

# Avrupa Yükseköğretim Alanı 2015: Bologna Süreci Uygulama Raporu





# 2015 Avrupa Yükseköğretim Alanı

## Bologna Süreci Uygulama Raporu

*Bu rapor Germain Dondelinger anısına atfedilmiştir.*

*Germain Dondelinger erişilebilir ve kapsayıcı bir Avrupa Yükseköğretim Alanının güçlü savunucusudur. Bologna İzleme Grubunun kurucu üyesidir ve Bologna sürecine vizyon, sağduyu ve mizah anlayışı getirmiştir.*

*Raporlama Çalışma grubunun eş-başkanı olarak, Germain ilerleme ve gerekli ortak eylemlerin tanımlanması için olabildiğince açık, nesnel ve kapsamlı bir uygulama raporunun savunucusu olmuştur. Avrupa'nın öğrencileri, akademisyenleri ve vatandaşlarının Germain'i tanıma fırsatı olmasa da, ona şükran borçları vardır.*

Bu belge Avurpa Komisyonu'nun Eğitim, İşitsel-Görsel ve Kültür Müdürlüğü (EACEA, Eğitim ve Gençlik Politikası Analizi) tarafından yayınlanmıştır

**Bu belgeyi lütfen şu şekilde alıntılınız:**

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *2015 Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Süreci Uygulama Raporu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ISBN 978-92-9201-371-4

doi:10.2797/616386

Bu belgeye internet üzerinden de erişilebilir (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Metin Mayıs 2015'te tamamlanmıştır.

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015.

Belge kaynak referans gösterilerek çoğaltılabilir.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency  
Education and Youth Policy Analysis  
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)  
B-1049 Brussels  
Tel. +32 2 299 50 58  
Fax +32 2 292 19 71  
E-posta: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Websitesi: <http://ec.europa.eu/eurydice>

# ÖNSÖZ



Bologna Süreci kritik bir döneme gelmiştir. Mayıs ayında Yerevan'daki Bakanlar Konferansında verilen taahhütler Avrupa Yükseköğretim Alanını tamamlamak için ileride yapılacak reformları şekillendirecektir. Görüşmelere temel olacak şekilde, Bologna Uygulama Raporu'nun ikinci baskısı mevcut ilerlemeleri ve kalite, açıklık ve karşılıklı güvene dayalı Avrupa alanında üniversite işbirliğini oluşturacak eylemleri işaret eder.

Son üç yılda, 47 ülke, 4 000'den fazla yükseköğretim kurumu ve çeşitli paydaşlar yükseköğretim sistemlerini daha rekabetçi kılarak, eğitim yapılarını modernleştirerek ve kalite güvence mekanizmalarını güçlendirerek uyum sürecini gerçekleştirmektedir.

Ancak bu rapor yapılması gerekenlerin oldukça çok olduğunu göstermektedir. Ülkeler aynı yönde ilerlemesine rağmen, değişkenler görülmektedir. Bu durumda, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın temelleri henüz sabit değildir. Ülkelerin çoğunda öğrenciler ve mezunlar iş ya da lisansüstü öğrenim için yurtdışı öğreniminde engellerle karşılaşmaktadır. Mezunlar genelde kariyerleri için gerekli beceri ve yeterliklere sahip olmadıklarını farketmektedir. Yükseköğretim dezavantajlı gruptaki gençlere kolayca erişilebilir değildir. Dikkatlice planlanmış hedeflerle, öğrenci merkezli öğrenme halen tamamen gelişmiş halde değildir. Dijital teknoloji potansiyelerinin öğrenme ve öğretmenin dönüştürmesi her yerde anlaşılmamaktadır.

Bu ana reformalara odaklanarak Bologna Sürecinin temellerini güçlendirmek gereklidir. Politika yapıcılar, akademik personel ve öğrenciler ülkeler ve sınırlar ötesinde birbirinden öğrenmek ve erişilebilir ölçülebilir hedefler belirlemek için beraber çalışmalıdırlar.

Çoğu ülkede gençler ekonomik krizden oldukça etkilenmiştir. Eğitim, gençlerin işgücü piyasasında ve genelde toplumda yerini bulmalarında önemli bir rol oynar ve Bologna Süreci buna katkı sağlamaktadır. Özellikle sosyal boyutu, sürekli gelişimde refah ve yükseköğretim ve toplumların sürekliliği için önemlidir.

Bologna Süreci Avrupa ötesinde de diyalog ve işbirliği için bir alan yaratmaktadır. Diyalog sadece kredi sistemi ve kalite güvencesinin teknik boyutlarıyla ilgili değil, ifade özgürlüğü, hoşgörü, araştırma özgürlüğü, öğrenci ve personelin serbest hareketliliği, öğrenci katılımı ve öğrenmenin ortak oluşturulması gibi temel ilkelerle de ilgilidir.

Sorbon Deklarasyonunun 20. Yıldönümüne doğru, Bologna Süreci iki bağlantılı alana doğru kapasitesini göstermelidir: reformların tutarlı uygulanmasını garantilemek ve üniversitelerin yirmibirinci yüzyıl zorluklarına dair yaklaşımlarını ortaya koymak. Bu rapor başlangıç için iyi bir fırsattır.

Tibor Navracsics

Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor'dan Sorumlu Komisyon Üyesi



# İÇİNDEKİLER

<b>Önsöz</b>	<b>3</b>
<b>Şekiller Tablosu</b>	<b>8</b>
<b>Yönetici Özeti</b>	<b>17</b>
<b>Giriş</b>	<b>25</b>
<b>Bölüm 1: Avrupa Yükseköğretim Alanı Bağlamı</b>	<b>29</b>
1.1. Öğrenci Nüfusu	29
1.2. Yükseköğretim kurumları	36
1.3. Yükseköğretim harcamaları	37
<b>Bölüm 2: Diploma ve Nitelikler</b>	<b>47</b>
2.1. Bologna üç aşamalı sisteminin yapısı ve uygulaması (BA, MA, PhD)	48
2.1.1. Üç aşamanın uygulanması	49
2.1.2. AKTS ortak modelleri ve kredi aralıkları	52
2.1.3. Tipik Bologna modelleri dışındaki programlar	55
2.1.4. Kısa aşamalı yükseköğretim programları	57
2.1.5. Bir sonraki aşamaya erişim	59
2.1.6. Üçüncü aşama programları	63
2.2. Bologna araçları	66
2.2.1. Ulusal nitelikler çerçevesi (NQF)	66
2.2.2. AKTS, öğrenme çıktıları ve öğrenci merkezli öğrenme	69
2.2.3. Diploma Eki	74
2.3. Niteliklerin tanınması	77
2.3.1. Lizbon Tanınma Konferansı (LRC) uygulaması	78
2.3.2. Tanınmayı geliştirmek için yeni faaliyetler	80
2.3.3. Niteliklerin otomatik olarak tanınmasına yönelik çalışmalar	82
<b>Sonuçlar</b>	<b>84</b>
<b>Bölüm 3: Kalite Güvencesi</b>	<b>87</b>
3.1. İç kalite güvencesi	88
3.1.1. İç kalite sistemleri oluşturmak için yükseköğretimde gerekli nitelikler	88
3.1.2. İç kalite güvence sistemleri odağı sorumluluğu	88
3.1.3. Sürekli kalite geliştirme için kurumsal stratejiler	88
3.2. Dış kalite güvencesi	89
3.2.1. Ulusal kalite güvence sistemlerinin karakteri ve yönelimi	89
3.2.2. Dış Kalite Güvencesinin Odağı	91
3.2.3. Kritik ve negatif değerlendirme raporlarının yayınlanması	92
3.2.4. Kalite güvencesi gelişiminde Avrupa Yükseköğretiminin etkisi	93
3.2.5. Yükseköğretim kurumlarının ulusal olmayan ajanslar tarafından değerlendirilebilmesi	94
3.2.6. ESG'ye karşı ulusal sistemlerin değerlendirilmesi	97
3.2.7. İşverenlerin Kalite Güvencesine dahil olması	103
<b>Sonuçlar</b>	<b>104</b>

<b>Bölüm 4:</b>	<b>Yükseköğretimin Sosyal Boyutu</b>	<b>105</b>
4.1.	<b>Öğrenci altyapılarının öğrencilerin yükseköğretime katılım ve kazanımına olan etkisine ilişkin istatistiki bilgiler</b>	<b>106</b>
4.1.1.	Yükseköğretimde cinsiyet dengesi	106
4.1.2.	Göçmen öğrencilerin katılımı ve kazanımı	110
4.1.3.	Yükseköğrenim kazanımında ebeveyn eğitiminin etkisi	114
4.2.	<b>Yükseköğretime erişimi genişletmek ve katılımı artırmak için uygulanan politikalar</b>	<b>115</b>
4.2.1.	Siyasi çerçeve	115
4.2.2.	Katılımı artırmak için alınan somut tedbirler	116
4.2.3.	Nicel hedefler	117
4.2.4.	Öğrenci biriminin oluşumunu izlemek	118
4.2.5.	Temel siyasi tedbirlerin özeti	120
4.3.	<b>Yükseköğretime erişim yollarını açmak, önceki öğrenmenin tanınması ve öğrenci hizmetleri</b>	<b>121</b>
4.3.1.	Yükseköğretime erişim yolları	122
4.3.2.	Yaygın ve örtük öğrenmenin tanınması	123
4.3.3.	İstatistikve alternatif erişim yollarının izlenmesi ile önceki öğrenmenin tanınması	127
4.3.4.	Öğrenci hizmetleri	128
4.4.	<b>Harçlar ve maddi destek</b>	<b>129</b>
4.4.1.	Öğrenci giderleri	129
4.4.2.	Öğrenci geliri ve kamu desteği	136
4.4.3.	Üçüncü aşamada harçlar ve maddi destek	143
	<b>Sonuçlar</b>	<b>145</b>
<b>Bölüm 5:</b>	<b>Yaşamboyu Öğrenme</b>	<b>147</b>
5.1.	<b>Yaşamboyu öğrenme kavramının ulusal düzeyde anlaşılması</b>	<b>148</b>
5.2.	<b>Yükseköğretim kurumlarının tanımlanan misyonu olarak yaşamboyu öğrenme</b>	<b>150</b>
5.3.	<b>Yaşamboyu öğrenmenin finansmanı</b>	<b>151</b>
5.4.	<b>Yükseköğretim programlarının esnek dağılımını destekleme</b>	<b>152</b>
5.4.1.	Yükseköğretim programlarının esnek sağlanmasına ilişkin siyasi yaklaşımlar	152
5.4.2.	Tam zamanlı öğrenci dışında resmi statüde yükseköğrenim	153
5.4.3.	Yükseköğretim kurumlarınca yarı zamanlı çalışmaların sağlanması	156
5.4.4.	Yarı zamanlı çalışmalara katılan öğrencilere ait istatistiki veri	157
5.5.	<b>Örgün yükseköğretimde yetişkin ve gecikmeli geçiş öğrencilerinin katılımı</b>	<b>161</b>
	<b>Sonuçlar</b>	<b>166</b>
<b>Bölüm 6:</b>	<b>Etkili Sonuçlar ve İstihdamedilebilirlik</b>	<b>167</b>
6.1.	<b>Yükseköğretime katılım ve eğitimi tamamlama</b>	<b>168</b>
6.1.1.	EHEA'da tamamlama seviyeleri	170
6.1.2.	Tamamlama oranlarını geliştirmeye yönelik politikalar	175
6.2.	<b>Mezunların istihdamı</b>	<b>182</b>
6.2.1.	İş piyasasındaki mezunlar: eğitimden işe geçiş	182
6.2.2.	Mezunların istihdamını artırmaya yönelik politikalar	196
	<b>Sonuçlar</b>	<b>208</b>



<b>Bölüm 7: Uluslararasılaşma ve Hareketlilik</b>	<b>209</b>
<b>7.1. Uluslararasılaşmaya dahil olma</b>	<b>210</b>
7.1.1. Ulusal seviyede dahil olma	211
7.1.2. Kurumsal seviyede dahil olma	216
7.1.3. Farklı bölgelerle işbirliği	222
<b>7.2. Hareketlilik</b>	<b>225</b>
<b>7.2.1. Uluslararası öğrenci hareketliliği ve hareketlilik hedefleri</b>	<b>225</b>
7.2.2. Öğrenci hareketlilik akışı	228
7.2.3. Öğrenci hareketliliğinde engeller	244
7.2.4. Öğrenci hareketliliğindeki engelleri aşmak için alınan tedbirler	250
7.2.5. Dezavantajlı öğrenciler için hareketlilik desteği	256
7.2.6. Uluslararası personel hareketliliği	257
<b>Sonuçlar</b>	<b>264</b>
<b>Sözlük ve Yöntemsel Notlar</b>	<b>267</b>
<b>I. Kodlar ve kısaltmalar</b>	<b>267</b>
I.1. Ülke Kodları	267
I.2. Kısaltmalar	268
<b>II. Genel kavramlar</b>	<b>268</b>
<b>III. İstatistik terimleri</b>	<b>273</b>
<b>IV. Veritabanları</b>	<b>279</b>
<b>V. Şekillere ilişkin notlar</b>	<b>283</b>
<b>Referanslar</b>	<b>295</b>
<b>Teşekkür</b>	<b>299</b>

# ŞEKİLLER TABLOSU

<b>Bölüm 1:</b>	<b>Avrupa Yükseköğretim Alanı Bağlamı</b>	<b>29</b>
Şekil 1.1:	ISCED seviyesine göre yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı, 2011/12	30
Şekil 1.2:	ISCED seviyesine göre yükseköğretimde kayıtlı öğrenci dağılımı, 2011/12	31
Şekil 1.3:	2005/06 ve 2008/09 ile 2008/09 ve 2011/12 yılları arasında yükseköğretimde kayıtlı toplam öğrenci sayısındaki değişiklik	33
Şekil 1.4:	18-34 yaşındakiler için yükseköğretime kayıt durumu (18-34 yaşındakilerin toplam nüfusunun %'si), 2005/06, 2008/09 ve 2011/12	34
Şekil 1.5:	Yükseköğretim politikalarına ilişkin yönetmeliklerdeki demografik kestirimler, 2013/14	35
Şekil 1.6:	EHEA'daki yükseköğretim kurumlarının sayısı, 2015	36
Şekil 1.7:	Yıllık yükseköğretim devlet harcamalarının GSYİH'ya % oranı, 2011	38
Şekil 1.8:	Yükseköğretime ayrılan devlet bütçesinin toplam devlet bütçesine % oranı, 2005, 2008 ve 2011	39
Şekil 1.9:	2008 ve 2012 arasında yükseköğretimin gerçek kamu harcamalarındaki yıllık değişiklikler, (fiyat endeksi 2005=100)	41
Şekil 1.10:	Kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında PPS'de tam zamanlı eşdeğer öğrenci başına yıllık harcamalar, 2005, 2008 ve 2011	43
Şekil 1.11:	Kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında PPS'de tam zamanlı öğrenci başına, PPS'de hanehalkı başına GSYİH'ye göre yıllık kamu harcaması 2005, 2008 ve 2011	44
<b>Bölüm 2:</b>	<b>Diploma ve Nitelikler</b>	<b>47</b>
Şekil 2.1:	Bologna'nın üç aşamalı yapısıyla uyumlu programlarda kayıtlı öğrenci oranı, 2008/09 ve 2011/12	49
Şekil 2.2:	Skor kart göstergesi n°1: Birinci ve ikinci aşamanın uygulanması, 2013/14	50
Şekil 2.3:	Bologna'nın üç aşamalı yapısıyla uyumlu programlarda, aşamaya göre, kayıtlı öğrenci dağılımı, 2011/12	51
Şekil 2.4:	180 AKTS kredisi, 201 kredi ve 240 AKTS kredisi ya da diğer kredi sayısı işyüküne sahip ilk aşama programlarının payı, 2013/14	53
Şekil 2.5:	60-75, 90, 120 veya diğer AKTS kredi işyüküne sahip ikinci aşama (yükseklisans) programlarının payı, 2013/14	54
Şekil 2.6:	Birinci ve ikinci aşama öğrenci işyüklerinin olası birleşimleri	54
Şekil 2.7:	Lisans & Yüksek lisans programının ulusal çapta belirlenen asgari toplam süresi, 2013/14	55
Şekil 2.8:	İkinci aşamaya yönelik birleşik/ uzun süreli programlar, 2013/14	56

Şekil 2.9:	Kısa aşamalı programlar yükseköğretim kapsamında mıdır? 2013/14	57
Şekil 2.10:	Önceki kısa aşamalı eğitim için aynı alanda lisans programı için kredi toplamak, 2014	58
Şekil 2.11:	Skor kart göstergesi n°2: Bir sonraki aşamaya erişim, 2013/14	59
Şekil 2.12:	Birinci aşama derecesine sahip olanların ikinci aşama programa geçişte sınava girme, ek ders alma ya da iş tecrübesi olması şartları, 2013/14	61
Şekil 2.13:	Birinci aşama bitiminde (bir yıl içinde) birinci aşama öğrencilerinin ikinci aşama programa devam etme oranı, 2013/14	62
Şekil 2.14:	Bologna modelinde toplam öğrenci sayısında doktora adaylarının payı, 2012	63
Şekil 2.15:	Üçüncü aşama programına giren ikinci aşama mezunlarının oranı, 2013/14	63
Şekil 2.16:	Doktora programlarındaki doktora öğrencisi oranı, 2013/14	64
Şekil 2.17:	Ulusal yönergelerde tanımlanan tam zamanlı üçüncü aşama programların süresi, 2013/14	65
Şekil 2.18:	Doktora programlarındaki AKTS kredilerinin kullanımı, 2013/14	66
Şekil 2.19:	Skor kart göstergesi n°3: Ulusal nitelikler çerçevesi uygulaması, 2013/14	67
Şekil 2.20:	11 Basamağa göre ulusal nitelikler çerçevesi gelişiminin ilerlemesi, 2013/14	68
Şekil 2.21:	Skor kart göstergesi n°4: AKTS sisteminin uygulama aşaması, 2013/14	69
Şekil 2.22:	Eğitim programlarının tüm unsurları için AKTS kredilerini biriktirme ve transfer etme amaçlı kullanan programların payı, 2013/14	70
Şekil 2.23:	Yükseköğretim programlarında AKTS kredilerinin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirme derecesi, 2013/14	70
Şekil 2.24:	Yükseköğretim kurumlarının çoğunda AKTS kredisi verilme temeli, 2013/14	71
Şekil 2.25:	Program geliştirmek için ulusal politikalarda öğrenme çıktılarının kullanımını yönlendirmek ve/ya teşvik etmek, 2013/14	72
Şekil 2.26:	Öğrenme çıktılarına odaklanmak için öğrenci değerlendirme usullerini yönlendirmek ve/ya teşvik etmek, 2013/14	73
Şekil 2.27:	EHEA ülkeleri gözünde öğrenci merkezli öğrenme unsurlarının önemi (toplam 5 puan), 2013/14	73
Şekil 2.28:	Skor kart göstergesi n°5: Diploma Eki uygulama aşaması, 2013/14	75
Şekil 2.29:	Üçüncü aşamadaki mezunlara Diploma Eki hazırlamak, 2013/14	76
Şekil 2.30:	Ulusal mevzuattaki Lizbon Tanıma Konferansı ilkeleri, 2013/14	78
Şekil 2.31:	Akademik amaçlarla dış niteliklerin tanınmasına ilişkin nihai kararları alan kurumlar, 2013/14	79
Şekil 2.32:	Yükseköğretim kurumları merkezi tanıma kararları mı alır? 2013/14	80
Şekil 2.33:	Üç aşamalı derecelerin Sistem-Seviye tanınması, 2013/14	83

<b>Bölüm 3:</b>	<b>Kalite Güvencesi</b>	<b>87</b>
Şekil 3.1:	Son 5 yıldaki sürekli kalite artırımını için kurumsal stratejilerin yayınlanması, 2013/14	89
Şekil 3.2:	Dış kalite güvencesi sorumluluğu, 2013/14	90
Şekil 3.3:	QA ajansı tarafından yapılan dış değerlendirilmenin temel çıktısı, 2013/14	91
Şekil 3.4:	Yükseköğretim kurumlarının kritik ve olumsuz çıktıları yayınlaması, 2013/14	92
Şekil 3.5:	EQAR'da kayıtlı Kalite Güvencesi Ajansları, 2013/14	93
Şekil 3.6:	Ulusal kalite güvencesi ajanslarını EQAR'a kaydolmaya ve ENQA üyesi olmaya teşvik eden ülkeler, 2013/14	94
Şekil 3.7:	Skor kart göstergesi n°6: EQAR kayıtlı ajansların sınır ötesi kalite güvencesi faaliyetine açıklık seviyesi	96
Şekil 3.8:	Skor kart göstergesi n°7: Dış kalite güvence sistemi gelişim aşaması, 2013/14	98
Şekil 3.9:	Kalite güvencesi yönetim birimlerine öğrenci katılımı, 2013/14	99
Şekil 3.10:	Dış değerlendirme ekiplerine öğrenci katılımı, 2013/14	100
Şekil 3.11:	Dış değerlendirme için karar verme süreçlerine öğrenci katılımı, 2013/14	100
Şekil 3.12:	Skor kart göstergesi n°8: Dış kalite güvence sistemine öğrenci katılımı seviyesi, 2013/14	101
Şekil 3.13:	Skor kart göstergesi n°9: Dış kalite güvencesinde uluslararası katılım seviyesi, 2013/14	102
Şekil 3.14:	Kalite güvencesi yönetim birimleri ve dış değerlendirme ekiplerine işverenlerin gerekli katılımı, 2013/14	103
<b>Bölüm 4:</b>	<b>Yükseköğretimde Toplumsal Boyut</b>	<b>105</b>
Şekil 4.1:	Yükseköğretime yeni giriş yapan kadınların oranı 2008/09 ve 2011/12 ve % olarak varyasyonu	107
Şekil 4.2:	Yükseköğretime yeni giriş yapan kadınların eğitim seviyesine göre oranı, 2011/12	108
Şekil 4.3:	Bologna yapılarında kayıtlı kadınların eğitim alanlarına göre medyan payı ve Bologna yapısı seviyeleri (birinci ve ikinci aşama), 2011/12	110
Şekil 4.4:	Eğitim öğretimi erken bırakanların yurtdışı doğumlu, yerli ve toplam nüfus oranı, 2013	111
Şekil 4.5:	18-29 yaş aralığındakiler, yurtdışı doğumlu ve toplam nüfusun yükseköğretime katılım oranı, 2013	113
Şekil 4.6:	25-34 yaşındakilerin doğduğu ülkeye göre yükseköğretim başarısı: yükseköğretime tamamlamada yerlilerin yurtdışı doğumlu olanlara olasılık oranı, 2013	114
Şekil 4.7:	Eğitim deneyimine göre eğitim başarısı: Yükseköğretime tamamlamada ebeveyni yüksek eğitilmiş olan (yükseköğretim) gençlerin (25-34) ebeveyni orta düzey eğitilmiş olan (lise ya da önlisans) gençlere (25-34) olasılık oranı, 2011	115

Şekil 4.8:	Yükseköğretime katılımı genişletmek için ulusal politika yaklaşımları, 2013/14	116
Şekil 4.9:	Öğrenci birimi oluşumunu izleme, 2013/14	119
Şekil 4.10:	Skor kart göstergesi n°10: Dezavantajlı öğrencilerin katılımını destekleme tedbirleri, 2013/14	121
Şekil 4.11:	Geleneksel olmayan adaylar için yükseköğretime alternatif yollar, 2013/14	122
Şekil 4.12:	Yükseköğretimde ilerleme için önceki öğrenmenin tanınması, 2013/14	124
Şekil 4.13:	Skor kart göstergesi n°11: Önceki öğrenmenin tanınması, 2013/14	126
Şekil 4.14:	Kamu yükseköğretim kurumlarındaki birinci aşama öğrencileri için harçların yaygınlığı, 2013/14	130
Şekil 4.15:	Harç ödeyen birinci aşama öğrenci oranı, 2013/14	130
Şekil 4.16:	Harç ödeyenleri ve/ya ödenecek harç miktarlarını belirleyen kriterler, 2013/14	131
Şekil 4.17:	Kişi başına düşen GSYİH oranı olarak tam zamanlı öğrencilerin yıllık harçlarının en yaygın miktarı, 2013/14	132
Şekil 4.18:	Kişi başına düşen GSYİH oranı olarak tam zamanlı öğrenciler için en fazla yıllık harç miktarları, 2013/14	133
Şekil 4.19:	Ebeveynleriyle yaşamayan birinci aşama öğrenciler için aylık harçlar, euro cinsinden ve toplam aylık harcamaların %'si olarak, 2013/14	134
Şekil 4.20:	Ebeveynleriyle yaşamayan ikinci aşama öğrenciler için aylık harçlar, euro cinsinden ve toplam aylık harcamaların %'si olarak, 2013/14	134
Şekil 4.21:	Hanehalkı finansmanından yükseköğretim kurumları için toplam harcama payı, 2005, 2008, 2011	135
Şekil 4.22:	Yükseköğretimde kamu harcaması oranı olarak yükseköğretimde kayıtlı öğrencilere sağlanan destek (2005-2008-2011)	136
Şekil 4.23:	Burs alan öğrenci oranı, 2013/14	137
Şekil 4.24:	Burs, kredi ve vergi şeklinde öğrenci desteği, 2013/14	139
Şekil 4.25:	Kredi alan öğrenci oranı (iki aşama birarada), 2013/14	139
Şekil 4.26:	Birinci aşamada kamu desteği alanlar arasında harç ödeyenlerin oranı, 2013/14	140
Şekil 4.27:	Birinci aşamada kamu desteği almayanlar arasında harç ödeyenlerin oranı, 2013/14	140
Şekil 4.28:	Öğrencilerin mevcut mali zorlukları değerlendirme boyutu (%), 2013/14	141
Şekil 4.29:	Öğrencilerin mevcut mali zorlukları, ebeveynleriyle yaşamayan öğrencilerin mali özelliklerine göre, değerlendirme boyutu, (çok) ciddi zorluk çeken öğrencilerin %'si, 2013/14	142
Şekil 4.30:	Doktora adaylarının statüsü, 2013/14	143
Şekil 4.31:	Doktora adaylarının temel finansman kaynakları, 2013/14	144

<b>Bölüm 5:</b>	<b>Yaşamboyu Öğrenme</b>	<b>147</b>
Şekil 5.1:	Yükseköğretim kurumlarında yaşamboyu öğrenme sağlama türleri, 2013/14	149
Şekil 5.2:	Yükseköğretim kurumlarında tanınan bir misyon olarak yaşamboyu öğrenme, 2013/14	150
Şekil 5.3:	Yaşamboyu öğrenme için finansman kaynakları, 2013/14	151
Şekil 5.4:	Tam zamanlı öğrenci statüsünden başka resmi öğrenci statüsünün oluşu, 2013/14	153
Şekil 5.5:	Yükseköğretime ilişkin mali düzenlemelere yönelik resmi öğrenci statüsünün etkisi, 2013/14	154
Şekil 5.6:	Öğrenciler için mali destek hakkına ilişkin öğrenci statüsünün etkisi, 2013/14	155
Şekil 5.7:	Yükseköğretim kurumlarınca yarı zamanlı veya diğer alternatif eğitim şekillerinin sağlanması, 2013/14	156
Şekil 5.8:	Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim alan öğrencilerin ülke oranlarının yaşa göre medyanı, 2011/12	157
Şekil 5.9:	Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim gören öğrencilerin ülke ve yaşa göre %'si, 2011/12	158
Şekil 5.10:	Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim gören öğrencilerin yıla göre 25lik çeyreği ve 75lik çeyreği, medyanı, 2002-2012	159
Şekil 5.11:	% olarak öğrenci kaydının resmi statüsü (kendilerinin raporladığı), 2013/14	159
Şekil 5.12:	% olarak eğitimle ilgili tam zamanlı ve yarı zamanlı öğrencilerin bir haftada harcadığı saat payı, 2013/14	160
Şekil 5.13:	Yükseköğretimde kayıtlı 30 yaş ve üstü öğrencilerin toplam ve cinsiyete göre %'si, 2011/12	161
Şekil 5.14:	Yükseköğretimde kayıtlı 30 yaş ve üstü öğrencilerin %'si, 2008/09 ve 2008/09'dan 2011/12'ye varyasyon	162
Şekil 5.15:	Katılımcılar arasında toplam öğrenci nüfusunda gecikmeli geçiş öğrencilerinin payı, 2013/14	163
Şekil 5.16:	Katılımcılar arasında gecikmeli geçiş öğrencilerinin yaşa göre payı, 2013/14	164
Şekil 5.17:	Yükseköğretim derecesine sahip (ISCED 5 veya 6) yetişkinlerin (30-64) yetişkinlik döneminde (30 yaş veya üstü) tüm yetişkinlere oranı (30-64), 2013	165
<b>Bölüm 6:</b>	<b>Etkili Çıktılar ve İstihamedilebilirlik</b>	<b>167</b>
Şekil 6.1:	Yaş grubuna göre yükseköğretimli kişilerin oranı, 2010 ve 2013	169
Şekil 6.2:	A tipi programlarda üniversiteyi tamamlama oranları (%), 2011	171
Şekil 6.3:	Net giriş oranı ve net mezuniyet oranı (%), üniversite A tipi programlar, 2011/12	172
Şekil 6.4:	Net giriş oranı ve net mezuniyet oranı (%), üniversite B tipi programlar, 2011/12	173
Şekil 6.5:	Net giriş oranı medyanı ve net mezuniyet oranı medyanı (%), üniversite A tipi programlar, akademik yıla göre, 2001/02-2011/12	174
Şekil 6.6:	Yönergelerde öğrencilerin eğitim devamı/tamamlamasına referanslar, 2013/14	175
Şekil 6.7:	Az temsil edilen öğrenci gruplarını hedefleyen eğitim devamı/tamamlamasına ilişkin politikalar/tehdirlere, 2013/14	176
Şekil 6.8:	Birinci-sınıf öğrencilerin eğitime devamını hedeflemek, 2013/14	177

Şekil 6.9:	Birinci sınıf öğrencilerin eğitime devamını hedefleyen temel tedbirleri uygulamak (giriş ya da ek dersler, birebir destek ya da izleme programları, öğrenme ve örgütsel beceriler için destek), 2013/14	178
Şekil 6.10:	Öğrencilere eğitimlerini zamanında bitirmeleri için verilen teşvikler, 2013/14	179
Şekil 6.11:	Eğitimi tamamlama oranlarının sistematik ölçümü, 2013/14	180
Şekil 6.12:	Eğitimi bırakma oranlarının sistematik ölçümü, 2013/14	180
Şekil 6.13:	Eğitimi tamamlama performansının yükseköğretim kurumları finansmanına etkisi, 2013/14	181
Şekil 6.14:	Eğitimde başarı seviyesine göre 20-34 yaşındaki işsizlerin oranı (%), 2013	183
Şekil 6.15:	Eğitimde başarıya göre işsizlik oranının yıllık ortalama büyümesi (%), 2008-2013	184
Şekil 6.16:	Eğitimde başarı ve cinsiyete göre 20-34 yaşındakilerin işsizlik oranı (%), 2013	186
Şekil 6.17:	20-34 yaşındaki yükseköğretim mezunlarının mezun olduktan sonra geçen yıl sayısına göre, işsizlik oranı (%), 2013	188
Şekil 6.18:	20-34 yaşındaki yükseköğretim mezunlarının mezun olduktan sonra geçen yıl sayısına ve cinsiyete göre işsizlik oranı (%), 2013	189
Şekil 6.19:	Eğitimde başarıya göre çalışanların yıllık brüt gelirlerinin 25, 50 ve 75lik çeyrekleri, AB-28, PPS EUR cinsinden, 2010 ve 2013	190
Şekil 6.20:	Yükseköğretimli çalışanların yıllık brüt gelirlerinin medyanının ortaöğretimli olanların yıllık brüt gelir medyanına oranı, 2010 ve 2013	191
Şekil 6.21:	25-34 yaşında ISCO 1 veya 2'de (kanun koyucular, üst düzey memurlar, yöneticiler ve uzmanlar), ISCO 3 (teknisyenler ve dengi meslekler) ve ISCO 4-9'da çalışan yükseköğretimli (ISCED 5-6) kişilerin dağılımı (%), 2013	193
Şekil 6.22:	25-34 yaşında ISCO 4-9'da çalışan yükseköğretimli (ISCED 5-6) kişilerin oranının yüzde puanındaki değişiklikler, 2010-2013	194
Şekil 6.23:	25-34 yaşında ISCO 1 veya 2'de (kanun koyucular, üst düzey memurlar, yöneticiler ve uzmanlar), ISCO 3 (teknisyenler ve dengi meslekler) ve ISCO 4-9'da çalışan yükseköğretimli (ISCED 5-6) kişilerin cinsiyete göre dağılımı (%), 2013	195
Şekil 6.24:	25-34 yaşında eğitim alanlarına göre dikey olarak uyumsuz eşleştirilmiş (ISCO 4-9'da) yükseköğretimli olanların (ISCED 5-6) oranı, 2013	196
Şekil 6.25:	Ulusal seviyede iş gücü piyasası ve beceri tahmini, 2013/14	198
Şekil 6.26:	Merkezi planlamada işgücü piyasası ve beceri tahminini kullanmak, 2013/14	199
Şekil 6.27:	İşverenlerin yükseköğretim planlama ve yönetimine dahil edilmesi, 2013/14	200
Şekil 6.28:	Üniversite- iş dünyası işbirliği projeleri için kamu finansmanı, 2013/14	201
Şekil 6.29:	Stajlar için kurumlara verilen teşvikler, 2013/14	203
Şekil 6.30:	Yükseköğretim kurumlarında kariyer rehberliği hizmetlerini geliştirmek için kamu finansmanı tahsisi, 2013/14	204
Şekil 6.31:	Az temsil edilen gruplardan öğrenciler için hedeflenen kariyer rehberliği hizmetleri, 2013/14	204
Şekil 6.32:	Mezun izleme araştırmaları, 2013/14	205

Şekil 6.33:	Planlamada mezun izleme araştırmalarının sistematik kullanımı, 2013/14	206
Şekil 6.34:	İstihdamedilebilirlik performansının yükseköğretim kurumları finansmanına etkisi, 2013/14	207
<b>Bölüm 7:</b>	<b>Uluslararasılaşma ve Hareketlilik</b>	<b>209</b>
Şekil 7.1:	Yükseköğretimde uluslararasılaşma için ulusal stratejiler, 2013/14	211
Şekil 7.2:	Yükseköğretimde uluslararasılaşma faaliyetleri için özel bütçe, 2013/14	215
Şekil 7.3:	Uluslararasılaşma faaliyetlerine katılmak için yükseköğretim kurumlarına sağlanan diğerk teşvikler, 2013/14	215
Şekil 7.4:	Uluslararasılaşma stratejisi benimseyen yükseköğretim kurumlarının tahmini oranları, 2013/14	216
Şekil 7.5:	Birleşik/ortak derece veren kurumların tahmini oranı, 2013/14	218
Şekil 7.6:	Birleşik programlarda yer alan kurumların tahmini oranı, 2013/14	219
Şekil 7.7:	Yurtdışında kampüsü olan yükseköğretim kurumları bulunan ülkeler, 2013/14	221
Şekil 7.8:	MOOC sağlayan kamu yükseköğretim kurumları olan ülkeler, 2013/14	222
Şekil 7.9:	Ülkelerin görüşleri: Uluslararası öğrenci hareketliliği için işbirliğinin temel alanları (Verilerin alındığı EHEA yükseköğretim sistemlerinin oranı), 2013/14	223
Şekil 7.10:	Ülkelerin görüşleri: Birleşik program/dereceler için işbirliğinin temel alanları, 2013/14	223
Şekil 7.11:	Ülkelerin görüşleri: Araştırmada uluslararası işbirliğinin temel alanları (Verilerin alındığı EHEA yükseköğretim sistemlerinin oranı), 2013/14	224
Şekil 7.12:	Yurtdışına giden öğrenci hareketliliği nicel hedefleri, 2013/14	226
Şekil 7.13:	Yurtdışından gelen öğrenci hareketliliği nicel hedefleri, 2013/14	228
Şekil 7.14:	EHEA dışından yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre kayıtlı toplam öğrenci sayısının yüzdesi olarak yurtdışından gelen derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12	229
Şekil 7.15:	EHEA dışından yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre gelen derecelerin sayısı, 2011/12	230
Şekil 7.16:	EHEA dışında yurtdışında eğitim alan yükseköğretim öğrencilerinin doğduğu ülkeye göre toplam öğrenci sayısı yüzdesi olarak yurtdışına giden derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12	231
Şekil 7.17:	EHEA dışında eğitim alan yükseköğretimde yurtdışına giden mobil öğrencilerin derece sayısı, 2011/12	232
Şekil 7.18:	EHEA'da eğitim alan yükseköğretim mobil öğrencilerin varış ülkesine göre kayıtlı toplam öğrenci sayısının yüzdesi olarak yurtdışından gelen derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12	233
Şekil 7.19:	EHEA'daki yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre yurtdışından gelen derece sayısı, 2011/12	234
Şekil 7.20:	EHEA'daki mobil yükseköğretim mezunlarının doğdukları ülkeye göre aynı ülkede doğan mezunlara oranı olarak yurtdışına giden derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12	234



Şekil 7.21:	EHEA'daki yükseköğretim mobil EHEA öğrencilerinin varış ülkesine göre yurtdışına giden derece sayısı, 2011/12	235
Şekil 7.22:	Yurtdışında kayıtlı üniversite öğrencilerinin doğdukları ülkeye göre payı (hareketlilik dereceleri), 2011/12	236
Şekil 7.23:	Hareketlilik dengesi: EHEA'da gelen/giden üniversite öğrencilerinin oranı, 2011/12	237
Şekil 7.24:	Hareketlilik dengesi: EHEA içinde ve dışında gelen/giden üniversite öğrencilerinin oranı, 2011/12	238
Şekil 7.25:	Yükseköğretim seviyesinde ülkedeki eğitim sisteminin çekiciliğini ölçme olarak denge (hareketlilik EHEA içinde ve dışında akış halindedir), 2011/12	239
Şekil 7.26:	Öğrenci hareketlilik akışı: % olarak en çok tercih edilen 3 doğum yeri ülkesi (gelen), 2011/12	241
Şekil 7.27:	Öğrenci hareketlilik akışı: % olarak en çok tercih edilen 3 varış ülkesi (giden), 2011/12	242
Şekil 7.28:	Yurtdışına gidenlerin hareketliliğine karşı varış ülkelerinin çeşitliliği (EHEA içinde ve dışında hareketlilik akışı), 2011/12	243
Şekil 7.29:	Öğrenci hareketliliği engelleri, 2013/14	244
Şekil 7.30:	Yurtdışında eğitim görmeyen ve belli konuları (oldukça) büyük engel olarak görerek yurtdışında eğitim almayı planlamayan öğrenci payı (%), 2013/14	245
Şekil 7.31:	Yurtdışında (en son) kazanılan kredilerin tanınması – yurtdışında kayıtlı öğrencilerin payı (%), 2013/14	249
Şekil 7.32:	Eğitimle ilgili faaliyetler (kayıtlı olma dışında) için AKTS edinme – yurtdışındaki öğrenci sayısı (%), 2013/14	250
Şekil 7.33:	Hibelerin taşınabilirliği, 2013/14	251
Şekil 7.34:	Kredilerin taşınabilirliği, 2013/14	251
Şekil 7.35:	Skor kart göstergesi n°12: Kamu hibelerinin ve kamu destekli kredilerin taşınabilirliği	252
Şekil 7.36:	Ulusal ve uluslararası öğrenciler için tüm hareketlilik şemalarına ilişkin bilgilerin olduğu merkezi bir websitesi, 2013/14	255
Şekil 7.37:	Öğrenci hareketliliği engelleriyle başedecek tedbirlerin etkilerini izleme, 2013/14	256
Şekil 7.38:	Skor kart göstergesi n°13: Dezavantajlı öğrencileri destekleyecek mali hareketlilik	257
Şekil 7.39:	Personel hareketliliğini desteklemeyi açıkça amaç edinen ulusal politika hedefleri, 2013/14	258
Şekil 7.40:	Personel hareketliliği için nicel hedefler, 2013/14	259
Şekil 7.41:	Personel için yurtdışına giden ulusal hareketlilik programları, 2013/14	260
Şekil 7.42:	Dış basında iş ilanlarını yayınlamak için yasal koşullar, 2013/14	263



# YÖNETİCİ ÖZETİ

## Derece sistemi

Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) derecelendirme yapısı ortak özelliklerini artırarak daha anlaşılır hale gelmiştir. Ancak EHEA'da tek tip ilk aşama programı modeli bulunmamaktadır. Ülkelerin çoğu 180 AKTS ve 240 AKTS'lik programları birleştirmiştir. Bazı ülkelerdeki 201 AKTS modeli kullanan (genelde mesleki) programların sayısı da önemlidir.

İkinci aşamada, programların üçte ikisinin kullandığı 120 AKTS'lik işyükü olan model en sık görülen modeldir. Bazı ülkelerde diğer modeller de baskın olarak görülmektedir. Kıbrıs, İrlanda ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) 90 AKTS; Karadağ, Sırbistan ve İspanya'da ise 60-75 AKTS yaygın olarak görülen modellerdir.

Birinci ve ikinci aşamanın toplam iş yükündeki farklılıklar 120 AKTS'yi bulmaktadır. Birinci ve ikinci niteliklerdeki bu tür büyük farklılıklar özellikle de ikinci aşama niteliklerinin tanınmasında sorunlara yol açabilir.

Kısa aşama nitelikleri, derece yapılarındaki uyum gelişimi kuralında istisnadır. Bunların farklı ülkelerde farklı statüleri vardır, bazılarında yükseköğretimin bir parçası olarak kabul edilirken bazılarında ise meslek yüksekokulu ya da hatta ortaöğretimin bir parçasıdır. Bir ülkeden diğerine de farklılık gösterebilirler. Birinci aşama programları arasında devam ederken, kısa aşamalı mezunlar farklı miktarlarda- tam krediden sıfır krediye kadar- krediye sahip olurlar.

Bir sonraki aşamaya erişim (Lizbon Tanıma Konferansı tanımına göre) genelde pürüzsüzdür. Erişimin olmadığı durumlar, genelde başvuran kişinin mesleki bir programdan mezun olup akademik bir programa başvurması halinde (ya da tem tersi) ve başvuranın Bologna yapısına uymayan bir niteliğe sahip olmaması durumunda söz konusudur.

Birinci aşamadan mezun olup ikinci aşamada çalışmalarına devam eden birinci aşama öğrencilerinin oranı ülkeden ülkeye değişir. Bazı ülkelerde birinci aşama mezunlarının sadece %1-25'i ikinci aşamaya devam ederken, diğer ülkelerde bu oran % 75-100'e ulaşır.

## Bologna araçları

En az 16 ülke ulusal nitelik çerçevesini uygulamada önemli adımlar atmıştır. Ancak, diğer taraftan, on ülke program ve kurum seviyesinde 2012 uygulama rapordan beri bir uygulama başlatmamıştır. Ülkelerin çoğu Avrupa Yükseköğretim Alanı (FQ-EHEA) Nitelikleri Çerçevesine karşı kendi kendini sertifikalandıran ulusal yükseköğretim çerçevelerinde resmi olmayan nitelikleri dahil etmede zorluk yaşamaktadır.

Avrupa kredi transfer sisteminin (AKTS) 2012'den beri uygulanmasında ilerleme görülmektedir. AKTS pratikte her yerde bir ölçüde hem transfer hem de biriktirme amaçlı uygulanmaktadır. Öğrenme çıktıları ile kredileri ilişkilendirmede de yol alınmıştır, ancak bu konuda daha çok çabaya ihtiyaç vardır.

2012'ye kıyasla elde edilen ilerlemeye rağmen, ülkelerin üçte ikisi Diploma Eki gerekliliklerini yerine getirmede başarılı olamamıştır ve en az başarılı olunan gereklilik ise otomatikleşmedir.

## Öğrenci-merkezli öğrenme

Müfredat geliştirmede öğrenme çıktılarının kullanımının yönetimi ve teşvik edilmesinde ilerleme kaydedilmiştir. Ancak, öğrenci değerlendirmesinde öğrenme çıktılarının kullanımı henüz daha az yaygındır.

Öğrenci merkezli öğrenmeye geçişle uğraşan ülkelerde en kritik problemler öğrencinin öğretim değerlendirmesinin, bağımsız öğrenmenin ve öğrenme çıktılarının kullanımının tanınmasının eksik olmasıdır.

## Tanım

Ülkelerin üçte ikisinden fazlasında yükseköğretim kurumları, yurtdışı niteliklerin tanınmasında son kararı vermektedir; yurtdışında edinilen kredilerin tanınması tamamen yükseköğretim kurumlarının elindedir.

Ülkelerin üçte birinde ENIC/NARIC merkezlerinin tavsiyesi olmadan tanınmanın yükseköğretim kurumlarınca yapılmasında bu rolü üstlenen yükseköğretim kurumlarının bilgi ve kapasitesini geliştirmek önemlidir.

EHEA ülkelerinin en azından bazılarında niteliklerin yaklaşık dörtte üçü ulusal niteliğe eşdeğer görülmektedir.

## Kalite güvencesi

Bu rapor kalite güvencesinin Bologna sürecinde ve EHEA gelişiminde dinamik bir dönüşüm alanı olmaya devam ettiğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır.

İç kalite güvencesine dair bilgiler sınırlı olsa da, bulgular yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme için kendi stratejilerini oluşturma eğilimlerinin arttığını ve yaygınlaştığını göstermektedir. Benzer bir şekilde, kamu güvenilirliği ve şeffaflık gereklilik sistemlerinde yol alınmaktadır; olumsuz olsa bile kalite güvence değerlendirmeleri çıktıları yayınlayan kurum sayısında artış görülmektedir.

Dış kalite güvence sistemleri EHEA'da pratikte her yerde mevcuttur, bu da Bologna süreci başlatıldığındaki gerçeklikten çok uzaktır. Temel konu, kalite güvence sisteminin oluşturulup oluşturulmaması değil, sistemin etkili sonuçlar üretmesi ve Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi için Standartlar ve Yönergeleri (ESG) ile uyumlu olarak çalışmasıdır.

Bu bağlamda, özellikle de kalite güvencesinde öğrenci katılımına ilişkin olarak halen ilerlemeye ihtiyaç vardır. Olumlu değişiklik kanıtlarını bulmanın zor olduğu az alandan biri de budur. Aslında, sistemler yeniden organize olduğundan ve reformlar yapılandırıldığından, kalite güvencesinde kapsamlı öğrenci katılımında geriye gidilebilir.

Ulusal kalite güvence sistemlerinin akreditasyon odaklı ya da kalite geliştirme odaklı olarak ayrılaşması halen söz konusuyken, kalite güvence ajanslarınca incelenen konularda artan bir görüşbirliği vardır. Tüm sistemler öğretime odaklanmaktadır ve bir şekilde kalite güvence sistemi de genelde araştırılmaktadır. Sistemlerin çoğu iç yönetim ve öğrenci hizmetlerinin organizasyonu gibi konuları da ele almaktadır. Kalite güvence sistemlerinin gittikçe daha fazla kişiye uygun hale geldiğine ve yükseköğretimde uzmanlık alanı için benimsendiğine ve uluslararasılaşma ile girişimcilik gibi ilgilisi artan alanlara odaklanıldığına dair örnekler yer almaktadır.

Bologna süreci bağlamındaki temel eğilimler ve taahhütlerden biri de yükseköğretim kurumlarının ESG ile uyumlu bir şekilde çalışan yabancı ajanslar tarafından değerlendirilebilme olasılığının önünün açılmasıdır. Yükseköğretim kurumlarının diğer ülkelerden ajanslarla çalışma olanağını artırma avantajına dair kanıtlar varken, bu alanda ulusal reformlar yavaş ilerlemektedir. Aslında Bükreş Beyannamesinde yenilenen taahhütlerden bu yana, sadece iki ülke- mümkün olan 10'a ek olarak- yükseköğretim kurumlarının EQAR kayıtlı kalite güvence ajanlarıyla çalışmasını sağlayacak yasal reformları gerçekleştirmiştir.

## Sosyal boyut

EHEA içerisinde ülkeler, öğrencilerin çeşitliliği yansıtacağı ve öğrenci deneyimlerinin yükseköğretimde yer almalarına etki etmeyeceğine dair hedefe ilişkin taahhütte bulunmuştur.

İlerleme kaydedilese de, yapılan incelemede kaliteli yükseköğretime dair eşit olanaklar sunma hedefine ulaşılmadığı görülmektedir.

Cinsiyet açısından ise, zamanla bazı dengesizlikler azaltılmıştır ama ülkelerin çoğunda ve EHEA'da genel olarak ayrımlar halen söz konusudur. Toplam öğrenci nüfusunda ve yeni giriş yapanlar arasında tüm ülkelerde kadınlar daha fazla temsil edilmektedir. Doktora seviyesinde ise durum biraz karışıktır: dört ülkede doktora eğitimde kadın erkek oranı neredeyse eşittir, 12 ülkede bu seviyede eğitimde erkekler daha azken, 14 ülkede kadınlar daha azdır.

En büyük cinsiyet dengesizliği eğitim alanlarında görülmektedir. Öğretmen eğitimi ve sosyal hizmetler gibi bazı alanlarda, erkekler daha az görülmektedir. Bilgisayar ya da mühendislik gibi alanlarda ise kadınlar daha az temsil edilmektedir. Yükseköğretimde cinsiyet dengesini sağlamak için en etkili adım eğitim alanına ilişkin ayrımlara yönelik olanlardır.

Toplumsal boyuta dair bir başka sorun ise yükseköğretimde göçmen ve göçmen çocuklarının da diğerleriyle aynı olanaklara sahip olup olamayacağıdır. Bu bilgiyi edinmek kolay değildir, yurtdışında doğan öğrencilere dair veri ihtiyatlı kullanılmaktadır. Bu veriye göre, neredeyse ülkelerin tamamında yükseköğretime girişle göçmenlik olumsuz ilişkilendirilmiştir. Yurtdışında doğmuş olan gençlerin eğitimi erken aşamalarda bırakma eğilimi daha yüksekken, yükseköğretimde kalma oranları diğerlerine göre düşüktür.

Benzer bir şekilde, ailelerin eğitim geçmişinin yükseköğretimde kalmaya etkisi halen yüksektir. Verilerin alındığı EHEA ülkelerinin hepsinde eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin daha düşük seviyeli eğitimi olan ailelerden gelenlere oranla yükseköğretimde kalma oranları yüksektir.

Bu dengesizliklerin farkında olarak, yaklaşık tüm yükseköğretim sistemleri, yükseköğretim politikalarına katılım hedefini yansıtır ve sistemlerin %70'inden fazlası bunu bir dizi somut tedbirlerle ele alacaklarını iddia etmektedir.

2009'daki Leuven/Louvain-la-Neuve Toplantısında '[...] tarihine kadar genel katılımı yaygınlaştırmak ve yükseköğretimde az temsil edilen grupları artırmak için ölçülebilir hedefler' koymaya yönelik yapılan taahhütlere rağmen, az temsil edilen gruplara ilişkin nicel hedefleri sadece sistemlerin %20'sinden azı tanımlamıştır. Daha yaygın hedefler katılımı artırmaya yöneliktir- verilerin alındığı 48 ülkenin 30'unda en az bir ilgili hedef vardır. Çoğu durumda bu Avrupa Birliği'nin Avrupa2020 stratejisiyle ilgilidir ve burada 2020'ye kadar genç nüfusun en az %40'ının (30-34 yaş) yükseköğretim ya da dengi bir kurumdan mezun olması hedeflenmektedir. Ancak, artan öğrenci katılımının dengeli bir yapı ortaya çıkarıp çıkarmayacağı görülecektir.

EHEA'daki yükseköğretim sistemlerinin %90'ından fazlasında öğrenciler bir şekilde sistematik izlemeye tabidir. Çoğu durumda izleme sadece yaş, cinsiyet, yükseköğretim öncesinde edinilen

nitelikler gibi belli özelliklerle sınırlıdır. Diğer özellikler, örneğin engelli olma durumu, göçmenlik ya da yükseköğretime giriş öncesi iş gücü statüsü daha az oranda izlenmektedir.

Daha az temsil edilen grupları ayırt etmek ve yükseköğretime katılımı artırmaya yönelik tedbirlerin etkisini değerlendirmek için yapılan izlemede toplumsal boyut hedefine ilişkin özellikleri de ele almaları ve izleme ile politika yapma arasında daha yakın bir bağ kurmaları tavsiye edilebilir.

Yükseköğretime alternatif erişimle ilgili olarak ise, EHEA'daki genel resim bir önceki uygulama raporundakine benzerdir. 22 yükseköğretim sisteminde (çoğu Batı Avrupa'da) en az bir alternatif yol mevcuttur, geri kalan 25 sistemde ise yükseköğretime erişim ortaöğretim diplomasına (genel ya da mesleki) bağlıdır.

Kişinin önceki yaygın ve örgün eğitim deneyimlerinin tanınmasına ilişkin ilerleme kaydedilse de, politika, usuller, uygulama ve izlemeye ilişkin yapılacak çok iş vardır. Mevcut durumda, örgün ve yaygın öğrenmenin tanındığı ve öğrenci/adaylarının yükseköğretim program gerekliliklerinin bir kısmı ya da tamamından muaf olduğuna dair gerçek sayı verisi yeterli değildir. Bu durum genelde alternatif yollarla erişim için de geçerlidir.

Verilerin alındığı 48 yükseköğretim sisteminin hepsinde akademik ve/ya kariyer rehberliği hizmetleri sunulmaktadır. Sistemlerin üçte ikisinde yükseköğretim kurumlarında psikolojik rehberlik hizmetleri de mevcuttur. Engelli öğrenciler için özel hizmetler de bazı durumlarda mevcuttur. Tüm sistemlerde destek hizmetleri sadece kayıtlı öğrenciler için değil öğrenci adayları için de sunulmaktadır. Yaygın öğrenci hizmetlerinin olması olumlu bir gelişmeyken, mevcut veriler değerlendirilecek hizmetlerin kalitesi ve etkililiğini ya da tüm öğrencilere hangi hizmetlerin açık olduğuna dair bilgileri göstermemektedir.

Eğitim giderleri ve mali destek sistemleri, EHEA içerisinde yaklaşımların, hanehalkı katkısı payı ya da öğrenci desteğine dair kamu harcamasının genel yönünde büyük değişiklikler olmadan göreceli olarak sabittir. Eğitim giderleri (harçlar ve idari giderler) sadece yedi eğitim sisteminde öğrenci katkısı olmadan, yaygın şekilde görülmektedir. Harç ödeyen öğrenci oranı (hiç kimseden- herkese kadar) ve ödedikleri harç miktarına (neredeyse kişi başına GSYİH'da sıfırdan %100'dan fazla) ilişkin olarak yükseköğretim sistemlerinde büyük farklılıklar vardır. Ülkeler farklı öğrenci desteği bileşimlerine güvenmektedir ve bu tür destek alan öğrenci oranı da oldukça fazla değişiklik göstermektedir. Genelde, ilk aşama öğrencileri ikinci aşamada öğrenim gören öğrencilerden daha fazla kamu desteği almaktadır. Üçüncü aşamada ise EHEA ülkelerindeki doktora adaylarının farklı statülerinden dolayı harçlar ve destek sistemleri daha da çeşitlidir.

## Yaşamboyu öğrenme

Yaşamboyu öğrenme zor bir kavram olmaya devam etmektedir ve ülkeler arasında gerçeklikleri karşılaştırmak için farklı unsurlara bölünmesi gereklidir. Son yıllarda yükseköğretim alanında köklü ekonomik ve sosyal değişimler görülüp yaşamboyu öğrenmenin önemi vurgulansa da, büyük yapısal değişimler ya da bunlara yönelik ulusal eylemlere dair kanıt bulmak kolay değildir. Daha yaygın olarak, yeni ve gelişen ihtiyaçları karşılamak için kurumlar yeni koşulları adapte etmektedir.

Yaşamboyu öğrenme, EHEA ülkelerinin çoğunda yükseköğretim kurumlarında benimsenmiş bir misyondur. Ayrıca, yükseköğretim kurumları çoğu ülkede çeşitli uzaktan eğitim ve e-öğrenme türleri ve yarı zamanlı programlar sunarak iyi yapılandırılmış esnek ders koşulları yaratmaktadır. Tüm ülkelerde yükseköğretim öğrencileri için resmi yarı zamanlı statüsü olmamasına rağmen, öğrenciler teorik olarak tam zamanlı eğitim aldıklarında fiilen yarı zamanlı statüsündedirler.

Yaşamboyu öğrenmenin finansmanı bölümlenmiştir, ülkelerin çoğunda finansman öğrenci ve işletmelerden gelen özel desteğe ek olarak genel eğitim bütçesinden karşılanmaktadır. Çoğu ülkede yarı zamanlı öğrenciler masraflara tam zamanlı öğrencilerden daha fazla katkı sağlamamaktadır, bu sadece sekiz ülkede görülmektedir. Ayrıca, yarı zamanlı öğrencilere sunulan mali destekler tam zamanlılarından daha kısıtlıdır. Aslında bu iki konu da ilişkilidir, yarı zamanlı öğrencilerin daha fazla maddi katkı sağladığı ülkelerde aldıkları destekler ya çok azdır ya da yoktur. Bu durumda yarı zamanlı eğitim almak için bu ülkelerde mali teşvik yoktur, bu şekilde esnek eğitim almak isteyen öğrenciler de zor durumda kalmaktadır.

EHEA ülkelerinde yaşamboyu öğrenme kavramı operasyonel anlamda nadiren tanımlanmaktadır, tanımlandığı ülkelerde ise genel ifadeler yer alır ve de ülkeler arasında farklılık göstermektedir. 'Yeni öğrenenler'in taleplerinin incelendiği yaşamboyu öğrenmenin kavram olarak kısıtlılıklarını göz önünde bulundurmak önemlidir. Yetişkinler, ya da yetişkin öğrenciler, eğitim planlarını tasarlarken daha çok ihtiyaçları belli çözümler gerektiren öğrenenler olarak ele alınır. Yeni öğrenenlerin yaşadığı zorluklar incelenirken, hem yaşamboyu öğrenme çerçevesi göz önünde bulundurulup hem de eğitim sistemlerinin bunları nasıl ele aldığını vurgulanabilir.

## Etkili çıktıları ve istihdamedilebilirlik

EHEA'da genel anlamda yükseköğretimde artan başarı seviyeleri ve bu eğilim, hızlıca gelişen mevcut bilgi ekonomisi zorlukları göz önünde bulundurularak olumlu karşılanmaktadır. Ancak, çoğu öğrenci eğitimlerini tamamlamadan yükseköğretimden ayrılmaktadır. Veri erişimi ve karşılaştırılabilirliği halen zor olsa da, mevcut tamamlama oranları %48 ile %88 arasındadır.

Bu tür performansları artıracak politik girişimler sadece öğrencilere eğitimlerini bitirmek için mali yardım sağlama odaklıdır. Yükseköğretimi bırakma olasılığı yüksek olan birinci sınıf öğrencilere rehberlik ve destek vermek çok yaygın görülmemektedir. Ayrıca, Bologna sürecinin katılımı yaygınlaştırmaya dair politik taahhütlerine rağmen, çok az ülke az temsil edilen grupların eğitimi tamamlama oranlarına odaklanmaktadır.

Veriler, istihdam açısından yükseköğretim mezunlarının ekonomik kriz yüzünden zorluk çektiğini göstermektedir. Daha alt eğitim kademelerinden mezun olanlara kıyasla, bu grup için işsizlik oranları oransal olarak daha fazladır, gelir avantajları nispeten azalmıştır ve fazla yeterlilik oranları 2010 ve 2013 arasındaki dönemde artmıştır. Halen çoğu ülkede işsizlik oranları, yükseköğretim başarısı olan gençler arasında en düşük seviyede olsa da, bu EHEA'da her yerde geçerli değildir. Aslında, verilerin alındığı ülkelerin üçte birinde yükseköğretim mezunlarının iş piyasasında pozisyonları garanti değildir. Çok az ülkede, bu ekonomik krizle ilişkilendirilmiştir; diğerlerinde ise ekonomik yapı ve küçük

yükseköğretim sektörüne bağlanmaktadır. Buna rağmen, Sovyetler Birliğine üye ve Balkan ülkelerini de kapsayan ikinci grup ülkelerde, eğitimli kişilerin işsizlik oranları azalmaktadır.

Erkeklerin egemen olduğu sektörleri daha hızlı ve şiddetli etkileyen ekonomik krizin kadın ve erkek işsizlik oranlarına etkisi farklı olmuştur. Kriz öncesi yılların aksine, az eğitimli erkeklerin işsizlik oranı kadınlarinkinden fazladır, eğitimli kişilerde ise her iki cinsiyet için oranlar benzerdir. Buna göre, yüksek eğitim nitelikleri kadınlardan çok erkeklerin istihdamını geliştirebilir.

Tüm bu gelişmeler, yükseköğretim politika yapıcılarının mezunların istihdamını (tekrar) ele almasının gerekliliğini göstermektedir. EHEA ülkelerinin yaklaşık hepsi istihdamı politik bir kaygı olarak ele almaktadır, ancak belli politik unsurları içeren (işgücü piyasası tahminini kullanmak, işverenleri dahil etmek, yükseköğretim programlarının çoğunda işe yerleştirmeyi dahil eden teşvikler sağlamak, sağlam geribildirim mekanizmaları ile performansı izlemek, öğrenci hareketliliğini veya Bologna araçlarının uygulanmasını teşvik etmek) sistematik çabalar her yerde uygulanmamaktadır. Ancak, mezun istihdamını artırmak için gittikçe daha fazla ülke mezun araştırmaları gibi yeni politikalar ve izleme araçları geliştirmektedir.

İstihdam edilebilirliği artırmak için bazı ülkeler daha merkezi politik araçlar (kayıt kotaları, zorunlu staj ya da sıralama gibi) uygulamaktadır; diğerlerinde ise yükseköğretim kurumlarının kapsamlı özerklikleri vardır. Bu durumlarda performans sözleşmeleri, mezunların istihdamını geliştirmeye yönelik – tamamlama oranları gibi diğer performans göstergeleriyle birlikte- daha sistemli bir yaklaşımı temsil eder.

Hangi yaklaşımın uygulandığından bağımsız olarak, politikalar az temsil edilen grupların karşılaştığı istihdam sorununu göz ardı etmişlerdir. Daha az temsil edilen gruplardan mezunların iş gücü piyasasındaki dezavantajlarına rağmen, özellikle de mevcut ekonomik iklimde, mezunların istihdamının toplumsal boyutu EHEA ülkelerindeki yükseköğretim politik gündeminde yeterli önemi arz etmemektedir.

## Hareketlilik ve uluslararasılaşma

Uluslararasılaşma ve hareketlilikle ilgili özellikle de bireysel hareketlilik akışları ve uluslararasılaşma faaliyetlerine katılım seviyeleri açısından EHEA ülkeleri farklılıklar göstermektedir.

Çoğu ülke yükseköğretimin uluslararasılaşmasını yönetmeliklerle sağlamaktadır. Ancak, yarısından çoğunda uluslararasılaşma sürecinde yer alacak çeşitli paydaşlara yönelik bir ulusal uluslararasılaşma stratejisi ya da rehberi bulunmamaktadır. Çoğu ülkede yükseköğretim kurumlarında kapsamlı uluslararasılaşma stratejileri yoktur, ancak ortak programlar, MOOClar ve araştırmada sınır ötesi işbirliği gibi uluslararasılaşma faaliyetlerinde gittikçe fazla yer almaktadırlar. Çoğu ülke farklı hareketlilik çeşitleri için ulusal nicel hedefler benimsememiştir.

Uluslararasılaşmaya yönelik eğilimin arttığı şüphesizdir ve bu da EHEA'daki yükseköğretim kurumları için büyük bir potansiyel sunmaktadır. Fakat bazı ülkelerde esnek olmayan yasal çerçeveler olması ve finansman olmaması gelişimi engelleyebilir.

2012 Uygulama Raporundan bu yana, öğrenci hareketlilik oranları biraz artmıştır, fakat halen bu tür bir deneyimden sadece az sayıda öğrenci yararlanmaktadır ve az temsil edilen gruplar için hareketliliğe daha fazla değinilmelidir. Hareketliliği geliştirmek için önemli ulusal eylemlere dair kanıtlar vardır, ancak çoğu ülkede bu tedbirlerin etkisini ölçmek için izleme mekanizmaları yoktur.

EHEA içinde iç ve dış program hareketlilik oranları çoğu ülkede %5'in altındadır. EHEA olmayan ülkelerdeki program hareketlilik akışlarına baktığımızda, EHEA dışındaki öğrencilerin sadece dört ülkede toplam öğrenci nüfusunun %5'inden daha fazlasını oluşturduğu, bu oranın çoğu ülkede %1'den az olduğu görülmektedir. Toplamda, programa gelen mobil öğrencilerin ortalama oranı (EHEA olan ve



olmayan ülkelerden) oldukça düşüktür, toplam kaydın %4,4'ünü oluşturmaktadır. 2008/09'da %4'ten az bir yükseliş vardır. Dış hareketlilik oranı (EHEA olmayan bir ülkede programda yer alan öğrenciler) ise oldukça düşüktür, EHEA ülkelerinin ağırlıklı ortalaması sadece %0,33'e ulaşmaktadır, bu durum 2008/09'dan beri değişmemiştir.

'Dengeli' hareketlilik kavramı tartışılmaktadır, sadece çok az ülke gerçekten dengeli bir program hareketliliğine sahip olduğunu iddia edebilir. Akışlar benzer sayılara ulaştığında bile, ev sahibi/ varış ülkeleri önemli ölçüde farklılaşır.

2020'ye kadar EHEA kolektif hedefi olan %20 hareketliliğe ulaşıp ulaşılamayacağını net olarak söyleyebilmek mümkün değildir, çünkü özellikle kredi hareketliliğinde kapsamlı ve uyumlu bir veri toplama söz konusu olmamıştır.

Finansman, bakanlıklar ve öğrenciler tarafından hareketliliğin artırılmasında en önemli engel olarak algılanmaktadır. Bu konuya ilişkin mali öğrenci desteğinin olması önemli bir tedbirdir ancak sadece çok az ülke öğrencileri için tam taşınabilirlik sağlayabilmektedir.

Personel hareketliliğinin mevcut durumunu değerlendirmek için veri sınırlılığı en önemli zorluktur. Personel hareketliliğinin uygun nicel hedefler belirlenecek ve katılım oranlarına dair veri toplanacak üzerinde görüş birliğine varılmış operasyonel bir tanımı yoktur. 'Personel' homojen bir grup değildir ve gelecekte personel hareketliliğine yönelik engelleri ayırt etmek için önemli olacaktır.

Hem öğrenci hem de personel hareketliliği için, sadece sayılara odaklanmak değil hareketliliğin niteliğini de göz önünde bulundurmak gereklidir. Bu da bilgi sistemlerine yatırım yapmak, deneyimi izlemek, tanınmayı garantilemek ve süreçleri sağlıklı değerlendirmek ve deneyimlere bakarak değişiklik yapmayı gerektirmektedir. Hareketlilik engellerini kaldırmaya yönelik tedbirlerin etkisini izlemek için izlemeyi geliştirmek en uygun hareketlilik akışını sağlamak için çok önemlidir.



# GİRİŞ

## Bologna Süreci

Bologna Bildirgesi 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinden yükseköğretimden sorumlu bakanlarca imzalanmıştır. Ancak, temelleri Sorbon Konferansı ve 1998 Deklarasyonuna dayanmaktadır. Tüm bu çalışmalar ve metinler, Avrupa işbirliği sürecini yükseköğretimi radikal bir şekilde değiştirecek şekilde başlatmıştır. Reformlar Avrupa içinde ve ötesinde ülkeleri etkilemektedir ve imza atan ülkelerin sayısı 47'ye ulaşmıştır.

### Bologna Süreci: Sorbon'dan Bükreş'e, 1998-2012

<b>Öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliği</b>	Öğrenci, öğretmen ve idari personelin hareketliliği	Hareketliliğin toplumsal boyutu	Hibe ve kredilerin taşınabilirliği Hareketlilik verisinin geliştirilmesi	Vize ve çalışma iznine gösterilen ilgi	Vize ve çalışma iznine ilişkin zorluklar, emeklilik sistemi ve tanınma	Öğrenci hareketliliği için 2020 yılına kadarki standartlaşmanın %20'si	Akademik niteliklerin otomatik tanınmasını gerçekleştirmeye yönelik yollarını araştırmak
<b>Ortak iki aşamalı derece sistemi</b>	Kolaylıkla okunabilen ve karşılaştırılabilen dereceler	Adil tanınma Ortak dereceler tanınmasının geliştirilmesi	Doktora seviyesinin üçüncü aşama olarak sürece katılımı	Benimsenen QF-EHEA Ulusal Nitelikler Çerçevesinin yürürlüğe girmesi	Ulusal Nitelikler Çerçevesi- 2010	Ulusal Nitelikler Çerçevesi- 2012	Ulusal nitelikler çerçevesi oluşturamamış ülkeler için yeni yol haritaları
		<b>Toplumsal boyut</b>	Eşit erişim	Toplumsal boyutun desteklenmesi	Etkili izleme ile ulusal eylem planları oluşturma taahhütü	2020 yılına kadar ölçülecek toplumsal boyut için amaçlanan hedefler	Genişlemenin erişimi ve tamamlama oranlarını artırmaya yönelik politikaları güçlendirmek
		<b>Yaşamboyu öğrenme (LLL)</b>	Ulusal LLL politikalarının uyumu Önceki Öğrenmenin Tanınması (RPL)	Yükseköğretimde esnek öğrenme yolları	Yükseköğretimin LLL'deki rolü İstihdam edilebilirliği artırmak için ortaklıklar	Güçlü ortaklıklar gerektiren kamu sorumluluğu olarak LLL İstihdam edilebilirlikle ilgili çalışma için çağrı	İşverenlerle sağlam işbirliği ile istihdam edilebilirliği, yaşamboyu öğrenmeyi ve girişimcilik becerilerini artırmak
<b>Kredi kullanımı</b>	Kredi sistemi (AKTS)	AKTS ve Diploma Eki (DS)	Kredi toplamak için AKTS	Araçların tutarlı kullanımı ve tanınma uygulamaları ihtiyacı	Bologna araçlarının sürekli uygulanması	Bologna araçlarının sürekli uygulanması	Bologna araçlarının öğrenme çıktılarına dayalı olduğundan emin olmak
	<b>Kalite güvencesinde Avrupa işbirliği</b>	Kalite güvencesi ve tanınma profesyonelleri arasındaki işbirliği	Kurumsal, ulusal ve Avrupa seviyesinde kalite güvencesi	Benimsenen kalite güvencesi için Avrupa Standartları ve İlkeleri	Avrupa Kalite Güvence Kayıtlarının Oluşturulması (EQAR)	EHEA için odak noktası kalite	EQAR kayıtlı ajansların EHEA çapında faaliyet göstermesine olanak sağlamak
<b>Bilgi Avrupası</b>	Yükseköğretimde Avrupa boyutları	Avrupa Yükseköğretim Alanının çekiciliği	Yükseköğretim ve araştırma alanları arasındaki bağlar	Değerler ve sürdürülebilir kalkınmaya dayalı uluslararası işbirliği	Benimsenen Bologna sürecinin küresel boyutunu geliştirme stratejisi	Bologna Politikaları Forumu ile küresel politika diyaloglarını geliştirmek	2007 küresel boyutu stratejisinin uygulanmasını ileriki gelişmelere yön göstermesi için değerlendirmek
1998 Sorbonne Bildirgesi	1999 Bologna Bildirgesi	2001 Prag Beynamesi	2003 Berlin Beynamesi	2005 Bergen Beynamesi	2007 Londra Beynamesi	2009 Leuven/ Louvain-la-Neuve Beynamesi	2012 Bükreş Beynamesi

Yukarıdaki tablo, 2012 yılına kadar Bologna süreci kapsamında bakanlar düzeyinde yürütülen temel noktaları göstermektedir. Süreçte takip edilen bazı ana konuları da – öğrenci ve personelin hareketliliği, ortak diploma sistemi, toplumsal boyut, yaşamboyu öğrenme, Avrupa kredi sistemi, kalite güvencesi, yükseköğretimin Avrupa boyutu ve ilgi çekici bilgi bölgesi olarak Avrupa'nın gelişimini göstermektedir.

Bükreş Beyannamesi <sup>(1)</sup> temel eylem alanları için net politik hedefler belirlemiştir. Bu hedefler ve amaçlara raporda yer verilmiştir, yedi bölümdeki birleşik analiz Avrupa Yükseköğretim Alanındaki mevcut gerçekliğin resmini ortaya koymaktadır.

## Raporun ana hatları

Bu rapor 14-15 Mayıs 2015'te Yerevan, Ermenistan'da toplanacak olan Avrupa Bakanlar Konferansı için hazırlanmıştır. 2014'ün ilk yarısında toplanan verileri kullanarak çeşitli açılardan Bologna Sürecinin uygulanma durumuna dair bir kesit sunmaktadır. Ayrıca, nicel ve istatistiki verilerle Avrupa Yükseköğretim Alanının etkili bir şekilde çalışmasını amaçlayan yükseköğretim reformalarının ana hatlarından söz eder.

Bu rapor, Bologna Süreci Uygulama Raporu'nun (2012) devamı niteliğindedir, "veri toplayıcılar" olarak bilinen Bologna sonrası Grup raporu (BFUG) ve Eurostat, Eurostudent and Eurydice arasında bir işbirliğini hayata geçirmek için geliştirilmiştir.

Veri toplayıcıların işi Bologna sonrası Grup raporu (BFUG) ve özellikle de raporlama sürecinin tüm yönlerine rehber etmek için oluşturulan bir çalışma grubunca yürütülmektedir. Bu grubun eş başkanları Germain Dondelinger (Lüksemburg) ve Andrejs Rauhvargers'dir (Letonya). Tüm BFUG çalışma grupları arasında da yakın bir işbirliği oluşturulmuştur.

Nitel veriler BFUG üyelerine sunulan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Tüm ilgili ulusal aktörlere danışıldıktan sonra 2014 Şubat ve Mayıs arasında 46 ülkeden gelen Bologna temsilcilerinin katılımıyla sunulmuştur. Ukrayna bilgi sağlamamıştır. Birleşik Krallık ve Belçika ikişer cevap sunmuştur. Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) İskoyça'dan ayrı bir yükseköğretim sistemi olarak, Belçika'nın Flaman ve Fransız Toplulukları da ayrı yükseköğretim sistemleri olarak ele alınmıştır. Ancak, Eurostat veritabanındaki istatistiki verilerin Belçika ve Birleşik Krallık için birleşik olduğu durumlarda, bu raporda da birleşik şekilde sunulmuştur.

Nitel veriler, yönetmelikler, düzenlemeler ve ulusal politikalara dayalıdır ve bazı durumlarda ise ülke temsilcilerine yükseköğretim gerçekliğinin belli yönlerine ilişkin rapor sorulmuştur. Eurostat verileri UOE, LFS ve EU-SILC verilerinden edinilmiştir <sup>(2)</sup>. Ayrıca, Eurostat, Sogeti, Lüksemburg tarafından yürütülen bir birlikle 2014 yılında olağan veri toplama uygulamalarının dışında bir veri toplama uygulaması gerçekleştirmiştir. Eurostudent verileri ise Eurostudent V çalışmasından alınmıştır ve Avrupa'da öğrenci yaşantısının sosyal ve ekonomik koşullarına odaklanmıştır.

2013/14 referans yılı raporda hem nitel veriler hem de Eurostudent göstergeleri için geçerlidir. Eurostat istatistiki verileri, eğilimleri göstermek için gerekli yerlerde diğer yılları da içerecek şekilde 2012'yi en son referans yılı olarak kullanmaktadır.

<sup>(1)</sup> Potansiyelimizi Artırmak: Avrupa Yükseköğretim Alanını Güçlendirmek. Yükseköğretimden sorumlu Avrupa Bakanları Konferansı Beyannamesi, Bükreş, 26-27 Nisan 2012.

<sup>(2)</sup> Detaylı bilgi için Sözlük ve Yöntemsel Notlara bakınız.

Bu rapor, 2012 Uygulama Raporunda oluşturulan yedi tematik bölüme ayrılmıştır. Her Bölümde Bologna Sürecinde ilgili bir konunun sunumu, Bükreş Beyannamesinde yapılan taahhütler ve 2012 Uygulama Raporunun ana bulguları yer almaktadır. Bölümler daha sonra tüm ülkelerdeki durumu çeşitli açılardan tanımlayan karşılaştırmalı göstergelerle bilgileri sunmaktadır. Metin ana gelişmeleri, uygulamaya dair öne çıkanları ve uygulama örneklerini açıklar.

Göstergelerin çoğu 2012 Uygulama Raporu için geliştirilmiştir ve değişikliklerin görünür kılınması için bu raporda güncellenmiştir. Bir dizi yeni gösterge de yeni politik öncelikleri incelemek için oluşturulmuştur. Bunlar Bölüm 6 (Etkili Sonuçlar ve İstihdam) ve 7'de (Uluslararasılaşma ve Hareketlilik) görülebilir.

Rapordaki göstergeler arasında Bologna politikası taahhütlerini ülke bazında takip edebilmek için 13 tane 'Skor kart göstergesi' yer almaktadır. Bu göstergelerin dokuzu Bologna Sürecinin ilk on yılında oluşturulmuştur. Diğer dördü ise öncelikli taahhütleri belirtmek için bu raporda oluşturulmuştur: Şekil 3.7, Skor kart göstergesi n°6: EQAR kayıtlı ajansların sınır ötesi kalite güvencesi faaliyetlerinin açıklık seviyesi; Şekil 4.10, Skor kart göstergesi n°10: Dezavantajlı öğrencilerin katılımının sağlanmasına yönelik tedbirler, 2013/14; Şekil 7.35, Skor kart göstergesi n°12: Kamu hibelerinin ve kamu destekli kredilerin taşınabilirliği ve Şekil 7.38: Skor kart göstergesi n°13: Dezavantajlı öğrencileri destekleyici mali hareketlilik.

Raporlama Çalışma Grubu da niteliklerin 'otomatik' tanınması ve uluslararasılaşma konularında Skor kart göstergeleri geliştirmeye başlamış durumdadır. Ancak, bu konulara ilişkin veri toplama bu aşamada yeni bir skor kart göstergesi oluşturmak için yeterli derecede net değildir. Çalışmaya devam edilecek ve bir sonraki Uygulama Raporunda yer alacaktır.



# BÖLÜM 1:

## AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANI BAĞLAMLI

### 2012 Uygulama Raporu

2012 Uygulama Raporu, yükseköğretim reformu ve gelişiminin ülkeler arasındaki farklılıkları bağlamını da göstererek Avrupa Yükseköğretim Alanındaki yükseköğretim koşullarına dair bilgi vermektedir. Kurumsal çeşitlilik ve demografik zorlukları da kapsayan farklı yapısal gerçeklikleri raporlamanın yanısıra bu rapor ekonomik kriz etkilerinin ilk analizini sunmaktadır. Buna göre, yükseköğretim harcamaları bir ülkeden diğerine farklı olsa da, genel anlamda yükseköğretimdeki kamu harcamalarında düşüş gözlenmektedir.

### Bölüm ana hatları

Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki (EHEA) 47 ülkenin bakanları EHEA'nın ortak gelecek önceliklerinde uzlaşılar da yükseköğretim politikalarının uygulanmasında çok farklı bağlamlarla karşılaşmaktadırlar. Raporun bu ilk bölümünde EHEA'daki yükseköğretim sistemlerinin gelişimine yer vermektedir. EHEA Alanı öğrenci nüfusu (bkz Kısım 1), kurumlar açısından yükseköğretim sistemlerinin yapısı (bkz Kısım 2) ve EHEA'da yükseköğretim harcamaları (bkz Kısım 3) yer alır.

## 1.1. Öğrenci nüfusu

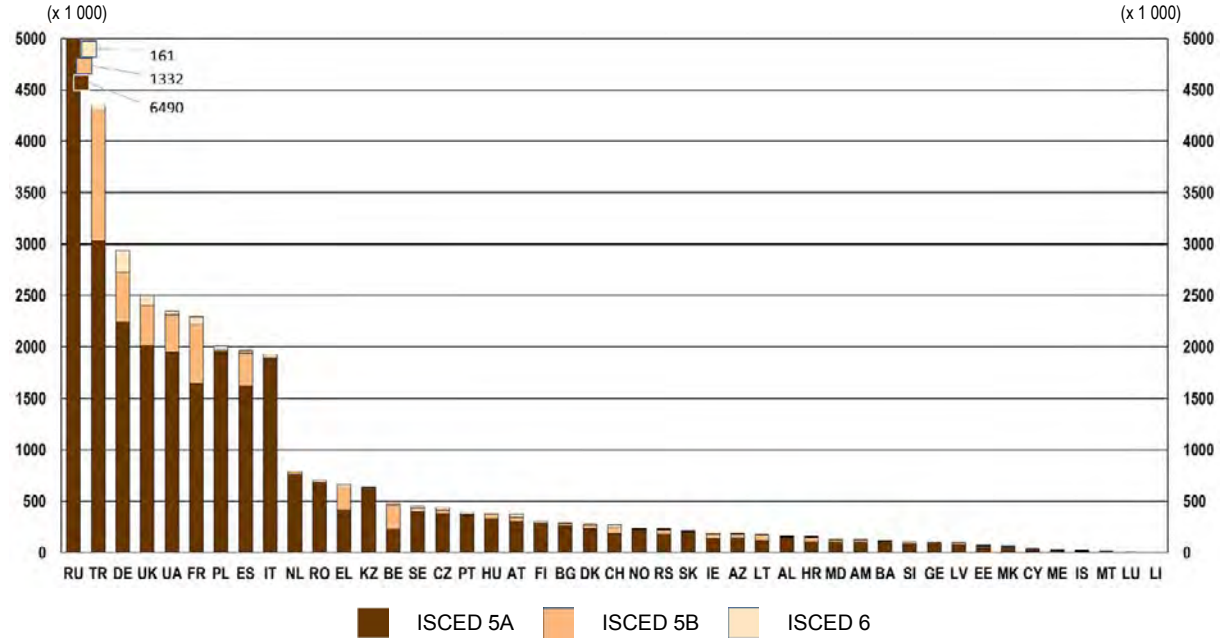
EHEA'da (akademik yıl 2011/12) yaklaşık 37,2 milyon üniversite öğrencisi vardır. Bunların çoğu (yaklaşık %82'si) ilk iki aşamada teorik temelli programlara (ISCED seviyesi 5A<sup>(3)</sup>) kayıtlıdır, sadece %15,6'sı daha mesleki odaklıdır (ISCED seviyesi 5B). Üçüncü aşamadaki öğrenciler (ISCED 6 seviye, ileri düzey araştırmaya yönelik programlar) toplam öğrenci nüfusunun %2,7'sini oluşturur.

47 EHEA ülkesindeki öğrenci nüfusu sayısı oldukça çeşitlidir ve her ülkenin demografik yapısını temsil eder. Demografik koşullar (örn. gençlerin sayısı) yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısını etkiler ancak diğer ilgili faktörler de etkili olabilir: uygun nüfus büyüklüğü (örn. yükseköğretime giriş koşullarını karşılayan kişiler); uygun nüfusun yükseköğretime belli amaçlarla etkili bir biçimde girişi, kabul kriterlerinin seçimi, işgücü piyasasındaki mevcut alternatif olanaklar, katılımın maliyeti ve yükseköğretime tamamlamanın potansiyel getirisi; çalışmaların teorik süresi (yükseköğretim sistemlerince sunulan programların yapısına bağlı olarak) ve çalışmaların süresinin etkili olması (diğer konulara ek olarak eğitimi bırakma ve yarı zamanlı eğitimden etkilenen) (Vincent-Lancrin, 2008).

ISCED seviyesi 5A, 5B ve 6'daki toplam öğrenci sayısı Lihtenştayn'da 960, EHEA alanındaki öğrenci nüfusunun %21,5'ini oluşturan Rusya'da 8 milyon aralığındadır. Beş ülkedeki öğrencilerin oranları oldukça yüksektir (Rusya, Türkiye, Almanya, Birleşik Krallık ve Ukrayna) ve bunlar toplamın %54'ünü oluşturular. Bu ülkelere ek olarak, Fransa, Polonya, İspanya ve İtalya'da 1 900 000'den fazla öğrenci vardır, 18 EHEA ülkesinde (verilerin mevcut olduğu) ise bu sayı 200 000' in altındadır.

(<sup>3</sup>) Veri kaynağı Eurostat ise ISCED, ISCED 97 sınıflandırmasını kullanır. ISCED 2011 AB veri toplamada 2014 itibarıyla uygulanmaktadır (2015'te erişilen veri).

Şekil 1.1: ISCED seviyesine göre yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı, 2011/12



Sayı	RU	TR	DE	UK	UA	FR	PL	ES	IT	NL	RO	EL
<b>TOPLAM</b>	7 983 111	4 353 542	2 939 463	2 495 780	2 347 380	2 296 306	2 007 212	1 965 829	1 925 930	793 678	705 333	663 698
<b>ISCED 5A</b>	6 490 002	3 031 232	2 240 603	2 010 039	1 954 789	1 649 057	1 953 696	1 621 895	1 887 038	765 252	681 515	415 773
<b>ISCED 5B</b>	1 332 268	1 270 351	490 360	390 792	356 768	576 668	13 253	321 392	4 263	15 884	:	224 478
<b>ISCED 6</b>	160 841	51 959	208 500	94 949	35 823	70 581	40 263	22 542	34 629	12 542	23 818	23 447
Sayı	KZ	BE	SE	CZ	PT	HU	AT	FI	BG	DK	CH	NO
<b>TOPLAM</b>	629 507	477 712	453 328	440 230	390 273	380 757	376 498	308 924	284 995	275 009	269 573	238 224
<b>ISCED 5A</b>	627 919	228 327	404 482	381 255	370 972	331 455	310 011	288 645	264 082	232 820	191 844	229 135
<b>ISCED 5B</b>	:	235 217	27 494	32 870	74	42 048	40 436	84	16 210	33 230	55 717	871
<b>ISCED 6</b>	1588	14 168	21 352	26 105	19 227	7 254	26 052	20 195	4 703	8 959	22 012	8 218
Sayı	RS	SK	IE	AZ	LT	AL	HR	MD	AM	BA	SI	GE
<b>TOPLAM</b>	231 661	221 227	192 647	184 834	175 066	160 839	157 289	124 784	120 733	115 907	104 003	99 376
<b>ISCED 5A</b>	178 789	206 231	143 937	147 774	122 414	156 335	104 656	105 588	106 855	115 036	82 781	95 110
<b>ISCED 5B</b>	47 322	2 851	39 780	35 978	49 777	1 876	49 398	17 321	12 779	659	17 124	0
<b>ISCED 6</b>	5 550	12 145	8 930	1 082	2 875	2 628	3 235	1 875	1 099	212	4 098	4 266
Sayı	LV	EE	MK	CY	ME	IS	MT	LU	LI			
<b>TOPLAM</b>	97 041	67 607	63 318	31 772	25 313	19 099	12 203	6 085	960			
<b>ISCED 5A</b>	77 697	43 765	60 940	22 604	20 690	18 388	10 498	4 320	854			
<b>ISCED 5B</b>	16 821	20 791	1 921	8 458	4 532	259	1 628	1 375	:			
<b>ISCED 6</b>	2 523	3 051	457	710	91	452	77	390	106			

**Notlar:**

Ülkeler yükseköğretimdeki toplam öğrenci sayısına göre ayrılmıştır.

Kaynak: EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek toplama, Arnavutluk için UIS-UNESCO.



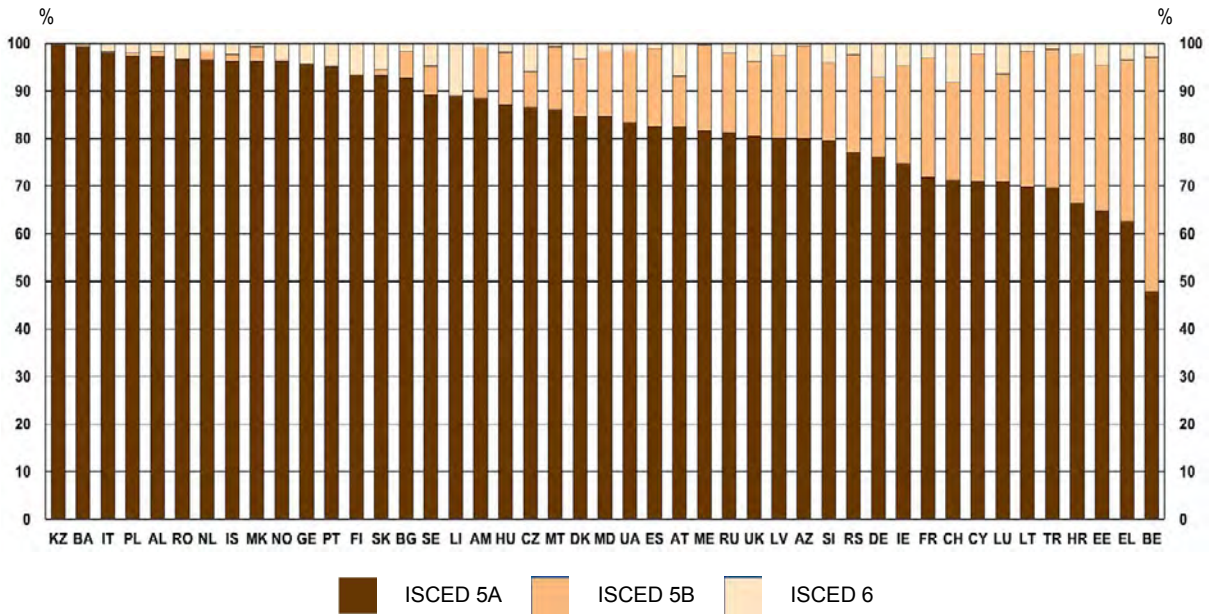
Sadece ISCED seviyesi 6 ele alındığında ortaya çıkan resim farklılaşmaktadır. Doktora eğitiminde en yüksek sayıya sahip dört ülke (Almanya, Rusya, Birleşik Krallık ve Fransa) EHEA'daki öğrencilerin yaklaşık %53'ünü temsil etmektedir. EHEA'da bu seviyedeki 208 500 öğrencinin yaklaşık %21'i Almanya'da, %15,8'i de Rusya'da eğitim almaktadır. Diğer taraftan, verilerin alındığı 20 EHEA ülkesinde 2 000'den az öğrenci vardır.

EHEA ülkelerindeki öğrenci nüfusunun oluşumu eğitim seviyesi açısından oldukça çeşitlidir. Bu da eğitim programlarının sağlanmasında (örn. teorik olarak akademik olan programlar arasında – ISCED seviyesi 5A – ve daha kısa olan ve işgücü piyasası için hazırlık eğitimi olan mesleki eğitim arasında – ISCED seviyesi 5B <sup>(4)</sup>) ve öğrencilerin girmek istedikleri program türlerine ilişkin hedefleri açısından farklılıkları ortaya çıkarır.

Belçika dışındaki tüm EHEA ülkelerinde üniversite öğrencilerinin çoğu ISCED seviyesi 5A programlarına (Lisans ve Yükseklicans) kayıtlıdır. Bu programlar Yunanistan'da toplam öğrenci nüfusunun %63'ünü, Bosna Hersek, Kazakistan ve İtalya'daki öğrencilerin ise neredeyse tamamını kapsar. Yedi EHEA ülkesinde (Hırvatistan, Kıbrıs, Estonya, Fransa, Yunanistan, Litvanya ve Türkiye), öğrenci nüfusunun en az dörtte biri mesleki eğitimde yer alır (ISCED seviyesi 5B), Belçika'da ise bu oran %49'a çıkmaktadır.

Doktora programındaki öğrenciler, verilerin alındığı 44 ülkenin 36'sındaki öğrenci nüfusunun %5'inden azında yer alır. Sekiz ülkede istisna söz konusudur, yüksek bir orandır fakat toplam öğrenci nüfusunun %9'unun altındadır <sup>(5)</sup>.

**Şekil 1.2: ISCED seviyesine göre yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin dağılımı, 2011/12**



Kaynak: EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek toplama, Amavutluk için UIS-UNESCO.

<sup>(4)</sup> ISCED 97 sınıflandırmasında belirtilmesine rağmen, yükseköğretimdeki akademik ve mesleki ayrımı biraz da olsa yapay olarak algılanabilir: ISCED 5A program mezunlarının çoğu 'akademik olmayan' iş gücü piyasasına yönelirken, mezunların akademik/mesleki olmasına bakılmaksızın istedikleri programlara devam etmeleri ortak hedeftir.

<sup>(5)</sup> Lihtenştayn istisnadır, doktora programındaki 106 öğrenci toplam öğrenci nüfusunun %11'ini oluşturur.

	KZ	BA	IT	PL	AL	RO	NL	IS	MK	NO	GE	PT	FI	SK	BG	SE
ISCED 5A	99.7	99.2	98.0	97.3	97.2	96.6	96.4	96.3	96.2	96.2	95.7	95.1	93.4	93.2	92.7	89.2
ISCED 5B	:	0.6	0.2	0.7	1.2	:	2.0	1.4	3.0	0.4	0.0	0.0	0.0	1.3	5.7	6.1
ISCED 6	0.3	0.2	1.8	2.0	1.6	3.4	1.6	2.4	0.7	3.4	4.3	4.9	6.5	5.5	1.7	4.7
	LI	AM	HU	CZ	MT	DK	MD	UA	ES	AT	ME	RU	UK	LV	AZ	SI
ISCED 5A	89.0	88.5	87.1	86.6	86.0	84.7	84.6	83.3	82.5	82.3	81.7	81.3	80.5	80.1	79.9	79.6
ISCED 5B	:	10.6	11.0	7.5	13.3	12.1	13.9	15.2	16.3	10.7	17.9	16.7	15.7	17.3	19.5	16.5
ISCED 6	11.0	0.9	1.9	5.9	0.6	3.3	1.5	1.5	1.1	6.9	0.4	2.0	3.8	2.6	0.6	3.9
	RS	DE	IE	RU	FR	CH	CY	LU	LT	TR	HR	EE	EL	BE		
ISCED 5A	77.2	76.2	74.7	74.3	71.8	71.2	71.1	71.0	69.9	69.6	66.5	64.7	62.6	47.8		
ISCED 5B	20.4	16.7	20.6	23.8	25.1	20.7	26.6	22.6	28.4	29.2	31.4	30.8	33.8	49.2		
ISCED 6	2.4	7.1	4.6	1.8	3.1	8.2	2.2	6.4	1.6	1.2	2.1	4.5	3.5	3.0		

### Notlar:

Ülkeler ISCED seviyesi 5A'da kayıtlı öğrenci dağılımına göre ayrılmıştır.

Kaynak: EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek toplama, Arnavutluk için UIS-UNESCO.

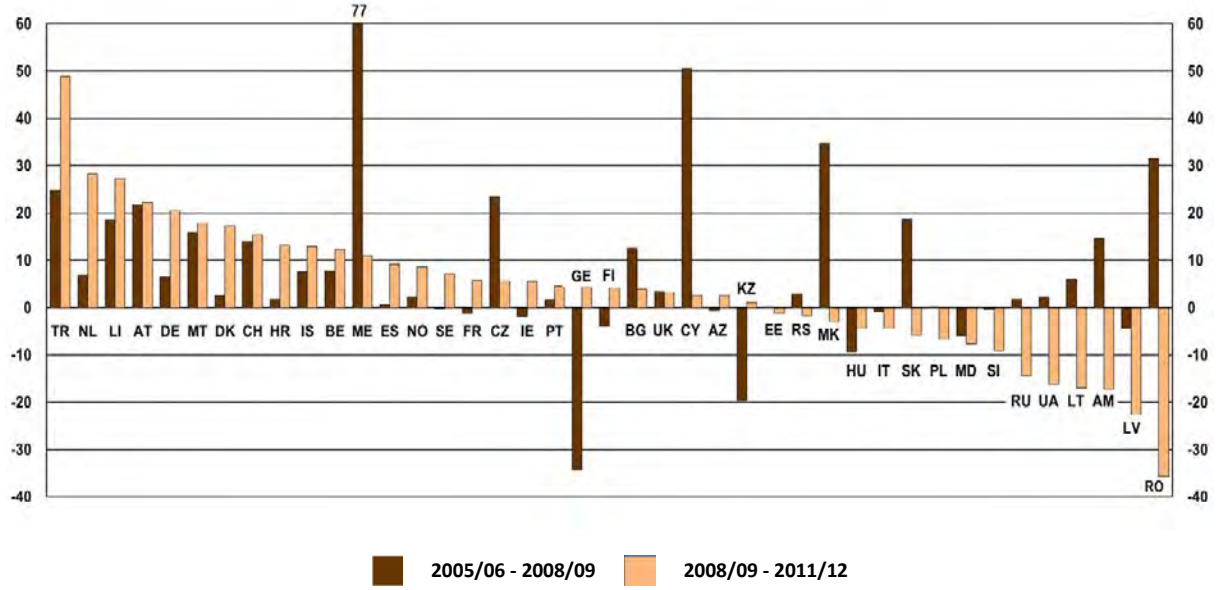
EHEA ülkeleri Bologna sürecinin önemli dönemlerindeki (örn. 2005/6 ve 2008/9 arasında ve 2008/9 ve 2011/12 arasında) sürelerde ve tüm süreçte toplam öğrenci nüfusundaki değişiklikler açısından karmaşık bir resim sergilemektedir. Öğrenci nüfusunda zamanla oluşan değişiklikler bir dizi faktörden etkilenmiştir. Demografik değişiklikler (örn. bir grubun artışı ya da düşüşü) 'eski grupların sürekli etkisi'nden dolayı yükseköğretim sistemini kademeli olarak etkiler (Vincent-Lancrin, 2008).

Verilerin alındığı EHEA ülkelerinin yaklaşık üçte birinde yükseköğretimde kayıtlı toplam öğrenci sayısı 2012'de 2006'dakinden daha düşüktür. Bu dönemde farklı yapıları olan dört ülkeye rağmen, iki akademik yıl karşılaştırıldığında, bu düşüş en çarpıcı olarak Gürcistan (%-31,5), Letonya (%-26), Kazakistan (%-18,8) ve Romanya'da (%-15,5) görülmektedir. Gürcistan ve Kazakistan 2006 ile 2009 arasında öğrenci sayısında önemli bir düşüş gösterirken, 2009 ile 2012 arasında sınırlı bir artış görülmüştür. Letonya toplam öğrenci sayısında iki ardarda düşüş kaydetmiştir. Romanya'da 2006'ya kıyasla 2009'daki büyümeyi, 2009'a kıyasla 2012'de bir düşüş takip etmiştir.

Macaristan, İtalya, Moldova ve Slovenya'da iki zaman aralığında üniversite öğrencisi sayısında azalma görülmüştür. İtalya ve Slovenya'da 2005/6 ve 2008/9 yıllarında üniversite öğrenci sayısı orta seviyededir ama ikinci zaman aralığında daha belirgindir. Öğrenci nüfusundaki düşüş İtalya'da %5 iken Moldova ve Macaristan'da %13'tür.

Diğer taraftan, Lüksemburg'da toplam üniversite öğrencisi sayısı önemli ölçüde artmıştır – neredeyse iki katından fazlaya çıkmıştır (2006'da 2 692 öğrenciden 2012'de 6 085 öğrenciye) – Karadağ (%+96) ve Türkiye (%+86). Hem Karadağ hem de Türkiye iki dönemde de büyük artışlar kaydetmiştir. Avusturya, Kıbrıs, Lihtenştayn, Malta ve Hollanda'da 2006'ya kıyasla 2012'de öğrenci nüfusunun üçte birinden fazlası artmıştır. Bu ülkeler iki dönemde de toplam öğrenci sayılarının arttığı EHEA ülkelerinin yarısı kadardır.

**Şekil 1.3: 2005/06 ve 2008/09 ile 2008/09 ve 2011/12 yılları arasında yükseköğretimde kayıtlı toplam öğrenci sayısındaki değişiklik**



	TR	NL	LI	AT	DE	MT	DK	CH	HR	IS	BE	ME	ES	NO	SE
2005/06 - 2008/09	24.8	6.7	18.6	21.7	6.5	16.0	2.5	13.9	1.8	7.6	7.8	76.9	0.6	2.1	0.0
2008/09 - 2011/12	48.9	28.3	27.3	22.2	20.5	17.9	17.2	15.5	13.1	12.9	12.3	10.9	9.2	8.6	7.3
2005/06 - 2011/12	85.8	36.9	50.9	48.7	28.4	36.8	20.1	31.5	15.1	21.5	21.1	96.2	9.9	11.0	7.3
	FR	CZ	IE	PT	GE	FI	BG	UK	CY	AZ	KZ	EE	RS	MK	HU
2005/06 - 2008/09	-1.3	23.5	-1.8	1.5	-34.4	-4.0	12.6	3.4	50.5	-0.6	-19.8	0.2	2.9	34.8	-9.4
2008/09 - 2011/12	5.7	5.6	5.5	4.6	4.4	4.1	3.9	3.3	2.5	2.5	1.1	-1.2	-1.8	-2.9	-4.3
2005/06 - 2011/12	4.3	30.5	3.5	6.3	-31.5	0.0	17.1	6.8	54.3	2.0	-18.9	-1.0	1.0	30.9	-13.2
	IT	SK	PL	MD	SI	RU	UA	LT	AM	LV	RO	EL	LU		
2005/06 - 2008/09	-0.9	18.7	0.2	-6.0	-0.4	1.8	2.1	6.0	14.6	-4.4	31.5	:	:		
2008/09 - 2011/12	-4.3	-5.9	-6.6	-7.7	-9.1	-14.4	-16.1	-16.9	-17.2	-22.6	-35.8	:	:		
2005/06 - 2011/12	-5.1	11.8	-6.5	-13.2	-9.4	-12.9	-14.3	-12.0	-5.1	-26.0	-15.5	1.6	126.0		

#### Notlar:

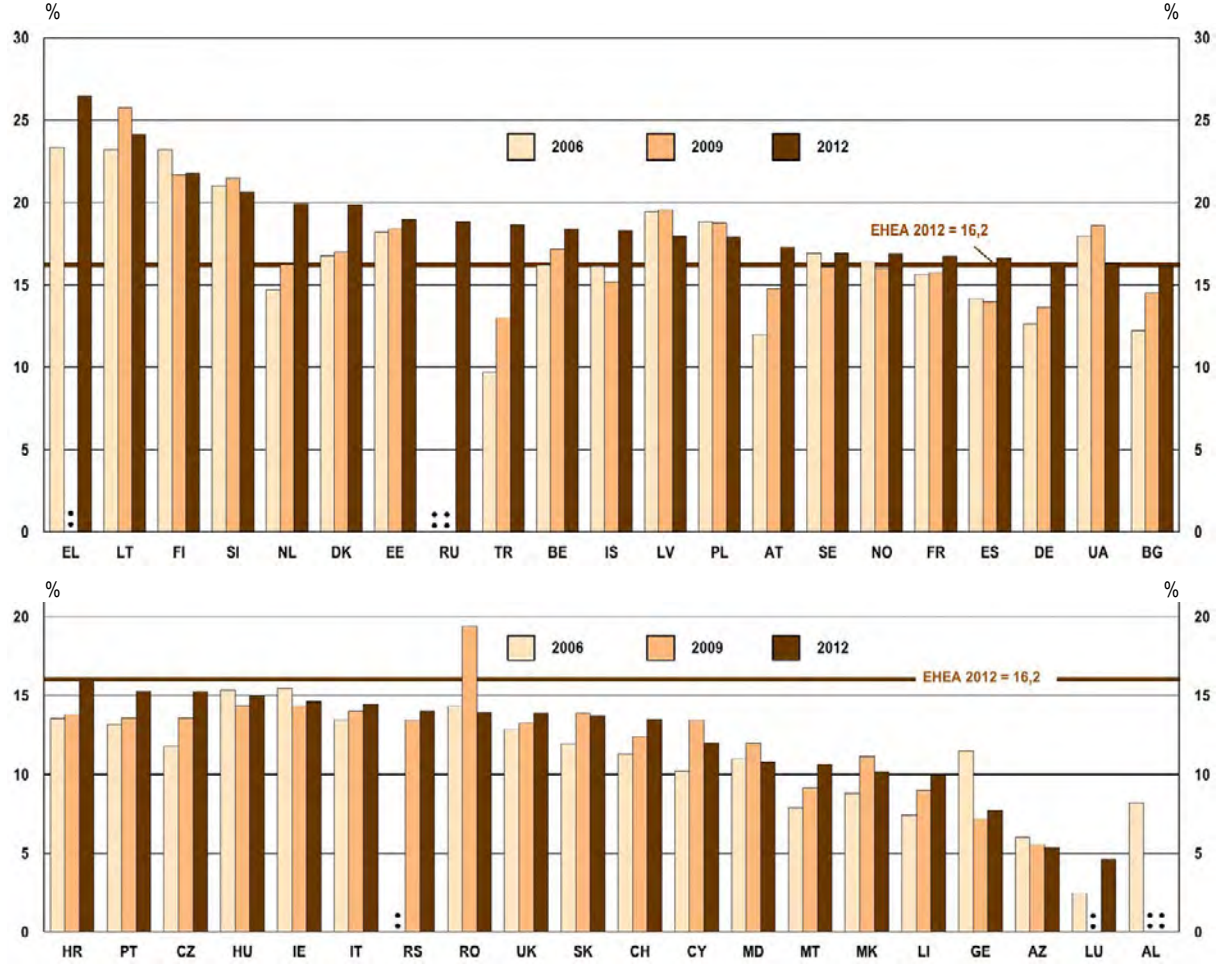
Ülkeler ISCED seviyesi 5A'da kayıtlı öğrenci oranına göre ayrılmıştır.

Kaynak: Eurostat, UOE ve EHEA ülkelerinden ek veri toplama.

Yukarıda belirtildiği gibi, toplam öğrenci nüfusunun daha genç grupların nüfusundaki değişikliklerden etkilenmesinden önce bir gecikme yaşanmıştır. Toplam öğrenci nüfusu eğilimi, toplam öğrenci nüfusuyla belli bir yaş grubundaki nüfusla karşılaştırılmasına kayıt oranına dair bilgi ile dengelenmelidir. Yükseköğretimde 18-34 yaş grubundaki nüfusun oranı bu yaş grubu için eğitim sistemlerinin kapasitesine dair öngörü sunar. Ancak, en uygun yükseköğretim yaş grubunu tanımlamak mümkün değildir, çünkü ülkeler arasında eğitim sistemleri oldukça farklıdır. Ortaöğretim teorik bitiş yaşı 17,5 (örn. Türkiye'de *Genel Liseler* ya da *Anadolu Liseleri*) ile İsveç'teki bazı programlar için 21 yaştır (Avrupa Komisyon/EACEA/Eurydice, 2014b). Ayrıca, kayıt oranı programların süresi ve yükseköğretimde harcanan asıl zamandan etkilenmektedir. İki ülke arasındaki yaş gruplarının oranı aynı olsa da, daha kısa program süreleri olan ülkeler daha uzun çalışma süresi olan ülkelere göre daha düşük kayıt oranına sahiptir. Buna paralel olarak, ortalama çalışmayı azaltarak ya da uzatarak (örn. kötüleşen iş gücü piyasasındaki durumdan dolayı öğrencilerin yükseköğretimde daha fazla kalma eğiliminde olduğu durumlar) zamanla kayıtlı öğrenci oranında etki sağlanabilecektir.

Yükseköğretimde 18-34 yaşında olanların kayıt oranına ilişkin EHEA ülkeleri farklı seviyeler göstermektedir. Yunanistan'da 18-34 yaşındakilerin dörtte birinden fazlası yükseköğretimde kayıtlıdır. Litvanya, Finlandiya, Slovenya, Hollanda ve Danimarka'da da %20'ye ulaşan yüksek katılım oranları vardır. Diğer taraftan, Gürcistan, Azerbaycan ve Lüksemburg'da katılım oranları %10'un altındadır.

**Şekil 1.4: 18-34 yaşındakiler için yükseköğretime kayıt durumu (18-34 yaşındakilerin toplam nüfusunun %'si), 2005/06, 2008/09 ve 2011/12**



	EL	LT	FI	SI	NL	DK	EE	RU	TR	BE	IS	LV	PL	AT
2006	23.4	23.2	23.2	21.0	14.7	16.8	18.2	:	9.7	16.2	16.1	19.4	18.8	12.0
2009	:	25.8	21.7	21.5	16.3	17.0	18.4	:	13.0	17.2	15.2	19.6	18.8	14.8
2012	26.5	24.1	21.7	20.6	19.9	19.9	19.0	18.8	18.7	18.4	18.3	18.0	17.9	17.3
	SE	NO	FR	ES	DE	UA	BG	HR	PT	CZ	HU	IE	IT	RS
2006	16.9	16.4	15.7	14.2	12.7	18.0	12.2	13.5	13.2	11.8	15.3	15.5	13.4	:
2009	16.1	16.0	15.7	14.0	13.6	18.6	14.5	13.8	13.6	13.6	14.3	14.3	14.0	13.4
2012	16.9	16.9	16.7	16.6	16.4	16.3	16.1	16.0	15.3	15.2	15.0	14.6	14.5	14.0
	RO	UK	SK	CH	CY	MD	MT	MK	LI	GE	AZ	LU	AL	
2006	14.3	12.8	11.9	11.3	10.2	11.0	7.9	8.8	7.4	11.5	6.0	2.4	8.2	
2009	19.4	13.3	13.9	12.4	13.4	12.0	9.1	11.1	9.0	7.2	5.5	:	:	
2012	13.9	13.9	13.7	13.5	12.0	10.8	10.7	10.2	10.0	7.7	5.3	4.6	:	

**Notlar:**

EHEA, EHEA medyanıdır.

Ülkeler 2011/12 akademik yılındaki kayıt oranına göre ayrılmıştır.

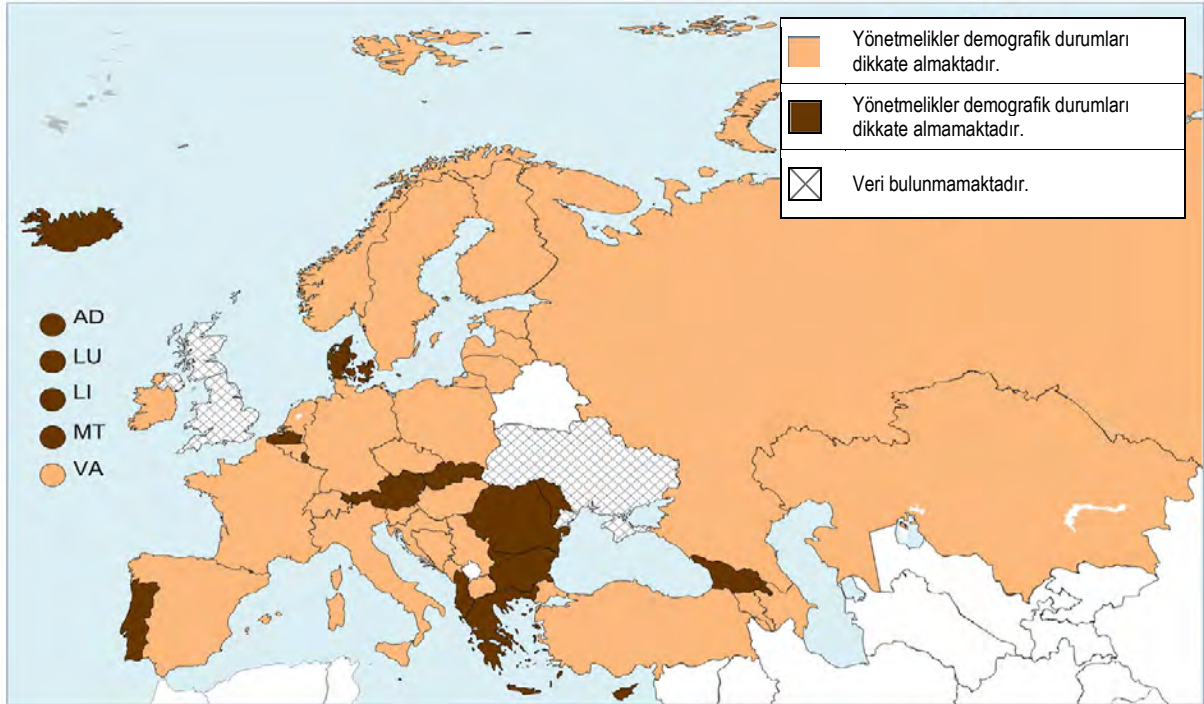
Kaynak: Eurostat, UOE veri toplama ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

2006 ve 2009 yıllarındakine kıyasla, ülkelerin yarısında 2012 yılında 18-34 yaşındakilerin kayıt oranı aynı yaş grubundakilerinden artmıştır. Bu bazı ülkelerdeki yükseköğretim gelişimine yönelik eğilimi, bazılarında derecelerdeki akıştaki artmayla, teyit etmektedir (bkz Bölüm 7). Buna ek olarak, 2012'de verilerin alındığı EHEA ülkelerinin yarısında %16,2'den fazla kayıt oranı görülmektedir (2009'da %14,3 ve 2006'da %13,5). Letonya, Romanya ve Gürcistan'da 18-34 yaşındaki yükseköğretimdekilerin oranı 1,5 yüzde puanı (yp), 0,4 yp ve 3.8 yp azalmıştır. Bu ülkelerdeki öğrenci nüfusu düşüşü diğerlerinden daha nettir, bu da düşüşün demografik faktörlerle açıklanmayacağını göstermektedir. Benzer bir şekilde, Macaristan, Solvenya ve Moldova'da yükseköğretimdeki 18-34 yaşındakilerin nüfus oranı 2012'de 2006'dakinden daha düşüktür. İtalya'da başka bir durum vardır: öğrenci sayısında azalma varken, kayıt oranı 2012'de %14,5 'tir; bu da 2006'dakinden 1yp daha yüksektir.

