

Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm

Dr. Fevziye SAYILAN
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Günümüzde “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans kriterleri, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu, e-öğrenme” gibi eğitim alanındaki dönüşümlere ilişkin gibi küresel söylemlerin arka planında yaklaşık yirmi beş yıldır sürdürülen “neo-liberal” ekonomi politikaları var. Küresel ticaret ve sermaye hareketleri için devletin küçülmesini öngören bu politikaların merkezinde devletin ve kamu harcamalarının kısıtlanması politikaları bulunuyordu (Boratav, 1997, 1999). Toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında devletin düzenleyici rolünü köklü bir biçimde değiştiren bu politikalar, toplumsal çıkarların piyasa merkezinde yeniden tanımlanmasını getirmiş, örgütlü modernliğin temel bileşenleri olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenliğin özelleştirilmesini hedef almıştır. Bunun sonucunda hem eğitime yüklenen toplumsal anlamlar; buna bağlı olarak eğitimin amacı ve işlevi, hem de toplumsal gereksinimler çerçevesinde bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesinin ve sunulmasının koşullarını değiştirmiştir.

Neo-liberalizmin Eğitim Gündemi

Eğitimde liberalleşme politikaları tüm dünyada 1980’li yıllardan itibaren IMF ve Dünya Bankası’nın denetiminde uygulanan yapısal uyum programları ile gündeme geldi. 1980’lerin başından itibaren öncelikle her düzeydeki eğitimin amacını ve içeriğini piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlemeye yönelik “reformlar” gündeme gelmiştir. İkinci olarak eğitimin ve yetiştirmenin finansmanına yönelik reformlar. Üçüncüsü ise eğitimin toplumsal hareketlilikteki rolünü ve eşitlikçi politik işlevini

yeniden düzenlemeye yönelik reformlar. Bunlar yapısal uyum programları olarak bir paket program olarak uygulanmıştır (Cornay, 1995).

Birinci tür reformlar eğitimin amacının ve müfredatın küresel piyasanın ihtiyaçları ile esnekliğin gerektirdiği bilgi ve beceriler temelinde yeniden düzenlenmesini hedeflemiştir. Eğitimin içeriği büyük ölçüde piyasanın taleplerine uyarlanmıştır. Bugün OECD ve Dünya Bankası’nın indirgemeci ve teknikçi “insan kaynakları” ve “insan sermayesi” yaklaşımı eğitimin her düzeyinde başat hale gelmiştir. Küresel kapitalizm altında toplumsal yeniden üretim için bireyin toplumsallaşması daha çok piyasa ile dolayımlanmıştır. Eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda “insan gücü yetiştirme” hedeflenmektedir. İnsanları ekonomik süreçlerin bilgi ve beceriler yüklenilmesi gereken bir girdisi olarak değerlendiren bu yaklaşımlar içinde kişisel gelişme, verimlilik stratejileri çerçevesinde bireylerin daha hızlı ve etkin niteliklendirilmesine dönüşmektedir. Böylece “Aydınlanmacı birey modelinin yerini, küreselleşmeci liberal birey modeli almıştır. Ulus devlet modelinin eğitim müfredatında standartlaştırılan bilgi önemliyken, şimdi standartlaştırılan performans önemli olmuştur.” (İnal, 2005). Yine bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyarıcı olarak kabul edilmiş ve bu çerçevede öğrenci başarısını uluslararası müfredat standartlarına bağlama eğilimi bu yeni düzenlemenin ana ögesi olmuştur. Piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden yapılanan eğitim kurumları, uluslararası kalite sembolü olarak görülmeye başlanmış; bu sürecin dışında kalanlar ise ikinci sınıf olarak kabul edilmeye başlanmıştır.



Eğitimin finansmanına yönelik reformlar ise, asıl olarak eğitime ayrılan kamu harcamalarının kısıtlanmasını; ortaöğretim ve yükseköğretimin özelleştirilmesini ve eğitimin her düzeyinde öğrenci başına maliyeti düşürmeyi hedeflemiştir. Dünya Bankası parasız temel eğitimin toplumsal yararının orta ve yükseköğretimden daha yüksek olduğu gerekçesiyle, orta ve yükseköğretimin özelleştirilmesine; bu alanlara ayrılan kamu harcamalarının temel eğitime aktarılması, devlet tarafından yürütülen parasız temel eğitimin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına odaklanmıştır (Cornay, 1995). Uluslararası işbölümü çerçevesinde gelişmekte olan ülkelerin payına temel eğitimin iyileştirilerek yaygınlaştırılması kalmıştır¹. Dünya Bankası tarafından "reform" olarak ifade edilen bu yeniden yapılanmalar eşitlikçi söylemlerle meşruiyet kazanmıştır. Varolan eğitim sistemlerinin eşitsiz ve merkezi yapılarına yönelik eleştirileri de arkasına alan bu politikalar, parasız kamusal eğitimin yoksullardan zenginlere kaynak aktarımı anlamına geldiğini; gelişmekte olan ülkelerde tüm nüfusun ulaşabileceği temel eğitim olanaklarının olmadığını; bu nedenle temel bilgi ve becerileri elde etme şansı bile bulunmayan yoksulların vergileriyle finanse edilen yüksek öğretimden bu tür ülkelerde asıl olarak zenginlerin yararlandığını

