

Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) Çerçevesinde Yükseköğretime Erişimi ve Katılımı Genişletme Politikalarının Değerlendirilmesi

An investigation of the widening policies on access to and participation in higher education among EHEA

Hilal Büyükgöze, Murat Özdemir

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) Anabilim Dalı, Ankara

Özet

Bologna Süreci 1999'da 29 ülkenin katılımıyla İtalya-Bologna'daki toplantı ile başlamış ve sonrasında Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Toplantısı'nın birkaç yılda bir düzenlenmesiyle gelişmiştir. Bu çalışma kapsamında, Belçika'nın Leuven ve Louvain-la-Neuve şehirlerinde 2009 yılında düzenlenen konferans bildirgesinde belirtilen gelecek on yıllık süreçte "yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletmeye" yönelik önceliğin Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ülkelerinin ulusal yükseköğretim politikalarına ne derece yansıtıldığı ve bu doğrultuda ne tür somut adımların atıldığı belirlenmesi hedeflenmektedir. Bulgular, 48 üyesi bulunan AYA dahilinde yalnızca dört ülkenin 'yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme' hedefine ulusal eğitim politikalarında yer vermediğini göstermiştir. Ayrıca, bu kapsamdaki politikalar ve önlemler incelendiğinde, *ülke çapında genel bir politika izlenmesi ya da yalnızca dezavantajlı grupların erişim ve katılımının artırılmasına yönelik politika izlenmesi* şeklinde makro ve mikro düzeyde uygulamalar olduğu belirlenmiştir. Makro politikalar arasında yükseköğrenim harcımının kaldırılması, üniversite bulunan yerleşim yeri sayısının ve yükseköğrenim programlarının sayısının artırılarak daha esnek bir yapıda sunulması yer almaktadır. Mikro düzeydeki önlemler arasında ise bedensel engelli öğrencilere yönelik farklı yükseköğretime geçiş sınavlarının uygulanması, engelli öğrencilere ait ayrı kontenjanların ayrılması ve göçmen ve etnik gruplara yönelik imkanların artırılması sayılabilir. Genel olarak, makro düzeyde ilerleme sağlansa da tüm politika ve önlemlere rağmen yükseköğretimin dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler (engelliler, öksüz/yetim, düşük gelirli, kırsal kesimde yaşayan, etnik köken) için halen kolay erişilebilir olmadığı belirtilebilir.

Anahtar sözcükler: Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), Bologna Süreci, eşit erişim, sosyal boyut, yükseköğretime katılım.

Abstract

The Bologna process was launched along with the Italy-Bologna Ministerial Conference, held in 1999 with 29 participating countries, and has improved by the ministerial conferences held biennially or triennially so far. The current study aimed at to determine to what extent the priority, stated in the Belgium-Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué adopted by the Ministers, for 'widening the access into and participation in higher education (HE)' has been reflected in the higher education policies of the EHEA countries for the next decade, and what kind of actions and measures were taken accordingly. The findings figured out that only five EHEA countries out of 48 members did not cover the priority for 'widening access into and participation in higher education' in their national higher education policies. These macro- and micro-scale policies and measures were depicted as 'adopting a general nation-wide policy' or 'adopting a policy to increase access into and participation in HE among under-represented groups.' These macro-scale policies are charging no tuition fees, increasing the number of cities with university and increasing the number of undergraduate and graduate programs and offering them in more flexible structures. The examples of the micro-scale measures are applying different university entrance exams and having additional placement for students with disabilities, and increasing the access opportunities to higher education for immigrant or ethnic groups' students. All in all, even macro-scale progress have been made, higher education is still not easily accessible for disadvantaged students (e.g., disabled students, orphans, low socio-economic status, ethnic origin, immigrants, living in urban areas) despite all the policies and measures taken so far.

Keywords: Bologna process, European Higher Education Area (EHEA), equal access, participation in higher education, social dimension.

Son yüzyılda sosyal, kültürel, ekonomi-politik ve bilimsel anlamda meydana gelen değişim ve gelişmeler yükseköğretimin yönetimini daha modern bir yapıya ihtiyaç

duyar hale getirmiştir. Özellikle de nitelikli bilgiye ve inovatif bilgi toplumuna yönelik talepler, yükseköğretim yapılarını daha etkin, şeffaf ve hesap verebilir bir anlayışa yönlendirmiştir. Bi-

İletişim / Correspondence:

Arş. Gör. Hilal Büyükgöze
Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
EYTPE Anabilim Dalı, Ankara
e-mail: hilal.buyukgoze@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi 2016;6(1):40-46. © 2016 Deomed

Geliş tarihi / Received: Aralık / December 13, 2015; Kabul tarihi / Accepted: Mart / March 15, 2016