Diğer beş EHEA ülkelerinde (Azerbaycan, Polonya, İrlanda, Finlandiya ve Ukrayna) 2012'de 18-34 yaş nüfusun kayıt oranı 2006'dakinden daha düşüktür, 2006 ile 2012 karşılaştırıldığında üniversite öğrencisi nüfusunda düşüş (Polonya ve Ukrayna) ve az bir değişiklik (Finlandiya) ve artış (İrlanda) görülmektedir.

Yükseköğretim politikaları ve hedefleri tasarlanırken, öğrenci sayısını etkileyen demografik değişiklikler dikkate alınmalıdır. Şekil 1,5 ülkelerin yaklaşık %60'ında yükseköğretimle ilgili yönetmeliklerde demografik özellikleri dikkate aldığını ortaya koymaktadır. Daha geniş ülkelerde ise ilgili belgelerde demografik kestirimler açıkça yer almaktadır. Çoğu ülke genç nüfusun azalması ve bu tür bir değişikliğin yükseköğretime katılımı ve finansmanını nasıl etkileyeceği konularından endişe duymaktadır. Diğer taraftan, bazı ülkeler ise yaşlanan nüfusun artan beceri ihtiyaçlarını karşılamaya ve geleneksel olmayan öğrencilerin yükseköğretimde yer almasını sağlamaya hazırlanmaktadır.

**Şekil 1.5: Yükseköğretim politikalarına ilişkin yönetmeliklerdeki demografik kestirimler, 2013/14**



Kaynak: BSÇG anketi.

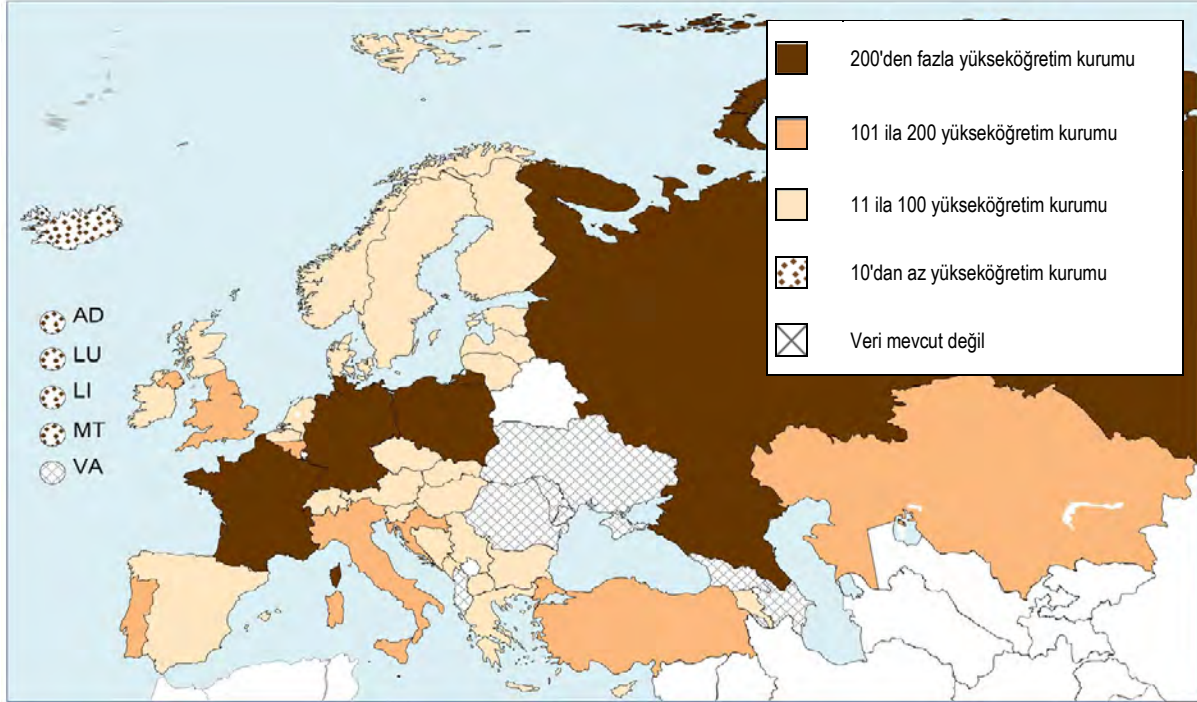
2012 Bologna Uygulama Raporuyla karşılaştırıldığında, sekiz sistemde demografik kestirimler yönetmeliklerde yerini almıştır (Belçika (Fransız Topluluğu), Hırvatistan, Makedonya eski Yugoslav Cumhuriyeti, Papalık, İtalya, Letonya, Rusya ve İspanya). Diğer taraftan, dört ülke – Danimarka, Gürcistan, Moldova ve Romanya – artık demografik kestirimlerin yönetmeliklerde yer almayacağını duyurmuşlardır.

## 1.2. Yükseköğretim kurumları

Yükseköğretim kurumlarının sayıları ve türleri EHEA ülkeleri arasında değişiklik göstermektedir. Yükseköğretim kurumları akademik ya da mesleki odaklı olabilir; kamu ya da özel olarak finanse edilip kurulmuş olabilir ya da ilgili ülke bağlamında başka ayrımlar da olabilir. Aslında, yükseköğretim çeşitlerinde çok hızlı gelişmelerin olduğu bu çağda– örneğin, açık ve uzaktan yükseköğretimdeki artış – yükseköğretim kurumunun ne olduğunu net bir şekilde tanımlamak açık bir konu değildir.

Şekil 1.6 EHEA ülkelerinde tanınan yükseköğretim kurumlarının toplam sayısını gösterir. Bu bağlamda bildirilen kurum sayısı her ülkenin kendi sınırları içinde çalışan yükseköğretim kurumlarını da kapsar. 11 ila 100 arasında yükseköğretim kurumu (26 ülke) bulunmaktadır. Karadağ, Sırbistan ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) kurum sayısı 11 ile 20 arasında olduğundan en düşüktür. İrlanda, İsveç ve Finlandiya'da 44'er yükseköğretim kurumu varken, Çek Cumhuriyeti, Norveç ve İspanya'da 70 ila 90 yükseköğretim kurumu vardır. Yedi ülkede 101 ile 200 yükseköğretim kurumu vardır, bunlar Portekiz'de 124, Türkiye'de 184'tür. Dört ülkede 200'den fazla yükseköğretim kurumu vardır: Fransa'da yaklaşık 300, ve Almaya ile Polonya'da 400'den fazla. Yükseköğretim kurumlarının en yüksek olduğu ülke 900'den fazla kurumla Rusya'dır.

Şekil 1.6: EHEA'daki yükseköğretim kurumlarının sayısı, 2015



Kaynak: BSÇG anketi.

Yükseköğretim kurumları akademik ya da mesleki odaklı olabilir, bu ayrım daha az net hale gelmektedir. Çoğu ülkede, akademik ve mesleki odaklı kurumlar arasındaki eski ayrımlar resmi olarak halen vardır, fakat – kısmen Bologna Sürecinden dolayı – asıl farklar azalmakta ya da birlikte oluşumlar sonlanmaktadır. Örneğin, çoğu durumda, hem akademik hem mesleki odaklı kurumlar akademik ve mesleki programlar sunar. Bu demektir ki bu kurumlar arasında (resmi) bir ayrım olabilirken, verilen derecelerde farklılık yoktur. Diğer durumlarda, kurumlar arasında ayrım yoktur, fakat çalışma programlarının odaklarında farklılıklar olabilir. Bu yüzden, bu boyutta ülkelerde net bir sınıflandırma yapmak zordur.

İkinci muhtemel ayrım da kamu ve özel yükseköğretim kurumlarıdır. Bu ayrım finansman kaynağıyla ilgilidir: yükseköğretim kurumlarının kamu ya da özel kaynaklardan finanse edilip edilmediğine göre ayrılır (daha ayrıntılı tanım için, Sözlük ve Yöntemsel Notlara bakınız). Yükseköğretim kurumlarının

kaynaklarının finanse edilmesinde çeşitliliğin görüldüğü günümüzde eskisinden daha az net bir ayrım vardır. Bu nedenle, özel yükseköğretim kurumlar kamu kaynaklarından finanse ediliyorsa bu raporda kamu kurumu olarak ele alınmıştır.

EHEA ülkelerinin çoğunda hem kamu hem özel yükseköğretim kurumları vardır. Ancak, ülkelerdeki özel kurumların oranı değişmektedir. Bazı ülkelerde özelden çok kamu kurumu varken, çoğunda ise kamu yükseköğretim kurumlarına kıyasla özel kurumların sayısı azdır. EHEA ülkelerinin çoğunda, Eurostat verisi üniversite öğrencilerinin %70 ila %95'i kamu kurumlarına kayıtlıdır. Kıbrıs, öğrencilerin çoğunun özel kurumlara kayıtlı olduğu tek ülkedir. Polonya'da özel bağımsız sektörde öğrencilerin yaklaşık %30'u yer almaktadır.

Üç eğitim sisteminde tüm kurumlar kamuya aittir (Belçika (Fransız Topluluğu), Bosna Hersek ve Yunanistan).

### 1.3. Yükseköğretime yönelik harcamalar

Avrupa yükseköğretim kurumları daha çok kamu kaynaklarından finanse edilir. Bu bölüm Eurostat göstergelerine göre yükseköğretimdeki kamu harcamalarını karşılaştırılmaktadır. Aşağıda verilen göstergelerden hiç biri tek başına EHEA ülkelerinde karşılaştırma için yeterli değildir; fakat birlikte ele alındıklarında benzerlik ve farklılıkları gösterebilir. Ekonomik kriz, eğitime yönelik kamu harcamalarında ve buna bağlı olarak yükseköğretim sistemlerinde oldukça etkili olmuştur (bkz EACEA/Eurydice, 2011b).

Yükseköğretimdeki yıllık kamu harcamaları (hükümetin tüm seviyelerindeki harcamaları içeren) sadece üniversite ve yükseköğretim kurumlarının finansmanını değil eğitimle ilgili diğer tüm hizmetleri de kapsar. Bunlar kapsamında eğitim yöneticileri (örn. bakanlıklar ya da eğitim bölümleri), yardımcı hizmet sunanlar ve eğitim araştırması yürütenler, müfredat gelişimi ve eğitim politikası inceleyenler yer alır. GSYİH oranı olarak yükseköğretimde yıllık kamu harcamaları ülkelerin yükseköğretimi sistemini desteklemede ülke ekonomisinin gücüne ilişkin ülkenin göstergesi olarak kullanılabilir.

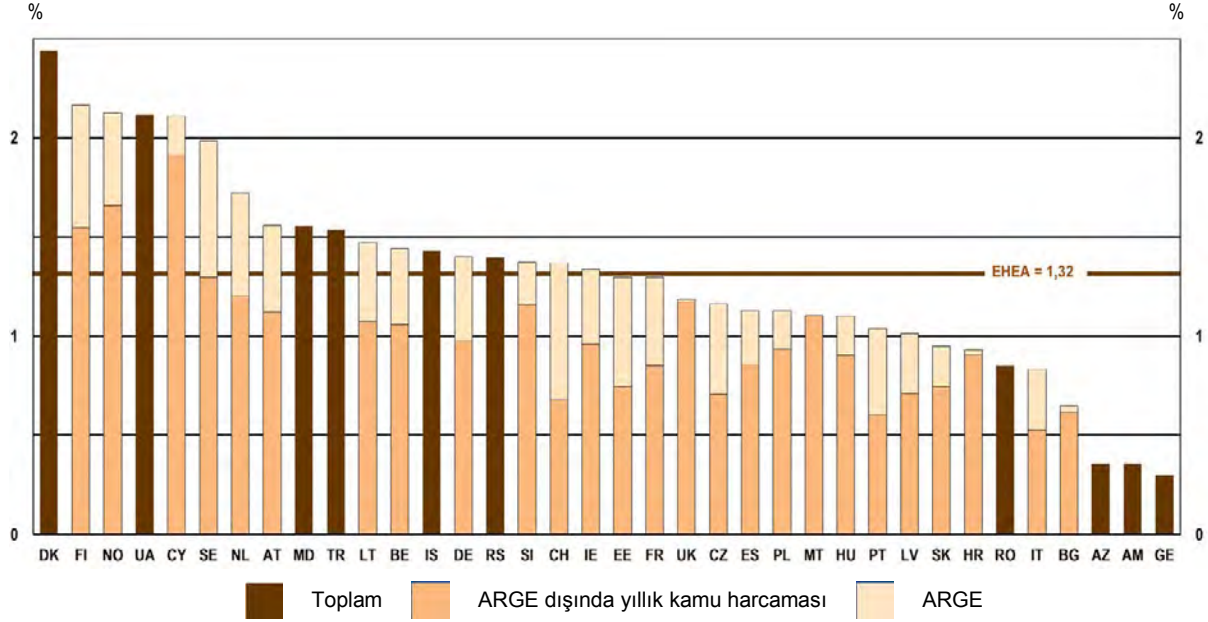
Temel eğitim mal ve hizmetlerine dair harcamalar dışında (örn. eğitim öğretimle doğrudan ilişkili harcama ya da öğretmen, üniversite ve kurum binaları, eğitim materyalleri harcamaları). Yıllık kamu harcamaları, üniversitelerde ve diğer ilgili kurumlarda yürütülen tüm araştırma masrafları ile ikinci hizmetlere yapılan harcamaları (örn. temel eğitim misyonuna destek olan yan hizmetler) da kapsar. Yükseköğretimde yıllık kamu harcaması özel birimlere yapılan yardım ödeneği (burs, öğrencilere devlet kredisi, ulaşım için aynı ya da nakdi belli devlet yardımları, sağlık harcamaları, kitap ve diğer materyaller) gibi kamu transferleri ve ödemeleri de kapsar. Ancak, yıllık kamu harcaması eğitimle ilgili doğrudan hanehalkı giderlerine yönelik harçları kapsamaz.

Şekil 1.7'de görüldüğü gibi, EHEA ülkelerinin yarısı GSYİH'lerinin %1.3'ünden fazlasını yükseköğretime yatırıma ayırmaktadır. Yükseköğretimde yıllık kamu harcaması en yüksek Nordik ülkelerdedir (İsveç'te GSYİH'nin %2'sinden Danimarka'da %2,4'üne kadar bir aralıkta) ve Kıbrıs ile Ukrayna'da yaklaşık %2'dir. Yükseköğretimde yıllık kamu harcaması Slovakya, Hırvatistan, Romanya, İtalya, Bulgaristan, Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan'da %1 GSYİH ile en düşük seviyededir.

Bazı EHEA ülkelerinde, ARGE harcamaları yükseköğretimde kamu harcamalarının büyük bir bölümünü oluşturur. Bu tür doğrudan bir ARGE harcaması çeşitli şekillerde olabilir: kurumsal finansman ve/ya proje-temelli finansman ve EHEA ülkelerinin araştırma sistemlerinin kurumsal işleyişine bağlıdır. İsviçre'de ARGE harcamaları yükseköğretimde yıllık harcamaların yarısını ve GSYİH'nin %0,7'sini oluşturur. İsveç (GSYİH'nin %0,69'u), Finlandiya (%0,62), Estonya (%0,55) ve Hollanda (0,52) yükseköğretimde yüksek araştırma yoğunluğu göstermektedir. Bu ülkelerde, üniversite seviyesinde temel eğitim ve destek hizmet harcamaları yükseköğretimde yıllık kamu harcamasının yarısından azdır.

Yükseköğretime yönelik kamu mali etkisi toplam kamu harcamasına bakılarak da değerlendirilebilir. Aslında, kamu bütçesini gerçekleştirme ve sınırlandırma dönemlerinde, toplam kamu harcamasının bir kısmı olarak yükseköğretimde yıllık kamu harcamalarının analizi diğer eğitim seviyelerine ve kamu finansmanının diğer işlevlerine kıyasla yükseköğretime verilen nispeten göreceli ayrıcalığı göstermektedir.

**Şekil 1.7: Yıllık yükseköğretim devlet harcamalarının GSYİH'ya % oranı, 2011**



	DK	FI	NO	UA	CY	SE	NL	AT	MD	TR	LT	BE	IS	DE	RS	SI	CH	IE
<b>Toplam</b>	2.44	2.17	2.12	2.12	2.11	1.98	1.72	1.56	1.56	1.54	1.47	1.44	1.43	1.40	1.39	1.37	1.37	1.34
<b>ARGE</b>	:	0.62	0.46	:	0.20	0.69	0.52	0.44	:	:	0.40	0.38	:	0.42	:	0.21	0.70	0.38
<b>(*)</b>	2.44	1.55	1.66	2.12	1.91	1.30	1.20	1.12	1.56	1.54	1.07	1.06	1.43	0.98	1.39	1.16	0.68	0.96
	EE	FR	UK	CZ	ES	PL	MT	HU	PT	LV	SK	HR	RO	IT	BG	AZ	AM	GE
<b>Toplam</b>	1.29	1.29	1.19	1.16	1.13	1.11	1.10	1.04	1.01	1.01	0.95	0.93	0.85	0.83	0.65	0.36	0.36	0.30
<b>ARGE</b>	0.55	0.44	0.01	0.46	0.27	0.19	0.00	0.20	0.44	0.30	0.20	0.02	:	0.31	0.03	:	:	:
<b>(*)</b>	0.75	0.85	1.17	0.71	0.85	0.93	1.11	0.91	0.60	0.71	0.75	0.91	0.85	0.52	0.62	0.36	0.36	0.30

(\*) ARGE dışında yıllık kamu harcaması

#### Notlar:

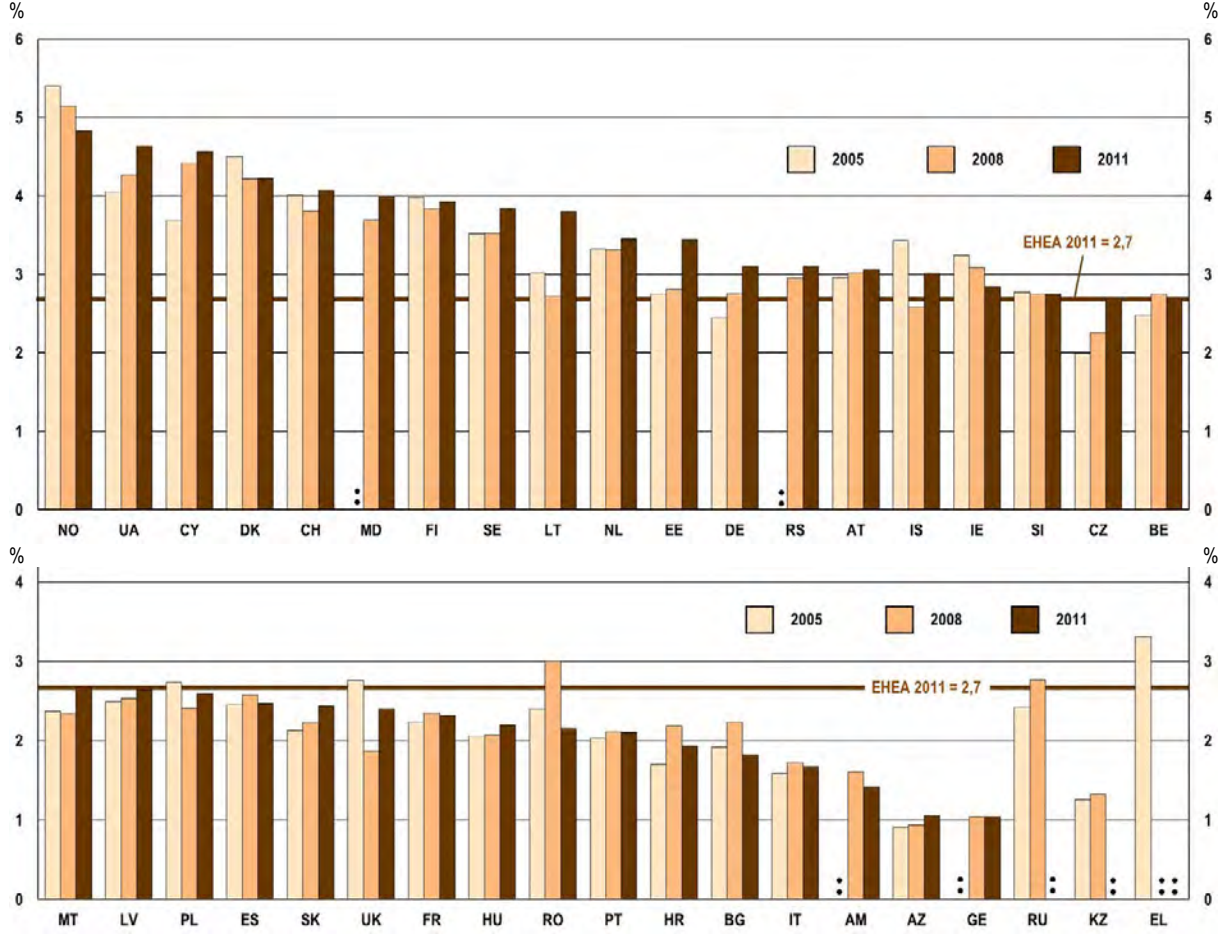
EHEA, EHEA medyanıdır.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama), Ermenistan ve Azerbaycan ile diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama için UIS-UNESCO.



2011'de EHEA ülkelerinin yarısı toplam kamu harcamalarının %2,7'sinden fazlasını yükseköğretime ayırmıştır. Yükseköğretim harcamalarına en yüksek kamu harcaması payını ayıran EHEA ülkeleri Norveç (%4.83), Ukrayna (%4.64), Kıbrıs (%4.56), Danimarka (%4.23) ve İsviçre'dir (%4.08). Çok az sayıda ülke kamu harcamasının %2'den azını yükseköğretime ayırmıştır: Hırvatistan (%1.94), Bulgaristan (%1.82), İtalya (%1.67) ve Azerbaycan (%1.06).

**Şekil 1.8: Yükseköğretime ayrılan devlet bütçesinin toplam devlet bütçesine % oranı, 2005, 2008 ve 2011**



	NO	UA	CY	DK	CH	MD	FI	SE	LT	NL	EE	DE	RS	AT	IS	IE	SI	CZ	BE
2005	5.4	4.1	3.7	4.5	4.0	:	4.0	3.5	3.0	3.3	2.8	2.4	:	3.0	3.4	3.2	2.8	2.0	2.5
2008	5.1	4.3	4.4	4.2	3.8	3.7	3.8	3.5	2.7	3.3	2.8	2.8	3.0	3.0	2.6	3.1	2.8	2.3	2.8
2011	4.8	4.6	4.6	4.2	4.1	4.0	3.9	3.9	3.8	3.5	3.4	3.1	3.1	3.1	3.0	2.8	2.8	2.7	2.7
	MT	LV	PL	ES	SK	UK	FR	HU	RO	PT	HR	BG	IT	AM	AZ	GE	RU	KZ	EL
2005	2.4	2.5	2.7	2.5	2.1	2.8	2.2	2.1	2.4	2.0	1.7	1.9	1.6	:	0.9	:	2.4	1.3	3.3
2008	2.3	2.5	2.4	2.6	2.2	1.9	2.3	2.1	3.0	2.1	2.2	2.2	1.7	1.6	0.9	1.0	2.8	1.3	:
2011	2.7	2.6	2.6	2.5	2.4	2.4	2.3	2.2	2.2	2.1	1.9	1.8	1.7	1.4	1.1	1.0	:	:	:

**Notlar:**

EHEA, EHEA medyanıdır.

Ülkeler 2011/12 akademik yılında yükseköğretimde yıllık kamu harcamasına göre ayrılmıştır.

Kaynak: Eurostat, (UOE veri toplama) ve Ermenistan, Azerbaycan, Bosna Hersek, Gürcistan, Kazakistan, Moldova, Sırbistan, Rusya ve Ukrayna için UIS-UNESCO.

Bu gösterge eğilimi kendi başına yükseköğretim finansmanının gerçek seviyesine ilişkin net sonuçlar doğurmaz. Yükseköğretimdeki harcamaların oranındaki değişiklikler iki eğilimden ve bunların hızından kaynaklanır: ilki yükseköğretimdeki kamu harcamasına ilişkindir ve bu da toplam kamu harcaması

kapsamında ele alınmalıdır. Zaman içindeki sabit bir oran sadece hem yükseköğretimde kamu harcaması hem de toplam kamu harcamasının aynı oranda büyüdüğünü ya da azaldığını gösterir. Bu da yükseköğretime zamanla aynı mali önceliğin verildiğini öne sürer.

Yükseköğretim kamu harcamaları, toplam kamu harcamalarından daha hızlı büyüdüğünde (ya da aniden düşerse) oran artış gösterir. Bu durum, yükseköğretime diğer kamu harcamaları ile karşılaştırıldığında daha fazla öncelik verildiğini ya da diğer kamu harcama alanlarına kıyasla bütçe kesintilerinden daha az şiddette etkilendiğini vurgular.

Bologna sürecinin temel dönemeçlerinde (2005, 2008 ve 2011) yükseköğretime yönelik kamu harcamaları payındaki değişim incelendiğinde üç ülke grubu ortaya çıkmaktadır (bkz Şekil 1.8).

İlk grupta (verilerin alındığı EHEA ülkelerinin yaklaşık yarısında), yükseköğretime ayrılan toplam kamu harcaması oranı 2005 yılına kıyasla 2011'de daha fazladır. Bu ülkelerde, yükseköğretimde yıllık kamu harcaması toplam kamu harcamasından daha hızlı artmıştır (ya da toplam kamu harcamasından daha yavaş azalmıştır). Bu gruptaki bazı ülkeler yukarıda belirtilen ilgili bir ya da iki zaman dönemlerinden birinde düşüş göstermiştir (ya 2005'e kıyasla 2008'de ya da 2008'e kıyasla 2011'de), ancak bu durum ikinci dönemde telafi edilmiştir. Bu da 2005'e kıyasla 2008'de düşüş yaşayan Litvanya, Malta ve Hollanda'da görülen bir durumdur. Hırvatistan ve Belçika'da 2008'de kaydedilen güçlü kamu çabası (200'e kıyasla) 2011'de daha az kuvvetli bir çabayla dengelenmiştir (2008'e kıyasla).

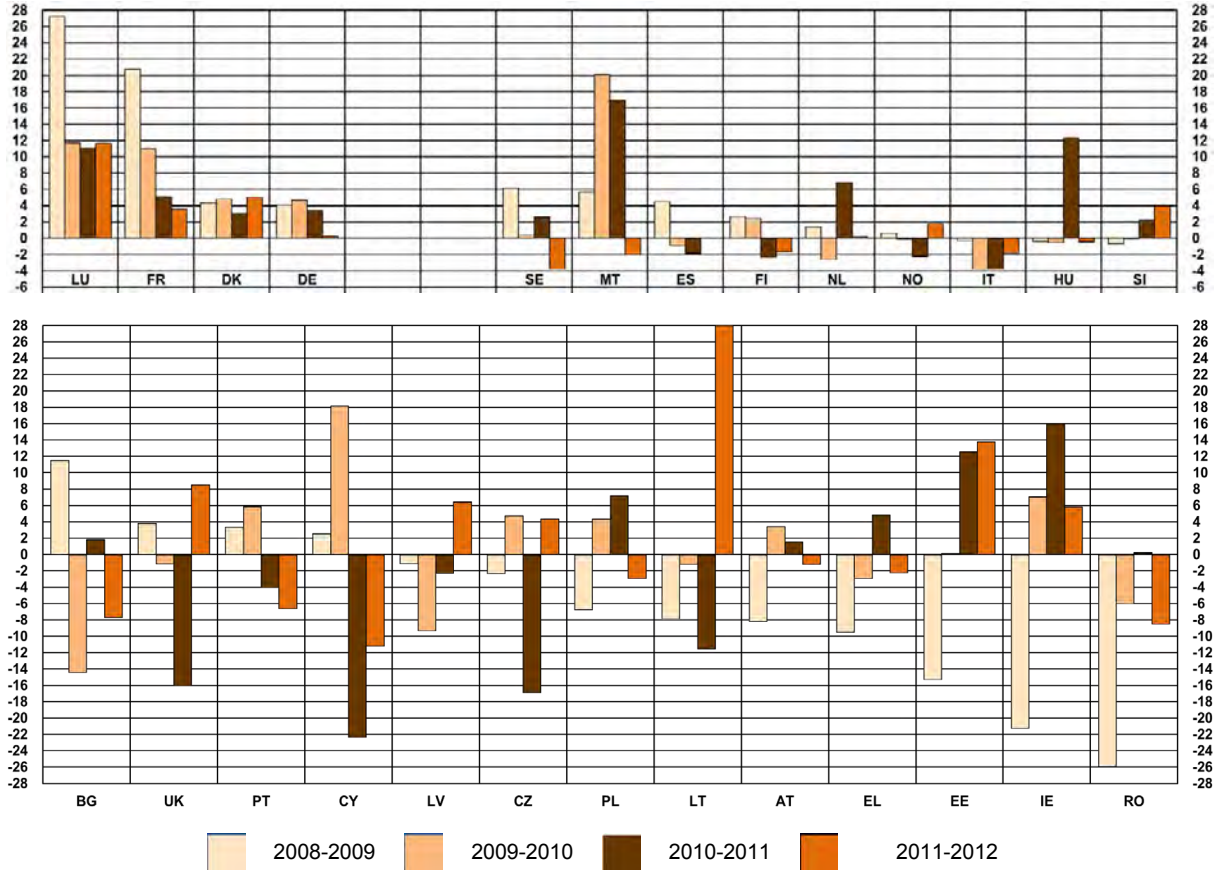
İkinci grup ülkelerde, yükseköğretimde kamu harcaması, kamu harcamasıyla neredeyse aynı hızda büyümüştür: böylece ayrılan pay 2005'e kıyasla 2011'de çok da değişmemiştir. Bu ülkelerde, yükseköğretime ayrılan toplam kamu harcaması 2005'e kıyasla 2011'de en fazla 0,1 yüzde puanında değişmiştir. Örneğin, İsviçre, İspanya, Slovenya ve Finlandiya'da bu durum görülmektedir.

Üçüncü grup ülkelerde (EHEA ülkelerinin yaklaşık dörtte biri), yükseköğretim kamu harcaması kamu harcamalarından daha yavaş bir hızda artmıştır (ya da daha hızlı azaltmıştır). Bu ülkelerde yükseköğretime ayrılan toplam kamu harcaması 2011'de 2005'tekinden düşüktür. Bu durum yükseköğretimde kamu harcaması payının 2011'de 2005'ten sırasıyla 0,57 yüzde oranı, 0,42 ve 0,4 oranlarında düşük olan Norveç, İzlanda ve İrlanda'da görülmektedir. Bu gruptaki diğer ülkelerde, aynı referans yıllarıyla karşılaştırıldığında, düşüş Polonya'da 0,14 yüzde puanı ile Birleşik Krallık'ta 0,36 yüzde puanı oranları olarak değişmektedir.

Çoğu EHEA ülkesi ekonomik ve mali krizden şiddetli bir şekilde etkilenmiştir, kamu bütçelerine baskı uygulama ve dolayısıyla eğitimdeki kamu harcamasında da kısıtlılıklar yaşanmıştır. Ancak dikkat edilecek husus, UOE'dan (Unesco-UIS/OECD/Eurostat) en son elden edilen veri 2011 veri toplaması dönemindedir, bu da ekonomik krizin son etkilerini kapsamamaktadır. Bu yüzden, COFOG (Hükümet İşlevleri Sınıflandırması) sınıflandırmasına göre ek veriler toplanmıştır ve bu da UOE ve COFOG verileri (bkz Sözlük ve Yöntemsel Notlar) arasındaki teknik farklılıklara rağmen bütüncü analiz şeklinde kullanılmıştır (bkz Şekil 1.9).

Yükseköğretimde kamu harcamasını sabit fiyattan incelemekten kaçınmak gereklidir. EHEA'da Lüksemburg, Fransa, Danimarka ve Almanya dışında tüm ülkeler 2008 ile 2012 yılları arasında yükseköğretimde kamu harcamasını sabit fiyattan en az bir kere düşürmüşlerdir. Lüksemburg'da bu eğitim seviyesinde en düşük yıllık kamu harcaması değişikliği bu dönemde %11'dir. Fransa'da ise 2008 ile 2010 arasında %10'luk bir yıllık büyüme kaydedilmiştir, fakat bu büyüme daha sonraki yıllarda ortalama oranlardadır. Danimarka ve Almanya'da, bu dönemde yıllık büyüme %5'i hiç geçmemiştir.

**Şekil 1.9: 2008 ve 2012 arasında yükseköğretimin gerçek kamu harcamalarındaki yıllık değişiklikler, (fiyat endeksi 2005=100)**



Kaynak: Eurostat (ulusal hesaplar, devlet mali istatistikleri, COFOG).

	LU	FR	DK	DE	SE	MT	ES	FI	NL	NO	IT	HU	SI
2008-2009	27.3	20.8	4.4	4.1	6.1	5.7	4.5	2.7	1.3	0.6	-0.3	-0.4	-0.7
2009-2010	11.8	10.9	4.8	4.7	0.3	20.1	-0.9	2.5	-2.6	-0.1	-3.8	-0.5	0.0
2010-2011	11.1	5.1	3.1	3.4	2.7	16.9	-1.9	-2.4	6.9	-2.2	-3.8	12.3	2.2
2011-2012	11.6	3.5	5.1	0.3	-3.8	-2.0	:	-1.7	0.2	1.8	-1.8	-0.5	4.0
	BG	UK	PT	CY	LV	CZ	PL	LT	AT	EL	EE	IE	RO
2008-2009	11.5	3.8	3.4	2.6	-1.1	-2.4	-6.7	-7.9	-8.2	-9.5	-15.3	-21.3	-25.9
2009-2010	-14.4	-1.2	5.9	18.2	-9.3	4.7	4.4	-1.2	3.4	-2.9	0.1	7.1	-6.0
2010-2011	1.8	-16.1	-4.1	-22.3	-2.3	-16.9	7.2	-11.5	1.6	4.8	12.6	16.0	0.2
2011-2012	-7.7	8.5	-6.6	-11.2	6.5	4.3	-2.9	52.6	-1.2	-2.3	13.8	5.8	-8.5

**Notlar:**

Her bir grupta, veriler 2008 ve 2009 arasında değişiklik derecelerine göre ayrılmıştır.

Kaynak: Eurostat (ulusal hesaplar, devlet mali istatistikleri, COFOG).

İkinci grupta, yükseköğretimde kamu harcamasındaki yıllık düşüş(ler) oldukça azdır ve %5'i geçmez. Bu düşüşler büyük artışların öncesinde olmuştur (örn. İsveç, İspanya, Finland) ya da takipeden yıllarda büyümeyle dengelenmiştir (örn. Hollanda, Slovenya). Bu ülkeler arasında, İtalya yükseköğretimde kamu harcamasında ardarda dört düşüş gösteren tek ülkedir.

Üçüncü grupta, ülkeler ya bir yıl içinde (Birleşik Krallık, Portekiz, Letonya, Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Estonya, İrlanda ve Polonya), iki yılda (Bulgaristan, Kıbrıs ve Litvanya) ya da üç yılda (Romanya) daha manidar düşüşler yaşamıştır (%5'ten fazla olan yıllık düşüşler). Litvanya dışında tüm bu ülkelerde, yükseköğretime ayrılan kamu harcaması seviyesi sabit fiyatta 2011'de 2008'e kıyasla daha düşüktür. En sert düşüş Romanya'da görülmüştür (%-36,2). Litvanya'da 2012'de cari fiyattan yükseköğretimdeki kamu harcamasında gözlemlenen artış, fiyat endeksindeki düşüşle büyümüştür. Bu da 2012'de sabit fiyatta kamu harcamasında %52,6'lık bir düşüşe yol açmıştır.

Yükseköğretimdeki kamu harcamasına ek olarak, ulusal seviyede yükseköğretim yatırımını inceleyerek özel harcama da dikkate alınmalıdır. Özel finansman kaynakları arasında hanehalkı (örn. öğrenciler ve aileleri) ve özel şirketler ya da sivil toplum örgütleri gibi özel birimler yer almaktadır. Hanehalkı harcaması, yükseköğretim kurumlarına yapılan (örn. harçlar, idari ödemeler, laboratuvar ödemeleri) ve yükseköğretim kurum ödemeleri dışındaki eğitimle ilgili mal ve hizmetleri kapsar. Özel kurumlar (örn. özel şirketler, özel kuruluşlar) araştırma ya da eğitim sözleşmeleri, hibeler ya da bağışlar, öğrencilere mali destek (burslar, krediler) ile de yükseköğretime katkı sağlayabilir. Bu durumda ise, özel birimlerin harcamaları yükseköğretim kurumlarına değil öğrencilere ve hanehalklarına yöneliktir.

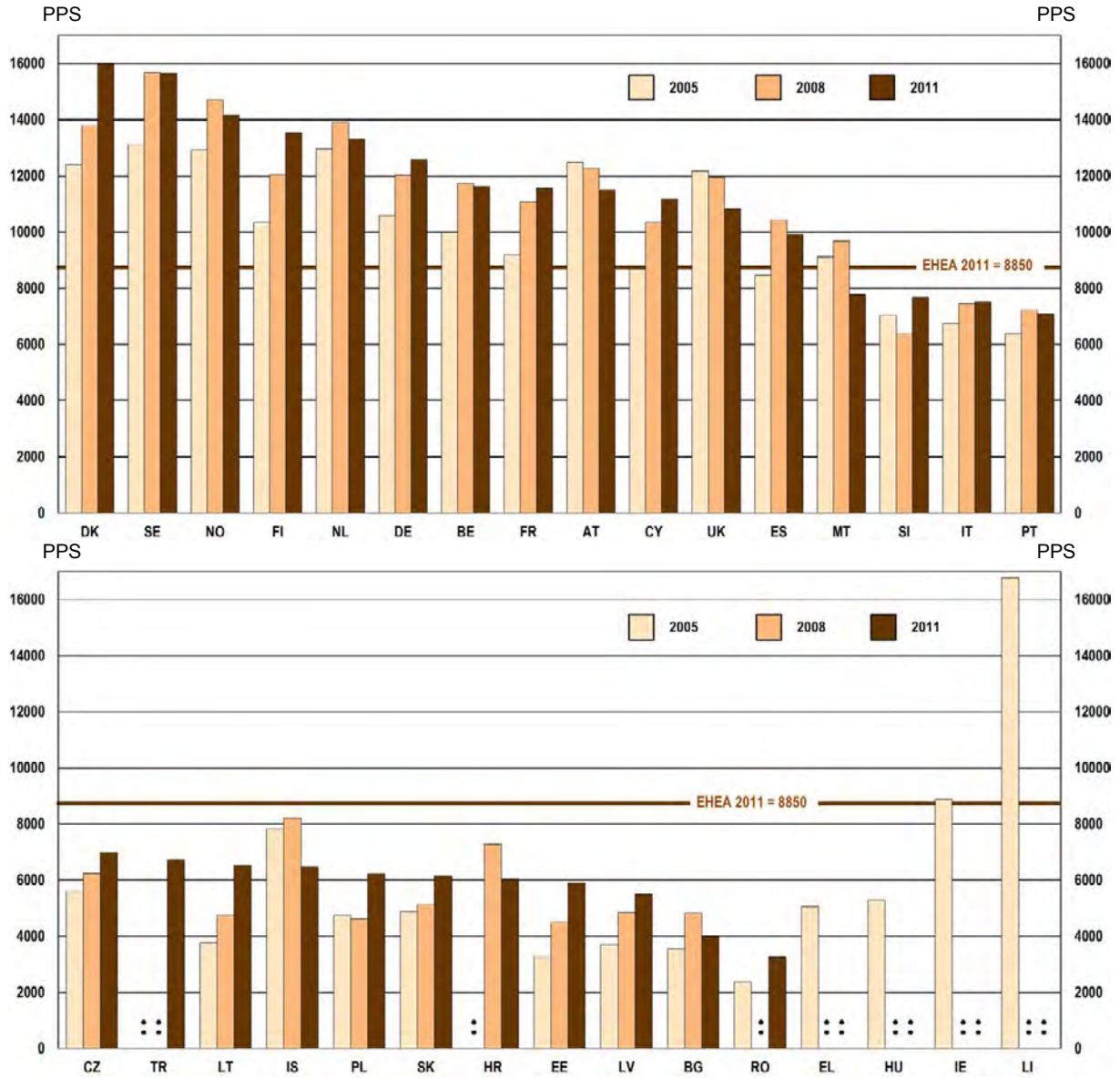
Öğrenci başına yapılan toplam kamu ve özel yıllık harcamalara bakınca, bir ülkenin mali yatırımını öğrenci nüfüsü büyüklüğüne göre yapmak mümkün olabilmektedir. 2011'de EHEA ülkelerinin yarısı öğrenci başına PPS<sup>(6)</sup> 8 850'den fazla harcamışlardır; en fazla harcamayı PPS 15 987 ile Danimarka yapmıştır, EHEA ülkelerinin diğer yarısı da en az PPS 3 255 (Romanya) ile daha az harcama yapmışlardır (bkz Şekil 1.10). Tam zamanlı bir öğrenciye yapılan en yüksek harcama, en az harcamanın beş katı olduğu farklılıkların yer aldığı bir EHEA söz konusudur. Tam zamanlı öğrenci için harcamanın en yüksek olduğu dört ülke Kuzey ülkeleridir (PPS 13 500'den fazla) (Danimarka, İsveç, Norveç ve Finlandiya) ve bazı diğer ülkelerde ise PPS 10 000'den fazladır. Ancak, ülkelerin çoğunda PPS 10 000'den azdır.

Tam zamanlı öğrenciye denk yıllık harcama açısından gözlemlenen farklılıklar bir kaç yıl öncesindeki durumla ilişkilendirilerek ele alınmalıdır. Tam zamanlı öğrenci başına yıllık harcamada en yüksek artış Baltik ülkelerinde görülmüştür. 2011'de tam zamanlı öğrenci yatırımı 2005'e kıyasla Estonya, Litvanya ve Letonya'da sırasıyla %80,8, %73,9 ve %48,6 oranlarında artmıştır. Bu tür artışlar yükseköğretime daha fazla yatırım yapılmasından kaynaklanabilir fakat öğrenci nüfusundaki düşüş ya da yavaş büyüme nedeniyle de olabilir.

Romanya'nın tam zamanlı öğrenci başına düşen yatırımı 2005 ile kıyasla 2011'de %37,1 oranında artış göstermiştir; bu göstergeye göre EHEA alanındaki en yüksek orana sahip ülkeler arasındadır. Ancak aslında Romanya'da üniversite öğrencisi sayısında büyük bir düşüş yaşanmıştır (bkz Şekil 1.3) ve yükseköğretim reel kamu harcamasında düşüş vardır (bkz Şekil 1.10). Diğer taraftan, Avusturya (-%7,8), Birleşik Krallık (-%11), Malta (-%14,6) ve İzlanda'da (-%17,5) tam zamanlıya denk gelen öğrenci başına harcama 2005'e kıyasla 2011'de daha düşüktür. Bu düşüşlere rağmen, Avusturya ve Birleşik Krallık'ta tam zamanlı başına öğrenci harcaması PPS 10 000'den fazladır.

(6) Sözlük ve Yöntemsel Notlara bakınız.

Şekil 1.10: Kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında PPS'de tam zamanlı eşdeğer öğrenci başına yıllık harcamalar, 2005, 2008 ve 2011



Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama).

	DK	SE	NO	FI	NL	DE	BE	FR	AT	CY	UK	ES	MT	SI	IT	PT
2005	12 396	13 135	12 916	10 330	12 948	10 583	9 987	9 181	12 476	8 680	12 172	8 462	9 124	7 030	6 755	6 377
2008	13 787	15 676	14 705	12 045	13 897	12 029	11 725	11 053	12 258	10 343	11 926	10 422	9 672	6 398	7 457	7 228
2011	15 987	15 660	14 172	13 541	13 309	12 579	11 599	11 565	11 504	11 161	10 832	9 909	7 792	7 669	7 515	7 089
	CZ	TR	LT	IS	PL	SK	HR	EE	LV	BG	RO	EL	HU	IE	LI	
2005	5 597	:	3 757	7 849	4 732	4 875	:	3 280	3 705	3 561	2 375	5 043	5 285	8 872	16 765	
2008	6 240	:	4 741	8 220	4 622	5 121	7 295	4 493	4 856	4 821	:	:	:	:	:	
2011	6 995	6 712	6 533	6 478	6 221	6 147	6 024	5 929	5 506	3 998	3 255	:	:	:	:	

#### Notlar:

Ülkeler 2011/12 akademik yılındaki yıllık harcamaya göre gruplandırılmıştır.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama).

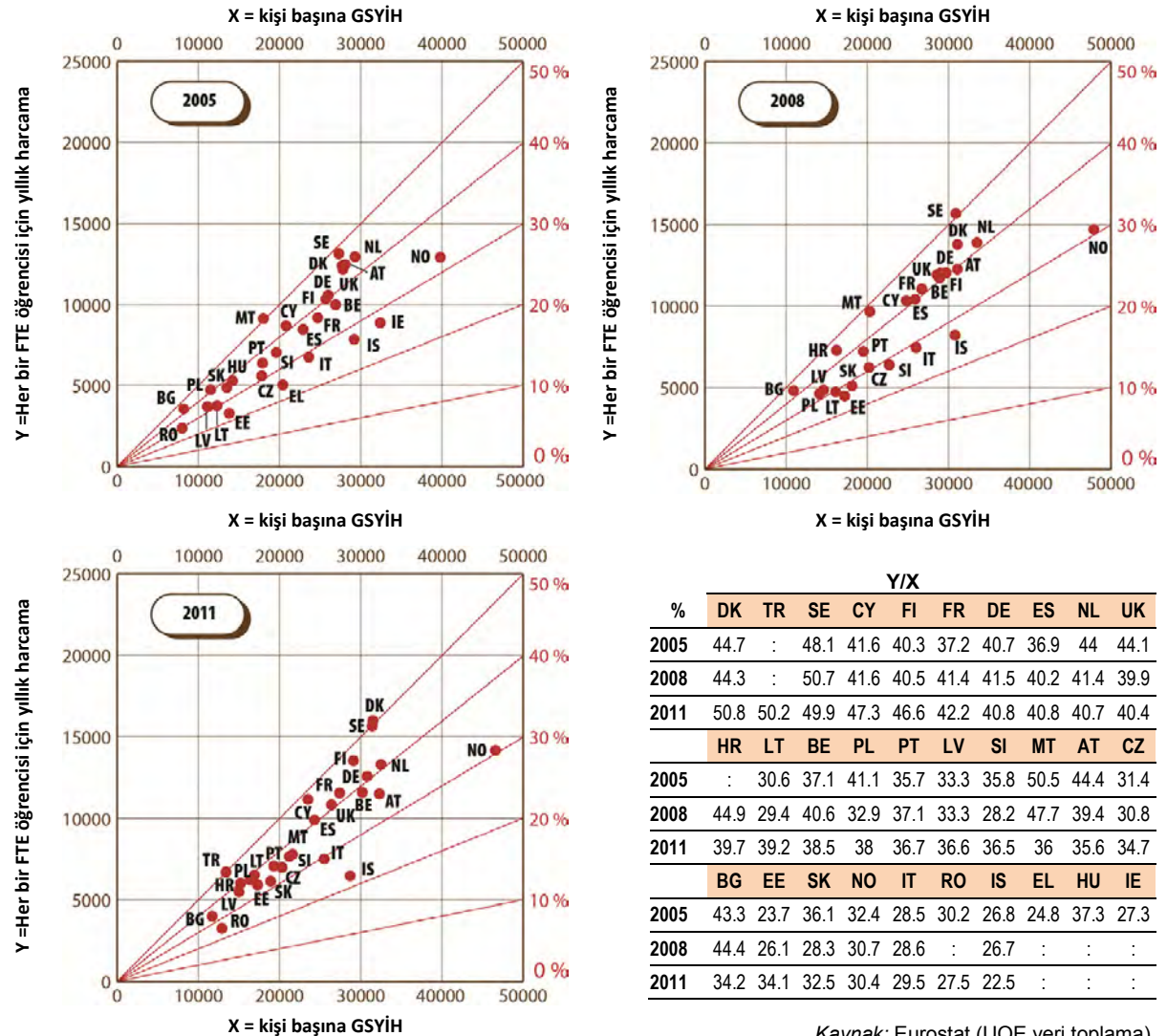
Yükseköğretim harcamalarının analizinde yükseköğretimde kayıtlı öğrenci nüfusu (eğitim finansmanı verileriyle uyumlu göz önünde bulundurulmalıdır), aynı zamanda her ülkenin refah durumu dikkate alınmalıdır: öğrenci başına düşen harcama ile kişi başına düşen GSYİH arasında pozitif bir ilişki beklenmektedir. Kişi başına düşen GSYİH seviyesi, ülkelerin yükseköğretim nüfusunu ödeme yeterliliği

olarak görülmektedir. Bu göstergenin ilk ve ortaöğretimde ülke çapında kıyaslaması bu ülkelerdeki kayıt oranları benzer seviyede olduğundan bu göstergedeki ülke çapındaki kıyaslaması daha kolaydır. Aslında, ilk ve ortaöğretim neredeyse evrensel olduğu ülkelerde, bu gösterge öğrenci başına harcanan miktarla ilgili bilgi verir. Yükseköğretim için ülke çapındaki karşılaştırma daha karmaşıktır, çünkü kayıt oranları büyük oranlarda değişiklik göstermektedir: kayıt oranının düşük olduğu ülkelerde yüksek kayıt oranları olan ülkelere kıyasla tam zamanlıya denk öğrenci başına daha fazla harcama gösterebilir.

Ülkenin refahı (kişi başına düşen GSYİH ile ifade edilen) ile öğrenci başına yapılan yatırım arasında pozitif bir ilişki Avrupa'da açık olarak tanımlanabilir. Ancak, bu ilişki kısa vadede iki değişken arasında nedensel bir ilişkiyi ifade etmemektedir. Aslında, kamu harcaması (örn. yükseköğretimdeki toplam harcamanın çoğu) uzun vadeli taahhütleri (sermaye harcaması veya çalışan maaşları) içerir ve ekonomik durgunluk ile hızlıca uyum sağlamayabilir; öğrenci sayısı yükseköğretime yönelik tutum ve çoklu grup davranışlarından etilenmektedir.

Şekil 1.11 kişi başına GSYİH ve öğrenci başına yıllık harcamada farklı seviyeleri olan ülkeler yükseköğretime yönelik benzer bir göreceli mali çabalar göstermektedir. Örneğin, Türkiye her bir üniversite öğrencisine kişi başına GSYİH'nin %50'sinden biraz fazla harcamaktadır ki, bu da Danimarka'nın harcamasıyla neredeyse aynıdır ve İsveç'inkinden biraz fazladır ve her öğrenci için yapılan yıllık harcama 2011'de bu iki ülkedekinin yarısından daha azdır.

**Şekil 1.11: Kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında PPS'de tam zamanlı öğrenci başına, PPS'de hanehalkı başına GSYİH'ye göre yıllık kamu harcaması 2005, 2008 ve 2011**



2008 ile 2011 karşılaştırıldığında ekonomik ve mali kriz kişi başına düşen GSYİH'de bazı Avrupa ülkelerinde bir düşüşe yol açmıştır. Bu ülkelerde, her bir üniversite öğrencisi için yatırım kişi başına düşen GSYİH'den daha yavaş bir hızda (İspanya); kişi başına düşen GSYİH'den daha hızlı (Hollanda, Portekiz, Birleşik Krallık, Hırvatistan, İzlanda ve Norveç) azalmış ya da artışına devam etmiştir (İtalya, Kıbrıs, Slovenya ve Finlandiya).

Yukarıda bahsi geçen ülkeler kriz öncesi dönem ele alındığında farklı profiller sergilemektedir. Bu ülkelerin yarısından fazlası, kişi başına düşen GSYİH'yi her bir öğrenci için harcamadan daha hızlı artırmıştır (Kıbrıs, Hollanda, Slovenya, Birleşik Krallık, İzlanda ve Norveç). Slovenya ve Birleşik Krallık'ta tam zamanlı öğrenciye denk gelen öğrenci harcaması hatta düşme eğilimi göstermektedir. Diğer grup ülkelerde, tam zamanlı öğrenciye denk her bir öğrenci için yükseköğretimde PPS'de yıllık kamu harcaması kriz öncesi dönemde kişi başına düşen GSYİH'ye göre artmıştır.

2008'e kıyasla 2011'de üniversite öğrencisine yatırım, kişi başına GSYİH'nin arttığı ülkelerde de azalmıştır. Bu durum Belçika, Bulgaristan, Malta, Avusturya ve İsveç'te görülmektedir. Bu ülkeler arasında, Avusturya'da üniversite öğrencisi başına düşen harcama zaten olumsuz eğilimde idi (örn. 2005'e kıyasla 2008'de).

Birinci grup ülkelerde (verilerin alındığı ülkelerin yarısından fazlasında), 2005'e kıyasla 2011'de öğrenci başına yapılan yıllık harcamanın büyümesi, kişi başına düşen GSYİH'nin birinden daha yüksektir. Bu grupta, bazı yapılar görülmektedir. Belçika, Portekiz ve İsveç'te öğrenci başına yıllık harcama 2005'e kıyasla 2008'de kişi başına düşen GSYİH'den daha yüksek hızda yükselmiştir, diğer taraftan bunun tersine ikinci dönemde (kişi başına düşen GSYİH 2008'e kıyasla 2011'de öğrenci başına harcamadan daha hızlı yükselmiştir) gerçekleştirmiştir. İkinci grup ülkelerde (Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Kıbrıs ve Slovenya), her öğrenciye yapılan yıllık harcamada kişi başına düşen GSYİH'ninkenden (2008'e kıyasla 2011'de) daha güçlü şekilde yükselmesi yükseköğretime ayrılan kişi başına düşen GSYİH payındaki büyümeyi açıklar. Estonya, Fransa, İtalya, Letonya, Litvanya ve Finlandiya'da iki dönemde de ülkelerin refah durumunda, öğrenci başına yapılan yıllık harcama daha hızlı artmıştır. İspanya'da her bir öğrenciye ayrılan yıllık harcama kişi başına düşen GSYİH'den daha az düşmüştür, bu da kişi başına düşen GSYİH ile öğrenci başına ayrılan harcamanın oranındaki büyümeyi açıklar.

İkinci grup ülkelerde (Bulgaristan, Hollanda, Polonya, Romanya, Slovakya ve Norveç), üniversite öğrencilerine yapılan harcama kişi başına GSYİH'den daha yavaş artmıştır, bu da 2005'e kıyasla 2011'de yükseköğretime yapılan yatırımda kişi başına GSYİH payının azalmasına yol açmıştır.

Sonuç olarak, dört ülke 2005'e kıyasla 2011'de öğrenci başına yaptıkları yatırımı azaltmışlardır, diğer taraftan kişi başına düşen GSYİH'leri artmıştır (Malta ve Avusturya) ya da azalmıştır (Birleşik Krallık ve İzlanda).





## BÖLÜM 2: DERECELER VE NİTELİKLER

### Bükreş Beyannamesi

Kolaylıkla okunabilen ve karşılaştırılabilen derecelerin oluşturduğu bir sistemi Avrupa vatandaşlarının istihdamı ve Avrupa yükseköğretiminin uluslararası rekabetsizliğini güçlendirmek üzere benimsemek Bologna Beyannamesinin temel noktasıdır. 2012'de Bükreş'te bakanlar 'Avrupa'daki yükseköğretim yapılarının daha uyumlu ve karşılaştırılabilir' <sup>(7)</sup> olduğunu ifade ederek elde edilen önemli ilerlemenin altını çizmişlerdir. Ancak, şunları da eklemiştir:

İlerlemeyi güçlendirmek ve yapılandırmak için daha fazla çaba göstermeliyiz. Özellikle üç aşamalı sisteme geçişi tamamlama, AKTS kredi kullanımı, Diploma Ekinin çıkarılması, kalite güvencesinin artırılması ve öğrenme çıktılarının tanımı ve değerlendirilmesini içeren nitelikler çerçevesinin uygulanması gibi politikaların arasındaki uyumu sağlamak için çaba göstermeliyiz <sup>(8)</sup>.

Bakanlar, EHEA yaklaşımının bir parçası olarak, ulusal bağlamlarda yer alan işbirliği ve hareketlilikle ilgili engelleri kaldırma amacıyla yükseköğretim kurumlarını ortak programlar ve dereceleri daha ileriye götürmek için ortak programlar ve derecelere ilişkin ulusal yönetmelikler ve uygulamaları incelemeye dair taahhütte bulunmuşlardır.

Bükreş Beyannamesi nitelikler çerçevesini tam anlamıyla gerçekleştirmenin uygulamada yapıların geliştirilmesinden daha zor olduğunu bildirmektedir ve nitelikler çerçevesi gelişimini devam ettirerek öğrenci, personel ve çalışanlar için günlük bir gerçeklik haline alabilir. Bakanlar 2012 sonu itibarıyla QF-EHEA ile uyumlu olan ulusal nitelikler çerçevesi uygulamasını sona erdiremeyen ülkeleri, çabalarını iki katına çıkarmaya davet etmiştir.

Bakanlar tanınma ile ilgili olarak Avrupa Tanınma Alanı (EAR) El Kitabını oluşturmuşlar ve dış niteliklerin tanınması için ve iyi uygulamaların özeti olarak, hem yükseköğretim kurumları hem de kalite güvencesi ajanslarına iç ve dış kalite güvencesi usullerinin kurumsal tanınımının değerlendirilmesi için kılavuz olarak kullanılmasını tavsiye etmişlerdir. Ayrıca etkili ve uygun tanınmayı engelleyen unsurları ortadan kaldırmak için kararlılıklarını ve EHEA'nın uzun vadeli hedefi olarak Bologna çerçevesi araçları kurularak karşılaştırılabilir akademik derecelerin otomatik olarak tanınmasına yönelik çalışmaya dair isteklerini belirtmişlerdir. Böylece bakanlar Lizbon Tanınma Konferansına uyumlu ulusal yönetmelikleri gözden geçirme taahhütünde bulunarak karşılaştırmalı derecelerin otomatik olarak akademik tanınmasını gerçekleştirmek için yol gösterici ülkelerin çalışmasını desteklemeye söz vermişlerdir.

### 2012 Bologna Uygulama Raporu

2012 Uygulama Raporu, Bologna süreci reformlarıyla oluşturulan yükseköğretim sistemlerini değiştirmenin kanıtı olarak sunulmuştur. Özellikle de, üç aşamalı dereceler yapısını oluşturma taahhütü tüm ülkelerde yerine getirilmiştir; Bologna sistemine denk gelen programlarda öğrenci oranının yüksek olduğu ülkeler çoğunluktadır. Aslında, haritalama göstermiştir ki sadece yasal reformların biraz daha geç uygulandığı ülkelerde öğrencilerin çoğu diğer tür yükseköğretim programlarında yer almaktadır.

<sup>(7)</sup> Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizi Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Güçlendirmek, 26-27 Nisan 2012.

<sup>(8)</sup> Aynı referans.

Ulusal Nitelikler Çerçevesini oluşturma ve Bologna araçlarını kullanma (AKTS, Diploma Eki) konularındaki ilerleme açık olsa da, hangi araçların anlaşıldığı ve uygulandığına ilişkin bazı sorular halen vardır. Raporun bulguları derece yapılarının reformuna rağmen, nitelikler ve kredilerin tanınmasına ilişkin bazı problemlerin halen varlığını sürdürdüğünü ortaya koymuştur.

### **BFUG Yapısal Reformlar Çalışma Grubu**

2012-2015 Yapısal Reformlar Çalışma Grubu yapısal reform için: nitelikler çerçevesi, kalite güvencesi, niteliklerin tanınması ve araçların şeffaflığı ile Avrupa Yükseköğretim Alanındaki yapısal reformun temel unsurları arasındaki uyum ve yapısal reformların uygulamasına yönelik BFUG'e tavsiyeler gibi araçların geliştirilmesi amaçlı politika ve uygulamaları geliştirmek için talimat almışlardır.

Raporlama Çalışma Grubu ile Yapısal Reformlar Çalışma Grubu arasındaki yakın işbirliği bu rapordaki Dereceler ve Niteliklere yönelik çalışmayı kolaylaştırmıştır.

### **Bölüm ana hatları**

Bu bölüm, Bologna Süreci ve tanıma temel yapıları ve araçları ile ilgilidir. İlk kısım üç aşamalı dereceler yapısının uygulamasına ayrılmıştır. İkinci aşamada ise Bologna araçları – Ulusal Nitelikler Çerçevesi, AKTS ve Diploma Eki yer almaktadır. Üçüncü kısım tanıma konuları ve Lizbon Tanıma Konferansının uygulanmasına yer vermektedir <sup>(9)</sup>.

## **2.1. Bologna üç aşamalı sisteminin yapısı ve uygulaması (BA, MA, PhD)**

Kolaylıkla okunabilir ve karşılaştırılabilir derecelerin benimsenmesi, 29 ülke tarafından imzalanan 1999 Bologna Deklarasyonunun ilk iki eylemindeki iki aşamalı sistemin oluşturulmasına dair verilmiş bir taahhüttür ki bu da Avrupa Yükseköğretim Alanını oluşturan 47 ülkede uygulanmaktadır. İki aşamanın uygulaması Bologna Sürecinin önemli bir hedefidir ve Bologna, Bakanlar 2005, 2007, 2009, 2010 ve 2012 zirvelerinde hazırlanan tüm raporlarda yer almıştır. 2012'den beri, bu göstergeye dair veri Eurostat tarafından toplanmaktadır, böylece BFUG nitel çalışmasına dayalı karşılaştırmalı tamamlayıcı nitelikte istatistiki verilere önem katmaktadır. 2005'te kabul edilen EHEA için birleştirici nitelikler çerçevesi, 180-240 AKTS ilk aşama için ve ikinci aşama için en az 60 krediyle ile 90-120 kredi olarak kredi aralıklarını belirlemiştir.

Bu kısım, iki aşamalı uygulamanın ne ölçüde başarılı olduğunu ele alır ve oluşturulan iki aşamalı sistemin modellerine dair ayrıntılı bir bakış sunar. Bologna aşamaları arasındaki erişimdeki değişikliklerin incelemesine ek olarak, rapor hangi ülkelerin iki aşamayı birlikte ele alıp asgari toplam öğrenci işyükünü düzenlediğine ilişkin bilgi sağlar. Rapor, ayrıca 2003'te (Berlin Beyannamesi) Bologna Süreci yapısal hedeflerinde ortaya konan üçüncü aşamanın uygulanması ve kısa aşamalı çalışmalar ile ilk aşama arasındaki bağa ilişkin konuları ele alır.

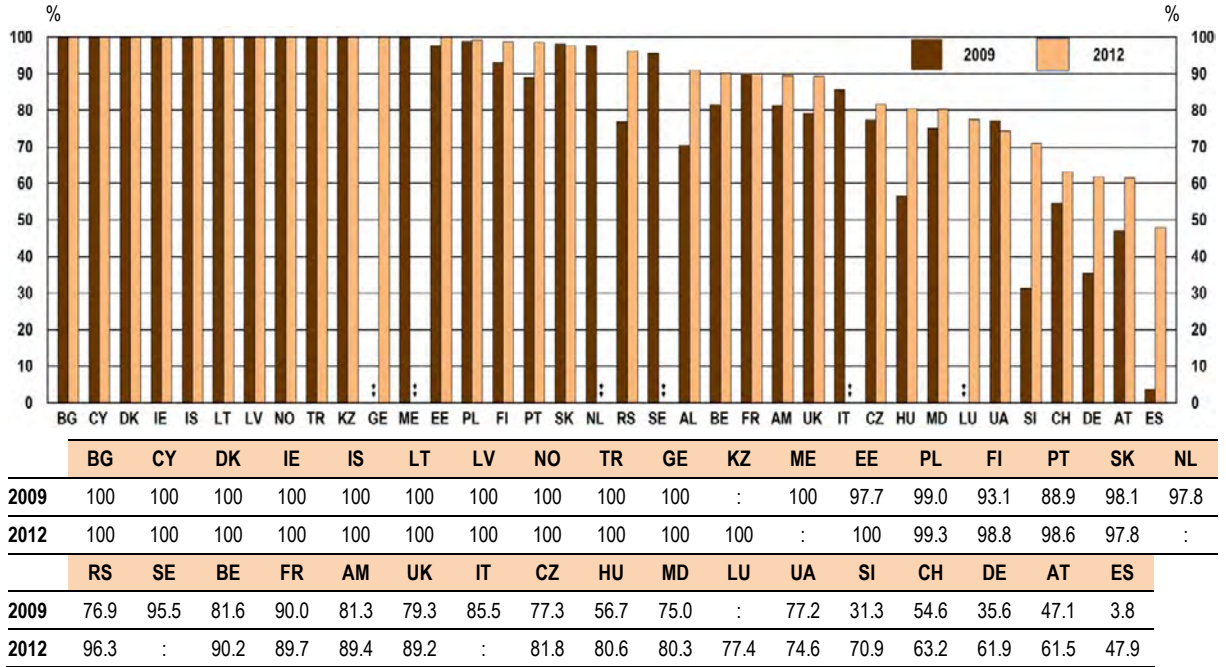
<sup>(9)</sup> Avrupa Bölgesinde Yükseköğretime İlişkin Niteliklerin Tanınması Kongresi, Lizbon, 11 Nisan 1997.

### 2.1.1. Üç aşamalı uygulama evresi

Bologna modelinin uygulanmasını izlemenin bir yolu da 2009 ve 2012 arasındaki değişimi anlamak için Bologna üç aşamalı yapısındaki programlara kayıtlı öğrenci sayısının oranını incelemektir. Yüksek oran, ilgili ülkede Bologna yapısının neredeyse tamamıyla uygulandığını, düşük bir değer de tam aksini gösterir.

2012'de, İspanya dışında, verilerin alındığı ülkelerdeki öğrencilerin çoğu Bologna üç aşamalı yapıda yer alan programlara kaydolmuştur. Gösterilen EHEA ülkelerinin üçte birinden fazlasında, Bologna modeli tamamıyla uygulanmaktadır (örn. tüm öğrenciler Bologna çerçevesine göre kaydolmuştur). Diğer üçte birinde, öğrencilerin %89'undan fazlası Bologna üç aşamalı yapısında yer almaktadır. Geri kalan ülkelerde ise, İsviçre (%63,2), Almanya (%61,9), Avusturya (%61,5) ve İspanya (%47,9) dışında, öğrencilerin %70'inden fazlası üç aşamalı programlara kayıtlıdır.

Şekil 2.1: Bologna'nın üç aşamalı yapısıyla uyumlu programlarda kayıtlı öğrenci oranı, 2008/09 ve 2011/12



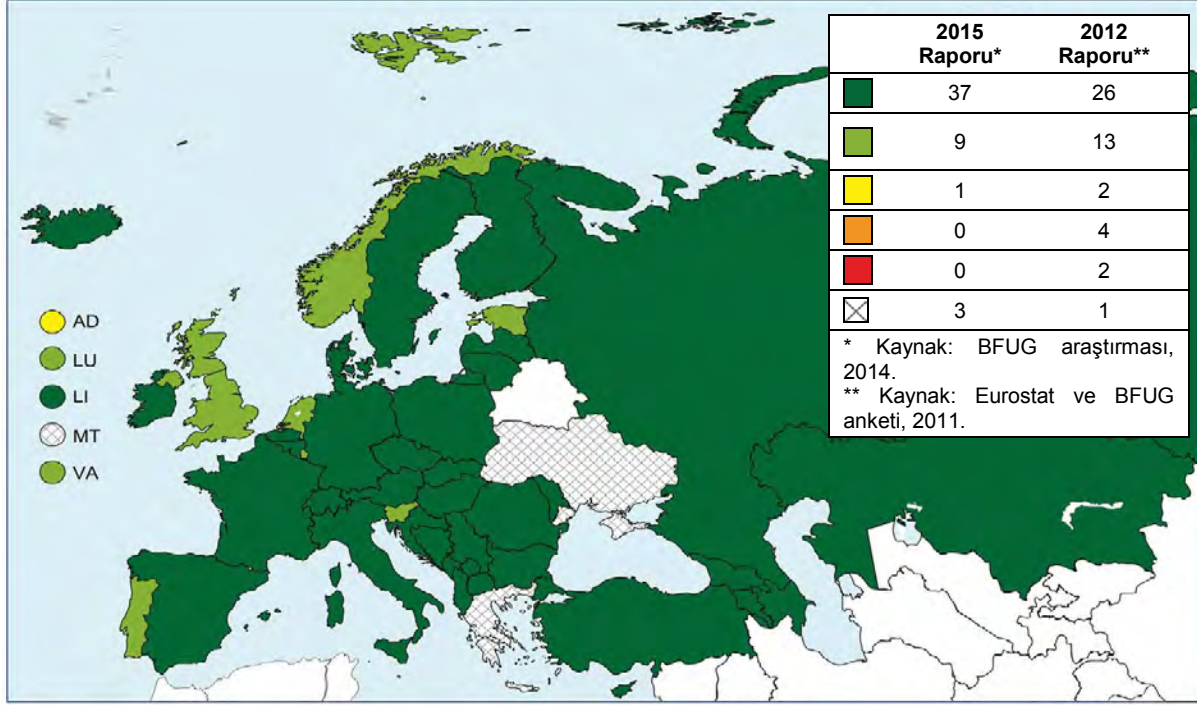
Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

2009 ve 2012 verileri karşılaştırıldığında, 2009'da %100 Bologna yapısına sahip olan 11 sistem dışında, 19 sistemin de Bologna modeli uygulamasına ilerleme sağladığı görülmektedir. En büyük ilerleme, Bologna sürecinin ilk aşamasında sakin ve yavaş bir şekilde ancak son yıllarda hızlıca uygulamaları gerçekleştiren ülkelerde görülmektedir. Örneğin, İspanya'da Bologna yapısında kayıtlı öğrenci yüzde oranı 44 (pp), %3,8'den %48'e artış göstermiştir. Slovenya'da bu oran yaklaşık %71'dir (2009'a kıyasla 40 pp artış). Almanya ve Macaristan 26 pp ve 24 pp artışlarla Bologna modeli gelişiminde önemli yol katetmişlerdir. Sırbistan'da Bologna yapısına kayıtlı öğrenci oranı 2012'de %96'ya ulaşmıştır (2009'a kıyasla 19 pp artış). Arnavutluk'ta da benzer bir artış görülmüştür.

Ancak Eurostat verilerinin sadece 2012'ye kadar olduğu dikkate alınmalıdır. 2012 ve 2014 arasındaki ilerlemeye ilişkin bilgi Şekil 2.2'de verilmiştir ve bu da BFUG çalışma verisine dayalıdır. Veriler hem Bologna yapılarındaki öğrenci payı hem de program payına yönelik toplanmıştır.

Skor kart göstergesi n° 1, birinci ve ikinci aşamanın tamamıyla uygulanmaya yakın olduğunu göstermektedir. Ülke açıklamalarında 'açık yeşil' gösterilen ülkelerin (Estonya, Papalık, Hollanda, Norveç, Portekiz ve Birleşik Krallık – İskoçya) lisans-yükseklisans yapısı olmadan düzenlenmiş mesleklerde niteliklere yönelik programlarda kayıtlı öğrenci sayısının yüksek olduğunu teyit etmektedir. Norveç bu programların Bologna iki aşamalı modelinde yapılandırılmadığını belirtirken, AKTS ve öğrenme çıktıları gibi diğer Bologna Süreci boyutlarının tamamen uygulandığını ifade etmektedir.

**Şekil 2.2: Skor kart göstergesi n°1: Birinci ve ikinci aşamanın uygulanması, 2013/14**



### Notlar:

1. Gösterge Bologna modelinde programlarda yer alan öğrencilerin payı olarak tanımlanmaktadır (% olarak). BFUG çalışma verisi 2013/14'teki durumu yansıtmaktadır.
2. Yunanistan ve Malta Bologna modelindeki programlarda yer alan öğrenci payına dair veriyi sağlayamamıştır. Ancak bu ülkelerde programların %90'ından fazlası Bologna modelindedir.
3. Ukrayna: Veri sağlanmamıştır.

### Skor kart kategorileri

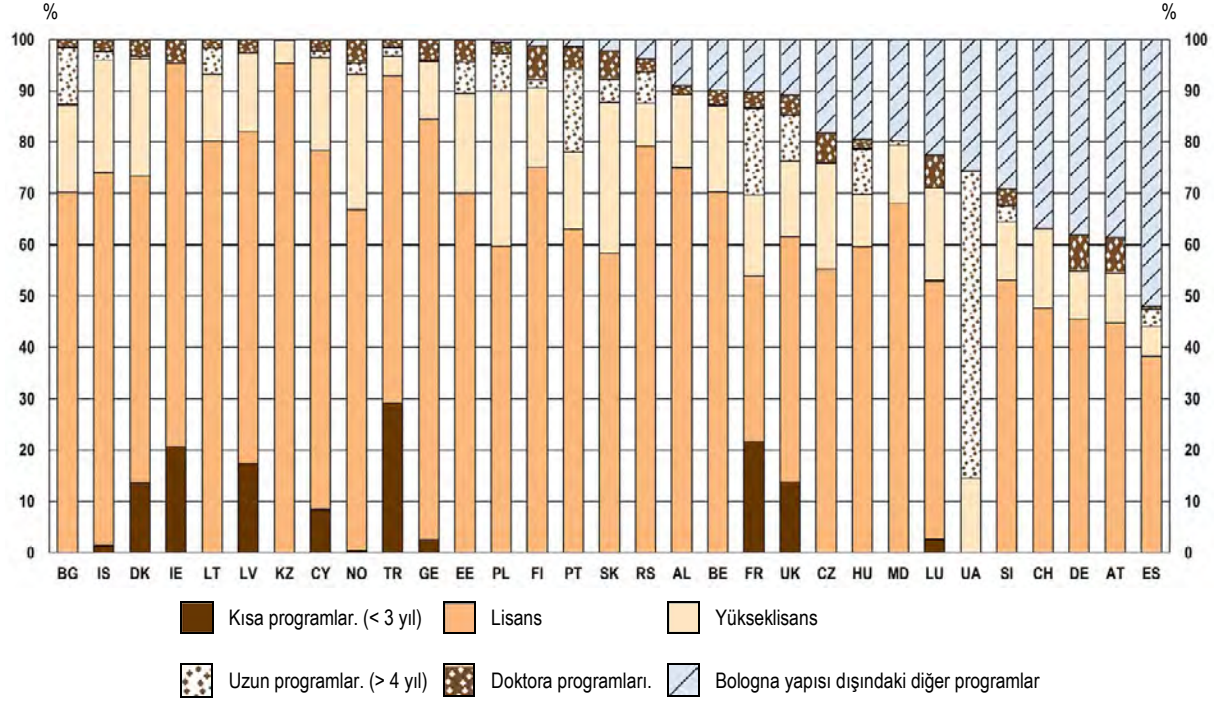
- Bologna ilkeleriyle uyumlu iki aşamalı dereceler sistemine kayıtlı tüm öğrencilerin en az %90'ı <sup>(10)</sup>
  - Bologna ilkeleriyle uyumlu iki aşamalı dereceler sistemine kayıtlı tüm öğrencilerin %70-89'u
  - Bologna ilkeleriyle uyumlu iki aşamalı dereceler sistemine kayıtlı tüm öğrencilerin %50-69'u
  - Bologna ilkeleriyle uyumlu iki aşamalı dereceler sistemine kayıtlı tüm öğrencilerin %25-49'u
  - Bologna ilkeleriyle uyumlu iki aşamalı dereceler sistemine kayıtlı tüm öğrencilerin %25'inden azı
- VEYA**
- Bologna ilkeleriyle uyumlu dereceler sistemi için mevzuatı benimsenmiş ve uygulama bekleyen.

Şekil 2.3 öğrenci dağılımını üç aşamada sunmaktadır ve Eurostat 2011/12 verilerine dayalıdır. Verilerin alındığı 31 yükseköğretim sisteminden 12'sinde tüm öğrenciler üç aşamalı yapıdaki programlara kayıtlıdır ve dört sistemde %5'ten az öğrenci Bologna çerçevesi kapsamında olmayan programlara kayıtlıdır.

<sup>(10)</sup> 'Tüm' = 2 aşamalı sistemde yer alabilen tüm öğrenciler- doktora programları OLMAYAN ve kısa yükseköğretim programlarında OLMAYAN. TÜM çalışma alanlarının öğrencileri dikkate alınır.

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere, verilerin alındığı EHEA ülkelerinin üçte ikisinde, öğrencilerin yarısından fazlası ilk aşama (lisans) programlarına kayıtlıdır. Bu grup ülkelerde ilk aşama kayıtları toplam öğrenci nüfusunun %50,4'ünden (Lüksemburg) %95,4'e kadar (Kazakistan) değişmektedir. Diğer taraftan, ilk aşama öğrencileri toplam öğrenci nüfusunun %40'ından azını temsil eder: İspanya (%38,3) ve Fransa (%32,3).

**Şekil 2.3: Bologna'nın üç aşamalı yapısıyla uyumlu programlarda, aşamaya göre, kayıtlı öğrenci dağılımı, 2011/12**



	BG	IS	DK	IE	LT	LV	KZ	CY	NO	TR	GE	EE	PL	FI	PT	SK
<b>Kısa prog. (&lt; 3 yıl)</b>	0.0	1.4	13.6	20.6	0.0	17.3	0.0	8.4	0.4	29.2	2.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
<b>Lisans</b>	70.3	72.7	59.9	74.7	80.2	64.8	95.4	70.1	62.3	63.6	81.9	70.1	59.8	75.1	63.1	58.4
<b>Ylisans</b>	17.1	21.9	22.9	0.0	13.1	15.3	4.3	18.0	32.1	3.9	11.3	19.5	30.1	15.5	14.9	29.3
<b>Uzun prog. (&gt; 4 yıl)</b>	11.0	1.7	0.4	0.0	5.0	0.0	0.0	1.3	1.7	1.7	0.0	6.0	7.4	1.6	16.1	4.6
<b>Doktora prog.</b>	1.7	2.4	3.3	4.6	1.7	2.6	0.3	2.2	3.6	1.7	4.3	4.5	2.0	6.5	4.6	5.5
<b>Bologna yapısı dışındaki prog.</b>	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7	1.2	1.4	2.2
	RS	AL	BE	FR	UK	CZ	HU	MD	LU	UA	SI	CH	DE	AT	ES	
<b>Kısa prog. (&lt; 3 yıl)</b>	0.0	0.0	0.0	21.6	13.8	0.0	0.0	0.0	2.6	:	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
<b>Lisans</b>	79.3	75.0	70.3	32.3	47.9	55.3	59.6	68.1	50.4	:	53.1	47.7	45.5	44.8	38.3	
<b>Ylisans</b>	8.2	14.3	16.9	15.8	14.7	20.5	10.3	11.3	18.0	14.5	11.4	15.5	9.3	9.7	5.9	
<b>Uzun prog. (&gt; 4 yıl)</b>	6.2	0.0	0.0	17.0	9.0	0.0	8.9	0.8	0.0	60	3.1	0.0	0.0	0.0	3.2	
<b>Doktora prog.</b>	2.6	1.7	3.0	3.1	3.8	5.9	1.9	0.0	6.4	:	3.3	0.0	7.1	7.0	0.6	
<b>Bologna yapısı dışındaki prog.</b>	3.7	9.0	9.8	10.3	10.8	18.2	19.4	19.7	22.6	25.4	29.1	36.8	38.1	38.5	52.1	

Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Kısa ya da kısa-aşamalı (üç yıldan az) programlar EHEA ülkelerinin yarısından fazlasında yer almaz. Üniversite öğrencilerinin %5'inden azı İzlanda (%1,4), Gürcistan (%2,5), Lüksemburg (%2,6) ve %10'undan azı Kıbrıs'ta (%8,4) bu tür programlara kayıtlıdır. Kısa programlar en çok Türkiye (%29,2), Fransa (%21,6) ve İrlanda'da (%20,6) mevcuttur.

Uzun (dört yıl ya da daha fazla) programlar bu grup öğrencilerin üçte ikisinde sunulmaktadır. Ancak, ilgili üniversite öğrencilerinin oranı bazı ülkelerde (örn. Finlandiya, İzlanda, Kıbrıs, Moldova, Türkiye ve Danimarka) oldukça düşüktür (%2'den az) ve sadece Bulgaristan (%11), Portekiz (%16,1) ve Fransa'da (%17) öğrenci nüfusunun %10'unu aşar.

EHEA'da Bologna yapısının üçüncü aşamasına (doktora programları) kayıtlı öğrencilerin %5'inden azına denk gelmektedir. İstisnalar Finlandiya, Slovakya, Çek Cumhuriyeti, Lüksemburg, Almanya ve Avusturya'dır.

Bologna yapısının uygulamasında ilerleme ihtiyacı olan ülkelerde farklı kayıt modelleri göstermektedir. Avusturya ve Almanya'da Bologna yapısı kapsamında olmayan öğrencilerin çoğu (%60,2 ve %50,2) 5 ya da daha uzun yıl süren birinci derecelere yönelik programlarda kayıtlıdır. İspanya'da 'Bologna olmayan' öğrencilerin %44,4'ü uzun birinci derecelerde kayıtlıdır, %20'si 3 ila 5 yıldan az olan birinci derecelerde öğrenim görmektedir ve %31,4'ü ilk yeterlikler sağlayan daha mesleki odaklı üniversite programlarına kayıtlıdır.

İsviçre 'Bologna yapısı dışında olan' üniversite öğrencileri için daha belirgin bir durum sergilemektedir: öğrencilerin çoğu (%56,1) mesleki odaklı yükseköğretimde ilk yeterlik için öğrenim görmektedir, %22,2'si ileri düzey araştırma niteliği için eğitim almaktadır. Slovenya'da Bologna yapısı dışındaki öğrencilerin çoğu (%56,6) mesleki odaklı yükseköğretime kayıtlıdır, diğerleri ise 3 ve 5 yıl arasında süren ilk derecelerde öğrenim görmektedir.

## 2.1.2. Ortak AKTS modelleri ve kredi aralıkları

### İlk aşama

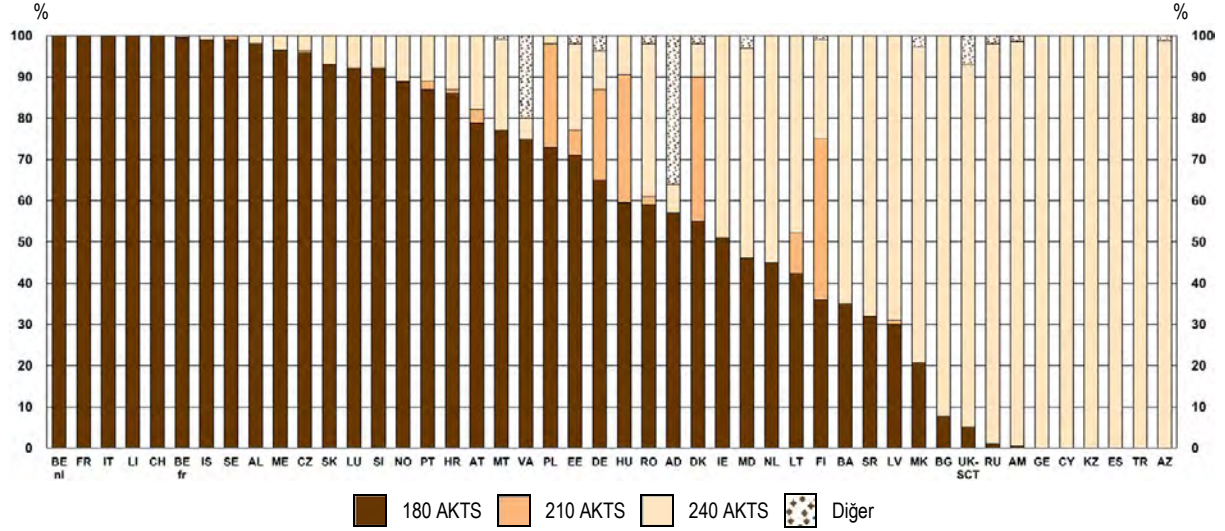
İlk aşama programlarda güçlü bir yakınlaşma süreci varken, EHEA'daki ilk aşama programlarında tek bir model yoktur (bkz Şekil 2.4). Çoğu ülkenin 180 AKTS ve 240 AKTS birleşimi vardır, bunlara da diğer süreli programlar eşlik etmektedir. 2012 Bologna Uygulama Raporu (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent, 2012) ile kıyaslayınca, ülkelerin 180 AKTS iş yükünden biraz da olsa uzaklaştığını göstermektedir. Ancak, programların %58'i en yaygın olan 180 AKTS işgücü modelini uygulamaktadır, 240 AKTS işgücü modelini ise %37'lik pay izlemektedir.

2012'deki raporlamaya göre, Belçika (Flaman Topluluğu), Fransa, İtalya, Lihtenştayn ve İsviçre'nin 180 AKTS'lik sadece ilk aşama programları vardır. Ayrıca, 180 AKTS modeli yaygın olarak Arnavutluk, Belçika (Fransız Topluluğu), Çek Cumhuriyeti, Lüksemburg, Karadağ, Norveç, Slovakya, Slovenya ve İsveç'te görülmektedir.

240 AKTS modeli sadece Kıbrıs, Gürcistan, Kazakistan, İspanya ve Türkiye'de görülmektedir, Azerbaycan, Ermenistan, Bulgaristan, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu, İspanya ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) programların %75'inden fazlası 240 AKTS modelini uygulamaktadır. 240 AKTS modeli Hollanda'da yoğun olarak görülmektedir, 240 AKTSlik programların payı %45'dir, bu modeldeki öğrencilerin payı %70'e ulaşmaktadır.

210 AKTS modeli EHEA'da yaygın değildir. Ancak, beş ülkede önemlidir: Danimarka (%35), Finlandiya (%39), Almanya (%22), Macaristan (%31) ve Polonya (%25). Bu ülkelerin çoğunda, 210 AKTS işgücü yapısı, 30 AKTS mesleki eğitim veya yerleştirmeye ayıran mesleki/uygulamalı lisans programlarında kullanılır.

**Şekil 2.4: 180 AKTS kredisi, 201 kredi ve 240 AKTS kredisi ya da diğer kredi sayısı işyüküne sahip ilk aşama programlarının payı, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

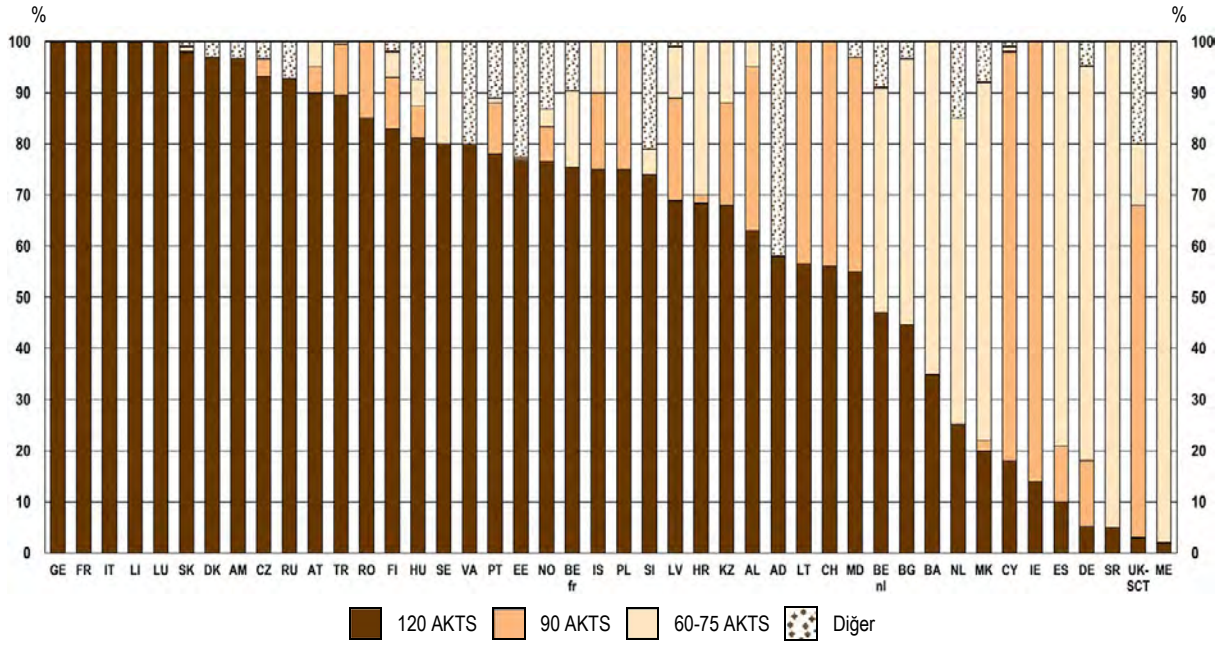
Ülkelerin neredeyse yarısı (23) akademik ve mesleki programların yükseköğretim sistemlerinde farklı yapılandırıldığını teyit etmektedir, örneğin farklı süreleri vardır. İlk aşamada, mesleki programlar daha uzundur. Bu durum, mesleki programların 210 ya da 240 AKTS işgücünün olduğu, akademik programların 180 AKTS kredi olduğu Danimarka, Estonya, Finlandiya, Macaristan, Letonya ve Hollanda'da görülmektedir. Bunun tersi de akademik programların 240 AKTS kredi gerektirdiği fakat mesleki programların 180 AKTS'lik olduğu Bulgaristan'da görülmektedir.

Bazı ülkeler özellikle de AB 2005/36/EC ve 2013/55/EU yönergeleri uyarınca düzenlenen mesleklere yönelen programlardaki yapısal farklılıkları işaret eder.

## İkinci aşama

İkinci aşamada (bkz Şekil 2.5), 120 AKTS modeli en yaygın olanıdır, 43 yükseköğretim sisteminde görülmektedir. 120 AKTS kredi Azerbaycan, Fransa, Gürcistan, İtalya, Lihtenştayn ve Lüksemburg'daki tek modeldir ve 22 sistemde programların %75'inden fazlasında kullanılmaktadır. 2012'de Arnavutluk, Ermenistan ve Türkiye ikinci aşamada 120 AKTS modeli kullandıktan sonra programlarında çeşitlilik yapmışlardır. Ortalamada EHEA'da ikinci aşama programların %65'i 120 AKTS modelini takip eder. 60-75 AKTS modeli programların %16'sında kullanılır, tüm ikinci aşama programların %13'ü 90 AKTS modelini takip eder. Programların %6'sının farklı süresi vardır. Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), veri merkezi olarak mevcut olmasa da, yüksek lisans derecelerinde en tipik işyükü 90 AKTS ve Felsefe Yüksek lisansı (MPhil) nitelikleri için 180 AKTS'dir.

**Şekil 2.5: 60-75, 90, 120 veya diğer AKTS kredi işyüküne sahip ikinci aşama (yükseklisans) programlarının payı, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

60-75 AKTS modeli 26 ülkede vardır ve Karadağ, Sırbistan ve İspanya'da (2012'de baskın model olan sekiz sistemden azalma) baskın bir şekilde ortaya çıkmaktadır. 90 AKTS modeli daha az yaygındır: sadece 22 sistemde vardır ve üç ülkede baskındır– Kıbrıs, İrlanda ve Birleşik Krallık (İskoçya) (2012'de altı ülkeden azalma). 19 yükseköğretim sisteminde, 60-75, 90 veya 120 AKTS kredilerinden başka işyükü olan programlar da vardır. Birinci aşamada mesleki programlar akademik programlardan daha uzunken, ikinci aşamada bunun tam tersi görülmektedir: mesleki programlar genelde daha kısadır.

60-120 AKTS aralığı dışında ikinci aşamanın payı çoğu durumda %1 ile %5 arasındadır, Rusya'da ise %10'a ulaşmaktadır.

### Birinci ve ikinci aşama programlarının birleşik süresi

Birinci ve ikinci aşama çalışmalar birarada incelendiğinde, toplam öğrenci işyükünde değişiklikler görülmektedir. En yaygın birleşim 180 AKTS (birinci aşama) artı 120 AKTS (ikinci aşama) iken, 240 AKTS ('3+1') ile 360 AKTS ('4+2') arasında en az 12 birleşim bulunmaktadır. Bu kombinasyonlar Şekil 2.6'da verilmektedir.

**Şekil 2.6: Birinci ve ikinci aşama öğrenci işyüklerinin olası birleşimleri**

Birinci aşama AKTS	İkinci aşama AKTS	Toplam AKTS	Birinci aşama AKTS	İkinci aşama AKTS	Toplam AKTS
180	60	240	210	90	300
180	75	255	210	120	330
180	90	270	240	60	300
180	120	300	240	75	315
210	60	270	240	90	330
210	75	285	240	120	360

Kaynak: BFUG anketi.

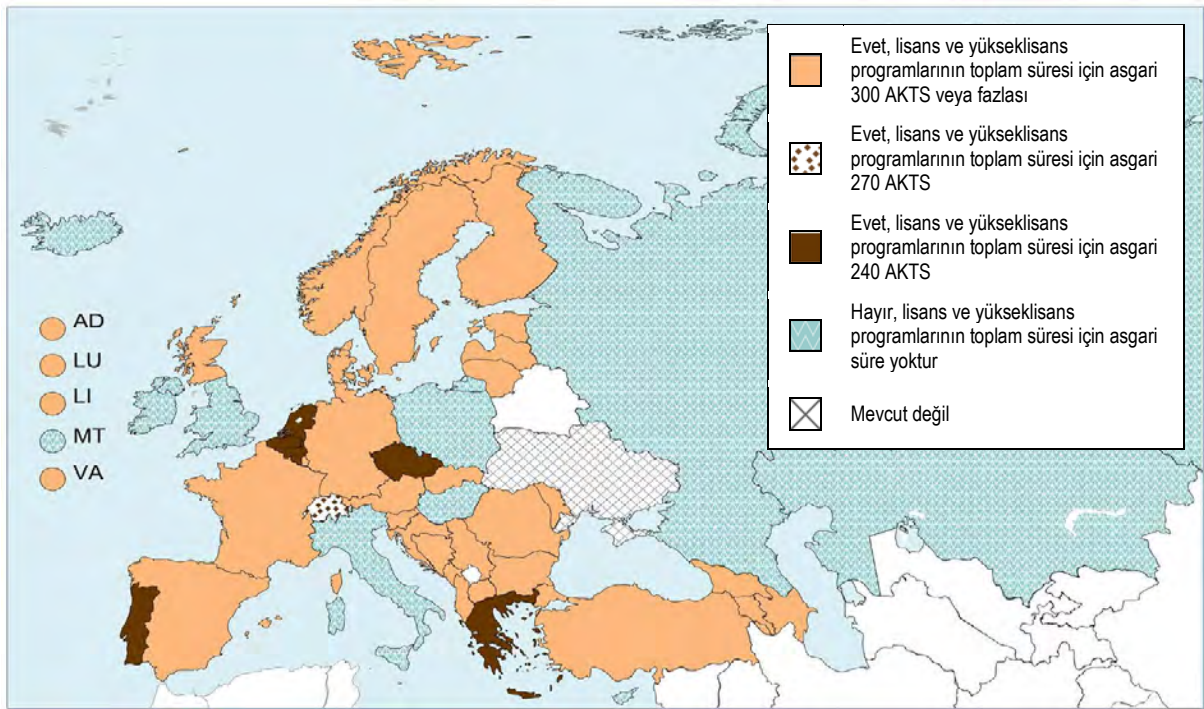
Uçlar arasındaki fark 120 AKTS ya da iki yıldır. Ancak, işyükünü tanıyacak ülkeden düşük olan dış niteliklerin tanınması, değerlendiricilerin bu tür bir yeterlilik için ev sahibi ülkenininkiyle öğrenme çıktıları açısından benzer olup olmayacağı sorusunu sormasına yol açar (Başka bir ülkedeki



yeterliklerin Dış Niteliklerinin Değerlendirilmesi için Kriter ve Usullere dair Tavsiyesi) <sup>(11)</sup>. Bu nedenle, birinci ve ikinci aşamada derecelerin toplam işyükündeki büyük farklılıkları tanıma problemlerine yol açabilir.

2014 BFUG anketi ülkelere birinci ve ikinci aşama programları için asgari bir toplam belirleyip belirlemediklerini sormaktadır. Şekil 2.7'de görüldüğü gibi, 47 yükseköğretim sisteminden 36'sı iki aşamanın asgari toplam işyükünü düzenlemiştir. Asgariyi belirleyen 37 ülkeden 31'i 300 AKTS'den söz etmektedir. Bazı ülkeler, toplam 300 AKTS'nin bazı lisans ve yüksek lisans kombinasyonlarını birlikte sunduğunun altını çizmektedir ('3+2'; '4+1'). Gürcistan ve Azerbaycan daha yüksek asgari toplam işyükü belirlemiştir (360 ve 330 AKTS). İsviçre asgari olarak 270 AKTS belirlemiştir. Son olarak da Belçika, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Hollanda ve Portekiz en az 240 AKTS kredi ('3+1') şart koşar, Belçika'da (Fransız Topluluğu) en tipik birleşik asgari süre ise 300 AKTS kredisidir. Moldova birinci ve ikinci aşama azami işgücü birleşimini 330 AKTS kredi olarak belirlemiştir.

**Şekil 2.7: Lisans & Yüksek lisans programının ulusal çapta belirlenen asgari toplam süresi, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

### 2.1.3. Tipik Bologna modelleri dışındaki programlar

Yükseköğretim sistemlerinin çoğu (31) iki aşamalı (lisans-yüksek lisans) modelin dışında derece programlarının olduğunu doğrulamıştır.

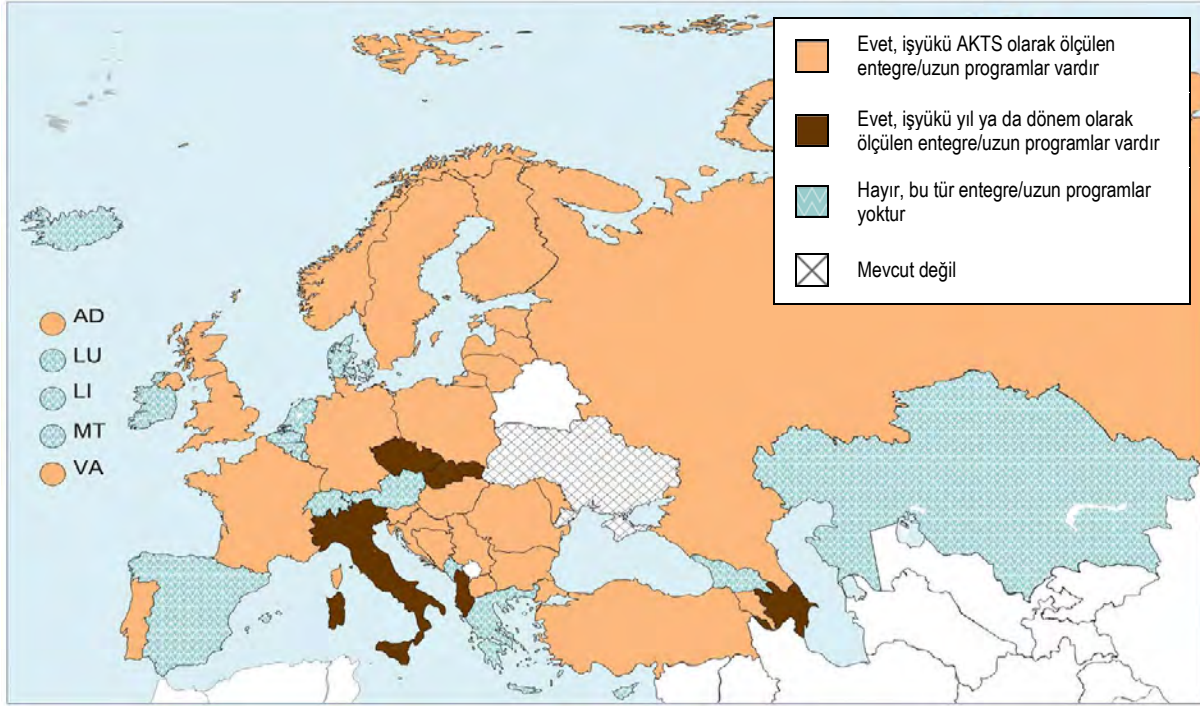
#### Entegre birinci ve ikinci aşama programlar

Bologna iki-aşamalı modelin en tipik değişkeni, ikinci aşama yeterliklere yol açan birinci ve ikinci aşamayı içeren entegre programlardır. Bu tür bir program çoğu durumda düzenlenmiş mesleklerdeki niteliklere yöneliktir, örn. tıp, dişçilik, veterinerlik, hemşirelik, mimarlık gibi, fakat bazı ülkelerde mühendislik, hukuk, teoloji, öğretmen eğitimi ve diğer alanlarda da mevcuttur. Bu tür entegre/uzun programı olan toplam ülke sayısı 31'dir ve bu durum 2012'den beri değişmemiştir. Önceki yıllarda, önemli sayıda ülke bu programlardaki işyükünü yıl ya da dönem olarak ölçmeye devam etmişlerdir.

(11) Yenilenmiş Dış Niteliklerinin Değerlendirilmesi için Kriter ve Usullere dair Tavsiyesi (Lizbon Recognition Convention Committee Avusturya beşinci toplantısı, Sévres, 23 Haziran 2010'da kabul edilmiştir), paragraph 40 of the Explanatory Memorandum: [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/criteria%20and%20procedures\\_EN.asp#P309\\_37160](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/criteria%20and%20procedures_EN.asp#P309_37160)

Ancak, Şekil 2.8 2014'te sadece beş ülkede halen işyükünün yıl/dönem olarak ölçüldüğünü göstermektedir–Arnavutluk, Azerbaycan, Çek Cumhuriyeti, İtalya ve Slovakya.

**Şekil 2.8: İkinci aşamaya yönelik birleşik/ uzun süreli programlar, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

Düzenlenmiş mesleklere yönelik entegre programların süresi genelde ulusal yasalara göre seçilir, EU/EEA ülkelerinde ise 2013/55/EU ile iyileştirilen 2005/36/EC AB yönergesine göre seçilir. Genelde bu süre, ilgili mesleğe bağlı olarak 300-360 AKTS'dir (beş-altı yıl).

Bu tür programların toplam program sayısındaki payı değişiklik göstermektedir: Finlandiya'da %2,3'ten İsveç'te %28'e kadar. Birleşik Krallık'ta entegre programlar diğer ülkelerdekinden daha kısadır – 240 AKTS/4 yıl, bunun da 60 AKTS kredisi ikinci aşama seviyesinde elde edilir. Programların temel konu alanları Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) ve tıpla ilgili konu ve mesleklerdir.

### **Bologna 60-75, 90 ve 120 AKTS modelleri süresi dışında ikinci aşama programları**

Tipik ikinci aşama Bologna süresindeki sapmalar (60-120 AKTS kredileri dışında) 27 yükseköğretim sisteminde görülmektedir. İki Bologna aşamasında tekrar düzenlenmiş mesleklere yönelik programlarda yer alır, ancak genelde ilgili meslek düzenlemelerinin toplam çalışma süresinin 300 AKTS/5 yıl ötesinde olmasını gerektirir. Bu nedenle, ikinci aşama programları 180 AKTS in Belçika, Kıbrıs, Finlandiya, Papalık, Norveç ve İsviçre'de 180 AKTS veya Birleşik Krallık'ta (İskoçya) daha da fazla olabilir. Finlandiya ve Macaristan'da 150 AKTS kredi gerektiren programlar tıp, dişçilik, eczacılık, veterinerlik, mimarlık, hukuk veya teoloji alanlarında bulunabilir.

Birleşik Krallık'ta Bologna modeli dışında bazı ikinci aşama nitelikleri yer almaktadır, bunlar arasında Felsefe yüksek lisansı (180 AKTS'ye kadar), mezuniyet sonrası diplomalar (60 AKTS) ve mezuniyet sonrası sertifikalar (30 AKTS) vardır. Bazı ülkeler, farklı bir alanda lisans derecesi olan öğrencilerin ek ihtiyaçlarını karşılamak (Slovenya) ya da belli dil gereklilikleri olan programları kolaylaştırmak için daha uzun süre ikinci aşama (180 AKTS) gerektirmektedir.

### 'Bologna öncesi' programlar

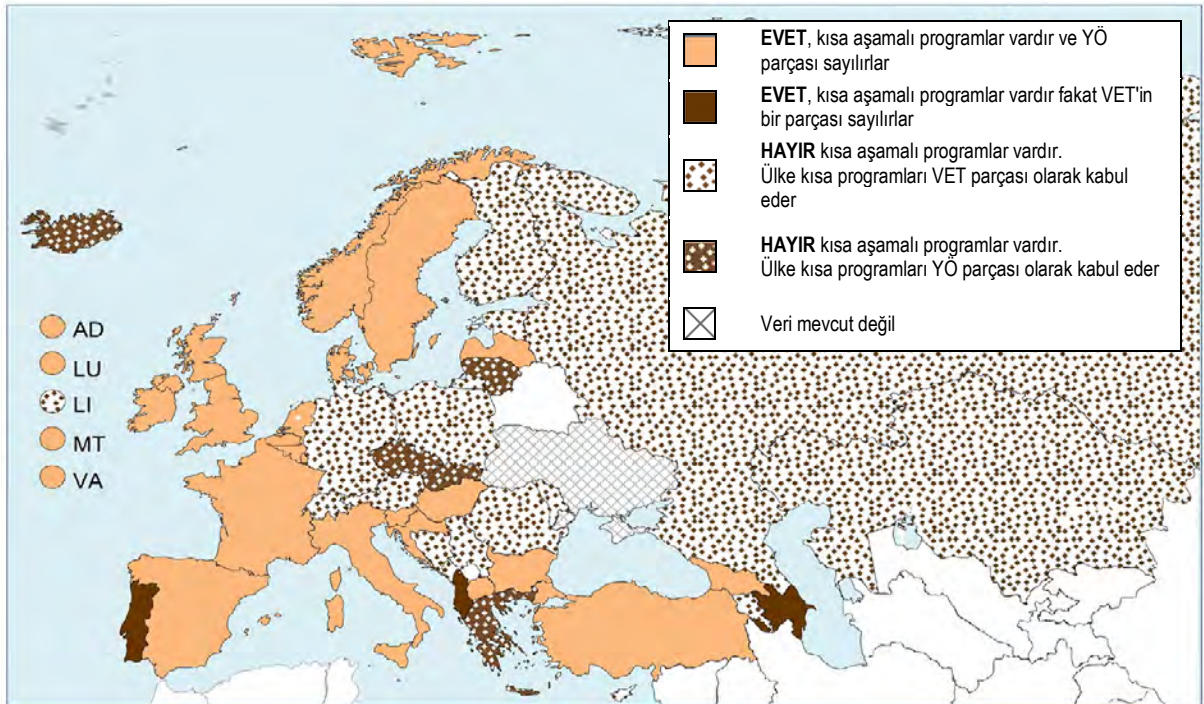
Çok az ülkede (Andorra, Slovenya ve İspanya), geçiş süreci için daha uzun 'Bologna öncesi' programlar varlığını sürdürmektedir. Ancak, Bologna modelinde eğitim alan birinci grup öğrenciler mezun olunca bu programlar sona erecektir.

#### 2.1.4. Kısa aşamalı yükseköğretim programları

Kısa aşamalı programlar, Bologna Sürecinin başından beri tartışma konusu olmuştur. Bazı ülkelerin ne kısa aşamalı programları ne de bunları başlatma planları olmasa da, bu tür programı olan bazı ülkeler bunları Bologna üç aşamalı sistemine dahil etmek istemektedir. 2005 yılında Bergen'deki Bologna Süreci Bakanlar Konferansında uzlaşılan ifade 'birinci aşama kapsamında kısa aşama'dır. Ancak, bu tüm sorunları çözmemiştir. Bu durumda, bazı bakanlık beyannameleri kısa aşamalı programları şeffaflık ve karşılaştırılabilirlik açısından geliştirmek için ele almaktadır.

2014 BFUG araştırması kısa aşamalı çalışmalarla ilgili bazı konuları açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Kısa aşamalı programları olan eğitim sistemlerinin sayısı 2005'te 14'ten, 2014'te 26'ya yükselmiştir. Şekil 2.9'da görüldüğü gibi, kısa aşamalı programlar en çok yükseköğretimin parçası olarak görülmektedir, fakat bazı ortaöğretim sonrası Mesleki Eğitim ve Öğretimle (VET) ilişkilendirmektedir. Kısa aşamalı eğitim sağlayamayan ülkeler, bu tür programlara ilişkin tutumlarına göre de ayrılabilir.

Şekil 2.9: Kısa aşamalı programlar yükseköğretim kapsamında mıdır? 2013/14

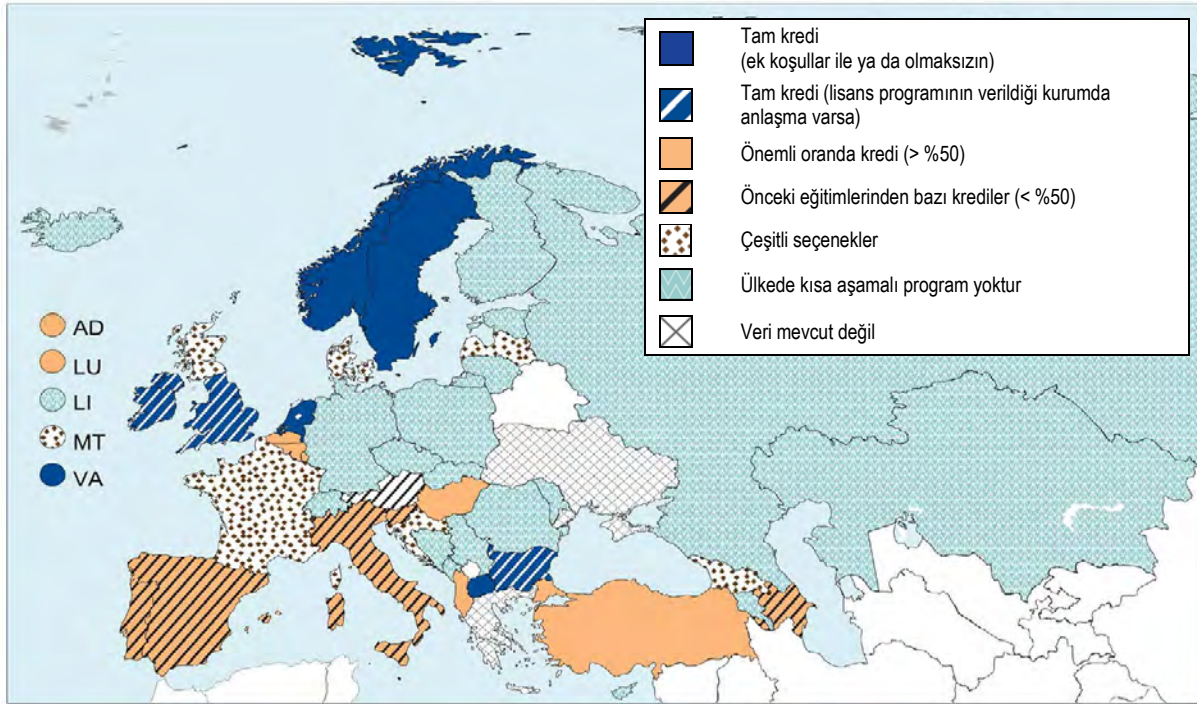


Kaynak: BFUG anketi.

Kısa aşamalı programların çeşitliliği, ilgili niteliklerin isimlerinde de görülebilir: *Yükseköğretim Sertifikası, Lisans sertifikası, Yüksek Teknisyen, Mesleki diploma, İleri Mesleki Diploma, Ara Yeterlikler, Teknolojik Uzmanlaşma Diploması, Yükseköğretim Diploması, Yükseköğretimin Diploması, Lisans diploması, Üniversite diploması, Önlisans derecesi, Dereceler, Vakıf Dereceleri, Birinci Seviye Mesleki Yükseköğretim Diploması, Mesleki Lisans* <sup>(12)</sup>. Ayrıca, Fransa, Lüksemburg, Malta, İspanya and Birleşik Krallığı içeren bazı ülkeler, bazı kısa aşamalı nitelikleri farklı seviyelerde sağlamaktadır. Programların çoğu mesleki nitelikler sağlasa da bazıları akademik nitelikler olarak ele alınmaktadır.