vurgulayarak yükseköğretimin paralı hale gelmesini ve yüksek öğretime ayrılan kamusal fonların temel eğitime aktarılmasını temel politika edinmiştir. Bu liberal politikalar eğitim kurumlarında yerinden yönetim, eğitim kaynaklarının yönetimi, öğretmen yetiştirme gibi örgütsel reformlar üzerinde odaklanmış ve kamu/devlet okullarının tasfiyesini ve özel girişimciliğin önünün açılmasını hedef almıştır. Eğitimin iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerine karşılamak için rekabet temelinde yeniden yapılandırılması sonucu eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi eğitimin toplumsal işlevine yön veren nosyonlar gözden düşmüş, rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigma haline gelmiştir.

Yıllardır sürdürülen "neo-liberal" ekonomi politikalarıyla tedricen ticarileştirilen ve piyasaya açılan eğitim gibi hizmet alanlarının GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) ile tamamen piyasaya açılması için mevcut düzenlemeler genişletilmiş ve hukuki bir özellik de kazandı². onbir başlık altında sürdürülen GATS müzakereleri ile eğitim alanı, öncelikle ticaretin genel kurallarına göre düzenlenen sıradan bir hizmet alanına (otomobil, buğday gibi) dönüştürülmek

¹ Bu yönelim 1990 yılında Tayland Jomtien'de toplanan **Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı** ile küresel bir nitelik kazanmış; böylece temel eğitim sorunları ile baş etmeye çalışan ülkeler için, kamusal kaynaklarla bu sorunun halledilemeyeceği, sivil/gönüllü ortaklar ile "çocuk, genç, yetişkin herkes için eğitim gereksinimlerini" karşılamaya yönelik yeni bir eylem planı ile sonuçlanmıştır (UNESCO, 1990).

² GATS (The General Agreement on Trade in Services) **Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'dır**. 1947 yılında imzalanan GATT-Tarifeler ve Ticaret Genel Anlaşması kapsamında 1986-1994 yıllarında yapılan Uruguay Görüşme Turunda GATT'a dahil edilmiş ve 1.01.1995 tarihinde resmi olarak faaliyete geçirilen Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) bünyesine aktarılmış olan hizmet ticaretini düzenleyen ilk çok taraflı anlaşmadır. GATS'ın amacı, diğer DTÖ anlaşmaları gibi sermaye çevreleri için ticaretin dünya ölçeğinde serbestleşmesini ve yabancı yatırım ve ihracat gibi ekonomik etkinlikleri kolaylaştırmak ve engelleri ortadan kaldırmaktır. Bunun için üye ülkelere genel yükümlülükler ve ticaretin serbestleşmesini benimsemeleri için önlemler dayatıyor, ve politikaları izliyor.

isteniyor. Eğitim alanı beş alt hizmet alanına ayrılarak ticarileştirmeye ve piyasaya açılmaya konu ediliyor, her bir alt sektör için genel yönelimler yanında farklı düzeylerde serbestleştirme ve ticarileştirme politikaları öngörülüyor: 1) İlköğretim (okul öncesi eğitim ve her tür çocuk bakım hizmetleri dahil), 2) Ortaöğretim (genel ve mesleki teknik ortaöğretim), 3) Yüksek öğretim (lisans ve lisans üstü programlar ile meslek yüksek okulları), 4) Yetişkin eğitimi (informal eğitim, okuma yazma ve mesleki teknik kurslar ile radyo, televizyon ve mektupla öğretim sistemleri), 5) Diğer eğitim hizmetleri (tüm destek hizmetleri ve rutin işler (örgün ve yaygın yetişkin eğitimi, rehberlik ve danışma hizmetleri, test ve sınav sistemleri, okul yönetimi, öğretmen yetiştirme, öğretim materyali ve kitaplar, okulların yemek, temizlik, baskı gibi rutin işleri dahil) (WTO, 1998). Bu durum genel kabul görmekle birlikte Norveç, İsveç ve Taylan gibi bazı ülkeler bu beş alt sektöre ek bazı hizmetleri de listeye almışlardır (WTO, 2006).

Eğitim alanı asıl olarak dört şekilde ticarileştiriliyor.

Sınır aşırı hizmet sunumu : Bir üye ülkede üretilen hizmetin, bir başka üye ülkede satılması (uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi).

Hizmetin yurt dışı tüketime açılması: (hizmet sunan ABD, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde yabancı öğrencilerin öğrenim görmesi)

Ticari bir varlık oluşturmak: Bir üye ülkenin servis sağlayıcısı tarafından, bir diğer üye ülkede yabancı yatırım yapma olanağı (Eğitim alanının ulus aşırı sermaye gruplarına açılması)

Gerçek kişilerin varlığı: Hizmet sunan ülke vatandaşlarının hizmet alan ülkede istihdam koşullarının sağlanması (yabancı öğretim kadrolarının çalıştırılması gibi)

Dünya Ticaret Örgütü eğitim hizmetlerinin ticarileşmesini engelleyen faktörleri şöyle tanımlıyor: Göçmen öğrenci kontrolü ve denetimi, ulusal lisans programları, yabancı eğitim yatırımlarını sınırlandıran önlemler, uluslararası sınav ve test sistemleri, yabancı öğretmen istihdamına getirilen kısıtlamalar, yerel kurumlara verilen destek ve teşvikler, eğitim ve öğretim alanında devlet tekeli. Pek çok ülkede eğitim hala devlet tarafından sunulan ve denetlenen bir sosyal hak alanı olarak kabul ediliyor ve özellikle temel

eğitim düzeyinde ticarileşme yaygın onay görmüyor. Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) bu durumu eğitimin ticarileşmesinin yayılmasını engelleyen önemli bir faktör olarak görüyor.

