmuş olmasının, bazı sınırlılıklar getirdiği ve farklı açılımlar yapabilmeye bir nevi engel olan bir bağlayıcılık yarattığı bir gerçek olmakla birlikte, ekonomik alanda sağlanan büyük başarının, eğitim de dâhil olmak üzere diğer alanlarda olumlu bir taşma etkisi yarattığı da, inkar edilemez bir gerçektir. Ancak, bu taşma etkisinin de, taştığı alanın özelliklerinden kaynaklanan kendi doğal sınırları vardır; zaten adından da anlaşılacağı üzere, bahsi geçen etki, ana etkinin bizzatihi kendisi olmayıp, sadece taşan kısmı veya yarattığı dışsallıktır. Nitekim bütünleşme süreci, sadece ekonomik boyutuyla kalmamış, özellikle piyasa güçlerinin ve daha geniş kapsamda kapitalist sermayenin dayatmalarıyla, daha önce ulus devletlerin egemenlik sahalarında olan eğitim de,

bütünleşme alanına girmeye zorlanmış, yeni ekonomik gelişmeler, eğitimde Avrupa boyutunun daha fazla vurgulanmasını gerektirmiş, ancak ulus devletlerin eğitimi kendi tekellerinde tutmak istemesi ve öte taraftan bütünleşmenin bütün alanlara yayılması yönündeki baskılar, eğitim alanında bir nevi 'atipik' bir bütünleşme süreci gerçekleşmesine neden olmuştur. Zaten eğitim alanı her zaman, kendi doğasından kaynaklanan nedenlerle bütünleşme açısından sorunlu bir alan olagelmiştir. Toplulukların ekonomik alanda sağladığı başarının temel dayanaklarından birisi olan, ortak ekonomi ve ticaret politikaları ve üyelerin ekonomik yapılarının, refah düzeylerinin birbirlerine yakınlaştırılması, üst yapıda yer alan kurumlarda ve sistemlerde de doğal bir benzeşmeye yol açmıştır. Dolayısıyla, ortak politika veya bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmakla beraber eğitim sistemleri, üst yapıdaki bilinçli veya bilinçli olmayan benzeşmenin dışında, alt yapıdaki benzeşmenin yarattığı baskıyla ve küreselleşmenin de etkileriyle doğal bir şekilde birbirlerine benzeşmeye başlamışlardır. Taşma etkisi ile bağlantılı olarak bahsedilmesi gereken diğer bir husus ise, bütünleşme sürecinin doğal sonucu olan taşma etkisinin yanında, üye ülkelerin de etkiyi 'taşırma' isteklerinin olduğudur. Topluluklar kuruldukları günden itibaren, ekonomik alanda çok ciddi başarılar sağlamışlardır; ancak bugün Birliğin, gerek ekonomik, gerekse siyasi alanda ortaya koyduğu iddialı hedeflere ulaşabilmesi, farklı bir anlayışı, eldeki imkânların Birlik düzeyinde ve koordinasyon içinde tamamıyla harekete geçirilmesini ve Birlik çapında bir sinerjiyi gerektirmektedir. Eğitim bu sayılanların yapılabileceği alanlardan bir tanesidir. Nitekim başta Birliğin lokomotif ülkeleri olmak üzere üye ülkeler, ekonomik alandaki başarıyı eğitim alanına da taşırmak istemişlerdir. Eğitim alanında sağlanacak bir bütünleşmenin, bu kapsamda oluşturulacak bir Avrupa eğitim, araştırma ve nitelikler alanının ve eğitim sistemlerindeki kalitenin Birlik düzeyinde artırılmasının, bir taraftan eğitim alanındaki kayıpları önleyeceği, diğer taraftan da Birliğin ortak hedeflerine ciddi bir katma değer sağlayacağı ve katkı yapacağı açıktır. Öte yandan eğitim alanının Birlik düzeyine taşınması, yabancı dil sorununun da halledilmesini ve politikaların Birlik düzeyinde en azından koordinasyonunu gerektirmektedir.

4.1.6.2.2. Siyasi, Ekonomik Hedeflerin ve Çeşitliliğin Dayattığı Ortaklık

Avrupa'daki bütünleşme harektinin nihai hedefi, Toplulukların fikir babaları tarafından, Avrupa Birleşik Devletleri gibi federal veya konfederal bir yapı oluşturmak şeklinde ifade edilmiş olmakla beraber, bugün gelinen noktada AB'nin ne tam bir federal veya konfederal yapı ne de uluslar arası bir işbirliği örgütü veya ekonomik birlik olduğu söylenebilir. AB esasen, dünyanın politik merkezi olma iddiasını kaybeden, özellikle de dünya savaşları sonrasında iyice zayıflayan Avrupa'nın, tekrar küresel bir politik güç olma çabasının politik, askerî, ekonomik ve kültürel ürünüdür (Özdağ, 2002, 3). AB ekonomik alanda takdir edilecek bir başarı yakalamış ise de, siyasi alanda aynı başarıyı elde edememiş

ve bir nevi ‘ekonomik dev, siyasi cüce’ olarak kalmıştır. Birlik, bu tanımlamadan kurtulup, ekonomik bir dev olmanın yanında siyasi bir güç olmak için iddialı hedefler belirlemiştir. Ancak bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için, eğitim alanında da bir bütünleşme sağlanması ve ortak politikalar üretilmesi gerektiği açıktır. Birliğin gerçek manada bir siyasi birlik olma ve siyasi bir küresel güce dönüşme hedeflerinin gerçekleşmesi durumunda, eğitim alanında da zaten bir bütünleşme sağlanmış olacaktır. Diğer bir ifadeyle, eğitim alanında ortak politikalar oluşturulması, bu iddialı hedefleri gerçekleştirmenin hem bir sonucu, hem de aracı durumundadır. Gerek AB örneğinden soyut olarak, böyle bir bütünleşme hareketindeki evrimleşmenin doğası gereği, gerekse AB örneğine özgün anlaşılır sebeplerle, ekonomik gücün soyut ve fikri mananın ötesinde bütün anlamıyla siyasi bir güce dönüşmesi ve yine bu siyasi gücün eğitim alanı da dâhil olmak üzere her alanda ortak politikalar üretme yoluna gitmesi kaçınılmaz bir sonuç ve aynı zamanda bir o kadar da mutlaka yerine getirilmesi lazım gelen bir koşuldur. Bütünleşme hareketlerinin son noktası, tam anlamı ve gerekleri ile meydana gelip gelmediği tartışması bir tarafa bırakılacak olursa, siyasi bütünleşmedir. Siyasi bütünleşme, sadece bu bütünleşmeyi öngörenlerin amacı ve isteği olmanın ötesinde, aynı zamanda böyle bir ekonomik bütünleşmenin evrimsel sürecinin dayattığı son halkadır. Son halka olarak eklemlenen siyasi bütünleşmenin ise, her alanda ortak politikalar üretilmesi gibi kendi dayatmaları ve gerekleri olması da kaçınılmazdır; zira siyasi bir dev olmak, sadece istemekle değil, ancak siyasi irade ve bu iradeyi eyleme dökmekle, ortak politikalarla ve benzeri bir dizi ön şartın yerine gelmesi ile mümkündür. Ülkelerin egemenlik alanlarında kalmasını istedikleri eğitim alanında ortaklığın, işbirliğinin ve benzeşmenin anlamı, bu kelimelerin ifade ettiğinden daha fazladır; zira eğitim alanında bir bütünleşme veya ortak politikalar oluşturulmasının, ekonomik alandaki katkılarının yanında, Avrupa halklarının daha sıkı bağlarla birbirlerine bağlanmasına ve yakınlaşmasına, Avrupalılık bilincinin daha derin yerleşmesine, birlikteliğin daha derin anlamlar ve boyutlar kazanmasına katkı yapacağı ve siyasi birliğe gidişi kolaylaştıracağı açıktır. Bu manada, oluşturulan ortak eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, basit bir şekilde eğitim alanında ortaklık yapıyor olmanın ötesinde, AB’yi daha etkin bir siyasi aktör yapmak, varılan bütünleşme seviyesine yeni boyutlar ve derinlik kazandırmak gibi amaçlara da hizmet edeceği aşikârdır. Diller ve dil politikaları, bütünleşme hareketinin, özellikle de gerçek manada siyasi bir birliğe dönüşmenin en önemli aracıdır (Phillipson, 2003). Toplulukların kuruluşundan kısa zaman sonra elde edilen ekonomik başarılar ve bir Avrupa Ortak Pazarı yaratılabilmiş olması, siyasi birlik ve ekonomik hedeflerin gerçekleşmesi için yeterli değildir. Bu iddialı hedeflerin gerçekleşebilmesi ancak, her alanda Avrupalılığın yaratılması, daha da önemlisi Avrupalı kafalar yaratılması ile mümkündür. Böyle bir boyutun, bilincin ve kafanın oluşturulması ise, büyük oranda eğitim, kültür ve dil eğitimi politikaları yoluyla mümkündür; zira Avrupa haklarının

milli bilinç altlarındaki kötü hatıraların, etnik milliyetçilik kalıntılarının veya düşmanlıkların sadece ekonomik iyileşme ile ortadan kaldırılması mümkün değildir. Milli hafızalardaki ve milli bilinçaltlarındaki, kıtanın kanlı geçmişinin geride bıraktığı eski hesaplaşmalarının yer aldığı defterlerin kapanması çok zordur ve bu durum, AB'nin siyasi birlik olma, Avrupa refah bölgesi yaratma, dünyanın en rekabetçi, bilgi temelli ekonomisi olma, malların, sermayenin ve kişilerin serbestçe dolaştığı, güvenli ve işleyen bir Avrupa tek pazarı yaratma hedeflerinin önündeki en büyük engellerden birisidir. Dolayısıyla Birlik, gerçek manada bir siyasi birlik olmayla sonuçlanacak, Avrupa eğitim, kültür, nitelikler, idari alanı gibi, Avrupalı alanlar ve bu alanlar içinde yetişen Avrupalı kafalar yaratmak durumundadır. Eğitim alanında ortak politikalar üretilmesi sayesinde, ilk önce eğitim sistemleri daha fazla Avrupalılaşacak, daha fazla Avrupalılaşma ise daha fazla bütünleşme getirecektir. Ya da tersinden gidilirse, daha fazla bütünleşme, daha fazla Avrupalılaşma yaratacak, böylece ortak politikalar üretmenin zor olduğu eğitim ve dil alanlarında ortak politikaları üretebilmek daha muhtemel olacaktır.

AB ekonomik manada bir dev haline gelmiş olmakla birlikte, soğuk savaş sonrasında, yeni bir dünya düzeni ve bu düzen içinde yeni güç merkezleri, yeni ekonomik devler ortaya çıkmaya başladığı, gelecekte AB'nin dünya ekonomisindeki gücü ve konumunu koruması için Şangay Altılısı, NAFTA gibi giderek güçlenen diğer bütünleşme hareketleri ile rekabet etmesi gerektiği düşünüldüğünde, AB içinde bütün ekonomik güçlerin, tam bir koordinasyon ve sinerji içinde çalışması gerektiği, bu sinerjinin ise, birbirlerini tanımayan, anlamayan, kültürlerini bilmeyen, aynı dili olmasa bile en azından ortak dilleri konuşamayan insanlarla, eğitim de dâhil olmak üzere mümkün olan her alanda ortak politikalar üretilmeden, bu ortak politikaların siyasi ve ekonomik alanlardaki dışssalıkları olmadan ve toplumların bütün kesimleri gerek demokratik gerekse ekonomik süreçlere katılmadan, ekonominin bütün alanları ve eğitim kurumları arasında yakın ilişki, arz ve talep dengesi kurulmadan gerçekleşmeyeceği aşikârdır. Bugün gelinen nokta itibarıyla AB, malların, sermayenin ve kişilerin serbestçe dolaşmasının önünde engellerin olmadığı, sınırsız bir alan haline gelmiştir; öte yandan Birliğin ortaya koyduğu iddialı hedefleri gerçekeştirebilmesi için, Avrupa tek pazarının sadece malların, sermayenin ve bedenler olarak kişilerin veya sadece işgücünün serbestçe dolaşabildiği bir alan olmaktan çıkıp, yabancı dil bilen, Birliğin her noktasında kendi ülkesinde kullanabildiği ölçüde kullanabileceği bilgi, beceri ve nitelikleri haiz, dolayısıyla kendi ülkelerinde olduğu kadar bütün varlıkları, yaratacılıkları ve potansiyelleri ile serbestçe Birlik içinde dolaşan kişilerin olduğu bir alan haline getirilmesi gerektiği açıktır. Bunun içinse, ortak eğitim politikaları üretilmesi veya en azından eğitim sistemleri arasında azami işbirliği ve koordinasyon sağlanması gerekmektedir. Birlik özellikle

son yıllarda giderek atan bir şekilde eğitim alanında işbirliği yapmaya başlamıştır; ancak hedefler göz önüne alındığında bu yeterli değildir. Birliğin eğitim alanında, kalitenin yerleşmesini ve koordinasyonsuzluktan kaynaklanan kayıpların ortadan kaldırılmasını sağlayacak ortak politikalar oluşturulması gibi yeni açılımlar yapması gerekmektedir. Nitekim özellikle son dönemde Birliğin eğitim politikaları ve hedefleri arasında kalite konusu giderek daha fazla yer almaya başlamıştır. Birliğin oraya koyduğu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak eğitim alanında fark yaratabilecek konulardan bir diğeri ise, mevcut sistemdeki kayıpların önlenmesidir. Bu kayıpların en önemli sebebi, üyeler arasında koordinasyonun olmaması, Birlik ortak hedeflerine yönelik sinerjinin, otak eylem ve iradenin tam olarak yaratılamamış olması ve doğal olarak her üye ülkenin kendi sosyal, ekonomik, siyasi çıkarlarına ışığında ve öncelikle bu çıkarları maksimize edecek şekilde hedefler belirlemiş olmasıdır. Birlik üyesi ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak hareket edememesinden kaynaklanan bu kayıpların telafi edilmesi ancak, içinde bu kayıpların asgari düzeye çekildiği, tekrarların olmadığı, esnekliğin olduğu, akademik ve mesleki süre, belge ve deneyimlerin karşılıklı tanınması ve bunun için eğitim ve mesleki eğitimim, niteliklerin Birliğin her yerinde tanınabilecek ve geçerli olacak şekilde bir standarda kavuşturulduğu, nitelikli iş ve beyin gücünün Birliğin herhangi bir bölgesine kolayca gidebildiği, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin kendilerine özgü hedefleri de olmakla beraber Birliğin bütün ülkelerince benimsenen ortak hedeflere yönelik çalıştığı, ortak hedeflerin gerçekleştirilebilmesi manasında üyelerin hepsinin üzerine düşeni hakkıyla yaptığı ve bunun izlendiği bir Avrupa eğitim, araştırma, bilim, nitelikler alanı yaratılması ile mümkün olabilecektir. Kısacası, Birliğin siyasi ve ekonomik hedefleri, ortak politikalar üretilmesini veya en azından üyeler arasında koordinasyon sağlanarak, hedeflerde ortaklık sağlayarak, Birlik düzeyinde kaliteyi temin ederek eğitim sistemlerinin azami oranda Birliğin ekonomik ve siyasi hedeflerine katkı sağlayacak şekilde, Birliğin emrine amade hale getirilmesini gerektirmekte, dayatmaktadır.

Altı üye ile başlayan Topluluklar, Avrupa bütünleşmesinin doğal bir sonucu ve AB'nin siyasi vizyonunun bir gereği olarak, kuzeye, güneye ve doğuya genişleyerek bugün neredeyse bütün Avrupa'yı kapsayacak bir genişliğe kavuşmuştur. Ancak, özellikle son genişlemelerden sonra AB, dil, kültür, eğitim sistemleri gibi bir çok açıdan oldukça çeşitlilik arz eden bir yapı kazanmış, genişlemelerle birlikte işlemeye başlayan azalan verimler yasası, ortak politikalar üretmeyi bir o kadar güçleşmiştir; öte yandan aynı çeşitlilik, üyeler arasında her alanda ortaklık yapılması gereğini de beraberinde getirmiştir, zira ortaklık yapılmadan, koordinasyon sağlanmadan, Birliğin böylesi bir çeşitlilik içinde, Lizbon hedeflerini gerçekleştirmesinin, siyasi bir güç haline gelmesinin, en azından yakın zamanda mümkün olmayacağı anlaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle bu çeşitlilik paradoksal bir

biçimde, Birlik dillerini birbirlerine daha yakın duruma getirmiş (Phillipson, 2003) ve bir ortaklık yaratılması gereğini de beraberinde getirmiştir. Nitekim bu nedenle AB, ulus devletlerden meydana gelmiş olmanın getirdiği ve genişlemelerle daha da artan çeşitliliği avantaja dönüştürecek, genişlemeler sonrasında ortaya çıkması muhtemel sorunları karşılayabilecek ve çeşitliliği AB için bir tehdit olmaktan çok, küresel güç, ekonomik ve siyasi dev olmasına hizmet eden bir zenginlik olarak kullanmasını sağlayacak politikalar geliştirmesi gerektiğini anlamış ve 'çeşitlilikte birlik olma' (Orban, 2008) sloganını geliştirmiştir. Birlik dünyanın geriye kalanı ile rekabet edebilmek, siyasi ve ekonomik bir dev olabilmek için, bütün politika alanlarında işbirliği yapmak, mevcut kaynaklarının hepsini, sinerji ve azami hasıla yaratacak şekilde koordine etmek durumundadır. Bu ise ancak, akademik veya mesleki süre, derece, belge ve deneyimlerin karşılıklı tanındığı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin kendilerine özgü hedefleri de olmakla beraber, Birliğin bütün ülkelerince benimsenen ortak hedeflere yönelik ve katkı sağlayacak şekilde çalıştığı, ortak hedeflerin gerçekleştirilebilmesi manasında üyelerin hepsinin üzerine düşeni hakkıyla yaptığı ve taahhütlerin yerine getirilip getirilmediğinin, sağlanan ilerlemelerin izlendiği bir Avrupa eğitim, araştırma, bilim, nitelikler alanı yaratılması ile mümkün olabilecektir. En azından, şimdilik eğitim sistemleri arasında resmi manada bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmakla beraber, tüm üye ülke eğitim sistemlerinin, Birliğin emrine amade olmak ve Birlik hedeflerine katkı yapıyor olmak ortak noktasında buluşmaları gerekmektedir. Ortaklık veya koordinasyon ihtiyacının kuvvetli bir biçimde hissedildiği alanlardan birisi de, yabancı dil eğitimi alanıdır; zira altı üye ile ilk kurulduğu yıllarda Topluluklar, az sayıda farklı dilin konuşulduğu bir birlik iken, genişlemelerle birlikte, onlarca resmi, bölgesel, etnik dilin konuşulduğu bir alan haline gelmiş, bir nevi "Babil Kulesine" (Eco, 1997: 18) dönmüştür. Bu çeşitlilik içinde Birlik vatandaşları arasında karşılıklı anlayışın, dayanışmanın, hoşgörünün azalması bir ihtimal olarak durmaktadır. Bu nedenle ekonomik ve siyasi bir dev olabilmek için AB'nin bu dil çeşitliliğini de bir avantaja dönüştürmesi gerekmektedir. Aslında Toplulukların Birliğe dönüşmesi ve sınırların kalkması ile Birlik alanı içinde konuşulan diller sanki bir ulus devletin çeşitli bölgelerinde konuşulan yerel dillermiş gibi, Birliğin resmi ve yerel dillerine dönüşmüştür. Avrupa'nın ve Birliğin çok dilli olduğu, üye ülkelerin dillerinden vazgeçmeyecekleri ve Birliğin tek bir dilin konuşulduğu bir yer haline getirilemeyeceği gerçekleri, yabancı dil öğreniminin teşvik edilmesini, geliştirilmesini, böylece ortak payda ihtimalinin artırılmasını gerektirmiştir; zira insanlar ne kadar çok sayıda yabancı dil bilirlerse, bu insanların ortak bir dil konuşma ihtimali de o kadar artacaktır; böylelikle hem çok dillilik ve çeşitlilik korunacak ve bir zenginlik olarak görülecek, halkların birbirlerini anlaması, dayanışması sağlanmış olacak, hem de üye ülkelerin hassasiyetlerine dokunulmamış olacaktır. Diğer bir ifadeyle, çeşitlilikte birlik yakalanmış

olacaktır ki bu durum, Birliğin siyasi ve ekonomik hedeflerinin gerçekleştirilmesi için en önemli koşullardan birisinin gerçekleşmesi anlamına gelecektir.

4.1.6.2.3. Benzer Siyasi, Sosyal, Ekonomik, Kültürel Yapı ve Coğrafik Yakınlık

Eğitim alanında başarı yakalamış diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi ve bu sistemlerden politika transfer edilmesi yoluyla benzeşme dışında, ülkelerin gerek alt yapıda, gerekse büyük oranda bu alt yapının ifadesi olarak ortaya çıkan üst yapıda benzer özellikler taşımaları da, istisnaları da olmakla beraber, doğal bir şekilde benzer eğitim sistemlerine ve politikalarına sahip olmalarına yol açmıştır. Ülkeler sadece sağladıkları olumlu gelişmelerde değil, yaşadıkları sorunlarda ve çoğunlukla bu sorunlara getirdikleri çözümlerde de benzeşebilirler. Dolayısıyla, Birliğin eğitim alanında ortak politikalar oluşturabilmesinin önündeki en önemli fırsatlardan birisinin, üye ülkelerin sahip oldukları giderek daha fazla benzeşen sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel yapıları olduğunu söylemek mümkündür. Bir ülkenin az gelişmiş, gelişmekte veya çok gelişmiş olması, ekonomik alt yapıya bağlı olarak üstyapısının ne durumda olduğu, o ülkenin eğitim sistemini ve politikasını etkiler. Bugün için Birlik ülkelerine bakıldığında, büyük oranda benzer ekonomik yapılara, ideolojilere ve ekonomik politikalara sahip oldukları görülür; zaten bütünleşme teorilerinin amaçlarından birisi de budur ve bu amaç Topluluklar kurucu antlaşmalarında açık bir şekilde ifade edilmiştir. Birlik ülkelerinin bir kısmı, Topluluklar oluşmadan önce dahi zaten benzer bir ekonomik geçmişe ve yapıya sahip olagelmişlerdir. Büyük oranda sömürgecik geçmişine dayalı bu benzer kapitalist ekonomik alt yapılar ise, ülkelerde benzer eğitim sistemlerinin kurulmasına yol açmıştır. Bugün küreselleşmenin de etkisiyle Birliğe üye ülkelerin ekonomik yapıları, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözümler daha da benzeşmiştir; dolayısıyla, ortak politika veya bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmakla beraber eğitim sistemleri, üst yapıdaki bilinçli veya bilinçli olmayan benzeşmenin dışında, alt yapıdaki benzeşmenin yarattığı baskıyla doğal bir şekilde birbirlerine benzeşmeye başlamışlardır. İnsanların fikirlerinin değişen ekonomik ve sosyal şartlar tarafından şekillendirildiği (Krahn, 1998) düşünüldüğünde, benzeşen ekonomik ve buna bağlı olarak sosyal yapıların, eğitime dair benzer fikirlerin oluşmasına yol açması muhtemeldir. Öte yandan, benzer ekonomik yapıların mutlaka benzer eğitim sistemlerine, benzer eğitim sorunlarına ve benzer çözümlere yol açacağını söylemek de doğru olmayacaktır. Ülkelerin iyi ekonomilere sahip olması, bu iyi olma durumunun yanında, eğitime yeterince kaynak ayrılması, siyasetçilerin eğitime önem vermesi gibi şartların da yerine gelmesiyle eğitime olumlu etki yapabilir; diğer bir deyişle sadece ekonomik durumun iyi olması, iyi bir eğitim sistemini veya başarılı eğitim politikalarını garanti etmez; zira önemli olan sadece üst yapıdaki kalkınmışlık ve refah değil, alt yapıda ekonominin, üretim güçlerinin nasıl yapılandırıldığı ve alt

yapıda gelişmiş bir ekonomik yapı kurulmuş olsa dahi, bunun yine üst yapıda siyasi yapı tarafından nasıl kullanıldığıdır. Siyasi yapı genel ifadesi aslında, siyasi geçmiş, siyasal kurumlar, demokratik yapı, siyasi ideolojiler gibi bir dizi alt etmeni içinde barındırmaktadır. Ülkeler uyguladıkları siyasi rejimin ve benimsedikleri ideolojinin gereklerine uygun bir eğitim sistemi ve politikası geliştirirler; zira her siyasi sistem ve ideoloji, eğitimi araçsallaştırarak kendisinin devamını sağlayacak eğitimi vermesini arzu eder ve doğal olarak amaçlarına ters düşen bir eğitim sistemini veya politikasını benimsemez. AB örneğine bakıldığında denebilir ki, üye ülkeler büyük oranda benzer siyasi yapıya ve ideolojilere sahiptirler. Kaldı ki Maastricht ile birlikte girilen siyasi birlik yolu, böyle bir benzeşmeyi gerektirmiştir. Birlik ülkeleri, siyasi yapıyla bağlantılı olarak yine, genel olarak benzer hükümet kurumlarına, kurumsal yapıya ve siyasi kültüre sahiptirler ve bu durum bu ülkelerin eğitim politikası üretebilme kapasitesi, politika oluşturma sürecine ilişkin algılamalar, geliştirilen politika oluşturma süreci pratikleri ve dinamikleri bağlamında benzeşmelerine neden olmaktadır. Birlik üyesi ülkelerin eğitim sistemleri ve politikalarını benzer kılan diğer bir etmen ise, bu ülkelerin benzer, hatta ortak bir Avrupa tarihi ve kültür mirasından geliyor olmalarıdır. Eğitim sistemleri ve politikaları, ekonomik, politik ve toplumsal bağlamlar yanında, tarihsel ve kültürel bağlamlar içinde oluşur ve şekillenirler (Whitty, 1998: 211). Avrupa tarihi savaşlarla, kanla, gözyaşıyla, dinsel ayrışmalarla ve bu ayrışmaların neden olduğu çatışmalarla dolu bir tarih olmasına rağmen, ortak bir tarihtir. Özellikle Türkler gibi öteki milletlere karşı verilen ortak mücadeleler ise, bu tarihi daha fazla ortak bir tarih haline getirmektedir. Bu ortak tarih ve kültür mirasının, Avrupalılık üst kimliğinin yaratılması ve eğitim sistemlerinin yakınlaştırılması bağlamında önemli fırsatlar sunduğunu ve bir katalizör görevi gördüğünü söylemek mümkündür. Nitekim bu nedenle Birlik, eğitimle ilgili yayınladığı birçok belgede, kıtanın bu tarihsel ve kültürel ortak mirasının korunması ve geliştirilmesi gerektiğini altını çizmiştir.

Birlik ülkelerinin eğitim sistemlerinin tarih içinde birbirlerine daha fazla benzeşmeye başlamalarının önemli nedenlerinden birisi de, coğrafi yakınlıktır. Coğrafi yakınlık, sınırların olmadığı ve kişilerin serbestçe dolaşabildiği bir Avrupa yaratılmasıyla, bugün için çok daha büyük bir avantaja dönüşmüştür. Aksi bir neden ortaya çıkmadıkça, aynı coğrafyayı paylaşan ülkelerin, benzer eğitim sistemleri geliştirmeleri beklenebilir bir durumdur. Nitekim bugün, kıta Avrupası eğitim sistemleri, İskandinav ülkeleri eğitim sistemleri veya kuzey Amerika ülkeleri eğitim sistemleri gibi benzer özellikler taşıyan, belirli coğrafyalara özgü eğitim sistemlerinden bahsetmek mümkündür. Birbirine komşu ülkelerin eğitim sistemlerinin mutlaka benzeşecekleri gibi bir sonuç çıkarmak mümkün olmamakla beraber, özellikle yakın coğrafyalarda yer alan eğitim sistemlerinin birbirlerini etkilemeleri ve böyle bir etkileşimin sonucu olarak bir benzeşmenin gerçekleşmesini ihtimal dahilinde kabul etmek

gerekir. AB örneğine bakıldığında, zaten doğal, diğer bir ifadeyle statik manada coğrafi bir avantajın ve hatta sınırların kaldırılmasıyla dinamik boyut katılmış coğrafi bir avantajın olduğunu söylemek gerekir. Birlik içindeki ülkeler, saatler içerisinde bir ülkeden başka bir ülkeye gidilebilecek ve istemeseler bile, eğitim sistemleri arasında doğal bir etkileşime neden olacak mertebede birbirlerine yakındırlar. Son olarak 9 ülkenin katılımı ile birlikte neredeyse bütün Avrupa kıtasını kapsayan Şengen (Schengen) bölgesi içinde, zaten artık sınırlardan bahsedilmemekte ve Birlik üyesi ülke vatandaşları, Avrupa vatandaşları olarak kabul edilmektedirler. Birlik vatandaşı olarak herhangi bir üye ülkenin vatandaşı, herhangi başka bir Birlik üyesi ülkeye serbestçe gidebilmekte, eğitim alabilmekte veya bu ülkede aldığı eğitim, kendi ülkesinde de geçerli olabilmektedir. Böylesi bir yakınlık hareketliliği teşvik etmekte, hareketlik ise, akademik süre ve belgelerin ve niteliklerin karşılıklı tanınmasını, dolayısıyla eğitim sistemlerinin benzeşmesini gerektirmektedir. Birliğin nihai hedefinin bir Avrupa eğitim, araştırma ve nitelikler alanı yaratmak olduğu düşünüldüğünde, coğrafyanın bu hedefin gerçekleştirilmesinde önemli bir katkısı olduğunu kabul etmek gerekir. Kurucu Antlaşmalarda, eğitim sistemlerine müdahale manasında açık yetkiler verilmemiş ve eğitim sistemleri arasında bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmakla beraber Birlik, iyi uygulamaların yayılmasını, ülkeler arasında işbirliği yapılmasını teşvik etmekte ve karşılıklı bir öğrenme atmosferi yaratmak istemektedir. Bugün iletişim ve ulaşım teknolojileri sayesinde gelinen noktada mesafe ve zamanın eskiden olduğu kadar önemi kalmamış olmakla beraber, Birlik ülkelerinin coğrafi yakınlıkları, Birliğin teşvik ettiği işbirliği ve yaratmaya çalıştığı karşılıklı öğrenme atmosferinin yaratılması açılarından da önemli katkı yapacak bir avantaj durumundadır.

4.1.6.2.4. Negatif Bütünleşme ve ATAD Kararları

Eğitim politikalarının gelişiminde rol alan aktörlerden birisi de ATAD'dır; zira ulusal eğitim sistemlerine Avrupa boyutunun katılması ve serbest dolaşım konusundaki engellerin kaldırılması, sadece ülkelerin veya diğer Topluluk organlarının mevzuat oluşturması yoluyla değil, büyük oranda, ATAD tarafından, her bir olay üzerine geliştirilen içtihatlarla mümkün olabilmiştir. ATAD, Topluluk ilkelerini kullanarak özellikle serbest dolaşımı teşvik ederek, sebest dolaşımın önündeki yasal engelleri kaldırarak öğrenci hareketliliğini yapılabilir kılan, engellerin olmadığı bir Avrupa eğitim alanı oluşmasına katkıda bulunan ve üye ülkeleri ve Komisyonu bu konuda düzenleme yapmaya iten, sonuç olarak üye ülkelerin eğitim sistemlerinin Avrupalılaşmasına ve belli konularda doğal ve fiili (de facto) olarak ortak politika oluşmasına neden olan organ olmuştur (Corbett, 2005).

Eğitim alanı, kendi doğasından kaynaklanan nedenlerle, bütünleşme açısından sorunlu bir alan olagelmiştir, zira eğitim gibi sosyal politika alanları üye devletlerin, Birliğin müdahalesinden uzak tutmak istedikleri alanlardır; öte yandan iç pazarın tam anlamıyla işlemesi ve Lizbon hedeflerinin gerçekleşmesi için, öğrencilerin de dâhil olduğu kişilerin serbest dolaşımının tam anlamıyla işlemesi gerekir. Bu nedenle Topluluk özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren, öğrencilerin serbest dolaşımını öngören TP'leri başlatmış, ancak bu süreç, katılımın sınırlı olması veya öğrencilerin veya programların finansmanını kimin sağlayacağı gibi bürokratik engeller nedeniyle, olması gerektiği kadar etkili çalışamamıştır. Özellikle bürokratik engellerin kaldırılması konusunda, diğer aktörler de katkıda bulunmakla beraber, ATAD'ın oynadığı rol çok önemli olmuştur (Corbett, 2005). Ulusal eğitim sistemlerine Avrupa boyutunun katılması ve serbest dolaşım konusundaki engellerin kaldırılması, ATAD'ın özellikle Topluluk hukukunun temel ilkelerine dayandırarak verdiği kararlar ve geliştirilen içtihatlarla mümkün olabilmiştir. Bu ilkelerden en önemlisi, benzer durumların farklı veya farklı durumların, haklı bir farklılaştırma sebebi olmadıkça, benzer şekilde ele alınması yasağı anlamına gelen ayırımcılık yapılmaması (non-discrimination) ilkesidir (Davies, 2003). Ayırımcılık yapılmaması ilkesi, özellikle eğitimin de bir hizmet olarak görülmeye başlanmasıyla birlikte daha da önem kazanmıştır. Avrupa vatandaşlığı kavramının geliştirilmesi ise, eğitim alanına yeni boyutlar katmış, özellikle de Mahkemenin Topluluk hukukunu yorumlarken dayanacağı argümanları artırmıştır. Topluluk içinde yaşayan bütün insanların Topluluk vatandaşı oldukları ve dolayısıyla eşit muamele hak ettiklerinin kabul edilmesi sayesinde, ayırımcılık yapmama ilkesi hayat bulabilmiştir. AT Antlaşması 12'nci maddesi, eğitim hizmetlerini alırken ayırımcılık yapılmaması konusunda ATAD tarafından temel alınan madde olmuştur. Örneğin Gravier davasında mahkeme, bir ülkede okumak için bulunan kişilere, o ülkenin vatandaşlarından daha yüksek bir ücret ödettirilmesinin, ayırımcılık yapmama ilkesine aykırı olduğuna karar vermiştir (CJEC, 1985). Vatandaşlık kavramının daha fazla yerleşmesi ve eğitim, özellikle de mesleki eğitim ile ilgili maddelerin Antlaşmalara girmesiyle Mahkeme, daha sonraki Grzelczyk (CJEC, 2001), Bidar (CJEC, 2003) davalarında eşit muamele görme ve ayırımcılık yapmama ilkelerinin kapsamını da genişletmeye başlamış, örneğin başka bir ülkede bulunan Topluluk vatandaşı öğrencilerin, eşit muamele görme ve ayırımcılık yapılmaması ilkeleri temelinde, diğer öğrenciler gibi bakım yardımı almasına hükmetmiştir (Dougan, 2005:943; McManus, 2004). Mahkemenin bu kararları, bir nevi negatif bütünleşme yoluyla ülkelerin eğitim sistemlerine müdahale anlamına gelmiştir; zira ülkesinde yüksek öğrenim görmeye gelen öğrencilerin daha önceki eğitim kurumlarında aldıkları diplomaları tanıma konusunda sorun yaratan Avusturya'nın Komisyon tarafından Mahkemeye götürüldüğü Komisyon-Avusturya davasında (CJEC, 2003) Mahkeme, eşit muamele ilkesine dayanarak karar vermiş ve Avusturya eğitim sistemini etkilemiştir.

Mahkemenin eğitim ile ilgili veya eğitim alanını da ilgilendiren sonuçları olan davalarda kullandığı ve ayırımcılık yapmama ilkesini ülkeler lehine dengeleyen diğer bir ilke ise, 'orantılılık (proportionality)' ilkesidir. Ayırımcılık yapmama ilkesi, Topluluğun yetkilerinin genişlemesine ve ulusal eğitim alanına daha fazla müdahaleye imkân verirken, orantılılık ilkesi bu durumu dengelemiştir. Eğitim alanının özelliğinden ve bir hizmet olarak görülüp görülemeyeceği tartışmalarından dolayı Mahkemenin ayırımcılık yapmama ilkesini, vatandaşlık kavramını ile birlikte düşünmesi, ayırımcılık yapmama ilkesinin sadece hizmetlerle alakalı ekonomik taraflara değil, eğitim kurumları, öğrenciler, aileleri gibi ekonomik olmayan taraflara da uygulanabilmesi sonucunu doğurmuştur; nitekim bu ilke, ekonomik olmayan tarafların eğitim hizmetini eşit şekilde alabilmelerini sağlamak için, çeşitli davalarda sıklıkla kullanılmıştır (O'Leary, 2005:39-89). Örneğin, Raulin, Bernini, Lair, Matteucci, Meeusen, Ninni-Orasche, Meints, Fahmi and Amado davalarında işçilerin eşit olarak eğitim hizmeti alma hakkına, eğitim yardımlarından faydalanma ve okul ücretlerine ilişkin kararlar verilmiş, Michel S, Casagrande, Brown, Humbel, Echternach and Moritz, di Leo, Lubor Gaal, Baumbast, Fahmi and Amado gibi davalarda ise öğrencilerin ailelerine ilişkin kararlar verilmiştir (Dougan, 2005:45; McManus, 2004; O'Leary, 2005:39-89). Mahkemenin, ülkelerin ulusal eğitim sistemlerine müdahale ederek ülke dışından gelen öğrencilerin de eşit şekilde eğitim yardımlarından faydalanmalarını sağlayan kararlar vermesi, ülkeleri, sosyal güvenlik sistemlerinin zayıflayacağı endişelerine kapılmasına ve hatta ülkelerine gelen öğrencilerin sayısını azaltmak için öğrencilere yapılan mali yardımları azaltmalarına neden olmuştur. Bu noktada ortaya çıkan soru, ayırımcılık yapmama ilkesi karşısında ülkelerin çıkarlarının ve eğitim sistemlerini koruma istemlerinin nasıl mümkün olacağı olmuş, Mahkeme, ülkeleri de rahatlatmak ve bir nevi koruma getirmek adına, ayırımcılık yapmama ilkesine istisnalar getirmiş, hizmetlerin sağlanmasına ilişkin genel kural olan özgürlüğün, ancak herkesi ilgilendiren daha üst bir yarara dayanarak, sınırlama amacı açısından gerekli, elverişli ve amaçla ölçülü araçlarla sınırlandırılabileceğini ifade ederek, haklı gerekçelendirilebildiği takdirde belli zamanlarda ayırımcılık yapılmasına imkân vermiştir (McManus, 2004;O'Leary, 2005:39-89). Öte yandan, eğitim alanlarda, bu üç şartın gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespiti ve ortaya kanıt konması zordur. Ülkeler, eğitim sistemlerini korumak adına eğitim alanına sınırlayıcı düzenlemeler getirdiklerinde, orantılılık ilkesinden yararlanmak adına Mahkemede çeşitli nedenler ileri sürmüşlerdir. İleri sürülen nedenlerden bir tanesi, ülkenin veya daha özelde bahsi geçen sektörün mali dengesinin zarar görmesidir. Örneğin Komisyon-Avusturya davasında Avusturya, dışarıdan gelen öğrencilere sınırlama getirmesini bu nedenle haklı göstermeye çalışmış, ancak Mahkeme bunu yeterli bir neden olarak görmemiştir. Benzer şekilde Bidar davasında Mahkeme, İngiliz hükümetinin getirdiği sınırlayıcı düzenlemeleri, orantılılık ilkesi açısından haklı bulmamış, çok sınırlayıcı ve eşit muamele ilkesine aykırı olduğuna

karar vermiştir (CJEC, 2003). Ülkelerin orantılılık ilkesinden yararlanmak adına ileri sürdükleri diğer bir neden ise, sistemin bütünlüğünü, homojenliğini korumak olmuştur. Örneğin yine Komisyon-Avusturya davasında Avusturya, dışarıdan gelen öğrencilere sınırlama getirmesini, özelikle yüksek öğrenim sisteminin bütünlüğünü korumak istemesiyle açıklamaya çalışmış, öte yandan Mahkeme, Avusturya hükümetinin, bu tedbirlerin alınmamış olması durumunda sistemin bütünlüğünün tehlikeye gireceği iddiasını ispatlayamadığına kanaat getirmiş ve haksız bulmuştur (CJEC, 2003). Ülkelerin eğitim alanına getirdikleri sınırlamaları haklı çıkarmak için kullandıkları diğer bir gerekçe ise, kişilerin eğitim ile ilgili ulusal mevzuatın etrafından dolaşmak ve Topluluk hukukunu kendi lehlerine, sistem aleyhine olacak şekilde kötü niyetle kullanmalarını, suiistimal etmelerini önlemektir; zira birçok öğrenci, örneğin kendi ülkelerindeki üniversiteye giriş veya devam etme şartları ağır olduğu için bu şartların daha kolay olduğu ülkelere gitmiş ve sonra dönüp diğerleriyle aynı şartlarda sisteme katılmış, hatta onların önüne geçmişlerdir. Bu bedavacı, kolaycı veya faydacı öğrenciler ve bu fayda turizmi (iyi niyetle ve samimiyetle yurt dışında okuyanlar hariç), ülkeler açısından çeşitli endişelere sebep olmuştur. Ülkeler eğitim yoluyla uzun süre yatırım yaptıkları kişilerin, öğrenci hareketliliği veya serbest dolaşım yüzünden ülkeden gidecekleri, dolayısıyla bunun ülke için büyük bir servet kaybı olacağını düşünmüşlerdir. Ülkelerin diğer bir endişesi ise, başka ülkelerden kişilerin gelip, kendi vatandaşlarının vergileriyle beslenen eğitim sektörünü kullanıp ve hatta sömürüp, sonra da çekip gitmelerinin yaratacağı yüktür. Mahkeme, ülkeler tarafından ileri sürülen bu gerekçeleri haklı bulmakla da beraber, örneğin Knoors ve Bouchoucha davalarında olduğu gibi, bir genelleme yapılamayacağına, bu konunun her olay bazında tek tek değerlendirilmesi gerektiğine, dolayısıyla öğrencilerin Topluluk hukukunu suiistimal edecekleri iddiasına dayanarak genel sınırlayıcı düzenlemeler yapılamayacağına, eşit muamele ve ayırımcılık yapılmaması ilkelerinin genel kural olduğuna karar vermiştir (CJEC, 1979, 1990). ATAD'da açılan davalardan, kısmen de olsa yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitimi politikalarını ilgilendiren bir örnek dava, Hornsby-Yunanistan davasıdır. Rodos adasına yerleşmiş evli iki İngiliz vatandaşı olan David ve Ada Ann Hornsby, 1984'te Atina'da Milli Eğitim Bakanlığına başvurarak Rodos'ta İngilizce öğretmek amacıyla bir özel okul kurma izni istemişler, ancak bu iznin ilgili ilin milli eğitim yetkilisi tarafından ancak Yunan vatandaşlarına verilebileceği gerekçesiyle istemleri geri çevrilmiştir. Bayan Hornsby, Oniki ada milli eğitim dairesine verdiği dilekçenin alınmaması üzerine, talebini bir şikayet dilekçesi ile iletmiş, ancak talebi yine iznin ancak Yunan vatandaşlarına verilebileceği nedeniyle geri çevrilmiştir. Bayan Hornsby özel okul açmada vatandaşlık koşulu aramanın Roma Antlaşmasına aykırı olduğu iddiasıyla konuyu ATAD'a taşımış, ATAD ise, 15.3.1988 tarih ve 147/86 sayılı kararı ile Yunanistan'ın uygulamalarının, bir üye devletin, serbest çalışma, şirketler kurma, faaliyetlerini sürdürme konusunda

kendi vatandaşlarına uyguladığı mevzuatın aynısını, yerleşme özgürlüğü kapsamında başka bir üye devletin vatandaşlarına da tanımasını öngören, AET Antlaşmasının Yerleşme ve Teşebbüs Kurma Hakkına ilişkin 52'nci maddesinin ve Hizmetlere ilişkin 59'uncu maddesinin ihlali anlamına geldiğine hükmederek Hornsby'yi haklı bulan bir karar vermiştir (Akıllıoğlu, 2006; CJEC, 1988; McManus, 2004). Sonuç olarak, ATAD, AB kurumları ve hükümetlerinin karar ve uygulamalarının AB Kurucu Antlaşmaları ile çelişkili olup olmadığını denetlemek ve AB Hukuku hükümlerinin geçerliliğini teyit etmek ya da bu hükümlere ilişkin yorum yapmakla görevli bir AB kurumu olmakla ve daha çok ekonomik alanlara ilişkin kararlar alıyor gibi görünmekle beraber, eğitim alanında AB'nin ortak politikalar oluşturması için en önemli kaynaklardan, fırsatlardan birisidir; zira Mahkeme aldığı kararlarla, eğitim alanını da ilgilendiren bir nevi içtihat oluşturmuş ve negatif bütünleşme yoluyla, engellerin olmadığı bir Avrupa eğitim alanı oluşmasına (Corbett, 2005), üye ülkelerin eğitim sistemlerinin Avrupalılaşmasına ve belli konularda doğal ve fiili olarak ortak politika oluşmasına neden olmuştur; ATAD'ın, gelecekte de özellikle negatif bütünleşmeye yol açacak kararlarıyla, ortak politikaların oluşmasına en önemli katkıyı yapacak aktörlerden birisi olması muhtemeldir.

4.1.6.2.5. Avrupalılaşma, Küreselleşme ve Uluslar arasılaşmanın Etkileri

AB'nin eğitim alanında ortak politikalar oluşturabilmesinin önündeki fırsatlardan bir diğeri ise, Birlik üyesi ülkelerin eğitim sistemlerinin ve politikalarının, küreselleşme ve uluslar arasılaşmanın eğitim alanındaki etkilerinin sonucu olarak, zaman içinde birbirlerine daha fazla yaklaşmış ve benzeşmiş olmalarıdır. Avrupa ülkeleri bütünleşme manasında ciddi başarılar sağlamışlar ve bu bütünleşme, belirli bir oranda benzeşme yönünde baskı yaratan Avrupalılaşmayı da beraberinde getirmiştir. Başka tanımlar da yapılabilecek olmakla beraber Avrupalılaşma kısaca, ulusal siyaset ve politika belirleme alanlarına Avrupa boyutunun nüfuz etmesi, AB politika süreçlerine yerleşen ve sonrasında da ulusal söylemin, siyasi yapıların ve kamu politikalarının içine dâhil edilen, resmi ve gayri resmi kuralların, prosedürlerin, politika paradigmalarının, iş görme usullerinin, ortak inanç ve kuralların inşası, yayılması, kurumsallaşması sürecidir (Héritier et al., 1996; Olsen, 1995; Knill, 1998; Knill & Lenschow, 1998; Lawton, 1999; Giuliani, 2003; Cowles et al., 2001; Börzel, 2004; Radaelli, 2003). Bu anlamıyla Avrupalılaşma, ortak fikirlerin, normların ve ortak anlayışların geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Bütün bu tanımlar ışığında bakıldığında, özellikle bütünleşme ile beraber, üye ülkelerde bir Avrupalılaşma süreci başladığını, benzer şekilde eğitim sistemlerinin de Avrupalılaştığını ve bu kapsamda benzeştiğini ve ortak politika oluşturulabilmesi için elverişli bir ortam yaratıldığını söylemek mümkündür.

Ulaşım, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler neticesinde küçülen ve deyim yerindeyse köye dönen ve hiçbir yerin bir 'tık' mesafesinden uzak olmadığı dünyada, artık hiçbir şey yerel değil, bilakis küreseldir. Sorunlar küreselleştiği gibi, çözümler de küreselleşmiş, uluslararası nitelik kazanmıştır. Artık dünyanın bir köşesinde meydana gelen bir olay sadece o bölgeyi ilgilendirmemekte, diğer bölgeleri de etkilemektedir. Benzeri bir durum, eğitim alanı içinde geçerlidir. Nitekim eğitim alanında yaşanan sorunlar, getirilen çözümler, artık evrensel, küresel özellikler göstermekte, dünyanın farklı yerlerindeki eğitim akımları, politikaları ve iyi uygulamalar, dünyanın en ücra köşelerine kadar nüfuz edebilmekte veya transfer edilebilmektedir. Özellikle iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, yeni eğitim akımları, metodolojiler, iyi uygulamalar, yenilikçi fikirlerin karşılıklı öğrenilebilmesine, tartışılabilmesine ve sorunlara getirilen çözümlerin alışverişine imkân tanımış, böylece ülkeler eğitim alanındaki sorunlara kendilerine özgü koşullara uygun çözümler üretmekle beraber, aynı zamanda diğer ülkelerin çözüm yollarını, reform çalışmalarını, başarılı uygulamalarını taklit ederek benzeşmeye de başlamışlardır. Bennett (1991), Bennett ve Howlett (1992), Dolowitz ve Marsh (1996, 2000) gibi bazı yazarlar, farklı ülkelerin politikalarının birbirlerine benzemeye başlamalarını, hiçbir ulusal ekonominin kendisini küresel ekonomik baskılardan izole edememesi, iletişim imkânlarının artmasıyla birlikte fikirlerin ve bilginin dünya üzerinde çok daha kolay ve hızlı dolaşması ve paylaşılabilmesi ve UAÖ'lerin benzer politikaların uygulanmasını teşvik etmesi olmak üzere, üç nedene bağlamışlardır. Küreselleşme ile birlikte eğitim, sadece ulus devletlerin tekelinde olmaktan çıkmış, özellikle UAÖ'lerin ve eğitim alanını sermayeleştirici ve tektipleştirici politikalarının etki alanına girmişlerdir (Lawn & Lingard, 2002:290-307). Dolayısıyla, AB ülkeleri eğitim sistemleri de dahil olmak üzere, ulusal eğitim sistemleri ve eğitim politikaları, giderek daha fazla UAÖ'ler ve bu örgütlerin eğitime dair görüşleri ve politikaları tarafından şekillendirilmeye ve tek tipleşerek benzeşmeye başlamışlardır. AB ülkeleri eğitim sistemleri bir tarafta Avrupalılaşarak benzeşmiş, diğer taraftan da küreselleşmenin etkisiyle uluslar arasılaşarak bu tek tipleştirici politikaların etkisiyle benzeşmeye başlamışlardır. Yabancı dil eğitimi alanında da benzer bir etki söz konusudur. Küreselleşmenin, İngilizceyi hakim kılarak diğer dillerin yok olmasına yol açması gibi bir ihtimal de olmakla birlikte (Phillipson, 2003), yarattığı etkiler üzerinden yabancı dil eğitimini teşvik ederek ülkelerin yabancı dil eğitimi politikaları manasında benzeşmelerine yol açması ihtimali de vardır. Nitekim gerek Birliğin ekonomik ve siyasi hedefleri, gerekse küreseleşmenin yarattığı yeni durumlar ve fırsatlar, Birlik ülkelerinin yabancı dil eğitimini teşvik etmelerini ve politikalarda koordinasyona gitmelerini gerektirmiştir. Sonuç olarak, bir taraftan küreselleşme, diğer taraftan da Birliğin teşvik ettiği eğitim sistemlerinin dünyaya açılması, ülkeler arası işbirliğinin artırılması, iyi uygulamaların yayılması ve karşılıklı öğrenme süreci bir arada

düşünüldüğünde, henüz bir ortak politika ve uyumlaştırma öngörülmemiş olmakla beraber, Birlik üyesi ülkelerin eğitim ve yabancı dil eğitimi sistemlerinin zaten fiilen benzeştiklerini, benzer politikalar takip ettiklerini ve gelecekte daha fazla benzer politikalara yönelebileceklerini söylemek mümkündür.

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

AB genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikalarını nasıl etkilediğini anlamak ve en doğru sonuçlara varmak, öncelikle AB'nin konuya ilişkin politikalarının ne olduğunun ve bu hususla bağlantılı olarak, bu politikaların hangi nedenler, saikler ve kısıtlarla oluşturuldukları ve zaman içinde nasıl evrimleştiklerinin, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında bir ortak politikaya sahip olup olmadığının, gerek üye ülkelerin, gerekse Türkiye gibi aday ülkelerin konuya ilişkin politikalarını etkileme kapasitesini haiz olup olmadığının, nedenleri, sınırlılıkları ve geleceğe dair ihtimalleriyle birlikte ortaya konmasını gerektirir. Avrupa Toplulukları tarihinin başlangıç noktası olarak genellikle, İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki yıllar alınmakla birlikte, gerek ekonomik veya siyasi gerekçelerle olsun, gerekse kan dökerek veya kansız olsun Avrupa'da bir birlik oluşturma, bir 'Avrupa Birleşik Devletleri' yaratma hayali, neredeyse aralıksız bir biçimde savaşlarla yakılıp yıkılan yaşlı kıtanın bin yıllık hayali ola gelmiştir. İlk zamanlar ağırlıklı olarak din ortak paydasında ve Avrupa dışındaki ve Hıristiyan olmayan milletlere karşı oluşturulmaya çalışılan Birlik, zamanla güvenlik ve ekonomik kaygılar gibi daha laik gerekçeler üzerine temellendirilmeye başlanmış ve nihayet Avrupa'da bir birlik oluşturulmasının önünde engel olan savaşlar ve özellikle yaşanan iki dünya savaşı musibeti, paradoksal bir şekilde yüzlerce yıllık nasihatlerden daha hayırlı olarak birlik hayalinin hayata geçirilmesine vesile olmuştur. Ekonomik alandaki bütünleşmenin daha kolay olacağı, bu alandaki yakınlaşmanın siyasi alana da yansıyacağı inancıyla Avrupa ülkeleri, güvenlik ve savunma gibi konuları NATO'ya, daha doğru bir ifadeyle ABD'ye havale ederek, eğitim, kültür gibi konuları ise AK'ye bırakarak, öncelikle ekonomik alandan başlayarak bir bütünleşme hareketine girişmişler ve kısa sürede ekonomik bir deve dönüşmüşlerdir; öte yandan, ekonomi sahasında başlatılmış olmakla birlikte AB (o dönemki adıyla Avrupa Toplulukları), yapılabilirliği, sınırlılıklarına ilişkin tartışmalar bir tarafa, esasen Avrupa Birleşik Devletleri'ni oluşturma projesi ola gelmiştir. Nitekim ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak başlayan Avrupa Toplulukları, bugün gelinen nokta itibarıyla Avrupa Birliğine dönüşmüş ve daha kapsamlı bir siyasi birliğe doğru evrimleşmektedir. Nihai hedef, Toplulukların fikir babaları tarafından, Avrupa Birleşik Devletleri gibi federal veya konfederal bir yapı oluşturmak şeklinde ifade edilmiş olmakla birlikte, bugün gelinen noktada AB'nin ne tam bir federal veya konfederal yapı, ne de uluslar arası bir işbirliği örgütü veya basit bir ekonomik birlik olduğunu söylemek mümkündür; zira ekonomi

alanında sağlanan bütünleşme, henüz diğer bütün alanlarda tam manasıyla sağlanabilmiş değildir. Bütünleşme evrimsel sürecinin son halkası olan siyasi bütünleşmenin, kendi dayatmaları ve gerekleri vardır; bu dayatma ve gereklerden birisi de, eğitim alanı da dahil olmak üzere mümkün olan her alanda ortak politikalar üretilmesidir. AB'nin ekonomik bir dev olmanın ötesinde, siyasi bir deve dönüşmesi ve kadim Avrupa Birleşik Devletleri hayalinin gerçekleşmesi ancak, eğitim alanının bütün potansiyeliyle ve Birlik düzeyinde sürece dahil edilmesi ve genişlemelerle Babil Kulesine dönen Birliğin halklarının, birbirlerini anlayarak, ulusüstü Avrupalılık hedefine doğru yöneltilmesiyle mümkündür.

Dünyanın her yerinde olduğu gibi Avrupa'da da, eğitim sistemleri ve eğitim sistemleriyle yakından bağlantılı diğer alanlar, özellikle İkinci Dünya Savaşına kadar olan dönemde, ulus inşa etme sürecinin en önemli unsurlarından ve araçlarından biri olarak görülmüş, münhasıran ulus devletlerin kendi sorumluluk ve egemenlik sahasında oldukları kabul edilmiştir. Bu nedenle, genel olarak eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi alanı, kuruldukları yıllarda Toplulukların ilgi alanında olmamakla ve hatta bir tabu olarak görülmekle birlikte, bütünleşme hareketinin geçilen her aşamasıyla birlikte büyüyen ekonomik ve siyasi hedeflerin, Avrupa ve dünyada meydana gelen gelişmelerin gereği ve bütünleşme sürecinin doğal sonucu olarak, Toplulukların ilgi alanına giderek daha fazla girmeye başlamışlardır. Bu alanlarda ortak politikalar üretilmesi gerçekte, Birliğin siyasi ve ekonomik hedeflerine ulaşmasının hem gereği ve aracı, hem de sonucudur; zira eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında ortak politikalar üretilmesi veya politikaların ortak hedeflere yönlendirilmesi, Avrupa halklarının birbirlerinin dillerini konuşarak birbirlerini daha fazla anlamalarını ve daha sıkı bağlarla birbirlerine bağlanmalarını, Avrupalılık bilincinin yerleşmesini, Avrupalı kafalar yaratılmasını, birlikteliğin daha derin anlamlar ve boyutlar kazanmasını, bir Avrupa ekonomik, idari, nitelikler, eğitim alanı yaratılmasını sağlayarak, siyasi birliğe gidişi ve ekonomik hedeflerin yakalanmasını kolaylaştıracağı gibi, özellikle siyasi bir birlik olma durumunda zaten, siyasi birliğin doğası gereği, eğitim alanı da dâhil olmak üzere mümkün olan her alanda ortak politikalar üretmek gerekecektir. Topluluklar, ekonomik alanda önemli başarılar elde etmiş, siyasi birlik yolunda önemli adımlar atmışlardır, ancak tek başına ekonomik başarıların, yaratılmış olan Avrupa Ortak Pazarının veya birbirlerinin dillerini anlamayan insanların ve Avrupalı olmayan kafaların oluşturduğu bir siyasi Birliğin, halklar yığınından öteye gidemeyeceği, dünyanın en dinamik, rekabetçi, bilgi temelli ekonomisine sahip, gerçek manada küresel siyasi bir güç oluşturamayacağı ve nihayet Avrupa halklarının milli bilinç altlarındaki kötü hatıratın, düşmanlıkların silinmesi için yeterli olmayacağı açıktır. Bu nedenle Topluluklar, mecburiyetten ve de tercihen, kendi ilgi alanları dışında ve büyük

oranda AK'nin ilgi alanı içinde bıraktıkları eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunu, Topluluklar bünyesi içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yollarla, AK'nin ilgi ve yetki alanına girerek, politikalarını alarak ve hatta gaspederek, ancak bir şekilde yeniden ele almaya başlamışlardır. Öte yandan, gerek eğitim ve yabancı dil eğitim alanlarının yapılarından ve üye ülkelerin hassasiyetlerinden, gerekse nihai olarak siyasi bir birlik öngörmekle birlikte Toplulukların fiilen ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak kurgulanmış olmasından kaynaklanan hususiyetler gibi sınırlılıklar nedeniyle bu yeniden ele alış, yavaş ve zorlu bir evrim süreci olmuştur. Toplulukların, kuruluşlarından itibaren genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki politikalarının evrimini, Toplulukların bu alanlardaki yetkilerinin gelişimi üzerinden incelemek ve dönemlere ayırmak mümkündür. Kurucu Antlaşmaların imzalanmasından, ATAD kararına kadar olan birinci dönem (1951-1985), gerek kurucu antlaşmalarda açık bir yetki olmamasından, gerekse üye ülkelerin eğitim alanını egemenlik sahalarında tutmak yönündeki isteklerinden dolayı, eğitimin hükümetler arası düzeyde ele elındığı, eğitim alanında Toplulukların yetkisinin ne olması gerektiğine dair tartışmaların devam ettiği, eğitime dair ancak irade beyanlarının ortaya konduğu veya eğitime ilişkin eylemlerin Topluluk bünyesi dışında mümkün olabildiği, Toplulukların ekonomi alanına odaklanmış olmasından dolayı eğitim gibi sosyal konularla ilgili pek fazla kararın alınmadığı veya ekonomik hedeflerle bağlantılı olduğu kadarıyla ve dolayısıyla büyük oranda mesleki eğitim ile alakalı konularda kararların alındığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde, erken yaşlarda yabancı dil öğretilmesi, öğrencilerin ana dil dışında iki yabancı dil öğrenmesi, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrettikleri dilin ülkesini ziyaret etmesi gibi, yabancı dil eğitimine ilişkin kararlar alınmış olmasına rağmen, bağlayıcılığı olmayan bu kararlar etkin bir şekilde üyelerce uygulanamamıştır. Eğitim alanına ilişkin olarak ATAD'ın karar aldığı 1985'ten, Maastricht Antlaşmasının imzalandığı 1992'ye kadar olan ikinci dönem, mesleki eğitimden sonra yüksek öğrenimle birlikte, eğitimin daha fazla seviyesinin, Toplulukların ilgi ve kısmen yetki alanına girmeye başladığı, Avrupalılık bilincinin ve Avrupa vatandaşlığı kavramının geliştirilmesi kararlarıyla birlikte, yabancı dil eğitimi ve Topluluklar içindeki, mevcut bölgesel ve etnik azınlıkların kültürlerinin ve dillerinin korunmasına ilişkin kararların alınmaya başlandığı, mesleki eğitim ve yüksek öğrenime ilişkin programların başlatıldığı, yine bu kapsamda Topluluk içindeki dil çeşitliliğinin ve dil öğretiminin geliştirilmesine yönelik Lingua Programının başlatıldığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde eğitim alanında Toplulukların giriştiği faaliyetler, her ne kadar hedeflenen etkiyi tam olarak gerçekleştirememişlerse de, ulusal eğitim sistemlerinin belirli bir dereceye kadar Avrupalılaşmasına ve yakınsamasına katkıda bulunmuşlardır. Maastricht Antlaşmasının imzalandığı 1992'den, Lizbon zirvesinin yapıldığı 2000 yılına kadar olan üçüncü dönem, Avrupa'nın siyasi yapısının baştan aşağı değişmesi gibi gelişmelerin ve Toplulukların Birliğe dönüşmesi gibi, eğitim

alanındaki yetkilerin yeniden tanımlanmasına yol açan gelişmelerin olduğu bir dönem olmuştur. Siyasi birlik olma yönünde önemli bir adım olmakla beraber ABA, belirli alanlar dışında eğitim de dahil olmak üzere birçok politika alanında, politikaların koordinasyonu, üye ülkelerin egemenliklerini koruması ve kararlarını uzlaşma yoluyla alması esasını getirmiş, diğer bir deyişle eğitimin esas itibarıyla üye ülkelerin egemenlik ve yetki sahalarında kalması ilkesini korumuştur; öte yandan Antlaşmayla birlikte, hem Topluluğun eğitim alanında yetkisinin ne olduğuna ilişkin karmaşaya bir nevi son verilmiş, hem de eğitim ve mesleki eğitim alanlarında AB'nin hedefleri yeniden tanımlanmış ve genel manada eğitim, ilk defa bir Kurucu Antlaşmada yer bulmuştur. Bu yeni dönemde Birlik, eğitim alanında daha aktif bir rol oynamaya ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde eğitimi daha fazla bir araç olarak kullanmaya başlamış, siyasi birlik ve ekonomik hedeflerin gerçekleşmesi manasında eğitimi daha fazla ön plana çıkarmıştır. Ortaya koyduğu hedeflere bağlı olarak bir Avrupa araştırma, eğitim ve nitelikler alanı yaratmaya çalışan Birlik, her ne kadar bir uyumlaştırma öngörülmemişse de TP'ler vasıtasıyla ülkeler arası bir yakınsama sağlamaya çalışmıştır. Maastricht sonrasında daha belirgin şekilde ön plana çıkan 'Avrupalılık kimliği,' eğitimde 'Avrupalılık boyutu,' 'Avrupa vatandaşlığı' gibi kavramlar, yabancı dil eğitiminin daha fazla gündeme gelmesine neden olmuştur. Maastricht sonrasında Topluluğun dil öğreniminin ve çok dilliliğin teşvik edilmesi politikası, dilsel çeşitliliğin sağlanmasını da vurgulayacak şekilde genişlemiş, 1990'lı yıllarda daha çok Topluluğun resmi dillerinin öğrenilmesi ön planda iken, sonraki yıllarda az konuşulan, bölgesel, azınlık ve diğer ana dünya dillerinin öğretilmesi de bu kapsama alınmıştır. Mart 2000'deki Lizbon Zirvesiyle başlayan dördüncü dönem, gerek genel olarak eğitim ve yabancı dil eğitiminin Avrupa bütünleşmesi ve Avrupa vizyonu içindeki yerinin tespit edilmesiyle, gerekse eğitim politikaları alanında kullanılacak AKM gibi metotların ve Birliğin eğitim alanına ilişkin yetkilerinin tespit edilmesiyle, AB eğitiminde bir dönüm noktası olmuş, Toplulukların bir tabu olarak gördükleri ve kapsamlı bir biçimde el atamadıkları eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi konusu, kenarda duran bir konu olmaktan çıkarak, Birliğin faaliyetlerinin ve hedeflerinin merkezine yerleşmiştir. Birliğin, siyasi bir güç olma hedefi ve 2010 yılına kadar Birlik ekonomisini sürdürülebilir büyüme kapasitesine sahip, en rekabetçi, dinamik ve bilgi temelli ekonomi haline getirmek stratejik hedefi, genel eğitimi ve yabancı dil eğitimini, siyasi, ekonomik ve sosyal hedeflerin ve hayal edilen Avrupa bütünleşmesinin gerçekleştirilmesinin, en önemli ayaklarından ve araçlarından birisi haline getirmiştir. Nitekim bu dönemde, dil öğrenmenin önemine dair farkındalık yaratmak üzere Avrupa Diller Yılı ilan edilmiş, 'Dil Öğrenme ve Dilsel Çeşitliliğe İlişkin Eylem Planı' hayata geçirilmiş, Birlik vatandaşlarının dil becerilerinin gerçek düzeyine ilişkin bilgi edinmek, dil öğretimi alanında sağlanan ilerlemeleri ölçmek, ülkeler arası kıyaslama yapmak üzere bir 'Avrupa Dil Yeterlik Göstergesi' geliştirilmiştir. Aslında yabancı dil

eğitimi politikalarının gelişimi manasında beşinci bir dönemin başlangıcı olarak da görülebilecek olan 1 Ocak 2007 tarihi, Birliğin dil politikaları açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur, zira bu tarihe kadar Birlik çok dilliliğe ilişkin bütün girişimlerini, düzenlemelerini kapsayan tutarlı ve kapsamlı bir çerçeve oluşturmamışken bu tarihte, çok dilliliğin ekonomik manada rekabet edebilirliğe, sağlıklı bir çok dilli ekonomi yaratılmasına, kalkınmaya, daha iyi iş imkânları yaratmaya katkı yapmasını sağlamak, yaşam boyu dil öğrenmeyi, kültürler arası diyalogu ve dilsel çeşitliliği teşvik etmek, Birlik vatandaşları ile çok dilli bir iletişim imkânı yaratarak bir Avrupa siyasi diyalog alanı yaratmak üzere, Komisyon içinde bir çok dillilik komiserliği kurulmuş, böylece çok dillilik, eğitim, gençlik ve kültür başlıklarından ayrı bir başlık olarak ve çok dillilik ile ilgili bütün faaliyetleri ve birimleri bir çatı altında toplayacak şekilde Komisyonda yerini almış, çok dillilik ilk defa bir Komiserin yetki alanına açıkça dâhil edilmiştir. Sayılan bu dönemler içinde geçirilen evrim sonucu genel eğitim ve yabancı dil eğitimi konusu, sadece Topluluk bünyesi dışında ve uluslar arası veya hükümetler arası düzeyde, başka politikalar kapsamında ve dolaylı yollar ve araçlarla ele alınan, kenarda duran, sadece mesleki eğitim boyutuyla Topluluğun ilgi alanına giren, Kurucu Antlaşmalarda dolaylı yollarla ve zımnen atıf yapılan bir konu olmaktan çıkıp, Topluluk bünyesi içinde ve uluslar üstü düzeyde, doğrudan yollar ve araçlarla ele alınan, merkezde yer alan, her düzeyi ile Topluluğun ilgi alanına giren, Kurucu Antlaşmalarda doğrudan bahsedilen ve kendisine dair Birlik kurumlarına belirli bir dereceye kadar yetki verilen, başlı başına bir politika konusu haline gelmiştir. Bütün bu gelişmelere rağmen, bu evrimleşme sürecinin bugün geldiği noktada, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanı, Birliğin hala ortak politikalar üretemediği alanlardır.

Yukarıda bahsedilen dönemler içinde evrimleşen AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının gelişim safahatına bakıldığında, bu politikaların gerek oluşum süreçlerine, gerekse bizatihi kendilerine ait bazı özelliklerden bahsetmek mümkündür. Bu özellikler aynı zamanda eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını, Birliğin ortak politikalar üretebildiği diğer politika alanlarından ayıran özelliklerdir. Birinci özellik, eğitim alanındaki gelişmelerin, eğitim alanının bizatihi kendisi tarafından şekillendirilmek yerine, çoğunlukla eğitim alanı dışındaki siyasi ve ekonomik gelişmeler tarafından ve yine siyasi ve ekonomik hedeflere hizmet edecek şekilde şekillendirilmiş olmasıdır. Eğitim alanında çeşitli adımların atılması düşünülmüş olmakla beraber, bu adımların eyleme dökülmesi ancak, eğitim alanı dışındaki, özellikle krizler, ekonomik bunalımlar gibi olaylar sayesinde mümkün olabilmiştir; zaten Avrupa'da bir birlik oluşturma hayalinin gerçeğe dönüşmesi de, yine dünya savaşları musibeti sayesinde mümkün olabilmiştir. Öte yandan, eğitim alanı dışındaki olaylar tarafından da şekillendirilmekle beraber özellikle son yıllarda eğitim politikaları, kendi dinamik

sürecini yaratmış ve bu süreç tarafından da şekillendirilmeye başlanmıştır, zira eğitim konusunun Birliğin gündemine ve yetki alanına daha fazla girmesiyle birlikte bu alan, sosyal politikalar veya mesleki eğitim politikaları üzerinden dolaylı yollarla müdahale edilen bir alan olmaktan çıkmış, münhasır bir politika alanı olarak doğrudan, uzun dönemli planların yapıldığı ve aşama aşama gerçekleştirildiği bir alan haline gelmiştir. Eğitim alanındaki politikaların, çoğunlukla eğitim alanı dışındaki gelişmeler tarafından şekillendirilmiş olduğu tespitiyle bağlantılı olarak, bahsedilmesi gereken diğer bir özellik ise, politika hedeflerinin, yine Birliğin ekonomik ve siyasi hedeflerine ve vizyonuna hizmet edecek şekilde belirlenmiş ve siyasi ve ekonomik hedefler büyüdükçe, Birliğin eğitim alanındaki yetkileri arttıkça, yeni boyutlar eklenerek ve büyütülerek yeniden tanımlanmış olmasıdır. Hedeflerin evriminde dikkat çeken diğer bir husus ise, nicel hedeflerden, nitel hedeflere doğru bir gidiş olmasıdır. Zaman içinde neredeyse bütün üye ülkeler, eğitim alanında Birliğin hedeflediği veya OECD gibi örgütlerin temel aldığı temel nicel standartları yakalamışlar ve sıra, asıl farkı yaratacak olan nitel standartların yakalanmasına gelmiştir, bu nedenle de eğitim konusunu ele alırken Birlik, nicel hedeflerin yanında nitel hedefler, standartlar ve göstergeler belirlemeye başlamıştır. Zaten Birliğin özellikle Lizbon zirvesinde ortaya koyduğu hedefler, eğitim sistemlerinde sadece nicel değil, daha fazlasıyla nitel gelişmeleri ve kaliteyi gerektirmiştir. Her ne kadar Birliğin eğitim alanındaki politikalarının ana hedefleri, eğitim ve öğretimde kalitenin sağlanması, eğitim ve öğretim sistemlerinin ve öğrenme imkânlarının yaşamın her anında, toplumun her kesiminin erişimine açılması, eğitim ve öğretim sistemlerinin dünyaya açılması olarak, yabancı dil eğitimi politikalarının hedefleri ise, yaşam boyu dil öğrenilmesi, dil öğretiminin geliştirilmesi, dil dostu ortamlar yaratılması olarak belirlenmişse de, bütün bu hedefler nihai olarak ve büyük oranda Birliğin ekonomik ve siyasi manada nihai hedeflerine bağlanmaktadırlar; zira aradan geçen zaman içinde kurucu antlaşmalara değişiklik getiren anlaşmalar imzalanmış ve ABA ile birlikte Topluluklar siyasi birliğe doğru yönelmiş olmakla beraber, Topluluklar kuruldukları an itibarıyla ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak kurgulanmışlardır ve bu kurgu, Birliğin niteliği, hedefleri geleceği üzerinde bir yörünge veya rota bağımlılığı yaratmış ve yaratmaya devam etmektedir. İkinci özellik, genel olarak eğitim alanının, bu alanı ulusal bir mesele olarak kendi egemenlik sahaları ve tekelleri içinde tutmak isteyen üye devletler ve bu alanı uluslar üstü bir mesele olarak Topluluklar düzeyinde ve yetkisi dâhilinde ele almak isteyen Topluluk kurumları arasında, bir yetki ve düzey mücadelesine tanıklık etmiş olması ve Birliğin eğitim alanına ilişkin yetkilerinin, bu mücadelenin sonuçlarına bağlı olarak evrimleşmiş olmasıdır. Her ne kadar Kurucu Antlaşmalarda eğitim alanında Birliğe açık yetkiler verilmemişse de, özellikle Komisyonun aktif çabaları sayesinde Topluluk her geçen gün eğitim alanında daha etkin olmaya ve mevcut yetkilerini genişletmeye başlamıştır. Özellikle ekonomi ile bağlantılı olan mesleki eğitim

alanına ilişkin yetkiler, gerek ATAD kararı sonrasında, gerekse Avrupa vatandaşlığı gibi kavramların ortaya çıkması sonrasında, öncelikle yüksek öğretim olmak üzere giderek diğer alanlara da teşmil edilmeye başlanmıştır. Yaşanan değişimlerden bir diğeri ise, Toplulukların eğitim alanına olan ilgisinin eğitim kurumlarından eğitim kurumlarının dışına taşması ve bütün yaşamı kapsayacak şekilde genişlemiş olmasıdır. Nitekim mesleki eğitimle başlayan, daha sonra yüksek öğretimi içine alan Toplulukların girişimleri, bugün gelinen nokta itibarıyla okulöncesi dönemden başlayacak ve okul sonrası dönemde alınan yetişkin eğitimini de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Birliğin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, bu politikaların kaynakları ve aktörleriyle de bağlantılı olarak, üçüncü özelliği, politikaların bir taraftan ABD merkezli DB, DTÖ gibi küresel örgütlerin tektipleştirici politikaları, diğer taraftan Avrupa merkezli AK, AGİT gibi örgütlerin çeşitliliği ön plana çıkaran politikalarının, yine benzer şekilde bir taraftan AB'nin, eğitimin Avupa düzeyinde ele alınması, ortak veya uyumlaştırılmış politikalar üretilmesini öngören uluslar üstücü politikaları, diğer taraftan üye devletlerin, eğitimin ulusal egemenlik sahalarında kalmasını öngören ulusçu politikalarının ve yine federalist, anti-federalist, uluslar üstücü, uluslar arasıcı gibi egemenliğin devrine ilişkin karşıt görüşlerin etkileşimi ve çatışması sonucu ortaya çıkmış olmasıdır. Gerek bu zıt görüşler, gerekse eğitim konusunun uluslar üstü düzeyde ve Birlik kurumları tarafından ele alınamamış olması gibi nedenlerden dolayı, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki politikaları, AB üye ülkeleri, AB yönetişim sistemi ve bu sistem içindeki, Komisyon, Konsey, AP, ATAD, Topluluk Ajansları gibi yapılar ve DTÖ, DB, OECD, BM, AGİT, AK gibi UAÖ'ler gibi birçok aktör tarafından şekillendirilmiş ve birçok farklı kaynaktan beslenmiştir. AB üye ülkeleri, gerek karar alma süreçlerine katılarak ve kendi politikalarına yakın politikaların AB düzeyinde benimsenmesine çalışarak, gerekse Birlik kurumlarının politikalarına geri dönütler vererek, Birliğin politikalarının oluşmasına etki etmişler, öte yandan aynı zamanda paradoksal bir biçimde, Birlik düzeyinde ve Birlik için en etkin, en doğru politikalar yerine, müzakere edilmiş ve üzerinde asgari müşterekte buluşulmuş politikalar üretilmesine neden olarak, Birlik düzeyinde ortak politikalar üretilebilmesi ihtimalini de zayıflatmışlardır. Politikaların genel ilkeleri ve kılavuz çizgilerini belirleyen Konsey, yetkileri giderek artan ve politikaların meşruiyeti manasında önem arz eden AP ve verdiği kararlar, oluşturduğu içtihatlar, diğer bir ifadeyle negatif bütünleşme yoluyla, Topluluk organlarının geleneksel metodlarla ortak politikalar üretemediği eğitim alanında AB ülkelerinin eğitim politikalarının Avrupalılaşmasını ve belli konularda doğal ve fiili olarak ortak politika oluşmasını sağlayan ATAD da önemli olmakla birlikte, Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının belirlenmesinde en önemli aktör, ülkelerin eğitim ve öğretim alanlarına giderek daha fazla müdahale etmeye başlayan, Birliğin yürütme organı ve uluslar üstü politika girişimcisi durumunda olan Komisyon olmuştur. Üye ülkeler, özellikle sosyal

alanlarda Birliği bu alanların dışında tutmak istemiş olsalar da Komisyon, gerek ATAD kaynaklarına dayanarak, gerekse eğitim alanında daha fazla sorumluluk almak için her türlü fırsatı değerlendirerek eğitim alanındaki yetkilerini artırmış ve eğitim alanında daha fazla bütünleşmenin yollarını aramıştır. Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının oluşmasına etki eden diğer bir aktör ve kaynak ise, çok düzeyli ve çok taraflı AB yönetişim sistemi ve bu sistem içinde yer alan AB ajansları, üniversiteler, sendikalar, yerel çıkar grupları, eğitim alanındaki uzmanların ve akademisyenlerin sınırları aşan bir biçimde karşılıklı bilgi değişimine, karşılıklı politika öğrenmelerine, iyi uygulamaların ve politikların yayılmasına, eğitim alanında istatistikler ve diğer veriler yoluyla eğitim sistemlerinin kıyaslanabilmesine, standartlar ve göstergeler geliştirilebilmesine imkan veren bilgi veya uzmanlık ağları, veri tabanları gibi yapılar ve yine bu yapı içinde yer alan ve etki alanı, sadece Avrupa bölgesi ile sınırlı olmayıp, OECD, DTÖ gibi örgütlerle kol kola, sınırlar aşar duruma gelmiş ve defacto bir Avrupa eğitim alanı, hatta küresel bir eğitim politikaları topluluğu yaratmış olan politika elitidir. Birliğin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarındaki politikalarının bu denli sayıda aktör ve kaynaktan besleniyor olması, demokrasi, katılımcılık, meşruiyet ve destek bulma bakımlarından olumlu olmakla birlikte, aynı zamanda da bu konularda kararlar alınabilmesini ve etkin ortak politikalar üretilebilmesini engellemiştir. Birliğin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, bu politikaların kaynakları ve aktörleriyle de bağlantılı olarak, dördüncü özelliği ise, Birliğin ekonomi alanında bütünleşmeye yoğunlaştığı dönemlerde AK'ye bırakılan eğitim ve kültür alanının, bir nevi AK'nin yetkilerini de gasp ederek AK'nin elinden alınmaya başlanmış olmasıdır. Eğitim ve dil eğitimi konusunda, BM, UNESCO, OECD, AGİT gibi örgütlerin de konuya ilişkin mevzuatlarını, politikalarını, standartlar ve göstergeler gibi politika araçlarını almış olmakla birlikte, Birliğin bu politika alanlarında en fazla yararlandığı örgüt, kuruluşundan bu yana genel eğitim ve özellikle dil eğitimi politikaları alanında çalışmalar yapmış, çok dilliliğin, çoğul dilliliğin, dil çeşitliliğinin, kültürler arası diyaloğun ve anlayışın, demokratik vatandaşlığın ve sosyal kaynaşmanın geliştirilmesi, dile ilişkin temel hakların korunması ve geliştirilmesine yönelik politikalar ve araçlar geliştirmiş olan AK olmuştur. Özellikle 1980'lerin sonundan itibaren Topluluklar, siyasi ve ekonomik hedeflerini gerçekleştirebilmek adına AK ile daha fazla işbirliğine gitmeye başlamış, faaliyetlerine dâhil olmuş ve nihayet AK'nin politikalarını almaya, politika araçlarını kendi politika araçları arasında kullanmaya veya benzerlerini oluşturmaya başlamıştır. Maastricht sonrasında Toplulukların siyasi birlik olmaya yöneldiği ve bu nedenle eğitim alanının Birliğin ilgi alanının dışında bırakılmasının, Birlik olmanın mantığıyla çeliştiği düşünüldüğünde, AB'nin AK'nin ilgi alanını, yetkilerini gasp etmesi ve eğitim alanına bu şekilde müdahil olması, aslında beklenen ve Komisyonun geçmişteki konuya ilişkin tavrından dolayı şaşırtıcı olmayan bir gelişme olmuştur; zira Komisyon eğitim alanına müdahil

olabilmek ve eğitim konusunu Topluluklar düzeyine taşımak için agresif ve girişimci bir tavır takınmış, örneğin, Bolonya ve Kopenhag süreçlerinde olduğu gibi, ülkelerin kendi aralarında başlattıkları işbirliği hareketlerine bir şekilde dâhil olmayı ve bu işbirliği faaliyetlerini Toplulukla ilişkilendirmeyi başarabilmiştir. Beşinci özellik, Birliğin eğitim alanında kullandığı karar alma mekanizmalarının geçirdiği evrime ilişkindir. Eğitim gibi, bütünleşmenin ve ortak politika üretmenin daha zor olduğu alanlarda Birlik, yukarıdan aşağıya düzenleyici mekanizmalar olan, çok fazla sayıda aktörün sürece katılmadığı, sert kanunlara, aşırı biçimci kurallara dayanan geleneksel Topluluk karar alma metotlarından ziyade, çok fazla sayıda aktörün sürece katıldığı ve bu manada demokrasi ve meşruiyet sorununun telafi edilmeye çalışıldığı, değişikliklere hızlı bir şekilde adapte olmaya, çeşitliliğe, düşünce ve çözüm zenginliğine imkân veren, daha esnek, değiştirilebilir standartlara, açık uçlu yumuşak kanun araçlarına dayanan AKM'yi kullanmaya başlamıştır. Eğitim alanında genelde, bağlayıcılığı ve doğrudan uygulanabilirliği olmayan yumuşak mevzuat araçlarının kullanılmış ve ülkelerin eğitim alanındaki egemenliklerine saygı gösterilmiş olması, eğitimin Birlik düzeyinde ele alınabilmesini mümkün kılmış olmakla birlikte, diğer taraftan da Birliğin bu alanda, yönetişim kavramına daha yakın duran hükümetler arası işbirliği mekanizmalarını bir yöntem olarak seçmesine ve dolayısıyla, örneğin ekonomik alanda sahip olduğu kadar bir rahatlıkla ve etkinlikte ortak politikalar üretememesine yol açmıştır. Öte yandan, eğitimin yönetimi, içeriği, eğitim süreçleri gibi konularda ülkeler arası farklılıklara saygı duymakla birlikte Birlik, iyi örneklerin yayılmasına, üyeler arasında işbirliği ve koordinasyonun geliştirilmesine ve ulaşılması istenen hedeflerde ülkeler arasında bir ortaklık yaratmaya çalışarak, ülkeler üzerinde yakınsamaları yönünde gayri resmi bir baskı yaratmaya çalışmıştır. Üye ülkelerin, saptanan hedeflere ulaşmak ve standartları yakalamak konusunda fiili manada baskı altında kalmaları ise, eğitim alanında bağlayıcılığın ve ortak politikaların olmadığı bir durumdan, fiili manada bir bağlayıcılığın veya en azından benzeşmek yönünde bir baskının ve koordine edilmiş politikaların olduğu bir duruma gidilmeye başlanmasına neden olmuştur. Altıncı özellik, egemenlik konusundaki hassasiyetler ve yetkisizlik nedeniyle Topluluk bünyesi dışında başlatılan Topluluk Programlarının ve ülkelerin kendi aralarındaki işbirliklerinin, aşama aşama Topluluk bünyesi içine alınmış olması ve eğitimin giderek daha fazla alanının bir şekilde yetki alanına girmesiyle birlikte Topluluğun kullandığı araçların da, daha fazla resmileşmeye, kurumsallaşmaya, çeşitlenmeye ve mali güce kavuşmaya başlamış olmasıdır. Toplulukların ilk yıllarında, Topluluklar bünyesi dışında yürütülen programlar aracılığıyla işbirliğini yapılmış olması, hem Topluluğun, üye ülkelerden gelebilecek dirençleri aşabilmesini, üye ülkelerin, özellikle egemenlik bağlamında hassas oldukları eğitim alanında daha kolay işbirliği yapabilmelerini, işbirliğine katılımın yüksek olmasını sağlamış, hem de zaman içinde ülkelerin politikaları arasında belirli bir dereceye kadar yakınsama

sağlayarak, eğitim konusunun Topluluklar düzeyinde ele alınabilmesine zemin hazırlamıştır. Eğitim konusunun Topluluklar bünyesinde ele alınmaya başlanması ise, eğitim programları ve işbirliklerinin mali güce kavuşmasını, eğitime Avrupa boyutunun katılmasını, Avrupa çapında farklı ülke eğitim sistemlerinde neler olduğuna, iyi örneklere dair farkındalık yaratılmasını sağlayan, ulusal eğitim sistemlerinin ağbağlantılandığı veri tabanları ve uzmanlık ağları gibi yeni araçların kullanılabilmesini mümkün kılmıştır. Yedinci özellik, başından beri eğitim politikalarında bir uyumlaştırmanın söz konusu olmadığının altı çizilmiş olmakla beraber, gerek benzer sosyo-ekonomik yapılara sahip üye ülkelerin, eğitim alanında benzer sorunlar yaşamış ve bu sorunlara benzer çözümler üretmiş olmalarından, gerekse üye ülkelerin hem kendi hedefleri, hem de AB düzeyindeki hedeflere ulaşma isteğinin, eğitim sistemlerinin, ulus ve Topluluk düzeyinde, toplumsal, ekonomik ve kültürel değişime uyum ve katkı sağlamasını ve Avrupa düzeyinde koordinasyonunu gerektirmiş olmasından ve nihayet Topluluğun eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki karar ve eylemlerinden dolayı, üye ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının benzeşmeye, hatta fiili anlamda bir nevi gönüllü uyumlaştırmaya başlanmış olmasıdır. Her ne kadar özellikle üye ülkeler tarafından dirençle karşılanmakta ve törpülenmekteyse de, eğitim alanında, işbirliğinden ve hükümetler arası düzeyden, adı konmamış bir ortaklığa ve ulus üstü düzeye gidiş eğilimi vardır. Kurucu anlaşmalardaki mevcut düzenlemeler uyarınca genel eğitim ve yabancı dil eğitim alanı, ulusallık ve yerindenlik ilkelerinin geçerli olduğu, dolayısıyla Birliğin geleneksel ulus üstü yetkilere, Birlik düzeyinde bağlayıcı ve doğrudan uygulanabilir politikalara sahip olmadığı, her üye ülkenin kendine özgün ve sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbest olduğu, üye ülkelere belli bir modelin dayatılmadığı, yönetim, içerik ve yapı bakımından tek tip bir eğitim sisteminin veya bir uyumlaştırmanın öngörülmediği bir alan olmakla birlikte Birlik, tam anlamıyla siyasi bir birlik olabilmenin ve iddialı ekonomik hedefleri gerçekleştirebilmenin, üye ülkelere belirli sorumluluklar yüklediği, edinilen ve edinilecek nimetler için her ülkenin, kendi payına düşen belirli külfetlere katlanmak durumunda olduğu gerçeğinden hareketle, eğitim sistemlerine ilişkin temel ölçütleri, standartları ve ulaşılması gereken hedefleri belirlemeye ve ülkelerin eğitim politikalarını, Birlik düzeyindeki hedeflerle ve bazı genel ilkelerle çelişmeyecek şekilde ve bu asgari müşterek temele göre koordine etmeye, Birlik düzeyinde bir sinerji yaratmaya çalışmış, ülkeler arası işbirliğini, iyi örneklerin yayılmasını teşvik etmiştir; bu durum ise, Kurucu antlaşmalarda kapsamlı bir yetki verilmemiş ve bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmakla beraber, eğitim konusunun uluslar üstü düzeyde ele alınmasını, eğitim sistemleri ve politikalarının dolaylı yollarla veya gönüllü olarak fiili manada uyumlaştırılmasını veya en azından Avrupalılaşmasını gerektirmiş ve gerektirmektedir. Sekizinci özellik ise, ortak politikalar oluşturulamamış olmakla birlikte, özellikle yeni katılan veya katılacak ülkeler için ve

muhtemelen gelecekte çok daha belirgin olacak şekilde, eğitim alanında da Kopenhag ve Maastricht kriterlerine benzer bir nevi yakınlaşma kriterlerinin ortaya çıkmasına doğru bir gidiş olmasıdır. Birliğin ortaya koyduğu hedeflerin veya baz aldığı uluslar arası standartlar ve göstergelerin, yakınlaşma kriterlerine benzer şekilde üyeler veya üye olacak ülkeler üzerinde baskı yaratması beklenebilir bir durum olarak görülmelidir.

Bugün gelinen nokta itibarıyla, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında Birliğin ortak bir politikası olduğunu söylemek mümkün değildir. Eğitim ve yabancı dil konularını Birlik düzeyinde ele almak ve ortak bir politika oluşturmak istemiş olmakla birlikte, bunun şimdilik mümkün olmayacağını anlayan Birlik, ara bir yol bulmuş ve ortak politika oluşturmaya çalışmamayı, eğitim ve yabancı dil eğitimi konularını ülkelerin egemenlik sahalarında bırakmayı, öte yandan bu konulara ilişkin ulusal politikaların, Birliğin siyasi ve ekonomik hedeflerinin gerçekleştirilmesine hizmet edecek şekilde Birlik düzeyinde koordine edilmesine, ulaşılması gereken hedeflere ilişkin standartlar ve göstergeler yoluyla ulusal eğitim sistemlerinin Avrupalılaştırılmasına çalışmayı bir politika olarak benimsemiştir. Bugüne kadar olan dönemde, üye ülkelerin ve Topluluk kurumlarının anlayışlarından, ulusal ve Topluluk hukukundan kaynaklanan kısıtlardan, eğitim ve yabancı dil eğitim alanlarının kendine özgü hususiyetlerinden kaynaklanan, görünür veya görünmez, hukuki veya fiili engeller ve zorluklardan dolayı ortak bir politika üretilememiştir; bundan sonraki dönemde ortak bir politika üretelip üretilemeyeceği, üretilse bile etkin bir şekilde uygulanıp uygulanamayacağı ise, bu engellerin ortadan kaldırılıp kaldırılamayacağına, zorlukların fırsatlara çevrilip çevrilemeyeceğine bağlıdır. Yabancı dil eğitimi ve genel eğitime ilişkin bir AB ortak politikası oluşturma ihtimali ve kapasitesini sınırlayan ve zayıflatan engellerden birincisi, uzun vadede siyasi bir birlik oluşturma hedefi de güdülmüş olmakla birlikte, bütünleşme hareketinin fiilen ekonomik alanda başlatılmış, Toplulukların bu anlayışla kurgulanmış, bu kurguya uygun işlevlerle donatılmış olması ve bugün dahi Toplulukların esasen bu kurguyla bağlı olmaları, bu temel kurgunun rotası veya yörüngesi dışına çıkmakta zorlanmaları, temel kurgudan uzaklaştıkça aynı başarıyı gösterememeleri ve bu kurgunun, Birliğin yapabileceklerini veya yapamayacaklarını belirliyor olmasıdır. Toplulukları kuran kurucu iradenin ekonomi alanında ortak politikalar üretilebilmesine imkan verecek kadar iyi sonuçlar veren kurgusu, eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi alanlarda, aynı sonucu üreteme kapasitesini haiz değildir. Son olarak Avrupa Anayasasının kabul edilmemesi örneğinde olduğu gibi, Birliğin, ortak eğitim politikalarının üretilebilmesine cevaz verecek şekilde yeniden kurgulanması ise, hali hazırda pek mümkün gözükmemektedir. Ortak politika oluşturma ihtimali ve kapasitesini sınırlayan engellerden ikincisi, üye devletlerin ulus devlet ve buna bağlı olarak, ulus devletin temel taşlarından birisi olan eğitim

konusunun ulus düzeyinde ele alınması gerektiği anlayışlarının, eğitim ve yabancı dil eğitimi konularının, uluslar üstü düzeyde ele alınmasını zora sokmasıdır. Bir nevi uluslar üstü yapılar olan imparatorlukların yıkılması ve uluslar arası sistemin kurulması sonrasında, bugün Avrupa'da yeniden oluşturulmaya çalışılan uluslar üstü yapının temel aktörleri ulus devletler olmakla birlikte, aynı ulus devletlerin bizatihi kendileri aynı zamanda bu uluslar üstü oluşumun ve eğitim gibi alanlarda ortak politikalar üretlilebilmesinin önündeki en büyük engellerdir, zira AB gibi ulus üstü yapılanmaların, Avrupa'da ulus devletlerin sonunu getirdiğine ve modern ulus devlet anlayışından post modern bir ulus üstü devlet anlayışına geçildiğine dair görüşler olsa da, ulus devletler ve ulus devlet anlayışı hala egemenliklerini korumaktadırlar. Ortak politika oluşturma ihtimali ve kapasitesini sınırlayan engellerden üçüncüsü, üye devletlerin ve halklarının, klasik mutlak egemenlik anlayışlarının, egemenliğin Birlik kurumlarına devrine veya bu kurumlarla paylaşılmasına, eğitim ve yabancı dil eğitimi konularının, kendi egemenlik alanları dışında ve uluslar üstü düzeyde ele alınmasına cevaz vermiyor olmasıdır. Her ne kadar Birlik üyesi devletler, ekonomi gibi belirli alanlarda egemenliklerini Birlik üst kurumlarına devretmiş ve dolayısıyla bu alanlarda üyeleri bağlayıcı ortak politikalar oluşturulmuşsa da, bütünleşme hareketi ekonomi dışındaki politika alanlarına da taşmaya ve egemenlik kavramının 'özüne' dokunmaya başladıkça, egemenliğin uluslar üstü Birlik kurumlarına devri de bir o kadar sorunlu hale gelmeye başlamıştır. Bugün itibarıyla hem federalist uluslar üstü bir yapıya, hem de federalist olmayan ulus devlet temelli bir yapıya yakın olan AB içinde egemenlikle ilgili tartışmalar, Toplulukların kurulduğu günden bu yana devam ede gelmiş ve birlik fikri, hep egemenlik kavramına takılıp kalmıştır; gelecekte de egemenlik sorunu aşılmadan, diğer hiçbir sorunun tam olarak aşılması mümkün görünmemektedir. Nitekim tek bir Avrupa Devleti yaratma iradesi ve bir arada olmakla beraber bağımsız ve ayrı devletler olma iradesinin ara yolu olarak ortaya çıkan Lizbon Antlaşması da, Anayasal Antlaşmanın kabul edilmemesinin ana nedeni olan, üye ülkelerin, egemenliklerinin ellerinden gideceğine ve uzun vadede yok olacaklarına dair kaygıları gidermememiştir. Bu kaygılar, üye ülkelerin klasik egemenlik anlayışları devam ettiği ve Birlik kurumlarını yetkilendiren bir egemenlik devri söz konusu olmadığı sürece—ki bu durum pek yakın bir ihtimal gibi görünmemektedir—özellikle eğitim, dil eğitimi gibi münhasıran ulusal egemenlik alanlarında tutulmak istenen alanlarda ortak politika üretilebilmesi, en azından yakın zamanda gerçekleşmesi zor bir ihtimal olarak durmaktadır. Ortak politika oluşturma ihtimali ve kapasitesini sınırlayan engellerden dördüncüsü, üye ülkelerin genel manada milliyetçilik ve bu kapsamda dil ve kültür milliyetçiliği gibi milliyetçilik anlayışlarının, ulusal eğitim ve dil eğitimi politikalarının, uluslar üstü düzeyde ele alınmasını zora sokmasıdır. Her ne kadar Avrupa ülkeleri, uluslar üstü bir yapı olan AB'yi kurmuşlar, ulus milliyetçiliğinin ve ulus kimliğin ötesine geçerek, uluslar üstü bir Avrupa

milliyetçiliği ve Avrupalılık kimliği yaratmaya çalışmışlarsa da, ulus milliyetçiliğin ve kimliğin, eğitim ve yabancı dil gibi konuların Birlik düzeyinde ele alınabilmesine ve Brüksel merkezli ortak politikalar üretilebilmesine izin verecek derecede törpülendiğini, Avrupa halklarının milli bilinçaltlarındaki olumsuz hatıratın ve bu hatıratın nedeni veya sonucu olan aşırı milliyetçilik duygularının tamamıyla yok olduğunu söylemek mümkün değildir. AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında ortak politikalar geliştirebilmesinin önündeki engellerden beşincisi, kanlı Avrupa tarihinin Avrupa halklarının milli bilinçaltlarında bugüne taşınan hatıratının yarattığı ayrışmaların ve diğer nedenlerden kaynaklanan gruplaşmaların, eğitim ve dil eğitimi gibi konuların, Birlik düzeyinde ele alınmasını, alınsa bile etkin bir şekilde uygulanacak kararlar alınmasını zorlaştırmasıdır. Eski hesap defterlerinin tam olarak kapatılmadığı, genişlemelerle birlikte çatlakların büyüdüğü ve coğrafi, ekonomik, tarihi veya durumsal sebeplere dayanan gruplaşmaların sayısının arttığı, fiziken olmasa da fikren bölünmüş, sorunlu bir Birliğin, eğitim ve dil eğitimi gibi alanlarda ortak politikalar ve çözümler üretebilmesi mümkün değildir. Ortak politikalar üretilebilmesi ihtimali ve kapasitesini zayıflatan altıncı engel, AB'ye getirilen demokrasi ve meşruiyet eleştirileridir. Eğitime ilişkin kararların nasıl alındığı, halkın taleplerinin politikalara ne kadar yansıdığı veya ne kadar karşılandığı gibi hususlar, hem politikaların meşruiyeti, hem de benimsenmeleri ve uygulanabilirlikleri açısından çok önemlidir; öte yandan Brüksel merkezli ortak politikaların bütün AB halklarını tatmin etmeyeceği ve meşruiyet ve dolayısıyla inanılırlık ve uygulama konusunda sorun yaratacağı açıktır. Bu nedenle, AB içinde yapıla gelen ve yakın zamanda da bitecekmiş gibi görünmeyen, Birliğin kurumsal yapısı, işleyişi ve politikalarına dair demokrasi ve meşruiyet eleştirileri, ortak politikalar üretilebilmesi ihtimalini zayıflatan bir engel olarak durmaktadır. Ortak politikalar üretilebilmesi ihtimali ve kapasitesini zayıflatan yedinci engel, AB'yi farklı ekonomik, siyasi ve kültürel yapıları olan 27 üyeli, 23 resmi dilli bir yapı haline getiren genişlemelerin, Birlik düzeyinde eğitime ilişkin karar alabilmeyi, farklı eğitim sistemleri arasında koordinasyon, uyum sağlamayı, çok daha zor hale getirmiş olmasıdır. Genişlemelerin sonuçlarıyla da bağlantılı olarak, ortak politikalar üretilebilmesi ihtimalinin önündeki sekizinci engel, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında kullanılan karar alma mekanizmaları, politika araçları ve diğer etkileme mekanizmalarının, ortak politikalar üretebilmek bağlamındaki yetersizliği ve zayıflığıdır. Kısır bir döngü oluşturacak şekilde, hem AB, eğitim alanında ortak politikalar oluşturamadığı için bu alandaki karar alma ve etkileme mekanizmaları yetersiz kalmış, hem de bu alandaki karar alma ve etkileme mekanizmaları yetersiz kaldığı için AB, bu alanlarda bir ortak politika oluşturamamıştır. Ortak politikalar üretilebilmesi ihtimalini zayıflatan dokuzuncu engel, köklü eğitim sistemlerine ve politikalarına sahip güçlü ülkelerin kendi sistemlerini ve dillerini ön plana çıkarmaları, kendi politikalarından taviz vermek istememeleri ve kendilerine özgü siyasi, kültürel, ekonomik

bağlamlar içinde kurumsallaşmış üye ülke eğitim sistemlerinin değişmeye karşı direnç göstermeleridir. Yukarıda sayılan engellere ilaveten, Avrupa'nın birçok farklı etnik yapının olduğu, çok kültürlü, çok dilli bir yapıya sahip olması ve buna bağlı olarak üye ülkelerin özellikle etnik yapılarına ilişkin sahip oldukları hassasiyetler ve bu hassasiyetlerin uluslar üstü düzeye taşınmasını istememeleri, ayrıca Avrupa halklarını en yakından ilgilendiren eğitim gibi bir alanda, kararların yerinden alınması gerektiği düşüncesi, diğer bir ifadeyle kararların AB vatandaşlarına en yakın ve en faydalı olacak şekilde alınmasını öngören yerindenlik ilkesi de, eğitim ve dil eğitimi alanlarında ortak politikalar üretilebilme ihtimali ve kapasitesini zayıflatan engellerdir. Bütün bu engeller ve zorluklar olmakla birlikte, Birliğin önünde, eğitim ve dil eğitimi alanlarında ortak politikalar üretilebilmesine katkıda bulunabilecek fırsatlar da mevcuttur. Bu fırsatlardan birincisi, bütünleşmenin başlatıldığı ekonomi alanında sağlanan başarının, eğitim gibi diğer alanlara da taşmış olması ve daha önce ulus devletlerin egemenlik sahalarında olan eğitimin de, bütünleşme alanına girmeye zorlanmış olmasıdır. Her ne kadar, ulus devletlerin eğitimi kendi tekellerinde tutmak istemesi ve öte taraftan bütünleşmenin bütün alanlara yayılması yönündeki baskılar nedeniyle eğitim alanındaki bütünleşme atipik bir bütünleşme olmuşsa da, ekonomik ve sosyal yapıdaki benzeşmenin yarattığı baskıyla, eğitim sistemleri de doğal bir şekilde birbirlerine benzemeye başlamışlardır. İkinci fırsat, Birliğin siyasi ve ekonomik hedeflerinin ve genişlemeler sonrasında iyice artan çeşitliliğinin, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanları da dâhil olmak üzere, mümkün olan her alanda ortak politika üretilmesi veya en azından politikalar arası koordinasyon sağlanarak eğitim sistemlerinin Birliğin ekonomik ve siyasi hedeflerine azami katkı sağlayacak şekilde Birliğin emrine amade hale getirilmesi ve eğitim alanında daha fazla bütünleşme yönünde, üye ülkeler ve Birlik üzerinde baskı yaratıyor olmasıdır. Avrupalılaşmanın, bütünleşme yönünde baskı yapmasının yanında, bütünleşmenin de, Avrupalılaşma yönünde baskı yapıyor olması, eğitim gibi politika alanlarında ortak politikalar üretilebilmesi için bir fırsat teşkil etmektedir. Birliğin eğitim alanında ortak politikalar oluşturabilmesinin önündeki fırsatlardan üçüncüsü, eğitim sistemlerinin yakınlaştırılması manasında önemli bir katalizör görevi görebilecek olan, üye ülkelerin benzer sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel yapılara sahip olmaları ve bu benzeşmenin, bütünleşmeyle birlikte daha fazla artıyor olmasıdır. Benzeri bir dördüncü fırsat, sınırların olmadığı ve kişilerin serbestçe dolaşabildiği bir Avrupa yaratılmasıyla, eğitim sistemlerinin isteyerek veya istemeyerek birbirlerinden etkilenmeleri, akademik hareketlilik, niteliklerin, derecelerin ve sürelerin karşılıklı tanınması ve nihayet bir Avrupa eğitim, araştırma ve nitelikler alanı yaratılması manasında, bugün için çok daha büyük bir avantaja dönüşmüş olan, coğrafi yakınlıktır. Eğitim ve dil eğitimi alanlarında ortak politikalar üretilebilmesine katkıda bulunabilecek fırsatlardan beşincisi, ATAD'ın aldığı kararlar, oluşturduğu içtihatların yarattığı negatif bütünleşmenin, akademik hareketliliğin önündeki engelleri

kaldırarak ve ulusal eğitim alanlarına daha fazla müdahaleye imkân verecek şekilde Topluluğun yetkilerini genişleterek, bir Avrupa eğitim alanı oluşmasına, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin Avrupalılaşmasına ve belli konularda doğal ve fiili manada ortak bir politika oluşmasına katkıda bulunmuş olmasıdır. Ortak politikalar oluşturulabilmesinin önündeki fırsatlardan altıncısı, Birlik üyesi ülkelerin eğitim sistemlerinin ve politikalarının, gerek diğer alanlarda sağlanan bütünleşmenin, eğitime Avrupalılık boyutu katılması, eğitim sistemlerinin dünyaya açılması, ülkeler arası işbirliğinin ve karşılıklı politika öğrenmenin artırılması, iyi uygulamaların yayılması hedeflerinin ve Birlik olmanın doğal bir sonucu olarak, gerekse eğitimi ulus devletlerin tekelinden çıkaran küreselleşme ve uluslar arasılaşmanın, eğitim alanındaki tektipleştirici veya benzeştirici etkilerinin sonucu olarak, zaman içinde birbirlerine daha fazla yaklaşmış ve benzeşmiş olmalarıdır.

Sonuç olarak; AB uzun vadeli hedefler ne olursa olsun, bir ekonomik bütünleşme hareketi olarak kurgulanmıştır ve bu kurguyla bağlıdır. Bu kurgunun, ekonomi dışındaki diğer bütün alanlarda, ortak politikalar üretilen ekonomi alanında yakalanan başarı derecesinde bir başarıya izin vermesi ve Birliğin gelecekte bir Avrupa Birleşik Devletleri'ne dönüşmesi, aksi bir gelişme olmaz ise, şu an mümkün gözükmemektedir. Bütünleşmenin zor olacağı gerekçesiyle sonraya bırakılan alanlar, sonraya bırakıldıkları için bütünleşmenin zor olacağı alanlardır. Hâlihazırda ekonomi alanında tipik tam bir bütünleşmeden söz etmek mümkünken, eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi en hassas alanlarda, ancak atipik bir bütünleşmeden söz edilebilir. Hâlihazırda, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında Birliğin üye ülkeleri bağlayan bir ortak politikası olmadığı gibi, Birliğin yetkileri, kullandığı karar alma mekanizmaları, politika araçları ve diğer etkileme mekanizmaları da, bu alanlarda ortak bir politika üretilmesi için yeterli değildir. AB içindeki eğitim politikaları hala yerindenlik, sınırlı yetkiler ve orantılılık ilkeleri ile yönetilmekte ve gerek bu ilkeler, gerekse kültürel, dilsel çeşitlilik ve bu çeşitliliği korunmasına yapılan vurgu, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin örgütlenmesine, içeriğine ve eğitim politikalarına müdahale etme, uyumlaştırma imkânını ortadan kaldırmaktadır. Bu alanlarda Birliğin politikası, ortak bir politika üretmek veya süreçte ortaklık yerine, Birliğin ulaşması gereken hedeflerde bir ortaklık yaratarak, üye ülke politikalarını bu ortak hedeflere doğru koordine etmek ve zaman içinde doğal ve gönüllü olarak politikaların uyumlaştırılmasını sağlamaktır. Birlik için şu an için daha önemli olan, üye ülkelerin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarını nasıl yapılandırdıkları, idare ettikleri değil, bu alanların, Birliğin siyasi ve ekonomik hedeflerine hizmet edecek şekilde üzerlerine düşeni yapıp yapmadıkları, katkı sağlayıp sağlamadıklarıdır. Bir ortak politika veya resmi ve hukuki manada bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmasına rağmen, üye ülkelerin eğitim sistemleri zaman içinde fiilen birbirlerine benzemeye başlamış,

ülkeler sanki bir ortak politika varmış gibi belirli alanlarda benzer şekilde davranmaya başlamışlardır. Öte yandan, bu fiili benzeşmenin bir üst sınırı olduğunu ve bu üst sınırın da, üye ülkelerin ulusal çıkarları ve hedeflerinin Birliğinkilerden farklılaşmaya başladığı nokta olduğunu söylemek mümkündür. AB içinde yaşanan gelişmeler, bir taraftan Avrupa Birleşik Devletlerine doğru gidildiğini gösterirken, aksi yönde de kuvvetli bir merkezkaç kuvvet vardır; zira Birlik federatif çözümlere yaklaştıkça, Birliğe daha fazla ortak politika alanı katmak istedikçe, egemenliğin rolü daha fazla artmakta, hükümetler arası yapı daha da güçlenmekte, bir hayal olarak kulağa hoş gelen Avrupa Birleşik Devletleri fikri, bir o kadar da ürkütücü olmaya başlamakta ve Birlik federatif çözümlerden uzaklaşıyor görüntüsü vermektedir. Benzer şekilde, Birlik, uluslar üstü düzeyde Birlik dillerinin eşitliği ilkesine dayanan çok dilliliği ön plana çıkardıkça, İngilizcenin hâkimiyetine dayanan bir tebdilliliğe doğru gidiş vardır. Bu nedenle, yukarıda sayılan engeller aşılmadıkça, fırsatlar değerlendirilmedikçe ve geçmişteki ve mevcut duruma bakılırsa, gelecekte Birliğin eğitim politikalarının, ayrı ayrı egemen devletlerin eğitim politikalarının toplamı olması veya en iyi ihtimalle ortak bir politikadan ziyade koordine edilmiş ve zaman içinde yakınsama mekanizmaları veya gönüllü uyumlaştırma gibi yollarla benzeşmesi beklenen üye ülke politikalarından oluşması, her ne kadar dillerin eşitliği ilkesine dayanan bir çok dillilik ön plana çıkarılıyorsa da, ulusüstü düzeyin, öncelikle yüksek öğrenim gibi alanlar olmak üzere yukarıdan aşağıya doğru, zaten Avrupa'da herkesin yabancı dil olarak en fazla öğrendiği ve konuştuğu İngilizce'nin ortak ve tek veya tek olmasa bile hakim yabancı dil olarak ortaya çıktığı bir alan haline gelmesi kuvvetli bir ihtimal olarak durmaktadır. Nihayet, AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkisinin geçmişte ne olduğu ve gelecekte nasıl olabileceği sorunsalını, buraya kadar anlatılanlar ve çıkarılan sonuçlar göz önünde bulundurulmadan anlamak mümkün olmamak gerektir.

"Ana gayemiz, Avrupa iktisadi entegrasyon, ve bunu takibedecek olan, siyasi entegrasyon hareketinin dışında kalmamaktır. Böyle bir harekete, katılmamaklığın,ne demek olacağı kolaylıkla anlaşılabilir."
-F. Cemal Erkin (Çayhan, 1997: 39-40)

İKİNCİ ALT PROBLEM: 1963 SONRASI DÖNEMDE TÜRKİYE'NİN YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR

Bu başlık altında, ikinci alt problem olan, 1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının ne olduğu ve nasıl geliştiği incelenmeye çalışılacaktır. Bu inceleme, AB-Türkiye ilişkisi kronolojisi temelinde yapılacak olan bir bölümleme içinde, ulusal ve küresel bağlamlarda meydana gelen siyasi, ekonomik, toplumsal ve diğer olaylar ve gelişmeler ışığında yapılacaktır. AB-Türkiye ilişkisi, doğal olarak küresel bağlam içinde en önemli yeri işgal edecektir. Böyle bir yöntem, sadece Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının nasıl geliştiğinin anlaşılması için değil, ayrıca AB kaynaklı muhtemel etkilerin, diğer kaynaklı etkilerden ayrıştırılarak daha net bir şekilde görülebilmesi için de doğru bir yöntem olacaktır. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları ortaya konurken, gerektiğinde genel eğitime ilişkin hususlara da yer verilecektir; zira yabancı dil eğitimi alanını ve politikalarını, genel eğitim alanı ve politikalarından tamamen bağımsız düşünmek mümkün olmamak gerektir. Farklı bölümlemeler yapmak da mümkün olmakla birlikte, bu başlık altında yapılacak olan, 1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları incelemesi, AB-Türkiye ortaklık ilişkisinin, ya da başka bir deyişle Türkiye'nin, o zamanki adıyla Avrupa Topluluklarına üye olma 'macerasının' önemli dönüm noktaları üzerine tesis edilecektir. Birinci dönem, Topluluklarla Türkiye arasında ortaklık ilişkisini tesis eden Ankara Anlaşmasının 1963'te imzalanması ile başlayan ve Türkiye'nin tam üyelik başvurusunu yaptığı 1987'ye kadar olan dönemdir. Antlaşma gereği, Hazırlık dönemi, Geçiş dönemi gibi alt dönemler içeren 1963-1987 dönemini, kendi içinde de dönemlere ayırmak mümkün olmakla birlikte, bu dönem içinde ilişkide kopmalar, askıya almalar yaşanmış olması ve esasen kayda değer bir gelişme olmaması nedeniyle, 1963'te başlayan ilk dönem, 1987'ye kadar uzatılmıştır. İkinci dönem, tam üyelik başvurusunun yapıldığı 1987'den, Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği 1999 Helsinki zirvesine kadar olan dönemdir. Birinci döneme benzer şekilde, 1996'da Gümrük Birliğinin (GB) tesis edildiği bu dönemi de farklı bir şekilde bölümlemek, örneğin 1987-1996 ve 1996-1999 gibi iki dönem halinde ele almak mümkündür; ancak bu durumda 1996-1999 dönemi diye çok kısa bir dönem daha oluşturmak gerekecektir ki, en azından usulen böyle bir bölümleme tercih edilmemiştir. Son dönem olan üçüncü dönem ise, Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği 1999'dan itibaren bugüne kadar olan dönemdir. Üçüncü dönem içinde de, 1999'dan müzakerelerin başlatılması kararının alındığı tarihe kadar olan bir

dönem daha oluşturmak mümkün olmakla beraber, müzakerelerin aslında adaylığın teyit edilmesi iradesinin doğal ve teknik bir sonucu olduğundan hareketle ve yine usûl sebepleri nedeniyle, böyle bir yöntem izlenmemiştir. Topluluklarla ilişkinin kurulduğu Ankara Antlaşması başlangıç alınarak yapılan bu kronolojik bölümleme, usulen yapılmış bir bölümlemedir ve 1963 yılı veya diğer dönem başlangıç ve bitiş yılları, yabancı dil eğitimi politikaları manasında dönüm noktaları teşkil etmemektedirler. Bu bölümlemede maksat, yabancı dil eğitimi alanındaki gelişmelerle Topluluklar ile olan ilişki tarihindeki gelişmeler arasında sebep-sonuç ilişkisi taşıyan önemli örtüşmeler olup olmadığını görmektir.

4.3.1. Ankara Antlaşması-Tam Üyelik Başvurusu Döneminde (1963-1987) Yabancı Dil Eğitimi

AB-Türkiye ilişkisinin ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilediğini anlamak için, öncelikle ortaklığın başladığı dönemde Türkiye'nin konuya ilişkin politikasının ne olduğunun anlaşılması gerekir. Bu dönem itibarıyla Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında ne durumda olduğunu, konuya ilişkin politikalarının ne olduğunu anlamak içinse, 1960'ların başında Türkiye'nin siyasi, ekonomik, toplumsal, eğitim ve uluslar arası ilişkiler bağlamlarında içinde bulunduğu durumun ortaya konması gerekir. 1923'teki durum ile kıyaslandığında her alanda önemli gelişmeler sağlanmış olmakla birlikte yapılan işler, Türkiye'nin hedeflediği sanayi devrimini başarmasına, arzulanan kalkınmışlık düzeyine varmasına, yüksek tasarruf seviyeli dinamik bir ekonomi yapısı kazanmasına yetmemiş, Türkiye ileri bir ülke yapısına ulaşamamıştır (DPT, 1963: 9); zira 1960'ların başı itibarıyla Türkiye, 1927'de aşağı yukarı 13 milyon olan nüfusun ikiye katlanarak 27 milyonu geçtiği, hızlı bir şehirleşme olmakla birlikte nüfusun büyük bölümü köylerde yaşayan ve tarımla uğraşan, şehir konutlarının % 30'u oturulamayacak durumda, en büyük üç şehirdeki nüfusun % 30'u tek odalı evlerde yaşayan, gecekondularda yaşayan insan sayısı 1,2 milyon olan, şehirlerde ortalama 2,7 kişinin, köylerde 2,1 kişinin bir odada oturduğu, köylerinin % 53'ü, belediyelerinin % 55'inin içme suyundan yoksun veya yeteri kadar içme suyu bulamayacak durumda, nüfusun % 69'unun elektrikten faydalanamamakta, doğan her 1000 çocuktan 165'inin bir yıl içinde ölmekte, 4 bin kişiye bir doktor ve hastanelerde 1 hemşireye 111 yatak düşmekte ve nüfusunun % 2,5'u veremli olan bir ülke durumundadır (DPT, 1963). Eğitim alanında ülkenin içinde bulunduğu durum da, iç açıcı değildir ve hedeflerin gerisinde kalmıştır. Eğitim genel olarak önemli bir konu sayılmakla, büyük harcamalar yapılmakla ve çeşitli sistemler ve eğitim usûlleri denenmiş olmakla birlikte, eğitim sistemine bir bütün olarak bakılmayışı, eğitimin uzun süreli bir çerçeve içinde, plânlı olarak ele alınmayışı ve eğitim teşkilatındaki dağınıklık,

harcanan çabaların ve harcamaların yeterince verimli olmasını önlemiş ve eğitim düzeninde dengesizlikler ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin, öğretmen arzının yetersizliğinden dolayı öğrenci öğretmen oranlarında önemli bir bozukluk olmuş, yabancı dil eğitimi alanı da dâhil olmak üzere birçok dalda sayı ve nitelik bakımından büyük bir öğretmen açığı oluşmuş, eğitim yöneticisi yetiştirilmemiş, Bakanlıklar ve ekonomi dünyasıyla eğitim kurumları arasında işbirliğinin kurulamamış, denenmiş ve denenmekte olan çeşitli eğitim düzen ve yöntemlerinin başarı derecelerinin değerlendirilmesi yoluna gidilmemiş olması, bu yönde atılacak adımların saptanmasında ışık tutacak bilgilerin elde edilmesine engel olmuş ve bu konudaki kararların sağlam esaslardan yoksun kişisel tercihlere göre alınmasına yol açmış, bunun eğitim düzeninde ortaya çıkardığı kararsızlık, çok yıpratıcı sonuçlar vermiş, kemiyet, keyfiyetin önüne geçmiştir (DPT, 1963:448). Aslında ülkede eğitimin durumunu uzun istatistikler vererek anlatmaya gerek yoktur, zira 1960'ların başı itibarıyla Türkiye, okuma yaşındaki ve üstündeki nüfusunun % 60'ı okuma-yazma bilmeyen bir ülke durumundadır. Böyle bir tablo içinde yabancı dil eğitimi ve öğretiminin ne miktarda ve kalitede gerçekleşmiş olabileceğini tahmin etmek zor değildir. Tahmin edilebileceği üzere, okuma yaşındaki ve üstündeki nüfusunun % 60'a yakını okuma-yazma bilmeyen bir ülkede yabancı dil eğitimi ve öğretimi bir öncelik olmamıştır. Benzer şekilde nüfusun büyük bölümünün köylerde oturduğu ve tarımla uğraştığı düşünüldüğünde, yine aynı sonuca varmak mümkündür. Şehirlerde yaşanlar ise, zaten büyük oranda kötü şartlarda yaşamaktadırlar. Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durum da, yabancı dil eğitimini bir öncelik yapacak gelişmişlikte veya üretim ve insan kaynakları yapısında değildir (DPT, 1963:2, 7-9, 26). Nüfusun büyük bölümü tarımla uğraşmaktadır, hizmetler ve sanayi sektörü ise, yabancı dil bilmeyi çok gerektirecek bir yapıda değildir; zaten yabancı dil öğrenme yönünde talep olsa bile, eğitim sisteminde bu talebi hakkıyla karşılayacak yeterli sayıda ve nitelikte okul ve öğretmen mevcut değildir. Uluslar arası ilişkiler bağlamında ise ülke, diğer birçok Batı Avrupa ülkesi gibi, ilk önce askeri sonrasında ise ekonomik yardımlarla başlayan ve etkisini giderek artıran bir ABD etkisi altındadır. Bu durum ise, İngilizceyi eğitimi yapılan diller sırasında birinci sıraya çıkarmıştır (Demircan, 1988:116). Sonuç olarak, 1960'lı yılların başında Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikası, millilik vasfı erozyona uğramışsa da genel hatlarıyla, Cumhuriyetin kurulması sonrasında benimsenen politikanın devamı durumundadır. Bu politika ise, bilimin, teknolojinin ve kültürün ülkeye aktarılması için, bilim ve teknolojide öne geçmiş batı ülkelerinin dillerinin, milli eğitimin genellik ilkesi ışığında eğitim kurumlarındaki herkese zorunlu olarak öğretilmesidir (Demircan, 1988:91-92). Ancak, ülkenin içinde bulunduğu siyasi, ekonomik, toplumsal durum nedeniyle, politika ile uygulama arasında farklılıklar vardır. Uygulamaya bakıldığında, 1960'lı yılların başında yabancı dil eğitimi ve öğretimi, genel eğitim sistemi içinde gerçek manada bir öncelik değildir; ne ekonomik yapının, ne halkın büyük kısmının

yabancı dil öğrenmeye fazlaca bir talebi yoktur; böyle bir talep olsa da bu talebi karşılayacak yeterli ve nitelikli okul, öğretim programı ve öğretmen mevcut değildir. Öte yandan yine de ülkenin ihtiyaç duyduğu, yabancı dil bilen eleman ihtiyacı, seçici ve seçkinci bir anlayışla, bu eğitimi iyi derecede veren kolejler, özel okullar ve yurt dışına öğrenci göndermek gibi yollarla karşılanmaktadır. Diğer bir deyişle, ülkenin en önemli sorunu ekonomidir ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi de, milli eğitim sisteminin genel ilkeleri nedeniyle herkese verilmek durumunda olmakla birlikte, ekonomik olmak durumundadır; böyle bir zorunluluk ise, eğitim sisteminin geneli içerisinde yabancı dil eğitimi ve öğretiminin niteliğinin arka planda kalmasına yol açmıştır.

AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilediğini ortaya koymak adına bahsedilmesi gereken ilk husus, ortaklık ilişkisinin hangi amaçlarla kurulduğu ve bu ortaklığın yabancı dil eğitimi alanında etkiler yaratacak mahiyette olup olmadığıdır. Türkiye, 31.7.1959 tarihinde, Roma Antlaşması'nın 238'inci maddesine dayanarak bir ortaklık anlaşması yapmak amacıyla AET'ye başvurmuş, yapılan görüşmeler neticesinde 12.9.1963 tarihinde imzalanan Ankara Antlaşmasının 4.2.1964 tarih ve 397 sayılı Kanunla uygun bulunarak l.12.1964 tarihinde yürürlüğe girmesiyle birlikte, "Türkiye-AET arasında bir ortaklık kurulmuştur" (Ankara Ant., md. 1). Amacı, Türkiye ekonomisinin hızlı kalkınmasını ve Türk halkının istihdam düzeyinin ve yaşam koşullarının yükseltilmesini sağlama gereğini göz önünde bulundurarak, "taraflar arasındaki ticari ve ekonomik ilişkileri aralıksız ve dengeli olarak güçlendirmeyi özendirmek" (md. 2) olan Antlaşma'da, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasını etkileyecek bir husus yer almadığı gibi, kurulan ortaklık ilişkisi de, gerek genel eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi alanlarında doğrudan etkiler yaratacak mahiyette değildir. Zaten Türkiye AET başvurusunu, Yunanistan'ın hemen arkasından yapmasından da anlaşılacağı üzere, sadece ekonomik gerekçelerle değil, siyasi gerekçelerle de yapmıştır. Başvuru, ekonomik gerekçelerle de yapılmış olmakla birlikte esasen, iki kutuplu bir yapıya giden dünyada, pozisyon alma isteğinin bir tezahürü olmuştur. Nitekim bu yüzden Antlaşmanın yapılmış olması, özelikle hükümet çevrelerinde, ekonomik olmanın yanında siyasi bir başarı olarak nitelendirilmiştir (Çayhan, 1997; Gönlübol, 1996:481; Eralp, 2003:5). Sonuç olarak, Türkiye-AET ortaklık ilişkisinin kurulması, Türkiye'deki yabancı dil eğitimini etkileyecek bir gelişme olmamıştır. 1963 yılı, Topluluklarla olan ilişkinin başlaması haricinde, Topluluklar-Türkiye ilişkisinin yabancı dil eğitimi üzerine etkisi açısından bir özellik taşımamakla beraber, Türkiye'nin AK ile konuya ilişkin işbirliği açısından önemli bir tarih olarak not edilebilir; zira bu yılda MEB ve AK işbirliği ile '100 Öğretmen Projesi' başlatılmıştır. Bu ilişkinin devamında, 1966 ve 1971'de sırasıyla, 'yaşayan dillerin öğretimi için orta dereceli okullarda

kullanılan ders kitapları' ve 'görsel-işitsel araçların yaşayan diller öğretiminde sınıfta kullanımı' konularında toplantılar yapılmış, uzun yıllar okullarda okutulacak olan Almanca (Wir Lernen Deutsch), Fransızca (Je Parle Français) ve İngilizce (An English Course for Turks) ders kitapları yazılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988). 1950'li yıllardan itibaren başlayan ancak 1960'lı yılların sonlarında yoğunlaşan AK ile yapılan işbirliği, Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin gelişimi için UAÖ'lerle yapılan işbirlikleri içinde en belirleyici ilişki olmuştur.

Büyük oranda ekonomik ve siyasi gerekçelerle başlatılan AB-Türkiye ilişkisinin, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilediğini ortaya koymak adına, 1963 sonrası dönemde AB ile ilişkiler konusunda meydana gelen gelişmeler yanında, hükümet programlarında, kalkınma planlarında, milli eğitim şuralarında yabancı dil eğitimine ilişkin ne tür ifadelerin yer aldığının, bu politikaları etkileme kapasitesini haiz ne gibi siyasi, ekonomik, toplumsal ve uluslar arası gelişmeler yaşandığının da ortaya konması gerekir, zira böyle bir yaklaşım, bahsi geçen politikalarda AB kaynaklı etkilerin, diğer etkilerden ayrıştırılarak ortaya konmasını sağlar. 1963 ve sonrasındaki dönemde gerek doğrudan, gerekse dolaylı yollarla genel olarak eğitim ve bu kapsamda doğal olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkileyen ve bu nedenle bahsedilmesi gereken ilk gelişme, daha yoğun olarak yaşanmaya başlanan iç ve dış göç sürecidir. Eğitim alanında ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında yaşanan gelişmelerin veya sorunların, Türkiye'de yaşanan, örneğin iç ve dış göç gibi gelişmelerden ve diğer değişimlerden bağımsız ve bu süreçler irdelenmeden anlaşılmayacağı, onlardan bağımsız düşünülemeyeceği açıktır; zira Türkiye, göç türlerinin neredeyse hepsini yaşayan bir ülke olarak, hem göç almış, hem de göç vermiş ve bu göçler ülkenin yaşadığı değişimin en temel ve ayrılmaz parçalarından birisi olagelmişlerdir (Gürbüz ve Yetim, 1997:110; DPT, 2001b). Türkiye'ye yönelen, Türkiye'den dışarı yönelen veya Türkiye içindeki göçler, doğrudan veya dolaylı yollarla, kısa veya uzun vadede ülkenin sosyal, ekonomik, siyasi yapısını ve doğal olarak eğitim sistemini etkilemişlerdir. Yabancı dillerin konuşulduğu ülkelere veya yabancı dillerin konuşulduğu ülkelerden Türkiye'ye yönelen göçlerin, yabancı dil eğitimi ve öğretimini etkilemeleri çok daha muhtemel olmakla birlikte, Türkiye'de en çok yaşanan göç tipi olan, kırsal alanlardan kentlere veya kentlerden kentlere doğru olan iç göçler de, göç edenlerin daha iyi eğitim ve eğitim olanakları gibi beklentilerinin olması, eğitim sistemi üzerinde talep baskısı yaratmaları, kentleşme ve kentleşmenin yarattığı, eğitim harcamalarının artması (DPT, 2001b:5), yabancı kültürlere ve dolayısıyla yabancı dillere daha aşina olma vb. gibi nedenlerle, genel eğitim ve yabancı dil eğitimini etkileyen bir süreç olagelmiştir. Cumhuriyetin kurulmasından 1950'ye kadar olan dönemde de küçük çapta göç hareketleri yaşanmış olmasına rağmen, özellikle 1950-1960 döneminde tarım, ekonomi,

haberleşme, ulaşım ve diğer sosyal alanlarda ülkede yaşanan gelişmelerin sonucu olarak 1960'tan itibaren büyük çapta bir göç hareketi başlamış, 1965-1975 dönemi en yüksek kentleşme oranları gerçekleşmiştir (İçduygu, 1998). 1940'lardan itibaren alınmaya başlanan dış yardımlar, krediler, sayesinde özellikle ilk yıllarda ekonomide meydana gelen gelişmeler, 1950'li yıllardan itibaren, hibe edilen veya satın alınan traktör gibi tarımsal araç ve gereçlerin sayısının artması ve tarımsal alandaki hızlı makineleşme ve modernleşme sonucu, toprak ve bu toprağın besleyebileceği veya bu toprağın işlenmesi için gereken nüfus dengesinin bozulması ve tarımda gereksinme duyulan insan gücü miktarının azalması, savaş ve savaş sonrası dönemde gerçekleşen hızlı nüfus artışı sonucu kırsal bölgelerde genç işsizliğin giderek artması, artan karayolları ve motorlu taşıt sayısının kırsal alanlar ve kentler arasındaki ulaşım ve haberleşmeyi kolaylaştırması, kırsal alandakilerin köylerinin dışındaki dünyadan haberdar olmaları, sonuçlarını çok daha yoğun bir şekilde 1960'lardan itibaren göstermeye başlamış ve bu yıllardan itibaren yoğun bir iç göç yaşanmasına neden olmuştur (İçduygu, 1998; Geray, 1999). Yaşanan bu içgöç, hem kırsal bölgelerin hem de kentlerin toplumsal, ekonomik yapısını ve eğitim yapısını ciddi şekilde etkilemiştir. 1960'lı yıllarda yaşanan iç göç, yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerine dolaylı ve uzun vadede etkiler yapmış olmakla birlikte en büyük etkiyi, genel eğitim sistemi üzerine yapmıştır. Bu dönemde yaşanan göçün nedenleri, yapısı, yönü incelendiğinde, bu dönemde yaşanan iç göçün neden yabancı dil eğitimi ve öğretimini kısmen ve genel eğitim sistemi üzerinden etkilediğini anlamak daha mümkündür. 1960'lardan itibaren yoğun bir şekilde yaşanan iç göçlerin çoğu, kentlerin sağlayacağı sağlık, eğitim imkânları gibi imkânlardan kaynaklanan 'çekici' nedenlerden ziyade, kırsal alanlarda tarım alanlarının daralması, işsizlik, kısıtlı imkânlar gibi 'itici' nedenlerle gerçekleşmiştir. Dolayısıyla, göç eden insanlar içinde, öncelikli olarak eğitim imkânlarına erişim nedenleriyle göç etmiş olanların da olması mümkün olmakla birlikte, öncelikle ekonomik nedenlerle göç etmiş olan insanların, erişimin ötesinde çocuklarının daha nitelikli bir eğitim almalarını sağlamak gibi öncelikli bir amaçları olduğunu veya yabancı dil eğitiminin, öncelikli aranan eğitim olanakları içinde önemli bir yer tuttuğunu söylemek zordur. Zaten bu dönemde yaşanan göçler, 1980'lerden sonra olduğu gibi yoğun olarak sadece büyük kentlere olmamış, ilçelere, istihdam imkânı sağlayan en yakın illere, daha önce göç etmiş hemşerilerin yoğun olduğu bölgelere yapılmıştır; dolayısıyla yaşanan göçlerde eğitim öncelikli bir neden olmamıştır. Eğitimin belirleyici bir neden olduğu zamanlarda da, çok kaliteli bir eğitim arayışından ziyade, olması gereken asgari eğitim imkânlarına kavuşma amacı ön plana çıkmıştır. Göçte amaç baskın olarak eğitim olduğu zamanda dahi, yabancı dil eğitimi alabilme imkânı, belirleyici olmamıştır; hatta yabancı dil dersi bazı insanlar tarafından öğrencilerin sınıf geçmesine etki etmemesi gereken, 'öğrenmese de olur' türünden bir ders olarak görülmüştür. Göç eden insanların yoğun olarak kırsal alanlardan geldikleri ve eğitim

düzeylerinin düşük olduğu düşünüldüğünde de, yabancı dil konusunun bu insanların gündeminde olmadığı veya en azından öncelikli talepleri olmadığı sonucunu çıkarmak yanlış olmayacaktır. Öte yandan, yaşanan bu iç göçler yine de, yabancı dil eğitimi ve öğretimini dolaylı olarak etkilemiştir. Daha fazla insanın ilçelere, kentlere gelmesi ve bu insanların çocuklarının eğitim sistemine dâhil olması, eğitim sistemi üzerinde talep baskısı yaratmış, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren sorun ola gelen kalabalık sınıflar sorununu büyüterek, eğitimin kalitesini etkilemiştir. Gerek kalabalık sınıflar, gerekse yeterli gelmemeye başlayan öğretmen, araç gereç gibi etmenler üzerinden eğitim sistemini genelini etkileyen bu baskının, doğal olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimini de, öğretmen, öğretimin kalitesi gibi açılardan etkilediğini söylemek mümkündür. Böylesi bir baskının olduğu eğitim sisteminde devletin takip edeceği eğitim politikalarının önceliği ise, keyfiyetinden ziyade kemiyet olmuştur.. Ayrıca, bu dönemde yaşanan iç göç sonrasında insanlar kentlere akın etmeye başlamış olmalarına rağmen, tam anlamıyla bir 'kentleşme' gerçekleşememiş, bilakis kentler, kentlerde yaşayan ancak kentleşememiş insanların yaşadığı, sorun yumağı yerler haline gelmeye başlamışlardır. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin, tam manasıyla kentleşen insanların ilgi alanında olduğunu veya bu insanların önceliklerinden birisi haline gelmesinin daha muhtemel bir durum olduğunu, bu açıdan bakılınca 1960'ların ortasından itibaren kentlere göç eden insanların, kentlerde yaşamaya başlamakla birlikte, tam manasıyla kentleşememelerinden dolayı eğitim sistemi üzerinde yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında sosyal bir talep baskısı yaratamadıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. İç göçlerin, yarattıkları gerek yatay gerekse dikey yöndeki 'sosyal hareketlilik' ve bu hareketliliğin eğitim sistemi üzerinde yarattığı etkiler üzerinden de yabancı dil eğitimi sistemi üzerinde dolaylı olarak etkide bulunma kapasitesini haiz olduğunu söylemek mümkündür. Beklenen durum, toplumun üst tabakalarının yabancı dil eğitimine daha fazla ilgi göstermeleri ve daha fazla talep etmeleridir. 1960'larda yaşanan göçlerin yarattığı sosyal hareketliliğin yönünün dikey olmaktan ziyade büyük oranda yatay olduğunu söylemek mümkündür; diğer bir ifadeyle insanlar kırsal alanlardan ilçelere ve kentlere göç etmiş olmakla birlikte, sosyal yapı itibarıyla, yabancı dil eğitimini talep etmeleri daha muhtemel görünen bir üst tabakaya geçememişler, büyük nüfusların yaşadığı kentlere göç etmiş olmalarına rağmen, oluşturdukları varoşlarda, dışarıya kapalı, yeniliklere dirençli bir yapıda yaşamaya devam etmişlerdir. Bu nedenle, 70 ve 80'li yıllarda yaşanan iç göçlerle kıyaslandığında, 1960'larda yaşanan iç göçler, yabancı dil eğitimi üzerinde örneğin talep yönlü olumlu baskılar yaratmamış, ancak genel eğitim sistemi üzerinde yarattığı talep yönlü baskı ve kalabalık sınıflar gibi sorunlar üzerinden, zaten az olan yabancı dil eğitiminin kalitesini ve nicel verilerini olumsuz yönde etkilemiştir.

1960'lı yıllarla başlayan dönem içinde bahsedilmesi gereken ve yukarıda bahsedilen iç göçle de bağlantılı olan önemli olaylardan birisi de, yabancı dil eğitimi ve öğretimini açısından da dolaylı yollarla ve uzunca bir vadede de olsa etkileri olan, Avrupa'ya, özellikle de Federal Almanya'ya Türk iş gücünün yoğun olarak gitmeye başlamasıdır. Bu yıllar ayrıca, işgücünün Avrupa'ya, nitelikli beyinlerin ise büyük oranda ABD'ye göç etmesiyle birlikte (Gökbayrak, 2004), Türkiye'nin daha fazla dışarıya açılmaya başladığı yıllar olarak da not edilmeye değerdir. Aslında özellikle F. Almanya'ya göçler, daha 1950'lilerde, bireysel girişimlerle ve genellikle devlet kanalları dışında özel aracılar eliyle başlamıştır; ancak bunlar az sayıdaki münferit girişimler olmuşlardır (Unat, 1964:35; Unat, 2002:37-38). 1960'lara gelindiğinde, F. Almanya'ya devlet kontrolü dışında giden işçi sayısı giderek artmaya başlamış ve yurt dışına doğru bir göç hareketine dönüşmeye başlamıştır. Takip eden dönemde ise, gerek ikinci dünya savaşının yarattığı yıkımın tamir edilmesi için büyük çapta işgücüne ihtiyaç duyulması, gerekse muhtemelen daha önce giden Türk işçilerinin gösterdikleri performans nedeniyle, başta Almanya olmak üzere birçok Batı Avrupa ülkesi, Yunanistan, Yugoslavya, Türkiye gibi ülkelerden, işgücü talep etmeye başlamışlardır (Unat, 2002:13-15). Bu talep üzerine F. Almanya ile Türkiye arasında 30.10.1961 tarihinde 'Türk-Alman Mübadele Anlaşması' (Kutal, 1979:39-43) yapılmış ve bu anlaşmayla birlikte Türk işgücünün yurtdışına gönderilmesinde yeni bir dönem başlamıştır (Unat, 2002:37-38; Gökmen, 1972; Eryılmaz vd., 1998). Yurtdışından devamlı talep olması, yabancı işverenlerin seyahat masraflarını karşılaması, yurt dışına çıkışın kolaylaştırılması, gerek döviz getirecekleri, gerekse teknolojiyi öğrenerek yurda getirecekleri düşüncesiyle, yurt dışına işçi gönderilmesinin Birinci BYKP ile de teşvik edilmesi birlikte, yurt dışına giden Türk işçilerinin sayısı her geçen gün artmıştır (Uslu ve Cassino, 1999:16; Kazgan, 2002:103). Bu Anlaşmadan sonra 1964'te Avusturya, Hollanda ve Belçika ile, 1965'te Fransa ile, 1967'de ise İsveç ile de işgücü gönderilmesine dair anlaşmalar yapılmıştır; ancak Türk işgücünün yoğunlukla gittiği ülke F. Almanya olmuştur (Kutal, 1979:39-43). Nitekim sadece İş ve İşçi Bulma Kurumu aracılığıyla, 1962'de 11185, 1963'te 30328, 1964'te 66176, 1965'te ise 51520 işçi F. Almanya'ya gönderilmiştir (Erker, 1966:13-14); 1972'ye gelindiğinde ise F. Almanya'daki yabancı işçilerin içinde Türler % 21,7 ile en kalabalık grup haline gelmişlerdir (Şenel, 1975:12). Ancak, 1970'lerden sonra, ekonomik sıkıntıların baş göstermesi ve işgücü piyasasının doymaya başlaması nedeniyle yabancı işgücü talebi azalmış, hatta dönecek olanlara iş kurmaları için krediler veya mesleki eğitim verilmesi gibi çeşitli yollarla geri dönüşler teşvik edilmeye başlanmış ve nihayet 1973'te yaşanan petrol krizi nedeniyle, 1950'lerde davetiye göndererek, seyahat masraflarını vererek ve çiçeklerle karşılayarak işçi alan F. Almanya, yabancı işgücü kabul etmeyi durdurmuştur. 1980 ve 1990'lı yıllarda da çeşitli yollarla yurt dışına Türk işçisi gönderilmekle birlikte, bu işçiler iş bitiminde geri dönmek üzere gitmiş olduklarından, yurt dışına

ana göç dalgası durmuştur (Unat, 2002:37-38; İŞKUR, 2001: 36; Şenel, 1975:7-10; ÇSGB, 2000:72). Kültürel asimilasyon, yabancılaşma gibi olumsuz etkiler bir tarafa bırakılacak olursa, başta Almanya olmak üzere Avrupa ülkelerine doğru yaşanan bu göç, Türk insanın toplumsal, ekonomik, siyasi yapı ve düşünce gibi alanlarda farklı olan batı kültürü ve medeniyeti ile tanışması, kültürel çeşitliliğin kesin dönüş yapanlar veya izne gelenler vasıtasıyla köylere kadar gitmesi gibi etkiler yanında, yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerinde de etkileri olan bir gelişme olmuştur. Ülkenin her bölgesinden ve her kesiminden, daha önce köyünden dışarı adım atmamış olanlar da dâhil olmak üzere, insanların yurt dışına gitmeye başlamasıyla, yabancı dile ilişkin bir farkındalık oluşmaya başlamış, tam anlamıyla ve kapsamlı bir farkındalık olmasa bile en azından yabancı dil bir sorun olarak ortaya çıkmış, yabancı dil, sadece öğretim elemanlarına, üst düzey bürokratlara, işadamlarına lazım olan bir şey olmaktan çıkıp, halk tabakalarına kadar inmiştir. Köyünden dahi çıkmamış insanların dahi yurt dışına çıkması ayrıca, Türk insanının yurt dışına açılmasını cesaretlendirici bir gelişme olması bakımından da önemli bir gelişme olmuştur. Nitekim bugün dünyanın her tarafında Türklerin bulunmasında bu cesaretin de önemli payı olduğu açıktır. İşçi göçü Avrupa'nın birçok ülkesine olmasına rağmen, özellikle bahsedilmesi gereken ülke Almanya'dır, zira 2000 yılı itibarıyla, Batı Avrupa ülkelerindeki toplam 3.155.122 Türk'ün (Fransa 301.209, Hollanda 299.909, Avusturya 138.220, İsviçre 79.925, İngiltere 72.500, Belçika 70.701, Danimarka 36.569, İsveç 35.866, Norveç 10.000) 2.110.223'ünün bulunduğu ülke Almanya'dır (ÇSGB, 2000:32). 1960'lardan itibaren Almanya'ya giderek daha fazla Türk işçisi gönderilmesinin, yabancı dil bağlamındaki etkileri, ancak 1970'lerin ortalarından itibaren görülmeye başlanabilmiştir. Nitekim 1923-1980 döneminde Türkiye'de öğretilen yabancı diller arasında Almanca Fransızca ve İngilizceden sonra üçüncü sıradayken, 1980 ve sonrası dönemde İngilizceden sonra ikinci en fazla öğretilen dil durumuna gelmiştir (Demircan, 1988:116). Daha 1950'lerden itibaren münferit olarak, ancak 1961 sonrası devlet eliyle başlayan yoğun işçi göçünün, yabancı dil bağlamında etkilerini ancak 1980 sonrasında göstermesinin çeşitli nedenleri vardır. Birinci neden, 1961-1973 döneminde ilk giden işçilerin gitme niyetleri ve nitelikleri ile ilgilidir. Bu dönemde birinci dalgada yer alan işçiler, ikinci dalgada yer alanlara göre daha az eğitimli ve nitelikli olan ve çoğunlukla Alman toplumuna fazlaca karışmadan, kapalı yaşamış olan (Glebe, 1997:122-157) işçiler oldukları için, iyi bir düzeyde yabancı dil de öğrenmemişlerdir. Zaten fazla yabancı dil bilgisi gerektirmeyen işler yapan bu işçilerin çoğu, para kazanıp dönme hevesinde olmuşlar, ancak bugün yarın derken yurda dönememişlerdir. Bu dönemin yabancı dil manasında fazlaca bir etki doğurmamış olmasının diğer bir nedeni ise, işçi göçünün, devlet tarafından sadece döviz kaynağı olarak görülerek ciddi bir şekilde ele alınmamış olması ve işgücünün seçimi ve götürülmesi sürecinin uzun bir süre Almanya tarafından yönetilmiş olması olmuştur (Gitmez, 1979:11; Uslu ve Cassino, 1999:16). Ayrıca,

Almanya da bu işçilere geçici, misafir işçi gözüyle baktığı için, topluma dâhil edilmeleri ve bu kapsamda dil öğrenmeleri için fazlaca bir şey yapmamıştır (Paine, 1974:22). Ancak 1970'lerden, özellikle de Türk işçilerin ailelerini yanlarına alabilmelerine imkân veren Aile Birleştirme Yasasının 1974'te F. Almanya hükümeti tarafından yürürlüğe konmasından sonra durum biraz daha değişmeye başlamıştır (Uslu ve Cassino, 1999:18); zira birinci dalganın çocukları, içinde doğdukları kültürü daha yakından tanıma, okullarına gitme ve Almanca öğrenme şansına sahip olmuşlardır. Ayrıca, özellikle ikinci giden işçi dalgası daha nitelikli ve eğitimli işçiler olarak, Almanca öğrenme manasında daha iyi durumda olmuşlardır. Özellikle 1970'lerden itibaren Alman makamlarının gönderilecek olan işçilerin Almanca kurslarına tabi tutulmaları talebi üzerine, Çalışma Bakanlığı ve MEB işbirliğiyle, işçilere yönelik olarak başlatılan ve mesleki eğitim yanında Almanca eğitimin de verildiği iki ay süreli gündüz ve dört ay süreli gece kursları düzenlenmesi de Almanca öğretimini etkileyen diğer önemli bir gelişme olmuştur. Bütün bu gelişmeler etkilerini ancak, 1970'lerin sonu itibarı ile göstermeye başlamış ve 1980'den itibaren Almanca, İngilizceden sonra en yaygın olarak öğretilen yabancı dil haline gelmiştir. Almanya'ya yönelmiş olan bu işgücü göçü, Almanya'da çeşitli alanlarda yüksek öğrenim görmüş kişilerin veya Almanya'da yabancı diller alanında eğitim görmüş kişilerin Türkiye'de yabancı dil öğretmenliği yapmaları, Almanya'dan dönen ailelerin çocuklarının Almanca bölümlerine girerek Almanca öğretmenliği yapmaları gibi sonuçlar doğurarak da, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve öğretimine etkide bulunmuştur. Almanya dışında, Fransa, Hollanda, Avusturya gibi diğer Batı Avrupa ülkelerine de Türk işçi göçü olduğu düşünüldüğünde bu göçlerin, göç edilen ülkelerin dillerinin Türkiye'de eğitimi ve öğretiminde de benzer etkiler doğurmuş olması muhtemeldir; ancak bu ülkelerdeki Türk nüfusu düşünüldüğünde (ÇSGB, 2000:32), bu etkilerin Almanya'ya olan göçün yarattığı etki kadar olmamış olmasını da beklemek gerekir. Zaten diğer Avrupa ülkeleri ile kıyaslandığında Türkiye'nin Almanya ile olan ilişkileri, çok daha yakın ve çeşitli alanları kapsamaktadır. Ekonomi dışında bu alanların en önemlisi, tarih boyunca da olduğu gibi askeri alandır. İkinci dünya savaşı sonrasında kendisini dize getiren ABD'nin en yakın müttefiki durumuna gelen Almanya, soğuk savaş boyunca ABD'den sonra Türkiye'ye en fazla askeri yardım yapan ülke olmuştur. Bu yardımların miktarı 1960'larda yıllık 35 milyon mark iken, 1970'lerde 70 milyon mark olmuştur (Sezer, 1981:21). Bu dönemde, Almanya ile girilen ilişkinin kapsamını göstermek adına bahsedilmesi gereken ve yabancı dil boyutu da olan diğer bir husus ise, TRT'nin kurulması sonrasında ihtiyaç duyulan teknik personelin bu ülkeye gönderilmesi, bu ülke tarafından Türkiye'ye radyo ve TV istasyonlarının hibe edilmesi dışında ayrıca, bu ülkeden TV programları da alınmış olmasıdır (Cankaya, 1990:18-24).

Gerek daha 1950'lerde başlayan ve giderek nitelik de değiştirerek artan Avrupa'ya işçi göçü, gerekse Avrupa ülkeleri ilişkilerin artması ve AET ile ortaklık ilişkisi kurulmasının ardından, özellikle Batı Avrupa dillerine ilginin belirli bir oranda artmış olduğunu söylemek mümkündür. En azından özellikle ilişkilerin yoğunluğuna, işçi hareketlerine ve siyasi ve askeri ilişkilere bağlı olarak Batı Avrupa dillerinin önceliği sıralaması değişmiştir. Nitekim yukarıda da söylendiği üzere, özellikle bu gelişmeler etkilerini, 1970'lerin sonuna doğru göstermiş ve 1980'den itibaren Almanca, Fransızcanın önüne geçmiştir. Ancak, birinci sırayı daha 1950'lerde ele geçiren İngilizcenin sırası değişmemiştir. Aslında gerek coğrafi yakınlığın getirdiği avantajlar, bu ülkelerdeki Türk nüfusu, Avrupa ülkeleri ile yüzyıllardır süren ilişki, gerekse AET ile kurulan ortaklık hesaba katıldığında, özellikle Avrupa'nın lokomotifi durumundaki ülkeler olan Almanya ve Fransa'nın dillerinin, İngilizcenin önüne geçmesi beklenirken, sonuç böyle olmamış, bilakis bu ülkeler dahi İngilizcenin istilasına uğramışlardır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının en önemli nedeni, ABD'nin giderek daha fazla dünyayı saracak olan küresel hâkimiyeti veya daha doğru bir ifadeyle küresel hegemonyasıdır; zira ABD hakimiyeti esasen, salt güce dayanan ve rızaya, ortak değerlere yer bırakmayan zorlama bir ilişki olan hakimiyetten ziyade, Antonio Gramsci'nin yaklaşımını kullanarak Robert Cox'un (1996: 391-438) uluslar arası ilişkilere ithal ettiği, zorlama ve rızanın bir arada yer aldığı ve hâkim veya seçkin grubun değerlerinin ve önderliğinin kabul edildiği veya kabul edilmesi gerektiğine inanıldığı, ideolojik, kültürel, askeri ve ekonomik unsurlardan oluşan hegemonyaya karşılık gelmektedir. Bu dönemde Türkiye, Avrupa'ya daha yakın olmasına rağmen, askeri, ekonomik ve siyasi manada, merkezinde ABD'nin olduğu Anglo-Amerikan hegemonyası altında kalmıştır. Benzer şekilde, Avrupa ülkelerinin birçoğu da, savaşın yarattığı yıkımdan kurtulmak için ABD sermayesine ve ABD'nin sağladığı güvenlik şemsiyesine ve hegemonyasına ihtiyaç duymuşlardır; zaten Sovyet tehdidiyle karşı karşıya olan bu ülkeler, ancak ABD'nin sağladığı güvenlik şemsiyesi sayesinde ekonomik manada bir gelişme sağlayabilmişlerdir. Dolayısıyla bu dönemde sadece Türkiye değil, hoşlarına gitmese de Sovyet tehdidi karşısında pek fazla şansları olmayan Batı Avrupa ülkeleri de, ABD hegemonyası altındadırlar. Özellikle Fransa gibi ülkelerin, ABD'nin Avrupa'daki bu hâkimiyetinden duydukları rahatsızlık, ilerleyen yıllarda daha da artacak ve rahatsızlar kulübüne daha fazla ülke katılmaya başlayacaktır. Nitekim Fransa'nın NATO'nun askeri kanadından çekilmesi, AB'nin kendi dış ve güvenlik politikasını ve ordusunu oluşturması için girişimlerde bulunması, hep bu rahatsızlıktan kaynaklanmıştır. Avrupa'daki gerek askeri, gerekse siyasi ve ekonomik ABD hâkimiyeti, doğal olarak İngilizcenin bu ülkelerdeki konumunu da etkileyen bir etmen olmuş ve İngilizce en çok öğrenilen yabancı dil haline gelmiş veya belirli bilim alanlarında hâkim dil İngilizce olmaya başlamıştır. Örneğin, 1930'lara kadar doğal bilimlerin ve felsefenin dili olan Almanca yerini İngilizceye bırakmış

(Phillipson, 2008), bunu ilerleyen yıllarda diğer bilim alanları da izlemiştir. Bu durum, Türkiye için de geçerlidir. İngiltere'nin eski bir sömürge imparatorluğu olmasından dolayı dünyanın birçok bölgesinde konuşulan İngilizcenin, sadece Avrupa'da değil dünyanın birçok yerinde belirmeye başlayan ABD etkisi ile birlikte daha fazla konuşulan bir dil haline gelmesi aslında, pratik bir iletişim aracı olması bakımından işe de yaramış ve gerek Türkiye, gerekse diğer ülkeler tarafından da kullanılmıştır. Avrupa ile olan coğrafi yakınlık ve diğer yakın ilişkilere rağmen İngilizcenin hâkimiyetinin kırılmamasının diğer bir nedeni ise, AET'ye üyelik başvurusu yapılmış olmakla birlikte, bu ortaklığın kayda değer etkiler yaratacak ekonomik sonuçlarını ancak çok sonraları göstermeye başlayacak olmasıdır. Aslında 1960'ların ortalarından itibaren Türkiye-ABD ilişkilerinde yaşanmaya başlanan olumsuzluklara rağmen, İngilizcenin öğretilen diller arasında giderek daha fazla hâkim olması, bu hâkimiyetin sebeplerinin, yukarıda sayılan bazı sebeplerin çok ötesinde ve üstünde olduğunu göstermektedir. 1964'de Kıbrıs'ta yaşanan gelişmeler ve sonrasında Kıbrıs'a yönelik bir harekât yapılamaması için ABD Başkanı Johnson tarafından İsmet İnönü'ye gönderilen ve Türkiye'ye Amerikan yardımı olarak verilmiş bulunan askeri malzemenin Kıbrıs'a müdahale için kullanılamayacağını, Sovyetler Birliği'nin Türkiye'ye müdahalesi durumunda NATO üyelerinin Türkiye'ye yardım yükümlülükleri bulunup bulunmadığının henüz gözden geçirilmemiş olduğunu bildiren mektup, Türkiye'nin gerek NATO, gerek ABD ile ilişkilerini etkileyen bir dönüm noktası olmuş, Türkiye en ciddi tehdit olarak gördüğü Rusya dışında başka tehditlerin de olduğunu ve yine çeşitliliği ve alternatifi olmayan bir dış politikanın, milli savunma ve savunma sanayi politikasının olmayışının mahzurlarını fark etmiştir (Sezer, 1992:2; Gürel, 1993:58-59). Bu gelişmeler sonrasında NATO stratejisinin Türkiye'nin güvenliğini yeterince koruyup korumayacağı tartışılmaya başlanmış ve Türk dış ve güvenlik politikasında, bazı değişiklikler yaşanmıştır. Özellikle 1975'teki Türkiye'ye yönelik olarak başlatılan silah ambargosu sonrasında Türkiye, ABD ve Avrupa'ya karşı politikasını değiştirmiş, politikalarını çeşitlendirmeye başlamış ve bu kapsamda, bir taraftan 1969'da imzalanan Savunma İşbirliği Anlaşmasını yürürlükten kaldırmış, NATO üsleri dışındaki bütün Amerikan üslerine el koymuş, diğer taraftan Ortadoğu ülkeleri ile de iyi ilişkiler geliştirmeye çalışılmış ve bunun somut göstergesi olarak da 1967 ve 1973 Arap-İsrail savaşlarında, Türkiye'deki üslerin ABD tarafından kullanılmasına izni vermemiştir (Gürel, 1993:60). ABD'ye yeri geldiğinde belirli ölçülerde tepkiler verilmiş olmasına rağmen, bu tepkilerin olması gerektiği derecede olmaması veya bugün dahi belirli olaylarda verilmesi gereken tepkilerin hakkıyla verilmemiş olmasının nedenlerini aslında, daha 1940'larda tohumları atılmaya başlanan Türkiye'yi ABD'ye bağımlı kılma politikasında aramak gerekir. Zira o dönem, gerek Truman Doktrini kapsamında alınan askeri ve ekonomik yardımlar aracılığıyla doğrudan, gerekse UAÖ'ler üzerinden ABD ile girilen ilişki, derin yapıda diğer bir deyişle

ekonomik olarak Türkiye'yi başta ABD olmak üzere, kapitalist sermayeye bağımlı kılmış ve daha sonra hakkıyla tepkiler verilmesini imkânsız kılmıştır. Türkiye'nin ABD'nin yanında yer alması esasen, sadece güvenlik anlayışı, doğru kampta yer alma ve ideoloji bakımından belirli bir kampa girmesinin ötesinde, belirli davranış kalıplarının ve kuralların yer aldığı bir zemine, tarihsel bir bloka (Cox, 1996) yerleşme anlamına da gelmiştir. Nitekim Türkiye sadece askeri manada Batı Blok'unda yer almamış ayrıca, ABD lehinde ve hegemonyasında bir istikrar yaratmak adına blok içinde oluşturulan NATO, BAB gibi askeri ve 'Amerikan Yüzyılı' olgusunun temellerinin atıldığı Bretton-Woods Konferansı kurumları olan IMF, DB, OECD gibi ekonomik yapılanmalara da dahil olmuştur. Bugün dahi kriz zamanlarında, 'ya ABD ne der,' 'peki ya ekonomi krize girerse' gerekçelerine dayanan ürkekliğin, böyle bir geçmişten ve Türkiye'yi çepeçevre saran bu tarihsel bloktan ve bağımlılıktan çıkamamaktan geldiği açıktır. Böyle bir bağımlılığın yaratılmasında ABD'nin kullandığı araçlardan birisi de, Türkiye'de iktidara gelecek olan veya etkili olacağı düşünülen kadroların yetiştirilmesi ve bunun öncesinde bu kişilere İngilizce öğretilmesi olmuştur; zira hakim güç hegemonya yaratabilmek için, varlık koşullarını teorileştirecek, politikalar üretecek, bunların haklılaştırılmasında, uygulanmasında rol oynayacak ve hegemonyasını ulus devletler içinde yerleşmesini sağlayacak bir nevi meşrulaştırma uzmanları (experts in legitimization) olan aydınlara ve politika elitine ihtiyaç duymuştur (Cox, 1996; Saunders, 1999). ABD'nin bu amacı ve Türkiye'nin de yabancı dil bilen personel ihtiyacı bir araya geldiğinde ise ortaya, daha sonra Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi olacak olan İngilizce Dil Kursu çıkmıştır. 1965-1966 öğretim yılında, A.B.D'nin Georgetown Üniversitesinin yardımıyla ve sağladığı araç gereçle, Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde 'Teksifi İngilizce Kursu' (daha sonra 1970 yılında Kursun adı 'Devlet Lisan Okulu,' 1974 yılında ise 'Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi' olmuştur) açılmıştır. ABD hükümetinin görevlendirdiği üniversite görevlileri Gazi Eğitim Enstitüsünde bir süre eğitim vermiş, daha sonra öğretmenler ABD'de aynı üniversiteye giderek eğitimlerini burada tamamlamışlardır. ABD'li görevliler, Türkiye'de kullandıkları araç gereçleri ise, Enstitüye devretmişlerdir. ABD ile daha 1940'larda başlayan ilişkinin giderek daha fazla boyut kazanması sonrasında imzalanan çeşitli yardımlaşma ve mübadele anlaşmalarından birisi olan 'Kültürel Mübadele ve Yardımlaşma Anlaşması'nın bir sonucu olarak kurulan Kurs, tahmin edilebileceği üzere, Türkiye için belki, devlet memurlarının yabancı dil öğrenebilmesi ve belki bunun biraz daha ötesinde bir dizi amaçla kurulmuş olmasına rağmen, ABD için, kendi ideolojisini Türkiye'de uygulayacak zihniyette ve anlayışta memurlar yetiştirilmesi, ABD hegemonyasını meşrulaştıracak aydınların yetiştirilmesi (Cox, 1996), Amerikan yaşam tarzının ülke dışında da kurumlaştırılması, ülkenin kapitalizmin küresel dinamiğinin içine çekilmesi ve ABD menşeli yeni bir uluslararası kültürün yaratılması (Gimbel, 1976:1) amacına

hizmet eden bir gelişme olmuştur. Nitekim bunu doğrulayan örnekler, takip eden yıllarda daha fazla görülmeye başlanmıştır. ABD ile ilişkinin ilk yıllarda yoğun olarak başladığı alan askeri alan olmuş ve bu kapsamda daha 1947'ten itibaren aralarında daha sonraki yıllarda Türk siyasi hayatında da önemli izler bırakacak olan simaların da bulunduğu bir grup asker, eğitim programları kapsamında ABD'ye gitmişler veya oradan heyetler gelmeye başlamış ve nihayet 24.5.1947'de, Alman üniformalarına benzeyen Türk Kara Kuvvetleri üniformalarının Amerikan üniformalarına benzetilmesiyle zirve yapan askeri alandaki bağımlılık, diğer alanlara da sirayet etmiştir. Bu dönemden itibaren, sadece askeri alan değil, ekonomi ve diğer alanlarla ilgili ABD heyetleri de, daha sık gelmeye başlamışlardır; zira amaç, dönemin Başbakanı Nihat Erim'in de 19.9.1949'da söylediği üzere, Türkiye'nin küçük bir Amerika yapılmasıdır. ABD ile yapılan Askeri Kolaylıklar Anlaşmasının sonucu olarak ortaya çıkan ve yabancı dil ile ilgili boyutu da olan diğer bir gelişme ise, bu anlaşma ile birlikte Amerikan radyolarının dahi kurulmuş olmasıdır (Kocabaşoğlu, 1985:2736-2737). Bu dönemde meydana gelen ve gerek ABD'ye olan bağımlılığın, gerekse 1950'lerden itibaren öğretilen diller arasında birinci sırayı alan İngilizcenin yerinin perçinlenmesine katkıda bulunan başka bir gelişme ise Amerikalı 'modern misyonerler,' 'kültür ajanları' veya o yıllarda, Türkiye hava sahasını kullanarak Sovyetler Birliği ile ilgili istihbarat toplayan ve bu nedenle iki ülke arasında krize neden olacak olan Amerikan U-2 casus uçaklarına atfen, 'yerde yürüyen U-2'ler' olarak adlandırılan 'Barış Gönüllülerinin' Türkiye'ye gelmeye başlamasıdır. Aslında daha 27.8.1962 tarihinde varılan mutabakat üzerine aynı yılın Eylül ayından itibaren gelmeye başlayan Barış Gönüllüleri, A.B.D ve Türkiye arasında yapılan anlaşma ve bu anlaşmaya dair 10.4.1965 tarih 11976 sayılı 'Barış Gönüllüleri Adlı Amerikan Teşekkülünden Faydalanma Hususunda Türkiye Cumhuriyeti ile Amerika Birleşik Devletleri Arasında Yapılan Anlaşmaya Ait Teati Olunan Mektupların Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun'un kabul edilmesiyle birlikte, açık ve yasal bir şekilde Türkiye'ye gelmeye başlamışlar ve 1970'e kadar ülkenin değişik bölgelerinde ve değişik alanlarda faaliyetlerde bulunmuşlardır. 1962-1970 döneminde Türkiye'de görev yapan Barış Gönüllüleri ile ilgili kesin rakamlar olmamakla ve bahsi geçen rakamların, kayıtlı rakamlardan çok daha yüksek olma ihtimali mevcut olmakla birlikte, Marmara Bölgesindeki 10 ilde 173, Ege Bölgesindeki 5 ilde 154, Karadeniz Bölgesindeki 15 ilde 164, Akdeniz Bölgesindeki 6 ilde 101, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki 15 ilde 105, İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde 187 ve Gönüllülerin en çok görev yaptığı Ankara'da 317 olmak üzere, 1201 veya 1585 Barış Gönüllüsünün bu dönemde görev yaptığı söylenmektedir (Özbalkan, 1970). Soğuk savaşın giderek etkisini artırmaya başladığı, rekabetin uzaya taşındığı ve ülkelerin iki kutuplu dünyada yer alacakları kampları daha net belirlemeye çalıştıkları bir dönem olan 1960'lara gelindiğinde, ABD'nin dünyadaki azalan etkinliğini artırmak ve bu kapsamda, az gelişmiş ülkelerin Komünist

Blok'a kaptırılmaması adına ekonomik ve sosyal kalkınmaları için gereken nitelikli işgücünü temin etmek, dünyadaki diğer milletlerin Amerikalıları ve Amerikalıların da diğer milletleri daha yakından tanımaları ve nihayet müreffeh, güçlü Amerika ve Amerikalılar izleniminin yaratılması için dönemin Başkanı John F. Kennedy tarafından 1961'de kurdurulan Barış Gönüllüleri (Özbalkan, 1970; Schwartz, 1993; Latham, 2000; Maccorron, 2000:18), 'Barış Kolordusu (Peace Corps)' diye de çevrilebilecek adında da anlaşılacağı üzere aslında, Amerikan ideolojisinin, inancının ve değerlerinin dünyaya ihraç edilmesinin 'erleri' olmuşlardır. Böyle bir değerler ihracatının en önemli unsurlarından birisi de, doğal olarak İngilizce olmuştur. Çok farklı alanlarda faaliyet göstermelerine rağmen, özellikle eğitimli gönüllü kişiler arasından seçilerek bu dönemde Türkiye'ye gönderilen Barış Gönüllülerinin en çok çalıştığı alan, eğitim alanı ve eğitim alanı içinde ise İngilizce öğretmenliği olmuştur (Schwartz, 1993; Latham, 2000; Elizabeth&Alistair, 1998:107). Aslında İngilizce öğretiminde görev alanlar, sadece İngilizce öğretmeni olarak görev yapanlar olmamış, diğer alanlarda çalışanlar da, bir şekilde İngilizce öğretimi faaliyetinde yer almışlardır. Zaten gelen gönüllüler, eğitimli kişiler arasından seçilmişlerdir ve bazıları, 1967-1969 döneminde Beyşehir ve İstanbul'da Barış Gönüllüsü olarak görev yapan, 'Bay ve Bayan Suzan' olarak bilinen, Steve Franklin ve eşi Suzanne Franklin gibi birkaç dil bilen kişilerdir; zira Beyşehirli Steve diye de bilinen Steve Franklin, Türkiye'de bulunduğu süre içinde öğrendiği Türkçe ile birlikte Arapça, İspanyolca, İbranice, Fransızca ve Rusça dillerini konuşan bir Barış Gönüllüsüdür (Chronicle, 2006). Barış Gönüllüleri, eğitim alanına ve bu alan içinde İngilizce öğretimine çok önem vermişlerdir, zira bir barış gönüllüsünün de ifade ettiği üzere, "dil ile İngiliz, Amerikan siyasetini benimseme ve mallarını satın alma başlar. Beyin göçünü sağlar;" çünkü "[b]ir insanın konuştuğu dil, o insanın düşünce ve davranışlarını etkiler. Bir yabancı dili öğrenip kullanan kişi yavaş yavaş o milletler gibi düşünmeye başlar" (Özbalkan, 1970) ve dolayısıyla en etkili sömürge araçlarından birisi dildir. Her ne kadar İngilizce öğretiminde görev alanların hepsi, bu alanda eğitim almış kişiler olmamakla ve hatta bu işi yapanlar, bugün yabancı dil eğitimi veren kurslarda Türk öğretmenlere tercih edilerek çalıştırılan yabancı öğretmenlerin bir kısmına ilişkin yapıldığı gibi, gramer hataları yapmak gibi nedenlerle eleştirilmiş olmakla birlikte, sonuç olarak Barış Gönüllüleri, İngilizce öğretiminde bahse değer bir yapı haline gelmiştir. Aslında Barış Gönüllüleri sadece bu nedenlerle değil, bir kısmının sahip olması gereken nitelikleri haiz olmadıkları, ırkçı oldukları, çalıştıkları ülkelerin özellikle toplumsal özellilerini raporlayarak istihbarat faaliyetleri yürüttükleri, modern misyonerler, yeni haçlı ordusunun ve emperyalizmin askerleri oldukları gibi gerekçelerle, gerek Türkiye'de, gerekse bulundukları diğer ülkelerde eleştirilmişlerdir (Waldorf, 2001:72; Latham, 2000; Amin, 1999:809; Cunnigham, 1996:14; Özbalkan, 1970; Cilacı, 1990:10). Nitekim ABD ve Türkiye arasında yapılan Anlaşmada, Barış Gönüllülerinin her iki tarafça belirlenecek resmi ve özel kurumların

denetimi altında çalışmaları öngörülmüş ve misyonerlerin daha önceki dönemlerdeki icraatları düşünülerek, Doğu ve G.Doğu Anadolu'da faaliyet göstermelerine izin verilmemişken, bu bölgelerdeki 15 ilde 105 gönüllünün düzenleme hilafına görev yapmış olması (Özbalkan, 1970) ve bazılarının Hıristiyanlık propagandası yapmış olması, getirilen misyonerlik ve bölücü propaganda eleştirilerini haklı çıkaran bir gelişme olmuş ve bu nedenle bu kişiler ülke dışına çıkarılmışlardır. Eleştirilerin dozunun artması sonucunda ise, gönüllülerin çalıştığı programların çoğu kaldırılmış ve gönüllüler çoğunlukla İngilizce öğretiminde çalışır duruma gelmişlerdir. Bir kısmı eleştirileri haklı çıkaran faaliyetlerde bulunmuş olmasına ve hatta Aytunç Altındal gibi bazı yazarlara göre, PKK'nın temelleri, adları paradoksal olarak Barış Gönüllüleri olan bu Amerikalı ajan-misyonerler tarafından atılmış olmasına rağmen Barış Gönüllüleri, faaliyetlerine son verildiği 1970'e kadar İngilizcenin tanıtılması, bu dile ilgi duyulması ve öğretilmesi manasında katkı sağlamışlar, bir kısmı Türkçe öğrenerek ülkelerine dönmüş ve bir kısmı ülkelerinde Türkiye'nin gönüllü elçileri olmuşlar veya Beyşehirli Steve olarak bilinen Steve Franklin ve eşi Suzanne Franklin gibi, çok sayıda Türk'ün ABD'ye yerleşmesine aracılık etmişlerdir (Chronicle, 2006). Kurtuluş savaşında ülkeden kovulan, ancak 1960'larda 'Barış' adına ve 'Barış Gönüllüleri' adıyla tekrar ülkeye giren ve kimilerince emperyalizmin, misyonerliğin araçları olarak görülen Barış Gönüllüleri, 1960'ların sonuna doğru 'Yankee Go Home' sloganlarıyla özdeşleşen siyasi havanın da etkisiyle 1970'lerde faaliyetlerine son verilmesine rağmen, 1980'lerden itibaren bu sefer de AFS (American Field Service) gibi öğrenci değişim programları, STK'lar, günümüzün "yeni barış gönüllüleri [olan], yatırımcılar" (Güler, 2007) ve ÇUŞ'lar aracılığıyla ve küreselleşme adına tekrar ülkeye gelecekler ve İngilizce hâkimiyeti, İngilizcenin ve Amerikan değerlerinin hakim kılınmasına yönelik, özellikle İngilizce aracılığıyla toplumlar arası anlayışı güçlendirmek kılıfı ile gerçekte sadece İngilizce konuşan ve Amerikan değerlerine sahip evrensel bir toplum yaratmak isteyen ve İngilizce konuşan milletlerin insanlığın öncüleri olduğuna inanan, hatta bazıları İngilizcenin farklı versiyonlarını kabul edilemez bularak İngiltere'nin AB'den ayrılarak ABD ile birlikte NAFTA'ya katılması ve böylelikle gerçek manada İngilizce konuşan ülkelerin bir araya geleceğini savunan özellikle sağ kanatta yer alan örgütler eliyle verilen burslar (Bennett, 2004) gibi değişik araçlar aracılığıyla ve diğer etmenlerin de etkisiyle, devam edecektir. Günümüzde AB de, ABD'nin Barış Günülülerine benzetilebilecek 'Avrupa Gönüllüler Servisi' adında bir Gençlik Programı başlatmış olmasına rağmen (Özbalkan, 1970: 224), tartışmaya açık olmakla birlikte, yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında Barış Gönüllülerinin çok daha belirgin bir etki bıraktıklarını söylemek yanlış olmasa gerektir.

