

Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri

The Impacts of Bologna Process on European Higher Education Systems

Zafer ÇELİK

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Bologna Süreci kapsamında yürütülen çalışmaların Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkilerini eleştirel bir bakış ile incelemektir. Bu çalışmada, Bologna Süreci kapsamında yürütülen iki döngülü sisteme geçiş, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini yaygınlaştırma, Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulamaları, kalite güvence ve yeterlilikler çerçevesi çalışmalarının Avrupa yükseköğretim sistemlerinde nasıl bir dönüşüme neden olduğu tartışılacaktır. Bologna Süreci, özellikle Türkiye'de, yükseköğretimin kalitesini artıran olumlu bir Süreç olarak ele alınmaktadır. Fakat birçok Avrupa ülkesinde akademisyenler, öğrenciler ve iş dünyası Süreci yoğun bir şekilde eleştirmektedir. Bu çalışma, Bologna Sürecinin kendi hedeflerine ulaşamadığını, dahası bu hedeflere ulaşmak için kullanılan araçların (yeterlilikler, kalite güvencesi ajansları vb) yükseköğretim sistemlerini aşırı bürokratikleştirdiği, tek tipleştirdiği ve hiyerarşikleştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Bologna süreci, Yükseköğretim, Aşırı bürokratikleşme, Kalite güvence sistemi, Ulusal yeterlilikler çerçevesi

ABSTRACT

This study aims to examine the impact of Bologna Process on European higher education systems. It focuses on the influences of the main components of Bologna Process (i.e., implementing two-cycle system, increasing the student and academic staffs' mobility, European Credit Transfer System, quality assurance and qualification framework) on the transformation of higher education systems. Although Bologna Process is perceived as a move to increase the quality of higher education system in Turkey, there are very serious criticisms from academics, students, and businessmen to the Bologna Process in various European countries. This study claims that the Process did not achieve its goals, more importantly the main instruments of the Process (qualifications, quality assurance agency etc.) brought about hyper-bureaucratization, hierarchization and standardization of European higher education systems.

Keywords: Bologna process, Higher education, Hyper-bureaucracy, Quality assurance system, National qualification framework

GİRİŞ

Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları 1998 yılında Sorbonne'da düzenledikleri bir toplantıda, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma fikrini ortaya atmışlardır. 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının Bologna'da toplanarak Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmak için Bologna Bildirisini imzalamaları ile birlikte Bologna Süreci resmi olarak başlamıştır. Bu sürecin temel hedefi, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmaktır. Bu çerçevede, Avrupa'nın yükseköğretimdeki rolünü ve etkinliğini geliştirmek için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini yaygınlaştırmak, Avrupa Kredi Transfer Sistemini (AKTS) uygulamak, kolay anla-

şılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak hedeflenmiştir. Bunlara ilaveten, yükseköğretim sisteminde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı (daha sonra doktoranın dâhil olması ile birlikte üç aşamalı) derece sisteminin uygulanması kararı alınmıştır. Sonraki yıllarda düzenlenen bakanlar toplantılarında yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi, öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması, AYA'nın cazip hale getirilmesi, Avrupa kalite güvencesi sisteminin kurulması ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi uygulamalarının başlatılması Bologna Sürecine dâhil edilmiştir.

Bologna Süreci, devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayan-

Zafer ÇELİK (✉)

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara, Türkiye
Ministry of National Education, Board of Education, Ankara, Turkey
zafre77@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 23.05.2012

Kabul Tarihi/Accepted : 12.08.2012

mayan, üye ülkeler üzerinde bağlayıcılığı olmayan, dahası üye ülkelerin Sürece uyum konusunda özgür olduğu bir yapıdır. 29 ülkenin katılımı ile başlayan - Türkiye'nin 2001 yılında dâhil olduğu - ve başlangıçta Avrupa yükseköğretim alanı oluşturmayı hedefleyen Sürec, bugün Avrupa dışındaki ülkelerin katılımı ile 47 üyeye erişmiştir. Bologna Süreci Avrupa yükseköğrenim sisteminin uluslararası rekabet gücünü artırmayı, Avrupa'da üniversitelerarası diyalogu ve hareketliliği yaygınlaştırmayı, üniversitelerin özerkliğini, özgünlüğünü ve çeşitliliğini korumayı hedeflediğini belirtmiş ve Avrupa'da tek tip yükseköğretim sistemi oluşturmayı en istenmeyen hedef olarak tanımlamıştır. Fakat yükseköğretimde iki aşamalı derecelendirme sisteminin kabulü ve tek dereceli sistemlerin iki aşamalı sisteme geçmeye başlaması, AKTS, yeterlilikler ve kalite güvence sistemlerinin kurulması gibi adımlar, bizzat Avrupalılar tarafından Avrupa yükseköğretim sistemlerini tek tipleştirmekle ve aşırı bürokratikleştirmekle eleştirilmiştir (Appleton, 2009; Grove, 2012; Keim & Keim, 2010). Avrupa'da Bologna Sürecine yapılan bütün eleştirilere rağmen, Türkiye'deki Bologna Sürecine ilişkin yazılar, birkaç istisna hariç (ör. Gür, 2009) genellikle Süreci kutşamış, Sürecin yükseköğretimin kalite ve niteliğini geliştireceği ifade edilmiştir (Tekeli, 2010; YÖK, 2010). Hatta öğretim üyeleri Bologna Sürecine oldukça pozitif bir anlam yüklemiştir (bkz. Sungü, 2009). Bundan dolayı Bologna Sürecinin sınırlılıkları yeterince tartışılmamıştır. Bu makale, literatürdeki bu boşluğu doldurma amacıyla yazılmıştır. Makalede, Bologna Sürecinin öncelikli olarak 10 yıldan fazla bir süreçte neden olduğu yapısal dönüşümler değerlendirilecektir. İkinci olarak, Bologna Sürecine yönelik eleştiriler incelenecektir.

