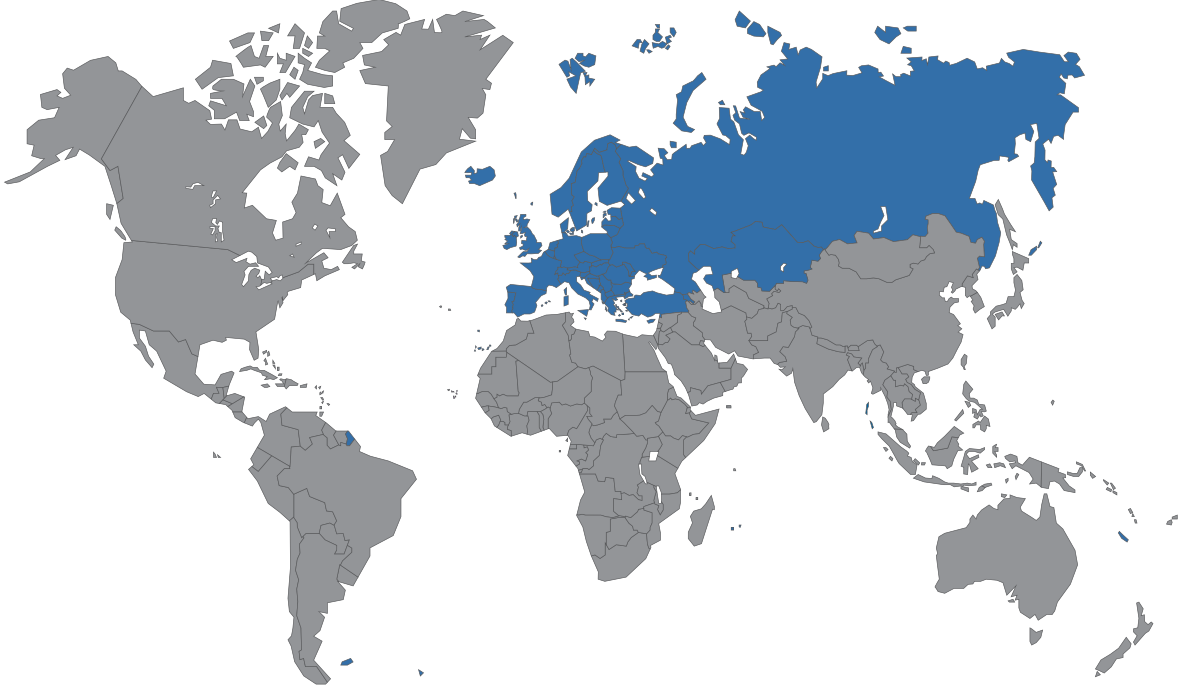


20. YILINDA BOLOGNA SÜRECİ, AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI ve TÜRKİYE

Editörler

Armağan ERDOĞAN, Mete KURTOĞLU, Mehmet DURMAN



20. Yılında Bologna Süreci,
Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye

**20. Yılında Bologna Süreci,
Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye**

2022, E-Kitap 1. Basım
Armağan ERDOĞAN, Mete KURTOĞLU, Mehmet DURMAN

Beykoz Üniversitesi Yayınları Yayın No: 2022/ 3

ISBN: 978-605-73130-3-4

Redaksiyon: Ayşegül TELGEREN
Kapak Tasarımı ve Mizanpaj: Gonca GÜNDOĞDU

Basım Yeri ve Yılı:
Bizim Dijital Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.
Serhat Mah. Uzayçağı Cad.,
1128 No.6 Ostim/ Ankara
Sertifika No: 41356
Aralık 2022

Beykoz Üniversitesi Yayınları
Orhan Veli Kanık Caddesi No:114, 34810 Kavacık-Beykoz/ İstanbul

www.beykoz.edu.tr

Bu kitabın bütün hakları Beykoz Üniversitesi'ne aittir. Yazarın yazılı izni olmaksızın kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik veya fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltılması ve dağıtımı yapılamaz.

Bu e-kitap; aynı başlıklı ve içerikli basılı kitabın dijital versiyonudur.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	5
Teşekkürler.....	7
Kısaltmalar.....	8
GİRİŞ: BOLOGNA SÜRECİ’NİN DÜNÜ, BUGÜNÜ VE GELECEĞİ İDEALLER, UYGULAMALAR, ZORLUKLAR Mete KURTOĞLU, Armağan ERDOĞAN ve Mehmet DURMAN.....	13
I. TÜRKİYE’DE BOLOGNA SÜRECİ	
21. YÜZYIL BECERİLERİ, YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÖNCEKİ ÖĞRENMELERİN TANINMASI N. Lerzan ÖZKALE.....	33
BOLOGNA SÜRECİ’NİN TEMEL YAPITAŞI TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ: GERÇEKLEŞMELER VE GELECEK PLANI Metin TOPRAK, Osman Seçkin AKBIYIK.....	49
20. YILDA AVRUPA KREDİ TRANSFER SİSTEMİ (AKTS) VE YÜKSEKÖĞRETİME YANSIMALARI Süheyda ATALAY.....	73
ÜNİVERSİTELERİN ÖNCELİKLİ SORUMLULUĞU OLARAK KALİTE GÜVENCESİ Öktem VARDAR.....	99
BOLOGNA SÜRECİ’NİN TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASI LAŞMASINA ETKİLERİ Armağan ERDOĞAN, Betül BULUT ŞAHİN.....	117
SOSYAL BOYUT ÖĞRENCİ KATILIMI: EUROSTUDENT TÜRKİYE VERİLERİNDEN DÖNEMLER VE DİĞER ÜLKELERLE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ Ayşe GÜNDÜZ HOŞGÖR, Aylin ÇAKIROĞLU ÇEVİK.....	143

**BOLOGNA SÜRECİ'NİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI
VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİNDE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM
SİSTEMİNE YANSIMALARI**

Yüksel KAVAK, Funda UYSAL, Nuray KISA.....159

**TÜRKİYE'NİN AVRUPA ARAŞTIRMA ALANI (ERA) İLE ENTEGRASYON
SÜRECİ ve UYGULAMA ÖNERİLERİ**

Selda ULUTAŞ AYDOĞAN, Okan SALDOĞAN.....187

II. AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI

**BOLOGNA SÜRECİ'NİN GELECEĞİ ve AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM
ALANI: YİNELENEN BİR GÜNDEME İLİŞKİN YENİ YAKLAŞIMLAR**

Sjur BERGAN, Liviu MATEI.....207

**GELECEK ON YILDA YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI
İÇİN ZORLUKLAR VE FIRSATLAR**

Hans de WIT, Ligia DECA.....221

**ÖZERKLİK, VERİMLİLİK ve ETKİNLİK -YÜKSEKÖĞRETİM İÇİN
FIRSATLAR: BİR PİLOT ÇALIŞMA**

Veronika KUPRIYANOVA, Enora Bennetot PRUVOT, Thomas ESTERMANN.....229

**HESAP VEREBİLİRLİK ve ŞEFFAFLIK GÜNDEMİ: KÜRESEL ÇAĞDA
ORTAYA ÇIKAN SORUNLAR**

Ellen HAZELKORN.....245

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI'NIN GELİŞEN SOSYAL BOYUTU

David CROSIER, Cezar MIHAI HAJ.....263

**AVRUPA ÖĞRENCİ BİRLİĞİ (ESU) SOSYAL BOYUT POLİTİKA BELGESİ
2019.....277**

**AYA'DA ÖĞRENİM VE ÖĞRETİMİ GELİŞTİRMEK: YENİLİK ve
ARAŞTIRMAYLA BAĞLANTILAR**

Michael GAEBEL, Thérèse ZHANG, Romita IUCU.....287

**KÜRESEL YÜKSEKÖĞRETİM ARENASINDA BOLOGNA SÜRECİ:
DİJİTALLEŞMEYE DOĞRU?**

Dominic ORR.....297

Yazarlar Hakkında.....311

ÖNSÖZ

Türkiye’de Bologna Süreci, yükseköğrenim sistemimizin şekillenmesinde, yol haritası oluşturmada önemli bir kılavuzdur. Bologna Süreci’nin hedefi; bir Avrupa yükseköğrenim alanı oluşturmak, Avrupa Araştırma Alanı’nı desteklemek, ülkelere ve üniversitelere özgü özgünlüklerin korunarak verilen derecelerin bu alana dâhil edilen ülkelerde tanınmasını sağlamak, diploma programlarının mezunlarına kazandırdığı bilgi, beceri ve yetkinlikleri şeffaf hâle getirerek karşılaştırılmasını kolaylaştırmak, eğitim ve araştırmada asgari kalite standartlarını oluşturmak ve sonuçta her bir ülkedeki yükseköğrenimin rekabet gücünü artırmak olarak belirlenmişti. Söz konusu süreç, iyileştirme ve geliştirilmeye açık, hiç bitmeyecek bir iyileştirme süreci olarak tasarlanmıştır.

Türkiye’de, özellikle son 20 yıl içinde, bu sürecin etkili bir parçası olmak için çok büyük çaba gösterildi ve üniversitelerde yoğun emek harcandı. Bu çabanın öne çıkan kurumsal aktörleri ve bireysel gönüllüleri oldu. Kurumsal aktör olarak Yükseköğretim Kurulu bir dönem bu konuda çok istekli ve aktif bir pozisyon aldı. Gerekli yasal düzenlemeler hızla yapıldı ve gerekli ikincil mevzuat hazırlandı, üniversite yöneticileri ve temsilcilerinin bilgilendirilip yönlendirilmesinde yaptırım gücü olan ulusal merkezi otoriteye sahip olmanın avantajları kullanıldı.

Bologna Süreci’nin kendilerine sağlayacağı yararları gören yükseköğretim kurumları bazen YÖK’ün önünde bazen yanında bazen de arkasında bu sürece hızla entegre oldular. Bireysel olarak Bologna uzmanları da gönüllülük çerçevesinde canla başla çalıştılar. Bu sayede, ülkede âdeta bir ulusal Bologna kültürü de oluşmuş oldu.

Avrupa Birliği ile ilişkilerin soğuması ve üyelik müzakerelerinin yavaşlamasına paralel olarak ülke sathında bu konudaki kurumsal liderlikte biraz zayıflama göze çarpmaya başladı. Yükseköğretim kurumları içinde bu sürecin eğitim kalitesine, tanınırlığa ve değişime olan katkılarını müşahade eden yöneticiler, sürecin gereklerini yerine getirmede bu dönemde de pek hız kaybetmediler. Süreçte proaktif olmayanlar ise biraz da göz ucuyla YÖK’ü izledi. YÖK’ün ağırdan alan temposunun, bu üniversitelere de büyük ölçüde yansıdığı görüldü. Bologna Süreci işlemleri; sağlayacağı faydalardan emin olunmayan, biraz da kırtasiyeciliği artıran bir görünüm kazandı. Değişime pek sıcak bakmayanlar için bu durum âdeta eskiye dönüş için bir fırsat penceresi oldu.

Bologna Süreci faaliyetleri ile birlikte ülkemizde çağdaş yükseköğrenim normlarını güncellemek, yenilikleri sisteme ekleyerek içselleştirmek için çok iyi bir uygulama yapma fırsatı ortaya çıkmıştır. Uygulamaları yaparken gelişmiş dünyada kabul gören bir teknik dilin kullanılması, ilave kolaylık sağlamaktadır. Yükseköğrenimdeki kural ve normları güncellemek isteyenler için ulusal ve uluslararası alanda meşruiyet sorunu olmayan, araçları denenmiş işlevsel bir patika sağlanmakta; düzenli Bakanlar Konferansları yapılarak hem eğitim tasarım uzmanlarının hem de onların önerilerini ulusal düzenlemelere dönüştürecek siyasetçilerin gündeminde konunun sıcak tutulması sağlanmaktadır. Aynı zamanda gerekli fonlar temin edilerek özendirilen öğretim elemanı, idari personel ve öğrenci hareketliliği ile yaygın deneyim paylaşımına imkân oluşturulmakta dolayısıyla bu yolla iyi uygulama örneklerinin adaptasyonu kolaylaştırılmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarının varsa özgünlüklerini koruyarak diploma seviyelerini daha geniş bir dünyaya entegre etmek, tanınma ve denkliklerini artırmak ile yükseköğrenim müfredatlarının içeriklerini sürekli güncellemek için çok iyi araçlar sunan Bologna Süreci’nin başarısında

kurumsal sahiplik ve liderliğin en önemli faktör olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü süreç bazı bireylerin değil, eğitim ekosisteminin etkin çalışmasıyla verimli olabilecek bir süreçtir. Bireysel düzeydeki gönüllülük ve çabalar, kurumsal kararlılıkla birleşmediği veya güçlü şekilde desteklenmediği sürece beklenen verimlilik sağlanamaz.

Elinizdeki eser, Bologna Süreci ile ilgili güncel gelişmeleri yerli ve yabancı uzmanların gözünden ortaya koymaktadır. Bir kısmı ile YÖK'ün aktif pozisyon aldığı dönemlerde birlikte çalıştığımız uzmanların yazılarından oluşan bu eser, hem kapsam hem de derinlik bakımından bu alanda yapılmış en iyi değerlendirme ve derlemelerden biridir. Hem katkı sağlayan hocalarımızı ve uzmanlarımızı hem de bu değerli katkıları bir araya getiren editörler Armağan Erdoğan, Mete Kurtoğlu ve Mehmet Durman'ı tebrik ediyorum. Kitabın her düzeyde, yükseköğrenimimizin rotasının belirlenmesine katkıda bulunanlara ve mensup oldukları yükseköğretim kurumlarını çağdaş ihtiyaçlara hızlı cevap veren kurumlar hâline dönüştürmek isteyen yöneticilere yararlı olmasını diliyorum.

20.01.2022

Ömer Demir

TEŞEKKÜRLER

Kitabın Avrupa Yükseköğretim Alanı'na bütünlüklü bir değerlendirme sergilemesi için ikinci bölümde yer alan Springer Yayınevi'nin (Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) (2018) European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. Springer, Cham ve Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) (2020) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham) kitaplarından seçtiğimiz makalelerin Türkçe çevirilerini kitabımızda yayınlama talebimizi tereddüt etmeden destekledikleri ve izin sürecinde sağladıkları kolaylıklar için editörlere, yazarlara, Springer yayınevine teşekkür ederiz.

Ayrıca,

Yükseköğretimde öğrencilerin erişimi, katılımı ve temsili rolünü vurgulamak için oluşturulan Sosyal Boyut Politika Belgesi'nin çevirisini kullanmamıza izin veren Avrupa Öğrenci Birliği'ne (ESU),

Kitabı yayınlamayı kabul ettikleri için Beykoz Üniversitesi Yayınları'na ve yayın sürecindeki emekleri için Yayın Komisyonu Başkanı Prof. Dr. Selahattin Kuru'ya,

Hem Bologna Süreci'ne ve Türk yükseköğretimine bu 20 yıl içerisinde verdikleri katkılar hem de bu kitap serüvenimizde bizimle birlikte oldukları için kitabın Türkiye bölümünde yer alan yazarlarımızın her birisine,

Çeviri makalelerin ham çevirilerini hazırlayan Beykoz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu okutmanlarına,

Çeviri makaleleri dış göz olarak gözden geçiren Derya Suner, Muharrem Kaplan, Aylin Çakıroğlu Çevik, Tuba Demirkol, Hüseyin Alhas ve Mehmet Şengül'e,

Kitabın son okumasını yapan KTÜ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden Dr. Pelin Seçkin'e,

Türkiye'de Bologna Süreci'nin uygulanmasına bugüne kadar emek veren tüm Bologna uzmanlarına, tahminimizden uzun bir zamana yayılan kitabımızın hazırlanmasında bizlere ilham olan, destek veren, kolaylaştıran, yanımızda olan çok kişi oldu, her birine, çok teşekkür ederiz.

Kitabı kaliteli, şeffaf, karşılaştırılabilir bir yükseköğretime fırsat eşitliği içinde erişmeleri dileğiyle tüm gençlere ithaf ediyoruz...

Kısaltmalar

AAA: Avrupa Araştırma Alanı

AAUP: Amerikan Üniversite Profesörleri Birliği

AB: Avrupa Birliği

ADEK: Üniversitelerde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

AOR: Araştırma Ortamı Raporu/ RE Research Environment Report

AUDAK: Açık ve Uzaktan Öğretim programları ve Akreditasyon Derneği

AYA: Avrupa Yükseköğrenim Alanı

AYA-YÇ: Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi

AYÇ: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

BFUG: Bologna İzleme Grubu

BTYK: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunun

DE: Diploma Eki

ENQA: Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği

EÖOR: Eğitim Öğretim Ortamı Raporu/ TLER Teaching Learning Environment Report

ERA: Avrupa Araştırma Alanı/European Research Area

ESG: Avrupa Kalite Güvencesi Standart ve İlkeleri/European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

ESU: Avrupa Öğrenci Birliği/ European Student Union

EUA: Avrupa Üniversiteler Birliği/ European University Association

EUI: Avrupa Üniversiteleri Girişimi

EURASHE: Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği

FOHE-BPRC: Yükseköğretimin Geleceği- Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı

ISCED: Eğitimde Uluslararası Sınıflama Standardı

İKGS: İç Kalite Güvencesi Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

ÖME: Öğrenci Merkezli Eğitim

ÖÖT: Önceki Öğrenmelerin Tanınması

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PUKÖ: Planla- Uygula- Kontrol et- Önlem al

SABAK: Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

SDG: Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
SEM: Sürekli Eğitim Merkezi
SSPD: Sosyal Sorumluluk Projeleri Direktörlüğü
SWOT: Güçlü yanlar-Zayıf yanlar-Fırsatlar-Tehditler
TARAL: Türkiye Araştırma Alanı
TAÜG: Türkiye Araştırma Üniversiteleri Güç Birliği
TEPDAD: Tıp Eğitimi Programları Akreditasyon Derneği
TTO: Teknoloji Transfer Ofisi
TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TYVT: Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı
TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
UA: Türkiye Ulusal Ajansı
UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UO: Uluslararası Ofis
UYÇ: Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi
ÜAK: Üniversitelerarası Kurul
ÜYK: Üniversite Yönetim Kurulu
VEDEK: Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
YBR: Yıllık Bölüm/Birim Raporu / ADR Annual Department Report
YÖDEK: Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK: Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK: Yükseköğretim Kalite Kurulu
YÖR: Yıllık Öğretim Elemanı Raporu/ AFR Annual Faculty Report

GİRİŞ: BOLOGNA SÜRECİ’NİN DÜNÜ, BUGÜNÜ VE GELECEĞİ:

İdealler, Uygulamalar, Zorluklar

Mete KURTOĞLU¹, Armağan ERDOĞAN² ve Mehmet DURMAN³

Avrupa yükseköğretim alanını pekiştirmek için bu hedeflere - kurumsal yeterliliklerimiz çerçevesinde ve kültürlerin, dillerin, ulusal eğitim sistemlerinin ve üniversite özerkliğinin çeşitliliğine tam saygı göstererek- ulaşmayı taahhüt ediyoruz (Bologna Bildirgesi 1999).

21. yüzyılın ilk çeyreğinde küresel bilgi toplumuna/ekonomisine geçiş politikaları bağlamında tüm dünyada ulusal yükseköğretim sistemleri ve yükseköğretim kurumları ‘küresel eğilimler’ olarak adlandırabileceğimiz çok boyutlu ve karmaşık reform süreçleri ile karşı karşıya kaldı. Bu dönemde birçok ülke ‘küresel rekabet gücünü’ artırmak için yükseköğretim sistemlerini yeniden yapılandırma yoluna gitti. Bu politika eğilimlerinin ana boyutları kitleselleşme, uluslararasılaşma, kalite güvence mekanizmaları, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve hayat boyu öğrenme olarak özetlenebilir. Eş zamanlı olarak tüm bu boyutlarda reform süreçlerini tasarlamak, ulusal yükseköğretim sistemlerinin koşullarına uyarlamak ve etkin bir şekilde uygulamaya geçirmek; politika yapıcılar, yükseköğretim yöneticileri ve üniversitelerin tüm bileşenleri açısından zorlu görevler ortaya çıkardı. Tam da böyle bir dönemde 1999 yılında Avrupa ülkeleri ortak bir yükseköğretim yaklaşımı oluşturmak ve küresel düzeyde rekabet edebilmek, Avrupa içinde işbirliği oluşturabilmek için Bologna Süreci’ni başlattılar. Bu çerçevede Bologna Süreci’ni; yükseköğretimde Avrupa boyutunu temel alan, gönüllü katılım/üyeliğe dayalı, üye ülkelerin özgünlüklerine saygı gösterirken onların hedeflediği çok boyutlu ve çok kapsamlı reform süreçlerini eş zamanlı olarak yürütebilmeleri için bütünlüklü ve gelişime açık bir yol haritası olarak tanımlayabiliriz.

20 yılı geride bırakan Bologna Süreci; başlangıçtaki hedeflerini, süreç içindeki uygulamaları ile ne kadar gerçekleştirebildiğinden bağımsız olarak yükseköğretim sistemlerinin ortak hedefler doğrultusunda, güvene dayalı bir şekilde koordineli bir şekilde çalıştığı benzersiz bir işbirliği örneğidir. Farklı tarih, kültür, dil ve yönetim yapılarına sahip ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin eğitim-öğretim, araştırma, inovasyon ve uluslararasılaşma rollerini, şeffaflık, kalite ve tanıma eksenini etrafında birleştirmek için bu süre içinde oldukça önemli bir mesafe almıştır. Bunu yaparken yükseköğretim sistemlerinin ve kurumlarının çeşitliliğini, özgünlüğünü, demokratik, özerk ve akademik özgürlük ilkelerini korumayı temel değerler olarak kabul etmiştir. Bologna Süreci’nin ortaya çıkışındaki üç temel dayanak olan ve şeffaf, karşılaştırılabilir ve birbirinin diploma/derecelerini tanıyan bir sistemin bir başka ifadeyle yeterlilikler, kalite güvencesi ve tanıma için ortak araçların oluşturulmasında büyük oranda başarı sağlanmıştır. Süreç ilk ortak reform çalışmalarının ardından 2010 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) olarak ilan edilmiştir. 20 yılda üye sayısı 29’dan 49’a ulaşmış ve etki alanı küresel boyuta ulaşmıştır. Üye olan ve olmayan pek çok ülkede benzer işbirliklerine ilham kaynağı olmuştur.

¹ Doktora Adayı, ODTÜ Sosyoloji Bölümü

² Prof. Dr., Beykoz Üniversitesi, Yükseköğretim Araştırmaları

³ Prof. Dr., Beykoz Üniversitesi Rektörü

Bununla birlikte geline süreçte gerek küresel bağlamda gerek AYA için önemli zorluklar ortaya çıkmıştır. Küresel boyutta bir taraftan ekonomik, sosyal, siyasi krizler ve bunların getirdiği genç işsizlik, kitlesel göç dalgaları, radikalleşen ve marjinalleşen yapılar; öte yandan demografik değişiklikler, küresel iklim değişikliği, Covid-19 ve benzer küresel salgınlar, bilginin ve teknolojinin tarihte olmadığı kadar hızlı gelişimi yükseköğretim sistemleri ve kurumları üzerinde çok önemli ve kritik zorluklar oluşturmaktadır. Bu meydan okumaların AYA'nı oluşturan 49 ülkenin “gönüllü” bir işbirliği ile aşılma çalışılması günümüzde, Bologna Süreci'nin başladığı 1999 yılından çok daha zordur. O nedenle özellikle son üç Bakanlar Konferansı'nda kabul edilen Erivan (2015), Paris (2018) ve Roma (2020) Bildirgeleri'nde bu zorlukların ortak bir şekilde nasıl aşılabileceğine dair arayışlara önceki dönemlerden çok daha fazla yer verilmektedir.

Küresel zorluklara AYA bünyesinde yaşanan koordinasyon, bürokrasi ve yapısal zorlukları da ekleyince durum ne yazık ki çok iç açıcı görünmemektedir. Ülkelerdeki fazla bürokrasiye boğulan, hatalı, eksik uygulamalar, farklı öncelikler, ekonomik krizin üniversiteler üzerindeki olumsuz etkileri, Covid-19 pandemisinin yükseköğretimin işlevi ve uluslararasılaşmasına getirdiği yeni boyut, özellikle Suriye iç savaşı ve Ukrayna-Rus savaşı sonrasında ortaya çıkan zorunlu göç dalgasının AYA ülkelerine yönelmesi ulusal düzeyde çok daha kesin tedbirleri ve taahhütleri gerekli kılmaktadır. Demografik değişiklikler ve nüfusun yaşlanması, mülteciler gibi yeni gelenlerin sisteme uyum sağlaması için hayat boyu öğrenme ve önceki öğrenmelerin tanınması konusunda çok daha kalıcı ve gerçekçi planlamaları gerektirmektedir. Benzer şekilde güvene dayalı olmanın en temel dayanağı olan kalite güvencesi sistemlerinin yeterlilikleri şeffaf bir şekilde göstermesi için de çabaların devam etmesi gerekiyor. Bütün bunlara 49 AYA ülkesinden 27 sinin Avrupa Birliği üye ülkesi geri kalan 22 sinin ise AB dışındaki ülkelerden oluşması nedeniyle Avrupa Birliği merkezli yaklaşımların ve programların zaman zaman uygulamada sorun oluşturmalarını da eklemek mümkündür.

2019 yılında 20. yılı kutlanan Bologna Süreci'ne Türkiye 2001 yılından itibaren üye olarak devam ediyor. 2021 yılında ise Türkiye'nin üyeliği 20. yılını tamamladı. Bu yirmi yılın eleştirel bir değerlendirmesi politika yapıcılar, yükseköğretim yöneticileri, yükseköğretim araştırmacıları ve üniversitelerin diğer bileşenleri için yükseköğretim politikalarının bugünü ve geleceği açısından oldukça kapsamlı bulgular ortaya koyuyor. Bu bağlamda elinizdeki kitapta Bologna Süreci'nin başlangıcından itibaren yirmi yıl içerisinde AYA ve Türkiye'de gerçekleşen reformların gelişimini, başarılarını, eksikliklerini ve gelecek vizyonunu ele alan makaleleri bir araya getirdik. Kitabın Türkiye'de Bologna Süreci uygulamalarının daha iyi anlaşılması, Türkiye'deki gelişmelerin üyesi olduğu AYA'daki güncel tartışmalarla karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilebilmesi için politika yapıcılar, yükseköğretim yöneticileri ve araştırmacıları için temel bir kaynak olacağına inanıyoruz.

Bu giriş yazımızda okuyucularımızla kitabın ortaya çıkış sürecini paylaşmak, Bologna Süreci hakkında temel bilgileri hatırlatmak ve kitap bölümlerinin kısa tanıtlarını sunmak istiyoruz.

1. Kitabın Amacı ve Ortaya Çıkış Süreci

Bologna Süreci'nin çok katmanlı ve çok boyutlu yapısı bu yirmi yıl içerisinde çeşitli disiplinlerden artan bir akademik ilgi görmüş ve Avrupa'da yükseköğretim araştırmaları alanının önemli gündemlerinden birini oluşturmuştur. Bu bağlamda 2012 yılındaki Bükreş Bakanlar Konferansı öncesinde, 2011 yılında başlatılan ve sonrasındaki her Bakanlar Konferansı öncesinde akademik tartışmaları yapmak, bir araya getirmek ve Bakanların kararlarına yansıtma üzere Bükreş'te düzenlenen “*Future of Higher Education -Bologna Process Researchers' Conference-*

FOHE-BPRC⁴⁵ (Yükseköğretimin Geleceği- Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı) özel bir öneme sahiptir. Politika yapıcıları, uzmanları, araştırmacıları ve uygulayıcıları bir araya getiren bu konferans dizisi Bologna Süreci'nin çeşitli boyutları altında güncel durumunu akademik araştırmalara dayalı olarak ele alan bir tartışma platformu işlevi görmektedir. Bu konferanslarda yer alan bildiriler derlenerek Springer yayınevi tarafından kitaplaştırılmakta ve Bakanlar Konferansı'nda politika yapıcılara sunulmaktadır. 2018 ve 2020 yıllarında gerçekleşen 3. ve 4. FOHE-BPRC sonucunda ortaya çıkan “*European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*”⁶ ve “*European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*”⁷ kitapları Bologna Süreci'nin 20 yıllık tarihine dayanarak çeşitli boyutlarda gelişimini ve gelecek vizyonunu tartışan, dijitalleşme ve mültecilerin yükseköğretime erişimi gibi güncel politika gündemlerini ele alan çok değerli katkılar içermektedir. 2019 yılında ise akademik araştırmalara dayalı olarak 20.yıl kutlaması için Bologna'da yapılan konferans uluslararası düzeyde tüm bileşenlerin katılımıyla Bologna Süreci'nin 20 yılına dair değerlendirmeleri gündeme alıp Magna Carta Universitatum⁸ değerlerine vurgu yapılmıştır.

Bologna'da gerçekleştirilen 20. yıl Konferansı'na ve Bükreş'te yapılan FOHE-BPRC Konferansları'nın tamamına, sürecin ruhuna uygun olarak gönüllü bir şekilde katılan ve Türkiye'den bu konferanslarda yer alan tek kişi olarak Armağan Erdoğan'ın edindiği izlenimlerin ve bu konferanslar sonucunda derlenen kitapların elinizdeki kitabı oluşturma fikrine ilham verdiğini açıklıkla ifade edebiliriz. Türkiye'de akademik bir alan olarak henüz dar bir çevrede yürütülmeye çalışılan çalışmalarına gönül veren az sayıdaki araştırmacılar olarak, Türkiye'de yükseköğretimin yönetimi, planlaması ve uygulamasını Bologna Süreci ekseninde değerlendiren bir kitabın eksikliği gözlemleyerek bu kitabın hazırlıklarına başladık. Aslında benzer bir kitap girişimi 2011 yılında Türkiye'nin üyeliğinin 10. yılında Yükseköğretim Kurulu'nda Bologna Süreci mekanizmalarının Türkiye'de yükseköğretimin daha nitelikli, daha rekabet edebilir, daha kaliteli ve daha uluslararası arenaya açık hale geleceğine inanan bir ekip tarafından başlatılmıştı, ancak bu girişim farklı sebeplerle tamamlanamadı. Aradan 10 yıl geçti, küresel düzeyde, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)'da ve Türk yükseköğretiminde yeni gelişmeler, hedefler ve zorluklar ortaya çıktı. Bu amaçla, yükseköğretim alanında özgün bir bölgesel yaklaşım olan ve küresel ölçekte de birçok ülkeye ilham kaynağı olan Bologna Süreci'nin 20 yılına dair eleştirel bir yaklaşımla ulusal ve uluslararası perspektifleri inceleyen bir kitaba ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.

Bu nedenle kitabın ilk bölümünde Türkiye'de Bologna Süreci uygulamalarının gelişiminde uzun yıllar gönüllü çalışmaları ile çok değerli katkılar sağlamış, bir anlamda Türkiye'deki Bologna uygulamalarının canlı tanıkları olan hocalarımızın deneyimlerini ve değerlendirmelerini aktardıkları yazılar sayesinde Türkiye'de Bologna Süreci çalışmaları için önemli bir bellek

⁴ <http://fohe-bprc.forhe.ro/>

⁵ Bu kongrenin ulusal düzeyde bir benzeri 2015 yılında Hacettepe Üniversitesi tarafından “I. Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi” olarak başarıyla gerçekleştirilmiştir (<http://www.bolognakongresi2015.hacettepe.edu.tr>). Yükseköğretim kurumlarımızda Bologna Süreci uygulamaları hakkında akademik çalışmaların yaygınlaşması ve sürekliliği açısından bu tür kongrelerin devam etmesini değerli bulduğumuzu not etmek isteriz.

⁶ <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-77407-7>

⁷ <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-56316-5>

⁸ Magna Carta Universitatum, Bologna Üniversitesi'nin 900. yıldönümü olan 18 Eylül 1988'de Avrupa'dan ve diğer ülkelerden gelen 388 rektörün üniversitelerde akademik özgürlük ve kurumsal özerklik ilkelerini içeren bir belge olarak Magna Carta Universitatum'u imzalamaları Avrupa'da üniversite kavramına, geleceğine dair ortak bir anlayışı vurgulayan bir girişimdi.

oluşturduğumuza inanıyoruz. Bu makaleler, dönem dönem yükseköğretim gündeminin arka planında kalsa da Bologna Süreci uygulamalarının son yirmi yılda Türk yükseköğretim politikalarına etkilerinin araştırmacılar tarafından yapılacak objektif değerlendirmeleri için yol gösterici olacaktır. Bununla birlikte, Türkiye’de bu çalışmaların AYA’nın bir üyesi olarak yürütülmekte olduğunu ve Avrupa düzeyinde yükseköğretimin geleceği üzerine süregelen tartışmalardan uzak kalınmaması gerektiğini vurgulamak adına kitabın ikinci bölümünde, bu kez Avrupa düzeyinde Bologna reformlarının gelişiminde önemli katkılarda bulunmuş çok değerli yazarların makalelerine yer vermek istedik. Bu makalelerin Bologna Süreci’nin Avrupa vizyonunun daha iyi anlaşılması ve yükseköğretim politikalarının güncel sorunları karşısında sunduğu olanakların daha geniş boyutlarıyla bir değerlendirmesi için yararlı olacağına inanıyoruz. Bu yaklaşımla, birçok Bologna üyesi ülkede karşılaşıldığı gibi, Türkiye’de Bologna uygulamalarının (uygulayıcılara çoğu zaman bürokratik ve yorucu gelebilen) teknik uygulamalara indirgenme riskini azaltabileceğini umuyoruz.

Son olarak, kitabın ortaya çıkış süreci ve içeriğine ilişkin şu notları paylaşmak isteriz:

- Böyle bir kitap fikrine ne düzeyde bir ilgi olacağını öngöremediğimiz için planlamaya başlarken bu kitaba da katkı veren Yüksel Kavak ve Mehmet Durman hocalarımızla görüştük ve onlar da motivasyonumuzu desteklediler. Kitabın Beykoz Üniversitesi yayını olarak çıkmasına Mehmet Durman hocamızın teklifiyle karar vermiş olduk.
- Kitabın Türkiye bölümü için Bologna Süreci’nin başlıklarını dikkate alarak uzmanlık alanlarına göre yazarları çalışmamıza ortak olmaya davet ettik ve Ocak 2021’de yazarlarla online bir toplantı gerçekleştirerek kitabın çerçevesini ve takvimini netleştirdik. Kitapta yer alan tüm yazarlar uzun yıllardır gönüllü bir şekilde verdikleri katkıyı bu kez de kitap çalışması için tereddütsüz kabul ettiler. Her birisine hem Türk yükseköğretimine verdikleri katkılar için hem de bu kitap serüvenimizde bizlerle birlikte oldukları için çok teşekkür ederiz. Bölümlerin bir kısmı tek yazarlı olarak hazırlanırken bir kısmı çok yazarlı olarak oluşturuldu. Böylece akademik yaşamın farklı aşamalarında ve tecrübelerinde olan bir yazar ekibi ile Bologna Süreci’nin çeşitliliğini, geçmişten geleceğe olan serüvenini de yansıtmış olduk.
- Springer tarafından 2018’de yayımlanan “*European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*” ve 2020’de yayımlanan “*European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*” kitapları tarayarak kitapta yer vereceğimiz makaleleri belirledik.
- Kitapların yıllardır alandaki uluslararası toplantılar vesilesi ile tanıdığımız editörleri ile iletişime geçtik ve çeviri makaleler için Aralık 2020’de gerekli izinleri aldık. Kitap fikrimizle ilgili oldukça destekleyici ifadeleri ve izin sürecinde sağladıkları kolaylıklar için editörlere, yazarlara ve Springer yayınevine çok teşekkür ederiz. Kitabın ikinci bölümünde yer alan bütün çeviri makalelerin orijinalleri yukarıda adı geçen iki Springer kitabında yer almaktadır.
- Makalelerin Türkçe’ye çeviri işlemi ilk aşamada Beykoz Üniversitesi’nden bir ekip tarafından ham çeviriler olarak hazırlandı. Bu çeviriler editörler tarafından kontrol edilip düzenlendi, ardından Türkçe akıcılıklarını kontrol etmek için dış göz olarak farklı araştırmacılara gönderildi ve editörler tarafından son haline getirildi.
- Çeviri makalelerin bir kısmı orijinal kitabın ilgili bölümündeki editör yazılarından oluşmaktadır. Bu yazıların son bölümlerinde orijinal kitapta o bölüm içerisinde yer

alan diğer makalelerin içeriklerine değinilmektedir. Orada bahsedilen çalışmaların da okuyucularımızın ilgisini çekebileceğini düşünerek çeviri makaledeki ilgili bölümleri çıkarmadık. Her bölümün giriş sayfasında orijinal metne referans vererek, okuyucunun isterse orijinale dönmesini kolaylaştırmaya çalıştık.

- Bologna Süreci'nin önemli unsurlarından biri olan öğrenci katılımı Türkiye'de kurumsallaşmadığı için kitapta öğrenci görüşü olarak, Bologna Süreci'nin önemli bir bileşeni olan Avrupa Öğrenci Birliği'nin (ESU) 2019 yılında yayımladığı “Sosyal Politika Belgesi”nin çevirisine yer verdik.
- Araştırma politikaları başlangıçta Bologna Süreci ile ilişkilendirilmese de son yıllarda Avrupa Komisyonu tarafından AYA ve Avrupa Araştırma Alanı (ERA) arasındaki iş birliği üzerine çeşitli politikalar geliştirilmektedir. Bu nedenle, Türkiye'de Bologna Süreci'nin gelişimi ile eş zamanlı olarak Türkiye'nin Avrupa Araştırma Alanı'na entegrasyonunu ve Türkiye Araştırma Alanı'nın (TARAL) oluşum sürecini ele alan bir makaleyi de kitabımıza dahil etmeyi uygun bulduk.
- Başlangıçta 20. yıl başlığına uygun olarak kitabın 2021 yılı bitmeden basılması hedeflediğimiz kitabımızın tamamlanması pandemi sürecinin getirdiği zorluklar yaşanan çeşitli sağlık sorunları vb. sebebiyle planlanandan uzun sürdü. Bu gecikmeden ötürü başta kitaba katkı sağlayan yazarlarımız olmak üzere tüm değerli okuyucularımızın affına sığınıyoruz.

2. Bologna Süreci Hakkında Temel Bilgiler

2.1 Bologna Süreci'nin başlangıcı ve hedefleri

Bologna Süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları'nın Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıkmıştır. Bu Bildirgede ilk defa olarak Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri geliştirilmiştir. 1999 yılında ise İtalya'nın Bologna kentinde düzenlenen ve 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu Bakanları'nın imza attıkları Bologna Bildirgesi'yle Bologna Süreci resmen başlamıştır. Sürecin temel hedefleri bu Bildirge ile ilan edilmiştir. Bu hedefler kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve dereceleri oluşturmak.
- Yükseköğretimde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı derece sistemine geçmek (2003 Berlin Bildirgesi'nde üçüncü aşama olan doktora düzeyi de dahil edilerek üç aşamalı derece sistemine geçiş Bologna Süreci'nin ana hedefleri arasında yerini almıştır).
- Avrupa Kredi Transfer Sistemini-AKTS (ECTS: European Credit Transfer System) uygulamak.
- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak ve yaygınlaştırmak.
- Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını uygulamak ve yaygınlaştırmak.
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek.

Avrupa yükseköğretim kurumları, kendi paylarına, bu zorluğu kabul ettiler ve aynı zamanda 1988 Bologna Magna Charta Universitatum⁹'da ortaya konan temel ilkelerin ardından, Avrupa yükseköğretim alanının inşasında temel bir rol üstlendiler. Yükseköğretim kurumlarının bu rolü üstlenmeyi kabul etmeleri; üniversitelerin, yüksek öğrenimin ve araştırma sistemlerinin sürekli değişen ihtiyaçlar, toplum beklentileri ve bilimsel gelişmelere uyum sağlamasını garanti

⁹ <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/read-the-magna-charta>

eden bağımsız ve özerk yapıları düşünüldüğünde oldukça önemli bir gelişmedir. (Bologna Bildirgesi 1999).

1999 Bologna Bildirgesi'ni takip eden her iki yılda bir toplanan Bakanlar Konferansları'nda yukarıda belirtilen hedefler için gerekli politikalar detaylandırılmış, uygulama süreçleri izlenmiş ve gelişen ihtiyaçlara göre sürece yeni boyutlar dahil edilerek 2010 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması amaçlanmıştır. 2010 yılında gerçekleşen Budapeşte-Viyana Bakanlar Konferansı'nda ülkelerin Bologna uygulamalarını hayata geçirme düzeyleri arasındaki farklılıklar ve yeterince gelişme sağlanamayan boyutlar tespit edilmekle birlikte, AYA resmî olarak ilan edilmiştir. AYA'nın kuruluşu ile birlikte Bologna Süreci'nin misyonunu tamamlayıp tamamlamadığı tartışmaları sonrasında mevcut uygulama düzeylerindeki yetersizliklerin giderilme ihtiyacı ve sürece sosyal boyut, küresel boyut gibi yeni politika unsurlarının eklenmesi ile Bologna Süreci'nin tüm üye ülkelerde kaliteli bir yükseköğretim sistemi inşa etme hedefiyle yoluna devam etmesi kararlaştırılmıştır.

Takip eden yıllarda Sürecin alt boyutlarında izleme, değerlendirme ve geliştirme faaliyetleri devam etmiştir. Her bir boyutta yaşanan gelişmeler ve sorunlar kitabın ilgili bölümlerinde detaylı olarak ele alındığı için burada değinilmemektedir. Ancak Bologna Süreci'nin sürekli gelişime açık olma ve değişen toplumsal, siyasal, ekonomik koşulları dikkate alarak yükseköğretimin güncel sorunlarını gündemine alma özelliğini vurgulamak açısından 2020 yılında pandemi koşullarında online olarak gerçekleştirilen Roma Bakanlar Konferansı sonrasında duyurulan Roma Bildirgesi¹⁰'nin ana başlıklarını paylaşmakta yarar görüyoruz:

- Bakanlar, 2030 yılına kadar kapsayıcı, yenilikçi ve birbirine bağlı bir AYA'yı oluşturmayı; sürdürülebilir, uyumlu ve barışçıl bir Avrupa'yı destekleme taahhütlerini yenilemiştir.
- Yükseköğretim Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ni 2030 yılına kadar gerçekleştirmek için anahtar aktörlerden biri olacaktır.
- Dijitalleşme çoğu yükseköğretim sistemimizin pandemi koşullarında işlevlerini sürdürmesini sağladı. Yükseköğretim kurumlarımızın dijital teknolojileri öğrenim, eğitim ve değerlendirme ile birlikte akademik iletişim ve araştırma için kullanımını desteklemeyi ve herkes için dijital beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesine yatırım yapmayı taahhüt ediyoruz.
- Bilimsel gerçeklerin çarpıtılmasını ve her türlü akademik sahteciliği engelleyen dirençli bir akademik ve bilimsel dürüstlük kültürü tüm yükseköğretim kurumları ve kamu otoriteleri tarafından desteklenecektir.
- Tüm AYA'da kaliteli öğrenim, eğitim ve araştırma için ve de demokratik toplumlar için temel gereklilik olan ortak değerlerimizi yoğun siyasal diyalog ve iş birliği ile korumaya ve geliştirmeye olan bağlılığımızı yineliyoruz. Kurumsal özerklik, akademik özgürlük ve dürüstlük, öğrenci ve akademisyenlerin yükseköğretim yönetimine katılımı ve yükseköğretimin ve yükseköğretim için kamu sorumluluğuna bağlılığımızı muhafaza ediyoruz. (Akademik özgürlük için bir ek metin yayımlanmıştır).
- Kapsayıcı bir yükseköğretim AYA'nın merkezinde yer almaya devam edecektir ve bu toplumun tüm kesimlerinden bireylerin adil bir şekilde yükseköğretime dahil edilmesi için destek ve fırsatların sağlanmasını gerektirmektedir. (Sosyal boyut için bir ek metin yayımlanmıştır).

¹⁰ <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>

2.2 Bologna Süreci'nin işleyişi

Bologna Süreci başlangıcından itibaren sürekli izlenerek değerlendirilen ve geliştirilen bir süreçtir. Birbirinden farklı ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel yapıları sahip 49 ülkenin yükseköğretim sistemlerini şeffaf, anlaşılır ve rekabet edebilir bir düzeye getirme hedefleri doğal olarak her ülkede önemli reformların yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, iki ya da üç yılda bir yapılan ve sürece dahil ülkelerin yükseköğretimden sorumlu Bakanlarının bir araya geldikleri Bologna Bakanlar Konferansları (Tablo 1) Sürecin uluslararası düzeyde en üst siyasi seviyesidir. Bu toplantılarda her bir Bologna ülkesinden elde edilen veriler doğrultusunda “durum tespiti” sonuçları değerlendirilerek yeni hedefler saptanmakta, alınan kararlar ortak bildiri ve bildirgelerle kamuoyuna duyurulmaktadır. Sürecin ikinci seviyesini Bologna İzleme Grubu (*Bologna Follow-up Group*-BFUG) oluşturmaktadır. Bologna İzleme Grubu, Bologna Süreci'ne katılan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu temsilcilerinin oluşturduğu bir gruptur ve yükseköğretimden sorumlu Bakanlar Konferansları'nda belirlenen hedeflerin ulusal düzeyde uygulanmasını ve takip edilmesini sağlamaktadır. Bologna İzleme Grubu, tüm ülke temsilcilerinin katılımıyla belirli aralıklarla değerlendirme toplantıları yapar ve belirlenen hedeflerin uygulamaya geçirilmesi için ülke temsilcilerinden oluşan alt çalışma grupları oluşturur. Bakanlar Konferansı ve Küresel Politika Forumu (2009 yılından itibaren oluşturulan ve Bologna Süreci'ne üye olmayan ülkelerin temsilcilerinin katıldığı) için gerekli ön hazırlıkları yürütür.

Tablo 1. Bologna Bakanlar Konferansları ve Bildirgeler

Sorbonne Bildirgesi (1998)	Leuven Bildirgesi (2009)
Bologna Bildirgesi (1999)	Budapeşte-Viyana Bildirgesi (2010)
Prag Bildirgesi (2001)	Bükreş Bildirgesi (2012)
Berlin Bildirgesi (2003)	Erivan Bildirgesi (2015)
Bergen Bildirgesi (2005)	Paris Bildirgesi (2018)
Londra Bildirgesi (2007)	Roma Bildirgesi (2020)

Bir sonraki Bakanlar Konferansı ve Küresel Politika Forumu 2024 yılında Arnavutluk'ta yapılacaktır.

2.3 Bologna Süreci'ne üye ülke ve kuruluşlar

Bologna Süreci'ne üyelik için başvuruda bulunan ülkenin Avrupa Konseyi'nin Avrupa Kültür Anlaşması'nı (*European Cultural Convention*) imzalayan taraf ülkelerden biri olması ve Bologna Süreci'nin hedeflerini kendi yükseköğretim sisteminde gönüllü olarak uygulama ve izleme isteğini ve kararlılığını beyan etmesi gerekmektedir. Tablo 2'de Bologna Süreci'nin yıllar içindeki genişlemesi üye olan ülkelerin üyelik kararlarının alındığı Bakanlar Konferansları ile birlikte sunulmaktadır.

Tablo 2. Bologna Sürecine Üye Ülkeler	
Bakanlar Konferansı	Üyeliğe kabul edilen ülkeler
Bologna (1999) 29 üye ülke	Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere ve İrlanda
Prag (2001) 33 üye ülke	Hırvatistan, Kıbrıs, Lihtenştayn ve Türkiye
Berlin (2003) 40 üye ülke	Arnavutluk, Andora, Bosna-Hersek, Vatikan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu, Sırbistan-Karadağ ve Makedonya
Bergen (2005) 45 üye ülke	Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna
Londra (2007) 46 üye ülke	Karadağ (bağımsızlık sonrası)
Budapeşte-Viyana (2010) 47 üye ülke	Kazakistan
Erivan (2015) 48 üye ülke	Belarus
Roma (2020) 49 üye ülke	San Marino

Görüldüğü gibi 2020’de 49 üyeye sahip olan Avrupa Yükseköğretim Alanı 27 üyeye sahip Avrupa Birliği ülkeleri ile sınırlı değildir, 22 ülke AB dışındaki ülkelerdir ve bu haliyle geniş bir Avrupa bölgesini oluşturmaktadır. Ayrıca, Bologna Süreci’ne üyesi olan 49 ülke ve Avrupa Komisyonu dışında, sürecin paydaşları olarak danışman üye statüsünde (oy hakkı olmadan) Bologna İzleme Grubu’nda yer alan sekiz üye bulunmaktadır. Bunlar; Avrupa Konseyi, UNESCO, Avrupa Üniversiteler Birliği (*European University Association-EUA*¹¹), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (*European Association of Institutions in Higher Education-EURASHE*¹²), Avrupa Öğrenci Birliği (*European Students’ Union-ESU*¹³), Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği (*European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA*¹⁴), Uluslararası

¹¹ <https://eua.eu/>

¹² <https://www.eurashe.eu/>

¹³ <https://esu-online.org/>

¹⁴ <https://www.enqa.eu/>

Eğitim (*Education International-EI*¹⁵) ve Avrupa İş Dünyası Konfederasyonu'dur (*BUSINESS EUROPE*¹⁶). Ayrıca, resmi olarak danışman üye statüsünde olmamakla birlikte Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Kaydı (*The European Quality Assurance. Register for Higher Education-EQAR*¹⁷) da danışman üyelerle benzer faaliyetlerde bulunmaktadır.

2009 yılında gerçekleştirilen Leuven Bakanlar konferansında 'Bologna Politika Forumu' adıyla AYA üyesi olmayan ülkelerin ve çeşitli uluslararası örgütün katılımına açık, katılımcı ülkelerin genel olarak yükseköğretim reformları ya da özel olarak hareketlilik, kalite güvencesi, tanıma, öğrenci katılımı gibi konularda politika diyalogu geliştirdikleri yeni bir oluşum başlatılmıştır. Böylece bölgesel bir yükseköğretim reform projesi olarak ortaya çıkan Bologna Süreci 10. yılında hem Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dönüşmüş hem de küresel bir boyut kazanmıştır. Nitekim, son olarak 2018 yılında Paris'te düzenlenen 5. Bologna Politika Forumu'na AYA üye ülkeleri ve Japonya ile birlikte çeşitli Afrika, Latin Amerika, Orta Asya ve Orta Doğu ülkeleri katılmıştır (toplam 76 ülke). Bu toplantıda yine dünyanın farklı bölgelerini temsil eden 40 uluslararası örgüt yer almıştır¹⁸.

2.4 Bologna Süreci'nin boyutları ve ele alınan konular

2.4.1 Kolay Anlaşılabilir ve Karşılaştırılabilir bir Akademik Derece Sistemi

- 3'lü derece (Lisans/ Yüksek Lisans/ Doktora) sistemine sahip yükseköğretim sistemi
- Düzeyler arasında geçişin nasıl yapılacağına tanımlanması
- Yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulması

2.4.2 Kalite Güvencesi

- Avrupa ilke standartları ile uyumlu ulusal kalite güvence sisteminin kurulması
- Öğrencinin yükseköğretimde karar süreçlerine katılımının sağlanması
- Ulusal kalite güvence faaliyetlerine uluslararası katılımın temin edilmesi

2.4.3 Diplomaların ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması

- Üye ülkelerde Diploma Eki uygulamasına geçilmesi
- Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi'nin tüm üye ülkelerde hayata geçirilmesi
- Lizbon Tanıma Sözleşmesi çerçevesinde sözleşmeye dahil ülkelerde diploma ve derecelerin tanınması için gerekli düzenlemelerin yapılması

2.4.4 Hayat Boyu Öğrenme

- Tecrübeye ve okul dışı öğrenmelere dayalı yeterliliklerin formel öğretimdeki derecelere denkliğinin tanınmasına yönelik düzenlemelerin yapılması
- Formel, informal ve non-formel yollarla elde edilen yeterliliklerin ölçülmesi ve belgelenmesi

2.4.5 Ortak dereceler

- Ülkeler arasında yükseköğretim alanında ortak derece ve diploma programlarının oluşturulması ve bunların karşılıklı olarak tanınması

¹⁵ <https://www.ei-ie.org/en>

¹⁶ <https://www.buinessurope.eu/>

¹⁷ <https://www.eqar.eu/>

¹⁸ <http://ehea.info/page-bologna-policy-forum>

2.4.6 Sosyal boyut ve öğrenci katılımı

- Yükseköğretime erişen, yükseköğretime katılan ve yükseköğretimi tamamlayan öğrenci gruplarının toplumların çeşitliliğini yansıtmaları için gerekli politikaların üye ülke hükümetlerince geliştirilmesi (Leuven Bildirgesi 2009).
- Veri-temelli sosyal boyut politikalarının oluşturulabilmesi için öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişi ve öğrenci deneyimlerini (öğrenme, barınma, yaşam masrafı vb.) ülke temelli ve Avrupa düzeyinde karşılaştırılabilir olarak tespit etmek üzere EUROSTUDENT¹⁹ araştırma projesinin düzenli olarak uygulanması.
- Öğrenciler için uygun çalışma ve yaşam şartları oluşturulması.
- Yükseköğrenime erişimi artırmak ve yükseköğrenimin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunmak
- Dezavantajlı öğrenci gruplarının hükümetler tarafından desteklenmesi
- Yükseköğretime erişimde ve yükseköğrenim sürecinde esnek öğrenim yolları oluşturmak
- Öğrencilerin yükseköğretim yönetimine katılımını sağlamak

2.4.7 Hareketlilik

- Öğrenci ve akademisyenlerin AYA içerisinde serbestçe dolaşımının önündeki engellerin tespit edilmesi ve kaldırılması için gerekli çalışmaların yürütülmesi

2.4.8 İstihdam edilebilirlik

- Yükseköğretim mezunlarının değişen iş gücü piyasası koşullarında iş yaşamları boyunca istihdam edilebilir olmasının teşvik edilmesi
- Mezunların istihdam edilebilirliğini desteklemek için iş dünyası ile sürekli diyalog içerisinde olunması ve öğrenim çıktılarının güncellenmesi
- Hayat boyu öğrenme mekanizmaları ile mezunların istihdam edilebilirliğinin desteklenmesi
- Doktora programlarında disiplinler arası eğitimin ve transfer edilebilir becerilerin geliştirilmesi (Bergen Bildirgesi 2005).

2.4.9 Öğrenci merkezli öğrenme

- Öğrenci merkezli öğrenmeyi, yenilikçi öğretim yöntemlerini ve destekleyici ve ilham verici çalışma ve öğrenme ortamları teşvik eden koşulların oluşturulması (Bükreş Bildirgesi 2012).

3. Türkiye’de Bologna Süreci

Türkiye’deki Bologna Süreci serüvenine baktığımızda ise 2001 yılında üye olduktan sonraki 20 yılda yükseköğretimde Bologna Süreci’nin öngördüğü çok sayıda yasal, yapısal ve yaklaşım değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Ancak bunların tamamının isteyerek ve “gönüllü” bir şekilde gerçekleştiğini söylemek güçtür. Bazı reform çalışmaları Bologna Süreci ile başlatıldığı halde ulusal ve kurumsal düzeyde bu bağlantı ya görmezden gelinmekte ya da örtük bir şekilde kabul edilmektedir. Bir kısmında ise farkındalık düzeyi oldukça düşük seyretmektedir. Bologna Süreci’nin önerdiği araçların uygulanması, yerleşmesi ve yükseköğretimin dışı açık, katılımcı, çağdaş ilkelere dayalı olarak yürütülmesine katkı sağlamak için ulusal ve kurumsal düzeyde oldukça yoğun bir çaba ve emek verilmiştir. Bunlar çoğunlukla özverili, gönüllü çabalar olarak sunulmuştur.

¹⁹ <https://www.eurostudent.eu/>

Bununla birlikte farklı sebeplerle (diğer üye ülkelerde olduğuna benzer şekilde) itirazlar ve karşı çıkışlar da olmuştur. İtirazların bazıları Bologna araçlarının neoliberal düzenin yükseköğretimi piyasalaştırdığından hareket ederken, bazıları bilgi eksikliği nedeniyle Bologna'nın bir AB programı olduğu gerekçesiyle AB karşıtlıklarına dayandırmışlardır. Uygulama ayağında yer alan bazı akademisyenler ise kendilerine getireceği iş yükü nedeniyle uzak durmayı tercih etmişlerdir. Bu konuda ulusal düzeydeki Bologna Uzmanları Ulusal Takımı'nın farklı üniversitelerde gerçekleştirdikleri toplantılarda kıdemli bir Bologna uzmanı olan Nejat Erk'in anlattığı bir anekdot çarpıcıdır: İlk yıllarda bir üniversitede yapılan Bologna Süreci bilgilendirme toplantısı sonrası emekliliği yaklaşan bir öğretim üyesi Bologna uzmanına yaklaşıp şöyle der: "Üniversiteler için çok faydalı işler ve faaliyetler, ama ne olur ben emekli olduktan sonra başlatın".

Bologna Süreci'nin belirlediği hedefler, diğer üye ülkelerde olduğu gibi, yükseköğretim çalışmalarını küresel boyuta ulaştırma konusunda Türkiye için de uygun araçlar sunmaktadır. Yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması ihtiyacı doğrultusunda Türkiye 2001'de Bologna Süreci'ne dahil olmuştur. Her ne kadar Bakanlar Konferansları'nda politika yapıcı düzeyinde eğitim bakanları davet ediliyor olsa da Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sürecin uygulanmasında ve takip edilmesinde birinci dereceden sorumlu kurumdur. YÖK sürecin başlangıcından itibaren Bologna Süreci'nin ilgili alt boyutlarına (yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi vb.) yönelik komisyonlar kurmuş ve sürecin uygulanması için gerekli mevzuatı oluşturma çalışmalarını yürütmüştür. Ülke genelindeki yükseköğretim kurumlarının tamamının sürece dahil edilmesi ve yükseköğretim yöneticileri, akademisyen ve öğrencilerin Bologna Süreci uygulamaları hakkında bilgilendirilmesinde 2004-2013 yılları arasında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen "Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projeleri" etkili olmuştur. Akademik otorite olarak YÖK, proje mali yürütücüsü olarak Ulusal Ajans'ın yer aldığı bu projeler Bologna Süreci'nin anlaşılması ve uygulamaların yerleşmesi kapsamında çok sayıda konferans, çalıştay ve üniversite ziyaretleri gerçekleştirilmiştir.

Kitabın ilk bölümünde Türkiye'deki uygulamalara tüm boyutlarıyla ilgili değerlendirmeler yer alacaktır. Ancak kısaca değinmek gerekirse 2001 yılında üye olan Türkiye'de Bologna Süreci'ne dair çalışmaların biraz sancılı olduğunu söyleyebiliriz. Bologna Süreci'nin belki de tek yasal dayanağı olan ve 1997 yılında yürürlüğe giren Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ni (Avrupa Bölgesi'nde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme) Türkiye 2004 yılında imzalamış, 2007 yılında "Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği" yürürlüğe girmiştir. 2005-2006 yılından itibaren üniversitelerin mezunlarının diplomalarının tanınırlığını daha artırmak için Diploma Eki verilmeye başlanmıştır.

Türkiye'de Bologna Süreci ile ilgili çalışmalar 2005 yılından itibaren yoğunlaşmıştır. Bunda Türkiye'nin 2004 yılından AB Eğitim ve Gençlik Programlarına tam üye olmasıyla birlikte üniversitelerde hareketlilik programlarının başlaması etkili olmuştur. Bu programlar Türkiye'de hem uluslararasılaşmanın hem de Bologna Süreci'nin somut olarak gerekliliğinin hissedilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilerin değişim programlarından faydalanabilmesi için derslerin yeterliliklerinin şeffaf bir şekilde tanımlanması, kredilerinin iş yüküne göre oluşturulması AKTS gibi yapısal araçların ivedilikle uygulanmasını zorunlu kıldı. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ilk reformlar bu tür yapısal alanlarda ve nispeten şekilsel olarak, içselleştirilmeden yapıldı. Özellikle 2008-2013 yılları arasında YÖK koordinasyonunda yürütülen Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projeleri Bologna Süreci'nin yükseköğretime getireceği faydaların daha geniş kitlelere ulaştırıldığı, yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi ve kredilerin tanınması konularında yasal dayanağın ve ikincil mevzuatın oluşturulduğu yıllar oldu. Bu dönemde yükseköğretimin

ulusal bir otorite olan YÖK tarafından koordine edilmesi Bologna Süreci'nin reformlarının ulusal düzeyde planlanması ve üniversitelere uygulama süreçleriyle ilgili yol gösterilmesi bakımından itici bir güç oldu. Ancak Bologna Süreciyle ilgili dinamizmin yüksek olduğu bu dönemde dahi Bologna başlıklarını yükseköğretimin temel işlevleriyle ilişkilendiren bütünsel bir yaklaşım uygulandığını söylemek pek mümkün değildir. YÖK'ün kurumsal yapısında bile Bologna Süreci tek bir dairenin/birimin sorumluluğu altında sınırlandırılmış, diğer dairelerin işlevleriyle irtibatlandırılmamıştır. Bu da kurumsallaşmasını, içselleştirilmesini ve etki alanını sınırlandırmıştır.

Bologna Süreci'nin ülkelerin Bologna araçlarını uygulama düzeylerini tespit etmek, karşılaştırmak ve yeni dönemlere dair hedefleri oluşturmak için uygulamaya koyduğu Durum Tespiti Raporları (*Stocktaking Reports*) her Bakanlar Konferansı öncesinde ülkelerdeki ilgili kurumların hazırladığı öz beyana dayalı olarak toplanmaktadır. Ayrıca her dönem öncelik verilen başlıklarda özel raporlar hazırlamak ve ortak çalışmak için isteyen ülkelerin üyelerinden oluşan çalışma grupları oluşturulmaktadır. Yoğun çalışmalar neticesinde bu raporlara dayanarak ülkelerin Bologna Karnesi (*Bologna Scorecards*) oluşturulmuştur. Bu karneler ülkelerin sistemlerini AYA'na adapte etmek ve her bir başlıktaki gelişme düzeylerini diğer ülkelerle karşılaştırmalı bir şekilde görebilmek bakımından ilgiyle takip edilmekteydi. Bologna Karneleri'nde ilk 10 yıl Türkiye oldukça iyi bir skora sahip olmuştur. Yükseköğretim sisteminin Bologna Süreci'nden çok daha önce 1980 li yıllarda 3 kademeli (lisans, yüksek lisans, doktora) sisteme dönüştürülmüş olması birçok Bologna üyesi ülkeden daha önde olmasına sebep olmuştur. Benzer şekilde ulusal olarak YÖK tarafından koordinasyonu yapılan Diploma Eki, AKTS gibi başlıklarda da hızlı ilerlemeler sağlanmıştır. Ancak her Bakanlar Konferansı'nda bir öncekinden daha ayrıntılı veriler üzerinden durum tespiti yapılması beklendiği için sonraki yıllarda daha ayrıntılı çalışmalar ve kurumsallaşma gerektiren başlıklardaki eksiklikler raporlar ayrıntılı hazırlanmaya başlandıkça ortaya çıkmaya ve Durum Tespiti Raporlarında ve Karnelerde belirtilmeye başlamıştır. Örneğin yeterlilikler çerçevesinin belirlenmemiş olması, ulusal düzeyde kalite güvencesi çalışmalarını yürütecek bağımsız bir kuruluşun olmaması, öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda yükseköğretim karar mekanizmalarında yer almamaları, önceki öğrenmelerin tanınmaması gibi başlıklar 2012 yılından itibaren Bologna Karnelerinde Türkiye'nin daha az puan aldığı alanlar olmuştur. YÖK bünyesinde ulusal kalite güvencesi çalışmalarını yürütmeye çalışan bir Komisyon olan YÖDEK yerine 2012 yılından itibaren yapılan çalışmaların neticesinde 2015 yılında YÖKAK'ın kurulması ve Yükseköğretim ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin oluşturulması ve 2019 yılında TYÇ olarak Avrupa Komisyonu'na tescil ettirilmesi Türk yükseköğretim sisteminin gelişmesi için bir ihtiyaç olduğu gibi, bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların da neticesidir.

2005 yılında ENQA'nın oluşturduğu "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları-ESG" ile uyumlu olarak YÖK "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği"ni yayınlamıştır. Eğitim-öğretim ve araştırma alanlarında kaliteyi geliştirmek ve takip etmek için ulusal düzeyde Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK), kurumsal düzeydeki uygulamaları yürütmek için ise üniversitelerde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) kurulmuştur. Yükseköğretimde kalite kültürünün oluşması, uygulanması, koordine edilmesi ve takibi bakımından önemli bir işleve sahip olan YÖDEK 2015 yılında çıkarılan yeni yönetmelikle yerini Yükseköğretim Kalite Kurulu'na bırakmıştır.

2006 yılında YÖK bünyesinde Yeterlilikler Komisyonu oluşturulmuş ve 2010 yılında

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) YÖK Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. 2017 yılında ise Avrupa Komisyonu nezdinde uyumluluğu kabul edilmiştir. 2008 yılında, tüm yükseköğretim kurumlarının mevcut durumunu ortak ve karşılaştırmalı olarak tespit edebilmek amacıyla Bologna Eşgüdüm Komisyonları YÖK tarafından oluşturulmuştur. Türkiye’deki Bologna Süreci uygulamalarının kurumsallaşması için en önemli gelişme 2011 yılında 6111 sayılı kanunun 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 44. ve 46. maddelerinde değişiklik yaparak Avrupa Kredi Transfer Sistemi ile uyumlu iş yüküne dayalı ders kredilerinin oluşturulmasıyla bir nevi Bologna Süreci’ni yasal zemine oturtmasıdır. Değişim programlarından daha rahat faydalanılabilmesi için geliştirilen Bologna araçları olan AKTS ve DE ile öğrenci iş yüküne dayalı kredilerin ve yeterliliklere dayalı programların oluşturulması 6111 sayılı kanun kapsamında 2547 sayılı Yükseköğretim kanununun 44. ve 46. Maddelerine eklenmiştir. Böylece öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin ders için harcadığı ders içi ve dışı faaliyetlere ayırdığı zaman üzerinden hesaplanan kredilerle ulusal sisteme yansıtıldı ve AKTS ulusal kredi sistemine uyumlaştırıldı.

Benzer şekilde, Türkiye’de uluslararasılaşmanın gelişmesinde, kurumsallaşmasında ve kavramsallaştırılmasında da Bologna Süreci faaliyetlerinin olumlu katkısı olmuştur. AB Eğitim ve Gençlik Programları adıyla 2004 yılında başlayan ve günümüzde Erasmus+ adıyla devam eden Avrupa Komisyonu programlarına dahil olmak Bologna Süreci’yle birlikte dışa açık, öğrencilerinin, öğretim elemanlarının ve idari personelin belirli dönemlerde farklı ülkelerde eğitim, öğretim, staj ve çalışma deneyimi sağlayan, bu doğrultuda gerekli mekanizmaların oluşturulmasını sağlayan bir sinerji oluşturmuştur. Hatta bu programlardan ilham alınarak oluşturulan Mevlâna adıyla AB dışındaki ülkelerle değişim programı ve Türkiye içindeki üniversiteler arasında değişim programı olan Farabi programı oluşturulmuştur.

Bologna Süreci bütün üye ülkelerde ve Türkiye’de ortak bir yükseköğretim sistemine oluşturmaya yönelik kavramsal çerçeveyi de oluşturmuştur. Bu kavramlardan yukarıda sayılanlara ilave olarak öğrencilere ilişkin olarak geliştirilen “sosyal boyut” kavramı bulunmaktadır. Yükseköğretime erişen, devam eden, mezun olan öğrencilerin toplumun bütün kesimlerini temsil etmesi olarak tanımlayabileceğimiz sosyal boyut kavramı, yükseköğretimin ana unsuru olan öğrenciye dair kapsamlı ve sistematik bir yaklaşımı da geliştirmiştir. Genç nüfusun fazla olduğu, yükseköğretime erişimin oldukça rekabetçi olduğu ve ulusal bir seçme ve yerleştirme sistemine dayandığı Türkiye’de sosyal boyut alanında çok fazla farkındalık ve ilerleme sağlandığı söylenemez. Her ne kadar ÖSYM tarafından yapılan seçme ve yerleştirme sınavları her liseyi bitiren öğrenciye başvurma hakkı tanıdığı için fırsat eşitliği gibi görünse de sosyo-ekonomik, bölgesel, cinsiyet ve diğer parametrelere bağlı olarak kimlerin yükseköğretime erişmekte zorluk çektiği, kimlerin eriştikten sonra devam etmekte zorlandığı, kimlerin karar mekanizmalarında temsil edilemediği gibi soruların cevaplarına dair kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır. Avrupa Komisyonu desteği ile yapılan ve Türkiye’nin de belli dönemlerine katıldığı EUROSTUDENT projesi katılan ülkelerde öğrencilerin sosyo-ekonomik ve akademik profillerini ortaya çıkarmayı ve karşılaştırmayı mümkün kılacak veriler oluşturmuştur. Bu veriler ışığında öğrenci profiline dair mevcut politikaların değerlendirilmesi ve yenilerinin geliştirilmesi mümkün olabilecektir. Benzer şekilde birçok ülkenin yaptığı gibi, artık 150 binlere dayanan uluslararası öğrenciyi “sosyal boyut” çerçevesinde değerlendirerek durum tespiti, ihtiyaç analizi, politikaların değerlendirmesi ve veriye dayalı yeni politikalar oluşturulabilir.

20 yıllık süreçte Türkiye’de Bologna Süreci daha çok somut, görünen ve hızlı çözülen konulara odaklanarak yükseköğretimde bir dönüşüme sebep olduğunu söylemek yanlış olmaz. Öğrenim

programlarının çıktılarının oluşturulması, ders çıktıların oluşturulması, derslerin kredilerinin AKTS olarak hesaplanması ve bunların öğrenci bilgi sisteminde otomasyona geçirilmesi hemen her üniversitede başarılmıştır. Ancak, kalite güvencesi gibi, öğrencilerin hangi bilgi beceri ve donanımla mezun olacaklarının program çıktılarıyla, eğitim-öğretim süreçleriyle, ders kazanımlarıyla ilişkilendirilmesi gibi, öğrenci merkezli eğitimin tam olarak ne anlama geldiği gibi, daha soyut, daha derin, daha nitelikli başlıklarda henüz istenen ve olması gereken seviyeye gelindiğini söylemek güçtür. İşte bu kitap, üniversitenin demokratik kültürüyle, akademik, yönetsel ve mali özerkliğe sahip yapısıyla, uluslararası muhataplarına şeffaflığı ve açıklığıyla, aday öğrencileri, mevcut öğrencileri, mezunları, akademisyeni, idari personeli, ilgili tüm bileşenleri ile eğitim, araştırma, topluma katkı, inovasyon, uluslararasılaşma, kalite misyonlarıyla bir bütün olarak toplumun ve çağın gereklerine cevap verecek şekilde kendini yenilemesi için 1999 yılında o dönemin koşulları ve ihtiyaçlarına göre başlatılan Bologna Süreci'nin sürekli kendini yenileyen bir yapı olarak Türkiye'ye 20 yılda önemli araçlar ve katkılar sunduğunu savunmaktadır. Bunu yaparken Bologna Süreci'nin kabul ettiği, üniversitelerin evrensel değerlerine uygun olarak eleştirel ve çoğulcu bir yaklaşım sergilemeye çalışmıştır. Ana konu başlıkları editörler tarafından seçilmekle birlikte, her bir makalenin başlığı ve içeriği tamamen yazarların akademik yetkinlikleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

4. Kitabın İçeriği

Kitap iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Türkiye'de Bologna Süreci'nin uygulanmasına yükseköğretim yöneticisi, Bologna Uzmanı ve akademisyen olarak katkı sağlamış değerli yazarlar tarafından Bologna Süreci'nin farklı boyutlarını ele alan 9 makale yer almaktadır. İkinci bölümde ise çeşitli kuruluşlardaki aktif rolleri ile Avrupa düzeyinde Bologna Süreci'nin ve AYA'nın gelişim sürecine katkı sağlamış yazarların Bologna Araştırmacılar Konferansları'nda sundukları ve Springer tarafından kitaplaştırılan 7 çalışmaya ve ayrıca bir politika belgesinin çevirisine yer verilmiştir.

Kitap sembolik olarak Bologna Süreci'ne farklı kademelerde katkı sunan kişilerin makalelerinden oluştuğu için önsöz uzun yıllar YÖK üyeliği, Başkan Vekilliği, Bologna İzleme Komitesi Üyeliği yapan ve Süreç'in Türk yükseköğretiminde uygulanmasına dair karar alma süreçlerinde öncülük eden Ömer Demir tarafından yazıldı.

Kitabın “Türkiye’de Bologna Süreci” bölümü kitabın hazırlık süreci, Bologna Süreci’nin Türkiye’deki politikalara yansımaları ve kitap içeriğine dair giriş yazımızla başlıyor. Kitabın “**21. Yüzyıl Becerileri, Yaşam Boyu Öğrenme ve Önceki Öğrenmelerin Tanınması**” başlığını taşıyan ilk makalesinde son yirmi yıl boyunca Avrupa yükseköğretim reformu çalışmalarında Bologna Uzmanı olarak görev yapmış olan **N. Lerzan Özkale**; 21.yüzyıl becerileri, artan mültecilik, eşitsizlik ve genç işsizliği ile ilişkilendirerek AYA’da yeterliliklerin tanınması konusunu ele alırken Türkiye’de henüz başlanmamış olan yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış öğrenmenin tanınmasına odaklanıyor.

Takip eden makalede Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin ortaya çıkmasında önemli katkıları bulunan **Metin Toprak ve Osman Seçkin Akbıyık**, “**Bologna Süreci’nin Temel Yapıtaşı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi: Gerçekleşmeler ve Gelecek Planı**” başlıklı makalelerinde yeterlilikler çerçevesinin kavramsal olarak ortaya çıkışını, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi’nin (TYYÇ) ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin (TYÇ) hazırlanma sürecini, TYÇ’nin yönetim modelini, Avrupa Komisyonu’nda referanslanma sürecini, uygulama performansını ve bundan

sonra yapılması gerekenleri değerlendiriyor.

Bölümün üçüncü makalesinde Türkiye’de Bologna Süreci’nin ilk yıllarından itibaren AKTS uygulamalarının tanıtılmasında ve gelişiminde Bologna Uzmanı olarak önemli katkıları bulunan **Süheyda Atalay**, “**20. Yılda Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ve Yükseköğretime Yansımaları**” başlıklı makalesinde AKTS’nin bir kredi transfer ve birikim sistemi olarak tarihsel gelişimini, AYA’nın oluşumundaki rolünü, hayat boyu öğrenme ve kalite güvencesi boyutları ile ilişkisini, Türkiye ve Bologna ülkelerinde AKTS uygulama düzeyini incelerken Türkiye’de AKTS çalışmalarının tarihçesini aktarıyor.

Dördüncü makalede ise uluslararası, ulusal ve kurumsal düzeylerde önemli bir birikime sahip olan, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) ve Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) başta olmak üzere uzun yıllardır yükseköğretim, kalite süreçleri ve kurumsal değerlendirme çalışmalarında yer alan **Öktem Vardar**, “**Üniversitelerin Öncelikli Sorumluluğu Olarak Kalite Güvencesi**” başlıklı makalesinde kurumsal akreditasyon uygulamalarıyla birlikte yükseköğretim kurumları için önemi artan İç Kalite Güvence Sistemlerini ele alarak, üniversitelerin beş temel etkinliğine (eğitim-araştırma-topluma hizmet-yönetişim- uluslararasılaşma) ait tüm döngüleri içeren kapsamlı bir kılavuz sunuyor.

Beşinci makalede, 2008-2012 yılları arasında YÖK Uluslararası İlişkiler Birim Sorumluluğunu ve 2009-2014 yılları arasında YÖK adına BFUG ülke temsilcliğini yürüten **Armağan Erdoğan** ve doktora tezinde üniversitelerin uluslararasılaşma politikalarını inceleyen **Betül Bulut Şahin**, “**Bologna Süreci’nin Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Etkileri**” başlıklı makalelerinde Bologna bildirgelerinde uluslararasılaşma anlayışının gelişimini değerlendirirken, Türkiye’de ulusal ve kurumsal düzeyde ilgili politika dokümanlarının bir analizi ile Bologna Süreci’nin Türkiye’de üniversitelerin uluslararasılaşmasına etkilerini inceliyor.

EUROSTUDENT Projesinde Türkiye’nin durumuna odaklanan “**Sosyal Boyut Öğrenci Katılımı: EUROSTUDENT Türkiye Verilerinden Dönemler ve Diğer Ülkelerle Karşılaştırmalı Bir Analiz**” başlıklı altıncı makalede projenin 2005-2008 ve 2008-2011 araştırma ekiplerinde yer alan **Ayşe Gündüz Hoşgör** ve doktora çalışmasında EUROSTUDENT verilerinin bir analizini sunan **Aylin Çakıroğlu Çevik**, projenin Türkiye’de uygulanma sürecine ilişkin deneyimlerini paylaşırken, veriler ışığında Türkiye’de üniversite öğrenci profilinin yaş, ebeveyn eğitim düzeyleri ve toplumsal cinsiyet başlıklarında Avrupa geneli ile bir karşılaştırmasını sunuyor.

“**Bologna Süreci’nin Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı ve Eğitim Fakülteleri Örneğinde Türk Yükseköğretim Sistemine Yansımaları**” başlıklı yedinci makalede yine ulusal ve kurumsal düzeyde Bologna Süreci’ne dair çalışmaların içinde bulunan **Yüksel Kavak**, **Funda Uysal** ve **Nuray Kısa** ile birlikte ilgili AYA politika belgelerinde ve literatürde öğrenci merkezli öğretimin kavramsal temellerini tartışarak, Türkiye’deki kalite ve akreditasyon kurumlarının öğrenci merkezli öğretime ilişkin standart ve kriterlerini, üniversitelerdeki öğretimi ve öğrenmeyi destekleyici yapılardan örnekleri ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının eğitim fakültelerine yansımalarını ele alıyor.

Bölümün son makalesinde 2015-2019 yılları arasında TÜBİTAK’ta Ufuk 2020 Programı Ulusal Koordinatörü ve Avrupa Birliği Çerçeve Programlar Müdürü olarak görev yapmış olan **Selda Ulutaş Aydoğan**, **Okan Saldoğan** ile kaleme aldıkları, “**Türkiye’nin Avrupa Araştırma Alanı (ERA) ile Entegrasyon Süreci ve Uygulama Önerileri**” başlıklı çalışmalarında Türkiye Araştırma Alanı (TARAL) ve Avrupa Araştırma Alanı’nın (ERA) kavramsal gelişimi, TARAL’ın ERA’ya entegrasyon süreci ve Türkiye’nin AB Çerçeve Programlarına katılım performansını

inceleyerek Türkiye'nin yeni dönem ERA entegrasyon sürecini destekleyen araştırma ve inovasyon uygulama önerileri sunuyorlar.

Kitabın Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki gelişmelere odaklanan ikinci bölümü, *Sjur Bergan* ve *Liviu Matei* tarafından yazılan *“Bologna Süreci'nin Geleceği ve Avrupa Yükseköğretim Alanı: Yenilenen Bir Gündeme İlişkin Yeni Yaklaşımlar”* başlıklı makale ile başlıyor. Bu makale, Bologna Süreci'nin yirmi yıllık serüvenini ve değişen bağlamlarda ortaya çıkan yeni sorunları tartışarak AYA'nın geleceği üzerine kısa bir değerlendirme sunuyor.

Takip eden *“Gelecek On Yılda Yükseköğretimin Uluslararasılaşması için Zorluklar ve Fırsatlar”* başlıklı makalelerinde *Hans de Wit* ve *Ligia Deca* uluslararasılaşmanın son 30-40 yılda yükseköğretimde reform gündeminin ana unsurlarından birine dönüşmesini, değişen koşullarda tanımının gelişimini ve gelecek on yılda karşı karşıya olduğu zorluk ve fırsatları tartışıyor.

Bölümün üçüncü makalesinde *Veronika Kupriyanova*, *Enora Bennetot Pruvot* ve *Thomas Estermann'ın* EUA'nın Üniversite Özerklik Karnesi'nde tanımlanan dört özerklik boyutunun yükseköğretim kurumlarının verimlilik ve etkinliğine etkilerini inceleyen USTREAM projesinin bulgularını tartışan *“Özerklik, Verimlilik ve Etkinlik -Yükseköğretim İçin Fırsatlar: Bir Pilot Çalışma”* başlıklı çalışmaları yer alıyor.

Bu araştırmayı *Ellen Hazelkorn*'un hesap verebilirlik ve şeffaflık gündemini gözden geçirerek mevcut kalite güvence sistemlerinin 21.yüzyıl için uygun olup olmadıklarını sorgulayan *“Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Gündemi: Küresel Çağda Ortaya Çıkan”* başlıklı makalesi takip ediyor.

2. bölümün *“Avrupa Yükseköğretim Alanının Gelişen Sosyal Boyutu”* başlıklı beşinci makalesinde *David Crosier* ve *Cezar Mihai Haj* Bologna Süreci'ne sonradan eklenmekle birlikte önemi giderek artan ve hükümetlerin yeterli ilerleme kaydetmemekle eleştirildiği sosyal boyut kavramının gelişimini, ilgili politika örneklerini, Bologna Süreci'nin bu konudaki eksikliklerini ve önümüzdeki yeni zorlukları ele alıyor.

Bölümün altıncı makalesinde bu kez öğrencilerin gözünden sosyal boyut kavramının içeriğini ve geliştirilmesi gereken politikaları *Avrupa Öğrenci Birliği (ESU) Sosyal Boyut Politika Belgesi 2019*'dan okuyoruz.

“AYA'da Öğrenim ve Öğretimi Geliştirmek: Yenilik ve Araştırmayla Bağlantılar” yedinci makalede *Michael Gaebel*, *Thérèse Zhang* ve *Romita Iucu* öğrenci merkezli öğrenme, araştırma ve öğretim ilişkisi ve yükseköğretimin temel bir işlevi olarak öğretimi iyileştirme üzerine güncel tartışmaları ele alıyor.

Son olarak *Dominic Orr*, *“Küresel Yükseköğretim Arenasında Bologna Süreci: Dijitalleşmeye doğru?”* başlıklı makalesinde dijitalleşmenin sağladığı fırsat ve olanaklardan yükseköğretimin nasıl yararlanabileceği sorusuna dijital bir toplumda yükseköğretimin temel hedeflerinin ne olması gerektiği sorusundan yola çıkarak yanıt arıyor.

Sonuç olarak Bologna Süreci'nin Türkiye'de uygulanmasının 20 yılını değerlendirmeyi amaçlayan bu kitap, bir anlamda Türk yükseköğretiminin 20 yıllık tarihini içeriyor. Sosyo-politik, ekonomik, teknolojik ve birçok alanda önemli kırılmaların yaşandığı bu dönemde yükseköğretimin eğitim-öğretim, araştırma, toplumsal katkı, kalite, uluslararasılaşma gibi rollerine kapsamlı bir çerçeve sunan Bologna Süreci Türkiye'nin dünyadaki gelişmişlik endeksindeki yerini ve rekabet gücünü de doğrudan etkileyen bir reform sürecidir. Bilgiye dayalı ekonominin gerektirdiği ve rekabetçi küresel dünyada iyi yetişmiş insan kaynağının oluşturulmasının yanında, genç nüfusa

sahip ülkenin bugünü ve geleceğini oluşturacak olan nesillerin evrensel değerlere, uluslararası standartlara ve rekabet edebilir bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip üniversite mezunlarının kendilerine, ailelerine, ülkeye ve dünyaya fayda sağlaması kaçınılmazdır. Hem Türkiye’deki hem AYA’daki son 20 yılın yükseköğretim başlıklarını, tartışmalarını, gelişmelerini, zorluklarını ve gelecek öngörülerini bir arada değerlendirme imkânı veren bu kitabın yükseköğretim planlayıcıları, yöneticileri, araştırmacılar, öğrenciler ve ilgili tüm okuyuculara yükseköğretime dair yeni politikalar, programlar, araştırmalar ve çalışmalar için ilham olmasını ve nitelikli tartışmalara vesile olmasını temenni ediyoruz.

I. TÜRKİYE'DE BOLOGNA SÜRECİ

21. YÜZYIL BECERİLERİ, YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÖNCEKİ ÖĞRENMELERİN TANINMASI

N. Lerzan ÖZKALE¹

*Prolog Bologna Sürecinin 20. Yılı için yazmak,
yaşamımın üçte birine dair yazmakla eşdeğer. Dile kolay!*

Bologna Uzmanı olarak YÖK koordinasyonunda yürüttüğümüz projelerden birinde yaptığım hesap, o yıl 72 günü bu çalışmaya ayırmış olduğumuzu ortaya koymuştu. Her saniyesine değer; çünkü bu sayede Türkiye'nin tüm bölgelerini ve pek çok ilini görme fırsatının yanında çok dost edindik.

Pek çok üniversitemizde meslektaşlarımız, çalışanlar ve özellikle de öğrencilerle tanıştık, çalıştık, kaynaştık.

*20 yılı tek bir cümleyle özetlemem istense bir öğrencinin ağzından
ağlayarak dinlediğim şu örneği verirdim: "Rektör Hocamıza soruyoruz:
Bize ne zaman profesörden, doçentten hoca tutacaksınız diye..."*

*Tanımaya konusundaki bu yazı o nedenle fırsat eşitliği penceresinden yazıldı,
her neredeyse o öğrencinin şahsında ülkemizin tüm gençlerinin
geleceği ve refahı için!*

Giriş

İnsan onuru, özgürlük, eşitlik, demokrasi, hukukun üstünlüğü ve insan haklarından oluşan değerler üzerine kurulmuş olan ve mal ve hizmetler ile üretim faktörlerinin serbest dolaşımı iktisadi temeline dayanan Avrupa Birliği (AB) 21. Yüzyıla hazırlanırken iki temel saptamada bulundu: Bunlar AB ile ABD ve Japonya arasındaki bilimsel üretkenlik farkının sürmekte olduğu ve araştırma sonuçlarını ticari ürüne çevirebilme gereksinimiydi. Çözüm olarak tasarlanan Avrupa Araştırma Alanı (AAA) ve Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) Türkiye tarafından benimsendi ve ülkemiz AB tarafından birbirine eklemelenmesi hedeflenen bu oluşum içinde yer almayı seçti. İki alanın birbirleriyle yakın etkileşim ve iş birliği içinde olması, yükseköğretim reformu için yürütülen Bologna Süreci'ndeki temel yapı taşlarının gerekçesini oluşturmuştur. Bunların başında gelenlerden birisi kuşkusuz bu yazının konusunu oluşturan tanıma/ tanınmadır.

Nitekim, Avrupa bölgesinde Yükseköğretim Yeterliliklerinin Tanınmasına İlişkin Sözleşme ya da kısaca Lizbon Tanıma Sözleşmesi 11 Nisan 1997 tarihinde Lizbon'da imzalanarak AB müktesebatında yerini almıştır. Yükseköğrenim yeterlilikleriyle ilgili tanıma konusunu düzenleyen sözleşme, bu kapsamıyla tamamen ulusal yetki alanı olarak tanımlanan eğitim uygulamalarının, yükseköğretimdeki ya da mezun olmuş kişilerin serbest dolaşımının önünde engeller oluşturmaya son vermeyi amaçlamıştır. Bu ise Avrupa Birliği'nin bir iktisadi bütünleşme olarak başarısını etkilediği ölçüde, Birliğin siyasi ve iktisadi hedeflerinin önkoşulu niteliğindedir.

AB entegrasyonunu güçlendirmeye dönük bir iç çalışma gibi başlayan Bologna Süreci'nin bütün dünyanın bu derece ilgisini çekmesi ve üye olmayan ülkelerin de hızla süreç içinde yer almayı tercih etmeleri yukarda belirtilen kişilerin serbest dolaşımıyla yakından ilgili oluşundan kaynaklanmaktadır. Nitekim Türkiye yükseköğrenim kurumları da en azından başlangıçta,

¹ Emekli Prof. Dr., İstanbul Teknik Üniversitesi, İşletme Mühendisliği Bölümü

Bologna Süreci'yle dar anlamda Erasmus programının yürütülmesinde ortaya çıkan sorunları aşmak üzere ilgilenmiştir.

Öte yandan Türkiye'nin AB'ye aday bir ülke olarak ekonomik kalkınma, temel insan haklarının korunması ve geliştirilmesi, demokrasinin güçlendirilmesi ve güçlü bir hukuk devletinin tesisi şeklinde özetlenebilecek Kopenhag iktisadi ve siyasi ölçütlerine uyum yükümlülüğünü yerine getirmesinin ancak nitelikli eğitimle sağlanabileceği olması, bu süreçte yer alma isteğinin bir başka belirleyicisi olmuştur. Türkiye'nin AB üyesi ülkelerle rekabet edebilmesinin olmazsa olmazı, nitelikli eğitim ve araştırmadır. Türkiye'nin kalkınması, yüksek nitelikli üretimle, bu ise yüksek nitelikli emekle olabileceğinden bu yöndeki çalışmaların artması ve eğitim politikalarına yansımaları yaşamsal önem taşımaktadır. Özet olarak Bologna Süreci'nin 20. yılı hakkındaki bu kitap kanımızca yalnızca yükseköğretim alanında değil, Türkiye'nin ekonomik kalkınmasında da önemli katkısı olan bir çalışmayı ortaya koyması açısından geleceğe ışık tutacak niteliktedir.

Özel olarak tanıma konusundaki bu bölümde izlenen yaklaşım, akademik tanıma (ve tanınma) konusunun kapsamını ve teknik boyutlarını ayrıntılı olarak ele almak yerine Bologna Süreci'nde en az ilerleme kaydedilmiş olan Önceki Öğrenmelerin Tanınması'na (ÖÖT) odaklanma doğrultusundadır.

Tanınmanın genel kapsamı ve teknik boyutları hakkında en kapsamlı bilgi, bu bölümün yazarının da yer aldığı iki kişilik çeviri takımının YÖK Koordinasyonu ile sürdürülen Bologna Süreci'nin son projesi 'Türk Yükseköğretim Sisteminde Avrupa Yükseköğretim Alanı Reformlarının Uygulanması ve Sürdürülebilirliği' adlı, kısaca TURQUAS'ın çıktısı olarak hazırladığı Yükseköğretim Kurumları için Avrupa Tanıma Kılavuzu'nda² bulunmaktadır.

Tanım süreclerinin ayrıntısına odaklanmak yerine ÖÖT konusuna odaklanmanın tercih edilmesinin bir diğer nedeni, Türkiye yükseköğretim kurumlarının başka kurumlarda tamamlanmış akademik ve formel (yapılandırılmış) öğrenmeyi tanımlarını düzenleyen ulusal mevzuatın Bologna Süreci'nden önceye dayanması ve kimi iyileştirme gereksinimine karşın, çok da sorun yaşanmayan bir alan olmasıdır. Nitekim Türkiye, Lizbon Sözleşmesi'ne de hızla taraf olmuştur. Ancak süreç içinde çok mesafe kat edilemeyen konu, enformel (serbest) ve formel olmayan (yaygın) öğrenmelerin tanınması ve akademik dereceye dönük değerlendirilmesiyle ilgili yasal engeldir. Bu engel Türkiye'de yükseköğrenime erişimin sınavla olmasından kaynaklandığından, 20 yıl boyunca bir ilerleme kaydedildiği söylenemez. Bununla beraber konu hakkında farkındalık artmıştır. 20 yılın değerlendirildiği böylesi bir yayında, Türkiye gibi eğitim ihtiyacı yüksek bir toplumda, yapılandırılmamış ve serbest öğrenme dâhil olmak üzere önceki öğrenmelerin tanınmasının fırsat eşitliği açısından ortaya çıkartacağı yararlar hatırlatılarak bu konuda çeşitli örnekler yardımıyla geleceğe bir çağrı yapılmaktadır.

Öte yandan 21. yüzyıl pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de önemli paradigma değişiklikleriyle açılmıştır. Yapılandırılmamış öğrenmenin tanınması, 21. yüzyılda önceye oranla daha da hızlı gelişeceği öngörülen teknolojinin gerektireceği yeni becerilerin edinilmesi ve sertifikalandırılmasında en belirleyici araç olarak artan öneme sahiptir. Bu yazı, özellikle yükseköğrenime erişimin kısıtlı olduğu Türkiye için, European University Association'ın (EUA) "Yükseköğretim, bireylere, topluma ve genel olarak dünyaya kolayca ölçülemeyen şekillerde fayda sağlar. Kâr amacı güden ticari çıkara dayalı olarak alınıp satılabilecek bir meta değil, tüm vatandaşların eşit erişim hakkına sahip olduğu kamusal bir sorumluluktur. Uluslararası

² <https://turquas.yok.gov.tr/Documents/EAR%20Manual-Turkey-Turquas-2019.pdf>

ticaret rejimlerine tabi olmamalıdır.” şeklindeki yaklaşımı üzerine kurgulanmış olup tanımayı Türkiye için bir fırsata çevirmenin yollarını aramaktadır. Sayısal olarak üniversiteye erişimi kolaylaştırmak yerine kaliteli yükseköğrenime yapılandırılmış eğitim yollarıyla erişimin yanında, özellikle mesleki eğitime serbest ve yaygın şekilde erişimin önünü açarak bir yandan fırsat eşitliğini sağlamayı, diğer yandan ise hızla artan diplomalı genç işsizliği sorununun önünü almayı önermektedir.

1. Küresel Gelişmelerin Tanıma Üzerindeki Etkileri

1.1. 21. Yüzyıl Becerileri ve Tanıma

21. yüzyılda dijitalleşme ile ilgili becerilerin artan kullanımı yalnızca ilgili eğitim alanlarının değil, tüm alanların yeniden yapılanmasını gerektirmektedir. Genel olarak tüm düzeylerdeki eğitim; daha çok bilişim teknolojileri kullanımı, kodlama, büyük veri, yapay zekâ, makina öğrenmesi eğitimiye dönük modül ya da programlarla zenginleşerek sürece uyum sağlamaktadır. Çalışma hayatına daha önce katılanların ise bu sürece yaşam boyu öğrenme becerileri sayesinde uyum sağlamaları beklenmektedir. Öte yandan, 21. yüzyıldaki yeni teknolojik gelişmelerin küresel ticaret açısından yaratacağı fırsat ve tehditlerden de yararlanmak/kaçınmak ülkeler için gelişmenin belirleyicisi olacaktır. Örneğin 20. yüzyılda hızla artan ticari serbestleşmenin sağladığı mal taşımacılığındaki ucuzlamaya karşın, bilgi iletişim devrimiyle başlayan yeni küreselleşme dönemi fikirlerin dolaşım maliyetini düşürmektedir. Baldwin (2016) bu sayede gelecekteki itici gücün, sanal varlık devriminin sağladığı telebulunuşluk (telepresence) ve telerobotik maliyetlerindeki dönüştürücü düşüşler olacağını öngörmektedir. Böylelikle kişilerin fiziksel olarak serbest dolaşımının önemi azalırken çevrim içi çalışmanın ve hareketliliğin önemi artmaktadır. Yapılandırılmamış öğrenmenin en hızlı geliştiği alan tam da burada önem kazanmakta ve ÖÖT konusunu, Türkiye’nin yakın geleceğinde, dünyadaki gelişmelere katılabilmenin koşulu hâline getirmektedir.

Endüstri 4.0’ın zorunlu kıldığı beceri temelli sisteme geçiş için de hem dijital beceriler hem de insani beceriler aynı anda önemli hâle geldi. Talep edilen yeni becerileri anlamak ve karşılamak, bireyleri beceri edinme/öğrenme, öğrenileni unutma ve yeni beceriler edinme konusunda yönlendirme, yeni bir öğrenme ve çalışma ekosistemi gerektirmektedir. Bu ekosistemde yapılandırılmamış bilgi ve becerilerin tanınması konusunun önemi daha da artmaktadır. Bu yeni öğrenme ve çalışma ortamı için önden yapılan ve belgelendirilmiş geleneksel eğitimin yanında ve belki de ondan daha çok özünde herkesçe benimsenen beceri temelli göstergelerin yer aldığı bir yaşam boyu öğrenme sistemine geçiş önem kazanmaktadır (WEF 2019a). Tanıma konusunun böyle bir sistemde öneminin artacağı açıktır.

1.2. Artan Mültecilik ve Tanıma

Türkiye’yi yakından ilgilendiren bir diğer dış etken dünyada artan bölgesel, ulusal ve uluslararası siyasi anlaşmazlıkların ve çatışmaların ortaya çıkardığı mülteci sorunudur. BM’nin Sürdürülebilir Kalkınma Amacı SDG16’da barışa yer verilmesi, konunun önemini açıkça vurgulamaktadır. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar kısaltılmış başlığı ile bu amaç; sürdürülebilir kalkınmanın ancak barışçıl ve kapsayıcı toplumlarla mümkün olacağını, bunun için ise adalete erişimi sağlamanın ve her düzeyde etkili, hesap verebilir ve kapsayıcı kurumlar oluşturma tek yol olduğunu ortaya koymaktadır.

Artan göç sorununun ortaya çıkarttığı ihtiyaçlar konusunda Birleşmiş Milletler himayesinde yürütülen çalışma 192 ülkenin anlaşması üzerine 2018 yılı sonunda onaylanmış ve Güvenli,

Düzenli ve Düzenli Göç için Küresel Sözleşme yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin 23 hedefinden 18.si olan beceri geliştirmeye yatırım yapılması ve beceriler, yeterlilikler ve yetkinliklerin karşılıklı tanınmasını kolaylaştırma, eğitimi göç gündemine ilk kez sokmuştur (UNHCR 2018).

Eğitim çağındaki mülteci çocuk ya da gençlerin temel haklarından olan eğitim hakkından mahrum kalmaması günümüz eğitim kurumlarının bu konuda hazırlık yapmalarına ve uluslararası gelişmeleri izlemelerine bağlıdır (ESU 2019). Eğitim almakta oldukları kurumlardan beklenmedik şekilde ayrılmak durumunda kalan mülteci çocuklar ve gençler, yapılandırılmış eğitimde olmalarına karşın kurumlarından belge alamayabilmektedirler. Bu durum, başvurdukları kurumların belgesiz tanıma yapmak zorunda kalmasına yol açmaktadır. Belgesiz tanıma ise eğitim kurumlarının alışkın olmadıkları yöntemlerin kullanımını gerektirmektedir.

Mülteci sorununun dünyada en çok etilediği ülke 3.7 milyon mülteci alan Türkiye'dir. Yükseköğretim alanında YÖK tarafından getirilen düzenlemelerle sorun çözümlenmeye çalışılsa da kurumların farklı durumlar için kendi tanıma prosedürleri üzerinde çalışmalarının ÖÖT'nin yanında pek çok yararı olacağı açıktır. Ayrıca konu kalite güvence sistemleriyle de yakından ilgili olduğundan eğitim kurumlarının yanında uluslararası kalite ajansları da mültecilerin başvurularının değerlendirilmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapmaktadır.

1.3. Artan Eşitsizlikler ve Tanıma

ÖÖT'yi öne çıkaran bir diğer sosyo-ekonomik gelişme ise sıklaşan doğa ve iklim olayları ile hâlen yaşanan pandemi gibi felaketlerin her türlü eşitsizliği artırıcı etkileridir. Dünya Bankasının 2015 yılından bu yana yılın en önemli küresel gelişmesini grafiklerle özetlediği gözden geçirme raporlarının 2021 yılına ait olanı, Eşitsizlik Pandemisi adını taşımaktadır (WB 2021).

Rapor; eşitsiz ekonomik toparlanmadan aşırı erişimdeki eşitsizliğe, artan gelir kayıplarından öğrenme farklılıklarında meydana gelen büyümeye, COVID 19'un 2021 yılında yoksullar ve savunmasızlar üzerindeki orantısız olumsuz etkisine vurguyla başlamaktadır. Nitekim pandemi nedeniyle 2020'de aşırı yoksulluk 20 yılı aşkın bir süredir ilk kez arttı ve günde 1,90 doların altında gelire yaşayan aşırı yoksul sayısında 100 milyonluk bir artış meydana geldi.

Öte yandan, uzun süre kapalı kalan okullar ve öğrenme kazanımlarında yaşanan kayıplar nedeniyle pandeminin bir diğer etkisi de öğrenim yoksulluğundaki şiddetli artıştır. Dünya Bankasının temel bir metni okuyamayan 10 yaşındakilerin oranı şeklinde tanımladığı öğrenim yoksulluğunun düşük ve orta gelirli ülkelerde %70'e ulaşabileceği tahmin ediliyor. Pandemi öncesinde bu ülke grubu için oran %53 iken yüksek gelir grubu ülkeler için %9'du (WB 2021). Bunun gelecekteki kazançlar ile yoksulluğun ve eşitsizliğin azaltılması üzerinde kalıcı etkileri olacağını tahmin etmek güç değildir. En son tahminlere göre ölçüme konu öğrenciler beklenen yaşam boyu kazançlarında 17 trilyon ABD dolarlık bir kayıp oluşması riskiyle karşı karşıyadır.

Pandeminin bizi acı gerçekle yüzleştirdiğini yazan Ghosh (2022), gelir ve fırsat eşitsizliğinin yalnızca adaletsiz, sağlıksız, mutsuz toplumlar yaratmakla kalmadığını, insanları öldürdüğünü söylemektedir. Dünya Eşitsizlik raporu ise eşitsizliğin ölümlere yol açmasının pandemi değil yanlış politikalar temelli olduğunu belirterek bundan kurtulmak için sağlık ve eğitim alanında doğru politika tercihlerinde bulunulmasını önermektedir.

Oysa düşük ve alt-orta gelirli ülkeler pandeminin başından bu yana eğitim bütçelerinde kısıntıya gittiler. Üst gelir grubu ülkelerde eğitim harcamalarında bütçe kısıtlamasına gidenlerin oranı %9 düzeyinde kaldığından, aradaki büyük fark pandemiye bağlı olarak daha da açıldı. Kısacası hâlihazırda, gelişmeler yukarıda önerilen politika tercihinin tam tersi yönde seyrediyor ve

UNESCO (2020), BM'in 2030 yılında ulaşılmasını amaçladığı SDG4 Nitelikli eğitime erişimin riske girdiği uyarısında bulunuyor.

2. Tanıma

Buraya kadar tanınmanın artan önemini vurgulamak için kapsamlı bir ufuk turu yapıldı. Daha önce de belirtildiği üzere bu bölümde tanınmanın yalnızca ana hatları ve türleri hakkında kısa bir bilgi verilmekle yetinilecek, önemi artan tanınmanın yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış serbest veya yaygın öğrenmenin tanınması olduğuna ilişkin saptamadan hareketle 3. bölümde sadece bu tür tanımda önde gelen ülkelerin uygulamaları özetlenerek birkaç iyi uygulama örneği üzerinde durulacaktır.

Giriş kısmında da belirtildiği gibi Türkiye’de yapılandırılmış eğitimle ilgili tanıma gerek mevzuat gerekse de uygulama açısından oldukça çağdaş bir düzeyde gerçekleştirilmektedir. Buna karşın yapılandırılmamış (yaygın) öğrenme veya yarı yapılandırılmış önceki öğrenmelerin tanınması (ÖÖT) konusu mevzuat izin vermediği için üzerinde araştırma dahi yapılmayan bir alandır. Bu konudaki ilk çalışma 2019 yılında Anadolu Üniversitesinde tamamlanmış, Mesut Aydemir’e ait Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yüksek Öğretim Sistemi İçin Politika Önerisi adlı doktora tezidir. Tez, yasal düzenlemeler konusunda politika yapıcılara, yükseköğretim alanındaki karar vericilere, alan yazınına ve yaşam boyu bilgi ve becerilerini geliştirecek çağa ayak uyduran öğrenenlere yol göstermeyi hedefleyen öncü bir çalışmadır.

Dünya Ekonomik Forumunun 2020 yılında yayınladığı Mesleklerin Geleceği raporu, 2025 yılında tüm dünyada çalışanların %50’sinin becerilerini yenilemeye gereksinimleri olacağını öngörmektedir (WEF, 2020). Bu da sürekli bir öğrenme, unutma ve yeniden öğrenme sürecinin giderek hızlanacağını göstermektedir ki bu gereksinime dikkat çeken pek çok çalışma yapılmaktadır. Derece temelli bir sistemden beceri temelli sisteme geçiş diye adlandırılan bu süreç Türkiye’nin ayak uydurması için öğrenme ortamında gerekli hazırlıkların yapılması ve uygun araçların sağlanması zorunlu hale gelmiştir. Bologna Süreci’nin ilk 20 yılına sığdıramayan bu alandaki hazırlık artık ivedilik kazanmıştır. Bu amaçla bu bölümde sürekli yenilenen becerilerin belgelenmesine ilişkin ÖÖT hakkında kısa bir özet vermekle yetinilecek, bir sonraki bölümde de buna ilişkin birkaç iyi uygulama örneğiyle geleceğe yol gösterilmeye çalışılacaktır.

ÖÖT konusuna girebilme amacıyla Tablo 1’de bazı tanımlar verilmektedir. Aydemir’in çalışması ülkemizde Bologna çalışmaları sırasında enformel / non-formel veya informal / non-formal olarak kullanılmış olan bazı kavramları Türkçe’de doğru yerleştirme açısından da alanın içinden önemli bir katkı sağlamaktadır. Tablo 1’deki tanımlarda yer almayan, yabancı dilden kaynaklı ve çoğu kez karıştırılan kavramlarla ilgili bir eklemeyi de burada yapmakta yarar bulunmaktadır. Yapılandırılmış ifadesi formel eğitim için kullanılmakta olup, yapılandırılmamış eğitim ise bunun tam tersini belirttiğinden yapılandırılmamış veya non-formel Türkçedeki karşılığıdır ve yaygın eğitim olarak da kullanılmaktadır. Bu durumda yarı yapılandırılmış eğitim de enformel veya serbest eğitime karşılık gelmektedir.

Tablo 1. Öğrenme Türleri

Adı	Tanımı
Yaşamboyu Öğrenme	Bireylerin kendi gelişimleri ve/veya istihdam edilebilmeleri için sürekli bilgi ve beceri edinmelerine yönelik, formel ve formel olmayan öğrenme fırsatları
Örgün Öğrenme (Formal Learning)	Okul, üniversite ve kolej gibi formel eğitim veren bir kurumda planlı olarak gerçekleşen ve formel bir akreditasyonla sonuçlanan öğrenme türü.
Serbest Öğrenme (Informal Learning)	Formel olmayan ortamlarda gerçekleşen, ağırlıklı olarak bilinçli öğrenme amacı güdülmeyen etkinliklere gönüllü katılma yoluyla gerçekleşen öğrenme türü
Yaygın Öğrenme (Non-formal Learning)	Formel öğrenme kapsamına girmeyen herhangi bir şekilde düzenlenmiş sürekli eğitsel etkinlikler (OECD Tanımı)

Kaynak: Aydemir, M. (2019) *Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yüksek Öğretim Sistemi İçin Politika Önerisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: 4'den tarafımızca tablolştırılmıştır.*

Yukarıda değinilen beceri temelli eğitime geçiş gereksinimini ortaya çıkaran gelişme özellikle emek piyasasının “daha dijital” ve “daha insani” taleplerde bulunduğu Endüstri 4.0 olarak da nitelendirilen **Dördüncü Sanayi Devrimi** (4IR)’nin robotik, yapay zekâ, bulut sistemleri, 3 boyutlu baskı ve nesnelerin interneti gibi yeni teknolojilerle donatılmış dijital, biyolojik ve fiziksel dünyaların bir araya gelişidir. Bir yandan yükselen beceri talebini anlamak ve karşılamak, diğer yandan bireyleri öğrenme, öğrendiğini unutarak yeniden öğrenme becerileriyle donatmak, yepyeni bir öğrenme ve çalışma ekosistemini oluşturmayı gerektirecektir. Bunun için gerekecek değişiklik, geleneksel ve ön akreditasyon ile ve seri halde üretilen sertifikalarla değil, çekirdeğini genel kabul gören beceri temelli göstergelerin oluşturduğu bir yaşam boyu öğrenme sistemiyle sağlanabilir (WEF 2022).

Önceki Öğrenmelerin Tanınması bu yeni gereksinimle bugüne kadar olduğundan da fazla önem kazanmaktadır. Bu yeni sistemin bir başka özelliği, öğrenci/öğrenen merkezli olmaktan öteye geçerek öğrenci/öğrenen yönetimli (student-driven) eğitim sistemine dönüşmekte oluşudur. Bu dönüşüm, özellikle serbest ve yaygın öğrenmelerin tanınması için ÖÖT gereksinimini artıracaktır.

Serbest ve yaygın öğrenmenin bir yetkili kurum tarafından belgelendirilmesi/ akredite edilmesi işlemiyle ilgili yaygın kullanılan iki kavram “doğrulama (validation)” ve “tanınma (recognition)”dır.

Doğrulama için hâlen uluslararası kabul gören yaklaşım CEDEFOP (2015) tarafından geliştirilmiştir. CEDEFOP’un doğrulama ile ilgili yönergelerin geliştirilmesi ve uygulanmasında kullandığı temel unsurlar:

- Yaygın ve serbest öğrenmenin sonuçlarının nasıl görünür kılınacağı;
- Yaygın ve serbest öğrenmenin değerlendirme sonuçlarına uygun bir değer nasıl atfedilebileceği veya kısaca neyin yerine tanınabileceğidir.

Tanınma ise Avrupa Birliği'nin üzerine kurulu olduğu kişilerin serbest dolaşımı hakkından ortaya çıkan ve giderek formel eğitimin sonucunda elde edilmiş diplomaların ya da derecelerin tanınmasından, bir derecenin parçası olarak alınan kısmi örgün eğitim parçalarının (kredi veya modül) akademik olarak tanınmasına ve oradan da serbest (yarı yapılandırılmış veya enformel) ve yaygın (yapılandırılmamış veya non-formel) öğrenmelerin tanınması olan ÖÖT'ye evrilmiştir. Bu sonuncusu için yürütülen iki Avrupa projesi sonucunda hazırlanan ve 2016 yılında yenilenen Yükseköğretim Kurumları için Avrupa Tanıma Kılavuzu (EAR HI 2016) hâlen yaygın kullanılan ve genel kabul gören belgedir. Ayrıca daha önce de belirtildiği üzere son Bologna Projesi kapsamında Türkçeye çevrilmiş, YÖK web sayfasından da ulaşılabilir durumdadır.

Kılavuz, yükseköğretim kurumlarına yapılan başvurularda bir başka kurumdan veya bir başka ülkeden getirilmiş bir derecenin tanınmasında 5 farklı seçenek tanımlamaktadır:

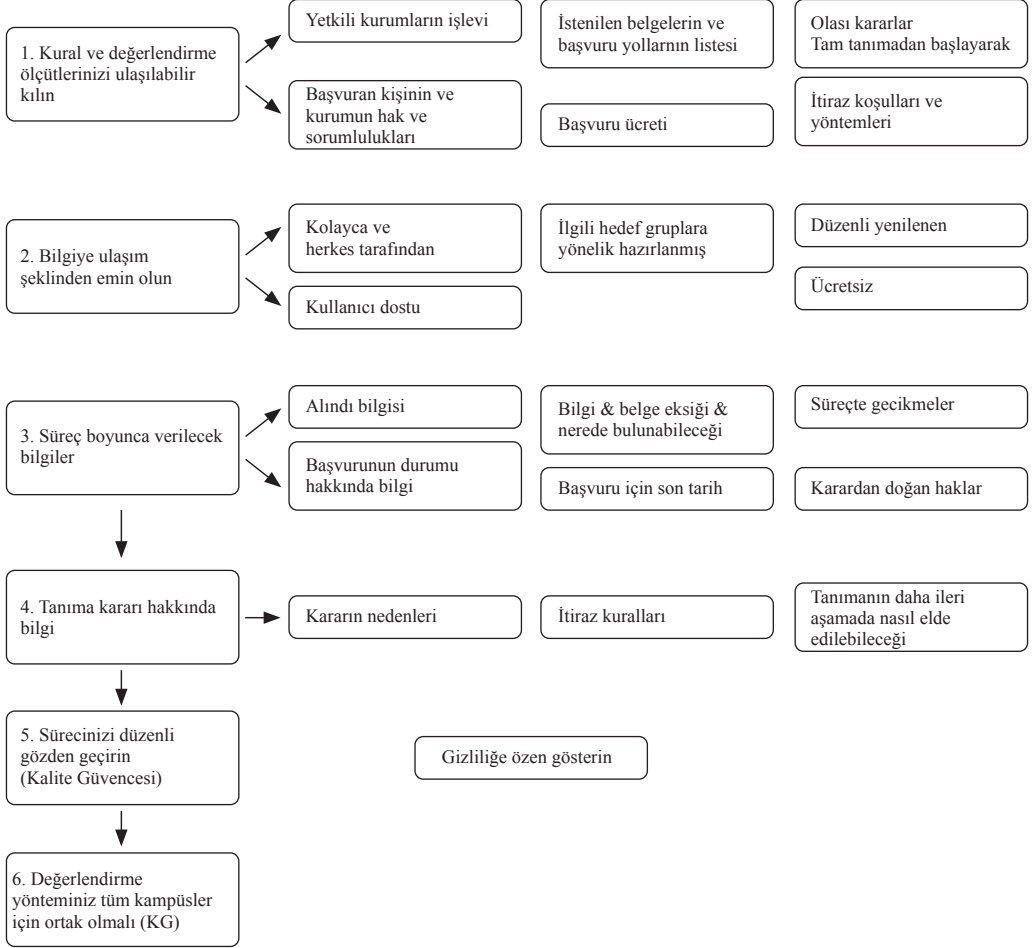
- Kısmi tanıma (öğrenmenin belli bir diplomaya/sertifikaya dönüştürülmesi için var olan bir programın ne kadarından muaf olunacağı)
- Koşullu tanıma (öğrenmenin belli bir diplomaya/sertifikaya dönüştürülmesi için programda yer alan ancak kişide olmayan belli bir yeterliliğin diğer yeterliliklere yönelik öğrenmeler gerçekleştirilirken edinilebileceği varsayımıyla tanınan muafiyet, Ör: benzer bir alanda sahip olunan bilgi ve becerinin sağladığı güvenceye dayalı güçlü bir öğrenme olasılığı)
- Dereceyi farklı bir düzey için tanıma (Lisans için yapılan bir başvurunun ön lisans olarak tanınması gibi)
- Dereceyi farklı profilde bir programa kabul için tanıma (başvurulan programa uymayan yeterliliklerin, uygun görülen bir diğer alan için tanınması)

Her ne kadar yapılandırılmış eğitim için tasarlanmış ve kullanılmakta olsa da bu seçenekler serbest veya yaygın öğrenmenin yükseköğretim kurumları tarafından ÖÖT şeklinde tanınmasının da sınırlarını belirlemekte ve oluşabilecek farklı seçenekler hakkında bilgi vermektedir.

Bir öğrenmenin (serbest veya yaygın) değerlendirilmesinin nasıl yapılacağı, akademik kurumların şeffaf, hesap verebilir, özerk olduğu ve kalite güvence sistemlerinin bağımsız dış değerlendirme kuruluşları tarafından akredite edildiği bir ortamda, yükseköğretim kurumunun akademik karar verme kurulunda (Türkiye'de üniversite senatosu) belirlenir. Bu konuda kalite ile ilgili duyulabilecek kaygılar, üniversitenin kendi eliyle kendi diplomasının değerini düşürmeyeceği savıyla ve akreditasyon zorunluluğunun güvence altına aldığı akademik etik ile bertaraf edilir.

Bir sonraki alt bölümde ÖÖT konusundaki iyi uygulama örneklerinde kullanılan yazılı ve/veya sözlü sınavlar ve değerlendirme görüşmeleri (ayrıca portfolyo çalışmaları ve çeşitli ürünlerle desteklenebilir) hakkında bilgi verilecektir. Öğrenmesini kendisi yöneterek belirli bilgi ve beceriler edinmiş bir kişinin ÖÖT uygulayan bir kuruma tanıma talebiyle başvurması halinde izlenecek bu yöntemlerle ilgili genel ölçütler için, yine EAR HI'nin tanıma süreçlerinin Şeffaflık ve Bilgi Sağlama adlı şekli yol göstermektedir (EAR HI (2016) Türkçe çeviri: 72). Bunlar örgün eğitimde kullanılabileceği gibi, adil bir ÖÖT yönergesi hazırlamanın da altyapısını oluşturmaktadır.

Şeffaflık ve Bilgi Sağlama



Şekil 1. Tanınma için şeffaflık ve bilgi sağlama

Kaynak: Yükseköğretim Kurumları için Avrupa Tanıma Kılavuzu (2019) Çeviren: Özkale, L. Özcan, M. YÖK ve Avrupa Komisyonu Bologna Turquas projesi çıktısı <https://turquas.yok.gov.tr/Documents/EAR%20Manual-Turkey-Turquas-2019.pdf>.

3. Yarı Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Eğitim için Tanıma: İyi Uygulama Örnekleri

Önceki Öğrenmenin Tanınması (ÖÖT), gerek örgün öğrenmede edinilmiş belgelerin gerek iş deneyimiyle elde edilen serbest öğrenmenin, gerekse sertifikası olmayan ancak planlı öğrenmenin gerçekleştiği yaygın öğrenmenin akademik tanınmasının sağlandığı bir süreçtir (Garnett vd. 2004). ÖÖT için İngiltere’de zorunlu görülen en temel koşul kalite güvence sistemi ile ilgili olmuştur. Nitekim İngiltere’de kurumların deneyimden elde edilen öğrenmeyi tanımalarının önünü

açan gelişme, 1991 yılında bu amaçla geliştirilecek kalite güvence ilkeleri ve yönergelerinin, Üniversitenin genel kalite güvence sistemi içinde yapılandırılmasını teşvik etmesiyle olmuştur.

Bu yönergelerin kapsamı; deneyimde elde edilen öğrenme ile ilgili akreditasyon/ tanınma talebi, talebin değerlendirilmesi ve bu tür bir talebin sonucunda ortaya çıkacak belgelendirme ve akademik kredi tanınmasından oluşmaktaydı. Söz konusu yönergelerin önemi, Middlesex üniversitesi örneğinde akreditasyon kalite güvencesi ilkelerinin bir parçası olarak kabul edilmeleri ve bu yönüyle, Üniversitenin kendi adına verilen tüm akademik kredilerden sorumlu bulunması nedeniyle ilgili öğrenmenin eşit titizlikle değerlendirilmesi gereğinden kaynaklanmıştır.

Tanınmanın belirli bir öğrenme parçasına (ders veya modül) karşılık gelmesi hâlinde o dersin kredisi yerine sayılabilir veya yükseköğrenim düzeyinde olmasına karşın ilgili programın belirli bir parçasına denk gelmemesi hâlinde genel öğrenme kazanımı şeklinde tanınabilir. Program yeterlilikleri burada yönlendirici bir çerçeve olarak kullanılmalıdır.

Tanımada EUA tarafından yürütülen ve 2022 yılında tamamlanan projenin çıktıları, tanıma konusundaki temel kaynaklar arasında yerini almıştır (<https://eua.eu/resources/projects/785-spot.html>)³.

Garnett vd. (2004) çalışmalarında, tanıma konusundaki uluslararası gelişmeleri özetledikten sonra ÖÖT'nin geniş ve yaratıcı şekilde kullanıldığı Middlesex Üniversitesi deneyimini, ÖÖT araçlarını yeni geliştirmekte olan Avustralya İşletme Enstitüsündeki çalışmalarla karşılaştırmıştır. Middlesex Üniversitesinin kişiye göre özelleştirilen İşe Dayalı Öğrenme (Work Based Learning)⁴ programlarında edindikleri tanıma deneyimini işe dayalı öğrenmenin tanınmasında kullanmaları, ÖÖT'nin işletme ve yönetim programları açısından taşıdığı potansiyeli göstermektedir. İşyeri tabanlı bilginin standart örgün eğitim programlarına kabulde ve hatta kredi muafiyetinde kullanılması, bu deneyim sahibi kişilerin işyeri tabanlı bilgilerinin yükseköğrenim kurumunda edinilen bilgiyle uyumlu, edinilmeye değer ve akademik bilgiyle eşdeğer olduğunu göstermesi açısından ayrıca önemlidir.

Middlesex Üniversitesi bu tür öğrenmelerin akredite edilmesinin ya da tanınmasının yararlarını şu gerekçelerle açıklamaktadır: (1) sürekli mesleki gelişim için tanınma ve motivasyon; (2) kariyer gelişiminde daha yüksek fırsat ve deneyim eşitliği; (3) eğitim programlarına daha yaygın ve derinlemesine erişim olanağı; (4) öğrencilerin önceki öğrenmelerinin tanınması sayesinde daha ileri düzeydeki programlara kayıt fırsatı.

Middlesex tarafından kullanılan aşağıdaki genel gerekçeler her türlü ÖÖT durumuna uygundur:

1. Tanımada talep edilen öğrenmenin uygun bir tanımı ve ilgili yeterli destekleyici kanıt talep sahibi tarafından sağlanacaktır;
2. Sertifikasız öğrenmelerin tanınması için başvurular bir üniversite danışmanına yönlendirilecek (genellikle uygun bir ders olarak), ancak talep ettikleri tanınmayla ilgili

³Akademik tanıma konusunda olmakla birlikte, özellikle proje kapsamında oluşturulan veri tabanına (<https://academicrecognition.eu/>) konuyla ilgilenenlerin ulaşması açısından bu çalışmada atfı verilmekte yarar görülmektedir.

⁴Middlesex Üniversitesi, 1990'ların başında yüksek öğrenim düzeyinde WBL'nin geliştirilmesine öncülük etmiş, 1996'da bu alanda "Mükemmellik ve Yenilik" için Queens Ödülünü kazanmış, sonrasında Üniversite WBL alanında öğretim ve öğrenmede mükemmellik merkezi ödülünü de almıştır. Üniversite, WBL'yi tüm Üniversiteye kaynak yaratma stratejisini geliştirme amacıyla 2007'de WBL Enstitüsü'nü kurmuş, 2009'da işveren katılımına yönelik çalışmaları için İngiltere Yüksek Öğrenim Finansman Konseyi'nin Stratejik Geliştirme Fonu'ndan 8 milyon sterlinlik bir ödül almıştır.

tüm sorumluluk kendilerine ait olacaktır;

3. Tanınma ya da akreditasyonu yapılmamış önceki öğrenmenin değerlendirmesi uygun uzman veya uzmanlar tarafından yapılacak, değişikliğe açık olmak koşuluyla ve Akreditasyon Kurulunun görüşüne sunulacaktır;
4. Ulusal veya uluslararası (ENIC-NARIC benzeri) Akademik Tanıma Merkezleri tarafından eşdeğer kredileri belirlenmiş ve belgelenmiş sertifikalı dereceler için, referans değerlerden daha yüksek kredi veya derece düzeyi tanınmaz;
5. Belli bir öğrenmenin tanınmasında, aynı öğrenme içeriğinin yer aldığı derece düzeyinden veya kredi miktarından daha yüksek bir tanıma yapılamaz;
6. Tanınan tüm krediler belgelendirilmeli, belli bir programın parçası olarak tanınan krediler öğrencinin not döküm belgesinde (Transkript) kaydedilmelidir;
7. talep sahipleri Akreditasyon Kurulunun kararlarına karşı Üniversite Yönetmeliği'ne uygun şekilde itiraz hakkına sahiptir.

Yine Middlesex Üniversitesinde Ben adlı öğrencinin deneyimi konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır: İnşaat yöneticiliğinde çalışan Ben'in yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öğrenme kazanımlarının değerlendirilmesi ve tanınması süreci Ben'in bir portfolyo hazırlamasını gerektirmiştir. Portfolyo ihale belgeleri, proje planları, müşteriler için hazırlanan raporlar ve fotoğraflardan oluşan bir kanıt dosyası şeklinde hazırlanmış, bir açıklama metni ve ilgili birim müdürünün üst yazısını içermiştir. Ben'in bu deneyimde elde ettiği bilgi ve becerileri değerlendirmek böylelikle mümkün olmuş ve sonuçta Ben'in lisansüstü düzeyde kazanımlar elde ettiği saptanmış ve Ben için yüksek lisans düzeyinde uygun bir İşyeri Temelli Öğrenme Programı (İTÖ) belirlenmiştir. İnşaat Yöneticiliği İTÖ Yüksek Lisans Programı kişiye özel tasarlanarak planlama ve yöntem geliştirme ile ilgili derslere ek olarak işyeri temelli araştırma ve bir de kapsamlı bir proje ile Ben'in yüksek lisans yeterliliği elde etmesi sağlanmıştır. Proje kapsamında Ben, çalıştığı şirkette proje yöneticisi olarak görev yapanların proje tasarım ve inşaat uygulamalarında kullanır hâle geldikleri bir el kitabı oluşturmuştur.

ÖÖT ve İşyeri Temelli Öğrenme Programı bulunmasaydı Ben'in yaşam boyu öğrenme becerisi ve motivasyonu, yüksek lisans düzeyinde bir derece elde etmesine yetmeyecekti. Üniversite bu yaklaşımı hem lisans hem de lisansüstüne yaygınlaştırmıştır.

Garnett vd. (2004)'nin ikinci örneği Avustralya'dan, sadece lisansüstü eğitim veren Avustralya İşletme Enstitüsü (AİE)'nin ÖÖT çalışmalarıyla ilgilidir. Ağırlıklı olarak yöneticilik yapan kişilerden oluşan AİE öğrencilerinin ÖÖT farkındalığı ve talebi yüksektir. Bu öğrencilerin işyeri tabanlı öğrenmelerinin, işyerindeki görev ve sorumluluklarının, aldıkları meslek-içi eğitimlerin kredilendirilerek tanınması talebindeki artış, Enstitünün bu konudaki çalışmalarının güdüleyicisi olmuştur. Ancak bu çok geniş yelpazedeki yöntemlere dayalı öğrenmelerin ve özellikle de tanınma talepleriyle ilgili olarak sunulan kanıtların değerlendirilmesi önemli bir güçlük oluşturmuştur. Bu deneyim AİE'nin ÖÖT konusunda kapsamlı bir temel kaynak gereksinimini ortaya çıkartmış, bu doğrultuda ayrıntılı yönergeler, öğrenci ve tanıma personeline yönelik kılavuzlar ve çeşitli formlar hazırlanmıştır. İkinci olarak Avustralya Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında AQF (2013) Avustralya Yeterlilik Patikaları Hakkında Ulusal Politika yayınlanmış ve tüm Avustralya yükseköğretim kurumlarının 1 Ocak 2015 tarihinden geçerli olarak ÖÖT'yi uygulamaya başlaması zorunluluğunu getirmiştir.

Bu konudaki çalışmalar daha sonra Avustralya Yükseköğretim Kalite ve Standartları Ajansı TEQSA (The Tertiary Education Quality and Standards Agency) tarafından sürdürülmüş ve son olarak 15 Mart 2019'da ÖÖT Kredi ve Tanıma Yönlendirme Notu yayınlanmıştır (TEQSA 2019).

Garnett vd. (2004) Yeterlilik Patikaları Hakkında Ulusal Politika'nın ÖÖT'yi yaygınlaştırma ve kolaylaştırma yaklaşımının bu konuda kalite kaygısına yol açabileceğini ancak iyi incelendiğinde ÖÖT kapsamında uygulama yapacak yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesinin sağlandığını belirtmektedirler. Bu güvence, tanıma talebinde bulunan öğrencilerin kurum mezuniyet yeterliliklerini sağladıkları ve böylelikle kurum derecelerinin akademik etik ve doğruluğunun korunması esasına dayalıdır.

Middlesex Üniversitesi ÖÖT başarı hikâyesinin İngiltere'de ÖÖT'yi yalnızca tanıma talep edenlerin bir yükseköğretim programına kabul aracı olmaktan öteye geçerek bireylerin ve çalıştıkları işletmelerin verimliliğini artırma yönünde etki yarattığı değerlendirilmeleri yapılmaktadır (Garnett 2009). Bu şekilde kullanıldığında, ÖÖT'nin yükseköğretim kurumlarının kurumsal temel yeterlilikleri ve kurumların sahip oldukları değerler üzerindeki düşüncelerini topluma yansıtırma aracı hâline geleceği, ÖÖT sağlanan kişilerin çalıştıkları işletmeler açısından ise kuruluşların entelektüel sermayelerini gerçekleştirme, kullanma ve genişletme çabalarına değer katacağı gibi yararları olacağı beklenmektedir.

İngiltere'de toplumsal yönde bu derece önemli yararlar umulan ÖÖT konusunda Avustralya örneğini tamamlamak üzere Avustralya Eğitim ve Öğretim Bakanlığının eğitim alanında önemli bir danışmanlık ve araştırma şirketi olan ITHACA gruba yaptırdığı araştırmanın bulgularına değinilecektir (ADET 2018):

- ÖÖT başvurularına dayalı tanıma gerçekleştirilen kariyer patikalarının lise diploması ile yükseköğretimde ön lisans ve lisans derecelerinde; alan olarak ise Yemek, Ağırlama ve Kişisel Bakım Hizmetleri; Eğitim ve Mimarlık-İnşaat sektörlerinde yoğunlaşmıştır.
- 70 yükseköğretim kurumu 2016 yılında belirli miktarda kredi tanınması gerçekleştirdiklerini bildirmişler ancak tanınma talebine oranla tanınan kredi oranı (tanınma başarı oranı) araştırmaya katılan kurumlar arasında önemli ölçüde değişiklik göstermiştir.
- Ayrıca mesleki eğitim alanındaki AVETMISS veri tabanına göre ÖÖT ile tanınan kredi oranının 2014'de % 4.4'den 2017'de % 3.4'e gerilediği görülmüştür.

Araştırma boyunca yürütülen görüşmeler mesleki eğitimde tanıma sağlayan kurumlar arasında belirlenen kredi patikalarının birbirinden daha az farklılaştığını, nedeninin ise mesleki eğitimde kullanılan eğitim ürünlerinin ve belgelerinin (Türkiye'deki mesleki yeterlilik sertifikası) daha bağlayıcı olmasıyla açıklıyor. Ulusal düzeyde tanımlanan akademik kredi tanıma yaklaşımları çok spesifik odaklıdan, daha genel ve jenerik olana önemli farklılıklar gösterdiğinden, yükseköğretim kurumları AQF Ulusal Yeterlilik Patikaları Politikası'ndan daha çok kendi kurumsal tercih ve özellikleri tarafından yönlendiriliyor gibi görünmektedir. Bunun yanında ÖÖT'nin neden olduğu idari maliyetler, değerlendirme maliyetleri ve bir derecenin tümünü elde etmek üzere ödenmesi gereken ücrete oranla daha düşük öğrenci ücretlerinin yarattığı gelir kaybı önemli idari engeller oluşturmaktadır. AQF'in ÖÖT'yi teşvik etmesinin yanında sözü edilen bu yük artışını dengeleyecek bir mekanizmanın öngörülmemiş oluşu bir eksikliktir. Son bir risk de kurumsal itibarın zedelenmesi kaygısıdır. Seçicilik ve kalite konusunda öne çıkan kurumların, programlarına kabulün "kolaylaşması"nın toplumdaki kalite algısını zedelemesinden çekindikleri görülmektedir. Kalite güvence sistemlerinin uzun bir geçmişinin olduğu Avustralya'da dahi bu endişenin görülmesi, tüm kalite çabalarına karşın yükseköğretim kurumlarının aynı adlarla verdikleri derecelerin yeterliliklerinde ciddi kalite farklarının oluşmasının engellenemediği gerçeğine dayanmaktadır. Rapor bu konuda farklı kesimlerin görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya koymakta ve doğal olarak bunlar önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, yukarıda

değınilen bütün sakıncalara ve kısmi engellere karşıın görüőülen tüm paydaşlar ulusal politika olmasaydı da Önceki Öğrenmelerin Tanınması uygulamalarına katılacaklarını belirtmişlerdir. Bu ise konu hakkındaki en olumlu saptama olup Türkiye’deki çalışmalar açısından umut verici, yol gösterici niteliktedir.

İngiltere’de 30 yılı aşkın süredir kullanılmasına karşıın ÖÖT’nin hâlâ yeterince yaygınlaşmadığına ilişkin değerlendirmelerin yanında (Garnett ve Cavaye 2015), dünyanın yükseköğretimden önemli bir hizmet ihracatı geliri elde eden ülkesi Avustralya’daki yukarda kısaca tanıtılan ÖÖT konusundaki çalışmalar ve değerlendirmeler, ÖÖT’nin öğrenci-yönetimli (student-driven) öğrenmenin önünü açması ve eğitim yaklaşımında bilgi temelliden beceri temelliye dönüşümün gerçekleştiğı 21. Yüzyılda önemli bir fırsat yaratması açısından Türkiye için de ilham verici özelliktedir.

Bunun yanında, Avrupa ve ABD’de tekrarlanabilir görevlerde fiziksel ve/veya el becerilerine olan talebin önümüzdeki on yılda %30 oranında düşeceği, kodlama gibi teknolojik becerilere olan talebin %50’den fazla artacağı yönündeki beklentiler sürekli eğitim gereksinimini artıran gelişmelerdir (Mc Kinsey, 2018 ve 2021). Kariyer patikaları, temel işgücü piyasası aksaklıkları nedeniyle giderek daha fazla ve hızlı değıştiğinden, her yaşta yaşam boyu öğrenme gereksinimi örgün eğitimin tamamlanmasından sonra da artarak sürmektedir. Bu durum yetişkinler için sürekli öğrenmeyi yaşamsal kılmaktadır. Gelecekte çalışanların yeni beceriler kazanmalarına olanak sağlamak, işsizliğı azaltmanın, kaynaklara eşit olmayan erişimi ele almanın ve yaşlıları işgücüne dâhil etmenin önemli bir yolu olacaktır. Dünya Ekonomik Forumu’nun Küresel İnsan Sermayesi Raporu’na göre, 25 yaşın altındaki kesimin yetkinliklerinin yaklaşık %84’ü eğitim yoluyla iyileştirilirken bu rakam 25 yaşın üzerindeki için %45’e düşüyor. 25 yaşın üzerindeki insanları yeni beceriler kazanmaya daha çok katabilmek için, UNESCO Hayat Boyu Öğrenme Enstitüsü, ulusal yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesini ve toplum merkezleri aracılığıyla yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasını tavsiye ediyor.

Öte yandan okuryazarlık ve temel beceri programlarının ulusal eğitim gündemlerine daha iyi entegre edilmesi, yaşam kalitesinin artmasına yol açacaktır. Gelişmekte olan birçok ülke, gençler için eğitime yapılan yatırımı artırma konusunda önemli ilerleme kaydetmiş olsa da dünya çapındaki eğitim sistemlerinde eğitim-öğretimin yaşamın erken aşamalarında tasarlanması esası sürüyor. Yaşlı nesillere eğitim olanağı sağlama hedefi giderek zayıflıyor. Oysa Ekonomik İşbirliğı ve Kalkınma Teşkilatı’nın Yetişkin Becerileri Anketinde belirtildiğı üzere beceriler kullanılmadıklarında azalmaktadır ve becerilerin yaşam döngüsünü doğru bir şekilde haritalamak, insanların yetkinliklerini çeşitli nedenlerle yenileme gereksinimi duydukları zaman için önemli bir veri sağlamaktadır. Bu yenileme gereksinimi, kariyer değıştirme amaçlı olabileceğı gibi bir aile üyesinin bakımını üstlendikten sonra yeniden işgücüne katılmak için veya uzun süreli aralardan sonra ortaya çıkabilir. İster kamu otoritesi isterse özel sektör kuruluşlarınca olsun, çalışanların kariyerleri boyunca öğrenme ve eğitim fırsatları yaratılması, ekonomilerin değışen dünya koşullarına hızla adaptasyonunu sağlayacak, öte yandan nüfusun eğitimli kesimlerinin atıl kalmasını önleyecektir. Önceki Öğrenmelerin Tanınması bu yönüyle de çok önemli bir işleve sahiptir.

Sonuç

Bu bölümde önceki öğrenmenin tanınması gibi oldukça teknik bir konuya geniş bir ufuk turu yapılarak girilmiş ve böylelikle Bologna Süreci'nin yeterlilikler temelli yaşam boyu öğrenme yaklaşımının yaşamsal önemi bir kez daha ortaya konmuştur. Özellikle 21. Yüzyılın daha da hızlandığı becerilerin hızla değişmesi ve gelişmesi gereği, yapılandırılmış eğitimin gelecekteki bu hızlı değişikliklere ayak uydurmaya çalışmasındaki güçlüğün altını çizmektedir. Bu durum kuşkusuz “Üniversite”nin önemini azaltmıyor, aksine “Üniversite” en temel evrensel fonksiyonu olan öğrenmeyi öğrenmenin çatısı olarak öğrenme ve öğretme ile ilgili kalıpların yok olduğu; sınırsız öğrenilen her şeyin sorgulanmasıyla yeni fikirlerin ortaya çıktığı, yeni buluşların hızlandığı ve bütün bunların yerkürenin yaşamakta olduğu sürdürülebilirlik kaygılarının giderilmesine yönelik bir araştırma ortamına evriliyor⁵. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının bu gelişmeleri çok yakından izlemesi ve uyarlanması, sürdürülebilirliklerinin ve daha da önemlisi içinde bulundukları ataletten sıyrılarak yakın gelecekte yeniden bilimsel üretimi ekonomik kalkınmanın hizmetine sunmasının ön koşuludur.