Bu dönemde eğitim cephesinde meydana gelen ilk gelişme ise, esasen ortaokullar ve genel liselere ilişkin 1964 yılında çıkarılan yönetmelikte (RG, 1964:11868; TD, 1964:1333), bu okulların amaçları arasında yabancı dil öğretimine ilişkin açık bir ifade almamakla birlikte, bu yıldan itibaren, bir amacı da öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini sağlamak olan ve bu amaca dönük olarak Hazırlık sınıfları olan Fen Liselerinin açılmaya başlanması olmuştur. İlk Fen Lisesi 1964 yılında açılmış olmakla ve bu nedenle 1963 sonrası döneme dâhil edilmekle birlikte, okulun kurulması kararı aslında 1962 yılında alınmıştır (AFL, "Tarihçe," http://www.ankarafenlisesi.k12.tr/). Ford Vakfının desteğiyle ilk olarak Ankara'da açılan Fen Lisesini, 1982 yılında İstanbul'da açılan lise takip etmiş, 2000'li yıllara gelindiğinde 61 lise, 1142 öğretmen ve 13188 öğrenci sayısına ulaşan Fen Liseleri nihayet, 152 devlet Fen Lisesi, 53 özel Fen Lisesinden oluşan ve yabancı dilin İngilizce olduğu bir yapı haline gelmiştir. Böylece İngilizcenin Türkiye'de hakim dil kılınması ve Amerikan değerlerinin yayılarak Türkiye'nin ABD'nin tesis edilmeye başlanan küresel hegemonyasına dahil edilmesi projesi, yeni isimler ve kılıflar altında yapılmaya devam edilmiştir, zira Türkiye'de bilimin ilerlemesi adına kurulan Fen liselerinin kurulmalarına destek veren Ford Vakfı gibi vakıflar, ABD'nin, İngiltere'nin aksine, İngilizceyi ve kültürünü yaymak için aktif bir çaba göstermediği (Spolsky, 2003) iddialarıyla çelişir şekilde (Phillopson, 1992, 2007), dil ve kültür propagandası için en fazla paranın harcandığı 1950-1970 döneminde bu faaliyetin en önemli finansörleri olmuşlardır. Aynı dönemde meydana gelen diğer bir gelişme ise, Türkiye'deki bütün özel ve yabancı okulların faaliyetlerini dayandırdıkları, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları (ÖÖK) Kanununun 1965'te kabul edilmesi olmuştur (RG:1965/12026). Kanuna göre, yabancılar ve azınlıklar yeni okul açamayacak, okul binalarını yapamayacaklar, bu okulların müfredat ve programları, MEB'in kontrolünde ve Türk okullarıyla aynı özelliklerde olacaktır; ayrıca bu okullar kendi dilleri ile öğretim yapabilecekler, ancak zorunlu olarak Türkçe de okutacaklardır. Bu düzenlemelerle Cumhuriyetin ilk yılarındaki azınlık ve yabancı okulların sıkı denetim altında tutulması uygulaması devam ettirilmeye çalışılmıştır (Sezer, 1999). Gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişiler veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılan okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve bu düzeyde haberleşme ile öğretim yapan kuruluşlar, çeşitli kurslar, dershaneler, öğrenci etüt eğitim merkezleri ve benzeri kurumların ve yabancılar tarafından açılmış bulunan ÖÖK'nın eğitim, öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi konularına ilişkin usûl ve esasları düzenleyen bu Kanunun kabulü, sadece yabancı dil eğitimi ve öğretiminin önemli ayaklarından olan yabancı okullar ve azınlık okullarını düzenlemek açısından değil, ayrıca 1980'ler sonrasında sayıları, neredeyse alternatif bir eğitim sistemi oluşturacak kadar artan ve cirosu, başka şekilde harcanmış olsaydı Türkiye'nin eğitim sorununu ciddi

boyutta çözmüş olacak olan dershanelerin ve kursların açılış ve işleyişine ilişkin usûl ve esasları düzenleyen Kanun olmak bakımından da önemli bir gelişme olmuştur; zira her ne kadar bu konuyu düzenleyen ve daha 20.8.1915 tarihinde çıkarılmış olan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi olsa da özel dershaneler, yabancı dil kursları, bugünkü statülerine 625 sayılı bu Kanunla kavuşmuşlardır. Bu Kanun ve bu Kanuna dayanarak çıkarılan Yönetmeliğe dayanarak açılan özel okulların sayısı, 1980'lerden itibaren artmış ve 1990'ların ortalarında 150'si İngilizce, Fransızca, Almanca veya İtalyanca dillerinde eğitim yapan okul olmak üzere 871 olan özel okul sayısı (Doğan, 1996:13), 2000'li yılların başında, 10'u Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenciler için açılmış uluslararası okul, 30'u yabancılar tarafından açılmış okul, 67'si azınlıklara ait okul olmak üzere 1928'e ulaşmıştır. Yine bu mevzuata dayanarak açılan yabancı dil kursları, özellikle 1980'lerden itibaren giderek artmış ve devlet okullarında verilen—daha doğrusu çoğunda verilemeyen—yabancı dil eğitiminin, önemli araçlarından birisi haline gelmiştir. Dolaylı bir şekilde de olsa yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin sonuçları olan ve 1965'te meydana gelen diğer bir gelişme ise, memurların nitelikleri, atanmaları, ödev ve yetkileri, hakları ve yükümleri, aylık ve ödenekleriyle diğer özlük işlerinin kanunla düzenlenmesini öngören 1961 Anayasasına dayanarak çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun (DMK) 14.7.1965 tarihinde kabul edilmesi olmuştur (RG, 1965:12056). Kanunda yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişin olarak bahsedilmesi gereken iki husus, kamu kurum ve kuruluşlarının kendi bünyelerinde eğitim kurumları açabilmelerinin ve kamu görevlilerinin, eğitim, ihtisas gibi nedenlerle yurtdışına gönderilebilmelerinin öngörülmüş olmasıdır. Kanunun 216'ncı maddesine göre, "Kurumlar kendi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim merkezleri açabi[leceklerdir]" (RG, 1965:12056). Nitekim bu maddeye dayanarak kurumlar, yabancı dil bilen personel ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim merkezleri açmaya başlamışlar, Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi gibi yapılar oluşturulmaya başlanmış veya kurumlar kendi personelini yabancı dil eğitimi veren kültür derneklerine göndermiş ve burada başarılı olmaları şartıyla, masraflarını karşılamaya başlamışlardır. 657 sayılı Kanunda yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından da sonuçları olan diğer bir husus ise, Kanunun 218'inci maddesinde de belirtildiği üzere, kamu görevlilerinin alanlarında yetiştirilmek üzere, yabancı memleketlerin hizmetle ilgili kurum ve kuruluşlarına, üniversite, yüksek okul, enstitü ve diğer öğretim kuruluşlarına, milli veya milletler arası resmi ve özel kuruluşlara gönderilebilmelerine dair düzenleme yapılmış olmasıdır. Böylece yurt dışına gidecek olan personelin, yabancı dil eğitimine tabi tutulması gerekmiş ve bununla ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Kanunda yabancı dil ile ilgili diğer bir madde ise, bir sınıfta belli görevlere atanabilmek veya bu görevlerde belli derecelere yükselebilmek için, yabancı dil bilme şartının koyulabilmesi öngören, memur alımında aranacak şartlara ilişkin Değişik 41'inci maddedir (Değişik:31.7.1970-1327/12 md.; 30.5.1974- KHK 12/1 md.; aynen kabul:

15.5.1975- 1897/1 md.). 1966'da ayrıca, Kültürel Mübadele ve Yardımlaşma Anlaşması kapsamında A.B.D'nin Georgetown Üniversitesi ile işbirliği sonucu Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde kurulmuş olan ve İngilizce kursu vermeye başlayan Teksifi İngilizce Kursunun programına Fransızca da eklenmiş ve kursun adı böylece, 'Teksifi Yabancı Dil Kursları' olarak değiştirilmiş, 1967-1968 döneminden itibaren ise, Almanca da kursta öğretilen diller arasına dâhil edilmiştir.

1960'lı yılların sonlarına doğru meydana gelen önemli gelişmelerden birisi de, Birinci Planın hazırlanması tecrübesinden de yararlanılarak hazırlanan ve 1968-1972 dönemini kapsayan İkinci BYKP'nin 17.1.1967 tarihinde kabul edilmesi olmuştur (DPT, 1973:987). İkinci BYKP, "iktisadi gelişmeyi sağlamak ve arzu edilen kalkınma hızına erişmek için imkânları ve kaynakları en iyi bir şekilde kullanmak esastır;" dolayısıyla "[b]u kaynakların başında gelen insan faktörünün geliştirilmesi, eğitim yolu ile belirli bilgi ve kabiliyetlerle teçhiz edilmesi gerekmektedir" (DPT, 1973:632) diyerek, diğer Planlarda olduğu gibi iktisadi gelişmeye odaklı bir strateji ortaya koymuştur. Plana göre eğitimin gayesi, vatandaşlara çevrelerini tanımak, şuurlu davranmak, toplum yapısı değişmelerine uyabilmek, kazanılan bilgi ve maharetlerle kendisinin ve çevresinin refah ve mutluluğunu moral değerlerini artırmak kabiliyetini veren sosyal bir hizmet sağlanmasıdır, öte yandan Planın hazırlandığı zamana kadar olan dönemde, eğitimdeki bu hedefler tutturulamamıştır (DPT, 1973:160, 637). İkinci Planlı Dönemde eğitim alanında her kademede yapılması düşünülen, öğretim programlarına, öğretmenlere, yapılanmaya ilişkin düzenlemelerin doğrudan veya dolaylı olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkilemiş olması muhtemel olmakla birlikte, Planda yabancı dil eğitim ve öğretimine ilişkin doğrudan ifadelere yer verilmemiştir. Zaten Plan, daha önceki Planda ve kendinden sonraki Planlarda da olduğu gibi, ekonomi daha doğru bir ifadeyle sanayileşme odaklı hazırlanmıştır; nitekim Planda "ilköğretimden sonraki kademelerde verilecek eğitim[in], kalkınma hamlelerinin gerektirdiği insan gücünün nicelik ve nitelik bakımından yetiştirilmesi hedefine yöneltilece[ği]" (DPT, 1973:163) belirtilmiştir. İkinci Plan da, Birinci Planda olduğu gibi, 1963-1977 perspektifinin ışığı altında hazırlanmış, "Birinci Plan en geniş anlamda temel yapı yatırımlarına, istihdam sorununa ve yeniden düzenleme konularına ağırlık verirken, İkinci Plan özellikle sanayi sektörünün ekonomide sürükleyici sektör niteliği kazanması ve şehirleşmeden itici bir güç olarak yararlanılması ilkelerini benimsemiştir" (DPT, 1973: 987). Dolayısıyla yine Birinci Planda olduğu gibi, kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan insan gücü planlamasında 'sosyal talep' yerine 'ekonomik talep' yaklaşımı kullanılmıştır; diğer bir ifadeyle ekonominin ihtiyaç duyduğu niteliklerde insan eğitmek hedeflenmiştir. Planın hazırlandığı dönem için Türkiye'de mevcut veya oluşturulmak istenen sanayinin, işgücünün ve üretim yapısının niteliği ve yapısı, böyle bir yapının gerektirdiği insan tipi ve maddi imkanlar

düşünüldüğünde ise, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin, en azından yüksek öğretim öncesindeki eğitim kademelerinde, çok öncelikli, elzem veya kritik bir beceri olarak görülmemiş olduğunu söylemek mümkündür. Zaten Planda yer alan, kaynakların kıtlığı nedeniyle eğitim harcamalarının asgaride tutulması, herkese verilmesi zorunlu olan temel eğitimin sonrasındaki eğitimin, kabiliyete ve fırsat eşitliği ilkesine göre yapılacak seçme sonuçlarına göre verilmesi gerektiği (DPT, 1973:3) ifadeleri, bu tespiti doğrulayan ifadeler olmuşlardır. Benzer şekilde, Birinci Planda olduğu gibi İkinci Planda da tüm eğitim sistemi, fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi ve gelir dağılımının düzeltilmesi amacına yönelmiş, bir araç olarak alınmış, "fertlerin belli bir temel eğitim imkânından yararlanması ve bunun üstündeki eğitimin kişilerin yeteneklerine göre ve kalkınmanın gerektirdiği alan ve sayılarda sağlanması yolu ile kişi ve toplum ihtiyaçlarının bağdaştırılması esas alınmıştır" (DPT, 1973:987). Plan, daha sonra hazırlanan Planlardan farklı olarak AET ile olan ilişkilere yer vermemiş, eğitimde yapılması düşünülenler bir tarafa, ekonomide yapılması düşünülen düzenlemeler de AET ile olan ilişkilerle gerekçelendirilmemişlerdir. 1965'te sadece İngilizce öğretmek için kurulan ve daha sonra Fransızca ve Almanca dilleri eklenen 'Teksifi Yabancı Dil Kursları,' kursu veren Gazi Eğitim Enstitüsünün artan talebi karşılayamaması üzerine kapatılmış ve onun yerine Devlet Lisan Okulu (okulun adı 1974 yılında Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi olarak değiştirilecektir) kurulmuştur (Demircan, 1988: 110). 789 sayılı Kanunun 4, 2287 sayılı Kanunun 9, 3656 sayılı Kanunun 3 ve 5 ve nihayet 657 sayılı Kanunun 214'üncü maddesine dayanılarak, konuya ilişkin olarak çıkarılan Kamu Kuruluşları İçin Yabancı Dil Kursları Yönetmeliğine göre, öncelikle Gazi Eğitim Enstitüsü Yabancı Dil Bölümlerinde görevli öğretmenler tarafından, haftada en az 20, en çok 30 saat olmak üzere verilecek (md. 4) olan yabancı dil kurslarının amacı, Kalkınma Planı hedeflerini her alanda gerçekleştirmek üzere, "kurumlarınca burs verilerek yabancı ülkelere gönderilmelerine lüzum görülen kamu kuruluşları mensuplarına Almanca, Fransızca, İngilizce ve imkân sağlandığı takdirde diğer modern yabancı dilleri öğretmek ve kuruluşlarda görevli elemanların mevcut dil bilgilerini geliştirmek" (TD, 1970:1606) olarak ifade edilmiştir. 1970'te eğitim alanında meydana gelen diğer bir önemli gelişme, 8'inci Milli Eğitim Şurasının 28 Eylül-3 Ekim 1970'te toplanması olmuştur. 'Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu,' 'Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi' gündem maddeleriyle toplanan Şurada, açık ifadelerle yabancı dil eğitimi ve öğretimini doğrudan etkileyen kararlar alınmamış olmasına rağmen, yine de alınan Kararların, dolaylı olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkilemiş olduğunu söylemek mümkündür..

1960'lı yılların sonlarına doğru meydana gelen ve genel olarak eğitim ve 1980'lerden itibaren de doğrudan veya dolaylı yollarla yabancı dil eğitimi ve öğretimi bağlamında da sonuçlar doğuran

diğer bir gelişme ise, bir eğitim vasıtası olarak kullanılmaya başlanan radyoya ilaveten TV'nin de, gerek genel eğitim, gerekse yabancı dil eğitiminin bir aracı olarak kullanılmaya başlanmış olmasıdır. Aslında radyo ve TV istasyonlarının kurulması ve yönetiminin özerk kamu tüzel kişiliğini haiz bir kuruma verilmesini öngören 1961 Anayasasının 121'inci maddesine dayanarak hazırlanan 359 sayılı Kanunla TRT kurumunun 1.5.1964 tarihinde kurulması ve 1968'den itibaren deneme yayınlarına başlamasından çok daha önce, daha 1930'lardan itibaren radyo yayınları zaten yapıla gelmiştir. Türkiye'de radyo yayınları daha 6.5.1927 tarihinde, 21.2.1924 tarih ve 406 sayılı Telgraf ve Telefon Kanununa dayanarak kurulan Türk Telsiz ve Telefon A.Ş tarafından yapılan deneme yayınları ve sonrasında 9.1.1937'de Ankara Radyosundan dış yayınların yapılmasıyla başlatılmış olmasına rağmen (Kocabaşoğlu, 1980:9-10, 12-13; Gülizar, 1985:2732), yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin programlar bağlamında ilk gelişme, 1960'ların sonuna doğru meydana gelmiştir. Zaten bu tarihten önce radyonun eğitim programlarının yayınlanması manasında kullanılması, gerek personel ve donanım eksikliği, yayın sürelerinin kısalığı, kapsama alanı gibi teknik nedenlerle, gerekse radyoculuğu elinde bulunduran kurum ve kuruluşlar, ülkedeki ve dünyadaki gelişmeler, siyasi çekişmeler ve yavaş yavaş başlayan partizanlık (Aksoy, 1960:58-59; Taşer, 1969:84-85; Kocabaşoğlu, 1985:2735) nedeniyle pek mümkün olmamıştır. Adlarından da anlaşılacağı üzere, 1927-1936 döneminde Türk Telsiz ve Telefon A.Ş, 1936-1940 döneminde PTT, 1940-1964 döneminde Matbuat Umum Müdürlüğü kontrolünde olan radyo yayınları ağırlıklı olarak, haber vasıtası olarak kullanılmıştır. Kaldı ki bu dönem içinde radyoların ulaşabildiği kitlenin artması, diğer bir ifadeyle ülkedeki alıcı sayısının yeterli büyüklüğe ulaşması zaman almıştır. Nitekim 1936'da yalnızca yaklaşık 10.000 olan alıcı sayısı 1940'ta 80000, halkın savaş haberlerini dinlemek istemesi nedeniyle 1946'da 180.000, 1960'ta yaklaşık bir milyonu geçmiş, 1973'te ise dört milyonun üzerine çıkmıştır (Kocabaşoğlu, 1985:2733-2735). Daha 1930'lu yıllarda dahi, CHP Hükümet Programında da belirtildiği üzere, radyonun toplumun eğitimi, kültür ve politika terbiyesi için bir araç olarak kullanılacağı belirtilmiş, programların hazırlanmasında MEB de görevli kılınmış olmasına rağmen (Kocabaşoğlu, 1980:116), bu dönemde ülkede ve dünyada meydana gelen gelişmeler radyonun etkin bir eğitim vasıtası olarak kullanılmasına izin vermemiştir. Dolayısıyla ve doğal olarak bu dönemde yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin eğitim programları da yayınlanmamıştır; 1960'lar öncesinde yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında eğitim programları yayınlanmamış olmasına rağmen, bu dönem içinde yabancı dillerde yayınlar yapıla gelmiştir. Özellikle 1939'dan itibaren, propaganda amaçlı olarak Balkan ve Ortadoğu ülkelerine yönelik başlatılan yabancı dillerdeki haber bültenlerinden oluşan bu yayınlar, daha sonraki yıllarda Türkiye'nin tanıtımına yönelik olarak kurulan Türkiye'nin Sesi radyosu üzerinden, 1982 yılı itibarıyla 15 yabancı dilde ve takip eden yıllarda yirmiden fazla

yabancı dilde devam etmiş, ayrıca 1990'larda İngilizce, Almanca, Fransızca ve Yunanca dillerinde yayın yapan Turizm Radyosu kurulmuştur. Yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin eğitim programları bağlamında meydana gelen ilk gelişme, okullardaki yabancı dil eğitimini takviye etmek amacıyla, kullanılan ders kitaplarıyla da paralel giden, İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde eğitim programlarının yayınlanması olmuştur. Radyoda yayınlanmaya başlanan bu programlar, 1964'te kurulan TRT'nin 1968'den itibaren deneme yayınlarına başlaması ve yıllar içinde kapsama alanı ve yayın saatinin artmasıyla, TV'lere de taşınmıştır. Aslında eğitim alanında filmlerin kullanılması, daha 1951'de MEB'e bağlı olarak kurulan 'Öğretici Filmler Merkezi' tarafından yapılan filmler aracılığıyla zaten yapıla gelen bir uygulama olmasına rağmen bu uygulama, yeterince etkin olamamıştır; zira yeterli sayıda film üretmek mümkün olmadığı gibi, filmlerin çoğu ya ilgisizlikten ya da gösterim araçları gibi teknik nedenlerle depolarda kalmış, bu tür eğitim yardımcı araçları, sadece eğitim kurumlarındaki öğrencilere hitap etmiş, eğitim kurumları dışındaki nüfus, bunlardan yararlanamamıştır. TV yayınlarının başlaması, özelikle TV sahibi nüfusun artması ve yayın saat ve kapsama alanının artmasıyla birlikte, önemli bir eğitim aracı haline gelmiştir. Nitekim gerek 1970'lerden itibaren iktidara gelen hükümet programlarında gerekse Kalkınma Planlarında bu hususa giderek daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. TV ilk yıllarda halkın genel manada bilgilendirilmesi, eğitilmesi ve okur-yazarlığın artırılması gibi amaçlarla kullanılmış olmasına rağmen, zaman içinde okul programlarını desteklemek amacıyla da kullanılmaya başlanmış ve bu kapsamda yabancı dil programları da yapılmaya başlanmıştır Nitekim 1970-1973 yıllarında, MEB tarafından hazırlanan ve TV'de gösterilen 'Okul Televizyonu' programında, 1973'ten itibaren yabancı dil programları da eklenmiştir. TV aracılığıyla yabancı dil eğitimi ve öğretimi, takip eden yılarda, örneğin lise öğrencilerine yönelik 1980'li yıllarda MEB-TRT işbirliği ile yapılan TV Okulu, TV Dershanesi gibi programlarda, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi derslerinin yayınlandığı TV programlarında, 1990'lardan itibaren kurulmaya başlanan Açıköğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulu derslerinin yayınlandığı TV programlarında devam etmiştir. Radyo ve TV aracılığıyla yayınlanan bu programlarda, bahsedilen okulların ders programlarındaki diğer derslerle birlikte, yabancı dil eğitimi de verilmiştir (Çilenti, 1982:151-164; Türkoğlu, 1983:175-192). Daha öncesinde radyo ve 1960'ların sonlarından itibaren radyo ve TV'nin eğitim aracı olarak kullanılmasına ilişkin bütün bu gelişmeler olmakla birlikte, özellikle TV sahibi olan nüfusun azlığı, yayının kapsama alanının yeterli olmayışı, kaliteli yayın yapılamaması, TV'nin sadece bir eğlence aracı olarak görülmesi, yayın saatlerinin ve bu saatler içinde eğitim programlarının azlığı gibi nedenlerle, bu yayınların gerek genel olarak eğitim, gerekse bu eğitim içinde verilen yabancı dil eğitimi üzerinde ne kadar etkili olduğu tartışmalıdır. Yakın zamana kadar başta G.Doğu ve Doğu Anadolu bölgeleri

olmak üzere, sınır bölgelerinde TRT yayınlarının kaliteli olarak izlenmesi bir tarafa, hiç izlenemediği ve bilakis yabancı TV kanallarının izlendiği düşünüldüğünde, bu yayınların yabancı dil eğitimi bakımından pek fazla bir anlam ifade etmediği açıktır. Zaten, TRT yayınları, yabancı dil eğitimi ve öğretimi bir tarafa, özellikle güneydoğu ve doğu Anadolu bölgelerinde Türkçenin öğretilmesi bakımından dahi yeterli olamamıştır.

1971-1973 arası, Türkiye'de ara rejimler dönemi olarak bilinen bir dönemin yaşandığı yıllar olmuşlardır. 1961 Anayasasının yarattığı özgürlük ortamının suiistimal edilmesi, bu dönemde sosyalist partilerin kurulması, sendikaların daha fazla etkinlik kazanması, memurların sendikal hareket içinde etkin şekilde yer alması ve ülkenin yavaş yavaş kamplaşmaya gitmesi, Türkiye'ye de sirayet eden 1968 öğrenci olayları, Amerikan karşıtı bir havanın yayılması, yabancı ülke diplomatik personelinin kaçırılması, ayak sesleri duyulmaya başlanan ekonomik kriz gibi bir dizi olayın üst üste gelmesi sonrasında askerlerin 12.3.1971'de bir muhtıra vermesi sonucu Demirel hükümeti çekilmeye davet edilmiş ve böylelikle ara rejimler dönemi başlamıştır. Bu dönem içinde 1 ve 2'nci Erim Hükümetleri ve Melen Hükümeti kurulmuş, nihayet 1973'te genel seçimlerin yapılması ve Talu Hükümetinin kurulması ile partiler üstü hükümetlerin göreve geldiği ara rejimler dönemi son bulmuştur. Kurulan bu hükümetlerin kısa süreli oldukları, gerçek manada bir güvenoyuna sahip olmadıkları, ara rejim hükümetleri oldukları gibi gerçekler düşünüldüğünde, bu dönemde eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitim ve öğretimi manasında fazla bir gelişme sağlanamamış olduğunu tahmin etmek zor değildir. Kaldı ki, örneğin Erim Hükümetleri gibi ara rejim hükümetleri, özgürlükleri fazla bulan ve askıya alan, 'balyoz harekâtı' gibi harekâtlarla gençlik liderlerini idam ettiren rejimler olarak, Hükümet Programlarında da ifade ettikleri üzere, önceliği memleketin içinde bulunduğu olağanüstü şartların ortadan kaldırılmasına vermişlerdir (TBMM, "Hükümet," http://www.tbmm.gov.tr/). Ara rejimlerin başlamasıyla, artık zaten zar zor gerçekleşen tek parti hükümetlerinin sonu gelmiş ve 12 Eylül Askeri darbesine kadar olan döneme kadar, hiçbir parti tek başına çoğunluk sağlayamamış ve koalisyon hükümetleri dönemine girilmiştir. Böyle bir dönemde, eğitim konusunda arkasında desteği olan, kamuoyunca benimsenmiş ve geniş tabanlı desteği olan düzenlemelerin yapılamayacağı ve yine bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretiminin, öncelikler arasında yer almak bir tarafa, hakkında düzenleme bile yapılmayacağı açıktır. Kaldı ki, böylesine kısa süreli ve geleceği meçhul hükümet programlarında eğitime ve yabancı dil eğitimi ve öğretimine dair iddialı hedefler bir tarafa, mütevazı hedefler yer almış olsa bile, bunların niyet veya irade beyanlarından öteye gitmedikleri açıktır. 1971-1973 ara rejimler dönemi içinde meydana gelen önemli gelişmelerden ilki, 1973-1977 dönemini kapsayan Üçüncü BYKP'nin 26.10.1972 tarihinde kabul edilmesi olmuştur. Birinci ve İkinci Planlar

uzun dönemli bir perspektif içinde hazırlanmış ve Üçüncü Planın da aynı perspektifin son dilimi olarak hazırlanmasının mümkün olduğu düşünülebilmekle birlikte, "dış dünyadaki gelişmeler," "AET ile olan ilişkiler," "temel sorunların uzun dönemde çözülmesi ve amaçların yine uzun dönemde bağdaştırılması" gerekçeleriyle Üçüncü BYKP, 22 yıllık yeni bir perspektif içinde hazırlanmıştır (DPT, 1973:121-26). 1963-1977 perspektifinden farklı olarak, yeni perspektifin hedeflerinin tespitinde, "Türk toplumunun çağdaşlaşma ülküsü, Türkiye'nin AET ile ilişkileri, Jeopolitik durumu ve karşılaştığı sorunlar göz önünde tutularak" 1995'te ulaşılması zorunlu görülen ekonomik yapı ve gelişmişlik düzeyinden hareket edilmiştir. Uzun dönemli Kalkınma stratejisi ve perspektif planının, 1995 yılı için hedef alınan gelişmişlik düzeyini ve ekonomik yapıyı gerçekleştirebilmesi için ortaya koyduğu amaçlar ise, "yaşama seviyesinin yükseltilmesi," "sanayileşme," "dış kaynaklara bağlılığın azaltılması," "istihdam sorununun çözümlenmesi ve gelir dağılımının iyileştirilmesi" olarak belirlenmiştir (DPT, 1973:983-85). Plana göre bu hedef, "Türkiye'nin 22 yıllık dönemi kalkınma çabalarını tümü ile buna yönelterek en iyi biçimde değerlendirmekle ulaşabileceği bir hedeftir" (DPT, 1973:128) ve Perspektif dönem sonu için hedef alınan gelir düzeyine ve ekonomik yapıya ulaşabilmek için Türkiye'nin ilk iki Plan döneminde gerçekleştirdiğinden daha hızlı ve güçlü bir sanayileşmeyi başarması gerekmektedir. Ortaya konan bu uzun vadeli stratejinin en önemli araçlarından birisi olarak ise eğitim tespit edilmiştir. Plana göre 1995'e kadar uzanan bir süreyi kapsayan kalkınma stratejisinde sanayileşme büyük ağırlık taşıdığından, eğitim sisteminin bir yandan büyüklüğü ve yapısı üretim sistemi ve insan gücü gereklerine göre belirlenecek, öte yandan muhtevası vatandaşları sosyal ve kültürel alanda Atatürk ilkeleri ve millî gereklere uygun bir şekilde yetiştirecek bir yapıya kavuşturulacaktır (DPT, 1973:717). Üçüncü Planda yeni perspektif ışığında geçmiş dönemlerde halledilemeyen eğitim sorunlarına ve mutlaka yapılması gereken eğitim reformuna dair çözümler getirilmeye çalışılmıştır. Zira, Birinci ve İkinci Plan dönemlerinde, nicel gelişmeler sağlanmış olmakla birlikte ekonomik ve sosyal yapıya ve Plan hedeflerine tam olarak uyan bir gelişme gerçekleştirilememiş, kalkınma için gerekli olan insan gücünün bilgi düzeyini yükseltici, ya da yenileyici biçimde eğitimde köklü bir sistem ve muhteva değişikliği sağlanamamış, eğitim hedeflerinin karşılanmasında güçlükler yaşanmıştır (DPT, 1973: 38, 85, 109, 173, 714-715) Üçüncü Plana göre, genel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitimin amacı, "tüm vatandaşlara ortak temel eğitim sağlama ve uzun dönemli kalkınma hedeflerini gerçekleştirecek nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirmektir." Birinci ve İkinci Plan dönemlerinde yaşanan sorunların çözülebilmesi, eğitimin kalkınmanın ve toplumsal refahın aracı olabilmesi ve yukarıda ifade edilen amacı gerçekleştirmek için Üçüncü Plan takip eden dönemde, eğitim politikasının, kalkınma politikasının bir bölümü olarak kalkınmanın bütün hedefleriyle tutarlı bir şekilde ele alınmasını, eğitim programlarının,

kalkınma çabalarına katkıda bulunacak bilgi ve beceri gücüne dönük olarak düzenlenmesini, eğitim sisteminin, "en alt kademelerinden itibaren tüm fertlere modern sanayileşmenin gerektirdiği vasıfları kazandırarak çalışma hayatına katabilecek bir yapıya" kavuşturulmasını, bütün "eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi için öğretim program ve yöntemlerinin devamlı olarak yenilikleri yansıtıcı yönde" geliştirilmesini ve "öğrenci/öğretmen ve öğrenci/derslik oranlarının modern standartlara ulaştırılması için yeterli sayıda öğretmen" yetiştirilmesini diğer bir ifadeyle bir 'eğitim reformu' yapılmasını öngörmüştür (DPT, 1973:717-18). Dolayısıyla yabancı dil eğitimine ilişkin bir ve ikinci planlarda benimsenen anlayışın, bu planda da korunduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Üçüncü BYKP'nin, daha önceki Planlar gibi ağırlıklı olarak ekonomi, kalkınma, refah düzeyinin artırılması gibi konulara odaklı oluşturulmuş olduğu, yine daha önceki Planlarda olduğu gibi, eğitim sistemini belirleyen insan gücü planlaması yaklaşımında, eğitimin ekonomik amaçlara ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığı, 'Ekonomik Talep Yaklaşımının' kullanılmış olduğu (DPT, 2001:22), öte yandan bu dönemdeki ekonomik yapının baskın bir şekilde yabancı dil bilen işgücü profili gerektirmediği gerçekleri bir arada düşünüldüğünde, bu Planın da yabancı dil eğitimi politikaları manasında bir değişiklik getirmediğini söylemek mümkündür. Öte yandan, Planda yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin münhasıran bir bölüm ayrılmamış veya belirgin hedefler konmamış olmakla birlikte, eğitim reformu kapsamında yapılması düşünülen düzenlemeler, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi gibi yapılması düşünülenlerin, yabancı dil eğitimi ve öğretimi açısından da sonuçlar doğuracak düzenlemeler olduğu açıktır. Üçüncü BYKP'nin en önemli özelliklerinden biri de, "AET ile olan ilişkilerde girilen yeni dönem" (DPT, 1973: 988) ve bu dönemin sonu için ortaya konan hedeflere bağlı olarak yeni bir uzun vadeli Perspektif ile yapılmış olmasıdır; zira "Yeni Strateji ve Plan, önceki Strateji ve planlardan farklı olarak bütün hesaplarını Ortak Pazar gerçeğini dikkate alarak yapmıştır" (DPT, 1973: Önsöz). Öte yandan, eğitim alanında yapılması düşünülenler ile AET ile olan ilişkiler arasında—Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemlerine ait bazı verilerin referans olarak kullanılması dışında—doğrudan bir ilişki kurulmamıştır, dolayısıyla bu dönem itibarıyla AET-Türkiye ilişkisinin, eğitim veya yabancı dil eğitimi alanları üzerinde etkisi olan bir ilişki olduğunu söylemek mümkün değildir. 1971-1973 ara rejimler dönemi içinde meydana gelen önemli gelişmelerden ikincisi, AK ile yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında yapılan işbirliğinin devamı olarak 1972'de, orta dereceli okullarda yabancı dil eğitim ve öğretimimin geliştirilmesi ve modernleştirilmesi amacıyla, Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak 'Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi'nin kurulması olmuştur. Bu Merkezle yabancı dil öğretiminin geliştirilmesine yönelik olarak AK'den destek alınması öngörülmüş, bu kapsamda örgütün, konuya ilişkin uzman, materyal göndermesi ve konuya ilişkin çalışacak eleman yetiştirilebilmesi için burslar sağlaması

konusunda anlaşılmıştır. Merkezin yaptığı çalışmalar neticesinde yeni bir program hazırlanmış, ayrıca yapılan yeni programla uyumlu olarak 1974'ten itibaren yeni program ve ders kitaplarının, 1977 yılına kadar eskilerinin yerini alması öngörülmüştür (TD, 1973:1747). Yapılan bütün bu çalışmalarla birlikte, yabancı dil öğretiminde en azından kağıt üzerinde AK standartlarıyla paralel bir anlayış izlenmeye başlanmıştır. Bu dönemde meydana gelen ve yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkileyen üçüncü önemli gelişme ise, 1973'te, adından da anlaşılacağı üzere, yabancı dil eğitimi de dâhil olmak üzere Türk eğitim sistemini düzenleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun kabul edilmesi olmuştur. "Türkiye'nin karma ekonomiyi benimsediği bir dönemde ve bu ekonomik tercihin gerektirdiği insan tipini yetiştirmek üzere hazırlanmış" (DPT, 2001:22) olan Kanun, 1960'lı yılların sonlarından itibaren bazı gelişmiş ülkelerce benimsenip uygulamaya konulan yinelemeli (reccurent) eğitim anlayışı ile hazırlanmıştır. Gerçek manada uygulanabilmesine ancak 1997 eğitim reformu ile başlanabilen sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulaması ilk olarak, 7-14 yaşları arasındaki çocukları kapsayacak şekilde, dönemin en son gelişmelerini yansıtan ve çağdaş yaklaşımları benimseyen bir anlayışla hazırlanmaya çalışılmış olan bu Kanunda yer almış olmakla beraber, ilgili hükmün uygulanması, geçici 2'nci maddede düzenlendiği şekliyle, ortaokulların yurt sathına yayılması koşuluna bağlandığı için hayata geçirilememiştir (Başaran, 1994: 79-80; MEB, 1997:3; Aşıcı, 1994:41). Bu dönemde Türkiye'nin uluslar arası ilişkileri bağlamında meydana gelen dördüncü gelişme, AET-Türkiye ilişkisinde yeni bir dönemin başlangıcına işaret eden Katma Protokolün yürürlüğe girmesi olmuştur. Aslında AET-Türkiye ortaklık ilişkisinin, birbirini izleyen üç ayrı dönemden oluşması ve ilk dönem olan Hazırlık döneminin, Anlaşmaya ekli Geçici Protokol'de öngörülen usûllere uygun uzatma dışında beş yıl olmasını öngören Ankara Antlaşması uyarınca, Hazırlık döneminin normal olarak 1969'da sona ermesi ve geçiş döneminin başlaması gerekirken, bu tarih ertelenmiş, Geçiş Dönemi hükümlerini belirleyen Katma Protokol (KP) 23.11.1970'de imzalanmış ve ancak 1.1.1973'te yürürlüğe girebilmiştir. Aradaki boşluk ise, geçici anlaşmalar ile yürütülmüştür (Alkın, 1988:43). Ankara Antlaşması çerçevesini doldurmaya yönelik bir ek antlaşma olan KP, istisnalar saklı kalmak üzere süresi 12 yılı geçemeyecek olan Geçiş Döneminde, karşılıklı ve dengeli yükümlülüklerin taraflar arasındaki ilişkilerde esas olmasını, taraflar arasında bir GB oluşturulması ve ortaklığın iyi işlemesi amacıyla, ekonomik politikaların yakınlaştırılmasının ve ortak faaliyetlerin geliştirilmesinin sağlanmasını öngörmüştür. KP ile Türkiye ayrıca, Topluluk ülkelerine yönelik uyguladığı gümrük vergilerinde, GB'ye konu teşkil eden sanayi malları için 12 yıllık sürede, rekabet gücü az olan ve yeni oluşturulmuş sanayi dallarındaki mallar için 22 yıllık sürede, aşamalı olarak indirime gitmeyi taahhüt etmiştir (Akman, 1995:37; Karluk, 2003:677-78).

1973'ten 12.9.1980 tarihindeki askeri darbeye kadar olan dönem, Türk siyasi hayatına bunalımlı yıllar ve kısa süreli koalisyon hükümetleri dönemi olarak geçmiştir; zira bu dönemde üç başbakan tarafından yedi hükümet kurulmuş, hiçbir parti tek başına iktidara gelememiştir. Bu dönemde, siyasi hayatın tıkanıklığa girdiği, hükümet kurabilmek adına, birçok ufak partiyle veya tam aksi yönde görüşlere sahip büyük partilerle koalisyonlar yapıldığı, bağımsız milletvekillerine hükümet kurabilmek veya destek alabilmek adına tavizler verildiği, böyle bir hava içerisinde Plan ve Programların unutulduğu, titizlikle takip edilmediği düşünüldüğünde, genel olarak eğitim alanının ve dolayısıyla yabancı dil eğitimi alanının da bu kısırlıktan, eylemsizlikten ve plansızlıktan etkilenmiş olduğunu tahmin etmek güç değildir. Kaldı ki bu dönem, eğitim hayatının, öğrencisiyle, öğretmeni, öğretim elemanı ve yöneticisiyle tamamen politize olduğu, kamplaştığı, partilerin bir araya gelerek sanki bir savaş varmışçasına 'milliyetçi cephe,' 'sol cephe' gibi cepheler oluşturduğu bir dönem olarak tarihe geçmiştir. Sonuç olarak, kamplaşmanın, cepheleşmenin olduğu bu hava içerisinde, partiler hiç bir temel sorunda anlaşmaya varamamışlar, hükümet oldukları zaman bakanlıkları hükümet ortakları arasında parsellemişler, sempatizanlarını ve partizanlarını yönetime getirmişler ve militanları aracılığıyla da etkinlik sağlamaya çalışmışlardır. Eğitim alanını etkileyen diğer önemli bir etmen ise, ekonomik düzenin tamamıyla altüst olması olmuştur; zira bu dönem içinde petrol şoku, dünyadaki ekonomik krizler ve döviz sıkıntısının da etkisiyle, ekonomi karaborsa ekonomisine dönmüş, yatırımlar ve büyüme durmuş, enflasyon hızla artmış, velhasıl ekonomik olarak ülke iflas noktasına gelmiştir. Bu dönemin sonunda 24.1.1980 tarihinde alınan kararlarla bir dizi ekonomik düzenleme yapılmışsa da siyasi istikrarsızlık nedeniyle başarılı sonuçlar alınamamıştır. Bu dönem için eğitim alanını da etkileyen ve bahsedilmesi gereken diğer olumsuz bir etmen ise, memleketin içinde bulunduğu siyasi ve ideolojik hava ve bu havanın yarattığı anarşi ortamıdır. Her gün onlarca kişinin öldüğü, can ve mal güvenliğinin kalmadığı, öğretmenler, öğrencileri ve memurların kamplaştığı ve sağ-sol çekişmelerinin yaşandığı, güvenliği sağlamakla yükümlü polisin bile kamplaştığı ve hatta güvenliği silahlı parti militanlarının sağladığı böyle bir havada, eğitim adına fazla bir şey yapılamamış, var olan politikalar da uygulanamamıştır. Bu dönemde çok sayıda insanın güvenlik gerekçesiyle okullarına devam edemedikleri, kendilerinin veya ailelerinin siyasi kimlikleri nedeniyle okullardan uzaklaştıkları veya uzaklaştırıldıkları düşünüldüğünde, dönem hükümetlerinin eğitim alanındaki en önemli önceliklerinin, yeni politikalar üretmek bir tarafa zaten var olması gereken güvenlik içinde eğitim ve öğrenim görme hakkının ve fırsat eşitliğinin yeniden tesis edilmesi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunalım yılları dönemi içinde meydana gelen gelişmelerden ilki, 1965'te Teksifi Yabancı Dil Kursları adıyla kurulan ve 1968'de adı Devlet Lisan Okulu olarak değiştirilen merkezin adının, 1974'te Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi olarak değiştirilmesi ve bu merkeze

ilişkin 'Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi Yönetmeliği' (RG, 1974:14764) ve 'Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi Eğitim, Öğretim ve Yönetimine İlişkin İç Yönetmeliği'nin (RG, 1974:14969) çıkarılması olmuştur. Aynı yıl ayrıca Kursa yönelik talebin artması nedeniyle akşam bölümü açılmıştır; ancak zaten öğretici personel sıkıntısı çeken merkez, 1979-1980 öğretim yılında akşam bölümü uygulamasına son vermiştir. Merkez, Yönetmeliğin 1'inci maddesinde de ifade edildiği üzere, MEB'e bağlı olarak kurulmuş olmasına rağmen, gerek bina sıkıntısı ve gerekse özellikle 1980 sonrasında kurulan YÖK ile yaşadığı çekişme nedeniyle sıkıntılar yaşamıştır. İngilizce kursu ile başlayan Merkez, takip eden yıllarda programına Fransızca ve Almancayı ve Arap ülkeleri ile artan ticari ilişkiler gerekçesiyle, son olarak 1981'de Arapçayı da programına eklemiş, böylece Merkezde 16 İngilizce, 6 Fransızca, 4 Almanca ve 4 Arapça öğretmeni görev yapmaya başlamıştır. Merkezin amacı ilgili Yönetmelikte, öncelikle 657 sayılı DMK kapsamına giren memurlara, ayrıca 1327 sayılı Kanunla 657 sayılı Kanuna eklenen diğer kamu kuruluşları personeline, gerekli görüldüğü takdirde yabancı dil öğrenme olanakları sağlamak olarak ifade edilmiştir. Merkez özellikle yurtdışına gidecek kamu görevlilerine yabancı dil öğretmeyi amaçlamıştır. Nitekim aynı yıl yurt dışına gönderilecek kamu görevlilerine ilişkin 'Yetiştirilmek Üzere Yurtdışına Gönderilecek Devlet memurları Hakkında Yönetmelik' çıkarılmıştır. Yabancı Diller Eğitim Merkezinin Yönetmeliğine göre, Merkeze kabul edilen kursiyerlerin, 'başlangıç,' 'orta' ve 'ileri' seviyelere ayrılarak, günde altı saat ve haftada 24-30 saat olmak üzere yabancı dil dersi verilmesi, kursu başarıyla bitirenlere ise sertifika verilmesi planlanmıştır. Yönetmeliğe göre kursiyer sayısının 15'ten az olması durumunda kurs açılmayacaktır (RG, 1974:14764). Bunalım yılları dönemi içinde meydana gelen gelişmelerden ikincisi, Anadolu Liselerinin hayata geçirilmesi olmuştur. MEB, 9.3.1974 tarihinde, 11108 sayılı bir genelge yayınlamış ve bu genelgeyle, ortaokul seviyesi üstünde öğretim yapan bütün okullar 'Lise' olarak adlandırılmışlar, bu kapsamda, ülkede artan yabancı dil bilen eleman gereksinimini karşılamak üzere, yabancı dilde öğretim yapan okullara alternatif okullar kurulmasına dair MEB kararı üzerine 1955-1956 döneminden itibaren kurulmaya başlanan Maarif Kolejleri de lise sayılmış, 1.12.1975 gün ve 11459 sayılı genelgeyle de Anadolu Lisesi adını almışlardır. Bu kapsamda örneğin, Galatasaray Lisesi de Anadolu Lisesi kapsamına alınmıştır. Bir kısım derslerin öğretimini İngilizce, Almanca ya da Fransızcadan biriyle yapan, merkezi sınav sistemiyle hazırlık sınıflarına öğrenci alan, yabancı dil dışında, ortaokul ve lise müfredatlarını uygulayan, yedi yıllık parasız devlet ortaöğretim kurumları olarak tanımlanan ve diğer amaçları yanında bir amacı da, öğrencilerin "yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamak" (RG, 1976:15747) olan Anadolu Liselerine talebin artması üzerine, giderek daha fazla sayıda ve her yere bu liselerden açılmaya başlanmış, 1974-1975 döneminde 12 olan Anadolu Lisesi sayısı, 1982-1983 döneminde 23,

1992-1993 döneminde 193, 2001-2002 döneminde 419, 2003-2004 öğretim yılında 432'ye ulaşmıştır (MEB, 2001:138). Daha sonraki yıllarda ise, normal Anadolu Liseleri yanında, Anadolu Öğretmen, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi gibi liseler de açılmaya devam edilmiştir. Bu dönemde, aralarında Askeri Liselerin de olduğu, bir kısım dersler için yabancı dilde eğitim veren okulların sayısında, büyük artış görülmüştür. Nitekim 1974'ten 1990'a kadar Askeri Liseler, yabancı dilde eğitim veren okullar olmuşlardır. Yabancı dil eğitimine giderek artan bir talep olması ve bu nedenle daha fazla yabancı dilde eğitim veren okul açılmasına rağmen, bu eğitimin öğretmen ayağı, gerek nitelik gerekse nicelik yönünden, bu tempoya yetişememiştir. Örneğin 1973'teki yabancı dil öğretmeni açığı, İngilizce için 1293, Fransızca için 303, Almanca için 86 olarak gerçekleşmiştir (Demircan, 1988:107). Yabancı dil öğretmenine olan ihtiyacın giderek artması sonucu, hem öğretmen yetiştiren bölümlere alınan öğrenci sayıları artırılmış, hem de mevcut eğitim enstitülerinin yabancı dil bölümlerinde, 1974-1975 döneminden itibaren akşam bölümleri açılmıştır (Demircan, 1998:78). Ancak bu uygulama gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin performansı bakımından soru işaretleri taşıyan, nitelikten ziyade niceliğe dönük uygulamalar olmuştur. Bunalım yılları dönemi içinde meydana gelen gelişmelerden üçüncüsü, 9'uncu Milli Eğitim Şurasının 24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihinde toplanması olmuştur. 'Millî Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlar' ve 'Öğrenci akışını düzenleyen kurallar' gündem maddeleriyle toplanan Şurada, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin Kararlar da alınmıştır. Şurada alınan Kararlara göre, Ortaokul programı, aralarında yabancı dilin de olduğu ve öğrencilere temel nitelikte genel kültür kazandıran ortak dersler, yine aralarında yabancı dilin de olduğu ve öğrencinin ihtiyacına ve çevrenin özelliklerine cevap veren seçmeli derslerden oluşacaktır. Haftalık ders dağıtım çizelgesinde seçmeli derslerin süresine, yer alıp almayacağına, öğrencilerin isteklerini dikkate alarak, öğretmen durumu ve diğer olanaklara bakarak Öğretmenler kurulu karar verecektir. Bir seçmeli dersi seçen öğrenci sayısı 15'ten az olduğu takdirde o dersin uygulanıp uygulanmaması hakkında, öğretmenler kurulu karar verecektir. Buna göre, ortaokul programlarında 1-3 yıllar arası 2-4 saat yabancı dil dersi okutulabilecek, yabancı dil saati, takviyeli yabancı dil öğretimine ayrılabilecektir. Buna göre ortaokul haftalık ders çizelgesinde üç sene boyunca 3 (2+1) ders saati yabancı dil dersi alınabilecektir. Şurada alınan Kararlara göre ortaöğretim kurumlarında ise, Yükseköğretime hazırlayan programlar, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar ve son olarak hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlardan ve bu programlarda verilen, ortak dersler, Yükseköğretime hazırlayan özel dersler ve seçmeli veya mesleki derslerden oluşacaktır. Yabancı dil, yükseköğretime hazırlayan programlar için zorunlu bir ortak ders olacak, okul müdürü gerekli gördüğü takdirde yabancı dil derslerini A, B, C kurları hâlinde düzenleyebilecek, bu takdirde öğrenciler yabancı dil bilgilerine göre bu kurlara ayrılacaktır. Mesleğe veya hayata hazırlanmak isteyenler ise yabancı dil

yerine seçmeli dersler veya meslek dersleri alabileceklerdir. Ayrıca, seçmeli dersler arasında bulunan yabancı dil saati, takviyeli yabancı dil veya ikinci dil öğrenimine ayrılabilecek ve okulu bitirdiği zaman öğrencinin yabancı dil bilgi seviyesi A, B veya C kuru olarak dosyasına işlenecektir. Ortaöğretim kurumlarında, yükseköğretime hazırlayan programlar ile hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar için IX, X ve XI. yılların ortak derslerine ek olarak X ve XI. Yıllarda, 4'er saat yabancı dil dersi verilebilecektir. Ayrıca yabancı dil dersi 1-3 yıl seçmeli ders olarak alınabilecektir. Şurada ayrıca, ortaokullar için geliştirilen yeni yabancı dil programlarının geliştirilmesi, "yabancı dil öğretimini geliştirmek üzere AK ve ilgili ülkelerin katkısı ile ortak bir proje hâlinde yürütülmekte olan 'Yabancı Dil Öğretimini Geliştirme Projesi' çerçevesindeki çalışmala[rın]" sürdürülmesi, "Proje çerçevesinde, Giriş, Başlangıç, Orta, İleri olmak üzere başlıca dört seviyede geliştirilmekte olan; Öğrenci kitapları, Görme araçları, İşitme araçları, Öğretmen kitaplarının denenmesi, denenen malzemenin uygulanması, dağıtımı[nın]" sağlanması Kararları alınmıştır (MEB, "Şura," http://ttkb.meb.gov.tr/). Şurada, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin açık ifadelerle ortaya konmuş başka bir karar veya öneri olmamakla birlikte, 'Okul Radyo ve Televizyonundan Yararlanma Olanakları Genişletilmesi,' 'Öğretmen yetiştiren kurumlar yeniden düzenlenmesi,' 'Yeni seçmeli dersler için öğretmen yetiştirilmesi' gibi Kararların, yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkileyecek kararlar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bunalım yılları dönemi içinde meydana gelen gelişmelerden dördüncüsü, 1979-1983 dönemini kapsayan Dördüncü BYKP'nin 29-30 Kasım 1978'de kabul edilmesi olmuştur. Temel yaklaşımı, "bugünün sorunlarına çözümler bulurken ekonomik ve toplumsal gelişmenin hızını yavaşlatmamak, aynı zamanda, hızlı büyüme ve gelişme ile eşanlı yeni sorunlara çözüm aramaya şimdiden hazır olmak," "sorunların güncel yönlerine çözümler sağlarken, temel niteliklerini gözden kaçırmamak ve gelişme hedeflerinin sürekliliğine özen göstermek" şeklinde ifade edilen Plana göre, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri yürütülen gelişme atılımlarının başarıya ulaştırılması ve sürdürülmesi gibi temel bir çabanın yanı sıra, büyük iç ve dış sorunların baskısı altında girilen ve "bir derlenip toparlanma ve ertelenmez boyutlara varan sorunları çözme zorunluluğu ile karşı karşıya" bulunulan bu dönemde, en önemli araçlardan birisi eğitimdir. Öte yandan, geçen dönemde "Toplumun daha ileri bir yaşam düzeyine erişmesinde önemli bir yeri olan eğitimin, Türk toplumundaki gelişime yapıcı bir katkıda bulunması çeşitli yönleriyle sınırlı kalmış," Türkiye'deki ekonomik gelişme ve bunun oluşturduğu toplumsal yapı temel bir dış etken olarak eğitim sistemini geniş ölçüde biçimlendirmiş ve yönlendirmiş, eğitim sistemi, "kalkınmanın gerektirdiği nitelikte ve nicelikte insan gücü yetiştirmede bir araç olarak yetersiz kalmış," "[e]konomik ve toplumsal yapıda öngörülen köklü değişikliklerde gerçekleştirilememiş," eğitimdeki hedefler tam manasıyla tutturulamamış, daha kısa bir ifadeyle eğitim sistemindeki yapısal sorunlar büyük ölçüde

çözülememiştir. Bütün bu sorunları göz önünde bulundurarak Dördüncü Plan, "[e]ğitim sisteminin bireyin fizik ve toplumsal çevresini geliştirme yeteneğini verecek ve toplumun daha ileri bir gelişme aşamasına götürülmesinde etmen olacak biçimde yeniden düzenlenmesi esas olacak" şekilde hedefler belirlemiştir (DPT, 1979:3,148,157,201,56,433-34,453-59). Planda yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak sadece, yükseköğretim hedefleri arasında, "[t]üm yükseköğretim kurumlarının birinci sınıflarında Türkçe, yabancı dil ve kurumların özelliklerine göre temel bilimlerden gerekli konuların yer alacağı program uygulamaları" (DPT, 1979:459) gerçekleştirileceği şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Planda, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin münhasıran bir bölüm ayrılmamış veya belirgin hedefler konmamış olmakla ve bu ifadeler dışında konuya ilişkin başkaca ifade olmamakla birlikte, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi gibi yapılması düşünülenlerin yabancı dil eğitimi ve öğretimi açısından da sonuçlar doğuracak düzenlemeler olduğu açıktır. Planda eğitim alanında yapılması düşünülen düzenlemeler ağırlıklı olarak ekonomi ile gerekçelendirilmişlerdir. Planda AET ile olan ilişkiler ağırlıkla, kurulmuş olan ilişkinin sağlıklı bir zemine oturtulabilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır; zira önceki Plan "Türkiye'nin belirli bir hız ve biçimde sınaileşmesi için Türkiye-AET ilişkilerine esneklik getirilmesini öngörmüş," ancak söz konusu esneklik sağlanmadığından "Türkiye-AET ilişkilerindeki sorunlar ağırlaşarak sürmüş ve ilişkiler III Plan dönemi sonunda düğümlenmiştir." Dolayısıyla Dördüncü Plan, AET ile ilişkilerin, "Türkiye'nin kalkınma ve sınaileşmesini engellemeyici, destekleyici yönde yeniden düzenlen[mesine]," "Türkiye-AET ilişkilerinde görülen ve yeni üyelerin katılmasıyla daha da artacak olan taviz aşınmasının giderilmesine," "AET'nin Türkiye'ye istihdam konusunda yardımcı olmasına," yönelik çalışılmasını öngörmüştür. Planda ayrıca, "Türkiye'nin yükümlülükleri[nin] bir süre dondurul[ması]" ve bu dönemde Türkiye-AET ilişkilerinde "Türkiye'nin sınaileşme ve dış ekonomik ilişkiler politikalarıyla çelişkili olan noktaları gidermek, Türkiye-AET ilişkilerini sağlam bir temele oturtmak üzere gerekli değişiklikler[in] ve Türkiye-AET ilişkilerinin alacağı biçim[in] saptan[ması]" öngörülmüştür (DPT, 1979:69, 270-71). Nitekim Planda öngörüldüğü üzere, KP ile belirlenen takvime göre sağlanması öngörülen, 12 ve 22 yıllık iki listedeki gümrük indirim yükümlülükleri, 1978'den itibaren tek taraflı olarak 1988'e kadar dondurulmuştur. Aslında KP'nin imzalanmasını izleyen yıllarda, her iki taraf da, üstlendikleri sorumlulukları çeşitli nedenlerle yerine getirememişlerdir. 1970'li yılların başlarındaki petrol şoku, uluslararası para sisteminde ortaya çıkan kriz, tüm Dünya ekonomilerini etkilediği gibi, Türkiye ile Topluluğun ekonomilerini de olumsuz yönde etkilemiştir. Topluluk ayrıca yeni katılan üyelerin entegrasyonunun ortaya çıkardığı sorunlar yanında, hızla artan işsizlik ile de başetmek durumunda kalmış, Türkiye ise, aynı dönemde içinde bulunduğu döviz darboğazı yanında büyük bir kamu kesimi açığı, tırmanan enflasyon ve eksi büyüme hızı gibi sorunlarla güç bir ekonomik döneme girmiştir.

Türkiye ve Topluluk ekonomilerinin karşılaştığı bu olumsuz gelişmeler nedeniyle ortaklık ilişkisinden doğan sorumluluklarının gereğini yerine getirememişlerdir. Türkiye, gerçekleştirmeyi üstlenmiş bulunduğu gümrük indirimlerininin bir kısmını KP ile belirlenen takvime göre indirmiş, ancak 12 ve 22 yıllık iki listedeki gümrük indirim yükümlülüklerini 1978'den itibaren 1988'e kadar, tek taraflı olarak dondurarak ertelemek zorunda kalmış, Topluluk OGT'sine uyumunu da geciktirmiştir. Topluluk ise Türk sanayi ürünlerine uygulanan gümrükleri sıfırlarken, kendi tekstil sektörünün karşılaştığı sorunları ileri sürerek, Türkiye'den tekstil ithalatına çeşitli sınırlamalar koymuş, mali yükümlülüklerini tam anlamıyla yerine getirmemiş, daha da önemlisi, 1.12.1986 tarihinden itibaren işletilmesi gereken İşçilerin Serbest Dolaşımı ilkesini, Türk tarafının ısrarlarına karşı bir türlü yürürlüğe koymamıştır (Bozer, 1989:5; Günuğur, 1989:14; Erçin, 2002:104). Bunalım yılları dönemi içinde meydana gelen gelişmelerden beşincisi, 4'üncü Milli Eğitim Şurasında getirilen öneriyle 1962-1963 döneminde 3 yıla çıkarılan Eğitim Enstitülerinin, 1978-1979'den itibaren sayılarının 18'den 10'a düşürülerek, öte yandan 4 yıla çıkarılarak, Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürülmesi olmuştur. Takip eden yıllar içinde bu okullar, 1982'de çıkarılan 'Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında KHK' ile yeni açılan üniversitelere eğitim fakültesi olarak bağlanmışlardır. Ayrıca, daha önce yabancı dil öğretmeni ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunabilmek için, 1975-1976 döneminde MEB'e bağlı olarak açılan, ancak mezunlarına öğretmenlik yapma yetkisi verilmeyen 2 yıllık Yabancı Diller Yüksek Okulları ise, yeni eğitim fakülteleri içindeki yabancı dil bölümleriyle birleştirilmişlerdir (Demircan,1988:104-105; Kavcar, 1982). Bu gelişmeler olmakla birlikte, 1980'e kadar orta öğretimdeki yabancı dil eğitimi, büyük oranda Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bu gelişmeler neticesinde MEB, öğretmen yetiştirme görevini üniversitelere devretmiştir.

Kıbrıs Barış Harekâtı, petrol krizi, sol-sağ çatışması, anarşi, ekonomik krizlerle birlikte oldukça sancılı geçen 1970'li yıllardan sonra 12.9.1980 sabahı TSK yönetime el koymuş ve Türkiye'de yeni bir dönem başlamıştır. Yeni dönemle birlikte siyasi partiler kapatılmış, liderleri gözlem altına alınmış, bazıları idamla sonuçlanan ve binlerce insanın mahkemelerde yargılandığı bir süreç başlamıştır. 1980'den itibaren Türkiye, ekonomik manada da ciddi yapısal değişiklikler geçirmeye başlamış ve oluşturulmaya çalışılan serbest piyasa ekonomisi, doğal olarak üst yapıdaki eğitim sistemini ve uzun vadede ve doğrudan ve büyük oranda dolaylı olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkilemiştir. 12 Eylül sonrasında, aslında daha önceden serbest piyasa ekonomisi oluşturmaya dönük olarak 24.1.1980'de kabul edilen İktisadi İstikrar Tedbirler, aynen uygulanmaya devam edilmiştir. Zaten, bu kararların mimarlarından biri olan Özal, 1983'ten itibaren iktidara gelmiş ve yapısal değişim kesintisiz uygulamaya devam edilmiştir. Bu nedenle 1980-1990 dönemi Türkiye için bir nevi yeniden

yapılanma dönemi olarak tarihe geçmiştir. Bu dönem içinde izlenen özellikle, ekonominin dışa açılması, tam manasıyla serbest piyasa ekonomisine geçilmesi, dünya ekonomisi ile bütünleşme politikaları, diğer sosyal politika alanları üzerinde olduğu gibi, eğitim alanı üzerinde de ciddi etkiler doğurmuştur. 1980-1990 döneminde ön plana çıkan, serbest piyasa ekonomisine, serbest rekabete, dışa açılmaya dayalı yeni bir ekonomik sisteme geçiş çabaları, bu kapsamda bölgesel bütünleşme ve işbirliği hareketleri içinde yer alma girişimleri, küreselleşmenin ülke üzerinde daha belirgin görülmeye başlanan etkileri, dışa açılmayla birlikte uluslararası finans kurumlarının ekonomiye ve siyasete daha da açıktan müdahale etmeye başlamaları, GATT görüşmelerinin sonuçlarının uygulamaya konulması, devletin ekonomiden elini çekmesi gerektiği görüşüne dayanan özelleştirmeler, sosyal devletin yavaş yavaş ortadan kalkması ve küçülmesi eğilimleri, zenginlerin daha değerli ve sevilmesi gereken insanlar oldukları, herkesin işini bilmesi gerektiği gibi görüşler, girişimcilik adına aşırı makyavelist, fırsatçı ve faydacı bireyciliğin ön plana çıkarılması gibi değişimlerden eğitim de kendi payını almıştır. Liberal anlayışa göre yeniden düzenlenmeye çalışılan altyapıdaki ekonomide meydana gelen değişiklikler, doğal olarak üstyapı kurumlarından olan eğitim sistemini ve doğrudan veya dolaylı olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkilemiştir. Ekonominin iç ve küresel rekabetin kendi kural ve mekanizmalarına, serbest piyasa ekonomisinin güçlerine teslim edilmesi, eğitim alanının da bu güçler ve mekanizmalar tarafından daha fazla belirlenmeye başlanmasına neden olmuştur. Aslında eğitim politikaları zaten uzun zamandır istihdam politikaları, kalkınma hedefleri, insan gücü yetiştirme hedefleri ile birlikte düşünüle gelmiş ve ekonomi ile eğitim kurumları arasında işbirliği yapılması her zaman istene gelmiş olmakla birlikte, bu yeni dönemde, ekonominin yeniden yapılanmasında idari kararlar yerine büyük ölçüde piyasa güçlerinin ve uluslar arası sermeye güç ve hareketlerinin ikame edilmesinde olduğu gibi eğitim alanında da, bahsi geçen bu güçler daha belirgin rol oynamaya başlamışlardır. Gerek genel eğitim, gerekse bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimi bağlamında meydana gelen değişimleri anlamak adına, bu dönemde ülkenin dışa açılması kapsamında yaşanan değişimlerin doğru yorumlanması gerekir, zira ekonomi ve kaçınılmaz olarak hayatın diğer alanları dışa açılırken gerçekte olan şey, kapıların sadece yabancı sermayeye değil aynı zamanda, kültürel etkilere, vb. açılması olmuştur. Bu dönem itibarıyla örneğin, Türk işgücünün Topluluk içinde serbest dolaşım hakkı olmadığı ve bilakis Türk vatandaşlarının giderek daha fazla vize uygulamalarıyla karşı karşıya bırakıldığı düşünüldüğünde, dışa açılma sonunda akış yönünün büyük oranda Türkiye'den içeri olduğunu özellikle belirtmek gerekir. Bu yeniden yapılanma döneminde ekonomide meydana gelen değişimlerin, eğitim ve dolayısıyla yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında olması gereken değişiklikleri tam manasıyla yarattığını söylemek güçtür; zira gerçek üretim artışının sağlandığı, ayakları yere basan, sağlam, üreten bir ekonominin yaratılmış olduğunu söylemek mümkün değildir.

Kaldı ki, paradan para kazanmanın, hayali ihracatın, banka hortumlamaların, rüşvet çarklarının, devletin bankalarından kredi alarak yine devletin iktisadi kuruluşlarının alındığı özelleştirmelerin, kolaydan para kazanma anlayışının, yüksek oranda ithalata dayalı üretim ve ihracatın hâkim olduğu bir ekonominin, gerçek manada bir dönüşüm yaşamış olduğunu söylemek zordur. Mantıken, dışa açık, serbest piyasa mantığının hâkim olduğu ve böyle bir mantığın yarattığı ekonomik altyapının oluşturduğu eğitim sisteminin, bilgi, beceri, yenilik ve teknoloji üreten bir eğitim sistemi ve dolayısıyla böylesi bir dışa açıklığın gerektirdiği iyi bir yabancı dil eğitimi ve öğretimi yaratması gerekirken, sonuç böyle olmamıştır; zira dışa açılırken, Türk vatandaşı dışa açılmamış, yabancı sermaye ve yabancı kültürler yurt içine girmiştir; böyle bir ortamda ise gerçek manada ve anlamlı bir yabancı dil bilme ihtiyacının bir süre daha doğmamış olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim takip eden yıllarda Türk ekonomisinin daha güçlü hale gelmesiyle birlikte, gerçek manada dışa açılma başlamış, Türk yatırımcısı yabancı ülkelerde yatırım yapmaya başlamış ve daha gerçekçi bir yabancı dil bilme ihtiyacı doğmuştur. Ancak Türk sermayesinin dışa açılmaya başladığı dönemde yöneldiği ülkeler daha çok, ucuz işçiliğin olduğu ülkeler olduğu için, ihtiyacı duyulan yabancı dil, ya bu ülkelerin dilleri, ya da en pratik şekliyle İngilizce olmuştur. Bu noktada belirtilmesi gereken diğer bir husus ise, yine 1980 sonrasında başlayan dışa açılma politikalarının bazı alanlarda, yabancı dil eğitim ve öğretimini de önemli şekilde etkileyecek şekilde, olumlu manada etkiler de yaratmış olduğudur. Bu alanlardan en önemlisi Turizm alanıdır. Özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren başlayan turizm gelirlerindeki artış ve turizm hamlesi ve bu karlı sektörün yarattığı yabancı dil bilme ihtiyacı, dışa açılmanın bu erken dönemlerinde yabancı dil eğitimi ve öğretimi bağlamında gerçek manada olumlu etkiler yaratan önemli gelişmelerden birisi olmuştur.

1980'lerden itibaren daha yoğun olarak yaşanmaya başlanan ülkenin dışa açılması süreci, çıkarılan teşvik kanunları, tanınan muafiyetler ve ülkenin tekrar güvenli bir hale gelmesiyle birlikte turizm alanında da etkilerini göstermeye başlamıştır. Türkiye'de turizm sektöründe, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte çeşitli adımlar atılmış ve ekonomi politikalarının uzun bir perspektifle oluşturulmaya başlandığı ve Turizm ve Tanıtma Bakanlığının kurulduğu 1963 sonrası yıllarda bir takım ilerlemeler sağlanmış olmakla birlikte, bu sektörün ciddi bir gelir kalemi olması ancak 1980'ler sonrasında mümkün olabilmiş ve ancak bu dönemden itibaren Türkiye'ye yönelik turizm talebi, dünya ortalamasının üzerine çıkmaya başlamıştır; zira 1980'den sonra turizm sektörüne önem verilmiş, yatırımlar hızla artmış ve böylelikle 1980'li yıllardan sonra yabancı turist sayılarında, turizm gelirlerinde ve turist başına yapılan harcamalarda ciddi artışlar meydana gelmiştir (Ağaoğlu, 1994:15; Kozak, 1995:88; Turizm Bakanlığı, 1998:57; Toprak, 2001:57). Nitekim turizmin hükümet

programlarında yer almaya başladığı ve bir hizmet sektörü olarak kalkınma planlarında yer almaya başladığı Planlı kalkınma döneminin başlaması sonrasında küçük oranlarda artmış olmakla birlikte, 1984'e kadar % 1'den düşük olan dış turizmin ulusal gelir içindeki payı, bu yıldan itibaren önemli ölçüde artmış ve 2001'e gelindiğinde % 6'yı bulmuştur. Benzer şekilde 1984'e kadar % 10'dan düşük olan dış turizmin ihracat gelirleri içindeki payı, bu yıldan itibaren önemli ölçüde artmış ve 2000'li yıllara gelindiğinde % 30'lara yaklaşmıştır. 1980'de Türkiye'ye gelen turist sayısı 1.288.060 kişi iken, 1995 Temmuzunda ayda bir milyon turist barajı aşılmış ve nihayet toplam gelen turist sayısı 2000'e gelindiğinde 10 milyon kişiyi geçmiştir. 1997'ye gelindiğinde Türkiye, Avrupa'da en çok ziyaret edilen 20 ülke sıralamasında, 9 milyon kişi ve % 2,5'luk pazar payıyla 14'üncü, turizm gelirleri açısından % 3,2'lik pazar payı ile 9'uncu olmuş, Dünyada en çok ziyaret edilen 40 ülke sıralamasında ise 19'uncu ve yine turizm gelirleri açısından 16'ncı olmuştur (Yarcan, 1996:17; Çelik, 1991:15; Demirtaş, 2000:4; Tavmergen, 1998:33). Etkileri 1980'lerin ortalarından itibaren görülmeye başlanan turizm hamlesi, özellikle çevresel ve ekolojik olumsuz etkileri bir tarafa bırakılacak olursa, istihdam yaratarak işsizliği azaltması, önemli bir döviz kaynağı olarak ödemeler dengesi sorunlarının çözümüne ve dış açıkların giderilmesine katkı sağlaması, bölgesel ve ulusal kalkınmaya önemli katkılar sağlaması gibi etkiler yanında, dolaylı yollarla da olsa yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından da etkiler doğurmuştur. Turizm sektörünün giderek gelişmesi ilk olarak, bu sektörde istihdam edilecek olanların yabancı dil, hatta birkaç yabancı dil bilmelerini zorunlu kılmaya başlamış, diğer bir ifadeyle yabancı dil bilen elemana olan talebi artırmıştır. Böyle bir talep ise, gerek eğitim sistemindeki devlet okulları, gerekse özel yabancı dil kursları üzerinde bir baskı yaratmıştır. Nitekim önceleri turizmi daha çok ekonomik boyutuyla ele alan ve turizm politikalarında özellikle nitelikli işgücü oluşumunda turizm eğitimi, hizmet kalitesinin yükseltilmesi ve turizm planlaması gibi konulara gereken önemi göstermeyen anlayıştan vazgeçilmiş, turizmin diğer boyutları da ele alınmaya başlamış ve bu kapsamda bu dönemden itibaren daha fazla sayıda Turizm Meslek Lisesi veya benzeri okullar açılmaya başlanmış, ayrıca bu okullarda öğretilen diller de, turistlerin yoğun olarak geldikleri, örneğin Rusya gibi ülkelere göre yeniden belirlenmiştir. 2002'ye gelindiğinde Anadolu Turizm ve Otelcilik Meslek Liselerinin sayısı 302'ye ulaşmıştır. Turizm alanındaki gelişmeler ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi ilişkisi bakımından bahsedilmesi gereken ikinci husus, ülkeye gelen yabancı turistlerin toplum üzerinde yarattığı etkilerdir. Özellikle 1980'lerden itibaren daha yoğun yaşanmaya başlanan turizm sayesinde insanlar, yabancı kültürleri, yabancı dilleri tanıma fırsatı elde etmiş, bu kültür ve dillere karşı bir farkındalık geliştirmiştir. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminde, yabancı dillere karşı olumlu bir tutum geliştirmenin önemi düşünüldüğünde, bu dönemden itibaren yaşanmaya başlanan turizm hareketliliğinin Türk insanın yabancı dillere karşı olumlu bir tutum geliştirmesine katkıda

bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Hatta bu olumlu tutum, bazıları ekonomik kaygılarla ve 'hayatını kurtarmak' gibi gerekçelerle yapılmış olsa da, sayıları giderek artan yabancı ülkelerden gelenlerle evlenmelere kadar giden sonuçlar doğurmuştur. Bugün gelinen noktada turizm faaliyeti, bir adım daha öteye giderek yabancıların Türkiye'ye yerleşmesi boyutu da kazanmıştır. Özellikle yabancıların Türkiye'de mülk edinebilmelerine imkân veren yasal değişikliklerin yapılması sonrasında ülkenin belirli bölgelerinde, yabancıların yaşadıkları ve hatta dini vecibelerini yerine getirmeleri için kiliseleri bile kurulmuş olan bölgeler oluşmaya başlamıştır. Turizmde yaşanan gelişmeler, radyo-TV yayınlarında da etkisini göstermiş ve Türkiye'nin tanıtımına yönelik olarak kurulan ve 20'den fazla dilde yayın yapan Türkiye'nin Sesi radyosuna ilaveten 1990'larda, İngilizce, Almanca, Fransızca ve Yunanca dillerinde yayın yapan Turizm Radyosu kurulmuştur. 1980'lerin ortalarından itibaren artan turizm faaliyeti, sadece yabancıların Türkiye'ye gelmesi şeklinde gelişmemiş, ayrıca Türk vatandaşları da gerek iş, gerekse gezmek maksadıyla giderek artan bir oranda yurt dışına çıkmaya başlamışlardır; yani ülkenin dışa açılması süreci, Türk vatandaşlarının yurt dışına çıkışına da olumlu bir etki yapmıştır. Bu gelişmenin de, yabancı dil bilmenin önemini yerinde görmek, diğer kültür ve dilleri tanımak ve bunlara karşı olumlu bir tutum geliştirmek gibi, yabancı dil eğitimi bakımından sonuçları olmuştur..

1980 ve sonrası dönemde, gerek doğrudan gerekse dolaylı yollarla genel olarak eğitim ve bu kapsamda doğal olarak yabancı dil eğitimi ve öğretimini etkileyen ve bu nedenle bahsedilmesi gereken hususlardan birisi de, 1960'lı yıllarda başlayan içgöçlerden daha farklı özellikler taşıyan ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi bağlamında daha belirgin sonuçlar doğuran iç göçlerdir. Temelde sosyal bir hareket olan ve ülkenin demografik yapısını değiştiren göçler, eski toplumsal ilişkileri, tabakaları değişmeye zorlamış, ekonomik, siyasal ve sosyal ilişkilere yeni anlamlar yüklemiş, yeniden şekillendirmiş, velhasıl hayatın her yönünü etkileyen temel bir değişim aracı olmuştur. Eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimi de bu değişim ve yeniden şekillenmeden doğrudan veya dolaylı yollarla ve kısa veya uzun vadede nasibini almıştır. 1960'lardan itibaren daha yoğun yaşanmaya başlanan ve 1980'lerin ortalarına gelindiğine, Türkiye'deki kent ve köy nüfus oranlarının tamamıyla yer değiştirmesine neden olan göçler, daha iyi eğitim, sağlık olanakları gibi 'çekici' etmenler de etkili olmakla birlikte, büyük oranda işsizlik gibi ekonomik mahiyette 'itici' nedenlerle gerçekleşmiş, haberleşme ve ulaşım alanındaki gelişmeler gibi 'iletici' etmenler bu süreci hızlandırmış, göçler sadece büyük kentlere değil, ilçelere, yakın kentlere yönelmiştir. 1980'lerden itibaren yaşanmaya başlanan göçler için de aynı etmenler geçerli olmakla birlikte, bu etmenlere yenileri de eklemiştir. 1980 askeri müdahalesi sonrası kentlerin anarşiden arındırılması, daha yaşanılır, güvenli yerler haline gelmesi, sağlanan huzur ortamı ve izlenmeye başlanan liberal ekonomi

politikaları sayesinde canlanmaya başlayan ekonominin ve sanayileşerek büyüme hedefi kapsamında KOBİ'lerin açılmaya başlanmasıyla artan üretim kapasitesinin yeni iş gücü talep etmesi, radyo ve TV yayıncılığı ve iletişim alanında yaşanan önemli gelişmelerin insanları ülkedeki ve dünyadaki gelişmelerden ve imkânlardan haberdar etmesi, bu araçlarla insanlara sunulmaya başlanan renkli ve kolay hayatın, ışığın ateş böceğini çekmesi gibi insanları şehirlere çekmesi ve bu gelişmeye koşut yaşanan ulaşımdaki gelişmelerin ülke içindeki fiziki hareketliliği artırması ve nihayet doğu ve güneydoğuda başlayan güvenlik sorununun insanları daha güvenli buldukları kentlere itmesi gibi nedenlerle yoğun bir göç dalgası daha yaşanmaya başlanmıştır (Geray, 1999:92; Sezal, 1993:35-36; Peker, 1999:295; Uslu ve Cassino, 1999:19-20). Aslında iç göç, 1950'lerden itibaren aralıksız yaşanan ve Türkiye'nin kangren olmuş sorunlarından birisi ola gelmiş olmakla birlikte, 1980'lerin ortalarından itibaren yaşanmaya başlanan göç, özellikle genel olarak eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitim ve öğretimi bağlamında doğurduğu sonuçlar itibarıyla ayrıca bahsedilmeye değerdir. 1980'lere kadar gerçekleşen iç göçler sadece büyük kentlere gerçekleşmemiş, yakın ilçelere ve şehirlere de göç yaşanmıştır; ancak bu küçük şehirler artık göçleri kaldıramaz hale geldikçe ve doydukça, göçler Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyük kentlere yönelmiştir. Ayrıca, ilk adımda yakın yerlere göç eden insanlar, ikinci adımda bir üst aşama sayılan daha büyük kentlere göç etmeye başlamışlardır; diğer bir ifadeyle 1960-1980 dönemi bir ara dönem olmuştur. Göçlerin, dış dünyaya daha açık, eğitim manasında daha fazla şeyler vaat eden daha büyük kentlere yönelmesi, aynı zamanda beklentilerin de değiştiği anlamına gelmiştir. 1950'lerden itibaren kırsal alanlardan kentlere veya yakındaki diğer bölgelere yaşanan göçler büyük oranda maddi refah düzeyini yükseltmek amacıyla yapılmışken, bu dönemde yaşanan göçler, daha iyi eğitim olanakları, daha medeni bir yaşam gibi 'çekici' nedenlerle yapılmaya başlanmıştır; yani eğitim sisteminden beklentiler yükselmiştir. Büyük kentlere göç edenler içinde alt gelir gruplarından gelen ve daha çok ekonomik nedenlerle göç edenler yanında ayrıca, daha önce küçük veya orta boy kentlere göç etmiş, diğer bir ifadeyle köyden ve köylülükten iyi kötü bir kopmanın yaşandığı ara dönemi geçirerek belirli bir ekonomik seviyeye ulaşmış veya zaten bu seviyede olan, diğer bir ifadeyle orta ve üst gelir grubundaki insanlar da yer almıştır ve eğitim sisteminden talepleri daha yüksek olanlar bu kesimden olan insanlar olmuştur. Özellikle alt gelir grubundan büyük kentlere göç edenler ise, daha üst gelir grubundan olanlar kadar eğitim sisteminden talepkar olmamışlar, olamamışlardır; zira toplumun bu kesiminden göç edenler, zaten öncelikli olarak eğitim nedenli değil, büyük oranda iş bulma veya akrabaların daha önce göç etmiş olması ve hemşericilik nedeniyle göç etmişlerdir (İlkkaracan & İlkkaracan, 1998:310); doğal olarak bu göçlerin bir kısmı genel eğitim manasında kısmen talep yaratmış, yabacı dil manasında ise pek talep yaratmamışlardır. Dolayısıyla bu insanların yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında bir talep baskısı

yaratamadıklarını ve hatta çocuklarının eğitimlerini bitirip bir an önce para kazanmaya başlamalarının önünde engel olarak duran yabancı dil dersinden kalma ihtimalimden dolayı, yabancı dil derslerini 'olmasa da olur' türünden dersler olarak gördüklerini söylemek yanlış olmayacaktır. 1980'lerden itibaren yaşanan iç göçlerin, bir taraftan yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında toplumun belirli bir kesiminden gelen talep baskısı yaratırken, öte yandan da yine yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında özellikle yukarıda bahsedilen alt gelir grubundan olan göç edenler açısından bir talep yaratmamasının diğer bir nedeni ise, hızlı göç nedeniyle yaşanan çarpık ve kontrolsüz kentleşme, daha doğrusu kentleşememe ve kentlileşememedir. 'Kentleşmiş' nüfustan farklı olarak 'kentlileşmiş' nüfusun yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından taleplerinin daha yüksek olması daha muhtemeldir. İnsanların fiziki manada kentlere göç etmeleri, bu insanların köylülükten kurtulduğu, kentli bir zihniyete ve bu zihniyete koşut davranış, tavır ve tutumları kazandığı, kentlileştiği manasına gelmemektedir; zira "toplumsal bir dönüşüm" (Sencer, 1979: 261, 292) manasına gelen kentlileşme, fiziki manada kentli olmanın ve kentlerde "nüfus yığılması" (DPT, 2001b:37) anlamına gelen demografik kentleşmenin ötesinde bir anlam ifade etmektedir. Göç edenler fiziki ve ekonomik manada daha hızlı kentlileşebilirlerken, daha iyi bir eğitim ve yabancı dil eğitimi manasında talep yaratması daha muhtemel 'sosyal ve kültürel kentlileşmeye' ise daha geç bir zamanda ulaşabilmekte, hatta böyle bir kentlileşmeye karşı direnebilmektedirler. Bu çarpık kentleşme ve kentlileşememe, gerek büyük kentlere gelenler bakımından, gerekse bu kentlerdeki mevcut eğitim sistemi üzerinde, yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından da anlamlı olan çeşitli etkiler yaratmıştır. Bahsedilmesi gereken ilk husus, kentleşmenin sanayileşmeyi takip etmesi gerekirken bunun tersinin olması sonucu henüz tam anlamıyla oturmamış kapitalist düzen ve sanayinin düzenli ve sürekli bir istihdam sağlayamaması nedeniyle, göç edenlerin büyük kentlere geldikten sonra dahi, eski üretim ilişkileri içinde devinmeleri, kentlerde yaşayıp, kentli işler yapamamaları ve ikincil ekonomik sektörlerde çalışmaya devam etmeleri, gerek kentsel alanlara gelen nüfusu barındıracak konut yapılmaması, gerekse gelenlerin kısıtlı imkânlarından dolayı varoşlarda, kentlileşmeden önceki ara dönemde göç edenlerin kentle bütünleşmelerini sağlayan "ara kurumlar" (Görmez, 1997:16) olarak değerlendirilen gecekondularda yaşamaya devam etmeleri, kent kültürünü alamamaları, kimlik bunalımı ve "kültür boşluğu" (Sencer, 1979: 261, 292) yaşamaları, hatta kent kültürüne karşı tepki geliştirmeye başlamış olmalarıdır. Kentlileşememiş bu insanların, henüz kimlik bunalımı yaşarlarken, yabancı dil eğitimi manasında bir talep yaratmaları pek beklenemeyeceği gibi, bu insanların yabancı dil eğitimine karşı olumlu olmayan bir tavır geliştirmiş olabileceklerini söylemek, yanlış olmasa gerektir. Fiziki manada kentli olmanın ötesinde kentlileşmek için bazen birkaç neslin geçmesi gerektiği düşünüldüğünde, 1960'lerden itibaren diğer kentlerle birlikte büyük kentlere gelen insanlar henüz yeni yeni

kentlileşirken, 1980'lerdeki göçler ise yeni kentli fakat kentlileşememiş nüfusu kentlere eklemiştir; diğer bir ifadeyle yaşanan göçün hızı kentlerin gelen insanları hazmetme ve kentlileştirme hızından daha yüksek gerçekleşmiştir. Öte yandan, ekonomik, sosyal ve eğitim alanında ülkede yaşanan gelişmelerle birlikte, gerek zaten kentli olanlar, gerekse 1960'lardan itibaren kentlere göç edip, ara dönemi de geçirip kentlileşen, diğer bir ifadeyle ekonomik ve sosyal tabaka itibarıyla bir üst seviyeye çıkan ve 'köylü veya köylü kafalı burjuvazi' olmanın ötesinde kentli bir burjuvazi sınıfı oluşturmaya başlayan insanlar, eğitime daha fazla yatırım yapmaya (DPT, 2001b: 8), daha iyi bir eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi talep etmeye başlamışlardır; başka bir ifadeyle 1960'lardan itibaren yaşanan göçler etkilerini daha fazla göstermeye başlamış ve 1980'li yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte daha fazla insan, yabancı dil eğitimi ve öğretimi talep etmeye başlamıştır. 1960'lı yıllarda yaşanan göçlerle kıyaslandığında, 1980'lerden itibaren yaşanan göçlerin, dikey hareketlilik yaratma potansiyelinin daha yüksek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır; zira feodalizmden kapitalizme ve liberalizme geçişte görülen sınıfsal oluşumlar, üretim araçlarının mülkiyet hareketleri, sermaye birikimi veya benzeri değişimler batı toplumlarında yaşandığı gibi yaşanmamış, dolayısıyla 1960'lı yıllarda köylerinden çıkanlar ilk önce yatay bir hareketlilik geçirmişler ve bu insanların bir kısmı ancak 1980'lerden itibaren dikey hareketlilik yaşamaya, sadece yaşadıkları yerleri değil, değerlerini, kültürel özelliklerini, yaşam koşularını, taleplerini, tutumlarını ve eğitim sisteminden beklenti ve taleplerini de değiştirmeye başlamışlardır. Dikey hareketlilik, eğitim ile ilgili beklenti ve talep değişikliklerinin önemli bir aracı olduğu gibi, eğitim de dikey hareketliliğin gerçekleşmesinde en önemli vasıtalardan birisidir ve dikey hareketlilik sonrasında, daha fazla kişinin yabancı dil eğitimi ve öğretimi talep etmeye başlaması muhtemeldir. Bütün bu söylenenlerin yanında, kentlerdeki hızlı nüfus artışının, çarpık kentleşme öte yandan kentlileşememenin, farklı şekillerde de mevcut eğitim sistemini ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimini olumsuz yönde etkilediğini de ayrıca not etmek gerekir; zira artan öğrenci nüfusunun okullara akın etmesi sonrasında, öğrenci başına düşen öğretmen sayısı azalmış, sınıflar kalabalıklaşmış, öğretimin kalitesi düşmüş, öğretmeni tayin edilemeyen yeni okullar açılmış ve bu durum genel olarak öğretim ve daha özelde yabancı dil öğretimini, göç öncesi durumdaki şartlarla iyi kötü yapılabiliyor olsa da artık yapılamaz hale getirmiştir. Bu durumun diğer bir sonucu ise, daha önce bu okullarda okuyan orta ve üst gelir grubunun çocuklarının, dolan bu sınıflardan uzaklaşıp daha iyi eğitim ve yabancı dil eğitimi veren üst grupta okullar açılması yönünde talep yaratması olmuştur. Nitekim özellikle 1980'lerden itibaren eğitim alanının daha fazla özel sektöre açılması, tanınan muafiyetler, teşvikler, devlet yardımlarıyla bu alanın karlı bir hizmet sektörü haline gelmesiyle birlikte, bu talebi karşılamak amacıyla kaliteli bir eğitim ve yabancı dil eğitimi verme iddiasında olan, ancak aynı zamanda öğrencileri müşteri olarak gören okullar açılmaya

başlanmıştır; yani eğitim alanında da liberal politikalar izlenmeye başlanmış, eğitim sistemi daha fazla sosyal talebin veya daha doğru bir ifadeyle eğitim piyasasının taleplerine tabi kılınmaya başlamıştır. Bu talep içinde yabancı dil eğitimi de giderek daha fazla yer etmeye başlamıştır. Doğal olarak bu okullar, diğer ders öğretmenlerinde olduğu gibi yabancı dil öğretmenlerini de mevcut sistemden çekmişler ve zaten sorunlu olan devlet okullarındaki yabancı dil eğitimi daha da sorunlu hale gelmiştir. Göçler sonrasında kalitesini yitirmeye başlayan okullardan uzaklaşıp daha iyi okullara gitme, diğer bir ifadeyle daha iyi bir eğitim talebinin yarattığı diğer bir sonuç ise, diğer dersler yanında yabancı dil eğitiminin de verildiği özel dershane ve kurslar sektörünün yaratılmaya başlanması olmuştur. Mevcut sistemi takviye etmek amacıyla kurulan bu özel dershane ve kurslar zaman içinde olmazsa olmaz, neredeyse alternatif bir eğitim sistemi haline gelmişlerdir.

1980'li yılların hemen başında eğitim alanına dair meydana gelen iki önemli gelişme 10 ve 11'inci Milli Eğitim Şuralarının toplanması olmuştur. 23-26 Haziran 1981'de toplanan 10'uncu Milli Eğitim Şurasının gündem maddeleri arasında yabancı dil eğitimi ve öğretimi olmamasına rağmen bu Şurada alınan, Temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması gibi Kararların yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkileyen Kararlar olduğu açıktır; zira böylece eğitim sistemine daha erken giren öğrenciler, yabancı dil derslerini daha erken yaşlardan itibaren almaya başlamış olacaklardır. Bundan bir sene sonra ise, 8-11 Haziran 1982'de 11'inci Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Bu Şuranın da gündem maddeleri arasında yabancı dil eğitimi ve öğretimi olmamasına rağmen, bu konuya değinen kararlar da alınmıştır. Örneğin, Şuranın alt gündem maddelerinden birisi olan öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve önerileri kapsamında, "yabancı dille öğretim yapan okulların öğretmenlerinin kendi üniversitelerimizde yetiştirilmesine ağırlık verilme[si]; ayrıca bu öğretmenlerin ve diğer yabancı dil öğretmenlerinin dış ülkelerde kendi alanlarında yeterliklerini artırıcı imkânlar sağlanma[sı]" gerektiği; diğer bir alt gündem maddesi olan öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi kapsamında, "hizmet içi eğitimin bir parçası olarak öğretmen ve uzmanlara batı dillerinden birini öğrenebilmesi için Devlet Memurları Yabancı Diller Merkezinde daha fazla kontenjan" ayrılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, "Şura," http://ttkb.meb.gov.tr/). Şurada, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin açık ifadelerle ortaya konmuş başka bir karar veya öneri olmamakla birlikte, öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar gibi konularda alınan kararlar, getirilen öneriler ve önerilen modellerin, yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerinde de etkileri olduğu açıktır. Örneğin öğretmen yetiştirme programında içerik kategorilerin düzenine, yine öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan derslerin oranlarına ilişkin getirilen önerilerin, yabancı dil öğretmenleri

üzerinden, yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkileyecek kararlar olduğu muhakkaktır. 1980'lerin ilk yılları ayrıca, yabancı dil eğitimi ile ilgili önemli yasal düzenlemelerin yapıldığı yıllar olmuşlardır. Bu kapsamda bahsedilmesi gereken ilk gelişme, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun 4.11.1981 tarihinde kabul edilmesi olmuştur. Yükseköğretimle ilgili amaç ve ilkeleri belirleyen Kanununda, yabancı dil eğitimi ve öğretimi politikalarının hedeflerinin ne olduğuna ışık tutacak ifadeler mevcuttur. Kanunda yüksek öğretimin amacı olarak belirtilen, öğrencileri "hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip" bireyler haline getirmek, "yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak" suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak gibi hedeflerin, mutlaka olmasa da yabancı dil bilgisi gerektirdiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Nitekim Kanun 5'inci maddesine göre yükseköğretim kurumlarında yabancı dil, zorunlu derslerdendir ve en az iki yarıyıl uygulanmak durumundadır. Eğitim-öğretimini kısmen veya tamamen bir yabancı dilden yapan yükseköğretim kurumları için ise Kanun, bir yabancı dil yeterlilik sınavı yapılmasını, başarısız öğrenciler için, esasları YÖK'çe tespit edilecek, bir yıla kadar süreli, bir yabancı dil hazırlık öğrenimi verilmesini öngörmüştür. 2547 sayılı Kanunda ayrıca, akademik yükselme için gereken yabancı dil bilgisine ilişkin olarak, yardımcı doçentlik için diğer şartlara ek olarak, "fakülte, enstitü veya yüksekokul yönetim kurullarınca, biri o dilin öğretim üyesi olmak üzere seçilecek üç kişilik bir jüri tarafından; sınava girenin kendi bilim alanında Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye 150-200 kelimelik bir çeviriyi kapsayan yabancı dil sınavı" yapılması, doçent olmak için ise, Üniversitelerarası Kurulca merkezi sistemle hazırlanacak bir yabancı dil imtihanı yapılması, "yapılacak yabancı dil sınavının adayın bilim dalı ile ilgili olması şartı[nın] aranma[ması]" öte yandan "bilim alanı bir yabancı dille ilgili olanlar[ın] bu sınavı başka bir yabancı dilde" vermeleri öngörülmüştür. Böylece akademik yükselmeler belirli bir düzeyde yabancı dil bilme şartına bağlanmıştır. Dünya literatürünün takip eden bir üniversite öğretim üyesi olmanın gerektirdiği, kendi bilim dalında en azından bir yabancı dili bilme şartının sağlanması, fakültelerin kendilerince aranması gereken bu şartın aranmaması veya özen gösterilmemesinin önüne geçilmesi gerektiği gerçeklerinden hareketle, Üniversitelerarası Kurulca merkezi sistemle hazırlanacak bir yabancı dil imtihanı yapılması hükmüne dayanarak, 1989'da kabul edilen 'Kamu Personelinin Yabancı Dil Bilgisi Seviyesinin Tespitine Dair Esaslar' (RG, 1989:20280) ve 375 sayılı KHK gereğince yapılmaya başlanan KPDS sınavı, daha sonra ise, 4.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Kanunun 24'üncü maddesine değişiklik getiren 4584 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun Bir Maddesinin Değiştirilmesi İle Bu Kanuna Geçici Maddeler Eklenmesine Dair Kanunun 1'inci maddesine dayanarak 2000 yılından itibaren sosyal, fen, sağlık gibi akademisyenlerin kendi

alanlarında yapılmaya başlanan ÜDS sınavı, akademik yükselmede esas alınmaya başlanmıştır. Halisane amaçlarla başlatılmış olsa bile KPDS ve daha sonra geliştirilen ÜDS sınavlarının, yabancı dil bilgisine yönelik kapsamlı veriler sunmak yerine, gramer bilgisini ölçmeye yönelik olması, yine yabancı dil eğitimi, dil öğrenme ve öğretmeye yönelik olmaktan ziyade, büyük oranda test çözmeye ve çözdürmeye yönelik gelişmeye başlamış olması, birçok akademik çalışma yapan insanın, yükselememesi, sınavları geçseler bile yabancı dil bilmiyor, konuşamıyor hale gelmelerine, yabancı dil bilgisi düzeylerinin tam anlamıyla ortaya konamamasına yol açmıştır. 1980'li yılların başlarında yapılan yasal düzenlemeler kapsamında bahsedilmesi gereken ikinci gelişme, 1982 Anayasasının kabulü olmuştur; zira Anayasa sadece eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak öğretilecek diller hakkında hüküm getirmekle kalmamış ayrıca, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasların kanunla düzenleneceği hükmüyle, 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretim Kanununun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Anayasa'nın 3'üncü maddesine göre devletin dili Türkçedir ve genel olarak eğitim konusunun düzenlendiği, 'Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi' başlığı altındaki 42'nci maddesine göre ise, Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamayacak ve öğretilemeyecek, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar ise, milletlerarası antlaşma hükümleri saklı kalmak üzere, kanunla düzenlenecektir (DEÜ, 1993:25-26). 1983 yılı, yabancı dil eğitimi konusunda önemli gelişmelerin olduğu bir yıl olmuştur. Bu gelişmelerden ilki, temel eğitim ile ilgili olmakla beraber, sonuçları itibarıyla yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile de ilgili olan, temel eğitime başlangıç yaşının geriye çekilmesi kararının alınması olmuştur. 16.6.1983 yılında kabul edilen 2842 sayılı kanunla, 1973'te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 7 ve 22'nci maddelerinde değişiklik yapılmış ve bir taraftan zorunlu temel eğitim, 'ilköğretim' olarak adlandırılmış, diğer taraftan da "İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğrenimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur" ifadesiyle ilköğretime başlangıç yaşı 6'ya çekilmiştir (Bolayır, 1994:206-207). Benzer şeklide, yine aynı yıl 12 Ekim tarihinde çıkarılan 2917 sayılı kanunla, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3'üncü maddesi, "mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar" şeklinde değiştirilmiştir. Böyle bir düzenleme sonuç itibarıyla, öğrencilerin bir sene önce ve daha erken bir yaşta dil öğrenmeye başlamaları sonucunu da beraberinde getirebilecekken, 2917 sayılı Kanunun, "Ortaokullar, planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt sathına yaygınlaştırıldıktan sonra, kanunla ayrıca belirleninceye kadar, ilköğretimin sadece ilkokul bölümü mecburidir" hükmünü amir geçici 9'uncu maddesi gereğince, ilköğretimin sadece ilkokul kısmı zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve zorunlu eğitime ancak 1997'de gerçek manada hayata

geçilebilmiş olması, yabancı dil eğitimi manasında sonuçların tam anlamıyla gerçekleşmesine engel olmuştur. 1983'te yabancı dil eğitimi konusunda meydana gelen ikinci önemli gelişme, bazı liselerde mevcut kollara ilaveten, 'yabancı dil kolunun' tesis edilmesi olmuştur. Bu gelişme ile birlikte, liselerin ikinci sınıflarından itibaren bu koldaki öğrenciler, haftada dokuz saat yabancı dil dersi almaya başlamışlardır (Demircan, 1988:109; TD, 1983:431-2). Aynı yıl meydana gelen diğer bir gelişme ise, 1982 Anayasasının, "eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir" hükmünü amir 42'nci maddesi gereğince, sadece yabancı dil eğitimi konusunu ele alan ve resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenleyen 2923 sayılı 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretim Kanunu'nun 14.10.1983 tarihinde kabul edilmesi olmuştur. Türkiye'deki yabancı dil öğretiminin temellerini atan 2923 sayılı Kanun, Türk vatandaşların ana dillerinin, Türkçeden başka hiçbir dille okutulmamasını ve öğretilmemesini, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce Atatürk ilke ve inkılaplarını konu alan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer derslerin yabancı dille okutulmamasını, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevlerin, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılmamasını, eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin MGK'nın görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu Kararıyla (BKK) tespit edilmesini, yabancı dille eğitim yapılacak okullar, dersler ve derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esasların, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları için MEB, yükseköğretim kurumları için YÖK tarafından belirlenmesini, yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk Milli eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğunun, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında MEB, yükseköğretim kurumlarında YÖK tarafından denetlenmesini öngörmüştür (RG, 1983:18196/24). Kanunun, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, yöntem ve uygulamalarıyla, yabancı dille eğitim öğretim yapan kurumların tabi olacağı esasları kapsayan ilgili yönetmeliklerin, Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren altı ay içerisinde MEB ve YÖK'çe çıkartılacağı hükmünü amir üçüncü maddesi gereğince, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretim Kanununun kabul edilmesinden bir sene sonra 1984'te ise, bu kanunun uygulanmasına ilişkin bir yönetmelik kabul edilmiştir. Yönetmelikte yabancı dil eğitiminin amacı, "öğrencilerin takip ettikleri yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçeye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanmalarını sağlamak" şeklinde ifade edilmiştir. Yönetmeliğe göre, zorunlu olan bir yabancı dile ilaveten, ikinci bir yabancı dil seçmeli olarak alınabilecektir. Yönetmelikte, yabancı dilde eğitim yapan kurumlardaki eğitimin amacı ise,

"öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki bu türlü yayınları izleyebilme, uluslar arası toplantı ve tartışmalara da katkıda bulunabilme güç ve yeteneği kazandırmak" şeklinde ifade edilmiştir. Aynı yıl meydana gelen diğer bir gelişme ise, Anadolu Liselerinde uygulanacak yabancı dil dersi programını hazırlamak üzere kurulan Komisyonun çalışmalarını tamamlaması ve hazırlanan programın 20.7.1984 tarih ve 86 karar sayısıyla TTK tarafından kabul edilmesi olmuştur (TD, 1984:2170). Programa göre, "öğrencilerin bir yabancı dil öğrenmelerini, bu dille orta öğrenimlerini tamamlamalarını ve yüksek öğrenimlerini yurt içinde ve dışında bu dilden de faydalanarak daha verimli bir şekilde yapmalarını sağlamak, onlara milliyetçi müspet kültür ve uygar görüş kazandırmak" amacıyla kurulan Anadolu Liselerinde İngilizce dersinin amacı, "İngilizceyi normal hızda konuşulduğunda anlayabilme; anlaşılır bir şekilde İngilizce konuşabilme; İngilizce bir parçayı sesli ve sessiz okuduğunda doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce ve izlenimlerini yazıyla açık ve anlaşılır bir şekilde İngilizce ifade edebilme" ve "İngilizcenin konuşulduğu ülkelerin kültür değerlerinin farkında olma; İngilizce iletişim kurmaya istekli olma; Farklı kültür ve kültür değerlerini hoşgörü ile karşılayabilme; İngilizce öğrenimi süresince ve mezuniyetinden sonra dili öğrenmede kararlı olma" becerilerini, niteliklerini ve tutumlarını kazandırmak olarak ifade edilmiştir. Programda ayrıca, birbirini takip eden üç devre içinde gerçekleştirilmesi öngörülen İngilizce öğretiminin her devresinin kendi özel amaçlarına da yer verilmiştir (TD, 1984:2170).

Yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından da sonuçları olan gelişmeler bağlamında 1980'li yıllarda bahsedilmesi gereken diğer önemli bir husus ise, gerek mektup gerekse radyo ve TV gibi iletişim araçlarıyla uzaktan eğitim konusunda sağlanan gelişmelerdir. 1980'lerden itibaren iletişim alanında Türkiye'de yaşanan hızlı gelişmeler, doğrudan ve dolaylı yollarla genel eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkilemiştir. TV'lerin ucuzlaması ile ülkedeki TV sayısının artması, bir taraftan TRT'nin kanal sayısı artarken öte taraftan özel radyo ve TV kanallarının 1990'lardan itibaren açılmaya başlamasıyla radyo ve TV, eğitim manasında çok daha önemli araçlar haline gelmişlerdir. Aslında TV ve radyo gibi iletişim araçlarının, 'eğitme işlevi,' daha 1970'lerden itibaren hükümet programları ve kalkınma planlarında vurgulanmaya başlanmış ve o yıllarda itibaren gerek 'tamamlayıcı' ve 'eğitici,' gerekse doğrudan örgün eğitim programlarını desteklemeye yönelik ve içinde yabancı dil derslerinin de olduğu 'eğitim' programları yayınlanmaya başlanmıştır. 1980'lerden itibaren sağlanan gelişmeler, radyo ve TV kanallarının artması güzel bir gelişme olmakla birlikte, ulaşılması amaçlanan sonuçların alınması, çeşitli etmenlerce sınırlanmış ve hatta bazı olumsuz etkiler de ortaya çıkmıştır. "Radyo ve TV yayınlarının dinleyici ve izleyiciye seçme hakkı tanıyacak şekilde birden fazla kanaldan ve bütün yurt sathına yapılması[nı]" (RG, 1983:18221) öngören 2954

sayılı Türkiye Radyo ve Televizyon Kanununa uygun olarak TRT'nin kanal sayısını çoğaltmasıyla, belirli kanalların eğitime daha fazla zaman ayırması mümkün olabilmişse de, genellikle TV'leri bir eğlence aracı olarak gören insanların, eğitim programları sunan kanallara yönelme ihtimali de, kısmen azalmıştır. Özellikle 1990'ların hemen başından itibaren fiilen, Anayasanın radyo ve TV idaresi ve kamuyla ilişkili haber ajanslarını düzenleyen ve "Radyo ve TV istasyonları, ancak Devlet eli ile kurulur" hükmünü amir 133'üncü maddesinin 8.7.1993 tarih ve 3913 sayılı Kanunla değiştirilmesi ve bu değişikliğe uygun olarak 2954 sayılı Kanunun "[r]adyo ve TV yayınlarının düzenlenmesi ile yurt içine ve yurt dışına yayın yapılması, Devletin tekelindedir" hükmünü amir 4'üncü maddesinin 13.4.1994 tarihinde kabul edilen 3984 sayılı Kanunla değiştirilmesi sonrasında ise 1994'ten itibaren yasal olarak yayın yapmaya başlayan ve doğal olarak öncelikle 'kar' amacı güden özel kanalların artması ile birlikte rekabetin kızışması ise, nihayet TRT'nin de bu rekabete katılmasıyla birlikte, eğitim programlarının arka planda kalmasına, daha çok seyirci çeken, hazırlanması kolay eğlence programlarının ön plana çıkmasına, bu TV kültürü içinde sadece magazin kültürü bağımlısı olup, senede bir kere bile eline kitap almayan, bütün gününü TV karşısında geçiren insanların türemesine neden olmuştur. Halk, bir taraftan şikayet ederken öte taraftan da böyle programları talep etmiş, her iletişim aracının kendi kültürünü yarattığı gerçeğine uygun olarak, kanalların çoğalmasıyla birlikte TV de kendi kültürünü yaratmıştır. Benzer sonuçlar radyo kanalları içinde meydana gelmiş ve bir zamanlar insanların genel kültür, haber bakımlarından en önemli kaynağı olan radyo kanalları, büyük oranda müzik kutularına dönüşmüşlerdir. TV bağımlısı bir toplumun yaratıldığı bu dönem ayrıca, radyo ve TV'nin, iktidarların siyasi krizleri, skandalları, başarısızlıkları gizlemelerinin de aracı olmaya başladığı bir dönem olmuştur. Diğer bir ifadeyle, eğitim aracı olarak önemli sonuçlar vaat eden radyo ve TV, dönemin siyasi, ekonomik, eğitim anlayışına göre, bazen etkin olarak kullanılabilmiş, bazen de arzulanan sonuçları vermemiştir; zira ister bilinçli ister bilinçsiz bir şekilde yapılmış olsun, radyo, TV gibi kitle iletişim araçlarının eğitimi sadece belli formlara hapsetme, öğrenicileri kolaycılığa itme, çok şey vermeye çalışırken hiçbir şey verememe, velhasıl eğitimi yozlaştırma, ayrıca ulusal kültürün ve değerlerin aşındırılmasına yol açma ihtimalleri de mevcuttur. Nitekim sadece Türkiye'de değil, tüm dünyadaki Hollywood tekeli, CNN gibi uluslar arası kanalların yayınları aracılığıyla, haber ve bilgilerin yanında, İngilizce hâkimiyetinin, siyasi görüşlerin, ideolojilerin, kapitalist kültürün de açıktan ve büyük oranda da el altından servis edildiği açıktır. Yukarıda sayılan bütün bu olumsuzluklara rağmen, özellikle 1980'lerden itibaren radyo ve TV, uzaktan eğitim alanında önemli bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Aslında mektup gibi iletişim araçlarıyla uzaktan eğitim yapılması fikri daha 1927'den itibaren tartışılmaya başlanmış, 1933-34 yıllarında mektupla öğretim kurslarının düzenlenmesi gündeme gelmiş, 1950'de Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret

Hukuku Araştırma Enstitüsü, bankacılık sektöründe çalışanlara yönelik mektupla eğitim çalışmaları yapmış, 1950'lerde yabancı dil eğitimi alanında FONO mektupla yabancı dil eğitimi yapılmış, 1960'ta orta dereceli meslek okulu mezunlarına üniversite olanağı sağlamak amacıyla mektupla öğretim yöntemi uygulanmış, 1961'de MEB tarafından Mektupla Öğretim Merkezi kurularak öğretime başlamış, bu Merkez 1966 yılında Genel Müdürlük haline getirilerek uygulamanın örgün ve yaygın eğitim alanında yaygınlaştırılmasına çalışılmış, 1974'te Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurulmuş, takip eden yıllarda Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş, yani uzaktan eğitim konusunda çeşitli girişimler uzun yıllardır yapıla gelmiş olmakla birlikte, kapsamlı ve etkin bir uzaktan eğitim 1980'lerden itibaren, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Açıköğretim Lisesi ve Açıköğretim İlköğretim Okulu, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu gibi uygulamalarla başlamıştır. Bu uygulamalar sayesinde, diğer dersler yanında, etkinliğinin ne olduğu bir tarafa, yabancı dil dersleri de uzaktan verilmeye başlanmıştır. Bütün bu uygulamalarda radyo ve TV en önemli eğitim araçları olarak işlev görmüşlerdir. Bu uygulamaların 1980'lerden itibaren daha etkin olarak gerçekleştirilebilmesi, daha önceki uygulamalardan alınan dersler, tecrübeler yanında, ülkedeki anarşi ortamının bitmesi, TRT'nin yeniden düzenlenmesi, 31.1.1968'de kurulan TRT Ankara Televizyonuna ilaveten, 7.9.1970'de İzmir ve 30.8.1971 tarihinde de İstanbul Televizyonlarının kurulmuş olması ve böylelikle, 1970'lerin ortaları itibarıyla ülke yüzölçümünün %28'ine, nüfusun ise %55'ine ulaşan TV yayınlarının 1980 yılı itibarıyla, nüfusun %74'üne ulaşır hale gelmiş olması, ayrıca 6.10.1986 tarihinde TRT ikinci kanalının açılması ve bunu, 1.10.1989 tarihinde TV 3, 2.10. 1989 tarihinde GAP TV ve 1990'lı yıllarda ise TV 4, TRT-INT, Telegün, Avrasya TV, TBMM TV gibi diğer kanalların takip etmesi, iletişim teknolojilerinde ve 'eğitici' veya 'eğitim programları' yapımcılığında sağlanan gelişmeler sayesinde mümkün olabilmiştir (Cankaya, 1990:57; Yengin, 1994:71). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil eğitimi ve öğretimi bağlamında da özellikle 1980'lerden itibaren gelişme sağlanmış olmasının diğer bir nedeni ise, 1980 öncesinde ve 1980'lerin hemen başında gerek radyo, gerekse TV'nin, doğrudan örgün eğitim kurumlarının takviye edilmesine yönelik eğitme işlevlerinden ziyade, büyük oranda fonksiyonel eğitim aracı olarak kullanılmış olmalarıdır. 1964'te 359 sayılı Kanunla devletten tamamen bağımsız ve özerk bir yapıyı haiz olarak kurulan TRT'nin, ilk önce 20.9.1971 tarihinde Anayasanın 121'inci maddesinde, müteakiben 29.2.1972 tarih ve 1568 sayılı Kanunla TRT Kanununda yapılan değişikliklerle, yayınlarda 'tarafsızlık' ilkesi korunmakla birlikte özerkliğinin kaldırılması ve 1983'te çıkarılan 2954 sayılı Kanunla da yayınların denetiminin yine aynı Kanunla kurulan Radyo Televizyon Yüksek Kuruluna (RTYK) verilmesi ve nihayet Anayasa ve Kanunların TRT'ye milli eğitim ve kültürün geliştirilmesine yönelik görevler yüklemesi neticesinde, eğitim ve eğitici programlar daha fazla radyo ve TV'de yer almaya başlamıştır;

zira TRT yapılan bu değişikliklerle devletin kontrolüne girmiş ve Anayasa ve Kanunların kendisine verdiği görevleri, eğitim programları bağlamında, daha fazla yapmaya başlamıştır. Ancak TV ve radyo gibi büyük kitlelere ulaşan iletişim araçları, doğal olarak yabancı dil eğitimi ve öğretiminden önce, ülkenin temel eğitim sorunlarının ve hatta hala halledilmemiş olan okuma-yazma sorununun halline amade edilmiş, doğrudan eğitim programları takip eden yıllarda daha fazla görülmeye başlanmıştır. Nitekim özelikle 1982'de AÖF'nin kurulması ve 1983'te kabul edilen 2954 sayılı Türkiye Radyo ve Televizyon Kanununda konuya ilişkin yapılan düzenlemeler sonrasında, 'eğitici' programların ötesinde, içinde yabancı dil derslerinin de olduğu 'eğitim' programları çok daha fazla TV ekranlarında yer almaya başlamıştır. 2954 sayılı Kanun, eğitim ve öğretim ile ilgili olarak da TRT'ye bazı görevler yüklemiştir. Radyo ve TV yayınlarını düzenlemek, RTYK ve TRT'nin kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin esas ve usûlleri belirlemek üzere kabul edilen 11.11.1983 tarih ve 2954 sayılı Kanununda TRT'nin görevlerinden birisi de, "Türk milli eğitiminin temel görüş, amaç ve ilkelerine uymak," "kolayca anlaşılabilir, doğru, temiz ve güzel bir Türkçe kullanmak" gibi yayın esaslarına dayanarak, "[y]urt içine yapılacak; haber, kültür, bilim, sanat, eğlence ve benzeri türlerde eğitici, aydınlatıcı ve eğlendirici nitelikte her türlü yayınlarla," "[m]illi eğitim ve milli kültürün geliştirilmesine" yardımcı olmak şeklinde ifade edilmiştir (RG, 1983:18221). Kanunun 25'inci maddesi ise, TRT'nin "yayın esaslarına ve teknik standartlarına uygun olmak şartıyla, sürekli, yaygın ve merkezi açık öğretim yapmaya kanunla yetkili kılınan yükseköğretim kuruluşlarınca hazırlanan radyo ve TV programlarını," MEB ile işbirliği yaparak hazırlanan "örgün eğitimle ilgili yayınları" yayınlamasını öngörmüştür (RG, 1983:18221). 13.4.1994 tarihinde kabul edilen ve 2954 sayılı Kanuna değişiklik getiren 3984 sayılı Kanunun 24'üncü maddesinde ise TRT kanallarından birinde Açıköğretim yayınlarının yapılması ve bu yayınlar için ücret alınmaması hükme bağlanmıştır (RG, 1994:3984). Sonuç olarak radyo ve TV, gerek 1980'lerin başından itibaren içinde yabancı dil derslerinin de olduğu Açıköğretim yayınları, yine içinde yabancı dil derslerinin olduğu 1992'de başlatılan Açıköğretim Lisesi ve 1998'de başlatılan Açık İlköğretim Okulu ders yayınları üzerinden, gerekse 15.5.2002 tarihinde kabul edilen 4756 sayılı Kanunla değişiklik getirilen 3984 sayılı Kanunun 4'üncü maddesinde belirtildiği üzere radyo ve TV'nin "yabancı dillerin öğretilmesi veya bu dillerde müzik veya haber iletilmesi amacıyla da yayın" (RG, 1994:3984) yapabilmelerine izin verilmesiyle, yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında giderek daha fazla etki doğurmaya başlayan veya böyle bir etki potansiyelini haiz bir araç haline gelmiştir. 1980'lerde meydana gelen ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından da sonuçları olan uzaktan eğitim alanındaki gelişmelerden ilki, üniversitelere sürekli ve açık öğretim yapma imkânı tanıyan 4.11.1981 tarih ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun 5 ve 12'nci maddelerine ve 20.7.1982 tarihinde çıkarılan 41 sayılı KHK'ye dayanarak

Anadolu Üniversitesi (AÜ) İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesinde, bugün uzaktan eğitimin en iyi örnekleri arasında gösterilen Açık Öğretim Fakültesinin (AÖF) kurulması ve bu vesileyle diğer temel derslerin yanında yabancı dil derslerinin de, uzaktan eğitim yöntemiyle hazırlanmış kitaplar ve 2954 sayılı Türkiye Radyo ve Televizyon Kanununun 25'inci maddesi ve yine bu Kanuna değişiklik getiren 3984 sayılı Kanunun 24'üncü maddesi uyarınca TV programları ve özellikle son yıllarda internet aracılığı ile verilmeye başlanmış olmasıdır. Etkinliğinin ne olduğu bir tarafa bırakılacak olursa, bu gelişmeyi yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından daha da önemli yapan şey ise, Türkiye'de üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık % 40'ına karşılık gelen AÜ ve AÖF'lü öğrenci sayısı ile ulaştığı öğrenci sayısının büyüklüğü, yüksek öğrenim talebini karşılamada sağladığı kapasite, toplumun her kesiminden insanları yaşam boyu öğrenme imkânına kavuşturması, her yerden öğrencilerin eğitime katılabilmesine imkân vermesi, diğer yüksek öğrenim kurumları ile kıyaslandığında göreceli olarak daha az masraflı olduğu için bir nevi fırsat eşitliği yaratarak herkesin eğitim alabilmesine imkân vermesi, öğretmen yetersizliği, kalabalık sınıflar gibi etmenleri bertaraf etmesi, yüksek öğretime devam edememiş kişilerin yüksek öğretim sistemine dâhil edilmesi ve böylece çok sayıda genç ve yetişkinin yabancı dil eğitimi almış olması ve burada bahsedilmeyen diğer avantajların yanında, 2001'den itibaren İngilizce öğretmenlerinin de kısmen uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmesi uygulamasına gidecek boyuta ulaşmış olmasıdır.

1983'te meydana gelen ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi politikalarının gelişim manasında önem arz eden olaylardan birisi de, 'yabancı dil' konusunu ilk defa hükümet programına koyan 1'inci Özal hükümetinin 45'inci Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti olarak kurulması olmuştur. Peş peşe iki dönem olmak üzere 13.12.1983-9.11.1989 döneminde hükümet eden Özal hükümeti programında yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak, "[y]abancı dil, mesleki gelişme ve başarının olduğu kadar, dış ticaret, milletlerarası ilişkiler, ilim, sanat ve kültür alışverişinin de temel aracı haline gel[diğinden] ... orta ve yükseköğretim yapan gençle[rin] asgari bir yabancı dili iyi derecede öğrenebilmeleri için gerekli bütün tedbirlerin" alınacağı belirtilmiştir. Genel olarak eğitime ilişkin benzer görüşlerin yer aldığı İkinci Özal hükümeti Programında ise, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin bir ifade yer almamakla birlikte, ikinci hükümetin birincisinin devamı olduğu gerçeğinden hareketle aynı görüşlerin devam ettiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Böylelikle yabancı dil eğitim ve öğretimi konusu ilk defa bir hükümet Programına girmiştir. Daha önceki hükümet Programlarında 'dil' manasında sadece Türkçe ve Türkçenin korunmasından bahsedilirken Özal hükümeti programında "Türkçe[nin] yapısını ve güzelliğini zedeleyecek hareketlere izin verilmemesi, ... tabii seyri içinde gelişmesi gerektiği" ifade edilirken ayrıca, orta ve yüksek öğretimde asgari bir yabancı dil

hedefi konmuştur. Sadece hükümet programlarına bu hedefin konmasıyla, bu hedeflerin gerçekleşmesi mümkün değildir; nitekim hükümet programında yer almış olması önemli olmakla birlikte, hükümet programındaki bu hedeflerden ziyade, Özal ve Partisinin 1980 sonrasında başlattığı liberal ekonomi ve dışa açılma politikaları, bu politikaların ekonomi alanında ve üretim yapısında ve dolayısıyla toplum yapısında yarattığı değişim, yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında çok daha etkili olmuştur. Örneğin, Özal hükümetlerinin yarattığı, daha doğru bir ifadeyle güçlendirmeye çalıştığı 'orta direk' sınıfının ve özellikle de bu sınıfın üst tabakasının, bir nevi yeni bir Türk burjuvazi sınıfı oluşturduğunu, bu sınıfın, sayıca az ve daha seçkin tabakaların yurtdışında, kolejlerde aldıkları nitelikli yabancı dil eğitimine benzer bir eğitime taleplerinin arttığını söylemek mümkündür. Özal hükümetinin eğitim alanında yaptığı ilk düzenlemelerden birisi de, hükümet programında da yer aldığı üzere, "devletin koyacağı kaideler içerisinde fertlerin ve özel kuruluşların da eğitim ve öğretim hizmetleri yapabilmeleri[ni] sağla[yacak]" düzenlemeler yapması ve bu kapsamda, kapanmak üzere olan özel dershanelere yeniden hayat vermesi olmuştur. Esasen daha 1980'li yılların başında meydana gelen önemli gelişmelerden birisi de, 1965'te çıkarılan 625 sayılı Kanun ve ilgili Yönetmeliğe dayanarak açılan ve sayıları 1970'lerden sonra hızla artan dershane ve özel kursların kapatılmasının gündeme gelmesi ve ilgili Kanunda yapılan değişikliler olmuştur. Bu dönemde konuya ilişkin olarak ilk önce 10.11.1981 tarihinde 'Özel Dershaneler Yönetmeliği' çıkarılmıştır. Ancak takip eden yılda okullarda verilen eğitimi takviye etmek amacıyla kurulan ve zaman içerisinde bir nevi okullara alternatif olmaya başlayan dershanelere ilişkin daha 1970'lerde başlayan tartışmalar neticesinde, fırsat eşitliğini bozan dershanelerin kapatılması 12.9.1980 ihtilâlini yapan askeri rejimin de gündemine girmiş ve konuya ilişkin bir yasa tasarısı Kurucu Meclis gündemine getirilmiş, bu yasa tasarısı Meclisçe reddedilmesine rağmen, ret kararı MGK'ca reddedilerek, yasa tasarısı kanunlaşmıştır. 16.6.1983 tarihli ve 18081 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 2843 sayılı bu Kanunla, bu Kanunun yürürlüğe girmesinden itibaren bir yıl içinde dershanelerin kapatılmasına karar verilmiştir. Ancak 1983 seçimleri ile kurulan hükümet, özel dershane işletmecilerinin lobi çalışmalarının da etkisiyle 11.7.1984 tarihinde, dershanelerin kapatılmasını öngören 2843 sayılı Kanunun kapatmaya ilişkin ve diğer bazı maddelerine değişiklik getiren 3035 sayılı Kanunu kabul etmiş ve adı geçen Kanun, dershanelerin kapatılmasına az bir süre kala 28.7.1984 tarihli ve 18472 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu tarihten sonra sayıları zaten 1970'lerden itibaren artmaya başlayan dershaneler, başta büyük şehirler olmak üzere her yerde, daha fazla sayıda ve yabancı dil kursları, ortaokullara ve liselere yönelik kurslar gibi kurslarla daha fazla çeşitlenerek açılmaya başlanmıştır. Yüksek öğretime devam etmek isteyen öğrenci fazlalığı ve yükseköğretim kurumlarının azlığı, diğer bir ifadeyle eğitimdeki arz-talep dengesizliği, bu dengesizliğin yarattığı sınav

odaklı eğitim sistemi, bu sistem içinde yüksek öğretime geçişin anahtarı olarak görülen özel okulların, merkezi sistemle yapılan sınavlarla öğrenci alan okulların sayısının artması ve bu okullara girmek için de sınav yapılması, ülkenin farklı yerlerindeki şehirlerde homojen olarak verilemeyen eğitim veya verilen eğitimin niteliğindeki derin uçurumlar ve bu uçurumların ulusal sınavlarda ortaya çıkardığı başarısızlık tablosu ve özellikle yüksek öğretim sisteminden dışlanma ve bütün bu olayların eğitim sistemini yarışların yaşandığı bir hipodroma çevirmesi, dershanelere olan talebi artırmış ve bu sektör, 1990-2006 döneminde 36.2 milyar doların harcandığı ve gelecek 15 yılda da muhtemelen yaklaşık 80 milyar doların harcanacağı, neredeyse bir milyon öğrencinin devam ettiği, TED'in 38 ilde 100 denekten oluşan 5 sahada yaptığı bir Araştırmaya göre, öğrencinin ortalama 2.1 yılını geçirdiği, bir nevi olmazsa olmaz alternatif bir eğitim sistemi, daha doğru bir ifadeyle bir hizmet sektörü haline gelmiştir (Kesik, 2003:322; TED, 2006; YÖK, 2007b). Öyle ki, 1975-1976 döneminde dershane sayısı 157, öğrenci sayısı 45582 ve öğretmen sayısı 1384 iken, bu sayılar 1980-1981 döneminde 174 dershane 101703 öğrenci 3826 öğretmene, 1990-1991 döneminde 762 dershane 188407 öğrenci 8723 öğretmene, 1995-1996 döneminde 1292 dershane 33427 öğrenci 10941 öğretmene, 2000-2001 döneminde 2002 dershane 588637 öğrenci 20112 öğretmene, 2005-2006 döneminde 3620 dershane 940928 öğrenci 51692 öğretmene yükselmiştir. 2007 yılı itibarıyla 'kayıtlı' dershane sayısının 3987 (bu rakam, MEB resmi sitesinde listelenen dershaneler sayılarak elde edilmiştir) olduğu düşünülürse, 1975-1976 döneminden bu yana dershane sayısı 25 kattan fazla bir artış göstermiştir. Bu tablonun yaratılmasında, yukarıda sayılan nedenlerin yanında, devlet okullarında verilen eğitimin niteliğinin ve hatta dershanelere öğrenci devşiren öğretmenlerin bizzat kendilerinin de katkısı olmakla birlikte, özellikle 1980'lerle başlayan neo-liberal ekonomi ve bu politikaların eğitim politikalarına yansımaları, eğitimin yerel ve küresel sermayenin kar kalemlerinden birisi haline getirilmesi ve metalaştırılması ve sonuç olarak eğitimin yurt dışındaki üniversitelerle organik bağları olan özel üniversitelere, özel dershane ve kurslara havale edilerek milli eğitimin bir nevi özelleştirilmesi, bu sürecin en önemli müsebbipleri olmuşlardır. Dershanelerin bu denli artması hem eğitimin metalaştırılmasının bir sonucu, hem de nedenlerinden birisi olmuş ve bu sarmal ilişki ve kısır döngü giderek içinden çıkılmaz bir hal almıştır; öyle ki bugün için dershanelerin kaldırıldığını hayal etmek bile güçtür. Aslında eğitimin ülkenin her tarafında homojen bir şekilde verilmeyişinin yarattığı dengesizliği bertaraf etmek ve okullarda verilen eğitimi takviye etmek durumunda olan dershaneler ve kurslar, parası olanın gittiği, dolayısıyla eşitsizliğin yeniden yaratıldığı kurumlar haline gelmişlerdir. Dershaneler ilk kuruldukları yıllarda, okullarda verilen eğitimi takviye eden ve çoğunlukla lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye hazırlık için gittikleri kurumlarken zaman içinde, eğitimin diğer kademelerine ve hatta eğitim kurumları dışında kalan insanlara yönelik olarak da eğitim sunan kurumlar haline gelmişlerdir. Bu

artıştan ve çeşitlenmeden yabancı dil eğitimi de nasibini almış ve ağırlıklı olarak İngilizce olmak üzere ancak giderek daha fazla farklı dillerde yabancı dil eğitimi veren dershaneler ve kurslar açılmaya başlanmıştır. 1980'lerden itibaren Türkiye'nin gelişen turizm potansiyeli, dışa açılma politikaları, YDS ve KPDS, ÜDS gibi sınavlar, akademik yükselmelerin veya yurt dışına gidebilmenin yabancı dilde belirli bir düzeyde puan almış olmaya bağlanmış olması, yine yurt dışına eğitim almaya gidenlerin sayısındaki artış ve bu ülkelerdeki üniversitelerin yabancı dil bilgisi puanı ön şartları gibi nedenlerle, bu dershane ve kursların sayısı oldukça artmıştır. MEB'in özel öğretim kurumlarına ilişkin internet sayfasından alınan verilere göre 2007 itibarıyla Türkiye'deki toplam dershane sayısı 3987, özel muhtelif kurslar sayısı 2924 ve yabancı dil kurs sayısı 846'ya ulaşmıştır. Bu kurslarda ağırlıklı olarak öğretilen dil ise İngilizce olmuştur. Diğer bir ifadeyle devlet okullarında verilen, verilmeye çalışılan, ya da verilemeyen veya verilse dahi öğrenci tarafından alınmayan yabancı dil eğitimi de ciddi oranda dershane ve kurslara havale edilmiştir. Artık yabancı dil kursları, okullarda verilen yabancı dil eğitimini tamamlayan, takviye eden eğitim olmaktan çıkmış, bu eğitimin bizzat verildiği, yabancı dilin olabildiğince öğrenildiği yerler haline gelmişlerdir; okullar ise, diploma tedarikçisi kurumlar haline gelmişlerdir. Nitekim okullardaki yabancı dil derslerinden geçen ve kağıt üzerinde yabancı dili bilir görünen öğrenciler, yabancı dile gerçekten ihtiyaç duyduklarında, kurslara gitmek durumunda kalmışlardır. Gerek genel olarak dershanelerde ve kurslarda, gerekse yabancı dil eğitimi veren kurslarda çalışan öğretmenlerin yaklaşık % 10'u ise ne gariptir ki, zaten doğru dürüst eğitim vermedikleri için eleştirilen okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerdir (YÖK, 2007b:83). Diğer bir deyişle dershaneler ve kurslar, öncelikle okullardaki en iyi öğretmenleri bünyelerine katarak, bir nevi okulların nicelik olarak olmasa bile kalite manasında içini boşaltmışlardır. Öte yandan, devlet okulları yetersiz kaldığı için özel sektörün daha fazla açtığı dershane ve kurslar da, buralarda elde edilen belgelerin tanınma ve kabul edilmesinin, 2000'li yılarda dahi sorun olmaya devam etmesi (Uçar, "İhracatın," http://www.nethabercilik.com/), ücretlerin yüksek olması, sadece sınavlara, ders geçmeye, test çözmeye yönelik olması, dört beceriyi eşit derecede vurgulamaması, gramerin öğretildiği yerler olmaları ve benzeri sebeplerle, yabancı dil eğitimi sorununun halledilebilmesi için yeterli olamamışlardır. Dershaneler ve kurslarla bağlantılı olarak, bu noktada bahsedilmesi gereken benzer bir gelişme ise, 1980 sonrasındaki yeni liberal politikaların, kuralsızlaştırma ve ademimerkeziyetçilik gibi eğilimlerin, kamu yönetimi ve yerel yönetimler anlayışı ve yapısında değişiklikler yaratmış olmasıdır. Gerek, göçler gibi nedenlerle özellikle 1980 sonrasında yaşanan toplumsal dönüşümler, yerel sorunlar, gerekse yine 1980'lerle birlikte eğitimin daha fazla özel sektöre açılması, öte yandan daha kaliteli eğitim veren özel sektördeki okullardan yararlanmanın yüksek miktarlarda ekonomik harcama gerektirmesinin, gelir düzeyi yetersiz olan halk kitleleri aleyhine yarattığı haksız rekabet ortamının

dengelenmesi ihtiyacı, zaten 3.4.1930 tarih ve 1580 sayılı Belediye Kanunu, 13.3.1932 tarih ve 3360 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu, 1414 sayılı İl Özel İdaresi Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu gibi kanunlarla kendilerine eğitim ve kültür ile ilgili görevler verilmiş olan yerel yönetimlerin, 1982 Anayasası, 1984 tarih ve 3004 sayılı Kanun, 1985 tarih ve 3239 sayılı Kanun, 27.6.1984 tarih ve 3030 sayılı Büyük Şehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında KHK'nin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun, 8.3.1984 tarih ve 195 sayılı Büyük Şehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkında KHK, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 5393 sayılı Belediye Kanunu, 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu, MEB Yaygın Eğitim Amaçlı Kurslar Yönetmeliği gibi yasal düzenlemelerle yetki ve kaynak yönünden güçlendirilmesini ve zaten görevlerinden birisi de, yerel halkın ortak ihtiyaçlarını karşılamak olan yerel yönetimlerin ve özellikle de belediyelerin eğitim hizmetlerini yetki ve gelir kaynaklarıyla donanmış olarak tüm halka etkin ve verimli bir şekilde ulaştırmasını gerektirmiştir. Yapılan düzenlemeler neticesinde, giderek artan bir şekilde, ÖÖK mevzuatı dışında kalan ve kuruluş maksatlarında, yaygın eğitim amaçlı faaliyette bulunabileceklerine ilişkin görev, yetki, sorumluluk ve uzmanlığı bulunan kamu kurum ve kuruluşları, vakıf, dernek, meslek odaları, il, ilçe, hatta belde belediyeleri (TD, 2001:2521) tarafından ücretsiz veya düşük ücretli, içinde yabancı dil eğitiminin de yer aldığı kurslar açılmaya başlanmıştır. Örneğin, 1996'da 3 kurs merkezinde 3 branşta 141 kişiyle başlayan ve içinde yabancı dil eğitimi de olan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK), 2008 yılı itibarıyla, 218 kurs merkezinde 123 branşta, zorunlu ilköğretim yaşını tamamlamış, 16 yaşın üzerindeki 580 bine yakın kişiye ulaşır hale gelmiştir. Bu kurslarda, 159 merkezde ve Cambridge Üniversitesi ile işbirliği içinde verilen, 100-340 saatlik kurlar içindeki İngilizce eğitimi, 18413 katılımcı ile ikinci, 132 merkezde, 100'er saatlik üç kademede verilen Arapça eğitimi ise, 8047 katılımcı ile dördüncü, en çok tercih edilen branşlar olmuşlardır (İSMEK, "İsmek," http://ismek.ibb.gov.tr/). Öte yandan bu kurslar da, yerel yönetimlere sağlanan kaynakların dönemlere göre düzenli olmayışı, toplumun olması gerektiği kadar ilgi göstermeyişi, yerel yönetimlerden beklentiler arasında eğitim ve kültür ile ilgili faaliyetlerin alt sıralarda yer alması, ücretsiz veya düşük ücretli oldukları için öğrencilerin düşük motivasyonlu olmaları, işlerini dershaneler kadar profesyonelce yapmamaları, personelin yetersiz olması, kurs sonunda kurs bitirme belgesi verilmesine rağmen, bu belgelerin tanınmaması, politize olmaları, başka önemli diller de olmakla birlikte, İSMEK kurslarında sadece İngilizce ve Arapça kurslarının verilmesinden de anlaşılacağı üzere, kursların belediyelerin siyasi ve diğer eğilimlerinin aleti olması, siyasi kayırmacılık, hizmet kayırmacılığı, gibi nedenlerle (Erdumlu, 1993:90-91; Geray, 1994:3-4.; Geray ve Hamamcı, 1994:83) hedeflenen sonuçları yaratamamışlardır. Bu kurslara önemli bütçeler aktarılması, belediye binalarını ve imkanlarını kullanmaları nedeniyle, ücretsiz veya çok

düşük ücretli olmaları ve bu nedenle haksız rekabet yarattıkları, dershanelerden daha çok ve kolay öğrenci bulmaları, dershane ve kurslar sektörüne darbe vurdukları gibi gerekçelerle eleştirilmişler ve yerel yönetimlerin eğitime katkıda bulunabilmekle birlikte, özel sektör kuruluşu gibi kurs işine girmemeleri gerektiği ifade edilmiştir (Gürsöz, "Özel Gürsöz," http://www.silivrirehberi.com/).

1963-1987 dönemi için bahsedilmesi gereken son iki gelişme, 1985-1989 dönemini kapsayan Beşinci BYKP'nin 13.7.1984 tarihinde kabul edilmesi ve yeni bir 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin kabul edilmesidir. Ekonomi merkezli stratejilerin yer aldığı, eğitim alanında yapılması düşünülen düzenlemelerin ağırlıklı olarak ekonomi ile gerekçelendirildiği ve eğitim ve eğitimin yetiştireceği beşeri kaynakların ekonomik kalkınmanın 'hizmetine' verildiği Planda yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak, "[ö]rgün eğitimin her kademesinde yabancı dil eğitimine seçmeli ve kademeli olarak ağırlık kazandırılaca[ğı] ve bunun için gerekli olan programların hazırlanması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için gereken tedbirler[in] alınaca[ğı]" belirtilmiştir. Plan, mesleki ve teknik eğitim veren okullarda yabancı dil eğitim ve öğretimine ilişkin olarak ise, "[t]eknik dallarda İngilizce eğitim yapan Anadolu Mesleki ve Teknik Liseleri ve yurt dışı işçi çocuklarının eğitimi için Almanca eğitim yapan Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri" açılacağını belirtmiştir. Planda son olarak, yüksek öğretimdeki yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak ise, "[b]elirli alanlarda, yabancı dilde öğretim yapılması[nın] teşvik edilece[ği]; akademik personelin yabancı dili daha iyi öğrenebilmeleri için, uygun üniversitelerde gerekli imkânlar geliştirilerek, buraların bu amacın gerçekleştirilebileceği merkezler haline getirilmesi[nin] sağlanaca[ğı]" belirtilmiştir. Planda, bu ifadeler dışında yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin başkaca ifade olmamakla birlikte, Planda yer alan, eğitim sisteminin her kademesinde eğitimin niteliğinin yükseltilmesine dönük tedbirlerin süratle alınması, eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine dönük programlara ağırlık verilmesi, eğitim programlarının günün şartlarına uygun hale getirilmesi, bu alanda TV'den yararlanılması, eğitimde fiziki alt yapının rasyonel bir şekilde kullanılmasının sağlanması, özel okulların kurulmasının teşvik edilmesi gibi önceliklerin yabancı dil eğitimi ve öğretimi açısından da sonuçlar doğuracak düzenlemeler olduğu açıktır. Planda eğitim alanında yapılması düşünülen düzenlemeler, daha sonraki Planlarda daha fazlasıyla ve açık ifadelerle yapıldığı üzere, AET ile olan ilişkiler gibi konularla gerekçelendirilmemiş, AET ile olan ilişkiler ise, büyük oranda ekonomik bütünleşme üzerinde yoğunlaşmış, ilişkilerin, ekonominin dışa açılma politikasına da uygun olarak yeni baştan düzenlenmesi, AET ile ekonomik bütünleşme konusunda gerekli adımların atılması, Türkiye'nin AET'ye tam üye olmadan dahi elde ettiği, 'işçilerinin Toplulukta serbest dolaşımının kademeli olarak gerçekleştirilmesi' hakkından vazgeçmeyerek

işçilerinin serbest dolaşımı için gerekli gördüğü tüm tedbirleri alması öngörülmüştür (DPT, 1984:31, 141,146,187-199). Bu dönemde meydana gelen ikinci önemli gelişme, 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun, konuya ilişkin yönetmelik hazırlanması hükmünü amir 3'üncü maddesi gereğince ve TTK'nın 105 sayılı Kararına dayanarak yeni bir 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği'nin 4.7.1985 tarihinde kabul edilmesi olmuştur. Bazı maddeleri, 6.10.1986 gün ve 19243 sayılı Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren, 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik' tarafından değiştirilen bu yönetmelik, 31.5.2006 gün ve 26184 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan aynı adlı Yönetmelikle yürürlükten kaldırılana kadar, yabancı dil eğitimini düzenleyen yönetmelik olmuştur. Resmi ve özel her derece ve türdeki okul ve kurumlarda yabancı dil eğitim ve öğretimin amaç, program yöntem ve uygulamaları ile bir kısım derslerin eğitim ve öğretimini yabancı dille yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemek üzere çıkarılan Yönetmeliğin 5'inci maddesinde, bahsi geçen eğitim kurumlarında yapılacak olan yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak, eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dil ile fertlerin, konuşulanı anlayabilmelerini, okuyup anlayabilmelerini, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatabilmelerini sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Okutulacak yabancı dillerle ilgili uygulamalarda dikkate alınacak esasların belirlendiği 7'nci maddeye göre öğrenciler, ilköğretimin 6'ncı sınıfından (ortaokulun 1'inci sınıfından) itibaren, okulda okutulan yabancı dillerden birini almak ve ortaöğretimi bitirinceye kadar okumak zorundadırlar. Ortaokul ve ortaöğretim kurumlarındaki bu öğrencilerden imkânları müsait olanlar, ikinci bir yabancı dili seçmeli ders olarak da alabileceklerdir. Yine aynı maddenin (b) fıkrasına göre, ilkokulların 4 ve 5'inci sınıflarında, haftada 10 saati geçmemek, sınıf geçmeyi etkilememek ve kurs mahiyetinde olmak üzere, yabancı dil eğitimi ve öğretimi yaptırılabilecek ve bu kurslarda, Bakanlıkça onaylanan program ve ders araçları kullanılacaktır. Maddenin (c) fıkrasında ise, lise ve dengi okulların ikinci sınıflarından itibaren şartları uygun olan okullarda yabancı dil kolları açılabileceği, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, lise ikinci sınıftan itibaren meslek alanlarına yönelik yabancı dil eğitim ve öğretimine ağırlık verileceği ifade edilmiştir. Yaygın eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin olarak ise maddenin (d) fıkrasında, bu kurumlarda, değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kursları açılabileceği, bu kursların birbirini izleyen programlar şeklinde veya özel amaçlı münferit kurslar şeklinde düzenlenebileceği ve programlarında belirtilen saatlerden az olamayacağı belirtilmiştir. Yönetmelikte, yabancı dilde eğitim yapan okullardaki yabancı dil eğitiminin amacı, hazırlık sınıfı için, öğrencilerin yabancı dili ve bu dille okutulan ders konularını anlama, okuma, yazma, konuşma ve söyleneni anlama yönlerinden 1'inci

sınıf seviyesine göre hazırlanması olarak ifade edilmiştir. Yönetmeliğin yabancı dilde eğitim yapan okullardaki yabancı dil eğitimini düzenleyen 8'inci maddesine göre, hangi yabancı dille öğretim yapılacağı ve hangi derslerin yabancı dille okutulacağı Bakanlıkça belirlenecektir ancak, öğretmen bulunmaması halinde bu dersler, Bakanlığın izniyle Türkçe de okutulabilecektir. Tespit edilen derslerdeki teknik terimlerin yabancı dille öğretilmesi için ihtiyaç duyulması ve istekli en az (15) öğrenci bulunması durumunda yabancı dil kursları açılabilecek veya istekli en az (15) öğrenci bulunduğunda derslerdeki teknik terimlerin Türkçe öğretilmesi için Türkçe kurslar açılabilecektir. Yönetmeliğin 11'inci maddesine göre ise, bu okullarda, yabancı dil dersleri dışındaki yabancı dille okutulan derslerde, diğer okullarda Türkçe okutulan müfredat programları aynen uygulanacaktır.

4.1.3. Tam Üyelik Başvurusu-Helsinki Zirvesi Döneminde (1987-1999) Yabancı Dil Eğitimi

1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının, AB ile olan ilişkiler ışığında nasıl geliştiğine dair yapılacak incelemede ikinci dönem, tam üyelik başvurusunun yapıldığı 1987'den, Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği 1999 Helsinki zirvesine kadar olan dönemdir. Türkiye-AET ilişkisi, 1970'li yılların başından 1980'lerin ikinci yarısına kadar, siyasi ve ekonomik nedenlerden dolayı istikrarsız bir gelişim sergilemiş, 12.9.1980 askeri darbesinin ardından ilişkiler resmen askıya alınmıştır ve Ortaklık Konseyi yeniden ilk kez 1986'da toplanabilmiştir. Ortaklık rejiminin işletilmesindeki aksaklıklar ve yaşanan siyasi diyalog yetersizliği, Anlaşmada öngörülen tedrici bir bütünleşmenin çok kolay olmayacağını göstermiş ve bunun üzerine Türkiye, gerek Avrupa ile bütünleşmesine yönelik çabalarına yeni bir boyut vermek, gerekse ortaklık rejiminden kaynaklanan sorunların çözümüne ve Topluluğun mali kaynaklarının kullanılması ilişkin daha iyi koşullar oluşturabilmek adına, her Avrupalı ülkenin Topluluklara tam üye olmak için başvurabileceği hükmünü amir AKÇT'yi kuran Antlaşmanın 98'inci, AET'yi kuran Antlaşmanın 237'nci ve EURATOM'u kuran Antlaşmanın 205'nci maddelerine dayanarak ve Ankara Antlaşmasıyla kazandığı AET ortak üyeliği statüsünden bağımsız olarak bir 'Avrupa Devleti' sıfatıyla ve bu Antlaşmada öngörülen dönemlerin tamamlanmasını beklemeden, Avrupa Topluluklarına tam üye olarak katılmak üzere 14.4.1987 tarihinde başvuruda bulunmuş, böylece Türkiye-AET ilişkilerinde yeni bir dönem başlamıştır. Türkiye'nin tam üyelik talebi Topluluk Bakanlar Konseyi tarafından incelenmek üzere 27.4.1987 tarihinde Komisyona havale edilmiş, 18.12.1989 tarihli Görüş Raporunda Komisyon, Türkiye'nin Topluluğa katılmaya ehil olmakla birlikte Topluluğun, kendi iç pazarını tamamlayabilme sürecinden önce yeni bir üyeyi kabul edemeyeceği, Türkiye'nin katılımdan önce, ekonomik, sosyal ve siyasi alanlarda gelişmesi gerektiği, Yunanistan ile olan sorunların ve Kıbrıs

meselesinin olumsuz etkilerinin olabileceği, Türkiye ile katılım müzakerelerinin hemen başlatılmasının faydalı olmayacağı ve bu nedenle Türkiye'nin üyeliğine ilişkin olarak verilecek kararın ertelenmesinin uygun olacağını ifade etmiştir. Üyelik müzakerelerinin açılması için bir tarih belirlememekle birlikte Komisyon, Ortaklık Antlaşması çerçevesinde ilişkilerin geliştirilmesi, KP'de öngörüldüğü şekilde 22 yıllık bir sürenin sonunda Topluluklar ile Türkiye arasında GB'nin tamamlanması için gerekli çalışmaların yapılması, mali işbirliğinin canlandırılması, sınai ve teknolojik işbirliğinin ve siyasal ve kültürel bağların geliştirilmesi alanlarında çalışmalar yapılmasını tavsiye etmiştir; diğer bir ifade ile Komisyon, Türkiye ile düşük yoğunluklu bir ilişki modeli önermiştir. Konsey'in de benimsediği bu rapor, aslında AET'nin Türkiye ile olan ilişkilerini Ortaklık Anlaşması çerçevesinde sürdürmeyi tercih ettiğini ortaya koymuştur.

AET-Türkiye ilişkisinde yeni bir sayfanın açıldığı bu ikinci dönemde, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin meydana gelen ilk önemli gelişme, 12'nci Milli Eğitim Şurasının toplanması ve bu Şurada alınan kararlar uyarınca, Basamaklı Kur Sistemine geçilmesi olmuştur. 18-22 Haziran 1988'de toplanan 12'nci Milli Eğitim Şurasını daha öncekilerden ayıran ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından önemli kılan hususlardan birisi de, gündem maddelerinden birisinin 'yabancı dil eğitimi ve öğretimi' olmasıdır. Şurada yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak;

> Karar 1. Yabancı dil öğretiminde verimliliği artırmak üzere yapılan çalışmalara; aralıksız, tutarlı ve insan gücü bakımından yeterli bir şekilde devam edilmesi.
> Karar 2. Yabancı dil eğitiminde; fırsat eşitliğini zedelemeden mevcut sınırlı imkânların istekli ve yetenekli öğrencilere götürülmesi için, genel ortaokullar ile genel ve mesleki liselerde, 1988-1989 öğretim yılından itibaren 'Basamaklı Kurs Sistemi'ne geçilmesi.
> Karar 3. Bir ölçme ve değerlendirme birimi, bir otantik doküman derleme birimi, ders kitapları ve yardımcı ders malzemesi üretim ünitesi, bir dokümantasyon kitaplığı, bir yabancı dil öğretmenleri ile haberleşme birimi, bir ders programları geliştirme birimi ve bir hizmet içi programları ve eğitimi geliştirme birimini ihtiva edecek; yabancı ülkelerdeki benzeri merkezler, Milletlerarası Kuruluşlar ve Üniversitelerle bilimsel ve mesleki alanlarda iletişim kuracak; yabancılara Türkçe, öğretim metotları hazırlanmasında rehberlik edecek; Türk tecrübesini yayacak ve yabancı dil öğretimi ile ilgili yeni metotlar geliştirilecek ve uygulayacak; yabancı dil öğretiminde koordinasyonu sağlayacak bir 'Yabancı Diller Merkezi'nin kurulması.
> Karar 4. Basamaklı Kur Sisteminin işleyiş şekli ile ilgili mevzuatın düzenlenmesi.
> Karar 5. Basamaklı Kur Sisteminin uygulanmasında; çalışmaları izlemek, değerlendirmek, rehberlik etmek ve yüksek seviyeli çağdaş yabancı dil öğretim metodolojilerindeki gelişmeleri ve bunların sınıftaki uygulamalarını yakından bilen gezici bir ekibin görevlendirilmesi.
> Karar 6. Almanca öğretiminde olduğu gibi, İngilizce ve Fransızca öğretimi ile ilgili çalışmalara katılmak üzere, İngiliz ve Fransız Hükümetlerinden uzun süreli bin uzman sağlanması.

> Karar 7. Basamaklı Kur Sisteminin uygulanmasını yapan okullarla dili öğretilen ülkelerdeki benzeri okulların kardeş okullar olması sağlanarak hem yabancı dil öğretiminin gelişmesine, hem de memleketimizin yabancılara tanıtılmasına yardımcı olunması.
> Karar 8. Yabancı dil öğretiminde; zorunlu durumlarda, kalabalık sınıflar için özel öğretim tekniklerinin geliştirilmesi.
> Karar 9. Basamaklı Kur Sistemi dışında kalan okulların yabancı dil dersi programlarının yeni gelişmeler doğrultusunda gözden geçirilmesi; ikinci ve takviyeli yabancı dil öğretimi için çerçeve programlarının hazırlanması.
> Karar 10. Yabancı dil öğretimi için çağdaş öğretim yöntemleri içerisinde kullanılmaları zaman ve maddi kayıplara sebep olduğu kesinleşen laboratuarlar kurulması yerine, yeterli miktarda portatif kasetçalar, video ve monitörlerin yabancı dil öğretiminin kullanımına sunulması.
> Karar 11. Yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda Türkçe dersleri üzerinde hassasiyetle durulması; özellikle Türkçenin yapısının öğretilmesi.
> Karar12.Avrupa Konseyi ve ilgili ülkelerle iş birliği hâlinde öğretmen yetiştiren öğretmenler için ve yabancı dil öğretiminin çeşitli yönleri üzerinde uygulamalı seminerler düzenlenmesi.
> Karar13. Yaygın eğitim kurumlarında; yetişkinlerin, yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi; hedef grupların ve ihtiyaçların tespit edilmesi; bu kurumlar için programlar ve ders malzemelerinin geliştirilmesi.
> Karar 14. Yabancı dil imtihanlarının öğrencilerin başta iletişim güçlerini ölçmeye imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesi.
> Karar 15. Türkiye'de yabancı dil seviyesini ölçen resmî bir kurumun tesis edilmesi.
> Karar 16.Yabancı dil öğretimini teşvik etmek ve geliştirmek maksadıyla; Memleketimizle diğer ülkeler ve milletlerarası kuruluşlar arasında öğretmen, öğrenci, program, ders aracı vb. konularda millî seviyede veya okullar seviyesinde kısa ve uzun süreli mübadele sistemlerinin geliştirilmesi (MEB, "Şura," http://ttkb.meb.gov.tr/)

Kararları alınmıştır. Şurada yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin alınan kararların dışında, diğer gündem maddelerine ilişkin alınan kararlar arasında da, yabancı dil eğitimi ve öğretimini ilgilendiren kararlar yer almıştır. Örneğin gündem maddelerinden olan 'Türk Eğitim Sistemi' ve bu konunun alt gündem maddesi olan 'Genel, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim'e ilişkin alınan kararlar kapsamında, bir kısım derslerin yabancı dille okutulduğu kurumlarda ayrıca bir yıllık hazırlık programların uygulanması, "Anadolu Teknik Liselerinin mevcut statüleri korunmakla birlikte, orta vadede yabancı dille okutulan derslerin Türkçe olarak okutulması" ve "bu okullarda kuruluş amaçlarına uygun olarak öğrencilere etkili bir yabancı dil öğretilmesini sağlayıcı tedbirlerin alınması," Anadolu Liselerinin, başlangıçta mevcut statülerinin korunması, ancak "orta ve uzun dönemde, yabancı dille okutulan Fen ve Matematik derslerinin Türkçe okutulmasının sağlanması," öte yandan "bu okulların kuruluş amaçlarına uygun olarak öğrencilere etkili bir yabancı dilin öğretilmesini sağlayıcı tedbirlerin alınması" kararlaştırılmıştır. Diğer bir gündem maddesi olan 'Öğretim Programları'na ilişkin alınan kararlar kapsamında ise, sekiz yıllık mecburi öğretimin son yıllarında, bütün öğrencilerin haftada ortalama belli gün sayısı kadar ortak ders görmesi, ayrıca altı çeşit seçmeli programın kullanılacağı program uygulamalarına imkân verilmesi ve oluşturulacak bu seçmeli programlardan birinin ağırlıklı

yabancı dil derslerinden oluşması kararlaştırılmıştır. Şura sonunda alınan temenni kararlarında da yine yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin hususlara değinilmiştir. Alınan bu kararlarla, ‘‘üniversitelerde, yabancı dil ve Türkçe derslerinin kaldırılması,’’ ‘‘[y]abancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim ve öğretim programlarının, Basamaklı Kur Sisteminin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi,’’ ‘‘İlkokul 4 ve 5’inci sınıflarda yürütülen yabancı dil öğretiminin branş öğretmenlerince yapılması için gerekli tedbirlerin alınması,’’ ‘‘Radyo ve Televizyonda yapılan yabancı dil öğretimi ile ilgili mevcut programların değerlendirilmesi; bu konuda anketler uygulanması; TV’de, Türkçe veya yabancı dilde alt yazılı yabancı filmler gösterilmesi için gerekli girişimlerde bulunulması’’ temenni edilmiştir (MEB, ‘‘Şura,’’ http://ttkb.meb.gov.tr/). 1988’de yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin meydana gelen ikinci önemli gelişme, 12’nci Milli Eğitim Şurasında da öngörüldüğü üzere, yabancı dil derslerinin belirli bir oranda zorunlu ders olmaktan çıkarılması ve Basamaklı Kur Sistemine geçilmesi olmuştur. Bu yıla kadar, ortaokula başlayan öğrenciler, Kanunda yer alan hüküm gereği, okutulacak yabancı diller olarak belirlenen ve en yaygın üç Batı dili olan, İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinden birini seçmekte, lise son sınıfa kadar zorunlu olarak bu dersleri almakta ve her dönem için bu derslerin sınavlarından geçmek durumunda olmuşlardır. Ancak, Bakanlığın 3.10.1988 tarihinde aldığı 5077 sayılı kararla kabul edilen ‘MEB’e Bağlı Okullarda Basamaklı Kur Sistemi İle Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönergesi’ ile, yabancı dil eğitimi ve öğretimi yapan ortaokullar, ilköğretim okullarının ortaokul kısmı ile lise ve dengi okullarda okuyan öğrencilerin, ortaokul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar, süresi bir ders yılına eşit olan ve sonunda öğretim programı bakımından ulaşılacak hedeflerin belirlenmiş olduğu altı basamağın sadece birinci basamağına zorunlu olarak katılmaları, diğer basamaklara katılmalarının ise isteğe bağlı olması öngörülmüştür (md. 2). Yönergede ayrıca, her basamak sonunda merkezi sistemle bir sınav yapılması, ders öğretmenlerinin yıl içindeki değerlendirmelerinin başarının tespitinde dikkate alınması, her basamak sonunda başarılı olan öğrencilere, o basamağı tamamladığını gösterir bir sertifika verilmesi ve nihayet basamak sonlarında başarılı olan öğrencilerin bir üst, başarılı olamayanların aynı basamağa devam etmeleri veya sistemin dışına çıkmalarının isteğe bağlı olması, ayrıca süresi içinde müracaat yapıldığı takdirde yeniden sisteme dönmenin mümkün olması öngörülmüştür (md. 5). Haftalık 5 ders saati üzerinden yapılan ve dil değiştirenin mümkün oluğu bu eğitimde, sınıf mevcudunun en az 8, en çok 25 olması, sistemin getirdiği en önemli yeniliklerden birisi olarak, yabancı dil dersinden alınan notun, öğrencinin sınıf geçip kalmasını etkilememesi, yılsonu başarı ortalamasının hesaplanmasında dikkate alınmaması, dolayısıyla, Basamak sonu başarı puanı 70 ve daha yukarı olanların yabancı dilden başarılı sayılarak bir üst basamağa devam etme hakkı kazanmaları, notu düşük öğrenciler için ise bütünleme, tek ders ve engel sınavları yapılmaması öngörülmüştür (TD, 1988:2272). Kaliteli yabancı dil eğitimi veren veya

yabancı dilde eğitim veren liselerin çoğaltılacağı, diğer bir deyişle daha az okulda ama daha kaliteli bir yabancı dil eğitimi hedefiyle paralel olarak, Yönergenin geçici 2'nci maddesinde ifade edildiği üzere "1988-1989 öğretim yılında Bakanlıkça belirlenen okulların ortaokul birinci sınıflarından başlamak üzere kademeli olarak" uygulanması planlanan Basamaklı Kur Sistemi uygulamasına, gerek Yönergede yapılması öngörülen değişikliklerin tamamlanamaması, gerekse aynı anda yapılması planlanan değişikliklerin koordineli olarak yapılamamış olmaları nedeniyle, daha basamakların hepsi oluşamadan, 1989-1990 öğretim yılı itibarıyla son verilmiş ve yabancı dil derslerinin alınmasının zorunlu olduğu eski uygulamaya dönülmüştür. 1988'de yabancı dil eğitim ve öğretimi ile ilgili olarak meydana gelen diğer bir gelişme ise, gerek yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinin geliştirilmesi, yabancı dil programlarının geliştirilmesi, öğretim materyallerinin hazırlanması, gerekse başlatılması planlanan Basamaklı Kur Sistemi uygulamasının başarılı olması amacıyla MEB TTK Başkanlığına bağlı 'Yabancı Dil Eğitimini Geliştirme Merkezi (YADEM)'in kurulması olmuştur.

1980'lerin son yılları ve 1990'ların ilk yılları, yabancı dil ağırlıklı eğitim veren yeni okulların açılması, yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim tartışmalarının yaşanması, Hükümet Programında yabancı dil eğitimi konusunun yeniden yer alması, Türki Cumhuriyetlerle daha yakın ilişkilere girilmesi, Bulgaristan'dan Türkiye'ye göç dalgasının yaşanması gibi olaylara tanıklık eden yıllar olmuşlardır. Bu dönemde meydana gelen ilk gelişme, 1990-1994 dönemini kapsayan Altıncı BYKP'nin 22.6.1989 tarihinde kabul edilmesi olmuştur. Temel amacı, "Türk milletinin refah seviyesini açık toplum ve rekabete açık ekonomi ilke ve esasları doğrultusunda, hür ve güvenli bir ortamda yükseltmek," "[h]ızlı, dengeli ve istikrarlı bir kalkınma süreci içinde gelir dağılımını iyileştirmek, işsizliği, bölgesel ve yöresel gelişmişlik farklarını azaltmak" olarak belirlenen Planda ortaya konan stratejiler ve politikalar, daha önceki Planlarda olduğu gibi, ağırlıklı olarak ekonomi merkezli olacak şekilde oluşturulmuştur. Plana göre, bütün bu ağırlıklı olarak ekonomik olan hedeflere ulaşılmaya çalışılırken, diğer esaslarla birlikte, "[e]ğitimin kalitesinin her kademede yükseltilmesi, eğitim programlarında kalkınmanın ve teknolojik ilerlemenin gerektirdiği biçimde düzenlemelerin gerçekleştirilmesi ve insan gücü planlaması" ve "insan gücünün iyi yetiştirilmesi ve eğitilmesi" esas olacaktır; zira eğitim, daha önceki Planlarda da olduğu üzere bu Planda da, "kalkınmanın temel araçlarından birisi" olarak belirlenmiştir (DPT, 1989:1-3). Planda yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak doğrudan ifadeler yer almamıştır. Öte yandan, yükseköğrenimli insan gücü arz tahminlerine göre yüksek öğretim kurumlarındaki öğrencilerin mevcut dağılımının, eğitim alanında öngörülen eleman ihtiyacını karşılamakta yetersiz kaldığından hareketle ve ayrıca "ekonomik ve sosyal yapıda beklenen gelişmeler, teknolojideki değişmeler, dışa açılma politikaları gibi nedenlerle,"

öğretmenlik, "başta İngilizce olmak üzere yabancı diller" gibi dallarda arz artışına öncelik verileceği ifade edilmiştir. Planda, bu ifadeler dışında yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin başkaca ifade olmamakla birlikte, her kademede eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve müfredat programlarının ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın ve teknolojik ilerlemenin gerekleri doğrultusunda geliştirilmesi, görsel-işitsel araçlar ve bilgisayar destekli eğitim gibi modern eğitim teknolojilerinin kullanılmasına öncelik verilmesi, eğitim sisteminin bütününü kapsayan bir insan gücü planlaması yapılması, öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi, müfredat programlarının günün ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanması, fiziki altyapının iyileştirilmesi, kalabalık sınıfların azaltılması, açık ve uzaktan öğretim uygulamalarının geliştirilmesi gibi yapılması düşünülenlerin, yabancı dil eğitimi ve öğretimi açısından da sonuçlar doğuracak düzenlemeler olduğu açıktır. Daha önceki Planda olduğu gibi bu Planda da eğitim alanında yapılması düşünülen düzenlemeler, bir iki istisna dışında, ağırlıklı olarak ekonomi ile gerekçelendirilmişlerdir, nitekim eğitim, kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak ele alınmıştır. Bu istisnalardan bir tanesi olarak Planda, "AT'ye tam üyelik hedefi göz önünde bulundurularak Türk eğitim standartlarında Topluluk ile gerekli uyumun sağlanabilmesi amacıyla, bilgi sistemlerinin modernleştirilmesi[nin] esas alın[ması] ve araştırma-geliştirme ve eğitim alanlarında AT ile var olan ortak işbirliği ve değişim projele[rinin]geliştirilerek yeni imkânlar aran[ması]" öngörülmüştür. Planda AET ile olan ilişkiler ağırlıkla, ekonomik bütünleşme üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu Planda AET ile olan ilişkiler bağlamında dikkat çeken diğer bir husus ise, tam üyelik başvurusunun yapılmış olmasından dolayı, Topluluğa uyum ve bunun için gereken kapasitenin oluşturulması yönünde çalışmalardan daha belirgin olarak bahsedilmeye başlanış olmasıdır. Ancak bu uyum, eğitim gibi sosyal politika alanlarıyla ilgili olmaktan ziyade, Topluluk İç Pazarına uyuma ilişkindir. Plan, AT ile ilişkiler ve AT'ye tam üyelik hedefi göz önünde bulundurularak, tam üyelik perspektifi doğrultusunda, "[e]konomik gelişme sürecinde AT ile entegrasyonun gerektirdiği şartlar[ın] dikkate" alınmasını, "gerekli yapısal uyumu[n] hızlandı[rılmasını]," "ortaklık ilişkileri çerçevesinde elde edilmiş bulunan 'işgücünün serbest dolaşımı' hakkından vazgeçilme[mesini]" öngörmüştür (DPT, 1989:1-3, 343-344). Aynı yıl meydana gelen ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi politikalarının gelişim manasında önem arz eden olaylardan birisi de, 1983 yılında 'yabancı dil' konusunun ilk defa hükümeti programına koyan 1'inci Özal hükümetinde sonra, ikinci defa bu konuyu hükümet programına koyan Akbulut hükümetinin 9.11.1989 tarihinde 47'nci Hükümet olarak kurulması olmuştur. Aslında 'yabancı dil' konusunun hükümeti programına ikinci defa girmesi durumu, Akbulut'un başında olduğu partinin, yine 31.10.1989 tarihinde Cumhurbaşkanlığına seçilen Özal'ın Partisi olduğu ve Akbulut'un şahsında yapılan eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda yeni bir gelişme sayılmayıp, Özal hükümetlerinin ve anlayışının devam

ediyor olmasının bir sonucu olarak da düşünülebilir. Eğitim ile ilgi olarak, daha önceki Özal hükümetleri programlarında yer verilen hususların tekrarlandığı Akbulut Hükümeti Programında yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak ise, "[h]erkese bir yabancı lisan öğretmek hedefimizdir" denmiştir (TBMM, "Hükümet," http://www.tbmm.gov.tr/). Böylece 1'inci Özal hükümetinin hedef kitle olarak belirlediği "orta ve yükseköğretimdeki kişiler" "herkese," "asgari bir yabancı dil" hedefi ise "bir yabancı dile" dönmüştür. 1989'da yabancı dil eğitimine ilişkin meydana gelen üçüncü gelişme ise, kamu personelinin yabancı dil öğrenmesini teşvik edilmesine matuf bazı düzenlemelerin yapılmış olmasıdır. Konuya ilişkin olarak çıkarılan, 'Kamu Personelinin Yabancı Dil Bilgisi Seviyesinin Tespitine Dair Esaslar' (RG, 1989:20280) ve 375 sayılı KHK (RG, 1989:20352) ile, kamu personelinin yabancı dil bilgisi seviyesinin objektif şekilde ve standart esaslara bağlanarak tespiti için ÖSYM tarafından yılda iki defa sınav yapılması öngörülmüştür. 375 sayılı KHK'nin 2'nci maddesine göre, aylıklarını 657, 926, 3466, 2914, ve 2802 sayılı Kanunlarına göre alan Kamu personelinin, 'Yabancı Dil Tazminatı'ndan faydalanması öngörülmüş, ancak Kamu Kurum ve Kuruluşlarında hangi şekilde olursa olsun sözleşmeli veya işçi statüsünde çalışanlar, yabancı dil tazminatını alabilecekler kapsamını dışında bırakılmıştır. Esaslar'ın 3'üncü maddesine göre, "[ö]zel hizmet tazminatının arttırılması imkânından yararlanmak isteyen teknik personel, İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden," öğrenim düzeyine bakılmaksızın kamu personelinden "[y]abancı dil tazminatından yararlanmak isteyenler [ise,] İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca, İspanyolca, Yunanca, Portekizce, Hollandaca (Dutch dili) Flamanca, İrlandaca, Danimarkaca, (Danish dili), Arapça, Farsça ve Rusça dillerinden" sınava girebilecekler, yabancı dille eğitim yapan üniversite mezunları, yurtdışındaki üniversitelerde en az 4 yıl öğrenim görerek lisans diploması alanlar, yabancı ülkelerdeki üniversitelerden master veya doktora diploması almış olanlar ve "30.6.1939 tarih ve 3656 sayılı Kanunun 3/H maddesi ve 3/H maddesinde belirtilen usûle uygun olarak 5'inci madde uyarınca Devlet Lisan imtihanına katılıp başarılı olanlar" ise yabancı dil seviye tespit sınavına katılmaksızın tazminattan yararlandırılacaklardır. Esaslara göre, tazminat alabilmek için sınava girenlerin asgari (C) düzeyinde başarılı olmaları öngörülmüştür; öte yandan "daha önce ÖSYM tarafından da yapılmış olsa (örneğin Doçentlik Yabancı Dil Sınavı Gibi) herhangi bir yabancı dil sınavındaki başarı durumu dikkate alınarak söz konusu tazminatın" ödenmemesi, kamu personelinden "yurtiçindeki kamu veya özel bütün yabancı dil eğitim merkezlerinden veya kurslardan alınan belgeler ile yurtdışında alınan her türlü yabancı dil sertifikasına sahip olanların," yeniden yabancı dil bilgisi tespit sınavına katılmaları öngörülmüştür. Ayrıca, 1990 yılında çıkarılan 'Kamu Personelinin Yabancı Dil Bilgisi Seviyesinin Tespitine Dair Esaslar' (RG, 1990:20560) ve 418 sayılı 'Devlet Memurları ve Diğer Kamu Görevlileri ile İlgili Bazı Kanun ve KHK'lerde Değişiklik Yapılmasına Dair KHK' (RG, 1990:20489) ile yapılan

yeni düzenlemeyle, yabancı dille öğretim yapan ODTÜ, Boğaziçi ve Bilkent Üniversiteleri dışındaki üniversitelerin yabancı dille eğitim yapan bölümlerinden mezun olanların, yabancı dil tazminatından yararlanmaları için sınava girmeleri öngörülmüştür. Yapılan düzenleme, yurtiçindeki kamu veya özel bütün yabancı dil eğitim merkezlerinden veya kurslardan alınan belgeler ile yurtdışında alınan her türlü yabancı dil sertifikasına sahip olanların, yeniden yabancı dil bilgisi tespit sınavına katılmalarını öngörmüş, ancak bu düzenleme, bu durumda olanlar tarafından mahkemelere taşınmış ve genellikle Danıştay tarafından, 21.3.1995 tarihinde verdiği 825 sayılı ve 29.12.1993 tarihinde verdiği 6088 sayılı Kararlar olduğu gibi, dava açanlar lehine kararlar verilmiştir (Danıştay, "Danıştayın," http://www.danistay.gov.tr/). 1990'da çıkarılan yeni Esaslar ve 418 sayılı KHK ile ayrıca, özel hizmet tazminatının artırılması imkânından yararlanmak isteyen teknik personelin, İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden, yabancı dil tazminatından faydalanmak isteyenlerin İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca, İspanyolca, Yunanca, Danimarkaca, Farsça, Hollandaca, Arapça, İrlandaca, Portekizce, Rusça, Bulgarca, Çince, Macarca, Rumence, Lehçe ve Sırpça dillerinden sınava girmeleri, bu dillerden İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden çoktan seçmeli testler kullanılması, diğer dillerde test veya 150-200 kelimelik metinler üzerinden çeviri yaptırılması, yapılan değerlendirmede en az (C) seviyesinde başarılı olanların 418 sayılı KHK'nin 38'inci maddesi ile öngörülen miktarda yabancı dil tazminatından yararlandırılması öngörülmüştür. Ayrıca, 418 sayılı KHK ile 375 sayılı KHK'nın 2'nci maddesine değişiklik getirilerek yabancı dil öğretmenleri ile mesleğe girmek için yabancı dil bilmek zorunda olanlara bir yabancı dil için ödeme yapılamayacağına dair hüküm kaldırılmış ve bu durumda olan personelin, 1.7.1990 tarihinden itibaren yabancı dil tazminatından yararlandırılmaları öngörülmüştür. Takip eden yıllarda KPDS sınavındaki diller (RG, 2007:26561) ve ödenen tazminat miktarı da artırılmıştır (418 sayılı KHK, md. 15 [Değişik: 30/4/1990-90/377 K.]). KPDS sınavı, uluslar arası geçerliliği olan bir dizi diğer sınavla birlikte, akademik yükselmelerde de ölçü olarak alınmaya başlanmış ve böylece özellikle araştırma işlevini yerine getirmek için üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin zaten mevzuat gereği geçmek zorunda oldukları, ancak yeterince özenli yapılmayan yabancı dil sınavı merkezileştirilmiş ve bir standarda kavuşturulmuştur. Öte yandan KPDS sınavı, akademik yükselmeye engel olduğu ve ayırımcılığa neden olduğu gerekçesiyle eleştirile gelmiştir. Bu eleştiriler sonucu, 2000 yılından itibaren akademik personele yönelik olarak, Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavının (ÜDS) yapılmaya başlanmıştır. Bu tür düzenlemeler esasen, öğretilen yancı dillerin çeşitliliğini artırmaya çalışan AB'de de olduğu üzere, Türkiye'de de başta yüksek öğrenim olmak üzere akademi dünyasındaki İngilizce hakimiyetini artırmış ve pekiştirmiştir. Öyle ki, bugün gelinen noktada akademik yükselmeler, yazılan makalelerin uluslar arası düzeyde kabul görmesi, neredeyse ancak İngilizce yazılmış olmaları haline mümkündür.

Yapılan araştırmalar (Phillipson 2002; Phillipson & Skutnabb-Kangas 1999; Preisler 1999; Sandelin & Sarafogkou 2004; Wilson 2002) akademik dergilerin ana dili İngilizce olanların kapı bekçiliğini yaptıkları dergiler haline gelecek (Phillipson 2002), akademi dünyasının, ana dili İngilizce olmayanların ana dili İngilizce olanlar karşısında dezavantajlı hissetmelerine neden olacak boyutta (Bugarski, 1998:90; Petersen&Shaw, 2002) İngilizce olmayan akademik metinler aleyhine ayırımcılık yapılacak, hatta neredeyse aynı olan metinlerden İngilizce olanın daha iyi olarak nitelendirilecek (Ammon, 2000:111-16), iyi olmadıkları için değil de İngilizce olmadıkları için görünmez hale getirilecek veya yok sayılacak (Skutnabb-Kangas, 2000, 2002) ve nihayet Fransa'da on bin akademisyenin İngilizce yayınlar da gerekli olmakla birlikte Fransızca yayın yapılmasının gerekliliğine dair bir dilekçe ("Lettre," http://petition.hermespublishing.com/) vermelerine yol açacak derecede ve AB ve Türkiye de dahil olmak üzere nerdeyse bütün dünyada İngilizcenin hakimiyetine girdiğini göstermektedir. Türkiye ve AB ülkelerindekiler de dahil olmak üzere akademik çalışma yapanlar internette kendi dillerinden ziyade, İngilizce yazılmış makaleleri taramaktadırlar (Preisler, 1999), zira internetteki bilimsel kaynakların çoğu İngilizcedir. Örneğin Google'ın elektronik ortama aktarmayı düşündüğü 32 milyon kitabın neredeyse yarıya yakını İngilizcedir (Lavoie, 2005). Özellikle bilimsel eserlerin çoğu İngilizcedir veya İngilizceden çevrilmiştir. Avrupa'daki bilimsel eserlerin bile çoğu artık İngilizceden çevrilmeye başlanmış (Melander, 2001) veya İngilizce yazılmaları istenmeye başlanmıştır. Sadece bilimsel eserler değil kültürel eserlerde de durum farklı değildir. Yabancı kültürel etkiye karşı izole edilmiş olan Amerika'da yabancı dillerden İngilizceye çevrilen eserlerin oranı % 3 iken, Avrupa'da çevirilerin oranı asimetrik bir biçimde çok daha fazladır. Örneğin, İngilizceden ulusal dile çevrilen kültürel eserlerin oranı İtalya'da % 27, Danimarka'da % 41, Slovenya'da % 70'tir (Bondebjerg, 2003: 80-81). Kısacası, 1940'ların sonlarından itibaren Türkiye'yi ve daha öncesinden itibaren Avrupa'yı etkisi altına alan Atlantik-ötesi bağ, iletişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin de etkisiyle, askeri ve ekonomi dışındaki, medya, akademi gibi alanlarda da daha artmış ve özellikle yüksek öğrenimden başlamak üzere, İngilizcenin hakimiyeti pekişmiştir.