Şekil 2.10 birinci aşama programlara devam ederken kısa aşamalı mezunlara verilecek kredilere ilişkin bir dizi uygulamayı göstermektedir. Sekiz sistemde, tam kredi verilebilmektedir, İrlanda ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) bu durum programların verildiği iki kurum (kısa aşamalı ve birinci aşama) arasındaki anlaşmaya bağlıdır. Bazı belli mesleklere hazırlayan ya da birinci aşamaya yönelik programlarda orta düzey nitelikleri olan daha kısa programları dile getirmektedir. Bu tür programların uzunluğu 60 AKTS (bir yıl) ile 180 AKTS (üç yıl) arasındadır. Kısa aşamalı programlarda en yaygın uzunluk 120 AKTS kredi (iki yıl) olarak Andorra, Belçika (Fransız Topluluğu), Hırvatistan, Danimarka, Norveç ve İsveç'te görülmektedir.

**Şekil 2.10: Önceki kısa aşamalı eğitim için aynı alanda lisans programı için kredi toplamak, 2014**



Kaynak: BFUG anketi.

Çeşitli seçeneklerin olduğu ülkelerde, kabul edilen kredi sayıları önemli ölçüde değişiklik gösterebilir. Aslında üç ülkede tam ile sıfır kredi arasında değişir. Gürcistan'da teoride bazı seçenekler olsa da, birinci aşama programda eğitime devam etme amaçlı kısa aşamalı niteliklerin tanınması söz konusu değildir.

(12) Birleşik Krallık'ta, *Yükseköğretimin Diploması, Yükseköğretim Diplomasından daha yüksek seviyedir.*

### 2.1.5. Bir sonraki aşamaya erişim

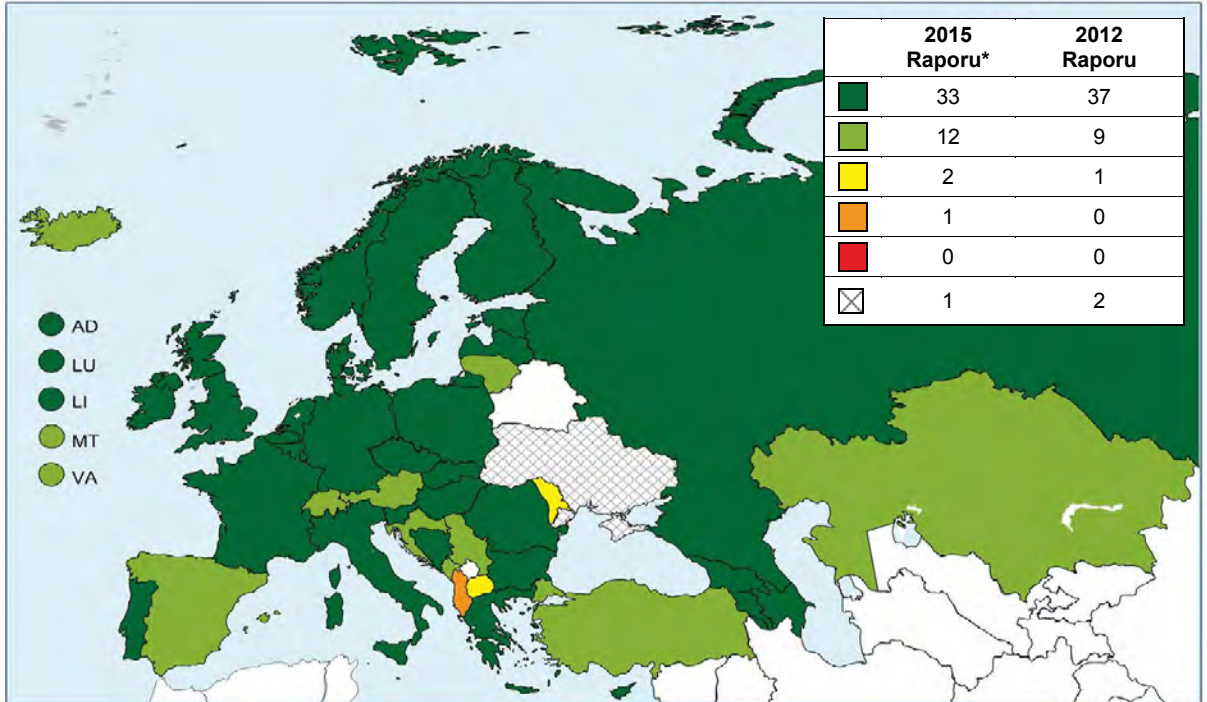
Bologna aşamaları arasındaki erişim Bologna sürecinin başlangıcından beri en önemli konulardan biridir. Bologna metinleri 'birinci-aşama derecelerin ikinci aşamadaki çalışmalara, ikinci derecedekilerin de doktora çalışmalarına erişim sağlaması gerektiğini' ifade eder<sup>(13)</sup>. Erişim, Lizbon Tanıma Konferansı çerçevesinde kabul için değerlendirilme hakkı olarak tanımlanmaktadır.

Ancak, erişim Lizbon Tanıma Konferansı çerçevesinde sağlansa da, tüm birinci aşama programlarının neden doğrudan ikinci aşama programlarına erişim sağlamadığına dair sebepler vardır. Bu genelde 'akademik' ve 'mesleki' program ayırımından dolayıdır. Bu da birinci aşama derece mezunlarının 'akademik' ikinci aşama programlara erişebilmek için ara programları takip etmesini gerektirir. Bazı ülkelerde birinci aşama programlarının bazıları ya da hepsinin doğrudan devamını sağlayacak ikinci aşama programları olmayabilir.

Benzer nedenler 'mesleki' ikinci aşama nitelikleri olan mezunların doktora çalışmasına devamlarında da sorun olabilir. Sonuç olarak, Bologna bakanları, bakanlar beyannamesinde yer alan- erişim ve aşamalar arasındaki ilerlemeyle ilgili engelleri kaldırmak için çaba göstermeye davet etmektedir<sup>(14)</sup> <sup>(15)</sup>.

Şekil 2.11'de görüldüğü gibi, 33 sistemde tüm birinci-aşama programları ikinci aşamaya erişim sağlamaktadır. Ancak, haritadaki koyu ve açık yeşil hakimiyetine rağmen, iki ülkede- eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Moldova – bazı programlar bir sonraki aşamaya geçişi mümkün kılmamaktadır, Arnavutluk'ta bu sayı oldukça yüksektir.

Şekil 2.11: Skor kart göstergesi n°2: Bir sonraki aşamaya erişim, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

(13) Avrupa Yükseköğretim Alanı. Yükseköğretimden sorumlu Bakanlar Konferansı Beyannamesi, Berlin, 19 Eylül 2003.

(14) Avrupa Yükseköğretim Alanı – Hedeflere Ulaşmak. Yükseköğretimden sorumlu Bakanlar Konferansı Beyannamesi, Bergen, 19-20 Mayıs 2005.

(15) Londra Beyannamesi: Avrupa Yükseköğretim Alanına doğru: global dünyada zorluklarla baş etmek, 18 Mayıs 2007.

## Notlar:

Bir sonraki aşamaya erişim, nitelikli adayların başvurması ve kabul edilmek üzere değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Lizbon Tanıma Konferansı). Gösterge, en az bir tane ikinci aşama programa erişimi sağlayan birinci aşama program oranını ölçmektedir.

## Skor kart Kategorileri

- Tüm birinci-aşama nitelikleri, ikinci-aşama programlara erişimi sağlar ve tüm ikinci-aşama nitelikler önemli geçiş sorunları olmaksızın en az bir tane üçüncü-aşama programa erişimi sağlar <sup>(16)</sup>
- Bazı (% 25'ten az) birinci-aşama nitelikler, ikinci aşamaya erişimi sağlamaz, ya da bazı ikinci aşama-nitelikleri üçüncü aşamaya erişimi sağlamaz
- Bazı (% 25'ten az) birinci-aşama nitelikler, ikinci aşamaya erişimi sağlamaz ve bazı ikinci-aşama nitelikler üçüncü aşamaya erişimi sağlamaz
- Önemli sayıda (%25-50) birinci ve/ya ikinci-aşama nitelikler bir sonraki aşamaya erişimi sağlamaz
- Çoğu (%50'den fazla) birinci ve/ya ikinci-aşama nitelikler, bir sonraki aşamaya erişimi sağlamaz YA DA bir sonraki aşamaya erişimle ilgili bir düzenleme yoktur

İlk bakışta bir sonraki aşamaya erişimi geliştiren ülkelerin performansının zamanla azaldığı görülmektedir. Ancak, ülke açıklamaları ve ek veriler göstermektedir ki puanlardaki değişiklikler aslında ilgili ülkelerin daha iyi veri toplaması ve kendi kendine daha ayrıntılı incelemesinden kaynaklanmaktadır. Ülke açıklamalarına göre, %100 erişimi iddia eden genel kestirimler yerine (aslında erişimi engelleyecek ek tedbirlerin alınmadığını ifade eden) mevcut veri toplamada ülkeler sadece aynı alandaki bir sonraki aşama programını seçen mezunlara yoğunlaşmamıştır. 2014 veri toplamasında, ülkeler öğrencilerin farklı alanları seçtiği, akademik ve mesleki programlar arasında değişiklik yaptığı (23 EHEA ülkesinde olan) ya da farklı yükseköğretim kurumlarını seçtiği durumları da ele almışlardır.

Bazı ülkeler mesleki birinci aşama niteliklerine sahip mezunlara ikinci aşama eğitimlerine doğrudan erişim sağlamamaktadır. Örneğin, Belçika (Flaman Topluluğu), Litvanya ve Hollanda'da mesleki program mezunları ara programları bitirmek durumundadır. Malta, eğer eğitim alanı farklıysa da 30 AKTS'lik bir ara ders açar, fakat İsviçre'de eğer aday başka bir yükseköğretim kurumundan geliyorsa ek dersler almak durumundadır. İrlanda'da erişim, sıradan lisans mezunları yerine, yüksek onur derecesi olanlara verilir (bkz bir sonraki bölüm, Şekil 2.12).

## Birinci and ikinci aşama arasındaki ilerlemenin düzenlenmesi

Bir sonraki aşamaya kolay geçiş eğilimine rağmen, uygulamada, bir sonraki aşamaya geçiş ek sınavlara girmeyi, ek dersler almayı ya da iş deneyimini zorunlu kılmaktadır (bkz Şekil 2.12).

Sadece bir kaç ülke tüm öğrenciler için ek gereklilik şartı koşmuştur. Yedi ülkede – Azerbaycan, Bosna Hersek, Gürcistan, Kazakistan, Moldova, Rusya ve Türkiye – tüm öğrenciler sınava girmek zorundadır ve 23 ülkede ise bazı öğrenciler sınava girmek zorundadır. Bazı ülkeler 'bazı öğrenciler' uygulamasını yaratıcı alanlar ya da spor gibi belli durumlarda ek şart olarak kullanmaktadırlar, bu da az sayıda öğrenciyi etkilemektedir. Aynı durum ek derslerin de şart olduğu koşullarda da geçerlidir. İş tecrübesine ilişkin hiç bir ülkede genel bir şart yoktur, ancak 16 ülkede bazı öğrencilerin iş tecrübesi istenmektedir. Finlandiya'da, politeknik birinci aşama derece mezunları bir sonraki eğitim seviyesine başvururken iki aşama arasında iş tecrübesi şartını karşılamak durumundadır.

Ek şartları yerine getirmek durumunda olan iki temel grup vardır: mesleki birinci-aşama derece mezunu olup akademik ikinci-aşama programlarına başvuranlar ve birinci-aşama yeterliliği başka bir alanda olanlar. Ayrıca, bazı ülkelerde aynı alanda derecesi olan fakat farklı bir yükseköğretim kurumundan gelen adaylar şartlardan etkilenebilir. Şekil 2.12 farklı ülke gerçekliklerini göstermektedir.

<sup>(16)</sup> Başka çalışma alanlarından gelen öğrenciler için gerekli dengeleyici tedbirler 'temel geçiş problemleri' olarak ele alınacaktır.

**Birinci aşama niteliklere sahip tüm adaylar** yukarıda belirtilen yedi ülkede sınava girmek zorundadır ve bazı durumlarda 19 ülke bu şekilde uygulama yapabilir. Bu ülkelerin bazıları duruma göre ek derslere başvuru yapılabildiğini belirtmiştir.

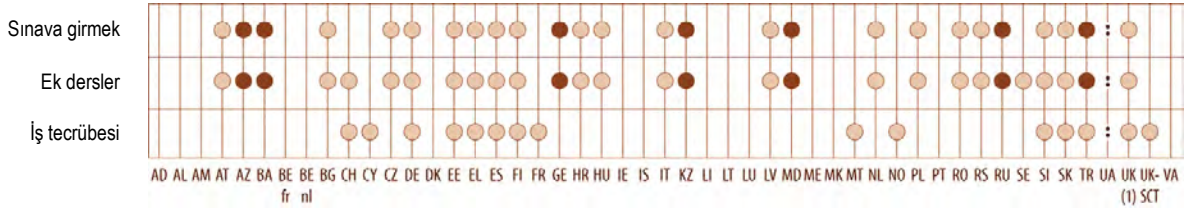
**Birinci aşama yeterliğini başka alanda alan adaylar için** ek sınavlar sadece yukarıdaki ülkelerde söz konusudur (Azerbaycan, Bosna Hersek, Gürcistan, Kazakistan, Moldova, Rusya ve Türkiye), fakat bazı durumlarda 21 ülke ek sınav uygulayabilmektedir.

Moldova, Karadağ ve İsviçre'de farklı bir çalışma alanından gelen tüm adaylar ek ders almak zorundadır, fakat 17 ülkede ek ders bazı durumlarda söz konusudur. Bulgaristan'da başka alanlardan gelenler için ek ders şartı yoktur, ancak ikinci aşama uzatılır.

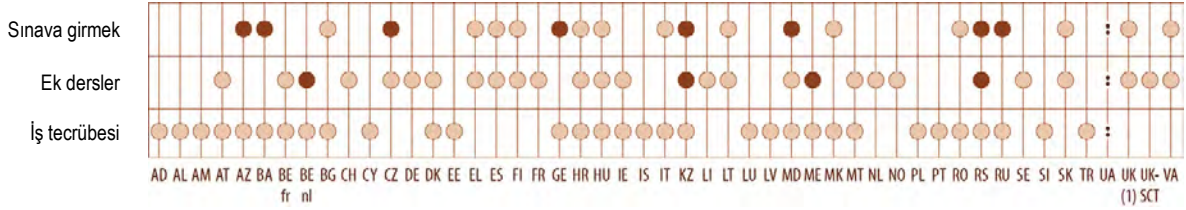
**Aynı alanda yeterliklere sahip olup farklı kurumlardan gelen adaylar** olması durumunda, tüm öğrencilerin ek sınavlara girme zorunluluğunun yanı sıra, 25 ülkede farklı kurumdan fakat aynı alandan olan birinci-aşama derece sahibi öğrenciler ek sınavlara girmek durumundadır. Bu tür adaylara hiç bir ülke ek ders zorunluluğu getirmez, fakat 29 ülkede ek dersler bazı öğrencilere uygulanabilir.

**Şekil 2.12: Birinci aşama derecesine sahip olanların ikinci aşama programa geçişte sınava girme, ek ders alma ya da iş tecrübesi olması şartları, 2013/14**

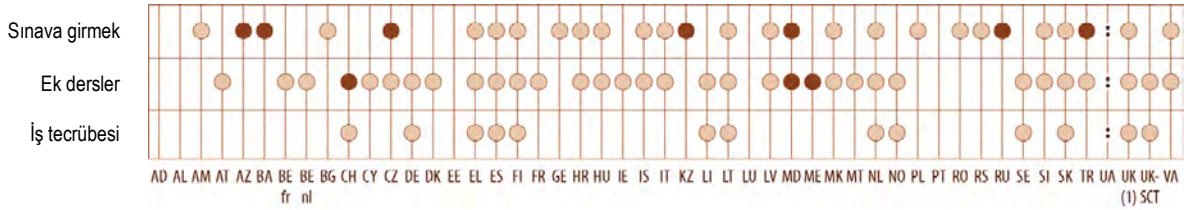
**Birinci-aşama derecesi olanlar**



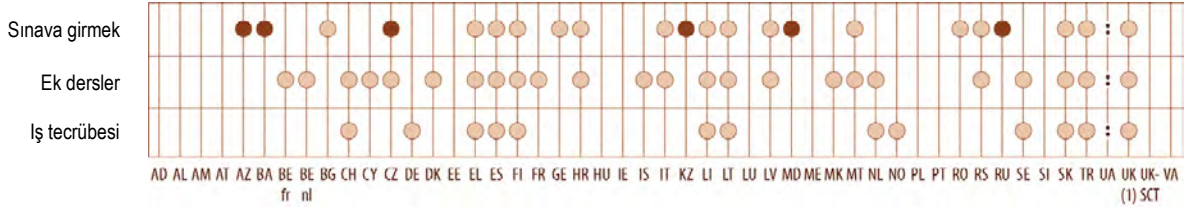
**Mesleki odaklı birinci-aşama derecesi olanlar**



**Farklı bir çalışma alanından birinci-aşama derecesi olanlar**



**Başka bir yükseköğretim kurumunda birinci-aşama programı tamamlamış öğrenciler**



● Bazı öğrenciler ● Tüm öğrenciler

Kaynak: BFUG anketi.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

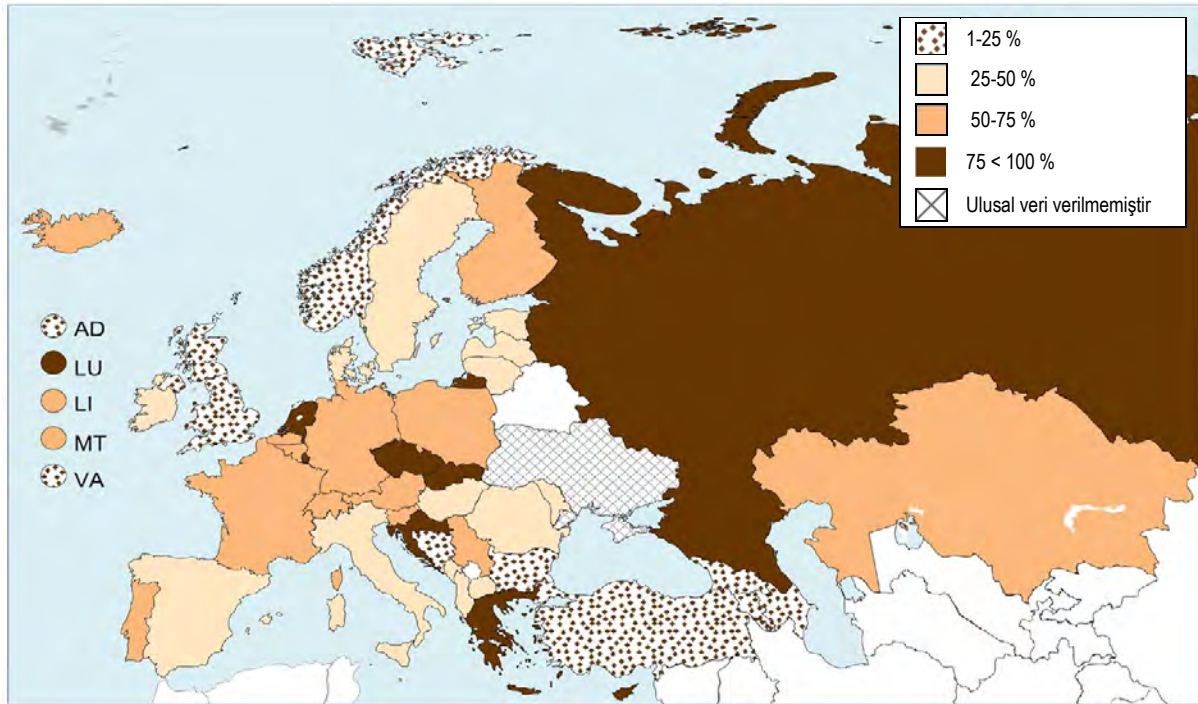
## İkinci aşamada eğitimlerine devam eden birinci aşama mezunlarının payı

Prencipte, neredeyse tüm birinci-aşama mezunları aynı alandaki ikinci aşama programlarına erişim hakkına sahiptir. Ancak, bu da tüm birinci-aşama mezunlarının ikinci aşama programda eğitim almaları ya da aynı alanda kalmaları anlamına gelmez. Şekil 2.13 ikinci aşama programlarda eğitimlerine devam eden birinci aşama mezunlarının payını gösterir.

2014'te öğrencilerin %76-100'ünün ikinci aşamaya devam ettiği ülkelerin sayısı 2011'de 13'ten 2014'te 6'ya azalmıştır. Ayrıca, bu altı ülkenin bazılarında, ikinci aşamaya devam eden öğrenci payı %76-100 aralığında kalmıştır, fakat bu aralıkta düşüş olmuştur. Bu olumlu bir gelişmedir, eğitimlerine devam eden öğrencilerin fazla olması birinci aşama mezunlarının iş bulmakta zorlandıkları ve eğitimlerine bir sonraki aşamada devam etmek durumunda kaldıklarını gösterir. Ancak, bazı durumlarda, öğrencilerin yükseköğretime ekonomik nedenlerle devam etmedikleri görülmektedir. Finlandiya ve Hollanda üniversite ve mesleki yükseköğretim kurumları arasında lisans mezunlarının payının farklı olabileceğini açıklamıştır: birinci-aşama üniversite mezunları eğitimlerine devam etmeyi tercih ederken, mesleki yükseköğretim kurumlarından mezun olan daha yüksek oranda bir kısım ise çalışma hayatına başlamaktadır.

İkinci aşamaya devam eden mezun payının %1-25 aralığında olduğu yükseköğretim sistemlerinin sayısı azalmıştır: 2011'deki 17 sistemle kıyaslandığında şimdiki sayı 14'tür. Bu ülkelerde ikinci aşamaya devam eden öğrenci payının az olmasının bir açıklaması 240 AKTS programları- işe yerleştirme ve/ya mesleki eğitim, az işyükü programlardan daha sıklıkla- mezunlarının işe girme olasılığının yüksek olması ve bu durumda eğitim almak yerine iş gücü piyasasına devam etmesidir. Alternatif olarak, diğer bir açıklama ise ikinci aşamaya girişte kabul şartlarında oldukça seçici olmaları olabilir.

**Şekil 2.13: Birinci aşama bitiminde (bir yıl içinde) birinci aşama öğrencilerinin ikinci aşama programa devam etme oranı, 2013/14**



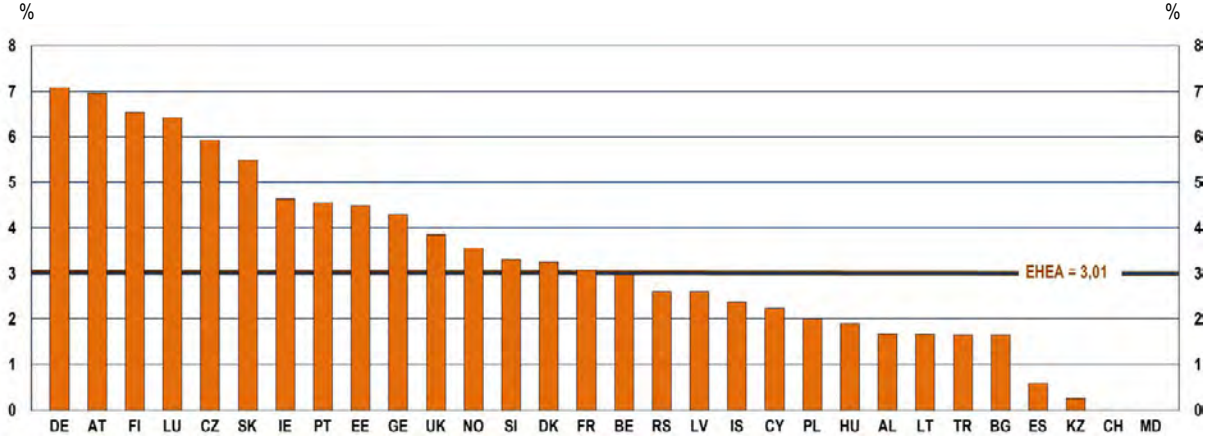
Kaynak: BFUG anketi.



### 2.1.6. Üçüncü aşama programlar

Üçüncü aşamadaki öğrencilerin toplam öğrenci topluluğundaki payı EHEA çapında farklılık gösterir. 2012 en son Eurostat verisi Avrupa Birliği içinde ve dışında 27 ülkeyi kapsar (Şekil 2.14). Üçüncü aşama öğrencilerin en yüksek olduğu ülkeler Almanya ve Avusturya'dır – bunu da %7 ile Finlandiya ve %6'dan fazlayla Lüksemburg takip etmektedir. Toplam öğrenci nüfusunda doktora öğrencilerinin en düşük olduğu ülke Kazakistan (%0,25) ve İspanya'dır (%0,60). İspanya'da bu oranın nedeni doktora öğrencilerinin Bologna türü programlarda yer almıyorması olabilir.

Şekil 2.14: Bologna modelinde toplam öğrenci sayısında doktora adaylarının payı, 2012



#### Notlar:

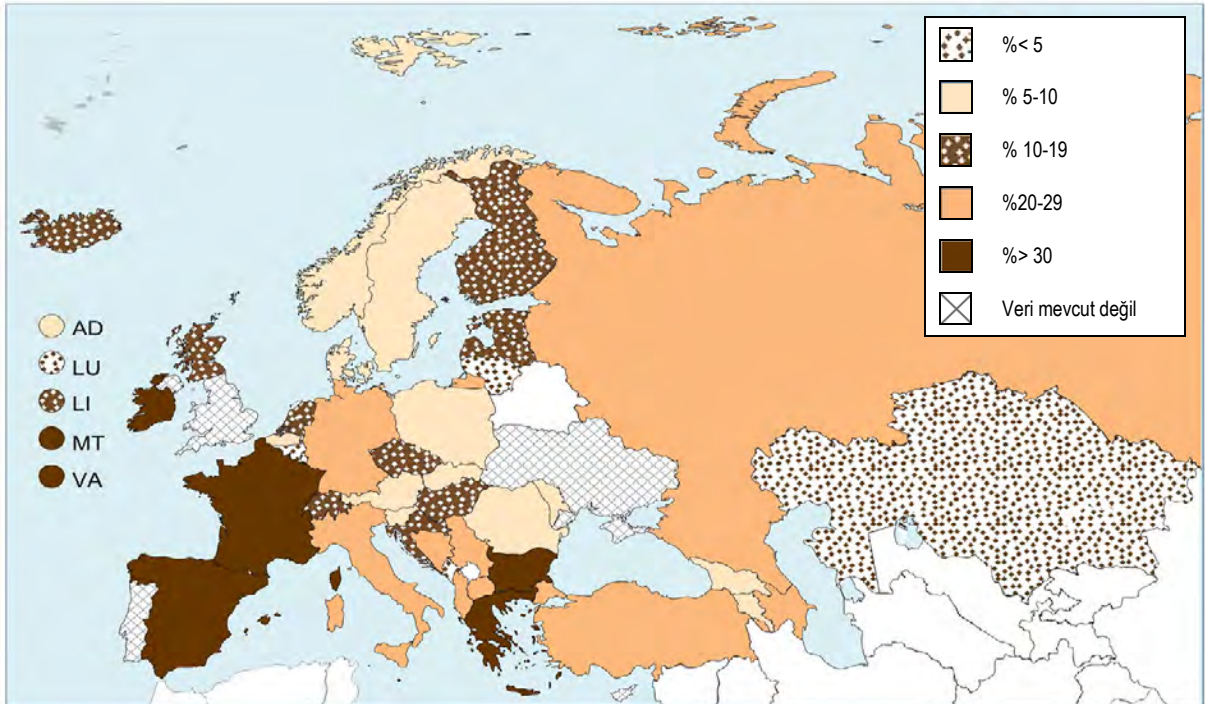
EHEA, EHEA medyanıdır.

Veri Bologna modeli dışındaki doktora öğrencilerini kapsamamaktadır.

Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Eurostat verisi doktora öğrencilerinin tüm öğrencilere oranını gösterse de, BFUG araştırması ülkelerden üçüncü aşama programlara başlayan ikinci aşama mezunlarının oranını tahmin etmelerini istemiştir (bkz Şekil 2.15).

Şekil 2.15: Üçüncü aşama programına giren ikinci aşama mezunlarının oranı, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

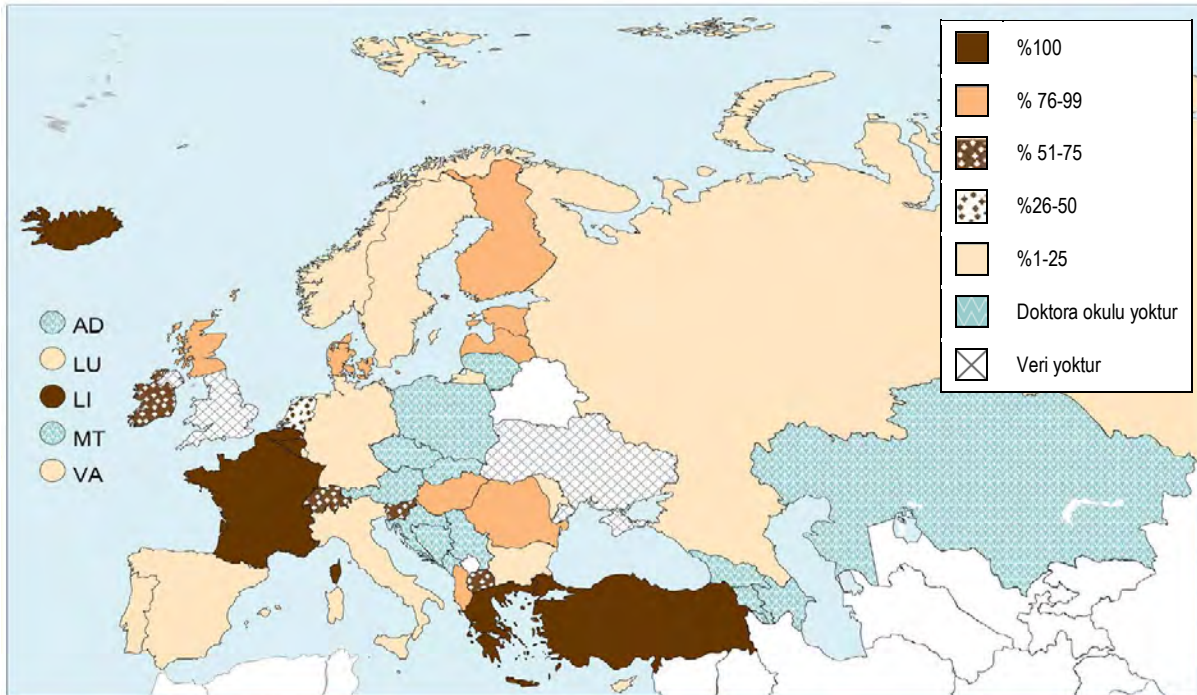
İkinci-aşama mezunlarının üçüncü-aşama eğitime en çok geçiş yaptığı ülkeler Bulgaristan, Yunanistan, Papalık, Fransa, İrlanda, Malta ve İspanya'dır. Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) tarafından bir kestirim yapılmasa da, ülkenin doktora öğrencilerinin neredeyse yarısı önceki eğitimlerini Birleşik Krallık dışında tamamlamıştır.

19 ülkede ikinci aşama yeterliliği olmadan üçüncü aşamada eğitim almak mümkündür. Ülkelerin çoğunda ikinci aşama yeterliliği olmadan üçüncü aşamaya erişim istisnadır ve sadece üstün performans gösteren öğrenciler kabul edilir. Belçika'da (Flaman Topluluğu), bu olanak yabancı öğrencilere verilmektedir. Papalık, Karadağ, Romanya ve İspanya'da bu durum 300 AKTS programları tamamlamış öğrencilere uygundur ve dolayısıyla resmi olarak birinci aşama mezunları kategorisine aittir.

İkinci-aşama yeterliliği olmadan üçüncü aşama doktora programlarına devam eden öğrencilerin oranı Belçika, Almanya, Karadağ, İspanya, İsveç, Türkiye ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) %1-5'tir. Kıbrıs, Danimarka ve Papalıkta oran %6-15'tir, fakat İrlanda ve Portekiz'de %16-25'e çıkar. Avusturya, Finlandiya, Yunanistan, Malta, Romanya ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) bu oranı belirtmemiştir.

2012'de 30, 2014'te 32 sistem doktora okulları olduklarını belirtmiştir. 16 sistemde doktora okulları yoktur (bkz Şekil 2.16). Doktora okullarının olduğu 12 ülkede doktora öğrencilerinin %1-25'i bu tür yapılarda eğitim alır. 19 sistemde öğrencilerin çoğu doktora okullarında eğitim görür, bunların yedisinde tüm öğrenciler bu çerçevede eğitim alır.

**Şekil 2.16: Doktora programlarındaki doktora öğrencisi oranı, 2013/14**

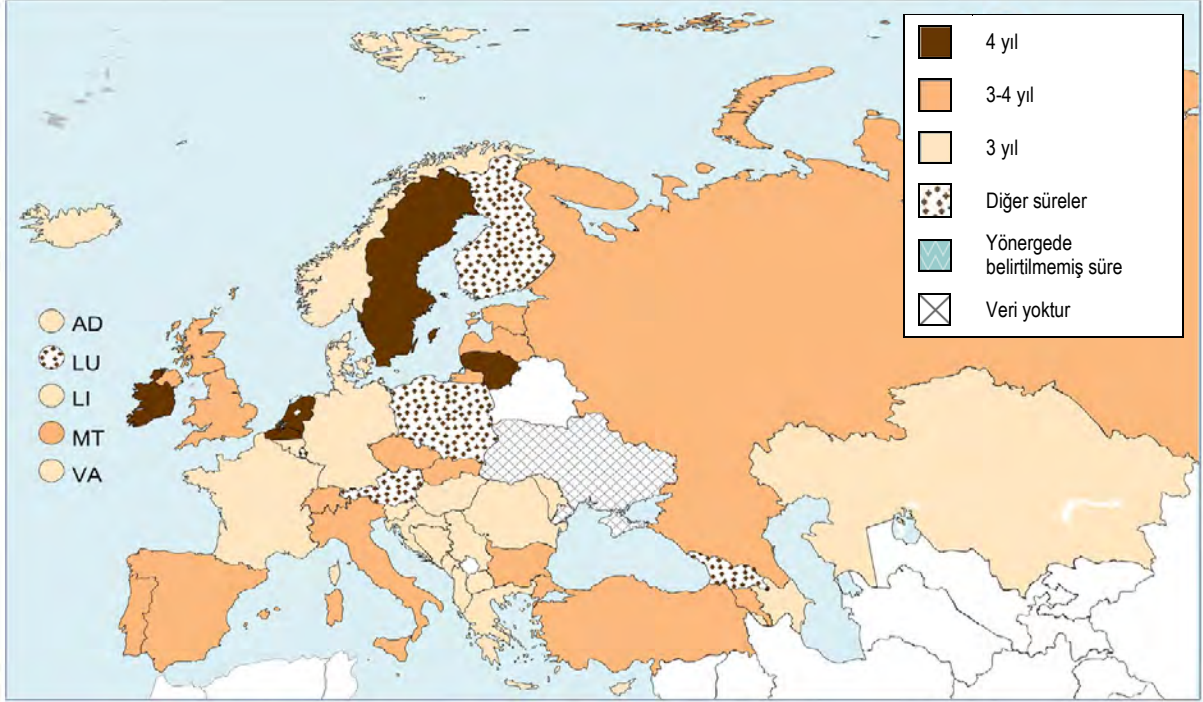


Kaynak: BFUG anketi.

Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) doktora okullarına dair sayısal tahmin yapamasa da doktora sistemi yenilikçi seçeneklerle oldukça gelişmiştir. Doktora eğitim merkezlerinde geleneksel izleme süreçli doktora ve uzman eğitimi bir arada yer alır. Bu yapılar geleneksel gözetimden farklıdır, öğrencilere hedeflenen araştırma alanlarında eğitim verirler, bunlar da Araştırma Konseyi fon saylağıyıcı(lar)sı tarafından en baştan belirlenir. Merkezler akademik ya da sanayi ile ilgili araştırma konuları ya da her ikisine odaklanabilir. Ayrıca, mesleki doktora gibi daha az benimsenen yollar da vardır.

Şekil 2.17'de görüldüğü gibi, tam zamanlı doktora programı için en tipik süre üç yıldır – 2014'te 23 ülke (2012'de 24 ülke). İkinci en popüler doktora eğitimi süresi 3-4 yıldır. Dört ülkede doktora çalışması 4 yıldır, beş ülkede ise daha da uzundur.

**Şekil 2.17: Ulusal yönergelerde tanımlanan tam zamanlı üçüncü aşama programların süresi, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

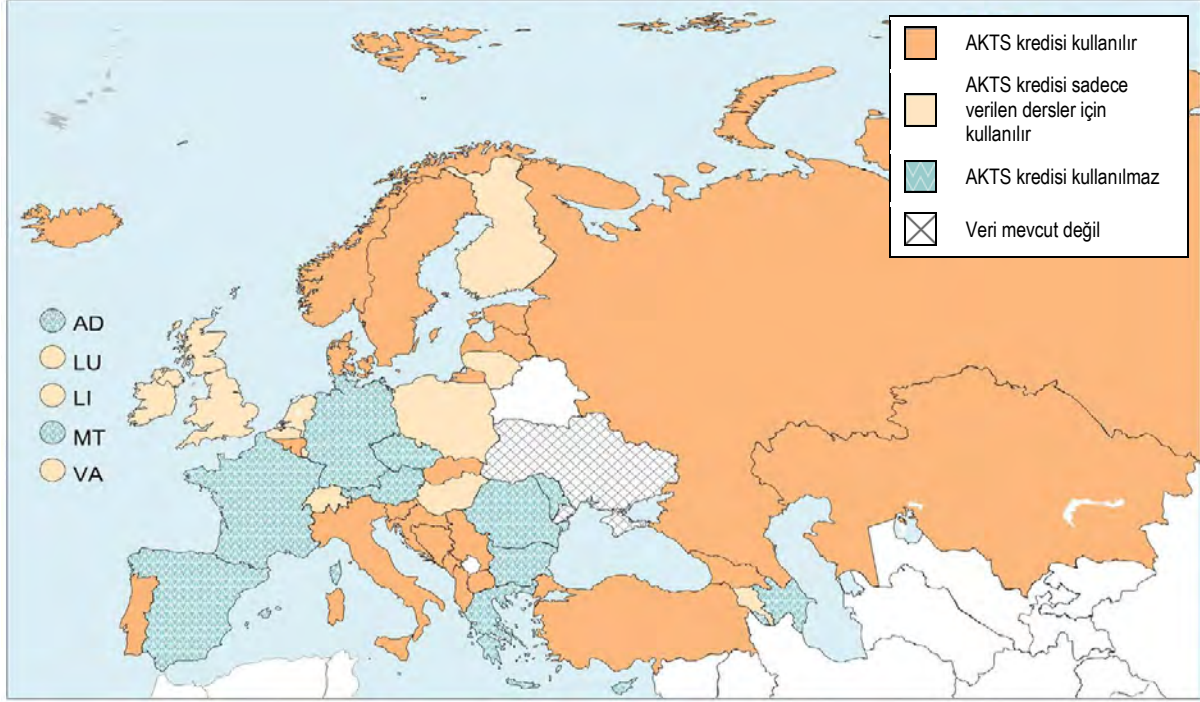
BFUG araştırmasına göre yapılandırılmış doktora programları artsa da, geleneksel izleme süreçli doktora çalışmaları halen yaygındır. 16 ülkede bu tür geleneksel bir model izlenir ve diğer dokuz ülkede ise programların %70'inden fazlasında geleneksel yaklaşım izlenir.

Mesleki doktora programları yaygın değildir. Sadece Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, İrlanda ve Birleşik Krallık'ta %2-5 oranında mesleki doktora programları vardır. Üçüncü aşamadaki çalışma grubuna göre bu tür mesleki programlarının süresi üç yıldır, diğer ülkelerde düzenlenmemiştir. Kazakistan'da tüm doktora programları mesleki doktora programlarına benzemektedir.

Nitelikler çerçevesini oluşturan ülkelerin hepsinde doktora nitelikleri yer almaktadır. Sekiz sistemde – Arnavutluk, Ermenistan, Fransa, İtalya, Moldova, Norveç, Slovenya ve Birleşik Krallık (İskoçya) – diğer üçüncü-aşama nitelikleri de nitelikler çerçevesinde yer alır.

Doktora çalışmalarında AKTS kullanımı zamanla artmaktadır. 2014'te 21 sistem AKTS'yi doktora çalışmalarında ve ek 14 ülke de sadece verilen derslerde kullanmaktadır. 12 ülke AKTS'yi üçüncü-aşama programlarda kullanmamaktadır, bunların arasında olan Çek Cumhuriyeti AKTS kredilerinin bazı yükseköğretim kurumlarında kullanıldığını belirtmektedir (bkz Şekil 2.18). Buna kıyasla, 2012 Uygulama Raporu 18 sistemin AKTS'yi tamamen, 10'unun ise verilen derslerde kullandığını, 18 sistemin ise doktora programlarında AKTS kullanmadığını göstermektedir.

Şekil 2.18: Doktora programlarındaki AKTS kredilerinin kullanımı, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

## 2.2. Bologna araçları

### 2.2.1. Ulusal nitelikler çerçevesi (NQF)

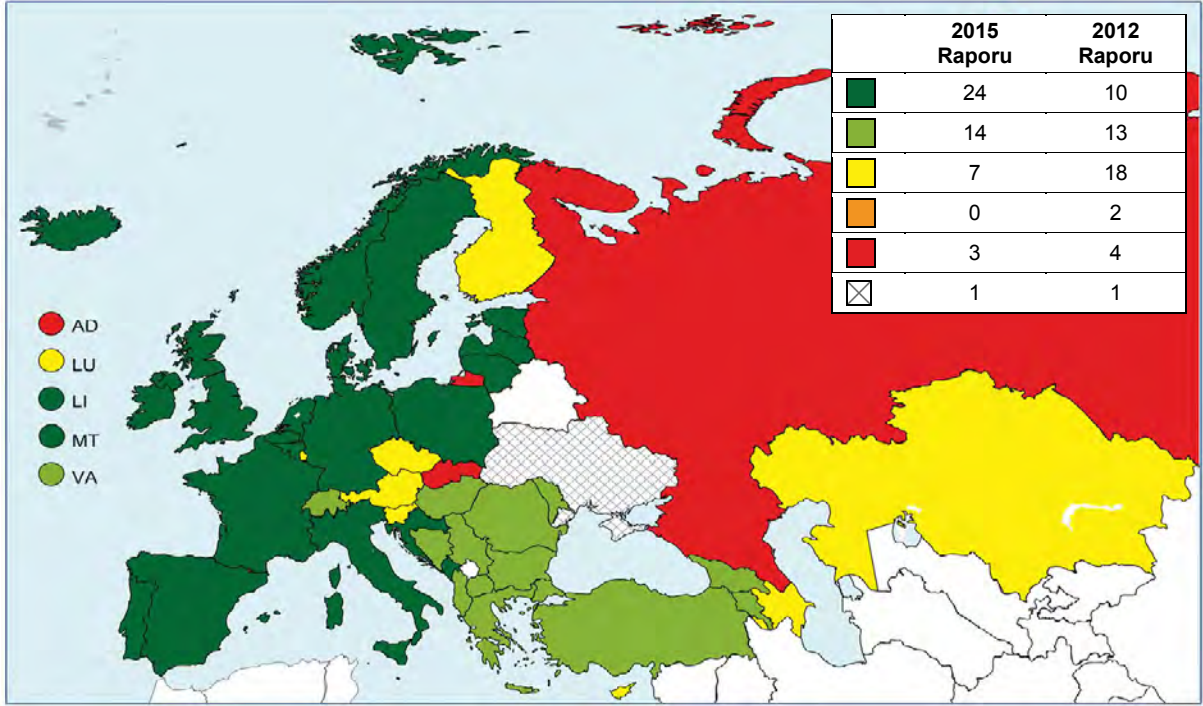
Nitelikler çerçevesi 2001 ve 2003'te Bologna süreci gündeminde yer almıştır. Yükseköğretim sistemlerini daha şeffaf hale getirerek, nitelikler seviyesi için ortak referans noktaları sunma ve niteliklerle öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi güçlendirme potansiyeline sahip olarak görülmüştür. 2003 ve 2005 arasında yoğun bir çalışma döneminin ardından EHEA Nitelikler Çerçevesi (FQ-EHEA) Bergen'deki Bakanlar tarafından kabul edilmiştir<sup>(17)</sup>. Bu çerçeveye 2008 yılında Yaşamboyu Öğrenme için Avrupa Nitelikler Çerçevesi (EQF), Avrupa Komisyonu'nun geliştirdiği farklı yeterlilik sistemleri ve seviyeleri ile genel, yüksek ve mesleki eğitimi arasında ortak referans çerçevesi olarak katılmıştır.

22 ülke nitelikler çerçevesi basamaklarının 10'unu tamamlamıştır<sup>(18)</sup>. Bu da 2012'deki 10 ülkedeki durumun ardından yaşanan artışı göstermektedir. Ayrıca, 14 ülke daha bu süreci tamamlamaya yakındır (bkz Şekil 2.19). Daha da önemlisi, halen ilk üç basamakta olan ülke sayısı azalmıştır: 2012'deki dokuz ülkeye kıyasla sadece 3 ülke bu durumdadır.

(17) Avrupa Yükseköğretim Alanı – Hedefleri gerçekleştirmek. Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Beyannamesi, Bergen, 19-20 Mayıs 2005.

(18) Sunulan veriler FQ-EHEA ile ilgilidir.

Şekil 2.19: Skor kart göstergesi n°3: Ulusal nitelikler çerçevesi uygulaması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

#### Notlar:

Gösterge ulusal nitelikler çerçevesinin uygulamasındaki mevcut durumu tanımlar. Uygulama durumu EHEA nitelikler çerçevesi çalışma grubu tarafından tanımlanan NQF uygulamasının 10 basamağı ile ölçülmektedir. 2009'daki aynı ölçme kriterlerini kullanmak için 10 Basamaklı NQF uygulaması aşağıda gösterilen durum değerlendirmesi skorlarına dönüştürülmüştür.

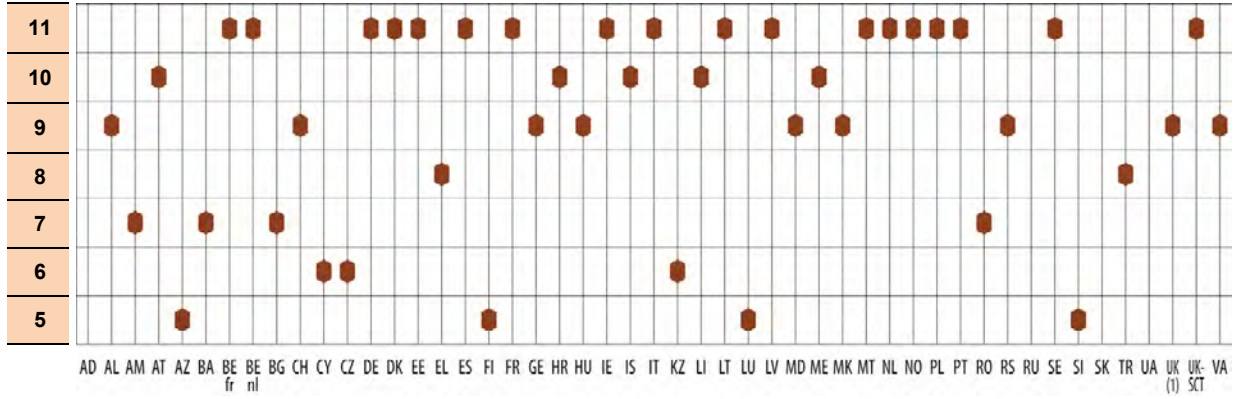
#### Skor kart kategorileri:

- Basamak 10: Çerçeve, Avrupa Yükseköğretim Alanı Nitelikler Çerçevesi ile uyumunu kendi kendine belgelemiştir.
- Basamaklar 7-9:
  - 9. Nitelikler NQF'ye dahil edilmiştir.
  - 8. Çalışma programları NQF'de yer alan öğrenme çıktıları temelinde yeniden tasarlanmıştır.
  - 7. NQF uygulaması yükseköğretim kurumları, kalite güvencesi ajansı(ları) ve diğer birimlerin rol ve sorumluluklarıyla uyumlu bir şekilde başlatılmıştır.
- Basamak 5-6:
  - 6. NQF yönergelerde ve diğer yüksek seviyeli politik forumlarca benimsenmiştir.
  - 5. Danışma/ulusal müzakere yapıldı ve NQF tasarımı paydaşlarca kabul edilmiştir.
- Basamak 4: Seviye yapısı, seviye tanımlayıcıları (öğrenme çıktıları), ve kredi aralıklarında uzlaşmıştır.
- Basamak 3-1:
  - 3. NQF geliştirme süreci paydaşların ve oluşturulan komite(ler)in belirlenmesiyle kararlaştırılmıştır.
  - 2. NQF amaç(lar)ı uzlaşarak ana hatları çıkartılmıştır.
  - 1. NQF geliştirmeye başlama kararı, yükseköğretim ve/ya bakanlardan sorumlu ulusal birim tarafından alınmıştır.

Şekil 2.20 her bir uygulama basamağının analizini göstermektedir. 2012 Uygulama Raporundan beri en az 16 ülke NQF uygulamasında önemli ilerleme kaydetmişlerdir. Ancak, 10 ülke halen uygulamayı program ve kurum seviyesinde başlatmamıştır ve bazıları 2012'den beri ilerleme göstermemiştir.

Belçika, Danimarka, Estonya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, İspanya, İsveç ve Birleşik Krallık (İskoçya) nitelikler çerçevesini uygulamadaki tüm basamakları tamamlamış ve kendi kendini belgeleme raporunu bir kamu websitesine koymuşlardır. Avusturya, Hırvatistan, İzlanda, Litvanya and Portekiz'de sadece nitelikler çerçevesini bir kamu websitesinde yayınlama basamağı eksiktir.

Şekil 2.20: 11 Basamağa göre ulusal nitelikler çerçevesi gelişiminin ilerlemesi, 2013/14



1 AD, SK 2 – 3 RU 4 – Veri yoktur: UA UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

1. Yükseköğretimden sorumlu ulusal birim tarafından başlama kararı alındı.
2. NQF amaç(lar)ında uzlaşıldı ve ana hatları belirlendi.
3. NQF geliştirmeye süreci paydaşlar ve komite(ler)nin kurulmasıyla oluşturuldu.
4. Seviye yapısı, seviye tanımlayıcıları (öğrenme çıktıları) ve kredi aralıkları uzlaşıldı.
5. Danışma/ulusal müzakereler yapıldı ve NQF tasarımı paydaşlarca kabul edildi.
6. NQF yönergelerde ve diğer yüksek seviyeleri forumlarda benimsendi.
7. NQF uygulaması yükseköğretim kurumları, QA ajans(ları) ve diğer birimlerin rol ve sorumluluklarının uzlaşılmasıyla başladı.
8. Çalışma programları NQF'de yer alan öğrenme çıktıları temelinde yeniden düzenlendi.
9. Nitelikler NQF'de yer aldı.
10. Çerçeve, Avrupa Yükseköğretim Çerçevesi ile uyumu açısından kendi kendini belgeledi.
11. Son NQF ve kendi belgelendirmesi kamu websitesinde yer aldı.

Kaynak: BFUG anketi.

10 ülke NQF'de nitelikleri belirtmiştir ancak Avrupa Yükseköğretim Çerçevesiyle uyumunu kendi kendini belgelendirmemiştir. Gürcistan ve Türkiye nitelikleri NQF'ye dahil etme aşamasındadır. Ermenistan, Bosna Hersek, Bulgaristan, Litvanya, Karadağ ve Romanya'da NQF uygulaması başlamıştır; fakat çalışma programları NQF'deki öğrenme çıktılarına dayalı olarak tamamiyle yeniden tasarlanmamıştır. Çek Cumhuriyeti ve Kazakistan'da yönergeler kabul edilmiş ancak uygulama başlamamıştır. Azerbaycan, Kıbrıs, Finlandiya, Lüksemburg ve Slovenya'da NQF tasarımına ilişkin ulusal uzlaşma sağlanmıştır. Rusya'da paydaşlarla NQF geliştirme süreci başlatılmıştır. Son olarak da Andorra ve Slovakya'da sadece NQF üzerinde çalışmaya başlama kararı alınmıştır.

Yedi ülkede halen NQF için yönerge yoktur, dört ülkede ise yönerge vardır ancak uygulama başlamamıştır.

Bu bulgular 2014'te Nitelikler Çerçevesi Ulusal İlgililer Ağı'nın yürüttüğü yükseköğretim için NQF geliştirme çalışması yapan Yapısal Reform Çalışma grubu<sup>(19)</sup> bulgularıyla uyumludur. Bu bağlamda, 25 ülkeden 10'u halen ulusal çerçevesi olmadığını belirtmiştir. Bu demektir ki, Bakanların ulusal çerçeve geliştirme ve 2012'ye kadar kendi kendini belgelendirmeye dair taahhütleri çoğu ülkede yerine getirilmemiştir.

Ulusal yükseköğretim çerçevesi geliştirmenin her bir sistemde gelişim süreci gerektirdiği ve bunun da oldukça fazla zaman aldığını vurgulamak gereklidir. Bu, özellikle de 2016'ya kadar ulusal çerçevelerini geliştirip kendi kendilerini belgelendirmeleri beklenen ancak NQFleri olmayan ülkeler için geçerlidir.

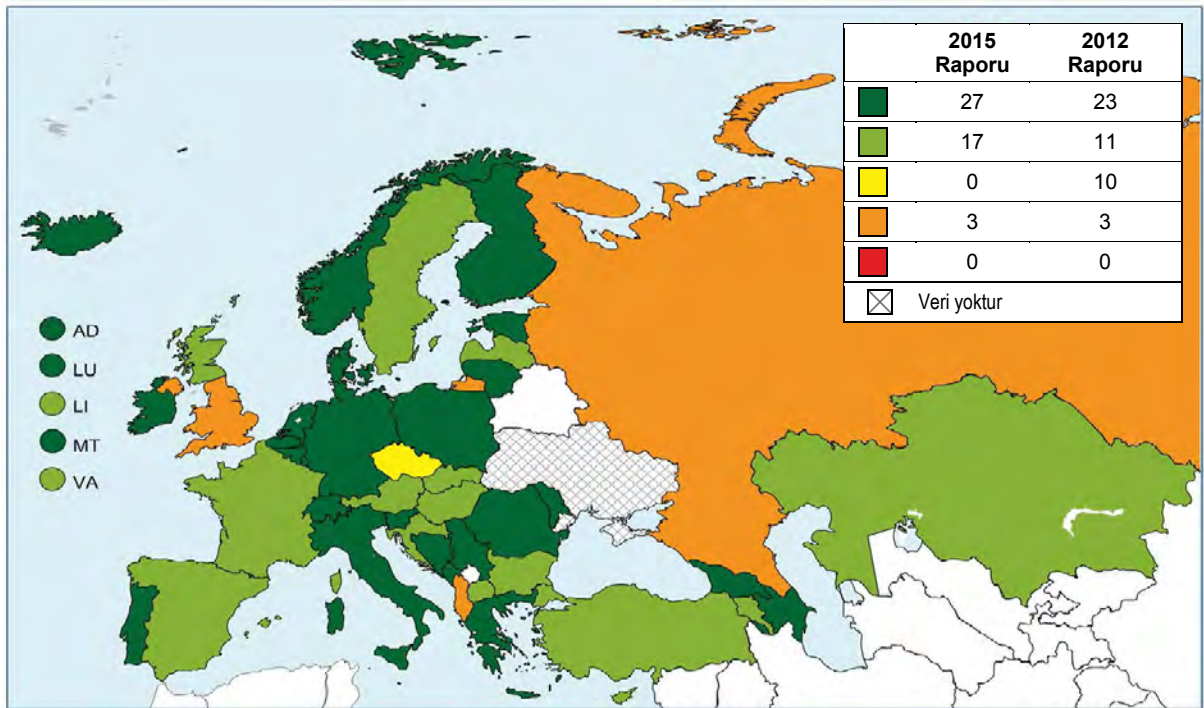
(19) Yapısal Reformlar Çalışma grubu Final Raporu, 2014, s. 68.

Hangi ulusal yükseköğretim çerçevesinin ne ölçüde yükseköğretim dışı niteliklerinin yaşamboyu öğrenme perspektifine açık olduğu (EQF'nin 6, 7 ve 8 maddesi) oldukça değişkendir. Cevap veren ülkelerin yarısı için bu seviyeler sadece yükseköğretim nitelikleri ile ilgili değildir. Diğer yarısı, VET niteliklerine ya doğrudan yükseköğretim nitelikleri çerçevesinde ya da çift kabul sistemiyle açıktır. Ülkelerin çoğu, yükseköğretim çerçevesinde yaygın nitelikleri QF-EHEA'e karşı kendi kendi belgeleme kapsamında bazı zorluklarla karşılaşmaktadır <sup>(20)</sup>.

## 2.2.2. AKTS, öğrenme çıktıları ve öğrenci merkezli öğrenme

Şekil 2.21'nin gösterdiği gibi 44 ülke, 2012'de 34 ülkeye kıyasla, AKTS sisteminin uygulanmasında koyu ya da açık yeşil kategorilerdedir ve dört ülke turuncu bölgededir. Arnavutluk, Rusya ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) programlarının %75'inden azının AKTS kredisi olduğu tek sistemlerdir.

Şekil 2.21: Skor kart göstergesi n°4: AKTS sisteminin uygulama aşaması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

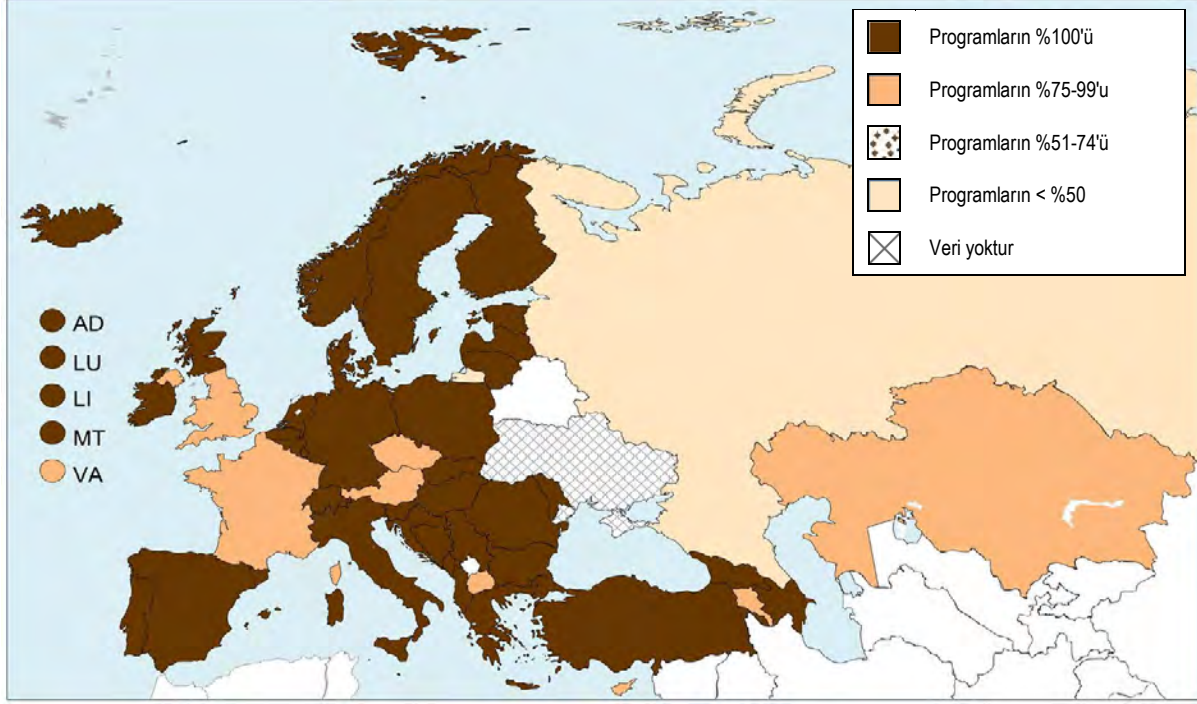
### Skor kart kategorileri

- AKTS kredileri, tüm HE programlarına ayrılmıştır, bu da kredi transferi ve birikimini sağlar AKTS kredileri öğrenme çıktıları ile ilişkilidir.
- AKTS HE programlarının %75'inden fazla olan tüm bileşenlerine ayrılmıştır, bu da kredi transferi ve birikimini sağlar VE AKTS kredileri öğrenme çıktıları ile ilişkilidir.  
**VEYA**  
Krediler tümüyle AKTS uyumlu kredi sistemi kullanan tüm HE programlarının tüm bileşenlerine ayrılmıştır, bu da kredi transferi ve birikimini sağlar VE krediler öğrenme çıktılarıyla ilişkilidir.
- AKTS kredileri tüm HE programlarının %50-75'ine ayrılmıştır VE AKTS kredileri öğrenme çıktılarıyla ilişkilidir **VEYA**  
AKTS kredileri HE programlarının %75'inden fazlasının tüm bileşenlerine ayrılmıştır, fakat AKTS kredileri henüz öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmemiştir.
- AKTS kredileri HE programlarının en az %49'una ayrılmıştır **VEYA**  
tümüyle AKTS ile uyumlu olmayan ulusal kredi sistemi kullanılır.
- AKTS kredileri HE programlarının %49'undan azına ayrılmıştır **VEYA**  
AKTS tüm programlarda sadece kredi transferi için kullanılır.

<sup>(20)</sup> Aynı referans.

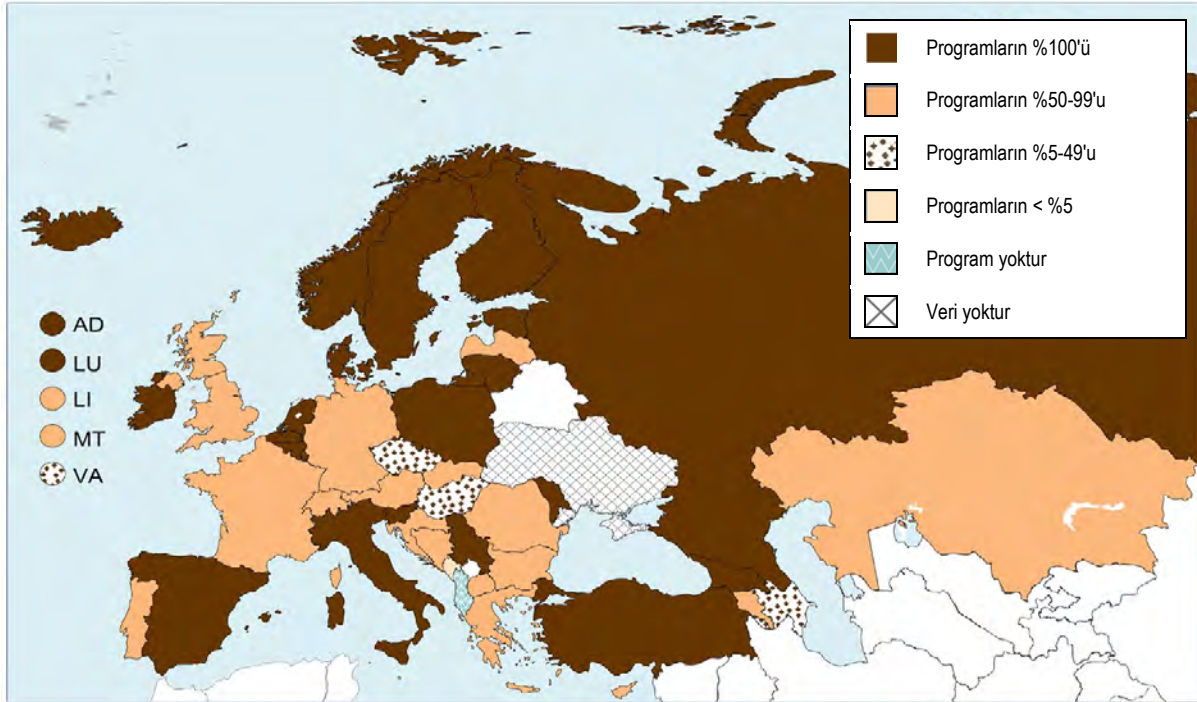
Şekil 2.22 sistemlerin çoğunun (38) tüm yükseköğretim programlarında AKTS kullandığını göstermektedir. Dokuz sistemde AKTS kullanımını programların %75-99 arasında değişir. Bu bulgular 30'u aşkın ülkede gelişim gösterir ve 7 ülkede 2012 raporundaki ilgili kategorilerde yer alır. Bu iki açıdan, AKTS uygulaması tamamlamaya yakın görünmektedir.

**Şekil 2.22: Eğitim programlarının tüm unsurları için AKTS kredilerini biriktirme ve transfer etme amaçlı kullanan programların payı, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

**Şekil 2.23: Yükseköğretim programlarında AKTS kredilerinin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirme derecesi, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.



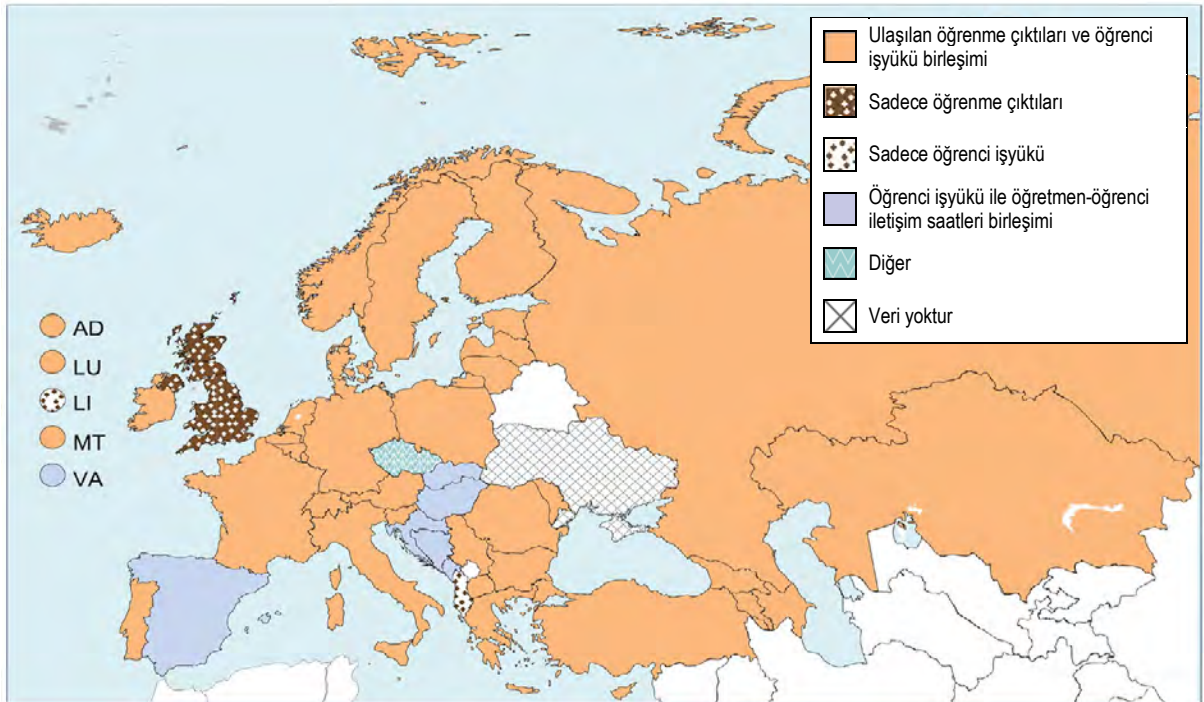
Hangi AKTS kredilerinin ne boyutta öğrenme çıktılarıyla ilgili olduğuna dair resim oldukça olumludur (bkz Şekil 2.23). 22 yükseköğretim sistemi yükseköğretim kurumlarının programların tüm bölümlerinin öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirdiğini tahmin etmektedir, diğer 19 ise %50-99 arasında kurumlarının bunu gerçekleştirdiğini tahmin etmektedir. AKTS kredilerinin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmesinde gözle görülür bir ilerleme vardır. Ancak, kredilerin öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilme uygulaması, AKTS'nin birikim ve transfer için uygulanmasının gerçekleştirilmesinde geride kalmıştır.

### Kredi tahsisi

Geliştirilmiş olan ve Yerevan'da 14-15 Mayıs 2015'teki Bakanlar Konferansında sunulacak yeni AKTS Rehberi QF-EHEA'daki öğrenme çıktıları anlayışına dayalıdır, örn. öğrenme çıktıları ve ilgili iş yükü ile ilişkilidir ve değerlendirme ile değerlendirme kriterleri kredi sisteminin doğru uygulamasının ayrılmaz bir parçasıdır. Yapısal Reformlar çalışma grubu öğrenme çıktılarına dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma geçişin öğrenme çıktılarına ulaşılması ve ilgili AKTS kredilerinin tutarlı ve şeffaf bir şekilde değerlendirilmemesi durumunda zor olduğunu belirtmişlerdir <sup>(21)</sup>.

Kredilerin ulaşılan öğrenme çıktılarına ve öğrenci işyüküne dayalı ayrılmasında uzlaşmıştır. 36 sistem bu modeli takip etmektedir (bkz Şekil 2.24). İkinci bir grupta yedi sistem, kredileri öğrenci işyükü ile öğretmen-öğrenci iletişim saatleri birleşimine dayalı ayırmıştır. Bu birleşimin AKTS ile uyumlu olup olmadığına dikkat etmek gereklidir. Arnavutluk ve Lihtenştayn'da krediler sadece öğrenci işyüküne dayalı ayrılmıştır, Birleşik Krallık'ta kredi tahsisi için tek kriter öğrenme çıktıları gerçekleştirilmiştir. Son olarak, Çek Cumhuriyeti öğrenme çıktılarının ya öğrenci iş yüküyle ya da öğretmen-öğrenci iletişim saatleri ile birleştirilebileceğini belirtmektedir.

Şekil 2.24: Yükseköğretim kurumlarının çoğunda AKTS kredisi verilme temeli, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

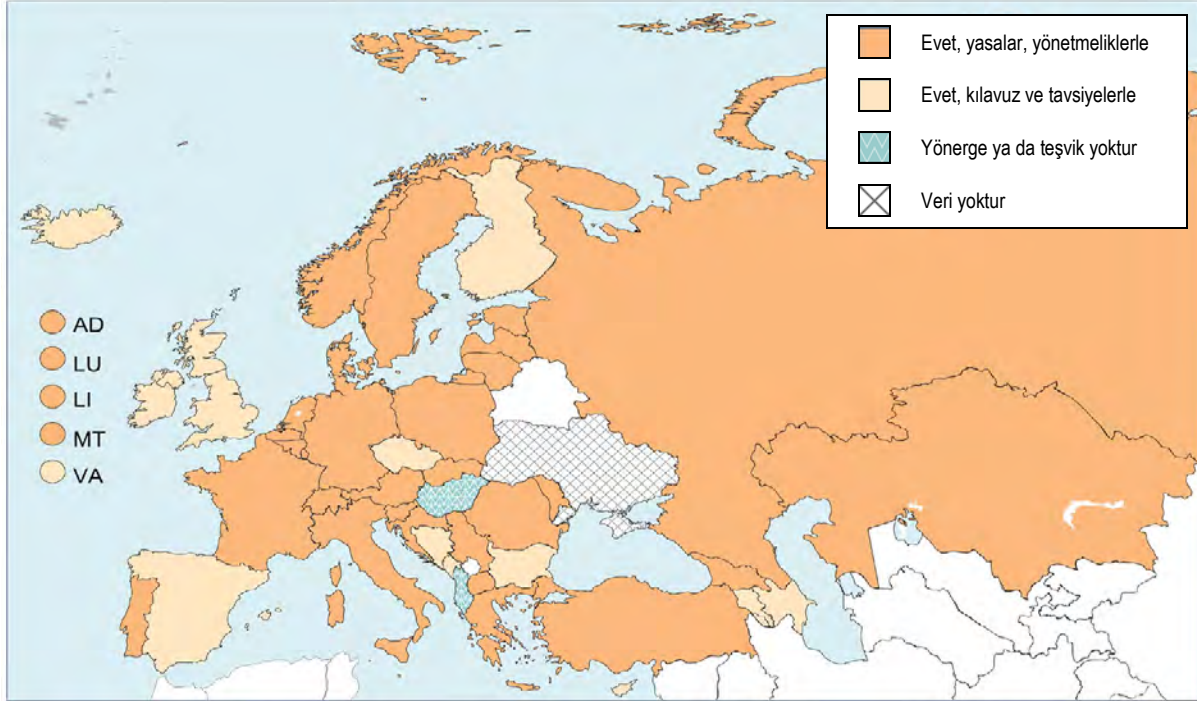
(21) Aynı referans, s. 76.

## Öğrenme çıktılarını anlamak ve kullanmak

Yükseköğretim kurumlarında AKTS, öğrenci-merkezli öğrenme, nitelikler çerçevesi, iç kalite güvencesi uygulaması ve diğer önemli eylemler öğrenme çıktılarının uygulamasının başarısına bağlıdır. Ancak, bu eylem çizgilerinin uygulanmasının yapısal değişikliklerden daha fazla zaman aldığını unutmamak gereklidir. Öğrenme çıktıları ve değerlendirme süreçlerinin tanıtımı için ön koşul öğretmenden öğrenci merkezli öğrenmeye geçişle mümkündür.

Müfredat gelişiminde öğrenme çıktılarının yönetimi ve teşvik edilmesi önemli ölçüde artmıştır. 32 yükseköğretim sisteminde yönergelerde şart koşulmuştur, 14'ü ise öğrenme çıktılarına kılavuz veya tavsiyelerle teşvik etmektedir. Sadece Arnavutluk ve Macaristan'ta öğrenme çıktılarının merkezi biçimde teşvik edilmesi söz konusu değildir (bkz Şekil 2.25). Bir önceki yıllara kıyasla, yedi ülke öğrenme çıktılarına yasalar ya da yönergelerle kullanımını teşvik etmektedir. Bu da öğrenme çıktılarına program geliştirmede önemini arttığını göstermektedir.

**Şekil 2.25: Program geliştirmek için ulusal politikalarda öğrenme çıktılarına kullanımını yönlendirmek ve/ya teşvik etmek, 2013/14**

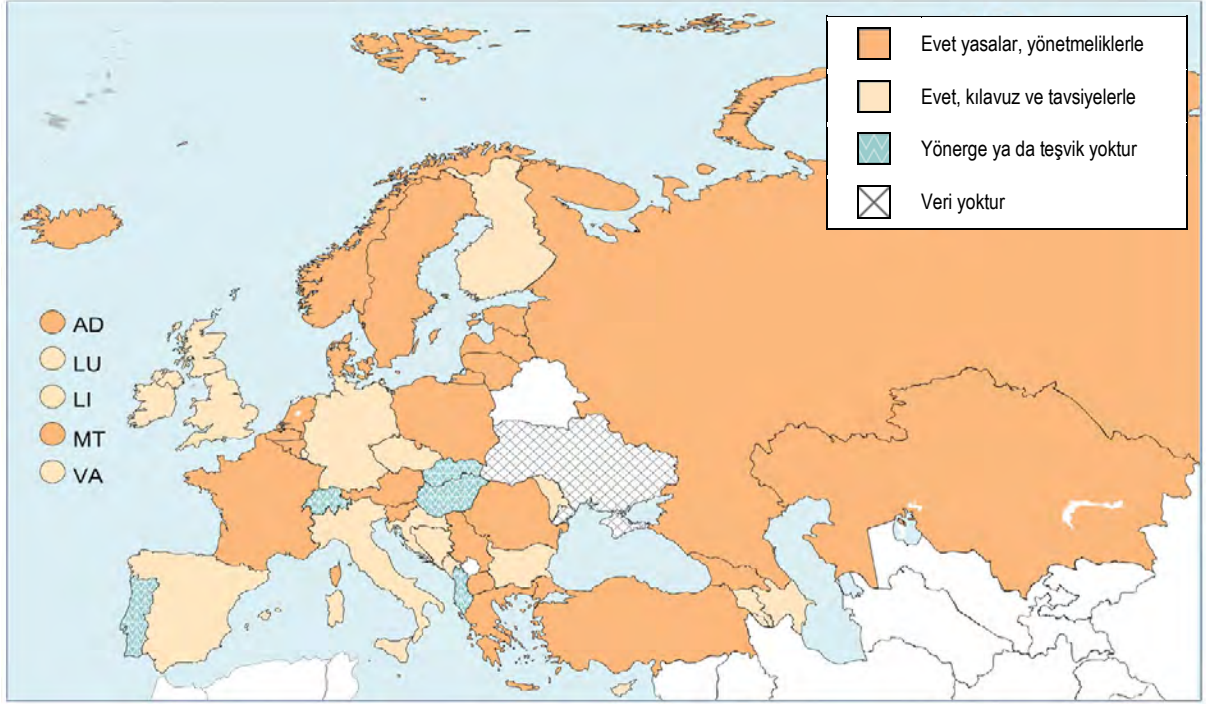


Kaynak: BFUG anketi.

Öğrenci değerlendirmesinde öğrenme çıktılarına kullanımında halen gelişime ihtiyaç vardır. Aslında, Şekil 2.26'da görüldüğü gibi, öğrenme çıktılarına öğrenci değerlendirme usullerinde kullanılmasının önemi daha az yaygındır ve tamamiyle anlaşılabilir değildir.

Öğrenme çıktılarına kullanımı ve öğrenci başarı değerlendirmesinin izlenmesi çoğu yükseköğretim sisteminde mevcuttur. Öğrenme çıktılarına kullanımını izleyen çoğu ülke, önce dış kalite güvencesine ve özellikle de program akreditasyonu/onayı usullerine dikkat eder. En çok kullanılan model, öğrenme çıktılarına uygulamasının dış değerlendiriciler tarafından doğrudan değerlendirilmesidir. Belçika, Çek Cumhuriyeti ve Finlandiya dış izleme denetim usulleri olduğu iç kalite güvencesi usullerini dahil ettiğini ifade etmektedir. Ermenistan ise paydaşların geribildirimini kullanmaktadır.

Şekil 2.26: Öğrenme çıktılarına odaklanmak için öğrenci değerlendirme usullerini yönlendirmek ve/ya teşvik etmek, 2013/14



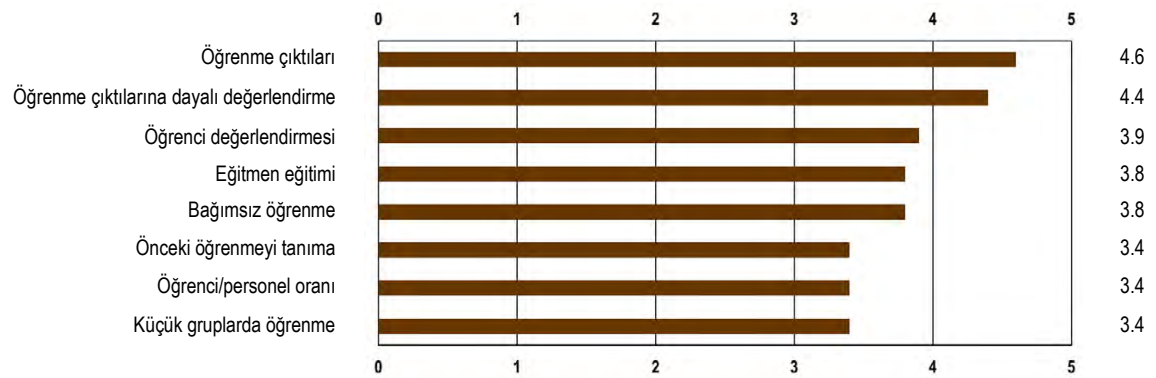
Kaynak: BFUG anketi.

### Öğrenci-merkezli öğrenme unsurlarının önemine dair ülke algısı

Ülkelerden öğrenci merkezli öğrenmenin bazı unsurlarını 1 (önemli değil) ile 5 arasında değerlendirmeleri istenmiştir (bkz Şekil 2.27). Öğrenci merkezli öğrenmenin unsurlarının algısı, yönergelerinde öğrenci merkezli öğrenme ifadesi geçen kırk ülke (Grup A) ile yönergelerinde öğrenci merkezli öğrenme ifadesi geçmeyen sekiz ülkede farklılık göstermektedir (bkz Şekil 2.27 A ve B).

Şekil 2.27: EHEA ülkeleri gözünde öğrenci merkezli öğrenme unsurlarının önemi (toplam 5 puan), 2013/14

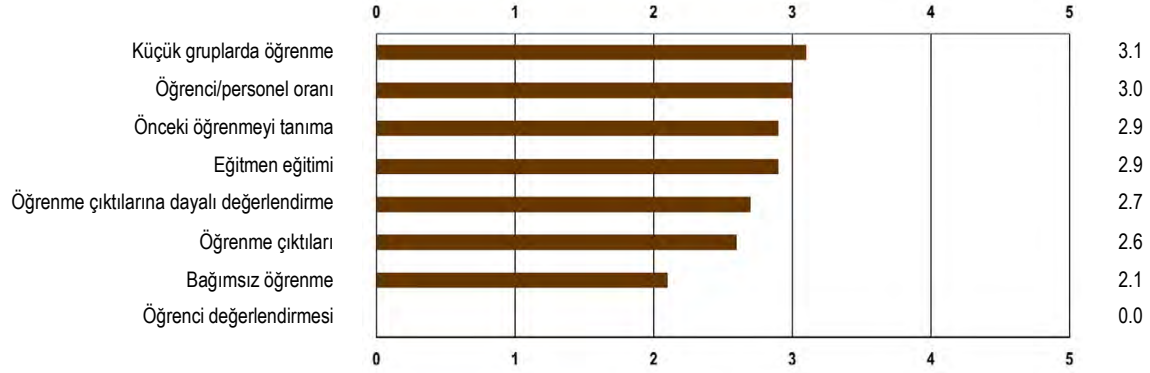
#### A – Yönergelerinde öğrenci merkezli öğrenme ifadesi geçen ülkelerin sonuçları



Kaynak: BFUG anketi.

Öğrenci-merkezli öğrenmenin yasalar ya da yönergelerde yer aldığı durumlarda (Grup A), öğrenci merkezli öğrenmenin tüm yönlerine oldukça yüksek değer verilmektedir. 2012 Uygulama Raporunda olduğu gibi, en çok puanlanan iki unsur 5 üzerinden 4,6 alan öğrenme çıktıları ve öğrenme çıktılarına dayalı değerlendirmedir. Öğrenci değerlendirmesi, eğitmen eğitimi ve bağımsız öğrenme de değer sıralamasında yer alır. Grup A'da en az değer biçilen üçü bile – önceki öğrenmeyi tanıma, öğrenci/personel oranı ve küçük gruplarda öğrenme 5 üzerinden 3,4 puan almıştır.

## B – Yönergelerinde öğrenci-merkezli öğrenme ifadesi geçmeyen ülkelerin sonuçları



Kaynak: BFUG anketi.

Ancak ikinci grupta yasalarında ya da yönergelerinde öğrenci merkezli öğrenmenin olmadığı sekiz ülkede (Grup B) öğrenci-merkezli öğrenmenin tek tek boyutları faydalı bulunmamıştır. Tüm boyutlar için ortalama puan 5 üzerinden 2,4 iken Grup A'da bu skor 4,0 idi. Bu iki grup arasındaki net ayırım, yasalarında ya da yönergelerinde öğrenci merkezli öğrenmeye yer vermeyen ülkelerin bu konuya az değer verdiğini göstermektedir.

Ayrıca, Grup A'da en yüksek puanlar öğrenme çıktıları ve öğrenme çıktılarına dayalı değerlendirme iken Grup B'de küçük gruplarda Grup A'da en az puan alan öğrenme ve öğrenci-personel oranı yüksek puan almıştır. Grup B ülkeleri için en az puan verilenler sıfır puan alan öğrenci değerlendirmesi ve bağımsız öğrenme ve öğrenme çıktılarının kullanımınıdır.

### 2.2.3. Diploma Eki

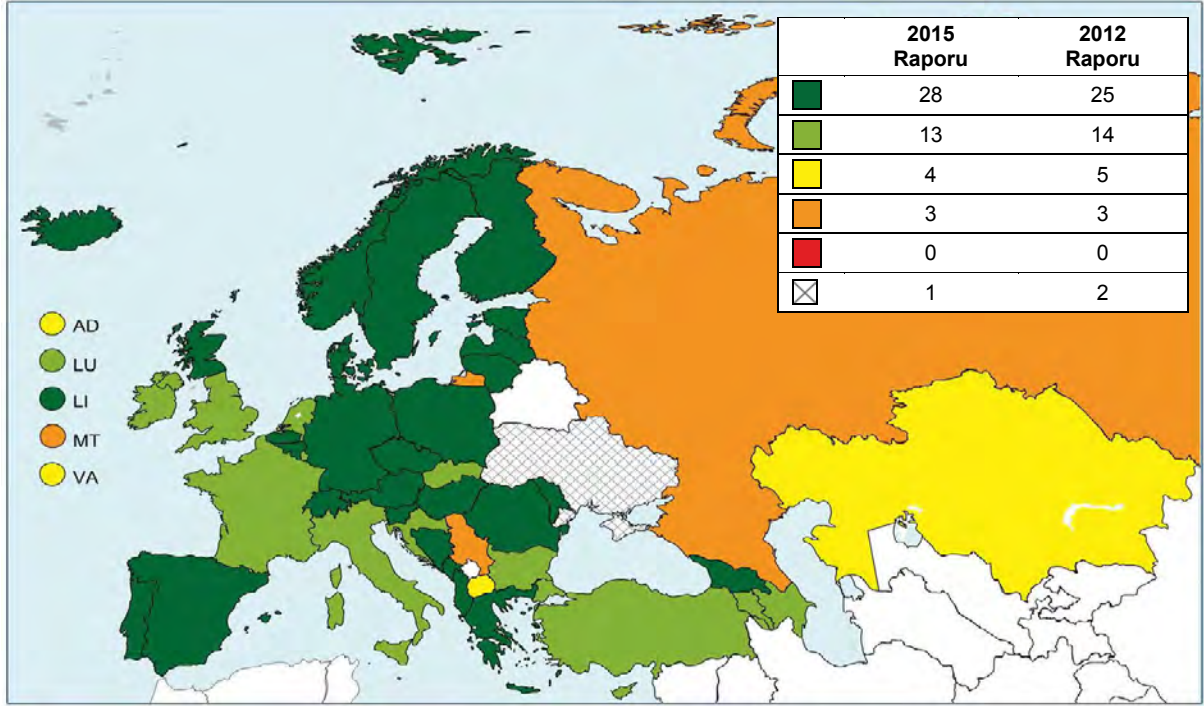
Diploma Eki 1998'de Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve UNESCO-CEPES tarafından desteklenen bir çalışma grubu tarafından oluşturulmuştur ve 1999'da Bologna Beyannamesinde şeffaf bir araç olarak yer almıştır. Aralık 2004'te beceri ve yeterlilikleri şeffaf yapmak amacıyla Avrupa Birliğinin Europass Kararı bağlamında ele alınan beş belgeden biri olmuştur.

### Diploma Eki (DE)çıkarmaya dair nicel veriler

Diploma Eki göstergesinde ülke puanlarına ek olarak (bkz Şekil 2.28) sunulan veri 2012'ye kıyasla gelişme olduğunu göstermektedir. Ancak, ülkelerin üçte biri tüm şartları yerine getirmeyi başaramamıştır– Diploma Eki her mezuna otomatik olarak çok konuşulan bir Avrupa dilinde ücretsiz olarak verilmelidir.

Uygulamadaki temel sorun Diploma Ekini otomatik olarak çıkarmaktır: sadece 31 yükseköğretim sistemi (2012'de 26) bunu gerçekleştirmektedir.

Şekil 2.28: Skor kart göstergesi n°5: Diploma Eki uygulama aşaması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

### Skor kart kategorileri

- Dark Green** Her mezun EU/CoE/UNESCO Diploma Eki formatında bir Diploma Ekini çok konuşulan bir Avrupa dilinde alır.
  - o otomatik olarak
  - o ücretsiz
- Light Green** EU/CoE/UNESCO Diploma Eki formatında Diploma Eki talep eden her mezun Diploma Ekini çok konuşulan bir Avrupa dilinde alır.
  - o ücretsizVEYA  
EU/CoE/UNESCO Diploma Eki formatında Diploma Eki talep eden mezunların en az %75'i Diploma Ekini çok konuşulan bir Avrupa dilinde ücretsiz alır.
  - o otomatik olarak
  - o ücretsiz
- Yellow** EU/CoE/UNESCO Diploma Eki formatında ve çok konuşulan bir Avrupa dilinde hazırlanan Diploma Ekini bazı mezunlar VEYA bazı programlar ücretsiz alır.
- Orange** EU/CoE/UNESCO Diploma Eki formatında ve çok konuşulan bir Avrupa dilinde bazı mezunlara VEYA bazı programlarda ücret karşılığı verilir.
- Red** EU/CoE/UNESCO Diploma Eki formatında ve çok konuşulan bir Avrupa dilinde hazırlanan Diploma Ekinin sistematik olarak hazırlanması henüz başlamamıştır.

### Notlar:

Bu gösterge Diploma Eki uygulamasını dört kritere göre ölçmektedir:

- 1) Diploma Eki her mezun için hazırlanmalıdır.
- 2) Diploma Eki otomatik olarak çıkarılmalıdır.
- 3) Diploma Eki çok konuşulan bir Avrupa dilinde hazırlanmalıdır.
- 4) Diploma Eki ücretsiz olmalıdır.

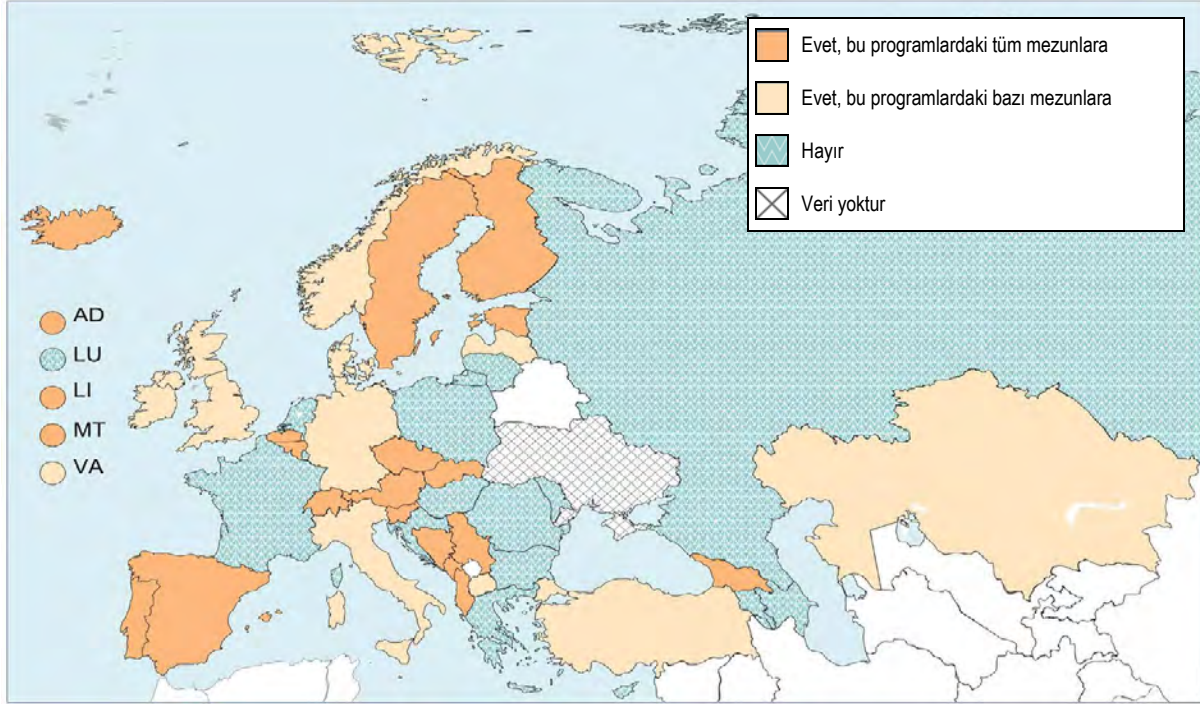
Tüm ülkeler Diploma Eklerini çok konuşulan bir Avrupa dilinde hazırlamaktadır, fakat bazı durumlarda talep üzerine başka şekilde de olabilir (Andorra, Azerbaycan, Rusya, Sırbistan ve Slovakya). Çoğu ülke Diploma Ekinde İngilizceyi ulusal olmayan dil olarak seçerler. Bazı ülkeler, örneğin, Romanya, İspanya ve Türkiye diğer yaygın dillerde hazırlamaktadır – Fransızca, Almanca, İtalyanca veya İspanyolca. Bosna Hersek ve İsviçre'de yükseköğretim kurumları İngilizceye ek olarak çeşitli resmi dillerde hazırlar. Benzer bir şekilde, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Macaristan, resmi dilde, bazı durumlarda azınlık dillerinde ve İngilizce hazırlar, Fransa ise sadece Fransızca hazırlar, İrlanda

ve Birleşik Krallık İngilizce hazırlarken, Almanya, İtalya ve İspanya otomatik olarak İngilizce hazırlar (İspanya'da isteğe bağlı daha fazla seçenek de vardır), ve Rusya isteğe göre diğer yaygın dillerde de Diploma Ekini hazırlar.

Andorra, Azerbaycan, Fransa, ve Papalıkta Diploma Ekleri tüm mezunlara verilmemektedir. 2012'de beş ülke Diploma Ekini ücretli hazırlasa da şimdi ki rakam üçtür– Karadağ, Sırbistan ve Rusya 2013/14'ten beri ücret talep etmektedir. Ücretin ne kadar olduğu sadece Sırbistan'da bilinmektedir ve 50-100 Euro arasında değişmektedir.

Diploma Ekinin üçüncü aşamada hazırlanması (bkz Şekil 2.29) birinci ve ikinci aşamalarda hazırlamaktan daha az yaygındır, fakat ülkelerin üçte ikisinde Diploma Eki tüm ya da bazı mezunlara hazırlanmaktadır ki bu daha önceki dönemlerde yapılan bir uygulama değildir.

**Şekil 2.29: Üçüncü aşamadaki mezunlara Diploma Eki hazırlamak, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

### Diploma Ekinin etkililiğinin ulusal temelde izlemesi

14 yükseköğretim sistemi (2012'de 7 iken) yükseköğretim kurumlarının Diploma Ekini nasıl kullandığını izlemek üzere çalışmalar başlatmıştır. İzlemeyi yapan birimler çeşitlidir. Bakanlık (Belçika (Fransız Topluluğu), Kazakistan, Litvanya ve Moldova), Talim Terbiye Kurulu (Finlandiya), müfettiş (Hollanda ve Sırbistan), ya da kalite güvencesi ajansı (Norveç), Rektör Konferansı (Almanya), ya da Birleşik Krallık'ta UK Yükseköğretim Uluslararası Birimi izleme yapabilir.

İşverenler nadiren Diploma Ekinin nasıl kullandığını izler ve sadece dört ülke bu konuda çalışma yapmaktadır. Fransa'da ENIC-NARIC merkezinden alınan bilgi işverenlerin Diploma Ekini nadiren kullandıklarını göstermektedir. Ancak Almanya'da sonuçlar farklıdır, Alman işverenlerin %70'inden fazlası Diploma Ekini önemsemektedir, işverenlerin yaklaşık %50'si Diploma Ekini aday olarak başvuruda önemli bir kriter olarak görmektedir. Moldova ve Karadağ'daki izlemelere göre Diploma Eki işverenlerin ilgisini artırmaktadır, fakat bu aracın bilgi, beceriler ve yeterlilikler ile ilgili daha fazla bilgi vermesini istemektedirler. Bu konularda yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yapmaya hazırdırlar.

## 2.3. Niteliklerin tanınması

Bükreş Beyannamesi tanı(n)manın önemini vurgulamaktadır: '*yaygın ve örgün eğitimin tanınmasını da içeren adil akademik ve mesleki tanınma, EHEA'nın temelidir. Öğrencilerin akademik hareketliliği için doğrudan bir faydadır, mezunların mesleki hareketlilik şanslarını artırır ve derecelerin ve elde edilen güvenin yakınlaşmasını ölçmek için net bir ölçümü temsil eder*'<sup>(22)</sup>. Tamamlayıcı metinlerle birlikte, Lizbon Tanıma Konferansı (LRC), EHEA için önemli temellerden biridir, tanıma için bölgede ortak ve uzlaşmış bir yasal temel sunar ve ayrıca EHEA'nın tek bağlayıcı metnidir.

Son yirmi yılda, yurtdışına ilişkin nitelikler ve/ya yurtdışında eğitimin adil bir şekilde tanınmasını kolaylaştırmak için Avrupa, ulusal, bölgesel ve kurumsal seviyede çeşitli araçlar geliştirilmiş ve kabul edilmiştir. İki ağ – Avrupa Bölgesinde Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı (ENIC) ve Avrupa Birliği'nde Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri (NARIC) birlikte çalışarak uluslararası akademik ve mesleki hareketlilik ve yurtdışı niteliklerin tanınmasına ilişkin usullerde mevcut konularda güncel bilgi vermektedir. AKTS, Diploma Eki, ulusal nitelikler çerçevesi ve Avrupa nitelikler çerçevesi gibi araçlar ile Yükseköğretimde Kalite Güvencesi için Avrupa Standartları ve Kılavuzu tanıma politikası ve uygulamasını geliştirme amacındadır. Bu alandaki çabalara rağmen, raporlamaya göre tanıma konularının yönetildiği kurumsal uygulamadaki etkisi genelde yetersizdir. Bu yetersiz yaygınlaştırma ve bilinç artırmanın sonucu da olabilir, fakat akademinin tanımayı sorumluluk sahibi olmadıkları teknik bir konu olarak görmesinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin yurtdışında edindikleri derece ya da kredilerin adil ve uygun bir şekilde tanındığından emin olması için, akademiye tanımlanan problemleri çözmeye dahil etmek gereklidir.

Bükreş'te Bakanlar tanıma ile ilgili aşağıdaki eylemlere yönelik taahhütte bulunmuştur:

- ulusal yönergeleri Lizbon Tanıma Konferansına uyumlu hale getirmek için gözden geçirmek;
- iç ve dış kalite güvencesinde kurumsal tanıma usullerini değerlendirmek için yükseköğretim kurumları ve kalite güvencesi ajanslarını teşvik etmek;
- Avrupa Tanıma Alanı (EAR) el kitabını tanıma kılavuzu ve iyi uygulamaların özeti olarak desteklemek;
- Bologna çerçevesinde, EHEA uzun vadeli hedefi olarak karşılaştırılabilir akademik derecelerin otomatik tanınmasına yönelik birlikte çalışmak. Bu bağlamda, karşılaştırılabilir derecelerin otomatik akademik tanınmasını gerçekleştirme yollarını araştıran bir grup ülkenin çalışmasını desteklemek.

---

<sup>(22)</sup> Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizin Çoğunu Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Sağlamlaştırmak, 26-27 Nisan 2012, s. 4.

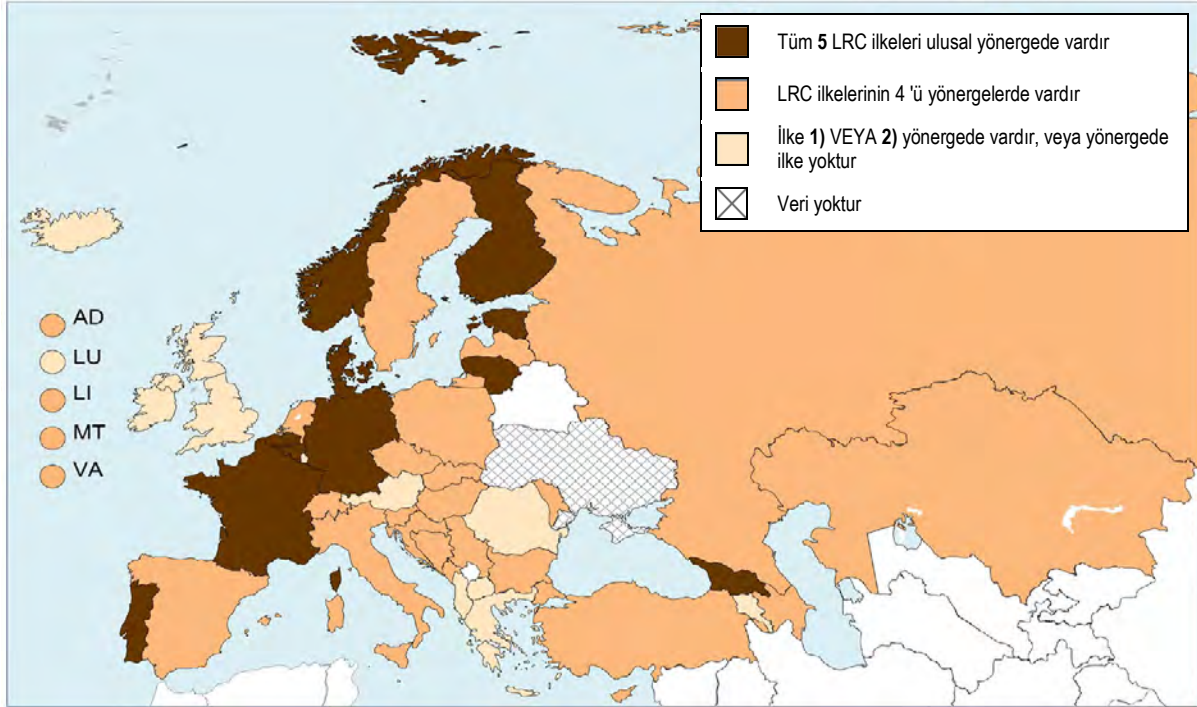
### 2.3.1. Lizbon Tanıma Konferansının Uygulaması (LRC)

Şekil 2.30 LRC'nin aşağıdaki beş temel ilkesinin ulusal yönergelerde ne derece yer aldığını göstermektedir:

- 1) adayların adil değerlendirme hakları vardır;
- 2) çok önemli farklar yoksa tanınma olur;
- 3) yönerge ya da kılavuz, program içeriklerinden ziyade öğrenme çıktılarının karşılaştırılmasını teşvik eder;
- 4) olumsuz karar durumunda, yetkin bir tanıma yetkilisi önemli farkların olduğunu gösterir;
- 5) adayın tanıma kararına dair temyiz hakkı.

Sadece 11 sistemde tüm temel ilkeler ulusal yönergelerde yer almaktadır. Ancak, 26 sistemde yönergeleri dört ilke belirler, olumsuz kararlardaki ilkeyi göz önünde bulundurmazlar, yetkili önemli farklılıkları göstermek durumundadır.

Şekil 2.30: Ulusal mevzuattaki Lizbon Tanıma Konferansı ilkeleri, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

11 ülkeden ulusal yönergelerinde bir tane LRC ilkesi olan ya da hiç olmayan arasında yasaların hangi ilkeleri desteklediğine ve uygulamanın nasıl olduğuna dair farklılıklar vardır. Özellikle de, LRC ilkelerini ulusal yönergelerinde bulandırmayan bazı ülkeler bunları uygulamaktadır. Bu bulgu LRC'ye ve tamamlayıcı yasal metinlere resmi uyumun doğru bir şekilde uygulamayı garantilemediğini ve adil tanıma uygulamalarının yönergelerde olmasa bile ortak bir şekilde yürütülebileceği gerçeğinin altını çizer.

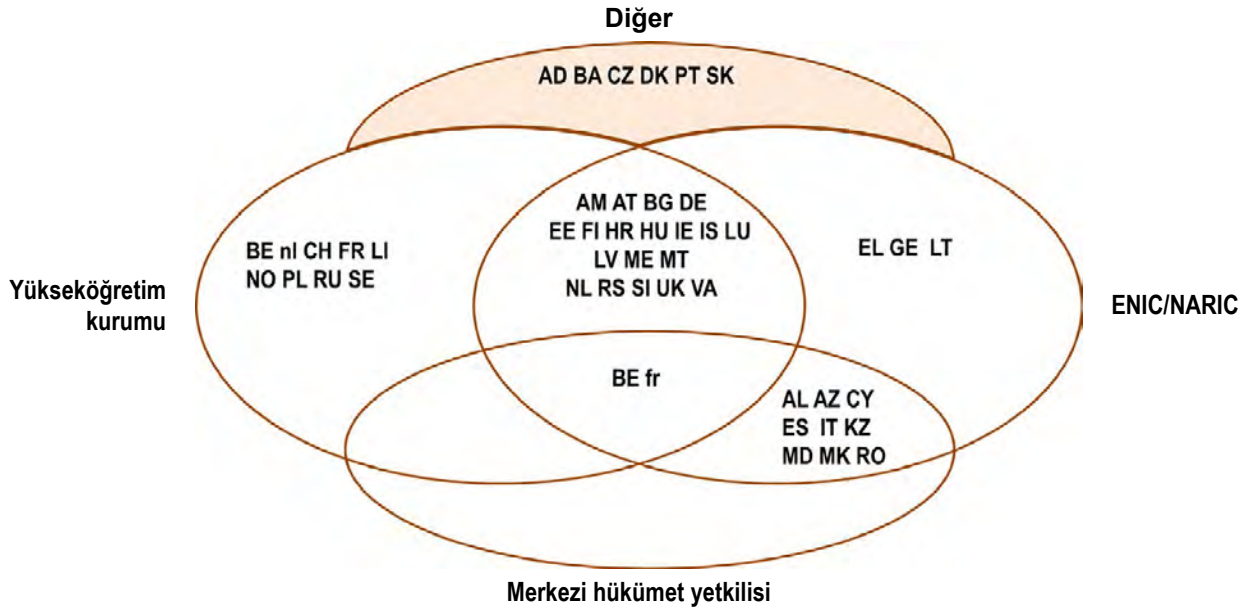
İlkelerin yönergede yer almasının iyi tanıma uygulamaların olması anlamına gelmediği gerçeğiyle, BFUG çalışması akademik çalışmalar için yurtdışı niteliklerine dair son kararı hangi organizasyonun aldığına dair 2011'dekinden daha ayrıntılı veri istemiştir. Şekil 2.31 en büyük ülke grubunda (20) tanıma kararlarının ENIC/NARIC merkezi tavsiyelerine dayalı olarak yükseköğretim kurumları tarafından alındığını göstermektedir. Bu durumda yükseköğretim kurumları otonom kararlar alırlar, ancak aynı zamanda ENIC/NARIC merkezinin bilgi ve deneyiminden de faydalanırlar.



Bir sonraki yedi sistemlik grupta yükseköğretim kurumları tanıma ile ilgili otonom kararları ENIC/NARIC tavsiyeler olmadan alırlar.

Diğer dokuz ülkelik grupta kararlar merkezi hükümet yetkilisi (bakanlık) tarafından ENIC/NARIC tavsiyesine göre alınmaktadır. Bu seçenekte ENIC/NARIC merkezinin bilgi ve deneyimlerine yer verilir fakat yükseköğretim kurumları karar vermede yer almaz. Bu ülkelerdeki önemli bir soru ise yeterliklerin tanınmasının LRC tarafından şart koşulduğu gibi kabulün dikkate alınması hakkında ziyade belli bir kurum ya da programa kabul anlamına gelip gelmediğidir. Eğer tanıma kabul için bir hak ifade ederse, yükseköğretim kurumları karar verme sürecinin dışında kalır.

**Şekil 2.31: Akademik amaçlarla dış niteliklerin tanınmasına ilişkin nihai kararları alan kurumlar, 2013/14**



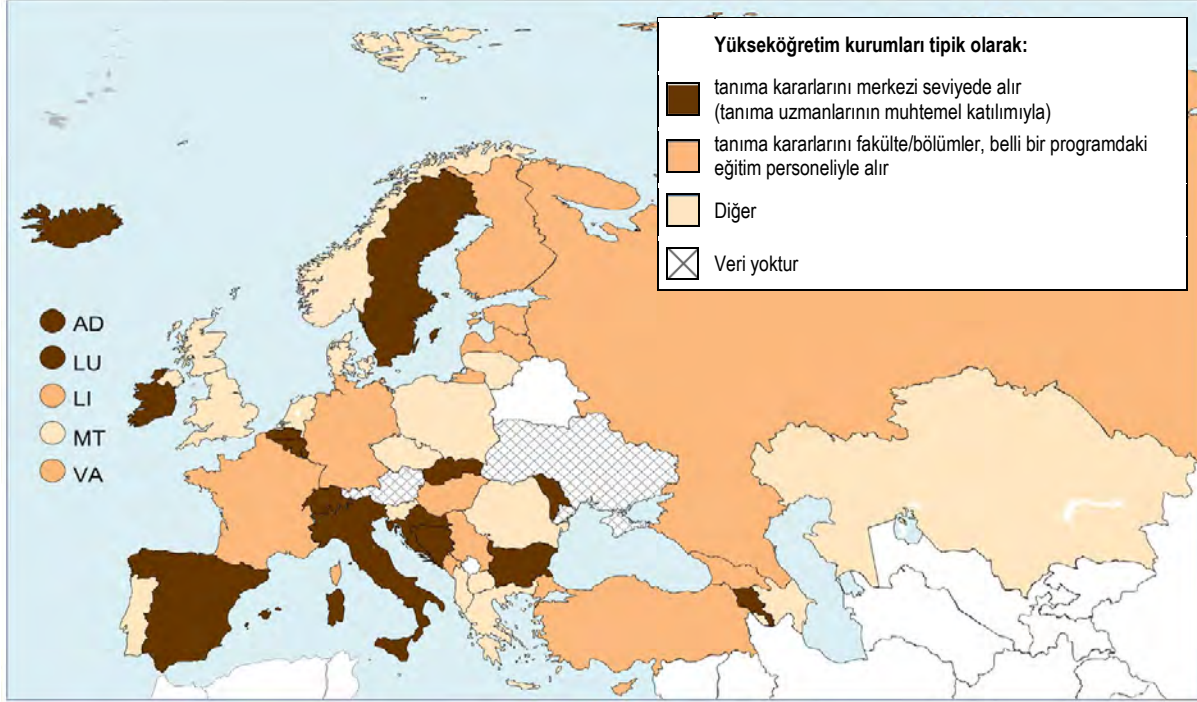
Kaynak: BFUG anketi.

ENIC/NARIC merkezleri üç ülkede kararlarını kendileri verir (Gürcistan, Yunanistan ve Litvanya). Bu durum bir öncekine benzerdir, fakat farklılık ENIC/NARIC merkezlerinin sadece referansları incelemek değil kararları da vermesidir. Yine tanıma uzmanlarının bilgisine başvurulur ancak yükseköğretim kurumları karar verme sürecinin parçası değildir.

Altı ülke başka özel durumları tanımlar. Andorra'da bir hükümet kurumu ENIC olarak çalışır ve kararları alır. Benzer bir şekilde Danimarka'da ENIC/NARIC Ofisi Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığındaki merkezi yetkilidir. Bu merkez, kararları tanıma ve erişimle ilgili kurumlar için yasal olarak bağlayıcıdır, ancak kurumlar kabul sırasında otonom kararlar alır. Bosna Hersek'te, ülkenin farklı federal bölümlerindeki farklı yönergelerden dolayı tek bir tanıma sistemi yoktur. Çek Cumhuriyeti'nde tanıma Çek yükseköğretim kurumunca verilir, bu kurumda da adayın mezun olduğu kurumdakine benzer bir program vardır ve bazı durumlarda karar Bakanlık tarafından verilir. Portekiz'de iki sistem ya da uygulama eş zamanlı yer alır: adayın yaptığı çalışmaların bilimsel değerlendirmesine dayalı 'denklik' sistemi, diğer ise otomatik tanıma sistemine giden karşılıklı güven ilkesine dayanan daha modern bir yaklaşımdır.

Çoğu EHEA ülkesinde, kredilerin tanınması yükseköğretim kurumlarınca ENIC/NARIC merkezi uzmanlarının tavsiyeleri olmadan yapılır. Bu durumda yükseköğretim kurumlarının bu rolü alacak kapasite ve bilgilerinin olup olmadığından emin olmak gereklidir.

**Şekil 2.32: Yükseköğretim kurumları merkezi tanıma kararları mı alır? 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

Yükseköğretim kurumlarının tanımadan sorumlu olduğu yerlerde, kurumun merkezi seviyesi tercihen de tanıma uzmanlarının desteğiyle sürecin daha etkili ve adil işlediği görülmektedir. Şekil 2.32 16 ülke yükseköğretim kurumunun tanıma kararlarının merkezi seviyede aldığını, 14 ülkede ise bu tür kararların fakülte/bölmelerce belli bir programın eğitim kadrosu tarafından verildiği gösterilmektedir.