BOLOGNA SÜRECİ SONRASI AVRUPA ve TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİNDEKİ GELİŞMELER

Bologna Süreciyle birlikte Avrupa yükseköğretim sistemini dönüştüren en önemli hamle, kuşkusuz yükseköğretimin iki/üç döngülü sisteme geçişidir. Bologna Sürecine üye ülkelerin birçoğu iki/üç döngülü sisteme geçişi tamamlamıştır. Fakat Almanya, İspanya, Avusturya gibi ülkelerde iki/üç döngülü sisteme tam geçiş sağlanamamıştır ve yeni sisteme dâhil olan öğrenci sayısı düşüktür (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009). Daha somut verilerle ifade etmek gerekirse, Bologna sürecinin tarafı olan 47 ülkenin yarısından fazlasında, Bologna iki/üç döngülü sistemine öğrencilerin %90'dan fazlası dâhil olmuştur. Yaklaşık dörtte birinde ise öğrencilerin % 70-89'u bu sisteme dâhil olmuştur. Fakat özellikle dört yıldan fazla eğitim gerektiren tıp, dişçilik, eczacılık, mimarlık ve veterinerlik ile kısmen mühendislik, hukuk, ilahiyat, psikoloji ve öğretmenlik gibi alanlarda eski yapı uygulanmaya devam etmektedir. İspanya, Avusturya Almanya ve Slovakya'da iki/üç döngülü sistemin uygulanması ve öğrencilerin katılımı diğer ülkelere göre düşüktür. Öğrencilerin, Avusturya'da %47'si, Almanya'da %36'sı, Slovenya'da %31'i, İspanya'da %4'ü üç döngülü sistemde öğrenim görmektedir. Düşük katılımın nedeni, Bologna yapısına geçişe yönelik yasal düzenlemelerin görece geç başlaması ve yeni sistemin geç uygulanmasıdır. Bologna sürecine 2008'de dâhil olan Rusya ve Makedonya ise Bologna kademelendirmesini şimdilik uygulamamaktadır (Eurydice, 2012, s. 33). Türkiye yükseköğretim sistemi eskiden beri zaten üç döngülü sistemi uygulayan bir

yapı olduğu için Avrupa yükseköğretimindeki bu en tartışmalı uygulama, Türkiye'de tartışılmamıştır. Dahası, Almanya ve İngiltere gibi birçok ülke lisans eğitimini üç yıla indirmesine rağmen Türkiye'de lisans eğitiminin indirilmesine ilişkin bir tartışma söz konusu olmamıştır.

Bologna Sürecinin bir diğer önemli bileşeni kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir bir yükseköğretim sistemi kurmaktır. Bunun için AKTS ve diploma eki uygulaması Sürecin en önemli bileşenlerinden biri olarak tanımlanmıştır. Bologna Süreci öncesinde uygulanmaya başlanmış olan AKTS sistemi 2012 yılı itibarıyla 23 ülkenin tüm yükseköğretim programlarında, 11 ülkenin yükseköğretim programlarının %75'inden fazlasında, Türkiye'de ise %50-75 arasında uygulamaktadır. Almanya, Avusturya ve Slovakya AKTS'yi yükseköğretim programlarının %50'sinden daha az bir kesiminde uygulamaktadır. AKTS'nin uygulanmadığı programlara bakıldığında genelde tıp ve eczacılık gibi alanlar ile güzel sanatlara ilişkin alanların olduğu görülmektedir (Eurydice, 2012).