Özellikle 1980 sonrasında, Anadolu Liseleri gibi belirli okullar dışında genel olarak devlet orta öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitiminin istenen sonuçları vermemesi, devlet kaynaklarının yeterli gelmemesi ve genel olarak izlenmeye başlanan liberal ekonomik politikalar neticesinde, eğitim alanının özel sektöre de açılmasıyla birlikte, özel sektör veya vakıflarca kurulan yabancı dilde eğitim veren kurumların sayısı çok daha fazla artmıştır. Yabancı dil eğitiminin bu denli önem kazandığı, okul tercih sebebi olduğu bu yıllarda, 'yabancı dil eğitimi mi, yoksa yabancı dilde eğitim mi' tartışmaları da giderek artmaya başlamıştır. Milliyetçi gerekçelerin yanında bu tartışmaların odak noktasında,

öğrencilerin yabancı dilde anlatılan konuları anlamadıkları, yabancı dilde eğitimin öğrencileri ezberciliğe ittiği, öğrencilerin fen, matematik derslerini Türkçe okumak istedikleri gibi hususlar yer almıştır. İleri sürülen bu gerekçelerin haklılığı bir tarafa, yabancı dilde eğitim veya yabancı dil ağırlıklı eğitim veren devlet veya özel okulların sayılarının giderek artması, bu okullarda ders verecek kaliteli yabancı dil öğretmenleri veya yabancı dilde ders verecek branş öğretmenleri sorununu beraberinde getirmiştir. Diğer bir deyişle, 'kaliteli bir eğitim ve yabancı dil eğitimi' sloganıyla yola çıkan bu okulların sayısının artması, kalitenin azan bir verimle artmasına, ya da artan bir verimle düşmesine yol açmıştır; zira kaliteli yabancı dil öğretmeni bulmak bile sorunken, yabancı dilde eğitim verecek branş öğretmeni bulmak evleviyetle bir sorun teşkil etmiştir. Nitekim kaliteli yabancı dil öğretmeni ve yabancı dil eğitimi eksikliğinden dolayı, yabancı dil eğitimini ön plana çıkaran bu liselerde, fen, matematik derslerini yabancı dilde okuyan ancak, yabancı dili tam anlamıyla konuşamayan öğrenciler yetişmeye başlamıştır. Hatta kimlerine göre ise, Türkiye'deki bu tartışmalar kapsamındaki, 'yabancı dilde ders yapılmaz' veya 'yabancı dil düşünceyi öldürür' anlayışı, bir baskı aracı olarak kullanılmış ve yabancı dil eğitiminin gelişmesini engellemiştir (Uçar, ''İhracatın,'' http://www.nethabercilik.com/). Devam ede gelen ve sonraki yıllarda da artarak devam edecek olan, 'yabancı dil eğitimi ve yabancı dilde eğitim' tartışmalarının gölgesinde, aynı yıllarda bir takım farklı gelişmeler de meydana gelmiştir. Örneğin, 1974'ten itibaren yabancı dilde eğitim veren Askeri Liseler, 1990-1991 döneminden itibaren yabancı dilde eğitime son vermişlerdir; böylelikle, Hazırlık sınıfları korunmak ve yoğun bir yabancı dil eğitimi verilmekle beraber, Askeri Liselerde Türkçe eğitime geri dönülmüştür. Anadolu Liseleri için benzer bir gelişmenin yaşanması için ise, 1997 yılının beklenmesi gerekmiştir. Artan yabancı dil bilen eleman ihtiyacı ve yabancı dillerde eğitim yapan okullarda daha iyi yabancı dil öğrenilebileceği inancının sonucu olarak ve yine yabancı dil bilen eleman gereksinimini karşılamak üzere 1955-1956 döneminden itibaren kurulmaya başlanan ve 1.12.1975 gün ve 11459 sayılı genelgeyle Anadolu Lisesi adını alan Maarif Kolejleri ve yine bu kapsama dâhil edilen Galatasaray Lisesi gibi okullara ilaveten, çeşitli isimler altında, yabancı dillerde eğitim veren okullar 1980 ve 1990'lı yıllarda da açılmaya devam edilmiştir; böylelikle özellikle 1990'lı yılların başından itibaren, liselerin önüne yoğun bir yıl yabancı dil eğitiminin verildiği hazırlık sınıfının konduğu ve sonraki yıllarda öğretim Türkçe devam etmekle birlikte yabancı dil derslerinin yine ağırlıklı olarak verilmeye devam edildiği, yabancı dil ağırlıklı program uygulaması başlatılmıştır. Yeni açılan okullardan birisi, ilki 1989-1990 öğretim yılında İstanbul'da açılan ve 2003-2004 itibarıyla sayıları 51'e yükselen, 1 yılı hazırlık olmak üzere 4 yıllık eğitim veren ve amaçlarından birisi de, 'öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini' sağlamak (RG, 1993:21613) olan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri olmuştur. Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine benzer şekilde, 1990'larda itibaren eğitime açılan ve yabancı dil eğitimini ön plana çıkaran diğer bir

okul türü ise, 1992-1993'den itibaren mevcut genel liseler bünyesinde açılan, kuruluş amaçlarından birisi de, öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini sağlamak olan ve bu amaçla 1 yılı hazırlık olmak üzere 4 yıllık yabancı dil ağırlıklı eğitim veren 'Süper Liseler' olmuştur. Hatta bu okullardan Kabataş Lisesi, Pertevniyal Lisesi gibi bazıları ise, özel sınavlar sonucu öğrenci kabul eden Anadolu liseleri haline gelmişlerdir. 1992-1993'de 28 lisede ve 5210 öğrenciyle başlanan Süper Lise uygulaması, 1997-1998 döneminde 622 liseye, 2003-2004 dönemine gelindiğinde ise, 822 lise ve bu liselerde görev alan 218868 öğrenci, 59979 öğretmene ulaşmıştır. 1993'te , MEB'e bağlı liselerde verilen yabancı dil ağırlıklı eğitim, diğer bir deyişle bazı derslerin yabancı dilde verilmesi uygulamasını düzenlemek üzere, 'MEB'e Bağlı Bazı Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Resmi Okullar Yönetmeliği' (RG, 1993:21580) çıkarılmış, 1994'te ise, yabancı dil ağırlıklı eğitim yapan okullara ilişkin olarak, 'MEB Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Yönetmeliği' (RG, 1994: 21903) kabul edilmiştir.

1990'lı yıllar da, 1980'lerden itibaren izlenmeye başlanan liberal ekonomi politikalarının, ülkenin dışa açılmasına yönelik uygulamaların devam ettirildiği ve bu kapsamda AB ile ilişkilerin daha yoğun olarak yaşanmaya başladığı, ayrıca uluslar arası ilişkiler manasında Türkiye'nin yeni açılımlar yapmaya başladığı yıllar olmuştur. Bu açılımlardan ilki, SSCB'nin dağılması sonrasında birer birer bağımsızlıklarına kavuşan Türki Cumhuriyetlerle, ayrıca Rusya ve eski Doğu Bloku ülkeleriyle daha yakın ilişkiler kurulması olmuştur. Gerek Türkiye'den bu ülkelere iş veya gezi maksatlı gidenlerin, gerekse benzer maksatlarla bu ülkelerden Türkiye'ye gelenlerin artması, 1940'lardan itibaren tesis edilmeye başlanan ABD hegemonyasının yarattığı bir nevi 'ideolojik körlük' içinde görülmeyen, hatta öcü gibi görülen Rusçaya olan ilgiyi artırmıştır. Nitekim örneğin, özellikle Rusya ve eski Doğu Bloku ülkelerinden gelen turistlerin sayısının artmasıyla birlikte Rusçanın öğretilen diller arasına alınmasını dönemin MEB Bakanı Çelik, "Türkiye'ye gelen turiste bakıyoruz, gelen turist açısından birinci sırada Almanlar, ikinci sırada Ruslar var. Pilot bölge olarak güneydeki 10 ticaret ve turizm meslek lisemizde Rusça öğretimine başlanmıştır" (Çelik, "Ortaöğretimde," http://www.radikal.com.tr/) diyerek gerekçelendirmiştir. Bu dönemde Türki Cumhuriyetlerden Türkiye'ye göç edenler, Rusya'da veya Türki Cumhuriyetlerde Rusça dilinde yüksek öğrenim görenler ve 1980'lerin sonu ve 1990'lı yılların başında, Bulgaristan'daki rejim baskısından kaçarak Türkiye'ye gelenler arasında Rusça bilenler veya Rus üniversitelerinde eğitim almış olanlar, özellikle 1990'larla başlayan Rusçaya olan talebin karşılanmasında önemli katkı yapmışlardır. Aslında Türki Cumhuriyetlerden ve Balkan ülkelerinden Türkiye'ye olan göç, her zaman az çok var ola gelmiş ve 1923-1989 yılları arasında çoğu Balkan ülkelerinden olmak üzere yaklaşık 2,2 milyon kişi Türkiye'ye göç etmiş olmakla birlikte, 1990'lı yıllarda bu ülkelerden göç

edenlerin daha eğitimli oldukları ve bu dönemin Türkiye'nin dünyaya açılma kapsamında örneğin Rusça gibi dilleri bilen elemanlara ihtiyaç duyduğu bir dönem olduğu düşünüldüğünde, son yıllardaki göçlerin yabancı dil eğitimi sistemi açısından daha önemli olduklarını söylemek mümkündür. Türkiye'nin uluslar arası ilişkileri manasında 1990'lı yılların ortalarında meydana gelen diğer bir önemli gelişme ise, Türkiye ve AB arasında GB'nin tesis edilmesi olmuştur. Komisyonun 1989'da ilettiği görüş üzerine, üyelik süreci açısından önemli bir adım oluşturacağını düşünerek, öncelikle GB'yi tamamlamayı hedefleyen Türkiye, bunun için gerekli çalışmalara hız vermiş, bu çerçevede, ilk olarak 1992'de Türkiye-AB arasında bir Teknik İşbirliği Programı imzalanmış, 5.3.1995 tarihinde yapılan Ortaklık Konseyi toplantısında ise, Türkiye ile AT arasında GB oluşturulmasına yönelik olarak üç belge onaylanmıştır (DTM, 1999:362; Çimen, 1996:164-209; Can, 2003). Nihayet 22.12.1995 tarih ve 1/95 sayılı OKK ile, l.1.1996 tarihinden geçerli olmak üzere GB'nin kurulmasına karar verilmiş ve bu dönemin düzenli bir şekilde işletilmesini sağlamak için kurumsal bir yapı oluşturulmuştur. Bu sayede Türkiye-AB ilişkileri, özellikle teknik ve ekonomik konularda yeniden canlanmaya başlamıştır Ankara Antlaşması ve KP'de öngörülen düzenlemelere istinaden alınan 1/95 sayılı OKK ile tesis edilen GB esasen, Ortaklık Anlaşması çerçevesinde Türkiye'nin 1971'de tek taraflı olarak hemen hemen tüm sanayi mallarında AT pazarına gümrüksüz giriş hakkını elde etmesiyle başlayan Geçiş döneminin sonlandırıldığı ve Türkiye tarafında da yükümlülüklerin daha fazla artarak Birlik lehine dengelendiği bir gelişme olmuştur (Can, 2003:27). GB, ekonomik ve ticari ilişkiler üzerine kuruludur ve taraflar arasında genel eğitim veya yabancı dil eğitimi konularda etkileşim öngören herhangi bir ifade barındırmamaktadır. Öte yandan, her ne kadar GB Kararının bir uluslar arası anlaşma niteliğini haiz olduğundan hareketle, Türkiye'yi TBMM'nin onayını almadan GB'ye sokanların yetkilerini aştıkları, Anayasayı ihlal ettikleri, büyük tarihi sorumluluk üstlendikleri ve suç işledikleri eleştirileri yapılmış, Ankara Anlaşması'nın bir uzantısı olmayan GB Anlaşmasına ilişkin bir BKK olmadığı, Anayasanın 87 ve 90'ıncı maddelerine aykırı olarak, TBMM'nin onayına sunulmadığı ve Meclisçe onaylanmadığı, sadece dönemin Başbakanı tarafından imzalandığı, Resmi Gazetede yayınlanmadığı, dolayısı ile bu anlaşmanın yok hükmünde olduğu ve yine dolayısı ile hukuken şeklinin ve içeriğinin yeniden tartışılması gerektiği iddiası ile, GB'nin iptali için tespit davası açılmış ve nihayet Manisalı (1996, 2001, 2003) gibi bazı yazarlarca bir ihanet olarak nitelendirilmişse de, AB ile Türkiye arasında, sanayi malları ve işlenmiş tarım ürünlerinin serbest dolaşımını, Türkiye'nin ilgili mevzuatının, gümrük ve ticaret politikalarının yanı sıra rekabet ve fikri sınai mülkiyet haklarına ilişkin politikaları da kapsayacak şekilde Topluluk mevzuatı ile uyumlaştırmasını içeren ve dolayısı ile sanayi ve ticareti doğrudan etkileyen önemli yapısal ve kurumsal değişiklikler öngören ve nihayetinde bu yapısı ile herhangi bir GB ilişkisinden daha ileri bir entegrasyon düzeyi ve

tipine karşılık gelen bu nevi ileri bir GB'nin, Türk ekonomisi üzerinde, yabancı dil bilen eleman talebi daha yüksek, ihracata dönük bir ekonomi olma yönünde baskı kurarak, farklı dillerin konuşulduğu pazarlara açılması sonucunu doğurarak ve uzun vadede yaratacağı dinamik refah etkileri yoluyla toplumun yabancı dil öğrenme talebini artırarak, yabancı dil eğitimi bakımından dolaylı da olsa etkiler doğurma potansiyelini haiz bir gelişme olduğunu not etmek gerekir. Nitekim örneğin, 1980'ler sonrasında daha çok önem verilmeye başlanan, teşvik edilen, muafiyetler tanınan ve nihayet GB sonrasında, gerek GB'nin Türk ekonomisi üzerindeki etkileri, gerekse dünyada meydana gelen gelişmeler nedeniyle daha da önemli hale gelen ihracata yönelik politikalar, yabancı dil eğitimini, ekonomik sonuçları nedeniyle de daha fazla ön plana çıkarmıştır; zira örneğin ekonominin belkemiği KOBİ'leri, ihracata yönlendirmek, dış ticarette ihracatı arttırmak ve istenilen seviyeye getirmek, Milli Eğitim'de uzun yıllar kökleşen dil anlayışının, ticarette de olumsuz yansımalarının olmasını ve ihracatı engellemesinin önüne geçmek, Türkiye'nin dış ticaretini dışarıdan tercüman getirerek yabancı ellere teslim etmemek adına, nitelikli bir yabancı dil eğitimini, başta KOBİ'ler olmak üzere ekonomik sistemin tüm unsurlarına yabancı dil eğitimi için destek verilmesini, konuya ilişkin uluslar arası ölçülere göre bir politika ve tavır belirlemesini gerektirmiştir (Uçar, "İhracatın," http://www.nethabercilik.com/). Her ne kadar 1990'larda, AB dilleri lehine etkileri olması da muhtemel GB'nin tesis edilmesi gibi gelişmeler olmuş, Rusça ve diğer Asya dilleri lehine bazı gelişmeler sağlanmışsa da, bu yıllarda da İngilizcenin hakimiyeti değişmemiştir. Zira, SSCB'nin ve Doğu Blok'unun dağılması sonrasında tek süper güç olarak kalan ABD'nin, tehdidin ortada kalkmasıyla birlikte elleri rahatlayan ülkeleri kontrolünden kaçırmamak ve hegemonyasını devam ettirmek adına, DB, IMF gibi küresel örgütler eliyle dayattığı, serbest piyasa ekonomisi ve insan haklarına dayanan demokrasi söylemleriyle dolu ve aslında pek yeni olmayan 'Yeni Dünya Düzeni' esasen, küreselleşmeyle birlikte pax romana'ya benzer, bir 'pax americana,' diğer bir ifadeyle merkezi Washington olan ve aynı kurum ve kuralların dayatıldığı küresel bir ABD imparatorluğu ve hegemonyası yaratılmasından başka bir şey değildir. İmparatorlukta farklı diller konuşulmakla birlikte, imparatorluğun resmi dili olmasa da egemen dili ise İngilizcedir; zira Negri ve Hardt'ın (2002:14) ifadesiyle herkes bu imparatorluğun içinde yer aldığına göre, uluslar arası düzeydeki egemen dil de İngilizce olmalıdır. Esasen bu anlayış, Başkan Roosevelt'in 1919'da bir sonraki Başkana hitaben yazdığı mektubunda söylediği iddia edilen, Amerika'da sadece bir bayrağa, bir kimliğe ve bir dile yer olduğu, bu dilin ise sadece ve sadece İngilizce olduğu ("Theodore Roosevelt," http://urbanlegends.about.com) anlayışının, **y**ine bir başka Başkan John Adams'ın Kongreye yaptığı konuşmasında dile getirdiği, geçen yüzyıllarda Latince ve Fransızcanın dünyanın hakim dili olması örneğinde olduğu gibi bu yüzyılın da İngilizcenin dünyanın hakim dili kılındığı yüzyıl olması gerektiği

(Bailey, 1992:92) anlayışının, İngilizce konuşan milletlerin insanlığın öncüleri olduğu (Bennett, 2004:67), İngilizcenin sadece prestij ve zenginliğin değil yeni düşünme kapasitesinin de aracı olduğuna dair görüşler (Bailey, 1992:208-211; Howatt, 2004:283-288) veya emperyal amaçlar güderek ve diğer dillerin yok olması pahasına herkesin öğrenebileceği basit ve temel bir İngilizce yaratma çabasına girişen I.A. Richards'ın (1968) dünya düzeni ile insanlığın amaçlarına hizmet edecek dilin hangisi olduğu arasında bir bağ olduğuna dair görüşü gibi görüşlerin, ABD'nin imparatorluğunu ve hakimiyetini her türlü vasıtayla ve biçimle küresel boyuta taşımaya çalışmasıyla, uluslar arası alana taşınmasından başka bir şey değildir. Bu anlayışın ulusal düzeyden uluslar arası düzeye ve hatta UAÖ'ler eliyle uluslar üstü düzeye taşınması ise, İngilizcenin birinci dil, değilse, birinci ikinci dil, değilse hakim yabancı dil yapılması ve diğer dillere yer bırakılmaması anlamına gelmektedir. Nitekim Başkan Bush'un ve Cheney-Wolfowitz-Rumsfeld üçlüsünden oluşan ekibinin dünyaya dayattığı, tek taraflılık temelinde ABD'nin dünyayı yönetmesi ve bunun için mutlaka güçlü olması gerektiği Bush Doktrininin en önemli ayaklarından birisi de, yine aynı ekipte yer alan dış işleri bakanı Condoleezza Rice'ın da söylediği üzere, yüzyıllarca diğer milletlere önderlik eden İngiltere'den farklı olarak, dünya liderliğinin geçmişte kalan bir olgu olmaması fakat ABD'nin gelecekte de kaderi de olmaya devam etmesi için, Amerikan değerlerinin, dilinin, yaşam biçiminin, düşünce şeklinin herkese götürülmesi, gerekirse dayatılması olmuştur (Harvey 2005, 80).

1980'li yıllarda başlayan ve 1990'larda devam eden dışa açılma, sadece liberal ekonomi politikaları üzerinden değil ayrıca radyo, TV gibi iletişim araçları üzerinden de devam etmiştir. 1984'te başlatılan renkli TV yayınları, bir nevi dışa açık, ithalatın tamamıyla serbest bırakıldığı, ithal mallarının rafları dolduracağı renkli hayatların başlangıcını ve toplumsal bir dönüşümü işaret etmiştir. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi bağlamında, etkileri özellikle 1990'ların ikinci yarısından itibaren dolaylı olarak görülmeye başlanacak olan ve bu nedenle bahsedilmesi gereken bir gelişme de, zaten 1989'dan itibaren Türkiye'ye yönelik yurtdışı kaynaklı yayınların uydu aracılığıyla yayınlanması ve çatıları kaplamaya başlayacak olan çanak antenlerle fiilen delinmiş olan, radyo ve TV yayınlarının devlet tekelinde olduğu hükmünün değiştirilmesiyle başlayan ve bugün Türkçe alt yazılı orijinal filmlerin yayınlandığı veya tamamıyla yabancı dilde yayın yapan kanalların kurulmasıyla yabancı dilin, toplumun her kesiminin olmasa da, kablolu TV veya uydu yayınlarını evlerine alma imkânına sahip olanların evlerine kadar girmiş olmasıdır. Bu konuda yapılan ilk düzenleme, 8.7.1993 tarih ve 3913 sayılı Kanunla (RG, 1993:21633) Anayasa'nın radyo ve TV idaresi ve kamuyla ilişkili haber ajanslarını düzenleyen ve "Radyo ve TV istasyonları, ancak Devlet eli ile kurulur" hükmünü amir 133'üncü maddesinin ve bu Anayasa değişikliğine uygun olarak, 13.4.1994 tarihinde kabul edilen

3984 sayılı Kanunla (RG, 1994:3984), radyo ve TV yayınlarını düzenleyen 2954 sayılı Kanunun "[r]adyo ve TV yayınlarının düzenlenmesi ile yurt içine ve yurt dışına yayın yapılması, Devletin tekelindedir" hükmünü amir 4'üncü maddesinin değiştirilmesi olmuştur. Böylece radyo ve TV yayıncılığı, devlet tekelinden çıkmış ve giderek artan sayıda ulusal ve bölgesel radyo ve TV kanalı yasal olarak kurulmaya başlanmıştır. Aynı dönemde meydana gelen diğer bir gelişme ise, 3915 sayılı 'Avrupa Sınır ötesi Televizyon Sözleşmesinin (European Convention on Transfrontier Television) Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun'un 4.11.1993 tarihinde kabul edilmesiyle birlikte (RG, 1993:21751), Türkiye'nin 15.3.1989 tarihli adı geçen sözleşmeye taraf olmasıdır. Aslında daha 1970'lerden itibaren TV ve radyo yayınlarında eğitici programlara yer verilmiş olmasına ve 1983 tarihli 2954 sayılı Türkiye Radyo ve Televizyon Kanunuyla da tespit edildiği üzere görevlerinden birisi de, Türk milli eğitiminin temel görüş, amaç ve ilkelerine uyarak, kolayca anlaşılabilir, doğru, temiz ve güzel bir Türkçe kullanarak, "[y]urt içine yapılacak; haber, kültür, bilim, sanat, eğlence ve benzeri türlerde eğitici, aydınlatıcı ve eğlendirici nitelikte her türlü yayınlarla," "[m]illi eğitim ve milli kültürün geliştirilmesine" (RG, 1983:18221) yardımcı olmak olan ve yine aynı Kanunun 25'inci maddesi uyarınca, sürekli, yaygın ve merkezi açık öğretim yapmaya kanunla yetkili kılınan yükseköğretim kuruluşlarınca hazırlanan radyo ve TV programlarını," MEB ile işbirliği yaparak hazırlanan "örgün eğitimle ilgili yayınları" (md. 24 [Değişik:15/05/2002-4756/10 md.], RG, 1994:3984) yayınlamasını öngörülmüş olan TRT'de zaten, 'eğitici' programların ötesinde, içinde yabancı dil derslerinin de olduğu 'eğitim' programları çok daha fazla TV ekranlarında yer almaya başlamış olmasına rağmen, eğitimle ilgili sayılan bu hususları tekrar eden 3984 sayılı Kanunun (RG, 1994:3984) getirdiği en önemli değişiklik, yeni radyo ve TV kanallarının kurulmasına cevaz vermiş olmasıdır. Yaşanan bütün bu gelişmeler, radyo ve TV'lerin yabancı dil eğitimi ve öğretiminde doğrudan veya dolaylı yollarla ve çeşitli şekillerde ancak giderek daha fazla rol almaya başlamasına yol açmıştır. Nitekim 3984 sayılı Kanunun 4'üncü maddesi**,** 15.5.2002 tarihinde kabul edilen 4756 sayılı Kanunla (RG, 2002:24761) değiştirilmiş ve radyo ve TV'lerin, yayınların Türkçe yapılması esas olmakla birlikte, "evrensel kültür ve bilim eserlerinin oluşmasına katkısı olan yabancı dillerin öğretilmesi veya bu dillerde müzik veya haber iletilmesi amacıyla da yayın" (Md. 4-Değişik:15/05/2002–4756/2) yapabilecekleri hükme bağlanmıştır (RG, 1994:3984). 1986 yılında TRT ikinci kanalının, sonrasında diğer kanalların açılması ve 1994'ten itibaren yasal olarak kurulan özel kanalların çoğalması, haberleşme özgürlüğü, insanların kendi arzularına göre kanal seçebilecek duruma gelmeleri, çeşitlilik sağlamak gibi açılardan olumlu bir gelişme olmakla birlikte, eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimine olan muhtemel etkileri bakımından hem olumlu, hem de olumsuz bir tablo çizmiştir. Bahsedilmesi gereken ilk olumsuzluk, 'kar' amacı güden özel kanalların

artması ile birlikte rekabetin kızışması ve bunun sonucu olarak, izlenme oranlarını artırmak adına, Kanuna göre "Türk millî eğitiminin genel amaçlarının, temel ilkelerinin ve millî kültürün geliştirilmesi" için "yayınlarında belli oran ve saatlerde eğitim, kültür" (Md. 29-Değişik: 15/05/2002-4756/13 md.) (RG, 1994:3984) gibi programlara yer vermek zorunda olan bu kanalların eğitici veya eğitim programlarına yer vermeyişleri, hatta kendisine bu görev verilen TRT'nin dahi bu türde programları, daha az seyredilen kanallara, rekabetin daha az olduğu geç saatlere almış olmasıdır. Rekabetin giderek artmasıyla, eğitim veya eğitici programlar, bir kısım eğitim kanalı gibi tematik kanallar dışında çoğu kanal için, izleyici ve dolayısıyla reklam geliri kaybettiren programlar olarak görülmeye başlanmıştır. Nitekim kanun hükümlerine aykırı yayın yapan yayın kuruluşlarına kanal kapatma cezası verilmesini öngören 3984 sayılı Kanunda 15.5.2002 tarih ve 4756 sayılı Kanunla değişiklik yapılması sonrasında, bu kuruluşların radyo ve TV yayınlarını denetleyen RTÜK'ün hazırlattıracağı "eğitim, kültür, trafik, kadın ve çocuk hakları, gençlerin fiziksel ve ahlakî gelişimi, uyuşturucu ve zararlı alışkanlıklarla mücadele, Türk dilinin güzel kullanımı ve çevre eğitimi konularında programlar" (Md 33-Değişik:15/05/2002-4756/16 md., RG, 1994/3984) yayınlamak zorunda bırakılmaları, bu eksikliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Diğer bir olumsuzluk ise, radyo ve TV yayınlarında "Türkçenin; özellikleri ve kuralları bozulmadan konuşma dili olarak kullanılması; millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak çağdaş kültür, eğitim ve bilim dili halinde gelişmesinin sağlanması" (md. 4-h, RG, 1994:3984) öngörülmüş olmasına rağmen, özellikle özel radyo ve TV kanallarında yabancı kelimelerin çok fazla kullanılması ve Türkçenin yıpratılmasıdır. Türkçenin korunması ayrıca ele alınması gereken ve çok boyutlu bir konu olmakla birlikte, özellikle Cumhuriyetin kuruluş yıllarından bu yana takip edilen dil ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimi politikasının Türkçeye odaklı geliştiği düşünüldüğünde, Türkçenin radyo ve TV'lerde hoyratça kullanılmasının, yabancı dil eğitimi ve öğretimi bakımından da sonuçları olduğunu not etmek gerekir. Bütün bu olumsuzluklara rağmen, 1990'ların başından itibaren radyo ve TV yayıncılığında meydana gelen gelişmeler, değişik şekillerde yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerinde etkilerde bulunmuştur. Özellikle Avrupa Sınır ötesi Televizyon Sözleşmesinin iç hukuka aktarılması, hem Türkiye'nin 10.3.1954 yılında 6366 sayılı Kanunla (RG, 1954:8662) onaylayarak iç hukuka aktardığı 4.11.1950 tarihli 'İnsan Haklarının ve Temel Özgürlüklerinin Korunmasına Dair Sözleşme'nin "kamu makamlarının müdahalesi olmaksızın ve ulusal sınırlara bakılmaksızın, bir görüşe sahip olma, haber ve düşünceleri elde etme ve bunları ulaştırma" özgürlüğünden bahseden ifade özgürlüğüne ilişkin 10'uncu maddesine uygun bir düzenleme olmuş, hem de bu vesileyle yabancı kanalların yasal bir şekilde Türkiye'de gösterilmesine imkân tanımıştır; zira önsözünde kültürün gelişmesi ve özgürce kanaat oluşumunda yayıncılığın önemli olduğundan, "bilgi ve iletişim teknolojisindeki sürekli

gelişimin, ülke sınırlarına bakılmaksızın, ifade özgürlüğünün ve kaynağı ne olursa olsun bilgi ve düşüncelerini ifade etmek, aramak, almak ve paylaşmak hakkının daha ileri götürülmesine hizmet etmesi," "topluma program hizmetleri arasında daha geniş bir seçme alanı" sunulması gerektiğinden bahisle Temel Haklar Sözleşmesine atıf yapan Avrupa Sınır ötesi Televizyon Sözleşmesi, "[d]evletin ifade ve haber alma özgürlüğünü sağla[masını], program hizmetlerinin kendi toprakları üzerinde yeniden iletimini kısıtla[mamasını]" (md. 4), yayıncıların yeterli miktarda Avrupa yapımlarına yayınlarında yer vermelerini (md. 10) öngörmüştür (RG, 1993:21751). Bütün bu gelişmeler sonrasında, uydu yayınları veya kablolu yayınlar aracılığıyla evlere taşınan yabancı kanallar, filmleri dönüşümlü olarak Türkçe ve yabancı dilde yayınlayan kanallar sayesinde yabancı diller, sadece okulda, dershanelerde, yabancı ülkelere gidildiğinde veya yabancı ülkelerden gelenlerin ağzında duyulan veya sadece yurtdışına gitme, kolejlerde okuma imkânı olan toplumun üst tabakasının duyduğu diller olmaktan çıkmıştır. Başta ABD olmak üzere egemen kapitalist güçlerin ideolojisini, kültürünü, dilini, değerlerini yaymanın ve yerel, özgün kültürleri yok ederek veya tek tipleştirerek kendilerine benzetmenin ve yine kapitalist küresel sermayenin sömürüsünü perdelemenin araçları olmak gibi amaç ve etkileri bir tarafa bırakılacak olursa bu yayınların, bu kanalları seyredenlerde yabancı dillere karşı bir ilgi uyandırma ihtimali yanında, özellikle yabancı dil öğrenmek isteyenlere büyük bir fırsat sunduğunu da kabul etmek gerekir. Benzer şekilde, radyo ve TV yayın izninin, Türk Ticaret Kanunu hükümlerine göre sadece "radyo ve TV yayıncılığı, haberleşme, eğitim, kültür ve sanat amacıyla kurulmuş anonim şirketlere veri[leceği]" hükmünü amir 3984 sayılı Kanunun 29'uncu maddesine (md. 29-Değişik: 15/05/2002-4756/13 md, RG, 1994:3984) dayanarak, eğitim alanındaki şirketlerin veya eğitim kurumlarının kurduğu veya kendi bünyelerinde oluşturdukları radyo ve TV kanalları da, gerek genel olarak eğitim, gerekse bu kapsamda yabancı dil eğitimi ve öğretimi açılarından, şu an yeterince olmasa da gelecekte özellikle yabancı dil öğrenmek isteyenlere büyük bir fırsat sunduğunu belirtmek gerekir. Çeşitli programlar yayınlayan genel maksatlı kanallar dışında açılan ve "haber, belgesel, spor, müzik ve benzeri türlerde olmak üzere yalnızca belli bir konuda yayın yapan" (Md. 3 [Değişik:15/05/2002–4756/1-md.], RG, 1994:3984) 'tematik' radyo ve TV kanallarının açılması da, her ne kadar bu tür kanallar frekans bandı yetersizliği gibi bazı teknik kısıtlar dolayısıyla çoğunlukla kablo veya uydu üzerinden yayın yapan ve dolayısıyla sınırlı bir kitleye ulaşan kanallar olsa da, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi manasında sonuçları olan bir gelişme olmuştur. Öte yandan, bu kanallar zaten belirli bir düzeyde yabancı dil bilen veya ilgisi olan kişilerce seyredilmektedir ve bütün bu gelişmelerin yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında ciddi etkiler doğurabilmesi için, daha fazla kişi tarafından seyrediliyor olması gerekir; oysaki bu kanallar zaten sınırlı sayıda insana ulaşmaktadır veya daha çok insana ulaşıyor olsa bile, yüzlerce kanal seçeneğine

sahip insanların, bu dillerin konuşulduğu ülkelere gitmek, o ülkelerde çalışmak gibi yabancı dille ilgilenmelerini anlamlı kılacak nedenleri olmadıkça, bu tür kanalları anlamlı sürelerle seyrediyor olmaları beklenir bir durum değildir. Gerçekleşmesi beklenmemesi gereken diğer bir ihtimal ise, görsel işitsel sektörde ülkede yaşanan gelişmelerin, yabancı dil eğitimi üzerinde, AB'nin yabancı dil eğitimi politikalarının da öngördüğü üzere öğretilen dillerin çeşitliliğinin artırılması etkisini yaratmasıdır, zira özellikle TV'lerde gösterilen filmler, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, Amerikan değerlerinin, yaşam biçiminin ve İngilizcenin görsel olarak servis edilmesine hizmet eden Amerikan filmleridir ve bu nedenle örneğin yabancı kültürel etkiye karşı izole edilmiş ABD'de gösterilen yabancı filmlerin oranı % 1 iken ABD kaynaklı filmlerin oranının % 70-80'i bulduğu (Bondebjerg, 2003: 79; Hjarvad, 2004; McPhail, 2006:32) ve kendisi dahi İngilizcenin görsel medyada istilasına uğrayan AB'nin öğretilen yabancı dillerin çeşitliliğinin artırılması politikasının İngilizce aleyhine büyük bir değişiklik yaratması beklenmemelidir.

1990'ların ortalarında meydana gelen diğer önemli bir gelişme ise, takip eden beş senede (1996-2000) yapılması düşünülenlerin ortaya konulduğu Yedinci BYKP'nin kabul edilmesi olmuştur. TBMM'nin 18.7.1995 tarih ve 374 sayılı Kararıyla Kabul edilen Plan, "sürdürülebilir bir büyüme ortamını korumak ve üretim normlarındaki köklü değişim-dönüşüm süreciyle ortaya çıkan bilgi toplumuna ulaşabilmek için, Türkiye'nin ekonomik ve sosyal yaşamında ciddi Yapısal Değişim Projelerini hayata geçirmesi" gerektiğini, bu kapsamda "öncelikle gerçekleştirilecek Yapısal Değişim Projeleri ile insan kaynaklarının geliştirilmesi[nin]" sağlanacağını belirterek iddialı bir yapısal dönüşümün işaretlerini verirken, "[b]u yapısal düzenlemeler sonucunda devletin düzenleyici ve gözetici işlevleri ağırlık kazanacaktır" (DPT, 1995:22) derken de aynı zamanda, eğitim gibi sosyal politika alanlarının giderek daha fazla liberal politikalara teslim edileceğinin işaretini de vermiştir. Nitekim Plan, "Dışa Açılma ve Dünyaya Entegrasyon" başlıklı Proje kapsamında Türkiye'nin "bir taraftan uluslararası ticaretin işleyişi açısından DTÖ'nün getirdiği genel prensiplere ve kurallara uyum sağlayacağını, diğer taraftan bölgesel bütünleşmelerin sağlayacağı imkânlardan azami ölçüde yararlanmaya" (DPT, 1995:84) çalışacağı, ekonomik ve sosyal politikaların uygulanmasında, uluslararası mal, hizmet ve sermaye hareketlerinin tabi olduğu şartlardaki değişmelerin dikkate alınacağını belirtirken, eğitimin bir hizmet sektörü olarak ilerleyen zamanda nasıl ticarileştirileceğinin, metalaştırılacağının ve planlarda da öngörüldüğü üzere nasıl 'paralı' hale getirileceğinin işaretleri verilmiştir. Öte yandan bütün bunlar yapılırken, "Küreselleşme sürecinden Türk insanının azami yararı elde etmesi[nin] temel amaç" olduğu belirtilmiştir. Plan, eğitim alanında yaşanan sorunları göz önünde tutarak ve eğitimdeki amacın "bilgi çağı insanını yetiştirmek" olduğu ve yine "eğitim[in]

geciktirilmeden verilmesi gereken ve faydaları uzun dönemde görülebilen bir hizmet" olduğu, "[k]işilerin ilgi, yetenek ve özelliklerine uygun alanlarda eğitim ve istihdamlarının sağlanması[nın]" esas olduğu gerçeklerini de göz önünde bulundurarak eğitimi, "en öncelikli sektör" (DPT, 1995:200) olarak belirlemiştir; zira Plana göre, "[i]yi eğitilmiş genç nüfus 21'inci yüzyılda gerek ülkemizin rekabet gücünün artmasında gerekse AB'ye entegrasyon bakımından Türkiye'nin en büyük avantajı olacaktır" ve bu çerçevede, "dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık," "bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacak bir eğitim politikası" izlenmesi gerekmektedir. Planda yabancı dil eğitimine ilişkin olarak, Amaçlar, İlkeler ve Politikalar başlığı altında, "[e]ğitimin tüm kademelerinde yabancı dille öğretim hususu[nun] yeniden düzenlenece[ği]," [b]u konuda ağırlı[ğın] daha çok yabancı dille öğretim yerine, kişilere iyi bir yabancı dil öğretilmesini sağlayıcı ortamın hazırlanmasına verilece[ği]" (DPT, 1995:28) belirtilmiştir. Planda yabancı dil eğitimine ilişkin başka bir ifade yer almamakla birlikte, eğitimle ilgili olarak planda yer alan, örgün ve yaygın eğitim sisteminin nitelik ve niceliğinin geliştirilmesi, eğitime ayrılan kaynakların artırılması, eğitim düzeyinin uluslararası alanda rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilmesi, eğitim programları, öğretim yönetimi ve teknikleri ile eğitim araç-gereçlerinin, evrensel ölçülerde yeniden düzenlenmesi, 8 yıllık zorunlu temel eğitim uygulamasına geçilmesi, ortaöğretimde yeni bir yapılanmaya gidilmesi, öğretmenlerin şartlarının iyileştirilmesi, niteliklerinin artırılması ve yurt dışı imkânlarının artırılması, yükseköğretim programlarının uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi, eğitimin her kademesinde BİT kullanımının teşvik edilmesi (DPT, 1995:26-30) gibi düzenlemelerin veya Planda 'Eğitim Reformu' adı altında yer alan proje kapsamındaki diğer hukuksal ve kurumsal düzenlemelerin, doğrudan ve/veya dolaylı olarak yabancı dil eğitimini de ilgilendirdiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde ekonomi alanında veya eğitimle bir şekilde ilgili diğer alanlarda yapılması düşünülen düzenlemelerin de yabancı dil eğitimini, uzun vadede ve dolaylı olarak etkileyebileceğini kabul etmek gerekir. Planda eğitim alanında yapılması düşünülenler, kısmen AB ile gerekçelendirilmiş, ağırlıklı olarak ise, daha geniş kapsamda dünyada olan gelişmelerle ilişkilendirilmişlerdir. Nitekim AB'ye uyum manasında Planda yer alan ifadeler çoğunlukla, ekonomi alanına ilişkin ifadelerdir ve gerek yapılması düşünülen hukuki ve kurumsal düzenlemeler, gerekse Türk Mevzuatının AT Mevzuatına Uyumu İçin Gerekli Düzenlemeler başlıkları altında, eğitimle ilgili ifadeler belirgin bir şekilde yer almamıştır. Ekonomi alanında yapılması düşünülen şeylerin bir kısmının dolaylı da olsa eğitim alanını da etkilemesi mümkün olmakla birlikte, eğitim ve Türkiye-AB ilişkisi açık bir şekilde ortaya konmamıştır. Öte yandan Planda, ortaklık rejiminin içerdiği diğer alanlarda da Topluluk politika ve mevzuatına uyumda kaydedilecek ilerlemenin, takip eden beş yılda GB'nin iyi işlemesi bakımından olduğu kadar, AB'nin genişleme sürecinde Türkiye'nin yerinin

belirlenmesi açısından da önem taşıdığı belirtilerek, eğitim alanı da dâhil olmak üzere bütün alanlarda yapılacak düzenlemelerde AB'nin referans alınacağı belirtilmiştir.

1996'dan itibaren GB tesis edilerek, ortaklık ilişkisinde yeni bir döneme girilmiş olmasına rağmen 1996-1999 dönemi, tam üyeliği hedefleyen ve GB'nin başarılı bir şekilde oluşturulmasının tam üyelik hedefini gerçekleştirmeye yardımcı olacağını düşünen Türkiye ve GB dışında ilişkileri düşük yoğunluklu tutmak isteyen Birlik arasındaki ilişkinin, olumsuz seyir izlediği bir dönem olmuştur. Türk ekonomisi ve sanayisi, GB sonrası dönemde AB tarafından taahhüt edilen mali yardımlar işletilmemesine rağmen, AB'den gelen rekabetçi baskılara karşı önemli bir sınavı başarıyla geçmiş, dolayısıyla üstlendiği mali yükün altından kalkabileceğini, tam üyeliğin getireceği yükümlülükleri ve AB müktesebatını zaman içerisinde üstlenebileceğini ispatlamıştır. Malların serbest dolaşımının çok ötesinde bir entegrasyon modeli olan GB'yi tamamlayarak Türkiye ayrıca, yalnızca AB'nin ortak gümrük tarifesini benimsemekle ve ekonomik anlamda AB ile en fazla bütünleşen ülkelerden biri olmakla kalmamış, aynı zamanda ticaret, rekabet, fikri-sanayi mülkiyet, tüketicinin korunması gibi Tek Pazar ile doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı bir çok alanda mevzuatını Topluluk mevzuatı ile uyumlu hale getirmiştir (Eriş, 2000b:283). Bu doğrultuda Türkiye, GB kararının alınmasından sonra sıranın tam üyeliğe geldiği görüşünü açıkça ifade etmiş ve GB'yi tam üyelik yolunda önemli bir kilometre taşı olarak nitelemiştir (Erçin, 2002:106). GB ile sağlanan ilerlemeden sonra, AB Dışişleri Bakanlarının 15-16 Mart 1997'de Hollanda'nın Apeldoorn kentinde gerçekleştirdikleri toplantıda ve yine 29.4.1997 tarihli Türkiye-AT Ortaklık Konseyi toplantısında, Ankara Antlaşması ve 1989 AT Komisyonu Görüşünde belirtildiği şekilde, Türkiye'nin tam üyeliğe ehil bulunduğu teyit edilmiş, adaylık konusunda Türkiye'ye diğer aday ülkelerle aynı ölçütlerin uygulanacağı belirtilmiştir. Hiçbir aday ülkenin isminin bahsedilmediği 16-17 Haziran 1997 Amsterdam zirvesinden sonraki 27 Haziran tarihli Bilgilendirme Toplantısına diğer adaylarla birlikte eşit şartlar altında katılmış olmasına rağmen, 16.7.1997 tarihinde Komisyonu tarafından yayınlanan Gündem 2000 raporunda 10 MDAÜ'nün ve GKRY'nin genişlemeye dahil edilmesi ve Polonya, Macaristan, Çek Cumhuriyeti, Slovenya ve Estonya ile tam üyelik müzakerelerinin açılması önerilmiş, Türkiye ise bu genişlemeye dahil edilmemiştir. Anılan raporda, genişleme boyutunda yer verilmekle birlikte Türkiye, ne katılım müzakereleri açılacak ülkeler arasında, ne de katılım öncesi stratejiye dahil ülkeler kapsamında sayılmıştır. Raporun açıklanmasından hemen sonra Türkiye temaslarda bulunarak, Aralık 1997'de Lüksemburg Zirvesi'nde değerlendirilecek olan Gündem 2000'deki önerilerin değiştirilerek Türkiye'nin de genişleme sürecine dahil edilmesi yönünde bir karar alınması için çaba sarf etmiş, ancak olumlu bir sonuç alınamamıştır (Erçin, 2002:106-107). 12-13

Aralık 1997'de Lüksemburg'da gerçekleşen, EPB ve Genişleme konularının değerlendirildiği Zirve Toplantısı Kararlarıyla, Birliğin 2000'li yıllara ait son genişleme gündemine MDAÜ'ler ve GKRY'nin dahil edileceği kesinlik kazanırken Türkiye, tam üyeliğe ehil bir ülke olduğu bir kez daha teyit edilmekle birlikte, AB'nin genişleme gündeminde yer almamış, aday ülke statüsü teyit edilmemiş ve 'Gündem 2000'in önerileri aynen benimsenmiştir. Çeşitli siyasi ve ekonomik nedenlerle tam üyelik sürecine dahil edilmemiş olmasına ve ilişkilerin geliştirilmesinin insan hakları alanındaki norm ve uygulamaların AB seviyesine yükseltilmesi için başlatılan siyasi ve ekonomik reformların sürdürülmesine, azınlıkların korunmasına, özellikle de Yunanistan'la istikrarlı ilişkiler oluşturulmasına, taraflar arasındaki ihtilafların UAD yolu ile çözümlemesine ve BM Güvenlik Konseyi kararlarından hareketle Kıbrıs'ta siyasi bir çözüme ulaşmak amacıyla yürütülen müzakerelerin desteklemesine bağlanmasına çok sert tepki veren Türkiye, adaylığı teyit edilmeyen tek ülke olmasına rağmen ilk kez, 12.3.1998 tarihinde Londra'da gerçekleştirilecek olan Daimi Konferansa davet edilmiştir. Ancak Türkiye, kararın diğer aday ülkelerle aynı çerçevede, aynı iyi niyetli yaklaşım ve tarafsız kriterlerle değerlendirilmediğini, Türkiye için farklı, özel siyasi koşullar öne sürülülerek ayırımcı bir yaklaşım benimsendiğini, 4.3.1998 tarihinde Komisyon tarafından hazırlanarak Türkiye için önerilen Stratejinin, Türkiye'nin her alanda AB'ye yakınlaştırılması suretiyle tam üyeliğe hazırlanmasının önemini vurgulamakla beraber 1997'nin Temmuz ayında yayımlanan Bildirimin ötesine geçmediğini ve yeni açılımlar yaratmadığını ileri sürerek bu konferansa katılmayı reddetmiş ve nihayet 22.7.1998 tarihinde, Türkiye–AB ilişkilerinin geliştirilmesine dair görüş, talep ve önerilerini içeren mukabil bir Strateji Belgesini AB tarafına iletmiştir. Karşı Strateji Belgesinde Türkiye, Ortaklık Anlaşmasının nihai amacının, Türkiye'nin AB'ye üyeliği olduğunu, ortaklık ilişkilerindeki gelişmelerin ancak bu hedef yönünde gerçekleşmesi halinde bir değer taşıyabileceğini, askıya alınan siyasi ilişkilerin, ancak AB'nin ayrımcı tutumuna son verdiği ve üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirdiği zaman normalleşeceğini, 1987'de gerçekleştirilen tam üyelik başvurusunu geri çekmeyeceğini ancak siyasi diyaloğu askıya alacağını, Kıbrıs, Türk-Yunan ilişkileri ve insan hakları başlıkları altında ve esasen AB tarafından ortaya konmuş bulunan siyasi konuların karşılıklı ilişkilerde gündem dışında tutulmasına özen gösterileceğini, GB uygulamasına devam edileceğini, AB tarafının Lüksemburg Zirvesinin sonuç bildirisinde yapmayı üstlendiği, GB'nin derinleştirilmesine ve Ankara Anlaşmasının sağladığı imkânların kullanılmasına yönelik tekliflerin beklendiğini ve ilişkilerin ekonomik ve ticari boyutlarına halel getirilmemesine gayret edileceğini belirtmiştir (Baydarol: 2000:329; Erçin, 2002:107; Tezcan, 2004:100). 15-16 Haziran Cardiff Zirvesi sonuçları, Türkiye'nin statüsünde değişiklik yapılmamış olmasına rağmen, Lüksemburg Zirvesinin Türkiye'ye ilişkin kısımları ile mukayese edildiğinde, nisbi olarak daha müspet olmuştur; zira

Lüksemburg sonrası Türkiye'deki tepkileri yumuşatmayı hedefleyen Komisyon, aday ülkelerin üyeliğe hazırlanma durumunu incelemek üzere her yıl hazırladığı İR'nin, Türkiye için de düzenleneceğini ve Türkiye'nin Topluluk mevzuatına uyum amacıyla yaptığı çalışmalara hız vermesi gerektiğini söylemiştir (Karluk, 2003:887). Türkiye hakkındaki 4.11.1998 tarihli ilk İR'nin yayınlamasının ardından yapılan ve genişlemenin ele alındığı 11-12 Aralık 1998 Viyana zirvesinde, bu İR'de yapılan değerlendirmelere paralel bir şekilde, AB'nin Türkiye ile ilişkilerin geliştirilmesine büyük önem verdiği, ilişkilerin, Lüksemburg ve Cardiff Zirveleri sonuçları da dikkate alınarak, Türkiye'nin AB üyeliğine hazırlanması amacına yönelik olarak oluşturulan Avrupa Stratejisi çerçevesinde devam ettirilmesine özen gösterileceği belirtilmiştir. Ancak Lüksemburg zirvesi sonrası Türkiye'nin yaşadığı hayal kırıklığı, Türkiye'nin adaylığına ilişkin somut bir karar alınmayan Cardiff ve Viyana zirveleri sonrasında da aşılamamış, Türkiye'nin Avrupa Stratejisinin bir katılım stratejisi olarak yetersiz kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği yönündeki tutumunda herhangi bir yumuşama olmamıştır. 3-4 Haziran 1999 Köln AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesinde de Türkiye'ye yönelik ciddi denebilecek olumlu bir adım atılmamış ancak, başta Almanya olmak üzere birkaç ülke, Türkiye'nin 'aday ülke' olarak telakki edilmesini mümkün kılacak bir ifadenin sonuç belgesine eklenmesini istemişlerdir. Bununla birlikte, Yunanistan, İsveç ve İtalya'nın buna karşı çıkmaları sonucunda Köln Zirvesinde Türkiye'ye ilişkin herhangi bir gelişme kaydedilememiştir.

AB-Türkiye ilişkisinin, GB alanı dışında düşük yoğunluklu ve olumsuz bir seyir izlediği 1996-1999 döneminde yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili olarak meydana gelen gelişmelerden ilki, yükseköğretim kurumlarında yabancı dil eğitim-öğretiminin ve yabancı dille eğitim–öğretimin amaç, içerik, uygulama ve değerlendirme esaslarıyla, yabancı dille eğitim–öğretim yapan yükseköğretim kurumlarının uyması gereken koşulları düzenleyen, yeni 'Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliği'nin kabul edilmesi olmuştur. 2547 sayılı Kanun'un, yükseköğretim kurumlarında toplam 60 saatten az olmamak üzere en az iki yarıyıl yabancı dil dersi uygulanmasının zorunlu olduğu hükmünü amir 5-i maddesi ve eğitim-öğretimini kısmen veya tamamen bir yabancı dilden yapan yükseköğretim kurumlarının, kaydını yaptıran öğrencileri, öğrenimde kullanılacak yabancı dilde bir yeterlilik sınavına tabi tutacaklarına, yetersiz bulunan öğrenciler için esasları YÖK'çe tespit edilecek, bir yıla kadar süreli, bir yabancı dil hazırlık öğrenimi uygulayacaklarına ve normal öğrenimin devamı süresince öğrencilerin yabancı dil bilgilerinin geliştirilmesi için gerekli önlemleri devamlı şekilde alacaklarına ilişkin 49'uncu maddesine dayanılarak hazırlanan Yönetmeliğe göre, yüksek öğretim kurumlarında zorunlu yabancı dil eğitim-öğretimin amacı, "öğrenciye aldığı yabancı dilin temel

kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinelerini geliştirmeyi, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini ve kendi konularındaki metinleri anlayabilmelerini sağlamaktır" (RG, 1996:22598). Yönetmeliğe göre ayrıca, "zorunlu yabancı dil derslerinden muaf olan veya bu dersleri almış ve başarılı olmuş öğrencilerin alabilmeleri için daha sonraki yarıyıllarda zorunlu veya seçmeli yabancı dil dersleri açılabi[lecektir]." Yönetmeliğe göre, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğretim dili Türkçe olmakla birlikte, en çok yirmi beş öğrenciye bir öğretim elemanı düşecek sayıda öğretim elemanının bulunması, program geliştirme faaliyeti yürütebilecek sayı ve nitelikte bir Program Geliştirme Grubunun bulunması, sınavları hazırlayıp, uygulama ve değerlendirme yapabilecek bir Sınav Komisyonunun olması, yeterli düzeyde görsel–işitsel, kitap ve diğer basılı malzemenin bulunması, bütün bu şartları haiz bir hazırlık ünitesinin olması, merkez kütüphanesinde veya fakülte/bölüm/enstitü kütüphanesinde eğitim-öğretimi yapılan konulara ilişkin yeterli sayıda yabancı dilde materyale sahip olunması, eğitim yapılacak yabancı dilin anadil olarak kullanıldığı bir ülkenin üniversitesinde veya Türkiye'de o yabancı dille eğitim–öğretim yapan bir üniversiteden alınmış bir lisans veya lisansüstü diplomasına veya Alman, Amerikan, Fransız ya da İngiliz Kültür Merkezi veya benzeri kuruluşlarca verilen uluslararası düzeyde geçerli (TOEFL, IELTS, Cambridge gibi) bir yeterlilik belgesine veya KPDS'den en az % 90 başarı notuna sahip olan öğretim elemanlarının bulunması veya bu elemanların yabancı dille eğitim-öğretim yapılan bir kurumda en az iki yarıyıl başarı ile ders vermiş olmaları (md. 8, 11, RG, 1996:22598) gibi bazı şartların yerine getirilmesi durumunda üniversiteler "senatolarının gerekçeli kararı, rektörlerinin önerisi ve YÖK'ün onayı ile lisans veya lisansüstü programlarından tümünde veya bazılarında eğitim-öğretimi yabancı dilde yapabilirler" veya "zorunlu veya isteğe bağlı Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı adı altında bir sınıf açabilirler" (md. 7, RG, 1996:22598). Hazırlık sınıfının zorunlu olması halinde, öğrenciler Yabancı Dil Yeterlik Sınavında başarılı olmak aksi halde hazırlık sınıfına devam etmek ve başarmak zorunda, eğitim kurumları ise eğitim-öğretimin sürdürüldüğü yıllar içerisinde bazı dersleri yabancı dilden okutmak zorundadır. Yabancı dil eğitimi politikası bağlamında bu dönemde yaşanan diğer bir gelişme ise, 1996-1997 döneminde, öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) aranmadan, lisans düzeyinde öğrenim görmüş herkesin öğretmen olarak atanması olmuştur ki, bu durum yabancı dil dersi öğretmeni olmadığı, hatta öğretmen olmadığı halde birçok lisans mezununun öğretmen olarak atanmasına neden olmuştur; böyle bir uygulama doğal olarak yabancı dil eğitimi de dâhil olmak üzere eğitimi kalite bakımından olumsuz etkilemiştir (DPT, 2000:41). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesiyle ilgili olarak 1996'da meydana gelen diğer bir gelişme ise, YÖK'ün üniversitelerin öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki programların yeniden düzenlenmesi yönünde bir çalışma başlatması olmuştur. Yapılan bu çalışmalarla fakülte programlarının içeriği ile okullardaki programlar

arasındaki uyumsuzluklar, tutarsızlıklar giderilmeye, teorik derslere kıyasla yeterince yer verilmeyen uygulama derslerine daha fazla yer verilmeye, bu kapsamda 'uygulama okulları' ile işbirliği oluşturulmaya çalışılmıştır (YÖK, 1998:4). Bu çalışmaların, yabancı dil eğitiminin diğer önemli bir ayağı olan öğretmenlerin niteliklerine katkı yapması beklenmiştir. Nitekim bu yönde yapılan çalışmalar devam ettirilmiş ve son olarak 2006'da yapılan düzenlemelerle öğretmen yetiştirme programlarında verilen dersler, alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olarak sınıflandırılmış ve dil, dilbilim, dil öğretimi ve öğretilen dilin edebiyatı gibi dersleri içeren alan dersleri %50-60, meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri %15-20 olacak şekilde düzenlenmiştir (YÖK, 2007a:64). Yabancı dil eğitimiyle ilgili olarak 1996'da meydana gelen başka bir gelişme de, 15'inci Milli Eğitim Şurasının 13-17 Mayıs 1996'da 'İlköğretim ve Yönlendirme,' 'Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma,' 'Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi,' 'Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması,' 'Eğitim Sisteminin Finansmanı' gündem maddeleriyle toplanması olmuştur. Şuranın gündem maddeleri arasında yabancı dil eğitimi yer almamasına rağmen, bu konuya ilişkin kararlar da alınmıştır. Gündem maddelerinden birisi olan Orta öğretimin Yeniden Yapılanmasına ilişkin alınan Kararlar kapsamında, "[ö]ğretimde yabancı dille eğitim yerine, yabancı dil öğretimi yapılma[sı] ve yabancı dil öğretimine önem verilme[si]" gerektiği, "zorunlu yabancı dil öğretimi[nin], isteğe dönük hâle getirilme[si]" gerektiği, "AB ülkeleri ortalaması ile eğitimde aynı düzeye ulaşabilmek için mevcut öğretim programları[nın] geliştirilme[si]" gerektiği, Eğitim Sisteminin Finansmanına ilişkin alınan Kararlar kapsamında, "[e]ğitim ve öğretimini yabancı dille yapan okullarda okutulan yabancı dil ders kitaplarının ilgili ülkelerden ithal edilmesi yerine, yerli müelliflerce üretilmesi[nin] teşvik edilme[si]" gerektiği belirtilmiştir. Şurada ayrıca, Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanmasına ilişkin alınan Kararlar kapsamında, "[ü]lke genelinde ve AB'de geçerli olabilecek yeni bir 'Sertifikasyon' sistemi oluşturulma[sı]" gerektiği, Orta öğretimin Yeniden Yapılanmasına ilişkin alınan Kararlar kapsamında, "en az 8 yıllık ilköğretimden sonra ortaöğretime gitmek isteyen öğrenciler[in], hazırlık sınıfı eğitimine devam etme[si]; bu eğitim sırasında öğrenciler[in] genel bilgi, yabancı dil ve teknoloji eğitimi alma[sı]; bu eğitimin sonunda öğrenciler[in], ilgi yetenek ve isteklerine göre genel ya da meslek eğitimi veren programlara yönlendirilme[leri]" gerektiği, ayrıca yine bu Kararlar kapsamında, "AB'ye girişle daha önemli hâle gelecek olan ticaret ve turizm sektörlerinin ihtiyaç duyduğu orta kademe iş gücünün yetiştirilmesi için gerekli tedbirler[in] alınma[sı]" gerektiği ifade edilmiştir. Gündem maddelerinden birisi olan Yüksek öğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesine ilişkin alınan Kararlar kapsamında ise, "[u]ygun alanlarda yabancı dil bilgisi[nin] Öğrenci Yerleştirme Sınavı'nda değerlendirilme[si]" gerektiği, "[y]ükseköğretime geçişte;

Türk dili ve edebiyatı[nın] bütün alanlarda, yabancı dil, matematik, bilgisayar gibi dersler[in] ise ilgili alanlarda değerlendirilme[leri]" gerektiği ifade edilmiştir (MEB, "Şuralar," http://ttkb.meb.gov.tr/).

1997 yılı, eğitimde reform olarak adlandırılan değişikliklerin olduğu bir yıl olmuştur. Amacı, kesintisiz sekiz yıllık eğitimi geliştirmek, Temel Eğitimin kalitesini yükseltmek ve sistemin etkinliğini artırmak olan Reformun temel dayanağı olarak, 'İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 Sayılı Kanun' kabul edilmiştir. 'Temel Eğitim Kanunu' olarak adlandırılan 4306 sayılı yeni Kanun, 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 9'uncu ve 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 23'üncü maddelerini "İlköğretim Kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir" (RG, 1997/23084) şeklinde değiştirmiş, böylelikle iki kademeli olan ilköğretimi (yapılan değişiklikle, 222, 1739 ve 3308 sayılı Kanunlardaki 'ilkokul' ve 'ortaokul' ifadeleri, 'ilköğretim okulu' olarak değiştirilmiştir), bir bütünlük ve devamlılık içinde ele alarak 8 yıla çıkarmış ve önemli bir farklılık olarak, uygulamayı hemen başlatmıştır; zira sekiz yıllık zorunlu temel eğitim, daha önceki kanun metinlerinde de yer almış olmakla beraber, yaşanan sıkıntılar nedeniyle çeşitli koşullara bağlanmış ve gerçek manada hayata geçirilememiştir. Diğer önemli sonuçlarını yanında, yapılan bu değişikliklerin, yabancı dil eğitimi ve öğretimi manasında da önemli sonuçları olmuştur. Öncelikle, sekiz yıllık kesintisiz temel eğitim uygulamasının gerçek manada hayata geçirilmesiyle, öğrenciler eğitim sistemi içinde zorunlu olarak daha fazla ve daha uzun süre kalmaya, dolayısıyla da, ilköğretim sonuna kadar yabancı dil eğitimi almaya başlamışladır; zira verilen genel ve yabancı dil eğitiminin kalitesine dair tartışmalar bir tarafa bırakılacak olursa, eğitim sistemini erkenden terk etmek zorunda kalanların sayısı düşünüldüğünde, daha fazla sayıda öğrenci, daha uzun süre yabancı dil eğitimi almak durumunda kalmıştır. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili diğer önemli bir sonuç ise, Kanun sonrasında ilköğretim programlarının yeniden yapılandırılması ve bu kapsamda, ilköğretim okullarında yer alan dersler, derslerin süreleri, ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi ile ortaya çıkmıştır. Nitekim yapılan kanun değişikliklerine paralel olarak TTK, 17.9.1997 tarih ve 144 sayılı kararı ile '4 ve 5'inci sınıflar İngilizce Dersi Programı'nı (TD, 1997/2481) kabul etmiştir. Bu değişiklikle, 1998-1999 döneminden itibaren, 4 ve 5'inci sınıfların programlarına haftada iki saat olmak üzere yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) dersi eklenmiş, ayrıca 4'üncü sınıftan 8'inci sınıfa kadar olan sınıflarda haftada en az 1 en çok 3 saat olmak üzere takviyeli yabancı dil dersi ve aralarında ikinci yabancı dilin de olduğu, 'seçmeli dersler'

programa dâhil edilmiştir. Yapılan bu değişiklikle, ayrıca sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle Anadolu liselerindeki 6'ncı sınıf öncesi yabancı dil hazırlık sınıfı uygulamasının kaldırılmasının yabancı dil açısından oluşturduğu boşluk da doldurmak istenmiştir. Bu kapsamda 1999'da; ilköğretim 4 ve 8'inci sınıflar için İtalyanca ve 6-8'inci sınıflar için ikinci yabancı dil olarak Almanca haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları kabul edilerek uygulamaya konulmuştur. Program, 6, 7 ve 8'inci sınıflarda ise 4 saat yabancı dil dersi verilmesini öngörmüştür. 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil dersi konmasıyla beraber, Kanunda ifadesini bulan "eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez" hükmü ihlal edilmemiş olmakla birlikte, ilköğretimin birinci basamağı sadece ana dilin öğrenildiği bir basamak olmaktan çıkmış, daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitimi, ilköğretimden itibaren başlamaya başlamıştır. Yapılan değişiklikler sonrasında ortaöğretim kurumlarındaki (liselerde) yabancı dil eğitimi ise şöyle düzenlenmiştir: 9'uncu sınıftaki bütün öğrenciler, haftada 4 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli takviyeli yabancı dil dersi alacaklardır. 10'uncu sınıfta, Yabancı Dil Alanı dışındaki bir alanı seçen öğrenciler, 10 ve 11'inci sınıflarda aynı ders saati ile devam edecekler, ancak Yabancı Dil Alanını seçen öğrenciler, 10 ve 11'inci sınıflarda, haftada 8 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 4 saat seçmeli takviyeli yabancı dil dersi alacaklardır. Yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılmasının dil öğrenimi açısından önemli faydalar sağladığı bilimsel olarak da tespit edilmiş olmasına ve yapılan bu değişiklikle Avrupa ülkelerindeki uygulamalara paralel bir uygulamaya geçilmiş olmasına rağmen, bu kararın etkin bir şekilde uygulanabilmesine imkân verecek maddi şartların mevcut olup olmadığı bir soru işareti olmuştur; zira bu uygulamaya uygun yabancı dil eğitim ve öğretim materyallerinin mevcut olup olmadığı bir tarafa, bu uygulamayı yapacak öğretmenlerin olup olmadığı, olsa bile bu öğretmenlerin farklı bir pedagojik formasyon gerektiren erken yaşlarda yabancı dil öğretiminin gerektirdiği nitelikleri haiz olup olmadıkları bir soru işareti olmuştur. 6 ve sonraki sınıflardaki yabancı dil öğretiminin bile sorunlu olduğu düşünüldüğünde, aslında bu hususların bir soru işareti olmadığı, uygulamanın alt yapısının, bariz bir biçimde hazır olmadığı aşikârdır. Nitekim bu konuda yapılan bir araştırma, örneğin 4 ve 5'inci sınıflarda İngilizce öğretmekle yükümlü kılınan öğretmenlerin % 79,51'inin İngilizce öğretmeni olmadıklarını, hatta ilköğretim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 67'sinin eğitim fakültesi mezunu bile olmadıklarını tespit ederek, özellikle bu uygulamayı yürütecek öğretmenler açısından altyapı eksikliğini açık bir şekilde ortaya koymuştur (Mirici, 1999). Bu alt yapı eksikliğini ve 1997 kararları sonrasında daha da artan yabancı dil öğretmeni ihtiyacını gidermek içinse MEB, üniversitelerle işbirliği içinde uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretmeni yetiştirmek, ücreti karşılığı kısmi zamanlı geçici personel istihdam etmek gibi çeşitli yollara başvurmuştur. Bu dönemden itibaren

çeşitli tarihlerde Bakanlar Kurulu, özellikle İngilizce öğretmeni ihtiyacının giderilmesine dönük olarak, MEB'in talebi üzerine ve belirli şartlarla geçici personel çalıştırılabileceği hükmünü amir, DMK 4'üncü maddesine (Değişik madde: 30/5/1974-KHK-12; Değiştirilerek kabul: 15/5/1975-1897/1 md., RG, 1965/12056) dayanarak, diğer bir kısım branşların yanında İngilizce öğretmenlerinin de kısmi zamanlı geçici personel olarak istihdam edilmesine yönelik Kararnameler çıkarmıştır (RG, 2002:24634; RG, 2003/25301; RG, 2004: 25600); ancak bu düzenlemeler de, örneğin İngilizce öğretmenliği bölümü mezunu olmayan veya dil öğretimi ile hiç alakası olmayan ancak, sadece yabancı dille eğitim veren bir yüksek öğretim kurumundan veya yabancı bir ülke yüksek öğretim kurumundan mezun olduğu için başvurusu kabul edilen kişilerin İngilizce öğretmenliği yapmalarının özgünlüğü ve ilginçliği bir tarafa bırakılacak olursa, öğretmen ihtiyacının karşılanması için sayısal manada da tatmin edici sonuçlar vermemişlerdir.

1997'de yapılan değişikliklerle zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasının, genel liseler için de etkileri olmakla beraber, özellikle bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapmak ya da yabancı dil ağırlıklı eğitim vermek amacıyla kurulmuş olan ve bu nedenle gerek yabancı dil ders saatleri, gerekse öğretim programları ile diğer liselerden farklılık gösteren, Anadolu Liseleri, Süper Liseler gibi, Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler üzerinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Nitekim sekiz yıllık kesintisiz eğitim olumlu bir gelişme olmakla beraber, yabancı dil eğitimi sistemlerine yaptığı etkiler dolayısıyla, öncelikle özel okullar ile yabancıların açtıkları okullar tarafından pek hoş karşılanmamıştır, zira bu okulların çekiciliğinin en önemli nedenlerinden birisi olan hazırlık sınıfları kaldırılmak durumunda kalınmıştır. Değişiklik öncesinde, beş yıllık ilköğretim sonrası merkezi sınavla girilebilen ve öncesinde haftada 24 saat yabancı dil öğretiminin yapıldığı hazırlık sınıfı olan 4 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise kademelerinden oluşan ve nihayet yoğun bir yabancı dil öğretiminin kesintisiz yapıldığı 7 yıllık okullarken (TD, 1998/2492), reform sonrası, hazırlık sınıfı lise öncesine çekilmiş, ortaokul kademesi kaldırılmış ve böylelikle Anadolu Liseleri, yabancı dil hazırlık sınıfı dâhil 4 yıllık, lise öğretim programlarının yürütüldüğü okullar haline gelmişlerdir. Bu okullara, lise (9'uncu sınıf) öncesinde hazırlık sınıfı koyma imkânı verilmişse de, öğrencilerin 9'uncu sınıftan itibaren yoğun bir şekilde üniversite sınavlarına hazırlanmaya başladıkları ve dil öğrenimi ile yeterince ilgilenmedikleri eleştirisi getirilmiştir; zira Üniversiteye giriş sınavında yabancı dil soruları yer almamakta, dolayısıyla YDS sınavına girecek olanlar ve Lisede Yabancı Dil Kolunu seçenler veya yabancı dile özel bir ilgisi olanlar dışında öğrenciler yabancı dil derslerine yeterince ilgi göstermemekte veya yoğunlaşamamaktadırlar. Düzenlemeye getirilen diğer bir eleştiri ise, orta kısımlarının önünde yer alan hazırlık sınıflarının kaldırılması sonrasında Almanca veya Fransızca eğitim veren Anadolu Liselerine

gelen, yaklaşık % 99'u birinci yabancı dil olarak İngilizceyi seçen ilköğretim öğrencilerinin, problem yaşayacak olmaları olmuştur. Bu durumda hem öğrenciler birinci yabancı dil olarak öğrenmeye başladıkları İngilizce öğrenmelerine ara verecek, hem de yeni öğrenmek durumunda oldukları Almanca veya Fransızca dillerini tam anlamıyla öğrenemeyeceklerdir. 1997-1998 döneminde ilköğretimdeki öğrencilerin % 98.47'nin İngilizceyi, % 1.38'inin Almancayı ve % 0.14'ünün ise Fransızcayı birinci yabancı dil olarak seçtikleri düşünüldüğünde bu tespit pek haksız görünmemektedir (Genç, 1999: 307). Diğer bir eleştiri ise, hazırlık sınıflarında dil öğrenmenin daha kolay olduğu kritik yaşlara daha yakın bir zamanda yapılan yoğun yabancı dil eğitiminin, düzenleme sonrasında daha geç bir yaşta yapılacak olması olmuştur. Düzenleme öncesinde, öğrenciler yaklaşık olarak 11 yaşlarındayken Hazırlık sınıfına gelip yoğun bir dil eğitimi alırlar ve dil eğitimini yine yoğun bir şekilde kesintisiz 7 yıl sürdürürlerken, düzenleme sonrasında bu yaş yaklaşık olarak 15 olmuştur. Öte yandan, düzenleme sonrasında, oldukça erken denebilecek bir yaşta, yani ilköğretimde 4'üncü sınıftan itibaren başlayan 5 yıllık yabancı dil eğitiminin, bu açığı kapatması beklenmiştir. Nitekim eski duruma göre daha az olmakla beraber, değişiklik sonrasında öğrencilerin, 4 ve 5'inci sınıflarda haftada 2 saat, 6, 7 ve 8'inci sınıflarda ise 4 saat olmak üzere toplam 576 saat birinci yabancı dil dersi almış olarak Anadolu Liselerine gelmeleri öngörülmüştür. 1997 değişiklikleri, bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapmak ya da yabancı dil ağırlıklı eğitim vermek amacıyla kurulmuş olan diğer Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler üzerinde de çeşitli etkiler doğurmuş, bu okullara ilişkin yeni Yönetmelikler çıkarılmıştır. Örneğin, ülke kalkınmasına ekonomik, sosyal ve kültürel katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak amacıyla açılan ve ilköğretimden sonra üç yıl ve öncesinde, "öğrencilere yabancı dil konularında dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak ve öğrencileri bu konularda dokuzuncu sınıf seviyesine göre hazırlamak" (md. 13, RG, 1998/2493) üzere bir yıl Hazırlık sınıfı olmak üzere dört yıl eğitim veren Anadolu Öğretmen Liselerine ilişkin mevcut Yönetmelik (RG, 1994:21828) kaldırılarak, bu okullar 1998'de çıkarılan Yönetmelikle yeniden düzenlenmişlerdir. Yine mevcut Fen Liseleri Yönetmeliği (RG, 1993:21595) yürürlükten kaldırarak, 10.1.1999 tarihinde yürürlüğe giren yeni Fen Liseleri Yönetmeliği çıkarılmış ve bu Yönetmelikle birlikte, amaçlarından birisi "öğrencilerin bilimsel araştırma yapmalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerine yardımcı olacak şekilde yabancı dilde iyi yetişmelerini" (RG, 1999:23579; TD, 1999:2497) sağlamak olan Fen Liselerinde, bu amacın gerçekleştirilebilmesine yardımcı olacak şekilde, 9'uncu sınıfın önüne hazırlık sınıfı konulmasına karar verilmiştir. Benzer şekilde, amaçlarından birisi öğrencilerin "[y]abancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamak" olan ve bu amaçla öğrencileri, "öğrendikleri yabancı dilde dinleme, anlama; okuma, anlama; konuşma ve yazma becerileri yönünden yabancı dil

programında belirlenen hedeflere uygun olarak" (md. 19) hazırlayan Anadolu Liselerine ilişkin olarak yeni bir Yönetmelik kabul edilmiş (RG, 1999:23867; TD, 1999:23867) ve bu Yönetmelikle birlikte, sekiz yıllık ilköğretime paralel olarak 9'uncu sınıfın önüne hazırlık sınıfı konulması öngörülmüştür. Yine aynı yıl çıkarılan ve mevcut Yönetmeliğin (RG, 1994:21903) yerini alan yeni 'Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliği' (RG, 1999:23972; TD, 1999:2505) ile ise, bu okullarda yabancı dil dersi dışındaki derslerin öğretiminin Türkçe yapılması, hazırlık sınıfında ise öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dilde dinleme anlama, okuma anlama, konuşma ve yazma becerileri yönünden yabancı dil programında belirtilen hedeflere uygun olarak hazırlanması (md. 18) öngörülmüştür. 1987-1999 dönemi içinde bahsedilmesi gereken son gelişme ise, ağırlıklı olarak mesleki-teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin konuları gündemine alan 16'ncı Milli Eğitim Şurasının 13-17 Kasım 1999'da, toplanması olmuştur. Şuranın gündem maddeleri arasında yabancı dil eğitimi ve öğretimi olmamasına rağmen, bu konuya değinen kararlar da alınmıştır. Örneğin, Şuranın gündem maddelerinden birisi olan Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme konusunda alınan kararlar kapsamında, "[m]esleki ve teknik eğitim fakültelerinde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve doğaya ilişkin estetik değerlere sahip olan, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanan, yabancı dil bilen öğretmenler yetiştirilme[si]" gerektiği ifade edilmiştir. Şurada alınan diğer Kararların bir kısmı ile birlikte düşünüldüğünde bu Kararın alınmasının gerekçelerini anlamak daha mümkündür; zira gündem maddelerinden bir diğer olan Mesleki ve Teknik Eğitim, Orta öğretim Sistemi Bütünlüğü İçinde Yeniden Yapılandırılması konusunda alınan kararlardan birisi, "Avrupa ile bütünleşme sürecini de kolaylaştırıcı nitelikte olmak üzere özellikle istihdama hazırlayıcı mesleki ve teknik eğitim programları[nın], mutlaka, uluslar arası standartlara ulaşmayı kolaylaştıracak bir yapılaşma içinde yürütülme[si]" (MEB, "Şuralar," http://ttkb.meb.gov.tr) gerektiği olmuştur. Karardan da anlaşılacağı üzere, Türk işgücünün AB işgücü piyasasına girmesi ihtimaline yönelik olarak mesleki ve teknik eğitimde yabancı dil eğitimi ve öğretimi önem kazanmıştır. Böylelikle yabancı dil eğitimi bağlamında AB, istihdam üzerinden ve ağırlıklı olarak mesleki-teknik eğitime ilişkin olarak da olsa, Şuralarda alınan kararların gerekçelerinde, daha vurgulu ve açık ifadelerle yer almaya başlamıştır. Bu Karar dışında, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin başka bir Karar olmamasına rağmen, öğrencilerin dış dünyaya açık yetiştirilmesi, yine öğrencilerin ve öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri takip etmelerinin sağlanması, öğretim programlarının istihdam piyasasının gerektirdiği nitelik taleplerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi gibi Kararların, yabancı dil eğitimiyle ilgili boyutları da olduğu açıktır; zira örneğin mesleki-teknik eğitimin, nitelikli işgücü sıkıntısı çeken Avrupa istihdam piyasasının taleplerine göre düzenlenmesi halinde dahi, yabancı dil bilgisi olmadan bunun pek fazla bir anlam ifade etmeyeceği açıktır. Yine gerek öğretmenlerin, gerekse öğrencilerin

alanlarına ilişkin ulusal alan yanında uluslar arası alandaki gelişmeleri takip edebilmeleri hedefinin, yabancı dil bilgisi olmadan mümkün olmayacağı açıktır.

4.3.3. Helsinki Zirvesi Sonrası Dönemde Yabancı Dil Eğitimi (1999-)

1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının, AB ile olan ilişkiler ışığında nasıl geliştiğine dair yapılacak incelemede üçüncü dönem, Türkiye'nin tam üye olmaya aday ülke statüsünün teyit edildiği ve AB'ye uyum adına birçok düzenlemenin yapıldığı 1999 ve sonrası dönemdir. 13.10.1999'da, AB'ye üyelik için belirlenmiş olan Kopenhag kriterleri ışığında Türkiye'de kaydedilen gelişmelere ilişkin Komisyonun görüşlerini içeren ikinci İR yayınlanmış ve Raporda Komisyon, özellikle demokratik havaya, azınlıklara, insan hakları ve hukukun uygulanmasına ilişkin eleştiriler getirirken, aynı zamanda da Türkiye'nin AB ile GB'yi gerçekleştirme konusunda ciddi bir performans gösterdiğine dikkat çekerek, aday ülkeler arasına Türkiye'nin de dahil edilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Gerek Türkiye-Yunanistan ilişkilerinde bir yumuşama havası oluşması, gerekse Komisyonun Türkiye'nin 'aday ülke' olmasını teklif etmesi üzerine, 10-11 Aralık 1999'da gerçekleştirilen Helsinki Zirvesinde, Türkiye'nin diğer aday ülkelere uygulanan kriterler temelinde, Birliğe katılma amacı taşıyan bir aday ülke olarak mütalaa edilmesi gerektiği, mevcut Avrupa stratejisine göre, Türkiye'nin de diğer aday ülkeler gibi, reformlarını hızlandıran ve destekleyen bir katılım öncesi stratejiden yararlanacağı belirtilmiş ve Türkiye, AB'ye 'aday ülke' olarak kabul edilmiştir. Helsinki zirvesinde diğer aday ülkelerle eşit bir adaylık statüsü tanıması, Lüksemburg Zirvesi'nde genişleme süreci dışında bırakılan Türkiye'nin 1997'den beri maruz kaldığı ve o tarihten itibaren Türkiye-AB ilişkilerini derinden sarsan ayırımcılığı ortadan kaldırmış, ilişkilerin önünü açarak yeni bir dönemin başlangıç noktası olmuştur (Tekinalp ve Tekinalp, 2000:790; DPT, 2003:1; Akyol, 2000:29). Türkiye-AB ilişkilerinde yeni bir dönem başlatan Helsinki Zirvesi Sonuç Bildirisinin Türkiye'ye ilişkin 4, 9 ve 12'nci maddelerinde ayrıca Türkiye'nin, Birliğin değer ve amaçlarını paylaşması gerektiği, AB programları ve ajansları ile aday ülkelerle genişleme bağlamında gerçekleştirilen toplantılara katılabileceği, katılıma hazırlıkta öncelikli alanları belirleyecek bir KOB ve AB müktesebatının üstlenilmesine ilişkin bir UP hazırlayacağı belirtilmiştir (Karluk, 2000: 298). Sonuç Bildirisindeki, aday ülkeler arasındaki sorunların gerekirse UAD'a götürülebileceği ifadesi ve yine bir taraftan bölünmüşlük sorunu çözülmeden GKRY'nin AB'ye alınabileceği, diğer taraftan da Türkiye'nin üyelik sürecinin Yunanistan ile olan sorunlardan etkilenebileceği imaları (Fırat, 2004:55) Türkiye tarafında kaygı uyandırmışsa da, Yunanistan ile olan ihtilaflara ilişkin ifadelerin tavsiye niteliğinde olduğu, sorunların karşılıklı iyi niyet ve müzakereler çerçevesinde ve zaman sınırlaması olmadan çözülebileceğine dair aldığı yazılı güvenceden sonra Türkiye, Helsinki Zirvesi sonuçlarını

kabul etmiş ve böylece ilişkilerde yeni bir döneme daha girilmiştir. Türkiye'nin Topluluklarla olan ilişkisinin tarihi dönüm noktaları temel alınarak yapılan kronolojik bölülmedeki üçüncü döneminin başlangıç noktası olan 1999 yılı esasen, aynı yıl yapılan Helsinki Zirvesinde Türkiye'nin Birliğe katılma amacı taşıyan bir aday ülke olarak kabul edilmesi dışında, yabancı dil eğitimi alanında dikkat çeken bir gelişmenin olduğu bir yıl değildir. Bu bölümün başında da ifade edildiği üzere, bu bölüm içinde yapılan kronolojik bölümlemede maksat, yabancı dil eğitimi alanındaki gelişmelerle Topluluklar ile olan ilişki tarihindeki gelişmeler arasında sebep-sonuç ilişkisi taşıyan önemli örtüşmeler olup olmadığını görmektir. Daha önceki kronolojik bölümlerde, Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında meydana gelen gelişmelerin, ne ölçüde Topluluk ile olan ilişkinin etkisi altında olduğu veya Topluluk kaynaklı olduğunu kesin olarak tespit etmek pek mümkün değildir; dolayısıyla, gerçekte öyle olsa bile, yapılan değişikliklerin gerekçesi olarak açık bir şekilde AB ile olan ilişkiler gösterilmedikçe, özellikle 1999 öncesi dönemdeki gelişmelerin net bir biçimde AB kaynaklı olduğunu söylemek çok bilimsel olmayacaktır. Ancak, özellikle 1999 sonrasında yapılan değişikliklerin bir kısmı, belki de zaten yapılması düşünülen değişiklikler olmakla beraber, açık bir şekilde AB ile olan ilişkilerle gerekçelendirilmişlerdir; nitekim bu nedenle bu değişiklikler, AB'ye 'uyum paketleri' olarak adlandırılmışlardır. Dolayısıyla, 'ulusal veya küresel gelişmelerin sonucu olarak zaten yapılması düşünülen değişiklikler oldukları' ve 'AB dışındaki, AK, DB, OECD gibi UAÖ'lerin de bu değişiklikleri etkiledikleri' ihtimalleri saklı kalmak kaydıyla, uyum paketleri kapsamında yapılan bu değişikliklerin, büyük oranda AB kaynaklı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Helsinki Zirvesi sonrası dönemde Türkiye, yoğun bir reform sürecine girerek, AB siyasi kriterlerine uyum amacıyla çok sayıda Anayasa değişikliğini ve yasa değişikliğini içeren bir dizi AB Uyum Paketini kabul etmiştir. Özellikle AB'ye uyum kapsamında çıkarılan uyum yasaları, her ne kadar daha ziyade genel dil politikalarıyla ilgili değişiklikler olsalar da, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin kanun ve yönetmeliklerde de değişikliklere yol açmışlardır. 1999 Helsinki zirvesi sonrasında eğitim alanında yapılan değişiklikler, sadece uyum paketleri içinde yer alan kanun değişikliklerinden ibaret değildir. Tabiatıyla, bu dönemde genel olarak eğitime ve daha özelde yabancı dil eğitim ve öğretimine ilişkin bir dizi önemli değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler uyum paketleri içinde yer almamakla beraber, bir şekilde AB ile gerekçelendirilebilmişlerdir; zira her ne kadar son yıllarda özellikle kamuoyu nezdinde biraz daha fazla kuşkuyla bakılmaya başlanmışsa da, bir kısım siyasi partiler dışında, AB'ye üye olunmasına dair Ankara Anlaşmasından itibaren var olan siyasi irade ve AB üyelik perspektifi, 1999 sonrası dönemde özellikle siyasilerin söylemlerinde, yapılacak değişikliklere ilişkin kullanılan en önemli gerekçelerden ve meşruiyet veya destek araçlarından birisi olmuştur. Nitekim Eğitim ve Kültür faslında AB ile müzakerelerin başlaması öncesinde yapılan ve

AB, OECD ve DB'nin Türk milli eğitimi ile ilgili verilerinin değerlendirildiği toplantıda yaptığı konuşmasında dönemin Milli Eğitim Bakanı, OECD ve DB gibi diğer UAÖ'lerle birlikte, AB'nin Türk eğitim sistemi ile ilgili raporlarının "tuttuğu aynada Türk milli eğitinin durumunu görme fırsatı bulacaklarını," "yol haritasını da buna göre çizeceklerini" belirtmiştir (Çelik, "AB sürecinde," http://ogm.meb.gov.tr/). Nitekim Türkiye'nin eğitimdeki hedefi, AB'nin 2010 yılına ilişkin ortaya koyduğu 13 hedef ve bu hedefleri ölçmede esas aldığı 29 göstergeye atfen, "Parola 13/29" şeklinde sloganlaştırılmıştır. Aynı konuşmasında Milli Eğitim Bakanı, "Türkiye'[nin] Dünya ile entegre olmaya çalışan, AB standartlarını yakalamaya çalışan, eksikliklerini gideren ve bu konuda siyasi iradesi de tam olan bir ülke [olduğunu]," "MEB olarak AB sürecinde üzer[lerine] düşeni en iyi şekliyle ve zamanında yapa[caklarını]" ve "Müzakere sürecinde göstereceğimiz performans[ın], bugüne kadar özellikle Kopenhag kriterlerini yerine getirirken ortaya koyduğumuz performans gibi Avrupalı dostlarımızı şaşırtaca[ğını]" söyleyerek, eğitim alanında yapılanları ve yapılması düşünülenleri, diğer gerekçelerle birlikte, AB'ye üyelik perspektifi ile gerekçelendirmiştir.

1999 sonrası dönemi kendi içinde de, 1999'dan, müzakerelerin başladığı 2005, daha doğru bir ifadeyle müzakerelerin başlaması kararının alındığı 2004 yılı sonuna kadar olan dönem ve 2005 ve sonrası dönem olmak üzere, ikiye ayırmak mümkündür. 1999 sonrası dönemin ilk bölümünde Türkiye, AB üyelik perspektifi ışığında, Kopenhag siyasi kriterlerinin karşılanmasına dönük olarak ve özellikle azınlık hakları ve diğer temel hak ve özgürlükler üzerinden, genel olarak dil ve dolaylı olarak yabancı dil eğitimiyle ilgili bir takım yasal düzenlemeler yaparak hızlı bir reform sürecine girmiş ve nihayet 2004 yılı sonunda müzakerelerin başlaması kararı alınmıştır. Bu ilk dönem içinde AB-Türkiye ilişkisinde meydana gelen gelişmeler kapsamında, ilk olarak 11.4.2000'de, Türkiye-AB Ortaklık Konseyi Lüksemburg'da 39'uncu toplantısını yapmış ve alınan 3/2000 sayılı OKK uyarınca, AB müktesebatına uyum aşamasında büyük önem taşıyan katılım ortaklığı sürecinde sektörlere ilişkin mevzuat taramaları yapacak, AB mevzuatı ile uyum için kısa ve uzun vade önceliklerin belirlenmesine ve ulusal programın hazırlanmasına ve karşılıklı anlayışın güçlenmesine katkıda bulunacak sekiz teknik alt komite kurulması kararlaştırılmıştır; böylece hem KOB, hem de UP hazırlıkları için önemli bir adım atılmıştır (Çavdar, 2002:6; Eriş, 2000a:38; Önal, 2000:242) ve ilişkiler sadece ekonomik eksende olmaktan çıkmaya başlamıştır. Haziran 2000 Feira Zirvesinde Türkiye'ye ilişkin olarak, üyelik kriterlerine uyum bağlamında olumlu yönde ilerleme kaydedildiği, ancak Helsinki Zirvesi Kararları uyarınca insan hakları, hukukun üstünlüğü ve yargı alanında somut ilerlemeler beklendiği belirtilmiştir. Türkiye'nin üyelik yönündeki temel hedeflerini, öngörülen kısa ve orta vadeli öncelikleri ortaya koyan ilk KOB 7-9 Aralık 2000'de yapılan Nice Zirvesi'nde kabul

edilmiş, aynı tarihte ayrıca Komisyon, Türkiye dahil olmak üzere bütün aday ülkelerin 2000 yılında üyelik yönünde gerçekleştirdikleri ve yapılması gerekenleri ayrıntılı olarak değerlendiren İR'ler ile, kaydedilen bu gelişmeleri ekonomik ve siyasi açıdan karşılaştırmalı istatistiki verilerle özetleyen 'Genişleme Stratejisi' başlıklı belgeyi kamuoyuna sunmuştur. Rapor, Türkiye'de son zamanlarda Kopenhag ölçütlerine uyum sağlama doğrultusundaki sağlanan ilerlemeleri, Uluslararası İnsan Hakları Belgesinin imzalanması ve İnsan Haklarına ilişkin Koordinasyon Üst Kurulunun hükümet tarafından desteklenmiş olmasını memnuniyetle teyit etmiş ve Türkiye'yi, diğer aday devletlerin tabi olduğu ölçütlerin aynısına tabi olarak Birliğe katılma doğrultusunda ilerleyen bir aday devlet olarak nitelemiş olmakla birlikte, Türkiye'nin katılım müzakerelerine başlamak için bir önkoşul niteliği taşıyan Kopenhag kriterlerini henüz yerine getirmemiş olduğunun altını çizmiştir. 26.3.2001 tarihinde Türkiye, 2000 yılındaki OKK ve sonrasındaki Helsinki zirvesi kararları doğrultusunda, Türkiye'ye ilişkin KOB'da belirtilen kısa ve orta vadede ki siyasi ve ekonomik öncelik ve yükümlülükleri üstlenebilme kapasitesini, müktesebata uyumda atılacak adımları ve uyum takvimini gösteren, AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programını hazırlayarak Komisyona sunmuştur. UP ile Türkiye, insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü alanlarında kaydedilecek gelişmeleri sürekli olarak izleme, AB müktesebatına uyum çalışmalarını düzenli şekilde değerlendirme ve bu çalışmaların hızlandırılması için gerekli tüm önlemleri alma taahhütlerinde bulunmuştur (Vural, 2001:71-72; Akgün, 2003:22; Der, 2002:20). 13.11.2001 tarihinde yayınladığı ve Türkiye'de son bir yıl içinde tam üyelik yönünde sağlanan ilerlemeleri değerlendirdiği 4'üncü İR'de Komisyon, 2001'de yapılan insan hakları ve temel özgürlüklerin güçlendirilmesine yönelik Anayasa değişikliklerinin, müzakerelerin başlaması için son derece önemli olduğunu belirtmekle beraber, 13 aday ülke arasında Kopenhag siyasi kriterlerini tamamlayamayan tek ülke olarak değerlendirdiği Türkiye'nin beklentisi olan tarama sürecine yeşil ışık yakmamış, bunun yerine AB mevzuatı ile Türk mevzuatının karşılaştırılması ve eksikliklerin giderilmesi için analitik incelemenin derinleştirilmesine karar vermiştir. Raporunun ardından 14-15 Aralık 2001 Laeken Zirvesinde, Rapordaki ifadelere paralel olarak özellikle yapılan Anayasa değişiklikleri, Türkiye ile müzakerelerin başlatılması yönünde önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiş ve Türkiye'nin siyasi ve ekonomik kriterlere uyum yönünde reformlara devam etmesinin önemi vurgulanmış, Türkiye'nin müktesebata uyum durumunun değerlendirilmesinde yeni bir aşamaya geçilmesi gereğine dikkat çekilmiştir. Haziran 2002 Sevilla Zirvesinde, Türkiye'nin KOB'da belirtilen önceliklerin tamamlanması konusundaki gayretlerinin desteklendiği, siyasi ve ekonomik reformların hayata geçirilmesiyle Türkiye'nin AB'ye katılım ihtimalinin ortaya çıkacağı, Türkiye'nin adaylığının bir sonraki aşamasına ilişkin kararın da Kopenhag Zirvesinde alınabileceği belirtilmiştir. Bu dönemde, Türkiye'nin gerçekleştirmeyi

öngördüğü ekonomik reformları içeren ikinci Katılım Öncesi Ekonomik Program, Ağustos 2002'de Komisyona iletilmiştir. 9.10.2002 tarihinde 5'inci İR yayınlanmış, daha önce yayınlanan raporlarla benzerlik gösteren Raporda, bazı temel özgürlük alanlarında kısıtlamalar devam etmekle ve siyasi kriterleri tam olarak yerine getirilmemekle birlikte, özellikle Ağustos 2002'de yapılan kapsamlı reformlar sonrasında Türkiye'nin, Komisyonun 1998'de yayımladığı rapordan bu yana önemli ilerleme kaydettiği de ifade edilmiştir (DPT, 2003a:11; AKKT, 2003:15-16; Karluk, 2003:889). AB bütünleşme tarihinde en kapsamlı genişleme kararının alındığı 12-13 Aralık 2002 Kopenhag Zirvesinde, 1999'da Helsinki'de alınan ve Türkiye'nin diğer aday ülkelerle aynı kriterler esasında Birliğe katılacağını belirten karar hatırlatılarak, Türkiye'nin Kopenhag kriterlerini karşılamaya yönelik girişimlerinin, özellikle son dönemde KOB'da belirlenen öncelikli alanlardaki kapsamlı mevzuat uyum paketleri ile bunları uygulamaya yönelik tedbirler aracılığıyla kaydettiği önemli mesafenin büyük memnuniyetle karşılandığı, siyasi kriterler alanında kalan mevcut eksikliklerin bir an önce sadece mevzuatla değil aynı zamanda uygulama yoluyla da giderilmesi gerektiği, Kopenhag siyasi kriterleri uyarınca, üyeliğe aday ülkelerin, demokrasiyi, hukukun üstünlüğünü, insan haklarını ve azınlıkların korunmasını güvence altına alan kurumların istikrarını sağlaması gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan bütün bu değerlendirmelerle Birlik, Türkiye'yi reform sürecini hızla sürdürmesi yönünde teşvik etmeye çalışmış ve bunun ifadesi olarak da, Aralık 2004'deki Zirvenin, Komisyon raporu ve tavsiyesine dayanarak Türkiye'nin Kopenhag siyasi kriterlerini karşıladığına karar vermesi durumunda, Türkiye ile katılım müzakerelerine gecikmeksizin başlanacağı belirtilmiş, diğer bir ifade ile şartlı bir takvim öngörülmüştür. Alınan bu olumlu kararlarla beraber, GKRY'nin tam üye olarak alınması kararı, Kopenhag zirvesini Türkiye'nin istediğinden az, beklediğinden iyi, korktuğundan uzak bir sonuç aldığı bir zirve yapmıştır (Akgün, 2003:20). Kopenhag zirvesinde alınan, Türkiye'nin AB üyeliği yolunda desteklenmesi kararı doğrultusunda Komisyon, 2003 yılı içinde 'Gözden Geçirilmiş KOB'U hazırlamış ve geniş bir analiz yaparak siyasi ve ekonomik kriterler çerçevesinde öncelikleri ve beklentilerini belirtmiştir. Aday ülkelerin gözlemci olarak katıldıkları 2003 Selanik zirvesinde AB Konseyinin, Türk Hükümetinin reform sürecini devam ettirme ve özellikle geriye kalan yasal düzenlemeleri 2003 sonuna kadar tamamlama kararlığını memnuniyetle karşıladığı, Kopenhag siyasi kriterlerini yerine getirme çabalarının desteklendiği, kaydedilen ilerlemelere rağmen hala önemli çaba gösterilmesi gerektiği, Türkiye'nin gözden geçirilmiş KOB'daki önceliklere uyumunun, AB üyeliği yolunda ilerlemesine yardımcı olacağı, özellikle Avrupa Konseyi'nin Aralık 2004'te alacağı karar göz önüne alındığında KOB'un, Türkiye AB ilişkilerindeki önemli bir dönüm noktasını oluşturduğu ifade edilmiştir. Selanik Zirvesinde ayrıca GKRY tam üyeliğe kabul edilmiş ve böylelikle AB, bölünmüş bir Kıbrıs'ı tanımıştır. 2003 yılı içinde yayınlanan Gözden Geçirilmiş KOB'dan sonra,

buna paralel olarak hazırlanan ve kısa vadeli (2003) ve orta vadeli (2004 yılı sonuna kadar) hedefleri ortaya koyan 2003 Türkiye UP'si, 23.6.2003 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilmiş, 5.11.2003 tarihinde ise, 6'ncı İR ve Strateji Belgesi açıklanmıştır. Türkiye'nin ekonomik ve siyasi kriterler bağlamında önemli adımlar attığı fakat, uygulamada eksiklikleri olduğu değerlendirmesinin yapıldığı Raporda, Kıbrıs'taki çözümsüzlüğün, Türkiye'nin AB ile ilgili beklentilerinin önünde ciddi bir engel teşkil edebileceği, her ne kadar siyasi kriterler bünyesinde bir ön koşul olmasa da, Kıbrıs konusunda bir ilerleme kaydedilmemesi halinde Türkiye'nin siyasi engellerle karşılaşabileceği yönünde mesajlar verilmiştir (Tezcan, 2004: 100; Karabacak, 2004:14). Strateji belgesi ise, oybirliği gerektiren Türkiye ile müzakerelerin başlatılması kararının, aralarında GKRY'nin de bulunacağı 25 AB üyesi ülke tarafından Aralık 2004 Zirvesi'nde değerlendirileceğine ve bu nedenle Kıbrıs'ta çözümsüzlüğün, müzakerelere başlama kararının alınmasının GKRY ve Yunanistan gibi ülkelerce desteklenmeyebileceğine işaret etmiştir. 6.10.2004 tarihinde açıklanan 7'nci İR ise, daha önceki zirvelerde bulunulan, 2004'te yayınlanacak Komisyon raporu doğrultusunda Avrupa Konseyi'nin Türkiye'nin Kopenhag Siyasi Kriterlerini karşıladığını kabul etmesi halinde, Türkiye ile tam üyelik müzakerelerine vakit kaybetmeksizin başlanacağı taahhüdünün yerine getirilip getirilmeyeceğini belirlemesi açısından önceki raporlardan ayrı bir özelliğe sahip ve önemli olmuştur (Baydarol, 2004:14; DPT, 2004:13-14; ATAUM, 2004:7). Kopenhag Zirvesi'ne atıfta bulunan, ayrıca üyelik yükümlülüklerini üstlenme yeteneğine ilişkin olarak dört temel özgürlük kapsamında değerlendirmelerin yapıldığı Raporda, Türkiye'nin Kopenhag siyasi kriterlerini yerine getirdiğinin açıklanmasıyla AB-Türkiye ilişkilerinde çok önemli bir aşama tamamlanmıştır. Öte yandan, Raporda Türkiye'nin, 2007-2013 AB mali bütçesinin içinde 'müzakereleri yürüten aday ülke" sıfatıyla yer alacağının belirtilmiş olması, tam üyeliğin 2014'ten önce olmayacağına dair bir nevi işaret olmuştur.

AB tam üyeliği yolunda, yukarıda bir kısmı anlatılan hızlı gelişmelerin olduğu 2000'li yıllar, eğitim sisteminin genel yapısı ile ilgili düzenlemeler yanında, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin yaygınlaştırılmasına, daha erken yaşlarda başlatılmasına yönelik çabalara, Türkiye'nin genel olarak dil politikasına etki eden düzenlemeler de içeren AB'ye uyum paketlerine ve AK'nin yabancı dil eğitimine ilişkin araçlarının pilot okullarda kullanılmaya başlanılmasına tanıklık eden yıllar olmuşlardır. Bu dönemde meydana gelen ilk gelişme, 2000 yılına gelindiğinde yirmi bine yaklaşan İngilizce öğretmeni ihtiyacının karşılanması amacıyla, MEB ile Anadolu Üniversitesi (AÜ) arasında 28.2.2000 tarihinde imzalanan protokolle 'İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Projesi'nin başlatılması olmuştur. Uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretmeni açığını kapatmayı hedefleyen MEB'in talebi üzerine, bu alanda uzun zamandır tecrübesi olan AÜ, 1999'dan itibaren yaptığı fizibilite

çalışmalarından sonra uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanıldığı karma bir model oluşturmuştur. Bu model temelinde yürütülen Proje kapsamında, orta öğretim kurumlarından mezun öğrencilerden, ÖSS-Dil (İngilizce) sınavına katılan ve AÜ Açık Öğretim Fakültesinde (AÖF) açılan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına kontenjan dâhilinde puan sıralamasına göre ÖSYM'ce yerleştirilenlerden, en az üç yıl deneyimli, KPDS puanı en az 70 olan ve bu konuda özel bir sertifika programından geçirilen İngilizce öğretmenleri tarafından ilk iki yılda verilen yüz yüze eğitimi bitirenlere İngilizce öğretmenliği ön lisans diploması verilmesi, sonraki iki yılda verilen uzaktan eğitimi bitirenlere ise İngilizce öğretmenliği lisans diploması verilmesi ve mevzuat hükümlerine göre gereksinim oranında İngilizce öğretmeni olarak atanabilmeleri öngörülmüştür. Ayrıca, sadece iki yıllık eğitim sonrasında ön lisans diploması alanların ise, gerektiğinde okul ve kurumlarda ücret karşılığında İngilizce dersi okutabilmeleri öngörülmüştür. 2000-2001 öğretim yılında 10 ilde (Adana, Ankara, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya, Sinop ve Trabzon; ancak 2004-2005 öğretim yılında, Diyarbakır, Konya, Sinop illerinde yüz yüze eğitim faaliyetlerine son verilmiştir) 2431 öğrenci ile başlatılan Proje, takip eden yıllarda ise Bursa, Edirne, Gaziantep, Malatya, Mersin, Samsun gibi illere (2002-2003 öğretim yılında, Edirne ve Mersin illerinde MEB'e bağlı okullarda verilen yüz yüze eğitimin üniversite bünyesine alınması sonrasında, bu illerdeki yüz yüze eğitim faaliyetlerine son verilmiştir) yayılarak, 2001-2002 öğretim yılında 2488, 2002-2003 öğretim yılında 2548 yeni öğrenciyle devam etmiştir. Ancak öğrenci kontenjanları 2003-2004 öğretim yılında 1500'e, 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yıllarında sadece Eskişehir ili için 750'ye düşürülmüş, 2006-2007 öğretim yılında ise 800'e yükseltilmiştir (MEB, "İngilizce," http://oyegm.meb.gov.tr/). Proje kapsamında 2003-2004 yılında verilen 119 mezun sayısı ise, 2005-2006 döneminde 2510'a ulaşmıştır. Öğrenci Kontenjanı fazla olmasına rağmen Proje kapsamında mezun olan öğrenci sayısı fazla olmamıştır. Örneğin 2000-2001 yılında kayıt yaptıran öğrencilerin yaklaşık % 5'i mezun olabilmiş (119 mezun) ve bu mezunların o dönem için sadece 45'i İngilizce öğretmeni olabilmiştir; diğer bir ifadeyle, 2000-2001 yılında kayıt yaptıran öğrencilerin sadece yaklaşık % 1.85'i öğretmen olarak istihdam edilebilmiştir. Projenin başlangıcında 3418 sayılı Yasanın 39/b maddesi uyarınca yarısı MEB'ce karşılanan eğitim harcamalarının, söz konusu yasanın ilgili maddesinin 1.1.2002 tarihinden itibaren yürürlükten kaldırılmasıyla birlikte, 2002-2003 döneminden itibaren karşılanmamaya başlanması, Programa kabul edilmek için istenen ve 2000 yılı için 110 olan ÖSS-Dil baraj puanının, 2002'de 120'ye, 2003'te ise 185'e çıkarılmış olması, mezunların bir kısmının KPSS'ye girmemiş veya girmiş olsalar bile yeterli puan alamamış olmaları ve kayıt yaptıran öğrencilerin AÖF'ün yürüttüğü bu programın kolay olacağına dair bir önyargıyla programa başlamış ancak süreci tamamlayamamış olmaları gibi nedenler, Programın beklenen sonuçları vermesini engellemiştir (MEB, "İngilizce,"

http://oyegm.meb.gov.tr/). Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanıldığı karma bir model olan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Projesi, her şeye rağmen önemli denecek sayıda mezun vermiş olmasına ve gerek MEB ve AÜ arasında yapılan Protokol gerekse 657 sayılı DMK ilgili 4 (c) maddesi ve yine 2001'de alınan 3401 sayılı 'MEB Taşra Teşkilatında, Temel Yapısal Değişim Projeleri Kapsamında Yer Alan Eğitim Reformu ile Öngörülen Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Uygulaması Çerçevesinde, İngilizce Dil Öğreticiliği Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin BKK' (RG, 2002:24634), sırasıyla 2003 ve 2004'te alınan 6402 (RG, 2003:25301) ve 7891 sayılı (RG, 2004: 25600) 'MEB Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin BKK' gibi Kararlar gereğince de bu mezunların ücret karşılığı okullarda İngilizce öğretmeni olarak istihdam edilmeleri gerekirken, özellikle ön lisans derecesine sahip mezunların İngilizce öğretmeni olarak istihdam edilmeleri konusunda sıkıntılar yaşanmaya devam edilmiştir. Dolayısıyla, sebepleri bir tarafa, sonuçları itibarıyla bu proje de, İngilizce öğretmeni açığının giderilmesi için etkili bir tedbir olamamıştır.

2000 yılında meydana gelen ikinci önemli gelişme ise, 4306 sayılı yeni Temel Eğitim Kanununun 18.8.1997 tarihinde kabul edilmesi sonrasında, yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4'üncü sınıftan başlatılması uygulamasının, 1'inci sınıfa ve hatta okul öncesi eğitim kurumlarına kadar geri çekilmesi için yapılan çalışmalar olmuştur. Nitekim bu çalışmalar neticesinde, TTK Başkanlığının 30.3.2000 tarihinde aldığı 32 sayılı Kararla, ilköğretim 1, 2 ve 3'üncü sınıflardaki öğrencilerin de yabancı dil öğretim etkinliklerinde bulunmaları, 6, 7 ve 8'inci sınıf öğrencilerinin ise Fen Bilgisi dersi laboratuar çalışmalarını yabancı dil destekli yapabilmeleri kararlaştırılmış ve uygulama başlatılmıştır. Karar da ayrıca, isteyen okul öncesi eğitim kurumlarındaki 5 ve 6 yaş grubundaki çocukların da, yabancı dil öğretim etkinliklerinde bulunabilmeleri kararlaştırılmıştır. Bu dönemde yapılan çalışmalar, sadece yabancı dil öğrenimin erken yaşlara çekilmesine yönelik olmamış, ayrıca seçmeli ders olarak alınan ikinci yabancı dil derslerinin zorunlu ders haline getirilmesi yönünde de çalışmalar yapılmıştır; nitekim ikinci yabancı dil, 2000-2001 döneminden başlamak üzere, Anadolu Öğretmen Liselerinde zorunlu seçmeli ders haline getirilmiştir. Genel olarak ortaöğretim kurumlarında en az bir yabancı dilde öğretim düzeyine uygun sözlü ve yazılı iletişim kuran bireyler yetiştirilmesinin yanı sıra, ikinci yabancı dilin de zorunlu ders olarak öğretim programlarına konulması ve bu amaçla zorunlu ikinci yabancı dil uygulamasının öncelikle Anadolu öğretim programı uygulayan diğer liseler, Fen Liseleri, Süper Liseler ve Anadolu Meslek ve Teknik Liselerinde uygulanmaya başlanması kararı da alınmış ancak uygulamaya konmamıştır. İkinci yabancı dilin de aşama aşama ortaöğretim programlarında

zorunlu ders haline getirilmesi çalışmaları, hem AB'nin, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren ana dillerine ilaveten en az iki yabancı dil öğrenmeleri hedefi, hem de AK'nin, Avrupa vatandaşlarının ilköğretimde birinci, ortaöğretimde ikinci ve üniversitede üçüncü yabancı dil öğrenmeleri hedefi ile uyumlu olarak yapılan çalışmalar olmuşlardır. 2000 yılı içerisinde, yabancı dil eğitimine ilişkin boyutları da olan diğer bir gelişme ise, özel okullara ilişkin olarak, 625 sayılı ÖÖK Kanununa dayanılarak 1995'te kabul edilen 'Özel Okullar Çerçeve Yönetmeliği'ne (TD, 1995:2440) bir dizi değişiklik getirilmesi olmuştur. Yapılan değişiklikle özel okulların amaçlarının belirtildiği 7'inci maddeye bazı eklemeler yapılmış, bu eklemelerden dikkat çekici olanı ise, "öğrencileri Ülkemizin AB'ye giriş ve bütünleşmesinin önemi ile gereği üzerinde düşünmeye; kendi düzeylerinde bu konularda çözüm üretmeye yöneltmek" (Değişik Md. 7) bendi olmuştur (TD, 2000:2516). Yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılması uygulaması ile birlikte Yönetmeliğin ilgili maddesi de, özel okulların ana okul kısımlarında "5 ve 6 yaş grubu çocuklara, yabancı dil öğretim etkinlikleri programı uygulanır;" "İlköğretim okulu bünyesindeki ana sınıfı 5 ve 6 yaş grupları ile 1 inci, 2'nci ve 3'üncü sınıflarında, yabancı dil öğretim etkinlikleri programları uygulanır;" "İlköğretim okulunun 6, 7 ve 8'inci sınıflarında fen bilgisi dersleri lâboratuar çalışmaları yabancı dil ile destekli yapılır;" "bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapan liselerde Fen Grubu ve Matematik derslerinin öğretimi yabancı dille yapılır" şeklinde değiştirilmiştir (TD, 2000:2516). 2000'de meydana gelen üçüncü gelişme ise, KPDS sınavının dayandığı 2547 sayılı Kanunun, doçent olmak için gereken yabancı dil sınavına ilişkin 24'üncü maddesinin (b) bendinin (3) numaralı alt bendini, "Üniversitelerarası Kurulca merkezi sistemle hazırlanacak (sosyal, fen, sağlık gibi kendi alanlarındaki) bir yabancı dil imtihanını başarmış olmak" şeklinde değiştiren, 4584 sayılı 'Yüksek Öğretim Kanununun Bir Maddesinin Değiştirilmesi ile Bu Kanuna Geçici Maddeler Eklenmesine Dair Kanun'un (RG; 2000:24093) 22.6.2000 tarihinde kabul edilmesi ve böylelikle akademik yükselmelerde devamlı bir eleştiri konusu olan KPDS sınavı yerine, doktora ve doçent adaylarının gireceği Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavının (ÜDS) getirilmesi olmuştur. Yapılan değişiklik sonrasında alınan Kararla, KPDS sınavına benzer şekilde, yılda iki kez ÖSYM tarafından sadece doktora ve doçent adaylarının başvurabileceği ÜDS yapılması, sınavın Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri olmak üzere üç alanda Almanca, Fransızca ve İngilizceden hazırlanması, İtalyanca ve Rusçadan ÜDS sınavı hazırlanıncaya kadar bu dillerde KPDS'nin geçerli olması kararlaştırılmıştır.

2000 yılında meydana gelen önemli gelişmelerden bir diğeri ise, "Dünyada köklü ekonomik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir dönemde" Türkiye'nin "bu değişimin sunabileceği imkânlardan" "en üst düzeyde yararlanabilmesini sağlamak" için hazırlanmış olan, 2001-2005 dönemini kapsayan

Sekizinci BYKP'nin ve Cumhuriyetin 100'üncü yıldönümüne rastlayan 2023 yılına kadar olan dönemi kapsayan Uzun Vadeli Stratejinin, 27.6.2000 tarih ve 697 sayılı Kararla kabul edilmesi olmuştur. Planda bu uzun vadeli stratejinin amacı, Atatürk'ün gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyini aşma hedefi doğrultusunda, Türkiye'nin 21'inci yüzyılda kültür ve uygarlığın en ileri aşamasına ulaşarak, dünya standardında üreten, küresel düzeyde etkili bir dünya devleti olması, "[b]ilgi toplumuna dönüşümün sağlanarak dünya hasılasından daha yüksek oranda pay alınması, toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesi, bilim ve uygarlığa katkı ile bölgesel ve küresel düzeylerdeki kararlarda etkin söz" sahibi olunması olarak ifade edilmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için yine Plana göre, diğer etmenlerle beraber ayrıca toplumun eğitim düzeyinin yükseltilmesi, bilim ve teknoloji yeteneğinin güçlendirilmesi ve ekonomik ve sosyal yapıda dönüşümün gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Plana göre "Türkiye'nin Avrupa Birliğine tam üyelik süreci içinde olması, uluslararası norm ve standartlara uyum ve bilgi toplumunun gerektirdiği koşulları yerine getirme yönünden önemli bir fırsat" teşkil etmektedir; zira "tam üyelik, binlerce yıllık tarih ve kültür birikimine sahip olan ülke[nin] gerçek potansiyelini ortaya koymasına ve birikimini dünya ile paylaşmasına yardımcı olacaktır." Bu nedenle Plan döneminde "Kopenhag kriterlerinin sağlanmasına ve Topluluk müktesebatının benimsenmesine yönelik tedbirler alınmasına hız verilece[ği], bu amaçla hazırlanacak Ulusal Program[ın], VIII. Planın genel hedef ve öncelikleri ile uyumlu olaca[ğı]" (DPT, 2000a: 25). belirtilmiştir. Eğitimin amacının, Türkiye'nin "ekonomik gelişmesinin gerektirdiği nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanmasına ve rekabet gücü kazanmasına olanak" (DPT, 2000a:25-26, 83) sağlayacak şekilde, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, demokratik değerleri benimsemiş, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yaratıcı zekaya sahip bilgi çağı insanını yetiştirmek olarak açıklandığı, diğer bir ifadeyle eğitimin temel olarak ekonomiyle ilişkilendirildiği Planda yabancı dil eğitimine ilişkin olarak ise, "[e]ğitimin bütün kademelerinde yabancı dille öğretim yerine, kişilere yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için gerekli çalışmalar[ın]" (DPT, 2000a:83) yapılacağı belirtilmiştir. Aynı ifadenin Yedinci BYKP'de de yer aldığı düşünülürse, bu manada bir politika değişikliği olmadığını söylemek mümkündür. Öte yandan Plan, yabancı dile ilişkin bu politikanın nasıl hayata geçirileceğine dair açık ipuçları vermek yerine, çalışmaların yapılacağını belirtmekle yetinmiştir. Yabancı dil eğitimine Planda başkaca açık bir ifade yer almamakla birlikte, Planda yer alan eğitime ilişkin ulaşılması gereken hedeflerin (DPT, 2000a:81-85), doğrudan veya dolaylı yollarla yabancı dil eğitimini de etkileyecek hedefler olduğunu söylemek mümkündür. Planda yabancı dil eğitimine birkaç cümle dışında başkaca bir ifade olmamasına rağmen, DPT'nin Kuruluş ve Görevleri Hakkında 540 sayılı KHK ve Başbakanlığın 14.8.1999 tarih ve 1999/7 sayılı Genelgesine dayanılarak Plan öncesinde gerek ortaöğretime ilişkin, gerekse yükseköğretime

ilişkin kurulan ve Plana kaynaklık eden Özel İhtisas Komisyonlarının raporlarında bu konuya daha geniş yer verilmiştir. Örneğin ortaöğretime ilişkin kurulan Komisyon raporuna göre, "[y]abancı dil öğretimi, Türk millî eğitiminin en önemli sorunlarından biridir. Türkçe ile Batı dilleri arasındaki yapısal farklılıklar sebebiyle, haftada 3-5 saatlik derslerle bir yabancı dil öğretilemeyeceği anlaşılmıştır. Hazırlık sınıfı modelinin verimliliğine ilişkin somut veriler de bulunmaktadır." Yine Rapora göre, "küreselleşme sürecinde birden fazla yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkacağından, soruna etkinlik ve verimlilik temeline dayalı, amaç ve aracı birbirine karıştırmayan esnek çözümler bulunması gerekmektedir." Komisyon Raporunda ayrıca kısa dönemde ulaşılmak istenen amaçlar arasında "[y]abancı dil öğrenme fırsatları[nın] çeşitlendirilerek bireye maliyeti[nin] düşürülme[si]" (DPT, 2001a:4,82) gerektiği belirtilmiştir. Yabancı dile ilişkin açık bir şekilde yer alan bu ifadeler yanında Raporda ayrıca, yabancı dil eğitimiyle ilgili düzenlemeler gerektiren hedefler de konmuştur. Raporda yer alan, AB'nin iktisaden faal nüfusunun toplam nüfusun içindeki oranının azalma trendine girdiği, bu durumun Türkiye'nin genç nüfusu için yeni fırsatlar yaratacak mahiyette olmakla birlikte ortaöğretimin mevcut amaç ve işlevlerinin, gelecekte ortaya çıkacak bu tür fırsatları değerlendirmede yeterli olmadığı ve bu nedenle Türkiye'nin "insan gücü kaynaklarını sadece milli sınırları içinde değil, aynı zamanda bu sınırların dışında da değerlendirmenin politikalarını oluşturmak, stratejilerini belirlemek ve bir an önce uygulamaya koymak" zorunda olduğu öngörüsünün, benzer şekilde yine Raporda yer alan "[g]ençlerimiz, iş yaşamlarını sadece Türkiye'de değil, aynı zamanda tam üyesi olmaya çalıştığımız Avrupa Birliği ülkeleri ile diğer ülkelerde de sürdürebilecek şekilde yetiştirilmelidir" ve "[o]rtaöğretim, öğrencileri yetişkinlik dönemlerinde ülkemizin kaynakları ile küreselleşmenin sunacağı fırsatları değerlendirebilecek ve sorumluluk yüklenebilecek nitelikte yetiştirilmelidir" (DPT, 2001a:42, 84) öngörülerinin, kaliteli bir yabancı dil eğitimi ve bunun için gerekli düzenlemelerin yapılmasını gerektirdiği açıktır. Yükseköğretime ilişkin kurulan Komisyon raporunda da yabancı dil eğitimine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Rapora göre, "[y]abancı dil eğitimi, çok daha ekonomik yollarla, yabancı hocalar ve modern yöntemlerle Türkiye'de verilebilmeli, dil bilgisi yeterli olanlar yurtdışına yollanmalıdır" (DPT, 2000:36). Raporda ayrıca, çeşitli eğitimcilerin görüşlerinde de yabancı dil bilgisine ilişkin ifadeler ve bu konuya ilişkin olarak akademik unvanların kazanılmasında dil barajının önemli olduğu gibi tavsiyeler yer almıştır. Örneğin Rapora katkıda bulunanlardan birisi olan Prof.Dr. İsmail Hakkı'ya göre, "Merkezi Doçentlik Yabancı Dil Sınavı, şu andaki durumu ile bilim adamlarımızı, Türk Bilimini uluslararası seviyede savunacak, tartışacak ve yazacak seviyeye getirememektedir" ve bu nedenle, "bu sınava sözlü aşama sınavı da eklenmelidir;" "özellikle Türkçeden yabancı dile çeviri sınava dâhil edilmelidir;" "bu aşamada yabancı dil sorunu kesinlikle çözümlenmelidir. Merkezi Doçentlik Yabancı Dil Sınavını geçemeyenler, bu kadroya

atanmamalıdırlar" (DPT, 2000:69). Yedinci BYKP'de olduğu gibi bu Planda da AB'nin "Türkiye'nin küreselleşme hareketinde önemli referans noktalarından birini" oluşturacağı, Türkiye'nin "AB'nin politika ve normlarına uyum sağla[masının], uluslararası norm ve standartlara daha uygun bir yapı kazanma yolunda ilerle[mesini]" sağlayacağı ve bu nedenle "Türkiye'[nin], üyelik hedefi doğrultusunda, üyelik kriterlerine uyum için gerekli düzenleme ve dönüşümleri" gerçekleştireceği belirtilmiş olmakla birlikte, AB ile gerekçelendirilen bu dönüşümler içinde, AB Programlarına etkin katılım için düzenlemeler yapılması gibi birkaç küçük husus dışında, bariz bir şekilde eğitime yer verilmemiştir; zira "[ü]yelik müzakerelerinin başlatılmasının, Kopenhag siyasi kriterlerine bağlı olduğu göz önünde bulundurularak, demokratikleşme sürecindeki eksikliklerin giderilmesine ve insan haklarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik" verilmesi, ayrıca Müktesebatın uygulanmasını sağlayacak idari kapasitenin geliştirilmesi planlanmıştır. Plan, AB'ye üyelik doğrultusunda atılacak adımlara daha detaylı yer vermez ve bunları hazırlanacak olan UP'ye bırakırken, UP'de yer alacak hususlar ile Plan arasında uyum sağlanacağı, "Kalkınma Planında öngörülen temel makroekonomik ve sektörel öncelikler[in], AB müktesebatının üstlenilmesine ilişkin olarak hazırlanacak olan Ulusal Programda dikkate alınaca[ğını]" (DPT, 2000a: 48) belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle Plan, kendisiyle çelişmediği ölçüde diğer alanlarda olduğu üzere eğitim alanında da AB'ye uyum kapsamında değişikliklerin UP'de yer alabileceğini ifade etmiştir. Diğer alanlarla birlikte eğitim alanında yapılması planlanan değişimlerde de AB bir referans noktası olarak alınmakla birlikte, AB'nin özellikle üyelik için yapılması gereken düzenlemeler ve 'istihdam' manasında sunacağı imkânlar bakımından ön plana çıktığı, bunun dışında tek referans olmadığını belirtmek gerekir; zira Planda ve Komisyon Raporlarında özellikle eğitim alanında yapılması düşünülenlere ilişkin verilen örnekler ve alınan referanslar AB ile sınırlı olmayıp, özellikle OECD ülkeleri gibi ülkeleri de kapsamıştır. Nitekim AB'den bağımsız olarak da zaten küreselleşme sürecinde "Toplum ihtiyaçları kavramı yeni boyutlar kazanmış," "insan gücü ihtiyacının nitelik ve niceliği belirlenirken milli sınırların dışına çıkmak zorunluluk haline gelmiş," "başka bir ifadeyle ölçekler büyümüştür;" dolayısıyla "Türkiye, insan gücü kaynaklarını sadece milli sınırları içinde değil, aynı zamanda bu sınırların dışında da değerlendirmenin politikalarını oluşturmak, stratejilerini belirlemek ve bir an önce uygulamaya koymak zorundadır" (DPT, 2001a: 42). Diğer bir ifadeyle eğitim alanında yapılması düşünülenlerin, sadece AB ile olan ilişkilerle gerekçelendirilmesi mümkün değildir; zira Raporda da ifade edildiği üzere, "sadece Avrupa Birliğine endeksli politikalar, Türkiye'yi Atatürk'ün gösterdiği muasır medeniyetin üstüne çıkma hedefine ulaştıramaz" ve bu nedenle yapılması düşünülenlerde "diğer ülkelerde de ortaya çıkabilecek fırsatların da dikkate alınması gerekmektedir" (DPT, 2001a: 42). Yine Raporda da belirtildiği üzere, "Türk milletinin ortak arzusu[nun], Cumhuriyetin 100'üncü yılında ulu önder Atatürk'ün gösterdiği

hedefe ulaşılması" olduğu ve "[g]österilen hedef[in] Avrupa Birliğinin sıradan bir üyesi olmanın çok ötesinde 'muasır medeniyet seviyesinin üzerine çıkmak'" (DPT, 2001a: 1) olduğu düşünüldüğünde, eğitim alanında yapılması düşünülenlerin sadece AB ile gerekçelendirilemeyeceği açıktır.

Aralık 1999 Helsinki Zirvesinde Türkiye'nin aday ülke statüsünün teyit edilmesi ve katılım öncesi sürecin başlaması ile birlikte, Birliğe uyum konusu daha fazla gündeme gelmeye başlamış ve uyum konusunda yapılan çalışmalar hızlanmıştır. MEB de bu süreçte uyum konusunda üzerinde düşenleri yapabilmek adına bünyesinde, 'AB Danışma, Yürütme ve Eğitim Araştırma-Geliştirme Kurulları' kurmuş; bu kuruların kuruluş, görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma esaslarını düzenlemek üzere hazırlanan Yönerge ise, Aralık 2000 tarih ve 2519 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Yönergeye göre bu yeni yapılanma içinde, eğitim alanında AB ile yürütülecek çalışmalarda uyumu sağlamak ve gerekli strateji ve politikaları belirlemek amacıyla 'AB Danışma Kurulu,' eğitim alanında AB ile yürütülecek çalışmalarda uyumu sağlamak amacıyla yapılacak faaliyetleri yönlendirmek, koordine etmek ve çalışmaları değerlendirmek üzere 'AB Yürütme Kurulu,' AB ile yapılan projeler, Birlik faaliyet programları konularında araştırma-geliştirme çalışmalarını yapmak veya yaptırmak üzere TTK Başkanlığı bünyesinde 'Araştırma Geliştirme Kurulu' oluşturulmuştur (TD, 2000/2519). Aynı yıl meydana gelen diğer önemli bir gelişme ise, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin AB'nin de kullanmaya başladığı AK tarafından geliştirilen araçların, Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi çalışmalarının başlaması olmuştur. Nitekim 15-17 Ekim 2000'de Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen AK üye ülkeleri Eğitim Bakanları Konferansında alınan, 2001-2002 döneminden itibaren öğrenciler için, hangi dilleri ne düzeyde bildiklerini, bu dilleri nasıl, ne kadar sürede ve nerelerde öğrendiklerini ayrıntılı olarak gösteren ve dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşan bir gelişim dosyası (ADGD) tutulması, ortak kriterlere göre yabancı dil eğitimi yapılması ve yabancı dil öğrenme çalışmalarının, bilgi ve becerilerinin belgelendirilmesi gibi kararları içeren projenin Türkiye'de de uygulamaya geçirilmesi için, 1.10.2001 tarihinde alınan makam onayıyla, Bakanlık bünyesinde ve TTK başkanlığında bir Özel İhtisas Komisyonu oluşturulmuş ve Projenin koordinatörlüğü, Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Özcan Demirel'e verilmiştir. 2001'de başlayan çalışmaların sonucunda Komisyon, pilot iller belirlemiş ve bu illerden seçilen okullardaki yabancı dil öğretmenlerine yönelik, dil dosyası projesinin ayrıntılı bir şekilde tanıtıldığı bilgilendirme seminerleri düzenlemiştir. 19-20 Ekim 2001, 8-9 Mart 2002, 3-4 Mayıs 2002 ve 7-8 Haziran 2002 tarihlerinde düzenlenen dört seminer sonrasında TTK Başkanlığında bir çalışma grubu oluşturulmuş, bu grup ise liselerde okuyan 15-18 yaş grubu öğrenciler için bir ADGD modeli geliştirmiştir; hazırlanan bu model 2002-2003 döneminde

uygulanmak üzere, pilot okul olarak seçilen Ankara ve Antalya illerinden 10'ar okul olmak üzere 20 devlet okulu ve 4 özel okula gönderilmiş, ayrıca aynı sene çalışma grubunun geliştirdiği ADGD modeli, AK 'Geçerlilik Komitesi (Validation Committee)' tarafından dil öğrenme standartlarına uygun bulunarak tescil edilmiş, böylelikle Türkiye, projede ilk 15 ülke arasında yerini almıştır. Tescil edilen ADGD modeli daha sonra, yabancı dil öğretmenlerinin ve öğrencilerin faydalanabilmesi amacıyla CD haline getirilmiştir. 2004'te ise, pilot okul sayısı 30'a, projede yer alan öğretmen sayısı 60'a, öğrenci sayısı ise, 1357'e çıkmıştır. Yapılan bu pilot uygulamalarla, 2005'ten itibaren, öncelikle yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan özel ve resmi okullardan başlayarak, ADGD'nin bütün okullarda kullanılmaya başlanması planlanmıştır. TTK, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin programlarda daha sonraki yıllarda yaptığı değişikliklerde, AK'nin—dolayısıyla da AB'nin—konuya ilişkin çalışmalarını temel kaynaklardan biri olarak almıştır (Karaçalı, 2004).

Yabancı dil eğitimi alanında böylesine olumlu ve iddialı gelişmeler olurken, diğer taraftan yabancı dil öğretmeni açığı, 2000'li yıllarda da politikaların etkin bir şekilde uygulanmasını engelleyen en önemli sorunlardan birisi olmaya devam etmiştir. Bu nedenle MEB, Temel Eğitim Kanunu olarak da adlandırılan 4306 sayılı yeni Kanunun 18.8.1997 tarihinde yürürlüğe girmesiyle birlikte zorunlu eğitimin nihayet sekiz yıla çıkarılmasının ardından daha belirgin bir şekilde hissedilen yabancı dil öğretmeni açığının giderilmesi maksadıyla, üniversitelerle işbirliği yaparak uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretmeni yetiştirmek, ücreti karşılığı kısmi zamanlı geçici personel istihdam etmek gibi çeşitli yolları, 2000'li yıllarda da kullanmaya devam etmiştir. Nitekim diğer bir kısım branşların yanında İngilizce öğretmenlerinin de kısmi zamanlı geçici personel olarak istihdam edilmesine yönelik olarak Bakanlar Kurulu, Maliye Bakanlığı ile Devlet Personel Başkanlığının görüşlerine dayanan MEB'in 18.10.2001 tarih ve 103205 sayılı yazısı üzerine ve 657 sayılı DMK'nın, sözleşme ile geçici personel çalıştırılabileceği hükmünü amir 4'üncü maddesinin (C) fıkrasına dayanarak (RG, 1965:12056), 3401 sayılı 'MEB Taşra Teşkilatında, Temel Yapısal Değişim Projeleri Kapsamında Yer Alan Eğitim Reformu ile Öngörülen Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Uygulaması Çerçevesinde, İngilizce Dil Öğreticiliği Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin BKK'yı 24.10.2001 tarihinde kabul etmiştir. Kararnamenin ek'inde yayımlanan Karara göre, "sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulaması nedeniyle duyulan İngilizce öğretmeni gereksiniminin karşılanması amacıyla MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarında, bir öğretim yılında 10 ayı geçmemek üzere" ve "2001- 2002 öğretim yılında bu kapsamda çalıştırılacak geçici personel sayısı azami 5000 kişi" olmak kaydıyla, DMK değişik 48'inci maddesi (A) bendinin 1, 4, 5, 6 ve 7'inci alt bentlerinde belirtilen koşulları ve Kararın 2'nci maddesinde sayılan, yurt içindeki

üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği, İngiliz ve Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngilizce, mütercim/tercümanlık (İngilizce) bölümleri ve en az 30 kredilik İngilizce eğitimi aldığını belgelendirmek kaydıyla Dil Bilimi Bölümleri, yabancı dille öğretim yapan yüksek öğretim kurumlarının lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapan bölümleri mezunu olunması, Yurt içindeki yüksek öğretim kurumlarından veya YÖK'çe denkliği kabul edilmek kaydıyla yurt dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olup KPDS, TOEFL, IELTS gibi sınavlardan başarılı olunması gibi şartları karşılayan kişiler, İngilizce Dil Öğreticisi unvanıyla kısmi zamanlı geçici personel olarak çalıştırılabilecektir. İngilizce öğretmeni açığını kapatmak maksadıyla atılan önemli bir adım olmakla birlikte, Kararın 2'nci maddesinde sayılan KPDS'den en az (B) almış olmak gibi koşulların hepsini karşılayan ve henüz istihdam edilmemiş İngilizce öğretmeninin fazla olmadığı, dolayısıyla bu koşullarda yeterli sayıda İngilizce öğretmeni istihdam edilemeyeceği; İngilizce Dil Öğreticisi olarak kısmi zamanlı olarak çalıştırılabilecek geçici personel sayısının azami 5000 olduğu düşünüldüğünde bu sayının İngilizce öğretmeni açığını kapatmaya yetmeyeceği; bu personelin haftalık çalışma süresinin—ki her dört ders saati bir öğretim günü olarak hesaplanmaktadır—bir öğretim gününden az, "dört öğretim gününden fazla olama[yacağı]" (md. 3, R.G, 2002:24634), kurumda, ilgili ders için yeterli kadrolu personel bulunması veya bu esaslarda belirlenen koşullara aykırı olarak geçici personel istihdam edilmesi ya da geçici personele görev yaptığı öğretim günü sayısına tekabül eden ücretten fazla ödeme yapılması halinde, "sorumlulu[ğun] müteselsilen okul müdürü ve ilçe/il milli eğitim müdürüne ait [olacağı]" ve "[b]unlar hakkında 657 sayılı DMK hükümleri uyarınca işlem" (md. 10, RG, 2002:24634) yapılacağı düşünüldüğünde ise, azami sayıda personel istihdam edilmiş olsa bile, bu personelin daha fazla derse girilmesi yoluyla öğretmen açığını kapatmasının mümkün olmayacağı açıktır. Zaten Karara göre, kısmi süreli istihdam edilecek geçici personele, 4 öğretim gününden sonraki sağlık izinleri için ödeme yapılmayacağı (md. 14), sözleşmede yer alan ücret dışında herhangi bir ad altında ödeme yapılmayacağı (md. 12), hizmet sözleşmelerinin, sözleşme hükümlerine uymadıkları veya görevlerinde başarısız oldukları gerekçesiyle kurum müdürünün teklifi ve il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün onayı ile tek taraflı olarak feshedilebileceği (md. 8), hizmet sözleşmesinin feshinde ihbar, kıdem veya sair adlar altında herhangi bir tazminat ödenmeyeceği (md. 9) ve nihayet bu personelin görevlendirildikleri okullardaki görevlerini aksatmasalar bile özel dershanelerde yabancı dil öğretmenliği yapamayacakları (md. 6) düşünüldüğünde, azami 5000 rakamının bile tutturulamayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim yapılan bu düzenleme de, İngilizce öğretmeni açığını kapatmaya yetmemiştir. Açığın devam etmesi üzerine 2003-2004 öğretim yılı için, Bakanlar Kurulunun aynı konuda 5.11.2003 tarihinde aldığı 6402 sayılı Kararında, 3401 sayılı Karardaki bir kısım koşullar hafifletilmiş ve başvurabilecek kişilerin kapsamı genişletilmiştir (RG,

2003:25301). Yabancı dil eğitimine ilişkin alınan kararları hakkıyla yerine getirecek öğretmen açığı sorun olmaya devam ederken, yabancı dil dersleri öğretim programlarında değişiklikler yapılmaya 2000'li yıllarda da devam edilmiştir. Nitekim TTK 2.4.2002 tarihinde aldığı 34 sayılı Kararla, 2002-2003 Öğretim Yılından itibaren kademeli olarak Anadolu Liselerinde uygulanmak üzere yeni bir İngilizce Dersi Öğretim Programı kabul etmiştir. Bu gelişmenin dışında 2002 yılı, başka gelişmelerle de yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak önemli kararların alındığı bir yıl olmuştur. İlk olarak, ÖÖK Genel Müdürlüğünün 18.7.2001 tarih ve 56891 sayılı teklif yazısı üzerine TTK'nın 25.7.2002 tarihinde aldığı 286 sayılı kararla, 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 'Orta Öğretim Kurumları Hazırlık, 9, 10 ve 11'inci Sınıf İtalyanca Dersi Öğretim Programı' kabul edilmiştir (TD, 2002:2540). 9.8.2002 tarihinde ise TTK, Anayasa, ilgili yasalar, Hükümet Programı, 8'inci BYKP, Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlar ile eğitim plân ve programları doğrultusunda "Türkiye'nin 2023 yılı eğitim hedefleri de dikkate alınarak, eğitim sistemi[nin] etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması ve daha nitelikli duruma getirilmesi çalışmaları" kapsamında, hem ortaöğretim hem de yabancı dil eğitim ve öğretimi ile ilgili önemli kararlar almıştır. TTK'nın aldığı 294 sayılı kararla, orta öğretim kurumlarında eğitim ve öğretim süresinin 2003-2004 döneminden itibaren 9'uncu sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak, 4 yıla çıkarılması, bu kurumlardaki haftalık ders çizelgelerinin yeniden düzenlenerek öğrencilerin ders türü ve yükünün azaltılması, belirlenecek ders çizelgeleri ve öğretim programlarına göre ilköğretimden orta öğretime geçişin yeniden düzenlenmesi, 9'uncu sınıf genel kültür dersleri ortak olacak biçimde düzenlenerek öğrencilerin, programlar arası yatay ve dikey geçişlerine olanak sağlanması, orta öğretim kurumlarından mezun olanlara, istedikleri takdirde diğer alanlarda telâfi eğitimi olanağı sağlanması kararlaştırılmış, ancak Kararda yer alan "orta öğretim kurumlarında eğitim-öğretim süresinin 4 yıla çıkarılması ile ortaya çıkacak öğretmen, derslik, araç-gereç, hizmet içi eğitim gibi gereksinimlerin ilgili birimlerce, zamanında karşılanması için gerekli önlemlerin alınması" (TD, 2002:2540) ifadesinden de anlaşılacağı üzere, fiziki mekân, donanım, dokümantasyon, öğretmen potansiyelleri itibariyle gerekli altyapı çalışmalarının Kararın alınmasından önce halledilmemiş ve takip eden zaman içinde halledilmesinin öngörülmüş olmasından dolayı bu kararın uygulamaya geçirilmesi, TTK'nın 25.5.2003 tarihinde aldığı 15 sayılı Kararla, öğretmen ve derslik ihtiyacının giderilmesi, orta öğretimden yüksek öğretime geçişte karşılaşılan sorunlara yeni çözümler getirilmesi, haftalık ders çizelgeleri, alan/bölüm türlerinin yeniden düzenlenerek ders yükünün azaltılması, yabancı dilin en iyi şekilde öğretilmesini sağlamak amacıyla programların yenilenmesi, yeni hazırlanan programların derslerine ait ders kitapları ve eğitim araçlarının geliştirilebilmesi gibi alt çalışmalarının stratejik ve uygulanabilir bir plânla tamamlanıncaya kadar ertelenmiş (TD, 2003:2548), uygulamaya ancak, TTK'nın 7.6.2005 tarih ve 184 sayılı Kararı ile

2005-2006 döneminden itibaren başlanabilmiştir. 294 sayılı Kararın uygulanmasının ertelenmesine ilişkin TTK'nın 15 sayılı Kararının yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerine de etkileri olmuştur; zira 294 sayılı Karar, yabancı dil eğitimine ilişkin olarak, orta öğretim kurumlarında "en az bir yabancı dilde öğretim düzeyine uygun sözlü ve yazılı iletişim kurabilen bireyler yetiştirilmesi; bu amaçla yabancı dil derslerinin hazırlık sınıfı öğretim programını da içine alacak biçimde 9'uncu sınıflardan başlayarak 4 yıllık bütünlük içinde yeniden düzenlenmesi," "2'nci yabancı dilin de zorunlu ders olarak öğretim programlarına konulması; Anadolu Lisesi öğretim programlarının uygulandığı resmî ve özel okullarda Matematik ve Fen derslerinin Türkçe okutulması; ancak okulların eğitim ortamları ve veli istekleri dikkate alınarak bu derslerin öğretiminin yabancı dille de okutulabilmesi" (TD, 2002:2540) gibi düzenlemeleri de içeren bir Karardır.

2000'li yıllar boyunca da, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin en önemli sorunlardan birisi, TTK'nın 294 sayılı Kararının uygulanmasının ertelenmesine ilişkin TTK'nın 15 sayılı Kararının gerekçelerinden de anlaşılacağı üzere, yabancı dil öğretmeni açığı olmuş ve MEB çeşitli geçici tedbirlerle bu açığı gidermeye çalışmıştır. Bu tedbirler kapsamında ilk olarak, TTK 31.3.2003 tarihinde aldığı 4 sayılı Kararla, 1.6.2000 tarih ve 340 sayılı TTK Kararı eki 'MEB'e Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar'ın bir kısım maddelerinde değişiklikler yapmıştır. Yapılan değişiklikler kapsamında yabancı dil eğitimini ilgilendiren değişiklik ise, 7'nci maddenin (d) bendinin değiştirilmesi olmuştur. Değişikliğe göre, İngilizce öğretmen açığının, İngilizce öğretmenliğine kaynak olarak belirlenen yükseköğretim programlarından mezun olanlar ile karşılanamadığı durumlarda, bu dersin öğretmenliğine, "yabancı dille öğretim yapan yükseköğretim programlarından mezun olup İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler" ve "Eğitim Fakülteleri, Fen Fakülteleri, Edebiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakültelerinin alan öğretmenliği bölümlerinden mezun olup [KPDS'den] (B) ve daha yukarı düzeyde puan alanlardan İngilizce Öğretmenliği Sertifikası Programını bitirenler" atanabileceklerdir (Md. 2, TD, 2003:2547). Yabancı dil öğretmeni açığını gidermeye yönelik tedbirler kapsamında ikinci olarak, TTK 4.8.2003 tarihinde aldığı 229 sayılı Kararla, 'MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ni (RG, 1992:21303) değişiklikleri ile birlikte yürürlükten kaldıran yeni bir Yönetmelik kabul etmiştir. Yeni Yönetmelik, 4 ve 5'inci sınıflarda yabancı dil dersinin branş öğretmenleri tarafından okutulabilmesini, ancak yeterli sayıda branş öğretmeninin bulunmaması durumunda, yabancı dil dersinin "bu alan[la] ilişkilendirilmiş ek branşı olan sınıf veya branş öğretmenlerince okutulabil[mesini]" (md. 64) öngörmüştür (TD, 2003:2552). Ancak, müteakip yıllarda öğretmen ihtiyacını giderek artması sonucu

Yönetmeliğin 64'üncü maddesi ilk önce 27.9.2004 tarih ve 141 sayılı, daha sonra ise 7.6.2005 tarih ve 185 sayılı TTK Kararlarıyla değiştirilmiştir. Yapılan ilk değişiklikle, yabancı dil dersinin "aylık karşılığı ders saatini dolduramayan branş öğretmenleri ya da sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler veya yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan diğer sınıf öğretmenleri tarafından ders mübadelesi yoluyla okutulabi[leceği]" (Md. 16-Değişik 64, TD, 2004:2566), ikinci değişiklikle ise, ihtiyacın branş öğretmenlerince karşılanamaması hâlinde, "yüksek öğrenim[ini] söz konusu branş[ta] yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabil[eceği]," bunun da mümkün olmadığı durumlarda ise, "sınıf öğretmenince okutulmaya devam edi[leceği]" (Md. 1-Değişik 64, TD, 2005:2575) ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretmeni açığını gidermeye yönelik tedbirler kapsamında yapılan üçüncü düzenleme ise, daha önce çıkarılan 24.10.2001 tarih ve 3401 sayılı BKK'ya (RG, 2002:24634) benzer şeklide, kısmi süreli geçici İngilizce öğreticisi personeli istihdam edilebilmesine imkân verecek olan yeni bir Kararnamenin çıkarılması olmuştur. Maliye Bakanlığı ile Devlet Personel Başkanlığının görüşlerine dayanan MEB'in 30.10.2003 tarih ve 104759 sayılı yazısı üzerine ve 657 sayılı DMK'nın 4'üncü maddesinin (c) fıkrasına dayanarak, 5.11.2003 tarihinde kabul edilen 6402 sayılı 'MEB Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin BKK'nın ek'inde yayımlanan Kararla, MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarında İngilizce öğretmeni ihtiyacının karşılanması amacıyla, "bir öğretim yılında 10 ayı geçmemek üzere [ve] 2003- 2004 öğretim yılında bu kapsamda çalıştırılacak geçici personel sayısı azami 5000 kişi" olmak kaydıyla, DMK değişik 48'inci maddesi (A) bendinin 1, 4, 5, 6 ve 7'inci alt bentlerinde belirtilen koşulları ve Kararın 2'nci maddesinde sayılan koşulları karşılayan İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce Dil Öğreticisi unvanıyla kısmi zamanlı geçici personel olarak çalıştırılabilmeleri öngörülmüştür. Kararnamenin gerek 2'nci gerekse diğer maddeleri, 2001 tarihindeki 3401 sayılı Kararın maddeleri ile hemen hemen aynıdır; öte yandan gerek öğretmen ihtiyacının giderek artması, gerekse 3401 sayılı Kararın ele alındığı bölümde yapılan eleştiride ileri sürülen nedenlerden dolayı öğretmen açığının kapatılamamış olmasından ötürü 6402 sayılı Kararda, 3401 sayılı Karardaki bir kısım koşullar hafifletilmiş ve başvurabilecek kişilerin kapsamı genişletilmiştir. Örneğin, başvuranların başvuru tarihi itibariyle 61 yaşından gün almamış olması koşulu, 56 yaşına geri çekilmiş, mezun olunması gereken programlar kapsamına, en az 40 kredilik İngilizce eğitimi alındığının belgelenmesi koşuluyla yüksek öğretim kurumlarının batı dilleri programları da eklenmiş ve hatta Hazırlık sınıfı okuduklarını veya bu sınıfı sınavla geçtiklerini belgelendirmeleri koşuluyla Anadolu lisesi çıkışlı olup İngilizce alanında hazırlık sınıfı bulunan bir yüksek öğretim programı mezunu olanların da

başvurabilmesine imkân tanınmıştır (RG, 2003:25301). Öte yandan, koşulların hafifletilmiş olması dahi, bu yöntemin tek başına İngilizce öğretmeni açığını gidermesine yetecek düzeyde sonuç vermesini sağlamamıştır. Nitekim aynı konuda, Bakanlar Kurulunun 14.9.2004 tarih ve 7891 sayılı Kararıyla yeniden bir Kararname çıkarılmıştır (RG, 2004: 25600). Yabancı dil öğretmeni açığı, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin en önemli sorunu olmaya devam ederken, diğer taraftan kaliteli bir yabancı dil eğitimi verilen yabancı dil ağırlıklı okulların açılması uygulamasına, 2000'li yıllarda da devam edilmiştir. Bu kapsamda açılan okullardan birisi de, ilk olarak 2003 yılında İstanbul'da açılan ve amaçlarından birisi de, TTK'nın 28.10.2003 tarih ve 251 sayılı Kararı ile kabul edilen Yönetmeliğinde ifade edildiği üzere, merkezi sistemle yapılan Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı ile aldığı öğrencilerinin "bilimsel, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde Türkçe ve yabancı dil öğrenmelerini" sağlamak olan ve bu amaçla "9'uncu sınıftan önce öğrencilere Türkçe ve yabancı dilde dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmayı" (md. 4-c) amaçlayan (TD, 2004:2555; RG, 2003:25292) hazırlık sınıfı hariç, 4 yıllık bir eğitim veren Sosyal Bilimler Lisesidir. Bu liselerde birinci yabancı dil İngilizce olarak tespit edilmiş ve TTK'nın 12.9.2003 tarih ve 26 sayılı Kararıyla kabul edilen Sosyal Bilimler Lisesi Hazırlık Sınıfı Haftalık Ders Çizelgesine göre hazırlık sınıfında haftada 16 saat İngilizce ve 4 saat zorunlu ikinci yabancı dil okutulması kararlaştırılmıştır. Kararda ayrıca öğrencilerin, Latince, İspanyolca ve İtalyanca derslerinden birisini seçmeli yabancı dil olarak alabilmeleri, Türk Lehçeleri dersinde ise, Azerbaycan, Gökoğuz (Gagavuz), Kazak, Kırgız, Özbek, Tatar ve Türkmenistan Türkçelerinden birinin okutulabilmesi öngörülmüştür (TD, 2003:2553). TTK'nın 10.5.2004 tarih ve 52 sayılı Kararıyla Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliğinde yaptığı değişiklik sonrasında ise, bu okullarda Uluslararası Bakalorya Programı (IB) uygulanabilmesi mümkün kılınmış ve böyle bir uygulama durumunda eğitimin Türkçe yapıldığı ve yabancı dil ağırlıklı bir eğitim veren bu liselerde, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin yabancı dille okutulması (md. 1), atama veya başvuru yoluyla öğretmen seçiminde ise, "[ö]ğretimi yabancı dille yapılan derslerin öğretmenleri için [KPDS'de] en az 'C' düzeyinde başarılı" (md. 17) olması şartının aranması öngörülmüştür (TD, 2004:2562).

2000'li yıllar, liselerin kademeli olarak dört yıla çıkarılması ve Anadolu Lisesi programı uygulanan okullarda, yabancı dilde eğitimin zorunluluk olmaktan çıkarılması gibi kararların yanında ayrıca, özellikle AB'ye uyum çalışmaları ile bağlantılı olarak, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununda ve yine yabancı dil eğitimiyle bir şekilde bağlantılı kanunlarda değişikliklerin de yapıldığı ve BİT'in, yabancı dil eğitimi bağlamında da etkileri olacak şekilde eğitim alanında daha fazla kullanılmasına dönük tedbirlerin alındığı yıllar olmuşlardır. AB'ye 'aday ülke' olarak kabul edildiği

Aralık 1999 Helsinki Zirvesi'ni takip eden dönemde Türkiye, genel olarak eğitim alanını ve daha özelde yabancı dil eğitimini de etkileyen sonuçları olan düzenlemelerin yapıldığı yoğun bir reform sürecine girmiş ve özellikle AB siyasi kriterlerine uyum amacıyla bir dizi Uyum Paketini ve Anayasa Değişikliğini kabul etmiştir. Dolaylı bir şekilde eğitim ve dil alanına ilişkin düzenlemeler de içeren Anayasa değişiklikleri ve uyum paketleri, eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunu genellikle temel hak ve özgürlükler, çoğunlukla da azınlık hakları çerçevesinde ele almışlardır. Örneğin 3.10.2001 tarihinde kabul edilen 4709 sayılı 'Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun'un 10'uncu maddesi ile yapılan değişiklikle, Anayasa'nın 28'inci maddesinin "Kanunla yasaklanmış olan herhangi bir dilde yayın yapılamaz" hükmünü amir ikinci fıkrası metinden çıkarılmıştır (RG, 2001:24556). Özellikle 3.8.2002 tarihinde kabul edilen üçüncü uyum paketi kapsamında 4771 sayılı 'Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun' ile birlikte, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin ve TV ve Radyo yayınlarına ilişkin kanunların bazı maddelerine değişiklik getirilmiştir. Yapılan değişiklikle, 14.10.1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun adı 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun' şeklinde değiştirilmiştir. Değişen 1'inci maddesinde Kanunun amacı, "eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenlemek" şeklinde ifade edilmiştir. Kanununun 2'nci maddesinin birinci fıkrasının (a) bendi ise, "Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için 8.6.1965 tarihli ve 625 sayılı ÖÖK Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilir. Bu kurslar, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı olamaz. Bu kursların açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, MEB'ce çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir" şeklinde değiştirilmiştir (RG, 2002:24841). 'Farklı dil ve lehçelerde Yayın' ve 'Farklı dil ve lehçelerde Öğrenim' ile ilgili iki maddenin, 3.8.2002 tarihinde kabul edilmesi ve yürürlüğe girmesinin ardından MEB, 18.9.2002 tarihinde aldığı 302 sayılı Kararla 'Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmeliği' kabul etmiştir. Yönetmeliğe göre amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, arzu eden Türk vatandaşlarının, günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için faaliyette bulunmak (md. 5) olan Kurslara, Türk vatandaşı ve en az ilköğretim okulu mezunu (ilköğretim 6, 7 ve 8'inci sınıf öğrencilerinden ise, sadece hafta sonu ve yaz tatilleri boyunca olmak üzere, anne ve babasının veya kanunen belirlenmiş olan velisinin yazılı izni olanların) olanların, 18 yaşından

küçüklerden ise, sadece anne ve babalarının veya kanunen belirlenmiş olan velilerinin yazılı izinleri olanların alınmaları ve bu kurslarda sadece Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesine ilişkin öğretim programı uygulanması öngörülmüştür (RG, 2002:24882; TD, 2002: 2541). Yapılan bu değişikliklere paralel olarak meydana gelen diğer bir gelişme ise, 15.5.2002 tarih ve 4756 sayılı Kanunla bazı maddeleri değiştirilen 13.4.1984 tarih ve 3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanunun (RG, 1994:3984) bazı maddelerine, 3.8.2002 tarih ve 4771 sayılı Kanunla birlikte Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde yayın yapılabilmesini öngören yeni hükümlerin eklenmesi olmuştur (RG, 2002:24841). Böylece, 4756 sayılı Kanunla değiştirildikten sonraki haliyle, "[y]ayınların Türkçe yapılması esas" olmakla birlikte "evrensel kültür ve bilim eserlerinin oluşmasına katkısı olan yabancı dillerin öğretilmesi veya bu dillerde müzik veya haber iletilmesi amacıyla da yayın yapılabi[leceği]" hükmünü amir 3984 sayılı Kanunun 4'üncü maddesinde sayılan yayın dilleri arasına, günlük yaşamda kullanılan farklı dil ve lehçeler de girmiştir (Md. 4 [Değişik:15.5.2002-4756/2 md.], RG, 2002:24841). Bu konudaki değişiklikler, takip eden yıllarda çıkarılan diğer uyum paketlerinde de yapılmaya devam edilmiştir. Nitekim 15 Temmuzda kabul edilen ve 19.7.2003 tarih ve 25173 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Altıncı Uyum Paketi de (4928 sayılı Kanun), 13.4.1994 tarihli ve 3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanunun 4, 15 ve 32'nci maddelerine değişiklik getirmiş, yapılan değişikliklerle, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde hem kamu, hem de özel radyo ve TV kuruluşları aracılığıyla yayın yapılması yasal güvenceye kavuşturulmuştur. 30.7.2003 tarihinde kabul edilen ve AB'ye uyum sürecinde çeşitli yasalarda değişiklik yapan Yedinci Uyum Paketiyle (4963 sayılı Kanun) ise, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Kanunun 2'nci maddesinin (a) ve (c) bentlerine değişiklik getirilmiş ve daha önce yapılan düzenlemeye ilişkin uygulamada yaşanan aksaklıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır (RG, 2003:25192). AB'ye uyum kapsamında yabancı dil eğitim ve öğretimine ilişkin meydana gelen diğer önemli bir gelişme ise, 14.10.1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun 2'nci maddesi (c) bendinde yer alan, Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin, MGK'nın görüşü alınarak, BKK ile tespit edileceği hükmünün, "eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Bakanlar Kurulu Kararıyla tespit edilir" şeklinde değiştirilmesi olmuştur (RG, 2003:25192). 4963 sayılı Kanunun 23'üncü maddesi ile yapılan değişikliğe göre, eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez olmakla birlikte vatandaşların "günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için, 625 sayılı ÖÖK Kanunu hükümlerine tabi olmak

üzere özel kurslar açılabilir; bu kurslarda ve diğer dil kurslarında aynı maksatla dil dersleri oluşturulabilir." Bu kursların ve derslerin açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, MEB'ce çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir." Nitekim yapılan değişiklik sonrasında, TTK'nın 2.12.2003 tarih ve 256 sayılı Kararıyla, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi amacıyla 625 sayılı ÖÖK Kanununa göre açılabilecek özel kurslara ve 14.10.1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun gereğince Türkiye'de eğitim ve öğretiminin yapılmasına Bakanlar Kurulunca karar verilen yabancı diller için açılan özel dil kurslarında aynı maksatla oluşturulan dil ve lehçe derslerine ilişkin iş ve işlemleri kapsayan yeni bir Yönetmelik kabul edilmiştir (RG, 2003:25307; TD, 2003:2555). Yönetmeliğin yayınlanmasının ardından TTK, 19.1.2004 tarih ve 1 sayılı Kararıyla, 180 saat süreli bir Kürtçe Kurs Programını kabul etmiştir (TD, 2004:2557). Yönetmeliğe göre, "Kurslara ve diğer dil kurslarında aynı maksatla oluşturulan dil ve lehçe derslerine, en az ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında okuyan, mezun olan veya orta öğretim kurumlarından ayrılan öğrencilerle yetişkinler" alınacak, "İlköğretim çağında olduğu hâlde okula devam etmeyenler" kurslara alınmayacak, "okul öncesi veya ilköğretim çağındaki engelli çocukların, yaş ve öğrenim durumlarına" (md.8) bakılmayacaktır (RG, 2003:25307; TD, 2003:2555). Yönetmelikte bu düzenleme yapılırken, bu kursların zorunlu eğitime ve bu eğitimi veren eğitim kurumlarına alternatif kurumlar olmadıkları vurgulanmaya çalışılmış ve "eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez" hükmü ve dolayısıyla resmi ideoloji korunmaya çalışılmıştır. Nitekim AB'ye uyum çerçevesinde kabul edilen ve 19.7.2003'de yürürlüğe giren 4928 sayılı yasa paketi (6'ncı uyum paketi) içinde yer alan "kamu ve özel radyo ve TV kuruluşlarınca Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde de yayın yapılabilir" hükmü çerçevesinde RTÜK'çe hazırlanan 'Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkında Yönetmelik' (RG, 2004:25357) "[m]ünhasıran Türkçeden başka bir dil ve lehçede yayın yapılamaz" (md. 4) derken, "[b]u dil ve lehçelerde sadece yetişkinler için haber, müzik ve geleneksel kültürün tanıtımına yönelik yayınlar yapılabilir. Bu dil ve lehçelerin öğretilmesine yönelik yayın yapılamaz" (md. 5), yayınlar, "hukukun üstünlüğüne, Anayasanın genel ilkelerine, temel hak ve özgürlüklere, milli güvenliğe, genel ahlaka, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne" aykırı olamaz ve yayın süresince stüdyo düzeni, mevcut logo, ses efekti ve tanıtıcı ses işaretleri dışında simgelere yer verilemez, gerektiği takdirde, "sadece Türkiye Cumhuriyeti'nin simgesi niteliğindeki görüntü ve işaretler kullanılabilir" (md. 8) derken, Cumhuriyetin resmi

ideolojisini ve devletin tekçi yapısını korumaya çalışmıştır. Benzer şekilde, 2.3.2003 tarihinde kabul edilen ve Dernekler Kanununun 6'ncı maddesinin ikinci fıkrasını "[d]ernekler, Türkiye Cumhuriyetinin resmî kurumlarıyla yazışmalarında Türkçe kullanırlar" şeklinde değiştiren 4778 sayılı 'Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun' da (RG, 2003:24990), bir taraftan dile ilişkin haklarda daha özgürlükçü bir anlayış getirmeye çalışırken, diğer taraftan da devletle olan resmi yazışmalarda Türkçe zorunluluğu getirerek, devletin tekçi yapısını ve dile ilişkin ideolojiyi korumaya çalışmıştır. Zaten bu nedenledir ki, yedinci uyum paketi kapsamında yapılması düşünülen, seçim dönemlerinde, yerel düzeyde kalmak şartı ile Kürtçe propaganda yapılabilmesi ile ilgili düzenleme, dilin kültürel alandan çıkıp siyasi alana girmesi ve tekçi yapıyı zorlayacak bir gelişme anlamına gelmesinden dolayı, yine aynı korumacı refleksle Meclis Genel Kurulu'na getirilmeden tasarı metninden çıkarılmıştır. 2003 yılında meydana gelen diğer bir gelişme ise, yabancı dil eğitimi üzerinde de doğrudan veya ekonomi, toplum üzerinde yarattığı etkiler üzerinden dolaylı olarak etkileri olacak şekilde BİT'in eğitim alanına dahil edilmesine dair kararların alınması olmuştur. Esasen daha 1992'de DB desteği ile başlatılan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) ve 'Çağı Yakalama 2000 Projesi' kapsamında, BİT alanında bazı adımlar atılmış, okullara bilgisayar dershaneleri kurularak 1993 itibarıyla 53 Bilgisayar Deneme Okulu (BDO) ve sonrasında 1996'da 182 Bilgisayar Laboratuar Okulu (BLO) kurulmuş, 1987'den itibaren Personel Sistemi (PERSİS), Yüksek Öğretim Sistemi (YÖSİS), Dış İlişkiler Sistemi (DİDİS), Sosyal İşler Sistemi (SOİSİS), İşletmeler Sistemi (DÖNERSİS), Bütçe Sistemi (BÜSİS), İdarî Malî İşler Sistemi (İMİSİS) ve 2000 yılında 81 ilin ağbağlantılandığı İller ve İlçeler Yönetim Bilgi Sistemi (İLSİS) kurulmuş ve bunlar "MEB Bütünleşik Yönetim Bilgi Sistemi (MEBSİS)" bünyesinde toplanmış (MEB, "Mebsis," http://ilsis.meb.gov.tr/) olmasına rağmen, BİT'in eğitim alanına politika düzeyinde tam manasıyla dahil edilmesi, bilgi toplumunun oluşturulması, yetişmiş insan gücü ihtiyacının karşılanmasına dönük olarak, internet tabanlı bilgi ve iletişim ortamlarının kurulması, e-kültürün yaygınlaştırılması, örgün ve yaygın vb. eğitim planlamasının yapılması, nihayet e-birey, e-vatandaş, e-kurum, e-devlet ve e-Türkiye'nin yaratılması amacıyla 'E-Dönüşüm Türkiye Projesi'nin başlatılmasıyla olmuştur; zira Proje, okulların internete bağlanmasını, bu konuda kampanyalar yapılmasını, ilköğretim okullarına 4000 Bilgi Teknoloji Sınıfının kurulmasını, eğitim portalı oluşturulmasını, BİT'in etkin ve yararlı şekilde kullanılmasına yönelik olarak okul müfredatlarının yenilenmesini, öğretmenlerin BİT becerilerinin artırılmasını (DPT, 2005, 13,42) öngörerek MEB'e ve diğer ilgili kurumlara görevler yüklemiştir. İletişim alanında sağlanan gelişmelerin bir devamı olarak daha 1980'li yıllardan itibaren BİT'de ve bu kapsamda internetin yaygınlaşması konusunda önemli gelişmeler sağlanmış olmasına rağmen, bu gelişmeler yabancı dil eğitimi üzerindeki etkilerini, özellikle ilk zamanlarda, daha çok dolaylı yollarla

gerçekleştirmiş, doğrudan etkilerin tam manasıyla görülmesi, bilgisayar sahiplerinin sayıları, alt yapı eksikliği, eğitim ve yabancı dil eğitimi ile ilgili programların, sitelerin eksikliği (Debande, 2004), BİT teknolojilerinin ağırlıklı olarak eğitim dışındaki maksatlarla kullanılması ve BİT'in eğitim alanına ve politikalarına tam anlamıyla dahil edilmesinin zaman alan bir gelişme olması (Massy, 2000:27; Roblyer, 2004:222) gibi bir dizi nedenle zaman almıştır. Aslında bu etkiler tam manasıyla görülmeye başlanmadığı gibi internet, örneğin öğrencilerin yabancı dil ödevlerini doğrudan internetten kopyalayarak yapmaları örneğinde olduğu gibi, öğrenme üzerinde farklı paradoksal etkiler de yaratmıştır. Nitekim 1990'lı yıllarda, BİT'in eğitimi etkilemek bakımından çok önemli bir kapasiteye sahip olduğunu söyleyen OECD, 2000'li yıllara gelindiğinde, e-öğrenimin, eğitim ve öğretimde günün şartlarına uygun köklü değişiklikleri henüz hayata geçirememiş olduğunu, 2003 PISA sonuçlarından da anlaşıldığı üzere, öğrencilerin BİT'i eğitim amacından ziyade, iletişim, müzik indirmek, internet taraması gibi amaçlarla kullandıklarını (OECD 2005), bir 'dijital bölünmüşlük' yaşandığını ve bunun acilen ortadan kaldırılması gerektiğini söylemiştir (OECD 2000). Eğitim kurumlarındaki genel eğitim ve yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkileri, henüz tam manasıyla yaşanmaya başlanmamış olmakla birlikte, gerek devletin, gerekse yerel ve uluslar arası özel sektörün kampanyaları ile sayıları hızla artan eğitim kurumlarındaki internet bağlantılı bilgisayarlar, yabancı dil eğitim setleri, yine sayıları hızla artan evlerdeki bilgisayarlar ve internet bağlantıları, yabancı dil. öğrenimi için çoklu ortamlar sağlayarak, ulusal ve küresel çapta bilgi değiş tokuşunu kolaylaştırarak ve hızlandırarak, özellikle küresel çaptaki değiş tokuşta yabancı dillerin (ağırlıklı olarak İngilizce) gerekliliğine dair farkındalık yaratarak, yabancı dil eğitimini sınıf ortamının dışına taşıyarak ve özellikle toplum üzerinde meydana getirdiği ciddi dönüşümler üzerinden, yabancı dil eğitimini etkilemeye başlamış ve gelecek dönemde daha fazla etkilemesi mümkündür (Eraut, 1991:180; Smeets & Mooji, 2001:404). BIT alanında sağlanan gelişmelerin yarattığı etkilerden bir diğeri ise, İngilizcenin hakimiyetini pekiştirmesi olmuştur. Nitekim elektronik ortama ilişki veriler, küresel düzeyde bilişim ve iletişimin dilinin İngilizce haline geldiğini (Wierzbicka, 2006:13-14), dijital alandaki gelişmelerin, dünyadaki yabancı dil eğitiminde İngilizcenin hakimiyetini pekiştirdiğini, yabancı dil eğitimi politikaları arasında İngilizcenin hakim dil olması manasında yakınsama meydana geldiğini (Bennet, 2004) ve yabancı dil olarak tek dilliliğe gidildiğini doğrulamıştır. Bu durum ise, Churchill'in 24.8.1941'de yaptığı bir konuşmasında tarif ettiği şekliyle, insanoğlunun ilerlemesi adına bir lütuf olacak şekilde aynı dili konuşan ve aynı şekilde düşünen insanlar yaratılması amacıyla, İngiltere ve ABD'nin (Morton, 1943:152) 1950'lerden itibaren işbirliği içinde yürüttükleri İngilizcenin yayılması politikası ve linguistik emperyalizmin (Phillipson, 1992:164-169), apolitik, akültürel ve masumane görünen, öte taraftan, insanların bunların kaynağını sorgulamasına ve gizli amaçları ve gündemlerini

anlamalarına vakit bırakmadan, benzer şekillerde düşünmelerine yol açan ve ulusal dillerin hakimiyetini kıran, bilgisayar oyunları, ulusal dilleri erozyona uğratan sohbet programları (Hjarvad 2004), filmler ve diğer kültürel ürünler aracılığıyla elektronik ortamda da devam ettiğini göstermiştir.

AB'ye uyum kapsamında kabul edilen uyum paketleri sonrasında Katılım Müzakerelerinin başlayacağı yönünde bir iyimserlikle girilen 2004 ve sonrasındaki yıllarda, yabancı dil eğitim ve öğretimi bakımından da sonuçları olan eğitimin yeniden yapılandırılması, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi çabaları artarak devam etmiştir. Bu dönemde meydana gelen ilk gelişme, 2001-2002 öğretim yılında Anadolu Öğretmen Liselerinde uygulanmaya başlanan zorunlu ikinci yabancı dil uygulamasının, TTK'nın, Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 16.12.2003 tarih ve 13591 sayılı teklif yazısına dayanarak aldığı 16.5.2004 tarih ve 46 sayılı Kararla, 2004–2005 öğretim yılından itibaren kademeli olarak Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liselerinde de uygulanmaya başlanması olmuştur (TD, 2004/2560:365). Bu Kararla birlikte, 19.8.1998 tarih ve 174 sayılı TTK Kararıyla uygulamaya konulan Bazı Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Resmî Okullar (Anadolu Lisesi), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgelerinin, 2004-2005 Öğretim Yılından itibaren kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiş olmakla birlikte, 2005–2006 öğretim yılında yapılan değişiklikler sonrasında zorunlu ikinci yabancı dil, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liselerinde seçmeli ikinci yabancı dil dersi olarak yer almaya başlamış, Anadolu Liselerinde ise 10, 11 ve 12'nci sınıflarda haftada ikişer saat verilmek üzere zorunlu ders olarak yer almaya devam etmiştir. 2004'te meydana gelen ikinci gelişme, ikinci yabancı dil (Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca ve Almanca) dersleri öğretim programlarının kabul edilmesi olmuştur. İlk olarak TTK'nın aldığı 22.6.2004 tarih ve 112 sayılı Kararla, TTK Başkanlığı Almanca Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanan İkinci Yabancı Dil (Almanca) Dersi Hazırlık, 9, 10 ve 11'inci Sınıf Öğretim Programı 2004-2005 Öğretim Yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere (TD, 2004/2563:702) kabul edilmiş, daha sonra ise, TTK'nın aldığı 13.9.2004 tarih ve 140 sayılı Kararla, Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 21.6.2004 tarih ve 5483 sayılı teklif yazıları üzerine görüşülen 'İkinci Yabancı Dil (Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve İtalyanca) Dersleri Hazırlık Sınıfı Öğretim Programları'nın, 2004-2005 Öğretim Yılından itibaren denenip geliştirilerek uygulanmak üzere kabulüne karar verilmiştir (TD, 2004/2565:891). Bu dönemde TTK ayrıca, 31.3.2005 tarih ve 17 sayılı Kararıyla, 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren denenip uygulanmak üzere, Anadolu Ticaret, Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri (Hazırlık, 9, 10 ve 11'inci Sınıf) Rusça Dersi Öğretim Programını kabul etmiştir (TD, 2005:2571). 2004'te meydana gelen üçüncü gelişme ise, TTK'nın 8.11.2004 tarih ve 149 sayılı Kararıyla, Anadolu Liseleri Yönetmeliğinde (RG, 1999:23867) yapılan

değişiklikle, eğitimin Türkçe yapıldığı Anadolu Liselerinde, matematik ve fen bilimleri derslerini "birinci yabancı dille okutabilecek öğretmen bulunması ve en az 12 öğrencinin istemesi hâlinde bu derslerin öğretimi[nin], birinci yabancı dille de" (Md. 11-Değişik md. 18, RG, 2004:25674; TD, 2005:2568) yapılabilmesinin mümkün kılınmış olmasıdır. Ayrıca kontenjana ilişkin yapılan değişiklikle, hazırlık sınıflarına her yıl alınacak öğrenci ve şube sayısının, okulun fizikî imkân ve donanımı, yabancı dil ve diğer branşlardaki öğretmen sayısı dikkate alınarak, her şube için 30 öğrenci olmak üzere komisyonca yapılacak inceleme sonunda tutanakla tespit edilmesi, valilikçe onaylanıp, Bakanlıkça yayınlanacak yerleştirme kılavuzunda ilan edildikten sonra bu sayılarda değişiklik yapılmaması öngörülmüştür (Md. 2-Değişik md. 8, RG, 2004:25674; TD, 2005:2568). Benzer değişiklikler, TTK'nın 21.12.2004 tarih ve 158 sayılı Kararıyla Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler Yönetmeliğinde de (TD, 2005:2568) yapılmıştır. Yapılan değişiklikle ayrıca, eski Yönetmeliğin Öğretim Programları ve Hazırlık Sınıfı İle İlgili Esaslara ilişkin 18'inci maddesi de, yabancı dil dersi dışındaki derslerin öğretiminin Türkçe yapılacağı, hazırlık sınıfındaki öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dilde dört beceride yabancı dil programında belirtilen hedeflere uygun olarak hazırlanacağı ve bunun için gereken ders saatlerinin, hazırlık sınıfı yabancı dil zümre öğretmenlerince belirleneceği şeklinde değiştirilmiştir (Md. 10-Değişik Md.18, TD, 2005:2568). 158 sayılı Kararın alındığı gün ayrıca, TTK'nın 159 sayılı Kararıyla, resmî, özel ilköğretim ve orta öğretimde ders programlarının yanında öğrencide kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirmeye, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ile toplum hizmeti çalışmalarıyla ilgili iş ve işlemleri düzenlemek amacıyla, 'MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği' kabul edilmiştir. Konuya ilişkin daha önce yürürlükte bulunan, 'İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği'ni (RG, 1983:18057) yürürlükten kaldıran yeni Yönetmeliğe göre, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin millî ve estetik duygularını güçlendirmek, güzel sanatlar alanındaki yetenek ve becerilerini artırmak, serbest zamanlarını değerlendirmek ve okul-çevre arasındaki bağları sağlamlaştırmak amacıyla tiyatro çalışmaları düzenlenebilir ve bu kapsamda, "sakınca olmadığına ilişkin rapor okul müdürünce onaylandıktan sonra, "yabancı dille yazılmış küçük oyunlar da oynanabilir" (md. 26-g, TD, 2005:2569). 2004'te meydana gelen dördüncü gelişme ise, yabancı dil öğretmeni açığının kapatılmasına yönelik bir takım tedbirlerin alınması olmuştur. Bu kapsamda ilk tedbir olarak TTK, 12.7.2004 tarih ve 119 sayılı Kararla, 'MEB'e Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar'ı yeniden belirlemiştir (TD, 2004:2563). Yeni Esaslara göre, yabancı dil eğitimi için gereken öğretmen ihtiyacının, bu alana

kaynak gösterilen Bölüm mezunlarınca karşılanamadığı atama dönemlerinde, yabancı dille öğretim yapan yüksek öğretim kurumlarının lisans düzeyinde İngilizce öğretim yapan bölümlerinden mezun olanlar, herhangi bir alan öğretmenliğine kaynak olarak gösterilen programlarından mezun olup KPDS'de (B) ve daha yukarı düzeyde puan alanlar, 'İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programı'nı tamamlamış olmaları koşuluyla, puan üstünlüğüne göre İngilizce öğretmenliğine atanabileceklerdir (md. 8). Bu atamalarla da ihtiyacın karşılanmaması durumunda, atama dönemleriyle sınırlı olmak ve belirtilen nitelikleri taşıyan adayların atanmalarından sonra gelmek koşuluyla, herhangi bir alan öğretmenliğine kaynak olarak gösterilen programlarından mezun olup KPDS'de (75) ve daha yukarı puan alanlar, pedagojik yönden eksiklikleri daha sonra tamamlatılmak üzere, İngilizce öğretmenliğine atanabileceklerdir (md. 9). Yapılan düzenlemede İngilizce öğretmenleri dışında, MEB'e bağlı okullarda okutulan Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Rusça, Çince gibi diğer yabancı dillerin öğretmenleri için benzer bir düzenleme yapılmamıştır. Zaten bu dillerin öğretmenlikleri bölümleri dışında, bu dillerde lisans düzeyinde eğitim veren Üniversitelerin, az olduğu düşünüldüğünde, böyle bir düzenleme yapılmış olsaydı dahi, gerçek manada bir etkisi olmayacağı da açıktır. Yabancı dil öğretmeni açığının kapatılmasına yönelik ikinci tedbir olarak ise, bu amaca yönelik daha önce çıkarılan Kararnamelerinin bir devamı olarak, MEB'in 6.9.2004 tarih ve 68929 sayılı yazısı üzerine Bakanlar Kurulu, 14.9.2004 tarih ve 7891 sayılı Kararnameyi (RG, 2004:25600) çıkarmıştır. Kabul edilen 'MEB Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere Dair BKK'nın ek'inde yayımlanan Karara göre, MEB'e bağlı örgün eğitim kurumlarında İngilizce öğretmeni ihtiyacının karşılanması amacıyla, "bir öğretim yılında 10 ayı geçmemek üzere" ve "2004-2005 öğretim yılında bu kapsamda çalıştırılacak geçici personel sayısı azami 5000 kişi" olmak kaydıyla, DMK değişik 48'inci maddesi (A) bendinin 1, 4, 5, 6 ve 7'inci alt bentlerinde belirtilen koşulları ve Kararın 2'nci maddesinde sayılan koşulları karşılayan İngilizce öğretmenleri, İngilizce Dil Öğreticisi unvanıyla kısmi zamanlı geçici personel olarak çalıştırılabilecektir. Kararnamenin gerek 2, gerekse diğer maddeleri, 2001 ve 2003'teki sırasıyla 3401 (RG, 2002:24634) ve 6402 (RG, 2003:25301) sayılı Kararların maddeleri ile hemen hemen aynı olmakla birlikte, 7891 sayılı Kararnamede, başvuru yapacak olanların mezun olmuş olmaları gereken alanlara ilişkin 3401 sayılı Karardaki koşullar hafifletilmiş ayrıca, başvurabilecek kişilerin kapsamını genişleten 6402 sayılı Karardaki, en az 40 kredilik İngilizce eğitimi alındığının belgelenmesi koşuluyla yüksek öğretim kurumlarının "batı dilleri programları mezunlarının" da başvuru yapabileceği ifadesindeki "batı dilleri" ibaresi, "yüksek öğretim kurumlarının Almanca ve Fransızca bölümü" olarak değiştirilmiştir (md. 2-d, RG, 2004:25600). Yabancı dil öğretmeni açığının kapatılmasına yönelik 2004'te alınan üçüncü tedbir ise, TTK'nın

27.9.2004 tarih ve 141 sayılı Kararıyla, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 64'üncü maddesinin dördüncü fıkrasının değiştirilmesi olmuştur. Yapılan değişiklikle, 4 ve 5'inci sınıflardaki yabancı dil gibi derslerinin, 1.9.2005 tarihinden itibaren geçerli olmak üzere, aylık karşılığı ders saatini dolduramayan branş öğretmenleri ya da sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler veya yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan diğer sınıf öğretmenleri tarafından ders mübadelesi yoluyla okutulabilmesi öngörülmüştür (md. 27, TD, 2004:/2566).