Bugün Dünya Ticaret Örgütü'ne üye olan 144 ülkeden 44'ü eğitim alanına angaje olurken, bu ülkelerden 21'i (Türkiye dahil) yalnız yükseköğretimi müzakereye açmıştır. Bunların içinde de sadece dört ülke (ABD, Japonya, Avustralya, ve Yeni Zelanda) kendi çıkar ve sorunları üzerinde koşullu müzakere önermiştir. GATS özellikle yükseköğretim alanındaki ticarileşmenin yönü ve biçimi üzerinde belirleyici bir etkide bulunmaktadır. Yıllardır adım adım uygulanan eğitim alanının piyasaya açılması ve ticarileştirilmesi yönündeki uygulamalar GATS süreci ile yeni bir ivme ve nitelik de kazanmıştır. GATS eğitimin piyasalaştırılmasını dayatıyor ve aynı zamanda genişletiyor ve kolaylaştırıyor. Bu çerçevede oluşan küresel eğitim piyasasında 2005 yılında yaklaşık 5 milyon kişi uluslararası öğrenci olarak, küresel standartlarda hizmet veren eğitim kurumlarının "müşterisi" haline gelmiştir (Mc Burnie, 2002). Tüm dünyada 50 milyondan fazla öğretmen, 1 milyar öğrenci ve binlerce doğrudan ve dolaylı kuruluşla yaklaşık iki trilyon dolarlık bir sektör olan eğitim, GATS aracılığıyla uluslararası sermayenin en gözde piyasası haline gelmiştir. DTÖ toplumların giderek artan ve çeşitlenen eğitim talebini karşılamak için devleti değil, piyasayı sorumlu görüyor.

GATS süreci eğitim alanını birkaç düzeyde etkiliyor ve yeniden düzenliyor: GATS ile birlikte kamu yönetiminin eğitim sistemi üzerindeki kontrol kapasitesi azalmış; kamu yönetimi eğitim politikalarının belirlenmesi ve yürütülmesi üzerindeki egemenliğini kaybetmiştir. Bu durum, aynı zamanda demokratik karşı koyuşun gerçekleştiği/gerçekleşeceği ölçeğin ve müdahalenin zeminini de belirsizleştirmektedir. GATS ile eğitim gibi sosyal bir hak ticarileştiriliyor; bu durum eğitim eşitsizliklerini artırıyor, eğitimde fırsat eşitliğini tamamen ortadan kaldırıyor. Aynı zamanda çalışma hakkı ve istihdam koşullarını da değiştiriyor, düzensiz ve esnek çalışmayı yaygınlaştırıyor, çalışanların örgütsüzleşmesini getiriyor ve bu durum aynı zamanda sendikaları da güçsüzleştiriyor (Devidal, 2004).

GATS'ın çerçevesini oluşturduğu ve kurallarını

düzenlediği küresel eğitim piyasası, kültürel olarak Amerikan Eğitim Sisteminin ve İngilizce'nin hegemonyası altında biçimleniyor, bu da yerel ve ulusal kültürlerin ve dillerin giderek eğitimden dışlanmasını getiriyor.

GATS yüksek nitelikli profesyonellerin dünyanın başka bölgelerine gitmelerini ve çalışmalarını kolaylaştırıyor, özendiriyor. Ancak bu küresel hareket gelişmekte olan ülkelerin aleyhine işliyor. Bu ülkelerin sahip olduğu kültürel sermaye ve yüksek nitelikli insan kaynakları gelişmiş ülkelere gidiyor. GATS bu tek yönlü beyin göçünü teşvik ediyor (Verger and Bonal, 2006)

Küreselleşme çerçevesinde eğitimin çehresini değiştirdiği iddia edilen bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik mistifikasyon ise, kamusal eğitimdeki çözülmeyi meşrulaştırmak için (bilgi toplumu, öğrenen toplum vb) pazarı genişletme stratejisi olarak işlemekte; pazarlanan eğitim ve bilgi paketleri yoluyla metalaşma sürecinin derinleşmesine katkıda bulunmaktadır. Elektronik öğrenme ve uzaktan eğitim konusunda bilgi teknolojilerinin sunduğu olanaklar erişimin maddi koşullarına kimlerin sahip olduğu sorusunu getirirse de, küreselleşmenin bu alanda söylemsel bir hegemonyaya sahip olduğu da bir gerçek (Sayılan, 2006). Buna koşut olarak Avrupa Birliği eğitim alanında "eğitimden" "öğrenmeye" doğru bir geçiş var (Hake, 2005; Smith, 2002). Bilgi teknolojileri ise bu geçişin kolaylaştırıcısı; kavramların anlamları genişletiliyor; kamusal yükümlülükten, bireysel tercihlere ve sorumluluklara doğru bir geçiş var Böylece eğitim bir kamusal yükümlülük olmaktan çıkarılırken, sosyal bir hak olmaktan da çıkarak, bireyin öğrenmesinin teşviki ve ödüllendirilmesine (vergi indirimi, öğrenme izni) dayanan politikaları hayata geçirecek hükümetlerin stratejik rolü öne çıkıyor. Öğrenme bireyselleşiyor, kimlerin neyi, nereden öğreneceği konusu sadece piyasaya değil sosyal sınıf ve statü sistemlerine de yerleştiriliyor (Tan, 2005).