Bu çevrimiçi makalenin atf künyesi / Please cite this online article as: Büyükgöze, H., Özdemir, M. (2015). Avrupa yükseköğretim alanı (AYA) çerçevesinde yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme politikalarının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(1), 40-46. doi:10.2399/yod.15.017

Bu çalışma, 17-18 Eylül 2015'te Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen I. Bologna Süreci Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Çevrimiçi erişim / Online available at: www.yuksekogretim.org • doi:10.2399/yod.15.017 • Karekod / QR code:





limsel ve teknolojik bilgi birikimi ile birlikte bu alandaki gelişmeler hız kazanmış, eğitim-öğretim sürecine yeni ve ileri teknolojilerin dahil edilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Bu teknolojilerin entegre edilmesi ile birlikte ise uzaktan eğitim, esnek öğretim ve hayat boyu öğrenmenin daha erişilebilir ve yaygın olması gündeme gelmiştir.

Bunun yanı sıra, üniversite mezunlarına olan talebin artmasıyla, bir anlamda üniversiteler ve ekonomi ve iş çevreleri arasında da sıkı bir işbirliğine ihtiyaç duyulmuştur (Salmi, 2007; TÜSİAD, 2008). Bu durum ise yükseköğretim kurumları arasında rekabeti tetiklemiş ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasını gerekli kılmıştır (Salmi, 2000; Tanrıku, 2011). Sanayileşmenin beraberinde getirdiği küreselleşme hem hizmet sektörü hem de bilgi dolaşımı ve paylaşımını daha hızlı hale getirmiş, yükseköğretim ile ilgili alanlarda da aynı değişimlere yol açmıştır (Salmi, 2009; Salmi ve Hauptman, 2006; Vural Yılmaz, 2013). Bu hızlı bilgi ve deneyim paylaşımı ile yükseköğretimin hem girdi hem de çıktıya yönelik her paydaşı etkilenmiştir (ERG, 2015).

XXI. yüzyılda, yükseköğretimdeki bu yeniden yapılanma girişimleriyle daha şeffaf ve daha hesap verebilir hale gelen yönetimler böylelikle hızlı bir dönüşüm içine girmiştir (Açıkgöz, 2012; Salmi, 2013). Bu dönüşüm ile birlikte, gelişmelere daha kolay bir şekilde adapte olabilmek, farklı ülkelerdeki ve sistemlerdeki uygulamaları gözlemleyebilme, karşılaştırma yapabilmek ve tecrübe edilen ortak sorunlara bilgi ve deneyim paylaşımı ile birlikte çözüm bulabilme adına bölgesel ve küresel çapta belli bazı oluşumlar ve örgütlenmeler meydana gelmiştir (Çetinsaya, 2014). Bu bölgesel işbirliklerinden en kapsamlısı ve etkinisi Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) olmuştur. Bu bağlamda, daha şeffaf ve karşılaştırılabilir bir yükseköğretim alanı oluşturma misyonunu temel alan Bologna Süreci'nin gündemi ve hedefleri ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenen bir yapıya sahiptir (Salmi, Haj ve Alexe, 2014). Bologna Süreci, *devamlı olarak kendini güncelleyen, gelişen ve yenilenen* bir özelliكتedir (YÖK, 2010, s. 2).

Bologna Süreci esasen 19 Haziran 1999'da 29 ülkenin katılımı ile İtalya-Bologna'da gerçekleşen toplantı ile başlamış ve sonrasında Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Toplantısı'nın birkaç yılda bir düzenlenmesiyle gelişmiştir. İlk toplantının ardından, 2001'de Prag'da düzenlenen konferansa Türkiye dahil 33 ülke katılmıştır. Berlin'de 2003'teki toplantıya ise 40 ülke katılmıştır. 2005 yılında Bergen'de düzenlenen konferansta 5 yeni ülke daha eklenmiş ve Bologna Süreci'ne dahil olan ülke sayısı 45'e yükselmiştir. Londra'da 2007 yılında gerçekleşen konferansa Karadağ'ın dahil olmasıyla üye ülke sayısı 46'ya ulaşmıştır. Daha sonraki toplantı ise 2009 yılında Belçika'nın Leuven ve Louvain-la-Neuve şehirlerinde düzenlenmiştir. 2010 yılında Macaristan-Budapeşte'de düzenlenen konfe-

ransta Bologna Süreci'ne üye sayısı Kazakistan'ın katılımıyla 47'ye yükselmiştir. Bir sonraki toplantı ise 2012 yılında Romanya-Bükreş'te gerçekleştirilmiştir. En son 2015 yılında Erivan'da düzenlenen AYA Bakanlar Konferansı'na Belarus'un da katılımıyla Bologna Süreci'ne dahil olan ülke sayısı 48 olmuştur. Bir sonraki toplantının ise Haziran 2018'de Fransa'da düzenlenmesine karar verilmiştir.