Yeterlilikler çerçevesi, Bologna Sürecinin gündemine 2001 yılından itibaren girmiştir. Yükseköğretimi daha açık/anlaşılabilir hale getirecek, öğrenme çıktılarının görülmesini sağlayacak yeterlilikler çerçevesinin hazırlanması konusunda çalışmalar tüm üye ülkelerce yürütülmektedir. Yükseköğretimde ulusal yeterlilikler çerçevesini uygulamanın son tarihi 2010 olarak belirlendiğinden dolayı, 2007'den sonra yeterlilikler çerçevesini uygulamak için daha yoğun çalışmalar yürütülmüştür. Fakat birçok ülkede yeterlilikler çerçevesi konusunda çalışmalar, 2009 yılında başlamıştır. 2009 yılında sadece altı ülke kendi kendine sertifikalandırma ("self-certification") sürecini tamamlamıştır. 2012 yılındaki gelişmelere bakıldığında ise yeterliliklerin iş yükü, düzey, öğrenme çıktıları, beceri ve profile göre tanımlanması öngörülmüştür. Almanya, İngiltere ve Portekiz gibi 10 ülke yeterlilikler çerçevesi çalışmalarını tamamlamıştır. Türkiye gibi 13 ülke ise yeterlilikler çerçevesi konusundaki çalışmalarını çoğunu tamamlamıştır (Eurydice, 2012). Ayrıca, yeterlilikler çerçevesiyle birlikte gündeme gelen bir diğer konu, önceki öğrenmelerin tanınmasıdır. Az sayıda ülke önceki öğrenmelerin tanınması, esnek öğrenme ve ulusal yeterlilikler çerçevesi konusunda iyi bir sistem kurmuş; birçok ülke ise bu konularda çok fazla bir ilerleme kaydetmemiştir. Bologna uzmanları tarafından hazırlanan durum raporlarında da yeterlilikler çerçevesi, öğrenme çıktıları ve AKTS arasında yeterli bir bütünleşme sağlanmadığı ifade edilmiştir (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009).

Bologna Sürecinin başlangıcından itibaren kalite güvence sisteminin kurulması Bakanlar Toplantılarının en önemli gündem maddelerinden biri olmuştur. Yükseköğretimin kalitesini geliştirme ve kalite güvence sistemi kurma birçok ülke için yüksek önceliğe sahip olarak tanımlanmıştır. Kalite güvence sistemleri sayesinde paydaşların güveninin kazanılacağı ve böylece AYA'nın oluşumunun hızlanacağı düşünülmüştür. Kalite güvence sistemi, programların ve enstitülerin öğrencilerin katılımı, yayınların sonuçları, akreditasyon sistemi, sertifikalandırma veya karşılaştırılabilir prosedürler ve uluslararası katılım, işbirliği ve ağlar kurma açılarından hem içsel hem de dışsal bir değerlendirmeye tabi tutulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede Yükseköğre-

timde Avrupa Kalite Güvencesine Kayıt (YAKGT-The European Quality Assurance Register for Higher Education) 2008 yılında kurulmuş 2012 Ocak itibarıyla 13 ülkedeki 28 ajans Kayıtta yer almaktadır. Almanya, Avusturya, Romanya, Hollanda, İspanya, Finlandiya, Danimarka, Fransa, İrlanda gibi ülkeler en az bir ajansla listede yer almaktadır (Eurydice, 2012).

Bologna Süreci kapsamında Türkiye’de en çok tartışılan konulardan biri de kalite güvence ajansının kurulması konusudur. Bu anlamda 2005 yılında Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği hazırlanmış ve bir Yükseköğretim Kurumları Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuştur. YÖDEK, kuruluşundan sonra Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi hazırlamıştır. Yönetmelik bağımsız ulusal dış kalite güvence ajanslarının kurulmasını hedeflemiştir. YÖK, ulusal dış kalite güvence ajanslarına lisans verme yetkisini elinde tutmaktadır. YÖDEK’e akademik birimler, programlar ve yükseköğretim kurumları “kalite sertifikası” almak için başvurabilirler. Türkiye’de şimdiye kadar 2007 yılında Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK) kurulmuş ve MÜDEK bugüne kadar 10 farklı üniversitenin 57 mühendislik programını akredite etmiştir. YÖDEK’e ulusal bağımsız dış değerlendirme ajansı olmak için, MÜDEK’e ilaveten iki ajans daha başvuruda bulunmaktadır. Buna ilaveten yurtdışındaki kalite güvence ajansları da Türkiye’deki yükseköğretim programlarını değerlendirebilmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde faaliyet gösteren Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) bugüne kadar dört üniversitenin 42 mühendislik programını değerlendirmiştir (YÖK, 2010).