Bu bölüm bu doğrultuda yazılmış olup Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması çalışmalarının sürekli güncellenerek gelişen **yeterliliklerin tanınması** konusunu ele almış ve özellikle de henüz Türkiye'de başlanmamış olan yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış öğrenmenin tanınmasına odaklanmıştır.

Avrupa entegrasyonunun sonucu ortaya çıkan bilgi, deneyim ve beşerî sermaye dolaşımının yanında öğrenci hareketliliği ve 21. yüzyılda önemi daha da artan yaşam boyu öğrenme gereksinimi, akademik tanınma konusunun yeni ve gelişmiş yöntemler, araçlar ve en önemlisi farklı bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmiştir. Yükseköğrenim kurumları uluslararası öğrenci çekebilen ülkelerde, bu gereksinim çok daha erken ortaya çıkmış olup iyi uygulama örneklerinde sadece yapılandırılmış değil, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış eğitim ve öğrenimin tanınmasını kolaylaştıran yöntemler on yıllardır uygulanmaktadır. Nitekim Bologna Süreci'ni izlemek üzere eğitim bakanları ve AYA paydaşlarını temsil eden kurumların düzenli toplantılarında bu alan ilk kez 2003 yılında Berlin Bildirgesi'nde somut olarak yer almıştır. Konu 2005 Bergen Bildirgesi'nde de tekrar bir kamusal sorumluluk alanı olarak belirtilmiştir.

Türkiye'de hâlen yükseköğretime giriş yalnızca merkezi sınavla olduğundan, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış öğrenmenin yükseköğretime erişim ve sertifikalandırma amaçlı olarak tanınması konusu henüz mümkün değildir. Bu bölüm bunun önünün açılmasının ne gibi sosyal, eğitsel ve iktisadi yararları olacağına değinerek birkaç iyi uygulama örneğini tanıtmıştır. Bu iyi uygulamaların yer aldığı ülkelerde yükseköğretimde kalite güvence⁶ süreçlerinin yine çok uzun bir geçmişi olduğu görülmektedir. Akademik tanınmanın, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış öğrenmeler de dâhil şekilde yükseköğretim kurumlarına bırakılmasının bir güven sorununa yol açmamasının nedeni de budur. Yine de ÖÖT'ye itibar endişesiyle uzak duran ve dışında kalmayı tercih eden kurumlar da akademik özerklik ve hesap verebilirlik ilkelerine dayalı olarak değerlendirildiğinden, bu anlamda bir sorun oluşmamaktadır.

Türkiye'de 2015 yılından bu yana, “Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite

⁵ Birleşmiş Milletlerin Gündem 2030'a doğru belirlediği 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amacı kastedilmektedir <https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html>.

⁶ Bu konuda ufuk açıcı bir çalışma için Garnett (2004)'e bakılabilir.

standartlarına göre değerlendirmeler yapan,...” Yükseköğretim Kalite Kurulunun varlığı ve “iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini” yürütmesi ve özellikle de idari ve mali özerkliğe sahip olması, yakın gelecekte yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış öğrenmelerin akademik tanınması alanında da kalite altyapısının hazırlanmakta olduğunu gösteriyor. Her ne kadar 2021 Şubat ayında o zamanki YÖK Başkanı Yekta Saraç’ın⁷, 2020 yılı Bologna Süreci Uygulama Raporu’na dayanarak yaptığı açıklamada, bu alanda son iki yılda önemli gelişmeler olduğu belirtilmişse de kurumlara bu yönde ulaşan herhangi bir yeni mevzuat bulunmamaktadır. Ancak konunun, yükseköğretim alanında ulusal yetkili YÖK’ün gündeminde olduğunu göstermesi açısından iyiye işaret olarak belirtilmelidir.

Kaynakça

Ahmed, N., Marriott, A., Dabi, N., Lowthers, M., Lawson, M. and Mugehera, L. (2022) *Inequality Kills -The unparalleled action needed to combat unprecedented inequality in the wake of COVID-19*. Briefing paper, Oxford, UK: Oxfam Int, DOI: 10.21201/2022.8465

ADET (2018) Credit Pathways in VET and Higher Education. Ithaca Group Research Project Report. Commissioned by Australian Department of Education and Training. <https://www.dese.gov.au/download/4388/credit-pathways-vet-and-higher-education/6542/document/pdf>

AQF (2013) Qualifications Pathways Policy. AQF. Aydemir, M. (2019) Önceki Öğrenmenin Tanınması ve Türk Yüksek Öğretim Sistemi İçin Politika Önerisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Cedefop. (2015) Yaygın ve Serbest Öğrenmeyi Doğrulamak için Avrupa Yönergeleri. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3073>, (Erişim: 28.12.2021)

EAR HI. (2016). A Manual for the Higher Education Institutions. <https://www.enic-naric.net/fileusers/European%20Recognition%20Manual%20Second%20Edition.pdf>, (Erişim:20 Haziran 2021)

Garnett, J., Cavaye, A. (2015) ‘Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education’, *Journal of Work-Applied Management*, 7 (1): 28-37, <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-001>.

Garnett, J. (2009) ‘Contributing to the intellectual capital of organisations’, in Garnett, J., Costley, C. and Workman, B. (Eds), *Work Based Learning: Journeys to the Core of Higher Education*, Middlesex University Press, London, içinde ss. 226-237.

⁷<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/2020-yili-bologna-sureci-uygulama-raporu.aspx>

Garnett, J., Portwood, D. and Costley, C. (2004) Bridging rhetoric and reality: *accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, UVAC report, Bolton.

Ghosh, J. (2022) ‘The biggest killer of pandemic times: inequality’. *Joint publication by Social Europe and IPS-Journal*, <https://socialeurope.eu/the-biggest-killer-of-pandemic-times-inequality>.

TEQSA (2019) Guidance Note: Credit and Recognition of Prior Learning V1.1. Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012) ‘Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama’. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*: 69-91.

UN (2018) Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration. UNESCO Guidelines on the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning.

UNESCO (2020) *UNESCO warns that the funding gap to reach SDG4 in poorer countries risks increasing to US\$ 200 billion annually due to COVID-19 if we do not take urgent action*. UNESCO Press Release. <https://en.unesco.org/news/unesco-warns-funding-gap-reach-sdg4-poorer-countries-risks-increasing-us-200-billion-annually>. (Erişim: 06.02.2022)

UNHCR (2018) *What a waste: Ensure migrants and refugees' qualifications and prior learning are recognized*. United Nations High Commissioner for Refugees. Policy Paper 37.

WB (2021) *2021 Year in Review in 11 Charts: The Inequality Pandemics*. World Bank <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2021/12/20/year-2021-in-review-the-inequality-pandemic>

WB (2019) *Two-Thirds of Poorer Countries Are Cutting Education Budgets Due to COVID-19*. World Bank Press release. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/02/22/> (Erişim : 06.02.22)

WEF (2022) *Catalysing Education 4.0 Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery*. W.E. Forum, Geneva.

WEF (2019b) *Schools of the Future - Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution in Platform for Shaping the Future of the New Economy and Society*. W.E. Forum, Editor. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf.

WEF (2019a) *Strategies for the New Economy: Skills as the Currency of Labour Market*. White paper. Pub: W.E. Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_2019_Strategies_for_the_New_Economy_Skills.pdf.

BOLOGNA SÜRECİ’NİN TEMEL YAPITAŞI TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ: GERÇEKLEŞMELER VE GELECEK PLANI

Metin TOPRAK¹ ve Osman Seçkin AKBIYIK²

1. Kavram, Kapsam ve Yeterlilikler Çerçevesinin Ortaya Çıkışı

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin kronolojik ve tematik analize geçmeden önce bazı temel kavramlara ilişkin açıklama yapma, yazının okunurluğunu kolaylaştıracaktır. **Yeterlilik** sözcüğü, Türkçe’de yaygın olarak **nitelik** anlamında kullanılmakla birlikte ilgili literatüründe ve düzenlemelerde **belge** (award) sözcüğüne karşılık gelmektedir. Yeterlilik sözcüğünün belge anlamında kullanılması sadece Türkçe’de değil Fransızca gibi Batı dillerinde de karışıklıklara yol açmakta, bu nedenle Fransızcada “belgeli nitelik” (certified-qualification) veya sadece belge (certification) sözcüğü tercih edilmektedir. Bu yazıda yeterlilik sözcüğü, Türkiye ulusal mevzuatında olduğu şekilde ‘belge’ anlamında kullanılmaktadır. **Yeterlilikler çerçevesi** kavramı, bir ülkede resmî otoritelerce tanınan ve diploma veya sertifikaya ulaştıran her türlü öğrenmeyi (örgün, yaygın ve serbest) kapsayan yapı ve kapsamı ifade etmektedir. İngiltere, Almanya, Fransa ve İtalya gibi Avrupa ülkelerinin başını çektiği 29 ülke Bologna Bildirgesi’ni yayımlayarak, bilgi toplumunu inşa etme amacıyla Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) projesini uygulamaya başlamıştır. Hâlihazırda AYA’nın 49 üyesi bulunmaktadır. AYA, yükseköğretim kurumları, iş dünyası, sendikalar, öğrenci birlikleri, kalite kuruluş birlikleri, Birleşmiş Milletlerin ilgili birimleri gibi başlıca sosyal tarafların yer aldığı bir istişare platformu olarak işlev görmektedir.

Avrupa Komisyonunun geliştirdiği ve Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi başkanları tarafından 2008 yılında kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) bir referans çerçeve olarak ilan edilmiş ve ulusal çerçevelerin bu yapıyı esas alarak geliştirilmesi öngörülmüştür. AYÇ sekiz seviyeden oluşurken daha önce 2005 yılında yine AYA üyesi ülkelerin yükseköğrenimden sorumlu bakanları tarafından Bergen Konferansı’nda kabul edilen Avrupa Yükseköğrenim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYA-YÇ) sadece yükseköğrenimi kapsayan üç seviyeden oluşmaktadır. Geliştirilen ulusal yeterlilikler çerçevesinin AYÇ ve AYA-YÇ ile uyumluluğunu gösteren ve AYÇ uyumluluğu için “referanslama (referencing)”, AYA-YÇ uyumluluğu için ise “öz-beyan (self-certification)” olarak adlandırılan ulusal doküman, AYÇ Danışma Grubu tarafından onaylanmaktadır. Günümüzde AYA ülkelerinin bir kısmının ulusal yeterlilikler çerçevesinin (UYÇ) ikinci versiyonu, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Grubunda onaylanmış durumdadır. Türkiye, 2017 yılında Brüksel’de referansladığı UYÇ’sini önümüzdeki iki yıl içinde güncellemeyi planlamaktadır.

Yeterlilikler çerçevesi, ulusal ve uluslararası bağlamlarda diploma ve sertifikaların tanınmasını sağlamak ve karşılaştırılabilmesine imkân vermek, farklı yeterlilik türleri arasında erişimi, transferi ve ilerlemeyi teşvik etmek, yeterlilik standartlarını güncellemek, öğrenmeleri işgücü piyasasının ve toplumun ihtiyaçlarına daha uygun hâle getirmek üzere geliştirilmiştir (EU 2020). Küreselleşme ve sosyalist blokun çöküşüyle birlikte işgücünün artan hareketliliği, ulusal eğitim sistemlerinin kendine özgü yapıları ve karmaşıklaşan iş ve iş süreçleri, diploma

¹ İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi, metin.toprak@izu.edu.tr

² Mesleki Yeterlilik Kurumu, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Daire Başkanı, sakbiyik@myk.gov.tr

ve sertifikalar alanında şeffaflık ve karşılaştırılabilirliğe imkân veren bir referans sistemine olan ihtiyacı artırmıştır (EU 2019). Yeterlilik (*qualification*) sözcüğü Türkçe’de “belge” anlamında kullanılmakta olup diploma ve sertifikayı ifade etmek üzere kavramlaştırılmıştır. Yeterlilik çerçevesinin geliştirilmesiyle ülkelerin eğitim, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme politika ve uygulamalarını gözden geçirme ve reforme etmeleri hedeflenmiştir. UYÇ, yeterlilikleri öğrenme kazanımlarına ve seviyelerine göre sınıflandırır. Bu sınıflandırma yeterliliğin kapsamını ve yeterlilik sahibinin profilini yansıtır (EU 2020).

Yeterlilikler çerçevesinde yer alan seviyeler ve seviye tanımlayıcıları öğrenme kazanımları yoluyla tanımlanır. Öğrenme kazanımı yaklaşımı, farklı eğitim ve öğretim alt sistemlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesine de imkân vererek işgücünün eğitim ve öğretim kurumları ve farklı sektörler arasında hareketliliğine olanak tanır.³ Bir UYÇ kapsamında geliştirilen seviye tanımlayıcıları ve yeterlilik türü belirleyicileri yeterliliklerin karşılaştırılması, sınıflandırılması, kredi birikimi ve transferi için referans noktaları sağlamaktadır. Ulusal yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesinde uluslararası alanda ana katalizör Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesidir. Avrupa Birliği Konseyi önerisi ve Avrupa Parlamentosunun onayıyla 2008 yılında kabul edilen AYÇ, 2017 yılındaki değişikliklerle güncellenmiştir.⁴ AYÇ, ilköğretimden doktora kadar bütün örgün ve yaygın eğitimler ile serbest öğrenmeleri kapsamakta olup 8 düzeyden oluşmaktadır. AYÇ, diplomaya dayalı örgün eğitimlerin yanı sıra, sertifika ve diğer eğitimlere dayalı yaygın eğitimleri ve herhangi bir planlanmış ve kurgulanmış eğitime dayalı olmayan serbest öğrenmeleri de kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. AYÇ’ye uyum Avrupa Birliği üye ülkeleri ve aday ülkeler için bir fili bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir. AYÇ, yükseköğretim reformunda Avrupa yaklaşımını yansıtan Bologna Süreciyle de uyumlu olarak geliştirilmiştir (EHEA 2020).

Yeterlilikler çerçevesine ilişkin ilk çalışmalar, Avrupa yükseköğrenim sistemine paralel olarak Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından gündeme getirilmiştir.⁵ 2005 yılında Bergen Bakanlar Bildirgesi ile yeterliliklere ilişkin iki çerçeve gündeme getirilmiştir. Söz konusu inisiyatiflerden ilki, AYA-YÇ’nin kabul edilmesiyle diğer üye ülkelerin ulusal yeterlilik çerçevesi çalışmalarının başlatılmasıdır. AYA-YÇ, Dublin Tanımlayıcıları olarak da isimlendirilmiş ve lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyini kapsamakta olup ön lisans seviyesi daha sonra eklenmiştir.⁶ 2008 yılında yayımlanan AYÇ, AYA-YÇ’yi de kapsayan ve daha güncel olan bir çerçevedir. Bu bakımdan, kavramsallaştırmaları ve yöntemleri kısmen farklı olsa da AYA-YÇ ile AYÇ arasında bir çelişkidir söz etmek pek mümkün değildir. Nitekim AYÇ, 2017 yılında güncellenmiş ve bundan sonra da gelişmelere paralel olarak güncellenmeye devam edecektir (EU 2018). Ne var ki ülkeler ulusal yeterlilik çerçevelerini AYÇ ile referanslarken özgün bir katkı sunmamakla birlikte AYA-YÇ ile de öz-beyanı yapmaları beklenmektedir. UYÇ’nin ise AYÇ’de

³<https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf>, (Erişim: 20.01.2021).

⁴[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN), (Erişim: 20.01.2021).

⁵<https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/yuksekogretim-yeterlilikler-cercevesi>, (Erişim: 10.02.2021).

⁶National Correspondents for Qualifications Frameworks (QF-EHEA) STRASBOURG, 4 September 2018 Agora Building Meeting Report; <https://rm.coe.int/dgiieducdppe-he-2019-14-meeting-report-qf-ehea-september-2018/168097207b>, (Erişim: 20.01.2021).

olduğu gibi bütün eğitim düzeylerini kapsamı öngörölmüştür.⁷ Ulusal yeterlilikler çerçevesi geliştirilmesinde, eğitim kalitesinin artırılması ve buna yönelik kalite güvence sisteminin kurulması, eğitim ve istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, bireylerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması⁸, işgücü piyasasında ihtiyaç duyulan yeterliliklerin geliştirilmesi, önceki öğrenmelerin kabul edilmesi, eğitim ve yeterlilikler sistemlerini dönüştürme ve nihayet ulusal ve uluslararası karşılaştırmalara imkân verecek şeffaf ulusal yapıların kurulması başlıca faktörler olmuştur (MYK 2016; OECD 2005).

UYÇ'nin kendisinden beklenen yararları sağlaması için bazı temel özelliklere sahip olması gerekmektedir (CEDEFOP 2010; EU 2019). Bunlar; politika çerçevesi, mevzuat altyapısı, öğrenme kazanımlarına dayalı seviyelendirme ve tanımlayıcılar, iç ve dış kalite güvence mekanizmaları, kredi ve birim sistemleri, eğitim-öğretim programları ve yeterlilik türleri ve tanımlayıcıları, meslek standartları ve UYÇ sisteminin sürdürülebilirliği için gerekli mali, teknik ve insan kaynağına ilişkin altyapı oluşturulması olarak sayılabilir. Bu yönüyle, UYÇ'nin ulusal eğitim sistemlerini dönüştürme işlevi öne çıkmaktadır. UYÇ geliştirilmesi ve AYÇ ile uyumunun sağlanması çalışmaları, Türkiye gibi genel olarak eğitim sistemi, özelde ise yükseköğrenim sistemi Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa Birliği (AB) ile büyük ölçüde benzerlik gösteren ölkeler bakımından eğitimde sınırlı düzeyde bir dönüşümü gerektirirken; eski sosyalist ve doğu bloku ölkelerin sistemlerinde oldukça radikal değişikliklere yol açmaktadır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 28 Nisan 2006 tarihinde Başkanlık Kararıyla bir **Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu** (YYK) kurmuştur. Bu ilk komisyon çalışmalarını 2008 yılına kadar sürdürmüştür. İki yıllık zaman diliminde 2005 tarihli AYA-YÇ'ye uyum konusunda çalışmalar yapılmıştır. AYA-YÇ'de seviye tanımlayıcıları olarak “bilgi ve anlama”, “bilgiyi uygulama ve anlama” ve “çıkarımda bulunma” boyutları söz konusudur. İlk komisyon, Türk Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ilk taslağını görüşe açmıştır. 10 Temmuz 2008 tarihinde komisyon üyeleri yenilenmiş ve ayrıca “Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu” oluşturularak çalışmalar sürdürölmüştür. Hazırlıklarına 21 Mayıs 2009 tarihli YÖK Genel Kurul Kararıyla başlanan Türkiye yükseköğretim ulusal yeterlilikler çerçevesi çalışmaları tamamlanarak 21 Ocak 2010 tarihli YÖK Genel Kurul Kararıyla Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) olarak ilan edilmiştir. TYYÇ; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerini kapsamaktadır. TYYÇ ile ilgili çalışmaları uyumlandırmak üzere 2011 yılında “TYYÇ Redaksiyon Komisyonu” kurulmuş ve çalışmalarını 2012 yılında tamamlamıştır.⁹

TYYÇ, hem AYA-YÇ'den hem de AYÇ'den sonra geliştirilen ve kabul edilen bir çerçevedir. YÖK'ün AYA-YÇ ve AYÇ'ye bakışı nedeniyle TYYÇ'de sorunlu bir yapı ve yazım ortaya çıkmıştır. YÖK, deyim yerindeyse her iki çerçeveyi birlikte değerlendirerek bir karma çerçeve ortaya çıkarmıştır. Esasen her iki Avrupa çerçevesinde de basitten karmaşığa, kolaydan zora, küçük yaştan büyük yaşa, malumattan bilgiye, farkındalıktan sorumluluğa vb. hem yatay hem dikey bir hiyerarşi söz konusudur. Seviye tanımlayıcıları her iki Avrupa çerçevesinde birbirinden farklı yazımlarla ifade edilmekte, ancak her bir çerçevenin kendi içinde bir bütünlük oluşturmaktadır. Oysa TYYÇ, çoklukla AYÇ'den bazen de AYA-YÇ'den alıntılanarak veya uyarlanarak oluşturulan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, Avrupa çerçevelerinin hazırlandığı

⁷ <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bergen-2005>, (Erişim: 10.02.2021).

⁸ <https://www.oecd.org/education/innovation-education/theroleofnationalqualificationssystemsintpromotinglifelonglearning.htm> (Erişim: 07.05.2021).

⁹ <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=24>, (Erişim: 20.01.2021).

metodoloji uygulandığında TYYÇ’de bazı tutarsızlıklar, yetersizlikler, fazlalıklar ve eksiklikler gözlenebilmektedir.

1.1. Yeterlilikler Çerçevesi ve Anahtar Yetkinlikler

Avrupa Birliği’nin yeterlilikler çerçevesinden önce geliştirdiği ve anahtar yetkinlikler olarak adlandırdığı bir yetkinlik seti vardır. Anahtar yetkinlikler, Avrupa Birliği tarafından kabul edilerek yayımlanmadan daha önce Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) dâhil birçok uluslararası mecrâ tarafından tartışılarak geliştirilmiştir (Salganik 1999). Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinlikler tavsiye kararı doğrultusunda Avrupa Komisyonu anahtar yetkinlikleri 30 Aralık 2006 tarihinde Avrupa Resmî Gazetesi’nde yayımlamıştır. Bu yetkinlikler örgün-yaygın eğitim veya serbest öğrenme ile ilişkilendirilmeksizin daha ziyade çağdaş yurttaş yetkinlikleri olarak nitelenebilecek yapıdadır. 2008 yılında yayımlanan AYÇ bu anahtar yetkinlikleri de içeren oldukça kapsayıcı bir çerçevedir. AYÇ ile bir yerde çerçeve ve yetkinlik karmaşası ve kalabalıklığı ortadan kaldırılmıştır denebilir. Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında yayımlanan ve 2018 yılında güncellenen anahtar yetkinlikler 8 başlıkta toplanmıştır (CoEU 2018):

1. Okuma-yazma yetkinliği
2. Çoklu dil yetkinliği
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte temel yetkinlik
4. Dijital yetkinlik
5. Kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği
6. Vatandaşlık yetkinliği
7. Girişimcilik yetkinliği
8. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği

Anahtar yetkinlikler incelendiğinde eğitim ve öğrenme bağlamlarıyla ilişkilendirilmeksizin, daha ziyade çağdaş yurttaş yetkinliklerini ifade ettikleri söylenebilir. Ancak, 2008 yılında yayımlanan AYÇ dikkate alındığında, anahtar yetkinliklerin tamamının seviyelendirilerek bilgi, beceri yetkinlik gibi tanımlayıcılarla tanımlanarak kapsandıkları görülmektedir. Dolayısıyla, anahtar yetkinlikleri AYÇ’nin yanı sıra dikkate almak hem gereksiz hem de çelişkili sonuçlara götürecek bir uğraş olacaktır. Hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), YÖK ve Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) sorumluluğundaki yeterlilikler, *yeterlilik tür belirleyicisi formu* veya *yeterlilik tanımlama formu* olarak adlandırılan form ile betimlenmektedir. Yeterlilik tanımlama formu, sorumlu kurumlar olana MEB, YÖK ve üniversiteler ile MYK’ya özgü olmayan, ulusal düzenlemeler ve standartların dikkate alındığı, dolayısıyla farklı kurumların verdikleri yeterliliklerin karşılaştırılmasına imkân veren standart bir formdur. Yeterlilik tanımlama formunda yeterlilik adı, seviye, tür (yeterliliği elde etme kanalı), unvan (varsa), yönelim, mesleki alan ve eğitim alanı ile ilişki, kredi değeri (AKTS), programın normal süresi, eğitim dili, kategori, eğitim / öğrenme türü (kanalı), öğrenme ortamı, öğrenci / katılımcı statüsü, geçerlik süresi, yasal dayanak, giriş şartları, başarıma şartları, daha üst eğitimde ilerleme yolları, yeterliliği veren kurum ve sorumlu ulusal kurum, program profili / programın tanıtımı, yeterliliğin amacı / mezun profili, program anahtar öğrenme kazanımları, anahtar yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, iç kalite güvencesi süreci, dış kalite güvencesi, yeterlilikle ilgili diğer bilgiler, bilgi kaynağı, ekler ve erişim bağlantısı ile yeterliliğe erişim için internet adresi bilgileri yer alır.

Uygulanmakta olan *yeterlilik tanımlama formunda* anahtar yetkinlikler, AYÇ'ye dayalı öğrenme kazanımlarının yanı sıra yer almaktadır. Bu durum, kazanım ve yetkinliklerin ayrı anlama geldiği ve farklı ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulacakları gibi içerimleri de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, ancak AYÇ'ye dayalı öğrenme kazanımlarının karşılık gelmediği daha ziyade serbest öğrenme ve yaygın eğitim durumlarında anahtar yetkinliklerin tamamlayıcı olarak yer alması dikkate alınabilir (MYK 2021a). Değişen iş ortamı, dijitalleşme, iklim değişikliği ve doğal kaynakların durumu, toplumsal öncelikler ve ekonomik dönüşüm sonucu ihtiyaç duyulan yetkinlik ve becerilerde de önemli değişikliklere yol açmaktadır (OECD 2018). Bu nedenle, uluslararası kurumların ilan ettikleri yeterlilik çerçeveleri başta olmak üzere beceri ve yetkinlik setleri de hızlı dönüşüme ihtiyaç duymaktadır.

1.2. Sektörel Yeterlilikler mi Alan Yeterlilikleri mi?

Avrupa Yükseköğretim Alanında sektörel yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesi öngörülmüştür. AYA ülkeleri düzeyinde tamamlanan sektörel yeterliliklerin yayımlanması devam ederken (Auzinger vd. 2016), Türkiye'de bu alandaki hazırlıkları farklı bir isimlendirme ile sürdürülmüştür. Sektörel yeterlilikler yerine alan yeterlilikleri kavramı tercih edilmiştir. Bu tercihte, Türkiye'de ve yurtdışındaki entelektüel çevrelerde yükselen bir itiraz etkili olmuştur. Üniversite eğitiminin bütünüyle iş dünyasının talepleri doğrultusunda şekillenmesine sosyal tarafların olası tepkileri nedeniyle kavram yumuşatılarak “sektör” yerine “alan” olarak uygulanmıştır. Ne var ki geliştirilen yeterlilikler, amaçlandığı gibi sektörel standartları ve yeterlilikleri betimlemekten uzak kalmıştır. Bu yazının ilk yazarı olan öğretim üyesi Bologna Uzmanı, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, Temel Alan Yeterlilikleri ve nihayet Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde aktif görev almışken; ikinci yazarı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin hazırlanmasında ve hazırlık sürecinin yönetiminde aktif rol almış ve bugüne kadar olan süreci yönetmiştir.

2010 yılı başında YÖK tarafından Üniversitelerarası Kurul'a (ÜAK) bir yazı gönderilerek *ÜAK Eğitim Komisyonları* tarafından her bir alan için 6 dekan isminin önerilmesi istenmiştir. **ÜAK'ın** 19 temel alan için önerdiği isimler ile 15 Mart 2010 tarihinde Hacettepe Üniversitesinde gerçekleştirilen toplantıda, *temel alanlar* ve yürütücüleri belirlenmiş ve yaklaşık 9 aylık çalışma sonucunda hazırladıkları raporlar YÖK Genel Kurulu tarafından 13 Ocak 2011 tarihli toplantısında kabul edilmiştir. YÖK nezdinde görev yapan Bologna Ulusal Takımı uzmanları söz konusu temel alan yeterlilikleri gruplarında danışman ve raporların YÖK'e sunulmasını müteakip redaksiyon komisyonu olarak görev yapmıştır (YÖK 2011).

YÖK'ün ilan ettiği *temel alan yeterlilikleri*, AYA'da öngörülen sektörel yeterliliklerden beklenen yararları sağlamaktan uzak kalmıştır. Bunun en önemli nedeni, kavramsallaştırmadaki yanlışlık olmuştur. Nitekim YÖK'ün öngördüğü şekilde *temel alan yeterlilikleri* çerçevesinin amaçlanması durumu için, Eğitimde Uluslararası Sınıflama Standardını (ISCED) esas alan bir alan yeterlilikleri çerçevesi hazırlanmıştır (Toprak, Erdoğan ve Açıkgöz, 2013). YÖK'ün ilan ettiği *alan yeterliliklerinin* yükseköğretim kurumları için ilave bir yük oluşturduğu ve uygulamada etkili bir karşılık bulamadığı söylenebilir. YÖK'ün ilan ettiği *temel alan yeterlilikleri*, sektör ve meslek standartlarını ve bununla uyumlu bir yeterlilik çerçevesini amaçlayan *sektörel yeterliliklerden* kapsam ve içerik itibarıyla büyük ölçüde uzaklaşmış, daha ziyade ISCED sınıflaması bağlamında bir bilimsel alan sınıflamasına dayalı *alan yeterliliklerine* dönüşmüştür.

YÖK'ün sektörel yeterlilikleri, AYA'da öngörüldüğü şekilde hazırlayamaması, yükseköğrenim programları müfredatları ve mezun profilleri ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasındaki

boşluğun devam etmesine yol açmıştır. MYK'nın sektör komiteleri yoluyla geliştirdiği ve ilan ettiği standartlar ve yeterlilikler, sektörel yeterlilik amacına uymaktadır. Ne var ki, oldukça sınırlı sayı ve kapsamdaki MYK standart ve yeterliliklerinin YÖK sorumluluğundaki programların geniş bir yelpazesini kısa ve orta vadede karşılaması hem beklenmemekte hem de yükseköğretim kurumlarının MYK düzenlemelerini programlarına dâhil etmeleri, MYK ve yükseköğretim kurumları aralarında hiyerarşik bir ilişkinin bulunmaması da dikkate alındığında, oldukça güç görünmektedir. Ağır ve tehlikeli işlerde MYK standartlarının ve yeterliliklerinin zorunlu hâle gelmesi, yükseköğretim kurumlarının sürekli eğitim merkezlerinde ve piyasada sertifika eğitim veren firmalarda yüksek bir farkındalık oluşmasına ve söz konusu alanlara yönelik belgelendirme faaliyetlerinin hızlanmasına yol açmıştır.

1.3. Yeterlilikler Çerçevesi ve İlişkili Olduğu Diğer Kurumsal Elemanlar

Bir ülkenin ulusal yeterlilikler çerçevesinin etkin uygulanabilmesi; o ülkenin eğitim, ekonomi, toplum ve devlet unsurlarının oluşturduğu ekosistemde yeterlilikler çerçevesine nasıl bir rol biçildiğiyle yakından ilişkilidir. Öğrenme kazanımlarına dayalı düzey ve profil tanımları ile iş yükü, öğrenme kazanımlarının ölçülebilir ve karşılaştırılabilir olması, öğrenme kazanımlarıyla uyumlu ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve kalite güvencesi, önceki öğrenmelerin tanınması, ekosistemdeki yatay ve dikey düzenleyici ve hizmet sunucusu kuruluşlarla işbirliği ve etkileşim modeli ve en önemlisi sistemin işletilmesini sağlayacak yönetim modelinin tasarımı bir bütün olarak değer zincirini oluşturmaktadır. Bu değer zincirindeki her halka aynı düzeyde öneme sahip olmamakla birlikte zincirin gücü, en az önemli halkanın zincirle bağlantısının sağlamlığına bağlıdır. Bir ulusal yeterlilik çerçevesi ilkokuldan doktora kadar bütün eğitim seviyelerini kapsadığı için bu eğitim düzeyleri arasında bir ardışıklık, kolaydan zora, basitten karmaşığa, genelden akademik olana doğru bir hiyerarşik akış vardır. Örneğin lise eğitimi, lisans eğitimi veya doktora eğitimine başlama şartları, bunların her birinden önceki eğitim düzeyinde kazanılması beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerdir. Bir eğitim düzeyinden mezun olan bir kişi bir sonraki eğitim düzeyine başlamak için gerekli donanıma sahip değilse sistemde aksama olması da kaçınılmaz olur. Dolayısıyla; lisansı kaliteli, yüksek lisansı vasat, ortaokul eğitimi kalitesi ama lise eğitimi zayıf gibi bir durum sistemdeki en güçlü halkanın gücünün en zayıf halka kadar olmasıyla sonuçlanır. Bu durumda, sadece bireysel olarak gayret ve çaba gösterenler kitleden ayrışabilir, ancak bu da sistemin topyekûn iyileşmesine son derece sınırlı bir düzeyde hizmet eder. Her bir eğitim düzeyindeki kalite güvencesi, önceki öğrenmelerin tanınması, karar alma, uygulama ve geri besleme süreçlerine paydaş katılımı ve mesleki standartlar ve yeterliliklerin (sektörel yeterlilikler) eğitim programlarına dâhil edilmesi aynı şekilde sistem düzeyinde tasarlanması gerekli kurumsal elemanlardır.

2. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Hazırlanma Süreci

Türkiye'de yeterlilikler çerçevesi çalışmaları yükseköğretim düzeyinde YÖK tarafından başlatılmakla birlikte ulusal düzeyde bütün sistemi kapsayacak çalışmalar Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından 2010 yılında başlatılmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ), Mesleki Yeterlilik Kurumu koordinasyonunda Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu temsilcilerinden oluşan Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Hazırlama Komisyonu tarafından hazırlanmıştır. TYÇ hazırlanma sürecinde işçi ve işveren sendikaları, ilgili kamu ve özel sektör kuruluşları, meslek kuruluşları ile öğrenciler dâhil olmuş ve zaman zaman uluslararası uzmanlar

çalışmalara katılmıştır. TYÇ'nin 19 Kasım 2015'te Bakanlar Kurulu kararıyla yayımlanmasının ardından Türkiye'nin kapsayıcı, tek ulusal yeterlilik çerçevesi ortaya çıkmış ve daha önce YÖK tarafından hazırlanan TYYÇ de TYÇ'de kapsamıştır. TYYÇ'ye bağlı geliştirilen alan yeterlilikleri, yapı ve içerik itibarıyla TYYÇ ile büyük bir paralellik gösterdiği için bu yeterliliklerin de TYÇ'de kapsandığı söylenebilir.

TYÇ'nin dayanağı 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu'nun 23/A Maddesi ve buna dayanarak Bakanlar Kurulu kararı olarak yayımlanan 19 Kasım 2015 tarih ve 29537 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik"tir (TYÇ Yönetmeliği). Anılan kanun maddesine göre TYÇ'nin oluşturulmasına, geliştirilmesine ve güncelliğinin korunmasına ilişkin işlemler MYK sorumluluğundadır.

TYÇ Yönetmeliği; yükseköğretim dâhil tüm eğitim ve öğretim programları ile diğer öğrenme yollarıyla kazanılan yeterliliklerin TYÇ'ye dâhil edilme esasları, kalite güvencelerinin sağlanması, kalite güvencesinden sorumlu kurum ve kuruluşların belirlenmesi, TYÇ'nin oluşumu ve yürütülmesi için danışma, karar ve uygulama birimlerinin oluşturulması ve işletilmesi ile Yönetmelik kapsamında yer alan çalışmalarla ilgili görev, yetki ve sorumlulukların belirlenmesine ilişkin usul ve esasları kapsamaktadır.

İlgili yönetmeliğinin yayımlanmasının ardından 2 Ocak 2016'da Resmî Gazete'de yayımlanan tebliğ ile TYÇ yürürlüğe girmiştir. Söz konusu tebliğin eki olarak TYÇ Belgesi yayımlanmış ve TYÇ'nin hedefleri, uygulama araçları, yönetim yapısı ve yol haritası ilan edilmiştir.

2.1. TYÇ'nin Amaçları

Kapsamlı istişareler sonucunda belirlenmiş olan TYÇ'nin ana amacı aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir (MYK 2015a):

1. Yeterlilikleri tanımlamak, sınıflandırmak ve karşılaştırmak için açık ve tutarlı bir yöntem belirlemek.
2. Kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlilikleri (genel, meslekî, akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme ortamlarında kazanılan) kapsayan bütünlük bir çerçeve sunmak.
3. Örgün, yaygın ve serbest öğrenme ortamlarında bireyin kazandığı yeterliliklerin tanınmasını sağlayacak biçimde yeterlilik sistemini sürekli iyileştirmek.
4. Tanımlanmış ve ölçülebilir yeterliliklere sahip, istihdam edilebilir donanımda bireyler yetiştirilmesine ve dolayısıyla işsizliğin azaltılmasına katkıda bulunmak.
5. Yeterliliklerden sorumlu ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş dünyası ve sosyal paydaşlar başta olmak üzere ilgili tüm tarafların kurumsal iş birliğini geliştirmek.
6. Diğer ülke yeterliliklerinin Türkiye'de, Türkiye'deki yeterliliklerin yurtdışında tanınması için temel ölçütleri oluşturmak ve böylelikle karşılaştırma işlevi görmek.

TYÇ, Türkiye'de örgün, yaygın ve serbest öğrenmeleri etkileyerek modernize edecek bir platform görevi görmektedir. TYÇ Kalite Güvencesi Yönetmeliği (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Yer Alacak Yeterliliklerin Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Yönetmelik, 25.03.2018 tarih ve 30371 sayılı Resmî Gazete), TYÇ'ye dâhil edilecek tüm yeterliliklerin kalite güvencesinin sağlanması için gerekli olan ölçütleri ve gereksinimleri belirlemektedir. Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı (TYVT) aracılığıyla sunulan veriler, şeffaflığı artıracak ve ülkenin sahip olduğu envanterin nicelik ve niteliği daha net olarak değerlendirilebilecektir. TYÇ, kalite güvencesi ve

veri tabanı modülleri, ekosistemin farklı aktörlerinin işbirliğini de özendirme bakımından önemli bir işlev görecek ve önceki öğrenmelerin tanınması ile sistem daha interaktif ve fonksiyonel hâle gelecektir.

2.2. TYÇ'nin Geliştirilmesinde Referanslar, İlkeler, Kurallar

Bu yazının yazarları YÖK ve MYK adına TYÇ taslağının geliştirilmesinde akabinde TYÇ'nin Avrupa üst çerçeveleriyle referanslanmasında ve öz-beyanında görev almışlardır. TYÇ taslağı geliştirilirken hem AYÇ metodolojisi referans alınmış hem de Türkiye'ye özgü yapı ve işleyiş dikkate alınmıştır. Ayrıca, YÖK'ün 2010 yılında ilan ettiği TYYÇ de dikkate alınan bir referans olmuştur. TYÇ taslağı, sorumlu kurumların temsilcileriyle uzlaşısı içinde hazırlanmış ve paydaşlarla istişare edilmiştir. Paydaşlardan gelen geri bildirimler dikkate alınarak TYÇ'ye son hali verilmiş ve TYÇ Yönetmeliği gereği 2 Ocak 2016 tarihli Resmî Gazetede tebliğ eki olarak yayımlanmıştır.

TYÇ geliştirilirken, okul eğitimi sonucu düzenlenen diplomalar referans olarak alındı. Ancak çalışma yaşamı, örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yolları da merkeze oturtulmuştur. Yaş kategorisi olarak okul eğitimindeki yaş grupları referans olarak alındı. Ancak her bir seviyeye yönelik yaş sınırı belirtilmedi. Çalışma ve öğrenim alanlarında, birinci seviyeden sekizinci seviyeye doğru Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) yaklaşımı esas alındı. Geniş alandan, dar alan, program ve konuya doğru bir yaklaşım benimsendi. Her bir seviyedeki Bilgi, Beceri ve Yetkinlik tarifleri yapılırken, tekrarlar çıkarıldı, her üç tanım birlikte dikkate alınıp yazımı birleştirildiğinde fazla olan sözcükler çıkarıldı. Aynı seviyedeki bilgi, beceri ve yetkinlik arasında uyum olması sağlandı. Dolayısıyla, AYÇ metodolojisiyle uyumlu olarak bir seviyedeki tanımlayıcılar arasında veya farklı seviyeler arasında yatay ve dikey hiyerarşik uyum gözetildi.

Seviyeler arasında basitten karmaşığa, genelden özele, somuttan soyuta, gözetim altında çalışmaktan sınırlı sorumluluğa ve tam sorumluluğa, talimatı yerine getirmekten ekip üyeliğine ve liderliğine doğru bir yaklaşım benimsendi. İlk seviyeden ileri seviyelere doğru gidildikçe, yapılandırılmış ortamdan, yarı yapılandırılmış ve beklenmeyen değişmelere açık yapılandırılmamış ortamlara doğru bir yaklaşım benimsendi. Yaşam becerileri geliştirme ilk dört seviyede MEB'in öngördüğü şekilde yetkinlik olarak dikkate alındı ve Türkiye'nin farklılaşan özgünlüğü olarak değerlendirildi.

AYÇ'de açık olarak öngörülmemesine rağmen, zımnen içkin olan ve esasen Dublin Tanımlayıcılarından (EHEA-QF) gelen “öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğrendiklerini başkalarına aktarma” kazanımına TYÇ'de yetkinlik bileşeni altında yer verildi.

Tablo 1. Seviyeler arasındaki ilerlemeyi gösteren seviye tanımlayıcıları tablosu

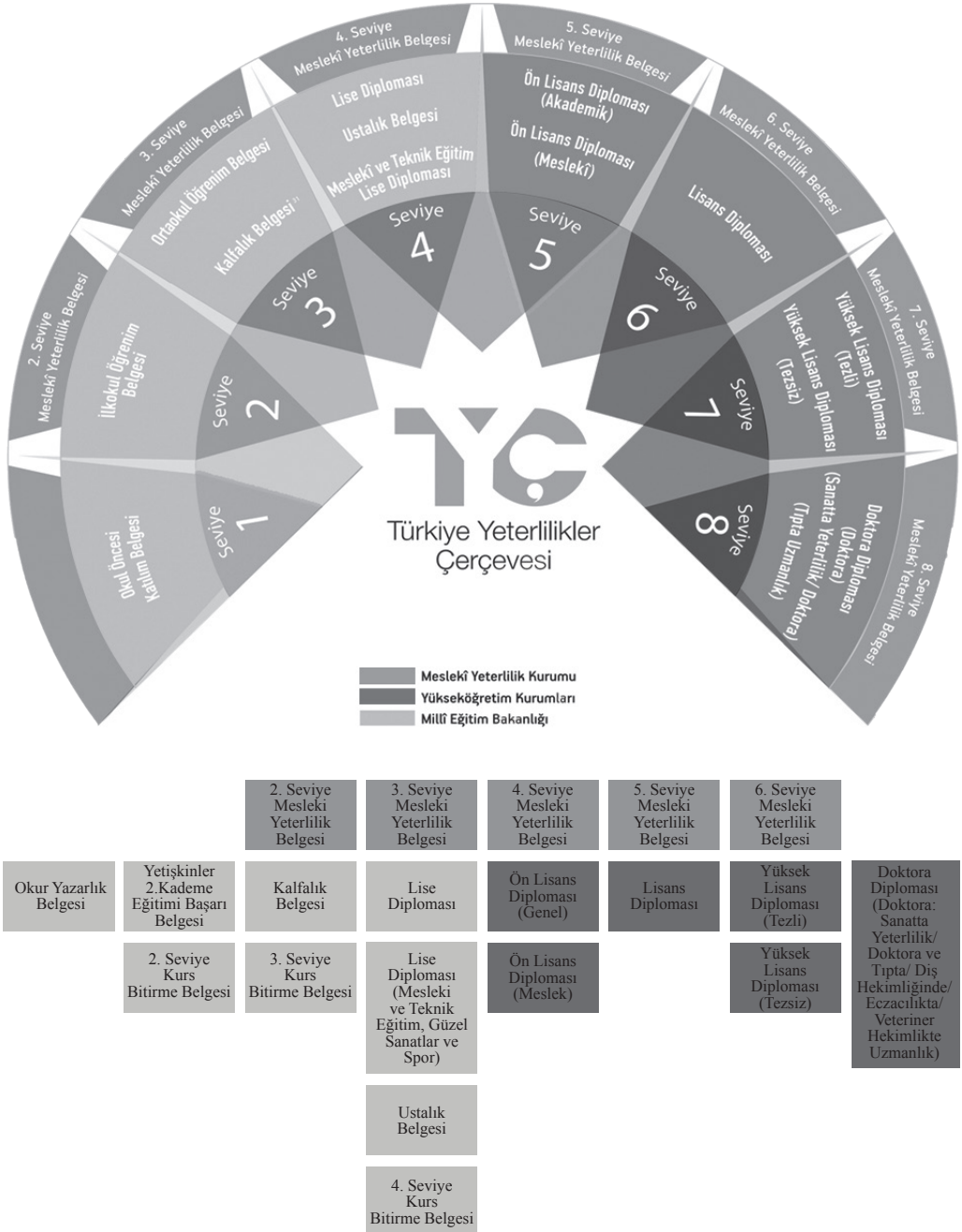
	Bilgi	Beceri	Yetkinlik
1. Seviye	Kendisi ve çevresine ilişkin genel bilgiye sahip olma	Basit görevleri yerine getirmek için gerekli temel beceriye sahip olma	Basit görevleri rehberlik ve gözetim altında gerçekleştirme
2. Seviye	Bir iş veya öğrenme alanına ait başlangıç düzeyinde olgusal bilgiye sahip olma	Görevleri yerine getirmek ve olası basit sorunları çözmek için gerekli bilgiyi kullanma temel becerisine sahip olma	Basit görevleri gözetim altında sınırlı özerklik ile gerçekleştirme Hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme ihtiyaçlarının farkında olma
3. Seviye	Bir iş veya öğrenme alanına ait başlangıç düzeyinde kuramsal, orta düzeyde olgusal bilgiye sahip olma	Görevleri yerine getirmek ve problem çözmek için, gerekli veri, yöntem ve araç-gereçleri seçip kullanma becerisine sahip olma	Görevleri yerine getirmede sorumluluk alma Değişen şartları dikkate alarak görevi tamamlama Hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme ihtiyaçlarını rehberlik eşliğinde belirleme ve karşılama
4. Seviye	Bir iş veya öğrenme alanına ait orta düzeyde kuramsal ve işlemsel, orta düzeyin üzerinde olgusal bilgiye sahip olma	Bir iş veya öğrenme alanına özgü iş ve işlemleri yerine getirmek ve sorunlara çözüm üretmek amacıyla bilişsel ve uygulamalı becerilere sahip olma	Öngörülebilir, ancak değişime açık ortamlarda, görevleri tamamlamak için tam sorumluluk alma Başkalarının yürüttüğü sıradan görevlerin gözetimini yapma, bu görevlerin değerlendirilmesinde ve iyileştirilmesinde sınırlı sorumluluk alma Hayat boyu öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme ihtiyaçlarını karşılama ve rehberlik eşliğinde ileriye yönelik öğrenme hedeflerini belirleme Bir iş veya öğrenme alanındaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile etik meseleler ve toplumsal sorunların ilişkisi konusunda farkındalığa sahip olma
5. Seviye	Bir iş veya öğrenme alanının sınırlarının farkında olarak bu alana özgü, kapsamlı, kuramsal ve olgusal bilgilere sahip olma	Sınırları belirlenmiş soyut ve somut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmede gerekli, kapsamlı, bilişsel ve uygulamalı becerilere sahip olma	Öngörülemeyen değişikliklerin olduğu ortamlarda yönetim ve gözetim görevi yapma Kendisinin ve başkalarının başarımlarını değerlendirme ve geliştirme Projelerin yönetimi dâhil iş veya öğrenme ortamlarında işleme dair etkileşimde bulunma Bir iş veya öğrenme alanına yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kapsamına ve bu kapsamın örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda genel farkındalığa sahip olma Bir iş veya öğrenme alanındaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile toplumsal ve etik meseleler ve sorumluluklar ilişkisinin farkında olma

6. Seviye	Bir iş veya öğrenme alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olma	Uzmanlık gerektiren bir iş veya öğrenme alanında, karmaşık ve öngörülemez sorunları çözmek için gerekli, uzmanlık ve yenilik niteliği gösteren ileri düzeyde becerilere sahip olma	Öngörülemez iş veya öğrenme ortamlarında sorumluluk alarak karar verme ve bu ortamlarda karmaşık teknik veya meslekî faaliyet veya projeleri yönetme Kişilerin ve grupların meslekî gelişiminin yönetiminde sorumluluk alma Bir iş veya öğrenme alanına yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kavramları, politikaları, araçlarının uygulaması ve bunların örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda deneyim sahibi olma Bir iş veya öğrenme değerlendirmesinde bulunurken toplumsal ve etik değerlerin farkında olma
7. Seviye	Bir iş veya öğrenme alanında, özgün fikirlerin ve/veya araştırmanın temelini oluşturan ve bir kısmı en ileri düzeydeki ihtisas bilgisine sahip olma Alanındaki ve alanının ilişkili olduğu değişik alanların arayüzündeki bilgi meselelerinde sorgulayıcı yaklaşıma sahip olma	Bir iş veya öğrenme alanında yeni bilgi ve yöntemleri geliştirmek ve farklı alanlardan bilgiyi bütünleştirmek için yürütülen araştırma ve/veya yenilik faaliyetlerinde sorun çözmede ileri düzeyde beceriye sahip olma İleri araştırma işlemlerinin kavranılması, tasarlanması, uygulanması ve uyarlanmasını yapma becerisine ekip üyesi veya kısmen özerk olarak sahip olma	Öngörülemez, karmaşık ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş veya öğrenme ortamlarını yönetme ve dönüştürme Karmaşık bir ortamda değişimi yönetme tecrübesine sahip olma Meslekî bilgi ve uygulamaya katkı yapmak ve/veya takımların stratejik başarımlar düzeyini değerlendirmek için sorumluluk alma Bir iş veya öğrenme alanına ve alanlar arasındaki arayüz bilgisine yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kavram, politika, araçlar ve uygulaması ve bunların örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda liderlik yapma Bir iş veya öğrenme alanında, toplumsal ve etik meseleleri ve sorumlulukları dikkate alarak bilgiyi bütünleştirme ve yargıda bulunma Bir iş veya öğrenme alanına yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının kavramları, politikaları, araçlarının uygulaması ve bunların örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla ilişkisi konusunda deneyim sahibi olma Bir iş veya öğrenme değerlendirmesinde bulunurken toplumsal ve etik değerlerin farkında olma

8. Seviye	Bir iş veya öğrenme alanındaki kuram, uygulama, yöntem ve tekniklerin en ileri düzeydeki sistematik bilgisine ve sorgulayıcı analiz yapacak kapasiteye sahip olma Bir iş veya öğrenme alanıyla ilişkili olarak farklı iş veya öğrenme alanlarında en ileri düzeydeki arayüz bilgisine sahip olma	Bir iş veya öğrenme alanındaki en ileri düzeydeki araştırma ve/veya yenilikte kritik sorunları çözmek, mevcut bilgiyi veya meslekî uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için sentez ve değerlendirmeyi de kapsayan en ileri düzeydeki bilgi, yöntem ve teknikleri kullanmayı gerektiren uzmanlaşmış becerilere sahip olma İleri araştırma süreçlerinin kavranılması, tasarlanması, uygulanması ve uyarlanması yapma becerisine özerk olarak sahip olma Alanında ortaya çıkan, farklı alanlardaki yöntem ve yaklaşımların kullanımını da gerektiren yeni ve karmaşık sorunları çözme becerisine sahip olma	Güçlü bir yetkinlik, yenilik, özerklik, bilimsel ve meslekî tutarlılığa sahip olma ve araştırma dâhil iş veya öğrenme ortamlarındaki en ileri seviyedeki yeni fikirlerin ve süreçlerin geliştirilmesinde yetkin olduğunu gösterme Bir iş veya öğrenme alanındaki mevcut bilgi veya meslekî uygulamanın yeniden tanımlanmasına veya genişletilmesine imkân veren yeni ve özgün yaklaşımların geliştirilmesinde liderlik yapma. Bir iş veya öğrenme alanına ve alanlar arasındaki arayüz bilgisine yönelik hayat boyu öğrenme yaklaşımının öngörülme, karmaşık ve yenilik gerektiren ortamlarda geliştirilmesine, örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenme yollarıyla desteklenmesine ilişkin konularda özgün politika ve uygulamalar geliştirme Bir iş veya öğrenme alanında, toplumsal ve etik meseleleri ve sorumlulukları dikkate alarak yeni bilgi üretme
--------------	--	--	---

2.3. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Türkiye’de 8 seviyede hiyerarşik olarak gruplandırılan yeterlilikler ilgisine göre MEB, YÖK ve MYK’nın sorumluluğundadır. Yeterliliklerin hiyerarşik olarak yatay ve dikey sınıflandırılmasında referans olarak örgün eğitim alınmakla birlikte esasen öğrenme kazanımı ve kazanım düzeyi odak noktası olmaktadır. AYÇ’ye benzer şekilde Türkiye’de yeterlilikler için 8 seviye öngörülmüştür. Örgün eğitim bakımından 1-4 arası seviyeler MEB sorumluluğundadır. Birinci seviye için okul öncesi katılım belgesi ve yetişkinler için okuryazarlık belgesi öngörülmüş (2020 revizyonunda her ikisi yerine okuryazarlık belgesi kullanılmaya başlandı). 1’inci seviye için mesleki yeterlilik belgesi öngörülmemiştir. MEB sorumluluğundaki yeterliliklerde; ilkokul öğrenim belgesi 2’nci seviye (2020 revizyonunda çıkarıldı), ortaokul öğrenim belgesi (2020 revizyonunda çıkarıldı) ve kalfalık belgesi 3’üncü seviye ve lise diploması, ustalık belgesi ve mesleki ve teknik eğitim lise diploması 4’üncü seviyede yer almaktadır. MYK’nın 2’nci, 3’üncü ve 4’üncü seviyeler için mesleki yeterlilik belgeleri bulunmaktadır. YÖK sorumluluğundaki 5-8 seviyelerinde; 5’inci seviyede ön lisans (lisansın ilk iki yılı), ön lisans (MYO diploması), 6’ncı seviyede lisans diploması, 7’nci seviyede yüksek lisans diploması (tezli) ve yüksek lisans diploması (tezsiz) ve 8’inci seviyede doktora diploması ve doktora denk olan uzmanlık (sanatta, tıp / dişçilik / eczacılık / veterinerlik) diplomaları yer almaktadır. MYK’nın 2’nci, 3’üncü, 4’üncü, 5’inci ve 6’nci seviyeler için mesleki yeterlilik belgeleri bulunmaktadır. Türkiye’de yeterlilikler sistemi, sorumlu kurumları itibarıyla önemli ölçüde iyi yapılandırılmış durumdadır. MEB, YÖK ve MYK’nın sorumluluklarındaki eğitim ve belgelendirme kuruluşları itibarıyla 1-8 seviyelerinin tamamı için yeterlilik düzenleme yetkisi bulunmaktadır. Ancak, örtüşen yeterlilik seviyeleri için sorumlu kurumlar arasında uzlaştırma mekanizma ve araçları henüz tasarlanmış değildir. Uzlaştırma platformunun kurulması acil bir ihtiyaçtır. Örnek vermek gerekirse; Almanya’da ustalık 6’nci seviyede iken Türkiye’de 4’üncü seviyede sınıflandırılmıştır. Bu durumda Almanya’dan aldığı 6’nci seviye ustalığın Türkiye’de hangi seviyeye karşılık geleceğine ulusal düzeyde hangi sorumlu kurum veya kurumların karar vereceği önemli bir sorun alanı olmaya devam etmekte ve başvuru sahipleri muhatap bulamamaktadır.



Şekil 1. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

Kaynak: <https://www.tyc.gov.tr/uploads/dosyalar/161492685987ca3563871b3f4412cdfc18e84ad77d.pdf>
(Erişim:20.05.2021)

3. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Yönetişim Modeli ve Uygulama Performansı

Mesleki Yeterlilik Kurumunun kuruluşu aşamasında, bu kurumun hangi bakanlıkla ilişkilendirilmesi gerektiği geniş bir zeminde tartışılmış ve iş piyasası ile eğitim dünyası arasındaki rolü nedeniyle mülga Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile ilişkilendirilmesinin en uygunu olduğuna karar verilmiştir. MYK'nın MEB ve YÖK gibi daha ziyade işgücü arzı tarafında sağlayıcı olarak işlev gören kurumlarla veya Başbakanlıkla ilişkilendirilmesinin beklenen yararı sağlayamayacağı yönündeki kanaat, bugünkü yönetim yapısının oluşumunda belirleyici olmuştur. Türkiye'de yeterlilikler bakımından düzenleyici üç ulusal otorite söz konusudur: MEB, YÖK ve MYK. YÖK mevzuatı TYÇ'nin yükseköğrenim düzeyleri için yükseköğretim kurumlarına yeterlilik vermeyi düzenlerken 1-4 seviye arasındaki yeterlilikleri verme bakımından herhangi bir kısıtlama getirmemekte, yükseköğretim kurumları bünyesindeki sürekli eğitim merkezleri 1-4 seviyeleri için yeterlilik verebilmektedir. Uygulamada, 1-4 seviyeleri yeterlilikleri diploma programları bakımından MEB düzenlemesine, yükseköğretim kurumları bünyesinde verilenler hariç diğer yaygın eğitim kurumlarının verdiği sertifikalar bakımından ise MEB ve MYK düzenlemelerine tabidir.

Türkiye'deki yeterliliklerden sorumlu söz konusu üç kurumun 1-8 arasındaki bütün seviyelerde yeterlilik düzenleme yetkileri bulunmaktadır. Ancak uygulamada, YÖK son dört düzey, MEB ilk dört düzey için düzenleme yapmakta ve bugüne kadar YÖK'ün, devlet konservatuvarları hariç yükseköğretim kurumlarının 1-4 seviyelerinde yeterlilik vermelerine ilişkin bir düzenlemesi bulunmamaktadır. Aynı şekilde MEB düzenlemesine tabi kurum ve kuruluşlar bugüne kadar 5-8 seviyeleri için yeterlilik vermemiştir. MEB bünyesindeki olgunlaştırma enstitülerinin verdikleri yeterliliklerin 4'üncü veya 5'inci seviyelerden hangisine karşılık geldiği konusunda MEB'in bir kararı bulunmamaktadır. Yine MYK, 5, 6 ve 7'nci seviyeler için standartlar düzenlemesi yapmış, bugüne kadar MYK düzenlemesine tabi kuruluşlar 5'inci ve 6'ncı düzeyler için yeterlilik vermişlerdir. Özellikle önceki öğrenmelerin tanınması ve yurtiçi ve yurtdışı kurumlar arası yeterlilik tanımlarda 1-8 arası yeterliliklerin her üç ulusal kurum bakımından ayrı ayrı veya yeni bir ortak platform üzerinden olanaklı hâle gelmesi mümkün olmalıdır.

3.1. TYÇ Yönetişim Modeli

TYÇ yönetim modelinde (MYK 2018) TYÇ Koordinasyon Kurulu anahtar bir rol oynamaktadır. Milli Eğitim Bakan Yardımcısı, YÖK Başkanı veya YÖK Başkan Vekili ve MYK Başkanı bu üst kurulun üyeleri olarak görev yapmaktadır. Bu kurul; politika belirleme, karar alma ve onaylama organı olarak görev yapmaktadır. Bu kurulda karara bağlanan hususlar, ulusal düzeyde uygulama imkânı bulabilmektedir.

TYÇ'nin ikinci organı TYÇ Kuruludur. Bu kurul; teknik işler, araştırma ve geliştirme faaliyetleri ve TYÇ Koordinasyon Kurulunca karara bağlanacak çalışmaları yürütmektedir. Bu kurulda MEB, YÖK, MYK, TOBB, TESK, en fazla üyeye sahip üç işçi sendikası, en çok üyeye sahip üç memur sendikası, en fazla üyeye sahip işveren sendikaları konfederasyonu ve yükseköğretim kurumları ulusal öğrenci konseyi temsilcilerinin yer alması öngörülmüştür. Öğrenci konseyi temsilcisi hariç diğer paydaşlar aktif olarak TYÇ Kurulunda yer alırken 2018 yılından bu yana YÖK tarafından öğrenci temsilcisi bildirilmemiştir. Bu kurul aylık toplanmakta ve TYÇ uygulamasında ana fonksiyonu icra etmektedir. TYÇ Kurulunun sekretarya hizmetleri, MYK bünyesindeki TYÇ Dairesi tarafından yürütülmektedir (MYK 2020). TYÇ Kurulunun ikinci

halkadaki paydaşları ise meslek kuruluşları ve sendikalar, Üniversitelerarası Kurul (ÜAK), kalite güvence kuruluşları ve belgelendirme kuruluşları ve bakanlıklar da dâhil olmak üzere çok daha geniş bir gruba oluşturmaktadır. TYÇ Kurulu, MEB ve YÖK gibi sorumlu kurumların sürece etkin olarak dâhil olmaları ve diğer paydaşların farkındalıklarının en üst düzeyde tutulması için önemli bir teknik platform olarak işlev görmektedir.

TYÇ'nin bir diğer organı TYÇ İstişare Meclisidir. Her düzeydeki eğitim ve çalışma hayatı başta olmak üzere geniş bir yelpazeye yayılmış sosyal taraflar istişare meclisini oluşturmaktadır. Bu kurul danışma ve değerlendirme platformu olarak işlev görmektedir olup yılda en az bir kez toplanması öngörülmüştür.

Ulusal yeterlilik çerçevesinin Avrupa Birliği nezdindeki ulusal koordinasyon noktası, 2008'den beri MYK'dır. Kurum aynı zamanda AYÇ Danışma Grubunda ülkemizi temsil etmekte olup AYÇ Ulusal Koordinasyon Noktalarına temin edilen Avrupa Birliği fonlarını da aktif olarak (2014-2021 arası yaklaşık 1 milyon avro) kullanmaktadır. TYÇ Dairesi ise TYÇ'nin uygulanmasına ilişkin bütün iş ve işlemleri yürütmek, koordinasyonu sağlamak ve diğer kurumların sekretarya hizmetlerini yürütmekle görevlidir. MYK sorumluluğundaki faaliyetler MYK bünyesindeki TYÇ Dairesi tarafından yerine getirilmektedir.



Şekil 2. Türkiye yeterlilikler çerçevesi yönetim modeli

Kaynak: <https://tyc.gov.tr/sayfa/yonetim-ib1782238-2cb6-4abf-bd3f-09aed307aa9c.html> (Erişim: 7 Mayıs 2021).

3.2. TYÇ Uygulama Performansı

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine ilişkin çalışmaların başlamasından bugüne kadar yürütülen faaliyetler iki aşama, bugünden sonra yürütülmesi planlanan faaliyetler ise bir aşama altında gruplandırılabilir. Hazırlama aşaması (2010-2015), geliştirme aşaması (2016-2020) ve uygulama aşaması (2021-2024) (MYK 2021b).

Hazırlama aşaması, 2010 yılında UYÇ Hazırlama Komisyonunun kurulmasıyla başlamış, TYÇ Yönetmeliğinin (19 Kasım 2015) ve TYÇ'ye Dair Tebliğin (2 Ocak 2016) Bakanlar Kurulu kararı olarak Resmî Gazete'de yayımlanmasıyla tamamlanmıştır. Türkiye'nin ulusal yeterlilik çerçevesi için TYÇ Yönetmeliği hukuki bir zemin, TYÇ Tebliği ise kapsam ve içerik oluşturmaktadır. Yönetmelik ve Tebliğin yayımını takiben 2016 Mart'ında, Yönetmelikte ve Tebliğde öngörülen TYÇ yönetim organları oluşturulmuş, 2016 Eylül'ünde ise 2016-20 yıllarını kapsayan TYÇ Eylem Planı yürürlüğe konmuştur. 2017 Nisan'ında TYÇ iletişim stratejisi ilan edilmiş ve 2019 yılında güncellenmiştir. İletişim stratejisi ile TYÇ'nin tanınması ve uygulanırılığının sağlanmasında uzun vadeli sonuçlar elde etmek amacıyla tüm ilgili paydaşların katılımının sağlanması için sahiplendirme, savunuculuk, toplumsal seferberlik ve farkındalık açısından kurumsal bir iletişim kurma amaçlanmıştır.

TYÇ organları, ilk olarak TYÇ Yönetmeliğinde öngörülen prosedürleri hazırlamaya başlamıştır. Buna göre yeterliliklerin TYÇ'ye yerleştirilmesi, kalite güvencesinin sağlanmış olmasına şartına bağlı olduğu için (5544 sayılı MYK Kanunu, m.23/A), TYÇ yönetim organları tarafından geliştirme aşamasında ilk olarak TYÇ'ye yerleştirilecek yeterliliklerin karşılaması gereken kalite güvence ölçütleri belirlenmiş (Eylül 2017) ve bu düzenleme 2018 Mart'ında MYK tarafından yönetmelik olarak yayımlanmıştır. TYÇ'nin uygulanmasında yapılacak itirazlarda izlenecek usul ve esaslar TYÇ Koordinasyon Kurulu tarafından belirlenmiş ve 2019 Eylül'ünde yayımlanmıştır. Yine kalite güvencesi sağlanmış yeterliliklerin TYÇ'ye dâhil edilmesine ilişkin usul ve esaslar¹⁰ ile ölçütler Kasım 2019 da TYÇ Koordinasyon Kurulu tarafından belirlenerek iki ayrı karar olarak yayımlanmıştır.

Mevcut yeterlilik türlerinin tespiti, yeni yeterlilik türlerinin belirlenmesi, yeterlilik türlerinin güncellenmesi ve iptaline ilişkin usul ve esaslar ile yeterliliklerin güncellenmesi, değiştirilmesi ve iptaline ilişkin usul ve esaslar TYÇ Koordinasyon Kurulu tarafından 2020 Haziran'ında belirlenerek iki ayrı karar olarak yayımlanmıştır.

TYÇ sorumlu kurumları olarak MEB ve YÖK kalite güvence belgelerinin hazırlanması ve onaylanması tamamlanmış ve TYÇ Koordinasyon Kurulu tarafından 2020 Aralık'ında yayımlanmıştır. MYK kalite güvence belgesi ise 2019 yılında yine TYÇ Koordinasyon Kurulu tarafından yayımlanmıştır.

TYÇ uygulamasında hesap verebilirlik, şeffaflık ve doğrulama için hayati önemde olan Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı (TYVT), TYÇ Daire Başkanlığı uhdesinde yürütülmektedir. TYVT, 2016 Kasım'ında ve TYÇ internet sitesi ise 2019 Kasım'ında erişime açılmıştır.

Yeterlilik tür belirleyicileri MYK tarafından 2018 Eylül'ünde, MEB ve YÖK tarafından ise 2020 Aralık'ında belirlenmiş ve TYÇ Koordinasyon Kurulu tarafından onaylanarak ilan edilmiştir. MYK yeterlilik tür belirleyicileri 2020 Aralık'ında güncellenmiştir. Yeterliliklerin TYÇ'ye ve TYVT'ye yerleştirilmesi 2020 Kasım'ında başlamıştır. İlk yerleştirilen yeterlilikler, hazırlıkları ilk tamamlayan kurum MYK olduğu için MYK sorumluluğundaki yeterlilikler olmuştur.

¹⁰ <https://www.tyc.gov.tr/uploads/dosyalar/15886017250fba7d6379a80f14a157376754390fbf.pdf>, (Erişim: 20.01.2021).

TYÇ'nin tanıtımına ilişkin iletişim faaliyetleri TYÇ Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Bugüne kadar, TYÇ Terimler Sözlüğü (Mayıs 2018), Yaygın ve Serbest Öğrenmelerin Doğrulanması Rehberi (Ocak 2019), Öğrenme Kazanımları Yaklaşımı (Ocak 2019), AYÇ 10. Yıl Kitapçığı (Temmuz 2019), TYÇ Tanıtım Filmi (Ekim 2019), Kalite Güvencesi El Kitabı (Nisan 2020), Öğrenme Kazanımları Rehberi (Nisan 2020), TYÇ Mevzuat Kitapçığı (Mayıs 2020), Kredilendirme Rehberi (Aralık 2020) ve TYÇ Tanıtım Kitapçığı (Aralık 2020) gibi yayın faaliyetleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Türkiye yeterlilikler çerçevesinde kilometre taşları

	Karar/ Eylem Noktası	Düzey	Tarih
1	TYÇ Yönetmeliği'nin Resmî Gazete'de Yayımlanması	Bakanlar Kurulu Kararı	Kasım 2015
2	TYÇ Belgesi'nin Resmî Gazete'de Yayımlanması	Bakanlar Kurulu Kararı	Ocak 2016
3	TYÇ Yönetim Yapılarının Kurulması		Mart 2016
4	TYÇ ile İlgili Usul, Esaslar ve Prosedürlerin Hazırlanması		
4.1	TYÇ Eylem Planı (2016-2020)	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından tamamlandı ve onaylandı	Eylül 2016
4.3	Kalite Güvence Ölçütlerinin Belirlenmesi	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından tamamlandı ve onaylandı	Eylül 2017
4.4	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde Yer Alacak Yeterliliklerin Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Yönetmelik	Resmî Gazete'de yayımlandı	Mart 2018
4.5	TYÇ'nin Uygulanmasına İlişkin Verilen Kararlar Hakkında Yapılacak İtirazlarda İzlenecek Usul ve Esaslar	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından tamamlandı ve onaylandı	Eylül 2019
4.7	Yeterliliklerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dâhil Edilmesi Sürecinde Uygulanacak Usul ve Esaslar	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından tamamlandı ve onaylandı	Kasım 2019
4.8	TYÇ'ye dâhil edilecek yeterliliklere ilişkin ölçütler	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından tamamlandı ve onaylandı	Kasım 2019
4.9	Mevcut Yeterlilik Türlerinin Tespiti, Yeni Yeterlilik Türlerinin Belirlenmesi, Yeterlilik Türlerinin Güncellenmesi ve İptaline İlişkin Usul ve Esaslar	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından tamamlandı ve onaylandı	Haziran 2020
4.10	Yeterliliklerin Güncellenmesi, Değiştirilmesi ve İptaline İlişkin Usul ve Esaslar	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından tamamlandı ve onaylandı	Haziran 2020
5	TYÇ'nin Geliştirilmesi ve Uygulanmasına Yönelik Çalışmalar		
5.1	Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı'nın Kurulması ve İşletilmesi	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Kasım 2016

20. Yılında Bologna Süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Türkiye

5.2	MYK Yeterlilik Türü Belirleyicilerinin Hazırlanması	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından onaylandı	Eylül 2018
5.3	MYK KG Belgesinin Hazırlanması	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından onaylandı	Haziran 2019
5.4	Yeterliliklerin TYÇ'ye Yerleştirilme Başlanması	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından onaylandı	Kasım 2020
5.5	YÖK KG Belgesinin Hazırlanması	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından onaylandı	Aralık 2020
5.6	MEB KG Belgesinin Hazırlanması	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından onaylandı	Aralık 2020
5.7	YÖK Yeterlilik Türü Belirleyicilerinin Hazırlanması	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından onaylandı	Aralık 2020
5.8	MEB Yeterlilik Türü Belirleyicilerinin Hazırlanması	TYÇ Yönetim Yapıları tarafından onaylandı	Aralık 2020
5.9	MYK Yeterlilik Türü Belirleyicilerinin Güncellenmesi		Aralık 2020
6	Tanıtım ve Rehberlik Dokümanlarının Hazırlanması		
6.1	TYÇ Terimler Sözlüğü	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Mayıs 2018
6.2	Yaygın ve Serbest Öğrenmelerin Doğrulanması Rehberi	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Ocak 2019
6.3	Öğrenme Kazanımları Yaklaşımı	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Ocak 2019
6.4	AYÇ 10. Yıl Kitapçığı	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Temmuz 2019
6.5	TYÇ Tanıtım Filmi	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Ekim 2019
6.6	Kalite Güvencesi El Kitabı	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Nisan 2020
6.7	Öğrenme Kazanımları Rehberi	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Nisan 2020
6.8	TYÇ Mevzuat Kitapçığı	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Mayıs 2020
6.9	Kredilendirme Rehberi	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Aralık 2020
7	Yeterlilikler Veri Tabanı'nın Oluşturulması ve Uygulanması		
7.1	Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı'nın Oluşturulması	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Kasım 2016
7.2	TYÇ Web Sitesi'nin Erişime Açılması	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Kasım 2019
8	AYÇ Referanslama		
8.1	Türkiye Referanslama Raporu'nun Avrupa Birliği Komisyonuna İletilmesi	TYÇ Dairesi Başkanlığı	Aralık 2016
8.2	Türkiye Referanslama Raporu'nun Kabulü	AYÇ Danışma Grubu	Mart 2017

Kaynak: TYÇ Strateji Belgesi, MYK, 2021b, s.19-20.

3.3. TYÇ'nin AYÇ'ye Referanslanması ve AYA-YÇ ile Öz-Beyanı

TYÇ kapsamında yürütülen faaliyetlerde uluslararası kilometre taşı, TYÇ'nin AYÇ ile referanslanmasıdır. Hazırlık ve geliştirme aşamalarının en önemli başarısının referanslanma olduğu söylenebilir. TYÇ, AYÇ ve AYA-YÇ ile 29 Mart 2017 tarihinde referanslanmıştır (MYK 2016). Türkiye'nin bütün düzeylerdeki örgün ve yaygın eğitim ile serbest öğrenmelerini genel bir çerçeveye oturtarak Avrupa'daki genel çerçeve ile referanslayan, bütün diploma ve sertifikaları ulusal veri tabanında şeffaf ve karşılaştırılabilir olarak kapsayan ve nihayet her iki boyuta ilişkin kalite güvence standartlarını ve sistemini etkin olarak işleten bir taahhüt anlamına gelen referanslama çalışmasının sürekli olarak işler ve güncel tutulması; hem yasal hem de pratik bir zorunluluktur.

Referanslamanın onaylanmasıyla birlikte Türkiye'nin yol haritası şekillendiği için aşağıdaki alanlarda planlı ve taahhüt edilmiş zamanlı eylemlerin gerçekleştirilmesi beklenmektedir:

1. Türkiye'de eğitim kurumlarının ekonomik sektörlerin ihtiyaçlarını önceleyen bir anlayışla müfredatlarını ulusal ve uluslararası mesleki ve sektörel yeterliliklere göre güncel tutmaları.
2. İlkokuldan doktora kadar bütün eğitim düzeylerinde verilen diploma ve sertifikaların Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanına aktarılması için MEB, YÖK ve MYK tarafından görev alanlarıyla ilgili ulusal yeterlilikler envanterinin TYVT'de yer alması.
3. MEB, YÖK ve MYK'nın sorumlulukları altındaki alanlarda ve düzeylerde verdikleri diploma ve sertifikaların kalite güvence sistemlerini etkin olarak işletmeleri.
4. Türkiye'deki bütün yeterliliklerden kendi alanlarında sorumlu kuruluşları olan YÖK, MEB ve MYK'nın kalite güvencesi sistemlerinin birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyici perspektifle güncellenmeleri.
5. Küresel rekabet dünyasında MEB, YÖK, MYK ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) kazanım odaklı eğitim verme ve ölçme değerlendirme anlayışını bütüncül bir perspektifle ve işbirliği içinde geliştirerek çeşitlendirmeleri.
6. İlk ve orta öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme ve üniversitelere öğretim üyesi yetiştirme programlarının YÖK, MEB ve ÖSYM işbirliğinde çıktı odaklı ve yapılandırıcı bir ölçme değerlendirme sistemiyle sürekli bir izleme ve geliştirme perspektifiyle izlenmesi.
7. Bütün diploma ve sertifika programlarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin tam olarak uygulanması, serbest öğrenmeler ve önceki öğrenmelerin tanınması mekanizmalarının sorumlu kurumlar nezdinde kurulması ve ortak platform yoluyla uyumlulaştırılması.
8. Gerek ortaöğretimde gerekse yükseköğretimde mesleki ve sektörel yeterliliklerin geliştirilmesi ve birbiriyle uyumlu ve birbirini destekleyici olması; eğitim programlarının buna göre güncellenmesi.
9. Yükseköğretim yeterliliklerinin AKTS kredilerinin belirlenmesine benzer çalışmanın MEB ve MYK yeterlilikleri için de yürütülerek kredilerin belirlenmesi.

Türkiye'nin referans aldığı AYA'nın yol haritası, Avrupa'nın almış olduğu mesafe nedeniyle Türkiye gündeminin önünde gitmekte ve yeterlilikler ekosistemine ilişkin Türkiye ve Avrupa gündemleri kısmen farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmada, MEB ve YÖK sorumluluğundaki eğitim sistemlerinin büyüklüğü başlıca rolü oynamaktadır. Yine TYÇ'ye ilişkin işlemler ve yönetim yapılarının sorumlu kurumlar arası özerk bir yapı olarak tasarlanmaması da eşgüdüm ve işbirliğinde gecikmelere neden olabilmektedir. MEB ve YÖK gibi köklü kurumların eğitim-öğretim ve işgücü piyasasının oluşturduğu ekosistemdeki diğer paydaşların karar alma, uygulama

ve gözden geçirme süreçlerindeki geri bildirimlerini hızlı bir şekilde sürece dâhil edecek şekilde süreçlerini gözden geçirmeleri yararlı olacaktır.

4. TYÇ’de Yapılması Gerekli Çalışmalar

Türkiye’de yeterliliklerden sorumlu MEB, YÖK ve MYK’nın yanı sıra TYÇ organları ve Türkiye’nin yeni yönetim sisteminde kurulmuş olan Cumhurbaşkanlığı Eğitim-Öğretim Politikaları Kurulu gibi yeni yapılar da dikkate alınarak mevcut yönetim modelinin daha fazla etkinleştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. TYÇ organları, sorumlu kurumların yetki ve yükümlülükleri, önceki öğrenmelerin tanınmasında işbirliği ve koordinasyon, kalite güvence sistemlerinin etkileşimi ve uyumu, yeterlilikler veri tabanının güncelliğine ilişkin politika, yeni yeterlilik türlerinin belirlenmesinde işbirliği ve koordinasyon, Türkiye Referanslama Raporunun güncelliğini sağlamaya yönelik politika ve mesleki yeterliliklerin diploma programlarına içerilmesine ilişkin politika önümüzdeki dönemin başlıca çalışma başlıklarını oluşturmaktadır (MYK 2021b).

2021 ile başlayan yeni aşamada TYÇ Dairesinin altyapısını oluşturmak üzere yürütmekte olduğu birçok faaliyetin sorumlu kurumlar nezdinde yürütülmesi ve TYÇ Dairesinin daha ziyade düzenleme, geliştirme, izleme ve koordinasyon fonksiyonlarına odaklanması gerekmektedir. Dolayısıyla bu yeni anlayışın gerektirdiği organizasyonel ve fonksiyonel tasarımın mevcut TYÇ yönetim modelinde dikkate alınması gerekmektedir. Bugüne kadar yürütülen çalışmalarda elde edilen performansta sorumlu kurumların iş birliği düzeyi belirleyici olmuştur.

Sorumlu kurumların paralel politika, düzenleme ve uygulama dokümanlarının birlikte değerlendirilerek uyumsuzlukların giderilmesi, tekrarların asgariye indirilmesi, işbirliği ve koordinasyon potansiyeli varsa bunun düzenleme ile somutlaştırılarak kapasiteye dönüştürülmesi önemli bir sinerji sağlayacaktır. Dağıtık yapıların network ilişkisi içinde tam bir iletişim içinde olmaları TYÇ sisteminin sağlıklı ve etkili işleyişi bakımından hayati önemdedir. Dağıtık yapılar arasında yüksek bir iş birliği ve eşgüdüm olmaması durumunda mevcut sistemden beklenen yararın ve güncelleme dinamiğinin sınırlı olacağı değerlendirilmektedir. Özellikle örgün, yaygın ve serbest öğrenmelerde aynı düzeye ilişkin farklı kurumların düzenlemelerinin uyum içinde olması, en azından asgari düzeyde çelişki barındırmaları sistemik işleyiş bakımından oldukça önemlidir.

TYÇ’nin 2021 yılından itibaren izleyeceği strateji, bu stratejinin araç seti, uygulayıcı kurum ve kuruluşlar ile izleme mekanizması beklenen performans düzeyinde belirleyici olacaktır. MEB’in dikey hiyerarşik ve tam merkezi yapısı ve bu yöndeki yerleşik uygulama kültürü yeni stratejinin etkin yürütülmesini nispeten kolaylaştıracaktır. YÖK’ün yükseköğretim kurumları üzerindeki denetim ve düzenleme yetkisi mutlak olmakla birlikte, yükseköğretim kurumlarının tema ve program, öğrenci sayısı, öğretim elemanı kapasitesi, altyapı imkânları ve coğrafi bölge itibarıyla geniş bir yelpazeye dağıldığı dikkate alındığında, TYÇ stratejisini uygulamada kurumsal iç kapasitelerin zorlanacağı söylenebilir. Yine, üniversitelerin idari ve mali özerklikleri ve devlet ve vakıf üniversitesi statüleri, stratejinin uygulanmasında ilave tedbirler ve araçlara ihtiyaç duyurmaktadır. MYK’nın standart koyan ve yeterlilik geliştiren merkezi rolü piyasayı yönlendirmede hayli etkili olmaktadır. Bu etkinin düzeyi, standart ve yeterliliklerin piyasadaki kullanım yaygınlığıyla orantılıdır.

TYÇ stratejinin uygulanmasında eğitim ve belgelendirme kurum ve kuruluşlarına kaldıraç görevi görecek şekilde araçların geliştirilmesinin gerektiği değerlendirilmektedir. Buna göre aşağıdaki

daimî komitelerin TYÇ'nin Türkiye'de etkili ve yaygın olarak uygulanmasını sağlamada önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu komitelerin TYÇ Kurulunun teknik çalışma grupları olarak faaliyet göstermeleri uygun görünmektedir. MEB, YÖK ve MYK nezdinde bu komitelerin tamamı veya ilgisine göre bir kısmı teşkil edilebilir. Ancak, ulusal düzeyde muhtemel çelişkilerin giderilmesi ve uzlaştırmanın sağlanması için TYÇ Kurulu altında bir nevi merkezi komite olarak tasarlanmaları yararlı olacaktır. Dolayısıyla, komitelerin hem TYÇ Kurulu altında hem de sorumlu kurumlar altında kurulması kararı, kurumların kendi iç işleyişleri ve iş yüklerine bağlı olarak kendi inisiyatiflerindedir. TYÇ'nin ulusal düzeyde başarılı uygulaması, ekonomik sektörler ve eğitim kurumları arasındaki bağlantıyı güçlendirmesi ve Türkiye eğitim ve yeterlilikler sistemini modernize etmesi için yayılım hayati öneme sahiptir.

YÖK'ün, Bologna Sürecinin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulamasında izlediği model, Türk üniversitelerinin başarılı uyumunda kritik bir rol oynamıştır. Bologna Ulusal Takımı olarak görev yapan uzmanlar, Avrupa Yükseköğrenim Alanında benzeri olmayan bir yaklaşımla Türk yükseköğretim sisteminin tamamını kapsayacak şekilde bir merkezi planlama ile farkındalık, rehberlik ve denetim fonksiyonlarını yürütmüşlerdir. Bu faaliyetlerin sonucu olarak, hem metropollerde hem de diğer illerdeki üniversitelerin önemli bir kısmı AKTS Etiketi ve Diploma Eki Etiketi almıştır. Dolayısıyla, TYÇ Kurulunun, sorumlu kurumların mali, teknik ve insan kaynağı desteğiyle, yayılım komitesi kurarak farkındalık ve rehberlik faaliyetlerini güçlü bir şekilde yerine getirmesi oldukça yararlı olacaktır. MYK'nın yayılımı bir proje kanalıyla yürütmesi, sorumlu kurumlar kaynaklı aksamalara meydan vermemek için daha uygun olabilir.

4.1. TYÇ Kurulunun Etkinliğini Artırma İçin Daimî Komitelerin Kurulması

UYÇ sisteminin Türkiye'de etkili ve dinamik olarak işletilmesi, ulusal düzeyde bir işbirliği ve eşgüdüm modeli gerektirmektedir. TYÇ mevcut yönetim yapılarının bu işlevi önemli ölçüde gördüğü söylenebilir. Türkiye'deki bütün yeterliliklerin başlıca sorumlu kurumları olan MEB, YÖK ve MYK'nın ortak sorumluluk alanlarına giren konularda ise işbirliği ve gerektiğinde eşgüdümü sağlayacak yapıların kurulması gerekmektedir. Mikro yeterlilikler dâhil yeni yeterlilikler ve meslek standartlarının oluşturulması, kalite güvencesinin ulusal sistem bakışıyla tasarlanması ve işletilmesi, önceki öğrenmelerin tanınmasının ulusal düzeyde işbirliği ve gerektiğinde eşgüdüm anlayışıyla tasarlanması, yeterliliklerin ulusal eğitim ve yeterlilik sistemi içinde kolayca transfer edilebilmesi, dijitalleşme ve teknolojik dönüşümlerin ortaya çıkardığı yeni yetkinlik ve becerilerin hızla yeterlilik ve standartlara dâhil edilmesi, ulusal yeterlilikler ve standartlar veri tabanının güncelliğinin sağlanması için TYÇ Kurulu altında daimi komitelerin veya çalışma gruplarının teşkil edilmesi, sistemin etkili işleyişi bakımından kritik önemdedir. Aşağıda sıralanan tematik alanlarda daimî statüde çalışacak komitelerin kurulması önerilmektedir.

1. Yeterlilik tür belirleyicileri
2. Meslek standartları ve yeterlikleri
3. Yönetişim
4. Kalite güvencesi
5. Önceki öğrenmelerin tanınması
6. Kredi biriktirme ve transferi
7. Yetkinlikler ve yeni beceriler
8. Çerçeveye ve veri tabanına dahil etme
9. Yayılım

TYÇ faaliyetlerinin eğitim kurumları, iş dünyası, işgücü piyasası ve sorumlu kurumlar ile diğer ulusal düzenleyici kurumlar bakımından yayılımının artırılması bakımından ayrı bir tanıtım komitesinin gerekli olduğu da değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Auzinger, M. vd. (2016) Study on international sectoral qualifications frameworks and systems final report, 95s.

CEDEFOP (2010) The development of national qualifications frameworks in Europe, 207s. doi:10.2801/3239

CoEU (2018) Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. The Council of European Union, Official Journal of the European Union C 189/1, 4 Haziran. 13s.

EHEA (2020) Rome Ministerial Communiqué, 10s.

EU (2018) The European Qualifications Framework: Supporting learning, work and cross-border mobility, 10th anniversary, Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi:10.2767/385613

EU (2019) Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019, volume II: National and regional cases, Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi:10.2816/841519

EU (2020) The European higher education in 2020 Bologna Process implementation report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, doi :10.2797/756192

MYK (2015a) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ, No. 2015/1, 47s.

MYK (2015b) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Kitapçığı, v+64s.

MYK (2016) Turkish Referencing Report, 170s.

MYK (2018) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Mevzuat Düzenlemeleri, 47s.

MYK (2020) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi 2020 Yılı Faaliyet Raporu ve 201 Yılı Faaliyet Planı, 19s.

MYK (2021b) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Strateji Belgesi (Taslak), 28s.

MYK (2021a) Yeterlilikler Türk Belirleyicileri. <https://tyc.gov.tr/yayinlar?kategoriId=17ea6ce7-8885-4f2d-aaa4-174a0833a09c&search=> (Erişim: 07.05.2021).

OECD (2018) The Future of Education and Skills: Education 2030, 23s.

OECD (2005) The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: An OECD Activity, 21s.

Salganik, L. H. vd. (1999) Definition and Selection of Competencies, Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, OECD publication, 53s.

Toprak, M., Erdoğan, A. ve Açıkgöz, Ö. (2013) ‘Field Qualifications: A Framework Suggestion’, The New Educational Review 31(1): 153-164.

YÖK (2011) Temel alan yeterlilikleri, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=25> (Erişim: 07.05.2021).

20. YILDA AVRUPA KREDİ TRANSFER SİSTEMİ (AKTS) VE YÜKSEKÖĞRETİME YANSIMALARI

Süheyda ATALAY¹

Giriş

Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi, AKTS (ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System), eğitimin ve derslerin daha şeffaf hâle gelmesini ve böylece yükseköğretimin kalitesinin artmasını sağlaması nedeniyle Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) için önemli bir araç olarak tasarlanmıştır.

AKTS, 1989 yılında, Erasmus programı ile yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin kazandıkları kredilerin kendi kurumlarına transfer edilmesi amacıyla ortak bir kredi sistemi olarak başlatılmıştır. İlerleyen yıllarda, öğrenme çıktıları ve iş yükü temelli kredi hâline gelen AKTS'nin sadece kredi transferi için değil aynı zamanda program tasarımı, öğrenci merkezli öğrenme ve kalite güvencesi için önemi tartışılmazdır. Hayat boyu öğrenmede kredi biriktirme sistemi olarak kullanılan AKTS, öğrenme süreci ne şekilde (yüz yüze sınıfta, iş yerinde, uzaktan eğitimde), hangi statüde (tam zamanlı, yarı zamanlı) ve hangi içerikte (örgün, esnek) yapılırsa yapılsın bütün programlara uygulanabilir.

Türkiye, 2001 yılında Prag'da yapılan Bakanlar Konferansı'nda Bologna Süreci'ne dâhil olmuş, Avrupa Birliği tarafından desteklenen Erasmus hareketlilik programına da 2003 yılında pilot projeye katılmıştır. Bologna Süreci ile bilgi temelli AYA'nın oluşturulmasında ve Erasmus hareketlilik programında çok önemli bir role sahip olan AKTS'nin başlatıldığı zamandan bugüne kadarki tarihi gelişimi ve evrilmesi bu bölümde anlatılacaktır. Ayrıca Türkiye'nin sürece katılımından itibaren 20 yıllık sürede AKTS'nin yükseköğretimdeki uygulama süreçlerine yansımaları açıklanacaktır.

1. Tarihi Süreç

1.1. Ortak Kredi Sistemine Neden İhtiyaç Duyuldu?

AKTS, 1989 yılında Avrupa Birliği Ders Kredi Transfer Sistemi (*European Community Course Credit Transfer System*), 1995 yılında Avrupa Kredi Transfer Sistemi (*European Credit Transfer System*) ve 2002 yılından itibaren Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (*European Credit Transfer and Accumulation System*) ismini alarak dönüşüm geçirmiştir. Kredi transferinden “kredi transfer ve biriktirme sistemi” hâline gelme süreci boyunca kısaltma olarak hep “ECTS” kullanılmıştır, Türkçe kısaltması ise AKTS olarak kabul görmüştür.

Avrupa üniversitelerinde ortak bir kredi sistemi geliştirilmesi için temel ihtiyaç Erasmus öğrenci hareketlilik programına dayanmaktadır. Öğrenci hareketliliğinin başlamasıyla, öğrencilerin yurtdışındaki üniversitelerde almış oldukları eğitimlerinin kendi ülkelerindeki kurumları tarafından tanınmasında sorunlar yaşanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin yurt dışında hareketlilik kapsamında almış oldukları eğitimlerin tanınmasını garanti altına almak amacıyla 3 Ocak 1986 tarihinde Avrupa Komisyonu tarafından Avrupa Konseyine diplomaların ve eğitim sürelerinin akademik olarak tanınmasını geliştirmek amacıyla tüm Avrupa ülkelerinde kullanılmak üzere bir kredi transfer sistemi geliştirilmesi gündeme getirilmiştir (Wagenaar 2019).

¹ Emekli Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Kimya Mühendisliği Bölümü

1987 yılında uzun bir çalkantılı dönem sonunda Avrupa Komisyonu, 12 Avrupa Birliği ülkesi yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğini teşvik etmek amacıyla Erasmus programını başlatmıştır. Kurumlar bir yıl veya bir yarıyıl değişim için gönderecekleri öğrenciler için anlaşma yapmaları ve başka bir kurumda yapılan öğrenmeleri tam tanımları için cesaretlendirilmişlerdir (Damiani 2019).

27 Temmuz 1988 tarihinde Avrupa Topluluklarının resmî gazetesinde çağrı yayınlanmış ve akademik tanınma ve kredi transfer sorunu için AKTS'in yenilikçi bir yaklaşım olduğu belirtilmiş ve üniversitelerin katılımı istenmiştir. Çağrıda hazırlık süresini takiben 1989-1990 Akademik Yılından başlamak üzere 6 yıllık bir pilot uygulama fazı olacağı açıklanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri Sistemi veya diğer adıyla Carneige Sistemi olarak bilinen ve eğitim planlarının düzenlenmesinde kullanılan ve ders saatlerine dayanan kredi saat sisteminin kullanılması düşünülmüş fakat bu sistemin kredi transferine uygun olmadığı düşüncesi hâkim olmuştur (Wagenaar 2019).

Avrupa Birliğine üye ülkeler ile Avrupa Ekonomik Alanı (AEA) ülkelerindeki 145 yükseköğretim kurumunu kapsayan, sadece 5 disiplin (Kimya, İşletme, Makina Mühendisliği, Tıp ve Tarih) temelinde ve her disipline, Almanya, Fransa, İspanya, İtalya ve Birleşik Krallık'tan 2 şer üniversite, Portekiz, Belçika, Hollanda, Danimarka, Yunanistan ve İrlanda'dan birer üniversitenin katılımıyla pilot uygulama başlatılmıştır (Wagenaar 2019). Karşılıklı güven yoluyla gerçekleştirilmeye başlanmış bu proje² sayesinde akademik tanınmayı garanti etmek üzere bölüm ve üniversite bilgilerinin standart bir formatta yer aldığı AKTS Bilgi Paketi (Information Package), öğrenim anlaşması (*learning agreement*) ve not döküm çizelgesi (*transcript*) gibi araçlar oluşturulmuştur (Yükseköğretim Kurulu 2001).

Gerçekleştirilen projede iki nedenle, taraflar arasında “karşılıklı güven”in gerekli olduğuna karar verilmiştir. Birincisi, Avrupa Topluluğundaki yükseköğretim kurumları birbirinden çok farklıdır, ancak kalite düzeyleri açısından oldukça benzerdirler. İkinci olarak, akademisyenler diğer AB ülkelerindeki meslektaşlarının kalitesine, ders kapsamlarına ve akademik yargılarına güvenmelidirler. Otomatik ön tanıma garanti edilmelidir. Erasmus programını geliştirenlerin gözüyle AKTS'nin amacı; hareketlilik başlamadan önce akademik tanınmanın garanti altına alındığı, öğrencilerin öğrenim süreleri içinde nerede ve ne kadar süreyle hareketlilikte olacaklarına kendilerinin karar verdiği bir sürecin yapılandırılması olmalıdır.

AKTS ilk başladığında bunun iş yüküne bağlı olması hakkında bir düşünce söz konusu olmamıştır. Avrupa Komisyonu, yıllık kredinin 2, 3, 4, 5 ve 6 ile kolayca bölünebilmesi, sömester (30), trimester (20), yarım sömester (15) ve yarım trimester (10) modellerini rahatlıkla ifade edilebilmesinin mümkün olması nedeniyle 60 olarak belirlenmesinin uygun olduğunu saptamıştır. Daha da önemlisi, 60'ın derslere kredi tahsis ederken kullanışlı bir sayı olması ve aynı zamanda modülerleştirilmiş bir sistem durumunda büyük bir esneklik sağlamasıdır (Wagenaar 2019).

Pilot uygulama sonuçları ile eğitim planlarında şeffaflık ve akademik tanıma kolaylığı sağlama konusunda AKTS'nin etkili bir araç olduğu kanıtlanmıştır. Bunun sonucunda AKTS, o günkü

²Pilot proje uygulaması Ocak 1995 ile Mayıs 1996 arasındaki dönemde hem disiplin sayısı, hem de katılımcı kurum sayısı itibarıyla artırılarak genişletilmiştir. Projenin 1996-1997 yılları arasında ikinci kez genişletilmesi sonucunda, 74 kurumdan 554 bölüm sisteme dahil olmuştur. 1997-1998 yılları arasında 772 yeni eğitim kurumunda daha başlatılmıştır. Pilot projede destek alarak katılan üniversitelerin yanı sıra destek almadan katılan üniversitelerle 6 yılda yaklaşık 9000 öğrenci hareketliliği olmuştur.

durumda Avrupa Birliği çerçeve eğitim programı olan SOCRATES programının yükseköğretim ile ilgili bölümü olan ERASMUS'a dâhil edilmiştir ve Eylül 1997-Ocak 1998 tarihleri arasında toplam 48 “çalıştay” düzenlenmiştir. Bu “çalıştay”lardan sonra, 1998 yılı başında Avrupa Kredi Transfer Sistemi Rehberlik Ağı oluşturulmuştur. Rehberlik ağı içinde yer alan danışmanların görevleri, sistemin işleyişi ile ilgili her türlü soruyu cevaplamak ve karşılaşılan sorunlara pratik çözümler önermek şeklinde tanımlanmıştır. AKTS'nin işleyişini yerinde görmek için sistemin uygulandığı kurumlar, iki uluslararası AKTS uzmanı tarafından ziyaret edilmiştir. Bu uzmanlar, başarılı uygulamaları belirledikten sonra bir değerlendirme yapıp çeşitli önerilerde bulunarak sistemin tüm AB kurumlarında istikrarlı bir şekilde gelişimini sağlamıştır (Yükseköğretim Kurulu 2001).

2000 yılında, daha önce bahsi geçen AKTS pilot projesindeki 5 konu temelinde eğitim yapılarının ince ayarı (Tuning Educational Structures in Europe) kısaca Tuning projesi (Adam, 2003) başlatılmıştır. Bu projenin amaçlarından bir tanesi kredi transfer sisteminin yeniden yapılandırılmasıdır. Bu kapsamda kredilerin bağıl değerleri yerine mutlak değerlerinin hesaplanması önemli bir konu olmuştur. Transfer sisteminde bir yıllık akademik çalışmayı tamamlamak için gerekli iş yükünü yansıtan bağıl değerler olarak belirlenen krediler kabul edilebilir ama bu kredilerin biriktirme amacıyla kullanılması doğru olmaz. Kredi biriktirme sistemi, kredilerin niyete mahsus olarak hesaplanması yerine tanımlanmış bir temele göre hesaplanmasını gerektirir. Bu yaklaşım, AKTS'nin biriktirme sistemine dönüşmesinde kilometre taşını oluşturmuştur.

AKTS'yi bir biriktirme sistemi hâline getirme kavramının önemi; kısaca AKTS'nin rolü ve işlevine ilişkin tartışma, 19 Eylül 2003'te Berlin'deki Bakanlar Konferansı'nda gündeme gelmiştir. Berlin Bildirgesi'nde AKTS'nin öğrenci hareketliliği ve uluslararası program geliştirilmesinde oynadığı önemli rolün altı çizilmiş ve ulusal kredi sistemi olarak birçok ülkede kullanılmaya başlandığı açıklanmıştır. Sadece kredi transfer sistemi değil aynı zamanda kredi biriktirme sistemi olarak AYA ve yeterlilik çerçevelerinin oluşturulmasında taşıdığı rol vurgulanmıştır.

Bu gelişmelere koşut olarak uluslararası şeffaflık ve akademik/mesleki tanınırlık sağlamak üzere Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve UNESCO/CEPES tarafından Diploma Eki (DE) geliştirilmiştir. Ülkemiz tarafından Aralık 2007 tarihinde imzalanan 1997 tarihli “Lizbon Avrupa Yükseköğretim Diplomalarının Tanınması Anlaşması”nın IX.3 maddesi uyarınca DE, Yükseköğretim Kurumları tarafından diplomanın yanı sıra verilen tamamlayıcı ve açıklayıcı bir belgedir. Diploma alan kişi hakkındaki bilgilerin yanı sıra alınan derecenin ne olduğu, derecenin düzeyi, derecenin kullanım alanı, derslerin AKTS kredilerinin ve notların yer aldığı not döküm çizelgesi, bir üst dereceye geçiş ve tamamlanan programın içeriği bilgilerine DE'de yer verilir. Sadece verildiği ülkede ne anlama geldiği bilinen diplomanın başka ülkeler tarafından da anlaşılmasına yardımcı olur. Bu belge alınan dereceye ilişkin doğru değerlendirme yapılması için her türlü bilgiyi sağlamaktadır.

Yaşanan gelişmeler doğrultusunda AKTS, öğreten merkezli öğrenmeden öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi sağlayan bir alt yapı oluşturmuştur. Böylece aşağıdaki hususların öne çıkması mümkün olmuştur:

1. Eleştirel ve analitik öğrenme ve anlamaya vurgu,
2. Öğrenci adına artan sorumluluk ve hesap verebilirlik,
3. Öğrencinin artan özerkliği,

4. Öğrenme ve öğretme sürecine hem öğrenci hem de öğretene açısından yansıtıcı bir yaklaşım.

Hareketlilik amacıyla kullanılan bir transfer sisteminden hem transfer hem de kredi biriktirmesini kapsayacak şekilde tam donanımlı bir kredi sistemine dönüşen AKTS bugün itibarıyla Bologna Süreci'ne üye ülkelerin büyük çoğunluğu için ulusal kredi sistemi hâline gelmiştir. Yerel kredilerle karşılaştırılabilir bir yapısı olması nedeniyle dünyanın diğer ülkelerinde Güney Doğu Asya, Afrika ve Latin Amerika'da da kullanılmaya başlanmış olan AKTS, eğitimin küresel boyutunu geliştirmede rol oynamaktadır.

1.2. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulmasında AKTS'nin Rolü

1998 yılında Almanya, Birleşik Krallık, Fransa ve İtalya Eğitim Bakanlarının Sorbonne'daki girişimini takiben 1999 yılında Bologna'da başlatılan Bologna Süreci kapsamında sürece dâhil olan ülkelerin Yükseköğretimden sorumlu bakanlarının iki veya üç yıl arayla toplantının yapıldığı şehrin ismiyle anılan toplantıları sonucunda ortaya çıkan Bakanlar Bildirgelerinde Bologna Süreci kapsamında AKTS'nin önemi ve işlevi vurgulanmıştır. AKTS'ye yapılan vurgular bildirgelerin tarihi sırasına göre özetlenmiştir (<http://www.ehea.info>).

1999 Bologna Bildirgesi

1999 yılında Bologna Bildirgesi'nde, Bologna Süreci'ne dâhil olan ülkelerde AKTS olarak ortak bir kredi sisteminin oluşturulması ulaşılacak hedefler arasında yer almıştır.

2001 Prag Bildirgesi

2001 yılında Prag'ta yapılan toplantıda Bakanlar, öğrenme ve yeterlilik süreçlerinde daha fazla esneklik için, hem aktarılabilirlik, hem de biriktirme işlevleri sağlayan AKTS veya AKTS uyumlu bir kredi sisteminin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Karşılıklı olarak tanınan kalite güvence sistemleri ile birlikte, bu tür düzenlemeler öğrencilerin Avrupa işgücü piyasasına erişimini kolaylaştıracak ve Avrupa yükseköğretiminin uyumluluğunu, çekiciliğini ve rekabet gücünü artıracak belirtilmiştir. Böyle bir kredi sisteminin ve Diploma Eki'nin genel kullanımı, bu yöndeki ilerleme teşvik edilmiştir.

2003 Berlin Bildirgesi

Bakanlar, öğrenci hareketliliğini ve uluslararası müfredat geliştirmeyi kolaylaştırmada Avrupa Kredi Transfer Sisteminin (AKTS) oynadığı önemli rolü vurgulamışlardır. AKTS'nin ulusal kredi sistemleri için giderek bir temel oluşturduğuna dikkat çekilmiş ve AKTS'nin sadece bir transfer değil, aynı zamanda AYA için bir biriktirme sistemi olması hedefinde de daha fazla ilerleme sağlanması için ülkeler teşvik edilmiştir.

2005 Bergen Bildirgesi

2005 yılında Bergen'de yapılan toplantıda Bakanların AKTS ve işlevi için doğrudan bir vurgusu olmamakla beraber hareketliliğin teşvik edilmesi ve AYA'nın çekiciliğinin artırılması ve Avrupa dışındaki ülkelerle iş birliği öne çıkan konular olmuştur, bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde şüphesiz ortak bir kredi sisteminin rolü büyüktür.

2007 Londra Bildirgesi

Üç kademeli derece sistemine (lisans, yüksek lisans ve doktora) dayalı bir AYA hedefine doğru ulusal ve kurumsal düzeyde iyi ilerleme kaydedildiğini, ilk iki kademeye kaydolan öğrenci sayısının önemli ölçüde artmış olduğunu ve kademeler arasındaki geçişlerde yapısal engellerde bir azalma olduğunu, benzer şekilde, yapılandırılmış doktora programlarının sayısında da artış olduğu vurgulanmıştır. Hem işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamak hem de daha sonraki kademelere geçiş için müfredat reformunun öneminin altı çizilmiştir. Kademeler arasındaki geçişler için engellerin kaldırılmasının ve öğrenme çıktılarına ve öğrenci iş yüküne dayalı olarak AKTS'nin uygulanmasına odaklanılmasının ve mezunların istihdam edilebilirliğini artırılmasının önemi vurgulanmıştır.

2009 Leuven Bildirgesi

Hareketliliğin AYA'nın çok dilli geleneğini desteklemesi ve yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğini ve rekabeti artırması, kısaca hareketliliğin AYA'ya damgasını vurması nedeniyle ülkelerdeki hareketliliğin artırılması, kalitesinin yükseltilmesi, türlerinin ve kapsamının çeşitlendirilmesi konusuna dikkat çekilmiştir. 2020 yılına kadar, AYA'dan mezun olanların en az %20'sinin yurtdışında bir hareketlilik gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Bildirgede AKTS için özel bir bölüm açılmamış olmasına rağmen hareketliliğin gerçekleştirilmesinde AKTS araçlarının kullanılmasının önemi vurgulanmıştır.

2012 Bükreş Bildirgesi

AYA'yı pekiştirmek için öğrenme çıktılarının anlamına uygun bir şekilde hazırlanmasının gerekli olduğu, öğrenme çıktılarının geliştirilmesi, anlaşılması ve pratik kullanımının AKTS'nin başarısı için çok önemli olduğu, Diploma Eki, akademik tanınma, yeterlilik çerçeveleri ve kalite güvencesi- hepsinin birbirine bağlı olduğu vurgulanmıştır. AKTS Kullanıcı Rehberinin öğrenme süreci ile ilgili ilerlemeleri tam olarak yansıttığı belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının, kredilerin öğrenme çıktıları, öğrenci iş yükü ve öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi prosedürleri ile ilişkilendirmeleri konusunda gerekli çalışmaları yapmaları için dikkati çekilmiştir. AKTS'nin, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine ve öğrenim sürecine açık referansı memnuniyetle karşılanmıştır.

2015 Erivan Bildirgesi

Öğrenme ve öğretmenin kalitesini iyileştirmenin ve ilgi düzeyini artırmanın Avrupa Yükseköğretiminin başlıca misyonu olduğu ve güncellenen AKTS Kullanıcı Kılavuzu'nun AYA'nın resmî bir belgesi olarak benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2018 Paris Bildirgesi

AYA'nın oluşturulmasında hareketliliği ve tanınmayı daha da geliştirmenin önemine dikkat çekilmiş ve bir AYA ülkesinde elde edilen yeterliliğin diğer bir ülkede daha ileri kademelere geçiş ve iş dünyası için otomatik olarak tanınmasının önemi vurgulanmıştır. Bu amaçla 2015 AKTS Kullanıcı Rehberi takip edilerek AKTS'nin anlamına uygun bir şekilde uygulanmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Bireyleri kısa sürede iş dünyasına hazırlayan AKTS temelli ön lisans programlarının yeterlilikleri AYA'nın yeterlilikler çerçevesine (QF-EHEA) tek başına bir yeterlilik olarak dahil edilmiş ve her ülkenin bunu kendi ulusal çerçevesi içine entegre edip etmeyeceğine ve nasıl entegre edileceğine karar verebileceği belirtilmiştir.

AYA'yı oluşturmak ve Bologna reformlarını uygulamak için Bakanlar; dayanışma, iş birliği ve karşılıklı öğrenme amacıyla 2018-2020 yılları arasında üç alanda yapılandırılmış bir akran destek yaklaşımını başlatmışlardır. Bu alanlardan birisi AKTS kredilendirilmiş lisans ve yüksek lisans derecelerini kapsayan üç kademeli (lisans- yüksek lisans- doktora) sistemidir.

2020 Roma Bildirgesi

Bologna araçlarını, özellikle hedeflenen öğrenme çıktılarını ve bunlarla ilişkili iş yükünü belirten AKTS'yi güçlendirmenin hayati öneminin üç başlıkta altı çizilmiştir:

- Öğrenci merkezli öğrenmeyi hayata geçirmek,
- Öğretimin sürekli iyileştirilmesini teşvik etmek,
- Yükseköğretim kurumlarının ve sistemlerinin öğrenme ve öğretimi geliştirme kapasitesini güçlendirmek.

Sürecin ilerlemesinden de takip edilebileceği gibi, 1999 yılında Bologna'da Avrupa Birliği ülkelerinde sadece ortak bir kredi transfer sistemi oluşturmak amacıyla gündeme gelen AKTS, Bakanlar Konferansları'nda ortaya koyulan yenilik ve hedeflerle bugün AYA'nın oluşturulmasında anahtar bir araç haline gelmiştir. Bologna Süreci başlatılmadan önce kredi sistemi bile olmayan bazı Avrupa Ülkeleri de dâhil olmak üzere AYA ülkelerinin çoğunluğunda ulusal bir kredi sistemi olarak uygulanmaya başlanmıştır. AKTS, Bologna sürecine üye olan ülkelerde kredi sistemi olarak giderek yaygınlaşırken işlevi de gelişmiş ve kredi transferi ile birlikte kredi biriktirme sistemi hâline gelmiştir. Bakanlar Konferansları sonucunda ortaya çıkan bildirimlerde belirtilen hususlara koşut olarak öğrenme çıktılarına ve iş yüküne dayalı hale gelen AKTS; yükseköğretimde kalite güvencesinin temini, hayat boyu öğrenmenin sağlanması ve öğrenci merkezli öğrenmenin temelini oluşturması nedeniyle AYA'nın gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır.

1.3. AKTS ve Hayat Boyu Öğrenme

AKTS;

- Bir transfer sistemi olarak kredi transferini ve akademik tanımayı kolaylaştırır ve Avrupa Yükseköğretim boyutunun temel yönlerini teşvik eder.
- Bir biriktirme sistemi olarak: ulusal sistemlerde müfredat reformunu destekler, yaygın bir şekilde hareketliliği sağlar, yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırır, esnek öğrenmelerin tanınmasını teşvik eder, öğrenme ve yeterlilik süreçlerinde esneklik sağlar, iş dünyasına geçişi kolaylaştırır, Bologna Süreci amaçlarından olan yükseköğretim sistemlerinin şeffaflığını ve karşılaştırılabilirliğini artırır, Avrupa dışındaki ülkeler için Avrupa yükseköğrenimini çekici kılar.

Kısaca eğitim programlarının ve yeterliliklerin şeffaflığını ve karşılaştırılabilirliğini geliştirmek ve yeterliliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştırmak AKTS'nin temel hedefleri olarak tanımlanmaktadır.

2002 yılından itibaren AKTS, Avrupa Kredi Transferi ve Biriktirme Sistemi anlamına

gelmektedir. Hayat Boyu Öğrenme kapsamında tanımlanan her derece programı için AKTS kredisi belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki derece programları, AKTS kredileri ile aşağıdaki şekilde ilişkilendirilmiştir:

Tablo 1. Derece Programlarının AKTS kredileri

Derece Programı	AKTS
Kısa Kademe (Short Cycle), Önlisans	120
Birinci Kademe (First Cycle), Lisans	180 veya 240
İkinci Kademe (Second Cycle), Yüksek Lisans	90 veya 120
Üçüncü Kademe (Third Cycle), Doktora (Doktora programlarının AKTS kredileri kesin değildir)	180 veya 240

Bu duruma göre bireyler, derece programının hedeflenen program çıktıları ile ilişkilendirilmiş ve program için belirlenmiş olan krediyi biriktirdikleri takdirde yeterlilik yani diplomaya hak kazanacaklardır.

Takip edileceği üzere, ortak kredi sistemi olarak başlatılan AKTS, Bakanlar Toplantılarında ortaya konan hedef ve yönlendirmelerle adım adım evrilmiş ve öğrenme çıktılarına ve iş yüküne dayalı tanımla hayata boyu öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve böylece AYA'nın gerçekleştirilmesine temel oluşturmuştur.

2. AKTS'nin Uygulama Dökümanı

2.1. Uygulama Dökümanı: AKTS Kullanıcı Rehberi

AKTS uygulamasının usul ve esaslarını açıklayan en önemli döküman AKTS Kullanıcı Rehberi'dir. AKTS'nin bir kredi transfer sisteminden öğrenen merkezli eğitimin temel taşı durumuna gelmesi, kalite güvencesi, hayat boyu öğrenme için anahtar oluşturması rehberler takip edilerek rahatça görülebilir.

AKTS uygulamasının usul ve esaslarını açıklayan ilk AKTS Kullanıcı Rehberi (AKTS Users' Guide) 1995 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanmıştır. Altı yıllık pilot projeyi (1989-1995) takiben AKTS, SOCRATES programına entegre edilmiştir. Yurt dışındaki eğitimlerin tanınmasını garanti etmek için hareketlilikte AKTS uygulamalarında eğitim kuruluşlarına yardımcı olmak üzere hazırlanmıştır. Pilot projeye katılan kurumların kazandıkları tecrübe temel alınarak hazırlanan bu rehberde iyi uygulama örnekleri ve AKTS hakkında bilgi ve tavsiye edinmek isteyenler için faydalı irtibat ayrıntıları bulunmaktadır ve 11 AB dilinde hazırlanmıştır. Bundan üç yıl sonra daha kullanıcı dostu sürümü yayımlanmıştır.

Tuning projesinin öğrenme çıktılarına bağlı olarak AKTS'in yeniden tanımlanması kapsamındaki gelişmeler göz önünde bulundurularak yeni AKTS Kullanıcı Rehberi uzun bir hazırlık sürecinden sonra 2005 yılında yayımlanmıştır. Bu rehberde AKTS'nin hem transfer hem de biriktirme sistemi olarak öğrenme çıktılarına bağlı olarak belirlenmesi açıkça ifade edilmektedir. Bu rehberde aynı zamanda AKTS Temel Özellikleri (ECTS Key Features) açıklanmıştır.

Bir sonraki AKTS Kullanıcı Rehberi hazırlıkları için çalışma, ulusal AKTS danışmanları tarafından yapılmıştır, AKTS kredilerinin öğrenme çıktılarına bağlı olarak belirlenmesi açıklanmıştır. 2005 AKTS Kullanıcı Kılavuzu ve AKTS Temel Özellikleri yeniden düzenlenerek beş yıl sonra 2009 yılında Bakanlar Konferansı'ndan 3 ay önce yayımlanmıştır.

Bu kılavuzun 2015 yılında yayımlanan son baskısının giriş bölümünde “Bu kılavuz 2015 yılındaki Erişim Bakanlar Konferansında “AYA Yükseköğretim Bakanları tarafından onaylanmıştır ve bu yüzden AKTS’nin kullanımı için resmî bir rehberdir.” ifadesi bulunmaktadır. Bologna Süreci Bakanlar Toplantılarında ortaya konan hedefler doğrultusunda güncellenen temel doküman AKTS Kullanıcı Rehberi takip edildiğinde; öğrenme çıktılarının ve iş yükünün temel alındığı eğitim planının tasarlanmasında, öğrenci merkezli öğrenmenin uygulanmasında ve eğitim-öğretim kalite güvencesinin sağlanmasında AKTS’nin önemi ve işlevi açıkça görülmektedir. Dahası, anlamına uygun bir şekilde belirlenmiş kredilerin kullanılması, esnek öğrenme yolları oluşturmayı ve belgelemeyi kolaylaştırır, böylece öğrencilere daha fazla özerklik ve sorumluluk sağlar.

2.2. AKTS Temel Özellikleri

2005 AKTS Kullanıcı Rehberi’nden itibaren gündeme gelen AKTS Temel Özellikleri (*ECTS Key Features*) AKTS kredi sisteminin uygulanmasında temel prensipleri açıklar:

2.2.1. AKTS

AKTS, öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinde şeffaflık sağlayan öğrenci merkezli bir kredi biriktirme ve transfer sistemidir. Amacı; programın planlanmasını, sunulmasını, değerlendirilmesini sağlamak ve öğrenme çıktılarını ve yeterlilikleri tanıyarak öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmaktır. AKTS kredileri öğrenme çıktılarına ve buna bağlı olarak öğrenci iş yüküne bağlıdır. Tam zamanlı bir akademik yılda 60 AKTS tahsis edilir. AKTS kredileri genel olarak tam sayılarla ifade edilir.

2.2.2. Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktıları, öğrenme sürecini başarı ile tamamlayan bir bireyin ne bilmesi, ne anlaması ve ne yapabilmesini açıklayan ifadelerdir. Öğrenme çıktıları açık ve şeffaf yöntemler kullanılarak değerlendirilir. Öğrenme çıktıları programın tümü için belirlenebilir (program çıktıları veya program öğrenme çıktıları) veya programdaki eğitim bileşenleri (ders öğrenme çıktıları) temelinde belirlenebilir. Öğrenme çıktıları aynı zamanda Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Ulusal Yeterlilikler çerçevelerindeki bireysel yeterlilik düzeyini tanımlamak için kullanılır.

2.2.3. İş Yüğü

İş yükü, formel öğrenme ortamlarında, öğrenenin hedeflenen öğrenme çıktılarını kazanmak amacıyla tüm öğrenme etkinliklerini (ders, seminer, uygulama, iş yeri eğitimi, bireysel çalışma) tamamlaması için gerekli süreyi ifade eder. 60 kredilik bir akademik yılın iş yükü karşılığı ulusal düzenlemelerle belli olur ve 1500 ile 1800 saat arasındadır ve bir AKTS kredisi için 25-30 saat iş yüküne ihtiyaç vardır.

2.2.4. AKTS Kredilerinin Tahsisi

Programın seviyesine bağlı olarak tüm program için kredi belirlenir ve ders, savunma, iş yeri eğitimi gibi her bir eğitim bileşenine hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için gerekli iş yükü tahmin edilerek kredi tahsis edilir.

2.2.5. Kredi Kazanılması

Tanımlanmış öğrenme çıktılarının uygun yöntemler ile değerlendirilmesi ve öğrenme faaliyetlerinin başarı ile tamamlanması sonrası öğrenenler kredilerini kazanırlar. Bu krediler eğitim-öğretim kurumlarında gerçekleştirilen formel öğrenme yoluyla veya bireyin resmî öğretim kurumları dışında herhangi bir yolla almış olduğu esnek öğrenme yoluyla olabilir. Esnek

öğrenme kendi içinde 2 alt grupta toplanabilir:

1. Sertifikalandırılmış önceden öğrenilmiş olanlar (**prior learning, informal**)
2. İş tecrübesine dayanan sertifikalandırılmamış olarak öğrenilenler (**experiential learning, non-formal**)

Formel olmayan veya informal öğrenmeler ile kazanılmış öğrenme çıktılarının eşdeğerliği sorgulanarak krediler kazanılır. Hayat Boyu Öğrenme Programı (*Lifelong Learning-LLP*) açısından esnek öğrenmenin vazgeçilmez bir önemi vardır.

2.2.6. Kredilerin Biriktirilmesi

Formel öğrenmelerde öğrenme çıktılarının kazandırıldığı eğitim bileşenlerinin kredileri veya formel olmayan ve informal öğrenmelerdeki diğer öğrenme bileşenlerinin kredileri biriktirilebilir. Bir birey bu kredileri

- Derece veren bir kurumda yeterlilik elde etmek,
- Hayatboyu öğrenme amacıyla kişisel başarılarını belgelemek amacıyla kullanabilir.

2.2.7. Kredilerin Transferi

Bir program veya kurumda kazanılan krediler diğer bir kurumdaki programa örgün öğrenmede yeterlilik elde etmek amacıyla transfer edilir. Kredi transferi, başarılı bir öğrenci hareketliliğinin anahtarıdır. Kurumlar, fakülteler veya bölümler otomatik tanınmayı ve kredilerin transferini garanti etmek için anlaşma yaparlar.

2.2.8. AKTS Belgelendirme

AKTS kredi sisteminin kullanılması destekleyici belgelerle (Ders Kataloğu, Öğrenme Anlaşması, Not Döküm Çizelgesi ve Staj Belgesi) kolaylaştırılır ve kalitesi artırılır. AKTS, Diploma Eki gibi diğer belgeler de şeffaflığa katkıda bulunur.

2.3. AKTS ve Destekleyici Belgeler

AKTS'nin uygulanmasında; öğrenciler (yerel ve hareketlilik öğrencileri), akademik ve idari personel, işverenler ve diğer paydaşlarla iletişimi sağlamak için temel belgeleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Bilgi Paketi/Ders Kataloğu
- Öğrenme Anlaşması:
 - Öğrenme amaçlı kredi hareketliliği için
 - Staj hareketliliği için
 - Not Döküm Çizelgesi

Bilgi Paketi/Ders Kataloğu programlar hakkında bilgiyi, dersler hakkında bilgiyi ve kurum hakkındaki temel bilgileri kapsamalı, kullanıcı dostu ve güncel olmalıdır. Kurumun resmi web sayfasında erişilebilir olmalıdır. Program hakkında bilgiler Ek 1.'deki, dersler hakkında bilgiler ise Ek 2.'deki başlıkları içerecek şekilde verilmelidir.

Öğrenim Anlaşması; öğrencinin kendi kurumu dışında bir başka kurumda gerçekleştireceği kredi hareketliliğinin çerçevesini çizen, alınan dersleri ve kredilerinin kendi kurumunda hangi derslere ve kredilere sayılacağını gösteren ve hem öğrenci hem de her iki kurum yetkilileri tarafından imzalanan belgedir. Hareketlilik öncesinde hazırlanan bu belge, hareketlilik esnasında ortaya çıkan değişikliklere bağlı olarak güncellenebilir. Staj hareketliliğinde de benzer şekilde öğrenci gönderen kurum ve staj yapacak kurum arasında staj başlamadan önce bir öğrenme anlaşması düzenlenir ve stajın kazanımları ve kredisi belirtilir.

Not Döküm Çizelgesi; Hareketliliğin bitiminde öğrenciyi kabul eden kurum öğrencinin aldığı dersleri, kredilerini ve notlarını gösteren standart bir formattaki not döküm çizelgesini hazırlayıp öğrenci gönderen kuruma sunar. Staj hareketliliğinde de yine standart bir format olmalı ve öğrencinin staj faaliyetinin değerlendirilmesi öğrenci gönderen kuruma sunulmalıdır.

2.4. AKTS Notlandırma Sistemi

Kredilerin transferi ve tanınmasının yanı sıra farklı ülkelerin notlandırma sistemine göre elde edilen notların da dönüştürülmesi gerekir. Bu konu ilk olarak 1990 yılında gündeme gelmiştir. Başarılı olan öğrencilerin notlandırması için çeyreklendirmeyi temel alan bir sistem uygun görülmüştür. Bu notlandırma sistemi çok benimsenmediğinden 1993 yılından başlamak üzere başarılı olan öğrencilerin notlarının dönüştürülmesi için notlandırma sistemi aşağıdaki tabloda olduğu gibi değiştirilmiştir.

Tablo 2. AKTS Notlandırma Sistemi

1990-1992	1993-2004	2004-2009	2009'dan itibaren
Başarılı öğrencilerin notu 1 = en iyi % 25 2 = sonraki % 25 3 = sonraki % 25 4 = son % 25	Başarılı öğrencilerin notu A = en iyi % 10 (Mükemmel) B = sonraki % 25 (Çok iyi) C = sonraki % 30 (İyi) D = sonraki % 25 (Orta) E = son % 10 (Yeterli) FX = Başarısız F = Başarısız	Başarılı öğrencilerin notu A = en iyi % 10 B = sonraki % 25 C = sonraki % 30 D = sonraki % 25 E = son % 10 FX = Başarısız F = Başarısız	Her iki üniversitede aynı ISCED-F koduna sahip programlardaki not dağılımı karşılaştırılarak not dönüşümü yapılır.

2009 yılından itibaren kullanılan notlandırma sisteminde öğrenciyi kabul eden programdaki başarılı öğrencilerin not dağılımları yüzdelik dilime göre düzenlenir. Gönderen üniversitede aynı ISCED-F koduna sahip programda da not dağılımları yüzdelik dilime göre hazırlanır. Kabul eden kurumdaki ve gönderen kurumdaki yüzdelikler aynı olmak üzere gönderen kurumdaki nota çevrilir. Bu amaçla Avrupa Not Çevirme Sistemi projesi (EGRACONS 2009) gerçekleştirilmiştir.

3. AKTS ve AYA'nın Oluşturulmasına Yansımaları

3.1. Öğrenci Merkezli Öğrenme: AKTS, Öğrenme Çıktıları ve İş Yüğü

AYA'nın oluşturulmasında öğreten merkezli öğrenmeden öğrenen merkezli öğrenmeye geçiş en önemli paradigma değişikliğidir. Bu durumda AKTS'nin hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırmak üzere gerekli olan iş yüküne dayalı bir şekilde belirlenmesi gerekir.

Bu kapsamda temel kavramların tanımları hatırlatma amacıyla aşağıda verilmiştir:

Ders Öğrenme Çıktıları, bir dersin başarı ile tamamlanmasından sonra öğrenenin neleri bileceğinin, neleri yapabileceğinin ve nelere yetkin olacağının ifade edilmesidir. Öğrenme çıktılarının, öğretmenin niyeti ile ilgili değil, öğrenenin başarıları ile ilgilidir. Dersin amacı, öğretmenin niyetini ifade ederken öğrenme çıktıları öğrenme ile ilgilidir (Arnold vd. 2020).

Program Çıktıları (Program Öğrenme Çıktıları), ise öğrenenlerin programdan mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ifadelerdir.

Öğrenme Çıktılarının Çeşitleri

Öğrenme çıktıları akademisyenler tarafından belirlenir ve yetkinliklerle ifade edilir. Yetkinlikler, bilgi, anlama ve becerilerin dinamik bir birleşimidir. Öğrenme çıktıları; gerçekçi, ulaşılabilir, ölçülebilir, ayrıntılı, özel ve makul olmalıdır.

Öğrenme çıktıları iki farklı gruba ayrılır:

Konuya özel öğrenme çıktıları: Konuya özel bilgi ve/ veya konuya özel beceriler bu kapsamdadır. Uygulamalı derslerde konuya özel öğrenme çıktılarının ifadesi kolay olmaktadır. Aşağıda konuya özel bir öğrenme çıktısı örneği verilmiştir:

“Bu ders/modül sonunda öğrenenin, optik fiberler; sıvı kristal ekranlar, bi-polar ve yüzey alan etkili transistörler ve MOS ışık yayan diyotlar gibi temel optoelektronik cihazların tanımlarını yapar ve bu cihazları kullanır.”

Genel (Jenerik) öğrenme çıktıları: Bunlar herhangi bir disiplin gözetmeksizin bütün disiplinler için yazılabilecek ve mezunların iş bulmalarını kolaylaştıran kazanımlardır. Örneğin: yazma, konuşma, problem-çözme, bilgi teknolojisi ve takım çalışması becerisi kazanmış olmak gibi kazanımlar bu tür çıktılardır. Tuning projesinde 30 jenerik öğrenme çıktısı açıklanmıştır. Aşağıda jenerik bir öğrenme çıktısı örneği verilmiştir:

“Bu ders/modül sonunda öğrenenin, ana dilinde yazılı ve sözlü iletişim kurabilir.”

Öğrenme çıktıları ifadeleri Bloom Taksonomisine göre (Anderson, Krathwohl 2001);

- 1. Bilişsel alanda (Zihinsel Öğrenme):** Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme,
- 2. Psikomotor alanda (Zihin-Kas Koordinasyonuna Dayalı Öğrenmeler):** Uyarılma, Kılavuzlayanla Yapma, Beceri Haline Getirme, Duruma Uydurma ve Yaratma,
- 3. Duyuşsal alanda (Tutumlar, Değerler):** Alma, Tepkide Bulunma, Değer Verme, Örgütlenme, Kişilik Haline Getirme aşamalarını içerir ve bu aşamalar aktif fiillerin kullanımıyla karakterize edilir.

İş yükü, öğrencilerin öğrenmeyi başarması için tamamlaması gereken etkinlikleri (dersler, seminerler, projeler, pratik çalışma, kendi kendine çalışma ve sınavlar) temsil eden gerekli zamandır. Bir ders ile ilişkili iş yükünü tahmin etmeden önce program veya eğitim bileşeni, için öğrenme çıktıları tanımlanmalıdır. Öğrenme çıktıları, uygun öğrenme etkinliklerinin seçilmesi ve tutarlı bir iş yükü tahmini için temeldir.

Geleneksel olarak öğretmenin merkezli eğitimde, konu gereksinimleri, bilgi ve öğretim sürecinin kendisi eğitim programlarının ana unsurları olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci merkezli öğrenme,

öğrenmeyi müfredat tasarımının ve bu müfredatın aktarılmasının merkezine koyar ve öğrencilere içerik, öğretim şekli, hız ve öğrenme ortamı için daha fazla seçenek sunar. Böyle bir öğrenci merkezli yaklaşımda, kurumlar, öğrenenlerin kendi öğrenme yollarını şekillendirmelerini kolaylaştırma ve destekleme ile bireysel öğrenme tarzlarını ve deneyimlerini oluşturmalarına yardımcı olma rolüne sahiptir. Ayrıca, çıktı temelli yeterlilik çerçeveleriyle bağlantılı olarak AKTS:

- Öğrenme çıktılarının kullanılması yoluyla eğitim programları ve işgücü piyasası gereksinimleri arasında daha yakın bir ilişki kurar, böylece öğrencilerin seçimlerini geliştirir,
- Hayat boyu öğrenmeye daha yaygın erişimi ve katılımı teşvik eder, programları daha esnek hale getirerek ve önceki öğrenmenin tanınmasını kolaylaştırarak belirli bir kurum veya ülke içinde, kurumdaki kuruma, ülkeden ülkeye ve farklı eğitim sektörleri ve öğrenme bağlamları (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) arasında hareketliliği kolaylaştırır.

Öğrenme çıktılarının kullanılması, derece programlarının hedeflerini öğrenciler, işverenler ve diğer paydaşlar için daha açık ve daha kolay anlaşılır hâle getirir.

AKTS’de öğrenme çıktılarının formülasyonu, iş yükü tahmini ve dolayısıyla kredi tahsisinin temelini oluşturur. Eğitim programlarını tasarlamaktan sorumlu olanlar, Avrupa Yükseköğretim Alanı-Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi (QF-EHEA) şemsiyesi altında Yükseköğretim Yeterliliklerine göre yeterlilik profilini ve programın ve eğitim bileşenlerinin hedeflenen öğrenme çıktıları oluşturduklarında, öğrenme çıktılarının gerçekçi ve ölçülebilir olmalarına dikkat etmeli ve değerlendirme süreçleri ile birlikte gerekli iş yükünü hesaplayarak AKTS kredilerini belirlemelidirler. Öğrenciler, mezunlar ve işverenler gibi iç ve dış paydaşlar, öğrenme çıktılarının formülasyonuna faydalı girdiler sağlayabilir. Öğrenme çıktılarının başarılı bir şekilde değerlendirilmesi, bir öğrenciye kredi verilmesi için ön koşuldur. Öğrenme çıktıları temelli yaklaşımlar aynı zamanda öğretim kurumu dışındaki esnek öğrenme bağlamlarında kazanılan bilgi, beceri ve yetkinliklerin değerlendirilmesini, kredilerin tanınmasını ve dolayısıyla bir yeterlilik elde etmek için kredi biriktirilmesini mümkün kılar.

AYA’nın oluşturulmasında öğreten merkezli öğrenmeden öğrenen merkezli öğrenmeye geçiş en önemli yaklaşım değişikliğidir. Bu geçiş, öğrenme çıktılarının doğru ve ölçülebilir bir şekilde oluşturulması ve hedeflenen öğrenme çıktıları kazandırmaya yönelik eğitim bileşenlerinin ve uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçilerek gerekli iş yüküne dayalı AKTS kredilerinin belirlenmesini gerektirir.

3.2. AKTS ve Program Tasarımı, Yürütülmesi ve İzlenmesi

AKTS kredilerinin kullanımı, şeffaflığı geliştiren bir araç olarak program tasarımına yardımcı olur ve müfredat tasarımı ve geliştirilmesine daha esnek bir yaklaşım getirir. Bu amaçla izlenecek yol aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Program İçeriği

Yeni bir program tasarlanırken öncelikle programın yeterlilik düzeyinin Yükseköğretim için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA), ulusal yeterlilikler çerçevesi ve yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi varlığında (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) belirli olması gerekir. Bu durumda tasarlanan programın yeterliliklerinin çerçevesi çizilmiş olacaktır.

Program Profili

Programın profilinin kısaca programın ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi gerekir. Çalışma alanını (ISCED-F kodlarıyla ifade edilebilir), programın seviyesini, program tamamlandığında beklenen program öğrenme çıktıları, öğrenme ortamı ve temel öğrenme, öğretme ve

değerlendirme etkinliklerini açıklar. Etkili bir program profili, öğrencilere ve paydaşlara hangi genel ve konuya özel yetkinlikler geliştirileceğini ve programın istihdam edilebilirlik potansiyelini açıkça ortaya koymalıdır. Bu amaçla profilin iç ve dış paydaşlarla (akademik meslektaşlar, sosyal ortaklar, işverenler, mezunlar ve öğrenci temsilcileri) görüşmeler sonucunda tanımlanması tavsiye edilir. Profil, Ders Kataloğunda yer alan program açıklamasının bir parçası olmalıdır (ECTS Users' Guide 2015).

Program Öğrenme Çıktıları

Program öğrenme çıktıları program profiline dayanır ve programın tamamlanmasını takiben mezunun ne bileceğini, ne anlayacağını ve ne yapabileceğini tanımlar.

Programın Yapısı ve AKTS Kredilerinin Belirlenmesi

Program profili çeşitli eğitim bileşenlerinden oluşur: dersler, işyeri ve klinik uygulamaları, araştırma projeleri, laboratuvar uygulamaları vb. sosyal ve toplumsal aktiviteler de yer alabilir. Her bir eğitim bileşeni için değerlendirme strateji ve kriterleri ile birlikte öğrenme çıktıları belirlenmelidir. Programın öğrenme çıktılarının eğitim bileşenlerinin öğrenme çıktıları ile karşılanmasını göstermek üzere bir matris kullanılması sıkça yapılan bir uygulamadır.

Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme

Yükseköğretim kurumları öğrenme ve öğretme amaçlarını tanımlamalı ve nasıl yürütüleceğini ve değerlendirileceğini belirlemelidirler. Bu hususta paydaşlarla açık bir diyalog, katılımcılık, şeffaflık, güvenilirlik, tutarlılık ve esneklik izlenmesi gerekli olan genel yaklaşımlardır.

AKTS Kredilerinin İzlenmesi ve Sınanması

Programdaki tahsis edilen AKTS kredileri, öğrenme çıktılarının ve iş yükünün ulaşılabilir, gerçekçi ve yeterli olup olmadığı noktasından izlenmelidir. Çeşitli anketler, odak gruplarından ve sözlü görüşmelerden alınan geri bildirimler değerlendirilir. Hangi yöntemle alınırsa alınsın öğrencilerden, öğretim elemanlarından ve paydaşlardan alınan geri bildirimler kredilerin sınanması ve güncellenmesi için çok önemlidir.

Toplanan bilgiler, belirlenen öğrenme çıktılarının kazanılması için öngörülen iş yükünün tutarsız olduğunu çoğunluk görüşü olarak ortaya çıkarırsa iş yükü, krediler, öğrenme çıktıları, öğrenme ve öğretme etkinlikleri ve yöntemlerinin güncelleme yapılması gerekecektir. Bu aynı zamanda programın yeniden tasarlanmasını da içerebilir.

3.3. AKTS ve Kalite Güvencesi

Kalite güvence ilkeleri ve süreçleri tüm öğrenme ve öğretme şekillerine (formel ve informal, formel olmayan öğrenme, öğretme ve değerlendirme) uygulanır. Avrupa Yükseköğretim Alanı Kalite Güvencesi için Avrupa Standartları ve Yönergeler (ESG 2015) iç ve dış kalite güvencesini destekler.

Avrupa Standartları ve Esasları (ESG); yükseköğretimde iç ve dış kalite güvencesi için bir dizi standart ve esasların çerçevesini çizer. ESG, sadece kalite için standartlar değildir ve kalite güvence süreçlerinin nasıl uygulanacağını belirtmez, aynı zamanda yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanması için hayati önem taşıyan alanları kapsayan bir rehberlik sağlar. ESG, kapsamına yeterlilik çerçevelerini, AKTS'yi ve Diploma Eki'ni dâhil eder ve bu nedenle kapsayıcıdır.

Aynı zamanda AYA için yükseköğretimde şeffaflığı ve karşılıklı güveni teşvik etmeye de katkıda bulunur. ESG AKTS ile ilgili konulara (program tasarımı, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme, öğrenci kabulü, tanınma ve sertifikasyon hususlarına) atıfta bulunur (ESG 2015).

3.4. AKTS ve AYA

AYA için AKTS, eğitimin şeffaflığını ve okunabilirliğini artırır ve böylece değişimin ve modernizasyonunu canlandırılmasında etkin bir rol oynar. AKTS'nin doğru uygulanması ile öğreten merkezli yaklaşımdan öğrenen merkezli öğrenmeye geçiş “Öğrenci Merkezli Öğrenme (SCL)” başlığı altında Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın altı çizilen bir prensibi olarak belirlenmiştir.