Eğitimde neo-liberal yeniden yapılanmanın içinde bulunduğumuz ikinci evresinde Dünya Bankası'nın "küresel eğitim reformu" ise daha çok yönetim, finansman, müfredat ve öğretmen konusunda odaklanmıştır. "Yerelleşme ve okul temelli işletmecilik" adı altında sürdürülen yönetim reformu ve özel okulluğun destek ve

teşviki politikaları ile eğitim alanındaki neo-liberal dönüşüme son rotüşlar yapılmakta; ayrıca eğitimdeki muhafazakarlaşmaya koşut olarak din öğretimi de eğitim reformunun içinde değerlendirilmektedir (World Bank, 2006).

Yirmi beş yıldır küresel ölçekte uygulanan bu politikalar, Apple'ın da belirttiği gibi, "farklı güç dengeleri, politik konfigürasyonu değiştirmekle birlikte benzer sonuçlara yol açmıştır" (2002:29; 2004).

Eğitim eşitsizlikleri artmıştır

Eğitimin küresel kapitalizmin ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmasına yönelik sahte sosyal adaletçi ve özgürlükçü argümanların aksine bugün OECD ülkeleri hariç tüm dünyada kamunun eğitim yatırımları ciddi bir biçimde azalmıştır. Aynı zamanda ekonominin genel göstergelerinde yoksullar aleyhine oluşan eşitsizlikler nedeniyle de eğitimde gerilemelere neden olmuştur. Bunun sonucunda hem çocukların ve gençlerin okullaşma oranları kayda değer düzeyde düşmüş, hem de eğitimde kalitesizleşme artmıştır. Aynı süreçte eğitim alanında özel girişimciliğin özendirildiği göz önünde tutulursa, parası olanların kaliteli okullarda eğitim gördüğü; durumu elvermeyenlerin kalitesiz kamu eğitimine razı olduğu; yoksullar için ise giderek paralı hale gelen devlet eğitimine bile ulaşmanın olanaksız hale gelmesiyle eğitimde fırsat eşitliğini olanaklı kılan koşullar ve eğitim hakkı ortadan kalkmıştır. Öte yandan gelir düzeyinin düşmesi ve işsizliğin yaygınlaşması, sınırlı kaynaklarını çocuklarının eğitimine ayıramayan toplumsal kesimleri giderek genişletmektedir. Bu durum çocukların ve gençlerin okullaşma oranlarını doğrudan düşürmektedir. Steward'a göre Afrika ve Latin Amerika ülkelerinde 10 yıllık uyum sonucu temel eğitimde okullaşma oranı yüzde 42, ortaöğretimde ise yüzde 21 oranında düşmüştür. Yine aynı ülkelerde kalite göstergeleri olan öğrenci başına harcama, devam, başarı, öğrenci başına öğretmen ve kayıtlı öğrenci sayısında düşüşler ve buna koşut olarak okul terklerinde artış gözlenmektedir (1995: 191).

Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Arasındaki Fark Artmıştır

Eşitsizliğin diğer bir boyutunda ise, kamusal eğitimin güçsüzleştirilmesinin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri farklı düzeylerdeki

