

## Avrupa Birliği'nin eğitim politikasının mekânsal boyutu

Samet Yılmaz\*

### Öz

Düzenli bir kurumsal işleyişe sahip yönetsel bir örgütlenme olarak Avrupa Birliği (AB), belirli bir coğrafya boyunca kendi mekânsal düzenini oluşturmakta veya inşa etmektedir. AB, mekânsal bir düzen oluşturmaya yönelik olarak, kurucu antlaşmalarda belirtilen yetki alanları dâhilinde politikalar üretmekte ve bu politikalar, çeşitli mekânsallıkların ve yönetim biçimlerinin şekillenmesini beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda eğitim, AB bünyesinde ele alınan politika alanlarından birini oluşturmaktadır. AB, ana hatları itibarıyla, bilgi merkezli ve sürdürülebilir bir ekonominin oluşturulması yoluyla rekabet kapasitesinin güçlendirilmesi, ekonomik, sosyal ve teritoryal uyumun sağlanması, Avrupa kimliğinin desteklenmesi ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesi gibi hedefler kapsamında, bir eğitim alanı oluşturmaya dair politikalar üretmektedir. Söz konusu hedeflere ulaşılması amacıyla, eğitim alanında çok düzeyli ve çok aktörlü bir yönetim düzeni tanzim edilmeye çalışılmaktadır. Belirtilen unsurlar çerçevesinde bu çalışma, AB bütünleşmesi kapsamında ele alınan politika alanlarından biri olan eğitim ile AB'nin mekânsal vizyonu arasındaki ilişkiyi, bütünleşmenin asli rasyonelitesini ve gelişimini de dikkate alarak, AB'nin mekânsal vizyonuna ve eğitim politikasına ilişkin olarak, AB bünyesinde yayımlanan ve bahsi geçen politika alanlarının esaslarını belirleyen belgelerden yararlanarak analiz etmeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Avrupa Birliği, mekânsal vizyon, eğitim.

## Spatial Dimension of the European Union's Education Policy

### Abstract

European Union (EU), a polity with regular institutional structure, fabricates or constructs its peculiar spatial order throughout a specific geographical area. It develops various policies in accordance with the competences stated in the founding treaties to constitute its spatial order, and these policies establish new spatialities and forms of governance. In this context, education is one of the policy areas addressed by the EU. The EU produces policies to form an education area basically aiming to strengthen competitiveness through achieving a knowledge-based and sustainable economy, ensuring economic, social, and territorial cohesion, supporting European identity, and developing cultural relations. A multilevel and multi-actor governance system in the field of education is targeted for the achievement of the stated goals. In this framework, considering the essential

---

\* **Sorumlu yazar/Corresponding author:** Doç. Dr., Samet Yılmaz, Bursa Uludağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Bursa, Türkiye, [sametyilmaz@uludag.edu.tr](mailto:sametyilmaz@uludag.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5232-5435

**Atıf/Citation:** Yılmaz, S. (2024). Avrupa Birliği'nin eğitim politikasının mekânsal boyutu, Bursa Uludağ Journal of Economy and Society, 43(1), 51-63.

---

rationality and evolution of the EU integration process, this study is intended to analyse the relationship between the EU's education policy and its spatial vision, drawing on the documents published regarding the EU's spatial vision and its education policy within the EU, which outline the policy areas in question.

**Keywords:** European Union, spatial vision, education.

## 1. Giriş

Yetkilendirildiği politika alanları itibarıyla uluslar üstü niteliği bulunan ve düzenli bir kurumsal işleyişe sahip yönetsel bir örgütlenme biçimi olan AB (Reçber, 2021), diğer yönetim sistemleri gibi (Ruggie, 1998: 178), belirli bir coğrafya boyunca kendi mekânsal düzenini oluşturmakta veya inşa etmektedir. AB'nin hukuki yetkileri ve yetkili kurumlarının tesis ettiği tasarruflar, AB coğrafyası boyunca ve kimi durumlarda bu coğrafyanın ötesinde yeni yönetim biçimleri ortaya çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle belirtmek gerekirse AB siyasal ve yönetsel organizasyonu, yeni yönetim mekânlarının şekillenmesini beraberinde getirmektedir (Clark & Jones, 2008; Gualini, 2006). Birlik, asli ve türeme normları kapsamında yetkiler kullanmakta ve düzenlemelerde bulunmaktadır. Kimi politika alanlarında AB münhasır yetkilere sahipken kimi alanlarda yetkiler, üye devletler ile AB arasında paylaştırılmıştır. Diğer bazı politika alanlarında AB, üye devletler arasında koordinasyonu sağlayıcı veya üye devletleri destekleyici nitelikte tasarruflar tanzim etmektedir. Bu bakımdan AB, politika alanlarıyla ilgili olarak farklı seviyelerde düzenleyici kapasiteye sahiptir (Yılmaz & Reçber, 2021).

AB kurucu antlaşmalarında belirtilen yetki alanları kapsamında, AB coğrafi alanı boyunca ve bazı durumlarda bu coğrafi alanın ötesinde, farklı isimlerle ifade edilen (Özgürlük, Güvenlik ve Adalet Alanı ve Avrupa Ekonomik Alanı gibi) çeşitli mekânsallıklar düzenlenmektedir. Bu mekânsallıklar, AB teritoryasının bir parçasını oluşturmaktadır (Bialasiewicz vd., 2005: 333-334). AB, temel hedeflerle bağlantılı olarak politikalar, kurallar ve normlar/değerler üretmekte ve bu şekilde yeni politika ölçekleri şekillenmektedir (Keating, 2021). Bu bağlamda *"formel ve enformel kuralların, prosedürlerin, siyasal paradigmalardan, tarzların, süreçleri gerçekleştirme şekillerinin ve ortak inançlar ile normların öncelikli olarak AB süreçlerinde tanımlanması ve konsolide olması, daha sonra ise kamusal politikalara, siyasal yapılara ve yerel söylemlere eklemlenmesi"* biçiminde tanımlanabilecek olan Avrupalılaştırma (Featherstone & Radaelli, 2003: 333) veya ABleşme (EU-ization) (Flockhart, 2010), kaçınılmaz olarak mekânsal bir boyuta sahiptir (Clark & Jones, 2008).

Eğitim, AB bütünleşmesi dâhilinde ele alınan konulardan biridir ve bir eğitim alanı oluşturulması hedeflenmektedir (Beşgül, 2012). AB, kurucu antlaşmalarda belirlenen yetki alanları çerçevesinde, eğitim sektörüne ilişkin programlar geliştirmekte ve üye devletlerin eğitimle ilgili kurumları, yetkilileri ve diğer sosyal ortaklar arasında koordinasyona dayanan bir politika mekânı tanzim etmeye çalışmaktadır (Cankaya vd., 2015). Eğitim, özellikle yönetişimin düzenlenmesi noktasında, Avrupalılaştırma sürecinin tamamlayıcı parçalarından birini oluşturmakta (Lawn, 2003), halklar arasında daha yakın ilişkilerin kurulmasını desteklemekte ve Avrupa kimliği ile AB vatandaşlığının oluşturulması süreçlerine katkı vermektedir (Beşgül, 2012: 82). Peki, eğitimin AB'nin mekânsal vizyonu içerisindeki konumu nedir? Bu çalışma, AB'nin mekânsal vizyonu ile eğitim politikası arasındaki ilişkiyi ele almaktadır.