Bologna Sürecinin en büyük hedeflerinden biri AYA’yı daha rekabetçi hale getirmek ve öğrenci, araştırmacı ve öğretim üyesi hareketliliğini artırmaktır. Ancak AYA dışından AYA’ya gelme oranı hayli sınırlıdır (%2,25). AYA dışından öğrenim görmek için gelenlerin oranı Kıbrıs, İngiltere, Fransa ve İrlanda’da %5’ten fazladır. Türkiye’de dâhil olmak üzere 16 ülkede AYA dışından öğrenim görmeye gelenlerin oranı %1’in altındadır. Asıl önemlisi AYA dışından öğrenim görmeye gelenlerin %75’i Birleşik Krallık, Almanya, Fransa ve Rusya’da öğrenim görmektedir. AYA içindeki hareketliliğe bakıldığında, öğrencilerin yarısından fazlasının Birleşik Krallık, Almanya, Fransa ve Avusturya’ya gittiği görülmektedir. AYA içinden gelen öğrenci oranına bakıldığında iki ülke haricindekilerin oranı %10’nun aşağısındadır. Ülkelerin çoğunda bu oran %5’in altında, ortalama ise %2 civarındadır (Eurydice, 2012).

AVRUPA ÜNİVERSİTELERİNDE BOLOGNA SÜRECİNE YÖNELİK ELEŞTİRİLER

Türkiye’de Bologna Sürecine sıklıkla yükseköğretim sistemini geliştirici ve niteliğini artırıcı bir özellik atfedilmektedir (Süngü, 2009; Tekeli, 2010; YÖK, 2010). Oysa Avrupa üniversitelerinde Bologna Sürecinin hayli tartışmalı bir uygulama olduğu görülmektedir. Özellikle, Bologna Süreci sonrası yükseköğretim sistemlerinde oldukça ciddi yapısal dönüşüm yaşayan ülkelerde (örn. Almanya) Sürece yönelik çok sert eleştiriler görülmektedir. Sürecin kendi koyduğu birçok hedefin gerçekleşmemesi en

temel eleştirilerden biridir. Gerçekten de, aşağıda genişçe ele alınacağı üzere, yükseköğretimde Avrupa’nın rekabetçiliğini geliştirmesi, AYA dışından daha fazla öğrenci gelmesinin sağlanması, öğrenci, akademisyen ve araştırmacı hareketliliğinin artması hedeflerinin gerçekleşmediği resmi raporlarda da dile getirilmiştir (bkz. Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009; Eurydice 2012). Dahası, Bologna süreci ile birlikte yükseköğretim sistemi standartlar ve yeterlilikler yığınına, yani hiper-bürokrasiye ve tekipleşmeye doğru gitmektedir.

Bologna Süreci ile birlikte uygulamaya konulan en önemli karar, kıta Avrupası’nda ülkelerin kendine özgü yükseköğretim sistemlerini Anglo-Sakson iki/üç döngülü yükseköğretim modeline dönüştürmesidir. Bunun en önemli gerekçesi olarak öğrencilerin yanlış seçimlerinden kaynaklanan maliyetleri azaltma, lisans sonrasında daha esnek bir ilerleme imkânı sunma, emek piyasasına daha erken girme, öğrencilerin becerilerinin piyasadaki karşılığını daha erken fark edebilme ve eksiklileri erken giderebilme sunulmuştur (Alexandre vd., 2008). Öğrencilerin ekonomiye erken girmeleri için lisans eğitimi süresinin kısaltılması hedeflenmiştir. Bu anlamda Kıta Avrupası’nda birçok ülke kendi geleneksel yükseköğretim modellerinde yapısal değişimlere gitmişlerdir. Örneğin, Alman yükseköğretim sistemi geleneksel yapıdaki, 5 yıllık *Diplom* veya *Magister* çalışmalarını terk etmiş 3 yıllık lisans programlarını başlatmıştır (Eurozine Editorial, 2010).

Öğrenim süresinin kısalması ve üç yıla inmesi ile birlikte yükseköğretimde müfredatlar daha kısa sürede sıkıştırılarak sunulmaya başlanmıştır. Bundan dolayı programın öğrenciler tarafından yetkin bir şekilde anlaşılması ve öğrendiklerine yönelik kritik yaklaşımlar geliştirmeleri için yeterli zaman kalmamıştır. Bütün bu hususlar, derecelerin kalitesini olumsuz etkilemeye başlamıştır. Bu yeni sistemde mezunların istihdamının eskisinin tek döngü mezunlarına göre azaldığı, piyasanın eski mezunları tercih ettiği görülmüştür (Alexandre, Cardoso, Portela & Sá, 2008). Öğrenim süresinin kısalması ve ekonomiye erken girme hedeflenmesine rağmen öğrenciler, lisans mezunu olarak istihdam edilemedikleri için, çoğunlukla yüksek lisans öğrenimlerine devam etmektedir. Örneğin, Hollanda’da öğrencilerin %80’i daha nitelikli eğitim ve niteliklerini geliştirmek için yüksek lisans programına lisans eğitimini aldığı yerde devam etmektedir (Smith, 2010). Eurobarometer’in 2007 yılında 27 AB ülkesi ve Hırvatistan, İzlanda, Norveç ve Türkiye’de 5.800 öğretim görevlisi ile yaptığı araştırmada öğretim üyeleri üç döngülü sistemin yükseköğretimin kalitesini olumlu bir şekilde etkilediği görüşüne şüphe ile yaklaştığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılanların yaklaşık yarısı (%49) üç döngülü sistemin eğitimin kalitesini geliştirdiğini belirtirken çalışmaya katılanların %32’i eski tekli sistemin korunmasını istemiştir. Eski sisteminin devamını en çok isteyen Alman (% 53), İtalyan (%42) ve Macar (%42) akademisyenlerdir (Eurobarometer, 2007).