sonuçları vardır. Yapısal uyum politikaları ve ardından gelen GATS süreci uluslararası, bölgesel ve ulusal ölçeklerdeki yapısal eşitsizlikleri derinleştirmiş; gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki; kadınlarla erkekler, yoksullarla zenginler arasındaki eğitime, bilgiye, mesleğe ve gelire ulaşma bakımından eşitsizlikleri artırmıştır. Bağımlılık ve eşitsiz gelişme sorunlarıyla uğraşan az gelişmiş ülkeler ancak ileri bir eğitim düzeyi ile bilgi ve teknoloji temelli bu devasa dönüşümde söz sahibi olabilecekken, daha da eşitsiz bir konuma düşmüşlerdir. Çünkü uyum süreci ve hizmetlerin piyasalaştırılması, eşitsiz gelişmenin mantığı içinde biçimlenmiş, gelişmiş kapitalist ülkeler güçlü pazarlık güçlerine dayanarak, uyum politikaları ve GATS müzakerelerinde seçici davranabilmiş, sürecin yıkıcı etkilerine karşı koruyucu önlemler alarak neo-liberal modeli kendi yapılarına uyarlayabilme olanağı bulmuşlardır. Bu ülkelerdeki eğitim ayrılan kamusal fonlardaki düşüş de az gelişmiş ülkeler düzeyinde olmamıştır. Gelişmekte olan ülkeler ise, bağımlılık sonucu; düşük pazarlık güçleri ve yetersiz entelektüel kaynakları nedeniyle bu programları koşulsuz uygulamak zorunda kalmışlardır. Bunun sonucunda da uyum sürecinin öncesinden bile daha kötü bir tablo ile yüz yüze kalmışlardır (Sayılan, 2001). Bugün dünyadaki toplam 882 milyon okumaz yazmazın 867 milyonu az gelişmiş ülke halklarıdır. Bunların da üçte ikisini (%64) kadınlar oluşturmaktadır. Gelişmiş ülkelerde okuryazarlık oranı %98-99'u bulurken, yoksul ülkelerde bu oran %48'e düşmektedir (Unesco, 2004). İnsanların bilgiye ve eğitime ulaşmalarını sağlayan kültür ve iletişim göstergeleri bakımından da her iki gruba dahil ülkeler arasındaki farklılık çarpıcıdır. Radyo, televizyon, telefon, kişisel bilgisayar sahibi olma ve internet kullanma açısından ise ciddi farklar vardır: Gelişmiş ülkelerde her bin kişiye 2011 bilgisayar, 642 televizyon, 554 telefon ve 27 bilgisayar düşerken bu oranlar yoksul ülkelerde bin kişiye 42 radyo, 23 televizyon, 4 telefon, 1 bilgisayar biçimindedir. İnternet kullanımı açısından, gelişmiş ülkelerde her yüz bin kişiden 42'si bu olanağı sahipken, yoksul ülkelerde kullanıcı yok görünmektedir (Unesco, 2000).

Türkiye'de Neoliberal Dönüşüm.

Eğitimdeki neo-liberal yapılanmanın arkaplanı 24 Ocak 1980 ve ardından gelen askeri darbe tarafından uygulamaya konan yapısal uyum ve

istikrar programlarına kadar uzanmaktadır. Kamu harcamalarının kısılması ve kamu sektörünün özelleştirilmesi uygulamaları eğitim alanında ilk kez "kendi okulunu kendin yap" kampanyalarıyla örtülü bir biçimde başlatılmış, 1990 yılından itibaren de küresel aktörler tarafından bu yapılanma sistemli hale getirilmiştir. Dünya Bankası MEB tarafından imzalanan bir protokolle uygulanmasına başlanan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, ilköğretim ve ortaöğretimin yerelleşmesi temelinde yeniden yapılandırılması, öğretmen eğitiminin yeniden düzenlenmesi ve eğitim yönetiminde yeniden yapılanmayı hedeflemiştir (MEB, 2000). Yine 1998'de YUP çerçevesinde gündeme gelen ve daha sonra 2000 yılında Avrupa Konseyi ile imzalanan protokolle sürdürülen "Temel Eğitime Destek Projesi" ile de ilköğretim ve yetişkin eğitimi/halk eğitimi alanı yeniden yapılandırılmaktadır. 1998 yılında imzalanan GATS ile de Türkiye eğitiminin piyasalaşmasının koşullarını kabul etmiştir.

Bu süreç, DB ve GATS gibi küresel aktörler tarafından yapılandırılmakta, aynı zamanda AB'ne uyum süreci de bu dönüşümü pekiştirmektedir. AB'nin eğitim politikaları da liberalleştirme yönünde işlemekte; piyasanın talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kamusal eğitimin ticarileşmesi ve özel girişimciliğin desteklenmesi, eğitimin içeriğinin piyasanın taleplerine uyarlanması, yerelleştirilerek esnekleştirilmesi; ortak standartlara bağlanarak akışkanlığın sağlanması AB'ye uyum sürecinin köşe taşlarını oluşturmaktadır.

Ortaöğretimin paralılaştırılması Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öngörülmüş ve 15. Milli Eğitim Şurası'nda kabul edilerek, 1994 yılından itibaren uygulanmaya başlanmış ve giderek katkı payı adı altında para toplanması sistematik hale getirilmiştir. Bugün eğitimin parasız oluşu devlet okullarında velilerden yaklaşık 40 farklı kalemdede (okul işletmeleri için, karne, kayıt, malzeme, ısınma, temizlik, bakım gibi) para toplanmaktadır (Eğitim Sen, 2005). 2003 yılı verilerine göre ilk ve orta öğretimde velilerin yaptığı harcama tutarının 17,2 katrilyon TL'ye ulaştığı belirlenmiştir, oysa vergi gelirlerinden eğitime ayrılan pay yalnızca 7 katrilyondur; yani devletin eğitime harcadığı paranın yaklaşık 2.5 katı öğrenci velileri tarafından harcanmaktadır (Keskin ve Demir, 2003).