Çıktı temelli yaklaşımı nedeniyle;

- AKTS kullanımı, AYA'nın oluşturulmasına hizmet eder,
- Önceki öğrenme ve deneyimin tanınmasını kolaylaştırır ve hayat boyu öğrenmeye daha yaygın katılımı cesaretlendirir,
- Eğitim programları ve toplumsal gereksinimler arasında daha yakın bir bağlantı kurar ve iş dünyası dâhil tüm paydaşlarla etkileşimi artırır,

Tanıma ve kredi transferi yoluyla bir kurumdan diğer kuruma veya bir ülkeden diğer ülkeye hareketliliği ve farklı eğitim sektörleri ve öğrenme kapsamı (formel, enformel, formel olmayan) arasındaki hareketliliği kolaylaştırır (European Commission, ECTS Users' Guide 2015).

AKTS; programlarının tasarlanmasında, akademik eğitim ile mesleki eğitimin bütünleştirilmesinde, daha önceden öğrenilenlerin değerlendirilmesinde, yaşam boyu öğrenmeyi oluşturan yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesinde ve kredi transfer ve biriktirme sistemlerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

4. Türkiye ve Bologna ülkelerinde AKTS Uygulama Düzeyi

Her iki yılda bir yapılan Bakanlar Konferansları'nda Bologna Süreci için konan hedefler gözden geçirilmekte ve bu toplantılarda ülkelerin AKTS uygulama düzeyi de değerlendirilmektedir. Konferansları takiben yayımlanan Bologna Uygulama Raporlarından sürece dâhil olan bütün ülkelerin durumlarını takip etmek mümkündür. Bu raporlar kapsamında AKTS konusunda ülkemizin durumu aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Türkiye 2001 yılında Prag'ta yapılan toplantıda Bologna Süreci'ne dâhil olmuştur. 2005 yılında Bergen'de yapılan Bakanlar Konferansı'nda hazırlanan raporda izlenen başlıklar Kalite güvencesi, iki kademeli derece sistemi ve eğitim derece ve sürelerinin tanınması ile ilgilidir. Türkiye'nin AKTS uygulama düzeyi 2005 yılında 43 ülke içinde en iyi ülkelerden biri olarak koyu yeşil olarak belirtilmiştir.

2007 yılında Londra'da gerçekleştirilen toplantı raporunda ülkelerin AKTS uygulama düzeyleri sorgulanmıştır. AKTS uygulama düzeyinde 48 ülke içerisinde Türkiye'nin düzeyi yine koyu yeşil olarak belirtilmiştir. Koyu yeşil olarak belirlemesinin anlamı “AKTS kredileri bütün lisans ve yüksek lisans programları için kredi transfer ve biriktirmesini mümkün kılacak şekilde belirlenmiştir” şeklindedir.

2009 yılında Leuven'de yapılan toplantı sonrası hazırlanan raporda yine AKTS uygulama düzeyi bakımından 48 ülke içerisinde yapılan sorgulamada Türkiye'nin durumu sarı renkle değerlendirilmiştir. Bunun da anlamı “AKTS kredileri bütün yükseköğretim programlarının %50-75'inde belirlenmiştir ve bu krediler öğrenme çıktıları ile göstermelik olarak ilişkilendirilmiştir. Veya yükseköğretim programlarının % 75 ten fazlasında, kredi transfer ve biriktirmesini mümkün kılacak şekilde bütünüyle tanımlanmıştır fakat henüz AKTS kredileri öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmemiştir.” şeklindedir.

2012 yılında Bükreş’te yapılan toplantıda “AKTS uygulama düzeyi” sorgulamasında Türkiye’nin durumu ne yazık ki iyi değildir. Şekilsel değerlendirmeden ziyade içeriğin sorgulanması nedeniyle bu kapsamda ülkemizin rengi sarı olmuştur. Bunun da anlamı “AKTS kredileri bütün yükseköğretim programlarının % 50-75’inde belirlenmiştir ve bu krediler öğrenme çıktıları ile göstermelik olarak ilişkilendirilmiştir. Veya yükseköğretim programlarının %75’ten fazlasında, kredi transfer ve biriktirmesini mümkün kılacak şekilde bütünüyle tanımlanmıştır fakat henüz AKTS kredileri öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmemiştir” şeklindedir.

2015 yılında Erivan’da yapılan toplantının raporuna göre “AKTS uygulama düzeyi” sorgulamasında ülkemizin rengi açık yeşildir. 47 ülke içerisinde 17 ülkenin durumu bizimle aynıdır. Bunun da anlamı yükseköğretim programlarının %75’ten fazlasında, kredi transfer ve biriktirmesini mümkün kılacak şekilde bütünüyle tanımlanmıştır fakat henüz AKTS kredileri öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmemiştir. Veya krediler; AKTS ile tam uyumlu AKTS kredi ve transfer sistemi kurumdaki tüm programlarda bütünüyle belirlenmiştir ve öğrenme çıktılarına göstermelik olarak bağlıdır” şeklindedir.

Son olarak 2020 yılında Roma’da gerçekleştirilen Bakanlar Konferansı sonrası yayımlanan Bologna Uygulama raporunda “dış kalite güvencesi ile AKTS sisteminin uygulanmasının izlenmesi 2018/2019” kriteri doğrultusunda ülkemizin durumu toplam 51 ülke arasında en iyi 25 ülke içerisinde. Bu değerlendirmenin anlamı: “AKTS uygulamasını değerlendirmek üzere dış kalite güvencesi yönüyle AKTS Kullanıcı Rehberi prensiplerinin bütün yükseköğretim kurumlarında kullanılması temel alınmıştır.”

Özellikle aşağıdaki hususların hepsi izlenir:

- AKTS kredileri öğrenme çıktılarına ve iş yüküne göre belirlenmiştir.
- AKTS kredi belirlenmesi düzenli olarak izlenmekte ve gerektiğinde uygun düzenleme yapılmaktadır
- Kazanılan AKTS kredileri yükseköğretim kurumları içinde kredi biriktirme için kullanılmaktadır.
- Ülke içinde başka bir kurumda edinilen öğrenme kazanımlarına bağlı olarak kredi transferi için AKTS kullanılmaktadır.
- Yurt dışında gerçekleştirilen eğitim süreleri için kredilerin transferinde AKTS kullanılmaktadır.
- Yükseköğretim kurumunun, kredinin tanınmasıyla ilgili sorunların üstesinden gelmek için uygun bir itiraz prosedürü vardır.

Bologna Uygulama Raporlarından, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında AKTS kredilerinin öğrenme çıktılarına ve bunların kazanılması için gerekli iş yüküne göre tahsis edildiği anlaşılmaktadır. AKTS yatay ve dikey geçişlerdeki kredi transferinde, yurt dışındaki kurumlarda geçirilen öğrenim süreleri sonunda kazanılan kredilerin ve başka kurumlarda alınan yaz okulu derslerinin kredilerinin transferinde kullanılmaktadır. Transfer edilen krediler biriktirilerek programlardan mezun olabilmek koşulu sağlanmaktadır.

5. Türkiye’de AKTS Konusunda Çalışmalar

5.1. Bologna Projeleri, Turquas Projesi

Türkiye’de yükseköğretim kurumları AKTS ile ilgili ilk olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2001 yılında hazırlanmış olan “Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Transfer

System- AKTS)” bilgilendirme dokümanı ile tanışmışlardır. Henüz öğrenme kazanımlarının gündemde olmadığı bu yılda AKTS kredisi tanımı “AKTS kredisi, öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için yapması gereken çalışmaların tümünü (teorik ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler, v.b) ifade eden bir birimdir” başka bir deyişle “AKTS kredisi, bir akademik yılı herhangi bir yükseköğretim kurumunda tam zamanlı olarak tamamlamak için gereken toplam çalışma zamanına göre ilgili dersin ne kadarlık çalışma gerektirdiğini belirten bir sayıdır” şeklinde yapılmıştır. YÖK, bu bilgilendirme dokümanını üniversitelere göndermiş ve üniversitelerden bu doğrultuda hazırlıklarını yapmaları istenmiştir. Bu bilgilendirme dokümanında belirtildiği üzere yükseköğretim kurumlarında hem AKTS’nin uygulanışından hem de öğrencilerin AKTS hakkında bilgilendirilmesinden sorumlu olmak üzere AKTS kurum koordinatörleri ve her fakülte/bölüm için de ayrı AKTS bölüm koordinatörleri belirlenmiştir. Türk üniversitelerindeki ders/uygulama saatine bağlı olan yerel kredi sistemi yanında hem hareketlilik programlarına hem de Diploma Eki çalışmalarına hazırlık olarak AKTS kredilerinin belirlenmesi çalışması başlatılmıştır. Bu uygulama evresinde öğrenme çıktıları ve bunlara bağlı olarak iş yükü henüz gündemde olmadığı için üniversiteler yerel kredilerini belirli katsayılarla çarparak AKTS kredilerini oluşturmuştur, internet sayfalarına bu amaçla hesaplayıcı yerleştiren üniversiteler bile olmuştur.

2009 yılında hazırlanmış olan AKTS kullanım kılavuzundaki AKTS’nin tanımının değişerek öğrenme çıktılarına bağımlı hâle geldiğini görmek mümkündür: AKTS kredileri, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşabilmek için gerekli olan öğrenci iş yükünü temel alır. Öğrenme çıktıları, başarılı bir öğrenme süreci sonunda öğrenenin ne bileceğini, ne anlayacağını ve ne yapabileceğini tanımlar (European Commission, ECTS Users’ Guide 2009). Bu tanım doğal olarak AKTS kredilerinin yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. AKTS’nin hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırabilmek için gerekli iş yükü göz önünde bulundurularak belirlenmesinde Türkiye’de Avrupa Komisyonu desteği ile gerçekleştirilen Bologna Uzmanları Projeleri etkili olmuştur. 2005-2006 yılından başlayarak önce birer yıllık son ikisi 2 yıllık olmak üzere 6 proje yapılmıştır.

- 2004 - 2005 Türkiye’de Bologna Süreci Uygulamaları Projesi 1
- 2005 - 2006 Türkiye’de Bologna Süreci Uygulamaları Projesi 2
- 2007 - 2008 Türkiye’de Bologna Sürecinin Teşvik Edilmesi 2007 - 2008
- 2008 - 2009 Türkiye’de Bologna Sürecinin Teşvik Edilmesi 2008 - 2009
- 2009 - 2011 Türkiye’de Bologna Sürecinin Uygulanması 2009 - 2011
- 2011 - 2013 Türkiye’de Bologna Sürecinin Uygulanması 2011 - 2013

Bologna uzmanlarının (önceki adlandırmayla Bologna Rehberi) proje takımında yer aldığı projeler Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmiştir. Akademik otorite olarak YÖK, proje mali yürütücüsü olarak Ulusal Ajans’ın yer aldığı bu projeler kapsamında çok sayıda konferans, çalıştay ve üniversite ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenme çıktıları, iş yükü ve AKTS kredilendirilmesi bu toplantıların en önemli konularından birisi olmuştur. Toplantı ve çalıştaylarla AKTS’nin doğru kullanımı ve içselleştirilmesi konusunda gerekli hususlar anlatılmış ve akran danışmanlığı yapılmıştır.

Bu arada üniversiteler “AKTS Temel Özellikleri”ni (ECTS Key Features) dikkate alarak bilgi paketlerini hazırlamışlar ve web sayfasında kamuya açık hâle getirmişlerdir.

Son olarak 2014 yılında artık bütün ülkelerde Bologna Projelerinin Avrupa Komisyonu yerine ulusal otoriteler tarafından desteklenmesi sistemine geçildiği için finansal boyutu dâhil tamamıyla YÖK’ün sorumluluğunda Avrupa Komisyonu destekli 2016-2019 dönemini kapsayan “Türk Yükseköğretim Kurumlarında Avrupa Yükseköğretim Alanı Reformlarının Uygulanması

ve Sürdürülebilirliği” (**Implementation and Sustainability of European Higher Education Area Reforms in Turkish Higher Education Institutions (TURQUAS)**) isimli proje gerçekleştirilmiştir. Projenin en önemli hedeflerinden birisi Türk yükseköğretim kurumlarında AKTS’nin doğru uygulanmasının sağlanması ve içselleştirilmesidir. Bölgesel toplantılarda farklı disiplinlerden oluşan katılımcılarla yüksek etkileşimli çalıştaylar gerçekleştirilmiştir.

Yine bahsi geçen bu proje kapsamında; 172 Yükseköğretim Kurumu kurumsal web sayfalarından AKTS Bilgi Paketi/Ders kataloğu takip edilerek AKTS’nin uygulanması noktasından değerlendirilmiştir. Kurumda yürütülen ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarında rasgele en az üç program seçilmiş A dan Y ye kadar (A+, A, B, C, D, E, F, G and Y) 9 aşamalı bir rubrik yardımıyla AKTS uygulama düzeyleri ve kalite güvence çalışmaları değerlendirilmiştir.

A+: Her düzeyde Program çıktılarını, TYYÇ düzey ve alan tanımlayıcılarını da içerecek şekilde güvence altına alacağı, iç ve/veya dış kalite güvencesi sistemi çalışmalarına başlamış (Kalite güvence sisteminin varlığı ve kurum tarafından işletildiğine ilişkin değerlendirme, A puanını alan Kurumların KIDR’leri üzerinden yapılacaktır. Dış Değerlendirmesi tamamlanmış kurumların KGBR’si de dikkate alınabilir.)

A: İş yüküne dayalı kredi sistemi, program öğrenme çıktılarını belirleme ve TYYÇ ile ilişkilendirme çalışmalarını Türkçe ve İngilizce dillerinde tamamlamış, (Yalnızca tek dilde hazırlığı olan kurumlar için A- notu)

B: İş yüküne dayalı kredi sistemi, program öğrenme çıktılarını belirleme ve TYYÇ ile ilişkilendirme çalışmalarına Türkçe ve İngilizce dillerinde başlamış, (Yalnızca tek dilde hazırlığı olan kurumlar için B- notu)

C: İş yüküne dayalı kredi sistemi ve program öğrenme çıktılarını belirleme çalışmalarını tamamlamış,

D: Sadece program öğrenme çıktılarını belirleme çalışmalarını tamamlamış,

E: Sadece İş yüküne dayalı kredi sistemi çalışmalarını tamamlamış,

F: İş yüküne dayalı kredi sistemi, program öğrenme çıktılarını belirleme ve TYYÇ ile ilişkilendirme çalışmalarına kısmen başlamış,

G: İş yüküne dayalı kredi sistemi, program öğrenme çıktılarını belirleme ve TYYÇ ile ilişkilendirme çalışmaları başlamamış,

Y: Üniversite geribildirimde bulunmadığı için kanıt yok.

Değerlendirme sonucunda yükseköğretim kurumlarının 32’si A grubunda, 58’i B grubunda, 18’i C grubunda, 15’i D grubunda, 7’si E grubunda, 31’i F grubunda, 11’i G grubundadır. 6 yükseköğretim kurumu ise bilgi paketinin adresi için bir geri bildirimde bulunmamıştır.

Benzer bir çalışma 2014 yılında Turquas projesi öncesinde 153 yükseköğretim kurumu ile yapılmıştır. Karşılaştırma yapıldığında 2014-2017 yılları arasında 61’i devlet 32’ si vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 93 yükseköğretim kurumundaki AKTS uygulamasında ilerleme olduğu görülmüştür. Bu ilerlemenin sebepleri olarak 2011 yılında iş yüküne dayalı kredilerin yükseköğretim kurumlarında yasal olarak kullanılması zorunluluğu ve 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun kurulmasını takiben kurumsal dış değerlendirme programının uygulanmaya başlanması düşünülebilir. Bunun yanı sıra 6 devlet, 8 vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 14 üniversite ilk defa değerlendirmeye alınmıştır.

5.2. Türkiye’de Akts İçin Yasal Düzenlemeler

Türk yükseköğretim kurumları AKTS kredisi ile 2002 yılında tanışmışlardır ve yerel olarak uygulanan ders saatine dayalı kredilerin yanı sıra AKTS kredilerini hazırlamaları ve bu

kredilerin Diploma Eki hazırlıklarında ve 2003 yılında Pilot Proje ile başlatılan Erasmus öğrenci hareketliliğinde kullanmaları kurumlardan beklenmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulunun 11 Mart 2005 tarihli toplantısında almış olduğu karara göre konu ile ilgili alt yapı çalışmalarının tamamlanması ve 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla yükseköğretim kurumlarından mezun olacak öğrencilere diplomalarına ek olarak, Yükseköğretim Kurulu tarafından onaylı diploma ekinin öğrencinin talebi üzerine verilmesi, bu diploma ekinin ilk nüshasının ücretsiz olması ve Avrupa Birliği dillerinden yaygın olarak kullanılan İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinde düzenlenmesi için çalışmalara girilmiştir.

Bu çerçevede ön lisans, lisans ve yüksek lisans kademeleri için birer örnek diploma ekinin üniversitelerce hazırlanarak son kontrol için Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına iletilmesi öngörülmüştür. Şimdiye kadar, Türkiye’deki birçok üniversite ile yazışmalar tamamlanmış, üniversitelerin diploma eki örnekleri onaylanarak öğrencilerin talepleri doğrultusunda diploma ekleri temin edilmiştir.

2005-2015 yılları arasında kalite güvencesi alanında geliştirilmiş olan mevzuat uyarınca, ülke düzeyinde Yükseköğretim Değerlendirme Kurulu (YÖDEK) ve yükseköğretim kurumları düzeyinde ise Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) oluşturulmuştur.

Yükseköğretim Kurulunun 20.11.2008 tarihli Genel Kurul kararı ile kurum içindeki Bologna çalışmalarının yeniden yapılandırılmasını ve sürdürülebilir gelişmesini yönlendirmek ve eşgüdümü sağlamak amacıyla tüm yüksek öğretim kurumlarında Bologna Eşgüdüm Komisyonları (BEK) kurulması kararlaştırılmıştır. BEK’ler yükseköğretim kurumlarında Bologna Süreci çerçevesinde sürdürülen faaliyetlerin yürütülmesinden sorumlu olarak görev yapmışlardır.

25 Şubat 2011 tarih ve 27857 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 6111 Sayılı kanun ile 2547 Sayılı Kanun’un 44, 46. Maddelerinde köklü değişiklik yapılmış ve geçici 58. Madde eklenmiştir. Bu değişiklikler ile Türkiye’deki üniversitelerde iş yüküne dayalı kredi sistemi uygulanması belirtilmekte olup bu kredi sistemi de AKTS’yi işaret etmektedir. Söz konusu Kanun gereği, tüm Üniversitelerde Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde değişiklik yoluna gidilmiştir.

YÖK tarafından 23.07.2015 tarih ve 29423 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” ile Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuş ve yükseköğretim alanında kalite güvencesi çalışmaları aktiflik kazanmıştır. Ardından 01.07.2017 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 7033 sayılı “Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na eklenen Ek Madde 35 hükümleri ile YÖKAK, yeniden düzenlenmiş ve bağımsız niteliğini kazanmıştır. 23 Kasım 2018 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği son halini almıştır. Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve yönetim sistemi alanlarında tüm süreçlerin kalite güvencesinin sağlanması için kalite komisyonları oluşturulmuştur ve eğitim-öğretim, öğrenci merkezli öğrenme ve AKTS uygulanması bu komisyonların görev tanımları içerisindedir.

5.3. AKTS Etiketi

Bologna Süreci’nin uygulanması aşamasında önemli bir çalışma alanı olan “Avrupa Kredi Transfer Sistemi, AKTS (AKTS)”, üniversite düzeyinde yer alan tüm programların genel bilgilerini ve ders tanımlarını içeren Bilgi Paketi’nin hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu vesileyle hem yükseköğretim kurumunun kendi öğrencilerine, hem yükseköğretim kurumuna ilgi gösteren

yurtiçi ve yurt dışındaki kurumların öğrenci ve öğretim üyelerine programların tanıtımı, derslerde ne okutulduğu, nasıl okutulduğu ve değerlendirmenin ne şekilde yapıldığı sunulmaktadır. Bu hususların yerine getirilmesi ile mezunların yeterlilikleri şeffaf ve karşılaştırılabilir bir şekilde tanımlanmakta ve böylece mezunların istihdam edilebilirliğine objektif ve olumlu yansımalar sağlanmaktadır. Hareketliliğin gerçekleştirilmesinde de AKTS araçlarının doğru kullanılması son derece önemlidir.

Eğitimde kalite güvencesi kapsamında hazırlanan bilgi paketi ve gerçekleştirilen öğrenci hareketliliği çalışmalarının uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi ve etiketlenmesi önce ulusal, sonra uluslararası değerlendirme aşamaları sonucunda gerçekleştirilmektedir. Bu kalite değerlendirmesi “**AKTS ETİKETİ (ECTS Label)**” ödülü olarak bilinmektedir.

Bu amaçla 2009-2013 yılları arasında uygulanan ve alındığı tarihten itibaren 3 yıl süreyle geçerli olan uygulama kapsamında bilgi paketini hazırlayan yükseköğretim kurumları öğrenci hareketliliğinde kullanılan belgelerle birlikte Türkiye Ulusal Ajansı’na başvuruda bulunmuştur. Ulusal düzeydeki değerlendirmede başarılı bulunan yükseköğretim kurumlarının bilgi ve belgeleri Avrupa Komisyonu’nda uluslararası uzmanların yapmış olduğu değerlendirmede de başarılı bulunduğu takdirde etiket ile ödüllendirilmişlerdir. 2009 yılından beri verilmekte olan Etiket ödülüne Türkiye’den ilk kez 2010 yılında iki, 2011 yılında 3, 2012 yılında 11 ve 2013 yılında 16 olmak üzere toplam 32 Türk Üniversitesi hak kazanmışlardır. Avrupa genelinde 2009-2013 yılları arasında AKTS etiketi alan 80 üniversitenin büyük bir çoğunluğunu Türk üniversiteleri oluşturmuştur. AKTS prensiplerini gerek kurum web sayfasında yayınladığı bilgi paketinde, gerekse öğrenci hareketliliğinde mükemmel uygulaması nedeniyle yükseköğretim kurumlarımıza eğitimde bu onursal kalite ödülü verilmiştir.

5.4. AKTS İçselleştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler ve Sıkça Yapılan Hatalı Uygulamalar

2018 yılı itibarıyla bütün Avrupa Birliği ülkeleri, İskoçya, Bulgaristan, Latvia ve İsveç hariç (bu ülkeler kendi sistemleri ile devam etmektedirler), AKTS sistemine geçmişlerdir. İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve Çek Cumhuriyeti’nde kredi sisteminin kullanılması bir zorunluluk değildir.

2018 yılındaki Bologna Süreci Uygulama Raporu’na göre 48 ülkenin 45’inde lisans ve yüksek lisans kademelerinde kullanılıyor olması doğru kullanıldığını veya AKTS’nin uygulama kalitesini göstermez. Bu ülkelerin üçte birinde AKTS kredilerinin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmediği belirtilmiştir (Bologna Process Implementation Report 2018). İlişkilendirilmiş olsa bile öğrenme çıktılarının kalitesi tartışmalıdır. Birçoğunun gerçekten öğrenme, öğretme ve değerlendirme stratejilerini ve yaklaşımlarını ne derece yansıttığı sorgulanmalıdır. Bu durum ESU tarafından yayınlanan Öğrenci Gözüyle Bologna 2018 raporunda da belirtilmiştir (Bologna with Student Eyes 2018).

Türk yükseköğretim kurumlarında da AKTS kredileri her ne kadar öğrenme çıktılarına bağlı olarak ifade edilmiş olsa bile öğrenme çıktılarının bilgi, beceri ve uygulama düzeyindeki yetkinlikleri ne kadar doğru ifade ettiği tartışmalıdır. Pek çok üniversitede kredilerin belirlenmesinde tahmin edilen iş yükleri; dersin hedeflenen öğrenme çıktılarına göre gerçekçi belirlenmemiş olup krediler dersi veren öğretim üyelerinin tahminlerine dayanmaktadır. Öğrencilere uygulanan AKTS sınama anketleri yardımıyla Tuning projesinde belirtildiği gibi kredilerin ince ayarı yapılmamıştır. Pek çok üniversitede krediler belirlenirken yerel krediler belirleyici bir rol oynamaktadır.

Programdan mezun olabilmek için yapılması gerekli olan staj, arazi çalışması, iş yeri eğitimi, klinik çalışmalar vb. kredi verilmemekte ve yıllık 60 AKTS içine dâhil edilmemektedir. Ayrıca, bu eğitim bileşenleri için kredi verilse bile gerçek iş yükünü yansıtacak ağırlıkta olmamaktadır.

İş yükünün tahmin edilmesinde öğrenme çıktıların ulaşmak için gerekli zaman temel alındığı için öğrencinin ders, uygulama ve pratik katılım saatleri ve ders dışında yapmış olduğu etkinlikler göz önünde bulundurularak harcadığı zaman doğal olarak derse ve uygulamaya katılım toplam saatinden büyük (hiç olmazsa eşit) olmalıdır. Bazı AKTS belirlemelerinde bu duruma uyulmadığı görülmektedir.

Bazı programlarda küsuratlı AKTS kredilerine de rastlanmaktadır. Bu durumdan kaçınılması ve program sorumlularının bir araya gelerek kredileri gözden geçirmeleri ve değerlendirmelerini yeniden yapmaları beklenir.

AKTS Temel Prensiplerine göre programın yıllık AKTS kredisinin toplam 60 olması gerekir. Bazı programlarda bu temel ilkenin sağlanmadığı da görülmektedir. 60 kredinin yarıyıl bazında dağılımı dengeli mümkünse her yarıyıl 30 AKTS olmalıdır.

Sonuç

Türkiye'nin 2001 yılında Prag'da yapılan Bakanlar Konferansı ile dâhil olduğu Bologna Süreci ile hedeflenen AYA'nın oluşturulmasında önemli başlıklarından birisi eğitim-öğretim programlarının karşılaştırılabilir ve uyumlu hâle getirilmesidir. Bu husus gerçekleştirilirken öğrenenlerin kazanımları göz önünde tutulmakta ve girdi temelli eğitimden çıktı temelli eğitime geçiş hedeflenmektedir. Bu geçişte, öğrenenlerin hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmaları için gereken iş yükü göz önünde bulundurularak belirlenen kredi, AKTS, anahtar bir rol oynamaktadır. AKTS, gerek mezuniyet öncesinde gerekse mezuniyet sonrasında bireylerin hareketliliğini kolaylaştıran ve kazandırılan yeterliliklerin şeffaflaştırılmasını, anlaşılmasını, aktarılmasını ve tanınmasını sağlayarak kalite güvencesi, hayat boyu öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim boyutlarıyla AYA'nın oluşturulmasını desteklemektedir.

Bologna Süreci Bakanlar Toplantılarında ortaya konan hedefler doğrultusunda güncellenen temel doküman AKTS Kullanıcı Rehberi (European Commission, ECTS Users' Guide 2015) takip edildiğinde öğrenme çıktılarının ve iş yükünün temel alındığı eğitim planlarının tasarlanmasında, öğrenci merkezli öğrenmenin uygulanmasında ve eğitim-öğretim kalite güvencesinin sağlanmasında AKTS'nin önemi ve işlevi açıkça görülmektedir. Dahası, anlamına uygun bir şekilde belirlenmiş kredilerin kullanılması, esnek öğrenme yolları oluşturmayı ve belgelemeyi kolaylaştırır, böylece öğrencilere daha fazla özerklik ve sorumluluk sağlar.

AKTS, yükseköğretim kurumlarının karşılaştırılabilir ve aktarılabilir mesleki ve genel (jenerik) yeterliliklere sahip “istihdam edilebilir” mezunlar vermesini sağlar. Aynı zamanda öğrenci ve öğretim elemanı hareketlilik programlarıyla mevcut ve geleceğin iş gücünün dolaşımının güçlenmesine, hareketlilik yeteneği yüksek işgücünün oluşmasına olanak sağlar.

Öğrenme çıktıları doğrudan AKTS'yi ve dolayısıyla AYA'nın oluşturulmasını etkilediği için yükseköğretim kurumlarındaki iç kalite güvencesini öğrenme çıktıları odaklı düşünmek ve tasarlamak anlamlı ve yararlı olacaktır. Öğrenme, öğretme, araştırma, pedagojik yöntemler, insan kaynakları yönetimi ve sonuçta yeterlilik kazandırma ve belirlemeye ilişkin SWOT analizleri ve bunların sürekli iyileştirme anlayışıyla öz değerlendirme raporlarına, stratejik planlara ve müfredat yenileme çalışmalarına yansması kurumsal kalite kültürünü geliştirmede, kurumun ve programların akredite olması yolunda merkezi bir rol oynamaktadır. Programlar için

yapılacak SWOT analizlerinde, yeni açılacak programların şekillendirilmesinde ve eskilerinin iyileştirilmesinde öğrenme çıktıları temel alan AKTS çok önemli bir rol oynar. Ayrıca kurum içinde AKTS felsefesine dayalı bir kalite referans noktasının benimsenmesi ve bu referans noktasının dış kalite güvencesi için evrensel bir dış referans noktası olarak kullanılması, ülkeler arası değerlendirmelerin daha doğru ve kolay yapılmasını da sağlayacaktır.

AKTS noktasından hareketle, Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının önündeki görevler kısaca aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Kalite süreçlerinde “öğrenme çıktıları” odaklı olarak Planlama, Uygulama, Kontrol Etme ve Önlem Alma kısaca PUKÖ çevriminin işletilmesi (Program amaç/çıktı ve ders amaç/çıktı sisteminin kurulup izlenmesi, Ders tanımlama, öğretim programı yenileme ve AKTS kredilendirmesi işlemlerinin tamamlanması ve ince ayarı)
- Yetkili ulusal/uluslararası ajanslar tarafından kurumdaki eğitim programlarının Program Akreditasyonunun yaygınlaştırılması,
- Kurumsal Akreditasyon için hazırlıkların başlatılması ve sürdürülmesi.

Öğrenme çıktıları temel alan AKTS; yeterlilikleri öğrenciler, değerlendiriciler ve işverenler için şeffaflaştırır, değerlendirme süreçlerini basitleştirir ve daha adil kılar. Bu sayede Diploma Eklerinde yeterlilikler hakkında verilen bilgiler daha kolay ve sistematik olarak izlenebilir.

Eğitim-öğretim programlarının ortak bir anlayış ve yöntemle ifade edilerek ders içeriklerinin öğrenme çıktıları ile ifade edilmesi, öğrenme birimlerini şeffaflaştıracak ve çift ve ortak öğrenme programlarını geliştirecektir.

Öğrenme çıktılarına bağlı olarak ifade edilen AKTS’nin kullanılması AYA’da hareketliliği güçlendirmektedir. Öğretim aşamalarında kazanılan bilgi, beceri ve yetkinliklerin ortak bir dil ve yöntemle ifade edilmesi değerlendirmeyi, hem kurum hem de kurumlararası geçişleri ve birinci aşamadan ikinci aşamaya geçişleri kolaylaştırmaktadır.

Sonuç olarak AKTS; yükseköğretimi uygun yöntem ve araçlarla toplumsal kalkınma ve gelişmeye daha etkin katkı sağlamaya yönelten bir kalite kültürü geliştirme sürecidir. Sürecin ne ölçüde öğrenen merkezli, insan ve kamu yararı odaklı olarak ilerleyeceği, özellikle iç paydaş gruplarının etkin katılım ve katkılarıyla gerçekleşecektir.

Hâlihazırda AKTS’nin yaygın bir şekilde kullanılıyor olması öğrenme çıktılarının kalitesi ve iş yükünün doğru hesaplandığını kısaca AKTS’nin uygulama kalitesini tam olarak yansıtmaz. O nedenle gerek Türkiye’de gerek diğer ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesine odaklanarak öğrenme çıktıları gözden geçirmeleri ve kredilerin ince ayarını (tuning) yapmaları faydalı olacaktır.

Kaynakça

Adam, S.(2003) Principles of a Pan-European Credit Accumulation Framework: Good Practice Guidelines, in: Julia González and Robert Wagenaar, eds., Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Deusto and Groningen.

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001) A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman. ISBN 0-&)13-1903-X.

Arnold, C., Wilson ,M., Bridge, J., Lenno, M.C. (2020) *Learning Outcomes, Academic Credit and Student Mobility*, Queen's School of Policy Studies ISBN-13 : 978-1553395546.

Bergen Communiqué 2005 The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

Berlin Communiqué 2003 Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education on 19 September 2003. Berlin, 2003.http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

Bucharest Communiqué, 2012, Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest, 26-27 April 2012. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

Damiani, M.S. (2019) From 1999 to 2019: 20 Years of European Debate, Development, and Achievements, *Tuning Journal for Higher Education*,6(12), online publication May 29. doi.:10.18543/tjhe-6(2)-2019 pp51-71

EGRACONS (European Grade Conversion System) 2009 <http://egracons.eu>

ESG 2015: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

European Commission DG XXII «Education, Training, Youth, European Credit Transfer System. ECTS

Users' Guide, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1995.

European Commission, ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, 17 August 2004.

European Commission, ECTS Users' Guide. Brussels, Luxembourg: Office for Official Publications of the European communities, 6 February 2009.

European Commission, ECTS and Diploma Supplement Label Holders 2011 & 2012. Internationalisation in Europe's universities. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014.

European Commission, ECTS Users' Guide 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015.

The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Chapter 2: Learning and Teaching, 23 May 2018. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/bologna_internet_0.pdf

The European Students' Union (ESU), Bologna with Student Eyes 2018. The Final Countdown. Brussels, May 2018.

Leuven Communiqué 2009, The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade, Leuven, 28-29 April 2009. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

London Communiqué 2007, Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London, 18 May 2007. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

Paris Communiqué 2018, PARIS COMMUNIQUÉ, Paris 24 -25 May 2018. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

Rome Communiqué 2020, Rome Ministerial Communiqué, Rome 19 November 2020. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Erivan Communiqué 2015, YEREVAN COMMUNIQUE, Yerevan 14-15 May 2015. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

Wagenaar, R. (2019) A History of ECTS, 1989-2019: Developing a World Standard for Credit Transfer and Accumulation in Higher Education, International Tuning Academy ISBN: 978-84-1325-042-7.

Yükseköğretim Kurulu (2001) AVRUPA KREDİ TRANSFER SİSTEMİ (European Credit Transfer System - ECTS), Ankara Üniversitesi Basımevi 2000.

Ek 1.

Kuruluş
Kazanılan Derece
Programın Süresi
Toplam Kredi
Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine göre Programın Düzeyi
ISCED-F kodu
Yeterliliğin Seviyesi
Kabul ve Kayıt Koşulları
Önceki Öğrenmenin (formal, in-formal, non-formal) Tanınması Hakkında Kurallar
Yeterlilik Koşulları ve Kuralları
Program Profili
Programın Eğitim Amacı
Program Çıktıları
Mezunların İstihdam Profilleri (örneklerle)
Üst Derece Programlara Geçiş
Sınavlar, Ölçme Değerlendirme
Mezuniyet Koşulları
Öğrenim Şekli
Adres ve İletişim Bilgileri
Birim Olanakları

Ek 2.

Dersin Adı
Dersin Kodu
Dersin Türü (Zorunlu, Seçmeli)
Dersin Seviyesi (Ön Lisans, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora)
Dersin AKTS Kredisi
Haftalık Ders Saati (Kuramsal)
Haftalık Uygulama Saati
Haftalık Laboratuvar Saati
Dersin Verildiği Yıl
Dersin Verildiği Yarıyıl
Dersin Öğretim Üyesi (Üyeleri)
Öğretim Sistemi (örgün eğitim, uzaktan eğitim)
Eğitim Dili
Dersin Ön Koşulu Olan Ders(ler)
Ders İçin Önerilen Diğer Hususlar
Staj Durumu
Dersin Amacı
Öğrenme Çıktıları
Dersin İçeriği
Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği
Ders Kitabı/ Malzemesi/ Önerilen Kaynaklar

ÜNİVERSİTELERİN ÖNCELİKLİ SORUMLULUĞU OLARAK KALİTE GÜVENCESİ

Öktem VARDAR¹

Giriş

Bologna Süreci'nin en önemli unsurlarından biri kalite güvencesinin yükseköğretimde vazgeçilmezliği ve bunun sorumluluğunun yükseköğretim kurumlarına verilmiş olmasıdır.

Ülkemizde kalite ile kalite güvencesi biraz karıştırılmaktadır. Gurur kaynağımız olan üniversitemizde bile kalite güvencesi anlayışı pek gelişmemiştir. Bunlar, geleneksel akademik/ mesleki gurura, özdenetime dayalı bir kalite düzeyi yakalamışlardır (akademik hayatın genel kabul görmüş ve iyi örnekler olarak öne çıkmış standartlarının bazılarını içselleştirmişlerdir). Ama bu, ne tüm etkinlikleri kapsayacak ne de kadrolar değiştikçe devam etmeyi garantileyecek nitelikleri içerir. Sistematik değildir; sistematik olmak için şu anda ilan edilmiş olan kalite ölçüt ve alt ölçütlerinin her birinin dikkate alınması, karşılığının periyodik olarak yerine getirilmesi gerekir. Yükseköğretim son 30 yılda çok değişmiştir. Yukarıda bahsedilen “mesleki gurur/akademik özdenetim” 30 yıl öncesinin iyi akademisyen davranışıdır. 30 yıl önceki ders verme ve sınav yapma ve de bunları çok iyi yapma şekilleri bugün yetersiz algılanmaktadır. Öğrenme çıktıları/kazanımları çerçevesinde ders verme yöntemlerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin güncellenmesi gerekmektedir. Süreç odaklı (*formatif*) değerlendirme öğrenmeyi ölçmek için değil; onu geliştirmek, ona destek olmak içindir. Geri besleme/dönüt almaksızın yapılan çalışma öğrenmeye çok az katkı yapmaktadır. Bugün ölçme-değerlendirme araçlarının/ sorularının kazanımlarla eşleştirilmesi, ölçüt temelli değerlendirme (*criterion referenced assessment*) kullanılması öğrenci merkezli eğitimin temel unsurudur. Kaç üniversitemizde uygulanmaktadır?

Kalite düzeyi yüksek gözüken yükseköğretim kurumlarımızda bile (ki bunların sayısı azdır), bir iç kalite güvencesi sistemi oturmamış için yarın bu yüksek kalite düzeyinin devamı kuşkuludur. Özdenetim (*self-regulation*) değerlerine sadık nesiller emekli olup sahneden çekildikçe, yerine kurumsal güvence mekanizmaları kurulmadığı için mevcut akademik olgunluğu bile bulamama riskimiz vardır.

Öğretim üyelerinin dingin, kendi akademik dünyasında, keyif aldığı araştırma ve eğitim etkinlikleriyle kendi kendinin patronu olarak huzurlu ve barışık yaşama ortamı hızlı bir dönüşüm geçirmektedir. İyi veya kötü, dinamik, yarışmacı, iş dünyasına benzer, sonuç ve performans odaklı bir ortama geçilmektedir. Daha karmaşık, çok yönlü ve çok aktörlü etkinlikler öne çıkmaktadır. Ülkemizde ne eski dönemin ne de yeni dönüşümün özellikleri baskın olarak hissedilmese de (ülkenin kendine özgü koşullarının ağırlığı nedeniyle), dünya genelindeki etkiler bulaşıcıdır. Belirli akademik standartlarda yaşamak isteyen (kendini buna layık gören) kurumlar kalite güvencesi sistemlerini kurmak ve çalıştırmak durumundadır.

Kalite güvencesi süreç ve mekanizmaları; üniversiteler, fakülteler, hatta bölümler seviyesinde asgari yapılacakların önemli bir kısmını kapsamaktadır; dolayısı ile kalite güvencesi sistemini

¹ Prof. Dr., TED Üniversitesi Mütevelli Heyeti Üyesi

geliştirmek ulusal yükseköğretim sisteminin çağa uyum sağlamasına doğrudan katkı sağlayacaktır. Örneğin geçerli bir misyon ifadesinin veya bir araştırma politikası metninin oluşturulması kalite güvencesi isterinden çok gelişmiş bir üniversite (ne yapmak istediğini ve nasıl yapmak istediğini bilen bir üniversite) olmanın ön koşuludur. Dünya genelinde hesap verme mekanizması olarak geliştirilen güvence sistemi, ülkemiz için aynı zamanda iyi örneklerin benimsenmesi, yarışmacı olmaya yönelme ve gelişmiş yükseköğretim sistemlerine yaklaşma fırsatı yaratmaktadır. Toplumun yükseköğretim kurumlarımıza duyduğu güven en alt seviyelerdedir².

Diploma edinmenin ötesinde üniversitelerden fazla bir beklenti de yoktur. Kalite güvencesi süreç ve mekanizmalarının biraz da olsa güven tesisine yardımcı olacağı varsayılabilir. Kalite süreçlerinin temel etkinliklerin iyileşmesine yönelik olmasının yanında akademik yaşama etkilerini Stensaker (2006) şöyle sıralamıştır:

- Kalite süreçleri kurumsal liderliği ve merkezi sorumlulukları pekiştiriyor.
- Kalite süreçleri kurumsal kimlik (biz kimiz, ne yapmalıyız, varlık nedenimiz ne) tartışmalarını tetikliyor.
- Kalite süreçleri öğrencilerin ve dış paydaşların daha aktif rol almalarına hizmet ediyor.
- Kalite süreçleri profesyonelleşmeyi/ örgütsel öğrenmeyi/ resmileşmeyi (*formalization*) tetikliyor.
- Kalite süreçleri akademik ve idari birimlerin yakınlaşmasına ve yeni iş birliği şekilleri geliştirmesine yol açıyor.
- Kalite süreçleri yükseköğretim kurumlarının kendilerini dışarıya/ kamuya daha iyi anlatmalarına yardım ediyor.
- Kalite süreçleri eğitim-öğretimin önemini artırıyor, araştırmaya olan ilgiyi dengeliyor.
- Kalite süreçleri yükseköğretimin gizemini azaltıyor, sektör hakkında bilgi üretilmesine yardımcı oluyor.
- Kalite süreçleri yükseköğretimin farklı boyutlarını birleştiriyor (personel verisi ile kaynak dağıtımı ilişkilendirilmesi gibi)

Bu etkilerin tamamı daha yarışmacı bir kurum olmaya yardım etmektedir.

Kalite güvencesi çalışmalarında amacın eğitim-araştırma-topluma hizmet etkinliklerini iyileştirmek olduğunu, ama güvencenin araçlar üzerinden sağlandığını unutmamak gerekir. Örneğin, akademik danışmanlık veya araştırma yönetimi, eğitim ve araştırma etkinliklerini olumlu etkilediği kabul edilen uygulamalardır. Burada amaç iyi danışmanlık veya araştırma yönetimi değildir, onların desteği ile öğrenme ve bilinmeyi keşfetme süreçlerinin daha mükemmele evrilmesidir. Şu andaki bilğimiz bunların doğru araçlar olduğudur. Araçlar, ölçütler ve onlara ait standartlar üzerinden yürüyen kaliteyi garanti etme çabasının doğrudan temel etkinliklerin iyileşmesine hizmet ettiğinin kanıtları ile desteklenmesi, yani bunu ölçecek yöntemlerin zaman içinde geliştirilmesi beklenir. Kullanılan araçların çoğunun girdiler olması da (misyon ifadesi, stratejik plan, yönetim yapıları, akademik gözetim, müfredat, öğrenci kural ve yönetmelikleri, öğrenci destek hizmetleri, akademik altyapı vb.) mevcut yöntemin gelişmeye açık olduğuna işaret etmektedir. Öğrenci öğrenme

² I-Rep Monitor Türkiye: Türkiye'nin Kurumsal İtibar Haritası, IPSOS KMG, Eylül 2011 çalışmasına dayanarak, TOBB Yükseköğretim Meclisinin 01-03 Haziran 2012 Bolu'daki çalıştayında dile getirilen bir değerlendirme, Türkiye'de 19 sektör için yapılan itibar araştırmasında Vakıf Üniversitelerinin beğeni açısından da, güven açısından da 18. sırada olduğu yönündedir; madencilik sektöründen sonra en az olumlu algılanan sektördür.

kazanımları (*student learning gains*), yani katma değer/net kazanım üzerine yoğunlaşarak eğitimin dönüştürücü bir deneyim olmasının (hem kişinin kendi potansiyelini tanıması ve kullanmayı öğrenmesinin hem de ulusun yarışmacı potansiyelini geliştirmesinin) doğrudan ölçülmesi çok zordur. Eğitim-öğretimin doğrudan değerlendirmesi için Kuzey Amerika, örneğin, “Collegiate Learning Assessment”, “National Survey of Student Engagement” anketlerini veya “Öğrenme Analitiği (*Learning Analytics*)” takip yöntemini denemektedir. Bu tekniklerin olgunlaşmasını beklerken de tüm dünyada bugün için en geçerli araçlar üzerinden iyileşme kurgulanmaktadır.

Bugün geldiğimiz noktada Türkiye’de Kalite Kurulu kurumsal akreditasyon uygulamasına başlamıştır. Beş yıllık bir dostça değerlendirme süreci yaşadıktan sonra şimdi kurumsal akreditasyon uygulamasına başlamış olmak ülke için kazançtır. Hedef, ulusal yükseköğretim sistemi açısından eşik değerleri/standartları dahi sağlayamayan yükseköğretim kurumlarının saptanmasıdır. 200 küsur üniversite arasında belki 40-50’si bu eşik değerlere ulaşamamış olabilir. Ulaştığı düşünülen 150 civarındaki kurumu esas ilgilendirecek olan ise kendilerinin bu süreçten iyileşme/gelişme anlamında karlı (yani bir şeyler öğrenerek) çıkmalarıdır. Özellikle kanıta dayalı sürekli iyileşme kapasitelerini arttırmaları, yani kendi İç Kalite Güvencesi Sistemlerini (İKGS) kurmaları ve bunu işler halde tutmaları temel kazanç olacaktır (kurumsal akreditasyonun yeni başladığı bir ortamda çok sayıda üniversitenin etkin bir İKGS oluşturmada akredite olacağı düşünülmelidir).

Kalite güvencesinin hem hesap verme hem de iyileşme ve gelişme fonksiyonlarına hizmet etmesini kullanabilme becerisini geliştirmeliyiz. İlk başta minimum standartlara uyum vurgusu daha ağırlıklı olsa bile ve akreditasyon uygulamasının temel amacı hesap verme ve şeffaflık olsa bile İKGS’nin sürekli gündemde tutulması yoluyla yükseköğretim kurumlarının eğitim-araştırma- topluma hizmet etkinliklerini sürekli iyileştirmeleri vurgulanmalıdır. Zaman içinde minimum standartlara uyum sağlandıkça, denge iyileşme/gelişmeden yana bozulmalıdır. Dış kalite güvencesi adımlarının kalıcı ve etkili izleri olması için bunu değerlendirebilecek bir iç kalite güvencesi mekanizmasının bulunması şarttır. Ülkemizde de 20 yılda (1999-2019) Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)’nın kurumsal değerlendirme sürecinden geçen 40 kadar üniversitemiz olmasına rağmen, bunun etkili ve sistematik izleri kaldığı söylenemez (belki birkaç istisna vardır). Dış değerlendirmenin ifade tarzını anlayabilecek, değerlendirme bulgularının bünyeye uyumunu irdeleyebilecek, bunları takdir ederek kurum ortamına adapte edebilecek bir olgunluk, bir sistem olmadığı zaman anlık heyecan ve kararlılığın kısa zamanda sönüp gittiği görülmüştür. Kurumu ileriye taşıyacak olan, kendi bünyesine, misyonuna, politikalarına uygun, yıllık faaliyetlerini gözden geçirerek (izleyerek/ölçerek) kendi hedefleriyle, kendi standartlarıyla uyumunu değerlendirmek, gerektiği yerlerde önlem almaktır (yani bir iç kalite güvencesi sistemi İKGS kurma). 5-6 yılda bir yapılacak dış değerlendirme, içerideki sistemi motive eden, onu onaylayarak ona değer katan ve temelde “kendini” hedef ve standartlarının “ulusal” hedef ve standartlardan aşağıda olmadığını teminatını veren bir uygulamadır.

Hesap verme ile iyileşme arasındaki ilişkinin biraz gerilimli, birbirine ters olması akreditasyon sürecini hassas kılmaktadır. Hesap vermek, benimsenmiş süreç ve çıktı standartlarına uygunluğu kanıtlar kullanarak göstermek olduğuna göre amacı (dürtüsü) olabildiğince iyi görünmektir; iyi olmak değildir. İyileşme ise zayıf yönlerin samimiyetle itiraf edilmesini ve raporlanmasını (yazıya dökülmesini) gerektirir. Dış değerlendirme/ kurumsal akreditasyon sürecinin iki amaca da hizmet etmesi için kurum ziyaretleri sonucunda hazırlanan raporun iki vurgusu olmalıdır: biri yetkili kalite ajansına kurumun standartlara uyum düzeyini adil ve net olarak aksettirmek; diğeri kuruma zayıf yönlerini ve bunların zayıflık derecelerini açık, anlaşılabilir bir dille ve ikna edici gerekçelerle bildirmektir. Bugünkü uygulamada birincisi alt ölçütlerin olgunluk düzeylerini sayısal

olarak değerlendirmek, ikincisi sunulan sonuç raporu ile kurumları bilgilendirmek olmalıdır. Tabii ki bu iki unsur ilişkilidir; ancak olgunluk düzeyi saptama dengeli bir değerlendirmeyi gerektirirken, iyileşme önerileri için zayıf yönler üzerine yoğunlaşmak lazımdır.

1. Akreditasyon ve İKGS

Kurumsal akreditasyon sürecinde ele alınan alt ölçütleri (şu anda 56 adet)³ alt birimlere/programlara aktararak onların bu hususları değerlendirmelerini istemek gerçekçi olmamaktadır; farkındalık yaratabilir ama bir sisteme evrilmesi beklenemez. Bazı alt ölçütler birim değil kurum sorumluluğundadır; değerlendirme veya akreditasyona konu olan ölçüt ve alt ölçütlerin hepsinin birden birimlere sorulması ve gelen değerlendirmeleri konsolide ederek “kurum raporu” oluşturma gayreti etkili olmaz. Örneğin; misyon, kurumsal kimlik, stratejik plan, temel etkinliklere ait kurumsal politikalar, atama, yükseltme ve görevlendirme kriterleri, kurumun araştırma performansı gibi genel hususları veya kurum bütçesine topluma hizmet gelirlerinin katkısının kurum politikaları ile uyumu gibi özel hususları veya önceki öğrenmenin tanınması gibi kurumsal tavır ve yaklaşım gerektiren hususları bölüme veya öğretim elemanına aktarmak ve gelen görüşlerin toplamından sonuç çıkarmak anlamlı olmayacaktır. Terminolojinin yayılması, sorunların paylaşılması gibi ufak getirileri olsa bile veya hesap verme işlemi basitleştirse de sonuca götüren, eylemler içeren, sistematik/sürekli iyileşmeye dönüşme ihtimali düşüktür. Birim olarak ele alınan yapının çoklu diploma programı içermesi de (fakülte yapısı gibi) bilgilerin netliğini azaltır; özellikle eğitim-öğretim tek tek diploma veren programlar temelinde değerlendirilmek zorundadır. ‘Verileri toplayalım, zaman içinde nasıl kullanacağımıza karar verimiz’ yaklaşımı da risklidir. Verilerin kontrolü, analizi, değerlendirilmesi ve takip eden önlem alma mekanizma ve süreçlerinin sürdürülebilir ve gerçekçi bir tasarımı daha veri almaya başlamadan hazırlanmalıdır. Verilerin birçoğu, standartları ve kurum hedeflerini iyi bilen uzmanlaşmış kişilerce değerlendirilme ihtiyacındadır. Dağıtık değerlendirmenin önlem alma eylemine dönüşmesi, yani PUKÖ döngüsünü (Planla- Uygula- Kontrol et- Önlem al) kapatması zordur. Toplanan verileri ölçme, karşılaştırma ve önlem alma adımları için iyi tanımlanmış, sahiplenilmiş, kabul görmüş mekanizmalar şarttır. Ancak bu yolla yönetimdekilerin süzülen bilgi ile kaynak dağıtımı kararlarını birleştirerek önceliklendirme yapması, zor kararlar arasında tercih kullanması mümkün olacaktır.

2547 sayılı yasanın bilimsel denetim süreçlerini çalıştırmak, bazı etkinliklerin sayısal sonuçlarını (yayın sayısı, verilen ders sayısı, proje sayısı vb. verileri) toplamak ve bu verileri fakülte kurulu toplantısında okumak veya rektörün kişisel tercihine paralel olarak bu verilerin bazılarının öne çıkarılması (yayın sayısı, örneğin) ve akademik destek mekanizmalarının ön şartı olarak kullanılmaları sistem geliştirmek değildir. Bunlar ancak doğru yöndeki yetersiz girişimler olabilir. Sistem ile ifade edilmek istenen, temel ve yan etkinliklerde PUKÖ döngüsünün kapanmasını sağlayan sistematik adımlar topluluğudur. Tabii ki PUKÖ vurgusunda aşırıya kaçmamak gibi bir hususa da dikkat etmek gerekir. Bazı etkinliklerin kalite güvencesi çevrimleri çok yıllara yayılabilir. Misyon ve politika ifadelerinin yerleşmesi, diploma programlarının tasarım öğeleri (amaçlar, program çıktıları, TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi) uyumları), öğrenci kabulü ilke ve prosedürleri, yönetim modeli ve idari yapı gibi hususlarda planlama ve uygulama üzerinde durmak, bunların ölçüm, karşılaştırma, önlem alma adımlarının bir süre (beş yıl gibi) ertelenmesi önerilir. Yıllık döngülerin yeterince yerleşmesini takiben uzun yıllara yayılan döngüler gündeme alınmalıdır.

³https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_2.1.pdf

Kalite güvencesi anlayışının tabana yayılması, yani tüm kurum çalışanlarınca benimsenerek normal, rutin akademik hayatın bir parçası hâline gelmesi önemlidir; ama başlangıçta daha önemlisi kurumun üst yönetiminin bunu benimsemesi (liderlik fonksiyonu) ve çalışan, sürdürülebilir bir sistemi (İKGS) devreye sokmasıdır. Bu nedenle bu çalışma somut bir sistem tasarımı konu almıştır. Daha önceki bir çalışmada⁴ kurumun politikalarını ve standartlarını geliştirmelerine yapılan vurgu burada standartlara uygun akademik yaşamı garanti eden organizasyonel yapı, süreç ve mekanizmalardır. Üniversitelerin beş temel etkinliğine (eğitim-araştırma-topluma hizmet-yönetişim- uluslararasılaşma) ait tüm döngülerin zamanında ve etkin kapatılması için kim neyi ne zaman hazırlamalı, kime sunmalı, devamı nasıl gelmeli, döngü nasıl kapanmalı sorularının olası cevapları geliştirilmiştir⁵. Temel etkinliklerin planlaması ve uygulaması yıllık dökümün parçası olmayıp beş yılda bir yapılan dış değerlendirme/akreditasyon öz değerlendirme raporunun ve/veya kalite el kitabı gibi yazılı kurum dokümantasyonunun konusudur. Aşağıda sadece yıllık çevrimler kapsamında uygulamaya ait verilerin toplanması ve bu verilerin ölçme, karşılaştırma işlemleri ve önlem alma adımları irdelenmiştir. Metindeki hususların aynen, kutulardaki (**kahn ve küçük puntolu**) bölümlerin kurum özeline uyarlanarak kullanılması önerilir. Döngülerin kapatılma sürecinde çok sayıda rapor hazırlanması öngörülmüştür; bunların kısa, öz ve net olması, bürokratik ‘raporlama’ niteliğinde değil, ‘analiz ve sentez’ yapmanın alt yapısı olarak düşünülmelidir ve mümkünse elektronik ortamda üretilmeli ve değerlendirilmelidir. Raporların hazırlanmasını istemeden önce ilgili akademisyen, bölüm başkanı, dekan, vb. kişilerin rapora konu olan hususları anlamaları, takdir etmeleri ve nasıl kullanılacağını net olarak bilmeleri şarttır. Yeterli ön hazırlık yapmadan bu kurguları çalıştırmak kurumu sabote etmek gibi olacaktır.

2. Kurum Kalite Komisyonu

Kalite güvencesi uygulamalarının yerleşmesi için üniversitede bir sahip, bu işi görev edinen bir grup, bir yapılanma ihtiyacı vardır. Bu yapılanma, süreç ve mekanizmaları takip ederek aksayan hususları ve geliştirmeye/iyileştirmeye açık yönleri saptamak, bunlarla ilgili öneriler üretmek ve karar verme mekanizmalarına sunmak gibi görevleri üstlenecektir. Mevcut mevzuat bu işi Kalite Komisyonuna vermiştir. Üye yapısı, yeterince olmasa bile esnek bırakılmıştır. Rektörün başkanlığını sembolik olarak görmek ve bu görevi uygulamada kalite güvencesi direktörünün yürütmesini öngörmek daha pratik olacaktır. Dekan, enstitü müdürü gibi birimleri temsil eden kişilerin bu Komisyonda bulunmamalarına özen gösterilmelidir. Onlar görevleri itibarı ile birimlerini kollamak durumundadır ve birincil işleri budur. Komisyondakilerin birinci (idari) görevleri kalite güvencesi olmalıdır. Komisyonların kendilerini geliştirme, kalite güvencesi konularını izleme, öğrenme, tartışma, diğer kurumlarla kıyaslama, iyi örnekleri kendi bünyesine uyarlama gibi görevleri vardır. Bunlar kanun ve yönetmelikte yazmasa bile kurumun gelişmesi, asli görevlerini daha iyi yapması için moral yükümlülüklerdir. Tüm dünyada akademisyenler kalite güvencesine ya direnç gösterir ya da gönülsüz katılır. Bu durum dikkate alınarak kurum kalite komisyonu meslektaş gözüyle ve kanaat önderi konumuyla kalite kültürünün yerleşmesinin öncüsü/katalizörü olmalıdır; bu düşünce ile oluşturulmalıdır.

⁴ Web sayfası: <http://www.oktemvardar.com/kalite-guvence/ic-kalite-guvence-sistemi-neleri-icermeli/>

⁵ Tabii ki PÜKO döngüsünü kapatacak farklı süreç ve mekanizmalar düşünülebilir ama, 2021 Türkiye’inde hala çalışan bir sistem görememek nedeniyle böyle bir kurgu sunulmaktadır.

Daha önce bir kalite güvencesi sistemi, yapılması olmayan üniversiteler Yükseköğretim Kalite Kurulunun yayımladığı 56 alt ölçütü çalışarak işe başlayabilir. Bunun doğal muhatabı kurumun kalite komisyonu olacaktır. Komisyonun en azından başlangıçta iki farklı alanda faal olma ihtiyacı bulunmaktadır: (1) Üniversite genelindeki etkinliklerin (ölçüt ve alt ölçüt listesinin) yorumlanması, planlanması, uygulanması, takibi, sahiplenilmesi, PUKÖ döngülerinin “var ve işler” olduğunun kanıtlarının üretilmesi, (2) Ölçüt ve alt ölçüt temelindeki konuların fakülte, bölüm ve diğer birimlere yayılımı, dağılımı (kurum tutum ve tarzının tüm hücrelere yayılması). Dolayısı ile kurum kalite komisyonu bünyesinde iki grup üye olmalıdır: kavramları yorumlayanlar, genel çerçeveyi çizenler, kurum davranışını çalışanlar; ve birimlere yayılmayı (bunların üniform ve her hücreye varacak şekilde olmasını) izleyen, özeli değerlendirenler. Ülkemizde 56 alt ölçüt temelinde yeterli tecrübe, olgunluk, kurum tercihleri netliği olmadığı için bu iki farklı görev alanı tanımına ve iki farklı grup üyeye ihtiyaç bulunmaktadır. Gelişmiş yükseköğretim sistemlerinde birim uygulamalarının toplamı kurum davranışlarını veriyor olabilir, ama ülkemizde bu ayrımı yaparak farklı vurgulara farklı sahipler atamak ihtiyacımız olduğu düşünülmektedir.

Kurumun alt ölçütler temelinde kendini tartması, neyi nasıl yaptığını, ölçtüğünü, değerlendirdiğini düşünmesi, iç kalite güvence sistemi oluşturma sürecine ışık tutacaktır. Aşağıda tariflenen İKGS’nin hamisi ve kurum ortamına uyumunu gözlemleyerek ufak düzeltmeleri yapacak olan da kurum kalite komisyonudur.

Üniversitenin temel etkinlikleri genelde 1. eğitim-öğretim, 2. araştırma, 3. topluma hizmet, 4. yönetim ve 5. uluslararasılaşma olarak sıralanır. Temel etkinliklerin bu sıralama ile ele alınmasının nedeni; ilk üçünün üniversitenin temel görevleri ve var oluş nedenleri olması, yönetimin bu görevleri yerine getiren yapının çalışma tarzını içermesi, uluslararasılaşmanın da son 20-25 yıldaki küresel gelişmeleri yansıtması ve diğer tüm etkinlikleri etkilemesidir. Kalite güvencesi bazen temel etkinliklerden biri olarak tanımlansa da burada yapı- organizasyon- hizmet- finans gibi yönetim içinde değerlendirilmektedir; temel görevlerin daha etkin ve benimsenen standartlara uygun olarak yerine getirilmesine destek sağlar.

Temel etkinliklere ait iç kalite güvencesi sisteminin ölçme ve önlem alma süreçleri ve bunların organizasyonu teker teker aşağıda ele alınmaktadır.

3. İKGS/ Yıllık Çevrim: Eğitim-Öğretim

Eğitim-öğretim etkinliğinin bir takvim yılındaki ölçümü, yani uygulamaya ait verilerin toplanması, eğitimin doğası gereği kısmen yarıyıl bazında, kısmen yıl bazında işleyen süreçlerle yapılır:

1. Her yarıyıl tamamlandığında, ders bazında öğrenme kazanımlarının gerçekleşme durumu saptanır (**Örnek A**). Ders ve öğretim elemanı değerlendirme anketi yapılır ve sonuçları ilan edilir.

Örnek A- Dersin öğrenme kazanımlarının nasıl izleneceği, ölçüleceği, aksama durumunda alınabilecek önlemler, bölüm tarafından, ders müfredatın bir parçası olmadan önce belirlenir. Kazanımların çoğu sınav, ödev, proje, dönem çalışması, portfolyo gibi ölçme ve değerlendirmeye konu olan etkinliklerdir [Ölçüt temelli ölçme-değerlendirme (*criterion referenced assessment*) sisteminde sınav sorusu/ ödev sorusu/proje konusu ile kazanımların eşleştirilmesi, ders notuyla kazanım seviyesini bağdaştırmak mümkün iken çan eğrisi (*norm referenced assessment*) kullanımında zorlama olmaktadır]. Bunların dışında, doğrudan faaliyetlere katılım ile kazanıldığı kabul edilen veya anket, mülakat, odak grup uygulaması ile gerçekleşme seviyesi saptanan veya müfredat dışı etkinliklerin (*co-curricular activities*) kazandırdığı beceriler olabilir. Dersin öğretmeni konumunda olan öğretim elemanı, ayrıca, kazanımların gerçekleşmesine yönelik sinyal/

belirti alabilir. Planlanmış ve bölüm kayıtlarında bulunan tüm izleme mekanizmaları yarıyıl sonunda işletilir; bu izleme mekanizmalarının sonuçları birleştirilerek ilgili yarıyıl/ ilgili ders için gerçekleştirme seviyeleri saptanır ve yazılı bir belge haline sokulur (ders değerlendirme formu). Çok şubeli dersler veya başka bölümlerden alınan derslerin değerlendirilmesi aşamasında ilave sorumlular (koordinatör, bölüm başkanı, vb.) gerekecektir.

2. Her yarıyıl tamamlandığında, eğitimin normal ve sağlıklı yürüdüğünü anlamaya yönelik ders bazında bir dizi istatistiki değerlendirme yapılır. Açılan ders sayıları, öğrenci sayıları, oranlar, seçmeli ders- servis dersi- farklı alan dersi gibi bölüm kontrolünün dışındaki öğrenme alternatifleri, başarı durumları ve bunların dersler arası veya yıllar arası aykırılıkları, geri bildirim/ anketlerdeki aşırı uç mesajlar, ders çeşitliliği, laboratuvar-uygulama sonuçları, lisans/ lisansüstü dengeleri, ilişki kesme sayıları/nedenleri, vb. hususlarda hızlı, sayısal bir denetim turu daha derinlemesine incelemeye gerek olup olmadığına ışık tutar. Ortak toplantılarda yarıyıl verilerine beraberce bakarak onları yorumlamak, anlamlarını tartışmak o günün devamında analiz ve değerlendirmeleri sürdürmeye katkı verir.
3. Ocak ayında öğretim elemanının hazırladığı yıllık rapor (YÖR/AFR) birinci maddedeki ders kazanımları ve ikinci maddeki istatistiklerin kendine ait kısımları da dâhil olmak üzere, kişinin eğitim-öğretim performansını yansıtır. Derslerin kazanım bilişsel seviyesi- ders verme yöntemi-ölçme ve değerlendirme uyumu; aktif ve etkileşimli ders verme yönteminin kullanılma derecesi ve başarısı; disiplinlerarası, bütüncü (integrative), vaka/uygulama temelinde öğrenmeyi öncelikleyen yaklaşımların kullanılma derecesi; AKTS-iş yükü uyumunun gerçekleştirme kontrolü; öğrenci anketlerinin analizi ve alınan mesaj; bitirme projeleri; vb. veri ve analizler bu raporda yer alır.
4. Şubat ayında hazırlanan Bölüm/ birim yıllık raporu (YBR/ADR) diploma programının performansını yansıtır. Öncelikle program amaçlarının ve çıktıların gerçekleştirme düzeyi ve bunun değerlendirilmesi; öğrencilerin programdan memnuniyet düzeylerinin irdelenmesi; akademik danışmanlığın değerlendirilmesi; lisans programında araştırmanın yeri ve rolünün irdelenmesi; yarıyıl bazındaki istatistiki göstergelerin yorumu; ölçüt temelli ölçme-değerlendirme (*criterion referenced assessment*) sisteminin kullanım yaygınlığı; ölçme ve değerlendirmenin sürekliliğinin (çok sınav, bazıları süreç odaklı (formatif); ödev, proje, portfolyo...) ve güvenilirliğinin (dersten derse, yıldan yıla öğretim elemanı notlandırma alışkanlığının tutarlı sonuçlar vermesi) sağlanma düzeyi; ilgili yıla ait mezuniyet sayıları ve bunların analizi; yeni mezunların istihdam verileri ve bunların analizi; dış paydaş analizleri (özellikle mezunu istihdam eden ve araştırma çıktılarını ve bunların uygulamalarını kullanan iş dünyasının katkıları); eğitim kalitesinin izlenmesine ait veriler (öğrenci anketleri (ders, öğretim elemanı ve program değerlendirmeleri), meslektaş değerlendirmesi, özdeğerlendirme/portfolyo, bölüm başkanı değerlendirmesi gibi çoklu izlemelerin sonuçları) ve bu verilerin yorumları; çevrimiçi öğretimin kapsamı/yöntemi/ ölçme sistemi ve bunların başarısı; önceki öğrenmenin tanınması (*informel, nonformel*) çerçevesinde atılan adımlar; öğrenci kabulü ve gelişimi değerlendirmeleri, programlar ve fakülteler arası yatay geçiş verileri, programda dördüncü yılı dolan öğrenciler için program çıktıları ile mezuniyet verilerinin karşılaştırılması (tasarım x gerçekleştirme), daha önce mezun olanların mezuniyet ile istihdam ve işveren/ çalışan memnuniyetlerinin eşleştirilmesi bu raporda yer alır. Bunların çoğu bir önceki takvim yılının değerlendirmesi iken bazıları, kayan 4 veya 6 yıllık döngülerin her yıl kapatılmasına hizmet eder.

5. İngilizce yetkinliğine ait verilerin derlenmesi Hazırlık Okulu bulunduğu durumlarda okul müdürünün görevi olmaktadır. Bu da genelde Hazırlık Okulunun kendine düşen görevle (yabancı dil bilgisi yetersiz olanları fazla fire vermeden fakültelerdeki dersleri takip edebilecek düzeye getirmek) sınırlı olmaktadır. TYYÇ tüm üniversite mezunlarının B1 düzeyinde (eğitim dili İngilizce olan programlar için B2 düzeyinde) yabancı dil yetkinliğini zorunlu kılmaktadır. Bu hem İngilizce öğretmek, hem de yetkinliğin B1'e veya B2'ye eşdeğer olduğunu kanıtlamak yükümlülüğüdür. Kurumların ilave hedefleri olabilir; istihdam için veya küresel yarışmacı mezun profili için İngilizce yetkinliğine özel önem verebilir. Eğitim dili İngilizce olan programların gerçekten derslerin İngilizce yapıldığının güvencesini vermeleri gerekir. Hazırlık Okulu hedeflerini aşan yabancı dil sorunu eğitimden sorumlu rektör yardımcısının (*provost*) sorumluluğunda olmalıdır. Dolayısı ile onun görevlendireceği bir kişi (Hazırlık Okulu müdürü veya başka biri) her yıl kurumun İngilizce performansını derleyen, analiz eden, hedeflerle karşılaştırarak rektörlüğe sunan bir rapor hazırlamalıdır.
6. Eğitimden sorumlu rektör yardımcısının (*provost*) yıllık Eğitim Öğretim Ortam Raporu (EÖOR/ TLER) kurumsal eğitim-öğretim ortamının çerçevesini çizer (**Örnek B**).
 - Yetkinliklerin analizi, SWOT ve yetkinlik gelişimi
 - Eğitim-öğretime yönelik teşvik ve ödüllendirme
 - Öğrencilere yönelik altyapı ve destek hizmetleri
 - Eğitim ortamına katkıların irdelenmesi (yeni stratejiler, yeni açılımlar, katılımlar, motivasyon kaynakları, vb.)

Örnek B- Eğitimden sorumlu rektör yardımcısı (*provost*), Ocak ayında kurum yönetiminin bir önceki takvim yılında eğitim-öğretim ortamına sağladığı imkanları, hizmet ve iyileştirme etkinliklerini, öz ve yalın bir ifade ile bir rapor olarak iç kamuoyuna sunar (EÖOR/ TLER). Bu raporda eğitim-öğretim kadrosunun yetkinlikler analizi, yani kurumun yetkinlik tablosunun⁶ irdelenmesi, SWOT analizi yardımıyla özetlenmesi ve yetkinlik geliştirme mekanizma ve süreçlerinin değerlendirilmesi (öğretme-öğrenme merkezi performansı dahil); eğitime yönelik teşvik ve ödüllendirme; öğrencilere yönelik öğrenme kaynakları (fiziki yapılar (sınıf, laboratuvar, kütüphane), eğitim materyali, teknolojik alt yapı, insan kaynakları; sosyal, kültürel, sportif etkinlikler için mekan, mali ve rehberlik desteği; öğrencilere yönelik tesis ve altyapılar (yurt, yemekhane, sağlık, ulaşım, bilişim hizmetleri); engelsiz üniversite potansiyeli ve gerçekleşmesi; rehberlik, psikolojik danışmanlık ve kariyer hizmetlerinin değerlendirilmesi; idari mekanizmanın sunduğu destek hizmetleri (öğrenci işleri, psikolojik destek, sağlık-kültür-spor, temizlik, vb.), eğitim ortamına katkıların irdelenmesi (yeni stratejiler, yeni açılımlar, katılımlar, motivasyon kaynakları, vb.) yer alır.

7. Destek hizmetleri raporu, eğitim-öğretim etkinliğine destek vererek sarsıntısız ve kaliteli bir öğretimin sürdürülmesini sağlayan idari birimlerin biten yıldaki performansını içeren ve genel sekreterlik tarafından hazırlanan rapordur. Zorunlu olarak hazırlanan İdare Faaliyet Raporu'na benzer, ama üniversitenin kendini devlet mekanizmasına beğendirmekten çok, kendi kullanımı için kısa, öz ve kurumun diğer özdeğerlendirme çalışmalarını

⁶ Eğitim-öğretim kalitesi gündeme geldiğinde genelde kitle eğitiminin sonucu olan öğrenci özellikleri ve ilgi/ motivasyon farklılıklarına yönelik pedagojik hazırlıklar, diğer bir deyişle yetkinlik geliştirme (öğrenci merkezilik, aktif-etkileşimli yöntemler, ölçme-değerlendirme iyileştirmeleri, öğretme-öğrenme merkezleri vb.) vurgulansa da ülkemizde henüz yetkinlik sorunu (yani dersi vermeye, programı yürütmeye yetkin olma, konunun sahibi ve uzmanı olma), akademik yeterlilik (yani yeterli heyecana ve alan bilgisine sahip olma) halledilmediği için ilgiye muhtaçtır.

tamamlayacak şekilde kritik bir gözle hazırlanan rapordur. Mevcut kapasiteyi derlemek ve övmek için değil, biten yılın performansını irdelemek içindir.

Dökümü verilen yıllık uygulamaların ölçme, karşılaştırma işlemleri ve önlem alma adımları yerine getirilir. Üç ayrı süreç çalıştırılır:

1. Bireysel performansın değerlendirilme süreci (aktörler, adımlar, sonuç paylaşımı, nasıl/ nereye bağlanıyor? **Örnek C**)
2. Bölüm/ birim/ enstitü performansının değerlendirilme süreci (aktörler, adımlar, sonuç paylaşımı, nasıl/ nereye bağlanıyor? **Örnek D**)
3. Kurum performansının değerlendirilme süreci (aktörler, adımlar, sonuç paylaşımı, nasıl/ nereye bağlanıyor? **Örnek E**)

Örnek C- Öğretim elemanı, bir önceki takvim yılına ait eğitim-öğretim performansını Ocak ayında sunduğu AFR'nin eğitim bölümünde sunar. Bölüm başkanı (bağlı olduğu ilk amir olarak) ve dekan (bağlı olduğu ikinci amir olarak) AFR'ye dayanarak bu (bireysel) eğitim performansını yaptıkları toplantıda değerlendirir. Bu aşamada öğretim elemanının önceki yıl sunduğu değerlendirme notu ve bölüm başkanının sonuç yazısı da kullanılır. Toplantıya davet edilen öğretim elemanı ile görüşler paylaşılır, durum değerlendirilir. Öğretim elemanı yeni yıldaki eğitim ve öğretim ile ilgili hedef ve kişisel stratejilerini belirten bir değerlendirme notunu bölüm başkanına iletir. Bölüm başkanı performans değerlendirmesi sonucunu yazılı olarak öğretim elemanına bildirir. Bu yazıda hem biten yılın değerlendirme sonucu, hem de yeni yılın beklentileri ve kişinin performansını geliştirmek için yeni yılda neleri dikkate almasının iyi olacağı (kişinin iletmediği notun yardımıyla) paylaşılır. Bölüm başkanı diğer etkinliklerin (araştırma, topluma hizmet, vb) katkılarını da dikkate alarak önerdiği maaş artış oranını dekana sunar; dekan provosta, yapmış olduğu değişiklikleri de belirterek gereği için iletir.

Örnek D- Bölüm başkanı AFR'ler ve yarıyıl/ yıl bazındaki veriler çerçevesinde Şubat ayında ADR'yi hazırlar ve bağlı bulunduğu dekanlığa iletir. Dekan görüşünü ekleyerek raporu Fakülte kuruluna sunar. Eğitim Politikaları Kurulu raportörü ADR'lerin görüşüldüğü Fakülte kurulu toplantılarına misafir olarak katılır. Bu toplantılarda oluşan görüşler ve ADR'ler eğitim-öğretimden sorumlu rektör yardımcılığına (provost), performans değerlendirme süreci için aktarılır. Eğitim Politikaları Kurulunda⁷ tüm fakülte değerlendirmeleri tartışılır. Öğretim kadrosunun yetkinliği ve performansı, program çıktılarının değerlendirilmesi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, mezun nitelikleri ve istihdam, mezun ve işveren memnuniyetleri kapsanır. İlgili dekan toplantıya davet edilir ve çalışmalarına aktif olarak katılması beklenir. Toplantı sonrasında dekan yeni yıldaki hedef ve bölüm stratejilerini belirten bir değerlendirme notunu Eğitim Politikaları Kuruluna iletir. Provost performans değerlendirmesi sonucunu yazılı olarak dekanlığa bildirir ve hem geçmiş yılın değerlendirme sonucunu, hem de yeni yılın beklentilerini paylaşır. Alınması gereken önlemler raporda kapsanır.

⁷ Buradaki eğitim-öğretim yönetimi modeli bir rektör yardımcısına (provost) bağlı Eğitim Politikaları Kurulu raportörü, Kalite Güvencesi koordinatörü, Yüksek lisans koordinatörü, Kurumsal Gelişim direktöründen oluşmaktadır. Orta boy üniversite ölçeği için tasarlanmıştır.

Örnek E- Provost başkanlığında, eğitim politikaları kurulu raportörü, kalite güvencesi direktörü, yüksek lisans direktörü, bir müteveli heyet üyesi veya dış paydaş, bir akil insan kategorisindeki iç paydaş katılımıyla oluşan kurul kurumun yıllık eğitim-öğretim performansını değerlendirir. Bu kurulda bir grubun sorumluluğunu taşıyan, onları temsil eden ve gözetmesi gereken (dekanlık gibi bir görev üstlenmiş) kişiler özellikle bulunmamalıdır. Kurul bölüm performans raporları (ADR), fakülte görüşleri, provost yıllık raporu, yabancı dil yetkinlik raporu, destek hizmetleri raporu çerçevesinde kurum performansını masaya yatırır. Gereken davetler yapılarak kurumun çok yönlü değerlendirilmesine imkan verilir. Eğitim Politikaları Kurulu raportörünün hazırlayacağı eğitim durum raporu Senato'ya (rektöre) ve varsa müteveli heyet başkanlığına sunulur. Bu raporun kabulü ve gereğinin yapılmasına ait kararların alınması Mart ayı bitmeden sonlandırılır.

4. İKGS/ Yıllık Çevrim: Araştırma

Buradaki eğitim-öğretim yönetimi modeli bir rektör yardımcısına (provost) bağlı Eğitim Politikaları Kurulu raportörü, Kalite Güvencesi koordinatörü, Yüksek lisans koordinatörü, Kurumsal Gelişim direktöründen oluşmaktadır. Orta boy üniversite ölçeği için tasarlanmıştır.

Araştırma etkinliğinin bir takvim yılındaki dökümü, yani uygulama verileri şu üç kaynaktan gelir:

1. Öğretim elemanı/ araştırmacıların hazırladığı yıllık Öğretim Elemanı Raporu (YÖR/ AFR) bireysel araştırma performansını yansıtır.
2. Bölüm/ birim/ merkez Yıllık Birim Raporu (YBR/ ADR) araştırma ekibinin/ grubunun/ biriminin performansını yansıtır.
3. Araştırma yöneticisinin yıllık Araştırma Ortam Raporu (AOR/ RER) kurumsal araştırma girdilerinin analizini içerir (**Örnek F**).
 - 3.1. Alt yapı analizi (fiziki, teknik, mali)
 - 3.2. Destekler analizi (mekân, insan kaynağı, mali)
 - 3.3. Yetkinliklerin analizi, SWOT
 - 3.4. Araştırma ortamına katkıların irdelenmesi (yeni stratejiler, yeni açılımlar, katılımlar, motivasyon kaynakları, vb.)

Örnek F- Araştırma yöneticisi Ocak ayında kurum yönetiminin bir önceki takvim yılının araştırma ortamına sağladığı imkanları, hizmet ve iyileştirme etkinliklerini, öz ve yalın bir ifade ile iç kamuoyuna bir rapor ile sunar (AOR/ RER). Bu raporda alt yapı analizi (fiziki, teknik, mali imkanlar); verilen desteklerin analizi (mekan, insan kaynağı, mali ve diğer destekler); yetkinliklerin analizi, yani kurumun yetkinlik tablosunun irdelenmesi ve SWOT analizi yardımıyla özetlenmesi; araştırma ortamına bir önceki takvim yılındaki katkıların irdelenmesi (yeni stratejiler, yeni açılımlar, katılımlar, motivasyon kaynakları, vb.) ve araştırma yöneticisinin paylaşmak istediği diğer hususlar yer alır. Amaç yöneticinin performansını değerlendirmek değil, kurumun eriştiği olgunluk seviyesini, yeni yıla girerken erişilmiş olan araştırma kapasitesini paylaşmaktır.

Dökümü verilen yıllık uygulamaların ölçme ve karşılaştırma işlemleri yerine getirilir. Birim ve kurum değerlendirilmesinde nitelik ve nicelik analizi, misyon ve hedeflerle karşılaştırma [iddia/ uzmanlık alanları, çok disiplinli çalışmalar, mod I (disipline ait, akademik dergilerde yayına dönüşen) veya mod II (çok disiplinli, ürüne veya çözüme dönüşen) farkı (Gibbons vd.1994), ağlar ve iş birlikleri mutlaka kapsanmalıdır], eğilim/trend analizi, kıyaslama/benchmarking analizi yapılır. Dört ayrı süreç çalıştırılır:

1. Bireysel performans değerlendirilme süreci (aktörler, adımlar, sonuç paylaşımı, nasıl/ nereye bağlanıyor?) **Örnek G**

2. Birim/ bölüm/ merkez/ enstitü performansının değerlendirilme süreci (aktörler, adımlar, sonuç paylaşımı, nasıl/ nereye bağlanıyor?) **Örnek Ğ**
3. Kurum performansının değerlendirilme süreci (aktörler, adımlar, sonuç paylaşımı, nasıl/ nereye bağlanıyor?) **Örnek H**
4. Mali performansın değerlendirilmesi (normalde kurum performansının alt açılımı olması gerekirken ayrı bir madde olarak konmasının nedeni ülkemizde bu konunun çok ihmal edilmesidir); **Örnek İ**

Örnek G- Öğretim elemanı/ araştırmacı bir önceki takvim yılına ait araştırma performansını Ocak ayında sunduğu AFR'nin araştırma bölümünde sunar. Bölüm başkanı (bağlı olduğu ilk amir olarak) ve dekan (bağlı olduğu ikinci amir olarak) AFR'ye dayanarak bu (bireysel) performansı yaptıkları toplantıda değerlendirir. Bu aşamada öğretim elemanı/ araştırmacının önceki yıl sunduğu değerlendirme notu ve bölüm başkanının sonuç yazısı da kullanılır. Toplantıya davet edilen öğretim elemanı/ araştırmacı ile görüşler paylaşılır, durum değerlendirilir. Öğretim elemanı/ araştırmacı yeni yıldaki hedef ve kişisel stratejilerini belirten bir değerlendirme notunu bölüm başkanına iletir. Bölüm başkanı performans değerlendirmesi sonucunu yazılı olarak öğretim elemanı/ araştırmacıya bildirir. Bu yazıda hem biten yılın değerlendirme sonucu, hem de yeni yılın beklentileri ve kişinin performansını geliştirmek için yeni yılda neleri dikkate almasının iyi olacağı (kişinin iletmediği notun yardımıyla) paylaşılır. Bölüm başkanı diğer etkinliklerin (eğitim, topluma hizmet, vb) katkılarını da dikkate alarak önerdiği maaş artış oranını dekana sunar; dekan provosta, yapmış olduğu değişiklikleri de belirterek gereği için iletir.

Örnek Ğ- Bölüm/ birim başkanı AFR'ler ve Bölüm/ birim projeleri çerçevesinde Şubat ayında ADR'yi hazırlar ve bağlı bulunduğu birime (dekanlık, rektörlük, vb) iletir. Dekan görüşünü ekleyerek raporu araştırmadan sorumlu rektör yardımcılığına (araştırma yönetimine), performans değerlendirme süreci için aktarır. Araştırma politikaları kurulunda⁸ tüm bölüm/ birim değerlendirmeleri tartışılır. Nitelik ve nicelik analizi, misyon ve hedeflerle karşılaştırma, iddia/ uzmanlık alanları, çok disiplinli çalışmalar, mode I veya II farkı, ağlar ve işbirlikleri, trend analizi, benchmarking analizi kapsanır. İlgili bölüm/ birim başkanı ve dekan toplantıya davet edilir ve çalışmalara aktif olarak katılmaları beklenir. Toplantı sonrasında bölüm/ birim başkanı yeni yıldaki hedef ve birim stratejilerini belirten bir değerlendirme notunu araştırma politikaları kuruluna iletir. Araştırma yöneticisi performans değerlendirmesi sonucunu yazılı olarak bölüm/ birim başkanlığına bildirir ve hem geçmiş yılın değerlendirme sonucunu, hem de yeni yılın beklentilerini paylaşır. Alınması gereken önlemler raporda kapsanır.

Örnek H- Bölüm/ birim başkanı tarafından hazırlanan ADR'nin Mart ayında araştırma politikaları kurulunda masaya yatırılmasını takiben kurum performansı, araştırmadan sorumlu rektör yardımcısı başkanlığında ve araştırma politikaları kurulu raportörü, araştırma destekleri direktörü ve doktora (programları) direktörünün katılımı ile yapılan toplantılarda bir bütün olarak değerlendirilir. Nitelik ve nicelik analizi, misyon ve hedeflerle karşılaştırma, iddia/ uzmanlık alanları, çok disiplinli çalışmalar, mode I veya II farkı, ağlar ve işbirlikleri, trend analizi, benchmarking analizi ayrıntılı olarak ele alınır. Gereken davetler yapılarak kurumun çok yönlü değerlendirilmesine imkan verilir. Araştırma politikaları kurulu raportörünün hazırlayacağı araştırma durum raporu Senato'ya (rektöre) ve varsa mütevelli heyet başkanlığına sunulur. Bu raporun kabulü ve gereğinin yapılmasına ait kararların alınması Mart ayı bitmeden sonlandırılır.

⁸ Buradaki araştırma yönetimi modeli bir rektör yardımcısına bağlı araştırma politikaları kurulu raportörü, araştırma destekleri direktörü ve doktora (programları) direktöründen oluşmaktadır. Orta boy üniversite ölçeği için tasarlanmıştır.

Örnek İ- Araştırma politikaları kurulu raportörü Şubat ayında kurumun tüm araştırmaya ait mali dökümlerini ilgili idari birimlerden alır. Gelir ve giderleri, geçmiş yıllarla karşılaştırmaları, rakiplerle kıyaslamaları hazırlar. Mart ayındaki bölüm/ birim performanslarından kurum performansının çıkarıldığı toplantılarda mali durum da değerlendirilir ve durum raporuna eklenir. Mali önlemlerin yeni yılın mali tablolarına yansımaları rektörün bilinçli tercihinin bırakılır.

Ölçme ve karşılaştırma işlemleri yerine getirilen hususların önlem alma adımları önceki süreçte kapsamamış ise bunların gerçekleştirilmesi de ayrıca tasarlanmalıdır:

1. Bireysel performans
2. Birim/ bölüm/ merkez/ enstitü performansı
3. Kurum performansı
4. Mali performans (normalde kurum performansının alt açılımı olması gerekirken ayrı bir madde olarak konmasının nedeni ülkemizde bu konunun çok ihmal edilmesidir)

Ülkemizde doktora programlarının nitelik ve nicelik problemleri yaygındır. Araştırma etkinliği çerçevesinde ele alınması yerinde olacaktır. Tüm dünyada değişim usta-çırak ilişkisinden yapılandırılmış doktora okulu uygulamasına doğrudur. Buna paralel olarak doktora adaylarının kabulü, müfredatın uygulanışı, doktora danışmanının tayini, tez konusu seçimi, tez aşamalarının izlenmesi, tez danışmanı-doktora öğrencisi ilişkisi, sınav süreci, etkileşimli ders verme yöntemlerinin eğitimi, ölçme ve değerlendirme ilkelerinin tanıtılması hususlarının planlanması -planlandığı şekilde uygulanması- her adımın verilerinin toplanması ve analiz edilmesi-geliştirmeye açık hususlarda önlemler alınması gerekmektedir. Kurum genelinde benzer şekilde ve sistematik olarak yapıldığının sorumluluğunu taşıyan bir doktora (programları) direktörü belirlenmesi önerilir.

Doktora eğitimi etkinliğinin planlanması ve uygulanması yıllık dökümün parçası olmayıp beş yılda bir yapılan dış değerlendirme/ akreditasyon öz değerlendirme raporunun konusudur. Bir takvim yılındaki döküm, yani uygulama verileri bölüm/ birim/ merkez yıllık raporu (YBR/ ADR) vasıtasıyla toplanır. Kurum, dökümü verilen yıllık uygulamaların ölçme ve birim/ kurum hedefleriyle karşılaştırma işlemlerini ve önlem alma adımlarını yerine getirecek süreçleri çalıştırır (**Örnek J**).

Örnek J- Doktora (programları) direktörü Mart ayı başında araştırma yöneticiliğine iletilmiş olan ADR'leri ve görevi itibarı ile kendinde toplanmış bilgileri kullanarak doktora sonuç raporu taslağını hazırlar. Raporda nitelik ve nicelik analizi, misyon ve hedeflerle karşılaştırma, iddia/ uzmanlık alanları, çok disiplinli çalışmalar, mode I veya II farkı, ağlar ve işbirlikleri, trend analizi, benchmarking analizi bulunur. Bu rapor, kurum araştırma performansının değerlendirildiği ve rektör yardımcısı başkanlığında, araştırma politikaları kurulu raportörü, araştırma destekleri direktörü ve doktora (programları) direktörünün katılımı ile yapılan toplantılarda son şeklini alır. Senato'ya (rektöre) ve varsa mütevelli heyet başkanlığına sunulan araştırma durum raporuna doktora bölümü olarak eklenir.

5. İKGS/ Yıllık Çevrim: Topluma Hizmet

Topluma hizmet etkinliğinin bir takvim yılındaki ölçümü, yani uygulamaya ait verilerin toplanması birey ve bölüm düzeyinde AFR, ADR, kurum düzeyinde teknoloji transfer ofisi (TTO), sürekli eğitim merkezi (SEM) ve sosyal sorumluluk projeleri direktörlüğü (SSPD) yıllık raporları ile yapılır. Bu raporlar kamuoyuna veya devlet kuruluşlarına hazırlanan ayrıntılı

kapasite ve performans raporları olmayıp, onların yönetici özeti olabilecek, özet veya öncelikli yıllık verilerin paylaşılması şeklindedir.

Dökümü verilen yıllık uygulamaların ölçme, karşılaştırma işlemleri ve önlem alma adımlarını yerine getirmek üzere iki ayrı süreç çalıştırılır: biri bireysel performans, diğeri kurum performansıdır (kurum performansına aynı zamanda topluma hizmet birimlerinin performansı olarak da bakılabilir). Bireysel performansın değerlendirilme süreci örnek c veya örnek g şeklindedir. Kurum performansı bölüm etkinlikleri ve merkezi hizmet birimlerinin performansı ile bütünleşik ele alınır. İlgili rektör yardımcısının başkanlığında⁹, TTO müdürü, SEM müdürü, SSP direktörü katılımıyla oluşan topluma hizmet kurulu kurumun yıllık topluma hizmet performansını değerlendirir. Kaynak analizi (mali, fiziksel, insan gücü), kurum politikasına uyum, hedeflere erişim, bütçe beklentilerinin karşılanma düzeyi, trend analizi, gelecek yılın hedefleri masaya yatırılır. Gereken davetler yapılarak kurumun çok yönlü değerlendirilmesine imkân verilir. Kurulun raportörü olarak görevlendirilen kişinin hazırlayacağı topluma hizmet durum raporu Senato'ya (rektöre) ve varsa mütevelli heyet başkanlığına sunulur. Bu raporun kabulü ve gereğinin yapılmasına ait kararların alınması Mart ayı bitmeden sonlandırılır.

6. İKGS/ Yıllık Çevrim: Yönetişim

Yönetişim etkinliğinin bir takvim yılındaki ölçümü, yani uygulamaya ait verilerin toplanması stratejik plan gerçekleşmesi, temel performans göstergeleri ölçümü, kurum kalite komisyonu etkinliği, paydaş katılımı ve memnuniyeti, bütçe takibi, hesap verme ve kamuoyu bilgilendirme alanlarını kapsamalıdır.

- Stratejik plan gerçekleşmesi¹⁰ ve bütçe takibi strateji ve bütçe birimi tarafından,
- Kurum kalite komisyonu etkinlikleri, temel performans göstergeleri ölçümü, KİDR hazırlanması ve hesap verme-kamuoyu bilgilendirme çalışmaları kalite komisyonu ve kurumsal araştırma ofisi tarafından,
- Paydaş katılımı ve memnuniyeti genel sekreterlik ve kurumsal gelişim direktörlüğü tarafından

çalışılarak rektörlüğe iletilir. Kalite güvencesi direktörünün bu çalışmaları birleştirerek ön değerlendirmesini yapması, yönetim durum raporu taslağını üniversite yönetim kuruluna sunması beklenir. Yıllık uygulamaların ölçme, karşılaştırma işlemleri ve önlem alma adımları bu taslak temelinde özel gündemle toplanan üniversite yönetim kurulunda (ÜYK) yerine getirilir. Nihai yönetim durum raporu Senato'ya (rektöre) ve varsa Mütevelli Heyet Başkanlığına sunulur. Bu raporun kabulü ve gereğinin yapılmasına ait kararların alınması Mart ayı bitmeden sonlandırılır.

⁹ Buradaki topluma hizmet yöne timi modeli bir rektör yardımcısına bağlı teknoloji transfer ofisi müdürü, sürekli eğitim merkezi müdürü ve sosyal sorumluluk projeleri direktöründen oluşmaktadır. Orta boy üniversite ölçeği için tasarlanmıştır.

¹⁰ Kurum iç kalite güvencesi sistemi ile stratejik plan süreci örtüşen mekanizmaları barındırır ama biri diğerinin parçası değildir. Her ikisinin tasarımı (planlanmasında) diğerinin rolü dikkatle düşünülmelidir. Her ikisi de kurumun yaptığı işi daha iyi yapmasına yönelik etkinliklerdir. Kalite güvencesi rutin etkinliklerin söz verildiği şekilde (deklare edilen kalite seviyesinde) yerine getirildiğine odaklı; stratejik plan etkinlik standartlarının daha ileri seviyeye çıkarılma adımlarını içeren çalışmalardır. Stratejilerin hayata geçmesi, yani stratejik plandaki eylemlerin tamamlanarak kurumsal yaşam döngüsünü iyileştirdiği, geliştirdiği durumda kalite güvence sisteminin (kalite) standartlarının, ölçüm ve izleme adımlarının revize edilmesi gerekebilir. Yıllık öz değerlendirme süreçleri de stratejik plan yıllık gerçekleşme adımlarının değerlendirilmesine aracı olmalıdır.

7.İKGS/ Yıllık Çevrim: Uluslararasılaşma

Uluslararasılaşma etkinliğinin bir takvim yılındaki ölçümü, yani uygulamaya ait verilerin toplanması bölümlerden gelen ADR, ve uluslararasılaşma etkinliğinin sahibi uluslararası ofis (UO) ve hareketlilik ofisi (Erasmus) yıllık raporlarıyla yapılır. Bu raporlar kamuoyuna veya devlet kuruluşlarına hazırlanan ayrıntılı raporlar olmayıp onların yönetici özeti olabilecek, özet veya öncelikli verilerin paylaşılması şeklindedir; ilgili rektör yardımcısına sunulur.

Dökümü verilen yıllık uygulamaların ölçme, karşılaştırma işlemleri ve önlem alma adımları özel gündemle toplanan ÜYK’da ilgili rektör yardımcısının sunuşu çerçevesinde tartışılarak yerine getirilir, ÜYK raportörü tarafından yazılı metne çevrilir. Uluslararasılaşma durum raporu Senato’ya (rektöre) ve varsa Mütevelli Heyet Başkanlığına sunulur. Bu raporun kabulü ve gereğinin yapılmasına ait kararların alınması Mart ayı bitmeden sonlandırılır.

Sonuç

Burada kurgulanan ölçme, değerlendirme, hedeflerle karşılaştırma, önlem alma mekanizmalarının ortak özelliği; ilgili süreci sahiplenene, temel görevi ve sorumluluğu o etkinlik olan örgütlenmedir. Üniversite yönetimini üstlenmiş olan Fakülte/ Enstitü Kurulu, Fakülte/ Enstitü Yönetim Kurulu, Üniversite Yönetim Kurulu zaten günlük var olma yükümlülüklerini taşımaktadır; bunların kalite güvencesine öncelik vermeleri zordur. Kurullar adil kararlar üretir ama sahiplenme, takip etme, yönlendirme görevinin sorumlu ve yetkili kişilerde olması tercih edilmelidir. Rektör yardımcısının yardımcısı ifadesi uygun olmadığı için, Eğitim Politikaları Kurulu raportörü, doktora programları direktörü, kalite güvencesi koordinatörü gibi ünvanlar kullanılmıştır. İngilizcedeki “associate vice rector” veya “assistant vice rector” sorumlulukları hedeflenerek her rektör yardımcısına bağlı üç destek birimi tasarlanmıştır¹¹. Mevcut üst kurul Senato olduğu için nihai kararlar oraya bırakılmak durumundadır; vakıf üniversitelerinde Mütevelli Heyetinin sahiplenmesi daha da işlevsel olacaktır. Kurgunun hayati bir parçası şeffaflıktır. Hazırlanan raporlar, yapılan görüşmeler, tutanaklar üniversite kamuoyuna açık olmak zorundadır. Kalite yönetiminin kalite kültürüne dönüşmesi için süreç ve mekanizmaların benimsenmesi, içselleştirilmesi ön koşul olmaktadır. Burada geliştirilmeye çalışılan yapısal ve yönetsel unsurların ötesinde, kültürel ve psikolojik unsurların liderlik, iletişim ve katılım yoluyla pekiştirilmesi konusu bakidir (Hildesheim ve Sonntag 2020).

Bu çalışmanın özünde veri toplamak, bunları değerlendirmek ve karar alma eylemlerine dönüştürmek yatmaktadır. Veri, olaylar hakkındaki ayırık ve nesnel gerçeklerdir; karar vermeye temel olacak yorum veya hüküm içermez (Teodorescu 2006). Ancak bilgi ve işlenmiş bilgiye dönüşünce eyleme götürme potansiyeli olur (*data* → *information* → *knowledge* → *action*). Verinin bilgiye dönüşmesi için hesaplama, düzeltme, özetleme, bağlamı gözetme gibi değer katıcı adımlara ihtiyacı bulunmaktadır. İşlenmiş bilgi ise ancak

¹¹ Rektöre doğrudan bağlı rutin görevler dışında, dış danışma kurulu, kurumsal gelişim direktörü, kurumsal araştırma ofisi; eğitimden sorumlu rektör yardımcısı (provost)’a bağlı fakülteler ve İngilizce hazırlık okulu ile kalite güvencesi direktörü, eğitim politikaları kurulu direktörü, yüksek lisans direktörü; araştırmadan sorumlu rektör yardımcısına bağlı merkezler, araştırma enstitüleri ve merkezi laboratuvarlar ile araştırma politikaları kurulu direktörü, araştırma destekleri direktörü, doktora programları direktörü; topluma hizmetten sorumlu rektör yardımcısına bağlı teknoloji transfer ofisi, sürekli eğitim merkezi, sosyal sorumluluk projeleri direktörlüğü ile uluslararası ofis, hareketlilik ofisi yapılması önerilmektedir (Organizasyon Şeması).

- bilginin bilinen diğer durumlarla nasıl karşılaştırılabileceği,
- bilginin karara dönüşmesinin ne gibi sonuçlara yol açacağı,
- bu bilginin diğer bilgilerle ilişkisinin ne olduğu,
- diğer kişilerin bu bilgi hakkında ne düşündüğü

adımları sonucunda üretilebilecektir (Davenport ve Prusak 1998). Gelişmiş yükseköğretim sistemlerinde kurumsal araştırma ofisi bu aşamaları üstlenmektedir. Unutmamak gerekir ki çok veri mutlaka daha sağlıklı kararlara götürmez; bilakis önemli hususların arada kaybolmasına, bilgiye dönüşme aşamasının gecikmesine neden olur. Ham verinin depolanması, dolaştırılması da kendi başına kuruma yarar sağlamaz.

Burada tariflenen iç kalite güvencesi sisteminin belkemiğini oluşturan takvim yılı içindeki veri akışının ayrıntılı bir sunumu¹² ve temel etkinliklere ait kurumsal çerçeve yapısı¹³ yazarın web sitesinde ele alınmaktadır.

Sonuç olarak iç kalite güvencesi sisteminin tamamını toplamak üzere, eğitim-öğretim etkinliği örneğinde, bileşenleri tekrarlamak (çerçeveyi çizmek) yararlı olabilir; diğer etkinlikler için de benzer bileşenler geçerlidir:

- a. Misyonun eğitim-öğretime ait ifadeleri yol gösterici metindir.
- b. Aynı şekilde, kurumun eğitim-öğretim politikası da farkındalığı pekiştirmek adına tekrarlanır.
- c. Kurum standartları –eğitimi ilgilendiren belli başlı konulardaki (örneğin 2020 itibarı ile kurumsal akreditasyonun 22 ölçütündeki) kurumun benimsediği kalite düzeyi– ifade edilir.
- d. Eğitim-öğretim etkinliğinin planlaması ve uygulaması (yıl bazında değişim göstermediği için) kalite el kitabı veya süreç yönetimi gibi yazılı kurum dokümantasyonunda yer alır; ilgili planlama veya uygulamadaki değişiklik yıllık değerlendirmede dikkate getirilir ve kurum dokümantasyonuna dâhil edilir.
- e. Kontrol ve önlem alma sürecinin yıllık olan kesiti bu çalışmanın konusudur. Benzer şekilde 5-6 yıllık döngüler geliştirilir.

Teşekkür

Bu bölümü okuyarak iyileştirme önerileri yapan Prof. Dr. Hüsnü Ata Erbay’a ve Öznur Oğuzoğlu’na teşekkür ederim.

Kaynakça

Davenport, T.H. ve Prusak, L. (1998) ‘Working Knowledge, How Organizations Manage What They Know’ Boston, MA: Harvard Business School Press.

Gibbons, M.; Limoges, C; Nowotny, H; Schwartzman, S; Scott, P; Trow, M (1994) ‘*The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*’. London: SAGE. ISBN 978-0803977938

¹² <http://www.oktemvardar.com/universite-yonetimi/ikgs-yillik-veri-akisi/>

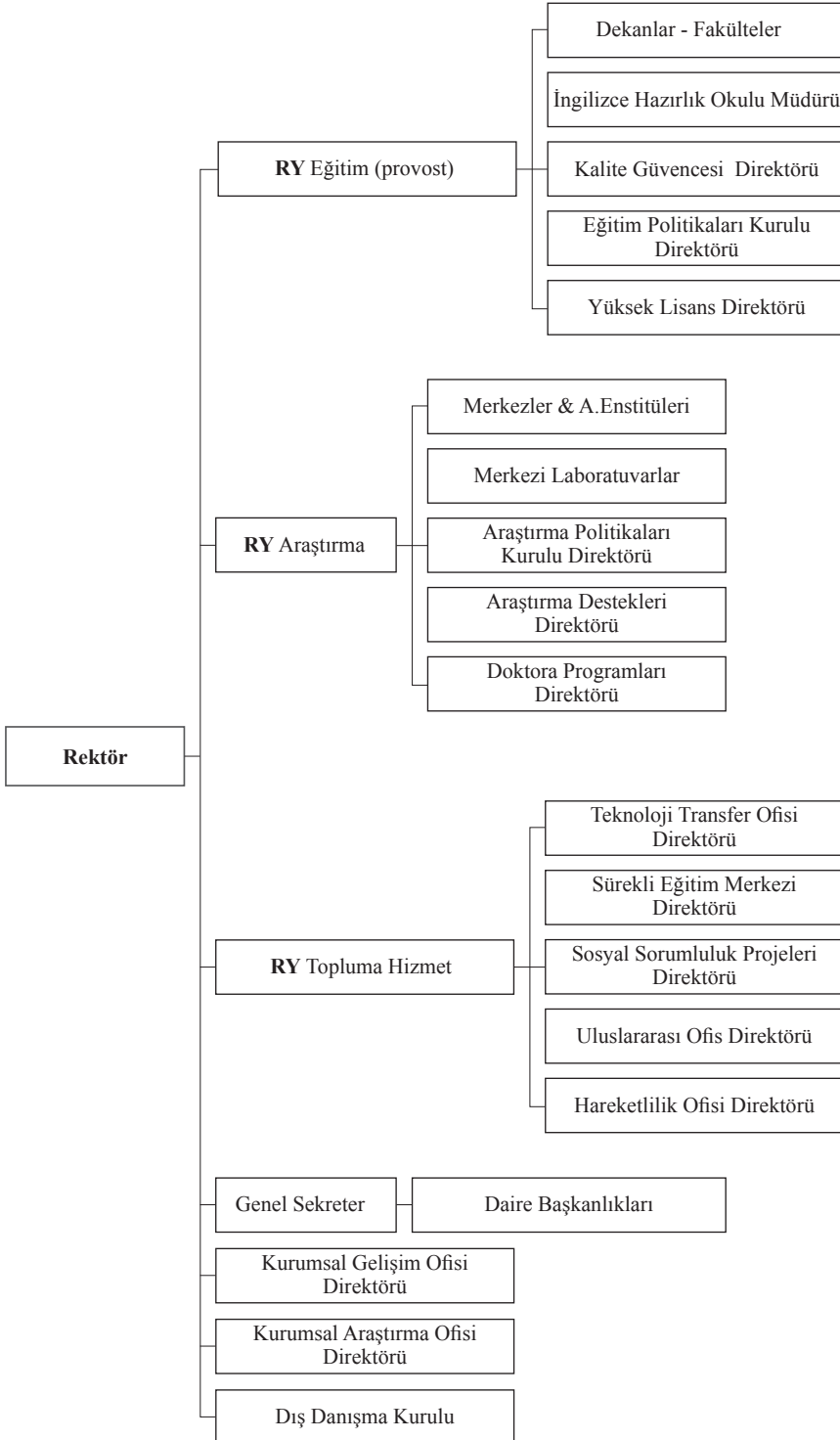
¹³ <http://www.oktemvardar.com/universite-yonetimi/egitim-ogretim-cercevesi/>

Hildesheim, C. ve Sonntag, K. (2020) ‘The Quality Culture Inventory: a comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education’ *Studies in Higher Education*, Vol. 45, No. 4, 892–908

Stensaker, B. (2006) ‘Impact of Quality Processes’ 1st European Forum for Quality Assurance, Munich, 24th November 2006

Teodorescu, D. (2006) ‘Institutional researchers as knowledge managers in universities: envisioning new roles for the IR profession’ *Tertiary Education and Management* 12: 75–88

Ek 1.



BOLOGNA SÜRECİ’NİN TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASINA ETKİLERİ

Armağan ERDOĞAN¹ ve Betül Bulut ŞAHİN²

Giriş

21. yüzyılda küreselleşme, bilgi ekonomisi, yükseköğretimin kitleselleşmesi gibi birçok dış etken üniversite kavramının, üniversitelere atfedilen rollerin ve beklentilerin değişmesini ve yeni koşullara göre evrilmesini sağladı. Uluslararasılaşmanın son 30-40 yılda yükseköğretim sistemleri için fazlaca önem kazanmasının arkasında küresel düzeyde yaşanan değişiklikler etkili olmuştur. Soğuk savaşın bitmesi, küreselleşmenin artması, teknolojinin ilerlemesiyle hayatın her alanında yer almaya başlaması ve bilginin çok daha hızlı yayılması, bilgiye dayalı ekonominin gereksinimleri, yükseköğretimin yaygınlaşması ve kitleselleşmesi geçen yüzyılın son yıllarından itibaren uluslararasılaşma kavramını yükseköğretimin gündemine görünür bir şekilde getirmiştir. 90’lı yıllardan itibaren üniversiteler, yükseköğretim sistemleri ve uluslararası örgütler öğrencilerin ve akademisyenlerin bulundukları ülke ve kurumlar dışında başka ülkelerde eğitim ve öğretimlerine devam etme hareketliliğinden sistematik bir şekilde bahsetmeye başlamışlardır. Uluslararasılaşma yurtdışına giden veya yurt dışından gelen öğrenci ve akademisyen üzerinden tanımlanmış, daha ziyade nicel veriler üzerinden yapılan bu değerlendirmeler daha fazla öğrenci çekebilmek gibi bir rekabeti de dünya geneline yaygınlaştırmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren üniversitelerin toplumdan izole kurumlar olmak yerine, kitleselleşen ve toplumla daha fazla irtibat kuran kurumlara dönüşmesinin, yükseköğretimin bir akademik disiplin olarak daha sistematik bir şekilde incelenmesine yol açtığını söylemek mümkündür. Uluslararasılaşma kavramı yükseköğretimin gündeminde giderek daha fazla yer alarak gerek uluslararası gerek ulusal gerekse kurumsal düzeyde yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası ve stratejik bir hedefi haline gelmeye başlamıştır (de Wit ve Altbach 2021b). O nedenle uluslararasılaşma kavramı yükseköğretimle ilgili akademik çalışmaların da popüler başlıklarından birisi olmaya devam etmektedir. Bununla birlikte uluslararasılaşma kavramının tanımına dair net bir uzlaşma oluştuğunu söylemek mümkün değildir. Bölgesel, ulusal ve kurumsal bağlamda farklı şekilde tanımlanmakta ve farklı önceliklerle uygulanmaktadır.

Bu bölüm, kitabın genel başlığıyla uyumlu olarak Türkiye’nin 2001 yılında başlayan Bologna Süreci serüveninin yükseköğretiminin uluslararasılaşmasına etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Temel argümanımız Bologna Süreci’nin oluşturduğu, görünür kıldığı ve sistematik hale getirdiği mekanizmaların Türkiye’de uluslararasılaşmanın somut, sürdürülebilir ve yaygın bir etkiye sahip olmasında önemli ve olumlu etkileri olduğunu savunmaktadır. Bu argümanı Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ve Türkiye perspektifinden tartışmaya çalışırken, bir yandan da uluslararasılaşma kavramının Türkiye’deki tanımını ve ulusal ve kurumsal düzeyde uygulamalarını da kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi hedefliyoruz. Bu nedenle,

¹ Prof. Dr., Beykoz Üniversitesi, Yükseköğretim Araştırmaları

² Dr., ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

öncelikle uluslararasılaşmanın tarihsel ve kavramsal gelişimini irdeleneceğiz. Sonrasında 1999 Bologna Bildirgesi'nden 2020 yılındaki Roma Bakanlar Konferansına kadar geçen sürede yayınlanan Bologna Bakanlar Konferansı Bildirgeleri'nde yer verilen uluslararasılaşma politika önerilerinin Türk yükseköğretim sisteminde ne şekilde etkili olduğunu, Bologna Süreci ile uyumlu ne tür politikalar hedeflendiğini inceleyeceğiz. Bölümün ikinci kısmında ise, Türkiye'deki uluslararasılaşmaya dönük politikalara ve uygulamalara yön veren ulusal ve kurumsal düzeydeki dokümanları analiz etmeye gayret edeceğiz. Ulusal düzeyde Kalkınma Planları ve Yükseköğretimin Uluslararasılaşma Strateji Belgesi, kurumsal düzeyde ise seçilen 20 (10 devlet, 10 vakıf) üniversitenin uluslararasılaşma strateji belgelerini inceleyeceğiz. Analiz edilen belgeler ışığında Bologna Süreci'nin Türkiye'de uygulanmasının ardından geçen 20 yıllık süreyi uluslararasılaşma bağlamında değerlendirmeye ve gelecek yıllar için öneriler sunmaya çalışacağız.

1. Tarihsel Arka Plan ve Kavramsal Çerçeve

Uluslararasılaşma kavramının, farklı zaman dilimlerinde, farklı coğrafi konumlarda ve farklı kurumlarda değişik şekillerde tanımlanan bir kavram olduğu söylenebilir. Zaman zaman sadece ülkeler arasındaki öğrenci hareketliliğine indirgenecek şekilde dar bir çerçevede, kimi zaman ise aslında özünde bulunan ve üniversitenin üç temel fonksiyonu olan eğitim, araştırma ve topluma katkıyı içine alacak şekilde daha geniş ve kapsamlı bir çerçevede tanımlanmaktadır. Bu alanda önemli çalışmaları olan Hans de Wit ve Philip Altbach yükseköğretimin uluslararasılaşmasına dair yaptıkları değerlendirmede, son yetmiş yılda, uluslararasılaşmanın “marjinal bir faaliyet olmaktan reform gündeminin önemli bir kesiti” haline geldiğine dikkat çekmektedirler (2021). Aslında üniversitelerin doğası gereği uluslararası nitelik taşıdıklarını söylemek mümkün görünse de yakın geçmişe kadar uluslararasılaşma bilinçli, kasıtlı, bütüncül ve sistematik olarak bir hedef olmanın uzağında, üniversitelerin genel faaliyetleriyle ilişkilendirilmeyen, tesadüfi ve mikro düzeyde tanımlanmakta ve yürütülmekteydi. 20. yüzyıldaki siyasi gelişmeler ve iki dünya savaşı tecrübesi yükseköğretimin barış ve kültürlerin birbirlerini daha iyi anlamasına katkı yapabileceğine dair bir yaklaşım ağırlık kazandı. Özellikle rekabet-iş birliği paradigmaları ekseninde değerlendirildiğinde ülkelerin içe kapandığı dönemlerde uluslararasılaşmanın daha rekabet odaklı olduğu, küreselleşmenin ve açık politikaların geliştirildiği dönemlerde ise daha iş birliği odaklı bir uluslararasılaşma hedefi gözetildiğini de söylemek mümkündür (Van der Wende 2001). Bu görüşü destekleyecek şekilde yükseköğretimde öncü ülkeler uluslararasılaşmanın farklı boyutlarına odaklanan kuruluşlar ve programlar oluşturmuşlardır; ABD (Fulbright), Almanya (DAAD), Birleşik Krallık (British Council) bunların önemli örnekleridir (de Wit ve Altbach 2021a). Küresel ve bölgesel kapsamda da Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler, UNESCO, OECD, Avrupa Komisyonu gibi önemli kurumların yükseköğretimin uluslararasılaşmasına dikkat çekmek için çalışmalar yaptıklarını, ya da yeni uluslararası kurumların/yapıların oluşmasına (Uluslararası Üniversiteler Birliği -IAU, Avrupa Üniversiteler Birliği-EUA) ön ayak olduklarını söyleyebiliriz.

Uluslararasılaşmanın küresel düzeydeki seyrinde, ekonomik olarak güçlü ve İngilizcenin hâkim olduğu Anglo-Sakson ülkelerin öncü ve hedef ülke olduğu bilinmektedir. O nedenle uluslararasılaşma kavramının çerçevesi de yine bu ülkeler tarafından çizilmiştir (de Wit ve Altbach 2021b). Oysa yıllar içinde geline nokta uluslararasılaşmanın tanımı, içeriği, hedefleri, ihtiyaçları ve etki alanı farklılaşmıştır. Uluslararasılaşma kavramı en dar ve yüzeysel şekilde

hareketlilik/değişim/başka bir ülkede eğitim alma ya da başka ülkelerden öğrenci çekme gibi somut faaliyetlerle tanımlanmaktadır. Oysa, sebep ve sonuç bağlamında ekonomik olduğu kadar akademik, sosyal, kültürel, politik gerekçeleri de vardır. Ancak dünya genelinde çoğunlukla ekonomik ve politik gerekçelerin çok daha fazla motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir (de Wit 2018). Oysa sadece ekonomik gerekçelerle öğrenci çekmek hedefiyle dar bir çerçevede bu kavramı tanımlamak, uluslararasılaşmanın kalitesi, sürdürülebilirliği ve geniş etkileri bakımından sorunludur.

Yükseköğretimde çok çeşitli şekillerde tanımlanmış olan uluslararasılaşmanın en yaygın tanımlardan bir tanesi “uluslararası ve kültürlerarası veya küresel boyutun yükseköğretim kurumlarının amaç, işlev ve hizmetlerin sunulması süreçlerine entegrasyonudur” (Knight 2003: 2). Geçen yıllar içinde küresel düzlemde yaşanan bilgi, tecrübe ve gelişmelerin ardından tanımlı yapan yazarınki de dahil olmak üzere daha kapsamlı yeni tanımlar ortaya çıktı. Bir başka ifadeyle uluslararasılaşma aslında nihai bir hedef değil, kaliteyi artırmak, toplumun ve kültürün çeşitliliğini temsil eden daha kapsayıcı üniversitelere erişmek için bir araç ve süreçtir ve öyle değerlendirilmelidir (de Wit, 2013). Uluslararasılaşmanın küresel ve kültürlerarası sonuçlara ulaşmak için bir araç ve süreç olarak görülmesi gerektiği, yükseköğretimin üç temel işlevine, yani eğitim, araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarına yaygınlaştırılması gerekliliği ön plana çıkmıştır.

Günümüzde en kapsayıcı tanımlarından birisi eğitim ve araştırma kalitesini artırmak ve topluma anlamlı bir katkı sağlamak amacıyla, yükseköğretimin amacına, işlevlerine ve yürütülmesine uluslararası, kültürler arası veya küresel bir boyutun dahil edilmesi için sistematik ve planlı bir süreç (de Wit vd. diğerleri 2015, s.29) olarak tabir edilebilir. Bu tanım yıllar içinde karşılaştığımız yaklaşımların ve uygulamaların süzülmesiyle ortaya çıkmıştır. Hans de Wit tarafından “kapsayıcı uluslararasılaşma” olarak literatüre kazandırılan kavramının iki önemli boyutu kampüste/evde uluslararasılaşma (Beelen ve Jones 2015) ve müfredatın uluslararasılaşması (Leask, 2015) kavramlarıdır. Kampüste uluslararasılaşma kavramı aslında 2000’lerin sonunda ortaya çıkmış ve 2013 yılında Avrupa Komisyonu tarafından da benimsenerek resmi politikalara eklenmiştir. Özellikle son on yılda uluslararasılaşmadan öğrenci nüfusunun kısıtlı bir oranının faydalanması yükseköğretimdeki etki alanını genişletmek, hareketlilikten faydalanmayan öğrenci topluluklarının da uluslararası vizyona sahip olmasını sağlamak, dahası uluslararasılaşmayı sürdürülebilir kılmak ve kalitesini artırmak için yükseköğretimin bütün fonksiyonlarında, bilinçli ve kasıtlı olarak uluslararası boyutun dahil edilmesini hedefleyen bir yaklaşım benimsenmeye başlamıştır. Bu kavramın ortaya çıkmasındaki temel neden dünyadaki öğrenci nüfusunun büyük bölümünün yurtdışında herhangi bir hareketlilik programına katılamaması ve uluslararasılaşmaya sadece sınırlı bir azınlığın ulaşmasıdır (de Wit ve Jones 2018). Buradan hareketle, yurtdışına gidemeyen öğrencilerin de uluslararası ve kültürlerarası becerilerini geliştirerek mezun olmasını sağlamak amacıyla hem müfredata hem de müfredat dışı uygulamalara uluslararasılaşmanın entegre edilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede uluslararasılaşma sınırlı sayıda öğrencinin ulaştığı elit bir kavram olmaktan çıkacak, herkes için uluslararasılaşma gerçekleşebilecektir (de Wit 2020). Bütün ülkelerinde ya da bütün kurumlarda bu şekilde algılanmıyor olsa da “kampüste uluslararasılaşma” kavramının daha fazla kullanılmaya başlandığını ve uluslararasılaşmanın daha kapsayıcı, eşitlikçi, katılımcı, çeşitliliği destekleyen ve sürdürülebilir bir boyutta gündemde olduğunu söylemek mümkündür.

Aynı şekilde son 10 yılda dünya genelinde yaşanan iki önemli küresel olgu, uluslararasılaşma kavramının tanımına kaçınılmaz bir şekilde yeni perspektifler eklemiştir. Öncelikle dünya genelinde yaşanan savaş, çatışma gibi gerekçelerle zorunlu olarak ve kitlesel bir şekilde

insanların ülkelerinden göç etmeye başlamasıyla yükseköğretimin uluslararasılaşmasında da “zorunlu uluslararasılaşma” kavramı yer bulmaya başladı (Ergin vd. 2019). Özellikle Suriye ve Ukrayna’dan Avrupa ülkelerine olan yoğun zorunlu göç, ülkelerin ve yükseköğretim kurumlarının bu duruma acil tepki vermesini ve çözüm bulmasını gerektirdi. Mülteci statüsünde bulunan öğrencilerin diğer uluslararası öğrencilerden farklı koşullara sahip olması, çoğu kez yeterlilik belgelerinin bulunmaması nedeniyle üniversitelere kabul, kayıt ve devam süreçlerinin de farklı olmasını gerektirdi. Öte yandan, her ne kadar zorunlu ve kitlesel göç farklı şekillerde dünyanın farklı bölgelerinde yaşanıyor olsa da mesela Suriye’den 2011 yılından itibaren Türkiye’ye 3,7 milyonu aşan bir mülteci akını yaşanmışken, bu konu ancak 2015 yılından itibaren kitlesel zorunlu göçün Avrupa ülkelerine de yönelmesinin ardından dikkat çekici bir noktaya geldiğini de belirtmek gerekmektedir (Erdoğan ve Erdoğan 2020).

İkinci olgu ise son üç yılda dünyayı etkisi altına alan bir başka gelişme olan Covid-19 pandemisinin kaçınılmaz olarak yükseköğretimin uluslararasılaşmasındaki etkileridir. Aylarca yaşanan eve kapanma sürecinde üniversitelerin uzaktan/çevrimiçi eğitim seçeneğine geçmesi ve uluslararası öğrencilerin kayıtlı oldukları programlara fiziksel olarak devam edememeleri “sanal/dijital uluslararasılaşma” kavramını ortaya çıkardı. (Bruhn-Zass, 2021) Sadece eğitim ve değişim programlarında değil, aynı zamanda araştırma ve uluslararası etkinliklere katılma boyutlarında da online uygulamalar daha sık kullanılmaya başlandı. Bir yandan esnekliği ve fırsat eşitliğini arttıran bir yöntem olmakla birlikte sanal uluslararasılaşmanın negatif boyutlarına yönelik de görüşler ortaya atılmaktadır (Schueller ve Bulut Şahin 2022).

Bu gelişmelerin hepsi bizim bu bölümün başında da belirttiğimiz gibi uluslararasılaşma kavramının öğrenci hareketliliği ile kısıtlanmaması gerektiğini, yükseköğretimin her aşamasında ve sürecinde uluslararası perspektifin kasıtlı ve sistematik bir şekilde var olması gerektiğinin altını çiziyor. Bundan sonraki kısımda bu gerekliliği bölgesel olarak AYA’da ve ulusal olarak Türkiye’deki politikalardan yola çıkarak analiz edeceğiz.

2. Bologna Bakanlar Bildirgelerinde Uluslararasılaşma Hedefleri

Bologna Süreci’nin yol haritasını oluşturan en üst düzeydeki metinler ve ana dokümanlar olan Bakanlar Bildirgelerinde uluslararasılaşma kavramını, vizyonunu ve hedeflerini incelemek, yıllar içinde ne tür değişiklikler olduğunu analiz etmek, bu bölümün son kısmında yapacağımız Türkiye’deki ulusal ve kurumsal gelişmelerin analizine ışık tutmak bakımından faydalı olacaktır. Bu nedenle Bologna Süreci’nin başlamasında öncü rolü olan 1998 yılındaki Sorbon Bildirgesi’nden, en son Bologna Konferansı olan 2020 yılında yapılan Roma Bakanlar Konferansı’nda kabul edilen Roma Bildirgesi’ne kadar geçen süredeki Bakanlar Bildirgeleri’nde uluslararasılaşma kavramını ve politika hedeflerini inceleyeceğiz³. Buradaki amacımız bir yandan dünyadaki uluslararasılaşma kavramı ve uygulaması ile AYA’nı politikalarını karşılaştırmak, ama daha belirgin bir şekilde Türkiye’nin Bologna Süreci’ne dahil olduğu 2001 yılından itibaren ortaya konan yükseköğretim politikaları ve uluslararasılaşma stratejilerinde Bologna Süreci’nin öngördüğü çerçevenin, araçların, programların, politikaların etkisini araştırmak olacaktır.

³ Bologna Süreci’nde Bakanlar Konferansı’nda kabul edilen en üst düzeydeki belge olan Bildirge’ler bazı Konferanslarda Deklarasyon ya da Communiqué olarak isimlendirilmiş olsa da biz bu bölümde hepsini Bildirge olarak ele aldık.

Bologna Süreci'ne ön hazırlık olarak kabul edilen Sorbon Bildirgesi (1998) uluslararasılaşma kavramı bilginin özgürce dolaşmasına dikkat çekmekte ve “günümüzde pek çok öğrencimiz hala ulusal sınırların dışında bir eğitim süresinden yararlanamadan mezun olmaktadır” (Sorbonne, 1998) diyerek uluslararasılaşmanın Avrupa bölgesi için önemine işaret etmektedir. Avrupa bölgesinde yükseköğretim alanında işbirliklerinin artırılması için Avrupa’da verilen diploma ve derecelerin karşılaştırmasının mümkün olabilmesi, tanıma ve eşdeğerlik sisteminin kurulması ve daha yakın bir şekilde birlikte çalışma ortamının oluşturulması gerektiği, ama bunu yaparken ülkelerdeki farklı uygulamaların çeşitliliklere saygı göstererek yapılmasına dikkat çekilmektedir.

Bologna Süreci’ni başlatan, 2010 yılında AYA’nın kurulmasını hedefleyen ve 29 ülkenin eğitim/yükseköğretimden sorumlu bakanlarının 1999 yılında imzaladığı ana metin olan **Bologna Bildirgesi** sadece Avrupa bölgesi için değil küresel bağlamda da özgün ve etkili bir gönüllü işbirliği olarak tarihsel bir öneme sahiptir. Aslında özü yükseköğretimin uluslararasılaşması üzerine kurulan Bologna Süreci’nin hangi parametreler üzerinden uluslararasılaşmayı sağlayacağını da temellerini atmıştır. Öncelikle Bildirgede “Avrupa yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet gücünü artırma hedefine özellikle bakmalıyız... Avrupa yükseköğretim sisteminin, olağanüstü kültürel ve bilimsel geleneklerimize eşit dünya çapında bir cazibe kazanmasını sağlamalıyız” (Bologna Bildirgesi, 1999) ifadesi Bologna Süreci’ne duyulan ihtiyacı açıklarken uluslararası rekabet boyutuna vurgu yapmaktadır. Bologna Bildirgesi’nin maddelerine bakıldığında daha ilk başlangıcından itibaren Avrupa yükseköğretiminin uluslararası rekabet gücünü artırmak ve mezunların istihdam edilebilirliği artırmak için geliştirilen Diploma Eki (DE) ile diploma ve derecelerin daha kolay karşılaştırılması, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ile öğrenci hareketliliğinin teşvik edilmesi, ortak müfredat geliştirme ve kurumlar arası ve ülkeler arası işbirliği ile yükseköğretimde Avrupa için on yıllarca devam edecek bir reform ve ortak yükseköğretim alanı oluşturulmasının hedeflendiği görülmektedir.

Bologna Bakanlar Konferansı’nı takip eden sonraki konferanslarda kabul edilen bildirgelerde uluslararasılaşmaya daha fazla yer verildiğini, kapsamının daha zenginleştiğini, uygulamalardan ortaya çıkan durumları da dahil ederek daha bütüncül bir yaklaşımla yeni hedefler oluşturulduğunu söylemek mümkündür. İlk yıllarda genellikle öğrenci hareketliliğinin çeşitlendirilmesi ve teşvik edilmesi üzerine yoğunlaşan hedefler 2009 Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirgesi’nden sonra daha kapsamlı ifadeler içermektedir. Şöyle ki, örneğin 2001 yılındaki **Prag Bildirgesi**’nde öğrencilerin ve mezunların yükseköğretim kurumlarında edindikleri yeterliliklerinin kolay anlaşılması ve şeffaf bir şekilde karşılaştırılması için öngörülen DE ve AKTS gibi araçlara ilave olarak “karşılıklı olarak tanınan kalite güvence sistemlerinin” Avrupa yükseköğretiminin cazibesini artıracığına dikkat çekilmektedir. “Avrupa yükseköğretim derecelerinin dünya çapında okunabilirliği ve karşılaştırılabilirliği, ortak bir nitelikler çerçevesinin yanı sıra tutarlı kalite güvencesi ve akreditasyon/sertifika mekanizmaları ve artan bilgi çabaları ile geliştirilmelidir”.

Bir önceki Bildirge’de taahhüt edilen hedefleri benimseyerek ve daha geliştirerek ulusötesi eğitim konusunda işbirliği çağrısında bulunmuşlar ve hareketliliğin öğrenci nüfusunun çeşitliliğini yansıtmaları gerektiğinden hareket ederek “sosyal boyut” vurgusunda bulunmuşlardır.

2003 yılındaki Berlin Bakanlar Konferansı’nda imzalanan **Berlin Bildirgesi**’nde Bakanlar “Avrupa Yükseköğretim Alanının gelişimine dünyanın diğer bölgelerinin gösterdiği ilgiyi memnuniyetle” karşıladıklarını belirtmişler, Avrupa Birliği programlarının desteği sayesinde hareketlilik sayılarını artırdığını ve hareketliliğe ilişkin istatistiksel verilerin kalitesini ve kapsamını iyileştirmek için gerekli adımları atmayı kabul etmişlerdir. Bunun içerisinde ortak müfredat geliştirme çalışmaları, AKTS’nin uygulamasının artırılması, kredi ve hibelerin hareketlilik

esnasında gidilen ülkeye taşınabilmesi, 2005 yılından itibaren mezun olan her öğrencinin Diploma Eki'ni otomatik ve ücretsiz olarak verilmesi gibi önlemler yer almaktadır. Bu bildirmede ilk defa yer verilen önemli bir konu ise bilgi Avrupa'sında Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ile Avrupa Araştırma Alanı (ERA) arasında daha yakın bir bağlantı kurulmasını teşvik etmek ve araştırma alanının yüksek öğrenimin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmesidir. Ön lisans (birinci kademe) ve lisanstan (ikinci kademe) sonra doktora düzeyi de Bologna Süreci'nde üçüncü kademe olarak dahil edilmiş, doktora ve doktora sonrası düzeylerde hareketliliğin artırılması için işbirliği çağrısında bulunmuşlardır. Bütün bu yeni hedefler uluslararasılaşmanın Bologna Süreci'nin merkezinde yer aldığını gösteren adımların giderek daha belirgin şekilde atıldığını göstermektedir.

2005 yılındaki **Bergen Konferansı**'nda AYA'nın sadece Avrupa ile sınırlı kalmayıp dünyaya açık olması ve dünyanın diğer bölgelerine çekici hale getirilmesi ve işbirliklerinin artırılması hedeflenmiştir. Başından beri hareketlilik ve öğrenci, öğretim elemanı değişimi için öngörülen hedefler sadece fiziki anlamda öğrencilerin yer değiştirmesi olarak görülmemiş, kültürlerarası anlayışın, saygının ve özgünlüklerini koruyarak zengin ve çeşitlilik barındıran kültürel mirasa dayanarak işbirliği geliştirmenin öneminin altı çizilmiştir. Avrupa akademik değerleri olarak kabul edilen “kurumsal özerklik, akademik özgürlük, eşit fırsatlar ve demokratik ilkelere dayalı” AYA geliştirilmesine yapılan vurgu, bir yandan yükseköğretim sistemlerinin birbirine uyumunu ve karşılaştırılabilirliğini artırırken öte yandan ulusal sistemlerin özgünlüklerini korumasına saygı duyarak “öğrencileri demokratik bir toplumda aktif vatandaşlar olarak hayata ve gelecekteki kariyerlerine hazırlamak” için Bologna Süreci'nin değerleri olarak kabul edilmiştir (Londra Bildirgesi 2007). Bologna Süreci'nin uluslararasılaşmaya dair çerçevesi 2007 Londra Bildirgesi'nde “Küresel Ortamda Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı” stratejisinin benimsenmesi ve OECD/UNESCO'nun “Sınır Ötesi Yüksek Öğretimde Kalitenin Sağlanması için Kılavuz İlkeleri” ile bağlantısını kurulmasıyla açık ve belirgin bir hedef olarak vurgulanmıştır (Londra Bildirgesi 2007).

Leuven/Louvain-la- Neuve Bildirgesi dünyada ve Avrupa'da yaşanan ekonomik krizin etkilerinin ardından geldiği için AYA'nın “yeni yükseköğretim sağlayıcıları, yeni öğrenenler ve yeni öğrenme türleri ile küreselleşmenin ve hızlandırılmış teknolojik gelişmelerin zorluğu ve fırsatları ile karşı karşıya olduğuna dikkat çekmiştir (Leuven Bildirgesi 2009). Uluslararası açıklığı mümkün kılmak için “yükseköğretim kurumlarını faaliyetlerini daha da uluslararası hale getirmeye ve sürdürülebilir kalkınma için küresel işbirliğine girmeye” davet etmiş ve bu amaçla küresel ölçekteki çeşitli paydaşlardan oluşan **Bologna Politika Forumu**'nu tesis etmiştir. Sınır ötesi uluslararası yükseköğretim işbirliklerinin kalite güvencesinin sağlanması için küresel aktörler olan UNESCO ve OECD Yönergeleriyle uyumun hedef olarak belirlenmesi Bologna Süreci'nin ulusal sistemleri bölgesel bir yükseköğretiminin de ötesinde küresel bir çerçeveye oturtma gayretini göstermektedir. Hareketliliğin AYA'nın ayırt edici özelliği olduğunu vurgulayan, üye ülkelerin hareketliliği artırmaya, yüksek kalitesini sağlamaya, hareketlilik türlerini ve kapsamını çeşitlendirmeye çağrı yapan Bildirge'de 2020 yılında AYA'da mezun olanların en az %20'sinin yurtdışında bir eğitim veya öğretim dönemi geçirmiş olması gibi iddialı bir hedef konulmuştur (Leuven Bildirgesi 2009). Her ne kadar hedeflenen sonuca ulaşılamamış olsa da bu hedef Avrupa Komisyonu tarafından da AB 2020 stratejisi kapsamına alınmıştır, üye ülkeler için ve küresel bağlamda hareketliliğin dengeli, kaliteli ve farklı formlarda gerçekleştirilmesi için önemli bir motivasyon olduğunu söylemek gerekir (EC 2020 Strategy 2020).

2010 yılında AYA'nın resmi olarak oluşturulmasının ardından 2012 yılında kabul edilen

Bükreş Bildirgesi Bologna reformlarının Avrupa genelinde yükseköğretimin çehresini değiştirdiğini söyleyerek Bologna Süreci'nin özünün uluslararasılaşma olduğuna bir kez daha dikkat çekmiştir. Gerek ulusal işbirliği programları ve politikalarının incelenmesi, gerek AYA üye ülkelerinin arasındaki işbirliği kanallarının iyileştirilmesi ve devam eden engellerin kaldırılması, gerekse dünyanın diğer bölgeleriyle işbirliği ve uluslararası açıklık, AYA'nın kilit faktörleri olarak kabul edilmiştir. “Daha iyi öğrenme için hareketlilik” stratejisinin tavsiyelerini uygulanmasını izlemek için Eurostat, Eurydice ve Eurostudent verilerinin birbirini tamamlaması ve ortak çalışması önerilmiştir. Bu durum uluslararasılaşmanın veriye dayalı politikalarla yürütülmesi ve çok boyutlu olarak ele alınması bakımından önemli bir adımdır.

2015 yılından itibaren Bologna Bakanlar Konferanslarında öncekilerden daha farklı zorluklar ve bunlara uluslararası çözüm arayışları gündem olmuştur. 2015 **Erivan Bildirgesi**'nde artan zorunlu göç, ekonomik kriz, gençlerin marjinalleşmesi gibi sorunlara “yüksek öğrenimin sosyal boyutunu geliştirecek, cinsiyet dengesini iyileştirecek ve dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler için uluslararası hareketlilik de dahil olmak üzere erişimi ve yükseköğretimi tamamlama fırsatlarını genişletme” sözü verilmiştir. Burada hareketliliğin ve uluslararasılaşmanın yükseköğretime erişme, devam etme, temsil edilme ve bitirme aşamalarına vurgu yapılması küresel düzeyde uluslararasılaşma imkanlarından ancak kısıtlı bir azınlığın faydalandığının dile getirilmesiyle örtüşmektedir. Ayrıca “gelecek nesil Avrupa vatandaşlarını yetiştirilmesinde oynayacakları önemli rol göz önüne alındığında, öğretmen eğitimi alanındaki öğrencilerinin hareketliliğinin teşvik edilmesi ilk defa bir hedef olarak yer almıştır (Erivan Bildirgesi 2015). Bu bildirge ve sonrasındakilerde önceki yıllardan edinilen tecrübe ve alınan derslerin etkisiyle uluslararasılaşma ve hareketlilikle ilgili daha kapsamlı, çeşitlendirilmiş ve fırsat eşitliğini gözetken bir yaklaşımın dile getirildiğini söylemek mümkündür.