Sürecin 1999'da Bologna'da yapılan Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Toplantısı'nda hemfikir olunan temel prensipleri şu şekilde açıklanmıştır (Bologna Bildirgesi, 1999, s. 3-4):

- *Kolay anlaşılır ve birbiriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim derecelerinin oluşturulması: Ülkeler, ortak terminoloji ve standartları benimsemelidir.*
- *Yükseköğretimde, lisans ve lisansüstü olmak üzere iki aşamalı derece sisteminin oluşturulması: Lisansüstü eğitim, en az 3 yıl süren bir lisans derecesine sahip olmayı gerektirmektedir.*
- *Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ne (AKTS/ ECTS) geçilmesi*
- *Öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin teşvik edilmesi*
- *Kalite güvence sistemlerinin oluşturulması ve yaygınlaştırılması*

Bu temel prensipler, her AYA Bakanlar Konferansı sonrasında ilan edilen bildireler ile o günün şartları ve Bologna Süreci'ne üye ülkelerin ihtiyaçlarına göre biraz daha geliştirilmekte ve detaylandırılmaktadır. Örneğin, AYA çerçevesinde yükseköğretimde ortak terminoloji ve standartların benimsenmesine yönelik olarak üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarının mezunlarına "Diploma Eki" verilmesine başlanması bu kapsamda değerlendirilebilir. Ayrıca, 1999'daki bildirmede iki aşamalı olması istenilen yükseköğretim derece sistemi, zaman içerisinde oluşan ihtiyaç nedeniyle güncellenmiş ve lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç aşamalı derece sisteminin benimsenmesine Berlin Bildirgesi (2003) ile karar verilmiştir.

Bologna Süreci'nin başlatıldığı 1999'dan on yıl sonra, 2009'da Belçika Leuven'de düzenlenen AYA Bakanlar Konferansı'nda, geçen on yılın sonunda gelinen durum kapsamlıca değerlendirilmiş ve gelecek on yıl için yükseköğretimdeki öncelikler belirlenmiştir. "Bologna Süreci 2020 - Yeni On Yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı" temalı konferans sonunda fikir birliğine varılan önceliklerin başlıkları şöyledir: (1) Sosyal boyut-eşit erişim, (2) yaşam boyu öğrenme, (3) istihdam edilebilirlik, (4) öğrenci merkezli öğretim ve yükseköğretim kurumlarının öğretim görevi, (5) eğitim, araştırma ve yenilik, (6) uluslararası açıklık, (7) hareketlilik, (8) veri toplama, (9) çok boyutlu şeffaflık araçları ve (10) finansman (Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirgesi, 2009).

"Sosyal boyut-eşit erişim" başlığı altında sunulan öncelik ile, yükseköğretimin sosyal boyutuna dikkat çekilmekte ve *kaliteli eğitime yönelik fırsat eşitliğinin temin edilmesi* hedeflenmekte-

dir (Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirgesi, 2009, s. 2). Bu kapsamda, yükseköğretime erişimin hem genel anlamda artırılması hem de yükseköğretim düzeyinde daha az temsil imkanı bulunan gruplardan gelen öğrencilerin erişim fırsatlarının artırılması ve ihtiyaç duydukları alanlarda sağlanacak destekler ile eğitimlerini tamamlamalarına yardımcı olunması amaçlanmaktadır. Yükseköğretime eşit erişimi önceleyen bu konferansın hemen bir yıl sonrasında Macaristan’da düzenlenen Bakanlar Konferansı’nda bu duruma ‘Yükseköğretim sosyal ve ekonomik gelişimin ve yenileşmenin ana itici gücüdür, bu nedenle özellikle daha az temsil edilen grupların dezavantajlı durumunu ortadan kaldıracak şekilde kaliteli eğitime erişimlerini sağlama yönündeki çabalarımızı arttırmamız gerekmektedir’ ifadesi ile vurgu yapılmaktadır (Budapeşte Bildirgesi, 2010, Madde 11). Bir sonraki sonuç bildirgesinde ise yükseköğretime erişim sağlayan ve mezun olabilen öğrencilerin, AYA üye ülkelerin nüfuslarındaki zenginliği ve çeşitliliği aynı oranda yansıtmıyor olması gerektiği, bu şekilde dağılıma sahip olmayan ülkelerin ilgili gruplara yönelik daha fazla destek sağlama yönünde tedbirlerini arttırması beklendiği belirtilmiştir (Bükreş Bildirgesi, 2012). Son olarak Mayıs 2015’te Erivan’da düzenlenen AYA Konferansı’nda, AYA üyesi ülkelerin nüfusunun yoğun göçmen dalgasının neticesinde demografik olarak değişime uğradığı ve yükseköğretim kurumlarının mültecileri de içine alan uygulamalar ile toplumun her kesiminden bireye hitap edebilecek şekilde yapı ve programlarını gözden geçirmeleri gerektiği ifade edilmiştir (Erivan Bildirgesi, 2015). Bu önceliğin gerçekleştirilmesine yönelik atılacak adımların ve alınacak önlemlerin, üye ülkelerin eğitim sistemleri dahilinde farklı faaliyet alanlarında yapacakları girişimler ile eşgüdümlü bir şekilde ve birbirini tamamlar nitelikte sürdürülmesi de vurgulanmıştır. Görülmektedir ki, ilk olarak 2009 yılında bir sonuç bildirgesinde yer alan ‘yükseköğretime eşit erişim’ önceliği, izleyen yıllarda düzenlenen konferanslarla sürekli güncellenmiş ve önemini korumuştur.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma kapsamında, Belçika’nın Flaman Bölgesi’nde Leuven ve Fransız Bölgesi’nde Louvain-la-Neuve şehirlerinde 2009 yılında düzenlenen Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi’nde belirtilen gelecek on yıllık süreçte “yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletmeye” yönelik önceliğin; (1) AYA ülkelerinin ulusal yükseköğretim politikalarına ne derece yansıtıldığı ve (2) bu doğrultuda ne tür somut adımların atıldığı belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, evreni bilimsel açıdan daha ‘görünür’ bir hale getirmeyi amaçlayan belli bazı yorum-