Yükseköğretim düzeyinde ticarileştirme ve paralılaştırma politikaları 1992'de 2527 sayılı

yasada yapılan bir değişlikle “harç” olarak başlatılmış, üniversitenin rutin işlerinin (yemekhane, kantin, temizlik, yayın vb) özelleştirilmesi, bazı eğitim programlarının parçalanarak bir kısmının paralı kurslar haline getirilmesi gibi çeşitli uygulamalarla derinleştirilmiştir. Giderek her düzeyde paralılaştırılan ve ticarileştirilen eğitim, keskin çizgileriyle sınıfsal bir nitelik kazanmıştır. Eğitimin uzun dönemli toplumsal getirisini tamamen bir yana bırakan bu yaklaşımlar için eğitim ve bilim giderek değer kazanan bir meta olarak kabul edilmekte; özellikle yükseköğretim alanı, özel girişimciliği teşvik politikalarıyla (vergi indirimleri, hazine arazilerinin tahsisi gibi) büyük karlar sağlayan bir sektör olarak sermayenin yeni girişim alanlarından biri haline gelmiştir. Özel girişimin sahibi olduğu, küresel standartları yakalamış, özel üniversitelerle, sermayenin ara insan gücü ihtiyacını karşılamak için kitlesel eğitim yapan meslek yüksekokulu odaklı devlet üniversiteleri, ortak üniversiter kalite ve standartlar açısından birbirinden tamamen ayrılmakta; eğitimin sınıfsal düzlemde yeniden biçimlenmesinin tüm görünümünü taşıyan bu süreç, bir önceki dönemin herkes için parasız eğitim olanağı gibi kimi kazanımlarını da ortadan kaldırmaktadır.

Eğitim alanındaki pasif özelleştirme politikaları asıl olarak kamusal eğitimin finansmanından devlet desteğinin azaltılması, bu desteğin özel okullar lehine kullanılması, eğitimin her düzeyinin katkı payı adı altında paralılaşmasında odaklanmaktadır (Sayılan, 2006; Gök, 2004; Ercan, 1997, 1998; Keskin, 2003; Keskin ve Demirci, 2003).

Doğrudan eğitimin finansmanına yönelik bu müdahalelerin yanı sıra, eğitimde yerleşmenin alt yapısını hazırlayan girişimler de gündemdedir. Kamu Yönetimi Temel Kanunu taslağı ile hedeflenen piyasa merkezli kamu yönetimi modeli ile; eğitim hizmetinin MEB'den alınarak, il özel idaresine verilmesi MEB'ye ise sadece “eğitim öğretim birliğini sağlama ile müfredatı belirleme ve geliştirme” işinin bırakılması öngörülmektedir. Tasarı eğitimin finansmanını tamamen yerel topluluklara bırakmayı, bir tür pasif özelleştirmeyi öngörmektedir. Bunun için “Eğitim Bölgesi ve Kurulları Yönergesi” ile Türkiye genelinde 1.516 eğitim bölgesi oluşturulmuştur (MEB, 2001). Aynı tasarı ile öğretmen

istihdamında kadrolu öğretmenlikten sözleşmeli öğretmenliğe geçiş hedeflenmektedir. Tasarı henüz kesinleşmemekle birlikte, parça parça uygulanmaya başlanmıştır.

Müfredat ve öğretim yöntemleri konusundaki yapılanma ise alt yapı hazırlandıktan sonra gündeme gelmiş; Temel Eğitimi Destekleme Projesi kapsamında, 2005 yılında uygulanmaya başlayan yeni ilköğretim müfredatı ile eğitimin içeriği hem piyasanın ihtiyaçlarına yanıt verecek biçimde, hem de postmodern eğitim, öğretim yöntemleri ve bilim anlayışı temelinde yapılandırılmıştır. Girişimcilik, bilinçli tüketici, kariyer planlama, liderlik vb. eğitimin hedefleri içine alınmış, olasılıkçı, relativist bilme ve öğretim yöntemleri benimsenmiştir (İnal, 2005). Böylece, milliyetçi muhafazakar birey yetiştiren eğitim sistemimiz, buna bir de girişimcilik vasfı eklemiştir!

Yaklaşık yirmi beş yıl içinde parça parça hayata geçirilen bu politikalar sonucunda eğitim alanındaki eşitsizlikler artmış; parası olanların bilgi ve eğitim tekeli genişlerken, yoksullar için eğitim ile kazanılabilecek gelecek fikrini belirsizleştirmiştir. Bu sürece eşlik eden liberalizmin ideolojik ve kültürel evrenindeki dönüşümler de eğitimin kamusal anlamını ve işlevini dönüştürerek eğitim hakkını ortadan kaldırmıştır. Bugün eğitimin alt sınıflar için toplumsal hareketlilik açısından sunduğu olanak son derece sınırlıdır.

Eğitimdeki eşitsizliğin bir başka yüzünde ise, okullar arası farklılıklar var. Bu politikalar sonucu okullar açık biçimde sosyal sınıf sistemine yerleşmiştir. Okulların ve eğitimin finansmanı velilere bırakıldığı ölçüde, ad sahibi ayrıcalıklı devlet liseleri ile adsız sansız okullar arasında gerek eğitimin kalitesi gerekse eğitim ortamı açısından fark giderek büyümektedir.