Belirtilen çerçevede içerisinde bu çalışmada bahsi geçen soruya yanıtlar üretilirken öncelikle AB bünyesinde ilgili politika alanlarına yönelik olarak yayımlanan ve söz konusu politika alanlarının ana hatlarını belirleyen belgelerden istifade edilmiştir. Giriş kısmını izleyen ikinci kısımda, AB'nin mekânsal vizyonu, bütünleşme sürecinin asli rasyonalitesi ve kurucu antlaşmalarda belirtilen

unsurlar da dikkate alınarak, AB kurumları tarafından mekâna ilişkin olarak yayımlanan belgeler kapsamında ortaya konulmuştur. Üçüncü kısımda, AB'nin eğitim politikasının gelişimi, gündemi ve yönetişimi, bütünleşme sürecinin ilerleyişi de göz önünde tutularak, kurucu antlaşmalarda yer alan düzenlemeler ve eğitim politikasına dair yayımlanan belgelerden yararlanılarak belirtilmiştir. Son kısımda ise değerlendirme yapılmış ve ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır.

## 2. AB'nin mekânsal vizyonu

Bilindiği üzere II. Dünya Savaşı'nda büyük tahribata uğrayan Avrupalı devletler, savaş sonrasında bölgesel düzeyde barış ve güvenliğin tesis edilmesi gayesiyle, geleneksel hükümetler arası iş birliğinden farklı bir formatta, uluslar üstü nitelikte bütünleşme merkezli bir iş birliği sürecini harekete geçirmiştir. 1951 yılında Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) kurucu antlaşmasının imzalanmasıyla AB'nin<sup>1</sup> kurulmasına varan süreç resmi olarak başlamıştır. Sektörel bütünleşmeyle ortaya çıkan iş birliği süreci, genel hatlarıyla, malların, hizmetlerin, sermayenin ve kişilerin hareketliliğinin tesis edildiği bir ekonomik alanın oluşturulması, adalet ve iç işlerinde iş birliğinin geliştirilmesi, dış politika, güvenlik ve savunma konularında ortak politikaların belirlenmesine uzanan bir yelpazede, çeşitli politika alanlarını kapsayacak şekilde gelişim göstermiştir (Dedman, 2008; Reçber, 2021).

Avrupa'da uluslar üstü nitelikte bütünleşme merkezli bir iş birliği sürecinin hayata geçirilmesinin rasyonalitesine ilişkin farklı önermelerde bulunulabilir. Bütünleşme sürecinin başladığı dönemdeki uluslararası ve ulusal siyasal koşullar, sürecin ilerleyişi ve kurucu metinler dikkate alındığında, refah, barış ve uluslar üstülük nosyonlarının, AB bütünleşmesinin asli rasyonalitesini oluşturduğu ileri sürülebilir (Jensen & Richardson, 2004). Nitekim AB Kurucu Antlaşması'nın 3'üncü maddesinde, AB'nin barışın ve halkların refahının sağlanmasını hedeflediği, vatandaşlarına kişilerin serbest dolaşımının temin edildiği bir özgürlük, güvenlik ve adalet alanı sunacağı ve üye devletler arasında dayanışmanın ve ekonomik, sosyal ve teritoryal uyumun güçlendirilmesine katkı vereceği ifade edilmektedir. AB kurumları da halklar arasında daha yakın bağlar kurmak ve uluslar ötesi sorunlara yasal çözümler üretebilmek gayesiyle uygulamada bütünleşmeyi derinleştirme ve AB normlarının kapsamını genişletme eğilimindedir (Schütze, 2012: 61-63).

Avrupa'da bütünleşme merkezli iş birliğini başlatan faktörler, kurucu antlaşmalarda belirtilen temel amaçlar ve politika alanları, AB coğrafyası boyunca nasıl bir mekân oluşturulmaya çalışıldığına ilişkin bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeveye uyumlu olarak, AB bünyesinde doğrudan mekâna ilişkin bir vizyon da oluşturulmuştur. Mekânın veya mekânsal gelişimin doğrudan bir politika unsuru şeklinde ele alınması, bütünleşme tarihi dikkate alındığında, görece yeni bir durumdur. 1990'lı yılların başı itibarıyla Komisyon, doğrudan AB teritoryasıyla ilgili olarak çeşitli bilgilendirme notları yayımlamıştır. İlerleyen dönemde AB bünyesinde mekânsal gelişime ve teritoryal uyuma<sup>2</sup> ilişkin belgeler kabul edilmiş ve çeşitli programlar uygulanmıştır.

---

<sup>1</sup> AB ismi, bütünleşme süreci içerisinde bütünlük sağlanması amacıyla, çalışma boyunca geçmişe yönelik olarak da kullanılmıştır. Bu durum, AB kurumları için de geçerlidir.

<sup>2</sup> Ekonomik ve sosyal boyutlar kapsamında değerlendirilen AB'nin uyum politikasına, kurucu antlaşmalar seviyesinde Amsterdam Antlaşması'yla teritoryal ifadesi eklenmiştir. Ekonomik ve sosyal uyumdan farklı olarak teritoryal uyum, uygulanan politikaların mekânsal boyutlarının ve etkilerinin öncelikli olarak ele alındığı bir yaklaşım sunmaktadır. Ayrıca belirtmelidir ki mekânsal planlama ile teritoryal uyum, AB raporlarında ayrı unsurlar olarak belirtilmektedir ancak bunların arasında net bir ayırım yapmak güçtür. Fiziki mekân, her ikisinin de temel referansını oluşturmaktadır (Bu hususta bkz. Yılmaz, 2020: 219-237).

AB'nin mekânsal vizyonunun belirli bir sistematik içerisinde temel unsurlarını ortaya koyan ve ilerleyen dönemlerde yayımlanan uyum ve teritoryal uyum/gündem/gelişim başlıklı AB belgelerine kaynaklık eden temel metnin, Avrupa Mekânsal Gelişim Perspektifi (ESDP) olduğu belirtilebilir. 1999 yılında yayımlanan ESDP, AB politikalarının AB teritoryası üzerindeki etkilerini vurgulamak ve mekânsal bir planlama yaklaşımı geliştirmek amaçları bağlamında hazırlanmıştır (Faludi, 2007: 568-569). Söz konusu belgede, ESDP'nin AB, üye devletler, bölgesel ve yerel birimlerin mekânsal etkileri olan sektör politikaları için bir çerçeve sunduğu belirtilmiş ve dengeli ve sürdürülebilir mekânsal gelişim bağlamında, 'ekonomik ve sosyal uyum', 'doğal kaynakların ve kültürel mirasın korunması' ve 'daha dengeli rekabetçi bir Avrupa teritoryası' olmak üzere, mekânsal açıdan kritik etkileri bulunan üç ana hedef üzerinde durulmuştur (EC, 1999).