layıcı ve anlam çıkarıcı uygulamalar dizisi olarak ifade edilmektedir (Denzin ve Lincoln, 2011; Maxwell, 2005). Benzer şekilde, nitel araştırmacının ‘insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, başka bir ifadeyle olayları ve olguları nasıl nitelendikleri sorusu’ ile ilgilendiği bilinmektedir (Dey, 1993’den akt. Özdemir, 2011). Creswell (2013) ise nitel araştırmacının temel bileşenlerinin; (1) yapmacılıktan uzak, olguları doğal ortamında gözlemleyen, (2) esas veri toplama aracı olarak araştırmacıyı temele alan, (3) çok sayıda veri kaynağından beslenen ve (4) mantığa dayalı karmaşık akıl yürütme süreci olduğunu belirtmektedir.

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden “doküman inceleme” yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi” olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Corbin ve Strauss (2008) ise doküman inceleme yöntemini, var olan verinin anlam çıkarmak, anlayış geliştirmek ve bilimsel bilgi üretmek amacıyla analiz edilip yorumlanması şeklinde açıklar.

Bowen (2009), doküman inceleme yönteminin bir dizi avantajından ve sınırlılığında bahseder. Bu desenin avantajları arasında; *veri toplamaya değil veri seçimine dayalı olması, düşük maliyeti, dokümanların çoğunlukla kamuya açık olarak yayımlanması ve kolay ulaşılabiliyor olması, çok sayıda ve çok çeşitli dokümanı kapsayabilmesi ve dokümana erişimin hemen ardından incelemeye elverişli olması* yer almaktadır (s. 31). Doküman inceleme yönteminin sınırlılıkları ise *dokümanın yeterince detay içermemesi, bazı dokümanlara erişimin sınırlı olması ve araştırmacının yanlış doküman seçimi ihtimali* olarak sıralanmaktadır (Bowen, 2009, s. 32).

Atkinson ve Coffey (1997) doküman inceleme yöntemi kapsamında yararlanılacak dokümanları, *toplumsal açıdan belli yollar aracılığıyla üretilmiş, paylaşılmış ve kullanılmış ‘toplumsal gerçekler’* olarak nitelendirir (s. 47). Bu açıdan, nitel bir çalışma dahilinde sistematik bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulacak dokümanlar çok farklı formlarda olabilmektedir. Merriam (1998, s. 112), doküman incelemesi kapsamında yer alan dokümanları esas olarak üç başlıkta incelemektedir; (1) *kamu raporları* (devlet kurum ve kuruluşlarının görev tanımları, yıllık raporları, politika belgeleri, stratejik planları vb.), (2) *kişisel dokümanlar* (e-postalar, sosyal medya hesapları, bloglar, vb.) ve (3) *fiziksel kanıtlar* (ajandalar, posterler, tanıtım kartları vb.). Bu çalışma kapsamında ise çoğunlukla “kamu raporları”ndan yararlanılmıştır. Araştırma dahilinde, AYA Bakanlar Konferansı sonuç bildireleri, Eurydice (AB Eğitim, Görsel, İşitsel ve Kültür İdari Ajansı), UNESCO, TÜSİAD, Dünya Bankası, IIEP (Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü), MEB, ERG gibi ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların araştırma raporları ve buna ilişkin bilgiler incelenmiştir.