Sonuç yerine

Yaklaşık yirmi beş yıldır, küresel aktörler tarafından (DB, DTÖ, GATS, AB) eğitim sisteminin küresel kapitalizmin ihtiyaçlarına uyarlanmasını sağlamak için eğitimin finansmanı, müfredat, örgütlenme ve yönetim, öğretim yöntemleri alanında sürekli yeniden düzenlendi. Bu düzenlemelerin sonucunda kamu okullarının güçsüzleştiği ve çözümlenmenin sürdüğü, eğitim eşitsizliklerinin yayıldığı görülüyor. Hirtt'e göre bu dönem aynı zamanda kitlesel eğitimden ticarileşmiş eğitime



geçiş dönemi ve bu süreçte eğitim ve okul sistemi kapitalizme üç aşamada uyarlanıyor: “Bu aşamaların ilki, işgücünü eğitmek ve ‘bilgi ekonomisi’ olarak anılan düzene uyumlaştırmak. İkinci aşama, tüketicileri eğitmek ve teşvik etmek ve üçüncüsü, sistemi piyasaların istilasına açmaktır.” (Hirtt, 2005:110).

Kitlesel eğitimden ticari eğitime geçiş, eğitim sistemlerinin kapitalist üretim süreçleri ve istihdam yapısındaki değişime uyarlanması sürecidir ve ikili karakteri eğitimdeki yapılanmaya biçim vermiştir. Bir yanda niteliklilerin yeniden niteliklendirilmesi, diğer yanda kitlesel niteliksizleştirme paralel işlemekte. Kavramların anlamları buna koşut olarak genişletilmekte; şimdi artık eğitimden çok öğrenmeden söz ediliyor. Kitlesel niteliksizleştirme ise, geniş kitlelerin piyasa ile ilişkileri yapılandırarak biçimde temel eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamaya ve bu alanda kamusal eğitimin görelisi olarak korunmasına yöneliktir. Ne de olsa, dört işlemi bile yapamayan okumaz yazmaz, piyasa için işlevsel olmadığı gibi, paralı okuma yazma ve temel aritmetik kurslarına da katılan olmayacaktır. Ticarileşmenin diğer bir boyutu ise, eğitim ve okul sisteminin sadece ideolojik ve kültürel yeniden üretimin değil, bizzat iktisadi bir süreç olarak sermaye birikiminin de yeri haline gelmesi; eğitimin paralılaşması ve bilimin metalaşması sürecidir ve bu küreselleşme döneminde gerçekleşti.

Bütün bunların sonucu hem eğitim toplumsal kutuplaşmanın aracı haline geldi, hem de bu alana toplumsal müdahalenin moral koşulları zayıfladı. Bir önceki dönemin eğitim hakkını temel alan kitlesel eğitim hedefi, kapitalizmin sınıf gerçeği

içinde yapılanıyor ve eşitsizlik üretiyor olsa da, “fırsat eşitliği”, “adalet” gibi toplumcu değerlerin yol göstericiliğinde, dönüşümün maddi ve moral koşul sunuyordu.

Okul sistemi tarihsel olarak yalnızca kapitalizmin istihdam ve iktisat mantığının işlevsel ögesi olmadı. Aynı zamanda uzunca bir süre, okul aydınlanmacı değerlerin yuvası oldu. Şimdi bu işlevinin de dönüştüğünü, okulların hümanist ve insanlık durumundan haberdar yurttaşı yerine, girişimci muhafazakar yurttaş yetiştirmeyi hedeflediğini görüyoruz.

Türkiye gibi ağır eğitim sorunları ve eşitsizlikleri ile yüz yüze ülkelerin neo-liberal girdaba çekilmesinin sonuçları daha da tahrip edici oldu. Çünkü mevcut eğitim sistemi zaten eşitsizlik üretiyordu, “eğitim sistemine bütün çocuklar eşit olarak girememekte, sistem içinde eşit eğitim alamamakta ve eşit olarak mezun olamamaktadırlar. Sistem belli sınıfların ve grupların, erkeklerin ve belli yerlerde yaşayanların lehine çalışmaktadır” (Okçabol ve Gök, 93-94: 756). Eğitimin ticarileştirilmesi ve piyasaya açılması var olan bu eşitsizlikleri daha da keskinleştirmektedir. Kitlesel eğitimin sorunlarını ve modern eğitimin alt yapısını sağlamakta zorlanan ülkelerin, bu alana daha az kaynak tahsisi ile küresel yarışmaya ve bütünleşmeye dahil olmasını düşünmek fazla hayalci olur. Giderek büyüyen eğitim eşitsizlikleri, uluslararası ölçekte bağımlılık ilişkilerini derinleştiren bir boyut da kazandı. Küresel ölçekte yapılanan eğitim piyasası kendi ölçütleri ve değerleriyle birlikte, eğitim sistemlerini birbirine bağlarken, küresel eşitsizliklerin yeniden üretiminde kilit rol oynuyor. Türkiye gibi ülkeler, eşit olmayanlar arasındaki

yarışta, ağır temel eğitim eksiklikleriyle “bilgi ekonomisi”ne nasıl dahil olacaklarını retorikle geçiştirse de, gerçekler gizlenemiyor.

Bugün bilginin üretiminin ve iletiminin yolları ve olanakları çeşitlense de, okullar ve eğitim sistemi hala stratejik bir öneme sahip, çünkü okullar hala bilgiyi güce dönüştüren seçeneksiz kurumlar. Bu nedenle, geniş kitlelerin eğitim hakkını ortadan kaldıran bu sürece karşı koyuşu ve aynı zamanda okulun ve eğitimin demokratikleşmesini hayata geçirebilmek için parasız, demokratik, nitelikli kamusal eğitim talebi merkezi önemini koruyor.