Ekonomik, sosyal ve teritoryal uyumun sağlandığı dengeli ve sürdürülebilir bir mekânın oluşturulmasının, AB'nin mekânsal vizyonunun merkezinde yer aldığı ifade edilebilir. Böyle bir mekânsal düzen, ekonomik bütünleşmenin ve diğer ilgili alanlarda üye devletler arasında iş birliğinin yoğunlaştırılması, bireyler, toplumlar ve yerler/bölgeler arasında bağlantıların güçlendirilmesi, hareketlilik önündeki engellerin seyreltilmesi ve bilgiye erişimin kolaylaştırılması gibi unsurlarla ilintilidir. Ayrıca kamusal birimlerin etkinliğinin sağlanması, çok düzeyli ve yerelliklerin özgü niteliklerinin dikkate alındığı bir yönetim düzeninin oluşturulması ve politikalar arasında koordinasyonun sağlanması, AB'nin mekânsal vizyonunun somut sonuçlara ulaşması açısından kritik alanlar arasında yer almaktadır (EC, 1999, 2017a, 2021a; Böhme vd., 2011; MSPTD, 2011). Belirtilen unsurlar bağlamında denilebilir ki çevresel unsurlarla birlikte dengeli ve sürdürülebilir kalkınma, malların, hizmetlerin, sermayenin, bireylerin ve bilginin hareketliliği, toplumlar arasındaki fiziki ve kültürel bağlantılar, yerler/bölgeler ve aktörler arasında bağlantılar ve politikalar arasında uyum, genel hatlarıyla AB'nin mekânsal vizyonu kapsamında yer alan konulardır.

### 3. AB bütünleşmesi ve eğitim politikası

#### 3.1. Gelişim

AB bütünleşmesi içerisinde eğitim alanında koordinasyonun ve iş birliğinin geliştirilmesine ilişkin sürecin yavaş bir gelişim izlediği belirtilebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında, üye devletlerin bu alanda yetki devrinde bulunma konusundaki isteksizlikleri gösterilebilir (Daun, 2011: 16). AKÇT kurucu antlaşmasında, piyasa koşullarında radikal değişimlerin gerçekleşmesinin veya yeni teknik süreçlerin ortaya çıkmasının, kömür ve çelik endüstrisi sektöründeki iş gücü ihtiyacında azalmaya sebep olması durumunda, Topluluğun işçilerin mesleki eğitimi için gerekli finansmanı sağlayacağı belirtilmiştir (Moschonas, 2018). Öncelikli olarak ekonomik iş birliğinin geliştirilmesi ve malların, kişilerin, hizmetlerin ve sermayenin serbest dolaşımının sağlandığı bir ortak pazar oluşturulması hedefi kapsamında, 1957 yılında AKÇT üyesi devletler tarafından imzalanan Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) kurucu antlaşmasında, mesleki eğitimi de içeren kimi sosyal alanlarda, Komisyonun üye devletler arasında iş birliğini desteklemeye yönelik eylemlerde bulunacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda bahsi geçen antlaşmada eğitim, ortak pazarın işleyişi ve kişiler ile hizmetlerin serbest dolaşımı bağlamında, mesleki gelişim çerçevesinde değerlendirilmiştir. Başka bir deyişle eğitim, mesleki eğitim kapsamında, öncelikli olarak ekonomik bütünleşmenin sağlanmasına yönelik bir çerçevede ele alınmıştır (Alexiadou & Jones, 2019: 33; Beşgül, 2012: 87).

AET kurucu antlaşmasında mesleki eğitim konusunda Komisyonun üye devletler arasında iş birliğini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunacağı ifade edilmekle birlikte, 1970'lere kadar AB düzeyinde eğitim politikalarının belirlenmesine ilişkin kayda değer bir gelişimin olmadığı belirtilebilir. 1970'lerle

birlikte, mesleki eğitimin ve ortak pazar oluşturulmasının ötesinde, eğitimin kültürel işlevine dair bir yaklaşımın şekillenmeye başladığı ve genel eğitim politikalarının AB düzeyinde ele alınmasına yönelik gelişmelerin gerçekleştiği görülmektedir. 1970'lerin başı itibarıyla eğitimle ilgili çalışma grupları oluşturulmuş (Beşgül, 2012: 87), 1974 yılında bir araya gelen üye devletlerin eğitim bakanları, Avrupa'nın özgü bir kültürel kökenin olduğunu ve eğitimin yalnızca ekonomik açıdan ele alınmaması gerektiğini belirtmiş (Lawn, 2002: 23) ve 1976 yılında Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi (ABBK), üye devletlerin eğitim sistemleri arasında daha sıkı bağlantıların kurulmasını, yüksek eğitimde iş birliği geliştirilmesini ve yabancı dillerin öğretilmesinde ilerlemelerin yapılmasını öngören bir eylem planını kabul etmiştir (Alexiadou & Jones, 2019: 33-34; Cankaya vd., 2015: 887).

1980'lerde, bütünleşme sürecinin derinleşmesi açısından gerçekleşen ilerlemelerle birlikte, eğitim politikasıyla ilgili kritik gelişmeler olmuştur. 1985 yılında bütünleşme süreci içerisinde önemli bir rolü bulunan Jacques Delors'un Komisyon Başkanı olması, taraf devletler arasındaki ortak sınırlarda sınır denetimlerinin tedricen azaltılmasını öngören ve ilerleyen dönemde kapsamı genişletilerek AB müktesebatına dâhil edilen Schengen Anlaşması'nın 1985'te imzalanması, ortak pazarın 31 Aralık 1992'ye kadar tamamlanmasını öngören Avrupa Tek Senedi'nin 1987'de yürürlüğe girmesi, bütünleşme sürecine ivme kazandırmıştır (Blair, 2005). Bu süreç, eğitim politikası açısından olumlu bir etki ortaya çıkarmıştır. 1970'lerde üzerinde durulmaya başlanan eğitimin kültürel boyutu, bu dönemde de vurgulanmış, mesleki eğitim, genel eğitim politikasının unsurlardan biri şeklinde değerlendirilmiş ve genel eğitim, Avrupa değerlerinin oluşumuna referans verilerek ele alınmıştır (Beşgül, 2012: 88). 1980 yılında eğitim sistemleri ve politikalarıyla ilgili olarak enformasyon elde edilmesi ve bir eğitim networkü oluşturulması amacıyla Eurydice kurulmuştur (Cankaya vd., 2015: 887). 1985 yılında Avrupa Birliği Adalet Divanı (ABAD), kurucu antlaşmalarda düzenlenen mesleki eğitimin kapsamını genişletecek nitelikte bir karar tesis etmiştir. Gravier kararında ABAD, AET kurucu antlaşmasında tanımlanan mesleki eğitimin, yükseköğretim kurumlarındaki çalışmaları da içerdiğini belirtmiştir. 1987 yılında üniversiteler arasındaki iş birliğini güçlendirmeye ve öğrenci hareketliliğini artırmaya yönelik olarak ERASMUS öğrenci değişim programı hayata geçirilmiştir (Alexiadou & Jones, 2019: 34).