Bulgular

Araştırmanın ilk amacı, yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme politikalarının AYA ülkelerinin ulusal yükseköğretim politikalarına ne derece yansıtıldığına incelenmesidir. Bu kapsamda, 2015 yılı itibarıyla 48 üyesi bulunan AYA dahilinde yalnızca *Andora, Letonya, Slovakya ve İzlanda'nın "yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme" bedefine ulusal eğitim politikalarında yer vermediği* belirlenmiştir (EACEA/ Eurydice, 2012, s. 79). AYA üye ülke sayısı düşünüldüğünde, bu hedefin büyük çoğunlukla benimsendiği görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı ise yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme politikaları çerçevesinde AYA ülkelerinde atılan somut adımların incelenmesidir. AYA ülkelerinin yaklaşık 2/3'ünde bu öncelikli hedef doğrultusunda somut önlemler aldığı görüldükçe, 13 eğitim sisteminde ise bu tür bir bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca, bu kapsamda uygulanan politikalar ve önlemler incelendiğinde, *ülke çapında genel bir politika izlenmesi ya da yalnızca dezavantajlı grupların erişim ve katılımının artırılmasına yönelik politika izlenmesi* şeklinde bir uygulamanın benimsendiği görülmüştür. Bazı ülkeler ise genel politikaların yanı sıra dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilere yönelik mikro politika uygulamalarına da yer vermektedir.

Genel bir politika uygulamayı tercih eden üye ülkeler, politikalarını çağın gereklerine uygun şekilde sıklıkla izlemekte ve gerekli değişiklikleri yapmaktadır (Eurydice, 2008). Bu politikalar kapsamında ülkenin topyekün yükseköğretime erişiminin ve katılımının artırılması yoluyla daha az temsil edilen grupların yükseköğretimdeki payınının da artırılabilmesi amaçlanmaktadır. Yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletmeyi genel bir eğitim politikası olarak kabul eden ülkeler arasında Belçika, Bulgaristan, Finlandiya, İsveç, Danimarka, Almanya, Karadağ, Norveç, Romanya, Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, İtalya, Portekiz, İspanya, Kıbrıs, Bosna Hersek, Slovenya, Türkiye ve Kazakistan bulunmaktadır.

Bu ülkelerin yükseköğretimi toplumun tümüne erişilebilir kılmak ve sunmak üzere uygulamaya koyduğu önlemler oldukça farklılaşmaktadır (EACEA/ Eurydice, 2014a). Finansal açıdan yardım ya da bazı masrafların karşılanması yoluyla erişimi artırma politikalarının yükseköğrenim harcının kaldırılması (Türkiye, Danimarka, Finlandiya, Norveç, Yunanistan, Kıbrıs ve İsveç) ve öğrencilere çok sayıda burs ve kredi imkanının sunulması (Danimarka ve Norveç) şeklinde uygulamaya yansıdığı görülmektedir. Benzer şekilde, Belçika, Bulgaristan, Hırvatistan, Fransa, İtalya, Norveç ve Sırbistan'da üniversite öğrencilerine sağlanan barınma, yemek, sosyal, psikolojik destekler ve sağlık desteğinin artırılması yönünde politikalar benimsenmiştir. Bir başka açıdan, yükseköğretime daha fazla sayıda kişiyi çekebilme için Türkiye, Almanya, Malta ve Birleşik Krallık üniversite bulunan yerleşim yeri sayısını artırma yoluna gitmiştir.

Bu politika ve önlemler çerçevesinde üniversitelerdeki eğitim-öğretim faaliyetleri de gözden geçirilmiştir (Eurydice, 2013). Bu kapsamda, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY) yükseköğretim programlarının sayısını arttırmıştır. Fransa, Almanya, İtalya ve Türkiye ise esnek ve/veya uzaktan eğitim-öğretim sunan kurum ve programların sayısı arttırırken, Lüksemburg daha kısa süreli yükseköğretim programlarının uygulanmasına karar vermiştir.

AYA çerçevesindeki bazı ülkeler, yükseköğretimi daha yaygın hale getirebilmek için yükseköğrenim öncesinde bireylerin formal olmayan ortamlar aracılığı ile elde ettiği eğitimsel kazanımları da tanımaktadır. Ancak, bu uygulamayı benimseyen ülkeler arasında farklılıklar mevcuttur. Finlandiya ve İsveç, yükseköğretim öncesindeki kredilerin tanınması konusunda herhangi bir kısıtlama getirmezken, Almanya ve İspanya adayları tekrar sözlü mülakata tabi tutup değerlendirme yolunu tercih etmektedir. Birleşik Krallık'ta adayların önceki öğrenmelerinin tanınması hususunda herhangi bir yasal ve yönetsel düzenleme bulunmamasına karşın, üniversiteler tamamen özerk oldukları için bazen standart giriş koşullarına sahip olmayan adayların bu tür kredilerini münferit olarak değerlendirip dikkate alabilmektedirler.