Paris Bildirgesi neredeyse 20 yıllık bir geçmişi olan Bologna Süreci'nin ve AYA aracılığıyla yaptıklarını özetleyerek, büyük ölçekli öğrenci hareketliliğinin önünü açtığını, sadece yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılabilirliğini ve şeffaflığını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kalitelerini ve çekiciliğini de artırdığını kabul etmektedir. AYA araçlarının karşılıklı anlayış ve güveni teşvik ettiğini ve yükseköğretim sistemleri arasında işbirliğini geliştirdiği ifade edilmektedir (Paris Bildirgesi 2018). Benzer şekilde ortak bir kalite güvencesi sisteminin ve anlayışının, “karşılıklı güveni geliştirmenin yanı sıra, AYA'da hareketliliği, yeterlilikleri ve öğrenim sürelerinin adil bir şekilde tanınmasını artırmada anahtar” bir rol oynadığına değinilmektedir (Paris Bildirgesi 2018). Hareketliliğin ötesinde işbirliği sağlamak, istihdam edilebilirliği artırmak için DE'nin dijitalleştirilmesini AB'nin “Avrupa öğrenci kartı”nı ve ya da Erasmus+ programındaki çeşitliliği ‘Avrupa Üniversiteleri’ girişimini de ilgiyle karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bir anlamda uluslararasılaşma alanında küresel düzeyde karşılaşılan zorlukları aşabilmenin, yeni önlemler almanın ve politikalar geliştirmenin Bologna Süreci'nin temel anlayışı olan gönüllü uygulamadan ziyade ancak AB bünyesinde geniş ve kalıcı işbirlikleri ve stratejiler ile olabileceğini göstermektedir.

Covid-19 pandemisi nedeniyle 2020 yılında gecikmeli ve çevrimiçi olarak gerçekleştirilen Roma Bakanlar Konferansı'nda yayımlanan ve **Roma Bildirgesi**'nde ise “yükseköğretimin ulusötesi ve uluslararası işbirliği ve araştırma konusundaki konsolide olan deneyimlerinin, Covid-19 salgını gibi sınırlamaların nasıl üstesinden gelineceğini keşfetme ve tavsiye etme konusunda öncü bir rol üstlenmesi gerektiği” belirtilmiştir (Roma Bildirgesi 2020). Bakanlar AYA vizyonuna ulaşmak için “2030 yılına kadar sürdürülebilir, uyumlu ve barışçıl bir Avrupa'yı destekleyebilecek kapsayıcı, yenilikçi ve birbirine bağlı bir AYA inşa etmeyi taahhüt ediyoruz” ifadesiyle Bologna

Süreci'nin 2030 yılına kadar on yıl daha devam edecek bir perspektif öngörmüşlerdir. Her öğrencinin yükseköğrenime eşit erişime sahip olabilmesi, eğitimine devam etmesi ve tamamlaması için kapsayıcı; araştırma alanıyla yakından bağlantılı ve yenilikçi uygulamalara sahip; ortak çerçeveler ve araçların kullanılmasıyla uluslararası işbirliğini ve reformu, bilgi alışverişini ve personel ve öğrencilerin hareketliliğini kolaylaştırmak için birbirine bağlı bir sistemin devam edeceğini taahhüt etmişlerdir. Ayrıca Covid-19 pandemisi ile ilgili mevcut zorluklara rağmen, 2009 yılında kabul edilen AYA'dan mezun olanların en az %20'sinin yurtdışında bir eğitim veya eğitim dönemi geçirmiş olması hedefi yeniden teyit edilmekte ve hareketlilikten faydalanmasa bile “tüm öğrencilerin uluslararası ve kültürlerarası yeterlilikler edinmelerini sağlamak” taahhüt edilmiştir. Bu anlamda kampüste uluslararasılaşmanın en temel araçlarından olan “müfredatın uluslararasılaştırılması veya kendi kurumlarında yenilikçi uluslararası ortamlara katılım yoluyla ve fiziksel, dijital olarak geliştirilmiş (sanal) veya karma formatlarda bir tür hareketlilik” deneyimlemeleri Bildirge'de yer almıştır (Roma Bildirgesi 2020).

Birçok yönüyle zor bir döneme şahitlik edilen yıllarda gerçekleştirilen Roma Bildirgesi halihazırda en son kabul edilen Bildirge olduğundan hem geçmişte yapılan ve yapılamayan Bologna hedeflerini özetlemesi, hem de gelecek için yeni hedefler belirlemesi bakımından önemlidir. Bu önemi Bildirge'nin yanında kabul edilen “Akademik Özgürlükler için Bildiri”, “AYA yükseköğretiminde sosyal boyutu güçlendirmek için ilkeler kılavuzu” ve “AYA yükseköğretiminde eğitim öğretimin genişletilmesi için ulusal otoritelere tavsiyeler” olmak üzere farklı raporların yayınlanması da pekiştirmektedir. Ayrıca yıllar içinde artan bir şekilde uluslararası kurumlarla bağlantısını ve işbirliğini artıran AYA Roma Bildirgesi'nde 2030 Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini de takip edeceğini beyan etmektedir. AYA'nın dünyanın diğer bölgelerinin deneyimlerinden yararlanarak, yükseköğretim değerleri, politikaları ve reformları hakkında uluslararası diyalogu yeniden taahhüt ettiklerini, Yükseköğrenime İlişkin Niteliklerin Tanınmasına İlişkin UNESCO Küresel Sözleşmesinin kabul edilmesini memnuniyetle karşıladıklarını ve Lizbon Tanıma Sözleşmesine uygun değerlendirme kriterleri ve raporları kullanarak AYA dışından gelen öğrencilerin yeterliliklerini ve eğitim sürelerini adil bir şekilde tanınmasını kolaylaştırmak için bunu derhal onaylamayı taahhüt ettiklerine de Bildirge'de yer verilmektedir (Roma Bildirgesi, 2020). En geniş, en kapsamlı çerçevenin çizildiği ve küresel aktörlerin somut bir şekilde dahil edildiği bu Bildirge'de önceki yıllarda güncellenen Magna Charta Universitatum'a da atıf yapılmakta AYA'nın sadece araçlardan oluşan bir sistem olmadığını küresel akademik değerlerin de gözetilmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. 2024 yılında Arnavutluk'da yapılması planlanan Bakanlar Konferansı'na hazırlık için oluşturulan çalışma grupları ve gündemlerine bakıldığında AYA için uluslararasılaşmanın kapsamlı bir şekilde ve yükseköğretimin karşı karşıya bulunduğu yeni koşullara uygun olarak önemli bir hedef olmaya devam ettiği görülmektedir.

Bologna Süreci'nin politikalarının ve hedeflerinin en üst seviyede beyan ve taahhüt edildiği dokümanlar olan Bologna Bakanlar Konferansları Bildirgeleri üzerinden yukarıdaki yaptığımız değerlendirme başlangıcından itibaren Bologna Süreci'nin uluslararasılaşma felsefesi, amacı ve hedefiyle devam ettiğini ve her Bildirge'de bir öncekinden daha yoğun, daha kapsamlı ve daha geniş bir etki alanına sahip hedefler belirlediğini söylemek mümkündür. 2001 yılında üye olduğundan itibaren Türk yükseköğretim sistemi için de Bologna Süreci uluslararasılaşma bağlamında önemli araçlar, hedefler ve politikalar içermektedir. Bununla birlikte gerek akademik tartışmalarda gerekse kamuoyunda uluslararasılaşma konusu Bologna Süreci ile bağlantılı olarak değerlendirilmemektedir. Bir kısmı anti-Bologna yaklaşımları, bir kısmı ise uluslararasılaşmayı

ulusal bir hedef ve uygulama olarak görmekten kaynaklanan bu değerlendirmelerde uluslararasılaşma daha çok yurt dışından “yabancı” öğrenci çekmek üzerine odaklanmakta, uluslararasılaşmayı mümkün kılan ve sürdürülebilirliğini sağlayan arka planı oluşturan mekanizmaları ve araçları görmezden gelmektedirler. Bologna Süreci’nin Türk yükseköğretim sistemine getirdiği yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ), Diploma eki (DE), Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS), kalite güvence sistemi gibi uygulamalar olmadan, sosyal boyut, hayat boyu öğrenme, öğrenci merkezli eğitim gibi yaklaşımlara yer verilmeden, Erasmus+ programlarının başlattığı ve motive ettiği hareketlilik programlarının çekiciliği olmadan uluslararasılaşmanın halihazırdaki durumuna ulaşmasının mümkün olamayacağı açıktır. Bu nedenle çalışmamızın aşağıdaki kısımlarında Türkiye’de uluslararasılaşmanın gelişimine ilişkin analiz yaparken ulusal ve kurumsal düzeyde doküman analizi üzerinden bir okuma yaparken bir yandan bunları Bologna Süreci’nin sağladığı altyapı ve motivasyon araçları ile birlikte değerlendireceğiz.

3. Türkiye’de Uluslararasılaşmanın Gelişimi: Doküman Analizi

Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmanın tarihsel gelişimi ele alındığında cumhuriyet döneminde ilk uluslararası etkileşimin 1930’lu yıllarda politik nedenlerle kendi ülkelerinden göç eden profesörlerin İstanbul Üniversitesi’nde çalışmaya başlaması (Tekeli 2010) ile başladığı görülmektedir. Aynı yıllarda 1416 sayılı kanun ile akademisyen eksikliğinin giderilmesi için yurt dışında yükseköğretim yapmak üzere öğrenci gönderilmesi için burs başlatılmıştır, Birleşik Krallık başta olmak üzere birçok ülke ile eğitim işbirliği alanında mutabakat imzalanmıştır. 1950’li yıllarda Amerika’nın etkisiyle Türkiye’nin en önemli üniversitelerinden dördünün kurulması (Şimşek 2006) da oldukça önemli bir gelişmedir. Bir diğer önemli gelişme ise 1983 yılında yabancı öğrencilerin tabii olacakları işlemleri düzenleyen 2922 sayılı kanunun çıkartılmasıdır (Kavak ve Atanur Baskan 2001).

Türkiye’nin siyasi ve ekonomik olarak dışa açıldığı 1990’larda başlayan Büyük Öğrenci Projesi (Levent ve Karaevli, 2013; Kavak ve Atanur Baskan, 2001) uluslararasılaşma adına atılan bir diğer adımdır ve bugünkü “Türkiye bursları” projesinin temelini oluşturmaktadır. Özellikle Kafkasya ve Orta Asya’da bulunan ve Türkiye ile sosyal, kültürel ve tarihsel bağlara sahip devletlerin bağımsızlık kazanması, bu programın geliştirilmesinde önemli rol oynamıştır. Yine 90 lı yılların ilk yarısında Dünya Bankası’nın desteği ile çok sayıda öğrenci lisansüstü çalışmalarını yapmak ve yeni kurulan üniversitelerde öğretim üyesi olarak görev yapmak üzere YÖK’ün Yurtdışı Lisansüstü Sınavı (YLS) ile yurt dışına gönderilmiştir.

2001 yılında Türkiye’nin Bologna Süreci’ne dahil olması ile birlikte Türk üniversitelerinde önemli değişimler olmuştur. YÖK koordinasyonunda Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi belirleme çalışmaları, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) kredilerinin belirlenmesi, Diploma Eki düzenlenmesi süreçleri başlamıştır. 2005 yılında ise üniversitelerde Bologna Süreci ile uyumlu kalite güvence sistemleri geliştirilmesi amacıyla Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) ve ulusal düzeyde Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (YÖDEK) oluşturulmuştur. Aynı yıllarda, uluslararası kalite değerlendirme ve akreditasyon süreçleri gündeme gelmiştir. Barblan ve diğerlerine (2008) göre ilk olarak Boğaziçi ve ODTÜ üniversiteleri ABET (American Board of Engineering Education) ve EUA (European University Association) tarafından program ve kurumsal değerlendirme için çalışmalara başlamışlardır.

Türk üniversiteleri, 2004-2005 akademik yılından itibaren Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programlarına dahil olmuştur. Bu gelişmenin de Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma sürecinde uluslararasılaşmanın somut göstergelerle izlenebilmesi, kurumsallaşması ve büyük şehirlerdeki eski üniversitelerle sınırlı kalmayıp daha geniş bir alana yayılarak tüm üniversiteler tarafından benimsenmesi anlamında önemli bir dönüm noktası olduğu söylenebilir.

Uluslararasılaşmada güncel durum incelendiğinde ise yükseköğretimde ulusal düzeyde uluslararasılaşma göstergeleri olarak kabul edilen sayısal veriler şu şekildedir:

Tablo 1. Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den giden öğrenci sayıları

	Derece almak için gelen öğrenciler	Derece almak için giden öğrenciler	Erasmus Programı kapsamında gelen öğrenciler	Erasmus programı kapsamında giden öğrenciler
Toplam öğrenci sayısı	185.047	51.146	3486	12.968
Hareketliliğin en fazla olduğu ülkeler	Suriye, Azerbaycan, Türkmenistan	Almanya, ABD, İngiltere	Almanya, Romanya, Fransa	Polonya, Almanya, İtalya
Kaynak	UNESCO (2022)	UNESCO (2022)	EC (2020)	EC (2020)

3.1. Ulusal Düzeyde Doküman Analizi

Türk yükseköğretiminin ulusal düzeydeki uluslararasılaşma politikalarını belirleyen iki temel doküman dikkat çekmektedir: Bunlardan ilki her 4 yılda bir hazırlanan kalkınma planları, bu çalışma için en sonuncu plan olan 11. Kalkınma Planı'nı incelenmiştir. Diğer bir doküman ise YÖK tarafından hazırlanan Uluslararasılaşma Strateji Belgesi'dir

3.1.1. 11. Kalkınma Planı

2019 yılında yayınlanan 11. Kalkınma Planı'nda 2023 yılına kadar gerçekleştirilmesi hedeflenen konu başlıkları içinde yükseköğretim alanındaki hedefleri incelediğimizde 561. ve 563. Maddelerin yükseköğretimin uluslararasılaşması konusunda hedeflere yer verdiği görülmektedir.

561. maddede yükseköğretim kurumlarının küresel düzeyde rekabet edebilme gücüne sahip olması amacıyla kalite odaklı, dinamik bir yapıya dönüştürülmeleri ve niteliklerinin artırılması hedeflenmiştir. Yine aynı maddede dünya akademik başarı sıralamalarında 2023 yılı itibarıyla en az 2 üniversitenin ilk 100'e ve en az 5 üniversitenin de ilk 500'e girmesi amaçlanmıştır.

563. maddede ise uluslararasılaşma anlamında daha doğrudan bir yaklaşımla "ülkemizin yükseköğretim alanında uluslararasılaşma düzeyi artırılacaktır" ifadesine yer verilmiştir. Bu amaçla

- uluslararası erişimin artırılması için tanıtım çalışmalarının etkili hale getirilmesi
- nitelikli uluslararası öğrenci ve akademisyen sayısının artırılması
- yabancı dilde verilen eğitim programlarının artırılması
- yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik barınma imkânlarının geliştirilmesi
- uluslararasılaşmada kurumsal kapasitenin artırılması

ifadelerine yer verilmiştir. Her iki maddede yer alan hedeflerin hemen hepsi nicel olarak sayıların artırılmasını öngörmektedir. Küresel bağlamda yükseköğretimde rekabet üniversite sıralamaları (*ranking*) üzerinden devam ettiği için bu listelerde ön sıralarda üniversitelerin olması ve

uluslararası öğrenci, akademisyen, yabancı dilde verilen program sayılarının artırılması bütüncül bir yaklaşım olmadığında sınırlı bir başarı sağlayacaktır. Bologna Süreci'ne üye ülkelerin her Bakanlar Konferansı öncesinde hazırladıkları durum değerlendirme (*stocktaking*) raporları bunu göstermektedir. Bütüncül bakış için de net ve somut hedeflerin belirlenmesi, ilgili tüm kurum ve aktörlerin eşgüdüm halinde hareket etmesi gerekmektedir. Bu amaçla yükseköğretimden sorumlu ulusal otorite olarak YÖK tarafından hazırlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2018-2022) önemli bir referanstır.

3.1.2. Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi (2018-2022)

1982 Anayasası ile yükseköğretim için merkezi olarak planlama, koordinasyon ve denetim yapmak için kurulan YÖK'ün on yıllardır yükseköğretimin gündeminde bir konu olan uluslararasılaşmaya dair 2017 yılı öncesinde bir strateji oluşturamamış olması dikkat çekici bir husustur. 2017 yılında yayınlanan strateji belgesi ile 2018-2022 yılları arasındaki 4 yıl için benimsenecek ulusal stratejileri yayınlamıştır. Raporda ilk olarak ulusal durumun değerlendirilmesine olanak veren bir GZFT analizine yer verilmiştir. Buna göre, Türk yükseköğretim sistemi için uluslararasılaşma anlamında genel değerlendirilmesi şu şekilde yapılmıştır.

Tablo 2: Türk Yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma için GZFT analizi

Güçlü	Zayıf
• Üniversite ve program sayısının çokluğu • Yükseköğretim sisteminizin Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın önemli bir parçası olması • Üniversite kentlerimizin kültürel çeşitliliği • Kolay ulaşım imkânı • Türk dünyası için dil kolaylığı • Arap ve İslam dünyası için kültürel yakınlık • Yabancılar Türkçe öğretiminde yeterli kapasiteye sahip olunması	• Yükseköğretim kurumlarımıza erişimdeki güçlükler • Yabancı dilde program sayısının yetersizliği • Barınma imkânlarının yetersizliği • Uluslararası öğrencinin entegrasyonuna yönelik altyapı yetersizliği • Kurumsal yapılanmanın yetersizliği • Yabancı dil bilen akademik ve idari personel yetersizliği • Yabancı dilde bilgilendirme eksikliği • Tanıtım ve markalaşma çalışmalarının yetersizliği
Fırsat	Tehdit
• Yükseköğretime olan talep • Yükseköğretim maliyetinin uygun oluşu • Tarihi, sosyal ve kültürel bağlar • Türkiye bursları • Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler • Jeopolitik konum • Üniversitelerimizin uluslararasılaşmaya olan ilgisi • Yaşam maliyetinin uygun oluşu • Çalışma imkânı • Ülkemizin özellikle bazı coğrafyalara yönelik açılım politikaları • Türk Hava Yollarının dünyanın birçok noktasına uçuşunun olması	• Bölgesel istikrarsızlık • Güvenliğe ilişkin olumsuz algı • Bazı üniversitelerin diplomalarının kimi ülkelere tanınmaması ve/veya denkliğinin verilmemesi

Ulusal düzeydeki GZFT analizinde bu bölümdeki argümanlarımız bağlamında dikkat çekici hususlar yer almaktadır. AYA'na dahil olmak güçlü yönler arasında sayıldığı halde strateji dokümanının genelinde Bologna Süreci'nin akademik yaklaşımı, değerleri ve araçlarının içselleştirilmediği görülmektedir. Dokümanın ilk bölümlerinde Türkiye'de uluslararasılaşma başlığı altında bir sayfalık ve metnin bütünüyle ilişkilendirilmemiş soyut bir başlık olarak yer verilmiştir. Uluslararasılaşma başlığı altındaki sonraki başlık Turquas Projesi ise aslında 2005-2013 yılları arasında ikişer yıllık projeler olarak Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen ve Bologna Süreci'nin uygulanmasını yaygınlaştırmak üzere oluşturulan Bologna Ulusal Uzmanlar Takımı Projeleri'nin devamıdır. Bu anlamda stratejinin genelinde bütüncül ve birbiriyile ilişkilendirilmiş bir yaklaşım olduğunu söylemek zordur.

Raporda uluslararasılaşma alanında belirlenen temel politikalar ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Üniversitelerin tanınırlığının ve kalitesinin artırılması
- Barınma kapasitesinin artırılması
- Hedef/odak ülkelerin belirlenmesi ve bu ülkeler üzerine yoğunlaşılması
- Ülke bağlamında öncelikli eğitim ve işbirliği alanlarının belirlenmesi
- Pilot devlet üniversitelerinin belirlenmesi ve uluslararasılaşma bağlamında desteklenmesi
- Burs imkanlarının çeşitlendirilmesi

Politika başlıklarından üniversitelerin kalitesinin artırılması sadece uluslararasılaşma için değil genişleyen ve kitleselleşen bir sistemde kurumların ve programların değerlendirilmesi için uzun yıllardır kurulması beklenen kaliteden sorumlu ve bağımsız bir ulusal kuruluşun oluşturulması bakımından da önemlidir. Bologna Süreci'nin önerdiği mekanizmalardan birisi olarak 2005 yılında YÖK bünyesinde bir Komisyon olarak kurulan **Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu** (YÖDEK) kitleselleşen yükseköğretim sistemi için yeterli olmadığı, YÖK'e bağlı bir komisyon olarak bağımsız bir değerlendirme yapması sıkıntılı olacağı için Bologna karnelerinde eleştirilen bir başlıktı. 2015 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)'ın kurulması hem kapasite, hem kurumsal yapı, hem de işlevsellik bakımından Türk yükseköğretiminde kalite güvencesinin işlerliğini sağlamakta önemli bir adım olmuştur. Barınma ve burs imkanlarının çeşitlendirilmesi ve artırılması hem ulusal hem uluslararası öğrenciler için önemli ihtiyaçtır ve Bologna Süreci'nde Sosyal Boyut kavramı altında takip edilmektedir. Uluslararasılaşma çalışmalarında pilot üniversitelerin seçilmesi önemli ve olumlu bir adımdır. Seçilen 20 devlet üniversitesi kuruluş tarihleri itibarıyla Türkiye'deki 1980 öncesinde kurulan, öğrenci sayısı bakımından büyük ve bölgesel katkı potansiyeli olan kurumlardır. Ancak bu üniversitelerin uluslararasılaşma faaliyetlerini yürütürken ulusal bağlamda ne tür destekler verileceği stratejide belirtilmemiştir. Başarı kriteri olarak ise sadece dünya sıralamalarında ve yayın kapasitesinde artış olmasından söz edilmiştir.

Bu politikalara yönelik olarak belirlenen stratejik hedefler ise şu şekilde sıralanmıştır:

Amaç 1. Türkiye'nin yükseköğretim alanında çekim merkezi haline gelmesini sağlamak

- 1.1 Uluslararası öğrenci sayısının artırılması
- 1.2 Uluslararası öğretim elemanı sayısının artırılması
- 1.3 Tersine beyin göçü ile ülkemize nitelikli öğretim elemanı çekilmesi
- 1.4 Uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı değişimi alanında işbirliğinin ve değişim programlarına katılımcı sayısının artırılması
- 1.5 Uluslararası öğrencilere yönelik barınma olanaklarının artırılması

- 1.6 Üniversitelerimizin uluslararası işbirliği potansiyelinin artırılması
- 1.7 Yükseköğretim alanının uluslararası görünürlüğünün artırılması
- 1.8 Yabancı dilde eğitim programları sayısının artırılması
- 1.9 Akademisyenlerin yabancı dilde eğitim verme kapasitelerinin artırılması
- 1.10 Yabancı hükümetler ve çok uluslu kurumlar ile işbirliği antlaşmalarının artırılması

Amaç 2. Uluslararasılaşmada kurumsal kapasitenin artmasını sağlamak

- 2.1 Yükseköğretim bünyesinde “Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı”nın ihdas edilmesi
- 2.2 Uluslararası ilişkiler alanında nitelikli ve yeterli insan kaynağı temini
- 2.3 Uluslararasılaşma alanında mevzuat, güncel gelişmeler ve eğilimler konusunda kurumlar arası iletişim mekanizmaları oluşturulması
- 2.4 Hedef/Odak ülkelerdeki dış temsilciliklerimizde “akademik müşavir” sıfatıyla yükseköğretim alanından sorumlu personel istihdam edilmesinin sağlanması

Uluslararasılaşmanın geliştirilmesinde ulusal politikaların uygulanması için belirlenen stratejik hedefler bu belgenin geneline hakim olduğu gibi nicel bir artışa odaklanmıştır. Bu sayıların (uluslararası öğrenci, uluslararası öğretim elemanı, değişim programları, yabancı dilde eğitim veren programlar ve işbirliği antlaşmaları) artmasının tek başına yeterli ve mümkün olmayacağı bellidir. Ancak niteliğin artırılması, kalıcı ve uzun vadeli olumlu sonuçlar doğurabilir. Ayrıca stratejiler arasında araştırma alanının uluslararasılaşmasına dair bir hedefin olmaması ise çok önemli bir eksiklikler.

3.2. Kurumsal Düzeyde Doküman Analizi

Kurumsal düzeyde 20 Türk üniversitesinin stratejik plan dokümanları incelenmiştir. Bu üniversiteler belirlenirken devlet ve vakıf üniversitelerine araştırmada eşit olarak yer verilmiştir. Devlet üniversiteleri seçilirken iki kriter dikkate alınmıştır. Öncelikle YÖK tarafından uluslararasılaşma kapsamında pilot olarak belirlenen üniversiteler arasından seçim yapılmıştır. Bu seçim yapılırken mümkün olduğu kadar coğrafi dağılıma dikkat edilmiştir. Vakıf üniversiteleri belirlenirken ise yine iki ölçüt kullanılmıştır. Vakıf üniversitelerinin seçimi de ilk olarak kuruluş yılı en eski olanlara göre yapılmıştır. Ancak bunun yanı sıra, vakıf üniversitelerinin tamamı stratejik plan dokümanlarını web sayfalarında yayınlamadıklarından, bu üniversiteler arasından stratejik plan dokümanlarına ulaşılabilenler kullanılmıştır. Bu nedenle vakıf üniversitelerinde coğrafi dağılım dikkate alınamamıştır. Bu üniversitelere ait betimleyici bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Bu araştırmada, öncelikle üniversitelerin güncel stratejik plan dokümanları içerik analizine tabii tutulmuş, bu kapsamda “uluslararası”, “yabancı”, “iş birliği”, “dış”, “yurt dışı”, “Erasmus” kelimeleriyle arama yapılmıştır. Ardından üniversitelerin koyduğu tüm hedefler tek tek incelenmiş ve uluslararasılaşma konularını içeren stratejik hedeflerin neler olduğu ve üniversiteler arasında ne tür benzerlikler/farklılıklar olduğu incelenmiştir.

Tablo 3: Stratejik planları incelenen üniversiteler (sıralama kuruluş yılları ve devlet/vakıf statüsüne göre yapılmıştır)

Üniversite Kodu	Türü	Kuruluş Yılı	Öğrenci Sayısı	Stratejik Plan Geçerlilik Süresi
1	Devlet	1944	37.241	2017-2021
2	Devlet	1946	66.650	2019-2023
3	Devlet	1955	34.499	2019-2023
4	Devlet	1955	58.251	2019-2023
5	Devlet	1956	31.199	2018-2022
6	Devlet	1957	433.919	2019-2023
7	Devlet	1967	51.394	2018-2022
8	Devlet	1973	3.462.443	2019-2023
9	Devlet	1975	64.254	2019-2023
10	Devlet	1975	69.858	2017-2021
11	Vakıf	1985	11.860	2017 - ...
12	Vakıf	1994	16.747	2016-2023
13	Vakıf	1996	7.640	2020-2025
14	Vakıf	1997	7.404	2016-2021
15	Vakıf	1997	5.406	2021-2025
16	Vakıf	1997	9.495	2019-2023
17	Vakıf	1997	15.979	2018-2022
18	Vakıf	1997	5.878	2020-2024
19	Vakıf	1997	12.069	2020-2024
20	Vakıf	1997	17.280	2016-2020

Tablo 3’de görüldüğü gibi, stratejik planları incelenen 20 üniversiteden çoğunluğu 2000’li yıllarda kurulmuş üniversitelerdir. En yüksek öğrenci sayısına sahip olan üniversitenin yaklaşık 35.000 öğrencisi varken, 627 öğrencisi olan üniversite de çalışmaya dahil edilmiştir.

3.2.1. Stratejik Planların Analiz Sonuçları

Stratejik planlardaki hedeflerin analizine geçmeden önce bu planlarda yer alan GZFT (Güçlü – Zayıf yönler, Fırsatlar ve Tehditler) analizlerinde üniversitelerin uluslararasılaşma ile ilgili tespitlerini analiz etmek faydalı olacaktır. Analize dahil edilen 20 üniversitenin tamamında bu analize yer verilmemiştir ancak 17 üniversite stratejik hedeflerinden önce GZFT analizine yer verdiğinden bu araştırmada ilk olarak buradan başlamak durum tespiti açısından faydalı olacaktır. Konu başlıklarına göre bakıldığında üniversitelerin güçlü yönleri çeşitli ifadelerle belirtilmiştir. Buna göre değişim programlarında uluslararası işbirliklerinin artmış olmasını stratejilerde en çok yer verilen güçlü yön olarak öne çıkmaktadır. Bunu uluslararası akreditasyon süreçlerinin tamamlanması ve Bologna Süreci ile Avrupa standartlarına uyumlu hale gelmiş olmak başlıkları

takip etmektedir. Aşağıda sıralandığı gibi üniversiteler tarafından en çok yer verilen bu güçlü yönlerin çoğunluğu Bologna Süreci araçlarına dayalı reformların takip edilmesi neticesinde elde edilen başlıklardır. Bu anlamda her ne kadar ulusal dokümanlarda Bologna Süreci'nin uluslararasılaşmaya katkısı bakımından yer verilmemiş olsa da kurumsal düzeyde, uygulamalarda Bologna reformlarının ve mekanizmalarının önemli katkılar sağladığının stratejilerde güçlü yön olarak yer verilmesi dikkat çekicidir.

Güçlü Yönler

- Özellikle değişim programları anlamında uluslararası işbirliklerinin artmış olması (4,5,6,7,8,10,14,15,16,19)
- Uluslararası akreditasyon süreçleri tamamlanmış bölümler (1,6,7,10,15)
- Bologna Süreci ile Avrupa standartlarına uyumlu hale gelmiş olma (5,8,9,10)
- Uluslararası deneyimli akademik kadro (2,7,19)
- Yabancı dilde eğitim veren bölümlerin olması (4,14,19)
- Diploma Eki'nin veriliyor olması (10,15,19)
- Uluslararası tanınırlığın artması (5,10)
- AKTS sisteminin uygulanması (15,19)
- Öğretim elemanlarının uluslararası projelere katılımı (16,19)
- Uluslararası işbirliklerinin YÖK tarafından desteklenmesi (4)
- Ortak diploma programlarının varlığı (10)
- Araştırma altyapısı ve nitelikli araştırmacılara sahip olma (5)
- Öğretim üyelerinin uluslararası bilimsel toplantılara katılımının yüksek olması (16)

Zayıf yönlere baktığımızda en fazla tekrar eden başlığın uluslararası proje yeterince fonlarından faydalanılamaması olduğunu görüyoruz. Bunu yurtdışındaki üniversitelerle işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması ve akademisyenlerin yabancı dil seviyelerinin yetersizliği izlemektedir. Gerek listede yer alan zayıf yönlerin içeriği gerekse tekrar eden başlıklar kurumsal düzeyde işbirliklerinin geliştirilememesi, bunun için gerekli niteliklere sahip akademisyenlerin olmaması, kaynak, mevzuat eksikliği ve uluslararası öğrencilerin olumsuz deneyimleri ya da ilgisizlikleri gibi konularda yetersizlik olduğu görülmektedir. Bu eksikliklerden bir kısmı (kaynak, mevzuat eksikliği ve buna bağlı olarak işbirlikleri geliştirilememesi) da aslında kurumsal kapasite ve süreçlerle değil ulusal düzenlemelerle ilgilidir. Yükseköğretimde ikili işbirliklerinin geliştirilmesine dair Birleşik Krallık ve Türkiye örneğini inceleyen 2021 tarihli araştırmamızda ikili işbirliklerinin geliştirilmesinin önündeki en önemli engellerden birinin ulusal mevzuatın yeterince açık olmaması veya eksik olması gösterilmişti (Brooks, Erdoğan, & Bulut Şahin, 2021). Örneğin uluslararası işbirliğinde başvurulacak temel dokümanlar, yasal düzenleme ve Uluslararasılaşma Strateji Raporu YÖK resmi internet sayfasında sadece Türkçe olarak yer almaktadır.

Zayıf Yönler

- Uluslararası proje fonlarından istenildiği ölçüde yararlanılamaması (1,2,4,6,7,8,9,10,15)
- Akademisyenlerin yabancı dil seviyesinin yetersizliği (4,10,14,19)
- Yurtdışındaki üniversitelerle işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması (3,14,16,19)
- Uluslararası akreditasyon süreçlerinin yetersiz olması (2,6,8) ve uluslararası akreditasyon ücretlerinin çok yüksek olması (4,8)
- Yabancı dil eğitiminin yetersiz olması (9,10,14)

- Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimler (5,9,14)
- Ulusal Ajans tarafından sağlanan Erasmus hibelerinin yetersiz olması (4,9)
- Uluslararası görünürlüğün yetersiz olması (2,9)
- Yurtdışı etkinlikler için sağlanan desteklerin yetersiz olması (4,19)
- Uluslararası yayın/atıf sayısının yetersiz olması (9,15)
- Uluslararası akademik personel ve öğrencilerin süreçlere ve fırsatlara erişimini engelleyen bazı yasal uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, uluslararası akademik personel bölüm yönetiminde yer alamamakta, uluslararası öğrencilere yönelik burslar her bölgeyi kapsamamakta ve uluslararası lisansüstü öğrenciler her projede çalıştırılmamaktadır (5)
- Uluslararası işbirliği ağlarına üye olmak için maddi kaynak bulunmamaktadır (4)
- Değişim programlarında gelen öğrenci talebinin yetersiz olması (15)
- Uluslararası öğrencilerin sadece belli programları tercih etmesi (9)
- Uluslararası eğitim fuar ücretlerinin yüksek olması (4)
- Öğrencilerin İngilizce seviyelerinin ve kültürel birikimlerinin yetersiz olması (16)
- Uluslararası öğrenciler için burs imkanlarının bulunmaması (5)
- Üniversitede düzenlenen etkinliklere uluslararası katılımın düşük olması (4)

Fırsatlar başlığı altında en çok tekrarlanan konular Türkiye'nin coğrafi konumunun çekiciliği, uluslararası projeler için desteklerin artması ve değişim programları için geliştirilen çeşitli programların bulunmasıdır. Yapılandırılmış değişim programlarının yurt dışındaki kurumlarla işbirliğini oluşturma ve güçlendirmedeki katkısının üniversiteler tarafından fırsat olarak değerlendirilmesi şaşırtıcı değildir. Bu anlamda Erasmus programlarının gerek format gerekse fon sağlamak konusunda üniversitelerin uluslararasılaşmasında önemli bir fırsat sağladığı görülmektedir.

Fırsatlar

- Türkiye'nin coğrafi konumu gereği uluslararası öğrencilerin çekim merkezi olması (5,6,9,10)
- Uluslararası projeler için verilen desteklerin artması (1,4,8)
- Öğrenci ve öğretim üyesi değişimi için geliştirilmiş çeşitli programların bulunması (2,7,15)
- Avrupa Birliği ile ilişkilerin olumlu yönde ilerlemesi (4,5)
- Mezunların uluslararası yapılanması (5,16)
- Toplam kontenjan içindeki yabancı öğrencilerin artışıyla birlikte çok kültürlü bir öğrenme ortamının oluşması (19)

Son olarak, tehditler başlığındaki maddelerin hemen hepsi ulusal ya da uluslararası düzeydeki gelişmelerle ilişkilidir. Ulusal düzeyde ekonomik, politik ve güvenlikle ilgili olumsuz gelişmelerin olması, Türkiye'nin imajının yurt dışında olumsuz algılanması, döviz kurundaki dalgalanmanın kaynaklara olumsuz etkileri sayılmaktadır. Uluslararası bağlamda ise rekabetin artması, araştırma kaynaklarının azlığı ve mevzuatın karmaşıklığı, sıralamaların her zaman başarıyı doğru ölçmemesi olarak yer almıştır. Bu tehditlerin bir kısmı Bologna Bildirgeleri'nde de belirtilen yaşadığımız çağın ortaya çıkardığı zorluklardır. Bu tehditlerin ortadan kaldırılması da yine uluslararası işbirliği ile mümkün olabilecektir.

Tehditler

- Bölgede ve ülkede yaşanan politik ve güvenlik ile ilgili olumsuz gelişmeler (1,3,4,5,7,8,11)
- Olumsuz ekonomik gelişmeler ve döviz kurlarında dalgalanma (1,3,4,11)
- Gelen öğrenci ve personel sayısında düşüş (4,5,7,11)
- Türkiye imajının yurtdışında olumsuz algılanması (5,11)
- Mevcut yetişmiş akademik kadronun yurtdışındaki üniversitelere gitmesi (4,5)
- Küreselleşme ile birlikte uluslararası rekabetin artması (6,11)
- Döviz kurlarındaki değişimin tüm araştırma projelerin bütçelerine yansıtılmaması, dolayısıyla araştırma projelerinin bütçelerinin alım gücünün giderek azalması, bu nedenle gerçekçi bütçe planlamasının yapılamaması ve uzun vadede araştırma ve proje kalitesinin düşmesi (4)
- Uluslararası düzeyde araştırmaya ayrılan kaynakların azalması (7)
- Uluslararası araştırma projelerinin mevzuatının karmaşık olması (2)
- Yurtdışından gelecek olan öğrenci kalitesinde olası düşüş (19)
- Uluslararası sıralamaların üniversitenin hedeflerini ve başarılarını ölçmede çoğunlukla yetersiz kalması (11)

Kurumsal strateji belgelerinde incelediğimiz bir başka başlık ise kurumların önlerine koydukları hedeflerdir. Yapılan analizler sonucunda öncelikli olarak en çok tekrar eden hedefler sayısal olarak aşağıda Tablo 4’de belirlenmiştir. Buna göre 20 üniversiteden 19 tanesi değişim programlarından daha fazla faydalanmayı, 17 tanesi yabancı dilde sunulan ders sayısını ve yabancı dil etkinliğini artırmayı, 15 tanesi daha fazla uluslararası araştırma projesi yürütmeyi ve daha fazla uluslararası yayın yapmayı, 13 tanesi kısa veya uzun dönemli uluslararası öğretim üyesi ve öğrenci istihdam etmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde de Bologna Süreci mekanizmalarının oluşturduğu kurumsal altyapı ve yaklaşımın pozitif etkisi olacağı görülmektedir, zira hedeflenen stratejik öncelikler diploma programlarının yeterliliklerinin belirlenmesiyle şeffaflığın sağlanması, AKTS ile karşılaştırılabilir kredilerin oluşturulması ve tanınması, kalite güvence sistemleriyle işbirliklerinin önünün açılmasına fayda sağlayacaktır.

Bunların dışında yer alan diğer stratejik amaçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Uluslararası akreditasyon süreçleri başlatmak (11 üniversite)
- Uluslararası ortak programlar geliştirmek (10 üniversite)
- Öğretim üyelerinin yurtdışı faaliyetlere katılımını desteklemek (10 üniversite)
- Uluslararası sıralamalarda yer almak (8 üniversite)
- Yurt dışı tanıtım etkinliklerine katılmak (7 üniversite)
- Uluslararası kongre, sempozyum, çalıştay düzenlemek (7 üniversite)
- Öğrenci kulüplerinin yurt dışı etkinliklerinin desteklenmesi (5 üniversite)

Üniversiteler arasında en sık tekrarlanan uluslararasılaşma hedefi ve performans göstergeleri “değişim programları”ndan daha fazla fayda sağlamak üzerine belirlenmiştir. Stratejik plan metinlerinde değişim programları ile ilgili hedeflere yer verilirken sıklıkla Avrupa Birliği tarafından yürütülen Erasmus programına referans verilmiştir. Yalnızca bir üniversite (4) Erasmus dışındaki değişim programlarının da artırılması hedefine yer vermiştir.

Tablo 4: Stratejik planlarda yer alan uluslararasılaşma hedefleri

Kod	Değişim Programları	Yabancı Dil	Uluslararası Araştırma Projesi	Uluslararası Yayın	Uluslararası Öğretim Üyesi	Uluslararası Öğrenci
1	X	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X
3	X	X	X		X	
4	X	X	X	X		X
5	X	X	X	X	X	
6	X	X	X	X		
7	X	X	X	X	X	
8	X	X				
9	X	X		X		
10	X	X	X	X	X	
11		X			X	
12	X	X	X	X	X	X
13	X					X
14	X	X	X	X	X	X
15	X		X	X	X	X
16	X	X	X	X	X	X
17	X	X	X	X	X	X
18	X	X	X	X	X	X
19	X	X	X	X		X
20	X					X
Toplam sayı	19	17	15	15	13	13

En sık tekrarlanan hedeflerden bir tanesi “uluslararası araştırma projeleri” ile ilgili olmuştur. Yukarıdaki tabloda da belirtildiği üzere 15 üniversite stratejik plan hedeflerinin arasına “uluslararası araştırma projelerinin sayısının artırılması” hedefini koymuştur. Hatta bir üniversite (18), “tüm öğretim üyelerinin en az bir uluslararası araştırma projesine yürütücü olarak başvurması” hedefine yer vermiştir. Bu hedefler detaylı incelendiğinde, çoğunlukla bu araştırma projelerinin sayısal olarak artırılması hedefi benimsenmiş ama bunun gerçekleşebilmesi için gereken stratejilere yer verilmemiştir. Projeleri artırmak üzere strateji belirleyen üniversitelerin benimsediği yöntemler şu şekildedir:

- Üniversitenin bu alanlarda işbirliği yapabileceği kurum ve kuruluşların belirlenmesi, ortak projeler geliştirilmesine yönelik mekanizmalar kurulması (5)
- Üniversitemizin ulusal ve uluslararası düzeyde güçlü olduğu alanlarda, ileriye yönelik olarak stratejik araştırma gündemleri hazırlanacaktır (7)

- Yurt içinde ve yurt dışında büyük projeler gerçekleştirebilecek düzeyde örgütlenmiş, disiplinler arası araştırma merkezlerinin sayısını artırmaya çalışacağız. Bu araştırma merkezlerinde yurt içinden ve yurt dışından yüksek nitelikli genç bilim insanlarının çalışmasını desteklemeye devam edeceğiz. (12)
- Uluslararası bilimsel araştırma programları için Avrupa Birliği yapısına kolay uyum sağlayabileceğimiz yönetsel ve bütçe yapılanmasını tesis edeceğiz (12)

Araştırma projelerinin artırılmasıyla yakından ilgili bir başlık olarak “uluslararası yayın sayısının artırılması” hedefi yer almaktadır. Aynı yukarıda yer verilen uluslararası araştırma projelerine katılımın artırılması hedefinde olduğu gibi, üniversiteler genel olarak yayınla ilgili sayısal performans göstergeleri belirlemekle yetinmiş; bunun nasıl gerçekleşeceği ile ilgili somut stratejilere çoğunlukla yer verilmemiştir. Sayısal hedefler belirlenirken birçok üniversite (4,5,6,7,10,15,16,19) SSCI, SCI, AHCI gibi uluslararası endeksleri belirleyerek bu endekslerdeki yayın sayısını artırmak istediğini belirtmiştir. Sınırlı sayıda üniversite (2,5,6,7,19) ise yayınların artırılması için yayın yapan akademik personele teşvik verme stratejisini benimseyeceğini belirtmiştir. Ancak ulusal stratejilerde çok belirgin bir şekilde yer verilmeyen “araştırma alanının uluslararasılaşmasının” üniversiteler tarafından öncelikli bir hedef olarak stratejik planlarına dahil edilmesi önemlidir. Araştırmanın uluslararasılaşmasının daha uzun vadeli, daha sürdürülebilir, daha kapsayıcı, kurumsal tecrübe birikimine katkı sağlayan ve öğretici boyutu daha kalıcı olan, kurumlararası işbirliğini kolaylaştıran yönleri olduğu OECD raporlarında da yer verilen bir husustur. Bologna Bildirgeleri’nde de AYA ve ERA’nın senkronize olmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Son olarak, uluslararasılaşma ile ilgili yaygın olarak benimsenen diğer hedefler “uluslararası öğretim üyesi” ve “uluslararası öğrenci” sayısının artırılması hedefleri olmuştur. Uluslararası öğretim üyeleri ile ilgili olarak “üniversitemizdeki uluslararası öğretim üyesi sayısının artırılması” 13 üniversite tarafından uluslararasılaşmada bir performans göstergesi olarak benimsenmiştir. Ancak bu öğretim üyelerinin istihdamının artırılması için hangi stratejilerin benimseneceği ile ilgili detaylı bilgiler stratejik planlarda yer almamaktadır. Dahası ulusal düzeydeki bağlayıcı mevzuat kısıtlarından dolayı uluslararası öğretim üyelerinin yıllık sözleşmeler ile üniversitelerde görev yapmaları, sayısal olarak ulusal düzeyde bir kotanın bulunması kurumsal olarak uluslararası öğretim üyesi istihdam etmek ve tutmak bakımından zorluk teşkil etmektedir (Brooks, Erdoğan ve Bulut Şahin 2021).

İki üniversite, gelecek uluslararası öğretim üyelerinin Türkiye’deki deneyimlerini kolaylaştırmak için kurumsal sistemler geliştirme hedefini benimsemiştir:

- Uluslararası araştırmacılar ve öğretim üyeleri ile ilgili süreçlerin yürütülmesi için ayrı bir birim kurulması (5)
- Yurtdışından gelecek öğrenci ve araştırmacıların ülkemize ve üniversitemize uyumunu sağlayan ve gündelik yaşamını kolaylaştıran sistemler geliştireceğiz (12)

Bunun dışında bir üniversitemiz ise gelen öğretim üyelerinin Türkiye’deki akademik süreçlere daha fazla entegre olabilmesi için bir strateji benimsemiştir:

- Yurtdışından araştırmacı ve öğretim üyelerinin; araştırma projelerine, doktora tez danışmanlıklarına, tez izleme komitesi ve jüri üyeliklerine katılımını teşvik edeceğiz (12)

Son olarak, uluslararası öğrenciler söz konusu olduğunda, Tablo 2’de de belirtilen 13 üniversite tam zamanlı uluslararası öğrenci sayısını artırma hedefini benimsemiştir. Bu üniversitelerden bazıları (4,20) üniversitelerini uluslararası öğrenciler için bir “çekim merkezi” haline getirmeyi amaçlarken; bazıları (1,2,10,13,15,16,17,18,19) ise uluslararası öğrencilerin sayısını ve

kontenjanını sayısal olarak artırmak hedefini benimsemiştir. Özellikle vakıf üniversiteleri daha fazla uluslararası öğrenci çekmek için farklı ülkelere yönelik stratejiler benimsemiştir:

- Yabancı öğrenci seçim kriterlerinin hedef kitle ve ülke için belirlenmesi ve fuar stratejisinin buna göre düzenlenmesi (17)
- Üniversite'nin uluslararası pazarlama faaliyetlerinin aktif olarak yapılabilmesi için, bir departman kurulması, pazarlama planları ve bütçelerinin hazırlanması ve verimli bir şekilde hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik çalışma yapılması (19)

Bunun yanı sıra bazı üniversiteler gelen öğrencilerin üniversitelerinde yaşadığı deneyimi iyileştirmek için bazı hedefler belirlemiştir. Öncelikle uluslararası öğrencilerin kurumsal kültüre dahil edilmesi, bu anlamda ilgili birimlerle ilgili düzenlemeler yapılması hedeflenmiştir:

- Uluslararası öğrencilerin üniversite bileşenleri ile etkileşiminden kaynaklanan memnuniyetlerinin artırılması ve temel akademik ve idari süreçler ile ilgili destekler sağlanması (5)
- Yurtdışından gelecek öğrenci ve araştırmacıların ülkemize ve üniversitemize uyumunu sağlayan ve gündelik yaşamını kolaylaştıran sistemler geliştireceğiz. (12)
- Üniversiteye gelen uluslararası öğrencilerin çevreye, üniversiteye ve ülkemize uyumu için azami gayret gösterilmekte, bu maksatla ayrı birimler oluşturulmakta, uluslararası öğrenci gerçeği kurumsal kültürümüzün tamamlayıcı bir parçası olarak görülmektedir (13)
- Uluslararası öğrencilerin yoğunlukla kullandığı idari birimlerde (Öğrenci İşleri Müdürlüğü, fakülte sekreterlikleri, uluslararası ilişkiler ofisi, vb.) İngilizce bilen idari personel bulundurmak (16)
- Öğrencilere temas eden birimlerde İngilizce hizmet sunan personelin istihdam edilmesi ve yabancı öğrencilere akademik ve idari süreçlerinde sağlanan desteğin artırılması (17)

Bunun yanı sıra uluslararası öğrencilerin kampüs hayatına entegrasyonunu kolaylaştırmayı amaçlayan üniversiteler de bulunmaktadır:

- Topluluklara katılan öğrencilerin üyelik bilgilerinin takibi için SIS sisteminin entegrasyonunun yapılması ve derslerdeki grup çalışmalarında farklı ülkelerden öğrencilerin bir arada çalışmasının özendirilmesi için dönem başlarında akademik birimlerce bilgilendirmenin yapılması (5)
- Öğrenci kulüplerine üye olan ve faaliyetlere katılan yabancı öğrencilerin artırılması (17)

Bunlara ilave olarak bazı üniversiteler stratejik planlarında uluslararasılaşmanın üniversitelerinde kurumsal yapının bir parçası olarak yönetilmesi ve buna uygun düzenlemelerin yapılması ile ilgili hedefler benimsemiştir. Örnek vermek gerekirse:

- Uluslararasılaşma ile ilgili tüm birimler arasında koordinasyonun ve uluslararası işbirliklerinin oluşumunu ve gelişimini destekleyecek kurumsal desteğin sağlanması; Uluslararasılaşma ile ilgili mevcut deneyimlerin ve güncel süreçlerin belgelendirilmesi, arşivlenmesi ve erişilebilirliğini sağlayacak yerleşke içi veri tabanı oluşturulması; Üniversitemizdeki birimler arasında uluslararasılaşma konusunda koordinasyon sağlayacak, uluslararası işbirliklerinin oluşumunu ve gelişimini destekleyecek kurumsal destek mekanizmaları oluşturulması (5)
- Uluslararasılaşma amacına ulaşabilmek için sürdürülebilir bir yapı tasarlamak ve uluslararasılaşma ile ilgili her boyut ve birimiyle kurumsal desteğin verilmesi. Bunun için birimin, sorumluluk ve faaliyet alanlarının tanımlandığı yönergelerin oluşturulması ve birim personel sayısının ve yetkinliklerinin artırılması (17)

4. Sonuç

Yapılan doküman analizi sonucunda ulusal düzeyde benimsenen politika belgelerindeki uluslararasılaşma hedefleri ile 20 üniversitenin stratejik plan hedefleri arasında benzerlikler görülmektedir. Özellikle Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi hedefine her iki düzeyde de önem verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra özellikle vakıf üniversitelerinin bu hedefi gerçekleştirmek için daha somut stratejilere yer verdiği de görülmektedir. Devlet üniversitelerinde ise bu hedefin genellikle yabancı dilde verilen ders sayısını artırmak, öğretim üyelerinin yabancı dil becerisini artırmak gibi hedeflerle birlikte sunulduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra uluslararasılaşmanın kurumsallaşması her ne kadar üst politika belgelerinde önemli bir amaç olarak yer alsada, stratejik planlarda bu amaca çok az yer verildiği görülmektedir. Türk yükseköğretiminin merkezi yapısından hareketle, üniversitelerin bu konuda inisiyatif almak yerine YÖK gibi ulusal kurumların inisiyatif almasını ya da direktif vermesini beklediği şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma süreçlerinin başlamasında AB Erasmus Programı'nın ve Bologna Süreci'nin önemli etkileri olmuştur. Üniversiteler için değişim programlarından yararlanan öğrenci ve öğretim elemanı sayısını artırmak uluslararasılaşma için önemli bir gösterge olarak kabul edildiğinden, kurumsal stratejik planlarda birçok hedef buna yönelik olarak yazılmıştır, ancak Bologna Süreci'ne dair çoğu zaman herhangi bir atıfta bulunulmadığı görülmüştür. Bir anlamda uluslararasılaşma ulusal ya da kurumsal düzeyde değerlendirilmiş ve uluslararası networkler, araçlar, işbirlikleri göz ardı edilmiştir. Bir başka ifadeyle bu durum aslında uluslararasılaşmanın bütüncül bir bakış açısıyla yükseköğretimin özünü teşkil eden eğitim-öğretim, öğrenci yaşamı ve kalite güvencesi bağlamı üzerinden değerlendirmek ve takip etmek yerine daha parçacıl, tekil ve izole bir şekilde hareketlilik ve hatta yurt dışından “yabancı” öğrenci çekmek üzerinden ele alındığı görülmektedir. 2009 yılından itibaren Bologna Süreci hedefleri arasında olan ve ilgili Bakanların taahhüt ettiği 2020 yılına kadar mezunların %20 sinin başka bir ülkede bir süre eğitim almış olması hedefi aslında ülkelerin yetişmiş insan kaynaklarını ve yurttaşlarını ne tür bilgi, beceri ve yetkinlikle donatmak istediklerini gösteren bir hedeftir. Bu anlamda Türkiye'deki ulusal politika metinlerinde Türk öğrencilerin hareketlilikten faydalanmalarına dair bir hedefe pek rastlanmadığını söyleyebiliriz. Eğitimlerinin belli bir döneminde Türkiye'deki üniversiteleri tercih edecek, yani kredi almak üzere hareketlilik programlarından faydalanacak öğrencilere dair de pek bir planlama söz konusu değildir. Uluslararasılaşma daha çok eğitimlerinin tamamı için Türk üniversitelerini tercih edecek öğrenci sayısının artırılmasına odaklanmaktadır. Ancak bunun da gerçekçi olarak planlandığı, kurumsal ve ulusal düzeyde getireceği katkılar ve sürdürülebilirliğini sağlamak için kurumsal yapı, mevzuat, müfredat, eğitim-öğretim imkanları ve sosyal boyut açılarından değerlendirildiği bir yaklaşım söz konusu değildir.

Ulusal ve kurumsal düzeyde uluslararasılaşma hedeflerinin bir diğer boyutunu da uluslararası araştırma alanında yapılan işbirlikleri, projeler ve uluslararası endekslere giren yayınlar yapılması oluşturmaktadır. Bu amaçların hem ulusal hem de kurumsal dokümanlarda uluslararası sıralamalarda daha fazla Türk yükseköğretim kurumunun yer alması ve uluslararası görünürlüğün artması hedefine hizmet etmesi beklentisi görülmektedir. Bologna Bildirgelerinde yer alan hedeflerden öğretim elemanlarının, araştırmacıların değişimi ve araştırmaya dönük işbirliklerinin geliştirilmesi, ortak müfredatın ve programların oluşturulması ise ulusal ve kurumsal düzeydeki dokümanların analizinde çok fazla yer verilmeyen başlıklar olarak dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın ilk bölümlerinde uluslararasılaşmadan öğrenci nüfusunun az bir kısmının faydalanması ve uluslararasılaşmanın sürdürülebilirliğinin artırılmasını temin etmek için kampüste uluslararasılaşma kavramının ortaya çıktığına yer vermiştik. Ancak ulusal dokümanların analizinde kampüs uluslararasılaşmasına müfredatın uluslararasılaşmasına, diploma ve derecelerin tanınmasının kolaylaştırılması için alınacak önlemlere de çok fazla yer verilmemiş olduğu görülmektedir. Kurumsal düzeyde bazı üniversitelerin kendi öğrenci ve personelinin çok kültürlü yaşam deneyiminin artırılması hedefine, yani kampüsün, kurumsal yapının ve kültürel yaşamın uluslararasılaşmasına yer verdiği görülmüştür, ancak uygulamaya yönelik açık stratejilere yer verilmemiştir

Sonuç olarak, Türkiye’de gerek ulusal gerek kurumsal düzeyde (araştırma kapsamımıza aldığımız üniversitelerle sınırlı olarak) uluslararasılaşma kavramının oldukça yüzeysel ve dar bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Aslında yükseköğretimin en önemli zorluklarının başında uzun yıllardır arz-talep dengesizliği geldiği düşünüldüğünde, Avrupa ülkelerinden çok daha fazla genç bir nüfusa sahip olduğu, orta eğitim sisteminin öğrencilere sadece üniversiteyi hedefleyecek şekilde düzenlendiği ve bunun sonucu olarak da çok yüksek bir rekabetçi ortamda yükseköğretime erişim sağlandığı için yükseköğretim arzı Türk öğrencilerin taleplerine bile yetmemektedir. Dünyada yükseköğretimdeki rekabetin en iyi öğrencileri çekmek üzerine olduğu düşünüldüğünde uluslararasılaşmanın yurt dışından öğrenci çekmek üzerine odaklanan hedefinin ulusal ve kurumsal öncelikler bakımından da uygun bir zemine oturması gerekmektedir. Kurumsal kapasitenin, akademik ve idari insan kaynaklarının, barınma imkanlarının, müfredatın uluslararası boyutunun, yabancı dilde eğitim vermek ve kültürel iletişim boyutlarının kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek, kurumsal ve ulusal faydalarını artırmak üzere politikalar ve stratejiler yapılması daha gerçekçi bir uluslararasılaşma çerçevesi oluşturacaktır. Kurumlararası koordinasyon, sorumluluk, bilgi, veri paylaşımı, engellerin tespit edilmesi için takip mekanizması kurulması ve bu doğrultuda iyileştirme çalışmalarının yapılması da uluslararasılaşmanın devamlılığını, kalitesini ve faydasını artıracaktır. Son olarak, uluslararasılaşma alanında çekim merkezi haline gelmiş ülkelerin ve üniversitelerin uygulamakta olduğu eşitlikçi, çeşitliliği barındıran ve kapsayıcı bir uluslararasılaşma yaklaşımı ile akademik ve kültürel olarak daha zengin kampüsler, programlar oluşturmak, dünyadaki akranları ile rekabet edecek bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip mezunlar ve yurttaşlar yetiştirmek mümkün olacaktır. Bologna Süreci’nin oluşturduğu araçlar bu hedeflere ulaşmayı ve işbirliği kanallarını kolaylaştıracak niteliktedir.

Kaynakça

Barblan, A.; Ergüder, Ü. ve Gürüz, K. (2008) Case studies, Higher Education in Turkey: Institutional Autonomy and Responsibility in a Modernising Society. Bologna University Press: Bologna.

Beelen J., Jones E. (2015) Redefining internationalization at home. In: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) The European Higher Education Area. Springer, Cham.

Bruhn-Zass, E. (2021) Virtual Internationalization to Support Comprehensive Internationalization in Higher Education. Journal of Studies in International Education. <https://doi.org/10.1177/10283153211052776>

European Commission, (2020) EC 2020 Strategy <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf> (Erişim: 18.08.2022)

de Wit, H., Hunter, F. Howard, I., Egron-Polak, E. (2015) Internationalization of Higher Education. European Parliament Policy Department: Brussels, Belgium.

de Wit, H., Jones, E. (2018) Inclusive internationalization: improving access and equity, International Higher Education, 94, 16-18.

de Wit, H. (2020). The future of internationalization of higher education in challenging global contexts, Educação Temática Digital, 22 (3), 538-545

de Wit, H, Altbach, P (2021a) 70 Years of Internationalization in Tertiary Education: Changes, Challenges and Perspectives H. van't Land et al. (eds.), The Promise of Higher Education, https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_19

de Wit, H., Altbach P.G. (2021b) Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future, Policy Reviews in Higher Education, 5:1, 28-46, DOI: 10.1080/23322969.2020.1820898

EHEA (1999) European Higher Education Area: Bologna Declaration. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2001) European Higher Education Area: Prag Communiqué. Erişim tarihi: 22.07.2022. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf

EHEA (2003) European Higher Education Area: Berlin Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2005) European Higher Education Area: Bergen Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2007) European Higher Education Area: London Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2009) European Higher Education Area: Leuven Communiqué. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2010) European Higher Education Area: Budapest-Vienna Declaration. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2012) European Higher Education Area: Bucharest Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2015) European Higher Education Area: Yerevan Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2018) European Higher Education Area: Paris Declarations. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (Erişim: 22.07.2022)

EHEA (2020) European Higher Education Area: Rome Communiqué. Erişim tarihi: 22.07.2022 http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf,

Erdoğan, A., Erdoğan, M.M. (2020) Syrian University Students in Turkish Higher Education: Immediate Vulnerabilities, Future Challenges for the European Higher Education Area. In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_16

Ergin, H., de Wit, H., and Leask, B. (2019) Forced Internationalization of Higher Education: An Emerging Phenomenon. *International Higher Education*, (97), 9-10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10939>

European Commission (EC) (2022) Erasmus+ country statistics, https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-tr-2020_en.html (Erişim: 16.09.2022)

Kavak, Y. ve Atanur Baskan, G. (2001). Türkiye'nin Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplumlarına yönelik eğitim politika ve uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 92-103.

Knight, J. (2003) Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, pp.2-3.

Leask, B. (2015) *Internationalizing the curriculum*. Routledge.

Levent, F. ve Karaevli, Ö. (2013) Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler, *Journal of Educational Sciences*, 38, 97-117.

Özer, M. (2017) Türkiye’de Yükseköğretimde Uluslararasılaşmanın Son On Beş Yılı, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7 (2) pp. 177-184

Schueller, J. and Bulut Şahin, B. (2022) Considering the complexities of virtual student mobility as an approach to inclusive internationalization in the post-pandemic period, Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, <https://doi.org/10.1080/13603108.2022.2116123>

Şimşek, H. (2006) Turkey. Forest J.F. ve Altbach. P.G. (Der.). International Handbook of Higher Education içinde. Springer: The Netherlands.

Tekeli, İ. (2010) Tarihsel bağlamı içinde yükseköğretimin ve YÖK’ün tarihi. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

UNESCO (2022) Global Flow of Tertiary Level Students. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (Erişim:16.09.2022)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2017) Uluslararasılaşma Strateji Belgesi. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf (Erişim: 29.03.2021)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2020) Üniversite İzleme Değerlendirme Raporu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu-2020.pdf> (Erişim: 22.06.2021)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021a) İstatistikler. <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim: 22 Haziran 2020)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2021b) Yükseköğretimde Hedef Odaklı Uluslararasılaşma. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasılasma.pdf> (Erişim: 10.06.2022)

SOSYAL BOYUT ÖĞRENCİ KATILIMI: EUROSTUDENT TÜRKİYE VERİLERİNDEN DÖNEMLER VE DİĞER ÜLKELERLE KARŞILAŞTIRMALI BİR ANALİZ

Ayşe GÜNDÜZ HOŞGÖR¹ ve Aylin ÇAKIROĞLU ÇEVİK²

Giriş

EUROSTUDENT projesinin, Bologna Süreci çerçevesinde başlatılmasının arkasında yatan temel unsur, Avrupa Birliği sürecinde yükseköğretime özellikle Avrupa’da bilgi toplumu oluşturmaya yönelik önemli merkezî bir rol atfedilmesidir. Bologna yapılanması içerisinde ortak üniversite yapılarının tanıtımı başarı ile sürdürülmüştür. Örneğin, eylem programı kapsamında, ERASMUS öğrenci değişim programları aracılığıyla Avrupa Birliği’nde bilgi toplumu ve Avrupalı kimliği (Jacobone ve Moro 2015) oluşturulması kurgulanmıştır. Üniversitelerde birçok yapısal reformlar gerçekleştirilmiştir. Ancak, tüm bu yükseköğretim reformları her bir üye ülkedeki farklı eğitim koşulları, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları göz ardı edilerek oluşturulamaz varsayımından hareketle, 2000 yılında EUROSTUDENT araştırma projesi başlatılmıştır (HIS 2002). Projede Avrupa’da üniversite öğrencilerinin yaşamının sosyo-ekonomik boyutlarının ortaya çıkarılması ve karşılaştırılabilir biçimde sunulması hedeflemiştir. Dolayısıyla bu proje, Bologna Süreci’nin yükseköğrenimde “sosyal boyut” olarak tanımladığı alana karşılık gelmektedir.

EUROSTUDENT projesi, Avrupa yükseköğreniminin sosyal boyutu hakkında karşılaştırılabilir verileri zaman serisi (*time series*) biçiminde toplamayı ve analiz etmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin sosyal ve ekonomik koşullarıyla ilgili çok çeşitli konuları kapsamaktadır. Projede, güvenilir ve benzer ülkelerarası karşılaştırmalar sağlanmaya ve ne derece farklılıklar olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Projeye katılan her yeni ülkede araştırmayı yürüten ulusal ortaklar ağı (*network*), Merkezi Koordinasyon Kurumuna bağlanır. Bu şekilde, ilgili ulusal çerçevelerin güçlü ve zayıf yönlerinin uluslararası karşılaştırmada değerlendirilmesi irdelenmektedir.

Bulguların ana kullanıcıları; ulusal ve Avrupa düzeyinde yükseköğretim politika yapıcıları, bu alandaki araştırmacılar, yükseköğretim kurumlarının yöneticileri ve -tabii ki- tüm Avrupa’daki öğrencilerdir. Projenin genel amacı uluslararası karşılaştırma yardımıyla Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)’nın önündeki engelleri belirlemek ve yapısal değişiklikler için politika üretim sürecine girdi sağlamaktır. EUROSTUDENT araştırma ekibi (HIS_Hochschul-Informationssystem/Yükseköğretim Bilgi Sistemi) toplanan tüm verileri EUROSTUDENT veri tabanında kullanılabilir hâle getirmektedir. EUROSTUDENT tarafından yapılan karşılaştırmalı analizler çalışmalardan çok kısa süre sonra açık erişim formatında yayınlanmaktadır.³

¹ Prof. Dr., ODTÜ, Sosyoloji Bölümü

² Dr. Öğr. Üyesi, TED Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

³ Detaylı bilgi için bkz: <https://www.eurostudent.eu/>

1. EUROSTUDENT Projesinin Tarihçesi

Yukarıda bahsedildiği gibi, EUROSTUDENT, Avrupa’da yükseköğretimdeki öğrencilerin ekonomik ve sosyal koşullarına ilişkin karşılaştırmalı veriler derlemek ve sunmak amacıyla araştırmacılardan, ilgili ulusal bakanlık temsilcilerden oluşan bir ağıdır. EUROSTUDENT’in kurulması 1990’lara kadar uzanır. EUROSTUDENT yaklaşımı, ülkeler arası karşılaştırmaların, ulusal yükseköğretim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönleri ve kendine özgü özellikleri hakkında bilgi edinmeyi kolaylaştırdığı inancına dayanmaktadır. Böylece, paydaş ülkelerin yükseköğrenim sistemini verilere dayanarak incelemelerine yardımcı olacağını varsayar. Zaman serisine dayalı Eurostudent projesi toplamda 7 seri/dalgadan oluşmaktadır.

Tablo 1. EUROSTUDENT Serileri

Adı	Zaman aralığı	Katılan ülke sayısı	Ülkeler
EUROSTUDENT I ⁴	2000	8	Avusturya, Belçika (Flaman Topluluğu), Belçika (Wallonia-Brüksel Topluluğu), Finlandiya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya ve Hollanda
EUROSTUDENT II ⁵	2003-2005	11	Avusturya, Finlandiya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Letonya, Portekiz, İspanya, Hollanda ve Birleşik Krallık
EUROSTUDENT III ⁶	2005-2008	23	Avusturya, Bulgaristan, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Almanya, İngiltere/Galler, Estonya, İspanya, Finlandiya, Fransa, İrlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Hollanda, Norveç, Portekiz, Romanya, İskoçya, İsveç, Slovenya, Slovak Cumhuriyeti, Türkiye
EUROSTUDENT IV ⁷	2008-2011	25	Avusturya’da, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, İspanya, İngiltere/Galler, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovakya, Slovenya, Türkiye

⁴ HIS (Hochschul-Informations-System) (2002). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000. Hannover, Germany. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/eurostudent2000.pdf

⁵ HIS (Hochschul-Informations-System) (2005). EUROSTUDENT Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Hannover, Germany. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/report2005.pdf

⁶ D. Orr, Schnitzer, K. ve Frackmann, E. (2008). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent III 2005–2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf

⁷ D. Orr, Gwosć, C. ve Netz, N. (2011). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf

EUROSTUDENT V ⁸	2012-2015	29	Ermenistan, Avusturya, Bosna Hersek, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Macaristan, Gürcistan, İrlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Karadağ, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Romanya, Sırbistan, Rusya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Ukrayna
EUROSTUDENT VI ⁹	2016- 2018	28	Ermenistan, Avusturya, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Macaristan, Gürcistan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Sırbistan, İsveç, Slovenya, Slovakya, Türkiye
EURO STUDENT VII ¹⁰	2018-2021	26	Ermenistan, Avusturya, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Macaristan, Gürcistan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovenya, Türkiye

Tablo 1’de görüldüğü üzere, projenin ilk aşaması olan EUROSTUDENT I (HIS, 2002) 2000 yılında başladı. Sırasıyla EUROSTUDENT II (2003-2005) (HIS, 2005), EUROSTUDENT III (2005-2008) (Orr vd. 2008), EUROSTUDENT IV (2008-2011) (Orr vd. 2011), EUROSTUDENT V (2012-2015) (Hauschildt vd., 2015), EUROSTUDENT VI (2016- 2018), (Hauschildt vd. 2018) ve EUROSTUDENT VII (2018-2021) (Hauschildt vd. 2021) olmak üzere toplamda yedi proje gerçekleştirildi. Var olan ulusal ve uluslararası karşılaştırmalı veriler, birçok rapor/çalışma için kullanılmaktadır.

2000 yılında ilki gerçekleştirilen EUROSTUDENT I’e, Avusturya, Belçika (Flaman Topluluğu), Belçika (Wallonia-Brüksel Topluluğu), Finlandiya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya ve Hollanda olmak üzere sekiz ülke katıldı. Almanya Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından finansal açıdan desteklendi. Araştırma ve rapor Yükseköğretim Bilgi Sistemi (HIS) tarafından hazırlandı ve içerikten HIS sorumlu oldu; böylece proje HIS bünyesinde kurumsallaştı.¹¹ Bir sonraki aşamada temel göstergeler oluşturuldu. Bu göstergeler

⁸ K. Hauschildt, Gwosć, C., Netz, N. ve Mishra, S. (2015). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent V 20012–2015. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf

⁹ K. Hauschildt, Vögtle, E.M ve Gwosć, C (2018). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI 2016–2018. Synopsis of indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf

¹⁰ K. Hauschildt, Gwosć, C., Schirmer, H. ve Wartenbergh-Cras, F. (2021). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VII 2018–2021. Synopsis of indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf

¹¹ HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, bugünkü adı Volkswagen Vakfı olan Volkswagenwerk Vakfı tarafından 1969 yılında kuruldu. HIS GmbH’nin görevi, üniversite planlama ve geliştirmeyi güvenli bir veri tabanına koymak ve görevlerini yerine getirmeleri için federal, eyalet ve üniversitelere güvenilir bilgiler sağlamaktır. EUROSTUDENT projesindeki temel görevi projeye katılan ulusal ekiplerden oluşan EUROSTUDENT ağına (network) merkezi koordinasyonu sağlamak, tüm verileri kullanılabilir hale

demografik özellikleri; yükseköğretime erişimi; çalışma performansı; öğrencilerin sosyal ve kültürel yaşamı, konaklama, finansman ve devlet desteği; yaşam giderleri (öğrenci harcamaları); öğrenci istihdamı ve zaman kullanımı ve uluslararası hareketlilik üst başlıklarını içerdi (HIS 2002).

Çeşitli ülkeleri dikkate alan karşılaştırılabilir bir soru kâğıdı (anket) oluşturmak oldukça karmaşık bir girişimdir (Johnson vd. 2018; Hantrais ve Mangen 1996). Bu nedenle EUROSTUDENT projesinde, her bir ülkede ulusal araştırmalar farklı biçimlerde uygulandı. Anketler aracılığıyla elde edilen bulgular HIS merkezi koordinasyonluğu altında oluşturulan veri tabanına ülkeler tarafından ayrı ayrı yüklendi. Veri toplama ve derleme standartlarını karşılamak için her ülkede projenin organizasyonu ve yürütülmesi koordineli bir biçimde gerçekleşti. Bu nedenle HIS koordinasyonunda her ülkede araştırma ekipleri kuruldu.

Kuşkusuz, ülkeler arasında ve ülkelerin kendi içerisinde eğitim eşitsizlikleri söz konusudur. Yükseköğretimde yaşanan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için ayrı ayrı politikalara ihtiyaç duyulur. Örneğin, farklı sosyo-ekonomik tabakalardan gelen öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik eşitsizlikleri daraltma konusunda, ilk araştırmaya katılan sekiz ülke arasında Finlandiya ve Hollanda'nın başarılı yükseköğretim politikaları oluşturdukları bulgusu değerlendirmelerde öne çıkmaktadır. EUROSTUDENT bulguları, genel olarak ülkeden ülkeye değişmekle birlikte belirgin zorlukları yaşayan yükseköğrenime devam eden öğrenci gruplarının başında çocukları olan öğrencilerin, sağlık sorunu veya engeli bulunan öğrencilerin geldiğini yansıttı. Bu gruplar yükseköğretimde eğitimleri sırasında özel desteğe ihtiyaç duyan kırılgan gruplardır.

Türkiye ilk defa EUROSTUDENT III (2005-2008) aşamasında projeye dâhil oldu. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) koordinasyonluğunda, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden oluşturulan ulusal araştırma ekibi EUROSTUDENT IV (2008-2011) projesini de yürüttü¹². EUROSTUDENT V'te (2012-2015) yer almayan Türkiye, EUROSTUDENT VI (2016-2018) araştırma projesi döngüsüne, YÖK koordinasyonluğunda, Anadolu Üniversitesi'nden oluşturulan farklı bir ulusal uygulama ekibiyle tekrar katıldı.¹³ Son aşamada ise (EUROSTUDENT VII (2018-2021) yine Türkiye araştırması Anadolu Üniversitesi koordinatörlüğünde yürütülmüştür.

Bu yazının bir sonraki bölümünde EUROSTUDENT III (2005-2008) ve EUROSTUDENT IV (2008-2011) araştırma bulguları ülkelerarası karşılaştırmalı biçimde sunulmaktadır. Ancak, öncesinde araştırma tasarımı hakkında bilgi vermek iyi olacaktır.

2. Türkiye EUROSTUDENT III (2005-2008) ve IV (2008-2011) Proje Deneyimi

Türkiye'de EUROSTUDENT III ve IV projeleri mevcut ulusal anketler aracılığıyla uygulandı. Bu ankette yer alan sorular, diğer ülkelerde uygulanan anketlerle benzer formattaydı. Bunun önemli bir nedeni ülkeler arası karşılaştırma yapılabilmesiydi; aksi takdirde metodolojik

getirerek paylaşmak ve her üç yıllık proje döngüsünün sonunda raporu yazmaktır. Özellikle anket verilerine dayalı olarak öğrenci yaşamına yönelik araştırmalarda uzman bir kadroya sahiptir. (<https://www.his.de/his-eg/historisches>; Eurostat European Commission, 2009).

¹² EUROSTUDENT III (2005-2008) araştırma proje ekibinde ODTÜ'den Prof. Dr. Nezih Güven, Prof. Dr. Ayşe Gündüz Hoşgör ve Doç. Dr. Mustafa Şen yer aldı. EUROSTUDENT IV (2008-2011) araştırması ise Prof. Dr. Nezih Güven, Prof. Dr. Ayşe Gündüz Hoşgör, Doç. Dr. Mustafa Şen ve Doç. Dr. Özgür Arun tarafından yürütüldü.

¹³ EUROSTUDENT VI (2016-2018) araştırma projesi Anadolu Üniversitesi'nden Prof. Dr. Bilge Kağan Özdemir, Dr. Öğr. Üyesi. Duygu Tunalı ve Prof. Dr. Mehmet Fırat tarafından uygulandı.

yaklaşımında farklılık söz konusu olacaktı. HIS bir çıktı uyumlaştırma yaklaşımını benimsedi ve ortak bir veri tabanı geliştirdi. Ülkeler kendi içlerinde yüz-yüze veya telefonla görüşme ya da posta veya online anket yöntemi gibi farklı anket uygulama yöntemlerini kullanmış olsalar bile bu ortak veri tabanına istenilen bulguları girdiler.

EUROSTUDENT III'te (2005-2008), projeye katılan 23 ülkeden 12'si uzaktan anket yöntemi (*online survey*) ile temsili bir örneklem üzerinden verileri derledi. Bu ülkeler; Avusturya, Bulgaristan, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Letonya, Hollanda, Romanya, Slovenya ve Türkiye'dir. İspanya, İngiltere, Litvanya, Norveç, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti ve Almanya (toplam 7 ülke) yüz-yüze görüşme tekniği ile anketleri uyguladı. Danimarka, Fransa ve İsveç anketleri posta ile gönderdi. İtalya ise telefon görüşmeleri ile anketi uyguladı (Orr vd. 2008).

EUROSTUDENT IV'te (2008-2011) katılan ülke sayısı 23'ten 25'e; uzaktan anket uygulayan ülke sayısı 18'e çıktı. Bu ülkeler: Avusturya, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, İspanya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, Malta, Norveç, Hollanda, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovenya ve Türkiye'dir. Almanya, Letonya, Latviya, İsveç ve Slovakya anketleri posta yolu ile öğrencilere iletti. Litvanya ve İngiltere yüz-yüze anket uygularken, İtalya yine telefon görüşmeleri aracılığıyla verileri derledi (Orr vd. 2011).

2005 yılında, EUROSTUDENT III proje döneminde Türkiye'de YÖK koordinasyonluğunda uzaktan (online) araştırma yapma kapasitesinin mevcudiyeti gerçekten altı çizilmesi gereken bir olgudur. Öyle ki Türkiye, birçok Avrupa ülkesinden çok daha önce uzaktan altyapı teknik donanımına sahipti. Kuşkusuz bunda Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÖSYM) deneyimlerinin etkisi vardır; Türkiye'de üniversite merkezi seçme sınavı yükseköğretime erişim hakkında temsili istatistik derlenmesinde kilit rol oynar.

EUROSTUDENT projesinde, akademik odaklı yükseköğretim hakkında bilgi toplandı (ISCED 5A düzeyi). Odak noktası, kamu tarafından finanse edilen yükseköğrenimdi. Eurostat tanımlarına göre, devlete bağlı özel kurumlardan, fonlarının %50'sinden fazlasını kamu kaynaklarından sağlayan yükseköğretim kurumları "kamu üniversiteleri" olarak tanımlanır. Bu tanımdan hareketle, vakıf yükseköğretim kurumları dâhil edilmedi. Araştırmadaki bir diğer zorunluluk ise ulusal/daimî ikamet eden öğrencilerin ankete katılmalarıydı.

2.1. Türkiye'de İzlenen Yöntem

Araştırmada evrenini ISCED 5A düzeyinde, hem birinci (lisans öğrencileri) hem de ikinci düzey (yüksek lisans öğrencileri) oluşturdu. ISCED 5B düzeyindeki (uygulama odaklı / mesleki olarak özel) ve ISCED 6 düzeyindeki öğrenciler (doktora öğrencileri) araştırmaya dâhil edilmedi.

EUROSTUDENT III ve IV projelerinin Türkiye'deki uygulamalarında sorumlu kurum Yükseköğretim Kuruluydu (YÖK). Lojistik desteği Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verdi. Araştırma HIS koordinatörlüğünde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde bulunan araştırma ekibi tarafından gerçekleştirildi. Bu iş birliğinin en önemli boyutu projenin "0" bütçeli olmasıydı; mevcut kurumsal kapasiteler harekete geçirildi. Projeyi yürüten ekip geçici görevlendirmeler aracılığıyla altı yıl boyunca araştırmayı başarıyla sürdürdü. 2012-2015 yıllarında gerçekleşen EUROSTUDENT V projesinde Türkiye yer almadı. EUROSTUDENT VI (2016-2018) araştırması ise Anadolu Üniversitesinden oluşturulan farklı bir araştırma ekibi yürüttü. Türkiye'de EUROSTUDENT VII (2018-2021) projesi yine Anadolu Üniversitesi koordinatörlüğünde sürmektedir.

Türkiye’de EUROSTUDENT projesinin sürdürülememesinin birçok nedeni vardır. Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi yükseköğretimden sorumlu idari kurum olan YÖK bünyesinde proje kurumsallaşamadı. Oysa birçok Avrupa ülkesinde proje yükseköğretim araştırma merkezleri ya da bakanlıklar tarafından yürütülüyordu. Türkiye’nin önemli farkı, görevlendirmelerle araştırma ekiplerinin akademisyenlerden oluşturulmasıydı. Öyle ki öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversitelerinde kendi özgün alanlarında araştırmalar yürütmeleri, akademik yayın yapmaları, eğitim faaliyetlerini sürdürmeleri, akademisyen yetiştirmeleri gibi birçok paralel sorumluluğu da yerine getirme zorunlulukları vardı. Bu iş yükünden ötürü araştırma ekipleri belli sürelerle gönüllülük mantığıyla ve geçici görevlendirmelerle EUROSTUDENT araştırmalarını yürütebildi. Proje YÖK bünyesinde kurulacak bir araştırma ekibine devredilemedi ve maalesef YÖK bünyesinde kurumsallaşamadı. Projenin 2012 yılında yapılamamasının nedeni ise artık Avrupa Komisyonunca projeyi doğrudan fonlamak yerine, her ülkenin kendi proje kısmını Komisyona başvurması ve %20’sini kendi öz kaynaklarından karşılaması uygulamasının getirilmesi idi. O dönemde YÖK bu bütçe herhangi bir kaynaktan temin edemediği için projeye katılım sağlanamadı.

EUROSTUDENT III ve IV araştırma projeleri uzaktan(online)/internet ortamında uygulandı. ODTÜ Araştırma ekibi HIS koordinasyonu ile ulusal anketleri oluşturdu; pilot çalışma olarak anketleri ODTÜ Sosyoloji bölümünde oluşturulan küçük gruplara uyguladı. Böylece anketin nihai formatını oluşturdu. ÖSYM, üniversitelerde kayıtlı olan ISCED 5A ve 5B düzeyinde veri tabanından rastgele örneklem seçimi yaptı. ODTÜ Bilgi İşlem Merkezi, anketin uzaktan (online) uygulanabilmesi için arayüzünü geliştirdi; ÖSYM’den elde edilen örneklemde yer alan yükseköğretim öğrencileri için kişisel kullanıcı adı ve şifre üretti. Bir sonraki aşamada ÖSYM, kişisel davet mektuplarını bastırdı. YÖK ise Rektörlüklere kapak yazısı eşliğinde seçilen öğrencilere kişisel davet mektuplarını postaladı. Üniversitelerin rektörlükleri, dekanlıklar ve bölümler aracılığıyla içerisinde kişisel kullanıcı adı ve şifrelerin bulunduğu bu davet mektuplarını öğrencilere ulaştırdı. Şifre kullanarak oluşturulmuş ara yüzde yer alan anketleri öğrenciler uzaktan (online) doldurdu. Anket uygulama süreci bitiminde ise ODTÜ araştırma ekibi veri analizini SPSS programı yardımıyla gerçekleştirdi. Son aşamada ise elde edilen verileri yine ODTÜ araştırma ekibi HIS veri tabanına girdi. EUROSTUDENT III ve IV projelerinde, toplam araştırma süreçleri yaklaşık 1’er yıldır.

EUROSTUDENT III (2003-2008) projesinde ÖSYM tarafından temsili olarak %10’luk rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş, örneklemin büyüklüğü 67.000’dir. Diğer bir ifadeyle, Türkiye’nin farklı üniversitelerinde okuyan 67.000 öğrenciye kişisel kullanıcı adı ve şifrelerin bulunduğu davet mektupları iletilmiştir. 15.382 öğrenci bu kullanıcı adı ve şifreleri kullanarak uzaktan (online) anketi doldurdu. Geri dönüş oranı %28’dir, ki bu oran bazı diğer katılımcı ülkelerin oldukça üstündeydi (Orr vd. 2008:181). Hatta öyle ki projenin uluslararası ekip toplantılarında bu oran şaşkınlıkla karşılandı. Bu durum Türkiye’de üniversite öğrencilerinin uzaktan anket uygulama yöntemiyle yeni karşılaşmalarıyla (bir tür bıkkınlık henüz yaşamamış olmasıyla) açıklanabilir. Bir diğer neden ise öğrencilerin kendi sosyo-ekonomik sorunlarını YÖK’ün araştırıyor olmasının etkisi ile güvenilirliği yüksek üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarını uygulayan ÖSYM ile ODTÜ gibi bir araştırma üniversitesinin koordineli yürütmesinin de etkisi olabilir. YÖK’ün ulusal koordinasyon ve öğrencilere ulaşma kapasitesinin mevcudiyetinin de etkisi vardır.

Benzer aşamalar EUROSTUDENT IV (2008-2011) için de uygulandı. Yine örneklemin evreni temsil etmesi için ÖSYM tarafından %10’luk rastgele örneklem seçme yöntemiyle 152.144 öğrenciye kişisel kullanıcı adı ve şifrelerin bulunduğu davet mektupları iletilmiştir. 19.479 öğrenci

kendilerine ulaştırılmış kullanıcı adı ve şifreleri kullanarak uzaktan (online) anketi doldurdu. EUROSTUDENT IV projesinde geri dönüş oranı %12.8'di (Orr vd. 2011: 224). Bir önceki araştırmayla karşılaştırdığımızda daha fazla öğrenci bu ankete katılmış olmakla birlikte, geri dönüş oranı %28'den %12.8'e düştü. Yine de 19.479 öğrencinin ankete katılması evreni temsil etmesi açısından yeterliydi.

3. Bulgular: Türkiye Yükseköğrenim Öğrencilerinin Avrupa Öğrencileri ile Karşılaştırılması

EUROSTUDENT III (2005-2008) ve EUROSTUDENT IV (2008-2011) bulgularına göre üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri, ülkeler arası benzerlikler ve farklılıklar şöyledir:

3.1. Ortalama Yaş Farklılıkları

Ülkeler arası temel farklılıklardan ilki, öğrencilerin ortalama yaş farkıydı. Türkiye; Hırvatistan, Litvanya, Fransa, İtalya, Letonya ve Slovak Cumhuriyeti en genç öğrencilere sahip ülkelerdi; yükseköğrenime devam eden öğrencilerinin beşte dördü (4/5'ü), 24 yaşın üzerinde değildi. Öte taraftan; Norveç, İngiltere/Galler, Avusturya, Danimarka ve İrlanda'da yükseköğrenime devam eden öğrencilerin yaklaşık beşte biri (1/5'i) 30 yaşın üzerindeydi.

Lisans düzeyinde Danimarka, Norveç, İngiltere/Galler'de üniversite öğrencilerin yaş ortalamaları daha yüksekti. Burada, Türkiye en genç yaştaki öğrencilere sahip iken (ortalama öğrenci yaşı: 21); Norveç (ortalama öğrenci yaşı: 27 ile) en yüksek yaş ortalamasına sahip olan ülkedydi. Öyle ki bu iki ülke arasındaki bir diğer fark ise yükseköğrenime devam eden öğrencilerin çocuk sahibi olmalarıydı. Türkiye'de bir çocuk sahibi olan öğrenci yüzdesi 1'e yakinken Norveç'te bu oran %25'ti. Yani Norveç'te her 4 üniversite öğrencisinin 1'nin kendi çocuğu vardı. Türkiye'de çocuğu olan yüksek lisans öğrencileri arasındaki oran bile %6.8'di.

Lisans düzeyinde yaşanan bu yaş farkı sadece Türkiye'ye özgü değildi. Akdeniz ülkelerinin yanı sıra, eski Doğu Bloğu Balkan ülkelerinde de benzer bir durum söz konusuydu. Yükseköğrenime katılan öğrenciler ortaöğrenimlerini bitirdikten sonra, eğitimlerine ara vermeden üniversiteye giriyorlardı. Genç yaşta mezun olup iş piyasasına katılıyorlardı. Oysa Danimarka, Norveç gibi Kuzey Avrupa ülkelerinde, ortaöğretim sonrasında öğrenciler iş piyasasına dâhil olup daha sonra yükseköğrenime devam ediyorlardı. Kuşkusuz buradaki temel fark bu ülkelerde sosyal refah devletlerinin varlığıydı (Esping-Andersen vd. 2002); öğrenciler gerek okurken gerek çocuk sahibi olduktan sonra devletten destek alabiliyorlardı (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Oysa Akdeniz ve Balkan ülkelerinde, üniversite öğrencilerinin en büyük finansal destekçileri aileleriydi. Birçok ülkede yükseköğrenime devam eden öğrenciler aileleri ile birlikte yaşıyordu ya da onlardan ekonomik ve sosyal destek alıyorlardı. Bu durumda da aileler bir an önce yükseköğrenimi tamamlayıp çocuklarının iş piyasasına katılmasını bekliyorlardı. Türkiye'de ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin yüzdesi EUROSTUDENT III'de 31.6 iken bu oran EUROSTUDENT IV'de %28.5'e düştü. Yine de her üç öğrenciden biri okurken ailesi ile birlikte yaşıyordu. Yurtta kalanların oranı %33.1; yalnız/arkadaş/kardeş ile birlikte kiralık ya da aileye ait bir evde kalanların oranı ise %38.4'dü. Ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin yurtta kalma oranı azalıyor; evde kalma oranı artıyordu. Diğer ülkelerle bu durum karşılaştırıldığında, özellikle güney ülkelerinde de aile ile birlikte yaşamak yaygındı. Örneğin İtalya'da. Ama İngiltere Almanya, Hollanda gibi Avrupa Birliğine üye olan merkez ülkelerde öğrenciler yurtda ya da diğer öğrencilerle paylaştıkları evlerde konaklıyorlardı.

Türkiye’de konaklama ile ilgili öğrencilerin memnuniyetini değerlendirdiğimizde ise memnuniyet oranı aile ile birlikte evde yaşayanlarda %85; yurttaki kalanlarda %44.3 ve yalnız/ arkadaş/kardeş ile birlikte kiralık ya da aileye ait bir evde kalanlarda ise %59.2’ydi. Aile ile birlikte konaklayanların memnuniyeti açık ara diğer konaklama biçimlerinden yüksekti. Burada bir diğer dikkat çeken husus üniversiteye ulaşımında harcanan zamandı. Aileyle birlikte evde yaşayan öğrenciler ortalama 40 dakikada üniversitelere erişirken yurttaki konaklayanlarda bu 15 dakikaydı. Gidiş-geliş toplamda 80 dakika ulaşım için zaman harcasalar bile öğrenciler aile evindeki koşullardan memnundu. Bu harcanan zaman Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında en yüksek oran olarak karşımıza çıktı.

Burada, ailesi ile aynı kentte üniversite okuyan öğrencilerin daha çok aileleri ile birlikte konakladıklarını da hatırlatmada yarar var; zira Türkiye’de gençlerin kendi yaşamlarını kurmadan (hatta evlenmeden) aileleri ile aynı kentte yaşarken farklı bir mekânda yaşamaları hem kültürel hem de ekonomik açıdan neredeyse imkânsızdır. Benzer durumu proje ekip toplantılarında İtalya araştırma ekipleri de dile getirdiler. İtalya’da da gençlerin aileleriyle olan sıkı bağlantıları Türkiye’deki duruma benziyordu. Aileden uzakta bir üniversiteye gittikleri takdirde ancak aile evinden taşıyorlardı.

Lisans düzeyindeki öğrencilerinin EUROSTUDENT IV araştırma bulgularına göre aylık toplam harcamaları 390 Euro idi. Harcamalara yönelik en büyük destek yine ailenin desteğiydi (öğrencilerin %86’sı). Öğrencilerden devlet desteği alanların oranı ise %69’dur. Görüldüğü gibi Türkiye’de üniversite öğrencileri çoğunlukla aile ve devletten finansal destek alıyorlardı. Nitekim üniversite öğrencilerinden sadece %3.9’u yükseköğretime girmeden önce çalıştığını belirtti. Bu durum öğrencilerin eğitimleri için çalışıp para biriktirmediklerini, desteği ailelerinden aldıklarını yansıtıyordu. Babaları yüksek eğitimli (ISCED 5, 6) olanların iş deneyimi %39.4; babaları düşük eğitimli (ISCED 1, 2) olanların iş deneyimi ise %64.1’idi. Bulgular sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az para kazanılan bir işte çalıştıklarını ve eğitimleri için ailelerine ekonomik açıdan bağımlı olduklarını yansıttı.

Benzer biçimde Türkiye’de yükseköğretime devam ederken okuyan öğrencilerin oranı da oldukça düşüktü. Bu durum ders ve çalışma yükünün fazla olması veya maddi açıdan ailenin eğitim masraflarını karşılayabilir olması ile ilgili olabilir. Bu yükün 20 saatten az olan öğrencilerin yüzdesi 15’ti. Dolayısıyla öğrenciler genellikle üniversiteden mezun olduktan sonra iş piyasasına ekleniyorlardı.

Yüksek lisans düzeyinde ise İsviçre, Avusturya, Danimarka, Türkiye’de öğrencilerinin %50’sinden fazlası 25-29 yaşları arasındaydı. Dolayısıyla, lisans ve yüksek lisans arasındaki geçişin daha az ara verilerek gerçekleştiği ve iş piyasasına yüksek lisans sırasında veya mezun olduktan sonra geçildiği söylenebilir. Buna karşın, İrlanda, İspanya ve Norveç gibi ülkelerdeki yüksek lisans yaş ortalamasının yüksek olması, bu grubun iş piyasasında deneyim sahibi olup daha sonra yüksek lisans eğitimlerine başladığı ihtimalini güçlendiriyordu.

3.2. Üniversiteye Giriş Sistemindeki Farklılıklar

Yaş aynı zamanda yükseköğrenime geçiş rotası hakkında da ipuçlarını veriyordu. Üniversiteye giriş sistemi ülkeler arası farklılık göstermekle birlikte Türkiye’de genç nüfusun ve yükseköğrenime katılma arzının fazla olduğu Çin ve Japonya’da uygulandığı gibi 1980’lerden itibaren merkezi sınavla öğrenci seçimi ve yerleştirme işlemi yapılmıyordu (Küçükcan ve Gür, 2009). EUROSTUDENT verisi, Türkiye’deki öğrencilerin lise mezuniyetinden ne kadar süre

sonra yükseköğrenime geçiş yaptığını gösteriyor ve Avrupa ülkeleri ile karşılaştırma yapma imkânı sunuyordu. Türkiye; Malta, Hırvatistan, Romanya ve Slovak Cumhuriyeti gibi öğrencilerin çoğunluğunun liseden sonra yükseköğrenime kesintisiz devam ettikleri ülkelerden biri konumundaydı. Bu durum, öğrencilerin yükseköğrenime ara vermeden devam edilmesi gereken/beklenen eğitim aşamalarından/basamaklarından biri olarak değerlendirildiğini gösteriyordu. Ayrıca Türkiye’de 12-24 ay aralığındaki geçiş süreci, üniversite sınavına hazırlık süreci olarak değerlendirilirken, bu süre benzer sayılara sahip Avusturya, İsviçre ve Almanya için askerlik, gönüllü veya zorunlu sosyal yükümlülükleri yerine getirme gibi konularla ilgili olabilirdi.

EUROSTUDENT IV bulgularına göre Türkiye’de yükseköğrenime devam eden öğrencilerin %91’i ortaöğretimi kentsel alanda %8.2’si kırsal alanda (nüfusu 20.000 az olan yerleşim alanlarında) bitirdiğini belirtti. Bu istatistikler kırsal alanda yaşayan gençlerin üniversiteye erişimlerinin ne kadar sınırlı olduğunu yansıtıyordu. Bir diğer erişimde sorun yaşayan grup ise engelli öğrencilerdi. Engelli öğrencilerin oranı %2.8’di; bu engelli öğrencilerin %65 ise üniversite eğitiminde engelinin dikkate alınmadığını düşünüyordu. Annesi, babası ve kendisi Türkiye doğumlu olanların (non-migrants) oranı ise %96.5’ti. Ancak son dönemde Suriyeli öğrencilerin yükseköğretime katılmalarıyla bu oran değişmiş olabilir.

3.3. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi ve Sosyal Sermaye Farklılıkları

Yaşla ilgili olarak dikkati çeken bir başka farklılık ve ilişki ise ebeveynlerin eğitimin seviyesi ve üniversite öğrencisi olma yaşydı. Eğitim seviyesi yüksek ailelerden gelen gençlerin, daha erken yaşta üniversite eğitimine başlamalarına yönelik genel bir eğilim vardı. Bir başka deyişle, ebeveynleri yüksek eğitim seviyesine sahip olan öğrenciler, diğer gruptakilere göre daha gençti. Bu durum, ortaöğretimden sonra doğrudan yükseköğrenime giren veya giremeyen öğrencilerle ilgiliydi. Birçok Avrupa ülkesinde ebeveynlerinin eğitimleri düşük olan öğrencilerin yaş ortalamaları 30 yaş ve üstündeydi. Ancak Türkiye, Malta ve Portekiz bu eğilimin dışında kalıyordu: yaklaşık %45’inin ebeveynlerinin eğitimi düşüktü. Türkiye’de bu grubun içerisindeydi; öğrencilerin %39’u 24 yaşından daha büyük değildi. Bu rakamlar, Türkiye’yi farklı bir sıraya yerleştiriyordu. Türkiye’de yükseköğrenimin yukarı sosyal hareketlilik için önemli bir araç olarak kabul edilmesi, devlet üniversitelerin öğrenim ücretinin olmaması ve ailelerin çocuklarının eğitimi için maddi ve manevi destek sağlayarak onlara yatırım yapmaları (King ve Hill 1993) şeklinde açıklanabilir. Diğer Avrupa ülkelerine göre Türkiye’de istihdam edilebilirlik, daha yüksek ve düzenli gelir ve prestij sahibi olma ihtimali yükseköğrenim mezunları için daha yüksektir. Bu durum yükseköğrenimin her sosyoekonomik statüdeki aile için değerli ve erişilmesi gereken bir yere koymaktadır. Bu nedenle eğer ortaöğrenime kadar okulu terk etme/eğitim sisteminden ayrılma durumu yok ise ailelerin “normal” ve gerekli bir basamak olarak değerlendirdikleri yükseköğrenim vazgeçilmezdir. Ancak yine de ailelerin eğitim seviyesi, mesleki ve istihdam durumu, ortaöğrenim kurumu ve yaşanan yer vb. bazı avantajlar ve dezavantajları beraberinde getirmektedir. Örnek olarak Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Fakültesine erişimde, şehirde yaşayıp yaşamamak, annenin eğitim ve çalışma durumu, fen/anadolu/mesleki liseden mezun olmak, gelir düzeyi vb. birçok faktörün etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Çevik 2015).

EUROSTUDENT projesinin önem verdiği başlıklardan bir diğeri ise öğrencilerin sosyal sermayeleri üzerinden yükseköğrenimin kapsayıcılığıydı. Etnisite, din, cinsiyet gibi atfedilen özellikler gözetilmeksizin kimin yükseköğrenime eriştiği sorusu/sorunu, hem eğitimde fırsat eşitliği hem de toplumdaki sosyal uyum açısından önem kazanır (Parelius vd. 1978). Öte yandan, işgücü üretimi açısından düşünüldüğünde, toplumun her toplumsal tabakasından

yükseköğrenime erişmiş ve gerekli vasıflarla eğitimini başarıyla tamamlamış her genç/öğrenci, günümüz toplumlarında ihtiyaç duyulan “nitelikli/vasıflı işgücü”nün önemini vurgulayan beşeri sermaye açısından bir kazanımdır (Becker 1964). Bu kazanım, aynı zamanda Avrupa’nın demografik yapısının projeksiyonu açısından, özellikle nüfusun yaşlanması ve uluslararası göç gibi durumlar dikkate alındığında, eğitimin kapsayıcılığı ve sosyal uyumun sağlanması açısından da önemlidir. Buna göre, “katılım eşitliğinin” (*participative equity*) bulunduğu bir yükseköğretim sisteminin var olması gerekir. Farklı eğitim geçmişine sahip ailelerinin çocukları, yükseköğretim sistemine ne kadar erişebiliyor? Yükseköğretim bu gençlere ne kadar yukarı sosyal hareketlilik olanağı sağlıyor? Eğer öğrencinin ebeveynlerinden hiçbiri yükseköğrenime erişmemişse yani kendisi üniversiteli ilk nesil ise kendisinin mezun olduktan sonra daha iyi yaşam koşullarına ulaşması, yukarıya doğru sosyal hareketlilik yaşadığına yönelik basit bir gösterge olabilir.

Birçok Avrupa ülkesinde yükseköğretimin katkısıyla yukarıya doğru sosyal hareketlilik yaşandığı söylenebilir. Örneğin, yükseköğretime devam eden öğrencilerin yarıdan fazlasının ebeveynlerini yükseköğrenim deneyiminde sahip değildi. Özellikle Portekiz, Türkiye, Malta ve İrlanda, diğer ülkelere göre sosyal hareketlilik açısından gençlere önemli fırsatlar sağlıyordu. Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı %29.2; anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı ise %13.1’di; babanın eğitim düzeyi annenin eğitim düzeyinden yüksekti.

Sosyal hareketlilik ve uyum için bakılan başka bir değişken ise babanın mesleki statüsüydü. Uluslararası standart meslek sınıflamasına göre (ISCO) ‘mavi yakalı’ olmak esas kritik nokta olarak kabul edilmişti. Ancak ülkelerin ekonomik yapısı, iş piyasası ve uluslararası sınıflamaya rağmen kavramın ölçülebilirliği (operasyonelleştirilme) güçlüğü de akılda tutulmalıydı. Türkiye’nin; Estonya, Letonya, Polonya, Finlandiya, Portekiz, Çek Cumhuriyeti, İrlanda ve Norveç’in yükseköğretim sistemleri gibi 1/3’ün üzerinde babaları ‘mavi yakalı’ mesleği olan öğrenciler ile önemli bir sosyal entegrasyon rolü üstlendiği söylenebilir. Özellikle Türkiye; İrlanda, Portekiz ve İngiltere ile birlikte yükseköğrenim sisteminin kapsayıcı ve sosyal hareketliliği sağlayıcı olduğu sonucuna varılabilir. Öte yandan; ailenin eğitim düzeyi ve babanın mesleği birlikte analiz edildiğinde, Romanya, Almanya Fransa ve İtalya yükseköğrenim sistemlerinin de pek kapsayıcı olmadığı söylenebilir. Bu ülkelerde de düşük eğitimli ebeveynlerin çocuklarının yükseköğrenime erişme şansları düşüktür.

Türkiye’de öğrencilerin annelerinin %14’ü, babaların ise %60’ı düzenli bir işte çalışıyordu. Toplam mavi yakalıların oranı (esnaf ve zanaatkarlar da dâhil) %46’ydı. Mavi yakalı mesleklerde çalışan babaların sadece %5’i üniversite mezunuydu. Aslında tüm bu bulgular birleştirilince, Türkiye’de yükseköğrenime iki farklı gruptan öğrencilerin eriştiklerini söylememiz mümkün: mavi yakalı ve beyaz yakalı çalışan ailelerin çocukları. Bu iki grubun ortak özelliği ise kentsel alanlarda yaşamaları ve hanenin düzenli bir gelire ulaşmasıydı. Düzensiz ve güvencesiz işlerde çalışan ebeveynlerin çocuklarının yükseköğrenime erişim olasılığı düşüktü. Ancak yine de eğitim ve fen-edebiyat fakültelerine erişim sağlayarak yükseköğretime katılabiliyorlardı.

3.4. Toplumsal Cinsiyet Farklılıkları

Toplumsal cinsiyet dağılımına baktığımızda genel eğilim yükseköğrenimin kadınlaşması (*feminisation of higher education*) şeklindeydi. Ancak bazı ülkelere, örneğin, Türkiye, Almanya ve İsviçre’de cinsiyet dağılımı eşit görünüyordu. Fakülte ve bölümlere erişim açısından incelendiğinde ise cinsiyetler arasındaki fark açıktı. Finlandiya, Avusturya ve Türkiye’de liseden yükseköğrenime geçiş sürecinde ara verme kadın öğrenciler arasında %50’den daha

azdı. Bu durum, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla üniversite sınavının ilk yılında bir üniversiteye yerleşme ihtimalinin yüksek olduğu anlamına geliyordu.

Öğrencilerin, fakülte ve bölüm tercihleri, toplumsal cinsiyetin yanı sıra ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılıklarına göre şekilleniyordu. Örneğin, Avusturya ve İspanya’da, sosyal bilimler ve sanat bölümlerinde düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen öğrencilerin payı, bu alandaki tüm öğrenciler içindeki payından %10 daha yüksekti. Buna karşın; Türkiye, İsviçre, İngiltere/Galler, İtalya, Malta ve Romanya’da lisans öğrencilerinin mühendislik, İmalat ve İnşaat Fakültelerindeki dağılımına baktığımızda, bu fakültelerde okuyan öğrencilerin yüksek sosyo-ekonomik düzeyden geldikleri görünüyordu. Türkiye özelinde, mühendislik fakültelerine girmek, mezun olduktan sonra yüksek ücretli iş bulma imkânı olarak değerlendiriliyordu; bu nedenle aileleri yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan gençler mühendislik fakültelerini tercih ediyordu. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye ilk sırada yer alıyordu. Toplumsal cinsiyet açısından değerlendirdiğimizde, mühendislik fakültelerindeki bölümlerin, hemen hemen tüm ülkelerde erkek egemen bölümlerdi. Ancak Türkiye, Romanya’dan sonra mühendislik fakültelerine kadın katılımı yüksek olan ikinci ülke konumundaydı.

Türkiye’de mühendislik fakültelerinin erkek egemen bölümlerde daha çok kadının olması ve buna bağlı olarak bu mesleklerde kadın oranlarının diğer ülkelere göre yüksek olmasıyla ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Abadan-Unat 1991; Acar 1983, 1996; Cindoğlu, Muradoğlu 1996; Gündüz-Hoşgör 1997; Köker 1988; Öncü 1981; Urla-Zeytinoğlu 1989; Zengin 2002). Öncü (1981)’nin çalışması tarihsel arka plana işaret ederek Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında meslek kadrolarının hızla genişlemesini amaçlayan kasıtlı devlet politikaları olduğunu ve en üst düzey mesleklerin statüsünü korumak için kentli, mesleki veya sivil hizmet geçmişleri olan kadınların işe alındığını belirtmektedir (Öncü 1981:193). Benzer şekilde, Durakbaşı (1998)’da, Cumhuriyet rejiminin toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesine bağlılığını, eğitim politikalarını desteklemesiyle birlikte, kadınların bilim ve teknoloji alanlarında nispeten yüksek temsilde etkili olduğunu savunur. Cumhuriyetçi ideoloji, kadınların da erkekler kadar entelektüel yetenekli olduğunu ve her meslekte başarılı olabileceğini savunmuştur (Durakbaşı 1998: 33). Ayrıca, “Kemalizm’in pozitivist dünya görüşü”, ailelerin kızlarını üniversitelerde doğa bilimleri alanında eğitim görmeye teşvik etme kararlarında da etkili olmuştur (Köker 1988). Bunların dışında, kadınların profesyonel alanlarda yüksek temsilde rol oynayan başka faktörler de vardır. Acar’ın (1998) iddia ettiği gibi, Türkiye’de bilime yatırılan mali kaynaklar Batılı ülkelere göre daha düşük olmuştur, bu nedenle bilimle ilgili alanlar erkekler tarafından kadınlara karşı daha az korunmuştur (Acar 1998: 315). Ayrıca işe alım süreçleriyle birlikte düşünüldüğünde, bazı çalışmayı kolaylaştırıcı mekanizmaların (aile geçmişi ve çocuk bakımı ve ev işlerine destek gibi) varlığı ve önemini de unutulmamalıdır (Öncü 1982: 190). Dolayısıyla, geniş ailelerin desteğinin mevcudiyeti ve hizmet satın alımı, kadınların prestijli mesleklerde kariyer gelişimine katkıda bulunmuştur.

Birçok ülkede sosyal bilimler ve sanat dallarında öğrenim gören öğrencilerin; mühendislik ve inşaat gibi teknik fakültelerde okuyan öğrencilerden daha fazla diğer ülkelerdeki eğitim olanaklarından faydalandıkları yani daha fazla sosyal hareketliliğin olduğu söylenebilir. Mühendislik öğrencileri, örneğin Erasmus gibi öğrenci değişim programlarına, sosyal bilimler öğrencilerinden daha az rağbet ediyordu. Bu durumda sosyal bilimlere devam eden kadın öğrencilerin daha fazla sosyal hareketlilik yaşadıkları anlamına geliyordu (Çevik 2015).

Türkiye verilerine baktığımızda ise, yurt dışına eğitim amaçlı giden öğrenci sayısı %3.9’dur. EUROSTUDENT III de ise bu oran %3.3’tü- kısmi bir atış yaşanmıştı. Lisans öğrencilerinin

oranı %3.8; yüksek lisans öğrencilerinin sosyal hareketlilik oranı ise % 0.6 idi. Beşeri ve sosyal bilimler öğrencilerinin sosyal hareketliliği %5.6 iken fen bilimlerinde bu oran %3.7 idi. Erasmus en fazla kullanılan kaynaktı; yine de öğrencilerin sosyal hareketliliğinin arkasındaki en önemli destek aile desteği idi (%62.5). Gidilen ülkeler arasında İngiltere, Almanya ve ABD ilk üç sırada yer alıyordu. Sosyal hareketliliğin oldukça düşük olmasına rağmen 2011 yılında uygulanan araştırmada gelecekte yurt dışına gitme planı olan öğrenci oranı oldukça yüksektir (%41.5).

Sonuç

Diğer ülkelerle karşılaştırdığımızda, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin en genç grubu oluşturduğunu (ortalama 21 yaş) görüyoruz. Genel olarak, öğrenciler ortaöğretim bitirdikten sonra ara vermeden yükseköğretime devam etmektedir. EUROSTUDENT projesine katılan diğer Avrupa ülkelerine kıyasla Türkiye’de toplumun yükseköğretimi hem eğitim basamaklarının önemli bir parçası olarak, hem de meslek edinmek ve iş piyasasına eklemlenmek için önemli bir araç olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla üniversitenin hayat boyu öğrenme (*life-long learning*) anlayışına dayalı işlevinin henüz Türkiye’de yerleşmediğini söyleyebiliriz.

Türkiye’de, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş ne kadar kısa sürede ve ara vermeden gerçekleşirse, gençlerin üniversiteye erişim şansının yüksek olduğu yaklaşımı toplumda hâkim bir yaklaşımdır. Başka bir deyişle, öğrenciler üniversiteye girmeyi ne kadar ertelerlerse o kadar üniversiteye girme şanslarının azaldığını varsaymaktadırlar. Ayrıca, bulgulara göre az sayıda öğrenci düzenli bir işte çalışmaktadır; yani öğrenciler ailelerinden ve devletten aldıkları maddi destekle yükseköğretime devam etmektedirler. Rekabetin böylesi yüksek olduğu yükseköğretim ortamına ileri yaşlarda erişmenin daha da zor olacağı varsayılmaktadır.

Bu durum özellikle toplumsal cinsiyete dayalı farklılıklar içermektedir. Yükseköğretime erişmeme durumlarında, erkeklerin zorunlu askerlik görevlerini tamamlamaları, iş piyasasına bir an önce katılmaları ve sonrasında evlenmeleri beklenmektedir. Kadınlar açısından ise durum farklılaşmaktadır. Sınavda tekrarlanan başarısızlıklar, kadın öğrenciler açısından üniversiteye erişim için yetersizlik anlamına gelmektedir. Genellikle aileleri açısından, kadınların “evlilik çağı”nın geldikleri düşünülmekte ve evlenmeleri beklenmektedir. Örneğin, kadınların yaşı yükseldikçe yükseköğrenime katılım oranları düşmektedir. Özellikle 30 yaş ve üzerindeki kadınların üniversite eğitime katılım oranları düşüktür. Ya da öğrencilerin medeni durumlarına baktığımızda, bekâr ve çocuksuz öğrencilerin çoğunluğu oluşturdukları görülmektedir. Yüksek lisans öğrencileri ile birlikte düşünüldüğünde çocuğu olan öğrenci yüzdesi sadece %1 gibi çok düşük bir orandır. Bu durum toplumsal algıda üniversite giriş sınavının gençlerin yaşamlarında bir tür dönüm noktası oluşturduğu anlamına da gelmektedir. Toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler, kadınların kamusal alana kendi istedikleri biçimde dâhil olabilmeleri, iş piyasasının kapısından geçebilmeleri için yükseköğrenime erişmeleri ve tamamlama gerektirdiğine yönelik kadınlarda farkındalık yaratmaktadır. Kadınlar açısından üniversiteye erişim adeta kamusal alana erişimin “biletidir”. Nitekim, kayıtlı ekonomide istihdama katılan kadınların %75’i üniversite mezunudur. Özellikle, ortaöğretime erişim şansını elde edenler daha fazla eğitime erişmeyi hedeflemektedir. EUROSTUDENT bulgularının yansıttığı gibi, üniversiteye erişimde de cinsiyet dengesi söz konusudur. Fakat bölümlere göre farklılıklar yaşanmaktadır. Örneğin günümüzde, mühendislik fakültelerinde önemli oranda kadın öğrencilerin olmasına rağmen, erkek öğrencilerin daha yüksek oranda olduklarını görüyoruz. Öte taraftan eğitim fakülteleri kadın-egemen (*female-dominated*) bölümlerden oluşmaktadır.

Bir diğer önemli bulgu ise Türkiye’de yükseköğretimde engeli olan öğrenci oranıdır. Bu oran çok düşüktür; yani engelli öğrenciler yükseköğretime sınırlı erişebilmektedir. Bu durum, Türkiye’nin “kapsayıcı üniversite” anlayışından çok uzakta olduğunu yansıtmaktadır. Yükseköğretime erişebilmenin, okulöncesi başlayan eğitim sürecinin bir sonucu olduğunu akılda tutmak gerekmektedir. Kapsayıcı üniversitenin ortamının sağlanabilmesi için okulöncesi eğitimden başlayarak her aşamanın kapsayıcı bir eğitim sisteminin parçaları biçiminde kurgulamak gerekmektedir. Özellikle kırılgan grupların hangi aşamalarda ve neden eğitim sisteminden çıktıklarının anlaşılması ve politikalar geliştirilmesi önemlidir. Kapsayıcı üniversitenin ya da eğitimde fırsat eşitliğinin başka bir parçası ise kentli olan ve olmayan öğrencilerin dağılımıdır. Türkiye’de öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%88) kentlidir. Bu durum, mühendislik gibi fakülteler için daha da yüksektir. Dolayısıyla, çatışmacı/yeniden üretim teorisine dayanarak, bu fakülteler var olan ayrıcalıklı sınıfların kendilerini yeniden üretmelerini sağlamaktadır (Çevik 2015).

Genel olarak alenin sınıfsal konumu, babaların ekonomik ve mesleki pozisyonu ile ölçülmektedir (Goldthorpe 1983). Babanın mesleki konumu ile eğitime erişim arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur (Treiman 1970). Türkiye’deki öğrencilerin babalarının mesleki dağılımına baktığımızda yükseköğretime erişebilen öğrencilerin yarısının babası “mavi yakalı” (işçi, esnaf, zanaatkar, vs.) iş kollarında çalışmakta olduklarını görüyoruz. Diğer yarısını ise “beyaz yakalı” profesyonel babaların çocukları oluşturmaktadır. Bu çerçeveden baktığımızda yükseköğrenime eşit erişimden bahsedebiliriz. Ancak, biliyoruz ki üniversiteye erişmek için babaların mesleki statüsüne bakmak yeterli bir ölçüt değildir. Asıl olan yükseköğrenimi bitirdikten sonra iş piyasasında daha yüksek gelirli ve statülü işlere kimlerin eriştiğini sorgulamaktır. Bunu da bize fakültelere kimin eriştiği sorusu göstermektedir (Lynch, O’Riordan 1998:447). EUROSTUDENT bulgularına göre, Türkiye’de beyaz yakalı babaların çocukları, mühendislik fakülteleri gibi mezun olduklarında daha prestijli, güvenli, tam zamanlı ve yüksek ücretli iş imkânı bulabilecekleri bölümlere erişmektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde, eğitimde fırsat eşitliğinin son aşamasında yani çıktısında (öğrencinin mezun olduktan sonra iş piyasasında hangi koşullarda iş bulabileceği) sınıfsal farklılıkların önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin büyük bir çoğunluğun kendisi ve ailesinin Türkiye doğumlu olmasına rağmen, EUROSTUDENT bulgularına göre %45’i bu ülkeden gitmek ve farklı bir ülkede çalışmak istediğini ve bu doğrultuda plan yaptığını belirtmiştir.

Bologna Süreci, Avrupa çapında yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek için oluşturulmuş bir programdır. Temel amaç, farklılıkları en aza indirerek eğitim sistemlerini uzlaştırmak ve Avrupa’da tam uyumlu bir yükseköğretim alanı yaratmaktır. EUROSTUDENT projesi ise Bologna Süreci’nin önemli bir parçası olarak kurgulanmıştır. Her ülkedeki yükseköğretimin sosyal boyutu hakkında, özellikle öğrencilerin sosyal ve ekonomik koşullarıyla ilgili zaman serisi veriler toplanmış ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş; konuyla ilgili yükseköğretim politikaları oluşturmak hedeflenmiştir. Aslında Bologna Süreci’nin en önemli tarafı öğrencilerdir. Öğrenci koşullarının benzer ya da farklı olması, öğrencilerin sosyal hareketliliğini amaçlayan Erasmus gibi değişim programlarına önemli girdiler sağlamaktadır. Öğrencilerin yaşam ve eğitim koşulları anlaşıl(a)madan, dikkate alınmadan yaratılacak her eğitim politikası eksik kalacaktır ve sürdürülemez. Ancak böylece - öğrencilerin katılımıyla- ilgili ulusal çerçevelerin güçlü ve zayıf yönlerinin uluslararası karşılaştırılması ve değerlendirilmesi mümkün olacaktır. 20 yıllık Bologna Süreci’ndeki tüm çabalara rağmen, EUROSTUDENT verileri Türkiye’den önemli bir *beyin göçünün* yaşanacağına dair sinyaller vermektedir. Kanımızca bu durumun engellenmesi için eğitimde fırsat eşitliğine ve kapsayıcılığın yönelik acil eylem planları oluşturulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (1991) 'The impact of legal and educational reforms on Turkish women', Kedie, N.R. and Baron, B. (Eds), *Women in Middle Eastern History: Shifting Boundaries in Sex and Gender*, Yale University Press, New Haven and London, ss. 177-194.
- Acar, F. (1983) 'Turkish women in academia: roles and career', *METU Studies in Development*, 10(4): 404-446.
- Acar, F. (1996) 'Türkiye'de kadın akademisyenler: tarihsel evrim ve bugünkü durum', Türk-Alman Kültür İşleri, Akademik Yasaında Kadın, Türk Alman Kültür İşleri Kurulu, Ankara, ss. 244-250.
- Acar, F. (1998) 'Türkiye üniversitelerinde kadın öğretim üyeleri', Hacimirzaoğlu, A.B. (Ed.), 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul, ss. 313-321.
- Becker, G. (1964) *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New York: Colombia University Press.
- Cindoglu, D. ve Muradoglu, G. (1996) 'Muhasebe ve finans dalındaki bilim kadınlarının iş ve aile rolleri ile başatme stratejileri, Türk-Alman Kültür İşeri, *Akademik Yaşamda Kadın*, Türk Alman Kültür İşleri Kurulu, Ankara, ss. 244-250.
- Çevik, A. (2015) *Higher Education in Turkey in the Context of Gender, Upward Mobility and Reproduction of Inequalities: A Comparative Study of the Education and Engineering Faculties*. Basılmamış Doktora Tezi. ODTÜ.
- Durakbasa, A. (1998) 'Cumhuriyet döneminde modern kadın ve erkek kimliklerinin oluşumu: Kemalist kadın kimliği ve 'münevver erkekler'', Hacimirzaoğlu, A.B. (Ed.), 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul, ss. 29-50.
- Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijck, A. ve Myles, J. (2002) *Why We Need a New Welfare State*, Newyork & Oxford: University Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017) *Avrupa Yükseköğretiminde Ulusal Öğrenci Harçları ve Destek Sistemleri – 2017/18. Eurydice – Kesin veriler*. Luxembourg: Publications Office of the Avropean Union.
- Eurostat European Commission (2009) *The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key indicators on the social dimension and mobility*. Office for official publications of the European Communities. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/KS-78-09-653-EN.pdf

Goldthorpe, J. H. (1983) 'Women and Class Analysis: In defence of the conventional view', *Sociology*, 17(4): 465-488.

Gündüz-Hosgör, A. (1997) Development and women's employment status: evidence from the Turkish Republic, 1923-1990, Basılmamış Doktora Tezi, University of Western Ontario,

Hantrais, L., ve Mangen, S. P. (Eds.) (1996) Cross national research methods. A&C Black. London.

Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N. ve Mishra, S. (2015) Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Eurostudent V 20012–2015. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EVSynopsisofIndicators.pdf

K. Hauschildt, Gwosć, C., Schirmer, H. ve Wartenbergh-Cras, F. (2021). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VII 2018–2021. Synopsis of indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf

Hauschildt, K., Vögtle, E.M ve Gwosć, C (2018) Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI 20016–2018. Synopsis of indicators. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VI_Synopsis_of_Indicators.pdf

HIS (Hochschul-Information-System) (2002) Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000. Hannover, Germany. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/eurostudent2000.pdf

HIS (Hochschul-Information-System) (2005) EUROSTUDENT Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Hannover, Germany. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/report2005.pdf

Jacobone, V., ve Moro, G. (2015) 'Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2): 309-328.

Johnson, T. P., Pennell, B. E., Stoop, I. A., ve Dorer, B. (2018) Advances in comparative survey methods: Multinational, multiregional, and multicultural contexts (3MC). John Wiley & Sons.

King, E. M. ve Hill, M. A. (1993) Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Köker, E. (1988) Türkiye'de Kadın, Eğitim ve Siyaset: Yüksek Öğrenim Kurumlarında Kadının Durumu Üzerine Bir İnceleme, Basılmamış Doktora Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçükcan, T. ve Gür, B. S. (2009) Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz, Ankara: SETA.

Lynch, K. ve O’Riordan, C. (1998) ‘Inequality in Higher Education: A Study of Class Barriers’, British Journal of Sociology of Education, 19(4):445-478.

Orr, D., Gwosć, C. ve Netz, N. (2011) Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf

Orr, D., Schnitzer, K. ve Frackmann, E. (2008) Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent III 2005–2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf

Öncü, A. (1981) ‘Turkish women in the professions: why so many’, Abadan-Unat, N. (Ed.), Women in Turkish Society, E.J. Brill, Leiden, ss. 181-193.

Parelius, A.P. ve Parelius, R. J. (1978) The Sociology of Education, USA: Prentice-Hall Series in Sociology.

Treiman, D. J. (1970) ‘Industrialization and Social Stratification’, Sociological Inquiry, 40(2): 207-234.

Urla-Zeytinoglu, I. (1989) Women, Employment and Labour Laws in Turkey, IAAEG, Trier.

Zengin, B. (2002) ‘Women in engineering education in Turkey: understanding the gender distribution’, International Journal of Engineering Education, 18(4): 400-408.

BOLOGNA SÜRECİ’NİN ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖRNEĞİNDE TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNE YANSIMALARI

Yüksel KAVAK¹, Funda UYSAL² ve Nuray KISA³

Giriş

Son yıllarda Avrupa’da öğrenme ve öğretme hem politik söylem hem de üniversiteler düzeyinde dikkat çeken bir konu olmaya başlamıştır. Politika düzeyinde bakıldığında hem Bologna Süreci politikaları hem de bu sürecin paydaşları olan European University Association (EUA), European Student Union (ESU), Education International (EI), European Commission (EC), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)- politika belgelerinde, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın (AYA) geleceği açısından, öğrenme ve öğretme tartışılan temel konu olmuştur. Yine, AYA’nın 2020 vizyonu tüm Bologna ülkelerinde öğrenci merkezli öğretime geçişin tamamlanmasını ve öğrenme çıktıları ile kurumun misyon ve profiline dayalı bir öğretim programının bir kural olarak uygulamaya konulmasını öngörmektedir.

Her ne kadar Bologna Süreci’nin başlangıç aşamasında öğrenci merkezli öğretime ana temalar arasında yer verilmemiş ise de 2009 yılından itibaren bu konuya olan vurgu giderek artmıştır. Ulusal ölçekte ise AYA politikalarına paralel biçimde Türkiye Yükseköğretim Kalite Kurulunun kurumsal değerlendirme ölçütleri arasında öğrenci merkezli öğretim ölçütüne doğrudan yer verilmiştir. Öte yandan, Türkiye’deki bazı devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarında öğretimin kalitesine verilen ağırlık giderek artan ölçüde vurgulanmaya başlamıştır. Bu vurguyla bağlantılı olarak öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerini destekleyici yapı ve mekanizmalar gündeme gelmiştir. Bu bağlamda, literatürde “öğrenci merkezli öğretim ekosistemi” olarak adlandırılan bir çerçeve ortaya çıkmaya başlamıştır.

Kitabın bu bölümünde; AYA politika belgelerinde öğrenci merkezli öğretim konusu, öğrenci merkezli öğretimin kavramsal temelleri ve ilgili literatür, Türkiye’deki kalite ve akreditasyon kurumlarının öğrenci merkezli öğretime ilişkin standart ve kriterleri, üniversitelerdeki öğretimi ve öğrenmeyi destekleyici yapılardan örnekler ve öğrenci merkezli öğretim uygulamalarının eğitim fakültelerine yansımalarıyla ilgili bir durum saptama çalışmasına yer verilecektir.

1. Bologna Süreci Belgelerinde Öğrenci Merkezli Öğretim, Öğrenme ve Değerlendirme

Ana hedeflerinden birisi, yükseköğretimi yeniden yapılandırmak olan (Durman, 2015) Bologna Süreci’nin ardından, özellikle son yıllarda Avrupa’da öğrenme ve öğretme hem kurumsal olarak hem de politika bağlamında dikkat çeken bir konu olmaya başlamıştır. Politika düzeyinde

¹ Prof. Dr., TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, ORCID: 0000-0002-6880-8634

² Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, ORCID: 0000-0001-9929-9812

³ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, ORCID: 0000-0002-6085-4329

bakıldığında AYA'nın geleceği açısından öğrenme ve öğretme tartışılan temel konu olmuştur (Gaebel Zhang, Iucu 2020).

Öğrenci Merkezli Öğrenme (ÖMÖ), Bologna Süreci'nin başlangıcında tematik alanlar arasında doğrudan bulunmuyordu. Bununla birlikte başlangıç aşamasındaki birçok öncelikli çalışma konuları arasında öğrenen merkezli, öğretim konusu yer alıyordu. Bu kapsamda Avrupa Kredi Transfer Sistemi-AKTS (*European Credit Transfer System*-ECTS), hareketlilik, tanımayı geliştirme, yeterlikler çerçevesi ve diğer konulara yer verilmişti. Ayrıca, Bakanlar Konferansları'nın bir parçası olarak üniversitelerin "eğitim" misyonunun önemi vurgulanıyordu. ÖMÖ, tam olarak ilk kez 2009 yılındaki Leuven Bakanlar Konferansı'nda Bologna Süreci'nin gündemine girmiştir. Böylece, Bologna Süreci'nin geliştirilmesinde yükseköğretimin eğitim misyonunun önemi yeniden ortaya konulmuştur (European Higher Education Area (EHEA 2021).

Leuven Bildirgesi (2009):

Leuven Bildirgesi'nde öğrenci merkezli öğrenme ve yükseköğretimin eğitim misyonu ayrı bir başlık hâlinde vurgulanmıştır. Bu bağlamda:

Yükseköğretimin eğitim misyonunun ve öğrenme çıktılarına dayalı program geliştirme reform ihtiyacının önemini bir kez daha vurguluyoruz. Öğrenci Merkezli Öğrenme (ÖMÖ), öğrencilerin ön plana çıkarılmasını, yeni öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını, etkili destek ve rehberlik yapılarını ve programın daha açık bir biçimde öğrencilere odaklanmasını gerektirir. Program reformu, esnek, yüksek kaliteli ve daha bireyselleştirilmiş eğitim yapılarına götüren dinamik bir süreç olacaktır. Akademisyenler, öğrenme çıktılarını sürekli yenileme ve daha fazla alanda uluslararası referans noktaları yakalamak için, öğrenci ve işveren temsilcileriyle daha yakın iş birliği içinde olmalıdır. Biz yükseköğretim kurumlarını, yükseköğretimin kalitesini geliştirmeye özel önem vermeye davet ediyoruz. Bu, ESG'nin daha ileri düzeyde uygulanmasında öncelik olmalıdır (Leuven Communiqué 2009) denilerek öğrenci merkezli öğrenme ilk kez açık ve ayrıntılı bir politika olarak ortaya konulmuştur.

Bükreş Bildirgesi (2012):

Bükreş Bildirgesi'nin 2012-2015 dönemi öncelikleri arasında öğrenci merkezli öğrenme temasına da ayrı bir yer verilerek:

Öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif bir biçimde katılma ve yenilikçi öğretim yöntemleriyle tanımlanan ÖMÖ geliştirme konusundaki taahhüdümüzü yeniliyoruz. Tüm kurumlar, öğretim elemanları ve öğrencilerle birlikte destekleyici ve çekici bir çalışma ve öğrenme ortamını tesis edeceğiz denilmiştir. Ayrıca, özellikle eğitim programlarının geliştirilmesinde, istihdam edilebilirliği, yaşam boyu öğrenmeyi, problem çözme ve girişimcilik becerilerini işverenlerle iyileştirilmiş iş birliği yoluyla artırmayı hedefliyoruz denilerek öğrenci merkezli öğretimin kapsamına işaret edilmiştir (Bükreş Bildirgesi 2012).

Erivan Bildirgesi (2015):

Erivan Bildirgesi'nde de ileriye yönelik önemli amaçlar arasında öğrenci merkezli öğrenme konusuna ilk sırada yer verilmiştir:

Yükseköğretimde öğrenme ve öğretimin uygunluk ve kalitesini yükseltmek AYA'nın temel misyonudur. ÖMÖ ortamında yenilikçi öğretim yöntemlerini geliştirme ve dijital teknolojileri en üst düzeyde kullanma konusunda yükseköğretim kurumlarını ve akademisyenleri destekleyeceğiz ve cesaretlendireceğiz. Bunlar, öğrenme çıktıları ve öğrenci iş yükü, esnek öğrenme kanalları

ve uygun öğretim ve değerlendirme yöntemleri tarafından desteklenmelidir. Bu bağlamda, akademisyenlerin öğretim yeterliklerini güçlendirme fırsatları sağlamak ve öğretimin kalitesini desteklemek gereklidir. Dahası, program tasarımı ve kalite güvencesinde diğer paydaşlar gibi, akademik topluluğun tam bir üyesi olarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayacağız (Erivan Bildirgesi 2015).

Paris Bildirgesi (2018):

Paris Bildirgesi'nde, öğrenci merkezli öğrenme konusuna “yenilikçi öğretim ve öğrenme” başlığı altında daha geniş ve ayrıntılı bir yer verilmiştir. Bu bağlamda, son 20 yılda öğrenme ve öğretimin uygunluk ve kalitesini güçlendirme ve garanti altına almanın Bologna Süreci'nin ana misyonu ve yapısal reformların temel hedefi olduğu vurgulanarak özetle şu konulara değinilmiştir:

Yenilikçi öğretim ve öğrenme uygulamaları konusunda Avrupa ölçeğindeki işbirliklerinin desteklenmesi, öğrenci merkezli öğrenme ve açık eğitimle ilgili tüm uygulama ve gelişmelerin yaşam boyu öğrenme bağlamına dahil edilmesi, yükseköğretim kurumlarının öğrenme ve öğretimle ilgili stratejilerinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi, işyeri ortaklığına dayalı ve interdisipliner programların desteklenmesi, yükseköğretimin dijitalleşmeye dayalı dönüşümü konusunda yükseköğretim kurumlarına çağrı yapılarak, öğretim elemanlarının desteklenmesi ve öğrencilerin dijital çevreye hazırlanmalarının sağlanması, açık ve dijital eğitim sağlanmasının önündeki tüm engellerin kaldırılması, öğretim elemanlarının yenilikçi öğretim ve sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve bu nitelikli eğitimin ödüllendirilmesi (Paris Bildirgesi 2018).

Roma Bildirgesi (2020):

Yükseköğretimin, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 2030'un (SDGs) anahtar aktörlerinden birisi olduğunun vurgulandığı Roma Bildirgesi'nde, Bologna Süreci'nin başarıya ulaşması konusunda 2030 yılına kadar olan taahhütler, “kapsayıcılık”, “yenilikçilik” ve “uluslararası iş birlikleri” adı altında üç başlıkta ele alınmıştır. Öğrenme, öğretim ve değerlendirme yöntem ve uygulamaları araştırmalarla daha yakından ilişkili olarak “yenilikçilik” teması altında toplanmıştır. Bu bağlamda Roma Bildirgesi'nde şu konular vurgulanmıştır:

Bologna Süreci'nin ilham kaynağının bir parçası olan esnek ve açık öğrenme kanalları hem öğrenci merkezli öğrenmenin önemli bir boyutudur hem de toplumlarımızın bu konudaki talepleri giderek artmaktadır. Diğer taraftan, yükseköğretim kurumları, öğretim elemanları ve tüm öğrencilerin, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretim konularında daha ileri uygulamalar için desteklenmesi, öğrenme, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde dijital teknolojilerin kullanılması için yükseköğretim kurumlarının desteklenmesi ve dijital beceri ve yeterliklerin geliştirilmesi konularında yatırım yapılması taahhüt edilmiştir (Roma Bildirgesi 2020).

Özetle vurgulamak gerekirse, yukarıdaki belgelerde de görüldüğü gibi, öğrenci merkezli öğretim konusu AYA politika belgelerinde giderek artan düzeyde yer almaya başlamıştır. Ayrıca, başta ESU ve EUA olmak üzere paydaş politikaları da öğrenci merkezli öğretim konusuna giderek daha fazla yer vermeye başlamıştır. Bir başka deyişle, esnek ve yenilikçi öğretim uygulamaları, öğrencinin, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir rol oynaması ve öğretme-öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk alması, öğretim elemanı ve öğrencilerin öğrenci merkezli öğrenme ve öğretim konularında daha ileri uygulamalar için desteklenmesi, öğrenci merkezli öğretim ekosisteminin odak noktası olarak ele alınmaktadır.

2. Öğrenci Merkezli Öğretim, Öğrenme ve Değerlendirme: Kavramsal Temeller

Öğrenme için bireyin davranışında değişiklik olması, bu davranış değişikliğinin yaşantı sonucu meydana gelmesi ve belli bir süre kalıcı olması (Erden 2004) beklenirken öğretim ise “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk 1993). En geniş anlamıyla öğretim, öğrenmeyi yönlendiren bilinçli, amaçlı ve aynı zamanda planlı bir etkinliktir (Eskicumalı 2004). Öğretim etkinlikleri; bireyde istendik davranış değişikliği oluşturmak üzere saptanan hedefler doğrultusunda, bir kişi ya da grup tarafından düzenlenebileceği gibi bilgisayar, televizyon, film, kitap gibi çeşitli materyallerde yer alan görsel ve yazılı sembollerle de sağlanabilmektedir (Erden 2004; Fidan 1996). Öğretim ve öğrenme sürecinde, istendik öğrenmeyi gerçekleştirebilmek üzere öğrenci ve öğretmenin merkeze alınma ağırlıklarının değişkenlik gösterdiği durumlar yer almaktadır (Dönmez 2008). Öğretmenin merkeze alındığı süreçte ortamın tasarlanmasına yönelik tüm sorumluluk öğretimde olup öğretmen bilginin ana kaynağı olarak görülürken öğrencinin merkeze alındığı süreçte öğrenmeye ilişkin sorumluluğun öğrenciye kaymış olduğu söylenebilir. Motschnig ve Cornelius-White (2021) de geleneksel ve öğrenci merkezli öğrenmeyi farklı boyutlarda kıyaslamıştır. Öğretmen merkezli öğrenmede, öğrenme amaçlarını öğretmen tanımlarken öğrenci merkezli öğrenmede katılımcı ve işbirliği içinde davranılır. Öğretmen merkezlide öğrenme, öğretenden öğrenene iken öğrenci merkezli öğrenmede işbirliği içinde bir etkileşimle esnek bir yaklaşım söz konusudur. Görevler öğretmen merkezli öğrenmede yapılandırılır; öğrenci merkezlide gerçek problemler ve durumlar dikkate alınır.

Eğitimdeki son eğilimler, yapılandırmacılık ve öğrenci merkezli öğretime değer vermekte (Acat ve Dönmez 2009); özellikle yükseköğretimde öğrenen merkezliliğe vurgu yapılmaktadır (Toprak vd. 2021). Bu durum ise eğitimde bir paradigma değişikliğine yol açmaktadır. Bu kapsamda dönüşen öğrenci merkezli eğitim programları günümüzün yaratıcı ve ihtiyaç duyulan bireyini yetiştirmeyi hedeflemektedir. Eğitim, bilgiyi sunmak yerine bilginin anlamını tartışmak ve zihinlerde yapılandırmak için işe koşularken öğrenci, öğrenme ortamının merkezinde bulunmalıdır. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretmenin yaptıklarından daha çok, öğrenme sürecindeki sorumlulukla ilgilidir (Acat ve Dönmez 2009).