1990'lar, uluslararası ilişkiler ve Avrupa'daki siyasal gelişmelerin de etkisiyle, bütünleşme sürecinde önemli yeniliklerin olduğu bir dönemdir. Üye devletler, AB'nin işleyişinin etkinliğinin güçlendirilmesi ve ortaya çıkan yeni siyasal gelişmelere adaptasyonun sağlanması amacıyla, kurucu antlaşmalarda revizyonların yapılmasını bütünleşme gündemine getirmiş ve bu bağlamda 1992 yılında Maastricht Antlaşması'nı imzalamıştır (Blair, 2005). Maastricht Antlaşması'nda, diğer yeniliklerle birlikte, çalışmada ele alınan konuyla bağlantılı olarak, AB vatandaşlığı oluşturulmuş ve yerindenlik (subsidiarity) ilkesi, AB hukukunun genel ilkelerinden biri haline getirilmiştir. Söz konusu antlaşmada eğitim politikası, 'eğitim, mesleki eğitim ve gençlik' başlığı altında düzenlenmiş (Cankaya vd., 2015: 888) ve mesleki eğitim ile genel eğitim ayrı ancak birbirinin destekleyici bir bağlamda ele alınmıştır (Beşgül, 2012: 88). Maastricht Antlaşması, AB'ye eğitim alanında münhasır yetkiler değil, tamamlayıcı ve destekleyici bir rol vermiştir (Gornitzka, 2018: 242). Maastricht Antlaşması itibarıyla AB, eğitimin Avrupa boyutunu güçlendirmeye, öğrencilerin ve öğretmenlerin hareketliliğini teşvik etmeye, eğitim birimleri arasındaki iş birliğini geliştirmeye ve uzaktan eğitimin gelişmesini desteklemeye ilişkin amaçların gerçekleştirilmesiyle görevlendirilmiştir (TEU, 1992: Madde 126).

Kurucu antlaşmalarda eğitim politikası alanının ana çerçevesine ilişkin olarak Maastricht Antlaşması'nda belirtilen hususlara Amsterdam ve Nice Antlaşmalarında herhangi bir yenilik getirilmemiştir. Lizbon Antlaşması'nda da eğitim alanına ilişkin olarak Maastricht Antlaşması'nda belirtilen hususlar tekrarlanmış ve eğitim, üye devletlere ait bir yetki alanı olarak düzenlenmiştir. Ancak söz konusu antlaşmada eğitim, mesleki eğitim ve gençlik alanlarının yanı sıra spor alanında da

AB'nin destekleyici, koordine edici veya tamamlayıcı düzenlemelerde bulunacağı ifade edilmiştir (Reçber, 2021: 542-543).

### 3.2. Gündem

AB'nin eğitim politikasının gündemi, bütünleşme sürecinin ihtiyaçları, küresel düzeydeki siyasal, sosyal ve ekonomik dönüşümler ve karşılaşılan sorunlarla bağlantılı olarak gelişim göstermiş ve yeni unsurlar eğitim politikasının gündemine dâhil edilmiştir. Eğitim, öncelikli olarak mesleki eğitim bağlamında, ortak pazarın gerçekleştirilmesine destek olacak bir enstrüman şeklinde görülürken ilerleyen dönemlerde kimlik ve kültürel unsurlar da eğitim politikası bünyesinde değerlendirilmeye başlamıştır. 1990'larda beşeri sermaye, AB'nin eğitim politikasına ilişkin tartışmaların merkezinde yer almıştır. Bu dönemde 'hayat boyu öğrenme' söylemi kapsamında eğitimin, istihdam ve piyasa merkezli ekonomik büyümeye yönelik katkısı vurgulanmaya başlamıştır. 1994 yılında yayımlanan Büyüme, Rekabet Edebilirlik ve İstihdam Üzerine Beyaz Kitap'ta eğitim ve öğretim politikasının, 'bilgi toplumu' oluşturulmasında kilit bir rolünün olduğu ifade edilmiştir. 1999'da yayımlanan Bologna Deklarasyonu, eğitim sisteminde ortak hedeflerin ve akademik yapıların oluşturulmasına ilişkin hükümetler arası süreci başlatmıştır. 1990'larda eğitim, AB'nin ekonomik stratejisinin merkezi unsurlarından biri olmakla birlikte, ayrıca sosyal politika, sosyal uyum ve vatandaşlık gibi unsurlarla da ilişkili olarak değerlendirilmiştir (Alexiadou & Jones, 2019: 36-37).

1990'larda bilgi ekonomisi ve uluslararası rekabet edebilirlik, AB'nin eğitim politikasına ilişkin yaklaşımının merkezindedir. Küreselleşmenin, bu durumun ortaya çıkmasında belirleyici olduğu ileri sürülebilir. Küreselleşme, karşılıklı bağlantıların artması, derinleşmesi ve coğrafi açıdan kapsamının genişlemesi olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle küreselleşme, ekonomik, siyasal ve sosyal etkileşimlerin yoğunlaşması ve sınır ötesi niteliğinin güçlenmesi şeklinde değerlendirilebilir (Held vd., 2003). Özellikle ekonomik faaliyetin kapsamının genişlemesi, siyasal aktörler ve toplumlar arasındaki etkileşimler üzerinde kritik etkiler ortaya çıkarmaktadır. Fikirselsel ve pratik açıdan neoliberal bir bakış açısıyla örgütlenen dünya ekonomisinde, üretim süreçleri, tüketim kalıpları ve finansal hareketler de sınır ötesi bir nitelik almaktadır. Yeni bilgi ve iletişim teknolojileri, ekonomik ve diğer etkileşimlerin sınır ötesi niteliğini artırmaktadır.

1980'lerden itibaren hızlanan küreselleşme süreci, eğitim politikaları üzerinde de yeniliklerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Özellikle yüksek eğitimde, neoliberal bir bakış açısı bağlamında, rekabet kapasitesinin ve üretkenliğin güçlendirilmesi, eğitim süreçlerinin piyasalaşması ve eğitime ilişkin kamu harcamalarının azaltılması, piyasanın beklentilerine uygun ve standartlaştırılmış eğitim politikalarının belirlenmesi ve (akademik) performansın artırılmasına ilişkin standartların saptanması temaları kapsamında, eğitim alanında reformların yapılmasına yönelik bir anlayış ve pratik ortaya çıkmıştır (Mundy, 2005; Zajda, 2020). Küreselleşme ve eğitim politikalarına yönelik yeni bakış açıları, AB'nin eğitim alanındaki yaklaşımını da etkilemiş ve AB'nin eğitim politikasının küreselleşmesi (veya uluslararasılaşması) sonucunu ortaya çıkarmıştır (Beşgül, 2012: 89).