Ükelere, LRC'nin uygulanmasını garantilemek için tedbirleri hakkında sorular sorulmuştur. En sık bahsi geçen tedbir ulusal temyiz usulleridir. Çoğu ülke- LRC tamamlayıcı metinlerinde yabancı öğrencilerin temyize gitmesinin kolay olmayacağı uyarısına rağmen- bu sürecin mahkemece yönetildiğini ifade etmiştir. Diğer sıkça bahsi geçen uygulama tedbirleri ise LRC ilkelerini yükseköğretim kurumlarına bağlayıcı hale getirmek amacıyla ulusal yasalar, yönetmelikler, kılavuz ve yönergeleri içerir. Diğer tedbir ise tanıma süreçlerinin şeffaflığını garantilemek için usullerin ve çıktıların kamulaştırılmasıdır. Bir dizi ülke ENIC/NARIC merkezlerinin tavsiyede bulunma, değerlendirme usullerine yardım etme ve yükseköğretim kurumu personelinin eğitimi çalışmalarına yer vermiştir. Bazı ülkeler de denetim ve izleme ile kurumsal tanıma usul ve uygulamaları teftişini dile getirmiştir. Son olarak da, ülkeler iç kalite güvencesi usulleriyle tanıma uygulamasının ve EAR EI kitabı kullanımının geliştirilmesini vurgulamıştır.

### 2.3.2. Tanımayı geliştirecek yeni faaliyetler

#### Kalite güvencesine kurumsal tanıma usullerini dahil etmek

Tüm önceki Bologna raporları, önemli sayıda ülke otonom yükseköğretim kurumlarını LRS ilkelerini uygulamaya zorunlu tutmakta ortaya çıkan zorlukları vurgulamıştır. Bu yüzden bu konu kalite güvencesini geliştirme bağlamında ele alınmış ve ESG'nin yeni versiyonunda özellikle dikkat çekilmiştir. ESG'nin son taslağında şu şekilde ifade edilmiştir:

Yükseköğretim niteliklerinin adil bir şekilde tanınması, yaygın ve örgün öğrenmenin tanınmasını da içeren çalışma ve önceki öğrenme dönemleri yükseköğretim kurumu çalışmalarında öğrencilerin ilerlemesini temin etmede hareketliliği de teşvik eden önemli bileşenlerdir. Uygun tanıma usullerinin dayandığı bileşenler:

- LRC'nin ilkeleriyle tanıma için kurumsal uygulama;
- diğer kurumlar, kalite güvencesi ajanları ve ulusal ENIC/NARIC merkezi ile ülke çapında uyumlu tanımayı temin etmek üzere işbirliği <sup>(23)</sup>.

ESG'de yukarıda belirtilen değişikliklerin yükseköğretim kurumlarındaki tanıma usullerinin uygulamasını geliştirme potansiyeli vardır.

#### Yükseköğretim için Avrupa Tanıma Alanı Elkitabı

2012'de Avrupa Tanıma Alanı (EAR) elkitabı çıkartılmış ve iki yıl sonra yedi ENIC/NARIC <sup>(25)</sup> merkezi ve Avrupa yükseköğretim kurumu ve öğrenci temsilcileri tarafından yapılan yükseköğretim kurumları için EAR el kitabı yayınlanmıştır <sup>(24)</sup>. Bu el kitabı yükseköğretim kurumlarındaki değerlendirici ve kayıt ofisinde çalışanlara Lizbon Tanıma Konferansı (LRC) ilkelerine göre adil tanıma uygulamalarına yardım için geliştirilmiştir. El kitabı LRC'nin ilkelerinin pratik uygulamasını esnek tanıma yöntemi olarak ortaya koyar. Bu el kitabındaki tavsiyeler Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) perpektifinden yazılmıştır. Ancak, el kitabı LRC paydaşı olan (Kuzey Amerika, Asya ve Okyanusya) ya da Asya Pasifik ve Afrika bölgeleri gibi benzer tanıma konferansı olan tüm ülkelerden değerlendiriciler tarafından kullanılabilir. El kitabı farklı yollarla kullanılacaktır; örneğin hızlı bir referans rehberi olarak, tanımanın temel kavramalarına giriş olarak ya da eğitim aracı olarak. Bu el kitabının amacı LRC ilkelerine göre usullerdeki kalite artışını desteklemek ve adil bir tanıma kültürünü güçlendirmektir.

Bu çalışmanın ardından kurumsal tanımayı kolaylaştıran (STREAM) öğrenci işleri, değerlendiriciler, idareciler ve eğitimciler gibi farklı seviyelerde önceki öğrenmelerinin tanınacağı kişilerin oluşturduğu yükseköğretim kurumu personelinin çeşitli gruplarının eğitimine odaklanan yeni bir proje başlamıştır.

<sup>(23)</sup> Avrupa Yükseköğretim Alanında kalite güvencesi için gözden geçirilmiş standartlar ve yönetmelikler taslağı. Standart 1.4 Öğrenci kabulü, ilerlemesi, tanınması ve sertifikalandırılması. Roma'daki BFUG toplantısında taslak olarak kabul edilmiştir, 17-18 Eylül 2014.

<sup>(24)</sup> Yükseköğretim Kurumları için Avrupa Tanıma El Kitabı. NUFFIC, 2014, 145 s. İnternet: <http://eurorecognition.eu/Manual/EAR%20HEI.pdf>

### 2.3.3. Niteliklerin otomatik tanınmasına yönelik çalışma

EHEA'nın uzun vadeli görevlerinden biri olarak karşılaştırılabilir akademik derecelerin otomatik olarak tanınmasına yönelik bakanlık taahhütlerini yerine getirmek için, 2012'de bir Kılavuz grup oluşturulmuştur. Kılavuz Grubun görevi otomatik tanınmanın oluşturulmasını kolaylaştırmak üzere çalışma yapma yollarını bulmaktır. Grup bunu bölgesel girişim serisiyle ve yüksek sayıda paydaşlara danışılmasıyla ve bir araştırmayla Avrupa Yükseköğretim kurumları çapında varolan tanıma analizi ile gerçekleştirir <sup>(25)</sup>.

Kılavuz grup, 'otomatik tanıma'nın tanımı olarak kullanılabilir olan 'derecelerin otomatik olarak tanınmasının başka bir EHEA ülkesinde (erişim) ileri düzey çalışmalara girişte kullanılmak üzere belli bir seviyede yeterlik sahibi olan adayların otomatik olarak hak sahibi olmasına yol açtığı' konusunda uzlaşmışlardır.

Kılavuz grup Benelüks ülkeleri, Kuzey ve Baltık bölgeleri, Almanya ile Almanca konuşan komşu ülkeler arasındaki ülke ve/ya bölgeler ve Kuzeydoğu Avrupa Bölgesinde otomatik tanınmayı gerçekleştirmenin yollarını arayan bölgesel girişimleri incelemektedir.

Bu grubun önemli bir bulgusu ise özellikle de bir sonraki aşamaya erişim amacıyla sistem seviyesinde niteliklerin otomatik tanınmasının <sup>(26)</sup> izlenecek en umut vadeci yol olduğudur. Otomatik tanınmaya yönelik engeller sınırlar ötesi işbirliğini güçlendirmek için diğer ülkelere ve EHEA'nın tümüne transfer edilebilen unsurların tanımlanmasıyla bir dizi bölgesel girişimle kaldırılmalıdır.

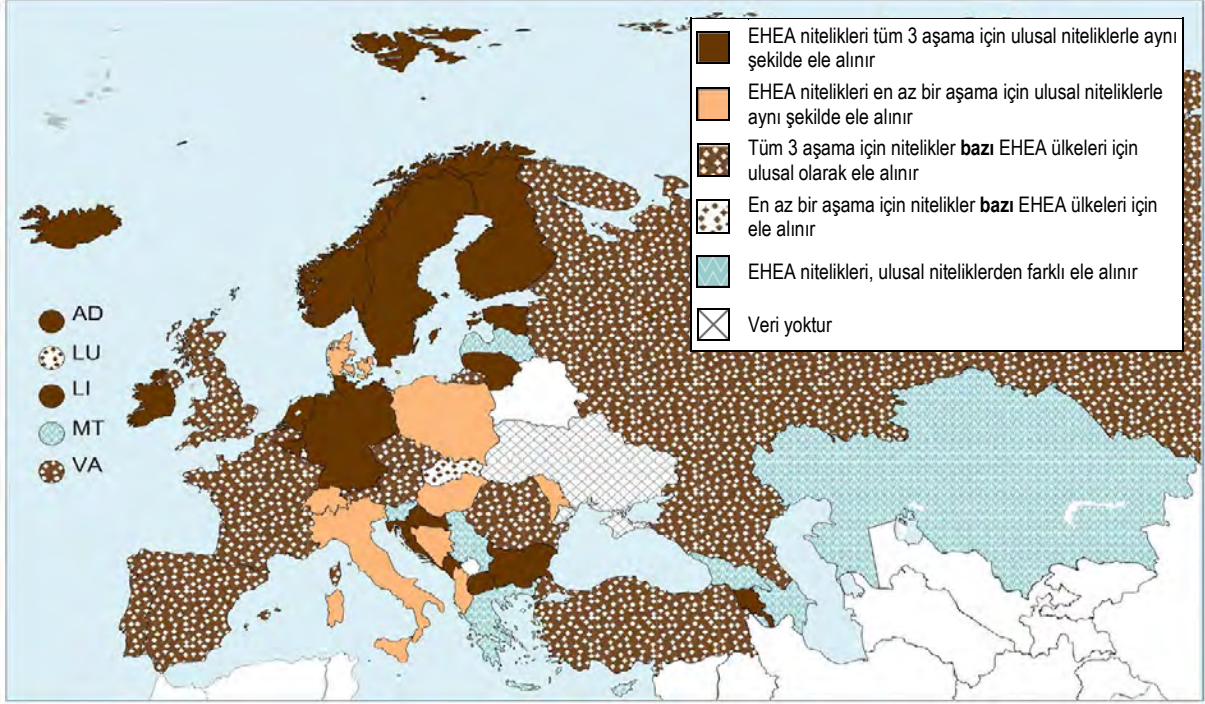
BFUG araştırmasına göre 17 sistemde EHEA nitelikleri tüm üç aşama için ulusal nitelikler gibi ele alınmaktadır (bkz Şekil 2.33), fakat diğer sekiz ülkede EHEA nitelikleri en az bir aşama için ulusal nitelikler gibi aynı şekilde ele alınmıştır. 12 ülkede sadece bazı belli ülkelerden ise ulusal olarak ele alınır, ancak diğer iki ülke nitelikleri sadece bazı belli EHEA ülkelerinden ise, en az bir Bologna aşamasında nitelikler ulusal olarak ele alınır. Son olarak da dokuz ülkede, EHEA nitelikleri ulusal niteliklerden farklı olarak ele alınır. Bu da çoğu EHEA ülkesinde sistem seviyesinde otomatik tanınmaya yönelik çalışma potansiyeli olduğunu gösterir.

---

<sup>(25)</sup> Detaylar için Rapor: EHEA Pathfinder Group on Automatic Recognition ([http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/1\\_2015/100855.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/1_2015/100855.pdf))

<sup>(26)</sup> **'Sistemi seviyesi'** tanınması' A ülkesindeki bir lisans programının Bülkesinde bir lisans programı olarak tanınması olarak anlaşılmalıdır.

Şekil 2.33: Üç aşamalı derecelerin Sistem-Seviye tanınması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Ancak EHEA'nın uzun vadeli hedefi olarak otomatik tanınmayı gerçekleştirmek siyasi taahhütün onaylanmasıyla mümkündür. Dolayısıyla, yabancı niteliklerin tanınmasının iç niteliklerle eşit seviyede tanınmasının tavsiye edilmesinin yanı sıra, Kılavuz Grup Bakanlara bir dizi küçük basamak takip etmesini tavsiye etmektedir. Tavsiye edilen bazı basamaklar yeni girişimlerdir, bunlardan bazıları da bazı ülkelerde bir yıldır bilinmektedir, fakat doğru bir şekilde uygulanmamaktadır. Temel Kılavuz grubunun bakanlara tavsiyeleri şu şekildedir: diğer EHEA ülkelerinden niteliklerin iç niteliklerle eşit seviyede tanınmasını temin etmek, LRC'nin düzgün bir biçimde yükseköğretim kurumlarında uygulanmasında değerlendiricilere tavsiyede bulunmak, öğrenme çıktıları ve nitelikler çerçevesinin kullanımının tanınması gibi tanınmada nitel kriterlerin kullanımını artırmak, yeni yayınlanan Yükseköğretim kurumları için Avrupa Tanınma Alanı Elkitabını desteklemek, tanınma süreci için en fazla 4 aylık zaman sınırı koymak, tanınmada kalite güvencesinin rolünü desteklemek, Diploma Ekinin kullanılışlığını artırmak, bölgesel olarak sistem seviyesinde otomatik tanınma potansiyelini araştırmak vb.

# Sonuçlar

## Dereceler sistemi

EHEA'da birinci aşama programların tek bir modeli yoktur. Çoğu ülke 180 AKTS ve 240 AKTS programlarını birleştirmektedir. Bazı ülkelerde, 210 AKTS modeli kullanan programların (genelde mesleki) sayısı oldukça önemlidir.

İkinci aşamada, en yaygın model 120 AKTS'dir – programların üçte ikisi bu işyüküne sahiptir. Diğer modeller EHEA'da daha az yaygındır fakat belli ülkelerde baskındır, örn. 90 AKTS Kıbrıs, İrlanda ve Birleşik Krallık'ta 90 AKTS (İskoçya), Karadağ, Sırbistan ve İspanya'da 60-75 AKTS.

Birinci ve ikinci aşamanın toplam işyükü açısından farklılıkları 120 AKTS'yi bulabilir. Birinci ve ikinci niteliklerin toplam işyükündeki böyle bir farklılık özellikle ikinci aşama niteliklerin tanınmasında sorunlara yol açabilir.

## Bir sonraki aşamaya erişim

Bir sonraki aşamaya erişim (Lizbon Tanınma Konferansı tanımına göre) genelde sorunsuzdur. Erişimin olmadığı durumlar genelde, adayın mesleki bir program mezunu olması fakat akademik bir programa başvurmasında (ya da tam tersi) ve adayın Bologna modelinde olmayan bir yeterliğe sahip olması durumunda söz konusu olur.

İkinci-aşama programlara erişim için ülkelerin çoğu ek sınav, ek ders ya da iş tecrübesi gibi genel kurallar şart koşmamaktadır. Ancak, neredeyse ülkelerin yarısında bazı durumlarda bu tür tedbirler alınabilir. Ülke yorumlarına göre 'bazı durumlar' az sayıda adayın bu tür tedbirlerden etkilediğini, genelde belli beceriler gerektiren sanat, spor ya da diğer programlara başvuruda söz konusu olabileceği anlamına gelir. Ancak, sekiz ülkede ek sınavlar tüm öğrenciler için şarttır.

Ek şartları yerine getirmesi gereken iki grup vardır: mesleki birinci aşama derecesi olup akademik ikinci aşama programa başvuranlar ve birinci aşama yeterliliğini başka bir çalışma alanından alanlar. Bazı ülkelerde, aynı alanda derece sahibi olup farklı yükseköğretim kurumundan gelenler de etkilenmektedir.

Birinci aşamanın ardından ikinci aşamaya devam eden birinci aşama öğrencilerin payı ülkeler arasında değişiklik gösterir. Bazı ülkelerde sadece birinci aşama öğrencilerinin %1-25'i ikinci aşamada eğitime devam ederken, diğer ülkelerde bu oran %75-100'dür.

## İkinci aşama nitelikler

Kısa aşamalı niteliklerin durumu EHEA çapında değişiklik göstermektedir. İkinci aşama nitelikler yükseköğretimin, ortaöğretim sonrası mesleki eğitimin ya da hatta ortaöğretimin bir parçası olabilir. Birinci aşama programa devam ederken, kısa aşama mezunları sıfır krediden tam krediye kadar farklı kredi sayıları alabilir.

Kısa aşama niteliklerin isimleri çeşitlidir ve farklılıklar sadece dilsel açıdan değildir, ulusal eğitim sistemindeki kısa aşamalı eğitimin farklı durumlarını gösterir.

Kısa aşama programlar ve nitelikler, yükseköğretim kurumlarının okunabilirliği ve uluslararası karşılaştırılabilirliğini geliştirmek açısından bir sonraki dönemde ele alınmalıdır.

## Bologna araçları

Ulusal nitelikler çerçevesinin uygulanmasında 38 ülke 'yeşil bölge'deyken, 12 ülke halen uygulamaları program ve kurum seviyesinde başlatmamıştır ve bazıları da 2012'den beri hiç bir ilerleme göstermemiştir.

Ülkelerin çoğu halen QF-EHEA'nın yaygın nitelikleri kendi kendini belgelendirmesinde ulusal yükseköğretim çerçevesinde zorluklar yaşamaktadır.

AKTS uygulamasında 2012'den beri ilerleme kaydedilmiştir. Birikim ve transfer amacıyla AKTS kullanımı pratikte her yerde uygulanmaktadır. Kredilerle öğrenme çıktıları ilişkilendirmekte de ilerleme vardır ama daha fazla çaba gereklidir.

Diploma Ekine ilişkin olarak da 2012'ye kıyasla ilerleme vardır. Ancak, ülkelerin üçte ikisi tüm şartları yerine getirmede başarısız olmuştur– Diploma Eki her mezuna, otomatik olarak, çok konuşulan bir Avrupa dilinde ve ücretsiz verilmelidir. En az başarılı olunan alan Diploma Ekidir.

## Öğrenci-merkezli öğrenme

Öğrenme çıktıları müfredat geliştirmede kullanmanın teşvik edilmesinde de artış görülmüştür. Ancak, öğrenme çıktıları öğrenci değerlendirmesinde kullanılması daha az yaygındır.

Ülkelerin büyük bir çoğunluğunda, öğrenci-merkezli öğrenme yasalarda veya yönergelerde yer alır ve öğrenci merkezli öğrenmeye de oldukça değer verilmektedir. Ancak, diğer grup 8 ülkede ne öğrenci merkezli öğrenme yasalarda ya da yönergede yer almıştır ne de öğrenci merkezli öğrenmeye önem verilmiştir. Bu ülkelerdeki en kritik problemler yükseköğretim kurumlarının öğrenci değerlendirmesi, bağımsız öğrenme ve öğrenme çıktıları kullanımında kendilerine güvenlerinin eksik olmasıdır.

## Tanıma

Ülkelerin üçte ikisinden fazlasında, yükseköğretim kurumları yabancı niteliklerin tanınmasında son kararı verirler, fakat yurtdışında edinilen kredilerin tanınması tamamen yükseköğretim kurumlarının elindedir.

Kredilerin tanınması, ülkelerin üçte birinde ENIC/NARIC merkezlerine danışılmadan yapıldığından ve yabancı niteliklerin tanınmasının ENIC/NARIC merkezleri tavsiyesi olmadan yapıldığından, yükseköğretim kurumlarının bu rolle ilgili bilgi ve kapasitelerini artırılması önemlidir.

Kurumsal tanıma usullerinin ESG'ye entegre edilmesi ve Avrupa Tanıma Alanı Elkitabının yükseköğretim kurumları için geliştirilmesi ve çeşitli seviyelerde personel, öğrenci ve yabancı yeterlik ya da yurtdışı deneyimi olanların eğitim platformu yükseköğretim kurumlarında tanınması geliştirmelidir.

Bazı EHEA ülkelerinde niteliklerin dörtte üçü, ulusal nitelikler olarak eşit şekilde ele alınır. Bu da çoğu EHEA ülkesinde sistem seviyesinde otomatik tanıma yönelik çalışma potansiyeli olduğunu göstermektedir.

Eğitim sistemi seviyesinde otomatik tanıma hem kolay hem de mümkündür. Otomatik tanıma, belli bir yeterlik seviyesindeki adayın başka bir EHEA ülkesinde (erişim) bir sonraki seviyede eğitim almak için dikkate alınmak için otomatik olarak tanınmasına yöneliktir.

EHEA'nın uzun vadeli hedefi olarak otomatik tanıma eğer siyasi taahhüt yerine getirilirse mümkündür. Bakanlara kılavuz grup tavsiyeleri şunlardır: diğer EHEA ülkelerinden niteliklerin iç niteliklerle eşit seviyede tanınmasını temin etmek, LRC uygulamasında yükseköğretim kurumlarındaki değerlendiricilere tavsiyede bulunmak, öğrenme çıktıları ve nitelikler çerçevesinin kullanımı gibi tanınmada nitel kriterlerin kullanımının artırılması, yeni hazırlanan yükseköğretim kurumları için Avrupa

Tanım Alanı Elkitabının kullanımını desteklemek, tanınma süresi için en fazla dört aylık bir süre vermek, tanınmada modern teknolojilerin kullanılması, tanınmada kalite güvencesinin rolünü desteklemek, Diploma Ekinin kullanılışlığını artırmak ve bölgesel bazda sistem seviyesinde otomatik tanınma için potansiyeli araştırmak.



# BÖLÜM 3:

## KALİTE GÜVENCESİ

### Bükreş Beyannamesi

Avrupa Yükseköğretim Alanında yükseköğretimin kaliteli sağlanmasını geliştirmek Bologna Sürecinin temelinde yer alır ve son 15 yılda kalite güvencesindeki büyük değişiklikleri desteklemektedir. Bükreş Beyannamesi güven inşaa etmek ve EHEA'daki yükseköğretimin çekiciliğini artırmak için kalite güvencesinin önemini altını çizmektedir. Beyanname, Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Rehberinin (ESG) kalite güvencesine ilişkin olarak bağlayıcı ülkeleri ortak hedeflerle biraraya getirme rolünü ve ESG'nin netlik, uygulanabilirlik ve yararlılık açısından gelişimi için gözden geçirilmesi gerektiğine işaret eder. Beyanname ayrıca Yükseköğretim için Avrupa Kalite Güvencesi Kaydının (EQAR) gelişiminde önemli bir adımdır ve *'EQAR-kaydı olan ajanların EHEA çapında faaliyetlerini yürütmelerine izin verirken ulusal koşullara da uyumlu olmak, özellikle ortak ve çift derece programlarında EQAR kayıtlı ajansların kalite güvencesi kararlarını tanımayı amaçlamaktayız'* taahhütünü vermiştir<sup>(27)</sup>.

Bükreş Beyannamesinin toplumsal boyutu 'Herkes için kaliteli yükseköğretim sağlamak' başlığı altına koyması dikkat çekicidir, böylece yükseköğretimdeki kalite hedefleri, kalite güvence sistemlerinin gelişimi ile ilişkilendirilmektedir.

### 2012 Bologna Uygulama Raporu

2012 Uygulama Raporu, Avrupa çapında kalite güvencesindeki gelişmeleri, ESG'nin önemli rolü, sistemlerin sosyal taleplerin artmasıyla karmaşık hale gelmesini göstererek vurgulamaktadır. Rapor kalite güvence sistemlerindeki paydaş katılımına ilişkin konuların halen gündemde olduğunu ve kalite güvencesi için ana sorumluluk rolleriyle yükseköğretim kurumlarını desteklemeye devam edecek kalite güvencesi sistemlerinin gelişiminin sürdürülmesi gerektiğini belirtir. Rapor EQAR'ın kurulması ve iyi gelişmesine rağmen, çoğu ülke ulusal sınırlar ötesinde dış kalite güvencesi sorumluluğu almakta isteksiz kalmaktadır.

### Bölüm anahatları

Bu Bölümde Avrupa Yükseköğretim Alanında kalite güvence sistemlerini geliştirmedeki ilerleme iç ve dış kalite güvencesini de kapsayacak şekilde yer alır. Temel odak noktası kalite güvencesi sistemlerinin ESG'le ilişkili olarak, değişen siyasi gündeme nasıl cevap verdiği. Ulusal sistemlerin iç kalite güvencesinin gelişimiyle nasıl ilişkili olduğunu inceledikten sonra, Avrupa kalite güvencesi sistemlerindeki temel ayrımlar, daha fazla uluslararasılaşmaya yönelik eğilimlerin gelişimi ve sınırlar ötesi kalite gelişimi konularını ele alır. Bölüm ayrıca farklı anahtar paydaşların katılımını takip eder ve kalite güvencesiyle halledilecek konu ve zorlukların çeşitliliğine dikkati çeker.

(27) Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizin Çoğunu Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Sağlamaştırmak, 26-27 Nisan 2012, s. 2.

## 3.1. İç kalite güvencesi

Yükseköğretimde kalite güvencesi, belli bir bağlamda, kaliteyi temin etmek ve artırmak için tasarlanmış politikalar, usuller ve uygulamalardır. 2003'te Bakanlar 'yükseköğretimin kalitesi Avrupa Yükseköğretim Alanını oluşturmada merkezde olduğunu kanıtlamıştır' ifadesini kabul etmişlerdir. Ayrıca 'Yükseköğretimde kalite güvencesinde temel sorumluluk kurumlardadır ve bu da gerçek hesap verilebilirliğe dayanak sağlar...' vurgulamışlardır.

Bologna süreci ESG ile kalite güvencesi sistemlerinin gelişiminin bu ilkeleri izlediklerini tespit etmiştir. Bu Bölüm ayrıca yükseköğretim kurumlarının iç kalite sistemlerini güçlendirmedeki rolüne bakmaktadır. Ancak, yükseköğretim kurumlarından doğrudan bir girdi sağlanmadığından, iç kalite güvencesi sistemlerinin kurulumuna dair bilgi, yükseköğretim kurumlarında iç kalite güvencesine ilişkin ulusal sistemler tarafından yapılan koşullarla sınırlıdır.

### 3.1.1. İç kalite güvencesi sistemlerini oluşturmada yükseköğretim kurumlarının resmi koşulları

Neredeyse tüm ülkeler yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvencesi sistemlerini oluşturmalarını şart koşmaktadır. Aslında, sadece bunun resmi bir koşul olmadığı EHEA ülkeleri Estonya ve İsviçre'dir. Bu tür koşullar genelde yönergede belirtilir, 2012 Uygulama Raporundan beri çok az değişiklik olmuştur.

### 3.1.2. İç kalite güvencesi sistemlerinin odağı için sorumluluk

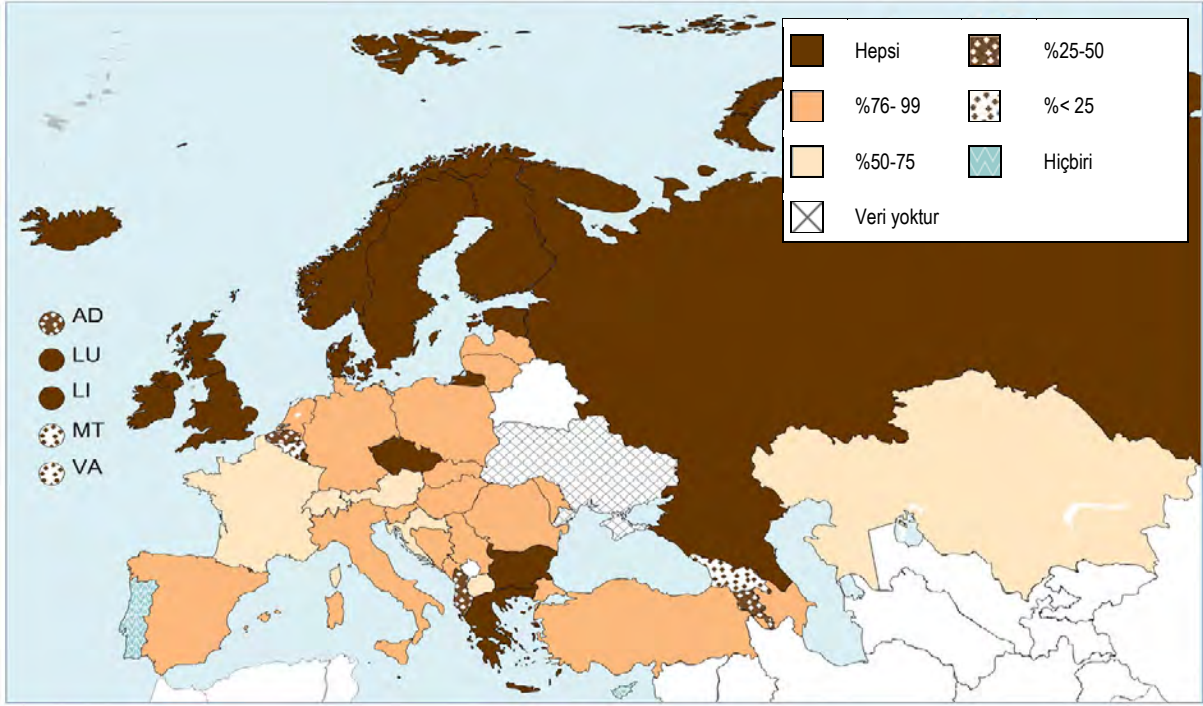
İç kalite güvencesi sistemlerinin odağı için sorumluluğa ilişkin olarak bulgular 2012 Uygulama Raporununun aynısıdır. Büyük oranda sistemlerde (37), yükseköğretim kurumları sorumludur. Bu durumun söz konusu olmadığı durumlarda, çoğu ülkeler sistemin odağını bakanlık, kalite güvencesi ajansı ve kurumun birlikte belirlediğini raporlamışlardır. Bu bulgunun yorumunda yükseköğretim kurumlarının otonomisini uygularken etki eden faktörleri dikkate almak gereklidir. Bazı ülkeler dış kalite güvencesi çerçevesinin sıkı bir şekilde tanımlandığını göstermektedir. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarının formal olarak iç kalite güvence sisteminin odağını belirleme sorumluluğu olsa da, gerçekte dış kalite güvence çerçevesi, karar verme marjini oldukça kısıtlar.

### 3.1.3. Sürekli kalite gelişimi için kurumsal stratejiler

Çoğu ülke, son beş yıldaki sürekli kalite gelişimine dair bir strateji yayınlayan kurumların sayısına ilişkin olumlu sonuçlar bildirmiştir. Aslında, 33 ulusal sistem bu sayının yükseköğretim kurumlarının %75'inden fazlası olduğunu göz önünde bulundurmuştur, 15 sistem tüm yükseköğretim kurumlarının bu şekilde bir strateji yayınladığını idda etmektedir. Bu Şekil, 12 sistemin de böyle bir stratejiyi yayınladığını dikkate alan 2012'deki Uygulama Raporundaki kestirimlerden az bir artış olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan, sadece altı sistem kurumların %25'inden azının böyle bir strateji yayınladığını tahmin etmektedir, 2012'deki sayı ise 11'dir. Dört sistemin tahmini %25-50, beşininki ise %50 ile 75 arasındadır. Genel olarak, bu tür stratejiler iç kalite güvencesini güçlendiren olumlu eylemler olarak kabul edilir, bu bulgular 2012'de raporlanan durumdaki önemli gelişmeleri gösterir.

Şekil 3.1: Son 5 yıldaki sürekli kalite artırımı için kurumsal stratejilerin yayınlanması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

## 3.2. Dış kalite güvencesi

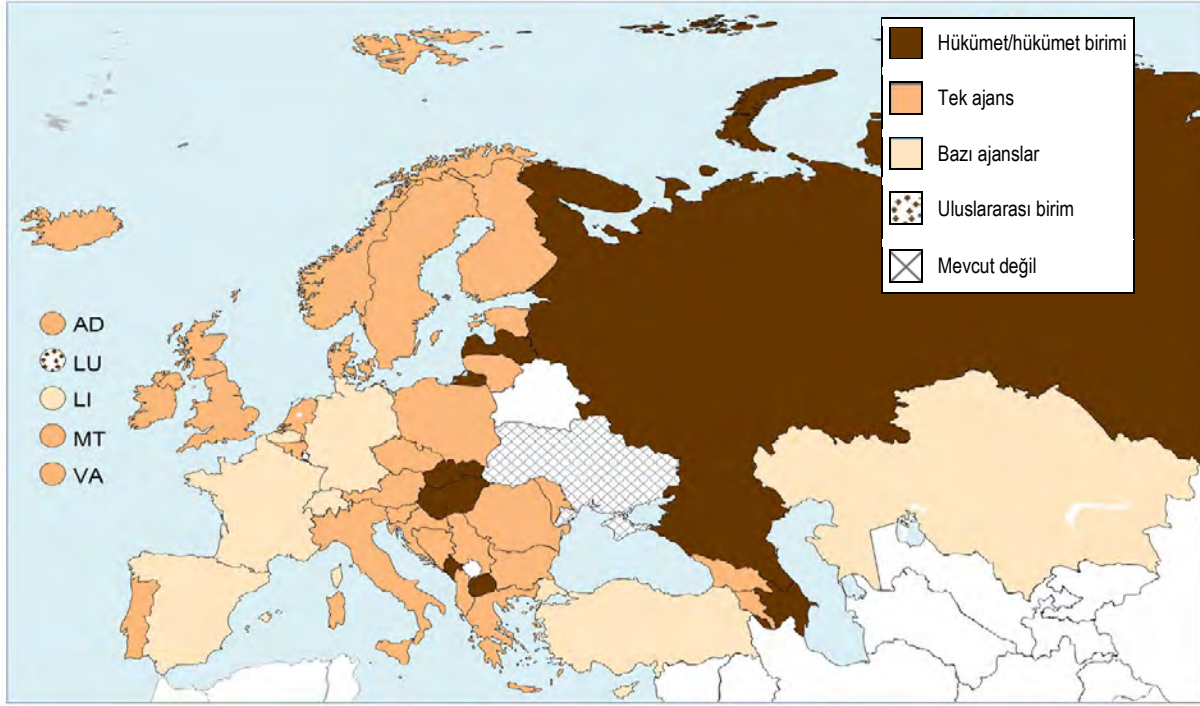
### 3.2.1. Ulusal kalite güvence sistemlerinin karakteri ve yönelimi

Yükseköğretim sistemlerindeki hızlı değişim dönemlerinde kalite güvencesinin rolü sürekli ve hızlıca değişmektedir. Bologna Beyannamesi 1999'da imzalandığında, sadece bir dizi ülkede tanınabilir bir kalite güvencesi sistemi vardır ve dış kalite güvencesi ajansları çok azdır. 15 yıl sonraki resim oldukça farklıdır, 22 ülke sürecin başlangıcından beri dış kalite güvencesi ajansı oluşturmuştur. Yükseköğretimin kalite ve ilişkisini geliştirmek ve güvenilir kalite güvence sistemleri hepsi olmasa da çoğu ülkede önceliklidir ve gelişmeler hızla devam etmektedir.

Şekil 3.2 kalite güvence ajanslarının artışında genel bir eğilim olduğunu gösterir. Sadece bir kaç ülke (Azerbaycan, Macaristan, Karadağ, Rusya, Slovakya ve eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti) bakanlık ya da bakanlık biriminin kalite güvencesinden sorumlu olduğu bir sisteme sahiptir. Geçiş döneminde, Letonya'da hükümet gelişmiş bir kalite güvence sisteminin ilerlemesini amaçlamaktadır. Malta bir ulusal ajans oluşturma sürecindedir.

Bazı ülkelerin ulusal kalite güvence ajansı oluşturmaktan ziyade dış kalite güvencesine alternatif bir yaklaşımı vardır. Bazıları yükseköğretim sisteminin kalite güvencesinde güvenilen bir ulusal komitenin olduğu ve doğrudan bakanlık yetkilisine bağlı olan bir sistem vardır (Çek Cumhuriyeti, Macaristan, İzlanda ve Slovakya). Lüksemburg ve Lihtenştayn küçük boyutlu sistemin farklı çözümler ürettiği ülkelerdir. Lüksemburg'da çalışmaları yedi uluslararası uzmanın bağımsız hareket ettiği temele dayanan bir konsey vardır. Lihtenştayn ESG ile uyumlu şekilde çalışan, EQAR kaydıyla onaylanan dış kalite güvence ajansı tarafından akredite olacak kurumları şart koşar. Avrupa yükseköğretim alanındaki diğer tüm sistemler mesleki kalite güvence ajansı ile çalışmaktadır.

Şekil 3.2: Dış kalite güvencesi sorumluluğu, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Uygulamada tüm EHEA ülkelerinin bir şekilde dış kalite güvence sistemi oluşturmasına rağmen, sistemlerin arkasında önemli farklılıklar vardır. Çıkarılabilecek bir önemli ayrım ise dış kalite güvencesinin temel amacı ve yöneliminin kurum ve programları düzenleyip düzenlemeyeceği, ya da alternatif olarak kalite güvencesi işinin kalite sağlanmasının geliştirmeyi desteklemek olup olmadığıdır.

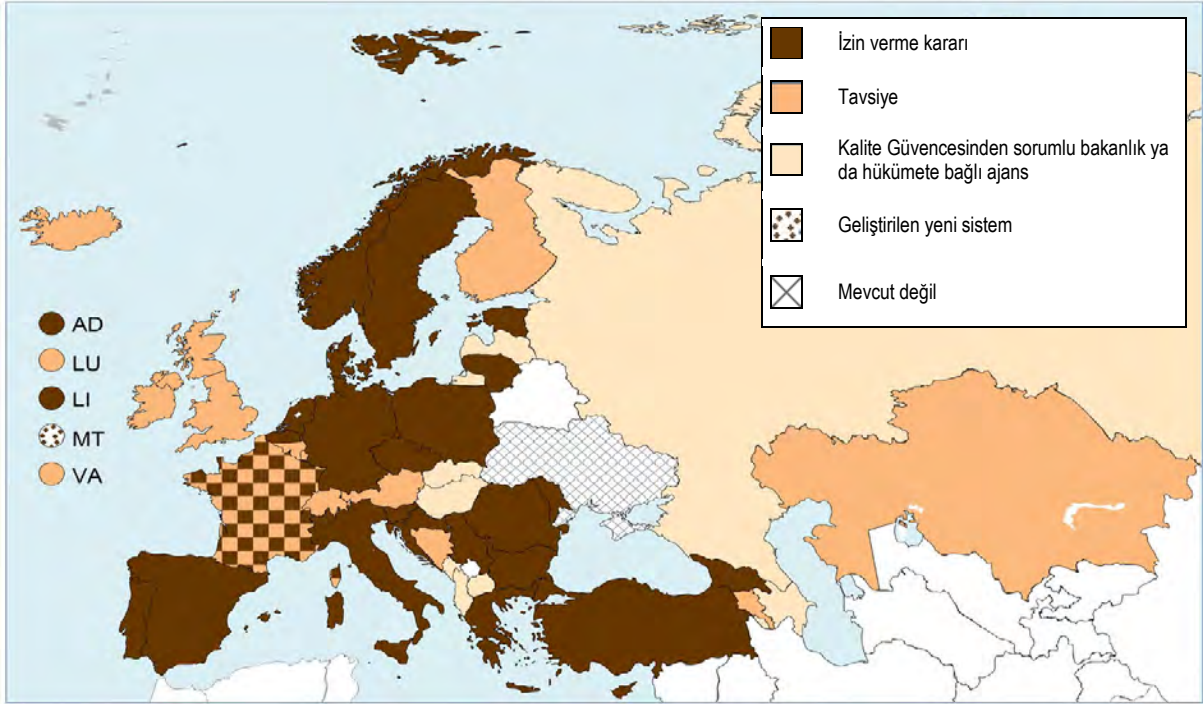
Kalite güvence birimleri/ajanslarının programlara işlem yapma iznini verme ya da reddetme gücü olan, ya da hükümetlere kararlarında tavsiyelerde bulunan sistemlerde, kalite güvencesi denetleyici olarak algılanabilir. Bu durumlarda, asgari kalite eşiğine ulaşıldığını temin etmeyi amaçlar. Ajansların başka rolleri de olabilir- bunların arasında kalitenin güçlendirilmesine ilişkin tavsiye vermek de vardır. Bu özellikle bir dizi ülkede ifade edilmiştir, fakat tüm bu ek roller program ve/ya kurumlara işlem yapma iznini vermesinin ardından gelir.

EHEA çapındaki sistemlerin çoğu bu kategorileri daha çok denetleyici biçimde kullanır. Aslında karar verme gücü olan ajansları olan sistemler ajansların tavsiye verici ve daha geliştirmeye yönelik olanlardan ikiye bir daha fazla sayıdadır.

Dış kalite güvencesinin finansman üzerindeki etkisi sistemin özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Kalite güvencesi sistemlerinin denetleyici olduğu çoğu durumda, değerlendirmeye ilgili kararların program ve/ya kurumsal finansman üzerinde etkisi vardır. Ancak, bu durum sekiz sistemde görülmektedir, finansman üzerinde etki söz konusu değildir. Kalite güvencesinin gelişime yönelik olduğu sistemlerde finansman üzerinde ya az etki vardır ya da hiç etki yoktur.

2012 Uygulama Raporundan beri resimde çok az değişiklik olmuştur. Ana gelişmeler Letonya ve Malta'da raporlanmaktadır, her iki ülke de kalite güvencesi sistemlerini gözden geçirme sürecindedir. Uzun zamandır tek bağımsız ulusal ajansı olan Letonya kalite güvencesi sisteminin gelişim odaklı reformlarını hayata geçirmektedir. Geçiş döneminde bakanlık kalite güvencesinden sorumludur, paydaşlardan oluşan bir komisyona görev vermiştir. Geliştirilmiş bir kalite güvence sisteminin yeniden yapılandırılması hükümetler için öncelikli görevlerden biridir.

Şekil 3.3: QA ajansı tarafından yapılan dış değerlendirme temel çıktısı, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Malta yeni bir sistem oluşturma sürecindedir. Ulusal kalite güvence ajansı kurulmuştur, hükümet finanse etmektedir ve yeterli derecede yasal ve operasyonel bağımsızlığı olacağı umut edilmektedir. Ajans, 2015'in ikinci yarısında uygulanacak dış kalite denetleme mekanizması oluşturma sürecindedir.

EHEA'daki en büyük sistemi olan Rusya, kalite güvencesinde temel Avrupa gelişmelerinden farklılıklar gösteren bir ülkedir. Özellikle de, devlet akreditasyon sistemi. Ancak, yükseköğretim kurumlarına hizmet sunan yükseköğretimde Kalite Güvencesi Avrupa Birliğinin (ENQA) tam üyesi olan kalite ajansları da vardır.

### 3.2.2. Dış Kalite Güvencesi Odağı

Diğer bir önemli ayırım ise dış kalite güvencesinin programların kalitesine mi kurumlara bütün olarak mı odaklanıp odaklanmadığıdır.

Bu bağlamda, kalite güvence sistemlerinin çoğununun (26) kurum ve program birleşimine odaklanması dikkat çekicidir. Sadece üç sistem – Belçika (Fransız Topluluğu), Çek Cumhuriyeti ve İsveç – programlara daha çok odaklanmaktadır (Belçika'da Fransız Topluluğunda kurumsal değerlendirme unsurları olmasına rağmen) ve diğer üç ülke – Bosna Hersek, Finlandiya ve Birleşik Krallık – kurumlara odaklanmaktadır. Bu durum, kalite güvence sistemlerinin daha karmaşıklaştığını ve farklı seviyelerde bilgiyle ilgilendiğini göstermektedir.

Farklı EHEA ülkelerinde dış kalite güvence değerlendirmesi sırasında ele alınan konulara ilişkin yüksek derecede görüş birliği olduğu görülmektedir. Tüm ülkelerin öğretimin değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu ifade etmesi, diğer taraftan çoğunun araştırma içermesi şaşırtıcı değildir. Araştırmanın dahil olmadığı yerlerde, ayrı bir kalite güvence süreci altında değerlendirilir.

Öğrenci hizmetleri, kabul sistemleri and yükseköğretim kurumlarının iç yönetimi gibi diğer konular da genelde dış incelemeye tabidir. Bunların odağı ESG uygulaması ile ilişkilendirilebilir, bu da ulusal ve kurumsal seviyede kalite sistemlerinin uygulanması için referans çerçevesi olur. Bu konular ulusal seviyede kapsamlı olarak nadiren izlense de, çoğu ülke kalite güvencesinin giriş, bırakma ve tamamlama oranlarını da incelediğini iddia etmektedir (bkz Bölüm 4, kısım 4.2.4 ve Bölüm 6,

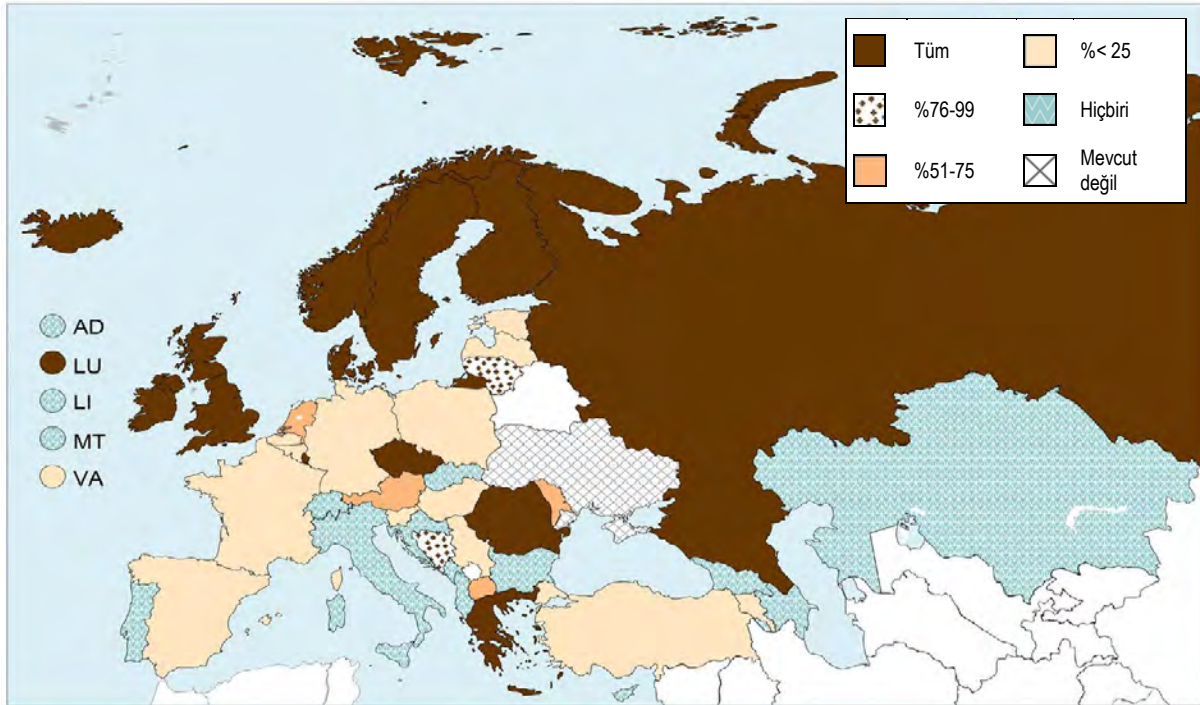
kısım 6.1.2). Yaşamboyu öğrenmenin sağlanması dış kalite güvencesinde tipik olarak değerlendirilen bir konu olarak esnek ele alınır, fakat ülkelerin yaklaşık yarısında ifade edilir.

Bazı ulusal sistemler bu konuların ötesinde örnekler verir. Bir dizi ülke öğrenme çıktıları ya da program çıktıları değerlendirilmenin ana odak noktası olduğu için daha genel ele alır. Finlandiya'da, yukarıda belirtilen daha standart konulara ek olarak, kurumların öğrenci memnuniyeti, çalışma rehberlik sistemleri, girişimcilik ya da sürdürülebilir gelişim gibi konularda değerlendirilebilme olasılığı vardır. Benzer bir şekilde Hollanda'da akreditasyon sistemi kurumlar ve programlar için uluslararasılaşma ve girişimcilik eğitimi gibi ek 'sıradışı özellikleri' tanımaktadır.

### 3.2.3. Kritik ve olumsuz değerlendirme raporlarının yayınlanması

Kalite güvencesinin bir önemli tarafı da şeffaflığı geliştirmek ve hesap verilebilirliği daha iyi sağlamaktır. Bu bağlamda, kritik ve olumsuz değerlendirme raporlarının yayınlanmasındaki değişiklikleri takip etmek, olumlu çıktıları yayınlamanın daha kolay olmasından dolayı oldukça ilginçtir. Ülkelerden kritik ve olumsuz değerlendirme raporu yayınlayan kurum sayısını tahmin etmeleri istenmiş ve ortaya çıkan resim Şekil 3.4'te verilmiştir.

Şekil 3.4: Yükseköğretim kurumlarının kritik ve olumsuz çıktıları yayınlaması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Kalite güvencesinin kritik ve olumsuz çıktıları yayınlayan kurumlara ilişkin çıkan resim 2012 Uygulama Raporu itibariyle bir gelişim sergilemektedir. O zaman sadece altı sistem tüm kurumlarının bu raporu yayınladıklarını bildirirken, bu sayı ikiye katlanarak 13 olmuştur. 12 sistem daha kurumların %51'den fazlasının bu çıktıları yayınladığını tahmin etmektedir. Diğer taraftan, kurumlarının hiç birinin bu tür kritik rapor yayınlamadığını raporlayan sistem sayısı 2012'de 22 iken, 15'e azalmıştır. 14 sistemin de kurumlarının %25'inden azının bu tür raporları yayınladıkları tahmin edilmektedir.

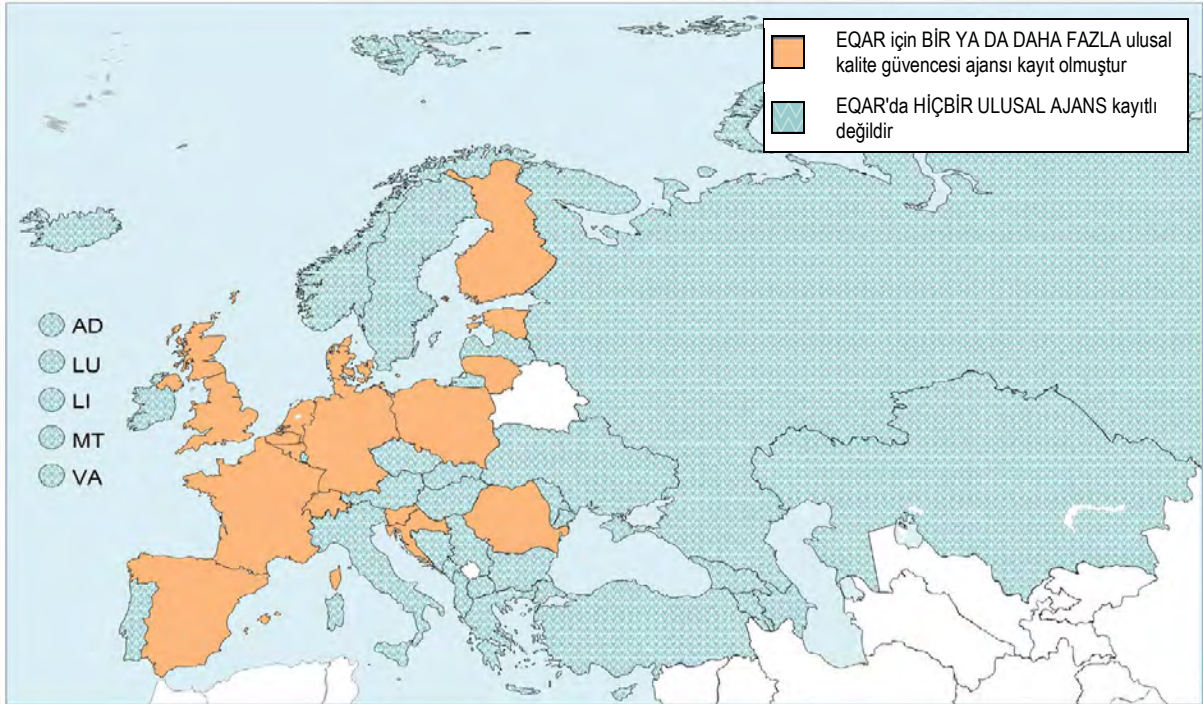
Bu bulgulara ek olarak, büyük oranda ülkeler kalite güvence değerlendirmelerinin olumsuz çıktılarının kamuya açık yapıldığını ifade etmiştir, ancak bunlar yükseköğretim kurumlarında yayınlanmamaktadır.

Bu bulgulara göre bilgi şeffaflığının daha fazlaca kalite güvence sistemlerinin gelişimine eşlik ettiği ileri sürmektedir, bu arada yükseköğretim kurumları ise, kritik olsun ya da olmasın, kalite güvence incelemelerinin çıktıları yayınlamaya teşvik edilir ve/ya yayınlamak zorunda kalırlar.

### 3.2.4. Kalite güvencesi gelişiminde Avrupa Yükseköğretim Alanının etkisi

Avrupa Yükseköğretim Alanı ulusal kalite güvence sistemlerinin gelişiminde hızlandırıcı olmuştur. 2005'te ESG benimsendiğinde bu Avrupa işbirliğine ivme kazandırmıştı, özellikle iki organizasyon dış kalite güvencesi ajanslarının ESG'yle uyumlu çalışıp çalışmadığını sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. 2000'de bir ağ olarak oluşturulup 2004'te birliğe dönüştürülen Yükseköğretimde Kalite Güvencesi için Avrupa Birliği (ENQA), üyelerinin ESG'ye bağlı olmasını şart koşarak ve ajanslar arasında iyi uygulamaların değişimini destekleyerek kalite güvencesi ajansları arasında işbirliği ve katılım için bir forum sağlamıştır.

Şekil 3.5: EQAR'da kayıtlı Kalite Güvencesi Ajansları, 2013/14

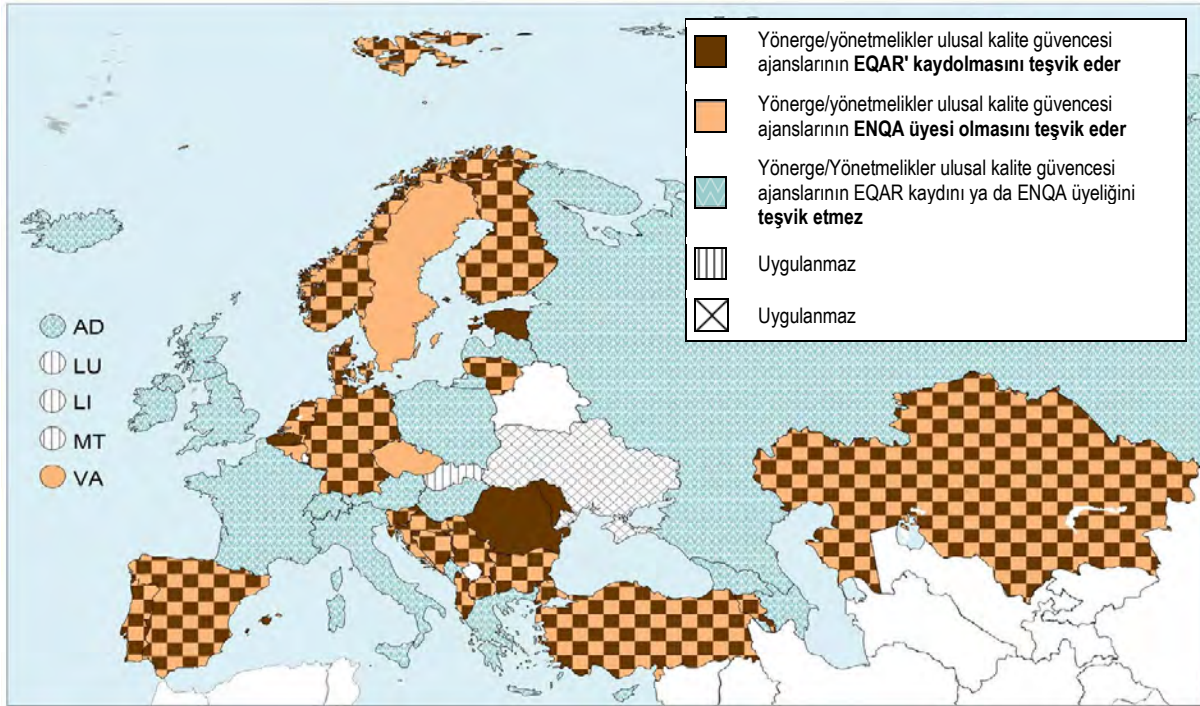


Kaynak: BFUG anketi.

Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Kaydı (EQAR) Bologna Süreci bağlamında oluşturulan ilk organizasyondur. 2008'de Londra Beyannamesinde yükseköğretimden sorumlu Bakanların uzlaşmasının ardından Avrupa'daki güvenilir kalite güvence ajanslarına dair bilgi sağlamak ve EHEA'nın ulusal sınırları çapında çalışmak isteyen kalite güvence ajanslarına karşı güveni desteklemek için kurulmuştur. Ajansın ESG ile uyumlu çalışmasının değerlendirilmesi ve ıspatlanması önemli bir şarttır. Eylül 2014'te 15 ülkedeki 32 ajans EQAR'da yer almıştır. En az bir ajansın EQAR'da yer aldığı ülkeler Belçika, Hırvatistan, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Litvanya, Hollanda, Norveç, Polonya, Romanya, Slovenya, İspanya, İsviçre ve Birleşik Krallık'tır, Estonya, Litvanya, Slovenya ve Birleşik Krallık'ta yeni kayıtlar vardır. Bu da Ocak 2012'den beri bir artış (13-15 ülkeden) göstermektedir.

Şekil 3.6 kamu yetkililerinin kendi ulusal kalite güvence ajanslarını ENQA üyesi olup EQAR'a kayıt yaptırmalarını teşvik ettiğine dair kanıt sunmaktadır. ENQA, üyeleri arasında Avrupa işbirliği ve bilgi ve uzmanlık yaygınlaştırmasını destekleyerek ulusal ajansların ESG'ye bağlılığını güçlendirmektedir. EQAR, ESG ile önemli ölçüde uyumlu olan ajansların listesini oluşturmaktadır. EQAR kaydı ve ENQA üyeliği olan sistem sayısının (22) aynı olması iki organizasyonun bütünleştirici rolünü gösterir –ENQA için gelişimsel ve EQAR için hesap verilebilir.

**Şekil 3.6: Ulusal kalite güvencesi ajanslarını EQAR'a kaydolmaya ve ENQA üyesi olmaya teşvik eden ülkeler, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

### 3.2.5. Yükseköğretim kurumlarının ulusal ajans dışı değerlendirilebilmesi

Kalite güvencesine ilişkin Avrupa müzakereleri sistemler arası güveni vurgulamaktadır. Güvenin ne derece oluştuğuna dair önemli bir tedbir hükümetlerin, yükseköğretim kurumlarını ESG ile tam olarak uyumlu çalıştıklarını bildikleri başka bir ülkedeki kalite güvence ajansının değerlendirmesini sağlayıp sağlayamayamalarıdır. Bükreş Beyannamesinde kabul edildiği üzere, sınırlar ötesi kalite güvencesinin Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşmasında önemli bir katkı potansiyeli vardır ve öğrenme çabasında sınırlar ötesi çalışma farklı sistemlerdekinden önemlidir.



Ancak, kalite güvencesi için kamu sorumluluğunun sağlanması için yeterli teminatın olmasına ihtiyaç vardır. Kalite güvencesi için ulusal sorumluluk sınırlar ötesi kalite güvencesince zorluk olarak algılanabilir ve bazı ülkeler ulusal ajans dışı değerlendirmeye istekli değildir, belki de özellikle kalite güvencesinin temel çıktısının kurum ya da programlara işlem yapma yetkisini verme kararının olduğu sistemlerde bu durum yaşanmaktadır. Bu konu daha büyük ya da daha küçük yükseköğretim sistemleri tarafından farklı algılanabilir.

Yükseköğretim kurumlarının değerlendirmeyi ülke dışında bir ajansta yaptırıp yaptırmama sorusu, sonuçların dış kalite güvencesi için ulusal koşulların parçası olarak kabul edilmesi anlamına gelir-örneğin, programların başlangıç ya da düzenli akreditasyonu, kurumsal denetleme ya da kurumsal değerlendirme.

Avrupa Yükseköğretim Alanında Uluslararası Kalite Güvencesi Faaliyetini Tanıma (RIQAA) projesi <sup>(28)</sup> ulusal kalite güvencesi ajanslarının sınır ötesi faaliyetlerinin arttığına dair kanıt sağlamaktadır. EHEA'da sınır ötesi değerlendirme sayısının artmasına rağmen, 2012'den beri ulusal sistemlerin açılımlarında önemli gelişmelerin olmaması dikkat çekicidir. Yükseköğretim kurumlarının yabancı bir ajansla değerlendirilmesini sağlamak isteyen ülkeler buna genelde 2012 sonrasında karar vermiştir. Ermenistan ve Avusturya, 2012 Bükreş Beyannamesinden bu yana, bu olasılığı yükseköğretim kurumlarına sunan tek örnektir. Beyanname taahhütüne yönelik olarak, sistemlerin yaklaşık %75'i EQAR kayıtlı ajanslarca değerlendirmelerinin yolunu henüz açmamıştır.

Yükseköğretim kurumlarının yabancı ajanslarca değerlendirmesini sağlayan ülkelerde çoğu sistemlerin yabancı ajansların EQAR listesinde olması şartını sıkı sıkıya takip etmedikleri görülmektedir. Bir dizi ülke ENQA üyeliği gibi diğer kriterlerin yabancı ajans seçiminde yeterli olduğunu düşünmektedir. EQAR, hangi ajansların ESG ile uyumlu bir şekilde çalıştığını gösteren güvenilir bir mekanizmanın EHEA'da yer aldığını garantilemek için kurulmuştur. Yükseköğretim kurumlarının ajans seçiminde EQAR kaydı kullanmayan ülke sayısının çok olması gerçeği de dikkate değerdir.

Sınır ötesi kalite güvencesi faaliyetine açık olma seviyesine ilişkin bulgular, Bükreş beyannamesi taahhütü 'EQAR kayıtlı ajanların ulusal koşullarla uyumlu olarak EHEA çapında faaliyet göstermesine izin vermek' ile ilgili gelişimi izlemek için geliştirilen yeni Skor kart göstergesinde (see Şekil 3.8) yer almaktadır. Bu gösterge bu taahhütü uygulamak için ülkelerin eyleme geçip geçmediklerini ve bunun boyutunu gösterir.

Bu aşamada sadece sekiz sistem taahhütün tümüyle yerine getirildiğini ifade ederken, diğer dört sistemde kısmen yerine getirilmiştir. Sekiz sistem ise bazı ya da tüm kurumlarının yabancı bir ajans tarafından değerlendirilmesine imkan kılarken EQAR kaydının yabancı ajans seçiminde kriter olmadığını da belirtmişlerdir.

23 sistemde yükseköğretim kurumları, ESG (ulusal olan dışında) ile çalışan tercih ettikleri kalite güvencesi ajansı tarafından değerlendirilmeyi seçemezler ve bunu gerçekleştirmek için plan da yapamazlar. EQAR kayıtlı ajansların çalışmasına izin veren yasal bir çerçeve oluşturmaya yönelik müzakerelerin devam etmesine rağmen, diğer beş sistemde yükseköğretim kurumları da bu durumdadır.

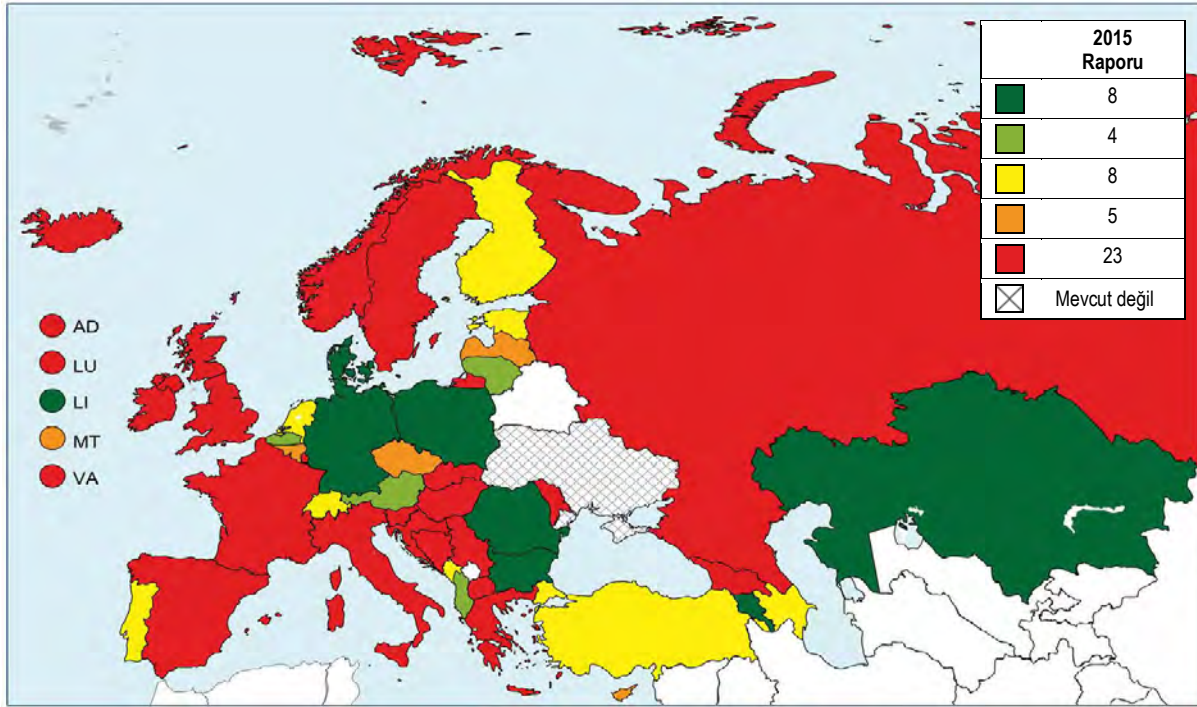
<sup>(28)</sup> *Uluslararası Kalite Güvencesi Tanıma Faaliyeti (RIQAA) Final Raporu, Aralık 2014.*  
[https://eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/riqaa/WP5\\_RIQAA\\_Report\\_final.pdf](https://eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/riqaa/WP5_RIQAA_Report_final.pdf)

Yükseköğretim kurumlarının yabancı kalite güvence ajansı tarafından değerlendirilebildiği ülkeler arasında formal kalite güvencesi ya da akreditasyon kararlarının alınmasına yönelik farklılıklar olabilir. Dolayısıyla, Estonya, Finlandiya, Hollanda ve Portekizde diğer ajansların değerlendirilmesi ulusal ajansinkiyse aynı olarak görülür, formal akreditasyon kararları ulusal kalite güvence ajansının özel alanı olarak kalır. Almanya'da yükseköğretim kurumları, programlarının periyodik akreditasyonu ya da iç kalite güvence sistemleri için Alman Akreditasyon Konseyi tarafından akredite edilen ajanslardan (yabancı olanlar dahil) seçebilir. Ortak programlar için (biri Alman ve en az biri yabancı kurum), tanınan ajanslar, eğer diğer ajanslar EQAR'a kayıtlıysa ya da ENQA tam üyesiyse bunların tek tek akreditasyon kararlarını destekleyebilirler.

Bazı ülkelerde bazı yükseköğretim kurum türlerinin sadece yabancı kalite güvence ajansı ile çalışması mümkündür. Avusturya'da sadece kamu üniversiteleri ve uygulamalı bilimler üniversiteleri bu olanaktan yararlanabilir, İsviçre'de ise üniversiteler değil sadece uygulamalı bilimler üniversiteleri yararlanabilir (üniversitelerden sorumlu İsveç kalite güvence ajansının diğer ülkelerde çalışabilmesine rağmen).

Bazı yükseköğretim sistemleri, yükseköğretim kurumlarının ülke dışından değerlendirme için ajans seçmesini mümkün kılmasa da, belli çalışma alanları için uluslararası akreditasyon organizasyonları tarafından akredite olabilirler. Yükseköğretim kurumları ve/ya belli programları değerlendirmede ulusal kalite güvence ajansları arasında işbirliğine dair örnekler artmaktadır.

**Şekil 3.7: Skor kart göstergesi n°6:EQAR kayıtlı ajansların sınır ötesi kalite güvencesi faaliyetine açıklık seviyesi**



Kaynak: BFUG anketi.

## Skor kart kategoriler

- **Tüm kurum ve programlar** ulusal şartları sağlayarak, dış QA şartlarını karşılamak için yabancı bir QA ajansının değerlendirme yapmasını seçebilirler. EQAR'a kaydolma ajansların sınır ötesi değerlendirme/akreditasyon/denetim yapmasına izin verilmesi için bir kriterdir.
- **Bazı durumlarda, kurum ve/ya programlar** ulusal şartları sağlayarak, dış QA şartlarını karşılamak için yabancı QA ajansının değerlendirme yapmasını seçebilirler. EQAR'a kaydolma ajansların sınır ötesi değerlendirme/akreditasyon/denetim yapmasına izin verilmesi için bir kriterdir.
- **Bazı ya da tüm durumlarda, kurum ve/ya programlar** dış QA şartlarını karşılamak için yabancı QA ajansının değerlendirme yapmasını seçebilirler, fakat **EQAR'a kaydolma** ajansların sınır ötesi değerlendirme/akreditasyon/denetim yapmasına izin verilmesi için **kriter değildir**.
- Müzakereler devam etmektedir ya da EQAR'a kayıtlı ajansların ülkede görev yapmasına el veren yasal bir çerçeve oluşturmak üzere planlar yapılmıştır.
- Kurum ve programlar dış QA şartlarını karşılamak için ülke dışından QA ajansları tarafından değerlendirilemez ve planlar müzakere edilmemektedir.

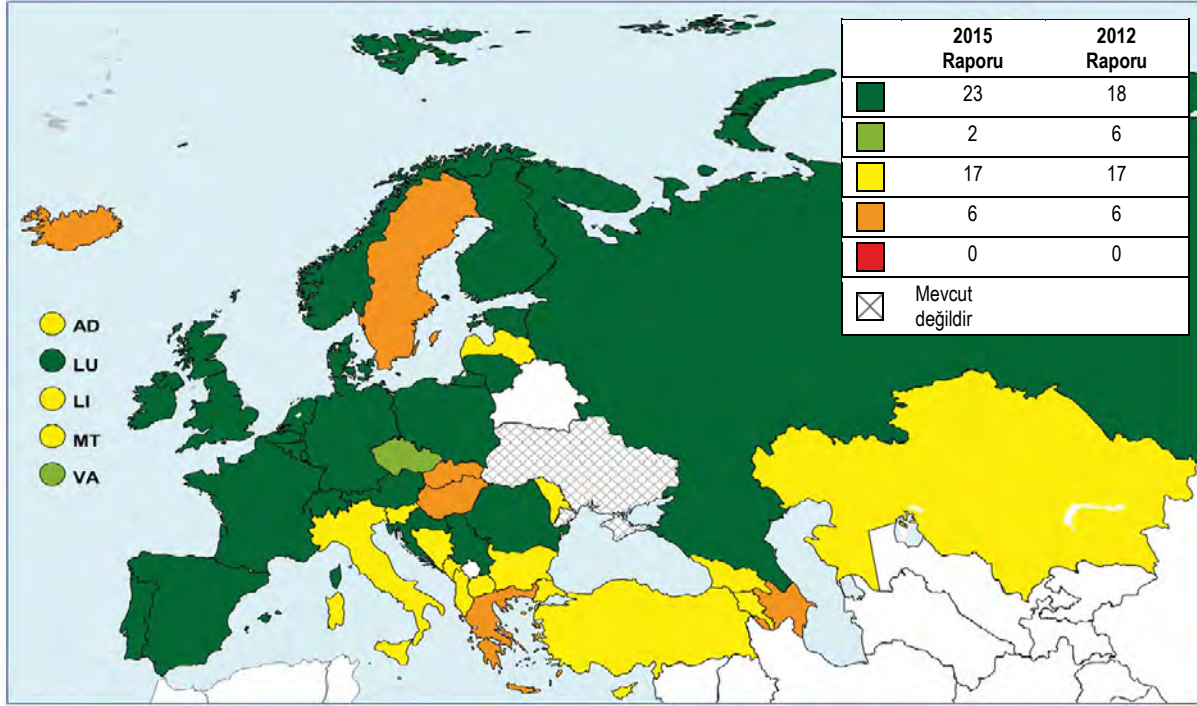
### 3.2.6. ESG'ye dayalı ulusal sistemleri değerlendirmek

ESG 2005 yılında Bergen'de (Norveç) bakanlar tarafından kabul edilmiştir. Avrupa'da tüm yükseköğretim kurumlarına ve kalite güvence ajanslarına yapıları, işlevleri ve büyüklüğü ve hangi ulusal sistemde yer aldığına bakılmaksızın, uygulanabilir şekilde tasarlanmıştır. Kurumsal ve ajans usulleri otonominin önemli bir parçası olduğundan, ESG ayrıntılı 'usuller' içermemektedir. ESG 'yükseköğretim ulusal sistemlerinin önceliğini, ulusal sistemlerde kurumsal ve ajans otonomisinin önemini ve farklı akademik konuların özel şartlarını tanımaktadır' (ENQA 2005, s. 13).

ESG Yerevan Bakanlar konferansında yeni versiyonu benimsenmiştir, fakat bu raporun kapsadığı dönem için, ESG'nin birinci versiyonu uygulanmalıdır. Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Kılavuzunda (ESG) yer alan ilkelerle kalite güvencesi şu alanlara odaklanmalıdır:

- kaliteli yükseköğretimde öğrenciler, işverenler ve toplumun ilgileri;
- kurumsal otonominin merkezi önemi, bunun getirdiği ağır sorumlulukların tanınması;
- amacına uygun dış kalite güvencesi ihtiyacı ve amaçlara ulaşmak için kurumlara sadece uygun ve gerekli yükü yüklemek.

Şekil 3.8: Skor kart göstergesi n°7:Dış kalite güvence sistemi gelişim aşaması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

### Skor kart kategorileri

- Tüm işlemleriyle ulusal çapta yürürlükte olan kalite güvence sistemi. QA ajansı/ları EHEA'da Avrupa Standartları ve Kılavuzuna dayalı olarak başarıyla değerlendirilmiştir. QA sistemi tüm kurum ve/ya programlara uygulanır ve şu konuları kapsar:
  - öğretim
  - öğrenci destek hizmetleri
  - iç kalite güvence/yönetim sistemi
- Tüm işlemleriyle ulusal çapta yürürlükte olan kalite güvence sistemi. QA ajansı/ları EHEA'da Avrupa Standartları ve Kılavuzuna dayalı olarak başarıyla değerlendirilmiştir. QA sistemi tüm kurum ve/ya programlara uygulanır ve temel konuların alt başlıklarını kapsar.
- Tüm işlemleriyle ulusal çapta yürürlükte olan kalite güvence sistemi. QA sistemi EHEA'da Avrupa Standartları ve Kılavuzuna dayalı olarak değerlendirilmemiştir. QA sistemi tüm kurum ve/ya programlara uygulanır ve öğretim, öğrenci destek hizmetleri ve iç kalite güvencesi/yönetimini kapsar.  
VEYA  
Ulusal seviyede yürürlükte olan kalite güvence sistemi. QA sistemi EHEA'da Avrupa Standartları ve Kılavuzuna dayalı olarak başarıyla değerlendirilmiştir. QA sistemi tüm kurum ve/ya programlara uygulanır ve temel konuların alt başlıklarını kapsar.
- Ulusal çapta yürürlükte olan kalite güvence sistemi. QA sistemi EHEA'da Avrupa Standartları ve Kılavuzuna dayalı olarak değerlendirilmemiştir. QA sistemi tüm kurum ve/ya programlara uygulanır ve temel konuların alt başlıklarını kapsar.
- Ulusal çapta yürürlükte olan kalite güvence sistemi. QA sistemi EHEA'da Avrupa Standartları ve Kılavuzuna dayalı olarak değerlendirilmemiştir. QA sistemi bazı kurum ve/ya programlara uygulanır ve temel konuların alt başlıklarını kapsar.

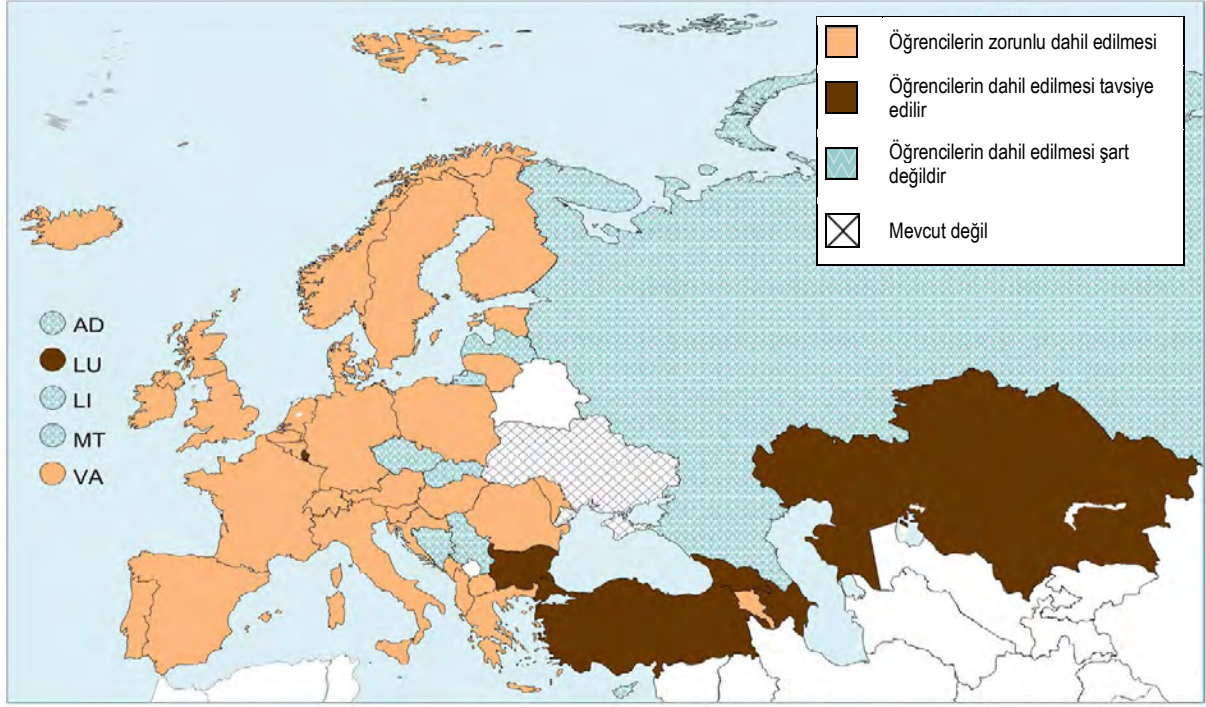
Skor kart göstergesi 7 ESG ile ilişkili olarak dış kalite güvence sistemlerinin gelişimine odaklanır. Sistemin ne kadar kapsamlı olduğunu değerlendiren unsurları içerir (tüm ya da sadece bazı kurumlara uygulanan) ve kalite güvence sisteminde (öğretim, öğrenci destek hizmeti, iç kalite güvence/yönetim sistemi) ele alınan bir dizi temel konuyu inceler. Ajansların ESG'ye dayalı değerlendirilip değerlendirilmediğini de göz önünde bulundurur.

İlk bakışta, gösterge olumlu bir resim sunar. EHEA ülkelerinin neredeyse yarısı (23) koyu yeşil renklidir, beş ülke 2010/11'den beri açıktan koyu yeşile geçmiştir. Ancak, sarı ve turuncu renklere bakınca, durumda ilerleme görülmemektedir. 2010/11'de 17 sistem sarı kategoridedir ve 2013/14'te de 17 sistem, turuncu kategori için 2010/11'de de aynı sayıda sistem- altı- vardır.

Bazı ülkeler, ajanslarının ENAQ üyeliği için değerlendirmesini çıktılarla yapmıştır, ESG ile uyumu temin etmek için ele alınacak konular olduğunu işaret etmişlerdir. Bu durum Bulgaristan, Macaristan ve İsveç'teki ajanslar için geçerlidir. Belli sayıda ülkede ajanslar ESG'ye dayalı olarak başarılı bir şekilde değerlendirilmemiştir- ne ENQA üyeliği ne de EQAR kaydı için. Bu durum Ermenistan, Bosna Hersek, Gürcistan, Yunanistan, İzlanda, İtalya, Kazakistan, Malta, Moldova ve Türkiye'de söz konusudur.

Bu bulgular daha iyi kalite güvence sistemlerinde ilerlemenin daha hızlı kaydedildiğini, daha az gelişmiş sistemlerde ise durgunluk eğilimi olduğunu göstermektedir.

**Şekil 3.9: Kalite güvencesi yönetim birimlerine öğrenci katılımı, 2013/14**



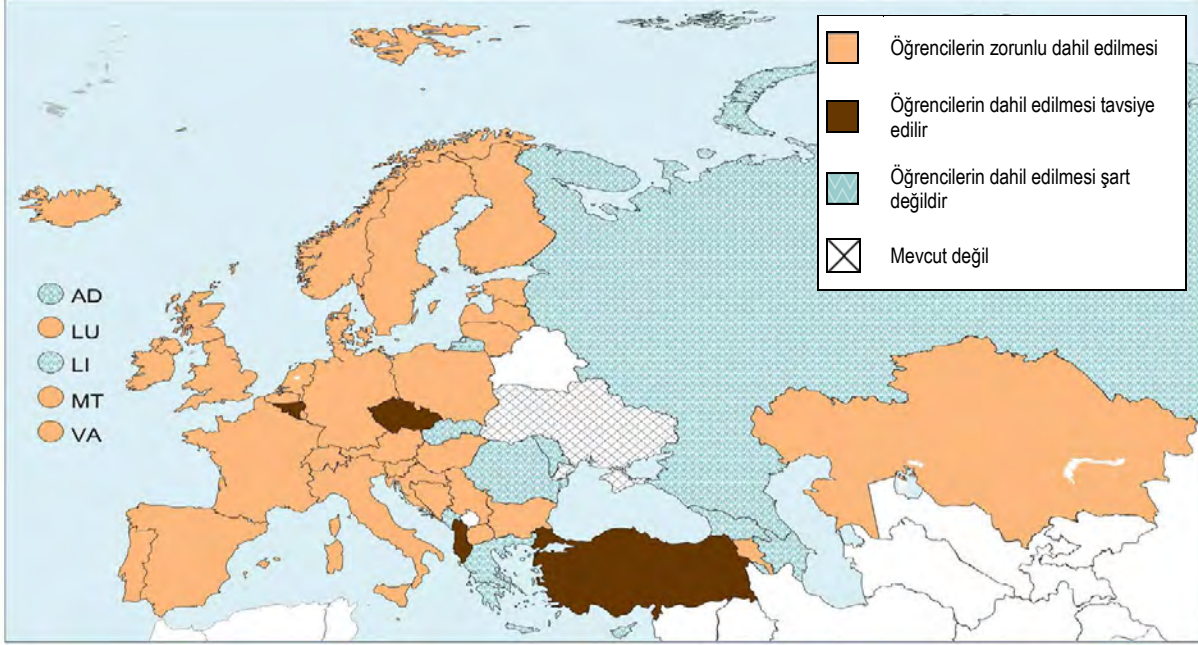
Kaynak: BFUG anketi.

Kalite güvencesi sistemlerini Avrupa'da gelişimin önemli özelliklerinde biri de paydaş katılımının artmasının öneminin ve özellikle de yükseköğretimde öğrencilerin temel paydaş grubu olarak oynadıkları rolün öneminin tanınmasıdır. Bologna metinleri öğrencilerin yükseköğretimin ve kendi öğrenme deneyimlerinin gelişimi ve kuvvetlendirilmesinde tamamiyle dahil olmasına yer vermektedir. Bu tür dahil olma öğrencileri kalite güvence sistemlerinin tüm yönlerine dahil edecek çeşitlilikte olmalıdır.

Şekil 3.10 zorunlu dahil edilme, tercihi (tavsiye edilen) dahil edilme ve öğrencilerin dahil edilme şartı olmaması şeklinde öğrencilerin yönetim yapılarında yer almasına odaklanmaktadır. Öğrencilerin formal olarak dahil olması 31 sistemde varken, bunun şart olmaması sadece 11 sistemde vardır.

Şekil 3.11 zorunlu dahil edilme, tercihi (tavsiye edilen) dahil edilme ve öğrencilerin dahil edilme şartı olmaması şeklinde öğrencileri dış inceleme ekiplerinde yer almasını ele alır. Şekil 3.10'daki bilgiyle örtüşmeler vardır, öğrenci katılımının kendisini norm olarak oluşturduğu yerlerde bunun kalite güvencesine ilişkin tüm temel süreçlerde ve konularda yansıtılacağı olasılığını göstermektedir.

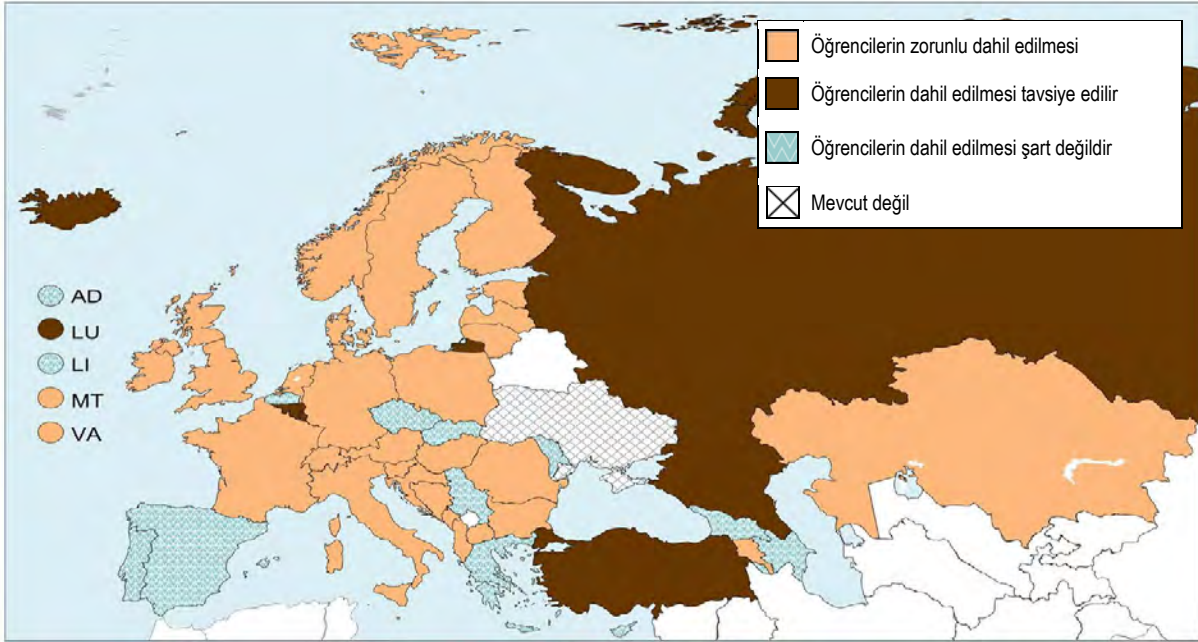
Şekil 3.10: Dış değerlendirme ekiplerine öğrenci katılımı, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

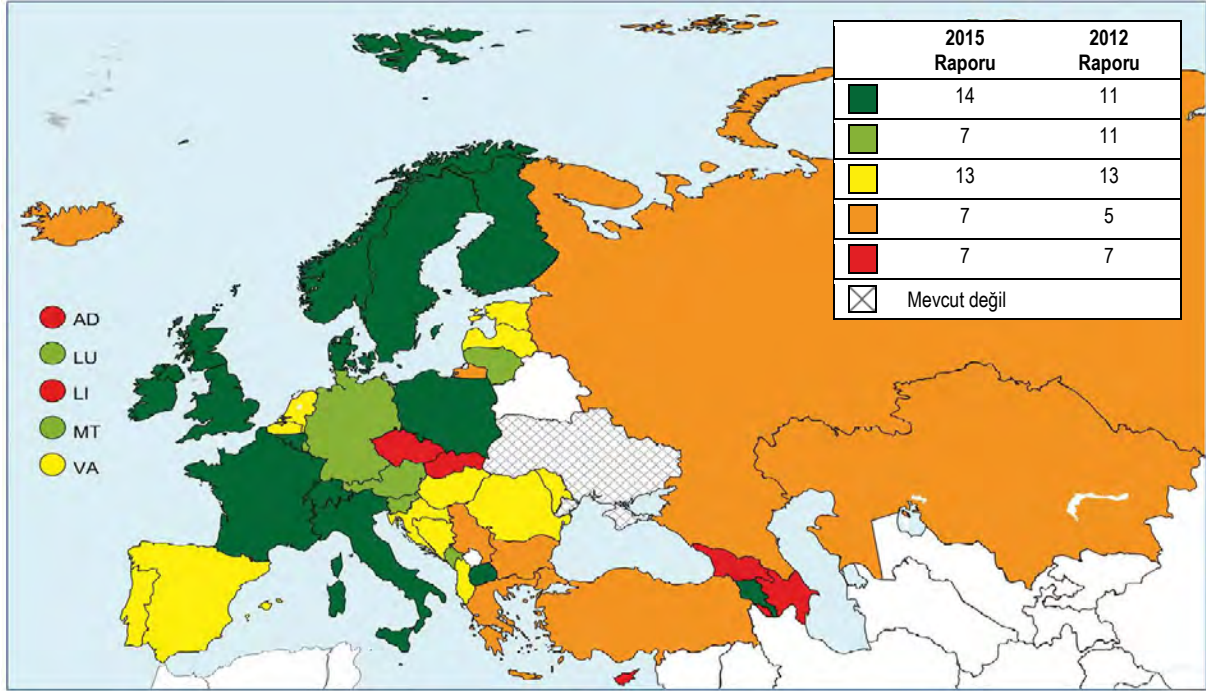
Bu varsayım her durum için geçerli değildir, Şekil 3.12 öğrencilerin karar verme süreçlerine dahil olmasına dair bazı nüansları sunar. Bu harita önemli sayıda sistemin (28) öğrencileri zorunlu olarak dahil ettiğini göstermektedir. Ancak Belçika (Fransız Topluluğu) gibi bazı ülkelerde öğrencilerin dahil edilmesi yasal olarak şart olmasa da yaygın bir uygulamadır. Bu haritayı daha önceki iki Şekille kıyaslarken, öğrencileri karar verme süreçlerine dahil etme konusunda isteksizlik görülmektedir. Dış kalite güvencesinin diğer alanlarında öğrencilerin dahil olması şart olmamasına rağmen, Rusya'da öğrencilerin karar verme süreçlerine dahil edilmesinin tavsiye edilmesi istisnadır.

Şekil 3.11: Dış değerlendirme için karar verme süreçlerine öğrenci katılımı, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Şekil 3.12: Skor kart göstergesi n°8:Dış kalite güvence sistemine öğrenci katılımı seviyesi, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

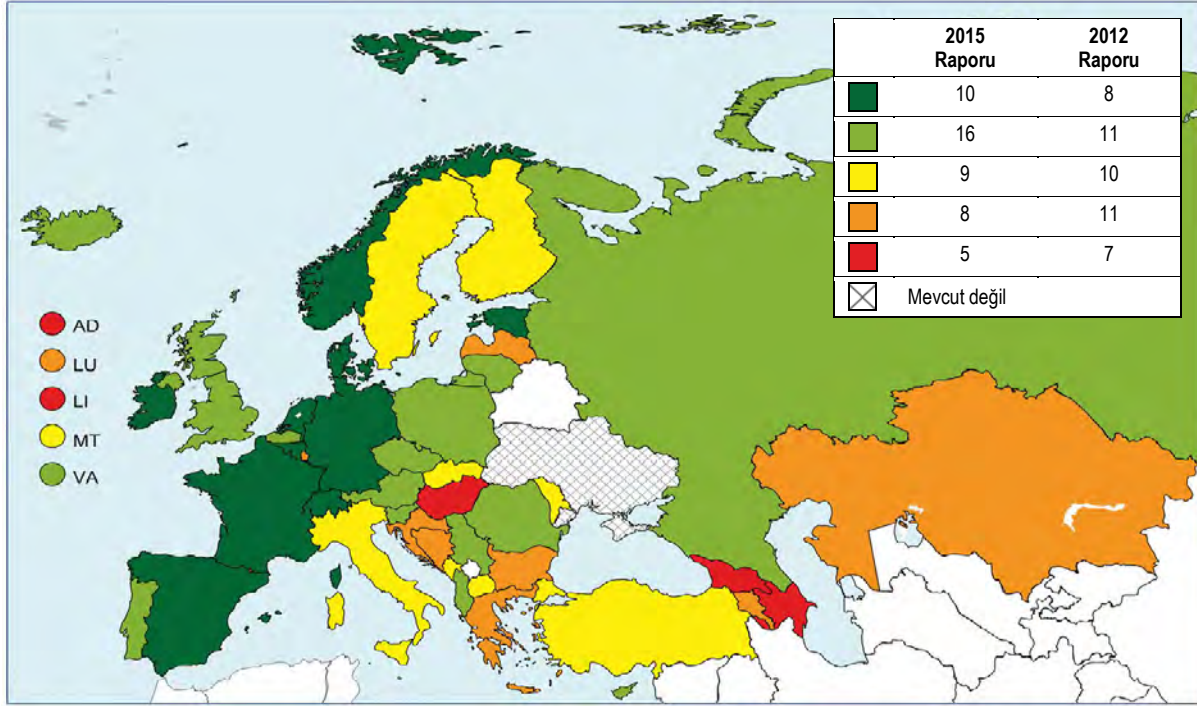
### Skor kart kategorileri

- Dark Green** Tüm kalite güvencesi incelemelerinde öğrenciler beş seviyede katılım sağlamaktadır:
  - ulusal kalite güvencesi ajanslarının yönetim yapılarında
  - dış inceleme takımlarında tam üye ya da gözlemci olarak
  - kendi kendini değerlendirme raporu hazırlığında
  - dış incelemeler için karar verme süreçlerinde
  - izleme usullerinde
- Light Green** Öğrenciler yukarıda belirtilen dört ya da beş seviyede katılırlar.
- Yellow** Öğrenciler yukarıda belirtilen beş seviyeden üçüne katılırlar.
- Orange** Öğrenciler yukarıda belirtilen beş seviyeden ikisine katılırlar.
- Red** Öğrenciler yukarıda belirtilen seviyelerden sadece birine katılırlar ya da hiç birine katılmazlar.

Skor kart göstergesi 8, öğrenci katılımına dair durumu sunar. Öğrenci katılımının dış kalite güvence süreçlerinin tüm alanlarında standart bir uygulama olduğunu belirten koyu yeşil kategorideki sistemlerin sayısı 2012'de 11'den 14'e çıkmıştır. Ancak, açık yeşil kategorideki sistem sayısı 11'den 7'ye düşmüştür, sarı kategoride ise 2012'de olduğu gibi 13 ülke vardır. Yedi ülke turuncu kategoridedir, 2012'de beş ülkeden artış olmuştur, yedi ülke ise 2012'deki gibi kırmızı görülmektedir.

Bu göstergeye göre EHEA kalite güvencesinde öğrenci katılımı standart ve yaygın bir uygulama olmanın uzağındadır. Bu alanda gelişme olsa da, kalite güvence sistemlerini yeniden organize ederken bazı ülkeler öğrencilerin dahil edilmesine yeterli özeni göstermemiştir.

Şekil 3.13: Skor kart göstergesi n°9: Dış kalite güvencesinde uluslararası katılım seviyesi, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

### Skor kart kategorileri

- Dark Green** Tüm durumlarda şu dört alan karşılanmaktadır:  
ajanslar ENQA'nın tam üyesidir ve/ya EQAR'da listelenmiştir.  
uluslararası emsaller/uzmanlar ulusal QA birimlerinin yönetişimine katılır.  
uluslararası emsaller/uzmanlar değerlendirme takımlarına üye/gözlemci olarak katılırlar.  
uluslararası emsaller/uzmanlar izleme usullerine katılırlar.
- Light Green** Dört alandan üçü karşılanmaktadır.
- Yellow** Dört alandan ikisi karşılanmaktadır.
- Orange** Dört alandan biri karşılanmaktadır.
- Red** Uluslararası katılım yoktur.

Dış kalite güvencesinde uluslararası katılımın seviyesine ilişkin skor kart göstergesi 9 uluslararasılaşma sürecinin kalite güvence sistemlerinde etkisi olduğuna dair kanıt sunmaktadır. EQAR'da listelenme ve ENQA üyeliği gelişmektedir, bu arada ulusal kalite güvence süreçlerinde uluslararası uzmanları dahil etmenin norm olduğu artarak belli olmaktadır. Bu gelişmeler 2012 Uygulama Raporuna kıyasla net ve sürekli bir ilerlemeyi göstermektedir.

Sekiz ülke en üst (koyu yeşil) kategoride yer alırken, bu sayı 10'a çıkmıştır, açık yeşildeki gelişme ise daha çarpıcıdır: 2012'de 11 sistem iken bu sayı 16'ya çıkmıştır. Dokuz sistem sarı kategoridedir-2012'den 1 tane azdır. Bu demektir ki en alt iki kategoride sadece 13 sistem kalmıştır ve bunların sadece beşinde uluslararası katılım yoktur. Bu sayının 2012'de yedi ülke olması bir gelişmeye işaretir.

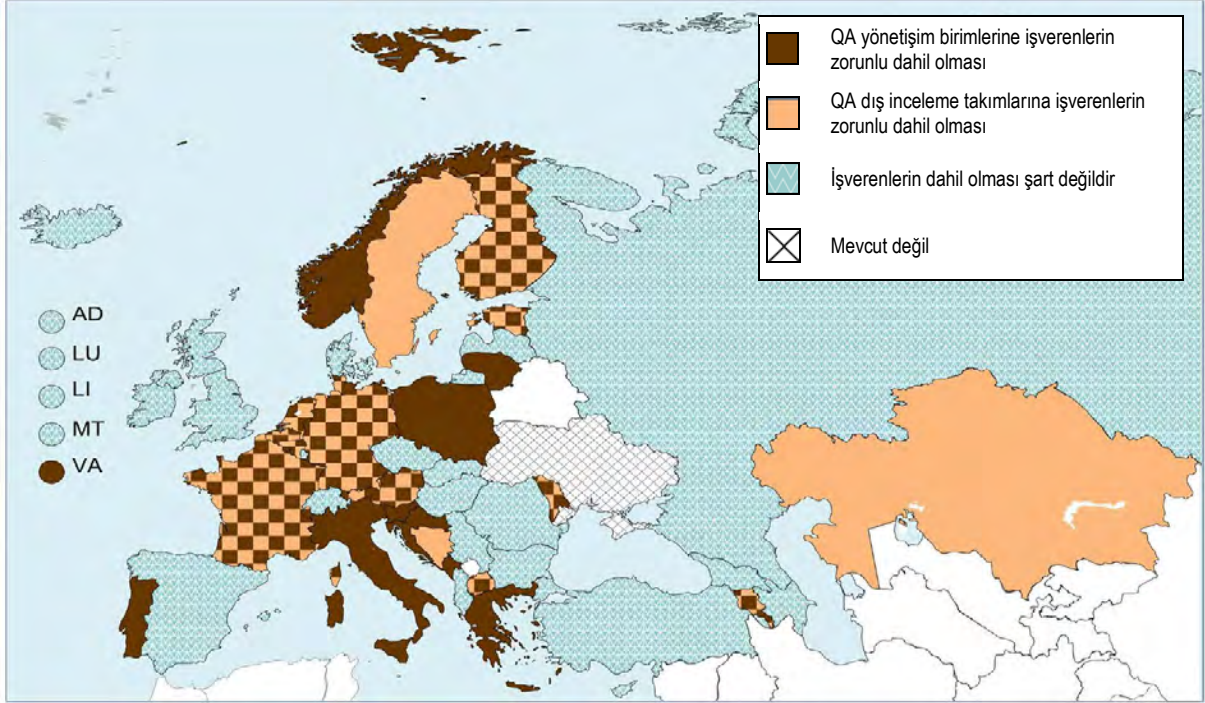
Kalite güvencesinde uluslararası katılımın gelişiminin orta ve doğu Avrupa ülkelerinde daha güçlü ilerlediğini görmek de ilginçtir.



### 3.2.7. İşverenlerin kalite güvencesine dahil olması

ESG, program ve ödüllerin kalite güvencesinin 'işverenler, işgücü piyasası ve diğer ilgili organizasyonlardan düzenli geribildirim' ifadesini içermesini beklediğini belirtmiştir.

Şekil 3.14: Kalite güvencesi yönetim birimleri ve dış değerlendirme ekiplerine işverenlerin gerekli katılımı, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Şekil 3.14'teki bulgular birçok sistemde işverenlerin dahil edilmesinin kalite güvencesinin bir özelliği haline geldiğini göstermektedir. Ancak, 2012'den az sayıda gelişme olmuştur. 25 ülke, işverenlerin dahil edilmesi için- ya yönetim birimlerinde ya dış inceleme birimlerinde ya da her ikisinde- formal bir şart olduğunu bildirmiştir. Bazı ülkelerde işverenlerin dahil edilmesi zorunlu değilken, işgücü piyasası kaygıları kalite güvence sistemi tasarımına yansıtılmaktadır. Örneğin, Danimarka'da kalite güvencesi yönetim biriminin işgücü piyasasına dair öngörüsü olması gereklidir, bu yüzden işgücü piyasasının durumuna dair bilgisi olan temsilcileri içerir- bunlar işveren olmak zorunda değildir.

## Sonuçlar

Bu rapor, kalite güvencesinin dinamik gelişim alanı olarak Bologna süreci ve EHEA'nın gelişiminde teşvik edildiğine dair güçlü kanıtlar ortaya koymaktadır.

İç kalite güvencesine dair bilgiler sınırlıdır, bulgular yükseköğretim kurumlarının kalite artırımı için kendi stratejilerini oluşturma eğilimlerinin arttığını ve yaygınlaştığını işaret etmektedir. Kalite güvence sistemlerinde kamu hesapverilebilirliği ve şeffaflık şartları gelişmektedir, kurumlarının kalite güvence değerlendirmeleri olumsuz bile olsa bunları yayınladığını raporlayan ülke sayısında artış gözlemlenmektedir.

Dış kalite güvence sistemleri EHEA'da yaygındır- bu gerçeklik Bologna süreci başlatıldığında oldukça farklıydı. Kalite güvence sisteminin oluşturulup oluşturulmamasından ziyade, sistemin etkili sonuçlar doğurup doğurmadığı ve ESG ile uyumu söz konusudur.

Bu bağlamda özellikle kalite güvencesinde öğrenci katılımı konusunda ilerlemeye ihtiyaç vardır. Bu, olumlu bir gelişmenin kanıtlanmasının zor olduğu bir kaç alandan biridir. Aslında, kalite güvence sistemlerinde kapsamlı öğrenci katılımıyla ilgili bazı kazanımlar, sistemler yenilediği ve yeniden organize edildiği için geriye doğru gitmektedir.

Ulusal kalite güvence sistemlerinin daha çok akreditasyona yönelik mi ya da kalite artırımına odaklı mı olduğuna göre farklılaştırılması mümkünse de, kalite güvence ajanslarının incelediği konularda artan bir görüş birliği vardır. Tüm sistemler öğretime odaklanmaktadır ve kalite güvence sisteminin bazı biçimleri de araştırılmaktadır. Sistemlerin çoğu iç yönetim ve öğrenci hizmetleri organizasyonu konularını da ele almaktadır. Kalite güvence sistemlerinin daha özelleştirilmiş ve yükseköğretimdeki uzmanlık alanına göre adapte edilmiş ve konularını uluslararasılaşma ve girişimcilik odağına çeviren örnekleri vardır.

Bologna süreci bağlamındaki eğilim ve taahhütlerden biri de yükseköğretim kurumlarının ESG ile tam uyumlu çalışan yabancı ajanslar tarafından değerlendirilme olasılığının açılmasıdır. Yükseköğretim kurumlarının diğer ülkelerden ajanslarla çalışma olanaklarından gittikçe daha fazla faydalanmasına rağmen, bu alandaki ulusal reformlar yavaş ilerlemektedir. Bükreş Beyannamesindeki yenilenmiş taahhütler sonrasında, sadece iki ülke – bunun daha önceden mümkün olduğu 10 tanesine ek olarak – yükseköğretim kurumlarının EQAR-kayıtlı kalite güvence ajanslarıyla çalışmasını sağlayacak yasal reformları gerçekleştirmiştir.

# BÖLÜM 4:

## YÜKSEKÖĞRETİMDE SOSYAL BOYUT

### Bükreş Beyannamesi

Bükreş Beyannamesi (2012) ile birlikte bakanlar yükseköğretimde sosyal boyut ve dolayısıyla 'yükseköğretim kurumlarına giren ve buradan mezun olan öğrenciler Avrupa nüfusunun çeşitliliğini yansıtmalıdır' <sup>(1)</sup> hedefine yönelik çalışma taahhütlerini tekrardan ifade etmişlerdir. Bu hedef ilk defa 2007 Londra zirvesinde dile getirilmiş ve bakanlar 'öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumlarıyla ilişkili engeller olmadan eğitimlerini tamamlayabilmenin önemini' <sup>(2)</sup> vurgulamışlardır; 2001'de Prag Beyannamesi ile sosyal boyut Bologna Sürecine girdikten sonraki yılda önem kazanmıştır.

Bu hedefe ulaşmak için 2012'de Bükreş'te bakanlar 'kaliteli yükseköğretime erişimi yaygınlaştırmak için ulusal tedbirleri almak' ve 'eğitimi tamamlama oranlarını artırma ve yükseköğretimde zamanlıca gelişimi temin etmek için çalışma' <sup>(3)</sup> konularında uzlaşmışlardır. Özellikle de 'yükseköğretimde sosyal boyutu geliştirmek için daha az temsil edilen gruplara yönelik girişimlerde bulunmak, eşitsizlikleri azaltmak ve yeterli öğrenci destek hizmetleri, rehberlik ve danışmanlık, esnek öğrenme patikaları ve önceki öğrenmenin tanınmasını da içeren alternatif erişim yolları sağlamak' konularında görüş birliğine varmışlardır <sup>(4)</sup>. Sosyal boyut, akran eğitimini <sup>(5)</sup> ve 'bu alanda ilerlemeyi takip etmeyi' <sup>(6)</sup> desteklemektedir. Mevcut rapor, izleme sürecine önemli katkı sağlamaktadır.

### 2012 Bologna Uygulama Raporu

Bir önceki Bologna Süreci Uygulama Raporunda görüldüğü üzere, kaliteli yükseköğretim için eşit olanaklar sağlama hedefine henüz ulaşılmamıştır (Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent 2012, s. 71-101).

Özetle, rapor ülkelerin yükseköğretimde az temsil edilen belli sosyal gruplara yeterli önceliği verip vermediği sorusunu sorarak (Ibid., s. 101) Avrupa Yükseköğretim Alanındaki (EHEA) çoğu ülkedeki veri toplama (izleme) ve politik gelişim arasındaki bağı güçlendirme ihtiyacına dikkati çekmiştir (Ibid., s. 82). İncelemek üzere altı çizilen bir başka konu ise alternatif giriş yollarına ilişkin ulusal yeterlilikler çerçevelerinin uygulamasının etkisidir (Ibid., s. 88). Yükseköğretime alternatif erişim 'yükseköğretimde sosyal boyutla ilişkin müzakerelerin temel bileşeni' olarak ele alınır (Ibid, s. 87).

(1) Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizi Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Güçlendirmek, 26-27 Nisan 2012, s. 1.

(2) Londra Beyannamesi: Avrupa Yükseköğretim Alanına Doğru: global bir dünyada güçlüklerle başetmek, 18 Mayıs 2007, s. 5.

(3) Bükreş Beyannamesi, s. 1.

(4) Ibid., s. 1-2.

(5) Politika yapımcılar ve uygulayıcıların EHEA'nın sosyal boyutunu geliştirmek üzere etkili tedbirler almasını hedefleyen PL4SD (sosyal boyut için akran öğrenmesi) projesi (bkz <http://www.pl4sd.eu/>).

(6) Bükreş Beyannamesi, s. 2.

## Bölüm ana hatları

Bu bölümün amacı sosyal boyutla ilgili hangi gelişmelerin devam ettiği ve bu arada hangi değişiklikler ve gelişmelerin olduğunun incelenmesi için üç yıllık durumu sunmaktır. İlk kısım, bir dizi faktörün (cinsiyet, doğum yeri, ebeveyn eğitimi) yükseköğretime katılım ve başarıya etkisine dair istatistiki bilgi içerir. İkinci kısım ise EHEA ulusal yükseköğretim politikalarında sosyal boyutun yansıtılıp yansıtılmadığı ve nasıl yansıtıldığını inceler. Daha sonra da daha önceki öğrenme (yükseköğretimdeki ilerleme nedenleri için de) sorusuna odaklanarak yükseköğretime alternatif erişim yollarından hangilerinin ne derece erişilebilir olduğuna bakar. Yükseköğretime tamamlama ve bırakma ile istihdamla ilgili öğrenci hizmetlerinin sağlanması soruları 6. Bölümde tartışılacaktır. Sosyal boyut bölümünün en sonunda da yükseköğretime katılımındaki mali engeller ve bu engelleri aşmak için gerekli tedbirlere odaklanılır.

## 4.1. Öğrenci özelliklerinin yükseköğretime katılım ve başarılarına etkisine ilişkin istatistiki bilgi

Bologna Sürecinin sosyal boyutunun temeli, öğrenci nüfus çeşitliliğinin yansıtılması ve öğrenci özelliklerinin yükseköğretime katılım ve başarıyı etkilememesidir. EHEA'daki çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda, öğrencileri toplam nüfusla karşılaştırırken hangi özellikleri ele alacakları ülkelere bırakılmıştır. Yükseköğretimde toplumun hangi gruplarının az temsil edildiğini belirlemek de ülkeler arasında farklılık gösterir.

BFUG araştırması, engelli öğrencileri, yetişkin öğrencileri, düşük sosyo-ekonomik statüde olan öğrencileri, erkek/kadın öğrencileri, etnik, kültürel, dini veya dil açıdan azınlıkları, belli coğrafik alanlarda yaşayan öğrencileri, göçmenler ve göçmen çocuklarını özellikle belirtmiştir. Bu grupların hangilerinin farklı ülkelerce az temsil edilen diye tanımlandığı (ve izlendiği) kısım 4.2'de incelenecektir.

Bu kısım Eurostat tarafından sağlanan istatistiki veriye dayalıdır ve cinsiyet, doğum yeri ve ebeveynlerin eğitiminin yükseköğretime katılım ve/ya başarısı üzerine etkisini inceler.

### 4.1.1. Yükseköğretimde cinsiyet dengesi

Yükseköğretimde başarı için kadın ve erkeklere eşit olanaklar sağlamak Bologna Sürecinde sosyal boyutun temel konusudur. Cinsiyet dengesine ilişkin bu kısım eğitim seviyesi ve eğitim alanı açısından kadınların eğitimde yer almalarının gelişimine bakar.

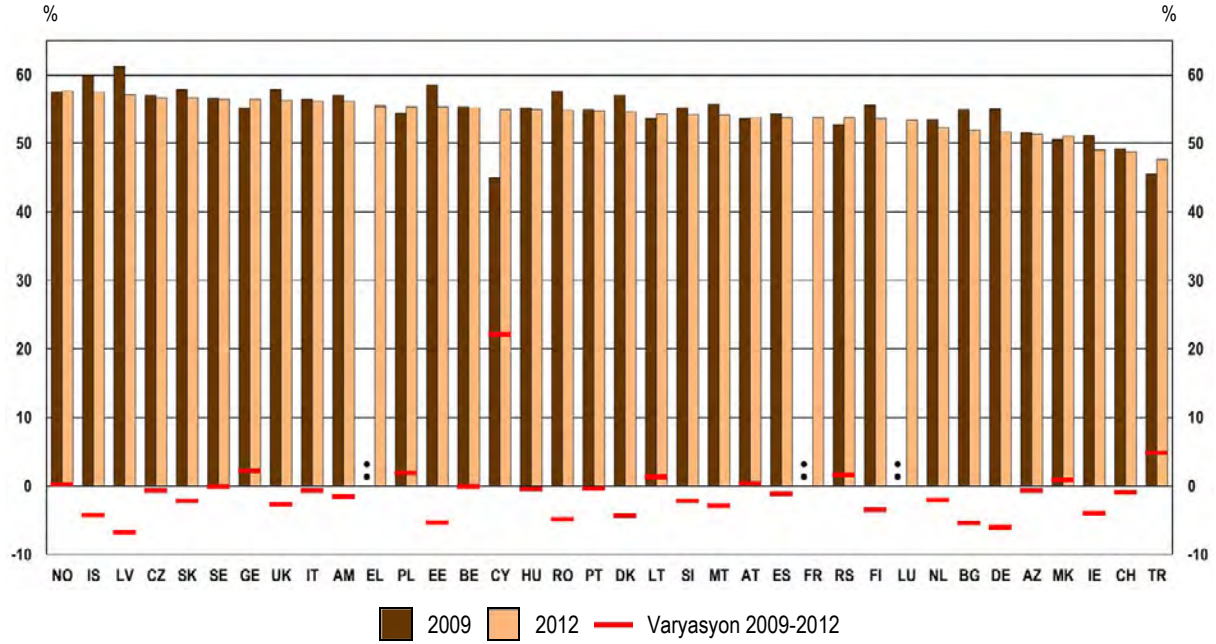
Şekil 4.1, 2008/09'da ve üç yıl sonrasında yükseköğretime yeni başlayan kadınların oranını gösterir (7). Kıbrıs, Türkiye ve İsviçre hariç tüm ülkelerde, yükseköğretime başlayan kadınların oranı %50'den fazladır (2008/09); İsviçre ve eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti'nde yeni öğrenciler açısından en yüksek oranda cinsiyet eşitliği vardır, İzlanda ve Letonya'da yeni kaydolun öğrencilerin %60'ı kadındır. Üç yıl sonraki durum oldukça benzerdir. Sadece Kıbrıs'ta 2008/09 ve 2011/12 arasında yükseköğretime giriş yapan öğrencilerin oranında artış olmuştur (%+22,04). Birkaç ülkede de kadınların oranı açısından artış olmuştur, ancak bunların oranı düşüktür: Türkiye %+4,78, Polonya %+1.88 ve Litvanya %+1.25. Bu oran 14 ülkede de azalmıştır, sekizinde %4-7 ve altısında %2-3,5 oranındadır. Bu düşüşe rağmen, 14 ülkeden 13'ünde 2011/12'de yükseköğretimdeki kadın sayısı

(7) NB: Bu gösterge sadece birinci sınıf öğrencileri/kadınlarla ilgili değil tüm 'raporlama sırasında, öğrencilerin bir programın başında ya da ileri aşamalarında programa giriş yapmasına bakılmaksızın ilk seferde bir eğitim seviyesinde tanınan yeterliliğe yönelik programda yer alan öğrenciler.' (UNESCO-UIS, OECD ve Eurostat, 2013, s. 22). Bu demektir ki, ülkesine bakılmaksızın birinci seferde ilgili ISCED seviyesinde bir programa başlayan öğrencileri sıralamıştır örn. 5A seviyesindeki birinci aşama öğrencisi belli bir ülkede ilk defa ikinci aşama programına kayıtlı olan yurtdışından gelen öğrenci olarak sayılacaktır

erkeklerinkinden çoktur. İrlanda'da yeni kayıtlarda kadın oranı %4 düşüşle 2008/9'da aşırı temsil edilmiş, 2011/12'de ise az temsil edilmiştir.