Vardar (2021), “Yükseköğretim: Temel Prensipler” başlıklı yazısında, Türkiye’de yükseköğretimin hangi küresel prensiplere dayalı olarak bina edilmesi gerektiği üzerinde durmakta ve öğrenci merkezli, öğrenme temelli ve öğrenme kazanımlarına dayanan eğitim yaklaşımına bu temel öncelikler arasında yer vermektedir. Bu bağlamda, *Bologna Süreci’nin isterlerinden olan; odak noktanın öğreten ve öğretim sürecinden öğrenen (öğrenci) ve öğrenme sürecine kayması, öğretenin kolaylaştırıcı hale dönüşmesi ve öğrenme sorumluluğunun paylaşılması, derslerin aktif, etkileşimli yöntemlerle yürütülmesi, girdilerden çok çıktılar, kazanımların öne çıkması ve tüm eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenme kazanımlarının açık ve net bilinmesi ve titizlikle uygulanması, bilgi aktarımından çok derin anlama, eleştirel düşünme ve bilgi/ beceriyi kullanma amaçlarına yönelme, öğrenenin neyi öğreneceği hususunda daha fazla rolü olması, değerlendirmelerin daha çok süreç odaklı (formative), daha az sonuç odaklı (summative) ve geri bildirimin sürekli olması hususlarının vazgeçilmez ilkeler olduğunu vurgulamaktadır.*

Klemencic (2019) tarafından da belirtildiği üzere öğrenci merkezli öğretimin önemi biliniyor olsa da ülkeler ve kurumlar arasında öğrenci merkezli öğretimin tanımlanması ve ortak bir yaklaşımın geliştirilmesinde hâlâ sorunlar yaşanmaktadır. Aşağıda öğrenci merkezli öğrenmenin farklı tanımları yer almaktadır:

Öğrenci merkezli eğitim; aktif öğrenme yaşantılarını, açık uçlu ya da eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren problemleri, kendi kendine ya da iş birliğine dayalı öğrenmeyi içeren öğretme ve öğrenme yöntemlerini geliştirmeye yönelik geniş bir perspektiftir (Felder ve Brent, 1996'dan aktaran; Işıkoğlu, Baştürk, Karaca 2009). Dönmez (2008) ise öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenlerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandıran, araştıran, öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendiren, bilimsel süreç becerilerini işe koşabilen, teknolojiye uyum sağlayan bireyler olması durumunda öğrenci merkezli öğrenmeden söz edilebileceğini vurgulamaktadır. Klemencic'e (2021:123) göre öğrenci merkezlilik; öğrencinin, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir rol oynaması, öğretme-öğrenme süreçlerinde sorumluluk alması ve öğrenci özerkliği ile ilişkilendirilmektedir. Ünvan (2016: 123) ise öğrenci merkezli öğretimin, "eğitim aşamalarında karar verme süreçlerine öğrencilerin de dâhil olması; öğrenene ve öğrenenin ihtiyaçlarına odaklanılması" konularına vurgu yapmaktadır.

Yapılan bazı tanımlamalarda ise kavram çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda, Hoidn ve Reusser (2021: 18) öğrenci merkezliliğin sadece bireylerin öğrenmeleri ve öğrenme süreçlerine odaklanmadığına; aynı zamanda bir bilgi ve öğrenme teorisi olan yapılandırmacılığın şekillendirdiği içerik, kültür, topluluk ve öğretim uygulamalarının (örneğin faaliyetler, ödevler) tüm öğrenme bağlamına ve konularına odaklandığına dikkat çeker. Klemencic (2019) ise öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme ekosistemini, pek çok temel bileşenin etkileştiği bir olgu olarak tanımlar. Temelinde programdaki derslere yönelik beklenen çıktıların oluşturulması için öğrenmenin derinleştirildiği öğrenme merkezli uygulamaların yer aldığını ifade eder. Klemencic (2019) AYA'da öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme ekosisteminin diğer bileşenlerini aşağıdaki şekilde listelemektedir:

- Esnek öğrenme yolları: Programı farklı seçmeli dersleri kapsayacak şekilde genişletmek bu kapsamda ele alınabilir.
- Öğrenme desteği: Öğrenciye akademik olarak yol göstermektir.
- Öğretme desteği: Öğretim kadrosuna kendilerini geliştirmeleri için imkân tanınması bu kapsamda ele alınabilir.
- Öğrenme ve öğretme ile ilgili veri analizi: Kalite güvencesi amacıyla sürecin değerlendirilmesidir.
- Aktif öğrenmeye ilişkin teknolojik alt yapı: Aktif öğrenme sınıfları, öğrenci merkezli kütüphaneler, laboratuvarlar ve akademik teknoloji desteği bu bağlamda değerlendirilebilir.
- Toplumda öğrenme etkileşimleri: Eğitim paydaşları kadar diğer kurumlarla da etkileşim kurmak önemlidir.

Öğrenci merkezli öğrenmenin özellikleri farklı kaynaklara dayalı olarak Jacobs ve Renandya (2015) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- "Öğrenci kontrolü" olarak da ifade edilebilen, öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluk alabilmeleri bağlamında imkân sunmak (Du 2012; Knowles 1975; Mayr 2012).
- Öğrenme süreci ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini öğrenmeye, test puanları gibi kısa vadeli sonuçlardan daha çok önem veren "öğrenmeyi öğrenme"yi sağlamak (Brown 2014; Torres 2013; Tseng, Dornyei, Schmitt 2006).
- Öğrencilerin bir kısmı öğrenmede daha fazla kontrole sahipken bir kısmı ise öğrenmenin nasıl olduğunu akranlarıyla beraber öğrendiği için, "akrandan öğrenme" fırsatları oluşturarak başkalarıyla etkileşim kurmak için gereken beceri ve tutumun edinilmesini sağlamak (Cohen, Lotan 2014; Jacobs, Kimura 2013; Johnson, Johnson, Holubec 2008).

- “Çeşitlilik” kavramı bağlamında öğrencilerin birbirinden farklı özelliklerinin öğrenmeyi kolaylaştırmasını sağlamak (Banks, Cookson, Gay, Hawley 2001; Gardner 1993; Johnson vd. 2008).
- Öğretim programındaki kazanımları gerçekleştirirken “öğrencilerin dünyasıyla ilişki” kurarak onların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almak (Boss, 2014; Freire, 1970; Kumasi, 2014).
- Öğrencilerin “gelecekteki ideal benliklerine yönelik motive olarak” kendi öğrenmelerini sağlamak (Dornyei, Ushioda 2009; Kim 2011; Renandya 2014).
- Öğreticinin herşeyi bilen bir bilge gibi değil bir “ortak öğrenen” olarak davranmasını sağlamak (Feiman-Nemser 2012; Hill, Ball, Schilling 2008; Jacobs, Farrell 2001).

Yukarıda özellikleri belirtilen öğrenci merkezli öğrenmenin uygulanması süreci kurumlarda hem yapısal hem de kültürel değişiklikleri gerektirmiştir (McKenna, Quinn 2021: 110). Öğrenci merkezli öğretim, aşağıda belirtilen beş konuda farklılaşmayı gerektirir:

- Gücün dengelenmesi: Sınıftaki gücün öğretmenden öğrenciye kayması (örn. paylaşılan kararlar).
- İçeriğin işlevi: Bilginin, öğrenen becerilerinin ve öğrenenin kendine ilişkin farkındalığının yapılandırılması.
- Öğretmenin rolü: Öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılması ve ona katkı sağlanması.
- Öğrenenin sorumluluğu: Sorumluluğun öğretmenden öğrenciye kayması.
- Değerlendirme süreci ve amacı: Öğrenmenin etkili biçimde değerlendirilmesi ve yapıcı dönütler verilmesi (Maryellen Weimer, 2002/2013 ve Blumberg, 2019’dan aktaran; Hoidn, Reusser (2021: 22).

Öğrenci merkezli öğretimin uygulanmasında öğretmenler değişimin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Pravat (1992) öğretmenlerin mevcut inançlarını yeniden düşünme ve yeniden değerlendirmeye istekli olmaları durumunda, öğrenci merkezli yaklaşımın uygulanmasına ilişkin sorunların aşılabileceğini belirtmektedir (Akt. Işıkoğlu, Baştürk, Karaca, 2009). Bununla birlikte öğrenci merkezli öğretimde öğrenci faaliyetleri, öğrenme süreci ve öğrenme ürünlerinin kalitesi için önemli bir göstergedir. Ayrıca öğrenme ortamının kontrol edilmesi ve sürecin yönlendirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan öğretmen merkezli öğretimde asıl önemli olan, bilginin öğrencilere aktarılmasıdır. Ancak öğrenci merkezli öğretimde öğrenme ortamı sadece sınıf değildir. Koridorlar, okul bahçesi, iş yeri ya da ev birer öğrenme ortamı olabilmektedir (Acati, 2005’ten aktaran; Acat ve Dönmez 2009). Mandal (2015) tarafından da yükseköğretimde bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitim ortamlarının çeşitlenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Öğrenci merkezli öğretim, öğrencileri odağa almayı gerektirse de bu durum öğretmenin rolünü ve önemini azaltmamaktadır. Tüm öğrenciler için kaliteli bir öğrenme yaşantısı sağlanabilmesi için öğretmen desteği ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır (ESU 2015).

YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) tarafından 2021’de hazırlanan Kurum İç Değerlendirme Raporu Uygulama Kılavuzu’nda da belirtildiği üzere günümüzde yükseköğretim kurumları, öğrencilerin öğrenimleri süresince programların amaç ve öğrenme çıktılarına ulaşması için aktif öğrenme strateji ve yöntemleri içeren uygulamalar yürütmelidir. Kısa, Uysal ve Kavak (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada alanyazına dayalı olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisi öğretmen merkezli; buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri öğrenci merkezli; anlatım yöntemi öğretmen merkezli; örnek olay, problem çözme, bireysel çalışma, tartışma ve gösterip yaptırma öğrenci merkezli olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca O’Neill ve McMahon

(2005) tarafından öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden bazıları ders içinde (ikili tartışma, ikili tartışmaların daha geniş gruplara taşınması, kısa sınavlar) ve ders dışında (bağımsız projeler, grup tartışması, saha ziyareti) olarak belirlenmiştir (Akt. Vardar, 2018). Yine YÖKAK (2021) tarafından hazırlanan kılavuzda belirtildiği üzere ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de öğrenci merkezli ve yeterlilik temelli bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu kapsamda, Klemencic (2019) de öğrenci merkezli öğretimde değerlendirmenin çok yönlü olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca yüzdesi yüksek tek bir sınava dayalı değerlendirmeden küçük yüzdeli çok sayıda sınava dayalı değerlendirme ve dönüt verme sürecinin gerçekleşmesi gerektiğini ifade eder. Abalı Öztürk ve Şahin'e (2013) göre süreç odaklı ölçme yöntemlerinden bazıları öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, performans görevleri, portfolyolar, proje, problem çözme, rubrik ölçekleri gibidir. Akçamete (2010) de programdaki her bir dersin “öğrenme çıktıları”nın belirlenmesinin ve öğretim stratejileri ile değerlendirme arasında dinamik bir ilişki kurulmasının önemine dikkat çekmiştir.

Anggraeni (2021) öğrenci merkezli öğrenmenin eğitimin kalitesinin nasıl geliştirileceğine dair yapmış olduğu çalışmada, etkili yönetilen kurumların bilgi ve beceriyle donanmış kişilerin yetiştirilmesinde önemli etki sağlayacağını vurgulamaktadır. Klemencic (2019) öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmenin örgütsel düzeydeki göstergelerinden bazılarını aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

1. Öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme konusunda aşağıda listelenen noktaları göz önünde bulunduran kapsamlı bir kurum politikası benimsenmesi.
 - Akademik kadronun işe alımı, yükseltilmesi, ücretlendirme, iş yükü ve profesyonel gelişimi ile ilgili kural ve düzenlemeler,
 - Lisansüstü öğrenciler ve lisans için öğretim elemanlarının işe alımı, ücretlendirme, iş yükü ve eğitimi ile ilgili hükümler,
 - Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmeyi gerçekleştirmek amacıyla yapılan öğretime ilişkin yenilik ve ders içeriklerine yönelik maddi veya sembolik teşvikler,
 - Farklı kurumlarla eğitim amaçlı staj, gönüllülük, ücretlendirilmiş çalışma gibi konularda ortaklıkların oluşturulması,
 - Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili karar süreçlerine öğrenci katılımının sağlanması,
 - Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme sürecinden sorumlu iç kalite güvencesi birimlerine öğrenci katılımının sağlanması,
 - Öğrenci hakları ofisinin kurulması ve öğrenci şikâyet prosedürlerinin belirlenmesi,
 - Esnek öğrenme yollarının geliştirilmesi,
 - Eğitim sürecinde etik davranışlara güçlü bağlılık ve güçlü akademik entegrasyonun sağlanması.
2. İç kalite güvencesi-öğrenci merkezli öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesi,
 - Kanıta dayalı karar verme ve raporlama için öğrenme ve öğretme ile ilgili veri analizi.
3. Öğrenci merkezli öğretme ve öğrenmeyi sağlamak için öğrenme teknolojileri alt yapısının oluşturulması
4. Öğrenci merkezli kütüphanelerin oluşturulması.
5. Aktif öğrenme için alanların tekrar düzenlenmesi.
6. Akran öğrenmesi, çevrimiçi kendi kendine çalışma araçları, öz düzenlemeli öğrenme, yabancı dille ilgili araçlar, matematik ve istatistik gibi derslerin giriş düzeyinde kişinin kendi hızında öğrenebileceği bilgisayar temelli dersler.

7. Öğretimi geliştirmeyi ve desteklemeyi amaç edinen bir merkez kurulması.

- Etkin sınıf uygulamaları ve ders izlencesi havuzuna sahip olunması.
- Bireysel danışma ve mesleki gelişme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi.

8. Araştırma ve girişimcilik üzerine laboratuvarların bulunması.

Özetle öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini güçlendirmek için öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin politika ve hedeflerin konması, program yeterliklerinin ve ders öğrenme kazanımlarının yeniden yapılandırılması, zorunlu ve seçmeli derslerin yapılandırılarak öğretim programlarının güncellenmesi, üniversiteye uyum programının geliştirilmesi, etkileşimli öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanılması, öğrenme ve öğretme ortamlarının zenginleştirilmesi ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımının geliştirilmesi gereklidir.

3. Türk Yükseköğretim Sisteminde Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Kurumu Belgelerinde Öğrenci Merkezli Öğrenme

Bu bölümde, YÖKAK'ın ve bazı akreditasyon kurumlarının belgelerinde yapılan taramaya dayalı olarak öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin belge ve söylemlerine yer verilmiştir.

Kalite güvencesi Bologna Süreci'nin öncelikli konularından birisidir. Bu bağlamda Avrupa ölçeğinde şemsiye bir kurum olarak 2008 yılında EQAR kurulmuş, izleyen yıllarda Avrupa Yükseköğretim Standartlarıyla (ESG) uyumlu ulusal kalite güvencesi kurumları oluşmaya başlamıştır. Bu kurumların ana amaçları, yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişimlerini destekleyerek, öğretim ve araştırmanın kalitesini güçlendirmektir. Ulusal kalite kurumlarının kurulması çerçevesinde Türkiye'de de 2002 yılından bu yana yapılan bir dizi düzenleme ve yapılanmanın tamamlayıcısı olarak 2018 yılında Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kurulmuştur. Kalite Kurulu, esas olarak üniversite düzeyinde kurumsal değerlendirme, akreditasyon ve izleme çalışmalarını yürütmektedir.

YÖKAK tarafından yürütülen Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Programlarında, Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri (YÖKAK 2019) kullanılmaktadır. Beş başlık altında yürütülen değerlendirme başlıklarından birisi “Eğitim ve Öğretim” başlığı olup bu başlık altındaki ölçütlerden birisi de “B.3 Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme”dir. Söz konusu ölçüt “Kurum, öğrencilerin öğrenim süresince programların amaç ve öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlamalı, bu süreçte aktif öğrenme strateji ve yöntemlerini içeren uygulamalar yürütmelidir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de öğrenci merkezli ve yeterlilik temelli bir yaklaşım benimsenmelidir” biçiminde tanımlanmış olup eğitim-öğretimin değerlendirilmesinde öğrenci merkezli yaklaşımlar odağa alınmıştır.

“Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme” ölçütü, YÖKAK Dereceli Değerlendirme Anahtarında (Rubrik) alt ölçütlere (bileşenlerine) ayrılmış olup bu alt ölçütler şöyle tanımlanmıştır (YÖKAK 2021):

B.3.1 Öğretim yöntem ve teknikleri: *Öğretim yöntemi öğrenciyi aktif hale getiren ve etkileşimli öğrenme odaklıdır. Tüm eğitim türleri içerisinde (örgün, uzaktan, karma) o eğitim türünün doğasına uygun; öğrenci merkezli, yetkinlik temelli, süreç ve performans odaklı disiplinlerarası, bütüncü, vaka/uygulama temelinde öğrenmeyi önceleyen yaklaşımlara yer verilir. Bilgi aktarımından çok derin öğrenmeye, öğrenci ilgi, motivasyon ve bağlılığına odaklanılmıştır...*

B.3.2. Ölçme ve değerlendirme: Öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme, yetkinlik ve performans temelinde yürütülmeli ve öğrencilerin kendini ifade etme olanakları mümkün olduğunca çeşitlendirilmelidir. Ölçme ve değerlendirmenin sürekliliği (çoklu sınav olanakları; bazıları süreç odaklı (formatif), ödev, proje, portfolyo gibi yöntemlerle sağlanmakta, çıktı temelli değerlendirme yapılmaktadır...

B.3.3. Öğrenci geri bildirimleri: Öğrenci görüşü (ders, dersin öğretim elemanı, diploma programı, hizmet ve genel memnuniyet seviyesi, vb) sistematik olarak ve çeşitli yollarla alınmakta, etkin kullanılmakta ve sonuçları paylaşılmaktadır. Kullanılan yöntemlerin geçerli ve güvenilir olması, verilerin tutarlı ve temsil eder olması sağlanmıştır. Öğrenci şikayetleri ve/veya önerileri için muhtelif kanallar vardır, öğrencilerce bilinir, bunların adil ve etkin çalıştığı denetlenmektedir.

B.3.4. Akademik danışmanlık: Öğrencinin akademik gelişimini takip eden, yön gösteren, akademik sorunlarına ve kariyer planlamasına destek olan bir danışman öğretim üyesi bulunmaktadır; etkinliğin öğrenci portfolyosu gibi yöntemlerle takibi ve iyileştirme adımları vardır ve gerçekleşme irdelenmektedir. Öğrencilerin danışmanlarına erişimi kolaydır ve çeşitli erişimi olanakları (yüz yüze, çevrimiçi) bulunmaktadır.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun şemsiyesi altında yer alan ve Kurul tarafından yetkilendirilen bazı akreditasyon kurumlarının standartları ve ölçütlerinde şunlar yer almaktadır.

- **TEPDAD** (Tıp Eğitimi Programları Akreditasyon Derneği) (2021) tarafından yayımlanan Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları'nda "Eğitim Programı'nın yapısı içerisinde temel standartlarda, eğitim programının kesinlikle öğrenen merkezli öğretim uygulamalarını her evrede içermesi gerektiği"ne vurgu yapıldığını belirtmek gerekir. Bu bağlamda, TEPDAD'ın değerlendirme kılavuz ve belgelerinde öğrenci merkezli öğretim anlayışına açık ve doğrudan vurgu yapılmaktadır.
- **VEDEK** (Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) Ulusal Akreditasyon İşlem ve Usullerindeki Temel Standartlar kapsamında "öğrenciler" alt başlığında "öğrencilerin, fakültenin mevcut akreditasyon standartlarına uyumuna ve programın geliştirilmesine yönelik görüşlerini bildirmelerine olanak sağlayan bir mekanizmanın oluşturulmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (VEDEK 2021).
- **SABAK**'ın (Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) Program Değerlendirici Çizelgesi'nde "öğrenciler" alt başlığında eğitim-öğretim ile ilgili tüm süreçlerde, eğitimin önemli bir paydaşı olarak öğrenci temsiliyetinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır (SABAK 2021).
- **AUDAK**'ın (Açık ve Uzaktan Öğretim Programları ve Akreditasyon Derneği) "Açık ve Uzaktan Öğretim Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri" belgesinin "program çıktıları" alt başlığında öğrencilerin kendi öğrenme gereksinimlerini belirleyebilmeleri ve kendi öğrenmelerine yön verebilmelerine vurgu yapılmıştır (AUDAK 2019).

Akreditasyon kuruluşlarının belgeleri gözden geçirildiğinde, hiç kuşkusuz, öğrenci merkezli öğretime, öğrenme ve değerlendirmenin çeşitli unsurlarına yer verilmektedir. YÖKAK'ın öğrenci merkezli öğretime ilişkin anlayış ve ölçütlerinin bu kuruluşlara bütüncül bir yaklaşımı içerecek şekilde yansımış olduğunu söylemek güçtür.

4. Bologna Süreci'nin Öğrenci Merkezli Öğrenme Boyutuna İlişkin Türkiye Araştırmaları

Bu başlık altında Bologna Süreci'nin öğrenci merkezli öğrenme boyutuna ilişkin ulusal çalışmalara yer verilmiştir. Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin (2004) öğrenci merkezli öğretimle öğretmen adaylarına çevre eğitimi vermek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çevre Eğitimi dersi biyoloji öğretmenliğinde okuyan öğrencilerle tamamen yaratıcı becerilerle tasarlanan bir yaklaşım bağlamında yürütülürken sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerle düz anlatım yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğrenci merkezli öğretimin, kavramların anlamlı öğrenilmesinde daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Öğrenci merkezli öğretimin öğrencileri ezbercilikten uzaklaştıracağı, kendilerini değerlendiren, üretken bireyler olmalarına katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Çubukçu (2008) araştırmasında geleneksel öğretim yaklaşımında öğretilen materyalin uzun ömürlü olmadığını, kolayca unutulduğunu, öğrencilerin gelişmeye yönelik bilgi ve becerileri yeterince edinmediğini, öğrencilerin bilgilerini gerçek hayata aktaramadığını ifade etmiştir. Bireylerin bireysel beceri ve yeteneklerine göre eğitim kaynaklarını istedikleri yer ve zamanda kullanmaları ve internetin de zengin bir öğrenme ve öğretme ortamı için alternatif olmasının önemini vurgulayan Çubukçu (2008), araştırmasında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sınıf, İlköğretim Matematik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının internet tabanlı öğrenme ortamlarına ilişkin tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yürüttüğü çalışmada internet tabanlı öğrenme ortamının öğrenenler için çekici hâle geldiğini ve öğrencilerin bilgiyi daha uzun süre hatırlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu şekildeki öğrenme ortamlarının öğrencilerin başarısını, performansını ve motivasyon düzeylerini artırdığını vurgulamıştır.

Yalçın İncik ve Tanrıseven (2012) araştırmalarında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğrenci merkezli eğitimde öğrenci ve eğitici rolleri ile sürecin uygulanmasına yönelik farklı sonuçların elde edildiği belirtilmiştir. Roller için hem öğretim elemanları hem de öğrenciler; öğrenci merkezli eğitimi öğrencinin rolü bağlamında etkin olması ve öğrenme faaliyetinin merkezinde olması, öğretici rolü bağlamında ise sürece kılavuzluk yapması olarak ifade etmiş; öğrenci merkezli eğitimin bu roller bağlamında ele alınan bir öğrenme yaklaşımı olduğunu vurgulamışlardır. Derslerin uygulanmasına yönelik ise öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerinin farklılaştığı belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi uygulama, grup etkinliği, proje çalışmaları vb. işe koşarak uyguladıklarını, öğrencilerin ise derslerinde en fazla sunum yaptıklarını ve yarı öğrenci-yarı öğretmen merkezli uygulamalar yaptıklarını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci merkezli eğitimin uygulanma sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ise sınıf mevcutlarının fazla olması, fiziki ortamın yetersizliği vb. şeklinde olduğu ortaya konmuştur. Araştırmacıların uygulamaya yönelik önerileri incelendiğinde ise yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarına öğrenci merkezli eğitime yönelik hizmet içi eğitim sunulabileceği, öğrencilere bilgiyi hazır alma eğilimlerini azaltıp kendi kendilerine öğrenme eğilimlerini artırmak için kısa eğitim ya da seminerler düzenlenebileceği belirtilmektedir. Diğer taraftan öğretim ortamlarının öğrenci merkezli eğitime uygun hâle getirilip materyal eksiklerinin giderilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerekliliği de vurgulanmaktadır.

Öğretmen merkezli programdan öğrenme merkezli programa geçişin zorunluluk olarak görülmesi ışığında Perkan Zeki ve Güneyli (2014) öğrenci merkezli eğitimin daha iyi tasarlanıp uygulanması için önerileri vurgulamak üzere bir yükseköğretim kurumunda verilen “Öğrenci Merkezli Eğitim” dersini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, öğrenci merkezli eğitimin öğretmen adaylarının hem aktif bir rol üstlenerek bilişsel becerilerinin gelişimine hem de kalıcı öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme üzerindeki etkisini vurgulayan grup çalışması etkinlikleri aracılığıyla duyuşsal becerilerinin gelişimine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar ayrıca öğretmen ve öğrencilerden beklenen bireysel çalışma ve iş birliği yapma bağlamındaki rollerin zorluğuna ve karmaşıklığına da dikkat çekmiştir. Bazı öğretme-öğrenme etkinliklerinin verimsizliği, sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve etkinlikler için ayrılan süre dersin zayıf yönleri arasında yer almıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda; programdaki öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve tercihlerine göre oldukça dikkatli bir şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri benimsemeleri ve etkinlikleri etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için sınıfın fiziksel özelliklerinin veya öğrenme ortamının öğrenci merkezli eğitimin talep ettiği tüm ihtiyaçları karşılaması gerektiği ifade edilmektedir. Sınıfların altyapısındaki yetersizliğin, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarında verimsizliğe yol açtığı da vurgulanmaktadır. Diğer taraftan sınıf içi ve dışındaki etkinlikler için harcanan sürelerin yeniden gözden geçirilerek etkili bir öğretim için yeniden planlanması önerilmektedir.

Boydak ve Karabatak (2015) tarafından öğretim elemanlarının Bologna Süreci’ne ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Nitel olarak yapılan bu çalışmada öğretim elemanları sürecin olumlu ve olumsuz özelliklerine değinmişlerdir. Çalışmada, öğretim elemanları sürecin faydaları ile ilgili olarak öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sosyalliğinin artması, yaşam boyu öğrenmeyi sağlaması, öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerine katkı sağlaması, kontrolün ve akademik iş birliğinin artması gibi konulara ek olarak öğrenci merkezli eğitime olanak tanınmasına da vurgu yapılmıştır.

Şen, Uludağ, Kavak ve Seferoğlu (2016) araştırmalarında bir devlet üniversitesinin Bologna Süreci kapsamında güncellenen 12 lisansüstü programının toplam 48 ders bilgi paketini incelemiştir. Yapılan incelemede derslerin öğrenci iş yükleri ile değerlendirme sistemleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda genel olarak öğrencilerin derse ilişkin yaptıkları her türlü etkinliğin karşılığı olarak tanımlanması gereken iş yükünü oluşturan görevler ile değerlendirme sisteminde yer alan görevlerin örtüşmediği ifade edilmiştir. Bununla birlikte bazı derslerin toplam iş yükünün doğru hesaplanmadığı da ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar bağlamında öğretim elemanlarının ders bilgi paketlerinin doldurulması, öğrenci iş yükünün belirlenmesi ve değerlendirme sisteminin anlaşılması bakımından bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Akar ve Babadoğan (2018) Eğitim Fakültelerinde kalite kültürüne ilişkin yürüttükleri çalışmalarında üniversitelerin bir kalite politikası olmasına rağmen fakülteler bağlamında bunun yaygın olmadığını belirtmişlerdir. Dekan/dekan yardımcılarının öğretmen eğitimindeki niteliği artırmaya yönelik kalite uygulamalarına ilişkin öneriler de alınmıştır. Söz konusu yöneticilerden alınan önerilerde ise bu politikanın katılımı fakülte düzeyinde de oluşturulması, ilgililere duyurulması ve etkili bir şekilde uygulanması gerekliliği gündeme gelmiştir.

Fer vd. (2019) yaptıkları araştırmada bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü program ve ders bilgi paketlerinin Bologna Süreci açısından etkililiğini öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Program ve ders bilgi paketlerinin hazırlanma sürecinin etkililiğine yönelik odak grubu analizleriyle ulaşılan bulgulara

göre program ve ders bilgi paketinin hazırlanması sırasında bilgi akışı eksikliği, görevin ve sürecin niteliğinin anlaşılmaması, sürecin önemine inanılmaması, hazırlık sürecine direnç gösterilmesi, iş bölümünde adaletsizlik yaşanması, program yeterlilikleri ile ders uyumsuzluğu, İngilizce-Türkçe çeviri arasındaki uyumsuzluk tüm katılımcılar tarafından dile getirilen ortak endişeler olmuştur. Uygulama süreci hakkında öğretim elemanları ve öğrencilerin hemfikir oldukları olumlu konular arasında; Bologna kapsamında oluşturulan ders ve program bilgi paketleri yoluyla, ihtiyaç duyulduğunda, dersler hakkında bilgiye erişme ve dersin işleyişi hakkında dersi almadan önce bilgi sahibi olarak bilinçli ders seçme, seçmeli derslerin öğrencilere özgür ders seçme hakkı tanınması yer almaktadır. Diğer taraftan kalite güvencesinde kullanılan ölçütler ve dış değerlendirme sisteminin uygunluğuna ve uygulanabilirliğine yönelik bulgulara göre öğretim elemanları, üniversiteler arasında öğrenci hareketliliğine imkân sunulmasına, kalite güvencesi kapsamında şeffaflık ve hesap verebilirlik konularının öne çıkışına dikkat çekmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama, izleme ve değerlendirmeye yönelik sürekli bir değerlendirme komisyonu aracılığıyla sunulan bilgilendirme toplantılarının artırılması, böylece kalite çalışmalarına önem verilmesi önerilmektedir. Diğer taraftan Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği doğrultusunda kurumsal değerlendirme bağlamında iç değerlendirme raporlarının ortaya konmasına ve YÖK'ten tescil belgesi alan akreditasyon kurumları tarafından ilgili programların değerlendirilmesine de önem verilebileceği belirtilmektedir.

Kısa, Uysal ve Kavak (2020) tarafından eğitim fakültesi öğretim programlarındaki öğretmenlik meslek bilgisi ders bilgi paketlerine öğrenci merkezli öğrenmenin yansımalarını ortaya koymak üzere bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda AKTS etiketi alan eğitim fakültelerinde yer alan toplam 264 öğretim programındaki 2241 öğretmenlik meslek bilgisi dersi incelenmiştir. İnceleme, ilgili paketlerin öğretim yöntem/teknik/stratejileri, değerlendirme sistemleri ve öğrenci iş yükleri bağlamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, 2241 dersin 1089'unda öğretim yöntem/teknik/stratejilerine yer verildiği ortaya konmuş ve 1089 dersin 1060'ında (%89) öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik öğretim yöntem/teknik/stratejilerinin yer aldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda bilgi paketlerinin yarısından fazlasında öğretim yöntem/teknik/stratejilerine yer verilmezken ilgili bileşene yer verenlerin ise neredeyse tamamında öğrenci merkezli öğrenmeye yönelik yöntem/teknik/stratejilerin bulunduğu ifade edilmiştir. Var olan öğrenci merkezli yöntem/teknik/stratejilerin de oldukça çeşitli olduğu gözlenmiştir. Değerlendirme sistemi bileşeni için ise daha çok ara sınav ve genel sınav gibi yöntemler yerine ürün odaklı değerlendirme yöntemlerine yer verildiği ortaya konmuştur. İş yükü bağlamında da değerlendirme yaklaşımlarındaki durumla paralel olarak ara ve genel sınava diğer etkinliklere göre daha fazla yer verildiği belirtilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda üniversite yönetiminin öğretim elemanlarına paketlerin hazırlanması sürecinde etkin rehberlik yapmaları gerektiği ve öğretim elemanlarının yetiştirilerek kendilerine devamlı surette destek olunması gerektiği ortaya konmuştur. Ayrıca sürecin takibinin önemli olduğu, biçimsel olarak koşulları yerine getirmekten ziyade sürecin içselleştirilmesine yönelik mekanizmaların önemine vurgu yapılmıştır. Paydaş katılımına da değinilmiştir. Tüm bunlarla birlikte bulguların uygulamayla tutarlılığının da anlaşılabilmesi amacıyla anket, gözlem ya da görüşmeden de faydalanılabileceği ifade edilmiştir.

Uygur ve Yanpar Yelken (2021) tarafından yapılan yeni bir çalışmada yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili öğretimsel ihtiyaçlarını belirlemek ve Taba-Taylor program geliştirme modeline dayalı olarak

bir eğitimcilerin eğitimi programı geliştirmek üzere bir çalışma yürütülmüştür. Kontrol grupsuz yarı deneysel modelle desenlenen çalışma, 62 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Geliştirilen program uygulandıktan sonra etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışma ile ulaşılan sonuçlara göre, öğretim elemanlarının öz-yeterlilik algıları ve öğretme-öğrenme sürecindeki akademik başarı düzeyleri programın başındaki puanlara kıyasla anlamlı biçimde artmıştır. Bu sonuca dayalı olarak da geliştirilen eğitimcilerin eğitimi programının etkili olduğu söylenebilir.

5. Türkiye’den İyi Örnekler: Öğretme, Öğrenme ve Değerlendirmeyi Destekleyen Yapılar

Geleneksel üniversite yapısındaki boşluğu doldurma bağlamında Toprak, Bayraktar, Erdoğan, Kolat ve Şengül (2019) strateji geliştirme, standartlar ve kalite güvence ofisi, yaşam boyu öğrenme ofisi, kariyer planlama ve iş başında eğitim ofisi gibi ofislerin varlığından bahsetmektedir. Yükseköğretim alanının gerek Türkiye’de gerekse dünyada önemli ve hızlı bir değişim geçirdiğine ve yükseköğretimin bu değişikliklerle uyumlu bir şekilde yeniden inşa edildiğine dikkat çeken Erdoğan (2014), Türkiye’nin 2023 hedeflerine ulaşmasında yükseköğretimin lokomotif bir güç olarak değerlendirilmesi ve uluslararası eğilimleri de dikkate alarak yeniden yapılandırılmasını önermektedir. Türkiye’deki bazı kamu ve vakıf üniversitelerinde de son yıllarda üniversitenin “eğitim” boyutunu destekleyici, öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimseyen yapı ve mekanizmalar oluşmaya başlamıştır. Bu bağlamda, bu bölümde ODTÜ, Bilkent, Koç, TEDÜ ve Hacettepe Üniversitesi örnekleri kısaca tanıtılacaktır.

KOÇ Üniversitesi: Öğrenme ve Öğretme Ofisi (KOLT)

Koç Üniversitesi eğitimde “mükemmeliyet merkezi” olma vizyonu doğrultusunda öğrenci merkezli öğretim anlayışını ilke edinmiştir. Üniversitede öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim yaklaşımından en üst düzeyde yararlanabilmesi amacıyla faaliyet gösteren destek mekanizmaları yer almaktadır. Koç Öğrenme ve Öğretme Ofisi (KOLT), Akademik ve Hayat Becerileri Dersi (ALIS), Mentorluk ve Yeni Gelenler Danışmanlığı (Freshman Advising) bu destek mekanizmalarının önde gelenlerindendir.

Üniversitedeki öğrenme ve öğretme etkinliklerine destek vermek amacı ile kurulan ve hem organizasyon şeması hem de yürüttüğü faaliyetler ile birçok üniversite için örnek teşkil eden KOLT; etkili öğretim, ders tasarımı, öğrenme-odaklı öğretme yöntemleri, etkili iletişim ve eğitim teknolojisi gibi konularda seminerler ve çalıştaylar düzenleyerek öğretim elemanlarının mesleki gelişimine destek olmaktadır. Bunun yanı sıra lisansüstü öğrencilerin ve asistanların öğretim konusundaki temel bilgi ve becerilerini geliştirecek eğitim ve uygulama programlarının sunulması da merkezin faaliyetleri arasında yer almaktadır. Öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmaları konusunda yürütülen öğrenci destek programları ve eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik hizmetler de merkezin faaliyet alanları arasındadır (Koç Üniversitesi 2021).

ODTÜ-Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖGEM)

2009 yılında Öğrenme ve Öğrenci Gelişim Birimi (ÖGEB) olarak kurulan ve öğrencilere ve öğretim üyelerine yönelik destek hizmetleri sağlayan birim, 2015 yılında Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi olarak yeniden yapılandırılmıştır. Böylece, ODTÜ ÖGEM Türkiye’de bir devlet üniversitesi bünyesinde kurulan ilk öğrenme ve öğretme merkezi

olmuştur. Merkezin amacı üniversite düzeyinde öğrenme ve öğretim süreçlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda;

- Öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici programlar,
- Öğretim üye ve görevlilerine yönelik öğretimi zenginleştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan programlar,
- Mesleğe yeni başlayan öğretim üyeleri ve araştırma görevlileri için mesleğe uyum programları,
- Araştırma görevlilerinin öğretme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler sunmakta ve öğrenme ortamını geliştirmeyi amaçlayan nitelikli araştırmalar, yayınlar ve bunları paylaşma yoluyla üniversite düzeyinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirecek planlama ve uygulamalara destek sağlamaktadır (ODTÜ-ÖGEM, 2021).

TED Üniversitesi: Öğretme-Öğrenme Merkezi (CTL)

TED Üniversitesi eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemektedir. Üniversitenin kuruluşuyla birlikte, eğitim-öğretimin öğrenci merkezli yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilmesine destek olmak amacıyla “Öğretme-Öğrenme Merkezi” hayata geçirilmiş, merkez bünyesindeki faaliyetler öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımı derslerinde kullanmalarını ve öğrencilere destek sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu amaçla hem üniversitede görev yapan tam ve yarı zamanlı öğretim elemanları ve araştırma görevlilerine hem de kuruma yeni katılan öğretim elemanları ve araştırma görevlilerine “etkili öğretim yöntemleri”, “aktif öğrenme” ve “yenilikçi öğretim” vb. konularında eğitimler sunulur. Seminer, atölye çalışmaları ve e-öğrenme kaynakları şeklinde sunulan bu eğitimlerin yanı sıra “Yenilikçi Öğretim Hibesi” yoluyla özgün öğretim yöntem ve tekniklerinin hayata geçirilmesi teşvik edilir.

Üniversitenin “Kalite Yönetim Süreçleri” belgesinde öğrenci merkezli yaklaşım ve bu yaklaşımın eğitim-öğretim süreçlerinde nasıl işe koşulacağı da detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşım öğretim elemanlarının rolünün yeniden tanımlanmasını gerektiren bir yaklaşımdır. Öğretim elemanlarını öğrencilere bilgiyi aktaran ve aktardığı bilgiyi ölçen uzmanı olarak değerlendiren geleneksel anlayışın aksine, öğrenci merkezli yaklaşım öğretim elemanlarının rehber, kolaylaştırıcı, öğrencilerle birlikte keşfedici ve araştırmacı yönünü ön plana çıkarır. Bu anlayış çerçevesinde öğrenen rolleri ve öğrenme ortamı da yeniden tanımlanmaktadır. Merkez aynı zamanda öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alan, bilgiyi yapılandıran, kendi yaşamlarıyla ilişkilendiren ve öğrendiklerinden sonuçlar çıkaran bireyler olarak yetişmeleri için “öğrenci gelişim seminerleri” ve “akran öğrenme desteği” yoluyla öğrenenleri destekler. Öğrenme ortamının öğrenci merkezli öğretime uygun hâle getirilmesi için güncel uygulama ve alanyazını takip eden merkez, sınıf içi ve dışı ortamlarla ilgili düzenleme önerilerini üniversite yönetimi ile paylaşır.

Öğrenci merkezli bir şekilde tanımlanan öğrenme çıktılarının ölçülmesinde öğrenme toplulukları, disiplinlerarası çalışmalar, bitirme projeleri, öğrenci ürün dosyaları ve bu dosyaları hazırlama sırasında öğrencilerin yapacağı öz-değerlendirmeler vb. yöntemlerden yararlanılması gerektiği üniversite politika belgelerinde açıkça ifade edilir.

Öğretim elemanlarının eğitim, araştırma ve hizmet faaliyetlerinin değerlendirildiği “Yıllık Akademik Faaliyet” raporunda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının gerektirdiği öğretim, ölçme-değerlendirme vb. yöntem ve tekniklerini hayata geçiren öğretim elemanları ödüllendirilir. İlgili faaliyetler arasından seçilen iyi uygulama örnekleri (örneğin işbirlikli öğrenme, problem temelli öğrenme, aktif öğrenme uygulamaları) “Öğretme-Öğrenme Merkezi” tarafından düzenlenen seminerler yoluyla tüm üniversite ile paylaşılır (TEDÜ 2012; TEDÜ 2021).

Üniversitenin 2018-2022 yıllarını kapsayan ikinci stratejik plan döneminde belirlenen öncelikleri arasında TEDÜ'nün öğrenme odaklı ve öğrenci merkezli öğretim sisteminin geliştirilerek sürdürülmesi yer almaktadır. İlgili dokümanda ayrıca “öğrenci merkezli öğretim modelleri hakkında ar-ge” faaliyetlerine öncelik verilmesi yönünde tanımlanmış bir stratejik hedef olduğu da görülmektedir (TEDÜ 2018).

Bilkent Üniversitesi: Bilkent Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi (BTLSC)

Bilkent Üniversitesi'nin kuruluş yıllarında eğitimde mükemmeliyet, Bilkent kültürünün temel unsuru olarak kabul edilmiş ve eğitim ve öğretimde kalitenin güçlendirilmesi ve sürdürülmesi, öğretimde yenilikçi yöntemlerin ve teknolojilerin üniversitede yaygınlaştırılması ve öğrencilerin öğrenim performanslarının artırılması amaçlarına yönelik çalışma ve faaliyetler yürütmek amacıyla 2019 yılında Bilkent Öğretim ve Öğrenim Destek Merkezi (BTLSC) kurulmuştur. Merkezin misyonu; Bilkent topluluğunun öğretim ve öğrenim ihtiyaçlarına sistematik destek sağlama yoluyla üniversitenin eğitim ve öğretimde mükemmeliyet misyonunu daha ileriye taşımak olarak tanımlanmıştır.

Merkez, yukarıda tanımlanan amacını gerçekleştirmek üzere öğretim elemanları ve öğrencileri desteklemeye yönelik etkinlikler düzenlemektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına yönelik olarak öğrencilerle etkileşim, aktif öğrenme ve eleştirel düşünmeyi destekleyen ders tasarımları, eğitim teknolojilerinin kullanımı vb. seminer ve atölye çalışmaları; öğrencilere yönelik olarak akran destek programları ve çeşitli seminerler (etkili zaman yönetimi, not tutma, kişilerarası etkileşim, özgüveni keşfetmek, duygusal zekânın kendimizi keşfetmedeki rolü, stresle başa çıkma ve öfke kontrolü vb) düzenlenmektedir (Bilkent University 2021; Bilkent Üniversitesi 2020).

Hacettepe Üniversitesi: Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezi

Üniversitelerdeki eğitim öğretim süreçlerini ve ortamlarını desteklemeye yönelik yeni bir yapı da 2021 yılında Hacettepe Üniversitesi tarafından kurulmuştur. “Sürdürülebilir Öğretme ve Öğrenme Merkezi”adıyla oluşturulan Merkezin görevleri arasında öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini ve öğretim becerilerini geliştirmek, akademik hayata yeni başlayan öğretim elemanlarının uyum sürecini desteklemek, öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler sunmak, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve yenilikçi uygulamaların gerçekleştirilmesine yönelik araştırmalar yürütmek ve bunları ilgililerle paylaşmak yer almaktadır (Hacettepe Üniversitesi, 2021).

6. Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Dekanlarının Öğrenci Merkezli Öğretime İlişkin Görüşleri

Kısa, Uysal ve Kavak'ın (2020) daha önce yapmış oldukları araştırma sonuçları doğrultusunda, öğrenci merkezli öğretimin derinlemesine anlaşılabilmesi amacıyla, paketler ile uygulama arasındaki uyumun görüşme ile ortaya konabileceği önerisi de dikkate alınarak bu kitap bölümünde aynı araştırmacılar tarafından nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Eğitim Fakültesinin farklı programlarındaki dersler bağlamında Bologna Süreci'nin öğrenci merkezli öğrenme boyutu ve bu yaklaşımın öğretim (planlama-uygulama ve değerlendirme) uygulamalarına yansımalarına ilişkin öğretim elemanı ve yönetici görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşımın öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına yansımaları konusunda;

a. Öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

b. Eğitim Fakültesi yöneticilerinin (dekan/dekan yardımcısı) görüşleri nelerdir?

2. Pandemi sonrası dönemde, eğitim fakültelerinde, öğretimin güncellenmesi bağlamında ele alınması gereken noktalar hakkında katılımcıların görüş ve önerileri nelerdir?

Çalışmaya EPDAD tarafından akredite edilen ya da akreditasyon sürecinde olan eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanı ve yöneticiler (dekan / dekan yardımcısı) dâhil edilmiştir. Birinci grup, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal bilgiler eğitimi olmak üzere farklı programlarda çalışan sekiz öğretim üyesinden; ikinci grup ise 8 yöneticiden (dekan / dekan yardımcısı), odak grup görüşmeleri ise her iki grup için ortak, yarı yapılandırılmış beşer sorudan oluşmuştur. Görüşme sorularının geçerliliği için eğitim programları ve öğretim ile eğitimde ölçme ve değerlendirme alanından ikişer uzmandan görüş alınmıştır. Katılımcılarla iki ayrı grup halinde topluca çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak toplantı kaydedilmiştir. Öğrenci merkezli öğretim kapsamında öğretim elemanları ve dekan/dekan yardımcısıyla yapılan görüşmeler kodlanarak analiz edilmiştir. Bu süreçte benzer ifadeler ve farklılıklar belirlenmiştir. Bu benzerlik ve farklılıklar kategori/alt kategorilerin ortaya konmasını sağlamıştır. Alıntılar sunulurken kullanılan “d” kısaltması dekan/dekan yardımcılarını; “k” kısaltması öğretim elemanlarını ifade etmektedir. Öğretim elemanları ve dekan/dekan yardımcısı genel olarak;

- Üniversitelerinin eğitimle ilgili politika ve amaçları (politika belgeleri) arasında öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına yer verilip verilmediğine,
- Öğrenci merkezli öğretimi nasıl kavramsallaştırdıklarına,
- Bir yükseköğretim kurumunun öğrenci merkezli öğretim sunabilmesi için yerine getirmesi gereken koşullara,
- Ders bilgi paketlerinin öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili bölümlerini nasıl değerlendirdiklerine,
- Pandemi sonrası dönemde, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretim ekosisteminde daha güçlü bir dönüşüm için yükseköğretim yönetimlerinin alması gereken önlemlere ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Her bir unsur için ayrıntılandırılmış bulgular aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

a. Öğretim elemanları ve dekan/dekan yardımcısı, üniversitelerinin eğitimle ilgili politika ve amaçları (politika belgeleri) arasında öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına yer verilip verilmediğine ilişkin; katılımcılar, üniversitenin vizyon-misyonu, stratejik planı, üniversitenin kalite politika belgesi, senato kararı, kalite dokümanı bağlamında görüş bildirmiştir. Diğer taraftan, bir öğretim elemanı hazırlık sürecindeki belgelere de değinmiştir. Bazı eğitim fakültesi dekan/dekan yardımcısı ise fakülte yönetim kurulu kararı, koordinatörlük yönergesi, eğitim-öğretim politikası belgesi, yönetmelikler ve doğrudan bir belgenin olmadığı yönünde de görüşlerini bildirmiştir. Stratejik plan ve eğitim-öğretim kalite politikası belgesinin varlığına ilişkin katılımcılar aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

“2019-2023 stratejik planımızda temel değerler arasında öğrenci merkezlilik için bir başlık var. Başlığın altında öğrenme uygulama ortamlarında yürütülen çalışmaların öğrenci odaklı olması, öğrenciyi ilgilendiren kararlara öğrencilerin katılımının sağlanması esastır şeklinde temel değerler kısmında belirtilmekte (d7).

“ISO belgesi alıyoruz. Dolayısıyla eğitim politikası başlığı altında doğrudan öyle

bir maddemiz var bizim. Öğrenci merkezli öğretim programını hazırlamak ve bu programı sürekli iyileştirmek (k6).”

- b. Öğretim elemanları ve yöneticiler, öğrenci merkezli öğretimi nasıl kavramsallaştırdıklarına ilişkin ise;** öğrencinin çeşitli yönlerden aktif olması, öğrencinin eğitimini kendisinin biçimlendirebilmesi, paydaşların sorumluluk alması ve öğrencinin öğrendiklerini uygulayabilmesi bağlamında görüş bildirmiştir. Dekan/dekan yardımcıları; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, öğrencinin dijital okuryazar olması, öğrencilerde üst düzey becerilerin geliştirilmesi, öğretim elemanlarının sürece rehberlik etmesi, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesinin sağlanması ve öğrenme çıktısına odaklanılmasına da değinmiştir. Öğretim elemanlarının sürece rehberlik etmesi ve öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesinin sağlanmasına yönelik görüşlerini katılımcılar şöyle ifade etmiştir:

“... öğrencinin okula başladığı ilk anda uygulanacak oryantasyon programları ile öğrenci desteklenmeli ve mezun oluncaya kadar akademik yönden gelişimini takip eden, gerekli yönlendirmeleri yapan, akademik sorunlarını çözmesine destek olan ve kariyer planlamasına yardımcı olan danışman öğretim elemanının bulunmasına özen gösterilmelidir (d8).”

“...Yani bir içeriği öğretmek, aktarmak değil bilgiye nasıl ulaşacağı, bunu nasıl yorumlayacağını, nasıl bundan sonuçlar çıkaracağını anlamalı... (d2).”

- c. Öğretim elemanları ve yöneticiler, bir yükseköğretim kurumunun öğrenci merkezli öğretim sunabilmesi için yerine getirmesi gereken koşullara ilişkin ise;** politika belgeleri ve örgütlenme, öğrenciye yönelik unsurlar, eğiticiye yönelik unsurlar ve öğretim sürecinin düzenlenmesine yönelik görüşler bildirmiştir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

- Katılımcılar politika belgeleri ve örgütlenme bağlamında üst yönetimin öğrenci merkezli öğretimi sahiplenmesi, üniversite bünyesinde kaliteye ilişkin alt birimlerin var olması, öğrenci merkezli öğretimi destekleyici diğer birimlerin olması, eğitim harcamalarının artırılması ve kalite süreçlerine dâhil olmaya yönelik açıklama yapmıştır. Politika belgeleri ve örgütlenme için öğretim elemanları öğrenci merkezli öğretim süreçlerine katılımın belgelendirilmesi ve bürokratik engellerin aşılmasına da değinmiştir. Yöneticiler ise öğrenci merkezli öğretime ilişkin kanıta dayalı verinin kaydedilmesi, öğrenci merkezli öğretimin bir kültür olarak benimsenmesi ile uygulama ilkeleri ve performans göstergelerinin oluşturulmasına da değinmiştir. Üst yönetimin öğrenci merkezli öğretimi sahiplenmesi ve öğrenci merkezli öğretimin bir kültür olarak benimsenmesine yönelik katılımcı görüşleri şöyledir:

“Haftalık ya da aylık olarak üniversitemizdeki çalışmalar raporlanıyor. Ve tüm üniversite bireylerine sunuluyor rektörümüz tarafından. Stratejiler geliştiriliyor, bir sonraki adımda ne olması gerektiği, hedefimiz nedir, öğrencilerimizle yapılması gereken çalışmalar neler olmalıdır bu doğrultuda araştırmalar yapılıyor (k7).”

“Siz bir üniversitenin kapısından girdiğinizde bütün mekanlarında öğrenci merkezliliği hissetmelisiniz. Bir de bunlar eğitime de yansımali (d3).”

- Öğretim elemanları ve yöneticiler öğrenciye yönelik unsurlar bağlamında şubelerdeki öğrenci sayısının azaltılması ve paydaşların öğrenci merkezli öğretim ile ilgili bilgilendirilmeleri şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretim elemanları; öğrencilerin paydaş olarak görülmesi, program kabulü için öğrenci kontenjanlarının azaltılması ve programlara öğrenci seçim koşullarının değiştirilmesine yönelik de görüş sunmuştur. Yöneticiler

ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasına da değinmiştir. Şubelerdeki öğrenci sayısının azaltılması ve öğrencilerin paydaş olarak görülmesi gerektiğine yönelik katılımcılar şu açıklamaları yapmıştır:

“Birebir ders esnasında öğrencilerimize dokunabilmemiz gerekiyor. Göz temasını kurabilmemiz gerekiyor ders süreci içerisinde. Bu nedenle sınıf mevcutlarının indirilmesi gerektiğini düşünüyorum (k7).”

“Öğrencilerin fikirleri alınıyor mu? Evet alınıyor. Üniversitemiz tarafından anketler uygulanıyor. Anketlerde derslerle ilgili, derslerin uygunluğu ile ilgili, ders saatleri ile ilgili, içerikleri ile ilgili bilgiler alınıyor (k6).”

- Katılımcılar, öğretim elemanlarına yönelik unsurlar bağlamında öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim sürecini içselleştirmeleri, eğitimcilerin eğitimi, öğretim elemanlarından diğer beklentilerin öğrenci merkezli öğretimi engellememesi ve paydaşların öğrenci merkezli öğretim ile ilgili bilgilendirilmeleri şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretim elemanları, öğretim elemanlarının ders yüklerinin azaltılması ve öğretim elemanlarının sayısının artırılmasına yönelik de görüş bildirmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim sürecini içselleştirmelerine ve öğretim elemanlarının ders yüklerinin azaltılmasına yönelik katılımcı açıklamaları şöyledir:

“Üniversiteler öncelikle gerçekten öğretim üyelerinde bir felsefe ve anlayış değişimi, sağlayacak şekilde çalışmalı. Yoksa iş her zaman kâğıt üstünde kalıyor. Kâğıt üzerindeki kural, ilke ve kılavuzlarla öğrenci merkezli bir eğitime geçiş çok mümkün olmayacak gibi geliyor (k1).”

“Öğretim elemanlarımızın ders yüklerinin çok fazla olması maalesef öğrenci merkezli öğretim ortamlarının oluşturulmasında olumsuz etken (k7).”

- Katılımcılar, öğretim sürecinin düzenlenmesi bağlamında öğretim ortamının düzenlenmesi ve öğretim programlarının güncellenmesi şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretim ortamının düzenlenmesi ve ders dışı etkinliklere yönelik katılımcı açıklamaları şöyledir:

“Program düzeyinde sınıfların oluşturulması gerekiyor. Örneğin okul öncesi eğitimde öğrenme merkezli eğitimin koşullarına göre düzenleme yapılması gerekir (d2).”

“Robotik kodlama gibi programa özgü bazı atölyeler oluşturduk. Buraların hiç boş kalmadığını gördük. Hatta bilgisayar sınıfı gibi yerlerde genelde kilitli tutulur, biz onları da açtık. Bir görevli olmasa da ders saatleri dışında da tamamen açtık. Böyle olunca öğrenciler boş kaldıkları zamanda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabildiler (d2).”

d. Katılımcılar, ders bilgi paketlerinin öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili bölümlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin; ders bilgi paketinin öğrenci merkezli öğretimle uyumu, paket ile uygulamanın uyumuna yönelik görüş bildirmiştir. Bazı görüşler şöyledir:

- Ders bilgi paketinin öğrenci merkezli öğretimle uyumu için; program akreditasyonunun paket niteliği için itici güç olması, paketin öğrenci merkezli öğretim ile uyumlu olması, pakette odaklanılanın doluluk oranı olması, paketin güncellenmesine özen gösterilmesi bağlamında görüşlerini bildirmiştir. Diğer taraftan bir yönetici YÖK denetiminin itici güç olmasına da değinmiştir. Paketin öğrenci merkezli öğretim ile uyumlu olması ve paketin güncellenmesine özen gösterilmesine yönelik katılımcı görüşleri şöyledir:

“Sadece tartışma ve düz anlatım yöntem teknikleri geçiyorken, drama, probleme dayalı öğrenme gibi yöntemleri dahil ettik. Tabi ki dersin doğası neyse ona uygun olarak seçildi (k8).”

“Akademik kurul toplantılarında da sıklıkla ders bilgi paketlerinin güncellenmesi ve doğru bilgiler içermesi dile getirilmektedir (d8).”

- Katılımcılar, uygulama ile paket uyumu için; paket ve uygulamanın uyumlu olmaması, paket ve uygulamanın uyumlu olması, ders izlencesi ile uygulamanın uyumlu olması ve program akreditasyonunun paket-izlence-uygulama uyumu için itici güç olması bağlamında görüşlerini bildirmiştir. Yöneticiler uyuma ilişkin bir de öğretim elemanına göre değişkenlik göstermesi ve ders türüne göre değişkenlik göstermesine değinmiştir. Paket ve uygulamanın uyumlu olmadığı ve program akreditasyonunun paket-izlence-uygulama uyumu için itici güç olmasına ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Ölçme değerlendirmede alternatif, farklı ölçme değerlendirmeleri yazmış ama yine klasik olarak ara sınav ve final yapıp çoktan seçmeli test kullanan da var. Yine izlence de baktığınızda aktif öğretim yöntem tekniklerini görüyorsunuz yazmış ama o yöntem sınıf içinde nasıl uygulanır dediğinizde onunla ilgili bilgisi de olmayabilir. Ama anlatım ve sunuşla devam ediyor (d5)”

“Siz bu pakettekileri ders izlencesine koyuyor musunuz? Koyduğunuzu uyguluyor musunuz? deniyor. Bunlarla ilgili kanıtlarınız neler? Çünkü kanıt temelli bir süreç yönetimi bekleniyor akreditasyon sürecinde (k2).”

e. Öğretim elemanları ve yöneticiler, pandemi sonrası dönemde, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretim ekosisteminde daha güçlü bir dönüşüm için yükseköğretim yönetimlerinin alması gereken önlemlere ilişkin; politika ve örgütlenme, öğrenciye yönelik unsurlar ve eğiticiye yönelik unsurlar bağlamında görüş bildirmiştir. Ayrıca yöneticiler öğretim sürecinin düzenlenmesi bağlamında da açıklamada bulunmuştur. Aşağıda bu görüşler ayrıntılandırılmıştır:

- Politika ve örgütlenme için her iki katılımcı grubu da hibrit (harmanlanmış) öğrenmenin gündeme gelmesine değinirken öğretim elemanları uzaktan eğitimin gerçek anlamına ilişkin anlayışın oluşturulması gerekliliği ve lisansüstü eğitimin tamamen uzaktan eğitime dönüşmesine, yöneticiler ise yeni eğitim politikalarının belirlenmesi ve uzaktan eğitimle ilgili fakültelerin açılmasına da değinmiştir. Yeni eğitim politikalarının belirlenmesi bağlamında yönetici görüşleri şöyledir:

“Büyük ihtimalle uzmanlığın, kişinin kendi çabası, araştırma incelemesi ve öğretim faaliyetleri ile kazanabileceği bir boyuta geçeceği, ders sayısının daha az olduğu ama genel kültür becerilerinin daha çok kazanıldığı bir yapıya dönmesi lazım (d4).”

“Pandemi sonrası süreçte, pandemi sürecinde elde edilen olumlu alışkanlıklar ya da uygulamalar devam edecektir diye düşünüyorum. Bu bağlamda pandemi sonrasında esnek ve iş birliğine dayalı politika, planlama ve düzenlemelere yer verilebilir (d8).”

- Öğrenciye yönelik unsurlar için ise her iki katılımcı grubu da öğrencilerin dijital öğretimle ilgili yetiştirilmesine yönelik görüş bildirirken, öğretim elemanları bireysel öğrenme süreçlerinin desteklenmesi ile öğretmen adaylarının uzaktan eğitim bağlamında yetiştirilmesine de değinmiştir.

- Eğiticiye yönelik unsurlar bağlamında her iki katılımcı grubu da öğretim elemanlarının dijital öğretimle ilgili yetiştirilmesi ve öğretim elemanlarının uzaktan öğretim sürecindeki ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yetiştirilmesine değinmiştir. Öğretim elemanlarının dijital öğretimle ilgili kendini yetiştirmesi gerektiğine yönelik şöyle bir ifade bulunmaktadır:

“Mesela web 2, web 3 araçlarının öğretim elemanlarına bir şekilde edindirilmesi gerekiyor (k7).”

- Öneriler için öğretim sürecinin düzenlenmesi bağlamında yöneticiler ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi, uzaktan eğitim için öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi, öğrenme ortamlarının yeniden yapılandırılması ve etkin kullanılabilecek dijital platformların oluşturulmasına yönelik görüş bildirmiştir. Uzaktan eğitim için öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ve program akreditasyonunun paket-izlençe-uygulama uyumu için itici güç olması bağlamında katılımcılar aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“Öğretim elemanlarının öğretim materyalleri geliştirmeleri ile ilgili bir birim oluşturulması düşüncesi (d5).”

...bilişim sınıfları, ders kayıt stüdyoları, öğrencilerin bireysel olarak çalışabilecekleri bireysel okuma, çalışma ve etüt merkezleri gibi yeni ortamlar mutlaka hazırlanmalıdır (d8).

Bologna Süreci'nin öğrenci merkezli öğrenme boyutunun uygulamalara yansması bağlamında Türk yükseköğretim sisteminin bir birimini temsilen, akredite edilmiş programı bulunan eğitim fakülteleri uygulamaları (öğretim, öğrenme ve ölçme-değerlendirme) konusunda, eğitim fakültesi dekan/dekan yardımcıları ve öğretim üyelerinden oluşan iki ayrı grupla yapılan ve yukarıda ayrıntıları sunulan odak grup görüşmelerinde özetle şu noktalar vurgulanmıştır:

- a. Üniversitelerinin eğitimle ilgili politika ve amaçları arasında, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının yer alması konusunda katılımcıların farklılaştığı gözlenmiştir. Bazı üniversitelerde bu konunun açıkça vurgulanmadığı, bu konuda irade ortaya koyan üniversitelerin de ağırlıklı olarak öğrenci merkezli öğretim konusuna stratejik planlarında yer verdiği vurgulanmıştır.
- b. Katılımcıların, öğrenci merkezli öğretimi nasıl kavramsallaştırdıkları konusunun, alanyazın ve çeşitli ülke uygulamalarıyla (öğretim üyesi ve öğrenci rollerinde değişiklik, öğrencilerin daha aktif olması ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, derinlemesine öğrenme vb.) büyük ölçüde örtüşmekte olduğu belirtilebilir. Öte yandan, yöneticilerin bakış açılarının çeşitlilik içerdiğini vurgulamak gerekir.
- c. Bir yükseköğretim kurumunun öğrenci merkezli öğretim sunabilmesi için yerine getirmesi gereken koşullar konusunda en sık vurgulanan hususlar şunlar olmuştur:
 - Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının politika belgelerinde yer alması ve üst yönetimin konuyu sahiplenmesi,
 - Kaliteye ilişkin alt birimlerin ve öğrenci merkezli öğretimi destekleyici diğer birimlerin varlığının önemi,
 - Derslerdeki öğrenci sayılarının azaltılması,
 - Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim konusunda desteklenmeleri ve konuyu içselleştirmeleri,
 - Öğrenme ortamlarının, öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına uygun olarak tasarlanması ve düzenlenmesi.

d. AKTS ders bilgi paketlerinin öğretim yöntemleri/teknikleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili bölümlerinin öğrenci merkezli öğretime uygun biçimde tasarlanmaları ve uygulamaların paketlerle uyumlu olması konusundaki görüşler şöyledir:

- Her şeyden önce ders bilgi paketlerinin tam olarak doldurulması ve bununla uyumlu olarak uygulanması gündemdeki önemini korumaktadır.
- Ders bilgi paketlerinin öğretim yöntemleri / teknikleri ve ölçme değerlendirme alanlarının öğrenci merkezli öğretimle uyumlu olarak doldurulması ve uygulanması konusundaki görüşler farklılaşmaktadır.
- Program akreditasyonunun ders bilgi paketinin niteliği için itici güç olduğu görüşü vardır.
- Ders bilgi paketlerinin güncellenmesi konusu da vurgulanan konular arasında yer almaktadır.

e. Pandemi sonrasında, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretim ekosisteminde daha güçlü bir dönüşüm için yükseköğretim yönetimlerinin alması gereken önlemler konusunda şunlar vurgulanmıştır:

- Öğretim süreçlerinde, uzaktan öğretimi de içerecek dönüşüme ilişkin yasal düzenlemelerin (yönetmelik, yönerge, senato kararları) yapılması,
- Hibrit (karma) öğrenmenin gündeme gelmesi,
- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dijital öğretimi yapabilecek yeterliklerle donatılması,
- Öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ve eğitsel teknolojilerin ediniminde kurumsal bir yaklaşımın sergilenmesi.

7. Sonuç ve Geleceğe Bakış

Bologna Süreci'nin başlangıç aşamasında öğrenci merkezli öğrenmeye ana temalar arasında yer verilmemiş ise de 2009 yılından itibaren bu konuya olan vurgu giderek artmıştır. Bununla birlikte başlangıç aşamasındaki birçok öncelikli çalışma konuları arasında öğrenci merkezli öğretim konusu yer almıştır. Bu kapsamda AKTS, hareketlilik, tanımayı geliştirme, yeterlikler çerçevesi ve diğer konulara yer verilmiştir. Ayrıca, Bakanlar Konferansları'nın bir parçası olarak üniversitelerin “eğitim” misyonunun önemi vurgulanıyordu. Öğrenci merkezli öğretim, tam olarak ilk kez 2009 yılındaki Leuven Bakanlar Konferansı'nda Bologna Süreci'nin gündemine girmiştir. Böylece, Bologna Süreci'nin geliştirilmesinde, yükseköğretimin eğitim misyonunun önemi yeniden ortaya konulmuştur. Bu bağlamda literatürde “öğrenci merkezli öğrenme ve öğretim ekosistemi” olarak adlandırılan bir çerçeve ortaya çıkmaya başlamıştır.

Leuven Bildirgesi'nde (2009), öğrenci merkezli öğrenme ve yükseköğretimin eğitim misyonu konusu ilk kez açık ve ayrıntılı bir politika olarak ortaya konulmuş ve bildirgede özetle şu konulara dikkat çekilmiştir:

- Yükseköğretimin eğitim misyonunun ve öğrenme çıktılarına dayalı program geliştirme reform ihtiyacının önemi,
- Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin ön plana çıkarılmasını, yeni öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını, etkili destek ve rehberlik yapılarını ve programın daha açık bir biçimde öğrencilere odaklanmasının gerekliliği,
- Program reformunun, esnek, yüksek kaliteli ve daha bireyselleştirilmiş eğitim yapılarına götüren dinamik bir süreç olması,
- Akademisyenlerin, öğrenme çıktılarını sürekli yenileme ve daha fazla alanda uluslararası

referans noktaları yakalamak için, öğrenci ve işveren temsilcileriyle daha yakın iş birliği içinde olmaları

- Yükseköğretim kurumlarının, eğitim kalitesini geliştirmeye özel önem vermeleri,
- Avrupa Standartlar Rehberi'nin (ESG) daha ileri düzeyde uygulanmasına öncelik verilmesi.

Türkiye'de de Yükseköğretim Kurulunun liderliğinde, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) politikalarıyla eşzamanlı olarak öğrenci merkezli öğretim konusu kurumsal değerlendirme ve kurumsal akreditasyon ölçütleri arasında yer almış, bazı akreditasyon kuruluşları bu ölçütleri benimsemiş, birçok yükseköğretim kurumu, politika belgelerine öğrenci merkezli öğrenme ilkesini yansıtmış, sınırlı ölçüde de olsa bazı yükseköğretim kurumları, öğretimi ve öğrenmeyi destekleyici yapı ve birimlerini oluşturmuştur.

Kitabın bu bölümünde esas itibarıyla, Bologna Süreci'nin öğrenci merkezli öğrenme boyutu ve bunun Türk yükseköğretimine yansımaları konusu ele alınmıştır. Bu bağlamda, Avrupa Yükseköğretim Alanı'na (AYA) ilişkin deklarasyon ve bildirgeler, öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin literatür ve kavramsal temeller, öğrenci merkezli öğrenmeyle ilişkili olarak Yükseköğretim Kalite Kurulu ve ulusal akreditasyon kuruluşlarının belgeleri, Bologna Süreci konusunda Türkiye'de yapılmış araştırmalar, yine üniversite yapılarımızda yer alan öğretimi ve öğrenmeyi destekleyici birimler incelenmiş ve Eğitim Fakülteleri özelinde öğrenci merkezli öğretime ilişkin anlayış ve uygulamalar konusunda yapılmış bir araştırmanın bulguları sunulmuştur. Tüm bu inceleme ve değerlendirmelerin ardından Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci merkezli öğrenme anlayış ve uygulamasının yaygınlaşması konusunda şunlar ileri sürülebilir:

1. Her şeyden önce ulusal düzeydeki Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), Bologna Süreci'ndeki eğilimler ve Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleriyle (ESG) uyumlu olarak, “öğrenci merkezli öğretim, öğrenme ve değerlendirme” temasına Kurumsal Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri arasında yer vermiştir. Öncelikle, YÖKAK tarafından ortaya konulan bu anlayışın Türkiye'de yükseköğretimin “eğitim” misyonu için bir çerçeve ve yönlendirici niteliğinde olduğunu vurgulamak gerekir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları Kurum İç Değerlendirme Raporlarını (KİDR) bu ölçütü dikkate alarak hazırlamakta, YÖKAK Dış Değerlendiricileri de bu ölçütü esas alarak değerlendirme yapmaktadırlar. Bu döngü, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenci merkezli öğretime geçiş için en büyük itici güçtür.
2. Ulusal yükseköğretim kalite güvencesi ve akreditasyon sisteminin ikinci ayağı, YÖKAK tarafından yetkilendirilen disiplinler akreditasyon (TEPDAD, MÜDEK, FEDEK, EPDAD, SABAK vd.) kuruluşlarıdır. Bu kuruluşların standart ve ölçütlerinin de YÖKAK akreditasyon ölçütleriyle uyumlu olarak düzenlenmesi gerekir. Bu uyum sağlandığı ölçüde, akreditasyon kuruluşları ve onların dış değerlendiricileri yoluyla, öğrenci merkezli öğretim anlayış ve uygulamasının yükseköğretim kurumlarına yayılımı daha da hızlı olacaktır.
3. Hiç kuşkusuz, yükseköğretimin “eğitim” misyonundaki öğrenci merkezli radikal dönüşümde ulusal düzenlemeler, yapılar ve aktörler sadece yön gösterici ve destekleyici olabilir. Dönüşümün ana aktörü yükseköğretim kurumları olacaktır. Bu dönüşümün hızı da yükseköğretim yönetimleri, akademik topluluğu ve idari personelinin değişim isteğine ve değişime uyum yeteneğine bağlı olacaktır. Bu çerçevede, yükseköğretim üst yönetiminin liderliği ve iradesi, politika ve prosedürlerle ilgili düzenlemeler ve bunların içselleştirilmesi, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi yönündeki yapı ve destekler, öğrenci gelişimini destekleyici yapılar ve özet olarak öğrenci merkezli bir öğretim, öğrenme ve

değerlendirme ekosistemi ve kültürü oluşturabilmek önemli olacaktır.

4. Eğitim Fakülteleri, disiplinleri gereği sahip oldukları öğretim, öğrenme ve değerlendirme alanlarındaki uzmanlık kapasiteleriyle diğer akademik birimlerle iş birliği ve uyum içinde bu dönüşümde önemli bir rol oynayabilirler.
5. Yeni yöntemlerin, yeni yaklaşımların daha geniş kitlelere yaygınlaşmasının yollarından birisi de “İyi Örnekler Konferansları”dır. Türkiye ölçeğindeki iyi uygulama örneklerinin üniversite içi ve ulusal düzeydeki paylaşımına fırsat veren iyi örnekler konferansları, üniversitelerdeki öğretimin geliştirilmesi ve dönüştürülmesinde önemli bir unsur olabilir. Özellikle ulusal düzeydeki konferansların düzenlenmesine YÖKAK ve akreditasyon kuruluşları öncülük edebilir.
6. Son olarak şunu vurgulamak gerekir: Yükseköğretimin eğitim boyutundaki dönüşüm, radikal bir dönüşümdür. Bu dönüşüm, liderlikte güçlü bir irade ortaya koymayı, eğitimde yeni bir felsefe yeni bir anlayış gerektirir. Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin rollerinde değişim yapmaya hazır olmalarını öngörür. Kısaca üniversite örgütünde yeni bir kültür oluşturmayı ve değişimi uzun vadeli olarak ele almak gerekir.

Teşekkür

Bu çalışmanın yürütülmesinde, değerli uzmanlıklarıyla destek sağlayan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Cem BABADOĞAN, Dr. Öğr. Üyesi Ömer KUTLU ve TED Üniversitesi Öğretme-Öğrenme Merkezi Direktörü Dr. İlknur BAYRAM ile bu çalışmada sunulan Eğitim Fakülteleri araştırmasına katılarak değerli görüşlerini paylaşan eğitim fakültesi dekan / dekan yardımcılara ve öğretim üyelerine teşekkürü bir borç biliriz.

Kaynakça

Abalı Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2013) Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 109–12.

Acat, B. ve Dönmez, İ. (2009) To compare student centered education and teacher centered education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1805-1809. Akçamete, G. (2010). *Türkiye’de Bologna süreci uygulamaları projesi 2009-2011 dönemi*. <https://euniversity.nku.edu.tr/kullanici dosyaları/files/sunu4.pdf>. (Erişim: 20.09.2021).

Akar, T. ve Babadoğan, M.C. (2018) Opinions of Academic Administrators regarding Constructing a Quality Culture at Education Faculties. *Journal of Education and Future*, 13, (1-11).

Anggraeni, N. (2021) Improving the quality of education through the application of students centered learning: a theoretical review. *Journal Eduvest*, 1(7): 603-607.

Arslan, S., Karahalilöz, O., Karagözoğlu, B., Yıldırım, E., Yıldız, T., Kuş, H., & Acar, S. (2019) Geleceğin okulları: değişim kaçınılmaz mı? *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 201-216. <https://dergipark.org.tr/en/pub/apjec/issue/51185/575046> (Erişim: 25.04.2021).

AUDAK (2019) *Açık ve uzaktan öğretim lisans programları değerlendirme ölçütleri*. http://audak.org/wp-content/uploads/2019/04/AUDAK-Degerlendirme_Olcutleri_1.0-15.04.2019.pdf (Erişim: 14.10.2021).

Bilkent Üniversitesi (2020) *Kurum iç değerlendirme raporu*. https://w3.bilkent.edu.tr/web/degerlendirme_raporu/BilkentUniversitesi_Kurum_Ic_Degerlendirme_Raporu_2020.pdf (Erişim: 26.06.2021).

Bilkent University (2021) *Bilkent teaching and learning support center (BTLSC)*. <https://w3.bilkent.edu.tr/bilkent/teaching-and-learning-support-center/> (Erişim: 26.06.2021).

Boydak, M. ve Karabatak, S. (2015) *Öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne ilişkin görüşleri. I. Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi*, 17-18 Eylül 2015, Ankara. http://www.bolognakongresi2015.hacettepe.edu.tr/belge/BSAK15_bildirikitabi.pdf. (Erişim:20.09.2021).

Bulut, İ. (2008) Preferences on internet based learning environments in student-centered education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4), 154-174.

Çubukcu, Z. (2008) Preferences on internet based learning environments in student-centered education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4), 154-174.

Durman, M. (2015) Türk yükseköğretiminde Bologna süreci ve geleceğe bakış. *Yükseköğretimde sistemimizde kalite güvencesi süreçleri odaklı gelişmeler*. <http://www.bolognakongresi2015.hacettepe.edu.tr/davetli.html>. (Erişim: 20.09.2021)

Dönmez, İ. (2008) *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EHEA (2009) *European Higher Education Area: Leuven Communiqué*. http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (Erişim: 22.06.2021).

EHEA (2012) *European Higher Education Area: Bucharest Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (Erişim: 22.06.2021)

EHEA (2015) *European Higher Education Area: Yerevan Communiqué*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (Erişim: 22.06.2021).

EHEA (2018) European Higher Education Area: Paris Declarations. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf. (Erişim: 22.06.2021)

EHEA (2020) European Higher Education Area: Rome Communiqué. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf. (Erişim: 22.06.2021)

EHEA (2021) Student-Centred Learning, <https://ehea.info/page-student-centred-learning> (Erişim: 22.06.2021) Erden M. (2004) Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları

Erden M. (2004) Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erdoğan A. (2014) Türkiye’de Yükseköğretimin Gündemi için Politika Önerisi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 4(1), 1-17.

Ertürk S. (1993) Eğitimde program geliştirme. Yedinci Basım. Ankara: Meteksan A.Ş. Yayınları.

Eskicumalı, A. (2004) Eğitim öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), Öğretmenlik mesleğine giriş içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.

ESU (2015) Overview on student-centred learning in higher education in Europe research study. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf>. (Erişim: 25.04.2021)

Fer, S., Kelecioğlu, H., Çobanoğlu Aktan, D., Gelmez Burakgazi, S., Özdiyar, Ö., Uysal, F., Kıbrıslıoğlu Uysal, N., Uysal, İ., Ertuna, L. (2019) A phenomenological study on the effectiveness of curriculum and course information packages in the Bologna process. Yükseköğretim Dergisi, 9(2), 234-246.

Fidan N. (1996) Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayınları.

Gaebel, M. Zhang, T., Iucu, R. (2020) Advancing Learning and Teaching in the EHEA: Innovation and Links with Research. A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie (Eds.), European higher education area: challenges for a new decade içinde. Springer, Charm.

Hacettepe Üniversitesi, (2021) Erişim tarihi: 14.10.2021. Hakkımızda – STL Hacettepe. (Erişim: 14.10.2021).

Hoidn, S., & Reusser, K. (2021) Foundations of studentcentered learning and teaching. S. Hoidn & M. Klemencic (Eds.), *The routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* içinde. New York: Routledge.

Isıkoglu N., Basturk R., Karaca F. (2009) Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: *A Turkish perspective. Teaching and Teacher Education*, 25, 350-356.

Jacobs G. M., Renandy, W. A. (2015) *Making extensive reading even more student centered.* Indonesian Journal of Applied Linguistics, 4(2), 102-112.

Kavak Y., Uysal F., Kısa N. (2019) Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında akreditasyon konusundaki güncel gelişmeler. III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi, 30 Kasım-1 Aralık 2019.

Kır, Ş. (2020) Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 143-163. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/774573>. (Erişim: 25.04.2021)

Kısa N., Uysal F., Kavak Y. (2019) Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: Eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 85-95.

Klemencic, M. (2019) Successful design of student centered learning and instruction (SCLI) Ecosystems in the European Higher Education Area. http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_Klemencic.pdf. (Erişim: 25.04.2021)

Klemencic, M. (2021) Students as actors and agents in student centered higher education. S. Hoidn & M. Klemencic (Eds), *The routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* içinde. New York: The Routledge

Koç Üniversitesi (2021) Öğrenme ve Öğretme Ofisi (KOLT). Erişim tarihi: 23.06.2021. <https://kolt.ku.edu.tr/tr/>

Mandal, H. (2015) *Yükseköğretimde sistemimizde kalite güvencesi süreçleri odaklı gelişmeler.* <http://www.bolognakongresi2015.hacettepe.edu.tr/davetli.html>. (Erişim: 20.09.2021)

McKenna S. ve Quinn, L. (2021) Misconceptions and misapplications of studentcentered approaches. S. Hoidn & M. Klemencic (Eds), *The routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* içinde. New York: Routledge.

Motschnig R. ve Cornelius-White, J. H. D. (2021) Person-centered theory and practice. S. Hoidn & M. Klemencic (Eds.), *The routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* içinde. New York: The Routledge.

ODTÜ-ÖGEM (2021) *Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi*. <https://ogem.metu.edu.tr/tr> (Erişim: 25.06.2021).

Perkan Z. C. ve Güneyli A. (2014) Student teachers' perceptions about their experiences in a student centered course. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-11.

SABAK, (2021) *Program değerlendirici çizelgesi*, <https://www.sabak.org.tr/index.php/tr/belgeler-ve-formlar> (Erişim: 14.10.2021)

Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020) Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1) , 5-22.

Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004) Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.

Şen, Z., Uludağ, G., Kavak, Y. ve Seferoğlu, S.S. (2016) Bologna Süreciyle ilgili bir inceleme: öğrenci başarısını değerlendirme yöntemleri ile öğrenci iş yükünün karşılaştırılması. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 84-94.

TEDÜ, (2012) *TED Üniversitesi Kalite Dokümanı*. Erişim tarihi: 23.06.2021. <https://www.tedu.edu.tr/tr/main/tedu-kalite-guvence-sistemi> (Erişim: 23.06.2021).

TEDÜ, (2018) *TED Üniversitesi Stratejik Planı 2018-2022*. Erişim tarihi: 23.06.2021. <https://www.tedu.edu.tr/tr/main/stratejik-plan> (Erişim: 23.06.2021).

TEDÜ, (2021) *Öğretme-Öğrenme Merkezi*. <https://ctl.tedu.edu.tr/tr/ctl>. (Erişim: 23.06.2021).

TEPDAD, (2021) *Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları*. <http://www.tepdad.org.tr/uploads/files/2020/2021/MOTE%202021%20STANDARTLARI.pdf>. (Erişim: 14.10.2021)

Topcu Z. ve Türk M. S. (2020) The future of higher education in the digital age. *The Journal of International Civilization Studies*, 5(2), 211-229.

Toprak M., Bayraktar, Y. Erdoğan, A., Kolat D. ve Şengül M. (2019) Developing a tool for quality and accreditation of a new generation university in the digitalized society the case of a thematic-technical university. *Economics*, 7(2), 69-89.

Uçkun, G., Demir, B., Uçkun, S. ve Konak, O. (2013) Bologna Sürecindeki MYO'larda öğrenci merkezli eğitim (ÖME) "Öğretim elemanı görüşleri". *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık özel sayı, 51-58.

Uygur, M., Yanpar Yelken, T. (2021) Trainer training program developed for instructors about student-centered teaching-learning processes and its effects: A study of a curriculum development in higher education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13 (3), 2981-3000.

Ünvan, C. (2016) *Türk Üniversitelerinde Bologna Süreci Uygulamaları ve Geleceğe Bakış. Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Vardar, Ö. (2018) *Öğrenci merkezli eğitim*. Erişim tarihi: 20.09.2021. <http://www.oktemvardar.com/category/ogrenci-merkezlilik/>. (Erişim: 20.09.2021).

Vardar, Ö. (2021) Yükseköğretim: Temel Prensipler. (Erişim tarihi: 22.10.2021). <http://www.oktemvardar.com/yuksekogretim/yuksekogretim-temel-prensipeler/>

VEDEK, (2021). Ulusal akreditasyon işlem ve usullerindeki temel standartlar. (Erişim tarihi: 14.10.2021). http://www.vedek.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=89&lang=tr

Vistro-Yu, C., Gonzalez, M.C.T., & Cuyegkeng, M.A.C. (2021) Building a student-centered organizational culture: case study of the Ateneo de Manila University. S. Hoidn & M. Klemencic (Eds), *The routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* içinde. New York: The Routledge.

Yalçın İncik, E., Tanrıseven, I. (2012) Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.

YÖKAK (2021) Kurum iç değerlendirme raporu uygulama kılavuzu. Erişim tarihi: 20.04.2021 https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_2.1.pdf (Erişim: 20.04.2021)

YÖKAK (2021) *Kurumsal Dış Değerlendirme, Akreditasyon ve İzleme Kılavuzu (2021)*. (Sürüm 2.1). https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/KDDAI_Kilavuzu.pdf (Erişim: 20.04.2021)

YÖKAK (2019) *Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri (KDDAÖ)* (Sürüm 2.0). https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/Kurumsal_Dis_Degerlendirme_ve_Akreditasyon_Olcutleri_09122019.pdf (Erişim: 20.04.2021)

TÜRKİYE’NİN AVRUPA ARAŞTIRMA ALANI (ERA) İLE ENTEGRASYON SÜRECİ ve UYGULAMA ÖNERİLERİ

Selda ULUTAŞ AYDOĞAN¹ ve Okan SALDOĞAN²

Giriş

Bu çalışmada, Türkiye Araştırma Alanı’nın (TARAL) kavramsallaşması ve bunun bir parçası olarak Avrupa Araştırma Alanı (ERA) ile entegrasyon sürecinin Türkiye araştırma ve inovasyon politikalarına yansımaları değerlendirilmiştir. Çalışmada Türkiye araştırma ve inovasyon politika ve uygulamalarının Avrupa ile uyumlaşma hedefi çerçevesinde bir durum değerlendirmesine yer verilmiştir. Avrupa araştırma politika ve süreçlerinin entegrasyonunu ele alan literatürden hareketle TARAL ve ERA’nın kavramsal çerçevesi, gelişim süreci, temel referansları tartışılmış; TARAL ve Türkiye araştırma ve inovasyon politikaları penceresinden entegrasyonun temel bileşenleri değerlendirilmiştir. TARAL’ın gelişimi ve ERA ile entegrasyon sürecinin temel araçlarından olan Avrupa Birliği Çerçeve Programlarına katılım performansı ve rolüne ilişkin kısa bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. ERA ile entegrasyonun kurumsallaştırılmasını somutlaştıran Ulusal ERA Yol Haritası irdelenmiştir.

Son yıllardaki Türkiye araştırma ve inovasyon reform hareketi, bu entegrasyonun itici gücü olarak ele alınmıştır. 2020 yılı sonrası dönemde yenilenen ERA vizyonu ve buna bağlı olarak entegrasyon sürecinin yeni dinamikleri değerlendirilmiştir. Yeni ERA vizyonu kapsamında Avrupa Eğitim Alanı (European Education Area) ile sinerji geliştirilmesine atıfla üniversitelerin araştırma ve inovasyon boyutlarının güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında Türk politika referans dokümanları ve reform uygulamalarında benimsenen ERA ile entegrasyon hedefinde yeni ERA Vizyonu ile uyuma yönelik uygulama önerileri ortaya konulmuştur.

1. Araştırma Çerçevesi ve Metodoloji

Avrupa araştırma politika araç ve süreçlerinin entegrasyonu birçok araştırmaya konu olarak, geniş biçimde sosyal ve politik entegrasyon teorik çerçevesinde irdendiği gibi ERA araçları ve bunların ulusal araştırma sistemleri ile etkileşimleri bağlamında tartışılmaktadır. Langfeldt vd. (2012) Avrupa araştırma politikasının ulusal araştırma sistemleri ile etkileşimini araştırma politikalarının dizayn ve koordinasyon modelini tartışan ‘yol bağımlılığı’ literatürü çerçevesinde ele almıştır. Bu literatürden hareketle, ulusal yönetim süreçlerinin bypass edildiği ve Avrupa çapında entegrasyonun ulusal çapta fragmentasyona yol açtığı ‘merkezkaç güçler’ argümanı ve buna karşıt biçimde Avrupa araştırma politikasının ulusal düzeyde yönlendirme ve koordinasyonu artırdığı ‘koordinasyon çekimi’ argümanı çalışmaların teorik zeminini oluşturmaktadır. (Langfeldt vd. 2012: 89, 90)

Barré vd. (2013) Avrupa Araştırma Alanı’nın entegrasyon ve koordinasyon dinamiklerini daha iyi anlayabilmek adına yürüttükleri araştırmalarında Avrupalılaşmayı tanımlamayı hedefleyen bir model ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma araştırma sistemleri bağlamında ‘asil-vekil’ yaklaşımının ötesinde; kamu otoritesi (asil), araştırma konseyleri (aracı vekil) ve bilim insanlarından (vekil) oluşan üçlü bir yapı tanımlayarak bu aktörler arasındaki ilişkiler

¹ Araştırmacı

² Öğretim Görevlisi

çerçevesinde bir betimleme gerçekleştirilmiştir. (Barré vd.'de Barré 2008) Bu düzlemde Avrupa'daki çok katmanlı yapı ve süreçler ele alınarak Avrupa çapında, bölgesel ya da ulusal çapta fonksiyonların aktörleri ortaya konulmuştur. (Barré vd. 2013:188, 190).

Luukkonen ve Nedeva (2010) Avrupa araştırma ve araştırma politikasının entegrasyonunu kavramsallaştırmak ve tanımlamak adına yeni varlıkların oluşması, sürdürülmesi, gelişmesi ve ayrışmasını mümkün kılan sosyal mekanizmalara atıfta bulunarak 'kristalleştirici vekiller' kavramını ortaya koymuştur. Bu kavram entegrasyon tanımlamalarının merkezinde yer almaktadır. Kristalleştirici vekiller sosyal entegrasyonun katalizörü olarak sosyal varlıkları bağlayan entegrasyon mekanizmaları olarak görülmektedir. Araştırma alanında ise organizasyonlar, takımlar, komüniteler gibi entegre varlıkların oluşmasında etkili olan kristalleştirici vekiller çoğunlukla bilgi temellidir. Bu vekiller araştırma komüniteleri için araştırma veri setleri ve bilgisi, araştırma ekipmanları, konferanslar, profesyonel kuruluşlar; araştırma organizasyonları bağlamında kurallar, uygulamalar, ortak araştırma gündem ve öncelikleri, ortak regülasyonlar ve yönetim yapıları; fonlama kuruluşları için ise iş birliğine dayanan araştırma alanları, ortak fonlama öncelikleri olarak örneklendirilmiştir. (Luukkonen ve Nedeva 2010: 675, 676, 677)

Avrupa araştırma süreçleri ve politikalarının entegrasyonunu kavramsallaştırmak, aktörler ve fonksiyonlar bağlamında entegrasyonu ölçebilmek ve ulusal düzeyde entegrasyonun nasıl şekillendirildiğini anlamak adına gerçekleştirilen araştırmaların yansırı uluslararası araştırma ağlarının entegrasyondaki rolüne ışık tutan çalışmalar literatüre katkı sunmaktadır. Gusmão (2001) Avrupa Birliği Çerçeve Programlarının araştırma ağları oluşturma konusundaki etkisi ve katma değerinden hareketle ortak bir Avrupa araştırma sistemine katkılarını vurgulamıştır. Bu programlar tarafından finanse edilen projelerin, araştırmacıların spontan biçimde kendi aralarında uluslararası düzlemde oluşturdukları bağlantılardan farklı olarak daha geniş bir coğrafi alana yayıldıkları, farklı alanlar ve sektörlerden kurumları bir araya getirdikleri ve geleneksel akademik iş birliklerinin ötesinde bağlantılar kurmaya yardımcı oldukları belirtilmiştir. Bu arka planda, Avrupa finansmanının ulusal düzeyde Avrupalı bilimsel komünite oluşturulmasına katkısı ve bu komünitenin Avrupa'nın bilimsel ve teknolojik faaliyetlerine yakın zamanda etki edebileceği vurgulanmıştır (Gusmão 2001). Avrupa araştırma alanı ile kavramsallaştırıldığı biçimde Avrupa'da Ar-Ge'nin entegrasyonunun ampirik değerlendirilmesi adına Çerçeve Programlar projeleri, ortak patent ve ortak yayınların zaman-mekânsal boyutlarını inceleyen çalışmalarında Lata vd. (2015), Çerçeve Programları ağlarındaki entegrasyonun inovasyon coğrafyası ve Avrupa politikası bağlamında çok daha fazla olduğunu göstermiştir. Grande ve Peschke (1999) ulus-ötesi organizasyonlar ve aralarındaki politika ağlarının Avrupa bilim ve teknoloji politikası ile bağlantılarını araştırmıştır. Araştırma bulgusu mikro düzede araştırmacılar arasında Avrupa Birliği Çerçeve Programları aracılığı ile uluslararası iş birlikleri oluşturulsa da mezo düzeyde kamu ve özel sektör araştırma organizasyonları ve ulusüstü kuruluşların zayıf biçimde Avrupa bilim ve teknoloji politikası ile bağlantılı olduklarını göstermiştir. Bunun nedeni olarak, ulus ötesi organizasyonların ve politika ağlarının fazla ve yoğun olmalarına rağmen ulus-ötesi iş birliklerinin ve "arabuluculuğun (*interest intermediation*)" parçalı yapısı gösterilmiştir (Grande ve Peschke 1999: 58).

Bu çalışmada, Türkiye araştırma ve inovasyon politikası başlıca referans dokümanları bağlamında nitel içerik analizi yapılarak irdelenmiş, ERA ile entegrasyona ilişkin değerlendirmeler söz konusu içerik analizinin çıktıları üzerine şekillendirilmiştir. Araştırma entegrasyon teorik çerçevesini benimsemekle birlikte entegrasyonun aktör ağlarının, etkileşimlerinin ve bunların entegrasyona etkilerinin niceliksel ölçülmesi amacını gütmemektedir.

Çalışma, ERA ile entegrasyonun Türkiye araştırma ve inovasyon politikaları bağlamında kavramsal çerçevesini irdelemek, entegrasyonun ana akım süreçlerine, entegrasyonun çerçeve koşullarına ışık tutmak ve bu kapsamda Türkiye için uygulama önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Burada betimlenen metodolojik çerçevede TARAL'ın kurumsallaşması, ERA ile entegrasyonun etkenleri, Avrupa Birliği Çerçeve Programlarının Avrupa araştırma sistemine etkisi değerlendirilerek Türkiye için uygulama önerileri geliştirmiştir.

2. ERA ve TARAL: Kavramsal Çerçeve ve Gelişim Süreçleri

2.1. ERA Kavramı, Gelişimi ve Güncel Durumu

Avrupa Komisyonu 2000 yılında yaptığı değerlendirme ile yeni yüzyılın bilim ve teknoloji yüzyılı olacağına, araştırma ve teknolojiye geliştirmeye yatırımın önemine işaret ederek Avrupa'nın araştırma ve inovasyon göstergeleri bağlamında gelişmeye açık yönlerini vurgulamıştır. Avrupa'da araştırmayı canlandırmak için yeni bir politika yaklaşımına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu çerçevede, ERA bir Avrupa Politikası konusu olarak ortaya atılmıştır. ERA fikri ortaya atıldığı bu ilk yılında;

- mükemmeliyet merkezleri ağı oluşturulması,
- araştırma altyapıları finansmanı için ortak yaklaşım geliştirilmesi,
- ulusal ve Avrupa araştırma faaliyetleri arasında uyumun artırılması,
- araştırma ve inovasyon yatırım araçları ve kaynaklarının daha iyi kullanılması,
- politika uygulamaları için ortak bir bilimsel ve teknolojik referans sisteminin oluşturulması, insan kaynağının sayısı ve hareketliliğinin artırılması,
- bölgelerin araştırma faaliyetlerinde rolünün artırılması, doğu ve batı Avrupa ülkeleri arasında araştırma aktörlerinin bir araya getirilmesi,
- Avrupa'nın diğer ülke araştırmacıları için cazibe merkezi haline getirilmesi,
- bilimsel ve teknolojik konularda ortak sosyal ve etik değerlerin desteklenmesi hedeflerine dayanmaktaydı.

Avrupa araştırma alanından bahsedilemeyeşinin nedeni olarak kamu araştırma sistemlerinin parçalanmışlığı, Avrupa ve ulusal araştırma politikaları arasında koordinasyon eksikliği olarak gösterilmektedir. Bu sorununun hantal olmayan mekanizmalar ile ele alınmasının gerekliliği ortaya koyuluyordu. (European Commission, 2000)

Böylelikle, 2000 yılında Avrupa Komisyonu ERA'yi ortaya koymuş ve akabinde Avrupa Kurumları tarafından onaylanmıştır (European Commission, 2000 ve European Commission, 2019). 2009 yılında ise Lizbon Anlaşması araştırmacıların, bilimsel bilginin ve teknolojinin Avrupa'da özgür dolaşımını AB'nin resmî bir amacı olarak ortaya koyarak ERA'yı resmi olarak tanımlamıştır (European Commission, 2019).

ERA Avrupa Birliğinin araştırma politikasının önemli bir bileşeni olarak ulusal süreç, araç ve kaynakların uyumlaştırılması ve Avrupa çapında koordinasyonu hedefinde ilerletilmiştir. 2015-2020 yılı ERA Yol Haritası bu dönemde Üye Ülkelere Ulusal ERA Yol haritalarını belirlenen altı öncelik çerçevesinde hazırlamaları adına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. (European Commission 2019a) Söz konusu yol haritası kapsamında Avrupa Araştırma Alanı 6 öncelik çerçevesinde şekillendirilmiştir:

- ERA Önceliği 1- Daha etkili ulusal araştırma sistemleri
- ERA Önceliği 2(A)- Küresel tehditlerin ortak olarak ele alınması
- ERA Önceliği 2(B)- Araştırma altyapılarına kamu yatırımlarının uygun kullanımı

- ERA Önceliği 3- Araştırmacılar için ortak işgücü pazarı
- ERA Önceliği 4- Araştırmada Cinsiyet eşitliği ve cinsiyet anaakımlaştırma
- ERA Önceliği 5- Bilimsel Bilginin uygun dolasımı ve transferi
- ERA Önceliği 6- Uluslararası işbirliği (European Research Area and Innovation Committee, 2015 ve Council of the European Union 2012).³

ERA'nın belirlenen öncelikler çerçevesinde Avrupa çapında ve ulusal düzeyde gelişiminin belirlenen göstergeler bağlamında takip edildiği ve değerlendirildiği ERA İlerleme Rapor'larının sonuncusu 2018 yılında yayımlanmıştır. Rapora göre ERA'nın uygulanmasına ilerleme kaydedilse de Üye Ülkeler arasında performans farklılıkları kaydedilmiş, genel anlamda ERA'nın uygulaması yavaşlamıştır. Bu nedenle; ortak çabaların güçlendirilmesi, ulusal araştırma ve inovasyon sistemlerinin reformu ve iyi isleyen bir ERA'nın gerçekleştirilmesi için yeni bir taahhüde ihtiyaç duyulmaktadır. Komisyonun bu öngörü ile 2021-2027 finansman döneminde bölgesel fonlar ve Ufuk Avrupa dâhil olmak üzere bir dizi program önerdiği belirtilmiştir (European Commission 2019b).

2018 yılı ERA İlerleme Raporu değerlendirmelerine benzer biçimde, 2019 yılında yeni bir ERA vizyonuna duyulan ihtiyaç Avrupalı Liderler Gündemi 2019-2024 kapsamında da ortaya konmuştur. (Council of The European Union 2020) 2019-2024 Yeni Stratejik Gündeme göre, Avrupa'nın araştırma, geliştirme ve inovasyonunun parçalanmışlığını ele almak, girişimcilik, inovasyon ve araştırma çalışmalarını artırmak adına daha fazla çabaya ihtiyaç vardır. (European Council 2019 ve Council of The European Union 2020) Konsey'in çağrısı üzerine Komisyon 2020 yılında "A new ERA for Research and Innovation" iletişim belgesini yayımlamıştır. (Council of The European Union, 2020 ve European Commission 2020a). Bu iletişim belgesi ve TARAL yansımaları Türkiye için uygulama önerilerinin tartışıldığı Bölüm 5'te irdelenmiştir.

2.2. Türkiye Araştırma Alanı Kavramsal Çerçevesi ve Kurumsal Gelişimi

2003 yılında düzenlenen Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunun (BTYK) 9. Toplantısı hazırlık dokümanında 2000 yılında Lizbon Zirvesinde Avrupa Birliğinin araştırma, teknoloji ve inovasyon yeteneklerinin geliştirilmesi yoluyla küresel anlamda rekabet üstünlüğü sağlamak adına ortaya koyduğu ERA kavramına referans verilmiştir. 6. Çerçeve Programı aracılığıyla uygulanması planlanan ERA'nın aday ülkeleri de içerecek biçimde Ar-Ge faaliyetlerinin entegrasyonu, güçlendirilmesi ve yapılandırılması süreçlerini içerdiği belirtilmiştir. TÜBİTAK Kanunu'nun ERA ile örtüştüğü ve Türkiye'nin Avrupa ile kıyasla daha zorlu rekabet koşulları ile yüzleştiği değerlendirmelerinden hareketle, Avrupa örneğine benzer biçimde Türkiye Araştırma Alanı kavramının geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu sayede, sınırlı kaynakların verimli ve etkili biçimde bilim ve teknoloji tabanlı kalkınma süreçlerinde kullanılması mümkün olabilecektir (TÜBİTAK 2003).

ERA felsefesine paralel biçimde, Türkiye Araştırma Alanı, ulusal inovasyon sisteminin aktörlerinin bir bütün olarak optimizasyonu, rekabet güçlerinin ve yetkinliklerinin artırılması, inovasyon ve yüksek katma değer yaratacak biçimde yapılandırılması ilkelerine dayandırılmıştır (TÜBİTAK 2003).

³ European Research Area and Innovation Committee (ERAC) tarafından kabul edilen ERA Roadmap 2015-2020 Council of the European Union tarafından 29 Mayıs 2015'de onaylanmıştır; Council of the European Union (2015), Council conclusions on the European Research Area Roadmap 2015-2020, 29 May 2015, 9351/15, Brussels.

Türkiye Araştırma Alanı'nına yapılan ilk referans olarak değerlendirilebilecek bu dokümanda, ERA'nın çıkış noktası olduğu görülmektedir. 9. BTYK'da Türkiye Araştırma Alanı'na ERA ile ilişkilendirilerek yapılan kavramsal referansı takiben 2004 tarihli 10. BTYK Toplantısında Türkiye Araştırma Alanı (TARAL) tanımlanmıştır. Bu tanımlama, Ar-Ge sağlayıcılar, Ar-Ge sonuçlarını kullanan kuruluşlar ve finansmanını sağlayan kuruluşların bütünsel biçimde “işbirliği ve stratejik odaklanma” çerçevesindeki faaliyetlerine dayandırılmaktadır. TARAL kapsamında kaynakların yönetimi ve izlenilmesi, var olan ve TÜBİTAK'ın ilgili diğer kuruluşlar ile geliştireceği yeni mekanizmalar ile gerçekleştirilecektir (TÜBİTAK 2004a).

TARAL'ın temel amaçları 10. BTYK Toplantısında kabul edilen Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı (BTP-UP) 2005-2010 belgesinde de belirtildiği üzere aşağıdaki gibidir:

- “Ülkemiz insanının yaşam kalitesini yükseltmek,
- Toplumsal sorunlara çözüm bulmak,
- Ülkemizin rekabet gücünü artırmak ve
- Bilim ve teknoloji kültürünü topluma mal etmek ve yaygınlaştırmak” (TÜBİTAK, 2005 ve TÜBİTAK, Türkiye Araştırma Alanı (TARAL) ve BTY Politikaları 2004-2011).

BTP-UP 2005-2010 TARAL'ı kavramsallaştıran ve eylemler ile uygulama boyutuna taşıyan politika referans dokümanlarından biridir. BTP-UP 2005-2010 belgesinde TARAL'ın 10.BTYK toplantısına dayandırılarak Türkiye Bilim ve Teknoloji Stratejisinin bir aracı, Plan'ın ise Strateji dâhilinde ortaya koyduğu temel eylemlerin eksenini oluşturduğu belirtilmiştir (TÜBİTAK, 2005).

TARAL bu planda Ar-Ge faaliyetlerinin bütünselliği ve stratejik biçimde sinerji yaratabilmelerini sağlamak adına ortaya konulmuş kavramsal bir çerçeve olarak tanımlanmıştır (TÜBİTAK, 2005). Planın eylem alanlarından biri olan “Ulusal Bilim ve Teknoloji Yönetiminin Etkinleştirilmesi” kapsamında TARAL ilişkiler ağıının stratejik bütünlük içinde güçlendirilmesi hedefinde eylem seti belirlenmiştir. Bu bağlamda, TARAL aktörleri arasında bilgi paylaşımı ve iş birliği ağı tesis edilmesi, katılımcı karar alma ve uzun dönem planlama süreçleri gibi eşgüdüm ve bütünselliği tetikleyen eylemler somutlaştırılmıştır (TÜBİTAK 2005). TARAL ulusal bilim ve teknoloji politikalarının planlama, karar alma ve uygulama süreçleri için ERA'nın temel felsefesini model alan bir bütünsellik ve eşgüdüm çerçevesi ortaya koymaktadır.

Türkiye bilim ve teknoloji politikasının diğer önemli referans dokümanlarından olan ve BTYK'nın 22. toplantısında onaylanan Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi (UBTYS) 2011-2016'nin TARAL'ın kavramsallaşması, kurumsallaşması ya da ERA ile entegrasyonuna ilişkin bir planlama içermediği görülmektedir. Fakat ortaya koyduğu “Ürettiği bilgi ve geliştirdiği teknolojileri, ülke ve insanlığın yararına yenilikçi ürün, süreç ve hizmetlere dönüştürebilen Türkiye” vizyonu çerçevesinde uluslararası BTY iş birliklerinin Türkiye'nin çıkarları doğrultusunda etkinleştirilmesi stratejik bir bileşen olarak yer almıştır. Bu bileşen kapsamında temel anlamda var olan ve geliştirilecek olan uluslararası iş birliklerinde hedef ve tematik odaklı planlamalar ve yaklaşımlar ile Türkiye'nin süreçten sağlayacağı faydanın artırılması bağlamında stratejiler ortaya konulmuştur (TÜBİTAK 2010).

Bu doğrultuda uluslararası BTY işbirliği yaklaşımlarını değerlendirmek adına referans alınabilecek diğer bir politika dokümanı ise Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi (2007-2010)'dir. Bu Stratejide UBTYS 2011-2016 dokümanında uluslararası işbirlikleri için benimsenen yaklaşıma uyumlu olarak hedef odaklı bir yaklaşımla Türkiye'nin BTY yetkinliği, kapasitesi ve uluslararası görünürlüğünü artırmak amacı çerçevesinde şekillendirilmiştir. Strateji TARAL aktörlerinin koordinasyon içinde uluslararası BTY faaliyetlere katılımının ve bu yolla

yetkinliklerinin artırılması hedeflerini benimsemiştir. Avrupa Birliği Çerçeve Programları iş birliğine konu ülkelerin öncelikli alanlarının analizi, Türkiye'nin BTY kapasitesinin görünür kılınması, uluslararası araştırma ağlarının tesis edilmesi, hedef odaklı araştırma ortaklıklarının desteklenmesi, uluslararası ilişkilerin geliştirilmesine yönelik tasarlanan eylemleri için mekanizma olarak tanımlanmıştır (TÜBİTAK 2007).

Kasım 2004 tarihli Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003-2023 Strateji Belgesi (Vizyon 2023) mevcut durumda geçerliliği olan Türk bilim ve teknoloji politikası referans dokümanıdır. 2023'teki Türkiye Vizyonu bilim ve teknolojiyi ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürebilmek yetkinliği ve bu süreçte kaynakları stratejik teknoloji alanlarına odaklayan bir stratejiyi işaret etmiştir. Bu odaklanma stratejik teknoloji alanları düzleminde “Avrupa Araştırma Alanı ile bütünleşebilecek Türkiye Araştırma Alanı'nın yaratılabilmesi” hedefi ile ilişkilendirilmiştir. Türkiye Araştırma Alanı'nın yaratılması stratejik yetkinlikler kazanmak adına önemli bir rol üstlenmekte olduğu değerlendirilmiştir. Bu amaca yönelik olarak ise Avrupa Birliği Çerçeve Programları örnek alınarak ulusal Ar-Ge programı ve fonu oluşturulmasının gerekli olduğu belirtilmiştir (TÜBİTAK 2004b).

Türk araştırma ve inovasyon politikasının başat referans dokümanları irdelendiğinde TARAL'ın ERA projesi ile eş zamanlı ve ERA felsefesini model alan bir yaklaşımla ortaya konduğu gözlemlenmektedir. ERA ile kavramsal uyum çerçevesinde şekillendirilen TARAL, Türk araştırma ve inovasyon politikasının yapıtaşlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerlendirme, TARAL'a politika belirleme ve uygulama süreçlerinde bütünsellik, eşgüdüm, yetkinlik ve etkinlik artırımı hedefleri kapsamında temel bir fonksiyon yüklenmesine dayanmaktadır. Türkiye'nin 2023 vizyonu ise ERA'nın model alınmasının ötesinde TARAL için ERA entegrasyonunu hedef alan bir kurumsallaşmayı işaret etmiş, TARAL'ı stratejik bir konumda değerlendirmiştir. ERA ve Avrupa Birliği Çerçeve Programları'nın, yakın dönem Türkiye araştırma ve inovasyon politikası dokümanlarının temel referans noktaları arasında olduğu değerlendirilebilir.

3. TARAL'ın ERA ile Entegrasyon Süreci ve Araçları

3.1. Çerçeve Programlara Katılım ve Entegrasyon Yansımaları

TARAL'ın ERA ile entegrasyonu sürecine ışık tutmak adına, ERA'nın uygulama mekanizması olan Araştırma ve İnovasyon Çerçeve Programları'na katılım değerlendirmesi, ERA ile entegrasyon boyutunda atılan somut adım olarak öne çıkan Türkiye'nin ERA Yol Haritası ve destek mekanizmalarının Çerçeve Programlara katılım ve politika uyumlaştırma hedefinde yapılandırılması konuları değerlendirilebilir.

Türkiye'nin Çerçeve Programlara belirli bir katkı payı ödeyerek asosiye ülke statüsünde katılımı 2002-2006 yılları arasında yürütülen 6. Çerçeve Programı'ndan (15 Nisan 2002 yılında düzenlenen 8. BTYK toplantısında katılım kararı verilmiştir) (TÜBİTAK 2002) itibaren süregelenmektedir. Türkiye bu süreçte 2007-2013 yılları arasında yürütülen 7. Çerçeve Programı ile 2014-2020 yılları arasında yürütülen Ufuk 2020 (Horizon 2020) Programı'na da asosiye ülke statüsünde katılım sağlamıştır. Türkiye'nin katılım sağladığı Çerçeve Programlar kapsamında Türk araştırma ve inovasyon aktörleri tek faydalancı projelerde yer aldıkları gibi çok ortaklı projelerde Avrupalı eşlenikleri ile araştırma ve inovasyon faaliyetlerine imza atmışlardır.

Türkiye'nin Çerçeve Programlara katılımı geniş bir konu olmakla birlikte bu çalışmada ERA ile entegrasyon çizgisinde ele alınmıştır. Çerçeve Programların ERA'ya etkisini geniş bir çerçevede değerlendirebilmek adına Ufuk 2020 Programı'nın ara değerlendirmesi referans olarak alınabilir.

Buna göre Ufuk 2020 Programı fonları koordinasyon etkisi yaratması, ortak gündem ve kaynak havuzunun oluşturulması ve Avrupa araştırma kurumları manzarasının şekillendirilmesi bağlamında ERA'nın gerçekleştirilmesinin desteklenmesi adına önem taşımaktadır (European Commission 2017).

Dolayısı ile Türkiye'nin Çerçeve Programlar tarafından fonlanan projelerde yer alması TARAL ve ERA entegrasyonu için bir faktör olarak kabul edilebilir. Türkiye'nin dâhil olduğu son iki Çerçeve Programı katılım istatistikleri Türkiye'nin 1800'ün üzerinde hibe anlaşması imzaladığını göstermektedir.

7. Çerçeve Programı kapsamında Türkiye araştırma ve inovasyon aktörleri 1005 hibe anlaşmasında 1213 ortaklık kurarak 196,4 Milyon Avro'luk hibe almıştır. Ufuk 2020 kapsamında ise 808 hibe anlaşmasında 1182 ortaklık kurularak 276.8 Milyon Avro hibe alınmıştır. Buna göre 7.Çerçeve Programı kapsamında Türkiye dağıtılan fonun %0.43'ünü, Ufuk 2020 kapsamında ise dağıtılan fonun %0.42'sini almıştır.⁴ (European Commission, Funding and Tenders Portal, Horizon Dashboard). 2013 yılında 7. Çerçeve Programının sona ermesine 3 ay kala yapılan değerlendirmeleri yansıtan Türkiye AB İlerleme Raporu'nda Türkiye'nin %15,20 olan ortalama başarı oranının %20 olan Avrupa ortalaması ile kıyaslandığında gelişmeye açık olduğu belirtilmiştir. Türkiye'nin aktif olarak AB ortakları ile araştırma ve inovasyon iş birliklerini teşvik ettiği ve bunun başvuru sayısı ve başarılı proje sayısını artırdığı belirtilmiştir. ERA ile entegrasyon bağlamında ERA Komitesi'nde (ERAC) Türkiye'nin gözlemci üyeliğine, Ortak Programlama İnisiyatiflerine, Avrupa İnovasyon Ortaklıklarına, Stratejik Enerji Planı'na (SET Plan) katılımına ve Türkiye Ar-Ge istatistiklerine vurgu yapılmıştır. ERA entegrasyon sürecinin iyi ilerlediği, Türkiye'nin 7.Çerçeve Programı başarısının arttığından bahisle bilimsel mükemmeliyet ve iş birliği projelerine katılımın artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Genel olarak Türkiye 25. fasıl olan Bilim ve Araştırma'da iyi hazırlıklı olarak değerlendirilmiştir (European Commission 2013).

Tablo 1. Çerçeve Programlar Performans Karşılaştırması⁵ (European Commission, Funding and Tenders Portal, Horizon Dashboard)

Çerçeve Program	Tüm Ülkeler		Türkiye		Karşılaştırma
	Projelere Toplam AB Katkısı	Üniversite Projelerine Toplam AB Katkısı Toplamdaki Pay	Projelere Toplam AB Katkısı	Üniversite Projelerine Toplam AB Katkısı Toplamdaki Pay	Türkiye Üniversitelerinin Tüm Ülkelerin Üniversitelerin AB Katkısı içindeki oranı
7 Çerçeve Programı (2007-2013)	46,09 Milyar €	19,81 Milyar € % 42,98	196,4 Milyon €	94,03 Milyon € % 47,88	% 0,47
Ufuk 2020 (2014-2020)	66,01 Milyar €	26,01 Milyar € % 39,40	276,8 Milyon €	96,59 Milyon € % 34,89	% 0,37

⁴ Kaynak: Funding and Tenders Portal Horizon Dashboard'den elde edilen veri ile hesaplanmıştır.

⁵ Kaynak: Funding and Tenders Portal Horizon Dashboard'den elde edilen veri ile oluşturulmuştur.

Yukarıdaki tabloda gösterildiği üzere 7.Çerçeve Programı'ndan Ufuk 2020 Programı'na geçişte üniversitelerin toplam aldığı katkı payı artsa da toplam alınan fondan aldıkları pay azalış göstermiştir. Bu eğilim tüm ülkelerde ve Türkiye'de benzerlik göstermektedir. Üniversitelerin aldığı fonun artışı Ufuk 2020 Programı'nın artan bütçesi ile aldıkları payın azalışı ise Ufuk 2020 Programı'nın çıktı ve inovasyon odaklı değişen yapısı ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte Türk Üniversitelerin projelerine aktarılan fonun tüm üniversiteler içerisindeki payı 7.Çerçeve Programı'ndan Ufuk 2020 Programı'na azalış göstermiş, %0,47'den %0,37'ye gerilemiştir.

Tablo 2. Türkiye Üniversitelerinin Ufuk 2020 Programı'nda en başarılı olduğu ilk 10 Alan (European Commission, Funding and Tenders Portal, Horizon Dashboard)

Tematik Alan	Tüm Geçerli Başvuru	Başarılı Başvuru	Başarı Oranı	Başarılı Başvuru Toplam Fon Talep Miktarı
Avrupa Araştırma Konseyi (ERC)	384	32	8%	31.432.586 €
Marie Skłodowska Curie Aksiyonları (MSCA)	1237	114	9%	20.448.825 €
Gıda Güvenliği, Sürdürülebilir Tarım, Denizcilik Araştırmaları ve Biyoekonomi	134	23	17%	6.249.022 €
Değişen Dünyada Avrupa: Kapsayıcı, Yenilikçi ve Yansıtıcı Toplamlar	297	27	9%	4.625.085 €
Güvenilir, Temiz ve Verimli Enerji	138	23	17%	4.335.621 €
İklim Değişikliği, Çevre, Kaynak Verimliliği ve Ham Maddeler	120	18	15%	4.180.205 €
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	176	17	10%	3.532.154 €
Akıllı, Temiz ve Entegre Ulaşım	66	13	20%	3.370.498 €
Mükemmeliyetin Yayılımı ve Katılımın Genişletilmesi	101	13	13%	3.019.414 €
Araştırma Altyapıları	38	16	42%	2.653.185 €

Kaynak: Funding and Tenders Portal Horizon Dashboard'den elde edilen veri ile oluşturulmuştur. Başarı sıralaması başarılı projeler kapsamında Türk ortaklar tarafından talep edilen fona göre gerçekleştirilmiştir.

Yukarıdaki tabloda ise Türk Üniversitelerinin alan bazlı Ufuk 2020 Program performansı alınan fon bakımından en başarılı ilk 10 alan için özetlenmiştir. Türk Üniversiteler en fazla fon miktarını öncül araştırma bireysel destekleri olan ERC Programı altında alırken, en fazla başvuruyu

araştırmacıların kariyer gelişimi ve uluslararası dolaşımını destekleyen MSCA Programına gerçekleştirmiştir. MSCA aynı zamanda en çok projenin desteklendiği alan olmuştur.

Araştırma Üniversitelerinin⁶ performansına bakıldığında ise aşağıdaki tabloda belirtildiği üzere 7.Çerçeve Programı’ndan Ufuk 2020 Programı’na geçerken alınan fon miktarı açısından ve bu fonun, Türkiye’nin aldığı fona ve tüm Üniversitelerin aldığı fona oran bakımından azalış göstermiştir.

Tablo 3. Araştırma Üniversiteleri 7.Çerçeve Programı ve Ufuk 2020 Programı performansı⁷ (European Commission, Funding and Tenders Portal, Horizon Dashboard)

Araştırma Üniversiteleri	7.Çerçeve Programı	Ufuk 2020 Programı
Türkiye Araştırma Üniversiteleri AB Katkısı	45,015,549.73 €	37,997,555.08 €
Türkiye Toplam AB Katkısına Oranı (%)	22.97	13.73
Türkiye Tüm Üniversitelerin AB Katkısına Oranı (%)	47.89	39.34

Ufuk 2020 Programı’nın son yılı olan 2020’de hazırlanan Türkiye İlerleme Raporu Bilim ve Araştırma 25. Faslı değerlendirmelerine göre Türkiye’nin Ufuk 2020 Programına katılımı ve başarı oranı artmakla birlikte hâlâ düşük düzeydedir. Türkiye’nin toplam başarı oranı %10.2, Ufuk 2020 genel başarı oranı ise %12 düzeyindedir. Türkiye’nin Ufuk 2020 katılımını artırmak adına daha fazla çaba gerektiği belirtilmiştir. Türkiye’nin ulusal araştırma ve inovasyon kapasitesini, ERA ile iş birliği ve uyum sürecini artırmak adına ortaya koyduğu aksiyon planı geliştirdiği belirtilmiştir. Bu Planın Ufuk 2020 Eylem Planı ile birlikte Türkiye’nin Ufuk 2020 ve ardılı Ufuk Avrupa’ya katılımında somut etki yaratacağı beklenmektedir. Aksiyon planının uygulamasının takibi için güçlü bir izleme mekanizması gerekliliği belirtilmiştir. ERA ile entegrasyon kapsamında cinsiyet eşitliği ve cinsiyet anaakımlaştırma konusunda en iyi performansını sergilemesine rağmen ulusötesi iş birliği ve açık erişim konularında en zayıf performansını sergilediğinden, diğer tüm öncelikler bağlamında ise ERA ortalamasının altında kaldığından bahsedilmiştir. TARAL’ın uyumlaştırma çalışmalarının devam etmesi gerekliliği vurgulanmıştır (European Commission, 2020b).

3.2. Ulusal ERA Yol Haritası ve Entegrasyon Süreci

ERA ile entegrasyonun kurumsallaştırılması ve koordinasyonu amacı ile 9 Mayıs 2019 tarihinde yayımlanan Türkiye’nin ERA Yol Haritası, entegrasyon sürecinde önemli bir kilometre taşıdır. ERA entegrasyonu sürecinin somut bir biçimde ele alındığı bu doküman yine bahse konu entegrasyonun ivmeleyicisi olarak değerlendirilebilecek bir dizi toplantı ve temas üzerine

⁶ YÖK’ün Araştırma Odaklı İhtisaslaşma Projesi kapsamında “Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü “Araştırma Üniversitesi”, Bursa Uludağ Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi ise “Aday Araştırma Üniversitesi” olarak belirlenmiştir.

⁷ Kaynak: Funding and Tenders Portal H2020 Dashboard’den elde edilen veri ile oluşturulmuştur. Hesaplama Araştırma Üniversiteleri ve Aday Araştırma Üniversiteleri verileri kullanılmıştır.

şekillendirilmiştir. Bunlar, ERA ile entegrasyonu tabandan yukarı bir yaklaşımla ve bu sürecin en önemli aktörleri olan üniversitelerin inisiyatifi ile ele alındığı 8-9 Ekim 2015 yılında düzenlenen Avrupa Araştırma Alanı'nda Türk Üniversiteleri Konferansı ile 2016 ve 2017 Kasım aylarında Avrupa Komisyonu, TÜBİTAK, ilgili Bakanlıklar, Türk Araştırma Üniversiteleri ve ERA paydaşlarından oluşan heyetle gerçekleştirilen Avrupa Araştırma Alanı'nın Türkiye Ortaklığı ile İnşa edilmesi toplantılarıdır (TÜBİTAK 2019 ve Joint Conclusions by the Co-Chairs of the Meeting Building the European Research Area in partnership with Turkey Meeting 2017).

ERA Yol Haritası, güncel Türk araştırma ve inovasyon politikası ve mekanizmaları bağlamında ERA'nın nasıl konumlandırıldığına da ışık tutan bir dokümandır. Türk araştırma ve inovasyon politikasının yakın zamanlı reform hareketinden bahisle bu yeniliğin ERA ile entegrasyon ve Çerçeve Programlara artan katılımı temel bileşen olarak aldığı belirtilmiştir. Ulusal inovasyon sisteminin artan etkililiği, gelişen araştırma ve inovasyon yatırımları ve istatistiklerinin yanı sıra TÜBİTAK tarafından çıktı odaklı bir inovasyon ekosistemi gerçekleştirmek adına yeni inisiyatifler geliştirdiği vurgulanmıştır. Sistem reformu misyon odaklı AR-GE programları, araştırma üniversiteleri arasında çıktı odaklı araştırma ve kalifiye insan kaynağını çekebilmek adına rekabetin artırılması, araştırmacı hareketliliğinin artırılması ve misyon odaklı insan kaynağı geliştirilmesi, araştırma merkezlerinde insan kaynağı kapasitesinin ve kalitesinin artırılmasından oluşan bir dizi yeni aksiyon ve program çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. ERA önceliklerine yakınsamanın Türk araştırma ve inovasyon gündeminde azami önemde olacağı, araştırma ve inovasyon aktörleri ile ortak etkileşimin TARAL'ın ve Avrupa ile uyumun güçlendirilmesinde önem arz ettiğinden bahsedilmiştir. ERA ve TARAL arasında yakın bağın AB ve Türk araştırma sistemlerinin toplumsal sorunlarla mücadele, ekonomik gelişme ve rekabet gücüne katkısından bahisle Çerçeve programların bu bütünleşmede kilit rol oynadığı vurgulanmıştır (TÜBİTAK 2019).

Türkiye ERA Yol Haritası TARAL ve ERA entegrasyonunu ana amaç olarak belirleyerek her bir ERA önceliğine yönelik Türk BTY sisteminde atılan ve atılması planlanan adımları tanımlamıştır. Yol Haritası bundan sonraki süreç için kendi misyonunu tanımlamış ve önerilerde bulunmuştur. Türkiye araştırma ve inovasyon manzarasının yeniden yapılandırılması ve reform süreci ulusal otoritelerin, üniversitelerin, araştırmacıların ve inovasyon aktörlerinin Türkiye'de daha güçlü bir araştırma ve inovasyon tabanı oluşturmak adına güçlendirilmesine dayandırılmıştır. ERA öncelikleri ile uyumun yeni politika ve yaklaşımların temel bir rolü olduğundan bahsedilmiştir. ERA uyumlaşma sürecinde üniversitelerin tabandan yukarı bir yaklaşımla dâhil olmaları başarının anahtarı olarak tasvir edilmiştir. Ufuk 2020 Programı'nın Türk ve Avrupalı aktörler arasında önemli bağlantılar tesis etmekteki rolü vurgulanmıştır (TÜBİTAK 2019).

Söz konusu Yol Haritası TARAL'ın artan uyumlaştırılması ile ERA'nın güçlendirilmesi hedefinde ortak çabalar için zemin oluşturmaktadır. Üniversitelerin, ulusal otoritelerin, araştırma organizasyonlarının aktif katılımları ile ERA öncelikleri üzerinde ilerleme çağrısı yapılmıştır. 2019 yılı sonrasında ERA öncelikleri ile uyumu kolaylaştırmak adına Avrupa Komisyonu ile iş birliği içerisinde ortak çalıştaylar, danışma kurulları toplantıları ve çalışmaların teşvik edileceği belirtilmiştir (TÜBİTAK 2019).

4. Yeni ERA ve TARAL: Entegrasyon Hedefinde Uygulama Önerileri

2020 yılı Eylül ayında Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan Araştırma ve İnovasyon için yeni ERA iletişim belgesi, 2000 yılında Lizbon stratejisi ile rotası belirlenen ERA'nın 20

yıllık süreçte başarıları ve gelişmeye açık yönlerine ilişkin muhasebesini referans almaktadır. Yeni ERA, Avrupa'nın karşı karşıya olduğu ve koronavirüs krizi ile ağırlaşan sosyal, ekolojik ve ekonomik zorluklar bağlamında ele alınmıştır. Avrupa'nın yeşil ve dijital dönüşümü, gelecek krizlere karşı dirençli ve hazırlıklı olması, küresel bilgi yarısında rekabet gücünün artırılması adına yeni yaklaşımlar ile ilişkilendirilerek ortaya konulmuştur. Yenilenen ERA vizyonu kapsamında Avrupa Eğitim Alanı ile sinerji geliştirilmesi, bu bağlamda üniversitelerin araştırma ve inovasyon boyutlarının güçlendirilmesi hedeflenmiştir. ERA ve Avrupa Eğitim Alanı'nın eğitim, araştırma ve inovasyonun aynı doğrultuda yönlendirmek adına birlikte çalışacağı vurgulanmıştır. Böylelikle yeni bir düzeyde tanımlanan demokratik, dirençli ve kapsayıcı toplumlara temel olarak bilgiyi desteklemek hedefine ulaşılması amaçlanmıştır (European Commission 2020a).

Yeni ERA Komisyon tarafından önerilen dört stratejik amaç ve bu amaçlar kapsamında üye ülkeler ve paydaşlar ile iş birliği içerisinde uygulanacak 14 aksiyona dayanmaktadır. Bahse konu stratejik amaçlar:

- 1. Yatırım ve reformların önceliklendirilmesi:** Araştırma ve inovasyonda yatırım ve reformların yeşil ve dijital dönüşümü, Avrupa'nın iyileşme sürecini ve rekabetçiliğini destekler biçimde önceliklendirilmesi.
- 2. Mükemmeliyete erişimin geliştirilmesi:** araştırmacıların mükemmel araştırma olanakları ve altyapılarına erişimi, daha mükemmel ve güçlü araştırma ve inovasyon sistemlerinin AB çapında geliştirilmesi. Araştırma ve inovasyon sistemlerinin performansını mükemmeliyete doğru artırmak isteyen üye ülkelerin Ufuk Avrupa mekanizmaları ve Uyum Fonu Akıllı uzmanlaşma stratejileri ile tamamlayıcılık çerçevesinde teşvik edilmesi ve desteklenmesi.
- 3. Araştırma ve inovasyon sonuçlarının ekonomiye dönüştürülmesi:** iş yatırımlarının, araştırma çıktılarının pazara taşınmasının ve AB'nin küresel teknolojik ortamda rekabetçiliği ve liderliğinin artırılması.
- 4. ERA'nın derinleştirilmesi:** geliştirilmiş, etkin ve etkili araştırma ve inovasyon sistemlerinde bilginin özgür dolaşımın özellikle ulusal politikalar arasında koordinasyon yaklaşımından daha derin bir entegrasyon yaklaşımına geçişle ilerletilmesi. Araştırmacıların mükemmel bilim yapımları adına gerekli yetkinliklerinin geliştirilmesi, Avrupa çapında ilgili aktörlerin bağlantılanması hedefinde çerçeve koşulların ve kapsayıcılığın desteklenmesi. (European Commission 2020a ve European Commission 2020c)

Dijital ve yeşil dönüşümü (ikiz dönüşüm) başarmak adına Avrupa Komisyonu'nun üye ülkeleri ulusal fonlamaların ülkeler arası ve AB ile önceliklendirmesi adına desteklemeye hazır olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Komisyon inisiyatifiyle bir tartışma platformu olarak kurulacak ERA Geçiş Forumu – *The Era Forum for Transition*, üye ülkelere bu dört amacı uygulamaları adına destek sunacaktır (European Commission 2020a ve European Commission 2020c).

Türkiye'nin ERA Yol Haritası'nda ortaya konulan reformlar, hedef ve çıktı odaklı yenilenen destek mekanizmaları, ulusal fonlarla desteklenen projelerin Çerçeve Programlar ve ERA önceliklerine yakınlaştırılması inisiyatifleri yeni ERA amaçlarının takibi konusunda önemli bir temel oluşturmaktadır. Türkiye'de ERA öncelikleri ile politika ve uygulama alanlarında bütünlük sağlanması adına atılan ilk ve en önemli somut adım Ulusal ERA Yol Haritası, TARAL-ERA entegrasyonu çerçevesini belirlediği gibi geniş çapta paydaşlar arasında iş birliği zemini oluşturmak hedefinde ortaya konulduğu değerlendirilebilir. Belge yayımlandığı 2019 yılını takip eden dönemde araştırma ve inovasyon paydaşlarının iş birliği ile entegrasyon hamlelerinin çeşitlendirilmesi, politika ve uygulama önceliklerine dönüştürülmesi hamlesi olarak görülebilir.

2020 yılı itibarıyla yeni ERA Avrupa çapında araştırma ve inovasyon politika ve uygulama çerçeve koşullarına yön verilmesinin ötesinde Avrupa Komisyonu'nun da desteğiyle ülkeler arasında entegrasyon modelini benimseyen bir projeye dönüşmüştür. ERA için daha geniş bir vizyon çerçevesinde yeşil, dijital dönüşüm ve iyileşme (*recovery*) için Komisyon ve Üye Ülkeler arasında geleneksel Tek Pazar yaklaşımının ötesinde bir iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda fonlamanın daha iyi yönlendirilmesi adına yeni önceliklerin oluşturulması, iddialı ortak inisiyatifler ve politikalar arası ortak yaklaşımlar geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (European Commission 2020a ve European Commission 2020c).

Türkiye'nin başlattığı araştırma ve inovasyon refom hareketini ilerletmek adına ERA'nın yeni vizyon ve hedefler çerçevesinde şekillendiği 2020 sonrası dönemde ikili bir süreç yönetmesi gerektiği söylenebilir. Bunlardan biri TARAL'ın entegrasyonunun ve buna bağlı olarak kurumsallaşmasının tamamlanması, diğeri ise eş zamanlı olarak yeni ERA ile hedeflenen Avrupa çapında araştırma ve inovasyon politika ve uygulama araçları ile entegrasyonu güçlendirmesidir. Ufuk Avrupa bu amaca yönelik en önemli araç olmakla birlikte ulusal araştırma ve inovasyon politikalarının Avrupa ile uyumlaştırılması gerekliliği bu hedefe ulaşmakta önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada, burada tanımlanan koşullar çerçevesinde Türkiye'nin yeni dönem ERA entegrasyon sürecini destekleyen araştırma ve inovasyon uygulama önerileri sunulması amaçlanmaktadır. Bu öneriler yeni ERA projesinin temel hedefleri ve bu kapsamda belirlenen aksiyon alanları⁸ gözetilerek aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. Ulusal ERA Yol Haritasında belirtildiği gibi TARAL'ın entegrasyonunu hedefleyen koordinasyon yapılanmasının gerçekleştirilmesi:

- a. TÜBİTAK başta olmak üzere araştırma ve inovasyon politikası belirleyicisi kurumların bu koordinasyonda kolaylaştırıcı rol oynamaları.
- b. Üniversitelerin, araştırma kuruluşlarının ve inovasyon aktörlerinin bu süreçte başı çekmeleri, politika belirleme ve uygulama süreçlerini hedef alan tabandan yukarı yaklaşımlar geliştirmeleri ve TARAL-ERA entegrasyon sürecinde etkin rol almaları. Bu anlamda 2015 yılında başlatılan, Avrupa Araştırma Alanı'nda Türk Üniversiteleri Konferansını (Delegation of European Union to Turkey, 2015) düzenleyen Türkiye Araştırma Üniversiteleri Güç Birliği TAÜG (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi) bu süreci tetikleyerek kendisine ERA öncelikleri ile uyum çerçevesinde belirlediği hedeflere (TAÜG 2016) de uygun biçimde, akademik bilgi birikimlerini kullanarak:
 - i. Politika belirleme ve uygulama önerileri
 - ii. Yönetişim, etkileşim ve iletişim önerileri
 - iii. Karar alma ve izleme mekanizmaları önerileri geliştirmesi.
- c. Yeni ERA öncelikleri bağlamında politika belirleyiciler, fon sağlayıcılar, araştırma ve inovasyon aktörlerinden oluşan çalışma ve danışma gruplarının oluşturulması ve sürdürülebilir çalışma, etkileşim ve iletişim koşullarının sağlanması.

⁸ Yeni ERA'yı şekillendirebilmek adına AB ve Üye Ülkeler için belirlenen 14 aksiyon alanı için Avrupa Komisyonu tarafından 2020 yılında yayımlanan "A new European research area Based on excellence competitive, talent-driven and open" dokümanı incelenebilir, <https://op.europa.eu/en/web/eu-law-and-publications/publication-detail/-/publication/aae418f1-06b3-11eb-a511-01aa75ed71a1>

2. Ulusal araştırma ve inovasyon destek programlarının temiz enerji geçişi, dekarbonizasyon, sanayinin modernleşmesi, akıllı ve sürdürülebilir hareketlilik ve döngüsel ekonomi (European Commission 2020a ve European Commission 2020c) gibi Avrupa'nın öncelikli alanlarını dikkate alarak şekillendirilmesi ve çeşitlendirilmesi.
3. Avrupa'nın İyileşme ve Direnç Aracı (The Recovery and Resilience Facility) referansı ile bahsedilen yeni teknoloji alanlarında ve temiz teknolojilerin kanıtlanması, sanayi veri bulut kapasitesinin artırılması, en güçlü ve ileri teknoloji ve sürdürülebilir işlemcilerin geliştirilmesi gibi Avrupa'nın Amiral gemisi inisiyatiflerine yönelik yatırım ve reformların desteklenmesi (European Commission 2020a ve European Commission 2020c) ve Katılım Öncesi Mali yardım aracı yatırımlarının kullanım alanlarının bu süreci destekler biçimde şekillendirilmesi.
4. 2020 sonrası dönemde Ulusal araştırma ve inovasyon politikalarında, referans belgelerinde ve uygulama araçlarında:
 - a. TARAL ve ERA entegrasyonu,
 - b. Yeni ERA öncelikleri ile uyumu (tematik öncelikler, 2030 Ar-Ge yatırım hedefleri⁹ dâhil),
 - c. Avrupa Birliği Çerçeve Programlara katılımın politika uyumlaştırma ve entegrasyon felsefesine destek olacak biçimde şekillendirilmesi ve
 - d. Katılım Öncesi Mali Yardım aracının bu hedefleri destekleyecek biçimde kullanılması hususlarının entegre edilmesi.
5. Yeni ERA önceliklerinin uygulanması sürecinde üye ülkeleri desteklemesi planlanan ERA Geçiş Forumu'nda- ERA Forum for Transition (European Commission, 2020a) Türkiye'nin yer alması, bu forumda gerçekleştirilen tartışma ve sonuçların etkin biçimde TARAL aktörleri ile paylaşılması.
6. Avrupa Komisyonu'nun Ufuk Avrupa aracılığı ile sağlananlar başta olmak üzere ERA entegrasyonu ve ulusal araştırma ve inovasyon sistemlerinin reformunu desteklemeyi hedefleyen Ufuk Politika Destek Aracı – Horizon Policy Support Facility, Teknik Destek Aracı- *Technical Support Instrument*, Ufuk Avrupa katılımın genişletilmesi ERA'nın güçlendirilmesi paketi- *Widening participation and strengthening ERA package*, ERA4You İnisiyatifi- ERA4You Initiative (European Commission, 2020a) gibi var olan ve planlanan mekanizmaların takibi ve bu mekanizmalara katılımın temin edilmesi.
7. Ufuk Avrupa kapsamında ulusal fonların Avrupa çapında koordinasyonuna imkân tanıyan, Ufuk Avrupa Ortaklıkları, Ortak Programlar ve Avrupa İnovasyon ve Teknoloji Konseyi- Bilgi ve İnovasyon Komitelerine (EIT-KICs) ulusal katılım stratejilerinin belirlenmesi. Ülkemizden araştırma ve inovasyon aktörlerinin bu inisiyatiflere katılımını artırmak adına destek mekanizmalarının şekillendirilmesi ve geliştirilmesi (özellikle IPA kullanımı gözetilerek).
8. 2022 yılı sonunda geliştirilmesi planlanan, Ufuk Avrupa Ortaklıkları kapsamında üye ülkeler ve sanayi tarafından onaylanan stratejik inovasyon gündemlerinin bir parçası olarak kurgulanan ortak sanayi teknoloji yol haritalarının geliştirilmesi aşamalarının en başından takip edilerek ve sürece dâhil olunması. (European Commission 2020a)

⁹ Avrupa Komisyonu Yeni ERA İletişim belgesinde 2030 yılı için Ar-Ge yatırımlarının GSYİH'a oranında %3 hedefinin korunması ve kamu AR-Ge eforunun %1.25 olarak belirlenmesini önermiştir.