1999 sonrası dönem içinde, AB-Türkiye ilişkisinde diğer bir dönüm noktası ise, 16-17 Aralık 2004'te Brüksel'de yapılan AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesinde, müzakerelerin başlaması kararının alınması olmuştur. Türkiye'nin, 1999 Helsinki Zirvesi'nde adaylığının teyidinden itibaren başlattığı ve 2002 Kopenhag Zirvesi sonrasında hız verdiği siyasi kriterlere uyum yönünde gerçekleştirilen reformlar ve uygulamanın güçlendirilmesine yönelik çalışmalar sonucunda AB devlet ve hükümet başkanları, Türkiye'nin siyasi kriterleri karşıladığını tespit etmiş ve gerek 2002 Aralık Zirvesinde alınan kararlar, gerekse Komisyonun 6 Ekim tarihli Tavsiyesi ışığında Brüksel Zirvesi'nde alınan kararlar uyarınca, Türkiye ile müzakerelerin, ayrıntıları daha sonra Komisyon tarafından hazırlanarak AB Konseyi'ne sunulacak olan çerçeve dahilinde 3.10.2005 tarihinde başlatılmasına karar vermiş, böylece Türkiye-AB ilişkilerinde yeni bir dönem başlamıştır. GKRY'ye ilişkin ifadeler dışında zirve, Türkiye'nin hakkettiğini aldığı tarihi bir dönüm noktası olmuştur (İKV, "AB Zirve," www.ikv.org.tr/). Brüksel zirvesinin ardından 29.6.2005 tarihinde Komisyon, içinde müzakereleri düzenleyen genel ilkeler, müzakerelerin içeriği, müzakere prosedürleri ve müzakere başlıklarına ilişkin listenin yer aldığı 'Türkiye İçin Katılım Müzakereleri Çerçevesi Taslağı'nı açıklamış, ancak 18.7.2005 tarihinde Konsey'e sunulan Çerçevenin tartışılması, Türkiye'nin KP'yi on yeni üyeyi kapsayacak şekilde genişletecek olan protokolü henüz imzalamaması nedeniyle, 1-2 Eylül tarihlerinde yapılan gayriresmi Genel İşler ve Dış İlişkiler Konseyi'ne bırakılmıştır. Türkiye'nin, Ek Protokol'ü 30.7.2005 tarihinde imzalamasının ardından, 3.10.2005'te AB Dışişleri Bakanları Lüksemburg'da yaptıkları toplantıda Türkiye ile katılım müzakerelerinin başlamasını kararlaştırmış ve Müzakere Çerçeve Belgesine (MÇB) son halini vermişlerdir. MÇB'nin kabul edilmesini takiben yine 3.10.2005 tarihinde Lüksemburg'da yapılan HAK ile Türkiye'nin AB'ye katılım müzakereleri resmi olarak başlatılmış, 20.10.2005 tarihinde ise Tarama Süreci fiilen başlamıştır (ABGS, "Tarama," http://www.abgs.gov.tr/). 9.11.2005 tarihinde Komisyon, Türkiye'ye yönelik 2005 yılı İR ve KOB'u açıklamış, müzakereler ise, Müktesebatın üstlenilmesine yönelik olarak, tarama süreci ile devam etmiştir. Müzakere tarihinin verildiği Brüksel zirvesi sonrasındaki dönemde de, eski hızıyla olmasa da Türkiye'de reformlar devam etmiştir. 13.10.2006 tarihinde tarama toplantılarının tamamlanmasının ardından 11.12.2006'da yapılan

AB Genel İşler Konseyi toplantısında, Komisyonun 29 Kasım tarihli Tavsiyesi kabul edilmiş ve sekiz fasılda müzakerelerin şimdilik başlatılmaması kaydıyla fiili müzakerelere başlanmıştır (Dışişleri, "Türkiye-AB," http://www.mfa.gov.tr/). 6.11.2007 tarihinde Komisyon, Türkiye'ye ilişkin İR'yi yayınlamış, özellikle TCK'nin 301'inci maddesi, yargı bağımsızlığı, yolsuzlukla mücadele konularında eleştiri ve değerlendirmelerin yapıldığı Rapor, Türkiye'nin beklentilerinin aksine bir Katılım Konferansından bahsetmemiştir (EC, 2007). Son olarak, 26.2.2008 tarihinde Konsey, Türkiye ile AB arasındaki katılım ortaklığına ilişkin olarak 2007 KOB'u kabul etmiş, 5.11.2008 tarihinde ise Türkiye'ye ilişkin 2008 İR yayınlanmıştır. Bahsi geçen her iki belgede de Birlik, özellikle uygulama bakımından sorunların devam ettiği azınlık hakları, dile ilişkin haklar gibi temel hak ve özgürlükler konularında ilerleme sağlanması yönünde beklentilerini dile getirmiştir (ABGS, "İlerleme 2008," http://www.abgs.gov.tr/).

2004 yılı sonunda müzakerelerin başlaması kararının alınmasının ardından 2005 ve sonrası dönem de, 1999 sonrası dönemin ilk bölümünde olduğu gibi, yabancı dil eğitimi ve öğretimi açısından önemli gelişmelerin olduğu bir dönem olmuştur. Bu dönem içinde 2005'te ilk olarak MEB, Sekizinci BYKP'deki yabancı dil eğitimine ilişkin hedeflerle de uyumlu olarak, öğretmenlerin, örgün eğitim kurumlarındaki öğrencilerin, örgün eğitim çağında veya yetişkin olup eğitimine devam edemeyenlerin eğitim ihtiyacını karşılayan Açıköğretim Lisesi, Açık İlköğretim Okulu, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu öğrencilerinin ve sonuç olarak tüm vatandaşların yabancı dil eğitimi ihtiyacını, çağdaş iletişim teknolojileri kullanarak ve uzaktan eğitim yoluyla karşılamak üzere, akademik içeriği, site yönetimi ve teknik işletimi Sakarya Üniversitesi (SAÜ) tarafından sağlanan, 'Uzaktan Eğitim Yoluyla Uluslararası Standartlarda İngilizce Dil Öğretimini Yaygınlaştırma Projesi'ni başlatmıştır. Projeye ilişkin Protokolün, MEB adına Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve SAÜ arasında imzalanmasının ardından, belirlenen hedefler doğrultusunda, Projenin geliştirilme ve pilot uygulama çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek, internet destekli dil eğitiminin ön etkilerini belirlemek, teknik alt yapıyı ve sistemi sınamak, oluşturulacak idari yapılanma hakkında fikir edinmek amacıyla, Ankara ve Sakarya illerinden, yapılan seviye tespit sınavına göre Başlangıç, Başlangıç Üzeri, Orta, Orta Üzeri ve İleri seviyelerinden seçilen 100 kursiyer öğretmenin katıldığı, 4 aylık bir pilot uygulama başlatılmıştır. Pilot uygulamada, haftada en az 2 kez toplam 4 saat grubuyla birlikte eşzamanlı olarak, sesli mesaj panosu, sohbet odası, ödev düzeltmeni, forum odaları, e-posta ve telefon gibi öğrenme araçlarını kullanarak, bilgisayar ortamında ders yapacak ve kursiyerleri yönlendirecek sorumlu öğretmenler ve öğretim elemanları atanmış, kursiyer öğretmenlere e-posta yoluyla 'ön hazırlık' çalışmaları gönderilmiş, her ünite sonunda küçük sınavlar ve her 4 ünite bitiminde bir genel sınav

yapılmış ve 20 ünite, 4 ay içinde tamamlanmıştır (MEB, "Uzaktan," http://www.meb.gov.tr/). Pilot uygulama sonunda ortak bir değerlendirme raporu yazılmış, sonrasında ise, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 12.11.2003 tarih ve 12427 sayılı yazısına dayanarak, SAÜ tarafından oluşturulan 700 saat süreli 'Uluslar Arası Standartlarda Uzaktan Eğitim Yoluyla Genel İngilizce' ve 1100 saat süreli 'Uluslar Arası Standartlarda Uzaktan Eğitim Yoluyla İş İngilizcesi' kurs programları, TTK'nın 26.2.2004 tarih ve 7 sayılı Kararıyla kabul edilmiştir (TD, 2004:2559). İnternet üzerinden verilen eğitim sonunda, belirli merkezlerde final sınavı yapılması ve eğitimi başarı ile tamamlayanlara MEB ve SAÜ onaylı sertifika verilmesinin öngörüldüğü Projenin amacı, çoklu ortam uygulamaları ile hazırlanmış İngilizce ders içeriği ile internet üzerinden, öğretmenlerin İngilizce dil bilgisini geliştirmelerine veya mevcut bilgilerini belgelendirmelerine imkân tanımak olarak açıklanmıştır; ancak bu uygulama, kursiyerlerin dersleri izleyebilecekleri gerekli teknik özelliklere ve internet erişimine sahip olan bilgisayarlara ve yine bilgisayar ve internet servislerinin kullanımına ilişkin temel bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerektirdiğinden, ancak belirli bir kesime ulaşabilmiştir. 2005'te meydana gelen ikinci önemli gelişme, TTK'nın, liselerin dört yıla çıkarılması, AB Yabancı Dil Seviye Sisteminin benimsenmesi gibi yenilikler içeren bir kararı kabul etmiş olmasıdır. AB'ye üyelik sürecinde hazırlanan UP gibi Belgelerde ortaya konan, zorunlu ilköğretim süresinin AB ülkeleri ortalaması olan 9-12 yıl seviyesine yükseltilmesi için gerekli çalışmaların yapılması, AB ülkelerinin ilgili mevzuatının ve uygulamalarının gözden geçirilerek gerekli hukuki ve kurumsal düzenlemelerin yapılması, meslekî eğitim alanındaki uygulamaların AB standartlarına yaklaştırılması gibi kısa ve orta vade hedefler, Sekizinci BYKP'de yer alan ortaöğretime ilişkin hedefler, Hükümetin Programında ve Acil Eylem Planında yer alan eğitimin, insan merkezli, nitelikli, toplumun ihtiyaçlarına ve çağdaş uygarlık gereklerine uygun olacak şekilde yeniden yapılandırılması gibi hedefler ve nihayet 16'ncı Milli Eğitim Şurasında alınan, orta öğretim sisteminin yeniden yapılandırılması tavsiye kararı doğrultusunda Orta Öğretim Müdürlüğünün yürüttüğü orta öğretimin yeniden yapılandırılması ile ilgili çalışmalar, 13.4.2005 tarihinde bir eylem plânına dönüştürülerek TTK'ya sunulmuş, TTK ise, Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 31.5.2005 tarih ve 6232 sayılı yazısına binaen, 7.6.2005 tarihinde aldığı 184 sayılı Kararla, orta öğretimin yapısını ve dolayısıyla öğretim programlarını değiştiren önemli bir karar almıştır. Kararla birlikte, üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin, 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren 9'uncu sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılmasına, yapılan düzenlemenin, mevcut öğrencileri kapsamaması, yalnızca tüm orta öğretim kurumlarına 2005-2006 öğretim yılından itibaren yeni kayıt olacak öğrencilerin söz konusu okulları 4 yılda tamamlamalarına, hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesine, ilköğretimden itibaren orta öğretimin sonuna kadar, AB Yabancı Dil Seviye

Sisteminin benimsenerek, ders saati sayılarının buna göre belirlenmesine, Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesine, hazırlık sınıfı ile birlikte 5 yıl süreli öğretim yapan Sosyal Bilimler Liseleri, Galatasaray Lisesi, gibi resmî ve özel liselerin, isteğe bağlı olarak mevcut statülerini uygulamaya devam edebilmesine karar verilmiştir (TD, 2005/2573:381). Aslında TTK, daha 9.8.2002 tarihinde aldığı kararda liselerin dört yıla çıkarılmasına yer vermiş olmakla beraber, bu kararın uygulaması, gerekli altyapı çalışmalarının yapılmamış olduğu gerekçesiyle ertelenmiştir. Liselerin dört yıla çıkarılması kararı, 1997'de sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesi kararında olduğu gibi, yine yoğun yabancı dil eğitimi verilen hazırlık sınıfları olan Anadolu Liseleri üzerinde önemli etkiler yapan bir karar olmuştur; zira 184 sayılı Kararda yer alan, hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesi kararı, 1997 değişiklikleri sonrasında olduğu gibi hazırlık sınıflarının, mevcut öğrencilerin durumu korunarak ve kademeli olarak kaldırılmasını ve yabancı dil derslerinin hazırlık sınıfı öğretim programlarını da içine alacak biçimde 9'uncu sınıflardan başlayarak 4 yıllık bütünlük içinde yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Hazırlık sınıflarının kaldırılmasında, kullanılan gerekçelerin bir kısmı, 1997'de yapılan değişikliklerle zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması sonrasında, ortaokul öncesindeki hazırlık sınıflarını kaldırmak ve lise öncesine koymak zorunda kalan okulların ileri sürdüğü, bu değişikliğin yarattığı mahzurlar olmuştur. Nitekim çekiciliklerinin en önemli nedenlerinden birisi olan hazırlık sınıflarını kaldırmak zorunda kalan özellikle özel okullar, değişiklik öncesinde, hazırlık sınıfında haftada 24 saat ve daha sonraki sınıflarda da yoğun olmak üzere, kesintisiz bir yabancı dil öğretiminin 7 yıl boyunca yapıldığı bu okulların, ortaokul kademelerinin kaldırılmasıyla yabancı dil hazırlık sınıfı dâhil 4 yıllık, lise öğretim programlarının yürütüldüğü okullar haline geldiklerini, lise öncesine konan hazırlık sınıfının ise, 9'uncu sınıftan itibaren yoğun bir şekilde üniversite sınavlarına hazırlanmaya başlamaları nedeniyle, YDS sınavına girecek olanlar ve Lisede Yabancı Dil Kolunu seçenler veya yabancı dile özel bir ilgisi olanlar dışında öğrencilerin yabancı dil öğrenimi ile yeterince ilgilenmemeleri nedeniyle fayda getirmediğini ileri sürmüşlerdir. Özel okullar, 1997 değişikliğinin yarattığı sonuçları, muhtemelen eski sistemlerine özlem içinde, mahzurlar olarak ileri sürmüşlerken, kararın bilimsel araştırmalar sonucu alındığını vurgulayan dönemin Milli Eğitim Bakanı, "[y]abancı dil eğitimine çok önem verelim ama yabancı dilde eğitim yapmanın aslında çok da doğru olmadığının, üniversitelerdeki yabancı dilde eğitimin bile çok faydalı olup olmadığının tartışıldığı bir ortamda, ... [Hazırlık sınıfı] bir sıkıntı yaratıyordu. Fen ve matematik dersleri, ilköğretim 8'inci sınıfa kadar yoğun olarak görülüyordu, 1 yıllık hazırlıkla birlikte öğrenci, bu derslerde bütün bağlarını koparıyor, daha sonraki sınıflarda intibak problemi çekiyordu (Çelik, "Hüseyin Çelik," http://ogm.meb.gov.tr/) diyerek, özel okullarca ileri sürülen bu mahzurları, liselerin 4 yıla çıkarılması ve dolayısıyla hazırlık

sınıflarının kaldırılacak olmasının gerekçeleri olarak kullanmıştır. Zaten Bakanlığa göre, ileri sürülen bu mahzurlar, daha önce yapılan düzenlemeyle başlatılan, oldukça erken denebilecek bir yaşta, yani ilköğretimde 4'üncü sınıftan itibaren başlayan 5 yıllık ve toplam 576 saatlik birinci yabancı dil eğitimi, bu mahzurları giderecek ve yabancı dil bilgisi açığını kapatacaktır. Aslında Bakanlık hazırlık sınıflarına ilişkin böyle bir karar almadan önce, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, hazırlık sınıflarının işlevsel olup olmadığı ve bu sınıflardan gerekli yararın sağlanıp sağlanmadığına dair 2004'te bir araştırma yapmış ve bu kapsamda, 25 ilde veli, öğrenci ve öğretmenlere sorular yöneltmiştir. Soru yöneltilen kişilerin büyük kısmı, hazırlık sınıfının işlevsel olmadığını, dil öğreniminde istendiği kadar fayda sağlanmadığını düşündüklerini söylemişlerdir. Araştırmada ileri sürülen gerekçeler, daha önce konuya ilişki yapılan diğer araştırmalarda ortaya konan, öğrencilerin yabancı dilde anlatılan konuları anlamadıkları, yabancı dilde eğitimin öğrencileri ezberciliğe ittiği, öğrencilerin fen, matematik derslerini Türkçe okumak istedikleri gibi sonuçlarla benzer nitelikte ve bir sene sonra alınacak olan kararı da destekler nitelikte bulgular olmuşlardır. Özel ve yabancı dil ağırlıklı okulların endişelerine ilişkin olarak dönemin MEB Ortaöğretim Genel Müdürü, "önünde hazırlık sınıfı bulunan okullarda uygulanmakta olan yabancı dil ders saati sayısı ilköğretim okullarındaki dil öğretimi üzerine bina edilecek şekilde lise ders programlarına yayılmıştır" diyerek bu endişelere yer olmadığını ifade etmiştir (Altun, "Eskişehir," http://ogm.meb.gov.tr/). Ayrıca, Bakanlığın kullandığı, "AB ülkelerinin, hazırlıkta geçen süreyi, lise eğitim süresine dâhil etmediği, bunun da öğrencilerin mağduriyetine yol açtığı" söylemi de, ne kadar yerinde ve haklı bir düzenleme olduğu tartışması bir tarafa, düzenleme için meşrulaştırıcı bir etki yapmıştır. Nitekim MEB Ortaöğretim Genel Müdürü, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesinde 184 sayılı Kararla yapılan değişiklikleri değerlendirdiği konuşmasında, hazırlık sınıfının, AB ve OECD ülkeleri de dahil olmak üzere dünyanın hiçbir ülkesinde bulunmadığını, esasen Türk eğitim sistemi içinde de sınıf olarak kabul edilmediğini, bu uygulamanın kaldırılmasıyla, hazırlık sınıfındaki yoğun yabancı dil öğretiminin öğrencileri diğer derslerden uzaklaştırması ve sonraki sınıflarda, diğer derslere intibaklarını zorlaştırması gibi mahzurların kalkmasının yanında ayrıca, AB ve OECD uygulamalarına da yakınlaşmış olunacağını ifade etmiştir (Altun, "Eskişehir," http://ogm.meb.gov.tr/). Anadolu Lisesi öğretim programlarının uygulandığı resmi ve özel okullarda, matematik ve fen dersleri Türkçe okutulmakla birlikte, bu derslerin, eğitim ortamları ve veli istekleri dikkate alınarak, İngilizce de okutulabileceğini belirterek, yabancı dille eğitimi isteğe bağlı hale getiren TTK, özel okullar ve derneklerinin taleplerini de dikkate alarak, özellikle yabancı dil eğitimi verdikleri hazırlık sınıfları ile müşteri çeken özel liseler için bir istisna getirmiş ve Hazırlık sınıfı ile birlikte 5 yıl süreli öğretim yapan resmî ve özel liselerin, isteğe bağlı olarak mevcut statülerini uygulamaya devam edebileceklerini, 4 yılın önüne hazırlık sınıfı koyabileceklerini ve derslerini yabancı dilde

işleyebileceklerini belirtmiştir. Böylelikle Anadolu Liseleri, ilgili yönetmelikte 2005 yılında yapılan değişiklikle "ilköğretim üzerine hazırlık sınıfı bulunan veya bulunmayan ve hazırlık sınıfı dışında en az 4 yıl öğrenim veren karma okullar" olarak tanımlanmışlardır (RG, 2005:25971; TD, 2005:2578). Öte yandan, hazırlık sınıfı konması durumunda eğitim süresi beş yıla çıkacak olan bu okulların, ne kadar cazip olacakları bir soru işareti haline gelmiştir; zira böyle bir durumda, öğrencilerin üniversiteye bir sene geç gitmeleri, meslek hayatına bir sene geç atılmaları ve zaten düşük olan motivasyonlarının daha fazla düşmesi ihtimalleri ortaya çıkmıştır. 184 sayılı Kararda yer alan ve yabancı dil eğitimi ve öğretimini de ilgilendiren diğer önemli bir değişiklik ise, gerek öğrenci alımı, sınıf geçme ve nakil mevzuatları, gerekse öğretim programları ve yabancı dil öğretimi konusunda birbirlerine benzeyen Anadolu Liseleri ile Süper Lise olarak da bilinen Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi (TD, 2005:2573:381) olmuştur. Böylelikle, merkezi sistemle yapılan Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı ile öğrenci alan Anadolu liseleri ve ilköğretim diploma notuna göre öğrenci alan yabancı dil ağırlıklı liseler, aynı uygulamayla yani merkezi sistemle yapılan sınavla öğrenci almaya başlamışlardır. Bu karara ilişkin, Bakanlık yetkilileri ve İl Milli Eğitim Müdürleri arasında, 13.6.2005 tarihinde Eskişehir, 16.6.2005 tarihinde de Malatya'da yapılan bilgilendirme toplantılarından sonra, yabancı dil ağırlıklı program uygulayan 155 genel lise, 2005-2006 döneminden geçerli olmak üzere Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür (MEB, "Bünyesinde," http://ogm.meb.gov.tr/). Aynı yıl ayrıca, yine 2005-2006 döneminde faaliyete geçmek üzere, 177 Anadolu Lisesi daha açılmıştır (MEB, "Yabancı Dil," http://ogm.meb.gov.tr/). Böylece, 2004-2005 öğretim yılında 442 olan Anadolu Lisesi sayısı, 2005-2006 öğretim yılı itibariyle 774'e ulaşmış, 2004-2005 öğretim yılında 116.380 olan Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liselerin toplam öğrenci kontenjanı ise, 2005-2006 öğretim yılında (Anadolu liselerinin toplam kontenjanı olarak), % 2.430 artarak, 118.810 olmuştur. 184 sayılı kararla, yabancı dil ağırlıklı liselere ve Anadolu Liselerine getirilen değişikliklerden sonra, bu yeni düzenlemeye uygun olarak, Anadolu Liseleri Yönetmeliği'nin bir kısım maddeleri değiştirilmiş ve Anadolu Liseleri, ilköğretim üzerine hazırlık sınıfı bulunan veya bulunmayan ve hazırlık sınıfı dışında en az 4 yıl öğrenim veren karma okullar olarak tanımlanmışlardır (Değişik md. 5, RG, 2005:25917; RG, 2005:25971). 2005'te meydana gelen üçüncü önemli gelişme, aynı yıl alınan 184 sayılı Kararla liselerin dört yıla çıkarılmasının ardından, gerek ilköğretim, gerekse ortaöğretim haftalık ders çizelgelerinin ve bu kapsamda yabancı dil ders saatlerinin yeniden belirlenmesi olmuştur. Bu kapsamda ilk değişiklik olarak, İlköğretim Genel Müdürlüğünün 14.6.2005 tarih ve 6097 sayılı yazısına binaen TTK'nın aldığı 14.6.2005 tarih ve 192 sayılı Kararla, 1-5'inci sınıflarına ait bölümü 2005-2006 öğretim yılında, 6-8'inci sınıflara ait bölümü ise, 2006-2007 öğretim yılından itibaren 6'ncı

sınıftan başlayarak kademeli olarak uygulanmak üzere, yeni İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgesi kabul edilmiştir. Kararla yapılan düzenlemede, 4 ve 5'inci sınıflarda 2 saat, 2006–2007 döneminden itibaren 6-8'nci sınıflarda ise 4 saat birinci zorunlu yabancı dil dersi okutulması, 4-8'inci sınıflarda 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması, ayrıca öğrenciler seçmeli yabancı dil dersini seçebilmekle birlikte, seçilen dersin notla değerlendirilmemesi öngörülmüştür (TD, 2005/2575:541). Benzer bir uygulama daha önce, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinin 7'nci maddesinde de öngörülmüştür. O zamanki düzenlemede, MEB'e bağlı ilköğretim kurumlarında, öğrencilerin 6'ncı sınıftan itibaren yabancı dillerden birini almaları zorunluluğunun yanında, durumları uygun olan öğrencilerin ikinci bir yabancı dili seçmeli ders olarak da alabilecekleri belirtilmiş, ayrıca ilköğretim okullarının 4 ve 5'inci sınıflarında, haftada 10 saati geçmemek, sınıf geçmeyi etkilememek ve kurs mahiyetinde olmak üzere, yabancı dil eğitimi ve öğretimi yaptırılabileceği hükme bağlanmıştır. Zaman içinde, seçmeli olarak veya ders geçmeyi etkilememek koşuluyla başlatılan uygulamaların zorunlu hale getirildiği düşünülürse, 192 sayılı kararla başlatılan uygulamanın da, bir zaman sonra zorunlu hale gelmesi, ihtimal dâhilinde görünmektedir. Aynı günlerde meydana gelen diğer bir gelişme ise, 184 sayılı Karar sonrasında liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla çıkarılması ile birlikte TTK'nın, 14.6.2005 tarihinde aldığı 193 sayılı kararıyla, 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren 9'uncu sınıftan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere, ortaöğretim kurumlarının yeni haftalık ders çizelgelerini belirlemesi olmuştur (TD, 2005/2575:542). Takip eden zaman içinde, 17.6.2006 tarihinde alınan 315 (TD, 2006/2589:1140), 316 (TD, 2006/2589:1141) ve 317 (TD, 2006/2589:1142) sayılı kararlarla, 2007-2008 öğretim yılından itibaren 10'uncu sınıftan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere, sırasıyla yeni ikinci yabancı dil Fransızca, ikinci yabancı dil Almanca ve ikinci yabancı dil İngilizce dersleri öğretim programları kabul edilmiştir. 193 sayılı Karara göre, genel liselerin fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe-Matematik alanlarında 9-10'uncu sınıflarda 3 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli yabancı dil, yabancı dil alanında ise, 9'uncu sınıfta 3 saat, 10-12'nci sınıflarda ise, alan dersi olarak 13 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması; Anadolu Liselerinin fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe-Matematik alanlarında, 9'uncu sınıfta 10 saat, 10-12'nci sınıflarda 4 saat zorunlu birinci yabancı dil, 10-12'nci sınıflarda ayrıca 2 saat zorunlu ikinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli yabancı dil, yabancı dil alanında ise, 9'uncu sınıfta 10 saat, 10-12'nci sınıflarda ise alan dersi olarak 13 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 10-12'nci sınıflarda ayrıca 2 saat zorunlu ikinci yabancı dil ve 2'şer saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması; Fen Liselerinde, 9'uncu sınıfta 8 saat, 10-12'nci sınıflarda 3 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması; Spor Liselerinde, 9-10'uncu sınıflarda 3 saat zorunlu birinci yabancı dil dersi ve 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması; Anadolu Güzel sanatlar liselerinde,

9'uncu sınıfta 5 saat, 10-12'nci sınıflarda ise 3 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması; Sosyal Bilimler Liselerinin sosyal bilimler ve Türkçe-matematik alanlarında, hazırlık sınıfında 20 saat, 9-12'nci sınıflarda 5 saat zorunlu birinci yabancı dil, yine hazırlık sınıfında 4 saat, 9-12'nci sınıflarda 2 saat zorunlu ikinci yabancı dil dersi okutulması (uluslar arası bakalorya programı için ise, zorunlu ikinci yabancı dil dersi 11-12'nci sınıflarda 5 saattir) öngörülmüştür. Çizelgede ayrıca, hazırlık sınıfı olan İstanbul Lisesi ve Kadıköy Anadolu Liselerinin ise, fen bilimleri, sosyal bilimler, Türkçe-Matematik alanlarında, hazırlık sınıfında 20 saat, 9'uncu sınıfta 10 saat, 10-12'nci sınıflarda 4 saat zorunlu birinci yabancı dil, hazırlık sınıfında 4 saat, 9-12'nci sınıflarda 2 saat zorunlu ikinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması, bu liselerin yabancı dil alanında ise, hazırlık sınıfında 20 saat, 9'uncu sınıfta 10 saat ve 10-12'nci sınıflarda ise alan dersi olarak 13 saat zorunlu birinci yabancı dil dersi, hazırlık sınıfında 4 saat, 9-12'nci sınıflarda 2 saat zorunlu ikinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulması öngörülmüştür. 193 sayılı Kararda ayrıca, bütün bu sayılan okullarda seçmeli yabancı dil dersinde, Almanca, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Çince ve Rusça derslerinden birinin seçilip okutulacağı, gerek zorunlu, gerekse seçmeli olarak alınacak Fransızca, İspanyolca, İngilizce ve İtalyanca derslerinde, TTK'nın 13.9.2004 tarih ve 140 sayılı Kararı ile kabul edilen öğretim programların amaç ve açıklamaları dikkate alınarak zümre öğretmenler kurulunca hazırlanacak programların uygulanacağı belirtilmiştir (TD, 2005/2575:542). 2005'te meydana gelen dördüncü önemli gelişme ise, ilköğretim kurumlarındaki yabancı dil öğretmeni açığının giderilmesine yönelik bir düzenlemenin yapılması olmuştur. Bu kapsamda TTK'nın 7.6.2005 tarih ve 185 sayılı Kararıyla, MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin, yabancı dil dersinin aylık karşılığı ders saatini dolduramayan branş öğretmenleri ya da sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler veya yüksek öğrenimlerini söz konusu branşlarda yapan diğer sınıf öğretmenleri tarafından ders mübadelesi yoluyla okutulabilmesini (Md. 16-Değişik 64, TD, 2004:2566) öngören 64'üncü maddesi yeniden düzenlenmiş ve 1.9.2005 tarihinden itibaren, yabancı dil dersi öğretmeni ihtiyacının branş öğretmenlerince karşılanamaması hâlinde bu dersin, yüksek öğrenimini söz konusu branşta yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilmesi, bunun da mümkün olmadığı durumlarda ise, sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilmesi öngörülmüştür (Md. 1-Değişik 64, TD, 2005:2575). Bu ve daha önceki benzeri değişikliklere gidilmesinin en önemli sebebi, giderek artan öğrenci sayısı ve daha az kalabalık sınıflar yaratılması adına daha çok sınıf açılması ile birlikte orantılı olarak artan öğretmen ihtiyacının karşılanamamış olmasıdır. Nitekim 185 sayılı Kararla kabul edilen Yönetmeliğe eklenen geçici maddeyle, birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilinceye kadar, Yönetmeliğin 64'üncü

maddesinin 4'üncü fıkrası hükümlerinin (yani bahsi geçen değişikliğin), birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarında uygulanmaması öngörülmüştür (Md. 2-Geçici md. 1, TD, 2005:2575).

AB-Türkiye üyelik müzakerelerinin 3.10.2005 tarihinde başlatılmasının ardından, 2006 yılında da, yabancı dil eğitimine ilişkin ve gerekçesinde AB veya AB ülkelerine uyum yer alan kararlar alınmaya, düzenlemeler yapılmaya devam edilmiştir. Bu kapsamda 2006'daki ilk gelişme, MEB bünyesinde, ADGD projesi ile ilgili 2001'den itibaren yürütülen çalışmalar neticesinde liseler için oluşturulan ADGD modeline benzer bir modelin, ilköğretim okulları için de oluşturulması için, Başkanlık Makamının 18.10.2005 tarih ve 11060 sayılı Oluru ile başlatılan çalışmaların sonuçlandırılması ve pilot uygulamalarına başlanmış olmasıdır. Bu kapsamda TTK bünyesinde iki ayrı Özel İhtisas Komisyonu oluşturulmuş, birinci Komisyon, 15-18 yaş grubu öğrenciler için hazırlanan ADGD için dil betimleyicileri, B1 ve B2 düzeyi için örnek test maddeleri, öğrenme etkinlikleri hazırlarken, 5 akademisyen ve 2 TTK uzmanından oluşan ikinci Komisyon ise, 5-9 ve 10-14 yaş grubu için yeni bir ADGD modeli geliştirmek üzere çalışmalar yapmıştır. Bu dönemde ayrıca ADGD çalışmaları kapsamında, 'Common European Framework of Reference for Languages: Teaching, Learning, Assessment' kitabı, TTKB koordinatörlüğünde Türkçeye çevrilmiştir. İkinci Komisyon, 10-14 yaş grubu için yeni bir ADGD modeli geliştirmek üzere yaptığı çalışmaları 2005-2006 öğretim yılında tamamlamış ve Komisyonun hazırladığı, İlköğretim 4-8'inci sınıf İngilizce dersi (A Bölümü) öğretim programı ile seçmeli İngilizce dersi (B Bölümü) öğretim programı, TTK'nın nın, 10.2.2006 tarih ve 14 sayılı Kararı ile kabul edilmiştir (TD, 2006/2582:260). Kabul edilen bu Program modeli, pilot olarak seçilen 10 ildeki 15 ilköğretim okulunda, 884 öğrenci ve 56 öğretmenin katılımıyla uygulanmıştır. 2006-2007 öğretim yılında 4'üncü sınıfta uygulanan Programın, 2007-2008 Öğretim Yılında 5, 2008-2009 Öğretim Yılında ise 6, 7 ve 8'inci sınıflarda uygulanması öngörülmüştür. İlköğretim 4 ve 5'inci sınıflarda öğrencilerin bir kısmının 2 saat zorunlu yabancı dil dersi aldığı, bir kısmının ise, 2 saat zorunlu ve 2 saat seçmeli olmak üzere toplam 4 saat yabancı dil dersi aldığından hareketle, haftada 2 saat zorunlu yabancı dil dersi alanlar için, zorunlu olan A ve haftada 4 saat yabancı dil dersi alanlar için, seçmeli olan ve bir nevi A Bölümünde yer alan temel bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinden, tekrarından oluşan B Bölümlerinden oluşan yeni Programın, AK ve AB'nin, ADGD ve Avrupa Dil Pasaportu gibi uygulamalarıyla paralellik ve uyum göstermesine çalışılmıştır. Nitekim Programda, gerek AK, gerekse AB'nin konuya ilişkin uygulamalarında vurgulanan iletişim becerileri ön plana çıkarılmaya çalışılmış, yapı, durum veya konu odaklı izlenceler yanında, kavram-işlev, süreç-görev ve beceri odaklı izlenceler de kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, eleştirilebilecek bazı yönleri de olmakla birlikte Program, yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını

kullanan ve öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren, dilin iletişim işlevini ön plana çıkaran, zengin bir program görüntüsü çizmiştir. Program ayrıca, ADGD'de olduğu gibi, öğrencilere ait, dosya, biyografi ve pasaport olmasını öngörmesiyle, AK ve dolayısıyla AB'nin yabancı dil eğitimi uygulamalarıyla örtüşen bir görüntü çizmiştir. 15-18 yaş grubu için daha önceden uygulanmaya başlanan ADGD modeli ile birlikte, yapılan bütün bu çalışmalarla, yabancı dil öğretiminin zorunlu olarak başladığı ilköğretim 4'üncü sınıftan lise son sınıfa kadar, ülke çapında her öğrencinin bir dil dosyası olması, AK'nin belirlediği standartlarla da uygun olacak şekilde, yabancı dil öğretim programlarının ilköğretim kademesinden başlayarak yeniden düzenlenmesi ve bu kapsamda, ilköğretimi bitiren öğrencilerin birinci yabancı dili belirli bir düzeyde öğrenmesi, ortaöğretimde ise ikinci yabancı dili öğreniyor olması hedeflenmiştir. Öte yandan, daha önce zorunlu yabancı dil derslerinin ilköğretim 4'üncü sınıftan başlatılması kararında olduğu gibi, bu hedefin gerçekleşmesini sağlayacak öğretmenlerin ve gerekli olan diğer maddi altyapının hazır olup olmadığı, bir soru işareti olmuştur; zira projenin başarıya ulaşması için ders materyalleri, araç-gereç gibi maddi altyapı yanında, daha önemlisi bu ciddi değişimin gereklerini yerine getirecek öğretmenlerin bu hedefe paralel yetiştirilmiş olmaları, bu amaçla YÖK'ün eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitim bölümlerinde, İngilizce dışındaki diller için de programlar açılması veya yabancı dil öğretmenlerinin ikinci ve hatta üçüncü dil öğrenmeleri sağlayacak düzenlemeleri yapması, ayrıca öğretmenlerin MEB'in düzenlediği hizmet içi eğitim programlarından geçirilmeleri gerekir. Ancak bu kadar büyük bir eğitim sistemi içerisinde, bunun kolay olmayacağı açıktır. 2006'da meydana gelen ikinci gelişme ise, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin yeni bir yönetmeliğin kabul edilmesi olmuştur (RG, 2006:26184). Yeni Yönetmelik, özellikle okullar arası nakillerde yaşanan öğrenci mağduriyetlerinin giderilmesine yönelik olarak, öğrencilerin öğrenim görebilecekleri aynı yabancı dil dersi okutulan okullara nakledilmelerine özen gösterilmesi, aynı yabancı dil dersinin okutulduğu okul bulunmadığı takdirde öğrencinin yabancı dil dersi, nakledildiği okulun yabancı dil dersi ile değiştirilmesi, iki dönem notunun farklı yabancı dillerden olması hâlinde, yarıyıl notunun, iki dönem notunun aritmetik ortalaması alınarak belirlenmesi, okul yönetimlerinin nakilleri nedeniyle yabancı dil dersi değişen öğrencilerin yetiştirilmeleri için gerekli önlemleri alması (md.8), yeni yabancı dil dersinden başarılı olunması halinde, öğrencinin önceki sınıflarda yabancı dil dersinden sorumluluğu varsa kalkmasını öngörmüştür (md.9). Amaç ve kapsamı, daha önceki Yönetmeliklerde ifade ediliş şekline büyük oranda uymakla beraber, yeni Yönetmelikte 'uzaktan eğitim veren kurumlar' da, düzenlemeye dâhil edilmişlerdir. Yeni yönetmelikte, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, beceriler daha detaylı verilerek ve daha öncekilerden farklı olarak, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedefi eklenerek belirlenmiştir (md. 5). Yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin uygulamalara yer verilen

7'nci maddede, 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu dil dersi olması, yaşam boyu öğrenme kapsamında çeşitli kademelerde kurslar açılması gibi, daha önceki Yönetmeliklerde bulunmayan veya farklı ifade edilen hususlar yer almıştır; bu nedenle değişimi görmek bakımından bu madde, daha yakından bakmaya değer bir maddedir. Maddeye göre ilköğretim kurumlarında, 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerine yer verilir; aynı sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir. Tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir. Ortaöğretim kurumlarında ise, İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görülen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir. Ayrıca zorunlu yabancı dil derslerinin takviyesi amacıyla seçmeli yabancı dil derslerine de yer verilebilir veya tüm sınıflarda ders saatleri dışında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yabancı dil yetiştirici kurs programları uygulanabilir. Daha önceki Yönetmeliklerde yer almayan 'yaşam boyu öğrenme' boyutunun da dâhil edildiği yaygın eğitim kurumlarında ise yeni Yönetmeliğe göre, "yaşam boyu eğitimi de destekleyecek şekilde değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kursları açılabilir; 8.6.1965 tarihli ve 625 sayılı ÖÖK Kanunu kapsamında yabancı dil kursları açılabilir." Yönetmelik açılabilecek bu kurslara ilişkin olarak, yine daha önceki yönetmeliklerde yer verilmeyen ve bir nevi alınan yabancı dil eğitiminin aktarılabilmesi anlamına gelen ifadeler kullanmıştır. Yönetmeliğe göre, bireylerin örgün eğitim yoluyla aldıkları yabancı dil bilgileri, "uzaktan ve yaygın yabancı dil öğretimi kurslarının ilgili kademelerindeki programlarla karşılaştırılarak uygunluğu belirlenir" ve "bu uygunluk doğrultusunda kursiyerler, ilgili kademede eğitime başlatılır" (RG, 2006:26184). 2006'da eğitime ve bu kapsamda yabancı dil eğitimine dair meydana gelen üçüncü gelişme ise, 17'nci Milli Eğitim Şurasının, 13-17 Kasım 2006'da toplanması olmuştur. Şura, 'Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi' ve 'Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi' gündem maddeleriyle toplanmış ve böylece AB, ilk defa ana gündem maddelerinden birisi haline gelmiştir. Şurada alınan Kararlarda yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin olarak, küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil öğretimine önem verilmesi, hızlandırılmış dil öğretim merkezleri, ağ destekli öğrenme ortamları aracılığıyla bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmeleri sağlanması, yabancı dil öğretim yöntemlerinin daha etkin ve verimli hale gelmesinin sağlanması, tüm kamu personelinin yabancı dil öğrenmesi için ülkenin değişik bölgelerinde yabancı dil öğretim merkezleri açılması, hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı yapmak adına, ilk ve ortaöğretimde yer alan 'sosyal etkinlik' çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında yabancı dil öğretimine yer verilmesi, öğretmenlerin yabancı dille iletişim becerilerini

artırabilmeleri açısından desteklenmesi tavsiye edilmiştir (MEB, "Şuralar," http://ttkb.meb.gov.tr/). Şurada doğrudan ve açık ifadelerle yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin bu Kararlar alınmış olmakla birlikte, gündem maddelerinden birisinin, Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi olduğu düşünüldüğünde, aslında alınan bütün Kararların bir şekilde yabancı dil eğitimi ve öğretimini de ilgilendirdiğini söylemek mümkündür. Öte yandan, yine gündem maddesinin adından da anlaşılacağı üzere, Türk eğitim sistemindeki gelişmeler veya sağlanması gereken gelişmeler sadece AB ile değil küreselleşme süreci ile de ilişkilendirilmişlerdi, dolayısıyla yapılması düşünülen düzenlemelerin veya değişikliklerin sadece ve doğrudan AB ile gerekçelendirilebileceğini söylemek hata olacaktır. Nitekim öğrenci hareketliliğine dair alınan Kararda, hareketliliğin, sadece AB ülkelerine değil, küreselleşme ve Türkiye'nin ilişkileri dikkate alınarak tüm ülkelere yönelik olması gerektiği, benzer şekilde örgün ve yaygın eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının, sadece AB standartlarına değil ayrıca uluslararası standartlara uygun olması gerektiği, yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sonucunda, ulusal ve uluslararası standartlarda belgeler düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Helsinki zirvesi sonrasında ivmelenen ve müzakerelerin başlatılması ile tam üyelik ümitlerinin zirveye çıktığı bir zamanda günde maddelerinden birisinin AB olması, aslında çok doğal bir gelişme olmuştur. Ancak gündem maddelerinden birisinin AB olması, bu Şurada alınan kararların mutlaka AB ile olan ilişkilerin sonucu olarak ortaya çıktığı sonucuna varılmasını gerektirmemelidir; zira Şurada alınan Kararların çoğu zaten tekrar edile gelen öneri ve tekliflerdir. Örneğin yabancı dil öğretimine önem verilmesi, öğretmenlerin yabancı dille iletişim becerilerini artırabilmeleri için desteklenmeleri gibi Kararların, sadece bu Şurada veya AB ile olan ilişkiler neticesinde alındığını söylemek, Türk eğitim tarihine, düşünsel hayatına ve eğitimcilere haksızlık olacaktır. Yine örneğin AB söyleminde en çok duyulan yaşam boyu öğrenme olgusunun sadece bu Şurada veya AB ile olan ilişkiler neticesinde Türkiye'nin eğitim literatürüne girdiğini söylemek büyük hata olacaktır. Yukarıda verilen yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin Kararlar dışında, diğer Kararların da bir şekilde yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili boyutu mevcuttur. Örneğin, yeni gelişmeye başlayan inanç ve kültür turizmi çalışmaları bağlamında ulusal kültürü tanıtmak amacıyla yetkin rehberler yetiştirilmesi, sanal hareketlilikte teknoloji ve bilgi iletişimini sağlamak için, tüm okulların kendilerine ait Türkçe ve diğer yabancı resmî dillerde web sitesi hazırlanmaları, eğitim, araştırma, temsil ve kültürel amaçlı olarak yurt dışına çıkacak kişi ve grupların vize işlemlerinin kolaylaştırılması, stratejik planlamalarda eğitimde hareketliliğe yer verilmesi, yükseköğretim alanındaki hareketliliğin ve iş birliğinin artırılması için ortak yüksek lisans programlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin Erasmus Mundus Programlarındaki burslardan yararlanabilmesi için girişimlerde bulunulması, engelli öğrencilerin Erasmus, Comenius vb. hareketlilik programlarına katılımını sağlayacak düzenlemeler yapılması,

yazılı ve görsel medyanın, hareketliliği özendirici yayınlar için teşvik edilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının, AB standartları da dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi, öğretim elemanlarının alanlarında kendilerini yetiştirme ve yenilemeleri için teşvik edilmesi ve bu bağlamda kendilerine ulusal ve uluslararası düzeyde, özellikle AB Eğitim ve Gençlik Programları çerçevesinde olanaklar sunulması, eğitim fakültelerinin, ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması, yurt dışında uygulanan eğitim öğretim programlarındaki materyallerin kullanımına yönelik eş güdümlü çalışmalar yürütülerek materyal geliştirme ve mevcut materyalleri iyileştirmeye önem verilmesi gibi Kararların da, dolaylı veya doğrudan, az veya çok bir şekilde yabancı dil eğitimi ve öğretimini de etkileyecek Kararlar olduğu açıktır. Şurada bütün bu kararlar alınmış olmakla birlikte, bu Kararların hepsinin hayata geçirilmiş olduğunu ve dolayısıyla, örneğin AB ile olan ilişkilerle gerekçelendirilen bir Karar varsa, AB etkisinin gerçekleşmiş olduğu sonucunu çıkarmak yanlış olacaktır; zira bazı Kararlar AB ile olan ilişkilerle gerekçelendirilmiş olmakla birlikte, mevcut şartlar altında, temenni Kararlarında öteye gitmeyen Kararlardır. Örneğin Şurada alınan, sınıf öğretmenliğinin 3'üncü sınıfa kadar olması, 4 ve 5'inci sınıflarda derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesi Kararının, daha sonraki sınıflarda bile yabancı dil öğretmeni sıkıntısı çekildiği düşünüldüğünde, en azından bir temenniden veya olması gerekenin ifadesinden öte bir anlama gelmediği açıktır.

Son olarak 2007 ve 2008 yıllarında da, yabancı dil öğretim programlarının iyileştirilmesi, ders saatlerinin artırılması, yabancı dil öğretmenlerinin sayı ve niteliklerinin artırılması yönünde çabalar devam etmiştir. Bu dönemde ilk olarak, TTK'nın 4.6.2007 tarih ve 111 sayılı Kararıyla, 2005'te 192 sayılı Kararla kabul edilmiş olan İlköğretim Okulu Haftalık Ders Çizelgelerinde değişiklik yapılmıştır. Yapılan düzenlemenin sadece 1-7'nci sınıflara ait bölümlerinin 2007-2008 döneminde uygulanması, takip eden yılda ise çizelgenin tüm sınıflara uygulanması öngörülmüştür. 111 sayılı karara göre, 2007-2008 döneminde, 4 ve 5'inci sınıflarda 3 saat, 6 ve 7'inci sınıflarda 4 saat zorunlu yabancı dil, 4-7 sınıflarda 2 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulacaktır. Bu kararla birlikte, ilköğretim 4 ve 5'inci sınıflarda zorunlu yabancı dil dersi 3 saate çıkarılmıştır. Karara göre, 4 ve 5'inci sınıflarda okutulacak zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerinde yeni öğretim programları uygulanacak, ancak 6 ve 7'inci sınıflardaki zorunlu ve seçmeli yabancı dil derslerinde, 24.10.1991 tarih ve 245 sayılı Kurul Kararı ile kabul edilen İlköğretim Okulu İngilizce (6, 7 ve 8'inci sınıfı) Dersi Öğretim Programı uygulanacaktır. Karara göre, kademeli geçiş nedeniyle, 2007-2008 döneminde, 8'inci sınıflarda ise TTK 4.9.2001 tarih ve 339 sayılı kararla kabul edilen çizelge ve program uygulanacaktır. Buna göre, 8'inci sınıfta 4 saat zorunlu yabancı dil ve 1 saat seçmeli yabancı dil dersi okutulacaktır (TD, 2007/2597:445). Böylelikle, TTK'nın, 1998-1999 döneminden itibaren, 4 ve 5'inci sınıfların programlarına haftada iki saat olmak

üzere yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) dersi eklenmesini öngören, 17.9.1997 tarih ve 144 sayılı kararı ile başlayan ilköğretim 4 ve 5'inci sınıflardaki yabancı dil öğretimi, üç saate çıkarılmış ve erken yaşta dil öğretimi manasında süreç daha kurumsal, planlı ve Avrupa ülkelerindeki uygulamalarla paralel hale getirilmiştir. Bu dönemde meydana gelen ikinci gelişme ise, gerek öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil eğitimlerine destek sağlamak, dil eğitimini bilgisayar üzerine taşımak, gerekse bahsi geçen kişilerin BİT ile tanışmalarını sağlamak adına, Eğitime %100 Destek Kampanyası kapsamında, MEB ile Sanko Holding AŞ, ve Future Prints Bilgisayar Sanayi ve Ticaret AŞ arasında 26.5.2006 tarihinde imzalanan protokolle Bakanlığa bağışlanan DynEd projesinin hayata geçirilmesi olmuştur. Bakanlık, İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 17.9.2007 tarih ve 14905 sayılı ve 19.12.2007 tarih ve 20759 sayılı 'DynED İngilizce Dil Eğitim Sistemi'konulu Yazılarıyla, DynEd İngilizce Dil Eğitim Sisteminin, öncelikle 2007-2008 döneminden itibaren 11.152 ilköğretim okulunda kullanılmasını, 2008-2009 döneminde ise bu uygulamanın bütün okullara yayılmasını öngörmüştür. Projenin uygulanmasına ilişkin olarak DynEd il temsilcilerinin, iki aşamadan oluşan tanıtım seminerleri vermesi ve ikinci aşamada diğer ilgililerle birlikte özellikle ilköğretim 4-8'inci sınıf İngilizce dersi branş öğretmenleri, 1-5'inci sınıf öğretmenleri, bilgisayar öğretmenleri ve varsa İngilizce dersine giren sözleşmeli veya ücretli öğretmenlerin sistem hakkında bilgilendirilmesi öngörülmüştür (MEB, "Dyned," http://mebides.meb.gov.tr/; Dyned, "Dyned," www.dynedingilizce.com). Başlatılan uygulama, gerek öğrencilerin BİT'le tanışmaları, gerekse çoklu ortamda dil öğrenmeleri manasında olumlu bir gelişme olmakla birlikte, daha önceki birçok uygulamada da olduğu gibi, projenin uygulanması düşünülen okulların tümünde alt yapı çalışmaları tamamlanmadan uygulanmaya başlanmıştır; zaten sistemin tam olarak çalışabilmesi için sadece yazılım ve donanım alt yapısı değil, ayrıca okulların bu işte görevlendirecekleri bilgisayar öğretmenleri veya BİT'i kullanabilen İngilizce öğretmenleri, bilgisayar laboratuarları veya bilgisayar destekli dil laboratuarları gerekmektedir. 2007 yılında meydana gelen ve bahsedilmesi gereken son gelişme ise, 27.6.1989 tarih ve 375 sayılı KHK'nın 2'nci maddesine dayanılarak, kamu personelinin yabancı dil bilgisi seviyesinin tespitine dair esas ve usullere ilişkin yeni bir Yönetmeliğin kabul edilmesi olmuştur. Yeni Yönetmelikle, sınavı yapılacak dillerin sayısı artırılmış ve Almanca, Arapça, Bulgarca, Çince, Danimarkaca, Ermenice, Farsça, Fransızca, Gürcüce, Hollandaca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Korece, Lehçe, Macarca, Portekizce, Rumence, Rusça, Sırpça, Ukraynaca ve Yunanca dillerinden sınav yapılması öngörülmüştür. Yeni Yönetmelikle ayrıca alınan puanlara göre belirlenen yabancı dil seviyeleri de değiştirilmiş ve daha önce "yetersiz" olarak tanımlanan 0-59 puan aralığı, 50-59 aralığı (E) seviyesi olacak şekilde yeniden tanımlanmıştır (RG, 2007:26561). Özellikle son yıllarda yapılan değişikliklerle sadece gramer bilgisini ölçen bir sınav olmaktan çıkarılan sınav bu son

değişiklikle, dil çeşitliliği bakımından da zenginleştirilmeye çalışılmıştır. 2008 yılında da, yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine dönük olarak, nicel ve nitel iyileştirmeler içeren, çeşitli kararlar alınmış, ODTÜ'nün cep telefonları kısa mesajları üzerinden İngilizce öğretilmesi örneğinde olduğu gibi gerek özel sektör, gerekse kamu kurumlarınca BİT'in yabancı dil eğitimi faaliyetine daha fazla dahil edilmesi, eğitim kurumlarının, AB ülkeleri eğitim kurumları ile Birlik destekli ortak projeler yürütmesi, çalışmaları sürdürülmüş, yeni yasal düzenlemeler yapılmaya devam edilmiştir. Örneğin, yükseköğretimdeki yabancı dil eğitiminin iyileştirilmesine yönelik olarak, yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yeni bir Yönetmelik çıkarılması çalışmaları yürütülmüş ve yeni yapılacak düzenlemeyle, hedeflerinden birisi, kalitenin temin edilmesi olan AB eğitim politikaları, yine hedeflerinden birisi, kalitenin değerlendirilmesi ve yüksek öğretimde kalite güvencesinin oluşturulması olan Bolonya Deklarasyonu ve yine yükseköğretimde kalitenin temin edilmesi kararının alındığı, Mayıs 2005'teki, 'Avrupa Yükseköğretim Alanı–Hedeflere Ulaşmak' temalı Yükseköğretimden Sorumlu Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı Kararları ile de uyumlu olacak şekilde, üniversitelerde verilen yabancı dil eğitiminin kalitesinin YÖK tarafından denetlenmesi, denetleme sonucuna göre lisans veya lisansüstü programın yabancı dille okutulması izninin geri alınabilmesi, böyle bir durumda, programa kayıt yaptırmış olan öğrencilerin, programı Türkçe olarak görmeye devam edebilmeleri veya başka bir üniversitede öğretim dili aynı olan eşdeğer veya yakın bir programa yerleştirilebilmeleri, bir üniversitenin başka bir üniversitede yabancı dil hazırlık sınıfı açabilmesi, derslerin ilgili yabancı dile hakim olan öğretim üyeleri tarafından verilmesi, öğretim dili genel olarak Türkçe olan programlarda, bazı seçmeli derslerin kısmen veya tamamen yabancı dille okutulabilmesi, eğitimi yabancı dille verilen lisans programlarına kayıt yaptıran öğrencilerden, hazırlık sınıfına devam etmelerine rağmen geçemeyenlerin, talep etmeleri ve puan şartlarını karşılamaları durumunda, başka bir üniversitede ya da kaydının bulunduğu üniversitede öğretim dili Türkçe olan eşdeğer bir programa veya yakın programlardan birine yerleştirilebilmesi, öğrenim dili Türkçe olan ancak kısmen veya tamamen yabancı dille okutulan seçmeli derslere yer verilen programlara kayıt yaptıran öğrencilerden, yancı dil barajını geçemeyenlerin, sadece Türkçe olarak verilen seçmeli dersleri almak koşuluyla, lisans veya lisansüstü programlara devam edebilmeleri, mevcut düzenlemedeki zorunlu haftalık ve toplam yabancı dil ders saati yükünün azaltılması, ayrıca hangi şartlarla, hangi lisans veya lisansüstü programların, yabancı dille verilebileceği, ilk defa kayıt yaptıran öğrencilerden hangilerinin, hangi şartlarla, verilmesi zorunlu olan yabancı dil derslerinden muaf olacağı veya hangi şartlarda, bu muafiyeti belirleyen muafiyet sınavından muaf olacağı gibi hususların yeniden düzenlenmesi öngörülmüştür. Yapılması düşünülen düzenlemeyle, bir taraftan yabancı dil eğitiminde kalitenin temin

edilmesi, diğer taraftan da, yabancı dilin yüksek öğrenime devam edilebilmesinin önünde bir engel olmasının engellenmesi hedeflenmiştir. Yüksek öğretimde kalite güvencesinin oluşturulmasına dönük yapılan bu düzenleme, özellikle son yıllarda, gerek Türkiye'nin yeni küresel siyasi ve ekonomik yapıda öngördüğü uzun vadeli hedeflerinin tutturulabilmesi, gerekse AB, OECD standartlarının yakalanabilmesi adına daha fazla odaklanılmaya başlanılan, genel eğitim ve yabancı dil eğitiminde kalitenin temin edilmesi çabalarının bir örneğini teşkil etmiştir.

Yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi için, gerek öğretmenlerin nicelik ve niteliklerinin artırılması, gerekse öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, eğitimi verilen dillerin sayılarının artırılması, çağın gereklerine uygun nitelikli bir yabancı dil eğitimi için AB ve AK standartlarının yakalanması yönünde önemli kararlar alınmış ve girişimlerde bulunulmuş olmakla birlikte uygulama ve sonuçlar açısından bakıldığında 2000'li yıllarda da, eğitimi verilen yabancı dil çeşitliliği tam manasıyla yaratılamamış, yabancı dil eğitimi istenen düzeye gelememiş ve bir sorun olmaya devam etmiştir. Örneğin, okullarda verilen yabancı dil eğitimi ve öğretimi, neredeyse sadece İngilizce eğitimi anlamına gelmeye devam etmiştir. Bu durum, okullar dışında yabancı dil eğitimi veren dershane ve kurslar için de geçerli olmaya devam etmiştir. Nitekim MEB'in özel öğretim kurumlarına ilişkin internet sayfasından alınan verilere göre sayıları 2007 itibarıyla 846 olan yabancı dil kurslarından, sadece adlarına göre, adında 'İngilizce' ifadesi geçen Kurs sayısı 237, adında 'Almanca' ifadesi geçen Kurs sayısı 5, adında 'Fransızca' ifadesi geçen Kurs Sayısı 1, adında 'İtalyanca' ifadesi geçen Kurs sayısı 3, adında 'Arapça' ifadesi geçen Kurs Sayısı 4, adında 'Japonca' ifadesi geçen Kurs sayısı 1'dir. Gerek dil çeşitliliği ve bu farklı dillerin eğitimini alan öğrenci sayıları, gerekse yabancı dil eğitimine ilişkin diğer veriler, yabancı dil eğitimine ilişkin uygulamaların, yabancı dil eğitimine ilişkin politikaların gerisinde kaldığını göstermiştir. Öğrencilere, öğretmenlere yönelik yapılan anketlerde ve diğer araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar da, bu resmi destekler nitelikte olmuştur. Örneğin, yabancı dil ve bilgisayar okur-yazarlığı açılarından ilköğretim programlarının etkinliğinin ortaya çıkarılması için, MEB tarafından 2004'te Türkiye çapında başlatılan ve sonuçları 2006'da bir rapor halinde yayınlanan araştırma (MEB, 2006), o güne kadar izlenen politikaların etkinliğini ortaya koymak ve geleceğe ilişkin kestirmeler yapmak bakımından çarpıcı veriler içermiştir. Türkiye'nin yedi bölgesindeki 48 ilden seçilen 492 ilköğretim okulunun 4-8'inci sınıf öğrencilerine Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavının (OBBS) uygulandığı, ayrıca 855'i yabancı dil öğretmeni olmak üzere bini aşkın öğretmene anket uygulandığı Araştırma, yabancı dil öğretimi ilköğretim 4'üncü sınıfa kadar geriye çekilmesine rağmen, bu kararın etkin bir şekilde yerine getirilmesine imkân verecek şartların henüz hazır olmadığını, yabancı dil öğretmenlerinin, eğitim geçmişleri, alan bilgileri ve mesleki kaliteleri bakımlarından, politikaların etkin bir şekilde uygulanmasına azami katkıda bulunacak durumda

olmadıklarını ortaya koymuştur. Aslında bu durum hiçte şaşırtıcı değildir; zira öğretmenlik, daha 13.3.1924 tarihinde çıkarılan 439 sayılı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" ile ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademeye ayrılan bir meslek olarak tanımlanmış ve öğretmen okulu dışındaki okulları bitirenlerin öğretmenlik yapmaları çok sıkı şartlara bağlanmış (Cicioğlu, 1984:29-30) olmasına, yine benzer şekilde 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik, özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmış olmasına, On birinci Milli Eğitim Şurasında, öğretmenlerin yetiştirilmesinde niteliğin ve standartların çok önemli olduğu, bunlardan taviz verilmemesi gerektiği yönünde karar alınmış olmasına rağmen, öğretmenliğin tam manasıyla bir ihtisas mesleği haline getirilememiş, nitelikten taviz verilmiş olması, 1982'den itibaren dal öğretmenleri, en azından kağıt üzerinde daha nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi anlamına gelecek şekilde sadece üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olmaları gerekirken, fen veya fen ve edebiyat bölümlerince öğretmen yetiştirilmeye devam edilmiş olması, YÖK'ün öğretmen yetiştirme konusuna ancak 1990'ların ortalarına gelindiğinde ilgi göstermeye başlamış olması, öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesine dönük olarak 1997'de eğitim fakülteleri YÖK tarafından yeniden yapılandırılmaya başlandığında ise, YÖK-MEB koordinasyonunun sağlanamamış olması ve alınan kararların tam anlamıyla uygulanamamış olması veya alınan kararların ülke gerçeklerinden uzak şekilde alınmış olmalarından dolayı tavizler verilmesi (YÖK, 1998; Kavcar, 1999), geri adımlar atılması ve nihayet öğretmen açığının kapatılması adına başvurulan ve alınan kararların özü ve ruhuyla bağdaşmayan personel temin yöntemleri, açığın kapatılmasına yetmediği gibi, eğitim ve öğretimde kalitenin düşmesine veya ortaya konan hedeflere ulaşılamamasına yol açmıştır. Diğer bir ifadeyle, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren çok farklı öğretmen yetiştirme politikaları izlenmiş, bir taraftan eğitim alanında hızla artan talebi karşılamak, diğer taraftan da eğitim politikalarının çerçevesini çizen, eğitimin 'genellik,' 'yaygınlık' gibi temel ilkelerini karşılamak adına herkese yabancı dil eğitimi vermek için, mümkün olan her yolla yabancı dil öğretmeni ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır, bu durum ise niteliğin geri planda kaldığı bir öğretmen yetiştirme ve atama uygulamasına neden olmuştur. Raporda yer alan, yabancı dil öğretmenleri ile yapılan ve öğretmenlerin mesleki eğitim safahatlarını ortaya koyan anket sonuçları, bu tespiti çok açık şekilde doğrular nitelikte olmuştur. Rapora göre, öğretmenlerin % 16,2'si yüksek okul, % 80,3'ü üniversite mezunudur. Bu öğretmenlerin sadece % 39,3'ü Eğitim Fakültelerinin yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezunken % 12,9'u İngiliz ve Amerikan Dili ve Edebiyatı bölümlerinden, % 22,8'i yabancı dilde eğitim yapan bir fakülte veya yüksek okuldan, % 13'ü Bakanlığın açtığı hizmet içi kurslardan ve nihayet % 12,1'i çeşitli sertifika programlarından mezundur. Diğer bir ifadeyle, yabancı dil öğretmenleri çok çeşitli kaynaklardan ve çok çeşitli süreli eğitimlerden gelmektedirler ve istisnalar bir taraf bırakılacak olursa öğrettiği dilin lisans düzeyinde

bölümünden mezun olup gelen öğretmen sayısı, ortaya konan hedeflerin gerçekleştirilebilmesine imkân verecek düzeyde değildir. Farklı süre ve düzeydeki eğitim geçmişlerine rağmen, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler veya kendi çalışmaları ile kendilerini geliştirmiş olmaları da mümkün olmakla birlikte raporda ortaya konan veriler, böyle bir ihtimalin gerçekleşmemiş olduğunu (MEB, 2006:9), öğretmenlerin niteliklerinin, mesleki yeterliklerinin, bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin hala çok düşük olduğunu da açık bir şekilde ortaya koymuştur. Zira Rapora göre, derslerinde sadece % 4,5'u bilgisayar, yine sadece % 5,4'ü video kullanan yabancı dil öğretmenleri, yeni teknolojileri kullanma konusunda zayıf durumdadırlar (MEB, 2006: 16-18) ve bu öğretmenler, kendilerini geliştirecek faaliyetleri yapmamakta veya katılmamaktadırlar. Nitekim Rapora göre, öğretmenlerin yaklaşık % 60-65'i yabancı dilde yazılı, görsel, işitsel kaynakları ya hiç ya da yok denecek derecede takip etmekte, yaklaşık % 50'si yabancı dilde şarkı dinlememekte veya çok az dinlemekte, % 58'i ise, mesleki gelişim faaliyetlerine hiç katılmamış durumdadır. Yine rapora göre, öğretmenlerin %11,1'i okuduğunu, %16,4'ü ise dinlediğini anlamadığını veya çok az anladığını, %13,4'ü öğrettiği yabancı dilde ya hiç ya da az yazabildiğini, %17,5'i ise konuşamadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar doğal olarak öğretmenlerin ders içi faaliyetlerine de yansımıştır; nitekim Rapora göre öğretmenlerin % 79,6'sı derslerini gramer ağırlıklı, % 86,7'si kelime öğretme ağırlıklı, % 82,9'u ise okuduğunu anlama ağırlıklı işlemektedirler (MEB, 2006:9-12). Bu oranlar bir arada düşünüldüğünde özellikle konuşma becerisine dönük fazla bir faaliyet yapılmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin niteliklerinin öğretmenin nitelikleriyle özdeş olduğu (Varış, 1976:139) düşünüldüğünde, yabancı dil öğretmenlerinin bahsedilen yeterlikleri veya yetersizliklerinin öğrencilere yansımış olması şaşırtıcı değildir. Benzer şekilde 2007 Şubatında YÖK'ün yayınladığı, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Belgesi de, hem gelecekte özellikle yüksek öğretimde yapılması gerekenleri, stratejik seçenekleri ortaya koymak, hem de yabancı dil eğitimi alanında geçmişte harcanan çabalara rağmen elde edilen yetersiz sonuçları, yapılması gerekenleri ortaya koymak bakımından diğer önemli bir belge olmuştur. Belgede yabancı dil öğretimi ile ilişkili olarak yapılması gerekenler, "küreselleşen bir dünyada yarışabilirliğini artırmak ve AB içinde yer almak isteyen Türkiye'de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmalarını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir" (YÖK, 2007b:188) denerek gerekçelendirilmiştir. Belgeye göre, ideal olarak "öğrenciler dil öğrenmeye daha açık oldukları yaşlarda yabancı dil bilgilerini geliştirmeli, üniversiteye yabancı dil sorunu kalmadan gelmelidir;" öte yandan "ne yazık ki öğrencilerin önemli bir bölümü yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadan yükseköğretime gelmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi yükseköğretim düzeyine kalmaktadır." Belgede bu doğru tespitler yapılmış olmakla birlikte, "Yükseköğretim düzeyinde, Türkiye'nin bu

sorunu çözmek için yaptığı düzenlemelerin şimdiye kadar yeterince başarılı olduğu[nun] söyleneme[yeceği]" de yine doğru bir tespit olarak yer almıştır. Belgeye göre, özellikle yüksek öğretimdeki yabancı dil sorununun çözülebilmesi uzun vadede, "ortaöğretimden gelen öğrencilerin yabancı dil sorunu çözmüş olarak yükseköğretime başlamaları[nın]" sağlanması, kısa vadede ise "yükseköğretim kurumları[nın] değişik yollarla öğrencilerin yabancı dil açığını gidermek için mutlaka ısrarlı çabalara girmeleri" ile mümkün olabilecektir. Belgede ayrıca, yükseköğretim sistemindeki lisan okutmanları arzının hızla artırılması gerektiği, orta vadeli bir seçenek olarak "üniversiteden mezun olacak öğrencilerden, geçerliliği kabul edilen lisan düzeyi tespit sınavlarından, belli düzeyde puan alması[nın]," istenebileceği, "yüksek lisansa devam edecek öğrencilerin bu koşulu yerine getirmesi[nin]" daha önce uygulamaya konulabileceği belirtilmiştir. Belgede Türkiye'nin okullarda okutulacak yabancı diller konusundaki politikalarına ilişkin olarak da tespitler yapılmıştır. Belgeye göre, üniversitelerin sadece İngilizce öğretmeye çalışmaları bir eksikliktir ve bu nedenle "birden fazla dil öğrenilmesi özendiril[meli]," "AB ülkelerinin dilleri, Türkiye'nin komşusu Balkan, Ortadoğu, Kafkas ülkelerin dilleriyle, İspanyolca, Çince, Rusça, Japonca gibi dünya ekonomisi ve siyasetinde önemli roller oynayan ülkelerin dillerinin," "daha büyük sayılardaki öğrencilere öğretilmesi için örgütlenmeye" gidilmeli, üniversiteler kendi stratejik planları içinde, "hazırlık sınıflarının geliştirilmesi, Erasmus sistemi içinde yer alınacağı da düşünülerek, bazı derslerin yabancı dilde verilmesi vb. yollar" düşünmeli, hatta bu "muhafazakar" hedefle de yetinmeyerek "bir yabancı dili iyi öğrenerek gelmiş öğrencileri, ikinci bir yabancı dil öğrenmeye yönlendirmelidir[ler]" (YÖK, 2007b:188-89).

4.4. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilediğini incelemek için, öncelikle ortaklık ilişkisinin başladığı 1963 tarihi itibarıyla ve bugüne kadar olan dönemdeki Türkiye'nin konuya ilişkin politikalarının ne olduğunun ve AB ile olan ilişkiler ışığında nasıl geliştiğinin ortaya konması gerekir; zira böyle bir yaklaşım, bahsi geçen politikalar üzerindeki AB kaynaklı etkilerin diğer etkilerden ayrıştırılarak ortaya konmasını, yabancı dil eğitimi alanındaki gelişmelerle, Topluluklar ile olan ilişki tarihindeki gelişmeler arasında sebep-sonuç ilişkisi taşıyan önemli ve anlamlı örtüşmeler olup olmadığının görülmesini mümkün kılar. Türkiye'nin 1960'lı yılların başındaki yabancı dil eğitimi politikası, temelde Cumhuriyetin ilk yıllarında belirlenen politika olmaya devam etmekle birlikte, bu politikanın özellikle 1940'ların sonlarından itibaren başlayan ve takip eden dönemde daha belirleyici olan Trans-Atlantik bağın siyasi, ekonomik ve toplumsal alandaki etkileriyle şekillenmiş ve millilik özelliği erozyona uğratılmış bir hali durumundadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve yabancı dil eğitimi

politikalarını şekillendiren etmenler, uluslaşma mücadelesi, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve buna bağlı olarak sosyal durum olmuş, okuma yazma oranı yüzde onu bile bulmayan, halkın kendi diline yabancılaştığı bir toplumda, yabancı dil eğitimi konusu, doğal ve zorunlu olarak bir öncelik olmamıştır. Bu dönemde genel eğitim çalışmaları daha çok, okuma-yazma öğretimi, ilköğretim üzerine, dil çalışmaları, yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi yerine, uluslaşma ve ulus devletleşme sürecinin en önemli araçlarından ve ulusal kimliğin en önemli öğelerinden birisi olan Türkçenin işlenip, öğretilmesi üzerine yoğunlaşmış, yabancı dil eğitimi politikası ise, eğitim ve Türkçeye ilişkin politikalara göre konumlandırılmış, yabancı dil bilgisi, çeviri yoluyla bir teknik ve kültür aktarım aracı olarak görülmüştür. Uluslaşma sürecinin en önemli araçlarından birisi olan dilin, aynı zamanda ulusların dağılmasının da en önemli müsebbipleri arasında olduğu ve bu nedenle yabancı dillerin, Türk uluslaşma, laikleşme ve çağdaşlaşma sürecine menfi tesir edebilecek, yabancı ideolojilerin, yabancı kültürlerin, bölücü, irticai düşüncelerin, milli terbiye, milli ahlak ve milli seciye ile bağdaşmayan sapık düşüncelerin, inanışların ve diğer hususiyetlerin aracı ve taşıyıcısı olmamak durumunda olduğu anlayışıyla yabancı dil eğitimi ancak, bilimin, teknolojinin ülkeye aktarılmasının aracı olduğu mertebede önemli olmuş ve bu anlayışa uygun bir politika izlenmiştir. Böyle bir anlayış, yabancı dil eğitimine verilecek önceliği, bu eğitimin kapsamını ve doğal olarak, eğitimi verilecek yabancı dillerin seçimini de belirlemiştir; bu diller ise, din adamı yetiştiren okullarda öğretilen Arapça ve Farsça dilleri sayılmaz ise, sadece bilim ve teknolojide öne geçmiş ülkelerin dilleri, yani batı dilleri olmuştur. Atatürk'ün ölümü ile devrimler yarım kalmış, bundan sonraki dönemde eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimine ilişkin politikalar, gerek Türkiye'deki, gerekse Dünyadaki siyasi, ekonomik gelişmeler tarafından etkilenmiştir. Ülke üzerinde eğitim alanı da dâhil olmak üzere her anlamda olumsuz etkilerde bulunan İkinci Dünya Savaşı sonrasında tekrar dışa açılan ve kendisini iki kutuplu bir dünyada bulan Türkiye, tercihini Kapitalist Batıdan yana kullanmış ve Avrupa'daki bütünleşme hareketine dâhil olarak ve AK gibi Avrupa kurumlarına girerek Avrupa'ya ve Avrupa üzerinden Batı Dünyasına eklemlenmeye çalışmıştır. Bu dönem ayrıca, coğrafik olarak daha yakın ve ilişki tarihi bakımından daha eski olmasına rağmen Avrupa bağından ziyade, giderek artan bir şekilde Türkiye'yi etkisi altına alacak ve 1980'lere gelindiğinde 'stratejik ortaklık'la taçlanacak olan Atlantik-ötesi bağın kurulduğu bir dönem olmuştur. Gerek Avrupa ülkeleri ve Türkiye'nin dâhil edildikleri ve gerçekte küresel ABD hegemonyasının tesisine ve devamına hizmet edecek şekilde Amerikan değerleri ve yaşam tarzının ülke dışında da kurumlaştırılması, ülkelerin kapitalizmin küresel dinamiğinin içine çekilmesi ve ABD menşeli yeni bir uluslararası kültürün yaratılması gibi hedeflerin gerçekleştirilmesine dönük siyasi bir proje olan Marshall Planı (Gimbel, 1976:1; Harvey, 159-60), gerekse yine Avrupa ülkeleriyle birlikte Türkiye'nin de dâhil olduğu DB ve IMF gibi örgütlerin

kurulmasının başlangıcı sayılabilecek Bretton-Woods Konferansı, gerçekte sadece, dünya altın rezervlerinin çoğunun denetimini IMF eliyle ABD'ye kazandırılması veya DB eliyle bir ons altının fiyatının 35 dolara eşit tutularak ve ABD dolarının sabitlenerek diğer ülke paralarının dolara göre fiyatlandırılması, böylece ABD dolarının uluslararası değer standardı, rezerv, ödeme ve müdahale aracı haline getirilmesinin başlangıcı değil aynı zamanda, küresel ABD hegemonyasının veya bir nevi 'Amerikan Yüzyılının' yaratılmasının ve Başkan Truman'ın deyimiyle dünyanın benimsemesi gereken Amerikan sisteminin (Pieterse, 2004:131) dayatılmasının ve neo-kolonyal ve neo-emperyal politikalar aracılığıyla yaratılmaya çalışılan ABD imparatorluğunun en önemli ayaklarından birisi olan "linguistik neo-emperyalizmin" (Hardt & Negri, 2000: 32-33; Pieterse, 2004:45; Holborrow 2006; Fairclough 2006) başlangıcı olmuştur. Diğer bir ifadeyle, gerçekte hâkim kılınan şey sadece dolar değil aynı zamanda, ABD değerleri ve dili olmuştur, zira eğer dünya üzerinde ortak değerler ve ortak bir dil olacaksa.bu değerler kendilerine ilahi bir misyon verilen ABD'nin değerleri ve onun dili olan İngilizce olmalıdır (Rothkopf, 1997). Netice itibarıyla, mantıksal olarak uluslar arası ilişkiler, temel toplumsal ilişkilerden sonra gelirken (Anderson, 1988), 1940'ların sonlarından itibaren başlayan ve 1980'lerin sonlarına gelindiğinde gerçekte tek taraflı ve Türkiye aleyhine olan bir stratejik ortaklıkla taçlanan ABD ile girilen ilişki, giderek daha fazla uluslar arasılık temelinden çıkarak ve millilik vasfını erozyona uğratarak, bazı konularda bir vesayet ilişkisine dönmüş ve ulusal meseleleri ve eğitim gibi politika alanlarını da daha ciddi bir şekilde etkilemeye başlamıştır. Nitekim bu dönemde yaşanan ulusal ve uluslar arası gelişmelere bağlı olarak, Türkiye'de yoğunlukla öğretilen yabancı diller sıralaması değişmeye başlamış ve İngilizce, Almanca ve Fransızcanın önüne geçerek, en yaygın öğretilen yabancı dil haline gelmiştir. 1923-1950 döneminde Fransızca, İngilizce, Almanca, Arapça olan sıralama, 1950 ve sonrası dönemde, İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Farsça olarak değişmiştir. İngilizcenin ön plana çıkması sonrasında bu yıllarda, mektupla İngilizce öğretmek uygulaması başlamış, Türkiye'nin ilk yabancı dil dershanelerinden birisi açılmış, yabancı dilde eğitim veren kurumların, bilimin daha iyi anlaşılmasını, modernleşmeyi sağlayacağı düşüncesiyle, İngilizce öğretim yapan Kolejler ve yüksek öğretimde bilimin ancak yabancı dille ilerleyebileceğine dair Amerikan misyoneri ve Robert kolejinin kurucusu olan Cyrus Hamlyn'in inancını (Greenwood, 2003: 65) doğrular şekilde bir Üniversite açılmış, bu dönemden itibaren giderek artan sayıda yabancı dilde eğitim veren okul açılmaya veya mevcut okullar yabancı dilde eğitim verir hale getirilmeye başlanmıştır. Böylece Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitimin tam manasıyla milli kılınması, yabancı unsurlardan arındırılması, yabancı dilde öğretim yapılmaması, diğer bir deyişle yabancı dil dersleri dışında diğer derslerde eğitimin Türkçe ile verilmesi politikası, erozyona uğramaya başlamış ve çeviri yoluyla teknoloji ve bilimin ülkeye aktarılması için yapılan yabancı dil eğitiminin 1990'lara

gelindiğinde, akademik hayatta, iş hayatında neredeyse olmazsa olmaz bir ön şart haline gelecek şekilde sadece İngilizceye indirgenmesi süreci, üstelikte devlet eliyle başlamıştır. Bu durum Phillipson'un (2008) ifadesiyle, yumurtalarını diğer kuşların yuvalarına bırakarak onlara baktıran Guguk kuşu örneğinde olduğu gibi, Anglo-Amerikan Blok'un yürüttüğü kampanyalar ve açık bir şekilde veya el altından pompalanan, bilimin en iyi şekilde yabancı dille yapılabileceği, yabancı dilin en iyi yabancı öğretmenler tarafından yapıldığı, yabancı dil eğitimini en iyi bilenlerin yabancılar olduğu gibi yanlış yargılar neticesinde, yabancı dilde eğitim veren okulların açılmasıyla birlikte Cumhuriyet devrimleriyle gelinen milli eğitim noktasından geri adım atılması, İngilizcenin ("lingua cucula"), üstelikte ulus devletin bizzat kendi eliyle hâkim kıldırılmasından başka bir şey olmamıştır. Türkiye'nin 1960'lı yılların başındaki yabancı dil eğitimi politikası, özellikle 1940'ların sonlarından itibaren Trans-Atlantik bağın siyasi, ekonomik ve toplumsal alandaki etkileriyle kısmen değişikliğe uğramışsa da, yine de temelde Cumhuriyetin ilk yıllarında belirlenen politika devam etmiş, bu politikayı kısıtlayan etmenler de aynı derecede etkilerini devam ettirmişlerdir. Topluluklarla ilişkinin kurulduğu yıl itibarıyla Türkiye'de yabancı dil eğitimine ilişkin tablo, iç açıcı bir tablo değildir, zira 1923'deki durum ile kıyaslandığında her alanda önemli gelişmeler sağlanmış olmakla birlikte yapılan işler, Türkiye'nin hedeflediği sanayi devrimini başarmasına, arzulanan kalkınmışlık düzeyine varmasına, dinamik bir ekonomi yapısı kazanmasına yetmemiş, Türkiye ileri bir ülke yapısına ulaşamamıştır (DPT, 1963: 9). Böyle bir ortamda yabancı dil eğitimi ve öğretimi, genel eğitim sistemi içinde gerçek manada bir öncelik olmamıştır; ne ekonomik yapının, ne halkın büyük kısmının yabancı dil öğrenmeye fazlaca bir talebi olmuş, böyle bir talep olsa da bu talebi karşılayacak yeterli ve nitelikli okul, öğretim programı ve öğretmen mevcut olmamıştır. Öte yandan yine de ülkenin ihtiyaç duyduğu, yabancı dil bilen eleman ihtiyacı, seçici ve seçkinci bir anlayışla, bu eğitimi iyi derecede veren kolejler, özel okullar ve yurt dışına öğrenci göndermek gibi yollarla karşılanmıştır. Diğer bir deyişle, ülkenin en önemli sorunu ekonomidir ve yabancı dil eğitimi ve öğretimi de, milli eğitim sisteminin genel ilkeleri nedeniyle herkese verilmek durumunda olmakla birlikte, ekonomik olmak durumundadır; böyle bir zorunluluk ise, eğitim sisteminin geneli içerisinde yabancı dil eğitimi ve öğretiminin niteliğinin arka planda kalmasına, kemiyetin, keyfiyetin önünde gelmesine yol açmıştır. Türkiye'nin, o dönemdeki daha çok siyasi ve güvenlik kaygılarıyla ve Yunanistan'a endeksli olarak yaptığı başvuru neticesinde, 1963'te Ankara Anlaşmasının imzalanmasıyla başlayan AET-Türkiye ortaklık ilişkisi, daha çok ekonomik ilişkiler üzerine temellendirildiğinden, AET-Türkiye ilişkisinin kısmi etkileri daha çok ekonomik alanda olmuş, eğitim ve kültür gibi alanlarda Avrupa ile ilişkiler ise, AK üzerinden yürümüştür. Özellikle yabancı dil eğitimi alanında 1960'lardan itibaren AK ile işbirliği yapılmış, bu kapsamda Almanca, Fransızca ve İngilizce ders kitapları yazılmış, eğitim materyalleri geliştirilmiş,

yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine yönelik merkezler kurulmuş, böylece 1950'li yıllardan itibaren başlayan ancak 1960'lı yılların sonlarında yoğunlaşan AK ile yapılan işbirliği, Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin gelişimi için UAÖ'lerle yapılan işbirlikleri içinde en belirleyici ilişki olmuştur. Bu dönemde, Topluluklarla olan ilişkiden bağımsız olarak, Avrupa ülkeleri ile olan ilişkiler de giderek yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda, başta F. Almanya olmak üzere Avrupa ülkelerine doğru yaşanan göç, Türk insanın, batı kültürü, dilleri ve medeniyeti ile tanışmasına, yabancı dile ilişkin bir farkındalık oluşmasına, yabancı dilin, sadece toplumun üst tabakalarının ilgi alanında olmaktan çıkıp, daha aşağıdaki halk tabakalarına kadar inmesine yol açmış, kültürel asimilasyon, yabancılaşma gibi olumsuz etkiler bir tarafa bırakılacak olursa, yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerinde de etkileri olan bir gelişme olmuştur. Gerek Avrupa'ya işçi göçü, gerekse Avrupa ülkeleri ile artan ilişkiler ve AET ile ortaklık ilişkisi kurulmasının ardından, özellikle Batı Avrupa dillerine ilginin belirli bir oranda artmış olduğunu söylemek mümkündür. En azından özellikle ilişkilerin yoğunluğuna, işçi hareketlerine ve siyasi ve askeri ilişkilere bağlı olarak Batı Avrupa dillerinin önceliği sıralaması değişmiştir. Nitekim bu gelişmeler etkilerini özellikle 1970'lerin sonuna doğru göstermiş ve 1980'den itibaren Almanca, Fransızcanın önüne geçerek öğretilen yabancı diller sıralamasında İngilizceden sonra ikinci sırayı almıştır. Gerek coğrafi yakınlığın getirdiği avantajlar, bu ülkelerdeki Türk nüfusu ve gerekse Avrupa ülkeleri ile yüzyıllardır süren ilişki ve Topluluklarla başlatılan ilişki hesaba katıldığında, özellikle Avrupa'nın lokomotifi durumundaki ülkeler olan Almanya ve Fransa'nın dillerinin, İngilizcenin önüne geçmesi beklenirken, sonuç böyle olmamış bilakis bu ülkeler dahi İngilizcenin istilasına uğramışlardır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının en önemli nedeni ise, ABD'nin giderek daha fazla dünyayı saracak olan küresel hâkimiyeti olmuştur. Bu dönemde Türkiye Avrupa'ya daha yakın olmasına rağmen, gerek askeri manada, gerekse ekonomik ve siyasi manada merkezinde ABD'nin olduğu Anglo-Amerikan Blok'un etkisi altındadır. Avrupa ülkelerinin birçoğu da zaten, savaşın yarattığı yıkımdan kurtulmak için ABD sermayesine ve Sovyet tehdidine karşı ABD'nin sağladığı güvenlik şemsiyesine ihtiyaç duymuşlardır; dolayısıyla bu dönemde sadece Türkiye değil Batı Avrupa ülkeleri de ABD ve İngilizcenin hegemonyası altında kalmışlar ve bu ülkelerde de öğretilen diller sıralaması değişmeye başlamıştır (Phillipson, 2008). Bu etki Avrupa ülkeleri için dahi o denli belirleyici olmuştur ki, Birlik çok dilliği teşvik eden politikalar oluşturmasına rağmen, bu etki kırılamamış ve 1970 yılı itibarıyla Birliğin yayınladığı dokümanların % 60'ı Fransızca, % 40'ı Almanca, İngiltere'nin üyeliğinden sonra ise bu rakamlar 1996 yılı itibarıyla Fransızca için % 38, Almanca için % 5, İngilizce için % 46 iken, 2006'ya gelindiğinde bu rakamlar, Fransızca için % 14, Almanca için % 3, diğer diller için % 11 ve nihayet İngilizce için % 72 olmuş (Phillipson, 2008), Birliğe ait internet sitelerinin çoğu ağırlıklı olarak İngilizce hazırlanmış, Bolonya süreci,

yükseköğrenimde İngilizcenin hâkim dil olduğu bir süreç haline gelmiş (Coleman, 2006; Phillipson, 2002, 2006; Wilkinson, 2004; Wilson, 2002), İngilizce "ikinci birinci dil" (Habermas, 2001:19) olarak nitelenecek derecede en yaygın öğretilen dil olmuş, hatta Aralık 2002 Kopenhag zirvesinin hatıra fotoğrafında arka planda yazan 'Tek Avrupa (One Europe)' yazısı dahi, De Swaan'ın (2001) çok dilliliğin daha ziyade daha fazla İngilizceyle eş anlama geldiği iddiasını ve Chaudenson'un (2003), çok dillilik söylemlerinin gerçekte İngilizcenin yayılmasını perdelemek üzere hazırlanmış bir aldatmacadan ibaret olduğu iddiasını doğrulayacak, öte yandan Balibar'ın (2004:230) Birliğin dilinin İngilizce olmayacağı ve Birliğin tek dilinin 'çeviri' olduğu iddiasını boşa çıkaracak ve Birliğin çok dillilik politikalarına tezat teşkil edecek, Atlantik-ötesi bağın devam eden etkisine ve gelecekte neler olacağına işaret edecek şekilde sadece İngilizce olmuştur. Türkiye, 1960'lı yıllardan itibaren plânlı kalkınma dönemine girmiş, eğitim konusu da BYKP'lerle daha kapsamlı ve planlı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Bu Planlarda yer alan ve eğitimle ilgili olan, kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan insan gücü planlamasında ise, sosyal talep yerine ekonomik talep yaklaşımı kullanılmış, diğer bir ifadeyle ekonominin ihtiyaç duyduğu niteliklerde insan eğitmek hedeflenmiştir. Dolayısıyla yabancı dil eğitimi de, ekonominin taleplerine hassas bir konu haline gelmiştir; ancak Türkiye ekonomisi, ihracata dönük, dışa açık liberal ekonomi politikalarının izlenmeye başlandığı 1980 sonrasına kadar, yabancı dil bilen insan gücü gerektiren bir ekonomi olamamıştır. Yine 1960'lardan itibaren ülkede yaşanan gelişmelerin sonucu olarak başlayan büyük çaplı iç göç hareketi, hem kırsal bölgelerin hem de kentlerin toplumsal, ekonomik yapısını ve eğitim yapısını ciddi şekilde etkilemiş, bir taraftan eğitim sisteminde kaliteyi düşürürken, diğer taraftan da kalite yönünde beklentileri artırarak yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerine dolaylı ve uzun vadede etkiler yapmıştır. Aynı yıllarda, özellikle 1970'li yıllarda yabancı dil derslerinin verildiği programlara yer veren radyoya ilaveten, TV gibi iletişim araçları da devreye girmiş ve kısmen de olsa bir eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Siyasi bunalımların yaşandığı ve koalisyon hükümetleri dönemi olan 1970-1980 döneminde, genel olarak eğitim alanı da politize olmuş ve bunalım içine girmişse de, yabancı dil eğitimi alanında bir takım gelişmeler de olmuştur. Gerek yukarıda sayılan gelişmelerin, gerekse sanayileşme için gereken, nitelikli, yabancı dil bilen insan gücü ihtiyacının artması sonucu, öğrencilerin yabancı dili, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde öğrenmelerini sağlamak üzere, bir kısım derslerin öğretimini İngilizce, Almanca ya da Fransızca dillerinden birisiyle yapan Anadolu Liseleri kurulmaya başlanmış, bu liselere talebin artması üzerine ise, giderek daha fazla sayıda ve her yerde açılmaya başlanmıştır. Bu durumun, yabancı dil bilen öğretmen ihtiyacını da artırması üzerine ise, hem öğretmen yetiştiren bölümlere alınan öğrenci sayıları artırılmış, hem de mevcut eğitim enstitülerinin yabancı dil bölümlerinde, akşam bölümleri açılmıştır.

Ancak bu uygulama gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin performansı bakımından soru işaretleri taşıyan, nitelikten ziyade niceliğe dönük uygulamalar olmuştur. 1970'li yıllar AET ile ilişkiler bakımından ise, inişli çıkışlı ve nihayet ilişkinin dondurulduğu yıllar olmuşlardır. Ekonominin dışa açılmasını, tam manasıyla serbest piyasa ekonomisine geçilmesini, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi öngören liberal politikalarıyla 1980 sonrası dönem, Türkiye için bir nevi yeniden yapılanma dönemi olarak tarihe geçmiş ve Türkiye toplumsal olarak büyük bir dönüşüm yaşamaya başlamış ve yabancı dil eğitimi, daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Nitekim ilk olarak 1982 Anayasasına dayanarak, eğitim-öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenleyen Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretim Kanunu kabul edilmiş, gerek bu Kanun, gerekse bu Kanuna uygun çıkarılan Yönetmelikte yabancı dil eğitiminin amacı, öğrencilerin yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçeye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanmalarını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca yabancı dil konusu ilk defa bir hükümet programına girmiş ve orta ve yükseköğretim yapan gençlerin asgari bir yabancı dili iyi derecede öğrenebilmeleri için gerekli bütün tedbirlerin alınacağı belirtilmiştir. Sonuç olarak 1963-1987 döneminin başlangıcı itibarıyla Türkiye'deki yabancı dil eğitimi, milli eğitimin ilkeleri gereği kâğıt üzerinde herkese verilmek durumunda olmakla birlikte, nitelikli bir şekilde ancak, çoğu yabancı okullar veya açılmaya başlanan özel okullar ve kolejler olmak üzere çok az sayıdaki eğitim kurumunda verilebilen, eğitim sisteminin geneli içinde, ülkenin siyasi yapısı, kuruluş felsefesi, ekonomik durumu, toplumun sosyal ve kültürel yapısı gibi nedenler, giderek artan öğrenci sayısına rağmen, aynı şekilde artmayan öğretmen ve okullaşma oranları, halkın talebinin fazla olmaması, eğitimin planlı yapılmaması, yapılsa bile büyük oranda siyasi ve ekonomik taleplerle yapılması gibi kısıtlar nedeniyle bir öncelik olmayan, zorunluluktan veya tercihan kemiyetin keyfiyetin önünde olduğu, çağdaş medeniyetin ve teknolojinin ülkeye aktarılması için modern Batı dillerinin öğretilmesi anlamına gelen bir eğitim olmuştur. 1963-1987 döneminde, yabancı dil eğitimi politikalarını ve uygulamalarını etkileyen önemli etmenler ise, ülkenin ekonomik, toplumsal ve siyasi yapısı ve bu yapıyla bağlantılı olarak uluslar arası ilişkileri ve nihayet eğitim alanının kendi yapısı ve bütün bu yapılardaki gelişmeler olmuştur. Bu dönem içinde Türkiye'nin ideolojik yapısı, siyasi tercihleri ve ana yönelimleri değişmemiş, dolayısıyla yabancı diller eğitimi, gelişmiş, modern Batı ülkelerinin dilleri olmaya devam etmiştir. Özellikle gerek 1940'larda başlayan ve bu dönem içinde de artarak devam eden Türkiye-ABD ilişkisi ve ABD'nin gerek doğrudan, gerekse yine hâkimiyeti altına aldığı Avrupa ülkeleri üzerinden Türkiye üzerindeki etkisi ise, en yaygın olarak öğretilecek yabancı dili belirleyen en önemli belirleyici olmuş ve nihayet yabancı dil eğitim sistemi 1990'lara gelindiğine tek dilli bir eğitim haline gelmiştir. Bu dönemde gerçekleşen

şey sadece İngilizcenin yabancı dil eğitimi sisteminde hâkim dil olması olmamış, ayrıca İngilizce ayrıca hayatın diğer alanlarına da nüfuz etmeye başlamıştır. Öyle ki, Türkiye'de, 1940'ların sonlarında askeri alanda başlayan işbirliğiyle askerlerin dili (lingua militaris) haline gelen İngilizce, soğuk savaş yıllarının ve işbirliği yapılan deniz aşırı memleketlerdeki harekâtların dili (lingua bellica) olarak yerini perçinlemiş, ülkenin IMF, DB gibi UAÖ'ler eliyle ekonomik manada ABD'nin kontrolüne tabi kılınması sonrasında ekonominin dili (lingua economica) haline gelmiş, küreselleşmenin karşı konulması güç etkileri ve dayatılan ve eğitim ve yabancı dil alanında da sonuçları olan neo-liberal politikaların etkisiyle ise, akademik dünyanın (lingua academica), kültürün (lingua cultura), hatta az da olsa belirli kesimler için, insanların İngilizceyi sadece fikirlerini ifade etmek için kullandıkları, duygularını ifade etmek için ise ana dillerini kullandıkları (West, 1953: x) iddiasına tezat teşkil edecek şekilde duygularının dili (lingua emotiva) haline gelmiştir ki, zaten bu son durum, son kalenin de Anglo-Amerikan kültürüne ve diline teslim edilmesi manasına gelmektedir. Bütün bu gelişmeler, eş zamanlı olarak ve hatta daha öncesinden itibaren Avrupa'da da yaşanmıştır, zira ABD'nin, İngilizcenin küresel hâkim dil kılınması, ulusal sınırların olmadığı İngilizce konuşan bir dil topuluğu yaratılması (Anderson 1983) çabası, Anglo-Amerikan kültürün ve İngilizcenin yayılması için "linguistik misyonerler ordusu" ve bu orduya neferler yetiştirecek "merkezler" kurulması gerektiğini (Routh, 1941) düşünen İngiltere'nin de işbirliğiyle, daha yüzyılın başında başlamış, örneğin özellikle iki dünya savaşı arasındaki dönemde antropoloji, tıp ve sosyoloji gibi alanlarda hâkim dil haline gelen Almancanın bu hâkimiyetini kırmak için hükümet ve hükümet destekli Amerikan vakıfları büyük bütçeler ayırmışlar ve böylece bu alanlardaki hâkimiyet Almancadan İngilizceye geçmiş (Smith, 2003a,b), daha sonra ise akademik alan ve diğer alanlarda İngilizcenin hâkimiyeti kurulmaya başlanmıştır. Sonuç olarak gerek Avrupa'da, gerekse Türkiye'de yukarıda sayılan sonuçlara yol açan, linguistik emperyalizm boyutu da olan bu neo-emperyal ve neo-kolonyal kampanya, şeytani bir sinsilikle (lingua diabolica), Frankeştayn (lingua frankensteinia) (Phillipson, 2008b) tarzı bir korkunçlukla ve bir dinozorun (lingua tyrannosaura) (Swales, 1996) yok ediciliği ve açgözlülüğüyle yürütülen, diğer dillerin ötelenmesi, marjinalleştirilmesi, ikinci sınıf kılınması, öte yandan ABD'nin dilinin (lingua americana), dünyevi bir dil (lingua mundanus) olmaktan çıkarılarak, İngilizcenin insanlığı iyiliğe götürecek ve Tanrı tarafından kendilerine insanlığa önderlik etme görevi verilen milletin kutsal dili (lingua divina), bölgesel bir dil (lingua regionalis) olmaktan çıkarılarak evrensel tek dil (lingua unicus universalis) kılınması, yoksa hâkim dil (lingua superanus) veya en azından eşitler arasında öne çıkan (lingua primus inter pares) ve bir nevi ikinci birinci dil (lingua secundarius primus) kılınması adına, küresel çapta, her türlü siyasi, ekonomik, teknolojik, kültürel araç kullanılarak yürütülen ve 130 ülkede 800 askeri tesis ve 350 askeri üsle (Pieterse, 2004:58) de desteklenen bir

kampanya olagelmiştir. Her ne kadar bu kampanya, ulusal sınırların olmadığı ve herkesin İngilizce konuştuğu bir dil topuluğu yaratmak hayali ve projesini (Anderson, 1983; Ryan 2006) tam manasıyla hayata geçirememişse de İngilizceyi, Abram De Swaan'ın bugün olduğunu ileri sürdüğü, merkezinde İngilizcenin yer aldığı ve diğer dillerin, birbirlerine ve İngilizceye sıkı bir şekilde bağlı olduğu ve hiyerarşik bir şekilde sıralandıkları dört katmanlı bir sistemin merkezine veya diller sıralamasının açık ara üstüne yerleştirmiştir. Swaan'a (2001:177) göre diller, çevresel diller (peripheral languages), merkezi (central) veya yörünge diller (planetary languages), süper merkez diller (supercentral languages) olarak sıralanmışlardır ve nihayet en merkezde ise hiper merkez dil (hypercentral language) olarak İngilizce yer almaktadır. Her ne kadar De Swaan (2001:176, 186), İngilizcenin diller sıralamasının en üstünde yer almasının, bilinçli veya bilinçsiz karar ve eylemler ve planlanmamış sonuçlardan oluşan "kör bir sürecin" neticesinde meydana geldiğini söylemiş, benzer şekilde Van Parijs da (2004:148), koordine edilmemiş kararlar neticesinde İngilizcenin bugün bulunduğu noktaya geldiğini söylemişse de, bir taraftan ABD Başkanı John Adams'ın Kongreye yaptığı konuşmasında dile getirdiği, bu yüzyılın İngilizcenin dünyanın hâkim dili kılındığı yüzyıl olması gerektiği (Bailey, 1992:92) görüşü, sadece prestij ve zenginliğin değil yeni düşünme kapasitesinin de aracı olan İngilizcenin (Bailey, 1992:208-211; Howatt, 2004:283-288) yayılması gerektiği ve Anglo-Amerikan kültürün ve İngilizcenin yayılması için "linguistik misyonerler ordusu" ve bu orduya neferler yetiştirecek "merkezler" kurulması gerektiği (Routh, 1941) ve benzeri birçok söylem ve eylem, diğer taraftan da, dillerin ekolojisine ilişkin yapılan araştırmaların da (Brezinger, 1992; Haugen, 1972; Trim, 1959) gösterdiği üzere diller daha önce olmadığı derecede hızlı bir şekilde ölürken, örneğin son beşyüz yılda dünya dillerinin yaklaşık yarısı ortadan kaybolmuş ve iyimser tahminlere göre, 2100 yılına kadar bugün mevcut olan 7000 dilin yarısının ölmüş olacağı veya tehlike altında olacağı iddia edilirken (Sasse, 1992:7), 1952'de 250 milyon insan tarafından konuşulan İngilizcenin (Crystal 1997:25), David Graddol'a (2004, 2006:14) göre 2010-2015 yılına kadar dünya nüfusunun üçte birine karşılık gelecek şekilde 2 milyar insan tarafından öğrenilmiş olacağı ve dünya üzerinde yaklaşık bir milyar insanın zaten İngilizce konuştuğu veya bildiğinden hareketle İngilizcenin toplamda dünya nüfusunun yarısından fazlası tarafından konuşuluyor veya biliyor olacağı gerçeği bir arada düşünüldüğünde, İngilizcenin bugün geldiği noktanın, örneğin İngilizcenin, ana dilleri farklı olan insanların aralarındaki iletişimi kolaylaştırmak ve hızlandırmak için kullandıkları bir 'lingua franca' (Barotchi, 2001:503-504) yani ELF (English as a Lingua Franca) (Rubdy & Saraceni, 2006; Seidlhofer, 2004) olarak öğretilmeye başlanmış olması, hatta İngilizcenin önceden yabancı dil yani EFL (English as a foreign language) olarak öğretildiği bazı ülkelerde, ikinci dil yani ESL (English as a second language) haline gelmiş olmasını, iddia edildiği, daha doğrusu perdelendiği üzere planlanmamış, koordine edilmemiş

eylemlerin, kararların veya tesadüflerin sonucu olmadığını söylemek mümkündür. Bugün gelinen bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi döneminde dillerin, bu dilleri konuşan ülkelerin sahip oldukları bilgi ve ekonomik güce bağlı olarak, hiyerarşik bir şekilde sıralandıkları (Mendieta, et al, 2006) göz önüne alındığında, bu sıralamanın başında, açık ara ve asimetrik bir şekilde İngilizcenin yer alması pekte şaşırtıcı bir gelişme değildir, zira dünya nüfusunun sadece % 6.3'üne sahipken, dünya üzerinde üretilen toplam hasılanın % 50'sine sahip olan ABD'nin (Pilger, 1998:59), bu asimetrik refahı devam ettirebilmesi, küresel hegemonyanın her ne pahasına olursa olsun, ve insan hakları, demokratikleşme gibi kavramlar ve duygusallık bir tarafa bırakılarak her türlü yöntem ve araçla devam ettirilebilmesini gerektirmiştir ve bunun için, diğer ülkelerle, İngilizcenin diğer diller karşısındaki durumu da dâhil olmak üzere, hegemonyanın devamını sağlayacak şekilde bir asimetrik ilişki yaratılması gerekmiştir. Nitekim, bir taraftan ABD'nin siyasi, ekonomik ve özellikle askeri alandaki asimetrik üstünlüğü İngilizceyi uluslar arası (Pennycook 1994), küresel (Crystal 1997) ve emperyal (Phillipson 1992) dil haline getirmiş, diğer taraftan diğer diller karşısında böylesine asimetrik güç kazanmış olması İngilizceyi, ABD'nin küresel hakimiyetini devam ettirmek için kullana geldiği, askeri, ekonomik ve siyasi araçlar dışında ABD'nin sahip olduğu en önemli araçlardan birisi haline getirmiştir. İngilizcenin bu denli hakimiyet kurmasına yol açan uluslar arası bağlamdaki bu etmenler yanında,, bu dönemde ulusal bağlamda meydana gelen ve yabancı dil eğitimi politikaları ve uygulamalarını etkileyen diğer önemli bir etmen ise, gerek Türkiye'nin kendine özgü sınırlılıkları ve fırsatları tarafından şekillenen bir ontolojik sıralama içinde ve ulusal düzeydeki gelişmelerin doğal sonucu olarak, gerekse 1980'lerden itibaren izlenmeye başlanan liberal politikaların ulusal düzeydeki etkilerinin sonucu olarak gerçekleşen sosyo-ekonomik yapıdaki değişim olmuştur. Yabancı dil bilen işgücü gerektirmeyen bir üretim yapısı, ithale dayalı, fazlaca dünyaya açık olmayan bir ticaret yapısına sahip olan Türk ekonomisi, uzunca bir süre yabancı dil eğitimi, üzerinde talep baskısı yaratmamış, ancak özellikle 1980'ler sonrasında dışa açık, ihracata dönük politikaların izlenmeye başlanması ve üretim, dış ticaret yapılarının değişmesi ise, yabancı dil politikalarının yeniden ele alınmasına yol açmıştır. Bu dönemdeki diğer önemli bir belirleyici etmen ise, ülkenin toplumsal ve kültürel yapısı olmuştur. 1960'lar ve iletişim ve ulaşım alanındaki gelişmelerle birlikte 1980'ler sonrasında yaşanmaya başlanan göçler, eğitim sistemi üzerinde de sonuçları olan ve toplumsal, kültürel boyutları olan dönüşümler yaratmış ve özellikle 1980'ler sonrası dönemde, yabancı dil eğitimi bakımından eğitim sistemi üzerinde talep baskısı yaratmıştır. Yabancı dil eğitimini etkileyebilecek uluslar arası ilişkiler bağlamında ise Türkiye, bu dönemin başında ekonomik ve siyasi gerekçelerle AET'ye ortak üye olarak, Avrupa ile bütünleşme iradesini ortaya koymuş olmakla birlikte, zihnen ve uzunca bir süre ekonomik olarak ABD'ye bağımlı olmuştur. Aradaki mesafeye rağmen Trans-Atlantik bağ, göreceli olarak Avrupa ile olan ilişkilerden

daha belirleyici olmuştur. Türkiye'nin Avrupa ile olan ilişkileri ise, AK gibi örgütler, Avrupa ülkeleri ve AET ile olan ilişkileri eksenleri üzerinde yürümüş, eğitim ve yabancı dil eğitimi manasında daha çok AK ve belirli ülkeler ile ilişkide olunmuş, AET ile olan ilişkiler ise, ağırlıklı olarak ekonomi ve siyasi eksende yürümüştür. Zaten, daha çok siyasi saiklerle ve güvenlik kaygılarıyla ve Yunanistan'a endeksli olarak yapılan ve yine aynı gerekçelerle kabul edilen başvuru neticesinde başlayan AET-Türkiye ilişkisinin, bu dönemin sonuna kadar ekonomik ağırlıklı olduğu, ekonomi alanında bile Türkiye açısından istenen sonuçları doğurmadığı ve çeşitli sebeplerle kesintiye uğradığı düşünüldüğünde, bu ilişkinin eğitim veya yabancı dil eğitimi alanında bir etki yaratmış olmasını da beklememek gerekir. Her ne kadar 1980'li yılların ortalarından itibaren, ikinci yabancı dilin öğretilmesi, konusunun BYKP'lerde daha fazla yer almaya başlaması, seçmeli veya geçmeyi etkilememek koşuluyla olsa bile, daha erken yaşlardan itibaren yabancı dil eğitiminin başlatılması kararlarının alınması gibi gelişmeler olmuş olsa da bu gelişmeler, AET ile olan ilişkilerden ziyade, ulusal ve uluslar arası bağlamlarda meydana gelen siyasi, ekonomik, toplumsal gelişmelerin sonucu olmuştur. Diğer bir ifadeyle AB, bu gelişmelere katkı yapmış olmakla birlikte, değişikliklerin asıl kaynağı olmamıştır, zira AB ülkelerinin kendileri bile fiilen, İngilizcenin hâkim olduğu tek dilliliğe doğru gitmeye başlamışlardır. Sonuç olarak, AET üzerinden yürütülen Avrupa ile olan ilişkilerin, daha fazla sayıda Avrupa dilinin, daha yaygın olarak öğretilmesi sonucunu doğurmasını beklemek gerekirken, ilişkiler yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde böyle bir etki yaratmamış, bilakis yabancı dil eğitiminde, ilk önce İngilizcenin birinciliğini pekiştirmesi, sonrasında ise İngilizce hakimiyetinin oluşması sonucu doğmuştur. Esasen bu şaşırtıcı bir sonuç değildir, zira AB ülkeleri de zaten uzun zamandır Anglo-Amerikan ittifak, bu ittifakın güdümündeki UAÖ'lerin ve bunların en önemli aracı durumunda olan küreselleşme İngilizceyi dayatan etkilerine maruz kalmış ve fiilen tek dilliğe doğru gitmeye başlamışlardır. Her ne kadar Birlik içinde Fransa ve Almanya gibi bazı ülkelerde ulusal düzeylerde İngilizcenin "trajik" (Meyer, 2004) hakimiyetine dair duyulan kaygılar ve Fransa'da on bin akademisyenin İngilizce yayınlar da gerekli olmakla birlikte Fransızca yayın yapılmasının gerekliliğine dair bir dilekçe ("Lettre," http://petition.hermespublishing.com/) yayınlamış olmaları gibi tepkiler uluslar üstü düzeye taşınmış ve esasen bir Fransız-Alman projesi olan Birlik İngilizcenin hakimiyetinin kırılmasına dönük kararlar almışsa da, İngilizcenin hakimiyeti, çok dilliği ön plana çıkarmaya çalışan AB için dahi, "kabul edilmesi gereken" (Ammon, 2004) ve karşı konulmaz bir durum olmuştur.

AET'ye tam üyelik başvurusu yapılarak, kesilen ilişkilerin yeniden canlandırıldığı 1987'den, Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği 1999'a kadar olan dönem, bu dönemin hemen başında kısa bir

süre uygulanan basamaklı kur sistemi hariç, 1989'da iktidara gelen hükümetin programında da yer aldığı üzere herkese, bir yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konusundaki metinleri Türkçeye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazandırmak üzere yabancı dil eğitimi verilmesi politikasının devam ettirildiği bir dönem olmuştur. Ulusal ve uluslar arası alanlardaki gelişmelerle birlikte yabancı dilin önemin giderek artması, bu dönem içinde de özel sektör veya devlet tarafından bir kısım derslerini yabancı dillerde veren okullar açılmasına devam edilmesine yol açmıştır. Öte yandan, yabancı dil eğitiminin önem kazanması, okul tercih sebebi haline gelmesi ve yabancı dillerde eğitim yapan okullarda daha iyi yabancı dil öğrenilebileceği düşüncesiyle 1980'lerde başlayan ve 1990'larda da devam eden, yabancı dillerde eğitim veren Anadolu Liseleri veya Süper Liseler gibi yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okulların açılması uygulaması, 'yabancı dil eğitimi-yabancı dilde eğitim' tartışmalarını bu dönem içinde giderek artırmıştır. Milliyetçi gerekçelerin yanında bu tartışmaların odak noktasında, öğrencilerin yabancı dilde anlatılan konuları anlamadıkları, yabancı dilde eğitimin öğrencileri ezberciliğe ittiği, öğrencilerin fen, matematik derslerini Türkçe okumak istedikleri gibi hususlar yer almıştır. İleri sürülen bu gerekçelerin haklılığı bir tarafa, yabancı dilde eğitim veya yabancı dil ağırlıklı eğitim veren devlet veya özel okulların sayılarının giderek artması, bu okullarda ders verecek kaliteli yabancı dil öğretmenleri veya yabancı dilde ders verecek branş öğretmenleri sorununu beraberinde getirmiştir. Diğer bir deyişle, 'kaliteli bir eğitim ve yabancı dil eğitimi' sloganıyla yola çıkan bu okulların sayısının artması, kalitenin azalan bir verimle artmasına ya da, artan bir verimle düşmesine yol açmıştır; zira kaliteli yabancı dil öğretmeni bulmak bile sorunken, yabancı dilde eğitim verecek branş öğretmeni bulmak evleviyetle bir sorun teşkil etmiştir. Nitekim kaliteli yabancı dil öğretmeni ve yabancı dil eğitimi eksikliğinden dolayı, yabancı dil eğitimini ön plana çıkaran bu liselerde, fen, matematik derslerini yabancı dilde okuyan ancak, yabancı dili tam anlamıyla konuşamayan öğrenciler yetişmeye başlamıştır. Bütün bu tartışmalar ve gerçekler ışığında, gerek 1995'te kabul edilen Yedinci BYKP'de, gerekse 1996'daki 15'inci Milli Eğitim Şurasında, yabancı dil eğitiminde izlenecek politikaya ilişkin olarak, ağırlığın yabancı dille öğretim yerine daha çok, kişilere iyi bir yabancı dil öğretilmesini sağlayıcı ortamın hazırlanmasına verileceğini belirtilmiştir. Yabancı dilde eğitim yerine daha iyi bir yabancı dil eğitimi içinse, sekiz yıllık kesintisiz eğitim kararının alındığı 1997 değişiklikleriyle beraber, 4 ve 5'inci sınıflara haftada iki saat olmak üzere yabancı dil dersi, takip eden sınıflara ise seçmeli ikinci yabancı dil dersi eklenmiştir. 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil dersi konmasıyla beraber, kanunda ifadesini bulan, eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamayacağı ve öğretilemeyeceği hükmü ihlal edilmemiş olmakla birlikte, ilköğretimin birinci basamağı sadece ana dilin öğrenildiği bir basamak olmaktan çıkmış, daha önce ortaöğretim düzeyinde

başlayan yabancı dil eğitimi, ilköğretimden itibaren verilmeye başlanmıştır. Bu uygulamayla birlikte, AB ülkelerindekine benzer şekilde, erken yaşta yabancı dil öğrenimi başlamıştır; öte yandan bu uygulama, gereken yeterli öğretmen, materyal temin edilmeden başlatılmış bir uygulama olmuştur. 1997'de zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması, özellikle bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapan ya da yabancı dil ağırlıklı eğitim veren okullar üzerinde köklü değişikliklere neden olmuş, hazırlık sınıfları kaldırılmak durumunda kalınmış, öte yandan düzenleme sonrasında oldukça erken denebilecek bir yaşta, yani ilköğretimde 4'üncü sınıftan itibaren başlayan 5 yıllık yabancı dil eğitiminin, bu açığı kapatması beklenmiştir. Bu dönem içinde ayrıca, 1980'lerden itibaren daha yoğun olarak yaşanmaya başlanan ülkenin dışa açılması süreci, turizm alanında da etkilerini göstermeye başlamış, turizmdeki gelişmeler, yabancı dil bilen iş gücü ihtiyacını artırmış, bu ihtiyaca dönük okullar kurulmuş veya gelen turist profiline göre, eğitimi verilen yabancı diller çeşitlendirilmiştir. Öyle ki, artan ekonomik ilişkilerle de bir araya gelince, örneğin kurulan Turizm Meslek Liselerinde Rusça ve Çince dersleri verilmeye başlanmıştır. Daha yoğun yaşanmaya başlanan turizm sayesinde insanlar, yabancı kültürleri, yabancı dilleri tanıma fırsatı elde etmiş, bu kültür ve dillere karşı bir farkındalık geliştirmiştir. Turizm faaliyeti, sadece yabancı turistlerin Türkiye'ye gelmesi şeklinde gelişmemiş, ayrıca Türk vatandaşları da gerek iş gerekse turizm maksadıyla giderek artan bir oranda yurt dışına çıkmaya başlamıştır; bu gelişmenin de, yabancı dil bilmenin önemini yerinde görmek, diğer kültür ve dilleri tanımak ve bunlara karşı olumlu bir tutum geliştirmek gibi etkileri olmuştur. Yine bu dönem içinde, açık ve uzaktan eğitim kapsamında, yabancı dil ders programlarının yayınlanmaya başlanması, alt yazılı yabancı dilde filmler yayınlayan özel kanalların ve yabancı kanalların açılması gibi iletişim alanındaki gelişmeler de, doğrudan veya yarattıkları toplumsal etkiler üzerinden, yabancı dil eğitimini etkileyen gelişmeler olmuşlardır. 1960 sonrasındaki gelişmeler ve özellikle de 1980 sonrasındaki ekonomik, toplumsal dönüşüm, etkilerini bu dönemde daha belirgin olarak göstermeye başlamış ve eğitim sistemi üzerinde yabancı dil eğitimi bağlamında daha fazla talep baskısı yaratmış, ancak bu talebin nicel ve nitel olarak hakkıyla karşılanamaması, kurslar ve dershaneler sektörünü yaratmıştır. Bu dönem içinde toplumun, ekonomik ve üretim yapısının eğitim sisteminden yabancı dil eğitimi talebi, önceki döneme göre daha fazla artmıştır. Yabancı dil eğitimi, büyük oranda ekonomik ve siyasi taleple planlanmakla birlikte, sosyal talep anlayışıyla da planlanmaya başlanmıştır. Öte yandan yabancı dil eğitimi, bu dönemde de eğitim sisteminin birçok unsuruna ilişkin nicel ve nitel kısıtlar tarafından sınırlandırılmaya ve bu sınırlamaların azaltılması ve sistemin iyileştirilmesine yönelik tedbirler, 'yabancı dil eğitimi,' 'yabancı dilde eğitim' tartışmalarının daha hararetli yaşanmasına neden olacak kadar ağırlıklı olarak, yabancı dilde eğitim yapan veya yabancı dil ağırlıklı okul sayılarını, yabancı dil ders saatlerini artırmak tedbirlerinde olduğu gibi sayısal olmaya devam etmiştir. Yabancı dil eğitimi

alanında nicel ve nitel gelişmeler sağlanmış olmakla birlikte, artan talep ve eğitim sisteminin ve ülkenin kısıtlarının yarattığı negatif baskıyla, bu gelişmeler azalan bir verimle sağlanabilmiştir. Yabancı dil eğitimini etkileyebilecek uluslar arası ilişkiler bağlamında ise, bu dönem içinde de Trans-Atlantik bağ büyük oranda, gerek doğrudan, gerekse Avrupa üzerinden en önemli siyasi belirleyici ve neredeyse sadece İngilizce odaklı bir yabancı dil eğitim sisteminin en önemli nedenlerinden birisi olmaya devam etmekle birlikte, Toplulukla olan ilişkilerin yeniden ve üstelik tam üyelik ümidi ile başlatılması ve bu dönem içinde Birlikle GB'nin tesis edilmiş olması, Birliği yeniden ülkenin uzun vadeli stratejilerinin en önemli uluslar arası referanslarından birisi haline getirmiştir. Bu dönemde dünya siyasi haritasında ve güç dengelerindeki değişimler, Birlikle olan ilişkilerdeki artış, 1990'lardan itibaren Türkiye üzerindeki Trans-Atlantik bağı, Birlik lehine erozyona uğratmaya başlamış, gerek bu değişim, gerekse bu yeni dünya düzeninde Türkiye'nin yeni uluslar arası ilişkileri ve ekonomi, turizm ve toplumsal alanlarda ülkede yaşanan gelişmeler, yeni dillerin de, yabancı dil eğitimine dâhil edilmesi sonucunu doğurmuştur. Türkiye'nin Birlik ile olan ilişkileri, bu dönemde de özellikle GB sonrasında ağırlıklı olarak ekonomi ekseninde yürümekle birlikte, daha fazla siyasi nitelik kazanmaya ve ekonomi dışındaki alanlarda da etkilerini göstermeye başlamıştır. Sonuç olarak 1987-1999 dönemi, daha önceki dönemdeki herkese zorunlu yabancı dil eğitimi anlayışla bağdaşmayan, basamaklı kur sistemine geçilmesi gibi çok kısa süreli bir politika değişikliği sayılmaz ise, yabancı dil eğitimi politikasının, ulusal ve uluslar arası gelişmeler göz önünde bulundurularak, uluslar arası ilişkiler, kalkınma ve ekonomiyle daha fazla ilişkilendirilerek, daha fazla bir bireysel, toplumsal ve siyasal farkındalıkla hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim tartışmalarında yer verilerek, dil çeşitliliği en azından kağıt üzerinde artırılarak, mevcut sistem, öğrenci, öğretmen, öğretim programları ve materyallerin ağırlıklı olarak sayısal tedbirlerle olmak üzere nicelik ve nitelik bakımından geliştirilerek, temel hatlarıyla korunduğu bir dönem olmuştur. Bu dönem içinde de Türkiye'nin ideolojik yapısı, siyasi tercihleri ve ana yönelimleri değişmemiş, dolayısıyla yabancı diller eğitimi büyük oranda, İngilizce en yaygın yabancı dil olmak üzere, gelişmiş, modern Batı ülkelerinin dillerinin eğitimi olmaya devam etmiş, öte yandan yabancı dil eğitimi, sadece çağdaş medeniyetin ve teknolojinin ülkeye aktarılmasıyla gerekçelendirilmenin ötesinde, bireysel ve toplumsal kalkınma, AB'nin sunduğu veya küresel ekonomik fırsatlardan faydalanma, diğer kültürleri tanıma, dışa açılma, uluslar arası ilişkiler gibi hususlarla da gerekçelendirilmeye başlanmıştır. Bu ikinci dönem içinde de, ikinci yabancı dilin öğretilmesi, daha erken yaşlardan itibaren yabancı dil eğitiminin başlatılması kararlarının alınması gibi yabancı dil eğitiminin geliştirilmesine dönük gelişmeler olmuş ve bunlar birinci döneme kıyasla daha fazla AB ile gerekçelendirilmeye başlanmışsa da, bu gelişmeler esasen AB ile olan ilişkilerden

ziyade büyük oranda, ulusal ve uluslar arası bağlamlarda meydana gelen siyasi, ekonomik, toplumsal gelişmelerin sonucu olmuşlardır.

Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği 1999 ve sonrasındaki dönem, bir önceki dönemde başlatılan, ağırlığın yabancı dille öğretim yerine daha çok, yabancı dil eğitiminin yapılması ve kişilere iyi bir yabancı dil öğretilmesini sağlayıcı ortamın hazırlanmasına verilmesi, yabancı dil eğitiminin daha erken yaşlarda başlaması politikasının devam ettirildiği, eğitim alanındaki düzenlemelerin, daha fazla AB ve AB'ye uyum ile gerekçelendirilmeye devam edildiği ve bu kapsamda, genel eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin ortalama ve uygulamaların, AB ülkeleri ile paralel hale getirilmesi çalışmalarının devam ettiği bir dönem olmuştur. 1999 ve sonrasındaki yıllar ayrıca, AB'ye tam üyelik sürecini, uluslararası norm ve standartlara uyum ve bilgi toplumunun gerektirdiği koşulları yerine getirme yönünden önemli bir fırsat olarak gören ve eğitimin bütün kademelerinde yabancı dille öğretim yerine, kişilere yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için gerekli çalışmaların yapılmasını öngören Sekizinci BYKP'ye, Türkiye'nin genel olarak dil politikasına etki eden ve dolaylı bir şekilde de olsa yabancı dil eğitim ve öğretimi alanında sonuçlar doğuran düzenlemeler de içeren AB'ye uyum paketlerine, AB'ye uyum çalışmaları ile bağlantılı olarak, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununda ve yine yabancı dil eğitimiyle bir şekilde bağlantılı radyo ve TV yayıncılığı ile ilgili düzenlemeler gibi bir kısım mevzuat değişikliklerine, AB Yabancı Dil Seviyesi Sisteminin benimsenmesi ve AK'nin yabancı dil eğitimine ilişkin araçlarının okullarda kullanılmaya başlanmasına tanıklık eden yıllar olmuşlardır. Uyum Yasaları kapsamında yapılan düzenlemeler, genellikle eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunu temel hak ve özgürlükler, çoğunlukla da azınlık hakları çerçevesinde ele almışlardır. Yapılan düzenlemeler neticesinde, radyo ve TV'lerde Türkçenin dışındaki dillerde de yayın yapılmaya, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğretilmesine yönelik kurslar açılmaya başlanmıştır. Yapılan düzenleme neticesinde ayrıca, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun, Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin, MGK'nın görüşü alınarak, BKK ile tespit edileceği hükmü değiştirilmiş ve bu yetki sadece Bakanlar Kuruluna bırakılmıştır. Bu dönemde, erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin de önemli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda, yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4'üncü sınıftan başlatılması uygulamasının, 1'inci sınıfa ve hatta okul öncesi eğitim kurumlarına kadar geri çekilmesi, ayrıca seçmeli ders olarak alınan ikinci yabancı dil derslerinin zorunlu ders haline getirilmesi yönünde çalışmalar başlatılmıştır. İkinci yabancı dilin de aşama aşama ortaöğretim programlarında zorunlu ders haline getirilmesi çalışmaları, hem AB'nin, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren ana dillerine ilaveten en az iki yabancı dil öğrenmeleri hedefi, hem de AK'nin, Avrupa

vatandaşlarının ilköğretimde birinci, ortaöğretimde ikinci ve üniversitede üçüncü yabancı dil öğrenmeleri hedefi ile uyumlu olarak yapılan çalışmalar olmuşlardır. Böyle bir hedefin gerektireceği öğretmen ihtiyacı ise, üniversitelerle işbirliği içinde uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretmeni yetiştirmek, ücreti karşılığı kısmi zamanlı geçici personel istihdam etmek gibi çeşitli yöntemlerle karşılanmaya çalışılmıştır. Bu dönemde meydana gelen diğer bir gelişme ise, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin AB'nin de kullanmaya başladığı AK'nin Dil Gelişim Dosyası gibi araçlarının, Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi çalışmalarının başlaması olmuştur. Özellikle TTK, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin programlarda yaptığı değişikliklerde, AK'nin—dolayısıyla da AB'nin— konuya ilişkin çalışmalarını temel kaynaklardan biri olarak almaya başlamış ve nihayet 2005'te alınan bir kararla, ilköğretimden itibaren orta öğretimin sonuna kadar, AB Yabancı Dil Seviye Sisteminin benimsenmesi kararlaştırılmıştır. Takip eden dönemde, ortaöğretim kurumları için hazırlanan ikinci yabancı dil öğretim programlarında ise, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni temel alınmıştır. Hazırlanan Programlarda özellikle, AK ve AB'nin yabancı dil öğrenimine ilişkin belgelerinde sıklıkla kullanılan, yabancı dilin öneminin farkına varılması, yabancı dilin nasıl öğrenilebileceğinin öğrenilmesi, çok dillilik, çok kültürlülük gibi kavramlar kullanılmıştır. Özellikle AB ile müzakerelerin yolunun açılmasının ardından, AB'ye uyum daha fazla gündeme girmiş ve yapılan veya yapılacak olan birçok şey, daha fazla AB'ye uyum ile gerekçelendirilmeye başlanmıştır. Nitekim 17'nci Milli Eğitim Şurası, gündem maddelerinden birisi, 'Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi' olarak toplanmış, yabancı dil eğitimine ilişkin kararlar alınmış ve böylece AB, genel olarak eğitimin ve yabancı dil eğitiminin ana gündem maddelerinden birisi haline gelmiştir. Öte yandan, yine gündem maddesinin adından da anlaşılacağı üzere, Türk eğitim ve yabancı dil eğitimi sistemindeki gelişmeler veya sağlanması gereken gelişmeler sadece AB ile değil küreselleşme süreci ile de ilişkilendirilmişlerdir. Sonuç olarak 1999 sonrası dönem, yabancı dilde eğitim yerine, daha iyi bir yabancı dil eğitimi, herkesin bir yabancı dil öğrenmesi yerine, herkesin en azından bir ve mümkünse iki yabancı dil öğrenmesi, çağdaş medeniyetin ve teknolojinin ülkeye aktarılması için yabancı dilde okuyabilen, yazabilen, konuşabilen öğrenci yetiştiren yabancı dil eğitimi yerine, bütün bu davranışlara ilaveten öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı tutum geliştirmelerini sağlayan yabancı dil eğitimi anlayışının ön plana çıktığı, yabancı dil eğitimi politikasının, ulusal ve uluslar arası gelişmeler göz önünde bulundurularak, kalkınma, ekonomi, uluslar arası ilişkiler ve bu kapsamda özellikle AB üyelik perspektifi ile daha fazla ilişkilendirilerek ve gerekçelendirilerek, daha fazla bir bireysel, toplumsal ve siyasal farkındalıkla hükümet programlarında, kalkınma planlarında, eğitim tartışmalarında yer verilerek ele alındığı, yabancı dil eğitiminin daha erken yaşlardan itibaren başlaması, ikinci yabancı dil öğretilmesi, yabancı diller eğitimi anlayışı büyük oranda, İngilizce en yaygın yabancı dil olmak üzere,

gelişmiş, modern Batı ülkelerinin dillerinin eğitimi olmaya devam etmekle birlikte, Türkiye'nin uluslar arası siyasi ve ekonomik ilişkileri, turizmi, AB üyelik perspektifi göz önünde bulundurularak eğitimi verilen dillerin çeşitlendirilmesi, yabancı dil eğitimine BİT'in daha fazla dâhil edilmesi, mevcut sistem, öğrenci, öğretmen, öğretim programları ve materyallerinin nicel ve nitel bakımdan geliştirilmesi çalışmalarının devam ettiği bir dönem olmuştur. Bu dönem içinde ülkenin uluslar arası ilişkilerinin, ekonomik, toplumsal, kültürel, demografik yapısının eğitim sisteminden yabancı dil eğitimi talebi, önceki dönemde olduğu gibi artmaya devam etmiştir. Bu nedenle bu dönemde, ekonomik ve siyasi taleple birlikte sosyal talep de, yabancı dil eğitiminin belirleyicilerinden birisi olmuştur. Öte yandan yabancı dil eğitimi bu dönemde de, eğitim sisteminin içindeki veya dışındaki birçok belirleyici unsura ilişkin nicel ve nitel kısıtlar tarafından sınırlandırılmaya devam etmiştir. Yabancı dil eğitimini etkileyebilecek uluslar arası ilişkiler bağlamında ise, neredeyse sadece İngilizce odaklı bir yabancı dil eğitim sisteminin en önemli nedenlerinden birisi olan Trans-Atlantik bağ'daki, 1990'lardan itibaren başlayan Birlik ve yeni bölgesel, küresel güçler lehine erozyon, bu dönem içinde de devam etmiş ve uzun vadede daha belirgin sonuçlar doğurmak potansiyelini haiz olmakla birlikte ve diğer nedenlerle beraber kısa vadede, eğitimi verilen yabancı dillerin çeşitlenmesinin nedenlerinden birisi olmuştur. Türkiye'nin adaylığının teyit edilmesi ve müzakerelerin başlaması, AB-Türkiye ilişkilerinde yeni bir dönemi başlatmış, ağırlıklı olarak ekonomi ekseninde yürüyen ilişkilerin siyasi nitelik kazanması ve ekonomik bütünleşme yanında siyasi bütünleşmenin gündeme gelmesi, tam üyeliğin ne zaman gerçekleşeceği belirsizliğini korumasına rağmen, zaten Türkiye'nin uzun vadeli stratejilerinin en önemli uluslar arası referanslarından birisi olan AB üyelik perspektifinin, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanları da dâhil olmak üzere, ekonomi dışındaki alanlarda da etkilerini göstermeye başlamasına yol açmıştır. Üyelik kriterlerinin karşılanması ve Birliğe uyum adına birçok değişikliğin yapıldığı bu dönemde, Birliğin ortak bir politikaya sahip olmadığı ve üye veya aday ülkelerin uyum yükümlülüğü altında olmadığı eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında ise, büyük oranda, ulusal ve uluslar arası bağlamlarda meydana gelen siyasi, ekonomik, toplumsal gelişmelerin sonucu ve gereği olarak yapılmak istenen ve zaten AB olmasaydı da yapılacak olan birçok şey, AB üyelik perspektifi ile gerekçelendirilmeye başlanmıştır.

İkinci alt problem başlığı altında yapılan açıklamalardan sonra, bu başlığa ilişkin birkaç temel sonuç çıkarmak mümkündür. İlk temel sonuç, Türkiye'deki yabancı dil eğitiminin gelişiminin, çok dilli, çok kültürlü, çok etnisiteli bir İmparatorluğun yıkıntıları üzerine kurulan yeni devletin milli ve tekçi kuruluş ve var oluş felsefesinin ve uzun vadeli siyasi, ekonomik, toplumsal, kültürel hedeflerinin gerekleri ve ülkenin kendine özgü gerçeklikleri, sınırlılıkları tarafından şekillendirilmiş olan sübjektif

bir ontolojik sırayı takip etmiş olduğu, öte yandan AB-Türkiye ilişkisi ve AB politikalarının, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin gelişiminin ontolojik sırasına anlamlı bir katkıda bulunmamış olduğudur. Bu durumun en önemli sebebi ise, üretim yapısı ve ekonomik alt yapıyı değiştirerek ve üst yapıda gelişme ve kalkınmaya katkıda bulunarak yabancı dil öğrenme yönünde bireysel, toplumsal ve ekonomik bir talep yaratarak politikalara etki yapabilmesi ve tarafların politikaları arasında bir yakınsama meydana gelmesine yol açabilmesi çok daha muhtemel olan 'bütünleşme-Avrupalılaşma-yakınsama' sıralamasının, GB tesis edilerek a-tipik bir bütünleşme yaratılan ekonomi alanı dışında, Türkiye için ters yüz edilerek, 'yakınsama-Avrupalılaşma-bütünleşme' şeklinde değiştirilmesi olmuştur. İkinci temel sonuç, genel olarak AB-Türkiye ilişkisinin tarihi dönüm noktalarıyla, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi tarihindeki önemli dönüm noktalarının örtüşmediğidir; diğer bir ifadeyle, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi alanındaki önemli gelişmelerle, Türkiye'nin Birlik ile olan ilişki tarihindeki gelişmeler arasında, bu gelişmelerin münhasıran Birlik kaynaklı gelişmeler veya etkiler olarak nitelendirilmesini sağlayacak, anlamlı boyutta ve sebep-sonuç ilişkisi taşıyan önemli örtüşmeler yoktur AB aday ülke statüsünün teyit edilmesi sonrasında, yabancı dil eğitimi alanında, AB üyelik perspektifi ile gerekçelendirilen veya sadece kronolojik olarak bu gelişmeleri önceleyen AB'deki gelişmelerle gerekçelendirilen bazı gelişmeler olmakla birlikte, Türkiye'deki bu gelişmelerin, sadece ve saf bir şekilde AB kaynaklı olduğu sonucunu çıkarmak mümkün olmadığı gibi, AB-Türkiye ilişkisi ve AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin konuya ilişkin politikalarını önemli bir biçimde etkilediği sonucunun çıkarılmasını sağlayacak derecede bir genelleme yapmak da mümkün değildir. Üçüncü temel sonuç, birinci alt probleme ilişkin yapılan açıklamalarda da ortaya konduğu üzere, eğitim sahasına çok sonra el atan, hali hazırda da genel eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunda ortak bir politikası olmayan ve kendi yabancı dil politikaları bile büyük oranda Türkiye'nin politikalarını etkileyen aynı Atlantik-ötesi bağ ve küreselleşme ve UAÖ'ler eliyle devam ettirilen ABD merkezli kapitalist hegemonya tarafından şekillendirilen AB'nin Türkiye ile olan ilişkisinin, bu ilişki tarihinin büyük bölümünde düşük yoğunluklu ve ekonomik eksende yürümüş olduğu ve eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında etki doğuracak mahiyette olmadığıdır. 1963 sonrası dönemin büyük bir kısmında, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak Avrupa'da etkileşime girdiği yapı ise, çoğunlukla AK olmuştur, zira AB'nin ekonomi alanına yoğunlaşması ve diğer nedenlerle birlikte, Avrupa'da eğitim ve yabancı dil eğitimi konuları uzun süre ve büyük oranda AK'nin ilgi alanında olmuştur. Dördüncü temel sonuç, yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyen uluslar arası aktör ve faktörler bağlamında, 1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının, öncelikle Atlantik-ötesi ilişkiler, sonrasında ise Avrupa ülkeleri ve Avrupa kurumlarıyla olan ilişkiler ve nihayet, Türkiye'nin diğer ülkelerle olan uluslar arası

ilişkileri ve küreselleşme gibi uluslar arası alanda meydana gelen gelişmeler tarafından şekillendirildiğidir. 1963 sonrası dönemin büyük kısmında, uluslar arası ilişkiler bağlamında en belirleyici olan ilişki, AB-Türkiye ilişkisinden ziyade, Türkiye'nin doğrudan ve gerek Avrupa ülkeleri ve Avrupa merkezli örgütler, gerekse ABD lehinde ve hegemonyasında bir istikrar yaratmak adına oluşturulan NATO gibi askeri ve ABD hegemonyasının meşrulaştırıcı araçları ve taşıyıcıları ve 'Amerikan Yüzyılı' olgusunun temellerinin atıldığı Bretton-Woods Konferansı kurumları olan ABD güdümündeki IMF, DB, OECD gibi ekonomik UAÖ'ler üzerinden ABD ile olan Atlantik-ötesi ilişkisi olmuştur. Bu belirleyiciliği artıran diğer bir unsur ise, uluslar arasılık temelinde kurulmuş bir bağ olmak yerine, Anglo-Amerikan ahlaki ve kültürel değerleri, dünya görüşü, yaşama biçimi, davranış kalıpları, kuralları, kurumları ve nihayet dilinin evrensel değerler olarak sunulduğu, gerektiğinde dayatıldığı, 'pax romana'ya benzer, ancak merkezi Washington olan bir 'pax americana,' diğer bir ifadeyle küresel bir ABD imparatorluğu ve hegemonyası yaratılması anlamına gelen Atlantik-ötesi bağın, zaten Avrupa ülkeleri için de en belirleyici etmen olmuş olması (Monbiot, 2000) ve böylelikle Atlantik-ötesi bağın etkisinin, Avrupa üzerinden de Türkiye'ye aktarılmış olmasıdır. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyen ikinci uluslar arası aktör veya faktör ise, Türkiye'nin Avrupa ülkeleri ve başta AK olmak üzere OECD, AGİT gibi Avrupa kurumlarıyla olan ilişkileri ve nihayet özellikle son dönem için AB ile olan ilişkileri olmuştur. 1963 sonrası dönemin büyük bir bölümü için Avrupa kaynaklı etkinin hakkını büyük oranda AK'ye vermek gerekirken, AB ise, özellikle son dönemde yabancı dil eğitimi bağlamında bir referans haline gelmiştir. Gelecek dönemde diğer üyelerle eşit şartlarda bir tam üyeliğin gerçekleşmesi durumunda ise, AB ve politikalarının çok daha önemli bir referans ve etki kaynağı haline gelmesi mümkündür. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyen diğer uluslar arası aktör veya faktörler ise, Türkiye'nin diğer ülkelerle, özellikle de yeni küresel güçlerle Trans-Atlantik bağ aleyhine gelişen uluslar arası ilişkileri ve dünya çapındaki ekonomik krizler, eğitim alanını etkileyen eğilimler ve son olarak eğitimi ulus devletlerin tekelinden çıkararak uluslar arası ve uluslar üstü düzeylere taşıyan, yabancı dil eğitimini çok daha önemli hale getiren küreselleşme ve yarattığı sonuçlar olmuşlardır. Her ne kadar, Doğu Blok'unun dağılması sonrasında ABD'nin hegemonyasına rıza göstermeye temel oluşturan tehdit algılamalarının ortadan kalkmasıyla birlikte, ABD'nin liberal kapitalist sistemin başlıca merkezleri nezdindeki liderlik ve 'koruyuculuk' vasfına duyulan gereksinimin sorgulanır hale gelmesi ve ABD hegemonyasından kurtulmak yönünde Fransa gibi 'Avrupacı' ülkeler kervanına 'Atlantik-ötesici' İngiltere'nin de kontrollü olarak katılmasıyla birlikte AB'de meydana gelen gelişmelere de paralel olarak, Türkiye de yeni küresel güçlerle, bir nevi Trans-Atlantik bağ aleyhine ilişkiler kurmuş ve bu ilişkiler eğitimi verilen yabancı diller üzerinde de etkide bulunmuşsa da, 'özgür dünya' vizyonunun

devamı olan 'yeni dünya düzeni'nin devamının sigortaları olan UAÖ'ler eliyle devam ettirilen ve küreselleşmeyle etkisi çarpılan ABD hegemonyası ve dolayısıyla İngilizcenin hakimiyeti esas itibarıyla değişmemiş, düzen yara almış olmakla birlikte esas itibarıyla eski düzen olmaya devam etmiştir. Beşinci temel sonuç, AB üyelik perspektifiyle gerekçelendirilmiş olsalar da yabancı dil eğitimi alanında özellikle son dönemdeki gelişmelerin, AB-Türkiye ilişkisi ve AB politikalarından ziyade büyük oranda, Türkiye'nin AB olsun veya olmasın, ulusal ve uluslar arası alanda meydana gelen ve AB ve politikalarını da şekillendiren gelişmelerin ve yaşanan dönüşümlerin bir gereği ve sonucu olarak zaten yapmak zorunda olduğu düzenlemelerin sonucu olduğudur. Nitekim ulusal düzeydeki gelişmeler bağlamında, Türkiye'deki ekonomik, toplumsal, kültürel dönüşümün ve eğitim alanındaki gelişmelerin, daha iyi bir yabancı dil eğitimi gerektiren bir yapı yaratmış olması, uluslar arası düzeydeki gelişmeler bağlamında, 1970'li yılların başlarından itibaren petrol bunalımı ile başlayan Refah devletinin krize girmesi, sanayi çağının yerini, Postmodernizm, post-fordizm, bilgi toplumu gibi adlarla nitelenen sanayi ötesi dinamiklere bırakması ve küreselleşme ile birlikte dünyanın giderek daha rekabetçi hale gelmesinin, ülkeler ve eğitim sistemleri üzerinde daha rekabetçi olmalarını sağlayacak çok dilli bir ekonomi yaratmak, insan kaynaklarını sürekli değişen ve gelişen bir dünyaya ve çok dilli küresel istihdam piyasasına hazırlamak, bireyler üzerinde ise, ulusal ve küresel istihdam piyasasında ayakta kalabilmek adına yabancı dil bilmek gibi fark yaratacak yeterliklere sahip olmak yönünde baskı yaratmış olması, küreselleşmenin, daha fazla turizm, daha fazla göç, daha fazla çeşitlilik ve bilgiye daha fazla dayanan öğrenen ekonomiler yaratmış olmasının yabancı dillere dair farkındalığı ve ilgiyi artırmış olması, insanları sürekli yeni beceriler ve uzmanlıklar kazanmak, yaşam boyu öğrenmek zorunda bırakan küresel rekabetin, bütün bunların yapılması için gereken bilgiye ulaşmanın araçlarından birisi olan yabancı dile karşı insanların ilgisini artırmış olması, toplumların, eğitime daha fazla yatırımın yapıldığı, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirdikleri öğrenen toplum olma hedeflerinin, yabancı dil eğitimine olan ilgiyi artırmış olması, BİT'teki gelişmelerin yabancı dillere karşı bir farkındalık yaratmış olması gibi nedenler, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasını etkilemiş ve daha yüksek bir farkındalıkla ele alınmasını gerektirmişlerdir. Yabancı dil eğitimi alanındaki özellikle son dönemdeki gelişmeler, AB üyelik perspektifiyle gerekçelendirilmiş olsalar da gerçekte büyük oranda, Türkiye'nin AB olsun veya olmasın, yukarıda bir kısmı sayılan ve zaten AB'nin politikalarını da şekillendiren uluslar arası ve ulusal alanda meydana gelen gelişmelerin ve yaşanan dönüşümlerin bir gereği olarak zaten yapmak zorunda olduğu düzenlemelerin sonucu gerçekleşmişlerdir. Öte yandan, gelecek dönemde diğer üyelerle eşit şartlarda bir tam üyeliğin gerçekleşmesi durumunda, AB ve AB politikalarının daha önemli bir referans ve etki kaynağı haline gelmesi mümkündür.

"Milli his ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin milli ve zengin olması, milli hislerin gelişmesinde başlıca müessirdir. Türk Dili, dillerin en zenginlerindendir, yeter ki bu dil şuurla işlensin. Ülkelerini, yüksek istiklâlini korumasını bilen Türk Milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır."
-M. Kemal Atatürk (Arsal, 1930: Sunuş).

ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM: AB-TÜRKİYE İLİŞKİSİ VE AB GENEL EĞİTİM VE YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ TÜRKİYE'NİN YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARI ÜZERİNE ETKİSİ

4.5. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Bu başlık altında, AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilemiş olduğu alt problemi incelenmeye çalışılmıştır. Bu inceleme kapsamında, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi resmi belgelerinde, yabancı dil eğitimi konusunun nasıl yer aldığı, AB'ye uyum kapsamında Türkiye'nin yabancı dil eğitimi mevzuatında ne gibi değişiklikler yapıldığı, hangi yapıların kurulduğu, müzakere sürecinde gelinen noktanın ne olduğu sorularına cevap verilerek AB kaynaklı etki ortaya konmaya çalışılmış, ayrıca ortaya konan etki, farklı iki politika alanındaki AB kaynaklı etki ile karşılaştırılarak, bu alandaki AB kaynaklı etkinin ne gibi özellikler gösterdiği ve nihayet bugüne kadar olan ve bundan sonraki dönemde, böylesi bir AB kaynaklı etki ihtimali ve kapasitesini artıran ve azaltan etmenlerin neler oldukları ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.5.1. AB-Türkiye Ortaklık İlişkisi Belgelerinde Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi

Yapılan birçok karşılaştırmalı eğitim araştırması, eğitim veya yabancı dil eğitimi politikalarındaki değişikliklerin birçoğunun, başka ülkelerdeki politika değişikliklerinden alındığını veya etkilendiğini ortaya koymuştur. Ancak böyle bir transferin veya etkinin gerçekleştiğine dair kesin bir kanıya varmak için, başka ülkelerdeki politika ve uygulamalara yapılan atıf yapan söylemlerin ötesinde, daha sağlam kanıtlara dayanmak gerekir; zira farklı ülkelerde yapılan politika değişiklikleri, aynı adı taşısalar dahi, birbirleriyle hiçte alakası olmayan içeriklerde olabilirler (Levin, 1998:131-141; Halpin&Troyna, 1985:303-310) veya politika yapıcılar, uluslar arası destek, kamuoyu desteği sağlamak ve yapılan değişikliklere meşruiyet kazandırmak gibi nedenlerle, yapılan düzenlemeleri, başka ülkelerdeki politikalarla veya örneğin AB üyelik perspektifi gibi hedeflerle gerekçelendirmiş olabilirler. Nitekim siyasetçilerin yapmayı düşündükleri değişiklikleri, gerçekte öyle olmasa bile, AB ile gerekçelendirmeleri çok sık karşılaşılan bir durumdur ve böyle bir durumda bu değişikliklerin gerçek manada AB kaynaklı olduğunu söylemek mümkün olmamak gerektir. Bu nedenle AB

kaynaklı etkilerin daha net ortaya konması adına, çok daha somut verilere dayanmak gerekir. Sadece AB kaynaklı etkilerin ortaya konmasının yolarından birisi de, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi sürecinde ortaya konan, KOB, UP ve İR gibi resmi belgelere dayanmaktır, zira bu belgeler ortaklık ilişkisinin resmi belgeleri olmakla, muhtemel AB etkisinin en iyi biçimde görülebileceği kaynaklardır. Öte yandan, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi belgelerinde yer almış olsa dahi, genel eğitim veya yabancı dil eğitimi alanında yapılan değişikliklerin, AB dışındaki aktörler ve faktörler kaynaklı veya Türkiye'nin zaten yapmayı düşündüğü değişiklikler olma ihtimali her zaman mevcuttur.

4.5.1.1. İlerleme Raporlarında Eğitim, Yabancı Dil Eğitimi

AB üyelik süreci ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilediğinin görülebileceği önemli belgelerden birincisi, her yıl yayınlanan 'İlerleme Raporları' veya diğer adıyla 'Düzenli Raporlar'dır, zira bu raporlar, aday ülkelerin sundukları bilgilere, AP'nin rapor ve kararlarına, AK, AGİT, DB gibi UAÖ'lerle, STK'ların değerlendirmelerine dayanarak hazırlanan ve Komisyon'un gözünden, aday ülkelerin üyelik kriterlerini karşılamak adına neler yaptıklarını, ne kadar ilerleme sağladıklarını ve AB müktesebatına ne kadar uyum gösterdiklerini ortaya koyan ve bu bakımdan, aday ülkeyle katılım müzakereleri açılıp açılmamasına ve müzakereler açıldıktan sonra aday ülkenin Birliğe katılımının uygun olup olmadığına ilişkin Konseye iletilen Komisyonun görüşüne dayanak teşkil eden belgelerdir. Komisyon, Türkiye'nin tam üyeliğe adaylığının resmen tanınmadığı Lüksemburg zirvesi sonrasında, verdiği sert tepkileri yumuşatmak için Türkiye'yi de, bu raporlama mekanizmasına dâhil etmiş ve Türkiye hakkında İR'ler yayınlamaya başlamıştır (İKV, 1998). Komisyonun Türkiye için 1998'den bu yana hazırladığı İR'ler, Birliğin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında yapılmasını beklediği değişiklikleri, tespit ettiği sorunları ve yapılanları ortaya koyan belgeler olarak, AB kaynaklı etkinin görülebileceği önemli kaynaklardan birisidir.

Türkiye hakkındaki 4.11.1998 tarihli ilk İR, daha çok Kopenhag Zirvesinde ortaya konan ve o tarihten sonra üye olacak ülkelerin karşılamaları gereken Kopenhag Kriterleri ışığı altında değerlendirmelerde bulunmuş, eğitime ilişkin olarak ise, zorunlu eğitim süresinin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması ve böylece ilköğretimdeki öğrenci sayısında ciddi bir artış sağlanmış olması gibi kayda değer çabalara rağmen, Türkiye'deki eğitim seviyesinin, ders malzemesi, derslik ve öğretmen sayısı gibi nicel veriler açısından hala AB'deki eğitim seviyesinin altında olduğunu ifade etmiştir. Rapor ayrıca, gerekli fonların yeteri düzeyde sağlanması ve katılımcıların serbest dolaşımlarının temin edilmesi durumunda, Türkiye'nin TP'lere katılabilmesini ve bu durumun, Türkiye ve AB eğitim

sistemlerinin yakınlaşmasını sağlayabileceğini öngörmüştür (ABGS, "İR 1998," http://www.abgs.gov.tr/). Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

1999 İR, Kopenhag kriterleri ışığında, özellikle Türkiye'deki demokratik havaya, azınlıklara, insan hakları ve hukukun uygulanmasına ilişkin eleştiriler getirirken, eğitime ilişkin olarak ise, bir taraftan eğitim alanında sağlanan ilerlemeyi değerlendirmek için yeterli bilgi olmadığını ifade ederken, öte taraftan da hala Leonardo da Vinci II, Socrates II ve Youth gibi TP'lere Türkiye'nin katılımının beklendiğini, bu kapsamda görüşmelerin devam ettiğini ifade etmiştir. Rapor ayrıca, Komisyonun Türkiye ile birlikte gerekli hazırlık tedbirlerini incelemeye devam ettiğini ve alınması kararlaştırılan tedbirlere ilişkin Birliğin Türkiye'ye fon sağlamasının planlandığını ifade etmiştir (ABGS, "İR 1999," http://www.abgs.gov.tr/). Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

2000 İR, Kopenhag kriterlerinin karşılanması yönünde yapılan reformlara rağmen bu kriterlerin henüz tam anlamıyla yerine getirilmediğinin altını çizmiş, eğitime ilişkin olarak ise, eğitim ve gençlik alanındaki TP'lere Türkiye'nin katılabilmesine ilişkin hazırlıkların devam ettiğini, eğitim hakkı, fırsat eşitliği gibi eğitimin genel ilkeleri açısından Türk eğitim sisteminin AB ile uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Rapor eksikliklere ve yapılması gerekenlere ilişkin olarak, okullaşma oranları, öğretmen sayıları gibi nicel ve nitel gelişmelerin öncelikli olarak sağlanması gerektiğini, merkezi yönetimin nicelik ve nitelikte gelişme sağlayacak politika ve stratejilere odaklandığı, diğer yetki ve sorumlulukların ise yerel düzeye aktarıldığı âdem-i merkeziyetçi bir yapıya geçilmesi ve bu kapsamda merkezi ve yerel yönetimlerin bu yeni sorumlulukları üstlenme kapasitesinin geliştirilmesi gerektiğini, mesleki eğitimin kazandırdığı beceriler ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında bağlantı olması bu kapsamda kazandırılacak becerilerin belirlenmesine özel sektöründe katılması, niteliklerin sürekli olarak değerlendirilmesi, meslek normlarının belirlenmesi gibi yeni düzenlemeler yapılması gerektiğini, göçmen işçilerin çocuklarının eğitimine ilişkin AB Direktifinin hukuki durumunun netleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (ABGS, "İR 2000," http://www.abgs.gov.tr/). Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

2001 İR, eğitim genel ilkeleri açısından Türk eğitim sisteminin AB ile uyumlu olduğunu, DB'nin sekiz yıllık zorunlu eğitime sağlayacağı mali katkının 2010'a kadar uzatılmasını öngören yeni yasanın olumlu bir adım olduğunu, 2005 yılına kadar 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi hedefinin

gerçekleşmesine katkı sağlayacağını, ayrıca mesleki eğitimin de bu düzenlemeden olumlu etkileneceğini, zira üst mesleki eğitim kurumlarına üniversite sınavsız geçişi kolaylaştırarak mesleki eğitimi sisteminin yapısını değiştireceğini, Türkiye'nin TP'lere katılımı için hazırlıkların hızlandırılarak devam ettiğini ve bu kapsamda UA'nın kurulması için çalışmalar yapıldığını, öte yandan göçmen işçi çocuklarının eğitim ve mesleki eğitimlerine ilişkin direktifin Türkiye mevzuatına aktarılmasında, genel eğitim ve mesleki eğitim alanında sınırlı bir ilerleme sağlandığını ifade etmiştir (ABGS, "İR 2001," http://www.abgs.gov.tr/). AB mevzuatı ile Türk mevzuatının analitik incelemesine devam edilmesini öngören Raporda, yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

9.10.2002 tarihinde açıklanan Beşinci İR, Kopenhag siyasi kriterleri ve ekonomik kriterler açısından Türkiye'nin durumu ve kaydettiği ilerlemelere ilişkin değerlendirmeler yaptıktan sonra eğitimdeki genel durum ve yapılanlara ilişkin olarak, eğitim genel ilkeleri açısından Türk eğitim sisteminin AB ile uyumlu olduğunu, genel anlamda ilerleme sağlanmış olduğunu, zorunlu eğitim süresini 2005'e kadar 12 yıla, ortaöğretim süresini ise 2002-2003 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarmaya yönelik çalışmaların sürdüğünü, Türkiye'nin TP'lere katılımına yönelik olarak, gelecekte UA olarak faaliyet göstermesi planlanan AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesinin kurulduğunu ifade etmiştir. Rapor eksikliklere ve yapılması gerekenlere ilişkin olarak ise, göçmen işçi çocuklarının eğitim ve mesleki eğitimlerine ilişkin yönergenin Türkiye mevzuatına aktarılması, özellikle kırsal alanlarda, kızların ve fakir çocukların eğitimi gibi, eğitime ilişkin bölgesel farklılıkların ve sorunların devam ettiğini, bu nedenle bahsedilen sorunların halledilmesi, eğitimin niteliğinin arttırılması, temel ve mesleki eğitimde reformların etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi çabalarının artırılması gerektiğini, TP'lere katılımla ilgili çalışmaların bir an önce sonuçlandırılması ve Birlik Müktesebatının alınması konusu üzerinde çalışmaya devam edilmesi gerektiğini, bu kapsamda MEB kurumsal yapısında değişiklik yapılması, kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi, merkeziyetçi yapının değiştirilmesi, özellikle mesleki eğitim alanında kararların diğer aktörlerle beraber alınması, piyasa ihtiyaçları dikkate alınarak kazandırılacak becerilerin saptanması, öğretim programları ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. (ABGS, "İR 2002," http://www.abgs.gov.tr/). Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

5.11.2003 tarihinde açıklanan Altıncı İR, Türkiye'nin ekonomik ve siyasi kriterler bağlamında önemli adımlar attığı, fakat uygulamada eksiklikler olduğu değerlendirmesini yapmıştır. Rapor eğitim alanındaki genel durum ve yapılanlara ilişkin olarak, UA'nın hukuki statüsünü belirleyen yasanın

kabul edilmesi, TP'lere katılım çalışmalarının tamamlanması gibi kısmi ilerlemeler sağlandığını, ortaöğretim süresini 4 yıla çıkarma planından vazgeçilmekle beraber, 2005'e kadar zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması çalışmalarının ve meslek okullarını daha cazip kılma ve fakir aile çocuklarının okullaşma oranının artırılması çalışmalarının devam ettiğini ifade etmiştir. Rapor eksikliklere ve yapılması gerekenlere ilişkin olarak ise, YÖK'ün rolünün gözden geçirilmesi gerektiği, yüksek öğretim alanındaki kurumların mali ve yönetsel özerkliğinin eksik olduğu, bu alanın bilimsel esaslarla düzenlenmiş olması gerektiği, yüksek öğretimdeki arz yönlü yapının gözden geçirilmesi, piyasa ihtiyaçlarına karşılık veren talep yönlü bir yapıya kavuşturulması gerektiği, TP'lere katılım için yapılan çalışmaların tamamlanması gerektiği, Kasım 2002'de kabul edilmiş olan göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin direktifin etkin bir şekilde uygulanmasının temin edilmesi, bu kapsamda yerel düzeyde alınan tedbirlerin izlenmesi gerektiği, arzulanan ilerlemenin sağlanamadığı özürlü çocukların okul öncesi eğitime katılımının desteklenmesi ve eğitime erişimi imkânlarının artırılması gerektiği, sınavsız geçişe yönelik düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen, meslek lisesi mezunlarının üniversitelere girişte genel lise mezunlarına göre dezavantajlı durumda olmaya devam ettiği, orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin piyasaya dönük becerilere ve mesleki-teknik öğretime yönlendirilerek, yüksek öğretim üzerindeki baskının azaltılması gerektiği, orta öğretimin, özellikle de mesleki eğitimin işgücü piyasasına dönük olarak düzenlenmesi gerektiği değerlendirmelerini yapmıştır. (ABGS, "İR 2003," http://www.abgs.gov.tr/). Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

6.10.2004 tarihinde açıklanan ve Türkiye'nin Kopenhag siyasi kriterlerini yerine getirdiğini açıklayarak AB-Türkiye ilişkilerinde yeni bir adım daha atan Yedinci İR, eğitimdeki genel durum ve yapılanlara ilişkin olarak, yetişkin okur-yazar oranı, ilk ve orta öğretimdeki okullaşma oranı ve yüksek öğretim mezunu iş gücü oranının arttığını ve bu nedenle eğitim düzeyinin giderek yükseldiğini; mali sorunlara karşın, eğitimi geliştirmek için önemli çabalar harcandığını bu kapsamda uluslar arası yardımların kullanıldığı eğitim projeleri uygulandığını, cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına ilişkin yönetsel kapasitenin güçlendirildiğini, zorunlu eğitim yaşının 15'e yükseltilmesi neticesinde okullaşma oranında artış olduğunu, ders kitaplarında (özellikle tarih dersi kitaplarında) azınlıklara yönelik olumsuz ifadeler yer almakla birlikte, ayrımcılık yapılmaması gerektiğine ilişkin bir genelge yayımlandığını, MEB'in, AB fonlarından finanse edilen mesleki eğitim (VET) programlarının desteğiyle, 'Eğitimde Uluslararası Standart Sınıflandırma'yı esas alan ve temel eğitimi ve yaşam boyu eğitimi kapsayan standart müfredatı kabul ettiğini, Nisan 2004'ten bu yana TP'lere tam katılımın sağlandığını ve olumlu sonuçlar alındığını ve TP'lere katılımla ilgili olarak, merkezi kurumlar ve

UA'nın önemli ilerleme kaydettiğini, UA'nın personel ve altyapıya ilişkin uygulama kapasitesini geliştirdiğini, personel alımlarındaki gecikme ve UA'nın hukuki zeminini hazırlayan kanunun yürürlüğe konmasındaki gecikmelere rağmen, Türkiye'nin TP'lere katılımı ile ilgili olarak önemli gelişmeler kaydedildiğini ifade etmiştir. 2004 İR eksikliklere ve yapılması gerekenlere ilişkin olarak ise, nüfus artışı ve dolayısıyla eğitim sistemi gereksinimlerinin artmasına rağmen eğitim bütçesinin yeterli düzeyde olmadığı, GSYİH'nin % 4'ünün kamu eğitimine harcandığını, bu oranın AB ortalamasının altında kaldığı ve bu nedenle özellikle kırsal alanlardaki eğitimin bundan olumsuz yönde etkilendiği, kırsal alanlarda kızların okula gönderilmemesi, düşük okuma-yazma oranı, eğitimsizlik, ders kitaplarında ayırımcılığı destekleyen ifadelerin, kadınlara yönelik ayırımcılığı artırdığı, cinsiyet eşitliği ile ilgili alınan kararların etkili bir biçimde uygulanmasının takip edilmesi gerektiği, engelli çocukların okul öncesi eğitime katılım oranını artırmak için merkezi ve yerel yapıların idari ve mali kapasitelerinin güçlendirilmesi ve ailelerin çocuklarını okula göndermeleri yönünde ikna edilmeleri gerektiği, Lozan Antlaşmasında adı geçen azınlıklar dışındaki Süryaniler gibi Müslüman olmayan azınlıklara okul açma izni verilmediği; yüksek öğretim kurumlarının idari ve mali özerklik kazanabilmeleri için âdem-i merkeziyetçi bir yapıya geçilmesi ve bu kapsamda YÖK yasasında gerekli değişikliklerin yapılması gerektiği, mesleki eğitim veren okullardan yüksek öğretime geçişte yaşanan sıkıntılardan dolayı bu okullara olan talebin az olduğu, mesleki eğitim ile ilgili düzenlemelere toplumun ilgili diğer kesimlerinin de katılımının sağlanması gerektiği, yaşam boyu öğrenim faaliyetlerine katılımın önündeki engellerin kaldırılması ve böylece katılımın artırılması gerektiği; iş piyasası ile eğitim arasındaki bağların geliştirilmesi gerektiği, eğitim alanında kamu yatırımları yanında özel sektör yatırımlarının da artırılması ve desteklenmesi gerektiği, Türkiye'nin TP'lere katılımından elde edilen sonuçların pekiştirilmesi ve koordineli bir yönetim sağlanması için çaba harcanması gerektiği, ilgili birimlere atanan personelin sayısındaki artışa rağmen, halen bu sayının yetersiz olduğu, bütün TP'lere katılıma yönelik olarak idari kapasitenin güçlendirilmesi gerektiği, mesleki niteliklerin karşılıklı olarak tanınmasına ilişkin bir gelişme sağlanamadığı zira Türkiye'nin bu gelişmeyi mümkün kılacak yasal düzenlemeleri henüz yapmadığı, bu kapsamda Türk mevzuatının AB mevzuatına yakınlaştırılması ve bu konuya ilişkin düzenlemeleri yapmak üzere ulusal meslek normları kurumunun kurularak idari kapasite ve altyapının güçlendirilmesi gerektiği değerlendirmelerini yapmıştır. Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan bir ifade yer almamakla birlikte dil eğitimine ilişkin olarak, Türk yurttaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesine imkân sağlandığı, bu kapsamda Kirmançi, Zazaca gibi Kürtçe lehçelerinin, Boşnakça, Arapça ve Çerkezce gibi farklı dil ve lehçelerin eğitim ve radyo-TV yayınlarının devam ettiği ifade edilmiştir (ABGS, "İR 2004," http://www.abgs.gov.tr/).

9.11.2005'te açıklanan 2005 İR, eğitim ve öğretim alanında yapılmakta olan reformların büyük ölçüde Avrupa ortak hedef ve öncelikleri ile uyumlu olduğunu, Türkiye'nin TP'lere katılımından elde edilen neticelerin oldukça memnun edici olduğunu ifade etmiştir. 2005 İR eksikliklere ve yapılması gerekenlere ilişkin olarak ise, Türkiye'nin kapsamlı ve tutarlı bir yaşam boyu öğrenme stratejisi geliştirmek durumunda olduğunu, eğitim sisteminin daha fazla âdemi merkeziyetçi bir yapıya kavuşturulması gerektiğini ifade etmiştir. (ABGS, "İR 2005," http://www.abgs.gov.tr/). Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

2006 İR, eğitim alanında önemli ilerlemeler sağlandığını, AKTS'nin Haziran 2006'dan itibaren zorunlu hale geldiğini, bu nedenle mesleki eğitime öğretmen yetiştiren mesleki-teknik eğitim fakültelerinin, AKTS'nin uygulanmasına imkân verecek şekilde yapılandırılmaları gerektiğini, AB müktesebatı ile uyumun neredeyse tamamlanmak üzere olduğunu, Türkiye'nin 'Eğitim ve Öğretim 2010' programının geliştirilmesinden sorumlu koordinasyon grubu ve diğer bazı çalışma gruplarında yer aldığını, UA'nın, fonlarının %90'ından fazlasını 9000'den fazla Türk ve AB ülkelerinden gelen katılımcıyı içeren projelerde kullanmış olduğunu, öte yandan Türkiye'nin TP'lerin idaresinden sorumlu yapılara sağladığı ödeneğin iyileştirilmesi için çaba harcaması gerektiğini, ayrıca Lizbon stratejisinde ortaya konan, özellikle yaşam boyu öğrenme ile ilgili hedeflerin daha sıkı takip edilmesi gerektiğini ifade etmiştir (ABGS, "İR 2006," http://www.abgs.gov.tr/). Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

6.11.2007 tarihinde yayınlanan ve özellikle TCK'nın 301'inci maddesi, yargı bağımsızlığı, yolsuzlukla mücadele konularında eleştiri ve değerlendirmelerin yapıldığı 2007 İR'de, raporun kapsadığı dönem içinde eğitim, mesleki eğitim ve gençlik alanlarında iyi gelişmeler sağlandığı, TP'lere ve devamı olan Yaşam boyu Öğrenme ve Eylem Halinde Gençlik programlarına katılımın başarılı bir biçimde devam ettiği ve bu konuda taraflar arasında bir mutabakat imzalandığı, 2006 yılı içinde UA'nın, fonlarının % 98'ini kullandırarak 18 bin katılımcıya ulaştığı, katılımcıların sayısını artırmak için Türkiye'nin Erasmus, Yaşam boyu Öğrenme programlarına mali desteğini artırdığı, artan iş yükü ile başa çıkabilmek için UA'nın idari kapasitesinin artırılması gerektiği, Mesleki Eğitimde Kredi Transferi Sistemi (ECVET) üzerine çalışmak için bir çalışma grubu ve ulusal yeterlikler sistemi oluşturulduğu ifade edilmiştir. Raporda kültür alanına ilişkin olarak, Türkiye'nin Kültür Programına (2007-2013) katılmak için bir anlaşma imzaladığı, eğitim ve kültür alanında iyi bir yolda olduğu ve Lizbon Stratejileri ile bağlı kalmaya devam etmesi gerektiği, öte yandan kültürel

çeşitliliğin artırılması ve korunmasına dair UNESCO'nun sözleşmesini imzalamış olmasına rağmen, hala onaylamamış olduğu belirtilmiştir. Raporda yabancı dil eğitimi ile doğrudan ilgili ifadeler yer almamakla birlikte dil ve dil eğitimine ilişkin olarak, siyasi partilerin Türkçeden başka dil kullanmalarına izin verilmediği, AGİT Ulusal Azınlıklar Yüksek Komiserliğinin (HCNM), güneydoğu şehirlerine yapacağı ziyarete izin verilmediği, halbuki azınlık dillerinde yayın yapılması gibi konularda da dâhil olmak üzere azınlıkların hakları konusunda Komiserlikle işbirliği yapılması gerektiği, Türkiye'nin BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesine çekinceler koyduğu, AK'nin Ulusal Azınlıkların Korumasına Dair Sözleşmesini veya Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartını imzalamadığı, 2007'de kabul edilen Özel Eğitim Kurumları Kanunun, Lozan Antlaşmasında belirtilen azınlıkların haklarını teyit ettiği, öte yandan azınlıklara ve haklarına yönelik tutumların değişmediği, Rum azınlığın eğitim ve mülkiyete dair haklarda sorunlar yaşamaya devam ettiği, kültürel haklar kapsamında Kürtçe yayın yapan bir radyo açılmasına rağmen, bürokratik engellerin çok olduğu, bu dilde yayın yapan dört radyo ve TV'nin, süre kısıtlaması, alt yazı ve Türkçeye çevirme zorunluluğu nedeniyle, uygulamada sıkıntı yaşadıkları, ana dili Türkçe olmayan çocukların kendi dillerini okullarda öğrenemedikleri, Türkçe konuşmayanların kamu hizmetlerine girişine izin verilmediği, çok dilli kamu hizmeti verdiği için bir belediye başkanının görevinden alındığı, siyasi hayatta Türkçe dışındaki dillerin yasak olmaya devam ettiği ifade edilmiştir (ABGS, "İR 2007,"http://www.abgs.gov.tr/).

5.11.2008 tarihinde açıklanan 2008 İR, Ulusal Kalkınma Planının (2007-2013) parçası olan eğitim reformu programının uygulanmaya devam edildiğini, eğitim alanında iyi ilerleme kaydedildiğini, okullara kayıt oranı eğitimin her düzeyinde, özellikle kız öğrenciler için artmış olmakla birlikte sorunların devam ettiğini, ilgili birimler ve UA'nın teşvik ve tedbirleri sayesinde Yaşam Boyu Öğrenim ve Gençlik Programlarına başvuruların arttığını ve 2007 yılında 81 ilin 80'inin bu programlara katıldığını, öte yandan Türkiye'nin toplam katkı payını zamanında ödememesi nedeniyle, programların 2008'de uygulanmasının finansman eksikliği nedeniyle sekteye uğradığını, lisans verme, akreditasyon, değerlendirme ve sertifikasyon işlemlerini içeren bir ulusal yeterlilikler sistemi kurmak ve bu sistemi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkilendirmek için Mesleki Yeterlilikler Makamı kurulduğunu ve faal hale gelmesi yönünde ilave adımlar atıldığını, mesleki niteliklerin tanınmasına dair 2005/36 sayılı direktif ile uyum sağlanması amacıyla, düzenlenmiş meslekler için asgari eğitim gerekliliklerinin uyumuna dair yönetmeliğin kabul edildiğini ancak direktifin uygulanmasının bir parçası olarak bir temas noktasının hala belirlenmemiş olduğunu yüksek öğrenimde Bolonya Süreci reformlarının uygulanması konusunda ileri bir aşamaya gelindiğini, öte yandan Ulusal Yeterlilikler

Çerçevesi'nin uygulanmasına yönelik çalışmaların sürdürülmesi gerektiğini, Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı kapsamında, yetişkinlerin hayat boyu öğrenme programlarına katılımının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Yabancı dil eğitimiyle ilgili doğrudan ifadelere yer vermemekle birlikte Rapor, dolaylı bir biçimde yabancı dil eğitimiyle ilişkili olarak, azınlık hakları kapsamında, Türkiye'nin, azınlık hakları konusunda Lozan Antlaşması'na atıfta bulunan yaklaşımının değişmemiş olduğunun, Türk vatandaşlarının, çoğunluğa ya da azınlığa mensup olan bireylerden ziyade kanun önünde eşit haklara sahip bireyler olarak görülmesinin, Türkiye'yi, Avrupa standartlarına uygun bir şekilde, etnik köken, din ve dillerinden dolayı bazı Türk vatandaşlarına, kendi kimliklerini korumalarını teminen, özel haklar tanınmasını engellememesi gerektiğinin, Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşme'de yer alan ilkelere ve üye ülkelerdeki en iyi uygulamalara uygun olarak, dil ve kültür, ifade özgürlüğüne tam saygı gösterilmesinin garanti altına alınmasının henüz bütünüyle sağlanmamış olduğunun, BM Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi'ne (ICCPR) taraf olmakla birlikte Türkiye'nin, azınlıkların hakları konusunda ve BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'ne (ICESCR) eğitim hakkı konusunda koyduğu çekinceleri koruduğunun, Kültürel İfadelerin Çeşitliliğinin Korunması ve Desteklenmesine İlişkin UNESCO Sözleşmesi'ni imzalamış ancak henüz onaylamamış olduğunun, AK Ulusal Azınlıkların Korunması için Çerçeve Sözleşmesi ve Bölgesel veya Azınlık Dilleri Avrupa Şartı'nı imzalamamış olduğunun, azınlık dillerinde yayın konularında AGIT Milli Azınlıklar Yüksek Komiserliği (MAYK) ile hala diyalog kurulamamış olduğunun, Rum azınlığın eğitim haklarıyla ilgili sorunların devam ettiğinin, genel olarak, kültürel çeşitliliğin sağlanması ve Avrupa standartlarına uygun biçimde azınlıklara saygı gösterilmesi ve korunması alanlarında ilerleme kaydedilmemiş olduğunun altını çizmiştir. Rapor ayrıca kültürel haklar kapsamında, ilgili Kanuna Haziran 2008'de getirilen değişiklikleri takiben, TRT'nin Türkçe dışındaki dillerde tüm gün boyunca ülke genelinde yayın yapmasına ve Türkçe dışında yayın yapan radyolara izin verilmiş olmasına rağmen, Türkçe dışındaki dillerde yayım yapan bir TV kanalının kurulmasının birçok kez ertelenmiş olduğu, Türk vatandaşları tarafından geleneksel olarak kullanan dil ve lehçelerde yayın yapmaya başlayan dört yerel TV ve radyo kanalından ikisinin kapanmış olduğu, Kürtçe dilini öğreten eğitim programlarına izin verilmediği, şarkılar dışında bütün yayınlara Türkçe altyazı konulması veya yayınların Türkçeye çevrilmesi zorunluluğunun, Türkçe dışındaki dillerde yayın yapmayı zorlaştırdığı, polis ve RTÜK'ün Kürtçe yayınlara sıkı izleme politikası uyguladığı, kanallar aleyhine davalar açıldığı, anadilleri Türkçe olmayan çocukların, Türk kamu eğitim sisteminde anadillerini öğrenemediği, ilgili yasada 2003'te yapılan değişikliklerin ardından açılan kursların kapandığı, mahkemelerde genellikle çeviri imkanı bulunmasına rağmen, Türkçe bilmeyen kişilerin kamu hizmetlerine erişimini kolaylaştırmak için alınmış herhangi bir önlem olmadığı, çok dilde

belediye hizmeti verildiği için bir belediye başkanının Danıştay'ca görevden alındığı, Siyasi Partiler Kanununa göre, siyasi hayatta Türkçe dışındaki dillerin kullanımının yasadışı olduğu, genel olarak Türkiye'de kültürel haklar alanında sınırlı bir ilerleme kaydedilmiş olsa da, özellikle Türkçe dışındaki dillerde yayın yapılması, siyasi yaşama katılım ve kamu hizmetlerine ulaşım konularında kısıtlamaların devam ettiği hususlarının altını çizmiştir (ABGS, "İR 2008," http://www.abgs.gov.tr/). Bu değerlendirmeler dışında Raporda yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan ve açık ifadeler yer almamıştır.