Sanayi ve iş dünyasının bir kısmı da akademisyenler gibi geleneksel tek döngülü sistemden iki döngülü sisteme geçişten memnun değildir (Koch, 2009). *İşverenler lisans eğitimi gerekli niteliklere sahip olarak tanımlamamakta ve yüksek lisansı gerekli bir yeterlilik olarak talep etmektedir* (Keim & Keim, 2010). Bologna Sürecinin kendisini değerlendiren resmi

raporları da lisans mezunlarının piyasadaki geçerliliğinin eski mezunlar kadar olmadığını göstermektedir (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009). Eurobarometer araştırmasına katılan öğretim üyelerinin %49'u emek piyasasında tekli sistemdekilerin daha kolay iş bulacağını %46'sı ise ikili sistemdekilerin emek piyasasına girmeden önce yüksek lisans programına devam etmesini önermişlerdir (Eurobarometer, 2007). Öğrenim süresinin kısalmasının öğrenimin kalitesini olumsuz etkilediği, kalitenin düştüğü öğrencilerin yeteri kadar olgunlaşmadan mezun oldukları, eski mezunların daha nitelikli olduğu ve işverenlerin eski mezun mühendisleri daha fazla talep ettiği Alman akademisinde de sıklıkla telaffuz edilmektedir (Eurozine Editorial, 2010). Alman Üniversite Profesörleri Birliği temsilcisi Felix Girgat, Avrupa yükseköğretim sistemlerini uyumlaştırma çalışmalarının kurumsal özerkliğin ve yüksek standartta öğrenci yetiştirmenin altını oyduğunu; bu yeni sistemde derecelerin düşünme ve analiz etme gibi akademik becerilerden ziyade pratik becerilere odaklandığını ifade etmiştir (Grove, 2012). Karlsruhe Üniversitesi Rektörü Horst Hippler ise Bologna Sürecinin her ne kadar sosyal bilimler için uygun olsa dahi, fen bilimleri ve mühendislik eğitimi için felaket olduğunu ifade etmiştir. Hippler, lisans eğitim süresinin çok kısa olması nedeniyle öğrencilerin düşünme ve üretme için çok fazla zamanlarının olmadığını, bunun öğrencileri sınırladığını ve eskisi gibi iyi mühendislerin yetişmediğini ifade etmiştir (Koch, 2009). Eurobarometer araştırmasında da benzer sonuçlar görülmüştür. Alman, İtalyan, Estonyalı ve Macar akademisyenlerin yarısından fazlası üç döngülü sistemin eğitimin kalitesini geliştirdiği iddiasına karşı çıkmışlardır. Almanların %62'si İtalyan ve Macarların %55'i yeni sisteme olumsuz yaklaşmışlardır (Eurobarometer, 2007).

Bologna Süreci ile birlikte Almanya'da geleneksel olarak üniversitelerin kendi özgünlüğünün/özerkliğinin ve ticari kurumlardan bağımsızlığının, AKTS uygulamaları ve bağımsız akreditasyon ajanslarının lisans ve yüksek lisans derslerini piyasa koşullarına göre sertifikalandırmaya başlaması ile birlikte önemli ölçüde sınırlandırıldığı ifade edilmiştir. Alman üniversitelerinin saf ekonomik ihtiyaçlara göre düzenlenmesinin Alman yükseköğretim sisteminin hiyerarşik hale gelmesine neden olacağı belirtilmiştir (Eurozine Editorial, 2010). Ayrıca, öğrenim süresinin kısalması ile üniversitelerin seri üretim yapmaya başladığı, öğretme ve araştırma özgürlüğünün sınırlandırıldığı ifade edilmiştir (Grove, 2012; Koch, 2009).

Yukarıda işaret edildiği gibi, akreditasyon ajanslarına yönelik de önemli eleştiriler söz konusudur. Buna göre, ajanslar, yeni piyasa koşulları etrafında bilgi ve yeterlilikleri (AKTS, ulusal yeterlilikler) tanımlayarak yükseköğretimi ticarileştirmeye başlamıştır. Akreditasyon kurumlarının üniversite üzerindeki hükümet ve yasal kontrolleri azaltıp üniversitelere ve akademik disiplinlere daha fazla özerklik sunduğu iddia etmektedir. Fakat uygulamada bunun gerçekleşmediği görülmektedir. Çünkü Humboldt geleneğinin bir sonucu olarak Almanya'da hükümet kontrolü, üniversiteyi ticari sektöre karşı korumaktaydı. Akreditasyon kurumları ise bu korumayı ortadan kaldırmaktadır. Hükümet koruması olmayan üniversiteler ilk kez eğitim pazarında saf bir şekilde piyasa taleplerine maruz kalmaktadır (Münch, 2010).