Bu da kadınlardan çok erkeklerin ilgisini çeken yaşamboyu öğrenmeyi destekleyen İrlanda Yükseköğretime Eşit Erişim için Ulusal Planı (2008-2013) ile ilişkilendirilebilir. İki yıl için de verilerin alındığı geri kalan 10 ülke için de, cinsiyet dağılımı büyük oranda değişmeden kalmıştır. Sonuç olarak, 2011/12'de İrlanda, İsviçre ve Türkiye dışında tüm ülkelerde yükseköğretime yeni başlayanların çoğu kadındır, 19 ülkedeki oranlar yaklaşık %55 ya da daha fazladır. Genel olarak bir yakınlaşma eğilimi görülmektedir: 2008/09'da yükseköğretime başlayan kadınların oranındaki ayrımı Türkiye'de %45, 5'ten Letonya'da %61, 2 aralığındadır; 2011/12'de bu varyasyon sadece 10 puandır ve Türkiye'de yeni başlayanların oranı %47, 6 iken Norveç'te ise %57, 7'dir.

**Şekil 4.1: Yükseköğretime yeni giriş yapan kadınların oranı 2008/09 ve 2011/12 ve % olarak varyasyonu**



	NO	IS	LV	CZ	SK	SE	GE	UK	IT	AM	EL	PL	EE	BE	CY	HU	RO	PT
<b>2009</b>	57.5	60.0	61.2	57.0	57.9	56.5	55.2	57.8	56.5	57.0	:	54.4	58.5	55.3	45.1	55.2	57.7	55.0
<b>2012</b>	57.7	57.5	57.1	56.6	56.6	56.4	56.4	56.3	56.1	56.1	55.5	55.4	55.4	55.3	55.0	54.9	54.9	54.8
<b>Varyasyon 2009/12</b>	0.3	-4.2	-6.7	-0.6	-2.2	-0.1	2.2	-2.7	-0.6	-1.6	:	1.9	-5.3	-0.1	22.0	-0.4	-4.9	-0.4
	DK	LT	SI	MT	AT	ES	FR	RS	FI	LU	NL	BG	DE	AZ	MK	IE	CH	TR
<b>2009</b>	57.1	53.6	55.3	55.7	53.6	54.3	:	52.8	55.5	:	53.5	54.9	55.0	51.6	50.6	51.1	49.2	45.5
<b>2012</b>	54.6	54.3	54.2	54.1	53.8	53.7	53.7	53.7	53.6	53.4	52.4	52.0	51.7	51.3	51.1	49.0	48.8	47.6
<b>Varyasyon 2009/12</b>	-4.3	1.2	-2.1	-2.9	0.4	-1.1	:	1.6	-3.5	:	-2.0	-5.4	-6.0	-0.6	0.9	-4.0	-1.0	4.8

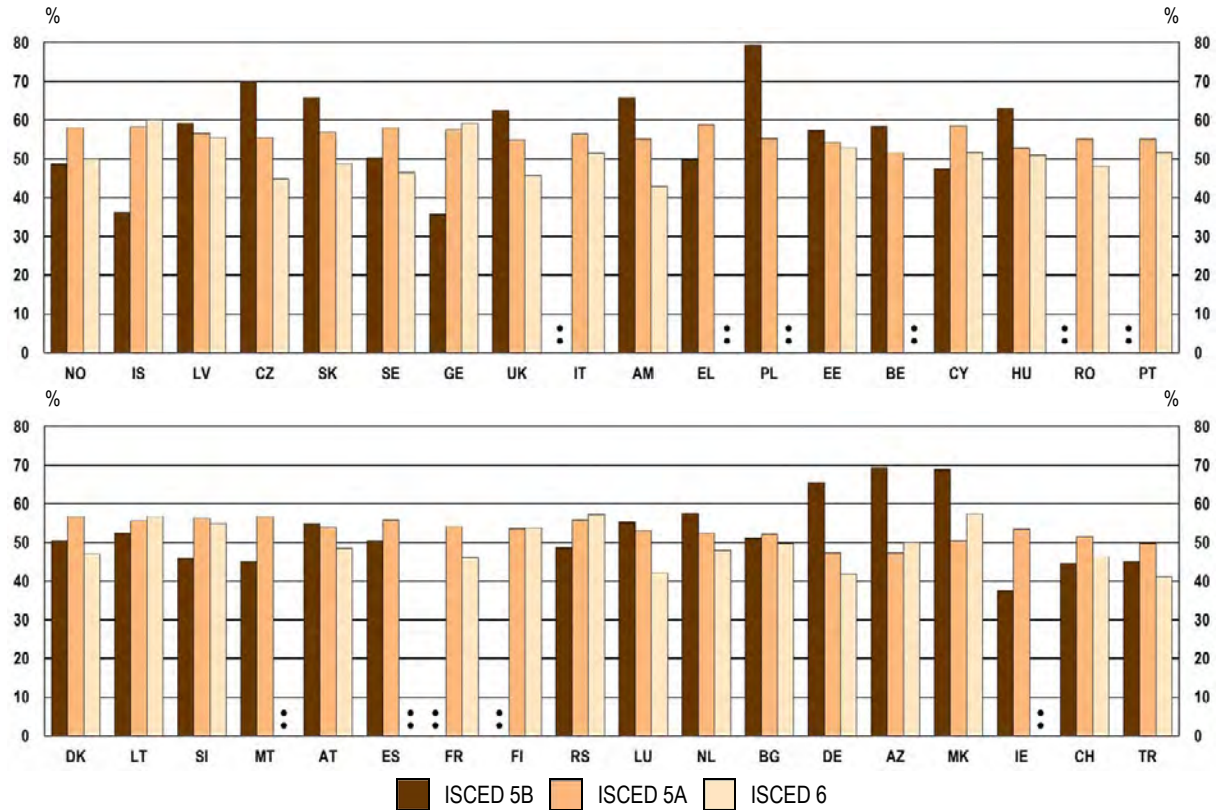
Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

Ülkeler arasındaki bu varyasyonun yanı sıra, yükseköğretime yeni başlayan kadınların oranı eğitim seviyeleri arasında da değişiklik göstermektedir. Ülkelerin çoğunda (verilerin alındığı 30 ülkeden 23'ünde) ISCED 5A (birinci ve ikinci aşama yükseköğretim) ile ISCED 6 (üçüncü aşama yükseköğretim) karşılaştırıldığında yükseköğretime başlayan kadınların payı düşmüştür. ISCED 5A seviyesindeki aşırı temsiliyete bakıldığında, ülkelerin yarısında (15) doktora seviyesinde kadın payın %50 ya da daha fazladır. Dört ülkede (Norveç, Macaristan, Bulgaristan ve Azerbaycan), doktora seviyesinde kadın ve erkek oranları az ya da çok eşittir; erkekler 12 ülkede az temsil edilmişken kadınlar 14 ülkede aşırı temsil edilmiştir.

ISCED 5A seviyesinde erkekler çoğu ülkede (36'dan 32'si) daha az temsil edilmektedir. Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Türkiye'de ISCED-5A-seviyesine giriş kadın ve erkekler arasında az çok dengelidir. İki ülkede kadınlar daha az temsil edilmektedir: Almanya (%47,2) ve Azerbaycan (%47,2).

Belli bir zaman aralığı dikkate alınarak, gelecek yıllarda kadınların doktora eğitimine katılmasında çoğu ülkelerde artış yaşanacaktır (ISCED 5A seviyesindeki artışın ardından). Ülkelerin çoğunda kadınların erkeklere kıyasla üçüncü aşama programlara girmesi daha az mümkündür. Bu dengesizliğin kadınların dezavantajına olduğu ülkeler Türkiye (%41,1), Almanya (%41,8), Lüksemburg (%41,9) ve Ermenistan'dır (%42,9). Diğer taraftan doktora eğitiminde kadınların aşırı temsiliyeti İzlanda (%60), Gürcistan (%59,1), eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti (%57,3) ve Sırbistan'da (%57,2) görülmektedir.

**Şekil 4.2: Yükseköğretime yeni giriş yapan kadınların eğitim seviyesine göre oranı, 2011/12**



Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

	NO	IS	LV	CZ	SK	SE	GE	UK	IT	AM	EL	PL	EE	BE	CY	HU	RO	PT
ISCED 5B	48.6	36.2	59.3	69.7	65.7	50.3	35.6	62.5	:	65.8	49.7	79.2	57.3	58.4	47.4	63.1	:	:
ISCED 5A	58.0	58.2	56.5	55.4	56.9	58.0	57.5	54.9	56.4	55.0	58.8	55.2	54.3	51.5	58.5	52.6	55.0	55.0
ISCED 6	50.0	60.0	55.4	44.7	48.7	46.5	59.1	45.8	51.4	42.9	:	:	52.8	:	51.7	50.9	48.1	51.6
Toplam	57.7	57.5	57.1	56.6	56.6	56.4	56.4	56.3	56.1	56.1	55.5	55.4	55.4	55.3	55.0	54.9	54.9	54.8
	DK	LT	SI	MT	AT	ES	FR	FI	RS	LU	NL	BG	DE	AZ	MK	IE	CH	TR
ISCED 5B	50.4	52.4	45.9	45.1	54.9	50.4	:	:	48.6	55.1	57.5	51.1	65.4	69.3	68.9	37.5	44.6	45.0
ISCED 5A	56.6	55.6	56.2	56.6	53.9	55.8	54.2	53.6	55.8	53.1	52.4	52.1	47.2	47.2	50.4	53.4	51.4	49.8
ISCED 6	46.9	56.7	54.9	:	48.4	:	46.0	53.7	57.2	41.9	48.0	49.8	41.8	50.1	57.3	:	46.3	41.1
Toplam	54.6	54.3	54.2	54.1	53.8	53.7	53.7	53.6	53.7	53.4	52.4	52.0	51.7	51.3	51.1	49.0	48.8	47.6

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

Seviyeler arasındaki farklar, kısmen çalışma alanları arasındaki farklarla ilişkilidir– hangi seviyede daha çok tercih edildikleri ve daha çok erkeklerin mi kadınların mı tercih etme eğilimi olduğu farklıdır. Şekil 4.3 yükseköğretimde kadınların oranı çalışma alanlarına göre değişiklik göstermektedir.

Şekil 4.3 yükseköğretime yeni giriş yapan kadınların payını çalışma alanı ve ülkelere göre göstermektedir<sup>(8)</sup>. Eski ISCED sınıflandırmasını kullanan Şekil 4.2'ye kıyasla, Şekil 4.3 birinci ve ikinci aşama programlarının ayırımını gösterir.

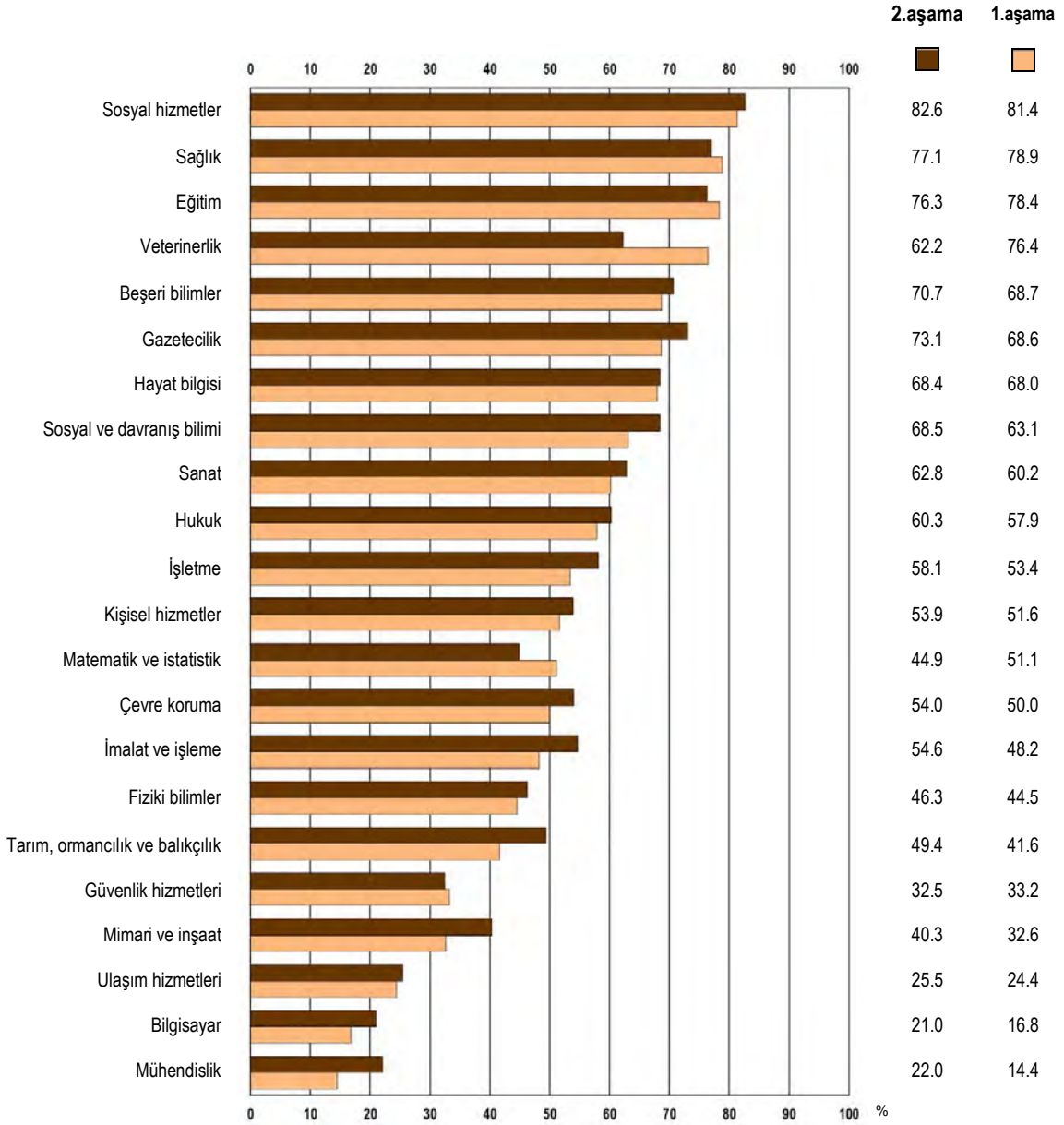
Kadınların en az temsil edildiği alanlar mühendislik, bilgisayar, ulaşım ve güvenlik hizmetleri ile mimari ve yapıdır, bu alanlarda öğrencilerin üçte birinden azı kadındır. Diğer taraftan, sosyal hizmetler, sağlık ve eğitim bilimleri alanlarında kadınlar aşırı temsil edilmektedir, öğrencilerin %70'inden fazlası kadındır.

Sonuçlar, yükseköğretimde cinsiyet eşitliğine ilişkin olarak eğitim seviyesinin çalışma alanından daha az ilişkili olduğunu teyit etmektedir. Çalışma alanlarının yarısında, birinci ve ikinci aşama programları arasındaki fark 3 yüzde puanı ya da daha azdır. Sadece matematik ve istatistik alanları ile veterinerlikte, kayıtlı kadınların medyan oranı ikinci aşamada birinci aşamadakinden daha azdır (%18 ve %17). Verilerin alındığı 13 ülkenin çoğunda veterinerlikte, birinci ve ikinci aşamada kadınlar aşırı temsil edilmektedir. Geri kalan alanların çoğunda, kayıtlı kadınların medyan oranı özellikle de tarım, ormancılık ve balıkçılık, mimarlık ve inşaat, bilgisayar ve mühendislik alanlarında ikinci aşamada birinci aşamadakinden daha fazladır. Tüm dört alanda, ilk aşamadaki kadın öğrencilerin medyan oranı çalışma alanları çapında ortalama katılımın altındadır (%54,1).

Ulusal durumlar, genel yapıdan farklılık gösterebilir. Örneğin, Danimarka'da birinci aşamada 'mühendislik' alanında kadın oranı birinci aşamada %27, ikinci aşamada % 33'tür, İzlanda'da ise %35'tir. 'Bilgisayar' programlarında kadın oranı ise Bulgaristan (ilk ve ikinci aşamada), Kıbrıs (birinci aşamada) ve Estonya'da (birinci aşamada) %30 ya da fazladır.

(8) Farklı alanlarda ülke kapsamının çeşitliliği dikkate alınmalıdır (ayrıntılar için bkz Sözlük ve Yöntemsel Notlar).

**Bologna yapılarında kayıtlı kadınların eğitim alanlarına göre medyan payı ve Bologna yapısı seviyeleri (birinci ve ikinci aşama), 2011/12**



**Notlar:**

Her bir belli eğitim alanında eğitim seviyeleri çapında coğrafik kapsam aynıdır.

*Kaynak:* Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

**4.1.2. Göçmen öğrencilerin katılımı ve başarısı**

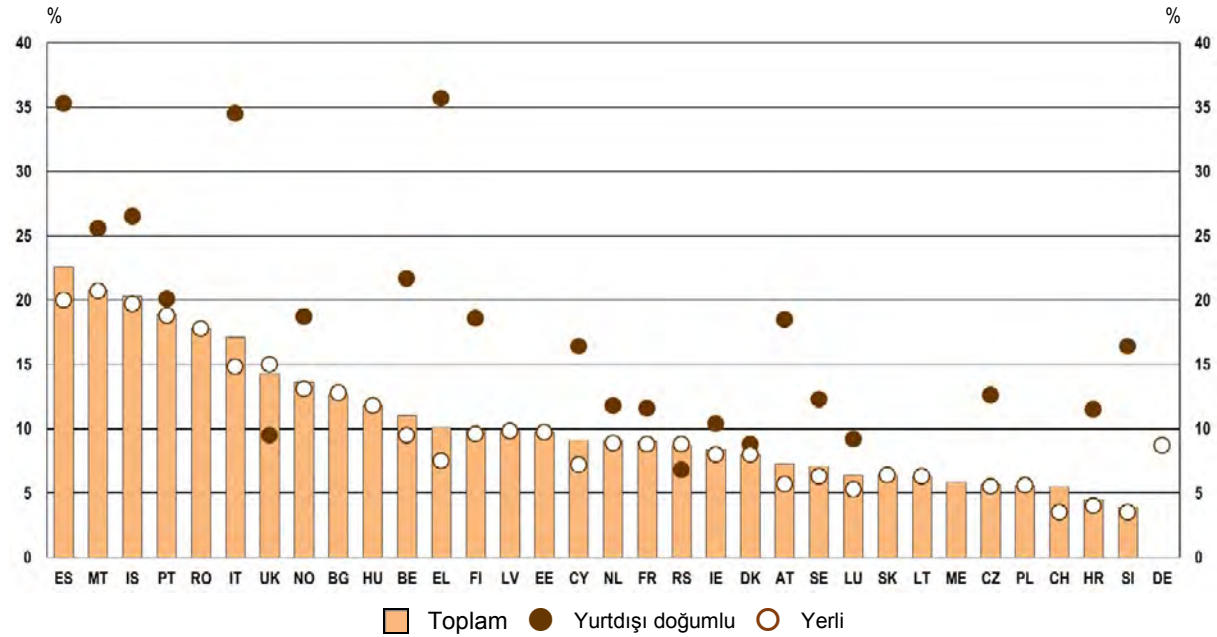
Cinsiyet dengesine ek olarak, sosyal boyuttaki diğer bir temel konu da göçmenler ve göçmen çocuklarının yükseköğretime katılım ve başarı açısından yerli çocuklarla aynı olanaklara sahip olup olamayacağıdır. Bu bilgiyi toplamak güçtür. Bu bölümdeki Eurostat verisi doğum yerini kriter olarak kullanır ki bunun çeşitli sınırlılıkları vardır. Diğer taraftan, yurtdışı doğumlu öğrenci grubu eğitim nedeniyle başka ülkeye taşınan öğrencileri (mobil öğrenciler), 7. bölümde gösterilen bir dizi ülkedeki önemli bir grubu da içerir. Diğer taraftan, sosyal boyutta önemli olan bir grup olan ülkede doğan göçmenlerin çocukları da (genelde 'ikinci nesil' olarak bilinen) ele alınmamıştır. Son Eurostudent raporuna göre, bu 'ikinci nesil göçmen' (ebeveynlerden en az birinin yurtdışında doğduğu öğrenciler olarak tanımlanan) grubunda olan öğrenci oranı Gürcistan'da %0,4'ten İsviçre'de %22, 5 aralığındadır.



Eurostudent raporunda yer alan 27 ülkenin üçte birinde oranların %10 ile %22,5 arasında olduğu, geri kalan 17 ülkede de %10'un altında olduğu ve altısında ise %2 ya da daha az olduğu (Hauschildt ve ark. 2015, s. 67) belirtilmektedir. Bu bölümde incelenen Eurostat verisinde bu öğrenciler yerli olarak ele alınır, dolayısıyla bu 'ikinci nesil göçmenler' grubunun yükseköğretimde ne derece az temsil edildiğini söylemek zordur. Bu sınırlılıkları göz önünde bulundurarak, yurtdışı doğumlu öğrencilere dair veriler kullanılarak toplam nüfusta yer alan öğrenci birimleri oluşumuna dair ortalama bir değerlendirme ölçümü yapılabilir.

Yükseköğretime katılım büyük oranda eğitimin daha alt basamaklarındaki katılıma bağlıdır. Kısım 4.3'te gösterileceği gibi, yükseköğretime erişim için, liseyi tamamlama çoğu durumda şarttır. Şekil 4.4 eğitimi erkenden bırakan genç yetişkinlerin (18-24 yaş) oranını ve yurtdışında doğan ve yerli olanlar arasındaki ayrımları göstermektedir. Gösterge liseyi tamamlamadan eğitim sistemini terk eden genç erkek ve kadınların (18-24 yaş) sayısını, aynı yaş grubundaki (18-24 yaş) toplam nüfusuyla ilişkilendirir.

**Şekil 4.4 Eğitim öğretimi erken bırakanların yurtdışı doğumlu, yerli ve toplam nüfus oranı, 2013**



	ES	MT	IS	PT	RO	IT	UK	NO	BG	HU	BE	EL	FI	LV	EE	CY	NL
<b>Toplam</b>	22.6	20.8	20.3	18.9	17.8	17.1	14.3	13.6	12.7	11.8	11.0	10.1	10.0	9.8	9.7	9.1	9.1
<b>Yurtdışı doğumlu</b>	35.3	25.6	26.5	20.1	:u	34.5	9.5	18.7	:u	:u	21.7	35.7	18.6	:u	:u	16.4	11.8
<b>Yerli</b>	20.0	20.7	19.7	18.8	17.8	14.8	15.0	13.1	12.8	11.8	9.5	7.5	9.6	9.8	9.7	7.2	8.9
	FR	RS	IE	DK	AT	SE	LU	SK	LT	ME	CZ	PL	CH	HR	SI	DE	
<b>Toplam</b>	9.0	8.7	8.4	8.0	7.3	7.1	6.4	6.4	6.3	5.8	5.7	5.6	5.5	4.5	3.9	:	
<b>Yurtdışı doğumlu</b>	11.6	6.8	10.4	8.8	18.5	12.3	9.2	:u	:u	:	12.6	:u	15.0	11.5	16.4	:	
<b>Yerli</b>	8.8	8.8	8.0	8.0	5.7	6.3	5.3	6.4	6.3	:	5.5	5.6	3.5	4.0	3.5	8.7	

#### Notlar:

'u': güvenilir ve yayınlanabilir değil ve *italik*: güvenilir değil. Veriler eğitimi erkenden bırakanların toplam nüfusuna oranı olarak sınıflandırılmıştır.

**Kaynak:** Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (EU-LFS) ve ek veri toplama.

Bu gösterge 18-24 yaşındaki toplam nüfusu (yurtdışı doğumlu ya da yerli) payda olarak kullandığından, uluslararası öğrenci oranı yüksek olan bir ülke, yabancı doğumlu nüfusu arasında eğitimi erken bırakanlar göstergesinde daha düşük puan alır. Çünkü uluslararası öğrenciler toplam nüfusa eklenir ancak eğitim sistemine yükseköğretimde katılır ve daha düşük eğitim seviyelerinde okulu bırakma istatiki verileri bulunmaz. Dolayısıyla, Şekil 4.4 dikkatli yorumlanmalı ve ilgili ülkedeki yabancı öğrenci oranında ilişkin bağlamsal bilgiyle tamamlayıcı olarak ele alınmalıdır ki bu da EHEA çapında oldukça farklıdır (bkz Bölüm 7, özellikle Şekil 7.14 ve 7.18). İkinci nesil göçmenlerle ilgili olarak da gösterge, eğitimi erken bırakanların payına dair bilgi vermez, çünkü yerli genç yetişkin grubu içinde yer alırlar.

Lise sonrasında eğitimi erken bırakanların toplam payına ilişkin olarak da, Şekil 4.4 verilerin alındığı ülkelerin üçte ikisinde %10 ya da daha az oranı olduğunu, EHEA çapında ise Slovenya'da %3.9'dan İspanya'da %22.6 aralığında oranlar olduğunu göstermektedir.

Yerli genç yetişkinler arasında eğitimi erken bırakanların en yüksek oranları İspanya, Malta ve İzlanda'dadır. Bu üç ülkede, beş genç kadın ve erkekten birisi (18-24 yaşında) liseyi bir yeterlilik sahibi olmadan bırakmıştır. Portekiz, Romanya, Birleşik Krallık, İtalya, Norveç, Bulgaristan ve Macaristan'da bu oran ilgili yaş grubunda %10 ile %20 arasındadır. Ülkelerin çoğunda (33'ten 19'u) oranlar % 5 ile 10 arasındadır, sadece Hırvatistan, İsviçre ve Slovenya'da oranlar %5'in altındadır.

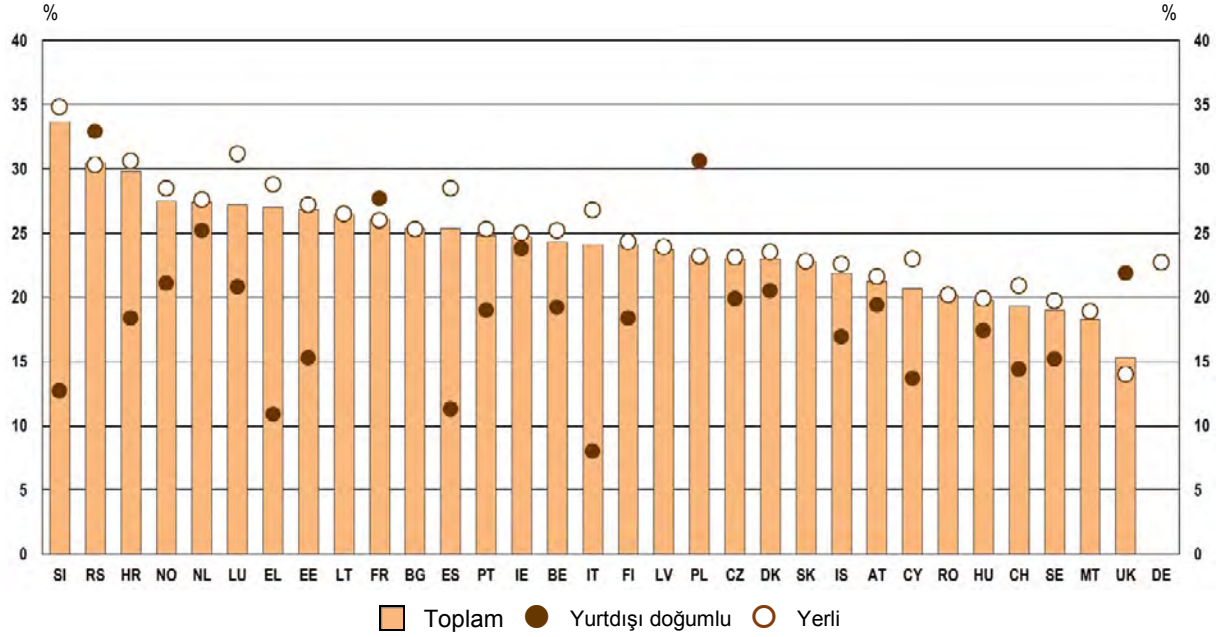
Verilerin toplandığı neredeyse tüm EHEA ülkelerinde, yurtdışı doğumlu genç yetişkinlerin eğitimi yerli akranlarından daha erken bırakma olasılıkları yüksektir. İstisnalar, ülkelerindeki yüksek uluslararası öğrenci sayısından dolayı Sırbistan<sup>(9)</sup> ve Birleşik Krallık'tır (bkz Şekil 7.14 ve 7.18). Yunanistan'da, %35,7 oranla 18-24 yaşındaki yurtdışında doğan kadın ve erkeklerin eğitimi erken bırakma olasılığı aynı yaş grubunda yerli olanlardan beş kat fazladır, İsviçre'deki oran dörde birdir, Avusturya'da ise üçe bir. İtalya, Belçika, Kıbrıs, İsveç ve Lüksemburg'da yurtdışı doğumlu genç yetişkinlerin aynı yaştaki yerli yetişkinlerden liseyi bitirmeden eğitimi erkenden bırakma olasılığı iki katıdır. Geri kalan ülkelerde, yurtdışında doğan ile yerli nüfus arasındaki fark çok büyük değildir, ancak yurtdışında doğan nüfus için oranlar yüksek olabilir (örn. İzlanda'da %26,5 ve İspanya'da %35,3).

Şekil 4.5 yurtdışında doğan ile yerli arasında daha düşük eğitim seviyelerindeki ayrımların yükseköğretimde ne derecede olduğunu göstermektedir. Bu gösterge 18-29 yaşındaki yurtdışı doğumluların yükseköğretime katılım oranını aynı yaş yerli nüfus ile karşılaştırmaktadır. Varış ülkesindeki göçmen çocukları ('ikinci nesil göçmenler') yerli nüfusun bir parçası olarak sayılmaktadır. Şekil 4.4'e benzer bir şekilde, gösterge uluslararası öğrencilerin yüksek oranda olduğu ilgili ülkedeki yurtdışı doğumlu nüfusun entegrasyonunun önemini hafife almaktadır.

EHEA çapında yükseköğretimde genç yetişkinlerin katılım oranları farklılık göstermektedir, Birleşik Krallık'ta %15,3 ile Slovenya'da %33,6 aralığı söz konusudur. Verilerin alındığı EHEA ülkelerinin neredeyse tamamında yurtdışı doğumlu gençlerin yükseköğretime katılım oranı yerli gençlerden daha düşüktür. Bu anlamda da önemli farklılıklar vardır. Yurtdışı doğumlu gençlerin katılım oranı İtalya'da %8 ile Fransa'da %27.7 ve Sırbistan'da %32.9 aralığındadır (yurtdışı doğumluların çoğu eski Yugoslavya'nın diğer bölgelerindedir).

(9) Sırbistan verisi sınırlı biçimde karşılaştırılabilir, doğum yeri sınırları ifade etmektedir ve 'Yurtdışı doğumlu öğrenciler' kategorisi eski Yugoslavya'nın diğer bölgelerinde doğan ve doğduklarında halen aynı sınırlarda oldukları- etnik Sırp'ları da kapsar. Benzer karşılaştırma sınırlılıkları doğu Avrupa'daki eski Sovyet ülkelerinde de geçerlidir.

Şekil 4.5: 18-29 yaş aralığındakiler, yurtdışı doğumlu ve toplam nüfusun yükseköğretime katılım oranı, 2013



	SI	RS	HR	NO	NL	LU	EL	EE	LT	FR	BG	ES	PT	IE	BE	IT
Toplam	33.6	30.5	29.8	27.5	27.4	27.2	27	26.8	26.5	26.1	25.4	25.4	24.8	24.7	24.3	24.1
Yurtdışı doğumlu	12.7	32.9	18.4	21.1	25.2	20.8	10.9	15.3	30.6	27.7	11.3	19	23.8	19.2	8	
Yerli	34.8	30.3	30.6	28.5	27.6	31.2	28.8	27.2	26.5	26.0	25.3	28.5	25.3	25	25.2	26.8
	FI	LV	PL	CZ	DK	SK	IS	AT	CY	RO	HU	CH	SE	MT	UK	DE
Toplam	24.1	23.7	23.2	23	23	22.8	21.9	21.2	20.7	20.2	19.8	19.3	19	18.3	15.3	:
Yurtdışı doğumlu	18.4	30.6	19.9	20.5	16.9	19.4	13.7	17.4	14.4	15.2	21.9	:	:	:	:	:
Yerli	24.3	23.9	23.2	23.1	23.5	22.8	22.6	21.6	23	20.2	19.9	20.9	19.7	18.9	14	22.7

#### Notlar:

'u': güvenilir ya da yayınlanabilir değil ve *italik*: güvenilir değil.

Veriler toplam nüfusun yükseköğretime katılım oranına göre sınıflandırılmıştır.

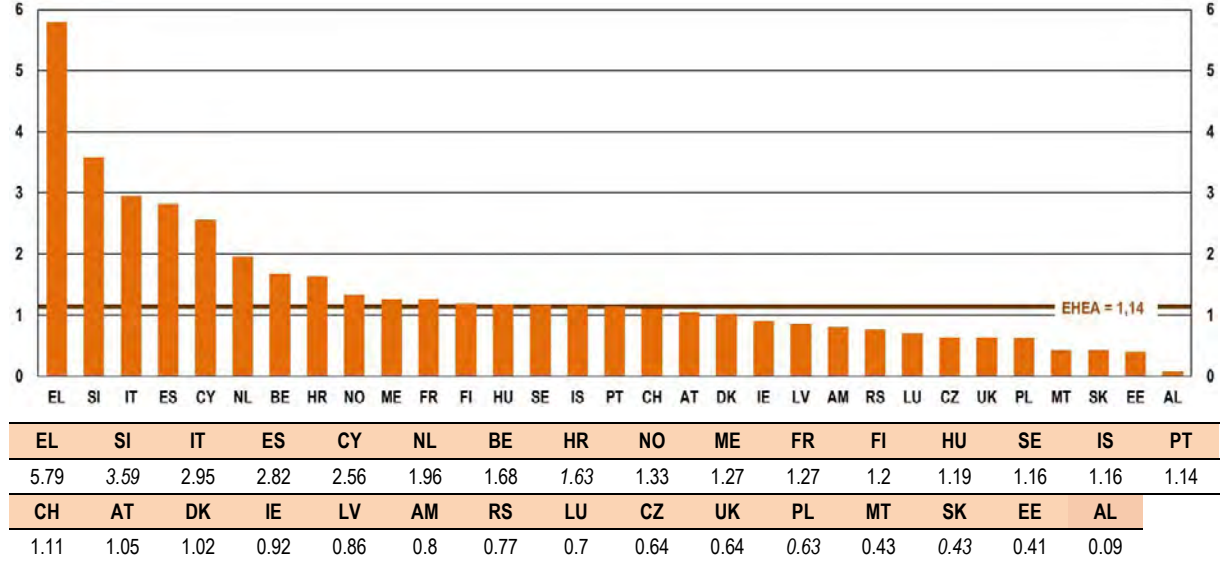
Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (EU-LFS) ve ek veri toplama.

Bu farklılıklar ülkeler arasında yükseköğretimde genel katılım oranlarıyla kısmen ilgili olduğundan, göçmenlik durumu olan gençlerin potansiyel dezavantajları ele alınırken, yurtdışı doğumlu ile yerli gençler arasındaki katılım oranlarındaki farkları da (bu grupların tanımındaki sınırlılıkları da göz önünde bulundurarak) karşılaştırmak gereklidir. En büyük ayrımlar, yurtdışı doğumlu ve yerli gençler arasında yükseköğretime katılım oranlarının 15 yüzde puanından fazla olduğu İtalya, Yunanistan ve İspanya'dır. Lüksemburg ve Kıbrıs'ta ayrım yaklaşık 10 yüzde puanıdır, Norveç, İsviçre, Belçika, Finlandiya, Portekiz, İzlanda ve İsveç'te ise sekiz ve dört yüzde puanı arasındadır. Geri kalan ülkelerde (Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Hollanda, Avusturya, İrlanda, Fransa ve Sırbistan), ayrım üç yüzde puanından azdır. Fransa ve Sırbistan'da, bu fark yurtdışında doğanların lehinedir. Uluslararası öğrencilerin oranının yüksek olduğu Birleşik Krallık ise özel bir durum sergilemektedir: %21,9, yurtdışı doğumlu gençlerin yükseköğretime katılım oranı Birleşik Krallık doğumlu olanlarınkinden fazladır (%14).

Bu kısmın son şekli (Şekil 4.6) olasılık oranı olarak belli bir ülkede doğanların yurtdışı doğumlu olanlara kıyasla yükseköğretimdeki başarı şansını gösterir. Bu demektir ki Şekil 4.6'daki sayılar yerlilerin yurtdışı doğumlulara oranla yükseköğretimde başarılı olma olasılığı olarak okunabilir. Yerli gençlerden altı kere daha az yükseköğretimde başarı olasılığı olan Yunanistan'da bu oran yurtdışı doğumluların aleyhinedir. İtalya, İspanya ve Kıbrıs'ta bu oran yaklaşık bire üçtür, Hollanda ve Belçika'da ise bire iki. Diğer taraftan, yükseköğretimde başarıda yurtdışında doğanların yerli

gençlerden daha yüksek şansı olan ülkeler (verilerin alındığı ülkelerin yaklaşık üçte biri) vardır (Estonya, Malta, Çek Cumhuriyeti ve Birleşik Krallık'ta bu olasılık iki kat fazladır). Tekrardan akılda tutmak gereklidir ki yurtdışında doğan nüfusta uluslararası öğrenciler de yer almaktadır ve bu sayı özellikle Birleşik Krallık'ta oldukça yüksektir.

**Şekil 4.6: 25-34 yaşındakilerin doğduğu ülkeye göre yükseköğretim başarısı: yükseköğretimi tamamlamada yerlilerin yurtdışı doğumlu olanlara olasılık oranı, 2013**



#### Notlar:

*İtalik:* güvenilir değil. EHEA, EHEA medyanıdır.

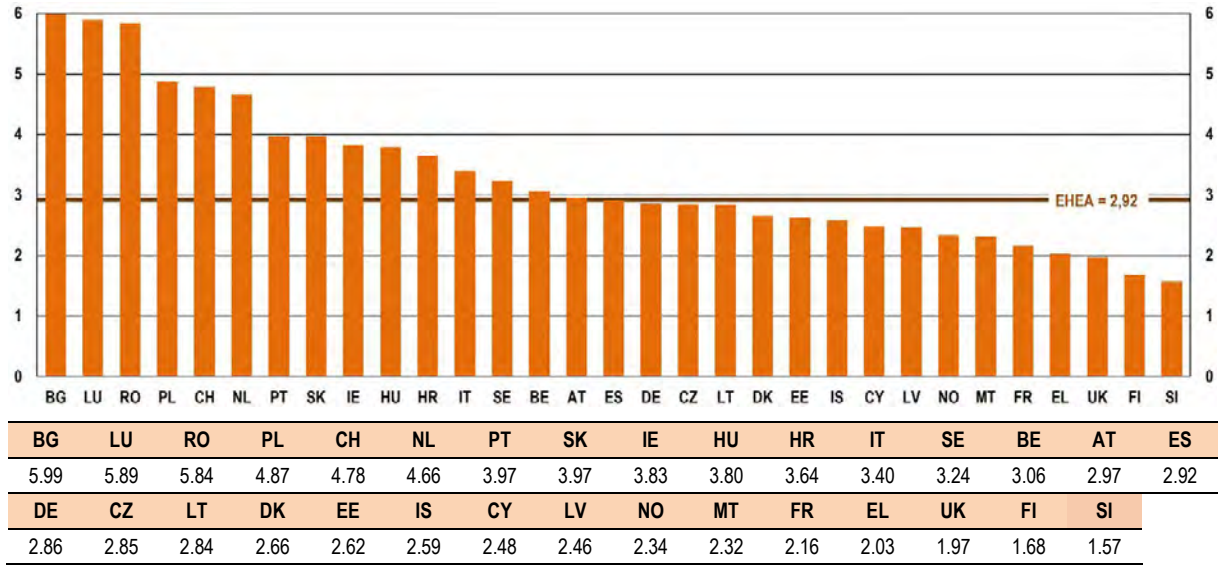
*Kaynak:* Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (EU-LFS) ve ek veri toplama.

#### 4.1.3. Yükseköğretimde başarıda ebeveyn eğitiminin önemi

Bakanlık beyannamelerinde sıkça ele alındığı üzere, Bologna Sürecinde sosyal boyutun önemli bir temeli, gençlerin sosyal veya ekonomik durumlarıyla ilgili yükseköğretime katılım ve eğitimi tamamlamayla ilgili sorunları olmamasını sağlamaktadır. Yükseköğretimde sosyal ve ekonomik durumun sorun teşkil etmesinin bütünlüklerini değerlendirmenin bir yolu ebeveynlerin eğitim başarısındaki etkisini incelemektir. Şekil 4.7 yükseköğretimde başarıda oldukça eğitilmiş ile orta düzeyde eğitilmiş ebeveynleri olan gençlerin olasılık oranlarını (25-34 yaşında) göstermektedir. Gösterge 'yüksek düzey eğitilmiş ebeveynler' olarak ele alabilmek için her iki ebeveyn grubunun da en yüksek derecesini baz alır; bu tanımda ebeveynlerden en az birinin yükseköğretimi tamamlamış olması gereklidir; 'orta düzey eğitilmiş ebeveynler' en yüksek derece olarak lise ya da lise sonrası eğitim mezunu olarak ifade edilmiştir.

Verilerin alındığı tüm EHEA ülkelerinde, orta düzey eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının yükseköğretim başarısında yüksek düzey eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarından daha düşük şansları vardır. Ülkelerin çoğunda, orta düzey eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının yükseköğretimde başarı şansı iki ila beş kat daha düşüktür. Finlandiya ve Slovenya'da etki daha zayıftır; Bulgaristan, Lüksemburg ve Romanya'da ise oldukça güçlüdür: bu ülkelerde orta düzey eğitilmiş ebeveynlerin çocukların yükseköğretimde başarı şansı yükseköğretim eğitimi almış ebeveynlerin çocuklarından yaklaşık altı kat daha azdır.

**Şekil 4.7: Eğitim deneyimine göre eğitim başarısı: Yükseköğretimi tamamlamada ebeveyni yüksek eğitilmiş olan (yükseköğretim) gençlerin (25-34) ebeveyni orta düzey eğitilmiş olan (lise ya da önlisans) gençlere (25-34) olasılık oranı, 2011**



#### Notlar:

EHEA, EHEA medyanıdır.

Kaynak: Dezavantajların nesiller arası aktarımı EU-SILC modulu, Eurostat.

Ailede yükseköğretim deneyimi olmayan öğrencilerin oranının (yükseköğretim tamamlamış ebeveynlerin çocukları) ülkeler çapında farklılık gösterdiği en son Eurostudent raporunda da belirtilmiştir. Bu rapor ayrıca ailede yükseköğretim deneyimi olmayan öğrencilerin yükseköğretime daha geç girdiği ve eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarından ortalamada yaşça daha büyük olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, Eurostudent raporunda yer alan ülkelerin büyük çoğunluğunda, yükseköğretim deneyimi olmayan öğrenciler yükseköğretim kurumu olmayan yerlerde üniversitelerden daha çoktur (Hauschildt ve ark. 2015, s. 50-51).

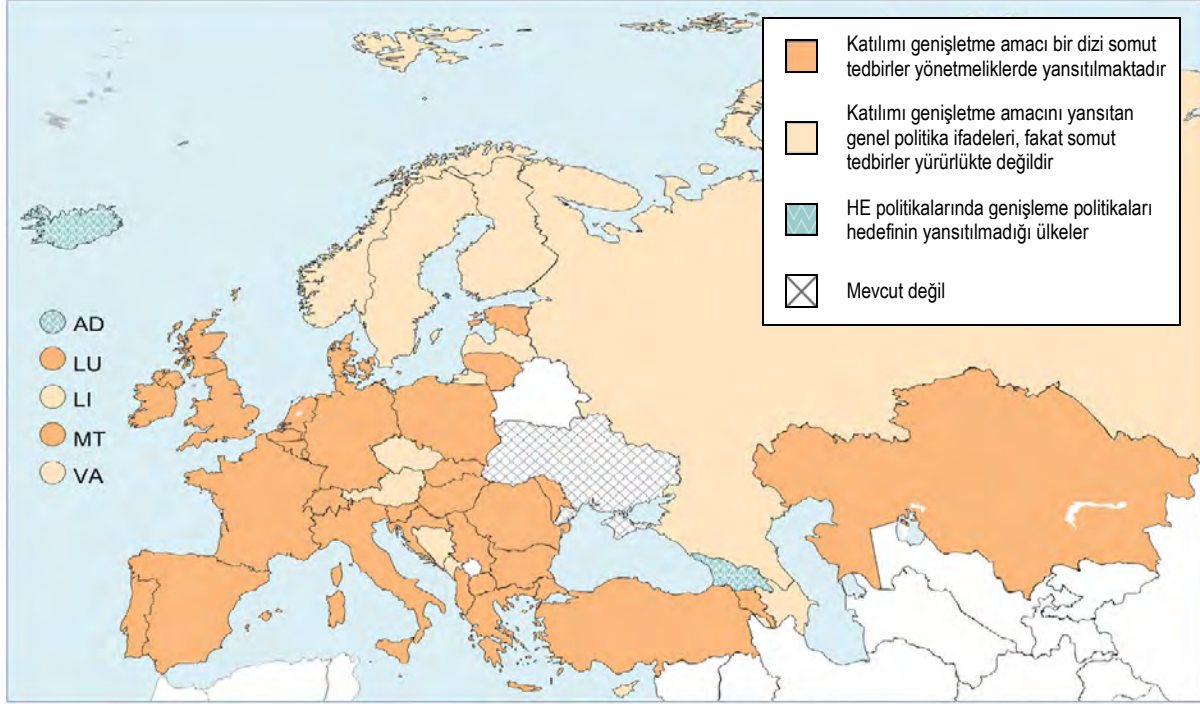
## 4.2. Yükseköğretime erişim ve katılımı artırmaya yönelik politik yaklaşımlar

Bu bağlamda, bu kısım BFUG anketi yanıtları ve en son Eurostudent raporunu dikkate alarak EHEA çapında yükseköğretime katılımı yaygınlaştırmak için farklı siyasi yaklaşımları ortaya koyar. Genişleme politikası hedefinin ne derece ulusal yükseköğretim politikalarına yansıtıldığını, hangi somut tedbirlerin (eğer varsa) yürürlükte olduğunu ve eğer varsa, öğrenci grubunun oluşumunun sistematik izlemeye takip olup olmadığını gösterir.

### 4.2.1. Politika çerçevesi

Bir önceki rapordaki gösterildiği gibi, katılımı genişletme amacı neredeyse tüm EHEA ülkelerinde (Andorra, Gürcistan ve İzlanda haricinde) yükseköğretim politikasında yansıtılmaktadır. 13 sistemde katılımı genişletme amacı, genel politika ifadelerine somut tedbirler yürürlüğe konulmadan yönetmeliklerde yer almıştır. Sistemlerin üçte ikisinde (32), bir dizi somut tedbirlere yansıtılmıştır (bkz Şekil 4.8). Aşağıdaki detaylı analizde gösterildiği gibi, iki grup ülke arasındaki sınırlar ilk bakışta görüldüğü kadar net değildir. Örneğin, Norveç harç ücreti olmaması, herkesin öğrenci kredisi alabilmesi vb tedbirler katılımı genişletmek üzere genel bir yaklaşım izlemektedir, ancak aynı zamanda diğer ülkelerin katılımı genişletme amacını yansıtan yönetmeliklerde yer alan somut tedbirleri de uygulamaktadır.

Şekil 4.8: Yükseköğretime katılımı genişletmek için ulusal politika yaklaşımları, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

#### 4.2.2. Katılımı genişletmek için somut tedbirler

EHEA çapında yükseköğretime katılımı genişletmek için alınan somut tedbirlere bakarak, iki tür tedbirden bahsedilebilir: az temsil edilen grupların katılımını da artırması beklenerek tedbirlerin genel olarak katılımı artırması (kaynaştırma yaklaşımı); ve daha dengeli öğrenci birimi oluşumunu elde etmek üzere belli az temsil edilen grupları hedef alan tedbirler. Çoğu ülkeler iki yaklaşımı bir ya da diğer şekilde birleştirir.

Katılımı artırmak ve yükseköğretimi geniş öğrenci kitlesine erişilebilir yapacak bir şekilde organize etmeye çalışmak Nordik ülkelerinde (Danimarka, Finlandiya ve Norveç) baskın bir yaklaşımdır. Buna da örneğin, yükseköğretimi ücretsiz sunma (Türkiye'de de uygulanmaktadır), tüm öğrencilere kredi sağlama (Danimarka ve Norveç), üniversiteye erişimi genişletme (Almanya, Malta, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)), veya rehberlik için finansman sağlama (Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, Almanya, Yunanistan ve İtalya) ve çeşitli öğrenci hizmetleri (barınma, yemek, sosyal, psikolojik ve tıbbi destek, çocuk bakımı vb.) Belçika (Flaman ve Fransız Toplulukları), Bulgaristan, Hırvatistan, Fransa, İtalya, Moldova, Norveç ve Sırbistan'da söz konusudur.

Bu tedbirler genelde tüm öğrencilere açıktır, bazı ülkeleri ayrıca özellikle engelli, etnik azınlık olan ya da sosyal ve/ya ekonomik olarak dezavantajlı gruplardan olan az temsil edilen belli öğrencilere yönelik tedbirler uygulamaktadır.

En sık bahsi geçen tedbir (somut tedbirli sistemlerin yaklaşık yarısı, tüm sistemlerin %40'ı<sup>(10)</sup>) az temsil edilen öğrenciler için burs imkanı (engelliler, yetimler, fakir sosyo-ekonomik durum, kırsal alanlardan olanlar, askeri hizmetten serbest bırakılan, Roman vb.) veya ihtiyaç odaklı eğitim harcı veya kredi sistemidir.

Bir başka sık kullanılan tedbir ise (15 sistemin raporladığı) engelli öğrenciler için özel sınavlar/eğitim koşulları veya diğer destek tedbirleridir. Altı sistem (Arnavutluk, eski Yugoslav Makedonya

<sup>(10)</sup> Ermenistan, Belçika (Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Hırvatistan, Estonia, Fransa, Almanya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Moldova, Hollanda, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakia, İspanya, İsviçre ve Türkiye.

Cumhuriyeti, Moldova, Portekiz, Romanya ve Sırbistan) belli grup öğrenciler (örn. engelli öğrenciler veya Roman) için giriş/kayıt kotaları ve/ya indirimli harç ya da harçsız erişim üzerinde çalışmaktadır. Birleşik Krallık'ta (İngiltere), yükseköğretim kurumları kendi kayıt kriterlerini belirlese de Adil Erişim Müdürü düşük gelirlili ve az temsil edilen grupların adil erişimlerini koruyup güçlendirmek için atanmıştır. İlgili Müdür yüksek harç şart koyan her kurumun (tam zamanlı dersler için £6 000 ya da yarı zamanlı için £4 500) kendisiyle Erişim Sözleşmesi imzalamasını zorunlu kılarak, az temsil edilen grupların destek programı ya da mali destek ile yükseköğretime erişimini nasıl desteklediklerini izlemektedir. Birleşik Krallık'ta (İskoçya), İskoç Finansman Konseyi erişimi genişletmeyi desteklemek için dört yıllık £40milyonun altında ek finansman yatırımı yapmaktadır ve üniversiteler İskoç üniversitelerine girmek isteyen dezavantajlı ve zor durumda olan öğrenci sayısını artırmak için 2014'te 727 yeni erişimi genişletme imkanı yaratacaklarını taahhüt etmişlerdir. Bir kaç ülke konuştuğu dili anadili olmayan öğrencilere (Danimarka ve Estonya) veya kırsal alandaki yükseköğretim kurumlarına (Estonya ve Polonya) özel destek sunmaktadır. Belirtilen diğer tedbirler ise esnek öğrenme olanaklarının sağlanması, yarı zamanlı veya uzaktan eğitim ile kısa aşamalı programlardır.

### 4.2.3. Nicel hedefler

2009'daki Leuven/Louvain-la-Neuve Beyannamesi ile bakanlar katılımcı her ülkenin 'katılımı genişletmek ve yükseköğretimde az temsil edilen grupların katılımını artırmak üzere on yıl sonunda ulaşılabilecek ölçülebilir hedefler' koymak üzere uzlaşmışlardır<sup>(11)</sup>.

Beş yıl sonra sistemlerin %70'i (34) bu tür ölçülebilir hedefleri tanımlamışlardır. Büyük çoğunluğunun (25 sistem) sadece katılımı geliştirmek için hedefleri vardır; üç ülkenin sadece az temsil edilmiş gruplara yönelik hedefleri vardır; altı ülkede her ikisi de mevcuttur. Toplamda sistemlerin %20'sinden azında Leuven/Louvain-la-Neuve Beyannamesinde belirtildiği gibi, az temsil edilen gruplara yönelik ölçülebilir tedbirler vardır. Avrupa Birliği'nin Avrupa 2020 stratejisi olmadan (aşağıda belirtilen), katılımı genişletmek için ölçülebilir hedefleri olan sistem sayısı oldukça azdır. 14 sistem (12 AB olmayan ülke ve Birleşik Krallık) henüz ulaşılabilecek belli nicel hedefleri tanımlamamıştır.

EHEA ülkelerinin Leuven/Louvain-la-Neuve Beyannamesinin kabulünden bir yıl sonra Avrupa Birliği ülkeleri Avrupa 2020 stratejisini benimsemişler ve 2020 itibarıyla genç nüfusun en az %40'ının (30-34 yaş) yükseköğretim ya da dengi bir eğitimden mezun olmasını hedeflemiştir. Birleşik Krallık dışında tüm AB ülkeleri<sup>(12)</sup> Avrupa 2020 Ulusal Reform Programlarında (Avrupa Komisyonu, 2014a) yükseköğretim için ulusal hedefler belirlemiştir. BFUG raporunda belirtildiği gibi, AB üyesi olmayan iki üye ülke (Karadağ ve Sırbistan) bu tür hedefleri benimsemiştir. Sonuç olarak, bu raporda yer alan 48 sistemden 30'unun yükseköğretime giren, katılan ve/ya tamamlayan nüfusa ilişkin, diğer bir deyişle 2020'ye kadar 30-34 yaşındaki yükseköğretim mezunlarının, İtalya ve Romanya'da %26-27 ile İrlanda'da %60 ve Lüksemburg'da %66 aralığında olan oranına ulaşmak için en az bir nicel hedefi vardır. Norveç yükseköğretim nüfusuna dair 2019'a kadar (2006'ya kıyasla) 24800 kişilik kapasiteye ulaşma nicel hedefini belirlemiştir.

(11) Leuven/Louvain-la-Neuve Beyannamesi: Bologna Süreci 2020 – On yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı. Yükseköğretimden Sorumlu Avrupa Bakanlar Konferansı Beyannamesi, Leuven ve Louvain-la-Neuve, 28-29 Nisan 2009.

(12) Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ulusal hedefler koymamıştır.

Bazı ülkeler az temsil edilen gruplara değinmeden birden fazla nicel hedef belirlemiştir. Bu ek hedefler 19 veya 19-24 yaşındaki nüfusun ya da yükseköğretime katılanların (Almanya, Malta ve Slovenya) ve mühendislik ve doğa bilimleri alanlarından mezunların oranı (Estonya, Litvanya ve Poland) ile ilgilidir. 21. yüzyılın ilk on yılındaki hızlı artıştan sonra, 2015 için Çek Cumhuriyeti yükseköğretime ilk defa kayıt olanlar (ilgili yaştaki akranların yaklaşık üçte ikisine kadar) ve ikinci aşamada eğitime devam eden birinci aşama mezunları (%50'den fazla olmayan) için üst sınır belirlemiştir.

Yukarıdaki hedeflere ek olarak bazı ülkeler (Finlandiya, Yunanistan, İrlanda, Malta, Polonya ve Sırbistan) az temsil edilen gruplara ilişkin nicel hedefler belirlemiştir. Üç ülke daha (Kazakistan, Moldova ve Rusya) sadece az temsil edilen gruplara yönelik nicel hedef belirlemiştir. Toplamda, sadece 48 ülkeden 9'u öğrenci nüfusunda az temsil edilen gruplara ilişkin nicel hedef belirlemiştir. Bazıları ulaşılması istenen kayıt hedeflerini belirlemiştir (toplam öğrenci nüfusunun oranı). Örneğin, İrlanda 2016'ya kadar engelli lisans öğrencilerinin oranını %7'ye, yetişkin öğrencilerin oranını %14'e ve sosyo-ekonomik durumu düşük olanların oranını %21'e çıkarmayı planlamaktadır. Diğer ülkeler öğrenci nüfusunun az temsil edilen grupları için eğitim olanağı oranını korumaktadır. Örneğin, Moldova'da kamu finansmanı olan eğitim olanaklarının en az %15'i 13 kategoriden birine denk gelen dezavantajlı öğrencilere (örn. engelli öğrenciler, düşük sosyo-ekonomik durumu olanları, etnik azınlıklar (Roman) ya da Nistru nehrinin solundaki liselerden mezunlar) sunulmaktadır. Finlandiya dengesizliklere odaklanıp 2020'ye kadar cinsiyet ile bölgesel farklılıkları, sosyal ve etnik durumun yükseköğretime katılımındaki etkisini yarıya indirmeye çalışmaktadır. Genç yaş grubunda mezunlarda cinsiyet farklılıkları 2020'ye kadar azaltılacak ve 2025'te yarıya indirilecektir. Uzun vadeli hedef bu farklılıkları toptan ortadan kaldırmaktadır. Belli hedeflerde ele alınan az temsil edilen gruplar engelli öğrenciler (Finlandiya, Yunanistan, İrlanda, Kazakistan, Moldova, Rusya ve Sırbistan), yetimler (Yunanistan, Kazakistan, Moldova ve Rusya), yetişkin öğrenciler (İrlanda, Malta, Polonya ve Slovenya), düşük sosyo-ekonomik durumu olan öğrenciler (Finlandiya, İrlanda ve Moldova), etnik azınlıklar (Finlandiya, Moldova ve Sırbistan), veya belli kırsal alanlardan olanlar (Moldova) ve cinsiyetle ilgili gruplardır (Finlandiya, yukarıda belirtilen). Norveç'te özel durumlardan dolayı, ulusal eğitim yetkililerinin engelliler, dini ya da etnik durumuna dair veriler toplanmamaktadır ve dolayısıyla nicel hedefler belirlenmemektedir.

#### **4.2.4. Öğrenci bünyesinin oluşumunu izlemek**

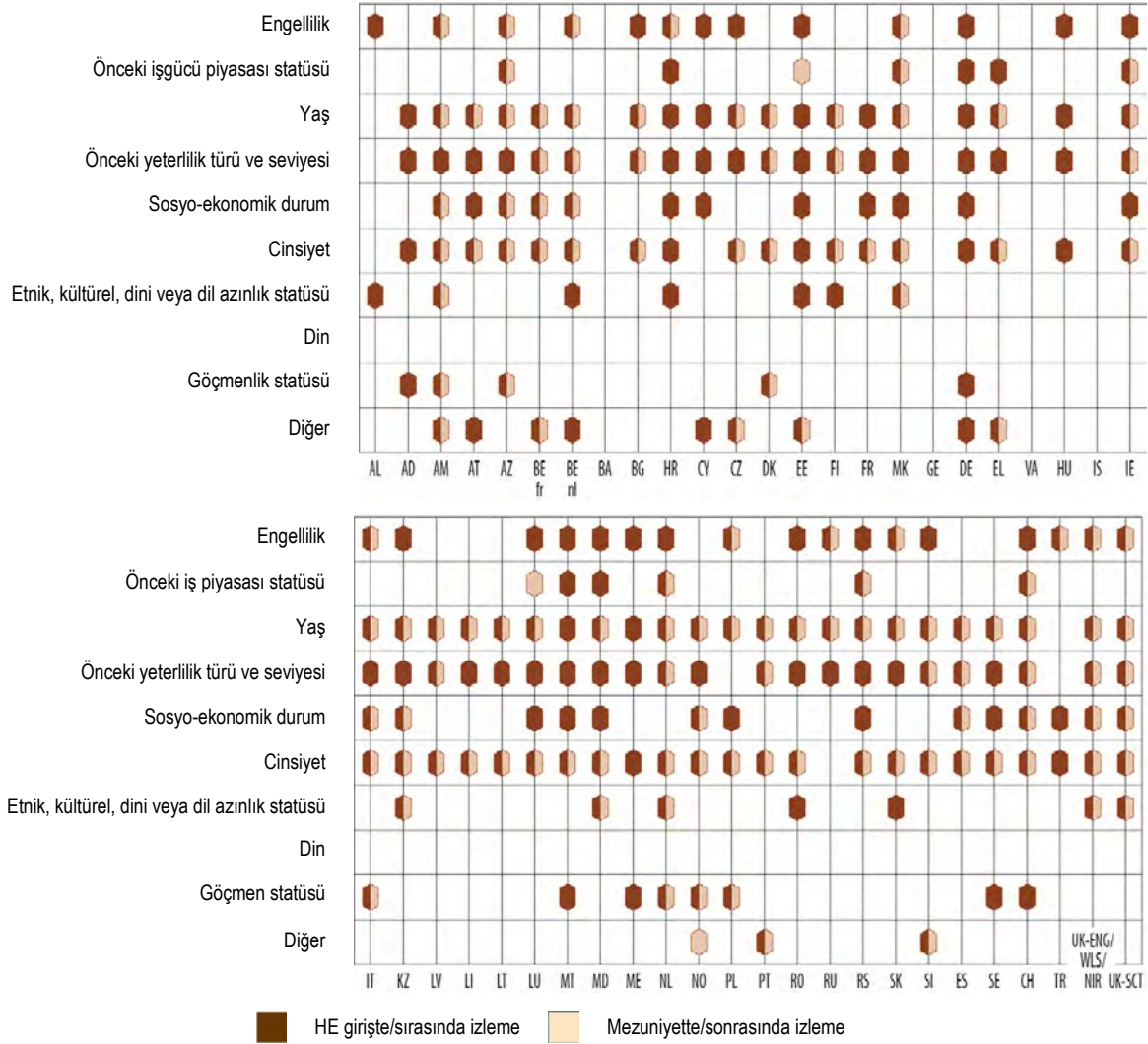
Yükseköğretime erişimi ve katılımı genişletmek üzere alınan tedbirlerin istenen etkiyi yaratıp yaratmadığını değerlendirmek için öğrenci bünyesinin oluşumunun sistematik olarak zaman içinde izlenmesi gereklidir.

Sistemlerin %90'ından fazlasında (48'den 44'ü) öğrenci bünyesinin oluşumu belli bir sistematik izlemeye tabidir. Sadece Bosna Hersek, Gürcistan, Papalık ve İzlanda'da sistematik izleme en azından ulusal seviyede yapılmamaktadır. İzlanda'da yukarıda da belirtildiği gibi, bu durum ülkenin yükseköğretim politikasına katılımı genişletme hedefi yansıtılmadığından dolayı olabilir. Bosna Hersek'te bu durum ülkenin anayasasıyla ilgilidir, bu da 10 kantonda ayrı izleme birimleri olmasından dolayıdır, Bosna Hersek Federasyonunda Srpska Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve Brčko Bölgesi Hükümetinde Eğitim Bakanlığı.



Şekil 4.9'de görüldüğü gibi, öğrenci bünyesinin oluşumunu sistematik olarak izleyen yükseköğretim sistemleri yaş (41), yükseköğretim öncesinde edinilen yeterlilik türü ve seviyesi (40) ve cinsiyeti (40) göz önünde bulundurular. Sistemlerin yarısından fazlası engelli olma ve sosyo ekonomik durumu; yaklaşık dörtte biri ise etnik, kültürel, dini veya dil azınlık statüsü, göçmen statüsü ve/ya yükseköğretim öncesindeki işgücü piyasası statüsünü dikkate alır. Belli sayıda sistemler ise milliyet, aile statüsü veya ebeveynlerin eğitim durumu gibi bazı diğer özellikleri izlemektedir. Din ise göz önünde bulundurulan bir özellik değildir.

Şekil 4.9: Öğrenci birimi oluşumunu izleme, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

İzleme genelde yükseköğretime girişte/sırasında ve daha az oranlarda (daha az ülkede ve daha az özellikle ilgili) mezuniyetler yer alır. Mezuniyet *sonrası* sistemli izleme yaklaşık sistemlerin yarısında bir iki özellik göz önünde bulundurularak yapılmaktadır. Bir dizi özelliği ele alarak yapılan mezuniyet sonrası sistemli izleme ise az sayıda sistemde mevcuttur (İrlanda, Kazakistan, Hollanda, Portekiz, Slovenya, İspanya, İsviçre, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Birleşik Krallık (İskoçya)).

İzleme genelde bir bakanlık ya da hükümet kurumu ve/ya yükseköğretim kurumu tarafından bir başka birime veri sağlama zorunluluğu ile gerçekleştirilir (bakanlık, istatistik bürosu veya kalite güvence ajansı). Bazı ülkelerde, özellikle mezuniyet sonrası izlemede, veriler bağımsız birimler ve/ya yükseköğretim kurumları tarafından başka bir birime rapor verme zorunluluğu olmadan toplanır.

Öğrenci bünyesini sistematik olarak izleyen 44 sistemden 39'unda bu tür bir izlemede yer almak üzere yükseköğretim kurumlarının teşvik edildiği ya da zorunda bırakıldığı mekanizmalar vardır (istisnalar Arnavutluk, Andorra, Hırvatistan, Kıbrıs ve Kazakistan'dır). Genelde izleme, ulusal istatistik bürolarının düzenli veri toplamasının bir parçasıdır, bazı durumlarda kalite güvencesiyle ilişkilidir. İzleme, örneğin belli kategoride öğrenciler için burslar ya da engelli öğrencilere eğitim veren yükseköğretim kurumlarına destek gibi finansmanla da ilişkilendirilebilir. Bazı ülkelerde, yükseköğretim kurumları öğrenci kaydı tutmak zorundadır. Artan sayıda ülke, merkezi bir veritabanı ile çalışmaktadır (bazı durumlar yükseköğretimden sorumlu bakanlık tarafından yönetilir). Örneğin, Estonya tüm eğitim kurumlarının öğrenciler, personel, müfredat ve sertifikalar ile ilgili bilgi vereceği ve ilköğretimden yükseköğretime öğrencileri takip eden kapsamlı bir merkezi veritabanı oluşturmuştur.

Sistemlerin çoğunda (Arnavutluk, Andorra, Bulgaristan ve Kıbrıs dışında), izleme faaliyetlerinin sonuçları kamuya açıktır. 25 durumda, bazı ya da tüm sonuçlar her bir yükseköğretim kurumu için gösterilmiştir; 15 durumda, bilgi veri koruması nedeniyle toplanmaktadır. Sistemlerin %80'inden fazlası (39) belli öğrenci özellikleriyle ilgili veri yayınlamada yasal kısıtlamalar rapor etmiştir; bunların 30'unda yasal kısıtlamalar veri toplama için de geçerlidir. Kısıtlamalar kişisel /özel verilerin veri güvenliği nedenleriyle konumlarıyla ilgilidir (çoğunlukla etnik köken ve engellilik olmak üzere din, tıbbi veri, yasal veri vb). Bazı durumlarda kısıtlamalar bireylere dair veriye uygulanır, toplanan verinin yayınlanması mümkün olabilir. Bazı durumlarda ise veri toplama (ve yayınlama) gönüllü olarak mümkündür (eğer öğrenciler yayınlanmasını onaylarsa). Dokuz sistemde, öğrenci özellikleriyle ilgili veri toplama ve yayınlamaya ilişkin yasal kısıtlama yoktur.

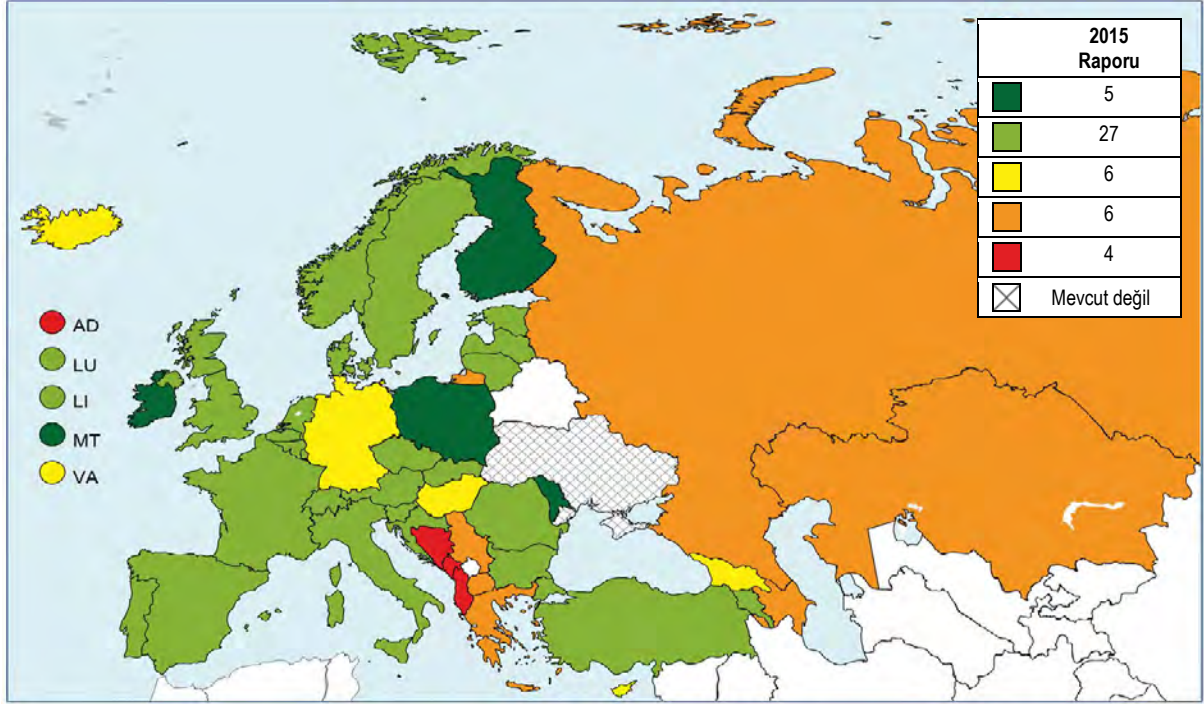
Son on yılda öğrenci bünyesinin oluşumundaki temel değişiklikler sorulduğunda, sistemlerin yaklaşık dördte biri (35'ten 9'u) uluslararası öğrencilerin yüksek payını raporlamışlardır. %20'sinden azı göçmen veya etnik azınlıklar, kadın öğrenciler ve mezunlar, yetişkin öğrenciler, engelli ve/ya az temsil edilen sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrenciler sayısındaki artışa işaret etmiştir. Altı ülke hiç bir değişiklik belirtmemiştir.

Çoğu sistemde öğrenci bünyesinin sistematik izlemesi mevcutsa da sadece belli bir sayıda özellik az temsil edilen grupları sosyal boyut bağlamında ele almıştır. Ayrıca, izlemenin ne derece gerçekten politika yapmayla ilişkilendirildiği de net değildir. Sadece az sayıda sistemin (örn. Belçika (Fransız Topluluğu), Estonya, İtalya, Hollanda, Norveç ve Birleşik Krallık (İskoçya)) öğrenci bünyesinin oluşumuna dair bilgiyi katılımın genişlemesi amaçlı tedbirlerin etkisini izlemede kullandığı görülmektedir.

#### **4.2.5. Temel politik tedbirlerin özeti**

Şekil 4.10 Skorkart 10 göstergesindeki temel politik unsurları özetler. Şekilde görüldüğü gibi, EHEA ülkelerinin çoğu açık yeşil kategoridedir, bu da dezavantajlı öğrencilere ihtiyaç bazlı hedeflenen destek veya öğrencilerin %50'sinden fazlasına kaynaştırma desteği sağlama ve dezavantajlı öğrencilerin hem katılımı hem de eğitimi tamamlamasını izleme anlamına gelir. Koyu yeşil kategorideki beş ülkede az temsil edilen gruplara göre nicel amaçlar vardır. Sarı kategorideki altı ülke hedeflenen desteği sağlasalar da dezavantajlı öğrencilerin katılımı ya da eğitimi tamamlamasını izlemezler; ayrıca ilgili nicel hedefleri de bulunmamaktadır. Bunun aksine, turuncu kategoridedeki altı ülkede hedeflenen mali destek yoktur, fakat dezavantajlı öğrencilerin katılımı ve eğitimi tamamlamasını izlerler. Ayrıca, Kazakistan ve Rusya'da da az temsil edilmiş grupların da nicel hedefleri vardır. Son olarak da, kırmızı kategorideki dört ülke mali destek sağlamaz, öğrenci bünyesini izlemez ve de bu ülkeler ilgili nicel hedefleri tanımlamamıştır.

Şekil 4.10: Skor kart göstergesi n°10: Dezavantajlı öğrencilerin katılımını destekleme tedbirleri, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

#### Skorkart kategorileri:

- 1 Dezavantajlı öğrencilere yönelik hedeflenen **YA DA** ihtiyaç bazlı tahsis edilen kaynaştırma desteği öğrencilerin %50'sinden fazlasına sağlanmaktadır \*;  
2 Dezavantajlı öğrencilerin katılımı ve/ya eğitimi tamamlaması için nicel politika hedefleri;  
3 Dezavantajlı öğrencilerin katılım ve eğitimi tamamlamasını izleme.
- Dezavantajlı öğrencilere yönelik hedeflenen mali destek **YA DA** ihtiyaç bazlı tahsis edilen kaynaştırma desteği öğrencilerin %50'sinden fazlasına sağlanmaktadır;  
Dezavantajlı öğrencilerin katılım ve/ya eğitimi tamamlaması için nicel politika yoktur;  
Dezavantajlı öğrencilerin katılım ve eğitimi tamamlamasını izleme.
- Dezavantajlı öğrencilere yönelik hedeflenen mali destek **YA DA** ihtiyaç bazlı tahsis edilen kaynaştırma desteği öğrencilerin %50'sinden fazlasına sağlanmaktadır;  
Dezavantajlı öğrencilerin katılım ve/ya eğitimi tamamlaması için nicel politika hedefleri yoktur;  
Dezavantajlı öğrencilerin katılım ve eğitimi tamamlamasını izleme yoktur.
- Dezavantajlı öğrencilere yönelik hedeflenen mali destek ve kaynaştırma desteği öğrencilerin %50'si ya da daha azına sağlanmaktadır;  
**YA** dezavantajlı öğrencilerin katılımı ve/ya eğitimi tamamlaması için nicel politika hedefleri  
**YA DA** dezavantajlı öğrencilerin katılımı ve eğitimi tamamlamasını izleme **YA DA HER İKİSİ**.
- Dezavantajlı öğrencilere yönelik hedeflenen mali destek yoktur ve kaynaştırma desteği öğrencilerin %50'si ya da daha azına sağlanmaktadır;  
Dezavantajlı öğrencilerin katılım ve/ya eğitimi tamamlaması için nicel politika hedefleri yoktur;  
Dezavantajlı öğrencilerin katılım ve eğitimi tamamlamasını izleme yoktur.

\* Eğer kaynaştırma desteği tüm öğrencilere sağlanıyorsa, ihtiyaca dayalı kriter göz önünde bulundurulmaz.

### 4.3. Yükseköğretime erişim yollarını açma, önceki öğrenmeyi tanıma ve öğrenci hizmetleri

Bu kısımda, katılımı genişletmeye yönelik tedbirlerin bazıları (ve Bologna Süreci bağlamında yıllardır desteklenen) daha detaylı incelenmektedir. Yükseköğretime alternatif erişim yollarına verilen özel ilgi ve bunların Avrupa Yükseköğretim Alanında uygulanması standart giriş şartların karşılamayan öğrencilerin de yükseköğretime girişini sağlamaktadır; örneğin önceki yaygın ve örgün öğrenmelerini tanıyarak. Buna ek olarak, öğrencilere sunulan rehberlik ve danışma hizmet çeşitleri de incelenmiştir.

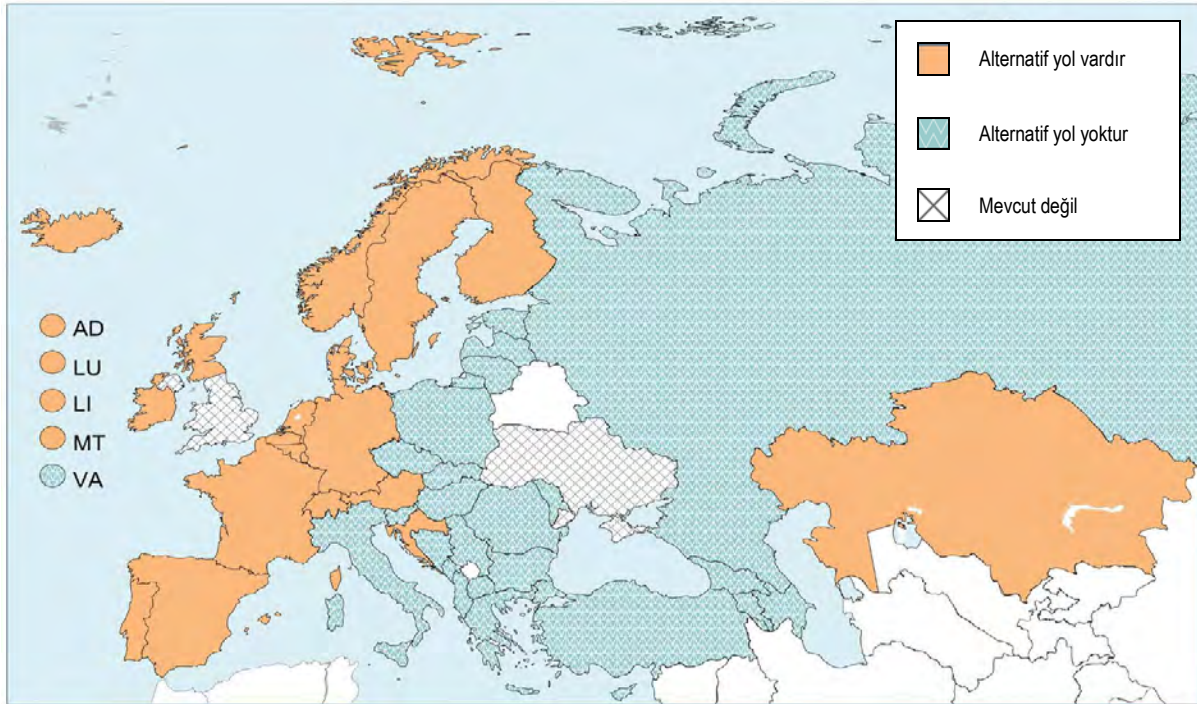
### 4.3.1. Yükseköğretime erişim yolları

Yükseköğretime geleneksel doğrudan erişim yolu genel (ISCED 34) ya da mesleki (ISCED 35) lise yeterliliğine sahip olmaktır. Bu raporda ele alınan sistemlerin çoğunda, standart giriş şartlarını karşılamak yükseköğretime girişi garanti etmez. Sistemlerin %70'inde, standart giriş şartlarını karşılayan bireylerin yükseköğretim hakkı garanti değildir. Genelde öğrenciler belli bir yer için yarışmaktadırlar ve lise yeterliliklerindeki başarı düzeyleri ve/ya ek bir giriş sınavına bakılarak seçilmektedir. Bazı ülkelerde tüm öğrencilerin geçmesi gereken merkezi sınavlar vardır, bu da yükseköğretim kurumlarına ve/ya eğitim alanında giriş sınavı gerekli olup olmadığına bağlıdır.

Sistemlerin geri kalan %30'unda, standart giriş şartlarını karşılayan bireylerin bazı (ya da çoğu) alanlarda ve/ya üniversite dışında yükseköğretim kurumlarında (eğitim alanıyla da ilgili olabilir) yükseköğretime giriş hakları garantilidir ve kendi(ilk) tercihleri olan kuruma genelde kabul edilirler. Sınırlı sayıda, giriş sınavı ya da yetenek testi gibi özel kabul şartları genelde tıp, mimarlık, sanat, müzik ve/ya spor alanlarında geçerlidir.

Yükseköğretime alternatif erişimle ilgili olarak, EHEA çapındaki resim bir önceki Uygulama Raporunda tanımlanan duruma oldukça benzerdir. 22 yükseköğretim sisteminde (çoğu Batı Avrupa'da) yükseköğretime alternatif yollar vardır, geri kalan 25 sistemde yükseköğretime erişim lise bitirme sertifikasına bağlıdır (genel ya da mesleki) (bkz Şekil 4.11).

Şekil 4.11: Geleneksel olmayan adaylar için yükseköğretime alternatif yollar, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Bu arada daha önce olmayan yükseköğretime alternatif erişim yolu oluşturan tek bir ülke (Hırvatistan) vardır: bazı yükseköğretim kurumlarında yetişkin öğrenciler (25+) State Matura sınavı olmadan erişim sağlamaktadır. Bakanlık geleneksel olmayan öğrencilerin yükseköğretime erişimini stratejik öncelikleri arasına koymuş ve 2012-2015 finansman anlaşmaları, 25 yaşından büyük öğrencilerin erişimini kolaylaştıracak ek finansman sağlamaktadır.

Yükseköğretim kurumlarına geleneksel olmayan öğrencilerin alınmasına dair teşvik, yükseköğretim sistemlerinin yaklaşık üçte birinde görülmektedir.

Bazı sistemler de yükseköğretime erişimi sağlayan lise yeterliliğini 'ikinci şans' eğitimiyle alma olasılığında bahsetmektedir (Kıbrıs, Almanya, İrlanda ve İsveç).

Yükseköğretim sistemlerinin yaklaşık yarısı bir ya da iki tür köprü programı sunmaktadır: yükseköğretime doğrudan erişim sağlamayan lise programı tamamlayanları hedefleyen programlar, (Hırvatistan, Çek Cumhuriyeti ve eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti) ve/ya herhangi bir tür ortaöğretime tamamlamadan okulu bırakanları hedefleyenler (Fransa, Yunanistan, Moldova, Slovenya, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Birleşik Krallık (İskoçya)). Bu programlar lise yeterliliği ya da dengi yeterliliğe götürür fakat belli bir yükseköğretim kurumuna (İzlanda) ya da belli yeterliliğe götürmeyen yükseköğretim programı/çalışma alanına doğrudan erişimi de sağlayabilir (Birleşik Krallık (İskoçya)). Az sayıda ülke (Danimarka, Finlandiya ve Malta) mülteci ve göçmenler için özel köprü programları sunmaktadır. Son olarak da, belli bir eğitim programında (örn. mühendislik) adayların gerekli olan belli yeterliliklerle donanımlı olması için köprü programları vardır (Danimarka, Norveç ve İsveç).

Bazı ülkelerde ise, formel giriş yeterliliği olmadan yükseköğretime girmek de mümkündür. Bazı durumlarda, gerekli giriş yeterliliğine sahip olmayan adaylar giriş sınavına göre programlara kabul edilebilirler. Diğer bir erişim yolu ise, bir sonraki kısımda detaylı ele alınacak olan önceki öğrenmenin ve/ya mesleki deneyimin tanınmasıdır. Bu tür istisnalar, şart koşulan yaş ülkeden ülkeye hatta kurumdan kuruma değişse de, genelde sadece yetişkin öğrenciler için geçerlidir.

#### 4.3.2. Örgün ve yaygın öğrenmenin tanınması

Örgün ve yaygın öğrenme ile kazanılmış bilgi ve becerilerin tanınmasının önemi yıllardır bakanlar konferanslarının beyannamelerinde vurgulanmıştır. Bükreş Beyannamesi il bakanlar açıkça 'yükseköğretimin sosyal boyutunu geliştirmek, eşitsizlikleri azaltmak ve önceki öğrenmenin tanınmasını da içeren alternatif erişim yolları sağlamak[...] için az temsil edilen gruplara yönelik çabaları artırmak'<sup>(13)</sup> hedeflerini belirtmiştir. Ayrıca Avrupa Birliği ülkeleri için önceki öğrenmenin tanınması örgün ve yaygın eğitimin geçerliğinin onaylanmasına dair Konsey Tavsiyesi teşvik edilmektedir<sup>(14)</sup>.

Sistemlerin yarısından fazlasında (28), adayların önceki örgün ve yaygın öğrenmelerinin tanınmasına göre yükseköğretime kabulü mümkün değildir. Bu ülkelerde, tüm yükseköğretim adaylarının yükseköğretime giriş yeterliliği taşıması şarttır (ya da giriş sınavını geçmesi). Bu ülkelerin bazıları (Moldova, Karadağ, Polonya ve Türkiye) düzenleyici bir çerçeve üzerinde çalışmaktadır.

Dokuz sistemde en azından bazı (türleri) yükseköğretim kurumları (örn. uygulamalı bilimler üniversiteleri) ya da programlar örgün ve yaygın öğrenme deneyimlerinin tanınmasıyla kabul etmeye açıktır. 11 sistemde, önceki öğrenmenin tanınmasına bağlı standart yeterlilikler olmadan adayları kabul etmek tüm yükseköğretim kurumları/ programlarında mümkündür. Bu sistemlerin sekizinde (Belçika (Fransız Topluluğu), Danimarka, Fransa, Almanya, Lüksemburg, Norveç, Portekiz ve İsveç), tanınma usullerine erişim tüm adaylar için yasal bir haktır ve tüm yükseköğretim kurumlarının ilgili usulleri sunması mecburidir. Öğrenmeyi tanımaya dair son karar (kredi toplamak ve/ya yeterliliklerden muaf olmak) yükseköğretim kurumlarına bağlıdır. 10 sistemde (yasal olarak tanınma usulleri olan ve olmayan) yönetmelikler yaş (İrlanda, Norveç ve Portekiz) ya da önceki mesleki deneyimin süresi

(13) Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizi Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Güçlendirmek, 26-27 Nisan 2012, s. 1-2.

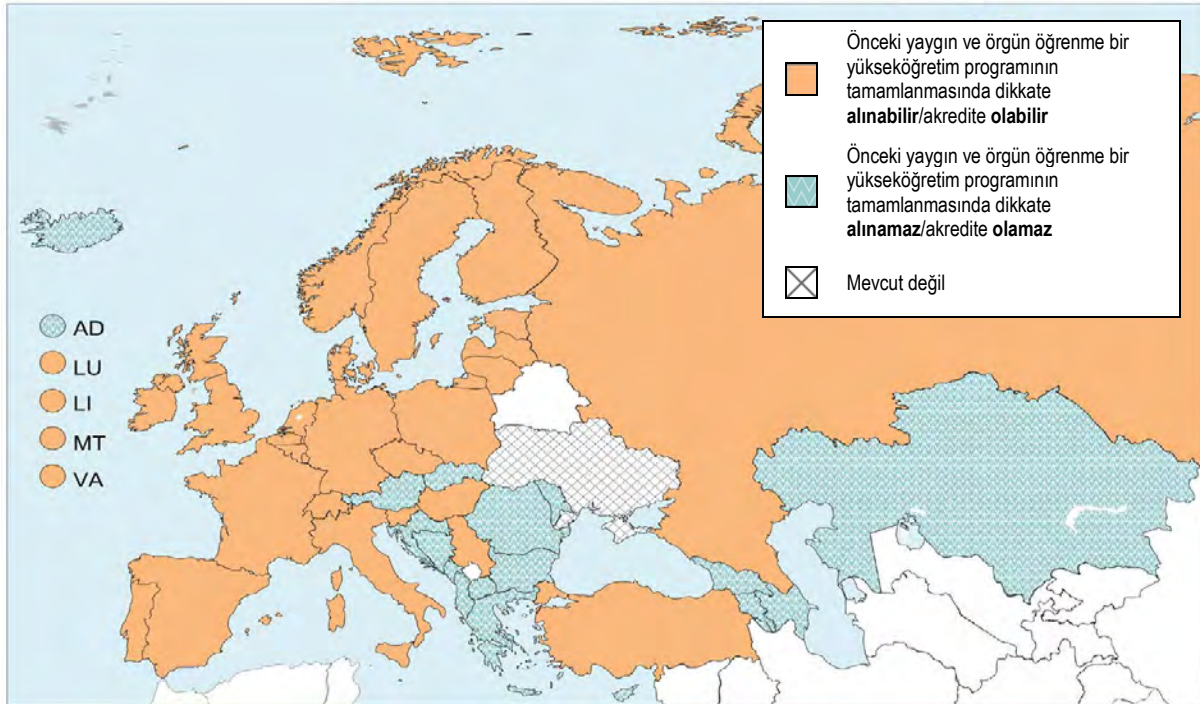
(14) Yaygın ve örtük öğrenme Konsey Tavsiyesi, 20 Aralık 2012. (2012/C 398/01)  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

(Belçika (Fransız Topluluğu), Danimarka (bazı programlar için), Fransa, Almanya, İrlanda, Lihtenştayn ve Lüksemburg) gibi bir ya da daha fazla belli şartı ele almaktadır.

Önceki örgün ve yaygın öğrenmenin tanınmasına dayalı kabulden daha yaygın yapılan uygulama bir yükseköğretim programının tamamlanmasına yönelik önceki öğrenmeyi dikkate alma olanağıdır. Şekil 4.12'de görüldüğü gibi, bu olanak 29 sistemde mevcuttur (18'i önceki öğrenmenin tanınmasına dayalı kabul sunar). 29 sistemin yaklaşık yarısında, adayların önceki örgün ve yaygın öğrenmelerinin tanınması yasal haklarıdır ve yükseköğretim kurumları ilgili usulleri sağlamak durumundadır. Diğer yarısında ise, yükseköğretim kurumları ilgili usulleri sağlayıp sağlamayacaklarına otonom olarak karar verirler.

Bazı sistemlerde, örgün ve yaygın öğrenmelerinin tanınmasıyla yükseköğretim modülleri/programlarını tamamlamak isteyen yükseköğretim adayları veya öğrenciler genelde önceki mesleki deneyimin süresiyle ilgili olarak (Danimarka'da 2 yıl (sadece bazı programlar için), Fransa, Lüksemburg ve Malta'da 3 yıl, ve Belçika'da (Fransız Topluluğu) 5 yıl) belli özel kriterleri karşılamak durumundadır. Portekiz ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya), yükseköğretim kurumları karşılanması gereken şartları kendileri belirler.

**Şekil 4.12: Yükseköğretimde ilerleme için önceki öğrenmenin tanınması, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

Çoğu durumda (20), yaygın ve örgün öğrenmenin tanınması sadece sınırlı sayıda kredi toplamaya yardımcı olur. Bu sayının nasıl tanımlandığı ise oldukça değişiktir. Önceki öğrenmenin tanınmasıyla ilgili kredi sayısı/payında en düşük sınırlar İtalya (12 AKTS), İspanya (%15'e kadar) ve Portekiz (üçte birine kadar) görülmektedir. Almanya ve İsviçre'de önceki öğrenmenin tanınmasına bağlı olarak bir programın %50'sine kadarı akredite olabilir; benzer bir yaklaşım Polonya'da geliştirilen düzenleyici çerçevede de sunulmuştur, Macaristan'da üçte ikisi ve Litvanya'da %75'e kadarında benzer bir süreç söz konusudur. Belçika (Fransız Topluluğu) ve Norveç'te, derece veren bir yükseköğretim kurumunda en az 60 kredi toplanmalıdır. Birleşik Krallık (İskoçya) ve İsveç'te önceki öğrenmenin tanınmasına bağlı ne kadar kredi verileceği yükseköğretim kurumlarına bağlıdır (Birleşik Krallık'ta (İskoçya) genelde %50'ye kadar).

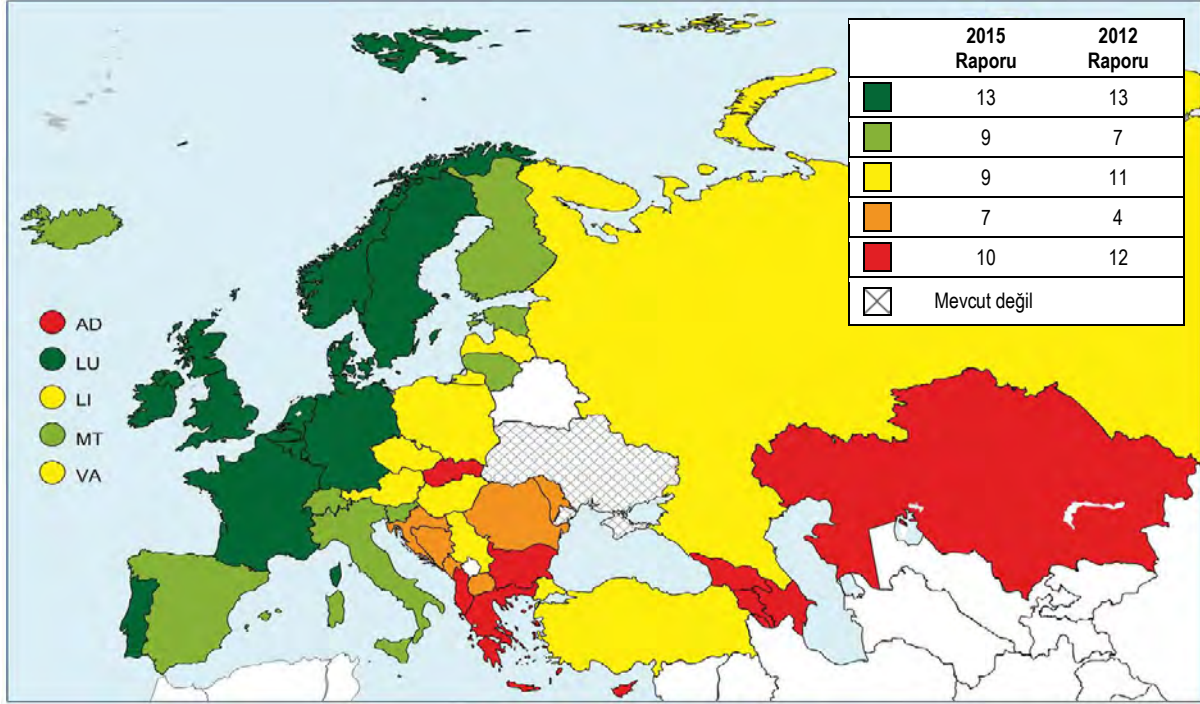
Dokuz sistemde (Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, Finlandiya, Fransa, İrlanda, Lüksemburg, Malta, Hollanda ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)), yaygın ve örgün öğrenmenin tanınması tam bir yükseköğretim yeterliliğine hak kazanmak için yeterlidir. Çoğu durumda bu ancak teorik olarak mümkündür ya da yaygın bir uygulamadan ziyade gelişim aşamasındadır. Danimarka'da bu sadece yetişkinler için eğitim programlarında mümkündür, düzenli eğitim programlarında söz konusu değildir. Önceki yaygın ve örgün öğrenmeye dayalı derece verilmesinin yerleşmiş ve yaygın olarak uygulandığı tek ülke Fransa gibi görülmektedir. 2012'de önceki öğrenmenin tanınmasına ilişkin durumların %60'ı, genelde yüksek lisans ve mesleki *lisanslar* (birinci aşama dereceler) dereceleri verilmesinde söz konusudur (2002'de %17'ye kıyasla). Toplamda 4 016 önceki öğrenme tanınması, yaklaşık 2 400 derece verilmesi anlamına gelmektedir.

19 sistemde, özellikle Güney-Doğuda, önceki yaygın ve örgün öğrenme bir yükseköğretim programını tamamlamaya yönelik dikkate alınmaz/akredite olmaz. 19 ülkenin ikisinde (Avusturya ve İzlanda), bazı yükseköğretim kurumları ya da programları önceki öğrenmeye dayalı *kabul* sürecini başlatmıştır. Geri kalan 17 sistemde, önceki yaygın ve örgün öğrenmenin tanınması ne yükseköğretime kabulde ne de ilerleme için kullanılmamıştır. Ancak, bazı sistemlerde Şekil 4.13'te görüldüğü gibi, önceki öğrenmenin tanınmasıyla ilgili politika, kılavuz ya da usuller oluşturulmaya başlanmıştır.

Skorkart göstergesi önceki öğrenmenin tanınması ile yükseköğretime kabul ve ilerleme sonuçlarını bir araya getirmiştir. Ulusal olarak oluşturulan usuller, kılavuz ya da politikaların önceki öğrenmenin tanınmasında bir ya da iki şekilde mi yer aldığını ve bunların uygulamada ne derece kullanıldığını inceler. 2012'deki gibi en yüksek skor (koyu yeşil) 13 sistemde erişilmiştir (verilerin elde edildiği 48'den). Önceki öğrenmenin tanınmasının değerlendirilmesi için usuller, kılavuz ya da politika hem bir yeterliğe yönelik yükseköğretim programlarına erişim hem de kredi tahsisi ve/ya bazı program şartlarından muaf olmada vardır, bu usuller uygulamada da görülmektedir. Dokuz sistem önceki öğrenmeyi tanınmanın gelişiminde ileri düzey bir aşamdadır (açık yeşil). Ya usuller, kılavuz ya da politikalar hem erişim hem de ilerlemede vardır, fakat önceki öğrenmenin tanınması yaygın değildir, ya da kılavuz vardır ve bir ya da iki amaçla uygulanır (yükseköğretim erişimi ya da ilerleme). Diğer dokuz sistemde (sarı) kılavuz sadece iki amaçtan birinde vardır, fakat uygulamada görülmemektedir; önceki öğrenmenin tanınması ulusal kılavuz ya da politikaların olmadığı bazı yükseköğretim kurumlarında uygulanmaktadır. Yedi sistemde (turuncu) önceki öğrenmenin tanınmasının uygulanması gelişiminin ilk aşamasındadır. Genel olarak, 2012'deki duruma kıyasla az bir gelişim göze çarpmaktadır. 2015'te 10 sistemde (kırmızı) ne ulusal ne de kurumsal seviyede önceki öğrenmenin tanınması için usuller bulunmaktadır.

Yaygın ve örgün öğrenmenin tanınması daha fazla eylemin ihtiyaç duyulduğu bir alan olarak kalmaktadır. Bu da yeterlilik için kredi tahsisine dayalı önceki öğrenmenin tanınmasında ve/ya bazı program şartlarından muafiyet olması şeklinde uygulanır.

Şekil 4.13: Skor kart göstergesi n°11: Önceki öğrenmenin tanınması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

#### Skorkart kategorileri:

- Dark Green** Önceki öğrenmenin tanınması ve değerlendirilmesi için oluşturulan usuller, kılavuz ya da politikaların oluşturduğu temeller 1) yükseköğretim programlarına erişim, ve 2) yeterliliğe yönelik kredi tahsisi ve/veya bazı program şartlarından muafiyet ve bu usuller uygulamada görülür.
- Light Green** Önceki öğrenmenin tanınması ve değerlendirilmesi için oluşturulan usuller, kılavuz ya da politikaların oluşturduğu temeller 1) yükseköğretim programlarına erişim, ve 2) yeterliliğe yönelik kredi tahsisi ve/veya bazı program şartlarından muafiyet, FAKAT bu usuller uygulamada görülmez.  
**VEYA**  
YA 1)ya da 2) için (yukarıda belirtilen) oluşturulan usuller, kılavuz ya da politikalar vardır, VE bu usuller uygulamada yer alır.
- Yellow** YA 1)ya da 2) için (yukarıda belirtilen) oluşturulan usuller, kılavuz ya da politikalar vardır, FAKAT bu usuller uygulamada yer almaz.  
**VEYA**  
Önceki öğrenmenin değerlendirilmesi için oluşturulan belli usuller/ulusal kılavuz ya da politikalar yoktur, fakat önceki öğrenmenin tanınması için usuller bazı yükseköğretim kurumları ya da programlarında yürürlüktedir.
- Orange** Önceki öğrenmenin tanınmasının uygulaması bazı yükseköğretim kurumlarında pilot aşamadır  
**VEYA**  
Önceki öğrenmenin tanınması için usuller/ulusal kılavuz ya da politika oluşturma çalışması başlamıştır.
- Red** Önceki öğrenmenin tanınması için usuller YA ulusal ya da kurumsal/program seviyesinde yoktur.

Bu konudaki BFUG anketinin cevapları ulusal yeterlilikler çerçevesine çok az değinmektedir. Sadece beş sistem (Fransa, İrlanda, Lihtenştayn, Malta ve Birleşik Krallık (İskoçya)) açıkça ilgili ulusal yeterlilikler çerçevesine (NQF) önceki yaygın ve örgün öğrenmenin tanınmasına ilişkin yükseköğretime kabul ve/ya ilerleme amaçlı yönergelerden birisi olarak değinmektedir. Üç ülke daha NQF'ye gelecek planlarının bir parçası olarak değinmişlerdir: Bosna Hersek ve eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ulusal yeterlilikler çerçevesinde çalışmalarının bağlamında yükseköğretimin tamamlanmasına yönelik önceki yaygın ve örgün öğrenmenin dikkate alınması/akredite edilmesi olasılığını gerçekleştirmeyi planlamaktadır. Hırvatistan'da yükseköğretim kurumlarının önceki yaygın ve örgün öğrenmenin kabul sürecinde yasama için belirli engeller yoktur, fakat bu mevcut bir uygulama değildir. Dolayısıyla,



yaygın ve örgün öğrenmenin doğruluğunun onaylanması için kalite güvenceli ve ulusal yeterlilikler çerçevesi gelişimiyle uyumlu uygun yasal çerçeve geliştirme ihtiyacı kabul edilmiştir. Hiçbir ülke ulusal yeterlilikler çerçevesine önceki öğrenmenin tanınması ya da erişimin genişlemesi bağlamında değinmemiştir; oysa ki, ulusal yeterlilikler çerçevelerinin amaçlarından biri de yükseköğretime erişimi çeşitli erişim yollarıyla kolaylaştırmaktır.

### 4.3.3. Alternatif erişim yolları ve önceki öğrenmenin tanınmasına ait istatistik ve izleme

Yukarıda belirtildiği gibi, 22 yükseköğretim sisteminde en az bir alternatif erişim yolu vardır (genel ya da mesleki lise bitirme sertifikası olmayan adaylar için). Çoğu durumda, kaç tane adayın yükseköğretime erişimde alternatif yollara başvurduğuna dair resmi veri yoktur. Verinin olduğu yerlerde ya da en az tahminleri sağlayabilen ülkelerde yükseköğretime alternatif yolla giren öğrenci oranı çok azdır–Belçika (Flaman Topluluğu), Finlandiya, Avusturya ve İsviçre’de %1 ya da daha az; Norveç, Hollanda, Almanya, Andorra ve Fransa’da %1-3. İstisnalar, öğrencilerin %10’undan fazlasının yükseköğretime erişimde alternatif yol kullandıkları İrlanda ve Malta’dır.

Önceki yaygın ve örgün öğrenmenin tanınmasıyla ilgili olarak, önceki öğrenmenin tanınmasına dayalı yükseköğretime kabul olasılığı, sistemlerin sadece yarısında resmi veri ya da tahmin sağlayabilir. Çoğu durumda, bu yolla yükseköğretime giren öğrenci oranı %5’ten azdır (Belçika (Flaman Topluluğu) ve Finlandiya’da %1’den azdır, Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, Almanya, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç’te %1-5 arasındadır. Sadece Danimarka (%6-10) ve Malta (%11-20) daha yüksek oran rapor etmektedir.

Yükseköğretim çalışmalarında (çalışmaları tamamlamaya doğru) ilerleme aracı olarak önceki yaygın ve örgün öğrenmenin tanınması söz konusu olduğunda veri elde etme oldukça sınırlıdır. Önceki yaygın ve örgün öğrenmenin yükseköğretimi tamamlamada dikkate aldığı/akredite ettiği 30 sistemden sadece dördü, yaygın şekilde kullanılan yükseköğretim kurumlarının oranına dair resmi veri sağlar–Estonya ve Fransa’da kurumların %96’dan fazlası, üniversitelerin Litvanya’da %51-75, Belçika’da (Fransız Topluluğu) %26-50’si (son durumda veri yüksekokulları, sanat okullarını ya da sosyal ilerleme eğitim kurumlarını kapsamaz) bu şekilde uygulamaktadır. Tahminleri olan diğer altı sistemde, Finlandiya’da yükseköğretim kurumlarının %96’sından fazlası yükseköğretimde ilerleme amacıyla önceki yaygın ve örgün öğrenmenin tanınması Belçika (Flaman Topluluğu) ve İrlanda’da kurumların %26-50’inde ve Macaristan, Sırbistan ve İsviçre’de ise %5-25’inde söz konusudur.

Yaygın ve örgün öğrenmenin tanınması ve bazı ya da tüm yükseköğretim program şartlarından muaf olmasına dair öğrenci sayısına ilişkin resmi veri sadece dört sistemde vardır. Belçika’da (Flaman Topluluğu) 137 (2013/14 akademik yıl), Estonya’da 6 178 (2013) ve Fransa’da 4 016 (2012) öğrenci bu olanaktan faydalanır. Belçika’da (Fransız Topluluğu), önceki yaygın ve örgün öğrenmenin tanınmasıyla yükseköğretim program şartlarından muaf olan üniversite öğrencilerinin sayısı 2008’de 185’ten 2012’de 662’ye yükselmiştir (yüksekokullar, sanat okulları ya da sosyal ilerleme eğitim kurumları verisi mevcut değildir). Litvanya bu sayıyı yıllık 300 ve 500 arasında tahmin ederken Sırbistan’da bu tahmin %1 civarındadır.

Sistemlerin çoğu resmi verinin yanısıra önceki yaygın ve örgün öğrenmenin yükseköğretim programını tamamlamada akredite olma olanağının ne derece olduğunu dahi tahmin edememektedir. Bu da geleceğe yönelik önemli konulardan biridir.

#### 4.3.4. Öğrenci hizmetleri

2005'teki Bergen Beyannamesi sosyal boyutla ilgili özellikle de sosyal olarak öğrencilere sağlanan erişimi, yeterli rehberlik ve danışma hizmetleriyle genişletme tedbiri gibi somut tedbirlerini listelemiştir<sup>(15)</sup>. Sonraki beyannameler, son olarak da Bükreş Beyannamesinde bakanlar 'yükseköğretimin sosyal boyutunu geliştirmek için az temsil edilen gruplara yönelik çabaları artırma, eşitsizlikleri azaltma ve yeterli öğrenci destek hizmetleri, rehberlik ve danışma hizmetleri sağlama' konularında uzalaşarak bu tür hizmetlerin önemini teyit etmektedir<sup>(16)</sup>.

Yükseköğretim kurumları çeşitli öğrenci destek hizmetleri sunar, BFUG anketi ise akademik rehberlik hizmetleri, kariyer rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine odaklanır. Verilerin alındığı tüm yükseköğretim sistemlerinde (48), akademik ve/ya kariyer rehberlik hizmetleri yükseköğretim kurumları tarafından sağlanmaktadır; 44 yükseköğretim sistemi iki tür hizmet sunar, Bosna Hersek ve Slovakya'da sadece akademik rehberlik; Arnavutluk ve Romanya'da kariyer rehberliği sunar. Sistemlerin üçte ikisinde, yükseköğretim kurumları psikolojik rehberlik hizmetleri sağlar. Sistemlerin yaklaşık yarısında yükseköğretim kurumları tarafından sağlık, yeme-içme ve barınma gibi ek hizmetler, spor ve kültür ya da uluslararasılaşma hizmetleri sunulmaktadır. Bazı durumlarda engelli öğrenciler için kariyer rehberlik hizmetleri gibi farklı hizmet türleri birleştirilebilir. Az temsil edilen öğrenci gruplarını hedef alan kariyer rehberliği 15 sistemde vardır, 6.Bölümde detaylandırılacaktır.

Bilgi sağlayan tüm 48 sistemde, sadece kayıtlı öğrenciler değil, yükseköğretim öğrenci adayları da eğitim ve kariyerlerine yönelik mesleki tavsiyeler alabilir. İrlanda ve Polonya'da bu tür tavsiyeler *bazı* aday öğrencilere, diğer tüm ülkelerde *tüm* aday öğrencilere sunulmaktadır. Çoğu durumda (41), bu hizmetler hem yükseköğretim kurumları hem de liseler tarafından ücretsiz sağlanır. Azerbaycan, Bosna Hersek, Yunanistan, Papalık ve Litvanya'da sadece yükseköğretim kurumları, Portekiz'de ise sadece liseler bu tür rehberlik hizmetleri sunar. 30 sistemde- 18'inde ücretsiz, 12'sinde paralı olmak üzere- aday öğrenciler bilgi, tavsiye ve rehberlik sunan dış hizmet sağlayıcılarıyla tamamlanmaktadır. Ayrıca, az sayıda sistem engellerle karşılaşması beklenen belli aday öğrenci grubunu (engelli, düşük sosyo-ekonomik durum, yetişkin öğrenciler ya da fen alanında kadınlar) hedefleyen hizmetler de sunulmaktadır. Hizmetler belli aday öğrenci grubunu hedeflemese de, az temsil edilen gruplarla oldukça yakından ilişkili olabilir ve yükseköğretime erişimi yaygınlaştırmaya katkı sağlayabilir. Aynı durum yeni giriş yapan, özellikle de yükseköğretimi yarıda bırakma olasılığı yüksek olan 'geleneksel olmayan' öğrenciler için geçişte sunulan destek için de söz konusudur.

Yeni başlamış öğrencilere sunulan destek ile kariyer rehberlik hizmetleri detaylı olarak 6. Bölümde anlatılacaktır.

(15) Avrupa Yükseköğretim Alanı – Hedeflere Ulaşmak. Yükseköğretimden Sorumlu Avrupa Bakanlar Konferansı Beyannamesi, Bergen, 19-20 Mayıs 2005.

(16) Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizi Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Güçlendirmek, 26-27 Nisan 2012, s. 1-2.

## 4.4. Harçlar ve mali destek

EHEA bölgesinde yükseköğretimde harç ve destek sistemlerini karşılaştırmak kolay değildir. Öğrenci açısından, harçlar ve destek arasındaki etkileşim önemlidir, çünkü bir öğrenci aldığı mali desteğin seviyesine göre harçları farklı algılayacaktır. Öğrenci mali yükünü ve öğrenciler için desteklerin boyutlarını etkileyecek bir çok etken vardır. Harçlar için bu tür faktörler arasında hangi öğrencilerin harç ödemek durumunda olduğu, bunların miktarı ve harç aralığı (ülkedeki gelir seviyelerine göre) ya da harç ödeme zamanı (kayıtta, eğitim sırasında ya da mezuniyet sonrasında) gibi kriterler yer almaktadır. Öğrenci desteği için hangi öğrencilerin destek alacağını belirlemek, ne tür desteklerin öğrenciler ve aileleri için mevcut olduğu ve öğrenci desteklerinin ne tür masrafları olacağı gibi benzer faktörler rol oynamaktadır. Bütün bunların hepsi EHEA'daki öğrencilerin mali gerçekliklerinin tam bir resmini sunmak için göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kısım bu gerçekliğin bazı yönlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### 4.4.1. Öğrenci masrafları

Yükseköğretim (algılanan) masrafları aday öğrenciler ve ailelerinin yükseköğretime başlayıp başlamama kararlarını etkileyecek bir etkidir. Harçlar düşünülecek bir kriterdir, ancak, bu bilginin harç ödeyen öğrenci oranı, harç miktarı, yükseköğretim öğrencisinin yaşama masraflarını (en azından bazılarını) karşılayıp karşılamadığı ile tamamlanmalıdır. Bu konuların çoğu bu kısımda ele alınacaktır, öğrenci desteği ile ilgili bilgi 4.4.2'de incelenecektir.