Yukarıda özetlenen İR'lerdeki eğitim ile ilgili ifadeler bir arada değerlendirildiğinde, bazı sonuçlara ulaşmak ve değerlendirmeler yapmak mümkündür. Raporlar 1998'den itibaren yayınlanmaya başlandığı için, bu tarih öncesine ait değerlendirmelere yer vermemekte, diğer bir ifade ile 1998 ve sonrasına ait AB ile olan ilişkiler kapsamında yapılanlara yer vermektedir; dolayısı ile 1998 öncesindeki dönemde, AB'nin yapılmasını öngördüğü konuların yapılıp yapılmadığını bu raporlardan anlamak mümkün değildir. Raporlardaki değerlendirmelerin büyük kısmı, fırsat eşitliği, eğitime erişim gibi temel haklara, okullaşma oranı gibi nicel hususlara, mesleki eğitimin geliştirilmesi ve piyasalara hassas hale getirilmesine, benzer şekilde yüksek öğretimin piyasaya hassas ve daha fazla özerk hale getirilmesine ve Türkiye'nin TP'lere katılımı gibi belirli konulara odaklanmıştır. Raporlarda diğer önemli bir nokta, sadece AB'ye değil, DB, OECD gibi örgütlere de atıf yapılmış olmasıdır. Raporlarda dil eğitimine ilişkin ifadeler yer almakla birlikte, Türkiye'nin anladığı şekliyle yabancı dil eğitimine ilişkin açık ve doğrudan ifadeler geçmemektedir. Her ne kadar içerisinde yabancı dil eğitimi ve yabancı dil öğrenme ile ilgili olan eylemlerin ve programların olduğu TP'lerden bahsedilmiş olsa da, yabancı dil eğitimine ilişkin doğrudan bir mesaj verildiğini söylemek mümkün değildir. İR'lerden, eğitim alanında gerçekte Türkiye'nin TP'lere katılımı, mesleki eğitime ilişkin bazı hususlar gibi belirli konular dışında yakınlaşması gereken sadece AB'ye özgü fazla bir alan olmadığı izlenimini edinmek mümkündür; zira raporlarda sıklıkla belirtilen eğitime ilişkin temel haklar, okullaşma oranları gibi hususlar zaten var olagelen, Türkiye'nin öteden beri yaşadığı, AB olsun olmasın çözmeye çalıştığı, konuya ilişkin sadece AB ile değil, UNICEF, DB, OECD ile de ilişki de olduğu hususlardır; nitekim raporlarda bu örgütlere atıf yapılmasının bir nedeni de budur. Örneğin, İR'lerde sıklıkla yer alan mesleki eğitim ve yüksek öğretimin piyasa taleplerine hassas hale getirilmesi gibi talepler, sadece AB'ye veya AB'ye uyuma özgün olmayıp, gerçekte, IMF ve DB aracılığı ile DTÖ'nün dayattığı ve gerek küreselleşme, gerekse AB gibi ulus üstü örgütlenmeler aracılığı ile yaymaya çalıştığı neoliberal eğitim politikalarına ilişkin taleplerdir. Diğer bir deyişle raporların içinde Türkiye'nin er ya da geç zaten yapmayı düşündüğü hususlara ilişkin yorumlar yapılmış olmakla beraber, raporların özünü,

siyasi kriterler kapsamında ele alınabilecek olan eğitime ilişkin temel hakların temin edilmesi, eğitim sisteminin küresel ekonomiye hizmet eder hale getirilmesi, ulus devlet anlayışı ve politikalarının aşındırılarak neoliberal politikaların hâkim kılınması oluşturmaktadır. Böylesi derin bir gündeme oturan raporların içerisinde yabancı dil eğitimi ile ilgili hususların yer alması, böylesi kapitalist ve neoliberal bir gündeme hizmet etmediği sürece zaten beklenen bir durum değildir. Raporlarda dil eğitimine ilişkin ifadeler yer almış olmakla birlikte bu ifadeler, azınlıkların haklarına, azınlık dillerine, yerel ve bölgesel dillere ilişkindir. Azınlık dilleri, bölgesel ve az konuşulan diller gibi konular da, AB'nin yabancı dil politikası içinde yer almakla birlikte, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasında doğal olarak bu konular yer almamaktadır; diğer bir ifadeyle yabancı dil eğitimi politikalarından tarafların kastettikleri şeyler farklıdır.

4.5.1.2. Katılım Ortaklığı Belgelerinde (KOB) Eğitim, Yabancı Dil Eğitimi

Katılım Ortaklığı Belgesi (KOB), AB tarafından hazırlanan ve aday ülkelerin katılım yönünde gelişme kaydetmeleri gereken öncelikli alanların değerlendirildiği, bu önceliklerin bir takvime bağlandığı, aday ülkelere yapılacak olan üyelik öncesi mali yardımların düzenlendiği bir belgedir. Birlik, aday ülke için belirlenen bu öncelikleri, kısa (1-2 yıl) ve orta vadeli (3-4 yıl) öncelikler olarak ortaya koyar ve ülkelerin sağladığı ilerlemelere göre gerektiğinde KOB, Komisyon tarafından yenilenir ve Gözden Geçirilmiş KOB yayınlanır. KOB'da sıralanan öncelikler, mevzuat uyumu ve uygulama bakımından Türkiye'nin takip eden bir kaç sene içinde tamamlaması veya önemli ölçüde ilerleme kaydetmesi beklenen konular temel alınarak oluşturulmuştur (İKV, "Sözlük," http://www.ikv.org.tr/). Birlik, Helsinki Zirvesinde aday ülke statüsünün teyit edilmesinden sonra Türkiye için de, Birliğin ekonomik ve siyasi kriterlerine uyum sağlama ve Topluluk müktesebatını kabul etme doğrultusundaki yükümlülükleri kapsamında yapması gerekenleri, kısa ve orta vadeli öncelikler halinde bir takvime bağlayan KOB'u yayınlamaya başlamıştır.

8.11.2000 tarihinde, Helsinki zirvesinde alınan kararlar doğrultusunda, Komisyon tarafından hazırlanan ve 4.12.2000 tarihinde AB Genel İşler Konseyi'nde son şeklini alan ilk KOB, 7-9 Aralık 2000'de yapılan Nice Zirvesi'nde ve sonrasında 8.3.2001 tarihli Konsey Kararı ile kabul edilmiş ve 24.3.2001 tarihinde Avrupa Toplulukları Resmi Gazetesinde yayımlanmıştır (EC, 2001e). 2001 KOB'da eğitime ilişkin olarak, orta vadeli öncelikler başlığı ve güçlendirilmiş siyasi diyalog ve siyasi kriterler alt başlığı altında, kültürel çeşitliliğin sağlanması ve etnik köken farkı gözetilmeksizin bütün vatandaşların kültürel haklarının güvence altına alınması, eğitim de dâhil olmak üzere, bu haklardan yararlanılmasını engelleyen tüm yasal hükümlerin ortadan kaldırılması gerektiği, orta vadeli öncelikler

başlığı ve ekonomik kriterler alt başlığı altında ise, özellikle genç kuşaklar ve az gelişmiş bölgeleri dikkate alarak, genel eğitim düzeyinin iyileştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Belgede eğitime ve özellikle de dile ilişkin olarak, kısa vadeli öncelikler başlığı ve güçlendirilmiş siyasi diyalog ve siyasi kriterler alt başlığı altında, Türkiye vatandaşlarının kendi ana dillerinde radyo-TV yayını yapmalarını engelleyen bütün yasal hükümlerin kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir (ABGS, "KOB 2001," http://www.abgs.gov.tr/).

12-13 Aralık 2002 tarihlerinde gerçekleştirilen Kopenhag Zirvesinde, Türkiye'nin sağladığı ilerlemeler ve çalışmaların yoğunlaştırılması gerektiği alanlar temel alınarak ve Türkiye'nin AB üyeliği yolunda desteklenmesi ve katılım stratejisinin güçlendirilmesine yönelik olarak, Türkiye için KOB'un gözden geçirilmesi yönünde bir karar alınmış ve Komisyon yeni bir KOB hazırlamaya davet edilmiştir. Bu doğrultuda, Komisyon tarafından hazırlanan ve Türkiye için kapsamlı bir analiz yaparak, siyasi ve ekonomik kriterler çerçevesinde öncelikleri ve beklentileri ortaya koyan 'Türkiye İçin KOB,' 14.4.2003 tarihinde AB Konseyi tarafından kabul edilmiş ve 12.6.2003 tarihinde Avrupa Toplulukları Resmi Gazetesinde yayımlanmıştır. 2003 KOB'da eğitime ilişkin olarak, orta vadedeki ekonomik kriterler başlığı altında, gençlere ve dezavantajlı bölgelere özel önem verilmesi suretiyle, genel eğitim düzeyinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Belgede ayrıca, Türkiye'nin taraf olduğu ilgili uluslararası sözleşmeler ve Avrupa sözleşmeleri doğrultusunda, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi görüş, din veya inançlarına göre ayrım yapılmaksızın, tüm bireylerin insan haklarından ve temel hürriyetlerden hukuken ve fiilen tam olarak yararlanmasının teminat altına alınması gerektiği, bu kapsamda, AİHS'in 9'uncu maddesi doğrultusunda tüm bireylerin ve dini toplulukların düşünce, din ve vicdan özgürlüklerini kullanmaları ile ilgili hükümlerin uyumlaştırılması ve uygulanması, AB üyesi ülkelerin uygulamaları doğrultusunda, bu toplulukların faaliyet gösterebilmeleri için gerekli şartların oluşturulması gerektiği, söz konusu toplulukların eğitiminin, hukuken etkili biçimde korunması gerektiği ifade edilmiştir. TP'lere ilişkin olarak ise, Leonardo ve Gençlik programlarına 2004 yılında tam katılım sağlayabilmek için gerekli hazırlık tedbirlerinin, Komisyonun teknik ve mali desteği ile Türkiye tarafından uygulanması gerektiği, UA görevini yerine getirecek bir birimin kurulması ve TP'lerin yürütülmesi ve iyi bir mali yönetim için gerekli mekanizmaların oluşturulmasına yönelik uygun tedbirlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Kişilerin Serbest Dolaşımı başlığı altında ise, mesleki niteliklerin tanınmasına ilişkin AB müktesebatına uyum sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Belgede kültürel haklar ve özellikle de dile ilişkin olarak ise, kültürel çeşitliliğin sağlanması ve kökenlerine bakılmaksızın, tüm vatandaşların kültürel haklarının teminat altına alınması, bu kapsamda mevcut tedbirlerin uygulamaya konulması ve erişime engel olan tedbirlerin ortadan kaldırılması

yoluyla, radyo ve TV yayınlarına ve Türkçe dışındaki dillerle yapılan eğitime etkili bir erişimin temin edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (ABGS, "KOB 2003," http://www.abgs.gov.tr/).

Komisyon'un 6.10.2004 tarih ve 656 sayılı Tavsiye Kararı, Türkiye'deki siyasi reform sürecinin sürdürülebilirliği ve geri dönülmezliğini garanti altına alabilmek adına, AB'nin Türkiye'deki siyasi reform sürecini KOB'da belirtilen önceliklere dayanarak izlemeye devam etmesi gerektiğini ve gözden geçirilmiş bir KOB'un 2005 yılında önerilmesi gerektiğini vurgulamıştır. 9.11.2005 tarihinde sunulan Komisyon teklifi temelinde, Avrupa Konseyi 23.2.2006 tarihinde Türkiye için yeni bir Gözden Geçirilmiş KOB kabul etmiştir. 2005 KOB'da eğitime ilişkin olarak, kısa vadeli öncelikler başlığı altında, Türkiye'deki azınlık ve cemaatlerin haklarının AB'ye üye ülkelerdeki uygulamalarla aynı çizgide işleyebilmesi için gereken şartların oluşturulması gerektiği, buna cemaatlerin din adamlarının okul, atama ve eğitimlerinin, yasalar ve yargı tarafından, AİHS 1 No'lu Protokolüne uygun olarak korunmasının da dâhil olduğu ifade edilmiştir. Kısa vadeli öncelikler arasında ayrıca, eğitimleri ve işgücü piyasasına ve siyasi ve sosyal yaşama katılımları dâhil olmak üzere kadının toplumdaki rolünün daha da geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ortaklık Anlaşmasından doğan yükümlülükler başlığı altında ise, özellikle genç nüfusa yönelik mesleki eğitim çabalarının artırılması, genç nesle ve geri kalmış bölgelere özellikle dikkat ederek, genel eğitim düzeyinin artırılması, gereken idari kapasitenin oluşturulması dâhil olmak üzere, mesleki nitelikleri karşılıklı tanıma müktesebatına uyum için bir yol haritası belirlenmesi ve hayata geçirilmesi, TP'lere katılımı artıracak UA'nın işleyişinin kolaylaştırılması ve Kültür 2000 programına katılımın teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğitime ilişkin olarak, orta vadeli öncelikler başlığı altında ise, genç nesle ve dezavantajlı kesimlere özel önem göstererek genel eğitim düzeyinin artırılmasına devam edilmesi, mesleki vasıfların tanınmasıyla ilgili müktesebata önemli ölçüde uyum sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Son olarak eğitim ve kültür alt başlığı altında, UNESCO Kültürel Farklılık Anlaşması çerçevesinde, kültürel farklılığın korunmasına dair AB politikalarına uyumun sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Belgede kültürel haklar ve özellikle de dile ilişkin olarak ise, Azınlık Hakları, Kültürel Haklar, Azınlıkların Korunması alt başlığı altında, Türkçe dışındaki dillerde radyo ve TV yayınlarına etkin şekilde erişimin sağlanması gerektiği, özellikle yerel ve bölgesel özel TV kanalları üzerindeki mevcut engelleri kaldırılması ve Türkçe dışındaki dillerin eğitilmesini destekler nitelikte, uygun tedbirlerin kabul edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (ABGS, "KOB 2005," http://www.abgs.gov.tr/).

2007 İR'nin bulguları temelinde AB ile daha ileri entegrasyona yönelik yapılacak çalışmalar için yenilenmiş öncelikler belirlemek amacıyla, Türkiye'ye ilişkin KOB 2007 yılı sonunda

güncellenmiştir. 2007 KOB'da eğitime ilişkin olarak, kısa vadeli öncelikler içerisinde ve siyasi diyalog başlığı altında, azınlıkların haklarının korunması ve din adamlarını yetiştirmelerini sağlayacak şekilde ileri dini eğitim imkânları sağlanması gerektiği, üyelik yükümlülüklerini üstlenme yeteneği başlığı ve iş kurma hakkı ve hizmet sunumu serbestisi alt başlığı altında, özellikle akademik tanımadan ayrı olarak, profesyonel niteliklerin karşılıklı tanınması için bir usûl belirlenmesi ve 2005/36 sayılı Direktifte belirlenen asgari eğitim zorunluluklarının kabul edilmesi yoluyla, mesleki niteliklerin karşılıklı tanınmasına ilişkin müktesebata uyum sağlanmasına devam edilmesi gerektiği, eğitim ve kültür alt başlığı altında, artan iş yükü ile baş edilebilmesini teminen UA'nın idari kapasitesi artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Orta vadeli öncelikler başlığı altında ve ekonomik kriterler alt başlığı altında, genç nesle ve kadına özel bir önem verilerek genel eğitim seviyesinin iyileştirilmesine devam edilmesi gerektiği, yerleşme ve hizmet edinimi hakkı alt başlığı altında mesleki niteliklerin karşılıklı tanınmasına yönelik mevzuatın uyumlaştırılmasına devam edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Belgede kültürel haklar ve özellikle de dile ilişkin olarak ise, kısa vadeli öncelikler başlığı ve ekonomik ve sosyal haklar alt başlığı altında, Türkçe dışındaki dillerde Radyo ve TV yayınına erişimin iyileştirilmesi, Türkçe dışındaki dillerin öğretilmesinin desteklenmesi için uygun önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir (ABGS, "KOB 2007," http://www.abgs.gov.tr/).

Yukarıda özetlenen Türkiye için yayınlanan KOB'lardaki eğitim ve yabancı dil eğitimi ile ilgili değerlendirmelere bakıldığında, İR'ler için yukarıda yapılan değerlendirmelerin aynısını yapmak mümkündür. İR'lerde olduğu gibi KOB'larda da dil eğitimine ilişkin ifadeler yer almış olmakla birlikte bu ifadeler, azınlıkların haklarına, azınlık dillerine, yerel ve bölgesel dillere, Türkçe dışındaki dillerde Radyo ve TV yayınına, Türkçe dışındaki dillerin öğretilmesine ilişkindir. Azınlık dilleri, bölgesel ve az konuşulan diller gibi konular da, AB'nin yabancı dil politikası içinde yer almakla birlikte, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasında doğal olarak bu konular yer almamaktadır; diğer bir ifadeyle yabancı dil eğitimi politikalarından tarafların kastettikleri şeyler farklıdır.

4.5.1.3. Ulusal Programlarda (UP) Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi

AB üyelik sürecinde, AB eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının Türkiye'deki eğitim ve yabancı dil politikalarını nasıl etkilediğinin görülebileceği önemli belgelerden bir diğeri ise, Ulusal Programlardır (UP), zira bu programlar, Komisyon'un aday ülkeler için belirlediği öncelikleri içeren KOB'a, aday ülkenin cevabı niteliğindedir. Aday ülkeler, KOB'da yer alan önceliklerin uygulanmasını, alınması gereken önlemleri belirli bir takvime bağlamak, gerekli insan ve finans kaynaklarını belirlemek üzere UP'lerini hazırlarlar ve oluşan ihtiyaçlar ve değişen şartlara göre gözden

geçirerek yenilerler. Avrupa Konseyinin, Komisyon'un 2000 Strateji Belgesi'ni kabul ettiği ve aday ülkelerin çoğunluğunun üyeliğine ilişkin hedef tarih olarak 2004'ü belirlediği 7-9 Aralık 2000 Nice Zirvesi'nde, hızlı aşama kaydeden ülkelerin 2004 AP seçimlerine katılımı öngörülmüş, Türkiye'ye ilişkin olarak ise, Türkiye'nin Katılım Öncesi Stratejisini uygulamada kaydettiği ilerlemeyi memnuniyetle karşıladığını belirtmiştir. Türkiye için hazırlanan 2001 KOB'da Türkiye'nin, KOB'u temel alan ve müktesebata uyum için hazırlanan UP'sini yılsonuna kadar tamamlamasının beklendiği ifade edilmiş, bu gelişme üzerine Türkiye, 2000'deki Türkiye-AB Ortaklık Konseyi ve sonrasındaki Helsinki zirvesi kararları doğrultusunda ve Şubat 2001'de yayınlanan KOB'un kapsadığı kısa ve orta vadedeki siyasi ve ekonomik öncelik ve yükümlülüklerle de uyum içinde, AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye UP'sini hazırlamış, 19.3.2001 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından onaylanan UP, 24.3.2001 tarih ve 24352 Mükerrer sayılı Resmi Gazetede yayımlanmasının ardından Komisyona sunulmuştur. Tam üyelik hazırlıkları kapsamında siyasi, ekonomik kriterlere ve müktesebata uyumda atılacak adımların ve diğer katılım önceliklerinin uygulanmaya konma sırasını ve bu uygulamalar için öngörülen kurumsal ve mali gereksinimler ile kısa ve orta vadede uyum takvimini gösteren bir belge niteliğinde olan 2001 UP, diğer aday ülkelerin programlarından da esinlenilerek, ancak Türkiye'ye özgü koşullar dikkate alınarak hazırlanmıştır. UP'de Türkiye, insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü alanlarında kaydedilecek gelişmeleri sürekli olarak izleme, AB müktesebatına uyum çalışmalarını düzenli şekilde değerlendirme ve bu çalışmaların hızlandırılması için gerekli tüm önlemleri alma taahhütlerinde bulunmuştur (Vural, 2001:71-72; Akgün, 2003:22). UP, eğitime ilişkin olarak öncelikle, toplam eğitim harcamalarının GSMH'ye oranı, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde okullaşma oranları, öğrenci, öğretmen sayıları, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları gibi veriler bakımından Türkiye, AB ve OECD ortalamalarını karşılaştırarak, Türkiye'de eğitimin genel durumuna ilişkin resmi ortaya koymuş, arkasından da eğitim alanında yapılanları listelemiştir. Rapora göre örneğin, mesleki ve teknik eğitimin ağırlıklı olarak ortaöğretim seviyesinde yeniden yapılandırılması çerçevesinde gerekli çalışmalar başlatılmış, mevcut kapasiteden azami ölçüde yararlanılması için 'Tam Gün, Tam Yıl Eğitim' uygulaması başlatılmış, üniversitelerde, AB programları ile ilgili 13 araştırma ve uygulama biriminde 13, 005 öğrenciye AB ile ilgili konularda eğitim verilmiş, YÖK tarafından AKTS'yi açıklayan bir kitapçık hazırlanmış, İŞKUR'un koordinatörlüğünde 1993'te başlatılan, DB kredili 'İstihdam ve Eğitim Projesi' çerçevesinde kapsama alınan 250 mesleğin standardı belirlenmiş, sınav ve sertifikasyon sisteminin kurulması kapsamında 176 meslekte sınav soru bankaları kurulmuş, Türkiye İş Kurumu tarafından, meslek standartlarını düzenleyen ve bir Meslek Standartları Kurumu kurulmasını öngören 'Ulusal Meslek Standartları Kanunu' taslağı hazırlanarak Başbakanlığa

sunulmuştur. Nihai hedef olarak AB mevzuatının üstlenilerek uygulanmasını belirleyen Program, bu alandaki uyumlaştırmadan sorumlu kurum ve kuruluşların listesini, eğitme ilişkin mevcut Türk mevzuatını, bu mevzuat içinde yapılması gereken değişiklikleri, ayrıca eğitime ilişkin AB mevzuatı listesini ortaya koymuştur. Program, AB müktesebatı ile Türk mevzuatı karşılaştırması ve yapılması gereken değişiklik ve yeniliklerin uygulamaya geçirilmesi için alınması gereken önlemlere ilişkin olarak, MEB taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla 3797 sayılı MEB Teşkilat Kanununda düzenlemeler yapılması gerektiğini, gerekli olan alt yapı oluşturulduktan sonra zorunlu eğitim süresinin AB ülkelerinin ortalaması olan 9-12 yıla yükseltilmesi halinde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, 4306 sayılı Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Kanununda finansman ile ilgili hükümlerin süre uzatımı ve kullanım alanları kapsamında, mesleki ve teknik eğitimle sanayi arasındaki ilişkinin artırılabilmesi için 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanununda düzenleme gerekeceğini, Yükseköğretimle ilgili olarak, Bolonya Deklarasyonu hedefleri doğrultusunda YÖK tarafından planlanan düzenlemeler ve yapısal değişiklikler gerçekleştirileceğini ifade etmiştir. Program müktesebata uyum kapsamında yapılması planlanan kurumsal değişikliklere ilişkin olarak ise, mesleki eğitim belgelerinin karşılıklı olarak tanınmasını temin etmek ve mesleki eğitimde bir standart oluşturulması için bir Meslek Standartları Kurumu'nun kurulması ve mesleki belgelerin bu kurumun koordinasyonunda diğer ilgili kurumların işbirliği ile yürütülecek 'Sınav ve Sertifikasyon Sistemi'ne göre verilmesi sağlanacağını ifade etmiştir. Yapılması düşünülenleri bir takvime bağlayan Program, kısa vadede, AB'nin Gençlik ve Eğitim Programlarından sorumlu UA'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanuna ilişkin çalışmaların sonuçlandırılıp, uygulamaya konulacağını, Türkiye'nin AB tarafından desteklenen Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, DB destekli Temel Eğitim Projesi, AB tarafından uygun görülen Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi projeleri ve Socrates, Leonardo ve Youth for Europe programları ile eğitim alanında AB standartlarına en kısa sürede ulaşmayı hedeflediğini, 2001 Kasımından itibaren Socrates programına aktif olarak katılımın planlandığını, bu bağlamda, AB tarafından öğrencilere mezuniyetlerinde verilmesi önerilen Diploma Eki uygulamasına tüm yükseköğretim kurumlarında Haziran 2001'den itibaren başlanacağını, mevcut meslek yüksekokullarının, nitelikli öğretim elemanı, fiziksel altyapı ve ekipman sorunlarının çözümü için çalışmalara devam edileceğini, yetişkinlerin eğitimiyle ilgili düzenlemelerin yapılacağını ifade etmiştir. Program orta vadede ise, zorunlu ilköğretim süresinin AB ülkeleri ortalaması olan 9-12 yıl seviyesine yükseltilmesi için gerekli çalışmaların yapılacağını, ihtiyaç duyulan alanlarda sözleşmeli öğretmen istihdam edilebilmesi için AB ülkelerinin ilgili mevzuatı ve uygulamalarının gözden geçirileceği ve gerekli düzenlemelerin yapılacağı, mesleki-teknik eğitimle ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda gerekli düzenlemelerin MEB'ce tamamlanacağı, mesleki eğitim-öğretim

ile özel sektörün talep ettiği vasıflı insan gücü arasındaki koordinasyonun sağlanarak, mesleki eğitim alanındaki uygulamaların AB standartlarına yaklaştırılacağı, Bakanlık taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla 3797 sayılı MEB Teşkilat Kanununda düzenlemeler yapılacağı ifade edilmiştir. Program, Müktesebatın Uyumuna Yönelik İdari Kapasiteyle ilgili olarak yapılacaklara ilişkin olarak ise, UA'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanuna ilişkin çalışmaların sonuçlandırılıp, uygulamaya konulacağını, ayrıca mesleki eğitim belgelerinin karşılıklı olarak tanınmasını temin etmek ve mesleki eğitimde bir standart oluşturulması amacına yönelik olarak bir Meslek Standartları Kurumunun kurulacağını ifade etmiştir. 2001 UP, yabancı dil eğitimine ilişkin olarak açık ve doğrudan herhangi bir ifade kullanmamıştır. KOB ve İR'lerde yer alan, özellikle ana dilde eğitim ve Türkçe dışındaki dillerin de öğretilmesi konusuna ilişkin herhangi bir taahhütte bulunulmamış, bunların bahsedilmemiştir. Öte yandan, Siyasi Kriterler başlığı altında ve Kültürel Yaşam ve Bireysel Özgürlükler alt başlığı altında, Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi ve eğitim dilinin Türkçe olduğu, bunun, vatandaşların günlük yaşamlarında farklı dil, lehçe ve ağızları serbestçe kullanmalarına engel teşkil etmediği, ancak bu serbestliğin, ayrılıkçı veya bölücü amaçlarla kullanılamayacağı ifade edilmiştir (ABGS, "UP 2001," http://www.abgs.gov.tr).

2003 yılı içinde yayınlanan Gözden Geçirilmiş KOB'a paralel olarak hazırlanan ve kısa (2003 yılı) ve orta vadeli (2004 yılı sonuna kadar) hedefleri ortaya koyan 2003 Türkiye UP, 23.6.2003 tarihinde Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilerek, 24.7.2003 tarih ve 25178 Mükerrer sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Türk eğitim sisteminin, dayandığı ilkeler itibarıyla AB üyesi ülkelerin eğitim sistemleriyle uyumlu olduğu, ancak genel eğitim seviyesinin henüz AB standartlarına ulaşamamış olduğu, eğitim sisteminde standartların nicelik ve nitelik açısından yükseltilmesi yönündeki çalışmaların sürdürüldüğünü ifade eden 2003 UP, yapılması gerekenlere ilişkin olarak ise, Türkiye'nin en önemli ekonomik potansiyellerinden birisi olan genç nüfusa ekonominin ihtiyaç duyduğu niteliklerin kazandırılması için eğitim düzeyinin yükseltilmesi, eğitim olanaklarına erişimdeki dengesizliklerin ortadan kaldırılması gerektiği, bu çerçevede, Türk eğitim sisteminin temel önceliklerinin, standartlarının, nicelik ve nitelik açısından yükseltilmesi ve eğitim hizmetlerine erişimdeki dengesizliklerin giderilmesi olduğunu ifade etmiştir. Programda ayrıca, eğitim hizmetlerine erişimde iller arasındaki dengesizliğin giderilmesi yönündeki çalışmaların sürdürüldüğü, okullaşma oranının, AB ülkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarılacak şekilde yaygınlaştırılmasının hedeflendiği, okul öncesi eğitimde birliğin sağlanması amacıyla okul öncesi eğitime ilişkin bir kanun çıkartılmasının hedeflendiği ifade edilmiştir. Program mesleki-teknik eğitme ilişkin olarak ise, öğrencilerin piyasada iş bulabilmelerini sağlamak üzere, uygulamalı eğitim

almalarına yönelik düzenleme yapıldığı, mesleki eğitime ilişkin yapılan düzenlemelerin, Konsey kararları ile örtüştüğü, 4702 sayılı Kanun ile daha fazla öğrencinin mesleki eğitime yöneltilmesinin sağlanması hedeflendiği, üniversite sınavına girmeden, eğitim aldıkları alanda meslek yüksekokullarına devam etmelerinin sağlandığı, vakıflara, kazanç sağlamak amacına yönelik olmamak koşuluyla, mesleki eğitim kurumları açma hakkı tanındığı, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda yapılan değişiklikler çerçevesinde hazırlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin, 3.7.2002 tarih ve 24804 sayılı Resmi Gazetede yayımlandığı, eğitimin içerik olarak özel sektörün ihtiyaçlarını karşılayabilmesi yönünde düzenleme yapılması ve özel sektörün eğitim alanında yatırım yapmaya özendirilmesinin hedeflendiği ifade edilmiştir. Yüksek öğretime ilişkin olarak ise, rekabetçi bir yapının geliştirilmesi, kurumsal ve mali özerkliğin sağlanması ve bilimsel özgürlüğün güçlendirilmesi için Yüksek Öğretim Kanununda değişiklik çalışmaların tamamlanmasının öngörüldüğü, bu çalışmaların Türk üniversitelerinin kalitesi ve rekabet gücünü artıracağı, çalışma hayatının taleplerini daha yakından izleyerek insan gücü arzını ve niteliğini bu talebe göre yönlendirebilecek duruma getireceği ifade edilmiştir. Türkiye'nin eğitim ve gençlik alanlarındaki TP'lere katılımına ilişkin olarak ise, yasal sürecin tamamlandığı, bu konudaki koordinasyonu yürütmek üzere DPT Müsteşarlığı bünyesinde AB Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı adı altında UA'nın kurulduğu, gerekli alt yapının hazırlanarak Ajansa idari ve mali açıdan özerklik sağlayacak olan kanun tasarısının Başbakanlığa gönderildiği, 2004'te TP'lere tam katılım için hazırlık çalışmalarının hızla tamamlandığı, bu kapsamda 2002/4615 sayılı Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Topluluğu Arasında İmzalanan, Türkiye Cumhuriyetinin Topluluk Programlarına Katılmasının Genel İlkeleri Hakkında Çerçeve Anlaşmasının Onaylanması Hakkında Kararın 1.9.2002 tarih ve 24863 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girdiği, böylelikle Socrates Programının ikinci evresini oluşturan 24.1.2000 tarih ve 2000/253/EC sayılı Kararın, Gençlik Programını oluşturan 13.4.2000 tarih ve 2000/1031/EC sayılı Kararın ve Leonardo Programını oluşturan 26.4.1999 tarih ve 1999/382/EC sayılı Kararın, Türkiye'de uygulanmasının sağlanmış olduğu, Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmeliğin çıkarılarak, 14.11.2002 tarih ve 24936 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girdiği ve konuya ilişkin 25.7.1977 tarih ve 77/486/EEC sayılı Konsey Direktifi ile uyuştuğu ifade edilmiştir. Programda Müktesebatın Uygulanmasına Yönelik İdari Kapasite başlığı altında ise, Türkiye'de AB'nin eğitim, staj ve gençlik mevzuatının uygulanmasından sorumlu olan temel kuruluşların MEB ve UA olduğu, eğitim, staj ve gençlik alanındaki Türk mevzuatının AB Mevzuatına uyumlaştırılmasına ve uyumlaştırılan mevzuatın uygulanmasına yönelik olarak sıralanan önceliklerin ve gerekli idari ve kurumsal yapılanma kapsamında, ÇSGB bünyesinde mesleki yeterliliği tespit etmek üzere yeni bir Kurumun yapılandırılması çalışmalarının 2005'e kadar,

MEB'de görevli personelin 'İstatistiksel Verilerin Kaydı (EURYDICE)' çalışmaları, diploma eki uygulaması ve öğretmen–eğitici ağı (TTNET) alanlarında eğitimlerinin 2003-2004'e kadar tamamlanmasının planlandığı ifade edilmiştir. 2003 UP'de dil eğitimine ilişkin olarak, Siyasi Kriterler başlığı altında, farklı dil ve lehçelerde öğrenim ve yayın hakkının kullanılmasına yönelik, gayrı-Müslim cemaatlere ve yabancılara ilişkin mevzuatı iyileştiren düzenlemeler yapıldığı, gerçekleşen reformların aynı zamanda etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik olarak başlatılan çalışmaların sürdüğü ve reformların ruhunu eksiksiz olarak uygulamaya yansıtmayı amaçlayan birçok idari düzenleme yapıldığı, bu bağlamda, farklı dil ve lehçelerde yayın ve öğrenime ilişkin yönetmelikler hazırlanarak uygulamaya konulduğu ifade edilmiştir. Yapılması planlananlara ilişkin olarak ayrıca, Düşünce ve İfade Özgürlüğü ve Tüm Bireylerin, Ayırım Yapılmaksızın Tüm Temel Haklardan ve Özgürlüklerden Tam Olarak Yararlandırılması alt başlıkları altında, Türk vatandaşlarının günlük yaşamda geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde yayın yapılması veya farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesine ilişkin hükümlerin hayata geçirileceği ve uygulanacağı ifade edilmiştir. Eğitim, Öğretim ve Gençlik başlığı altında ise, 4771 sayılı Kanun ve bu Kanuna uygun olarak çıkarılan Yönetmelikle Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçeleri öğrenmeleri için özel kurslar açılmasına imkân verildiği ifade edilmiştir (ABGS, "UP 2003," http://www.abgs.gov.tr).

4.5.2. AB'ye Uyum Kapsamında Yapılan Mevzuat Değişiklikleri

AB üyelik sürecinde, AB eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının Türkiye'nin gerek eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilediğinin görülebileceği önemli kaynaklardan birisi de yapılan mevzuat değişiklikleri ve bu kapsamda çıkarılan Uyum Yasa Paketleri ve yapılan Anayasa değişiklikleridir. Komisyonun 13.10.1999 tarihinde Türkiye'nin 'aday ülke' olmasını teklif etmesi üzerine, Aralık 1999 Helsinki Zirvesinde, Türkiye'nin diğer aday ülkelere uygulanan kriterler temelinde, Birliğe katılma amacı taşıyan bir aday ülke olarak mütalaa edilmesi gerektiği, mevcut Avrupa stratejisine göre, Türkiye'nin de diğer aday ülkeler gibi, reformlarını hızlandıran ve destekleyen bir katılım öncesi stratejiden yararlanacağı belirtilmiş ve Türkiye, AB'ye 'aday ülke' olarak kabul edilmiştir. Türkiye, Türkiye-AB ilişkisinde yeni bir dönem başlatan Helsinki Zirvesi'ni takip eden yıllarda yoğun bir reform sürecine girerek, AB siyasi kriterlerine uyum amacıyla çok sayıda yasa değişikliğini içeren bir dizi Uyum Paketini ve Anayasa Değişikliğini kabul etmiştir; öyle ki, T.B.M.M. sadece 21 ve 22'nci Dönemlerde, AB'ye uyumla ilgili olarak Anayasa'nın 44 maddesi ile 76 kanunda değişiklik yapmış ve 63 yeni kanun çıkarmıştır (TBMM, "TBMM'nin AB Uyum," http://www.tbmm.gov.tr/). Bazıları eğitim alanına ilişkin düzenlemeler de içeren Uyum yasalarıyla,

birçok farklı alanda AB ile uyum sağlanması hedeflenmiştir. Yabancı dil eğitimine ilişkin olarak, özellikle son dönemde bir dizi mevzuat değişikliği yapılmışsa da, burada sadece, AB'ye uyum adına yapıldığı adıyla da sabit olan mevzuat değişikliklerine yer verilecektir.

Sırasıyla 4744, 4748, 4771, 4778, 4793, 4928, 4963, 5170, 5218 sayılı Kanunlarla kabul edilen dokuz Uyum Paketi içinde, 3, 6 ve 7'nci uyum paketlerinde olduğu gibi, yabancı dil eğitimine ilişkin mevzuata değişiklikler getiren düzenlemeler de yer almıştır. Özellikle üçüncü uyum paketi ile birlikte getirilen değişikliklerle, dil ve dolaylı olarak yabancı dil eğitimine dair önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu Uyum Paketi kapsamında, farklı dil ve lehçelerde yayın (md. 8) ve farklı dil ve lehçelerde öğrenim (md. 11) ile ilgili iki madde kabul edilmiş, yapılan değişiklikler sonrasında adı, 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun' şeklinde değiştirilen Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun 2'nci maddesinin birinci fıkrasının (a) bendine eklenen hükümlerle, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı olmadıkları sürece, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için 8.6.1965 tarihli ve 625 sayılı ÖÖK Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilmesi mümkün kılınmıştır (RG, 2002:24841, 24882). Yasanın, 9.8.2002 tarih ve 24841 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmesinden sonra, 20.9.2002'de konuya ilişkin olarak, 'Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik' yayınlanmıştır. 19.7.2003 tarihinde yürürlüğe giren Altıncı Uyum Paketi de (RG, 2003: 25173), 13.4.1994 tarih ve 3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanunun 4, 15 ve 32'nci maddelerine değişiklik getirmiş, yapılan değişikliklerle, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde hem kamu, hem de özel radyo ve TV kuruluşları aracılığıyla yayın yapılması yasal güvenceye kavuşturulmuştur. Yedinci Uyum Paketiyle ise, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Kanunun 2'nci maddesine değişiklik getirilmiş ve daha önce yapılan düzenlemeye ilişkin uygulamadaki aksaklığın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Yasanın 23'üncü maddesiyle getirilen değişiklikle, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

> **Madde 23.** 14.10.1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanunun 2'nci maddesinin (a) ve (c) bentleri aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.
> a) Eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Ancak, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında

> geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tabi olmak üzere özel kurslar açılabilir; bu kurslarda ve diğer dil kurslarında aynı maksatla dil dersleri oluşturulabilir. Bu kurslar ve derslerde, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı öğretim yapılamaz. Bu kursların ve derslerin açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.
> c) Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir (RG, 2003:25192).

Yapılan değişikliklerle, Türkiye'de yabancı dil eğitimini düzenleyen temel Kanun olan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ciddi bir biçimde değişmiş ve eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dilin, ana dilleri olarak okutulamayacağı, öğretilemeyeceği ve eğitim dilinin Türkçe olduğu kuralına halel gelmemekle birlikte, yeni bir kapsama kavuşmuştur. AB'ye uyum adına yapılan değişiklik, yabancı dil eğitimini düzenleyen bu kanunda yer almakla birlikte, esasen Türkiye'nin anladığı şekliyle yabancı dil eğitimi politikasından ziyade, Türkiye'nin dil ve dil eğitimi politikası ile ilgilidir. Uyum Paketiyle getirilen diğer önemli bir değişiklik ise, eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilmesinin öngörülmüş olması ve MGK'nın devre dışı bırakılmış olmasıdır. Ancak MGK'ya ilişkin yapılan bu değişiklik, sadece yabancı dil eğitimiyle ilgili bir değişiklik olmayıp, daha geniş kapsamda Türkiye'nin demokratikleşmesi ve gerçek manada sivilleşmesiyle ilgili yapılan değişikliklerin sonucu olmuştur. Nitekim Sekizinci Uyum Paketi olarak da bilinen, Anayasa'nın 9 maddesinde değişiklik yapılmasına ilişkin 5170 sayılı 'Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun'un 7.5.2004 tarihinde kabul edilmesiyle birlikte, Kanunun 8'inci maddesiyle Anayasa'nın 131'inci maddesinde değişiklik yapılarak, Genelkurmay Başkanlığı'nın YÖK'e temsilci vermesine son verilmesi (RG, 2004:25469) ve benzeri değişiklikler de, benzer amaçlarla yapılan değişiklikler olmuşlardır.

4.5.3. AB'ye Uyum ve Müktesebatın Üstlenilmesine İlişkin Kurulan Yapılar

Helsinki Zirvesinde adaylığının teyit edilmesiyle birlikte Türkiye, AB Müktesebatının üstlenilmesine ve uygulanabilmesine yönelik olarak, gerek yatay, gerekse dikey idari kapasitenin gelişmesi doğrultusunda adımlar atmış ve bu kapsamda, mevcut idari yapıları düzenlemiş veya yenilerini kurmuştur. AB'ye uyum ve müktesebatın üstlenilmesi sadece hukuki alanda ve mevzuatta değişiklikler yaratmamış ayrıca idari yapıda, diğer bir deyişle kamu yönetimi yapısında da değişiklikler gerektirmiştir. Gerçekte AB'nin ülkelerin kendi içyapıları, özellikle de belirli politika alanlarında nasıl idari mekanizmalar oluşturulduğu, ilişkilerin ne şekilde yapılandırıldığı, diğer bir ifade ile yatay idari yapı ile ilgilendiğini söylemek güçtür, zira AB'nin idari yapıya veya kamu

yönetimine ilişkin bir müktesebatı olmadığı gibi yetkileri de yoktur, dolayısıyla üye ülkeler kendi tarihsel, ekonomik vb. özelliklerine uygun idari modeller benimsemişler ve AB, daha çok idari yapının ürettiği sonuçlar ile ilgilenmiştir. Bu durum, bir AB ortak politikasından bahsetmenin mümkün olmadığı eğitim alanındaki idari yapı için de geçerlidir. Öte yandan, bu yetkisizlik ve ilgisizlik, üyelerin idari yapılarının tarih içinde veya AB yapısı içinde birbirlerinden etkilenmediği veya Birliğin üyeleri etkilemediği anlamına gelmemektedir; zira AET Antlaşmasının üye devletlerin, Antlaşmadan kaynaklanan veya Topluluk kurumlarının kararlarından doğan yükümlülüklerin yerine getirilmesini sağlamak üzere gerekli bütün genel veya özel tedbirleri alacakları ve Topluluğun görevini yerine getirmesini kolaylaştıracakları hükmünü amir 5'inci maddesi, üye devletlerin idari sistemlerinin AB mevzuatının, politikalarının zamanında ve etkili bir şekilde uygulanabilmesine imkân verecek şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir (Fournier, 1998); bu gereklilik ise, Birlik politik süreçlerinin ve politikalarının etkili olarak işlemesi için, üye ve aday ülkelerin kurumsal sistemlerinin ve idari kapasitelerinin birbirine yakınlaştırılmasını gerektirmiştir (Verheijen, 2000, 18). Nitekim AB üye ülkeleri, kamu yönetimi sistemlerindeki farklılıkları belli prensipler çerçevesinde ortak bir zemine oturtmaya ve kamu yönetimini, örgütsel yapılar yerine temel değerler ve prensipler ışığında şekillendirmeye çalışmışlardır. Sonuç olarak, gerek AB üyesi ülkelerin, gerekse idari yapılanmasının modelini Fransa'dan alan Türkiye gibi Avrupa ile uzun bir ilişki tarihi olan ülkelerin idari sistemleri ve bu sistemlerin işleyişi, zaman içinde birbirine yakınlaşmış ve özellikle AB üye ülkeleri arasında Fournier'in (1998) deyimiyle bir nevi "Avrupa İdari Alanı" yaratılmıştır. Birliğin üye ülkelerdeki idari yapı üzerindeki etkileri, müktesebatın etkin bir şekilde uygulanabilmesini sağlamak adına hem yatay hem de dikey boyutta ortaya çıkabilmiştir (Nicolaides, 2003:48-52). Bu etkileşim Birliğin derinleşmesiyle birlikte zaman içinde daha fazla artmış ve ülkeleri daha fazla yakınsamaya zorlamıştır (Demmke, 2002), ancak bu durum, idari anlamda ortak bir model veya politika üretildiği şeklinde algılanmamalıdır (D'Orta, 2003:8-9). Nitekim Birlik idari yapılarda ve kapasitelerde yakınsama beklemiş ve belli ölçütler koymuşsa da, bunları özellikle ilk genişlemelerde pekte kullanmamış, Birliğin idari kapasite konusunda aday ülkelerden beklentileri pek çok üye devlet tarafından dahi karşılanmamıştır (Nicolaides, 2000). İdari yapıdaki bu yakınsamanın, henüz tam üye olmayan Türkiye'yi ilgilendiren boyutu ise, artan üye sayısı ve ülkelerin idari sistemlerinin uygulama veya sonuçlar manasında performanslarının tatmin edici olmaması sonucu, özellikle son genişleme sonrasında daha fazla vurgulanmaya başlanan, idari kapasite ölçütü olmuştur. Türkiye de kendi kamu yönetiminde değişiklikler veya düzenlemeler yapmak durumunda kalmıştır, zira idari sistem, içindeki yapılar ve idari kapasite, AB müktesebatının uygulanabilmesi kapasitesinin, Birlik politik süreçlerinin ve politikalarının etkili olarak işletilebilmesinin bir işareti olarak görülmüştür. Topluluğun ilk

genişlemelerinde müktesebatın uygulanması bir tarafa, herhangi bir Avrupa devleti Topluluk üyesi olmak için başvurabilir durumda iken, geçen zaman içinde bu ölçüt değişmiştir. 1970'lerdeki genişlemelerde demokrasi ölçütü konmuş olmakla birlikte daha çok siyasi kararlar alınmıştır. Sonraki yıllarda özellikle Komisyon, üyelik için öncelikle AB müktesebatının benimsemesi ve uygulanmasının gerektiğini ifade etmiş ve bu doğrultuda ABA, müktesebatın benimsenmesi konusunda sergilenen esnek yaklaşıma bir son vermiştir (Taylor, 1996:104). Müktesebatın uygulanması, 1993 Kopenhag Zirvesinde 'AB müktesebatını üstlenebilme yeteneği' bağlamında gündeme gelmiş, ancak daha belirgin olarak 1995 Madrid Zirvesinde, hem müktesebatın üstlenilmesi (iç hukuka aktarma), hem de etkili bir biçimde uygulanması, diğer bir ifadeyle idari kapasite şeklinde vurgulanmıştır. Herhangi bir aday ülkenin uyumlu ve sorunsuz bir biçimde bütünleşebilmesi için idari yapısını uyumlaştırması gerektiğinin belirtildiği Madrid Zirvesinde, Kopenhag Kriterleri sadece genişletilmemiş hatta yeni bir üyelik kriteri belirlenerek Türkiye gibi aday ülkeler, sadece AB müktesebatını iç hukuklarına aktarmakla değil, aynı zamanda uygun idari ve hukuki yapıları oluşturmakla da yükümlü kılınmıştır. Böylece AB tarihinde ilk kez, aday ülkelerin üye olmadan önce AB müktesebatının uygulanması için gerekli idari kapasiteyi oluşturup oluşturmadıkları sorgulanmıştır (Nicolaides, 2002:13). Daha sonraki zirvelerde de idari kapasiteye vurgu yapılmaya artarak devam edilmiştir. Nitekim 1999 Helsinki Zirvesi sonuç bildirgesinde müzakere sürecinin ilerlemesinin AB müktesebatının iç hukuka aktarımı ve uygulanıp etkili hale getirilmesinde yaşanacak gelişmelere paralel olacağı belirtilirken, 2000 Feira Zirvesinde, müzakerelerde kaydedilecek ilerlemenin, karşılaşılan sorunlara çözüm bulmanın yanı sıra, aday ülkelerin müktesebatı iç hukuka aktarımına ve özellikle etkili bir biçimde uygulayıp icra etmelerine bağlı olacağı söylenerek, müzakerelerin sonuçlandırılmasının, aday ülkelerin uygulama konusunda belli bir standardı yakalamalarına bağlı olduğu açık bir şekilde ifade edilmiştir (Nicolaides, 2003:44; Maniokas, 2000:42-43). Komisyonun yayınladığı 2000 yılı Strateji Belgesinde, müktesebatın etkili bir biçimde uygulanması için aday ülkelerin mevcut kurumlarını güçlendirmesi ve yeni kurumlar kurması gerektiği, ayrıca müktesebatın iç hukuka aktarımı ve uygulanmasının sadece hükümetin ve kamu kurumlarının bir meselesi olmadığı, özel sektör, bölgesel ve yerel topluluklar ile meslek gruplarının da konuya gereken ilgiyi göstermesi gerektiği ifade edilmiştir (EC, 2001e:23; 2001f). Böylece Kopenhag zirvesinde aslında, aday ülkelerin üye olmadan önce müktesebatı üstlenebilme yetenekleri olduğunu göstermeleri anlamında kullanılan 'AB müktesebatını üstlenebilme yeteneği,' aday ülkelerin üye olmadan önce AB müktesebatının tümünü benimsemesi şeklinde kullanılmaya başlanmıştır (Mayhew, 1998: 369). Bütün bu gelişmeler neticesinde Türkiye, daha önce üye olan ülkelere uygulanmayan kriterlerle karşı karşıya kalarak, müktesebatın üstlenilmesine ilişkin idari kapasitesini geliştirmeye ve bu kapsamda

yeni idari yapılar kurmaya veya mevcut olanları düzenlemeye başlamıştır. 1999 Helsinki Zirvesi sonrası süreçte AB'ye uyum adına daha fazla girişim yapılmış olmakla birlikte, aslında bu zirve öncesinde ve özellikle de 1987'de tam üyelik başvurusunun yapılması sonrasında, gerek Birlik ile olan ilişkilerin daha etkin bir şekilde yürütülebilmesi, gerekse AB'ye uyum adına, bir takım yasal ve idari düzenlemeler yapılmıştır. Nitekim 4.5.1989 tarih ve 20158 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan '367 sayılı Bakanlıklarda ve Bağlı Kuruluşlarda Avrupa Topluluğuyla ilgili Birimler Kurulması ve 190 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Eki Cetvellerde Değişiklik Yapılmasına Dair KHK' ile AT ile ilişkilerde kamu hizmetlerinin süratli, düzenli ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bakanlıklarda ve Başbakanlığa bağlı kuruluşlarda, kendi görev alanlarıyla sınırlı AT ile ilgili birimler kurulması hakkında gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu kapsamda Bakanlıklar bünyesinde bir takım birimler kurulmuştur. Bu dönemde idari kapasitenin daha fazla ön plana çıkarak bir nevi üyelik koşulu haline gelmesi, Aralık 1999'deki Helsinki Zirvesinde Türkiye'nin adaylığının teyit edilmesi gibi gelişmeler ise, gerek yatay gerek dikey idari kapasitenin gelişmesi doğrultusunda daha kapsamlı adımların atılmasını gerektirmiştir. Nitekim 11.4.2000 tarihinde Lüksemburg'da toplanan Türkiye-AT Ortaklık Konseyi, aldığı 3/2000 sayılı OKK ile Ortaklık Anlaşmasının ve Katılım Ortaklığının önceliklerinin uygulanmasını izlemek, mevzuatın uyumlaştırılması ve uygulanmasında kaydedilen aşamaları takip etmek ve ortaya çıkan sıkıntıların giderilmesine yönelik önerilerde bulunmak üzere, AB müktesebatını oluşturan 31 konu başlığını içine alacak şekilde, Ortaklık Komitesine bağlı 8 alt komite kurulmasına karar verilmiştir (Erçin, 2002). Münhasıran eğitim, yabancı dil eğitimi ve kültüre ilişkin bir komite kurulmamış olmakla birlikte, komitelerden birisi de istihdam ve sosyal politikalara ilişkin olarak kurulmuştur. Gerek 2001, gerekse 2003 UP'de, Türkiye için yayınlanan KOB'lar temelinde, AB müktesebatının üstlenilmesi için gerekli olan kurumsal yapılanma, her müktesebat başlığı altında ve kurum bazında belirlenmiştir. Her bir müktesebat başlığında yer alan önceliğin altında mevzuatın uyumu ve uygulaması için kurumsal yapılanma takvimi yer almış, gerekli kurumsal yapılanma ve geliştirilmesi gereken idari yapılar kurum bazında ayrıntılı olarak incelenmiş, finansman ihtiyacı, personel alımı, eğitim, danışman ihtiyacı gibi hususlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Müktesebatın etkili bir şekilde aktarılması ve uygulanması için Katılım öncesi süreçte yapılanlar, sadece yatay idari kapasiteye ilişkin olmamış, dikey (sektörel) idari kapasitenin geliştirilmesi kapsamında da bir taraftan ABGS, UA gibi yapılar kurulmuş, öte taraftan da, 1995'te Başbakanlık Genelgesiyle oluşturulan Ekonomik ve Sosyal Konseyin, 21.4.2001 tarih ve 24380 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 4641 sayılı 'Ekonomik Sosyal Konseyin Kuruluşu, Çalışma Esas ve Yöntemleri Hakkında Kanun' ile yasal bir çerçeveye kavuşturulması örneğinde olduğu gibi, mevcut idari yapılarda düzenlemeye gidilmiştir. Dikey idari kapasitenin geliştirilmesi kapsamında mevcut yapıların düzenlenmesine ilişkin olarak,

Başbakanlığın 13.9.2002 tarih ve 2002/38 sayılı Genelgesiyle, her Bakanlığın ve kamu kurum veya kuruluşunun bünyesinde, sürekli görev yapacak, doğrudan Bakana ve kurum başkanına bağlı 'AB Müktesebatına Uyum Komisyonları'nın 1.10.2002 tarihine kadar teşkil edilmesi öngörülmüştür. Bu genelge uyarınca birçok bakanlık bünyesinde AB birimleri kurulmuş veya mevcut yapılarda düzenlemeye gidilmiştir. Örneğin, AB'den alınan yardımların amacına uygun kullanılması için DPT bünyesinde AB Programları Dairesi Başkanlığı kurulmuştur; Türkiye'nin Altıncı Çerçeve Programına katılımı çerçevesinde, Altıncı Çerçeve Program için 'Ulusal İrtibat Kuruluşu' olan TÜBİTAK'ın bünyesinde bir Altıncı Çerçeve Program Ulusal İrtibat Ofisi oluşturulmuştur. Sonuç olarak, tam üyelik başvurusunun yapılması ve nihayet adaylığının teyit edilmesinden sonra Türkiye, gerek Birlik müktesebatının üstlenilmesi, uyumun sağlanması gerekse uygulamanın takip edilmesine ilişkin idari kapasitesinin güçlendirilmesine dönük bir dizi tedbir almış, yeni idari yapılar kurmuş veya var olanları yeniden düzenlemiştir. Bu dönemde güçlü bir idari kapasite oluşturulması yönünde atılan adımların, sadece AB kaynaklı olduğunu söylemek mümkün değildir; zira özellikle 1980 sonrasında Türkiye zaten, küresel gelişmelerden dolayı ve uluslar arası sisteme uyum sağlamak adına, AB'deki gelişmelere paralel bir takım yasal ve idari düzenlemeleri yapa gelmiştir (TÜSİAD, 2002:79-82). Özellikle yabancı dil eğitimi ile ilgili bir idari yapılanma söz konusu olmamakla birlikte, genel eğitim politika alanına ilişkin olarak yeni yapılar kurulduğunu söylemek mümkündür. Bu yapılar, yetki ve ilgi alanı manasında içinde eğitimin de doğal olarak yer aldığı ABGS ve UA'dır; daha özelde ise her bakanlık bünyesinde kurulduğu gibi MEB bünyesinde kurulan AB ile ilgili birimlerdir.

AB'ye uyum ve müktesebatın üstlenilmesine ilişkin olarak kurulan ve eğitimle ilgili boyutu da olan yapılardan ilki, Avrupa Birliği Genel Sekreterliğidir (ABGS). Aralık 1999'da Türkiye'nin aday ülke statüsünün teyit edilmesiyle birlikte, tüm kamu kurum ve kuruluşlarının kendi görev alanlarına giren konularda mevzuatı incelemeleri ve bu çalışmaların etkin bir koordinasyonu ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda, Türkiye'nin AB üyeliğine hazırlanmasına yönelik katılım müzakereleri dâhil tüm dış temas ve müzakereler çerçevesinde, kamu kurum ve kuruluşlarının yapacakları hazırlık ve çalışmalarda iç koordinasyon ve uyumun plan ve programlara uygun olarak yönlendirilmesini ve yürütülmesini sağlamak, üyelik hazırlıklarına yönelik oluşturulacak kurul ve komitelerin sekretarya hizmetlerini yürütmek, anılan kurul ve komiteler tarafından alınan kararların uygulanmasını yönlendirmek ve gerekli araştırma ve incelemeleri yapmak üzere, Başbakanlığa bağlı ABGS kurulması kararlaştırılmış ve konuya ilişkin olarak 4587 sayılı Avrupa Birliği Genel Sekreterliğinin Kuruluş yasası TBMM Genel Kurulunda Haziran 2000'de kabul edilmiş ve 4.7.2000 tarih ve 24099 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Dışişleri Bakanlığı ile yakın işbirliği içerisinde

çalışması öngörülen Sekreterliğin, Başbakanlık vasıtasıyla yerine getirmekle yükümlü olduğu hizmetlere ilişkin olarak yönetmelik, tebliğ, genelge ve benzeri düzenleyici işlemleri çıkarabilmesi imkânı verilmiştir. Ayrıca 4587 sayılı ABGS Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun 3'üncü maddesinin beşinci fıkrasına dayanılarak ABGS bünyesinde, AB'ye uyum için gerekli mevzuat değişikliğine ilişkin öncelikleri belirlemek, uyum çalışmaları ile ilgili her türlü çalışmayı izlemek, değerlendirmek ve gerekli koordinasyonu sağlamak amacıyla, içinde MEB'den de bir temsilcinin olduğu bir İç Koordinasyon ve Uyum Komitesi oluşturulmuştur (RG, 2000:24151). ABGS, 21.3.2003 tarihinde 25055 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan düzenleme ile Dışişleri Bakanlığına bağlanmıştır.

AB'ye uyum ve müktesebatın üstlenilmesine ilişkin olarak kurulan yapılardan ikincisi, Ulusal Ajanstır (UA). Türkiye'nin aday ülke statüsünün teyit edilmesiyle birlikte, Topluluğun eğitim alanındaki programlarına katılımı gündeme gelmiş ve buna yönelik programlara katılan diğer ülkelerde olduğu gibi, programların tanıtımı, izlenmesi ve katılımı kolaylaştıracak bilgi akışının sağlayacak bir idari altyapının kurulması gerekmiştir. TP'lere katılıma ilişkin, 26.2.2002 tarihinde imzalanan Türkiye Cumhuriyeti ile AT Arasında Türkiye Cumhuriyetinin Topluluk Programlarına Katılmasının Genel İlkeleri Hakkında Çerçeve Anlaşmanın, 28.6.2002 tarihinde 4763 sayılı Kanunla onaylanmasından sonra, hazırlık süreci kapsamında, 27.12.2002 tarihinde AB Komisyonu ile konuya ilişkin hazırlık tedbirlerini içeren dört Anlaşma daha imzalanmış ve gerekli idari altyapının 2003'e kadar oluşturulacağı ifade edilmiştir (UA, "UA," http://www.ua.gov.tr/; DPT, "4763 sayılı Kanun," http://mevzuat.dpt.gov.tr/). Nitekim 29.1.2002 tarihli BKK ile DPT bünyesinde, UA görevi gören AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi (ABEGPDB) kurulmuş ve bu yeni yapıya uygun olarak, 31.7.2003 tarihinde kabul edilen 4968 sayılı 540 Sayılı DPT Kuruluş ve Görevleri Hakkında KHK'de Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile DPT'nin görevlerine ilişkin kanunda değişiklikler yapılmıştır. DPT bünyesinde ayrıca, Dokuzuncu BYKP (2007-2013) çerçevesinde, kültür, eğitim ve yükseköğretim konularında oluşturduğu Özel İhtisas Komisyonları da, AB sürecine katkıda bulunmuşlardır. TP'lerin koordinatör birimi olarak görev yapan UA, programların tanıtılmasından, koordinasyonundan, yürütülmesinden, projelerin yurtiçinde ön değerlendirilmesinden ve seçiminden, diğer ulusal ajanslarla işbirliğinden sorumludur. UA içinde ise, AB eğitim ve gençlik programlarını Türkiye'de duyurmak; bu programlara katılım çalışmalarını yürütmek, koordine etmek, izlemek ve AB Komisyonuna rapor halinde sunmak, bu programlar hakkında Komisyon ile gerekli görüşmeleri yapmak ve uygulama sözleşmelerini imzalamak amacıyla AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, AB eğitim ve gençlik programlarının uygulanması ile ilgili genel politikaları, çalışma esas ve usullerini belirlemek, izlemek, değerlendirmek, Merkezin mali ve idari

sorumluluklarını yerine getirebilecek yapıya ve donanıma sahip olmasını sağlamak, AB fonlarının Merkez tarafından etkin ve yerinde kullanılmasını sağlamak için gerekli tedbirleri almak, proje tekliflerinin değerlendirilmesi ve seçilmesi ile ilgili esas ve usûlleri tespit etmek, programlara katılımı engelleyen yasal ve idarî engelleri tespit ederek ortadan kaldırıcı tedbirleri almak ve programlarının uyumlu bir şekilde yürümesini sağlamak amacıyla, içinde MEB'den en az genel müdür seviyesinde bir temsilcinin de olduğu, AB Eğitim ve Gençlik Programları Yönlendirme ve İzleme Komitesi ve nihayet TP'lerden azami yararlanmak ve politikalar üretmek için, içinde ilgili kamu kurum ve kuruluşları, eğitim ve öğretim kurumları, meslek kuruluşları ve özel sektör temsilcilerinin yer aldığı bir Danışma Kurulu kurulması öngörülmüştür.

AB'ye uyum ve müktesebatın üstlenilmesine ilişkin olarak kurulan yapılar sadece ABGS veya UA ile sınırlı olmayıp, MEB bünyesinde de bir takım yapılanmalara, yeniden düzenlemelere gidilmiştir. AB ile olan ilişkilerin düzenlenmesi ve AB'ye uyum kapsamında, MEB AB Danışma, Yürütme ve Eğitim Araştırma-Geliştirme Kurulları kurulmuş ve bu kuruların kuruluş, görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma esaslarını düzenlemek üzere, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve MEB Teşkilât ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı Kanun ile 9.3.2000 tarih ve 8 sayılı Makam Onayına dayanılarak hazırlanan Yönerge, Aralık 2000 tarih ve 2519 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Yönergeye göre bu yeni yapılanma içinde, eğitim alanında AB ile yürütülecek çalışmalarda uyumu sağlamak ve gerekli strateji ve politikaları belirlemek amacıyla AB Danışma Kurulu, eğitim alanında AB ile yürütülecek çalışmalarda uyumu sağlamak amacıyla yapılacak faaliyetleri yönlendirmek, koordine etmek ve çalışmaları değerlendirmek üzere AB Yürütme Kurulu, AB ile yapılan Projeler, Birlik Faaliyet Programları konularında araştırma-geliştirme çalışmalarını yapmak veya yaptırmak üzere TTK bünyesinde Araştırma Geliştirme Kurulu oluşturulmuştur. Araştırma Geliştirme Kurulu içinde ise, ar-ge çalışmaları yapmak üzere, MEB birimlerinde çalışan, iyi düzeyde bir yabancı dil bilen, eğitim ile ilgili alanlarda lisansüstü eğitim görmüş olan, AT Uzmanlık Eğitimini tamamlamış olan, yüksek öğretim kurumlarının Eğitim Bilimleri alanlarından mezun ve alanında en az 5 yıl çalışmış olan personelden oluşan bir Ar-Ge Grubu ve danışmanlık hizmetlerini yürütmek üzere, AB konusunda kendi alanlarında uzmanlardan oluşan bir Danışmanlık Grubu kurulmuştur. Danışma Kurulunun, Yönergede ifade edildiği şekliyle, eğitim alanında AB ile yürütülecek ortak çalışmalarda uyumun sağlanması amacıyla gerekli strateji ve politikaları belirlemek, Bakanlığın görev alanı kapsamındaki mevzuat uyumu, proje ve eğitim programları çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek, birimler arası gerekli uyumun sağlanması amacıyla önerileri incelemek, değerlendirmek ve görüş bildirmek, AB ile ilgili olarak Bakanlık ile diğer kamu kurum kuruluşları

tarafından eğitim alanında yürütülen çalışmalarda eş güdümü sağlamak (md. 16) gibi görevleri vardır (TD, 2000:2519). Yürütme Kuruluna ise, Bakanlığın görev alanı kapsamındaki AB ile ilgili mevzuat uyumu çalışmalarını yönlendirmek, izlemek ve değerlendirmek, eğitim alanında AB ile ilgili görüşmelerde Bakanlık birimleri arasında eş güdümü sağlamak ve Bakanlık görüşünü oluşturmak, AB mevzuatına uyum için gerekli yasa ve değişiklik tasarılarının yapılmasına yönelik olarak ilgili Birimleri ve Kurulları bilgilendirmek, Bakanlık çalışmalarını AB ülkelerinde tanıtmak amacıyla gerekli çalışmaları yürütmek, gerektiğinde AB ülkelerinde eğitimle ilgili olarak incelemelerde bulunmak ve değerlendirmek, AB eğitim programları ile ilgili faaliyetler konusunda diğer Kurullarla iş birliği yapmak ve Bakanlığın önceliklerini belirlemek (md. 19) gibi görevler verilmiştir (TD, 2000:2519). Yine bu yapı içinde bulunan Eğitim Araştırma-Geliştirme Kurulu ise, AB projeleri ve birlik faaliyet programları çerçevesinde; Kurul gündemindeki araştırma konularını incelemek, uygun görülenlerin araştırmasını yapmak veya yaptırmak, sonuçlarını ilgili birimlere iletmek, millî eğitim sisteminin, AB ülkeleri eğitim sistem ve standartlarına uyumunu sağlamak amacıyla ar-ge çalışmaları yapmak veya yaptırmak, ihtiyaç duyulan alanlarda projeler geliştirmek (md. 23) ile görevlendirilmiştir (TD, 2000:2519). Son olarak bu yapılanmanın diğer bir unsuru olan Finans Grubunun görevi ise, eğitim alanında AB ile ilgili olarak yürütülecek faaliyetler için sağlanacak ödeneği kullanmaktır (md. 29, TD, 2000:2519).

AB'ye uyum ve müktesebatın üstlenilmesine ilişkin olarak kurulan diğer bir yapı ise, TBMM'de AB'ye Uyum Komisyonu adı altında yeni bir ihtisas komisyonu kurulmasına ilişkin yasanın, 12.6.2003 tarih ve 25136 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmesi sonrasında kurulan Uyum Komisyonudur. Komisyonun üyeleri belirlenirken, İngilizce veya Fransızcayı anlama, konuşma ve yazma düzeylerinde bilenler ile AB müktesebatı konusunda uzmanlara öncelik verilmiştir. AB'ye Uyum Komisyonu, TBMM Başkanının talebi üzerine ya da istenildiğinde, TBMM Başkanlığına sunulan kanun tasarı ve teklifleri ile KHK'lerin AB mevzuatına uygunluğunu inceleyerek ihtisas komisyonlarına görüş sunmakla görevlidir. AB ile ilgili gelişmeleri takip edecek ve bu süreçte TBMM'yi bilgilendirecek olan Komisyon, her yasama yılının sonunda Türkiye'nin AB'ye katılım sürecindeki gelişmeler ve komisyonun o yılki faaliyetleri hakkında bir değerlendirme raporu hazırlayacak ve bunu TBMM'ye sunacaktır. AB kurumları ile diğer üye ve aday ülke parlamentoları ve AB komisyonlarıyla ilişkileri yürütecek olan Komisyonun ayrıca, AB'ye katılım konusunda TBMM'nin çalışmalarına ilişkin gerekli bilgi ve dokümanları temin etmek, kamuoyunu bilgilendirici etkinlikler yapmak gibi görevleri de vardır. Komisyon, görevleri ile ilgili olarak, bakanlıklardan, genel ve katma bütçeli dairelerden, üniversitelerden ve diğer kamu kurum ve kuruluşları ile özel

kuruluşlardan bilgi isteme ve ilgilileri çağırıp bilgi alma yetkilerine sahiptir. AB'ye üyelik ve uyum sürecinde, yukarıda sayılan yapılara ilaveten ayrıca, gerek Bakanlıklar bünyesinde gerekse Üniversiteler bünyesinde AB ile ilgili birçok merkez oluşturulmuştur.

Sonuç olarak AB'ye uyum ve Müktesebatın üstlenilmesi konusunda çalışmalar yapmak üzere kurulan yapılar içinde, genel olarak eğitim politika alanına ilişkin kurulan yapılar da olmakla birlikte, münhasıran yabancı dil eğitimi ile ilgili çalışma yapmak üzere kurulmuş olan bir idari yapılanma söz konusu değildir. Her ne kadar TTK bünyesinde, yabancı dil eğitiminde ADGD modeline benzer bir model geliştirmek üzere özel ihtisas komisyonları kurulmuşsa da, bunlar geçici süreli kurulmuş komisyonlar olup bir idari yapı değişikliğine tekabül etmedikleri gibi, sadece AB'ye uyum ile gerekçelendirilmeleri de mümkün değildir. Yapılan tarama neticesinde Türk mevzuatının büyük oranda AB ile paralel olduğu ve zaten AB'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında ortak bir politikası olmadığı, bu nedenle zaten bu alanda üstlenilecek fazla bir müktesebat olmadığı, bu alanlardaki metinlerin büyük kısmının bağlayıcılığının olmadığı ve nihayet politikalar arası bir uyumlaştırma öngörülmediği bir arada düşünüldüğünde, kurulan bu yapıların, eğitim ve daha özelde yabancı dil eğitim sistemini politikalar veya yapı itibarıyla değiştiren yapılar olmadığını, sadece müktesebatın üstlenilmesi yeteneğinin ifadesi olan ve ilgili politika alanında koordinasyon görevi görecek olan yapılar olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca idari kapasite söz konusu olduğunda önemli olanın, sadece kurum ve personel yani girdi olmadığı, daha ziyade ortaya konan eylemler yani çıktılar ve daha da önemlisi yaratılan etki, yani sonuçlar olduğu düşünüldüğünde, sadece bu yapıların kurulmuş olmasının eğitim sistemine veya daha özelde yabancı dil eğitimi sistemine ve politikalarına fazla bir değişiklik getirmediği açıktır.

4.5.4. Müzakere Sürecinde Gelinen Son Nokta: Yapılanlar ve Yapılacaklar

16-17 Aralık 2004 Lüksemburg zirvesinde AB, Komisyonun 6.10.2004 tarihinde yayınladığı ve daha önce kararlaştırılan bazı düzenlemelerin yürürlüğe girmesi durumunda Türkiye'nin siyasi kriterleri yeterli düzeyde karşılamış olacağı ve dolayısıyla katılım müzakerelerin başlatılmasını önerdiği İR'ye dayanarak, müzakerelerin 3.10.2005'te başlamasına karar vermiş ve bu karar doğrultusunda müzakerelerin nasıl yürütüleceğine ilişkin yapılanmayı ve usulü belirleyen Müzakere Çerçeve Belgesi (MÇB) yayınlanmıştır. 20.10.2005 tarihinde Türkiye'nin AB'ye katılımına ilişkin 35 fasıl üzerinden yapılmak üzere Katılım Müzakereleri ve bu kapsamda müzakerelerin ilk aşaması olan ve AB müktesebatının analitik olarak incelenmesi, aday ülkenin müktesebat hakkında bilgilendirilmesi ve ulusal mevzuatının AB müktesebatı ile ne ölçüde uyumlu olduğunun, sorun

çıkabilecek alanların neler olduğunun tespit edilmesi anlamına gelen tarama süreci başlatılmıştır. Tarama sürecine, DPT Müsteşarlığının başkanlığında tesis edilen İzleme ve Yönlendirme Komitesini oluşturan Dışişleri, ABGS, DPT, Başbakanlık ve AB Daimi Temsilciliğinden gelen beş üye ve MEB, ÇSGB, Kültür ve Turizm Bakanlığı, YÖK, Türkiye İş Kurumu, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü ve UA'dan gelen toplam 38 yetkiliden oluşan bir heyet katılmıştır. Eğitim, 'Eğitim ve Kültür' başlığı altında 26'ncı fasılda yer almıştır. 26.10.2005 tarihinde, diğer fasıllarda olduğu gibi eğitim ve kültür faslında da önce, Türkiye'den müzakerelere ilişkin heyetin AB'den ise genişleme ve eğitim ve kültür ile ilgili genel müdürlüklerden heyetlerin katıldığı ve Komisyon yetkililerinin eğitim ve kültür alanındaki AB müktesebatı hakkında bilgi verdiği tanıtıcı bir tarama yapılmış, 16.11.2005 tarihinde ise Türk tarafının Türkiye'de eğitim ve kültür alanındaki mevcut durum, Avrupa 2010 Ortak Eğitim Hedefleri ve AB Müktesebatına Uyum kapsamında yapılan çalışmalar, reformlara ilişkin sunuşlarını yaptığı ayrıntılı analitik tarama sürecine geçilmiştir. Müktesebatın analitik inceleme kapsamında, eğitim ve öğretim politikaları alanındaki mevzuata ve işbirliğine (Topluluğun hedefleri, politikaları), TP'lere (bu kapsamda Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth gibi merkezi olmayan programlara, kültür alanına, Avrupa vatandaşlığı ve Erasmus Mundus gibi diğer programlara ve üçüncü ülkelerle işbirliğine), eğitim ile ilgili diğer alanlara (göçmen işçi çocuklarının eğitimi, Türk ve Avrupa vatandaşlarına ayırımcılık yapılmaması gibi konular) ve yabancı dil ile ilgili olarak da Europass'a ilişkin olarak Müktesebatın analitik incelemesi ve taraması yapılmıştır ve nihayet bu alanda müzakerelerin başlayıp başlamayacağına ilişkin Komisyon raporu hazırlanmıştır.

Ayrıntılı analitik tarama sürecinde, genel olarak eğitim alanındaki AB Müktesebatı ile Türk mevzuatının karşılaştırılması kapsamında, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu dâhil olmak üzere, eğitim, mesleki eğitim, yüksek öğrenim ile ilgili mevcut mevzuat karşılaştırılmış; eğitim sisteminin genel itibarıyla AB mevzuatı ile örtüştüğü ifade edilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Kanununda ifade edilen amaçların AB'nin ortak eğitim hedefleri ile örtüştüğü, eğitim kurumlarının ayırım yapılmadan herkese açık olduğu, herkese eşit fırsatlar sunulduğu, her yerde ve her zaman eğitim verildiği, bu anlamda eğitim sisteminin AB'ye uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Tarama süreci sonunda genel olarak eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimine ilişkin mevcut mevzuat açısından bir uyumsuzluktan açıkça ve doğrudan bahsedilmemiştir. Lizbon hedeflerine uyumlu olarak temel alınan standartlar ve sağlanan başarılara ilişkin olarak ise, Türkiye'nin Lizbon hedeflerini paylaştığı, katılım sürecinde Lizbon hedeflerine yaklaşmaya çalışacağı, 2004'ten itibaren toplam bütçe içindeki en büyük payı MEB'in alması, bu payın GSMH içindeki oranının 2005 itibarıyla 4.18'e yükselmesi, eğitime yapılan yatırımlardaki vergi indiriminin % 5'ten % 100'e çıkarılması gibi eğitime ve mesleki

eğitime yatırımda başarılar sağlandığı, matematik, fen ve teknoloji alanlarındaki mezun sayısının toplam mezun sayısının % 22.5'u olduğu ve bu manada % 23.9'luk OECD ortalamasına yakın olduğu, toplam nüfusun % 33'ünü oluşturan 25-64 yaş grubunda lise eğitimini tamamlayan nüfusun oranının % 26 olduğu ve bunun % 65.7'lik AB ortalamasının altında olduğu ve sekiz yıllık eğitimle bu oranın 2010 yılına kadar artırılacağı, öte yandan ortalama okullaşma süresinin 9.6 yıl ile 11.8'lik OECD ortalamasına yakın olduğu, yeni müfredatta, eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, araştırma, muhakeme, problem çözme, iletişim ve bilgi teknolojileri becerileri ve girişimcilik olmak üzere 8 anahtar yeterlik tanımlandığı, hayat boyu öğrenme alanının son yirmi yılda önem kazandığı ve toplam nüfusun yaklaşık % 10'una karşılık gelen yaklaşık 3.5 milyon insanın resmi veya gayri resmi kurumlarda eğitim aldığı, hayat boyu öğrenme kapsamında üniversitelerin devamlı öğrenme merkezleri olduğu, Anadolu Üniversitesinin ek olarak başka alanlarda eğitim almaya imkân verdiği, bu sürece sivil toplum kuruluşlarının da katkı yaptığı, BİT'in etkin ve yaygın kullanımının bir öncelik haline geldiği, bu kapsamda okullara donanım ve yazılım desteği verildiği, Türkiye'nin 2001'de katıldığı Bolonya sürecine tam destek verdiği ve Bolonya taahhütlerine bağlı olduğu, AKTS'nin devreye girdiği, 2005-2006'den itibaren diploma eki ve kredi transfer sisteminin zorunlu hale geldiği, ERASMUS programına katılımın artırılacağı ancak vize, ders bilgisi eksikliği, oturma izni, Avrupalı öğrenciler arasında bilgi eksikliği gibi sorunlar yaşandığı, Berlin Bildirimi ile uyumlu olarak, kalite güvencesinin yüksek öğrenimde bir öncelik haline geldiği, dışarıdan yapılan değerlendirme mekanizmasının tanındığı, uluslar arası kalite değerlendirmesinin zaten yapılmaya başlandığı, bu kapsamda 7 üniversitenin EUA ve 42 mühendislik programının ABET tarafından değerlendirildiği, yüksek öğrenimde Avrupa boyutunun teşvik edilmesine ilişkin olarak ortak derecelerin veya programların tanınmasının önünde bir engel olmadığı, 77 üniversiteden 29'unda Avrupa çalışmaları merkezlerinin kurulduğu, daha katılımcı bir yüksek öğrenim ve öğrenci konseylerine ilişkin olarak, 2005'te yapılan düzenlemeyle, 2001'den bu yana oy hakkı olmadan aktif olarak bulunan öğrenci konseylerine daha fazla katılım imkânı getirildiği, üniversitelerin beşte birinde İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinde eğitim verildiği, 2922 sayılı kanun kapsamında Avrupa'dan veya üçüncü ülkelerden gelen öğrencilere burslar verildiği, Türk öğrencilerin yurt dışında okumaları için de devlet finansmanı sağlandığı ifade edilmiştir. Tarama süreci sonunda yabancı dil eğitimine ilişkin sağlanan başarı olarak sadece, yabancı dil öğretiminde Avrupa referanslarının kullanılmaya başlanmasından bahsedilmiştir. Esasen yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanan Avrupa referansları da, sadece ve doğrudan AB'ye ait ve AB kaynaklı olmayıp, daha ziyade AK kaynaklı ve AK tarafından geliştirilmiş referanslardır; dolayısıyla sadece AB sürecinin Türkiye'ye kazandırdığı veya AB kaynaklı bir başarı olarak algılanmaması gerektir. Tarama süreci sonunda, geliştirilmesi gereken alanlar ve

hedeflere ilişkin olarak ise, Mesleki eğitim ve istihdam piyasası arasındaki bağın güçlendirilmesinin, okullaşma oranları açısından bölgeler ve cinsiyetler arasındaki dengesizliğin giderilmesinin, yüksek öğrenimin aşırı merkeziyetçi yapısının değiştirilmesinin, yüksek öğrenimde mali özerklik ve hesap verebilirliğin geliştirilmesinin, AB ile daha fazla yakınlaşma kapsamında Lizbon hedeflerine, Bolonya sürecine, TP'lere ilişkin gelişme sağlanmasının, eğitimin öncelikli reform alanı yapılmasının hedeflendiği ifade edilmiştir. Uzun dönemli hedefler olarak ise, bilgi toplumuna dönüşümün sağlanmasının, toplumun hayat standardının yükseltilmesinin hedeflendiği ifade edilmiştir. Bu amaçlara yönelik olarak da, müfredatın güncellenmesi, öğretmen eğitimin ve öğretmenlerin kalitesinin yükseltilmesi, BİT alt yapısının oluşturulması, eğitime ulaşım ve eğitim fiziki kapasitesinin geliştirilmesi politikalarının izleneceği ifade edilmiştir. Tarama süreci sonunda geliştirilmesi gereken alanlar ve ulaşılması gereken hedefler arasında, Lingua programı da dâhil olmak üzere TP'lere katılımın sağlanmış olması ve bu katılımın artırılmasının hedeflenmiş olması dışında, doğrudan ve açıkça yabancı dil eğitiminden bahsedilmemiştir. Öte yandan, eğitime erişim konusunda yabancılar için ayrımcılık içeren ikincil düzenlemelerde AB vatandaşları lehine değişiklik yapılması ve gerek üyesi olunan UNESCO'nun, gerekse AB'nin UNESCO ile ilgili kültür politikalarına ve ilkelerine uyum sağlamak adına Kültürel Anlatım Yollarının Çeşitliliğinin Korunması ve Teşvik Edilmesine Dair UNESCO Sözleşmesi'nin onaylanması gibi yapılması düşünülen değişikliklerin dolaylı olarak yabancı dil eğitimiyle ilgili sonuçlar doğurması muhtemeldir.

Genel olarak Tarama süreci 13.10.2006 tarihinde tamamlanmış ve bütün fasıllarda düzenleme yapılması öngörülen hususları, düzenlemenin yapılmasından sorumlu kurum ve düzenlemenin yapılacağı takvimi içeren Türkiye'nin AB Müktesebatına Uyum Programı hazırlanmıştır. Bu süreç sonrasında eğitim ve kültür faslına ilişkin olarak MEB bünyesinde kurulan 'çalışma gruplarının' da katılımıyla hazırlanan ve ulusal mevzuatın ne durumda olduğuna, nasıl bir takvim içinde ve ne şekilde müktesebata uyumlu hale getirileceğine, uygulama için nasıl bir kurumsal yapı oluşturulacağına ilişkin değerlendirmelerin ve müktesebata uyumun ülkeye getireceklerinin kar-maliyet analizinin yapıldığı 'etki analiz raporlarının' yer aldığı Müzakere Pozisyon Belgesi, AB Konseyi Dönem Başkanlığı'nı elinde bulunduran ülkeye ve Avrupa Komisyonu'na iletilmek üzere Bakanlar Kurulu'na gönderilmiş, belgenin 31.5.2006 tarihinde tarama sürecinin başlatılması, hangi konu başlıklarında müzakerelerin açılacağı, hangilerinin geçici olarak kapatılacağı gibi genişlemeye ilişkin tüm konuların ele alındığı, karara bağlandığı, müzakere aşamasında aday ülke ve üye ülkeler arasındaki siyasi diyalogun temel aracı durumunda olan HAK'a sunulması ve akabinde bu belgeye karşılık tüm üye ülkelerin katkıları ve mutabakatıyla oluşturulan AB Ortak Pozisyonunun Türkiye'ye gönderilmesi ile müzakereler,

Türkiye'den ve üye ülkelerden bakanların katılımı ile yılda iki kez HAK'ın yapıldığı 'siyasi' seviyede ve Türkiye'nin müzakere heyeti ve AB Daimi Temsilcileri (COREPER) arasında her ay toplantıların yapıldığı ve esas müzakerelerin yürütüldüğü 'teknik' seviyelerde fiilen başlatılmıştır. Bugün gelinen nokta itibarıyla Eğitim faslında, Hayat Boyu Öğrenim Strateji Belgesi hazırlanması konusundaki çalışmalar devam etmektedir. Eğitim faslında uyum kapsamında ayrıca, 2010-2013 yılları arasında, AT Antlaşmasının 12'nci maddesi ve ATAD kararlarına uyum sağlanması adına, eğitime erişim konusunda yabancılar için ayrımcılık içeren ikincil düzenlemelerde AB vatandaşları lehine değişiklik yapılmasını içeren bir uyum paketinin MEB ve YÖK tarafından hazırlanması, ayrıca gerek üyesi olunan UNESCO'nun, gerekse AB'nin UNESCO ile ilgili kültür politikalarına ve ilkelerine uyum sağlamak adına Kültürel Anlatım Yollarının Çeşitliliğinin Korunması ve Teşvik Edilmesine Dair UNESCO Sözleşmesi'nin onaylanmasına ilişkin Kanunun çıkarılması öngörülmüştür. Diğer müzakere fasıllarından bazıları 'geçici' olarak kapatılmış olmakla beraber, eğitim faslı da dâhil olmak üzere bütün fasılların kapatılması, AB Genel İşler ve Dış ilişkiler Konseyi'nin 11.12.2006 tarihli ve AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'nin 14.12.2006 tarihli kararıyla, Ankara Antlaşmasına Ek Protokol'den kaynaklanan yükümlülüklerin yerine getirilmesine bağlanmıştır; zira Müzakereler, ilgili başlıkta somut ilerlemeler sağlanması ve müktesebatın aktarılması durumunda HAK'ta oybirliği ile alınacak bir kararla geçici olarak kapatılabilir, ancak, bir müktesebat başlığına ait müzakere süreci geçici olarak kapatılsa bile, 'her şey tamamlanana kadar hiçbir şey tamam değildir' ilkesi uyarınca, müktesebatta değişiklikler gerçekleşen başlıklar için dahi müzakereler istisnai olarak tekrar açılabilir, zira müzakere sürecinde, açılan ve geçici olarak kapatılan tüm müzakere başlıklarına ilişkin olarak Komisyon, mevzuat aktarımının ve taahhütlerin ne ölçüde yerine getirildiğini izler ve bunları İR'lerde yansıtır. Fiili müzakerelerin tamamlanmasını müteakip, bütün başlıklar ve geçici olarak kapanmış olan başlıklar nihai olarak kapatılır. Tarama süreci sonrasında da görüldüğü üzere, AB mevzuatının yoğun olmadığı, temel uyum koşulları dışında ikinci düzenlemelerin üye ülke tasarrufuna bırakıldığı, aday ülkenin mevzuatının AB müktesebatı ile nispeten az farklı olduğu dolayısı ile uygulamanın sorunsuz olacağının düşünüldüğü 'kolay' müzakere edilebilecek alanlardan birisi olarak görülen eğitim ve kültür alanında müzakerelerin kapanmasına engel olacak bir husus yoktur, zira Türk eğitim sistemi zaten büyük oranda AB ile uyumludur; zaten AB eğitim alanında bir uyumlaştırma öngörmemiş, politikaların koordinasyonu ile yetinmiştir. Bu nedenle de, teknik düzeyde bir sorun yaşanmayacağı ve siyasi içerikli aksi bir durum gelişmedikçe müzakerelerin kapanacağı beklenmektedir (MEB, "AB ile ilişkiler," http://digm.meb.gov.tr/).

4.5.6. Yabancı Dil Eğitimi Alanındaki AB Kaynaklı Etkinin Farklı İki Politika Alanındaki AB Kaynaklı Etki İle Kıyaslanması

AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkisinin net bir şekilde ortaya konması için, etki etme potansiyelini haiz gerek ulusal, gerekse uluslar arası etmenler tarafından yaratılmış olan etkilerin de ortaya konması gerekir. Bu nedenle, ikinci alt problem başlığı altında Türkiye'nin yabancı dil politikalarını etkileyen AB dışındaki diğer ulusal ve uluslar arası etmenlerden de bahsedilmiş, yukarıda üçüncü alt problem başlığı altında ise, ortaklık ilişkisi resmi belgeleri ve Birliğe uyum adına yapılan değişiklikler üzerinden, AB kaynaklı etkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Öte yandan, böyle bir ayrıştırma sonrasında dahi, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarında meydana gelen değişikliklerin ve gelişmelerin, AB ile gerekçelendirilmekle birlikte, AB olmasaydı da Türkiye'nin zaten yapmayı düşündüğü veya Türkiye'deki ekonomik, siyasi ve toplumsal gelişmelerin doğal sonucu olarak meydana gelen değişiklikler olma ihtimali her zaman mevcuttur. Eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında meydana gelen değişikliklerin, başka bir nedenden değil de, AB'den kaynaklandığını test etmenin en basit yöntemlerinde birisi, örneğin AB-Türkiye ilişkisinde AB'nin eğitim alanına ilişkin söyleminin veya taraflar arasında konuya ilişkin bir belgenin, gerçekleşen değişiklikten önce gelip gelmediğine bakılmasıdır. Ancak bu 'kronoloji testi,' göründüğü kadar basit işlemeyebilir ve sağlıklı sonuçlar vermeyebilir; zira AB'nin ulusal politika oluşturma süreçlerini ve politikaları etkilediğini mi yoksa sadece onlara katkıda mı bulunduğunu anlamak zordur. Bir olay başka bir olaydan önce olabilir, ancak onun sebebi olmayabilir, bu nedenle AB kaynaklı etkinin ortaya konması ve için başka kontrol araçlarına ve mekanizmalarına da ihtiyaç vardır. Böyle bir etkinin var olup olmadığının, varsa nasıl bir etki olduğunun anlaşılması için kullanılabilecek yöntemlerden bir diğeri ise, bu alandaki etkiyi, başka bir politika alanı, özellikle de etkileşimin belirgin veya yüksek olduğu düşünülen—ve tercihan bu etkinin varlığının araştırmalarla tespit edildiği—bir politika alanındaki etki ile kıyaslamaktır. Daha sağlıklı sonuçlar alabilmek ve iki yönlü bir kıyaslama yapabilmek adına, bu kıyaslamaya bir de, etkileşimin az olduğu düşünülen bir politika alanını eklemek de mümkündür. Böyle bir kıyaslamanın yüzde yüz doğru sonuçlar vereceğini söylemek, en azından kıyaslanan politika alanlarının farklılığından ve kendilerine has özelliklerinden veya zorluklarından dolayı fazla iddialı olacaktır; öte yandan bu kıyaslamanın, yabancı dil eğitimi alanında anlamlı bir AB kaynaklı etki olup olmadığının ve varsa bu etkinin nasıl bir etki olduğunun anlaşılması adına bir referans teşkil etmesi mümkündür. Burada genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politika alanı ile kıyaslamak için seçilen politika alanları, ortak gümrük politikası ve ortak dış ve güvenlik politikası (ODGP) ve bu kapsamda Avrupa güvenlik ve savunma politikası (AGSP) olacaktır. Bu iki alanın özellikle seçilmesinin

nedenleri vardır. İlk politika olarak gümrük politikası seçilmiştir, zira GB'nin ve bu kapsamda AB'nin gümrük politikalarının Türk ekonomisi üzerinde yarattığı etkilere ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ayrıca gümrük alanı, eğitim alanına zıt bir şekilde, Birliğin ortak politikalara sahip olduğu alanlardan birisidir. İkinci politika olarak AGSP seçilmiştir, zira AGSP, hem genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarına benzer şekilde AB'nin ortak bir politika oluşturamamış olduğu bir alandır, hem de AGSP'nin Türkiye'nin güvenlik ve savunma politikaları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu benzerliklere rağmen, bu üç farklı alanın karşılaştırılmasının güçlükleri de vardır. Örneğin eğitim ve gümrük alanı, birbirlerinden içerik olarak farklı alanlardır ve ekonomi veya gümrük alanında AB'nin yaratmış olduğu etkiyi görmekle, eğitim alanında yaratılmış olan muhtemel etkiyi görmek, aynı derecede mümkün değildir; zira gümrük alanında etkiler çok daha kısa sürede ve sayısal olarak çok daha somut görülebilirken, eğitim alanındaki etkileri görmek çok uzun zaman alabilecektir. Diğer bir zorluk ise, gümrük alanında bir ortak politika söz konusu iken, eğitim alanında böyle bir ortak politika söz konusu olmamasıdır.

Daha iyi bir anlayış ve kavrayış sağlamak adına, öncelikle bu politika alanlarını kısaca tanımlamakta, aralarındaki farklara ve benzerliklere değinmekte ve Türkiye'nin bu alanlar üzerinden Birlik ile olan ilişkilerine bakmakta fayda vardır. AB, başka hedefleri de olmakla beraber öncelikle ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak doğmuştur; dolayısı ile ortak gümrük politikaları, kuruluşundan bu yana AB'nin ilgi alanında olmuştur. Öte yandan, güvenlik ve savunma konuları, ABD'ye ve NATO'ya devredildiğinden, temelinde güvenli bir Avrupa yaratmak amacı olsa da Birlik, bu amaca odaklanmamış ve bu alan AB'nin ana ilgi sahası olmamıştır; zaten ekonomik bütünleşmede sağlanan başarı, Birliğin enerjisini bu alana harcamamış olması sayesinde elde edilebilmiştir. Bir ODGP oluşturmak fikri özellikle 1980'lerin ortalarından itibaren ve yoğunlukla da 1990'lardan sonra gündeme oturmuştur. Benzer şekilde eğitim konusu da, kurulduğu zamanlarda Birliğin öncelikli ilgi alanları arasında olmamış, eğitim, kültür, insan hakları gibi konular genelde, AK'nin ilgi alanında olmuştur. Eğitim alanının Birliğin ilgi alanına girmesi, ODGP örneğinde olduğu gibi, özellikle son yıllarda ve yoğunlukla Maastricht sonrasında olmuştur. AB, en başından beri odaklandığı Tek Pazar konusunda oldukça başarılı olmuş ve bir ortak gümrük politikası üretebilmişken, doğal olarak, gerek geç ilgi alanı haline gelmelerinden, gerekse politika alanlarının kendilerine has özelliklerinden dolayı, eğitim ve dış ve güvenlik politikası alanlarında, ekonomi alanında olduğu kadar başarı sağlayamamış, ortak politikalar üretememiştir. Aslında bu konular zaten zor konular ve ortak politikalar üretilmesi kolay olmayan konular oldukları için sonraya bırakılmış ve ötelenmişlerdir. Bu üç politika alanının AB'nin ABA ile getirilen üç sütunlu yapısı içinde nerede oldukları da değinilmesi gereken diğer bir

hususlar; zira bu yapılanma içinde hangi sütunda yer aldıkları, bu alanlarda ortak politika üretebilme kapasitesi ve hangi politika araçlarının kullanılabileceği, alınan kararların bağlayıcılığı gibi hususlarla yakından alakalıdır. Ortak gümrük politikası ve eğitim politikası, hükümetler üstü birinci sütunda yer alırken ODGP, hükümetler arası bir yapıya sahip olan ikinci sütün içinde yer alan politikalardır. Diğer bir deyişle, ortak gümrük politikası ve eğitim politikası Topluluklar bünyesine alınmışken, ODGP bu yapı dışında tutulmuştur. Öte yandan, eğitim alanı birinci sütun içine alınmış olmakla birlikte, Birliğin yetkilerinin büyük oranda mesleki eğitim ile sınırlı olduğunu ve gerek genel eğitim gerekse yabancı dil eğitimi alanlarında açıkça ifade edilmiş bir yetkisi olmadığını belirtmek gerekir. İçinde bulundukları sütunlara bakıldığında bu politika alanlarında kullanılan araçlar, tür ve bağlayıcılık açısından da farklılık gösterirler. Eğitim politikalarının oluşturulmasında geleneksel Topluluk metotları yerine AKM kullanılmaktadır ve bu alanda çoklukla bağlayıcı kararlar alınmamakta, işbirliği daha ön plana çıkmaktadır. Dış politika, savunma ve güvenlik alanlarında ise geleneksel araçlara ilaveten, Antlaşmada öngörülmüş olan ortak stratejiler, ortak pozisyonlar, ortak tutumlar, ortak eylemler ve uluslararası antlaşmalar, deklarasyonlar ve üçüncü ülkelerle temaslar gibi bazı araçlardan yararlanılmaktadır. Kararların çoğunun temelde oybirliği ile alındığı, nitelikli çoğunlukla karar almanın zor olduğu ve hükümetler arası yapı özelliği daha ağır basan bu alanda, özellikle birinci sütundaki Topluluk politikaları için kullanılan tüzük veya yönergeler gibi bağlayıcı mevzuat araçları yoktur (Missiroli, 2004:55-72). Savunma ve güvenlik alanında ortak bir politika geliştirilmemiş olmasına rağmen AB, işbirliği mekanizmaları geliştirebilmek adına çeşitli yapılar oluşturmuştur. 1999 Helsinki zirvesinde AB liderleri, Birliğin doğru stratejik kararlar alabilmesi için, tek kurumsal çerçeveye de saygılı bir biçimde Konsey içinde, yeni sivil ve askeri yapılar oluşturulmasına karar vermişlerdir. Nitekim alınan bu karar doğrultusunda, Aralık 2000 Nice Zirvesinde, üç yeni siyasi ve askeri yapının kurulması onaylanmış ve Siyasi ve Güvenlik Komitesi, AB Askeri Komitesi ve AB Genelkurmayı yapıları kurulmuşlardır. Ayrıca Avrupa Savunma Ajansı (EDA), AB Güvenlik Araştırmaları Enstitüsü, AB Uydu Merkezi, Durum Merkezi, Avrupa Hızlı Mukabele Gücü, Muharebe Grupları, Avrupa Jandarma Gücü gibi yapılar kurulmuştur (ISS, 2005; Missiroli, 2004:63-64; Schmitt, 2003, 2004). Eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında da ortak bir politika geliştirememiş olan AB, bu alanlarda da işbirliği mekanizmaları geliştirebilmek adına çeşitli yapılar oluşturmuştur. Eğitim ve kültür ile ilgili olarak Komisyon bünyesinde kurulan komiserliklere, 2007 itibarıyla Çok dillilik komiserliği de eklenmiştir. Yine savunma ve güvenlik alanında kurulan EDA gibi, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında da, gerek Topluluk bünyesinde gerekse Topluluk bünyesi dışında ajanslar kurulmuştur. Benzer şekilde savunma ve güvenlik alanında oluşturulan ERRF, EGF, EUFOR ve bunların giriştikleri harekatlar gibi, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında da, Socrates, Erasmus gibi

Topluluk Eylem Programları ve Bolonya gibi işbirliği süreçleri oluşturulmuştur. Sonuç itibarıyla, savunma ve güvenlik alanı ve eğitim ve yabancı dil eğitim alanı, gerek büyük oranda hükümetler arası düzeyde olmaları, ortak politika oluşturulmamış olmaları, gerekse karar alma mekanizmaları ve politika araçları bakımından birbirlerine benzemekte ve ortak bir politikanın olduğu, AB düzeyinde bağlayıcı kararların alındığı gümrük politikası alanından farklılık göstermektedirler. Türkiye'nin bu politika alanları bağlamında Birlik ile olan ilişkileri de, ele alınması gereken diğer bir konudur. Türkiye, ekonomik nedenler de olmakla beraber, öncelikle siyasi nedenlerle, kurulmasının hemen ardından Birliğe başvurmuş ve Tek Pazar ve gümrük politikası manasında ilişkiler, çok erken bir dönemde başlamıştır. Güvenlik ve savunma politikaları noktasında ise Türkiye, Batı Avrupa Birliği (BAB) sayılmaz ise AB ile bir ilişki içinde olmamış, zira bu konular NATO içinde ele alınmış ve dolayısıyla bu alanda Avrupa ile olan ilişkiler esasen NATO üzerinden yürütülmüştür. Ancak AB'nin bir AGSP geliştirmek istemesiyle birlikte Türkiye, bu yapının Avrupa güvenliğini ilgilendiren meselelerde, NATO ve ABD'den bağımsız hareket edebilecek bir yapıya dönüşebileceğinden, AB üyesi olmayan Avrupalı NATO üyelerini dışlayan bir oluşum haline gelebileceğinden, bu yapı dışında tutulabileceğinden ve özellikle de ortak üyelik statüsüne sahip olduğu BAB'ın varlığının ortadan kalkması ile birlikte AGSP'ye ilişkin karar mekanizmalarının tamamen AB üyesi ülkeleri içeren bir duruma gelmesi ve dolayısıyla karar mekanizmalarında yer alamamaktan kaygı duymuş ve bu yapının içinde olmak istemiştir (ISS, 2005; Çayhan, "Avrupa Güvenlik," http://www.akdeniz.edu.tr/; Yarman, 2003). Türkiye'nin eğitim alanında da önceleri AB ile kayda değer bir ilişkisi olmamış, bu alanda Avrupa ile olan ilişkiler AK üzerinden yürümüştür. Ancak eğitim politikalarının Birliğin ilgi alanına girmesi ve AB'nin ekonomik ve siyasi hedefleriyle daha fazla ilişkilendirilmesiyle birlikte Türkiye, bu alanda da AB ile daha yakın bir ilişki içinde olmuş ve nitekim örneğin TP'lere katılmıştır. Burada özellikle dikkat çekilmesi gereken husus, Türkiye'nin bu farklı politika alanlarında AB ile olan ilişkilerinde güttüğü saikler ve sahip olduğu motivasyonlardır. Bütün bu alanlarda Türkiye'nin ana motivasyonunun, Avrupa'daki bütünleşme hareketine dâhil olabilmek olduğunu söylemek mümkündür; diğer bir ifadeyle, doğal bir sonuç olarak batılılaşmayı ve çağdaşlaşmayı da ummakla beraber, öncelikli amaç siyasi nedenlerle, güvenlik nedenleriyle Avrupa bütünleşmesi içinde yer alabilmektir. Kaldı ki, Türkiye'nin Avrupalılaşması veya batılılaşması zaten çok daha önce, daha Osmanlı İmparatorluğu zamanında başlamış olan bir süreçtir ve farklı bir eksende yürümektedir. Bu tespiti destekleyen ve doğrulayan birkaç hususdan bahsetmekte fayda vardır. Örneğin, ekonomisinin hazır olup olmadığına dair kuşkular varken ve hatta katılma yönteminin hukukiliğine dair eleştiriler varken Türkiye'nin GB macerasına atılması, Türkiye'nin öncelikli hedefinin bir şekilde Birliğe dâhil olmak olduğunu göstermektedir. Nitekim dönemin liderleri, GB'nin AB'ye daha yakın olma imkânı

sağlayacağını, GB'nin AB üyeliğinin anahtarı olduğuna inanmışlardır. GB'yi gerçekleştirmek ve bu sayede AB'ye üye olabilmek, sonraki bütün Türk hükümetleri için bir politika haline gelmiştir. Aslında GB formülü, AB'nin de işine gelen bir formül olmuştur, zira 1989'da Türkiye'nin tam üyelik başvurusuna olumsuz cevap verilmesi sonrasında Türkiye'nin verdiği tepkiler, AB'de Türkiye'nin kaybedileceği endişesi yaratmış, GB formülü Türkiye'yi AB limanında tutmaya devam etmek için bir fırsat olarak görülmüştür. Diğer bir ifade ile amaç yine ekonomik olduğu kadar siyasidir. Güvenlik ve savunma alanı içinde benzeri bir mantığı yürütmek mümkündür. Avrupa'nın en büyük ordusuna sahip iken ve zaten NATO gibi bir örgüte dâhil iken Türkiye'nin AGSP içinde yer almak istemesi, sadece ordusunu daha batılı veya Avrupalı yapmak istemesinden değil, öncelikle her alanda olduğu gibi bu alanda da Avrupa bütünleşmesini dışında kalmak istememesi nedeniyledir. Benzer şekilde Türkiye'nin eğitim alanında da AB ile işbirliğine gitmesi veya üyesi olmadığı halde TP'lere katılması, sadece eğitim sistemini geliştirmek, daha Avrupalı yapmak için değil, yine bu alanda da Avrupa bütünleşmesinin içinde yer almak istemesi nedeniyledir. Kaldı ki, Türkiye'deki eğitimin batılılaşması zaten çok önce başlamış olan ve AK, OECD, DB, BM gibi UAÖ'lerle de bağlantıları olan bir süreçtir. Dolayısıyla, eğitim alanında AB ile olan ilişkide de temel amaçlardan birisinin aslında, mümkün olduğunca daha fazla sayıda AB kurumuna ve faaliyetine girerek, bütünleşmeye yönelmek ve bütünleşme öncesinde hazır olmak olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'nin tam üyeliği konusunda ayak direyen AB'nin pozisyonu da aslında bu tavrı destekler niteliktedir. AB bir taraftan tam üyelik sürecini ucu açık bir seçenek olarak ortaya koyarken öte taraftan da çeşitli belgelerde de ifade edildiği üzere, Türkiye'nin mümkün olan en sıkı bağlarla tüm Avrupa kurumlarına bağlanmasını arzulamıştır; bu bağ ve kurumlara, eğitim alanı da doğal olarak dâhildir. Eğitim alanında da Türkiye'nin birinci önceliğinin, Türk eğitiminin AB'den etkilenmesi, daha Avrupalı olması olmadığını söylemek mümkündür; zira eğitimin çağdaşlaşma manasında batılılaşması zaten, AB olmasa da her zaman güdülen amaç ola gelmiş ve kendi sınırlılıkları içinde gerçekleşe gelmiştir. Öte yandan, nihai ve doğal sonuç olarak böyle bir amacın olmadığını söylemek de mümkün değildir.

Genel olarak bakıldığında, AB'nin hala ortak bir politika oluşturmaya çalıştığı dış politika, savunma ve güvenlik alanlarındaki politikalarının, Türkiye'nin karşılık gelen politikaları üzerinde bir etkisi olmadığını söylemek mümkündür. Zaten henüz AB üyesi olmamış bir ülke olarak Türkiye, AGSP karar alma mekanizmalarına dâhil edilmiş değildir. Türkiye özellikle, Avrupa'nın güvenlik ve savunmanın odak noktasının, ortak üyesi olduğu BAB'dan üyesi olmadığı AB'nin içine alınmasından ve NATO'dan özerk ancak NATO'nun Avrupa ayağında NATO'ya tahsisi edilmiş kaynakları da kullanacak olan ve ABD'nin katılmayı öngörmeyeceği kriz yönetimi harekâtlarının AB'nin siyasi

denetiminde yapılabilmesine imkan verecek olan ve uluslar arası krizlere müdahale etmeye hazır askeri kuvvetleri olan AGSP oluşumunun dışına kalmaktan rahatsızlık duymuş ve AB'nin NATO'nun Planlama imkânlarına 'güvenceli erişimini' sağlayacak olan 'Berlin +' uygulamasını engelleyeceğini söyleyerek, AGSP mekanizmasını etkilemiş, şekillendirmiştir. Nitekim Türkiye'nin veto tehdidi üzerine, NATO'nun müdahale etmek istemediği bir olaya AB'nin, AGSP kapsamında ve NATO imkânlarını kullanarak bir harekât düzenlemesi durumunda, Norveç ve Türkiye gibi AB üyesi olmayan Avrupalı NATO müttefiklerinin bu harekatlara davet edilmesi veya harekatın bu ülkelerin güvenlik çıkarlarının söz konusu olduğu bölgelerde yapılması durumunda, söz konusu ülkelere danışılması, Kıbrıs ve Malta'nın, AB üyesi olduktan sonra dahi, bu harekatlara katılamaması, NATO imkânlarının kullanılmaması durumunda ise, Norveç ve Türkiye'nin harekâta davet edilip edilmeyeceğine AB Konseyinin karar vermesi, AGSP'nin, AB üyesi ülkelerle NATO üyesi ülkeler arasındaki problemlere müdahale edememesi, AGSP'nin, krizin mahiyeti ne olursa olsun ve NATO imkanları kullanılsın veya kullanılmasın, NATO müttefiklerine karşı kullanılmamasını öngören ve benzeri taahhütleri içeren, Ankara Belgesi gündeme gelmiş, Türkiye'nin de onaylaması ile beraber, 16.12.2002 Brüksel Zirvesinde AB ve NATO arasında, AB'nin kriz yönetimi harekâtlarında NATO kaynaklarını kullanmasına imkân veren, diğer taraftan da AB üyesi olmayan NATO müttefiklerinin tam olarak AGSP'ye katılabilmelerini sağlayan 'Berlin +' mekanizmasına ilişkin olarak nihai anlaşmaya varılmıştır (ISS, 2005; Haine, 2004:139-140, "AGSP," http://www.nato.int/). Sonuç olarak Türkiye, AGSP'nin oluşumunu şekillendirmiş ve etkilemiştir; öte yandan bunun tersini söylemek pek mümkün değildir. AB'nin ortak gümrük politikalarının Türkiye'nin ilgili politikaları ve ticareti üzerine olan etkilerini, GB'nin Türk ekonomisi üzerine olan etkileri olarak incelemek mümkündür. Türkiye GB'ye 1996'da girmişse de bu alandaki uyum, gerçekte Ankara Anlaşması sonrasında başlamıştır; zira GB gerçekte, Ankara Anlaşmasında öngörülen aşamaların tamamlanmasından sonra, doğal olarak geçilmesi gereken bir aşamadır. Öte yandan GB'ye, yine Ankara Anlaşmasında öngörülen tam üyelik hedefi gerçekleşmeden girilmiştir. GB'nin Türkiye'nin gümrük politikaları ve ticareti üzerine etkileri özellikle GB'ye girilmesinden sonra giderek artan bir şekilde ilgi konusu olmuş ve GB'nin Türkiye ekonomisi üzerine olan etkilerine dair bir dizi araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı daha genel kapsamlı veya ölçek bazında iken (Kasap, 1999:1-2), bir kısmı ise sektörel etkileri (Hamour, 1999:35-71; Necat, 2001:114-133; Ocak, 1997:1-12; Şahin, 1998:1-17) veya refah etkilerini (De Santis, 2000:195-238; Harrison et al., 1993:191-217; Mercenier&Yeldan, 1997:871-880) inceleyen çalışmalar olmuşlardır. Togan (1997:12,2,157-179; 2001), GB'nin kaynak dağılımı üzerindeki muhtemel etkilerini incelemiş ve GB'nin vergi gelirleri üzerindeki olası azaltıcı etkisine vurgu yapmıştır. GB'nin statik ve dinamik etkilerini ele alan Morgil (2000) ise, GB sürecinin ticaret

yaratma ve ticaret saptırma etkileri bakımından Türkiye'nin aleyhine geliştiğini ortaya koymuştur. GB'nin sektörler bazında etkilerini inceleyen Sayan ve Demir (1998) ise, tarım ve tarım dışı sektörler üzerinde GB'nin etkilerini incelemiş ve sonuç olarak tarım sektörünün GB anlaşması çerçevesinde diğer sektörlere göre özel ve farklı bir konumunun olmasına rağmen tarım dışı sektör ile olan bağımlılığı sebebi ile GB'ken etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Akkoyunlu-Wigley, çalışmalarında GB'nin ticaret yaratıcı etkisinin, ticaret saptırıcı etkisinden daha fazla olduğu sonucuna varmakla birlikte, Türkiye uygulaması açısından bakıldığında GB'nin Türk ekonomisine daha çok olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Ortak çalışmalarında Erzan ve Filiztekin (1997:41,881-892), KOBİ'lerin GB'den daha fazla etkilenecekleri varsayımını test etmişler ve GB ekonomik ortamı büyük ölçüde değiştireceği için, KOBİ'lerin bu gelişmeden etkilenecekleri sonucuna varmışlardır. Genel olarak bakıldığında, GB'nin Türkiye'nin ihracat, ithalat politikaları, ticaret yapısı, bütçe, sektörler üzerinde ciddi statik ve dinamik etkileri olmuş, bir taraftan "ticaret yaratıcı etkiler" oluştururken, öte yandan "ticaret saptırıcı etkiler" (Güran, 2002:44-68; Seyidoğlu; 1996:370; Karluk, 1996a; 241) de oluşturmuştur. Özetlemek gerekirse GB, tamamıyla liberal bir ekonomiye geçişi hızlandırmış, bir taraftan ithalatı artırırken öte yandan ihracatı da teşvik etmiş ve bu manada ülkenin ithalat ve ihracat politikaları üzerinde etkili olmuştur. Sektörel bazda etkiler bakımından GB, Türk dış ticaretinin, sektörlere dağılımı açısından, özellikle ihracatta yapısını değiştirmiş, bazı sektörleri olumlu etkilerken, bazılarını olumsuz etkilemiştir. Sadece beş sektörde ihracatın ithalatı karşılama oranında bir artış görülmüş, Türkiye'nin dünya pazarlarında göreceli olarak daha kuvvetli olduğu tekstil ve giyim sektöründe ise, yapısal değişim görülmediği gibi, ihracat olumsuz etkilenmiştir. Daha serbest bir ekonomiye geçiş sağlayan bir gelişme olarak GB'nin ihracatı arttırıcı bir etkisinin olması ve bunun doğal sonucu olarak üretimin artması beklenirken, ihracat ve ithalat ile ilgili sonuçlar, beklentilerin tersi bir tablo çizmiştir. GB'nin bölgesel etkileri bakımından ise, GB sonrası ihracatın en çok arttığı bölge NAFTA olmuş, diğer taraftan değişim en az Almanya'da gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle GB'nin diğer bölgeler ile olan ticaret üzerinde azaltıcı bir etkisinin olacağı beklenmekteyken, bu beklentinin tersine bir sonuçla ihracatta en yüksek artış, ithalat açısından son sırada yer alan ve Avrupa dışındaki en büyük pazarlardan biri olan NAFTA'ya yapılan ihracatta gerçekleşmiştir. İhracat ve ithalat sonuçları bir arada değerlendirildiğinde, GB sonrası Avrupa'dan ithalatta bir artış gözlenirken, bölgeye olan ihracat o denli artmamıştır; diğer bir ifadeyle GB, Avrupa ülkeleri ile yapılan dış ticareti olumsuz etkilemiştir. Örneğin, gerek bölgelere yapılan toplam ihracat ve ithalat miktarlarındaki yüzde değişimlere, gerekse her bir bölgenin toplam ihracat ve ithalat içindeki paylarına bakarak genel bir değerlendirme yapıldığında, teorideki GB'nin ticaret yaratma etkisine dayanarak Almanya ile olan ilişkilerin kuvvetlenmesi beklenirken, bu ülke ile olan ticaret GB sonrası diğer bölgelere göre göreceli

olarak azalmıştır. Bu durumun tersi ise Rusya ile gerçekleşmiştir; halbuki GB'nin ticaret saptırıcı etkisinden dolayı bu sonucun tersi bir sonuç beklenmiştir. GB'nin firmalar üzerindeki etkileri bakımından, GB'nin ölçek ekonomilerinin oluşmasına yol açması, uyum açısından KOBİ'lerin büyük ölçekli firmalara göre daha fazla etkilenmesi beklenirken, KOBİ'lerde yapısal değişim meydana gelmezken, orta ölçekli firmalarda kuvvetli, büyük ölçekli firmalarda zayıf yapısal değişimler görülmüştür. GB'nin bütçe verileri üzerindeki etkileri bakımından, bütçe verileri ortalamaları, GB sonrasında yapısal bir değişime uğramıştır. En büyük değişim faiz dışı bütçe dengesinde olmuş ve faiz dışı bütçe dengesi fazla vermiştir. Buna rağmen bütçe dengesindeki açık, GB sonrası büyük bir oranda artmıştır. Gerek toplam ihracat, gerekse toplam ithalatın GSMH'ye oranı GB sonrasında artmış olmakla birlikte, GB sonrasında dış ticaret açığı artmıştır. Diğer bir ifadeyle, GB'nin ithalat üzerindeki arttırıcı etkisi, ihracat üzerindeki arttırıcı etkisinden daha fazla gerçekleşmiş, ihracatın ithalatı karşılama oranı düşmüştür. Bu nedenlerle Türkiye, GB sonrasında ciddi maddi kayıplara uğramıştır. Sonuç olarak, GB'nin Türk ekonomisi üzerine önemli etkileri olmuştur. Bu etkilerin çoğu özellikle ilk dönemlerde olumsuz yönde gerçekleşmiştir; ancak GB'nin olumlu etkileri olmadığını söylemek de mümkün değildir, zira Türkiye sürdürdüğü dışa açık politikalarını GB aracılığı ile daha da güçlendirmiş ve rekabete açık sektörlerin yaratılmasında önemli adımlar atmıştır. GB'nin Türk sanayisini yoğun uluslararası rekabet ile karşı karşıya bırakması ise, yeni dünya düzeni ile entegre olmasını sağlayacak zorlayıcı bir sürecin başlamasına vesile olmuştur. GB'nin gerektirdiği adımların çoğu, Türkiye'nin DTÖ yükümlülükleri çerçevesinde zaten atması gereken adımlar olmuşlar ve bu nedenle de GB vasıtasıyla bu yükümlülüklere uyum da, erkenden başlatılmıştır (DPT 2000a). Türkiye'nin GB'den bu denli etkilenmesinin bir nedeni de, ağırlıklı olarak ekonomik mahiyette olan mevcut yapıların, etkileşim kanal ve mekanizmalarının, büyük oranda Türkiye aleyhine ve tek taraflı işletilmiş olması ve bu yapıların aldığı kararların bağlayıcı olmasıdır. Örneğin, bu yapılardan olan, ortaklık ilişkisinin en üst karar organı durumundaki AT-Türkiye Ortaklık Konseyinin, Türkiye-AT ortaklık rejiminin amaçlarının gerçekleşmesi doğrultusunda aldığı kararlar, Topluluk hukukunun bir parçası sayılır ve bu itibarla gerek Topluluk kurumları, gerek üye devletlerin yasama, yürütme ve yargı organları için bağlayıcıdır. Konseyin kararları Topluluk için olduğu gibi, Türkiye için de bağlayıcı ve doğrudan etki doğurucudur; diğer bir ifadeyle Konseyin aldığı kararlar Türk ekonomisini doğrudan etkileme gücüne sahiptir ve etkilemiştir. Genel kural olarak Türkiye, Topluluğun gümrük mevzuatına ve politikalarına uymak durumunda olmakla birlikte, ortaklık ilişkisi kurumları aracılığıyla, kendisi aleyhine olan gümrük mevzuatına itiraz etme ve değişiklik yapma hakkına da sahiptir, öte yandan böyle bir hakkı olmasına rağmen Türkiye, çeşitli sebeplerle bu hakkını kullanmamış, etkileşim kanal

ve mekanizmalarını verimli bir şekilde işletememiştir. Sonuç olarak gümrük politikaları alanı, Türkiye'nin AB'den büyük oranda etkilendiği bir alan olmuştur.

Gümrük politikası, güvenlik ve savunma politikası ve eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi politikasına ilişkin yukarıda yapılan genel değerlendirmelerden sonra, bazı sonuçlar çıkarmak mümkündür. Birlik, kuruluşunda, diğer amaçları da olmakla beraber, ekonomik hedefler üzerine odaklanmış, güvenlik ve savunma işi BAB'a ve esas itibarıyla NATO'ya, eğitim, kültür gibi konular ise AK'ye bırakılmıştır. Dolayısıyla Birlik GB üzerinden ekonomik manada Türkiye'yi etkileme imkânına sahipken, eğitim ve güvenlik, savunma konularında Türkiye'yi etkileme imkanına sahip olmamıştır, zira bu konular yakın zamana kadar Birliğin ilgi alanında olmamıştır. Ekonomi ve özellikle mesleki eğitim olmak üzere eğitim birinci sütun içinde yer alırken ve dolayısıyla Topluluk politikaları alanı içindeyken, dış politika, savunma ve güvenlik konuları, hükümetler arası işbirliğinin öne çıktığı, bağlayıcı kararların pek fazla alınamadığı ve bu nedenle ortak politikaların olmadığı ikinci sütunda yer almıştır; dolayısıyla gümrükler konusunda AB ortak politikalar üretirken, güvenlik ve savunma konularında, ancak ortak strateji, ortak pozisyon (tutum), ortak eylemler, işbirlikleri üretebilmiştir. Benzer şekilde eğitim alanında da AB, ortak eylemler, stratejiler geliştirmeye çalışmaktadır. Yine, AGSP alanında Birliğin üçüncü ülkelerle yaptığı antlaşmalara ve politik diyaloga benzer şekilde, eğitim alanında da Birlik, üçüncü ülkelerle anlaşmalar yapmakta, diyaloga girmekte ve TP'lere girmelerine izin vermektedir. Gerek Türkiye'nin AB üyesi olmaması, gerekse geçmişte BAB örneğinde olduğu gibi AGSP mekanizmaları dışında bırakılmasından dolayı, savunma ve güvenlik alanlarında Türkiye'nin AB'den etkilendiği söylemek mümkün değildir. Hatta NATO üyeliğinde dolayı sahip olduğu veto hakları nedeniyle, Türkiye'nin AGSP'yi şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Türkiye'nin savunma ve güvenlik konularında AB ile olan ilişkisi NATO üzerinden gerçekleşmiş, ayrıca Türkiye çeşitli AB misyonlarına katılmıştır. Birliğin gümrük politikaları ise, Birliğin zaten kuruluşundan itibaren odaklandığı, birinci sütunda yer alan, Birlik düzeyinde bağlayıcı kararların alındığı ve ortak politikaların üretildiği bir alan olarak Türkiye'yi özellikle GB'den sonra ciddi manada etkilemiştir. Eğitim ve yabancı dil eğitimi konuları ise, hala ortak politikaların üretilemediği, hükümetler arası işbirliği ve koordinasyonun öne çıktığı bir alan olmuştur. Bu itibarla Birliğin bu konularda Türkiye'yi etkileme kapasitesi azdır; zaten Türkiye henüz AB'ye tam üye de değildir. Öte yandan Türkiye, AGSP alanında olduğu gibi, AB'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki TP'lere ve ajanslarına katılmaktadır. Yine Türkiye'nin savunma ve güvenlik politikalarını asıl etkileyen yapının AB'nin BAB'ından ziyade NATO olması örneğinde olduğu gibi, Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikalarını etkileme kapasitesine ve ihtimaline sahip olan asıl yapı, yakın zamana

kadar AB değil, AK olmuştur. AB ve Türkiye arasında bahsedilen bu üç politika alanına ilişkin kurulan yapılara bakıldığında da zaten bir dengesizlik mevcuttur. Ankara Anlaşması ile kurulan ortak mekanizmalar ve yapılar Türkiye'nin ekonomi ve gümrük politikalarına odaklanmışken, savunma ve güvenlik ve eğitim alanlarında, en azından şu ana kadar benzer sayıda ve olgunlukta mekanizmalar olduğunu söylemek zordur. Yukarıda söylenenler ışığında, gerek geçmişi, kurumsal yapısı, gerekse etkileri açısından genel olarak eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarındaki Türkiye AB ilişkilerinin, Türkiye'nin savunma ve güvenlik alanlarında AB ile olan ilişkilerine benzediğini söylemek mümkündür. Her üç politika alanı kıyaslandığında, savunma ve güvenlik alanlarında Türkiye'nin AGSP'den anlamlı bir büyüklükte etkilenmediğini, bilakis AGSP'yi kısmen etkilediğini ve tarafların güvenlik ve savuna politikaları arasındaki benzeşmenin hakkının NATO'ya teslim edilmesi gerektiğini, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında güvenlik ve savunma alanına benzer şekilde, Türkiye'nin Birliğin konuya ilişkin politikalarından anlamlı bir büyüklükte etkilenmediğini, tarafların eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları arasındaki benzeşmenin hakkının Türkiye'nin AB'den bağımsız olarak Avrupa ülkeleri ile ve özellikle AK gibi Avrupa kurumları ile olan geçmişine, yine AB'den bağımsız çok daha önceden bu yana süregelen batılılaşma geçmişine teslim edilmesi gerektiğini, gümrük alanında ise, Türkiye'nin Birliğin ortak gümrük politikalarından ciddi bir şekilde etkilendiğini ve bu etkide DTÖ gibi ticaretin liberalleştirilmesine çalışan örgütlerin de payı olmakla birlikte AB'nin de ciddi bir etki kaynağı olduğunu söylemek mümkündür.

AB eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin karşılık gelen politikaları üzerindeki etkisini görmek adına, GB'nin etkilerinin örnek olarak alınması, her ne kadar kıyaslanan alanlar benzer alanlar olmadıkları için eleştirilebilecekse de, özellikle GB'nin etkilerini incelemeye dönük olarak geliştirilen GB Teorisinin 'ticaret yaratıcı etki,' 'ticaret saptırıcı etki' gibi araçlarını, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki etkiler hakkında en azından bir fikir edinebilmek için kullanmak mümkündür. GB ile dış ticaretin önündeki engellerin kaldırılması sonucunda üye ülkelerde meydana gelen etkiler 'statik' ve 'dinamik' olmak üzere iki şekilde ortaya çıkar. Bir bölge içinde ticaret engelleri kaldırılınca, bu bölgeyi oluşturan ülkeler arasındaki dış ticaret hacmi genişler ve üretim daha etkin ellerde toplanır; buna gümrük birliklerinin 'ticaret yaratıcı etkisi' denir. Bölge içindeki gümrüklerin kaldırılması ve bölge dışına karşı ortak bir tarife uygulanması ise, bölge içi ticareti, bölge dışı ticaret aleyhine geliştirir; bu etkiye ise, 'ticareti saptırıcı etki' denir (Güran, 2002:44-68; Seyidoğlu; 1996:370; Karluk, 1996; 241). Yukarıda da anlatıldığı üzere GB'nin Türk ekonomisi, ticareti, gümrük politikaları üzerine olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur; bu etkiler bazen ticaret yaratıcı, bazen de ticareti saptırıcı şekilde ortaya çıkmıştır. Burada, özellikle GB'nin statik ve dinamik etkileri ve bu

kapsamda, ticaret yaratıcı ve ticaret saptırıcı etkileri bir örnek olarak alınacak ve eğitim ve yabancı dil eğitimi alanına uygulanmaya, benzerlikler bulunmaya çalışılacaktır. AB'nin Türkiye'nin eğitim sistemi ve politikalarına bir etki yapıp yapmadığının incelenmesi kapsamında, GB öncesinde ve sonrasında Türkiye'den yurtdışına gönderilen öğrenci sayıları, bu öğrencilerin ne kadarının AB ülkelerine veya AB dışı ülkelere gönderildiği, AB ile olan ilişkiler neticesinde bu sayılarda bir değişiklik yaratılıp yaratılmadığı, örnek bir veri olarak alınabilir. AB eğitim alanına özellikle son yıllarda daha fazla eğilmeye başladığı için, özellikle son yıllardaki sayılara bakmak yeterli olacaktır; kaldı ki Türkiye'den her zaman Avrupa ülkelerine öğrenci gittiği düşünüldüğünde, uzun yıllar geriye gitmek yerine, son yıllarda bu sayılarda bir sapma meydana gelip gelmediğine, GB teorisinin terimleri kullanılacak olursa, AB ülkelerine dönük öğrenci hareketliliği yaratıcı veya saptırıcı bir etki olup olmadığına bakmak, yeterli olacaktır. YÖK verilerine göre, 1987 yılından 2004 yılı sonuna kadar YÖK tarafından lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışındaki 29 değişik ülkeye toplam 3745 araştırma görevlisi gönderilmiştir. "Yurtdışına gönderilen öğrencilerin yaklaşık % 50'si ABD'ye, % 40'ı İngiltere'ye gönderilmiştir. Geriye kalan % 10'u ise 27 değişik ülkeye gitmiştir" (YÖK, 2005:56-57). GB'nin yaratabileceği ticaret saptırıcı ve ticaret yaratıcı etkiler mantığıyla bakıldığında, aslında ilişkiler giderek daha da yakınlaşmışken ve AB daha fazla eğitim konusu ile ilgilenmeye başlamışken, Türkiye'den Avrupa ülkelerine giden öğrenci sayısında artış olması gerekir; ancak rakamlar incelendiğinde görülür ki, gerek GB sonrası dönemde, gerekse Türkiye'nin adaylığının teyit edilmesinden sonraki dönemde Avrupa ülkelerine giden öğrenci sayısında özellikle de ABD aleyhine bir artış olmamıştır. Diğer bir ifadeyle, yine GB teorisinin terimleri kullanılacak olura Avrupa ülkeleri lehine bir ticaret yaratıcı (öğrenci hareketliliği yaratıcı) veya ABD lehine ticaret saptırıcı (öğrenci hareketliliği saptırıcı) bir etkisi olmamıştır. Türk öğrenciler, yakın zamana kadar hala çoğunlukla ABD'ye ve Avrupa'da olmakla birlikte Anglosakson eğitim sistemi içinde düşünülebilecek olan İngiltere'ye gitmişlerdir. Öğrencilerin çoğunun ABD veya İngiltere'ye gönderilmelerinin bir nedeni de, bu öğrencilerin çoğunun yabancı dilinin İngilizce olması ve İngilizcenin uluslar arası eğitim alanında ön plana çıkmış olmasıdır. Yine GB'nin ticaret saptırıcı ve ticaret yaratıcı etkileri mantığıyla bakıldığında, aslında ilişkiler giderek daha da yakınlaşmışken ve AB daha fazla yabancı dil eğitimi konusu ile ilgilenmeye başlamışken, Türkiye'de eğitimi verilen dillerin, AB ülkeleri dilleri lehine artması beklenirken, bu yönde anlamlı bir artış olmamış, İngilizce hakim dil olmaya devam ederken, eğitimi verilen diller, AB ülkeleri dilleri dışındaki diller lehine de çeşitlenmiştir. GB'nin etkilerine ilişkin teori kullanılmaya devam edilecek olursa, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında AB kaynaklı dinamik etkilere ilişkin değerlendirmeler yapmak da mümkündür. Bir defalık gerçekleşen statik etkiler, birleşmelerin sağlamış olduğu yararları tam olarak ortaya koyamazlarken dinamik etkiler,

devamlılık gösterdikleri ve kalkınmaya bağlı oldukları için daha fazla incelemeye değerdirler. Dinamik etkiler, rekabetin artması, teknolojik ilerleme, yatırımların artması, kaynak hareketliliği, ölçek ekonomileri, içsel ve dışsal ekonomiler şeklinde ortaya çıkabilirler (Güran, 2002: 44-68; Karluk; 1996:241). Her ne kadar Türkiye AB'ye tam üye olmamışsa ve AB'nin de zaten eğitime veya yabancı dil eğitimine dair ortak politikaları yok ise de, GB'nin dinamik etkileri çerçevesini, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanına uygulamak, ilginç olabileceği kadar fikir de verebilecektir. İlk dinamik etki olan rekabetin artması açısından bakılırsa, AB ile olan ilişkilerden dolayı eğitimde veya yabancı dil eğitiminde bir rekabet ortamının henüz yaratılmış olduğunu söylemek mümkün değildir. Her ne kadar Türkiye'de yabancı dil bilgisi, örneğin işe girme veya akademik yükselme gibi konularda ayırt edici bir özellik olarak rekabetin konusu ise de, bu durumun AB'ye bağlanmayacağı açıktır; zira GB kapsamında dış ticareti kısıtlayan faktörlerin ortadan kalkmasına benzer şekilde, serbest dolaşım hakkının önündeki engeller kaldırılmadığı için, böyle bir rekabetin oluşması pekte mümkün görünmemektedir. İkinci dinamik etki olan teknolojik ilerleme açısından bakılırsa, Türkiye'de eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında teknolojik ilerleme sağlanmakla birlikte, bu ilerlemenin sadece ve münhasıran AB ile olan ilişkilere veya AB politikalarına bağlanacak bir durum olmadığı açıktır. Bu ilerleme zaten Türkiye'de ola gelen, iletişim ve bilgi çağının dayattığı, ekonomik kalkınma ile de alakalı olan bir ilerlemedir. Öte yandan diğer faktörlerin olduğu gibi AB'nin de bir şekilde buna katkı yapmadığını söylemek yanlış olacaktır. Diğer bir etki olan yatırımların artması noktasında ise, Türkiye'de eğitim altyapısı zaten sayısal anlamda iyileştirmeye muhtaç durumdadır ve bu nedenle AB olsun veya olmasın bu konuda yatırımlar, Türkiye'nin kendi imkânları ve öncelikleri çerçevesinde devam etmektedir. Zaten eğitim yatırımlarının artırılmasına dair talepler sadece AB değil, AK, DTÖ, OECD gibi başka birçok örgütün raporunda da tavsiye olarak yer almaktadır. Dışarıdan gelen bu tavsiyeler olmasaydı dahi Türkiye'nin bunun aksine hareket edeceğini düşünmek de zaten mantıklı değildir. Yatırımların artması meselesi, sadece yatırımları akıl edememek veya dışarıdan bir tavsiyeye ihtiyaç duymak meselesi değil, daha ziyadesiyle maddi imkân meselesidir. Son olarak dışsal ekonomi yaratılması açısından konuya bakılacak olursa denebilir ki, eğitim sistemi ve daha özelde yabancı dil eğitimi, yarattığı geleneksel manada dışsallığın yanında ayrıca kendisine özgü bir dışsallık yaratmıştır; bu dışsallık ise dershaneler ve kurslar sektörüdür. Türkiye'de MEB verilerine göre 3987 dershane, 2924 muhtelif kurs vardır. Bu kurslar içinde (yabancı dil dersi veren dershaneler hariç) adında yabancı dil kursu ibaresi geçen kurs sayısı ise, 846'dır. Dershane ve kursların geçmişine bakıldığında, dershanelerin 1965'de 625 sayılı yasa ile yasal statü kazandıkları görülür. Dolayısı ile bu dışsallığın oluşması AB ile ilişkilendirilemez. Bu sektörün giderek büyümesi ise, eğitimde dünyada giderek daha fazla hâkim olmaya başlayan, eğitimin bir hizmet sektörü olarak serbest ticaretin konusu yapılmasını

teşvik eden özelikle neoliberal eğitim politikaları ile, özellikle yüksek öğrenime girişte mevcut olan yüksek rekabetle, küreselleşme ve sonuçlarıyla ve Türkiye'de meydana gelen ekonomik, toplumsal ve kültürel dönüşümle ilgilidir. Sonuç olarak, eğitim veya yabancı dil eğitimi politikaları alanındaki AB etkisi, etkinin yönüne (olumlu veya olumsuz) bakılmaksızın bu etkinin gerek uyum, gerekse yaratılan etkiler ve oluşturulan ortak yapılar, mekanizmalar açısından yüksek olduğu ortak gümrük politikaları alanı ve yine bu etkinin benzer şekilde gerek uyum, gerekse yaratılan etkiler ve oluşturulan ortak yapılar, mekanizmalar açısından düşük olduğu AGSP politika alanlarındaki AB etkisi ile karşılaştırıldığında, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki etkileşimin, AGSP alanındaki etkileşime benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. GB teorisinin araçları kullanılarak yapılacak bir incelemede, gerek statik etkiler gerekse dinamik etkiler açısından AB'nin ve ilgili politikalarının, Türkiye'deki eğitim veya yabancı dil eğitimi ile ilgili politikalar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını söylemek mümkündür. Öte yandan AB'nin gelecek dönemde, diğer aktörlerle beraber, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında dinamik etkiler yaratmayacağını söylemek de, erken çıkarılmış bir sonuç olacaktır; zira bu noktada özellikle hatırlanması gereken husus, burada çıkarılan sonuçların sadece AB ile olan ilişkilere yönelik olduğu, Türkiye'nin batılılaşma, çağdaşlaşma veya Avrupalılaşma sürecinin, sadece AB üzerinden yürümüş olan veya yürüyen bir süreç olmadığı, Avrupa'nın, AK gibi örgütlerle doğrudan veya dünya üzerindeki gelişmelerin aracısı olarak ve ABD ve DTÖ gibi örgütler ve diğer ülkeler ile birlikte Türkiye'yi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkilediği ve gelecekte de muhtemelen etkilemeye devam edeceğidir.

4.5.7. AB-Türkiye İlişkisi, AB Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikalarını Etkileyebilme İhtimali ve Kapasitesinin Önündeki Engeller ve Fırsatlar

Birinci alt problem başlığı altında, AB'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında ortak politikalar oluşturabilmesinin önündeki engeller ve fırsatlara dair benzer bir liste yapılmıştır ve bu listede yer alan bazı hususlar, henüz AB'ye tam üye olmasa bile, Türkiye için de geçerlidir. Dolayısıyla, AB'nin Türkiye'nin politikalarını etkileyebilme ihtimali ele alınırken, sadece bu başlık altında ele alınan engel ve fırsatları değil, birinci alt problem başlığı altında listelenen engel ve fırsatlara dair yapılan açıklamaları da göz önünde bulundurmak, daha iyi bir anlayış sağlayacaktır. Bu başlık altında engel, zorluk ve fırsatlara dair yapılan değerlendirmeler, sadece geçmişe ilişkin olmayıp, aynı zamanda gelecekteki ihtimallere de ilişkindirler. Ayrıca burada bahsedilen bazı hususları bir engel olarak görmek mümkün olduğu gibi, bir fırsat olarak görmek de mümkündür. Örneğin, etkileme kapasitesini zayıflatan bir engel olan Türkiye'nin Birliğe tam üye olmaması durumu, geçmişte

etkileşimin az olmasına neden olduğu gibi, bu durumun devam etmesi halinde, gelecekte de engel olmaya devam edecektir; öte yandan gelecekte tam üye olunması halinde ise, etkileme ihtimalini artıran bir etmen haline gelecektir. Dolayısıyla, burada listelenen engellerin, zaman içinde fırsatlar haline, benzer şekilde fırsatların da engeller haline dönüşebilmesi, her an için mümkündür.

4.5.7.1. Etkileyebilme Kapasitesinin Önündeki Engeller ve Zorluklar

4.5.7.1.1. Türkiye'nin Tam Üyeliğine İlişkin Durum, AB-Türkiye İlişkisi Tarihindeki Kırılmalar, Travmalar ve Bunların Yarattığı Algılama

AB, siyasi bir Birlik olmanın gereği ve sonucu olarak, çeşitli alanlarda bütün üye ülkeleri bağlayacak Birlik düzeyinde ortak politikalar oluşturmuş ve oluşturmaya çalışmaktadır. Birliğin ortak politika oluşturamadığı dış ilişkiler, savunma ve eğitim gibi politika alanlarında dahi üye ülkelerin, mümkün olduğunca diğer Birlik ülkeleri ile koordinasyon içinde hareket etmesi beklenmektedir. Böyle bir durumda doğal olarak, AB'nin, Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesinin önündeki en büyük engel, Türkiye'nin Birliğe henüz tam üye olmamasıdır. Türkiye'nin Topluluklarla ilişkisi, o dönemde iktidarda olan 9'uncu İnönü Hükümetinin Hükümet Programında tanımlandığı üzere (TBMM, "Hükümet," http://www.tbmm.gov.tr/), Türkiye'yi batı âlemi ile kader birliğine götürecek olan tarihi bir belge mahiyetinde olan Ankara Antlaşmasının, 12.9.1963 tarihinde imzalanması ile başlamıştır. Her ne kadar, Antlaşmanın dibacesinde ve 2'nci maddesinde ortaklığın amacının, taraflar arasında ekonomik ve ticari ilişkilerin aralıksız ve dengeli olarak güçlendirilmesi ve Türkiye'nin mümkün olduğu kadar Topluluğa yakınlaşması ve nihayetinde bir üyeliğin gerçekleşmesi olduğu belirtilmiş, uzun vadede de olsa bir tam üyelik öngörüldüğünü doğrular şekilde, taraflar arasında yerleşme özgürlüğü ve hizmet sunma özgürlüğü üzerindeki kısıtlamaların kaldırılması öngörülmüş ve 'kader birliği' nitelemesinden ve o dönemde yapılan Meclis konuşmalarında (Çayhan, 1997) yer alan benzer nitelemelerden de anlaşılacağı üzere Ankara Antlaşması, nihai olarak Avrupa ile bütünleşmeyi, kader birliğini, yani Topluluğa tam üyeliği öngören bir çerçeve antlaşma olarak imzalanmışsa da, Antlaşmanın, "Antlaşmanın işleyişi, Topluluğu kuran Antlaşmadan doğan yükümlülüklerin tümünün Türkiyece üstlenebileceğini gösterdiğinde, âkit taraflar, Türkiye'nin Topluluğa katılması olanağını incelerler" hükmünü amir 28'inci maddesindeki üyelik perspektifinin otomatik olmayıp, bazı somut şartların gerçekleşmesine bağlanmış olduğu, burada düzenlenmiş olan üyelik perspektifinin daha ziyade 'siyasi hedef' olarak değerlendirilmesi gerektiği, bahsi geçen madde ile verilen şeyin, Topluluğa üyelik müktesep hakkı değil, daha ziyade, bütün yükümlülüklerin Türkiye tarafından yerine getirilmesi durumunda, Türkiye'nin üyeliğine imkan sağlayacak ve daha çok Topluluğa verilmiş olan bir takdir hakkı olduğu, bu maddenin Türkiye'nin

tam üyelik hakkı bağlamında hukuki bir bağlayıcılığa sahip olmadığı (Can, 2003:27) gibi değerlendirmeler yapılmış ve 1999 Helsinki Zirvesine kadar olan dönemde, tam üyelik bir tarafa, Türkiye'nin tam üyeliğe aday ülke olup olmadığı hususu bile tartışıla gelmiş, Türkiye'ye alternatif ortaklık seçenekleri sunulmuştur. Anlaşmanın imzalanmasının üzerinden kırk yılı aşkın bir süre geçmiş, ancak tam üyelik henüz gerçekleşmemiştir. Bu süre o kadar uzun bir süredir ki, bu süre içinde ilişkinin tarafı olan Topluluklar yapı değiştirerek Avrupa Birliği adını almış, ya da Tekeli ve İlkin'in (2000:555) Türkiye'nin başvuru yaptığı yapı bambaşka bir şeye dönüşmüş, Avrupa kıtasındaki siyasi coğrafya değişerek yeni ülkeler ortaya çıkmış, yakın zamana kadar ortada bile olmayan bu ülkeler daha birkaç sene öncesinde Birliğe başvurmuş ve kısa bir süre içinde tam üye olmuş, benzer şekilde Toplulukları oluşturan özellikle Batı Avrupa Devletlerinin, düşman kabul ettikleri komünist Doğu Blok'u ülkeleri de üyelik kuyruğunda öne geçmişler (Lesser, 2001:9) hatta Birliğe dâhil edilmişlerdir. Bu süre zarfında değişmeyen tek şey ise, Türkiye'nin hala kapıda bekliyor, daha doğru bir ifadeyle bekletiliyor olmasıdır, zira ne Türkiye Avrupa'dan, ne de Avrupa Türkiye'den vazgeçmiştir. AB tarafında, Türkiye'nin üyeliğine karşı olanlar, Dönem Başkanlığı gibi sorumluluk makamlarına geldiklerinde daha ılımlı tutumlar takınmışlar, benzer şekilde Türkiye'de de, muhalefetteyken sert eleştiriler getiren siyasi partiler, iktidara geldiklerinde tam tersi bir tutum takınmışladır (Bozkurt, 1997; Çayhan, 1997; Giraylar 2001, Sarıbay, 2001). Örneğin AET'yi bir Hıristiyan Kulübü olarak gören Milli Selamet Partisinin (MSP) (Sarıbay, 2001:63) devamı olan Refah Partisinin (RP) başkanı Erbakan, GB'yi Türkiye'nin inek gibi sağılmasıyla ve İslam aleminin başının gövdesinden ayrılmasıyla eş tutarken (Çayhan 1997:1), koalisyon ortağı olduğu dönemde ılımlı bir tutum takınmış, benzer şekilde, AET'nin Türk milliyetçiliğini, milli hakimiyet gerçeğini ve milli değerleri yok edeceğini düşünen Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) (Bozkurt 1997:286; Giraylar, 2001:68-70), koalisyon ortağı olduğu dönemde uyum yasalarına imza atmış, kısacası AB üyeliği, Ortak Pazarın amacının, sömürgeciliği yeni usûllerle devam ettirmek olduğunu, Türkiye gibi geri kalmış bir toplumun böyle bir ortaklığa katılmasının ve bundan herhangi bir istifade beklemesinin, kurt ağzındaki kuzunun yaşama hayalinden farksız olduğunu, kuvayı milliye ruhuyla ve yüksek milli menfaatlerle asla bağdaşmayacağını, politikanın yüzde yüz milli olması gerektiğini ve bu nedenle "Ortak Pazar Anlaşmasına bütün var[lığı] ve gü[cüyle] karşı" (Çayhan, 1997:49-50) olduklarını söyleyen TİP dışında, büyük oranda partilerüstü bir milli siyaset hedefi olagelmiştir. AB'nin bugün için, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında kapsamlı bir yetkisi ve üyelerini bağlayıcı bir ortak politikası yoktur, dolayısıyla Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının bu alanlardaki AB politikalarından etkilendiğini söylemek pek mümkün değildir ancak, AB'nin bu alanlarda bir ortak politikası olmuş olsaydı dahi, Türkiye'nin yabancı dil politikalarının bu politikalardan etkilenme ihtimali ve

kapasitesini zayıflatan en önemli engelin, Türkiye'nin tam üye olmaması olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla, AB-Türkiye ilişkisinin yabancı dil eğitimi üzerinde gerçek manada etkiler doğurabilmesinin, Phillipson'un (2008) AB'nin yaratmaya çalıştığı Avrupa'yı tarif ederken kullandığı terminoloji kullanılacak olursa, ortaklık belgelerindeki AB simgeleri, AB'ye ilişkin kurumlar, Türkçeye çevrilmiş AB dokümanları gibi 'ürünlerin' ve AB ve Türkiye arasında kırk yılı aşkın bir süredir yapılan toplantılar gibi unsurlardan oluşan 'süreçlerin' ötesinde Türkiye'nin AB'ye tam üyeliği 'projesinin' hayata geçirilmesine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

AB'nin Türkiye'nin politikalarını etkileme kapasitesini zayıflatan diğer bir husus ise, AB-Türkiye ilişkisi tarihi boyunca yaşanan kırılmalar, travmalar ve bunların özellikle Türkiye tarafında yarattığı hassasiyetler, alınganlıklar ve algılamalardır. Kırk yılı aşkın inişli çıkışlı Türkiye-AB ilişkisi, geçmişte gerek Türkiye tarafında siyasi ve ekonomik istikrarsızlıklar, askeri müdahaleler gibi sebeplerle, gerekse AB tarafında Türkiye hakkında karar verememe, üyelik perspektifini siyasi bir manevra aracı olarak kullanma, Yunanistan gibi ülkelerin vetosu ve buna benzer sebeplerle, tam bir maceraya dönüşmüştür. Maceranın sonuna yaklaşıldığının ve tünelin ucunun göründüğünün düşünüldüğü bu günlerde görünen şey ise, hali hazırdaki sorunların da gösterdiği gibi, geleceğin başka sorunlara ve aşılması gereken engellere gebe olduğudur. AET'ye ilk başvurunun yapıldığı günden bugüne çok uzun zaman geçmesine rağmen hala tam üye olunamaması, AB'nin Türkiye'yi Birliğe almakta ayak diremesi, ne evin içine al, ne de dışarıda bırak, diğer bir deyişle bahçede tutma siyaseti, açık ve kesin bir irade ortaya koymaması ve AB Komisyonu üyesi Günter Verheugen'ın Türkiye'ye tam üyelik dışında başka bir formül önerilmesi talebi veya başını Fransa'nın çektiği bazı ülkelerin, imtiyazlı ortaklık, Akdeniz Birliği gibi seçenekler önermesi bir arada düşünüldüğünde, tam üyeliğin çok uzakta olduğunu, daha kötüsü ise, AB sürecinin 'macera' bir tarafa bir 'ütopya' olduğunu söylemek de mümkündür. Türkiye'nin hataları, yapmadıkları bir tarafa bırakılacak olursa, bütün bu yaşananların, kapıda bekletilmelerin ve hatta başka kapı gösterilmelerin, 1999 Helsinki Zirvesinde adaylık statüsü resmen tescil edilmiş olmasına rağmen, Tekeli ve İlkinin (2000:566) Avrupa'nın sınırlarını konjonktür belirlediği iddiasını doğrular şekilde, Türkiye'nin 'Avrupa devleti' kimliğinin bir coğrafya sorusuna indirgenmesinin veya Avrupa Konvansiyonu Başkanı ve Fransa eski Cumhurbaşkanı Valéry Giscard D'Estaing gibi bir takım önemli politik simaların her fırsatta ileri sürdükleri Birliğin bir Hıristiyan Kulübü olduğu, Avrupalılık kimliğinin Hıristiyanlık temellerine dayandığı ve Türkiye'nin AB'ye alınması durumunda bu kimliğin bozulacağı iddialarını ve Erbakan ve Türkeş gibi yerli politik simaların benzer iddialarını (Bozkurt, 1997:286; Sarıbay, 2001:63) doğrular şekilde, Müslüman bir ülke olduğu için Türkiye'nin ötelenmesinin, Türkiye'nin üyeliğinin

hiç ilgisi yokken Yunanistan ile olan sorunlarının çözülmesine bağlanmasının, daha kötüsü ise, KKTC ve Türkiye ile sorunlarını halletmemiş GKRY'i Birliğe alarak ve Türkiye'nin GKRY'i tanımasını üyeliğin ön şartı olarak sunarak yetmiş milyonluk bir ülkenin, birkaç yüz bin kişinin insafına bırakılmasının, Alman Hıristiyan Sosyal Birlik Partisi (CSU) Genel Başkanı Edmund Stoiber'in talep ettiği gibi Türkiye'nin AB üyeliğinin Avrupa'da referanduma götürülmesinin istenmesinin (Stoiber, 2003) ve Türkiye-AB ilişkisinde yaşanan burada sayılmayan diğer sorunların, Türkiye'nin AB'ye uyumunu ve bu kapsamda AB'nin eğitim politikalarının Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkilemesi kapasitesini ve ihtimalini olumsuz etkilemediğini ve etkilemeyeceğini söylemek mümkün değildir. Aslında tam üyelik için bir avantaj ve tarafların eğitim dahil olmak üzere her alandaki politikaları arasında yakınsamayı artıracak bir etmen olabilmesi de mümkün olan uzun AB-Türkiye ilişkisi safahatının, barındırdığı travmalar, fay hatları nedeniyle, muhtemel etkileşim ve yakınsamayı olumsuz etkilediğini söylemek de mümkündür. Bu durumun sebebi ise, paradoksal olarak bu uzun safahatın bizzat kendisidir. AB-Türkiye ilişkisi tarihi (Türkiye'nin neler yaptığı veya yapmadığı veya bahsedilecek olan hususların meydana gelmesine ne derecede katkıda bulunduğu tartışması bir kenara bırakılacak olursa), 1/95 sayılı OKK'den doğan mali yardım yükümlülüklerinin yerine getirilmemesi gibi yerine getirilmeyen taahhütler, Türkiye'nin üyeliği söz konusu olduğunda, diğer ülkelere uygulananlardan farklı bir mantalite, bulanık ve muğlak formülasyonlar kullanılması (Çalış, 2002: 94), siyasi kararların alınması (Nicolaides, 2000) örneklerinde olduğu gibi samimiyetsizlikler ve çifte standartlar, GKRY'nin Kıbrıs sorunu çözülmeden AB'ye alınmayacağının söylenmesine rağmen alınması gibi tutulmayan sözler ve Türkiye tarafından hukuk dışı olarak nitelenen eylemler, güneydoğu bölgesi ve azınlıklarla ilgili konular gibi konularda sonu gelmez talepler ve dayatmalarda olduğu gibi iç işlerine müdahaleler ve aslında BM'nin ilgi alanında olan Kıbrıs konusunda çözüm makamı olmaya çalışmak gibi işi olmayan konulara müdahil olmalarla, haksızlıklarla, gizli gündemlerle ve bir dizi fay hattı ile doludur. Diğer bir ifadeyle, içinde önemli kazanımların da olduğu bu uzun ilişki tarihi, aynı zamanda birçok olumsuz hatıraya ev sahipliği yapmıştır. Taraflar birbirlerini daha iyi tanımışlardır, ancak bu tanışıklıktan çıkarılan sonuçlar her zaman müspet olmamıştır. Yani bu uzun süreç ve fazla yakın ilişki, bir taraftan da 'gerçek yüzleri görme' imkânını da beraberinde getirmiştir. Nitekim Türkiye'de AB üyeliğine verilen desteğin oranının, zaman zaman oldukça düşmesi, başka paktlara veya birlikteliklere yönelme önerileri veya AB'ye ilişkin komplo teorilerinin üretilmesi, bir vakum içinde gelişmiş olan şeyler değillerdir. Bu uzun safahattaki olumsuzlukların yarattığı olumsuz bakış ve negatif enerjinin, örneğin zaten ülkelerin kendi tasarruflarında tutmak konusunda hassas oldukları eğitim politikalarının yakınsaması konusuna da teşmil etmesi, hiçte imkânsız değildir. Eğitim, kültür, dil gibi alanların, ulusların egemenliklerini

haklı olarak paylaşmak istemedikleri çok özel alanlar oldukları da düşünüldüğünde, bahsedilen bu olumsuz safahatın neden olacağı negatif enerjinin bu alanlara yayılması durumunda, genel eğitim ve dil eğitimi politikalarının AB üzerinden yakınsaması ve etkileşimi manasında çok ciddi bir direnç oluşabileceğini söylemek mümkündür. Türkiye demokratikleşme yolunda önemli mesafeler almıştır ve bugün artık kamuoyunun, politika oluşturma süreçlerine, eskiden olduğundan daha fazla katıldığını söylemek mümkündür. Bu nedenle, izlenecek politikaların tutunabilmesi, başarılı olabilmesi ve hedeflenen sonuçlara ulaşması, eskiden olduğundan daha fazla kamuoyu desteğini gerektirmektedir. Böyle bir durumda, AB üyeliği ve AB kaynaklı politikaların kamuoyunca benimsenmesi, desteklenmesi daha fazla önem arz etmektedir; öte yandan AB sürecinde yaşananlar, medyanın ve bir kesim akademisyenin aksi yöndeki çabalarına rağmen, kamuoyundaki AB'ye olan desteğin azalmasına neden olmuştur; zira yukarıda bir kısmı anlatılan sorunlar, yaşanan travmalar, zaten Birlik hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan kamuoyunun AB algılamasını olumsuz yönde değiştirmiştir. Böyle bir olumsuz algılama içinde, geçmişte Avrupa ülkeleriyle bire bir yaşadığı sorunları bile bütün Avrupa'ya teşmil etmeye meyilli olan ve hala Avrupa kaynaklı en ufak bir olumsuzluğa Sevr refleksi verebilen Türk halkının, Brüksel merkezli politikalara sıcak bakmasını, desteklemesini pek beklememek gerekir. Özellikle, millet ve ulus devlet olmanın en önemli araçlarından ve simgelerinden olan ulusal dil, milli değerlerin öğretildiği eğitim sistemi gibi alanlarla ilgili politikalar söz konusu olduğunda ise, kamuoyundaki algılamanın, kamuoyunun desteğinin çok daha önem kazanacağını söylemek mümkündür. Her ne kadar AB üyeliği Türkiye'nin en önemli projesiyse de, fazla nazın âşık usandıracağını, AB'nin Türkiye'yi bahçede tutarak, tam üyeliği, bir yem ve hatta silah gibi kullanarak Türkiye'ye istediği şeyleri yaptırmasının sınırları olduğunu, hatta rüzgarların aksi yönde esmeye başlamasının ve AB ve AB politikalarına tepkiler ortaya çıkmaya başlamasının mümkün olabileceğini de, 'Ankara Kriterleriyle' yola devam edilebileceği söylemlerinin daha fazla duyulmaya başlanması örneğinde olduğu üzere, ayrıca başka bir ihtimal olarak not etmek gerekir.

4.5.7.1.2. Egemenlik Devri Sorunu, Türkiye'nin Ulus Devlet ve Egemenlik Anlayışı

AB eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilme kapasitesi ve ihtimalini zayıflatan hususlardan birisi de, Türkiye'nin 'egemenlik,' 'egemenliğin devri veya paylaşımı' gibi kavramlara ilişkin mevzuatı, anlayış ve tutumudur. Türkiye'nin, egemenliğin 'kayıtsız şartsız' millete ait olduğu anlayışının hâkim olduğu bir ülke olduğu düşünüldüğünde, egemenlik devri sorununun, AB kaynaklı politikaların Türkiye'yi etkileme ihtimalini zayıflatabilecek en önemli etmenlerden birisi olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Türkiye henüz tam üye olmamasına rağmen, egemenlik devri tartışmaları, belki de diğer üye ülkelerde

olduğundan daha fazla ve daha hararetli bir şekilde yapıla gelmiştir. Buradaki sıkıntı ve yaşanan tartışmalardaki hararet, sadece egemenliğin devredilebilmesine ilişkin olmayıp, egemenliğin ve egemenliğin kullanılmasının tam anlamıyla bağımsız bir ulus devletin varlığına işaret etmesinden ve gerek kurucu iktidar ve ideolojinin, gerekse Türk halkının konuya ilişkin hassasiyetinden gelmektedir; zira egemenlik denirken bir taraftan, "devlet olmanın statik unsuru" olarak, "olumsuz (hiçbir şeyle bağlı olmama)" ve "olumlu (her şeyi zorlayabilme)" iki unsur içeren ve "eş düzeyde ya da daha üst düzeyde herhangi bir başka güç" tanınmaması ilkesine dayanarak "karar verme, istediği gibi hukuk normu belirleme ve bu normları uygulama yetkisi" ve bu yetkinin "en üst" düzeyde "zorlayıcı" olarak kullanma biçimi manasında "iç egemenlik," diğer taraftan da, bağımsızlıkla eş anlama gelen "dış egemenlik" kastedilmektedir (Günuğur, 1996:19-20; İzveren, 1995: 27-28, 74-76, 129-132). Türkiye birçok uluslararası anlaşmaya taraf olmasına rağmen, Anayasasının egemenlik statüsünde herhangi bir değişiklik yapmamıştır; bu nedenle AB'ye tam üyelik durumunda ortaya çıkacak ilk sorunlardan birisi, egemenlik yetkilerinin devrinin, Topluluk hukukunu üstünlüğü ve öncelliğinin, yürürlükte olan 1982 Anayasası hükümlerine göre mümkün olup olmadığıdır.

"Kamusal iktidar ve devlet egemenliğinin hukuksal ve törebilimsel açıdan gerçek sahibi halk" (İzveren, 1994:129) olmakla birlikte, Türkiye gibi hükümet şekli olarak temsili demokrasiyi kabul eden ülkelerde millet, sahibi olduğu egemenliği, bizzat kullanmak yerine Anayasanın koyduğu esaslara göre yetkili organlar eliyle kullanır. Yani egemenlik özü itibarı ile millete ait olmaya devam etmekle birlikte, egemenlik yetkilerinin kullanılması Anayasanın gösterdiği organlara bırakılır. Anayasanın 6'ncı maddesinin ruhundan ve lafzından da açıkça anlaşılacağı üzere, egemenliğin bırakıldığı organ bu yetkiyi kullanamazsa, egemenlik tekrar asıl sahibine geri döner, zira yetkili organa bırakılan sadece egemenliğin kullanılmasıdır ve egemenliğin asıl sahibinin rızası olmadıkça kendisinin ve kullanılmasının kısmen veya tamamen başka bir organa veya kuruma devredilmesi mümkün değildir. Nitekim 1921, 1924, 1961 Anayasalarında olduğu gibi, 1982 Anayasasında da egemenlik yetkilerinin devredilmesi düzenlenmemiştir. Egemenlik, üç yüzü olan bir piramide benzetilebilir. Egemenliği millet adına kullanacak olan, yasama, yürütme ve yargıdan oluşan bu üç yüzün de, kendilerine tevdi olunan egemenlik yetkilerini paylaşmaları veya devretmeleri mümkün değildir. Nitekim 1982 Anayasasının, egemenlik yetkilerini kullanacak organları saydığı 7, 8 ve 9'uncu maddeleri de, egemenliğin tanımlandığı ve devredilemezliği hükmünü amir 6'ncı maddenin anlamını doğrular biçimdedir (Kili ve Gözübüyük, 2000:253-334). Egemenlik piramidinin bir yüzü olan yasama yetkisi, asıl sahibi millet olmakla birlikte TBMM tarafından kullanılır; nitekim Anayasanın 7'nci maddesi, yasama yetkisinin Türk milleti adına Meclisçe kullanılacağını ve bu yetkinin

devredilemeyeceğini ifade eder. Bu madde gereğince, ulusal egemenlik alanında münhasır yetkiye sahip olan Meclisin, tam üyelik durumunda veya Birliğe katılabilmek adına, yasama yetkisini kullanmaktan feragat etmesi, bu yetkisini üzerinde anlaşılan veya Topluluk hukukunca kullanılmayan alanlarda kullanması veya yine Topluluk hukukunun gereklerine göre kullanması mümkün değildir. Üyelik durumunda, Toplulukça benimsenmiş ya da benimsenecek kanunlara iç hukukta da uyulması gerekecek, iç hukuk ile bu hükümlerin çatışması halinde Türk yasalarında veya Anayasasında değişiklik yapmak gerekebilecektir, böyle bir durum ise, kısmi olarak egemenliğin devri anlamına gelecektir; ancak Anayasa'nın egemenlikle ilgili maddeleri böyle bir devri imkansız kılmaktadır. Bazı ülkeler Anayasalarında egemenliğin devredilemeyeceği hususunu düzenlerken, Topluluk Antlaşmalarına istisna olarak yer vererek bu sorunu halletmişlerdir; öte yandan TBMM, Anayasanın 6'ncı maddesinin 3'üncü Fıkrasına göre yasama yetkisini, iç organlardan birisine bile devredemezken, uluslar arası bir kuruluşa asla devredemeyecektir. 6'ncı madde, bir katılım antlaşması ile AB kurumlarına egemenlik devredilmesine engeldir, bu nedenle bu maddenin hükmüne aykırı bir katılım, Birlik organlarının ulusal egemenlik alanında tasarrufta bulunmasını ve Topluluk hukukunun üstün ve öncelikli uygulanabilirliğini, Anayasaya aykırı bir hale sokacaktır; dolayısıyla AB'ye üye devletlerin egemenlik statülerinde yaptıkları değişiklikler ve hukuk düzenlerinin geçirdiği aşamalar, Türk Anayasasının ve hukuk düzeninin de aşması gereken hukuki bir sorun olarak Türkiye'nin karşısına eninde sonunda çıkacaktır (Günuğur, 1996:81-120). Egemenlik yetkisinin diğer bir yüzü ise, yürütme yetki ve görevidir. Anayasa 8'inci maddesi, yürütme yetkisinin cumhurbaşkanı ve bakanlar kurulu tarafından Anayasa ve kanunlara uygun olarak kullanılacağını ve yerine getirileceğini ifade eder. Yine bu maddeye göre yürütme organının Anayasa ve kanunlarda öngörülmeyen durumlarda yetkili ve görevli olması mümkün değildir. Yani yürütmenin Anayasa ve kanunlarda öngörülmeyen herhangi bir yetkiyi kullanması söz konusu değildir. Yasama, tasarrufları ile yürütme organının yetkilerini sınırlayabilir ancak, yürütmenin yetkilerini kendi üzerine devralamaz ya da başkasına devredilmesine izin veremez. Diğer taraftan Topluluk hukuk düzeninin bir gereği olarak Topluluk hukukunun üye devletler yürütme organları tarafından icrası ve ayrıca daha önce Türk kanunları ile sınırları çevrelenen ve yürütme organı eliyle kullanılan yürütme yetkisinin de Topluluk hukuku ile yeniden çevrelenmesi gerekmektedir. Ancak, Anayasada değişiklik yapılarak, yürütmeye verilen yetkiler Topluluk hukukunun icrasını sağlayacak şekilde genişletilmediği sürece, Topluluk hukuku düzenlemelerinin, özellikle de doğrudan etki doğuran düzenlemelerin, Anayasanın 8'inci maddesi çerçevesinde yürütmenin tasarruflarına esas alınması mümkün değildir. Her ne kadar Anayasada yasaklanan şeyin, egemenlik yetkilerinin devri olduğu ve bu nedenle egemenlik yetkilerini kullanmak erkine sahip organların, bu yetkilerini devretmemekle birlikte kullanmaktan kaçınmaları durumunda, Birliğe üyelik

durumunda ortaya çıkabilecek Anayasaya aykırılık durumlarının önlenebileceğini söylemek kağıt üzerinde mümkünse de, fiilen ve egemenlik kavramının tanımı gereği böyle bir çözümün işlemeyeceği açıktır. Böyle bir çözümün Anayasaya uygun olabilmesi için, yasama ve yürütme organın kullanmaktan kaçındıkları egemenlik yetkilerinin, Anayasa tarafından yasaklanan yetki devri anlamına gelecek şekilde başkaları tarafından kullanılmaması gerekir ki, bu gerek pekte yerine getirilecek bir gerek gibi görünmemektedir. Aslında böylesi bir çözüm zaten, yetkilerin devri anlamına da gelecektir, zira hiçbir organ aslı millete ait bir yetkinin kullanılmasından süresiz olarak kaçınmak suretiyle feragat edemez ve devlet egemenliğini sınırlayamaz. Kaldı ki, egemenlik erkinin kullanılması bir yetki olduğu kadar aynı zamanda bir görevdir ve kullanılmayan, ya da kullanılmayarak paylaşılan bir egemenlik erki, bu kavramın ruhuna ve tanımına aykırıdır. Yargı yetkisi, egemenlik piramidinin diğer yüzünü teşkil eder. 9'uncu madde yargı yetkisinin millet adına bağımsız mahkemelerce kullanıldığını ifade eder. Aynı şekilde burada da yekinin asıl sahibi millettir ve yargı organına bırakılan ve devredilemeyecek olan, sadece bu yetkinin kullanılmasıdır. 9'uncu maddede yargı yetkisinin devredilemeyeceğini belirten bir hüküm açıkça yer almamasına rağmen, Anayasanın 6'ncı maddesi açık bir şekilde ve bağımsız mahkemelere verilen yetkinin sadece söz konusu mahkemelerce kullanılabileceği, olağanüstü mahkemelerin kurulamayacağı hükmünü amir Anayasanın kanuni hâkim güvencesine ilişkin 37'nci maddesi ise dolaylı bir şekilde, bu yetkinin kullanılmasının devredilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu maddeler ışığında, Anayasada bir değişiklik yapılmaksızın Anayasanın öngördüğü bu sistemden sapılarak Topluluk mahkemelerinin kararlarına dayanarak ulusal kanunların uygulama dışı bırakılması mümkün değildir. Bağımsız mahkemelerce kullanılan yargı yetkisinde de benzer bir durum söz konusudur. Birliğe üye olunması durumunda Topluluk hukuku, ulusal hukukun üstüne geçecek ve ATAD kararları ulusal yargıç bakımından bağlayıcı olacaktır. Ancak böyle bir durum, mahkemelere hiçbir organ, makam, merci veya kişinin emir ve talimat veremeyeceği hususunu düzenleyen, mahkemelerin bağımsızlığına ilişkin Anayasanın 138'inci maddesi ile çelişecektir. Anayasanın 148'inci maddesinin, kanunların Anayasaya uygunluğunu denetleme yetkisini Anayasa Mahkemesine verdiği düşünüldüğünde, ulusal mahkemelerin, ulusal yargı sistemi dışında yer alan bir mahkemenin kararları ile bağlı olması ve topluluk hukukuna aykırı olabilir gerekçesiyle ulusal normu uygulamaması, Türk Anayasa hukukuna aykırı bir uygulamadır. Dolayısıyla, Topluluk hukuku lehine bir Anayasa değişikliği yapılmadığı sürece, Birliğe tam üyelik durumunda Topluluk hukukunun ve mevzuatının, ulusal hukuk ve mevzuat karşısında öncelikli, üstün ve doğrudan uygulanabilir olması mümkün değildir. Egemenliğin devri anlamında problemli diğer bir konu ise, uluslar arası antlaşmaların iç hukuktaki durumuna ilişkin Anayasa maddeleridir. Topluluk hukuku, iç hukuklardan üstün ve öncelikli, doğrudan uygulanabilme özelliği olan nevi şahsına

münhasır (sui generis) bir hukuk sistemidir ve üstünlüğü, üye devletlerin egemenliklerinden sınırlı olarak Topluluk lehine vazgeçmelerinden gelmektedir. Anayasanın 90'ıncı maddesine göre, usulüne uygun yürürlüğe konulmuş antlaşmalar kanun hükmündedir ve Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa mahkemesine başvurulamaz. Böyle bir düzenleme, antlaşmaların iç hukuktan üstün olduğu izlenimini vermektedir. Öte yandan Anayasa, sonradan ihdas edilecek bir yasanın var olan bir antlaşmaya aykırı olamayacağı yönünde veya antlaşmaların kanunlardan üstün olacağına dair açık bir hüküm içermemektedir. Dolayısıyla, aykırılık davası açılamayacak olması antlaşmaların kanunların üstünde olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır; nitekim Türk hukuk düzeninde antlaşmalarla kanunlar eşdeğerli kabul edilip, birinin diğerine üstünlüğü bulunmamaktadır. Öte yandan AB uyum sürecinde yapılan Anayasa değişikliğiyle, temel hak ve özgürlüklere ilişkin antlaşmalarla sınırlı olmak kaydıyla, kanunların uluslar arası antlaşmalara aykırı olamayacağı hükmü getirilmiştir. Bu değişiklik, kurucu iktidarın mutlak egemenlik anlayışı açısından egemenlik devrinin sorun olduğu gerçeğini değiştirmemekle birlikte, salt Anayasa açısından egemenlik devri sorununu kısmen çözen bir değişiklik gibi durmaktadır. Öte yandan değişikliğin sadece temel hak ve özgürlükleri kapsadığı ve AB tam üyeliği durumunda bu kapsamın ötesinde antlaşmaların söz konusu olacağı düşünüldüğünde, egemenlik devrinin sorun olmaya devam edeceği açıktır. Türkiye'nin tam üyeliği durumunda, 90'ıncı maddenin, temel hak ve özgürlüklere ilişkin antlaşmaların iç hukuktaki diğer kanunlarla eşit düzeyde olduğu şeklinde yorumlanması sorun yaratmazken, antlaşmaların iç hukuktaki kanunların üstünde olduğu şeklinde yorumlanması sorun yaratacaktır. Her ne kadar usulüne uygun yürürlüğe konulmuş antlaşmalar kanun hükmünde olsa ve Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa mahkemesine başvurulamazsa da, bu düzenleme biçiminin, Anayasanın temel hükümlerinde (6, 7, 8, 9'uncu maddelerde) açıkça yasaklanan egemenlik yetkilerinin devri yasağının istisnası olarak uluslararası ilişkilerde mümkün kılındığı anlamı taşımaz; zira 1982 Anayasası egemenlik yetkilerinin kullanılmasının devletin ana organları arasındaki devrini açık ve kesin bir biçimde yasaklamıştır ve devletin ana organları birbirlerine dahi aslı millete ait olan bir yetkinin kullanılmasını istisnai de olsa devredemezken başka uluslararası bir kuruluşa bizzat devretmeleri mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle, uluslar arası antlaşmalara ilişkin 90 ve 104'üncü maddeler, egemenliğin devredilmezliğine dair temel düzenlemenin istisnaları değildirler, zira bu yetkilerin sahibi değildirler ve gerçek sahip, 6'ncı maddede belirtildiği üzere millettir. Bu nedenle, Anayasanın 6'ncı maddesindeki açık hüküm nedeniyle, bir katılım antlaşması ile AB kurumlarına egemenlik devredilmesi mümkün olmamak gerektir. Bu noktada bahsedilmesi gereken diğer önemli bir husus ise, egemenlik yetkilerinin devri veya paylaşılmasına ilişkin sorunları aşmak adına Meclisçe bir düzenleme yapılsa bile, bu yetkilerin asıl sahibi milletin, gerek bu Anayasa değişikliklerine, gerekse AB üyeliğine ne tepki vereceğidir; zira

Türkiye AB'ye katılma konusunda, ulusal çıkarlarını ön plana koyarak en doğru kararı vermek durumundadır. Bu çıkarlar böyle bir katılımı gerektiriyorsa, ulusal çıkarların potansiyel olarak diğer ülkelerin çıkarlarının da görebileceği zarardan daha fazla zarar görmemesi kaydıyla, her üye devletin egemenlik yetkilerinin bir parçasını verdiği bir Birliğe, Türkiye de egemenliğinden bir parça verebilir; ancak bu vermenin sınırı, tarihsel gerçeklerin, en temel ve vazgeçilmez ulusal çıkarların ve değerlerin, karşılıklılık ilkesinin, egemenlik kavramının özünün ve millet olmanın asli unsurlarının ışığında değerlendirilmelidir. Bu nedenle, her ne kadar Anayasanın değiştirilmesine ilişkin Anayasanın 175'inci maddesindeki düzenlemeler, egemenlik yetkilerinin kullanılmasına dair yetkinin Birlik kurumlarına devredilmesine cevaz verecek bir Anayasa değişikliğini halkoyuna sunmayı belirli koşullara bağlamışsa da, gerek demokrasi, siyasi katılım ve milli iradenin tecellisi, gerekse böyle bir yetki devri yapılacaksa bunun asli sahibi tarafından yapılmasının sağlanması adına, bu değişikliklerin, hatta bu değişikliklerle birlikte Birliğe katılımı sağlayacak olan Katılım Antlaşmasının halkoyuna sunulması, en doğru ve mantıklı yol olarak görünmektedir; zira böyle bir uygulama ile hem millet kendine ait olan egemenlik hakkını doğrudan kendi eliyle kullanmış olacak, hem de Anayasaya aykırılık durumu ortadan kalkmış olacaktır. Öte yandan, Atatürk'ün millet işlerinin ancak milli kararlara dayanarak yapılması, yeni devletin mukadderatına, muamelatına, istiklaline, unvanı ne olursa olsun, hiç kimsenin müdahale ettirilmemesi düsturunda ifadesini bulan kurucu iktidarın felsefesi ve millilik anlayışı, Türk halkının egemenlik, bağımsızlık, ulus devletin tekçi yapısı gibi konulardaki hassasiyetleri, gerek AB'den bağımsız olarak Avrupa devletleriyle, gerekse AB ile olan ilişkilerindeki olumsuz hatırat ve yine AB'nin tavrı nedeniyle yükselen milliyetçi refleksler hesaba katıldığında, böyle bir halkoylamasının sonucunu kestirmek zor olacaktır.