Yükseköğretimde eşitliği sağlayabilmek için yalnızca bu eğitim düzeyine yönelik bazı önlemler almak yeterli olmamaktadır. Bu kapsamda eğitim sisteminin farklı düzeylerinde de destekleyici politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla, Fransa, Çek Cumhuriyeti, Almanya, İtalya ve Hollanda lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mezuniyet sonrası yükseköğretime yönlendirilmesi ve daha bilinçli olarak tercihte bulunabilmesi için kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerini güçlendirmiştir (EACEA/Eurydice, 2011).

Yukarıda belirtilen ülkelerde bu olanaklar toplumun her kesiminden öğrencilere açık iken, bazı AYA ülkelerinde yalnızca yükseköğretimde daha az temsil edilen gruplardan gelen öğrencilerin dezavantajlı durumlarının ortadan kaldırılmasına yönelik politikalar benimsenmiştir. Marjinal ya da dezavantajlı gruplara yönelik politika uygulayan ülkelerin ve genel politika uygulayan bazı ülkelerin, yükseköğretimi, daha az temsil edilen gruplara daha erişilebilir kılmak adına yürüttüğü en belirgin politika engelli öğrencilere yönelik olanlardır. Bu kapsamda, Çek Cumhuriyeti, Hollanda, Bulgaristan, Lüksemburg, Norveç ve Danimarka yükseköğretim kademesine geçişte bedensel engelli öğrencilere diğer adaylardan farklı geçiş sınavları uygulamaktadır. Benzer şekilde, Belçika, Fransa, Birleşik Krallık, Romanya, Almanya ve İtalya'da engelli öğrencilerin yükseköğretime kabul koşullarının diğer öğrencilere göre daha farklı ve kolay olması da bu bağlamda değerlendirilebilir. Arnavutluk, Makedonya, Portekiz ve Türkiye'nin engelli öğrencilere ait ay-

rı kontenjanlar ayırması da dezavantajlı gruplara yönelik mikro politika uygulamaları arasında yer almaktadır (Eurydice, 2012, s. 80).

Yükseköğretimde daha az temsil imkanı bulan bir diğer dezavantajlı grup ise düşük gelirli öğrencilerdir. Her ne kadar ülkeler arasında 'düşük gelirli grup' tanımı ve sınırları farklılaşıyor olsa da bu grupların yükseköğretime erişimini ve katılımını arttırmaya yönelik politikalar benzeşmektedir. Örneğin, Moldova, Romanya ve Sırbistan'da sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen öğrenciler yükseköğrenim harcından muaf tutulmuşlardır ya da çok az bir kısmını ödemektedirler. Malta'da ise yükseköğretime katılımın düşük olduğu bölgelerden gelen öğrencilere finansal açıdan aile yardımı yapılmaktadır (Eurydice, 2014b).

Son yıllarda özellikle de AYA ülkelerinin görünür şekilde etkilerini hissettiği yoğun göçlerin neticesinde, göçmen ve azınlık grupların eğitim ihtiyaçlarına yönelik tedbirler de ülkelerin ulusal eylem planlarında daha belirgin biçimde yer almaya başlamıştır. Gürcistan; Azeri ve Ermeni uyruklu öğrencilere, Türkiye; Suriye uyruklu öğrencilere ve Hırvatistan da Roman öğrencilere yönelik imkanların artırılması ve yükseköğretime erişimin kolaylaştırılması yoluna gitmiştir (Eurydice, 2015). Bu bağlamda, Danimarka ve Estonya ise ana dili bulunduğu ülkenin ana dilinden farklı olan öğrencilere yönelik bazı ayrıcalıkların sunulması uygulamasını benimsemektedir. Görünen o ki, AYA üye ülkeleri makro düzeyde politikalar ile genel olarak yükseköğretime erişimi ve katılımı arttırmayı amaçlarken, yaşadığı coğrafi bölge, geldiği etnik grup ya da sosyo-ekonomik koşullar açısından dezavantajlı durumda olan öğrencilerin mevcut öğrenim koşullarının iyileştirilmesi ve bu sayede fırsat eşitliğinin temin edilebilmesine yönelik olarak mikro düzeyde bazı önlemleri de uygulamaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretim sürecinde öğrencilere kazandırılan beceri, tutum ve yeterliklerin önemi sosyal ve ekonomik açıdan daha da belirgin hale gelmiştir. Yükseköğretimin, gençlere iş piyasasında ve sosyal hayatta yer edinmelerine yardımcı olma gibi önemli bir rolü bulunmaktadır. Günümüzde birçok ülkede ekonomik krizler ve sarsıntılar yaşanırken, böyle kritik bir süreçte üniversite eğitimini tamamlayarak istihdam edilme ve iş piyasasının bir üyesi olabilmeye dönük talep artarak devam etmiştir. O nedenle, özellikle son on yılda yükseköğretime yönelik toplumsal taleplerde hızlı bir yükseliş yaşanmıştır. Bu doğrultuda, uluslararası düzeyde yükseköğretim sistemlerinin yapısal ve yönetsel bakımdan yaşadığı değişim ve dönüşümlere, yükseköğretim politikaları da ihtiyaç duyar hale gelmiştir (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011).