### EHEA çapında harçların yaygınlığı

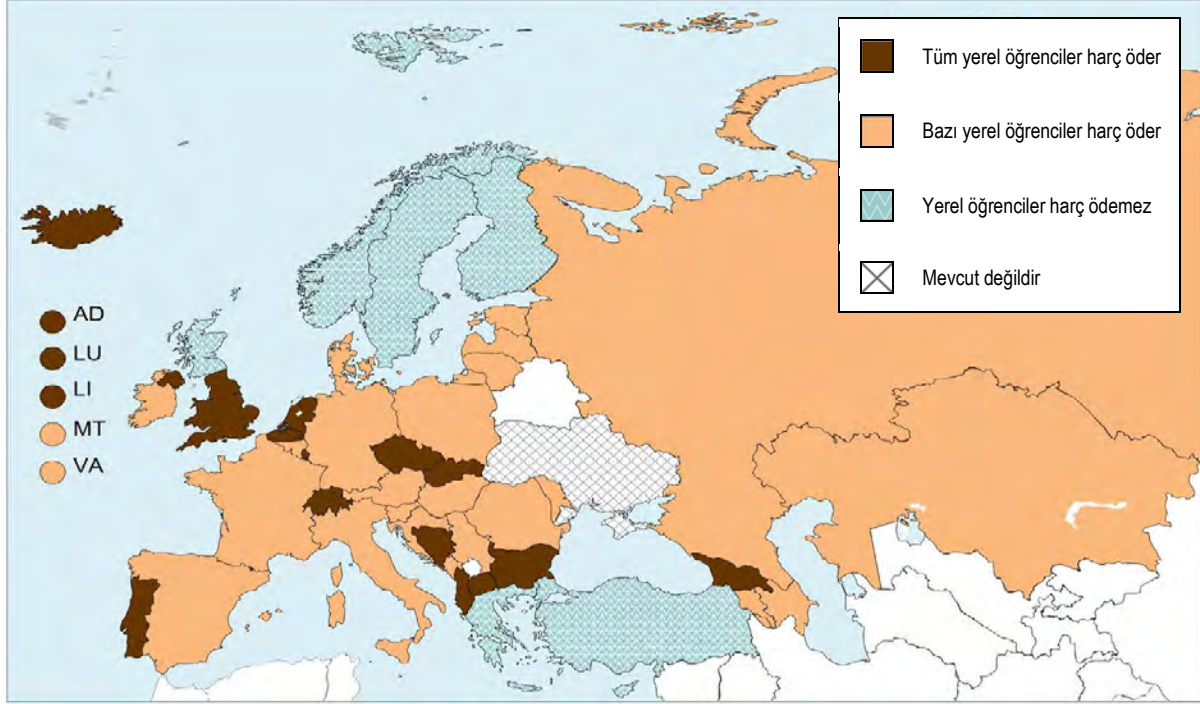
Şekil 4.14 ilk aşamada EHEA ülkelerinde harçların yaygınlığını göstermektedir. Ülkelerde harç tanımları farklıdır fakat harçlar sadece eğitim harcı değil öğrencilerden alınabilecek her türlü idari harç çeşitlerini de kapsar (kayıt için, sertifika için vs.). Öğrencilerin asıl ödemesi gereken harç miktarları Şekil'de gösterilmemektedir. Haritada verilen bilgi yarı ya da tam zamanlı tüm yerel öğrenciler ve/ya bu yerel öğrenciler gibi aynı harç rejiminde ele alınan öğrencilerle ilgilidir. Bir çok ülkede harç ödemek zorunda olan uluslararası öğrenciler şekle dahil edilmemiştir.

Öğrencilerin ödeyeceği harç miktarları göz önünde bulundurulmadan, harçların durumu 2012 Bologna Uygulama Raporundan beri EHEA çapında sabit kalmıştır. Şekil 4.14 ülkelerin çoğunluğunda en azından bazı öğrencilerin devlet yükseköğretim kurumlarında harç ödemek zorunda olduklarını göstermektedir. 16 eğitim sisteminde, tüm yerel öğrenciler harç ödemek zorundadır, bazı durumlarda bu tür harçlar küçük miktarlarda idari ödemelerdir (örn. Çek Cumhuriyeti).

Yedi sistemde ilk aşamadaki yerel öğrenciler harç ödemez: üç Nordik ülke (Finlandiya, Norveç ve İsveç), Kıbrıs, Yunanistan, Türkiye ve Birleşik Krallık (İskoçya). Almanya'da kayıt harçları vardır, tüm Länder(*eyaletler*) yükseköğretimde harçları kaldırmıştır.

İkinci aşamadaki durum Kıbrıs ve Yunanistan dışında, genelde ilk aşamadakinin aynısıdır. Kıbrıs'ta öğrenciler ilk aşamada harç ödemek zorunda değildir ancak tüm öğrenciler ikinci aşamada ödemelidir. Yunanistan'da ise bazı öğrenciler ikinci aşamada harç ödemek zorundadır.

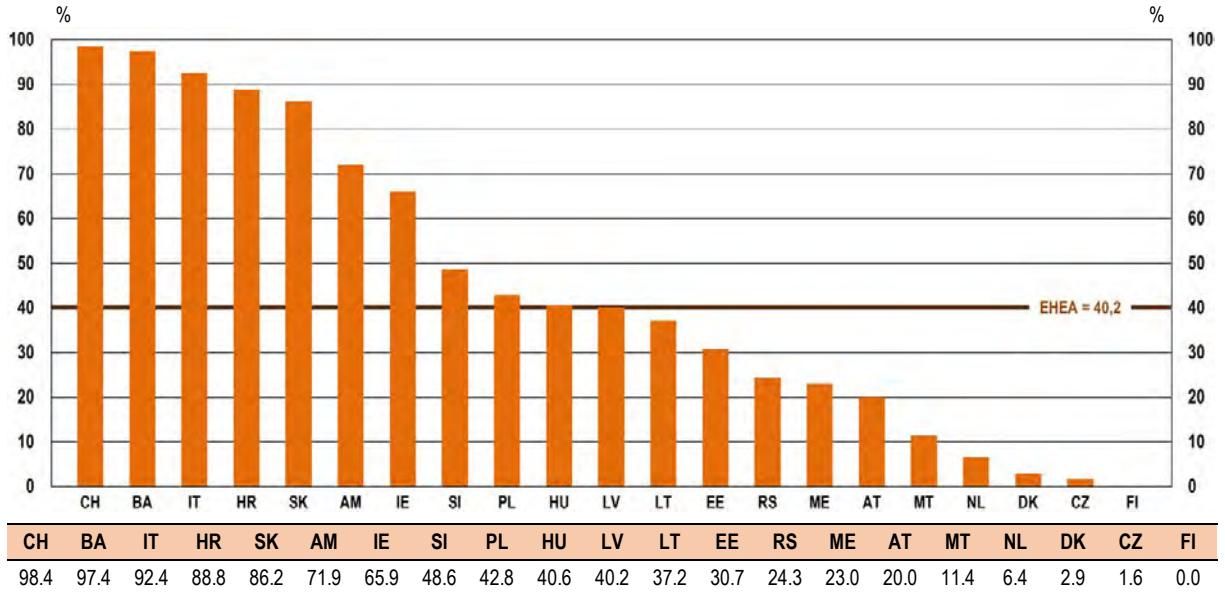
Şekil 4.14: Kamu yükseköğretim kurumlarındaki birinci aşama öğrencileri için harçların yaygınlığı, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Tüm öğrencilerin harç ödemediği ülkeler arasında harç ödeyenlerin gerçek oranı çok farklı olabilir. Örneğin, birinci aşama öğrencilerine ilişkin Eurostudent bilgisine göre, Şekil 4.15, öğrencilerin yaklaşık %90'ı İtalya ve Hırvatistan'da harç ödemek durumundadır, diğer taraftan bu oran Danimarka'da %10 ya da daha azdır<sup>(17)</sup>.

Şekil 4.15: Harç ödeyen birinci aşama öğrenci oranı, 2013/14



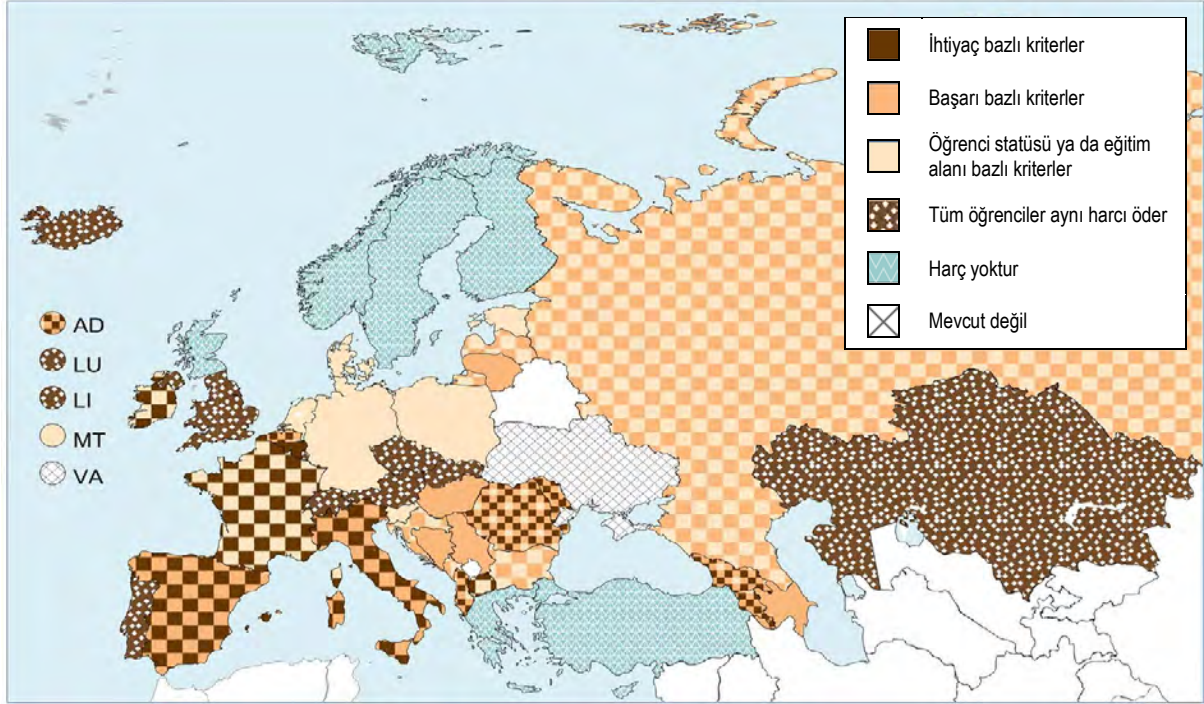
Kaynak: Eurostudent.

(17) Şekil 4.14 ve 4.15 arasındaki farklılıkların nedeni: 1) bazı ülkelerde tüm öğrenciler kural çerçevesinde harç öderken bazılarının harç muafiyeti sosyo ekonomik durumlarına göre ayarlanır (örn. İsviçre); 2) (kayıt) harçları o kadar düşük olabilir ki öğrenciler bunları harç olarak görmez (örn. Çek Cumhuriyeti ya da Hollanda).

## Kimler harç öder?

Harç ödeyen öğrenciler kimlerdir? Bazı öğrencilerin harç ödeyip bazılarının ödemediğini belirleyen ya da ödenecek miktarları belirleyen kriterler nelerdir? Şekil 4.16 EHEA çapında bu tür kararların temelinde yerel öğrencilerin durumunda kullanılan temel kriterleri gösterir. En çok kullanılan iki kriter akademik başarı ve öğrenci statüsüdür (tam zamanlı öğrenciler, yarı zamanlı öğrenciler ya da uzak eğitim öğrencileri) bunların ardından eğitim alanı ve ihtiyaca dayalı kriterler gelmektedir.

Şekil 4.16: Harç ödeyenleri ve/ya ödenecek harç miktarlarını belirleyen kriterler, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Öğrenci statüsüne ilişkin olarak, bu kriter belli statüdeki öğrencilerin (daha yüksek) harç ödemesi gerekirken, bazılarının da harçtan muaf olması ya da daha düşük harç ödemeleri gerektiğini gösterir. Şekil 5.5'te görüldüğü gibi, tipik olarak bu durum (yüksek) yarı zamanlı öğrenciler ya da uzaktan eğitim öğrencileri içindir, tam zamanlı öğrenciler ya düşük harç öder ya da örneğin Danimarka'da olduğu gibi harç ödemez.

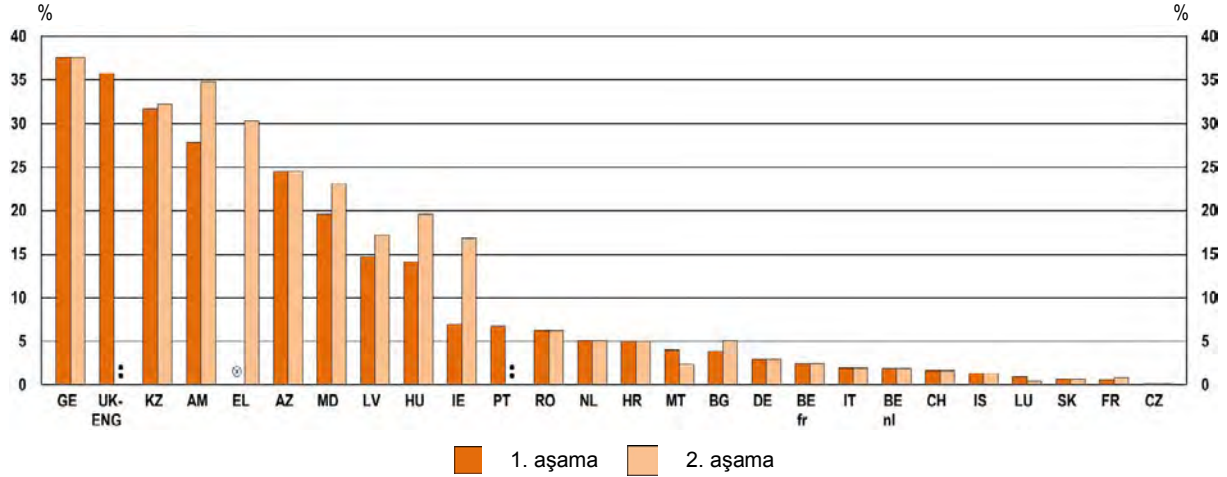
Eğitim alanı kriterine dayalı uygulama Andorra, Ermenistan, Belçika (Fransız Topluluğu), Fransa, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Gürcistan, Letonya, Malta, Moldova ve Karadağ'da görülür. Örneğin, Fransa'da mühendislik ve sağlık alanlarında ikinci aşama öğrenciler daha yüksek harç öder.

## Harçların miktarı ve mali yükü

Öğrenciler ve aileleri için gerçek mali yüke dair karşılaştırmalı bilginin üç temel kaynağı vardır. Birincisi, bu rapor için veri toplarken ülkelerden en yaygın, asgari ve azami yıllık harç oranları vermeleri istenmiştir (Şekil 4.17 ve 4.18). İkincisi, Eurostudent araştırmasından edinilen bilgiler aileleriyle yaşamayan birinci ve ikinci aşama öğrencilerin aylık harç miktarıyla ilgilidir (Şekil 4.19 ve 4.20). Üçüncüsü, hanehalkı bütçesinden yükseköğretime mali katkıya dair Eurostat verisidir (bkz Şekil 4.21). Bu kaynaklardan alınan verilere dayalı olarak EHEA çapındaki harçlarla ilgili net bir resim sunulabilir.

Şekil 4.17 verilerin alındığı ülkelerde, birinci ve ikinci aşamada kişi başına GSYİH (2013 değeri) oranları olarak en yaygın yıllık harç miktarlarını sunmaktadır. Şekilde görüldüğü üzere, aşamalar arasında fark olduğu durumlarda, genelde ikinci aşama öğrencileri birinci aşama öğrencilerinden daha fazla harç ödemektedir (Malta ve Lüksemburg dışında). Aşamalar arasındaki en büyük farklılık İrlanda'dadır.

**Şekil 4.17: Kişi başına düşen GSYİH oranı olarak tam zamanlı öğrencilerin yıllık harçlarının en yaygın miktarı, 2013/14**



	GE	UK-ENG	KZ	AM	EL	AZ	MD	LV	HU	IE	PT	RO	NL
1. aşama	37.6	35.8	31.7	27.9	no harçlar	24.5	19.6	14.8	14.1	7.0	6.7	6.3	5.1
2. aşama	37.6	:	32.3	34.8	30.3	24.5	23.2	17.2	19.6	16.8	:	6.3	5.1
	HR	MT	BG	DE	BE fr	IT	BE nl	CH	IS	LU	SK	FR	CZ
1. aşama	5.0	4.1	3.9	2.9	2.4	1.9	1.8	1.6	1.4	1.0	0.6	0.6	0.1
2. aşama	5.0	2.3	5.1	2.9	2.4	1.9	1.8	1.6	1.4	0.5	0.6	0.8	0.1

#### Notlar:

Veri birinci aşamadaki yıllık harçlara göre ayrılmıştır.

Kaynak: BFUG anketi ve Dünya Bankası.

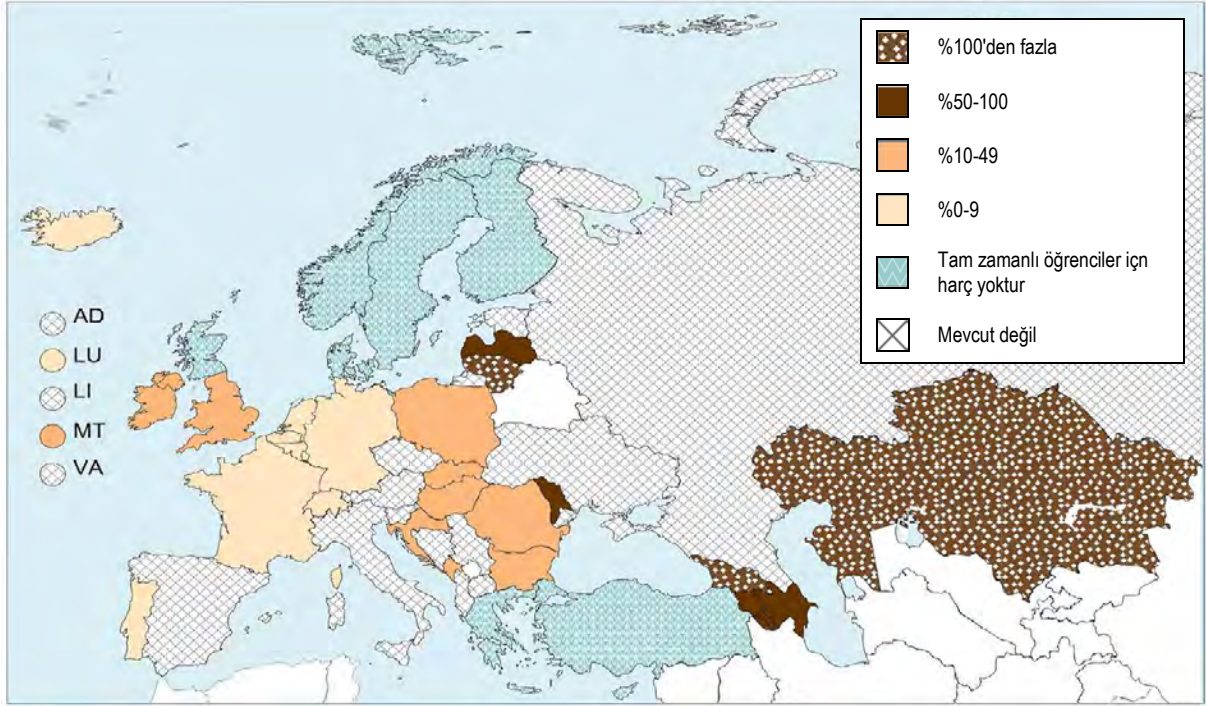
Ülkelerin kişi başına düşen GSYİH'leriyle ilişkili olarak, birinci aşama öğrenciler için en yüksek harçlar Gürcistan, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), Kazakistan, Ermenistan ve Azerbaycan'da görülmektedir. Tüm bu ülkelerde, öğrenciler iki aşamada da ülkenin kişi başına düşen GSYİH'sinin %20'sinden fazlasını ödemek zorundadır. Yunanistan ve Moldova'da, ikinci aşamada harçlar ülkenin kişi başına düşen GSYİH'sinin %20'sini geçmektedir. Ancak, göreceli olarak kişi başına düşen GSYİH'nin düşük olduğu Yunanistan ve Birleşik Krallık'a ek olarak öğrencilere düşen yüksek yük kısmen açıklanabilir.

Öğrencilerin potansiyel olarak ödeyebileceği azami harç miktarı Şekil 4.18'de kategorilendirilmiştir. Azami harç miktarları ikinci aşama öğrenciler için Ermenistan, Azerbaycan, Bulgaristan, Yunanistan, İrlanda, Kazakistan, Letonya, Lüksemburg, Malta ve Karadağ'da daha yüksektir; diğer taraftan birinci aşama öğrenciler Macaristan, Litvanya ve Moldova'da potansiyel olarak daha fazla ödeme yapmak durumunda kalabilir. Şekilde görüldüğü gibi, bazı öğrenciler Gürcistan, Kazakistan ve Litvanya'da iki aşamada da kişi başına düşen GSYİH'nin %100'ünden fazla ödeyebilir. Örneğin, Litvanya'da öğrencilerden istenebilecek azami harç miktarı birinci aşamada 72 000 LTL, ikinci aşamada 43 000 LTL'dir, ülkede kişi başına düşen GSYİH mevcut fiyatlarla 2013'te 40 414 LTL'dir<sup>(18)</sup>.

(18) Kişi başına düşen GSYİH veri kaynağı: World Bank (<http://veri.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CN>).

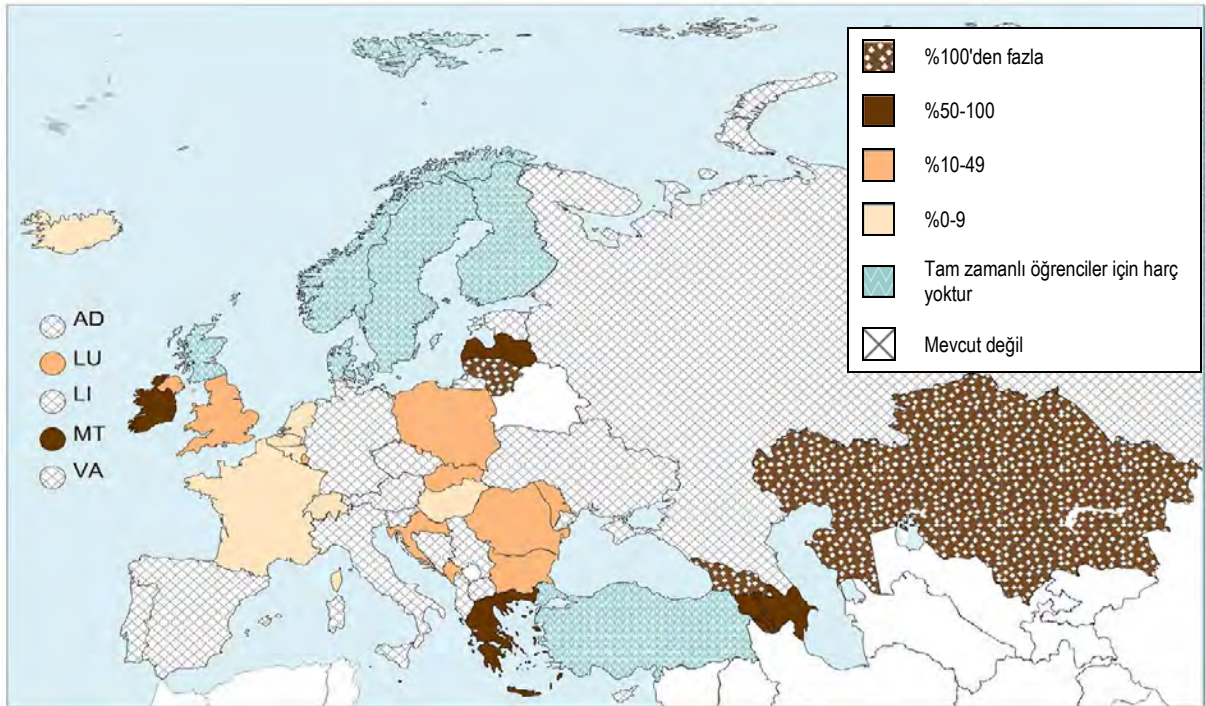
Şekil 4.18: Kişi başına düşen GSYİH oranı olarak tam zamanlı öğrenciler için en fazla yıllık harç miktarları, 2013/14

A. Birinci aşama



Kaynak: BFUG anketi ve Dünya Bankası.

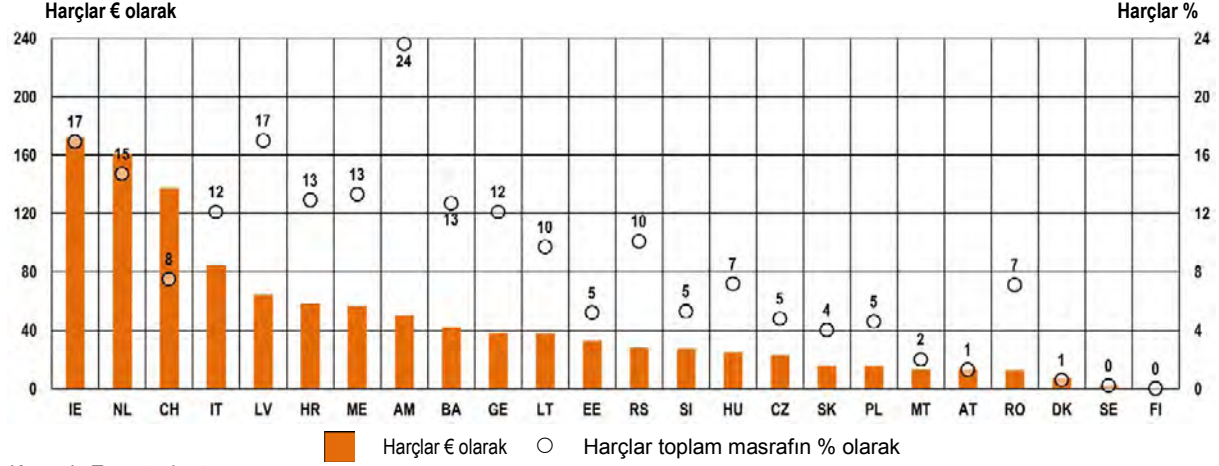
B. İkinci aşama



Kaynak: BFUG anketi ve Dünya Bankası.

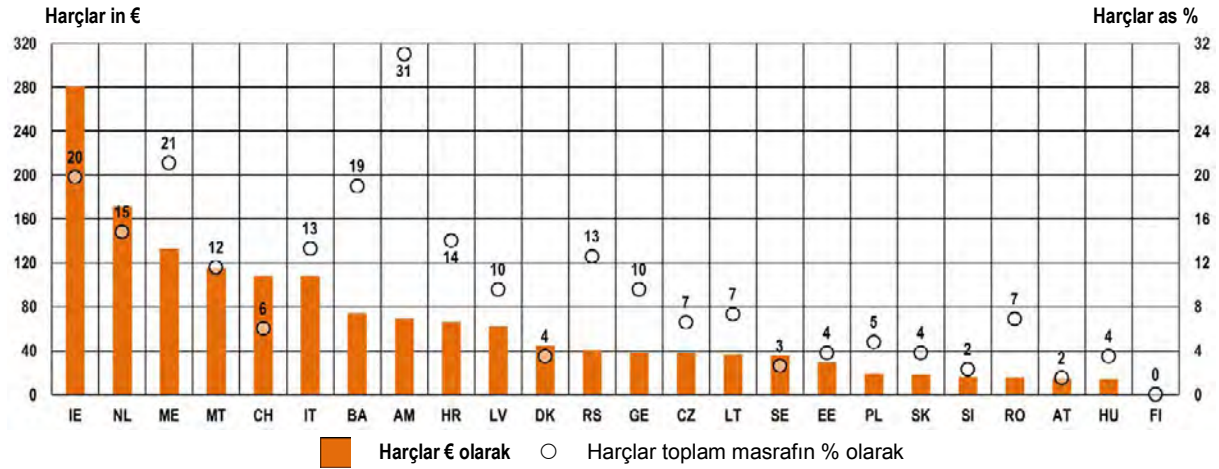
Öğrenci harç miktarına bakmanın başka bir yolu da, aylık harçlarının aylık harcamalarına oranını incelemektir. Eurostudent araştırmasına göre, Şekil 4.19 ve 4.20 aileleriyle yaşamayan birinci ve ikinci aşama öğrencilerin aylık harçlarını euro olarak <sup>(19)</sup> ve toplam aylık harcamalarının oranı olarak verir. Şekil 4.17'le de ilişkili olarak bu Şekiller birinci aşamada Ermenistan, İrlanda ve Letonya'da öğrencilerin aylık harcamalarının büyük bir bölümünü kapsarken, bu durum ikinci aşamada Ermenistan, Karadağ, İrlanda ve Bosna Hersek'te söz konusudur.

**Şekil 4.19: Ebeveynleriyle yaşamayan birinci aşama öğrenciler için aylık harçlar, euro cinsinden ve toplam aylık harcamaların %'si olarak, 2013/14**



Kaynak: Eurostudent.

**Şekil 4.20: Ebeveynleriyle yaşamayan ikinci aşama öğrenciler için aylık harçlar, euro cinsinden ve toplam aylık harcamaların %'si olarak, 2013/14**



Kaynak: Eurostudent.

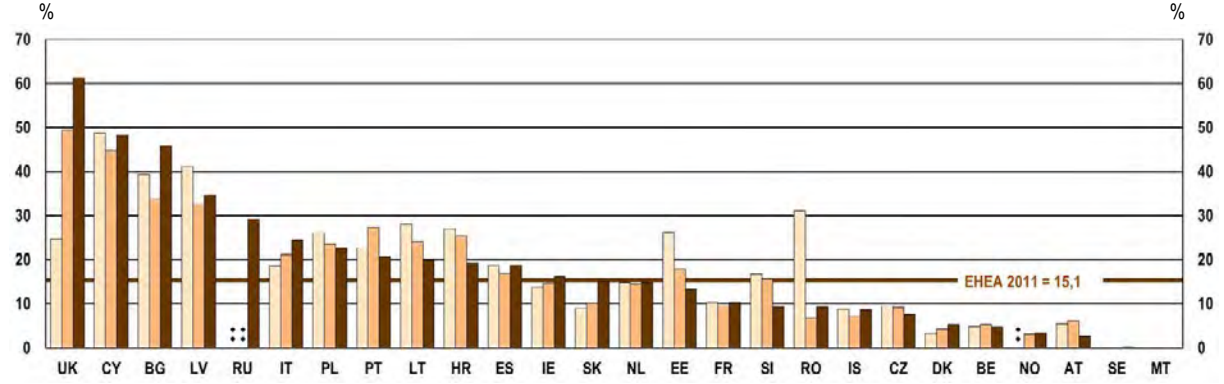
2005, 2008 ve 2011'de hanehalkı bütçesinden yükseköğretime mali katkı Şekil 4.21'de verilmiştir. Şekil üç etkenle ilgili olarak durumu ve ilgili değişiklikleri yansıtır. Birincisi, yükseköğretim için hanehalkı bütçesindeki dalgalanmalar harç politikalarında ilgili dönemlerdeki değişiklikleri gösterir. İkincisinde, yükseköğretim için diğer kaynaklar (kamu bütçesinden) azalır ya da artarsa, hanehalkı finansman payında değişiklikler olduğu yer alır. Son olarak da, eğer kamu finansmanı sabit kalırsa (kriz sonrası dönemde çoğu ülkedeki durum), öğrencilerin sayısı arttıkça yükseköğretim için hanehalkı finansmanının payı da artmaktadır. Dolayısıyla, bu göstere ihtiyatla ele alınmalıdır.

(19) Şekilde gösterilen harçlar dört farklı harcama türünü kapsar: a) eğitim harcı, b) kayıt harcı, c) sınav harçları ve d) idari harçlar. Harçlar genelde dönemlik ödenir ve Eurostudent anketinde dönemlik belirtilen eğitimle ilgili harcamalar kayıt altındadır. Ancak, eğitimle ilgili harcamaları analiz için aylık masraf olarak tekrar hesaplanmaktadır.



Şekil 4.21'e göre yükseköğretimde hanehalkı finansman payının en yüksek olduğu ülke Birleşik Krallık (%60'tan fazla), ardından da Kıbrıs ve Bulgaristan (%45'ten fazla), ve Letonya'dır (%34). Danimarka, Belçika, Norveç, Avusturya, İsveç ve Malta'da hanehalkları yükseköğretim harcamalarının %5'i ya da daha azına katkı sağlamaktadır.

**Şekil 4.21: Hanehalkı finansmanından yükseköğretim kurumları için toplam harcama payı, 2005, 2008, 2011**



	UK	CY	BG	LV	RU	IT	PL	PT	LT	HR	ES	IE	SK
2005	24.6	48.7	39.3	41.1	:	18.6	26.0	22.7	28.1	26.9	18.7	13.7	8.9
2008	49.4	44.8	33.7	32.5	:	21.1	23.5	27.3	24.1	25.4	17.0	14.7	10.1
2011	61.2	48.3	45.8	34.6	29.2	24.5	22.6	20.8	19.8	19.2	18.7	16.2	15.1
	NL	EE	FR	SI	RO	IS	CZ	DK	BE	NO	AT	SE	MT
2005	14.7	26.1	10.2	16.8	31.1	8.8	9.4	3.3	4.9	:	5.5	0.0	0.0
2008	14.4	17.8	9.5	15.6	6.8	7.2	9.2	4.4	5.3	3.1	5.9	0.0	0.0
2011	14.8	13.4	10.2	9.3	9.3	8.7	7.7	5.3	4.7	3.4	2.7	0.2	0.0

#### Notlar:

Veri 2011'de hanehalkı finansmanından yükseköğretim kurumları için toplam harcamanın payına göre ayrılmıştır.

EHEA 2011, 2011 yılı için EHEA medyanıdır.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

Son değişikliklere ilişkin olarak EHEA seviyesinde 2008 ve 2011'deki durum oldukça benzerdir, durumun sabit olmasından değil, bazı ülkelerde hanehalkı finansmanındaki artışların diğerlerindeki düşüşlerle dengelenmesinden dolayıdır. Hanehalkı finansmanında en yüksek artış Birleşik Krallık'ta kaydedilmiştir, burada hanehalkı finansmanı 2005 ve 2008 arasında ikiye katlanmış, 2011'e kadar da %24 artmıştır. Bu değişiklikler 2006/07 akademik yılında İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'da harçların zirve yapmasındaki artıştan dolayıdır, ancak 2010 ve 2011 arasında yükseköğretimde kamu harcamalarındaki düşüşü de yansıtmaktadır (bkz Şekil 1.9).

Özel hanehalklarının göreceli katkısı düşük seviyede de olsa, diğer ülkelerde de artmıştır. 2008 ve 2011 arasında, Slovakya'da hanehalkı katkılarının artışı %50, Romanya'da %37 (bunun ardından 2005 ve 2008'de düşüş yaşanmıştır) ve Bulgaristan'da %36'dır. Bu ülkelerde çoğunlukla yükseköğretimdeki kamu harcamalarındaki düşüşten kaynaklıdır (bkz Bölüm 1).

2008 ve 2011 arasında hanehalkı harcamaları payında en yüksek düşüş yaşanan ülkeler %50'den fazla düşüşle Avusturya, Slovenya (%40), Estonya (%25) ve Hırvatistan'dır (%24). Avusturya'da bu değişiklik 2008'de harçların kaldırılmasıyla ilişkili olabilir. Slovenya ve Estonya'da ise bu değişiklikler kamu harcamasındaki artışlarla ilişkilendirilebilir (bkz Şekil 1.9).

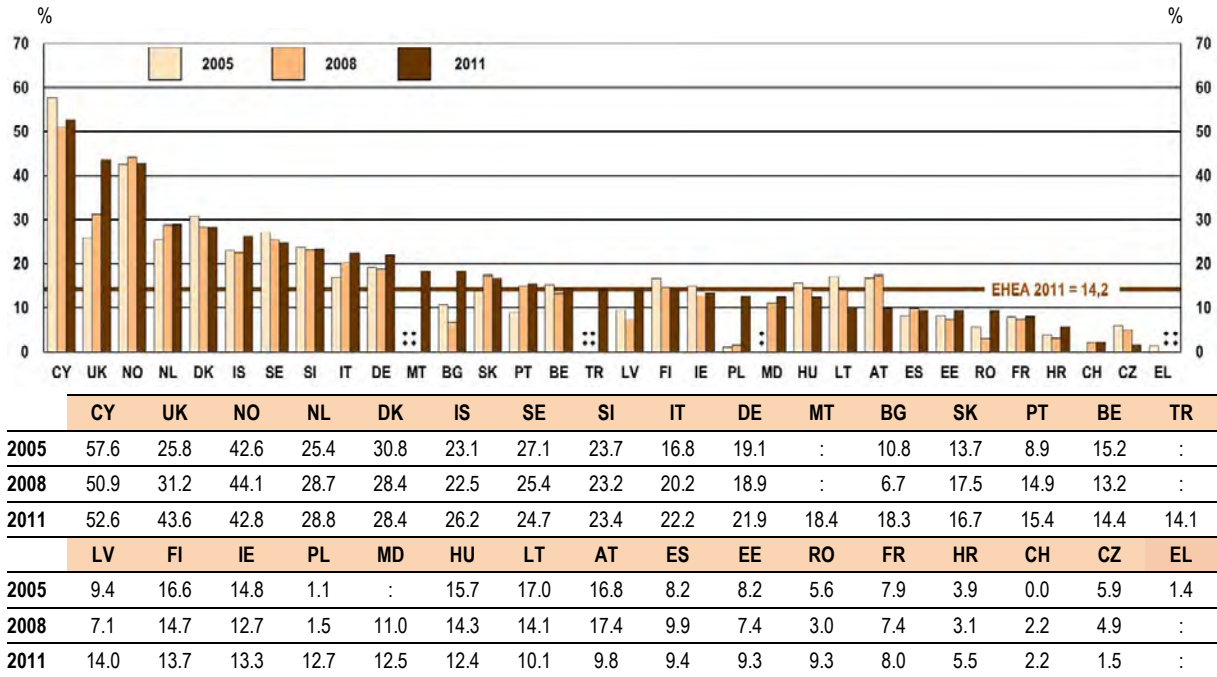
#### 4.4.2. Öğrenci geliri ve kamu desteği

Kamu fonlarından öğrencilere mali destek sağlamak öğrencilerin yükseköğretime başlamaları ve eğitimlerini sürdürmelerinde önemli bir destektir. Az temsil edilen gruplar zorunlu harçlarla öğrenci desteği seviyesi kesişiminden özellikle etkilenebilirler. Öğrenciler için mali destek birçok şekilde olabilir: mevcut durumda EHEA çapındaki en yaygın biçim devlet bursudur, kamu destekli ödemeler, ailelere vergi avantajları, aile ödenekleri de birçok sistemdeki önemli dolaylı destekler arasındadır.

Şekil 4.22 öğrenci desteğinin son yıllarda ne kadar geliştiğini, 2005, 2008 ve 2011'deki öğrencilere mali destek olarak yükseköğretim harcamaları için kamu finansmanının payını belirterek göstermektedir. Aynı şekilde, bu göstergede özenle yorumlanmalıdır. İlk olarak, öğrenci desteklerinin çeşitli şekilleri, yükseköğretimdeki kamu harcamasından ziyade kamu bütçesindeki diğer kaynaklardan gelebilir. Ayrıca, mali destek toplamı, öğrencilere uygun barınma ve yeme-içme olanağı sunan yurtlar gibi (dolaylı) aynı öğrenci desteğini göz önünde bulundurmaz. Başka bir önemli uyarı ise artan öğrenci desteği payının desteklerin seviyesinin arttığı anlamına gelmediğidir, bu yükseköğretimdeki toplam kamu harcamasındaki düşüşün sonucu da olabilir.

Şekil 4.22'de görüldüğü gibi, öğrenci desteğinde Kıbrıs (%50'den fazla), Birleşik Krallık ve Norveç (%40'tan fazla) kamu yükseköğretim harcamalarında en büyük paya sahiptir. Yukarıda görüldüğü gibi, kamu öğrenci desteğinde bu tür yüksek oranlar Birleşik Krallık ve Kıbrıs'ta hanehalkı katkılarının büyük payının yanı sıra ele alınmalıdır. Ancak, Norveç'te öğrenciler yükseköğretim harcamalarına önemli bir katkı sağlamadan desteklenmektedir.

Şekil 4.22: Yükseköğretimde kamu harcaması oranı olarak yükseköğretimde kayıtlı öğrencilere sağlanan destek (2005-2008-2011)



#### Notlar:

Veri 2011'de yükseköğretimde kamu harcamasının oranı olarak yükseköğretimde kayıtlı öğrencilere verilen desteğe göre ayrılmıştır.

EHEA 2011, 2011 yılı için EHEA medyanıdır.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

2011'de yükseköğretimde kamu harcamasında öğrenci desteği oranı en düşük Hırvatistan (%5,5), İsviçre (%2,2) ve Çek Cumhuriyeti'ndedir (%1,5).

Hanehalkı finansmanı payındaki göstergeye benzer olarak, kamu harcamasında yükseköğretim öğrencilerine sağlanan desteğin payı EHEA'da 2008 ve 2011 arasında az çok sabit kalmıştır. Ancak, bazı ülkelerde önemli değişiklikler olmuştur.

Romanya ve Bulgaristan'da, 2005 ve 2008'deki düşüşlerden sonra kamu yükseköğretim harcamasında öğrenci desteğinin payı 2008 ve 2011 arasında neredeyse üçe katlanmıştır. Yukarıda görüldüğü gibi, yükseköğretim için hanehalkı harcamasının payı bu iki ülkede bu dönemde artmıştır. Bu, hanehalkının artan katkısının kamu öğrenci desteği ile dengelenmesi anlamına gelebilir. Ancak, veri yükseköğretimde kamu harcamalarının bu iki ülkede bu dönemde düştüğünü göstermektedir ki bu da azalan eğitim harcamasındaki sabit öğrenci desteği için bir gösterge olabilir.

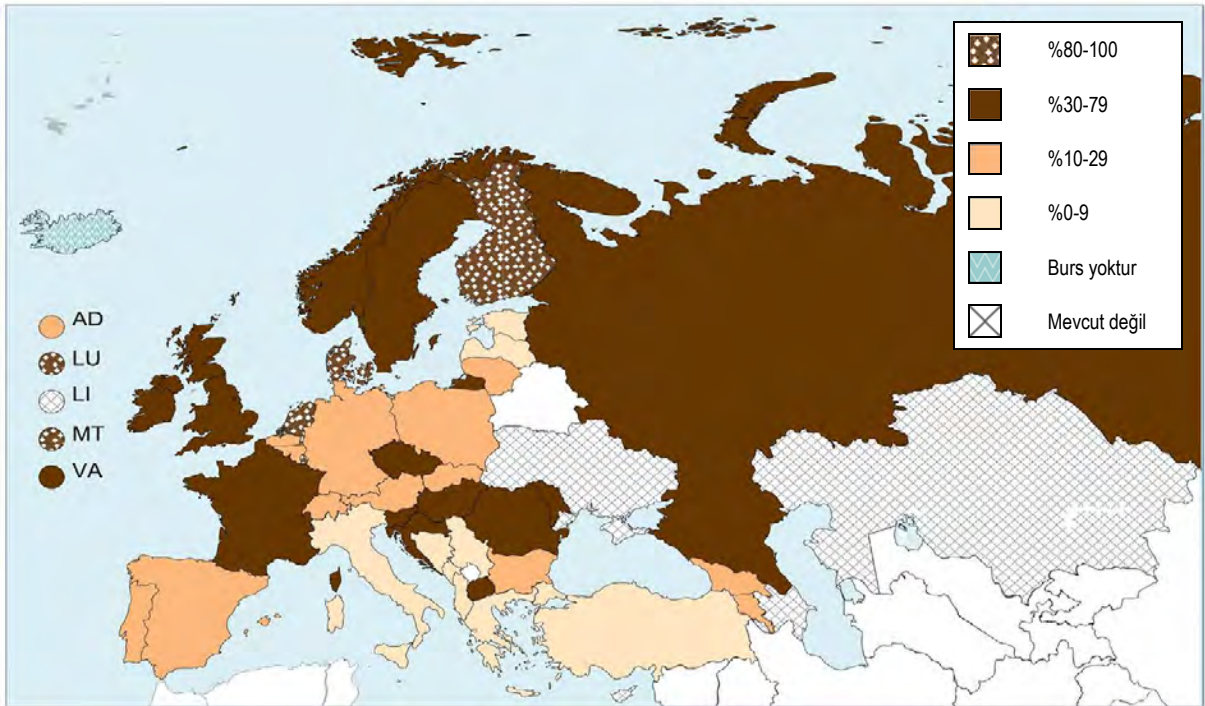
### Öğrenci destek şekilleri ve kapsamı

Bu raporda öğrenci desteği kamu destekli ödemeler, ailelere vergi avantajları ve aile ödeneklerini kapsamaktadır. Farklı öğrenci desteği şekilleri arasında, burslar en cömert ve doğrudan kamu öğrenci desteği biçiminde olanıdır, kredilerin aksine geri ödeme söz konusu değildir ve vergi avantajları ya da aile ödeneklerinin aksine ödemeler doğrudan öğrenciye yapılmaktadır.

Öğrenciler –ya da en azından bazı öğrenciler – İzlanda dışında tüm EHEA ülkelerinde burs almaktadır. Genel burslar Arnavutluk, Andorra ve Birleşik Krallık'ta sadece birinci aşama öğrencilerine verilir. Şekil 4.23 burs alan öğrenci oranını göstermektedir. Haritadaki bilgi tüm yerel öğrencileri ve/ya yerel öğrencilerle aynı harç rejimine tabi öğrencileri ilgilendirir.

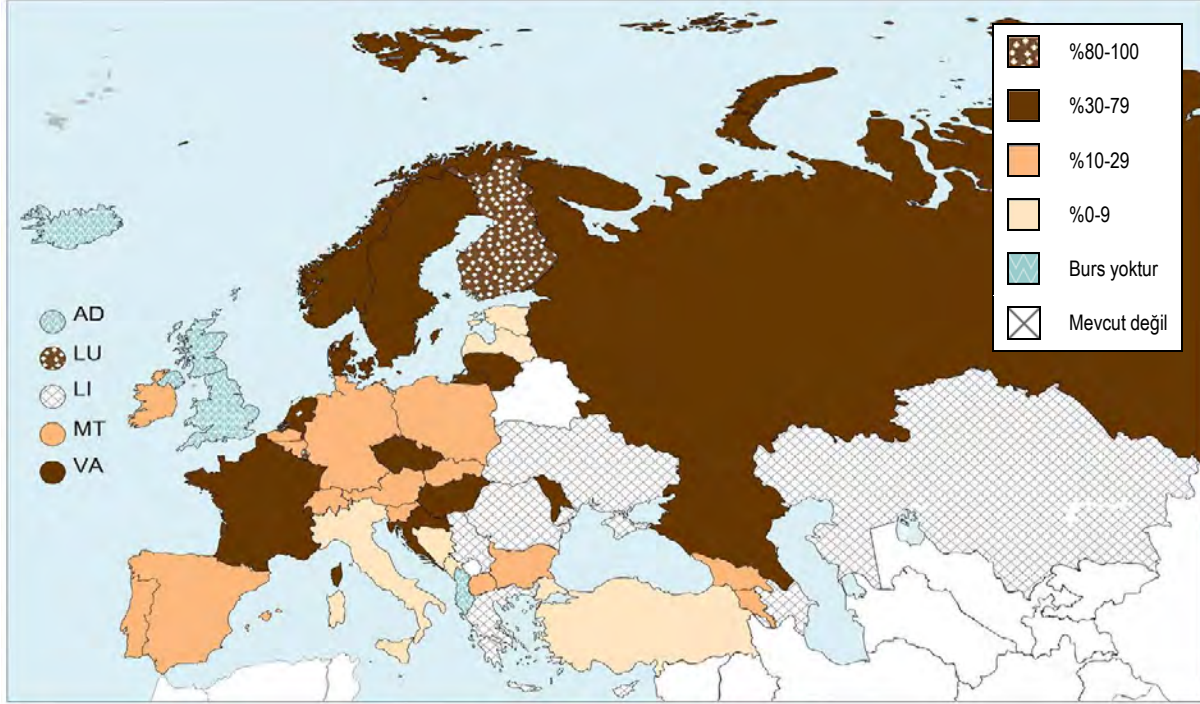
Şekil 4.23: Burs alan öğrenci oranı, 2013/14

#### A. Birinci aşama



Kaynak: BFUG anketi ve Dünya Bankası.

## B. İkinci aşama



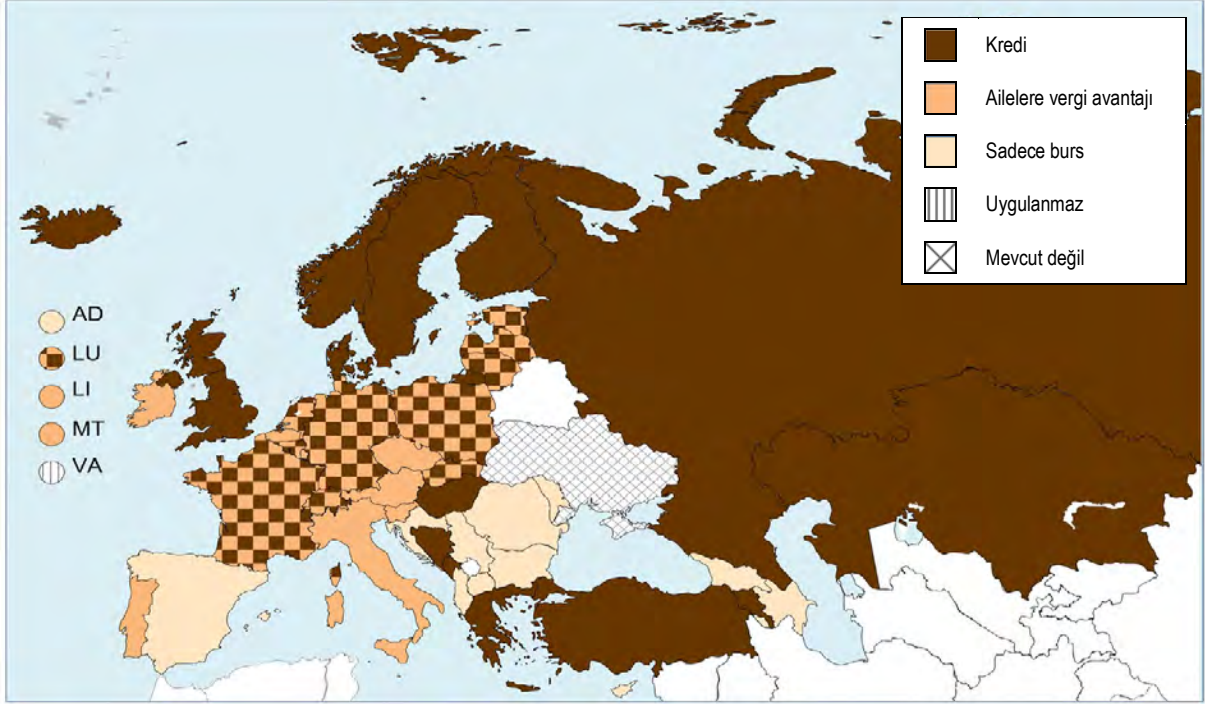
Kaynak: BFUG anketi.

Verilerin alındığı ülkeler arasında birinci aşama öğrencilerin %80'i ya da fazlası Danimarka, Finlandiya, Lüksemburg, Malta, Hollanda ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) burs almaktadır.

İkinci aşamada ise, verilerin daha az mevcut olmasına rağmen, burs alan öğrenci oranı genelde birinci aşamadakinden daha azdır. Sadece iki ülkede öğrencilerin %80'ininden fazlası burs almaktadır: Finlandiya (%90) ve Lüksemburg (%100). Şekil 4.17'den 4.20'ye gösterildiği gibi, ikinci aşama öğrencileri birinci aşama öğrencilerden daha yüksek harç öderler. Bu da aşamalar arasındaki önemli bir ayrımı işaret eder: EHEA ülkeleri birinci aşamayı daha çok kamu sorumluluğu olarak görür ve ikinci aşama için daha az kamu kaynağı sağlar. Ancak, bazı ülkelerde tam tersi söz konusu olabilir, ikinci aşama öğrenciler daha fazla desteklenmektedir. Örneğin, Macaristan ve Litvanya'da ikinci aşama öğrencilerine daha fazla destek sağlanır ve bu öğrencilerin daha düşük harç ödemeleri söz konusudur.

Şekil 4.24'te görüldüğü gibi 12 eğitim sisteminde, öğrenciler için sadece burslar vardır. Krediler EHEA'da 26 eğitim sisteminde genelde de burslarla birlikte mevcuttur (İzlanda dışında). Öğrencilerin ebeveynleri ya da aileleri 20 eğitim sisteminde vergi avantajlarından faydalanmaktadır. Belçika (Fransız Topluluğu), Estonya, Almanya, Fransa, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Hollanda, Polonya, Slovakya ve İsviçre'de üç öğrenci destek biçimi vardır.

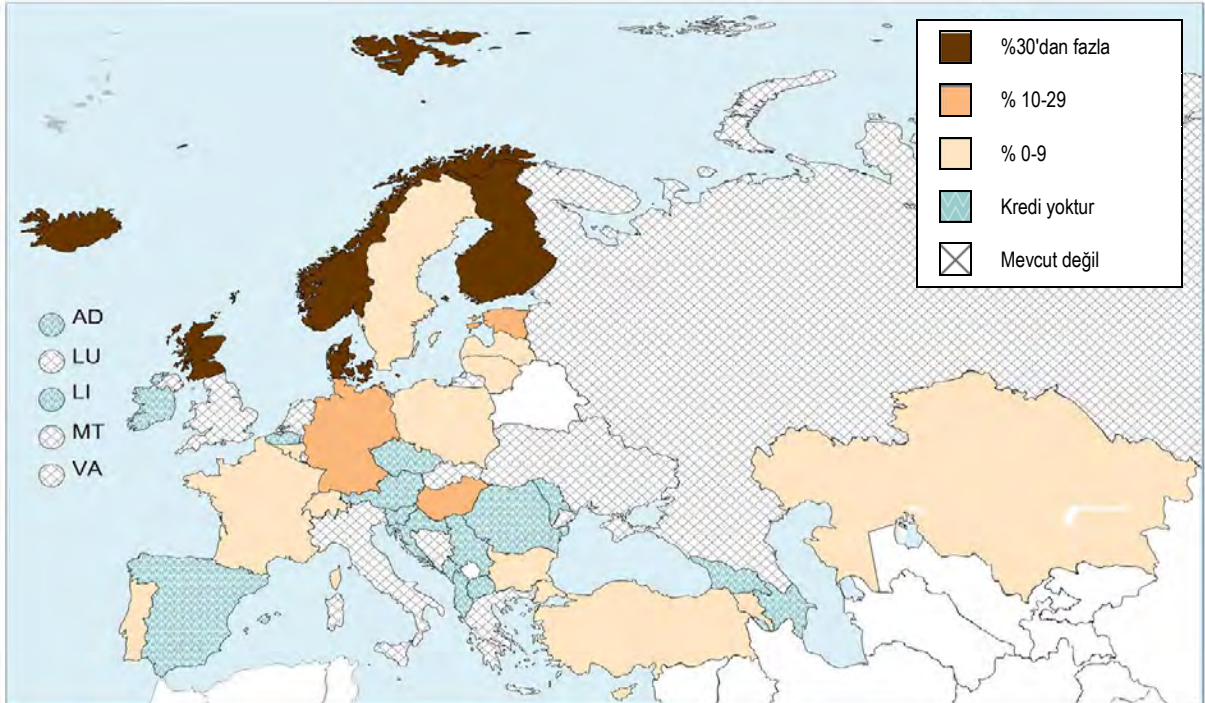
Şekil 4.24: Burs, kredi ve vergi şeklinde öğrenci desteği, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Kredi alan öğrenci oranına dair bilgi sınırlıdır (Şekil 4.25). Verilerin alındığı ülkeler arasında, öğrencilerin %30'undan fazlasının kredi aldığı ülkeler Danimarka, Finlandiya, İzlanda, Norveç ve Birleşik Krallık'tır (İskoçya).

Şekil 4.25: Kredi alan öğrenci oranı (iki aşama birarada), 2013/14

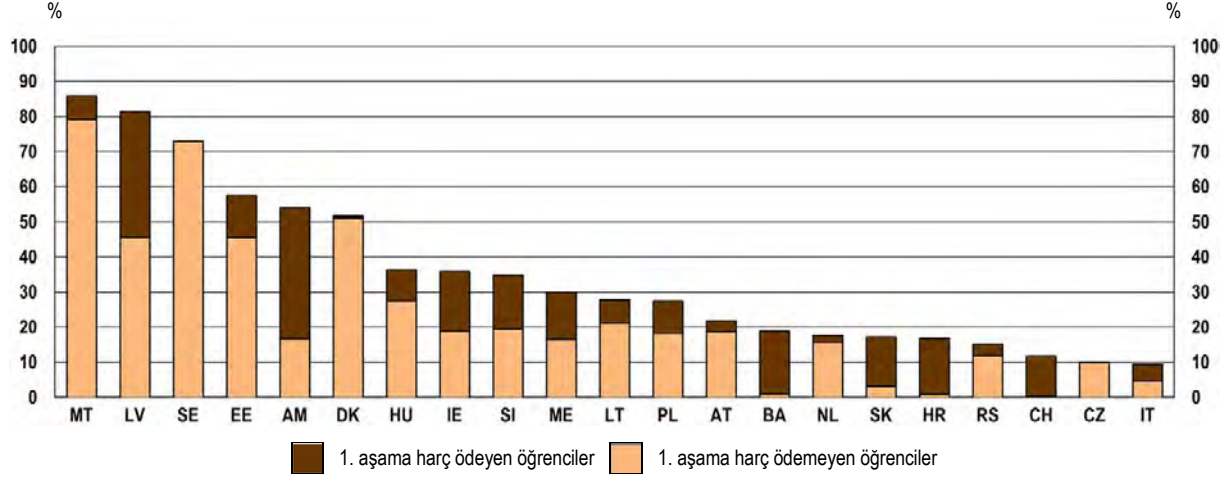


Kaynak: BFUG anketi.

## Harçlar ve öğrenci desteği

Eurostudent araştırmasına dayalı olan veriler kamu desteğini alanlar (bkz Şekil 4.26) ve almayanlar (bkz Şekil 4.27) arasında harç ödeyenlerin oranına dair mevcuttur. Harçlar ve birinci aşamada eğitim gören öğrencilere kamu desteğinin verilmesi arasındaki ilişkinin derecesini anlamak için bu önemlidir.

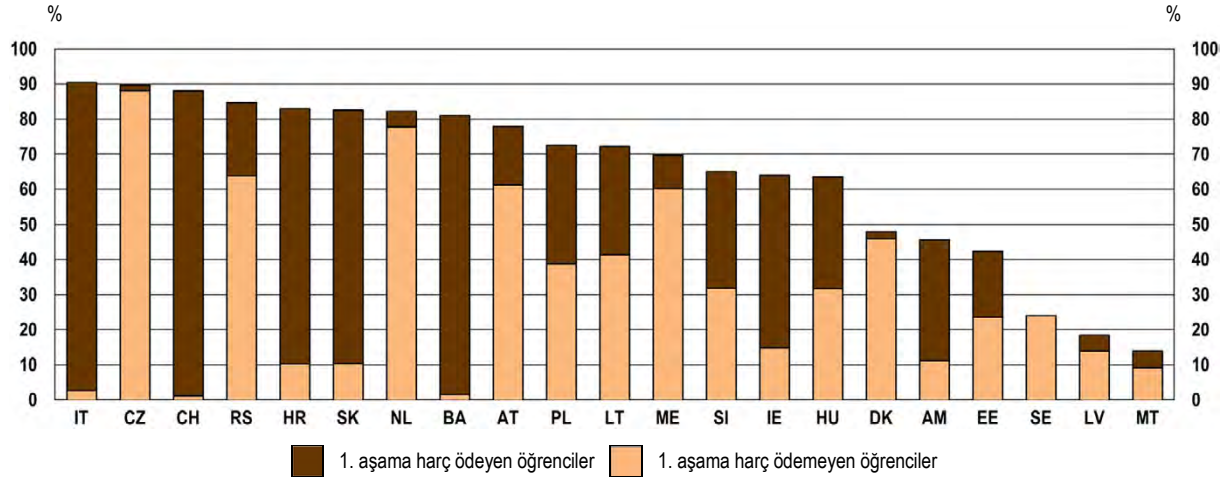
Şekil 4.26: Birinci aşamada kamu desteği alanlar arasında harç ödeyenlerin oranı, 2013/14



	MT	LV	SE	EE	AM	DK	HU	IE	SI	ME	LT	PL	AT	BA	NL	SK	HR	RS	CH	CZ	IT
<b>Toplam</b>	85.9	81.5	72.9	57.6	54.2	51.7	36.4	35.9	34.9	30.2	27.8	27.5	22.0	18.9	17.7	17.3	16.9	15.2	11.8	10.2	9.5
<b>Harç ödeyenler</b>	6.6	35.7	:	12.0	37.4	0.6	8.8	16.9	15.4	13.6	6.5	9.1	3.3	17.9	1.9	14.1	16.0	3.4	11.5	0.1	4.6
<b>Harç ödemeyenler</b>	79.3	45.8	72.9	45.6	16.8	51.1	27.6	19.0	19.5	16.6	21.3	18.4	18.7	1.0	15.8	3.2	0.9	11.8	0.3	10.1	4.9

Kaynak: Eurostudent.

Şekil 4.27: Birinci aşamada kamu desteği almayanlar arasında harç ödeyenlerin oranı, 2013/14



	IT	CZ	CH	RS	HR	SK	NL	BA	AT	PL	LT	ME	SI	IE	HU	DK	AM	EE	SE	LV	MT
<b>Toplam</b>	90.6	89.8	88.1	84.8	83.1	82.6	82.3	81.1	78.0	72.6	72.2	69.8	65.1	64.0	63.6	48.4	45.8	42.4	24.1	18.5	14.1
<b>Harç ödeyenler</b>	87.8	1.5	86.9	20.9	72.8	72.1	4.5	79.5	16.7	33.7	30.7	9.4	33.2	49.0	31.8	2.3	34.5	18.7	:	4.5	4.8
<b>Harç ödemeyenler</b>	2.8	88.3	1.2	63.9	10.3	10.5	77.8	1.6	61.3	38.9	41.5	60.4	31.9	15.0	31.8	46.1	11.3	23.7	24.1	14	9.3

Kaynak: Eurostudent.

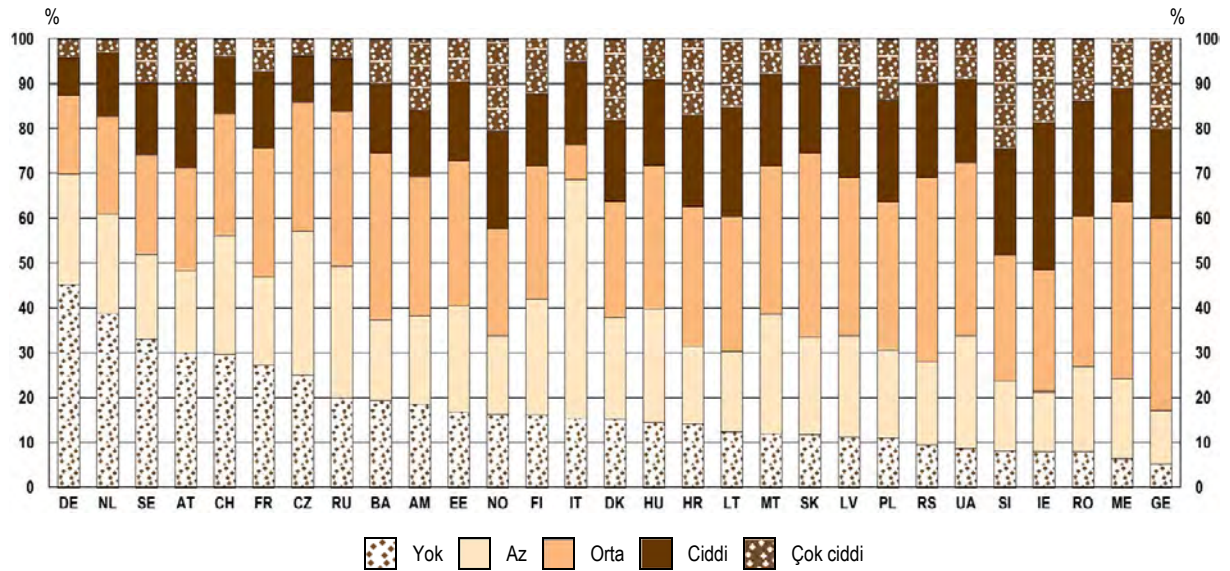
Genelde EHEA'da harç ödemesi ve destek alma ilişkine yönelik net bir model olmadığı görülmektedir. Harç ödeyenlerin oranının yüksek olduğu ülkelerin bazılarında harç ödeyenler kamu desteği alan ve almayanlar arasında aşırı temsil edilmiştir. Bu demektir ki harç ödeyenlerin harç ödemeyenlerden daha az ya da çok olasılıkla destek alacakları anlamına gelmez. Diğer bir deyişle, farklı kriterler kimlerin harç ödeyeceğini ve kimlerin kamu desteği alacağını belirler. Bu tür ülkeler arasında Ermenistan, Slovakya ve Hırvatistan vardır. Diğer taraftan, birinci aşamada öğrencilerin harç ödemek zorunda olmadığı ancak harç ödeyenlerin oranının yüksek olduğu ülkeler de vardır. Bu ülkelerde (örn. İrlanda), harç ödeyenleri ve destek alanları belirleyen kriterler örtüşmektedir.

### Finansmanın yeterliliğine ilişkin öğrenci algıları

Öğrencilerin mali zorlukları değerlendirmeleri (Şekil 4.28 ve 4.29) kamu desteğinin yeterliliğine dair ek bilgi sağlar. Şekil 4.28'de görüldüğü gibi, verilerin alındığı ülkelerin çoğunda, öğrencilerin mali durumu en yaygın şekilde değerlendirmesinde orta seviyede mali zorluk söz konusudur.

İstisnalar öğrencilerin sadece az mali zorluk yaşadıkları ya da hiç yaşamadıkları Almanya, Hollanda, İsveç, Avusturya, İsviçre ve İtalya, ve öğrencilerin ciddi zorluklar yaşadıkları İrlanda'dır. Öğrencilerin %40'ı ya da daha fazlasının ciddi zorluklar yaşadığı ülkeler İrlanda, Slovenya, Norveç, Romanya ve Gürcistan'dır.

Şekil 4.28: Öğrencilerin mevcut mali zorlukları değerlendirme boyutu (%), 2013/14



	DE	NL	SE	AT	CH	FR	CZ	RU	BA	AM	EE	NO	FI	IT	DK
Yok	45.3	38.8	33.1	30.1	29.7	27.3	25.2	20	19.4	18.5	16.9	16.4	16.2	15.5	15.2
Az	24.7	22.1	18.9	18.3	26.4	19.6	32	29.4	18.0	19.8	23.6	17.4	25.8	53.2	22.8
Orta	17.3	21.9	22.3	22.9	27.2	28.8	28.8	34.5	37.3	31.1	32.4	24.0	29.7	7.7	25.8
Ciddi	8.5	14.3	16.0	19.0	12.9	17.2	10.3	11.8	15.4	14.8	17.7	21.8	16.2	18.7	18.1
Çok ciddi	4.2	2.9	9.7	9.8	3.8	7.2	3.6	4.3	9.8	15.8	9.5	20.4	12.2	4.9	18.1
	HU	HR	LT	MT	SK	LV	PL	RS	UA	SI	IE	RO	ME	GE	
Yok	14.6	14.2	12.5	12.0	11.8	11.3	11.1	9.5	8.7	8.2	7.9	7.9	6.4	5.3	
Az	25.3	17.2	18.0	26.6	21.8	22.5	19.6	18.6	25.2	15.6	13.5	19.0	17.9	11.8	
Orta	32.0	31.3	29.9	33.1	41.1	35.3	33.0	41.0	38.6	28.0	27.2	33.7	39.4	43.1	
Ciddi	19.1	20.4	24.4	20.6	19.4	20.2	22.7	21.0	18.6	23.7	32.9	25.5	25.4	19.8	
Çok ciddi	9.0	16.9	15.2	7.7	5.9	10.7	13.6	9.9	8.9	24.4	18.5	13.9	11.0	20.1	

Kaynak: Eurostudent.

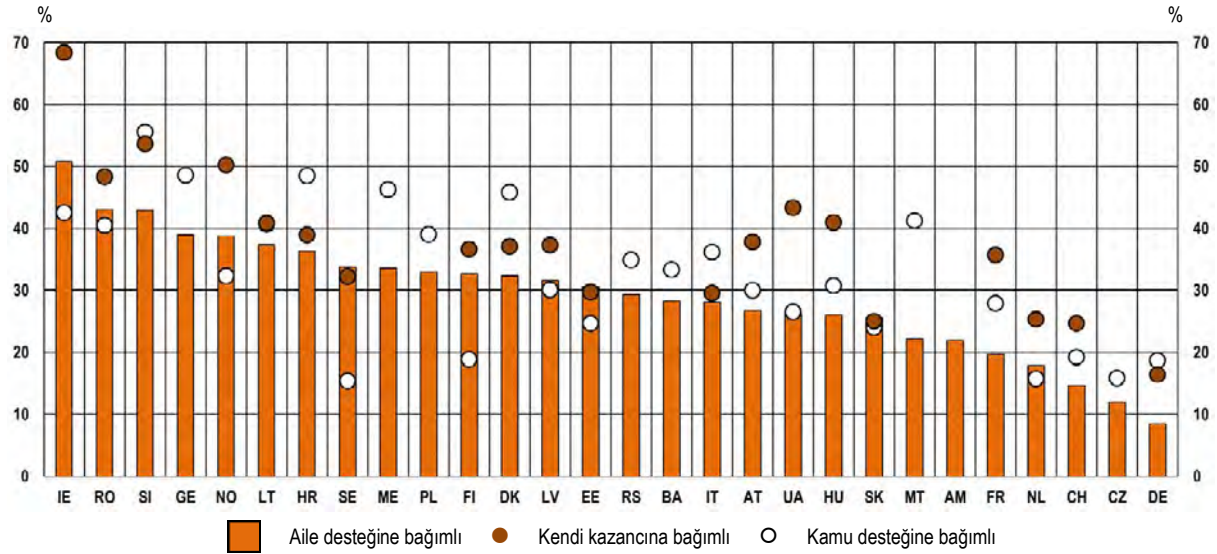
Şekil 4.29 öğrencilerin mali zorlukların boyutlarını değerlendirmesini gösterir. Şekil aileleriyle yaşamayan öğrenci kategorileri arasındaki ayrımı gösterir: aile desteğine, kendi kazançlarını ve kamu desteğine bağımlı olanlar. Bağımlılık ayrı ayrı gelir kaynaklarının öğrencilerin toplam gelirlerinin %50'sinden fazlasına denk gelmesi anlamındadır. Şekil'de görüldüğü gibi, kamu desteğine bağımlı öğrenciler genelde diğer gruplardaki öğrencilerden daha fazla zorluk çekmektedirler, bu da ülkelerin çoğunda öğrencilerin masraflarını karşılamak için öğrenci desteğinin yeterli olmadığını göstermektedir.

Gelir kaynaklarının yeterli olmasına bağlı olarak, verilerin alındığı ülkeler arasında üç grup ülke ayrıştırılabilir. Birinci – ve en büyük – grup ülkelerde, kamu desteği öğrenci masraflarını karşılamada en az yeterli olarak değerlendirilmiştir (bazı durumlarda aile desteğiyle), kazançlarına bağımlı olan öğrencilerin en az mali zorluk çektiği görülmektedir. Bu ülkeler İrlanda, Romanya, Norveç, İsveç, Finlandiya, Letonya, Estonya, Slovakya ve Hollanda'dır.

İkinci grupta kamu desteği ortalama bir öğrencinin masraflarını karşılamada yine en az yeterli olarak algılansa da, kazançlar da öğrencileri mali zorluklardan kurtarmamaktadır. Bu ülkeler arasında Avusturya, Ukrayna, Macaristan, Fransa ve İsviçre yer almaktadır.

Son olarak üçüncü grup ülkeler arasında Slovenya, Hırvatistan, Danimarka, İtalya ve Almanya yer almaktadır ve bu ülkelerde kendi kazançlarına bağımlı öğrenciler en fazla mali zorluk çeken gruptur. Ayrıca, kamu desteği alan öğrenciler ailelerinden destek alanlardan daha kötü durumdadır.

**Şekil 4.29: Öğrencilerin mevcut mali zorlukları, ebeveynleriyle yaşamayan öğrencilerin mali özelliklerine göre, değerlendirme boyutu, (çok) ciddi zorluk çeken öğrencilerin %'si, 2013/14**



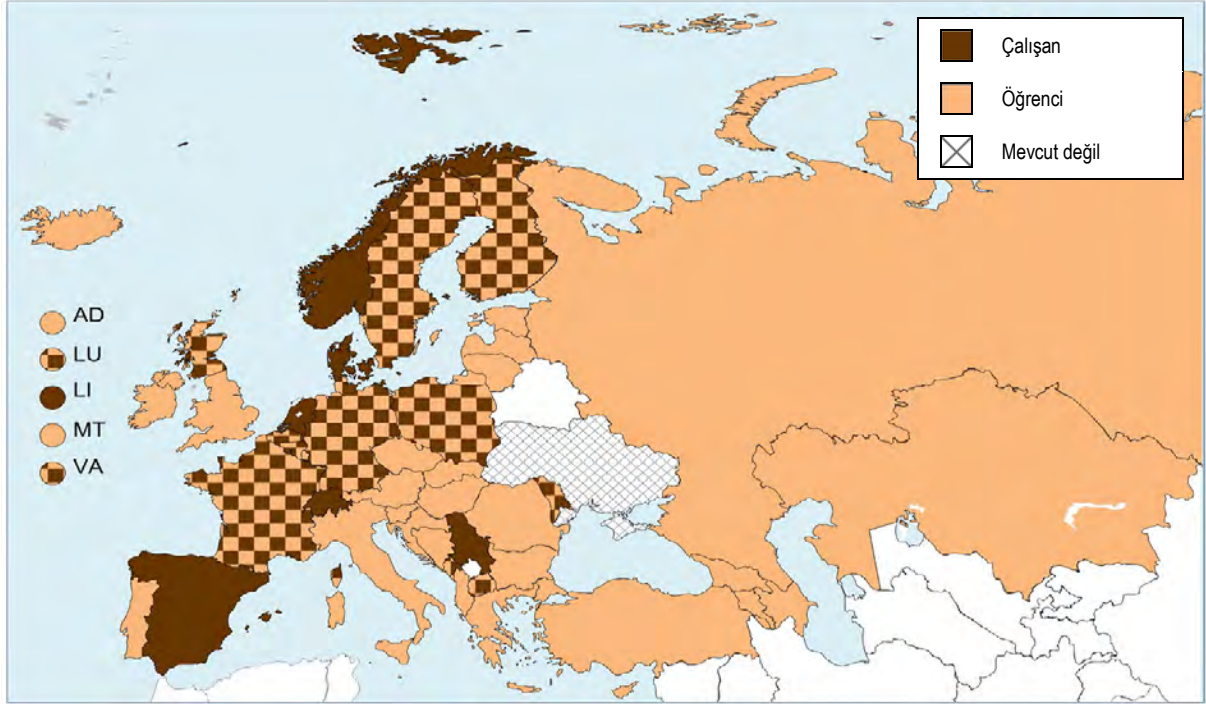
Kaynak: Eurostudent.



#### 4.4.3. Üçüncü aşamada harçlar ve mali destek

Harçlar ve mali destek açısından üçüncü aşama birinci ve ikincisinden oldukça farklıdır. Ülkeler üçüncü aşamadaki doktora öğrencilerini finanse ederken farklı bir mantık uygulamaktadır. Doktora adayları için harçlar ve mali destek, kısmen kurumlarındaki statüye bağlıdır; öğrenci statüsünde olanlar kurumlarında çalışanlardan daha çok birinci ve ikinci aşama öğrencilerin statüsüne benzer durumdadır. Şekil 4.30'da görüldüğü gibi ülkelerin büyük bir çoğunluğunda, -genelde yükseköğretim kurumlarında, bazı durumlarda da diğer organizasyonlarda- çalışmakta olan doktora adaylarının öğrenci statüsü yedi eğitim sisteminde vardır. 13 sistemde iki statü eş zamanlı yer almaktadır.

Şekil 4.30: Doktora adaylarının statüsü, 2013/14



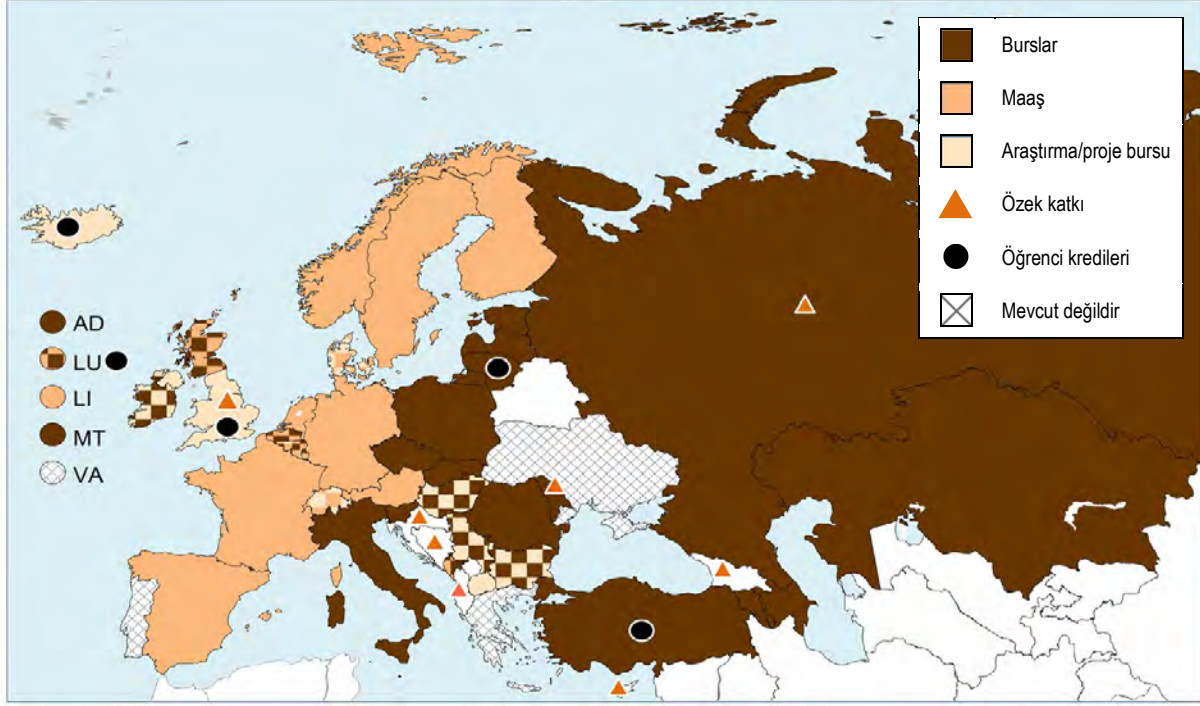
Kaynak: BFUG anketi.

Doktora adaylarının ödemesi gereken harçlar konusunda ise, aşamalar arasında farklılıklar vardır. Bazı durumlarda doktora adayları birinci ve ikinci aşama öğrencilerden daha az harç ödemektedir (örn. Belçika, Bulgaristan<sup>(20)</sup>, Estonya, Romanya ve İsviçre). Ermenistan, Azerbaycan, Hırvatistan, Fransa ve Letonya'da ise üçüncü aşama doktora adayları diğer aşamalardan daha fazla harç ödemektedir. Üç aşamada da aynı harç ücreti miktarı Andorra, Bosna Hersek, Almanya, Gürcistan, Macaristan, İzlanda, Lihtenştayn, Lüksemburg, ve Rusya'da görülmektedir.

Doktora adaylarının finansman kaynakları analizi EHEA'daki çok çeşitli gerçeklikleri vurgulamaktadır (bkz Şekil 4.31). Burslar, eğitim sistemlerinin çoğunda belli koşullar altında, kısmen de statüye bağlı olarak üçüncü aşama (PhD) öğrencileri için mevcuttur. Doktora öğrencileri bursa aldığı anda bunlar genelde birinci ve ikinci aşama öğrencilerinin aldıklarının ya aynısı ya da daha fazlasıdır (doktora adayları için daha yüksek harçlar da söz konusudur örn. Belçika (Flaman Topluluğu), Almanya, Estonya, Macaristan, Letonya ya da Türkiye). Doktora adayları 16 eğitim sisteminde çalışan gibi maaş almaktadır. Proje bazlı araştırma burslarından da (on sistemde) faydalanmaktadır. Öğrencilerin (veya işverenlerin) katkıları sekiz eğitim sisteminde ana finansman kaynağını oluşturmaktadır. Öğrenci kredileri İzlanda, Litvanya, Lüksemburg, Türkiye ve Birleşik Krallık'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) temel finansman kaynakları arasındadır.

(20) Doktora adayları ilk yıl yüksek harç ücreti ödeseler de sonraki yılda harçlardan muafırlar.

Şekil 4.31: Doktora adaylarının temel finansman kaynakları, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

## Sonuçlar

İstatistiki veri, BFUG anketi sonuçları ve son Eurostudent raporuna dayalı olarak, bu bölüm Bologna Sürecinin sosyal boyutu ve öğrenci bünyesinin nüfus çeşitliliğini yansıtılması hedefi ve yükseköğretime katılım ve başarıda öğrencilerin durumlarının etkisinin olmamasına odaklanmıştır.

İlerleme kaydedilse de, analiz kaliteli yükseköğretimde eşit olanakların sağlanması hedefine ulaşmada başarılı olunamadığını gösterir.

Cinsiyetle ilgili olarak da, bazı dengesizlikler zamanla azaltılsa da birçok ülkede ve EHEA çapında genel olarak devam etmektedir. Kadınlar neredeyse tüm ülkelerde toplam öğrenci nüfusunda ve yeni kayıt yaptıranlar arasında aşırı temsil edilmektedir. Doktora seviyesinde ise resim karışıktır: dört ülkede kadın ve erkeklerin oranı az ya da çok eşittir, 12 ülkede erkekler az temsil edilmektedir, 14 ülkede ise kadınlar az temsil edilmektedir.

En büyük cinsiyet dengesizliği eğitim alanları arasındadır. Öğretmen eğitimi ya da sosyal hizmetler gibi bazı alanlarda erkekler az temsil edilmektedir. Diğer alanlarda, bilgisayar ve mühendislik gibi, kadınlar az temsil edilmektedir. Dolayısıyla, yükseköğretimde cinsiyet eşitliğine ilişkin politikalar, eğitim alanındaki dengesizlik dikkate alınırca etkili olacaktır.

Sosyal boyutun diğer bir odak noktası ise göçmen ve göçmen çocuklarının yükseköğretime katılım ve başarıda yerli öğrencilerle aynı olanaklara sahip olup olamayacağıdır. Bu tür bir bilgiyi toplamak kolay değildir, bu yüzden yurtdışı doğumlu öğrencilere dair veriler temsili olarak kullanılmaktadır. Bu veri neredeyse tüm ülkelerde göçmenlik durumunun yükseköğretimde başarı ile olumsuz ilişkilendirildiğini göstermektedir. Yurtdışında doğan gençlerin eğitimi ilk aşamalarda bırakma ve yerli akranlarına nazaran yükseköğretime daha az katılma olasılıkları vardır.

Benzer bir şekilde, ebeveynlerin eğitim durumunun da yükseköğretimde başarıda önemli bir etkisi vardır. Verilerin alındığı tüm EHEA ülkelerinde orta düzey eğitilmiş ailelerin çocuklarının yüksek düzey eğitilmiş ailelerin çocuklarından daha az başarılı olma olasılığı vardır.

Bu (ve diğer) eşitsizliklerin farkında olarak, neredeyse tüm yükseköğretim sistemleri yükseköğretim politikasına katılımı genişletme hedefini yansıtmaktadır ve sistemlerin %70'i bunu somut tedbirlerle gerçekleştirdiklerini iddia etmektedir.

2009 Leuven/Louvain-la-Neuve Beyannamesindeki ' on yıl sonunda [...] ulaşılacak yükseköğretimde az temsil edilen grupların katılımı artırmak ve geliştirmek için ölçülebilir hedefler koymak' taahhütüne rağmen sistemlerin %20'sinden azı, az temsil edilen gruplara ilişkin nicel hedefler belirlemiştir. Daha yaygın olan katılımı artırmaya yönelik hedeflerdir – verilerin alındığı 48 sistemden 30'unda en az bir tane bu tür hedef belirtilmiştir. Çoğu durumda bu Avrupa Birliği'nin Avrupa 2020 stratejisi ve 2020'ye kadar gençlerin en az %40'ının (30-34 yaş) yükseköğretim ya da dengi eğitimi tamamlamasına ilişkin hedefi ile ilişkilidir. Ancak, katılımı artırmanın daha dengeli bir öğrenci bünyesi sonucunu yaratıp yaratmayacağı kesin değildir.

EHEA'daki yükseköğretim sistemlerinin %90'ından fazlasında öğrenci bünyesinin oluşumu bir tür sistematik izlemeye tabidir. Çoğu durumda, izleme yaş, cinsiyet, yükseköğretim öncesinde edinilen yeterlilik türü ve seviyesi gibi sınırlı sayıda özellikleri kapsar. Engellilik, göçmen statüsü ya da yükseköğretime girmeden önceki iş gücü piyasası statüsü gibi diğer özellikler daha az oranda izlenmektedir.

Az temsil edilen grupları tanımlamak ve yükseköğretime katılımı genişletmek ve tedbirlerin istenen etkiyi yaratıp yaratmadığını değerlendirmek için öğrenci bünyesinin oluşumunu izlemede sosyal boyut hedefine ilişkin daha geniş çaplı özelliklerini göz önünde bulundurmaları ve izleme ile politika yapma arasında daha yakın bir ilişki kurulması tavsiye edilmektedir.

Yükseköğretime alternatif erişimle ilgili olarak, EHEA çapındaki resim önceki Uygulama Raporundaki duruma oldukça benzerdir. 22 yükseköğretim sisteminde (çoğu Batı Avrupa'da) alternatif yükseköğretim yolları vardır, yükseköğretime erişimle ilgili veri sağlayan geri kalan 25 sistemde lise bitirme (genel veya mesleki) sertifikasına sahip olmaya bağlıdır.

Önceki yaygın ve örgün öğrenme tanınmasıyla ilgili ilerleme kaydedilse bile politikalar, usuller, uygulama ve izleme konularında halen yapılacak çok iş vardır. Yaygın ve örgün öğrenmenin tanınmasında yer alan ve bazı ya da tüm yükseköğretim program şartlarından muaf olan kaç öğrenci/adayın olduğuna dair çok az veri vardır. Aynısı genelde alternatif yollarla erişim için de geçerlidir.

Verilerin alındığı 48 yükseköğretim sistemindeki yükseköğretim kurumlarınca akademik ve/ya kariyer rehberlik hizmetleri yaygın olarak sağlanmaktadır. Sistemlerin üçte ikisinde, yükseköğretim kurumları ayrıca psikolojik rehberlik hizmetleri de sunmaktadır. Engelli öğrenciler için özel hizmetler de bir kaç durumda söz konusudur. Tüm sistemlerde, destek hizmetleri sadece kayıtlı öğrencilere değil aday öğrencilere de sunulmaktadır. Öğrenci hizmetlerinin yaygın olması olumlu bir gelişme olsa da, ne mevcut veri hizmetlerin kalitesi ve etkililiğini ölçmeye ne de hangi hizmetlerin ne derece tüm öğrencilere erişilebilir olduğuna dair bilgi vermektedir.

Harçlar ve mali destek sistemler EHEA'da yaklaşımların genel doğrultusunda, hanehalkı katkılarında ya da öğrenci desteğinde kamu harcamalarında büyük değişiklikler olmadan nispeten durağandır. Harçlar (harçlar ve idari masraflar birarada) yaygındır, sadece yedi eğitim sistemi öğrenci katkısı toplamamaktadır. Harç ödeyen öğrenci oranına (hiçkimseden herkese) ve ödeyecekleri harç miktarına (kişi başına düşen GSYİH'nin %100'ünden fazlası ile yaklaşık sıfır arası) ilişkin yükseköğretim sistemlerine ilişkin büyük bir varyasyon vardır. Ülkeler ayrıca öğrenci desteği biçimlerinin farklı birleşimlerine bel bağlamaktadır ve bu tür destek alan öğrencilerin oranı da oldukça çeşitlidir. Genelde birinci aşama öğrenciler ikinci aşamada eğitim alan öğrencilerden daha fazla kamu desteği almaktadır. EHEA ülkelerindeki doktora adaylarının farklı statülerinden dolayı harçlar ve destek sistemleri daha da çeşitlidir.

# BÖLÜM 5:

## YAŞAMBOYU ÖĞRENME

### Bükreş Beyannamesi

Bükreş Beyannamesine göre 'yaşamboyu öğrenme işgücü piyasasının değişen ihtiyaçlarını karşılamada önemli etkenlerden biridir ve yükseköğretim kurumları, yeterliliklerin sürekli gelişimi ve bilgi birliğinin teşvik edilmesi de dahil olmak üzere bilgi aktarımı ve bölgesel gelişimi güçlendirmede önemli rol oynamaktadır' (21). Bakanlar yaşamboyu öğrenmeyi hedefe yönelik veri toplamanın ve Avrupa seviyesinde gerekli ortak göstergelere dayalı referansa dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, özellikle eğitim programlarının gelişimiyle yaşamboyu öğrenmenin sağlanmasını artırmaya yönelik taahhütte bulunmuşlardır.

Yükseköğretim kurumları yaşamboyu öğrenme sağlamada önemli bir rol oynar ve diğer amaçlarla ilgili ikincil değerlendirme olarak ele alınsa da, her zaman Bologna Sürecinin gündemindedir. Bologna metinleri esnek öğrenme yollarını oluşturma, önceki öğrenmenin tanınması için olanaklar yaratma, ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturma ve yükseköğretim kurumları ile işverenleri de içeren çeşitli dış ortaklarla yakın işbirliği kurmanın önemini defalarca vurgulamıştır.

Yaşamboyu öğrenmeye ilişkin Avrupa Üniversiteler Sözleşmesi 'yaşamboyu öğrenme terminolojisinin birçok kavramı kapsadığını [...] ve yerel, bölgesel ve ulusal yoruma büyük oranda tabi olduğunu' kabul etmektedir (EUA, 2008). Dolayısıyla, farklı Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) ülkelerinin kendi yükseköğretim sistemlerinde yaşamboyu öğrenme kavramını nasıl anlayıp yorumladıklarını incelemek önemlidir.

### 2012 Bologna Uygulama Raporu

2012 Uygulama Raporu yükseköğretimde ülkeler arasında yaşamboyu öğrenmenin farklı algısının zor anlaşılabilirliğini göstermiştir. Yaşamboyu öğrenme tanımının olduğu yerlerde, bunlar genelde çok geniştir ve yükseköğretimde yaşamboyu öğrenmenin nasıl görüldüğünü anlamayı ve hangi faaliyetlerin bu kavramın altına girdiğini anlamayı güçleştirir. Ancak 2012 Uygulama Raporuna göre, çoğu EHEA ülkesinde yaşamboyu öğrenme tüm yükseköğretim kurumlarında kabul edilen bir misyon haline almıştır.

2012 Uygulama Raporu çoğu EHEA ülkesinin yükseköğretim programlarının esnek olmasını sağlamak için çeşitli politik tedbirler aldıklarını göstermektedir. Özellikle de ülkelerin üçte ikisi tam zamanlı öğrenci statüsünden ziyade resmi öğrenci statüsü oluşturmuştur.

Yarı zamanlı eğitime katılan öğrencilere dair veri yarı zamanlı eğitimi en çok yetişkin öğrencilerin tercih ettiğini göstermektedir. Bu analize göre alternatif eğitim yollarına ilişkin ülkeler arası karşılaştırmanın bu alandaki bağlamsal karmaşıklık göz önünde bulundurularak özenle yapılması gerekmektedir.

(21) Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizi Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Gerçekleştirmek, 26-27 Nisan 2012, s. 2.

## Bölüm ana hatları

Bu bölüm yükseköğretim sektöründe yaşamboyu öğrenmenin temel yönlerini ele alıp 2012'deki en son rapordan beri değişiklik olup olmadığını incelemektedir. Öncelikle, farklı ülkelerin yükseköğretimde yaşamboyu öğrenme kavramını nasıl anlayıp yorumladıklarını ele alır. Daha sonra, yaşamboyu öğrenmenin yükseköğretim kurumlarında nasıl kabul edilen bir misyon olduğu ve yaşamboyu öğrenmeyi destekleyen mali yapılanmanın doğasını inceler. Bölümün önemli bir kısmı yükseköğretim kurumlarının, yarı zamanlı yükseköğretim eğitime odaklanarak, yükseköğretim programlarını nasıl esnek hale getirebileceği üzerinedir. Son iki kısım ise farklı yükseköğretim sistemlerinin örgün yükseköğretim programlarına geleneksel olmayan öğrencileri başarılı bir şekilde nasıl çektiklerini yetişkin öğrencilerin ve gecikmeli geçiş öğrencilerin katılımına odaklanarak ele almaktadır.

Diğer bölümler, yükseköğretimde yaşamboyu öğrenme temasına ilişkin olarak bilgi sağlar ve dolayısıyla bu bölüm raporun diğer kısımlarıyla birlikte ele alınarak okunmalıdır. Özellikle yükseköğretimde sosyal boyut konulu dördüncü bölüm ve yükseköğretim çıktıları ve istihdam edilebilirlik konulu altıncı bölüm ile örneğin önceki öğrenmenin tanınması (RPL), kariyer rehberliği ya da programları tasarlamaya çalışanların katılımı bu bölümün temalarıyla ilgilidir.

## 5.1. Yaşamboyu öğrenme kavramının ulusal boyutta anlaşılması

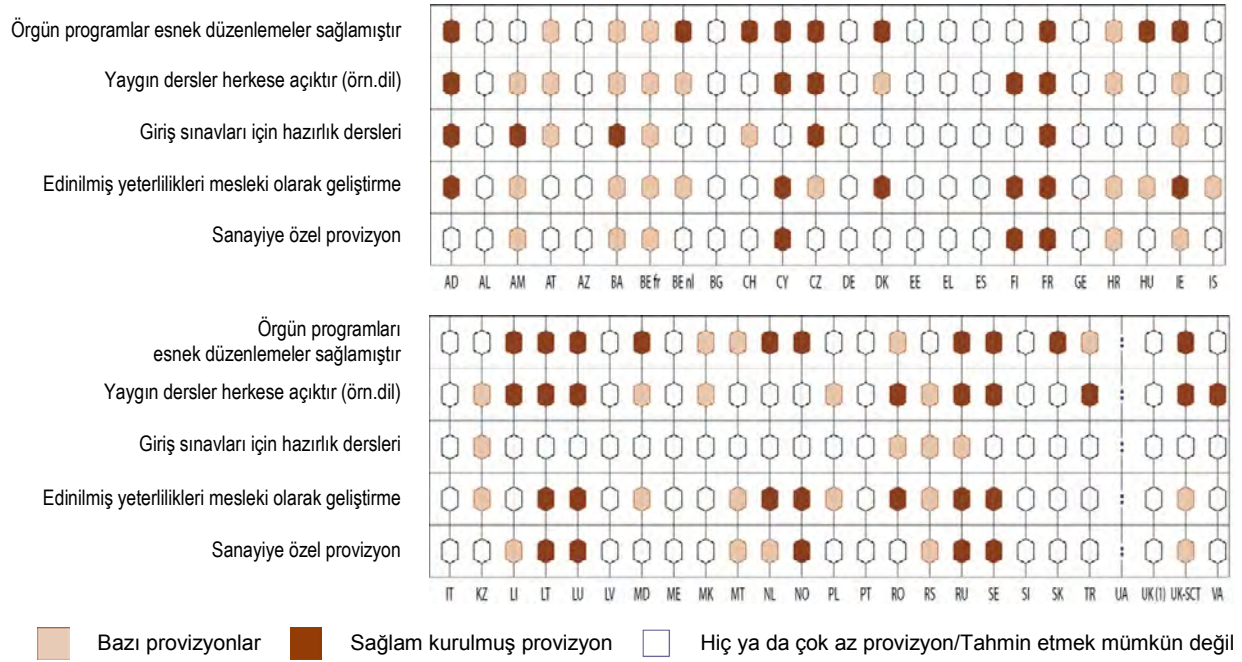
2012 Bologna izleme grubunun sonuçları (BFUG) raporlamasına göre EHEA ülkelerinin çoğunluğunda yükseköğretime ilişkin yönergeler yaşamboyu öğrenmeye referans vermektedir, fakat bu terimin net bir tanımını vermemektedir. En son raporlamada yaşamboyu öğrenme tanımlarının çok kapsamlı olduğu ortaya konmuştur. Çoğu durumda öğrenmeyi 'beşikten mezara' ya da bireylerin yaşamları boyunca alacakları örgün, yaygın ya da örtük olarak tüm öğrenme faaliyetleri olarak ele almaktadır. Bu genel tanımların örnekleri 'yaşamboyu öğrenmenin yaşam kalitesini sürekli artırmak için yeteneklerin edinilmesine yönelik örgün, yaygın ve örtük öğrenmenin birleşimi' olarak ele alındığı Bosna Hersek ve 'yaşamboyu öğrenmenin örgün ve örtük ile kaynaştırma eğitimini de içeren erken çocukluktan başlayıp emeklilik sonrasına kadar sürdüğü' Kazakistan'dır. Romanya'da 'yaşamboyu öğrenme her insanın hayatında örgün, yaygın ve örtük eğitim ya da beceri gelişimini kişisel, sivil, sosyal ya da mesleki perspektiflerle gerçekleştirdiği tüm öğrenme faaliyetleridir. Yaşamboyu öğrenme okul öncesi, okul eğitimi, yükseköğretim, sürekli eğitim ve yetişkin eğitimini kapsar'. Bulgaristan'da 'Yaşamboyu Öğrenme Ulusal Stratejisi' 2014-2020 hükümet eğitim ve öğretim politikasının stratejik çerçevesini çizer ve Avrupa hedefi olan akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir gelişime erişmeyi amaçlar.

Bazı ülkeler, örneğin mesleki becerileri geliştirmek (Estonya ve Sırbistan) ve işgücü piyasası ve ekonominin ihtiyaçlarını karşılamak (Bulgaristan ve Sırbistan) gibi daha özellikli tanımlar yapar. Estonya'daki tanım 'yeni bilgi ve beceri edinimi meslekler, ücretsiz eğitim ve gençlerin ilgileri ile sivil toplum organizasyonları ya da bireysel veya başkalarıyla birlikte öğrenmeye yönelik sanal ortamlar için olanaklar sağlar' şeklindedir. Hollanda'da yaşamboyu öğrenme ilk eğitimin ardından işgücü piyasasına giren yetişkinlerin ihtiyaçlarını vurgulanır, Çek Cumhuriyeti'nde mesleki odaklı derslerden başka yaşamboyu öğrenme daha yaşlı vatandaşlara yönelik dersleri de içerir.

Yaşamboyu öğrenme yetişkin nüfusu çekmeye yönelik, normal programlardan farklı olmayan içerik sunan bir program olarak algılanabilir. Ancak, yükseköğretim kurumları bazen geleneksel olmayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak programlar geliştirebilir. Örgün yükseköğretim programları bu bağlamda raporlanmıştır ve ülkelerin üçte birinde oldukça iyi kurulmuştur (bkz Şekil 5.1). Dil öğrenme ve mesleki beceri geliştirme dersleri gibi yaygın programlara sıkça rastlanır. Yükseköğretime hazırlık dersleri çok yaygın değildir, sadece bir kaç ülkede sağlam yapılandırılmıştır (kurumların %75'inden

fazlasında). 'Az ya da hiç' grubu yaşamboyu öğrenme sağlamanın payının tahmin edilmesinin imkansız olduğu yanıtını veren ülkeleri içerir.

**Şekil 5.1: Yükseköğretim kurumlarında yaşamboyu öğrenme sağlama türleri, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

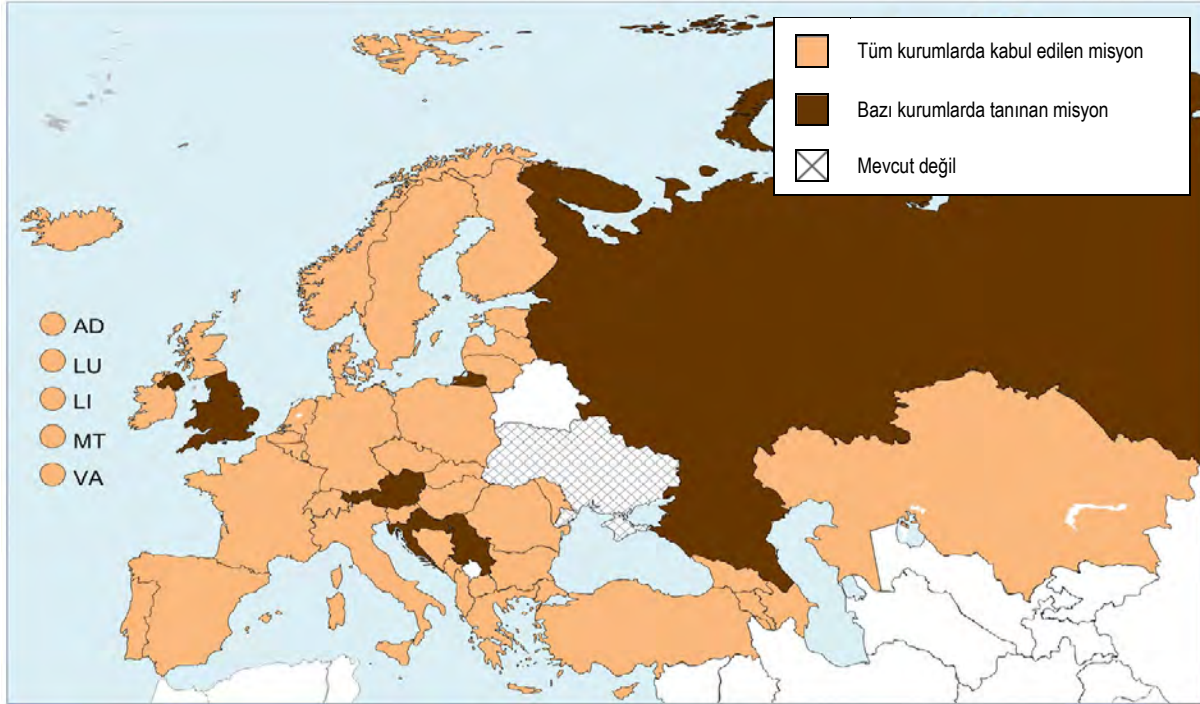
UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

En son raporlamada yaygın programların en yaygın yaşamboyu provizyon türü olduğu belirtilmiştir. Bu raporlamadaki sonuçlara göre yaşamboyu öğrenme daha yaygın hale gelerek yaşamboyu öğrenmeye verilen önemi göstermektedir. Ancak, birçok ülke yaşamboyu provizyonunun farklı türlerine dair ayrıntı veremezken, bu bulgular özenle ele alınmalıdır.

## 5.2. Yükseköğretim kurumlarının kabul ettiği misyon olarak yaşamboyu öğrenme

Farklı ülkelerde kavramın farklı anlaşılmasına rağmen, EHEA ülkelerinin dörtte üçünden fazlasında yaşamboyu öğrenme tüm yükseköğretim kurumlarında kabul edilen bir misyondur, bu da bu politikanın önemini yansıtmaktadır. Yaşamboyu öğrenme kavramı temellerini özellikle merkez ve doğu Avrupa'da oluşturmaktadır, son raporlamadan beri bazı ülkeler sadece bazı kurumlarda olanların aksine tüm kurumlarında yaşamboyu öğrenmeyi misyon olarak kabul ettiklerini iddia etmektedir (Ermenistan, Kıbrıs, Gürcistan, Moldova ve Polonya). Sadece Avusturya, Hırvatistan, Sırbistan, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ve Rusya bazı kurumlarında misyon olduğunu ifade etmektedir (bkz Şekil 5.2).

Şekil 5.2: Yükseköğretim kurumlarında tanınan bir misyon olarak yaşamboyu öğrenme, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

EHEA ülkelerinin çoğunluğu yaşamboyu öğrenme provizyonu ya da hizmeti sunan yükseköğretim kurumlarını engelleyecek herhangi bir yasal sınırlama belirlememiştir. 10 ülke, yükseköğretimde yaşamboyu öğrenmenin farklı kesitlerine ilişkin yasal kısıtlılıklardan bahsetmiştir. Örneğin, Belçika'da (Fransız Topluluğu), yetişkin eğitimi programlarının bir parçası olarak sertifika ya da kredi almak mümkünken bu programlardan akademik bir derece alamazlar. Danimarka'da yüksekokullar ve mesleki yükseköğretim için akademiler sadece yetişkin eğitimini kısa ve birinci aşamada verebilir, ikinci aşamada veremez. Romanya'da yükseköğretim kurumları yaşamboyu öğrenme programlarını sadece daha önce akredite olan bilim alanlarında lisans seviyesinde verebilirler.

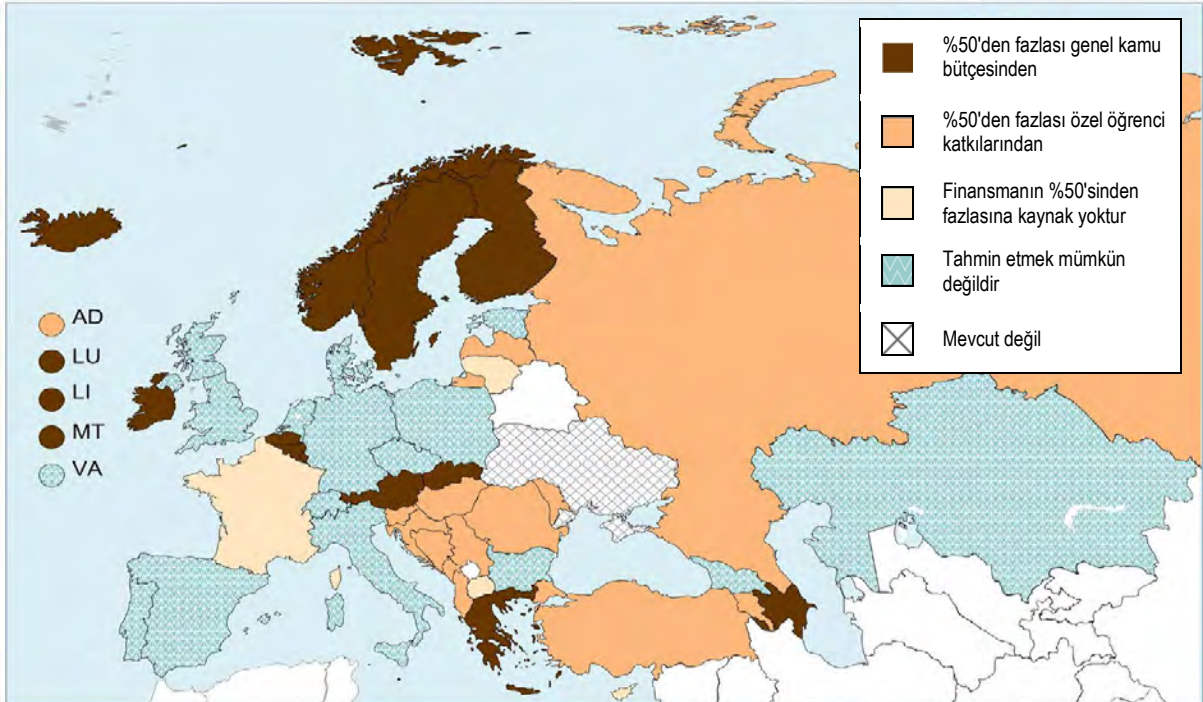


### 5.3. Yaşamboyu öğrenmeyi finanse etmek

Yaşamboyu öğrenme finansmanına ilişkin özellikle de kamu ve özel finansman arasındaki farkları da ele alarak kaynakları incelemek, kamu yetkililerinin yaşamboyu öğrenmeye verdikleri öneme dair ipuçları sağlar. Ancak, ülkelerin farklı anlayışları olmasından ve çok azının yaşamboyu öğrenme algılayışlarını paylaşmasından dolayı karşılaştırmalı analiz yapmak güçtür. Kendi anlayışlarına dayalı olarak bir çok ülke yaşamboyu öğrenme için finansman kaynağına ilişkin veri sunmaktadır, bu da 2012 Bologna Uygulama Raporundaki durumdan daha ayrıntılı bir resim ortaya çıkarmaktadır (bkz Şekil 5.3).

Verilerin alındığı 40 yükseköğretim sisteminde, yükseköğretim kurumlarının yaşamboyu öğrenme için kamu bütçesi yoktur. Sadece sekiz ülkenin yaşamboyu öğrenme provizyonuna dair belli bir bütçesi vardır, bu ülkelerde bile bu finansman yaşamboyu öğrenme finansmanına kısmi katkı sağlamaktadır. Yaşamboyu öğrenme için kaynaklar genel kamu bütçesinden sıklıkla da öğrenci ya da işyerlerinin özel katkıları gibi diğer mali kaynaklarla birleştirilerek elde edilir. Şekil 5.3'te görüldüğü gibi 14 sistemde, genel eğitim bütçesi yaşamboyu öğrenme fonlarının çoğuna katkı sağlar. Aynı sayıda sistemde (14) öğrencilerden özel katkılar yaşamboyu öğrenme finansmanının yarıdan fazlasını oluşturur.

Şekil 5.3: Yaşamboyu öğrenme için finansman kaynakları, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

İşyerlerinden özel katkılar hiçbir sistemde finansmanın çoğunu kapsamaz, 10 sistemde yaşamboyu öğrenme finansmanının en az %20'sini oluşturur (Arnavutluk, Andorra, Bosna Hersek, Danimarka, Fransa, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, İtalya, Litvanya, Rusya ve Sırbistan), ve en yüksek oran Fransa'dadır (%44). Kaynaklarının en az %90'ının özel kaynak birleşiminden (öğrenci ve iş yeri katkıları) oluştuğu ülkeler genelde doğu ve güneydoğu Avrupa'dadır – Arnavutluk, Ermenistan, Hırvatistan, Moldova, Karadağ, Rusya, Slovenya ve Türkiye – ve ayrıca Andorra.

Yaşamboyu öğrenme için kamu finansmanı orta ve kuzey Avrupa'da yaygındır, özel finansman ise doğu ve güneydoğu Avrupa sıklıkla görülmektedir. Ancak, her ülkede yaşamboyu öğrenme için kullanılan kamu eğitim bütçesi payını tahmin etmek mümkün değildir.

## 5.4. Yükseköğretim programlarının esnekliğini desteklemek

Yükseköğretimde esneklik kişilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim yollarını takip etmelerine farklı yollarla olanak sağlamak anlamına gelir. Bu kısım yükseköğretimde esnekliğin bir yönüne odaklanmaktadır, o da yükseköğretim programlarının esnek biçimde yürütülmesidir. Yarı zamanlı öğrenci statüsü esneklikte temel bir araçtır ve yansımaları sonraki kısımlarda ele alınacaktır. Önceki öğrenmenin tanınması hem yükseköğretime erişimde hem de ilerlemede esnek eğitim yollarının merkezindedir ve 4. Bölüm'de ele alınmaktadır.