Sonuç olarak, Anayasanın egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu hükmünü amir 6'ncı maddesinden de anlaşılacağı üzere Türkiye, milli ve mutlak bir egemenlik anlayışı benimsemiştir; dolayısıyla Birliğe tam üyelik durumunda söz konusu olabilecek egemenlik yetkilerinin devri veya paylaşımı, mevcut Anayasal düzen ışığında mümkün değildir. Türkiye'nin henüz tam üyesi olmadığı ve karar mekanizmalarında yer almadığı AB'nin eğitim veya yabancı dile ilişkin politikalarını benimsemesi veya muhtemel bir tam üyelik durumunda Brüksel merkezli politikalara tabi olması, haklı gerekçeler ve nedenlerle gerekli mevzuat düzenlemeleri yapılmadığı sürece, Türkiye'nin ulus devlet, egemenlik, milli irade, tam bağımsızlık gibi kavram ve anlayışlarıyla çelişen bir durum olacaktır; zira böyle bir durum egemenliğin millete ait olduğu ve bu yetkilerin ancak Türkiye'nin yürütme, yasama ve yargı organları eliyle kullanılacağı ilkesiyle bağdaşmayacaktır. Kararlar ve politikaların Brüksel'de oluşturulması veya Brüksel etkisi altında olması, egemenlik anlayışının

özellikle yasama boyutuyla çelişecektir. Söz konusu olan politika alanı, Cumhuriyetin temeli olan eğitim ve ulus devletin sütunlarından birisi olan dil ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi olduğu zaman ise, egemenlik alanında münhasır yetkiye sahip olan Meclisin, yasama yetkisini devretmesi, paylaşması veya kullanmaktan feragat etmesi ve ulusal politikalar yerine AB kaynaklı veya AB etkisinde politikalar benimsenmesi kabul edilebilir olmayacaktır. Bu nedenlerle AB eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilme kapasitesi ve ihtimalini zayıflatan hususlardan birisi de, Türkiye'nin 'egemenlik,' 'egemenliğin devri veya paylaşımı' gibi kavramlara ilişkin mevzuatı, anlayış ve tutumudur.

4.5.7.1.3. Milliyetçilik Anlayışı ve Dillere İlişkin Tehdit Algılamaları

Dil olgusu, millet olma, milliyetçilik, ulus devlet, tam bağımsızlık gibi kavramlarla yakından ilintilidir veya ilintilendirilir. Dil ve ayrılmaz parçası durumunda olan kültür, ulusların sadece nereden geldiklerini anlatmayıp ayrıca nereye gideceklerini anlatan, aidiyet duygusu yaratan ve kimlik yaratan bir olgudur (Task Force, 2005). Dilin tartışma konusu haline gelmesi, doğal olarak dil ile ilintili yukarıda sayılan kavramlara ilişkin tartışmaları da beraberinde getirir; benzer şekilde bu kavramlar tartışma konusu olduğu zamanlarda, dil olgusu da daha fazla tartışılmaya başlanır. Örneğin milliyetçilik duygusunun arttığı zamanlarda, dil milliyetçiliğinin veya dile ilişkin hassasiyetlerin de artması mümkündür. Dilin, uluslaşma sürecinin en önemli araçlarından ve ulus devletin ana sütunlarından birisi olarak görüldüğü ve "[m]illi his ile dil arasındaki bağ[ın] çok kuvvetli" olduğu, yurttaşların, menfi yabancı düşüncelerden, tesirlerden ve bunların taşıyıcısı durumunda olan yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarılması gerektiği (Arsal, 1930:Sunuş) anlayışının hakim olduğu ve bu nedenle yabancı dil politikalarının resmi dile göre konumlandırıldığı Türkiye ve ülkenin varlığının dili ve kültürü ile eşit tutulduğu Fransa (Attali, 2007) gibi ülkelerde, yabancı diller de, yukarıda sayılan kavramlarla yakından ilintilendirilirler. Bu nedenle, milliyetçilik ve bu kapsamda dil, kültür milliyetçiliği gibi duyguların ve bu duygulara paralel olarak gelişebilecek hassasiyetlerin veya daha hassas hale gelebilecek tehdit algılamalarının, AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi ve ihtimalini zayıflatabilecek etmelerden birisi olduğunu söylemek yanlış olmamak gerektir. Milliyetçiliğin Türkiye örneğinde olduğu gibi, tehdit algılaması eşiğini nasıl düşüreceğini ve yabancı diller ile ilgili olsun veya olmasın, dile yapılan müdahalelerin veya dil ile ilgili gelişmelerin nasıl bir tehdit olarak algılanmasına yol açacağını veya tersinden bakılacak olursa, dile yapılan müdahalelerin, ulusal benliğe, ulusal kültüre, ulus devlet ve ulus devletin tekçi yapısına nasıl bir tehdit olarak görülüp, milliyetçiliğin artmasına neden olabileceğini anlamak adına birkaç hususun altını çizmek gerekir. Rasyonalist ve

aydınlanmacı düşünürlerin, her milletin diğerinden farklı olduğu, insanları öncelikle dinin değil, milliyetin birbirine bağlamasının akla uygun olacağı görüşü ve bunu takip eden Fransız İhtilali, milliyetçilik anlayışını ve buna dayanan milli devlet anlayışını doğurmuş, ancak ırka ve biyolojik özelliklere dayanan böyle bir millet ve milliyetçilik anlayışının yetersiz kalması ve zararlarını göstermesi ise, biyolojik özellikler dışında başka özelliklere dayanan bir milliyetçilik ve millet olma anlayışı geliştirilmesine neden olmuştur. Bu özelliklerden en önemli iki tanesi, ortak tarih veya tarihi gelenekler ve ortak dil, ortak kültür olmuştur; başka bir bakış açısıyla, ortak dil, kültür ve tarih, insanları birbirine bağlayan ve millet yapan veya birbirinden farklı kılan ve yabancılaştıran unsurlar haline gelmişlerdir. Böylece milliyetçilik sadece ırk ve siyasi milliyetçilik olmaktan çıkmış, kültür, dil milliyetçiliği gibi yeni milliyetçilik türleri oluşmuştur. Milliyetçiliğin böylesi farklılaşması, insanların milliyetçilik duygularının artmasına neden olan kaynakların da artmasına yol açmıştır; diğer bir ifadeyle, örneğin önceden sadece belli bir ırka ve bu ırkın oluşturduğu millete ve devlete yapılan saldırı, milliyetçilik duygularını kabartırken, artık kültüre, dile yapılan en ufak tacizler bile, milliyetçilik duygularını tahrik etmeye başlamıştır. Milliyetçilik duygularının ne zamanlar ve nasıl arttığı, millet kavramının ve ulus devletin hangi unsurların üzerine kurulduğu ile yakından ilgilidir. Türkiye örneğine bakıldığında, Atatürk'ün 1936'da söylediği "Türkiye Cumhuriyetinin temeli kültürdür" (İnan, 1984: 271-272) sözü, bu sorunun cevabını çok açık bir şekilde vermektedir. Nitekim Atatürk milliyetçiliği, ırka değil kültüre dayanan bir milliyetçilik olarak tanımlanmış, ulus devlet inşası sürecinin temel ideolojisi ve itici gücü ve aynı zamanda sonucu, kültür milliyetçiliği olmuştur. Atatürk'ün sözündeki 'kültür' ifadesiyle kastedilen şey, basit bir şekilde kültür olmayıp, bunun da ötesinde eğitim ve eğitimle ilgili olarak Türk dilidir (MEB, 1988:296). Zaten bu nedenle, 1935-1941 döneminde MEB'in (o zamanki adıyla Maarif Vekaletinin) adı, 'Kültür Bakanlığı' olmuştur ve bu nedenle Türkiye'nin eğitim politikalarının en önemli ilkelerinden birisi de, 'millilik" ve dolayısıyla eğitimin Türkçe olması olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, Türk diline, Türk eğitim sistemine yapılan müdahaleler, tacizler veya yapılan şeylerin böyle algılanması, bu müdahalelerin aynı zamanda ulus devlete, millete karşı yapılmış olarak algılanmasına da yol açabilir. Böyle bir algılamanın en önemli nedenleri ise, Avrupa ile olan ilişki tarihindeki olumsuz hatırat ve çok kültürlülük, çok dillilik, azınlık dilleri, bölgesel diller, ana dilde eğitim gibi kavramların, Avrupa ve Türkiye'de farklı şekillerde algılanmasıdır.

Her ne kadar AB ile yakın ilişkiler içine girilmişse de, Türkiye'nin AB'yi oluşturan devletlerle olan ilişkilerinin tarihi, çok daha eski zamanlara uzanmaktadır ve bu tarih, sadece olumlu hatıralarla dolu değildir. İnsanların milli bilinçaltlarında yer etmiş olan olumsuz hatıratın ve aşırı milliyetçi duygu

kalıntılarının tamamıyla yok olduğunu söylemek yanlış olacağı gibi, özellikle son dönemde AB karşıtı söylemlerin, aşırı milliyetçi yaklaşımların da giderek daha fazla görünmeye başladığını not etmek gerekir. Böyle bir hissiyat ve yaklaşımdan, bütün AB kaynaklı politikaların nasibini alması da kaçınılmazdır. Aslında, her ne kadar AB'nin bir Hıristiyan Kulübü olmadığı, bir değerler bütünü, karşılıklı hoşgörü ve diyalogun ön plana çıktığı bir medeniyet projesi olduğu söyleniyor olsa da, Birliğe girmenin her şeyden önce bir "aidiyet meselesi" (Aktan, 2000) olduğunu, bir üst kimlik olarak geliştirilmeye ve empoze edilmeye çalışılan Avrupalılık bilincinin aslında, Hıristiyan Avrupa ile sınırlı ve Avrupa'ya ait ulus üstü bir milliyetçilik olduğunu, Avrupa dışında olanı, Hıristiyan olmayanı ötekileştirmeye ve hatta düşman görmeye, İslamofobiye dayandığını, hatta Avrupa ülkelerinde yaşalar bile yerli olmayanlara karşı bile bir nevi ayrımcılık yapıldığını ve Avrupa tarzı bir ırkçılık (apartheid) uygulandığını (Balibar, 2004), AB kimliğinin bu dışlayıcı özelliğinin daima var olacağını ve sorunun bunun ne kadar ön plâna çıkarılacağıyla ilgili olduğunu (Karaosmanoğlu, 2001:166) söylemek de mümkündür. Bu durumda, böylesi bir tezin antitezi olarak, Türkiye'de de AB karşıtı bir milliyetçiliğin ortaya çıkmasını ve bunun AB kaynaklı politikaların Türkiye'nin politikalarını etkileme ihtimalini azaltmasını yadırgamamak gerekir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, milletin, ulus devletin, milliyetçiliğin nelerin üzerine temellendirildiği, bu kavramlara ilişkin anlayışları ve tehdit algılamalarını da belirler. Türkiye Cumhuriyeti kültür, daha doğru bir ifade ile eğitim ve eğitimle bağlantılı olarak Türk dili üzerine temellendirilmiştir, öyleyse doğrudan yabancı dil ile ilgili olmasa bile, dile, eğitime yapılan her müdahalenin bir tehdit olarak algılanması ihtimali de mevcuttur. Bu nedenle, AB politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikalarını etkileyebilmesinin önündeki engellerden birisinin de, yabancı dil eğitimi, az konuşulan diller veya azınlık dillerinin öğretilmesi ve dile ilişkin diğer bazı kavramların bu iki yapıda farklı şekillerde algılanması olduğunu söylemek mümkündür. Gerek AK, gerekse AB, dil ve kültür çeşitliliğini, çoğul dilliliği ve çok dilliliği desteklerken (Fidler, 2006: 346-354; COE, 2000:15; 2001:260; 2005:27) ve bu kavramlar olumlu kavramlar veya bir zenginlik olarak algılanırken, aynı kavramlar, özellikle de dil ve kültür çeşitliliği ve bu kapsamda azınlık dillerinin, az konuşulan veya bölgesel dillerin öğretilmesi, Türkiye'de büyük oranda olumsuz anlamları olan kavramlar ve hatta birer tehdit olarak algılanmaktadırlar, zira kimlik ve aidiyet duygusuyla yakından ilintili olan ve siyasi anlamlar kazanabilecek olan diller insanları birleştirebileceği gibi ayırabilme gücüne de sahiptirler veya diller iyi amaçlara hizmet edebilecekleri gibi kötü ve sinsi amaçlara da hizmet edebilirler (Philipson, 1992:271-82), bu nedenle çeşitlilik veya "laissez faire" tarzı dil politikaları (Phillipson, 2003) bu ayrışma ve bölüşmeyi hızlandırma kapasitesini haizdirler. Türkiye'nin geçmişte yaşadığı tecrübeler ve bugün de yaşamaya devam ettiği bir takım sorunlar düşünüldüğünde, bu algılamanın hiç yoktan ortaya çıkmış veya mesnetsiz algılamalar

olmadığını ve bu nedenle bu algılama farklılığının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarının, AB politikalarından etkilenmesinin önünde bir engel olabileceğini söylemek mümkündür. Algılama farklılığı yaşanan en önemli konulardan birisi, gerek dilde, gerekse kültürde 'çeşitlilik' (language and culture diversity) ve bu üst kavram altında, 'çoğul dillilik (plurilingualism),' 'çoğul kültürlülük (pluriculturalism),' 'azınlık dilleri (minority languages),' 'bölgesel diller (regional languages),' 'az kullanılan diller (less/lesser used languages)' gibi kavramlarıdır. Çeşitlilik kavramından anlaşılan şeyin, AB'de ve Türkiye'de farklı olduğu açıktır. ABD ve AB ülkelerinde çeşitlilik (diversity) bir tat, bir zenginlik olarak algılanırken, ABD armasının üzerinde yazdığı üzere çeşitliliğin birlik ve güç doğuracağı (e pluribus unum) düşünülürken veya en azından böyleymiş gibi yansıtılırken, Türkiye'de ise olumsuz anlamları olan, düşmanlık (adversity) içeren ve emperyal güçlerin böl ve yönet (divide et impera) politikalarının devamı bir kavram olarak algılanmakta ve bir nevi "Batılılaşma korkusu" (Dağı, 2000) yaratmaktadır. Bu farklı algılamaların hem Türkiye hem de AB tarafında, gerek tarihsel, gerekse demografik ve coğrafi sebepleri vardır. AB açısından bakıldığında, gerek çok dilliliğin, gerekse çoğul dilliliğin ön plana çıkarılmasının haklı gerekçeleri, tarihsel, demografik ve coğrafi sebepleri olduğu görülebilir. Avrupa ülkeleri arasında yüzyıllar öncesine dayanan siyasi, ekonomik ve kültürel etkileşim oldukça yaygın bir çok dillilik yaratmıştır. Bu denli yoğun bir etkileşimi ve dolayısıyla çok dilliği sağlayan diğer bir etmen ise, Avrupa ülkeleri arasındaki coğrafik yakınlık olmuştur (Wolff, 2000: 298-347). Coğrafik yakınlıkla bağlantılı olarak, örneğin turizm ve sınır ötesi ticaret, Avrupa'da çok dilliliğin oluşmasına katkıda bulunan diğer bir etmen olmuştur. Geçmişte zaten yoğun olan sınır ilişkileri, bugün sınırların kalkması ile daha da yoğunlaşmış ve Avrupa'daki çok dilliliğe önemli katkı yapmıştır; nitekim Avrupa insanı bugün, birkaç saat içinde birkaç ülkeye gidebilecek durumdadır. Avrupa ülkelerinin çok dilliliğine katkı yapan diğer bir etmen ise, bu ülkelerin sömürgecilik geçmişleridir. Farklı diller konuşan sömürgelerden getirilen veya göç ederek gelenler, her ne kadar asimile edilmeye çalışılmışlarsa da, bu ülkelerin dil kompozisyonlarını değiştirmişler, çok dilli bir Avrupa yaratılmasına katkıda bulunmuşlardır; diğer bir ifadeyle Avrupa'daki çok dillilik resminin önemli nedenlerinden birisi de, dünyanın en çok göç alan bölgelerinden birisi olan bu bölgeye yapılan cebri ve iradi göçlerdir. Özellikle 60'lı yıllardan itibaren, Fransa, Almanya, Hollanda, İsveç, Belçika, İsviçre ve İngiltere gibi ülkelere gelen farklı kültür ve dile sahip göçmenler, o zamana kadar tek uluslu, tek kültürlü ve tek dilli olarak kurulan bazı Avrupa ülkelerini, çok uluslu, çok kültürlü ve çok dilli bir görünüme kavuşturmuşlardır. Avrupa ülkelerinin çok dilliliğine katkı yapan diğer bir etmen ise, kıta üzerindeki savaşlardır. Savaşlar sonucunda sınırların değişmesi ve belirlenen yeni yapay sınırlar, farklı diller konuşan halkların, etnik yapıların ülkelere dahil olmasına neden olmuş ve sonuç olarak çok kültürlü, çok dilli devletler meydana

gelmiştir. Avrupa'da çok dilliliğe yol açan nedenler arasında son olarak, ulus devletleşme sürecinden ve farklı diller konuşan topluluklar arasında yapılan siyasi birleşmeler veya bütünleşme hareketlerinden bahsetmek gerekir. Birçok devletin oluşumuna bakıldığında, farklı dilleri konuşan insan gruplarının zorla veya isteyerek tek bir siyasi çatı altına sokularak devletler oluşturulduğu görülebilir. Ulus devletleşme sürecinde bu topluluklar dillerini unutabilir veya özel hayatlarında kullanmaya devam edebilirler. Bu durum genellikle çok dilliliğe, genellikle de toplumsal iki dilliliği ifade eden ve 'iki değişkelilik' olarak tanımlanan 'diglossia'ya (örneğin Rusya) neden olabilir. Eğer farklı topluluklar kendi rızaları ile bir araya gelmişlerse, İsviçre örneğinde olduğu gibi, iki parçalı dilliliğe (bipart-lingualism) neden olabilir. Bazen de Quebec veya Katalonya'da olduğu gibi, iki yönlü iki dillilik (ambilingualism) yaratılabilir (Kocaman&Osam, 2000:68; König, 1987:85-89; MacNamara, 1967:58-77; Matthews, 1997; Selinker, 1972:209-231; Weinreich, 1968). Siyasi bütünleşme ve birleşmelere diğer bir örnek ise AB'dir. Mevcut durumda AB'de hangi tür çok dillilik olduğunu söylemek zordur, ancak böyle bir birleşme veya bütünleşmenin çok dilliliği artırdığı ve teşvik ettiği açıktır. Avrupa'da çok farklı diller olduğu ve her dilin bir kültür ürettiği veya bir kültürün taşıyıcısı olduğu düşünüldüğünde, Avrupa'da çok sayıda farklı kültürün bir arada bulunduğunu söylemek de mümkündür. Çok sayıda farklı toplumun yaşadığı Avrupa'da, çok dillilik ve dil çeşitliliği, gerek AB, gerekse AK belgelerinde tanımlandığı üzere, temel bir özgürlük ve hak olmanın ötesinde, hayatın bir gereği ve gerçeğidir. Birlik içinde giderek daha fazla insan çok dilli hale gelmeye ve hatta 'ana dil' kavramı anlamını yitirmeye başlamıştır; belki de yakın zamanda, ana dilden ziyade insanların 'ilk' dillerinden bahsetmek daha doğru olacaktır (Apel&Muysken, 1987; EC, 2005c, 2007b: 6). Sonuç itibarıyla, çok kültürlülük ve çok dillilik kavramları ve politikaları, AB'nin yoktan var ettiği kavramlar ve politikalar olmaktan ziyade, AB ülkelerinin ve AB'nin mevcut fiili durumunun ifadesinden başka bir şey değildir, zira her ne kadar kültürel ve dilsel çeşitliliği tam anlamıyla ölçmek güçse (Posey, 1999; Maffi, 2001) ve Avrupa dünya üzerindeki dillerin % 4'ünden daha azının bulunduğu bir bölge (Krauss, 1992:5) ise de, yine de Avrupa, ülkelerin resmi dilleri dışında yaklaşık kırk milyon insanın, altmışa yakın bölgesel ve az konuşulan dili konuştuğu (EP, 2001), fiilen biyolinguistik ve biyokültürel çeşitliliğin fazla olduğu, diğer bir ifadeyle çok kültürlü ve çok dilli bir yerdir ve çok dillilik, çok kültürlülük gibi kavramları ön plana çıkaran haklı ve fiili sebepler mevcuttur.

Türkiye açısından bakıldığında ise, çok kültürlülük ve çok dillilik gibi kavramlar, Birliğin anladığından farklı anlamlara gelmekte, özellikle tarihsel nedenlerle olumsuz kavramlar ve hatta tehdit olarak algılanmaktadırlar. AB yabancı dil eğitimi politikalarında, Türkiye'de algılandığı şekliyle Batı dillerinin öğretilmesi anlamına gelen yabancı dil eğitimi ve öğretimi yanında, temel hak ve özgürlük

kapsamında ele alınan ana dilde eğitim, ana dilini öğrenme, az konuşulan, bölgesel ve azınlık dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi gibi konuların ve çok kültürlülük, çok dillilik gibi kavramların ön plana çıkması, AB'nin yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'de milliyetçi bir refleksle ve üniter devlet yapısına karşı bir tehdit olarak algılanmasına yol açmaktadır. Aslında gerek günümüze, gerekse yakın tarihe bakıldığında bu algılamayı haklı çıkaracak tecrübeleri bulmak pekala mümkündür. Böylesi bir tehdit algılamasına yol açan olumsuz hatıratın önemli nedenlerinden birisi, yabancı dil eğitiminin milli bilinçaltından çağrıştırdığı sayıları alternatif bir eğitim sistemi oluşturacak derecede fazla olan ve gerek vatan evlatlarını kendi kültürlerine, geçmişlerine ve dinine yabancılaştıran misyonerlik faaliyetleri, gerekse Osmanlı idaresi altında yaşayan milletleri birbirlerine düşman eden, ayrılıkçı milliyetçi ayaklanmaları madden ve ideolojik olarak besleyen faaliyetler nedeniyle Osmanlı İmparatorluğunun yıkılmasında rol aldığına inanılan ve Cumhuriyet sonrasında da benzer faaliyetlerine devam eden, yabancıların İmparatorlukta yaşayan milletlere yönelik olarak kurdukları Amerikan, İngiliz, Alman, Fransız, Avusturya okulları gibi yabancı okullar veya azınlıkların özellikle dini ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuş olan, örneğin 1884 tarihli öğretim programı tamamen Türkleri kötülemek, Türk düşmanlığı yapmak üzerine kurgulanmış olan Edremit'e bağlı Cunda (Ali Bey) adasındaki Rum Okulu ("Cunda," http://www.akintarih.com/) gibi Rum, Ermeni ve Yahudi azınlıkların okullarında yaşananlardır. Üç büyük dinin doğduğu ve bu dinlerin kutsal mekânlarına ev sahipliği yapan, bu nedenle "silahsız bir Haçlı Seferi" ile geri alınması gereken "İncil Ülkesi (Bible land)" (Turan, 2002:1547; 1999:15) olarak anılan ve yine bu nedenle ve Hıristiyanlığın "Tanrı'nın hidayetinden yoksun" (Meriç, 1996) Asya'ya yayılmasının önünde engel olan Türklerin yaşadığı topraklar olması nedeniyle "Asya'nın anahtarı" (Fendoğlu, 2002:190; Küçük, 1996) olarak tanımlanan Osmanlı topraklarının, gerek bu topraklardaki "Hıristiyan halkları bir bir Protestanlaştırmak (evangelization) ve özgürleştirmek," gerekse ırki ve dini sebeplerle "gerek insan olarak kendileri, gerekse tüm toplumsal kurumları ilkel" "Türkler[i] Hıristiyanlaştırmak" (Kocabaşoğlu, 1989:74) ve "Altay dağlarının gerisine sür[mek]" (Küçük, 1996) adına nasıl Amerika ve Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden gelen misyonerlerin ve onların kurdukları misyoner okullarının istilasına uğradığı, bu okullardan örneğin Amerikan misyoner okullarının ve misyonerlerinin nasıl, 1829'da Yunanlıları, 1908'de, iktidara gelecek olan Başbakan ve bakanlarının büyük bir kısmı Robert Koleji tezgahından geçmiş ve "mevcudiyetini Robert Kolej'e borçlu" (Ulubelen, 1975:32) olan Bulgarları ve nihayet İngiliz ve Fransız misyonerlerle birlikte, sadık tebaa diye anılan Ermenileri ayaklandırdıkları (Akgün, 1988; Tozlu,1991:97,101-102; Uçar, 1996:46-47) ve bugüne kadar taşınan 1915 olayları gibi acı hatıraların yaratılmasına neden oldukları, yabancı okulların ve bölgede cirit atan Amerikalı, İngiliz ve Fransız misyonerlerin nasıl, Arapların beyinlerini yıkayarak ayaklandırıp Türkleri arkadan hançerlettikleri, önceleri Hıristiyanlığı

yaymak amacı ön plana çıkan misyoner okullarının, nasıl giderek sömürgeci Avrupa devletlerinin ve ABD'nin emperyalist amaçlarına hizmet etmeye, hastane, yetimhane gibi insani amaçlı yerler üzerinden, kültürel, siyasi ve ekonomik çıkarlar gütmeye, beyin yıkamaya, ayrılıkçı ve milliyetçi duyguları ateşlemeye başladıkları (Akyüz, 1993:121; Atuf, 1931:151; Ayverdi, 1969:127; Cilacı, 1990:20; DeNovo, 1963:9; Dinçer, 1978:3-8 13-16, 18-21; Ergin, 1977:191, 725-726, 758-765, 1039-1040; Granville, 1967:90-91; Kırşehirlioğlu, 1963:3-167; Ortaylı, 1981:87-96; Özalp, 1982:165-198; Polvan, 1952:64-66,145-147; Sevinç, 1975:121-122; Stone, 1984:72; Şaşmaz, 2004:45-46; Şimşir, 1985:98; Şişman, 1994; Turan, 1999:204; White, 1995:35-36) tarihi belgelerde bütün çıplaklığıyla açık ve sabit olduğu gibi, milli bilinçaltında da yer etmiştir. Bu nedenle, bugün Türkiye'ye ilişkin AB belgelerinde sıklıkla yer alan azınlık dilleri, bölgesel diller, azınlık okulları gibi kavramların, Türk insanın milli bilinçaltındaki kötü hatıraları canlandırmasının ve belki de temel hak ve özgürlükler kapsamında ele alınması normal olabilecek bu kavramlara olumsuz bakılmasının nedenlerini, yüzyıllarca birlikte yaşayan insanların bu dönemde açılan yabancı ve misyoner okullarında beyinlerinin yıkanarak, oyuna getirilerek, kalleşçe Türklere karşı ayaklandırıldığı bu dönemler ve sonrasında aramak gerekir. Çok kültürlülük, çok dillilik, ana dilde eğitim, bölgesel ve azınlık dilleri ve okulları gibi boyutları da olan AB yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye tarafından milliyetçi bir refleksle ve tekçi devlet yapısına karşı bir tehdit olarak algılanmasın diğer bir nedeni ise, Türklerin de yabancı dil öğrenmeleri için çocuklarını gönderdikleri yabancı okulların ve azınlık okullarının, sadece yabancılar ve azınlıklar üzerinde değil ayrıca Türkler üzerinde yarattığı menfi etkilerdir. Eğitim, kültür ve sosyal faaliyetler kisvesi altında faaliyet gösteren, yabancı ve azınlık okullarının, hastane ve yetimhane gibi yerlerin, gerek Müslüman gerekse gayri Müslimlerin üzerinde yarattığı tahribatın ve menfi tesirlerin farkına varılması sonrasında, her ne kadar bu okulların açılmasına, işletilmesine, müfredatlarına, ders kitaplarına, denetlenmelerine, öğretmen ve idareci kadrosuna ilişkin kısıtlamalar getiren, düzenleyen ve Türkçenin daha fazla kullanılmasını öngören, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 1886 tarihli İrade-i Seniyye, 1886 tarihli Gümrük Nizamnamesi, 1914 tarihli İmtiyazât-ı Ecnebiyenin İlgâsı Üzerine Ecânib Hakkında İcrâ Olunacak Muâmeleye Dair Talimâtnâme, 22.9.1915 tarihli Maarif Nizamnamesi, 1915 tarihli Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi, 6.5.1886'da Mekâtib-i Ecnabiye ve gayrimüslime Müfettişliği Dairesinin kurulması gibi bir takım idari ve yasal düzenlemelere gidilmiş ve Müslüman öğrencilerin yabancı okullara gitmeleri engellenmeye çalışılmışsa da, İmparatorluğun içinde bulunduğu durum, bu durum nedeniyle yabancı ülkelerin baskılarına karşı koyamayışı ve nihayet başlayan dünya savaşı nedeniyle bu girişimler istenen sonuçları vermemiş, gerek devletin modern eğitim verecek eğitim kurumlarına sahip olmaması, gerek Avrupa hayranlığı ve yabancı dil öğrenme gibi nedenlerle Türkler çocuklarını bu okullara

göndermeye devam etmişler, hatta bu okullara devam eden Türk öğrenci sayısı o kadar artmıştır ki, İmparatorluk sınırları içinde sultani ve idadi düzeyindeki okullara giden öğrencilerin sayısından daha fazla öğrenci bu misyoner okullarında okur hale gelmiştir. Bu okullar, Kurtuluş Savaşı döneminde de gelişme ve yayılmalarını durdurmamışlar, misyonerlik çalışmalarına, ayrılıkçı fikirlerin, devlet aleyhine faaliyetlerin kaynağı ve 'kalesi' olmaya devam etmişlerdir (Atuf, 1931:138; Ayas, 1948: 37-38, 682, 690; Ergin, 1977: 37-38, 777, 808-811, 1044-1046; Ertuğrul, 2005; Gordon, 1932:222; Kocabaşoğlu, 1989:171; Tekin, 1997). Nitekim İsmet İnönü, 25.9.1920'de yaptığı konuşmada, "Ayintab civarında[ki] ... Amerikan kolejleri[nin], Fransızların ... üssülharekesi [olduğunu,] Bizim canımızı yakmak için ve ahalimizi öldürmek için Amerikan mekteblerini üssülhareke ittihaz e[derek] Taarruz e[tiklerini] ve oraya top yerleştir[diklerini], ambar olarak kullan[dıklarını]" belirttikten sonra "Hasılı mektep değil, memleketimiz içinde bir kale olarak inşa olunmuş zan olunur" (Cihan, [t.y]:37-38) diyerek bu okulların nasıl bir hale geldiklerini çok açık bir şekilde ortaya koymuştur. İnönü'nün "memleketimiz içinde bir kale" olarak tanımladığı bu Amerikan okulları, Ermeni çetecilerin, Rumların harekât merkezleri olarak görev yapmışlardır. Bu pervasızlık öyle boyutlara varmıştır ki, örneğin "Hıristiyanları, bilhassa Ermeniler'i, Rumlar'ı himaye ve çocuklarını devletimize, dinimize husumet, adavet ve intikam his ve fikirleriyle tahsil ve tedris ve terbiye" (Ergün, 1982:17-19; Taş:31-32; Tuzcu, 1994:810) eden okullardan birisi olan Merzifon'daki Amerikan okulunun, Rum çetelere yaptığı yardımları ve diğer zararlı faaliyetleri hükümete bildiren okulun Türkçe öğretmeni Zeki Bey, yine bu okulun kışkırtmasıyla okulun bahçesinde Rumlar tarafından öldürülmüştür (Tuzcu, 1994:810). Her ne kadar bu olay üzerine bahsi geçen okul kapatılmışsa da, ülkenin içinde bulunduğu durum ve muhtemel dış baskılar nedeniyle, yabancı ve azınlık okullarına ilişkin tedbirler tam manasıyla alınamamıştır. Nitekim dönemin Maarif Vekili Hamdullah Suphi, "bazı sakıncaları olmasa, Türkiye dâhilinde bir tek ecnebi mektep bırakma[yacağını,]" öte yandan "[yabancı okullar meselesinin], dâhili olduğu kadar harici bir mesele [olduğunu,]" örneğin Amerikan mekteplerinin kapatılması durumunda, "Amerika üzerinde bunun yankıları[nın ne olacağının] düşünüp ince[lenmesi gerektiğini,]" benzer şekilde İtalyan mekteplerinin kapatılması durumunda, "yine ortaya çıkacak etkileri göz önüne" (Akyüz, 1993:281) almak gerektiğini belirtmiştir. Yabancı okullar o denli her yeri kaplamışlar ve sayıları o denli fazladır ki, ister daha iyi bir yabancı dil eğitimi nedeniyle, ister dini eğitim dışında modern bir eğitim veren devlet okulu olmaması veya başka bir nedenle bu okullara devam etmiş olsunlar, bu okullarda eğitim gören Türk çocuklarının tamamının, yabancı tesirlerden uzak kalabildiklerini, saf bir vatan sevgisi ile yetiştiklerini söyleyebilmek zordur; zira çocuklarını bu okullara gönderen ailelerin en sık kullandıkları gerekçe olan yabancı dil eğitimi, hiçbir zaman arka plan gündemlerden azade, halisane ve masumane niyetlerle yapılmamış, aynı zamanda politik,

kültürel, ekonomik ve dinsel anlamlar ve niyetler içermiştir (Ives, 2006; Kayman, 2004; Kramsch, 2002:283-4; Phillipson, 2003, 2004; Templer, 2004). Bu propaganda, beyin yıkama o kadar ustaca yapılmıştır ki, bu okullardan mezun olanlardan bazıları, bilimin ancak İngilizce dilinde yapılması halinde ilerleyebileceğini düşünen Amerikan misyoneri Cyrus Hamlyn'in (Greenwood 2003, 65) kurduğu İstanbul'daki Robert Kolejinden mezun olan Halide Edip Adıvar'ın Amerikan mandasını savunması örneğinde olduğu gibi, bir şekilde Kurtuluş savaşında da yer almalarına rağmen İngiltere, Fransa veya ABD mandasını hararetle savunabilmişlerdir; zira ülkede doğru dürüst, dillerin yaşaması ve gelişmesi için en önemli araçlardan olan ve kültür, ulus devlet, güç gibi kavramlarla da alakalı olan kitaplar (Wallerstein, 2004), yabancı dillerin hakim kılınması boyutu da olacak şekilde 1820'lerden 1900'lere kadar yaklaşık 7 milyon sayfa İncil, Hıristiyanlığa dair diğer yayınlar ve kolejlerde okutulan ders kitabının basıldığı bir dönemde (Kocabaşoğlu, 1989: 267-285), "Türkçe tedrisatı çok elim bir vaziyette" olan, "misafirperverliğine mahzar oldukları memlekete hizmet etmeğe hiç ehemmiyet ver[meyen]," "[m]emleketin lisanı[nı] bile ihmal ed[en]," öğrencinin "gözü[nün] mektebin mensup olduğu memlekete çevrilerek oranın körü körüne perestişkarı" yapılmasına çalışılan, "pedagojik esasların en iptidai icabatını[n] bile ihmal" edildiği, "[b]unun neticesi olarak da çocuklar[ın] ecnebi bir memleketin coğrafyasını öğrendikleri halde kendi vatanlarına dair hiçbir şey bil[medikleri]," "dini tesirat ve telkinat[ın]" yapıldığı ve "bazılarında Türk çocukları[n] Hıristiyan ibadet ve dualarına, din merasimine iştirak ettiril[dikleri]" bu okulların, saf vatanperver yetiştirmeleri pek mümkün olmamıştır. Bu okulların mezunları, içleri vatan sevgisi dolu, ahlaklı ve zeki karaktere sahip öğrenciler olarak yetişmiş olsalar bile, buralarda verilen eğitimin ve kullanılan "isimsiz Hıristiyanlık," "ahlaki eğitim" gibi sinsi yöntemlerin daha derinlerde, Kurtuluş Mücadelesinin ön saflarında yer almış olmalarına rağmen ABD mandasını savunanlarda olduğu gibi, farklı etkiler bıraktığını (Ertuğrul, 1997:145-149,188-194; Baytan, 1965:19; Can, 1993:159-161; Griswold, 1964:5-9) söylemek yanlış olmasa gerektir. Nitekim bu menfi tesirlerin farkında olan ve tam bağımsızlık, millilik temelinde bir ulus devlet inşa etmeye çalışan Cumhuriyetin kurucu kadrosu, yabancı ve azınlık okullarının işleyişi, denetimleri, müfredatları, eğitimin dili gibi konulara ilişkin mevzuat çıkarmış, bu düzenlemelere uymayan okulları geçici olarak veya tamamen kapatmıştır (Sezer, 1999; Ayas, 1948:690). Azınlık dilleri, bölgesel diller, bu dillerin öğretilmesi ve bu dillerde eğitim yapılması gibi boyutları da olan AB dil politikalarının, Türkiye'nin karşılık gelen politikalarını etkileyebilmesinin önünde engel olabilecek, milli bilinçaltındaki kötü hatıratın ve yarattığı tehdit algılamasının diğer önemli bir kaynağı ise, bugün dahi el altından veya açıkça devam eden ve tehdit algılamasını ve milli refleksleri haklı çıkaran, yabancı okullar veya azınlık okulları aracılığıyla yürütülen misyonerlik faaliyetleri olmuştur; zira Hıristiyanlığın yayılması, misyonerlik yabancı ve azınlık okulları ve yabancı dil eğitimi her zaman

simbiyotik bir ilişki içinde olmuşlar, hatta yabancı dil eğitimi veren kişiler, "linguistik misyonerler ordusu"nun (Routh, 1941) neferleri olarak nitelendirilmişlerdir. Kolonyal imparatorlukların sona ermiş olması, İngilizcenin Hıristiyanlığın yayılmasıyla bir arada düşünülmesini ve bu simbiyotik ilişkiyi sonlandırmamıştır (Etherington, 2005) ve bugün de dil eğitimi üzerinden misyonerlik faaliyetleri devam etmektedir. Yapılan düzenlemeler sonrasında sayıları azalmakla birlikte, özellikle 6.8.1923 tarihinde Türkiye ile A.B.D. arasında imzalanan Dostluk ve Ticaret Antlaşması sayesinde varlığını devam ettiren misyoner okullarından biri olan Bursa'daki Amerikan Kız Kolejinde okuyan ve üst düzey kişilerin çocukları olan Müslüman dört kız öğrencinin Hıristiyanlığa geçtiklerinin kendilerine 'Uyanık Yavrular' adını takan 12 kişilik bir öğrenci grubu tarafından ortaya çıkarılması üzerine, Miss Jillson, Miss Sanderson ve Miss Day adlarındaki üç Amerikalı öğretmenin yargılanması ve üçer gün hapis ve üçer lira para cezasına çarptırılması, ardından da bu okulun ve beş tanesi dışında diğer misyon okullarının kapatılması (Ergün, 1982: 49-61; Güngör, 1996; Sezer, 1999), bugün de devam eden milli reflekslerin o günkü tezahüründen başka bir şey değildir ve yabancı ve azınlık okullarının, geçmişte yaşananlardan dolayı nasıl bir tehlike olarak algılandığının iyi bir örneğidir. Dönemin Amerikan Büyükelçisi Joseph C. Grew'ün de doğru şekilde tespit ettiği üzere, yaşanan bu olay sadece Hıristiyanlık propagandasına duyulan bir tepki olmayıp, Türk kültürüne, Türk diline, Türk milliyetçiliğine, milli birliğe, oluşturulmaya çalışılan milli devlete yapılmış bir saldırı olarak algılanmıştır. Bugün dahi bu algılamanın, milliyetçi kafalarda veya milli bilinçaltında fazlaca değiştiğini söylemek mümkün değildir; zira dil meselesinin, günümüz modern, yaşam boyu öğrenen, küreselleşen dünyada diğer kültürleri ve dillerini tanımaya çalışan insan olmak meselesiyle de alakalı olduğu doğru olmakla birlikte, örneğin Haç-Hilal mücadelesi, Şark Meselesi, Haçlı zihniyeti, sömürgecilik, misyonerlik gibi daha derin konular çerçevesi içinde ele alınması da pekala mümkün ve gereklidir. Nitekim örneğin, yukarıda bir takım örnekleri verilmeye çalışılan misyonerlik faaliyetleri, tarihte hiç bir zaman sadece eğitim veya dini motiflerle yapılan hareketler olmamış, askeri, siyasi, ekonomik ve kültürel motif ve saiklerle de yapıla gelmiştir; zira misyonerlik, siyasal boyutu itibarıyla ulus devletlerin ortadan kaldırılarak küresel bir Hıristiyan imparatorluğu yaratılmasına dayanırken, kültürel boyutuyla da, bu nihai amaca hizmet edecek şekilde, ulus devletlerin en önemli hususiyetlerinden olan ulusal dillerin ve kültürlerin yok edilerek, yok edilmese bile eğitim ve öğretim hayatına birden fazla dil sokularak ulus devletlerin yok edilmesine, yok edilmese bile hizmetkar kılınmasına, misyoner devletlerin veya küresel emperyal dillerinin öğretilmesi ve aktarılması yoluyla bu devletlerin düşüncelerinin, değerlerinin ve inançlarının da aktarılmasına dayanmaktadır. Gerek dinsel misyonerliğin, gerekse sömürgeleştirmenin en önemli ayaklarından birisi ise 'linguistik misyonerlik'tir ve bu faaliyet geçmişte olduğu gibi bugün de, özellikle İngilizce üzerinden devam

etmektedir. Dolayısıyla her ne kadar Hamel (2003), Kaplan (2001), Crystal (1999) gibi bazı yazarlarca, dünyanın farklı yerlerinde İngilizcenin birçok farklı versiyonunun ortaya çıkmasıyla birlikte, İngilizcenin doğal bir lingua franca haline geldiği, artık kültürel köklerinden koptuğu, nötrleştiği, ideoloji aktarım aracı olmaktan çıktığı şeklinde yorumlar yapılmışsa ve yine benzeri şekilde, Kachru (1996) gibi dilciler, İngilizcenin artık her yerde konuşulmaya başlanmasıyla ve farklı 'dünya İngilizceleri' oluşmasıyla, İngilizcenin belli bir kültürün ürünü olmaktan çıktığını, örneğin Asya İngilizcesinin artık bir Asya dili olarak görülmesi, zira Asya değerleri ve kimliği içerdiğini söylemişse de, Ives (2006), Kayman (2004), Kramsch (2002), Templer (2004) gibi yazarların da söylediği gibi İngilizce öğretiminin politik, kültürel anlamlar da içerdiğini, hatta Phillipson'un da ifade ettiği üzere (2003, 2004), İslam'a ve Türklere karşı savaşan Haçlıların ve Frenklerin diline atfen kullanılan 'lingua franca' ifadesinin bugün özgürlük ve demokrasi kılıfları içinde modern haçlı seferleri olarak küresel hegemonyanın dayatılması anlamında, 'lingua franca' olarak dayatılmaya çalışılan İngilizce için kullanılmasının tesadüf olmadığını, diğer bir ifadeyle bugün neredeyse yabancı dil eğitimiyle eş anlama gelen İngilizce eğitiminin, linguistik misyonerlik ve linguistik emperyalizmle ve bunun da ötesinde kültürel, ekonomik emperyalizmle ve neokolonyalizmle de aynı anlama geldiğini söylemek mümkündür. Nitekim örneğin Lin ve Luke'e (2006:67) göre, İngilizceyi ana dili olarak konuşanların 'bizden,' öğrenenlerin ise 'öteki' olarak nitelendiği, diğer dilleri konuşanlara İngilizcenin öğretilmesi manasında kullanılan TESOL (the Teaching of English to Speakers of Other Languages) ifadesi, sömürgeciliğin ve kolonyal düzenin bugün de dil üzerinden devam ettiğini göstermektedir ki bu durum, bir dönem emperyal, sömürgeci Avrupa devletlerinin üzerinde olan 'beyaz adam'ın Afrika'ya uygarlığı götürmek görevinin bugün, Anglo-Amerikan Blok ve İngilizcenin üzerinden ve dünyanın her yönüne olmak üzere devam ettiğini göstermektedir. Bütün bu anlatılanlardan sonra, bugün, eşit kültürel haklar, temel özgürlükler adları altında ve çok insani gerekçelerle sunulan veya dayatılmaya çalışılan, ana dilde eğitim hakkı, ana dilini öğrenme ve yayma hakkı gibi hakların, gerçekte bunların ötesinde anlamlara geldiğini söylemek veya en azından, geçmişinde azınlıklar, etnik gruplar yüzünden sorunlar yaşamış ve koca imparatorluk topraklarını elinden kaybetmiş ve bütün bunların hatırasını hala bilinçaltında yaşayan insanlar tarafından, sadece ve basitçe temel haklar ve özgürlükler olarak algılanmayacağını, tehdit olarak görüleceğini, kapsamında azınlık, etnik, bölgesel dillerin öğretilmesi, ana dilde ve bu dillerde eğitim, yayın hakkı gibi boyutlar da olan AB dil politikalarının, ne kadar haklı gerekçelere dayandığına bakılmaksızın, doğrudan veya dolaylı yollarla, yukarıdan itibaren anlatılan milli bilinçaltındaki hatıratı canlandırmasının ve yakın olmasa bile uzak ve dolaylı bir tehdit olarak algılanıp milli refleksleri tetiklemesinin beklenebilir bir durum olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Temel hak ve özgürlükler kapsamında Türkiye'den yapılması istenen düzenlemeler, Türkiye'nin zaten hiçbir müdahaleye gerek kalmadan yapmış olması gereken veya AB'nin samimiyet ve iyi niyet çerçevesinde talep ettiği düzenlemeler olsa bile, azınlık ve bölgesel diller, ana dilde eğitim gibi boyutları da olan AB dil politikalarının Türkiye'deki karşılık gelen politikaları etkilemesine engel olacak şekilde, bazı açılardan tehdit olarak algılanmasının diğer bir nedeni ise, AB dil politikaları kapsamında yer alan azınlık dilleri, bölgesel diller, bu dillerde eğitim yapılması ve doğal olarak bu kavramlarla alakalı azınlık okulları, yabancı okullar, çok kültürlülük ve çok dillilik gibi kavramların, AB'nin gerek Kıbrıs, Ermeniler, gerek azınlıklar gibi konulardaki tavrı ile bir arada düşünüldüğünde, samimi bulunmaması ve bunun da ötesinde, Türkiye'nin milli bütünlüğüne, üniter yapısına yönelmiş saldırılar ve tehditler olarak algılanmasıdır. Diğer bir ifadeyle AB'nin bir takım politikalarının tehdit olarak algılanmasına neden, sadece tarihte yaşananların sebep olmuş olabileceği paranoya değil, aynı zamanda bu politikaları sunan, tavsiye eden ve dayatanların bizatihi kendileridir. Bu algılama, temel haklar ve özgürlükler kisvesi altında sunulan azınlık dilleri, bölgesel dillerin korunması, geliştirilmesi ve bu dillerde yayın ve eğitim hakkı gibi hakları, uzun vadeli ve derinden yürütülen Türkiye'yi bölme ve Sevr'i hortlatma planının bir parçası olarak görmektedir. Bu algılamanın doğru olup olmadığı tartışması bir tarafa, AB'nin Türkiye'nin milli hassasiyetleri olduğu konularda sergilediği tavra bakılırsa, böyle bir algılamanın boşu boşuna çıkmadığını kabul etmek gerekir. Üstelik Türkiye'deki başka kesimlerin de ciddi sorunları varken, örneğin, Türkiye'deki işçilerin, memurların, emeklilerin haklarına, sorunlarına, sendikal haklara ve sair sorunlara dair sözleri, talepleri pek duyulmazken, haklı ve yerinde talepler ve görüşler bile olsa, AB'nin sadece azınlıkların haklarına, azınlık, bölgesel, az konuşulan dillere ve bu dillerde eğitim ve yayın hakkı, azınlıkların vakıfları, Fener Rum Patrikhanesi, Ruhban okulu, Ekümeniklik, Kürtlerin hakları gibi konuları ağzından hiç düşürmüyor olması, bu konulara dair taleplerde ve yorumlarda bulunması, Türkiye'de etnik temele dayalı bir azınlık tanımlaması yapılmamış ve uluslar arası antlaşmalarla azınlıkların kimler olduğu belirlenmiş olmasına rağmen, temel hak ve özgürlükler, din ve vicdan hürriyeti, kendi dilinde eğitim, dini eğitim ve ibadet yapma hürriyeti gibi haklar ileri sürülerek, Kürtler, Lazlar gibi etnik ve Aleviler, Süryaniler gibi yeni dini azınlıklar yaratılması, benzer şekilde, Türkiye'de federal bir yönetim olmadığı halde, Türkiye'ye gelen AB yetkililerinin, Türkiye'nin sorunları olan değişik şehirleri yerine ve hatta bazen Ankara'yı da atlayarak, sanki bir eyalet başkentiymiş gibi Diyarbakır'a gitmeleri, AB ülkelerinden gerek gazeteci, gerekse başka meslek kılıfları altında Türkiye'ye gelen casusların, sanki oradaki insanların sorunları gerçekten de umurlarındaymış gibi davranarak, özellikle doğu ve güneydoğudaki en ücra köşedeki köyler ve mezralarda cirit atmaları, bir takım Türk siyasilerin de ağzına pelesenk olduğu gibi, İstanbul

ve Ankara'yı atlayarak Brüksel'den Diyarbakır'a hat çekerek açıkça bölgede alternatif bir, yakın gelecekte federatif, uzun vadede ise bağımsız iktidara işaret etmeleri, ülkenin laik düzenine karşı eylemlere, rejime karşı işlenen suçlara, yıllardır devam eden ayrılıkçı teröre ve bu terör kurbanlarının ve onların yetimlerinin haklarına dair yorum yapmaz, dayatmalarda bulunmaz, iç işlerine karışamayız diye geçiştirir veya cılız bir sesle boşa söylenmiş birkaç sözün ötesine geçmezken, ısrarla, artan bir şiddette ve de üstelik şikayet ettiği özellikle, insan hakları ihlalleri, azınlıkların haklarının ihlal edilmesi gibi siyasi kriterlere hiç uymayan şeyler Türkiye'den çok sonra Birliğe başvurmuş ülkeler olmalarına rağmen tam üyeliğe kabul ettiği ülkelerde olurken görmezden gelmesi ve Batı Trakya Türklerinin eğitim, dini hakları, kendi müftüsünü seçme hakkı kendi üyesi Yunanistan tarafından hiçe sayılırken, Türkiye'deki azınlık hakları, azınlıkların veya diğer etnik unsurların ana dilde eğitim ve yayın hakkı gibi konuları ağzından hiç düşürmüyor olması, AB ülkelerinde ırkçı saldırılar giderek artarken, başta Türkler olmak üzere göçmenlerin evleri kundaklanırken, kendi dillerinde eğitim veya diğer kültürel hakları türlü gerekçelerle verilmez veya kısıtlanırken, açıktan veya derinden bir dil ve kültür asimilasyonu uygulanırken, eskiden kendi dillerini dayattıkları (Fabian, 1986) ve kanını emdikleri sömürgelerinde uyguladıkları vahşetle kanlı bir geçmişe sahip ülkelerin içinde olduğu AB'nin, Türkiye'deki çeşitli etnik yapıların eğitim ve kültür haklarına dair taleplerde bulunması, Ermeni soykırımı yoktur diyenleri, kim olduğuna bakmaksızın yargılayan ve hatta kodese tıkan, öte yandan karikatürlerle, filmlerle, düşünce kuruluşları aracılığıyla, beyin fırtınası, düşünce ve ifade özgürlüğü masalıyla İslam dinine, Müslümanlara, Türklüğe, Atatürk'e dil uzatmayı hak gören, Türkiye'nin demokratik, anayasal ve yargı düzenini her fırsatta eleştiren, Atatürkçü ideolojinin modasının geçtiğinden ve vazgeçilmesi gerektiğinden bahseden, yayın yapma, ifade özgürlüğü ve kültürel haklar kapsamında Türkiye aleyhine bölücü yayın yapan yayın kuruluşlarına izin veren AB'nin, demokrasinin ve AB'ye uyumun önünde en büyük engel olarak gördüğü Türk Silahlı Kuvvetlerinin, kışlasına kapanıp olan bitene tek kelime etmemesi gerektiğinden, Türkiye'de düşünce ve ifade özgürlüğü olmadığından dem vurması ve her fırsatta 301'inci maddenin kaldırılmasını talep etmesi ve bazı AB ülkelerinde Türkçe yayınların dinleyici kitlesinin azaldığı gerekçesiyle durdurulması, çeşitli AB ülkelerinde faşist ve ırkçı partiler seçimlerde zaferler kazanır ve zor bela iktidardan uzaklaştırılırlarken, milliyetçilik üst düzey siyasilerin de söylemlerinde açıkça görüldüğü üzere tırmanırken ve özellikle AB'nin lokomotif devletleri ulus devlet anlayışlarından zerre taviz vermezken, kendi dillerini ön plana çıkarmaya çalışırlarken, evlilik yoluyla ülkelerine gelecek olan kişileri, kendi dilleri ve kültürlerine ilişkin uyum programlarına ve sınavlarına tabi tutarlarken, başta göçmenlerin dilleri, bölgesel ve azınlık dilleri olmak üzere kendi içindeki belirli dillere bile ayırımcılık ve bir nevi ırkçılık (apartheid) (Phillipson, 2007b) uygulayan AB'nin, Türkiye'de yükselen dil, kültür

ve ırk milliyetçiliğinden şikayet etmesi, en önemli öğelerinden birisi de Türkçe olan ulus devletin tasfiyesine yönelik taleplerde bulunması veya bunları yapılması gereken diğer şeylerle birlikte bir paket halinde AB'ye uyum yasaları adı altında dayatması ve burada saymakla bitmeyecek birçok olay da, bu tehdit algılamasını, çifte standardı ve samimiyetsizliği haklı çıkaran ve dolayısıyla not edilmeye değer hususlardır. Kadim birleşik bir Avrupa yaratma hayalinin, kanlı veya kansız birçok girişime rağmen yüzlerce yıldır bir türlü gerçekleştirilemediği ve birliğe indirgenmesi durumunda kadim hayalin bir hayal olmaya devam etmesine, yarım asırlık projede gelinen mesafenin bir çırpıda yok olmasına ve belki de daha keskin hatlara sahip uluslar arası bir sisteme geri dönülmesine neden olabilecek çeşitliliğin, 'de facto' bir durum olmanın ötesinde mecburiyetten 'de jure' bir durum olarak da tescillenerek, en fazlasıyla gerçekte çeşitlilikten bir ortaklığın yaratılmaya çalışıldığı Avrupa, zaten bir nevi çok dilli, çok kültürlü uluslar üstü bir yapı olan Osmanlı İmparatorluğunu indirgeyerek yarattığı, Anadolu'ya sıkışmış ve doğal ve haklı olarak tekçi bir yapıyı haiz Türkiye Cumhuriyeti ulus devletinden, mevcut birliğin bozularak çeşitliliğin ön plana çıktığı bir ortaklığa indirgemek anlamına gelebilecek taleplerde bulunuyor durumunda olmamak gerektir. Kısacası, AB dil politikalarının, modern Batı dillerinin öğretilmesi, bu eğitim ve öğretimin standartlara bağlanması, yeni öğretim yöntem ve teknikleri, yapılan eğitimin değerlendirilmesi gibi yönleri bir tarafa bırakılarak, sadece bu politikalar içinde ön plana çıkan ve Türkiye'nin hassasiyetleriyle de ilgili olan azınlık ve bölgesel diller gibi hususlar nedeniyle, çok masumane algılanmaması, basit bir milli paranoya olmanın ötesinde, haklı tarihsel ve güncel sebeplere dayanan bir algılama olmak gerektir.

Sonuç olarak, AB ve Türkiye benzer yapıda değillerdir ve 'yabancı dil eğitimine ilişkin politikalar' ifadesinden her iki taraf farklı şeyler anlamaktadırlar; zira Birlik farklı dillerin konuşulduğu ülkelerden oluşan dolayısıyla da, bu ülkelerin dillerinin hepsinin Birliğin resmi dilleri olarak kabul edildiği, doğal ve mecburi olarak çok dilli olan bir yapıdır. Öte yandan Türkiye'nin sadece bir resmi dili vardır ve bunun dışında kalan diller (Türkiye'de konuşulan ağızlar, lehçeler, vb dışında), Türkiye için yabancı diller olmak durumundadır. Birliğin öğretilmesini teşvik ettiği, örneğin Fransızca, Almanca, İngilizce dilleri Birlik için (gerçek manada bir siyasi Birlik olduğu varsayımından hareketle) aslında yabancı diller olmayıp Birliğin resmi dilleriyken, Türkiye Cumhuriyeti devleti için bu diller yabancı dillerdir. Yani şablon farklıdır. AB için yabancı dil eğitimine ilişkin politikalar şablonunun iki parçası vardır; birinci parça, resmi dil olsun olmasın, Birliğin sınırları dâhiline konuşulan resmi diller, bölgesel diller, az konuşulan dillerin eğitimine ilişkin politikalarken, ikinci parça, Birliğin sınırları dışında ve bu sayılan dillerden farklı olan dillerin eğitimine ilişkin politikalardır. Yukarıda anlatılan AB şablonunun birinci parçasının Türkiye'ye uygulanması durumunda, yabancı dile eğitimine ilişkin

politikalardan anlaşılması gereken şey, Türkiye'nin kendi sınırları içindeki resmi dillere (ki resmi dil sadece bir tane ve Türkçedir), azınlık dillerine, bölgesel ve az konuşulan dillere ilişkin politikaları olmak durumundadır. Böyle bir şablon ise Türkiye'yi rahatsız edecek, tekçi devlet reflekslerini harekete geçirecek ve tehdit algılamalarını artıracak bir şablondur. AB'nin henüz gerek genel olarak eğitime, gerekse yabancı dil eğitimine ilişkin üyeleri bağlayıcı ortak politikaları yoksa ve zaten bu alanlar Birliğin etki alanı dışındaysa da yine de Birlik, özellikle Kurucu Antlaşmalarda doğrudan dile ilişkin haklardan daha kuvvetli bir şekilde ifadesini bulmuş (Creech, 2005) insan temel hak ve özgürlükleri ve bu kapsamda ana dilini öğrenme ve yayma, bu dilde eğitim görme, yayın yapma gibi temel hak ve özgürlükler üzerinden, dil eğitimine müdahale edebilmektedir; dolayısıyla, AB'nin yabancı dil eğitimine ilişkin ortak politikaları yoksa ve zaten ortak politikalar olsaydı dahi tam üye olmayan bir ülke olarak Türkiye'nin bu bağlayıcı ortak politikalarla bağlı olması söz konusu olmayacaktıysa bile, AB'nin üyelik yolundaki Türkiye'ye, yukarıda bahsedilen temel hak ve özgürlükler bahanesi veya kılıfıyla, özellikle azınlık ve bölgesel dillere ilişkin olarak etki yapması, en azında yapmak istemesi pek ala mümkündür. Böylesi müdahalelerin ise, haklı yönleri olsa bile, AB'nin ve AB gibi UAÖ'leri kullanarak emperyalist uluslararası sermayenin, ulus devletlerdeki mikro-milliyetçilikleri körüklediği ve ulusal direnci kırmaya çalıştığı (Özdağ, 2003) iddialarını doğrular şekilde, art niyetli, bölücü müdahaleler, tehditler olarak algılanması da pek ala mümkündür. Dolayısıyla, AB'nin temel hak ve özgürlükler kapsamında samimiyet ve iyi niyet çerçevesinde Türkiye'den yapmasını istediği düzenlemeler, Türkiye'nin zaten hiçbir müdahaleye gerek kalmadan yapmış olması gereken düzenlemeler olsa bile, özellikle milliyetçilik duygularının arttığı zamanlarda veya AB'nin Türkiye'ye karşı samimi olmayan tavırları sürdüğü, gizli ajandaları olduğu sürece, AB'nin genel eğitim veya yabancı dile ilişkin politikalarının Türkiye'nin karşılık gelen politikalarını etkileme ihtimali ve kapasitesi daha az olacaktır.

4.5.7.1.4. Eğitime İlişkin AB Ortak Politikası Olmayışı, Etkileme Kanal ve Mekanizmalarının Yetersizliği ve AB'ye Yönelik Meşruiyet Eleştirileri

AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesine ilişkin tespit edilmesi gereken diğer bir husus, yukarıda da nedenleriyle açıklandığı üzere, Birliğin genel eğitim veya yabancı dil eğitimi alanında ortak politika denebilecek bir politikası olmadığıdır. Kurucu Antlaşmalarda eğitim alanına dair kendisine açık ve kapsamlı bir yetki verilmemiş olan Birlik, üye ülkeleri bağlayıcı ortak politikalar üretmek yerine, eğitim ve yabancı dil eğitimi konusunda, herhangi bir metot, yöntem veya politika dayatmadan, öte yandan AKM gibi mekanizmalar ve diğer yumuşak araçlar aracılığıyla bu alanlardaki işbirliğini, koordinasyonu, karşılıklı öğrenmeyi ve iyi örneklerin

yayılmasını teşvik ederek, standartlar ve göstergeler yoluyla ulusal eğitim sistemleri üzerinde benzeşmeleri yönünde baskı yaratarak, hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla Birlik, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında yetkisiz olduğu gibi aynı zamanda, üyelerini etkileyecek yeterince kuvvetli mekanizmalara ve araçlara da sahip değildir. Eğitim ve yabancı dil alanlarında ortak politikası olmadığına ve kendi üyelerini bile bu manada tam anlamıyla etkilemesi söz konusu olmadığına göre, Birliğin Türkiye'nin politikalarını etkileme ihtimalinden, böyle bir etki ihtimali olsa bile bu etkiye dair yüksek bir kapasiteden söz etmek mümkün olmasa gerektir; zira Türkiye henüz tam üye değildir ve hukuken ve resmen bu alandaki politikalarla bağlı olması söz konusu değildir. AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesini zayıflatan ikinci husus ise, bu alanda taraflar arasındaki etkileşim mekanizmaları ve kanallarının yetersizliğidir. Birliğin, eğitim alanında ulusal politikaları etkileme mekanizmaları, Birliğe tam üye ülkeler için dahi yetersizken, tam üye olmayan Türkiye için bunun aksini beklememek gerekir. Nitekim AB-Türkiye ortaklık ilişkisinin kurumsal yapısı, bu yapı içinde yer alan kurumların yetki, görev ve sorumlulukları ve geçen dönem içindeki performansları bu tespiti doğrulayacak niteliktedir. Türkiye ile AET arasında ortaklık kuran Ankara Anlaşması, ortaklık rejiminin sağlıklı bir biçimde uygulanması, gelişmesinin sağlanması ve ortaya çıkabilecek sorunların çözülebilmesi için bazı kurumlar kurulmasını öngörmüştür. Ortaklık ilişkisi kapsamında teşkil edilen ortaklık kurumlarını, bu çalışmanın konusuyla da ilgili olarak, birincisi ilişkilerin ekonomik eksende yürüdüğü ve gümrük birliğinin daha fazla ön plana çıktığı dönem ve ikincisi tam üyelik başvurusunun yapıldığı 1987 sonrası, özellikle de Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği Helsinki Zirvesi sonrası dönem olmak üzere, iki dönem halinde incelemek mümkündür. Birinci dönem içinde kurulan yapılardan ilki, Ankara Anlaşması'nın 22 ve 7'nci maddelerine göre, Anlaşma ile belirtilen amaçların gerçekleştirilmesi, Anlaşmada ve Katma Protokolde öngörülen hedeflere ulaşılması ve yükümlülüklerin yerine getirilmesini sağlamak için kararlar, her türlü genel ve özel tedbiri almak, tavsiyelerde bulunmak üzere kurulmuş olan ve ortaklık ilişkisinin en yetkili ve temel organı olan AT-Türkiye Ortaklık Konseyidir. Kurulan ikinci yapı, Ortaklık Konseyine yardım etmek üzere Ankara Anlaşmasının 24'üncü maddesine dayanarak ve 3/64 sayılı OKK ile 1964'te kurulan ve daha çok ortaklık ilişkisiyle ilgili teknik sorunlar üzerinde teknisyenler düzeyinde faaliyet gösteren Ortaklık Komitesidir. Anlaşmanın aynı maddesine dayanarak 1965'te kurulan diğer bir yapı ise, ortaklık ilişkisine ve ağırlıklı olarak gümrük birliğine ilişkin konularda görüş alışverişinde ve tavsiyelerde bulunarak Ortaklık Konseyine yardım etmek üzere istişari bir organ olarak kurulmuş olan Türkiye-AET Karma Parlamento Komisyonudur (KPK). Ortaklık ilişkisi kapsamında kurulan dördüncü yapı ise, 2/69 sayılı OKK ile Ortaklık Komitesine bağlı olarak kurulan ve görevi Anlaşmanın gümrüklerle ilgili hükümlerinin doğru ve yeknesak bir şekilde uygulanması amacıyla

taraflar arasında idari işbirliğini sağlamak olan, Gümrük İşbirliği Komitesidir (GİK). Birinci dönem içinde ayrıca, Ankara Anlaşmasının 27'nci maddesine dayanarak, Topluluk ile Türkiye arasında karşılıklı anlayış, bilgilenme ve işbirliği seviyesini yükseltmek, diyalogun kurumsallaşmasını temin etmek üzere Türkiye-AT Karma İstişare Komitesi (KİK) ve AKÇT ile Türkiye arasında imzalanan Anlaşma kapsamındaki ürünlerin ticaretini düzenlemek üzere, AKÇT-Türkiye Ortak Komitesi kurulmuştur (Özen, 2000:1143; DPT, "AB Tarihçe," http://ekutup.dpt.gov.tr/). Tam üyelik başvurusunun yapıldığı 1987 sonrası, özellikle de Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği Helsinki Zirvesi sonrası ikinci dönemde ise, GB'yi tesis eden 1/95 sayılı OKK'nin 50 ve 51'inci maddeleri uyarınca, GB'nin gereği gibi işlemesini sağlamak amacıyla Ortaklık Konseyine tavsiyelerde bulunmak, görüşler bildirmek üzere kurulmuş olan Gümrük Birliği Ortak Komitesi (GBOK) gibi, yine ekonomi ağırlıklı ortaklık kurumları kurulmaya devam edilmişse de, bu dönemde ayrıca ekonomi dışındaki alanlarda da, Birlik ile ilişkinin verimli bir biçimde gerçekleşmesi, bu alanlarda AB Müktesebatının üstlenilmesi, uyum için gerekli, yatay ve dikey idari kapasitenin oluşturulması adına, ABGS, UA, Bakanlıklar bünyesindeki birimler gibi AB-Türkiye Ortaklık ilişkisi kurumsal yapısı içinde ve dışında yeni yapılar kurulmaya başlanmıştır. Ortaklık ilişkisinin kurumsal yapısı değişmeye başlamışsa da, yine de AB-Türkiye ilişkisi ve bu ilişkinin etkileşim kanalları ve mekanizmaları yakın zamana kadar büyük oranda ekonomik mahiyette olmuşlar, eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi alanlarla ilgilenmemişlerdir. Avrupa'daki bütünleşme hareketi, esas itibarıyla ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak başlamıştır ve uzun vadeli planları, gerçek saikleri ne olursa olsun Türkiye, Ankara Anlaşması ile bir ekonomik topluluğa başvurmuştur; dolayısıyla taraflar arasındaki ilişki büyük oranda ekonomik eksende yürümüş, özellikle ilk yıllarda kurulan ortaklık ilişkisi kurumları ekonomi ağırlıklı olmuşlardır. Her ne kadar, ortaklık kurumlarının sosyal boyutları olan konuları da ele alması öngörülmüş ve 3/2000 sayılı OKK ile kurulan Bölgesel Gelişme, İstihdam ve Sosyal Politika Komiteleri gibi sosyal konulara dair alt komiteler de kurulmuşsa da, bunlar kağıt üzerinde kalmış, hatta sosyal boyutu olan konular bir tarafa, ekonomik konuları istişare etmek için bile bu yapılar gerektiğince toplanamamış ve işletilememiştir. Ağırlıklı olarak ekonomik ilişkiler, GB gibi konuları ele alan ve GİK'in 1980 sonrasında 10 yıl boyunca toplanamaması veya KPK'nın GB'den önce düzenli toplanamaması örneklerinde olduğu gibi, yılda ancak birkaç kez toplanabilen ve hatta toplanamayan, çoğunlukla teknik seviyede faaliyetler yürüten kurumlardan oluşan ortaklık ilişkisi ve mekanizmalarının eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi alanlarda AB'nin Türkiye'yi etkilemesinin kanalları ve etkin mekanizmaları olmalarını beklemek doğru olmayacaktır. Ancak, 1989'da çıkarılan Bakanlıklarda ve Bağlı Kuruluşlarda AT ile ilgili Birimler Kurulmasına dair 367 sayılı KHK ve yine Müktesebatı üstlenebilme yeteneği ve idari kapasiteye vurgunun yapıldığı 1993 Kopenhag ve 1995

Madrid Zirvelerini (EC, 2000j:21; Nicolaides, 2002:13; Mayhew, 1998:369) müteakip yayınlanan AB Müktesebatına Uyum Komisyonları kurulmasına dair 2002/38 sayılı Genelge sonrasında, eğitim alanı da dahil olmak üzere ekonomi dışındaki alanlarda da AB'ye uyum ile ilgili kurulan yeni yapıların, tarafların eğitim ve yabancı dil alanındaki politikaları arasındaki muhtemel etkileşim bakımından, çok daha önemli olduğunu ve gelecek dönemdeki AB-Türkiye arasındaki etkileşimin, yön, büyüklük ve kapsamının ne olacağı tartışması bir tarafa bırakılacak olursa, eğitim ve yabancı dil alanı da dâhil olmak üzere, eskiye göre daha muhtemel ve fazla olacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesini zayıflatan üçüncü husus ise, Türkiye'de AB'ye, AB-Türkiye ilişkisine ve AB kaynaklı politikalara getirilen demokrasi ve meşruiyet eleştirileridir. Birlik üye ülkeleri tarafından dahi Birliğe demokrasi ve meşruiyet eleştirileri getirilirken (Pasquino, 2002) ve bu eleştiriler, Birliğin aldığı kararların ve politikalarının ulusal politikaları etkileyebilmesinin önünde bir engel teşkil ederken, AB-Türkiye ilişkisinde yaşananların, özellikle kamuoyu nezdinde çok daha büyük olmak üzere, bir demokrasi, hakkaniyet, meşruiyet sorunu olarak algılanması, dolayısıyla etkileme kapasitesinin önünde bir engel teşkil etmesi muhtemeldir. Demokrasi ve meşruiyet sorununun en önemli kaynaklarından birisi, kararların ve politikaların Brüksel merkezli olmasıdır. AB'ye üyesi ülkelerin halkları bile, kendilerini etkileyen kararların Brüksel merkezli alınmasına bir demokrasi ve meşruiyet sorunu olarak bakmakta ve bu durum özellikle eğitim gibi politika alanlarında ortak politika oluşturulabilmesinin, oluşturulsa bile benimsenerek etkin bir şekilde uygulanabilmesinin önünde engel teşkil etmektedir. Benzer bir durumun, temel haklar ve hürriyetler konusunda bölgesel hassasiyetleri olan, ulus devlet, egemenlik ve tekçi yapı konusunda olmazsa olmazları olan ve nihayet egemenliğin kayıtsız ve şartsız millete ait olduğu, devredilemeyeceği ve Atatürk'ün sözlerinde ifadesini bulduğu üzere, "milleti[n] kurduğu yeni devletin mukadderatına, muamelatına, istiklaline, unvanı ne olursa olsun, hiç kimse[nin] müdahale etti[rilmemesi]," "mevcudiyeti[n] muhafaza ve milli emelle[rin] temini için hakiki dayanağı[n] hariçte değil, dâhilde bulmak" prensibinin kabul edilmesi, "millet işleri[nin] ancak milli kararlara dayanmakla, milletin genel duygularına tercüman olmakla gerçekleş[tirilmesi]" (Kocatürk, 1984:5,9,10) kurgusunun bağlayıcılığının devam ettiği Türkiye'de yaşanması çok daha muhtemeldir. Türkiye'nin Birliğin karar mekanizmalarında yer almıyor olması, öte yandan içinde yer almadığı karar mekanizmalarının kararlarına maruz kalıyor olması ise, demokrasi ve meşruiyet sorununu daha da artıran bir durumdur. Demokrasi ve meşruiyet sorununun diğer bir kaynağı ise, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi kurumsal yapısı, bu yapı içindeki karar alma mekanizmaları ve bu yapının geçmişteki performansıdır; zira bu kurumsal yapı ve mekanizmalar, yukarıda da bahsedildiği üzere yeterince

işletilememiş ve etkin kılınamamış olduğu gibi, işletildikleri zaman da daha çok Topluluk lehine ve Türkiye aleyhine işletilmişlerdir (Manisalı, 1996, 2001, 2003). Benzer bir tecrübenin bugün, eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin politikaların konuşulduğu, müzakere edildiği platformlarda ve mekanizmalarda da yaşanmayacağının garantisi yoktur. Böylesi bir tek taraflılık veya ortak karar mekanizmalarında Türkiye'nin istediği şekliyle yer alamaması durumu ise, AB-Türkiye ilişkisi için bir ilişki içi demokrasi, alınan kararlar bakımından da meşruiyet sorunu anlamına gelecektir. Türkiye'nin de hata ve eksiklikleri olmakla birlikte, Birliğin geçen dönem içinde verdiği bir takım sözleri tutmamış olması, Türkiye'nin hassasiyetlerini kaşımış olması, bazı konulardaki taraflı tutumu ve hepsinden daha önemlisi, kırk yılı aşkın bir süredir uyguladığı, evin içine almama öte yandan bahçede tutma politikası ise, Birliğin ve politikalarının Türk kamuoyu nezdindeki meşruiyeti sorununu perçinleyen diğer bir husus olmuştur. AB tarafından verilen sözlerin tutulmayışının, Birliğin, sözlerinin, politikalarının, AB-Türkiye ilişkisinin güvenilirliğine, hakkaniyetine ve meşruiyetine nasıl gölge düşürebileceğine ve dolayısıyla AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesini nasıl zayıflatabileceğine örnek olarak, yabancı dil eğitimi ile ilgili boyutu da olduğu için, Türk iş gücünün serbest dolaşım hakkına dair mevcut durumu vermek mümkündür. İnsanların yabancı dil öğrenmek ve bunun gereğini devletten talep etmek için, çoğunlukla bu çabaya değecek haklı bir gerekçeleri olması gerekir. Örneğin köyünden veya şehrinden dışarı çıkmamış ve yurt dışına çıkma isteği ve ihtimali olmayan bir kişinin, akademik, kültürel vb. gerekçeleri olmadığı sürece, yabancı dil öğrenmek yönünde bir talebi olmaması normaldir. Böyle bir durumda, örneğin Türkiye Cumhuriyeti devletinin, 'yurt dışına çıkmaları' ihtimalinden dolayı vatandaşlarından yabancı dil öğrenmelerini beklemesinin, en azından vatandaşların gözünde pek fazla anlamı ve meşruiyeti olmamak gerektir. Benzer şekilde Türk işgücünün, Anlaşma gereği serbest dolaşım hakkına sahip olması gerekirken, ancak bu hak haksız bir şekilde verilmemişken, Türk vatandaşlarının en azından 'Avrupa ülkelerine gitme ihtimali' gerekçesiyle dil öğrenmesi beklenmemelidir. 'Gelecekte bir gün gidebilirim' gerekçesiyle yabancı dil öğrenmek de, günümüzün 'ekonomik insan (homo economicus)' profili ile pek bağdaşık durmamaktadır, zira günümüz ekonomik insanı, uzak ihtimallerden ziyade, daha yakın ve yapılabilir ihtimalleri değerlendirmek eğilimindedir. Nitekim örneğin Philippe Van Parijs'e (2004:114-15) göre, insanların bir yabancı dili öğrenip öğrenmeyecekleri veya ne kadar iyi öğrenebilecekleri, ilk olarak motivasyona, bu dilin kendilerine ne faydalar getireceğine ve nasıl fırsatlar sunacağına, ikinci olarak ise, etraflarında bu dilde iletişim kuracakları insanlar olup olmayacağına, öğrenilen dilin kendisilerine iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde başkalarınca da ne derecede öğrenildiğine bağlıdır. Van Parijs'ın bakış açısından bakıldığında, Türkiye için tam üyelik ve bununla bağlantılı olarak, tüm Türkiye vatandaşları için AB sınırları içinde serbest dolaşım ve ikamet hakkı şu an için bir hayal

olduğundan ve dolayısıyla Türk vatandaşlarının etrafında iletişim kurmak için dil öğrenmek zorunda kalacakları insanlar olmayacağı veya yabancı dil maksimum faydalar getirmeyeceğinden, Türk vatandaşları için AB kaynaklı yabancı dil eğitimine ilişkin politikaların, Türkiye için en azından 'yabancı ülkelere gitmek, çalışmak, yaşamak için yabancı diller öğrenilmelidir' gibi bir gerekçeye dayanması pek gerçekçi görünmemektedir. Öte yandan aynı şeyi AB vatandaşları için söylemek mümkün değildir; zira Schengen alanının dokuz ülkenin daha katılımıyla neredeyse bütün Avrupa'yı kapsar hale gelmesiyle birlikte, zaten coğrafi olarak birbirlerine yakın olan bu ülkelerin vatandaşlarının, Schengen bölgesi içindeki herhangi bir ülkeye ellerini kollarını sallayarak gitmeleri, yaşamaları, çalışmaları her an için mümkündür. Böyle bir imkâna sahip AB ülke vatandaşlarının, bu imkâna sahip olmayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarıyla kıyaslandığında, yabancı dil öğrenmeleri bakımından çok daha haklı, geçerli ve meşru gerekçelere sahip olduğu ve Birliğin, yabancı dil öğretimini teşvik eden politikalarının, bu vatandaşlar ve devletleri için daha fazla anlam ifade edeceği açıktır. Sonuç olarak, tam üye olmayan, öte yandan GB örneğinde olduğu gibi tam üyelerden beklenen her şeyi yapması kendisinden beklenen, tek taraflı, orantısız kararlarla menfaatleri çiğnenen, hakları yenen Türkiye'nin AB ile olan etkileşiminde, bu demokrasi ve meşruiyet sorununun, eğitim ve dil eğitimi gibi alanlarda da yaşanabileceğini ve bu durumun AB kaynaklı politikaların Türkiye'nin politikalarını etkileme ihtimalini ve kapasitesini zayıflatabileceğini söylemek mümkündür.

4.5.7.1.5. 'Milli' Eğitim Politikaları ve 'Yabancı' Politikaların Birbirini Dışlarlığı

AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi önündeki engellerden birisi de, 'millilik'' ve 'yabancı' kavramlarının, kavramsal düzeyde birbirlerini dışlarlığı ve bu dışlarlıkla bağlantılı olarak Türk eğitim sisteminin kurgulanışındaki ve tekçi devlet yapısının kurgulanışındaki 'tek dillilik' ve 'millilik'vasıflarıdır. Her ne kadar eğitim alanı giderek ulus devletlerin tekelinden çıkmaya ve karşı konulamaz bir biçimde küresel etkilere maruz kalmaya başlamışsa da, ulus devlet anlayışı üzerine inşa edilen ve adında milli kelimesi olsun olmasın 'milli' olma iddiasında olan eğitim sistemleri ve politikaları ve eğitime dair 'yabancı' politikalar (örneğin AB politikaları), en azından kavramsal düzeyde pekte birbirleriyle bağdaşır ifadeler değillerdir ve birbirlerini dışlar durumdadırlar. Dolayısıyla, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi önündeki engellerden birisinin de, Türk eğitim sisteminin kurgulanışındaki 'millilik' vasfı, bu vasfın yarattığı 'bağlayıcılık' ve milli olmayanı, yani 'yabancı' olanı dışlarlığı olduğunu söylemek yanlış olmamak gerektir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanındaki en önemli kılavuz ilke, millilik olmuştur. Kuruluş yıllarında ve sonrasında birçok konuşma ve belgeye yansıyan kurucu iktidarın ve ideolojinin

eğitime yüklediği bu vasfın ve bağlayıcılığının, erozyona uğramış olsa da bugün de devam ettiğini ve AB politikalarının Türkiye'nin politikalarını etkileme kapasitesini zayıflattığını söylemek mümkündür. Fransa, Yunanistan ve Polonya dışındaki AB ülkelerindeki eğitim ile ilgili bakanlıkların adı, sadece 'Eğitim Bakanlığı' iken, Türkiye'de bakanlığın adı 'Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Her ne kadar cumhuriyetin ilk yıllarında, bakanlığın adında 'milli' ifadesi yoksa da, 'milli' olma vasfının, bu ifadeyi taşımak veya taşımamanın çok ötesinde bir şey olduğu açıktır; nitekim 1935-1941 döneminde Kültür Bakanlığı, 1941-1946 döneminde Maarif Vekilliği, 1946-1952 döneminde MEB, 1952-1954 döneminde Maarif Vekaleti, 1960-1983 döneminde MEB, 1983-1989 döneminde Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve 1989 sonrası dönemde MEB olarak adlandırılmış olmakla birlikte, o zamanki adı 'Maarif Vekaleti' olan bakanlığın, eğitimi "millî bir duruma koymak; Milletin şahsiyetine, ... tarih ve geleneklerimize, sosyal bünyemize uygun bilimsel ders kitapları meydana getirmek; Millî ruhu geliştirecek tarihî, edebî ve sosyal eserleri uzmanlarına yazdırmak" (MEB, 1994: 5) gibi hedefleri, eğitimin 'millilik' vasfına işaret etmektedir. Özellikle Cumhuriyeti kuran kadronun, eğitimin nasıl kurgulanacağına dair beyanatlarına bakmak, dönemin gerek genel eğitim gerekse dil ve yabancı dil eğitimi politikasının ne olduğunu ve bugünü nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemlidir. Ulusal kurtuluş savaşı sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, bir taraftan hedeflerini gerçekleştirebilmenin en önemli araçlarından biri olarak eğitimi bir politika alanı olarak ele almaya başlamış, aynı zamanda da doğal olarak bu alanı millileştirmeye çalışmıştır; zira eğitimin millileşmesi, hem uluslaşma ve kurtuluş mücadelesinin bir sonucu, ancak bir o kadar da uluslaşmanın ve tam bağımsızlığın aracı olarak görülmüştür. Uluslaşma, ulus devletleşme süreci ve buna bağlı olarak ulusal kültür, demokrasi ve cumhuriyet kültürü yaratma, Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanını şekillendiren en önemli unsurlar olmuşlardır. Nitekim Milli Mücadelenin tam ortasında, 15.7.1921'de yapılan Birinci Maarif Kongresinde Mustafa Kemal, "milli maarifin" kurulması gerektiğini söylemiştir (Palazlıoğlu, 1999); zira yine Atatürk'ün 3.1.1921'de söylediği gibi, "[h]içbir hükümet kendi tebaasından olan on binlerce çocuğu kendi memleketi dâhilinde bir yabancı heyeti tarafından her türlü teftişten azade olarak büyütüp onlara istediği gibi telkinlerde bulunulmasına müsaade" etmemelidir çünkü bu, "çocukları yaşayacakları muhite düşman veya hiç olmazsa yabancı olarak yetiştirmek ve dolayısıyla onunla çarpışmaya mahkûm eylemek" dolayısıyla da "o çocukların gerek içerisinde yaşayacakları halkın felaketini hazırlamak" anlamına gelir, bu nedenle de "çocuklarımıza her şeyden evvel Türkiye'ye düşman bütün uluslarla mücadele etmek" öğretilmeli, bir ulus olma bilinci aşılanmalıdır. Yine Atatürk'e göre millet olma, uluslaşma sürecinde "eğitim her anlamıyla milli olmalı," "Türk milletine gideceği yolu gösterirken, dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden yararlanıl[malı]" "ancak temel kendi içimizden çıkarılmalı," milli terbiye programı,

"eski devrin hurafatından ve evsaf-ı fıtriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, milli seciye ve tarihimizle mütenasip" olmalıdır, zira "milli deha[nın] tam inkişafı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir;" kaldı ki "yabancıların nasihatlarıyla, yabancıların planlarıyla yükselebil[miş]" olan bir istiklal yoktur ve "tarih böyle bir olay kaydetmemiştir." Atatürk'e göre "[k]ültür, zeminle mütenasiptir" ve "o zemin milletin seciyesidir," bunun aksi "lalettayin bir ecnebi kültürü, şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir," nitekim yeryüzündeki mazlum Müslüman devletlerin esaret ve zillet zincirleri altında olmasının nedenlerinden birisi, "terbiyelerinin hedefi milli" olmamasıdır, halbuki "milli terbiye esas olduktan sonra onun lisanını, usulünü, vasıtalarını da milli yapmak zarureti münakaşa götürmez;" bu nedenle çocuklar ve gençler yetiştirilirken onlara "bilhassa mevcudiyeti ile hakkı ile, birliği ile tearuz eden bilumum yabancı unsurlarla mücadele lüzumunu ve milli fikirleri kemal-i istiğrak ile şiddetle ve fedakarane müdafaa zarureti telkin edilmeli," "yeni neslin bütün kuva-yı ruhiyesine bu evsaf ve kabiliyet[.] zerk[edilmelidir]," zira "daimi ve müthiş bir cidal şeklinde tebarüz eden hayat-ı akvamın felsefesi müstakil ve mesut kalmak isteyen her millet için bu evsaf-ı kemali şiddetle talep etmektedir." Bu nedenle "milleti[n] kurduğu yeni devletin mukadderatına, muamelatına, istiklaline, unvanı ne olursa olsun, hiç kimseyi müdahale etti[rilmeyecektir]." Görüldüğü üzere, yeni cumhuriyet kurulurken kurucu iktidar tam bağımsızlık, milli hâkimiyet için eğitimin milli olması, yabancı tesirlerden kurtarılması gerektiğinin altını kalın çizgilerle çizmiştir; öte yandan tamamıyla dışa kapalı bir ülke ve eğitim sistemi de öngörmemiştir, nitekim cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda ülkeye davet edilen yabancı uzmanlar arasında eğitimle ilgili uzmanlar da yer almıştır, zira Atatürk'e göre, "bilim ve teknik için kayıt ve şart yoktur," dolayısıyla "bilim ve teknoloji ve uzmanlık nerede varsa" oradan alınmak ve "herkesin kafasına konul[mak]" durumundadır. Yabancı uzmanlar davet edilmiş olmakla birlikte, nihai olarak her zaman milli iradeye, milli kuvvetlere dayanmaya önem verilmiş, yabancı dilin bilimin ve teknolojinin ülkeye getirilmesinde araç olarak görülmesinde olduğu gibi yabancı uzmanlar da, sonuç veren, çağdaş ancak milli terbiye ve seciyeye uygun talim ve terbiye sistemlerinin, uygulamalarının ülkeye getirilmesini araçları olarak kullanılmışlardır; zira Atatürk'e göre, "şuradan buradan gelecek kuvvetlere dayanarak emel takip edersek, hayal kırıklığına uğrarız," bu nedenle "önce kendi kuvvetimize önem" vermeli ve yine bu nedenle "mevcudiyetimizi muhafaza ve milli emellerimizin temini için hakiki dayanağı hariçte değil, dâhilde bulmak prensibini" kabul etmeliyiz; zira "bir millet kendi kuvvetine dayanarak varlığını ve bağımsızlığını temin etmezse; şunun bunun oyuncağı olmaktan kurtulamaz," nitekim "yüzyıllardır milletimizi idare eden hükümetler, doğuyu ve batıyı taklitten kurtulamadıklarından, sonuç milletin cehaletten kurtulamaması olmuştur," halbuki "millet işleri ancak milli kararlara dayanmakla, milletin genel duygularına tercüman olmakla

gerçekleşir.'' Dolayısıyla bütün işlerde olduğu gibi eğitim işinde de milli bir siyaset izlenecektir; milli siyaset ise ''milli sınırlarımız içinde en önce kendi kuvvetimize dayanarak varlığımızı koruyup, memleketin iç saadet ve imarına çalışmak[tır].'' Atatürk'e göre ''Türk milletine gideceği yolu gösterirken, dünyanın her türlü ilminden, buluşlarından, ilerlemelerinden yararlanılacak'' olmakla birlikte, ''temel kendi içimizden çıkarılmalıdır;'' zira ülkeyi ''layık olduğu[.] seviyeye çıkarmakta herhangi bir yabancı âlim, yabancı dahi, dahi olsa muktedir olamayacaktır,'' zira tarih, ''yabancıların nasihatlarıyla, yabancıların planlarıyla yükselebil[miş]'' olan bir ''istiklal'' kaydetmemiştir. ''Düştüğümüz uçurumdan bizi kurtaracak, alemin en yüksek tabakalı sahasına çıkaracak, yine bu uçurumdan çıkıp yükselmesini bilenler olacaktır,'' bu nedenle, yabancı uzmanlardan faydalanılacak olmakla birlikte, ''milleti[n] kurduğu yeni devletin mukadderatına, muamelatına, istiklaline, unvanı ne olursa olsun, hiç kimse'' müdahale ettirilmeyecek, ''mevcudiyeti[n] muhafaza[sı] ve milli emelleri[n] temini için hakiki dayana[k] hariçte değil, dâhilde'' bulunacak, ''önce kendi kuvvetimize önem ve[rilecektir]'' (Kocatürk, 1984:5,9,10). Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, Cumhuriyeti kuran asli kurucu iktidar yeni devletin temeline, Atatürk'ün 1936'da 'eğitimi' kastederek (MEB, 1988:296) söylediği üzere 'kültürü' (İnan, 1984: 271-272) koymuş ve 'millilik' vasfı ön plana çıkan ve bu vasıfla bağdaşmayan bütün yabancı unsurları dışlayan bir eğitim sistemi kurgulamıştır. Bu kurgu, gerek Anayasa'nın değişmez ve değiştirilmesi dahi teklif edilemez maddelerine, gerekse milli eğitim ile ilgili temel kanunlara da yansıtılmıştır. Cumhuriyeti kuran asli kurucu iktidar ve kurgusunu ortadan kaldıran veya değiştiren yeni bir asli kurucu iktidar gelmediğine göre, bu kurgunun büyük ölçüde devam ettiğini, kendisinden sonra gelen bütün iktidarları da bağladığını ve bu nedenle eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin, bu temel kurgunun izin verdiği ölçüde gerçekleşmek durumunda olduğunu söylemek mümkündür. Her ne kadar özellikle 1950'lerden itibaren, UAÖ'lere üye olunması, AET ile ortaklık kurulması gibi Avrupa ve dünya ile bütünleşme adına atılan adımlarla birlikte, eğitim alanı da dahil olmak üzere birçok alan, bu örgütlerin taleplerine, Washington, Brüksel merkezli politikaların etkilerine açık hale gelmiş, küreselleşmenin etkileriyle birlikte bu etkileşim, eğitim sisteminin 'millilik' vasfını bir nevi erozyona uğratmışsa da, kurucu iktidarın kurgusu, bu kurgunun bağlayıcılığı ve yabancı olanı dışlarlığı devam etmektedir. Dolayısıyla, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi önündeki engellerden birisinin de, Türk eğitim sisteminin kurgulanışındaki 'millilik' vasfı, bu vasfın yarattığı 'bağlayıcılık' ve milli olmayan, bu kurguyla bağdaşmayan, yani 'yabancı' olanı dışlarlığı olduğunu söylemek mümkündür.

'Milli' olanla 'yabancı' olanın birbirlerini dışlarlığının diğer önemli bir sebebi ise, yabancı dil eğitim faaliyetinin tarihin hiç bir döneminde ideolojik, politik ve kültürel içermelerden azade, masumane ve halisane amaç ve niyetlerle yapılmamış olmasıdır. Nitekim örneğin, İtalya ve Almanya, milli çıkarlarını desteklemek adına kendi dillerinin öğretilmesini siyaseten desteklemişler, bu duruma karşılık olarak İngiltere ise, 1935 yılında İngiliz Kültür derneğini (The British Council) kurarak, dil eğitimi üzerinden hakimiyet kurmaya çalışmış, Anglo-Amerikan kültürün ve İngilizcenin yayılması için gereken 'linguistik misyonerler ordusu'na neferler yetiştirecek merkezler kurmuştur (Routh, 1941). Yine dil siyaseti ve emperyalizmi konusunda uzman olan İngiltere, Hindistan vatandaşlarını kanı ve rengi Hintli olan, ancak fikri, ahlakı, değerleri ve hayat tarzı İngiliz olan insanlar yapmak için İngilizceyi kullanmıştır (Phillipson, 2008). Linguistik emperyalizm konusuna İngiltere kadar bulaşmamış olduğu iddia edilen ABD'de de ise örneğin test merkezi ETS (Educational Testing Services) de, sadece TOEFL sınavları yapmanın ötesinde ABD hükümeti ve Amerikan çıkarlarının yayılması amacıyla simbiyotik ilişki içinde olmuş (Templer, 2004), ABD vakıfları hükümetle işbirliği halinde, dil üzerinden akademik dünyada hakimiyet kurmak adına İngilizcenin yayılması adına büyük paralar harcamışlardır (Smith, 2003a,b). Dolayısıyla, İngilizce örneği üzerinden gidilecek olursa, İngilizcenin bu denli yaygınlaştırılmasının, ön plana çıkarılmasının, sadece ve basit bir şekilde Kaplan (2001) veya Crystal (1999:110) gibi dilbilimcilerin söylediği gibi, tesadüflerin, mevcut durumun veya doğru zamanda doğru yerde olmanın sonucu meydana gelmediği, bunun da ötesinde dinsel, kültürel, ekonomik, politik ve ideolojik anlamları olduğu açıktır ve bu nedenle yabancı dil eğitimi sürecinin ve dilin bu denli yayılmasının, laik, apolitik, akültürel olduğunu düşünmek ve bu sürecin uzun vadede yaratabileceği politik sonuçları görmezden mümkün olmamak gerektir. Zira, her ne kadar İngilizcenin Avrupa'nın ve sonrasında dünyanın lingua franca'sı olmasını isteyen Philippe Van Parijs (2004:118), bu durumun ortak dil konuşan bir topluluk (demos) yaratacak olmakla birlikte mutlaka ortak bir kavim (ethos) yaratmak manasına gelmeyeceğini iddia etmişse ve İngilizcenin küresel iletişim dili olduğu, nötr bir dil haline geldiği söylemi, İngilizcenin yayılmasının gördüğü kültürel ve siyasi işlevleri perdelese de (Kayman, 2004), gerçekte İngilizcenin nötr olmadığı, kültür aktarım aracı olduğu, ciddi oranda bir kültürel bagaj taşıdığı (Hamel, 2003), Anglo-Amerikan kültürü ve değerlerinin de aktarılması anlamına geldiği (Phillipson, 2003, 2004; Kramsch, 2002:283-4), kültürel hegemonya ve politik güçle alakalı olduğu (Gramsci, 1985) ve ekonomik amaçlarla başlayan İngilizcenin yaygınlaştırılmasının, nasıl kanı ve rengi Hintli olan, ancak fikri, ahlakı, değerleri ve hayat tarzı İngiliz olan insanlar yarattığı (Phillipson, 2008) veya örneğin Hindistan, Singapur gibi ülkelerde İngilizcenin evde bile konuşulur hale gelmesine neden olduğu (Pakir, 2008) örneklerinde olduğu gibi uzun vadede çok ciddi sonuçları olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, Ives'ın (2006) da söylediği gibi,

yabancı dil faaliyetinin, kültür, ideoloji aktarımı ve kolonyal boyutunu görmezden gelmek bir eksikliktir. Bütün bunlar bir arada düşünüldüğünde, yukarıda birinci paragrafta anlatılan kavramsal düzeyde dışlarlığa benzer bir dışlarlığın, milli olmak iddiasında olan eğitim sistemleri ve yabancı diller arasında da mevcut olduğunu söylemek mümkündür. Esasen zaten bu dışlarlık ve ötekileştirme nedeniyle bu diller, bahsi geçen eğitim sistemi tarafından, 'ikinci' dilden ziyade, 'yabancı diller' olarak nitelendirilmişlerdir. Nitekim son yıllarda Türkiye'de de yaşanan, 'yabancı dilde eğitim' ve 'yabancı dil eğitimi' tartışmalarının temelinde de, ülkelerin eğitim sistemlerinin 'millilik' vasfı ile 'yabancı' olanın bağdaşmazlığı ve birbirlerini dışlarlığı yatmaktadır. Millilik vasfı üzerine kurgulanan Türk eğitim sisteminde, Türkçenin konumlandırılışı çok önemli bir yer tutmuş ve dil ile ilgili diğer bütün politikalar bu konumlandırılışa göre belirlenmiştir. Cumhuriyeti kuran kadronun, Türkçeyi nasıl konumlandırdığı, gerek dönemin yabancı dil eğitimi politikasının ne olduğunu, gerekse bugünü nasıl şekillendirdiğini ve bağladığını anlamak açısından önemlidir. Atatürk Türk dilini, uluslaşma ve ulus devletleşme sürecinin en önemli araçlarından birisi olarak görmüş ve Türk dilinin hak ettiği yere getirilmesi çalışmaları ile bizzat ilgilenmiştir. Nitekim 1926'da kurulan Dil Heyetinin çalışmaları sonrasında, 1.11.1928'de Latin harflerine dayalı yeni Türk alfabesine geçilmesi, yarısından fazlası Arapça veya Farsça kelimelerle dolu olan Türkçenin sadeleştirilmesi ve yazın diliyle halkın konuştuğu dilin arasındaki farkın ortadan kaldırılması için 1932'de Türk Dil Kurumu'nun (TDK) kurulması, yabancı dil dersleri dışında diğer derslerde eğitimin Türkçe ile verilmesi kararıyla yabancı dilde öğretim yapılmasına son verilmesi, Atatürk'ün bir adım daha öteye giderek, Türkçenin dünya dillerine kaynaklık etmiş olabileceği düşüncesiyle ortaya attığı Güneş Dil Teorisi gibi yapılan çalışmalarda amaç, Türk dilinin millet olma ve ulus devletleşme sürecinin aracı haline getirilmesi, eğitimin milli olma vasfının sağlanması ve Osmanlı döneminde özellikle yönetimde, toplumun üst tabakalarında ve edebiyat, sanat, eğitim gibi alanlarda ikinci sınıf muamele gören ve yabancılaşılan Türkçenin, yeniden hak ettiği yere oturtulması, "yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi yerine, ulusal kimliğin en önemli öğesi olan anadil, Türkçenin işlenip öğretilmesi" (Demircan, 1988,92) olmuştur. Bu dönemde Türk diline ilişkin yapılan bu çalışmalar, yabancı dil eğitimi politikalarını belirleyen en önemli belirleyicilerden birisi olmuştur; diğer bir ifade ile yabancı dil eğitimi politikaları, Türkçeye ilişkin politikalara göre konumlandırılmışlardır. Nitekim yabancı dil dersleri dışında diğer derslerde eğitimin Türkçe verilmesi kararı, gerek eğitim-öğretim dilinin Türkçe olduğunun kanunla tespit edilerek eğitimi verilen diğer dillerin 'yabancı diller' olduğunun tespit edilmesiyle, gerekse hangi dillerin yabancı dil olarak öğretileceğinin aşağı yukarı bugünküne benzer şekilde belirlenmiş olmasıyla, yabancı dil eğitiminin bugünkü görünümünü de ana hatlarıyla belirleyen yabancı dil eğitimine ilişkin oluşturulmuş ilk somut ve önemli politika kararı olmuştur. Yine bu dönemde alınmış olan, din adamı

yetiştiren okullar dışında Arapça ve Farsça dillerinin öğretimine son verilmesi ve bu dillerin öğretiminin batı dilleri ile ikame edilmesi kararı, sadece o dönemde yakın ilişkide bulunulan ülkelere göre, durumsal olarak alınmış bir karar değil aynı zamanda, milli ve laik bir eğitim sistemi yaratma amacıyla alınan bilinçli bir yabancı dil eğitimi politikası kararı olmuştur. Yani kurucu iktidar, milli ve dili Türkçe olan ve yabancı olanı dışlayan bir eğitim sistemi kurgulamıştır. Yeni bir cumhuriyet kurulmuş olmasına rağmen, 'asılacaksan İngiliz urganı ile asılacaksın' zihniyeti ve ABD'ye, İngiltere'ye, Fransa'ya yamanan mandacı zihniyetin artıklarının devam ettiği, koca bir imparatorluğun altını oyan dönemin azınlık ve misyoner okullarının ve diğer yabancı unsurların faaliyetlerine dair hatıratın canlı olduğu düşünüldüğünde, kurgulanan eğitim sisteminde, haklı sebeplere dayanmadıkça, değil yabancı dil, yabancı hiçbir unsura tahammül edilemeyeceği ve yer olmadığı açıktır. Eğitim sisteminin kurgulanmasında millilik bu denli ön plana çıkarılmış olmakla birlikte Atatürk'e göre, "bilim ve teknik için kayıt ve şart yoktur" ve "bilim ve teknoloji ve uzmanlık nerede varsa, sanat nerede varsa, gidip öğre[nilecek]," "bilim ve teknik nerede ise oradan a[lınacak] ve herkesin kafasına ko[nulacaktır]." Bilim ve teknoloji nerede olursa olsun gidip alınabilmesi doğal olarak, yabancı dil bilmeyi gerektirecektir. Yukarıda 'milli' olma ile ilgili söylenenlerle bir arada düşünüldüğünde, kurucu iktidarın yabancı dil eğitimi ile ilgili politikasını anlamak mümkündür. Esasen, Amerika kıtasına ilk ayak basan kolonicilerin kendilerini İngiltere'den ve İngiltere'nin etkisinden ayırmanın yollarından birisi olarak da 'linguistik bağımsızlığın' kazanılmasını görmüş olmaları ve gerçekte dilleri İngiltere'nin diliyle aynı olmakla birlikte, milli hükümet kurmakla yetinmeyip Noah Webster'in deyimiyle milli bir hükümet yanında 'milli bir dil' yaratmaya çalışmış (Gradol et al, 1996) olmaları göz önünde bulundurulduğunda, cumhuriyetin kurucu iktidarının yabancı dil eğitimine dair politikasını anlamak evleviyetle mümkün olmak gerektir. Eğer dil, uluslaşma sürecinin en önemli araçlarından birisi konumunda ise, aynı dilin, ulusların dağılmasının da en önemli müsebbipleri arasında olması gerekir; öyleyse eğitim dili Türkçe olmalı, tek dil olarak Türkçe hakim kılınmalı, yabancı diller sadece, bilimin ve teknolojinin ülkeye aktarılmasının aracı olmak, ancak yabancı ideolojilerin ve kültürlerin, menfi tesirlerin, bölücü, irticai, sapık düşüncelerin, milli terbiye, milli ahlak ve milli seciye ile bağdaşmayan hususiyetlerin, düşünce ve inanışların aracı olmamak durumundadırlar. Yabancı dil eğitiminin, ancak bilimin, teknolojinin ülkeye aktarılmasını aracı olduğu mertebede önemli ve öncelikli olduğu anlayışı, sadece izlenecek politikayı değil, eğitimi yapılacak yabancı dilleri de belirlemiştir; bu diller ise bilim ve teknolojide öne geçmiş ülkelerin dilleri yani batı dilleridir. Nitekim "Bu tarihten sonra Türkiye'de 'yabancı dil öğretimi' demek; bir Batı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise bir ikincisinin seçmeli olarak öğrenilmesi"(Demircan, 1988:91) anlamına gelmiştir. Her ne kadar özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında, okuma yazma oranı yüzde onu bile

bulmayan bir toplumda yabancı dil eğitimi zaten, doğal bir şekilde ve bir zorunluluk olarak bir öncelik olmamışsa da, yabancı dil politikasının ana hatlarını belirleyen ana etmen, kurucu iktidarın 'milli' ve dili Türkçe olan bir eğitim sistemi kurma politikası olmuştur. Yabancı diller, Türkçeye ilişkin politikalara göre konumlandırılmışlar ve yabancı dil eğitimi politikası, kurucu iktidarın bu kurgusu içinde oluşturulmuştur. Örneğin, bu kurgu 'yabancı dil eğitimine' yer verirken, 'yabancı dilde eğitimi' büyük oranda dışlamıştır. Nitekim bu nedenle Almanya'dan kaçarak Türkiye'ye gelen öğretim üyeleri derslerini kendi dillerinde verirlerken, birkaç sene sonra derslerini Türkçe vermeleri istenmiştir (Akkutay, 1996); zira yabancı dilde eğitim, İngiltere'nin Hindistan'da yaptığı gibi, kanı ve rengi Hintli olan, ancak fikri, ahlakı, değerleri ve hayat tarzı İngiliz olan (Phillipson, 2008) ve dünyaya sadece bir pencereden, bir boyuttan bakan insanlar (Kachru, 1996:138, 140) yetişmesi manasına gelecektir. Bugün de bu kurgunun, ana hatlarıyla devam ettiğini, yeni bir asli kurucu iktidar tarafından değiştirilinceye kadar devam edeceğini, dolayısıyla yabancı dil eğitimine dair politika değişikliklerinin, bu kurgunun sınırları dahilinde yapılmak durumunda olduğunu söylemek mümkündür. AB'nin dil eğitimine ilişkin politikalarının, Türkiye'nin hassas olduğu, ulusal benliğine, ulusal kültürüne, ulus devlet ve ulus devletin tekçi yapısına bir tehdit olarak algılayabileceği ve kurucu iktidarın 'millilik' üzerine inşa edilmiş olan kurgusuyla bağdaşmayan, azınlık dilleri, bölgesel diller, ana dilde eğitim, çok kültürlülük ve çok dillilik gibi boyutları da olduğu düşünüldüğünde, bu kurgunun kendisiyle bağdaşmayan muhtemel etkileri dışlayacağını, sınırlayacağını ve dolayısıyla AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi önündeki engellerden birisini teşkil edeceğini söylemek mümkündür. Nitekim bu nedenle, AB'ye uyum adına Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde yayın yapılabilmesi ve bu dil ve lehçelerin öğretilmesi için kurslar açılabilmesi düzenlemesi yapılmışsa da, bu düzenleme bir nevi dışlanarak ve yabancı kılınarak, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu içinde yapılmıştır.

4.5.7.1.6. AB İle Kurulan İlişki Mantığının ve Farklı Kültür ve Eğitim Geçmişinin Bağlayıcılığı ve Mevcut Yapının Direnci

Gerek AB-Türkiye ilişkisinin, gerekse AB'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarını etkileme kapasitesi ve ihtimalini zayıflatan etmenlerden bir diğeri ise, ortaklık ilişkisinin hangi gerekçe ve saiklerle kurulduğu, diğer bir ifadeyle ortaklık ilişkisi mantığının veya kurgusunun bağlayıcılığıdır. Türkiye, 8.6.1959 tarihli Yunanistan başvurusunun hemen ardından, 31.7.1959 tarihinde, bir ortaklık anlaşması yapmak amacıyla AET'ye başvuruda bulunmuştur. Türkiye'nin başvurusunu Yunanistan'ın hemen arkasından

yapması, bu başvurunun sadece, Altılara yönelik Türk ihracatının Yunanistan'a tanınacak sürüm kolaylıkları nedeniyle daralması ihtimalini ortadan kaldırmak ve geniş Topluluk pazarına ihracatı artırmak (Eralp, 2003:5; Çayhan, 1997) gibi ekonomik saiklerle değil, güvenlik ve siyasi saiklerle de yapıldığının bir işaretidir; nitekim, bundan sonraki bir çok olayda Yunanistan'ın pozisyonu Türkiye için belirleyici etmenlerden birisi olmuş, Türkiye'nin, Topluluğun Yunanistan'la imzaladığı 1961 Atina Anlaşması'na paralel gidilmesi konusundaki çabaları neticesinde, 12.9.1963 tarihinde imzalanan Ankara Anlaşması (Erçin, 2002:100), özelikle hükümet çevrelerinde, ekonomik ve siyasi bir başarı olarak nitelendirilmiştir (Çayhan, 1997; Gönlübol, 1996:481). Hatta 1980'lere gelindiğinde Özal'ın Toplulukla olan ekonomik ilişkileri canlandırmak çabaları, MDP Başkanı Sunalp tarafından, Ankara "Antlaşmasından uzaklaşmak, ilişkileri sadece ekonomik temellere kaydırmak" olarak nitelenmiş ve "Ekonomik bir ölçüde politik ve gelecekte askeri bakımdan dünyanın üç önemli kutuplarından biri haline gelmekte bulunan Avrupa Topluluğu inhisarını Yunanistan'a bırakma[nın] vahim bir hata" (Çayhan, 1997:254) olacağına dikkat çekilerek, Toplulukla olan ilişkinin stratejik askeri ve siyasi boyutuna vurgu yapılmıştır. Nitekim Toplulukla olan ilişki uzunca bir süre, Tezel'in (2000) ifadesiyle askeri bir stratejiyle yürütülmüştür. Başvurunun yapıldığı dönemin, İkinci Dünya Savaşı sonrası, dünyanın iki kampa bölündüğü, savaş tehlikesinin hala devam ettiği ve güvenliğin uluslararası politikadaki en belirleyici etmen olduğu bir dönem olduğu düşünüldüğünde, Türkiye'nin AET'ye başvurusundaki stratejik düzeydeki askeri, siyasi ve ekonomik gerekçeler, haklı gerekçelerdir. Benzer şekilde, Türkiye'nin başvurusunu kabul ederken AET'nin de kendisine ait gerekçeleri mevcuttur ve bunlar, siyasi, savunma ve güvenlik amaçlı olduğu kadar aynı zamanda ekonomik mahiyettedir. Öte yandan nihai hedefler ne olursa olsun Avrupa'daki bütünleşme hareketi ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak başlamıştır ve dolayısıyla Türkiye, Ankara Anlaşması ile nihayetinde bir ekonomik topluluğa başvurmuştur. Tarafların kendilerine ait gerekçeleri, uzun vadeli planları, gerçek saikleri ne olursa olsun ortaya çıkan ilişki, bu gerekçelerin karışımı üzerine, ancak daha ağırlıklı ve somut olarak ekonomik ilişkiler üzerine kurgulanmış, dolayısıyla taraflar arasındaki ilişki büyük oranda ekonomi ekseninde yürümüş, ortaklık ilişkisi kurumları ekonomi ağırlıklı olmuşlardır. Böyle bir ortaklık ilişkisi kurgusu, doğal olarak ekonomi alanında sonuç verirken ve politikalar arasında yakınsamaya yol açarken, ekonomi dışındaki eğitim gibi sosyal politika alanlarında aynı verimlilikte sonuç vermemiştir, zira bu kurgunun farklı politika alanlarında nasıl işleyeceğine ve sonuç vereceğine dair, kendine ait ihtimalleri, sınırlılıkları ve fırsatları mevcuttur. Diğer bir ifadeyle bu ilişki kurgusu içinde, AB politikalarının Türkiye'nin politikalarını etkileme kapasitesinin sınırlılıkları vardır. Ortaklık ilişkisinin ilk yıllarında, ilişki mantığının veya kurgusunun bağlayıcılığı ve eğitim alanındaki sınırlılıkları birkaç nedenden ötürü, pek fazla ön plana çıkmamıştır. İlk olarak, ekonomi alanı dışında Topluluk ülkeleri

arasında hakim olan ilke uluslar arasılık olmuştur, ikinci olarak Topluluklar ekonomi üzerine yoğunlaşmış, eğitim alanıyla ilgilenmemişlerdir; üçüncü olarak, zaten eğitim alanında Topluluklara açık bir yetki verilmemiştir; dördüncü olarak, gerek Topluluklar eğitimle ilgilenmediği, gerekse ilgilendiği zaman dahi Topluluklar-Türkiye ilişkisi ekonomik eksende yürüdüğü için taraflar, ekonomik ilişkiler dışındaki alanlarda pek fazla etkileşime girmemişlerdir; son olarak, ekonomi dışındaki diğer alanlarda Toplulukların müdahalesi ne Türkiye'nin arzuladığı bir durum olmuştur, ne de Türkiye'nin örneğin eğitim gibi alanlarda ne durumda olduğu, gerçek manada ve samimi bir şekilde Toplulukların umurunda olmuştur. Öte yandan Topluluklarla kurulan ilişkinin, yeni boyutlar kazanması ve Birliğe tam üyelik sürecine girilmesiyle birlikte, ilişki mantığının veya kurgusunun sınırlılıkları ve bağlayıcılığı daha net bir biçimde ortaya çıkmaya başlamıştır; zira bu uzun ilişki tarihi içinde ekonomi alanı dışında, özellikle sosyal alanlarda kayda değer bir etkileşim olmamış, ortaklık ilişkisi kapsamında kurulan yapılar, yakın zamana kadar ağırlıklı olarak taraflar arasındaki ekonomik ilişkilerin ve tesis edilen GB'nin işleyişinin düzenlenmesine yönelik yapılar olmuşlardır. Başlangıcında ekonomik bir yörüngede kurgulanan böyle bir ilişkinin ve bu ilişkinin kurumlarının, eğitim gibi alanlarda geçmişte bir şey üretememiş olması doğal olduğu gibi, aksine bir gelişme olmadıkça gelecekte kayda değer bir sonuç üretememesi de kuvvetle muhtemeldir. Ortaklık ilişkisi kurumsal yapısı ve mekanizmalarının, eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi alanlarda AB'nin Türkiye'yi etkilemesinin kanalları ve mekanizmaları olmalarını beklemek doğru olmayacaktır. Tarafların ekonomileri arasında bir yakınsama yaratmak üzere tasarlanmış olan ortaklık ilişkisinin, ekonomi dışındaki alanlarda aynı yakınsamayı en azından doğrudan yaratması, pek mümkün olmamak gerektir. Bir ilişkinin veya yapının kurucu iktidarlar tarafından kurgulanış biçimi, mantığı, o ilişkinin ve yapının geleceğini, gidişatının yörüngesini veya rotasını da belirler. 'Rota' veya 'yörünge bağımlılığı' olarak da adlandırılabilecek olan böylesi bir bağlayıcılığın, AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarını etkileme kapasitesi ve ihtimalinin önünde bir direnç noktası oluşturacağı ve bu kapasiteyi zayıflatan etmenlerden birisi olacağını söylemek mümkündür. Türkiye, nihayetinde ekonomik bir bütünleşme hareketine başvurmuş ve sosyal yönleri de olmakla birlikte taraflar arasında ekonomik mahiyette bir ilişki tesis edilmiştir; öte yandan ekonomi alanındaki uluslarüstülüğün diğer alanlara da taşındığı bugün gelinen nokta, tam üye olması durumunda Türkiye'nin gümrük politikası dışındaki alanlarda da egemenlik haklarının bir kısmını devretmesini ve yine ekonomi alanı dışındaki siyasi, toplumsal ve kültürel alanlarda da bir dönüşüm geçirmesini gerektirmektedir ki bu durum, ekonomik temelde kurgulanan ilişkinin yeniden kurgulanması anlamına gelmektedir. Türkiye'nin buna hazır olup olmadığını veya referanduma götürülmesi durumunda kamuoyunun buna evet deyip demeyeceğini

zaman gösterecektir; ancak kesin olan şey, Ankara Anlaşmasıyla kurulan ilişkinin kurgusunun, Birliğin eğitim ve dil eğitimi gibi alanlarda da Türkiye'nin politikalarını ciddi boyutta etkilemesine izin vermeyeceği, ekonomi alanında tarafların politikaları arasında sağlanan yakınsamanın, özellikle yabancı dil eğitimi politikaları arasındaki yakınsamanın, belli sınırlara tabi olacağıdır.

AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarını etkileme kapasitesi önündeki engellerden bir diğeri ise, yukarıda bahsedilen 'rota' veya 'yörünge bağımlılığı' kavramı ile de bağlantılı olarak, Türk eğitim sisteminin değişime veya etkilenmeye karşı gösterdiği ve göstereceği dirençtir. Kurumsal yapısı, politikaları, inançları, ritüelleri, yerleşmiş uygulamaları ile birlikte eğitim sistemi, değiştirilmesi en zor olan sistemlerden ve politika alanlarından birisidir. Bu durumun en önemli nedeni, eğitim sistemini etkileyen etmenlerin, paradigmaların, değişime direnç göstermeleri veya çok yavaş değişmeleridir. Gerek eğitim sisteminin kendisi, gerekse bu sistemi oluşturan unsurlar ve etki eden etmenlerin hepsi uzun bir tarihsel süreç ve karmaşık ekonomik, sosyal ve küresel bağlamlar içinde gelişmişlerdir. Eğitim kurumu ve bu kurumla bağlantılı diğer kurumlarda çalışanlar, gerek görünen gerekse görünmeyen, değişik sosyal yapılar, ilişkiler içinde birbirlerine bağlıdırlar; bu bağ ve ilişkiler öylesine karmaşık, yerleşik ve kökleşmiştir ki bu kurumlar, yeni kurumsalcı araştırmacıların söylediği gibi, tarih içinde ciddi kriz dönemleri ve kırılmalar gibi belirli zamanlar dışında, kendi yapılarını izole edecek, yabancı unsurlardan koruyacak tedbirler alır, etkiye ve değişime direnç gösterirler (Newman, 2000:602-619; Aldridge, 1999; Greenwood & Hinings, 1996: 1022-1054). Her ne kadar yapılan bazı kurumsalcı araştırmalar, ulusal kültür, tarih ve sosyal yapı ile kurumların değişimi ve değişime direnci arasında çok fazla bir bağ bulamamışlarsa da, diğer bir kurumsal değişim teorisi olan ve daha geniş bir perspektif kullanan Yeni Kurumsalcılık yaklaşımına (Bebchuk&Roe, 1999:575-599; Davis&Thompson, 1994:141-173; DiMaggio&Powell, 1983:147-160; Oliver, 1992:563-588; Pfeffer&Salancik, 1978; Roe, 1993:1927-2003, 1997:8-22; Rogers, 1995; Zahra&George, 2002:185-203) göre kurumlar, basit bir şekilde, kendilerini oluşturan unsurların tercihlerini ve gücünü yansıtmakla kalmaz aynı zamanda bu tercihleri ve gücü şekillendirirler. Diğer bir ifadeyle, eğitim sistemi içindeki aktörler ve yapılar değişime direnç gösterebileceği gibi, eğitim sisteminin bizzat kendisi de bir direnç geliştirebilir. Ülkelerin ve halkın hassas olduğu eğitim alanında, yapılacak düzenlemelere gösterilecek direnç, özellikle de ülke dışı kaynaklı politika değişikliklerine karşı, gösterilecek direnç, diğer alanlarda gösterilebilecek dirençten daha fazla ve şiddetli olur. Nitekim örneğin, özellikle halk tarafından olumlu algılanan, politika yapıcı siyasilerden daha fazla saygı duyulan öğretmenlerin (özellikle örgütlü öğretmenlerin) başlatacağı direnç, bütün politika değişikliğini çok kolay sabote edebilir ve bütün eğitim ve reform stratejilerinin

ve bunların uygulanmasının ana unsuru olan öğretmenler, paradoksal olarak stratejilerin başarısının önünde engel olabilirler. Eğitim sisteminin bu direncini her zaman rasyonel nedenlere bağlamak mümkün olmayabilir; zira yine Yeni Kurumsalcı yaklaşıma göre, kurumlar içindeki aktörler, rasyonel aktörler olmalarına rağmen bağımsız olmayıp birbirlerine bağımlıdırlar, dolayısıyla kurumsal değişimi veya değişime direnci anlamak, ancak kurumun aktörlerini veya bu kurumla ilgili aktörlerin hepsini ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini hesaba katarak mümkün olabilir (Greenwood & Hinings, 1996: 1022-1054; Aldridge, 1999). Politikaları, inançları, ritüelleri, yerleşmiş uygulamaları ile birlikte genel olarak Türk eğitim sistemi de, değişime direnç göstermiş ve göstermektedir. Bu direncin görünen veya görünmeyen, ulusal kültür, tarih ve sosyal yapı ile bağlantılı çeşitli nedenleri olabilir. Burada örnek olması adına iki direnç kaynağından bahsetmek mümkündür; bu kaynaklardan birincisi, kurucu iktidarın ideoloji veya mantığının bağlayıcılığı, diğeri ise eğitim alanındaki geçmişin, zaman içinde kurumsallaşan ve kemikleşen yapısıdır. Eğitim alanının değişime veya etkilenmeye direnç göstermesinin ana nedenlerinden birisi, asli kurucu iktidar tarafından tanımlanan bu alanın niteliğinin değişmezliği veya başka asli kurucu bir iktidar veya tali bir kurucu iktidar gelinceye kadar değişime direnç göstermesi ve değişime gitmek isteyenlerin bu değişikliği, en azından kağıt üzerinde ve yasal yollarla yapamayacak olmalarıdır. Devletler, genellikle kurucu asli iktidarın çizdiği rota üzerinde ilerlerler; eğer bu iktidarın yerleştirdiği yapı ve kurumlar tam olarak oturmuş ise ve eğitim sistemi bu yapıyı devam ettirecek bireyler yetiştirmiş ise, bu rota üzerinde büyük değişikliklere gidilmesi zordur ve dirençle karşılaşır. Rota veya Yörünge bağımlılığı olarak tanımlanan bu durum, sistemde daha sonra yapılacak değişikliklere ne kadar izin verilebileceğini, sistemin bu değişiklikleri ne kadar kaldırabileceğini, değişiklikler yapılsa bile, bu değişikliklerin nihayetinde nasıl bir şekil alacaklarını belirler. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında tasarlanan rota veya yörünge de, sistemin geleceğini, değişebilirliğini belirlemiştir, dolayısı ile ikinci bir asli kurucu iktidar gelinceye kadar sistem başta çizilen rotada yürümeye devam edecektir. 'Milli' ve 'yabancı' ifadelerinin birbirlerini dışlarlığı başlığı altında yapılan açıklamalardan hatırlanacağı üzere, kurucu asli iktidar tarafından belirlenen milli olma niteliği, eğitim alanında yabancı ülkelerden eğitim politikaları alma ihtimalini, kapasitesini veya buna karşı olan direnci belirleyen, daha açık bir ifade ile bu ihtimali ve kapasiteyi sınırlayan, kurucu asli iktidarın kuruluştaki saiklerine bağımlılık yaratan bir durum olarak ortaya çıkacaktır. Eğitim sisteminin direncinin örnek olarak verilen ikinci kaynağına ilişkin olarak belirtmek gerekir ki, Türk eğitim sistemi, Osmanlının son dönemlerinden başlamak üzere, diğer birçok alanda olduğu gibi, Bonapartist ekol olarak da nitelenen Fransız ekolü örnek alınarak ve bu ekolün paradigması üzerine kurgulanmıştır. Aslında bu durum, sadece eğitim alanı içi geçerli bir durum olmayıp, Türk idari sistemi, idari yargı sistemi, kamu yönetimi sistemi ve silahlı kuvvetleri de, merkeziyetçi ve bürokratik

bir yapıyı esas alan, Bonapartist ekole göre yapılandırılmıştır. Böyle bir yapılanmaya giderken nasıl bir direnç ile karşılaşıldığı veya gerçekte ne kadar bir değişim yaşandığı ve Osmanlı imparatorluğunun çok daha eski zamanlarından kalma, inançların, değerlerin ve ritüellerin ne kadarının, bu yeniden yapılanma sonrasında dahi devam ettiği bir tarafa, Türk eğitim sistemi nihayetinde, Birlik ülkelerinin sahip olduklarından farklı bir eğitim geçmişinden gelmektedir ve uzun zaman içinde yerleşmiş, kurumsallaşmış inançları, değerleri ve ritüelleri vardır. Bunlardan bazıları o denli güçlüdürler ki, kaldırmak neredeyse imkânsızdır veya kaldırılabilseler bile yerlerinde doldurulamayan boşluklar bırakırlar, zira bunların kökleri ya çok derinlerdedir ve çok karmaşık bir biçimde, eğitim dışındaki alanlarla bağımlıdır veya bunlar insanların kafasının içindedir ve dolayısıyla ulaşmak ve değiştirmek çok zordur. Örneğin, halkta yer etmiş olan, 'her şeyi sağlayan devlet baba' anlayışı, eğitimdeki 'eti senin kemiği benim' anlayışı, yine çalışmanın konusuyla da bağlantılı olarak, Arapça kutsal bir dil olarak nitelenirken, İngilizcenin 'gavurun dili' veya 'gavurca,' Rusçanın 'komünistin dili' olarak nitelenmesi, benzer şekilde, insanların kafasındaki 'öğrenci yabancı dilden sınıfta kalmamalıdır' inancı ve burada saymakla bitmeyecek daha bir çok inanç, değer yargısı, görüş, kurumsallaşmış ve değişmeye direnç göstermektedir. Benzer bir direncin, açıktan açığa veya örtük bir biçimde, değişime yol açması muhtemel AB kaynaklı politikalara da gösterilmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu direnç, hükümet düzeyinde olabileceği gibi, bürokratik yapının içinde veya kamuoyunun içinde de oluşabilir. Diğer bir ifadeyle bu direnç çok farklı nedenlerden dolayı, farklı şekillerde ve eğitimin her unsurundan gelebilir. Örneğin, kendi ideolojileri ve anlayışları ile bağdaşmayan, ihtiyaç olduğu düşünülmeyen değişiklikler, muhalefetteki siyasetçilerin ve seçmenlerin direnciyle, masraf doğuracak, standartları yükseltecek, mevcut dengeleri bozacak değişiklikler, mevcut durumdaki konumları daha iyi olan veya durumları daha iyi olmasa bile, doğacak masraflara katlanmak istemeyen, doğacak yararlardan emin olmayan kişi ve grupların direnciyle, yabancı dil ders saatlerinin artırılması, daha az ders saati isteyen öğretmenlerin direnciyle, öğrenciden beklentilerin, ders geçme standartlarının yüksek olduğu yabancı dile ilişkin düzenlemeler, sonuçlardan veya beklenen yararlardan emin olmayan, yabancı dilden sınıfta kalma uygulamasına karşı çıkan, yabancı dilin gereksiz olduğuna inanan ebeveynlerin ve öğrencilerin direnciyle, yazmak zorunda kalınan yabancı dil sınavları, test tipi sınav isteyen öğrencilerin direnciyle, yabancı dil eğitiminde kalitenin denetlenmesine yönelik düzenlemeler, kendi yeterliklerinin denetlenmesini, bu konularda daha fazla hesap verebilir olmayı istemeyen öğretmenlerin direnciyle, yüksek öğretimde ve akademik dünyadaki yabancı dil standartlarının geliştirilmesine yönelik düzenlemeler, akademik yükselmelerin yabancı dil şartına bağlanmasına karşı çıkan akademisyenlerin direnciyle karşılaşabilir. Bütün bu dirençler sonrasında, değişiklik getiren politikalar daraltılmaya, problem yaratabilecek keskin kenarları törpülenmeye ve en azından var olan uygulama ile az da olsa

uyumlu hale getirilmeye çalışılır (Fitz&Halpin, 1991:129-151). Yabancı dil politikasında yapılacak değişimlere gösterilebilecek direnç, değişikliğin kendisine ilişkin etmenler, uygulamanın yapıldığı yere ilişkin etmenler ve ülkenin gerçeklerine ilişkin etmenlere bağlı olarak farklı düzeylerde ve şekillerde dirençle karşılaşabilir (Fullan, 1991). Yabancı dil politikasında yapılacak değişimlere gösterilebilecek direnç, düzenlemenin ne zaman yapıldığına bağlı olarak da değişebilir. Örneğin, AB ile ilgili tehdit algılamalarının yükseldiği veya AB'nin Türkiye'nin tam üyeliği ile ilgili onur kırıcı sözler sarf ettiği zamanlarda yapılacak olan bir değişiklik, normalde olduğundan daha fazla dirençle karşılaşabilir. Benzer şekilde, düzenlemenin ne kadar zaman içinde yapıldığına bağlı olarak da direnç artabilir; zira eğitim alanında çok hızlı yapılan çok sayıda politika değişikliği, şüpheyi, bu değişikliklere olan inancı ve direnci artırabilir. Benzer şekilde, insanların yapılacak değişikliklerin doğurabileceği artı maliyetleri karşılamak konusunda daha pozitif olacağı, ekonominin iyi olduğu zamanlarda yapılacak değişiklikler, daha az direnç görebilir. Benzer şekilde, yabancı dil politikasında yapılması düşünülen değişikliklere gösterilebilecek direnç, düzenlemenin nasıl sunulduğuna, açık bir şekilde anlatılıp anlatılmadığına bağlı olarak da değişebilir. Örneğin, AB'ye yönelik kamuoyu algılamalarının olumsuz olduğu bir zamanda AB ile gerekçelendirilerek sunulması durumunda yapılacak değişikliğin bir dirençle karşılaşması mümkündür. Genel eğitim veya yabancı dil eğitimine ilişkin bir AB politikası, dayatmalar sonucu veya isteyerek hükümetçe alınmış olsa bile, bu politikayı uygulayanlar, bu politikaya maruz kalanlar, bahsi geçen politikayı benimsemez ve direnç gösterirlerse, tarafların politikaları arasında gerçek bir etkileşimden, yakınsamadan bahsedilemeyeceği gibi, bu direnç nedeniyle etkileşimin politikaların ıraksaması şeklinde ortaya çıkması ihtimalinin de mevcut olduğunu söylemek yanlış olmamak gerektir. Nitekim yapılan araştırmalar, farklı ülkelerin politikaları arasında yakınsama gerçekleşmesi sık karşılaşılan bir durumken, uygulama ve uygulamanın neticesinde çıktı ve sonuçlar arasında nadiren bir yakınsama meydana geldiğini ortaya koymuşlardır (Brunsson, 1989; Dimitrova, 2000:201).

4.5.7.2. Etkileyebilme Kapasitesinin Önündeki Fırsatlar

4.5.7.2.1. Uzun AB-Türkiye İlişkisi Tarihinin Kazanımları ve Tam Üyelik, Serbest Dolaşım Hakkı Gibi Gelecekteki Muhtemel Kazanımlar

AB'nin, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilme ihtimalini ve kapasitesini artıran ve gelecekte artırabilecek etmenlerden birisi de, AB-Türkiye ilişkisinin uzun safahatı, bu safahat süresince edinilen kurumsal, hukuki ve fiili kazanımlar ve gelecekteki, tam üyelik, serbest dolaşım gibi muhtemel kazanımlardır. Bu uzun ilişki safahatının, müktesep veya muhtemel kazanımların, böylesine uzun bir safahata sahip olmayan aday ülke veya aday olmayı düşünen

ülkelere kıyasla—gerçekten öyle olup olmadığı tartışması bir tarafa—gerek Türkiye'nin batılılaşması manasında, gerekse AB-Türkiye etkileşim kapasitesi ve ihtimali manasında, bütün bunların olmadığı bir durumdan daha fazla avantajlar ve kolaylıklar sağlayabileceğini söylemek mümkündür; zira böyle uzun bir safahatın, birbirini tanıma, etkileme, etkileşim mekanizmaları üretme manasında sonuçlar doğurmadığını söylemek doğru olmayacağı gibi, bunun aksini düşünmek bunca yıldır bu ilişkinin neden sürdürüldüğüne dair soru işaretleri yaratacaktır. Nitekim bu uzun safahatın ve kazanımların sonucu olarak Türkiye, çeşitli statülerde ve çeşitli mekanizmalar aracılığıyla AB organlarında yer almış, AB ajanslarına ve TP'lere katılabilmiştir. Bu ilişki safahatı içinde yaratılan kazanımlara—etkilerinin ne olduğu tartışması bir tarafa en azından bütünleşme manasında—verilebilecek en güzel örnek, Türkiye'nin tam üyelik başvurusunun çeşitli gerekçelerle kabul edilmeyişi sonrasında, AB'nin o güne kadarki genişleme politikası kapsamında benzeri olmayan bir uygulamaya gidilerek, AB ve tam üye olmayan Türkiye arasında atipik bir şekilde tesis edilen GB'dir. GB' yi tesis eden 1/95 sayılı OKK, geleneksel anlamdaki bir GB ilişkisinden çok daha ileri bir bütünleşme çerçevesi belirlemiş, Aralık 1999'da Türkiye'nin AB tam üyeliği adaylığının teyidi ile birlikte gerek Türkiye'nin, gerekse AB'nin yükümlülükleri, GB ilişkisinin de ötesine geçmiştir; zira malların serbest dolaşımının çok ötesinde bir entegrasyon modeli olan GB'yi tamamlayarak Türkiye, yalnızca AB'nin ortak gümrük tarifesini benimsemekle kalmamış, aynı zamanda Tek Pazar ile doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı birçok alanda mevzuatını Topluluk mevzuatı ile uyumlu hale getirmiştir (Eriş, 2000:283; Çimen, 1996:164-209). Üzerinde farklı yorumlar ve özellikle AB tarihinde olmadığı bir şekilde Türkiye'ye özgü olması ve bunun yarattığı siyasi, hukuki ve ekonomik mahsurlar gibi eleştiriler (Manisalı, 1996, 2001, 2003; Mülkiyeliler B., 1995: 57-60; Can, 2003:27) yapılmakla beraber GB'nin, AB ile bütünleşme sürecinde mesafe kat edilmesini de sağladığı ve belki de tam üyelik perspektifine yaklaşıldıkça sadece Türkiye' ye dönük olan bu özgünlüğün hatta garipliğin ortadan kalkacağı ve hatta bir avantaja dönüşeceğini söylemek mümkündür. Zaten GB'ye getirilen eleştirilerin konusu olan ticaretin liberalleştirilmesi adına üstlenmiş olduğu yükümlülükler, Türkiye'nin her halükarda DTÖ'nün kararları gereği yapmak zorunda olduğu veya olacağı yükümlülükler olarak tanımlanmışlardır. GB'nin tamamlanmasıyla Türkiye, üstlendiği mali yükün altından kalkabilme ve AB müktesebatını uyumlaştırma yeteneğini ortaya koymuş, AB tarafından taahhüt edilen mali yardımlar işletilmemesine rağmen, AB'den gelen rekabetçi baskılara karşı önemli bir sınavı başarıyla geçmiş ve dolayısıyla tam üyeliğin getireceği yükümlülüklerin de zaman içerisinde üstlenebileceğini ispatlamıştır. Bu açıdan bakıldığında, GB'nin tam üyelik yolunda önemli bir kilometre taşı olduğu, farklı politika alanlarında da dışsallıkları olacağı, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi başka politika alanlarında dolaylı yollarla da olsa olumlu katkılarda bulunabileceğini söylemek mümkündür. GB'ye

benzer şekilde, AB-Türkiye ilişkisi tarihi içinde yaratılan mekanizmalar, hukuki ve fiili durumlar gibi kazanımların da, AB-Türkiye etkileşim kapasitesi ve ihtimalini artıran etmenler olduklarını söylemek mümkündür. Her ne kadar, etkileme mekanizmalarının yetersizliği başlığı altında da ifade edildiği üzere, Ankara Antlaşmasının 22'nci maddesi uyarınca kurulan Ortaklık Konseyi, Ortaklık Komitesi, KPK, GİK, GBOK gibi yapılar, ağırlıklı olarak ekonomik konuları ele alan yapılar olmakla eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki etkileşim manasında doğrudan bir etki yapmamışlarsa da, özellikle Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği Helsinki Zirvesi sonrasında, gerek AB ile ilişkilerin yürütülmesi, gerekse müktesebatın üstlenilebilmesine yönelik çalışmalar yapmak için Bakanlıklar bünyesinde ve dışında kurulan yapılar ve mekanizmaların, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki etkileşim ihtimal ve kapasitesini artıran kazanımlar olduğunu söylemek mümkündür.

AB'nin, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilme ihtimalini ve kapasitesini artıracak en önemli etmenler ise, tam üyelik, serbest dolaşım gibi gelecekteki muhtemel kazanımlardır. 1963'te Ankara Antlaşmasının imzalanmasıyla başlayan AET-Türkiye ortaklık ilişkisi, zaman zaman askeri müdahaleler, ekonomik krizler nedeniyle ilişkiler kesintiye uğramış veya işçilerin serbest dolaşımının hayata geçirilmemiş olması örneğinde olduğu gibi, tarafların karşılıklı yükümlülüklerini yerine getirmediği zamanlar olmuşsa da, Türkiye başından itibaren tam üyelik vizyonu içinde hareket etmiş, öte yandan Birlik bugüne kadar Türkiye'nin bu beklentisini karşılamamıştır. Birliğin bir koz gibi elinde tuttuğu tam üyelik ihtimalinin, AB'nin, Türkiye'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilme ihtimalini ve kapasitesini artırmasının, bir ihtimal olduğunu söylemek mümkündür; öte yandan gerçek manada bir etki yaratılabilmesinin ancak, Türkiye'nin tam üyeliğiyle gerçekleşebileceği açıktır. Bu etkileşim ihtimali ve kapasitesini daha da artıracak şey ise, 1986'da uygulamaya konulması gerekirken, Türk tarafının ısrarlarına karşın Topluluğun haksız bir şekilde yürürlüğe koymadığı, 'İşçilerin Serbest Dolaşımı' ilkesinin hayata geçirilmesi (Bozer, 1989:5; Günuğur, 1989:14; Can, 2003), tam üyelikle birlikte ise, serbest dolaşımın herhangi bir kısıtlama olmaksızın tüm Türk vatandaşlarına tanınmasıdır. AB'nin Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine gerçek manada ve anlamlı bir etki yapması, ancak serbest dolaşımın herhangi bir kısıtlamaya, derogasyona bağlanmadığı bir tam üyeliğin gerçekleşmesi ile mümkün olabilecektir; zira aksi takdirde, yabancı dil bilme şart getirme veya diğer görünür veya görünmez engellerle Türk vatandaşlarının AB ülkelerine girişinin engellenmesi, sadece bu engeli aşmaya yönelik ve bireysel bir dil öğrenme çabası doğuracak, öte yandan daha kapsamlı, toplumsal düzeyde gerçek manada etkiler yaratan değişimler doğurmayacaktır. Örneğin, Hollanda'da kabul edilen ve 15.3.2006 tarihinden itibaren aile birleşimi ya da bir başka yolla sürekli yerleşmek üzere Hollanda'ya gelecek olan

yabancıların, yaklaşık 6 ay süre ile uyum kurslarına tabii tutulması, sonrasında ise, kendi ülkelerindeki Hollanda temsilciliklerinde, Hollanda'ca dil bilgisinin ölçülmesine yönelik soruların da olduğu Yurtdışında Uyum Sınavına alınmalarını öngören Yeni uyum yasası, belki bu ülkeye gitmek isteyenler bakımından, bireysel manada yabancı dil öğrenme faaliyetlerini tetiklemiş olabilir; öte yandan bu faaliyetlerin, başka türlü olma ihtimali veya başka şekle dönüşme ihtimali de olmakla birlikte, gerçekten dili öğrenmeye yönelik olmak yerine, sadece sınavı geçmeye yönelik olacağını ve makro düzeyde ve politikalar boyutunda anlamlı değişiklikler yaratmayacağını kestirmek güç değildir. Esasen, böyle yasalar zaten, temel hak ve özgürlüklerin ihlali, Türkiye ve AB anlaşmalarının hilafına olmakla da kabul edilebilir değildir. Nitekim bu yasa, sınav için kişi başına 350 avro (her girilen sefer için) alınması, insanların yalnız Hollanda'da satılan ve 64 avroya satılan sınava yönelik ders paketlerini almak zorunda bırakılması, ilk defa bilgisayarla tanışanların ekran karşısında sınava tabi tutulmaları, gerçekte göçü ve başta Türk ve Faslılar olmak üzere, Batılı olmayan ülkelerden Hollanda'da yerleşik yabancıların AB üyesi ülkeler dışından evlilik yapılmasını engellemeye dönük olması ve bu manada evlenme özgürlüğünü ve diğer ilgili özgürlükleri kısıtlaması, AB Komisyonu bu yasanın AB ile ortaklık anlaşması bulunan Türkiye'nin vatandaşları için uygulanamayacağını söylemesine rağmen Türkiye'yi bu kapsama dahil ederken Japonya ve Yeni Zelanda'yı sanki Avrupa veya Batı ülkeleriymiş gibi kapsam dışında bırakarak ayrımcılık yapması gibi nedenlerle Mahkemelere taşınmıştır. Hollanda'daki eşinin yanına yerleşmek amacıyla gelmek için vize başvurusu reddedilen Faslı bir kadının açtığı dava sonucunda ise Amsterdam Mahkemesi, yasanın özellikle az gelişmiş ülke vatandaşları aleyhine ayrımcılık olduğuna hükmederek, uyum sınavını iptal etmiştir. Benzer şekilde, Human Rights Watch gibi insan haklarını izleme örgütleri de, uyum sınavını bir ayrımcılık olarak nitelemişlerdir ("Temel Yerleşim," http://www.hollandaya.net/). Bütün bu nedenlere ilaveten sınav zaten, Türkiye ile AB, imzalanan Ankara Anlaşması, KP ve OKK'nin ve müktesep hakların, 2000 tarihli Abdulnasir Savaş ve 2003 tarihli Atabay Şahin davalarında alınan Kararlar ve nihayet İngiltere'de yaşayan Veli Tüm ve Mehmet Darı adlı iki Türk'ün işyeri açmalarına izin verilmemesi üzerine yaptıkları başvuruyu 20.9.2007 tarihinde karara bağlayan ATAD'ın aldığı, 1973'ten sonra ülkelerin Türk vatandaşlarına tanıdığı hakları eksiltmeye veya daha sert koşullara bağlamaya yönelik bir düzenleme yapamayacağı, Türkiye ile yapılan ECAA anlaşmasının Ek Protokolünün içerdiği 'olduğu yerde kalma (standstill)' maddesinin, Anlaşmaya dahil ülkelerin, karşılıklı olarak, hizmet kurmak ve sunmak özgürlüğüne yeni kısıtlamalar getirmelerini engellediği, Aralık 1972 tarihli KP'de Türk vatandaşlarına tanınan hakların bugün de geçerli olmaya devam ettiği, KP'de öngörülen nitelikteki Türk vatandaşlarının bütün AB ülkelerine vize almadan girebilecekleri kararı gibi Mahkeme kararlarının da (Can, 2006) ihlali olmak bakımından kabul edilebilir değildir. Sonuç olarak,

her ne kadar taraflar arasında yaşanan travmalar ve ilişkideki kırılmalar nedeniyle, birçok olumsuz hatıraya ev sahipliği yapan uzun AB-Türkiye ilişkisi tarihinin bizzat kendisinin, paradoksal bir biçimde AB-Türkiye etkileşim kapasitesini zayıflatma ve dolayısıyla zaten ülkelerin kendi tasarruflarında tutmak konusunda hassas oldukları eğitim alanında, tarafların politikaları arasında yakınsamanın önünde bir direnç noktası oluşturması ihtimali mevcutsa da, bu uzun ilişki tarihi içinde tarafların politikaları, uygulamaları arasında doğal olarak bir yakınsama meydana geldiğini, ilişkideki kazanımların ve kurulan etkileşim mekanizmalarının doğrudan veya dolaylı olarak, AB'nin gerek genel eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme ihtimali ve kapasitesini artırdığını söylemek mümkündür. Bu uzun ilişki geçmişinin bir sonucu olarak da görülebilecek Türkiye'nin TP'lere katılımı kazanımını, bu duruma bir örnek olarak vermek mümkündür. Her ne kadar Türkiye'nin katılımı arzu edilen seviyede değil ve uygulamada sorunlar yaşanmaktaysa da, öğretmen, öğrenci ve idarecilerin, ülkeler arası hareketliliğinin sağlandığı TP'lerin, yabancı dil öğrenmeye karşı olan ilgiyi artırdığını, politika yapıcıların, idarecilerin, öğretmen ve öğrencilerin, başka ülkelerde eğitim alanında neler olduğunu görmelerini sağlayarak, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme ihtimaline sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.5.7.2.2. Türkiye'nin AB'den Bağımsız Olarak Avrupa Ülkeleri, Kurumları İle Olan Geçmişi ve Batılılaşma Çabalarının Yarattığı Avrupalılaşma

Türkiye'nin çağdaşlaşması ve modernleşmesi manasında batılılaşmasını, tamamıyla Avrupalılaşma veya AB-Türkiye ilişkisi ile eşit düşünmek mümkün değildir, zira çağdaşlaşma anlamında batılılaşma, gerçekte coğrafi sınırları olmayan bir süreçtir (Yurdusev, 1997:49). Her ne kadar Türköne (1994:60) gibi bazı yazarlar, modernleşme sürecinin, toplumların kendi arzularından ziyade sömürgeci ve egemen Avrupa devletlerinin dayatmaları sonucu gerçekleştiğini ve bu bakımdan modernleşmenin bir nevi Batı dışı toplumların kendilerine ait olmayan bir tarihi yaşamaya başlamaları olduğunu ileri sürmüşlerse de, bu tespitin aşırı bir genelleme olduğunu söylemek mümkündür; zira teknoloji ağırlıklı çağdaşlaşma, modernleşme manasında batılılaşmayı gerçekte, coğrafi sınırlardan azade ve genel kural olarak her toplumca istenen ve istenmemesi istisna olan bir süreç olarak tanımlamak gerektir. Öte yandan çağdaşlaşmanın ve modernitenin, toplumların kendi evrim süreçleri ve evrimlerinin ontolojik aşamaları altüst edilerek ve ideolojik boyut katılarak dayatılabileceği ihtimalini de kabul etmek gerekir. Kendi evrim süreci içinde gerçekleşip gerçekleşmediği, yukarıdan mı, yoksa aşağıdan mı başlatıldığı tartışmalarına girmeden, Cumhuriyetin kurulmasından sonraki çağdaşlaşma manasında batılılaşma sürecinin, Avrupa tarafından dayatılan bir süreç olmayıp, Türkiye'nin tercihi olan bir süreç olageldiğini söylemek mümkündür; zira aksi halde, örneğin

Türkiye'de kadınlara seçme ve seçilme hakkının, Avrupa ülkelerinden çok daha önce verilmiş olmasını açıklamak çok kolay olmamak gerektir. Dolayısıyla, Türkiye'nin AB ve Avrupa ülkeleri olan ilişkisinin sekteye uğradığı bir durumda dahi, Türkiye'nin çağdaşlaşma manasında batılılaşmasının tamamıyla kesintiye uğrayacağını söylemek yanlış olacaktır. Her ne kadar çağdaşlaşma manasında batılılaşma coğrafi sınırlardan azade bir süreçse ve 'Türkiye'nin Avrupa ülkeleri ve AB ile olan ilişkisi olmasaydı Türkiye çağdaşlaşmayacak mıydı?' sorusunun cevabı, Türkiye'nin yine de çağdaşlaşacağıysa veya İsmail Cem'in (2005:328) ifadesiyle "AB ile birlikte olamıyorsa AB'siz devam e[dileceğiyse]" de, Avrupa ile olan ilişkinin çağdaşlaşmaya katkı yapmadığını ve batılılaşma içinde ağırlıklı bir yer tutmadığını söylemek yanlış olacaktır. Diğer bir ifadeyle çağdaşlaşma anlamında batılılaşma, gerçekte sınırları olmayan bir süreç olmakla birlikte, çoğunlukla Avrupa ve Avrupalılaşma ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Türkiye'nin Avrupa ile olan ilişkisini veya çağdaşlaşması manasında Avrupalılaşmasını, sadece AB-Türkiye ilişkisine indirgemek de mümkün değildir; dolayısıyla Avrupa'nın genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları bağlamında Türkiye'yi etkilemesi de, sadece AB-Türkiye ilişkisine indirgenmemek durumundadır. AB genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilmesi ihtimalini ve kapasitesini artıran etmenlerden birisi de, Türkiye'nin AB-Türkiye ilişkisinden bağımsız ve bu ilişkiden çok daha önce başlayan, Avrupa ülkeleri ile olan etkileşiminin ve her ne kadar devletin bekası adına ve Avrupa'yı memnun edecek şekilde, Batılı olmayan toplumlara özgü bir şekilde yukarıdan aşağıya kurgulanmış, hareket yönü birey-yurttaş-toplum olmayan bir modernleşme çabası olmuşsa ve Avrupa'daki modernleşme süreciyle ontolojik sıralama ve içerik olarak birebir örtüşmese de, daha 1856 Paris Antlaşmasıyla 'Avrupa Uyumu'na (European Concert) dahil edilmesiyle (İnalcık 1998:13) Osmanlı İmparatorluğu zamanında başlayan batılılaşma çabalarının yarattığı Avrupalılaşmadır. Bu çabalar ve etkileşim, sadece Avrupa'nın kendince saiklerle Osmanlı İmparatorluğunu veya Türkiye'yi etkileme çabası değil, yine kendince saiklerle Osmanlı İmparatorluğu veya Türkiye'nin Avrupa'dan etkilenme arzusunun, zorunluluğunun ve hatta (tarihsel ilişkiler, coğrafi nedenler gibi nedenlerle) doğal sürecinin bir ürünüdür. AB öncesindeki ve AB'den bağımsız Avrupa-Türkiye ilişkisi ve uzun zamandan bu yana süregelen Türkiye'nin batılılaşma çabaları, AB-Türkiye ilişkisinin bugününü şekillendirdiği gibi, eğitim politikalarının etkilenmesi ihtimali ve kapasitesini de artırmaktadır; öte yandan bu tarihsel mirasın, etkilenme ihtimali ve kapasitesine olumsuz bir etki yapabileceği ihtimalini de not etmek gerekir; zira AB, çağdaşlaşma manasında bir Avrupalılaşmanın ötesinde, kökleri yüzyıllarca öncesine giden, ideolojik temelleri olan ve Türklerin "ötekileştirildiği" (Yurdusev, 1997:59-70) bir mirasa da karşılık gelmektedir. Her ne kadar modernleşmenin önsel (a priori) Batılılaşmanın ardıl (a posteriori) olduğu iddia ediliyorsa

(Kahraman, 2001:8-10) ve böyle bir sıralama doğru da olabilecekse de, Batılılaşma manasında bir Avrupalılaşmanın bir modernleşme doğurabileceği ihtimalini de kabul etmek gerekir. Benzer şekilde her ne kadar kimilerine göre, Avrupalılaşmak için AB'ye girmek gerekiyorsa da, AB'ye girmeden Avrupalılaşılabileceği ihtimalini de kabul etmek gerekir. Öte yandan yukarıda bahsedilen, kökleri yüzyıllarca öncesine giden, ideolojik temelli siyasi bir proje olan AB kaynaklı bir Avrupalılaşmanın, çağdaşlaşma manasında bir Avrupalılaşmanın ötesinde anlamlara geldiği, göz önünde bulundurulduğunda, AB-Türkiye ilişkisinin, belki Türkiye'nin hiç yapmayacağı, belki de kendi doğal evrim süreci içinde ve varoluşsal bir sıralama içinde yapacağı gelişmeleri, bu sırayı alt üst ederek veya bir bunaltı yaratacak derecede süreci hızlandırarak ve hatta var oluşunun temellerini sarsarak talep etmesi mümkündür. Esasen bu durum, Türkiye'nin, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu içinde yer vererek, siyasi, toplumsal ve kültürel yapı üzerinde stratejik düzeydeki etkilerini, operatif ve mümkünse taktik düzeye çekmeye çalıştığı, AB'nin azınlık ve bölgesel diller ve ana dilde eğitime ilişkin talepleri ve bu talepler üzerine yapılan değişiklikler örneğinde olduğu gibi, bir ihtimal olmanın ötesinde mevcut durumun tasviridir.

AB ile olan ilişkiler, son yirmi yılda hızlanmış ve Helsinki zirvesinde tam üyelik yolunda adaylığın teyidi ile daha farklı bir boyut kazanmıştır; bu boyut resmi olarak ve hukuki araçlarla Avrupalılaşma ve uyum boyutudur. Bu dönem öncesinde örneğin eğitim alanında uyum—en azından resmi manada—söz konusu değildir; zira bu tarihe kadar Türkiye'nin tam üyelik yolunun akıbeti belirsizdir. Öte yandan adaylık statüsünün teyit edilmesinden sonra uyum süreci başlamış ve bu tarihten sonra eğitim üstlenilmesi gereken bir müktesebat ve uyum konusu olarak, İR'ler ve diğer ortaklık belgelerinde yer almaya başlamıştır. Ancak bu durumun, Türkiye'nin eğitim politikaları açısından, ancak bu dönemden sonra Avrupa'dan etkilenmeye başladığı şeklinde yorumlanamayacağı açıktır, zira eğitim alanında Türkiye, çok önceden bu yana Avrupa'dan etkilene gelmiş, eğitim sistemi belirli bir oranda Avrupalılaşmıştır. Bu etkileşimin kazanımlarının ve Avrupalılaşmanın, gerek uyum sürecinde gerekse gelecekteki etkileşimde kolaylıklar sağlayacağını ve bir nevi fırsat yarattığını söylemek mümkündür. Coğrafi sınırları dolayısı ile Avrupa ile erken dönemlerden itibaren yakın ilişki içinde olan Osmanlı İmparatorluğunda ilk batılılaşma hareketleri, gerileme dönemiyle başlamış, 19'uncu yüzyılın başlarından itibaren hızlanmış, Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından sonraki dönemlerde de farklı boyutlar kazanarak ve daha fazla alana yayılarak devam etmiştir. Eğitim alanındaki batılılaşma hareketleri, özellikle askeri okullar gibi öncelikli alanlarda yoğunlaşarak, yurtdışından uzmanlar getirmek, yurtdışına uzman veya öğrenci göndermek, tercümeler marifetiyle yurtdışındaki bilgileri ve uygulamaları ülkeye aktarmak, yurtdışından model, mevzuat, politika ithal

etmek yollarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu farklı kanallardan yapılmaya çalışılan batılılaşma hareketlerinin hepsinin ortak tarafı ise, yukarıdan aşağıya kurgulanmış hareketler olmaları ve çoğunlukla askeri alanlarda olmalarıdır. Askeri alanda yapılan ıslahat hareketleri, ilişkilere ve o dönemin özelliklerine bağlı olarak farklı Avrupa ülkelerinden yardım alınarak yapılmıştır. Fransa ile başlayan bu yardım münasebetleri, Almanya ile devam etmiş, daha sonra Avrupa dışında ABD ile yoğun bir şekilde devam etmiştir. Burada sırasıyla sayılan ülkelerle askeri alanda yapılan işbirliği, daha sonra eğitim alanı da dâhil olmak üzere diğer alanlara da yayılmış ve yabancı dil eğitimi manasında da, hangi dillerin okutulacağı ve yabancı dil eğitimiyle ne yapılmak istendiği gibi stratejik düzeyde sonuçlar doğurmuştur. Örneğin, Rochefort, Comte de Bonneval (Humbaracı Ahmet Paşa), Baron de Tott gibi simalarla başlayan Fransa ile olan ilişkiler, daha sonra 1773'te Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, 1795'te Mühendishane-i Berri-i Hümayun, 1826'da Mekteb-i Tıbbiye ve Cerrahhane ve 1845'te Fransa'daki karşılığı örnek alınarak Erkan-ı Harbiye Mektebi kurulmasıyla askeri eğitim kurumlarında ve nihayet 1868'de Galatasaray Sultanisinin kurulmasıyla sivil eğitim kurumlarında da devam etmiş ve bu okullarda yabancı dil olarak Fransızca eğitimi verilmiştir. Bahriye Mektebi'nde ise, o dönemin en güçlü donanmasına sahip olan İngiltere ile yapılan işbirliği ve bu ülkeden gelen uzmanlar nedeniyle, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi verilmiştir. Sonuç olarak, bu dönemde azınlık ve yabancı okullar dışında ilk ciddi yabancı dil eğitimi, askeri ve mülki okullarda, siyasi ve askeri manada ağırlıklı olarak ilişkide olunan ülkenin dilinin eğitiminin, askeri teknolojinin ülkeye aktarılması amacıyla verilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Eğitimde Batılılaşma veya Avrupalılaşma manasında kullanılan diğer bir kanal ise, yurtdışından uzmanlar getirmek veya yurtdışına uzmanlar, öğrenciler göndermek olmuştur. Ülkeye getirilen uzmanlar, yukarıda anlatılana benzer şekilde, dönemin özelliklerine bağlı olarak farklı ülkelerden getirilmişlerdir. İlk uzmanlar Fransa'dan gelmiş ve Fransız uzmanların katkılarıyla kurulan Erkan-ı Harbiye Mektebi'nde Fransız hocalara yer verilmişken, Fransa ile ilişkilerinin bozulması, Osmanlı-Rus savaşının Fransız modeli eğitime bağlanması ve Almanya'nın güçlenmesi nedeniyle bu ülkeye yanaşılması sonrasında ise bu sefer uzmanlar Almanya'dan gelmeye başlamışlardır (Berkes, 1978:46-49, 81; Lewis, 1984:47, 59-60). Özellikle ilk zamanlar Fransa ve Almanya, sonraki yıllarda İngiltere, Avusturya, ABD gibi ülkelerden gelen uzmanlar sadece askeri eğitim kurumlarının değil, sivil eğitim kurumlarının da kurulması ve ıslahı için çalışmışlar, raporlar yazmışlardır (Ergin, 1977:1096-1103). Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurumsal, derli toplu olarak var olan okullar, askeri okullar oldukları için bu uzmanlar askeri okullara gelmişlerken, Cumhuriyetin kurulmasından sonra bütün eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik olarak gelmeye devam etmişlerdir; gelen kişiler ya aktif olarak öğretmenlik yapmış, ya da sadece yapılması gerekenler hakkında tespitler yapmışlar, raporlar vermişlerdir.

Özellikle Almanya'daki Nazi rejiminden kaçan birçok öğretim görevlisi Türkiye'deki üniversitelerde görev almışlar, John Dewey, Alfred Künhe, Albert Malche gibi bir dizi uzman ise eğitim sisteminin ıslahına ve eğitim kurumlarının kurulmasına yönelik raporlar hazırlamışlardır (Akkutay, 1996). Sonuçları itibarıyla nasıl değerlendirilirse değerlendirilsin, yurtdışından getirilen veya yurtdışına gönderilen bu uzmanlar, başta askeri eğitim kurumları olmak üzere eğitim sistemini, kurumlarını ve yabancı dil eğitimini etkilemişleridir. Batılılaşma mekanizmalarından birisi de, yurt dışına öğrenci veya uzman göndermek olmuştur; burada da tercih edilen ülkeler yine, o dönemde askeri ve siyasi manada ağırlıklı olarak ilişkide olunan ülkeler olmuşlardır. Bu uzman ve öğrencilerden bazıları, yerinde tespitler yapmak ve orada gördüklerini ülkeye aktarmak amaçlı gönderilmişken bazıları ise, dil öğrenme amacıyla gönderilmişlerdir; hatta 1857'ye gelindiğinde Maarif Nezareti, Avrupa'ya öğrenci gönderme konusunda çeşitli girişimlerde bulunmuş, bu kapsamda Tahsin Efendi ve Selim Sabit Efendi Paris'e gönderilmiş ve burada, gelen Türk öğrencilere Fransızca öğretmek ve yabancılara da Türkçe öğretmek amacıyla 'Mekteb-i Osmani' adında bir eğitim kurumu kurulmuştur. (Berkes, 1978; Koçer, 1970). Gönderilen gerek öğrenciler ve öğretmenler, gerekse uzmanlar ve ayrıca bu ülkelerde bulunan diplomatlar, bulundukları ülkelerin eğitim sistemleri hakkında raporlar, kitaplar, makaleler yazmışlardır. Örneğin, Muslihiddin Adil, Alman eğitim sistemi hakkında 'Alman Hayat-ı İrfanı,' H.R. Öymen, Avusturya eğitim sistemi hakkında 'Mektepçiliğin Kabesinde,' Necmettin Arif, Fransız eğitim sistemi hakkında 'Paris'te Tahsil,' Maarif Müsteşarı Nafi Atuf ve Rıdvan Nafiz, Sovyet eğitim sistemi hakkında 'Rusya Maarifi Hakkında Rapor,' İsmail Hakkı Bey, İtalyan eğitim sistemi hakkında eserler vermiş, ayrıca, Bulgaristan, Danimarka, İsveç, Çekoslovakya, Macaristan, Polonya gibi Avrupa ülkelerinin ve Japonya gibi Avrupa dışındaki ülkelerin eğitim sistemleri de incelenmiş ve haklarında çeşitli eserler yazılmıştır (Berkes, 1978:199-200; Ergin, 1977:1119-1123). Bugün gelinen noktada, eskiden olduğundan kat be kat fazla öğrenci, yurt dışına eğitime gönderilmekte, Osmanlı İmparatorluğu döneminde ve Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yabancılar tarafından hazırlanan raporların benzeri raporlar, daha fazla sayıda ve başka isimler altında yayınlanmaya devam edilmektedir. Örneğin adaylık statüsü verilmesinden sonra Komisyon tarafından hazırlanan İR'lerin eğitim ile ilgili olan kısımlarının, geçmişte hazırlanan yabancı uzman raporlarından çok farklı olduğunu söylemek zordur; zira bu raporlarda eğitime ilişkin hem tespitler yapılmakta hem de tavsiyelerde bulunulmaktadır. DTÖ, BM, OECD gibi küresel boyutta UAÖ'lerin, eğitim alanına da giderek daha fazla müdâhil olmasıyla birlikte, bu örgütler veya bu örgütlerin finanse ettiği yurt içindeki üniversiteler, STK'lar veya bireysel olarak uzmanlar da Türkiye'deki eğitim ve yabancı dil eğitiminin durumuna ilişkin raporlar hazırlamışlar ve tavsiyelerde bulunmuşlardır. Batılılaşma veya Avrupalılaşma manasında üçüncü olarak bahsedilecek olan kanal, tercümeler marifetiyle yurtdışındaki

bilgilerin ve uygulamaların ülkeye aktarılması, yurtdışından model, mevzuat, politika transfer edilmesi olmuştur. Avrupa'nın üstünlüğünün daha iyi anlaşılması ile birlikte, çeşitli alanlarda ve konularda çeviri faaliyetleri artmış ve bu faaliyet, en azından bir farkındalık yaratmak açısından batılılaşmanın önemli bir aracı olmuştur. Bu çeviriler, özellikle eğitim alanıyla ilgili olanlar, Cumhuriyet öncesi dönemde, J. J. Rousseau'nun 'Emile (Yahut Terbiyeye Dair)' adlı pedagojik eserinin Ziya Paşa tarafından Türkçeye çevirtilmesi örneğinde olduğu gibi, çoğunlukla Fransızcadan yapılırken, Cumhuriyet sonrası dönemde, Kari Mathesius'un 'Alman Mektepleri' adlı eserinin çevrilmesi örneğinde olduğu gibi Almanca ve Edmond Demolens'in 'Üç Terbiye,' 'Yollar' eserleri ve Paul Descamps'ın 'İngiliz Mekteplerinde Terbiye' adlı eserinin çevrilmesi örneğinde olduğu gibi İngilizceden de yapılmaya başlanmıştır (Lewis, 1984:58). Bugün de bu çeviri faaliyeti, tüm hızıyla devam etmektedir. Eğitimde batılılaşmaya dair bahsedilmesi gereken diğer bir mekanizma ise, doğrudan modellerin alınması veya uyarlanmasıdır. Aralarında Prusya, Avusturya, İngiltere gibi ülkelerinde olduğu çeşitli Avrupa ülkelerinden modeller alınmıştır, ancak bu ülkeler arasında en çok öne çıkanlar Fransa ve Almanya, daha sonra ise kıta dışından olmakla beraber ABD'dir. Özellikle Lale devri sonrasında gelişen ve giderek daha fazla alana nüfuz eden Fransa ile olan ilişkiler, askeri yapılanmada, askeri eğitim kurumlarında ve daha sonra siyasi ve idari yapıda, Fransız modellerinin alınmasıyla sonuçlanmış (Lewis, 1984:59-60; Karal, 1977: 145), eğitim sisteminin yapılanması da, Fransız modeli temel alınarak tasarlanmıştır. Ziya Paşa, Ali Suavi gibi simaların da etkisiyle bu etkileşim öyle boyutlara varmıştır ki Fransa, lise ayarında okulların açılmasını istemiş, bu okullara uygun programlar hazırlamış ve nihayet 1868'de Galatasaray Sultanisi kurulmuştur (Akyüz, 1993:172-176). Eğitim alanında ayrıca Alman ve özellikle, Fransız eğitim modelinden, ağırlıklı olarak Fransızca öğretilmesinden ve Fransa'ya öğrenci gönderilmesinden vazgeçilmesini, 'science sociale' grubunun görüşlerini ve İngiliz eğitim modelinin Türkiye'ye aktarılmasını, öğrencilerin İngiltere ve ABD gibi ülkelere gönderilmesini, diğer bir deyişle Anglo-sakson bir modele geçilmesini öneren Prens Sabahattin gibi önemli simaların etkisiyle ve giderek yoğunlaşan askeri ve siyasi ilişkilerin neticesinde uygulanmaya başlanan İngiliz ve ABD modellerinden de bahsetmek gerekir. Farklı eğitim modelleri bazen birbirlerini takip ederlerken, bazen de eşzamanlı olarak eğitimin farklı düzeylerinde hatta aynı düzeylerinde ve fakat farklı yerlerde bir arada bulunabilmişlerdir. Örneğin, bazı üniversiteler Amerikan modeline göre tasarlanmışken bazıları ise, Alman modelini temel almışlardır; ancak doğal olarak her ülkenin eğitim modeli kendi dilini ön plana çıkarmaya çalışmıştır. Bu arada Türkiye'de de eğitim modelleri üretilmiş, Avrupa'daki eğitim modellerini, milli özellikleri de göz önüne alarak yeniden düzenleyen ve özgün modeller çıkaran, eğitimin milli ve çağdaş olması ve milletin harsına dayanması gerektiğini söyleyerek Türklük, İslam ve çağdaşlaşma kavramlarını sentezlediği bir eğitim

modeli ortaya koyan Ziya Gökalp, kökü yukarıda olan bir ağaca benzettiği eğitim sisteminde, ilk önce doğru bilgi ile donatılmış elit bir kadro yetiştirilmesi gerektiğini söyleyerek, 'Tuba Ağacı Nazariyesi' modelini ortaya koyan Emrullah Efendi, eğitimin kökünün aşağıda olduğunu, sadece elit bir üst kadro yetiştirmenin yetmeyeceğini, ilk ve orta eğitimin de güçlendirilmesi gerektiğini söyleyerek karşı bir model ortaya koyan Satı Bey, şahsiyet, üretim, verim gibi kavramları ön plana çıkararak toplumsal bir okul modeli kuran İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi aydınlar ve eğitimciler de eğitimin batılılaşmasına katkıda bulunmuşlardır (Ergün, 1979:5-7-36, 1987:4-19; Gökalp, 1972; Aytaç, 1984:237-248). Bugün gelinen noktada eğitim modelleri, eğitime ilişkin mevzuat ve politikalar benzer etkileşim mekanizmaları aracılığıyla alınmaya veya sentezlenerek oluşturulmaya devam edilmektedir; ancak bunlar artık sadece ulus devletlerden değil, ulus üstü yapılardan veya UAÖ'lerden de alınabilmektedir; nitekim Türkiye, AB'den bağımsız olarak AK, OECD ve benzeri Avrupa kurumlarıyla, kuruluşlarından bu yana ilişki içinde olmuş ve bu yapıların eğitim alanındaki mevzuat ve uygulamalarından etkilenmiştir. Bu Avrupa kurumlarının veya diğer uluslar arası kuruluşların, içinde eğitim veya dile ilişkin hususların da olduğu sözleşmelerini, antlaşmalarını imzalayan Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi sisteminin, bu mekanizma aracılığıyla batılılaştığını ve Avrupalılaştığını söylemek mümkündür. Yukarıda da anlatıldığı üzere, Türkiye'nin daha Osmanlıdan itibaren başlayan uzun batılılaşma manasında Avrupalılaşma safahatının genel eğitim ve yabancı dil eğitim sistemini etkilediğini söylemek mümkündür, ancak bu etkileşimin sonuçlara ne denli yansıdığına veya gerçek manada etkili olup olmadığına dair kesin sonuçlar çıkarmak güçtür; zira hangi şekillerde ve nasıl aktarıldığı, uygulamada devreye giren faktörlerin, devrin siyasi ve ekonomik gelişmelerinin neler olduğu ve burada sıralanmayan birçok etmene bağlı olarak, Avrupa'dan alınan bu model veya politikalar, bazen değiştirilmiş, törpülenmiş, kırılmaya uğramış, beklenen sonuç ve çıktıları yaratamamışlardır, diğer bir ifadeyle, Laçiner'in (2004) "Türkiyeli Avrupa" ifadesine benzer bir ifadeyle, Türkiyeli bir Avrupalılaşma yaratılmıştır.

Sonuç olarak, Avrupa ülkelerinden modeller, politikalar alınması veya bu ülkelerden etkilenilmesi, Türkiye'nin AB-Türkiye ilişkisinden bağımsız ve bu ilişkiden çok daha önce, Osmanlı İmparatorluğu zamanında başlayan bir süreçtir. Bu etkileşimin eğitim sistemini, kurumlarını ve diğer yapıları önemli ölçülerde etkilediklerini, Avrupalılaştırdıklarını söylemek mümkündür. Benzer şekilde, Türkiye'nin AB'den bağımsız olarak ve çok daha önce AK gibi Avrupa kurumları ile olan etkileşimi de, Türkiye'nin eğitim sistemini ve yabancı dil eğitimini belirli bir ölçüde Avrupalılaştırmıştır. Dolayısıyla, Avrupa ülkeleri ve Avrupa kurumlarıyla olan etkileşimin yarattığı Avrupalılaşmanın, bugün AB'nin Türkiye'nin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebilme ihtimalini

ve kapasitesini artıran etmenlerden birisi olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'nin batılılaşma safahatı ve bu safahatın yarattığı Avrupalılaşmanın, AB'nin Türkiye'yi etkileme kapasitesini etkileyebileceğini söylemek mümkünse de, bundan sonraki dönemde her politika alanında benzer büyüklükte ve yönde AB kaynaklı bir Avrupalılaşma oluşacağını söylemek ancak iddialı bir tahmin olacaktır. Bu etkinin ne miktarda ve hangi yönde olabileceğine ilişkin birkaç ihtimalden bahsetmek mümkündür. İlk ihtimal, Avrupa ile olan uzun ilişki safahatının yarattığı Avrupalılaşmanın, AB ile kurulan ilişki ve bu ilişki bünyesindeki etkileşim mekanizmalarıyla birlikte artarak devam edeceğidir. İkinci ihtimal, bu uzun Avrupalılaşma safahatı içinde Avrupalılaşmanın büyük kısmı zaten gerçekleşmiş olduğundan, AB ile Türkiye arasında eğitim alanında daha fazla veya eskiden olduğu miktarlarda bir yakınsama olmayabileceğidir; böyle bir yakınsama olacaksa da bu model veya sistemden ziyade nitel ve nicel veriler açısından olabilir ki, bu da zaten büyük oranda bir ulusal maddi imkân meselesidir. Üçüncü ihtimal ise, bugün eğitimin durumu hakkında yaşanan tatminsizliğin, istenen sonuçların alınmamış olmasının, Avrupa'dan alınan modellere bağlanılması, yani Avrupa'nın zaten yeterince denenmiş olduğunun düşünülmesi ve daha fazla yakınsama yerine bilakis, farklı modellere yönelme yoluyla ıraksama olmasıdır ki, bu ihtimal fazla olanaklı görünmemektedir. Bugün gelinen noktada Türkiye, AB müktesebatını üstlenmeye ve mevcut mevzuatını uyumlaştırmaya çalışmaktadır. AB'ye tam üye olması durumunda ise, ortak politika alanlarında AB'nin politikalarını uyguluyor, ortak politikalar olmayan eğitim gibi alanlarda da politikalarını, AB politikaları ile koordine ediyor olacaktır. Bu süreçte, Türkiye'nin AB'den bağımsız olarak Avrupa ülkeleri ve kurumları ile olan geçmişi ve Batılılaşma çabalarının yarattığı Avrupalılaşmanın, AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kapasitesi ve ihtimalini artırabileceğini söylemek mümkündür.

4.5.7.2.3. Türkiye-AB-AK-AİHS-AİHM İlişkisi ve Diğer Uluslar arası Örgütlerle İlişkiler

Türkiye 1960'lı yıllardan bu yana yabancı dil eğitimi alanında AK ile işbirliği yapmaktadır ve uluslar arası temelde ve kendi temposu içinde yürüyen bu ilişki üzerinden Türkiye'deki yabancı dil eğitimi uygulamaları, AK üyesi olup aynı zamanda AB üyesi olan ülkelerin yabancı dil eğitimi uygulamaları ile kısmen yakınsamıştır. Öte yandan AK'nin, Türkiye'nin benimsediği şekliyle yabancı dil eğitimi dışında, daha geniş kapsamda dile ilişkin, bazılarını Türkiye'nin imzalamadığı, bazılarını imzalayıp onaylamadığı veya bazılarını imzaladığı ve onayladığı Sözleşmeleri de mevcuttur. Gelecekte Türkiye'nin AB'ye tam üye olması durumunda, AB'nin de taraf olduğu, özellikle imzalanmayan veya imzalanıp onaylanmayan bu sözleşmelerin, muhtemelen hiçbir muafiyet veya çekince mekanizmasından yararlanamayacak olan Türkiye'yi de otomatikman bağlıyor olması ve dolayısıyla Türkiye'nin dile ilişkin politikalarını ve bu politikalar üzerinden dolaylı olarak yabancı dil

eğitimi politikalarını da etkilemesi bir ihtimal olarak durmaktadır. Benzer şekilde, konvansiyonel tehditlerin ortadan kalkmasıyla birlikte, dile ilişkin hakları da içeren temel hak ve özgürlüklerle daha fazla ilgilenmeye başlayan BM, AGİT gibi örgütlerin, özellikle azınlık, bölgesel diller gibi temel haklar ve hürriyetler kapsamında da ele alınabilecek konular üzerinden, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasını dolaylı olarak etkilemesi de bir ihtimal olarak durmaktadır.