Bologna süreci dahilindeki çalışmalarda ve toplantılarda 'sosyal boyut' başlığı altında ele alınan yükseköğretime erişim imkanların artırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması konuları, ulusal ve uluslararası boyutta yükseköğretimin modernleşme sürecinde çözüm bekleyen kapsamlı bir unsur olarak görülmüştür (EACEA/Eurydice, 2011, s. 8). Bologna sürecinin başladığı 1999 yılından bu yana yükseköğretimin sosyal boyutuna dikkat çekilmiş ve 2009 yılında Belçika Leuven'de yapılan konferansta belirlenen öncelikler arasında yer alarak 'politika yapıcılarının ve karar vericilerin' belli bazı uygulamalar ve önlemler ile ilerleme göstermeleri gereken bir öncelik alanına dönüşmüştür (Salmi, 2000). Böylelikle, hem toplumların hem ekonomi-iş çevrelerinin hem de devletlerin karşılıklı yarar sağlayacağı süreç hızlandırılmıştır (Çelik, 2012).

Paralel şekilde, bu çalışmada ilk olarak yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme politikalarının AYA üyelerinin ulusal politikalarına ne derece yansıtıldığı araştırılmıştır. 48 üye ülkeden yalnızca dört ülkenin bu hedefe ulusal yükseköğretim politikalarında yer vermediği belirlenmiştir. AYA üye ülke sayısının 48 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu hedefin AYA çerçevesinde büyük çoğunlukla benimsendiği söylenebilir.

Çalışmanın diğer amacı ise yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletme politikaları çerçevesinde alınan önlemlerin ve atılan somut adımların incelenmesidir. Bu kapsamda uygulanan politikalar ve önlemler incelendiğinde, (1) *ülke çapında genel bir politika izlenmesi* ya da (2) *yalnızca dezavantajlı grupların erişim ve katılımının artırılmasına yönelik politika izlenmesi* şeklinde uygulamaların olduğu belirlenmiştir. Makro ve mikro düzeydeki politika uygulamalarının ülkeler arasında çeşitlilik ve farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Makro düzeyde benimsenen politika ve önlemler arasında; yükseköğrenim harcının kaldırılması, öğrencilere çok sayıda burs ve kredi verilmesi, barınma, yemek ve sağlık desteğinin artırılması, üniversite bulunan yerleşim yeri sayısının artırılması ve esnek/ uzaktan eğitim-öğretim sunan kurum ya da program sayısının artırılması örnek olarak sunulabilir. Mikro düzeydeki uygulamaların ise çoğunlukla engelli öğrenciler, düşük gelirli öğrenciler ve göçmen ya da azınlık gruplardan gelen öğrencilere yönelik biçimlendirildiği görülmüştür. Bu kapsamdaki önlemler ve uygulamalar arasında ise yükseköğretime geçişte engelli öğrencilere farklı sınavların ve koşulların uygulanması, ayrı kontenjanların belirlenmesi, düşük gelirli öğrencilere harç muafiyetinin sağlanması, göçmen, azınlık ya da dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilere yönelik imkanların artırılması sayılabilir.

Görünen o ki, AYA ülkelerinin tümü aynı hedefleri gerçekleştirmeye çalışıyorlarsa da hepsinin hızı ya da stratejileri