Küreselleşme ve eğitim arasındaki ilişkinin AB'nin eğitim politikasına yansımaları gösteren en önemli belge, AB ekonomisini 'rekabetçi, bilgi merkezli ve sürdürülebilir' bir ekonomi haline getirmeyi hedefleyen Lizbon Stratejisi'dir. Mart 2000'de Lizbon'da düzenlenen AB Konseyi Zirvesinde katılımcılar, bilgi merkezli ekonominin bir parçası olarak, istihdamı, ekonomik büyümeyi ve sosyal uyumu geliştirmeye yönelik yeni bir stratejik çerçevenin belirlenmesi konusunda uzlaşmış ve bu kapsamda Lizbon Stratejisi kabul edilmiştir. Söz konusu stratejide AB'nin, toplumların hayatı üzerinde etkiler ortaya çıkaran küreselleşmenin ve bilgi merkezli ekonominin getirdiği güçlüklerle

karşı karşıya kaldığını ve bu durumlara karşı tutarlı bir yaklaşım geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar, bilgi altyapılarının oluşturulmasına, inovasyon ve ekonomik reformun gerçekleştirilmesine ve sosyal refah ile eğitim sistemlerinin modernleştirilmesine yönelik bir program ortaya koyan Lizbon Stratejisi'ni kabul etmiştir (EP, 2000).

Lizbon Stratejisi'nde belirtilen unsurlara, 2010 yılında Komisyon tarafından yayımlanan Avrupa 2020: Akıllı, Sürdürülebilir ve Kapsayıcı Büyüme başlıklı bilgilendirme notunda da değinilmiştir. Söz konusu bilgilendirme notunda, üç öncelik üzerinde durulmuştur. Bunlardan ilki, bilgi ve inovasyona dayalı bir ekonominin geliştirilmesidir. İkincisi, kaynakların daha etkin kullanıldığı, daha yeşil ve daha rekabetçi bir ekonomidir. Üçüncüsü, sosyal ve teritoryal uyumu gerçekleştirmeye yönelik olarak yüksek istihdamın sağlanmasıdır. Komisyon, belirtilen önceliklerin somut sonuçlar doğurmasına ilişkin yedi öncü proje (flagship) belirlemiştir. Bunlar içerisinde hem Avrupa yüksek eğitim kurumlarının hem de diğer seviyelerdeki eğitim birimlerinin performansının geliştirilmesini, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artırılmasını ve eğitimde eşitliğin ve eğitim kalitesinin sağlanmasını hedefleyen 'Gençlik Hamlesi' (Youth on the Move) öncü projesi, bilgi ve inovasyona dayalı bir ekonominin oluşturulmasıyla ilişkili şekilde değerlendirilmiştir. Komisyona göre inovasyon, eğitim, hayat boyu öğrenme ve dijital toplum, AB'nin rekabet kapasitesinin geliştirilmesine ve küresel sosyal sorunlarla mücadele etme yeteneğinin desteklenmesine katkı verecektir (EC, 2010).

2017 yılında Gothenburg'da düzenlenen ve AB üyesi devletlerin devlet ve hükümet başkanlarının katıldığı Sosyal Zirve, AB'nin eğitim politikasının gündemine ve geleceğine ilişkin olarak sonraki süreçleri yönlendirici nitelikte gelişmelerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Bahsi geçen zirvede, AB'nin kültür ve eğitim gündeminin geliştirilmesine ilişkin öneriler tartışılmış ve Avrupa Eğitim Alanı (AEA) fikri geliştirilmiştir (EC & CEU, 2017, 2023a). Zirve sonrasında ABBK, Avrupa Parlamentosu (AP) ve Komisyon, söz konusu AEA'ya ilişkin kararlar tesis etmiş ve 2025 ile 2030 yıllarına kadar olan dönemlerde AEA kapsamında hedefler belirlenmiştir (EC, 2023a). Bu hususta 2021 yılında Komisyon tarafından yayımlanan bilgilendirme notunda eğitimin, kişisel gelişim, istihdam edilebilirlik ve sorumlu vatandaşlık için kilit bir öneme sahip olduğu ifade edilmiş ve kaliteli ve kapsayıcı eğitim, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme hakkının Avrupa Sosyal Haklar Sütununun ilkeleri dâhilinde olduğunun altı çizilmiştir. Komisyona göre eğitim, Avrupa hayat tarzının tamamlayıcı unsurlarından biridir ve özgürlük, çeşitlilik, insan hakları ve sosyal adalete dayanan demokrasiyi ve sosyal piyasa ekonomisini güçlendirmektedir. Bu kapsamda Komisyon, kalite, kapsayıcılık ve toplumsal cinsiyet eşitliği, yeşil ve dijital dönüşüm, öğretmenler ve eğitimciler, yüksek eğitim ve jeopolitik boyut değişkenleri çerçevesinde, AEA'yı geliştirmeye ilişkin önerilerde bulunmuştur (EC, 2021b).

Belirtilen unsurlar dikkate alındığında bütünleşme merkezli bir bölgesel örgüt olan ve kendi mekânını bir barış ve refah mekânı haline getirmeyi hedefleyen AB'nin, ana hatları itibarıyla rekabet kapasitesi yüksek bir ekonomik yapı oluşturmaya ve sosyal uyumu güçlendirmeye yönelik bir eğitim politikası takip ettiği belirtilebilir. Ancak kimlik unsuru da AB'nin eğitim politikasının asli unsurları arasındadır. Nitekim Komisyonun 2017'de yayımladığı Avrupa Kimliğinin Eğitim ve Kültür Yoluyla Güçlendirilmesi başlıklı bilgilendirme notunda, eğitimin Avrupa toplumunun sorunlara karşı direncinin artırılması ve bir kimlik oluşturulması açısından önemi teyit edilmiştir (EC, 2017b).

### 3.3. Yönetişim

Belirtildiği üzere eğitim politikası alanında AB'nin münhasır yetkileri bulunmamaktadır. Bu alanda yetki, üye devletlere aittir ve AB, destekleyici, koordine edici veya tamamlayıcı girişimlerde bulunabilmektedir. Ancak eğitimin bütünleşme gündemine girmesiyle birlikte, AB kurumlarının dâhil olduğu bir kurumsallaşma ortaya çıkmıştır. Komisyon bünyesinde Eğitim Genel Müdürlüğü (güncel haliyle Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü), üye devletlerin eğitim bakanlarından oluşan Eğitim Konseyi (güncel haliyle Eğitim, Gençlik, Kültür ve Spor Konseyi) ve AP içerisinde eğitim komiteleri oluşturulmuştur. Ayrıca ABAD da AB düzeyinin eğitim politikalarındaki rolünün belirlenmesinde kritik bir rol oynamıştır (Gornitzka, 2006: 8-9; EC, 2023b; EC & CEU; 2023b).