### 5.4.1. Yükseköğretim programlarının esnek sunulmasını amaçlayan politik yaklaşımlar

Çoğu ülkede, politika belgeler esnek yükseköğretim programlarının sunulmasını desteklemektedir. Örneğin, İrlanda'da Yükseköğretim Ulusal Stratejisi (2011) yükseköğretimin sunulmasının ilerde de esnek olması ve yükseköğretim kurumlarının öğrenci bünyesinin artan çeşitliliğine dair ihtiyaçlara hizmet etmesi gerektiğini kabul etmiştir. Avusturya'da Yaşamboyu Öğrenme Ulusal Stratejisi 2020 yükseköğretim kurumlarının kendilerini anlamalarının gruplara uygun eğitim öğrenme ve öğretme yöntemleri ve gündüz derslerinden başka öğrencilerin yer alabilecekleri esnek programlar yapmalarını da içerdiğini belirtmektedir. Çek Cumhuriyetinde Yükseköğretim Yasası 111/98 yerinde ve uzaktan eğitimin (ya da birleşiminin) eş geçerliliğe sahip olması ve tüm öğrencilere eşit hak ve fayda sağlamaları gerektiğini şart koşmaktadır.

Uzaktan öğrenme ya da e-öğrenme öğrencilere esneklik sağlamanın bir yoludur. Eğitim kurumunda olmak zorunlu olmadığından, özellikle de yetişkin öğrenciler için yaygın olan, eğitimi diğer taahhütlerle birleştirme olanağı sunar. Bu tür dersler ülkelerin yaklaşık üçte birinde sunulur. Bazı ülkeler uzaktan öğrenmenin yerinde eğitimle birleştirilebileceğini belirtir.

Bazı ülkeler çalışırken eğitimine devam etmek isteyen ya da yükseköğretim programındayken deneyim sahibi olmak isteyen öğrencilere esneklik sağlamak için adım atmaktadır. İtalya ve Gürcistan öğrenci statüsünü kaybetmeden öğrencilerin eğitimlerine ara verebilmelerini sağlayacak tedbirler almıştır, böylece ara verdikten sonra eğitime devam etmeyi kolaylaştırmaktadırlar. İsveç'te bu tür uygulamalar yaygındır, çalışanlara eğitimlerine ara verme hakkı verilerek geri döndüklerinde aynı ya da dengi istihdamı sağlama garantisi vermektedir. Esnek yükseköğretim programlarını desteklemenin diğer örnekleri kişiye özgü ve bireysel öğrenme yollarını artırmayı da kapsar. Fransa'da bu tür programlar sosyal taleple ilişkili ele alınır ve üniversiteler uygun provizyon için tam otonomiye sahiptir. Dolayısıyla öğrenciler, örneğin iki farklı alanda öğrenme yolunu takip etme gibi daha yenilikçi dereceler için eğitim alabilirler.

#### 5.4.2. Tam zamanlı öğrenci dışında örgün statüde yükseköğretimde eğitim

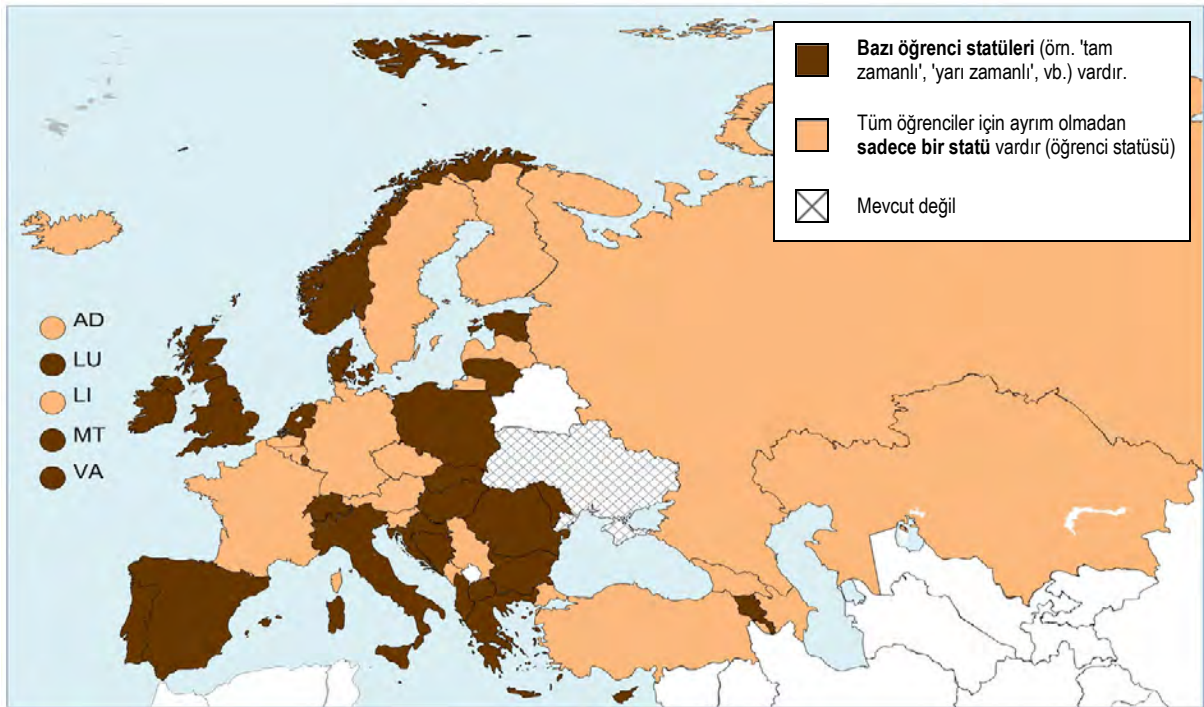
Tam zamanlı öğrenci statüsü kavramı Avrupa Yükseköğretim Alanında açık ve anlaşılır durumdadır. Ancak, diğer tür öğrenciler için gerçeklik görüldüğünden daha karmaşık olabilir. Bu yüzden 'yarı zamanlı' gibi kavramlar farklı ülkelerde farklı anlamlara gelebilir– bazen öğretme/öğrenme saatlerine ilişkin bir anlayış işaret edilir, fakat finansman düzenlemeleri gibi konularla da ilişkili olabilir.

Avrupa çapında öğrenci statüsüne ilişkin durum 2012'deki raporlamaya kıyasla çok az değişmiştir. Şekil 5.4'te görüldüğü gibi, ülkelerin çoğunluğu tam zamanlı öğrenci statüsüne ek olarak bir resmi öğrenci statüsünü kabul eder. Verilerin alındığı yükseköğretim sistemlerinin üçte ikisinde, tam zamanlı öğrencinin yanı sıra genelde 'yarı zamanlı' öğrenci kavramını işaret eden başka bir resmi öğrenci statüsü vardır. Diğerlerinin çoğunda 'fiilen' yarı zamanlı öğrenciler vardır, fakat bunlar resmi olarak tanınmamıştır.

Yarı zamanlı eğitim kredi sayısına, eğitimi tamamlamak için gerekli zamana ya da çalışmaya ayrılan teorik saat sayısına, bazı ülkelerde de bu etkenlerin birleşimi ile yaygın biçimde tanımlanmaktadır. Arnavutluk, Bosna Hersek ve İrlanda'da yarı zamanlı bir öğrenci aynı eğitim çerçevesinde tam zamanlı öğrencilerden daha az kredi verilmesiyle tanımlanır. Diğer taraftan Kıbrıs, Estonya, Malta ve Polonya tüm öğrencilere aynı kredi çerçevesi sunan ülkeler arasındadır, fakat yarı zamanlı öğrencilere kredi toplamada daha çok zaman verilmektedir. Bu tanımlar birbirine benzerdir, belli bir zaman diliminde yarı zamanlı öğrencinin elde etmesi gereken kredi sayısını vurgulamaktadır.

Yunanistan ve Slovakya'da yarı zamanlı eğitim beklenen haftalık çalışma saatine göre tanımlanır. Yunanistan'da yasalar yarı zamanlı öğrencilerin haftada en az 20 saat çalışmasını öngörür. Slovakya'da gerekli saatler akademik yıldaki eğitim saati olarak tanımlanır, yarı zamanlı öğrenciler için 750-1 440 saat aralığı belirlenmiştir, tam zamanlı öğrenciler için ise 1 500-1 800 saat gereklidir. Macaristan ve Moldova'da yarı zamanlı öğrenciler iletişimde bulunan saatlere göre tanımlanır, bu da tam zamanlı öğrenci için iletişim saatlerinin %30'u ile %50'si arasındadır.

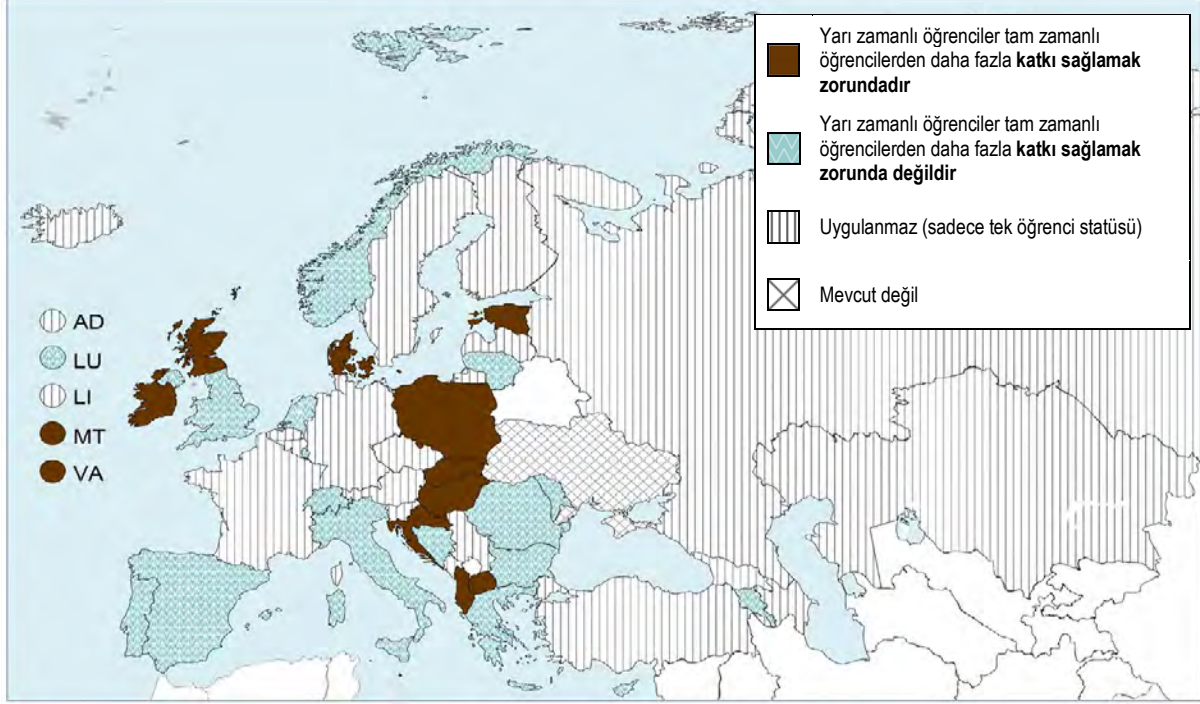
Şekil 5.4: Tam zamanlı öğrenci statüsünden başka resmi öğrenci statüsünün oluşu, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Sekiz sistemde (Arnavutluk, Hırvatistan, Danimarka, Papalık, Macaristan, İrlanda, Malta ve eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti), yarı zamanlı eğitim tam zamanlı eğitimden daha yüksek özel mali yatırımla ilişkilendirilir (bkz Şekil 5.5). Örneğin, Danimarka'da tam zamanlı öğrenciler için harç yoktur, fakat yarı zamanlı öğrencilerin mali olarak eğitime katkı sağlamaları gereklidir, Macaristan'da harçlar tam zamanlı programdakiyle neredeyse aynıdır. Ülkelerin çoğunda, yarı zamanlı öğrencilerin daha yüksek mali katkı sağlaması gerekmez.

**Şekil 5.5: Yükseköğretime ilişkin mali düzenlemelere yönelik resmi öğrenci statüsünün etkisi, 2013/14**



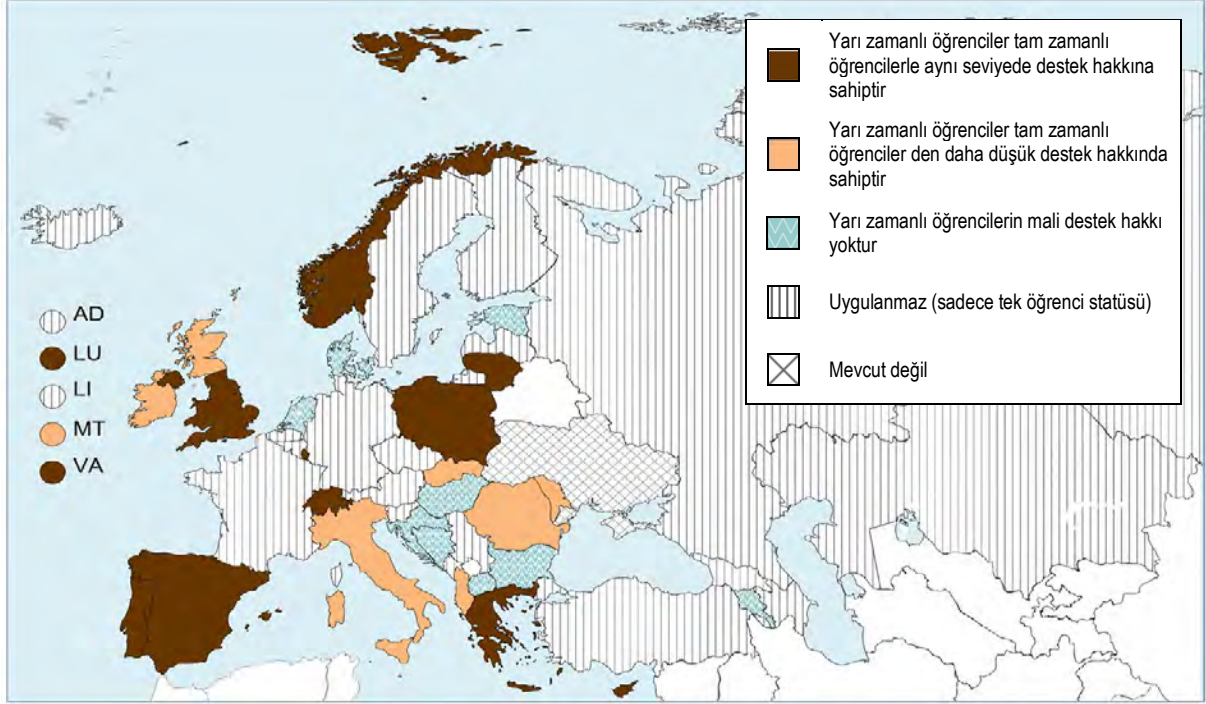
Kaynak: BFUG anketi.

Tam zamanlı öğrencilere kıyasla aynı miktarda kredi için yarı zamanlı öğrencilerin aldığı desteğe ilişkin resim de çeşitlidir (bkz Şekil 5.6). 11 sistemde yarı zamanlı öğrencilerin tam zamanlı öğrencilerle aynı miktarda destek almaya hakları vardır. Sekiz sistemde daha az destek almaktadırlar, onunda ise mali destek hakları yoktur.

Yarı zamanlı öğrenciler, tam zamanlı öğrencilerle aynı destek hakkına sahipse, destekleri nitelendirecek net kriterler vardır. Örneğin, Portekiz'de burs alma hakkına sahip olabilmek için yarı zamanlı öğrenciler en az 30 AKTS kredisi sahibi olmalıdırlar. Norveç'te yarı zamanlı öğrencilere mali destek eğer tam zamanlı eğitimin en az %50'sinin eğitim hacmi kadarsa mümkündür. Eğitimin hacmine bağlı olarak, sağlanan miktar en yüksek miktarın ya yüzde 50'si ya da 75'i kadardır.

Slovakya'da yarı zamanlı öğrenciler, tam zamanlı öğrencilerden daha düşük mali destek alırlar, fakat öğrenci kredisi hakları vardır. Danimarka'da yarı zamanlı öğrencilerin burs alma hakkı olmasa da, yetişkin eğitimi çerçevesinde diğer devlet katkılarını alabilirler.

Şekil 5.6: Öğrenciler için mali destek hakkına ilişkin öğrenci statüsünün etkisi, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

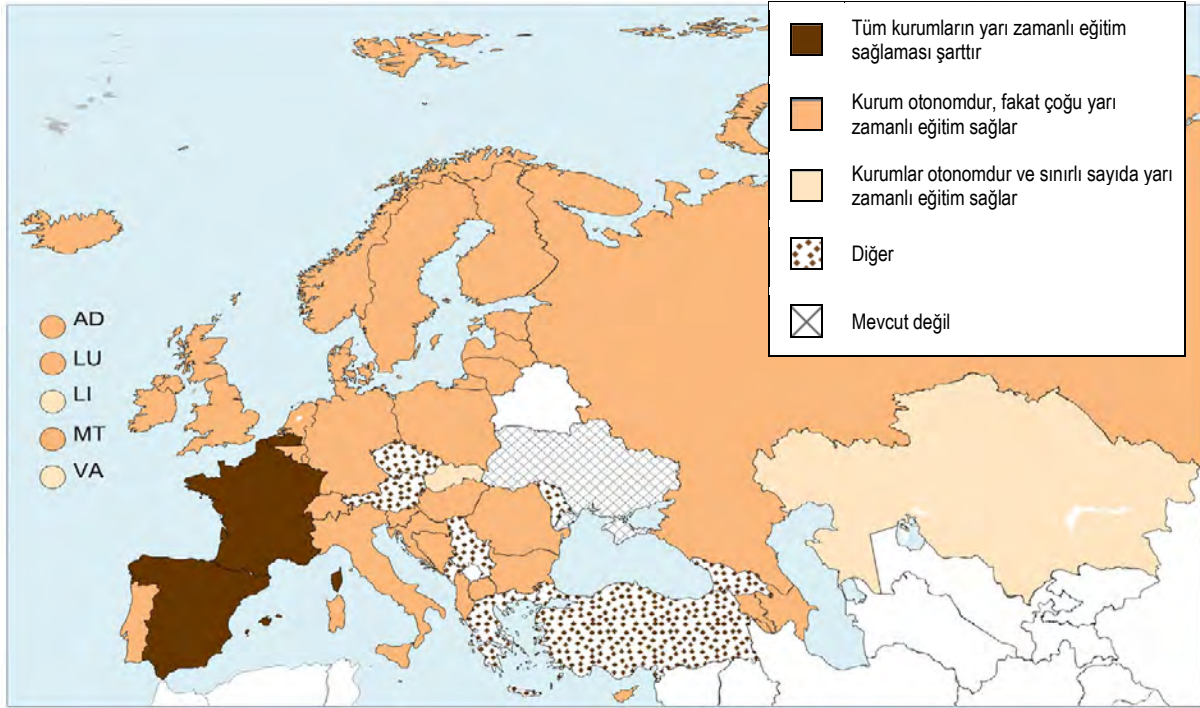
Bu kısımda incelenen iki mali boyut birbiriyle yakından ilişkilidir ve tam zamanlı dışında öğrenci statüsüne her ikisinin de etkisi olabilir. Örneğin, yarı zamanlı öğrenciler tam zamanlı öğrencilerle aynı seviyede harç ödeyebilirler, ancak daha düşük seviyede destek hakkına sahiptirler. Öğrencilerin mali katkısı ve aldıkları destekler arasındaki farklı ilişkiler olan ülke kümeleri tanımlanabilir. Birinci grup 'eşit muamale' gösterenler olarak ifade edilebilir, yarı zamanlı öğrencilerin yüksek harç ödemesi gerekmez ve tam zamanlı öğrencilerle aynı seviyede destek hakkına sahiptirler. Bu grupta Kıbrıs, Yunanistan, Litvanya, Lüksemburg, Norveç, Portekiz, İspanya ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) yer alır. Öğrencilerin tam zamanlı öğrencilerden daha fazla katkı sağlayıp destek almadığı tam zıt bir grupta ise Hırvatistan, Danimarka, Macaristan ve eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti vardır. Bu karşılaştırmaya itinayla yaklaşılmalıdır, çünkü mali katkılarla ilgili desteklerin gerçek seviyesi göz önünde bulundurulmamıştır; yarı zamanlı ve tam zamanlı öğrencilerin eşit muamale gördükleri ülkelerin esnek eğitimde ilgi çekici olan ülkeler olduğu sonucuna varmak mümkün olabilir.

### 5.4.3. Yükseköğretim kurumlarında yarı zamanlı eğitim

EHEA ülkelerinin çoğunda yükseköğretim kurumları tam zamanlı eğitim dışında ne tür eğitim türleri sunacaklarına karar vermede otonomdurlar (bkz Şekil 5.7). Diğer eğitim türleri sorulduğunda çoğu ülke yarı zamanlı eğitim biçimini raporlamıştır. Fransa, yükseköğretim kurumlarının esnek öğrenmeyi teşvik etme ve yükseköğretime erişimi genişletme aracı olarak yasalarda yer alan sürekli eğitim ve önceki öğrenmenin tanınmasının altını çizmektedir.

Bu durum geçen yıllarda önemli biçimde değişmese de, bazı ülkeler 2012 Uygulama Raporuna kıyasla değişiklikler rapor etmiştir. Almanya, İzlanda ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) yükseköğretim kurumlarının çoğunun zorunluluk olmadan yarı zamanlı eğitim sunduklarını belirtmiştir. Diğer taraftan, Bosna Hersek, Kazakistan ve Litvanya'da sadece sınırlı sayıda kurum yarı zamanlı eğitim sunmaktadır. Yarı zamanlı eğitim Slovakya'da artık şart değildir ve sadece sınırlı sayıda kurum bu olanağı sunar. Estonya'da kurumsal otonominin sonucu olarak çoğu kurum zorunda olmasa da yarı zamanlı eğitim olanağı sunmaktadır.

Şekil 5.7: Yükseköğretim kurumlarınca yarı zamanlı veya diğer alternatif eğitim şekillerinin sağlanması, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Çeşitli ülkelerde yarı zamanlı eğitimin sağlanma hacminde gelişim olsa da bu değişiklikler hiç bir dış düzenlemeye tabi olmadan yer almaktadır. Estonya, Almanya, İzlanda ve Birleşik Krallık örneklerinde görüldüğü gibi, yükseköğretim kurumları otonom olduklarında yarı zamanlı eğitim olanağı sunar ve çoğu ülkede yarı zamanlı eğitim yükseköğretim kurumlarının çoğunda verilmektedir.

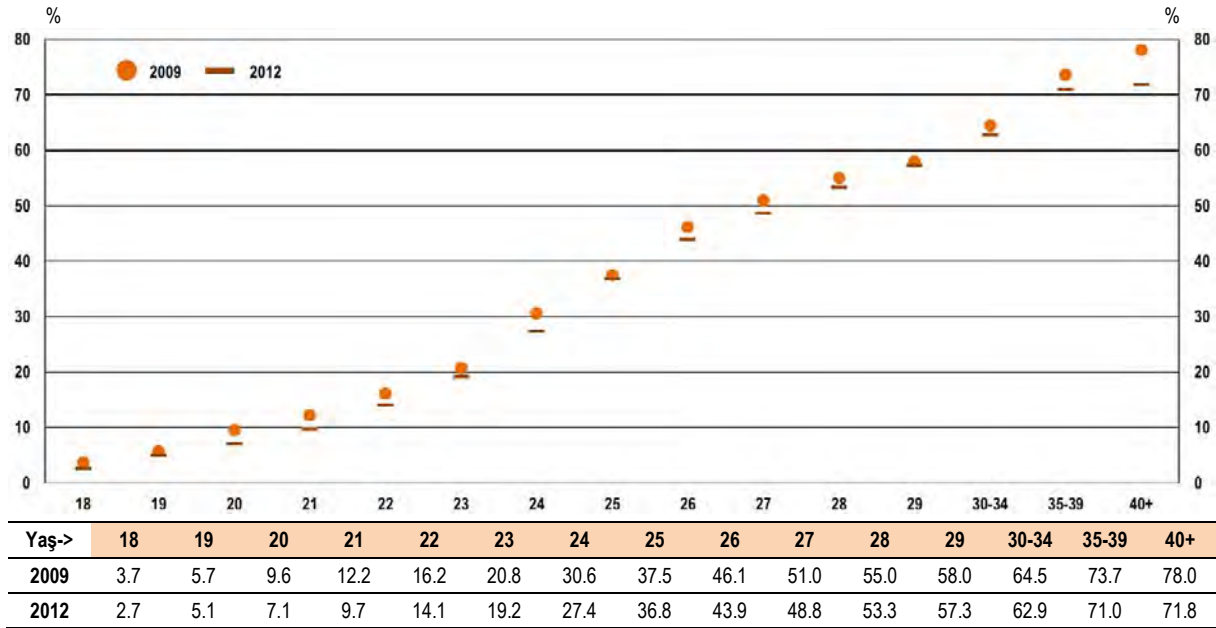
#### 5.4.4. Yarı zamanlı eğitimde öğrenci katılımına ilişkin istatistikî veri

EHEA çapında yaşamboyu öğrenmeye ilişkin farklı politik yaklaşımlara baktıktan sonra, bu kısım yükseköğretim sistemlerinin yaşamboyu öğrencilerinin ihtiyaçlarına ne derece başarılı şekilde yanıt verdiklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu konuyu tamamiyle kapsayacak mükemmel bir tedbir yoktur. Ancak, yetişkin öğrencilerin katılımına dair mevcut veri (Eurostat) ve gecikmeli öğrenci geçişi (Eurostudent) farklı yükseköğretim sistemlerinin yaşamboyu öğrenme kültürünü ne derece yerleştirdiğini değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

Şekil 5.8 yükseköğretimde yarı zamanlı öğrenciler için ülke oranının medyanını, yarı zamanlı eğitimdeki öğrenci nüfusu oranını göstererek, yaşa göre göstermektedir. Bu gösterge UOE veri toplamasında kullanılan istatistikî tanıma kıyasla ülkelerin yarı zamanlı eğitim tanımlarının farklı olması gerçeği ile sınırlıdır.

Bu veriler yarı zamanlı eğitimde öğrenci yaşının etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Yaşça büyük öğrenciler yarı zamanlı eğitimi daha fazla tercih etmektedir. EHEA ülkelerinin genelinde, 18 ve 23 yaş aralığındaki öğrencilerin %20'sinden azı yarı zamanlı eğitim almaktadır. Ancak, yirmilerinin sonlarında olan öğrencilerin çoğu EHEA ülkelerinin yarısında yarı zamanlıdır. Aynı zamanda yarı zamanlı eğitim 30 yaşından büyük yetişkinler için özellikle de 30-34 yaş aralığında %63 oranla oldukça yaygındır, daha ileri yaşlar için oranlar daha yüksek olabilir.

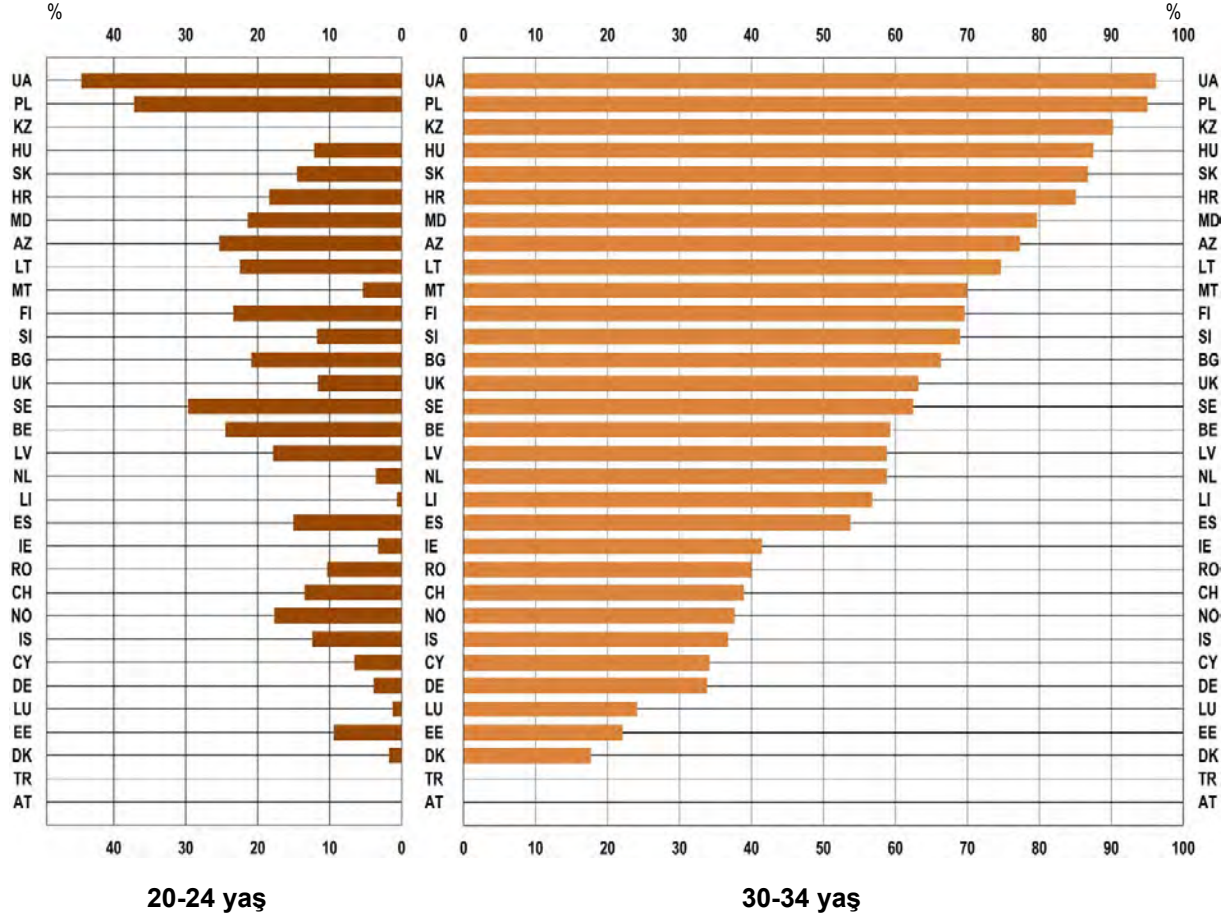
Şekil 5.8: Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim alan öğrencilerin ülke oranlarının yaşa göre medyanı, 2011/12



Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

Şekil 5.9 EHEA ülkelerinde 20-24 ile 30-34 yaş aralıklarındaki yarı zamanlı öğrenci oranını göstermektedir.

Şekil 5.9: Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim gören öğrencilerin ülke ve yaşa göre %'si, 2011/12



	UA	PL	KZ	HU	SK	HR	MD	AZ	LT	MT	FI	SI	BG	UK	SE	BE
20-24 yaş	44.5	37.2	12.2	14.6	18.4	21.4	25.3	22.4	5.4	23.4	11.7	20.9	11.7	29.7	24.5	
30-34 yaş	96.3	95.0	87.5	86.8	85.1	79.7	77.3	74.7	70.0	69.6	69.0	66.3	63.2	62.5	59.3	

	LV	NL	LI	ES	IE	RO	CH	NO	IS	CY	DE	LU	EE	DK	TR	AT
20-24 yaş	17.9	3.6	0.6	15.0	3.3	10.3	13.5	17.7	12.4	6.5	3.9	1.3	9.4	1.7	0.0	0.0
30-34 yaş	58.8	58.8	56.8	53.7	41.5	40.0	39.0	37.6	36.8	34.2	33.9	24.1	22.1	17.7	0.0	0.0

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

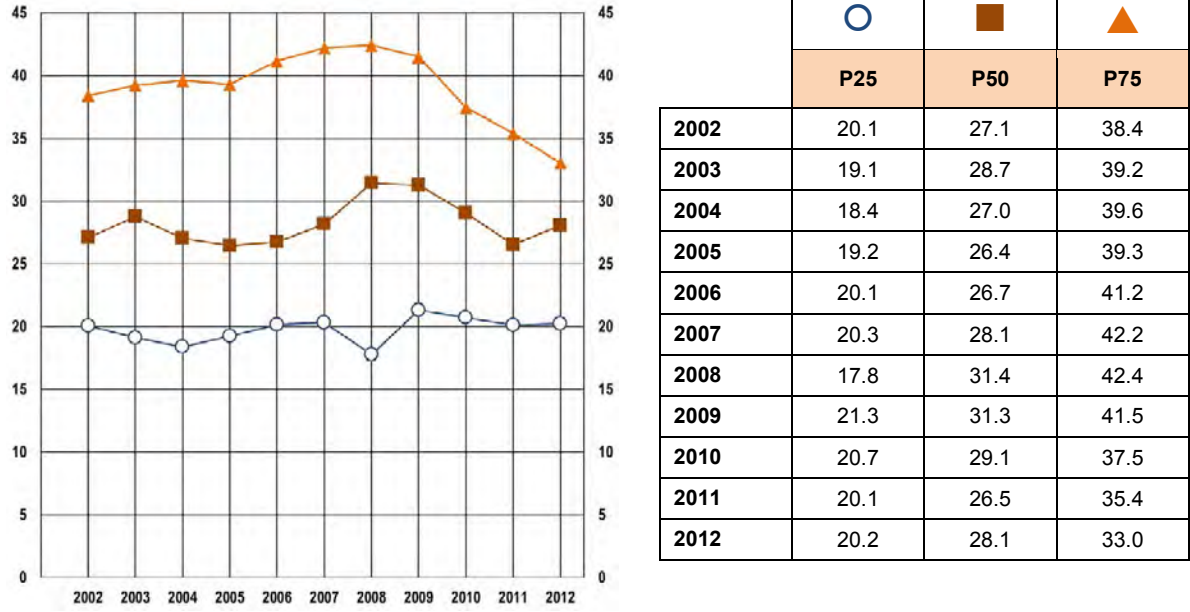
Tüm ülkelerde öğrencilerin yaşı arttıkça, yarı zamanlı eğitim alma oranları da artmaktadır. 30-34 yaş aralığında, yarı zamanlı öğrencilerin toplam öğrenci nüfusuna oranı %18 (Danimarka) ile %95 (Polonya) arasında çeşitlilik göstermektedir. EHEA ülkelerinin yarısında yarı zamanlı öğrencilerin önemli bir oranı yaşça büyük öğrencilerdir. Altı ülkede (Polonya, Ukrayna, Kazakistan, Macaristan, Slovakya ve Hırvatistan), yükseköğretimde 30 ve 34 yaşındaki yarı zamanlı öğrencilerin oranı %85'tir. Önemli sayıdaki genç öğrenci grubu da bazı EHEA ülkelerinde yarı zamanlı eğitim almaktadır. Aslında bazı EHEA ülkelerinde genç öğrenci grubundaki öğrencilerin beşte birinden fazlası yarı zamanlıdır, örneğin Ukrayna (%44,5), Polonya (%37,2), İsveç (%29,7) ve Azerbaycan (%25,3), ile Belçika, Finlandiya, Litvanya, Moldova ve Bulgaristan.

Verilerin alındığı tüm EHEA ülkelerinde yaşça büyük olan yarı zamanlı öğrencilerin oranı genç gruptakilerin iki katıdır. Lüksemburg, Hollanda, Malta, İrlanda ve Danimarka'da yaşça büyük yarı zamanlıların oranı daha genç gruptan 10 kat daha fazladır.



Şekil 5.10 tüm yaş kategorilerini kapsayan veri eğilimini göstermektedir. Öğrencilerin %28,1'inden fazlası EHEA ülkelerinin yarısında, yarı zamanlı öğrencilerdir (akademik yıl 2011/12). 2008/09 ve 2010/11 arasında, yarı zamanlı öğrenci sayısı azalmıştır, fakat 2011/12 akademik yılında tekrar artış göstermiştir. EHEA ülkeleri en üst çeyreklik dağılımına bakıldığında benzer bir düşüş görülmektedir. 2008/09'da yarı zamanlı öğrenciler EHEA ülkelerinin dörtte birinde 2011/12'de %33'e düşmeden önce %41'inden fazladır.

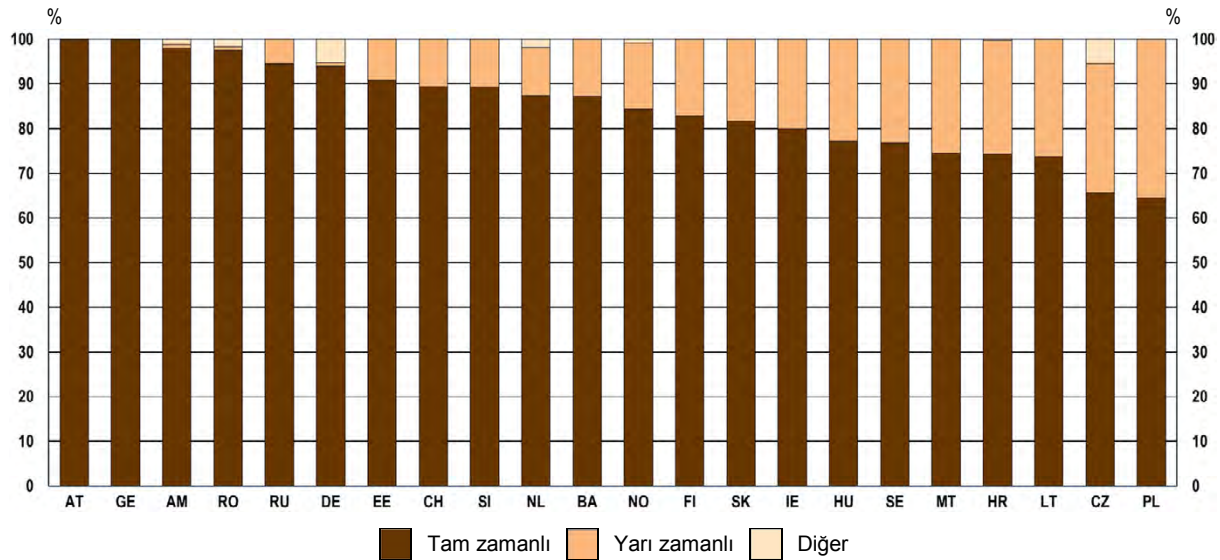
**Şekil 5.10: Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim gören öğrencilerin yıla göre 25lik çeyreği ve 75lik çeyreği, medyanı, 2002-2012**



Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (EU-LFS) ve ek veri toplama.

Tam ve yarı zamanlı eğitimi incelemenin bir başka yolu da Eurostudent araştırmasıdır. Bu araştırmanın verileri örgün öğrenci statüsü ile bir hafta boyunca öğrencilerin derslerle ilgili kaç saat geçirdiği arasındaki ilişkiye bakar, diğer bir deyişle verilen dersler ve bireysel çalışma incelenmektedir (bkz Şekil 5.11).

**Şekil 5.11: % olarak öğrenci kaydının resmi statüsü (kendilerinin raporladığı), 2013/14**



Kaynak: Eurostudent.

	AT	GE	AM	RO	RU	DE	EE	CH	SI	NL	BA
Tam zamanlı	100.0	100.0	98.0	97.5	94.5	94.0	90.9	89.5	89.3	87.4	87.3
Yarı zamanlı	0.0	0.0	0.8	0.8	5.5	0.8	9.1	10.5	10.7	10.8	12.7
Diğer	0.0	0.0	1.2	1.7	0.0	5.1	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0
	NO	FI	SK	IE	HU	SE	MT	HR	LT	CZ	PL
Tam zamanlı	84.4	82.9	81.7	80.0	77.2	76.8	74.5	74.4	73.7	65.7	64.5
Yarı zamanlı	14.8	17.1	18.3	20.0	22.8	23.2	25.5	25.3	26.3	28.8	35.5
Diğer	0.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0	5.5	0.0

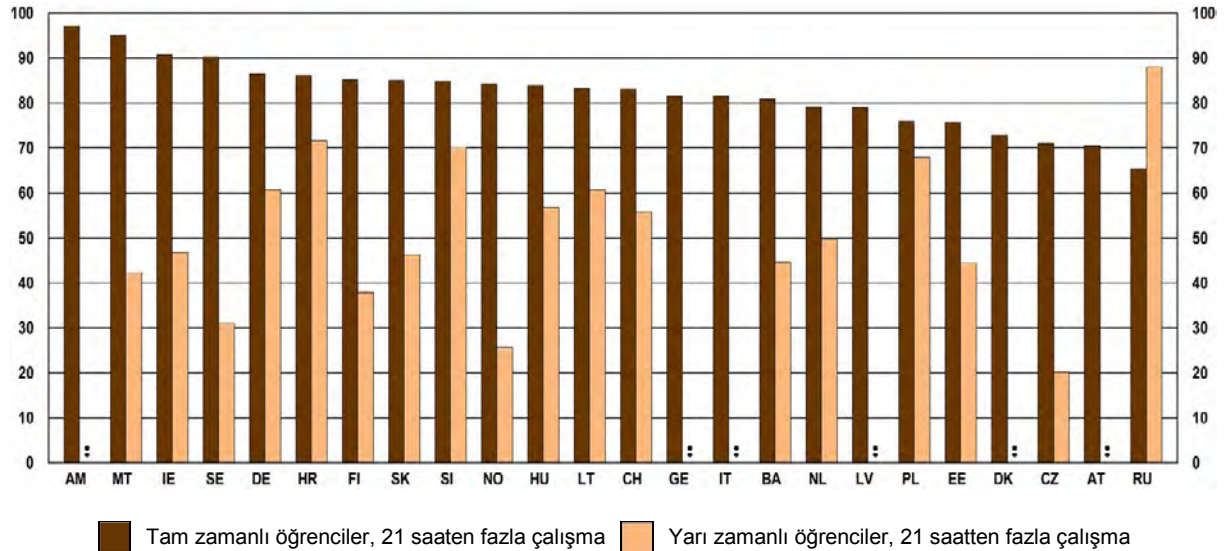
Kaynak: Eurostudent.

Eurostudent-verisine göre, 14 ülkede öğrencilerin %80'inden fazlası kendisini tam zamanlı öğrenci olarak tanımlamaktadır. Sekiz ülkede (İrlanda, Macaristan, Malta, İsveç, Litvanya, Hırvatistan, Polonya ve Çek Cumhuriyeti), öğrencilerin en az %20'si kendisini yarı zamanlı öğrenci olarak tanımlamaktadır.

Şekil 5.12 hem tam zamanlı hem de yarı zamanlı öğrenciler için bir haftada eğitimle ilgili faaliyetleri ele alır ve haftada 21 saatten fazla çalışmaya zaman ayıranları gösterir. Resmi olarak yarı zamanlı öğrencilere ek olarak, 20 saate kadar çalıştıklarını ifade eden tam zamanlı öğrenciler yarı zamanlı öğrenci olarak kabul edilebilir. Tüm ülkelerde (Rusya hariç), tam zamanlı öğrencilerin %70'inden fazlası haftada 21 saatten fazla zamanı çalışmaya ayırdıklarını belirtmişlerdir. Ancak, sekiz ülkede (Rusya, Polonya, İsviçre, Litvanya, Macaristan, Slovenya, Hırvatistan ve Almanya), kendini yarı zamanlı olarak tanımlayan öğrencilerin yarıdan fazlası 21 saatten fazla zamanını çalışmaya ayırdıklarını belirtmektedir.

Önceki verilerde görüldüğü gibi tam zamanlı öğrenci olmanın gerektirdiğinden daha az saati çalışmaya ayıran öğrenciler de tam zamanlı olarak kabul edilir. Diğer taraftan bazı ülkelerde yarı zamanlı öğrenciler gerektiğinden daha fazla saati çalışarak geçirebilirler. Böylece, resmi öğrenci statüsü ile çalışmaya ayrılan saat her zaman doğru orantılı değildir, tam zamanlı öğrenciler her zaman yarı zamanlı akranlarından daha fazla saati çalışmaya ayırmazlar.

Şekil 5.12: % olarak eğitimle ilgili tam zamanlı ve yarı zamanlı öğrencilerin bir haftada harcadığı saat payı, 2013/14



	AM	MT	IE	SE	DE	HR	FI	SK	SI	NO	HU	LT	CH	GE	IT	BA	NL	LV	PL	EE	DK	CZ	AT	RU
TZ, +21 saat	97.2	95.2	90.9	90.2	86.6	86.2	85.1	85.0	84.8	84.3	83.8	83.3	83.2	81.6	81.5	80.8	79.3	79.1	75.9	75.7	72.8	71.0	70.6	65.3
YZ, +21 saat	:	42.2	46.8	31.1	60.8	71.6	37.8	46.2	70.2	25.6	56.8	60.8	55.7	:	:	44.6	49.7	:	67.8	44.5	:	20.2	:	88.0

Kaynak: Eurostudent.

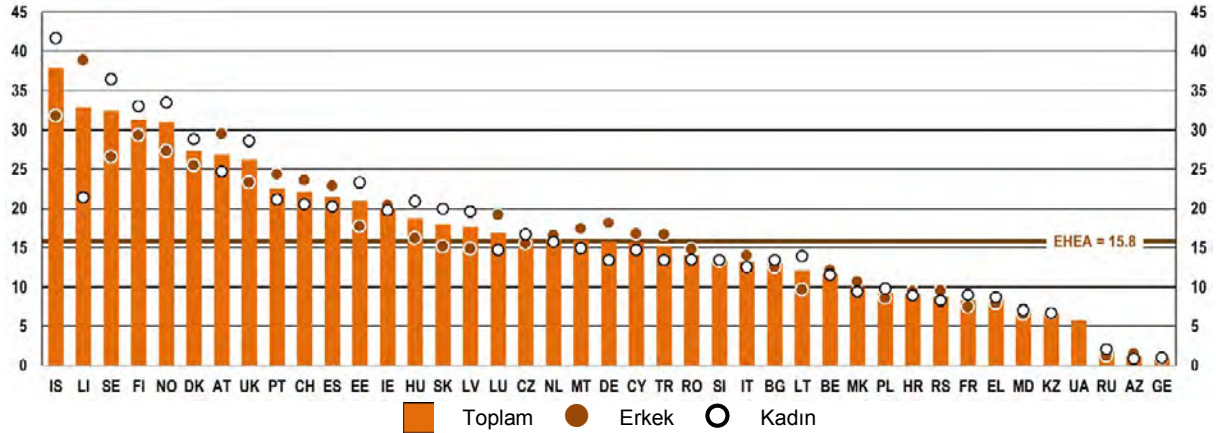
## 5.5. Örgün yükseköğretimde yetişkin ve gecikmeli geçiş öğrencilerinin katılımı

EHEA çapında yaşamboyu öğrenmeye ilişkin farklı politik yaklaşımları inceledikten sonra, bu kısım başarılı yükseköğretim sistemlerinin 'yaşamboyu öğrencileri'ni nasıl çektiğini analiz eder. Yetişkin öğrenciler (Eurostat) ve gecikmeli geçiş öğrencilerin (Eurostudent) katılımına ilişkin veriler farklı yükseköğretim sistemlerinin yaşamboyu öğrenme kültürünü ne derece oluşturduğunu değerlendirmek için kullanılır.

Şekil 5.13 2011/12'de öğrenci nüfusunun yaş kompozisyonuna odaklanır ve önemli oranda 'yetişkin öğrenci' (30 yaş ya da daha büyük) olan ülkelerin tanımlanmasına olanak sağlar.

Toplam öğrenci nüfusünde 30 yaş ve üstü öğrenci oranı EHEA ülkelerinde farklılık gösterir. Rusya, Azerbaycan ve Gürcistan'da bu oran yüzde ikiden azdır ve İzlanda'da ise yaklaşık %38'e ulaşmaktadır. Ülke medyanı (akademik yıl 2011/12) %15,8'dir, bu da ülkelerin yarısında yetişkin oranının %15,8'in altında olduğunu, diğer yarısının da bu şekildekinden daha yüksek bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Ülkelerin yaklaşık yarısında 30 yaş üstü öğrenci payı kadınlarda erkeklerden fazladır. Bu durum özellikle de Nordik (yüksek oranda 'yetişkin öğrenci' olan) ve Baltik ülkelerde gözlemlenmektedir. Erkek ve kadın öğrenciler arasındaki fark 'yetişkin öğrenciler'in oranının kadın öğrencilerde erkeklerden 1.3 kere fazla olduğu Slovakya, Rusya ve Macaristan'da da belirgindir. 'Yaşça büyük öğrenciler' arasında daha eşit bir cinsiyet dengesi Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan, Gürcistan, Slovenya, Kazakistan ve İrlanda'da görülmektedir.

Şekil 5.13: Yükseköğretimde kayıtlı 30 yaş ve üstü öğrencilerin toplam ve cinsiyete göre %'si, 2011/12

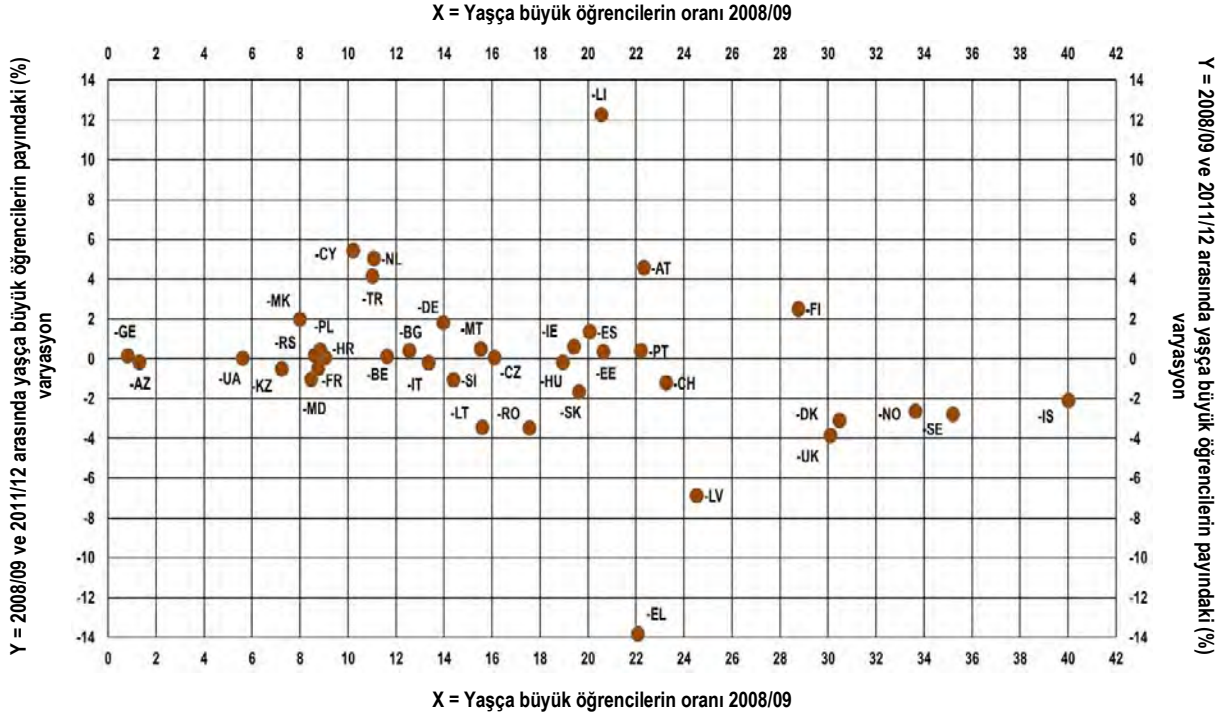


	IS	LI	SE	FI	NO	DK	AT	UK	PT	CH	ES	EE	IE	HU	SK	LV	LU	CZ	NL	MT	DE
<b>Toplam</b>	37.9	32.8	32.4	31.3	31.0	27.4	26.9	26.2	22.6	22.0	21.4	21.0	20.0	18.8	18.0	17.7	16.8	16.2	16.1	16.0	15.8
<b>Erkek</b>	31.8	38.9	26.6	29.3	27.3	25.5	29.4	23.3	24.3	23.6	22.8	17.7	20.4	16.1	15.1	14.8	19.1	15.5	16.5	17.4	18.1
<b>Kadın</b>	41.6	21.4	36.4	33.0	33.5	28.8	24.7	28.6	21.1	20.5	20.2	23.3	19.7	20.9	19.9	19.6	14.7	16.6	15.7	14.9	13.4
	CY	TR	RO	SI	IT	BG	LT	BE	MK	PL	HR	RS	FR	EL	MD	KZ	UA	RU	AZ	GE	
<b>Toplam</b>	15.7	15.2	14.1	13.3	13.2	13.0	12.1	11.8	10.0	9.3	9.1	8.8	8.3	8.2	6.8	6.6	5.7	2.0	1.1	1.0	
<b>Erkek</b>	16.7	16.7	14.7	13.3	14.0	12.5	9.6	12.1	10.7	8.6	9.4	9.5	7.5	7.8	6.5	6.6	:	1.2	1.5	0.9	
<b>Kadın</b>	14.7	13.4	13.5	13.4	12.5	13.4	13.9	11.5	9.4	9.8	8.9	8.2	9.0	8.7	7.0	6.6	:	1.6	0.8	1.0	

Kaynak: Eurostat, UOE ve ek veri toplama for the other EHEA ülkeleri.

Şekil 5.14'te görüldüğü gibi veri raporlayan 40 EHEA ülke arasından yaklaşık yarısı 2008/09 ve 2011/12'de toplam öğrenci nüfusunda 30 yaş ve üstü öğrenci oranında bir düşüş kaydetmiştir.

Şekil 5.14: Yükseköğretimde kayıtlı 30 yaş ve üstü öğrencilerin %'si, 2008/09 ve 2008/09'dan 2011/12'ye varyasyon



	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EL	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	CZ	LT
2008/09	40.0	35.2	33.7	30.5	30.1	28.8	24.5	23.3	22.3	22.2	22.1	20.7	20.6	20.1	19.6	19.4	19.0	17.6	16.1	15.6
2008/09-2011/12 (varyasyon-pp)	-2.1	-2.8	-2.7	-3.1	-3.9	2.5	-6.9	-1.2	4.6	0.4	-13.8	0.3	12.3	1.3	-1.7	0.6	-0.2	-3.5	0.1	-3.5
	MT	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	CY	HR	PL	FR	RS	MD	MK	KZ	UA	AZ	GE	RU
2008/09	15.5	14.4	14.0	13.4	12.6	11.6	11.1	11.0	10.2	9.1	8.8	8.8	8.6	8.5	8.0	7.3	5.63	1.31	0.83	0.28
2008/09-2011/12 (varyasyon-pp)	0.5	-1.1	1.8	-0.2	0.4	0.1	5.0	4.1	5.4	0.0	0.4	-0.5	0.2	-1.0	2.0	-0.5	0.03	-0.18	0.14	10.56

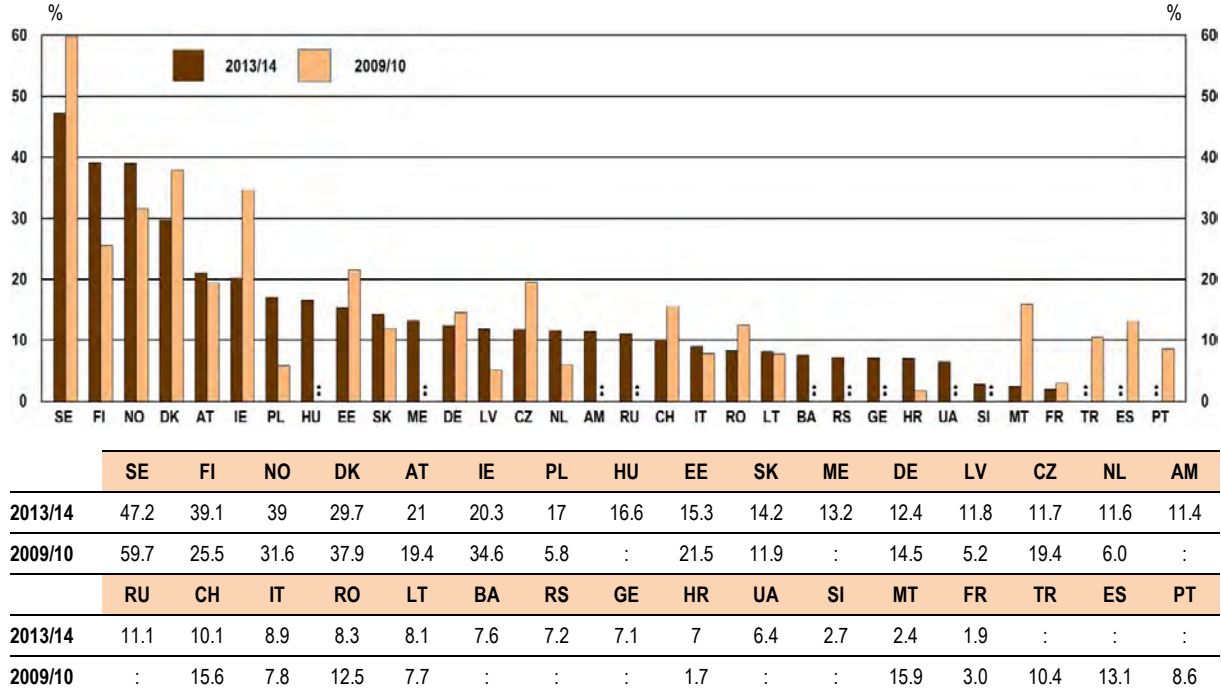
Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE ve ek veri toplama.

En büyük düşüşler Yunanistan (2007/08'de %22'den 2011/12'de %8'e), Letonya (6,9 oranında düşüş) ve Birleşik Krallık'ta (3,9 oranında düşüş) görülmüştür. Çoğu ülkede, yaşça büyük öğrencilerin oranı 2008/09 ve 2011/12'de çok büyük oranda değişmemiştir, iki referans yılı arasında yüzde bir ya da daha az bir değişiklik oranı yaşanmıştır. Bu tür bir durağanlık ya yaşça büyük öğrenci oranının düşük olduğu ülkelerde (örn. Azerbaycan ve Gürcistan'da %5'in altında ya da Moldova, Kazakistan, Fransa, Ukrayna, Hırvatistan, Sırbistan ve Polonya'da %10'un altında) ya da yaşça büyük öğrencilerin toplam nüfusun beşte birini temsil ettiği EHEA ülkelerinde (örn. Estonya ve Portekiz) gözlemlenmektedir. Hollanda (5), Kıbrıs (5,4) ve Lihtenştayn (12,3) iki referans yılı arasında yaşça büyük öğrenci payında önemli artışlar kaydeden ülkelerdir.

Yükseköğretim sistemlerinin yaşamboyu öğrenme olanaklarını ne derece sunduğuna dair bir gösterge de gecikmeli geçiş öğrencilerinin katılım seviyesidir. Bunlar lise ya da yükseköğretimin önkoşulu eğitimi bitirdikten sonra yükseköğretime girişi en az iki yıl erteleyen öğrencilerdir) daha fazla ayrıntı için Sözlük ve Yöntemsel Notlara bkz).

Şekil 5.15 toplam öğrenci nüfusunda gecikmeli geçiş öğrencilerinin payını göstermektedir. Bu pay toplam öğrenci nüfusunun %20'sinden fazlasıyla en yüksek dört Nordik ülkesinde ve Avusturya'dadır. Üç ülkede bu pay %5'ten azdır (Slovenya, Malta ve Fransa). En son raporlamaya kıyasla, gecikmeli geçiş öğrencilerinin payında en büyük düşüş İsveç, İrlanda ve Malta'da (yüzde 10'dan fazla), en yüksek artışlar da Finlandiya ve Polonya'dadır (yüzde 10'dan fazla).

Şekil 5.15: Katılımcılar arasında toplam öğrenci nüfusunda gecikmeli geçiş öğrencilerinin payı, 2013/14

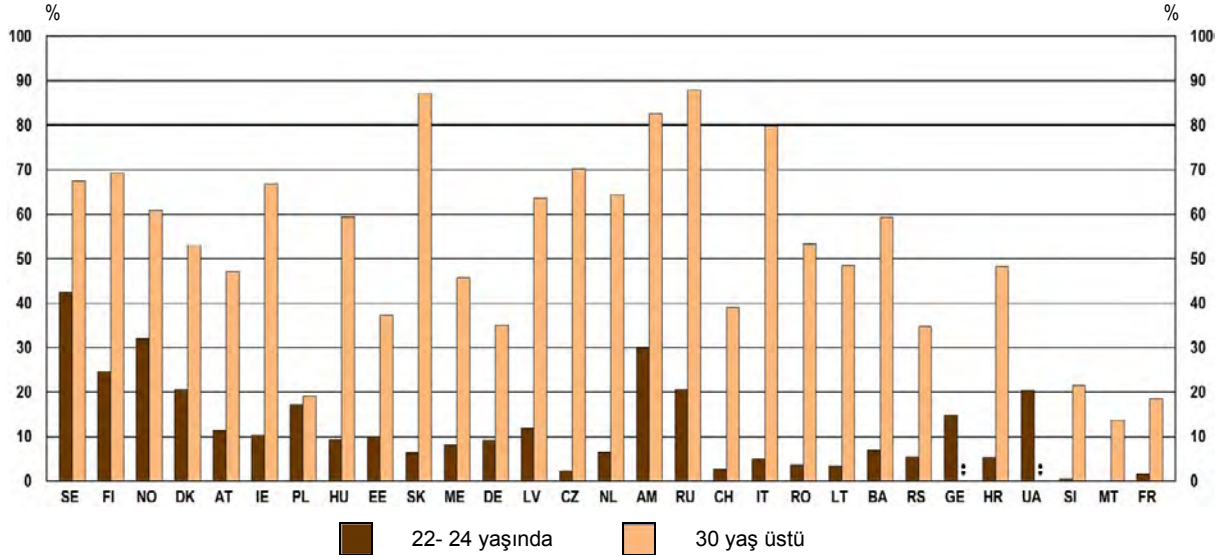


Kaynak: Eurostudent.

En son Uygulama Raporu yaşa bakmaksızın toplam öğrenci nüfusu için veri sağlamıştır. Bu sefer ise veriler daha detaylı bir analizle, iki ayrı yaş grubundaki öğrencilerin nasıl gruplandığını sunmaktadır (22 ila 24 yaş ve 30 yaş üstü araştırmaya katılmıştır, bkz Şekil 5.15).

Genç yaştaki gecikmeli geçiş grubu öğrencilerin %20'sinden fazlasıyla en yüksek Nordik ülkelerde görülür (hatta İsveç'te %40'tan fazla). Bu seviyede gecikmeli geçiş net bir kültürel uygulamayı işaret eder, boş yıl ya da iş deneyimi için ara vermenin sosyal bir norm olarak ele alınabileceğini ileri sürer. Ermenistan ve Rusya'da da bu yaş grubunda yüksek seviyelerde gecikmeli geçiş görülmektedir. Diğer taraftan, yedi ülkede bu yaş grubunda %5'ten az gecikmeli geçiş öğrencisi vardır (Romanya, Litvanya, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Slovenya ve Malta). Burada da liseyi tamamladıktan sonra yükseköğretime hızlıca devam etme kültürel normu ileri sürülmektedir.

Şekil 5.16: Katılımcılar arasında gecikmeli geçiş öğrencilerinin yaşa göre payı, 2013/14



	SE	FI	NO	DK	AT	IE	PL	HU	EE	SK	ME	DE	LV	CZ	NL
22- 24 yaşında	42.5	24.6	31.9	20.6	11.3	10.4	17.2	9.3	10.0	6.3	8.2	9.1	11.9	2.3	6.5
30 yaş üstü	67.5	69.3	60.9	53.1	47.0	66.7	19.1	59.4	37.2	87.1	45.8	35.1	63.6	70.2	64.5

	AM	RU	CH	IT	RO	LT	BA	RS	GE	HR	UA	SI	MT	FR
22- 24 yaşında	29.9	20.6	2.8	5.0	3.5	3.4	6.9	5.4	14.8	5.3	20.4	0.6	0.0	1.5
30 yaş üstü	82.5	87.9	39.0	79.8	53.4	48.4	59.2	34.8	:	48.2	:	21.5	13.6	18.6

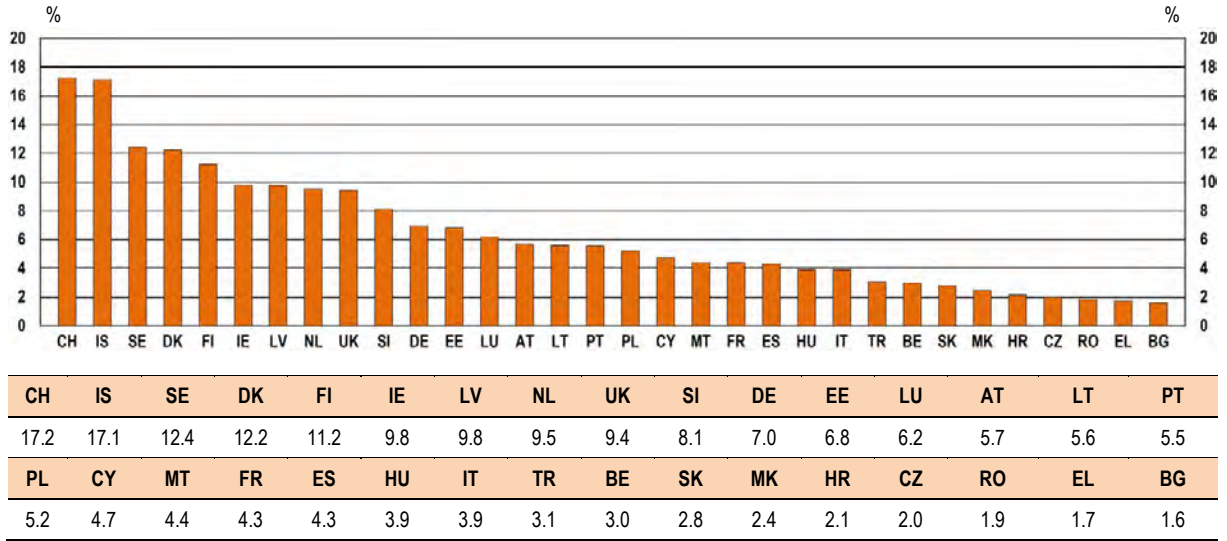
Kaynak: Eurostudent.

Yaşça büyük grupta gecikmeli geçiş öğrencisi payı genç gruptan daha yüksektir, bu da yaşça büyük öğrencilerin liseyi tamamladıktan en az 24 ay sonra eğitimlerine devam ettiklerini göstermektedir. Çoğu durumda, lise yeterlilikleriyle işgücü piyasasına girip ardından yaşamlarının daha sonraki aşamalarında yükseköğretime devam etmeye karar veren öğrenciler olarak açıklanabilir. Ancak, bu gösterge aralığının farklı ülkelerdeki durumu ilginçtir. Malta, Polonya, Fransa ve Slovenya gibi bazı ülkelerde bu yaş grubundaki öğrencilerin %80'inden fazlası gecikmeli değildir ve dolayısıyla lise ya da dengi bir yeterliği yükseköğretime girmeden iki yıl içinde tamamlamışlardır. Bu da, örneğin, eğitimde ikinci bir şansın ya da önceki öğrenme sistemlerinin tanınmasının gelişiminin etkisini işaret edebilir. Diğer taraftan, Ermenistan ve Rusya gibi ülkelerde bu yaş grubundaki 10 kişiden neredeyse dokuzu gecikmeli öğrencidir. Buradaki açıklama da işgücü piyasasına ilişkin eğitim seçeneği ile ilgilidir.

Slovakya, Çek Cumhuriyeti ve İtalya'da genç gruptaki gecikmeli geçiş öğrenci payı daha düşüktür (%7'den az), yaşça büyük grupta ise %70'ten fazladır, bu da yetişkin öğrencilerin büyük bir oranının eğitimlerine biraz daha geç başladığı anlamına gelmektedir.

Bu veriler yükseköğretimde yaşamboyu öğrenme olanaklarının Avrupa nüfusunda eğitim başarısını artırmaya ne derece katkı sağladığında dair tartışmalara destek vermektedir. Katılımcıların en yüksek yeterlilikleri ve bunun hangi yaşta edinildiğine dair bilgiyi sorgulayan AB İşgücü Piyasası Araştırması (EU LFS) bazı EHEA ülkeleri için cevaplar sunabilir (bkz Şekil 5.17).

**Şekil 5.17: Yükseköğretim derecesine sahip (ISCED 5 veya 6) yetişkinlerin (30-64) yetişkinlik döneminde (30 yaş veya üstü) tüm yetişkinlere oranı (30-64), 2013**



Kaynak: Eurostat (EU LFS).

İsviçre ve İzlanda yetişkin olarak yükseköğretim yeterliliği alan nüfustaki yetişkin payı (30 yaş ve üstü) oldukça %17'den fazla ile yüksek oranlar sergilemektedir. Diğer ülkelerdeki veriler öğrenci nüfusundaki yetişkin öğrencilerin yüksek payını (İzlanda'da yaklaşık %38, İsviçre'de yaklaşık %22) göstererek Şekil 5.13'teki verilerle uyumludur. Üç Nordik ülkesinde –Danimarka, Finlandiya ve İsveç – yetişkin nüfusun %11 ve %12'si 30 yaş ve üstündeyken yükseköğretim derecesine sahip olmaktadır. Daha önceki kısımda açıklandığı gibi, bu ülkelerdeki yetişkin ve gecikmeli geçiş öğrencileri öğrenci nüfusu oranının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Yetişkin olarak yükseköğretim derecesi alan yetişkinlerde kısmen yüksek bir oran -yaklaşık onda bir- İrlanda (%9,8), Letonya (%9,8), Hollanda (%9,5) ve Birleşik Krallık'ta (%9,4) görülmektedir.

Diğer taraftan sadece yetişkinlerin çok az bir oranının (%2'den az) yetişkinen yükseköğretim derecesi aldığı ülkeler de vardır. Bunlar, Bulgaristan (%1,6), Yunanistan (%1,7) ve Romanya'dır (%1,9). Bu oran Çek Cumhuriyeti (%2), Hırvatistan (%2,1), eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti (%2,4), Slovakya (%2,8), Belçika (%3), Türkiye (%3,1) ve Macaristan'da (%3,9) oldukça azdır (%4'ten az). Bu ülkelerin çoğunda, öğrenci nüfusunda yetişkin öğrencilerin sayısı düşüktür. Ancak, bu durum Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Slovakya'da söz konusu değildir, yetişkin öğrenci oranı bu ülkelerde %15 ile 20 arasındadır. Bu gerçeklik Şekil 5.17 verisinde yansıtılmadığından, yükseköğretime yetişkin öğrencilerin katılımına destek politikaların ya yeni olduğu ya da bu ülkelerde yetişkin öğrencileri eğitimi tamamlamama oranlarının oldukça yüksek olduğu anlamına gelebilir.

## Sonuçlar

Yaşamboyu öğrenme zorlu bir kavram olmaya devam etmektedir ve ülkeler arasındaki gerçeklikleri karşılaştırmak için farklı unsurlara bölünmesi gereklidir. Geçen yıl yükseköğretimde ekonomik ve sosyal değişiklikler yaşansa ve yaşam boyu öğrenmenin önemi vurgulansa da, bu zorluklarla başa çıkabilmek üzere önemli yapısal değişiklikler ya da ulusal eylemler kolay bulunmamaktadır. Daha yaygın olarak, kurumlar yeni ve gelişen ihtiyaçları karşılamak için varolan provizyonu adapte etmektedir.

Yaşamboyu öğrenme EHEA ülkelerinin çoğunda yükseköğretim kurumlarında tanınan bir misyondur. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının çoğu ülkede uzaktan ve e-öğrenmenin yanı sıra yarı zamanlı eğitim de sunan iyi yapılandırılmış esnek ders provizyonu vardır. Tüm ülkelerde yükseköğretimde resmi yarı zamanlı öğrenci statüsü olmasa da, teorik olarak tam zamanlı eğitim alanlar fiilen yarı zamanlı sayılabilirler.

Yaşamboyu öğrenmenin finansmanı da çeşitlidir, birçok ülkede genel kamu eğitim bütçesinden ve öğrenciler ile işyerlerinin özel katkılarıyla ek finansmandan gelmektedir. Birçok ülkede yarı zamanlı öğrenciler eğitim masraflarına ilişkin, tam zamanlı öğrencilerden daha fazla katkı yapmazken, sekiz ülkede bu durum vardır. Ayrıca, yarı zamanlı öğrenciler için mali destek bazı ülkelerin tam zamanlılarından daha sınırlıdır. Aslında iki konu genelde ilişkilidir, yarı zamanlı öğrencilerin daha yüksek mali katkı yapacağı bazı ülkelerde aldıkları destek ya düşük ya hiç yoktur. Dolayısıyla, bu ülkelerde yarı zamanlı eğitim için mali teşvik yoktur, daha esnek eğitim almak isteyenler bu durumda zorlanmaktadır.

Yaşamboyu öğrenme kavramı EHEA ülkelerinde nadiren operasyonel terimlerle tanımlanmaktadır ve genel bir yaklaşım söz konusudur ve ülkeler arasında farklılıklar görülmektedir. Dolayısıyla, yaşamboyu öğrenmeyi 'yeni öğrencilerin' taleplerinin incelendiği bir kavram olarak sınırlılıklarıyla ele almak gereklidir. Yetişkinler, ya da yetişkin öğrenciler, eğitim patikalarını tasarlarken ihtiyaçları belli çözümler talep eden öğrenciler olarak ele alınır. Yeni öğrencilerin zorluklarını incelerken, yaşamboyu öğrenme çerçevesi göz önünde bulundurularak eğitim sistemlerinin yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için neler yaptığında daha fazla vurgu yapılmalıdır.



## BÖLÜM 6:

# ETKİLİ ÇIKTILAR VE İSTİHDAMEDİLEBİLİRLİK

### Bükreş Beyannamesi

Yükseköğretimin etkili çıktıları, bir taraftan yükseköğretimde başarı ve eğitimi tamamlama, diğer taraftan mezunların istihdam edilmesi başından beri Bologna sürecinin önemli odak noktalarından olmuştur. 2012 Bükreş Beyannamesi, bu çıktıya yönelik odağı Avrupa Yükseköğretim Alanındaki (EHEA) 'bütünleşme' sürecinin temel hedefleri arasında eğitimi tamamlama ve istihdamı artırmayı vurgulayarak daha da güçlendirmektedir.

Bükreş Beyannamesi katılımı genişletme gündemiyle eğitimi tamamlamayı artırma hedefine yönelik taahhütleri yenilemiştir. 'Yükseköğretim kurumlarına giren ve bunlardan mezun olanların Avrupa nüfusunun çeşitliliğini yansıtmaya gerektiği' <sup>(1)</sup> hedefini doğrulamaktadır. Bu bağlamda, Beyanname yükseköğretim politikasında az temsil edilen gruplara özellikle odaklanma ihtiyacının altını çizmektedir.

İstihdamı artırma hedefine ilişkin olarak, Bükreş Beyannamesi 'işverenler, öğrenciler ve yükseköğretim kurumları arasında, özellikle de eğitim programlarının gelişimdeki işbirliğinin' önemini vurgulamaktadır <sup>(2)</sup>. Bu tür bir işbirlikli proje, öğrencilerin ikincil beceriler ve güncel alan bilgisiyle donanımlı olduğunu garantileyerek 'geniş çapta toplumun ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına katkı sağlamalarına' olanak sağlayacaktır <sup>(3)</sup>.

### 2012 Bologna Uygulama Raporu

2012 Bologna Uygulama Raporuna göre (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent, 2012) EHEA'da sürekli artan nüfus oranı yükseköğretim yeterliliklerine sahip olmaktadır. Ancak, ülkeler eğitimlerini tamamlayan öğrenci nüfusunun oranı açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca, EHEA ülkelerinin çoğunluğunun eğitimi tamamlama seviyelerini artırmaya dönük politikaları yürürlüğe koyduğunu raporlamasına rağmen, alınan tedbirlerin kapsamı ve içeriği oldukça çeşitlidir. Sadece az sayıda ülke eğitimi tamamlamaya ilişkin kapsamlı ulusal stratejiler benimsemiştir.

Mezunların işgücü piyasasındaki durumuna dair istatistiki bilgiye göre yükseköğretim yeterliliklerine sahip olmak neredeyse tüm ülkelerde istihdama yönelik hedefleri geliştirmiştir. Ancak iş deneyimi olmayan mezunlar işgücü piyasasına girerken zorluk çekmektedir ve mezunların yaklaşık %20'si başvurdukları işler için fazla nitelikli bulunmaktadır. Bu oran 2000 ve 2010 arasında sabit kalmıştır, bu da fazla nitelikli olma oranlarının artan öğrenci sayısından ziyade iş gücü piyasası yapısı ve yeniliklerden etkilendiğini göstermektedir.

Son raporun yayınlanmasından beri EHEA ülkeleri ekonomik krizin etkileriyle yüzyüze gelmeye devam etmektedir. Bu bölüm, bu durumun işgücü piyasasındaki yükseköğretim mezunlarının pozisyonu ve beklentilerini nasıl etkilediğini ele alacaktır ki bu da yükseköğretime devam etme ve istihdama ilişkin yükseköğretim politikalarının çeşitliliğini anlamada gereklidir. İstihdam politikalarına dair derinlemesine bilgi ilk defa bu raporlamada toplanmıştır.

<sup>(1)</sup> Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizi Gerçekleştirmek: Avrupa Yükseköğretim Alanını Güçlendirmek, 26-27 Nisan 2012, s. 1.

<sup>(2)</sup> Ibid., s. 2.

<sup>(3)</sup> Ibid.

## Bölüm anahatları

Bu bölüm yükseköğretimdeki çıktılara yönelik politikalara odaklanmaktadır. İlk kısımda yükseköğretim başarısı ve eğitimi tamamlama, EHEA'daki mevcut durum ve ulusal politikaları inceleyerek ele alınmaktadır. Ardından, mezunların istihdam edilebilirliği konusu yer almaktadır. Önce, yükseköğretim kurumlarının ele alınması gereken son eğilimlere odaklanarak yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasında mevcut durumunu tartışmaktadır. Daha sonra ise EHEA ülkelerinin çeşitli politikalarla mezunların nasıl istihdam edilebileceğini artırmaya çalıştığını ele alır. Son bölümde ise sonuçlar sunulmaktadır.

## 6.1. Yükseköğretimde başarı ve eğitimi tamamlama

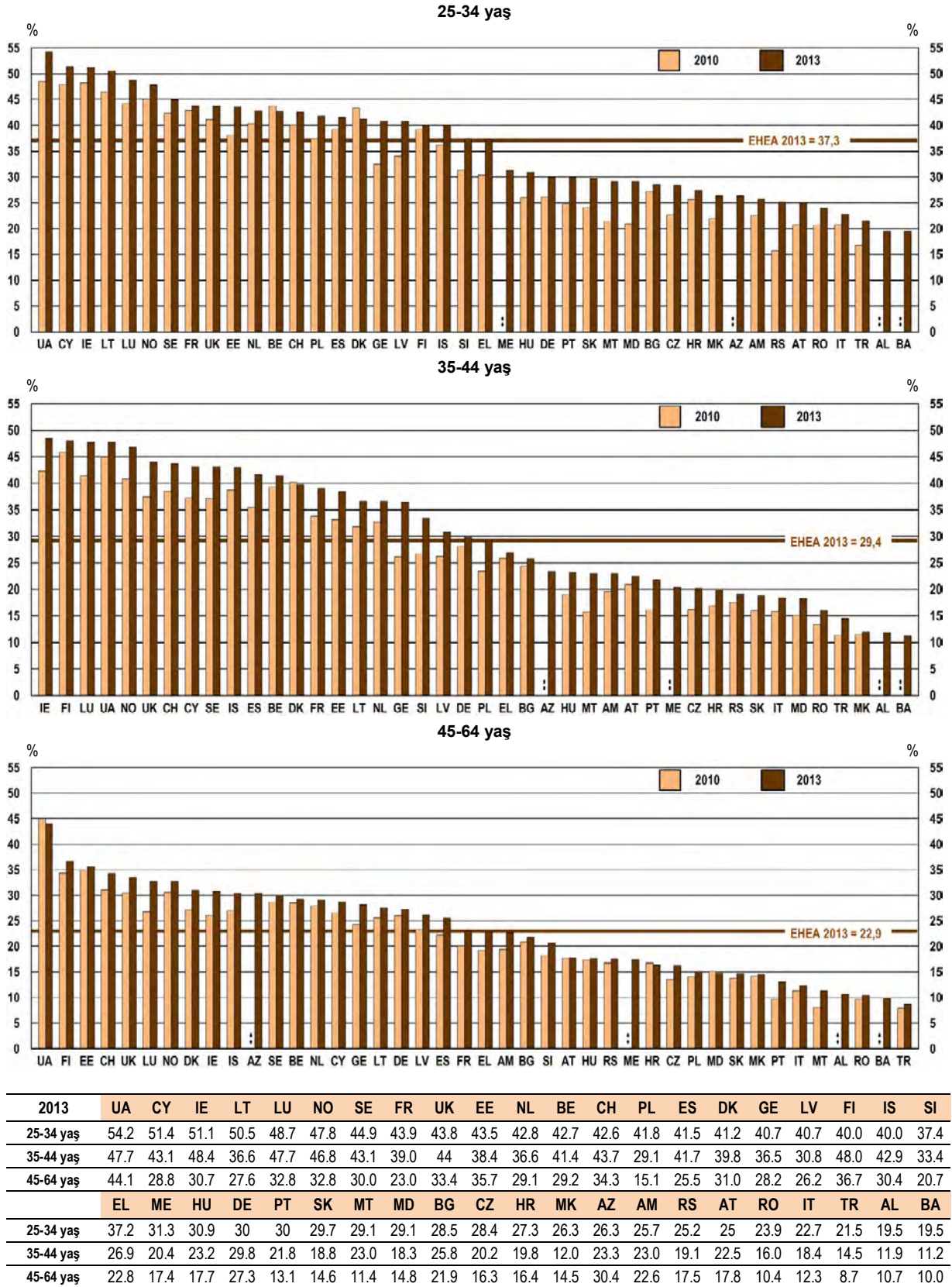
Yükseköğretimin temel sonuçları yükseköğretim başarısı, diğer bir deyişle yükseköğretim niteliği almış nüfusun oranıdır. Başarı seviyeleri EHEA'da gittikçe artmaktadır (bkz Şekil 6.1). Bologna medyan değeri 25-34 yaş grubu için %37,3, 35-44 yaş grubu için %29,4 ve 45-64 yaş grubu için %22,9'dur. Yaşa göre artan başarı neredeyse tüm Bologna ülkelerinde benzer şekilde görülmektedir. Sadece Azerbaycan'da 45-64 yaşındakilerin yükseköğretim başarı oranları genç yaş gruptan daha yüksektir. Ancak, başarı seviyeleri bu ülkede bile artmıştır: yükseköğretimde 25-34 yaşındakilerin başarı oranı 35-44 yaşındakilerden daha yüksektir.

Yükseköğretimde 35-44 yaşındakilerin başarı oranlarının genç gruplardakilerden yüksek olduğu ülkeler Finlandiya ve daha az boyutlarda İzlanda, İspanya, İsviçre ve Birleşik Krallık'tır. Bu yapı özellikle Finlandiya ve İzlanda'da yükseköğretimde kayıtlı yetişkin öğrencinin yüksek oranı ile açıklanabilir (bkz. Şekil 5.13). Bu veri 25-34 yaşındakilerin önemli bir oranını ve bu grubun yükseköğretim niteliğinin elde edileceğini göstermektedir. Diğer taraftan, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Litvanya ve Polonya'da 25-34 yaşındakilerin yükseköğretim başarı oranları 35-44 yaşındakilerden yüzde 12'den daha fazladır, bu da bu ülkelerdeki yükseköğretim gelişmesini işaret etmektedir.

En genç yaş grubunda yükseköğretim başarısı Ukrayna, Kıbrıs, İrlanda ve Litvanya'da %50'ye ulaşmıştır. Yükseköğretim başarısı en düşük (%20'nin altında) olarak Arnavutluk ve Bosna-Hersek'tedir.

2010 ile 2013 yükseköğretim başarı oranları arasındaki karşılaştırma en son gelişimlerin yönünü göstermektedir. Son dönemde yükseköğretim başarısında en çok öne çıkanlar Sırbistan, Moldova ve Gürcistan'dır. 2010'dan beri 25-34 yaş grubundakilerin yükseköğretim başarısının artmadığı ülkeler Belçika ve Danimarka'dır.

Şekil 6.1: Yaş grubuna göre yükseköğretimli kişilerin oranı, 2010 ve 2013



**Notlar:**

Veriler 2013 yükseköğretim başarı seviyelerine göre her yaş grubu için ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Tablo 25-34 yaş grubundaki öğrenciler için ülkelerin talimatlarını izlemektedir.

EHEA 2013, her yaş grubunda 2013 yükseköğretim başarı seviyeleri ayrı ayrı olarak EHEA medyan değeridir.

Kaynak: Eurostat, İşgücü Çalışması (LFS) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Yükseköğretim başarısını artırmak hem katılımı artırmaya (girdi) hem de eğitimi toplama oranlarına (çıkıtı) odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları öğrenci sayılarının artmasını ve bu öğrencilerin öğrenimlerini tamamlamalarını sağlamak durumunda değildir. Artan katılım ve tamamlama oranları katılımı genişleme gündemiyle bağlantılıdır, çünkü az temsil edilen gruplardan gelen öğrencilerin yükseköğretimden ayrılma oranı daha yüksektir (Quinn, 2013; bkz Avrupa Komisyonu/ EACEA/Eurydice, 2014a).

Yükseköğretimi yarıda bırakma, yükseköğretim kurumu ve bireysel olarak öğrenciye ilişkin bir dizi faktörden etkilenebilir. Bireysel seviyede, yanlış program seçimi, müfredat gerekliliklerini karşılamak için yetersiz motivasyon, mali engeller, sağlık sorunları ve ailevi nedenler gibi kısıtlamalar yükseköğretimi yarıda bırakmada nedenleri arasında olabilir. Yapısal engeller ve kurumsal esnekliklerin olmaması, örn. artarak heterojen olan öğrenci nüfusu ihtiyaçlarına hizmet etmede aksaklıklar bireysel riskleri artırmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin – ve özellikle de az temsil edilen gruplardan birinci sınıf öğrenciler– ilk deneyimleri ve beceri gelişimine yeteri kadar ilgi gösterilmezse eğitimi bırakması söz konusu olabilir. Ayrıca, bu ‘itici’ faktörlerin yanı sıra, iş gücü piyasasından ‘çekici’ faktörler, yükseköğretim eğitiminden erken ayrılmayı doğurabilir.

Bu bölüm EHEA kapsamında tamamlama oranları ile eğitimi tamamlamama ve yarıda bırakmaya ilişkin ulusal politika yaklaşımlarını ele almaktadır. Öncelikle, eğitimi tamamlamaya ilişkin karşılaştırmalı göstergeler (tamamlama oranları ve net giriş ve mezuniyet oranları) incelenmiştir. İkincisi, öğrencinin eğitimi devam ettirmesine ilişkin ulusal politikalar özellikle de EHEA ülkelerinin az temsil edilen gruplara ve birinci sınıf öğrencilere odaklanıp izlemesi tartışılmıştır.

### 6.1.1. EHEA’da eğitimi tamamlama seviyeleri

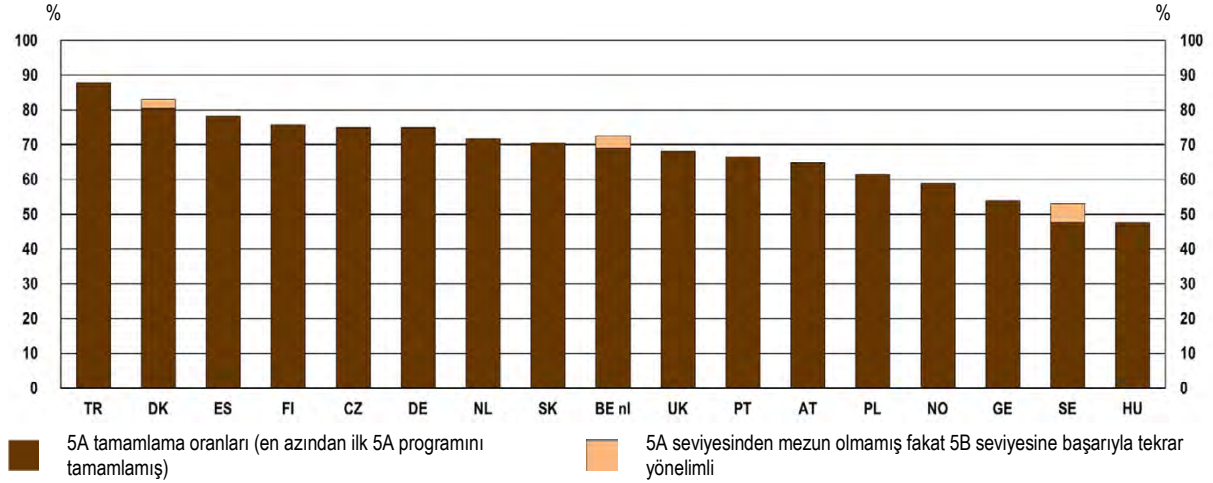
#### Eğitimi tamamlama oranları

Eğitimi tamamlama oranları, tüm katılımcıların oranının belirtildiği yükseköğretim türü A programlarındaki (ISCED 5A) çalışmaları tamamlayan öğrencilerin oranını gösterir (bkz Şekil 6.2). Ancak, tek bir ortak uluslararası yöntem yerine, eğitimi tamamlama oranları iki temel yöntemle hesaplandığından ülkeler arası karşılaştırmayı sınırlamaktadır. Gerçek grup yöntemi en net verileri verir, fakat öğrencilerin tek tek yükseköğretime girişten mezuniyete ya da eğitimi bırakmaya kadar bir sistemle izlendiği panel veri gerektirdiğinden veriler açısından oldukça zahmetlidir. Bu tür verinin olmadığı durumda gösterge, bazı ülkelerde çapraz kesit yöntemine bağlıdır; birkaç yıl öncesinden 2011’deki mezun sayısı bu programlara yeni kayıt yapanların sayısına bölünmüştür. Bazı ülkelerde bu yöntem farklı eğitim sürelerini açıklarken diğerlerinde açıklamamıştır.

Eğitimi tamamlama oranları, hem yükseköğretim kurumlarındaki akademik seçicilik hem de kabul usullerindeki seçicilik tarafından etkilenmektedir. Usullerdeki seçicilikle ilgili olarak, daha seçici olan ülkelerde öğrenci başarısı yükseköğretime açık erişim olan ülkelerinkinden daha yüksektir.

Ancak çoğu EHEA ülkesindeki verilerin azlığı ve sınırlı karşılaştırılabilirliğine rağmen, Şekil 6.2’de gösterildiği gibi bu gösterge yükseköğretim sistemlerinin yeni kayıtlı öğrencilerin başarılı bir şekilde mezunlara ne derece dönüştürdüğü kestirimidir.

Şekil 6.2: A tipi programlarda üniversiteyi tamamlama oranları (%), 2011



	TR	DK	ES	FI	CZ	DE	NL	SK	BE nl	UK	PT	AT	PL	NO	GE	SE	HU
Tamamlama oranı	88	80	78	76	75	75	72	71	69	68	67	65	62	59	54	48	48
Tekrar yönelimli		3			:				4			:		:	:	5	
Yöntem	TC	TC	CS	TC	TC	TC	CS	CS	TC	CS	CS	CS	CS	TC	:	TC	CS
Giriş yılı	2007-08	2000-01	2008-09	2000	2001	2002	2003-04	2006-09	2007-08	2007-08	2006-10	2006-08	2006-09	1999-2000	..	2002-03	2006-07/2009-10

#### Notlar:

CS: Çapraz kesit yöntemi. TC: Gerçek grup yöntemi. Yöntem bilinmiyor: Gürcistan.

A tipi yükseköğretimde tamamlama oranları A tipi yükseköğretim programına giriş yapanların ve en azından ilk A tipi yükseköğretim programından mezun olacakların oranını temsil etmektedir. B tipi yükseköğretimde tamamlama oranları B tipi yükseköğretim programına giriş yapanların ve en azından ilk B tipi yükseköğretim programından mezun olacakların oranını temsil etmektedir.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için OECD, Education at a Glance 2013, Tablo A4.1 ve ek veri toplama.

Verilerin alındığı EHEA ülkeleri arasında tamamlama oranları Türkiye'de %88 ile Macaristan ve İsveç'te %48 aralığındadır. Ancak İsveç'teki düşük tamamlama oranını ihtiyatla yorumlamak gerekir, çünkü veriler tüm derece için çaba sarfetmek durumunda olmayan tek derslik öğrencileri içerir. Ayrıca, yeni giriş yapanların %5'i ISCED 5B seviyesi programı ve mezuniyetine başarıyla yönelmektedir. Türkiye'nin yanısıra, yükseköğretileri tamamlamada yüksek oranlar yeni giriş yapanların en az dörtte üçünün dereceye hak kazandıkları Danimarka, İspanya, Finlandiya, Çek Cumhuriyeti ve Almanya'da da görülmektedir. Diğer taraftan Gürcistan ve Norveç'te tamamlama oranları %60'dan az olarak kısmen düşüktür.

2008 verileri olan ülkeler arasında (bkz Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent, 2012), tamamlama oranları en çok Portekiz (19 yüzde puanı) ve Birleşik Krallık'ta (13 yüzde puanı) düşmüştür. 2008 ve 2011 arasındaki aynı dönemde Almanya ve Slovakya'da bu oran 8 yüzde puanı artmıştır.

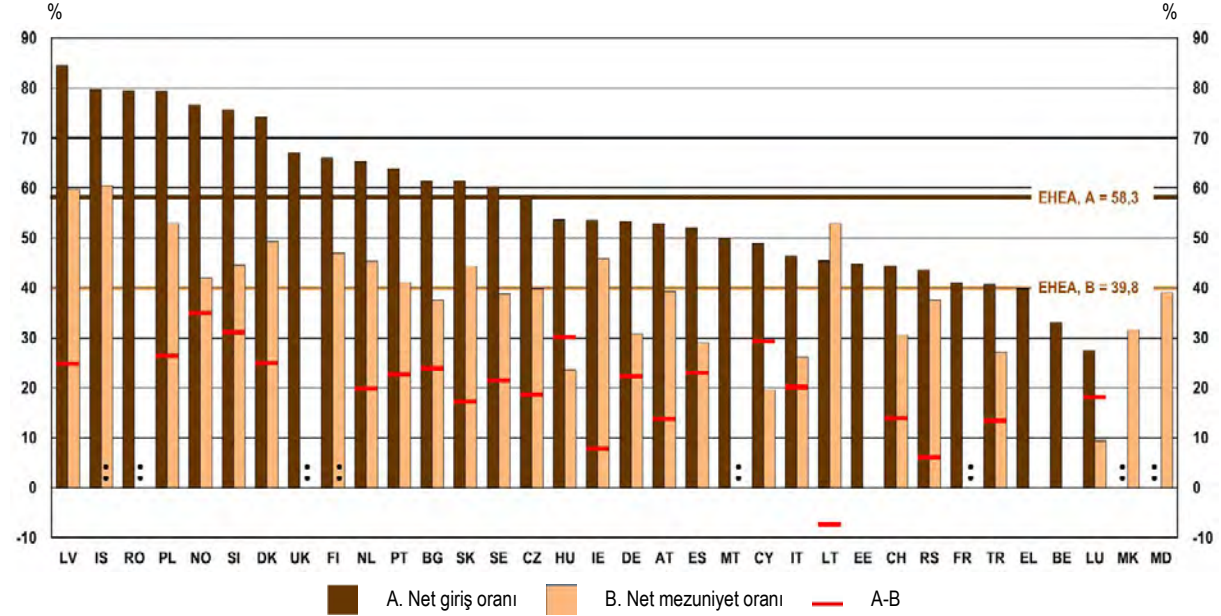
#### Giriş ve mezuniyet oranları

EHEA'daki yükseköğretim sistemlerinde veri toplama oranları halen çok yaygın olmadığından, bu kısımda sunulan göstergeler aynı akademik yılda ölçülen giriş ve mezuniyet oranlarını karşılaştırarak ayrıştırmaktan ziyade tamamlayıcı niteliktedir. Bu tür bir karşılaştırma, eğitim çıktılarına değerlendirmek için yardımcı bilgiler için kullanılmak üzere eğitimde elde edilen ilerlemede temsilidir.

Giriş ve tamamlama oranlarını karşılaştırmanın avantajı verinin daha fazla ülke için erişilebilir olmasıdır. Giriş ve mezuniyet oranları, belli bir yaşta ve aynı yaştaki nüfus büyüklüğündeki yeni giriş yapanlar ile mezunlar arasındaki orandır. Net oranlar tüm yaşlar için giriş ve mezuniyet oranlarının

toplama olarak işlenmektedir (gerçek göstergelerin hesaplanmasında dair ayrıntılar için, bkz Sözlük ve Yöntemsel Notlar). Tamamlama oranları sadece 17 EHEA sisteminde erişilebilir durumda olsa da ISCED 5A seviyesindeki programlara giriş oranları 32 sistemde, mezuniyet oranları ise 26 sistemde mevcuttur. Net giriş ve mezuniyet oranları ile bu ikisinin ISCED seviyesi 5A programları arasındaki farkları Şekil 6.3'te, ISCED seviyesi 5B programlar için ise Şekil 6.4'te gösterilmektedir.

**Şekil 6.3: Net giriş oranı ve net mezuniyet oranı (%), üniversite A tipi programlar, 2011/12**



	LV	IS	RO	PL	NO	SI	DK	UK	FI	NL	PT	BG	SK	SE	CZ	HU	IE
Net giriş oranı (A)	84.5	79.7	79.4	79.4	76.7	75.6	74.2	67.1	66.0	65.3	63.8	61.5	61.5	60.3	58.3	53.7	53.6
Net mezuniyet oranı (B)	59.7	60.4	:	52.9	41.9	44.5	49.3	:	47.1	45.4	41.2	37.6	44.4	38.8	39.8	23.6	45.8
A-B	24.8	19.3	:	26.4	34.8	31.1	24.9	:	19.0	19.9	22.6	23.9	17.1	21.4	18.5	30.1	7.8
	DE	AT	ES	MT	CY	IT	LT	EE	CH	RS	FR	TR	EL	BE	LU	MK	MD
Net giriş oranı	53.2	52.9	52.0	49.9	48.9	46.3	45.5	44.8	44.4	43.6	41.0	40.7	39.8	33.2	27.5	:	:
Net mezuniyet oranı	30.9	39.2	29.0	:	19.7	26.2	52.8	:	30.6	37.6	:	27.2	:	:	9.4	31.5	39.0
A-B	22.3	13.7	23.0	:	29.2	20.1	-7.3	:	13.9	6.0	:	13.5	:	:	18.2	:	:

#### Notlar:

EHEA, EHEA medyanıdır. Medyan değerleri hem giriş hem de mezuniyet oranlarının mevcut olduğu 26 sistemde dayalı ölçülmektedir, böylece ikisi arasındaki fark incelenebilmektedir.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE veri toplama ve ek veri toplama.

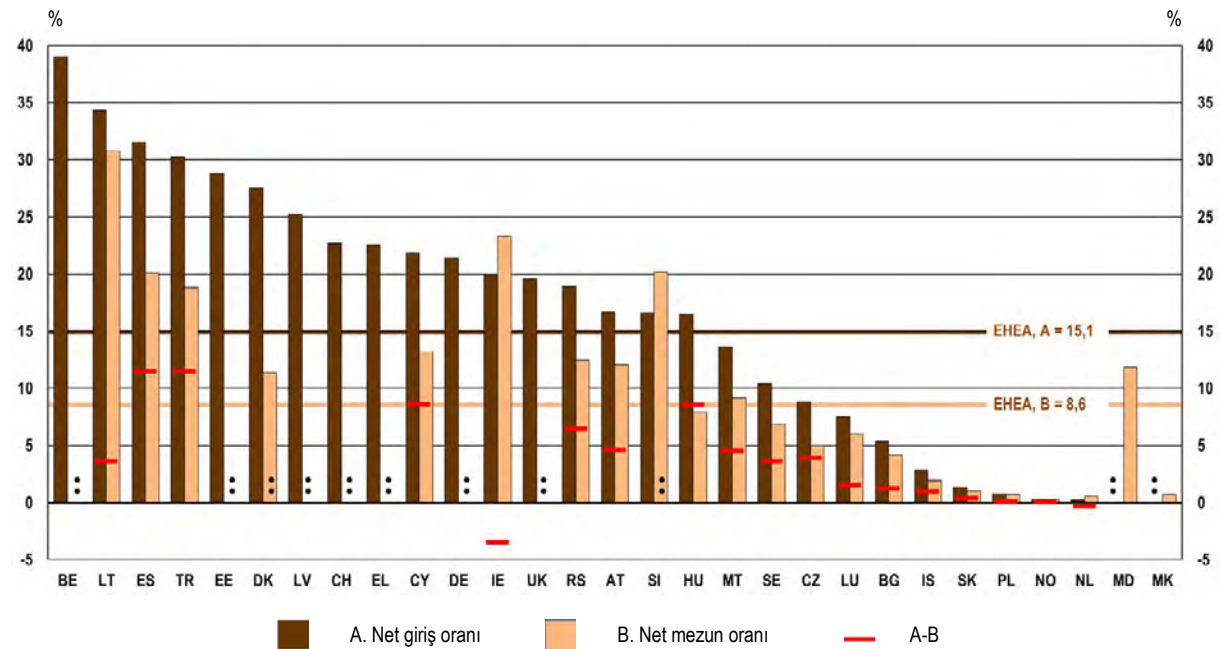
Ancak, giriş oranlarının yüksek olmasıyla mezun oranlarının da yüksek olacağı açık ve net olsa da bu ikisi arasındaki fark yükseköğretimi bırakma oranlarının büyüklüğünü göstermez. Diğer taraftan, güçlü bir şekilde genişleyen yükseköğretim sistemlerinde bu ikisi arasındaki karşılaştırma yanıltıcıdır: bu durumlarda yüksek giriş oranı ve düşük mezun oranı sadece yükseköğretime girişteki oranın artmasını gösterebilir. Diğer taraftan, programların süresi ve ülkeler arasındaki farklıklar çapraz karşılaştırmaların olasılığını kısıtlamaktadır (yükseköğretime giriş yapan öğrenciler aynı zamanda yükseköğretimi bırakmazlar). Ancak, durağan giriş ve mezuniyet oranları olan sistemlerde bu oranlar arasındaki fark, eğitimi bırakma derecesini gösterebilir.

2011/12 akademik yılında, ISCED 5A seviyesinde medyan net giriş oranı %58,3 iken medyan net mezun oranı %39,8'dir. Bu iki gösterge arasındaki farkın medyanı ise 18,5 yüzde puanıdır. ISCED 5A programlarına giriş oranı en yüksek yaklaşık %80 ile Letonya, İzlanda, Romanya ve Polonya'dadır. Slovenya, Norveç ve Danimarka'da yeni giriş oranları %70'in ötesindedir. Bu seviyede EHEA'daki en yüksek net mezun oranı Letonya, İzlanda, Polonya ve Litvanya'da gözlemlenmektedir, tüm bu

ülkelerde net mezun oranı %50'den fazladır. En düşük net giriş oranı ise en fazla %27 ile Lüksemburg'tur, yaklaşık %9 ile en düşük mezun oranı ise yine Lüksemburg'dadır. Ancak, Lüksemburg'da net giriş ve mezun oranı yükseköğretimdeki başarıyı göstermez, bu EHEA'daki en yüksek oranlar arasındadır (bkz Şekil 6.1). Bu fark Lüksemburg'un çok küçük bir yükseköğretim sektörüne sahip olmasından dolayı gençlerin yurtdışında eğitim görmelerinden dolayıdır.

Net giriş ile net mezun oranı arasındaki en büyük farklar, iki göstergenin de 30 yüzde puanından fazla olduğu Norveç ve Slovenya'dır. En düşük giriş oranı farkları %9 ya da daha az ile İrlanda ve Sırbistan'dadır. Ancak, daha önce belirtildiği gibi, bu farklılıklar sistemlerdeki eğitimi bırakma oranlarının gerçek boyutu yansıtmamaktadır. Sistem genişlemesi bu sonucu karmaşıktırabilir ve büyük bir fark yüksek eğitimi bırakma oranı ile ilişkilendirilmez. Ancak, giriş ve mezun oranı arasındaki fark yüksekse ve Şekil 6.2'de belirtilen tamamlama oranı düşükse, Macaristan'daki gibi, bu sistemin eğitimi bırakma sorunu olduğuna işaret eder.

**Şekil 6.4: Net giriş oranı ve net mezun oranı (%), üniversite B tipi programlar, 2011/12**



	BE	LT	ES	TR	EE	DK	LV	CH	EL	CY	DE	IE	UK	RS	AT
Net giriş oranı (A)	39.0	34.3	31.5	30.3	28.8	27.6	25.3	22.7	22.6	21.8	21.4	19.9	19.6	18.9	16.7
Net mezun oranı (B)	:	30.8	20.1	18.8	:	11.3	:	:	:	13.3	:	23.3	:	12.5	12.1
A-B	:	3.6	11.4	11.4	:	16.2	:	:	:	8.6	:	-3.4	:	6.4	4.6

	SI	HU	MT	SE	CZ	LU	BG	IS	SK	PL	NO	NL	MD	MK
Net giriş oranı	16.6	16.5	13.7	10.4	8.9	7.5	5.3	2.8	1.4	0.8	0.3	0.2	:	:
Net mezun oranı	20.1	8.0	9.1	6.8	5.0	6.0	4.1	1.9	1.0	0.7	0.3	0.6	11.8	0.7
A-B	-3.6	8.5	4.5	3.6	3.9	1.5	1.2	0.9	0.4	0.1	0.0	-0.3	:	:

#### Notlar:

EHEA, EHEA medyanıdır. Medyan değerleri hem giriş hem de mezun oranlarının mevcut olduğu 26 sistemde dayalı ölçülmektedir, böylece ikisi arasındaki fark incelenebilmektedir.

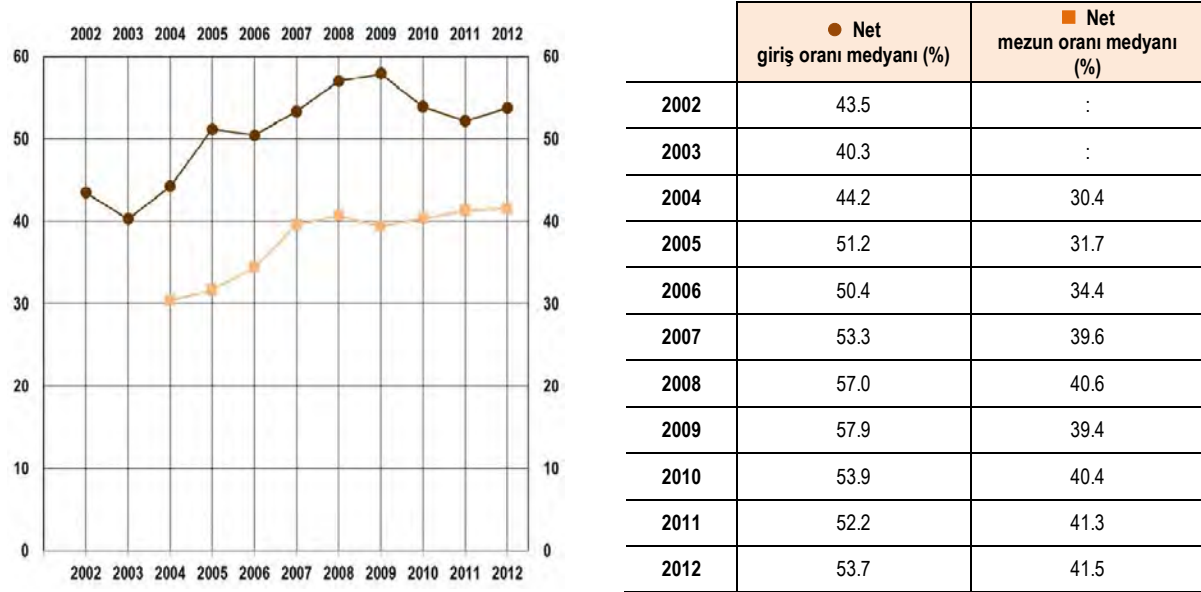
Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE veri toplama ve ek veri toplama.

ISCED 5B seviyelerine ilişkin olarak, 2011/12'deki ilgili medyan seviyeleri %15,06 (net giriş oranı) ve %8,55'tir (net mezun oranı). ISCED 5B programları giriş oranı en yüksek Belçika (%39), Litvanya (%34,3) ve İspanya'dadır (%31,5). Belçika'da gençler ISCED 5A programlarından daha çok ISCED 5B programlarına katılmaktadır. Diğer sekiz sistemde oran %20'den fazladır. Bu seviyede net giriş oranı ile net mezun oranı arasındaki farkın en çok olduğu ülkeler Danimarka (yaklaşık 16 yüzde puanı), ve 12 yüzde puanı ile Türkiye ile İspanya'dır.

2001/02 (giriş oranı) ve 2003/04 (mezuniyet oranı) akademik yıllarından beri ISCED 5A seviyesi programları net giriş oranı medyanı ile net mezun oranı medyanının gelişimi Şekil 6.5'te verilmektedir (ülkelerin kapsamı için Sözlük ve Yöntemsel Notlara bakınız). 2008/09 akademik yılına kadar EHEA'da ISCED 5A seviyesindeki net giriş oranı artsa da, oran %57,9 ile zirve yaptığında, mali krizde düşüş yaşamıştır ve 2011/12 akademik yılında bu coğrafi kapsamdaki medyan değeri zirve değerinin altında kalmıştır. Bu durumda yükseköğretim başarısı (bkz Şekil 6.1) ve katılım oranları (bkz Şekil 1.4) halen artmaktadır, EHEA çapında ortalamada yükseköğretim genişlemesi durmuş ya da en azından yavaşlamıştır.

ISCED 5A seviyesinde net mezun oranı medyanı 2007/08'e kadar önemli oranda artmıştır. Ancak, giriş oranının aksine, mezun oranı medyanı sabit kalmış ve en son akademik yılda %41'in biraz üzerine çıkmıştır.

**Şekil 6.5: Net giriş oranı medyanı ve net mezuniyet oranı medyanı (%), üniversite A tipi programlar, akademik yıla göre, 2001/02-2011/12**



Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, UOE veri toplama ve ek veri toplama.



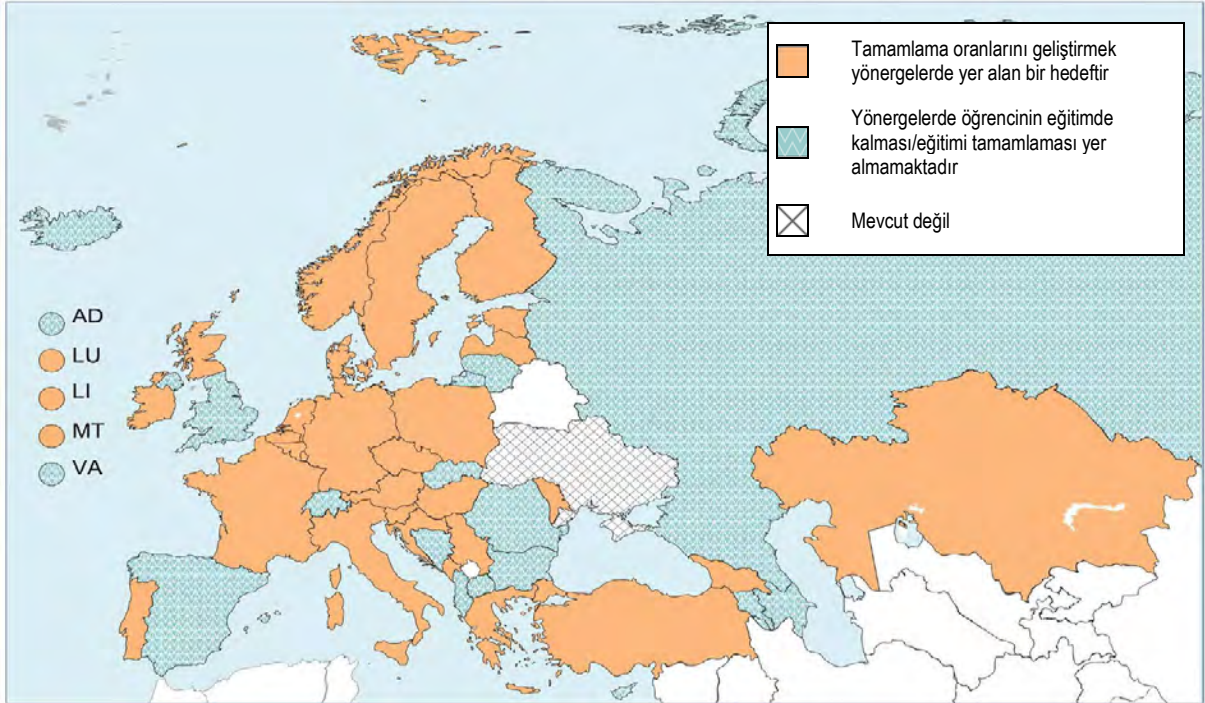
### 6.1.2. Tamamlama oranlarını geliştirmeye yönelik politikalar

EHEA'daki eğitimi tamamlama ve bırakmayla ilgili karmaşık resme baktıktan sonra, bu kısımda konuyla ilgili yükseköğretim kurumlarının performansını geliştirmeyi hedefleyen ulusal politikalara yer verilecektir. Önce ulusal politika çerçevelerinin temel yönelimleri, ardından da iki tür tedbir ele alınacaktır: birincisi, yükseköğretimi bırakma riski en yüksek olan birinci sınıf öğrencilerinin eğitimde kalmaları; ikincisi eğitimlerini zamanında bitirmeleri için öğrencilere sağlanan teşvikler. Son olarak da, az temsil edilen gruplarla tamamlama oranlarını geliştirmek için yükseköğretim kurumlarına verilen performansa dayalı teşviklere odaklanan izlemeye değerlendirme mekanizmaları incelenecektir.