9. Bilginin dolasilımı ve değlerlendirilmesi önceliğı kapsamında planlanan, iyi uygulama örneklerinin paylaşımını kolaylaştıracak ERAHubs inisiyatifi ile fikri mülkiyet haklarının korunmasına ilişkin kolaylaştırıcılık ve bütünsellik hedefinde planlanan Unitary Patent (bkz. European Commission 2020a) gibi yeni planlamaların takip edilmesi
10. 2024 yılının sonunda Avrupa Komisyonu ve Üye Ülkeler ortaklığında geliştirilmesi planlanan araştırmacı kariyer gelişimi araç kutusu (toolbox) (European Commission, 2020a) sürecine erken aşamada dâhil olarak, üniversiteler ve araştırma kuruluşları ile işbirliği halinde araştırmacıların kariyer gelişimlerinin desteklenmesi ve bu anlamda Avrupa çapında geliştirilecek öneri ve mekanizmaların Türkiye’de geniş çapta uygulanmasının temin edilmesi. Bununla birlikte:
 - a. Var olan iyi uygulama örneklerinin görünür kılınması,
 - b. TAÜĞ ve araştırma üniversiteleri başta olmak üzere üniversiteler arasında yeni uygulama örneklerinin desteklenmesi.
11. Avrupa çapında açık bilime yönelik (Ufuk Avrupa kapsamında 2021 yılından itibaren planlanan Açık Araştırma Avrupa yayım platformu-Open Research Europe publishing platform dâhil) ve araştırma altyapılarına yönelik (ESFRI Beyaz Kâğıdı ve yeni yönetim planlamaları) (European Commission 2020a) gelişmelerin takip edilerek ulusal süreçlerin uyumlaştırılması.
12. Üniversitelerin ikili rolü bağlamında yükseköğretim ve araştırma arasında sinerji yaratmak adına 2021 yılında aksiyon yol haritası oluşturulması (European Commission 2020a) sürecinde üniversitelerin mobilize edilmesi ve sürece azami katılımın desteklenmesi. Yeni ERA öncelikleri ile uyum çerçevesinde üniversitelerin kilit rolünün pekiştirilmesi. Bununla birlikte:
 - a. Yol haritasının ulusal izdüşümü için aksiyonların geliştirilmesi,
 - b. ERASMUS programı kapsamında başlatılan European Universities Initiative’e katılımın artırılması ve desteklenmesi,
 - c. Avrupa Eğitim Alanı ve ERA ile entegrasyon süreçlerinde sinerji yaratılması.
13. 2021 yılından itibaren Ufuk Avrupa hedefleri bağlamında üye ülkeler ve paydaşlar ile araştırmaya ve inovasyonda cinsiyet eşitliğini desteklemek amacıyla cinsiyet eşitlik planlarının oluşturulması aksiyonuna paralel olarak, (European Commission 2020a) Türkiye’deki araştırma paydaşlarının bu yönde geniş çapta bilgilendirilmesi ve desteklenmesi.
14. Avrupa çapında üye ülkeler ve paydaşlar ile düzenlenmesi planlanan vatandaş bilim-citizen science etkinlikleri ve faaliyetlerinin Türkiye’de de ilgili paydaşları harekete geçirecek biçimde düzenleyecek planlamaların ve inisiyatiflerin gerçekleştirilmesi.

Sonuç ve Değerlendirme

TARAL'ın kurumsallaşması süreci Türk BTY politikasının önemli bileşenlerinden biri olarak 2003 yılında ortaya çıkışı ve ilk yıllarından itibaren ERA model alınarak şekillendirilmiştir. TARAL ulusal yenilik sistemi ve politikalarının çerçeve koşullarını belirleyen stratejik bir kavramsallaştırmaya dayanmaktadır. TARAL'ın uygulanması çoğu zaman somut mekanizmalar ile özdeşleşme de Türkiye araştırma ve inovasyon politikası ana akım eylemleri ile uygulama boyutuna taşınmaya çalışılmıştır. Türkiye araştırma ve inovasyon politika referans dokümanları makro düzeyde ERA ile entegrasyonu TARAL'ın kurumsallaşması sürecinin tamamlanması ve uygulama boyutuna taşınması çabaları nezdinde ele almıştır. Bu çabanın en

somut ve güncel örneği 2019 yılında yayımlanan Ulusal ERA Yol Haritasıdır. Yayımlandığı yıl ve TARAL için ERA ile entegrasyon bağlamında öngördüğü kurumsallaşma itibarıyla bu belge, yeni ERA Vizyonu'nun ortaya konduğu 2020 yılı ve sonrası dönem için politika ve uygulama alanlarını belirli bir eşiğe getirmiştir. Bu bakış açısı ile Türkiye için bu çalışmada ortaya konan uygulama önerileri ERA ile entegrasyonun başat aktörlerinin, itici güçlerinin, yön vericilerinin ve etkenlerinin (ortak yol haritaları, izdüşüm eylemleri, uyumlaştırılmış fonlama mekanizmaları ve tematik öncelikler, Çerçeve Programlara katılım, vb.) görünür kılındığı bir kurumsallaşmanın ilk adımlarını tasvir etmektedir.

Bu çalışma, makro ve nitel değerlendirmeler ile TARAL-ERA entegrasyonunun kavramsal çerçevesi, koşulları ve buna bağlı olarak geliştirilen uygulama önerilerine odaklanmıştır. Bu çalışmada işaret edilen belirleyici etkenler, bu etkenlerin ortaya çıkışında rol oynayabilecek aktörlerin ve süreçlerin belirlenmesi, Çerçeve Programlara katılımın entegrasyona etkisine ışık tutabilecek nicel çalışmalar ve ağ analizi çalışmaları gelecek araştırma konuları olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, Avrupa Eğitim Alanı ve ERA ile entegrasyonu etkileyen araç ve süreçlerin birlikte ele alınması, üniversitelerin eğitim ve araştırma fonksiyonlarının bütüncül biçimde değerlendirilmesi, yeni politika ve uygulama önerilerini temellendirmesini hedef alan araştırmalara konu olabilecek niteliktedir.

Kaynakça

Barré, R., Henriques, L., Pontikakis, D., Weber, K. M. (2013) 'Measuring the integration and coordination dynamics of the European Research Area', Science and Public Policy 40(2): 187-205.

Council of The European Union (2012) A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth - Council conclusions, 12 December 2012, 17649/12, Brussels, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-17649-2012-INIT/en/pdf>

Council of The European Union (2020) Press Release New European Research Area: Council adopts conclusions, <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2020/12/01/new-european-research-area-council-adopts-conclusions/>

Delegation of European Union to Turkey (2015) 8 October 2015, EC and Turkish universities to step up cooperation on Research and Innovation, <https://www.avrupa.info.tr/en/news/ec-and-turkish-universities-step-cooperation-research-and-innovation-1799>, (Erişim Haziran 2019)

European Commission (2000) Communication on Towards a European Research Area, 18 January 2000, 18.1.2000, COM (2000) 6 final, Brussels <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0006&from=EN>

European Commission (2013) Commission Staff Working Document Turkey 2013 Progress Report, 16.10.2013, SWD(2013) 417 final, Brussels, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013SC0417&from=en>

European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, Interim Evaluation of Horizon 2020: Commission Staff Working Document, Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/220768>

European Commission (2019a) European Research Area Factsheet, 06.12.2019, https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/research_and_innovation/knowledge_publications_tools_and_data/documents/ec_rtd_factsheet-era_2019.pdf

European Commission, Directorate-General for Research and Innovation, ERA Progress Report 2018 : The European Research Area : Advancing Together the Europe of Research and Innovation, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2777/118067>

European Commission (2020a) Communication on A new ERA for Research and Innovation, 30.09.2020, COM(2020) 628 final, Brussels, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0628&from=EN>

European Commission (2020b) Commission Staff Working Document Turkey 2020 Report, 6.10.2020, SWD(2020) 355 final, Brussels, https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2020-10/turkey_report_2020.pdf

European Commission (2020c) Press Release on A new European Research Area: Commission sets new plan to support green and digital transition and EU recovery, 30 September 2020, Brussels, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_20_1749

European Council (2019) New Strategic Agenda 2019-2024, Brussels, <https://www.consilium.europa.eu/media/39914/a-new-strategic-agenda-2019-2024.pdf>

European Research Area and Innovation Community (2015) ERAC Opinion on the European Research Area Roadmap 2015-2020, 20 April 2015, Brussels, ERAC 1208/15, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-1208-2015-INIT/en/pdf>

European Commission, Funding and Tenders Portal Horizon Dashboard <https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/portal/screen/opportunities/horizon-dashboard> (Erişim: 16 Haziran 2021)

Grande E. ve Peschke, A. (1999) ‘Transnational cooperation and policy networks in European science policy-making’, *Research Policy* 28(1): 43-61.

Gusmão, R. (2001) ‘Research networks as a means of European integration’, *Technology in society* 23(3): 383-393. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0006&from=EN>

Joint Conclusions by the Co-Chairs of the Meeting Building the European Research Area in partnership with Turkey Istanbul, 16 November 2017, Istanbul, https://pdo.metu.edu.tr/system/files/buildingthe_europeanresearchareain_partnership_withturkey_joint_conclusions_november2017.pdf

Langfeldt, L., Godø, H., Gornitzka, Å., & Kaloudis, A. (2012) 'Integration modes in EU research: Centrifugality versus coordination of national research policies', *Science and Public Policy* 39(1): 88-98.

Lata R., Scherngell, T. ve Brenner, T. (2015) 'Integration processes in European research and development: A comparative spatial interaction approach using project based research and development networks, co-patent networks and co-publication networks', *Geographical Analysis* 47(4): 349-375.

Luukkonen, T. ve Nedeve, M. (2010) 'Towards understanding integration in research and research policy', *Research Policy* 39(5): 674-686.

TAÜG, (2016) Araştırma Üniversiteleri ve Yükseköğretim, Araştırma ve İnovasyonda Uluslararası Rekabet Raporu https://pdo.metu.edu.tr/system/files/duyuru/TAUG_Arastirma_Universiteleri_ve_Yuksekogretim_Arastirma_ve_Inovasyonda_Uluslararası_Rekabet_Raporu_2016.pdf

TÜBİTAK (2002) Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Sekizinci Toplantısı, 15 Nisan 2002, Gelişmelere İlişkin Değerlendirme ve Kararlar, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/8/8btyk_karar.pdf

TÜBİTAK (2003) Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Dokuzuncu Toplantısı Hazirlik Notlari. https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/9/9btyk_hazirliknotlari.pdf

TÜBİTAK (2004a) Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Onuncu Toplantısı Başbakanlık Genelgesi https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/btyk/10/10btyk_genelge.pdf

TÜBİTAK (2004b) Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları 2003–2023 Strateji Belgesi, https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/Vizyon2023_Strateji_Belgesi.pdf

TÜBİTAK (2005) Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı (BTP-UP) 2005-2010 https://tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/strateji_belgeleri/BTP_UP_2005_2010.pdf

TÜBİTAK Türkiye Araştırma Alanı (TARAL) ve BTY Politikaları 2004-2011 <https://tubitak.gov.tr/tr/icerik-turkiye-arastirma-alani-taral> Erişim Haziran 2021

TÜBİTAK (2007) Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Yenilik (BTY) Stratejisi Uygulama Planı (2007-2010), https://tubitak.gov.tr/sites/default/files/uluslararası_bty_stratejisi_up_2007_2010.pdf

TÜBİTAK (2010) Ulusal Bilim, Teknoloji ve Yenilik Stratejisi 2011-2016 https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/strateji_belgeleri/UBTYS_2011-2016.pdf

TÜBİTAK (2019) Turkish ERA Roadmap, National Roadmap on European Research Area, May 2019 https://ufuk2020.org.tr/sites/default/files/u58/turkish_national_roadmap_on_european_research_area.may_.2019-min.pdf

II. AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI

BOLOGNA SÜRECİ’NİN GELECEĞİ ve AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI: YİNELENEN BİR GÜNDEME İLİŞKİN YENİ YAKLAŞIMLAR¹⁰

Sjur BERGAN¹¹ ve Liviu MATEI¹²

1. 2021’de Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bir *Fata Morgana* (Serap) mı? Yoksa Süregelen Bir Politika Yolculuğu mu?

Bologna Süreci’nin ve Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın (AYA) geleceği 20 yıldan uzun bir süredir tartışılmaktadır (Bergan ve Deca 2018).¹³ En başından beri, Avrupa çapındaki bu projenin yükseköğretimde uygulanmaya başlamasının ilk zamanlarında bile yeni yeni ortaya çıkan tarihsel analizlere de (ya da “geçmişe dönüp bakmaya”) paralel olarak AYA’nın geleceği zihinleri sürekli meşgul etmiştir. Belki de nesnelerin doğası gereği gelecek yakın ya da uzak olabilirken, *textitfata* morgana gibi, asla tam olarak gelecek olmaz; bu nedenle de “gelecek” ile ilgili tartışmalar prensipte sonu gelmeyen tartışmalar olabilir. Veya bu durumda gelecekle ilgili tartışmalar, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın esasları, içeriği ve takvimi hakkında süregelen belirsizliğe işaret ediyor da olabilir. Bologna Süreci’nin ikinci on yılını tamamlamak üzereyken bu tartışmayı resmi bir yaklaşımla ele almak gerekirse AYA’nın ilk on yılına ek olarak bir zorunluluk ve yeni unsurlar içermektedir. AYA’nın sona ermesini savunan seslerin çok az sayıda olması bize cesaret verdiği için bu bölümde bu seçeneği göz ardı ediyoruz.

AYA on yıl önce resmî olarak kurulduğunda (Bologna Süreci 2010), bu durum bir gelişme sürecinden sabit bir duruma geçiş olarak görülebilirdi. Bu görüşe göre AYA; Avrupa genelini kapsayan yeterlilikler çerçevesi, kalite güvencesi ve yeterliliklerin tanınması için kabul edilen standartlar, yükseköğretimin sosyal boyutu konusunda ortak anlayış, “küresel boyut” stratejisi (Bologna Süreci 2007) ve 2009 yılında başlatılan Bologna Politika Forumu¹⁴ ile tanımlanan net bir “dış politika” gibi özellikleri olan oturmuş bir ortak alan olarak görüldü. En önemlisi de AYA tüm üyeleri tarafından kabul edilen ve uyulması beklenen bir dizi temel değere dayanmaktadır. Paris Bildirgesi’nde bu değerler şu şekilde tanımlanmaktadır:

¹⁰Bu makalenin orijinali İngilizce olarak aşağıdaki kitapta yayımlanmıştır. Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için yazarlara, editörlere ve yayınevine teşekkür ederiz.

Metnin Orijinali: Bergan S., Matei L. (2020) The Future of the Bologna Process and the European Higher Education Area: New Perspectives on a Recurring Topic. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_23 Makalenin orijinali Creative Commons 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

¹¹ Council of Europe, Strasbourg, France

¹² Central European University, Budapest, Hungary

¹³ 1999 Bologna Bildirgesi ile başlatılan Bologna Süreci, ortaklaşa kararlaştırılan ilkeler, hedefler ve standartlara dayanan yükseköğretimde hükümetler arası gönüllü bir süreçtir. Şu anda, Avrupa Yükseköğretim Alanını (AYA) oluşturan Bologna Süreci’ni uygulayan 48 Avrupa ülkesi bulunmaktadır; 49. ülke (San Marino) Haziran 2020’deki Bakanlar Konferansı’na katılabilir. AYA Avrupa için ortak bir yükseköğretim alanı olarak Bologna Süreci’nin bir sonucu olarak kabul edilir ve resmi olarak 2010’dan beri mevcuttur.

¹⁴ <http://www.AYA.info/pid34364/bologna-policy-forum.html>, 27 Şubat 2020’de erişildi.

Akademik özgürlük ve dürüstlük, kurumsal özerklik, öğrencilerin ve personelin yükseköğretim yönetişimine katılımı ve yükseköğretime ve yükseköğretimin kamu sorumluluğu, AYA'nın belkemiğini oluşturur (Bologna Süreci 2018a: 1).

Bu değerler, Bologna İzleme Grubu'nun (BFUG)¹⁵ 2004 yılında “Bologna Süreci'nin temelini oluşturan ilkeler” tanımının biraz geliştirilmiş hâlidir:

- Öğrenci ve personel hareketliliği;
- Özerk üniversiteler;
- Yükseköğretim yönetişimine öğrencilerin katılımı;
- Yükseköğretimde kamu sorumluluğu;
- Bologna Süreci'nin sosyal boyutunun önemi (Bologna Süreci 2004: 2).

AYA'daki temel değerlerin anlaşılması ve pratikte izlenmesi sorunsuz değildir. Bu durumda, elbette, temel değerler ve temel ilkeler arasında yukarıdaki iki liste arasındaki bazı farklılıkları ortaya koyacak bir fark olduğuna dikkat edilmelidir. Ancak bu fark, örneğin, 2004 BFUG belgesinde akademik özgürlüğe veya personelin yönetişime katılımına neden atıfta bulunulmadığını açıklayamaz. Aslında akademik özgürlük, AYA'nın hem bugünü hem de geleceği açısından özellikle önemli bir konudur.

AYA'nın geleceğiyle ilgili tartışmalar aynı zamanda AYA'nın ve arkasında yatan projenin bir başarı mı başarısızlık mı olduğu (Matei 2018), tamamlanıp tamamlanmadığı ve AYA'nın oturmuş bir realite mi yoksa hâlâ gelişmekte mi olduğu sorusuna da değiniyor. AYA'yı statik bir alan olarak görmek, iki temel gerçeği görmezden gelecektir: AYA gelişmeye devam etmektedir ve birbirini izleyen Bakanlık bildirgeleri ile benimsenen ve tanımlanan politikaların uygulanmasında eksiklikler vardır ve resmi başlangıcından on yıl sonra bile bu durum devam etmektedir (Avrupa Komisyonu // EACEA / Eurydice 2018).¹⁶

AYA'nın gelişiminin bir parçası olarak terminolojisi de gelişmiştir. Neyse ki başlangıcında “onlar” ile “biz” arasında net bir ayrım yapacak şekilde adlandırılan “dış boyut”, artık genel olarak “küresel boyut” veya “küresel bir ortamda AYA” olarak anılmaktadır (Bologna Süreci 2007). Bununla birlikte Bologna Politika Forumu'nun bu dış boyutu teşvik etmek amacıyla AYA ve dünyanın diğer bölgeleri arasında kendisini cazip bir iş birliği platformu hâline getirecek bir şekil almadığını iddia edebiliriz. 2020 baskısı için (Bologna yerine) Küresel Politika Forumu olarak önerilen isim değişikliğinin bu algıyı değiştirmesi olası değildir.

AYA'nın uygulanmasındaki noksanlara ve bununla bağlantılı birçok zorluk ve eksikliklere dikkat etmekle birlikte bir dizi kayda değer başarının da farkına varmak önemlidir. Bologna Bildirgesi'nin 20. yıl dönümünü Haziran 2019'da, uygun bir şekilde Bologna Üniversitesinde yapıldığı gibi kutlamak için haklı nedenler vardı.¹⁷ Kutlanacak çok şey vardı; Bologna Süreci, muhtemelen Bologna Bildirgesi'ni imzalayanların (kutlamalarda yer alan en az üçünün¹⁸ onayladığı üzere) tam olarak hayal edemeyecekleri şekilde Avrupa'da yükseköğretimi dönüştürmüştü. Yine de 48 AYA ülkesinin tamamında yükseköğretimden sorumlu bakanlar bir yıl sonra 2020'de

¹⁵ <http://www.AYA.info/page-the-bologna-follow-up-group>, 27 Şubat 2020'de erişildi.

¹⁶ 2018 Uygulama Raporu, bu makalenin yazımı sırasında mevcut olan en son rapordur. 2020 Bakanlar Konferansı için yeni bir Uygulama Raporu yayınlanacak, ancak AYA'nın geliştirilmesindeki daha uzun vadeli bazı eğilimlere odaklanacağı için kapsamı önceki raporlardan biraz farklı olacaktır.

¹⁷ <http://bolognaprocess2019.it/>, 27 Şubat 2020'de erişildi.

¹⁸ Agneta Bladh (Sweden), Tatjana Koke (Latvia) and Pavel Zgaga (Slovenia).

Roma’da toplanmaya¹⁹ hazırlanırken odak noktası geçmişin başarılarından çok AYA’nın geleceği ve önündeki zorluklar olacaktır. Bu zorluklar aynı zamanda koordine etmekten onur duyduğumuz Bologna Süreci Araştırmacılar Konferansı’nın 2020 baskısındaki “AYA’nın geleceği-ilkeler, zorluklar ve ileriye dönük hedefler” oturumunun odak noktasıdır. Mevcut cildin bu kısmındaki bölümler, bu oturumda sunulan “gelecek” hakkındaki makalelere dayanmaktadır. Bu bölümler, (gerçek olup olmadığı belli olmayan) bir serap (*fata morgana*) hakkında yapılacak kasvetli ya da coşkulu bir konuşmanın ötesinde, AYA’nın geleceği hakkında araştırmaya dayalı çeşitli perspektifler sunmakta ve bu konuya bir katkı sağlamaya çalışmaktadır.

Bu makaleler araştırmaya, sistematik incelemeye ve analize dayalı olarak diğer olası gelişmeleri de ele almaktadır. Makale yazarları bir görev ve sorumluluk davranışıyla, çıkarılabilecek dersleri ve süregelen ve yeni zorlukları ele alma yollarını belirlemeye çalışmaktalar. Ayrıca, bu makalelerde ileri sürülen olası eylem planları için üstü kapalı ve hatta doğrudan tavsiyeler de vardır.

2. Değişen Bağlamlar, Ortaya Çıkan Sorunlar

Bologna Bildirgesi ve bu bildirgenin mezuniyet oranlarını ve uluslararası hareketliliği iyileştirmek için yapısal reformlara yaptığı vurgu, çoğu Avrupa ülkesinin milenyumun başında karşılaştığı acil sorunlara yanıt verdi. Bu sorunlar, aslında, en azından Maastricht Antlaşması’nın (Council of the European Communities/Commission of the European Communities 1992) AB üye devletlerine gösterdiği, ulusal otoritelerin kapasitelerine güvensiz oldukları bir politika alanında, olabildiğince esnek bir şekilde kurgulanmış bir iş birliği yoluyla ele alınabilecek konulardı. Eğitim, AB’nin münhasır yetkiye sahip olmadığı ve AB Antlaşması’nda yer alan tamamlayıcılık ilkesinin uygulanmasının tercih edildiği alanlardan biridir.²⁰

Yirmi yıl sonra, Avrupa toplumları değişti ve yükseköğretimdeki mesleki, politika odaklı ve siyasi tartışmaların ön saflarına yeni sorunlar taşındı. Bologna Süreci’ni başlatmak için en önemli motivasyon kaynağı olan yapısal reformların uygulanması hem bu reformlar gerekli olduğu için, hem de bu reformları uygulamaya koymak başlangıçta öngörülenden daha uzun sürdüğü için hâlâ önemini korumaktadır. Uygulamaya yönelik ana yaklaşımla ilgili sorunlar, 2015-2018 yılları arasında BFUG’da muhtemelen şimdiye kadarki en hararetli tartışmalara yol açtı. Tartışma temelde, AYA hedeflerini desteklemek için yalnızca akran öğrenmeye başvurma’nın yeterli olacağını düşünenler ile akran etkileşimli öğrenimin önemini kabul etmekle beraber, bunun Bologna İzleme Raporları’nda beyan ettikleri belirli taahhütleri uygulamaktan uzak olan AYA üye ülkelerinin, daha açık ve ısrarcı bir şekilde takip edilerek, tamamlandığını görmek isteyenler arasındaydı. Bu tartışma, “üç ana Bologna taahhüdünün uygulanması için yapılandırılmış bir akran desteği yaklaşımı” (Bologna Süreci 2018: 5) ile 2018-2020 çalışma programında Bologna Uygulama Koordinasyon Grubu’nun kurulmasıyla sonuçlandı.

Daha genel olarak uygulama konusundaki bu çekişmeli tartışma, AYA’nın mahiyetine ilişkin kendi içerisindeki farklı görüşleri de yansıtmaktadır. AYA’nın gönüllü bir iş birliği olması ne anlama geliyor? Katılmak gönüllüdür, ancak bir ülke katıldıktan sonra taahhütlerini yerine getirmesi gerekir mi ya da AYA üyeleri taahhütlerini daha çok isteğe bağlı yol gösterici ilkeler ve politika gayeleri olarak değerlendirmekte özgürler midir (Bergan 2015; Bergan ve Deca

¹⁹ Bakanlar konferansı COVID salgını nedeniyle Haziran’dan Kasım 2020’ye ertelendi.

²⁰ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/7/the-principle-of-subsiidiarity>, 27 Şubat 2020’de erişildi.

2018; Harmsen 2015; Vidjarsdóttir 2018) 2018-2020 çalışma programında akran desteğine odaklanma, bu zorlu tartışmaya katılanların çoğu tarafından makul bir uzlaşma olarak görülse bile AYA'nın altında yatan farklı yaklaşımlar mevcudiyetlerini korumakta ve en azından kısmen de olsa “Bologna'nın geleceği” üzerine yapılacak sonraki tartışmalara renk katması beklenmektedir. 2020 Bologna Süreci Araştırmacılar Forumu'nda “AYA'nın Geleceği” bölümünde yer alan ana tartışma konularından biri, akran desteği ve akran etkileşimli öğreniminin kendi başlarına AYA'nın temel değerlerine saygı duyulmasını sağlamak için yeterli önlemler olup olmadıklarıydı. Katılımcılar arasında fikir birliği olduğunu iddia etmesek de bu konuda konuşanlar, gelecekte daha güçlü araçların gerekeceğine inanma eğilimindeydiler. BFUG'da büyük enerji ve adrenalin karşılığında ulaşılan bir uzlaşmayı, bozmak pahasına bu tartışmanın AYA'nın önümüzdeki on yılında da devam etmesi muhtemeldir; çünkü sadece Alan olmanın ne anlama geldiğine değil, aynı zamanda Avrupalı olmanın ne anlama geldiğine dair devam eden bir tartışmanın da merkezinde yer alacaktır.

Aynı zamanda (orijinal veya temel “Bologna günahları” olarak da adlandırılabilir) eski sorunlara ek olarak AYA'nın kendi karakteri ve organizasyonu ile bağlantılı olan yenileri de ortaya çıkmaktadır. Örneğin bazıları, kamu otoriteleri arasında (AYA'nın gönüllü bir hükümetler arası girişim olarak kabul edildiğini unutmayın) nispeten daha genel hatlarıyla organize edilmiş bir iş birliğinin bu sorunları ele almak için doğru forum olup olmadığı hakkında sorular sormaktadır. Yükseköğretimin finansmanı şüphesiz tüm ülkelerde önemli bir konudur ve ülkeler birbirlerinin deneyimlerinden de bir şey öğrenebilirler (Matei 2012). Ancak AYA çerçevesinde ortak yönergeler veya taahhütler oluşturmanın, yükseköğretimin bir kamu yararı ve kamu sorumluluğu olduğunun teyit edilmesi (Bologna Süreci 2001, 2003) ve “yükseköğretim için mümkün olan en yüksek düzeyde kamu finansmanı sağlama ve diğer uygun kaynaklardan yararlanma” (Bologna Süreci 2010: 1) taahhüt edilmesinin ötesinde, en iyi eylem planı olup olmayacağı o kadar net değildir.

Diğer bir dizi konuya öğrenme ve öğretmeyle bağlantılıdır (bu kitabın başka bir bölümünde ele alınmıştır). Öğrenmek ve öğretmek, elbette, yükseköğretimin en önemli görevlerinden biridir, ama asıl aktörler kamu otoriteleri değil; öğrenciler, öğretim üyeleri ve kurumlardır. Kamu yetkilileri söz konusu olduğunda, asıl soru, bunların yardımcı olup olamayacakları ve daha sonra ise teşvikler ve eğitim sistemlerinde reform yoluyla AYA'da öğrenme ve öğretme konusundaki iyi uygulamaların geliştirilmesine nasıl yardımcı olacaklarıdır. Özellikle önemli bir konu da Yapay Zekâ ve daha geniş anlamda bilgi teknolojilerinin, (ki bu artık “yeni teknoloji” olarak adlandırılmıyor) kullanımı ile ilgilidir. Pek çok yükseköğretim kurumu hem bu alanlardaki araştırmalarda hem de öğrenme ve öğretmede teknolojileri kullanma konusunda elbette çok ilerlemiştir. Aynı zamanda gelecekte kaliteli eğitimin büyük ölçüde programların ve yükseköğretim kurumlarının farklı pedagojilere ve sunum şekillerine ne ölçüde başvuracağına bağlı olacağını iddia edebiliriz; ama soru, öğrenme ve öğretmenin çevrimiçi mi yoksa yüz yüze mi olması gerektiğinden çok programların ve kurumların her ikisinden de nasıl yararlandıklarıdır. Yine, yakın gelecekte AYA'nın önündeki zorluk; öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve yükseköğretim kurumların ana aktörler olduğu bir alandaki en iyi politikaları ve uygulamaları kamu otoritelerinin nispeten esnek bir şekilde kurgulanmış bir Avrupa iş birliği yoluyla nasıl tanımlayacağı olacaktır.

Yükseköğretimin sosyal boyutu, Prag Bakanlar Konferansı'ndan (Bologna Süreci 2001) bu yana “Bologna gündeminde” yer almaktadır. 2015'ten beri sosyal boyut, yükseköğretimin daha geniş toplumsal misyonuyla daha açık bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Erivan'da Bakanlar şunu vurgulamıştır:

Sistemlerimizi daha kapsayıcı hale getirmek, göçmenlik ve demografik değişiklikler nedeniyle nüfusumuz gittikçe daha çeşitli hale geliyorken AYA için temel bir amaçtır. Yükseköğretime katılımı genişletmeyi ve yaşam boyu öğrenme dâhil olmak üzere farklı öğrenci türleri için uygun bağlamlarda ilgili öğrenme etkinlikleri sağlayan kurumları desteklemeyi taahhüt ediyoruz (Bologna Süreci 2015a: 2; orijinalinde koyu yazılmış).

Paris'te Bakanlar şunları dile getirdiler:

Yükseköğretimin sosyal boyutunu güçlendirmek için daha fazla çaba gerektiğini kabul ediyoruz. Avrupa yükseköğretim kurumlarına giren ve bu kurumlardan mezun olan öğrenci topluluğunun Avrupa nüfusunun çeşitliliğini yansıtmaması gerektiğine dair taahhüdümüzü yerine getirmek amacıyla yetersiz temsil edilen ve savunmasız grupların bu kurumlara erişimlerini ve öğrenimlerini tamamlamalarını iyileştireceğiz (Bologna Süreci 2018a: 4).

Aynı zamanda yükseköğretimde sosyal boyutunun önemli olduğu konusundaki yaygın kabul Avrupa düzeyinde de ulusal düzeyde de fiili politika önlemleri için yapılan anlaşmalarda dile getirilmemiştir (Avrupa Komisyonu//EACEA/Eurydice 2018:214). Haziran 2020'de, Bakanların hâlihazırda taslak olarak bulunan ve BFUG tarafından daha ayrıntılı olarak tartışılacak olan “Yükseköğretimin Sosyal Boyutunu Güçlendirmek için Avrupa İlkeleri ve Yönergeleri”ni (Bologna Süreci 2020a) onaylamaları beklenmektedir.

AYA'nın temel değerleri bir zamanlar sorgusuz sualsiz kabul edilmişti, ancak şimdi AYA'nın karşı karşıya olduğu en zor sorunlardan biri olarak ortaya çıktı. Bunun nedeni, son birkaç yılda Paris Bildirgesi'nde de vurgulandığı gibi bu değerlerin giderek artan şekilde ihlal edildiğini görmemizdir:

Akademik özgürlük ve dürüstlük, kurumsal özerklik, öğrencilerin ve personelin yükseköğretim yönetişimine katılımı ve yükseköğretimde kamu sorumluluğu, AYA'nın belkemiğini oluşturur. Son yıllarda bazı ülkelerimizde bu temel değerlere meydan okunduğunu gördükten sonra, bunları yoğunlaştırılmış siyasi diyalog ve iş birliği (Bologna Süreci 2018a: 1) yoluyla tüm AYA'da teşvik etmeyi ve korumayı güçlü bir şekilde taahhüt ediyoruz.

Ulusal bir hükümet tarafından başlatılan bir dizi siyasi motivasyonlu eylemle öğretim, öğrenim ve araştırma faaliyetlerinin çoğunu Macaristan'dan Avusturya'ya taşımaya zorlanan Central European University'nin durumu buna sembolik bir örnektir; ancak, ne yazık ki, başka örnekler de mevcuttur; genel olarak Türkiye ve Macaristan'daki yasalar ya da Rus yetkililer tarafından Mart 2017'de St Petersburg'daki Avrupa Üniversitesi lisansının iptal edilmesi gibi. Bu örnekler en son Bologna Uygulama Raporu'nda (Avrupa Komisyonu // EACEA / Eurydice 2018: 42) yer alan örnekler olduğu için bahsediyoruz, ancak liste bu kadarla sınırlı değil. Hatta şu anda AYA'nın tamamında bir akademik özgürlük krizinden bile bahsedilmektedir (Matei 2020). Ayrıca AYA'nın temel değerlerinin uygulanmaya geçirilmesinin Belarus'un üyeliği için hazırlanan Yol Haritası'nda da (Bologna Süreci 2015b) yer verildiğini ve Yol Haritası'nın uygulanmasının değerlendirildiği bölümünün eleştirel olduğunu (Bologna Süreci 2018b) hatırlatmakta da fayda var. Yükseköğretimin temel değerlerinin anlamı yalnızca Magna Charta Gözlemevi (*Observatory*)'nin değil, aynı zamanda diğer kuruluşların da çalışmalarının konusu olmuştur. Haziran 2019'da Avrupa Konseyi ve diğer ortaklar, Strazburg'da akademik özgürlük, kurumsal özerklik ve demokrasinin geleceği üzerine bir Küresel Forum düzenledi (Avrupa Konseyi 2019; Bergan vd. yakında çıkacak).

Bununla birlikte, yükseköğretimin sosyal boyutunda olduğu gibi, temel değerlerin AYA'nın merkezinde olduğu ve olması gerektiği konusunda hemfikir olmak, en son Bologna Uygulama Raporu'nda (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice 2018: 40–46; ayrıca bu ciltte Jungblut, Maassen ve Elken'e bakınız) bu konuların oldukça üstünkörü ele alınmasının gösterdiği gibi, üzerinde anlaşılan politika veya performans kriterlerine kolayca dönüştürülemez. Bu nedenle BFUG, değerlerin gelecekte de izlenmesi için öneriler sunmak üzere bir özel Görev Grubu oluşturdu. Mevcut taslak (Bologna Süreci 20120b) BFUG'da hâlâ tartışılmaktadır; Haziran 2020 Bakanlar Konferansı'nda taslağın kabulü için bir teklif sunulması amaçlanmaktadır.

Temel değerlerin tartışılması, bu değerlerin sadece AYA'nın özüne değinmesinden dolayı değil, aynı zamanda üye ülkelerin kimlikleri ve bu politika diyalogu ve uygulamasının ortak alanına olan bağlılıklarıyla ilgili olduğu için de zordur. Bir (eğitim/yükseköğretimden sorumlu) bakan için ülkesinin yeterlilikler çerçevesini veya kalite güvence düzenlemelerini geliştirmekte geride kaldığını fark etmesi acı verici olabilir. 2015 ile 2018 yılları arasında BFUG'da uygulama ya da uygulamama konusundaki tartışmalar da bu noktayı vurgulamıştır. Ancak bir bakanın ülkesinin akademik özgürlük, kurumsal özerklik veya öğrenci ve personelin yükseköğretim yönetişimine katılımı konusunda yetersiz olduğunu kabul etmesi – Avrupa standartlarına ve ortak referanslara göre değerlendirildiğinde – son derece zordur; çünkü bu ülkenin demokrasiden uzak olduğunu kabul etmek anlamına gelir. Belki de bu kabulün zor olması bir sağlık göstergesidir, ancak bazı hükümetlerin, bazen demokrasiyi “liberal olmayan (illiberal)” gibi garip kavramlarla birleştirip yeniden tanımlamaya çalışarak demokratik olmaktan uzak olmayı bir erdem hâline getirmeye çalışmaları toplumsal sağlığın bir işareti değildir.

3. AYA Nereye Gidiyor?

Neredeyse Bologna Süreci başladığından beri sorulmakta olan bu soruya bu ciltte oldukça farklı üç açıdan yaklaşıyor.

Bir İtalyan üniversitesinde uzun süredir çalışmakta olan bir tarih profesörü ve TUNING gibi uluslararası projelerin önde gelen bir aktörün olmanın yanı sıra şu anda BFUG Başkan Yardımcısı olmanın getirdiği deneyimle çoklu bir perspektifle yazan Ann Katherine Isaacs, AYA'nın önümüzdeki on yıl içinde karşı karşıya geleceği büyük zorlukları ele alıyor. Bunlardan biri, yeni önceliklere ilişkin tartışmalar sıklıkla hangi konuların ele alınması gerektiği konusuna çevrilse de, AYA'nın artık (nihayet!) ikna edici bir vizyon geliştirmesi gerektiğidir. Yazar, BFUG içinde devam eden tartışmaya odaklanarak bu grubun ve dolayısıyla Haziran 2020'de Roma'da toplanacak (eğitim/yükseköğretimden sorumlu) bakanların da önümüzdeki on yıl için AYA içinde böyle bir vizyonu nasıl geliştirebileceğini değerlendiriyor. Ayrıca, bu vizyonun bir Avrupa yükseköğretim topluluğu veya sistemine atıfta bulunularak geliştirilip geliştirilemeyeceğini de sorguluyor.

AYA'nın başarısına ve zorluklarına siyaset bilimi perspektifinden yaklaşan Jens Jungblut, Peter Maassen ve Mari Elken ise AYA'nın ilk yirmi yılını kutlamak için haklı nedenler olduğunu savunuyor ve Avrupa'daki yükseköğretim yapılarının reformunda AYA'nın önemli bir rol oynadığının altını çiziyor. Aynı zamanda AYA özellikle temel değerlerinin benimsenmesi ve bunlara saygı duyulması ile ilgili ciddi zorluklarla karşı karşıyadır. Bu alanda güncel durum, Bologna Süreci'nin başlatıldığı veya AYA'nın resmî olarak kurulduğu zamandan daha da zorlayıcıdır. Paris'teki 2018 Bakanlar Konferansı hemen öncesindeki konferanslardan daha güçlü siyasi temsile sahip olmasına rağmen odağın kaydedilen yapısal ve teknik ilerlemeden temelde yatan siyasi gerilim ve çatışmalara doğru kayması, çoğu üye devlette AYA'ya siyasal

ilginin azalması ile örtüşecektir.

Ligia Deca ve Robert Harmsen de AYA analizlerinde bir siyaset bilimi kavramı olan yumuşak yönetişimi (*soft governance*) kullanıyorlar. AYA'yı nispeten başarılı bir yumuşak yönetim örneği olarak görüyorlar. Pek çok yönden başarılı olmasına rağmen AYA, 2015–2018 çalışma döneminde uygulama/uygulamama konusunda sık sık yaşanan sert tartışmalardan da görülebileceği gibi kendi gidişatı ve amacı ile ilgili zorluklarla karşı karşıyadır. Yazarlar ayrıca AYA'nın bir politika forumu ve bir değerler etrafında birleşen bir topluluk olarak rolünü de araştırıyorlar. AYA'nın doğası hakkındaki bu tartışma, aynı zamanda “Avrupa” (çoğunlukla AB anlamında) hakkındaki daha geniş tartışmalarla da bağlantılıdır ve mevcut Avrupa şüphecililiği eğiliminden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu eğilimin en açık örneği Brexit olmakla birlikte birçok AB üyesi devlette de bu eğilim vardır.

4. 2030’a Doğru Bazı Zorluklar

Bu bölümdeki makaleler; AYA'nın gelişiminin, öğretim programlarının düzenlenmesi ve kalite güvencesi yoluyla özerklik ve hesap verebilirliğinden, yaklaşan Bakanlar Konferansı'nın ev sahipleriyle bağlantılı olmayan daha bağımsız bir Sekreteryaya kurmanın zorluklarına kadar değişen belirli yönlerini ele almaktadır.

Veronika Kupriyanova, Enora Bennetot Pruvot ve Thomas Estermann, makalelerinde özerklik, verimlilik ve hesap verebilirlik arasındaki ilişkiyi araştırıyor. Yazarlar, EUA (Avrupa Üniversiteler Birliği)'nin kurumsal özerklik ve Üniversite Özerklik Puan Kartı ile ilgili çalışmalarının yanı sıra EUA tarafından geliştirilen yükseköğretim verimlilik çerçevesinden yararlanarak düzenleyici çerçevelerin kurumsal yönetimdeki verimlilik üzerindeki etkisini, özerkliğin verimliliği ve etkinliği artırmak için bunların nasıl kullanılabileceğini ve verimliliğin özerkliği nasıl destekleyebileceğini araştırıyorlar. EUA Puan Kartı tarafından geliştirilen özerkliğin çeşitli boyutlarıyla ilgili tüm konuları ele alıyorlar: kurumsal, mali, akademik özerklik ve kadro özerkliği. Yazarlar kurumların fonlarını kendi başlarına yönetmesi, personellerini seçme, terfi ettirmeleri ve akademik tekliflerini de bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlama kapasitelerinin olduğunu ortaya atmaktadırlar.

AYA'daki mevcut ve gelecekteki zorluklar ve yükseköğretimdeki ortak değerler hakkındaki tartışma bağlamında Liviu Matei, makalesinde AYA'da “akademik özgürlük krizi” olarak adlandırdığı şeyi incelemektedir. Makale aynı zamanda bu krizin üstesinden gelmek için iki boyutta mevcut ve potansiyel çabaları da ele alıyor: entelektüel (akademik özgürlük AYA'da entelektüel ve politika tartışmalarında ciddi şekilde ihmal edilmiştir, AYA'da akademik özgürlük için ortak kavramsal referans yoktur) ve ampirik (AYA'nın hemen hemen tüm bölgelerinde akademik özgürlüğe meydan okunmakta, tehdit edilmekte veya doğrudan saldırılmaktadır). Krizden bir çıkış yolu tasarlamak, akademik özgürlük için yeni bir rota çizmek eşgüdümlü bir çaba gerektirir. Bunu kimin yaptığına, Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri'nde akademik özgürlüğün şeklini veya rotasını kimin çizdiğine dair karşılaştırmalı bir analiz; şaşırtıcı farkları ortaya çıkartmaktadır. En çarpıcı fark ise Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının bizzat kendilerinin bu tartışmalarda ve akademik özgürlük için bir yol bulmayı amaçlayan çabalarda hiç yer almamalarıdır.

Tim Birtwistle ve Robert Wagenaar ise toplumda ve işgücü piyasasında şu anda tanık olduğumuz kapsamlı ve hızlı değişimlerin yükseköğretim öğrenimi üzerindeki etkisini araştırıyorlar. Bu zorlukların üstesinden gelmek için eğitim sistemlerinin koruyucusu olarak kamu yetkililerinin yanı sıra yükseköğretim kurumlarının da genel ve alana özgü yetkinliklerin bir araya getirilme ve

dengelenme şeklini yeniden değerlendirmeleri gerekmektedir. Dahası sistemlerin ve kurumların, öğrenenlerin üç temel bileşene dayalı olarak kendi öğrenme yollarını tasarlamalarını sağlayarak yaşam boyu öğrenme fırsatlarını daha da genişletmesi gerekecektir: (1) belirli bir çalışma alanına odaklanan bir çekirdek (tematik veya disiplin temelli); (2) tamamen entegre bir transfer edilebilir beceri seti ve (3) esnek bir müfredatı kapsayan farklı boyutlarda geniş bir öğrenme birimleri grubu. Birtwistle ve Wagenaar geniş bir mikro-krediler teklifi geliştirmenin bu çabanın önemli bir parçası olması gerektiğini öne sürmektedirler.

Sjur Bergan ve Irina Geantă, makalelerinde önümüzdeki on yılda AYA'nın karşılaşacağı daha kapsamlı zorlukların ışığında kalıcı bir Bologna Sekreterliği kurmanın fizibilitesini tartışmaktalar. Bu konu BFUG tarafından da daha önceki Bologna Süreci Araştırmacılar Konferansı (Bergan 2015) kapsamında da ele alınmasına karşın, bu tartışma şimdiye kadar olası engelleri listelemenin ötesine geçemedi. Yazarlar, kalıcı bir Sekreterliğin görevleriyle ilgili zorlukların yanı sıra statüsü, konumu, finansmanı ve personeli ile ilgili de bir dizi sorunu inceliyorlar. Hem Sekretaryaya ev sahipliği yapan ülkenin hem de birbirini izleyen Bakanlar Konferanslarına ev sahipliği yapan ülkelerin yetkililerle olan ilişkilerini değerlendiriyorlar. Yazarlar, kalıcı bir Sekreterliğin AYA'nın daha da gelişmesi için gerekli bir koşul olduğunu tartışmaksızın BFUG'a (ya da daha geniş anlamda AYA'ya) bir sonraki Bakanlar Konferansı'nın ev sahipleri tarafından sağlanacak ve bunlarla bağlantılı olacak bir Sekretaryadan daha istikrarlı bir Sekretarya tarafından hizmet verilecekse bu konuyla ilgili yerine getirilmesinin zorunlu ve de mümkün olduğunu iddia ettikleri bir dizi koşul öne sürmekteler.

Sonuç

AYA'nın üçüncü on yılını heyecanla beklerken AYA için kapsayıcı bir vizyon belirlemeye yapılan vurgu memnuniyetle karşılanmalıdır. Bu vizyon, diğer şeylerin yanı sıra, AYA bağlamında yükseköğretimin temel değerlerinin kavram ve politikalar açısından daha kesin ve daha dikkatli bir ifadesi ile daha açık, daha esnek ancak uygulanabilir bir yönetim yapısını içermelidir. Uygulamayla ilgili devam eden sert tartışmalar politikaların uygulamaya konmasının zor olduğunu ve başarının henüz tamamıyla elde edilmemiş olduğunu gösterse bile AYA yapısal reformları tasarlama ve uygulamada büyük ölçüde başarılı olmuştur.

Ancak hem şimdiye kadar gerçekleştirilen reformlar, hem de yeni önceliklere dair birbirini izleyen tartışmalar büyük ölçüde bir dizi tekil önlemler olarak sunulmuştur. 2015-2018 döneminde “yeni hedefler” üzerine oluşturulmuş Çalışma Grupları'nın (Bologna Süreci 2018c) her birinin önlemler konusunda kendilerine ait esaslarının olması, ancak bu önlemlerin AYA'yı nasıl geliştireceğinin gerekçesinin tartışılmaması da alınan önlemlerin etkinliğine dair bariz bir örnektir..

Bizim iddiamız, AYA'nın geçmişte başarılı reformlar gerçekleştirmiş olmasına ve gelecek on yıl için de bu potansiyeli göstermesine rağmen bu reformları genel bir mantık veya vizyon olarak ifade etme iradesine veya yeteneğine sahip olmadığıdır. Yapısal reformların tümü teknik zorluklar anlamına gelir ve bu zorlukların önemli ölçüde üstesinden gelinmiştir. Ancak yapısal reformlar aynı zamanda daha genel bir amaç için de yapılır veya en azından öyle olmalıdır. Yapısal reformlarda, gerekçenin bir kısmı aslında şöyle ifade edilmiştir: Yükseköğretimde okulu bırakma oranlarını düşürmek ve hem öğrencilere hem de işverenlere farklı seviyelerde yeterlilik ve nitelikler sağlamak. Yeterlilikler çerçevesinin en üstünde yer alan ve bu nedenle genellikle yaşam boyu öğrenme ve araştırmaya yol açsalar bile daha fazla resmi yeterliliklere sebep

olmayan doktora yeterlilikleri dışında, yükseköğretim sistemindeki her yeterliliğin iki amacı vardır: ileriki eğitim için yeterlilik (yani daha yüksek düzeyde bir eğitim programına erişim) ve uygun ve anlamlı istihdam için yeterlilik. Bu amaçlar ne kadar önemli olsa da eğitimin içinde yaşamak isteyeceğimiz bir toplumu geliştirmeye nasıl katkıda bulunduğu gibi daha büyük bir amaçla ilişkilendirilip ifade edilmemiştir:

2020'deki Bakanlar Konferansı'na ve Roma Bildirgesi'nin kabulüne kadar karar vericiler belki de AYA'nın önümüzdeki on yılının tutarlı bir vizyona dayanıp dayanmayacağını peşinde olacak. Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı'nın 2020 baskısında "Bologna'nın geleceği" değerlendirmesine ilişkin bu giriş bölümünü sonlandırırken yine de önümüzdeki on yılın AYA'sının ne için gayret etmesi gerektiğine dair kendi görüşümüzü de öne sürmek istiyoruz.

Öğrencilere, personele ve mezunlara çalışma veya öğrenim amacıyla tüm AYA'da serbestçe dolaşma fırsatı vermediği sürece AYA'nın geniş anlamda Avrupa toplumlarına, akademisyen ve öğrencilere ve demokratik geleneklere gerçekten hizmet edebileceğini bekleyemeyiz. Görünüşte basit olan bu vizyona bağlı olmanın ilk bakışta görüldüğünden çok daha yaygın sonuçları vardır. Yeterliliklerimiz tam olarak tanınmazsa serbestçe dolaşamayız. Makul olmayan tanıma uygulamaları, birbiriyle uyumsuz yeterlilik çerçeveleri veya kalite güvence mekanizmaları yüzünden gerçek değerinin bir kısmını sistemler arasındaki "sınırdaki" arkamızda bırakmak zorunda kalmamamız için eğitim sistemlerindeki yapılar devam edecektir. Öğrenme ve öğretme yollarımız bizi eleştirel düşünmeye teşvik etmezse veya teknolojik gelişmeleri ve bunların sunduğu fırsatları ve tuzakları görmezden gelirse de serbestçe dolaşamayız. Eğitim sistemlerimiz ve yükseköğretim kurumlarımız, yükseköğretime erişim başarılı bir şekilde tamamlayabilmenin önündeki engeller nedeniyle hepimizin potansiyelimizi ve isteklerimizi tam anlamıyla geliştirmemize olanak sağlamazsa serbestçe dolaşamayız.

En önemlisi de AYA'nın siyasi koşulları bizi bloke ederse serbestçe dolaşamayız. Demokrasi ve eğitim kalitesi hem akademik özgürlük hem de kurumsal özerklik gerektirir. Yükseköğretim; etik, şeffaflık ve dürüstlük kültürü geliştirmeye yardımcı olmalı ve öğrencilerle personeli yükseköğretim yönetişimine dâhil ederek onların katkılarından ve yaratıcılığından da yararlanmalıdır.

Biz bu satırları yazarken yükseköğretimin ve araştırmanın önemine dair oldukça dramatik bir örnek yaşandı. COVID-19 salgını olarak bilinen bulaşıcı hastalık, yükseköğretim ve araştırmanın neden gerekli olduğunu en az dört şekilde gösteriyor. İlk olarak, bu özel virüs hakkındaki bilgimizi araştırma yoluyla geliştirmemiz gerekiyor. Bu yazıyı yazdığımız günlerde, kuşkusuz nesiller boyunca yapılan temel araştırmaların üzerine eklemeler yapılarak ilerlendiği için şu anki araştırmalar nispeten hızlı ilerliyor gibi görünse bile bu virüs hakkında tam olarak etkili önlemler almak için bilmediğimiz çok fazla şey var. İkincisi, virüs hakkında sahip olduğumuz bilgiyi ve ayrıca bu bilginin sınırları hakkındaki anlayışı bu alanda uzman olmayanlar arasında da yaymak gerekmektedir. Yükseköğretim ise burada önemli bir rol oynamalıdır. Üçüncüsü, kamu yetkilileri virüsün oluşturduğu tehdidi makul ve verimli yollarla, ancak aşırı tepki vermeden karşılayacak politikalar geliştirmelidir. Yine bu da yükseköğretim ve araştırmanın katkısı olmadan yapılamaz. Dördüncü olarak da hastalığın belirli bir milliyetten veya pasaporttan geçtiğine inanıyormuş gibi görünen popülist tepkilere, kolay anlaşılabilecek, ancak karmaşık gerçeklere dayanan ve demokratik tartışma ölçüsü içinde yer alan argümanlarla karşılık vermeliyiz.

COVID-19 virüsü örneği; yalnızca yükseköğretim ve araştırmanın neden önemli olduğuna değil, aynı zamanda yapılar ve değerler, öğretme ve öğrenme, mükemmellik ve kapsayıcılık üzerine inşa edilmiş bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın geleceğimiz için neden gerekli olduğuna dair

acil bir örnek teşkil eder. Demokrasi kültürü üzerine inşa edilmemiş ve demokrasi kültürünün gelişmesine yardımcı olmayan ve bu nedenle akademik özgürlüğe, kurumsal özerkliğe, etik değerlere ve şeffaflığa, yükseköğretim yönetişimine öğrenci ve personelin katılımına saygılı olmayan bir Avrupa Yükseköğretim Alanı kalite sağlamayacaktır, bizzat kendimizin de içinde yaşamak isteyeceğimiz ya da çocuklarımıza veya torunlarımıza bırakmak isteyeceğimiz türden bir toplum inşa etmeye de yardımcı olmayacaktır.

Öyleyse mücadelemiz AYA'nın ilk yirmi yılını temel alarak ilerlemek ve AYA'nın 30 yaşına geldiğinde Avrupa'yı yalnızca rekabetçi değil, aynı zamanda ilham verici kılan tutarlı bir yükseköğretim politikası ve uygulaması alanı hâline gelmiş olmasını ve başkalarının sadece rekabet etmek değil, aynı zamanda ilham almak ve taklit etmek isteyecekleri bir alan olmasını sağladığımızdan emin olmaktır.

Kaynakça

Bergan, Sjur (2015) The EHEA at the Cross-roads. The Bologna Process and the Future of Higher Education. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 737–752). Heidelberg: Springer Open Access.

Bergan, S. & Deca L. (2018) Twenty Years of Bologna and a Decade of EHEA: What is Next? In A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Eds.) *European Higher Education Area: the Impact of Past and Future Policies* (pp. 283-306). Also available through Springer Open Access: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77407-7_19, (accessed February 27, 2020)

Bergan, S., Gallagher, T., & Harkavy, I. (Eds.). (forthcoming). *Academic Freedom, Institutional Autonomy and the Future of Democracy* Strasbourg: Council of Europe Publishing. Council of Europe Higher Education Series No. 24. Publication expected in May/June 2020

Bergan, S. & Geantă I. (this volume). Toward a permanent Bologna Secretariat?

Birtwistle, T. ve Wagenaar R. (this volume). Re-thinking a new educational model suitable for 21st Century needs.

Bologna Process (2001) Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. available at http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2003) Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. available at http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2004) Further accessions to the Bologna Process. Procedures for Evaluation of Applications and Reports from Potential New Members. Document BFUG B3 7 4 October 2004, available at http://ehea.info/media.ehea.info/file/20041012-13_Noordwijk/79/9/BFUG3_7_further_accessions_579799.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2007) European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process. available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/35/4/2007_London_Strategy-for-EHEA-in-global-setting_581354.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2010) Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010. available at http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2015a) Yerevan Communiqué. available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2015b) Belarus Roadmap for Higher Education Reform. available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/9/Roadmap_Belarus_21.05.2015_613709.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2018a) Paris Communiqué. Paris, 25th May 2018, available at http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2018b) Support for the Belarus Roadmap. Final Report. Available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/3/MEN_conf-EHEA_AG2_03_950723.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2018c) *Policy Development for new EHEA Goals. Final Report*, available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/7/MEN_conf-EHEA_WG3_03_950727.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (2020a) European Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education. draft submitted to the Bologna Board meeting in Zagreb on February 7, 2020, available at, http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_69_5_2_AG1_PAGs.pdf, (accessed February 27, 2020)

Bologna Process (20120b) Task Force for future monitoring of values Progress report. Submitted to the BFUG meeting in Kyiv on March 4 - 5, 2020, available at http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_69_5_4_WG1_TF_Progress_Report.pdf, (accessed February 27, 2020)

Council of Europe (2019) Global Forum on Academic Freedom, Institutional Autonomy, and the Future of Democracy. Declaration. available at <https://rm.coe.int/global-forum-declarationglobal-forum-final-21-06-19-003-/16809523e5>, (accessed February 27, 2020)

Council of the European Communities/Commission of the European Communities (1992) Treaty on European Union Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, available at https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf, (accessed February 27, 2020)

Deca, L. ve Harmsen R. (this volume). Taking Stock of the Bologna Process at 20. The Possibilities and Limits of Soft Law Governance.

European Commission//EACEA/Eurydice (2018) *The European Higher Education Area in 2018:Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, available at https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/europeanhigher-education-area-2018-bologna-process-/implementation-report_en, (accessed February 27, 2020)

Harmsen, R. (2015) Future Scenarios for the European Higher Education Area: Exploring the Possibilities of Experimentalist Governance. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P.Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 785–803). Heidelberg: Springer Open Access.

Isaacs, Ann Katherine (this volume) A Possible Conceptual Basis for the Future Higher Education World.

Jungblut, J., Maassen, P., Elken,M. (this volume) Quo vadis EHEA: balancing structural continuation and political change.

Kupriyanova, V., Pruvot, E. B. & Estermann, T. (this volume) Autonomy, efficiency and effectiveness - opportunities for higher education: a pilot study.

Matei, L. (forthcoming) Academic freedom, university autonomy and democracy's future in Europe. In S. Bergan, T. Gallagher & I. Harkavy (Eds.), (forthcoming). *Academic Freedom, Institutional Autonomy and the Future of Democracy* Strasbourg: Council of Europe Publishing.Council of Europe Higher Education Series No. 24. Publication expected in May/June 2020

Matei, L., (2012) A Policy Gap: Financing in the European Higher Education Area. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu,&L.Wilson (Eds.) *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms*, Springer International Publishing

Matei, L., Craciun, D., Tortocoi, S. (2018) A resounding success or downright failure? Understanding policy transfer within the Bologna Process in Central and Eastern Europe. In A Batory, A. Cartwright, D. Stone (Eds.) *Policy Experiments, Failures and Innovations: After Accession in Central and Eastern Europe*, Edward Elgar Publishing

Vidarsdóttir, U. S. (2018) Implementation of key Commitments and the Future of the Bologna Process. In A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: the Impact of Past and Future Policies* (pp. 283–306). Also available through Springer Open Access: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77407-7_24, accessed February 27, 2020

GELECEK ON YILDA YÜKSEKÖĞRETİMİN ULUSLARARASILAŞMASI İÇİN ZORLUKLAR VE FIRSATLAR¹

Hans de WIT² ve Ligia DECA³

Uluslararasılaşma, son 30 ila 40 yılda yükseköğretimde reform gündeminin marjinal bir unsuru olmaktan çıkıp kilit bir unsur olmaya evrildi. Ayrıca farklı yönlerle doğru da gelişti; bu süreçte önceki bazı değerler kayboldu, geçmişteki bazı önceliklerin yerini başkaları aldı. Ekonomik gerekçeler daha belirgin hâle geldi; ancak toplum, Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nde (SDG) özetlenen büyük zorluklarla karşı karşıya olduğundan, uluslararasılaşmanın bu zorluklara ve hedeflere cevap vermesi gerekiyor. Bu bölümdeki bazı makaleler, uluslararasılaşmanın mevcut durumunun sürdürülebilirliğini ve kalitesini ele alırken diğerleri ileriye bakıyor ve Avrupa Üniversiteleri girişimi (EUI) gibi yeni girişimlerin bir cevap olup olmadığını ya da uluslararasılaşmanın mültecilerin yükseköğretim ihtiyacını nasıl karşılayabileceğini analiz ediyor. Makaleleri uluslararasılaşmanın evriminin önümüzdeki on yıla temel bir perspektife uygun bir şekilde yerleştirmek önem taşıyor.

1. Uluslararasılaşmaya Bakış

Üniversitelerin araştırma, öğretim ve topluma hizmetlerinde her zaman uluslararası boyutları olmuştur, ancak bu boyutlar genel olarak açık olmaktan ziyade daha geçici, parçalı ve örtük durumdaydı (de Wit ve Merckx 2012).

Kapsamlı stratejiler, daha çok son otuz yılda ortaya çıkmış gelişmelerdir. Geçen yüzyılın son on yılında ekonomilerin ve toplumların artan küreselleşmesi ve bölgeselleşmesi, bilgi ekonomisinin gereksinimleri ve Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte yükseköğretimde uluslararasılaşmaya daha stratejik bir yaklaşım için bir bağlam yarattı (Knight ve de Wit 1995). Bu, öncelikle Avrupa'da (AB programları ve Bologna Süreci) ancak giderek başka yerlerde de kendini gösterdi. Avrupa Komisyonu, OECD, UNESCO ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar, ulusal hükümetler ve Uluslararası Üniversiteler Birliği (IAU) ve Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) gibi yükseköğretim örgütleri, uluslararasılaşmayı reform gündeminin en tepesine koydu. Uluslararasılaşma gelişmiş dünyada rağbet görmeyen reformları meşru kılmak için uluslararası eğilimleri kullanan geçiş demokrasilerinde ve gelişmekte olan toplumlarda da (de Wit vd. 2015) yükseköğretim için önemli bir değişim unsuru haline geldi. Bu toplumlardan bazıları, özellikle Orta ve Doğu Avrupa gibi bölgelerde, yükseköğretimin uluslararasılaşmasının yükseköğretim sisteminin genel gelişimine etkisi açısından reform laboratuvarı olarak görülebilir (Dakowska ve Harmsen 2015; Deca 2016).

Öğrenci, akademisyen ve programların hareketliliği; itibar ve markalaşma (küresel ve bölgesel

¹ Bu makalenin orijinali İngilizce olarak aşağıdaki kitapta yayımlanmıştır. Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için yazarlara, editörlere ve yayınevine teşekkür ederiz. Metnin orijinali: de Wit H., Deca L. (2020) Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1 Makalenin orijinali Creative Commons 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

² Center for International Higher Education, Boston College Chestnut Hill, United States

³ New Europe College, Bucharest, Romania

sıralamalarla kendini gösteren) ve iş birliğinden rekabete dönüşen paradigma, son 30 yılda yükseköğretimde uluslararasılaşma gündeminin ana tezahürleriydi. Uluslararası eğitim bir endüstri, bir gelir kaynağı ve artan itibar ve yumuşak güç için bir araç hâline geldi.

Uluslararası diploma almak isteyen öğrenciler, uluslararası yetenekler ve akademisyenler, yurtdışında kredi almaya giden öğrenciler, mutabakat zaptı ve anlaşmaların yanı sıra etki faktörü yüksek akademik dergiler, yüksek faktörlü akademik dergilerdeki ortak yazarlı uluslararası yayınların sayılarına ilişkin nicel veriler, sadece bu tür uluslararasılaşma algısının temel tezahürleri değildi; aynı zamanda uluslararasılaşma gündemini ve eylemlerini de yönlendirdi ve yönlendirmeye devam ediyor.

Uluslararasılaşmanın tüm bu boyutları, araştırmada ve de eğitimde İngilizcenin artan hâkimiyetiyle sonuçlandı. Uluslararasılaşma etrafında yepyeni bir sektörün ortaya çıkmasına neden oldu. Ulusal hükümetleri yükseköğretim kurumlarını uluslararası olmaya teşvik etmeye zorladı ve yükseköğretimde sınırlar-arası gönderim ve yumuşak güç gibi yeni popüler sözcükleri dolaşıma soktu.

2010–2020 döneminde, sadece uluslararası öğrenci sayısının ikiye katlanıp beş milyona çıktığını görmedik; aynı zamanda franchise işlemlerinde, birleştirilen programlarda, kampüslerinde ve yükseköğrenimde çevrimiçi programlarda da bir artış olduğunu görüyoruz. Yetenekli uluslararası öğrenciler ve akademisyenler için yoğun bir rekabet var ve göçmenlik politikaları düşük vasıflıdan yüksek vasıflı göçmeni seçmeye doğru değişmiş durumda.

Ulusal mükemmeliyet programları, yeteneklere, küresel sıralamadaki pozisyonlara ve yüksek etkili dergilere erişim için rekabet eden az sayıdaki uluslararası düzlemdeki birinci sınıf üniversiteye, ulusal ve hatta bölgesel amiral gemisi yükseköğretim kurumlarına (diğer kurumları devre dışında bırakmak pahasına) daha fazla ilgi göstererek, yükseköğretimde farklılaşmayı arttırdı.

Fakat uluslararasılaşma da daha küresel hâle geldi, az gelişmiş ve gelişmekte olan dünyada bölgesel, ulusal ve kurumsal girişimler geliştirildi:

Mevcut küresel bilgi toplumunda, yükseköğretimin uluslararasılaşması kavramının kendisi küreselleşmiştir. Dünya çapında daha fazla ülke ve kurum türü sürece dâhil olması, uluslararasılaşmanın politika ve uygulama üzerindeki etkisinin daha fazla dikkate alınmasını gerektirmektedir. Uluslararasılaşma artık Batılılaşmış, büyük ölçüde Anglosakson ve ağırlıklı olarak İngilizce konuşan bir paradigma çerçevesinde düşünülmemelidir (Jones ve de Wit 2014, s. 28, ayrıca bkz. de Wit vd. 2017).

Uluslararasılaşma, Jane Knight'ın (2008) genel kabul gören ve süreci genel çerçevede ve değerden bağımsız bir şekilde ele aldığı aşağıdaki tanımıyla tanımlanmaya başladı:

Ortaöğretim sonrası eğitimin amacına, işlevlerine ve sunumuna uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyutu entegre etme süreci.

Son 30 yılda uluslararasılaşmadaki ana eğilimlerden bazıları şunlar olmuştur:

- Evde uluslararasılaşmadan (*internationalization at home*) daha fazla yurtdışında uluslararasılaşmaya odaklandı.
- Stratejik, kapsamlı ve merkezi olandan ziyade daha geçici, parçalı ve marjinal politikalar izlendi.
- Herkes için küresel ve kültürlerarası sonuçlara odaklanmaktan çok; küçük, seçkin bir öğrenci ve akademisyen kümesinin çıkarına oldu. Yani kapsayıcılık ve eşitlik çok az veya hiç yoktur.

- Giderek ekonomik motivasyonlara odaklanan, sürekli değişen bir dizi politik, ekonomik, sosyal/kültürel ve eğitimsel gerekçe tarafından yönetildi.
- Giderek ulusal, bölgesel ve küresel sıralamalar tarafından yönlendirilmektedir.
- Yükseköğretimin üç temel işlevinin (eğitim, araştırma ve topluma hizmet) uluslararası boyutları arasında çok az uyum vardır.
- Öncelikle yükseköğretim kurumlarının stratejik bir seçimi ve odağıdır, ancak giderek ulusal düzeyde hükümetlerin (yumuşak güç, itibar ve / veya gelir odaklı olarak) ve bölgelerin (Avrupa Birliği, Bologna imzacısı ülkeler, ASEAN) de önceliğidir.
- Hâlihazırda yerleşik modelleri takip etmek- esas olarak yükseköğretimde yeterli ekonomik nüfuz ve geleneğe sahip “büyük oyuncular” (Birleşik Krallık, ABD, Fransa, Almanya vb.) tarafından teşvik edilir.

Geçmişte yükseköğretimde uluslararası faaliyetleri yönlendiren; değişim ve iş birliği, barış ve karşılıklı anlayış, insan sermayesini geliştirme ve dayanışma gibi geleneksel değerler uluslararası eğitim sözlüğünde hâlâ bulunmasına rağmen bu süreçte rekabet, gelir ve itibar/markalaşma çabalarında bir kenara itilmişlerdir.

2. Uluslararasılaşmayı Yeniden Düşünmek ve Yeniden Tanımlamak

Geçen yüzyıl biterken, bu gelişmelere verilen bir ilk cevabı gözlemledik. Avrupa Birliği içerisinde 1999 yılında Malmö’de (İsveç) başlayan *Evde Uluslararasılaşma* hareketi, AB’nin başarılı amiral gemisi programı olan ERASMUS’a katılmayan, hareketlilik programlarına dâhil olmayan öğrencilerin %95’ine daha fazla dikkat çekilmesini talep etti.

Birleşik Krallık ve Avustralya’da benzer bir hareket de gelir getiren uluslararası öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına çekilmesi için artan vurguya karşılık müfredat, öğretim ve öğrenimin uluslararasılaştırılmasına ilgi gösterilmesini istedi.

Aynı şekilde ABD’de de dikkatler, bir yandan yurtdışında lisans eğitime, marjinal ve parçalı bir odaklanmaya diğer yandan uluslararası öğrenci alımına alternatif olarak kampüsün uluslararasılaşmasına ve uluslararasılaşmaya yönelik daha kapsamlı yaklaşımlar geliştirilmesine çevrildi.

Bu tepkiler; uluslararasılaşmanın rekabetçi, elitist ve piyasa odaklı yönüne ilişkin endişelerin önemli tezahürleridir. Ayrıca uluslararasılaşmanın; yurttaşlık bilinci, istihdam edilebilirlik, araştırma kalitesinin artırılması, eğitim ve topluma hizmet, çıktıdan sonuca ve etkiye kadar olan nitel boyutlarına daha fazla dikkat edilmesine de bir çağrı oldu ve olmaktadır. Geçtiğimiz on yılda ise bu eğilimlere karşı daha da güçlü bir tepki olduğu gözlemlenebilir. Hareketlilik, dünya çapında uluslararasılaşma politikalarında hâlâ en baskın faktör olsa da evde müfredatın uluslararasılaşmasına ve fiziksel hareketlilikten sanal hareketliliğe ve öğrenci değişimine, iş birliğine dayalı çevrimiçi uluslararası öğrenmeye artan bir ilgi görülmektedir.

Aynı zamanda eğitimin tüm yönlerini bütünsel bir şekilde ele alan, uluslararasılaşmanın kapsayıcılığı için de güçlü bir çağrı görülmektedir. Ekonomik gerekçeler ve üniversite sıralamaları hâlâ uluslararasılaşmanın gündemini yönlendirse de artık uluslararasılaşmanın siyasal, akademik, sosyal ve kültürel motivasyonlarına daha fazla vurgu yapılmaktadır.

Örneğin, yükseköğretimde kalite güvence mekanizmalarına, öğrenme çıktılarına ilişkin kurumsal politikalara ve ulusal ya da disipline özgü akreditasyon kurumlarının çalışmalarına uluslararası boyutun entegre edilmesine dikkat edilmektedir (de Wit 2019).

Çok sayıdaki akademisyen ve uluslararası eğitim alanında çalışanlar, yaptıkları yayınlar ve sunumlar ile uluslararasılaşmanın değişimi ve yeniden düşünülmesi gündemini öne sürmektedir. Avrupa Parlamentosu için yükseköğretimde uluslararasılaşmanın durumu üzerine yapılan bir çalışma, bu çabaya yeni bir boyut kazandırdı. Çalışma, yalnızca dünya çapında yükseköğretimde uluslararasılaşma literatürüne ve uygulamasına kapsamlı bir genel bakış sağlamakla kalmadı; aynı zamanda -küresel bir Delphi tekniği uygulamasına dayalı olarak- Jane Knight'ın 2004'teki tanımını genişleterek uluslararasılaşmanın geleceği için yeni bir gündem yarattı:

Tüm öğrenciler ve personel için eğitim ve araştırma kalitesini artırmak ve topluma anlamlı bir katkı sağlamak amacıyla yürütülen ortaöğretim sonrası eğitimin amacına, işlevlerine ve sunumuna uluslararası, kültürlerarası veya küresel boyutu dâhil etmeyi amaçlayan süreç (de Wit vd. 2015, Avrupa Parlamentosu Çalışması)

Bu tanım; yükseköğretimin uluslararasılaşmasına, böyle bir politika sürecinin kendi kendine devam etmediği ve etmemesi gerektiği, kendi başına bir amaç olmadığı ve net hedeflere ihtiyaç duyduğu, kalitenin iyileştirilmesine yönelik olması gerektiği, sadece az sayıdaki hareketlilikten yararlanabilen elit bir öğrenci ve akademisyen grubun ilgisini çekmemesi, akademik topluluğun tüm üyelerine yönelik olması ve topluma net bir katkı sağlaması gerektiğini vurgulayarak normatif bir yön verir.

3. Önümüzdeki On Yılda Zorluklar ve Fırsatlar

Son beş yılda ve Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'ne ulaşılmasına yönelik yeni BM gündeminin ışığında, bu yeni yaklaşım olumlu bir ilgi görmüştür. Yeni on yılın başlangıcında, uluslararasılaşma açısından daha etik ve kaliteli bir yaklaşıma bu dönüşün sahiden gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek ve bu değişimde hangi yeni boyutların gözlemlenebileceği önemlidir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması yeni bir aşamaya girmektedir. Küçük bir seçkin öğrenci, öğretim üyesi, yönetici ve programlarla yurtdışında uluslararasılaşmaya yönelik bir odaklanmadan; tüm öğrencileri, öğretim üyelerini ve yöneticileri kapsayan evde uluslararasılaşmaya doğru bir geçiş her zamankinden daha acildir.

Uluslararasılaşmayı daha karbon-nötr hâle getirmek (de Wit ve Altbach 2020), uluslararasılaşmanın topluma katkısının önemine daha fazla değinmek (Brandenburg vd. 2019) ve küresel ile yerel arasında bağlantı kurmak kaçınılmazdır. 8 haftadan kısa süreli kısa dönem hareketliliği azaltmak, Erasmus+ gibi programlarda hareketliliği zorunlu olarak karbon-nötr hâline getirmek, idari seyahat ihtiyacını azaltmak, sanal hareketliliği ve iş birliğine dayalı çevrimiçi uluslararası öğrenmeyi daha aktif olarak desteklemek, göçmen ve mülteci nüfusun ihtiyaçlarını ele almak önümüzdeki on yılda uluslararasılaşmanın temel görevlerinden bazılarıdır. Farklı bir kültürü tanımının kültürlerarası yetkinlik ve becerilerin geliştirilmesi gibi kazanımları ortadadır, ancak bunları daha karbon-nötr hâle getirmeye odaklanan bir politika -daha uzun süre kalmak, daha sürdürülebilir ulaşım biçimleri kullanmak gibi- memnuniyetle karşılanacaktır.

Ayrıca, ulusal makamların rolünün ne olması gerektiği ve ulusal strateji geliştirmenin uluslararasılaşma açısından yükseköğretim kurumlarının çabalarına ne kadar faydalı olacağı hakkında konuşmanın da şimdi tam zamanıdır. Uluslararasılaşma için ulusal strateji kavramı dahi özellikle kurumsal özerkliği ve yükseköğretim kurumlarının kamusal sorumluluğunu destekleme ihtiyacı ışığında, üzerinde daha fazla durulması gereken bir konudur. Son olarak, Avrupa Üniversiteler Girişimi gibi yüksek profilli yeni projelerin etkisinin değerlendirilmesi gerekmektedir; çünkü bunların başlangıçtaki amaçları gerçekleşirse uluslararasılaşmanın şimdi

bildiğimiz hâlini ve ulusal yasal çerçeveleri yeniden tanımlayabilirler.

Uluslararasılaşma bölümündeki birkaç makale, bu yeni kilit sorunlardan bazılarına değinmektedir: Bunlar, Avrupa Üniversiteler Girişimi gibi kurumsal, ulusal ve bölgesel girişimler ve yükseköğretimde mültecilerin zorunlu uluslararasılaştırılmasıyla nasıl başa çıkılacağı gibi konulardır.

4. Ulusal Politikalar

Ulusal hükümetler, giderek yükseköğretimin uluslararasılaşmasını ulusal ekonomik gelişme, ticaret ve itibar açısından önemli bir faktör olarak görmektedir. Gelişmiş öğrenci ve personel hareketliliği, çoğalan şube kampüslerin ve uluslararası sağlayıcıların ve uluslararası yetenekleri çekmek için artan rekabet ışığında yükseköğretim kurumları ve ulusal hükümetler, uluslararasılaşmayı hem güçlendirmek hem de yönlendirmek için harekete geçiyor. Ulusal düzeydeki yükseköğretim uluslararasılaşma stratejileri ve planları, hükümetlerin uluslararasılaşma ile ilgili aktif ve belirleyici bir rol oynamaya yönelik en somut ve doğrudan girişimlerini temsil etmektedir; fakat yaklaşımlarında, gerekçelerinde ve önceliklerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Craciun (2018) tarafından gerçekleştirilen dünya çapında açık ulusal politikaların sayımı, ülkelerin yalnızca %11'inin uluslararasılaşma için resmi bir stratejiye sahip olduğunu ve bunların çoğunun da son on yılda hayata geçirildiğini ortaya koymaktadır. Bu tür stratejiler ağırlıklı olarak gelişmiş ülkeler tarafından geliştirilmiştir -4'te 3'ü Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) üyesidir. Avrupa ülkeleri, uluslararasılaşma hakkında stratejik düşünmeyi ulusal düzeyde teşvik etmede başı çekmiştir- 3'te 2'si dünyanın bu bölgesinden gelmektedir ve Erasmus+ ve Horizon 2020 gibi programlar, yükseköğretim sistemlerinin bölgesel uyumunun artmasını sağlamıştır (British Council 2017).

Bu, diğer ülkelerin uluslararasılaşmayı teşvik etmek için adımlar atmadıkları anlamına gelmiyor. Aslına bakılırsa uluslararasılaşma süreçlerini desteklemek için birçok ülke hem, uluslararası öğrencilere ve akademisyenlere ayrıcalıklı muamele için vize politikalarını yeniden değerlendirmek, mutabakat zaptı yoluyla iki taraflı veya çok taraflı anlaşmalar yapmak ve serbest ticaret anlaşmaları ile uluslararası eğitimi teşvik etmek) gibi doğrudan adımlar atmıştır hem de (örneğin, siyasi söylemlerde uluslararasılaşmayı desteklemek ve üniversitelere uluslararasılaşma faaliyetlerini sürdürmeleri için özerklik vermek gibi) dolaylı önlemler almışlardır.

Uluslararasılaşma stratejilerinde ve planlarındaki ana odak, hâlâ kurumsal düzeydedir. Aslında, kurumlar çoğu durumda ulusal bir plan olmadan faaliyet göstermektedir. Ulusal planların mevcut olduğu yerlerde kurumlar, ulusal gündemle çatışma içinde veya uyumlu olarak faaliyet gösterebilirler. Ulusal politikalar, uluslararasılaşma süreçlerinde bir katalizör veya bir engel görevi görebilir, ancak çoğunlukla uluslararasılaşmanın ilerlemesi için oldukça olumlu bir unsur olarak görülmektedir. Uluslararasılaşmayı ekonomik büyüme ve ulusal güvenlik gibi diğer önemli ulusal önceliklerle uyumlu hâle getirirler. Kurumların ve bireylerin uluslararasılaşma yoluyla ulusal stratejik hedeflere ulaşmasını teşvik ederler. Kısacası, ulusal düzeydeki uluslararasılaşma stratejileri ve planları, sadece uluslararasılaşmanın göstergelerine iyi bir genel bakış sağlamakla kalmaz, aynı zamanda makul ölçüde iyi kaynaklara sahip olmaları ve izlenmeleri koşuluyla, anahtar eylemleri de şekillendirebilirler.

Bununla birlikte ulusal planların ve politikaların uluslararasılaşmaya yönelik ortak akıl ve yaklaşımlara sahip olduğunu varsaymak bir yanılgı olur. Hareketlilik, sıralamalar veya yayın

performansı gibi uluslararasılaşmanın amiral gemisi boyutlarına odaklanmanın cazibesine rağmen yüksek gelirli, düşük gelirli ve orta gelirli ülkeler arasında politika ve uygulamaları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca, açık ya da örtük politika ve uygulamalarda da farklılıklar vardır: Bazı ülkelerin iyi belgelenmiş planları varken, diğerlerinin planları olmasa da iyi tanımlanmış faaliyetleri vardır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması açısından kültürel mirasa ilave olarak ulusal, tarihsel ve toplumsal bağlamı temel alan benzer yaklaşımların nereden ortaya çıktığına dair daha fazla araştırma yapılabilir.

Bölümde yer alan üç makale uluslararasılaşma için ulusal politikaları analiz ediyor: Ligia Deca, benzer bir bölgesel bağlamda diktatörlükten demokrasiye geçiş yapan iki ülke olarak Romanya ve Portekiz'in ulusal politikalarını karşılaştırıyor. Robert Santa ve Cezar Mihai Haj, Romanya yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında demografik politikalarla eğiliyor. Pusa Nastase, Gürcistan yükseköğretiminde uluslararasılaşmanın itici güçlerini analiz ediyor.

5. Avrupa Üniversiteleri Girişimi

2018 yılında, Avrupa Üniversiteleri Girişimi (EUI) için teklif çağrısı ve bunun sonucunda pilot ağların onaylanması önemli bir Avrupa Birliği girişi oldu. Bu plan, Fransız Cumhurbaşkanı Macron'un Avrupa çapında eğitimde inovasyonu ve mükemmellik arayışını teşvik edecek yeni bir tür üniversite iş birliği oluşumu yaratma konusundaki siyasi motivasyonunun neticesi olarak ortaya çıktı. Bu girişimle ilgili bir sonuca varmak için henüz çok erken olmasına rağmen – zira ikinci çağrı henüz başladı- Andrew Gunn yaptığı katkıda, bu girişimi bir ittifak oluşturma ve yükseköğretimin uluslararasılaşmasını ilerletmek için bir araç olma bağlamında ele almaktadır. EUI ile ilgili birçok zorluk olmakla birlikte özellikle üniversitelerin kapsamlı bir şekilde birlikte çalışmasını sağlamak mümkün mü? Ağlar daha çok siyasi ve coğrafi uzlaşmalar mı yoksa gerçekçi kurumsal ittifaklar mı olacaklar? Bu girişimin gerçek Avrupa üniversiteleri yaratmak için önceki girişimlerden daha başarılı olup olmayacağı görmek gerekir (Orr vd. 2019).

6. Artan Erasmus+ Desteği

Hem Avrupa Komisyonu hem de Avrupa Parlamentosu, amiral gemisi Erasmus+ programındaki öğrenci ve öğretmenlerin finansmanını ve hareketliliğini artırmayı desteklemektedir. Bu kendi içinde olumludur, ancak bu programın başarılı olabileceği koşullar ve ölçülebilir faydaları hakkında daha fazla analiz gerekmektedir. Bu bölümdeki bazı makaleler bu sorunları ele almaktadır. Adriana Perez ve Jerome Reichmann, Avrupa kariyer hizmetlerinin mevcut bağlamına ve durumuna bakarak uluslararası kariyer hizmeti konsorsiyumlarının oluşumunun, uluslararasılaşmanın faydalarının artırılmasına nasıl katkıda bulunabileceğini belirlemeye çalışmaktalar. Daniela Craciun, Kata Orosz ve Viorel Proteasa şu sorunun yanıtını arıyorlar: Uluslararası öğrenci hareketliliğinin mezunların istihdam edilebilirliği üzerinde olumlu bir etkisi bulunuyor mu? Cristina Ramona Fit, Romanya üniversitelerinin eğitim tekliflerini nasıl tanıttığını ve bu pazarlama çabalarının daha geniş kurumsal stratejileriyle uyumlu olup olmadığını gösteren farklı bir yaklaşım benimsiyor. Son olarak, Peter Holicza, bu mevcut programın gelecekte nasıl gelişebileceğine ve gelişmesi gerektiğine odaklanarak Orta ve Doğu Avrupa'da iş birliği ve değişime odaklanan tamamlayıcı bir program olan CEEPUS hakkında bir değerlendirme yapıyor.

7. Zorunlu Uluslararasılaşma

Ergin ve de Wit'in makalelerinde belirttikleri gibi geçtiğimiz yıllarda gelişmiş ülkelerin, gelişmekte olan ülkelere mülteci alma konusunda karşılaştıkları zorluklara büyük ölçüde odaklanıldı; Suriyeliler örneğinde olduğu gibi Almanya vb. ülkelere girmeyi başaran mülteciler basında çıkan haberlerle yakından takip edildi. Ancak mültecilerin büyük çoğunluğu yalnızca gelişmekte olan ülkelere gelmekle kalmıyor, aynı zamanda gelişmekte olan ülkelere barındırılıyorlar da. Suriye'de bitmek bilmeyen savaş ve "beklenmedik" Suriyeli misafirlerin uzun süre kalması, Türk hükümetini Türk yükseköğretimine erişimlerini artırmak için akademik ve mali reformlar yapmaya "zorladı". Bu durum literatüre 'yükseköğretimin zorunlu uluslararasılaşması' olarak girdi (Ergin vd. 2019). Avrupa Birliği ülkelerinde mültecilerin yükseköğretime erişimleri, desteklenmeleri ve eğitime devam etmeleri önemlidir; ancak Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneğinden hareketle gelişmekte olan ülkelere bu konulara dikkat edilmesi daha da önemlidir.

Kısacası, yükseköğretimde uluslararasılaşma gelişmekte olan bir süreçtir ve yerel, ulusal, bölgesel ve küresel çevredeki değişikliklere bağlı olarak değişir. Birleşmiş Milletlerin Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ve Avrupa Birliğinin İklim Değişikliği girişimleri, büyük olasılıkla uluslararasılaşmanın rekabetçi bir pazar yöneliminden bir sosyal işletmeye doğru yeniden düşünülmesi için ilham kaynağı olacaktır. 2020'de başlayan on yılın başında, gelecekteki zorluklara, fırsatlara ve Bologna Süreci'nin bu süreci nasıl etkileyebileceğine bakmak önem taşımaktadır. Bu düşünce, Avrupa Yükseköğretim Alanı bağlamında tekrar edegelen daha geniş bir tartışmaya muhakkak katkıda bulunacaktır: Avrupa iş birliği; ileriye dönük, yüksek kaliteli, eşitlikçi yükseköğretim sistemlerine ulusal düzeyde ne katabilir?

Kaynakça

- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B. (2019) *Internationalisation in Higher Education for Society*. University World News, 20 April 2019, issue 548.
- British Council (2017) The Shape of Global Higher Education: International Mobility of Students, Research and Education Provision. Retrieved from www.britishcouncil.org/education/ihe
- Crăciun, D. (2018) Navigating national internationalisation policies: Moving internationalisation from the periphery to centre stage. *Forum*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Dakowska, D., & Harmsen, R. (2015) Laboratories of reform? The Europeanization and internationalization of higher education in central and Eastern Europe. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4–17
- Deca, L. (2016) Understanding the internationalization of higher education as a policy process: the case of Romania, PhD thesis, University of Luxembourg: <http://orbi.lu.uni.lu/handle/10993/31206>
- de Wit, H. (2019) Internationalization in Higher Education: A critical review. Pp. 9–17. Special Issue: Internationalization of higher Education. *SFU Educational Review*, 12 (3)

de Wit, H., Altbach, P.G. (2020) Time to cut international education's carbon footprint. University World News, 11 January 2020, issue 580.

de Wit, H., ve Merckx, G. (2012) The history of internationalization of higher education. In Deardorff, de Wit, Heyl, Adams, (Eds.), *The SAGE Handbook on International Higher Education*. pp.43–60. Sage Publications, Thousand Oaks, USA.

de Wit, H., Hunter, F., Eggen-Polak, E., Howard, L. (Eds) (2015) *Internationalisation of Higher Education*. A study for the European Parliament, Brussels.

de Wit, H., Gacel-Avila, J., Jones, E., Jooste, N., (Eds.) (2017) *The Globalization of Internationalization: Emerging Voices and Perspectives*. Internationalization in Higher Education Series, Routledge.

Ergin, H., de Wit, H., Leask, B. (2019) *Forced Internationalization: An Emerging Phenomenon*. International Higher Education, no. 97, Spring 2019, pp. 9–10.

Jones, E., de Wit, H. (2014) Globalized Internationalization: Implications for Policy and Practice. *IIE networker*, Spring 2014, pp. 28–29. IIE, New York

Knight, J. (2008) *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Knight, J., de Wit, H. (1995) Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In de Wit, H. (Ed). *Strategies for Internationalisation of Higher Education, A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. EAIE (in cooperation with IMHE/OECD and AIEA), Amsterdam.

Orr, E., Unangst, L., de Wit, H. (2019) *The long, problematic road towards a European University*. University World News, 7 April 2019, issue 546

ÖZERKLİK, VERİMLİLİK ve ETKİNLİK- YÜKSEKÖĞRETİM İÇİN FIRSATLAR: BİR PİLOT ÇALIŞMA¹

Veronika KUPRIYANOVA², Enora Bennetot PRUVOT³ ve
Thomas ESTERMANN⁴

Giriş

Özerklik ve hesap verebilirlik son yıllarda Avrupa yükseköğretim alanını şekillendiren ana konular arasındadır. Son zamanlarda, verimlilik ve etkinlik üzerine yoğunlaşan kamuoyu söylemi ve buna ilişkin olarak fon sağlayıcıların ve politika yapımcıların azalan kamu fonları ve diğer dışsal baskıları dikkate alarak Avrupa genelindeki üniversiteler için belirledikleri hedefler bağlamında, bu konular yükseköğretim uygulayıcıları ve akademi için yeniden bir önem kazanmıştır (ör. Estermann ve Nokkala 2009; Estermann 2017; Salerno 2003). Verimlilik ve etkinlik aynı zamanda AB'nin yükseköğretim ve araştırma için önceliklerinin parçasıdır. Bu konulara, 2020 AB Eğitim ve Öğretim Stratejik Çerçevesinde, Yükseköğretim için Yenilenmiş AB Gündemi ve Mükemmeliyet ve Büyüme için Güçlendirilmiş Avrupa Araştırma Alanı Ortaklığı belgelerinde yer verilmiştir. Özerklik, birçok kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışmada yükseköğretim kurumlarının verimli ve etkin olması için bir ön koşul olarak tartışılmıştır (ör. Levacic 2002; Estermann ve Kupriyanova 2019). Daha önce yapılan araştırma sonucuna göre “üniversiteler dışsal zorluklara karşı daha etkin bir reaksiyon geliştirebilmek, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara yanıt verebilmek ve kaynakları daha stratejik, etkin ve verimli şekilde kullanabilmek için üzerinde uzlaşılan hesap verebilirlik çerçeveleri içerisinde kendi yönetim yapılarını, bağımsız olarak şekillendirebilmeli ve özerk olmalıdır” (Estermann ve Kupriyanova 2019: 9).

Üniversitelerin özerkliği ve verimliliği arasındaki ilişkiye dair bazı genel kabuller olmakla birlikte bu ilişkinin kurum-içi mekanizmalarına dair özellikle de örgüt, personel, finans ve akademik konular gibi çeşitli alanlarda, kurumsal özerklik prizması üzerinden şu ana kadar çok az çalışma yapıldı.

Bu makale, Üniversite Özerkliği Karnesi'nde⁵ yer alan dört özerklik boyutu ve ilgili göstergeler temelinde özerkliğin etkinlik ve verimlilik üzerindeki etkisini ölçmek için yeni bir metodolojik yaklaşımı küçük bir Avrupalı yükseköğretim uzman grubunun yer aldığı pilot bir çalışma ile test etmeyi ve böylece bu açığı kapatmayı amaçlamaktadır.

¹ Bu makalenin orijinali İngilizce olarak aşağıdaki kitapta yayımlanmıştır. Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için yazarlara, editörlere ve yayınevine teşekkür ederiz.

Metnin Orijinali: Kupriyanova V., Bennetot Pruvot E., Estermann T. (2020). Autonomy, Efficiency and Effectiveness—Opportunities for Higher Education: A Pilot Study. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_27
Makalenin orijinali Creative Commons 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

² Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)

³ Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)

⁴ Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)

⁵ University Autonomy Scorecard. www.university-autonomy.eu, 12 Şubat 2020 tarihinde erişildi.

Bu makale ile sınırlı olmayan araştırmamızın hedefi ulusal düzenleyici çerçevelerin, kurumların misyonlarını etkin ve verimli bir şekilde yerine getirebilme kapasitelerini nasıl etkilediğine dair daha incelikli bir açıklama sunulmasıdır. Bu tür yeni bilgiler, kamu yetkilileri ile üniversite sektörü arasındaki tartışmalara bilgi tabanı oluşturmak ve kurumsal verimlilik stratejilerinin geliştirilmesinde yükseköğretim kurumlarının liderlerini ve yöneticilerini desteklemek için yararlı olabilir.

Bu makalede, daha fazla irdelenmeyi gerektirecek muhtelif temel sorular üzerine bir tartışma başlatmak istiyoruz: Düzenleyici çerçeveleri etkin ve verimli üniversite yönetimi ile ilişkilendiren hangi mekanizmalar bulunmaktadır? Özerkliğin hangi öğeleri (göstergeler ve boyutlar gibi) üniversitelerin etkinlik ve verimliliği üzerinde en büyük etkiye sahiptir? Daha fazla özerklik, yükseköğretim bağlamında etkinlik ve verimliliğe nasıl dönüştürülebilir? Son olarak hesap verebilirlik konusunun özerklik, verimlilik ve etkinlik üçlüsü arasındaki rolü nedir?

1. Metodoloji ve Kapsam

1.1. Araştırma Çerçevesi

Bu çalışmadaki özerklik kavramı Avrupa Üniversiteler Birliğinin (EUA) Üniversite Özerkliği Karnesi için geliştirdiği çok boyutlu yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşım özerkliğin dört boyutunu öne çıkartır: örgütsel, finansal, akademik özerklik ve istihdam özerkliği. Her özerklik boyutu bir gösterge seti ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1). Örneğin, örgütsel özerklik en üst yöneticinin seçimi ve görevden alınması için prosedür ve kriterleri, yönetim kurullarının bileşimini ve akademik yapıları tasarlama kapasitesini işaret eder. Finansal özerklik, yükseköğretim kurumlarının kamu kaynaklarını ve mülklerinin yönetiminde esnekliği ve öğrenim harçları için uygulanan diğer finansal süreçleri tanımlamayı içerir (Bennetot Pruvot ve Estermann 2017). Bu çalışmadaki analizin amaçlarına yönelik olarak finansal özerklik için Özerklik Karnesi göstergeleri, bu noktanın kurumsal etkinlik için stratejik doğası göz önüne alındığında, üniversitelerin ortak tedarik yapabilme kapasitesini de içermektedir (Estermann ve Kupriyanova 2019).

Tablo 1. Analize dâhil edilen özerklik göstergeleri

Örgütsel özerklik	Finansal özerklik	İstihdam özerkliği	Akademik özerklik
En üst düzey yöneticiyi seçme prosedürlerini belirlemek	Kamu finansmanının kurum içi tahsisine karar verebilmek	İşe alım prosedürlerine karar verebilmek (kıdemli akademik personel)	Genel öğrenci sayılarına karar verebilmek
En üst düzey yöneticiyi seçme ölçütlerini belirlemek	Üniversitenin artan gelirlerini elde tutabilmek	İşe alım prosedürlerine karar verebilmek (üst düzey idari personel)	Öğrenci seçebilmek
En üst düzey yöneticinin görevden alınma prosedürüne karar vermek	Borç alabilmek	Terfilere karar verebilmek (kıdemli akademik personel)	Yeni program açabilmek
En üst düzey yöneticinin görev süresini belirleyebilmek	Mülk sahibi olabilmek	Terfilere karar verebilmek (üst düzey idari personel)	Programları sonlandırabilmek
Yönetim kurullarına dışarıdan üye dahil edebilmek	Mülk satabilmek	Maaşlara karar verebilmek (kıdemli akademik personel)	Öğretim dilini seçebilmek

Yönetim kurullarına dışarıdan üye seçebilmek	Ortak tedarik yapabilmek	Maaşlara karar verebilmek (üst düzey idari personel)	Kalite güvencesi mekanizmalarını ve sağlayıcılarını seçebilmek
Akademik yapılara karar verebilmek	Ulusal/AB vatandaşı öğrenciler için öğrenim harcı düzeyini belirleme	İşten çıkartmaya karar verebilmek (kıdemli akademik personel)	Kalite güvencesi mekanizmalarını ve sağlayıcılarını seçebilmek
Tüzel kişilik yaratabilmek	AB dışından öğrenciler için öğrenim harcı düzeyini belirleme	İşten çıkartmaya karar verebilmek (üst düzey idari personel)	Derece programlarının müfredatını belirleyebilmek

Mevcut Üniversite Özerkliği Karnesi'nin araştırma özerkliğine ilişkin herhangi bir gösterge içermediğine dikkat edilmelidir. 2009 yılında orijinal metodoloji geliştirildiğinde araştırma alanlarına, kapsamına, amaçlarına ve yöntemlerine karar verme yeteneği, akademik özerkliğin önemli bir parçası olarak kabul edildi. Ancak, aynı zamanda temel olarak akademik özgürlükle desteklenen bir alan olduğu için tüm Avrupa ülkelerinde akademinin temel değerleri ve ana sütunlarından biri olarak yürürlüğe koyuldu (Estermann ve Nokkala 2009). Bu durum, çalışmamızın metodolojik sınırlılıklarından biri olmayı sürdürmektedir; özellikle de özerkliğin yükseköğretim kurumlarının etkinliği üzerindeki etkisinin analizi için.

Verimlilik ve etkinlik kavramları USTREAM projesinin⁶ bir parçası olarak tasarlanan teorik bir çerçeve içerisinde analiz edildi. Bu çok boyutlu yaklaşım; etkinlik, verimlilik ve harcamanın karşılığını bulmasını birbiriyle sıkı ilişkili ve yükseköğretim bağlamında eşit derecede önemli görmektedir; ayrıca faaliyetlerin ve süreçlerin farklı düzeylerde (sistem, sektör ve kurumsal) ve alanlarda (stratejik yönetim, operasyonel yönetim ve akademik konular) yakınsamalarına değinmektedir (Estermann ve Nokkala 2009).

Bu metodolojik yaklaşımlar, özerklik çerçevelerinin çeşitli yükseköğretim seviyelerinde verimlilik üzerinde sahip olabileceği etkinin analizini kolaylaştırır. Örneğin, öğrenci sayılarına karar verme veya öğrenim ücretlerini belirleyebilme gibi finansal ve akademik özerklik hükümleri, *sistem* düzeyinde genel rekabet ve iş birliği yöntemlerini tanımlarken ortak tedarikte bulunabilme gibi daha spesifik hükümler, ölçek ekonomileri için *sektör* düzeyindeki fırsatları desteklemektedir. Bu çalışmada öncelikle çeşitli özerklik hükümlerinin *tekil* kurumların verimliliği ve etkinliği üzerindeki etkilerine odaklanıyoruz.

Çalışmanın amacına yönelik olarak USTREAM temelli çok boyutlu verimlilik çerçevesi, daha önceki çalışmalarda yükseköğretim bağlamında başarıyla uygulanan Lean and Six Sigma ilke ve uygulamaları (ör. Antony 2017; Balzer 2010; Balzer vd. 2015; Doman 2011) ile tamamlanmıştır.

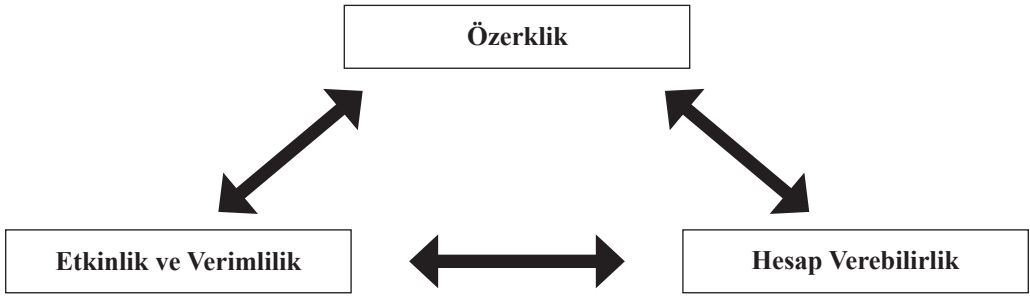
Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının *verimliliği*, kaynakların ve yönetim *süreçlerinin* optimize edilmiş kurumsal kullanımıyla finansal ve diğer kazanımlar elde etme kapasitesi olarak anlaşılmaktadır (ör. LEAN bağlamında israfı önleme ve çevrim süresini azaltma). *Etkinlik*; kurumsal vizyon, misyon ve bunlara karşılık gelen strateji ve eylem planlarından beklenen sonuçlara ulaşma yetisi olarak görülmektedir (yani Six Sigma yaklaşımına göre fail için neyin kritik olduğuna odaklanmak).

⁶ “Universities for Strategic, Efficient and Autonomous Management” (2016–2019), Avrupa Komisyonu tarafından Erasmus+ Programı altında desteklenen proje. www.eua.eu/101-projects/607-ustream.html, 12 Şubat 2020 tarihinde erişildi.

Hesap verebilirlik, özerkliğin verimlilik ve etkinlik üzerindeki etkisine ilişkin temel bulgular ışığında bu makalede tartışılan bir başka kavramdır. “Fail ile forum arasında; failin davranışını açıklama ve gerekçelendirme yükümlülüğü olduğu, forumun sorular sorabileceği ve yargıda bulunabileceği ve failin sonuçlarla karşılaşabileceği bir ilişki” olarak anlaşılır (Bovens 2006: 9). Bu kavram analizimize iki nedenle dâhil edilmiştir:

- Kurumsal özerklik karşısında denetim ve dengenin sağlanması için bir mekanizma olması
- “Yükseköğretim kurumlarını kendi faaliyetlerini eleştirel olarak incelemeye zorlayan ve onları dışarıdan eleştirel değerlendirmelere maruz bırakarak” (Trow 1996: 3) yükseköğretim kurumlarının verimlilik ve etkinliğinin kolaylaştırıcısı olması.

Bu makalede, dış ve iç paydaşlara karşı hem *formel* hem de *gönüllü* hesap verebilirliğin (“güvene dayalı” hesap verebilirlik Trow 1996, “kurumsal sosyal sorumluluk” doğrultusunda Jongbloed vd. 2008) bağlantılarını araştırıyoruz. Teorik modelimizde hesap verebilirlik, özerklik için bir ön koşuldur ve üniversite bağlamında bir denetim ve denge sistemi sağlar. Hesap verebilirlikle birleştiğinde özerklik, verimlilik ve etkinlik için kolaylaştırıcı bir görev görür. İkincisi, pratik açıdan özerklik ve hesap verebilirliğin uygulanmasına yardımcı olur (Şekil 1).



Şekil 1. Pratik olarak özerklik ve hesap verebilirlik

1.2. Araştırma Yöntemi

Çalışmamız; EUA tarafından yönetim, finansman ve verimlilik üzerine çalışmalarının parçası olarak geliştirilen kavramsal çerçeve ve daha önceki odak grup çalışmalarından⁷ ve çeşitli özerklik boyut ve faktörlerinin verimlilik ve etkinliğe etkisi üzerine uzman değerlendirmelerinden elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Toplamda, Avrupa’daki 12 ülkeden (Avusturya, Belçika, Finlandiya, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Hollanda, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç ve İsviçre) 12 uzman, 2019 sonbaharındaki pilot çalışmamıza pilot çalışmamıza analitik bilgi sağladı. Bu uzmanlar, üniversite yönetimindeki mesleki deneyimlerine göre (rektör yardımcısı ve üst düzey idareci) seçildiler. Örneklerin coğrafi ve kurumsal çeşitliliği de dikkate alınmıştır.

Uzmanlar, kaynaklar ve süreçler açısından verimlilikle ilgili etkilerini değerlendirmek için her bir özerklik göstergesine (toplamda 31), 1 (en düşük etki) ve 5 (en yüksek etki) arasında bir puan atamaya davet edildi. Uzmanlar tarafından kaynaklar ve süreçlerle ilgili yapılan tahminler, verimlilik için bileşik bir puan elde etmek için toplandı. Uzmanlardan, aynı ölçeği kullanarak

⁷ AB destekli USTREAM projesi altında düzenlenen akran öğrenmesi ve ulusal politika etkinlikleri www.eua.eu/101-projects/607-ustream.html 12 Şubat 2020 tarihinde erişildi.

beklenen sonuçlar açısından bu göstergelerin etkinlik üzerindeki etkisini derecelendirmeleri de istenmiştir.

Somut olarak, kurumun A, B veya C yapma kabiliyetinin;

- (i) (1–5) maliyetler açısından verimlilik üzerinde nasıl bir etki derecesine sahip olduğunu;
- (ii) (1–5) süreçler açısından verimlilik üzerinde nasıl bir etki derecesine sahip olduğunu ve
- (iii) (1–5) etkinlik üzerindeki etki derecesini (kurumun temel misyon ve hedeflerine ulaşma yeteneği) değerlendirmek durumundaydılar.

Bu değerlendirme uzmanların (sistemlerinde ilgili bir alanda önemli bir kurumsal özerklik yoksa) kurumsal yönetim deneyimlerine veya bu tür bir etkiye ilişkin “ideal” beklentilerine dayanıyordu. Uzmanlar, seçimlerini açıklamak veya ilgili arka plan bilgilerini paylaşmak için nitel geribildirim sağlayabiliyordu.

Aritmetik ortalama kullanılarak her bir özerklik göstergesi için ortalama puan hesaplanmıştır. Uzmanların konuya ilişkin görüşlerinin farklılaşmasını göstermek için her durum değeri standart sapma ile hesaplanmıştır.

Uzmanların çalışmaya dâhil edilen özerklik göstergelerinin doğasını farklı yorumlayabilecek olması uygulanan metodolojiye dair bir diğer sınırlılığı teşkil ediyor. Her ne kadar özerklik göstergelerinin tanımları bu çalışmanın amacına yönelik olarak uyarlanmışsa (basitleştirilmiş) da göstergeler aslen Üniversite Özerklik Karnesi (ve dolayısıyla kurumların verili maddeler üzerinde karar verebilme kapasitesini ölçmek) için geliştirilmişti. Kısmen bundan dolayı, uzmanlar bazen belirli bir madde üzerinde karar verebilme kapasitesi ile bu kapasiteye sahip olmanın verimlilik ve etkinlik üzerinde yapabileceği etki arasındaki bağı tanımlamakta zorlandılar ve bu nedenle bazı göstergeleri puanlamanın zor olduğunu kanıtlandığını belirttiler. Bu durumla ilişki “uygulanabilir değil” (n/a) yanıtları analizden çıkartılmıştır.

Ayrıca, uzmanların ülkelerindeki duruma bağlı olarak özerkliğin verimlilik ve etkinlik üzerindeki gerçek etkisi ile çalışma konuları üzerinde prensipte daha fazla özerkliğe sahip olabileceği ideal etki arasında ayırım yapmakta karşılaşabilecekleri bazı zorlukları da kabul ediyoruz. Bu konu bazı uzmanlarla açıklığa kavuşturulacaktır.

Dahası, uygulanan metodoloji uzmanların özerkliğin verimlilik ve etkinlik üzerindeki bazı olumlu etkilerine ilişkin görüşlerini yakalamamıza izin verdi. Olası olumsuz etkilerin marjinal olduğunu düşünüyoruz ve bu nedenle bunları bu yazının kapsamı dışında tutuyoruz. Bu aşamada, özerkliğin verimlilik veya etkinlik üzerinde sahip olabileceği kısa, orta veya uzun vadeli etkileri arasında ayırım yapmadık, bu gelecekteki çalışmalar için bir konu olabilir.

Son olarak, pilot çalışma olması nedeniyle uzmanların yorumlarından ankete yalnızca sınırlı nitel verileri toplayabildik. Elde edilen uzman verilerinin metodolojik yaklaşımımızı test etmek, konuyla ilgili bazı ön gözlemler sunmak ve gelecekteki araştırmalar için yeni sorular açmak için yeterli olduğu kanıtlanmış olsa da daha ileri araştırmalar için ankete, bir dizi uzman görüşmesine ve odak gruplarına daha kapsamlı ve çeşitli bir örnekleme dâhil etmek gerekecektir.

2. Bulgular

Bu bölümde, temel bulgularımızı üç farklı yaklaşımdan sunuyoruz. İlk olarak, farklı alanlarda özerkliği etkileyen en önemli maddeleri belirlemek için dört özerklik boyutunun her biri için etkili göstergelerin listesine bakıyoruz. İkinci olarak, hangi boyutta yer aldığından bağımsız, en yüksek on özerklik göstergesini verimlilik ve etkinliğe etkileri üzerinden analiz ediyoruz. Son

olarak, verimlilik ve etkinlik üzerinde benzer etkiye sahip olan boyutlara odaklanarak özerklik boyutları düzeyinde toplu analizin sonuçlarını sunuyoruz.

2.1. Her bir Özerklik Boyutu için En Etkili Göstergeler

Tablo 2 ve 3'te dört özerklik boyutunun her birinde verimlilik ve etkinlik için en önemli özerklik göstergeleri ortalama değerine göre sıralaması sunulmaktadır. En yüksek sıralama göstergesi her bir özerklik boyutu için ayrı ayrı belirtilmektedir. Hem verimlilik hem de etkinlik açısından en yüksek sıradaki göstergeler italik olarak verilmiştir.

Tablo 2. Her bir özerklik boyutu için verimliliğe en yüksek etkiye sahip özerklik göstergeleri

Özerklik boyutu	Verimlilik için en üst sıradaki özerklik göstergeleri	Ortalama	Standart sapma
Örgütsel özerklik	Akademik yapılara karar verebilme	3.50	0.87
Akademik özerklik	Derece programlarının müfredatını tasarlayabilme	3.83	0.80
Finansal özerklik	Kamu finansmanının kurum içi tahsisine karar verebilme	4.04	0.84
İstihdam özerkliği	İşe alım prosedürlerine karar verebilmek (üst düzey idari personel)	4.00	0.76

Tablo 3. Her bir özerklik boyutu için verimliliğe en yüksek etkiye sahip özerklik göstergeleri

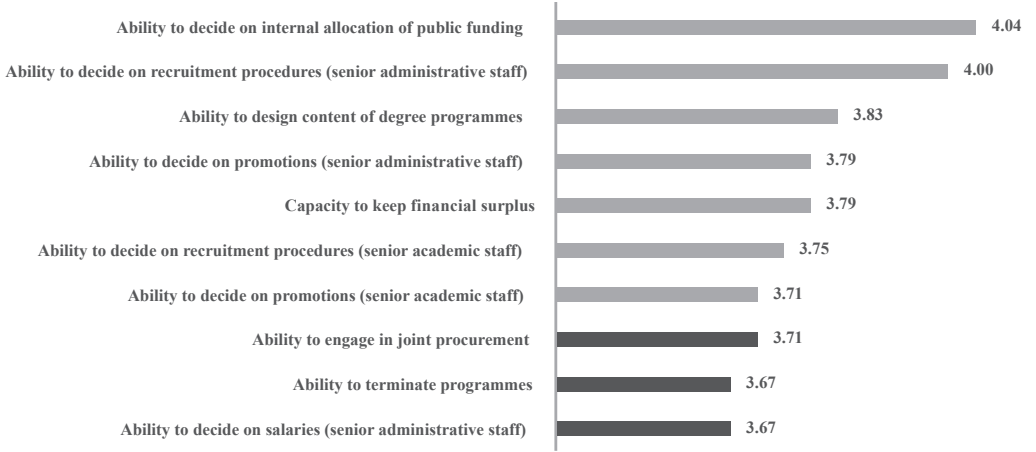
Özerklik boyutu	Etkinlik için en üst sıradaki özerklik göstergeleri	Ortalama	Standart sapma
Örgütsel özerklik	En üst düzey yöneticisi seçme prosedürlerini belirlemek	3.91	0.83
Örgütsel özerklik	En üst düzey yöneticisi seçme ölçütlerini belirlemek	3.91	0.92
Akademik özerklik	Derece programlarının müfredatını tasarlayabilmek	4.17	0.69
Finansal özerklik	Kamu finansmanının kurum içi tahsisine karar verebilmek	4.08	0.76
İstihdam özerkliği	İşe alım prosedürlerine karar verebilmek (kıdemli akademik personel)	4.08	0.76

Kamu finansmanının kurum içi tahsisine karar verebilmek ve derece programlarının müfredatını tasarlayabilmek analizimizde finansal ve akademik özerklik içerisinde verimlilik ve etkinlik için en önemli göstergeler olarak öne çıkmaktadır.

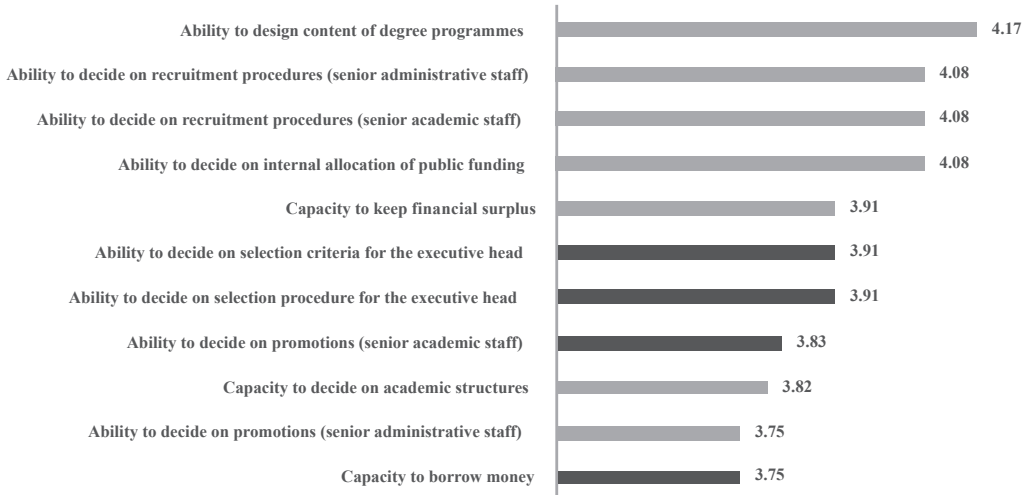
İstihdam özerkliği için üst düzey idari personelin işe alımına karar verebilmek verimlilik için daha önemliken; kıdemli akademik personelin işe alımına karar verebilmek etkinlik için daha önemlidir. Örgütsel özerkliğin farklı unsurlarına gelince, en üst düzey yöneticisi seçme prosedürlerini ve kriterlerini belirleyebilmek etkinlik için daha büyük bir role sahipken; verimlilik için akademik yapılara karar verebilmek daha önemlidir.

2.2. Tüm Özerklik Boyutlarında Verimlilik ve Etkinlik için En Etkili On Gösterge

Şekil 2 ve 3'te tüm özerklik boyutlarında verimlilik ve etkinlik için en etkili on gösterge ortalama değerine göre sıralanmıştır. İki listede en yüksek on göstergeden yedi tanesi verimlilik ve etkinlik için ortaktır (açık gri olanlar). Bu yedi göstergenin dördü istihdam özerkliği ile ilgilidir ve kıdemli akademik personel ve üst düzey idari personel için işe alım ve terfi prosedürlerinin önemini yansıtmaktadır. Hem verimlilik hem de etkinlik üzerinde yüksek etkiye sahip iki finansal özerklik göstergesi (verimlilik için en önemli olan) kamu finansmanının kurum içi tahsisine karar verebilmek ve üniversitenin artan gelirlerini elde tutabilmesidir (stratejik önceliklerine finansal kapasite yaratabilmek). Akademik özerklik alanında son bir ortak gösterge ise derece programlarının müfredatını tasarlayabilmektir (kurumun akademik olarak sunduğunu aktif olarak şekillendirmesi). Bu gösterge analiz edilen göstergeler arasında etkinlik için en yüksek öneme sahiptir.



Şekil 2. Verimliliğe en yüksek etkiye sahip on özerklik göstergesi



Şekil 3. Verimliliğe en yüksek etkiye sahip on özerklik göstergesi

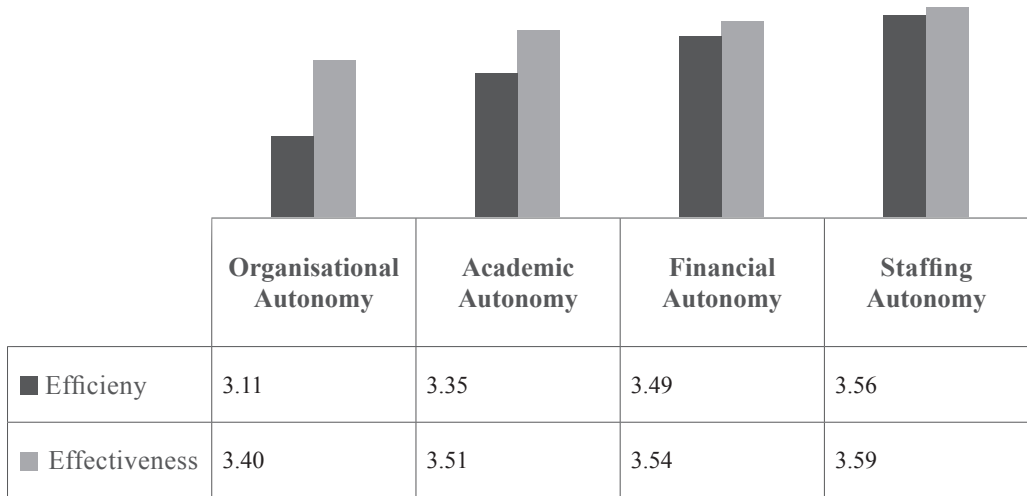
2.3. Verimlilik ve Etkinlik Üzerinde En Yüksek ve En Düşük Etkiye Sahip Özerklik Boyutları

Çeşitli özerklik boyutlarının verimlilik ve etkinlik üzerindeki etkileri açısından sıralaması, incelenen iki kavram için benzer bulunmuştur. Birebir bakacak olursak istihdam özerkliğinin, incelenen dört özerklik boyutunun hem verimliliği ($M = 3.56$, $SD = 0.76$) hem de etkinliği ($M = 3.59$, $SD = 0.98$) üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Finansal özerklik, hem verimlilik ($M = 3.49$, $SD = 0.92$) hem de etkinlik ($M = 3.54$, $SD = 0.84$) açısından ikinci en önemli boyut olarak gelmektedir ve bunu akademik özerklik izler. Bu etkinin, etkinlik ($M = 3.51$, $SD = 0.76$) açısından verimliliğe ($M = 3.35$, $SD = 0.64$) göre biraz daha önemli olduğu değerlendirilmiştir. Örgütsel özerklik, etkinlik ($M = 3.40$, $SD = 0.82$) ve özellikle verimlilik ($M = 3.11$, $SD = 0.70$) üzerinde en düşük etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır (Şekil 4).

2.4. Verimlilik Analizi: Kaynaklar mı Süreçler mi?

Uzmanların yaptığı verimliliğin iki unsuru (kaynaklar ve süreçler) üzerine etki değerlendirmelerinde önemli farklılıklar olup olmadığını test etmek için ayrı bir analiz yapıldı. En yüksek farklar ($> 0,3$ puan) beş finansal özerklik göstergesi için belirlenmiştir. Üniversitenin artan gelirlerini elde tutabilmesi, mülk edinebilmesi ve satabilmesi, AB vatandaşı ve AB dışından öğrenciler için öğrenim ücretlerini belirleyebilmesi (ek gelir üretimiyle) kaynaklar üzerinde süreçler üzerindeki daha fazla etkiye sahiptir. Dahası, akademik özerklik boyutunda öğrencilerini seçebilmek de kaynaklar üzerinde süreçler üzerindeki daha fazla etkiye sahip görülmüştür.

Cumulative average of each autonomy dimension
($n=12$)



Şekil 4. Her bir özerklik boyutunun kümülatif ortalaması ($n=12$)

Diğer taraftan, örgütsel özerkliğin bir parçası olarak en üst düzey yöneticinin seçilme kriterlerini ve görev süresini belirlemek kaynaklardan çok süreçler için önemli olmuştur. Benzer farklılıklar istihdam özerkliğinde de görülmektedir. Kıdemli akademik personel ve üst düzey idari personel

için işe alım ve terfi prosedürlerine karar verebilmek de kaynaklardan çok süreçleri etkilemektedir. Başka bir yerde, kaynaklar ve süreçler arasında uzman yanıtlarında ve alınan niteliksel geri bildirimde önemli bir uyumsuzluk olmaması; özerklik göstergelerinin verimliliğin bu iki unsuru üzerindeki etkisinin nasıl farklılaştığını belirlemenin zor ya da sınırlı bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Ancak bu, uzmanların kaynak ve süreçler arasındaki farka ilişkin yaklaşımlarından kaynaklanıyor olabilir ve takip çalışmasında daha fazla dikkat edilmesi ve netleştirilmesi gerekmektedir.

3. Tartışma

Elde edilen bulgular, en önemlisi, yükseköğretim kurumlarının verimliliğinin ve etkinliğinin aynı özerklik boyutlarıyla çerçevelendiğini, istihdam özerkliği ve finansal özerkliğin her iki konu için de en yüksek öneme sahip olduğunu ve dört boyutun da hem verimlilik hem de etkinlik üzerinde karşılaştırılabilir etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, verimlilik ve etkinliğin el ele gittiğini ve aynı ulusal düzenleyici hükümlerden etkilenebildiğini göstermektedir.

Bu bölümde, daha fazla özerklikten yükseköğretim kurumları için ortaya çıkabilecek yeni fırsatlara örnek sağlamak için bulgularımızı belirli bağlam ve somut verimlilik ve etkinlik kazanım örnekleri ışığında tartışıyoruz.

Fırsat 1: Daha Fazla Verimlilik ve Etkinlik için İstihdam Özerkliği

Bulgularımıza göre, verimliliğe ve etkinliğe etkisi açısından öne çıkan faktör istihdam özerkliğidir. Bu şaşırtıcı değil, çünkü kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi (etkinlik) büyük ölçüde üniversitenin temel misyonlarına ve destekleyici görevlere müdahil insanların yetkinliği ve motivasyonuna bağlıdır (ör. Scott 2006). Üniversiteler için kıdemli akademik personeli ve üst düzey idari personeli işe alabilmek verimlilik ve etkinlik için en önemli unsur olarak görünürken işe son verme kararı alabilmek buna kıyasla oldukça düşük öneme sahiptir. Bu bulgu, maaşların kurumun maliyet yapısında en büyük payı oluşturduğu düşüncesiyle politika yapımcıların; kurumsal etkinliğin maliyet kısma ve belki de işten personel çıkartma anlamına geldiğine dair yaygın varsayımlarını reddetmektedir. Aksine, İrlanda üniversiteleri örneğinin gösterdiği gibi personeli işten çıkartmak, uzun vadeli sürdürülebilirlik pahasına sadece kısa vadeli kazanç getirebilir ve bu da kurumun temel misyon hedeflerini yerine getirebilmesini oldukça etkiler (Estermann vd. 2018). Bu bulgu ayrıca Danimarka, Finlandiya, İrlanda ve İtalya gibi çeşitli ülkelerde yeni üniversite personelinin işe alınmasına bir sınır koyma kararının bu ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının verimliliğini ve de etkinliğini zayıflatılabileceğini göstermektedir (daha fazla detay için, bkz. EUA Public Funding Observatory 2017 ve 2018 raporları).

İstihdam özerkliğinin yüksek olması verimlilik ve etkinlik için iki koşulda önemli bir güç olabilir. Birincisi, bir sistem içerisindeki üniversitelerin yeterli ve sürdürülebilir kamu finansmanına sahip olması ki bu durum yeteneği çekmek ve yetiştirmek için hayatidir. İkincisi, “güven unsurunu yaratmak ve sürdürmek” için personel ile ilgili tüm prosedürlerde eşitlik, adalet ve şeffaflık sağlamanın üniversiteler tarafından “gönüllü yükümlülüklerinin” bir parçası olarak uygulamaya koyulan uygun hesap verebilirlik için iç mekanizmaların olmasıdır (Trow 1996). Bu tür mekanizmalar, olumlu çalışma ortamının yanı sıra insan kaynakları hizmetleri, işe alma, kariyer yolları, liderlik ve gelişim, tanınma ve ödüllendirme için genel ilkeleri belirleyen İnsan Kaynaklarını (İK); kapsamlı bir şekilde belgelenmiş kurumsal politikaları (örneğin, rol profilleri, ilerleme süreçleri kılavuzu) ve sektörün en iyi uygulamalarına ve meslektaşlığa dayalı diğer yaklaşımları içerebilir.

Fırsat 2: Daha Fazla Etkinlik için Finansal Özerklik

Bulgularımız, finansal özerkliğin yalnızca verimlilik üzerinde değil aynı zamanda etkinlik üzerinde de yüksek etkisi olan stratejik önemine işaret ediyor. Finansal özerkliğin, özellikle de kamu finansmanının kurum içi tahsisine karar verebilme ve artan geliri tutabilme kapasitesi, kurumların daha iyi süreçlerden verimlilik kazanımlarını temel akademik görevlere yeniden yatırma olanaklarını desteklemektedir.

Mülk yönetimi ve satın almadaki esneklik gibi diğer ilgili faktörler, örneğin alan optimizasyonu girişimlerini teşvik ederek ve satın alma konsorsiyumu kurarak verimlilik üretme fırsatları yaratmaktadır. Bu konularda bağımsız hareket etme kapasitesi etkinlik için daha az alakalı görünse de üniversitelerin kampüslerini; öğrencilerin ve diğer toplumsal aktörlerin gelişen ihtiyaçlarına daha iyi hizmet verecek şekilde öğrenci merkezli öğrenmeye uyumlu hâle getirmek, beraber yaratma süreçlerini teşvik etmek, sürdürülebilirliği desteklemek ve yerel ekonomiyle köprüler oluşturmak için yeniden tasarlama kabiliyetlerini destekler.

Mülk satabilmenin, uzmanlar tarafından *mülk sahibi olabilmekten* (hem verimlilik hem de etkinlik açısından) önemli ölçüde daha az bağlantılı olarak görülmesi ilginçtir. Bu bulguların olası bir yorumu, üniversitelerin tarihî binaları ortadan kaldırmaya çalışacak büyük ölçekli, radikal operasyonlar için iştahının olmadığı, daha ziyade mevcut varlıklara yatırım yapma, iyileştirme ve optimize etme isteğinde olmalarıdır. Ancak bu argümanın, bu iki göstergenin etkisine ilişkin uzman görüşlerinin oldukça yüksek düzeyde farklılaştığı dikkate alınarak daha büyük bir örneklem üzerinde doğrulanması gerekmektedir ve belirli ülke bağlamlarına göre çapraz kontrol edilmelidir.

Öğrenim ücreti seviyelerinin belirlenmesinde daha fazla esneklik açıkça sistem düzeyindeki siyasi tercihlerle bağlantılıyken üniversitelerin gelir yapılarını çeşitlendirme ve kamu finansmanına bağımlılığını azaltma çabalarına katkıda bulunmaktadır. Üniversitelerin ulusal (ör. İngiltere⁸) veya uluslararası öğrenciler için öğrenim ücreti düzeyini belirlemek için manevra marjına sahip olduğu sistemlerde, *paranın karşılığı* (*value for money*); üniversitenin kaynaklarını nasıl elde ettiği, nasıl kullandığı ve özellikle ücret ödeyen müşteriler olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl karşıladıkları konusunda ekonomi, verimlilik ve etkinliğin sağlanması olarak görülen önemli bir kavramdır (Universities UK 2015).

EUA 2017 Özerklik Karnesinde Avrupa’da finansal özerklikten yüksek Falan sadece birkaç yükseköğretim sistemi vardır⁹. Bu durum özellikle Avrupa’da birçok sistemde kamu otoritelerinin öğrenim ücretlerini belirlemesi ve mevcut finansal hesap verebilirlik prosedürlerinin parçası olan fonlama araçlarının artan kullanımı ile sistemi yönetmesinden kaynaklanmaktadır. Yüksek finansal özerkliğe sahip İngiltere gibi sistemlerde üniversiteler yüksek hesap verebilirlik gereklilikleri ile karşı karşıyadır. Tipik olarak üniversiteler ulusal ve Avrupa düzeylerinde (AB destekli projeler için), çeşitli fon sağlayıcılara ve vergi mükelleflerine birçok finansal rapor ve denetim zorunluluğu yoluyla finansal hesap verebilir durumdadır. Çoğu örnekte bu tür mekanizmalar paydaşlara yeterli garanti sağlamakta ve üniversitenin daha esnek finansal yönetimi lehine konuşmalarına olanak sağlamaktadır. Ancak, daha fazla finansal özerkliğin kamu finansmanı kesintilerinin telafisi olarak “üniversiteleri başka yerlerden kaynak aramaya

⁸ Birleşik Krallık yükseköğretim sistemi dört alt sistemden oluşur (İngiltere, Kuzey İrlanda, İskoçya ve Galler).

⁹ Lüksemburg, Letonya ve Birleşik Krallık (İngiltere) %81 ile %100 arasındaki yüksek puanlı grupta yer almaktadır.

hazırlamaya” hizmet etmemesi gerektiğini vurgulamak önemlidir (Bennetot Pruvot ve Estermann 2017). Bu yaklaşım, uzun vadede üniversitelerin finansal sürdürülebilirliğini önemli derecede baltalamakta ve üniversitelerin borçlarını ödeyemez hâle gelmesi gibi yeni riskler yaratmaktadır. Başka bir deyişle, üniversitenin piyasa ile etkileşim kapasitesi, temel hedef ve operasyonları için kamu desteğinden mahrum kalması tavizine yol açmamalıdır.

Fırsat 3: Daha fazla Verimlilik için Akademik Özerklik

Bir başka önemli bulgu, akademik özerkliğin kurumların yalnızca etkinliğini değil aynı zamanda verimliliğini de etkilediğidir. Özellikle, *derece programlarının müfredatını tasarlayabilmek* etkinlik için tüm özerklik boyutları arasında en önemli gösterge olarak görülmektedir ve aynı zamanda verimlilik için de ilk üçte yer almaktadır. Öğrenci merkezli ve araştırma temelli öğrenme ilkelerine dayalı olarak içerik sunma esnekliği eğitim ve öğrenimin ve daha genel olarak da yükseköğretim kurumlarının etkinliğini oldukça desteklemektedir (EFFECT 2019). Dahası, müfredat tasarımına hâkim olmak teknolojinin mümkün kıldığı yeni öğrenme ve öğretim yöntemlerinin kullanımı ile verimliliği teşvik edebilir ve kurumların, potansiyel olarak, farklı ihtiyaçlara sahip daha büyük ve kapsamlı öğrenci gruplarına hizmet etmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte teknolojiye, öğrenci desteğine, yönlendirici desteğe ve öğretmen eğitime yapılan uygun yatırım, müfredat tasarımında teknolojinin etkili ve verimli kullanımı için kritik olmaya devam etmektedir. Grup çalışması, hareketlilik veya işe yerleştirmeler gibi diğer sunum ve öğrenme deneyimi türleri, çalışma programlarının hem verimliliğini hem de etkinliğini daha da artırabilir. Son olarak, derece programlarının içeriğini tasarlayabilmek, ortak çalışma dersleri geliştirmek ve öğretim ve öğrenmede kurumsal iş birliğine girişmek için temel bir ön koşuldur.

Ayrıca, *programları başlatma ve sonlandırma kapasitesinin* verimlilik için özellikle önemli olduğu kanıtlanmıştır. Bu bulgu, akademik arzı öğrencilerin ve işverenlerin değişen ihtiyaçlarına uyarlama, ders tekrarlarını azaltma ve program portföyünü kurumsal veya fakülte düzeyinde optimize etme ihtiyacı açısından görülmelidir. Bu bağlamda özerklikteki herhangi bir artış, uygun iç kalite kültürünün ve hesap verebilirlik mekanizmalarının yerleştirilmesini gerektirir. Program bazlı akreditasyondan ziyade kurumsal akreditasyona doğru kademeli geçiş, bu açıdan hem akademik özerklik hem de kurumsal verimlilik için ileriye doğru atılan olumlu bir adımdır.

Fırsat 4: Daha Fazla Verimlilik ve Etkinlik için Örgütsel Özerklik

Örgütsel özerklik etkinlik için verimlilik için olduğundan daha önemli bulunmuştur. Örgütsel özerklik göstergelerinin hiçbirisi verimlilik için ilk onda değilken; en üst düzey yöneticinin seçim kriterleri ve prosedürlerine karar verebilmek ve kurum içi akademik yapılar üzerinde karar verici olmak etkinlik için yüksek sıralardadır. Uzman görüşleri bazı örgütsel özerklik göstergelerinin, bilhassa da en üst düzey yöneticinin görevden alınma prosedürüne karar verme ve görev süresini belirleme hususunda verimlilik ve etkinliğe etki düzeyleri konusunda farklılaşmaktadır.

Yukarıdaki bulgular, etkinlik için çerçeve liderlik hükümlerinin beklenen önemini kabul etmekte ve üst düzey örgütsel mimariyi (ör. en üst düzey yöneticinin görev süresini belirleyebilme) verimlilikle ilişkilendirmenin daha zor olabileceğini göstermektedir.

Ancak, daha önce gösterildiği gibi, kurumsal etkinlik gündemi büyük ölçüde üniversite liderinin etkin ve verimli üniversite yönetiminin semeresini toplama amacıyla bu konulara stratejik ve operasyonel olarak yaklaşma, kurum içi desteği koruma ve çağdaş kabiliyetler ve nitelikli personele yatırım yapmak için kaynakları harekete geçirme marifetine bağlıdır (Estermann ve

Kupriyanova 2019). Bu bağlamda yukarıdaki bulguyu, çeşitli kurumsal ve idari hükümlerin, özellikle kurumsal liderlik düzenlemelerinin, somut terimlerle verimliliği nasıl etkileyebileceğine dair bir örnek oluşturma ihtiyacı olarak yorumluyoruz.

Bu nedenle, *en üst yöneticiyi seçme kriterinin* tanımlanmasındaki esneklik, üniversitelerin uygun profile ve diğerlerinin yanında değişim yönetimi, etkinlik ve verimlilik deneyimini de içerebilecek anahtar yeterliliklere karar vermesine olanak sağlar.

Ayrıca; üniversitelerin öğrenme, eğitim ve araştırma alanlarındaki faaliyetlerinin (kurum içi akademik yapılara karar verme kapasitesi ile desteklenir) organizasyonunu tanımlamaya yönelik kavramsal çalışmayı içeren, üniversitelerin katılma yoluyla birleşme süreci (merger) incelendiğinde; sıklıkla üniversitelerin akademik yapılarını yeniden ele almayı sadece disiplinlerarasılık, dış paydaşlarla daha fazla etkileşim, kurumun stratejik öncelikleriyle daha güçlü uyum, ekosistemle daha görünür bir bağ gibi arzu edilen gelişmeleri kolaylaştırmak amacıyla değil aynı zamanda mevcut yapı ve süreçleri verimlilikleri açısından gözden geçirmek için bir şans olarak kabul ettiklerini de görülmektedir (Bennetot vd. 2015).

Yönetim yapılarına dışarıdan üye dâhil edebilme ve seçebilmenin üniversitenin faaliyetlerinin eleştirel olarak gözden geçirilmesi ve raporlanmasına yardımcı olabileceği farz edilirse, yönetim yapılarının dışarıdan üyeleri ile iş birliği yapmak üniversiteler için verimliliği hesap verebilirlik mekanizmalarının bir parçası hâline getirmenin kanıtlanmış bir yoludur. Bu, ayrıca, dışarıdan verimlilik ve etkinlik konularına da bir miktar ek uzmanlık getirebilir ve kurumsal verimlilik stratejileri ve operasyonel planlar için yönetim organlarının desteğini güvence altına alabilir.

Bu göstergenin verimlilik üzerindeki nispeten düşük etkisi, Avrupa'daki üniversitelerin yönetim organlarına dış üye eklemelerinin sıklaşmasına rağmen bu tür üyeleri seçme kapasitelerinin hâlâ sınırlı kalması ve kamu yetkililerinin bu konuda belirleyici bir role sahip olması veya dış üyelerin önemli bir kısmını kendilerinin oluşturmasından kaynaklanıyor olabilir (Bennetot Puvot ve Estermann 2018).

Şaşırtıcı bir şekilde, tüzel kişilik yaratabilmek uzman görüşlerinde görece yüksek bir farklılaşma ortaya çıkarırken hem verimlilik hem de etkinlik üzerindeki etkisi en düşüklerden biri oldu. Ancak, ortak hizmetler, dışarıdan tedarik veya benzer ortaklık düzenlemelerine dahil olmak üniversiteler için anahtar faktörlerden biridir. Birleşik Krallık üniversitelerinin deneyimi; bir veya birkaç kurum için özel hizmetleri yöneten üniversite yan kuruluşlarının oluşturulmasının tesis yönetimi, BİT, İK, finans ve öğrenci hizmetleri gibi çeşitli alanlarda kalite ve ekonomik verimliliği artırmanın yanı sıra yükseköğretim kurumları için ek bir gelir kaynağı sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (ör. Universities UK 2015). Bu, üniversitelerin farklı ülkelerde bu tür faaliyetlere katılma konusundaki çeşitli kapasitelerini göz önünde bulundurarak takip edecek çalışmada daha fazla dikkat ve araştırmayı hak eden başka bir örgütsel özerklik alanıdır.