AB kurumları, eğitim politikasının belirlenmesine ilişkin süreçlerde rol almaktadır. Bununla birlikte eğitim alanında yönetişimin, uluslar üstü, ulusal, bölgesel ve yerel birimlerin yer aldığı, politikalar ve aktörler arasında koordinasyonun tesis edildiği ve AB'nin standartları belirlediği (Lawn, 2011) bir öğrenme süreci bağlamında işlediği belirtilebilir (Lawn, 2003, 2006). Bu hususta 2000'deki Lizbon Zirvesi'nde açık koordinasyon yöntemi (OMC), belirlenen stratejik hedeflerin somut sonuçlara ulaşması amacıyla bir yönetim yöntemi olarak gösterilmiştir. Daha geniş bir perspektifte belirtmek gerekirse rekabet edebilirliğin sağlanması ile bilgi merkezli bir ekonomi ve toplum oluşturulması gayesi kapsamında, sorunların uzun vadede, stratejik ve bütüncül bir çerçevede ele alındığı, ana hedeflerin belirlendiği ve eski ile yeni örgütsel mekanizmaların birleşimi yoluyla uygulanan bir 'yönetişim mimarisi' (Borrás & Radaelli, 2011) biçimi olarak ifade edilebilecek OMC, AB'nin eğitim politikasının somut sonuçlar ortaya koymasına ilişkin ana yöntem olarak kabul edilmiştir.

Lizbon Stratejisi'nde OMC, AB'nin rekabet etme kabiliyetinin desteklenmesine dair, eğitim sektörü dâhil olmak üzere, çeşitli sektörlerin geliştirilmesi ve modernize edilmesi amacına ulaşılmasına ilişkin bir yöntem şeklinde sunulmuştur (Daun, 2010: 119). Stratejiye göre bahsi geçen yöntem, AB'nin hedefleri çerçevesinde, en iyi uygulamaların benimsenmesine ve bunların birbirlerine yakınlaşmasına yöneliktir. Bu bağlamda OMC, belirli programlar dâhilinde AB düzeyinde ana esasların belirlenmesini, niteliksel ve niceliksel göstergelerin ve ölçütlerin tespit edilmesini, ulusal ve bölgesel farklılıkları dikkate alarak ana esasların ulusal ve bölgesel politikalara eklenmesini ve karşılıklı bir öğrenme süreci olarak uygulamaların izlenmesini ve değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu yöntem, yerindenlik ilkesiyle uyumlu olarak, uluslar üstü, ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerdeki aktörler ile sosyal ortaklar ve sivil toplumun dâhil olduğu merkezi olmayan (decentralised) bir işleyişe, piyasa kaynaklarının harekete geçirilmesine ve üye devletlerin çabalarına dayalıdır (EP, 2000: 9-10).

OMC, ana esaslar, aktörler ve uygulanan politikalar arasında koordinasyon, izleme ve değerlendirme ve karşılıklı öğrenme değişkenlerini bünyesinde barındırmaktadır. Esasında bahsi geçen yöntem, Lizbon Stratejisi öncesinde de bütünleşme süreci içerisinde pratikte uygulanan bir yöntemdir. Özellikle 1986 yılında Avrupa Tek Senedi'nin imzalanması sonrasında tek pazarın tamamlanmasına ilişkin belirlenen takvimin üye devletler arasında yoğun bir koordinasyonu gerektirmesi ve Maastricht Antlaşması'yla yerindenlik ilkesinin düzenleyici bir ilke olarak AB hukukunun genel ilkelerinden biri haline gelmesi, Avrupa'da yumuşak yönetim yönteminin yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir (Cone & Brøgger, 2020; EU, 2023; Lawn, 2006).

Lizbon Strateji'nde belirtilen yönetim yöntemi, ilerleyen dönemlerde çeşitli açılardan revize edilmiş ve yeni unsurlar eğitim politikasının yönetişimine eklenmiştir. Bununla birlikte eğitim alanında AB'ye yetki devrinin olmadığı da dikkate alındığında yönetim süreçlerine yönelik ana çerçevenin değişmediği ileri sürülebilir. AB Konseyi, Komisyon, ABBK ve AP gibi AB'nin ana organları, AEA'ye ilişkin önceliklerin ve programların belirlenmesi konusunda yönlendirici bir rol oynarken ulusal

hükümet temsilcileri, sektör yöneticileri, sosyal ortaklar ve diğer paydaşlar da yönetim süreçlerine katılmaktadır. Bu yönetim sisteminde Komisyon bünyesindeki Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğünün rolünün ayrıca belirtilmesi gerekmektedir. Bahsi geçen genel müdürlük, AB Konseyi zirvelerinde kabul edilen hususların detaylandırılmasında ve belirginleştirilmesinde, komiteler ile çalışma grubu yapılarının teşekkül edilmesinde, değerlendirme ölçütleri, hedefler ve göstergeler için çerçevelerin oluşturulmasında ve diğer paydaşların bir araya gelmesinde yönlendirici bir işlev görmektedir. Böylece OMC yapısı altında eğitim sektörüyle ilgili olarak uluslar ötesi idari networklerin tesis edilmesi sürecine katkı verilmektedir (Alexiadou & Rambla, 2022; Cone & Brögger, 2020; Gornitzka, 2006, 2018).

#### 4. Değerlendirme ve sonuç

Bu çalışmada AB'nin mekânsal vizyonu ile eğitim politikası arasında ilişkinin, bütünleşmenin asli rasyonallitesi ve gelişimi de dikkate alınarak, AB'nin mekânsal vizyonu ve eğitim politikasına ilişkin olarak, AB bünyesinde yayımlanan ve söz konusu politika alanlarının esaslarını belirleyen belgelerden yararlanılarak ortaya konulması hedeflenmiştir. AB bütünleşmesi, bütünleşmenin başladığı dönemdeki siyasal koşullar ve bütünleşme sürecinin gelişimi dikkate alındığında, bir barış ve refah alanı oluşturmaya yönelik bir girişim şeklinde değerlendirilebilir. Bu girişimin mekânsal vizyonu, genel hatları itibarıyla, dengeli ve sürdürülebilir kalkınmaya, üretim faktörlerinin ve bilginin hareketliliğine, toplumlar arası yakınlıklara, yerler/bölgeler ve aktörler arası bağlara ve politikalar arası uyuma dayalıdır. Bu bağlamda, eğitim politikasının AB'nin mekânsal vizyonunun içerisindeki konumuna dair şu tespitlerde bulunulabilir.