birbirinden farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında ülkelerin politika uygulamaları ve eylem planlarına ilişkin karşılaştırmaya imkan tanıyan bir bakış açısı sunulmaktadır. Yükseköğretimin hem ulusal hem de küresel düzeyde değişim ve gelişimleri takip edip buna yönelik eylem geliştirebilen devingen ve yeni bilgiyi soğuran ve anlamlandıran yapısı, son yıllardaki dönüşüme olanak sağlamıştır. Bu sayede, 2009 yılında belirlenen yükseköğretime erişimi ve katılımı arttırmaya yönelik politikalar kısa süre içerisinde belirlenip uygulamaya konulabilmiştir. Araştırma kapsamında bahsedilen politikalar çerçevesinde yükseköğretime erişimde makro düzeyde iyileşmeler kaydedilmiştir. Ancak, hemen hemen dünyanın her bölgesinde daha dezavantajlı konumda olan ve yükseköğretimde daha az temsil imkanı bulan engelli öğrenciler, çok düşük gelirli ailelerden gelenler, etnisite ya da ırk nedeniyle azınlık gruplardan gelen öğrenciler, kırsal kesimde yaşayan öğrenciler, kız öğrenciler, LGBT öğrenciler, öksüz/yetim ya da kimsesiz öğrenciler vb. için yükseköğretim halen kolay erişilebilir durumda değildir. Bu bağlamda, makro düzeydeki uygulamalara kararlılıkla devam edilirken, mikro düzeydeki erişim sorunlarına dönük yeni mikro politikaların uygulamaya konularak dezavantajlı grupların nüfus içerisindeki oranının yükseköğretim kademesindeki öğrenci sayılarına da yansımaları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim üzerine bir değerlendirme: Yeniden yapılanma sürecinde bir sistem önerisine giriş. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(Özel sayı), 11–17.
- Atkinson, P. A., and Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method, & practice* (pp. 45–62). London, UK: Sage Publications.
- Berlin Bildirgesi (2003). 21 Nisan 2015 tarihinde <http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bologna Bildirgesi (1999). 18 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Budapeşte/Viyana Bildirgesi (2010). 30 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.ehea.info/Uploads/about/Budapest-Vienna_Declaration.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bükreş Bildirgesi (2012). 30 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.ehea.info/Uploads/about/Budapest-Vienna_Declaration.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Corbin, J., and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Çelik, Z. (2012). Bologna Süreci'nin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100–105.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- ERG - Eğitim Reformu Girişimi (2015). *Eğitim İzleme Raporu 2014–2015. ERG Raporu*. İstanbul: İmak Ofset.
- Erivan Bildirgesi (2015). 13 Temmuz 2015 tarihinde <http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf> adresinden erişilmiştir.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2008). *Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff. Eurydice report*. Brussels: Eurydice Belgium.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2011). *Modernisation of higher education in Europe: Funding and the social dimension 2011. Eurydice report*. Brussels: Eurydice.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *The European higher education area in 2012: Bologna process implementation report. Eurydice report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Education and training in Europe 2020: Responses from the EU member states. Eurydice report*. Brussels: Eurydice.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014a). *Modernisation of higher education in Europe: Access, retention and employability. Eurydice brief*. Brussels: Eurydice.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014b). *National student fee and support systems in European higher education. Eurydice facts and figures*. Brussels: Eurydice.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European higher education area (EHEA) in 2015: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Bildirgesi (2009). 18 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.ehea.info/Uploads/about/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%20C3%A9_April_2009.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Özdemir, M. (2011). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Van Yüzyüçüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87–109.
- Salmi, J. (2000). Higher education: Facing the challenges of the 21st century. *TechKnowlogia*, 2(1), 7–10.
- Salmi, J. (2007). Autonomy from the state versus responsiveness to markets. *Higher Education Policy*, 20(3), 223–242.
- Salmi, J. (2009). *The growing accountability agenda: Progress or mixed blessing?* Education Working Paper No. 16. Washington DC: World Bank. 21 Mayıs 2015 tarihinde <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/EWPS16_Accountability_Tertiary_Educ.pdf> adresinden erişilmiştir.



- Salmi, J. (2013). If ranking is the disease, is benchmarking the cure? In P. T. M. Marope, P. J. Wells, and E. Hazelkorn (Eds.). *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses* (pp. 235–256). Paris: UNESCO. 21 Mayıs 2015 tarihinde <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>> adresinden erişilmiştir.
- Salmi, J., Haj, C. M., and Alexe, D. (2014). Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System. In A. Curaj, L. Deca, E. Polak, and J. Salmi (Eds.). *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges* (pp. 63–86). Heidelberg: Springer.
- Salmi, J., and Hauptman, A. M. (2006). *Innovations in tertiary education financing: A comparative evaluation of allocation mechanisms*. Washington DC: World Bank.
- Tanrıkulu, D. (2011). Türkiye’de yükseköğretime erişim: 2025 yılında yükseköğretim talebi karşılanabilecek mi? SETA Analiz: 34. Ankara: SETA.
- TÜSİAD (2008). *Türkiye’de yükseköğretim: Eğilimler, sorunlar ve fırsatlar*. İstanbul: Graphis Matbaacılık.
- Vural Yılmaz, D. (2013). Yükseköğretimin değişen bağlamı: 21. yüzyılda dönüşümler ve eğilimler. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 169–176.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna Süreci uygulamaları*. Ankara: Görsel Tanıtım.