Eğitim ve yabancı dil eğitimi alanına, kurulduğu yıllarda değil de, daha sonraki yıllarda odaklanmaya başlayan AB, bu alanlardaki politikalarının, araçlarının ve uygulamalarının çoğunu, kuruluşundan bu yana zaten insan hakları, eğitim, kültür gibi konular üzerinde çalışan AK'den almıştır. AB üyelerinin hepsinin AK üyesi olduğu, Türkiye'nin de, AK'nin kurucu üyelerinden birisi olduğu ve eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında AK ile uzun zamandır işbirliği yaptığı ve son olarak AB ve AK arasında eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında işbirliği olduğu gerçekleri bir arada düşünüldüğünde, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme kanal ve fırsatlarından bir tanesinin de, AB-AK ve AK-Türkiye ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, AK'nin en önemli kurumlarından birisinin AİHM, politika araçlarından birisinin AİHS olduğu ve temel hak ve özgürlükler üzerinden dolaylı olarak da olsa AK'nin yabancı dil eğitimi alanındaki politika ve etki yapma araçlarından birisinin de, Türkiye'nin de taraf olduğu AİHS ve buna dayanarak yetkisini tanıdığı AİHM olduğu gerçekleri bir arada düşünüldüğünde, Türkiye-AK-AİHS-AİHM ilişkisini de, bu etkileme kanal ve fırsatlarına eklemek gerekir. Ancak, bu ilişkilerin nasıl Türkiye'nin yabancı dil politikaları üzerinde AB kaynaklı politikaların etki yapabilmesinin bir kanalı haline gelebileceğinin daha anlaşılabilir olması için, öncelikle eğitim alanındaki AB-AK ilişkisini ortaya koymak gerekecektir; zira AB ve AK ve bu yapıların kurumları, sadece Türkiye'deki değil, Avrupa'daki halklar tarafından bile birbirlerine karıştırılan yapılar ve kurumlardır. "Aynı fikrin, aynı ruhun ve aynı tutkunun ürünü" (Juncker, 2006:1) olan AK ve AB, ortak ilgi alanları giderek artan ve bu alanlarda benzer hedeflere farklı yollardan ulaşmayı amaçlayan kuruluşlardır. Öte yandan AB, ulus üstü (supranasyonel) bir yapı iken AK, insan hakları, hukukun üstünlüğü, demokrasi gibi ortak değerler üzerine inşa edilmiş, hükümetler arası işbirliğine dayanan bir yapıdır. AB'de 'birlik' ön plandayken AK'de 'birliktelik' ön plandadır. Bugün Avrupa'daki insanlar, hatta ilginç bir şekilde konuya ilişkin raporlarda da ifade edildiği üzere AP'deki bazı temsilciler bile, AK'nin amaçlarını, kaynaklarını, kapasitesini ve AB ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu tam olarak bilmemekte, AB ve AK kurumlarını ayırt edememektedirler (Konrad, 2006:7). AB ve AK arasındaki bu kurumsal yapı ve mevzuatın birbirine girmişliğinin yarattığı kafa karmaşası, Türk insanı için de geçerlidir. Bazen AB Kurumu, belgesi veya politikası zannedilen bir şey gerçekte

AK'ye ait olabileceği gibi, bunun tersi de olabilmekte veya bir belge veya politika her iki yapıya da ait olabilmektedir. Örneğin Türkiye'nin AK'den aldığı ve AK'nin yabancı dil eğitimine ilişkin kullandığı bir araç, aynı zamanda AB'nin de kullandığı bir araç olabilmekte ve sanki AB'den alınmış gibi algılanabilmektedir. Büyük hedeflerle yola çıkan AK, kuruluşunu izleyen yıllarda artan üye sayısı ile önemini giderek artırmış, ancak özellikle AT'nin ekonomik olarak daha fazla güçlenmesi, ülkeler için ilgi alanı haline gelmesi ve siyasi gücünün artmasıyla birlikte, eski önemini yitirmiş, ilgi alanları daralmış ve 80'li yılların ortalarına kadar bir nevi AT'nin gölgesinde kalmıştır. Bu döneme kadar iki yapı arasındaki ilişki, bir nevi rekabet ilişkisi olmuştur. AK Bakanlar Komitesi, 25.4.1985 tarihindeki 76'ncı oturumunda, AK ve AT arasındaki işbirliğine ilişkin (85) 5 Sayılı Kararı kabul etmiş ve Avrupa'nın inşasının temel kurumları olan bu iki yapı arasındaki dayanışmanın, işbirliğinin artırılması yoluyla geliştirilebileceğine, her iki yapının usûl ve yapılarındaki farklılıklara saygı duymakla beraber, iki yapı arasında mümkün olan en geniş Avrupa çerçevesinde işbirliğinde ilerleme sağlanabileceğine dair inancını ortaya koymuş ve böylece AT ve AK, daha fazla işbirliğine ve birbirlerinin toplantılarına katılmaya davet edilmiştir. 1987'den itibaren ilişkiler daha fazla kurumsallaşmış, eski Demir Perde ülkelerinin katılımıyla hızlı bir genişleme sürecine giren AK, eski etkinliğine tekrar kavuşmaya başlamıştır. 1989 yılı ise, AK ve AB ilişkisi açısından önemli bir yıl olmuştur, zira MDAÜ'lerde meydana gelen değişimlerden sonra hem AK, hem de AB bu ülkelere yönelik programlar başlatmışlar, ayrıca eğitim ve gençlik alanlarında, güçlerini birleştirmek, ortak değerleri teşvik etmek, müfredat geliştirme faaliyetlerine destek olmak, kalite standartları geliştirmek için işbirliği yapma konusunda bir anlaşma imzalamışladır. Berlin duvarının yıkılmasından sonra, daha önceki zamanlarda Topluluğa katılımın öncesindeki bir aşama olarak görülen ve araç gibi kullanılan AK, insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü konularına odaklanan bir pan-Avrupa hukuk alanının referans noktası haline gelmiş, Avrupa'daki kurumsal yapı değişmiştir (Konrad, 2006:2-3). 1996'da AB, her iki yapının kendi usulleriyle bir Avrupa çerçevesi oluşturmaya çalıştığını, Topluluğun Birliğe dönüştüğünü ve yeni bir döneme girildiğini, o güne kadar iki yapı arasında işbirliğine dair kurulmuş olan yapılar korunarak, yeni işbirliği yollarının geliştirilmesi gerektiğini ve bu hedefe yönelik olarak, işbirliğinin daha operasyonel kılınması için Strazburg'da üst düzey bir temsilci bulundurulacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Komisyon başkanı ve AK genel sekreteri arasında, 16.6.1987 ve 5.11.1996 tarihli mektup teatilerinden sonra işbirliğine dair ilk somut kurumsal adımlar atılmış ve Nisan 2001'de, AT Antlaşması 149 ve 151'inci maddeler ışığında ve bütün farklılıklara da saygı duyarak, aralarında eğitim ve kültürün de olduğu birçok alanda Komisyon ve AK arasında, ortaklık ve işbirliği yapılacağına dair bir bildiri yayınlanmıştır (COE, "Joint Declaration," http://www.jp.coe.int/). 8-9 Ekim 1993'de Viyana'da ve 10-11 Ekim 1997'de Strazburg'da düzenlenen zirvelerden sonra,

üçüncü bir AK Zirvesinin düzenlenmesine karar verilmiştir; zira AB'nin, AK'nin 46 üyesinden 25'ini AB üyesi yapan ve AB'nin AK karar alma mekanizmalarındaki ağırlığını artıran, 10 üyeyi kapsayan genişlemesinden sonra AK'nin geleceği ve Avrupa'da üstleneceği rol, AK içinde tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmaların odak noktasında, AK'nin rolünü gelecekte AB'ye kaptırabileceği endişesi yer almıştır; zira AB'nin genişlemesinin ve AK'nin uzmanlık alanlarında kendi standartlarını koymaya ve uygulamaya çalışmasının, AK'nin en fazla etkin olduğu insan hakları alanı gibi alanların dahi AB'nin kontrolüne girmesine veya AK'nin zamanla sadece AB üyesi olmayan ülkeleri denetleyen AB'ye ikincil bir örgüt olmasına ve hatta AK'nin rolünün tamamen ortadan kalkmasına neden olabileceğinden endişe edilmiştir. Bu endişeler içinde, AB, AK ve AGİT arasındaki ilişkiyi iyileştirmeyi ve AK'nin yeni Avrupa mimarisi içinde rolünün ve AB ile ilişkilerinin belirlenmesini hedefleyen üçüncü AK Hükümet ve Devlet Başkanları Zirvesi 16-17 Mayıs 2005'te Polonya'nın Varşova şehrinde toplanmış ve hem siyasi bir bildiri, hem de gelecekte AK'nin başlıca görevlerinin sıralandığı bir eylem planı yayınlamışlardır (COE, "Biz Kimiz, http://www.avrupakonseyi.org.tr/). Bu eylem planı, ortak çıkar alanlarında AK ile AB arasında zenginleştirilmiş işbirliği ve siyasi diyalogu yapılmasını öngören bir çerçeve ortaya koymuştur. Zirve ayrıca, AB ve AK arasında daha etkin ve iyi bir etkileşim ve değişim sağlayacak bir çerçeve ve işbirliği yapıları oluşturulmasını istemiş ve bu amaca dönük olarak bir rapor hazırlanmasını istemiştir. Juncker raporunda, hem AB ve hem de AK'nin, ana fikir olarak Kont Richard Coudenhove-Kalergi'nin, bölünmüş bir Avrupa'nın savaşa, zulme ve acıya, Birleşik bir Avrupa'nın ise barışa ve refaha yol açacağı görüşünü benimsediklerini, panAvrupa rüyasının gerçekleşebilir bir rüya olduğunu ve bunun anahtarının AK ve AB olduğunu, AK ve AB'nin, gerekli, farklı ve eşsiz yapılar olduğunu ve bu iki yapı arasında rekabete gerek ve yer olmadığını, her iki yapının da bölünmüşlüğün olmadığı bir Avrupa istediğini ve bu ortak hedef üzerine ortak projeler üretilebileceğini; AK'nin bir kriz içinde olmadığını, kuruluş mantığını kaybetmediğini, her zaman olduğu kadar gerekli olduğunu, öte yandan AK'nin AB'ye girişte bir bekleme odası olmadığını, aslında AB'nin birçok alandaki politikasını AK'nin kurduğu temeller üzerine attığını, AB ve AK'nin farklı ancak birbirlerini tamamlar yapılar olduğunu ve aralarındaki ilişkiyi yeniden şekillendirmek gerektiğini ve bunun için yeni ilişki biçimleri kurulması ve temasların artırılması gerektiğini, AK'nin, Avrupa'daki insan hakları konusunda referans noktası olması ve AB'nin sistematik olarak AK'nin konuya ilişkin tecrübelerinden ve uzmanlığından faydalanması gerektiğini ifade etmiştir (Konrad, 2006:1, 2, 3, 6, 9). Nihayet Jean Claude Juncker'in Raporunda da ortaya konan değerlendirmeler ışığında AK ve AB arasında, çoğulcu demokrasinin korunması ve teşvik edilmesi, insan hakları ve temel özgürlüklerin uygulanması, hukukun üstünlüğü, sosyal uyum ve kültürel değişim gibi tüm ortak çıkar alanlarında ilişkilerin geliştirilmesini, ortak çıkar alanları ve öncelikleri ile

ilgili ortak programlar ve stratejiler hazırlanıp uygulanmasını, deneyimlerin ve standart koyma çalışmalarının karşılıklı kabul edilmesini, eğitim, gençlik, kültür, kültürlerarası diyalog ve kültürel farklılıklar gibi ortak çıkar alanlarında ilişkilerin güçlendirilmesini, Bolonya sürecinin desteklenmesini, değişim yoluyla gençlerin etkin bir şekilde demokratik süreçlere katılmalarını sağlayacak ve gençlik alanındaki işbirliklerini sağlamlaştıracak kampanyalar ve programların geliştirilmesini, Avrupa kıtası üzerinde yaşayan insanlar arasındaki iletişimi geliştirmek için hareket özgürlüğü ile ilgili iyi uygulama örneklerinin paylaşılmasının özendirilmesini, ortak öncelikler, orta ve uzun vadeli ortak stratejiler geliştirmek için politika konularında güçlendirilmiş bir diyalog kurulmasını, işbirliğinin geliştirilmesi ve kurumsallaştırılmasını öngören bir Mutabakat Zaptı imzalanmıştır (Juncker, 2006:28). Bugün gelinen nokta itibarıyla bu iki yapı arasındaki ilişki geçmişe oranla daha net bir yapıya kavuşturulmuşsa da, AB ve AK arasında, Avrupa vatandaşlarının da anlayabileceği, daha açık ve daha kesin çizgilerle belirlenmiş bir iş bölümüne gidilmesi ve bunun da kurumsallaştırılması gerektiği yönünde eleştiriler hala yapılmaktadır. Zira bu ilişkinin ne olduğuna dair farkındalık tabana kadar inmemiş ve birçok insan hala bu ilişkinin ne olduğunu bilmemektedir. Diğer bir eleştiri ise, AB ve AK arasındaki mevcut ilişkinin, eşit ve dengeli bir ilişki olmadığı, işbirliğinin çoğunlukla sadece AB istediğinde veya ihtiyaç duyduğunda gerçekleştiğidir. Diğer bir ifade ile AB, AK'yi bir nevi politika aracı haline getirmiştir. Ortak alanlarda AK ve AB'nin giriştiği benzer faaliyetler, tekrara ve kaynak israfına neden olmuştur. AB ve AK arasında daha fazla işbirliği için yeterli iletişim kanalı ve alanı açık değildir (Konrad, 2006:2, 4-7). AK-AB ilişkisine ilişkin bütün bu eleştiriler yapılırken, bu ilişkinin olumlu sonuçlar ve avantajlar doğuracağına dair görüşler de mevcuttur. Örneğin, Avrupa'da siyasi konular söz konusu olunca akla ilk gelen yapı AB'dir ve bu nedenle çoğu Avrupa lideri, ekonomik gücü ve ulus üstü yapısı nedeniyle, Avrupa'da demokrasinin yayılması ve insan haklarını korunması konusunda da Birliğin en önde gelen yapı olacağını düşünmektedirler. Ancak AK'nin de devreye girmesi ve işbirliği yapılmasıyla, siyasi konularda hem içerik hem de kapsama alanı açısından çok daha fazla ilerleme sağlanabilecektir; zira bir AB tüzüğünü veya bildirisini kullanmak yerine AK politika araçlarından birini kullanmak, ulaşılan alanı ve insan sayısını neredeyse iki katına çıkarır. Ayrıca bazı AK sözleşmelerinin üye olmayan ülkelere de açık olduğu düşünüldüğünde, ulaşılan alan ve ülke sayısı daha da artar ve sorunlara küresel çözüm bulma şansı da yükselir. Nitekim bugün AK'de Beyaz Rusya dışındaki bütün Avrupa ülkeleri temsil edilmektedir. AB hukuku, uluslar arası değil ulusal hukukların yerini almak üzere tasarlanmışlardır ve AK sözleşmeleriyle çakışması durumunda, AK sözleşmelerinin üstünlüğü söz konusudur, zira AB üye ülkeleri, hem ulusal düzeyde hem de AB düzeyinde AK yükümlülükleriyle bağlıdırlar. AK bir nevi, AB'nin dış çemberinde yer alan ve AB'ye katılmak isteyen ülkelerden meydana gelmektedir; dolayısıyla AK, AB ve AB'ye

katılmak isteyen Avrupa ülkeleri arasında bir nevi arabuluculuk rolü üstlenebilir ve ilişkilere katkıda bulunabilir (Konrad, 2006:2-3). AB ve AK arasındaki ilişki, başlangıçta, demokrasinin korunması, insan haklarına saygı ve temel özgürlükler ve hukukun üstünlüğü gibi Birliğin ve AK'nin ortak çıkarları paylaştığı alanlarda odaklanmışken, Juncker raporunda da ortaya konduğu gibi, mevcut işbirliğinin başka alanlara da kaydırılmasının, özellikle eğitim, gençlik ve kültürler arası diyalog alanlarında işbirliğinin, önemli etkileri olacağına karar verilmiş ve bu alanda ortak program ve projeler üretilmeye başlanmıştır (Juncker, 2006). Bu kapsamda gerek AB, gerekse AK, kendi yöntemleriyle Bolonya sürecinin amaçladığı bir Avrupa Yüksek Öğrenimi Alanının yaratılmasına katkıda bulunmuşlar, ağırlıklı olarak diplomaların tanınması, modern diller, göçmen işçilerin dil ihtiyaçlarına dönük programlar (Odyysseus programı), demokratik vatandaşlık gibi alanlarda işbirliği yapmışlardır. AK, niteliklerin karşılıklı tanınması çalışmasıyla ve yönlendirme gruplarındaki rolüyle ön plana çıkarken, AB ise, çok büyük bütçeli Erasmus ve Erasmus Mundus programları ile ön plana çıkmıştır. Bu iki taraf arasındaki bütçe büyüklüğündeki farklara rağmen, her iki örgüt de birbirini tamamlamaktadır. Örneğin, 2005'te 47 milyon avrodan fazla tutan AB/AK ortak projelerinde, toplam maliyetin % 90'ından fazlası AB tarafından karşılanmıştır (Juncker, 2006:22). Yüksek öğrenimdeki işbirliğine ilave olarak, AK'nin ortaöğretimdeki değişim programları ile AB'nin Comenius programı arasında da bağların kurulması hedeflenmiştir. AK ve AB arasında kültür alanındaki işbirliği uzun bir geçmişe dayanmaktadır. AK'nin 1954 tarihli Kültür Sözleşmesi hala Avrupa'daki bütün kültürel politikaların temelini oluşturmakta ve birçok AB projesinin ilham kaynağını oluşturmaktadır. Örneğin AB'nin Kültür 2000 programı, AK'nin ilgili sözleşmesiyle aynı amaçları ortaya koymuştur. Kültür alanındaki bu işbirliği, Avrupa Diller Günü gibi farkındalık yaratmaya çalışan birçok proje ve kültürler arası diyalog gibi birçok ortak hedef içermektedir; zira eğitim ve özellikle kültür alanlarında AK ve AB arasındaki sinerjinin amacı, farklılıkları büyütmek ve çatışmaya neden olmak değil, farklılıklar arasındaki eşitliği ön plana çıkarmak ve ortak temel değerleri kullanarak birliğe ulaşmaktır. Örneğin Ekim 2005'te Portekiz'in Faro şehrindeki AK Kültür Bakanları Konferansı, AK'nin kültürler arası diyalog stratejisinin geliştirilmesi yönünde adım atmış, benzer şekilde Avrupa Komisyonu da 2008'i 'Kültürler arası Diyalog Yılı' ilan etmeye karar vermiştir.

Yukarıda anlatılanlardan da anlaşılacağı üzere, AB ve AK farklı yapılar olmasına rağmen, aralarında çok yakın bir ilişki vardır ve özellikle eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında yakın bir işbirliği içindedirler. Zaten bu alanlardaki politikalar ve kullandıkları politika araçları da, büyük oranda ortaktır. Türkiye'nin de AK ile ilişkileri olduğu ve yabancı dil eğitimi alanında AK ile işbirliği yapmış ve yapmakta olduğu, AK'nin konuya ilişkin araçlarını kullandığı düşünüldüğünde, Türkiye'nin

yabancı dil eğitimi alanındaki uygulamalarının doğal olarak, AB uygulamaları ile paralellik göstermesi, benzeşmesi doğal bir sonuçtur. AK, Türkiye'nin tam üye olduğu en önemli Avrupa kuruluşudur; zira Türkiye, kuruluşundan 3 ay sonra AK'ye davet edilmiş ve AK Statüsünün 12.12.1949 tarih ve 5456 sayılı Kanunla onaylamasının ardından, Yunanistan ve İzlanda ile birlikte AK'ye kurucu üye sıfatıyla katılmıştır. Geniş görev yelpazesi içindeki her alanda olduğu gibi, kültür ve eğitim konularında da AK'yi önemli bir diyalog platformu olarak gören Türkiye, AB'ye adaylık sürecinde gerçekleştirdiği reformlarda da, AK ile uzun zamandan beri devam eden ilişkisinden, AK'nin uzmanlığından ve AİHS ve AİHM içtihadından geniş biçimde yararlanmıştır. Sonuç olarak, AB ve AK farklı yapılar olsalar da, Türkiye'nin AK ile olan ilişkileri, Türkiye'nin Avrupa'ya ve AB'ye, AB'nin politikalarına yakınlaşmasına katkıda bulunmuştur. Daha 1960'lardan itibaren yabancı dil eğitimi alanında AK ile işbirliği yapıldığı, AK'nin yabancı dil eğitimine ilişkin uygulama ve araçlarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimine katkı yaptığı ve AB'nin de AK'nin konuya ilişkin politikalarını benimsediği ve araçlarını aldığı bir arada düşünüldüğünde, Türkiye'nin yabancı dil eğitime ilişkin uygulamalar bakımından, AK üzerinden belirli bir dereceye kadar, AB'nin uygulamalarına yakınsamış olabileceğini veya gelecekte yakınsayabileceğini söylemek mümkündür. Yabancı dil eğitimi politikaları veya uygulamaları arasındaki etkileşim kanallarından birisi de, dolaylı yollarla da olsa, AİHS ve bu sözleşmeye dayanarak, AİHM olabilir; zira AK'nin, AİHS ve AİHM üzerinden, eğitim ve dil eğitimine ilişkin uygulamaları etkileme ihtimali mevcuttur. AK, AİHM aracılığıyla ve temel hak ve özgürlüklerin yerleştirilmesi ve korunması üzerinden, Avrupa'daki ve gelecekte AB'nin de AİHM'e taraf olmasıyla AB içindeki ulusal eğitim sistemlerine ve dolayısıyla politikalarına etki eden ve edecek olan, gelecekte de bu etkisi daha da artması beklenen bir yapıdır. AK'nin faaliyet alanı içindeki en önemli konulardan birisi 'taçtaki mücevher' olarak adlandırılan İnsan Hakları ve buna ilişkin İnsan Haklarının ve Temel Özgürlüklerin Korunmasına Dair Sözleşmedir (AİHS). AK bünyesinde hazırlanan ve temel amacı, 1948 BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan kimi hakların gerçekleştirilmesi yönünde ortak bir sistem oluşturmak olan AİHS, 4.11.1950 tarihinde aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 15 ülke tarafından imzalanmış ve 3.9.1953 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin etkin bir biçimde hayata geçirilmesi ve uygulanmasının denetlenmesi için 1954'te, Avrupa İnsan Hakları Komisyonu (AİHK), 1959'da da AİHM kurulmuştur. AİHM, giderek daha fazla eğitim alanına müdahale etme imkânı verecek olan gerekçeler ve nedenler geliştirmekle beraber, özellikle eğitim alanında zarar gördüğünü düşünen bireylerin başvurabilmesine imkân veren 34'üncü maddesinden hareketle açılan davalarda, özellikle AİHS'nin din, vicdan ve düşünce özgürlüğüne ilişkin 9'uncu maddesi, ayırımcılık yasağına ilişkin 14'üncü maddesi, 11'inci Protokol ile değiştirilen ve yeniden düzenlenen metinde yer alan eğitim hakkına

ilişkin 2'nci maddesi üzerinden, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarını ve dolayısıyla bu alanlardaki politikaları ilgilendiren kararlar vermiştir (Gölcüklü ve Gözübüyük, 1998; Ünal, 1995). AİHM örneğin, Rodos'ta İngilizce öğretmek amacıyla bir özel okul kurmak için izin isteyen David ve Ada Ann Hornsby çiftinin başvurularının kabul edilmemesi sonucu ATAD'da açtıkları davanın kendi lehlerine çıkan kararının uygulanmaması üzerine AİHM'de görülen ve Yunanistan aleyhine sonuçlanan, 19.3.1997 tarihli Hornsby-Yunanistan davasında (Akıllıoğlu, "İnsan," www.idare.gen.tr/; McManus, 2004), bazı beldelerde anadilleri Fransızca olan çocukların Fransızca eğitim veren okullara alınmamaları üzerine açılan ve Belçika aleyhine sonuçlanan, 23.7.1968 tarihli Belçika Eğitim Dili davasında ve 7.5.1974 tarihli Golder-İngiltere, 27.8.1991 tarihli Philis-Yunanistan, 19.4.1994 tarihli Van de Hurk-Hollanda, 26.9.1996 tarihli Di Pede-İtalya, 26.9.1996 tarihli Zappia-İtalya (McManus, 2004) gibi davalarda, eğitim ve kısmen ve dolaylı yollarla da olsa dil eğitimi ve yabancı dil eğitimini ilgilendiren kararlar vermiştir. AİHM gelecekte de, her ne kadar AİHM'e götürülmeden Amsterdam ve Roermond yerel mahkemeleri tarafından iptal edilen ve AİHM'e götürülmüş olması durumunda, muhtemelen eşit muamele, ayırımcılık yapmama ilkeleri temelinde iptal edilmiş olacak olan, Hollanda'ya gelecek olanların dil bilmesini ön şart koşan Yurtdışında Uyum Sınavı ("Temel Yerleşim," http://www.hollandaya.net/) gibi davalarda yabancı dil eğitimi ve politikalarını ilgilendiren kararlar vermeye devam edecektir. Sonuç olarak AİHM, temel hak ve özgürlüklerin korunmasına ilişkin maddeleri kullanarak, Avrupa'daki dil ve bu kapsamda yabancı dil eğitimine ilişkin uygulamalara ve politikalara etki edebilir. Bugün için bu etki fazla değilse de, özellikle AB'nin de AİHS'e taraf olmasıyla AİHM, AB içindeki ulusal eğitim sistemlerine ve dolayısıyla politikalarına etki eden, önemli bir yapı haline gelecektir. AİHM'in Avrupa ülkelerindeki dil eğitimi uygulamalarına etkisine dair ihtimaller, Türkiye için de geçerlidir; zira Türkiye, AK çerçevesinde düzenlenmiş olan Avrupa Sözleşmelerinden 92'sini onaylamış, 38'ini ise imzalamıştır ve bu sözleşmelerin en önemlisi de, 18.5.1954'te taraf olunan AİHS'tir. Türkiye ayrıca, 1987'de AİHM'e bireysel başvuru hakkını, 1990'da da AİHM'in zorunlu yargı yetkisini kabul etmiştir (Dışişleri., "Avrupa," http://www.mfa.gov.tr/). Nitekim bugüne kadar Türkiye'den azımsanmayacak sayıda insan, eğitim alanı ile ilgili konularda da olmak üzere, bireysel başvuru hakkını kullanmış ve AİHM'de dava açmıştır. Her ne kadar bu davalar, çoğunlukla türban gibi konular veya başka hususlar üzerinden eğitim konusuyla alakalı olmuşsa da, yukarıda örnekleri verildiği üzere, dil, dil eğitimi, anadilde eğitim gibi konularda da, gelecekte daha fazla sayıda dava açılması beklenebilir. Türkiye'nin haksız bulunabileceği her davanın ise, uygulamaların ve politikaların değişmesi yönünde baskı yaratabileceği açıktır. Türkiye, AK çerçevesindeki önemli kısmi antlaşmalara da taraf olmanın yanında, Avrupa Irkçılık ve Hoşgörüsüzlükle Mücadele Komisyonu (ECRI) ve AKPM gibi birçok AK denetim

mekanizmasına da kendisini açmıştır; AK'nin dolaylı da olsa, özellikle temel haklar ve özgürlükler üzerinden, bu mekanizmalar aracılığıyla da eğitim alanına etki edebilmesini mümkün görmek gerekir. Sonuç olarak, gerek AİHS'te, gerekse Ek Protokollerde ifadesini bulan temel hak ve özgürlüklerin korunmasına ilişkin maddeleri kullanarak, Avrupa'da insan hakları ve bu kapsamda eğitim hakkı, dil, düşünce, ifade özgürlüğü gibi değerlerin gelişmesinin bir teminatı olagelen ve AK'nin temel organlarından birisi olan AİHM'in, verdiği kararlar ve özellikle tesis ettiği negatif haklar üzerinden, genel eğitim, dil ve yabancı dil eğitimi konusunda kararlar vere geldiğini ve gelecekte, özellikle daha fazla bireysel başvuru yapılması durumunda ortaya çıkacak kararların, eğitim alanını daha fazla şekillendirmeye başlamasının da kuvvetli bir ihtimal olarak durduğunu söylemek mümkündür. Yukarıda bazı örnekleri verilen davaların benzerlerinin, özellikle anadilde eğitim, yayın gibi hak ve hürriyetlere dayanılarak açılması ve dolayısıyla AİHM'in dil eğitimine de doğrudan veya dolaylı etki etmesi ve Türkiye'nin dil politikalarını AB politikalarına yaklaştırması ihtimal dahilindedir.

Türkiye'nin yabancı dil eğitimi dil politikalarını, daha geniş kapsamda dil politikaları üzerinden dolaylı olarak da olsa etkileme ve AB politikalarına yaklaştırması ihtimal dahilinde olan diğer bir etmen ise, Türkiye'nin, özellikle son yıllarda eğitim alanına daha fazla eğilmeye başlayan diğer UAÖ'lerle olan ilişkileridir. Bu örgütlerden AK gibi bazıları zaten kuruluşlarından itibaren eğitim ve yabancı dil eğitimiyle ilgiliyken, BM, AGİT ve hatta NATO gibi güvenlik örgütleri, yine DB, IMF gibi ekonomik örgütler, özellikle SSCB'nin dağılması ve Soğuk Savaşın bitmesiyle birlikte eğitim alanına yönelmeye başlamışlardır; zira özgür dünyayı ve insanlık için en iyi olan değerleri soğuk savaş boyunca komünizme karşı başarıyla savunan (Passy&Ivanov, 1999:55) bu örgütler için sıra, esasen ABD'nin küresel hegemonyasının devamına hizmet edecek şekilde, serbest piyasaya dayalı bir ekonomik sistem ve bireysel haklar şeklinde özetlenebilecek bu Batılı-liberal değerleri, önceden bunlardan mahrum bırakılan veya mahrum bırakılmamış olsa bile Sovyet tehdidi karşısında olmamasına ses çıkarılmayan tüm ülkelere yaymaya ve bunları küresel düzenin temel unsurları haline getirmeye gelmiştir. Yeni dünya düzeni olarak adlandırılan bu dönemde, önceden ses çıkarılmayan Batı karşıtı ya da Batılı olmayan değerlere sahip ülkeler ve bunların insan hakları ve neo-liberal politikalara dayalı küreselleşme sürecine direnişleri, evrensel barış ve istikrara, daha doğru bir ifadeyle küresel ABD hegemonyasına yönelik yeni tehdit odakları olarak öne çıkarılmaya başlanmıştır. ABD'nin küresel hegemonyasının ürünü olan (Cox, 1996:62-63), ancak aynı zamanda da bu küresel hegemonyanın ve hegemonyanın meşruiyetinin tesis edilmesinin araçları olan UAÖ'ler, diğer ülkelerin katılımına da izin vererek, sanki ortak değerlerin yayılmasın araçlarıymışlar gibi bir görüntü vermekle birlikte başta ABD olmak üzere, eğitim alanı da dahil olmak üzere kapitalist sermayenin

istediği tek-tip bir düzenin ve bu düzenin dili olan İngilizcenin hakim kılınmasına hizmet etmiş ve etmektedirler. Egemenlik, içişlerine saygı ve uluslar arasılık temelinde yürüyen UAÖ'ler, temel insan hak ve özgürlükleri konusunun, mutlak şekilde içişlerinden sayılamayacağı ve bu nedenle meşru ilgi alanlarına girdiği argümanına dayanarak (Alpkaya, 1996; Harris, 1995:2; Hubert&Bonser, 2001:111-21) ülkelerin içişlerine müdahale etmeye başlamışlar ve modern veya Batılı olmanın ölçütü, bu temel hak ve özgürlüklere saygı haline gelmiştir. İlk bakışta herkesçe kabul edilebilir görünen bu değişikliğin gerçek ana hedeflerinden birisi ise, küresel hegemonyanın devamına izin verecek olan neo-liberal politikaların uygulanabilmesi için gereken demokratik, katılımcı, çoğulcu ve insan haklarına ve hukuka saygının olduğu bir üstyapı yaratmak, öte taraftan bu hegemonyanın önündeki en büyük engel olan muktedir, anti-emperyalist iktidarların, ideolojilerin bertaraf etmek, ulus devlet anlayışının erozyona uğratmaktır. Diğer bir deyişle, küresel hegemonyanın devamına hizmet edecek politikalar, UAÖ'ler eliyle ve ulus devletin tekelinde olan eğitim gibi alanlara doğrudan veya dolaylı yollarla girerek, ancak bütün bunlar yapılırken insan temel hak ve özgürlükleri kılıfı içinde ve ahlaki üstyapısı altında yürütülmeye başlanmıştır. Ulus devletlerin ve kamu yönetimlerinin, ekonomiyle ilişkilendirilerek ve daha fazla demokrasi, çoğulculuk gibi söylemlerle ve çok düzlemli, katılımlı yönetişim gibi yeni kamu yönetimi yaklaşımlarıyla zayıflatılması örneğinde olduğu gibi, eğitim alanı da temel hak ve özgürlükler söylemleriyle ve ekonomiyle daha fazla ilintilendirilerek, ulus devletlerin tekelinden çıkarılmış, egemen kapitalist sermayenin etkisine açık hale getirilmişlerdir. Ülkelerin en azından biçimsel manada egemen, bağımsız ve eşit birimler olarak yer aldıkları UAÖ'lerin bugün yaptığı şey esasen, geçmişte Afrika'ya uygarlığı ve bununla birlikte kendi değerlerini, dilini götüren 'beyaz adam'ın (Ferro, 2002:50-52) yaptıklarından farklı değildir ve bugün gelinen noktada sömürgeciliğin ve kolonyalizmin lideri olan ve kendi dilini bir ihraç mamulü olarak yaymaya çalışan (Phillipson, 1992, 2003) İngiltere gibi Avrupa ülkelerinin yerini ABD'nin aldığını ve kapitalist egemen sermayenin çıkarlarına hizmet edecek değer, anlayış, kurum, kuralların ve bunların taşınması, aktarılması, içselleştirilmesi, yeşermesinin en önemli vasıtası olan dilin, UAÖ'ler, modern misyonerler olarak küresel çaptaki veya emperyalizmin işbirlikçisi konumundaki ulusal STK'lar, ÇUŞ'lar, düşünce kuruluşları eliyle aktarılmaya devam edildiğini, kısacası yeni dünya düzeninin aslında kılıfların ve siyasi, ahlaki ve bilimsel üst yapıların değiştiği ancak esasın değişmediği eski dünya düzeninin devamı olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla gelecek dönemde, uluslar arası camianın ilgi alanına girdiği argümanına dayanarak ve temel hak ve özgürlüklerle ilintilendirerek, kuruluş statülerinde eğitim veya dil konusu yer almamakla birlikte bu konularla ilgilenmeye başlayan AGİT, UNESCO gibi örgütlerin özellikle azınlık, bölgesel diller gibi temel haklar ve hürriyetler

kapsamında da ele alınabilecek konular üzerinden, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasını dolaylı olarak etkilemesi de bir ihtimal olarak durmaktadır.

4.5.7.2.4. AB'nin Genel Eğitim ve Yabancı Dil Eğitimini Etkileyen Etmenler Üzerinden Yarattığı Etkiler

Gerek genel olarak eğitim sistemi ve eğitim politikaları, gerekse yabancı dil eğitimine ilişkin politikalar, bir vakum içinde oluşmazlar; bilakis bu politikalar, ekonomik, tarihsel, siyasi, toplumsal, kültürel ve küresel bağlamlar içinde gelişir ve coğrafyadan dine, dinden basit tesadüflere kadar birçok etmen tarafından şekillendirilebilirler. Nitekim eğitim alanında eser veren çeşitli yazarlar bu alana etki eden etmenler konusunda farklı sınıflamalara gitmişlerdir. Örneğin, eğitim sistemi ve politikalarının sadece görünenle değil bir o kadar da görünmeyenle açıklanabileceğini ileri süren Michael E. Sadler'e göre eğitim sistemini ve politikalarını, ekonomi, mali ve siyasi olaylar ve sorunlar, devlet, din, aile, milli azınlıklar, gelenekler, üniversitelerin etkisi, tarih gibi etmenler etkilemektedirler. Sadler, eğitim sisteminin ve politikalarının, söz konusu ulusun tarihindeki çatışmaların, açık veya gizli, mevcut veya tarihi güçlerin etkileşiminin bir eseri olduğunu söylemiştir (Cohen, 1967: 281-294; Erdoğan, 1995). Benzer şekilde eğitim sistemini ve politikalarını etkileyen etmenlerin genellikle okul dışında olduğunu söyleyen Isaac Leon Kandel (1933, 1961a,b), milliyetçilik, milli karakter özellikleri, siyasi etmenler, kültürel etmenler, sosyal etmenler gibi etmenlerin, eğitim sistemini ve politikalarını şekillendirdiğini ileri sürmüştür. Eğitim sisteminin, birçok alt etmen tarafından oluşturulan milli karakter tarafından belirlendiğini düşünen Nicholas Hans (1929, 1967) ise, eğitim sistemleri ve politikalarının dil, coğrafya, ekonomi gibi 'tabii etmenler,' milliyetçilik, çeşitli ideolojiler gibi inançlardan oluşan 'dünyevi etmenler' ve son olarak 'dini etmenler' tarafından şekillendirildiğini ileri sürmüştür. Eğitim sistemlerini etkileyen dış etmenler üzerinde odaklanan Sadler ve Kandel'den farklı olarak, iç etmenler üzerinde, özellikle de milli karakter ve tarih konuları üzerinde duran ve dış etmenlerin eğitim sistemlerini açıklamakta yetersiz kalacağını söyleyen Friedrich Schneider (1961a,b) ise, diyalektik bir süreç içinde bazen çatışma, bazen uyuşma şeklinde etkileşerek eğitim sistemini ve politikalarını etkileyen ve evrimleştiren, ekonomi, milli tarih, kültür, din, bilim ve felsefe, dış (yabancı) etkiler, milli karakter, ülkenin coğrafyası, toplumsal ve siyasi yapı ve katmanlar, pedagojik gelişmeler ve etkiler olmak üzere on etmen ortaya koymuştur. Eğitim sistemlerinin ve politikalarının hem güncel, hem de tarihsel yapı tarafından şekillendirildiğini söyleyen Arthur H. Moehlmann ise, sosyal yapı, ekonomi, hükümetler, nüfus, zaman, mekân, felsefe, dil, sanat, teknoloji, bilim, sağlık gibi etmenlerin etkileşerek eğitim sistemini ve politikalarını şekillendirdiklerini ve eğitime dair milli bir üslup oluşturduklarını ileri sürmüştür (Erdoğan, 1995). Eğitim sistemi, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyen

etmenlerin, burada sayılamayacak kadar çok çeşitli ve fazla olduğu göz önüne alındığında, AB'nin Türkiye'nin konuya ilişkin politikalarını sadece doğrudan değil, dolaylı olarak bu çeşitli etmenler üzerinden de etkilemiş ve etkileyecek olması muhtemeldir. Örneğin, AB'nin Kopenhag siyasi kriterlerinin karşılanması, daha fazla demokratikleşme, genel olarak kamu yönetiminde ademi merkeziyetçilik, daha fazla yerelleşme, hesap verebilirlik ve şeffaflaşma yönünde Türkiye üzerindeki resmi ve gayri resmi baskılarının, genel eğitim ve yabancı dil eğitim uygulama ve politikalarını, doğrudan veya dolaylı, öngörülebilir veya öngörülemez şekillerde etkilemesi mümkündür. Nitekim örneğin, AB'ye uyum sürecinde çeşitli yasalarda değişiklik yapan Yedinci Uyum Paketiyle, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Kanunun 2'nci maddesinde yapılan değişikliklerle, Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilmesi öngörülmüş (RG, 2003:25192) ve böylece MGK devre dışı bırakılmıştır. Bu değişiklik, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Hakkında Kanunda yer almasına rağmen esasen, Türkiye'nin demokratikleşmesi, gerçek manada sivilleşmesi ve bu kapsamda MGK'nın ortadan kaldırılması veya etkinliğinin azaltılması doğrultusunda yapılan değişikliklerin bir devamı ve sonucu olarak gerçekleşmiştir. Diğer bir ifadeyle AB, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını belirleyen diğer bir bağlam olan siyasi bağlam üzerinde yarattığı etkiler üzerinden, yabancı dil eğitim ve öğretimine ilişkin Kanunda dolaylı yollarla bir değişikliğe yol açmıştır. Benzer şekilde, AB'nin idari yapıya veya kamu yönetimine ilişkin bir müktesebatı veya yetkileri olmamasına rağmen, gerek kamu yönetimi alanında AB ülkelerinde meydana gelen gelişmelerin ve çok düzlemli, çok taraflı bir AB yönetişim sistemi ve Avrupa İdari Alanı yaratmak doğrultusunda AB'de meydana gelen gelişmelerin (Fournier, 1998; Verheijen, 2000; Demmke, 2002; D'Orta, 2003) etkisiyle, gerekse AB'ye uyum ve AB Müktesebatının üstlenilmesi için yatay ve dikey idari kapasitenin geliştirilmesi kapsamında yapılan değişiklikler neticesinde, Türkiye'nin kamu yönetimi örgüt yapısı ve politikalarında meydana gelen değişimlerin de, genel eğitim ve yabancı dil eğitim uygulama ve politikalarını, doğrudan veya dolaylı şekillerde etkilemesi mümkündür. Örneğin eğitim yönetiminde daha fazla paydaşın yer alması ve yerelleşme, eğitim örgüt yapısında ademi merkeziyetçi yapıya gidiş yönündeki değişim veya değişim yönünde baskıların, uzun vadede yabancı dil eğitimi alanında da etkiler doğurması muhtemeldir.

AB'nin, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyen diğer politika alanlarında yarattığı etkiler üzerinden, yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarda yaratabileceği muhtemel dolaylı etkiye diğer bir örnek olarak, ekonomi alanındaki AB kaynaklı etkileri vermek mümkündür. Toplulukların Türk ekonomisi üzerindeki etkilerini tam ve doğru olarak kestirmek güç olacağından, bu konuda yapılmış olan ve daha somut veriler sağlayan, özellikle GB'nin Türkiye'nin ekonomisi üzerine

olan etkilerini ortaya koyan araştırmaları kullanmak doğru bir yaklaşım olacaktır. GB'nin Türkiye ekonomisi üzerindeki, gerek genel kapsamlı veya ölçek bazında gerekse sektörel bazda veya refah etkileri bağlamında etkilerine dair bir dizi araştırma yapılmıştır (Ocak, 1997:1-12; Şahin, 1998:1-17; Hamour, 1999:35-71; Necat, 2001:114-133; Kasap, 1999:1-2; De Santis, 2000:195-238; Harrison et al., 1993:191-217, 1997: 861-870; Mercenier & Yeldan, 1997: 871-880; Togan, 1997; Morgil, 2000). Bu araştırmaların bazıları olumlu etkiler ortaya koymuşken, bazıları ise olumsuz etkilerin daha fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan bütün araştırmaların sonuçları kısaca özetlenecek olursa, GB sonrasında Türk dış ticaretinin, özellikle de ihracat ayağının yapısı değişmiş, Avrupa'dan ithalatta bir artış gözlenirken, bölgeye olan ihracat o denli artmamış, dış ticaret açığı artmış, sonuç olarak Türkiye ciddi maddi kayıplara uğramıştır. Yapılan araştırmalardan çıkan sonuç, özellikle ilk dönemlerde GB'nin, Türk ekonomisini ağırlıklı olarak olumsuz yönde etkilediği olmuştur ve böyle bir durumda, AB'nin ekonomi alanı üzerinde yarattığı etkiler üzerinden, Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi politikası üzerinde anlamlı etkiler yaratmadığı sonucunu çıkarmak mümkündür. Öte yandan, böyle bir sonuç, erken çıkarılmış bir sonuç olacaktır, zira GB'nin Türk ekonomisi üzerinde, özellikle uzun dönemde, olumlu önemli etkileri de olmuştur. Örneğin GB ile birlikte Türkiye, tamamıyla liberal bir ekonomiye geçmiş, dışa açılma neticesinde yoğun uluslararası rekabet ile karşı karşıya kalan ekonomi, yeniden yapılandırılmak zorunda kalınmış, kalite, katma değeri daha yüksek ürünler, kalifiye iş gücü, yeni pazarlara açılma, ar-ge faaliyetlerine önem verme, teknoloji transferi gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, 'beni öldürmeyen şey, beni güçlendirir,' ya da yaralayan şeyin öğretici olduğu (quae nocent docent) sözünde olduğu gibi, GB ile birlikte rekabete dayanamayan firmaların batması gibi olumsuzluklar da yaşanmış olmasına rağmen, Türk ekonomisi bu süreçten, ölmeden, ayakta çıkabilmeyi başarmıştır. Bütün bu gelişmelerin, geçmişte ve kısa vadede olmasa bile, uzun vadede ve çeşitli dolaylı yollarla eğitim ve yabancı dil eğitimini etkilemesi muhtemeldir. Ayrıca, bir politika alanında yapılan değişikliklerin ve reformların, başka alanlardaki bazı reformları da tetikleyebileceği veya bu başka alanlar üzerinde de olumlu etkilerinin olabileceği gerçeğinden hareketle, ekonomi alanında yapılan değişiklik ve reformların, eğitim ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi üzerinde etkiler doğurması, değişiklikleri, reformları tetiklemesi de beklenebilir. Örneğin, ekonomi alanındaki değişimlerin, eğitim sistemi üzerinde, bireylerin ve daha genelde ülkenin daha rekabetçi olmasını sağlayacak, içinde yabancı dilin de bulunduğu yeterlikler kazandıran bir eğitim vermesi yönünde baskı oluşturması mümkündür. AB'nin ekonomi gibi farklı bir politika alanı üzerinde yarattığı etkiler üzerinden dolaylı olarak Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileme ihtimaline, geçmiş ve gelecek dönemler için, birkaç örnek vermek mümkündür. Eğitim sistemini ve politikalarının belirlenmesine dair çeşitli yaklaşımlar vardır; bu yaklaşımlardan iki tanesi

de, politikaların belirlenmesinde ekonominin taleplerini göz önünde bulunduran 'ekonomik talep' ve toplumun taleplerini göz önünde bulunduran 'sosyal talep' yaklaşımlarıdır. Avrupa ülkeleri, Türkiye-AET ilişkisinin kurulmasından önceki dönemde de Türkiye'nin en fazla ticaret yaptığı ülkeler olmuşlardır; dolayısıyla ortaklık ilişkisi kurulmamış olsaydı dahi, bu durumun bugün için de doğru olacağını söylemek, aksi ispatlanana kadar, yanlış olmayacaktır. Diğer bir ifadeyle, ortaklık ilişkisinin kurulmasının, Topluluk ülkelerini, Türkiye'nin en büyük ticaret ortakları yaptığını veya yakın zamana kadar Türk ekonomisinin yapısını ciddi bir biçimde değiştirmiş olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Dolayısıyla ekonominin talep ettiği işgücünün de, yabancı dil bilmesi gereken bir işgücü haline gelerek radikal bir biçimde değiştiğini söylemek olası değildir. Bu ekonomik yapı ve talep edilen işgücü değişmiş olsa dahi, bu değişimin sadece Topluluklarla olan ilişkiye bağlanması mümkün değildir. Öte yandan, özellikle 1980 sonrasından itibaren ekonomik yapı hızla değişmeye başlamış, üretim yapısı değişmiş ve ekonominin kalifiye, yabancı dil bilen işgücü talebi artmıştır. Bu gelişmede Birlik ile olan ekonomik ilişkilerin payının tam olarak ne olduğunu kestirmek zordur, öte yandan gelecek dönemde Birlik ile daha olumlu ekonomik ilişkiler içine girilmesinin ve böyle bir gelişmenin ekonomide yaratacağı olumlu gelişmenin, ekonominin yabancı dil bilen eleman ihtiyacını artıracağı, daha şümullü bir sosyal talep boyutuna varmasa da istihdam piyasasının bu talebinin devlet üzerinde baskı yaratacağını, dolayısıyla da bu baskının politikalara yansıyabileceğini söylemek mümkündür. Böyle bir ihtimalin ne derecede ve ne kadar bir zaman içinde gerçekleşeceğini tahmin etmek zordur; ancak ekonomi alanındaki etkilerin, yabancı dil eğitimi alanında etki yaratabilmesine dair böyle bir etki ihtimali olduğunu not etmek gerekir. Ekonomiyle de bağlantılı diğer bir ihtimal ise, Türkiye özelinde serbest dolaşım hakkının, yabancı dil eğitimi üzerinde etki yapma ihtimalidir. Geçmişte, Topluluklar kaynaklı böyle bir etki gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir, zira Türk işgücü yoğun bir şekilde Avrupa'ya gitmiştir ancak, Topluluklarla olan ilişki bu süreci kolaylaştırmış olabilmekle birlikte, Türk işgücünün Avrupa ülkelerine gidişi, Topluluklarla yapılan Anlaşmalardan ziyade, ikili anlaşmalar kapsamında gerçekleşmiştir. Zaten Türk işgücünü Avrupa ülkelerine çeken şey, Ankara Anlaşmasının vecibelerinden ziyade, o ülkelerdeki işgücü ihtiyacı olmuştur. Nitekim işgücü göçü Ankara Anlaşması kapsamında yapılmış olsaydı, Türk işçisini o yıllarda vize istemeden, kapılarda karşılayarak alan ülkelerin, bugün aynı işçileri, vize almaları için Konsolosluk kapılarında bekletmiyor olmaları gerekirdi. Gelecekte, bugün serbest dolaşımı engellenen Türk işgücünün önündeki bu engelin kaldırılması veya tam üyelik durumunda, sadece işgücünün değil, kişilerin serbest dolaşımının da mümkün hale gelmesi durumunda, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları muhtemelen bu durumdan çok daha büyük oranda etkilenebilecektir. Yabancı dil eğitimine ilişkin politikaların etkilenme ihtimaline ilişkin olarak, politikalarının belirlenmesinde toplumun talepleri ve

ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu sosyal talep yaklaşımı penceresinden de benzer değerlendirmeleri yapmak mümkündür. İnsanların refah dönemlerinde eğitime daha fazla para harcadıkları (Krahn, 1998), eğitim ile ilgili taleplerinin arttığı ve daha kaliteli bir genel eğitim ve yabancı dil eğitimi talep etmelerinin daha muhtemel olduğu varsayılır. Bu varsayımdan hareketle, eğer AB-Türkiye ortaklık ilişkisi veya daha özelde GB, refah artırıcı 'dinamik etkiler' yapmış ise, uzun vadede insanların daha kaliteli bir genel ve yabancı dil eğitimi taleplerini artırarak ve bir nevi sosyal talep yaratarak, yabancı dil eğitimine ilişkin politikaları etkilemiş olması muhtemeldir. Öte yandan AB-Türkiye ilişkisine bakıldığında, geçen dönem içinde bahsi geçen rekabetin artması, teknolojik ilerleme, yatırımların artması, kaynak hareketliliği, ölçek ekonomileri, içsel ve dışsal ekonomiler (Güran, 2002:44-68; Karluk; 1996a:241) gibi dinamik etkilerden bazılarının gerçekleşmiş, bazılarının ise gerçekleşmemiş olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, teknolojik ilerleme ve rekabetin artması etkilerinin gerçekleşmiş olduğunu söylemek mümkündür; öte yandan yabancı dil eğitimi bağlamında en önemli etki yaratabilecek etmenlerden birisi olan, özellikle işgücünün hareketliliği manasında kaynak hareketliliğinin gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Ancak gelecek dönemde Türk işgücünün serbest dolaşımına ilişkin engellerin ortadan kaldırılması, tam üyeliğin gerçekleşmesi ve Türk vatandaşlarının serbest dolaşım, ikamet ve çalışma haklarına kavuşması durumunda, bu gelişmenin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde, özellikle de politikaların uygulanması ve çıktı ve sonuçları üzerinde büyük bir etki yapacağını söylemek mümkündür. Sonuç olarak, AB-Türkiye ilişkisinin, ekonomi gibi eğitimi etkileyen alanlar üzerinden eğitim ve yabancı dil eğitimini etkileyebilme ihtimali geçmişte pek gerçekleşmemiştir, ancak bu durum, böyle bir etki kanalının olmadığı veya gelecekte böyle bir etkinin daha fazla işlevsel olmayacağı anlamına gelmemelidir.

4.5.7.2.5. Karşı-devrim Hareketinin Sunduğu Fırsatlar

AB'nin farklı alanlardaki politikalarının, ancak özellikle de eğitim, dil eğitimi ve kültür gibi alanlardaki politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikalarına, politika yapma mantığına, politikaların çıktılarına ve sonuçlarına etki yapabilmesinin kanallarından ve fırsatlarından birisi de, Türkiye'de özellikle son zamanlarda, bütün koruma reflekslerine, rejimi koruyucu kurumlara rağmen, bazen bu kurum ve refleksleri de alet ederek, zirveye çıkmış olan 'karşı-devrim' hareketidir. Bu hareketin özelliği, hukuk dışı yollar da kullanmakla beraber çoğunlukla hukuki yollar kullanması, dolayısı ile çok sinsi olması ve bu iki nedenden dolayı neredeyse sistemin mevcut tüm kendini koruma reflekslerini ve mekanizmalarını devre dışı bırakmasıdır. Amaçları itibarıyla iyi niyetli olsun veya olmasın AB politikaları ve AB, zaman zaman bu karşı-devrim hareketinin bir aracı haline

gelebilmişlerdir; ancak bu ilişkinin tek taraflı olduğunu söylemek de güçtür, zira AB de bu karşı devrim hareketini, bazen yönetişim, bazen demokrasi, bazen temel hak ve özgürlükler veya AB'ye uyum, Müktesebatın üstlenilmesi gibi nedenler veya kılıflar kullanarak bir araç olarak kullanabilmiştir. Diğer bir ifade ile bu iki taraf, sıklıkla 'simbiyotik' bir ilişki içindedir. Böyle bir durumda, bu iki tarafın Türkiye ile olan ilişkileri ise, Türkiye Cumhuriyeti devleti ve rejiminin kanının emildiği, tekçi devlet yapısının üzerine oturtulduğu temel değerlerin aşındırıldığı 'parazit' bir ilişki olmaktan öteye gidememektedir. Türkiye'deki karşı-devrim hareketine dair detaylar bir tarafa bırakılıp özetle söylenecek olursa, daha Atatürk'ün ölümü ile ve hatta hayatının son yıllarında başlayan karşı-devrim hareketi bugün, amaçlarını gerçekleştirmek adına AB'yi de kullanmaktadır, zira AB gibi ulus üstü örgütler veya UAÖ'ler, çoğu politikacı veya siyasi yapılar için bir meşruiyet, denge ve esin kaynağı, hatta bir sığınak (Phillipson, 2008) görevi görmektedir. Bütün etnik, politik, dinî ve rejime karşı gizli gündemleri olan görünüşte insani talepler AB üzerinden yapılmakta, mevcut şartlarda açık veya kapalı isteklerini elde edemeyeceklerini düşünen grup veya sosyal katmanlar bu taleplerini AB yoluyla ve AB üzerinden dile getirmekte (Ortaylı, "Türkiye'deki," www.haberanaliz.com/), hatta "AB 28 Şubat'ı yenecektir" (Ilıcak, 2003) söyleminde olduğu gibi AB; bir hesaplaşma veya rövanş aracı olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de, AB'ye uyum, modernleşme, batılılaşma, insan hakları söylemleri arkasına gizlenen ve gerçekte gizli gündemleri olan hareketleri görmek mümkündür. Bunların bir kısmı komplo teorisi veya paranoyak bir beynin ürünleri sayılabilecekse de, gerçeklik payı yüksek olanların sayısı da az değildir. Bu durumu örneklemek adına, özellikle 'pozitif hakların' genişletilmesi yoluyla nasıl politika alanlarına ve mevcut düzene müdahale edildiğinden bahsedilebilir; zira bu konu eğitim ve dil eğitimi ile ilgili bir konudur. 'Pozitif haklar,' özellikle eğitim, ekonomi gibi politika alanlarında, yine özellikle azınlıklar veya benzeri azınlık gruplar için, güçlüklerin azaltılması, eşitliğin sağlanması adına devlete bazı görevler yükleyen haklardır. Doğal olarak bu hakların içine ana dilini öğrenme, anadilinde eğitim alma vb. haklar da girmektedir. İdeal olanın, temel hak ve özgürlüklerin herkese ve eşit şekilde verilmesi olmakla beraber—ki böyle bir durumda zaten negatif haklardan bahsetmek gerekecektir—Türkiye'deki örneğe bakıldığında, bu haklara ilişkin genişletmenin pozitif bir şekilde geliştiği ve bu durumun üniter devlet yapısının arzu etmediği sonuçlar yanında, karşı-devrim hareketinin bir aracı haline de geldiği görülebilir. Örneğin, AB-Türkiye ilişkisindeki çeşitli KOB ve İR'lerde, Türkiye'deki azınlıklara ilişkin olarak değerlendirmeler yapılırken, sadece mevcut azınlıklara yer verilmemiş, Lozan Antlaşmasında yer alan azınlıklar dışında, azınlık sayılması gereken topluluklar da olduğu ifade edilmiştir. Ancak Anlaşmalara ve Türkiye'nin bütünlüğüne, dirliğine bir müdahale anlamına gelen bu değerlendirmeler yapılırken, temel haklar ve özgürlükler, kültürel haklar gibi kılıflar kullanılmıştır. Türkiye, BM Siyasi, Ekonomik ve Kültürel Haklar sözleşmelerini

imzalarken, Anayasanın resmi dilin Türkçe olduğu ve Türkçeden başka dillerin eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamayacağı ve öğretilemeyeceği hükümlerini amir 3 ve 42'nci maddeleri uyarınca, eğitim haklarının korunması konusunda bu sözleşmelere çekinceler koymuştur. KOB ve İR'lerde, Türkiye'nin azınlık haklarına ilişkin olarak, bu çekinceleri kaldırması gerektiği yönünde değerlendirmeler de yer almıştır. Bu belgelerde ayrıca Anayasanın, Türkçeden başka hiçbir dilin, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamayacağı, öğretilemeyeceği (DEÜ, 1993:25-26) hükmünü amir 42'nci maddesine aykırı olacak şekilde, Türkçe dışındaki dillerde yayın yapılması ve bu dillerin öğretilmesi gerektiğine dair değerlendirmeler de yapılmıştır. Bu değerlendirmeyle Türkiye'den, TV ve radyolarda Kürtçe yayın yapılmasına, kurslar vasıtasıyla Kürtçe öğretilmesine ve muhtemelen bir sonraki adımda resmi dil olarak kabul edilmesine ve yapılacak bu değişikliklerin uygulanmalarının önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik düzenlemeler yapması istenmiştir ki bu durum, temel haklar ve özgürlükler, kültürel haklar kılıflarına sokulmuş, gerçekte ayrı bir millet olma şuuru yaratılmasını amaçlayan ve bugünkünden farklı bir Türkiye hayal eden bir mantığın ürünü olan taleplerdir. Bu taleplere giydirilen kılıflara eşlik eden söylem ise, Türkiye'nin bir mozaik olduğu ve 'Türkiyelilik üst kimliği' söylemidir. Böyle bir sonuç, özellikle Türkiye içindeki karşı devrimcileri, bölücüleri memnun edecek bir sonuçtur. AB'yi daha çok memnun edecek sonuç ise, işbirlikçilerle yapılan işbirliği sayesinde bütün bu sayılanlar yapıldıktan sonra, azınlık dillerinin de devlet okullarında, resmi eğitim dili olarak kabul edilmesi, azınlıklara daha fazla kültürel haklar verilmesi gibi taleplerinin dayatılması ve hayata geçirilmesi olacaktır.

Sonuç olarak, yukarıda bir takım örnekleri verilen, pozitif hakların genişletilmesi ve özgürlük, demokrasi, insan hakları adına farklı azınlık gruplarının bu genişlemeye dâhil edilmesi, bir taraftan karşı-devrimin düzeni ve rejimi yıpratma ve kendi düzenini getirme amaçlarına hizmet ederken, öte yandan da AB'nin zaten görmeyi arzuladığı bir durumu yaratmakta, AB'nin ve uluslar arası camianın desteğini almakta, övgülere nail olmakta ve dolayısı ile meşruiyet kazanmaktadır. Böyle bir meşruiyet, düzeni korumakla görevli kurum ve kişilerin, ya yapılan uygulamanın sonuçlarını ve gizli gündemini görememelerine sebep olmakta, ya da görmüş olsalar bile hareketsiz, çaresiz bırakmaktadır. Bu kişi ve kurumlar uygulamayı desteklememeleri veya karşı tedbir almaları durumunda ise, TSK örneğinde olduğu gibi, "AB karşıtı," "statükonun devamından yana," "reformların freni," (Economist, 2003), "Üçüncü dünyacı, anti- küreselleşmeci," (Berkan, 2003a,b,c) veya demokrasi ve insan hakları karşıtı olarak nitelendirilebilmektedirler. Gelecekte özellikle pozitif hakların genişletilmesi gibi yollarla ve AB ve karşı-devrim hareketinin simbiyotik ilişkisi üzerinden, Türkiye'nin dil eğitimi politikasının,

yabancı dil eğitimi politikasının, bu ikisinin birbirlerine karşı nasıl konumlandırıldıklarının etkilenmesi, bir ihtimal olarak durmaktadır. Bu etkinin, Türkiye'nin halihazırda okutulan yabancı dillere ilişkin yabancı dil eğitimi politikasından ziyade, eğitim dili veya resmi dil haline getirilmeye çalışılan, azınlık, bölgesel veya az konuşulan dillere ilişkin politikaları veya genel dil politikası ve bu manada dil öğrenimine ilişkin temel haklar ve özgürlükler politikası üzerinde gerçekleşmesi, ihtimal dahilindedir. Böyle bir ihtimale karşı, rejimin ve kamuoyunun tehdit algılamalarının yükselmesi ve milli reflekslerin harekete geçmesi de bir ihtimaldir, ancak verilebilecek tepkileri ve milli refleksleri bastırmak için, gerek AB'nin, gerekse işbirlikçi karşı devrimcilerin elinde de, 'Türkiye'nin AB'ye tam üyeliği' kozu, hatta silahı vardır ve Türkiye'de bir kısım idarecilerin, tam üyelik adına, Türkiye'deki azınlık dilleri ve diğer yerel dilleri etkileyecek boyutları da olan AB dil politikalarının benimsenmesine rıza göstermeleri de, bir ihtimal olarak durmaktadır. Türkiye'nin ilan ettiği bütün kırmızı çizgilerinin anlamını yitirdiği, belirsizleştiği veya geri çekildiği ve küresel hegemonyanın ulusal alanlara nüfuz etme gücünü artıracak ve pozisyonunu güçlendirecek şekilde, hegemonyanın ideolojik ve meşruiyet koşullarını oluşturan ve bu manada bir nevi meşrulaştırma uzmanı (experts in legitimization) (Cox, 1996) olarak çalışan işbirlikçi aydınlar, fikir önderleri ve politika elitinin bolca bulunduğu bir dönemde, bu ihtimalin ne kadar uzak olduğu ise, bir soru işaretidir.

4.6. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN YORUMLAR

AB-Türkiye ilişkisi ve AB genel eğitim ve yabancı dil eğitim politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını nasıl etkilediğinin ortaya konması için yapılması gereken ilk şey, etkinin mevcudiyetinin ve niteliğinin değerlendirilmesi için bir ölçüt belirlenmesidir. Avrupalılaşmayı, gücün Brüksel'e verilmesinden sonra ulusal politika alanlarının AB politika oluşturma sürecinin etki alanına daha fazla girmeye başladığı bir süreç olarak tanımlayan Börzel (1999a:574; 1999b) ve Meny (1996) gibi bazı yazarlar, Avrupalılaşmanın, AB'nin ulusal kurumlar, politikalar veya politika yapma usulleri üzerindeki etkisini ölçmek için bir nevi ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini söylemişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada 'Avrupalılaşma (Europeanisation),' AB kaynaklı etkinin ortaya konması ve değerlendirilmesi için kullanılan ölçüt olarak seçilmiştir. Türkiye'nin politikaları üzerindeki AB kaynaklı etkinin en genel manada üç şekilde gerçekleşmiş olabileceğini söylemek mümkündür. İlk ihtimal, politikaların birbirlerine benzemiş, diğer bir ifadeyle yakınsamış olmasıdır. İkinci ihtimal, herhangi bir değişikliğin meydana gelmemiş olmasıdır. Üçüncü ihtimal ise, politikaların farklılaşmış olması, diğer bir ifadeyle, Avrupalılaşmanın bir ıraksamaya yol açmış olmasıdır (Harcourt: 2000; Héritier & Knill:2000; Risse et al., 2000; Drezner, 2001:53–78). Burada bahsedilen ihtimallerden, özellikle yakınsama ve ıraksama ihtimallerinin, küreselleşme, UAÖ'lerin etkileri veya ulusal

etmenlerden dolayı gerçekleşmiş olma ihtimali de mevcuttur; nitekim Bulmer ve Burch (2000:601-28) Avrupalılaşmayı, Avrupa Bütünleşmesi sürecinin ulusal seviyede ve de özellikle ulusal kurumlar üzerinde yarattığı etkiyi tanımlamak için kullanmışlar, böylece Avrupalılaşmanın yarattığı etkiyi, küreselleşme, uluslar arası sivil toplumun yükselmesi gibi diğer devlet üstü süreçlerin yarattığı etkilerden ayırt etmeye çalışmışlardır. Bu nedenle, bu üç ihtimali de barındıran Avrupalılaşma, AB kaynaklı etkilerin bulunması ve diğer etkilerin ayrıştırılması için kullanılabilecek en makul ölçüt olarak görülmüştür. Avrupalılaşma konusunda fikir üreten kimi yazarlar, Avrupalılaşmanın Avrupa bütünleşmesi olmadan mümkün olamayacağını söylemişlerdir (Caporaso, 1996:29-52). Bu görüş ve Türkiye'nin 1963 yılında başlayan ve hala devam eden Birlikle bütünleşme çabasının henüz tamama ermediği bir arada düşünüldüğünde, Avrupalılaşma ölçütünün, etkinin ölçülmesi için uygun bir araç olmadığı akla gelebilir; ancak bu çalışma içinde kullanılan Avrupalılaşma kavramı, bütünleşmeyi Avrupalılaşmanın ön şartı olarak gören yazarların tanımladıklarından farklıdır. Avrupalılaşmaya ilişkin birinci algılama, Avrupalılaşmanın coğrafi sınırlarla alakalı bir olguya işaret ettiğidir; yani Birliğin dış sınırlarında meydana gelen değişikliklerle meydana gelen bir Avrupalılaşma. Burada kastedilen Avrupalılaşma, Birliğin sınırları genişledikçe kıtanın siyasi manada tek bir alan haline gelmesidir. İkinci bir algılama ise, Avrupa düzeyinde yönetişim kurumlarının oluşması manasında Avrupalılaşmadır ki, burada kastedilen şey ise, kolektif eyleme geçebilme, yaptırım uygulayabilme gücü olan bir ulus üstü merkez oluşturulmasıdır. Üçüncü algılama, ulusal ve bölgesel yönetişim sistemlerinin adaptasyonu şeklinde gerçekleşen Avrupalılaşmadır ki, buradaki Avrupalılaşma, sorumlulukların ve güçlerin yönetişimin farklı seviyeleri arasında dengeli bir biçimde bölünmesi, ulusal ve bölgesel yönetişim sistemlerinin Avrupa düzeyinde bir siyasi merkeze ve Avrupa çapındaki normlara adaptasyonu anlamına gelir. Avrupalılaşmaya ilişkin dördüncü algılama ise, Avrupa'ya özgü siyasi yapılanmaların ve yönetişim düzeninin Avrupa sınırlarının ötesine ihraç edilmesi anlamında Avrupalılaşmadır ki, burada kastedilen şey ise, Avrupalılaşmanın, Avrupalı olmayan aktör ve kurumlarla olan ilişkisinin nasıl olduğuyla ve Avrupa'nın dünya düzeni içerisinde kendine nasıl bir yer edindiğiyle ilgilidir. Avrupalılaşma ile ilgili son algılama ise, daha güçlü ve birleşik bir Avrupa'yı kurmayı amaçlayan siyasi bir proje olarak Avrupalılaşmadır (Héritier et al, 1996; Olsen, 1995; Börzel, 1999a; Knill, 1998; Knill&Lenschow, 2000). Son yılların moda kavramı olan ve üzerinde çokça eser yazılmaya başlanmış olan Avrupalılaşma, farklı algılamalara ve yorumlara açık bir kavramdır ve henüz üzerinde anlaşılmış, sınırları belirlenmiş bir tanım mevcut değildir; öte yandan yapılan tanımlamalar içinde, bu çalışma içinde de kullanılan tanımlamayla örtüşen tanımlamalar da mevcuttur. Öyleyse öncelikle yapılması gereken şey, Avrupalılaşmanın hangi anlamıyla bu çalışma içinde bir ölçüt olarak kullanıldığını ortaya koymaktır. Avrupalılaşma konusunda görüşler ileri süren ve tanımlamalar yapan bazı yazarlar bu

kavramı, Avrupa düzeyinde eylem ve ülkeleri bağlayıcı politikalar üretecek, bunları uygulayacak ve uygulatacak ortak kurumlara ve örgütsel kapasiteye sahip, farklı bir yönetişim sisteminin geliştirilerek kurumsallaştırılması, ortak fikirlerin, kuralların ve vatandaşlık ve üyeliğe ait ortak anlayışların geliştirilmesi olarak tanımlamışlar ve Avrupalılaşmayı temelde Avrupa'daki yönetişim anlayışlarının değişmesi süreci olarak görmüşlerdir (Lawton, 1999:91-112; Risse et al., 2000; Kohler-Koch&Eising, 1999; Buller&Gamble, 2002: 4-24; Giuliani, 2003:134-155; Scharpf, 1999; Winn&Haris, 2003:167-170; Checkel, 2000). Başka bir grup yazar ise Avrupalılaşmayı, önce AB düzeyinde yerleştirilen, bir şeyler yapmaya ilişkin mantık, yöntem ve usullerin, bir zaman sonra ulusal aktörlere ve süreçlere aktarılması olarak tanımlayarak, Avrupalılaşmayı bir kurumsallaşma olarak tanımlamışlardır (Cowles et al 2001; Börzel, 2004; Olsen, 2002; Radaelli, 2003; Kurzer, 2001; Stone et al., 2001). Bazı yazarlar ise Avrupalılaşmayı hem bir yönetişim süreci, hem de kurumsallaşma olarak görmüşler, benzer yönetişim yapılarının ortaya çıkması ve gelişmesi olarak tanımlamışlardır (Risse et al., 2000). Bu tanımlamaların hepsi Avrupalılaşmayı, Türkiye'nin henüz tam manasıyla gerçekleştirmediği 'bütünleşme' ile eşanlamlı tutmakta, ağırlığı Avrupa yönetişim sisteminin oluşturulmasına vermekte ve gerek 'Avrupa boyutunun ulusal alana girmesi' ana dinamiğini, gerekse, Avrupa halklarının Avrupalılaşmadan nasıl etkilendiklerini göz ardı etmektedir. Bu nedenle bu çalışma içinde, AB yönetişim sistemi, bu sistem içindeki politika oluşturma süreci ve Avrupa bütünleşmesinden daha fazla bir anlama gelen bir Avrupalılaşma tanımı esas alınmıştır; zira başka bir açıdan Avrupalılaşma, Avrupa boyutunun ulusal siyaset ve politika belirleme mekanizmalarına, politikalara ve hatta "söyleme" (Schmidt, 1997:167-97; Hay&Rosamond, 2002: 147-167; Kallestrup, 2002:110-124; Schimmelfennig, 2001:47-80; Radaelli, 1999:661-82) ve daha fazlasına nüfuz etmesidir. Örneğin, Börzel (1999a,b) ve Avrupalılaşmanın bir süreç olduğuna vurgu yaparak farklı bir açılım yapan Ladrech (1994:69, 71) gibi yazarlar Avrupalılaşmayı, AB politik ve ekonomik dinamiklerini ulusal siyaset ve politika yapma eyleminin bir parçası haline getirecek ve yeniden konumlandıracak boyutta, siyasetin yönünü ve şeklini değiştiren bir süreç olarak tanımlamış, Morlino ise, Avrupalılaşmayı sadece politika üreten ulusal yapılar üzerindeki etki olarak görmemiş, kamu politikalarının da Avrupalılaştığını ortaya koymuştur. Radaelli (2003: 27-56) ise, bu çalışma içinde kullanılan Avrupalılaşma tanımına yakın bir tanımlama yapmış ve Avrupalılaşmayı, AB politik, sosyal ve ekonomik dinamiklerinin, ulusal söylemin, kimliklerin, politik yapıların ve kamu politikalarının bir parçası oldukları bir dizi süreç olarak tanımlamıştır. Öyleyse bu çalışma içinde de kullanılan Avrupalılaşmanın tanımı şöyle yapılabilir: Avrupalılaşma, gerek Avrupa ülkeleri gerekse yine bu ülkelerce Avrupa düzeyinde oluşturulan yönetişim yapılarınca tanımlanan ve ya doğrudan ya da ilk önce AB yönetişim sistemine, politika süreçlerine, politikalarına ve söylemine yerleştikten sonra, ulusal siyasi yapılara, yönetişim sistemine,

politika süreçlerine, politikalara ve söyleme yerleşen, resmi, gayri resmi kuralların, usullerin, iş görme ve politika oluşturma biçimlerinin, ortak veya benzer inanç, değer ve kuralların, farklı düzey ve miktarlarda inşası, yayılması ve kurumsallaşması sürecidir. Bu tanımlamada Avrupalılaşma, mutlaka bütünleşmeyi takip eden, sadece Avrupa düzeyinde bir yönetişim sistemi oluşturulması anlamına gelen ve mutlaka politikalar arasında bir yakınsama gerektiren bir süreç olarak tanımlanmamıştır. Zaten yukarıda da ifade edildiği üzere, Avrupalılaşma politik yapılar veya politikalar arasında bir yakınsamaya neden olabileceği gibi, olmayabilir de veya böyle bir yakınsama olduğu zaman bile bu Avrupa çapında tek tipli bir yakınsamadan ziyade bir grup veya bölgedeki yakınsama da olabilir; zira aynı veya benzer yapısal özelliklere sahip ülkeler, Avrupalılaşma tarafından yaratılan sınırlılıklara veya fırsatlara aynı şekilde cevap verebileceği gibi, birçok farklı yerel etmenden dolayı ülkeler Avrupalılaşmaya farklı tepkiler de verebilirler. Bir cetvel üzerinde göstermenin bir an için mümkün olduğu kabul edilirse, yakınsama olmayabilir, ulusal veya yerel politika yapıcıların ortak bir Avrupa lügatine, sözcüklerine sahip olması şeklinde asgari düzeyde bir yakınsama olabilir, iyi ve örnek fikirlerinin ve paradigmaların yakınsaması şeklinde "fikirsel" (Radaelli, 2003: 513-531) bir yakınsama olabilir, daha ileri bir düzeyde kararlar yakınsayabilir ve son olarak çıktılar yakınsayabilir.

Avrupalılaşmanın, etkinin ölçütü olarak belirlenmesi sonrasında, AB kaynaklı etkinin ortaya konması adına ikinci olarak yapılması gereken şey, bu ölçütün nasıl uygulanacağının tespit edilmesi ve ölçütün daha rafine bir hale getirilmesidir. Börzel (1999a,b), Cowles (2001) gibi bazı yazarlar, Avrupalılaşma sonrasında, 'eylemsizlik,' 'emilim (adaptasyon),' 'dönüşüm (politika mantığının veya paradigmasının değişmesi)' ve 'geriye çekilme (ıraksama)' olmak üzere, dört sonucun ortaya çıkabileceğini ileri sürmüşlerdir. Harcourt (2000), Héritier ve Knill (2000), Risse (2000) ve Drezner (2001) gibi bazı yazarlar ise, farklı bir tasnif yaparak Avrupalılaşmanın politikalar arasında, 'yakınsama,' 'eylemsizlik' ve 'ıraksama' ihtimallerinden birisine yol açabileceğini söylemişlerdir. Öyleyse, bir önceki cümlede bahsedilen Avrupalılaşmanın yol açtığı sonuçlardan hangisinin, ne derecede gerçekleştiğini tespit ederek, ne derecede ve yönde bir Avrupalılaşma gerçekleştiğini tespit etmek mümkün olmak gerektir. Avrupalılaşma politikaların yakınsamasına ve ıraksamasına yol açmış olabileceği gibi, herhangi bir değişiklik yaratmamış da olabilir; zira ülkeler birçok farklı ülke içi veya dışı etmenden dolayı farklı tepkiler oluşturmuş olabilirler. Değişiklik olmaması durumunda, Avrupalılaşmanın etkisinin ölçümünün sorun olmayacağı açıktır. Iraksama ise, Avrupalılaşmanın muhtemel sonuçlarından birisi olmakla birlikte, ülkelerin en iyi politika örneklerini zaten almaya gönüllü oldukları, uygulamalarını ve politikalarını beğenmedikleri ülkeler veya ulus üstü yapılar ile zaten en başından itibaren etkileşime girmekten kaçındıkları düşünülürse, özellikle Türkiye gibi AB ile

bütünleşmeyi çok isteyen ülkeler için sıklıkla beklenen bir durum olmasa gerektir. Zaten, gerçek kaynağı AB olmasa bile politika değişikliklerinin AB ile gerekçelendirilmesinin örneklerini sıkça bulmak mümkün iken, AB politikalarından ıraksamaya yol açan bir değişikliğin, açıkça örneğin "bu değişiklik AB'ye tepki adına yapılmaktadır" veya benzeri şekillerde gerekçelendirilmesinin örneklerini bulmak güçtür. Yine, 'gerekirse adını Ankara kriterleri koyar, yolumuza devam ederiz' söylemlerinin arttığı son yıllarda, kastedilen 'yola devam etmenin,' başka kasıtlarla söylenmiş olma ihtimali de saklı tutularak, AB politikalarından ıraksama yerine, en azından onlara paralel olmaya devam edileceği şeklinde yorumlanabileceğini söylemek yanlış olmamak gerektir. Öyleyse özellikle üzerinde durulması gereken etki yakınsama etkisidir. Burada kastedilen yakınsama ise, Avrupalılaşmanın yol açmış olabileceği yakınsamadır; zira yakınsama, AB dışında UAÖ'ler gibi farklı aktörlerce, küreselleşme gibi farklı nedenlerce ve empoze etme, dayatma, uluslar arası uyumlaştırma, düzenleyici ve uyumlaştırıcı rekabet, iletişim imkânlarının artması ile birlikte daha mümkün hale gelen etkileşim ve politika ağları üzerinden politikaların öğrenilmesi, taklit edilmesi gibi yollarla ve nihayet basit bir şekilde de, ülkelerin benzer problemlere karşı benzer tepkiler vermiş ve benzer politikalar geliştirmiş olmasıyla da yaratılmış olabilir (Bennett et al, 1988:162-83; 1991:221,231; DiMaggio&Powell,1991:63–82; Dolowitz&Marsh, 2000:5–24; Drezner,2001; Hoberg, 2001:127–32; Holzinger&Knill,2005:775–96; Guler et al., 2002:212; Simmons&Elkins, 2004:171–89; Rose, 1991:4; Yebra,2003; Haas,1992:3; Meyer&Rowan, 1977:340–63; Baum&Oliver,1992:540–59; Finnemore,1996; Keck &Sikkink,1998; Busch & Jörgens, 2005:80-101; Way,2005:125–44). Her ne kadar gerçek hayatta farklı yakınsama mekanizmaları aynı anda etkileşebilecekleri ve çıktılar, sonuçlar birçok farklı etmence şekillendirilebileceklerinden, politikaların yakınsamasına ilişkin değerlendirmelerde kullanılan b-yakınsama, g-yakınsama ve en sık kullanılan s-yakınsama gibi yakınsama (Heichel et al., 2005: 817–40; Botcheva & Martin, 2001:4; Drezner, 2001: 59-64) türlerinden hangisi kullanılırsa kullanılsın, yakınsamanın hangi düzeylerde, derecede, kapsamda ve yönde gerçekleştiğini ölçmek her zaman kolay olmayabilecekse de, yine de yakınsamayı ele almanın en temel yollarından birisi, ülkelerin politikalarının zaman içinde birbirine benzeme derecesini analiz etmektir. Dolayısıyla ve sonuç olarak, bu çalışma içinde en basit haliyle, AB ve Türkiye'nin politikaları arasındaki yakınsama, diğer bir ifadeyle benzeşme, Avrupalılaşmanın, dolayısıyla da AB kaynaklı etkinin temel ölçütü olarak belirlenmiştir.

Avrupalılaşmanın yol açtığı yakınsamanın, AB kaynaklı etkinin temel ölçütü olarak belirlenmesi sonrasında, AB kaynaklı etkinin ortaya konması adına üçüncü olarak yapılması gereken şey, Avrupalılaşma ölçütünün ve bu kapsamda Avrupalılaşmanın neden olmuş olabileceği yakınsama ölçütünün 'nereye' uygulanacağının, daha doğru bir ifadeyle yakınsamanın 'nerede' aranacağının tespit

edilmesidir. Özellikle **Av**rupalılaşma ve politikaların yakınsaması konularını ele alan yazarlar, yakınsamanın hangi düzeylerde ve nerelerde gözlemlenebileceğine dair çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Örneğin Hassenteufel (2004:131-137), politikalar arası yakınsamanın yedi farklı düzeyde gözlemlenebileceğini ileri sürmüştür. Hassenteufel'e göre, ilk olarak 'politika hedefleri' arasında bir yakınsama gerçekleşmiş olabilir ki, böyle bir yakınsama, bilişsel bir yapıda olup, problemin tanımlanması, önceliklerin belirlenmesi ve politikanın meşruiyeti gibi hususlarla alakalıdır. İkinci olarak, 'politika içerikleri' arasında bir yakınsama gerçekleşmiş olabilir ki, böyle bir yakınsama hedefler ve araçlar üzerinde yoğunlaşır. Üçüncü olarak, 'politika araçları' arasında bir yakınsama gerçekleşmiş olabilir ki, böyle bir yakınsama, sadece kullanılan araçlar ve bunların kullanımıyla ilgilidir. Dördüncü olarak, 'politika oluşturma usulleri ve tarzları' arasında bir yakınsama gerçekleşmiş olabilir ki, böyle bir yakınsama, karar verme süreçleri ve politikaların oluşmasına katılan aktörler arasındaki etkileşim ile ilgilidir. Beşinci olarak, 'politika alıcıları' arasında bir yakınsama gerçekleşmiş olabilir ki, böyle bir yakınsama, politikadan etkilenenler arasındaki yakınsama ile ilgilidir. Altıncı olarak, 'politikanın etkileri' arasında bir yakınsama gerçekleşmiş olabilir ki, buradaki yakınsama, politika çıktıları üzerine yoğunlaşır. Nihayet, 'baskın aktörler' arasında bir yakınsama gerçekleşmiş olabilir ki, bu yakınsama, daha ziyade 'enine yakınsama' olup, problemin tanımlanması, çözümler üretilmesi, karar verme ve politikaların uygulanması safhalarında yer alan aktörler arasındaki yakınsama üzerine yoğunlaşır. Yakınsamanın hangi düzeylerde ve nerelerde gözlemlenebileceğine dair başka bir görüş ise, Avrupalılaşmanın farklı alanlardaki etkilerini ayrı ayrı ele almanın daha faydalı olacağını ileri süren ve Hassenteufel'in yedili sınıflamasını, üç başlık altında toplayan Bulmer ve Burch (2000) ve Radaelli'ye (2003) aittir. Bulmer ve Burch ve Radaelli'ye göre, Avrupalılaşmanın neden olduğu yakınsama veya diğer etkiler, "politikalar," "siyaset (partilerin Avrupalılaşması, çıkar grupları, siyasi söylem)" ve "siyasi yapı (Avrupa bütünleşmesinin üzerinde etki yapması muhtemel ulusal siyasi ve idari yapılar ve siyasi süreçler)" olmak üzere üç düzeyde ortaya çıkabilir. Doğrudan Avrupalılaşma ile ilgili olmasa da, yakınsamanın nerede aranması gerektiği sorusuna ışık tutacak diğer görüşler ise, genel olarak politikaların oluşması sürecini ve politika değişikliklerini ele almak için ileri sürülen görüş ve geliştirilen modellerdir; zira yakınsama, politika oluşma safhalarının herhangi birinde de meydana gelmiş olabilir. Bütün politika incelemeleri, politikaların oluşmasına ilişkin oluşturulmuş çeşitli safha teorilerinden birisini kullanırlar (Howlett&Ramesh, 1995). Bu teorilerin hepsi, problemin tanımlanmasından yola çıkan, belirli stratejilerin benimsenmesi aşamasından sonra uygulama ve etki aşamalarına giden veya buna benzer çeşitli aşamalar kullanırlar. Eğitim politika değişikliklerini ele almak için üçlü bir çerçeve geliştiren Bowe, Ball ve Gold (1992), politikaların, "politikanın yörüngesini" (trajectory of policy) oluşturan ve kısmen de olsa birbirlerinden bağımsız olan, etki (influence), metin yazımı (text

production) ve uygulama (practice) safhalarında oluştuklarını ileri sürmüşlerdir. Buna göre, politikaların oluşmasında ilk safha, politikaya hayat verilen etki safhasıdır. Bu safha, politikaların kaynağını teşkil eder ve politikayı kimin şekillendirdiği ile yakından alakalıdır (Ball, 1990; Lindblom, 1980, Kingdon, 1994:71, Schon, 1971). Kingdon'a (1994) göre politikalar, etki safhasında yer alan ve aralarındaki denge ve birbirleriyle nasıl etkileştikleri ortamdan ortama değişen, 'politik olaylar,' 'problem tespiti ve tanımlaması' ve 'politika önerileri' olmak üzere, üç faktörün ve bunların kendi içlerindeki belirleyici başka faktörlerin ilişkisi sonucu ortaya çıkarlar. Politikaların oluşmasında ikinci safha, kabul edilme veya benimseme aşaması olarak da bilinen, metin yazımı safhasıdır. Metin yazımı, politika önerisinin bir ürün olarak somutlaştırılması, üretilen politikanın yasalaşması ve mevzuata dâhil edilmesi anlamına gelir. Politikaların oluşmasının son safhası ise, oluşturulan politikaların eyleme döküldüğü uygulama safhasıdır. Uygulama safhası içinde de görülebilecek olmakla birlikte, sonuçlar ve çıktılar safhasını, dördüncü safha olarak buraya eklemek de mümkündür. Politikaların uygulanması sonrasında ortaya çıkan çıktılar ve sonuçlar, farklı kavramlardır. Çıktılar hemen görülen ürünlerken sonuçlar, özellikle eğitim alanında da olduğu gibi, daha uzun vadede görülen ürünler olabilirler. Ayrıca her çıktı, arzulanan sonucu vermeyebilir. (Fullan, 1991; Hargreaves, 1994; Howlett, 1991:1-21, McDonnell, & Elmore, 1987: 133-152; McLaughlin, 1987, 171-178). Sonuç olarak, yakınsamanın nerelerde gözlemlenebileceğine, dolayısıyla da nerelerde aranacağına dair çeşitli görüşler olmakla birlikte, bu çalışma içinde, iki model kullanılmıştır. İlk olarak, Bowe, Ball ve Gold'un (1992), politika değişikliklerini ele almak için geliştirdikleri veya Bulmer, Burch ve Radaelli'nin Avrupalılaşmanın farklı alanlardaki etkilerini ortaya koymak için geliştirdikleri üçlü çerçeveye benzer bir model kullanılarak, Avrupalılaşmanın yarattığı öncelikle yakınsama olmak üzere muhtemel etkiler, 'etki,' 'metin' ve 'uygulama'dan oluşan politika safhalarında ve bu safhalar içine dâhil edilen, yasal ve idari düzenlemeler, uygulama, sonuçlar gibi politikaların temel unsurlarında aranmıştır. Bu model, politikaların oluşma sürecini temel aldığı için, bir nevi yatay boyutta bir incelemedir. İkinci olarak ise, Hassenteufel'in (2004:131-137), politikalar arası yakınsamanın gerçekleşebileceği yedi farklı düzeyinin, 'stratejik,' 'operatif' ve 'taktik' olmak üzere üç düzeye indirgendiği ve bir nevi dikey bir incelemenin yapıldığı bir model kullanılmıştır.

AB kaynaklı etkilerin ortaya çıkarılması için hangi ölçütün temel alınacağı, bu ölçütün nasıl kullanılacağı ve nereye uygulanacağı hususlarının ortaya konması sonrasında, bahsi geçen etkinin incelenmesine geçilebilir; öte yandan, böyle bir incelemenin, gerek incelenen taraflardan ve incelenen alandan, gerekse incelemenin yönteminden kaynaklanan bir takım güçlükleri mevcuttur. Bu güçlüklerin ortaya konması, böyle bir incelemede nasıl bir usul izlenmiş olduğunun anlaşılması bakımından

önemlidir. Her ne kadar çalışmanın adından, neyin etkisinin araştırılacağı açık gibi görünse de, bu konuda veya benzeri konularda yapılan, 'AB'nin etkisi' başlıklı araştırmalarda sıklıkla yapılan yanlış, ulus üstü bir yapı olarak AB yerine, AB ülkelerinin araştırma konusu yapılmış olmasıdır. Oysaki Türkiye'nin AB'yi oluşturan devletlerin her biriyle ayrı ayrı girdiği ilişkiyle, bu ülkelerin ortaklığı durumundaki AB ile girdiği ilişki farklı şeylerdir. Öyleyse evvelemirde, tam olarak neyin etkisinin araştırıldığının tekrar ortaya konması gerekir. Bu çalışma içinde etkisi araştırılan yapı ve politikalar, AB'yi oluşturan ülkeler ve politikaları veya bunların toplamı olmayıp, bu devletlerin bir araya gelmelerinden daha fazla bir anlam ifade eden AB uluslar üstü (supranasyonel) yapısı ve politikalarıdır. Dolayısıyla bahsedilmesi gereken ilk güçlük, etki analizinin konusu olan taraflara ilişkindir; zira taraflar benzer yapılarda değillerdir. Bir tarafta egemen bir ulus devlet varken, diğer tarafta, federal veya konfederal bir yapıdan eksik, ancak basit bir işbirliği veya bütünleşme hareketinden fazla, bir nevi neo-federal ve supranasyonal yapıyı haiz bir ulus devletler topluluğu vardır; başka bir bakış açısından ise, bir tarafta bir egemen ulus devlet, diğer tarafta ise, bazı alanlarda egemenliklerin devredildiği dolayısıyla bir devlet gibi davranan, bazı alanlarda ise egemenliklerin devredilmediği dolayısıyla uluslar arası bir örgüt gibi davranan bir ortaklık vardır. Kabul etmek gerekir ki, uzun vadede uluslar üstü bir Avrupa Birleşik Devletleri olma iddiasında olan AB bugünkü haliyle, "devlet olmayan," "millet olmayan," (Schmitter, 2000) bazı politika alanlarında bir "akışkan" (Lawn, 2003) gibi 'şekilsiz (amorf)' ve hatta 'spastik' bir yapı sergileyen, "kurumsal açıdan oldukça tutarsız" (Caporaso, 1996; Stone, 2001), halen "oluşum halinde" olan (Tekeli ve İlkin, 2000:555) siyasi bir yapı olarak görülmektedir ve böyle bir yapı, AB kaynaklı etkilerin tam olarak ortaya konmasını güçleştirmektedir. Etkinin ortaya konmasındaki ikinci güçlük, incelemeye konu olan politika alanından kaynaklanan güçlüklerdir; zira AB'yi oluşturan ulus devletlerin her birinin genel eğitim ve yabancı dil eğitimine ilişkin bir politikası varken, AB üst yapısının kesin çizgilerle belirlenmiş bir ortak politikası yoktur; zaten bu alanlarda açık ve kapsamlı bir yetkisi de yoktur. Eğer incelemenin veya etki analizinin konusu, AB'nin ortak bir politikaya sahip olduğu bir politika alanı olsaydı (örneğin gümrük politikası gibi), bu durumda etkiyi ortaya koymak veya etki analizi yapmak tabiatıyla daha yapılabilir ve anlaşılabilir olurdu, ancak bahsi geçen alanlarda AB'nin ortak bir politikaya sahip olmaması, hatta AB'nin bu alanlardaki politikasının, ortak politikaya sahip olmamak olması, etkinin ortaya konmasını güçleştirmektedir; zira Türkiye'nin politikaları üzerindeki etkinin ortaya konması ve analizinin yapılabilmesi için, karşı tarafta da sınırları, ana hatları belli olan, Birliğin sınırları içinde her tarafta uygulanan ve herkesi bağlayan, 'Birliğin politikası' olarak tanımlanabilecek politikaların olması gerekir. Bu nedenle etkisi araştırılan şey, ortak politika teşkil etmese bile, AB üst yapısının eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki kararlarının, eylemlerinin ve uygulamalarının, Türkiye'deki karşılık gelen politikalara etkisi olmak durumundadır. Etkinin ortaya

konmasındaki üçüncü güçlük, 'yabancı dil' ve 'yabancı dil eğitimi politikası' kavramlarının, taraflar için tam olarak aynı şeyleri ifade etmiyor olmalarından kaynaklanan güçlüktür. Türkiye'nin bir resmi dili vardır ve bunun dışındaki diller genel olarak yabancı dil kategorisinde düşünülür. Öte yandan AB farklı resmi dili veya dilleri olan birçok ulus devletten oluşmaktadır ve bu dillerin hepsi, Birliğin resmi dilleri olarak kabul edilmiştir; diğer bir ifadeyle, eğer AB gerçek manada bir siyasi Birlik ise veya olacaksa, bu dillerin hiçbirisinin yabancı dil olarak tanımlanmamış olması gerekir, zira böyle bir tanımlama Birlik olmanın mantığına aykırıdır. Türkiye'nin yabancı dil diye okullarında okuttuğu, İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, İspanyolca gibi birçok Avrupa dili, Birlik için, 'yabancı dil' olmaktan ziyade, 'Birliğin dilleri' durumundadır veya böyle olmak durumundadır; Birliğin bu dillere ilişkin politikalarının ise, 'yabancı dil politikasından' ziyade, Birliğin 'dil politikası' olarak algılanması gerekir. Bu durumda, Birlik için yabancı dil eğitimi politikası ifadesinin ancak, Birlik dışındaki diller için geçerli olan bir ifade olması ve Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasına Birlik tarafında tam olarak karşılık gelen politikanın da, Birliğin, Birlik dilleri dışındaki dillere ilişkin politikası olması gerekir. Birliğin tek bir dili yoktur, dolayısıyla Birliğin yabancı dil eğitimi politikaları, Birlik dilleri dışındaki—yani Birliğe yabancı—dillerin öğretilmesini da kapsamakla birlikte daha çok, Birlik vatandaşlarının Birlik dillerini öğrenmesiyle alakalıdır. Bu nedenle, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde etkisi araştırılan şey, daha kapsamlı bir şekilde Birliğin dil eğitimine ilişkin politikalarıdır. Sonuç olarak bu kapsam ve anlayış farklılığı, tarafların yabancı dil eğitimi politikalarının karşılaştırılmasını ve etki analizini güçleştiren bir durumdur. AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki etkisinin ortaya konmasındaki güçlükler, sadece etki analizinin taraflarına ve etkinin araştırılacağı politika alanına ilişkin olmayıp, bu etkinin net bir şekilde nasıl ortaya konacağına dair de güçlükler mevcuttur. Bu kapsamda bahsedilmesi gereken dördüncü güçlük, genel olarak eğitim ve daha özelde yabancı dil eğitim alanı üzerindeki AB kaynaklı muhtemel etkilerin, küreselleşme, UAÖ'ler gibi diğer etki kaynakları tarafından yaratılmış olan muhtemel etkilerden ayrıştırılmasının güçlüğüdür. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki muhtemel etkilerin, doğrudan AB tarafından yaratılmış olma ihtimali olmakla birlikte bu etkilerin, diğer küresel aktörler, UAÖ'ler, uluslar arası politika ağları tarafından yaratılmış olma ihtimali de mevcuttur. Hatta böyle muhtemel bir etki görünürde AB tarafından yaratılmış olsa bile, gerçekte AB bu etkinin sadece taşıyıcısı veya aracısı durumunda da olabilir, zira uluslar arası aktörler ve gelişmeler doğrudan Türkiye'yi etkiledikleri gibi, AB'yi de etkilemektedirler. Örneğin yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin araçlar ve politikalar geliştirmiş olan ve gerek Türkiye, gerekse AB ve AB ülkeleri ile ilişkileri mevcut olan AK'nin, Türkiye'yi hem doğrudan, hem de AB üzerinden etkilemiş olma ihtimali mevcuttur. Böyle bir dolaylı etkinin varlığı durumunda, yaratılmış olan etkinin hakkının kime teslim

edileceği cevaplanması gereken bir sorudur. Kabul etmek gerekir ki, net etkinin ortaya konması adına, böyle bir ayrıştırmanın tam manasıyla yapılması güç bir iştir; zira özellikle küreselleşme ile birlikte kavramlar, olgular, olaylar giderek daha fazla uluslar arasılaşmış, küreselleşmiş ve sadece bir veya birkaç aktörün tekelinden çıkmıştır. Benzer şekilde eğitim alanı da artık ulus devletlerin tekelinden çıkmış, UAÖ'ler ve seçkinci, kapitalist, oligarşik, egemen yapılar gibi bir dizi aktörün de etki yaptığı bir alan haline dönüşmüştür. Dolayısıyla, eğitim alanına etki yapan öngörülmesi zor, görünür veya görünmez etmenlerin yarattığı muhtemel etkilerin tam olarak ortaya konamamış olabileceği gerçeği kabul edilerek ve saklı tutularak, AB'nin yarattığı muhtemel etkilerin diğer etkilerden ayrıştırılarak net olarak ortaya konması adına bu çalışma içinde, yabancı dil eğitimi ve öğretimine etki etmesi muhtemel başta AK olmak üzere diğer uluslar arası aktörlere de değinilmiştir. AB'nin yarattığı muhtemel etkinin net olarak ortaya konması adına ayrıştırılması gereken, sadece AB'nin ve diğer uluslar arası aktörlerin muhtemel etkileri değildir; zira böyle bir anlayış Türkiye'de genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında meydana gelen bütün değişimlerin ve gelişmelerin ülke dışı kaynaklı olduğu manasına gelir ki, böyle bir algılama Türk eğitim tarihine, Türk eğitimcilerine, Türk'ün zekâ, kabiliyet ve seciyesine en hafif ifadesiyle haksızlık olur; zaten böyle bir durumda, 'milli' bir eğitimden bahsetmek de imkânsız hale gelir. Öyleyse, gerek eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi alanında Türkiye'nin, AB veya diğer aktörler olmasaydı da, zaten yapmayı düşündüğü değişikliklerin veya Türkiye'deki ekonomik, siyasi ve toplumsal gelişmelerin doğal sonucu olarak meydana gelen değişikliklerin de ayrıştırılması gerekir; nitekim bu gereklilik nedeniyle, ikinci alt problem başlığı altında, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ve öğretimi politikalarının gelişiminin sosyal, ekonomik, siyasi ve diğer alanlardaki gelişmeler tarafından nasıl şekillendirildiği detaylı bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Öyleyse etkinin ortaya konmasındaki beşinci güçlük, AB kaynaklı muhtemel etkilerin, Türkiye'deki gelişmelerin doğal sonucu olarak meydana gelen değişikliklerden ayrıştırılmasının güçlüğüdür. AB, yabancı dil eğitimi alanı üzerinde doğrudan etkiler yaratmış olabileceği gibi, ekonomi, sosyal alanlar gibi farklı alanlarda yarattığı etikler üzerinden de, yabancı dil eğitimi alanı üzerinde dolaylı etkiler yaratmış olabilir; dolayısıyla etkinin ortaya konmasındaki altıncı güçlük, AB'nin, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanı dışındaki diğer politika alanlarında yarattığı etkiler üzerinden yabancı dil eğitimi alanı üzerinde yaratmış olabileceği muhtemel etkilerin, AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ve öğretimi politikası üzerinde doğrudan yaratmış olduğu muhtemel etkilerden ayrıştırılmasının güçlüğüdür. Yukarıda sayılan bütün bu güçlüklerin aşılması ve yabancı dil eğitimi alanında AB ile gerekçelendirilen değişikliklerin, etkilerin ortaya konması durumunda bile, bu etkilerin saf veya safa en yakın şekilde AB kaynaklı etkiler olmama ihtimali hala mevcuttur, zira siyasetçilerin yapmayı düşündükleri değişiklikleri, gerçekte öyle olmasa bile, AB ile gerekçelendirmeleri çok sık karşılaşılan bir durumdur ve böyle bir durumda, bu

değişikliklerin gerçek manada AB kaynaklı olduğunu söylemek mümkün olmamak gerektir. Öyleyse, yabancı dil eğitimi alanında meydana gelen değişikliklerin, gerçekten AB kaynaklı olup olmadıklarının başka ölçütlerle de test edilmesi gerekir. Eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında meydana gelen değişikliklerin başka bir nedenden değil de, AB'den kaynaklandığını test etmenin en basit yöntemlerinde birisi, örneğin AB-Türkiye ilişkisinde AB'nin genel eğitim veya yabancı dil eğitimi alanlarına ilişkin söyleminin veya taraflar arasında konuya ilişkin bir belgenin, gerçekleşen değişiklikten önce gelip gelmediğine bakılmasıdır. Ancak bu 'kronoloji testi,' göründüğü kadar basit işlemeyebilir ve sağlıklı sonuçlar vermeyebilir; zira AB'nin ulusal politika süreçleri ve politikaları etkilediğini mi, yoksa sadece onlara katkıda mı bulunduğunu anlamak zordur. Bir olay başka bir olaydan önce olabilir, ancak onun sebebi olmayabilir, bu nedenle sadece AB kaynaklı etkinin net olarak ortaya konması için, başka ölçütlere, kontrol araçlarına da ihtiyaç vardır ve çok daha somut, resmi ve hukuki belgelere dayanmak gerekir.

Yukarıda da ifade edildiği üzere, sadece AB kaynaklı etkileri net bir biçimde ortaya koymanın en iyi yolu, AB-Türkiye ilişkisi sürecinde ortaya konan resmi belgelere dayanmak, bu belgelere dayanarak ve AB'ye uyum adına kabul edilen veya değiştirilen mevzuata, kurulan yapılara bakmak, Türkiye'nin üstlenmek zorunda olduğu Birlik Müktesebatında yabancı dil eğitimine ilişkin, Türkiye'nin şu ana kadar yaptığı veya bundan sonraki dönemde yapmak durumunda kalacağı düzenlemeler olup olmadığına bakmaktır; zira bu belgeler, ortaklık ilişkisinin resmi belgeleri olmakla ve Müktesebat, Türkiye'nin üstlenmek durumunda olduğu mevzuat olmakla, AB kaynaklı etkilerin en iyi biçimde görülebileceği kaynaklar olmak gerektir. İkinci alt problem alt başlığı altında da ortaya konduğu üzere, kesintiye uğradığı, dondurulduğu zamanlar dışında AB-Türkiye ilişkisi, uzunca bir süre düşük yoğunluklu ve ekonomi ağırlıklı yürüyen bir ilişki olmuş ve genel eğitim veya yabancı dil eğitimi konuları, tarafların gündeminde yer almamıştır; dolayısıyla bu alt problem başlığı altında 1990'ların sonlarından, özellikle de Türkiye'nin adaylığının teyit edilmesinden itibaren yayınlanan, Türkiye'nin Birliğe katılımına ilişkin KOB, UP ve İR'ler gibi ortaklık ilişkisi resmi belgelerindeki yabancı dil eğitimine ilişkin değerlendirmeler incelenmiştir. Ancak hemen belirtmek gerekir ki, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi belgelerinde yer almış olsa bile, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarındaki değişikliklerin, Türkiye'nin zaten yapmayı düşündüğü değişiklikler veya AB dışındaki UAÖ'ler gibi diğer etmenler kaynaklı değişiklikler olma ihtimali her zaman mevcuttur; nitekim ortaklık ilişkisi belgelerinde, yapılan veya yapılacak değişikliklerden bahsedilirken, sıklıkla AK, OECD, DB gibi örgütlere de atıflar yapılmıştır. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki AB kaynaklı etkileri net bir biçimde ortaya koymak için kullanılan ilk kaynak, özellikle Helsinki sonrası dönemdeki

ortaklık ilişkisi belgeleridir. AB tarafından hazırlanan ve Türkiye'nin katılım yönünde, mevzuat uyumu ve uygulama bakımından gelişme kaydetmesi, tamamlaması gereken öncelikli konuların ortaya konduğu KOB'lar, Türkiye tarafından hazırlanan ve tam üyelik hazırlıkları kapsamında siyasi, ekonomik kriterlerin karşılanması, Müktesebatın üstlenilmesi için atılacak adımların bir takvime bağlanarak ortaya konduğu ve bu bakımdan KOB'a cevap niteliğinde olan UP'ler ve nihayet yine AB tarafından hazırlanan ve Birliğin gözünden, Türkiye'nin üyelik kriterlerini karşılamak adına neler yaptığını, ne kadar ilerleme sağladığını ve Müktesebata ne kadar uyum gösterdiğini ortaya koyan İR'ler bir arada değerlendirildiğinde, birkaç husus dışında adı geçen belgelerde, Türkiye'nin anladığı şekliyle yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin açık ve doğrudan ifadeler yer almadığını söylemek mümkündür. Her ne kadar özellikle KOB'lar ve İR'ler aracılığıyla Birliğin Türkiye'den yapmasını istediği ve Türkiye'nin UP'ler aracılığıyla yapmayı taahhüt ettiği, eğitime erişimin, eğitimde fırsat eşitliğinin, okullaşma oranlarının, zorunlu eğitim süresinin, eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, artırılması gibi hususların, kısacası eğitime ilişkin bütün nicel ve nitel verilerde gelişme sağlanmasının, doğrudan veya dolaylı olarak yabancı dil eğitimi üzerinde de etkileri olmakla birlikte, sayılan bütün bu hususlar, Türkiye'nin öteden beri yaşadığı, AB olmasaydı da zaten kendi başına ve kendi temposunda çözmeye çalıştığı, konuya ilişkin sadece AB ile değil, AK, OECD, DB gibi örgütlerle de ilişki de olduğu hususlardır. Birliğin dillere ve dil eğitimine ilişkin olarak Türkiye'den yapmasını istediği şeyler büyük oranda, Türkçe dışındaki, azınlık, bölgesel ve az konuşulan dillerin öğretilmesi, bu dillerde eğitim ve yayın yapılması, AK'nin Bölgesel ve Azınlık Dilleri Avrupa Şartı veya BM, UNESCO ve AGİT'in benzeri sözleşmelerinin imzalanması, onaylanması veya hakkıyla uygulanması gibi konulara ilişkin olup, Türkiye'nin anladığı şekliyle yabancı dil eğitiminden ziyade, Kopenhag siyasi kriterlerinin karşılanmasına ilişkindir. Esasen, Türkiye'nin tam üyelik için karşılamak durumunda olduğu Kopenhag siyasi kriterleri kapsamında yer alan eğitim, kültür ve dile ilişkin temel hak ve özgürlükler dışında, Birliğin, Türkiye'nin anladığı şekliyle yabancı dil eğitimi manasında bir ortak politikası, dolayısıyla üstlenilmesi gereken bir müktesebatı da yoktur. Nitekim gerek İR'lerde, gerekse Tarama süreci sonunda ortaya konduğu üzere, Türk eğitim sistemi genel olarak AB ile uyumludur ve üstlenilecek fazlaca bir müktesebat yoktur. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki AB kaynaklı etkileri net bir biçimde ortaya koymak için kullanılan ikinci kaynak, AB'ye uyum adına yapılan mevzuat değişiklikleri, daha doğru bir ifadeyle, AB Uyum Paketleridir, zira Türkiye'nin bir şekilde zaten yapacağı değişiklikler olmaları ihtimali de her zaman mevcut olmakla birlikte, adından da anlaşılacağı üzere bu değişiklikler, resmen AB'ye uyum ile gerekçelendirilmişlerdir. Türkiye'nin aday ülke statüsünün teyit edildiği Helsinki Zirvesi sonrasında, AB'ye uyum adına çıkarılan dokuz uyum paketi, esasen büyük oranda AB siyasi kriterlerine uyum amacıyla çıkarılmış olmakla birlikte, yabancı

dil eğitimine ilişkin bir takım mevzuat değişiklikleri de içermiştir. Üçüncü, altıncı ve yedinci uyum paketleriyle Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununda yapılan değişikliklerle, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde yayın yapılabilmesi ve bu dil ve lehçelerin öğretilmesi için kurslar açılabilmesi hükme bağlanmış, yapılan değişiklikler sonrasında Kanunun adı, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun şeklinde değiştirilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonrasında, Türkiye'de yabancı dil eğitimini düzenleyen temel Kanun olan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ciddi bir biçimde değişmiş ve devletin dilinin Türkçe olduğu, eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dilin, ana dilleri olarak okutulamayacağı, öğretilemeyeceği ve eğitim dilinin Türkçe olduğu hükümlerini amir Anayasa maddelerine halel gelmemekle birlikte, yeni bir kapsama kavuşmuştur. AB'ye uyum adına yapılan bu değişiklikler, yabancı dil eğitimini düzenleyen bu kanunda yer almakla birlikte, esasen Türk vatandaşlarının farklı dil ve lehçelerine ilişkin olup, Türkiye'nin geleneksel olarak anladığı yabancı dil eğitimi politikasından ziyade, Türkiye'nin dil ve dil eğitimi politikası ile ilgilidir. Böylesi bir değişikliğin, yabancı dil eğitimi ve öğretimine ilişkin Kanunda yer alması ise, Türkiye'nin tekçi yapısını koruma refleksinin bir sonucudur. Böylece, kurucu iktidarın, yabancı dil eğitimine ilişkin politikanın Türkçeye göre konumlandırılması ve tekçi devlet yapısının en önemli ayaklarında olan tek dil Türkçe dışındaki bütün dillerin yabancı kılınması anlayışı korunmuştur. Uyum Paketiyle getirilen diğer önemli bir değişiklik ise, eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilmesinin öngörülmüş olması ve MGK'nın devre dışı bırakılmış olmasıdır. Ancak MGK'ya ilişkin yapılan bu değişiklik, sadece yabancı dil eğitimiyle ilgili bir değişiklik olmayıp, daha geniş kapsamda Türkiye'nin demokratikleşmesi ve gerçek manada sivilleşmesiyle ilgili yapılan değişikliklerin, daha doğru bir ifadeyle, özellikle rejimin ve tekçi devlet yapısının koruyucusu durumunda olan ordunun siyaset üzerindeki etkisinin azaltılarak, mevcut düzenin yeniden yapılandırılması ve AP Dışişleri Komitesi Üyesi Hollandalı Parlamenter Arie Oostlander'in Türkiye ile ilgili hazırladığı raporda eleştiri oklarını yönelttiği, Türkiye için bir rota bağımlılığı yaratan Kemalizm'in tasfiye edilmesi veya en azından etkisinin azaltılması çabalarının sonucu olmuştur. Nitekim YÖK'ten asker üyenin çıkarılması, 4963 sayılı Kanunun (7'nci uyum paketi) 24'üncü maddesiyle (RG, 7.8.2003:25192) 2945 sayılı MGK ve MGK Genel Sekreterliği Kanunu'nun 4'üncü maddesinde yapılan değişiklikle, "Anayasal düzeni koruyucu, millî birlik ve bütünlüğü sağlayıcı, Türk Milletini Atatürkçü düşünce, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda ve millî ülkü ve değerler etrafında birleştirerek millî hedeflere yönlendirici gerekli tedbirleri belirle[mek]" görevi de dâhil olmak üzere tüm görev tanımlarının kanundan çıkarılarak MGK'nın görevinin Hükümete danışmanlık sunmayla sınırlandırılması, 15'inci maddesinde yapılan değişiklikle, MGK toplantılarına katılan ancak

oy kullanma hakkı olmayan MGK Genel Sekreteri'nin sivilleştirilmesi ve 9, 14 ve 19'uncu maddelerin Kanundan çıkarılmasıyla, MGK Genel Sekreteri'nin, Cumhurbaşkanı, Başbakan ve MGK adına alınan kararlara yönelik uygulamaları takip, kontrol ve koordinasyon görevlerinin ortadan kaldırılarak görev tanımının ve yetki alanının önemli ölçüde daraltılması, her ay yapılan MGK toplantılarının iki ayda bire düşürülmesi, MGK'nın RTÜK'te temsilci bulundurmasına son verilmesi gibi değişiklikler, demokratikleşme ve sivilleşmenin ötesinde anlamlar taşıyan değişiklikler olmuşlardır. Nitekim Portekiz gibi AB üyesi ülkelerde (Sezen, 2000:63), "hükümet içinde hükümet" görünümüyle 1947 yılından bu yana A.B.D'de (Yılmaz, 2008:165-66) ve dünyanın bir takım diğer ülkelerinde MGK mahiyetinde kurumlar varken (MGK, "Diğer" http://www.mgk.gov.tr/), AB'nin MGK'nın tasfiyesine yönelmiş olması ve MGK'yı siyasette ve siyasi kararlarda etkili olmakla eleştirirken (TÜSİAD, 1997:83-5, 1999, 2001), Birliğin kendisinin ve IMF gibi örgütlerin Türk siyasetini vesayet altına almasına, siyasi iktidarı yönlendirme ve baskı altında tutmasına ses çıkarmaması ve görmezden gelmesi (Sezen, 2000:77), bu değişikliklerin demokratikleşmenin ötesinde anlamlar taşıdığı ve çifte standart olduğu tezini doğrulamaktadır. Benzer şekilde, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununda yapılan değişiklikler de esasen, AB'nin yabancı dil eğitimi politikalarının doğrudan etkisinden ziyade, AB'nin, içinde dile ilişkin temel hak ve özgürlüklerin de yer aldığı, Kopenhag siyasi kriterlerinin karşılanması, daha fazla demokratikleşme yönündeki taleplerinin bir sonucu olarak gerçekleşmiştir. Aslında bu durum şaşırtıcı değildir, zira temel hak ve özgürlükler kapsamında ele alınmadıkları sürece, AB'nin, üye veya aday ülkelerin resmen ve hukuken uymak veya uyum göstermek zorunda oldukları ortak bir yabancı dil eğitimi politikası yoktur. Politikaların çerçevesini belirleyen Anayasa ve ana hatlarını belirleyen yasalar düzeyinde olmasa da, doğrudan yabancı dil eğitimi ile ilgili önemli bir mevzuat değişikliği, yabancı dil öğretiminde Avrupa ortak referanslarının benimsenmesi, AK tarafından geliştirilen ve AB'nin de kullanmaya başladığı ADGD gibi yabancı dil eğitimine ilişkin araçların, Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi ve pilot uygulamalarda kullanılmaya başlanması olmuştur. Öte yandan, bu referanslar ve araçlar sadece ve doğrudan AB'ye ait ve AB kaynaklı olmayıp, daha ziyade AK kaynaklı ve AK tarafından geliştirilmiş referanslardır; dolayısıyla, AB sürecinin, bu referansların ve araçların alınmasına katkıda bulunduğunu veya hızlandırdığını söylemek mümkün olmakla birlikte, bunların sadece ve net bir şekilde AB sürecinin Türkiye'ye kazandırdığı veya AB kaynaklı bir başarı olarak algılanmaması gerekir. Kaldı ki, bu referansların ve araçların alınmasını, politika düzeyinde bir değişiklikten ziyade, daha alt ve teknik düzeyde ve uygulamaya dönük yapılmış bir değişiklik olarak kabul etmek daha makul bir yorum olacaktır. Sonuç olarak, yabancı dil eğitimi alanında, bu alana ilişkin politikalara bir değişiklik getiren veya bu alanı ciddi bir şekilde etkileyen ve net bir şekilde AB kaynaklı olduğu söylenebilecek bir mevzuat değişikliği yapılmamıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere, zaten Birliğin,

Türkiye'nin anladığı şekliyle yabancı dil eğitimi manasında bir ortak politikası ve üye veya aday ülkeleri bağlayıcı bir mevzuatı da yoktur. Ayrıca, 2005'te başlatılan Müzakereler kapsamında, Türkiye'nin mevzuatının AB müktesebatı ile ne ölçüde uyumlu olduğunun, sorun çıkabilecek alanların neler olduğunun tespit edilmesi amacıyla başlatılan analitik tarama ve inceleme süreci sonunda da ortaya konduğu üzere, yabancı dil eğitimi de dâhil olmak üzere, Türkiye'nin eğitim mevzuatı, ilkeleri, hedefleri, genel itibarıyla AB mevzuatı, ilkeleri ve hedefleri ile örtüşmektedir ve bu nedenle, yapılacak fazlaca bir mevzuat değişikliği veya üstlenilmesi gereken mevzuat yoktur. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki AB kaynaklı etkileri net bir biçimde ortaya koymak için kullanılan üçüncü kaynak, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi gereğince teşkil edilen, özellikle de Helsinki Zirvesi sonrasında AB'ye uyum ve müktesebatın üstlenilmesine yönelik olarak kurulan veya yeniden düzenlenen yapılardır. Her ne kadar Ankara Antlaşması sonrasında, ortaklık ilişkisinin sağlıklı bir şekilde yürümesi ve geliştirilmesi için, Ortaklık Konseyi, KPK, GİK, KİK ve GBOK gibi yapılar kurulmuşsa da, ortaklık ilişkisi uzunca bir süre ekonomi ağırlıklı yürüdüğünden ve bu yapılar da daha çok ekonomik ilişkilere ve GB'nin işletilmesine yönelik olduğundan, bu yapıların genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarına ilişkin faaliyetleri, kararları, dolayısıyla da etkileri olmamıştır. Türkiye'nin adaylığının teyit edildiği Helsinki Zirvesi sonrası dönemde ise, tüm kamu kurum ve kuruluşlarının kendi görev alanlarına giren konularda mevzuatı incelemeleri ve AB'ye uyum adına çalışma yapmaları ihtiyacı doğmuş ve bu kapsamda, ekonomi dışındaki alanlarda da, Birlik ile ilişkinin verimli bir biçimde gerçekleşmesi, bu alanlarda AB Müktesebatının üstlenilmesi ve AB'ye uyum için gerekli, yatay ve dikey idari kapasitenin oluşturulması adına, ABGS, UA, Bakanlıklar bünyesindeki AB ile ilgili birimler, AB uyum Komisyonları, üniversitelerde AB ile ilgili merkezler gibi, AB-Türkiye Ortaklık ilişkisi kurumsal yapısı içinde ve dışında yeni yapılar kurulmaya başlanmıştır. Özellikle son dönemde kurulan yapılar içinde, TBMM AB'ye Uyum Komisyonu, çıkarılacak olan mevzuatın AB mevzuatına uygunluğunu denetleyen yapı olması nedeniyle, ABGS, Türkiye'nin AB üyeliğine hazırlanması ve AB'ye uyum adına yapılan bütün çalışmaların koordinasyonundan sorumlu yapı olması nedeniyle, UA ise, Socrates, Leonardo ve Gençlik gibi TP'lerin koordinatör birimi olması nedeniyle, eğitimle ilgili olmakla birlikte, daha özelde eğitimle ilgili kurulan yapı ise, AB ile ilişkiler ve AB'ye uyumla ilgili çalışmalar yapmak üzere her bakanlık bünyesinde kurulduğu gibi MEB bünyesinde de kurulan, AB Danışma, Yürütme ve Eğitim Araştırma-Geliştirme Kurulları gibi birimlerdir. MEB bünyesinde, özellikle yabancı dil eğitimi ile ilgili bir birim oluşturulmamış, yabancı dil eğitimi bahsi geçen birimler bünyesinde kurulan özel ihtisas komisyonlarınca ele alınmıştır. Örneğin, AK tarafından geliştirilen ve AB'nin de kullanmaya başladığı ADGD gibi yabancı dil eğitimine ilişkin araçların, Türk eğitim sistemine dâhil edilmesi için, TTK başkanlığında bir Özel İhtisas Komisyonu oluşturulmuştur. Sonuç

olarak AB'ye uyum ve Müktesebatın üstlenilmesi konusunda çalışmalar yapmak üzere kurulan yapılar içinde, genel olarak eğitim politika alanına ilişkin kurulan yapılar da olmakla birlikte, geçici ihtisas komisyonları dışında münhasıran yabancı dil eğitimi ile ilgili çalışma yapmak üzere kurulmuş olan bir idari yapılanma söz konusu değildir. Kaldı ki bu ihtisas komisyonlarının üzerinde çalıştığı araçlarda AB tarafından da kullanılmakla birlikte esasen, AK'nin geliştirdiği araçlardır. Yapılan tarama neticesinde Türk mevzuatının büyük oranda AB ile paralel olduğu, zaten AB'nin eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında ortak bir politikası olmadığı, bu nedenle bu alanda üstlenilecek fazla bir müktesebat olmadığı, bu alanlardaki mevzuatın büyük kısmının bağlayıcılığının olmadığı, nihayet politikalar arası bir uyumlaştırma öngörülmediği ve nihayet eğitim alanında da idari kapasite AB tarafından aranmakla beraber, ülkelerin egemenliklerine saygı duyularak müktesebatın uygulanmasıyla ilgili araçlar ve yöntemlerin, üye devletlerde olduğu gibi aday ülkelerin takdirine bırakıldığı ve bu nedenle aday ülkelerin, temel kriterlere bağlı kalmak koşuluyla, müktesebatın üstlenilmesine ilişkin idari düzenlemeleri ve kurumsal çerçeveyi kendi koşullarına göre belirleyebildikleri bir arada düşünüldüğünde, kurulan bu yapıların, eğitim ve daha özelde yabancı dil eğitim sistemini politikalar veya yapı itibarıyla değiştiren yapılar olmadığını, sadece müktesebatın üstlenilmesi yeteneğinin ifadesi olan ve ilgili politika alanında koordinasyon görevi gören yapılar olduklarını söylemek mümkündür. Sonuç olarak, diğer etmenlerden ayrıştırarak, sadece ve net bir şekilde AB kaynaklı etkileri görmek için, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi, bu ilişkideki belgeler, ilişki kapsamında veya uyum adına kurulan yapılar, uyum adına yapılan mevzuat değişiklikleri incelendiğinde, ilişkinin kurulduğu yıldan itibaren uzunca bir süre, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde herhangi bir AB kaynaklı etki meydana gelmediğini, tam üyelik başvurusu, özellikle de Helsinki Zirvesi sonrası dönemde ise, yabancı dil eğitimi alanında birçok gelişme meydana gelmesine rağmen bunların mutlaka ve sadece AB ile ilişkilendirilemeyeceğini, AB'ye uyum adına yapılan düzenlemelerin ise, Türkiye'nin anladığı şekliyle yabancı dil eğitimi politikasından ziyade, Türkiye'nin dil politikası üzerinde etkiler yarattığını, yabancı dil eğitimi üzerinde anlamlı büyüklükte etkiler meydana gelmediğini, meydana gelen etkilerin ise, AB ile gerekçelendirilmiş olsalar bile, daha çok AK kaynaklı olduğunu ve AB'nin daha çok bu değişikliklerin taşıyıcısı ve kabul edilmeleri bakımından bir nevi katalizör olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikasında anlamlı büyüklükte değişiklikler meydana gelmemiştir, öte yandan buradaki 'anlamlı büyüklük' ifadesi göreceli bir nitelemedir. Bu ifadenin daha anlamlı olabilmesi ve AB kaynaklı değişiklik ve etkilerin etkinin büyüklüğünün daha iyi anlaşılması için kullanılabilecek yöntemlerden birisi, bu alanın, başka bir veya daha fazla politika alanı ile karşılaştırılmasıdır; tabiatıyla bu politika alanı veya alanlarının, AB'nin az veya çok etki yaptığı ve bu etkinin varlığının araştırmalarla tespit edildiği politika alanı veya alanları olması gerekir. Genel eğitim

ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi politikası ile karşılaştırma için ilk politika olarak, ortak ticaret politikası kapsamında ortak gümrük politikası seçilmiştir; zira Türkiye'nin de dâhil olduğu GB kapsamında AB'nin gümrük politikalarının Türk ekonomisi üzerinde yarattığı etkilere ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ayrıca, gümrük politikası, Birliğin ortak politikalarından birisidir. Karşılaştırma için ikinci politika olarak, ODGP kapsamında AGSP seçilmiştir; zira Türkiye-AGSP ilişkisine dair de birçok araştırma yapılmıştır. Ayrıca bu alan, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarına benzer şekilde Birliğin ortak bir politikaya sahip olmadığı bir alandır. Her ne kadar bu farklı alanların karşılaştırılmasının da kendisine ait güçlükleri varsa da, yapılan karşılaştırma sonunda bazı sonuçlara varmak mümkündür. İlk sonuç, savunma ve güvenlik alanı ve eğitim ve yabancı dil eğitim alanının, uzunca bir süre Birliğin ilgi alanında olmamaları, bu alanların sırasıyla NATO ve AK'ye bırakılmış olmaları, öte yandan bu alanların son yıllarda AB'nin ilgi alanına girmiş olmaları, büyük oranda hükümetler arası düzeyde olmaları, ortak politika oluşturulmamış olmaları, benzer karar alma mekanizmaları ve bağlayıcı olmayan politika araçlarının kullanılıyor olmaları gibi açılardan birbirlerine benzedikleri, öte yandan kuruluşundan itibaren Birliğin ilgi alanında olan, ortak bir politikanın olduğu, AB düzeyinde bağlayıcı kararların alındığı gümrük politikası alanından farklılık gösterdikleridir. Türkiye'nin bu politika alanlarında Birlik ile olan ilişkilerine ilişkin olarak çıkarılan ikinci sonuç, Türkiye'nin, savunma ve güvenlik konularında Avrupa ile ilişkilerini, BAB sayılmaz ise, AB'den ziyade NATO üzerinden, eğitim ve yabancı dil eğitimi konularında Avrupa ile ilişkilerini ise, yine AB'den ziyade AK üzerinden yürütmüş olması nedeniyle, gerek geçmişi, kurumsal yapısı, gerekse etkileri açısından genel olarak eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarındaki Türkiye-AB ilişkilerinin, Türkiye'nin savunma ve güvenlik alanlarında AB ile olan ilişkilerine benzediği, öte yandan AB-Türkiye ilişkisinin başladığı günden bu yana ortaklık ilişkisi kapsamında ele alınan gümrük politikalarından farklılık gösterdiğidir. Bahsi geçen üç politika alanında AB kaynaklı etkilere ilişkin çıkarılacak üçüncü sonuç ise, her üç politika alanı kıyaslandığında, savunma ve güvenlik alanlarında Türkiye'nin AGSP'den anlamlı bir büyüklükte etkilenmediği, bilakis AGSP'yi kısmen etkilediği ve tarafların güvenlik ve savuna politikaları arasındaki benzeşmenin hakkının NATO'ya teslim edilmesi gerektiği, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında da, güvenlik ve savunma alanına benzer şekilde, Türkiye'nin Birliğin konuya ilişkin politikalarından anlamlı bir büyüklükte etkilenmediği, tarafların eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları arasındaki benzeşmenin hakkının, illaki Avrupa'dan bir aktöre verilecekse, Türkiye'nin AB'den bağımsız olarak özellikle AK gibi Avrupa kurumları ve Avrupa ülkeleriyle olan geçmişine, yine AB'den bağımsız çok daha önceden bu yana süregelen batılılaşma geçmişine teslim edilmesi gerektiği, gümrük alanında ise, Türkiye'nin Birliğin ortak gümrük politikalarından ciddi bir şekilde etkilendiği ve bu etkide DTÖ gibi ticaretin liberalleştirilmesine çalışan

örgütlerin de payı olmakla birlikte, Avrupa'dan esas kaynağın AB olduğudur. Sonuç olarak, eğitim veya yabancı dil eğitimi politikaları alanındaki AB etkisinin, etkinin yönüne (olumlu veya olumsuz) bakılmaksızın bu etkinin gerek uyum, gerekse yaratılan etkiler ve oluşturulan ortak yapılar, mekanizmalar açısından yüksek olduğu ortak gümrük politikaları alanı ve yine bu etkinin benzer şekilde gerek uyum, gerekse yaratılan etkiler ve oluşturulan ortak yapılar, mekanizmalar açısından düşük olduğu AGSP politika alanlarındaki AB etkisi ile karşılaştırıldığında, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki etkileşimin, AGSP alanındaki etkileşime benzerlik gösterdiğini, yani anlamlı büyüklükte olmadığını söylemek mümkündür.

Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki AB kaynaklı etkileri, yukarıda da ifade edildiği üzere, politika sürecinin daha alt parçalara veya safhalara bölündüğü yatay ve politikanın düzeylere bölündüğü dikey iki model üzerinde göstermek de mümkündür. Her ne kadar politika süreci gerçekte, birçok farklı faktör ve aktörün devrede olduğu karmaşık bir süreçse ve politikalar, sürecin safhalarını doğrusal bir şekilde takip ederek, düzenli bir yapıda oluşmazlarsa da (Bowe, Ball & Gold, 1992), politika sürecinin safhalara ayrıldığı yatay bir model kullanmak, AB kaynaklı etkinin daha analitik bir biçimde incelenmesine olanak verir. Farklı bir model oluşturmak veya farklı bir isimlendirme yapmak da mümkün olmakla birlikte, bu çalışma içinde ilk olarak, 'etki,' 'metin' ve 'uygulama'dan oluşan bir politika modeli kullanılmıştır. Bu modele son safha olarak eklenebilecek 'çıktı ve sonuçlar' ise, uygulama safhası kapsamına dâhil edilmişlerdir. AB ve AB politikaları, böyle üç safhalı bir model üzerinde, incelenen politika alanına göre, her safha üzerinde farklı etkiler yaratmıştır. Örneğin, gümrük politikaları söz konusu olduğunda, AB hem politikaların oluşmasına kaynaklık ederek etki safhasında, hem ortak politikaların ve mevzuatın benimsenmesini dayatarak metin safhasında, hem de politikaların uygulama, çıktı ve sonuçlarını kontrol ederek ve müdahale ederek uygulama safhasında, Türkiye'nin gümrük politikaları ve dış ticareti üzerinde ciddi boyutta etkiler yaratmıştır. Öte yandan, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanları söz konusu olduğunda, aynı derecede bir etkiden bahsetmek mümkün değildir, zira genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanı, üyelerin konuya ilişkin Birlik mevzuatını benimsemek, politikalarını uyumlaştırmak durumunda olmadıkları, bağlayıcı ortak politikaların olmadığı ve Birliğin yetkisinin kısıtlı olduğu alanlardır. AB kaynaklı etkinin araştırıldığı ilk yer olan 'etki' safhasında, Kingdon'un (1994), politik kararların oluşmasına ilişkin görüşlerinden de esinlenerek, politikalara kaynaklık eden problemlerin tespitinde, tanımlanmasında, problemlerin çözümüne ilişkin getirilen önerilerde, politikacıların veya bürokratların politikaların oluşturulmasında kullandıkları gerekçelerde, diğer bir deyişle, Brunsson (1989) ve Drezner'in (2001:53–78) ifadesiyle 'söylemde' AB etkisi olup olmadığına, eğitim ve yabancı dil

eğitimi politikalarını etkileyecek AB kaynaklı olaylar ve öneriler olup olmadığına bakmak mümkündür. Yukarıda da söylendiği üzere, AB kaynaklı etkilerin diğer etkilerden ayrıştırılarak ortaya konulması için, mümkün olduğunca, AB-Türkiye ortaklık ilişkisi kapsamında çıkarılan belgeler gibi somut verilere dayanılması gerektiği gerçeğinden hareketle, bu safhadaki etkiyi ortaya çıkarmak adına kullanılabilecek en iyi kaynak, KOB ve İR gibi belgelerdir. Yukarıda bu belgelere ilişkin yapılan değerlendirmede de ortaya konduğu gibi, bahsi geçen belgelerde, genel olarak eğitime ilişkin problem tespitleri, öneriler yapılmış olmasına rağmen, doğrudan yabancı dil eğitimine ilişkin tespitler, öneriler yer almamıştır. Her ne kadar azınlık, bölgesel ve az konuşulan dillere ilişkin tespitler ve tavsiyeler yapılmışsa da, bunlar doğrudan yabancı dil eğitimi ile ilgili olmayıp, daha çok dile ilişkin temel hak ve hürriyetler ve genel olarak dil politikasıyla ilgilidirler. Etki safhası kapsamında ele alınan, yabancı dil eğitimi politikalarına etki eden olaylar bakımından ise, gerçekte yabancı dil eğitimi politikasını önemli derecede etkileme kapasitesini haiz AB üyelik perspektifi, ortaklık ilişkisinde yaşanan gelişmeler gibi olayların, yakın zamana kadar önemli bir etki doğurmadığını söylemek mümkündür; zira ortalık ilişkisinde yaşanan olaylar, büyük oranda ekonomiyle ilgili olaylar ola gelmişlerdir. Öte yandan, Türkiye'nin adaylığının teyit edilmesi olayı, özellikle söylem ve yabancı dil eğitimi politikalarına dair gerekçeler üzerinde dikkate değer etkiler yaratmıştır. Dolayısıyla, etki safhası kapsamında ele alınan söylem üzerindeki etki bakımından, farklı bir değerlendirme yapmak mümkündür; zira metin safhasına ilişkin değerlendirmeler içinde daha kapsamlı olarak anlatılacağı ve örnekleneceği üzere, yabancı dil eğitimi alanında yapılan birçok düzenleme, gerçekte zaten yapılması düşünülen şeyler veya ulusal ve uluslar arası gelişmelerin sonucu olarak yapılması gereken şeyler olmalarına rağmen, özellikle AB üyelik perspektifi ile gerekçelendirilmişlerdir. Sonuç olarak etki safhası bakımından AB'nin, son yıllardaki neredeyse bütün politika tartışmalarının, mevzuat değişikliklerinin gerekçelerinde yer alarak, 17'nci Milli Eğitim Şurasının 'Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi' gündemiyle toplanması örneğinde olduğu gibi gündemi belirleyerek, yabancı dil eğitimine ilişkin söylemi etkilediğini, özellikle son yıllarda, tarafların fikirleri ve söylemleri arasında bir yakınsama gerçekleştiğini söylemek mümkündür. AB kaynaklı etkinin araştırıldığı ikinci yer olan 'metin' safhasında, yabancı dil eğitimine ilişkin mevzuatta AB etkisi olup olmadığı, AB'nin konuya ilişkin mevzuatından alıntılar yapılıp yapılmadığı, AB'den politika transferi yapılıp yapılmadığı gibi hususlara bakmak mümkündür. Yabancı dil eğitimine ilişkin mevzuat üzerindeki sadece AB kaynaklı etkileri ortaya koymak için kullanılabilecek en iyi kaynak, adından da anlaşılacağı üzere AB'ye uyum adına çıkarılan uyum paketleridir. Her ne kadar çıkarılan uyum paketleriyle, Türkiye'de yabancı dil eğitimini düzenleyen temel Kanun olan Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ciddi bir biçimde değişmişse de, yapılan Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve

lehçelerde yayın yapılabilmesi, bu dil ve lehçelerin öğretilmesi için kurslar açılabilmesi ve eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı dillerin, MGK devre dışı bırakılarak, sadece Bakanlar Kurulu tarafından tespit edilmesi gibi mevzuat değişiklikleri doğrudan yabancı dil eğitimi politikasıyla ilgili olmaktan ziyade, Türkiye'nin dil ve dil eğitimi politikası ile ilgili ve Kopenhag siyasi kriterlerinin ve Birliğin daha fazla demokratikleşme yönündeki taleplerinin karşılanmasına yönelik değişiklikler olmuşlardır. Dolayısıyla, Türkiye'nin bir şekilde zaten yapacağı değişiklikler olmaları ihtimali de her zaman mevcut olmakla birlikte, açık ve net bir şekilde AB etkisiyle yapıldığı adıyla sabit olan mevzuat değişliklerinin, yabancı dil eğitimine ilişkin mevzuat üzerinde, modern batı dillerinin öğretilmesi manasında bir etki yapmadığını söylemek mümkündür. Esasen zaten AB'nin yabancı dil eğitimine ilişkin ortak bir politikası olmadığı gibi, üye ülkeleri bağlayan ve Türkiye gibi aday ülkelerin üyelik sürecinde üstlenmek zorunda oldukları bir müktesebatı da yoktur, dolayısıyla temel hak ve özgürlüklerle ilintilendirilmediği sürece yabancı dil eğitimine ilişkin bir mevzuatın dayatılması veya bu konuda resmen ve hukuken bir uyum halihazırda söz konusu değildir. Zaten bu nedenledir ki, müzakereler kapsamında yapılan analitik tarama ve inceleme süreci sonunda, yabancı dil eğitimi de dâhil olmak üzere Türkiye'nin eğitim mevzuatı, ilkeleri, hedefleri, genel itibarıyla AB mevzuatı, ilkeleri ve hedefleri ile örtüşür ve uyumlu bulunmuştur. Öte yandan 1990'lı yıllar, özellikle de Türkiye'nin adaylığının teyit edilmesi sonrasında, politikalara ilişkin mevzuatın veya yukarıda kullanılan terimle metin safhasının ana unsuru olan Anayasa ve yasalar düzeyinde olmasa da, yönetmelik, yönerge, genelge gibi daha alt düzeylerde ve öğretim programları gibi daha teknik boyutlarda, yabancı dile eğitimine ilişkin önemli değişiklikler yapılmıştır. Gerekçelerinde sıklıkla AB üyelik perspektifinin yer aldığı bu değişikliklerde, AB'nin katkısının veya etkisinin olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte, sadece AB etkisiyle yapıldıklarını söylemek mümkün değildir; zira AB'ye uyum adına yapılan değişikliklerin dahi, Türkiye'nin zaten yapmayı düşündüğü değişiklikler olma ihtimalleri mevcutken, bu değişikliklerin AB dışında, Türkiye'deki gelişmeler gibi ulusal veya küreselleşme gibi uluslar arası faktörlerin ve AK gibi aktörlerin etkisiyle gerçekleşmiş olma ihtimalleri evleviyetle mevcuttur. Nitekim örneğin, 'İlköğretim ve Orta Öğretim Programları Tasarımı Projesi' kapsamında yeniden düzenlenen ve 2004-2005 döneminde örneklem yöntemiyle belirlenen 9 ilde, farklı türlerden 120 ilköğretim okulunda pilot uygulaması yapılmasının ardından gelen tepkiler ve pilot uygulama sonuçlarına göre yeniden gözden geçirilerek, TTK'nın 193, 194, 195, 196, 197 sayılı Kararlarıyla (TD, 2005:2575) 2005-2006 döneminden itibaren uygulamaya konulan ilköğretim okulları 1-5'inci sınıflar yeni öğretim programlarının, ilk olarak, ülkenin mevcut eğitim özelliklerini, başarı ve başarısızlıklarına ilişkin değerlendirmeleri ve bu kapsamda, OECD'nin PISA, TIMMS ve PIRLS gibi araçlarının ortaya koyduğu bulguları referans aldığı, dünyada yaşanan tüm değişimler ve gelişmelerin ve bu kapsamda,

son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve AB ülkelerinde gerçekleştirilen program hareketlerinin, ikinci referans noktası olduğu, Türkiye'nin "Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak, tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiş" olduğundan hareketle, "üçüncü referans noktası olarak, AB normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul" (TD, 2004/2563:720) ettiği ifade edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, her ne kadar Programlar AB'den uzmanların katkılarıyla hazırlanmışsa da AB, OECD gibi örgütler ve dünyadaki gelişmelerden sonra ancak üçüncü referans noktası olabilmiştir. Benzer şekilde Programlar sadece "öğrencilerin, hayat için gerekli olan bilgi ve becerilerin yanında, ülkelerini, Avrupa Birliğini, dünya içerisindeki yer ve konumlarını tanımalarını" değil, bunun da ötesinde "içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinme[yip], hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için rehberlik" etmeyi hedeflemiştir (TD, 2004/2563:720, 724, 727). Yine benzer şekilde, Programın öğelerinden birisi olan, "en az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanmak" sadece AB ile gerekçelendirilmenin ötesinde, küreselleşmenin küçülttüğü, uzakları yakınlaştırdığı, iletişimi kolaylaştırdığı dünyada "yerel diller ve kültürler[in], beklenilenin aksine çok daha önemli hâle gel[miş]" ve "Dünyada yaşanan güçlü iletişim bağları yabancı dilin kullanılmasını zorunlu kıl[mış]" (TD, 2004/2563:729) olmasıyla gerekçelendirilmiştir. Her ne kadar Programlardaki müfredat içindeki belirli konuların, AB ve özellikle ABD'deki programlardan ve okutulan ders konularından neredeyse aynen alınmış olduğu, programın tanıtılmasında iddia edildiğinin aksine, Türkiye'nin özgün koşullarına göre hazırlanmamış olduğu (Eğitimsen, 2006:1; EPÖ, "EPÖ," http://ilkogretim-online.org.tr/) eleştirileri yapılmışsa da, özellikle son yıllarda yapılan değişiklikler, bir kısmı belki de zaten yapılması düşünülen değişiklikler veya çok daha önce girilen bir sürecin devamı olmakla ve AB kaynaklı veya AB etkisiyle yapılmış değişiklikler olmamakla beraber, yapılması düşünülen değişikliklere, güvenilirlik, meşruiyet ve uluslar arası destek kazandırmak gibi nedenlerle, dünyadaki gelişmelerle ve özellikle Helsinki zirvesi sonrasında, sıklıkla açık bir şekilde AB ile olan ilişkilerle gerekçelendirilmişlerdir. Örneğin, liselerin dört yıla çıkarılmasına ilişkin 8.6.2005 tarihinde yaptığı konuşmasında dönemin Milli Eğitim Bakanı, AB perspektifinin böyle bir kararı gerektirdiğini, 3 Ekim'de başlayacak olan ve öncelikli konu başlıklarından birisi eğitim olan Müzakere sürecine hazır olmak zorunda olunduğunu, 9 yıllık temel eğitimin üzerine Almanya'da 4, İtalya'da 5 yıllık tahsilden sonra üniversiteye gidilebildiğini, bu nedenle Türkiye'deki 3 yıllık liselerden mezun gençlerin, diplomalarının denkliği itibariyle çok ciddi sıkıntılar çektiklerini, AB ülkelerine gittiklerinde, bir problemleri olmasa bile asgari 1 yıllık telafi programından geçmek zorunda kaldıklarını, bu nedenle AB ülkelerindeki uygulamalara paralel bir yapıya geçilerek, denkliğin ve uyumun sağlanmak zorunda olunduğunu (Çelik, "AB Sürecinde," http://ogm.meb.gov.tr/)

söyleyerek, bu kararın amaçlarını AB üyelik perspektifi ile gerekçelendirmiştir. Benzer şekilde, MEB Ortaöğretim Genel Müdürü, MEB'in "AB normları ile uyumlu eğitim ve istihdam dengesini destekleyen bir eğitim sistemi için" uzun zamandır çalıştığını söylerken ve yine ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmalarına ilişkin olarak, "[Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı bütün orta öğretim kurumlarında okutulan genel kültür, alan ve seçmeli derslerin öğretim programlarını hazırlama ve geliştirme çalışmalarının], dünyada yaşanan tüm değişim ve gelişmeleri de yansıtacak şekilde" (Altun, "Eskişehir," http://ogm.meb.gov.tr/gos) başlatıldığını söylerken, yapılan değişikliklerde dünyada yaşanan değişimlerin etkisini ortaya koymuştur. Yine Ortaöğretim Genel Müdürünün hazırlık sınıfı uygulamasının kaldırılmasını, "hazırlık sınıfının hiçbir AB veya OECD ülkesinde olmayışı" ve yeni uygulamayla bu manada bu ülkelere yaklaşmış olunacağı, benzer şekilde liselerin 4 yıla çıkarılmasıyla ilgili olarak, "gelişmiş ülkeler ile üyesi olmaya çalıştığımız AB ülkelerinin eğitim sistemleri ile de uyumlu hale" (Altun, "MEB Ortaöğretim," http://ogm.meb.gov.tr/konusma.asp) gelineceği ifadelerinde, AB'nin yapılan değişikliklerin—gerçekten ana nedenlerinden biri olup olmadığı tartışması bir an için kenara bırakılacak olursa—gerekçelerinde daha sıklıkla yer almaya başladığını ve bir meşrulaştırma ve kamuoyu desteği aracı olarak sıklıkla kullanılmaya başlandığını tespit etmek mümkündür. Örneğin yeniden yapılandırma kapsamında, 7.6.2005 tarihinde alınan 184 sayılı Kararda yabancı dil eğitimine ilişkin yapılan değişikliklerde de, gerekçeler içinde AB ve AK'ye referans noktaları olarak yer verilmiş, AB ve AK'nin konuya ilişkin AODK gibi çalışmalarından da yararlanıldığı ifade edilmiştir. Programların yeniden yapılandırılmasından sorumlu olan TTK'nın bu dönemdeki başkanı, AODK'nin yabancı dil dersi programlarının hazırlanmasında başvurulacak bir kaynak olduğunu ve yeni geliştirilecek programın temelinin de bu ölçütlere dayanacağını (Karaçalı, 2004) söylemiş, 184 sayılı kararının 3'üncü maddesinde ise, "İlköğretimden itibaren orta öğretimin sonuna kadar, AB Yabancı Dil Seviye Sistemi benimsenerek ders saati sayılarının buna göre" belirleneceği ayrıca, yabancı dil öğretiminin ağırlıklı olarak ilköğretimde başlatılacağı, "AB ve OECD ülkelerinde olduğu gibi yabancı dili günlük hayatta kullanılabilir kılmak amacıyla, enteraktif yaklaşım esas alınarak, öğretim programları ve haftalık ders saati sayıları[nın] belirlenece[ği]" (TD, 2005/2573:381) ifadeleri yer almıştır. Böylelikle, değişikliklerin yer aldığı mevzuat belgelerinde, en azından söylemde, AB ülkelerindeki uygulamalar açık bir şekilde referans olarak yer almıştır. Öte yandan, gerekçelerinde AB üyelik perspektifi yer almakla birlikte yapılan bütün bu değişikliklerin, sadece ve net bir şekilde AB etkisiyle yapıldıklarını söylemek mümkün değildir; zira yapılan değişiklikler, 17'nci Milli Eğitim Şurasının 'Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi' gündemiyle toplanmasından da anlaşılacağı üzere, AB üyelik perspektifi ile birlikte veya AB olmasaydı da, YÖK'ün yayınladığı, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Belgesinde de (YÖK, 2007b:188) ifade

edildiği gibi, küresel gelişmelerin, Türkiye'deki siyasi, ekonomik ve toplumsal dönüşümlerin bir gereği olarak, er ya da geç ancak bir şekilde yapılması gereken değişikliklerdir. Benzer şekilde, ortaöğretim kurumları için hazırlanan ikinci yabancı dil öğretim programları gibi yapılan bazı düzenlemelerde veya değişikliklerde, AB üyelik perspektifi ve AB eğitim sistemine uyum gibi gerekçeler kullanılmış olmasına rağmen, gerçekte AB, etkinin gerçek kaynağı olmaktan ziyade, taşıyıcısı veya katalizörü görevini görmüştür. 17.6.2006 tarihinde alınan 315, 316 ve 317 sayılı kararlara dayanarak, ortaöğretim kurumları için hazırlanan ikinci yabancı dil öğretim programlarının çalışmanın konusuyla da ilgili olarak en belirgin özelliği, "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dili kullanma ilkeleri[nin] temel alınmış" (TTK, 2006:1, 4) olmasıdır. Nitekim Programın nasıl hazırlandığı anlatılırken Programın, "yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair, karşılaştırılabilir standartlar getiren," "dile ilişkin yeterlik düzeyleri (A1-C2) tanımlayan, ulaşılabilir ve kontrol edilebilir amaçlar koyan ve bütün Avrupa ülkeleri tarafından tanınan bir araç" olan, dolayısıyla da "bütün yabancı dil dersi öğretim programlarının hazırlanmasında başvurulabilecek bir kaynak" niteliğinde olan "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninden yararlanılarak hazırlanmış" olduğu ifade edilmiştir. Zaten Programda ifade edildiği şekliyle, "Bu öğretim programı ile öğrencilerin 2'nci yabancı dil öğreniminde 12'nci sınıf sonunda, temel düzeyde (A1+) iletişim kurmaları amaçlanmış," ortaöğretimin sonunda ulaşılması amaçlanan A1 başarı düzeyi ise, "Avrupa Ortak Referans Çerçevesinin A-C yeterlik düzeylerine ilişkin genel tablodan alınmış[tır]" (TTK, 2006:4, 6-7). Yine Programlarda belirtildiği üzere "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni," Programların hazırlanmasında "belirleyen-fakat bağlayıcı olmayan-temel kaynak" olmuştur; zira AB, 2001 yılında başlattığı ADGD Projesi ile AB'ye üye ülke vatandaşlarının, "birlik ülkeleri içinde serbestçe dolaşabilmeleri, oturma ve çalışma izni alabilmeleri için pasaportla birlikte, gidecekleri ülkenin dilini belli bir seviyede bildiğini belgeleyen bir dil pasaportu istemeyi de planlamaktadır" (TTK, 2006:1, 4-5). Programlarda dikkat çeken diğer önemli bir husus ise, AK ve AB'nin yabancı dil öğrenimine ilişkin belgelerinde sıklıkla kullanılan, yabancı dilin öneminin farkına varılması, yabancı dilin nasıl öğrenilebileceğinin öğrenilmesi, çok dillilik, çok kültürlülük gibi kavramların kullanılmış olmasıdır (TTK, 2006:2, 5). Yapılan bu düzenlemelerde AB gerekçesi sıklıkla kullanılmış olmakla birlikte, benimsenen referanslar ve alınan araçların sadece ve doğrudan AB'ye ait ve AB kaynaklı olmayıp, daha ziyade AK kaynaklı ve AK tarafından geliştirilmiş olduklarını, dolayısıyla etkininin asıl kaynağının AK olduğunu, AB üyelik perspektifinin ise daha ziyade, gündemi ve söylemi etkileyerek bu etkinin gerçekleşmesinin katalizörü olduğunu, katkıda bulunduğunu söylemek yanlış olmamak gerektir. AB'nin yabancı dil eğitimi alanındaki mevzuatının ve politika araçlarının çoğunu zaten AK'den aldığı düşünülürse, bir önceki cümledeki sonuç şaşırtıcı değildir. Esasen AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ilişkin politikaları, mevzuatı üzerinde, ya da burada

kullanılan modelin terminolojisiyle metin safhası üzerinde, doğrudan bir etkiden ziyade söylem üzerinden ve daha çok etki safhasında etki yapmış olmasının en önemli nedenlerinden birisi, AB'nin konuya ilişkin ortak politikasının, bağlayıcı mevzuatının olmaması ve bu alanda bir uyumlaştırma öngörülmemiş olmasıdır. Ancak özellikle belirtmek gerekir ki, son yıllarda Türkiye'de yayınlanan, AB sürecinde gerek eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi alanlarında neler yapılması gerektiğine ilişkin yazılan yazıların büyük bir bölümünde, AB'ye üyelik için, bu alanlarda uyumun şart olduğu, bu uyum sağlanmazsa üye olunamayacağı, hatta gelecekte, örneğin dil sorunu nedeniyle Dil Pasaportuna sahip olmayanların Birlik ülkelerine dahi giremeyecekleri yönünde değerlendirmeler veya imalar yer almış, sanki bu alanlarda uyumu gerekli kılan AB'nin yasal düzenlemeleri varmış gibi bir hava yaratılmıştır. Bu değerlendirmeler, bahsi geçen alanlarda yapılacak olan düzenlemelere hız kazandırmak, motivasyon sağlamak gibi nedenlerle yapılmış değerlendirmeler gibi görülerek anlaşılabilecek olmak dışında, esasen mevcut durum ve veriler ışığında haddini aşan veya sadece tahminler olmakta öteye gitmeyen değerlendirmelerdir. İlk olarak belirtmek gerekir ki, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında halihazırda ortak bir AB mevzuatı olmadığı gibi, mevcut AB mevzuatı da, üye veya aday ülkelerin bu alanlarındaki politikaları arasında bir uyum öngörmemiştir. Diğer bir ifadeyle, ortak hedeflere ulaşmak konusunda üye ülkeler üzerlerine düşeni yapmak ve belirli hedeflere ulaşmak ve bu hedeflere ulaşıldığını gösteren performans değerlerini yakalamak durumunda olmakla birlikte, resmen ve hukuken, politikalarını birbirleriyle uyumlu hale getirmek, bu istenen ve hedeflenen durum olsa bile, zorunda değillerdir. İkinci olarak belirtmek gerekir ki, Gerek ATAD ve AİHM gibi uluslar üstü mahkemelerin, eşit muamele, ayırımcılık yapmama ilkeleri temelinde verdikleri ve eğitim ve yabancı dil eğitimini ilgilendiren boyutları da olan kararlarında (Davies, 2003; Field, 1997:95-111; Gölcüklü ve Gözübüyük, 1998; McMahon, 1995:17; McManus, 2004; O'Leary, 2005:39-89; Sellin, 1999; Sprokkereef, 1995:342), gerekse kısa bir süre için yürürlükte kalan Hollanda'daki Yurtdışında Uyum Sınavına ilişkin Amsterdam ve Roermond Mahkemeleri gibi yerel mahkemelerin kararlarında da ("Temel Yerleşim," http://www.hollandaya.net/) görüldüğü üzere, yabancı dil bilmeme nedeninin, seyahat etme özgürlüğünün, aday ülke durumunda olan ve aslında en azından işgücünün dolaşımı manasında, hakları verilmemiş olmasına rağmen, zaten belirli hakları haiz olan Türk insanının AB ülkelerinde çalışma hakkının, tam üye olunması durumunda bütün Türk vatandaşlarının serbest dolaşımlarının, çalışma ve ikamet etme özgürlüklerinin kısıtlanmasına gerekçe teşkil edemeyeceği, örneğin Dil Pasaportu olmayanların Birlik ülkelerine giremeyeceği, dil bilmeyenlerin, Hollanda örneğinde olduğu gibi, ülkeye alınmayacağı yönünde kararlar alınmış olsa dahi, bunların, çok haklı gerekçelere dayanmadıkları sürece, hukuki yollarla takip edilmesi durumunda iptal edileceği açıktır. Bu gerçeklere rağmen, özellikle son yıllarda, yapılmak istenen birçok düzenlemede, böyle bir zorunluluk olmamasına, AB'nin herhangi

bir talebi veya resmi ve hukuki araçlarla yaptırım gücü olmamasına rağmen, AB bir uyum talep ediyormuş havası yaratılmış, AB gerekçesi düzenlemelerin hayata geçirilebilmesi, destek ve "dayanak" (Uğur, 1999:xi) bulabilmesi, meşruiyet kazanması amacıyla kullanılmıştır. AB kaynaklı etkinin araştırıldığı üçüncü yer, politikaların eyleme döküldüğü uygulama safhasıdır. Bu safhaya, politikaların uygulanması sonucu elde edilen çıktı ve sonuçları da dâhil etmek mümkündür; dolayısıyla bu safhada, AB'nin veya politikalarının, uygulama üzerinde, politikayı uygulayanlar veya bu politikadan etkilenenler üzerinde, politikanın uygulanabilmesi için gereken örneğin, personel, fiziki imkân, araç-gereç, mali kaynakların temin edilip edilmediği gibi hususlar üzerinde ve nihayet elde edilen çıktı ve sonuçlar üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığı gibi hususlara bakmak mümkündür. Öte yandan bu konuda yapılacak değerlendirmelerin, her zaman çok sağlıklı olmayabileceğini de kabul etmek gerekir, zira yukarıda da ifade edildiği üzere, özellikle politikaların uygulanması aşamasında, bazıları genel olarak politikaların uygulanmasına özgü, bazıları ise eğitim sistemine özgü çeşitli zorluklar ortaya çıkabilir, politikalar uygulayanlar tarafında dirençle karşılaşabilir, kırılmaya uğratılabilir, törpülenebilir, var olan uygulama ile uyumlu hale getirilmeye çalışılabilir (Fitz, & Halpin, 1991:129-151) veya dinsel etmenlerden tesadüflere kadar varan birçok öngörülemez etmen, arzulanan çıktı ve sonuçlara ulaşılmasını engelleyebilir (Hofstede, 1992: 297–322; Inglehart & Carballo, 1997:34-46; Simmons & Elkins, 2004: 171–89; Castles, 1994:19-4; Manow, 2004). Nitekim yapılan araştırmalarda, metin safhasında farklı ülkelerin mevzuatları, politika kararları arasında yakınsama görülmekle birlikte, uygulama ve politika çıktıları veya sonuçları aşamasında çok nadiren yakınsama olduğu görülmüştür, zira Yine Avrupalılaşma ve yakınsamaya ilişkin yapılan araştırmaların gösterdiği gibi, kültürel, kurumsal ve sosyo-ekonomik ortam ve koşullar, Avrupalılaşmanın yaratabileceği potansiyel etki ile fiili olarak gerçekleşen etki arasında farklılık doğmasına neden olabilmişlerdir (Hall, 1989, 1993; Knill & Lenschow, 2000; Radaelli, 2005:924-43; Strang & Meyer, 1993:487–511; Swank & Steinmo, 2002:477-89). Uygulama safhasındaki AB kaynaklı etkiler açısından bakıldığında, özellikle 1999 sonrası dönemde, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin geliştirilmesi, bu kapsamda gerek öğretmenlerin nicelik ve niteliklerinin artırılması, gerekse öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, eğitimi verilen dillerin sayılarının artırılması, çağın gereklerine uygun nitelikli bir yabancı dil eğitimi için AB ve AK standartlarının yakalanması yönünde önemli kararlar alınmış ve girişimlerde bulunulmuş olmakla birlikte, 2000'li yıllarda da yabancı dil eğitim ve öğretiminin istenen düzeye gelememiş olduğunu ve bir sorun olmaya devam ettiğini söylemek mümkündür (YÖK, 2007b:188). Her ne kadar yabancı dil eğitimine ilişkin verilerin güvenilirliği bir soru işaretiyse de (Chaudenson, 2003:292), gerek eğitimi verilen dillere, bu dillerin öğrenilme yaygınlığına, öğretmen, araç-gereç sayısına, öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil yeterliklerine ilişkin veriler, gerekse öğrencilere ve öğretmenlere yönelik

yapılan anketlerde ve diğer araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar, bu resmi destekler nitelikte olmuş, yabancı dil eğitimine ilişkin uygulamaların, yabancı dil eğitimine ilişkin politikaların gerisinde kaldığını, hedeflenen çıktıların elde edilemediğini, elde edilmiş olsalar bile bu çıktıların istenen sonuçları yaratamadığını göstermiştir. Örneğin kırk yılı aşkın süredir devam eden AB-Türkiye ilişkisinin, özellikle de tam üyelik başvurusu ve sonrasında adaylığın teyit edilmesinin ve son dönemde genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında yoğunlaşan ilişkilerin ardından, Türkiye'de eğitimi verilen dillerin, AB ülkeleri dilleri lehine artması beklenirken, bu yönde anlamlı bir artış olmamış, İngilizce en fazla öğretilen yabancı dil, hatta neredeyse tek dil olmaya devam ederken, eğitimi verilen yabancı diller, AB ülkeleri dilleri dışındaki Rusça, Japonca, Çince (Türkçenin lehçeleri olarak tanımlanmakla birlikte, Gagavuz, Kazak, Kırgız, Özbek, Tatar ve Türkmenistan Türkçelerini de buraya dâhil etmek mümkündür) gibi diller lehine de çeşitlenmiştir. AB'nin çok dilliliği teşvik eden politikalarının katkısı da mümkün olmakla birlikte, bu gelişmenin en önemli nedeni, ulusal ve uluslar arası alandaki siyasi ve ekonomik gelişmeler olmuştur. Benzer şekilde, kısa süreli ziyaretler veya değişim programları haricinde, eğitim görmek maksadıyla Türkiye'den yurt dışına giden öğrenci sayılarında, AB ülkeleri lehine bir artış ve çeşitlilik olması beklenirken, gelecek dönemde bu tablonun değişmesi muhtemel olmakla birlikte yakın zamana kadar öğrencilerin en fazla gittiği ülke ABD olmaya devam etmiş (YÖK, 2005), gidilen ülkeler ise, Kafkas Cumhuriyetleri'nden olan 780 bin nüfuslu Kabardino Balkar gibi küçük, Çin ve Vietnam gibi uzak ülkeleri de kapsayacak ve gidilen ülke sayısı 73'e varacak şekilde AB ülkeleri dışındaki ülkeler lehine daha fazla çeşitlenmiştir. Yabancı dil öğretmenlerine ilişkin nicel ve nitel veriler açısından bakıldığında da, uygulama safhasında AB kaynaklı önemli etkiler meydana gelmediğini söylemek mümkündür; zira, yabancı dil öğretimi, hem AB'nin, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren ana dillerine ilaveten en az iki yabancı dil öğrenmeleri hedefi, hem de AK'nin, Avrupa vatandaşlarının ilköğretimde birinci, ortaöğretimde ikinci ve üniversitede üçüncü yabancı dil öğrenmeleri hedefi ile uyumlu olacak şekilde, 1'inci sınıfa ve hatta okul öncesi eğitim kurumlarına kadar geri çekilmiş, ayrıca seçmeli ders olarak alınan ikinci yabancı dil derslerinin aşama aşama ortaöğretim programlarında zorunlu ders haline getirilmesi yönünde çalışmalar başlatılmış olmasına rağmen, bu kararın etkin bir şekilde yerine getirilmesine imkân verecek sayıda ve nitelikte öğretmen olmadığı, yabancı dil öğretmeni açığının sorun olmaya devam ettiği, açığın kapatılması için sözleşmeli personel kullanılması, diğer branş öğretmenlerinin kullanılması gibi palyatif tedbirlere başvurulmaya devam edildiği, örneğin sadece 2003-2004 ve 2004-2005 yılları için İngilizce öğreticiliğinde 10 bin kısmi zamanlı personel çalıştırıldığı, AB yabancı dil eğitimi politikalarında da öngörüldüğü üzere, İngilizce dışındaki dillerin de öğretilmesi, ikinci dilin öğretilmesi yönünde kararlar alınmış, tavsiyelerde bulunulmuş olmasına rağmen, İngilizce dışındaki diller için yeterli atama yapılmadığı, örneğin 2008

yılında İngilizce öğretmenliği için 1550 öğretmen ataması yapılırken, Almanca için 30, İspanyolca için 1 kişilik bir atama yapıldığı (Çelik, "Öğretmen," http://www.haber7.com/), yabancı dil öğretmenlerinin, eğitim geçmişleri, alan bilgileri ve mesleki kaliteleri bakımlarından, politikaların etkin bir şekilde uygulanmasına azami katkıda bulunacak durumda olmadıkları (MEB, 2006) düşünülürse, AB'nin uygulama sahası üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını söylemek mümkündür. Benzer şekilde yabancı dil eğitiminde kullanılan araç, gereç ve programlar açısından bakıldığında da, uygulama safhasında AB kaynaklı önemli etkiler meydana gelmediğini söylemek mümkündür; zira örneğin Türkiye genelinde ilk ve ortaöğretim olanaklarına ilişkin yapılan bir araştırmaya göre, 2007 yılı itibarıyla ilköğretim okullarında 6, 249 ve ortaöğretim okullarında 126 yabancı dil laboratuarına ihtiyaç vardır (Çıngı, 2007), yabancı dil öğretiminin erken yaşlardan itibaren yapılması kararı alınmış olmasına rağmen, bu kararın etkin bir şekilde yerine getirilmesine imkân verecek materyal tam anlamıyla hazır değildir. Örneğin AK'nin geliştirdiği ve AB'nin de kullandığı ADGD modeline benzer bir model geliştirilmiş, modelde AK ve AB'nin yabancı dil eğitimi uygulamalarıyla örtüşür şekilde, yabancı dil öğretiminin zorunlu olarak başladığı ilköğretim 4'üncü sınıftan lise son sınıfa kadar, ülke çapında her öğrencinin gelişim dosyası, biyografi ve pasaport içeren bir dil dosyası olması öngörülmüş ve bu modelle, ilköğretimi bitiren öğrencilerin birinci yabancı dili belirli bir düzeyde öğrenmesi, ortaöğretimde ise ikinci yabancı dili öğreniyor olması hedeflenmiş olmasına rağmen, programın kademeli olarak uygulamaya alınmış ve uygulama alanının kısıtlı kalmış olması, projenin başarıya ulaşması için gereken ders materyalleri, araç-gereç gibi maddi altyapının yetersiz olması, bu ciddi değişimin gereklerini yerine getirecek öğretmenlerin bu hedefe paralel yetiştirilmiş olmamaları, YÖK'ün eğitim fakültelerinin yabancı diller eğitim bölümlerinde, İngilizce dışındaki diller için programlar açmamış olması veya yabancı dil öğretmenlerinin ikinci ve hatta üçüncü dil öğrenmeleri sağlayacak düzenlemelerin yapılmamış olması gibi sebeplerle, uygulama kısıtlı kalmış ve henüz istenen düzeyde bir etki yaratmamıştır. Sonuç olarak, politikaların uygulamalarının kurumsal bağlam tarafından değiştirilebileceği (Hall, 1989, 1993; Swank&Steinmo, 2002:477-89; Waarden, 1995:333-72), AB politikalarının üye ülkelerce etkin uygulanabilmesinin var olan kurumsal düzenlemeler ile yeni politikaları gerektirdiği kurumsal düzenlemeler arasındaki uygunluğa bağlı olduğu (Knill&Lenschow, 2000), sosyo-ekonomik etmenlerin rolü çoğu kez ihmal veya göz ardı edilmekle birlikte, mevcut politikanın maliyeti, var olan kuralların ve düzenlemelerin değiştirilmesinin yaratacağı maliyet, değişimin sosyal ve kurumsal ilişkilerde yaratacağı bozulma gibi etmenlerin, AB kaynaklı potansiyel ve fiili olarak gerçekleşen etki arasında farklılık doğmasına neden olabileceği, eğitim alanında çıktıların, özellikle de sonuçların çok uzun bir zaman sonra görülebileceği (Fullan, 1991; Hargreaves, 1994; Howlett, 1991:1-21, McDonnell, & Elmore, 1987:133-152; McLaughlin, 1987, 171-178), politikaların etkinliğinin, kültürel farklılıklar

(Strang & Meyer, 1993:487–511; Thompson, 1983:233), mevcut sistemin ve politikayı uygulayanların direnci, eğitim sisteminin büyüklüğü gibi etmenlerden tesadüflere kadar varan birçok öngörülebilir veya öngörülemez etmen tarafından (Fitz, & Halpin, 1991:129-151; Hofstede, 1992: 297–322; Vogel, 2002:297-322; Inglehart & Carballo, 1997:34-46; Simmons & Elkins, 2004: 171–89; Castles, 1994:19-4; Manow, 2004) azaltılabileceği, kırılmaya uğratılabileceği de mümkün olmakla birlikte, mevcut veriler ışığında, uygulama safhası üzerinde, çıktılar, özellikle de sonuçlar bakımından, anlamlı büyüklükte AB kaynaklı etkiler oluşmamış olduğunu, tarafların politika çıktıları ve sonuçları arasında AB kaynaklı Avrupalılaşmanın yarattığı anlamlı büyüklükte bir yakınsama gerçekleşmemiş olduğunu söylemek mümkündür.

AB kaynaklı etkinin, diğer bir ifadeyle AB kaynaklı bir Avrupalılaşmanın yarattığı yakınsamanın ortaya konması için kullanılan ikinci model, Hassenteufel'in (2004:131-137), politikalar arası yakınsamanın gerçekleşebileceğini söylediği yedi düzeye benzer bir şekilde, ancak bu düzeylerin 'stratejik,' 'operatif' ve 'taktik' olmak üzere üç düzeye indirgendiği ve bir nevi dikey bir incelemenin yapıldığı modeldir. Stratejik düzey, resmi dil dışındaki dillerin resmi dil karşısında nasıl konumlandırıldığı, yabancı dil eğitimi ile neyin kastedildiği, yabancı dil eğitimi ile ulaşılmak istenen hedeflerin neler olduğu, hangi dillerin eğitiminin verileceği gibi uzun vadeli, ulus düzeyinde, ancak uluslar arası bağlamla da ilintili stratejik kararları içeren düzey, taktik düzey, eğitimi verilen yabancı dillerin sınıf içinde hangi yöntem ve tekniklerle öğretileceği gibi hususları kapsayan ve bizzat uygulamayı içeren düzeyken, operatif düzey ise, stratejinin taktiğe, diğer bir ifadeyle uygulamaya indirgendiği, bir nevi stratejik ve taktik düzeyler arasındaki arayüz olarak ele alınmıştır. Stratejik düzeyde bakıldığında, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikası, milli hedef olan muasır medeniyet seviyesine ulaşma yolunda, bilimde ve teknolojide öne geçmiş ülkelerin dillerinin bu bilim ve teknolojinin ülkeye aktarılması için öğretilmesi olagelmiştir. Bu diller ise modern batı dilleri olmuştur. Her ne kadar son yıllarda modern Batı dilleri dışındaki dillerin eğitimi de verilmeye başlanmışsa da, bu değişiklik stratejik düzeye genellenemeyecek düzeyde bir değişiklik olduğu gibi, AB kaynaklı bir değişiklik de değildir. Yine her ne kadar son yıllarda yabancı dil eğitimi, uluslar arası ilişkiler, uluslar arası ekonomi ve küresel istihdam piyasalarıyla daha fazla ilintilendirilmeye başlanmışsa da, bu değişikliğin sadece AB ile ilgili olduğunu söylemek mümkün olmadığı gibi, halihazırda bu değişikliğin de stratejik düzeye taşınabildiğini söylemek pek olası değildir. Esasen diğer ülkelerle eşit şartlarda AB üyeliği, stratejik düzeyde değişiklik yaratabilecek bir etmen olabilecekken, bugüne kadar Türkiye'nin AB'ye alınmamış olması ve serbest dolaşım gibi haklarının verilmemiş olması, böylesi muhtemel bir değişikliğin gerçekleşmesini engellemiştir. Doğrudan Türkiye'nin anladığı şekliyle

yabancı dil eğitimiyle ilgisi olmamakla ve daha geniş kapsamda dil politikasıyla alakalı olmakla birlikte, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununda yer alması sebebiyle, yabancı dil eğitimi politikası üzerinde stratejik düzeydeki AB kaynaklı en önemli etki ise, AB'ye uyum adına yapılan değişiklikler kapsamında, bahsi geçen kanunun adının 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun' şeklinde değiştirilmesi ve bahsi geçen dil ve lehçelerde yayın yapılabilmesi, kurslar açılabilmesinin düzenlenmesi olmuştur. Esasen bu değişiklik dahi tamamen AB kaynaklı olmayıp, AB'nin hızlandırdığı, kabul edilmesinde bir nevi katalizör görevi gördüğü bir değişikliktir, zira Türkiye'nin azınlık dilleri, bölgesel diller, etnik diller gibi dil haklarına ilişkin BM, UNESCO, AGİT kaynaklı Sözleşme, Şart gibi belgeleri imzalaması ve onaylaması yönünde uluslar arası baskılar, özellikle de ulus devleti erozyona uğratarak ulusal alanlara nüfuz etmek isteyen kapitalist güçler kaynaklı baskılar zaten olagelmiştir. Bu değişiklik gerçekte, yabancı dil eğitimi politikasından ziyade, Türkiye'nin dil politikası ve hatta tekçi yapısıyla ilgili olan bir değişikliktir; öte yandan Türkiye, siyasi kriterleri karşılamak adına yaptığı bu stratejik değişikliği, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu içinde yaparak, bir taraftan tekçi yapıyı korumaya, diğer taraftan da, değişikliğin siyasi, toplumsal ve kültürel yapı üzerinde stratejik düzeydeki etkilerini, operatif ve mümkünse taktik düzeye çekmeye çalışmıştır. Sonuç olarak yabancı dil eğitimi politikasının stratejik düzeyde değiştiğini veya AB'nin stratejik düzeyde bir etki yaptığını söylemek mümkün değildir. Hangi dillerin, kimlere, hangi amaçlarla, nasıl öğretileceği gibi hususların yer aldığı operatif düzeyde bakıldığında, birkaç değişikliğin altını çizmek gerekir. İlk olarak, neredeyse sadece İngilizcenin öğretildiği tek dilli bir sistem haline gelmiş olan yabancı dil eğitimi sisteminde, İngilizce yanında diğer dillerin de eğitiminin verilmesi ve eğitimi verilen dil çeşitliliğinin artırılması çabaları yoğunlaşmıştır. İkinci olarak, ortaokulda başlayan yabancı dil eğitimi, ilköğretimin ilkokul kısmına, hatta sosyal faaliyet kapsamında okulöncesine kadar geriye yürütülmüştür. Üçüncü olarak, herkesin bir yabancı dil öğrenmesi hedefi, asgari bir yabancı dil hedefi haline gelmiş, ilk olarak seçmeli ikinci yabancı dil dersleri konmuş, sonra bu dersler bazı okullarda zorunlu ikinci yabancı dil haline gelmiştir. Dördüncü olarak, eğitimi verilen dilde dört beceri kazanabilme hedefine, dilin konuşulduğu ülkenin kültür değerlerinin farkında olma, dil öğrenmeye karşı tutum geliştirme hedefleri eklenmiştir. Bütün bu değişikliklerde AB'nin de katkısı olmakla birlikte, bu değişikliklerin daha ziyade Türkiye'deki siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel dönüşümden, Türkiye'nin uluslar arası ilişkilerindeki değişikliklerden, uluslar arası siyasi, ekonomik gelişmelerden ve küreselleşmenin etkilerinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. AB yabancı Dil Seviye Sisteminin, Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin benimsenmesi ve Dil Gelişim Dosyası gibi araçların alınması gibi operatif düzeyde görülebilecek değişikliklerde ise, AB de etkide bulunmuş olmakla birlikte, esasen etkinin kaynağı AK

olup, AB bu değişikliklerin yapılmasının katalizörü veya aracısı olmuştur. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller ve araçlar gibi uygulamaya dönük hususların yer aldığı taktik düzeyde bakıldığında, Avrupa Ortak Dil Kriterleri temelinde materyallerin hazırlanması ve uygulanması, dil gelişim dosyası gibi araçların kullanılması gibi değişiklikler için de yukarıdaki yorumun aynısını yapmak mümkündür. Öte yandan, dil gelişim dosyası gibi araçların henüz tam anlamıyla, her yerde ve her düzeyde kullanılmadığı göz önüne alındığında, uygulama üzerindeki, diğer bir ifadeyle taktik düzeydeki etkinin çok büyük olmadığını söylemek mümkündür. Üç düzey bir arada düşünüldüğünde, AB'nin stratejik düzeyde bir etki yapmadığını, operatif ve taktik düzeylerde meydana gelen gelişmelere katkıda bulunduğunu, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarında meydana gelen gelişmelerin daha çok AB dışı kaynaklı olduğunu, bu etkinin hakkının illaki Avrupa'dan birisine verilmesi gerekiyorsa bunun AK olduğunu, ancak AB'nin de AK menşeli bu etkinin taşınmasına aracılık yaparak, benimsenmesinin katalizörü olarak katkıda bulunduğunu söylemek mümkündür. Zaten, AB ve yabancı dil politikalarının da, bir nevi "bilmece" (de Swaan; Chaudenson) karmaşası içinde, bir taraftan, İngilizcenin tek dil hakimiyetini öngören Atlantik-ötesi bağın, benzer politikaları dayatan ABD güdümündeki UAÖ'lerin, yine linguistik homojenleşmenin aracı olan küreselleşmenin ve yine tek dilliliği öngören tek dilci ulus devletlerin Avrupa düzeyine taşımaya çalıştıkları tek dili dayatan etkilerinin, diğer taraftan da çok dilliliği öngören, AK gibi örgütlerin, AP gibi Birlik kurumlarının, bölgesel düzeydeki yapıların etkileri altında olduğu düşünüldüğünde, AB'nin de Türkiye'nin yabancı dil politikalarını etkileyen aynı aktör ve faktörlerin etkisi altında olduğu, bu bakımdan Türkiye'de yabancı dil alanında meydana gelen gelişmelerin uluslar arası kaynaklar bağlamında kaynağı olmaktan ziyade, aktarıcısı, değişikliklerin benimsenmesinin katalizörü olduğu sonucunu çıkarmak yanlış olmayacaktır. AB'nin birçok şeyi, kendi iradesinin sonucu yapmış gibi görünmekle birlikte, gerçekte ABD'nin etkisiyle yaptığı (Phillipson, 2008), hatta Avrupalıların Avrupalılaştıklarını zannederlerken, gerçekte daha çok Amerikalılaştıkları (Fairclough 2006; Holborrow, 2006; Pieterse 2004) iddialarıyla bir arada düşünüldüğünde ise, bu sonuç çok daha doğru hale gelmektedir. Zaten bu nedenle, bir Avrupa yüksek öğrenim alanı oluşturmak adına başlatılan ve dilinin doğal olarak AB dilleri veya en azından en çok konuşulan AB dilleri olması beklenen Bolonya Süreci, gerçekte neredeyse sadece İngilizcenin eğitim dili olduğu tek dilli bir süreç olmakla, hatta Birliğin dillerin eşitliğini ve çok dilliliği vurgulayan politikalara tezat teşkil eder şekilde İngilizcenin hakimiyetinin temin edilmesinin, yüksek öğrenimin Amerikalılaştırılmasının aracı olmakla eleştirilmiştir (Coleman, 2006; Phillipson, 2002, 2006; Wilkinson, 2004; Wilson, 2002). Benzer eleştiriler, yüksek öğrenim kurumlarına ilaveten, yükseköğrenime göre dış etkilere ve uluslar arasılaşmanın etkilerine daha kapalı olduğu düşünülen

orta öğretim kurumlarında da uygulanması teşvik edilen İçerik Tabanlı (Akademik) Dil Öğrenme (CLIL) uygulamasına da getirilmiştir (Coleman, 2006). Hatta, bugün bilgi toplumu, bilginin ve iyi örneklerin paylaşılması, ağbağlantılanma, kıyaslama (benchmarking) gibi söyleme ve gündeme giren kavramlar, öğrenci, öğretim elemanı, okul yöneticileri değişim programları ve en büyük müşterileri genellikle ABD'deki üniversiteler olan eğitim danışmanlık ve yurt dışında eğitim danışmanlık şirketleri de (Woolf, 2005), diğer sonuçlarla birlikte aynı zamanda Avrupa eğitim alanının, ABD lehine uluslar arasılaştırılmasının, tek tipleştirilmesinin ve İngilizcenin eğitimin hâkim dili kılınmasının, benzer düşüncelerin, benzer değerlerin yayılmasının araçları olarak nitelendirilmişleridir. Diğer bir ifadeyle, AB'nin kendisi de Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında meydana gelen gelişmelerin tek başına kaynağı olamayacak derecede, Türkiye'nin yabancı dil eğitimini de etkileyen Anglo-Amerikan Blok, UAÖ'ler gibi aktörler ve küreselleşme gibi gelişmelerin etkisi altındadır.