Bu fırsatlar, özerkliğin verimlilik ve etkinlik üzerindeki etkisinin daha fazla araştırılması gereken bir örneğini sağlar. Üniversite özerkliğini artırmayı amaçlayan her türlü düzenleyici reformun daha kapsamlı bir ulusal bağlamda, daha geniş bir değerlendirme ve hedef kümesi tarafından yönlendirilmesi ve verimlilikte ve etkinlikte tartışılan ihtiyaçların ötesine geçmesi gerektiğini vurgulamak da önemlidir. Ayrıca buna; eşitlik, adalet ve şeffaflık ilkelerine dayanan uygun, resmî ve gönüllü hesap verebilirlik mekanizmaları eşlik etmelidir.

Sonuç

Bulgular, özerkliğin verimlilik ve etkinlik için önemine ilişkin orijinal hipotezlerimizin bazılarını desteklerken şimdiye kadar az ilgi görmüş belirli unsurlara da yeni bir ışık tutmaktadır. Üniversite liderliği ve üst yönetimden alınan görüşler, yükseköğretimde özerklik, verimlilik ve etkinlik arasındaki karmaşık ilişkiye dair keskin bir farkındalık göstermektedir. Bu görüşler, USTREAM projesinden elde edilen; verimliliğin hiçbir şekilde katı bir yapıda maliyetleri kesme meselesi olmadığı; ancak süreçleri iyileştirmek ve daha iyi eğitim ve araştırma çıktıları ortaya koymak için fırsatlardan yararlanma meselesi olduğu şeklindeki önceki gözlemleri onaylıyorlar. Bu nedenle, üniversitelerin verimlilik ve etkinlik için asli gördüğü konu; kaynakları kurum içinden yönetebilme, personeli uygun bir şekilde seçme ve geliştirme ve analiz edilen ihtiyaçlarla uygun şekilde akademik arzlarını tasarlama kapasitesidir. Özetle bunlar, giderek artan bir hızla değişen bir karmaşık ortamda bir kurumun stratejik bir profil geliştirmesi; kendilerini ortaklarına, rakiplerine, fon sağlayıcılarına ve öğrencilerine göre konumlandırması için gerekli koşullardır.

Pilot çalışmamızın sonuçları, belirlenen eğilimlerin geçerliliğini sağlamak için Avrupa genelindeki daha fazla ülkeden farklı tipteki yükseköğretim kurumlarını temsil eden daha çeşitli ve geniş bir örnekleme dâhil ederek daha büyük bir analizin uygunluğunu onaylıyor. Üniversite Özerkliği Karnesi'ndeki ülkelere özel bilgilerle birleştirildiğinde, ulusal düzenleme reformlarına dair verimlilik ve etkinlik bakış açılarından yeni anlamlı kavrayışlar sunabilir.

Teşekkür

Çalışmamızı destekleyen ve çeşitli bağımsızlık göstergelerinin verimlilik ve etkinlik üzerindeki etkisini değerlendirmemize yardımcı olan on iki uzmana ve kurumsal uygulayıcıya çok müteşekkirimiz. İsveç, Malmö Üniversitesi Finans Direktörü Ingrid Bengtsson Rijavec; Giuseppe Colpani, Genel Müdür, Roma Tor Vergata Üniversitesi, İtalya; Steinunn Gestsdóttir, Akademik İşler ve Kalkınma Pro-Rektörü, İzlanda Üniversitesi; Mihai Girtu, Araştırma, Geliştirme ve Yenilikte Strateji Rektör Yardımcısı, Köstence Ovidius Üniversitesi, Romanya; Koen Goethals, Rektör, Ghent Üniversite Koleji, Belçika; Esa Hämäläinen, Yönetim Başkanı, Helsinki Üniversitesi, Finlandiya; Paulo Vargas Moniz, Profesör, Beira Interior Üniversitesi, Portekiz; Kestutis Petrikonis, Çalışmalardan Sorumlu Rektör Yardımcısı, Litvanya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Litvanya; Peter Riedler, Mali İşler, Kaynaklar ve Konum Geliştirmeden Sorumlu Rektör Yardımcısı, Graz Üniversitesi, Avusturya; Remco Smulders, Yönetim Kurulu Sekreteri, Hollanda Üniversiteler Birliği (VSNU); Jerzy Woznicki, Başkan, Polonya Rektörler Vakfı, Polonya; Arturs Zeps, Stratejik Gelişimden Sorumlu Rektör Yardımcısı, Riga Teknik Üniversitesi, Letonya. Belirtilen kişilerin katılımı olmasaydı bu çalışma mümkün olamazdı. Son olarak, Avrupa'daki Üniversite Yönetim ve İdare Ağı Başkanları olan HUMANE'ye, bu çalışma için uzmanların belirlenmesindeki iş birliği için teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Antony, J. (2017) Lean Six Sigma for higher education. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(5), 574–576. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2017-0063>.
- Balzer, W. K. (2010) *Lean Higher Education: Increasing the Value and Performance of University Processes*, New York: Productivity Press.
- Balzer, W., Brodke, M., Kizhakethalackal, E. (2015) Lean higher education: successes, challenges, and realizing potential. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 32(9), 924–933.
- Bennetot Pruvot, E., Claeys-Kulik, A., Estermann, T. (2015) *Designing Strategies for Efficient Funding of Universities in Europe- DEFINE Final Publication*, Brussels: European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/designing%20strategies%20for%20efficient%20funding%20of%20universities%20in%20europe%20define.pdf>, (accessed February 12, 2020).
- Bennetot Pruvot, E., Estermann T. (2017) *University Autonomy in Europe III. The Scorecard 2017: Brussels, European University Association*.
- Bennetot Pruvot, E., Estermann T. (2018) University Governance: Autonomy, Structures and Inclusiveness. In A. Curaj, L. Deca, R. Pricopie (Eds.) *European Higher Education Area: the Impact of Past and Future Policies* (pp. 619-638). Cham: Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-77407-7_37.pdf, (accessed February 12, 2020).
- Bennetot Pruvot, E., Estermann, T., Kupriyanova, V. (2017) *Public Funding Observatory Report 2017*, Brussels: European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/euapfo-report-december-2017.pdf>, (accessed February 12, 2020).
- Bennetot Pruvot, E., Estermann, T., Lisi, V. (2018) *Public Funding Observatory Report (2018)*, Brussels: European University Association.
- Bovens, M. (2006) Analysing and Assessing Public Accountability. A Conceptual Framework. European Governance Papers (EUROGOV) No. C-06-01. <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/234842/Analysing+and+Assessing+Public+Accountability1.pdf?sequence=1>, accessed February 12, 2020.
- Doman, M. S. (2011) A new lean paradigm in higher education: a case study, *Quality Assurance in Education* 19(3), 248–262.
- EFFECT (2019) *Promoting a European Dimension to Teaching Enhancement: A Feasibility Study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) Project*, Brussels: European University Association.

Estermann, T. (2017) Why university autonomy matters more than ever. *University World News*, 7 April. www.universityworldnews.com/post.php?story=20170404132356742, (accessed February 12, 2020).

Estermann, T., Kupriyanova, V. & Casey, M. (2018) *Efficiency, Effectiveness and Value for Money: Insights from Ireland and Other Countries*, Brussels: European University Association.

Estermann, T., Kupriyanova, V. (2019) *Efficiency, Effectiveness and Value for Money at Universities-AUSTREAMReport*, Brussels:EuropeanUniversityAssociation. [https://eua.eu/component/ attachments/attachments.html?id=2404](https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=2404), (accessed February 12, 2020).

Estermann, T., Nokkala, T. (2009) *University Autonomy in Europe I: Exploratory Study*, Brussels: European University Association.

19 European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (2019) *Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching*, Brussels: European University Association. [https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement %20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf](https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf), (accessed February 12, 2020)

Jongbloed, B., Enders, J., Salerno, C. (2008) Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56, 303–324.

Levacic, R. (2002) Efficiency, Equity and Autonomy’. In T. Bush, L. Bell (Eds.), *The Principles and Practices of Educational Management*. Paul Chapman Publishing.

Salerno, C. S. (2003) *What we know about the efficiency of higher education institutions: the best evidence*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

Scott, J. C. (2006) The mission of the University: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39.

Trow, M. (1996) *Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective*. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. [https://escholarship.org/uc/item/ 6q21h265](https://escholarship.org/uc/item/6q21h265), (accessed February 12, 2020).

Universities UK (2015) *Efficiency, Effectiveness and Value for Money*. www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/efficiency-effectiveness-value-for-money.pdf, (accessed February 12, 2020).

HESAP VEREBİLİRLİK ve ŞEFFAFLIK GÜNDEMİ: KÜRESEL ÇAĞDA ORTAYA ÇIKAN SORUNLAR¹

Ellen HAZELKORN²

Giriş

Yükseköğretimin faydaları, birey ve topluma uzandığı için genellikle kamu yararına hizmet olarak görülür. Bu nedenle, akademik ve kurumsal özerklik karşılığında, vergilendirme ve kamu politikası yoluyla kamu desteğini dengeleyen örtük bir “toplum sözleşmesi” vardır. Ancak, üniversiteler ve kolejler giderek aldıkları bütçeler karşılığında sundukları öğrenim çıktıları, mezun nitelikleri ve yaşamsal beceriler açısından öğrencilere ve topluma yeterince hesap verebilir olmadıkları suçlaması ile karşı karşıyalar. Bu gerilimler yükseköğretime ilişkin söylemlere egemen olmaya başlamakta ve tüm dünyada kurumlarımızı etkilemektedir. Bu söylemler, farklı ülkelerde farklı biçimler alsa da temelde, hem kamu hem özel, yükseköğretim kurumlarının bu konularda neler yaptıkları hakkında ne derece şeffaf ve hesap verebilir oldukları üzerine sorular sorulmaktadır.

Bu makale; hesap verebilirlik ve şeffaflık gündemine yön veren bazı konuları ve gerilimleri gözden geçirmekte ve mevcut sistemlerimizin (hâlen) 21.yüzyıl için uygun olup olmadıklarını sorgulamaktadır. Kalite güvencesi ve akreditasyon gibi geleneksel akademik hesap verebilirlik biçimleri, kurumsal performans kalitesi için kamusal bir güvence sunmaya devam edebilir mi ya da yeni/farklı biçimlere mi ihtiyaç var? Farklı bakış açılarını genişleyen toplumsal taleplerle nasıl dengeleriz? Makale üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, hesap verebilirliğe ve şeffaflığa ilişkin artan kaygıları, yükseköğretimin kitleselleşmesi, uluslararasılaşması ve küreselleşmesi bağlamına oturtmaktadır. İkinci bölüm, İrlanda’yı genel eğilimlerin bir örneği olarak inceleyerek bazı kurumsal ve politika başlıklarını tartışmaktadır. Üçüncü bölüm ise küresel çağda kalite, performans ve hesap verebilirlik etrafında ortaya çıkan soruların bir değerlendirmesi ile makaleyi tamamlamaktadır. Son olarak ise kitabın bu bölümünde yer alan makalelerin kısa bir sunumu yer almaktadır³.

1. Kitleselleşme, Küreselleşme ve Uluslararasılaşma

ABD, 2. Dünya Savaşı sonrasında kitlesel yükseköğretim sistemine sahip ilk ülkeydi; şimdi ise kitleselleşme her yerde. Son elli yılda demografik büyüme, iktisadi ve işgücü piyasası değişimleri, küreselleşme ve uluslararasılaşmanın kombinasyonu yükseköğretime katılımı ve mezun talebini artırdı. Her yerde eğitimin; sürdürülebilir sosyal ve ekonomik büyümeyi sağlamak, kişisel tatmin ve başarıyı güçlendirmek ve toplumsal sonuçları iyileştirmek için kilit rolünün kabul edilmesiyle (yüksek) öğretim sistemlerimiz dönüştürüldü. OECD ülkeleri genelinde 2008 mali krizinin ve

¹ Bu makalenin orijinali İngilizce olarak aşağıdaki kitapta yayımlanmıştır. Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için yazara, editörlere ve yayınevine teşekkür ederiz.

Metnin orijinali: Hazelkorn E. (2018) The Accountability and Transparency Agenda: Emerging Issues in the Global Era. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_26 Makalenin orijinali Creative Commons 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

² Dublin Institute of Technology, Dublin, İrlanda Cumhuriyeti

³ Editör notu: Orijinal metin “European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies” kitabının “Transparency Tools—Impact and Future Developments” bölümünün giriş yazısı olduğu için, o bölümdeki diğer makalelere de değiniliyor.

Büyük Durgunluk'un kalıcı etkilerine rağmen, bazı AB Üye Ülkelerinde hâlihazırda görülen beceri açıklarından (skill gaps) dolayı yüksek vasıflı insanlara yönelik artan talebin sürekli kanıtı var (Eurostat 2017a). Bununla birlikte, mezun sayısındaki bu artışın mezuniyet getirisi⁴ üzerinde çok az etkisi olmuştur (OECD 2017, 106–111). Çünkü Carnevale vd. nin (2013, 7) öne sürdüğü gibi “işverenler halen, işçinin verimliliği artıracak bilgi, beceri ve yetenekleri edindiğinin bir sembolü olarak, kolej derecesine daha fazla ödeme yapmaya isteklidir.”

Bu dinamikler, 1970’te %10 olan ve 2015’te %35’in üzerine çıkan yükseköğretimde okullaşma oranlarının artmaya devam ediyor olmasını açıklamaya yardımcı olmaktadır (World Bank 2016). Bu eğilim, öğrencilerin dünya nüfusu içerisindeki oranının süregelen yükselişi ile desteklenmektedir; 2012’de %4 olan bu oranın 2040 itibarıyla %10’a yükselmesi öngörülmüyor (Calderon 2012; Maslen 2012). “Demografi -özellikle de genç yaş grupları- ile yükseköğretimde okullaşma oranları arasındaki ilişki karmaşık olsa da” yükseköğrenim öğrenim gören öğrenci sayısı 2000’de 100 milyondan bugün 207 milyona yükselmiştir ve 2025’te 262 milyonu aşması beklenmektedir (UNESCO 2017). AB-28 ülkelerinde 1992’de yükseköğrenimde öğrenim gören öğrenci sayısı 11 milyon iken (Teichler and Bürger 2005), 2015’te 19,5 milyon olmuştur. Bunların %7,2 si ön-lisans, %61,4’ü lisans, %27,8’i yüksek lisans ve %3,7’si doktora öğrencisidir (Eurostat 2017a). Demografik değişim ile kademeli olarak yurtiçinden öğrenci sayılarının azalacağı öngörülmüyor. Ancak bu durumun, yeterince temsil edilmeyen grupların yükseköğretime katılım oranlarının artışı, daha fazla uluslararası öğrenci ve yaşam boyu öğrenme -başka bir ifade ile kitleselleşmenin devam etmesi ile- dengelenmesi muhtemeldir. “Çoğu ülkede yükseköğretimin genişlemesini gözetken siyasi irade [mevcuttur]” ve “birçok ülkede de hâlen yükseköğretime erişimin artması için potansiyel bulunmaktadır” (Vincent-Lancrin 2008b, 52).

OECD ülkelerinde 25-34 yaş grubunda okullaşma oranları 2000’de sadece %26 iken bugün %43’e ulaşmıştır. AB-28 ülkelerinde, 25-54 yaş aralığındaki nüfusun %33,4’ü yükseköğrenim diplomasına sahiptir (Eurostat 2017b) ve AB 2020 Stratejisi 30-34 yaş aralığındaki nüfusta bu oranı %40’a yükseltmeyi hedeflemektedir (Eurostat 2017c). Eğitim olanakları genişledikçe öğrenci grubunun çeşitliliği de artmıştır. 1990’lara kadar erkek öğrenci sayısı kadın öğrenci sayısından fazlaydı (Vincent-Lancrin 2008a). Sonrasında ise model -istatistikler alan ve kariyer farklılıklarını gizlese de- kadınların çoğunluk olacağı beklentisi ile tersine dönmüştür (Sursock 2015). Yükseköğrenimin sosyo-ekonomik bileşimi de daha fazla sayıda yeni öğrenci toplulukları, yaşça büyük öğrenciler, yarı-zamanlı ve online öğrenciler, uluslararası ve ulus ötesi öğrenciler ve yeni göçmen grupları ile genişlemektedir. Ortalama yaşam süresinin artması ile sürekli eğitim ve yeniden eğitim olanaklarına devamlı bir talep olacaktır.

Uluslararası öğrenci hareketliliği bir diğer etkin eğilim oldu. Dünya genelinde yükseköğrenimde yabancı öğrenci sayısı 1970’lerin sonlarında 0.8 milyondan bugün 4.6 milyona ve 2025 için 8 milyona yükseldi. OECD ülkeleri, yurtdışında kayıtlı tüm öğrencilerin %73’ünü çekmeye devam ederken uluslararası pazar “Japonya gibi ülkelerin [ve bazı Avrupa ülkeleri] daha büyük bir pay almaya başlaması ile oldukça farklı bir şekilde bölüşülüyor” ve ABD oran olarak geriliyor (ICEF 2015; OECD 2014; Fisher 2017). Öğrenci tercihi, en önemlisi kalite ya da daha çok “kalite algısı” olmak üzere birçok faktörden etkilenir. Kalite algısı; küresel sıralamaların, tanınırlığın ve kalitenin kesişimidir (Hazelkorn 2015, 88–89). Bu algı, kurum prestijini ya da ülke profilini ve elde edilecek derecenin gelecek işverenler tarafından tanınıp tanınmayacağını içerebilir.

⁴ Editör notu: “Graduate premium”, yükseköğretim mezunlarının elde etmesi beklenen ortalama gelir artışını ifade etmektedir.

Bu gelişmeler, yükseköğretim programlarının ve program sağlayıcılarının sayılarında ve kapsamında, kamu ve özel arasındaki sınırların belirsizleştiği olağanüstü bir artışa yol açtı. Kurum sayılarını kesin olarak saptamak zor olmakla birlikte Dünya Yüksek Öğretim Veritabanı (WHED, 2017) bugün 18.500 tane derece veren kurum olduğunu öne sürerken diğer çalışmalar 26.368 “üniversite” rapor etmektedir (Webometrics 2017). Kapsamlı veriye erişilebilen son yıl olan 2009’da, dünya genelinde öğrencilerin %31’inin özel (kar-amaçlı olan ve olmayan) yükseköğretim kurumlarında kayıtlı olduğu hesaplanmıştır (Middlehurst and Fielden 2011, 3; Hazelkorn 2016). AB-27 genelinde özel yükseköğretim kurumlarının payı sadece %12’dir; Avrupa daha geniş tanımlandığında ise bu oran çok az artmaktadır (Levy 2012). Bağlantılı ancak farklı bir konu da sayıları 2000’de 84’ten 2017’de yaklaşık 311’e yükselen ve yaklaşık 180.000 öğrenciye hizmet veren şube kampüsleridir (Mok vd. 2017). Gerçek rakam ne olursa olsun açık olan, yükseköğretim sağlayıcıların toplam sayı ve çeşitliliğinin son on yıllarda önemli ölçüde arttığıdır ve “neredeyse tüm düzenleyici kurumlar veya kalite güvence kurumları [artık] kamu ve özel kurumlar arasında çok az ayırım yapmaktadırlar” (Mohamedbhai 2017).

Küreselleşme ve uluslararasılaşma başka değişiklikler ve zorluklar getirdi. Yükseköğretimin yetenek ve bilgi üretme kapasitesi ve kabiliyeti ülkenin mobil yetenek, hizmet ve ürün cezbetme gereklilikleri ile karşılıklı bağımlılık gösterdiği için yükseköğretim “kapitalist genişleme ve dünya pazarı inşa etme mantığına çekilmiştir” (Robertson vd. 2016). Küreselleşmiş bir ekonominin hareketlilik akışları etrafında belirli ön koşulları ve karşılıklı bağımlılıkları vardır: derecelerin tanınması ve kalite güvencesinin; standartları ve ilkeleri; veri altyapısı, tanımlama ve toplama; kredi transferi ve biriktirme sistemleri vb. gibi.

Ulusal eğitim sistemleri arasında artan uyumluluk ve karşılaştırılabilirlik, uluslararası öğrenci hareketliliği için bir ön koşuldur. Eğitim akreditasyon standartları ve bilgileri, öğrenci değişiminin önündeki engellerin kaldırılmasında ve gelişmiş beceriler için küresel pazarı desteklemede önemli bir rol oynar. Bu alanda uluslararası iş birliği esastır (OECD 2017, 296).

Bu doğrultuda son on yıllarda oldukça ikili ve uluslararası anlaşmalar, çerçeveler ve kuruluşlar gelişti (Gallagher 2010; Salmi 2015). Bu arada, eğitim ve araştırmanın ulus-ötesileşmesini mümkün kılmak, desteklemek ve sürdürmek için kural-temelli bir küresel mimari ortaya çıkıyor. Bu süreç örneğin, Dünya Ticaret Örgütü’nün (1995) “mal ve hizmet üreticilere, ihracatçılara ve ithalatçılara işlerini yapmalarında yardımcı olmak” için “milletler arası ticaretin kuralları” ile ilgili olması (WTO) ya da Dünya Fikri Mülkiyet Örgütü’nün (1967) “herkesin yararı için inovasyon ve yaratıcılığa olanak veren, dengeli ve etkin bir uluslararası fikri mülkiyet sisteminin gelişmesine öncelik etmesi” (WIPO) ile oldukça benzerdir. Kalite konusunda güven ve güvence temel kolaylaştırıcıdır.

Küresel sistemin bu artan karmaşıklığı her ülkede yükseköğretimi dönüştürdü ve yükseköğretimin devlet ve toplum ile ilişkisini yeniden biçimlendirdi. Tarihsel olarak devlet üniversitelerinin ihtiyaçlarını karşılarken, bugün üniversiteler toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Hazelkorn 2017, 13–14; Dill and Beerkens 2010, 4). Ulus devletler, yükseköğretim için temel sahne olmaya devam ediyor, ama yükseköğretim sistemleri açık sistemlerdir ve bünyelerindeki yükseköğretim kurumları çok boyutlu, çok düzeyli ve çok taraflı bir paradigma içerisinde küresel oyuncular olarak faaliyet gösterir (Enders 2004). Sınırlar zaruri olarak geçirgendir. Aslında, eğitim girişiminin büyüklüğü eskiden akademik yaşamın “ilkeleri” olarak kanıksanan ve yüceltilen meslektaş dayanışması, öz-değerlendirme, öz raporlama ve akran değerlendirmesi, öz-yönetim gibi birçok uygulamayı baskı

altına aldı ve meydan okumalara maruz bıraktı. Nüfusun %5'ini kapsayan, benzer sosyo-ekonomik ve kültürel geçmişten öğrencilere sahip küçük elit sistemler için mümkün ve normal sayılan şeyler, %60'ın üzerinde katılım oranlarına sahip daha karmaşık sistem ve toplumlar için son derece zorlayıcı olmaktadır. Dolayısıyla, (yüksek) öğretimin toplum ve ekonomi için/içindeki amacına dair “toplum sözleşmesinden” beklentilerdeki değişim ile birlikte karmaşık kitlesel sistemlerin ve karar alma süreçlerinin mantığını tamamen yansıtan ve bunlardan kaynaklanan birçok gerilim ve çatışma ortaya çıkmaktadır. Trow'un (1974, 91) belirttiği gibi sistem, öğrenci ve yükseköğretim sağlayıcılar açısından genişledikçe yükseköğretimin meseleleri

Kamuoyunda ve hükümette daha fazla sayıda insanın dikkatini çeker... [onlar] kamu kaynaklarının nereye harcanması gerektiği ve yükseköğretime verilirse nasıl harcanması gerektiği hakkında farklı, çoğunlukla meşru fikirlere sahip olacaktır.

“Yükseköğretim kurumlarının toplumsal gereksinimlere daha hızlı yanıt vermesini” sağlama arzusuyla birlikte (Neave 1998, 2012) yükseköğretim kurumları ve yönetimi, zorunlu olarak, yapısal ve liderlikteki değişikliklerle daha fazla profesyonelleşme elde etmek durumunda kalmıştır. Paralel olarak, yükseköğretim ve devlet ilişkisinin yeniden dengelenmesi gerekmiştir.

Birkaçını belirtmek gerekirse kalite ve standartlar, etkinlik ve verimlilik ve (kurumlar içerisinde ve sistem düzeyinde) düzenleme ve yönetim gibi kilit konulara ilişkin kaygılar artık yükseköğretimin yetki alanının çok ötesinde grupları ilgilendirmektedir. Yükseköğretimin “ekonominin motoru” (Castells 1996) olarak tanındığı ve teşvik edildiği durumda; performans ve verimlilik konularıyla birlikte nasıl yönetildiği de zaruri olarak öne çıkar. King'in (2018) dediği gibi “ulusal rekabet gücü ve refah için yükseköğretim çıktılarının çok merkezi olması ve bunu desteklemek için kullanılan vergi mükellefi ve tüketicilerden sağlanan fonlar, üniversitelerin ve kolejlerin kamu denetimine tabi olmasını gerektirir. Kurumlar düzenli olarak iyi örneklerle kıyaslama (benchmarking) ile meşgulken ülkeler, “bireylerin toplumsal ve ekonomik beklentilerini karşılamak, okullaşmada daha fazla verimlilik için teşvikler sağlamak ve yükselen talepleri karşılamak için kaynakları seferber etmeye yönelik politikalar geliştirme” arayışında oldukları için uluslararası karşılaştırılabilirliğe ve çözümlere odaklıdır (OECD 2017, 3). Dolayısıyla, kalite ve mükemmeliyetin ölçülmesi ve yerine getirilmesi jeopolitik meseleler haline gelmiştir. Bu da bizi şeffaflık ve hesap verebilirlik konularına getiriyor.

2. Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Gündemi

Son yıllarda, hesap verebilirlik ve şeffaflık kavramları kamu ve politika söylemlerinin odağında yer almaktadır. Merriam-Webster Sözlüğü (2017) hesap verebilirliği sadece bir kişinin faaliyetlerinin muhasebesi ya da kaydı olarak değil, aynı zamanda hesap verebilir olma yükümlülüğünü ve sorumluluğunu gerçekten kabullenilmesi olarak tanımlar. Bovens'e (2003) göre hesap verebilirlikle ilgili güncel kaygılar “defter tutma kökenlerinin ötesine geçti ve hem kamuda hem de özel sektörde iyi yönetişimin sembolü haline geldi”. Bu nedenle, kişinin eylemlerinde şeffaf -cevap verebilir, sorunlu ve aynı zamanda hilesiz ve dürüst- olmasına bir vurgu vardır. Bovens vd. (2014, 16), bu konuların “yönetişimin giderek artan karmaşıklığı” ve “özel sektör ve kamuda skandallar ve otoritenin kötüye kullanıldığı algısı ile körüklenen” seçkinler ve kamu kaynaklarının kötüye kullanımına ilişkin endişelerle ve kamu fonlarının kötüye kullanılmasıyla ilişkili olduğunu iddia etmektedir (Leveille 2013, 6).

Diğerleri hesap verebilirliği, neoliberalizmin ve yeni kamu işletmeciliğinin yükselişi ve özel şirket mekanizmalarının sadece yükseköğretime değil tüm kamu sektörü kuruluşlarına uyarlanmasına

bağladılar (King 2009, 42). Piyasa ve rekabetçi ilkelerin değişime etki etmek ve daha fazla verimlilik sağlamak ve -öğrenciler dâhil olmak üzere- müşteri ve tüketicilerin faydası için daha etkin olduğu görüşü burada temel bir etki oluşturdu. Çoğunlukla kaynak dağılımı ile ilişkilendirilerek kontrol ve güç açısından işlevselleştirildi (Morrell 2009). Davranışı yönlendirmek, izlemek ve değerlendirmek için performans ve üretkenliği ölçmeye, değerlendirmeye, karşılaştırmaya ve kıyaslamaya vurgu yaparak çeşitli “yönetişim endekslerinde” nicel göstergelerin ağırlıklı olarak kullanılması -girdilerden ziyade çıktılara, sonuçlara ve etkilere odaklanan- baskın bir değerlendirme kültürü somutlaştı (Neave 2012; Dahler-Larsen 2011; Erkkilä ve Piironen 2009).

Yıllar içerisinde hükümetler kendilerini (kamu) hizmetlerinin doğrudan kontrolünden, mülkiyetinden ve/veya yönetiminden çektiler. Yönetim, yukarıdan aşağıya müdahaleden -bazı durumlarda mikro yönetimden- dolayı daha yumuşak, uzaktan yönlendirmeye doğru kayd (Erkkilä 2007). Ancak, özellikle küresel finansal kriz sonrasında bankacılık ve finansal hizmetler gibi birçok alanda piyasanın sınırlarına ilişkin son zamanlarda yaşanan endişeler, yetersiz gözetim konusunda endişelere yol açmıştır. Buna yanıt olarak birçok hükümet, ağ yönetişiminin farklı biçimlerini uyarlayarak toplumsal ve ulusal hedeflerin yakınlaştırılmasını sağlamak için (yeniden) düzenleme çabasıyla rollerini güçlendirdi. Devlet ve çeşitli kuruluşları arasındaki ilişkide bu değişim; toplumun farklı kesimleri arasındaki kamu güveninin derecesi (Ferlie et al. 2008) ve kamu kaynaklarının etkin ve verimli kullanılmasında ve katkı ve değerin topluma döndürülmesindeki kamu yararı ile birlikte kamu hizmetlerine ve vergi düzeylerine yönelik kamu tutumunda daha kapsamlı bir dönüşümü yansıtmaktadır. Bu, daha gelişmiş demokratik yönetim ve siyasal hesap verebilirliğe yönelik daha kapsamlı yönelimi açıklamaya yardımcı olur (Lijphart 2012).

Yükseköğretimde ise birçok ülkede; eğitimin uygunluğu, mezun nitelikleri ve araştırmanın katkıları etrafında, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin öğrenme süreci ya da çıktıları ile yeterince ilgili olmamak ve fazlaca kendilerine hizmet ediyor olmakla suçlandığı bir söz mücadelesi başladı (Hazelkorn and Gibson 2017). Bu meseleler yükseköğretimi hesap verebilir ve sorumlu kılmakla ilgilidir:

...kalite için kamuoyuna (sorumludur). Bu öğrencilerin, toplumun ve hükümetin taleplerini karşılamakla ilgilidir. Kolej ve üniversitelerin etkinliği ve performansı ve de çabalarının şeffaflığı ile ilgilidir. Hesap verebilirlik yükseköğretimin kamu yararına hizmet etmesi ve kamu yararına çalışan bir kurum olmasıyla ilgilidir (Eaton 2016, 325).

Yükseköğretim geleneksel olarak akran değerlendirmesine ve öz-bildirime dayanıyordu ve kamudan bu hesap verebilirlik biçimine güvenmesini talep ediyordu. Ancak, bu sistem artık yeterli gözüküyor. Kabul edilebilir, uygun ya da yeterli (bağımsız ya da dış inceleme) mekanizmaların ve araçların eksikliği artan kamu gözetimi ve sorgulamasına neden olmuştur. Sıralamalar (*rankings*) bu boşluğu doldurmak üzere ortaya çıktı ancak metodolojileri uygunsuz, göstergeleri yeterince anlamlı değil ve verileri güvenilir değil. Sıralamaların araştırma ve elit üniversitelere fazlaca vurgusu, onları eğitimsel ve siyasal açıdan tartışılmalı hâle getirdi.

Bu kaygılar, dikkati yeniden yükseköğretim ile “parçası olduğu toplum” arasındaki “toplumsal sözleşmeye” (Zumeta 2011, 134) ve bazen (üniversite) özerkliği ile (toplumsal) hesap verebilirlik arasında ortaya çıkan gerilimler olarak resmedilen bu pazarlığın kapsamı ve çıkarların nasıl dengelendiğine odaklanmıştır (Scott 1998; Estermann ve Nokkala 2009). Avrupa Üniversiteler Birliği “kurumsal özerklikle” ilgili güncel tartışmaların;

toplumun talepleri ve yükseköğretimin kamusal sorumluluk anlayışının değişimine cevap olarak, devlet ve yükseköğretim kurumları arasındaki ilişkinin sürekli değişimini

ve devlet tarafından uygulanan kontrolün derecesini (Estermann ve Nokkala 2009, 6) yansıttığını belirtti..

ABD Kolej ve Üniversite Yönetim Kurulları Birliği için gerçekleştirilen bir anket de üyelerinin %57'sinin yükseköğretimin toplumsal algısının son on yılda gerilediği ifadesine katılması/ kesinlikle katılması sonucu ile bu anlaşmazlığı kabul etti (Gallup 2017). İnsanlar “bir tür lise sonrası eğitimin” önemli olduğuna inanırken (Lederman 2017), ABD ve Birleşik Krallık'taki anket ve çalışmalar edinilen yeterliliklerin uygunluğu, kariyere hazırlık ve maliyet-bedel dengesi üzerine artan kamusal endişeleri öne çıkartıyor (Public Agenda 2016; HEFCE 2010; Immerwahr ve Johnson 2010; Lumina 2013; Ipsos MORI 2010). Avrupa öğrencileri nerede öğrenim görmek istediklerine karar verirken üniversite ve programların kalitesine dair bağımsız raporları tercih ettiklerini belirttiler (Eurobarometer 2009, 5). ABD, İngiltere, Fransa ve diğer ülkelerde yapılan son seçimlerin ortaya çıkardığı ideolojik ve derinleşen kültürel bölünmeler, yükseköğretimin güvendidikleri ve içinde yaşadıkları topluluklardan ve bölgelerden izole olduğuna dair anlatıyı destekledi (Pew Research Center 2017; Inglehart and Norris 2016).

İrlanda bu sismik değişimin bir örneğidir (Costello ve Hazelkorn 2018). 19. yüzyılın başlarında beş üniversitede öğrenim gören 3200 öğrenci varken bugün 170 bin öğrenci var, 2020'de 182 bine, 2028'de de 211 bine çıkması öngörülüyor. Son altmış yılda, 1960'ların başında %10 olan yükseköğretime katılım oranı 1980'de %20'ye ve bugün de %60 civarına yükselmiştir ve bu da İrlanda'yı AB ve OECD karşılaştırmalarında en üst gruba yerleştirmektedir (Clancy 2015, 36; HEA 2015). Bu genişlemenin temelinde 1960'ların ortasında ücretsiz lise eğitiminin ve 1996'da ücretsiz lisans eğitiminin sunulması ile erişimi genişletmeyi vurgulayan, sürekliliğe sahip politikalar yatmaktadır. Bugün, yedi üniversite ve on dört teknoloji üniversitesi ile kamu destekli az sayıda kurum ve artan sayıda kâr amaçlı özel kurum bulunmaktadır (HEA 2016).

Önceden kurumsal fonlama karma girdiler ve kamu vesayeti modeliyle belirleniyordu; yaklaşık son on yılda izleme ve yönlendirme için üç ana yaklaşım benimsenmiştir.

1. Mezun çıktıları, öğrenci geri bildirimi, kalite incelemeleri gibi yükseköğretimin ne sunduğuna ilişkin daha fazla raporlama kullanarak şeffaflık yoluyla performans;
2. Erişimi genişletmek veya okul terkinin azaltmak gibi belirli hedefleri kullanarak finansman yoluyla performans ve
3. Bir dizi kılavuz ve müzakere edilmiş anlaşma veya sözleşme süreci kullanarak sözleşmeler aracılığıyla performans değerlendirilmesi.

Genellikle bununla örtüşen şekilde, değişen iktisadi ve siyasal iklimle yanıt olarak uzaktan ya da müdahale etmeden yönetimden, daha doğrudan yönetime doğru bir evrim olmuştur. İrlanda toplumu ile yükseköğretimi arasındaki “toplumsal sözleşmeyi” resmileştirmek *2030'a Doğru Yükseköğretim için Ulusal Strateji*'de tavsiye edilmiştir.

Performans, özerklik ve hesap verebilirlik talebinin oluşturulmasının sağlanması için... yeni bir sözleşme ilişki ya da hizmet düzeyinde anlaşma (DES 2011, 14)

Devletin 1922'de kuruluşundan bu yana İrlanda eğitim politikasında güçlü bir sosyal adalet ve hakkaniyet bileşeni varken (Hazelkorn vd. 2015), ulusal hedefleri yükseköğrenim politikasına stratejik bir amaç olarak resmen yerleştirmek radikal bir sapmaya işaret etti.

Teknoloji enstitüleri 1967-2000 arasında ekonomik kalkınmayı destekleme misyonuyla kurulmuştu (GoI 1967; Walsh 2009). Buna karşılık, üniversiteler daha kapsamlı bir sorumluluğa sahipti; bununla birlikte 1997'den beri “ulusal ve sosyal kalkınmanın gerçekleştirilmesini desteklemek ve katkıda bulunmak” için yasal bir zorunlulukları vardı (Universities Act 1997).

Son gelişmeler bu bileşeni güçlendirdi. Hükümet, toplumsal gereksinimleri bir performans çerçevesi biçiminde resmî olarak ifade etti (DES 2013). Bunun karşılığında, yükseköğretim kurumlarından stratejik diyalog olarak adlandırılan bir dizi kurumsal bildirim, tartışma ve müzakere yoluyla misyonlarına göre bu ulusal hedefleri nasıl yerine getireceklerini teyit etmeleri talep edildi. Yakında çıkacak olan gözden geçirilmiş kaynak dağıtım modeli muhtemelen bu bağlantıları daha doğrudan destekleyecektir.

Bu gelişmelerin arkasındaki temel etkenlerden birisi küresel mali krizin derinliği ve maliyet, etkinlik, verimlilik konusundaki endişeleri artıran İrlanda bankacılığının çöküşü; vergi mükelleflerinin; vergi artışları, maaş ve hizmetlerde kesintiler yaşamasıyla oluşan ulusal endişedir. Bu durum; kamu kaynaklarından veya menfaatlerinden yararlanan polis, bankalar, hayır kurumları ve politikacılar gibi çeşitli kuruluşların ve elitlerin fon ve/veya menfaat konularında tamamen şeffaf olmalarına yönelik isteksiz oldukları algısı konusunda kamuoyu, siyaset ve medya anlaşmazlığına yol açtı (bkz. Quinn 2016). Bir üniversitenin kendine gelen ihbarlarda üst düzey bir personele ayrıcalıklı ödemeler yapıldığı konusundaki mali usulsüzlük iddialarına yanıt verememesi eleştirel yorumların alevlenmesine neden oldu. Gazete haberleri ve bir televizyon programı, kamu hesap verebilirliği hakkında bir dizi soru gündeme getirdi ve parlamento Kamu Hesapları Komitesinde, özellikle birkaç yükseköğretim kurumunun başkanlarının cevaplarında veya sağlanan materyallerde yeterince açık sözlü olmamaları üzerine hareketli tartışmalar yapıldı (RTÉ 2017a, b). Bu olaylar, küstahlık iddialarıyla birlikte tüm sektörün kamuoyu tarafından daha fazla gözlem altına alınmasına yol açtı. Muhtemelen Birleşik Krallık Eğitimde Mükemmellik Çerçevesi (McGrath 2017) üzerinde modellenen resmi bir öğretim değerlendirmesi ve Yüksek Öğretim Otoritesi'nin düzenleyici otoritesini güçlendiren yasal değişiklikler gündeme getirildi (O'Brien 2017).

Bu olayların, sektörün “siyasi” yargıları ve “kendi hedefleri” hakkında soruları ne ölçüde öne çıkardığı kesinlikle önem arz etmektedir. Bununla birlikte, daha da önemlisi, bu gelişmeler kolej/üniversitelere ve elitlere kamu güveninde köklü değişikliklere ve yükseköğretimde kamu yararı etrafındaki sınırların değişimine işaret etmektedir. Yirmi yıl önce, 1997 Üniversiteler Yasası yürürlüğe girdiğinde üniversiteler, üniversite özerkliğini güçlendiren hatırı sayılır kamusal ve siyasi destek aldı; aslında, bu kanun üniversiteler ile kamu yararı arasındaki ilişkiyi düzenleyen tek yasadır. Üniversitelerin kendi iç işlerini yönetme özerkliğine saygı duyulması ve hükümetlerin üniversiteleri kontrol etmemesini sağlamaya yönelik açık bir endişenin o zamanlar ne kadar güçlü hissedildiği dikkate değerdir. Muhalefet partilerinin ve medyanın, üniversitelerin devlet tarafından devralındığı algısına karşı haykırıları sonucunda orijinal yasa tasarısının yürürlüğe girmesi sırasında 100'ün üzerinde değişiklik yapılmıştır. En önemlisi o zamanki hükümet, yasa hükümetin Yükseköğretim Otoritesi aracılığıyla bir üniversitenin içişlerine müdahale etme kapasitesini sınırlayarak kurumsal özerklik ve akademik özgürlük için güçlü bir koruma sağlamak ihtiyacı hissetti (Boland ve Hazelkorn 2017). Bugün böyle bir lobi yok. Bu nedenle, öğrencilerin ve “halkın” yükseköğretime veya politika yapıcılara gerçekten güvenip güvenmediği, medyanın veya diğerlerinin böyle bir güvensizliği teşvik edip etmediği artık önemli değil; bir sorun var ve bu sorun yükseköğretimi etkiliyor.

3. Küresel Çağda Ortaya Çıkan Sorunlar

Kaliteyi, akademik profesyonel öz-denetim ve öz-yönetimi destekleyecek şekilde, akran değerlendirmesi normları rehberliğinde tanımlamak ve sürdürmek, 17. yüzyıldan beri akademinin temel taşı olmuştur (Rowland 2002, 248). Üniversite özerkliği, akademinin müfredatını ve araştırmasını şekillendirmesine, kalitenin ana belirleyicisi olmasına ve siyasi

açıdan zorlu ortamlarda bile “iktidara gerçeği” söylemesine olanak tanıyan, düşünce ve karar verme bağımsızlığının önemli bir sembolü olmuştur. Üniversite özerkliği, *Magna Charta Universitatum* (1988)⁵, referans alınarak Bologna Bildirgesi’nde yeniden teyit edilmiştir ve Avrupa Komisyonu tarafından olduğu kadar çoğu ulusal mevzuatta da temel bir ilke olarak kabul edilmeye devam etmektedir.

Bu değerler Bologna Süreci ile daha da güçlendirildi ve kaliteyi ölçmek ya da dayatmak yerine iyileştirmeyi amaçlayan değerlendirme mekanizmaları ile kurumun kaliteyi sahiplenmesi çerçevesinde inşa edilen kalite güvence süreçleri ön plana taşındı. 2005’ten itibaren kurum temelli ve kuruma yönelik kalite güvencesinin temel bileşenleri; Avrupa ve ulusal düzeylerde yeterlilikler çerçevelerinin kabul edilmesi, öğrenme çıktılarının tanınması ve teşvik edilmesi, öğrenci merkezli öğrenmeye ve öğretmeye doğru paradigma değişimi ile sağlaştıdırıldı (DG Education 2017). Bu eylemler, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA) ve Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Kayıt Ajansı (EQAR) tarafından desteklenmiş ve Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergelerinde resmileştirilmiştir. Yıllar içerisinde, Avrupa Birliğinin de ötesinde “ulusal hükümetleri heyecanlandıran...[ve] şeffaflığı, hesap verebilirliği ve vergi mükelleflerinin finanse ettiği harcamalar için paranın karşılığını vermeyi vurgulayan uluslararası ‘yeni yönetim’ eğilimi tarafından desteklenen” (King 2018) bir meta-yapı ortaya çıkmıştır (Maassen ve Stensaker 2011).

Yeterliliklerin yüksek kalitede ve uluslararası karşılaştırılabilir ve transfer edilebilir olmasını sağlamak yetenek hareketliliği ve küresel ekonomiye katılımın bir önkoşuludur. Eğitim programlarının ve sağlayıcılarının sayı ve kapsamının, diğerlerinin yanında kâr amaçlı ve ulus ötesi/sınır-ötesi yükseköğretimin, artışıyla beraber standartlar, etik ve tüketicinin korunmasına ilişkin endişeler oluşmuştur. Kalite ve mükemmellik arayışı kurumsal stratejik hedefler olsa da, bunlar aynı zamanda- biraz farklı sonuçları olmakla birlikte- ulusal ve küresel hedeflerdir (Eaton 2016). Bu ortamda geleneksel meslektaşlık mekanizmalarının yararlılığı, sağlamlığı ve karşılaştırılabilirliği konusunda artan bir memnuniyetsizlik oluşmuştur. Burada birkaç konu ön plana çıkmaktadır⁶.

İlk olarak, kalite karmaşık bir kavramdır ve “yaygın olarak kullanılıyor olmasına rağmen geliştirmek bir yana üzerinde hemfikir olunan bir tanımı ya da nasıl ölçülmesi gerektiğine dair fikir birliği yoktur... Farklı yaklaşım, metodoloji ve gösterge seçimlerinden anlaşılacağı üzere herkesin kendi bakış açısı vardır” (Hazelkorn vd. 2018; Valeikienė 2017). Vurgu, öncelikli olarak eğitim, öğrenim ve araştırma üzerinedir; ancak giderek artan bir şekilde kalite, iç meselelerin ötesine geçmekte ve yükseköğretimin çeşitli toplumsal ihtiyaç ve talepleri karşılama kapasitesini ve yeteneğini yansıtmaktadır. Topyekün olarak, bu farklı özellikler (yüksek) eğitimin ulusal rekabet edebilirlik ve küresel konumlanmadaki önemi nedeniyle değerlidir; dolayısıyla kalite giderek jeopolitik bir boyut kazanmaktadır. Genellikle kalitenin amacını savunur ya da vurgularcasına “mükemmeliyet” kavramı ile ilişkili olarak ya da yan yana kullanılır. Bu ise kalitenin etkin olarak standartlar temelinde olmaktan çok; metodolojiye (nitel ve/veya nicel) ve göstergelere karar verenler tarafından şekillendiği anlamına gelir. Bu kalitenin değişken

⁵ “Üniversiteler bulundukları ülkelerin coğrafi ve tarihi koşullarına göre değişik şekillerde düzenlenmiş özerk kurumlar olup araştırma ve öğretim öğeleri aracılığıyla kültür üretimi ve iletişimde bulunur. Üniversitelerin, içinde var oldukları dünyanın gereksinimlerine hazır olabilmeleri, araştırma ve öğretim çalışmalarının tüm diğer ekonomik ve siyasi güçlerden manevi entelektüel yönlerden bağımsız olmasıyla mümkündür.” *Magna Charta*, 1988.

⁶ Bu bölüm Hazelkorn vd. 2018’de ortaya konulan konulardan yararlanmaktadır.

gözükebileceği ve dolayısıyla büyük kafa karışıklığı ve mutsuzluğa neden olabileceği anlamına gelir. Akademisyenler olarak bizler bunun neden böyle olduğunu ve bağlamın neden önemli olduğunu anlayabiliriz, ancak diğerleri için bu sadece (başka) bir anlaşılabilirlik gibi görünür.

İkinci olarak, kalite güvencesi akademinin temel dayanağı olmuştur ama karşılaştırılabilirliğin sağlanamaması ve kullanışlı ve kolay özümseven bir formatta kanıt sunamamak önemli bir sorun hâline gelmiştir. ABD’de akreditasyon benzer zorluklar karşısında ortaya çıktı. Şüphesiz, özellikle bu konulara dair geçmiş ya da yaklaşımı olmayan ülke ve kurumlar için kalite kültürünün teşvik edilmesi ve yerleştirilmesi hayati bir ilk adımdır (Sursock 2003). Akademik öz-bildirim ve öz-yönetim, sorumluluğu yükseköğretime yükleyerek kalite yönetiminin sahiplenilmesini gerektirmektedir. Ancak, uluslararası olarak mobil olan akran-değerlendirmecilerden oluşan bir topluluğun -kalite “endüstrisi”nin- ortaya çıkışı, araştırma alanında akran değerlendirmesinin özünde bulunan sınırlılıkların çoğunu aynen taşımaktadır. Dahası, gözlemlenebilir üstün özelliklerine rağmen kalite güvencesi sıklıkla çok fazla süreç yönelimli ve gerçek çıktılara yeterince odaklanmıyor şeklinde görülmektedir. Gerçekten de çoğunlukla değerlendirme ve izleme süreci sadece -muhtemelen kamu kaynaklarını ve insanların zamanını verimsiz bir şekilde kullanan bir süreç, öğrenciler ve toplumdan çok (süreç odaklı eylemlere eğilimli) akademiye yarayan, anlamlı biçimde ölçeklendirilemeyen bir sistem gibi gelmektedir.

Üçüncü olarak, kalite standartları önemini korurken yükseköğretim şimdilerde performansa ve üretkenliğe ilişkin meselenin özüne inen ilave sorularla karşı karşıyadır. Performans, kurumların kendi hedefleri ve toplumun hedefleri karşısında ne kadar iyi çalıştığına dair soruları içerir; bu nedenle odak, sadece süreçten ziyade gerçek sonuçlara ve çıktılara yoğunlaşmaktadır. Kalite güvencesi geleneksel olarak kurumlara odaklanırken performansla ilgili tartışmalar dikkati akademik ve profesyonel personele ve öğrencilere kaydırmıştır. Araştırma faaliyetlerini ölçmenin uzun bir tarihi var, ancak şimdilerde akademisyenlerin eğitim yoluyla ne ürettikleri ve gelişme ve mezun istihdamı gibi akademik çıktı ve sonuçlar hakkında sorular sorulmaktadır. Bu gelişme, ağırlıklı bir şekilde araştırmaya odaklanan küresel sıralamalara hoş bir yanıt olabilir, ancak akademisyenlerin tüm gün veya tüm yıl ne yaptıklarıyla ilgili doğrudan kamuoyuna ve siyasi algılara sesleniyor. Dolayısıyla insanların bilmek istediği şey, öğrencilerin ne kadar verimli bir şekilde öğrendikleri, neyi başardıkları ve personelin, kurumların ve sistemlerin genel olarak öğrencilerin başarılı olmasına nasıl yardımcı olduğudur.

Dördüncü olarak ise performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi tartışmalı ve karmaşık bir süreçtir. Geleneksel yaklaşımlar meslektaş dayanışması, uzman görüşü ve akran değerlendirmesine dayalıydı. Son yıllarda ise ulusal ve uluslararası sıralamalar (rankings) ve bibliyometrik sistemler, çok boyutlu profil oluşturma ve derecelendirme araçları, eğitimde mükemmellik değerlendirmeleri, öğrenme kazanımı girişimleri ve öğrenme analitiğinin daha geniş kullanımı, ülkelerin veritabanları, açık kaynak web sayfalarıyla birlikte “karneler, kurum hatta bölüm ya da alan temelli yaklaşımlar, ve OECD tarafından önerilen ulusal ve uluslararası kıyaslama çerçeveleri gibi daha niceliksel ve dışarıdan gelen yaklaşımlar ortaya çıktı (Hazelkorn ve Gibson 2018). Ulusal düzeyde, çeşitli ülkeler performans anlaşmaları veya sözleşmeler gibi bir dizi müzakereyi kullanarak “toplumsal sözleşmeyi” yeniden inşa etme denemeleri yapıyor. Bu yaklaşım, (yukarıda belirtilen İrlanda örneğinde görülebileceği üzere), kurumların ve ülkelerin hedef belirlemesine olanak sağlarken uluslararası rekabet edebilirlik taleplerini karşılayamamaktadır. Öğrenciler sürecin önemli bir parçası olmuştur. Ancak; sistemlerimiz daha da çeşitlendikçe, toplum etki ve değer dengesini talep ettikçe iş dünyası, işverenler ve sivil toplum gibi üçüncü tarafların katılımı kaçınılmaz hâle geliyor. Nitekim yeni teknolojiler

akademiye tamamen es geçme potansiyeli doğurarak vatandaşların sürece katılımını her zamankinden kolay hale getirecektir.

Son olarak, her yaklaşımın eksiklikleri vardır ve bir şekilde tartışmalıdır. Ancak, hepsi öğrenciler ve toplum için yükseköğretimin çıktılarını belirlemek, ölçmek, karşılaştırmak ve bu sayede geliştirmek için şeffaf ve kabul edilebilir bir yaklaşım belirleyememenin getirdiği artan gerilimi yansıtmaktadır. Bu farklı araçların uluslararası yükseköğretimin desteklenmesi ve yönetilmesindeki önemi faaliyetlerin artık kaçınılmaz olarak ulusal, uluslararası ve uluslararası düzeylerde sayısız aktörün dâhil olmasıyla geliyor olmasıdır: yükseköğretim kurumları ve kuruluşları, akademisyenler hükümetler ve de bilgi istihbarat işletmeleri. Şüphesiz, bu hızla genişleyen ve çeşitlenen “cesur yeni dünya” ile ilişkili zorluklar tartışmaya açıktır. Ancak, akademinin “kalite” üzerindeki kontrolünün bu gelişmeler sonucunda elinden alındığı iddia edilebilir. Bu nedenle, dünya çapında her misyondaki üniversite ve kolej, yolun kenarında bırakılmamaları için “otobüsü sürmeye başlama” zorunluluğu var.

4. Bu Bölümdeki Makaleler

Bu bölümde hesap verebilirlik ve şeffaflık tartışmasının farklı boyutlarını ele alan sekiz makale yer alıyor. Jongbloed, Vossensteyn, van Vught ve Westerheijden şeffaflık araçlarının gelişimini ve son on yılda yükseköğretim yönetimi ve politikasına olan etkilerini değerlendirerek zemini hazırlıyor. Makale özel olarak, toplumsal sözleşmenin yeniden tanımlanması bağlamında kamu ve devlet “müdahalesi” açısından yönetimdeki değişimlerin ne anlama geldiğini inceliyor.

Bu çalışmayı dünyanın farklı bölgelerinden, gerçek yaşam deneyimlerini ve neler öğrenilebileceğini irdeleyen ilgi çekici dört örnek olay incelemesi takip ediyor. Weingarten ve Hicks, Ontario, Kanada’nın sistemi doğrudan hükümet hedeflerine bağlayarak yükseköğretim performansını ve öğrenci çıktılarını ölçmek için nasıl yeni yollar geliştirdiğini inceliyor. Morris, son elli yılda Galler ve İngiltere’deki şeffaflık araçlarının sayısında ve çeşitliliğinde önemli bir artış olduğunu ve her bir politika geliştirmenin tortul kontrol katmanları eklediğine işaret ediyor. Gunn, özellikle yeni Birleşik Krallık Eğitim Mükemmelliği Çerçevesi’ne (TEF) bakıyor ve TEF’in politika hedeflerini gerçekte ne ölçüde karşılayabileceğini sorguluyor. Son olarak Huang, Asya’dan bir fotoğraf sunuyor ve özellikle Çin ve Japonya deneyimlerine bakıyor; acaba burada Avrupa için ders var mı?

Son olarak, üç makale şeffaflık ve hesap verebilirlik gündeminin gelecekteki olası sorunlarına ve yönergelerine bakıyor. Murphy ve Dębowski, resmî olmayan niteliklere odaklanıyor. Gelişmiş ekonomilerin tanımlayıcı özelliklerinden biri, öğrenci grubunu dönüştürmeye yardımcı olan ve farklıların sayısını artıran daha yüksek katılım seviyeleridir. Geleneksel akademik topluluğun dışında var olan resmî olmayan yeterlilikler hem daha yaygın hem de çekici hâle geliyor, ancak yeterlilik çerçeveleri için çıkarımlar da söz konusu. Szabo ve Tück, Bologna Süreci’ne üye ülkeler tarafından üstlenilen yolu ve dış kalite güvence prosedürlerine olan bağlılığını analiz ediyor ve güven ve şeffaflığa ulaşmada ne ölçüde başarılı olduklarını değerlendiriyor. Son olarak, Lennon kaliteyi daha şeffaf hâle getirmenin bir yolu olarak öğrenme çıktılarının etkinliğine bakıyor. Bu çalışma, geleneksel varsayımlara meydan okumakta ve öğrenme çıktıları politikalarının genellikle hedeflerle yanlış hizalandığını, uygulamada yanlış uygulandığını ve hedef seçiminde yanlış yönlendirildiğini öne sürüyor; bununla birlikte kavramı reddetmek yerine daha fazla çalışma gerekmektedir.

Kaynakça

Boland, T., Hazelkorn, E. (2017, December 12) Public interest and higher education. The Irish Times. Retrieved from <https://www.irishtimes.com/news/education/time-to-rebuild-trust-between-higher-education-and-political-system-1.3316603>on.

Bovens, M. (2003) Public accountability. Paper for the EGPA annual conference, Oeiras Portugal September 3–6, 2003 to be presented in workshop 8 (Ethics and integrity of governance) (Vol. 8). <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199226443.003.0009>.

Bovens, M., Goodin, R. E., Schillemans, T., Bovens, M., Schillemans, T., Goodin, R. E. (2014) Public accountability. In M. Bovens, R. E. Goodin, & T. Schillemans (Eds.), *The oxford handbook of public accountability* (pp. 1–20). Oxford: Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199641253.013.0012>.

Calderon, A. (2012, September 2) Massification continues to transform higher education. Retrieved September 2, from University World News, Issue 237 www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147.

Carnevale, A. P., Smith, N., Strohl, J. (2013) *Recovery—Job Growth and Education Requirements through 2020*. Washington DC: Centre on Education and the Workforce, Georgetown University. Retrieved from https://cew-7632.kxcdn.com/wp-content/uploads/2014/11/Recovery2020.FR_Web_.pdf.

Castells, M. (1996) *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture*. Oxford: Blackwell.

Clancy, P. (2015) *Irish higher education: A comparative perspective*. Dublin: Institute of Public Administration.

Costello, F., Hazelkorn, E. (2018, forthcoming) Assessing teaching and learning in Ireland. In H. P. Weingarten (Ed.), *Assessing the quality of a postsecondary education: International perspectives*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Dahler-Larsen, P. (2011) *The evaluation society*. Stanford: Stanford University Press.

DES. (2011) *National strategy for higher education to 2030*. Department of Education and Skills: Report of the Strategy Group. Dublin.

DES. (2013) *Higher education system performance framework, 2014–2016*. Dublin: Department of Education and Skills. Retrieved from <http://hea.ie/assets/uploads/2017/06/DES-SystemPerformance-Framework.pdf>.

DG Education. (2017) Quality and relevance in higher education. Brussels: European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/qualityrelevance_en.

Dill, D. D., Beerkens, M. (2010) Public policy for academic quality. Analyses of innovative policy instruments. Dordrecht: Springer.

Eaton, J. (2016) The question for quality and the role, impact and influence of supra-national organisations. In E. Hazelkorn (Ed.), Global rankings and the geopolitics of higher education. Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society (pp. 324-338). London and New York: Routledge.

Enders, J. (2004) Higher education, internationalisation and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. Higher Education, 47(3), 361-382. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000016461.98676.30>.

Erkkilä, T. (2007) Governance and accountability-a shift in conceptualisation Public Administration Quarterly (pp. 1-38).

Erkkilä, T., & Piironen, O. (2009) The iron cage of governance indicators. In R. W. Cox (Ed.), Ethics and integrity in public administration. Concepts and cases (pp. 125-145). Armonk, New York, London, UK: M. E. Sharpe.

Estermann, T., Nokkala, T. (2009) University autonomy in Europe. Exploratory study. Brussels: European University Association.

Eurobarometer. (2009) Students and higher education reform. Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. Analytical Report Brussels: DG Education and Culture. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf.

Eurostat. (2017a, June) Tertiary education statistics, statistics explained. Extract from Further Eurostat Information, Main tables and Database. Retrieved November 20, 2017, from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics.

Eurostat. (2017b, June) Education attainment statistics, Statistics Explained. Extract from Further Eurostat Information, Main tables and Database. Further Eurostat Information, Main tables and Database. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_attainment_statistics.

Eurostat. (2017c) Glossary: EU 2020 Strategy. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:EU_2020_Strategy.

Ferlie, E., Musselin, C., Andresani, G. (2008) The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 56(3), 325-348. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9125-5>.

Fisher, K. (2017, 9 February) Even before the travel ban, signs of weakening interest from students Abroad. Retrieved February 9, from <http://www.chronicle.com/article/Even-Beforethe-Travel-Ban/239152>.

Gallagher, M. (2010) The accountability for quality agenda in higher education from Group of 8. Retrieved from <https://go8.edu.au/publication/accountability-quality-agenda-higher-education>.

Gallup. (2017) The AGB 2017 Trustee Index. Trustees and higher education's proposition, value. Washington DC: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

GoI (Government of Ireland). (1967) Steering committee on technical education: Report to the Minister for Education on Regional Technical Colleges. Dublin: Government of Ireland.

Hazelkorn, E. (2015) Rankings and the reshaping of higher education. The battle for world-class excellence. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Hazelkorn, E. (2016) Private providers: What role should they play in the Irish higher education landscape? Retrieved from Higher Education Authority http://hea.ie/assets/uploads/2017/04/6th_he_a_forward-look_forum_-_discussion_paper.pdf.

Hazelkorn, E. (2017) Rankings and higher education: reframing relationships within and between states Working Paper Series No. 19. London: Centre for Global Higher Education. Retrieved from <http://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/wp19.pdf>.

Hazelkorn, E., Coates, H., & McCormick, A. C. (2018 forthcoming) Quality, performance, and accountability: Emergent challenges in the global Era. In E. Hazelkorn, H. Coates, & A. C. McCormick (Eds.), *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education*. Cheltenham: Edward Elgar.

Hazelkorn, E., Gibson, A. (2017) Public goods and public policy: What is public good, and who and what decides? CGHE Working Papers No. 18. London: Centre for Global Higher Education. Retrieved from <http://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/wp18.pdf>.

Hazelkorn, E., Gibson, A. (2018, forthcoming) The impact and influence of rankings on the quality, performance and accountability agenda. In E. Hazelkorn, H. Coates, & A. C. McCormick (Eds.), *Research handbook on quality, performance and accountability in higher education*. Cheltenham: Edward Elgar.

Hazelkorn, E., Gibson, A., Harkin, S. (2015) From Massification to globalisation: Reflections on the transformation of Irish higher education. In K. Rafter & M. O'Brien (Eds.), *The state in transition. Essays in Honour of John Horgan* (pp. 235–260). Dublin, Ireland: New Island Books.

HEA. (2015) National plan for equity of access to higher education 2015–2019. Dublin: Higher Education Authority.

HEA. (2016) Key facts and figures. Dublin: Higher Education Authority.

HEFCE. (2010) Public perceptions of the benefits of higher education. Bristol and London: Higher Education Funding Council for England.

ICEF Monitor (2015, 30 November) New OECD report summarises global mobility trends. Retrieved from <http://monitor.icef.com/2015/11/new-oecd-report-summarises-global-mobilitytrends/>.

Immerwahr, J., Johnson, J. (2010) *Squeeze Play 2010: Continued public anxiety on cost, harsher judgments on how colleges are run*. Washington D.C. and San Jose: Public Agenda and National Center for Public Policy and Higher Education.

Inglehart, R. F., Norris, P. (2016) Trump, brexit, and the rise of populism: Economic have-nots and cultural backlash. HKS Working Paper No. RWP16-026.

Ipsos MORI (2010) Public perceptions of the benefits of higher education. Bristol: Higher Education Funding Council for England. Retrieved from http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2010/rd2410/rd24_10.pdf.

King, R. (2009) *Governing Universities Globally. Organizations, Regulation and Rankings*. Cheltenham: Edward Elgar.

King, R. (2018, forthcoming) Challenges for quality assurance in higher education: The regulatory turn. Cheltenham: Edward Elgar.

Lederman, D. (2017, December 15). Is higher education really losing the public? Inside Higher Ed. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2017/12/15/public-really-losing-faith-higher-education>.

Leveille, D. E. (2013) Accountability in postsecondary education revisited. CSHE Research & Occasional Paper Series, 13(9).

Levy, D. C. (2012) How important is private higher education in Europe? A regional analysis in global context 1. *European Journal of Higher Education*, 47(2).

Lijphart, A. (2012) *Patterns of democracy*. New Haven, CT: Yale University Press.

Foundation, Lumina. (2013) *America's call for higher education redesign. Study of the American Public's opinion on higher education*. Indianapolis: Lumina Foundation.

Maassen, P., Stensaker, B (2011) The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769.

Magna Charta. (1988) *Magna Charta Universitatum*. Retrieved from <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/english>.

Marriam-Webster. (2017, November 10) *Accountability*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/accountability>.

Maslen, G. (2012, February 19) *Wordwide student numbers forecast to double by 2025*. University World News, (209). Retrieved February 19, from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120216105739999>.

McGrath, D. (2017) *Government to undertake review of higher education, as funding debate continues*. University Times. Retrieved July 25, from <http://www.universitytimes.ie/2017/07/government-to-undertake-review-of-higher-education-amid-growing-impatience-for-a-newfunding-model/>.

Middlehurst, R., & Fielden, J. (2011) *Private providers in UK higher education: Some policy options*. Oxford: Higher Education Policy Institute (HEPI). Retrieved from <http://www.hepi.ac.uk/2011/05/05/private-providers-in-uk-higher-education-some-policy-options/>.

Mohamedbhai, G. (2017, November 3) *The changing landscape of private higher education*. University World News, (481). Retrieved November 3, from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2017103110332862>.

Mok, K. H., Han, X., Jiang, J., Zhang, X. (2017, June) *International and transnational learning in higher education: a study of students' career development in China* CGHE Working Paper no. 21. London: Centre for Global Higher Education.

Morrell, K. (2009) *Governance and the public good*. *Public Administration*, 87(3), 538-556.

Neave, G. (1998) *The evaluative state reconsidered*. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.

Neave, G. (2012) *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: The prince and his pleasure*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

O'Brien, C. (2017, November 6) New powers to investigate universities spark fears over autonomy. Retrieved November 6, from <https://www.irishtimes.com/news/education/newpowers-to-investigate-universities-spark-fears-over-autonomy-1.3281016>.

OECD. (2014) Who studies abroad and where education at a glance 2014: OECD indicators. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. Retrieved from [http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20C4%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20C4%20(eng).pdf).

OECD. (2017) Education at a glance. Paris: Organization of Economic Co-operation and Development.

Pew Research Center. (2017) Sharp partisan divisions in views of national institutions. Washington DC: Pew Research Center.

Public Agenda. (2016) Public opinion on higher education. Retrieved September 12, from <https://www.publicagenda.org/pages/public-opinion-higher-education-2016>.

Quinn, P. (2016, May 18) Opinion: Shining a light on Ireland's charities. Retrieved May 18, from <https://www.irishtimes.com/opinion/opinion-shining-a-light-on-ireland-s-charities-1.2651046>.

Robertson, S. L., Dale, R., Olds, K., Dang, Q. A. (2016) Introduction: Global regionalisms and higher education. In S. L. Robertson, R. Dale, K. Olds, & Q. A. Dang (Eds.), Global regionalisms and higher education. Projects, processes, politics. (pp. 1-23). Cheltenham: Edward Elgar.

Rowland, F. (2002) The peer-review process. *Learned publishing*. Learned Publishing, 15, 247-258.

RTÉ Documentary. (2017a) Universities unchallenged. (May 26). Retrieved from <https://www.rte.ie/news/primetime/2017/0526/878118-rte-investigates-universities-unchallenged/on>.

RTÉ News. (2017b) Ice sculpture part of € 13 k retirement party for ex- CIT president. Retrieved November 16, from RTÉ News <https://www.rte.ie/news/politics/2017/1116/920599retirement-party/>.

Salmi, J. (2015) Is big brother watching you? The evolving role of the state in regulating and conducting quality assurance. (Vol. 2): CHEA/CIQG Publication Series.

Scott, P. (1998) Massification, internationalization and globalization. In P. Scott (Ed.), *The globalization of higher education* (pp. 108-129). Buckingham: Open University Press.

Sursock, A. (2003) Developing an internal quality culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project, 2002–2003. Brussels: European University Association.

Sursock, A. (2015) Trends 2015: Learning and teaching in european universities. Brussels: European Universities Association. Retrieved from http://www.eua.be/Libraries/publicationshomepage-list/EUA_Trends_2015_web.

Teichler, U., & Bürger, S. (2005) The changing numbers and composition of student enrolment in Europe and Japan. Draft. Paris: Organization of Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/innovation/research/37552327.pdf>.

Trow, M. (1974/2010) Problems of the transition from elite to mass higher education. In M. Burrage (Ed.), Martin Trow: Twentieth-century higher education-From Elite to mass to universal. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.

UNESCO. (2017, April) Six ways to ensure higher education leaves no one behind. Policy Paper 30. Retrieved April from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862E.pdf>.

Universities Act. (1997) Dublin: Irish statute book. Retrieved from <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1997/act/24/section/12/enacted/en/html#sec12>.

Valeikienė, A. (2017, November 17) The politics of quality assurance in higher education. Retrieved November 17, from University World News <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2017111610182154>.

Vincent-Lancrin, S. (2008a) The reversal of gender inequalities in higher education: An on-going trend. In Higher education to 2030, Vol. 1: Demography. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/ceri/41939699.pdf>.

Vincent-Lancrin, S. (2008b) What is the impact of demography on higher education systems? A forward-looking approach for OECD countries. In Higher education to 2030, Vol. 1: Demography (pp. 41–103). Paris: Organization of Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/ceri/41939423.pdf>.

Walsh, J. (2009) The politics of expansion: The transformation of educational policy in the republic of Ireland, 1957-72. Manchester: Manchester University Press.

Webometrics. (2017, January) Ranking Web of Universities. Retrieved July <http://www.webometrics.info/en/node/54>.

WHED. (2017) World higher education database. Paris: International Association of Universities. Retrieved from <http://whed.net/home.php>.

WIPO. (n.d.). What is WIPO. Geneva: World Intellectual Property Organization. Retrieved from <http://www.wipo.int/about-wipo/en/>.

World Bank. (2016) Gross enrolment ratio, tertiary, both sexes (%), 1970–2016. Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR>.

WTO. (n.d.). What is the TWO? Geneva: World Trade Organization. Retrieved from https://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/whatis_e.htm.

Zumeta, W. M. (2011) What Does It mean to be accountable? Dimensions and implications of higher education's public accountability. *The Review of Higher Education*, 35(1), 131-148. <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0037>.

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI’NIN GELİŞEN SOSYAL BOYUTU¹

David CROSIER² ve Cezar Mihai HAJ³

1. Bologna Süreci’nde Sosyal Boyut

... her düzeyde yükseköğretime erişen, katılan ve yükseköğretimi tamamlayan öğrenci topluluğu, nüfusumuzun çeşitliliğini yansıtmalıdır.’ (Bologna Process 2007a)

Sosyal boyut, Bologna Süreci’nin ilk yıllarında ortaya çıkan bir terimdir. İlk bakanlar bildirgelerinin metinlerinde bahsedilmesine rağmen terimin kendisi 2007 yılına kadar net bir şekilde tanımlanmamıştı. Geriye dönüp bakıldığında, bu belki bir dikkatsizlik olarak düşünülebilir. Fakat bu durumun daha olası bir açıklaması, terimin ulusal ve kurumsal eylem için ucunu açık bırakırken aynı zamanda ülkelerin herhangi bir kesin taahhütte bulunmaması için kasıtlı olarak seçilmiş olmasıdır. Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) için politika belirlemenin ilk yıllarında, “boyut” teriminin kullanımı, aslında oldukça esnek bir şekilde tanımlanmış bir politika alanında bir niyet işaretiydi. Dolayısıyla, Bologna belgelerinde (bildirgeler ve çalışma grubu raporlarında), “sosyal boyutun” yanı sıra, yükseköğretimin “Avrupa boyutuna”, Bologna Süreci’nin “uluslararası boyutuna” ve ayrıca “dış boyutuna” verilmiş referanslar bulunabilir. Fakat bu terimlerin hiçbirisi açıkça tanımlanmamıştır.

Bologna Süreci’ndeki sosyal boyut için önemli bir zaman, 2007 yılında Londra’da yükseköğretim bakanlarının, bu alanda politikanın nasıl geliştirilmesi gerektiği üzerine düşünmekle görevlendirilen çalışma grubunun önerdiği tanımlı kabul etmesiyle geldi. Sosyal boyut politikasının amacını şu şekilde tanımladılar: “Her düzeyde yükseköğretime erişen, katılan ve yükseköğretimi tamamlayan öğrenci topluluğu, nüfusumuzun çeşitliliğini yansıtmalıdır” (Bologna Process 2007a). Bu tanım, geçerli ve gerçek bir referans noktası olmaya devam etmektedir. Açık ve istekli bir hedef olarak nüfusun çeşitliliğinin temsil edilmesini benimseyen bir tanımdır. Aynı zamanda hedefe ulaşmak için politika ve pratiklerin geliştirilmesi ve uygulanmasını da gerektirmektedir (Bologna Process 2007b). En önemlisi, bu tanımın oluşturulması tartışmalara açıklık getirmiştir.

Sonraki bildirgelerde ve AYA politika metinlerinde yazılan her şey, 2007 Çalışma Grubu raporu ve Londra Bildirgesi’ndeki tanımlı temel almakta ve bazen tekrarlamaktadır: “Yükseköğretimdeki öğrenci yapısı, Avrupa nüfusunun çeşitliliğini yansıtmalıdır (Bologna Process 2009)”, “yükseköğrenim kurumlarına giren ve mezun olan öğrenci topluluğu, Avrupa nüfusunun çeşitliliğini yansıtmalıdır (Bologna Process 2012)”, “...Avrupa yükseköğretim kurumlarına giren ve oralardan mezun olan öğrenci topluluğu, Avrupa nüfusunun çeşitliliğini yansıtmalıdır... (Bologna Process 2018)”.

¹ Bu makalenin orijinali İngilizce olarak aşağıdaki kitapta yayımlanmıştır. Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için yazarlara, editörlere ve yayınevine teşekkür ederiz.

Metnin orijinali: Crosier, D., Haj, C.M. (2020). Evolving Social Dimension of the European Higher Education Area. In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_11 Makalenin orijinali Creative Commons 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

² Eurydice, Brüksel, Belçika

³ Executive Agency for Higher Education, Research, Development and Innovation Funding, Bükreş, Romanya

Sonraki bazı bildirgeler, ulusal stratejileri geliştirme ve uygulama taahhüdüne odaklanırken (Bologna Süreci 2009, 2012) ötekiler diğer yönlerde özel bir vurgu yapmaktadır. Örneğin, yükseköğretimin kapsayıcı toplumlar inşa etmedeki rolü, 2015 Erivan Bildirgesi'nin odak noktasıdır. Bu belgede, bakanlar “*yükseköğretimin sosyal boyutunu geliştirmek, cinsiyet dengesini geliştirmek ve dezavantajlı geçmişlere sahip öğrenciler için uluslararası hareketlilik dâhil olmak üzere erişim ve tamamlama fırsatlarını genişletmek*” (Bologna Process 2015) konusunda hemfikirlerdir. Bildiri ayrıca esnek öğrenme yollarını, yaşam boyu öğrenmeyi ve önceki öğrenmenin tanınmasını teşvik ederek farklı türdeki öğrencilerin dâhil edilmesini vurgulamaktadır.

Sorumluluk ülkelere ve kurumlara ait olmakla birlikte, Bologna dönemi boyunca Avrupa düzeyindeki tartışmalarda yine de önemli gelişmeler olmuştur. Her ülkenin kendi özel bağlamında yetersiz temsiliyetin belirli parametrelerini belirlemesi gerekmesine rağmen Avrupa'daki bir tartışma, yetersiz temsil edilen grupların genel kategorilerinin belirlenmesini gerektirmiştir. Bu kategoriler aynı zamanda ulusal bağlamlarda dezavantajlı veya kırılgan öğrenci kavramlarına karşılık gelebilir ve genellikle düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrencileri (düşük gelirli veya düşük seviyeli eğitim geçmişine sahip ebeveynler üzerinden tanımlanır), toplumsal cinsiyeti, engellileri ve göçmen veya azınlık statüsünden gelenleri içerebilir. Yaşı büyük olan öğrenciler de sıklıkla bu kategorilere dâhil edilir. Avrupa'daki tartışmalar aynı zamanda belirli coğrafi bölgelerden gelen öğrencilerin de (özellikle izole kırsal alanlarda veya sosyal yoksunluğun yüksek olduğu kentsel bölgelerde yaşayanlar) dezavantajlı olabileceğini ve yetersiz temsiliyetin aynı zamanda yükseköğretime giriş için yeterli örgün eğitim niteliklerine sahip olmamakla ilişkisini kabul etmektedir.

Yetersiz temsil edilen, kırılgan veya dezavantajlı grupların bu kategorileri ayrık, gizli varlıklar değildir. Yaşanmış gerçeklikte, tekil olarak vatandaşların karakteristik özellikleri olarak birleşirler ve yetersiz temsiliyet, bu farklı faktörlerin birleşiminde ortaya çıkabilir. Dolayısıyla, düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip bir kişi aynı zamanda bir toplumsal cinsiyete de sahip olacaktır, sosyal yoksunluk alanından geliyor olabilir, göçmen veya engelli olabilir ve tüm bu faktörler, belirli bir bağlamdaki fırsatları şekillendirmede veya sınırlamada rol oynamak için birleşecektir. Bologna Süreci içindeki temel tartışma, bu grupların üyelerinin yükseköğretime erişimi, katılımı ve yükseköğretimi tamamlamalarını artırmak için stratejiler ve eylemler geliştirme ihtiyacına odaklanır.

Bu makale, Bologna Süreci boyunca yükseköğretim politikası tarafından “sosyal boyut” çatısı altındaki konuların kavramsallaştırılma ve ele alınma yöntemlerine genel bir bakış sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Avrupa yükseköğretiminde sosyal gerçekliğin iyileştirilmesinde ortaya çıkan zorlukları ele alır ve sosyal boyutun farklı yönleri hakkında derinlemesine araştırma sağlamak için seçili makaleleri sunar.

2. Sosyal Boyut Stratejisi

Ulusal stratejiler ve eylem planları için müzakerelere ve taahhütlere rağmen (Bologna Process, 2007a), AYA içerisinde özgün sosyal boyut stratejileri geliştirmek için gerçekten bilinçli bir çaba sarf etmiş çok az ülke vardır. İrlanda, bu genel kuralın belki de en dikkate değer istisnasıdır. Burada, bir dizi yükseköğretim politikası stratejisi, Bologna dönemi boyunca sürekli olarak kapsayıcılık ve katılımın yaygınlaştırılmasını üst düzey politika hedefleri olarak öne çıkarmıştır. Bu ülke ayrıca, az temsil edilen gruplardan gelen öğrencilere—özellikle yaşı büyük olan öğrenciler, gezgin topluluktan öğrenciler ve engelli öğrenciler- odaklanan destek önlemleri

geliştirmiştir. İrlanda ayrıca, politikanın etkisini izlemek için iyi kalitede izleme (*monitoring*) sistemleri kurmuştur- yeterli temsil edilemeyen belirli gruplar için eğitimi tamamlama ve bırakma/terk etme oranlarını ölçmektedir. (Department of Education and Skills, Dublin 2011)

Toplumsal kapsayıcılığa odaklanmak, diğer politika girişimlerini engellemiştir. Aksine, İrlanda'nın stratejisi, öğrenme ve öğretme, araştırma ve yenilik, toplumun katılımı ve uluslararasılaşmadaki diğer eğilimlerle tam olarak iç içe geçmiştir. Nitekim ülkenin yaklaşımı, 2020 Roma Bildirgesi için hazırlanan daha kapsamlı AYA taahhüdü için sosyal boyutu gelecekteki tüm politikaların üzerine inşa edileceği temel bir taahhüt haline getirmek için iyi bir model sunmaktadır.

Diğer ülkeler de ilginç modeller sunmaktadırlar. Özellikle, İskandinav ülkeleri yükseköğretime nüfuz eden bir sosyal eşitlik modeli sergilemektedir. Bu, öğrencileri desteklemek için kullanılan mali önlem türlerinde en açık şekilde görülebilir. Neredeyse tüm diğer Avrupa sistemlerinden farklı olarak, yerel ve Avrupalı öğrencilerden öğrenim ücreti alınmaz. Bu politika bazı ülkelerde doğrudan bütün uluslararası öğrencileri kapsayacak şekilde genişlemektedir, ancak son yıllarda Danimarka ve İsveç gibi ülkeler Avrupa dışından gelen öğrenciler için ücret uygulaması koymaya başlamışlardır. (European Commission/ EACEA / Eurydice 2018)

Harçların olmamasına ek olarak, öğrencilerin birçoğu burs alır ve miktarlar genellikle bireysel olarak öğrencinin sosyo-ekonomik durumuna göre ayarlanır. Bu nedenle, kamu yatırımı hatırı sayılır bir düzeydedir ve yaygındır.

Bu İskandinav modelinin önemli bir yönü, belirli bir grup tanımlaması yapmamasıdır. Tüm öğrencilere cömert koşullar ve destek sağlanır, dezavantajlı veya kırılğan öğrenciler de yeterli destek alırlar ve damgalanmazlar.

Bu modelin en büyük yararı, içerdiği kapsayıcılık olsa da en önemli dezavantajı, yeterince temsil edilmeyen, dezavantajlı veya kırılğan gruplardan kaç öğrencinin destekten gerçekten faydalandığını bilmenin bir yolu olmamasıdır. Gruplar kavramının herkesi desteklemek üzere tasarlanmış bir sistem için lanetli olması nedeniyle, gizli eşitsizliğin bu sorunu çözmek için belirli bir adım atılmadan devam etme potansiyeli var.

Hemen hemen tüm diğer Avrupa yükseköğretim sistemleri öğrenci finansmanına farklı bir yaklaşım benimsemektedir. Çoğu zaman, ülkeler bazı öğrencilerden öğrenim ücreti talep eder, ancak “dezavantajlı” olarak kabul edilen öğrencilere ücret indirimleri veya muafiyetler sağlar. Bu, düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrenciler ve yetersiz temsil edilen çeşitli gruplara mensup olanları- örneğin engelli öğrencileri, etnik azınlıkları, ebeveynleri hayatta olmayanları veya birkaç ülkede savaş mağdurlarının çocuklarını- ifade eder. Sosyo-ekonomik kriterlere dayalı ücret muafiyetleri veya indirimleri genellikle öğrencilerin nispeten küçük bir bölümünü ilgilendirir.

Letonya, Litvanya, Macaristan, Romanya, Bosna Hersek, Sırbistan ve Kuzey Makedonya gibi bir dizi geçiş ülkesi, tam zamanlı öğrenci olarak yükseköğretime başlayanların ödediği ücretleri farklılaştırmada liyakat temelli kriterler kullanmaktadır. Bu ülkelerde, öğrenciler lise eğitimlerindeki performans ve/veya giriş sınavlarının sonuçlarına bağlı olarak, yükseköğrenimlerine iki gruptan birinde başlarlar: Hiç harç ödemeyen veya sadece ufak idari masrafları karşılayan, daha iyi performans gösteren öğrencilerin bulunduğu “devlet tarafından finanse edilen” bir grup ve öğrenim masraflarını (tamamen veya kısmen) kendileri karşılayan öğrencilerin bulunduğu “kendi kendini finanse eden” grup. Ülkeye göre değişse de kendi kendini finanse eden öğrenciler, öğrencilerin%30 ila %60'ını oluşturabilir.

Daha da fazla ülke, burs dağıtımı için liyakat temelli kriterler kullanmaktadır. Eurydice verilerine

göre 22 yükseköğretim sisteminde, burslar ya yükseköğretim öğrenimi sırasındaki eğitim çıktılarına göre ya da ortaokul notlarına veya giriş sınavlarındaki performansa bağlı olarak verilmektedir.

Öğrenci finansmanına yönelik bu liyakate dayalı yaklaşım, önceki sosyal ve eğitimsel avantajları ödüllendirdiği gerçeğini görmezden gelmektedir. Ancak araştırmalar, ısrarla, ebeveynlerin yükseköğrenimden yararlandığı ailelerden gelen öğrencilerin yükseköğretime erişim için daha fazla fırsatı olduğunu göstermektedir. Liyakate dayalı kriterlere bağlı olarak okul harcını almamak ve hibe sağlanması, aslında sosyal avantajı ve eşitsizliği destekler.

Öğrenci finansmanının liyakat temelli olmasının vatandaşlar veya politika yapıcılar için üst sıralarda bir sosyal adalet kaygısı olmamasının nedenlerinden biri, hemen hemen bütün ülkelerin ihtiyaç temelinde oluşturulan desteklere de sahip olmasıdır. Aslında Eurydice, 32 yükseköğretim sisteminde sosyal veya ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere öncelik verilen hibelerin var olduğunu göstermektedir.

Öğrenci finansmanı büyük ölçüde sosyal boyutun önemli bir boyutu olarak anlaşılırken, spesifik finansman yaklaşımlarının (yükseköğretime) katılımı genişletmede etkili olduğuna dair çok az kanıt vardır. İngiltere (ve o kadar fazla olmasa da Galler ve Kuzey İrlanda) tüm öğrencilerine yüksek harçların (yılda £ 9250/€ 10000 ile sınırlandırılmış) uygulandığı bir sistem işlettiği için Birleşik Krallık bu açıdan ilginç bir vaka çalışması sunmaktadır. Ancak, bu harçlar yalnızca öğrenci mezun olduktan sonra ve belirli bir gelir eşiğinin üzerine çıktığında ödenir. Bu harçlarla birlikte öğrenciler, mezun olduktan sonra da geri ödenmesi gereken krediler alabilirler. Bu nedenle müstakbel öğrencilerin çoğu, yüksek düzeyde borçlanacaklarının bilincinde olarak yükseköğrenim programlarına başlarlar.

Bu sistem, yükseköğrenim maliyetinin bir kısmını devletten yükseköğretime erişen öğrencilere aktarırken aynı zamanda yeterince temsil edilmeyen grupları desteklemek için de tasarlanmıştır. Gerçekten de yükseköğretim kurumları, düşük gelirli ve yetersiz temsil edilen diğer gruplardan gelen öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamayı ve öğrencilerin (yükseköğretimde) kalma oranlarını artırmayı amaçlayan erişim anlaşmaları imzalamak zorundadır. Harç finansmanının bir kısmı bu nedenle kurumsal düzeyde belirli önlemlerle düşük gelirli ve diğer az temsil edilen gruplara yeniden dağıtılırken, yükseköğretim kurumları da dezavantajlı öğrencileri desteklemek için hizmet sağlama açısından başka adımlar atmaktadır.

Eğitim sisteminden tam olarak sorumlu olan İskoçya, öğrenci finansmanı konusunda kökten farklı bir yaklaşım benimsemektedir. İskoç ve Avrupalı öğrencilerden- Birleşik Krallık'ın geri kalanından olanlar hariç- ön lisans ve lisans eğitiminde hiçbir ücret alınmaz. Bu arada, bir hibe ve kredi kombinasyonu dezavantajlı geçmişe sahip öğrencileri destekler.

İlginç bir şekilde, yetersiz temsil edilen gruplardan gelen öğrencilere katılımı artırma konusunda bir yaklaşımın diğerinden daha olumlu etkiye sahip olduğuna dair net bir kanıt yoktur. Bulgular, yeterince temsil edilmeyenlerin ve dezavantajlıların katılımını etkileyen faktörlerin burs sağlamaktan daha derine indiğini öne sürmektedir. Başka bir deyişle, eğer yükseköğrenim katılımı arttırmak için kullanılan temel mekanizma burs sağlamak ise bu durumda başarı muhtemelen sınırlı olacaktır.

Avusturya ve Romanya, son yıllarda sosyal boyut meselelerine daha geniş bir stratejik yaklaşım benimsemek için girişiminde bulunan ülkelerdir. Dolayısıyla bu ülkeler, Torotcoi'nin makalesinde deneyim karşılaştırılmasına konu olmaktadır. Avusturya, yetersiz temsil edilenler grubundan (yükseköğretime) katılımı artırmak için uzun vadeli hedefler belirlemiş ve farklı toplumsal gruplar için birden fazla amaç belirlemiştir. (BMFW 2017) Paydaş temsilcilerinin

tamamı hedeflerin tanımlanması ve geliştirilmesi sürecine dahil olmuştur ve eylemin altında yatan mantığın yaygın olarak anlaşıldığı görünmektedir. Torotcoi, bununla birlikte diğer ulusal stratejilerin ve politikaların yükseköğretim sosyal boyut stratejisinin hedefleriyle çeliştiğini ve dolayısıyla köklü değişim olasılığının azaldığını göstermektedir.

Buna karşılık, Romanya'daki üniversiteler sosyal boyut stratejilerini tanımlamak için ayrı ayrı çalışmışlar ve ardından paydaş etkileşimi yoluyla bir araya getirilmişlerdir. Bununla birlikte, şimdiye kadar sosyal boyutu iyileştirmenin, üniversiteler için gerçek bir kritik kitle oluşturması için yeterince güçlü derecede motive edici bir faktör olduğu kanıtlanmamıştır. Bu tür sosyal içerme politikalarının istikameti konusunda bir uzlaşmaya varılacaksa daha geniş bir tartışma ve daha büyük toplumsal katılım gerekecektir. Bu tartışmanın çeşitli sektörlerdeki aktörleri sosyal politikaya dahil etmesi ve bu konulardan sorumlu bakanlıkları kapsaması gerekir.

3. Sosyal Boyut Politikalarını Keşfetmek

Bu alandaki araştırmalar için ana zorluklarından biri, genellikle yükseköğretim düzeyinde alınan politika önlemlerinin incelenmesiyle sınırlı kalmasıdır. Bu araştırma tercihinin birçok rasyonel nedeni vardır. Politika oluşturma ulusal sistemlerde sektörler tarafından sıklıkla farklılaştırıldığı gerçeği nedenler arasındadır. Bazı devletlerde eğitim sisteminin tüm yönlerinden sorumlu bir bakanlık var iken birçok ülke okul ve yükseköğretim için bakanlık sorumluluklarını birbirinden ayırır. Ayrıca, daha birleşik sistemlerde bile idari birimler, yükseköğretim için ayrı hareket alanları oluşturabilirler.

Önemli bir çalışma (Orr vd., 2017), erişim fırsatları ve derece programlarının başarılı bir şekilde tamamlanması dâhil olmak üzere yükseköğrenime kabul sistemlerinin yükseköğrenim çıktıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma yükseköğrenime kabulün, eğitim sisteminin farklı parçaları arasındaki ilişkilerle geliştirilen bir süreç olarak en iyi şekilde kavramsallaştırıldığını göstermiştir. Bu nedenle bazı ülkelerde, orta öğretim öğrencilerinin önemli bir kısmının, kimlerin yükseköğretime kabul edilip edilemeyeceğini belirleme aşaması olarak yükseköğretime erişim sağlamayan eğitim yollarına yönlendirilebildiği gerçekliği söz konusudur. Buradaki çıkarım, sosyal boyut gündeminin tutarlı olması için, eşitliğin eğitim sistemi boyunca işlediğinden emin olmak için bu tür bir sistem özelliğinin nasıl yeniden düzenlenebileceğinin düşünülmesi gerektiğidir. Bu yaklaşım, erken çocukluk eğitimi ve bakımından, ilk ve orta öğretimin yanı sıra yükseköğretimde de geçerli olacaktır.

Toplumsal cinsiyet, sosyal boyutun sadece yükseköğretim aşamasında eyleme geçmesinin zorluğunu gösteren bir başka yönüdür. 2018 Bologna Süreci Uygulama Raporu, eğitim alanlarının toplumsal cinsiyete göre oldukça farklılaştığını göstermektedir. Kadınlar; eğitim, sağlık ve refah ile ilgili alanlara kayıtlı lisans öğrencilerinin yaklaşık %80'ini oluştururken bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili alanlarda bu oran %20'den azdır. (Avrupa Komisyonu / EACEA / Eurydice 2018)

Bu gerçek, erken çocukluk eğitiminden itibaren toplumlarımız tarafından şekillendirilmektedir. Toplumsal cinsiyet bazlı bu fark konusunda bilinçlenmeden ve bunu toplum genelinde tutarlı bir şekilde ele almak için eyleme geçmeden yükseköğretim programlarında katılım modelinin değişeceğine dair pek umut yoktur. Doğrusu, bunun yükseköğretim politika reformundan önemli ölçüde etkilenebilecek bir konu olup olmadığı tartışmalı bir noktadır.

Yükseköğretim, aynı zamanda belirli toplumsal gelişmeler karşısında proaktif olmaktan daha çok reaktif olduğu görülen bir sektördür. Buna bir örnek olarak demografik değişim verilebilir. 2010 yılından bu yana, birçok AYA sistemi, özellikle Ukrayna, Kazakistan, Estonya, Polonya, Romanya, Slovenya, Slovakya ve Litvanya, yükseköğretime erişmek isteyen lise çıkışlı öğrencilerin sayısında bir düşüş yaşamaktadır (Avrupa Komisyonu / EACEA / Eurydice 2018)..

Bu demografik düşüş, politikayı belirleyenler ve yükseköğretim kurumları için sundukları programları düzenleme konusunda yenilik yapmaları için bir katalizör olabilir. Bu tür bir yenilik, örneğin, yükseköğretimde yeni potansiyel öğrencilerin hedeflenmesini keşfetmeyi içerebilir. Önceki öğrenmenin tanınması yoluyla yükseköğretime kabul veya bunun için lise eğitimi başarısı dışında başka kriterler keşfedilebilir. Alternatif olarak, ülkeler yükseköğretime daha ileri yaşlarda dönenler için bilgi, beceri ve yeterliliklerin temelini geliştirmek için hazırlık programlarına yatırım yapabilir.

Buna karşın, yukarıda bahsedilen ülkelerin hiçbirinin sistemlerinde bu tür uyarlamalar yapmak için adım atmamış olması dikkat çekicidir (Avrupa Komisyonu / EACEA / Eurydice 2018). Aksine, mevcut yükseköğretim modeline sadık kaldılar. Tipik yükseköğretim yaş grubu içerisinde erişimi genişletmek için tartışmalar yürütülebilirken sunulan programların doğasını değiştirmeye ilişkin çok az tepki olmuştur veya hiç yoktur.

Bu bölümdeki iki makale, sosyal boyut politikasının Avrupa'nın farklı yerlerinde yeterince temsil edilmeyen gruplar üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ele almaktadır. Torotcoi vd.⁴ mevcut politika önlemlerinin yeterince temsil edilmeyen grupların katılımını artırmada başarılı olup olmadığı sorusunu ele almaktadır. Bu alandaki araştırmanın analizi sayesinde, bu sorunun basit bir cevabı olmadığı anlaşılabilir. Bir vatandaşın tekil kimliğinde farklı özelliklerin bir araya gelmesi gibi farklı faktörler de belirli bir bağlamdaki eylem ve önlemlerin etkisinde rol oynar. Örneğin, rehberlik ve danışmanlık hizmetleri belirli öğrencilerin yükseköğretime erişimini ve öğrenimini desteklemek için oldukça etkili olabilir. Fakat bu hizmetlerin kalitesi, desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirleme ve hedefleme kabiliyetleri ve sayısız birçok farklı faktör bu hizmetlerin etkisine tesir edebilir. Benzer şekilde sezgisel olarak dezavantajlı öğrencilere sağlanan finansman desteği, çok az mali kaynağa sahip öğrencilerin yükseköğretime dahil olmalarını desteklemek için gerekli bir önlem olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte eğer bu genişleyen bir katılım stratejisinin diğer unsurları ile tamamlanmayan izole bir politika eylemi ise o zaman önemli bir değişikliği teşvik etme olasılığı çok düşüktür. Bu çalışmada tanımlanan bir başka sorun da politikaların genellikle etkilerini değerlendirmek için gerekli izlemeye yeterince dikkat edilmeden geliştirilebiliyor olmalarıdır.

Bu çalışmanın sonuçları; gerçekliği anlamanın, etkili politika geliştirmenin ve etkiyi değerlendirmenin karmaşıklığını vurgulamaktadır. Araştırma, sosyal gerçeklik anlayışını iyileştirmek ve daha etkili politika müdahaleleri geliştirmek ve işlemek için kaliteli veri ve araştırmaya olan büyük ihtiyacı doğrulamaktadır.

Brooks vd.⁵ bu alandaki politika ihtiyaçları konusuna, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin bakış

⁴ Torotcoi S., Gologan D., Kurysheva A. (2020) What Works for Underrepresented Groups? Identifying Effective Measures for Enhancing Access to Higher Education in Europe. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_13

⁵ Brooks R., Abrahams J., Lažetić P., Gupta A., Jayadeva S. (2020) Access to and Experiences of Higher Education Across Europe: The Impact of Social Characteristics. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_14

açısından yaklaşmaktadır. Araştırma, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin toplumsal özelliklerin yükseköğrenim deneyimi üzerindeki etkisini nasıl algıladıklarını incelemektedir. Bunu, yedi Avrupa ülkesinden öğretim üyesi ve öğrencilerin, öğrencilerin toplumsal özellik deneyimlerine ilişkin öznel algılarına odaklanan bir araştırma projesi aracılığıyla yapıyorlar. Araştırma, bir dizi ilginç bulguyu ortaya çıkarmak için odak grup tartışmalarını kullanıyor. Bunlar arasında önemli olanlardan biri, öğretim üyesi ve öğrencilerin toplumsal gerçeklikle ilgili algılarının önemli ölçüde farklı olmasıdır. Öğretim üyeleri, öğrenci nüfusundaki belirli özelliklerin bilincinde olsa da –özellikle ulusal politika ve medya tartışmalarında sıklıkla görülen özellikler- genellikle diğerlerinden habersiz görünüyorlar. Diğer yandan öğrenciler, akranlarının farklı toplumsal özelliklerinin yanı sıra bu özelliklerin sahip olabileceği etki konusunda daha yüksek bir farkındalığa sahip görünmektedir. Dolayısıyla öğrencilerle olan tartışmalar, öğretim üyeleri ile olanlardan daha geniş bir faktör yelpazesini dikkate alma eğilimindedir. Araştırma ayrıca, toplumsal özelliklerin yükseköğretime erişim fırsatları üzerindeki etkisinin algılanmasında önemli ulusal farklılıkları ortaya çıkarmıştır. Özellikle, örneklem içerisinde Post-Sovyet ülkelerin tek örneği olan Polonya’da yeterince temsil edilmeme gibi bir sorunun olmadığına dair yaygın bir görüş vardır.

Bu bulgular, AYA’nın karşılaştığı bazı zorlukları takip etmek için ilave argümanlar sunmaktadır. İlk olarak, eğer etkin bir şekilde ele alınması isteniyorsa özellikle sosyal boyut meseleleriyle ilgili olarak öğrencilerin politika tartışmalarına dahil etmesi gereklidir. İkinci olarak, farkındalığı artırmak üzere öğretim üyelerine toplumsal özelliklerin öğrencinin öğrenmesini ve genel olarak yükseköğrenim deneyimini nasıl etkileyebileceğine dair eğitim verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, eğitim koşullarının daha çeşitli bir öğrenci kitlesi için daha geniş bir ihtiyaç yelpazesine nasıl daha iyi cevap verebileceğine dair bir anlayışın geliştirilmesine de ihtiyaç vardır. Son olarak, bu zorlukların üstesinden gelmek için alınan önlemlerin etkisinin değerlendirilmesi önemli olacaktır. Bu nedenle etkili izleme, tüm politika eylemlerine dâhil edilmelidir.

4. Bologna Sürecinin Sosyal Boyutta Etkisizliği

Sosyal boyut Bologna Süreci gündeminde sürekli bir tartışma olarak kalmaya devam etse de sürecin kendisinin sosyal boyut zorluklarını ele almak için etkili bir araç olduğuna dair iz bulmak zordur. Bununla birlikte, 2018 Bologna Süreci Uygulama Raporu çoğu ülkenin katılımı geliştirmek için tasarlanmış bazı önlemlere sahip olduğunu göstermektedir. Daha önce de tartışıldığı gibi yeterince temsil edilmeyen gruplardan gelen öğrenciler için mali destek hemen hemen her yerde mevcuttur ve bazı sistemlerde erişim, ayrıcalıklı muamele ve alternatif giriş yolları açılmasıyla da kolaylaştırılmıştır. Yeterince temsil edilmeyen gruplara yönelik sosyal yardım programları ve bilgilendirme kampanyaları da yaygın olarak kullanılmaktadır; danışmanlık ve rehberlik hizmetleri yaygındır. Kurumlar için performans göstergeleri, artık yeterince temsil edilmeyen gruplar için erişim ve mezuniyeti iyileştirmek üzere kurumlara mali teşvikleri içermektedir. Ancak, bu önlemlerin varlığının iyileştirilmiş çıktılarla makro düzeyde bir korelasyonu yoktur.

Eşitsizliğin ana hususları Bologna dönemi boyunca ve coğrafi sınırlar boyunca değişmemiştir. Yetersiz temsiliyet, ülkelerdeki politika çeşitliliği ve altta yatan sosyo-ekonomik koşulların farklılığına rağmen tüm ülkelerde devam etmektedir. Ebeveynlerin yüksek eğitim geçmişleri ile çocuklarının yükseköğretime başlama olanakları arasında net bir ilişki devam etmektedir (Avrupa Komisyonu / EACEA / Eurydice 2018).

Belirli eğitim alanlarında toplumsal cinsiyet farklılıkları devam etmekte ve güçlenmektedir. Göçmen geçmişi olan öğrenciler de çoğu AYA yükseköğretim sisteminde açıkça yetersiz temsil

edilmektedir. Bu arada, ileri yaştaki öğrencilerin sayısı ülkeler arasında farklılık gösterse de yaşam boyu öğrenme genellikle kayda değer bir gerçek değildir. Gerçekliğin bu yönlerinden herhangi birine birkaç adım atılmıştır.

5. İzleme: Sosyal Boyut Politikasında İhmal

Sosyal boyut politikasının önemli bir yönü -olumlu ya da olumsuz- etkisi ancak politikanın etkin şekilde izleme ile desteklenmesi durumunda belirlenebilmesidir. Tüm ülkeler, öğrenci topluluğunun niteliğini bir dereceye kadar izlemektedir. Ancak izleme uygulaması daha yakından incelendiğinde boşluklar ortaya çıkmaktadır.

2018 Bologna Süreci Uygulama Raporu, AYA ülkelerinde öğrenci topluluklarının genellikle yükseköğretime girişte ve öğrenimleri süresince izlendiğini, ancak mezuniyette daha az ve mezuniyetten sonra da çok daha az derecede izlendiğini gösteriyor. Bu demektir ki öğrenci grubunun sosyal niteliği hakkında bilgi, girişte ve öğretimleri süresince sağlanabilse bile mezuniyet aşamasında karşılaştırılabilir bilgi toplanmamakta ve dolayısıyla yeterince temsil edilmeyen grupları yükseköğretim yoluyla desteklemedeki önlemlerin ve hizmetlerin etkinliğinin belirlenmesi imkânsız hâle gelmektedir. Yükseköğreniminden sonra mezunlara ne olduğu ve sosyal faktörlerin işgücü piyasasındaki fırsatları üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığı hakkında daha da az şey bilinmektedir.

Yükseköğretimin kilit aşamalarında sistematik izleme eksikliği, diğer iki sorunla birleşmektedir. Birincisi, izlemenin anlık bir görüntü olarak yapıma eğiliminde olmasıdır; bu mevcut gerçekliğin bir resmini ortaya çıkarır. Grupların gelişimini izleyen veya bireysel öğrencileri izleyen sistemler bulmak zordur. Bununla birlikte bu tür bir izleme, öğrenci nüfusunun belirli özellikleriyle ilişkili olarak daha net bir resmin ortaya çıkmasına olanak tanınması için gereklidir.

İkinci sorun, idari izleme (*monitoring*) gerçekleştirildiğinde bile birçok ilgili sosyal özelliğin genellikle gözden kaçmasıdır. AYA genelinde cinsiyet ve yaşın rutin olarak izlendiğini öğrenmek şaşırtıcı değildir. Bunun ötesinde, resim değişiyor. Pek çok sistem engellilikle ilgili veri toplar, ancak engelli birçok öğrenci damgalanma korkusuyla bunları açıklamamayı seçebileceği için bu veriler muhtemelen kapsamlı olmaktan uzaktır (Örn. Eurostudent). Sosyo-ekonomik arka plana ilişkin veriler de genellikle öğrenci destek sistemleriyle ilişkili olarak toplanır. Ancak, politika yansımaları için kullanılamaz. Göçmen veya etnik azınlık statüsüne ilişkin veriler çok daha az sıklıkla toplanmaktadır. Genel olarak, 2018 Bologna Süreci Uygulama Raporu'na göre yalnızca 11 AYA ülkesi, az temsil edilen veya dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler için eğitimlerini tamamlama oranları hakkında güvenilir verilere sahiptir. Diğer 37 ülke, tamamlama ve okulu bırakma oranlarını genel olarak izlemelerine rağmen, belirli gruplarla ilgili bilgi toplamamaktadır.

Bu bilgilerden çıkarılabilecek tek sonuç, izlemedeki bu oldukça etkisiz eylemin anlamının sosyal boyut politika uygulamasının büyük bir öncelik olarak kabul edilemeyeceğidir. Öyle olsaydı, politikanın etkisini anlamak için yürürlükte mevcut veri toplama sistemleri var olurdu.

6. Sosyal Boyut için Yeni Zorluklar

Bu makalede hâlihazırda ana hatları verilen konular, bütüncül eğitim sistemi reformu konusunda büyük bir çaba gösterildiğini ima eden devasa bir politika gündemi sağlamaktadır. Bununla birlikte Covid-19 salgınının aniden başlamasıyla örneklediği gibi bugün karşı karşıya olduğumuz gerçeklik hızla ilerlemekte ve değişmektedir. Yükseköğretim kurumlarının

kapanmasına çevrimiçi servislerde bir artış eşlik etmekte ve bu geçici gerçeklik şüphesiz dijitalleşmeye yönelik tutumlarda bazı kalıcı yansımaları olacak bir değişikliğe yol açacak gibi görünmektedir. Bu nedenle sosyal boyut, küresel bağlamdaki değişiklikleri ve yeni gelişmelerin sağladığı potansiyel fırsatları hesaba katmalıdır.

Sosyal boyut, gelecekteki politika oluşumuna yön vermesi gereken başka bir paradigma olan sürdürülebilir kalkınma ile ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir. Amaç, dünyamızdaki zorluklarla yüzleşmek için yeni teknolojileri kullanmak, yeni düşünme yolları ve iş birlikleri geliştirmek olmalıdır. Bologna Süreci içerisinde sosyal boyutu gelecekteki gelişmeler için temel bir taahhüde taşıırken izlenen mantık budur. Bu mantık, kapsayıcı öğretim ve araştırmayı desteklemek için dijital teknolojiden yararlanma veya mikro-yeterlilik bilgilerinin yükseköğretim çerçevesine entegrasyonu gibi ortaya çıkan diğer zorlukların yeni bir sosyal boyut paradigmasının parçası olarak anlaşılmasına işaret eder.

7. Mülteci ve Sığınmacıların Entegrasyonu

2015'ten itibaren Avrupa, o zamanlar genellikle "göç krizi" olarak tanımlanan bir durumla karşı karşıya kalmıştır. Bunu, Suriye'deki savaşın ve diğer bazı ülkelerde devam eden çatışma sonrası toplumsal bozulmanın bir sonucu olarak, çoğu Afganistan'dan olmak üzere, Avrupa Birliği ülkelerine girmek isteyen sığınmacı ve mülteci sayısındaki önemli artış takip etmiştir.

Kitlesel göç yeni bir olay değil. Kitlesel hareketlerin arkasındaki faktörler değişirken göç gerçeği modern çağ boyunca bizlerle olmuştur. Dolayısıyla, Avrupa kıyılarındaki sığınmacıların sayısındaki artış alışılmadık ve beklenmedik bir olay olsa da göçün gelecekte hayatımızın bir parçası olmaya devam etmesi kaçınılmazdır. Gelecekteki kitlesel göçün kesin nedenlerini tahmin edemeyebiliriz, ancak bir noktada gerçekleşeceğini bilerek bu tür olaylara hazırlanabiliriz.

Bu ciltteki Berg⁶ ve Erdoğan⁷ tarafından yazılmış olan iki makale son yıllarda yükseköğretim sistemlerinin sosyal dinamiklerini etkileyen bir grup olarak mülteci ve sığınmacıların ortaya çıkışını ele alıyor. Medyadaki haberler, dikkati her bir ülkedeki sığınmacı ve mültecilerin potansiyel etkisine odaklama eğilimindeyken gerçekte, ülkelerini önemli ölçüde mültecilere açarak yanıt veren Avrupa Birliği ülkeleri sadece Almanya ve İsveç idi.

Sığınmacı ve mültecilerin büyük çoğunluğunu kabul edenler Suriye'ye komşu ülkelerdi. Bu ülkelerin başında 2020'de dünya üzerinde en kalabalık yerinden edilmiş insan nüfusu olan 4 milyondan fazla sığınmacı ve mülteciye sahip bir nüfusa sahip olan Türkiye geliyor. Genel olarak, 2015 ve 2016 yıllarında ülkeden kaçan tüm Suriyeli sığınmacıların %50'den fazlası 18-34 yaş kategorisindeydi. Bunların birçoğu Suriye'den ayrıldıktan sonra eğitim becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Bu, ev sahibi ülke için vasıflı ve eğitilmiş vatandaşlar geliştirmede zorlukların yanı sıra fırsatlar da sağlamaktadır.

⁶ Berg J. (2020) Which Person Is Presumed to Fit the Institution? How Refugee Students' and Practitioners' Discursive Representations of Successful Applicants and Students Highlight Transition Barriers to German Higher Education. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham.

⁷ Erdoğan A., Erdoğan M.M. (2020) Syrian University Students in Turkish Higher Education: Immediate Vulnerabilities, Future Challenges for the European Higher Education Area. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham.

Erdoğan'ın makalesi, Türk yükseköğretim sisteminde öğrenim gören Suriyeli mültecilerle yapılan anket araştırmasına dayanmaktadır. Araştırma, mültecilerin Türk yükseköğretim deneyiminin çeşitli yönlerini araştırmaktadır ve bulgular, bu kırılgan nüfusun ne ölçüde desteklendiğine dair önemli genel bir bakış sağlamaktadır. Bulgular, Türkiye'nin eylem ve önlemlerinin iyileştirilmesi ile ilgilidir. Bununla birlikte özellikle Avrupa ülkeleri, gelecekte sığınmacı ve mültecileri entegre etmek için daha iyi hazırlanacaksa bu bulgular daha geniş Avrupa politika düşüncesi için de aynı derecede önemlidir. Elbette, ne zaman önemli yeni bir mülteci dalgasının sığınmaya ihtiyaç duyacağını veya hangi çatışma ya da doğal afet yüzünden böyle bir olayın meydana çıkacağını tahmin etmek imkânsızdır. Bununla birlikte acil iklim durumlarıyla ilgili geçmiş deneyimler ve bilinen gerçekler temelinde, gelecekte önemli sayıda yeni mülteci dalgalarının bir noktada geleceğini tahmin etmek tamamen mümkündür. Bu nedenle, böyle bir olasılığa hazırlanmak mantıklı olacaktır.

Berg, 2015 ve 2016 yıllarında çok sayıda mülteciyi ağırlayan bir Avrupa Birliği ülkesi olan Almanya'daki Suriyeli mültecilerin entegrasyonunu değerlendirmektedir. Araştırma, mülteci öğrenciler üzerine odaklanarak yükseköğretime geçişi incelemekte ve mülteciler için deneyimin ideal ya da tipik geçişlerden farklı olabileceği yolları vurgulamaktadır. Bu makale, yükseköğretim sisteminde çalışan profesyonellerin rutin uygulamalar hakkında nasıl dikkatli bir şekilde düşünceleri gerektiğini göstermektedir. "Tipik" yerel öğrenciler geçiş süreci hakkında bilgi edinmiş olabilirken bu hususların çoğu mülteci öğrenciler için varsayılmaz. Bu nedenle, potansiyel engellerin ve mültecilerin ihtiyaç duyabileceği desteğin ötesinde düşünmeye ihtiyaç vardır. Bunu etkili bir şekilde yapmak için süreci nasıl deneyimlediklerini doğrudan mülteci öğrencilerden öğrenmek önemlidir.

Bu araştırma, bilgi tedarikinin ne kadar (orta öğrenimden gelen) belirli bir öğrenci fikri ele alınarak ve kırılgan öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmadan inşa edildiğine odaklanmaktadır. Ayrıca, danışmanlık hizmetlerinin bilinçsiz veya bilinçli önyargılar taşıyabileceğini de göstermektedir; bu, bazen mülteci öğrencilerin tam potansiyellerini geliştirmeye teşvik edilmediği, bunun yerine düşük düzeyli eğitim programlarına girmeye teşvik edildiği anlamına gelmektedir.

Mülteci öğrencilerle ilgili her iki makale de sadece potansiyel öğrencinin yükseköğretim sistemine uyum sağlamasına değil aynı zamanda sistemin, kurumun ve destek hizmetlerinin öğrencinin ihtiyaçlarına uyum sağlaması gerektiğine de işaret etmektedir. Bir sistemin bunu etkin bir şekilde yapma kapasitesi, sosyal boyutta bir başarı ölçütü olarak düşünülmelidir.

8. Üçüncü Kademe (Doktora)

Belki de öğrencilerin yalnızca küçük bir azınlığı üçüncü düzey programlarda öğrenim gördüğü için, sosyal boyut ele alınırken bu programlar genellikle ihmal edilmiştir. O'Regan⁸ tarafından yapılan araştırma, özellikle program tabanlı bilgilere ve akademik ve kişisel destek ağlarına erişimde İrlanda'daki tam ve yarı zamanlı doktora adayları arasındaki farklılıklara odaklanarak bu kademeyle ele almaktadır.

Seçilen bu belirli örnekleme, yarı zamanlı adaylar arasında yaşı büyük ve kadın öğrencilerin oranı daha yüksektir. Bulgular, bu öğrenci grubunun ihtiyaçları konusunda farkındalığın ve bunların dikkate alınmasının, bu öğrencilere yönelik bilgi ve desteğin daha etkin bir şekilde

⁸ O'Regan M. (2020) Networked in or Networked Out? What Can We Learn from Diverse Learners' Experiences of Progressing with and Completing Doctoral Studies? In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham.

sunulmasını sağlayacağını göstermektedir. Bu araştırma, İrlanda yükseköğrenimindeki belirli bir jeo-kültürel gerçeklikle ilgili bilgilere dayansa da sonuçlar üzerinde daha genel bir değerlendirme yapmaya değer. Nitekim, bu bulgular Brooks vd.⁹ ve Berg tarafından yapılan araştırmaların da ortaya çıkardığı; akademik personelin genellikle öğrencilerin sosyal özelliklerinin veya bu özelliklerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisinin yeterince farkında olmadığı şeklindeki bulgularını pekiştirmektedir.

Sonuç: Gelecek Zorlukların Ele Alınması

Sosyal boyut, geniş bir kavram olmasına rağmen 2007'den beri AYA'da açıkça tanımlanmıştır. Londra Bildirgesi'nin tanımı, vatandaşlar ve politika yapıcılar için aynı şekilde temel bir soruyu yanıtlamaktadır: “Ne tür bir yükseköğretim sistemi geliştirmek istiyoruz?” Tanımda yer alan yanıt; açık ve eşitlikçi bir yükseköğretim için çabaladığımız ve nüfusun çeşitliliğinin yükseköğretime yansıtıldığı bir yükseköğretim sistemidir.

Bu hedef Bologna Süreci boyunca kabul edilmiş olsa da büyük ölçüde sadece bir niyet olarak kalmıştır. Hiçbir ülke henüz hedefe ulaşamamıştır ve çoğu ülke bu hedefe doğru ilerlese bile bu konuda çok az eylemde bulunmuştur. Doğrusu sosyal boyut, AYA'nın büyük ölçüde kenarda bırakılan bir endişesi olarak kalmıştır ve sonraki bildirelerde konuyu ele almak için stratejiler geliştirmek üzere periyodik hatırlatmalar yapılmıştır.

Sosyal boyut, AYA'nın büyük ölçüde ihmal edilmiş bir yönü olsa da artık bunun değişeceğine dair işaretler var. Sosyal boyut için BFUG Danışma Grubu tarafından üstlenilen son çalışmalar, Bologna Süreci'nde sosyal boyut gündemini politika tartışmalarının ön saflarına taşımayı amaçlayan bir belge ortaya çıkarmıştır. AYA'da Yükseköğretimin Sosyal Boyutu'nu Güçlendirmeye Yönelik İlke ve Yönergeler belgesi, bu alanı ciddiye almak isteyen hükümetler için oldukça faydalı bir araç olacaktır. Bu belge, üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken açık ve net bir dizi konu sunmaktadır (Bologna Süreci 2020).

İlke ve Yönergeler belgesi, her bir ilkenin nasıl uygulanabileceğine ilişkin yönergelerin eşlik ettiği on ilke belirlemiştir. Kasım 2020'de Roma'da bakanlar tarafından, sosyal boyutun Bologna Süreci'nin merkezinde olması gerektiğine dair güçlü bir açıklama ile kabul edilmelidir.

İlke ve Yönergeler belgesinin olumlu değişimi teşvik edebileceğini ummanın bir başka nedeni de dikkate alınması gereken konulara çok kapsamlı genel bir bakışı olmasıdır. Bu bakış, hükümetlerin eğitim sistemlerinin tüm unsurlarında sosyal boyutu, erişilebilirliği, eşitliği ve katılımı ana akımlaştırması için uzun dönemli taahhüt perspektifi sağlamaktadır. Ciddi bir şekilde uygulandığında, sosyal boyut zorluklarının gerçekten ele alınması için gerekli olan eğitim sistemleri üzerine bütünsel düşünme türü için bir katalizör görevi görebilir.

İlke ve Yönergeler belgesi aynı zamanda yükseköğretim kurumlarından beklenen ana eylem alanlarını ve daha çeşitli bir öğrenci topluluğunun ihtiyaçlarına cevap verme kapasitelerini güçlendirmek için desteğe ihtiyaç duydukları gerçeğini de dikkate alır. Belge, etkili danışmanlık ve rehberliğe duyulan ihtiyacı vurgulamakta ve sosyal boyutu güçlendirmek için gereken öğrenci finansmanının türü hakkında sorular ortaya koymaktadır. Bu eylemler, izleme için iyi sistemler gerektirecektir ve bu görev aynı zamanda İlke ve Yönergelere tam olarak dahil edilmiştir.

⁹ Brooks R., Abrahams J., Lažetić P., Gupta A., Jayadeva S. (2020) Access to and Experiences of Higher Education Across Europe: The Impact of Social Characteristics. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham.

Sosyal boyut, net olarak temel politika geliştirme itinası gerektirmektedir. Avrupa yükseköğretimi pek çok amaca hizmet etmektedir, ancak şimdiye kadar toplumsal eşitsizliği gidermede baskın bir güç olmamıştır. Doğrusu; şu anda yükseköğretime giriş sistemlerinin, müfredat düzenlemelerinin ve kaynak dağıtımının eşitsizlikle mücadele etmekten çok, eşitsizliğe katkıda bulunması ve onu güçlendirme olasılığı daha yüksektir. Sosyal gerçekliğin daha iyi anlaşılmasına açıkça ihtiyaç vardır ve daha iyi veri toplama sistemleri geliştirilmelidir. Ancak, politika aksiyonu yapmadan önce daha iyi verileri beklemek yanlış olur. Sosyal boyut zorluklarını ele alma süreci acil bir mesele olarak şimdi başlamalıdır.

Kaynakça

Bologna Process (2007a) London Communiqué”. available at http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_58869.pdf (accessed February 20, 2020)

Bologna Process (2007b) Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries

Bologna Process (2009) Leuven and Louvain-la-Neuve, Communiqué Communiqué. Available at http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf (accessed February 20, 2020)

Bologna Process (2012) Bucharest Communiqué. available at http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (accessed February 20, 2020)

Bologna Process (2015) Yerevan Communiqué. available at http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf, accessed February 20, 2020

Bologna Process (2018) Paris Communiqué. Paris, 25th May 2018, available at http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf, (accessed February 20, 2020)

Bologna Process (2020) European Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education, draft submitted to the Bologna Board meeting in Zagreb on February 7, 2020, available at http://www.ehea.info/Upload/BFUG_HR_UA_69_5_2_AG1_PAGs.pdf, (accessed February 20, 2020)

BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) [Austrian Federal Ministry for Science, Research and Economy. (2017) Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung [National Strategies in the Social Dimension of Higher Education. Available at http://www.sozialerhebung.at/sozdim/strategiepapier/Strategie_2017.pdf (accessed 19 March 2020).

Department of Education and Skills, Dublin. (2011) National Strategy for Higher Education to 2030 - Report of the Strategy Group. Available at <https://hea.ie/resources/publications/nationalstrategy-for-higher-education-2030> (accessed 18 March 2020).

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018) The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at https://eacea.ec.europa.eu/national_policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018) National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/18. Eurydice - Fact and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-student-fee-and-support-systems-european-higher-education-201819_en

Orr, D. vd., (2017) Study on the impact of admission systems on higher education outcomes. Volume I: Comparative report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

AVRUPA ÖĞRENCİ BİRLİĞİ (ESU) SOSYAL BOYUT POLİTİKA BELGESİ 2019¹

Giriş

Yükseköğretimin sosyal boyutu en belirgin şekilde Bergen, Londra ve Erivan Bildirgeleri'nde tanımlanmıştır. Londra Bildirgesi² sosyal boyutu; yükseköğretime erişen, yükseköğretime katılan ve yükseköğretimi tamamlayan öğrenci gruplarının toplumlarımızın çeşitliliğini yansıtmaları gerektiğine dair toplumsal arzu olarak tanımlar. Ancak bu, hâlâ ulaşılmaktan çok uzak bir amaç olmaya devam ediyor. Bu tanım, öğrenci nüfusuyla toplum arasındaki bağı, her ikisinin de daha geniş bir topluluk içinde birlikte var olduğunu ayrılmaz bir şekilde ortaya koymaktadır.

Ülkeler yıllar boyunca bu soruyla uğraşırken ulusal ve uluslararası birçok çalışmanın sonucu, sosyo-ekonomik temelli eşitsizliğin, ebeveyn eğitiminin, cinsiyetin, uyruğun, kırsal geçmişin ve yükseköğretim sistemlerimizdeki diğer etkenlerin inatla kalıcı olduğunu gösteriyor. Bir yandan iyileşmeler yaşansa da son 40 yıldaki gelişmelere dair analizler mevcut gelişme hızı korunursa, kısıtlı imkânlara sahip grupların daha avantajlı akranlarına yetişmesinin 100 yıldan fazla sürebileceğini gösteriyor³.

Avrupa Öğrenci Birliğine göre yükseköğretimin sosyal boyutunun sorumluluk alanına giren konular tartışılırken gözden kaçırılmaması gereken bazı temel hususlar vardır. Statü veya geçmişlerine bakılmaksızın tüm bireyler için erişilebilirlik, geçiş ve derece tamamlama için gerekli koşullar bu konunun merkezindedir ve bu politika belgesinde başvuru farklı hususlara rehberlik etmektedir. Toplumun yükseköğretimdeki yansıması erişilebilirlik maddelerini genişletmekten daha fazlasını gerektirir; aslında öğrenci kitlesinin nasıl teşvik edileceğine dair iyi uygulamaları takip etmeye, farklı bireylerin farklı ihtiyaçları olacağı ve herkese uyan tek bir kalıp yaklaşımından vazgeçilmesi gerektiğine daha çok vurgu yapılmalıdır. Hükümet ve kurumların; aday ve kayıtlı öğrencilerin erişim, katılım ve mezuniyeti artırmak için yükseköğretimden beklentiler hakkında isabetli, güvenilir ve etkili verilerin sağlanması ve de rehberlik ve danışmanlığın varlığını güvence altına alacak uygun politikalar uygulanmasında ortak rolleri vardır⁴.

Ayrımcılık yapmama değeri, bu sürecin bir parçasıdır ve sistem içerisinde kapsamlı çeşitliliğe ulaşmanın temel taşıdır. Bu konuda ilerleme kaydedilmesine rağmen uygulamadaki durum, yazılıdan çok farklı olduğundan hâlen geliştirilmesi gereken çok şey var. Tartışmalı bir şekilde, yükseköğretime erişimin genişletilmesine ulusal politika veya uygulamada yer vermeyen ülkeler de var. Ayrımcılık yapmama nihai hedef değildir; tüm konulara birbiriyle kesişen ve bilinçli bir

¹ Metnin orijinali ESU tarafından 8 Ocak 2020'de Avrupa Öğrenci Birliği'nin web sayfasında "Social Dimension Policy Paper" başlığı ile yayımlanmıştır (<https://esu-online.org/?policy=2019-social-dimension-policy-paper>). Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için ESU yönetim kuruluna teşekkür ederiz.

²Londra Bildirgesi http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

³ Tupan-Wenno, M., Camilleri, A.F., Fröhlich M., King, S. (2016) Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education. Knowledge Innovation Centre.

⁴ BFUG Advisory Group 1 Social Dimension (2018-2020)- Draft Version of the Principles and Guidelines of the Social Dimension, http://www.ehea.info/Upload/BFUG_FI_TK_67_5_5b_AG1_Principles_and_Guidelines.pdf

yaklaşım ile yaklaşarak salt hoşgöründen ziyade kapsayıcılık, karşılıklı özen, güvende olma ve çeşitliliğe dayalı bir iklim söz konusu olmalıdır.

Bu belgede ortaya koyulan boyutları karşılayabilmek için ülkelerin kendi toplumlarında yetersiz temsil edilen, imkânı kısıtlı ve azınlık olan gruplar veya bireylere dair çok net bir anlayışı olması gerekir. Aynı zamanda, sözde çoğunluk veya azınlık gruplarının gerçek gruplar olmadığı da (yani tanımlanabilir üyelere sahip sabit varlıklar olmadıkları) anlaşılmalıdır. “Gruplar” terimi basitçe toplumda rol oynayan baskın kategorileri ve bu tür etiketlere uyduğuna inanılan bireyleri temsil eder⁵.

Bu nedenle, yanlış bir şekilde bir grupta tanımlanan bireylerin tümünün aynı ihtiyaçlara ve çıkarlara sahip olduklarına inanmak ile benzer bir yanlış tutumla, bireysel farklılıkların her zaman var olduğu ve önemli olduğu için ötekileştirilmiş gruplardaki insanların seslerini dâhil etmenin nafiye, gereksiz ve uygulanamaz olduğuna inanmak arasındaki ince çizgide yürümek zorunludur. Bu çizgide yürürken tüm bireylerin gelişmeleri ve potansiyellerini sonuna kadar gerçekleştirmeleri için alanlar ve kurumlar yaratmaya doğru ilerleyebiliriz.

1. Yükseköğretimin Bütünsel Rolü

Yükseköğretim, sağlam bir şekilde kurulmuş temel bir kurumdur ve toplumumuzun da bir parçası olmanın yanı sıra toplumlarımızdaki sosyal, kültürel ve ekonomik değişikliklere yön veren en önemli mekanizmalardan biridir. Müreffeh, istikrarlı ve kapsayıcı bir toplum sağlamada anahtardır. Ancak bu önemli rol, yükseköğretim eşit derecede erişilebilir olmadığında veya çeşitliliği yansıtmadığında tehlikeye girer, dolayısıyla avantajlı konuma sahip olanların bir ayrıcalığı olarak kalır.

Bu nedenle yükseköğretime erişen öğrenci grubunun toplum genelindeki çeşitliliği, (sosyal) içermeyi ve katılımı temsil etmesi ve bunlara kanıt oluşturmaları önemlidir. Bunun yanı sıra yükseköğretim kurumlarında istihdam edilen akademik ve idari personelin çeşitliliğinin korunması da önemlidir. Onlar da toplumdaki çeşitliliği yansıtmalıdır. Bu sadece bir kurum olarak eğitimin kalitesini ve yükseköğretimin meşruiyetini geliştirmek için değil, aynı zamanda çeşitli gruplardan yükseköğretime erişen öğrenciler için sıcak, rahat ve kapsayıcı bir ortam sağlamak adına da önemlidir.

ESU; yükseköğretime erişimin yalnızca bir insan hakkı olduğuna değil, aynı zamanda toplumun işleyişi için de bir gereklilik olduğuna inanır. ESU için erişim, basitçe eğitim için bir yasal sınırlamalar olmamasından daha fazlasını ifade eder (kaldı ki yasal sınırlamaların da diğer sınırlamalar gibi kaldırılması gerekir). Bu belgede belirtildiği gibi erişimin sağlanması devletler tarafından proaktif önlemler alınmasını, ilk bakışta yükseköğretimle ilgili olduğu düşünülmeyen politika alanları üzerinde düşünmeyi, birçok alanda kültürel ve zihinsel değişiklikleri ve tüm paydaşların yükseköğretimin temel bir önceliği olarak sosyal boyuta odaklanmaya gerçek bir kararlılık göstermesini gerektirir.

1.1. Araştırma ve Veri Toplama

Yükseköğretimde erişilebilirliği genişletmeye yönelik olarak tasarlanan önlemlerin mümkün olan azami düzeyde sosyal etkisini sağlamak için politika oluşturma süreci, yüksek kaliteli

⁵ Tupan-Wenno, M., Camilleri, A.F., Fröhlich M., King, S. (2016) Effective Approaches to Enhancing the Social Dimension of Higher Education. Knowledge Innovation Centre.

araştırmaya dayanmalı ve toplumun ilgili kesimlerinin temsilini içermelidir. Yükseköğretimde çeşitliliği sağlamak ve fırsat eşitliğini garanti altına almak için özel mekanizmalar devreye sokulmalıdır. Farklı geçmişten ve koşullardan gelen insanları yükseköğretime erişimden, (kademeler ve kurumlar arası) geçiş yapmaktan ya da öğrenimlerini tamamlamaktan neyin alıkoyduğunu irdelemek için kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. İlâveten, bu engelleri ortadan kaldırmak için kapsamlı politika önlemleri alınmalıdır. Yükseköğretime erişimi genişletmeyi amaçlayan politikalar ve girişimler, hayatlarının her aşamasındaki insanları hedeflemelidir. Ayrıca araştırma, politika yapıcılara ‘yetersiz temsil edilen grupların’ kimlerden oluştuğunu anlamakta, bu bireylerin ya da ‘dezavantajlı’ gruplardan geldiği düşünülen insanların dikkate alınmasını sağlamakta yardımcı olmalıdır.

Bununla birlikte sosyal araştırmanın hassas gruplar üzerinde sahip olabileceği potansiyel etkiler, her zaman dikkate alınmalıdır. Sosyal grupları özelleştirmeyi (*essentialising*) önlemek için özen gösterilmelidir. Veri toplama metodolojilerinin geliştirilme süreci, grup kimliğine dayalı sınıflandırmalar hakkında geri bildirim sağlamak için farklı geçmişlerden insanların katılımını içermelidir.

Ayrıca, her bir kişisel verinin güvenliğine özen gösterilmelidir; bu, uygun veri korumasını sağlamak ve verileri anonimleştirmek anlamına gelir. Bu, azınlıkların ve ayrımcılığa maruz kalan grupların korunması söz konusu olduğunda özel bir önem arz etmektedir ve genel olarak araştırma ve veri korumanın etik bir temeli olmalıdır.

1.2. Erken Aşama Müdahaleler

Bunun yanı sıra, yükseköğretim sistemlerinin (ve genel olarak eğitim sistemlerinin) toplumlar içerisinde eşitsizliği, dışlanmayı, dezavantajı ve kutuplaşmayı nasıl beslediğine ilişkin daha kapsamlı bir anlayışın teşvik edilmesi gerekir. Yükseköğretimdeki engeller ve temsil konusundaki bir araştırma mali koşulların uygunluğundan ibaret olmamalıdır. Daha ziyade, aday öğrencilerin yükseköğretime girip girmemek, hangi alanda öğrenim görmek, ne tür bir eğitim almak gibi soruları ve bunun gibi yükseköğretimle ilgili başka endişeleri üzerine odaklanmalıdır. Bu tercihler ve öğrencilerin bu tercihleri yaparken özgür olması ya da olamaması, onların geleceğini olduğu kadar toplumu da büyük ölçüde etkiler. Erken aşamadaki müdahaleleri, yükseköğretime katılım ve erişimi genişletme hedefine ulaşmak için anahtar mekanizmadır. Erken yaşlardan itibaren, örneğin ilkokulda ve orta öğretim sistemlerinde araştırmalara dayalı olarak tespit edilen yükseköğretime erişimin önündeki hem doğrudan hem de örtülü engeller, öğrenciler için erişimi ve seçimi kısıtlayan kültürel ve sosyal engellerle birlikte kaldırılmalıdır. Bu, gelecekteki yetişkin öğrenciler ve farklı eğitim yollarından gelenler için de geçerlidir. Rehberlik programları, akademik hedef belirleme, özel ders, ilk yıl geçiş programları, öğrenme toplulukları ve diğer bu tür mekanizmalar, yükseköğretime girdikten sonra öğrencilere yardım eder ve onları yönlendirir. ESU yükseköğretim kabul sisteminin her sosyo-ekonomik geçmişten öğrenciye eşit ulaşılabilirlikte olması gerektiğine inanmaktadır. Yükseköğretime kabul sistemi daha fazla sosyal hareketliliğe katkı sağlamalıdır; yalnızca not ortalamasına, giriş puanına, sınavlar ve standartlaştırılmış testlere dayalı olmamalıdır -bu yalnızca ayrıcalıklı sosyo-ekonomik geçmişten insanların yararına olabilmektedir. ESU üniversiteleri farklı orta öğretim kurumlarından mezun insanlara hitap eden, daha çeşitli kabul yöntemlerini kullanmaya çağırmaktadır.

1.3. Tanınma

Yükseköğretime erişimi genişletmenin bir başka önemli unsuru da önceki öğrenmenin (örgün, yaygın eğitim) ve diğer önceden edinilmiş yetkinlikler için basit, esnek, etkin, ayrımcı olmayan kapsamlı tanınma prosedürlerini uygulamaya koymaktır. Tanınma sürecinde karşılaşılan engeller potansiyel öğrencilerin yükseköğretime erişimi için caydırıcıdır. Yükseköğretime erişimde eşitsizliğin nedenlerini izlemek için kullanılan mekanizmalar, herkesin erişimini sağlamak ve tanıma süreçlerini iyileştirmek için de sürekli olarak kullanılmalıdır. Öğrenciler için daha uygun ve verimli koşullar oluşturmak adına yükseköğretim kurumları, ulusal yetkililer, tanıma kurumları, öğrenci temsilcileri ve diğer paydaşlar arasında sürekli iletişim ve iş birliği olması önemlidir. Buna ek olarak, bu alanda çalışan personelin, bu süreçlerin şeffaflığını ve hakkaniyetini sağlamak için gerekli eğitim ve bilgiye sahip olması gerekir.

Tanım prosedürlerinin iyileştirilmesi mülteciler, yerinden edilmiş kişiler ve yükseköğretimde mülteci benzeri durumlarda bulunan kişileri dâhil etmek için hayati öneme sahiptir. Avrupa Konseyi tarafından 165 sayılı Avrupa Antlaşması altında kabul edilmiş Lizbon Tanım Sözleşmesi'nin (1997) VII. maddesine göre genellikle belge niteliğinde bir kanıt olmaması ya da belgenin tutarsız olması durumunda önceki öğrenmeyi ispatlamanın önünde engellerle karşılaşılır. Bu öğrenci adaylarının yükseköğretime erişim için ilgili gereklilikleri yerine getirip getirmediıklarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için etkili ve adil prosedürler bulunmalıdır. Bu yüzden ESU, AYA ve Bologna Süreci'ndeki tüm ülkelerin katılımını ve mülteciler için Avrupa Yeterlilikler Pasaportu⁶ projesinin yükseköğretim kurumları tarafından tanınmasını desteklemektedir. Bu doğrultuda, bireysel danışmanlık sağlamanın yanı sıra öz değerlendirmenin önemini kabul etmek, kişinin süreci sahiplenmesine izin vermek önemlidir. Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin (UYÇ) Avrupa içinde geliştirilmesi göçe yardım etmede standart yeterlilikler çerçevesinin tanınması açısından çok olumlu bir harekettir. Ancak UYÇ ve akreditasyon kuruluşlarının UYÇ içerisinde bir miktar esnekliğe izin vermesi ve taslakların yorumlanması ve açıklanması için yeni gelen topluluklara kaynak sağlanması son derece önemlidir. Mültecilerin üniversitelere erişimini kolaylaştırmak için yükseköğretim kurumları ve hükümetlerle birlikte çalışan, UNHCR (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu) ile mülteci ve sığınmacı öğrencilere burs sağlayan girişimlerin teşvik edilmesi önemlidir.