Her şeyden önce AB'nin eğitim politikası, bilgi merkezli bir ekonomi oluşturulması açısından AB'nin rekabet kapasitesinin desteklenmesinde kilit bir konumdadır. AB, küreselleşme koşulları içerisinde eğitim kalitesini geliştirerek üretkenliği güçlendirmeyi hedeflemekte ve bu hedef çerçevesinde üye devletlerdeki eğitimin seviyesinin artırılmasına ilişkin programlar geliştirmektedir. Mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenmeye verilen önem de dikkate alındığında, beşeri sermaye, AB mekânı boyunca üretkenliğin ve verimliliğin artırılmasına ve kalkınmanın sağlanmasına ilişkin değişkenler arasında yer almaktadır. Bu kapsamda eğitimin, AB mekânının ekonomik, sosyal ve teritoryal uyumunu güçlendirici bir bağlamının bulunduğu ifade edilebilir.

AB'nin eğitim politikası çerçevesinde öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin desteklenmesine ilişkin bir yaklaşımın benimsenmesi ve bu hususta programların geliştirilmesi, eğitim süreçlerine katılan bireyler arasındaki etkileşimlerin yanı sıra, halklar arasındaki etkileşimlerin ve böylece kültürel bağlantıların artırılması açısından kritik bir role sahiptir. Başka bir deyişle AB coğrafyası boyunca hareketlilikler önündeki engellerin seyreltildiği ve toplumlar arasındaki bağların güçlendirilmeye çalışıldığı göz önünde tutulduğunda, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği, farklı kültürdeki kişiler arasında etkileşimler kurulması ve toplumlar arası yakınlıklar oluşturulması sürecini destekler mahiyettedir. Eğitim politikasının AB vatandaşlığı statüsünün ve Avrupa kimliğinin inşası açısından önemi de dikkate alındığında, söz konusu politika alanının, AB ölçeğinde bir toplum oluşturulması süreçlerinin önemli parçalarından biri olduğu söylenebilir.

AB'nin eğitim politikasının ana hatlarının belirlenmesi ve uygulanmasına yönelik olarak, AB kurumları ve eğitimle ilgili farklı düzeylerdeki birimlerin katılımına, politikalar arasında uyuma, yoğun koordinasyona ve iş birliğine dayanan bir yönetim yapısı öngörülmüştür. Başka bir deyişle AB'de eğitim politikasına dair yönetim, yerindenlik ilkesiyle uyumlu olarak, uluslar üstü, ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerdeki aktörler ile sosyal ortaklar ve sivil toplumun katılımına

dayanmaktadır. Bu bağlamda eğitim politikası, farklı düzeylerdeki resmi birimler ve sivil toplum aktörleri ile politikalar arasında koordinasyonun tesis edilmesine dayanan AB'nin mekânsal vizyonunun tamamlayıcı parçalarından biri şeklinde değerlendirilebilir.

## Kaynakça

- Alexiadou, N. & Jones, K. (2019). Educational policy-making in Europe 1986–2018: Towards convergence? In A. Traianou & K. Jones (Eds.), *Austerity and the Remaking of European Education* (pp. 29-52). Bloomsbury.
- Alexiadou, N. & Rambla, X. (2022). Education policy governance and the power of ideas in constructing the New European Education Area. *European Educational Research Journal*, 22(6), 852-869. <https://doi.org/10.1177/14749041221121388>.
- Beşgül, Ö. O. (2012). Constructing the European Education Space. *Uluslararası İlişkiler*, 9(35), 81-99.
- Bialasiewicz, L., Elden, S. & Painter J. (2005). The Constitution of EU territory. *Comparative European Politics*, 3(3), 333-363. <https://doi.org/10.1057/palgrave.cep.6110059>.
- Blair, A. (2005). *The European Union since 1945*. Pearson Education.
- Böhme, K., Doucet P., Komornicki T., Zaucha J. & Świątek D., (2011). How to strengthen the territorial dimension of 'Europe 2020' and the EU cohesion policy. Warsaw, September, [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/studies/pdf/challenges2020/2011\\_territorial\\_dimension\\_eu2020.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/studies/pdf/challenges2020/2011_territorial_dimension_eu2020.pdf), (E. T. 22.09.2023).
- Borrás, S. & Radaelli, C. M. (2011). The politics of governance architectures: Creation, change and effects of the EU Lisbon Strategy. *Journal of European Public Policy*, 18(4), 463-484. <https://doi.org/10.1080/13501763.2011.560069>.
- Cankaya, S., Kutlu, Ö. & Cebeci, E. (2015). The educational policy of European Union. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174: 886-893. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>
- Clark, J. & Jones, A. (2008). The spatialities of Europeanisation: Territory, government and power in 'EUrope'. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 33(3), 300-318. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2008.00309.x>
- Cone, L. & Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374-390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>
- Daun, H. (2010). The new mode of governance in European education - In the context of globalization and EU-ification. *Orbis Scholae*, 4(2), 115-131. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.129>
- Daun, H. (2011). Globalization, EU-ification, and the new mode of educational governance in Europe. *European Education*, 43(1), 9-32. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934430102>
- Dedman, M. J. (2008). *The origins and development of the European Union 1945–2008: A history of European integration*. 2<sup>nd</sup> edition, Routledge.
- EC & CEU (European Council & Council of the European Union) (2017). Informal Meeting of Heads of State or Government. 17 November, <https://www.consilium.europa.eu/en/meetings/european-council/2017/11/17/>, (E. T. 22.09.2023).
- EC & CEU (European Council & Council of the European Union) (2023a). European Education Area. <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/education-area/>, (E. T. 22.09.2023).
- EC & CEU (European Council & Council of the European Union) (2023b). Education, Youth, Culture and Sport Council Configuration (EYCS). <https://www.consilium.europa.eu/en/council-eu/configurations/eycs/>, (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (1999). *European Spatial Development Perspective: Towards balanced and sustainable development of the territory of the European Union*. Luxembourg: Office for Official