Sonuç olarak, yukarıda, birincisi 'etki,' 'metin' ve 'uygulama' safhalarından, ikincisi 'stratejik,' 'operatif' ve 'taktik' düzeylerden oluşan iki politika modeli kullanılarak yapılan değerlendirmeler ışığında, bugüne kadar olan dönemde, tarafların söylemleri ve fikirleri arasında meydana gelen yakınsama veya operatif ve taktik düzeyde meydana gelen AB katkılı birtakım değişiklikler gibi birkaç istisna dışında, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde, kaynağı sadece ve net bir şekilde AB olan anlamlı büyüklükte bir etki gerçekleşmemiş olduğunu söylemek mümkündür. Böyle bir sonucun oluşmasına neden olan ve muhtemelen gelecekte de AB kaynaklı etkinin nasıl olacağını belirleyecek olan, gerek taraflardan ve tarafların ilişkisinden, gerekse söz konusu politika alanından kaynaklanan nedenler vardır. Uzun vadede hedefleri ne olursa olsun, temelde ekonomik bir bütünleşme hareketi olarak başlayan AB'nin, daha çok AK'nin ilgi alanına bıraktığı eğitim ve yabancı dil eğitimi alanına sonradan el atmış olması, bu alanlarda açık ve kapsamlı bir yetkisinin, üye ülkeleri bağlayan ortak bir politika ve müktesebatının, üye veya aday ülkeleri etkileme kapasitesi ve mekanizmalarının olmaması, 1963 yılında başlayan ve çeşitli nedenlerle askıya alınan veya düşük yoğunlukta seyreden AB-Türkiye ortaklık ilişkisinin, yakın zamana kadar büyük oranda güvenlik ve ekonomi ekseni üzerinde yürümüş olması, ortaklık kurumlarının ve ilişki mekanizmalarının ekonomik mahiyette olması, eğitim ve yabancı dil eğitimi konularında AK ile işbirliği yapılmış olması, tam üyeliğe alınmamış olmanın ve ortaklık ilişkisindeki kırılmaların AB ve politikalarına karşı olumsuz bir algılama yaratmış olması, Türkiye'nin ulus devlet, egemenlik ve milliyetçilik anlayışının genel olarak dile ilişkin Brüksel merkezli politikaların önünde engel teşkil etmesi, genel olarak mevcut eğitim sisteminin değişime direnç göstermesi gibi nedenler, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde AB kaynaklı etkilerin oluşmasını engellemiştir. Burada bahsedilen etki, açık ve net bir şekilde AB kaynaklı

olan etkilerdir, yoksa bahsi geçen dönem içinde, yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında Türkiye'de birçok gelişme sağlanmış ve gerek politikalar, gerekse uygulama, giderek daha fazla AB ülkeleri uygulamalarıyla yakınsamaya, paralel hale gelmeye başlamıştır. Ancak bu gelişmeler büyük oranda, Türkiye'deki siyasi, ekonomik ve toplumsal gelişmelerin, Türkiye'nin uluslar arası siyasi, askeri ve ekonomik ilişkilerinin, çağdaşlaşma manasında batılılaşmasının ve Avrupa ile bütünleşmeden Avrupalılaşmasının ve uluslar arası alandaki gelişmelerin bir sonucu olmuştur. Yakın zaman öncesine kadar olan dönemde yabancı dil eğitimi alanında sağlanan gelişmelerin ve bugün bu alandaki uygulamaların, AB ülkeleri uygulamaları ile paralellik gösteriyor olmasının hakkını, illaki Avrupa'dan birisine vermek gerekirse bu, AB yerine AK olmak ve sonra AB'yi oluşturan ülkeler olmak durumundadır. Öte yandan bu gerçek, AB'nin özellikle son dönemde bu gelişmelere hiçbir şekilde katkı yapmadığı veya bundan sonra yapmayacağı anlamına da gelmemektedir; zira AB üyelik perspektifi, özellikle son dönemde genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanı da dâhil olmak üzere, birçok alanda yapılan politika değişikliklerinde katalizör görevi görmüş, uluslar arası mevzuatın, uygulamaların Türkiye aktarılmasının aracısı veya taşıyıcısı olmuştur. Ortaklık ilişkisinin başladığı günden itibaren uzun süre etki, metin ve uygulama safhalarında veya stratejik, operatif ve taktik düzeylerde etki yaratmamış, ancak özellikle adaylığın teyit edilmesi sonrasından itibaren söyleme ve fikirlere etki ederek etki safhasında ve kısmen metin safhasında veya kısmen taktik ve operatif düzeylerde etki etmeye başlayan AB'nin bundan sonraki dönemde, yukarıda bahsedilen ortak politika oluşturma ve etkileme kapasitesi ve ihtimallerinin önündeki engellerin kalkması durumunda, etki, metin ve uygulama safhalarında ve ağırlıkla taktik ve operatif düzeylerde olmak üzere stratejik düzeylerde daha fazla etki etmesi bir ihtimal olarak durmaktadır. Bundan sonraki dönemde, bugüne kadar Avrupa ile bütünleşmeden, kendi sınırlılıkları ve temposu içinde Avrupalılaşan ve kendi ontolojik sıralaması içinde çağdaşlaşan Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde, AB'nin sadece mevzuat değil, çıktı ve sonuçlar itibarıyla da gerçek manada bir etki yaratabilmesi ise ancak, yabancı dil eğitimi ve öğretimini daha anlamlı kılacak şekilde, Türkiye'nin eşit haklarla ve serbest dolaşıma ilişkin hiçbir kısıtlama olmaksızın Birliğe tam üye olmasıyla mümkündür.

§ BÖLÜM V §
SONUÇ VE ÖNERİLER

Vaziyeti düzeltmek için mutlaka Avrupa'dan nasihat almak, bütün işleri Avrupa'nın emellerine göre yapmak, bütün dersleri Avrupa'dan almak gibi birtakım zihniyetler belirdi. Hâlbuki hangi istiklal var ki ecnebilerin nasihatlarıyla ecnebilerin planlarıyla yükselebilsin!
Tarih böyle bir hadiseyi kaydetmemiştir.
-M. Kemal Atatürk (İş Bankası, 1985)

SONUÇ

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, küreselleşme ve bütünleşme hareketleri, eğitim alanını ulus devletlerin tekelinden çıkarmış, eğitim sistemlerinin başka ülke eğitim sistemleriyle olan etkileşimini artırmış, böylece eğitim alanı ve eğitim politikaları, giderek daha fazla uluslar arasılaşmaya ve eğitim alanını hizmet kalemlerinden birisi haline getirerek, piyasalaştırarak tek-tipleştirmeye çalışan uluslar arası örgütler ve uluslar üstü yapılar eliyle benzeşmeye başlamışlardır. Yabancı dil bilmenin daha fazla önem kazanmasıyla birlikte, yabancı dil eğitimi politikaları da bu gelişmeden nasibini almıştır; zira yabancı dil eğitimine ilişkin politikaların, eğitim politikaları kapsamı dışında düşünülmeleri mümkün olmadığı gibi, gerek ulusal, gerekse küresel ekonomik, siyasi, kültürel, tarihi ve siyasi bağlamlar dışında ele alınmaları ve açıklanmaları da mümkün değildir. Dünya ile bütünleşmeye ve Avrupa'ya eklemlenmeye çalışan Türkiye de bu çok boyutlu ve katmanlı etkileşimin dışında kalamamış, genel eğitim ve yabancı dil eğitimi sistemi ve politikaları, etkileri değişik boyutlarda olmak üzere, küresel aktörler ve faktörler tarafından şekillendirilmiştir. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarına etki etmesi muhtemel küresel aktörler ve faktörlerden birisi de, AB, AB genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikaları ve AB-Türkiye ilişkisidir.

Kökleri yüzyıllarca öncesine giden bir hayalin ürünü olan AB bugün, Avrupa Birleşik Devletlerinden daha az, ancak basit bir ekonomik birlikten daha öte bir yapı durumundadır. Birkaç ülkenin katılımı ile ekonomi alanında başlatılan bütünleşme hareketi, neredeyse Avrupa'nın tamamını kapsayan ve ekonomi dışındaki bir takım alanlarda da bütünleşmenin sağlandığı bir noktaya gelerek büyük başarı sağlamış, ancak evrimin son halkası olan, gerçek bir siyasi birlik gerçekleştirilememiştir. Diğer nedenlerle birlikte siyasi birliğin önündeki en önemli engeller ise, gerçek manada bir siyasi birliğe işaret edecek şekilde eğitim, dış politika, savunma gibi alanlarda ortak politika üretilememiş, egemenlik devri sorununun aşılamamış ve uluslar üstü bir Avrupalılık bilinci ve üst kimliğinin yaratılamamış olmasıdır. Diğer tarihi nedenlerle birlikte Avrupalılık bilincinin yaratılmasının önündeki en önemli engel ise, Birliğin giderek artan çeşitliliğidir. Bugün için AB, 27 üye devlet ve 23 resmi dilin oluşturduğu bir Babil Kulesi görünümündedir. Böylesi bir çeşitlilikten küresel güç merkezi olabilecek

ekonomik ve siyasi bir Birlik yaratmak, iki dünya savaşının acılarını ve yıkımını yaşamış olan kıta üzerinde savaş ihtimalini madden ve manen imkânsız kılarak Avrupalı kafaların hâkim olduğu bir Avrupa ekonomi, idari, eğitim, araştırma, barış, refah alanı, kısacası kadim hayal olan Avrupa Birleşik Devletlerini yaratmak, ancak Kuledeki Avrupa halklarının birbirlerinin dillerini konuşmalarıyla ve birbirlerini anlamalarıyla mümkün olacaktır. Öte yandan üye ülkelerin eğitim alanını, sıkı sıkıya ve münhasıran kendi egemenlik alanlarında tutmak ve ulus üstü yapıya devretmek istememelerinden dolayı Birlik, gerek eğitim, gerekse yabancı dil eğitimi alanında Birlik düzeyinde bir ortak politika üretememiştir. Avrupa'nın çok dilli olduğu gerçeğini kabul eden Birliğin bulduğu ara yol ise, 'çeşitlilikte birlik' yaratmak olmuştur. Ortak bir politika olmamasına rağmen Birlik, herhangi bir uyumlaştırma öngörmeden ve bağlayıcı mevzuat araçları kullanmadan, yabancı dil eğitimi alanında üyeler arasındaki işbirliğini, yabancı dil öğrenmeyi, çok dilliliği ve çoğul dilliliği teşvik ederek, Avrupa halklarının mümkün olduğunca fazla dil konuşmasını sağlamaya çalışmaktadır, zira insanlar ne kadar çok sayıda yabancı dil bilirlerse, bu insanların ortak bir dilde buluşma ihtimali de o kadar artacaktır; böylelikle bir taraftan hem çok dillilik ve çeşitlilik korunacak, hem de çeşitlilikte birlik yakalanmış olacak, diğer taraftan da Birlik iddialı siyasi ve ekonomik hedeflerini gerçekleştirebilecektir. Bugün için yabancı dil eğitimi alanında bir AB ortak politikasından bahsetmek mümkün olmamakla birlikte, gerek bağlayıcılığı olmadığı halde ülkelerin ulaşmak yönünde kendilerini baskı altında hissettikleri hedefler ve bu hedeflere bağlı standartlar ve göstergeler, gerekse zaman içinde eğitim sistemlerinin birbirlerine benzeşmesi ve Avrupalılaşması sonucu, hukuken olmasa da fiilen, ortak bir politikaya doğru bir gidiş vardır. Dolayısıyla, aksi bir gelişme olmaz ise, gelecekte Birliğin genel eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarının, ayrı ayrı egemen devletlerin eğitim politikalarının toplamı olması veya en iyi ihtimalle ortak bir politikadan ziyade koordine edilmiş ve zaman içinde yakınsama mekanizmaları veya gönüllü uyumlaştırma gibi yollarla benzeşmesi beklenen üye ülke politikalarından oluşması kuvvetli bir ihtimal olarak durmaktadır.

Türkiye'nin yabancı dil eğitimine dair politikalarına etki etmesi muhtemel etmenlerden birisi de, AB-Türkiye ilişkisi ve AB'nin konuya ilişkin politikalarıdır; en azından böyle olduğu varsayılmalıdır, zira bir kelebeğin kanat çırpışının bile, dünyanın diğer tarafında ufak da olsa bir etki yarattığı düşünüldüğünde, kırk yılı aşkın süredir devam eden AB-Türkiye ilişkisinde, tarafların birbirlerini etkilememiş oldukları düşünülmemek gerektir. Kaldı ki, hiçbir etkinin olmadığını söylemek, bu uzun süreli ilişkiyi anlamsız kılacaktır; dolayısıyla burada mesele, etki olup olmadığından ziyade, AB'nin Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde nasıl bir etki yaptığıdır. Öncelikle belirtmek gerekir ki, AB politikaları ile kastedilen şey, AB üye ülkelerinin

politikaları veya bu politikaların toplamı değil, AB ulus üstü yapısının uluslar üstü düzeydeki politikalarıdır. AB'nin nasıl bir etki yaratmış olabileceğini anlamak adına, AB kaynaklı Avrupalılaşmanın yol açtığı politikalar arası yakınsamayı, bir ölçüt olarak kullanmak mümkündür. Bu ölçüt kullanılarak, AB'nin geçmiş ve gelecekteki muhtemel etkisine dair, iki farklı değerlendirme yapmak mümkündür. Geçmiş döneme bakıldığında görülebilir ki, yakın zamana kadar AB-Türkiye ilişkisi, dünyanın ideolojik manada ve duvarlar nedeniyle neredeyse fiziki manada ikiye bölündüğü ve güvenliğin düşünülmesi gereken birinci etmen olduğu bir dönemde Türkiye'nin Batı Blok'unda yer alma tercihinin ve benzeri şekilde ABD ve Avrupa'nın Türkiye'nin Doğu Blok'una kaptırılmaması adına mümkün olan bütün siyasi ve ekonomik bağlarla Batı'ya bağlanması politikasının bir tezahürü olarak ortaya çıkan siyasi bir proje olmuş ve bu proje, ekonomik bir eksen üzerinde ve inişli çıkışlı bir seyir izleyerek yürümüştür. Bu dönemde AB'nin yabancı dil eğitimine ilişkin ortak bir politikası olmadığı gibi, tarafların eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında işbirliği de olmamıştır. Atlantik-ötesi bağın görünür veya görünmez şekillerde en belirleyici faktör olduğu bu dönemde Türkiye, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanında, AB-Türkiye ilişkisinden bağımsız olarak, Avrupa ülkeleri ve AK ile işbirliği yapmış ve bu konularda Avrupa'daki uygulamalardan bazılarını almıştır. Esasen Türkiye'nin, diğer alanlarla birlikte eğitim alanında da Avrupa ile etkileşimi, özellikle on dokuzuncu yüzyıldan sonra, artarak devam ede gelmiş ve Türk eğitim sistemi ve bu kapsamda yabancı dil eğitimi sistemi, olabildiğince Avrupalılaşmıştır. Ancak bu Avrupalılaşma, bütünleşmeyi takip eden AB kaynaklı bir Avrupalılaşmadan ziyade, Türkiye'nin çağdaşlaşma adına yaptıklarının sonucu ortaya çıkan bir Avrupalılaşma olmuştur; zira Toplulukların ilk genişlemelerinde, başvuran ülkeler Topluluklara alınmışlar ve sonra bu ülkelerin sosyo-ekonomik yapıları ve politikaları arasında bir yakınsama meydana gelmişken, söz konusu Türkiye olduğunda bu yöntem izlenmemiş, üyeliğe kabul edilmeden önce Türkiye'nin Birlik ülkelerine yakınsaması istenmiştir. Yani yakınsama üyeliğe öncelenmiş, 'bütünleşme-Avrupalılaşma-yakınsama' ontolojik sıralaması, Türkiye için 'yakınsama-Avrupalılaşma-bütünleşme' şeklinde değiştirilmiştir. Her ne kadar GB'nin tesis edilmesiyle taraflar arasında ekonomik manada kısmen bütünleşme sağlanmışsa da, tam üyelikten önce GB'nin tesis edilmiş olması, atipik bir bütünleşmenin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkiye'nin çok daha önce Birliğe girmiş olması durumunda yabancı dil eğitimi politikaları da dahil olmak üzere tarafların politikaları arasında bir yakınsama meydana gelmesi çok daha muhtemelken, Ankara Antlaşmasının öngördüğü takvimden dolayı tam üyeliğin uzun süre gündeme gelmemesi veya Antlaşmadan bağımsız olarak tam üyelik için başvurulduğunda da Türkiye'nin Birliğe alınmaması ve ilk önce Birlik müktesebatını üstlenmesi, AB ülkelerine, AB politikalarına yakınsamasının istenmesi, tarafların politikaları arasında bir yakınsama meydana gelmesini geciktirmiştir. Tam üyelik başvurusunun

yapılması ve aday ülke statüsünün teyit edilmesi ile birlikte bütünleşme ihtimalinin artması ise, AB-Türkiye ilişkisini, ekonomi ekseninde ancak ağırlıklı olarak güvenlik kaygılarıyla yürütülen bir proje olmaktan çıkararak, bir nevi Cumhuriyet tarihinin en önemli siyasi, toplumsal ve kültürel dönüşüm projesi haline getirerek Birliğin politikalarına yakınsama yönünde daha fazla baskı yaratmış ve Türkiye, eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında AK ile birlikte, AB'yi de referans almaya başlamış ve AB ülkelerindeki bazı ortak uygulamaları almıştır. Bugün için, uygulamada sorunlar olsa da, belirli alanlar dışında Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarının, AB ülkelerindekilerle paralel olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, bu paralelliğin hakkını, illaki Avrupa'dan birisine vermek gerekirse bu, yakın zaman öncesine kadar olan dönem için AB yerine AK olmak ve sonra AB'yi oluşturan ülkeler olmak durumundadır. Bu tespite dayanarak, münhasıran AB'nin hiçbir etkisi olmadığını söylemek de doğru değildir, ancak bu etkinin anlamlı büyüklükte bir etki olmadığını söylemek mümkündür. Nitekim etkinin olumlu veya olumsuz olması hesaba katılmadan, sadece büyüklük bakımından, AB etkisinin büyük olduğu düşünülen ortak gümrük politikaları ve AB etkisinin küçük olduğu düşünülen güvenlik ve savunma politikaları alanındaki etkilerle kıyaslanması durumunda, yabancı dil eğitimi alanının, etki büyüklüğü bakımından, AB etkisinin küçük olduğu güvenlik ve savunma politikaları alanına yakın olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle yabancı dil eğitimi alanında AB kaynaklı bir Avrupalılaşmanın yol açtığı yakınsama fazla değildir, zira Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları, zaten AB-Türkiye ilişkisinden bağımsız olarak ve kendi sınırlılıkları dâhilinde Avrupalılaşmış, AB üyesi ülkelerdekilerle paralel hale gelmiştir. Bu durum bir nevi, Avrupa ile bütünleşmeden, Türkiyeli bir Avrupalılaşmanın gerçekleşmesidir. Öte yandan, AB üyelik sürecinin, Türkiye'de yabancı dil eğitimi meydana gelen gelişmeleri hızlandırmış olduğunu, bir nevi katalizör görevi gördüğünü de not etmek gerekir.

Aday olmayı düşünenler sayılmaz ise bugün Türkiye, AB kapısında bekleyen üç aday ülkeden birisidir. Türkiye'nin Birliğe katılması ve AB ve Türkiye açılarından genel eğitim ve yabancı dil eğitimi alanlarında ortak politika oluşturma ve etkileşim ihtimali ve kapasitesinin önündeki engellerin kalkması durumunda, ortaklık ilişkisinin başladığı günden itibaren uzun süre yabancı dil eğitimine ilişkin politika sürecinin etki, metin ve uygulama safhalarında veya stratejik, operatif ve taktik düzeylerinde anlamlı büyüklüklerde etki yaratmamış, ancak özellikle adaylığın teyit edilmesi sonrasından itibaren söyleme ve fikirlere etki ederek etki safhasında ve kısmen metin safhasında veya kısmen taktik ve operatif düzeylerde etki etmeye başlayan AB ve konuya ilişkin politikalarının, bundan sonraki dönemde etki, metin ve uygulama safhalarında ve ağırlıkla taktik ve operatif düzeylerde olmak üzere daha fazla etki etmesi bir ihtimal olarak durmaktadır. Ancak bugüne kadar

olan dönemde Avrupa ile bütünleşmeden, kendi sınırlılıkları ve temposu içinde Avrupalılaşan ve kendi ontolojik sıralaması içinde çağdaşlaşan Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerinde AB'nin etkisinin nasıl ve ne büyüklükte olacağı veya AB'nin sadece mevzuat değil, çıktı ve sonuçlar üzerinde de gerçek manada bir etki yaratıp yaratamayacağı ancak, yabancı dil eğitimi ve öğretimini bireyler ve toplum için daha anlamlı kılacak, yabancı dil öğrenme yönünde sosyal ve ekonomik talep yaratacak ve devletin üzerinde yabancı dil eğitimini geliştirmek için tedbir alması yönüne baskı yaratacak şekilde, Türkiye'nin eşit haklarla ve serbest dolaşıma ilişkin hiçbir kısıtlama olmaksızın Birliğe tam üye alınıp alınmayacağına bağlıdır. Öte yandan Avrupa ile bütünleşmek anlamına gelen AB üyelik sürecinin geleceği hala belirsizliğini korumaktadır ve bütünleşme olmadan Türkiye'nin Avrupalılaşmasının sınırlılıkları olduğu aşikârdır, zira AB dil politikası, Türkiye'nin hassasiyetlerini kaşıyacak, tehdit algılamalarını artıracak, tekçi yapısına ve mevcut Anayasal düzenine aykırı düşecek, azınlık dilleri, yerel ve bölgesel diller, dilsel ve kültürel çeşitlilik, ana dilde eğitim gibi unsurlar da barındırmaktadır. Kökleri yüzyıllarca öncesine giden, ideolojik temelli siyasi bir proje olan AB kaynaklı bir Avrupalılaşmanın esasen, çağdaşlaşma manasında bir Avrupalılaşmanın ötesinde anlamlara geldiği göz önünde bulundurulduğunda, sadece ekonomi alanında uluslar üstü bir yapıyı haiz olan Topluluklara yapılan başvuruyla başlayan, ancak zaman içinde ekonomi dışındaki alanlara da teşmil edilmeye başlanan ortaklık ilişkisinin, tam üyeliğin gündeme gelmesiyle birlikte uluslar arasılıktan uluslar üstülüğe taşınması ve siyasi yönü daha ağır basan bir dönüşüm projesine dönüşmesi durumunda, AB-Türkiye ilişkisinin gelecek dönemde, belki Türkiye'nin hiç yapmayacağı, belki de kendi doğal evrim süreci ve var oluşsal bir sıralama içinde yapacağı gelişmeleri, bu sırayı alt üst ederek veya bir bunaltı yaratacak derecede süreci hızlandırarak ve hatta var oluşunun temellerini sarsarak talep etmesi mümkündür. Esasen bu durum, Türkiye'nin, Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu içinde yer vererek, siyasi, toplumsal ve kültürel yapı üzerinde stratejik düzeydeki etkilerini, operatif ve mümkünse taktik düzeye çekmeye çalıştığı, AB'nin azınlık dileri, bölgesel dillere ilişkin talepleri ve bu talepler üzerine yapılan değişiklikler örneğinde olduğu gibi, bir ihtimal olmanın ötesinde mevcut durumun tasviridir. Bu açıdan bakıldığında Birlik, Birlik içinde konuşulan bütün dillerin öğrenilmesini teşvik ederek çeşitlilikte bir birlik yaratma ve ortaklığı birliğe dönüştürme politikası izlerken, aynı politikanın Türkiye'ye uygulanması, zaten var olan birliğin çeşitlilik adına bozulması anlamına gelecektir. Dolayısıyla gelecek dönemde AB yabancı dil eğitimi politikalarının, Türkiye'nin, çoğunlukla hâkim Batı dillerinin eğitimi şeklindeki yabancı dil eğitimi politikası tanımlamasına uyan kısımlarının, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını etkileyebileceğini, azınlık, etnik ve bölgesel diller gibi unsurlar içeren kısımlarının ise, dirençle karşılaşabileceğini söylemek mümkündür. Tam üyelik vaadi veya tam üyeliğin dahi, işbirlikçilerin, bölücülerin ve karşı devrimcilerin işbirliği

olmaksızın böyle bir direnci kırıp kıramayacağı, bir soru işaretidir, zira Birliğin mecburiyetten bir zenginlik olarak algıladığı ve dayattığı çeşitliliğin, gayri Müslim halklarının kültürel haklarıyla başlayan bir sürecin topraklarını erittiği, üç kıtaya yayılmış çok dilli bir imparatorluğun torunları ve yine niteliklerinden birisi tek dil olan bir Cumhuriyetin evlatlarınca, bir zenginlik olarak algılanması pek mümkün görünmemektedir; kesin olan şey ise, böyle bir direncin olmaması ve bahsi geçen değişikliklerin olması durumunun esasen, temel hak ve hürriyetlerin genişletilmesinin ötesinde, kurucu iktidarın kurgusunun, milli ve tekçi yapının değişmesi anlamına geleceğidir.

ARAŞTIRMACILARA ÖNERİLER

AB bugünkü yapısı itibarıyla, bazı politika alanlarında egemenliklerin uluslar üstü yapıya devredildiği dolayısıyla bir devlet gibi davranan, bazı alanlarda ise egemenliklerin devredilmediği dolayısıyla uluslar arası bir örgüt gibi davranan, federal veya konfederal bir yapıdan eksik, ancak basit bir işbirliği veya bütünleşme hareketinden daha fazla, bir nevi neo-federal ve supranasyonal yapıyı haiz bir ulus devletler topluluğu durumundadır. Birliğin bazılarınca akışkan, şekilsiz, kurumsal açıdan oldukça tutarsız, hatta spastik olarak tanımlanan bu yapısı, ana ilgi ve çalışma alanı AB olmayan ancak araştırmalarında AB ile ilgili konulara da yer veren araştırmacıların önündeki en büyük engellerden birisidir. Bu nedenle AB ile ilgili boyutu da olan çalışmalar yapan araştırmacılar öncelikle, AB kurumsal yapısını, Birlik hukukunu iyi etüt etmiş ve anlamış olmak durumundadırlar.

Türkiye, Avrupa ülkeleri ve kurumları ile her zaman yakın ilişki içinde olmuş ve kuruldukları andan itibaren birçok Avrupa kurumuna üye olmuştur. Öte yandan, bazı kurumların ortak ilgi alanlarının giderek artması, yarattıkları hukuk düzenlerinin ve kurumsal yapıların birbirine girmesi, bu Avrupa kurumlarının veya bu kurumların organlarının sıklıkla birbirlerine karıştırılmasına yol açmıştır. Örneğin AB, AB Konseyi, Konsey, AK gibi yapılar ve organlar sadece Türkiye'de değil, Avrupa'daki halklar, hatta AP'deki bazı temsilciler tarafından bile birbirlerine karıştırıla gelmişlerdir. Bu nedenle AB ile ilgili boyutu da olan çalışmalar yapan araştırmacılar öncelikle, AB ve AK gibi Avrupa kurumlarının ayırtına varmak, hukuki, kurumsal yapılarını, hedeflerini anlamak ve kullandıkları mevzuatın, belgelerin ve politikaların gerçek kaynağını iyi tespit etmek durumundadırlar.

Herhangi bir olayı veya kavramı incelemek için kullanılan farklı yöntemler, incelemeyi yapan kişileri farklı sonuçlara götürebilirler. Tarihsel geçmişi göz ardı ederek sadece bugüne ve yatay boyuttaki gelişmelere odaklanan bir incelemenin veya bugünü ve yatay boyutu göz ardı ederek sadece tarihsel geçmişe ve dikey boyuttaki gelişmelere odaklanan bir incelemenin, incelenen olay ya da

kavramı bütünüyle ele almış olacağını söylemek zordur. Halbuki olayların ve kavramların geçmişini, bugününü anlamak ve geleceğe dair en doğru kestirmelerde bulunmak ancak, ele alınan olayı tarihin belirli bir dönemi içinde ve o dönemdeki diğer olaylar ve kavramlarla ilişkilendirerek siyasi, ekonomik, sosyal, felsefi ve diğer açılardan inceleyen eşsüremli ve aynı olayı, tarihsel süreçte, kronolojik sebep-sonuç ilişkisi içinde inceleyen artsüremli yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir inceleme ile mümkün olabilir. Bu nedenle, AB-Türkiye ilişkisinin, örneğin eğitim, yabancı dil eğitimi politikaları gibi çeşitli yönleri üzerine inceleme yapan araştırmacılar, AB, Türkiye ve AB-Türkiye ilişkisinin sadece bugününü değil, aynı zamanda geçmişini de ele almak, her birinin kronolojik safahatını ayrı ayrı ve bir arada göz önünde bulundurmak ve sadece eğitim alanı değil, ekonomi, siyaset gibi diğer alanlardaki gelişmeleri de göz önünde bulundurmak durumundadırlar.

Genel eğitim veya yabancı dil eğitimi politikaları, eğitim alanı içinden veya dışından, eşsüremli veya artsüremli, öngörülebilir veya öngörülemez, neden-sonuç ilişkisinden, tesadüflere kadar uzanan, yerel, ulusal ve uluslar arası düzeylerdeki birçok faktör ve aktör tarafından şekillendirilebilirler. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi politikalarına ilişkin inceleme yapan araştırmacılar, doğruya en yakın sonuçlara ulaşabilmek için, genel olarak eğitim sistemi ve politikalarını şekillendiren en önemli faktör ve aktörlerin, eğitim sistemi dışındaki faktör ve aktörler olageldiklerinin farkında olarak, makro veya mikro düzeydeki, ulusal veya uluslar arası bağlam içindeki, siyasi, ekonomik, toplumsal, kültürel gelişmeleri, hatta beklenmeyen durumlar, duygusal, sembolik faktörler, şans ve tesadüf gibi faktörleri de göz önünde bulundurmak durumundadırlar.

Genel olarak eğitim alanında bir ülkede meydana gelen bir gelişmenin, ülke dışı kaynaklı etkiler neticesinde meydana gelmiş olması bir ihtimal olmakla birlikte, başka yerlerdeki benzer gelişmelerden tamamen bağımsız bir şekilde meydana gelmiş olması da mümkündür; zira insanın özü aynıdır ve olgular kendilerini önceleyen ontolojik sürecin bir sonucu olarak benzer şekillerde ortaya çıkabilirler, dolayısıyla dünyanın birbirlerinden çok uzak ve bihaber iki köşesinde, benzer sorunlara birbirilerinden bağımsız ancak benzer çözümler üretilmesi kuvvetle muhtemeldir. Örneğin AB'nin son yıllarda üzerinde sıklıkla durduğu ve birçok araştırmada Türkiye'de ancak AB'nin etkisiyle başladığı havası yaratılan yaşam boyu öğrenme, AB etkisiyle daha fazla vurgulanmaya başlanmış olmakla birlikte, gerçekte AB-Türkiye ortaklık ilişkisi kurulmadan önce eğitime dair belgelerde geçmeye başlayan, daha geriye gidilecek olursa, ilmin Çin'de dahi olsa gidilip alınmasını ve beşikten mezara kadar öğrenmeyi öngörerek öğrenicilerin hareketliliğine ve yaşam boyu öğrenmeye dair ilk referanslar olan dinsel kaynaklarda geçen ve esasen artan coğrafik ve sosyal hareketliliğin, değişen

ekonomi ve istihdam yapısının ve daha özde, birkaç iş değiştirmeye, yeni beceriler öğrenmeye imkân verecek kadar uzayan yaşam süresinin doğal bir sonucudur. Bu nedenle, Türkiye'de genel eğitim veya yabancı dil eğitimi alanında inceleme yapacak olan araştırmacılar, olumlu gelişmelerin hakkını doğru adrese teslim etmek adına, bu gelişmelerin mutlaka ülke dışı, örneğin AB kaynaklı olduğu önyargısından azade olarak ve tarihsel süreç içinde ulusal düzeyde yer alan aktör ve faktörlerin de bu gelişmelere kaynaklık etmiş olabilecekleri gerçeğinin farkında olarak, yüzlerce yıllık Türk eğitim ve düşünsel tarihini, Türk eğitimcilerini, aydınlarını ve eğitim alanına yaptıkları katkıları ve ulusal düzeyde her alanda meydana gelen gelişmeleri de göz önünde bulundurmak durumundadırlar.

Yabancı dil eğitimine ilişkin politikalar, daha geniş kapsamda dil, dil eğitimi ve kültür politikalarıyla da ilgilidirler; zira örneğin ülkenin resmi dili dışındaki dillerden hangilerinin eğitimi verilecek yabancı diller olacakları, bu dillerin yabancı dil olarak mı, yoksa ikinci dil olarak mı öğretilecekleri, resmi dil dışındaki dillerin nasıl konumlandırılacakları gibi hususlar, söz konusu ülkenin resmi dil politikaları kapsamında düşünülmesi gereken konulardır. Bu nedenle, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki AB gibi ülke dışı kaynaklar tarafından yaratılan özellikle stratejik düzeydeki etkiler konusunda inceleme yapan araştırmacılar, sadece yabancı dil eğitimi değil, daha geniş kapsamda resmi dil ve kültür politikası üzerinde meydana gelen etkileri de göz önünde bulundurmak durumundadırlar.

Önceleri dinsel amaçlarla misyonerliğin bir aracı olarak kullanılan yabancı dil eğitimi bugün, neoemperyalizm ve neo-kolonyalizmin ve siyasi, ekonomik, kültürel ve linguistik küresel hegemonyanın en önemli araçlarından birisi haline gelmiştir. Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları üzerindeki AB gibi ülke dışı kaynaklar tarafından yaratılan özellikle stratejik düzeydeki etkiler konusunda inceleme yapan araştırmacılar, son beş yüz yılda dünya dillerinin yaklaşık yarısının ortadan kaybolduğu ve gelecekte de artan bir ivmeyle kaybolmaya devam edeceği, yabancı dillerin uzun vadede, ülkelerin ikinci, hatta resmi dillerden birisi haline gelebileceği, yabancı dil eğitiminin sadece iletişim, kalkınma için gereken bilgiye ulaşma gibi nötr, apolitik bir faaliyet olmadığı, bilakis dinsel, kültürel, ekonomik emperyalizmin bir aracı olduğu ve dolayısıyla şark-garp, hilal-haç, neo-kolonyalizm ve neo-emperyalizmin bir sacayağı olarak linguistik emperyalizm gibi meseleler ışığında ele alınması gerektiği gerçeklerinin farkında olarak, AB gibi uluslar arası kaynaklı etkilerin sadece ne getirdiğine değil, özellikle makro boyutta, stratejik düzeyde ve uzun vadede ne pahasına neyi götürdüğüne ve götüreceğine odaklanarak, makul bir şüphecilikle olaylara bakmak durumundadırlar.

KAYNAKÇA

Adenauer, C. (1966). **Memoirs 1945-1953**. Chicago: Henry Rangery.

Ağaoğlu, O. K. (1994). **Turizm Yatırımlarında Kaynak Kullanımı ve Verimlilik Sorunları**. Yayın no: 520. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yay.

Akgün, M. (2003). "İstenilenden Az, Beklenilenden İyi, Korkulandan Uzak." **Görüş**. Sayı:53, (Ocak-Şubat 2003).

Akgün, S. (1988). "Amerikalı Misyonerlerin Ermeni Meselesindeki Rolü." **Atatürk Yolu**. 1(1) (Mayıs 1988) 1-13.

Akkoyunlu-Wigley, A. (2000). "Bölgesel Ekonomik Bütünleşme Anlaşmalarının Etkilerini Ölçen Ampirik Çatışmaların Genel Değerlendirilmesi." **H.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi**. 18(2). Ankara.

Akkutay, Ü. (1996). **Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları**, Ankara: Avni Akyol Vakfı.

Akman, V. (1995). **Avrupa Topluluğu ve Türkiye**. Yayın No:48, İstanbul: Alfa Yay.

Aksoy, M. (1960). **Partizan Radyo ve DP**. Ankara: Forum.

Aktan, C.C. (2000). **Türkiye Avrupa Birliğinin Neresinde?**. İzmir: EGİAD Yay.

Aktan, G. (1999). "AB'nin Bizde ve Onlarda Yarattığı Kimlik Krizi." **Foreign Policy**. (Yaz-1999).

--------. (2001). "İstenmemek." **Radikal**. (26 Mart 2001).

Akyol, N. (2000). "Türkiye-AB İlişkileri: Yeni Dönem." **İKV Dergisi**. 145 (Ocak-Nisan 2000).

Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği (AKTT). (2003). **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu**. Ankara:AKKT.

Akyüz, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Kültür Koleji Yay.

Alkın, E. (1988). "Türkiye-AT İlişkilerinde 25 Yılın Ekonomik Değerlendirmesi." **İKV Dergisi**. 59 (Eylül 1988).

Aldridge, H.E. (1999). **Organizations Evolving**. London:Sage.

Alexiadou, N. (2005). "Europeanisation and Education Policy." D. Coulby, C. Jones & E. Zambeta (Eds) **World Yearbook of Education 2005:globalisation and nationalism in education**.128-146. London: RoutledgeFalmer.

--------. (2007). "The Europeanisation of Education Policy: Researching Changing Governance and 'new' Modes of Coordination." **Research in Comparative and International Education**. 2(2) 102-116.

Alexiadou, N.& Jones, K. (2001) "Travelling Policies–Local Spaces." **Paper presented at the Third International Marx Congress**. Université de Paris-X Nanterre-Sorbonne, 26-29 September

Alma, S. (2005). "Temel Eğitim Sistemleri Açısından Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Karşılaştırılması." Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniv., Sosyal Bilimler Enst. Sivas.

Altbach, P.G. (2002). "Perspectives on Internationalization in Higher Education." **International Higher Education**. 27 (Spring, 2002).

Alpkaya, G. (1996). **AGİK Sürecinden AGİT'e İnsan Hakları**. İstanbul: Kavram Yayınları.

Amin, J. (1999). "The Peace Corps And The Sruggle for African American Equality." **Journal of Black Studies**. 29(6).

Ammon, U. (2000). "Towards more fairness in international English: Linguistic rights of non-native seakers?" R. Phillipson (Ed.). **Rights to language: equity, power and education**. N.Y: Lawrence Erlbaum Assc.

--------. (ed.) (2001). **The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities**. Berlin&N.Y: Mouton de Gruyter.

Anderson, B. (1983). **Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism**. London: Verso.

Anderson, P. (1988). **Gramsci: Hegemonya, Doğu-Batı Sorunu ve Strateji**. T. Günersel (çev). İstanbul: Alan Yay.

Appel, R. & Muysken, P. (1987). **Language contact and bilingualism**. London.

Arat, T. (1993). **Avrupa Toplulukları Adalet Divanı**. Ankara: ATAUM Yayını.

Arrowsmith, J.&K. Sisson, P. Marginson. (2004). " What can benchmarking offer the open method of co-ordination?" **Journal of European Public Policy**. 11(2), April 2004, 311-328.

Arsal, S.M. (1930). "Sunuş." **Türk Dili İçin**. İstanbul.

Aşar, B. (2006). "AB'ye tam üyelik sürecinde 'AB Eğitim ve Gençlik programları'nın İncelenmesi ve Türk Eğitim Sisteminin Bu Programlardan Yararlanma Düzeyinin Analizi." Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniv., Sosyal Bilimler Enst., İstanbul.

Aşıcı, H. (1994). "İlköğretim Uygulamasına Geçilen Okullarda Ortaya Çıkan Problemler." **Çağdaş Eğitim**. (Temmuz-Ağustos 1994).

ATAUM. (2004). **Komisyon'dan Konsey ve Parlamento'ya Tebliğ: Avrupa Komisyonu'nun Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesine Dair Tavsiyesi**. 4(3), (Güz-2004).

Ateş, H. (2003). "Post-modern Toplum, Devlet ve Kamu Yönetimi." A. Balcı ve diğer. (Der) **Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Seçkin

Attali, J. (2007). **Geleceğin Kısa Tarihi**. (çev Turhan Ilgaz). Ankara: İmge Kitapevi.

Atuf, N. (1931). **Türkiye Maarif Tarihi-1**. İstanbul.

Ayas, N. (1948). **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi**, Ankara: M.E.B. Yay.

Aydıner, A. (2006). "AB'ye Giriş Sürecinde AB Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması." Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniv., Eğitim Bilimleri Enst., Ankara.

Aytaç, K. (1984). "İsmail Hakkı Baltacıoğlu." **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**.17/1-2, 237-248.

Ayverdi, S. (1969). **Misyonerlik Karşısında Türkiye**. İstanbul.

Bailey, R. W. (1992). **Images of English**. Cambridge: Cambridge University Pres.

Bakır, C. ve M. Demirci (2003). **Uluslar arası Ekonomik Bütünleşmeler ve AT**. İstanbul:Filiz..

Balibar, É. (2004). **We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship**. Princeton: Princeton University Pres.

Ball, S. (1990). **Politics and policy making in education**. London: Routledge.

Balassa, B. (1961). **The Theory of Economic Integration**. Westport: Greenwood Pres.

Barotchi, M. (2001). "Lingua franca.." R. Mesthrie (Ed.) **Concise Encyclopedia of Sociolinguistics**. Kidlington: Elsevier.

Bastian, J. (1998). "Putting the cart before the horse? Labour market challenges ahead of monetary union in Europe." D. Hine & H. Kassim (eds), **Beyond the market: the EU and National Social Policy**. London: Routledge, 1–13.

Başaran, İ. E. (1994). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara.

Başbay, A., Doğan, N. (2004). "AB Üyelik Sürecinin Eğitim Sistemimiz Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri." **Ege Eğitim Dergisi**. 5(2), 35-52.

Baum, J.A.C. & C. Oliver. (1992). "Institutional embeddedness and the dynamics of organizational populations." **American Sociological Review**. 7, 540–59.

Bauman, Z. (1998). **Globalization: The human consequences**. Oxford: Basil Blackwells.

Baydarol, C. (2000). "Tam Üyelik Sürecinde Topluluk Müktesebatına Uyum (Acquis Communautaire)." **Yeni Türkiye**, AB Özel Sayısı 1, 6(35), (Eylül-Ekim 2000).

--------. (2004). "Komisyon Raporu'nun Ardından." **Mercek**, (Ekim 2004).

Baytan, E. (1965). **Hıristiyan Misyonerleri Nasıl Çalışıyorlar**. İstanbul.

Bebchuk, L. & Roe, M.J. (1999). "A theory of path dependence in corporate ownership and governance." **Corporate Governance Today**. N.Y: Columbia Law School, 575-599.

Bennet, C. J. (1991). "What is Policy Convergence and What Causes It?" **British Journal of Political Science**, 21(2), 215-233.

--------. (2004). **The Anglosphere challenge. Why the English-speaking nations will lead the way in the twenty-first century**. Lanham: Rowman&Littlefield.

Bennet, C.J. & Howlett, M. (1988). "Different processes, one result: the convergence of data protection policies in Europe and the US." **Governance: An International Journal of Policy and Administration**. 1, 162–83.

--------. (1992). "The lessons of learning reconciling theories of policy learning and policy change." **Policy Sciences**, 25(3), 275-294.
Berkan, İ. (2003a). "Sivillere de Kophenhag." **Radikal**. (30 Mayıs 2003).
--------. (2003b). "TSK ve Üçüncü Dünyacılık." **Radikal**. (31 Mayıs 2003).
--------. (2003c). "Demokrasi Korkusu." **Radikal**. (6 Haziran 2003).
Berkes, N. (1978). **Türkiye'de Çağdaşlaşma**. İstanbul: Doğu-Batı yay.
Beukel, E. (1993). **Education. Making Policy in Europe: the Europeification of national policy making**, London: Sage.
Biagi, M. (2000). "The Impact of European Employment Strategy on the Role of Labour Law and Industrial Relations." **The International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations**. Summer 2000.
Blommaert, J. (1996). "Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition." **Language Problems&Language Planning**, 20(3), 199-222.
Bolayır, F. (1994). **Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat**. Cilt I, Ankara:Bolayır Yayınları.
Bondebjerg, I. (2003). **Culture, media and globalisation**. Copenhagen:Danish Research Council.
Borchardt, K.D. (2000). **The ABC of Community Law**. Luxemburg: OPOCE.
Borrás S.&Jacobsson K.(2004). "The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU." **Journal of European Public Policy**. 11(2), April 2004
Botcheva, L. & Martin, L.L. (2001) "Institutional effects on state behaviour. Convergence and divergence." **International Studies Quarterly**. 45, 1–26.
Bowe, R. & Gold, A. (1992). **Reforming Education and Changing Schools**. London: Routledge.
Bozer, A. (1989). "Türkiye-AT İlişkilerinin Otuz Yılı." **İKV Dergisi**, Sayı: 69, (Temmuz 1989).
Bozkurt, E. (2001). **Avrupa Birliği Hukuku**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Bozkurt, V. (1997). **Avrupa Birliği ve Türkiye**. İstanbul.
Börzel, T. A. (1999a) "Towards convergence in Europe? Institutional adaptation to Europeanization in Germany and Spain." **Journal of Common Market Studies**. 39(4), 573-96.
--------. (1999b). "Institutional Adaptation to Europeanization in Germany and Spain." **Journal of Common Market Studies**. 37(4), 573-96.
--------. (2002). "Pace-Setting, Foot-Dragging, and Fence-Sitting:Member State Responses to Europeanization." **Journal of Common Market Studies**, 40 (2), 193-214.
--------. (2003). **Environmental Leaders and Laggards in the EU. Why There is (Not) a Southern Problem**. London: Ashgate.
--------. (2004). "How the European Union Interacts With Its Member States." **Members States and the EU**. Oxford: Oxford University Press.
Brezinger, M. (1992). **Language death: factual and theoretical explorations with special reference to East Africa**. Mouton de Gruyter.
Brinkley, D. & Hackett, C. (Eds). (1991). **Jean Monnet: The Path To European Unity**. N.Y: St. Martin's.
Brock-Utne, B. (2000). **Whose education for all? The recolonization of the African mind**. N.Y: Falmer Press.
Brock, C. & Tulasiewicz, W.(eds.) (2000). **Education in a Single Europe**. London:Routledge.
Brown, P., & H. Lauder (2001). **Capitalism and Social Progress: The future of society in a global economy**. N.Y.: Palgrave.
Brunsson, N. (1989). **The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations**. N.Y: John Wiley & Sons.
Bugarski, R. (1998). "Review of David Crystal 'English as a global language'." **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 19(1), 90-92.
Buller, J. & G. Gamble (2002). "Conceptualising Europeanisation." **Public Policy and Administration**. 17(2) (Summer) 4-24.

Bulmer, S. & Burch, M. (1998). "Organizing for Europe: Whitehall, the British state and EU." **Public Administration**. 76(4), 601-28.

--------. (2000). "The Europeanization of central government: the UK and Germany in historical institutionalist perspective." Aspinwall&Schneider (eds) **The Rules of Integration**. Manchester: Manchester University Pres.

Burgess, M. (2000). **Federalism and European Union: The Building of Europe 1950-2000**. N.Y: Routledge.

Busch, P.O. & Jörgens, H. (2005). "International patterns of environmental policy change and convergence." **European Environment**. 15(2), 80–101.

Can, H. (2003). "Türkiye-Avrupa Topluluğu Ortaklık İlişkisinin Hukuki Çerçevesi." **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**.Cilt:3, Sayı:1, (Güz 2003).

--------. (2006). **Türkiye-AT Ortaklık Hukukunda Kişilerin Serbest Dolaşımı**. İzmir: TOBB.

Canbolat, İ. S. (1998). **Uluslarüstü Sistem Avrupa Birliği**. İstanbul: Alfa Yayınları.

--------. (1999). **Alman Dış Politikası**. İstanbul:Alfa Yayınları.

Cankaya, Ö. (1990). **Türk Televizyonunun Program Yapısı (1968-1985)**. İstanbul: Mozaik.

Caporaso, J. & Keler, J.T.S. (1993). "The EC and Regional Integration Theory." **The State of the EC II:The Maastricht Debate and Beyond**. Cambridge:Harvard University Press.

Caporaso, J. (1996). "The EU and Forms of State: Westphalian, Regulatory or Post-Modern?" **Journal of Common Market Studies**. 34 (1), (March 1996), 29-52.

Castles, F. (1994). "On religion and public policy: does Catholicism make a difference?" **European Journal of Political Research**. 25, 19-4

Cem, İ. (2005). **Avrupa'nın 'Birliği' ve Türkiye**. İstanbul:Bilgi Üniv. Yay.

Chaudenson, R. (2003). "Geolinguistics, geopolitics, geostrategy: The case for French." J. Maurais & M. A. Morris (Eds.). **Languages in a globalising world**. Cambridge: Cambridge University Pres.

Charlier, J.E. & S. Croche. (2005). "How European Integration is Eroding National Control Over Education Planning and Policy." **European Education**. 37(4) Winter 2005-6, 7-21.

Chassard, Y. (2001). "European Integration and Social Protection:From the Spaak Report to the Open Method of Co-ordination." I. Begg & D. Mayes (eds.). **Social Exclusion and European Policy**. Edward Elgar.

Checkel, J.T. (2000) The Europeanization of citizenship?" Cowles et al. (Eds). **Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change**. London: Cornell University Press.

Christian, D. (1999). "Looking at federal education legislation from a language policy/planning perspective." **Studies in bilingualism**. 16, PA: John Benjamins, 117–130.

Chryssochoou,, D.N. (2001). Theorizing European Integration. London:Sage.

Cicioğlu, H. (1984). "Cumhuriyet Döneminde Öğretmenliğin Yasal Temelleri." **A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. C.17, Sayı 1-2.

Cihan, A.R. (t.y). **İsmet İnönü'nün TBMM'deki Konuşmaları 1920-1973**. C. l, Ankara, TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yay.

Cilacı, O. (1990). **Hıristiyanlık Propagandası ve Misyonerlik Faaliyetleri**. Ankara.

Cohen, S. (1967). "Sir Michael E. Sadler and the Sociopolitical Analysis of Education." **History of Education Quarterly**. 7(3), 281-294.

Coleman, J. A. (2006). "English-medium teaching in European higher education." **Language Teaching**. 39, 1-14.

Cooper, R. L. (1989). **Language planning and social change**. Cambridge:Cambridge University.

Corbett, R.&Jacobs, F.& Shackleton, M. (2000). **The European Parliament**. London:John Harper.

Corbett, A. (2003). "Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the EC." **European Journal of Education**. 38(3), 315-330.

--------. (2005). "Universities and the Europe of Knowledge: Ideas, Institutions & Policy Entrepreneurship." **EU Higher Education Policy. 1955-2005**. Basingstoke: Macmillan.

Coulmas, F. (1994). "Language policy and planning: Political perspectives." **Annual Review of Applied Linguistics**. 14, 34-52.

Council of Europe. (1999). "European Cultural Convention." **European Treaty Series**. No.18. Strasbourg: COE.

--------. (2000), **A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Strasbourg: COE.

--------. (2001). **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press**. Strasbourg: COE.

--------. (2002). **Working Together: NGOs and regional or minority languages**. Strasbourg: COE.

--------. (2005). **Plurilingual Education In Europe: 50 Years of International Cooperation**. Strasbourg: COE.

Council of the European Union. (1963). "Resolution of the Ministers of Education meeting within the Council of 2 April 1963 laying down general principles for implementing a common vocational training policy." **OJ**, C 63 (20/4/63).

--------. "Resolution of the Ministers of Education meeting within the Council of 6 June 1974 on co-operation in the field of education." **OJ**, C 98 (20/08/74).

--------. (1976a). "Resolution of the Council and Ministers of Education meeting within the Council of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education." **OJ**, C 38. (19/2/76).

--------. (1976b). "Resolution of the Council and of the Ministers of Education meeting within the Council of 13 December 1976 concerning measures to be taken to improve the preparation of young people for work and to facilitate their transition form education to working life." **OJ**, C 308. (30/12/76).

--------. (1985). "Council Decision of 16 July 1985 on the comparability of vocational training qualifications between the Member States of the EC." **OJ**, L199, (16/7/1985).

--------. (1986). "Council Decision 86/365/EEC of 24 July 1986 adopting the programme on cooperation between universities and enterprises regarding training in the field of technology-COMETT." **OJ**, L210, (24/7/1986).

--------. (1987). "Council Decision of 15 June 1987 adopting the EC Action scheme for the mobility of university students (Erasmus) (87/327 EEC)." **OJ**, L 166. (25/6/87).

--------. (1989a). "Council directive of 21 December 1988 on a general system for the recognition of higher-education diplomas awarded on completion of professional education and training of at least three years' duration (89/48/EEC)." **OJ**, L 19, (11/1/89).

--------. (1989b). "Council Decision of 28 July 1989 establishing an action programme to promote foreign language competence in the EC (Lingua) 89/489/EEC." **OJ**, L 239 (16/8/89).

--------. (1994a). "Council Decision of 6 December 1994 establishing an action programme for the implementation of a EC vocational training policy (819/94/EC)." **OJ**, L 340 (29/12/94).

--------. (1994b). "Council resolution of 5 December 1994 on the quality and attractiveness of vocational eduction and training." **OJ**, L 374 (30/12/94).

--------. (1995). "Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the EU." **OJ**, C 207 (12/8/95).

--------. (1996a). "Council resolution of 15 July 1996 on the Member States to promote the transparency of vocational training certificates." **OJ**, C 224 (1/8/96).

--------. (1996b). "Council Decision of 21 November 1996 on the adoption of a multiannual programme to promote the linguistic diversity of the Community in the information society." **OJ**, L 306 (28/11/96).

--------. (1997). "Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of EU languages." **OJ**, C 202 (1/3/98).

--------. (1998). "Council Decision of 21 December 1998 on the promotion of European pathways in work- linked training, including apprenticeship (51/99/EC)." **OJ**, L 17 (4/5/98).

--------. (1999). "Council Decision of 21 December 1998 on the promotion of European pathways in work- linked training, including apprenticeship (51/99/EC)." **OJ**, L 17/45 (22/01/99).
--------. (2000a). "Resolution of Council of the EU and Representatives of the Governments of the Member States of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility." **OJ**, C 371/3-4 (23/12/00).
--------. (2000b). "Charter of Fundamental Rights." **OJ**, C 364 (14/10/00).
--------. (2001a). "Council Resolution of 13 July 2001 on e-Learning." **OJ**, C 204/3 (20/7/01).
--------. (2001b). "Council Decision 2001/48/EC." **OJ**, L 14 (18/1/01).
--------. (2002a). "Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe," **OJ**, C142 (16/7/02).
--------. (2002b). "Council Resolution of 19 December 2002 on the promotion of enhanced European cooperation in vocational education and training." **OJ**, C103 (18/1/03).
--------. (2002c). "Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001." **OJ**, C50 (23/2/02).
--------. (2003). "Council Conclusions of 5 May 2003 on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)," **OJ**, C 134 (7/5/03).
Council of the EU and EP. (1995a): "Decision of the EP and of the Council of 14 March 1995 establishing the Community action programme 'Socrates' (819/95/EC)." **OJ**, L 87 (20/04/95).
--------. (1995b). "Decision No 2493/95/EC of the EP and Council." **OJ**, L 256 (26/10/95).
--------. (1999a). "Council Decision of 26 April 1999 establishing the second phase of the Community vocational training action programme 'Leonardo da Vinci' (382/99/EC)." **OJ**, L 146 (11/6/99).
--------. (1999b). "Common Position (EC) No 6/1999 of the EP and of the Council with a view of the adoption of a Decision establishing the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates'." **OJ**, C 49 (22/2/99).
--------. (2000a). "Decision of the EP and of the Council of 24 January 2000 establishing the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates' (253/2000/EC)." **OJ**, L 28 (3/2/00).
--------. (2000b). "Decision of the EP and of the Council of 13 April 2000 establishing the 'Youth' Community action programme (1031/2000/EC)." **OJ**, L 117 (18/5/00).
--------. (2000c). "Resolution of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility (2000/C 371/03)." **OJ**, C 371/4 (23/12/00).
--------. (2000d). "Decision No 1934/2000/EC of the EP and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001." **OJ**, L 232 (14/9/00).
--------. (2000e). "Decision No 508/2000/EC of the EP and of the Council of 14 February 2000 establishing the Culture 2000 programme." **OJ**, L 63 (10/3/00).
--------. (2005). "Decision No 456/2005/EC of the EP and of the Council of 9 March 2005 establishing a multiannual Community programme to make digital content in Europe more accessible, usable and exploitable." **OJ**, L 79 (24/3/05).
--------. (2006a). "Recommendation of the EP and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)." **OJ**, L 394 (25/02/06)
--------. (2006b). "Decision No 1718/2006/EC of the EP and of the Council of 15 November 2006 concerning the implementation of a programme of support for the European audiovisual sector (MEDIA 2007)." **OJ**, L 327 (24/11/06)
--------. (2006c). "Decision No 1719/2006/EC of the EP and of the Council of 15 November 2006 establishing the Youth in Action programme for the period 2007 to 2013." **OJ**, L327 (24/11/06)
--------. (2006d). "Decision No 1720/2006/EC of the EP and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning." **OJ**, L 327 (24/11/06)

--------. (2006e). "Decision No 1904/2006/EC of the EP and of the Council of 12 December 2006 establishing for the period 2007 to 2013 the programme Europe for Citizens to promote active European citizenship." **OJ**, L 378 (27/12/06)

--------. (2006f). "Decision No 1983/2006/Ec of The EP and of the Council of 18 December 2006 concerning the European Year of Intercultural Dialogue (2008)." **OJ**, L 412 (24/12/06)

--------. (2006g). "Recommendation of the EP and of the Council on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)." **OJ**, L 394 (24/12/06)

Cowles, M.G. & Risse, T. (2001). **Transforming Europe:Europeanisation and Domestic Change**. London: Cornell University Press.

Cox, R. (1996). "Sosyal Kuvvetler, devletler ve Dünya Düzenleri: Uluslararası İlişkiler Teorisinin Ötesinde." H. Williams ve diğer. (der.) **Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Teorisi Üzerine Bir Derleme**. A. Günalp (çev). Ankara: Siyasal Kitabevi, 391-438.

Cram, L. (1997) **Policy-making in the EU:conceptual lenses and the integration process**. London: Routledge.

Creech, R.L. (2005). **Law and language in the European Union. The paradox of a Babel "United in diversity"**. Groningen: Europa Law Publishing.

Crystal, D. (1997). **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunnigham, R. (1996). "CIA Out Of Bounds When It Uses Us As Spies Or "Cover." **Quill**. 84(3).

Çalış, H.Ş. (2002). "Platonik Bir İlişkiye Analitik Çerçeve Çizmek:Türkiye-AB Konusunda Teorik Bir Yaklaşım." **Tezkire**. No. 29 (Kasım-Aralık 2002).

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2000). **1999 Yılı Raporu**. Ankara: Hilmi Usta Matbaacılık.

Çavdar, T. (2002). "Türkiye, AB İlişkilerinin Yeni Genişleme Dönemi Açısından Değerlendirilmesi," **ATAUM Bülten**. Yıl:2 Sayı:1, (Kış 2002).

Çayhan, E. (1997). **Dünden Bugüne Türkiye Avrupa Birliği İlişkileri ve Siyasal Partilerin Konuya Bakışı**. İstanbul: Boyut Kitapları.

Çelik, N. (1991). **Turizm Sektörüne Retrospektif ve Prospektif Bir Bakış**. Sayı 36, Ankara: Türkiye Kalkınma Bankası Yay.

Çıngı, H., Kadılar, C., Koçberber, G. (2007). **Türkiye Genelinde İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi.** TUBİTAK Proje Raporu, Proje No:106K077. Ankara.

Çilenti, K. (1982). "Televizyonla Eğitim İlkeleri ve Türkiye'deki Uygulamalar." **A.Ü. EBF Dergisi**. Cilt: 15, Sayı:2, 151-164.

Çimen, A. (1996). **Gümrük Birliği ve Avrupa Topluluğu Türkiye İlişkileri**.Ankara.

Dağı, İ. "Batılılaşma Korkusu Var." **Milliyet** (2 Mayıs 2000)

Dale, R. & Robertson, S. (2006) "The Case of the UK: homo sapiens europaeus vs homo quoestuosus atlanticus? European learning citizen or Anglo-American human capitalist?" M. Kuhn & R.G. Sultana (Eds) **Homo Sapiens Europaeus? Creating the European Learning Citizen**. 21-45. N.Y: Peter Lang.

Daoust, D. (1997). "Language planning and language reform." F. Coulmas (ed.). **The Handbook of Sociolinguistics**. Oxford: Blackwell, 436-452.

Davies, P. (2003). "Widening participation and the EU: direct action–indirect policy?" **European Journal of Education**. vol.38(1).

Davis, G.F. & Thompson, T.A. (1994). "A social movement perspective on corporate control." **Administrative Science Quarterly**. 39(1), 141-173.

Debande, O. (2004). "ICTs and The Development of eLearning in Europe : The Role of The Public and Private Sectors." **European Journal of Education**. 39 (2), 191-208.

Decaux, E. [t.y]. **AGİK**. G. T. Alpkaya (Çev.). İstanbul: İletişim yay.

Demircan, Ö. (1988). **Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil**. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Demirel, Ö. (2004). **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**. Ankara: Pegem Yay.

Demirtaş, E. (2000). **Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Turizm Yatırımlarına Verilen Teşvikler**. Yayın No:80. İzmir: İzmir Ticaret Odası Yay.

Demmke, C. (2002). "Undefined Boundaries and Grey Areas: The Evolving Interaction Between the EU and National Public Services." **EIPASCOPE 2002/2**. European Institute of Public Administration.

DeNovo, J. (1963). **American Interest and Policies in the Middle East, 1900-1939**. The University of Pres.

De Swaan, A. (2001). **Words of the world: The global language system**. Cambridge: Polity Pres

Der, A. R. (2002). **Şu AB Neyin Nesi**. İstanbul: AB-Türkiye İşbirliği Derneği (TURKAB).

Derek, W. U. (1995) **The Community of Europe: A History of European Integration Since 1945.** N.Y: Longman.

De Santis, R.A. (2000). "The Impact of a Customs Union with the EU on Turkey's Welfare, Employment and Income Distribution:An AGE Model with Alternative Labor Market Structures." **Journal of Economic Economic Integration**. 15(2), 195-238.

Descartes, R. [t.y]. **Aklı Yönlendirme Kuralları Yöntem Üzerine Konuşmalar**. İstanbul:Kuram Yay.

Devuyst, Y. (1999) ."The Community Method after Amsterdam." **Journal of Common Market Studies**, 37 (1), 109-20.

DEÜ. (1993). **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve İlgili Kanunlar**. Ankara: DEÜ Hukuk Fakültesi Yayınları.

De Witte, B. (ed) (1989). **The Community Law of Education**. Baden-Baden, Nomos.

DiMaggio, P.J. and Powell, W.W. (1991) "The iron cage revisited. Institutionalized isomorphism and collective rationality in organizational fields." W.W. Powell and P.J. DiMaggio (eds), **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: Chicago University Press, 63–82.

Dimitrova, A.&B. Steunenberg. (2000) 'The search for convergence of national policies in the European Union. An impossible quest?."**European Union Politics**.1(2), 201–26.

Dinan, D. (1994). **Ever Closer Union: An Introduction to European Integration**. Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.

Dinçer, N. (1978). **Yabancı Özel Okullar**. İstanbul.

Doğan, M. "Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim." **Bilge**. Sayı 10 (Güz 1996).

Doğan, Z.Y. (2007). "AB Ortak Dil Çerçevesi Programının MEB İlköğretim Okullarında Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği." Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniv., Sosyal Bilimler Enst., İstanbul

Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (1996). "Who Learns What From Whom: A Review of the Policy Transfer Literature." **Political Studies**, vol 44, no 2.

--------. (2000). "Learning from abroad: the role of policy tranfer in contemporary policy-making." **Governance: an international journal of public and administration**. 13(1), 5-24.

D'Orta, C. (2003). "What Future for the European Administrative Space?" **European Institute of Public Administration Working Paper** No.2003/W/5.

Dougan, M. (2005). "Fees, Grants, Loans and Dole Checks: Who Covers the Costs of Migrant Education within the EU?" **Common Market Law Review**. Leiden, 42 (2005).

DPT. (1963). **Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) 1963-1967**. Ankara: DPT

--------. (1967). **İkinci BYKP 1973-1977**. Ankara: DPT.

--------. (1973). **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977**. Yay. No: 1272. Ankara:DPT.

--------. (1979). **Dördüncü BYKP 1979-1983**. Yay. No:1664. Ankara:DPT.

--------. (1984). **Beşinci BYKP 1985-1989.** Yay. No:1974. Ankara:DPT.

--------. (1989). **Altıncı BYKP 1990-1994**. Yay. No: 2174. Ankara:DPT.

--------. (1995). **Yedinci BYKP (1996-2000)**. Yayın No: 2420. Ankara:DPT.

--------. (2000a) **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci BYKP 2001-2005**. Ankara:DPT.
--------. (2000b). **Sekizinci BYKP: Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu.** Ankara:DPT.
--------. (2001a). **Sekizinci BYKP: Ortaöğretim: Genel Eğitim, Meslek Eğitimi, Teknik Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu.** Ankara:DPT.
--------. (2001b). **Sekizinci BYKP Nüfus, Demografi Yapısı, Göç Özel İhtisas Komisyonu (Nüfus Dinamikleri Ve Göçler Alt Komisyonu Raporu**), Ankara:DPT.
--------. (2003a). **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu.** Ankara: DPT Yay.
--------. (2003b) **Türkiye İçin Katılım Ortaklığı Belgesi**. Ankara:AB İle İlişkiler Gen. Md. Yay.
--------. (2004). **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2004 Yılı İlerleme Raporu ve Tavsiye Metni**. Ankara: DPT AB İle İlişkiler Genel Md.Yay.
--------. (2005). **eDönüşüm Türkiye Projesi Kısa Dönem Eylem Planı Sonuç Raporu.** Ankara: DPT.
Drezner, D. W. (2001). "Globalization and policy convergence." **International Studies Review**. 3, 53–78.
Drucker, P. (1993). **Post-capitalist Society**. N.Y: Harper Collins.
DTM. (1999). **Avrupa Birliği ve Türkiye**. Ankara: AB Genel Müdürlüğü yay.
Duff, A.&J. Pinder&R. Pryce. (1994). **Maastricht and Beyond: Building the EU**. London: Routledge.
Durand, A. (1996). "Gustave Moynier and The Peace Societies." **International Review of the Red Cross**, No: 314, 532-550.
Eco, U. (1997). **The search for the perfect language**. London: Fontana.
Economist. (2003). "Askerler Yanlış Tarafı Seçti." **Radikal**. (16 Haziran 2003).
Eğitimsen. (2006). **Yeni Müfredatın Değerlendirilmesi Raporu**. Ankara.
Elizabeth, R. & Alistair, B. (1998). "What The Peace Corps Can Do For You, Kiplingers." **Personal Finance Magazine**. vol.52, No. 6.
Eralp, A. (2003). "Soğuk Savaştan Günümüze Türkiye-AB İlişkileri." **TÜBA Günce**. Sayı: 25, (Mart 2003).
Eraut, M. (1991). "The Information Society–A Challenge for Education Policies? Policy Options and Implementation Strategies." M. Eraut (ed) **Education and The Information Society.** London:CoE
Erçin, E. (2002)."Avrupa Birliği Genişleme Süreci ve Türkiye." **İKV Dergisi**. N 170, (Ağustos 2002).
Erdoğan, İ. (1995). **Çağdaş Eğitim Sistemleri**. İstanbul: Sistem Yay.
Erdumlu, G. (1993). **Büyük Şehir Belediyesi Araştırması**. Ankara: DPT.
Ergin, O. N. (1977). **Türk Maarif Tarihi**. İstanbul.
Ergün, M. (1982). **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. Ankara:Ankara Üniversitesi Yay.
Eriş, M. G. (2000a). "Avrupa Birliği Sosyal Modeli ve Genişleme Süreci." **İKV Dergisi**. Sayı:146, (Mayıs-Ağustos, 2000).
--------. (2000b) "Tam Üyelik Sürecinde Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Entegrasyonu." **Yeni Türkiye**. AB Özel Sayısı I, 6(35), (Eylül-Ekim 2000).
Erker, T. (1966). "Dış Ülkelere İşgücü Akımı ve İş İşçi Bulma Kurumu." **İktisat ve İçtimaiyat Enstitüsü Sosyal Siyaset Konferansları**. Onsekizinci Kitap'tan Ayrı Bası. İstanbul:Sermet Matbaası.
Eroğlu, H. [t.y]. **Devletler Umumi Hukuku**. İstanbul.
Ertl, H. (2000). "The Development of the Provisions of the European Union in the Field of Education and Training." I. Fägerlind & M. O'Dowd (eds.) **Mapping European Comparative Education Perspectives.** Stockholm: Institute of International Education, 117-144.
--------. (2003) **EU programmes for education and vocational training: development and impact**. SKOPE Research Paper No42, Spring 2003. SKOPE, Oxford and Warwick Universities.

Ertuğrul, H. (1997). "Kuruluşundan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları ve Bu Okullardan Mezun Olan Öğrencilerin Türk Toplumunda Üstlendiği Roller." Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniv.

--------. (2005). **Kültürümüzü Etkileyen Okullar**. İstanbul: Nesil Yay.

Ertürk, E. (1996). **Uluslar arası İktisat**. İstanbul: Motif Matbaası.

Eryılmaz, A. & M. Jamin (1998). **Yaban Sılan Olur: Türkiye'den Almanya'ya Göçün Tarihi**. Essen: Klartext-Verlag.

Eryılmaz, B. (2000). **Kamu Yönetimi**, İstanbul.

Erzan, R.& Filiztekin, A. (1997). "Competitiveness of Turkish SMSEs in the Customs Union." **European Economic Review**. 41, 881-892.

Etherington, N. (ed.) (2005. **Missions and empire**. Oxford: Oxford University Pres

European Commission. (1974). **Education in the European Community**. Communication from the Commission, 21 November, COM(1974) 253 final. Brussels: EC.

--------. (1991a). **Memorandum on Higher Education in the EC**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1991b). **Memorandum of Vocational Training in the EC in the 1990s**. COM (91) 397 final of 12 December. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1991c). **Memorandum on Open Distance Learning in the EC**. COM (91) 388 final. Brussels: Task Force Human Resources

--------. (1993a). **White Book on Competition, Growth and Employment**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1993b). **Green Paper on the European Dimension of Education**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1994a). **Cooperation in Education in the EU:1976-1994**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1994b). **Vocational Training in the EC:Challenges and Future Outlook: Follow-up of the Commission Memorandum of VocationalTraining in the EC in the 1990s**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1996a). **Teaching and Learning–Towards the learning Society White Paper**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1996b). **How is the EU Meeting Social and Regional Needs? Europe (...) Questions and Answers**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1996c). **Green Book on Education, Training, Research: The obstacles to transnational mobility**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1998a). **Leonardo da Vinci:Multilingualism in Vocational Training**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (1998b). **Socrates Programme: Guidelines for Applicants**. Brussels: OPOCE.

--------. (2000a): **Final Report on the Implementation of the First Phase of the Community Action Programme Leonardo da Vinci (1995-1999)**. COM(2000) 863 final. Brussels: EC.

--------. (2000b). **Memorandum on lifelong learning**. Brussels: OPOCE.

--------. (2000c). **The Community Action Programme in the Field of Education Socrates: General Call for Proposals 2001**. Brussels: OPOCE.

--------. (2000d). **Leonardo da Vinci Community Vocational Training Action Programme, Second Phase 2000 – 2006: General Guide for Project Promoters**. Brussels: OPOCE.

--------. (2000e). **Final Commission Report on the Implementation of the Socrates Programme 1995-1999**. Brussels: OPOCE.

--------. (2000f). **Education, Training and Youth. A new Generation of Programmes (2000-2006). Socrates, Leonardo da Vinci, Youth and Tempus III**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (2000g). **Final Report on the Implementation of the First Phase of the Community Action Programme Leonardo da Vinci (1995-1999)**, COM(2000) 863 final. Brussels: EC.

--------. (2000h). **Gateway to Education. Socrates EC Action Programme in the Field of Education (2000-2006)**. Luxembourg: OPOCE.

--------. (2000i). **Socrates Programme: Guidelines for Applicants**. Brussels: EC.

--------. (2000j). **Enlargement Strategy Paper 2000: Report on Progress towards accession by each of the candidate countries**. Brussels: OPOCE.

--------. (2001a). **European Governance:a White Paper**. Brussels, 25 July, COM(2001) 428 final. Brussels: EC.

--------. (2001b). **The Concrete Future Objectives of Education Systems**. Report from the Commission, Brussels, 31 January, COM(2001) 59 final. Brussels: EC.

--------. (2001c). **Making a European Area of Lifelong Learning a Reality**. Communication from the Commission, Brussels, 21 November, COM(2001) 678 final. Brussels: EC.

--------. (2001d). **The eLearning Action Plan: Designing tomorrow's education. Communication from the Commission to the Council and the EP**. COM (2001) 172 final of 28 March. Luxembourg: OPOCE.

--------. (2001e). **Enlargement Strategy Paper 2001: Making a success of Enlargement: Strategy Paper and Report of the European Commission on the progress towards accession by each of the candidate countries**. Brussels: EC.

--------. (2001f). **Enlargement Strategy Paper 2000: Report on Progress towards accession by each of the candidate countries.** Brussels: EC.

--------. (2002a). **European Benchmarks in Education and Training: follow-up to the Lisbon European Council**. Communication from the Commission, Brussels, 20 November, COM(2002) 629 final. Brussels: EC.

--------. (2002b). **Taking stock of five years of the European Employment Strategy**. Communication from the Commission to the Council, the EP, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2002) 416 final. Brussels: EC.

--------. (2002c). **Proposal for a Directive of the EP and of the Council on the Recognition of Professional Qualifications**. COM (2002) 119 final of 7 March. Luxembourg: OPOCE.

--------. (2002d). **Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The Work Programme On the Future Objectives of Education and Training Systems**. Brussels: OPOCE.

--------. (2003a). **Implementation of 'Education and Training 2010' Work Programme, Progress Report**, Working Group 'Improving the Education of Teachers and Trainers', Directorate-General for Education and Culture, Brussels, November 2003.

--------. (2003b). **The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms**. Communication from the Commission: Education and Training 2010. COM(2003) 685 Final. Brussels: EC.

--------. (2003c). **The role of universities in the Europe of Knowledge**. Communication from the Commission, COM(2003)58 final. Brussels: EC.

--------. (2003d). **Jobs, Jobs, Jobs. Creating More Employment in Europe**. Report of the employment taskforce chaired by Wim Kok. Brussels: EC.

--------. (2003e). **Co-operation Reinforced in Teaching and Vocational Training: Assessment of the Technical Working Group of Copenhagen**. Brussels: EC.

--------. (2003f). **Communication from the Commission: "Education and Training 2010"—The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms**. Brussels: EC.

--------. (2003g). **Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006**. Communication from the Commission to the Council, the EP, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2003)449 final. Brussels: EC.

--------. (2004a). **Progress towards the Common Objectives in Education and Training: indicators and benchmarks**. Commission staff working paper, 21 January, SEC(2004) 73. Brussels: EC.

--------. (2004b). **Progress Toward the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks**. Commission staff working paper. Brussels: EC.

--------. (2004c). **European Credits Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET)**. Report. Brussels: EC.

--------. (2004d). **Facing the Challenge: The Lisbon Strategy for Growth and Employment**. Report from the High-Level Group chaired by Wim Kok. Brussels: EC.

--------. (2004e). **The Commission Proposes New Education, MEDIA, Culture and Youth programmes for 2007–2013**. Brussels: EC.

--------. (2005a). **Mobilising the Brainpower of Europe: Enabling universities to make their full contribution to the Lisbon strategy**. Communication from the Commission, COM(2005). Brussels: EC.

--------. (2005b). **The European Higher Education Area—Achieving the Goals**. Conference of European Higher Education Ministers (May 2005). Contribution of the European Commission. Bergen: European Commission.

--------. (2005c). **A New Framework Strategy for Multilingualism**. Communication from the Commission to the Council, the EP, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. COM(2005) 596 final. Brussels: EC

--------. (2006a). **Operational Guide for Clusters and Peer Learning Activities (PLAs) in the Context of the Education and Training 2010 Work Programme**. Brussels, 7 March, EAC A1 SV D(2005). Brussels: EC.

--------. (2006b). **Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: report based on indicators and benchmarks**. Commission staff working document, Brussels, 16 May, SEC(2006) 639. Brussels: EC.

--------. (2006c). **Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation. Communication to the Council and the EP**. Communication from the Commission, COM(2006) 208. Brussels: EC.

--------. (2007a). **Turkey 2007 Progress Report**. Communication from the Commission, COM(2007) 663. Brussels: EC.

--------. (2007b) **FINAL REPORT: High Level Group on Multilingualism**. Brussels: EC.

European Commission Directorate-General for Education and Culture (2000). **European Report on the Quality of School Education: sixteen quality indicators**. Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators. Luxembourg: OPOCE.

--------. (2002.) **Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. The Work Programme on the Future Objectives of Education and Training Systems**. Luxembourg: OPOCE.

European Parliament (EP) (1981). "Resolution of the EP of 16 October 1981 on a Community charter of regional languages and cultures and a Charter of rights of ethnic minorities." **OJ**, C 287 (9/11/81)

--------. (1983) "Resolution of the EP of 11 February 1983 on measures in favour of minority languages and cultures." **OJ**, C 68 (14/3/83)

--------. (1987) "Resolution of the EP of 30 October 1987 on the languages and cultures of regional and ethnic minorities in the EC." **OJ**, C 318 (30/11/87)

--------. (1990) "Resolution of the EP of 11 December 1990 on languages in the Community and the situation of Catalan." **OJ**, C 19 (28/1/91)

--------. (1994) "Resolution of the EP of 9 February 1994 on the linguistic and cultural minorities in the EC." **OJ**, C 61 (28/2/94)

--------. (2001) "Resolution of the EP of 13 December 2001 on regional and lesser-used European languages." **OJ**, C 177 (25/7/02)

European Union Economic and Social Committee (2000). "Opinion of the Economic and Social Committee." **OJ**, C 51 (23/2/00)

--------. (1983) "Opinion of the European Economic and Social Committee on The road to the European knowledge-based society-the contribution of organised civil society to the Lisbon Strategy." **OJ**, C 65 (17/3/06)

European Union Committee of The Regions (2001). "Opinion of the Committee of the Regions of 13 June 2001 on the promotion and protection of regional and minority languages." **OJ**, C 357 (14/12/01)

--------. (2006) "Opinion of the Committee of the Regions on the Communication from the Commission: Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy." **OJ**, C 81 (4/4/06)

Eurydice. (2005). **Educational institutions**. **European glossary on education**. Brussels: Eurydice.

Fabian, J. (1986). **Language and colonial power:The appropriation of Swahili, in the former Belgian Congo 1880-1938**. Cambridge: Cambridge University Pres.

Fairclough, N. (2006). **Language and globalization**. N.Y: Routledge.

Featherstone, K. (1994). "Jean Monnet and the "Democratic Deficit" in the EU." **Journal of Common Market Studies**. Vol.32, No.2.

Featherstone, K.&Radaelli, C. (2003). **The Politics of Europeanisation**. Oxford:Oxford University.

Fendoğlu, H. T. (2002). "Amerika Birleşik Devletleri'nin Misyonerleri ve Osmanlı Devleti." **Türkler**. C. 14, Ankara.

Ferro, M. (2001). **Sömürgecilik Tarihi**. (çev. M. Cedden). Ankara: İmge Kitabevi.

Fırat, M. (2004). "Helsinki Zirvesinden Günümüze AB-Türkiye İlişkileri Çerçevesinde Kıbrıs Gelişmeleri." **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**. Cilt:4, Sayı:1, (Güz-2004).

Fidler, S. (2006). "Awakening to languages in primary school." **ELT Journal**. 60(4), 346-354.

Field, J. (1997). "The European Union and the Learning Society: Congested Sovereignty in an Age of Globalisation." F. Coffield (ed.) **A National Strategy for Lifelong Learning**,. (95-111). Newcastle: University of Newcastle.

--------. (1998). **European Dimensions. Education, Training and the EU**. Higher Education Policy Series 39. London: Jessica Kingsley Publishers.

Finnemore, M. (1996). **National Interests in International Society**. NY: Cornell University Pres

Fitz, J. & Halpin, D. (1991). "From a 'sketchy policy' to a 'workable scheme': the DES and grant-maintained schools." **International Studies in Sociology of Education**. 1(2), 129-151.

Fitzmaurice, J. (1978). **The European Parliament**, London: Saxon House.

Fogg, K & Jones, H. (1985). "Educating the European Community–Ten Years on." **European Journal of Education**. Vol. 20, 290-298.

Forsyth, M. (1981) **Unions of States. The Theory and Practice of Confederation**. Leicester: Leicester University Press.

Fournier, J. (1998). "Governance and European Integration, Reliable Public Administration." **Preparing Public Administrations for the European Administrative Space**. SIGMA Papers No. 23. Paris: OECD.

Fox, M. (1975). **Language and development. A retrospective survey of Ford Foundation Language Projects. 1952-1974**. N.Y.: Ford Foundation

Friel, B. (1984). **Selected Plays**. London: Faber&Faber.

Fullan, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change**. N.Y: Teachers College Press

Funnell, P. & D. Müller (eds.) (1991). **Vocational Education and the Challenge of Europe. Responding to the Implications of the Single European Market. Series: New Developments in Vocational Education**. London: Kogan Page.

Gediklioğlu, T. (2005). "AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri." **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 1, Sayı 1 (Haziran 2005), 66-80.

Genç, A. (1999). "İlköğretimde Yabancı Dil." **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı, 299-308.

Geray, C. (1994). "Yerel Yönetimlerin Eğitim ve Kültür İşlevleri." **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**. 3(6), (Kasım 1994).

--------. (1999). "2000'li Yılların Eşiğinde Toplumsal Konut, Arsa ve Kentsel Gelişme." **Amme İdaresi Dergisi**. 32/4, (Aralık 1999).

Geray, C.,&C. Hamamcı. (1994). **Belediyecilik Eğitimi**. Ankara: Türk Belediyecilik Derneği Mahalli İdareler Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Araştırma Dizisi:2.

Giddens, A. (2000). **Runaway World: How globalization is reshaping our lives**. London: Profile Books.

Gill, S. (2000). "The constitution of global capitalism." **Paper presented to a Panel: The Capitalist World, Past and Present at the International Studies Association Annual Convention** (Los Angeles, 2000), 20.

Gimbel, J. (1976). **The Origins of the Marshall Plan**. Stanford: Stanford University Pres.

Giraylar, S. (2001). **Zor Yıllar**. İzmir: Tüze Yayıncılık.

Giroux, H. A. & McLaren, P. (1989). **Critical pedagogy: the State, and cultural struggle**. N.Y: University of N.Y. Press.

Gitmez, A. S. (1979). **Dışgöç Öyküsü**. Ankara: Maya Yayıncılık.

Giuliani, M. (2003). "Europeanisation in comparative perspective: Institutional fit and national adaptation." **The Politics of Europeanisation**, Oxford: Oxford University Press, 134-155.

Glebe, G. (1997). "Housing and Segregation of Turks in Germany." Ş. Özüekren ve R. Kempen (ed.). **Turks in European Cities: Housing and Urban Segregation**. Ercomer.

Gnesotto, N. (2004). "Introduction." **EU Security and Defence Policy: The First Five Years (1999-2004)**. Paris: ISS.

Goetz, K. H. & S. Hix. (2000). **Europeanised Politics? European Integration and National Political Systems**. London: Frank Cass.

Gordon, I. L. (1979). **World History:Review Text**, N.Y: Amsco.

Gordon, L.J. (1932). **American Relations With Turkey, 1830-1930**. Pennslyvania Press

Gökalp, Z. (1972). **Millî Terbiye ve Maarif Meselesi**. Ankara: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği yay.

Gökbayrak, Ş. (2004). "Beyin Göçünün Göç Veren Ülkeler Üzerindeki Etkilerine ve Politik Yaklaşımlarına İlişkin Güncel Tartışmalar." **Çalışma Ortamı Dergisi**, (Temmuz-Ağustos 2004).

Gökmen, O. (1972). **Federal Almanya ve Türk İşçileri.** Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Gölcüklü, F., Gözübüyük, A.Ş. (1998). **Avrupa İnsan hakları Sözleşmesi ve Uygulaması**. Ankara: Turhan Kitabevi.

Gönlübol, M. ve diğer. (1996). **Olaylarla Türk Dış Politikası**. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Görmez, K. (1997). **Kent ve Siyaset**, Ankara: Gazi Kitapevi.

Gözler, K. (1998). **Kurucu İktidar**. Bursa: Ekin Kitabevi.

Graddol, D. (2004). "The future of language," **Science**. Vol. 303, 1329-1331.

--------. (2006). **English Next**. London: British Council.

Graddol, D&J. Swann, D. Leith (Eds.) (1996). **English. History, diversity and change**. London: Routledge

Gramsci, A. (1985) **Selections from Cultural Writings**. D. Forgacs & G. N. Smith. (Ed). Cambridge:Harvard University Pres.

Granville, E. (1967). **Çarlık Rusyasının Türkiye'deki Oyunları**. Ankara.

Greenwood, K.M. (2003). **Robert College: The American Founders**. Istanbul: Boğaziçi University Pres.

Greenwood, R. & R.C. Hinings (1996). "Understanding radical organizational change:bringing together the old and the new institutionalism." **Academy of Management Review**. 21(4), 1022-1054.

Grin, F. (2003). **Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages**. London: Palgrave MacMillan

--------. (2004). "On the costs of cultural diversity." P. van Parijs (ed). **Cultural diversity versus economic solidarity**. Bruxelles: de boeck.

Griswold, W.J. (1964). **Proof of the Pudding**. İstanbul.

Gülcan, M. G. (2005). **AB ve Eğitim Süreci**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güler, I., Guille´n, M. & Macpherson, J. (2002). "Global competition, institutions and the diffusion of organizational practices. The international spread of ISO 9000 quality certificates." **Administrative Science Quarterly**. 47, 207–33.

Gülizar, J. (1985). "Türkiye Radyoları." **Türkiye Cumhuriyeti Ansiklopedis**i. Cilt 10. İstanbul: İletişim Yay.

Güngör, H.F. "AB İçin Yaşam boyu Öğrenim Temel Yeterlikleri ve Bu Yeterliklerden 'Yabancı Dillerde İletişim' Bağlamında Türkiye'nin Durumu." Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü., Sosyal Bilimler Ens., İzmir.

Güngör, E. (1996). "Türkiye'de Yabancı Kültürler." **Sosyal Meseleler ve Aydınlar**. İstanbul: Ötüken.

Günuğur, H. (1989). "Türkiye-AT İlişkilerinin 30 Yılı." **İKV Dergisi**. Sayı: 69, (Temmuz 1989).

--------. (1996). **Avrupa Topluluğu Hukuku**, Ankara: Avrupa Ekonomik Danışma Merkezi Yay.

Güran, N. (2002). **Uluslar arası Ekonomik Bütünleşme ve Avrupa Birliği**. İzmir.

Gürbüz, M. & N. Yetim (1997). **Toplum ve Göç**. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Kasım 1996 Mersin, DİE Yayın No: 2046, Ankara.

Gürel, Ş.S. (1993). **Tarihsel Boyutu İçinde Türk-Yunan İlişkileri (1821-1993)**. Ankara.

Gürses, E. (2003). **Ayrılıkçı Terörün Anatomisi/IRA-ETA-PKK**, İstanbul: Bağlam Yay.

Haas, E. B. (1958). **The Uniting of Europe: Political, Social, and Economic Forces 1950-1957**. Stanford:Stanford University Press.

Haas, P.M. (1992). "Introduction: Epistemic communities and international policy coordination." **International Organization**. 46, 1-36.

Habermas, J. (2001). "Why Europe needs a constitution." **New Left Review**. 11, 5-26.

Haine, J. Y. (2004). "EDSP and NATO," **EU Security and Defence Policy: The First Five Years (1999-2004)**. Paris: ISS.

Hall, P.A. (1989). **The Political Power of Economic Ideas: Keynesianism Across Nations**, Princeton: Princeton University Pres.

--------. (1993). "Policy paradigms, social learning, and the state. The case of economic policymaking in Britain." **Comparative Politics**. 25(3), 275–96.

Halpin, D.&Troyna, B. (1995). "The politics of education policy borrowing." **Comparative Education**. 31(3), 303-310.

Hamel, R. E. (2003). "Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America." J. Maurais & M. A. Morris (Ed.). **Languages in a globalising world**. Cambridge: Cambridge University Pres.

Handy, C. (2001). **The Elephant and the Flea:Looking backwards to the future**. London: Hutchinson.

Hans, N. (1929). **The Principles of Educational Policy**. London.

--------. (1967). **Comparative Education**, London: Routledge-Kegan Paul.

Hamour, E.A. (1999). "Impacts of Increased Exposure to International Competition: The Case of the Turkish Textile Industry." **Journal of Economic Cooperation**. 20, 35-71.

Harcourt, A.J. (2000) "European institutions and the media industry. European regulatory politics between pressure and pluralism." Ph.D. Dissertation, Department of Government, University of Manchester.

Hardt, M &A. Negri.(2000). **Empire**. Cambridge: Harvard University Pres.

Hargreaves, A. (1994). **Changing teachers, changing times**. N.Y: Teachers College Pres.

--------. (2003). **Teaching in the Knowledge Society**. N.Y: Teachers College Pres.

Harman, G. (2005). "Internationalization of Australian higher education: a critical review of literature and research." **Ninnes & HellstÈn**. 19-140.

Harrison, G.W., Rutherford, T. F. & Tarr, D. G. (1997). "Economic Implications for Turkey of a Customs Union with the EU." **European Economic Review**. 41, 861-870.

Harris, J: (1994). **The Politics of Humanitarian Intervention**. N.Y.: Pinter Publishers.

Harvey, D. (1999). **Postmodernliğin Durumu**. S. Savran (çev). İstanbul: Metis.

--------. (2005). **The new imperialism**. Oxford: Oxford University Pres

Haspolatlı, E. (2006). "AB Eğitim Programı Comenius 1 ve Eğitim Kurumları Eğitim Proje Koordinatörlerinin Program Hakkındaki Görüşleri." Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Bursa.

Hassenteufel, P. (2004). "Convergence," **Dictionary of Politics**. Paris: Presses de sciences po.

Hastings, M. (2001). **Managing the Management Tools**. London: Institute of Management

Haugen, E. (1972). **The ecology of language**. Stanford University Press.

--------. (1983). "The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice." J. Cobarrubias & J.A. Fishman (eds). **Progress in Language Planning. International Perspectives. Contributions to the Sociology of Language**. 31. The Hague: Mouton, 41-85.

Hay, C. & Rosamond, B. (2002). "Globalisation, European integration and the discursive construction of economic imperatives." **Journal of European Public Policy**. 9(2), 147-167

Heclo, H. (1972). "Policy Analysis," **British Journal of Political Science**, Vol. 2, No. 1, 83-108.

Heichel, S., Pape, J. & Sommerer, T. (2005). "Is there convergence in convergence research? An overview of empirical studies on policy convergence." **Journal of European Public Policy**. 12(5), 817–40.

Henry, M. & B. Lingard, F. Rizvi, S. Taylor. (2001). **The OECD, globalisation, andeducation policy**. N.Y: IAU Press.

Heritier, A. & C. Knill, S. Mingers. (1996). **Ringing the Changes in Europe. Regulatory Competition and the Transformation of the State**. Berlin: de Gruyter.

Héritier, A. & Knill, C. (2000). "Differential responses to European policies: a comparison." **Max Planck Projektgruppe Recht der Gemeinschaftsgüter Preprint 2000-3**, Bonn.

Herriman, M., & B. Burnaby. (Eds.). (1996). **Language policies in English-dominant countries**. Clevedon: Multilingual Matters.

Hine, D. (1998). "Introduction: the EU, state autonomy and national social policy." D. Hine, H. Kassim (eds), **Beyond the Market: the EU and national social policy**. London: Routledge.

Hjarvad, S. (2004). **The globalization of language. How the media contribute to the spread of English and the emergence of medialects**. Gothenburg: Nordicom Information.

Hoberg, G. (2001). "Globalization and policy convergence: symposium overview." **Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice**. 3, 127–32.

Hoffmann, S. (1982). Reflections on the Nation-State in Western Europe Today." **Journal of Common Market Studies**. 20 (1-2): 29-37.

Hofstede, G. (1992). **Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations**. London: Sage

Holborrow, M. (2006). "Ideology and language." J. Edge (Ed.). **(Re-)locating TESOL in an age of empire**. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Holzinger, K. & Knill, C. (2005). "Causes and conditions of cross-national policy convergence." **Journal of European Public Policy**. 12(5), 775–96.

Hooghe, L. & Marks, G. (2001). **Multi-Level Governance and European Integration**. Lanham: Rowman & Littlefield.

Hosli, M. & B. Soetendorp. (2000). **The Hidden Dynamics of EU Council Decision-Making**.

Howatt, A.P.R. & H.G. Widdowson. (2004). **A history of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Pres.

Howlett, M. (1991). "Policy instruments, policy styles, and policy implementation: National approaches to theories of instrument choice." **Policy Studies Journal**. 19(2), 1-21.

Howlett, M & Ramesh, M. (1995). **Studying public policy: Policy cycles and policysubsystems**. Oxford: Oxford University Pres.

Hubert, D. & Bonser, M. (2001). "Humanitarian Military Intervention." R. McRae & D. Hubert (eds.). **Human Security and the New Diplomacy**. Montreal:McGill-Queen's University Pres.

Huhta, A. (2004). "Using the CEF to Promote Language Learning Through Diagnostic Testing." K. Morrow (ed). **Insights from the Common European Framework**.Oxford:Oxford University.

ISS. (2005). **EU Security and Defence: Core Documents 2004**. Chaillot paper no:75. Paris:ISS.

Inglehart, R. & Carballo, M. (1997). "Does Latin America exist? (and is there a Confucian culture?): a global analysis of cross cultural differences." **Political Science and Politics**. 30, 34-46.

İKV. (1995). **İKV Vakfı Bülteni**, İstanbul, (Ocak 1995).

--------. (1998). **AB'ye Katılım Çerçevesinde 12 Aday Ülke için Komisyon Tarafından Hazırlanan İzleme Raporları**. Sayı:142, (Eylül-Aralık, 1998).

--------. (2004). **AB'nin Bilim, Araştırma ve Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Uyumu**. İstanbul: İKV Yay.

İçduygu, A. & İ. Sirkeci, İ. Aydıngün. (1998). **Türkiye'de İç Göç**. İstanbul: Yurt Yay.

Ilıcak, N. (2003). "AB 28 şubat'ı Yenecek." **Tercüman**. (6 Haziran 2003)

İlkkaracan, P. & İ. İlkkaracan. (1998). **Bilanço 98:75. Yılda Köylerden Şehirlere**. İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

İnalcık, H. (2000). "Mirasın Anlamı: Osmanlı Örneği." L.C. Brown (der). **İmparatorluk Mirası Balkanlarda ve Orta doğuda Osmanlı Damgası**. G.Ç. Gven (çev). İstanbul: İletişim Yay.

İnan, A. (1984). **Atatürk Hakkındaki Hatıralar ve Belgeler**. Ankara:İş Bankası Yay.

İş Bankası. (1985). "Mustafa Kemal'in 6 Mart 1922 (1338) tarihinde TBMM'de Yaptığı Konuşma." **TBMM Gizli Celse Zabıtları**, Devre 1, Cilt 3 (6 Mart 1338 [1922]-27 Şubat 1338 [1923]), Ankara: İş Bankası Yay.

İŞKUR. (2001). **2000 Yılı Çalışma Raporu**. Yayın No: 314. Ankara: İŞKUR Yay.

İzveren, A. (1994) **Hukuk Felsefesi**. İzmir: DEÜ Yay.

--------. (1995). **Hukuk Sosyolojisi**. İzmir: DEÜ Yay.

Jeffery, C. & R. Sturm (1993). **Federalism, Unification and European Integration**. N.Y: Routledge.

Juncker, J.C. (2006). **Council of Europe-European Union: "A sole ambition for the European continent"** Strasbourg:COE.

Kabaalioğlu, H. (t.y). **AB Kurumları ve Avrupa Hukukunun Uluslarüstü Özellikleri Işığında Avrupa Birliği ve Kıbrıs**. İstanbul:Yeditepe Universitesi Yay.

Kachru, B. (1996). "A macro-sociolinguistic analysis of language vitality: geolinguistic profiles and scenarios of language contact in India." **Language in Society**. 25(1), 137-40.

Kahraman, H.B. (2001). "Avrupa:Türk Modernleşmesinin Xanado'su." **Doğu Batı**. Cilt 4, No 14, Şubat-Mart-Nisan.

Kallestrup, M. (2002). "Europeanisation as a discourse: Domestic policy legitimization through the articulation of a need for adaptation." **Public Policy and Administration**. 17(2) (Summer 2002), 110-124.

Kandel, I. L. (1933). **Studies in Comparative Education**, Boston.

--------. (1961a). "Comparative Education and Underdeveloped Countries: A New Dimension." **Comparative Education Review**, (February 1961), 130-135.

--------. (1961b) "A New Addition to Comparative Methodology." **Comparative Education Review**, (June 1961), 4-6.

Kaplan, R. B. (2001). "English–the accidental language of science?" U. Ammon (Ed.). **The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities**. (3-26). N.Y:Mouton de Gruyter.

Karabacak, H. (2004). **Türkiye-AB Katılım Öncesi Mali İşbirliği ve Proje Yönetimi Yaklaşımı**. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı AB ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı.

Karaçalı, A. (2004). "TTK Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'la Söyleşi." **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Sayı:55, (Ağustos- Eylül 2004).

Karal, E.Z. (1977). **Osmanlı Tarihi**. Ankara: TTK yay.

Karaosmanoğlu, A.L. (2001). "Avrupa Güvenlik ve Savunma Kimliği Açısından Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri." **Doğu Batı**. 4(14), (Şubat-Mart-Nisan 2001)

Karluk, S. R. (1976). **Ekonomik Birleşmeler Teorisi Yönünden Türkiye'nin AET Üyeliği ve Sanayileşme Sorunu**. Eskişehir: Eskişehir İ.T.İ.A Yay.

--------. (1996a). **Uluslar arası Ekonomi**, İstanbul: Beta Basım Yayın.

--------. (1996b). **Uluslararası Ekonomik Kuruluşlar**. Eskişehir: Tütünbank Yay.

--------. (2000). "Helsinki'den Sonra Tüneli Ucu Göründü mü?" **Yeni Türkiye,** AB Özel Sayısı 1, Yıl:6 Sayı:35, (Eylül-Ekim 2000).

--------. (2003). **Avrupa Birliği ve Türkiye**. İstanbul: Beta Yay.

Kasap, G.C. (1999). "Türkiye'deki KOBİ'ler ve GB Bariyerleri." **Uludağ Üniversitesi IIBF Dergisi**. 17, 1-2.

Kavcar, C. (1982). "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu." **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 15, Sayı 1 (197-214) Ankara.

--------. (1999). "Nitelikli Öğretmen Sorunu." **Eğitimde Yansımalar: V, 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi**. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Ar-Ge Merkezi yay.

Kayman, M. A. (2004). "The state of English as a global language: communicating culture." **Textual practice**. 18/1: 1-22.

Kazgan, G. (2002). **Tanzimattan 21. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi**. İstanbul: Bilgi Üniv. Yay.

Keck, M.E. & Sikkink, K. (1998). **Articles beyond Borders. Networks in International Politics**. NY: Cornell University Pres

Kelsey, J. (2003). "Legal fetishism and the contradictions of the GATS." **Globalisation, Societies and Education**, 1(3), 267-280.

Kesik, A. (2003). **Yükseköğrenimde Yeni Bir Finansman Önerisi**. Ankara: Maliye Bakanlığı.

Kırşehirlioğlu, E. (1963). **Türkiye'de Misyoner Faaliyetleri**. İstanbul.

Kihtir, A. (2003). "Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası." Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enst., İstanbul.

Kili, S., Gözübüyük, A. Ş. (2000). **Türk Anayasa Metinleri (Sened-i İttifaktan Günümüze)**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yay.

Kingdon, J. (1994). **Agendas, Alternatives and Public Policies**. N.Y: Harper Collins.

Kinnock, N. (2006). "Foreword." D. Graddol. **English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. London:British Council

Knight, J. (2002). **Trade in higher education services: The implications of GATS**. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Knill, C. (1998). "European Policies: The Impact of National Administrative Traditions." **Journal of Public Policy**. 18: 1–28.

Knill, C. & Lenschow, A. (1998). "Coping with Europe: the impact of British and German administrations on the implementation of EU environmental policy." **Journal of European Public Policy** 5(4): 595–14.

--------. (2000) "Adjusting to EU environmental regulatory policy: Change and persistence of domestic administrations." Cowles, G. et al. (Eds). **Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change**. London: Cornell University Press.

Kocabaşoğlu, U. (1980). **Şirket Telsizinden Devlet Radyosuna (TRT Öncesi Dönemde Radyonun Tarihsel Gelişimi ve Türk Siyasal Hayatı İçindeki Yeri)**. Ankara: AÜ SBF yay.

--------. (1985). "Radyo," **Türkiye Cumhuriyeti Ansiklopedisi**, Cilt 10. İstanbul: İletişim Yay.

--------. (1989). **Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika:19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Amerikan Misyoner Okulları**. İstanbul: [y.y].

Kocaman, A. & Osam, N. (2000) **Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Hitit Yayınevi.

Kocatürk, U. (1984). "Atatürk'ün Üniversite Reformu İle İlgili Notları." **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C.1, (Kasım 1984).

Koçer, H. A. (1970). **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu**. Ankara: Uzman Yayınları.

Kohler-Koch, B. (1996). "The Strength of Weakness. The Transformation of Governance in the EU" S. Gustavsson & L. Lewin (eds). **The Future of the Nation State. Essays on Cultural Pluralism and Political Integration**. Stockholm: Nerenius&Santerus, 169-210.

Kohler-Koch, B. & R. Eising (1999). **The Transformation of Governance in Europe**. London:Routledge.

Konrad, A-S. (2006). **Workshop Report: The Relation between the EU and the CoE-Towards new complementarity and cooperation**. Brussels.

Kozak, M. (1995). "Türkiye'de Turistik Arz İle İlgili Bazı Ekonomik Değişkenlerin Dış Turizm Talebi Üzerine Etkisi." **Tugev Dergisi**. Sayı33.

König, G. (1987) "İkidillilik, Tanımı, Türleri." **Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını, 1. Dilbilimi Sempozyumu Bildirileri**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yay., 85-89.

Krahn, H. (1998). "School-work transitions: Changing patterns and research needs." **Consultation Paper for the Applied Research Branch of Human Resources Development**. Canada.

Kramsch, C. (2002). "In search of the intercultural." **Journal of Sociolinguistics**. 6(2), 275-285.

Krauss, M. (1992) "The world's languages in crisis." **Language**. 68/1, 4-10.

Kuruç, B. (1975). **Avrupa Topluluğu Nedir?**, Ankara: Avrupa Topluluğu Yay.

Kurzer, P. (2001) **Markets and Moral Regulation. Cultural Change in the European Union**, Cambridge, Cambridge University Press.

Kutal, M. (1979). "Türkiye Cumhuriyetinin Yabancı Ülkelerde Çalışan Türk İşçileri İle İlgili Olarak İmzaladığı Sözleşmeler." **İktisat ve Maliye**. 26 (1), (Nisan 1979).

Küçük, A. (1996). "Misyonerlik ve Türkiye." **Türkiye'de Misyonerlik Faaliyetleri**. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yay.

Kymlicka, W.&A. Patten. (2003). **Language Rights and Political Theory**. Oxford:Oxford University Pres.

Laçiner, S. (2001). **Bir Başka Açıdan İngiltere.** Ankara: ASAM Yay.

Laçiner, S.&M.Özcan, İ. Bal. (2004). **Türkiyeli Avrupa**. Ankara:USAK Yay.

Ladrech, R. (1994). "Europeanization of domestic politics and institutions: The case of France." **Journal of Common Market Studies**. 32(1), (March 1994), 69-88.

Lange, B. (1999). "Compliance Construction in the Context of Environmental Regulation." **Social and Legal Studies**. 8(4), 549-567.

Lange, B. & Alexiadou, N. (2007). "New Forms of EU Governance in the Education Sector? A Preliminary Analysis of the Open Method of Coordination." **European Educational Research Journal** Vol 6,No 4.

Latham, M. (2000). **Modernization as Ideology: American Social Science and "Nation Bulding in the Kennedy Era**. London: The University of North Carolina Pres.

Lawton, D. (1999). "Governing the skies: Conditions for the Europeanisation of Airline policy." **Journal of Public Policy**, 19(1): 91-112.

Leadbeater, C. (2000). **The Weightless Society: Living in the new economy bubble**. N.Y:Texere.

Lenaerts, K. (1994).Education in EC law after Maastricht. **Common Market Law Review**.31,7-41.

Lerner, R. E.&S. Meacham&E.M. Burns.(1988). **Western Civilizations**. N.Y:W.W. Norton.

Lesser, I. O. (2001). "Türk İç Yapısındaki Değişimler ve Bunların Dış Politikaya Etkileri." Z. Khalid & I. O. Lesser, F.S. Larrabe (Der) **Türk-Batı İlişkilerinin Geleceği: Stratejik Bir Plâna Doğru**. I. Kuşçu (çev). Ankara: ASAM Yay.

Levin, B. (1998). "An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other?" **Comparative Education** 34(2), 131-141.

Lewis, B. (1984). **Modern Türkiye'nin Doğuşu**. Metin Kıratlı (çev). Ankara: TTK yay.

Lin, A.&A. Luke. (2006). "Special Issue Introduction: Coloniality, postcoloniality, and TESOL. Can a spider weave its way out of the web that it is being woven into just as it weaves?" **Critical Inquiry in Language Studies**. 3(2/3), 65-73.

Lindblom, C. (1980). **The Policy-making Process**. NJ: Prentice-Hall.
--------. (1990). **Inquiry and change**. New Haven: Yale University Press.
Lonbay, J. (1989).'Education and Law: The Community Context." **European Law Review**. (December 1989), 363-387.
Lynch, P. & N. Neuwahl, G. Wynn (2000). **Reforming the EU-From Maastricht to Amsterdam**. Essex: Pearson Education Ltd.
Maccorron, K. "Job Corps, Americorps And Peace Corps, An Overview." **Occupational Outlook Quarterly**. Vol. 44, No. 3.
MacNamara, J. (1967). "The bilingual's performance: A psychological overview." **Journal of Social Issues**. 23, 58-77.
Maffi, L. (ed.) (2001). **Language, Knowledge and the Environment: The Interdependence of Cultural and Biological Diversity**. Smithsonian Institute
Maniokas, K. (2000). "Methodology of the EU Enlargement: A Critical Appraisal." **Lithuanian Foreign Policy Review**. Vol 5, 42-43.
Manisalı, E. (1996). **Gümrük Birliğinin Siyasal ve Ekonomik Bedeli**. İstanbul: Bağlam Yay.
--------. (2001). **Avrupa Çıkmazı**. İstanbul: Otopsi Yayınevi.
--------. (2003). **Türkiye Avrupa İlişkilerinde Sessiz Darbe**. İstanbul: Derin Yay.
Manow, P. (2004). **The Good, the Bad, and the Ugly'-Esping-Andersen's Regime Typology and the Religious Roots of the Western Welfare State**. Koln: MPIfG Working Paper 04/3.
Marcus, E. (2002). "The history of the World Bank." **The Economic Journal**, 112, F119-F135.
Marginson, S. (1997). **Markets in education**. St Leonards: Allen & Unwin.
Marks, G., & L. Hooghe & K. Blank. (1996). "European Integration from the 1980s: State-centric v. Multi-level Governance." **Journal of Common Market Studies**, 34 (3), 341-78.
Massy, J. (2000). "Is Technology-Supported Training Different in Europe?" **Training & Development.** January 2000, 26-30.
Matthews, P.H. (1997). **A concise Oxford dictionary of linguistics**. N.Y.: Oxford University Pres.
Mauter, W. (1998). **"**Churchill and the Unification of Europe." **The Historian,** 61(1), (Fall 1998).
Mayhew,A. (1998). **Recreating Europe: The European Union's Policy towards Central and Eastern Europe**. Cambridge: Cambridge University Pres
Mazrui, A. (1997). "The World Bank, the language question and the future of African education." **Race & Class**. 38(3), 35-48
McCormick, J. (1999). **The European Union**. Boulder: Westview Press.
McDonnell, L. & Elmore, R. (1987). "Getting the job done: Alternative policy instruments." **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 9 (2), 133-152.
McLaughlin, M. (1987). "Learning from experience: Lessons from policy implementation." **Educational Evaluation and Policy Analysis**. 9(2), 171-178.
McMahon, J. A. (1995). **Education and Culture in European Community Law**. EC Law Series, Vol. 8, London: Athlone Press.
McManus, R. & C. Lewis, A. Sharland, J. Moffett. (2004). **Education and The Courts**. Bristol: Jordan Publishing.
McMurtry, J. (2002). **Value wars. The global market versus the life economy**. London: Pluto
McNeil, W. H. (1989). **Dünya Tarihi**. Alaeddin Şenel (çev). Ankara: İmge Kitabevi.
McPhail, T. L. (2006). **Global communication. Theories, stakeholders, and trends**. Oxford: Blackwell.
MEB. (1988). **Atatürkçülük (Birinci Kitap): Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri**. İstanbul: MEB.
--------. (1994). **Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1983-1993)**. İstanbul: MEB.
--------. (1996). **AB Üye Ülkelerin Eğitim Sistemleri**. Ankara: MEB.
--------. (1997). **Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması İle İlgili Sorunlar ve Cevaplar**, Ankara: MEB.

--------. (2001). **2002 Yılı Başında Milli Eğitim**. Ankara: MEB.
--------. (2003). **Türkiye'de İlköğretim: Dünü, Bugünü, Yarını**. Ankara: MEB.
--------. (2005). **Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Gerçekleştirilen AB Müktesebatına Uyum Çalışmaları Raporu**. Ankara: MEB.
--------. (2006). **ÖBBS–2004 İngilizce ve Bilgisayar Okuryazarlığı Raporu**. Ankara:MEB.
Melander, B. (2001). "Swedish, English and the EU." S. Boyd&L. Huss (eds). **Managing Multilingualism in a European Nation-state. Challenges for Sweden**. Clevedon: Multilingual Matters
Mendieta, E.&R. Phillipson&T. Skutnabb-Kangas. (2006). "English in the geopolitics of knowledge." **Revista Canaria de Estudios Ingleses**. 53, 15-26.
Meny, Y. & P. Muller, J.L. Quermonne (1996). **Adjusting to Europe: The Impact of European Integration on National Institutions and Policies**. London: Routledge.
Mercenier, J.&Yeldan, E. (1997). "On Turkey's Trade Policy: Is a Customs Union with Europe Enough?" **European Economic Review**. 41, 871 -880.
Meriç, C. (1996). **Bir Dünyanın Eşiğinde**. İstanbul:İletişim Yay.
Meyer, J.W. & B. Rowan (1977). "Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony." **American Journal of Sociology**. 83, 340–63.
Meyer, H. J. (2004). "Global English in a new lingua franca or a new imperial culture?" I.Gardt (ed). **Globalization and the future of German**. (65-84). Berlin: Mouton de Gruyter
Michel, A. (2001). "Schools for an Emerging New World." **Schooling for Tomorrow: What schools for the future?** (Ed. OECD) 217-230. Paris: OECD.
Milner, S. (1998). "Training Policy. Steering between Divergent National Logics." Hine, D.& H. Kassim (eds.), **Beyond the Market: The EU and National Social Policy**. London: Routledge, 156-177.
Milward, A. S. (1992). **The European Rescue of the Nation-State**. Berkeley: University of California Pres.
Mirici, Ş.H. (1999). **Türk Milli Eğitiminde İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Programlarına Bakış ve Öneriler**. Ankara, MEB-EARGED.
Missiroli, A. (2004). "ESDP-How It Works," **EU Security and Defence Policy: The First Five Years (1999-2004)**. Paris: ISS.
Monbiot, G. (2000). **Captive state. The corporate takeover of Britain**. London:Macmillan.
Monnet, J. (1978). **Memoirs**. Mayne, R. (trans.), N.Y: Collins Publisher.
Moravcsik, A. (1991). "Negotiating the Single European Act: National Interests and Conventional Statecraft in the EC." **International Organization**. 45 (1), 19-56.
Morgil, O. (2000). "The Impact of Trade Liberalization: Turkey's Experienre with The Customs Unions." **H.Ü, İ.İ.B.F. Dergisi**. Cilt: 18 sayı: 2, Ankara.
Moroğlu, N. (2004). "AB Eğitim Politikalarına Uyum Çalışmaları ve İlköğretim Sisteminde Yenilikler." **Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim**. Eğitim Dizisi No: 1, İstanbul: Alkev.
Morton, H.V. (1943). **Atlantic meeting**. London: Methuen
Moschonas, A.(1998). **Education and Training in the European Union**. Aldershot: Ashgate.
Mundy, K. & Iga, M. (2003). "Hegemonic exceptionalism and legitimating bet-hedging: Paradoxes and lessons from the US and Japanese approaches to education services under the GATS." **Globalisation, Societies and Education**.1(3), 281-319.
Murphy, M. (2003). "Covert action? Education, social policy and law in the EU." **Journal of Education Policy**. vol.18(5), 551-562.
Mülkiyeliler Birliği. (1995). "GB Hakkında Bildiri." **Mülkiyeliler Birliği Dergisi**. Cilt XIX Sayı 185, (Kasım 1995).
Neave, G. (1984). **Education and the EEC**. Stoke on Trent, Trentham Books.
Negri, A. & Hardt, M. (2002). **İmparatorluk**. A. Yılmaz (çev). İstanbul: Ayrıntı Yay.

Newman, K.L. (2000). "Organizational transformation during institutional upheaval." **Academy of Management Review**. 25(3), 602-619.

Nicolaides, P. (2000). **Capacity Building for Integration, Enlargement of the EU and Effective Implementation of its Rules**. Maastricht: EIPA.

--------.(2002). **From Graphite to Diamond: The Importance of Institutional Structure in Establishing Capacity for Effective and Credible Application of EU Rules**. Maastricht: EIPA.

--------. (2003). "Preparing for Accession to the EU: How to Establish Capacity for Effective and Credible Application of EU Rules." M. Cremona (ed.). **The Enlargement of the EU**. Oxford: Oxford University Pres.

Novoa, A. & M: Lawn (Eds). (2002). **Fabricating Europe: the formation of an education space**. Dordrecht: Kluwer.

Ocak, B. S. (1997). "Türk Sanayii ve Özel Sektör Rekabet Olanaklarına Genel Bakış." **IMKB Dergisi**. 1-12.

OECD. (1989). **Education and the economy in a changing society**. Paris: OECD.

--------. (1995). **Governance in transition: Public management reforms in OECD countries**. Paris: OECD.

--------. (1996a). **Lifelong learning for all**. Paris: OECD.

--------. (1996b). **The Knowledge-based Economy**. Paris: OECD.

--------. (1996c). **Technology, productivity and job creation**. Volumes I & II. Paris: OECD.

--------. (1997). **In search of results: Performance management practices**. Paris: OECD.

--------. (1998a). **OECD, Redefining tertiary education**. Paris: OECD.

--------. (1998b). **Human capital investment: An international comparison**. Paris: OECD.

--------. (1998c). **Education at a glance: OECD indicators**. Paris: OECD.

--------. (2000a). **Literacy in the information age**. Paris: OECD.

--------. (2000b). **Education at a glance**. Paris: OECD.

--------. (2000c). **Knowledge Management in the Learning Society**. Paris: OECD.

--------. (2001a). **Learners for life: Student approaches to learning-Results from PISA 2000, Executive Summary**. Paris: OECD.

--------. (2001b). **Knowledge and Skills for Life: First results from the Programme for International Student Assessment**. Paris: OECD.

--------. (2007). **Ulusal Eğitim Politikaları İncelemesi: Türkiye'deki Temel Eğitim Sisteminin İncelenmesi**, Paris: OECD.

--------. (2008). **Trends Shaping Education**, Paris: OECD

Okçu, M. (2007). "Yönetişim Tartışmalarına Katkı: Avrupa Birliği İçin Yönetişim Ne Anlama Geliyor?" **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. 12(3), 299-312.

O'Leary, S. (2005). "Solidarity and Citizenship Rights." **EU Law and the Welfare State**. Oxford, Oxford University Pres.

Oliver, C. (1992). "The antecedents of deinstitutionalization." **Organization Studies**. 13(4), 563-588.

Olsen, J. P. (1995). **Europeanization and the Nation-State Dynamics**. Arena Working Paper 9/95, Oslo.

--------. (2002). "The many faces of Europeanization." **Journal of Common Market Studies** 40(5) 921-952.

Ortaylı, İ. (1981). "Osmanlı İmparatorluğunda Amerikan Okulları Üzerine Bazı Gözlemler." **Amme İdaresi Dergisi**. Cilt 14, Sayı 3 (Eylül 1981) 87-96.

Önal, R. (2000). "Tam Üyelik Sürecinde Türkiye." **Yeni Türkiye**. AB Özel Sayısı 1, 6(35), (Eylül-Ekim 2000).

Özalp, R. (1982). **Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923).** İstanbul.

Özbalkan, M. (1970). **Gizli Belgelerle Barış Gönüllüleri**. İstanbul: Anıt Yay.

Özbudun, E. (1993). **Türk Anayasa Hukuku**. Ankara: Yetkin Yay.
Özdağ, Ü. (2002). **Türkiye-Avrupa Birliği İlişkileri Jeopolitik İnceleme**. Ankara: ASAM.
--------. (2003). "Harp Akademileri Konuşmaları." **Yeniçağ**. (2 Haziran 2003).
Özdemir, S. (2001). **Avrupa Topluluğunda İkincil Mevzuat ve Karar Alma Usulleri**. Ankara: DPT Yay.
Özel, B. (2003). "Almanca'nın Avrupa Birliği ve Türkiye'deki Dil Politikaları Bağlamında İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enst., İstanbul.
Özen, Ç. (2000). "1/95 Sayılı Ortaklık Konseyi Kararı Çerçevesinde Türkiye'nin Yükümlülükleri Üzerine Bir Değerlendirme." **Yeni Türkiye**, AB Özel Sayısı II, 6(36), (Kasım-Aralık 2000).
Öztürk, G. (2005). "Avrupa Birliği'nin Eğitim ve Eğitim Yönetimi Çalışmaları ile Türkiye'deki Uyum Çalışmalarının İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Sakarya.
Paine, S. (1974). **Exporting Workers: The Turkish Case**. London: Cambridge University Pres.
Pakir, A. (2008). "Bilingual education in Singapore." J. Cummins&N. H. Hornberger (ed). **Encyclopedia of Language and Education**. 2nd ed, Vol 5, 191-203. N.Y:Springer.
Palayret, J-M (1996). **A University for Europe, Pre-History of the European University Institute in Florence (1948-1976)**. Rome: Presidency of the council of Ministers, Dept of Info & Pub.
Palazlıoğlu, A. B. (1999). **Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Düşünceleri**. Ankara: MEB Yay.
Palmer, R. R. & J. Colton. (1992). **A History of the Modern World**. N.Y: McGraw-Hill Inc.
Passy, S. & L. Ivanov (1999). "NATO's Global Mission in the Twenty-First Century." **Perceptions**, Vol. IV, No. 2 (June-August 1999).
Patten, A. (2001). "Political Theory and Language Policy." **Political Theory**. 29/5, 691-715.
Pazarcı, H. (1994). **Uluslar arası Hukuk Dersleri**. 1. Kitap. Ankara: Turhan Kitapevi.
Peker, M. (1999). **Türkiye'de İç Göçün Değişen Yapısı, 75 Yılda Köylerden Şehirlere**. İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
Petersen, M.&P. Shaw (2002). "Language and disciplinary differences in a biliterate context." **World Englishes**. 21/3, 357-374.
Pfeffer, & Salancik, C.R. (1978). **The External Control of Organizations**. N.Y: Harper.
Phillips, D. (1994). "Periodisation in Historical Approaches to Comparative Education: Some Considerations from the Examples of Germany and England and Wales." **British Journal of Educational Studies**. Vol. 42, No. 3, 261-272.
Phillipson, R. (1992). **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press.
--------. (1999). "Englishisation: one dimension of globalisation." D. Graddol & U.H. Meinhof (eds) **English in a changing world.** AILA Review 13, 19-36.
--------. (2002). "The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities." **Journal of Language, Identity, and Education**. 1(2), 163-169.
--------. (2003). **English-only Europe? Challenging language policy**. London&NY:Routledge.
--------. (2004). "English in globalization: three approaches." **Journal of Language, Identity, and Education**. 3(1), 73-84.
--------. (2006a). "English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?" **European Journal of English Studies**. 10(1), 13-32.
--------. (2006b). "Figuring out the Englishisation of Europe." C. Leung & J. Jenkins (eds). **In Reconfiguring Europe: The Contribution of Applied Linguistics**. London: Equinox, 65-86.
--------. (2007a). "Linguistic imperialism: a conspiracy, or a conspiracy of silence?" **Language policy**. 6(3-4), 377-383.
---------. (2007b). "English in Europe, Threat or Promise?" M. N. Craith (ed.) **Language, power and identity politics**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 65-82.
--------. (2008a). "The linguistic imperialism of neoliberal empire." **Critical Inquiry in Language Studies**. 5/1, 1-43.

--------. (2008b). "Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation." **World Englishes**. 27(2), 250-284

Phillipson, R.&T. Skutnabb-Kangas. (1994). "English, panacea or pandemic." **Sociolinguistica**.8, 73-87.

Pieterse, J. N. (2004). **Globalization or Empire**. N.Y: Routledge.

Pilger, J. (1998). **Hidden agendas**. London: Vintage.

Pochet, P. & C. De la Porte, G. Room. (2001). "Social benchmarking , policy making and new governance in the EU." **Journal of European Social Policy**. Vol.11(4), 291-207.

Polat, T. (2001). "Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil." **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XIII, İstanbul:** İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. Yay. 29-40.

Pollack, M. (1994). "Creeping competence: the expanding agenda of the European Community." **Journal of Public Policy**, 14(2), 95–145.

Polvan, N. (1952). **Türkiye'de Yabancı Öğretim**. Ciltl, İstanbul: [y.y]

Posey, D. A. (ed.) (1999). "Cultural and Spiritual Values of Biodiversity." **Global Biodiversity Assessment**. N.Y: Intermediate Technology Publications

Postacı, A. (2004). "Bütünleşme Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikası." Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Enst., Ankara.

Preisler, B. (1999). "Functions and Forms of English in a European EFL Country." T. Bex&R. J. Watts (ed.) **Standard English: the widening debate**. London: Routledge, 239-267

Putnam, R. (1988). "Diplomacy and Domestic Politics. The Logic of Two-Level Games." **International Organization**. 42 (2), 427-460.

Radaelli, C.M. (1999) "Harmful tax competition in the EU: Policy narratives and advocacy coalitions." **Journal of Common Market Studies**. 37(4), (December 1999), 661-82.

--------. (2003). "The Europeanization of public policy." **The Politics of Europeanization**. Oxford: Oxford University Press.

--------. (2005). "Diffusion without convergence: How political context shapes the adoption of regulatory impact assessment." **Journal of European Public Policy**. 12(5), (October 2005), 924-43.

Ramos, M. & J. Aguilar, V. Sibayan, P. Bonifacio (1967). **The Determination and Implementation of Language Policy**. N.Y: Dobbs Ferry.

Reich, R. (2001). **The Future of Success**. New York: Alfred A. Knopf.

Rhodes, M. (1995). "A Regulatory Conundrum: Industrial Relations and the Social Dimension." S. Eibfried, P. Pierson (eds), **European Social Policy. Between Fragmentation and Integration**. Washington:Brookings, 78-122.

Richards, I. A. (1968). **So much nearer. Essays toward a world English**. N.Y.:Harcourt, Brace&World.

Risse, T. C. & M. Green, J. Caporaso (Eds). (2000). "Introduction." **Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change**. NY: Cornell University Press.

Robertson, S. & R. Dale (2003). **Changing geographies of power in education: The politics of rescaling and its contradictions**. A working paper presented to the joint BERA/BAICE Conference on Globalisation, Culture and Education. (June 2003).

Robinson, D. (1988). "Language Policy and Planning." **ERIC Digest**, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Roblyer, M.D. (2004). **Integrating Educational Technology Into Teaching.** NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Roe, M. J. (1993). "Some differences in corporate structure in Germany, Japan and the United States." **The Yale Law Journal**. 102(8), 1927-2003.

--------. (1997). "The political roots of American corporate governance." **Journal of Applied Corporate Finance**. 19(4): 8-22.

Rogers, E. (1995). **The Diffusion of Knowledge**. N.Y: Free Pres.

Rosamond, B. (2000). **Theories of European Integration**. Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.

Rose, P. (2002). **Education and the post-Washington consensus: The triumph of human capital**. Paper prepared for the Conference:Towards a New Political Economy of Development: Globalisation and Governance. Political Economy Research Centre, University of Sheffield, Sheffield, 4-6 July 2002.

Rose, R. (1991). "What is lesson-drawing?" **Journal of Public Policy**. 11, 3-30.

Ross, G. (1995). "Assessing the Delors Era and Social Policy." S. Leibfried, P. Pierson (eds). **European Social Policy. Between Fragmentation and Integration**. Washington: Brookings, 357-388.

Rothkopf, D. (1997). "In praise of cultural imperialism." **Foreign Policy**. October 1997 (38-53).

Routh, R.V. (1941). **The diffusion of British culture outside England. A problem of post-war reconstruction**. Cambridge: Cambridge University Pres

Rubdi, R.&M. Saraceni (Eds.) (2006). **English in the world. Global rules, global roles**. London: Continuum.

Rubin, J. (1984). "Bilingual Education and Language Planning." **Language planning and language education**. London:George Allen & Unwin.

Ryan, S. (2006). "Language learning motivation within the context of globalisation: An L2 self within an imagined global community." **Critical Inquiry in Language Studies**. 3/1, 23-45.

Ryba, R. (2000). "Developing the European Dimension in Education:The Roles of the EU and the CoE." E.S. Swing, et. al (eds.) **Problems and Prospects in European Education**. (244-261) London:Praeger.

Sağlam, M. (1999a), "MEB Bakanı Sağlam'ın, 16.11.1999 tarihinde TBMM 20'nci Birleşimde Yaptığı Konuşma." **T.B.M.M Tutanak Dergisi**. Dönem 21, Cilt 16.

--------. (1999b). **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.

Samancıoğlu, M. (2006). "Avrupa Birliği dil pasaportu ve 'eaquals' standartlarıyla uyumlu yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin web ortamında yapılabilirliğinin incelenmesi (Gaziantep Üniversitesi örneği)." Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Gaziantep.

Sandelin, B.& N. Sarafogkou (2004) "Language and Scientific Publication Statistics." **LanguageProblems and Language Planning**. 28 (1), 1-10.

Sandholtz, W. & A.S. Sweet (eds). (1998). E**uropean Integration and Supranational Governance**. Oxford: Oxford University Press.

Sarıbay, A.Y. (2001). **Türkiye'de Demokrasi ve Siyasal Patiler**. İstanbul: Alfa Yayınları.

Sasse, H.J. (1992). "Theory of Language Death." M. Brenzinger (ed.). **Language death: factual and theoretical explorations with special reference to East Africa**. Mouton de Gruyter.

Saunders, F.S. (1999). **Who paid the piper? The CIA and the Cultural Cold War**. London:Granta.

Sayan, S. & N. Demir. (1998). "Measuring the Degree of Block Interdependence Between Agricultural and Non-Agricultural Sectors in Turkey." **Applied Economics Letters**. 5.

Scharpf, F.W. (1999). **Governing in Europe: Effective and Democratic?**, Oxford:Oxford University Pres.

Schneider, F. (1961a). "The Immanent Evolution of Education: A Neglected Aspect of Comparative Education." **Comparative Education Review**, (February 1961), 136-139.

--------. (1961b). "Toward Substantive Research in Comparative Education." **Comparative Education Review**, (February 1961), 16-17.

Schiffmann, H. (1996). **Linguistic culture and language policy.** London: Routledge.

Schimmelfennig, Frank (2001). "The Community Trap: Liberal Norms, Rhetorical Action, and the Eastern Enlragement of the EU." **International Organization**. 55(1), (Winter 2001), 47-80.

Schmidt,V.A. (1997) "Discourse and (dis)integration in Europe: The cases of France, Germany, and Great Britian." **Daedalus**. 126(3), (Summer 1997), 167-97.

Schmitt, B. (2003). **European Armaments Cooperation: Core Documents**. Chaillot papers no: 59, Paris: ISS.

--------. (2004). "European Capabilities: How Many Divisions?" **EU Security and Defence Policy: The First Five Years (1999-2004)**. Paris: ISS.

Schon, D. (1971). **Beyond the stable state**. N.Y: Norton.

Schwartz, K. (1993). "What You Can Do For Your Country: Inside the Peace Corps." **A Thirty-Year History**. Anchor Boks.

Scott J.&Trubek D. M. "Mind the Gap: Law and New Approaches to Governance in the EU." **European Law Journal**. Volume 8, No. 1, (1-18) March 2002.

Seidlhofer, B. (2004) "Research perspectives on teaching English as a lingua franca." **Annual Review ofApplied Linguistics**. 24: 209-239.

Seidlhofer, B.&J. Jenkins (2003) "English as a Lingua Franca and the Politics of Property." **The Politics of English as a World Language**. (Ed.) C. Mair. Amsterdam: Rodopi.

Selinker, L.B. (1972). "Interlanguage." **IRAL:International Review of Applied Linguistics**. 10(3), 209-231.

Sellin, B. (1995). "Structural Conditions for the Education, Training and Employment of Young Europeans." CYRCE (Circle for Youth Research Cooperation in Europe) (ed.). **The Puzzle of Integration. Series: European Yearbook on Youth Policy and Research**. 1(1995), Berlin: Walter de Gruyter, 187-195.

--------. (1999). "EC and EU Education and Vocational Training Programmes from 1974 to 1999: An Attempt at a Critical and Historical Review." **Vocational Training European Journal**. 18(3), 17-27.

Sencer, Y. (1979). **Türkiye'de Kentleşme**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Sevinç, N. (1975). **Ajan Okulları**. İstanbul: Dede Korku Yayınevi.

Seyidoğlu, H. (1996). **Uluslar arası İktisat**. İstanbul: Güzem Yay.

Sezal, İ. (1993). **Şehirleşme**. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.

Sezen, S. (2000). "Milli Güvenlik Kurulu Üzerine." **Amme İdaresi Dergisi**. 33/4 Aralık 2000.

Sezer, A. (1999). **Atatürk Döneminde Yabancı Okullar:1923-1938 Yılları Arasında**. Ankara: TTK Yay.

Sezer, D.B. (1981). **Turkey's Security Policies**. Adelphi Papers 164. London:IISS.

--------. (1992). "Turkey's Grand Strategy Facing a Dilemma." **The International Spectator**. Vol XXVII, No 1, (January-February 1992).

Shaw, J. (1999). "From the margin to the centre: education and training law and policy from Casagrande to the 'Knowledge Society'." P. Craig & G.De Burca (eds). **The Evolution of EU Law**. Oxford, Oxford University Pres.

Shore. C. (2000). **Building Europe: The Cultural Politics of European Integration**. London: Rourtledge.

Simmons, B.A.&Elkins, Z. (2004). "The globalization of liberalization: policy diffusion in the international political economy." **American Political Science Review**. 98, 171–89.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). **Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights?** NJ: Lawrence Erlbaum.

--------. (2002). Reviewer's comment on 'Bilingualism and schooling in the United States by Eugene E. Garcia." **International Journal of the Sociology of Language**. 155/156, 179-186.

Smeets, E.&T. Mooji. (2004). "Pupil-Centered Learning, ICT, and Teacher Behaviour : Observations in Educational Practice." **British Journal of Educational Technology.** 32 (2), 403-417.

Smith, R. C. (2003a). "General Introduction" R.C. Smith (ed.). **Teaching English as a Foreign Language, 1912–36: Pioneers of ELT**. Vol 1. London: Routledge.

-------- (2003b). "Introduction to Volume 5." R.C. Smith (ed.). **Towards Carnegie of Teaching English as a Foreign Language, 1912–36: Pioneers of ELT**. Vol 5. London: Routledge.

Spolsky, B. (2003). **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Pres.

Spring, J.H. (1998). **Education and the rise of the global economy**. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sprokkereef, A. (1995). "Developments in EC Education Policy." Lodge, J. (ed.). **The European Community and the Challenge of the Future**. London: Pinter Publisher, 340-347.

Stiglitz, J. (2002). **Globalization and its discontents**. London; Penguin.

Stoiber, E. "Üyelik İçin Halk Yoklaması Yapılabilir." **Hürriyet**, (11 Temmuz 2003).

Stone, A. S. & W. Sandholtz, N. Fligstein (2001). **The Institutionalization of Europe**, Oxford: Oxford University Pres.

Stone, F.A. (1984). **Academies for Anatolia, 1830-1980**. University Press of America.

Strang, D. & J. Meyer (1993). "Institutional conditions for diffusion." **Theory and Society**. 22(4), 487–511.

Stromquist, N. P. (2002). **Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Swales, J. (1996). "English as 'Tyrannosaurus Rex'." **World Englishes**. 16(3), 373-382.

Swank, D. & S. Steinmo (2002). "The New Political Economy of Taxation in Advanced Capitalist Democracies." **American Journal of Political Science**. 46 (3), 477-89.

Şahin, B. (1998). "Gümrük Birliği ve Türk ilaç Endüstrisi." **Dış Ticaret Dergisi**. 1-17.

Şahin, M. (2006). "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması." Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Malatya.

Şaşmaz, M. (2004). **Kürt Musa Bey Olayı 1883-1890**, İstanbul.

Şenel, Ş. (1975). **Federal Almanya'da Yabancı İstihdamı**. İİBK Yayın No:121. Ankara: İİBK Yay.

Şimşir, B. (1985). "Ermeni Propagandasının Amerika Boyutu Üzerine." **Tarih Boyunca Türklerin Ermenilerle İlişkileri Sempozyumu**. (8-12 Ekim 1984), Ankara.

Şişman, A. (1994). **Osmanlı Devleti'nde XX. Yüzyıl Baslarında Amerikan Kültürel ve Sosyal Müesseseleri**. Balıkesir:Alem Basım-Yayın.

Tanyeri, A.E. (2006). "Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası ve Erasmus Programı." Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Sakarya.

Taş, N.F. (1982). "Amerikan Kolejinde Pontus Kulübü." **Tarih ve Medeniyet Dergisi**. Sayı:44.

Taşer, C. (1969). **Radyonun Organizasyonu ve Özerkliği**. Ankara: Kardeş Yay.

Tavmergen, İ. (1998). "2000 Yılı ve Türk Turizmi." **Ticaret Borsası Dergisi**. İzmir.

Taylor, P. (1991). "The European Community and the State: Assumptions, Theories and Propositions." **Review of International Studies**. 17 (1), 109-125.

TED. (2006). **Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi**. Ankara.

Teague, P. (2000). **EU Social Policy: Institutional Design Matters**. Queen's Papers on Europeanization, No. 1, Belfast.

Tekel, S. (2004). "Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecinde Türkiye'de Eğitim Sistemi Üzerine Bir Değerlendirme." XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz 2004, Malatya).

Tekeli, İ & S. İlkin. (2000). **Türkiye ve Avrupa Birliği**. Ankara:Ümit Yay.

Tekin, E. (1997). "Ecnebi Kolejlerin Tarihi Misyonu." **Tarih ve Medeniyet Dergisi**. Sayı:36, (Mart 1997).

Tekinalp, G. &Ü. Tekinalp. (2000). **Avrupa Birliği Hukuku**. İstanbul: Beta Yay.

Terzi, Ç. (2005). "Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Doktora Tezi, AÜ Eğitim Bilimleri Enst., Eskişehir.

Tezcan, E. (2001). (2004). "Avrupa Birliği'ne Katılma Yolunda Bulgaristan, Romanya, ve Türkiye: Komisyonun 2003 İlerleme Raporları Işığında Bir Karşılaştırma." **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**. Cilt:3, Sayı:2, (Bahar-2004).

Tezel, Y.S (2000). "Avrupa'yla Gerilim Var." **Yeni Bin Yıl** (2 Temmuz 2000)

Thompson, M. (1983). "Postscript: a cultural basis for comparison." H.C. Kunreuther & J. Linnerooth (eds), **Risk Analysis and Decision Processes. The Siting of Liquefied Energy Gas Facilities in Four Countries**. Berlin: Springer Verlag, 232–62.

Togan, S. (1997). "Opening up the Turkish Economy in the Contex of the Customs Union with EU." **Journal of Economic Integration**. 12(2),157-179

Tok, H. (2006). "Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye`de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması." Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniv. Sosyal Bilimler Enst., Malatya.

Top, M.V. (2006). "Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri." Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Elazığ.

Toprak, C. (2001). "Dün Eleştirilen Yatırımlar Bugün Türkiye'nin Can Simidi Oldu." **Türkiye'de Vizyon**. (Ekim-Mart 2001).

Topsakal, C. (2003). "Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu." Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniv., Eğitim Bilimleri Enst., İstanbul.

Tosun, B. (2007). "Avrupa Birliği ortak dil çerçevesi programının Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu liselerinde yabancı dil olarak İngilizce dersi öğretiminde uygulanabilirliği." Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniv., Sosyal Bilimler Enst., İstanbul.

Tozlu, N. (1991). **Kültür ve Egitim Tarihimizde Yabancı Okullar**. Ankara.

Trim, J. L. M. (1959). "Historical, descriptive and dynamic linguistics." **Language and Speech**. 2(1),9-25.

--------.(2001). **The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages**. Graz:CoE

Trubek, D. & L. Trubek (2006). "New Governance and Legal Regulation: complementarity, rivalry or transformation?" Draft paper presented at the workshop on Law in New Governance (University College London, 26-27 May).

Turan, Ö. (1999). "Avrasya Coğrafyasında Misyonerlik Faaliyetleri." **Avrasya Etüdleri**. 16, (Sonbahar-Kış 1999).

--------. (2002). "19. Yüzyıl Osmanlı Tarihinin Kaynaklarından İngiliz ve Amerikan Protestan Misyonerlik Cemiyetleri Arşivleri." **XIII. Türk Tarih Kongresi, (4-8 Ekim 1999), Kongreye Sunulan Bildiriler**. C.3- III.Kısım, T.T.K, Ankara

Tuzcu, A. (1994). "Merzifon'da Ermeni Ayaklanmaları." **Belleten**. Cilt: LVII, Ankara.

Tuzcu, G. (2006). **Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023**, Ankara: TED

Turizm Bakanlığı. (1998). **Turizm 98**. Ankara: Turizm Bakanlığı.

Türköne, M. (1994). **Moderleşme, Laiklik ve Demokrasi.** Ankara: Ark Yayınevi

Türkoğlu, A. (1983). "Eğitim sistemimizde Televizyondan Yararlanma Olanakları." **A.Ü. EBF Dergisi**. 16(2), 175-192.

--------. (1998). **Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle**. Adana: Baki Kitabevi.

TÜSİAD. (1997). **Türkiye'de Demokratikleşme Perspektifleri**. İstanbul: TÜSİAD.

--------. (1999). **Türkiye'de Demokratik Standartların Yükseltilmesi**. İstanbul: TÜSİAD.

--------. (2002). **Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması**. Yay No 12/349. İstanbul.

Uçar, A. (1996). "Amerika'dan Anadolu'ya Misyoner Akını." **Tarih ve Medeniyet Dergisi**. Sayı:33, (Aralık 1996) 46-47.

Uğur, M. (1999). **Avrupa Birliği ve Türkiye:Bir Dayanak/İnandırıcılık İkilemi**. İstanbul:Everest.

Ulubelen, E: (1975). **İngiliz Gizli Belgelerinde Türkiye**. İstanbul.

UN. (1998). **Basic Facts About The United Nations**. N.Y: UN Publications.

Unat, N. A. (1964). **Batı Almanya'daki Türk İşçileri ve Sorunları**. Ankara: DPT.

--------. (2002). **Bitmeyen Göç:Konuk İşçilikten Ulus Ötesi Yurttaşlığa.** İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

UNESCO. (2004). **Higher Education in a Globalized Society**. Paris:UNESCO.

Uslu, S.& G: Cassino (1999). **Türkiye'den Batı Avrupa'ya Göç**. İstanbul: Hak-iş Yay.

Ültanır, G. (2000). **Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler**. Ankara:Eylül Kitapevi.

Ünal, Ş. (1996). "İnsan Hakları Açısından Türkiye-Avrupa Topluluğu İlişkileri." **İKV Dergisi**, (Ocak-Şubat 1996).

Üskül, M. Z. (1991). **Türkiye'nin Anayasa Sorunu**. İstanbul:AFA Yay.

Van Ek, J.A., (1975). **The Threshold Level**. Strasbourg: CoE.

Van Parijs, P. (2004) "Europe's Linguistic Challenge." **European Journal of Sociology**. 45(1), 113-54.

Varış, F. (1976). **Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fak. Yay. No 53.

Verheijen, A.J.G. (2000). "Administrative Capacity Development:A Race Against Time?" **WRR Scientific Council for Government Policy**. Working Document No:107. The Hague

Vural, V. (2001). "Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'nin Yol Haritası." **Mercek** 6(21), (Ocak 2001).

Waarden, F. V. (1995). "'Persistence of national policy styles: a study of their institutional foundations." B. Unger & F. van Waarden (eds). **Convergence or Diversity: Internationalization and Economic Policy Response**. Aldershot:Avebury, 333–72.

Wagner, W. W. (2005). **The Democratic Legitimacy of European Security and Defence Policy**. ISS Occasional Paper no: 57, Paris.

Wainhouse, D. W. (1966). **International Peace Observation, A History And Forecast**. Baltimore: The Johnsons Hopkins Press.

Waldorf, S. (2001). "My Time In The Peace Corps." **Public Interest**. No. 142.

Wallace, H. & W. Wallace (1996). **Policy Making in the EU**. Oxford: Oxford Univ. Press.

Wallace, W. (2000). "Collective Governance. The EU Political Process." H. Wallace & W. Wallace (eds). **Policy-Making in the European Union**. Oxford:Oxford University Pres.

Wallerstein, I. (2004). **World-System Analysis: An Introduction**. London:Duke University Pres

Warleigh, A. (2002). **Understanding European Union Institutions**. London: Routledge.

Way, C. (2005). "Political insecurity and the diffusion of financial market regulation." **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**. 598, (March 2005), 125–44.

Weinreich, U. (1968). **Language in contact**. The Hague.

Wendon, B. (1998). "The Commission and EU Social Policy." R. Sykes & P. Alcock (eds). **Developments in European Social Policy. Convergence and Diversity**. Bristol: Policy Press, 55-73.

West, M. (1953). "Introduction." **A General Service List of English words**. London: Longman

Westlake, M. (1994). **A Modern Guide to the European Parliament**. London: Printer Publishers.

White, G.E. (1995). **Bir Amerikan Misyonerinin Merzifon Amerikan Koleji Hatıraları**. C.T. Yüksel (çev). İstanbul.

Whitty, G. & T. Edwards (1998). "School choice policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance." **Comparative Education**", 34(2), 211-227.

Whitty, G., & S. Power, D. Halpin (1998). **Devolution and choice in education: The school, the state and the market**. Buckingham: Open University Press.

Wierzbicka, A. (2006). **English: meaning and culture**. N.Y:Oxford University Pres.

Willems, G. M. (2002). **Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity And Intercultural Communication: Guide for the development of Language Education Policies in Europe–From Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Strasbourg: Council of Europe.

Wilkinson, R. (2004). **Integrating content and language. Meeting the challenge of a multilingual higher education**. Maastricht: Maastricht University Pres.

Wilson, D. (2002). **The Englishisation of academe: A Finnish perspective**. Jyväskylä: University of Jyväskylä Language Centre.

Winn, N. & Haris, E. (2003) "Conclusion: The story of a death foretold?" **Perspectives on European Politics and Society**. 4(1), 167-170.

Winters, L.Alan (1985). **International Economics**. London.

Wolff, E. (2000). "Language and Society." B. Heine & D. Nurse (Eds.) **African Languages-An Introduction**. London: Cambridge University Press, 298-347.

Woolcock, M. (t.y) **The place of social capital in understanding social and economic outcomes**. Washington: WB.

Woolf, M. (2005). **I gotta use words when I talk to you: English and international education**. Amsterdam: EAIE Occasional paper.

World Bank (1995a). "Summary of policies and strategies for education." **World Bank Review**. 1-2.

--------. (1995b). **WDRorld Development Report 1995**. N.Y: Oxford University Pres.

--------. (1997). **World Development Report 1997**. N.Y: Oxford University Pres.

--------. (1999). **World Development Report 1998/99:Knowledge for development**. N.Y.: Oxford University Pres.

Yarcan, Ş. (1996). **Türkiye'de Turizm ve Uluslararasılaşma**. İstanbul: B.Ü. Yayını.

Yarman, T. ve C. Akalın (2003). **Avrupa Güvenlik ve Savunma Kimliği, Avrupa Birliği ve NATO İlişkilerinin Geleceği, Türkiye'ye Etkileri**. Ankara.

Yazgan, H. (2003). **AB Eğitim Öğretim Kurumları, Socrates, Leonardo da Vinci, Youth Programları ve Eğitim Alanında Türkiye'nin AB Müktesebatına Uyum Çalısmaları**. Ankara: A.Ü. ATAUM.

Yebra, C. M. (2003). "Learning and economic policy choices: a Bayesian approach." **EUI Working Paper**. RSC No. 2003/5, San Domenico:European University Institute.

Yengin, H. (1994). **Ekranın Büyüsü: Batıda Değişen Televizyon Yayıncılığının Boyutları ve Türkiye'de Özel Televizyonlar**. İstanbul: Der yay.

Yıldırım, Y. (2007). "Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyumu." Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniv., Sosyal Bilimler Enst., Elazığ.

Yılmaz, S. (2008). **Güç ve Politika**. İstanbul: Alfa Yayınları.

YÖK. (1998). **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programları.** Ankara:YÖK.

--------. (2005). **Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu**. Ankara: YÖK.

--------. (2007a). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri.** Ankara: YÖK.

--------. (2007b). **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi**. Ankara: YÖK.

Yurdusev, N. (1997). "Avrupa Kimliğinin Oluşumu ve Türk Kimliği." A. Eralp (der). **Türkiye ve Avrupa**. İstanbul: İmge

Zahra, S.A.& G. George. (2002). "Absorptive capacity: a review, reconceptualization, and extension." **Academy of Management Review**. 27(2), 185-203.

Zeitlin, J.&P. Pochet (Eds) 2005. **The Open Method of Co-ordination in Action: the European employment and social inclusion strategies**. Brussels: Peter Lang.

"6366 sayılı İnsan Hakları ve Ana Hürriyetleri Koruma Sözleşmesi ve buna bağlı Ek Protokolün Tasdiki Hakkında Kanun." **RG**, 19.3.1954/8662.

"657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu." **RG**, 23.7.1965/12056.

"Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu." **RG**, 19.10.1983/18196.

"2954 sayılı Türkiye Radyo ve Televizyon Kanunu." **RG**, 11.11.1983/18221.

"3984 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun." **RG**, 20.4.1994/3984.

"İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun." **RG**, 18.08.1997/23084.

"4584 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun Bir Maddesinin Değiştirilmesi ile Bu Kanuna Geçici Maddeler Eklenmesine Dair Kanun." **RG**, 28.6.2000/24093

"4709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun." **RG**, 17.10.2001/24556.

"4771 sayılı Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun." **RG**, 9.8.2002/24841.

"4963 Sayılı Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun." **RG**, 7.8.2003/25192.

"4778 sayılı Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun." **RG**, 11.1.2003/24990.

"5170 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun." **RG**, 22.5.2004/25469

"Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında KHK." **RG**, 20.7.1982/17760.

"367 sayılı Bakanlıklarda ve Bağlı Kuruluşlarda Avrupa Topluluğuyla ilgili Birimler Kurulması ve 190 sayılı KHK'nin Eki Cetvellerde Değişiklik Yapılmasına Dair KHK." **RG**, 4.5.1989/20158
"Kamu Kuruluşları İçin Yabancı Dil Kursları Yönetmeliği." **TD**, Mayıs 1970/1606.
"Özel Dershaneler Yönetmeliği." **RG**, 10.11.1981/17510
"Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği." **RG**, 23.6.1985/18790.
"Özel Öğretim Kurumlarına Yapılacak Malî Yardımlar Yönetmeliği." **RG**, 10.5.1985/18750; **TD**, 3.6.1985/2189
"Özel Okullar Çerçeve Yönetmeliği." **TD**, 9.10.1995/2440
"Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik." **RG**, 1.4.1996/22598.
"MEB Fen Liseleri Yönetmeliği." **RG**, 10.1.1999/23579; **TD**, 11.2.1999/2497
"MEB Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Yönetmeliği." **RG**, 20.8.1999/23972; **TD**, Ekim 1999/2505.
"MEB Anadolu Liseleri Yönetmeliği," **RG**, 5.11.1999/23867; **TD**, 11.12. 1999/23867.
"MEB'e Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik." **RG**, 9.9.1999/23811; **TD**, 1999/2505
"MEB Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Yönetmeliği." **RG**, 20.8.1999:23792; **TD**, 13.11.1999/2505
"Doçentlik Sınav Yönetmeliği." **RG**, 1.9.2000/24157.
"Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik." **RG**, 20.9.2002/24882; **TD**, Ekim 2002/2541.
"MEB'e Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik." **RG**, 24.9.2002/24886.
"MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği." **TD**, Eylül 2003/2552.
"Sosyal Bilimler Lisesi Hazırlık Sınıfı Haftalık Ders Çizelgesinin Kabulü." **TD**, Ekim 2003/2553.
"Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil Ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik." **RG**, 5.12.2003/25307; **TD**, Aralık 2003/2555.
"MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik." **TD**, Kasım 2004/2566
"MEB Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliği." **RG**, 17.11.2003/25292; **TD**, Aralık 2004/2555.
"Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve TV Yayınları Hakkında Yönetmelik." **RG**, 25.1.2004/25357
"MEB Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik." **TD**, Temmuz 2004/2562.
"Anadolu Liseleri Yönetmeliği." **RG**, 18.12.2004/25674; **TD**, Ocak 2005/2568.
"MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik." **TD**, Eylül 2005/2575.
"MEB'e Bağlı Okullarda Basamaklı Kur Sistemi İle Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönergesi." **TD**, 31.10.1988/2272.
"MEB AB Danışma, Yürütme Ve Eğitim Araştırma-Geliştirme Kurulları Yönergesi." **TD**, Aralık 2000/2519
"Kamu Kurum Ve Kuruluşları, Belediyeler, Vakıflar, Dernekler Ve Meslek Odaları Tarafından Millî Eğitim Bakanlığının Denetim ve Gözetiminde Ücretsiz Olarak Açılacak Yaygın Eğitim Amaçlı Kurslar Yönergesi." **TD**, 2001:2521.
"Kamu Personelinin Yabancı Dil Bilgisi Seviyesinin Tesbitine Dair Esaslar." **RG**, 12.9.1989/20280.
"MEB'e Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslarda Değişiklik Yapılmasına Dair Esaslar." **TD**, Nisan 2003/2547.
"MEB'e Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar." **TD**, Ağustos 2004/2563.

"MEB Taşra Teşkilatında, Temel Yapısal Değişim Projeleri Kapsamında Yer Alan Eğitim Reformu ile Öngörülen Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Uygulaması Çerçevesinde, İngilizce Dil Öğreticiliği Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı." **RG**, 8.1.2002/24634

"MEB Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı." **RG**, 29.11.2003/25301

"MEB Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere Dair Bakanlar Kurulu Kararı."**RG**, 1.10.2004/ 25600

"Bir kısım derslerin öğretimini yabancı dille yapan Anadolu liselerinde uygulanacak olan İngilizce programı." **TD**, Ağustos 1984.

"Lise Öncesi Hazırlık Sınıfı Bulunan Orta Öğretim Kurumlarının Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Kabulü." **TD**, Ekim 1993.

"Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9, 10, 11. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programının Kabulü." **TD**, Mayıs 2002/2536.

"Orta Öğretim Kurumları Hazırlık, 9, 10 ve 11. Sınıf İtalyanca Dersi Öğretim Programı." **TD**, Eylül 2002/2540.

"Orta Öğretimde Eğitim-Öğretim Süresinin 4 Yıla Çıkarılması." **TD**, Eylül 2002/2540

"'Orta Öğretimde Eğitim-Öğretim Süresinin 4 Yıla Çıkarılması' Kararının Alt Yapı Çalışmalarının Tamamlanamaması Sebebiyle Ertelenmesi." **TD**, Mayıs 2003/2548

"Kürtçe Kurs Programı." **TD**, Şubat 2004/2557.

"Anadolu Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Fen Lisesi Haftalık Ders Çizelgelerine İkinci Yabancı Dil Dersinin İlâve Edilmesi." **TD**, Mayıs 2004/2560.

"İkinci Yabancı Dil (Almanca) Dersi Hazırlık, 9, 10 ve 11. Sınıf Öğretim Programı." **TD**, Ağustos 2004/2563.

"İkinci Yabancı Dil (Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve İtalyanca) Dersleri Hazırlık Sınıfı Öğretim Programları." **TD**, Ekim 2004/2565.

"İkinci Yabancı Dil Fransızca (10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı." **TD**, Ekim 2006/2589.

"İkinci Yabancı Dil Almanca (10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı." **TD**, Ekim 2006/2589.

"İkinci Yabancı Dil İngilizce (10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı." **TD**, Ekim 2006/2589.

Internet Kaynakları

ABGS. "Tarama Süreci." <http://www.abgs.gov.tr/tarama/>(2.10.2007).

--------. "AB'nin Kurumları." <www.abgs.gov.tr /ab_kurumlar.htm.> (2.10.2007).

--------. "Türkiye Düzenli İR 1998."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 1999."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2000."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2001."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2002."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2003."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2004."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2005."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2006."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(9.5.2007)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2007."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(9.11.2008)

--------. "Türkiye Düzenli İR 2008."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(12.2.2009)

--------. "Türkiye KOB (8.3.2001)."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye KOB (19.4.2003)."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)

--------. "Türkiye KOB (23.1.2006)."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(9.5.2007)

--------. "Türkiye KOB (18.2.2008)."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(9.11.2008)

--------. "Ulusal Program 2001 Yılı."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)
--------. "Ulusal Program 2003 Yılı."<http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=123&l=1>(14.3.2006)
AFL. "Tarihçe/Kuruluş," <http://www.ankarafenlisesi.k12.tr/> (10.4.2007)
Akıllıoğlu, T. "İnsan Hakları ve Yönetim Hukuku: Avrupa Yönetim Hukukunun Oluşmasında AİHM Kararlarının Rolü."<www.idare.gen.tr/akillioglu-insan.htm>(4.1.2008);
AKTT. "Müktesebat." <.http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=11&prnId=1&hnd=0&ord=0&docId=332&fop=1>(16.2.2006)
Altun, K. "MEB Ortaöğretim Genel Müdürü Kerem Altun'un, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı öncesinde yapılan değerlendirme toplantısında yaptığı değerlendirme konuşması." <http://ogm.meb.gov.tr/konusma.asp>(7.9.2006)
--------. "Eskişehir İlinde Program Geliştirme Çalışması ve Eğitim Yöneticileri ile Toplantı." <http://ogm.meb.gov.tr/gos_habertumu.asp?alno=107>(3.4.2007).
Armstrong, K. (2006). "The 'Europeanisation' of Social Exclusion: British adaptation to EU co-ordination." **British Journal of Politics and International Relations**. 8(1), 79-100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-856X.2006.00223.x>(4.3.2007)
British Culture. "Vision 2020." <www.britishcouncil.org/mediacentre/apr04/vision_2020_press_notice.doc> (17.9.2006)
Chronicle. (2006). "Beyşehirli Steve." <http://www.chronicledergisi.com/content/view/65/1/> (12.4.2007)
Ciemen. "CEI Instrument For the Protection of Minority Rights." <http://www.ciemen.org/mercator/> (4.5.2007)
CJEC. (1985). "Case 293/83 Françoise Gravier v City of Liège [1985] ECR 0593."
--------. (1988). "Case C-39/86 Lair [1988] ECR 3161."
--------. (2001). "Case C-184/99, Grzelczyk [2001] ECR I-6193."
--------. (2003). "Case C-209/03, Bidar."
--------. (2001a). "Case 115/78 Knoors [1979] ECR 399."
--------. (2001b). "Case C-61/89 Bouchoucha [1990] ECR I-3551."
--------. (2001c). "Case 147/03 Commission of the European Communities v Republic of Austria." (Yukarıdan itibaren verilen bütün davalara erişim adres ve tarihi: <http://curia.europa.eu/en/transitpage.htm; http://eur-lex.europa.eu/>(5.1.2008)
COE. "Council of Europe language education policy." <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp>(9.8.2007)
--------. "Joint Declaration on cooperation and partnership between the CoE and the European Commission,"<http://www.jp.coe.int/programmes/general/JointDeclaration_EF.asp>(3.2.2007)
--------. "Standing Conferences." <www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/standing_conference>(4.4.2008)
--------. "Biz Kimiz?" <http://www.avrupakonseyi.org.tr/tur/konsey/bizkimiz.htm>(3.9.2007)
--------. "European Cultural Convention." (STCE 018)
--------. "Resolution on primary, secondary and technical education." 59(2)
--------. "Resolution on the expansion and improvement of modern language teaching." 61(6)
--------. "Resolution on teaching of modern languages." 62(2)
--------. "Resolution on the nursery school and primary school in relation to the demands of educational opportunity for all." 69(3)
--------. "Resolution on policy and planning in post-secondary education." 71(1)
--------. "Resolution on mobility of students and teachers in higher education and of research workers." 71 (2)
--------. "Resolution on the information document on the work of the international organisations, and main themes of forthcoming conferences and priority areas for European action and co-operation in education." 71(4)
--------. "Resolution on migrants' education." 75 (2)

--------. "Resolution on the information society: a challenge for education policies? 89(1)
--------. "Resolution on "the European dimension of education: teaming and curriculum content" 91(1)
--------. "European Charter for Regional or Minority Languages." (STCE 148)
--------. "Resolution on preparation for the world of work." 94 (2)
--------. "Resolution on the promotion of school links and exchanges in Europe." 94 (3)
--------. "Resolution on co-operation on education within the Council of Europe." 94 (4)
--------. "Framework Convention for the Protection of National Minorities." (STCE 157)
--------. "Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms."
--------. "Resolution on trends and common issues in education in Europe" 97(1)
--------. "Resolution on fundamental values, aims and the future role of educational co-operation in the CoE." 97(2)
--------. "Recommendation on Linguistic Diversification." 98(1383)
--------. "Recommendation on Rights of national minorities." 01(1492)
--------. "Recommendation on the European Year of Languages." 01(1539)
--------. "Resolution to foster the integration of information and communication technologies (ICTs) in educational systems in Europe." 03(2)
--------. "Recommendation on The Protection of Sign languages in the member states of the CoE." 03(1598).
--------. "Recommendation on The place of mother tongue in school education." 06(1740). (Yukarıdan itibaren verilen bütün COE mevzuatına erişim adres ve tarihi: <http://www.coe.int/> (16.7.2007).
Çayhan, E. "Avrupa Güvenlik ve Savunma Politikası ve Türkiye." <http://www.akdeniz.edu.tr/iibf/yeni/ genel/dergi/sayi03/03cayhan.pdf>(14.5.2005)
Çelik, H. "Ortaöğretimde Mecburi İkinci Yabancı Dil." <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=108073 > (14.4.2005)
--------. "Meclis Konuşma Metni." <http://www.huseyincelik.net/2000_meclis_konusma3.html> (12.7.2006)
--------. "AB Sürecinde Eğitim." <http://ogm.meb.gov.tr/gos_habertumu.asp?alno=18>(3.1.2008).
--------. "Hüseyin Çelik'in Konuşması," <http://genc.hurriyet.com.tr/03/107egit.asp> (4.4.2007).
--------. "Hüseyin Çelik'in Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması ile İlgili Basın Açıklaması." <http://ogm.meb.gov.tr/gos_habertumu.asp?alno=5>(2.4.2006)
--------. "Öğretmen atamaları," <http://www.haber7.com/haber/20050628/MEBde-brans-ogretmeni-acigi-130-bin.php> (23.8.2008).
Danıştay. "Danıştayın Yabancı Dil Tazminatı Ödenmesine Dair Kararları," <http://www.danistay.gov.tr/kerisim/ozet.jsp?ozet=metin&dokid=7484>(14.5.2007)
Dışişleri Bak. "Avrupa Konseyi." < http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa>(3.2.2008)
------. "Türkiye-AB İlişkileri"<http://www.mfa.gov.tr/turkce/grupa/ab/abab/sondurum.htm>(5.5.2008)
--------. "4763 sayılı Kanun." <http://mevzuat.dpt.gov.tr/kanun/4763.html>(5.9.2007)
--------. "AB Tarihçe." <www.dpt.gov.tr/abigm/tabi/tarihce/tabi.doc.> (2.3.2006).
Dyned. "Dyned ve eokul fan sitesi." <www.dynedingilizce.com>(5.3.2008)
EC. **Key Data on teaching languages at school in Europe (2006)**. Brussels. <www.ec.europa.eu/public opinion/archives/ebs/ebs 243 sum en.pdf>(15.3.2007)
--------."EU Programs," <http://europa.eu.int/comn/education/newprogr/index.htm>(2.12.2007)
--------."Socrates," <http://europa.eu.int/comm/programmes/sokrates/>(2.3.2006)
--------."Comenius"<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/sokrates/comenius>(2.7.2007)
--------."Leonardo,"<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/leonardo/>(2.4.2006)
--------."Erasmus,"<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus>(5.3.2008)
-------."Grundtvig,"<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/grundtvig/>(2.3.2007)
--------."Minerva"<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/minerva/>(2.2.2007)
--------."Lingua," <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/lingua/>(5.2.2007)

-------."Youth For Europe,"<http://europa.eu.int/comm/youth/doc/studies/youthforeurope/>(7.9.2007.)
--------."Tempus," <http://europa.eu.int/comm/youth/index_en.html>(12.3.2007)
ELC. (1999). "European Language Council." <http://www.elccel.org/> (4.5.2007))
EPÖ. "EPÖ Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi 2005," <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> (5.3.2006)
Grabbe, H. "What Comes After Nice?" <http://www.cer.org.uk/pdf/policybrief_nicetreaty.pdf> (1.2.2007)
Graham, B. (1998, November). World Bank promotes its agenda in Paris. **Bulletin**, 45(9), 3. <http://www.caut.ca/en/bulletin/issues/1998_nov/lead.htm> (9.6.2006)
Güler, H. (2007)."Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı Hilmi Güler'in, Amerikan Şirketler Derneğinin (ABFT) 4'üncü kuruluş yıl dönümü yemeğinde yaptığı konuşma." http://www.en-ver.com/inde.php?page=20&param=33>(4.3.2008)
Gürsöz, F. "Özel Gürsöz Yabancı Dil Kursu sahibi Figen Gürsöz'ün İSMEK kurslarına ilişkin Değerlendirmeleri." <http://www.silivrirehberi.com/haberdetay.asp?ID=13>(14.2.2008)
Haine, J. Y. "AGSP degişiyor mu?" <http://www.nato.int/docu/review/2005/issue2/turkish/military.html>(4.3.2006)
Hatlen, B. (2006). "The eroding foundations of American imperialism." **Public Resistance**, 2/1. <www.publicresistance.org> (14.3.2007)
IFLA. "Information Policy". <http://www.ifla.org.sg/II/g7.htm> (4.6.2006)
ILO. "Convention Concerning the Protection & Integration of Indigenous and Other Tribal and Semi-Tribal Populations in Independent Countries." <http://ilolex.ilo.ch:1567/scripts/> (4.6.2007)
Ives, P. (2006). Global English':linguistic imperialism or practical lingua franca. **Studies in Language and Capitalism**. 1, 121-142. <http://www.languageandcapitalism.info/> (4.11.2008).
İKV. "AB Genişleme Süreci."<http://www.ikv.org.tr/abgenislemesi.php>(5.3.2008)
--------. "Sözlük." <http://www.ikv.org.tr/sozluk2> (5.3.2007)
--------. "AB Zirve Sonuç Bildirgesi, 16-17 Aralık 2004, Brüksel." <www.ikv.org.tr/turkiye-ab/guncel/16-17Dec2004-Zirve-Ceviri.htm> (14.2.2006)
--------. "İKV Tarafından Hazırlanan Lizbon Antlaşmasına İlişkin Bilgi Notu." <http://www.ikv.org.tr/images/upload/file/LizbonAntlasmasi-bilginotu(2).pdf>(3.1.2008)
--------. "Temel Politika Alanları." <http://www.ikv.org.tr/temelpolitika.php> (15.3.2007)
İSMEK. "İsmek." <http://ismek.ibb.gov.tr/portal/kurumsal.asp>(15.2.2008)
Lavoie, B.&L. S. Connaway, L. Dempsey. (2005). "Anatomy of Aggregate Collections: The Example of Google Print for Libraries." **D-Lib Magazine**. September 2005. <http://www.dlib.org/dlib/september05/lavoie/09lavoie.html> (14.9.2007).
Lawn, M. & Lingard, B. (2002). "Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors." **European Educational Research Journal**. 1(2), 290-307. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2002.1.2.6> (7.2.2008)
MEB. "Uzaktan Eğitim Yoluyla Uluslararası Standartlarda Yabancı Dil Öğretimi Pilot Proje Uygulama Esasları." <www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/UzaktanEgitim/PilotProjeUygulamaRaporu>(5.7.2007)
--------. "İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Projesi." <http://oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/ingilizce_ogrt_yet_proj.htm> (4.9.2007)
--------. "Bünyesinde Yabancı Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Genel Liselerden, 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılından İtibaren Kademeli Olarak Anadolu Lisesine Dönüştürülen Okullar." <http://ogm.meb.gov.tr/don_and.asp> (14.3.2007)
--------. "Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi Kapsamında; 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Faaliyete Geçmek Üzere Açılan Anadolu Liseleri." <http://ogm.meb.gov.tr/yn_and.asp> (14.3.2007)
--------. "Milli Eğitim Şurası Kararları." <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/> (15.11.2007)

--------."DynED İngilizce Dil Eğitim Sistemi." <http://mebides.meb.gov.tr/files/protokol.html>(5.3.2008)
--------. "AB ile ilişkiler." <http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ab.html>(5.5.2008)
--------."Mebsis Alt Projeleri" <http://ilsis.meb.gov.tr/home/mebedevlet/mebsis.htm> (5.9.2008)
MGK. "Diğer Ülkelerdeki 'Millî Güvenlik Kurulu' Benzeri Kuruluşlar." <http://www.mgk.gov.tr/turkce/benzerkuruluslar.html> (16.3.2006)
OECD. (2008), **Centre for Educational Research and Innovation-Schooling for Tomorrow**. < http://www.oecd.org/document/> (15.11.2008)
Orban, Leonard. (2008). "Multilingualism-essential for the unity in diversity of the EU. Speech by EU Commissioner Orban." <http://www.europa-eu-un.org/articles/en/article_7766_en.htm> (11.3.2008)
Ortaylı, İ. "Türkiye'deki Avrupa Algılaması Nasıl?" <www.haberanaliz.com/detayprnt?id=522&s=detay> (16.4.2006)
Özdemir, S.. (2005). "İlköğretim Genel Müdürü Sn. Prof. Dr. Servet Özdemir'in 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı Mesajı." <http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=61> (3.3.2007)
Pasquino, G. (2002). "The Democratic Legitimation of European Institutions." <www.iai.it/pdf/articles/pasquino.pdf>(5.9.2007)
Rikowski, G. (2002a). "Transfiguration: Globalisation, the World Trade Organisation and the national faces of the GATS." **Information for Social Change**, 14, winter 2001/2002, <http://libr.org/ISC/articles/14-Glenn_Rikowski.html> (14.11.2006)
--------. (2002b). "Globalisation and education." **A paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs**. <http://attac.org.uk/attac/document/rikowski-globalisation-education.pdf?> (14.11.2006)
Suner, D. "Avrupa İçinde Ayrı bir Oluşum Olarak Nordik Ülkeleri." <http://www.turkishweekly.net/turkce/makale.php?id=48>(9.1.2008)
Task Force on Aboriginal Languages and Cultures. (2005). **Towards a New Beginning. A foundational report for a strategy to revitalize First Nation, Inuit and Métis languages and cultures**. Report to the Minister of Canadian Heritage, June 2005. Ottawa: Aboriginal Languages Directorate. <www.aboriginallanguagestaskforce.ca> (14.6.2007)
Templer, B. (2004). "High-stakes testing at high fees: Notes and queries on the international English proficiency assessment market." **Journal for Critical Education Policy Studies**. 2/1, March 2004. <www.jceps.com> (16.3.2005).
TBMM."TBMM'nin AB Uyum Karnesi Pekiyi." <http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/haber_portal.aciklama?p1=14602> (15.5.2007)
--------. "Hükümet Programları." <http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler>(5.3.2007)
TÜSİAD. (2001). **Türkiye'de Demokratikleşme Perspektifleri ve AB Kopenhag Siyasi Kriterleri Görüşler ve Öncelikler**.<www.belgenet.com/rapor/tusiadrapor_052001.htm>(8.5.2006)
UA. "Ulusal Ajans." < http://www.ua.gov.tr//index.cfm?action> (5.2.2007)
Uçar, D. "İhracatın Temeli Yabancı Dil." <http://www.nethabercilik.com/haber/ihracatin-temeli-yabanci-dil.htm> (14.8.2008)
UN. "Proclamation of Teheran." <http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/b_tehern.htm> (5.5.2007)
UNESCO. "Declaration on Cultural Diversity,"<http://www.unesco.org/> (5.5.2007)
"Lettre," Ouverte Aux Responsables De L'evaluation Scientifique." <http://petition.hermespublishing.com/>(12.7.2008)
"Theodore Roosevelt on Immigrants." <http://urbanlegends.about.com> (14.6.2007)
"Cunda (Ali Bey) adasındaki Rum Okulu Ders Programı." <http://www.akintarih.com/turktarihi/yabanciokullar/cunda.html>(4.1.2008)
"Temel Yerleşim Bilgi Sınavı." <http://www.hollandaya.net/> ( )
"Universal Declaration on Linguistic Rights." <http://www.linguistic-declaration.org>(17.6.2007)