1.4. Personel için Adil ve Destekleyici Ortamlar

Yükseköğretim kurumlarında çalışan personelin önemini akılda tutarak yetiştirmeleri, gelişmeleri ve bu politikada yer alan temel değerleri teşvik etmeleri için onlara olanak sağlayan ve onları cesaretlendiren adil ve destekleyici çalışma ortamlarının gerekliliğini tam olarak kabul etmeliyiz. Personelin çalışma koşullarının öğrencilerin öğrenme koşullarıyla doğrudan ilgili olduğunun farkına varmalıyız. Güvencesizlik, düşük ücret, emekli maaşlarına yönelik hamleler, cinsiyete ve etnik kökene bağlı maaş farkları gibi konular personelin de öğrencilerin de çıkarına değildir. Toplum ve yükseköğretim hızla değişirken yükseköğretim kurumlarında çalışan insanları; öğretim, dil ve kişilerarası becerilerin yanı sıra yeterli kaynaklarla donatmak, personelin ihtiyaçlarını analiz etmek ve uygun eğitimler sağlamak için sistemler geliştirilmek gerekir. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarındaki iyi çalışma koşulları personelin çeşitliliğini artırmaya

⁶Mülteciler için Avrupa Yeterlilikler Pasaportu, mevcut belgelere ve yapılandırılmış bir görüşmeye dayalı yüksek öğrenim niteliklerine ulaşmalarını sağlayan bir belgedir. (<https://www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>)

yardımcı olacaktır; çünkü kırılğan grupların, genellikle, risk alıp akademide bir kariyer peşinde olma olasılığı daha düşüktür. Bu da yine öğrenci çeşitliliğine olumlu bir etki yapacaktır.

2. Öğrenci Destek Sistemleri

Yükseköğretimin maliyetleri ve ödeme uygunluğuyla ilgili konuları ve yükseköğretime erişimi artırma bağlamında değinilen konuları ele almadan önce, iyi adapte edilmiş rehberlik sistemlerine ve doğru bilgiye ihtiyaç var. Bu, (yükseköğretime) erişim açısından çok önemlidir. Öğrenci adaylarının özgeçmişlerinin çeşitliliğinin yükseköğretim kurumları tarafından tam olarak anlaşılması ve dikkate alınması, özellikle de öğrenim programlarıyla ilgili iletişim kurarken, mümkün olduğu kadar fazla potansiyel öğrenciyi dâhil etmek ve programı tamamlama ihtimallerini artırmak için gerekir. Yükseköğretime erişimi veya devam etmeyi düşünürken doğru rehberlik ve bilgi, öğrencilerin kendileri için en uygun yükseköğretim türünü ve programını seçmelerine olanak sağlayacaktır. Öğrenci rehberliği sağlamaktan sorumlu kişiler, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uygun hizmetleri sağlamak için bu çeşitliliğe uygun şekilde eğitim alma olanağına sahip olmalıdır.

Yükseköğretimin sosyal boyutu tartışılırken ödeme uygunluğundan özellikle erişilebilirlik ve öğrenimin tamamlanması açısından bahsedilir. Ancak, ödeme uygunluğunun eğitimin her türlü mali ve maddi yönlerini içeren geniş bir kavram olarak anlaşılması gerekir. Bu yönler veya maliyetler iki kategoriye ayrılabilir: doğrudan masraflar ve dolaylı masraflar.

2.1. Doğrudan Masraflar ve Öğrenim Ücretleri

Doğrudan masraflar, öğrenci tarafından seçilen programla doğrudan bağlantılı olan her şeyi içerir: öğrenim ücretleri, kitaplar, sınıf çalışması için araçlar ve gerekli materyaller, uygulamalı öğrenme deneyimleri, sınavlar ve araştırma masrafları gibi. Bu bağlamda, imkânı kısıtlı öğrencilerin öğrenim ücretlerini karşılamak, gerekli malzemeleri satın almak veya diğer maliyetleri azaltmak için bir destek sistemi kurulabilir. Bu tür destek sistemleri genellikle erişimin mali boyutuyla mücadele ederken en çok konuşulan sistemlerdir. Bu tür desteklere çok ihtiyaç vardır: Dönem başında öğrenim ücreti ödemek veya kitap almak kısıtlı imkânları olan, örneğin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler için önemli bir engel olabilir. Herkesin eğitim görmesini sağlamak için yükseköğretim sistemleri doğrudan maliyetlerin karşılanmasına yardımcı olmalıdır.

2.2. Hibeler ve Krediler

Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin uluslararası aktörlerin büyük bir bölümü tarafından onaylanan 13. maddesi uyarınca, öğrenim ücretlerini ortadan kaldırmamanın eğitime erişimi iyileştirmenin en basit ve en iyi yolu olduğunu ve ESU'nun bu hedefin bütün yükseköğretim sistemlerinde benimsenmesi için taraf olduğunu bir kez daha teyit etmek önemlidir. Hiçbir öğrenim ücretinin alınmadığı sistemlerin bile genellikle dolaylı veya örtük yollarla öğrencilere mali yük getirdiği akılda tutulmalıdır. Her hâlükârda bütün öğrenim ücretlerinin kaldırılması, kapsayıcı bir yükseköğretim sistemi oluşturmanın son adımı değildir. Ülkeler, öğrencilerin kendilerini ayakta tutabilmeleri ve eğitim maliyetlerini doğrudan ve dolaylı olarak karşılayabilmeleri için yeterli mali destek sağlamalıdır. Hibeler, öğrencilerin devletler tarafından desteklenmesi için belirlenen başlıca çözüm olmalıdır. Hibeler, herhangi bir sosyal geçmişten gelen öğrencinin eğitim programını mümkün olan en iyi koşullarda sürdürmesini ve tamamlamasını sağlamalıdır. Bu hibeler aynı zamanda eğitimin yapıldığı yerdeki yaşam

maliyetlerini de yansıtmalı ve miktarları düzenli olarak güncellenmelidir. İlave sabit maliyetleri olan öğrenci grupları (örneğin, bakım yükümlülükleri olan öğrenciler, çocukları olan öğrenciler) ek hibeler veya benzer sistemler aracılığıyla mali olarak desteklenmelidir.

ESU, kredi sistemleri yerine hibe sistemlerinin kurulmasını ısrarla desteklemektedir: kredi sistemleri devletin yeterli bir hibe sistemi ve kamu hizmeti sağlamadaki başarısızlığını yansıtırken; hibe ise bir ülkenin vatandaşlarının geleceğine yatırım yapmanın en tercih edilen yoludur, çünkü hâlihazırda mali desteğe en çok ihtiyaç duyan öğrenciler için bir borç yaratmamaktadır. Hibeler sadece yükseköğretime erişilebilirliği garanti etmez, aynı zamanda iyi bir yaşam standardını sürdürmek için uzun saatler çalışmak zorunda kalmayan öğrencilerin eğitimlerini tamamlamada daha fazla şansa sahip olmalarını sağlar. Devletler; hibeler, ücretsiz veya sübvansiyonlu hizmetler veya bunların kombinasyonuyla herhangi bir sosyal geçmişten gelen öğrencilerin öğrenimlerine devam etmelerini ve tamamlayabilmelerini sağlamalıdır. ESU, aynı zamanda kredi sistemlerinin bir devletin bu tür yükümlülüklerini tamamen ikame edebileceği görüşünün de şiddetle karşısındadır. Hibe gibi öğrenci destek mekanizmaları, akademik başarı gibi performans kriterlerine göre verilmemelidir; evrensel olarak uygulanmalıdır.

2.3. Dolaylı Maliyetler: Konut ve Ulaşım

Yükseköğretimin dolaylı maliyetlerinden doğrudan olanlara göre daha az bahsedilir. İlk bakışta daha az görünür olmalarına rağmen yükseköğretimin önündeki engellerden biri olduğu yadsınmaz. En önemli dolaylı maliyetlerden ikisi barınma ve ulaşım.

Barınmayla ilgili olarak, bunu hedefleyen politikaya üç ilke rehberlik etmelidir: fiyatının ödenebilir olması, erişilebilir olması ve sürdürülebilirlik. Devletler, yükseköğretim görmek isteyen herkese yaşamaları için uygun bir yere erişim sağlamalıdır. Bu amaç, öğrencilere ayrılan barınma yerleri yoluyla başarılabılır, ancak bu tedbirin yeterli olmadığı durumlarda kira piyasasında ödenebilir fiyatlar oluşturmak için politikalar ve sistemler yürürlüğe sokulmalıdır.

Devletlerin, yeterli sayıda ödenebilir ve erişilebilir konutu sağlamak yükümlülüğü vardır. Erişilebilirlik düşünüldüğünde, konut ile ilgili farklı ihtiyaçları olan kişilerin yükseköğretime erişimini sağlamak için konut çeşitliliği de akılda tutulmalıdır. Kira piyasası genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığından bu durum öğrencileri etkiler ve genellikle ayrımcılık ve dışlanma ile karşı karşıya bırakır. Benzer şekilde; hareketli (mobil) öğrenciler, farklı kampüslere seyahat eden öğrenciler ve buna benzer ihtiyaçları olan öğrenciler için kısa süreli ve yinelenen geçici barınma sağlanmalıdır. Son olarak konutların kalitesi ve çevresel sürdürülebilirliği son derece önemlidir. Öğrenciler için yapılan bütün konutlar, iyi bir yaşam sürdürmek için gereken imkânları sağlamalıdır; yüksek inşaat standartlarına sahip, iyi şekilde ısınilabilir ve temiz olmalıdır. Öğrenim süresi boyunca hiçbir noktada öğrenci konakladığı yerden zorla çıkarılmamalıdır. İdeal olarak, öğrenimin tamamlanmasından sonra da bir ek süre olmalıdır.

Dezavantajlı veya ötekileştirilmiş bir gruba mensup kişiler; öğrenci kullanımı için öğrenci yurdu ve altyapı tasarımına ilişkin karar alma ve bu alandaki politika oluşturma sürecine anlamlı bir şekilde dâhil edilmelidir. Devletler; ayrımcılığı, sahtekârlığı, konut arayan öğrencilerin sömürülmesini önleyen yasal bir çerçeveyi garanti etmek için aktif olarak çalışmalıdır. Konuta erişim; herhangi bir ayrımcılıktan, gereksiz güçlüklerden ve mücadeleden uzak olmalıdır. Geçmişleri veya erişilebilirlikleri nedeniyle ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve dışlanma gibi durumlarla karşılaşma açısından daha yüksek risk altında olan öğrenci adaylarına özgü koruma yöntemleri olmalıdır. Öğrenimine başlayan veya öğrenimi için herhangi bir yere taşınan herkes konuta erişimde kendilerini güvende hissetmelidir.

Başka bir dolaylı eğitim maliyeti ve yükseköğretime erişimin önünde potansiyel bir engel, ulaşımıdır. Yükseköğretime eşit erişimi sağlamak adına öğrenciler için uygun fiyatlı, erişilebilir, sürdürülebilir ve etkin ulaşım seçenekleri mevcut olmalıdır. Toplu taşımanın yaş ayrımı olmaksızın öğrenciler için ücretsiz olması gerekir. Burada da erişim gereksinimleri ulaşım ağlarının tasarımının yapılırken öncelikli bir husus olmalıdır. Ulaşım, dezavantajlı geçmişe sahip olanlar ve/veya fiziksel engelliler gibi özel ihtiyaçları olanlar veya bakmakla yükümlü kişileri olanlar da dâhil herkes için erişilebilir olmalıdır.

2.4. Ruh Sağlığı ve Destek Hizmetleri

Kişinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasındaki belirsizlik, kişinin öğreniminde başarılı olması için çok önemli olan ruh sağlığı ve fiziksel sağlık üzerinde de etkisini gösterir. Bu nedenle, kapsamlı ve yeterli sağlık hizmetlerine erişim gereklidir. İster ruhsal ister fiziksel sağlık ve iyi durumda olmak bir lüks değil hak olduğundan, özel destek sistemlerinin öğrencilere mali yükler getirmeden mevcut olması gerekir. Öğrenciler bu destek sistemlerini kullandıklarında, (yasaların tıp doktorunun gizliliği ihlal etmesini gerekli tuttuğu durumlar haricinde) mahremiyetleri her zaman garanti edilmelidir. Bu konuda yeterli desteği sağlamak devletler kadar yükseköğretim kurumlarına da bağlıdır. Yükseköğretim kurumlarının ayrıca ruh sağlığı ile ilgili olarak öğrencilere karşı sorumlulukları vardır. Yükseköğretimin nörotipik (nörolojik olarak normal) insanlara göre planlandığından, çoğu durumda deneyimlerin ve koşulların çeşitliliğini hesaba katılmadığında bile öğrenimin temposu, öğrencilerin üzerindeki baskı, rekabet ortamı gibi sebeplerden dolayı yükseköğretime erişimin, geçişlerin ve yükseköğretimi tamamlamanın önünde önemli engeller olabilir. Bu, sistematik olarak daha az ayrıcalıklı geçmişten ve koşullardan gelen birçok kişiyi dışlama veya yükseköğretimde başarılı olmalarını zorlaştırma etkisine sahiptir.

Mevcut destek sistemleri hakkında yeterli bilgi sağlanmalıdır – ulaşılmayan idari süreçler, çok uzun bürokratik gecikmeler veya bu tür sistemlerin varlığının farkında olunmaması nedeniyle öğrencilerin bu hizmetlere erişimi kısıtlanmamalıdır. Bugün toplumsal damgalar bir bireyin ruhsal desteğe erişmesinin önündeki en belirgin engellerden biri olarak değerlendirilebilir. Geçmişte ruh sağlığı problemlerinin ne kadar fazla toplum tarafından damgalandığını ve bunun zincirleme bir etkiyle bugünkü toplumları nasıl etkilediğini hesaba katmalıyız. Yardıma ihtiyacı olanların rahat hissetmelerini sağlamak ve nihayetinde ruh sağlığı desteklerine erişimlerini artırmak için ruh sağlığı konusunun etrafındaki damgayı yıkmaya uğraşmalıyız. Yükseköğretimin koruma sorumlulukları ile uygunluğunu sağlamak için bu öğrencilere özel destek hizmetleri verilmesi mühimdir. Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının üzerine aşırı yük binmesini önlemek için otomatik kayıt ve vazgeçme sistemlerinin tercih edilmesi gerekir. Herkese eşit davranılması ve herkesin aynı oranda desteğe erişimini sağlamak için rehberlik sağlanmalıdır.

3. Esnek Öğrenme Yolları

Öğrenim programları, iş ya da aile hayatı gibi diğer sorumlulukları ile öğrenimlerini dengede tutmak durumundaki öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmalıdır. Esnek programlara olan ihtiyacın yanı sıra öğrenme yöntemleri, öğrenmeye yönelik disiplinler arası yaklaşımları kullanarak ve önceki deneyimlerin tanınması ve yararlanılması sayesinde yaşça büyük öğrencilerin farklı öğrenme stillerine duyarlı olmalı ve uyum sağlamalıdır. İnsanların istihdamlarını veya bakım görevlerini kesintiye uğratmadan yükseköğretime erişimini veya geri dönmesini sağlayan esnek öğrenme yolları tasarlamak kariyer gelişimleri için yararlıdır ve aynı zamanda kendini geliştirme ve daha geniş çapta bir sosyal hareketliliği kolaylaştırmada kilit faktördür.

3.1. Öğrenci İstihdamı

Öğrenciler, tam zamanlı programlarının yanında çalışmak zorunda kalmadan makul yaşam standartlarını sürdürebilmeli ve öğrenimlerini karşılayabilmelidir. Öğrenci istihdamı, öğrenciye kalan zamanın kısılması nedeniyle akademik başarı, eğitimin kalitesi, deneyim, stres seviyesi, ruh sağlığı ve genel olarak eğitimi tamamlama üzerindeki etkisi nedeniyle endişe verici olabilir.⁷ Öğrencilerin karşılaştığı, yükseköğretimin doğrudan ve dolaylı masraflarından kaynaklanan finansal engeller sosyal destek sistemleri aracılığıyla kaldırılmalıdır. Ancak, özellikle akademik çalışmaları veya kişisel gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi varsa bazı öğrenciler profesyonel olarak çalışmak istemeleri durumunda öğrenimleri ya da işleri açısından dezavantaj ve engellerle karşılaşmamalıdır. İhtiyaç temelli öğrenci sosyal destek sistemleri, yasa ve uygulamaları, çalışmak istedikleri durumlarda öğrencilerin cesaretini kırmamak adına yürürlükte olmalıdır (örneğin, küçük bile olsa işten elde edilen gelirin belirgin bir şekilde daha düşük sosyal yardıma yol açmaması) veya öğrencilerin eğitimleri sırasında çalışmaları için belirgin teşvikler oluşturulmalıdır (örneğin, çalışan öğrencilerin doğrudan veya dolaylı olarak özel avantajlar elde ettiği sistemler). Çalışan öğrencilerin hakları ülkenin işgücü düzenlemesiyle ilgili en yüksek standartlara uygun hâle getirilmelidir.

3.2. Öğrenci Merkezli Öğrenme

Öğrenme ve öğretmede öğrenci merkezli yaklaşımlar, tüm öğrencilerin çok yönlü ihtiyaçlarına cevap veren kapsayıcı yükseköğretim sistemlerinde önemli rol oynar. Öğrenci merkezli öğrenme ve yükseköğretimin sosyal boyutu arasındaki güçlü bağ esnek öğrenme yollarının yaratılmasına yansıtıldığı gibi müfredat tasarımı ve yenilikçi pedagojik yöntemlere de yansıtılmalıdır. Bu üç araç da öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı saygıya dayanarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve hedeflerine saygı duymaya ve bunları karşılamaya çalışmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin bireysel öğrenme yollarına sahip olmalarını, farklı hızlarda ve farklı yaşam şartlarında eğitim görmelerini mümkün kılar ve her öğrencinin hikâyesi öğrenme sürecinin önemli bir parçası hâline gelir. Öğrenci merkezli öğrenme, yükseköğretim kurumlarının kapsayıcı uygulamalar oluşturmaları için önemlidir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin akademik camialarında aktif olarak dâhil olmalarını ve aktif yurttaşlık ve demokratik katılım değerlerini teşvik etmenin yanı sıra önemli ölçüde eğitim kalitesini yükseltme ve öğrencileri yükseköğretim kurumlarında tutma oranını da artırır⁸.

3.3. Dil

Artan göç ve demografik değişikliklerin etkileri ve eş zamanlı olarak yeterli temsile sahip olmayan grupları, yükseköğretime dâhil etme çabaları sonucunda daha çeşitli bir aday ve mevcut öğrenci kitlesi oluşmasına bağlı olarak yükseköğretime erişimin ve farklılıkları içermenin önündeki dil engellerini önemsemek ve aşmak önemlidir⁹. Yükseköğretim kurumlarının, farklı geçmişlerden öğrencilerin içerilmesini kolaylaştırmayı amaçlayan, çok kültürlü ve çok dilli öğrenmeyi teşvik

⁷ Curaj, A., Deca, L. and Pricopie, R. (2018) European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies. Springer International Publishing.

⁸ Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. and Santa, R. (2016) Student Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. Brussels.

⁹ Ó Maoláin, A., Popescu, C., Bergan, G., Sallinen, J., Savola, P., de Bruijn, S., Dalen, S., Servant, T. and Grønne, V. (2016) Handbook for National Unions of Students on Students with a Migrant or Ethnic Minority Background. Brussels.

eden öğrenme ortamları oluşturarak sosyal çeşitliliği yansıtmaları gerekir. Bu; mülteciler, yerinden edilmiş kişiler ve bu tür bir desteğe ihtiyaç duyan mülteci statüsüne sahip kişiler dâhil bütün yerli ve yabancı kişilere yönelik, onların yükseköğretime erişimlerini kolaylaştırmak ve dil yeterliliği sağlamak için kapsamlı, ücretsiz, etkili ve erişilebilir bir dil çalışması sunmayı gerektirir. Ek olarak, öğrencinin öğrenimi boyunca yeterli dil desteğine erişiminin sağlanmalı ve ilerleyen dil çalışmalarının kademeli olarak müfredata entegre edilmesi düşünülmelidir. Dahası, öğrenim materyallerinin derlenmesinden altyapının tasarlanmasına kadar uzanan süreçlerde evrensel tasarım olağan bir uygulama olmalıdır. Destek sistemleri de eğitim kalitesi ve deneyimi zarar görmeyecek, yükseköğretime erişim gereksinimi olan öğrencileri dâhil edecek şekilde tasarlanmalıdır.

Uluslararasılaşmanın artmasıyla birlikte yükseköğretimde, İngilizce önemli bir rol kazanmıştır¹. Ancak öğrencilerin ulusal dillerinde okumaları ve öğrenim görme hakları kesinlikle korunmalı ve gerekli mali ve kurumsal kaynaklarla desteklenmelidir. Dahası, yükseköğretim sistemlerinde azınlık dillerine mensup öğrencilerin ve azınlık diline sahip aday öğrencilerin hakları korunmalıdır. Bölgesel veya azınlık dillerinde sunulan derece ve programlar kısıtlanmamalı, bunları desteklemek için yeterli mali araçlar mevcut olmalı ve bunlar diğerleri ile aynı kalite standartlarına tabi olmalıdır. Yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarının ve personelin çok-dilliliğinin yeterli olmasına da dikkat edilmelidir.

3.4. Yaşam Boyu Öğrenme

Toplumdaki çeşitliliklere ve toplumun ihtiyaçlarına uyum sağlamak için yaşam boyu öğrenme fırsatları hayatlarının herhangi bir noktasında herkes için erişilebilir olmalı ve yaşam kalitesini iyileştirmenin bir yolu olarak kabul edilmelidir. Yaşam boyu öğrenme, sosyal statüleri ne olursa olsun kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşmak için bireyleri ‘formel, informal ve formel olmayan’ öğrenme süreçlerine dâhil eder. Yaşam boyu öğrenme, dikey sosyal hareketliliğin önemli bir faktörüdür ve toplumun akademik düzeyini artırırken tüm toplumda sosyal eşitsizliği azaltma işlevi görür. İstihdam alışkanlıklarının oldukça hızlı değişikliklere yatkın olması ve bununla birlikte, toplumdaki değişikliklerin kişisel gelişimin devam eden bir süreç olduğunu vurgulaması nedeniyle yükseköğretim sistemleri yaşam boyu öğrenmeyi evrensel erişim ve dinamik öğrenme ortamlarına ulaşmak için bir araç olarak teşvik etmelidir. Esnek öğrenme yolları ve önceki öğrenmelerin uygun şekilde tanınması yaşam boyu öğrenmenin işlevinin vazgeçilmez araçlardır. Dahası, yükseköğretim sektörü ve daha geniş sosyal topluluklar arasında yükseköğretim sistemine katılmak için toplumsal paydaşların yeni öğrenme yolları üretmesine izin veren açık bir diyalog ve karşılıklı bir dayanışma da olmalıdır.

Sonuç

Yükseköğretimin sosyal boyutunun tüm paydaşlar tarafından yükseköğretim politikası alanında önemli bir değer ve öncelik olarak görülmesi gereklidir. Sosyal boyuta öncelik vermek biz öğrencilerin uğruna çabaladığımız toplumu yaratmasında önemli bir adımdır. Eşit, irfanlı, çeşitliliği bünyesinde barındıran, güvenli, müreffeh ve sürdürülebilir bir toplum. Bu süreçte,

¹ Garrett, P. and Balsà, L.G. (2014) International universities and implications of internationalisation for minority languages: views from university students in Catalonia and Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*: 35 (4), pgs 361-375.

tıpkı tüm politikaların ve yukarıda özetlenen uygulamaların oluşturulma ve uygulanma sürecinde olduğu gibi belirli ilkeler muhafaza edilmelidir.

Bu ilkelere bir tanesi; kapsamlı, bağlantılı bir erişim anlayışının her zaman değerlendirmelerin merkezinde olmasıdır. Bütün öğrencilere ücretsiz eğitim sağlamak için öğrenim ücretlerinin kaldırılması yeterli değildir; konut eksikliği veya kira maliyetlerinin yüksek olması, dezavantajlı geçmişe sahip olanların öğrenimleri boyunca bir işte çalışmak zorunda kalacağı ya da yükseköğretime devam etmekten tümüyle vazgeçeceği anlamına gelir. Öğrenci kredi sistemi, öğrencilere yalnızca finansal açıdan istikrarlı ya da varlıklı bir geçmişten gelen öğrenciler tarafından ödenebilecek bir borç oluşturuyorsa bozuk bir sistemdir. Erişime odaklı bir şekilde politika oluşturmak, hiç şüphesiz, ‘herkese aynı elbiseyi’ giydiren alternatifine göre daha zor ve külfetlidir; ancak toplumun farklı kesimlerinden insanları dışarıda bırakmak istemiyorsak bu gereklidir.

Bu arayışta temsil, kapsayıcılık ve diyalog ilkeleri aynı derecede önemlidir. Bir politika oluşturulacaksa veya sistem tasarlanacaksa bundan etkilenecek belirli kişilerin bu süreçlere katılabilmesi gerekliliği açık bir gerçektir. Bu bağlamda, karar verme süreçlerinde öğrencilerin temsil edilmesi esas olmalıdır. Ayrıca, marjinalleştirilmiş geçmişe ve koşullara sahip insanların çoğu zaman göz ardı edilmesi veya güçten yoksun bırakılması politika oluşturma süreçlerinde tutarlı bir dâhil etme kültürünün var olması gerektiğini gösterir.

Toplumumuzdaki her bireyin, kendi eğitimlerini geliştirme fırsatına sahip olmasını sağlamak sadece tarihsel olarak yerleşmiş sosyal eşitsizliklerinin giderilmesinde değil, aynı zamanda demokratik toplumların güçlendirilmesine ve sürdürülebilir ekonomiler oluşturmaya değer katar. Bu nedenle sosyal boyut ve çeşitli, kapsayıcı öğrenci nüfusunun merkezde olması; hükümetlerin, yükseköğretim kurumlarının ve eğitim paydaşlarının tüm politikalarında bir öncelik olarak değerlendirilmesi gerekir.

AYA'DA ÖĞRENİM VE ÖĞRETİMİ GELİŞTİRMEK: YENİLİK ve ARAŞTIRMAYLA BAĞLANTILAR²

Michael GAEBEL³, Thérèse ZHANG⁴ ve Romita IUCU⁵

1. Avrupa Yükseköğretim Alanı Bağlamında Öğrenme ve Öğretme

Politikalar, Kurumlar ve Uygulama - Nasıl Değişiyoruz (veya Değişmiyoruz)?

Üniversitelerin temel misyonlarından biri olan eğitim, sıklıkla, öğretim yöntemleri ve hizmet sunum biçimleri açısından değişime dirençli olarak gösterilir. 1997 yılında Hooker'ın belirttiği gibi “yükseköğretimde on dokuzuncu yüzyıldaki öğretim modeli hâlâ etkisini sürdürüyor ve o zamandan beri öğretim pek değişmedi. Son 15 yılda birçok yükseköğretim kurumunda yenilikçi gelişmeler görüldü ancak temel model en azından kurumların çoğunda önemli ölçüde değişmedi. Ancak yükseköğretimin yer aldığı bağlam değişti, hem de dramatik bir şekilde” (Hooker 1997).

Kıta çapında devletlerarası bir süreç olarak son 20 yılda Avrupa Yükseköğretim Alanının (AYA) 48 ülkesinde önemli yapısal reformları tetikleyen Bologna Süreci'nin günümüzdeki modern bağlamında bu iddia hâlâ doğru mudur?

Öğrenme ve öğretme alanında, Avrupa'daki veya ulusal düzeydeki politika tartışmalar, yükseköğretim kurumlarındaki gerçeklerden öyle ya da böyle gelişmiş ve akademisyenlerin sınıflarındaki günlük uygulamalarından farklı olarak algılanabilir. Nitekim son yıllarda, öğrenme ve öğretme hem kurumsal düzeyde hem de politika düzeyinde ilgi duyulan bir konu ve öncelik olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenme ve öğretme AYA'nın geleceğine bakıldığında, politika düzeyinde ana tartışma konusu hâline gelmiştir. Bologna Süreci'nin ilk yılları yapısal reformlara odaklanırken 2015 Erivan Bildirgesi, öğrenme ve öğretmenin önemini kabul etmeye doğru bir kayma olduğunu gösterdi. 2018 Paris Bildirgesi ile AYA'da yükseköğretimden sorumlu bakanlar, yükseköğretim sektörü ve diğer paydaşlarla katılımcı ve iş birliğine dayalı yaklaşımlar geliştirme ihtiyacına odaklanarak öğrenme ve öğretimin devam eden dönüşümünü daha da vurguladılar. Bildirge; öğrenci merkezli öğrenmeye, öğrenme yöntemlerinin çeşitliliğine, esnek öğrenmeye, akademik kariyerlerde öğretimin daha fazla tanınmasına, pedagojik eğitime, öğrencilerin araştırma veya yenilikçilik faaliyetlerine katılımlarının artmasına dikkat çekti ve AYA'nın başka bir özelliği olarak öğrenme ve öğretime yenilikçiliği eklemeyi önerdi. İyi uygulamalardan yola çıkarak öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmek ve öğretimi geliştirme üzerine bir diyalogu teşvik etmek için ortak bir amaçla yakın zamanda yapılmış ve güncel birkaç ulusal girişim de not edilmelidir (Bunescu ve Gaebel 2018).

² Bu makalenin orijinali İngilizce olarak aşağıdaki kitapta yayımlanmıştır. Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için yazarlara, editörlere ve yayınevine teşekkür ederiz.

Metnin orijinali: Gaebel M., Zhang T., Iucu R. (2020) Advancing Learning and Teaching in the EHEA: Innovation and Links with Research. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_18 Makalenin orijinali Creative Commons 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

³ Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Brüksel, Belçika

⁴ Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Brüksel, Belçika

⁵ Bükreş Üniversitesi, Bükreş, Romanya

Bologna Süreci, öğrenme ve öğretmenin son zamanlarda bir öncelik olarak gösterildiği tek Avrupa politika alanı değildir. Avrupa Birliği'ne yönelik, 2017 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yayımlanan yükseköğretim için Yenilenmiş Gündem; iyi öğretimin daha fazla ödüllendirilmesi için fonlama ve teşvik sistemlerinin gözden geçirilmesi ve pedagoji ile müfredat tasarımı becerilerinin geliştirilmesi için değişim olanaklarının artırılması gibi ilan edilen önlemlerle, yükseköğretim kurumlarının yenilikçiliğe katkısı iyileştirilmiş öğrenme ve öğretim perspektifinden ele almaktadır (Avrupa Komisyonu 2017). Ayrıca, 2018'de kurulan AB'nin yeni Avrupa Üniversiteleri Girişimi kapsamında seçilen üniversite konsorsiyumunun kesintisiz hareketliliği mümkün kılan ve eğitim, araştırma ve yenilikçilik arasında daha iyi bir sinerji oluşturan yenilikçi ve öğrenci merkezli bir müfredat sunması beklenmektedir.

Yükseköğretim kurumları düzeyinde, Avrupa Üniversite Birliği'nin (EUA) AYA'daki yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme üzerine kapsamlı bir ankete dayanan 2018 Eğilimler raporu (Trends Report), çeşitli ve ilginç deneyimlerin ve gelişmelerin olduğunu gösterdi (Gaebel ve Zhang 2018). Bu bulgular ayrıca, değişim ve dönüşüm dinamiklerinin öğrenme ve öğretme uygulamalarından kaynaklanmasına karşın bunların sürdürülebilirliği ve başarısının da kurumsal ve biraz da sistem düzeyindeki stratejilere ve desteğe bağlı olduğunu doğruladı. Bu durum, öğrenme ve öğretimde iş birliği için bir platform olarak 2017'de başlatılan EUA'nın yıllık Avrupa Öğrenme ve Öğretim Forumu'na da özel bir atıfta bulunularak Avrupa yükseköğretim kurumları arasındaki değişim ve iş birliğinin yenilikçilik konusunda önemli bir katalizör olduğunu vurgulayan Paris Bildirgesi'nde kabul edilmektedir.

Bireysel öğretmen düzeyinde 2018 Eğilimler raporu, “öğretimde sorumluluk sahibi olanların”, profesörlerden belirli alanlardaki uygulayıcılara ve araştırmacılara kadar farklı profillere sahip geniş bir personel yelpazesini kapsadığını göstermiştir. Öğretim, aynı zamanda, öğretime destek personeline, teknik destek sağlayan personele ve öğrenci hizmetlerine dayanır. Doktora eğitiminin bir parçası olarak didaktik ve pedagojik başlangıç eğitimi şeklinde veya sürekli mesleki gelişim olarak öğretimin iyileştirilmesi, (ulusal) sistem düzeyinde giderek daha fazla vurgulanmaktadır; ancak asıl gelişimi ve uygulaması çoğunlukla yükseköğretim kurumlarına dayanmaktadır. Öğretim performansı genel olarak değerlendirilirken daha uygun değerlendirme araçları hâlâ araştırılmaktadır. En önemlisi de değerlendirme sonuçlarının akademik kariyerin ilerlemesi üzerinde çok az etkisinin olması veya hiç olmamasıdır. Diğer bir deyişle, AYA genelinde birkaç istisna dışında, iyi öğretim şu anda hiç tanınmamaktadır veya çok az tanınmaktadır. Kurumlar, öğrenim ve öğretimi geliştirmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak bireysel kariyer ilerlemesinde öğretimin tanınmamasını göstermektedirler.

Sonuç olarak, öğrenmenin ve öğretimin daha fazla iyileştirilmesi, politika düzeyi ile kurumsal ve bireysel düzeylerin yakın bir şekilde birlikte çalışmasını gerektiren oldukça karmaşık bir çabadır. 2020 Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı, tematik oturumlarından biri olarak “Öğrenme ve öğretimi geliştirmek: yenilik, araştırma ile bağlantılar ve Avrupa Araştırma Alanı (ERA) ile iş birliği” konusunu ele aldı ve bu tema ile ilgili makaleler, bu iş birliğinin bazı ilginç yönlerini ortaya koydu.

1.1. 2020 Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı: Araştırılacak Üç Yön⁶

Bu tema altında dört makale yayımlanmıştır:

- **Deneyimsel öğrenmenin yükseköğretim kurumlarına entegrasyonu -Romanya üniversitelerinin bir değerlendirmesi** makalesinde Mihaela V. Căraușan, Romanya yükseköğretim kurumlarında deneyimsel öğrenmenin daha iyi entegrasyonunu savunmaktadır. Căraușan'ın yükseköğretimde geleneksel öğretimi ele almak için oyunun kurallarını değiştiren pedagojik bir yaklaşım olarak deneyimsel öğrenmeye ilişkin analizi, bir literatür taramasının yanı sıra çeşitli Romanya üniversitelerindeki programlar için resmî belgelerin karşılaştırmalı bir analizine dayanmaktadır. Makale, üniversite pedagojisine yönelik yenilenmiş bir yaklaşımın genel önemi ve buna duyulan ihtiyaç üzerine bir görüş sunmaktadır.
- **Öğrenci aktivizmini tanımak: AYA'daki serbest (informel) öğrenmenin tanınması uygulamalarını analiz etmek** makalesi ile Marita Gasteiger ve Janine Wulz, AYA'da serbest öğrenmenin bir biçimi olarak öğrenci katılımının daha sistematik olarak tanınmasını savunmaktadır. Yazarlar, 10 AYA ülkesinde hem kurumsal hem de ulusal düzeyde öğrenci temsilcileri arasında yapılan anketlerden, en iyi uygulamaları, zorlukları ve serbest öğrenmenin tanınmasıyla ilgili çıkarılan dersleri belirtmektedirler.
- **Çemberi tamamlamak. Eğitimde araştırma yapmak ve politika oluşturmak** adlı makalede Simona Ifimescu, Georgeta Ion, Carmen Proteasa, Romita Iucu, Elena Marin ve Mihaela Stingu, Romanya'daki eğitim politikalarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde araştırma kavrayışını ve bunları kullanma mekanizmalarını ele alıyor. Makale, Romanya ulusal idaresinde görev yapan memurlara uygulanan bir ankete dayanıyor. Yazarlar, politika yapımcılar arasındaki araştırma kültürü, araştırmacılarla etkileşim ve araştırma transferini etkileyen politik, yönetsel ve finansal bağlam gibi, araştırma kavrayışını etkileyebilecek muhtemel kurumsal faktörleri analiz ediyor. Sonuç olarak makale, yüksek kaliteli araştırma, şeffaflık ve sosyal sorumluluğa dayalı olarak politika yapımcılar ve araştırmacılar arasındaki ortaklıkları geliştirme ihtiyacındaki artışı vurgulamaktadır.
- Son olarak; **Öğrencilerin öğretme ve öğrenme konusundaki bakış açısını değerlendirme. Ulusal öğrenci anketleri örneği** makalesinde Ștefan Marius Deaconu, Roland Olah ve Cezar Mihai Haj; Norveç, Romanya ve Birleşik Krallık örneklerine odaklanarak ulusal öğrenci anketlerinin öğrenme ve öğretim üzerindeki etkisi hakkında kapsamlı bir çalışma yaptı. Yazarlar, ulusal öğrenci anketleri süreçlerini geliştirme ve koordine etmede nasıl bir yapılanmanın gerekli olduğu ve paydaşların sürece nasıl dâhil oldukları ile anketlerde ele alınan konuların seçimini analiz ediyorlar. Makale, bu tür anketlerin öğrencilerin eğitim reformlarına ilişkin algılarını nasıl belgelediği ve öğrenme ve öğretime ilişkin kanıta dayalı kararlara nasıl katkıda bulunabileceği ile ilgili sonuca varıyor.

Bu makalelerde incelenen konular, Avrupa yükseköğretim kurumlarının yanı sıra AYA politika tartışmalarındaki eğilimler olarak nitelendirilebilecek üç yönü işaret etmektedir:

⁶ Editör notu: Bu makale Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds). 2020 European Higher Education Area: Challenges for a New Decade kitabında; Advancing Learning and Teaching in the EHEA: Innovation and Links with Research.bölümünü giriş makalesidir. Bu bölümde yer alan ve burada özetleri verilen makalelere açık erişim olarak <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-56316-5> adresinden ulaşılabilir.

- öğrenme ve öğretmede değişen yaklaşım ve uygulamaların çokluğu,
- araştırmanın kanıta dayalı öğretim ve eğitim politikalarına katkısı dahil olmak üzere öğretim ve araştırma arasındaki karmaşık ilişki
- akademik uygulamanın özü olarak öğretimin önemi ve akademik ve profesyonel olarak tanınması.

Her üç eğilim de yükseköğretim öğreniminin ve öğretiminin geleceği için önemli değişiklikler ve paradigma değişimi gerektirebilir. Aşağıdaki bölümler, bunlardan her biri için kısa birer analiz sunmaktadır.

2. Öğrenme ve Öğretmede Değişen Yaklaşımlar

Öğrenci merkezli öğrenme (OMÖ), ilk yıllarından beri Bologna Süreci'nin bir hedefi olmuştur. Buna karşın 2012-2015'e kadar bu durum didaktik ve pedagojik açıdan tartışmalara konu olmadı, ancak AKTS uygulaması gibi yapısal reformlara odaklanıldı. Ayrıca ÖMÖ, Avrupa politika düzeyi tarafından yıllardır teşvik edilse de uygulamada ve Avrupa yükseköğretim kurumlarında hala anlaşılması zor bir kavramdır (Gaebel ve Zhang 2018: 53–54; Loukkola ve Dakovic (der.) 2017).

Bu kavram, öğrencilerin akademik performansını ve devam etmesini artırmanın yanısıra; öğrenci motivasyonu, aktif öğrenme ve üniversite hocasının bir öğrenme kolaylaştırıcısı olarak rolü gibi daha pedagojik yönleri de beraberinde getirdi (Christersson vd. 2019). Hannon'un (2009) daha önce belirttiği gibi “öğrenme demokratikleştikçe öğretmenin rolünün gereksiz hâle gelmesi şöyle dursun, muhtemelen profesyonel eğitimcinin beceri seti pedagojide uzmanlığa dönüşecektir: insanların nasıl öğrendiklerini ve bu süreci kolaylaştırmak için nasıl öğrenme olanakları tasarlanması gerektiğini kesin olarak anlamak gibi”. Bu bağlamda öğretim, hâlâ, çoğunlukla bireysel bir faaliyet ve sorumluluk olarak algılansa da 2018 Eğilimler raporu, günümüzde öğretime kolektif bir süreç ve sorumluluk olarak bakılması gerektiğini gösterdi. Öğretmenler, hangi öğretim yöntemlerinin kullanılacağına karar vermede önemli bir rol oynarlar; yine de fakülte, bölüm veya program düzeylerinde pedagojik koordinasyon dahil olmak üzere iş birliği ve desteğe ihtiyaç duymaktalar (Gaebel ve Zhan 2018: 56–58). Müfredatın bir öğrenme çıktısına ve yapıcı uyum yaklaşımına dayalı olarak farklı öğrenme yöntemlerine açık olmaması gerektiği düşünüldüğünde bu çok önemlidir.

Diğer bir unsur ise deney yapma ve yeniliğin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını nasıl değiştirdiğini incelemektir. Henderikx ve Jansen'in ele aldıkları gibi (2018) ifade etmek gerekirse AYA genelinde “öğrenme modelleri, disiplinlerarasılık, entegre öğrenme, takım pedagojisi, derin öğrenme vb. üzerine yeni fikirlerin yaygınlaşacağı bir zaman” beklentisi var. OECD de yenilikçi pedagojilerin önemine değinmiş, bunları bir araya getirmek için kavramsal bir çerçeve sunmuş, deneyimsel öğrenme gibi uygulama örneklerinden alıntılar yapmıştır (Panigagua ve Istance 2018).

Ayrıca, öğrenme ve öğretimdeki değişen yaklaşımlar; değişen beceri ihtiyaçlarına, demografik gelişmelere ve öğrenci nüfusunun artan çeşitliliğine de yanıt vermektedir. Kurumların misyonlarına, profillerine ve ulusal ve düzenleyici ortamlarına bağlı olarak çeşitli şekiller alabilmesi mümkün olmasına rağmen varsayım, yaşam boyu öğrenmenin daha yaygın hâle geleceği yönündedir (Smidt ve Sursock 2011). Bu, yaşam boyu kazanılan örgün ve serbest öğrenme deneyimleri arasında uygun ilişki ve tanıma mekanizmalarını ve diğer noktaların yanı sıra bunları belirtmek için sınıfın kapsayıcılığına daha fazla dikkati gerektirir. Kapsayıcı eğitim

yalnızca eşit erişimi değil, aynı zamanda genel öğrenci öğrenme deneyimini⁷ de ele almalıdır ve bu, öğrenme ortamı tasarımıyla öğrenci nüfusu içindeki davranış kalıplarına veya öğrenme çıktıları için uygun değerlendirmeye⁸ kadar değişkenlik göstermektedir. Buna karşılık olarak ve kurumsal uygulamanın değişmesiyle teşvik edilen Avrupa politika çevreleri, öğrenme ve öğretmede yeniliğe odaklanarak son zamanlarda pedagojiye daha fazla ilgi göstermeye başladı. Örneğin, Bologna Süreci'nin Paris Bildirgesi, iş temelli öğrenme gibi somut yaklaşım örnekleri sunar ve öğretmenlerin pedagoji eğitimini geliştirmek için talepte bulunur (Paris Bildirgesi 2018).

2020 Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı'ndan iki makale, öğrenme ve öğretmeye yönelik bu değişen yaklaşımları iki farklı ve birbirini tamamlayıcı açıdan ele alıyor:

- *Öğrenci aktivizmini tanımak. EHEA'da serbest öğrenmeyi tanıma uygulamalarını analiz etmek* makalesinde Gasteiger ve Wulz, Avrupa yükseköğretim kurumlarında serbest öğrenmenin tanınmasının nasıl gerçekleştiğini ele almak amacıyla öğrenci aktivizmi örneğini ele almaktadır. Ortak yazarlar, AYA ülkelerinin serbest öğrenme olarak kabul edilebilecek öğrenme deneyimlerinin çeşitliliğine gereken dikkati göstererek bu konuda ulusal politika ve düzenlemeler geliştirmelerini savunmaktadır.
- *Deneyimsel öğrenmenin yükseköğretim kurumlarına entegrasyonu. Romanya üniversitelerinin bir değerlendirmesi* makalesinde Cărauşan, Romanya yükseköğretiminde deneyimsel öğrenmenin kullanımına teorik ve analitik bir katkı sağlamaktadır. Bu makale, öğrencileri üniversitenin dışında ihtiyaç duyulan yeterliliklere daha iyi hazırlamak için onlara eğitim sağlanması amacıyla pedagojide bir paradigma değişimine çok ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

3. Araştırma ve Öğretim Arasındaki Karmaşık İlişki

Bologna Süreci öncelikle eğitimi hedeflemektedir ve üniversitelerin bir diğer temel misyonu olarak araştırmayı çoğunlukla hesaba katmamıştır. Ancak son iki Bildirge'de (2015 ve 2018), eğitim ve araştırmanın birbirini daha iyi desteklemesinin AYA için bir öncelik olduğu vurgulanmıştır. Öğrenme, öğretme ve araştırma birbiriyle bağlantılı olmalı ve karşılıklı olarak zenginleştirilmelidir. Bu bağlantı, öğrenme deneyiminde yeniliği ve yaratıcılığı teşvik etmek ve bilgiyi iletirmek için gereklidir.⁹ Yakın zamanda yapılan deneysel bir çalışmanın gösterdiği gibi araştırma öğretim faaliyetine entegre edildiğinde, öğrenciler daha iyi motive olmakta, araştırmayı nasıl geliştireceklerine ilgi duymakta ve genel olarak öğrenme ortamlarını daha iyi algılayabilmektedirler (Milescu 2019).

Fakat araştırma temelli ve araştırmaya dayalı öğrenme gibi farklı kavramların yaklaşımları ile öğretim ve araştırma arasındaki bağı incelemek karmaşıktır. Öğretim ve araştırmayı birbirine bağlayan uygulamalar, disiplinlere ve akademik personelin algılarına bağlı olarak da değişebilir.

⁷ Örnek olarak bakınız; The National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education (2019). 'Making a difference'. A student view of excellent teaching, and Understanding and enabling student success in Irish Higher Education, Dublin, National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning.

⁸ Örnek olarak bakınız; Hannon, 2009.

⁹ Öğrenme ve Öğretmenin Güçlendirilmesi için on Avrupa İlkesi (EFFECT projesi) altında ifade edildiği gibi (2018). <http://bit.ly/EFFECTproject>.

Jenkins, Healey ve arkadaşları, bu bağlamda, öğrenciler ve araştırma arasındaki farklı etkileşim türlerine ve öğretmenin farklı konumlanışlarına dayalı olarak öğretmenin araştırma bulgularını anlamaya odaklı bir sürecin merkezinde olduğu bir durumdan (araştırma odaklı öğretim), odağın öğrencilerin sistematik araştırma faaliyetlerinde olduğu bir duruma (araştırma eğitimi öğretimi) kadar değişen birkaç farklı tanımlama önermektedir (Jenkins vd. 2007).

Literatürden tanımlarla donatılmış olsalar bile yükseköğretim kurumları ve öğretmenler farklı yaklaşımlar arasında genel bir tutarlılık bulmakta zorlanabilirler. Yoğun araştırma yapılan kurumlarda bile araştırma ve eğitim misyonlarının entegrasyonu için kurum odaklı, stratejik yaklaşımları sınırlı olabilir veya hiç olmayabilir; bu nedenle de araştırma ile öğrenme ve öğretme arasındaki bağlantılar zayıf olabilir. Araştırma yapmak için öğrencilere sunulan fırsat türlerinde de bu fırsatları lisans programlarına entegre edenlerden yalnızca lisansüstü düzeydeki seçilmiş öğrencileri hedefleyen girişimlere kadar farklılıklar olabilir. Bazı yükseköğretim sistemlerinde, araştırma ve öğretim için öyle çerçeveler oluşturulmuştur ki akademisyenler faaliyetlerini, laboratuvardayken araştırmacı, sınıftayken öğretmen olma arasında ayırma eğilimi göstermektedir (Dakovic ve Loukkola der. 2017: 4–8).

Son olarak, eğitim ve araştırma arasındaki bağın bir başka yönü, araştırmacının öğrenmeyi ve öğretmeyi nasıl belirleyebileceği ve araştırmadan elde edilen verilerin öğretim kültürünün beslenmesine nasıl katkıda bulunabileceğidir. 2018 Eğilimler raporuna göre AYA genelinde ankete katılan kurumların üçte ikisi, eğitim bilimlerinde (kurumların yarısı), kurumsal öğrenme ve öğretme merkezlerinde ve diğer girişimlerde yaptıkları akademik araştırmalar aracılığıyla sistematik araştırmalar sürdürüyor (Gaebel ve Zhang 2018: 20–21). Ancak, bu tür araştırmaların gerçek etkisini değerlendirmek için ek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2020 Bologna Süreci Araştırmaları Konferansı kapsamındaki bir makale, politika perspektifinden araştırma ve öğretim arasındaki bağlantıya değindi:

- *Çemberi tamamlamak. Eğitimde araştırma yapmak ve politika oluşturmak* adlı makalede, Iftimescu ve ortak yazarlar, eğitim araştırmacıları ve politika yapıcılar arasındaki etkileşim faktörlerini analiz ediyor ve bunların arasında daha açık bir iletişimin gerekçesini açıklıyor. Makale, politika oluşturmada araştırma nosyonunun dinamiklerini anlamada kritik bir faktör olarak eğitim araştırmalarına güvenin önemini vurgulamaktadır. Yazarların anket sonuçları, kanıta dayalı kararlar gerektiren güçlü ulusal düzenlemeler olmasa bile politika yapıcılarının eğitim politikalarındaki kararları belirlemede araştırmacının katkısına büyük değer verdiğini göstermektedir. Makale, diğer sonuçların yanı sıra kamu yönetiminde bilginin yönetimine ve bilgi üretiminden sorumlu olanlar ile onu kullananlar arasındaki ortaklıklara daha güçlü bir vurgu yapılmasını savunuyor. Iftimescu ve ortak yazarlar, üniversitelerde temel bir misyon ve temel bir faaliyet olmasına rağmen, araştırmacının ulusal ve kurumsal düzeyde eğitim sunmaya ilişkin kararları belirlemek için hala yeterince kullanılmadığını göstermektedirler.

4. Akademik Pratiklerin Esası Olarak Öğretimin Önemi

Sir Roderick Floud'un belirttiği gibi, “iyi öğretimin gerekliliği ile insanın bilgisini ve anlayışını eleştiren, iyileştiren, devre dışı bırakan ve ilerleten araştırmacının gerekliliği arasında bir çelişki yoktur. İyi bir öğretmen, tıpkı iyi bir mezun gibi, aynı zamanda aktif bir öğrenci, sorgulayıcı ve eleştirel düşündürür. İyi öğretmen, öğrencinin konuyu şimdiye kadar geliştirdiği hâliyle ele alma konusunda kendine güvenmesine, yeni fikirlere açık olma konusunda cesur olmasına

yardımcı olmayı hedefler (...)” (Sosyal Bilimler Daimî Komitesi 2015). Ancak, böyle iyi bir öğretimin gerçekleşmesi ve öğretmenlerin pedagojik değişime öncülük etmesi için akademik dünyada öğretim için daha fazla farkındalığa ihtiyaç vardır. Aslında, yükseköğretim kurumları kariyer ilerlemesinde öğretimin tanınmasındaki eksikliğin (Gaebel ve Zhang 2018: 62) ve daha genel olarak, öğrenme ve öğretmeyi geliştirmenin önündeki temel engelin, araştırma ve öğretimin itibarları arasındaki orantısızlık olduğunu saptamıştır. Bu konu, 2017’den bu yana Avrupa Üniversiteler Birliği¹⁰ tarafından üniversitelerde oluşturulan on iki tematik akran grubu tarafından da defalarca vurgulanmıştır. Yükseköğretimin temel bir işlevi olarak öğretim, profesyonel ve akademik bir faaliyet olarak kabul edilmeli; işe alma, personel geliştirme programları (sürekli mesleki gelişim dâhil) ve terfi mekanizmaları yoluyla aktif olarak teşvik edilmelidir. Öğretim sorumlulukları olan personel, görevlerini yerine getirme ve değişen koşullara uyum sağlamak için becerilerini ve uygulamalarını geliştirme konusunda desteklerden yararlanmalıdır¹¹. Yükseköğretimin Modernizasyonu üzerine AB Yüksek Düzey Grubu (2014) da örneğin öğretmen geliştirme programları yoluyla, öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmenin ve öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim araştırmalarını daha görünür kılmının öneminin arttığını vurgulamıştır. AB Üst Düzey Grubu, “Avrupa’da her model ve büyüklükte yaklaşık 4.000 yükseköğretim kurumumuz var” dedi. “Bu kurumlar, tüm farklılıklarına rağmen çok önemli bir görevi ve çok önemli bir sorumluluğu paylaşıyor: gençlerimizi (ve aynı zamanda çok da genç olmayanlarımızı) eğitmek ve onlara mümkün olan en iyi düzeyde öğretmek.”

2018 Eğilimler Raporu, öğretimi geliştirmenin genellikle sistem düzeyinde vurgulandığını, ancak gerçek gelişmesinin ve tatbik edilmesinin çoğunlukla yükseköğretim sektöründe yattığını, ankete katılan yükseköğretim kurumlarının % 77’sinin isteğe bağlı öğretimi geliştirme kursları sağladığını ve üçte ikisinin de ayrıca portfolyolar, öz değerlendirme, akran geribildirim, takım çalışması ve daha genel olarak öğrenme ve öğretme bursu için teşvik gibi diğer yollarla iyi öğretimi teşvik ettiğini ve desteklediğini gösterdi (Gaebel ve Zhang 2018: 71–76). Yükseköğretim kurumlarının çoğu, hükümetler tarafından veya yükseköğretim sektörünün kendisi tarafından desteklenen ulusal ve uluslararası girişimlerin, öğretimi iyileştirmenin geliştirilmesinde çok yararlı olduğunu doğruladı. Ancak, 2018 Eğilimler Raporu katılımcılarının sadece yarısına yakını ulusal düzeyde bir öğrenme ve öğretme stratejisinin öğretimi iyileştirmeye başlamaları veya bunu ilerletmeleri konusunda onları teşvik ettiğini ve de ulusal düzeydeki girişimlere katılarak öğretimi iyileştirme konusunda iş birliği yaptıklarını belirtti.

2020 Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı kapsamındaki bazı makaleler, yükseköğretimde öğretimin profesyonelleşmesini ele almakta ve öğretmenler için stajın ve sürekli mesleki gelişimin öneminden bahsetmektedir; özellikle, “*Öğrencilerin öğretim ve öğrenme konusundaki bakış açısını değerlendirmek. Ulusal öğrenci anketleri örneği*” makalesi ulusal bir anketin, yükseköğretim kurumlarının temel bir misyonu ve yükümlülüğü olarak öğretimi öne çıkarmaya nasıl katkıda bulunduğunu açıklamakta ve analiz etmektedir. Deaconu ve ortak yazarlar ayrıca, öğretimde ulusal (ve Avrupa düzeyinde) ilginin önemini ve nihayetinde bu tür ulusal öğrenci anketlerinin sonuçlarının eğitim politikalarının belirlenmesine ve şekillendirilmesine nasıl katkıda bulunabileceğini vurgulamaktalar.

¹⁰ <https://www.eua.eu/issues/20:learning-teaching.html> (02/03/2020).

¹¹ Öğrenme ve Öğretmenin Güçlendirilmesi için on Avrupa İlkesi (EFFECT projesi) altında ifade edildiği gibi (2018). <http://bit.ly/EFFECTproject>.

Sonuçlar: Öğrenmeyi, Öğretmeyi ve Araştırmayla Bağlantısını Geliştirme

Yükseköğretim kurumlarından, öğrencilerin gerekli mesleki ve yurttaşlık becerilerini edinmelerini sağlamak ve toplumun nitelikli mezunlar ve küresel vatandaşlar talebine cevap vermek için öğrenme ve öğretmede yenilikler yapması giderek daha fazla beklenmektedir. Bunun için Avrupa ve ulusal politika düzeyleri, kurumsal düzey ve bireysel uygulama düzeyinin öğrenmeyi ve öğretimi geliştirmeye yönelik ortak bir taahhütte bulunması, daha iyi bağ kurması ve birlikte çalışmaları gerekir. Eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine yapılan araştırmalar da bu diyaloga katkıda bulunmada önemli bir rol oynamaktadır. Bologna Süreci Araştırmacıları Konferansı; politika oluşturma, araştırma ve uygulamaarasındaki ara yüzde bu bağlantıyı kurmak için bir fırsattır.

Kaynakça

Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching (EFFECT project) (2018) <http://bit.ly/EFFECTproject>.

Bunescu, L., & Gaebel, M. (2018) *National initiatives in learning and teaching in Europe. A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*,

Brussels, EUA. <https://www.eua.eu/resources/publications/799:national-initiatives-in-learningand-teaching-in-europe.html> accessed February, 26, 2020.

Christersson, C., Straaf, P., Peterbauer, H., & Zhang, T. (2019) *Promoting active learning in universities. Thematic Peer Group Report*. Brussels, EUA, Learning and Teaching Papers #5.

EU High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2014) *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf accessed February, 26, 2020

European Commission (2017), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions, on a renewed EU agenda for higher education*. COM (2017)247 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247> accessed February, 26, 2020.

Gaebel, M. & Zhang, T. (2018) *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, Brussels, EUA. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learningand-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> accessed February 26, 2020.

Henderikx, P., & Jansen, D. (2018) *The Changing Pedagogical Landscape. In search of patterns in policies and practices of new modes of teaching and learning*, Maastricht, EADTU.

- Hooker, M. (1997) The transformation of higher education. In Oblinger, D. & Rush, S. (Eds.) (1997). *The Learning Revolution*. Bolton, MA, Anker Publishing Company, Inc.
- Jenkins, A., Healey, M., & Zetter, R. (2007) *Linking Research and Teaching in Disciplines and Departments*. York, Higher Education Academy.
- Joosten, T. (2015) *Research to Ensure Access and Success in Higher Education*, Published on EDUCAUSE Review, (13/04/2015).
- Loukkola, T., & Dakovic, G, Eds. (2017) *EUA's Learning and Teaching Initiative. Reports from the thematic peer groups*, Brussels, EUA. <https://www.eua.eu/resources/publications/348:eua%E2%80%99s-learning-and-teaching-initiative-report-from-the-thematic-peer-groups.html> accessed February 26, 2020.
- Miulescu, M. L. (2019) The Relationship Between Research and Teaching: Assessing the Students' Perceptions in The Context of A New Evaluation Methodology. *Revista de Pedagogie*, 67(2), 125–137. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2019.2/125> accessed February 26, 2020.
- Panigagua, A., & Istance, D. (2018) *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative edagogies*. Educational Research and Innovation, Paris OECD Publishing, https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learningenvironments_9789264085374-en#page4_ accessed March, 2020.
- Paris Communiqué of the Bologna Process (2018) http://www.ehea.info/Upload/document/ministerialdeclarations/EHEAParis2018Communique_final952771.pdf accessed February, 26/02/2020).
- Smidt, H. & Sursock, A. (2011) *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*, Brussels, European University Association. accessed March 2, 2020.
- Standing Committee for the Social Sciences (SCSS) (2015) *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*, Science Position Paper, www.esf.org/social_ accessed February 26, 2020.

KÜRESEL YÜKSEKÖĞRETİM ARENASINDA BOLOGNA SÜRECİ: DİJİTALLEŞMEYE DOĞRU?¹

Dominic ORR²

Giriş

Bologna Süreci daima, yükseköğretimi ulusal ve küresel bağlamda görmeye eğilimli olmuştur. Bu, yükseköğretimden sorumlu bakanlarını her iki-üç yılda bir bakanlar konferanslarına, üst düzey görevlilerini ve ulusal temsilcilerini ise birçok çalışma grubu toplantısına gönderen Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) 48 üye ülkesi için de geçerli bir durumdur. Avrupa çapındaki paydaş üye kuruluşlar da bu süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır. Tüm bu aktörler Bologna Süreci programına kendi ülkeleri ve kurumlarının, AYA'nın ve AYA ile üçüncü ülkeler veya diğer bölgeler arasındaki muhtemel benzerlik ve farklılıklara ilişkin kendi bakış açılarını katmaktadır. Bu, Bologna Süreci'nin çalışma şeklinin daima nesnel olarak uluslararası olduğu ve en azından bu etkileşimlerden ortaya çıkan ağırları kolaylaştıran dijital iletişim süreçleriyle desteklendiği anlamına gelir.

Bununla birlikte, Bologna Süreci'nin yirmi yılı boyunca teknolojiye büyük bir değişim yaşanmıştır. 1999'da akıllı telefondan haberdar olan kimse yoktu ve hareket hâlindeyken başkalarıyla telefon görüşmesi yapılmasını sağlayan cep telefonları, ana akım hâline yeni yeni geliyordu. Bugün, 2020'de, 'dijital' sözcüğü, iletişim ve üretim süreçlerinin tanımlarında ortak atıf yapılan bir özellik hâline geldi. Küreselleşmeyle birlikte dijitalleşme, dünyayı mecazi olarak 'daha hızlı döndürüyor', bu da günümüz toplumu için fırsatları ve zorlukları beraberinde getiriyor. Dahası, yükseköğretim için 'antroposen müfredatı'³ olarak adlandırılan şeyin ilkelerinden biri, "modern iletişim ve bilgi teknolojilerinin eğitim ve üniversite mimarisi üzerindeki etkilerini yeniden düşünmektir." (Haus der Kulturen 2014b)

Oxford Sözlüğüne göre sayısallaştırma (digitisation); bir metnin, resmin veya sesin bilgisayar tarafından işlenebilecek dijital bir forma dönüştürülmesi anlamına gelir. Bu maddi işlemin başlı başına büyük bir etkisi bulunmamaktadır. İnternet ve dijital ağlar, farklı bilgileri birbirine bağlamanın, yeni veri akışları üretilmesinin, insanlar ve süreçler arasında daha zenginleştirilmiş etkileşim için yeni iletişim kanalları yapılandırmanın araçlarıdır (Castells 2010; Cerwal 2017). Sayısallaştırma, dijital dönüşüme (genellikle kısaca dijitalleşme olarak adlandırılır) yol açmak için dijital materyallerden yararlanan daha büyük sistemlere ('ekosistemler') katıştırılmalıdır (Brennen ve Kreiss 2016). Dijitalleşmenin, ölçeği hızlandıran ve etki kapsamını güçlendiren süreçlerde değişikliklere sebep olduğu söylenebilir. Mesela, 'küresel' veya 'uluslararası' terimleri artık fiziksel hareketliliği içeren süreçlerle sınırlı değildir; yani bu deneyimlerin

¹ Bu makalenin orijinali İngilizce olarak aşağıdaki kitapta yayımlanmıştır. Türkçe çevirisinin bu kitapta yer almasına izin verdikleri için yazara, editörlere ve yayınevine teşekkür ederiz.

Makalenin orijinali: Orr D. (2020) Bologna Process in the Global Higher Education Arena. Going Digital? Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_31 içerisinde. s. 503-515. Makalenin orijinali Creative Commons 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY 4.0) ile lisanslanmıştır.

² Kiron Open Higher Education, Berlin, Almanya

³ Editör notu: İnsanların dünya ekolojisi üzerinde giderek artan etkisi nedeniyle "insan çağı" (Antroposen) olarak tanımlanan içinde yaşadığımız dönemi ve dönüşüm süreçlerini anlamak ve şekillendirmek üzere geliştirilen trans-disipliner yaklaşımlardan söz ediyor. Bakınız: <https://www.anthropocene-curriculum.org/>

daha fazla insana açık olduğu anlamına gelmektedir. Özetle bunun anlamı şudur: Yeni dijital teknolojilerden yararlanmak sadece teknolojinin neler yapabileceği meselesi değil, ama aynı zamanda kuruluşların ve insanların mutlak ve yerleşik uygulamaları ile nasıl etkileşime girdikleri meselesidir de.

Ünlü kitabı “Üniversite İdeası”nı 1873 yılında yayınlayan (Newman 1996) yükseköğretim düşünürü John Henry Newman’ın dijital üniversite fikrini destekleyip desteklemeyeceğine ilişkin bir yorumunda, George P Landow, [*Newman*’ın] bilgiyi oluşturmak için hiper metin (hypertext) olasılığı konusunda çok heyecanlı olacağını ifade ediyor (Landow 1996). Günümüzde dijital yaşamlarımıza bu denli olan ve üzerinde pek düşünmediğimiz bu teknik; disipline özgü bilgi ile çoklu bilgi kaynakları arasında sayısız bağlantıyı kolaylaştırıyor. Landow’a göre Newman, gerçek eğitimi “her konunun, her bilimin, her disiplinin birbiriyle ilişkiler ağının bir parçası olarak var olduğunun onayı” olarak görüyordu (ibid).

Yükseköğretim, hem içinde faaliyet gösterdiği çevreden etkilenir hem de etrafındaki dünyayı etkileyebilir. Birleşik Krallık hükümeti için yaptığı bir çalışmada Ron Barnett, yükseköğretim ve çevresi arasındaki bu ilişkiyi, yükseköğretimin bağlantı kurmayı ve dış dünyaya duyarlı olmayı amaçladığı bir tür esneklik olarak tanımlamaktadır. Barnett’e göre “Değişken, dinamik ve küresel bir dünyada, yükseköğretim sistemlerinin esneklik sergileyememesi düşünülemez ve aslında olması gereken de budur.” (2014). Fakat aynı zamanda yükseköğretimin kendisini; akademik değerlere ve hakikate sahip çıkmaya ve toplumu geliştirme yeteneğine ve hevesine sahip küresel vatandaşlar için eğitim sağlamaya adanması gerektiği de hatırlatmaktadır (Barnett 2011). Yükseköğretim dünyayla belli bir zamansal ve kavramsal mesafeye ve eleştirel bir bağlantı kurmalıdır.

Dijital bir dünyada yükseköğretim ideasını gözden geçirmeden ve yenilemeden dijitalleşmeye odaklanmanın riskleri, en basit ifadeyle, yükseköğretimin bazı alanlarında hâlihazırda gözlenen gelişmelerin daha aşırı örneklerine yol açmasıdır. Yükseköğretimde yeni kamu yönetimi paradigmasına göre yapılmış olan geçmişteki reformların yükseköğretimin idari bakışına dayandığı şeklinde sert eleştiriler olmuştur (Dougherty ve Natow 2015; Stahlke ve Nyce 1996). Bu bağlamda, Johnston vd., yükseköğretimin dijitalleşmesinin, her şeyin öncekinden daha da ölçülebilir olmasına odaklanan yaklaşımının neoliberal anlayışla yükseköğretimin tamamen faydacı bir yönünü güçlendirmeye yol açacağını iddia etmektedir (Jensen vd. 2018).

On yıl önce dijital eğitimle ilgili ilk tanıtlar, MOOC’ların (Massive Open Online Courses/ kitlesel açık çevrimiçi dersler) kullanımları ve değerleri hakkındaki tartışmalarda bu tür bir yaklaşımı gösteriyordu. Öğrenenler ve öğretenler muhtelif şekillerde faydalanmış olsalar da (Krause ve Lowe 2014) bu yaklaşım, herkesin bilgiye erişimini sağlamakla ilgiliydi; dijital teknolojileri kullanarak nitelikli pedagojik değere sahip öğrenme ortamları oluşturmaya çok daha az odaklanıldı (Margaryan vd. 2014). Bu görüş, dijitalleşmenin olası etkisini destekleyen birçok kişinin son on yılda yoğun bir şekilde vurguladığı ezber bozucu paradigma tarafından daha da güçlendirildi. Martin Weller’in “hızlı hareket etmek ve bir şeyleri kırmak” şeklindeki “silikon vadisi yaklaşımı” (Weller 2015) olarak adlandırdığı bir sosyal medya şirketinin popüler sloganındaki yaklaşımı benimsediler.

Bu sebeple, dijitalleşmenin sağladığı fırsat ve olanaklardan yükseköğretimin nasıl yararlanabileceğine dair bir inceleme, yükseköğretimin temel hedeflerinin ne olması gerektiği sorusundan yola çıkmalıdır. Bologna Süreci’nin yirmi yıldır devam ediyor olması bu inceleme için elverişli bir zamana işaret ediyor; çünkü belki de geçmiş yıllarda geliştirilen bazı mekanizma

ve yollar, başlangıçtaki amaçlarına geçmişte olduklarından daha az uygundurlar. Bu argümana bir örnek, performansa dayalı fonlama mekanizmalarının; öğrenci başarısını oldukça normatif bir şekilde, mesela başarılı öğrencinin (aynı zamanda kastedilen: yüksek performanslı üniversitenin) belirlenen sürede bir akademik programdan mezun olan kişi olarak nasıl tanımladığını ortaya çıkartan analizlerinde Dominic Orr ve Alex Usher tarafından verilmiştir (Orr ve Usher 2018). Bu nedenle performansa dayalı fonlama, yükseköğretimde daha esnek programlar oluşturma yöntemlerine yönelik pek de özendirici olmayan normatif bir mekanizma olarak işlemektedir.

Bu bölüm, dijital çağda yükseköğretimin toplumda nasıl işlediğini ve toplumla nasıl ilişkili olduğunu birlikte belirleyen üç ana faaliyet alanını inceleyecektir. Bu alanların her birindeki mevcut güçlükleri irdelenecek ve yükseköğretimin muhtemel yanıtlarını ve Bologna Süreci bağlamında araştırmanın bu yanıtları incelemeye ve test etmeye nasıl yardımcı olabileceğini ortaya koyacaktır.

1. İşgücü Piyasası Talepler Yeni Beceriler Bağlamında Yükseköğretim

Yükseköğretime katılım son yirmi yılda önemli ölçüde artmıştır (Avrupa Komisyonu/EACEA/ Eurydice 2018). Bu durum, yükseköğretimin işgücü piyasasıyla ilişkisinin bu kadar önemli bir referans noktası hâline gelmesinin başlıca sebeplerinden biridir. Bologna Süreci'nin hemen öncesinde açıklanan Sorbonne Bildirgesi, işgücü piyasasındaki gelişmelere dikkat etmenin önemini vurgulamıştır:

Eğitim ve çalışma koşullarında büyük bir değişiklik dönemine, yaşam boyu eğitim ve öğretimin açık bir zorunluluk haline geldiği mesleki kariyer süreçlerinin çeşitlendirilmesine doğru yol alıyoruz. Öğrencilerimize ve genel olarak toplumumuza, kendi mükemmellik alanlarını aramaları ve bulmaları için en iyi fırsatların verildiği bir yükseköğretim sistemini borçluyuz. (Sorbonne Bildirgesi-Avrupa yükseköğretim sistemi mimarisinin uyumlu hale getirilmesine ilişkin ortak bildirme 1998)

Mevcut ortamda, bu açıklama daha da uygun hâle gelmiştir. Sanayileşmiş ülkelerdeki işgücü piyasalarının önümüzdeki on yılda çarpıcı biçimde değişmesini bekleyebiliriz. Rutin ve öngörülebilir görevlerin artan şekilde otomasyonu nedeniyle çok sayıda insanın işinin gerektirdiği görev kombinasyonları değişecek ve çeşitlenecektir. Bir OECD çalışması, mesleki işsizlik oranındaki değişimin üçte birinden fazlasının mesleğe ilişkin genel işlerin otomasyonu nedeniyle ortaya çıktığının hâlihazırda görünür hâle geldiğini göstermiştir (Nedelkoska ve Quintini 2018).

Gelişmiş ekonomilerde gelecekteki iş büyümesinin akıllı hizmetlere ve akıllı ürünlere bağlı olması beklenmektedir (Hüther 2016). Her ikisi de değer zincirinin karmaşıklığını artıran ilave hizmetler yoluyla katma değeri artırma örnekleridir ve büyük olasılıkla yüksek vasıflı işgücüne bağımlıdır. Bu değişim, üretimde ve hizmet sunumunda işlevlerini gerçekleştirmek için bilgisayarlar ve insanlar arasında daha yakın etkileşimler gerektirecektir. Ayrıca insanların işlerinin rutin olmayan, daha yaratıcı ve iletişimsel görevlerden oluşmasının da yolunu açacaktır (Davenport ve Kirby 2016).

Bu değişikliklerin, bilgi ve beceri mevzularının yanı sıra dijital bir toplumun vatandaşlarının, dijital teknolojilerin imkânlarıyla kuşanmalarını ve tehlikelerinin farkında olmalarını sağlayan bilgi ve yetkinlikleri edinmeleri de gerekecektir. Bu beceriler genelde “dijital okuryazarlık” veya “sayısal düşünme” olarak adlandırılmaktadır (Park 2019; Working Group on Education 2017). Bu gelişime eşlik eden, daha fazla uzmanlık gerektiren yeni işler (büyük veri analistleri, robotik

geliştiriciler vb.) olacak; sorumluların bu teknolojilerin refahı artıran kullanımları üzerinde çalışmalarını sağlamak için dengeli bir teknik, antropolojik ve etik beceri setine ihtiyaçları olacaktır (Stifterverband ve McKinsey ve Company 2019).

Her koşulda, göstergeler işe başlayan yeni adayların daha geniş profille sahip olmalarının bekleneceğini işaret etmektedir. Yükseköğretim öğrencilere problem çözme, iletişim, takım çalışması ve öğrenme dâhil, sosyal/soft beceriler veya aktarılabılır denilen beceriler geliştirme fırsatı sunar. Bu, üniversite mezunlarına -en azından zımnen- dijital ve birbirine bağlı bir dünyada başarı için gerekli beceri ve yetkinlikleri kazandırır. Bununla birlikte Avrupa verilerine dayanarak yayınlanan bir analiz (Cedefop 2018), genç mezunların beşte birinden fazlasının kendilerini ilk işlerine hazır olma açısından olumsuz değerlendirdiklerini ve yeterince kalifiye olmadıklarını hissettiklerini gösterdi. Bu tür “düşük becerili” olma oranları en yüksek tıp ve tarım alanlarındadır. Çalışmanın yazarları; bunun yeni teknolojilerin, çalışma yöntemlerinin ve tekniklerinin daha da gelişmesi nedeniyle sürekli değişen bir yeterlilik bağlamı ile açıklanabileceğini varsaymaktadır. Aynı verilere dayanan bir başka çalışmada, eksik olanın bu belirli alanlar için standart bilgi eksikliği olmadığını, hastalarla daha iyi iletişim becerileri ve ekip çalışması gibi sosyal/soft beceri eksikliği olduğunu tespit etmiştir. (Livanos ve Nunez 2015).

Yenilikçi bir ortamda, bir kişinin kariyeri boyunca dijital fırsatlardan en iyi şekilde yararlanması için iş yerleri yeniden düzenlendikçe ve uygulamalar değiştikçe öğrenme eğrilerinin tekrar etmesi de mümkündür (Bessen 2015). Dahası, inovasyonların artması ve görev dağılımlarında değişim beklentisi, gelişmiş ülkelerdeki nüfusun büyük bir kısmının sık sık yeniden uyum sağlama ve hizmetiçi eğitim dönemleri gerektiren engebeli kariyer yollarına sahip olacağı tahminlerine yol açmaktadır (Manyika vd. 2017). Tüm bunlar, yükseköğretimin yaşam boyu öğrenmeyi toplumlarımıza nasıl yerleştirebileceğinin gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Uygunluk, beceri uyumazlığı, yaşam boyu öğrenme ve hatta dijital okuryazarlık gibi temel kavramların da işaret ettiği gibi bunlar yükseköğretim için yeni zorluklar değildirler. Ancak tam da öğrenmenin ve çalışma alanının dijital ortamlar yoluyla genişlemesinden dolayı dijital bir dünyada yeni bir nitelik kazanıyorlar. Jöran Muuß-Merholz, bir penguenin karadaki ‘yeşil dünya’da (yani burada fiziksel dünyada) ve okyanusun ‘mavi dünyası’nda (yani burada dijital dünyada) yaşadığı gibi yaşam dünyamızın bütünü oluşturan iki parçadan oluştuğunu düşünerek başlamanız gerektiğini savunuyor; (Muuß-Merholz 2019). Yurttaşlar her iki alanda da eşit derecede çevik olmayı öğrenmeli ve her birinin tüm faydalarından istifade etmelidir. Aslında, öğrencinin ‘öğrenme dünyası’ muhtemelen bu iki alan arasında ayrım bile yapmamaktadır. Ancak birçok öğrenme programı bunlardan sadece birine odaklanır (aynı eserde).

Bu nedenle soru şudur: “Bu zorlukların üstesinden gelmek için ne yapılabilir?” Kitabın bu bölümündeki katkılar bu konuya bir miktar ışık tutmaktadır. İlk önemli soru, “dijital dünyanın” öğrencilerin müfredatına nasıl dâhil edileceğidir. Kitapta yer alan makalelerden Enrique Planells-Artigot ve Santiago Moll-Lopez⁴ örneğinde zorluk, normalde bir araya gelmeyecek öğrenci grupları için müfredatta uluslararasılaşmayı genişletmenin bir yolunu bulmaktır. Bunun, profesyonel çerçevede gerekli becerileri edinmenin bir yolu olarak -biri İspanya’da diğeri Güney Kore’de- iki işletme okulundan öğrenciler için yükseköğretimde gerçek-yaşam iş birliği faaliyetlere imkân sağlayacağını ümit ettiler. Yazarlar bu amaca ulaşmak için öğrenciler

⁴ Planells-Artigot E., Moll-Lopez S. (2020) Distant Partners: A Case Study of Global Virtual Teams Between Spain and South Korea. Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. içerisinde, s. 517-530

arasında sanal değişim ekipleri kurdular. Bununla birlikte geriye dönüp bakıldığında yazarlar, böyle bir sanal değişim kümesinin öğrencilerin kültürlerarası ve ekip oluşturma becerilerini geliştirmelerine gerçekten yardımcı olduğunu, ancak aynı zamanda sanal öğrenim alanının nasıl düzenleneceği konusunda daha fazla zorluklara yol açtığını fark ettiler. Mesela öğrencilerden değişim için MS-Teams aracını kullanmaları istendi, ancak çoğu aslında daha aşina oldukları Facebook'u kullandı. Bu deneyim, aslında David White ve Alison Le Cornu'nun "dijital ikamet" kavramı (White ve Le Cornu 2011) ile açıklanabilir. Bu durum, "ziyaretçilerin" belirli bir dijital aracı (eğitmenlerinin istediği şekilde) bir görevi yerine getirmek için kullandığını; ancak kendilerini başka bir dijital alanın (Facebook) "sakinleri" olarak görebileceklerini ifade eder. Bu anlayış, beceri ve yetkinlikler oluşturmak için yeni teknolojilerin kullanımına eşlik etmesi gereken yeni pedagojik düşünme yollarını vurgulamaktadır.

Bu güçlük tam da Andrew Whitworth'un yaklaşımının başlangıç noktasıdır⁵. O, hayata dijital dünyanın bilgi bolluğunda ve -bu dünyaya pedagojik olarak maruz kalarak hazırlanan bir kişinin bakış açısıyla başlar. İnsanların kendi "bilgi manzaralarını" yaratarak çevrelerindeki sonsuz bilgi içinde gezindiklerini savunur. Bunu nasıl yapacaklarını öğrencilere aksettirmek ve bu süreçte özgüven ve katıyet kazanmalarına destek vermek, yükseköğretimin görevidir. Bunun için öğrencilerin dijital araçlar, arama ve iyileştirme stratejilerini kullanarak kendi gezinme yollarını keşfetmeyi ve düşünmeyi tanıtan ve destekleyen pedagojik bir model tanımlamaktadır. Bunda öğretmenin (ya da aslında daha deneyimli ve bilgili akranların) rolünü "rehberlik" olarak tanımlar (Wenger vd. 2009).

Bu iki uygulama örneği, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda (AYA) öğretme ve öğrenme pratiği için bu alanda önümüzdeki yolları vurgulamaktadır. Dijitalleşmenin öğretme ve öğrenmeye sağladığı potansiyele ulaşmak, yeni pedagojik yöntemleri benimsemek anlamına gelmektedir. Bunlar, (Chiu vd. 2018), Rosemary Luckin (2010), Jan Herrington (2010) ve David White'in (White ve Le Cornu 2011) kavramlarında yansıtıldığı gibi bu tür kavramların yalnızca öğrenci perspektifine ve öğrenme alanına katkıları ciddiye alındığında işe yaradığına dair son araştırmaları da akılda tutmalıdır. Ayrıca bunlar öğrenenlerin kendi alanlarını da/ dâhil edecek şekilde öğrenme alanını yaygınlaştırmanın didaktik kavramları izlemelidir. Burada daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

2. Büyük Zorluklar ve Etik Kaygılar Bağlamında Yükseköğretim

Öğrenme, sadece işgücü piyasasına daha rahat geçiş yapmak ve başarı elde etmekle alakalı değil, aynı zamanda herkesin iyiliği için toplumun dönüşümüne katkıda bulunmakla da ilgilidir. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH'ler); yoksulluk, açlık, sağlık, eğitim, küresel ısınma, cinsiyet eşitliği, su, sağlık önlemleri, enerji, şehirleşme, çevre ve sosyal adalet gibi sosyal ve ekonomik kalkınma konularını kapsamaktadır. Paris Bildirgesi, bakanların bu meydan okumaya olan ilgisini ve bağlılığını vurgulamıştır:

Gezeganimiz ve toplumlarımız için sürdürülebilir bir gelecek sağlamada yükseköğretimin rolünü geliştirmeyi ve AYA Bakanları olarak küresel, Avrupa çapında ve ulusal düzeylerde Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine ulaşmaya katkıda bulunabileceğimiz yollar bulmayı taahhüt ediyoruz. (Paris Bildirgesi 2018)

⁵Whitworth A. (2020) Fostering Digital Skills and Competencies Through Discursive Mapping of Information Landscapes. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_33 içerisinde. S. 531-543

Ancak bu hedefleri ciddiye almak, aynı zamanda yükseköğretimin nasıl düzenlendiği ve faaliyetlerin nasıl yapılandırıldığı konusunda da değişimler gerektirir. Bu sözde “büyük meydan okumalar”, tipik olarak disiplin sınırları içerisinde organize edilen bilime bir meydan okuma gerçekleştirir. Örneğin; insanları yoksulluktan kurtarmak, yoksulluk üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olabilecek durumları tespit etmek için gıda tedariki, sağlık, eğitim ve işgücü piyasasının birlikte nasıl çalıştığına dair küresel bir bakış açısına sahip olmakla ilgilidir. Burada dijitalleşme, nüfusun tüm kesimleri için bir kazanç sağlamaya veya daha büyük bir sosyal bölünmeyi sağlamlaştırmaya başlıyor olabilir. Sorunların çözümlerini ararken araştırma ve geliştirme, yaratıcı, disiplinler arası ve kültürlerarası olmalıdır. Nature dergisinde son 110 yılda yayınlanan makalelerin analizi, gerçekten de bilimde disiplinlerarasılığın arttığını gösteriyor ve yazarlar da şunu ifade ediyor: “Bilimsel disiplinler artık birbirlerinden sökülüp atılmıyor.” (Thomsen 2019).

Bununla birlikte, diğer analizler o kadar da olumlu değil. İklim değişikliğinin nasıl analiz edildiğine dair Hükümetler arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) tarafından yapılan bir analiz, doğa bilimleri ve ekonomiden nicel bilimlerin öne çıktığını, ancak beşerî bilimlerle ilgili konuların çok az entegre edildiğini ortaya koydu. Mike Hulme, şu sonuca varıyor: IPCC tarafından bu şekilde inşa edilen iklim değişikliği görüşü (...) büyük ölçüde tek taraflıdır. (...) [A] ntropojenik iklim değişikliğinin analizi, yorumlayıcı disiplinlerin pahasına pozitivist disiplinlerin egemenliğinde olmaya devam ediyor.” (Hulme 2011).

Araştırma ve geliştirmenin özünden çıkan daha ileri zorluklar/mezdan okumalar da bulunuyor. Dijitalleşme, bazı gelişmeleri her zamankinden daha kolay veya daha karmaşık hâle getirmektedir. Örneğin, moleküler biyolojinin bir teknik problemi (tarımda pestisit ihtiyacını azaltmak gibi) çözmek için böceklerin genlerini veya davranış modellerini değiştirmeye odaklandığı durumlarda, ekosistemin diğer kısımları üzerinde oluşacak zincirleme etkilere dair etik sorusu ele alınmalıdır. [Bilimsel alan+ etik] alanları yeni değildir, ancak bu alanların önemi dijitalleştirme yoluyla kullanıma sunulan yeni deney ve adaptasyon olanaklarıyla daha artmaktadır. Temel odak noktalarından biri, yapay zekânın etik sonuçlarıdır. Bu özel zorluk, hâlihazırda dünyanın dört bir yanından dört binden fazla akademisyen tarafından onaylanmış olan Yaşamın Geleceği Enstitüsü’nün (Future of Life Institute) Asilomar Yapay Zekâ İlkeleri ile uluslararası ölçekte ciddiye alınmaktadır. Yine de burada daha fazla çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır. Yakın tarihli bir UNESCO yayınının da belirttiği gibi: “Yapay zekânın teknik tarafında araştırmalar tam hızla ilerlerken etik cephede pek ilerleme kaydedilmiş değildir.” (UNESCO 2018). Toplumun tüm kesimlerinin dijital ilerlemeyle birlikte gelen bu etik hususların farkında olmasını sağlamak, temel bir zorluk olmaya devam ediyor. Bir makalede belirtildiği gibi buradaki zorluk, “Teknoloji katlanarak artan oranlarda cereyan ederken, sosyal politikalar ve değer sistemleri bu eğilimde değildir.” (Damm ve Haan 2016).

Tabii ki bu konuya kapsamlı bir bakış açısı sağlamayı amaçlayan, böylece araştırma faaliyetlerinin ve öğretme ve öğrenmenin geliştirilebileceği bir baz oluşturmak isteyen bazı iddialı projeler olmuştur. Bunlardan biri, Alman Haus der Kulturen der Welt (Berlin) ve Max Planck Bilim Tarihi Enstitüsü (Berlin) tarafından başlatılan disiplinler arası bir iş birliği olmuştur. Onlar; beşerî bilimler, sanat ve mimarlığın yanı sıra doğa, çevre ve sosyal bilimler alanlarında çalışan dünyanın dört bir yanından yaklaşık kırk akademisyeni bir araya getirdiler. Bu akademisyenler, iş birliğine dayalı ve sürmekte olan bir proje olarak ortaklaşa bir “Antroposen Müfredatı» geliştirdiler (Haus der Kulturen 2014a). Bu makalede/kitap bölümünde özellikle dikkate alınması gereken nokta, biyosfer veya hidrosfer ile ölçek ve işlev açısından karşılaştırılabilir bir gezegensel sistemde enerjinin, malzemelerin ve ortamların teknik mobilizasyonunu ve

hibridizasyonunu tanımlamak için kullandıkları bir terim olan “teknofer” üzerinde yaptıkları çalışmadır. Proje, şu soruyu soruyordu: “Peki ama bu hedef teknofer nerede bulunur? Nasıl işler? İnsanların gündelik endişeleri ve deneyimleri üzerinde nasıl bir etkisi olacak ve hepimiz bu teknolojik vertigo dünyasına nasıl geldik?” (aynı eserde).

Bu antroposen dünyada beşerî bilimler, insanların oynayabileceği ve oynayacağı rolün ne olduğu sorusuna odaklanmada, her zaman önemli bir rol oynamaktadır. Madalina Chitez, Roxana Rogobete ve Alexandru Foitoş’un⁶ katkıları, dijital beşerî bilimler için merkezler kurma ihtiyacına eğiliyor ve bir üniversitenin durumunu anlatıyor. Wikipedia’ya göre dijital beşerî bilimler “Bilgi işlem veya dijital teknolojiler ile beşerî bilimlerin disiplinlerinin kesiştiği noktadaki bilimsel faaliyet alanı olarak tanımlanabilir. Beşerî bilimlerde dijital kaynakların uygulamalarının analizi kadar bunların sistematik kullanımını da kapsar. (...) Basılı sözün artık bilgi üretimi ve dağıtımı için ana ortam olmadığının kabulüyle, beşerî bilimler çalışmalarına dijital araçlar ve yöntemler getirmektedir.” Yazarlar, dijital beşerî bilimler merkezlerinin temel amacının disiplinler arasında geçişi sağlamak olması gerektiğini savunuyorlar. Opel ve diğerlerinden alıntı yaparak, “beşerî bilimler ve STEM disiplinlerinden ortak ilgi alanlarına yaklaşan lisansüstü öğrenciler için bir temas alanı olarak hizmet etmesi gerektiğini” belirtiyorlar (Opel ve Simeone 2019).

Bu referanslar, farklı disiplinlerden öğrencileri ve araştırmacıları, dolayısıyla, farklı bakış açılarını ve birlikte çalışmayı teşvik eden ortak projeler bulma ihtiyacına işaret etmektedir. Bu, yükseköğretimin daha iyi bir dünyaya katkı yapmasını temin etmenin tek yoludur. Teknoloji burada hem çalışmanın nesnesi hem de bu gruplar arasındaki karşılıklı bağlantıların ve iş birliğinin kolaylaştırıcısıdır, tıpkı yaşayan “Antroposen Müfredatı» örneğinde de görüldüğü gibi. Bu tür süreçler politika ve uygulama yoluyla etkinleştirilmeli ve teşvik edilmelidir. Bir sonraki bölümde de bu konular üzerinden ilerleyeceğiz.

3. Yükseköğretim ve Strateji Geliştirme

1990’ların başından bu yana, yeni yönetim kavramlarının bir parçası olarak üniversitelerin kendi profillerini netleştirmeleri bekleniyor ve dijitalleşme bunun için yeni bir fırsat sunuyor (Orr vd. 2019; Schmid ve Baeßler 2016). AYA’nın gelişimi bağlamında Paris Bildirgesi, yükseköğretim kurumlarının ve politika yapımcıların inisiyatif alması için amacıyla aşağıdaki eylem çağrısını yaptı:

Dijitalleşme, toplumun tüm alanlarında rol oynamaktadır ve bizler, yükseköğretimin nasıl verildiğini ve insanların yaşamlarının farklı dönemlerinde nasıl öğrendiklerini dijitalleşmenin dair dönüştürme potansiyelinin farkındayız. Yükseköğretim kurumlarımızı dijitalleşmiş bir ortamda yaratıcı şekilde hareket etmeleri için öğrencilerini hazırlamaya ve öğretmenlerini desteklemeye çağırıyoruz (Paris Bildirgesi 2018).

Nitekim Uluslararası Üniversiteler Birliği (International Association of Universities, IAU) tarafından yükseköğretim kurumları arasında yürütülen bir anket, dünyanın dört bir yanından yanıt veren kurumların üçte ikisinin dijital dönüşümü yüksek bir öncelik olarak gördüğünü ortaya koymuştur (Jensen 2019). AYA içinde de benzer sonuçlar bulunabilir. Avrupa Üniversiteler

⁶Chitez M., Rogobete R., Foitoş A. (2020) Digital Humanities as an Incentive for Digitalisation Strategies in Eastern European HEIs: A Case Study of Romania. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_34 içerisinde s. 545-564

Birliği (European Universities Association, EUA) tarafından yapılan Trends anketine göre yanıt veren tüm üniversitelerin ve kolejlerin yaklaşık yarısı dijital öğrenmenin “kurumsal stratejinin bir parçası hâline geldiğini” doğruladı ve yarıdan sadece biraz azı dijital öğrenmenin artık daha stratejik olarak kullanıldığını ifade etti. (Gaebel ve Zhang 2018).

Bununla birlikte üniversite, gevşek bir şekilde bağlantılı olan farklı sorumluluk düzeylerine sahip özel bir organizasyon biçimidir (Kogan ve Becher 1980). Bu durum da kuruma; çığır açan araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmak ve özellikle toplumsal reform üzerine fikirler üretmek üzere bir merkez olmak için hayati bir vasıf- gibi bazı seviyelerde inovatif olurken – genel istikrarı koruma yeteneği vermiştir. Bununla birlikte, kurumlar iç istikrarı çevrelerinden gelen istikrarsız (değişen) taleplerle dengelemenin yollarını bulmaya çalıştıkları için bu durum tutarlı bir stratejiyi de zorlaştırır (Jongbloed 2015; Stensaker ve Benner 2013).

Miles ve Snow, “Örgütsel Strateji Yapısı ve Süreci” başlıklı kitaplarında, örgütsel tasarımı anlamının yeni bir yolunu önermektedirler (Miles ve Snow 1978; Sollosy vd. 2015). Kurumların çevreleriyle sürekli bir uyum sürecini üstlenmeleri gerektiğini ve bunu yapmamanın kurumları etkisiz hâle getirdiğini savunmaktadırlar. Çevresel dinamiklere uyum sağlamak, içerideki sayısız aktivitenin değişmesini ve gelişmesini içeren karmaşık bir süreçtir. Dahası, Miles ve Snow, organizasyonların temel odağını tanımak ve bunları şu dört temel iş stratejisi modelinden biri olarak sınıflandırmak için kavramsal bir model sundular: Araştırmacı, savunmacı, analizci ve tepkisel- ilk ikisi bir süreçteki iki uç kutup gibidir. Bu yaklaşımları dünya çapında birçok organizasyonu/ örgütü analiz etmek için uygulandı (Orr vd. 2019). Kitap ilk olarak 1978’de yayınlandı, ancak 25. yıl dönümünü kutlamak ve organizasyon/örgüt tasarımı alanında geçerliliğini hala koruyup korumadığını tartışmak için yakın zamanda yeniden yayınlandı. Yazarlar, uyarlama döngüsünü üç ana stratejik soruna ayırmaktadırlar:

- Girişimcilik sorunu, hangi hedef pazara ulaşmak için hangi ürün veya hizmetin seçilmesi gerektiğine odaklanır.
- Mühendislik sorunu, bir sistem oluşturmak ve girişimcilik fikrini somut bir ürün veya hizmete dönüştürmek için teknolojileri seçmekle ilgilidir.
- Son olarak, idari sorun, faaliyetleri ve karar vermeyi rasyonelleştirmek ve stabilize etmek için rutinler oluşturarak kurum içindeki belirsizliği azaltmakla ilgilidir.

Bu çerçevede, en yenilikçi organizasyonlar/örgütler yazarlar tarafından ‘Araştırmacılar’ olarak sınıflandırılır. Bu organizasyonlar/örgütler, sürekli olarak yeni pazarlar ve yeni büyüme fırsatları ararlarken kurum çapında değişimi ve risk almayı da teşvik ederler. Pazara giriş veya pazar yeniliği için “ilk giriş yapan” tarzı bir strateji izlerler. Bugün, start-up zihniyetine sahip kurumlar olarak sınıflandırılabilirler.

Bu organizasyon türünün karşıtı; mevcut pazarlarını korumaya, istikrarlı büyümeyi sürdürmeye ve mevcut müşterilerine hizmet vermeye odaklanan “Savunmacı” organizasyondur. Verimliliği ve maliyet etkinliğini artırmayı amaçladığından, büyük ölçüde mühendisliğe ve idari sorunlara odaklanır. Birçok yükseköğretim kurumunun şu anda dijitalleşme bağlamında bu stratejiyi izlediği görülmektedir. Bu gerçek, yükseköğretimde dijitalleşme üzerine Almanya’daki bir çalışmanın temel bulgusunu açıklayabilir. Gilch vd. tarafından yapılan bir araştırmaya göre ankete katılan Alman üniversitelerinin temsilcilerinin %44’ü kurumları için dijitalleşmenin önemini ‘yüksek’ olarak değerlendirse de hiçbir gerçekleştirilen dijitalleşmenin genel düzeyini ‘yüksek’ olarak değerlendirmemekte; bu üniversitelerin yalnızca beşte biri bunu ‘oldukça yüksek’ olarak değerlendirmektedir (Gilch vd. 2019). Yükseköğretim kurumlarının stratejide daha çok

bir start-up gibi düşünmeleri ve Araştırmacı yaklaşımını takip etmeleri faydalı görünecektir. Bu, girişte de tartışıldığı gibi yükseköğretimdeki öğrencilerin ihtiyaçlarından yola çıkmak anlamına gelmektedir (Orr vd. 2019).

Bu kitapta Gabriela Grosseck, Laura Malia ve Madalin Bunoiu⁷, Romanya'daki West University of Timisoara'daki gelişmelerin hikyesini anlatıyorlar. Kurumlarında dijital dönüşüm için yeni bir stratejinin hedefini, kurumun tüm seviyelerinde dijitalleşmeyi ve inovasyonu benimseyen yeni bir zihniyetin kabul edilmesi olarak görüyorlar. Yazarlar, stratejik gelişimlerinin temeli olarak öğrencilerle ilgili bir anketle işe başladılar ve “ankete katılan öğrencilerin yarısından fazlasının önümüzdeki 2-3 yıl içinde üniversite modelinde bir değişiklik, bir kopuş beklediği” bulgusuna ulaşırlar (aynı eserde). Çalışmalarını, bu dönüşümün zor bir yolculuk olacağı, farklı kişilerin (akademisyenler, yöneticiler) kolektif eylemlerini ve üniversitelerindeki ortak süreçlerde değişiklikleri gerektireceği şeklindeki temkinli bir değerlendirmeye sonuLANDIRıyorlar.

Yükseköğretim politikası, kurumların bu değişikliği gerçekLEştirmelerinde yardımcı bir rol oynayabilir. Politika daima teşvikler, düzenlemeler ve bilgilendirme kampanyaları kullanılarak politika fikirlerinin uygulamaya aktarılmasıyla ilgilidir (Bemelmans-Videc vd. 1998). Dominic Orr, Florian Rampelt ve Alexander Knoth⁸, kendi bölümlerinde tanımladıkları “Dijital Bologna” başlıklı Beyaz Belge (White Paper) aracılığıyla strateji ve politikanın geliştirilmesini desteklemeyi amaçlamaktadır. Şu iki soruna işaret ederek başlıyorlar: (i) dijitalleşme, son birkaç yıldır politika ve medyada sıcak bir konu olmuştur, ancak (ii) Dijital dönüşümün, teknolojilerin “benimsenmesinin” dışında, nihai olarak ne tür hedefler izlediğini kendi başına belirlememektedir. Bir başka ifadeyle dijital dönüşüm, “neden” ya da “nasıl” -mesela, bu “dönüşümün” nasıl gerçekleşeceği- sorularını cevaplamaz. Yazarlar, bu amaç doğrultusunda ve politika teorisine atıf yaparak hedef karmaşasının azaltılmasının (yani ‘neden’in tanımlanmasının) ve uygulama belirsizliğinin azaltılmasının (yani ‘nasıl’ın tanımlanmasının) daha bütünleştirici bir dijital politikaya ve pratiği kolaylaştırmaya yardımcı olacağını varsaymaktadırlar. Yazarların “Beyaz Belgeleri”, Bologna Süreci’nin hedeflerini dijitalleşme potansiyeli ile uyumlu hâle getirmekte ve Avrupa genelindeki iyi uygulamalardan bahsetmektedir. Ancak kullandıklarının, büyük ölçüde normatif bir araç olduğu unutulmamalıdır. Neden ve nasıl sorularını eleştirel olarak inceleyen gelecekteki araştırmalarla desteklenmeli ve genişletilmelidir.

Öyleyse genel olarak, dijitalleşmenin Bologna Süreci bağlamında ele alınmasının bizi, yükseköğretimin öğrenme fırsatları, akademik değişim, araştırma ve geliştirme yoluyla yeni nesilleri adil ve sürdürülebilir bir gelecek için nasıl verimli ve etkili bir şekilde hazırlayabileceğine dair eski sorulara geri götürdüğünü belirtmek gerekir. Bağlanabilirlik, ağ oluşturma ve bilgi alanları arasındaki daha iyi bağlantıların sağladığı olanaklar, yeni teknolojilerin bu zorlukların çözülmesi için katkı sağlayabilecek faydalardandır. Gelecekteki kurumsal stratejiler ve politikalar, yeni girişimlere eşlik eden araştırmanın AYA ve uzağındaki iyi ve kötü deneyimlerden ders çıkarılmasını sağlarken bunlardan yararlanmayı amaçlamalıdır.

⁷ Grosseck G., Malia L., Bunoiu M. (2020) Higher Education Institutions Towards Digital Transformation—The WUT Case. Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_35 içerisinde s. 565-581

⁸ Orr D., Rampelt F., Knoth A. (2020) “Bologna Digital”- Actively Shaping the Digital Transformation in European Higher Education. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) European Higher Education Area: Challenges for a New Decade. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_36 içerisinde s. 583-596

Kaynakça

- Barnett, R. (2011) The coming of the ecological university. *Oxford Review of Education*, 37(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.595550>
- Barnett, R. (2014) Conditions of flexibility-Securing a more responsive higher education system. Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/fp_conditions_of_flexibility_0.pdf
- Bemelmans-Videc, M.-L., Rist, R. C., & Vedung, E. (Eds.). (1998) *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation* (p. 280). Transaction Publishers.
- Bessen, J. (2015) *Learning by Doing: The Real Connection between Innovation, Wages, and Wealth*. Yale University Press.
- Brennen, J. S., & Kreiss, D. (2016) *Digitalization*. In *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (pp. 1-11). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect111>
- Castells, M. (2010) *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.2307/1252090>
- Cedefop. (2018) *Insights into skill shortages and skill mismatch* (pp. 1-108). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/645011>
- Cerwal, P. (Ed.). (2017) *Ericsson Mobility Report*. <https://www.ericsson.com/assets/local/mobility-report/documents/2017/ericsson-mobility-report-june-2017.pdf>
- Chiu, P.-S., Pu, Y.-H., Kao, C.-C., Wu, T.-T., & Huang, Y.-M. (2018) An authentic learning based evaluation method for mobile learning in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 336-347. <https://doi.org/10.1080/14703297.2017.1417147>
- Damm, D., & Haan, N. (2016). Solutions to Humanity's Global Grand Challenges Are Within Our Reach. <https://medium.com/singularityu/solutions-to-humanitys-global-grand-challenges-are-within-our-reach-79292efa888e>
- Davenport, T. H., & Kirby, J. J. (2016). *Only humans need apply: winners and losers in the age of smart machines* (p. 276). Harpers Business.
- Dougherty, K. J., & Natow, R. S. (2015) *The Politics of Performance Funding for Higher Education: Origins, Discontinuities, and Transformations*. Johns Hopkins University Press.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018) The European higher education area in 2018: Bologna Process implementation report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/63509>

Gaebel, M., & Zhang, T. (2018) *Trends 2018-Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association.

Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F., & Wannemacher, K. (2019) Digitalisierung der Hochschulen - Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation (No. 12). Expertenkommission Forschung und Innovation. https://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2019/StuDIS_14_2019.pdf

Haus der Kulturen. (2014a) Anthropocene Curriculum. HKW; Haus der Kulturen der Welt. https://www.hkw.de/en/programm/projekte/2014/anthropozaen_curriculum/anthropozaen_curriculum_1.php

Haus der Kulturen. (2014b) Teaching the Anthropocene from a Global Perspective. HKW; Haus der Kulturen der Welt. https://www.hkw.de/en/programm/projekte/2014/anthropocene_campus/background_making_of/background_making_of_teaching_anthropocene.php

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). A Guide to Authentic e-Learning. Routledge. <https://www.routledge.com/A-Guide-to-Authentic-e-Learning-1st-Edition/Herrington-Reeves-Oliver/p/book/9780415998000>

Hulme, M. (2011) Meet the humanities. *Nature Climate Change*, 1(4), 177-179. <https://doi.org/10.1038/nclimate1150>

Hüther, M. (2016) Digitalisation: *An engine for structural change-A challenge for economic policy*. Cologne Institute for Economic Research (IW).

Jensen, T. (2019) *Higher Education in the Digital Era - The current state of transformation around the world*. International Association of Universities. https://iau-aiu.net/IMG/pdf/technology_report_2019.pdf

Johnston, B., MacNeill, S., & Smyth, K. (2018) Neoliberalism and the Digital University: The Political Economy of Learning in the Twenty-First Century. In B. Johnston, S. MacNeill, & K. Smyth (Eds.), *Conceptualising the Digital University: The Intersection of Policy, Pedagogy and Practice* (pp. 3-17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99160-3_1

Jongbloed, B. (2015) Universities as hybrid organizations: Trends, drivers, and challenges for the European university. *International Review of Public Administration*, 45(3), 207-225. <https://doi.org/10.1080/00208825.2015.1006027>

- Kogan, M., & Becher, T. (1980) Process and structure in higher education. Ashgate Publishing.
- Krause, S. D., & Lowe, C. (Eds.). (2014) *Invasion of the MOOCs: The promises and perils of massive open online courses*. Parlor Press.
- Landow, G. P. (1996) Newman and the Idea of an Electronic University. In F.M. Turner (Ed.), *The Idea of a University* (pp. 339-362). Yale University Press.
- Livanos, I., & Nunez, I. (2015) Rethinking under-skilling: evidence from the first Cedefop European Skills and Jobs Survey. CEDEFOP/IZA Workshop on Skills and Skill Mismatch. http://conference.iza.org/conference_files/2015_Skill_Mismatch/livanos_i5629.pdf
- Luckin, R. (2010) Re-Designing Learning Contexts: Technology-Rich, Learner-Centred Ecologies. Routledge. <https://www.routledge.com/Re-Designing-Learning-Contexts-Technology-Rich-Learner-Centred-Ecologies/Luckin/p/book/9780415554428>
- Manyika, J., Lund, S., Michael, C., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., Ko, R., & Sanghvi, S. (2017) Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in a Time of Automation (p. 160).
- McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/GlobalThemes/FutureofOrganizations/Whatthefutureofworkwillmeanforjobsskillsandwages/MGI-Jobs-Lost-Jobs-Gained-Report-December-6-2017.ashx>
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2014) Instructional Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
- Miles, R. E., & Snow, C. C. (1978) Organizational Strategy, Structure, and Process. McGraw-Hill.
- Muuß-Merholz, J. (2019, June 26) Der große Verstärker. Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt? - Essay APuZ. Bpb.de; Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/apuz/293120/der-grosse-verstaerker-spaltet-die-digitalisierung-die-bildungswelt>
- Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018) Automation, skills use and training (Issue 202). OECD. <https://doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>
- Newman, J. H. (1996) The Idea of a University (Rethinking the Western Tradition) (F. M. Turner (Ed.)). Yale University Press.
- Opel, D., & Simeone, M. (2019) The Invisible Work of the Digital Humanities Lab: Preparing Graduate Students for Emergent Intellectual and Professional Work. *Digital Humanities Quarterly*, 13(2). <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/13/2/000421/000421.html>

Orr, D., Lübcke, M., Schmidt, P., Ebner, M., Wannemacher, K., Ebner, M., & Dohmen, D. (2019) AHEAD Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030. Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_42_AHEAD_WEB.pdf

Orr, D., & Usher, A. (2018) Revisiting student performance as a cornerstone of higher education – how is student performance reflected in performance-based funding? In E. Hazelkorn, H. Coates, & A. C. McCormick (Eds.), *Research Handbook on Quality, Performance and Accountability in Higher Education*. Springer.

Orr, D., Weller, M., & Farrow, R. (2019) How is Digitalisation Affecting the Flexibility and Openness of Higher Education Provision? Results of a Global Survey Using a New Conceptual Model. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1), 3. <https://doi.org/10.5334/jime.523>

Paris communiqué. (2018) Bologna Process. <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>

Park, Y. (2019) Digital Intelligence - DQ Global Standards Report 2019. DQ Institute. <https://www.dqinstitute.org/wp-content/uploads/2019/03/DQGlobalStandardsReport2019.pdf>

Schmid, U., & Baeßler, B. (2016) Strategieoptionen für Hochschulen im Digitalen Zeitalter (No.29). Hochschulforum Digitalisierung. https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr29_Strategieoptionen_fuer_Hochschulen_im_digitalen_Zeitalter.pdf

Sollosy, M., Guidice, R. M., & Parboteeah, K. P. (2015) A Contemporary Examination Of The Miles and Snow Strategic Typology Through The Lens Of Ambidexterity Vol. 2015, pp. 11213-11213. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2015.11213abstract>

Sorbonne Declaration - Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. (1998) Sorbonne Declaration. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf

Stahlke, H. F. W., & Nyce, J. M. (1996) Reengineering Higher Education: Reinventing Teaching and Learning. *CAUSE/EFFECT*, 19(4), 44-51.

Stensaker, B., & Benner, M. (2013) Doomed to be Entrepreneurial: Institutional Transformation or Institutional Lock-Ins of 'New' Universities? *Minerva*, 51(4), 399-416. <https://doi.org/10.1007/s11024-013-9238-6>

Stifterverband, & McKinsey and Company. (2019) Hochschulbildungsreport 2020-Für morgen befähigen. Jahresbericht 2019. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. <http://www.hochschulbildungsreport2020.de/download/file/fid/163>

Thomsen, I. (2019) A cosmic data visualization celebrates science journal Nature's 150-year anniversary. <https://news.northeastern.edu/2019/11/13/a-cosmic-data-visualization-celebrates-science-journal-natures-150-year-anniversary/>

UNESCO. (2018) Artificial Intelligence. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002652/265211e.pdf>

Weller, M. (2015). MOOCs and The Silicon Valley Narrative. Journal of Interactive Media in Education, 1(5), 1–7. <https://doi.org/10.5334/jime.am>

Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009) Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities. CPsquare. <http://technologyforcommunities.com/wp-content/uploads/2016/12/digitalhabitatsactionnotebook.pdf>

White, D. S., & LeCornu, A. (2011) Visitors and Residents: A new typology for online engagement. First Monday, 16(9). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

Working Group on Education. (2017) Digital skills for life and work. Broadband Commission for Sustainable Development. <http://broadbandcommission.org/Documents/publications/WGEducation-Report2017.pdf>

Yazarlar Hakkında

Armağan Erdoğan

Yükseköğretim çalışmaları alanında profesör olarak Beykoz Üniversitesi'nde çalışmaktadır. Yüksek lisans ve doktora derecelerini Yükseköğretim Kurulu bursuyla İngiltere'de Warwick Üniversitesi'nden aldı. 2002-2011 yılları arasında Kırıkkale Üniversitesi'nde öğretim üyesi, Bölüm Başkanı ve Dış İlişkiler Birimi direktörü olarak çalıştı. 2008-2012 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'na Uluslararası Birim Başkanı ve danışman olarak çalıştı. Bu süreçte yükseköğretimle ilgili uluslararası raporların hazırlanmasına katkı verdi ve birçok uluslararası toplantıya YÖK'ü temsilen katıldı. Bologna İzleme Grubu (BFUG) Türkiye Temsilcisi, ENIC-NARIC Ağı'nda Türkiye'nin irtibat kişisi ve Avrupa Üniversiteler Birliği, OECD-IMHE'de Türkiye'yi temsil etti. Bologna Süreci'nin Türkiye'de yürütülmesi konusunda YÖK bünyesinde yürütülen çalışmaları yürüttü. 2013-2019 yılları arasında Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmanın yanında rektör danışmanı ve yükseköğretim çalışmaları merkez müdürü görevlerinde bulundu. 2009-2018 yılları arasında UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği İhtisas Komitesi üyeliği görevinde bulundu. Son yayınları yükseköğretimde uluslararasılaşma, kalite güvencesi, toplumsal cinsiyet eşitliği ve Uluslararası öğrenci ve akademisyenler üzerine yoğunlaşmaktadır.

Mete Kurtoğlu

Lisans ve yüksek lisansını ODTÜ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünde tamamladı. Doktora çalışmasını ODTÜ Sosyoloji Bölümünde sürdürmektedir. 2006-2010 yılları arasında ODTÜ Değişim Programları ofisinde çalışmıştır. 2007-2008 döneminde, Türkiye Bologna Uzmanları Ulusal Takımı'nda öğrenci katılımı ve sosyal boyut konuları için yer almıştır. DAAD-Araştırma Bursu desteği ile Marburg Üniversitesinde (Almanya) Prof. Susanne M. Weber'in yürüttüğü "Organizasyon, İnovasyon ve Network" merkezinde bir yıl misafir araştırmacı olarak bulunmuştur. COST CA19117 Researcher Mental Health (2020-2024) aksiyonu yönetim komitesi (MC) üyesidir. 2019 yılında Notabene Yayınlarından çıkan "Neoliberalizm, Bilgi ve Üniversiteler" kitabının editörüdür. Bir yükseköğretim araştırmacısı olarak dünyadan ve Türkiye'den yükseköğretime ilişkin paylaşımlarda bulunduğu bir bloğu vardır: <https://yuksekogretimarastirmalari.wordpress.com/>

Mehmet Durman

Beykoz Üniversitesi Kurucu Rektörü Prof. Dr. Mehmet Durman, 1961 yılında Bursa'nın M. Kemalpaşa ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Bursa'da tamamlayarak, 1978 yılında girdiği İ.T.Ü Kimya-Metalurji Fakültesi'nden 1982 yılında Metalurji Mühendisi olarak mezun oldu. 1984 yılında MEB yurtdışı doktora bursunun kazanarak gittiği İngiltere 'de, 1989 yılında Birmingham-Aston Üniversitesi'nde doktorasını tamamladı ve 1989-90 yılları arasında aynı üniversitede, araştırmacı olarak doktora sonrası çalışmalarda bulundu. 1990 yılında Yardımcı Doçent olarak İ.T.Ü Sakarya Mühendislik Fakültesi 'ne öğretim üyesi olarak atandı ve 1992 yılında Doçent ünvanını aldı. 1993-1996 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Metalurji Mühendisliği Bölümü'nde Doçent öğretim üyesi olarak görev yaptı. 1996 yılında Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Metalurji Mühendisliği Bölümü'ne Profesör olarak atanarak, Prof. Dr. Mehmet Durman, 1997-1998 yıllarında Sakarya Üniversitesi'nde Mühendislik Fakültesi Dekan Yardımcılığı, 1998-2001 yıllarında Rektör Yardımcılığı, 1999-2003 yıllarında Mühendislik Fakültesi Dekanlığı ve 2002-2010 yılları arasında Rektörlük görevlerinde bulundu.

Prof. Dr. Mehmet Durman, Bologna Süreci ile ilgili olarak başta kalite güvencesi ve ulusal yeterlilikler çerçevesi konuları olmak üzere birçok ulusal ve uluslararası komisyon ve çalışma gruplarında yürütücü ve üye olarak görevlerde bulunmuş ve bu alanlarda çalışmalar yapmıştır. Bunlar arasında, Yükseköğretimde Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) Başkanlığı, Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Komisyon üyeliği ve Çalışma Grubu Yürütücülüğü görevleri ile KalDer Kalite Ödülleri Yürütme Kurulu Başkanlığı görevleri bulunmaktadır.

Lerzan Özkale

İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) İşletme Mühendisliği Bölümünün ilk mezunlarından olup, tüm derecelerini İTÜ'den almıştır. 2020 yılı Eylül ayında üniversiteden, İTÜ Geliştirme Vakfı Okullarının akademik yönetimini yürütmek üzere emekli olmuştur. Özkale halen, İTÜ GVO Kültürel AŞ Yönetim Kurulu Murahhas Üyesi olarak görev yapmakta ve yükseköğretimdeki yeterlilikler temelli eğitim deneyimini, k12 düzeyinde uygulamaya koymak üzere çalışmaktadır.

Ders vermeyi en az araştırma kadar önemseydiği için, İktisat, Uluslararası İktisat ve Avrupa Ekonomik Entegrasyonu derslerinin yanında, birinci sınıflara yönelik İşletme Mühendisliğine Giriş dersini tasarlamış ve emekli oluncaya kadar keyif ve heyecanla vermiştir. Farklı öğretme ve öğrenme yöntemlerini kullanarak yaratıcı düşünmeye merak uyandırmayı amaçladığı derslerinde, en büyük hedefi Ar-Ge odaklı mezun olacak mühendislere çevre ve etik duyarlılık aşılamak olmuştur. Bu anlamda yerkürenin geleceğini güvence altına almayı hedefleyen BM Gündem 2030 -Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, Özkale'nin bir eğitmeni olarak önceliklerinin başında gelmektedir.

Avrupa ekonomik entegrasyonu, gümrük birliği ve genel olarak uluslararası ticaret alanındaki araştırmalarına ek olarak, özellikle 90'lı yılların sonlarından itibaren ağırlıklı olarak yükseköğretim ve mühendislik eğitiminde kalite konulu yayınlarını sürdürmektedir.

Avrupa Komisyonu tarafından Türkiye'den ilk AKTS/DS danışmanı olarak Özkale, Avrupa üniversitelerine birçok kalite saha ziyareti gerçekleştirmiştir. Son yirmi yıl boyunca Avrupa yükseköğretim reformu çalışmalarında Bologna Uzmanı olarak görev yapmış, bu kapsamda Türkiye'de sürdürülen çalışmalarda baştan itibaren kesintisiz görev yapan birkaç öğretim üyesinden birisi olmuştur. Bu dönem boyunca sürekli olarak Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında öğrenme çıktılarına dayalı eğitim ve öğrenim, ulusal yeterlilikler çerçevesi ve kalite güvencesi projelerinde görev almış olup, halen YÖKAK (Yükseköğretim Kalite Kurulu) tarafından yürütülen kurumların dış değerlendirmesi ve kurumsal akreditasyonu çalışmalarında takım başkanlığını sürdürmektedir.

Metin Toprak

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İktisat Bölümünde öğretim üyesidir. Yurtiçinde ve yurtdışındaki üniversitelerde öğretim üyesi ve yönetici olarak görev yapmıştır. Başbakanlık, Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu, Rekabet Kurumu, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezinde çalışmıştır. Yükseköğretim Kurulunda çeşitli komisyon ve çalışma gruplarında görev alan Toprak, Bologna Ulusal Takımı üyesi ve Türkiye'nin eğitim sistemini Avrupa ile referanslanmasını ve öz-belgelendirmesini yapan "Türkiye Referanslama Raporu" yazım ekibi lideridir.

Osman Seçkin Akbıyık

Nisan 2010'dan beri Mesleki Yeterlilik Kurumunda görev yapmaktadır. Uzman yardımcısı olarak başladığı görevini, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi Dairesi Başkanı olarak sürdürmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin (TYÇ) geliştirilmesi, uygulanması ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne (AYÇ) referanslanması çalışmalarını koordine etmekten sorumludur. TYÇ'nin ve önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik sistemin oluşturulması, Türkiye Referanslama Raporu'nun hazırlanması, AYÇ Danışma Grubunda sunulması ve savunulmasında aktif rol almıştır. Mart 2016'dan beri, TYÇ Kurulunun ve Temmuz 2016'dan beri ise, Avrupa Komisyonunun yetkili organı olan AYÇ Danışma Grubunun üyesidir.

Süheyda Atalay

Lisans eğitimini 1974 yılında Ege Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Kimya Mühendisliği Bölümünde, yüksek lisans ve doktora derecelerini aynı üniversitede Kimya Mühendisliği alanında sırasıyla 1976 ve 1984 yıllarında tamamlamıştır. 1989 yılında doçentliğini Kimya Mühendisliği Proses ve Reaktör Tasarımı alanında almıştır. 1975 yılında Ege Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak başladığı iş yaşamını 1987-1989 yılları arasında yardımcı doçent, 1989-1995 yılları arasında doçent, 1995 yılından itibaren profesör olarak sürdürmüştür ve 2020 yılında emekli olmuştur.

Kimya Mühendisliği alanındaki bilimsel faaliyetlerinin yanı sıra bölüm başkanlığı ve dekanlık idari görevlerinde bulunmuştur. 2003 yılında ECTS/DS danışmanı olan Süheyda Atalay, 2004 yılından bu yana Yükseköğretim Kurulu'nun yönettiği ve Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen "Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması –Bologna Uzmanları Projesi" kapsamında Bologna Uzmanları Ulusal Takımında yer almış ve yapılan tüm projelerde uzman olarak görev yapmıştır. 2016 -2019 yılları arasında Mühendislik Dekanları Konseyi Genel Sekreterliği görevinde bulunmuştur.

Yükseköğretim Kalite Kurulunun kurumsal değerlendirme takımlarında takım başkanı ve değerlendirici olarak görev almaktadır. Halen MÜDEK Yönetim Kurulu üyesi olan Süheyda Atalay, mühendislik program değerlendirisidir.

Öktem Vardar

Lisans eğitimini 1966-71 Robert College'de, yüksek lisans ve doktora eğitimini 1971-75 University of California, Berkeley'de alan Öktem Vardar; 1975-2004 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde görev yapmıştır. Makina tasarımı, yorulma ve kırılma mekaniği konularında aktif çalışmış, kırılma laboratuvarını kurmuştur. 1994-2000 arasında rektör yardımcısı olarak görev yapmıştır.

Ayrıca; YÖK üyesi, TÜBİTAK bilim kurulu üyesi, Feza Gürsey Enstitüsü yönetim kurulu başkanı, TÜSSİDE ve UME yönetim kurulu üyesi, Işık Üniversitesi rektör yardımcısı / vekili olarak çalışmıştır.

2003'ten beri Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) Kurumsal Değerlendirme Programı hakemidir ve 22 Avrupa üniversitesinin kurumsal değerlendirmesinde rol almıştır. 2011 yılında Magna Charta Observatory genel sekreterliğini yürütmüştür. 2011-15 yıllarında TED Üniversitesi'nin ilk rektörü olarak Üniversitenin kuruluşunu yönetmiştir; 2016'dan beri TED Üniversitesi mütevelli heyet üyesi olarak çalışmaktadır. 2018-21 yıllarında Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve öğretim politikaları kurulu üyesi olarak görev yapmıştır.

Betül Bulut Şahin

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini ODTÜ Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünden almıştır. 2021-2022 akademik yılı süresince Surrey Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde “kapsayıcı uluslararasılaşma” konusundaki doktora sonrası araştırma çalışmasını uzaktan yürütmektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliği üzerine yürütülen COST Action 20115 projesinde “uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel entegrasyonu” çalışma grubunda “paydaş danışmanı” olarak görev yapmaktadır. İlgi alanları üniversitelerde uluslararasılaşma teorileri ve süreçleri başta olmak üzere değişim programları, uluslararasılaşma bağlamında yükseköğretim kurumlarında yönetim ve stratejik planlama konularıdır.

Ayşe Gündüz Hoşgör

Lisans ve yüksek lisans öğrenimini ODTÜ İstatistik Bölümünde tamamlayan Gündüz Hoşgör, doktora çalışmalarına Kanada’da Western Ontario Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde devam etti ve 1996 yılında Sosyoloji alanında doktorasını başarıyla tamamladı. 1997 yılından beri ODTÜ Sosyoloji Bölümünde öğretim üyesi olan Ayşe Gündüz Hoşgör, aynı üniversitede profesör unvanını aldı. Kendisinin toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kırsal yoksulluk, kadın ve çocuk emeği ve eğitimi üzerine yayınlanmış birçok eseri bulunmaktadır. Ayşe Gündüz Hoşgör, EUROSTUDENT III (2005-2008) projesinde araştırmacı ve EUROSTUDENT IV (2008-2011) projesinde araştırma koordinatörü olarak Türkiye ekiplerinde yer almıştır.

Aylin Çakıroğlu Çevik

Lisans öğrenimini Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Sosyoloji Bölümünde 2002 yılında tamamladı ve aynı yıl Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde yüksek lisans öğrenimine başladı. 2007 yılında yüksek lisansını tamamlayıp yine aynı üniversite ve bölümde doktora öğrenimine başladı. 2011 yılında University of California, Los Angeles (UCLA)’ta misafir araştırmacı olarak bulundu ve 2015 yılında doktorasını tamamladı. 2002-2015 yılları arasında ODTÜ Sosyoloji Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışan Dr. Aylin Çakıroğlu Çevik, 2017 Şubat’tan itibaren TED Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları arasında eğitim sosyolojisi, yükseköğrenim, yaşam kalitesi, mutluluk, metodoloji ve nicel araştırma yöntemleri, sosyal eşitsizlik ve toplumsal cinsiyet çalışmaları yer almaktadır.

Yüksel Kavak

Dr. Kavak; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim yönetimi bilim dalından doktora derecesi almış (1986), 1991-2017 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak çalışmış ve eğitimden sorumlu rektör yardımcılığı görevinde bulunmuştur. Dr. Kavak’ın eğitim politikaları, yükseköğretim, öğretmen eğitimi, Bologna Süreci, kalite güvencesi ve akreditasyon konularında 50’nin üzerinde makale ve kitap/kitap bölümü bulunmaktadır. Üniversitedeki eğitim ve araştırma görevlerinin yanında, Millî Eğitim Bakanlığı’nın UNICEF, Dünya Bankası ve Avrupa Komisyonu ile iş birliği içinde yürüttüğü değişik eğitim projelerinde danışmanlık hizmetlerinde bulunmuştur. Yükseköğretim Kalite Kurulu ve öğretmen eğitimi akreditasyon kuruluşu EPDAD da dış değerlendirici olarak görev almaktadır. 2017 yılından bu yana TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı olarak görev yapmaktadır.

Funda Uysal

Dr. Uysal; Gazi Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. Gazi Üniversitesi, İlköğretim Matematik Eğitimi programından 2009 yılında yüksek lisans; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim programından ise 2020 yılında doktora derecelerini almıştır. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Dr. Öğr. Gör. olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının, yükseköğretimde kalite ve Bologna Süreci konularında ulusal ve uluslararası düzeyde ortak yazarlı makale ve bilimsel toplantılarda sunulmuş sözlü bildirileri bulunmaktadır.

Nuray Kısa

Dr. Kısa; Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programından 2011 yılında yüksek lisans; 2016 yılında ise doktora derecelerini almıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde Eğitim Yönetimi Ana Bilim dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmıştır. TÜBİTAK Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında, Western Kentucky Üniversitesi'nde misafir araştırmacı olarak doktora tezi ile ilgili çalışmalarını sürdürmüştür. 2017'den beri Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının, yükseköğretimde kalite ve Bologna Süreci konularında ulusal ve uluslararası düzeyde ortak yazarlı makale ve bilimsel toplantılarda sunulmuş sözlü bildirileri bulunmaktadır.

Selda Ulutas Aydoğan

2005 yılında ODTÜ Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümünden mezun olmuş, yüksek lisans çalışmalarını 2008 yılında; doktora çalışmalarını ise 2015 yılında Hamburg Üniversitesinde tamamlamıştır. 2008-2019 yılları arasında TÜBİTAK'ta Uluslararası İşbirliği Dairesi, Avrupa Birliği Çerçeve Programları Müdürlüğünde görev yapmıştır. 7. Çerçeve Programı kapsamında Bölgesel Programlar Ulusal İrtibat Noktası olarak görev alan Selda Ulutas Aydoğan, 2015-2019 yılları arasında Ufuk 2020 Programı Ulusal Koordinatörü ve Avrupa Birliği Çerçeve Programlar Müdürü olarak görev yapmıştır. 2020-2022 yılları arasında Friedrich Schiller Universität Jena'da araştırmacı olarak görev yapmıştır.

Okan Saldoğan

1998 yılında Yıldız Teknik Üniversitesinde “Makine Mühendisliği” ve 2013 yılında Anadolu Üniversitesinde “Uluslararası İlişkiler” alanlarında lisans eğitimlerini ve 2005 yılında Boğaziçi Üniversitesi “Biyomedikal Mühendisliği” alanında yüksek lisans eğitimini tamamladı. Hâlen Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi-Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi alanında doktora tezini hazırlamaktadır.

Okan Saldoğan, profesyonel çalışma hayatına 2000 yılında Gebze Teknik Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak başladı. 2003-2014 yılları arasında Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığında “KOBİ Uzmanı” ve 2015-2020 yılları arasında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumunda “Bilimsel Programlar Uzmanı ve Avrupa Birliği Çerçeve Programlar Ulusal İrtibat Noktası” olarak görev aldı. 2020 yılında, Jena Friedrich-Schiller Üniversitesi Beşerî Bilimler Bölümünde Bilimsel Asistan olarak çalıştı. Ayrıca aynı yıl eşzamanlı olarak Time Machine Organizasyonu'nda “Proje Keşif Görevlisi ve

Organizasyon Türkiye Elçisi” olarak çalışmaya başladı. 2021 yılı sonundan itibaren Eskişehir Teknik Üniversitesi-Araştırma ve Lisansüstü Süreçler Direktörlüğü’nde “Öğretim Görevlisi” olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

Sjur Bergan

Avrupa Konseyi Eğitim Bölümü Başkanıdır. Çalışmalarında yükseköğretimin amaçları, değerleri ve demokratik misyonuna odaklanmaktadır. BFUG üyesidir ve eğitimde yapısal reformların uygulanmasına ilişkin birçok çalışma grubuna başkanlık etmiştir. Avrupa Konseyi’nin “Competences for Democratic Culture” ve “the European Qualifications Passport for Refugees” projelerinin yürütücüsüdür. ‘Lizbon Tanıma Sözleşmesi’nin ve kamusal sorumluluk, akademik özgürlük ve kurumsal özerklik ve eğitim kalitesi tavsiyelerinin başyazarıdır. Yapısal reformların yükseköğretimin temel değerleri olan kapsayıcılık ve akademik özgürlüğü nasıl yansıtabileceğinin bir örneği olan kariyeri ve Bologna Süreci’ne olan önemli katkıları nedeniyle 2019 yılında EAIE Award for Vision and Leadership ödülüne layık görülmüştür.

Liviu Matei

Central European University’de (Macaristan) eğitimden sorumlu rektör yardımcısı (*provost*) ve Yehuda Elkana Center for Higher Education (CEU) direktörüdür. Dünya Bankası, UNESCO, OSCE, Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve diğer uluslararası kuruluşlar, ulusal kurumlar ve Avrupa ve Asya’dan çeşitli üniversiteler için yükseköğretim politikaları alanında danışmanlık görevlerinde bulunmuş ve çeşitli politika araştırma projelerinde yer almıştır. The Internationalisation of Higher Education Journal ve the European Journal of Higher Education dergilerinin editör kurulu üyesidir.

Hans de Wit

Boston College’deki (ABD) ‘Center for International Higher Education’da (CIHE) profesör ve direktördür. ‘Journal of Studies in International Education’ dergisinin kurucu editörüdür. Sense publisher tarafından yayımlanan “Global Perspectives in Higher Education” kitap serisinin editörlerindendir. University World News’de (www.universityworldnews.com) bir blog yayımlamaktadır. Uluslararası eğitim üzerine birçok kitap ve makalesi bulunmaktadır. Aktif olarak uluslararası eğitim alanında Avrupa Komisyonu, UNESCO, Dünya Bankası, OECD, IAU, Avrupa Parlamentosu gibi kuruluşlara değerlendirme ve danışmanlık sunmaktadır. European Association for International Education (EAIE) kurucu üyesi ve eski başkanıdır.

Ligia Deca

University of Luxembourg’da Siyaset Bilimi alanında doktorasını tamamladı. Çalışmaları yükseköğretimde Avrupalılaştırma, uluslararasılaşma ve Bologna Süreci üzerine odaklanmaktadır. Aynı zamanda Romanya’da Executive Agency for Higher Education, Research and Innovation Funding’de (UEFISCDI) politika uzmanı olarak yükseköğretim politikalarına ilişkin aktiviteleri koordine etmektedir. 2008-2010 arasında ESU genel başkanı, 2010-2012 arasında da BFUG sekreteryası sorumlusu olarak görev almıştır.

Veronika Kupriyanova

2016 yılında EUA’ya Politika ve Proje sorumlusu olarak katılmıştır ve üniversite finansmanı ve yönetimi üzerine çalışmaktadır. Dünya Bankası, AB, Humboldt Üniversitesi ve Academic Cooperation Association’da farklı proje yönetimi ve araştırmacı pozisyonlarında görev yapmıştır.

Enora Bennetot Pruvot

EUA Yönetim, Finansman ve Kamu Politikası Geliştirme Direktör Vekilidir ve EUA Üniversite Finansmanı makale serisinin editörüdür. Üniversitelerin finansal sürdürülebilirliği (2011), yükseköğretim finansmanı (2013) ve üniversite birleşmeleri (2015) üzerine yayınları vardır. 2008 yılında EUA'ya katılmadan önce Avrupa araştırma ve geliştirme politikaları alanında deneyimler kazanmıştır.

Thomas Estermann

EUA Yönetim, Finansman ve Kamu Politikası Geliştirme Direktörüdür. Avrupa düzeyinde ve ulusal düzeyde birçok komite, uzman grubu ve yayın kurulu üyesidir. Düzenli olarak yükseköğretim yönetimi programlarına ve ulusal reform süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Üniversite finansmanı, yönetişimi ve yönetimi üzerine birçok yayını bulunmaktadır.

Ellen Hazelkorn

15 yıldan uzun bir süredir uluslararası kuruluşlar ve hükümetler için yükseköğretim politikaları uzmanı ve danışmanı olarak çalışmaktadır. Başta uluslararası sıralamalar, “world-class” üniversiteler ve kalite güvencesi konuları olmak üzere bu alanda 90’dan fazla makale, politika raporu ve kitabın yazarı/ortak yazarıdır. Araştırma ve yorumları New York Times, Economist, U.S. News, World Report, ve the Chronicle of Higher Education gibi uluslararası basın organlarında yer bulmuştur.

David Crosier

2008’den itibaren Avrupa Birliği Eğitim Bilgi Ağı (*Eurydice*) üyesidir. Bu ağın yükseköğretim alanındaki aktivitelerinden sorumludur ve her Bologna Bakanlar Konferansı için hazırlanan Bologna Süreci Uygulama Raporlarının koordinatörüdür. Eurydice’a katılmadan önce EUA için Bologna Süreci uygulamalarının farklı unsurlarına odaklanan çeşitli projelerin sorumluluğunu yürütmüştür. EUA Eğilimler (*Trends*) raporlarını yönetmiş ve Trends V raporunun (2007) ortak yazarıdır. Ayrıca EUA’nın ortak dereceler ve programlarla ilgili çalışmalarını yürütmüştür.

Cezar Mihai Haj

Doktora derecesini National University of Political Studies and Public Administration’da (SNSPA-Bükreş) Siyaset Bilimi alanında tamamladı. Politika uzmanı olarak uluslararasılaşma, eşitlik, üniversite yönetimi, iç kalite güvence sistemi ve veri toplama üzerine birçok çalışmayı koordine etmiştir. Springer ve Central European University (Macaristan) yayınlarında birçok makalesi yayınlanmıştır. Bologna Süreci İzleme Grubu (BFUG) ve Sosyal Boyut Danışma Grubu üyesidir.

ESU (Avrupa Öğrenci Birliği)

ESU öğrencilerin eğitimsel, toplumsal, ekonomik ve kültürel çıkarlarını başta AB, BFUG (Bologna Süreci İzleme Grubu), Avrupa Konseyi ve UNESCO olmak üzere Avrupa düzeyindeki tüm ilgili yapılar nezdinde temsil ve teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Üyesi olan ulusal öğrenci konseyleri aracılığıyla Avrupa’da yaklaşık 20 milyon öğrenciyi temsil etmektedir. “Bologna with Student Eyes” yayını ile hükümetlerin Bologna Süreci’ne ilişkin Bakanlar Konferansları’nda imzaladıkları kararların uygulamada öğrenci deneyimlerine nasıl yansındığını düzenli olarak raporlamaktadır. European Students’ Union - Fighting for students’ rights since 1982 (esu-online.org)

Michael Gaebel

EUA Yükseköğretim Politikaları Birimi'nin direktörüdür. Bu birim, yükseköğretimde öğrenme ve öğretme, Bologna Süreci, hayat boyu öğrenme, e-öğrenme ve MOOC, uluslararasılaşma ve küresel diyalog konularına odaklanmaktadır. 2006 yılında EUA'ya katıldığında EUA'nın uluslararası stratejisi, küresel değişim ve iş birliğini geliştirmekten sorumluydu. EUA öncesinde on yıldan uzun bir süre Orta Doğu, post-Sovyet ülkeler ve Asya'da yükseköğretimin geliştirilmesi ve iş birlikleri alanında çalışmıştır.

Thérèse Zhang

EUA Yükseköğretim Politikaları Direktör Vekilidir. Öğrenme ve öğretme ve pedagoji geliştirme, Avrupa yükseköğretiminde politika geliştirme ve dünyanın diğer bölgeleri ile küresel ilişkiler geliştirme konularında çalışmaktadır. 2008 yılında EUA'ya katıldıktan sonra kalite yönetimi ve kurumsal gelişme alanına odaklandı. EUA Kurumsal Değerlendirme Programında ve çeşitli projelerde sorumluluklar üstlendi.

Romita Iucu

Bükreş Üniversitesi (Romanya) rektör yardımcısıdır. Öğretmen yetiştirme ve yükseköğretim politikaları alanında akademik ve idari birçok pozisyonda görev yapmıştır. 2010 yılından itibaren ENTEP (European Network on Teacher Education Policies) koordinatörlüğünü yürütmüştür. Romanya Ulusal Eğitim Reformu Konseyi başkan yardımcısıdır. Sürekli eğitim ve öğrenme alanında birçok yayını vardır.

Dominic Orr

Doktora derecesini Technical University of Dresden'de (Almanya) karşılaştırmalı eğitim alanında tamamlamıştır. University of Nova Grocia'da (Slovenya) Eğitim Yönetimi alanında (açık öğretim ve dijital öğrenme konularında) misafir öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda bir eğitim platformu ve NGO olan Kiron'da çalışmaktadır (<https://kiron.ngo/en>). Daha önce Alman Yükseköğretim Araştırma Merkezi'nde (DZHW), başta EUROSTUDENT olmak üzere uluslararası proje lideri olarak çalışmıştır. Ayrıca; OECD, UNESCO ve Dünya Bankası için dış danışman olarak hizmet vermiştir. Çalışma alanları; yükseköğrenime erişim, eğitim yönetimi, kalite güvencesi ve daha güncel olarak dijital dünya ve dijital öğrenmedir. Bologna Digital 2020 “white paper” ortak yazarıdır.