Kaynaklar:

Apple, Michael W. “Küresel Tehlikeler: Eğitimdeki Eşitsizlikler ve Neoliberal Politikaların Bir Mukayesesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 2 (1) Mayıs 2002: 23-46.

Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar. Eğitim Sen Yayınları. Mart 2004.

Boratav, Korkut. “Yapısal Uyum ve Bölüşüm: Uluslararası Bir Bilanço,” **TÜRK İŞ YILLIĞI 97**: 31-45.

“Bir Küreselleşme Eleştirisi,” **TÜRK İŞ YILLIĞI 99**: 29-38.

Cornay, Martin. “Structural Adjustment and The Changing Face of Education,” **International Labour Review**. Vol. 134. No. 6, 1995: 653-673.

Eğitim Sen. Eğitim Sorunları Dosyası. Eylül 2005. (Çogaltma)

Ercan, Fuat. “Neo-Liberalizm ve Yapısal Uyum Politikalarının Eğitim Hakkı Üzerine Etkileri,” **TÜRK İŞ YILLIĞI 97**: 46-73.

“1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neo Liberal Eğitim Politikaları,” **75 Yılda Eğitim**. T.İş Bankası Yayını İstanbul, 1998: 23-38.

Devidal, Pierrick. “Trading Away Human Rights? The GATS and the Right to Education: a legal perspective,” **JCEPS**:Vol. 2 No. 2 (September 2004). <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=28>

Gök, Fatma. “Eğitimin Özelleştirilmesi,” **Neoliberalizmin Tahribatı: 2000’li Yıllarda Türkiye. 2. Cilt**. Metis Yayınları. İstanbul: 2004: 94-110.

Hake, Barry . “AB Politikaları ve Bilgi Ekonomisi: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Stratejik Bir Rol,” **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri**. 9-10 Aralık 2005. (Derleyenler: F. Sayılan-A.Yıldız) Pegema Yay., Ankara: 2005: 15-30.

Hirtt, Nico. “Okulun Ticarileşmesinin Üç Boyutu,” **Eğitim, Bilim ve Toplum**. Cilt 3. Sayı 11. Yaz 2005: 110.

İnal, Kemal. “Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi,” **Zil ve Teneffüs**. Sayı 1, Ekim 2005: 37-40.

Keskin, Nuray E. “Eğitimde Reform,” **Kamu Yönetimi 1. Ulusal Kurultayı**. 18,19 Aralık 2003. Malatya. <http://www.antimai.org/qd/nuravegitref.htm>

Keskin, Nuray E ve Aytül G. Demirci. **Eğitimde Çürüyüş**. KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No: 1. Ankara: 2003.

(MEB) Milli Eğitim Bakanlığı. **2001 Yılı İtibarıyla Milli Eğitim Sistemi ve Sayısal Veriler**. Ankara: 2001.

McBurnie, Grant. “Küreselleşme, GATS ve Ulus-aşırı Eğitim,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 2 (1) Mayıs 2002: 169-190.

Okçabol R. ve F. Gök. “Kriz Karşısında Eğitim Politikaları,” **Petrol İş Yıllığı 1993-94**: 751-769.

Sayılan, Fevziye. “Paradigma Değişirken: Küreselleşme ve Yaşamboyu Eğitim,” **Cevat Geray’a Armağan**. Mülkiyeliler Birliği Yayını: 2001: 609-624.

“Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim,” Küreselleşme ve Eğitim Sempozyumu. 27-28 Şubat 2006. A.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış tebliğ).

Smith, Alan. “The EU Memorandum on Lifelong Learning,” **Integrating Lifelong Learning Perspectives**. Ed. Carolyn Medel-Anonuevo. UNESCO Institute for Education, 2002: 47-52.

Siqueira, Angela C. De. “The regulation of education through the WTO/GATS,”

Journal for Critical Education Policy Studies. Volume 3, Number 1, March, 2005. <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=41>

Steward, Frances. “Eğitim ve Uyum: 1980’lerin Deneyimi ve 1990’lar İçin Bazı Dersler,” **Piyasa Güçleri ve Kalkınma**. (Der. R. Prendergast ve F Steward). Yapı ve Kredi Bankası Yay., İstanbul, 1995: 169-204.

Tan, Mine. “Yaşam Boyu Öğrenme ve Toplumsal Cinsiyet Boyutunda Kimi İçermeleri,” **Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri**. Der: F.Sayılan-A.Yıldız. Pegema Yay., Ankara: 2005: 210.

UNDP (BM). **Human Development Report 2000**. Paris

UNESCO. **World Education Report 2004**. Paris

Verger, Antoni and Xavier Bonal. “Against GATS: The Sense of a Global Struggle,”. **JCEPS**: Vol. 4 No.1 March 2006.

<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=55>

World Bank. **Global Education Report, 2006**. http://www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/06.GovernanceReform/governance_ref.htm (22.2.2006)

WTO. **GATS Overview Document**

http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/sanaley_e.htm

ve

http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/gats/GATS_ovw.html (Aralık, 2006).