Dahası, bu süreç ile birlikte Avrupa'da geleneksel olarak var olan yükseköğretimin ücretsiz olma durumu değişmiş; yükseköğretim için öğrencilerden ücret istenmeye başlamıştır (Koch, 2009). Bu ise, öğrencilerin Bologna Sürecine tepkili olmalarına neden olmaktadır.

Bologna Sürecine yönelik en ciddi eleştiri, Sürecin yükseköğretimi yalnızca piyasalaştırmadığı buna ilaveten aşırı bürokratik-leştirdiğidir. Bologna süreci AKTS, yeterlilikler, kalite güvence ve akreditasyon sistemleri ile birlikte adeta "tick-box" standartları etrafında yeniden örgütlenmiştir (Grove, 2012). Böylece yoğun bir denetim kültürü ortaya çıkmıştır. Kalite güvence ajansları için doldurulan formların, hazırlanan kâğıt ve evrak sayısının her geçen gün artması nedeniyle hiper-bürokratik bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunun bir sonucu olarak Avrupa'nın birçok ülkesinde akademisyenler, kalite güvence ve akreditasyon sistemine yönelik tepki göstermektedir. Eurobarometer araştırmasında Alman akademisyenlerin %53'ü, Macar ve İtalyan akademisyenlerin ise %46'sı kalite güvence ajanslarına karşı çıkmıştır (Eurobarometer, 2007).

Hiper-bürokrasiyle birlikte, üniversitenin yapılanmasında çok önemli bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Böylece üniversitenin nasıl olması gerektiğine ilişkin söz hakkı akademisyenlerde değil, profesyonel yöneticilere devredilmektedir (Tahir, 2010). Dahası öğrencinin ne öğreneceği, ne öğrenmesi gerektiği ve "çıktı" olarak hangi bilgiye sahip olması gerektiği konusunda artık belirleyiciler kalite güvence ajansları olmaktadır. Bu hiper-bürokratik yapılanma üniversiteleri, emek piyasasının ihtiyaçlarına göre dönüştürmekte ve akademisyenleri bilginin kendine içkin değeri için değil; iş dünyasının zihniyeti doğrultusunda araştırma tercihlerinde bulunmaya zorlamaktadır (Morgan, 2010).

Daha önce belirtildiği üzere, yükseköğretim sistemlerinin benzer derece yapısına (üç yıllık lisans iki yıllık yüksek lisans ve üç yıllık doktora) göre yapılanması ile birlikte Avrupa yükseköğretim sistemi tekipleşmeye, standartlaşmaya ve kendine özgü sistemlerini kaybetmeye başlamıştır (Eurozine Editorial, 2010; Keim & Keim, 2010). Bologna Süreci sonrasında tüm Avrupa çapındaki yükseköğretim sistemleri benzer kredi sistemini kullanmaktadır. Bir akademik yıl 60 AKTS'ye eşittir bu da yaklaşık olarak 1500-1800 saat öğrenime denk sayılmaktadır. Tüm dereceler ve derece değerlendirmelerin ise aynı "standart'ta olması beklenmektedir. Bologna süreci, Avrupa üniversitelerini şu formül ekseninde yeniden yapılandırmıştır: x saat öğrenim=y kredi=z derece. Dahası, Bologna Süreci daha fazla akademik ortaklık, akademisyenler arası paylaşımı telaffuz etmesine rağmen, pratikte standart bir yapıyı farklı sistemlere empoze etmektedir (Appleton, 2009). Yukarıda da ifade edildiği üzere akademik ortaklık, paylaşım ve işbirliği, bürokratik süreçler nedeniyle ne kadar etkin işlediği hayli tartışmalıdır. Zaten, araştırmacı ve akademisyen hareketliliği Sürecin temel hedeflerinde biri olmasına rağmen, bu konuda istenilen hedefler gerçekleşmemiştir (Eurydice, 2012).