- Publications of the European Communities, May. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a8abd557-e346-4531-a6ef-e81d3d95027f/language-en/format-PDF/source-287285340>, (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (2010). Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 3 March, COM(2010). <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>, (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (2017a). My region, My Europe, Our future: Seventh report on economic, social and territorial cohesion. Luxembourg: Publications Office of the European Union, September. [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/reports/cohesion7/7cr.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/reports/cohesion7/7cr.pdf), (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (2017b). Strengthening European identity through education and culture. The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November, COM(2017) 673 Final. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bba57a9a-b6ff-11e8-99ee-01aa75ed71a1>, (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (2021a). Cohesion in Europe towards 2050: Eighth report on economic, social and territorial cohesion. Luxembourg: Publications Office of the European Union, December. [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/information-sources/cohesion-report\\_en](https://ec.europa.eu/regional_policy/information-sources/cohesion-report_en), (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (2021b). On achieving the European Education Area by 2025 [SWD(2020) 212 final]. Brussels, 30 September COM(2020) 625 Final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625>, (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (2023a). Education and Training. [https://commission.europa.eu/topics/education-and-training\\_en](https://commission.europa.eu/topics/education-and-training_en), (E. T. 22.09.2023).
- EC (European Commission) (2023b). Education, youth, sport and culture. [https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/education-youth-sport-and-culture\\_en](https://commission.europa.eu/about-european-commission/departments-and-executive-agencies/education-youth-sport-and-culture_en), (E. T. 22.09.2023).
- EP (European Parliament) (2000). Lisbon European Council 23 And 24 March 2000 presidency conclusions. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm), (E. T. 22.09.2023).
- EU (European Union) (2023). Open method of coordination. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html#:~:text=The%20open%20method%20of%20coordination,introduce%20or%20amend%20their%20laws>, (E. T. 22.09.2023).
- Faludi, A. (2007). Territorial cohesion policy and the European model of society. *European Planning Studies*, 15(4), 567-583. <http://dx.doi.org/10.1080/09654310701232079>
- Featherstone, K. & Radaelli, C. M. (2003). A Conversant Research Agenda. In K. Featherstone & C. M. Radaelli (Eds.), *The Politics of Europeanization* (pp. 331-341). Oxford University.
- Flockhart, T. (2010). Europeanization or EU-ization? The transfer of European norms across time and space. *Journal of Common Market Studies*, 48(4), 787-810. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2010.02074.x>
- Gornitzka, Å. (2006). The open method of coordination as practice- A watershed in European Education Policy? Working Paper, 16, December, <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=bd222ad04f9f9569294721f825416a3c047a46b4>, (E. T. 22.09.2023).
- Gornitzka, A. (2018). Organising soft governance in hard times – The Unlikely survival of the open method of coordination in EU education policy. *European Papers*, 3(1), 235-255. <http://dx.doi.org/10.15166/2499-8249/211>
- Gualini, E. (2006). The rescaling of governance in Europe: New spatial and institutional rationales. *European Planning Studies*, 14(7): 881-904. <https://doi.org/10.1080/09654310500496255>

- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (2003). Rethinking globalization. In D. Held & A. McGrew (Eds.), *The global transformations reader: An introduction to the globalization debate*, 2<sup>nd</sup> edition (pp. 67-74). Polity.
- Jensen, O. B. & Richardson, T. (2004). *Making European space: Mobility, power and territorial identity*. Routledge.
- Keating, M. (2021). Rescaling Europe, rebounding territory: A political approach. *Regional & Federal Studies*, 31(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/13597566.2020.1791095>
- Lawn, M. (2002). Borderless education. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: the formation of an education space* (pp. 19-31). Kluwer Academic.
- Lawn, M. (2003). The 'Usefulness' of learning: The struggle over governance, meaning and the European education space. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(3), 325-336. <https://doi.org/10.1080/0159630032000172515>
- Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2/3), 272-288. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ccp.6110081>
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.2.259>
- Moschonas, A. (2018). *Education and training in the European Union*, Routledge.
- MSPTD (Ministerial Meeting of Ministers responsible for Spatial Planning and Territorial Development) (2011). Territorial Agenda of the European Union 2020: Towards an Inclusive, Smart and Sustainable Europe of Diverse Regions, Hungary, May. [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/policy/what/territorial-cohesion/territorial\\_agenda\\_2020.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/policy/what/territorial-cohesion/territorial_agenda_2020.pdf), (E. T. 22.09.2023).
- Mundy, K. (2005). Globalization and educational change: New policy worlds. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy, Part One* (pp. 3-17). Springer.
- Reçber, K. (2021). *Avrupa Birliği hukuku ve temel metinleri*. 4. b., Dora.
- Ruggie, J. G. (1998). *Constructing the world polity: Essays on international institutionalization*. Routledge.
- Schütze, R. (2012). *An introduction to European Law*. Cambridge University.
- TEU (Treaty on European Union) (1992). Treaty on European Union, signed at Maastricht on 7 February 1992, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:191:FULL>, (E. T. 22.09.2023).
- Yılmaz, S. & Reçber, K. (2021). Avrupa Birliği düzeyinde yönetim ve siyasal teritoryalite. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 809-831. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.743946>
- Yılmaz, S. (2020). *Avrupa Birliği ve teritoryalite: Birlik mekânının teritoryalleşmesi ve içerisi-dışarısı ayrımı*. Dora.
- Zajda, J. (2020). Globalisation, education and policy reforms. In G. Fan & T. S. Popkewitz, (Eds.), *Handbook of education policy studies: Values, governance, globalization, and methodology, Volume 1* (pp. 280-307). Springer.

## Summary

European Union (EU), a polity with a regular institutional structure which aims to produce an area of peace and prosperity, fabricates or constructs its peculiar spatial order throughout a specific geographical area. EU's legal competences, legal acts issued by the EU's authorised institutions, and policies the EU develops establish new spatialities and forms of governance in line with these spatialities throughout the EU's geography and, in some cases, beyond it. In this context, the education field is one of the issues addressed by the EU, which leads to the emergence of a space of governance. The EU develops programs related to the education sector within the framework of the competences stated in the founding treaties and seeks to forge a policy space based on coordination between the education-related institutions, authorities, and other social partners of the member states. So, what is the position of education within the EU's spatial vision? This study is intended to analyse the

relationship between the EU's education policy and its spatial vision, drawing on the documents published regarding the EU's spatial vision and its education policy, which outline the policy areas in question.

Considering the international and national political conditions when the integration process began, the progress of the integration process and the founding treaties, it may be suggested that the EU offers its citizens an area of peace and welfare. The EU's spatial vision reflects this fundamental rationality of the integration process. An observation of the documents prepared for the EU's spatial approach by the Union bodies displays that balanced and sustainable development with an environmental emphasis, mobility of goods, services, capital, individuals, and information, physical and cultural proximity among societies, connections between places/regions and actors, and the cohesion of policies are the chief dimensions of the EU's spatial vision.

The agenda of the EU's education policy, which was incorporated primarily as occupational training into the integration process, has evolved in accordance with the political, social and economic transformations and the requirements of the EU integration. It may be suggested that the EU's education policy aims to establish a competitive economy and social cohesion throughout its territory. Additionally, European identity and EU citizenship are among the chief dimensions of the education policy. The governance of the EU's education area includes the specification of guidelines, determination of qualitative and quantitative indicators, incorporation of guidelines into the national and regional policies, and evaluation of applications, which rests on a decentralised method including actors at supranational, national, regional and local levels, social partners, and civil society, and the mobilisation of market resources and the efforts of member states.

First of all, the EU's education policy has a key role in establishing a knowledge-based economy, thereby promoting its competitiveness. Considering the significance attached to vocational training and life-long learning, human capital and human resources are among the fundamental factors that boost productivity, efficiency, and development in the EU's space. Therefore, it may be suggested that education is related to strengthening the economic, social, and territorial cohesion of the EU. Additionally, the EU aims to promote the mobility of students and academic personnel and develops programmes for this aim, which may contribute to improving the interactions among societies, thereby advancing cultural affinities. Education policy is also considered a significant means for constituting a society on the EU level. Moreover, the governance method of the EU's education area, which rests on intense consultation and coordination among public and private actors at different geographical levels in a decentralised manner, is one of the complementary parts of the EU's spatial vision that hinges on multilevel and multi-actor networks.