Bologna sürecinin temel vurgularından biri de öğrenci hareketliliğinin artırılmasıdır. AB ise 1987 yılından beri Erasmus programı ile öğrenci hareketliliği programını uygulamaktadır. AB Erasmus

programını uygularken bu programa belirli bir bütçe ayırmaktadır. Ancak Bologna sürecinde öğrenci hareketliliği hedef olarak ifade edilmesine rağmen buna yönelik özel bir kaynak ayrılmamıştır. Bologna sürecinin en önemli vaatlerinde biri, öğrenci ve akademisyenlerin hareketliliğini artırmak olarak telaffuz edilmesine rağmen pratikte bu yönde bir gelişme yaşanmamış, hatta öğrenci hareketliliğinde bir azalma yaşandığı ifade edilmiştir (Grove, 2012). Öğrenci hareketliliğindeki azalmanın en önemli gerekçesi olarak eğitim süresinin oldukça sınırlı olmasıdır. Öğrenim süresinin kısıtlı olması nedeniyle öğrenciler üniversiteyi belirtilen zamanda bitirmek için bir baskı altına girmekte ve bu durumda başka bir üniversitede bir iki dönem geçirmekten imtina etmektedirler. İki/üç döngülü sistemin daha esnek olacağı ve öğrencilerin daha rahat hareket edeceği varsayılmasına rağmen, ortaya öğrenim süresinin kısalığından dolayı katı bir yapı çıkmış ve bu yapı hareketliliği sınırlamıştır Eurozine Editorial, 2010).

Avrupa'nın birçok ülkesinde Bologna Sürecine üniversiteler, akademisyenler ve iş dünyasının yoğun eleştirilerin olduğunu gördük. Öğrenciler de Bologna Sürecine tepki olarak birçok Avrupa ülkesinde eylem düzenlemiştir. Fransa'da 2002, 2003 ve 2007 yıllarında, Zagreb'te 2008 yılında, çeşitli zamanlarda birçok Alman ve İtalyan üniversitelerinde gösteri yapılmıştır. Bu gösterilerin en güçlüsü ise İspanya'da 40 milletvekilinin katılımı ile Madrid, Barcelona Sevilla ve Valencia'da düzenlenen protestolar ve üniversite binalarının işgalidir. Bologna Sürecine yönelik İspanya'daki bu tepki, temelde öğrenci harçları ile ilgilidir (Appleton, 2009). Tüm eleştiri ve tepkilere rağmen, hatta konulmuş olan hedeflerin belirtilen tarihlerde gerçekleşmemesine ve revize edilmesine rağmen Bologna Süreci hitap ettiği coğrafya ve üye ülke sayısı büyüyerek devam etmektedir.

SONUÇ

Bologna Süreci Türkiye'de resmi belgelerde yükseköğretimin kalitesinin artması için bir fırsat olarak tanımlanmaktadır (YÖK, 2010). Akademisyenler ise Bologna sürecine pozitif anlamlar yüklemiş, yükseköğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyeceğini ve hatta bu Sürecin uygulanmasını gerekli görmüşlerdir. Dahası, ortak öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması konusundaki teknik düzenlemeleri, kalite güvence çalışmalarına olumlu anlamlar yüklemişlerdir (bkz. Süngü, 2009). Zaten Türkiye'de Bologna Süreci çalışmaları temelde yeterliliklerin tanımlanması ve kalite standartlarını oluşturulması bağlamında bazı çalışmalara odaklanmıştır. Başka bir ifade ile Bologna Süreci bağlamında yürütülen çalışmalar, Türkiye yükseköğretiminin süregelen sorunlarına odaklanmaktan ziyade bürokratik yükü artıran yeterlilikler, AKTS, kalite güvence ve akreditasyon sistemine odaklanmıştır. Bologna, yükseköğretim yeterlilik çerçevesi ve kalite güvence sistemi gibi alabildiğine teknik ve bürokratik bir bağlamda ele alınmıştır. Özetle, Bologna Süreci kapsamında Türkiye'de yapılan çalışmalar, Türkiye'nin zaten aşırı bürokratik yükseköğretim yapısını, ulus-ötesi kurumların hiper-bürokrasisiyle derinleştirmiştir (Gür, 2009, 2010). Süreç bağlamında yapılan çalışmalarda görülen en önemli eksiklik, Bologna ile birlikte üniversitelerin özzerkleşmesi ve akademik özgürlüklerin genişletilmesi soyut bir amaç

olarak tanımlanmaktayken, Türkiye'de somut olarak akademik özgürlüğü kısıtlayan sorunlar (kılık kıyafet özgürlüğü, katsayı, vb.) bir iç mesele olarak konumlandırılmıştır. Bir başka ifadeyle, Bologna Sürecini Türkiye'deki serüveninde, yükseköğretimin en can alıcı sorunları es geçilmiştir. Daha kötüsü, geleneksel olarak Türkiye üniversitelerinin en önemli yapısal sorunu sayılabilecek olan topluma hesap verebilirliğin eksikliği, derinleşmiştir. Üniversiteler topluma hesap vermeleri gerekirken bir takım bürokratik yapılara hesap vermektedirler (YÖK, Bologna, kalite güvence ajansları vs.). Bu kurumlar üniversitelerin nasıl olması gerektiği, öğrencinin hangi bilgiye sahip olması ve öğretim üyesinin nasıl ve neyi anlatacağını belirlerken hiçbir sorumluluk üstlenmemektedir.

Bologna Süreci Türkiye'de yükseköğretimin gelişmesi ve kalitesinin artması için önemli bir fırsat olarak sunulmakta ve genellikle hedefleri bağlamında ele alınmaktadır. Ne var ki, Bologna Sürecinin somut olarak nasıl işlediği ve ne tür işlevler yüklediğine ilişkin Avrupa tecrübesinin ön plana çıkarılmadığı görülmektedir. Bu makalede ortaya konduğu üzere, Avrupa tecrübesi, Bologna Sürecinin bizzatı hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan araçların (yeterlilikler, kalite güvencesi ajansları vb) sorumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bologna Sürecinin birçok uygulamasına, akademisyenler, öğrenciler ve iş dünyası karşı çıkmakta ve tepki göstermektedir. Bütün bu eleştirilere rağmen, resmi olarak Süreç hedefleri ve hedeflere varmak istediği tarihleri revize ederek devam etmektedir. Dahası, Bologna Süreci dâhil olan ülkelerin sayısı her geçen gün artmakta ve hitap ettiği coğrafya genişlemekte ve Avrupa sınırlarını aşmaktadır. Türkiye'de ise Bologna Sürecine akademisyenler, öğrenciler, politikacılar tarafından hâlâ ciddi bir anlam atfedilmektedir. Fakat Bologna Süreci çerçevesinde yapılan çalışmalar, Türkiye'nin temel yükseköğretim sorunlarını çözmeye ve azaltma konusunda olumlu bir performans sergilememiştir. Aksine, Süreç, zaten aşırı merkeziyetçi ve bürokratik bir yapıya sahip Türkiye yükseköğretim sistemini, daha fazla bürokrasiye teslim etmiştir. Dahası, Türkiye'de üniversitelerde zaten yerleşmiş olan yanlış bir özerklik anlayışını daha da perçinlemektedir. Böylece topluma hesap vermesi gereken üniversiteler, bir takım ulus-ötesi aktörlere hesap vermeye çalışmaktadır.

KAYNAKLAR

- Alexandre, F., Cardoso, A. R., Portela, M., & Sá, C. (2008, 18 Aralık). *Implementing the Bologna Process*. Erişim: <http://www.voxeu.org/article/implementing-bologna-process-do-students-support-shorter-first-degree>
- Appleton, J. (2009, 28 Nisan). Academic rebellion against Bolognese bureaucracy justified Erişim: <http://euobserver.com/7/28023>
- Eurobarometer. (2007). *Perceptions of higher education reforms: Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 member states and Croatia, Iceland, Norway and Turkey*. The Gallup organization. Erişim: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf
- Eurozine Editorial. (2010). *Bologna's blind alley*: <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-editorial-en.html>

- Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Erişim: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/138EN.pdf
- Grove, J. (2012, 6 Mayıs). Bologna not to taste of German critics. *Times Higher Education*. Erişim: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=419845>
- Gür, B. S. (2009). Yükseköğretim'de Avrupalılaştırmanın ötesi. *Mostar*, 5(53), 40-43.
- Gür, B. S. (2010, 12 Mart). (Bologna süreci ne derece başarılı?) YÖK-ötesi bürokrasi. *Zaman*, s. 28.
- Keim, W. & Keim, E.J. (2010). *On the crisis of German University*. <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=550>
- Koch, J. (2009, 11 Haziran). In Europe, skeptics of new 3-year degrees abound academics and_students question the value of shorter higher-education cycles and the motivations driving this Continental shift. *The Chronicle of Higher Education*. Erişim: <http://chronicle.com/article/In-Europe-Skeptics-of-New-44467/>
- Morgan, J. (2010, 4 Mart). Audit overload. *Times Higher Education*. Erişim: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storycode=410612>
- Münch, R. (2010). *Bologna, or the capitalization of education*. Erişim: <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-munch-en.html>
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report*. Erişim: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Smith, M. (2010, 19 Eylül). As Europe's higher-education systems try to work in concert, notes of discord remain. *The Chronicle of Higher Education*. Erişim: <http://chronicle.com/article/As-Europes-Higher-Education/124547/>
- Süngü, H. (2009). *Türkiye'de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile üniversite uzmanlarının Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı, Ankara.
- Tahir, T. (2010, 30 Mart). The irresistible rise of academic bureaucracy. *The Guardian*. Erişim: <http://www.guardian.co.uk/education/2010/mar/30/academic-bureaucracy-rise-managers-higher-education>
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel bağlamı içinde Türkiye'de yükseköğretim ve YÖK'ün tarihi*. Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna Süreci uygulamaları*. Erişim: <http://bologna.yok.gov.tr/files/ce63c4b383ae852dce0a9b17bac57c6e.pdf>