#### Politika çerçevesi

EHEA ülkelerinin çoğunluğunda (bkz Şekil 6.6) tamamlama oranlarını artırmak yükseköğretim politikalarının hedefidir. Bu temel hedef iki ilgili politika hedefinde de görülmektedir: bir taraftan eğitimi bırakma oranlarını azaltmak diğer taraftan da mezuniyet öncesi süreyi kısaltmak.

Şekil 6.6: Yönergelerde öğrencilerin eğitim devamı/tamamlanmasına referanslar, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Bazı ülkeler, bu amaçlarla ilgili ulusal hedefler koymuştur. Çoğu ülkenin yükseköğretimde başarıya ilişkin hedefleri vardır (bkz Bölüm 4); fakat buna ek olarak, bazılarının ise eğitimi tamamlama, yarıda bırakma veya eğitim süresine ilişkin hedefleri vardır. Tamamlama oranlarına ilişkin olarak, Finlandiya ve Sırbistan 2020'ye kadar yükseköğretimi tamamlama oranını %75 ile %70 oranlarında artırmayı hedeflemektedir. Fransa 2015'e kadar ulaşılacak başarı oranlarını üniversitenin ilk aşamasında %42, ikinci aşamada %80 ve doktora eğitiminde ise %42 olarak tanımlamıştır. Bu hedefler birinci ve üçüncü aşamada eğitime devam etme sorunuyla ilgili farkındalığın göstergesidir.

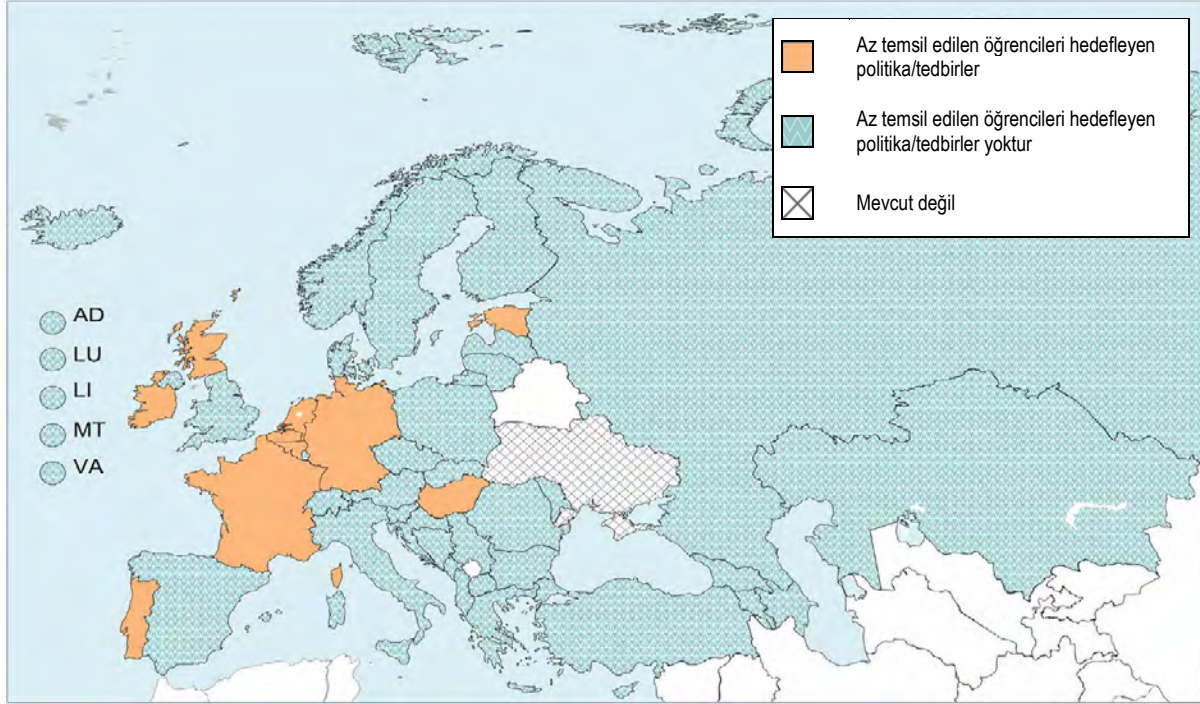
Eğitimi bırakmayla ilgili olarak da Slovenya 2020'ye kadar %35'ten üçte iki azaltmayı hedeflemektedir, Karadağ ise 2020'ye kadar %10'luk bir oran hedeflemektedir. Fransa belli programlara odaklanmaktadır: amaç DUT (*Diplôme universitaire de technologie*), BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*) veya dengi programlarda eğitim bırakma oranını 2015'e kadar %17 azaltmaktır.

Son olarak da eğitim süresini kısaltmaya ilişkin olarak Danimarka 2020'ye kadar ortalama eğitim süresini 4.3 ay olarak azaltmayı hedeflemektedir. Yükseköğretim kurumlarından eğitimi tamamlama veya bırakma oranlarına ilişkin kendi hedeflerini koymaları istenebilir, örneğin performans sözleşmesi (örn. Avusturya, Hırvatistan, Danimarka, Lihtenştayn ve Hollanda).

EHEA yönergeleri tamamlama oranlarını geliştirmek için yükseköğretim kurumlarının alması teşvik edilen potansiyel tedbirleri listelemektedir. Bu tedbirler arasında öğrencilere rehberlik ve danışmanlık hizmetleri sunma, öğrenme desteği veya telafi faaliyetleri sunma, kişiye özel dersler geliştirme, esnek uygulamalar veya aile dostu öğrenme ortamları ve öğrencilerin eğitimlerini zamanında bitirmesi için teşvikler sağlama yer alır.

Ülkelerin çoğunluğunda, geleneksel olmayan öğrencilerin eğitimi erkenden bırakma durumuna özel olarak değinmeden tüm öğrencilerin tamamlama oranlarını geliştirmek için tedbirler söz konusudur. Tamamlama oranlarını artırmanın Bologna Süreci'nde katılımı genişletme gündeminin bir parçası olması gerçeğine rağmen, az temsil edilen gruplar EHEA yükseköğretim sistemlerinin sadece onunda politika yapıcılar tarafından hedeflenmektedir (bkz Şekil 6.7): Belçika (Flaman ve Fransız Topluluklar), Estonya, Almanya, Fransa, Macaristan, İrlanda, Hollanda, Portekiz ve Birleşik Krallık (İskoçya).

**Şekil 6.7: Az temsil edilen öğrenci gruplarını hedefleyen eğitim devamı/tamamlamasına ilişkin politikalar/tedbirler, 2013/14**



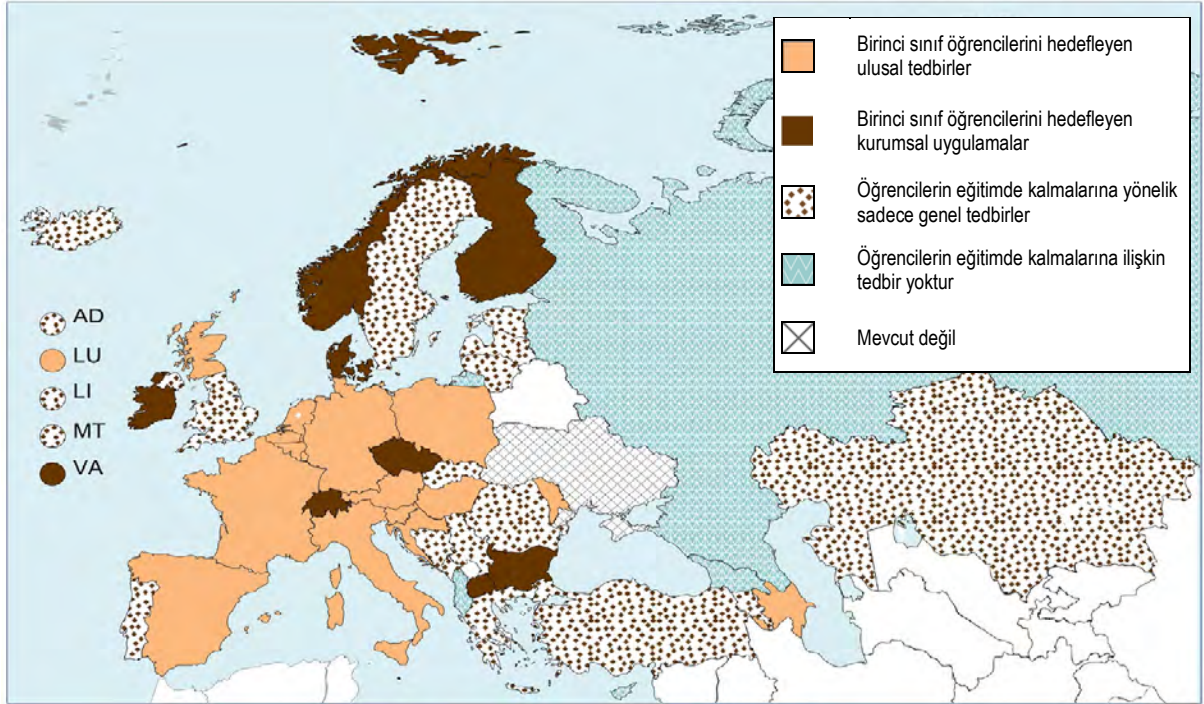
Kaynak: BFUG anketi.

Ayrıca az temsil edilen grupların tanımı bu ülkelerde oldukça farklıdır. Diğerlerinin yanı sıra, bu politikalar düşük sosyo-ekonomik durumu olan öğrencilere (Belçika (Flaman ve Fransız Topluluklar), Almanya, Macaristan, İrlanda, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) çeşitli kriterlere göre tanımlanırlar) belli bir eğitim seviyesinde yeterliliği olmayan ebeveynleri olan öğrenciler (Belçika (Flaman ve Fransız Topluluklar), Almanya ve Macaristan), yetişkinler veya yetişkin öğrenciler (Belçika (Flaman Topluluğu) ve Birleşik Krallık (İskoçya)), çalışma ve eğitimi birleştiren öğrenciler (Belçika (Flaman Topluluğu)), engelli öğrenciler (Belçika (Flaman ve Fransız Topluluklar), Almanya, Fransa, Macaristan ve Birleşik Krallık (İskoçya)), çocukları olan öğrenciler (Almanya ve Macaristan), etnik veya dil azınlıkları (Belçika (Flaman Topluluğu), Estonya, Macaristan, Hollanda ve Birleşik Krallık (İskoçya)), veya göçmenlere (Belçika (Flaman Topluluğu) ve Almanya) odaklanır.

## Eğitimi bırakmayı azaltma: birinci sınıf öğrencilerinin eğitimde kalmalarını geliştirme

Araştırmalara göre en yüksek eğitim bırakma oranları birinci sınıf sonunda görülmektedir. Beklentilerinin deneyimlerinden farklı olmasından dolayı birinci sınıf öğrencileri yükseköğretimi bırakmada hassas durumdadır. Bu tür bir uyumsuzluk yanlış ders ya da program seçiminden ya da yükseköğretimin başında çaresizlik ve başarısızlık duygularından kaynaklanabilir. Bu nedenle, yeni kayıt yaptıran öğrencilerin deneyim ve becerilerine odaklanmak oldukça önemlidir. Ancak, EHEA ülkelerinin sadece yaklaşık yarısı birinci sınıf öğrencilerinin eğitimde kalmasına ilişkin belli politika ve uygulamalar geliştirmiştir (bkz Şekil 6.8).

Şekil 6.8: Birinci-sınıf öğrencilerin eğitime devamını hedeflemek, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

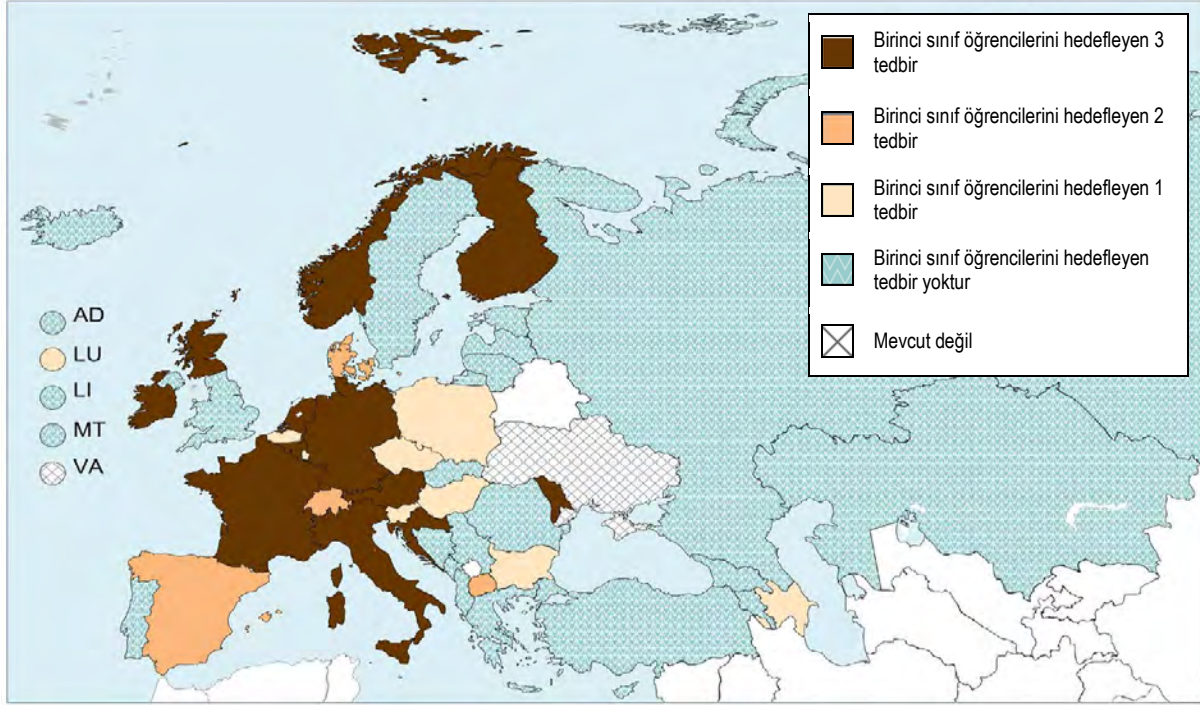
Birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim kurumlarındaki yeni öğrenme ortamlarına alışmalarına yardımcı olacak en yaygın üç tedbir şunlardır: giriş veya ek dersler (akademik yılın başında verilen), özel destek ya da izleme programları (öğrenciler veya akademik kadro tarafından), ve öğrenme ve/ya organizasyon becerilerini edinmede öğrencilere destek (belli dersler veya bireysel destek).

Şekil 6.9'un gösterdiği gibi, birinci sınıf öğrencilerini hedefleyen ülkelerin yaklaşık yarısı (oniki ülke) bu üç tedbiri de uygulamaktadır. Danimarka, İspanya ve İsviçre'de, öğrenciler giriş dersleri, özel destek veya izleme programlarından faydalanabilirken, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti'nde giriş dersleri öğrencilerin öğrenme ve/ya organizasyon becerilerini edinmesi desteği ile birleştirilmiştir. Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Polonya ve Slovenya'da giriş dersleri varken, Azerbaycan, Belçika (Flaman Topluluğu), Macaristan ve Lüksemburg'daki kurumlar öğrencilere öğrenme ve/ya organizasyon becerilerini edinme desteği sağlar.

Birinci sınıf öğrencilerinin çoğu durumda bir bütün olarak ele alınmasına rağmen, hedefleri belli tedbirler de mevcuttur. Örneğin, Almanya'da Federal hükümet programları The Quality Pact for Teaching (*Qualitätspakt Lehre*) ve 'Advancement through Education: Open Universities' (*Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*) yükseköğretim kurumlarında *Länder* proje desteği çeşitli hedef grupların eğitime dahil olmasını (mesleki yeterliği olan kişiler, göçmenlik durumu olan öğrenciler vb.) ve/ya yükseköğretim kurumlarının çeşitli ve çeşitlenmiş rehberlik uygulamalarına yardımcı olmayı

hedeflemektedir. Macaristan'da, HÖÖK İzleme Programı ile düşük sosyo-ekonomik durumu olan bazı öğrenciler ilk akademik yıllarında kişisel bir rehber (başka bir öğrenci) ile desteklenirler.

**Şekil 6.9: Birinci sınıf öğrencilerin eğitime devamını hedefleyen temel tedbirleri uygulamak (giriş ya da ek dersler, birebir destek ya da izleme programları, öğrenme ve örgütsel beceriler için destek), 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

Ayrıca, ülkeler, Almanya'daki gibi birinci sınıf öğrencilerinin sınavla notlandırılmasına son vermek amacıyla, öğrencilerin sınavlara tekrar girmelerini sağlayarak akademik başarısızlık (ya da başarısızlık hissi) olasılığını azaltmayı hedefleyebilirler.

Kayıt öncesi destek birçok yükseköğretim sisteminde sağlanmaktadır (ayrıntılar için bkz Bölüm 4). Örneğin, Hollanda'da ilk akademik yıllarına başlamadan önce yeni öğrencilerle eğitim programı seçimine ilişkin görüşmeler yapılabilir. İsviçre'de bazı yükseköğretim kurumları öğrencilerin beklenti ve becerilerinin program şartlarıyla örtüşüp örtüşmediğine bakmak için çevrimiçi kendi kendini değerlendirme anketleri sunmaktadır.

### Eğitim süresini kısaltmak

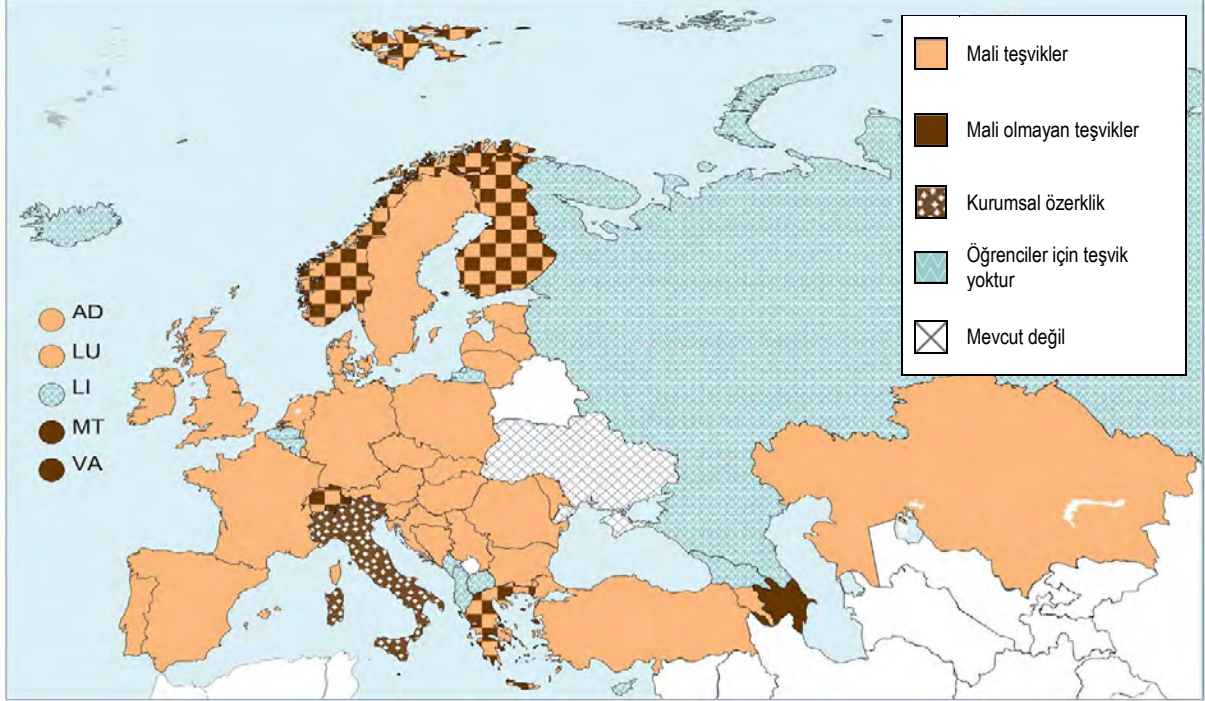
Tamamlama oranlarını geliştirmenin yaygın bir yolu da öğrencilere belli bir zaman diliminde çalışmalarını tamamlamaları için teşvikler sunmaktır. Aslında, EHEA'daki ülkelerin büyük çoğunluğu yükseköğretim eğitimlerini zamanında bitirebilmeleri için mali olan ya da olmayan teşvikler sağlamaktadır (bkz Şekil 6.10).

Mali olmayan teşvikler öğrencilerin çalışmalarını bitirebilecekleri yıl sayısını sınırlamaktır. Diğer tedbirler arasında ise, örneğin, Norveç'teki gibi öğrencilerin ilerlemesinin izlendiği ve uyulmadığında eyleme geçilebilecek 'Kişisel Eğitim Planı' imzalama yer alır.

Mali teşvikler olumsuz (eğitim tamamlamayanlardan destek alınır ya da ek harçlar talep edilir) veya olumlu (daha kısa sürede eğitimlerini tamamlayan öğrencilere ek destek) olabilir. EHEA'da olumsuz mali teşvikler daha yaygındır. Daha sıklıkla, öğrencilerin destek alması son bulur (örn. Finlandiya, Fransa veya Birleşik Krallık) veya zamanında eğitimlerini tamamlamazlarsa ek harç ödemek durumunda kalabilirler (örn. Arnavutluk, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Letonya, Polonya, Romanya, Slovakya, İspanya, İsviçre ve Türkiye). Macaristan'da öğrenciler belli bir sürede eğitimlerini tamamlamadıklarında

aldıkları kredileri geri ödemek durumundadır. Alternatif olarak veya bazen ek olarak, öğrenciler sadece eğitimlerinde yeterli ilerlemeyi sağladıklarında burs hakkına sahip olurlar (örn. Andorra, Arnavutluk, İrlanda, Kazakistan, Litvanya, Lüksemburg, Moldova, Portekiz, Slovenya, İspanya ve İsveç). Bu durumlarda kredi verme yükseköğretim eğitimi süresince periyodik olarak gözden geçirilir.

**Şekil 6.10: Öğrencilere eğitimlerini zamanında bitirmeleri için verilen teşvikler, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

Olumlu mali teşvikler sadece bir kaç ülkede mevcuttur. Hırvatistan ve Estonya'da, belli sayıda kredi alan öğrencilerin öğrenim ücreti muafiyeti (Hırvatistan) veya üstün başarı bursu (Estonya) alma hakkı vardır. Danimarka süresinden önce eğitimini tamamlayan öğrencilere nakit bonus uygulamasını başlatmaktadır. Norveç'te öğrenci kredileri zamanlıca ve başarılı eğitim tamamlama sonucunda bursa çevrilebilirken, İsveç'te öğretmen eğitiminde bazı öğrenciler eğitimlerini tamamladığında toplu para alabilmektedir. Portekiz'de, sözde 'Retomar' programında, öğrencilere yükseköğretime dönmeleri için burslar verilmektedir.

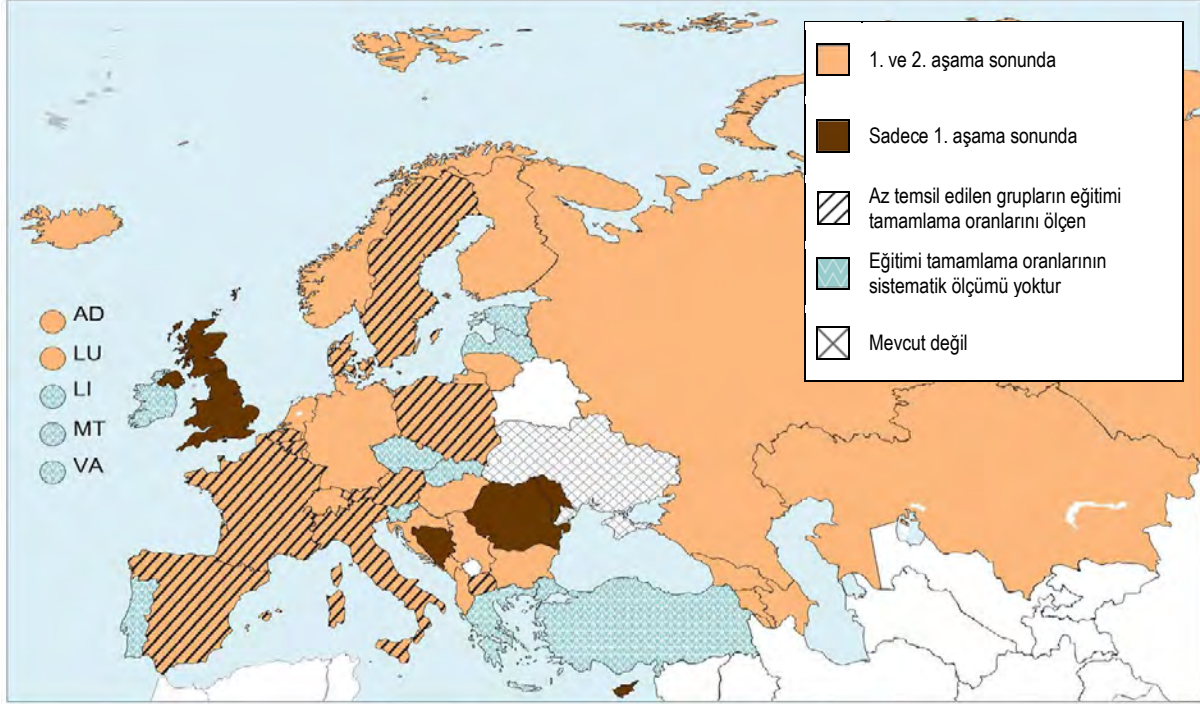
### İzleme ve değerlendirme

Yükseköğretim kurumlarının performans değerlendirmesi eğitimi tamamlama ve/ya bırakma oranlarının hesaplanmasına dayalıdır. EHEA ülkelerinin çoğu sistematik olarak birinci ve ikinci aşamanın sonunda tamamlama oranları ölçer (bkz Şekil 6.11). Eğitimi bırakma oranları ülkelerin yarısından fazlasında, en azından birinci yılın sonunda, fakat genelde her bir akademik yılın ardından sistematik olarak izlenmektedir (bkz Şekil 6.12).

Çoğu durumda, eğitimi tamamlama ve bırakma oranları herkese açıktır. Ancak, eğitimi bırakma oranları Azerbaycan, Belçika (Flaman Topluluğu), Hırvatistan, Kıbrıs, Gürcistan, İzlanda, Moldova, Polonya ve Rusya'da kamuya açıklanmamaktadır.

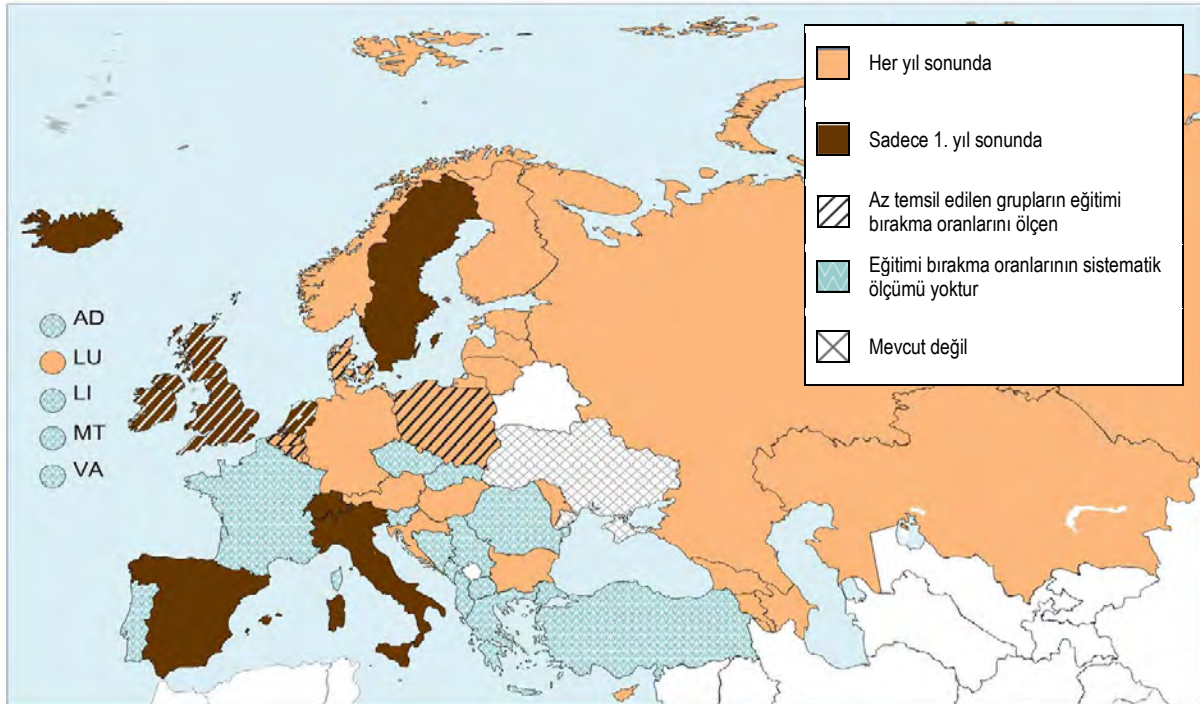
EHEA'da ne eğitimi tamamlama ne de bırakma oranlarının hesaplanıp sistematik olarak izlenmediği sekiz eğitim sistemi vardır: Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Lihtenştayn, Malta, Portekiz, Slovakya, Slovenia ve Türkiye. Ancak bu ülkelerde mezunlar ve/ya eğitimi bırakanlara dair çeşitli veri toplama yolları izlenmektedir (en azından kurumsal seviyede). Örneğin, Çek Cumhuriyeti, Portekiz, Slovakya ve Türkiye Eurostat'a eğitimi tamamlama oranlarına ilişkin veri sağlamaktadır (bkz Şekil 6.2).

Şekil 6.11: Eğitimi tamamlama oranlarının sistematik ölçümü, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

Şekil 6.12: Eğitimi bırakma oranlarının sistematik ölçümü, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

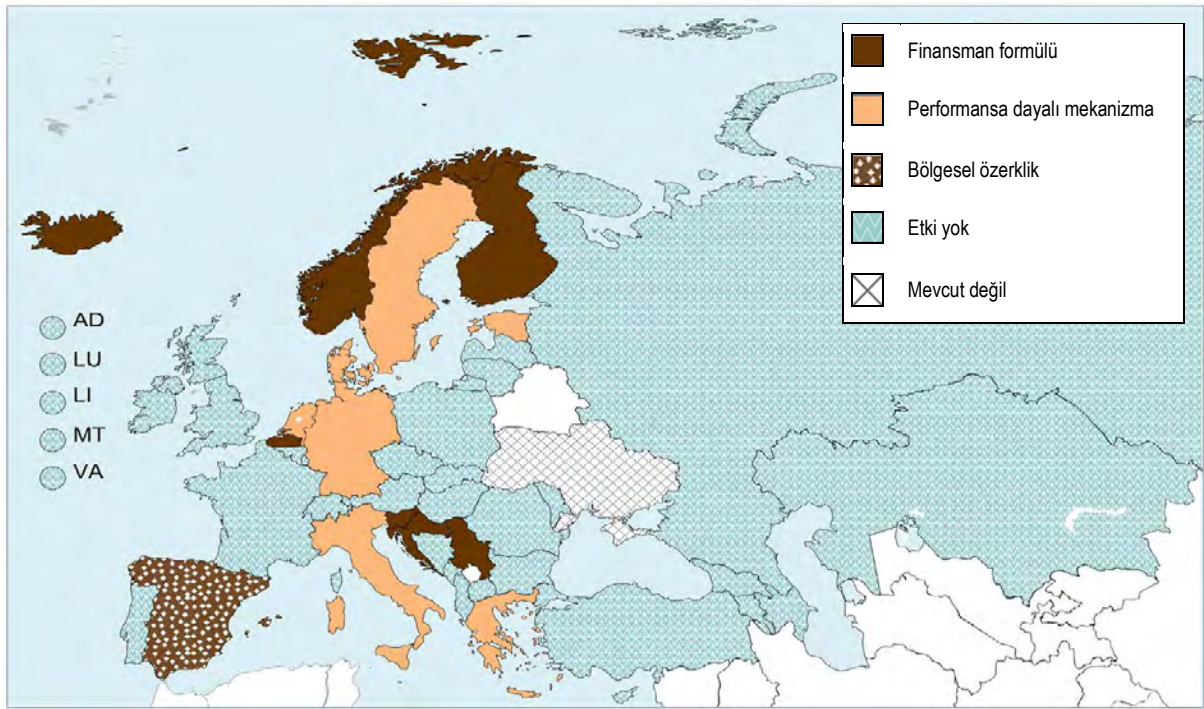
Eğitimi tamamlama ve bırakma oranları hesaplandığında, izleme genelde farklı öğrenci gruplarına ayrı ayrı bakmadan tüm öğrenci nüfusuna odaklanır (bkz Şekil 6.11 ve 6.12). Ancak, 10 yükseköğretim sistemi az temsil edilen grupların eğitimi tamamlama oranlarını izlemektedir: Avusturya, Belçika (Flaman ve Fransız Topluluklar), Danimarka, Fransa, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, İtalya, Polonya, İspanya ve İsveç. Eğitimi bırakma oranları bazı gruplar için ayrı ayrı Belçika (Flaman ve Fransız Topluluklar), İrlanda, Danimarka, Hollanda, Polonya ve Birleşik Krallık'ta hesaplanmaktadır. Ancak, tanımlanan gruplar ülkelere göre çok değişiktir. İzlemenin temelinde cinsiyet, yaş (yetişkin

öğrenciler), sosyo-ekonomik durum ve vatandaşlık yer alır. Ayrıca, bazı ülkelerde az temsil edilen grupların eğitimi tamamlama ve/ya bırakma oranları izlense de bu grupların eğitimde kalmasına yönelik politik tedbirler yoktur.

Eğitimi tamamlama ve/ya bırakma oranlarını kullanarak değerlendirmeye ilişkin bazı ülkeler yükseköğretim kurumlarının performansını ölçmek için dış kalite güvencesi çerçevesi dışında usuller oluşturmuştur (kalite güvencesi, bkz Bölüm 3). Bu mekanizmaların biri, örneğin Avusturya, Danimarka, Almanya (in bazı *Länder*), Lihtenştayn ve Hollanda'daki gibi performans sözleşmeleri kurumudur. Bu çerçevede yükseköğretim kurumları ulusal veya bölgesel yetkililerle önceden belirlenen göstergelerle ilgili bir dizi hedefin belirlendiği bir anlaşma imzalar. Yükseköğretim kurumlarının performansı da performans sözleşmesince değerlendirilir.

EHEA ülkelerinin neredeyse üçte birinde, yükseköğretim kurumlarının performansı kurumların finansmanını ya finansman formulu ile ya da performansa dayalı mekanizmalarla etkiler (bkz Şekil 6.13). Bu durumlarda, yükseköğretim kurumlarına eğitimi tamamlama oranlarını artırmak veya eğitimi bırakma oranlarını azaltmak için mali teşvikler sunulur.

**Şekil 6.13: Eğitimi tamamlama performansının yükseköğretim kurumları finansmanına etkisi, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

Değerlendirmeye yönelik diğer alternative yaklaşımlar arasında asgari standartların uygulanması (örneğin, Moldova'da bir programın akredite olması için öğrencilerin en az %50'sinin mezun olması gereklidir), veya benchmark/ölçütler (örneğin, Birleşik Krallık'ta performans göstergeleri benchmark/ölçütlere karşı yükseköğretim kurumlarının gerçek performanslarını gösterir) yer almaktadır.

## 6.2. Mezunların istihdamedilebilirliği

Bologna Sürecinde istihdamedilebilirlik 'anamlı bir şekilde istihdam edilme ya da kendi kendine iş sahibi olma, istihdamı sürdürme ve işgücü piyasasında hareket edebilme becerisi' (İstihdamedilebilirlik Çalışma Grubu 2009, s. 5) olarak anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yükseköğretimin rolü 'öğrencileri işhayatı ve işverenin talep ettiği bilgi, beceri ve yeterliliklerle donatmak ve insanların bu beceri ve kabiliyetlerini çalışma hayatları boyunca korumak ya da yenilemek üzere olanaklara sahip olmasını sağlamak' (İstihdamedilebilirlik Çalışma Grubu 2009, s. 5).

Bu tanımla ilgili olarak, istihdamedilebilirliğin istihdama eş olmadığı vurgulanmalıdır. Yükseköğretimde öğrencilerin edindiği beceri ve yeterlilikler onlara iş bulmalarında yardımcı olabilir fakat bunu garantilemez. *Erişim, Devam ve İstihdamedilebilirlik* (Avrupa Commission/EACEA/Eurydice, 2014a) Eurydice raporunda açıklandığı gibi, mezunların istihdam beklentileri bir taraftan daha çok ekonominin genel durumuna, diğer taraftan da bireysel özelliklere (yaş, cinsiyet, etnik durum veya sosyal sınıf) bağlıdır'. Bu son faktörlere ilişkin olarak da 'geleneksel olmayan' öğrenciler işgücü piyasasında dezavantajlı durumdadır. Bu nedenle, mezunların istihdamedilebilirliği katılımın genişlemesi gündeminin bir parçası olabilir: belli tedbirler geleneksel olmayan öğrencilerin sadece yükseköğretime erişimi ve tamamlamasını temin etmekle değil bunun faydalarından 'anamlı' istihdamla faydalanmalarını sağlar (Ibid.).

Bu kısımda mezunların işgücü piyasasındaki durumu ile istihdamı artıracak politikalar tartışılmaktadır. Mezunların işgücü piyasasındaki durumuna ilişkin göstergeler istihdamı (istihdam sağlama *becerisi*) doğrudan ölçmez. Ancak, mezunların ortalamada mezuniyetten sonra iyi ve anlamlı bir iş bulma ihtimalleri gibi istihdam beklentilerine dair değerli bilgiler sağlar. İşgücü piyasası bilgisi yükseköğretim kurumlarınca bu piyasanın ihtiyaçlarını karşılamayı amaçladıklarında da kullanılabilir.

### 6.2.1. İş gücü piyasasında mezunlar: eğitimden işe geçiş

Mezunların eğitim hayatından iş hayatında geçişini belli göstergeler tanımlayabilir. Kısım 6.2.1 EHEA ülkelerinde işsizlik oranları, gelir düzeyleri ve yeterlilik uyumsuzluğuna dayalı olarak mezunların iş gücü piyasası durumunu ele alır. Son ikisi iş kalitesi göstergesi olarak incelenebilir (işin 'anamlılığı').

#### İşsizlik

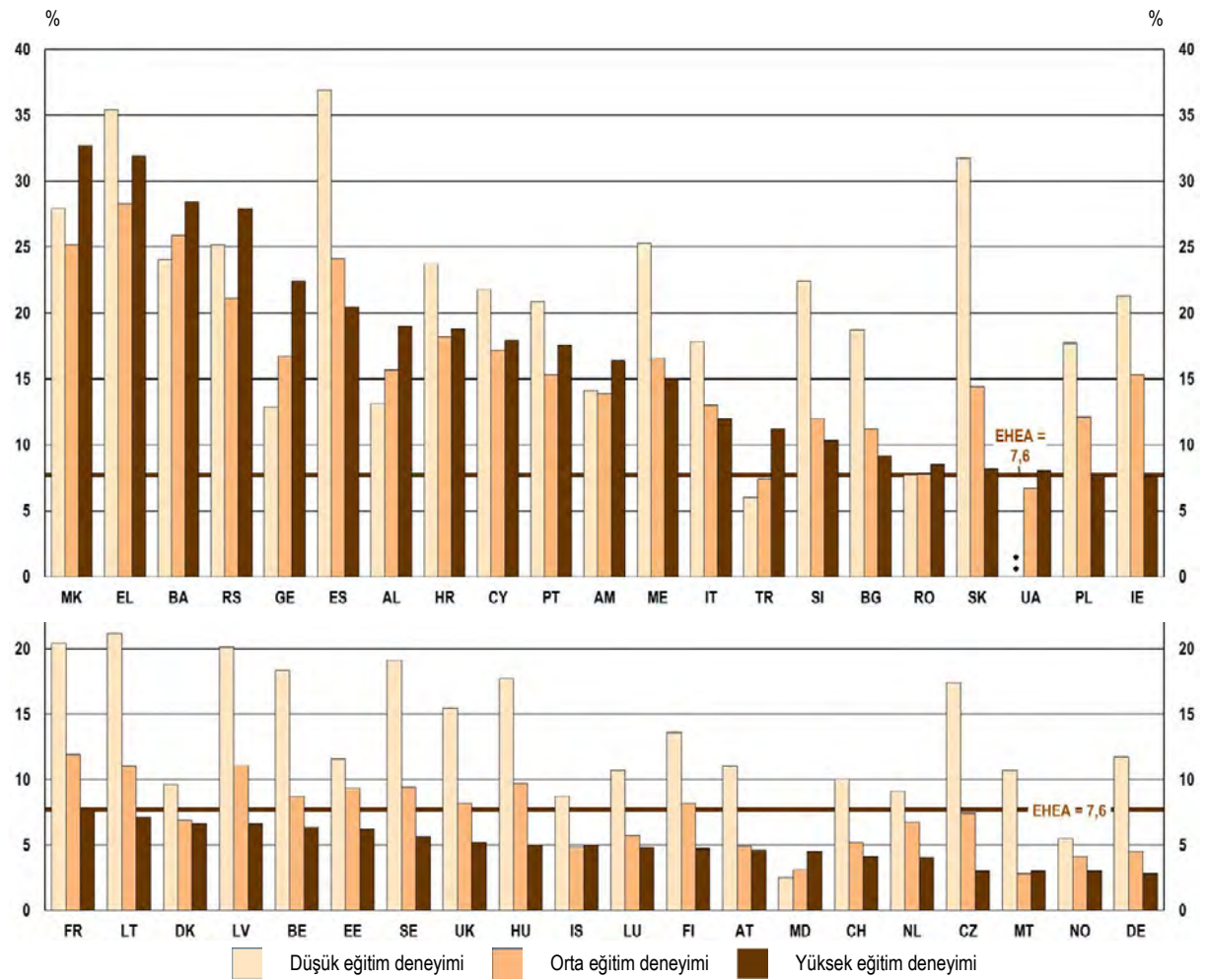
Farklı eğitim başarıları olan 20-34 yaşlarındaki kişilerin işsizlik durumunu karşılaştıran işsizlik oranları yükseköğretim derecelerinin ilgili değerine dair değerli bilgiler sağlar. Hesaplama işgücünü payda olarak alan işsizlik oranlarından ziyade, işsizlik oranı işgücü yerine toplam nüfusa işsizlerin oranını karşılaştırır. Böylece, bu daha uygun bir karşılaştırma tedbiri olur, çünkü zorunlu eğitim sonrası ile öğretim düzenlemeleri ve istihdam rejimlerindeki farklılıklardan kaynaklı sistemlerdeki işgücü piyasası katılımına dair sistematik farklılıklara göreceli de olsa duyarsızdır. Diğer taraftan, işsizlik hızı yerine işsizlik oranı ifadesini kullanmak also implies that benzer işsizlik hızları olan ülkelerin faaliyetizlik hızlarına göre farklı işsizlik oranları olabileceği anlamına gelmektedir. Örneğin, eğitimde 20-34 yaşında gençlerin oranının yüksek olduğu ülkeler (aktif olmayan yüksek genç nüfus oranı) daha düşük işsizlik oranı sergileyecektir.



Şekil 6.14, 2013'teki işsizlik oranlarını ülkeye göre gösterir, Şekil 6.15 ise 2008 ve 2013 arasındaki ortalama işsizlik büyüme oranını ortaya koyar.

2013 işsizlik oranlarının medyan seviyelerini karşılaştırmak genel beklentinin geçerli olduğunu göstermektedir, bu da, eğitim ne kadar yüksek olursa işsizlik oranı o kadar düşük olur anlamına gelmektedir. Düşük eğitim deneyimi (en fazla lise) olan genç kişilerin EHEA'daki işsizlik oranı medyanı %17,7 iken orta düzey eğitim deneyimi olanlarda (en fazla lise sonrası yükseköğretim) %10,4, yükseköğretimi eğitimi alanlarda %7,6'dır. Gençlerde en düşük ve yüksek eğitim deneyimi arasındaki en büyük farklar Çek Cumhuriyeti (%3 vs. %17,4), Almanya (%2,8 vs. %11,7), ve Slovakya'da (%8,2 vs. %31,7) görülmektedir. Bu ülkeler, eğitimde kalmanın gençlerin işgücü piyasası beklentilerini en çok geliştirdiği ülkelerdir. Ancak, yüksek ve orta düzeyde becerileri olanlar arasındaki farklar daha az belirgindir. En yüksek farklılık olan ülkeler Çek Cumhuriyeti (%3 vs. %7,4) ve İrlanda'dır (%7,6 vs. %15,3).

**Şekil 6.14: Eğitimde başarı seviyesine göre 20-34 yaşındaki işsizlerin oranı (%), 2013**



	MK	EL	BA	RS	GE	ES	AL	HR	CY	PT	AM	ME	IT	TR	SI	BG	RO	SK	UA	PL	IE
<b>Yüksek</b>	32.7	31.9	28.4	27.9	22.4	20.5	19.0	18.8	17.9	17.6	16.4	15.0	12.0	11.2	10.3	9.2	8.5	8.2	8.0	7.7	7.6
<b>Orta</b>	25.2	28.3	25.9	21.1	16.7	24.1	15.7	18.2	17.2	15.3	13.9	16.6	13.0	7.4	12.0	11.2	7.8	14.4	6.7	12.1	15.3
<b>Düşük</b>	27.9	35.4	24.0	25.2	12.9	36.9	13.1	23.7	21.8	20.9	14.1	25.3	17.8	6.0	22.4	18.7	7.7	31.7	:	17.7	21.3
	FR	LT	DK	LV	BE	EE	SE	UK	HU	IS	LU	FI	AT	MD	CH	NL	CZ	MT	NO	DE	
<b>Yüksek</b>	7.6	7.1	6.6	6.6	6.3	6.2	5.6	5.2	5.0	5.0	4.8	4.7	4.6	4.5	4.1	4.0	3.0	3.0	3.0	2.8	
<b>Orta</b>	11.9	11.0	6.9	11.1	8.7	9.3	9.4	8.2	9.7	4.8	5.7	8.2	4.9	3.1	5.2	6.7	7.4	2.8	4.1	4.5	
<b>Düşük</b>	20.4	21.2	9.6	20.1	18.3	11.6	19.1	15.4	17.7	8.7	10.7	13.6	11.0	2.5	10.0	9.1	17.4	10.7	5.5	11.7	

## Notlar:

İşsizlik oranı belli bir eğitim deneyimi seviyesi ve yaş grubunun toplam nüfusundaki işsizlerin oranı olarak hesaplanır. Yüksek eğitim deneyimi: ISCED 5-6, Orta eğitim deneyimi: ISCED 3-4 ve Düşük eğitim deneyimi: ISCED 0-2.

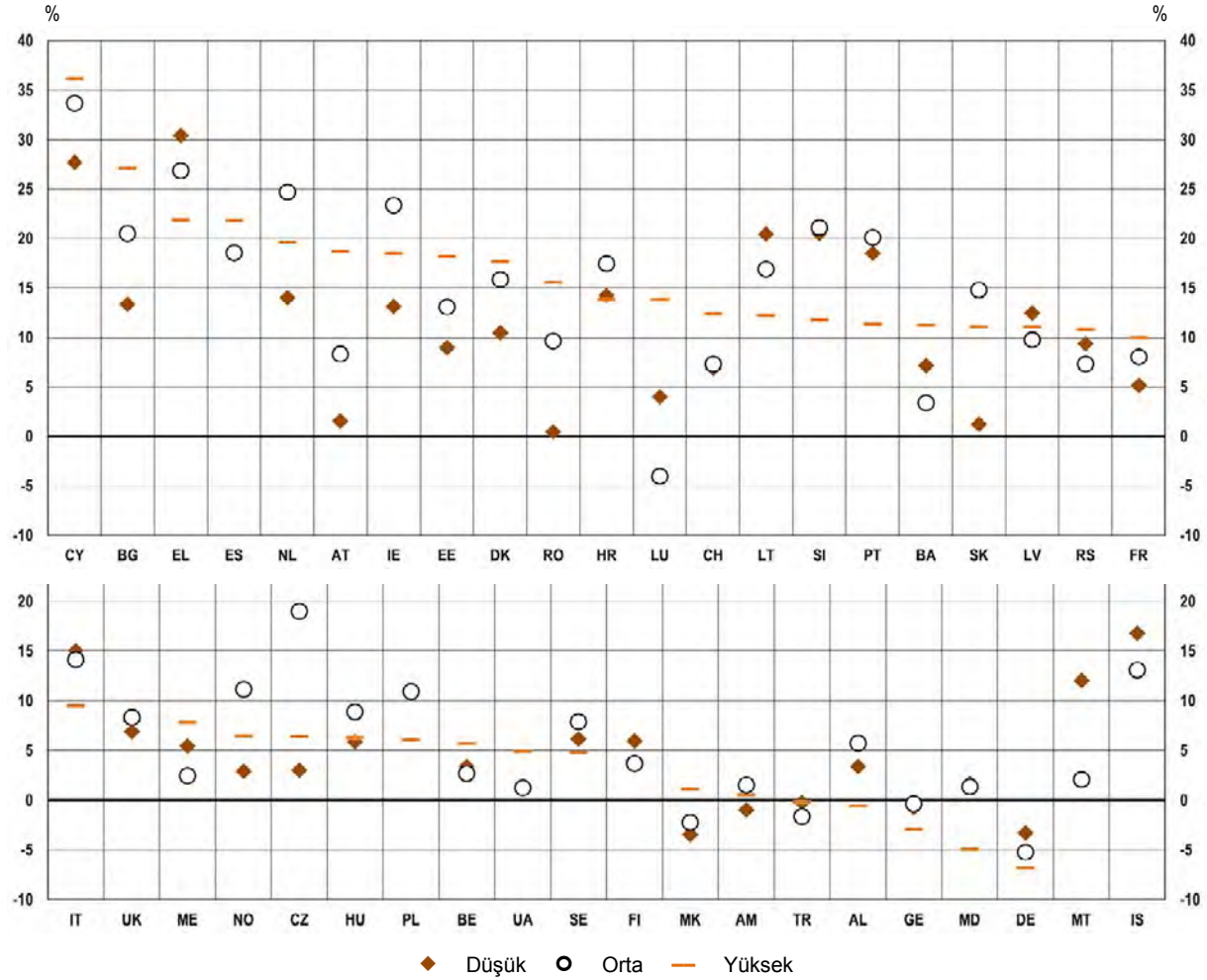
Yüksek eğitim deneyimi için Malta verisi güvenilir değildir.

Veri, eğitim deneyimi yüksek olanların işsizlik oranına göre sınıflandırılmıştır.

EHEA, yüksek eğitim deneyim olanların işsizlik oranının EHEA medyanıdır (%7,6).

Kaynak: Diğer EHEA ülkeler için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Şekil 6.15: Eğitimde başarıya göre işsizlik oranının yıllık ortalama büyümesi (%), 2008-2013



	CY	BG	EL	ES	NL	AT	IE	EE	DK	RO	HR	LU	CH	LT	SI	PT	BA	SK	LV	RS	FR
Yüksek	36.2	27.1	21.9	21.9	19.6	18.7	18.5	18.2	17.7	15.6	13.9	13.9	12.3	12.2	11.8	11.4	11.2	11.1	11.1	10.8	10.0
Orta	33.7	20.5	26.9	18.6	24.7	8.3	23.4	13.1	15.9	9.7	17.5	-4.1	7.3	16.9	21.1	20.1	3.4	14.8	9.8	7.4	8.0
Düşük	27.7	13.3	30.4	18.5	14.0	1.6	13.1	9.0	10.5	0.5	14.2	4.0	6.9	20.4	20.5	18.5	7.1	1.2	12.5	9.4	5.2
	IT	UK	ME	NO	CZ	HU	PL	BE	UA	SE	FI	MK	AM	TR	AL	GE	MD	DE	MT	IS	
Yüksek	9.5	8.0	7.8	6.4	6.4	6.3	6.1	5.7	4.9	4.8	4.0	1.04	0.5	-0.2	-0.6	-2.9	-4.9	-6.8	:	:	
Orta	14.1	8.3	2.5	11.1	19.0	8.9	10.9	2.7	1.2	7.9	3.7	-2.27	1.5	-1.6	5.7	-0.4	1.3	-5.2	2.0	13.1	
Düşük	15.0	6.9	5.5	2.9	3.0	5.9	10.8	3.4	:	6.2	6.0	-3.45	-1.0	-0.2	3.4	-0.8	1.7	-3.3	12.0	16.8	

## Notlar:

İşsizlik oranı belli bir eğitim deneyimi seviyesi ve yaş grubunun toplam nüfusundaki işsizlerin oranı olarak hesaplanır.

Veri, eğitim deneyimi yüksek olanların işsizlik oranına göre sınıflandırılmıştır.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeler için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Ancak, eğitim ve işsizlik arasındaki ters ilişki tüm EHEA'da geçerli değildir. Aslında, verilerin alındığı ülkelerin üçte birinde, yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasındaki yeri kesin değildir. İki grup ülke ortaya çıkmaktadır.

İlki, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Gürcistan, Arnavutluk, Türkiye ve Moldova'daki yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasında en kötü durumda olduğu ülkeler: düşük eğitim seviyesi olan ülkelere daha fazla işsizlik oranı görülmektedir. Bu ülkelerin dördünde (Gürcistan, Arnavutluk, Türkiye ve Moldova), eğitim seviyesi düşük olan gençlerin işsizlik oranı en düşüktür; böylece yüksek eğitim seviyesi beraberinde yüksek işsizlik seviyesini getirir. Bu ülkeler arasında kısmen düşük işsizlik seviyeleri ve düşük eğitim eşitsizliği olan sistemler (örn. Moldova) ve düşük niteliklilerin lehine olarak kısmen yüksek işsizlik seviyeleri ile yüksek eşitsizlik seviyesinin birleştiği sistemler bulunmaktadır.

Ancak bu ülkelerde, yükseköğretim mezunları kısmen de olsa yüksek iş gücü piyasası güvensizliğiyle karşı karşıya kalsa da, durumları *2008'den beri daha kötüye gitmemiştir*. Zamanla yaşanan değişikliklere bakınca (bkz Şekil 6.15) Gürcistan, Arnavutluk, Türkiye ve Moldova'daki yüksek eğitimli mezunların işsizlik oranının 2008'den beri düştüğü ve ne eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ne de Arnavutluk'ta yıllık artışın önemli oranda olmadığı görülmektedir. Bu da bu ülkelerde, hem yükseköğretim sektörü hem de iş gücü piyasası taleplerinin arttığını hem de mevcut resmin sadece bir geçiş süreci olduğunu göstermektedir. Gürcistan dışında tüm ülkelerde yükseköğretim seviyelerinin EHEA'da en düşükler arasında olduğu söylenebilir (bkz Şekil 6.1). Bu bağlamda ve bu ülkelerin çoğunun paylaştığı ilgili siyasi-ekonomik tarihe de bakılarak, bu gruptaki çoğu ülkede mezunların istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik (örn. kayıt kotası, zorunlu işe yerleştirme veya üniversite sıralamaları) daha merkezî politik yaklaşım eğilimleri görülmektedir.

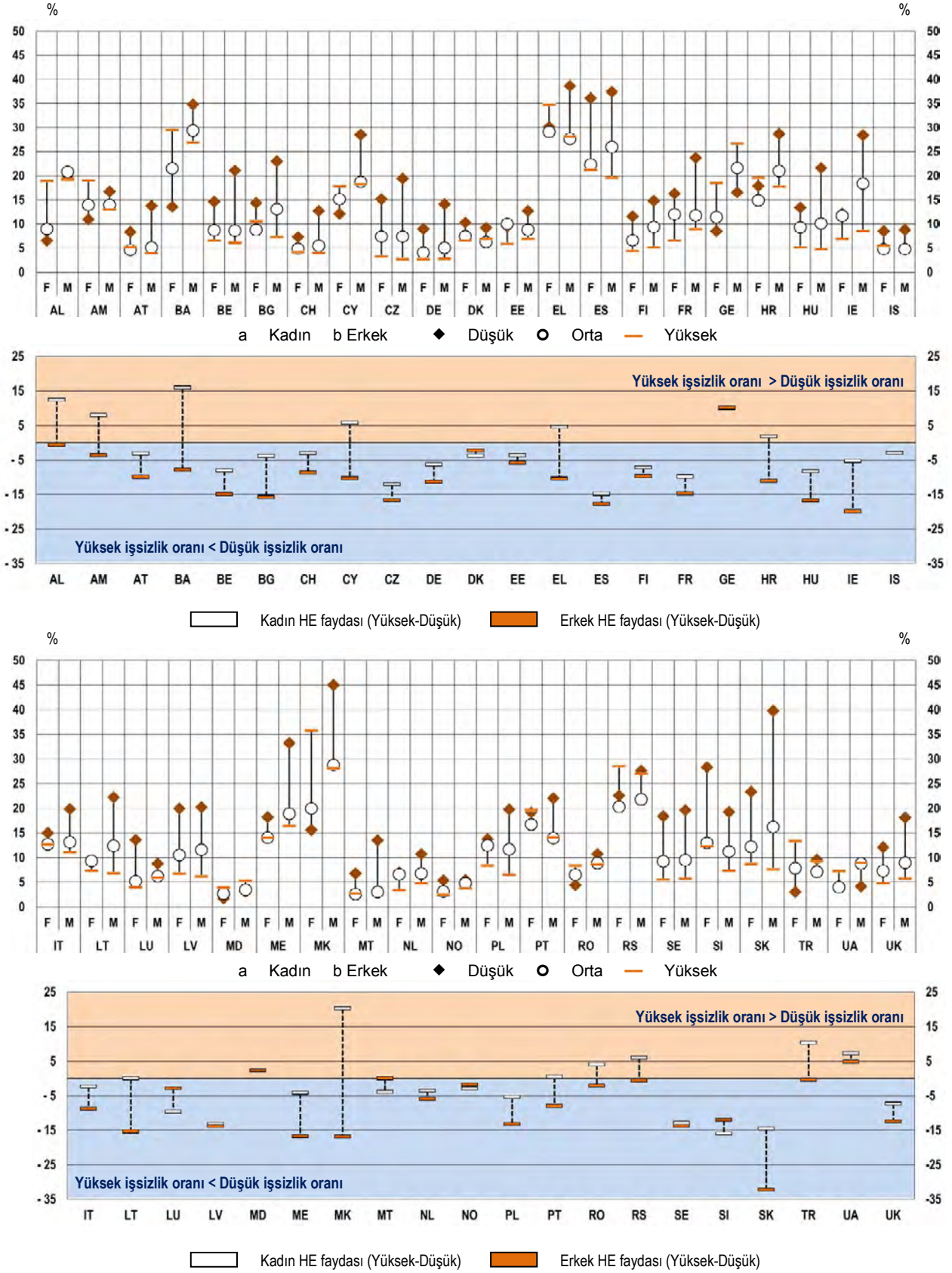
İkinci grup istisnalar arasında Yunanistan, Bosna Hersek, Sırbistan, Hırvatistan, Kıbrıs, Portekiz ve Romanya vardır. Bu ülkelerde, yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı orta düzey eğitim seviyesi olan gençlerden daha yüksektir ve hatta bazı durumlarda istihdam beklentileri açısından iş gücü piyasasında en kötü durumdadırlar (Bosna Hersek, Sırbistan ve Romanya). Dolayısıyla, bu grup için yükseköğretim mezunu olmanın güvenli bir iş gücü piyasası pozisyonuna götürmeyeceği doğrudur. Ancak, birinci grubun aksine, yüksek eğitim düzeyi olanların işsizlik oranı bu ülkelerde 2008'deki ekonomik krizden beri oldukça *artmıştır*. Bu da orta (bazen de düşük) eğitim deneyimi olanlara kıyasla yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasındaki durumunun daha az güvenli olmasına yol açmıştır. Diğer bir deyişle, bu ülkeler yükseköğretim derecesinin krizin etkilerine karşı gençler için bir teminat olmadığı anlamına gelir.

Aslında, yüksek ve orta düzey eğitimliler arasındaki işsizlik ayrımı tüm EHEA'da daralmaktadır. Genç yükseköğretim mezunları orta ve düşük seviyelilere kıyasla ekonomik krizden daha fazla etkilenmiştir (bkz Şekil 6.15). 2008 ve 2013 arasında, yüksek eğitim seviyesi olan gençlerin işsizliği eldeki verilerle EHEA'nın neredeyse yarısında %10,4 oranında büyümüştür, en yüksek büyüme oranı ise Kıbrıs (%36,2) ve Yunanistan ile İspanya'dadır (%21,9). Orta düzeyde yeterlilikleri olanlara kıyasla, yükseköğretim mezunlarının durumu en çok Bosna Hersek, Romanya ve Karadağ'da kötüye gitmiştir (bkz yukarıdaki açıklamalar).

Yukarıda belirtilen ilk grup istisnai ülkelere ek olarak, 2008'den beri Almanya'da yüksek eğitim düzeyi olanların iş gücü piyasası pozisyonu güçlenmiştir. Ülke, başlangıçtaki düşük işsizlik seviyesini azaltmada başarılı olmuştur ve oranda önemli bir düşüş gözlemlenmiştir; yıllık büyüme oranının yaklaşık %-7'sine varmıştır.

Genel eğilimlere ek olarak, işsizlik oranındaki cinsiyet farklılıklarına bakmak iş gücü piyasasındaki önemli değişiklikleri açığa çıkarır (bkz Şekil 6.16).

Şekil 6.16: Eğitimde başarı ve cinsiyete göre 20-34 yaşındakilerin işsizlik oranı (%), 2013



Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

## Notlar:

İşsizlik oranı belli bir eğitim deneyimi seviyesi ve yaş grubunun toplam nüfusundaki işsizlerin oranı olarak hesaplanır. Veriler orta ve küçük ülkelerdeki küçük örnekleme büyüklüğüne dayalıdır.

'Kadın HE faydası' yükseköğretimini tamamlamış kadınların işsizlik oranı ile en yüksek eğitim düzeyi olarak liseyi tamamlamış kadınların işsizlik oranı arasındaki farktır.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Genelde, yüksek seviyede nitelikler elde etmek hem kadın hem erkekler için işsiz kalma olasılığını düşürmektedir. Ancak, yüksek ve düşük eğitim düzeyi olan gençlerin işsizlik oranındaki uçurum kadınlar ve erkekler arasında farklıdır. 2013 yılı için EHEA bölgesinin bütününe bakarsak, yüksek eğitim seviyesindeki genç kadın ve erkeklerin işsizlik oranı neredeyse aynıdır, farklılık düşük eğitim seviyesindeki gençler için belirgindir. Şekil 6.16'ya göre, 2012 Bologna Süreci Uygulama Raporu'nda gözlemlenenin aksine (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent, 2012), EHEA'daki neredeyse tüm ülkelerde, düşük eğitim seviyesi olan erkeklerin işsizlik oranı düşük eğitim seviyesi olan kadınlarınkinden daha yüksektir.

Buna bağlı olarak iki önemli sonuç çıkartılabilir. İlki, eğitim (halen) işsizlikteki cinsiyet ayrımını azaltır. İkincisi, kriz öncesi yılların aksine, daha yüksek eğitim niteliklerine sahip olmak kadınlardan çok erkeklerin istihdam beklentilerini geliştirmeye yönelik görünmektedir. Aslında, düşük ve yüksek eğitimlilerin işsizliğinde cinsiyet ayrımına bakınca, işsizlik yönleri verilerin alındığı EHEA ülkelerinin yaklaşık yarısında tersine dönmüştür (erkek işsizlik oranı, düşük eğitimlilerde kadınlarınkinden yüksektir, fakat yüksek eğitimlilerde düşüktür). Ayrıca, üç tanesi dışında tüm EHEA ülkelerinde (Gürcistan, Ukrayna ve Moldova), yükseköğretimli genç erkeklerin işsizlik oranı düşük eğitim seviyelilerden daha düşüktür. Bu durum kadınlar için çok net değildir.

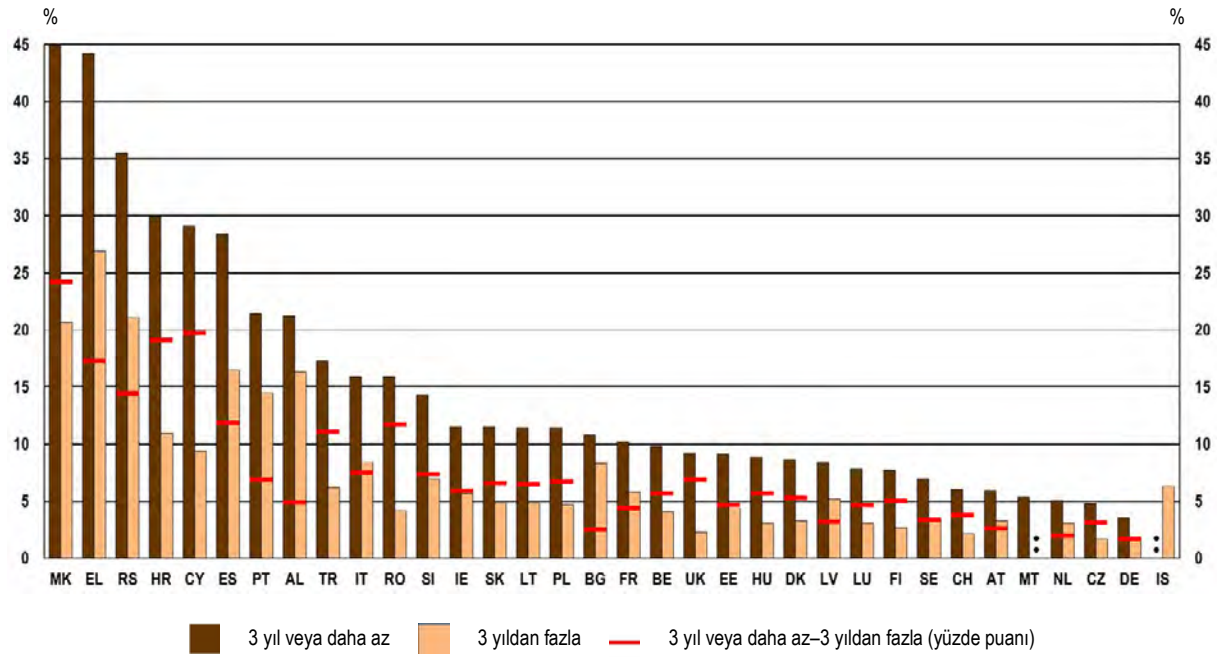
Bu da kadın ve erkeklerin krizden nasıl farklı etkilendiklerini göstermektedir. İş gücü piyasaları EHEA'da oldukça bölünmüş durumdadır: kadınlar ve erkekler – özellikle düşük eğitim seviyesinde olanlar – farklı alanlarda iş bulabilmektedir. İmalat ve yapı gibi erkek egemen sektörler ekonomik krizden daha hızlı ve daha şiddetli etkilenmiştir, böylece de erkek işsizlik oranı daha hızlı artmıştır (Avrupa Komisyonu, 2013a).

EHEA çapında cinsiyet modelleri aynı değildir. Bazı ülkelerde, yüksek eğitimlilerde bile kadın ve erkeklerin işsizlik oranı arasında büyük farklılıklar vardır. Örneğin, Gürcistan ve Hollanda'da yüksek eğitimli genç kadınların işsiz kalması dengi erkeklerinkinden daha düşük olasılıklıdır. Bunun tersine, Azerbaycan, Arnavutluk ve Türkiye'de yüksek eğitimli genç kadınların dengi erkeklerinkinden daha köü istihdam beklentileri bulunmaktadır.

Yüksek eğitim seviyesi olan gençler arasındaki farklılıklara da yakından bakmak çarpıcı olacaktır. Eğitimden iş hayatında geçiş gençlerin hayatında önemli bir aşamadır ve reddedilen iş başvuruları ve belirsizlikler arasında yer alır. Erken iş gücü piyasasına ilişkin zayıf deneyimlerin tüm mesleki kariyer için olumsuz sonuçları vardır.

Şekil 6.17 mezuniyetten sonra genç yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranlarını yıl sayısına göre göstermektedir. Şekil, veri toplama öncesinde üç ya da daha az yıl önce mezun olan (yeni mezun) ve veri toplama öncesinde üç ya da daha fazla yıldır mezun olmuş olanlar (deneyimli mezunlar) arasındaki farkı gösterir. Bu gösterge, yeni mezunları daha deneyimli mezunlara kıyasla iş gücü piyasasına giriş beklentileri açısından ele alır.

**Şekil 6.17: 20-34 yaşındaki yükseköğretim mezunlarının mezun olduktan sonra geçen yıl sayısına göre, işsizlik oranı (%), 2013**



	MK	EL	RS	HR	CY	ES	PT	AL	TR	IT	RO	SI	IE	SK	LT	PL	BG
<b>3 yıl veya daha az</b>	44.9	44.2	35.5	30	29.1	28.4	21.4	21.2	17.3	15.9	15.9	14.3	11.5	11.5	11.4	11.4	10.8
<b>3 yıldan fazla</b>	20.7	26.9	21.1	10.9	9.4	16.5	14.5	16.3	6.2	8.4	4.2	6.9	5.6	4.9	4.9	4.7	8.3
	FR	BE	UK	EE	HU	DK	LV	LU	FI	SE	CH	AT	MT	NL	CZ	DE	IS
<b>3 yıl veya daha az</b>	10.2	9.8	9.2	9.1	8.8	8.6	8.4	7.8	7.7	6.9	6.0	5.9	5.4	5.1	4.8	3.6	:
<b>3 yıldan fazla</b>	5.8	4.1	2.3	4.4	3.1	3.3	5.2	3.1	2.7	3.5	2.2	3.3	:	3.1	1.7	1.9	6.3

#### Notlar:

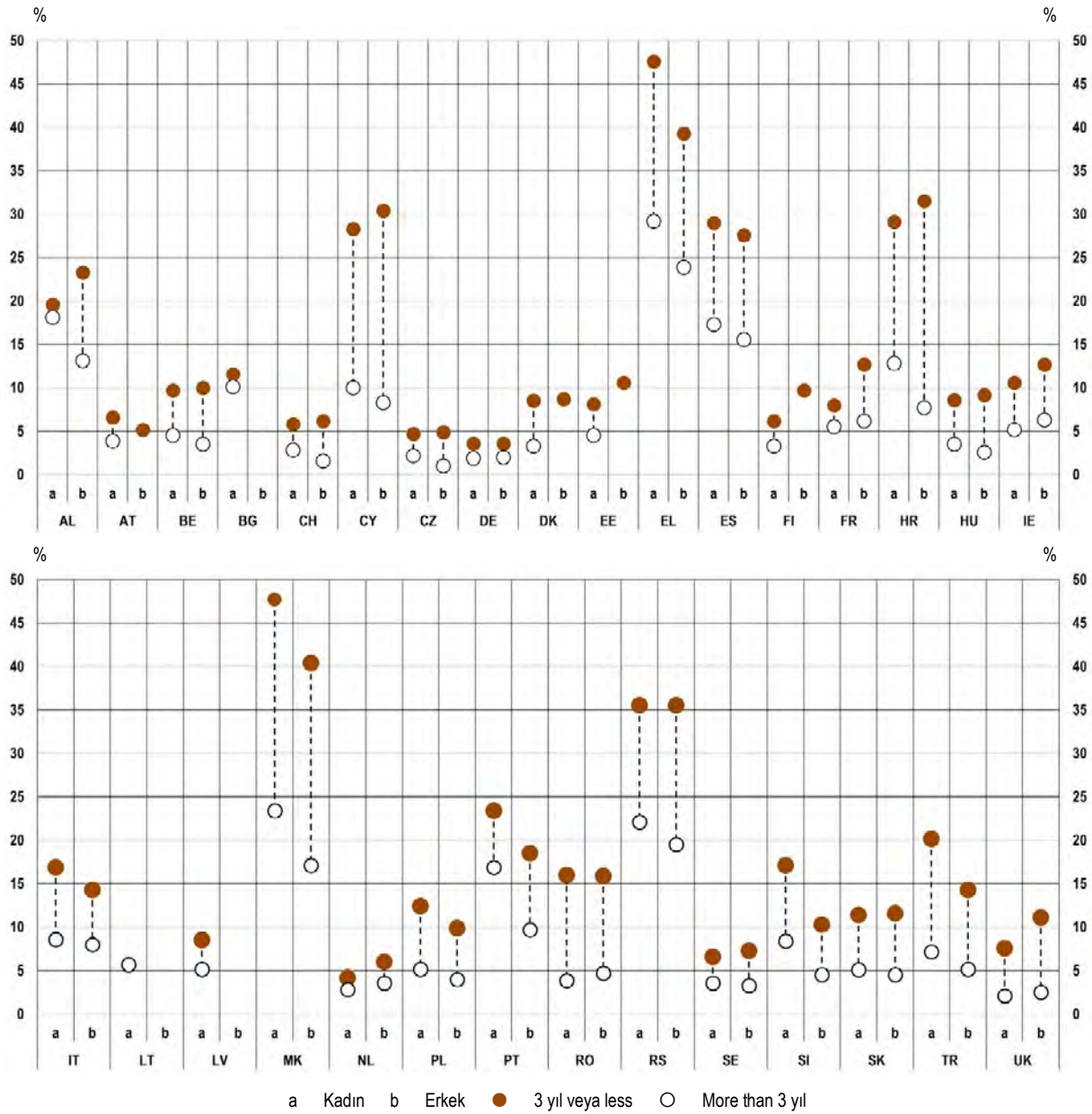
Veriler orta ve küçük ülkelerdeki küçük örneklem büyüklüğüne dayalıdır. Veriler yeni mezunların (veri toplamasından önce 3 ya da daha az yıl önce mezun olan) işsizlik oranına göre sınıflandırılmıştır.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Şekil 6.17'ye göre verilerin alındığı tüm EHEA ülkelerindeki yeni mezunların işsizlik oranı deneyimli mezunlarınkinden yüksektir. Üç yıldan az (potansiyel) iş deneyimi olan mezunların işsizlik oranı ülkelerin yarısında %10,8'den fazladır, bu da daha deneyimli mezunların (%4,9) medyan oranının iki katıdır. Yeni ve deneyimli mezunlar arasındaki en büyük fark olan ülkeler Birleşik Krallık (%9,2 vs. 2,3 %), Romanya (%15,9 vs. %4,2) ve Kıbrıs'tır (%29,1 vs. %9,4). Yeni mezunların deneyimli mezunlardan en az oranda dezavantajlı olduğu ülkeler Arnavutluk (%21,2 vs. %16,3) ve Portekiz'dir (%21,4 vs. %14,5). Ancak, ayırım bu ülkelerde yeni mezunların işsizlik oranının düşük olmasından dolayı değil deneyimli mezunların işsizlik oranının kısmen yüksek olmasından dolayı azdır.

Yukarıda belirtildiği gibi yüksek eğitilmiş kadın ve erkeklerin iş gücü piyasası durumu kısmen benzerdir. Bu ifade yeni ve deneyimli mezunlar arasındaki farka bakınca da doğrudur (bkz Şekil 6.18).

**Şekil 6.18: 20-34 yaşındaki yükseköğretim mezunlarının mezun olduktan sonra geçen yıl sayısına ve cinsiyete göre işsizlik oranı (%), 2013**



**Notlar:**

Veriler orta ve küçük ülkelerdeki küçük örneklem büyüklüğüne dayalıdır.

'3 yıl ve daha az süredir mezun' kategorisi mezuniyetten sonraki ilk yılı dahil etmez.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Verilerin alındığı ülkelerin çoğunda, az ve daha çok deneyimli gençlerin arasındaki ayrım kadınlardan çok erkeklerde fazladır. Yeni mezunlardaki cinsiyet ayrımına ilişkin olarak, verilerin alındığı ülkeler arasında, üç ülkede 5 yüzde puanını geçmektedir, her durumda da kadınların aleyhinedir: Yunanistan (kadınların %47,6'sı ve erkeklerin %39,3'ü), eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti (%47,7 ve %40,4) ve Türkiye (%20,2 ve %14,3).

Yükseköğretim yeterliliğine sahip gençlerin istihdam beklentileri düşük eğitimli akranlarından daha iyi olsa da, ekonomik krizden en çok etkilenen grup olmuştur ve pozisyonları da orta seviyede yeterlilikleri olanlara kıyasla daha kötüleşmiştir. Buna ek olarak, yeni mezunlar iş gücü piyasasında halen

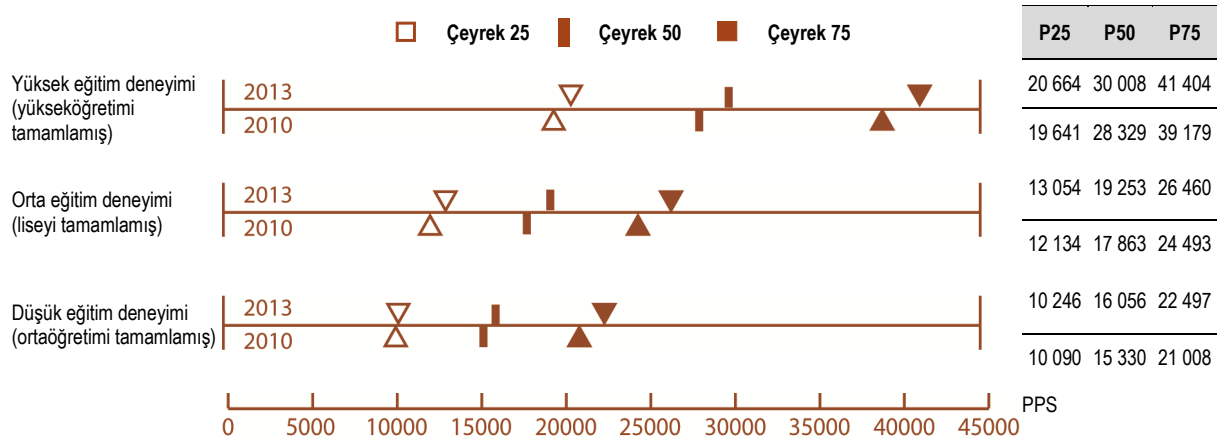
güçlüklerle karşılaşmaktadır. Dolayısıyla, EHEA'daki çoğu mezun için iş gücü piyasasına geçiş pürüzsüz olmanın ötesindedir.

## Gelir ve eğitim düzeyi

Yükseköğretim yeterlilikleri olan kişilerin beklenen gelirleri, mezunların iş gücü piyasası beklentilerinin bir bölümünü oluşturur. Varsayımına göre yükseköğretim – ve dolayısıyla yüksek eğitim yatırımı – mezuniyet sonrasında iyi maaş ödenen işlerle telafi edilmelidir.

Yükseköğretim yeterlilikleri olan çalışanların kısmi gelir avantajı Şekil 6.19 ve 6.20'de verilmiştir. Şekil 6.19, 2010 ve 2013'teki eğitim başarısına göre çalışan gelirinin en düşük ve en yüksek çeyreği ile medyanı göstermektedir.

**Şekil 6.19: Eğitimde başarıya göre çalışanların yıllık brüt gelirlerinin 25, 50 ve 75lik çeyrekleri, AB-28, PPS EUR cinsinden, 2010 ve 2013**



## Notlar:

Referans döneminde en az 6 aydır çalışıyor olan kişilerin nakit brüt ile nakdi olmayan çalışan gelirlerine eklenen 'Çalışan nakdi veya nakde benzer gelir' ve 'Nakdi olmayan çalışan geliri' değişkenlerine bağlı hesaplama. Ayrıntılar için, bkz Sözlük ve Yöntemsel Notlar.

16+ yaş grubu kapsamındadır.

Kaynak: Eurostat, EU-SILC (Statistics on Income ve Living conditions).

Gelir dağılımları, çoğu yükseköğretimli çalışanın brüt gelirinin daha düşük yeterlilik sahibi çalışanlardan daha yüksek olduğunu teyit etmektedir. 2013'te yükseköğretimli çalışanların gelir medyanı Satın alma Gücü Standardı (Purchasing Power Standard: PPS) olarak yaklaşık 30 000 EUR iken lise eğitilmiş çalışanların gelir medyanı yaklaşık 19 000 PPS, ortaöğretim mezunlarınınkini ise 16 000 PPS.

Ortaöğretim ve lise mezunu çalışanların gelir dağılımlarında örtüşme olsa da, yükseköğretimli çalışanların çoğu bu yeterlilik seviyelerinden önemli ölçüde faydalanma eğilimindedir. Her bir yeterlilik seviyesinde, gelir dağılımının üst çeyreği (çeyrek 75) düşük çeyreğin (çeyrek 25) yaklaşık iki katıdır. Ancak, yükseköğretim yeterliliği yüksek gelir seviyeleri anlamına gelmez. 2013'te ortaöğretim mezunu çalışanların %25'i (üst çeyrek) 22 000 PPS'den fazla kazanmıştır, yükseköğretimler gelir dağılımının düşük ucunda 21 000 PPS'den az gelir edilmiştir. Bu farklılıklar bireysel tercihler, aynı yeterlilik seviyesindeki çalışanlar arasında heterojen beceriler ve yeterlilik uyumsuzluğu ile ilişkilendirilebilir, diğer bir deyişle, yükseköğretimler her zaman yükseköğretim niteliği gerektiren işlerde çalışmamaktadır (bkz bir sonraki kısım).



2010 ve 2013'teki gelir seviyelerini karşılaştırdığında, yıllık brüt gelirin bu dönemde mutlak terimde, her kategoride arttığını, en çok da yüksek eğitim düzeyindekilerin gelirinin arttığı görülmektedir (bkz Şekil 6.19). Ancak, nispeten, bu dönemde en çok lise eğitilmiş çalışanlar kazanmıştır, yüksek eğitimlilerin gelir avantajları lise nitelikleri olanlara kıyasla bir şekilde azalmıştır. Düşük nitelikli olan çalışanların yıllık brüt gelirleri 2010 ve 2013 arasında özellikle de düşük çeyrekte, asgari seviyede artmıştır. Ayrıca, tüm yeterlilikler için büyüme oranları üst çeyreklerde daha büyüktür, bu da bu dönemdeki gelir eşitsizliklerinin sinyalini vermektedir.

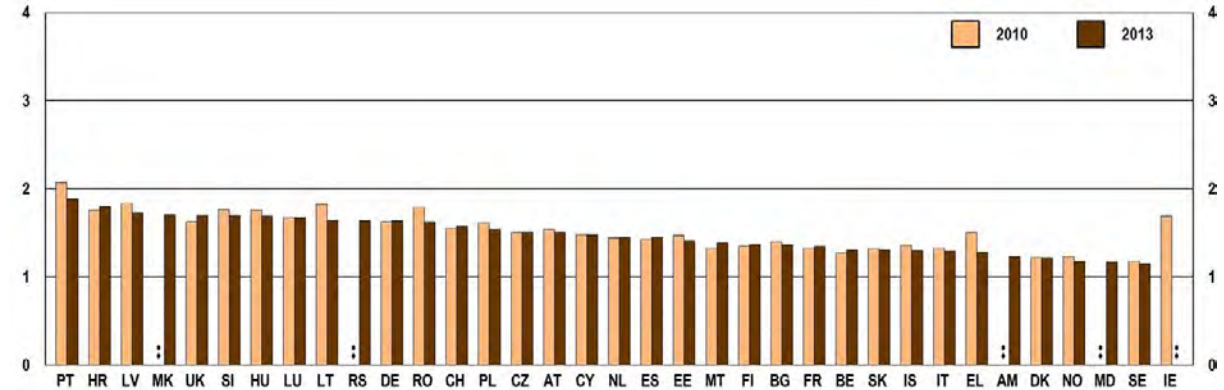
Yüksek eğitimli çalışanların yıllık brüt gelirlerinin medyanının düşük seviyedekilere ülkelere göre oranı Şekil 6.20'de verilmiştir. 2013'te verilerin alındığı her bir ülkedeki yüksek eğitimli çalışanların gelir avantajı vardır. Yüksek eğitim yeterliliğinin lise mezuniyetine oranı Portekiz'de 1,9– yüksek eğitimli çalışanların yıllık brüt gelirinin medyanı lise yeterliliğine sahip çalışanlarınkinin iki katıdır– ile Hırvatistan'da 1,8, İsveç, Moldova, Norway ve Danimarka'da 1,2 olarak değişmektedir.

Ortaöğretim yerine yüksek eğitimi tamamlamanın yıllık brüt gelirin medyanı üzerindeki etkisi bazı ülkelerde daha fazla öne çıkmaktadır. Bu oran Almanya'da 3'ü, Arnavutluk, İsviçre, Lüksemburg ve Avusturya'da 2,5'i geçmektedir. Diğer bazı ülkelerde oran yaklaşık ikidir, bu da yüksek eğitim derecesi alırken yüksek maaş primi anlamına gelmektedir. Düşük ve yüksek eğitimliler arasındaki gelir eşitsizliği en düşük Nordik ülkelerde, yani İsveç, Danimarka ve Finlandiya'da görülmektedir.

2010'dan beri yıllık brüt gelir medyanındaki değişikliklere ilişkin olarak, nispi oranların sabit olmasına rağmen, çoğu ülkede yüksek eğitimlilerin gelir avantajındaki (lise ve ortaöğretimli çalışanlara kıyasla) düşüşler yükselmelerden daha çok görülmektedir. Lise yeterliliğine sahip çalışanlara kıyasla, yüksek eğitimli çalışanlar en çok Yunanistan'da görülmektedir; ortaöğretimdekilerle karşılaştırıldığında yüksek eğitimlilerin avantajları en çok Yunanistan, Letonya, Portekiz ve Slovenya'da düşüş göstermiştir (bkz Şekil 6.20).

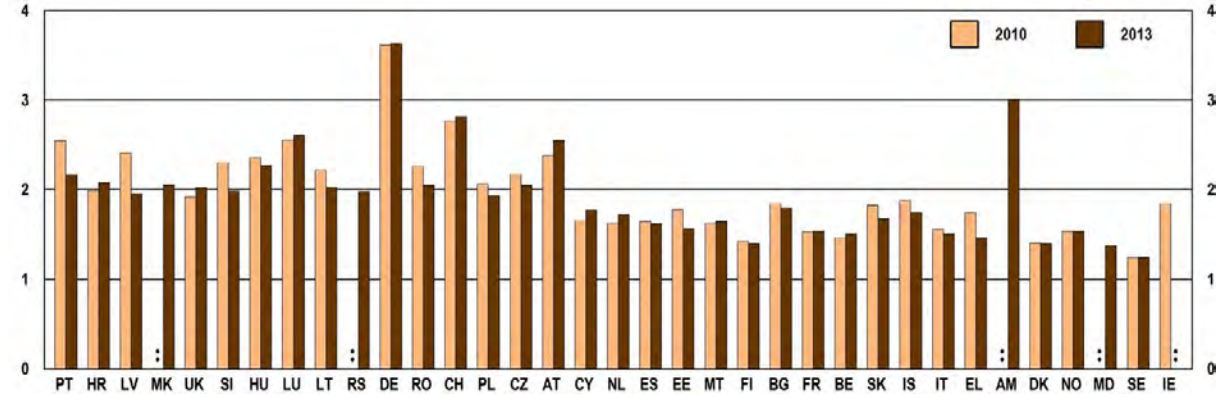
**Şekil 6.20: Yüksek eğitimli çalışanların yıllık brüt gelirlerinin medyanının ortaöğretimlilerin yıllık brüt gelir medyanına oranı, 2010 ve 2013**

Liseye kıyasla yüksek eğitim



T/M	ES	EE	MT	FI	BG	FR	BE	SK	IS	IT	EL	AM	DK	NO	MD	SE	IE
2010	1.43	1.47	1.32	1.35	1.40	1.32	1.28	1.32	1.36	1.32	1.50	:	1.22	1.24	:	1.18	1.69
2013	1.46	1.41	1.39	1.37	1.37	1.35	1.31	1.30	1.29	1.29	1.28	1.24	1.21	1.17	1.16	1.16	:

## Ortaöğretime kıyasla yükseköğretim



T/L	PT	HR	LV	MK	UK	SI	HU	LU	LT	RS	DE	RO	CH	PL	CZ	AT	CY	NL
2010	2.55	1.99	2.41	:	1.92	2.30	2.35	2.55	2.21	:	3.61	2.26	2.76	2.06	2.17	2.38	1.66	1.63
2013	2.17	2.08	1.95	2.06	2.02	1.99	2.27	2.61	2.03	1.98	3.63	2.05	2.81	1.93	2.05	2.55	1.77	1.72
	ES	EE	MT	FI	BG	FR	BE	SK	IS	IT	EL	AM	DK	NO	MD	SE	IE	
2010	1.65	1.78	1.63	1.42	1.84	1.53	1.47	1.82	1.88	1.56	1.74	:	1.40	1.54	:	1.24	1.85	
2013	1.62	1.56	1.65	1.40	1.79	1.53	1.50	1.67	1.74	1.50	1.46	3.00	1.40	1.54	1.37	1.25	:	

### Notlar:

Referans döneminde en az 6 aydır çalışıyor olan kişilerin nakit brüt ile nakdi olmayan çalışan gelirlerine eklenen 'Çalışan nakdi veya nakde benzer gelir' ve 'Nakdi olmayan çalışan geliri' değişkenlerine bağlı hesaplama.

16+ yaş grubu kapsamındadır.

Veriler yükseköğretimli çalışanların yıllık brüt geliri medyanı ile lise eğitilmiş çalışanların yıllık gelir medyanı oranına bakılarak sınıflandırılmıştır.

Kaynak: Eurostat, EU-SILC (Statistics on Income ve Living conditions).

### Yeterlilik uyumsuzluğu

Mezunların iş gücü piyasası beklentilerinin diğer bir göstergesi ise dikey uyumsuzluktur, bu da mezunların eğitim seviyesi veya becerileri ile işlerinin gerektirdiği eğitim seviyesi veya beceriler arasında ayırım olduğunda söz konusudur (Cedefop 2010, s. 13). Bu tür dikey uyumsuzluk *yeterlilikler* veya *beceriler* ile ilgili oluşabilir ve hangisinin inceleneceğine dair sonuçlar farklı olabilir. Örneğin, bir dizi Avrupa Birliği üye ülkesi için yapılan Yetişkin Becerileri Araştırmasına (PIAAC) dayalı yapılan analize göre yeterlilikleri ya da becerileri fazla olan kişilerin oranı oldukça düşüktür (örneğin yaklaşık %15'i, bkz Flisi ve ark. 2014, s. 4). Benzer oranda kişilerin becerilerinin fazla olduğu ama yeterliliklerinin fazla olmadığı görülmüştür, diğer taraftan da iki katı insan ise yeterlilikleri fazla ama becerileri fazla değil olarak raporlanmıştır (Ibid.).

Bu senaryolar eğitim sisteminin iş gücü piyasası ihtiyaçlarını nasıl karşıladığına dair yetersizliklerin çeşitli şekillerini ortaya koymaktadır. Yeterliliği fazla olan ancak becerisi fazla olmayan kişilerin kısmi yüksek oranı birçok kişinin eğitim sisteminde çok uzun süre kaldığını ancak ekstra beceri ve yeterlilik sahibi olmadığını göstermektedir. Bu ayrıca yükseköğretim kurumlarının mezunlarına daha iyi işgücü piyasası pozisyonları için gerekli becerileri sağlamadığını işaret etmektedir. Ancak, yukarıda belirtildiği üzere, eğitim uyumsuzluklarını etkileyen etkenler – iş gücü piyasası talebinde ani bir düşüş, iş gücü piyasası eksiklikleri, ayrımcılık vb. – her zaman yükseköğretim kurumlarının kontrolünde değildir.

Yeterlilik ve beceri uyumsuzlukları bazı farklı göstergelere dayalı olarak ölçülebilir. Genelde kendi kendini değerlendirme dikey uyumsuzluğun, özellikle de beceri uyumsuzluğu- en doğru ölçümü olarak kabul edilir. Ancak, EHEA bölgesinde karşılaştırmalı araştırma verisi mevcut değildir<sup>(4)</sup>. Alternatif bir gösterge belli bir mesleki kategoriye sabit eğitim seviyesi atamıştır. Bu tür bir göstergenin birçok

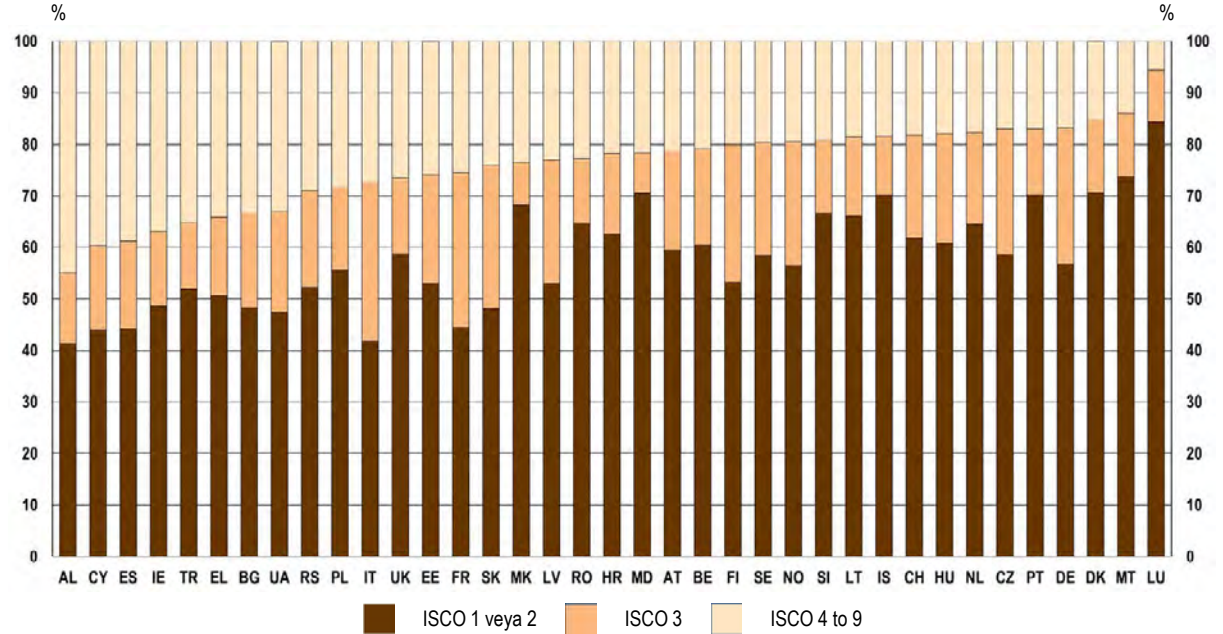
(4) EUROGRADUATE fizibilite çalışması Avrupa yükseköğretim mezunlarına dair sürdürülebilir bir çalışma yapıp yapılmadığını araştırmaktadır. Raporun Ekim 2015'te tamamlanması beklenmektedir. Daha fazla bilgi için: <http://www.eurograduate.eu/>

sınırlılığı olmasına rağmen (örn. katılımı veya her zaman oluşturması kolay olmayan ayrıntılı iş kategorisi listesi ihtiyacı), daha detaylı bir inceleme için başlangıç noktası olabilir.

Bu bölümde yükseköğretimli gençlerin oranı olarak tanımlanan ve geleneksel olmayan bir şekilde yükseköğretim yeterliliğini gerektiren pozisyonda olan yeterliliklerin fazlalık oranı ele alınacaktır (International Standard Classification of Occupations (ISCO) mesleki seviyesi 4 ile 9; tezgahlar, memur, çiftçi, balıkçı, zanaatkar ve ilgili işçiler, makine operatörleri veya birincil meslekleri de içeren<sup>(5)</sup>). Şekil 6.21 yükseköğretim yeterliliği olan ISCO 1 veya 2 (kanun koyucu, kıdemli memur, yönetici ve uzmanlar), ISCO 3 (teknisyenler ve dengi uzmanlar) ve ISCO 4 ile 9 seviyelerinde çalışan 25-34 yaşındaki kişilerin dağılımını gösterir.

2013'te nitelikleri fazla olanların medyanı %21,9'dur. Bu demektir ki ülkelerin yarısında genç mezunların beşte birinden fazlası daha düşük yeterliliklerin yeteceği işlerde çalışmaktadır. Yeterlilik fazlalığı oranının en yüksek (%30'dan fazla) olduğu ülkeler Arnavutluk (%45), Kıbrıs (%39,7), İspanya (%38,8), İrlanda (%36,9), Türkiye (%35,2), Yunanistan (%34,1), Bulgaristan (%33,3) ve Ukrayna'dır (%32,9). Bunun aksine, kısmen de olsa yeterlilikleri fazla olanların oranının düşük (%15'in altında) olduğu ülkeler Malta (%14) ve Lüksemburg'dur (%5,7).

**Şekil 6.21: 25-34 yaşında ISCO 1 veya 2'de (kanun koyucular, üst düzey memurlar, yöneticiler ve uzmanlar), ISCO 3 (teknisyenler ve dengi meslekler) ve ISCO 4-9'da çalışan yükseköğretimli (ISCED 5-6) kişilerin dağılımı (%), 2013**



	Md	AL	CY	ES	IE	TR	EL	BG	UA	RS	PL	IT	UK	EE	FR	SK	MK	LV	RO
ISCO 1 veya 2	58.3	41.4	44.0	44.2	48.6	51.9	50.7	48.3	47.4	52.1	55.6	41.8	58.7	53	44.5	48.1	68.2	53.0	64.8
ISCO 3	17.0	13.6	16.3	17.0	14.5	12.9	15.2	18.4	19.6	19.0	16.1	30.9	14.7	21.1	29.9	27.9	8.2	24.0	12.4
ISCO 4 - 9	21.9	45.0	39.7	38.8	36.9	35.2	34.1	33.3	32.9	28.9	28.3	27.3	26.6	25.8	25.6	24	23.6	23.0	22.8
	HR	MD	AT	BE	FI	SE	NO	SI	LT	IS	CH	HU	NL	CZ	PT	DE	DK	MT	LU
ISCO 1 veya 2	62.5	70.5	59.5	60.5	53.1	58.3	56.4	66.7	66.1	70.1	61.9	60.8	64.4	58.6	70.1	56.8	70.6	73.7	84.3
ISCO 3	15.7	7.8	19.2	18.7	26.9	22.0	24.1	14.1	15.3	11.4	19.8	21.3	17.9	24.4	13	26.5	14.2	12.3	10.0
ISCO 4 - 9	21.9	21.7	21.3	20.8	20	19.7	19.5	19.2	18.6	18.6	18.3	17.9	17.8	17.0	16.9	16.7	15.1	14.0	5.7

#### Notlar:

ISCO 0 (silahlı kuvvetler) ve eksik ISCO yer almamaktadır.

Veriler ISCO 4 ile 9'da çalışan kişilerin oranına göre sınıflandırılmıştır.

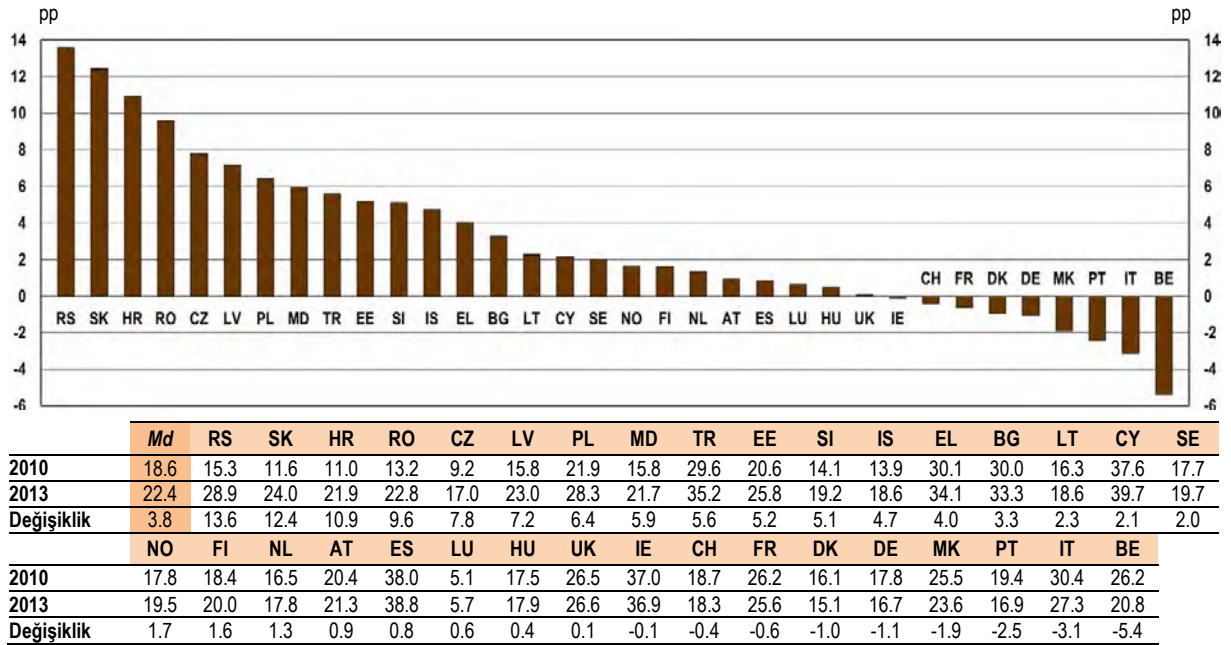
Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

<sup>(5)</sup> Ayrıntılar için Sözlük ve Yöntemsel Notlara bakınız.

2010'a kıyasla, bu listede %30'dan fazla ile yeterlilik fazlalığı olan ülke sayısı daha çoktur, diğer taraftan daha düşük yeterlilik fazlalığı oranı ise %15'in altındadır. 2010 ve 2013 arasındaki medyan değerlerinin karşılaştırması <sup>(6)</sup> işleri için yeterliliklerinin fazla olduğu insan sayısındaki artışı gösterir. Bu demektir ki, genelde yeterliliği fazla olan yükseköğretim mezunlarının oranı 2010'dan beri EHEA'da artmıştır. Dolayısıyla, ekonomik kriz sonrasında sadece yüksek düzeyde eğitilmiş gençlerin işsizlik oranı artmamış aynı zamanda çalışanların yeterliliklerinin fazla geleceği işleri kabul etme olasılığı da artmıştır. Yeterlilik fazlalığı oranının yüksek olduğu ülkelerde yüksek eğitim seviyesinde olanların nispeten yüksek işsizlik oranına sahip olduğu görülmektedir (bkz Şekil 6.14). Bu da gençlerin yeterliliklerine uygun iş bulmada zorluk çektiği durumlarda düşük nitelikler gerektiren işleri kabul ettikleri anlamına gelmektedir.

Şekil 6.22, 2010 ve 2013 arasında ülkeye göre yeterliliği fazla olan gençlerin oranındaki değişiklikleri gösterir. Şekil'de görüldüğü gibi, yeterliliği fazla olan genç mezunların payı Sırbistan, Slovakya ve Hırvatistan'da gittikçe artmaktadır (10 yüzde puanından fazla). Bunun aksine, yeterliliği fazla olan mezunların payındaki en büyük düşüş Belçika'da görülmüştür.

**Şekil 6.22: 25-34 yaşında ISCO 4-9'da çalışan yükseköğretilmiş (ISCED 5-6) kişilerin oranının yüzde puanındaki değişiklikler, 2010-2013**



#### Notlar:

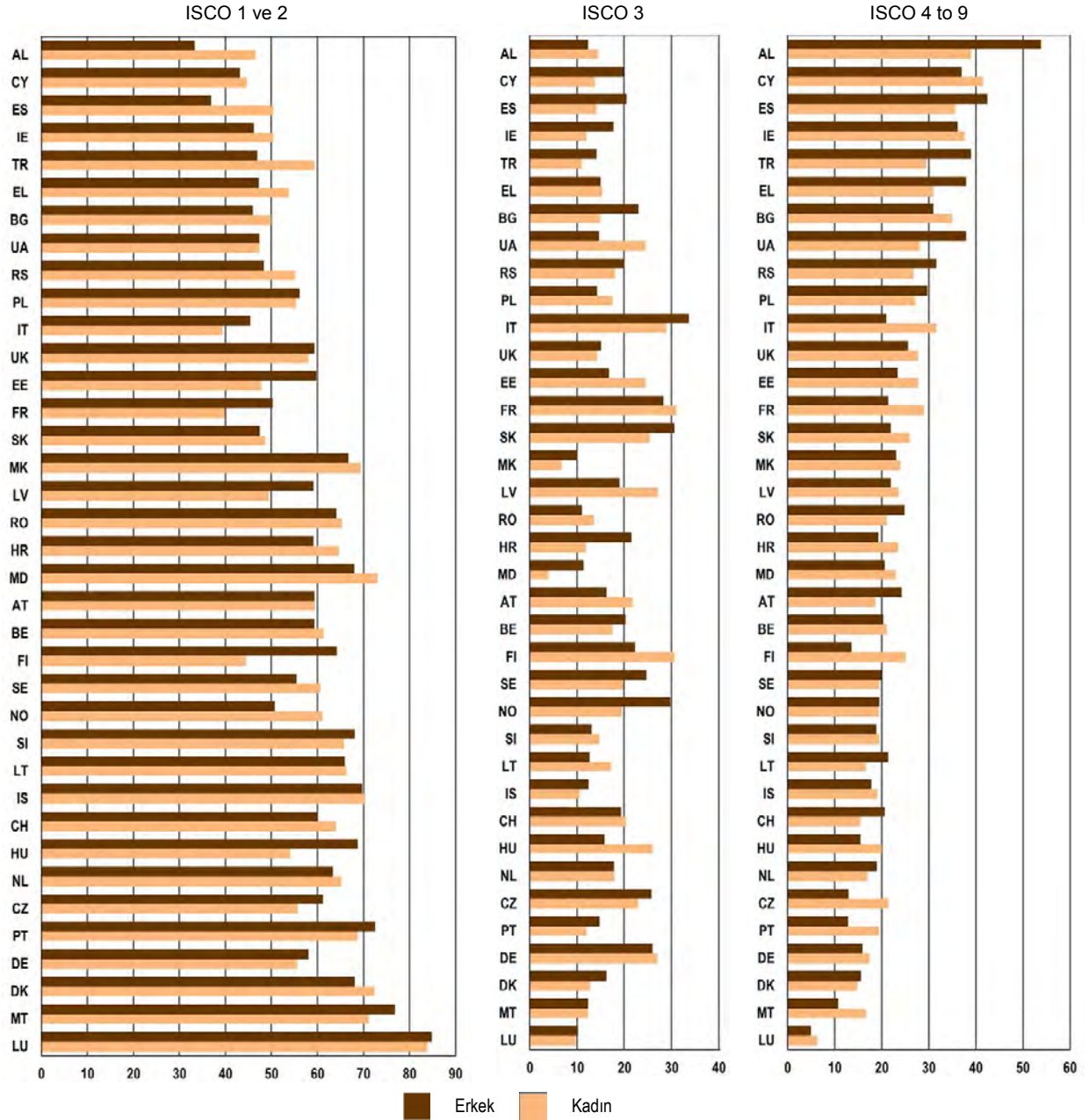
2010 ve 2013 arasında yüzde puanı arasındaki değişikliğe göre sınıflandırılmıştır.

Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Kadınların yeterliliklerinin altında işlere girme olasılığının daha yüksek olmasına rağmen, yeterlilik fazlalığı oranında kadın ve erkek mezunlar arasındaki farklar oldukça azdır (bkz Şekil 6.23). Ancak, ülkeler bu anlamda farklılık gösterir. Yeterliliklerin fazlalığına ilişkin ve erkek oranları arasındaki en büyük farklılıklar Arnavutluk, Ukrayna, İsviçre, Türkiye ve Avusturya (erkeklerde yeterlilik fazlalığı oranı yüksek) ve diğer taraftan Finlandiya, Çek Cumhuriyeti, Portekiz ve İtalya'da (kadınlarda yeterlilik fazlalığı oranı yüksek) görülmektedir. Ancak, kadınlarda yeterlilik fazlalığı oranının yüksek olduğu daha fazla ülke vardır ve bu durumlarda cinsiyet arası farklar erkeklerde yeterlilik fazlalığı oranının yüksek olduğu ülkelere göre daha fazladır.

<sup>(6)</sup> Karşılaştırma için Arnavutluk, Malta ve Ukrayna 2013 örnekleminde çıkarılmıştır (2010'da bu ülkelere dair veri bulunmamaktadır).

**Şekil 6.23: 25-34 yaşında ISCO 1 veya 2'de (kanun koyucular, üst düzey memurlar, yöneticiler ve uzmanlar), ISCO 3 (teknisyenler ve dengi meslekler) ve ISCO 4-9'da çalışan yükseköğretimli (ISCED 5-6) kişilerin cinsiyete göre dağılımı (%), 2013**



**Notlar:**

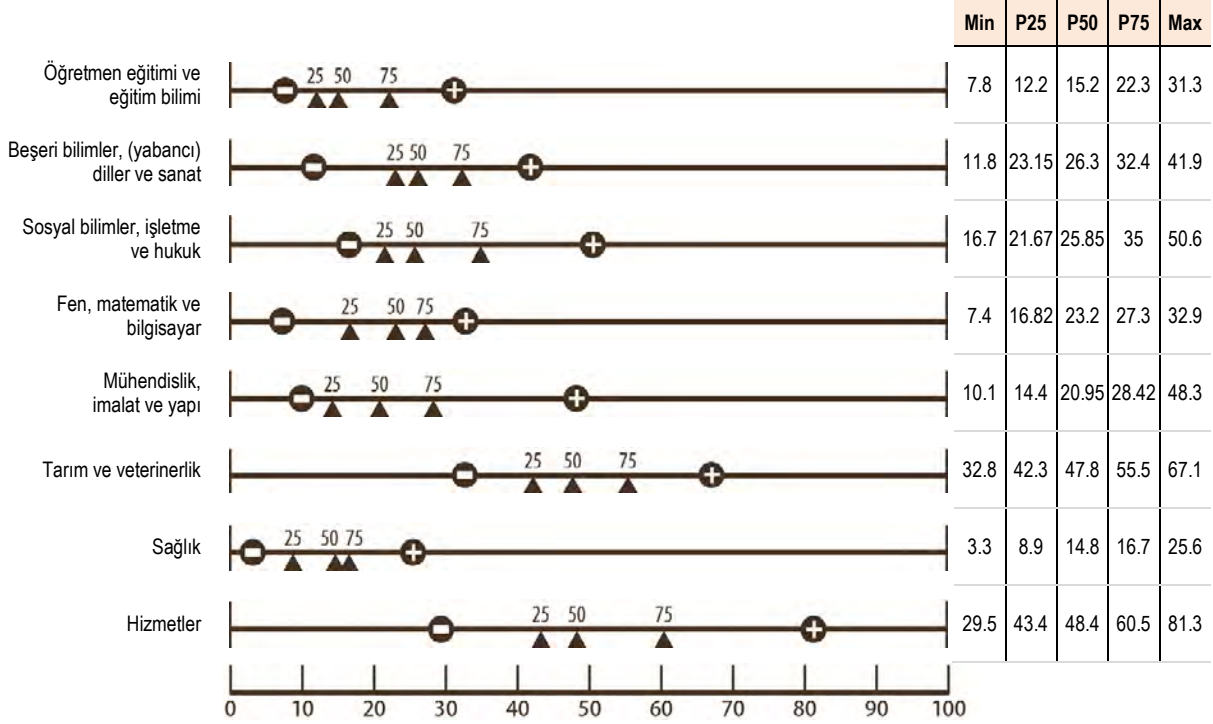
ISCO 0 (silahlı kuvvetler) ve eksik ISCO yer almamaktadır. Veriler ISCO 1, 2 veya 3'te çalışmayan kişilerin toplam oranına göre sınıflandırılmıştır. Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Yeterlilik fazlalığı oranları farklı eğitim alanlarından mezun olan gençler için de farklı olabilir. Şekil 6.24 eğitim alanlarına göre dikey olarak uyumsuz şekilde eşleştirilmiş yeni mezunların oranlarını sunar. 2012 Bologna Uygulama Raporu'nda (Avrupa Komisyon/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent, 2012) elde edilen bulgulara benzer bir şekilde, veriler hizmet alanlarında <sup>(7)</sup> ve tarım ile veterinerlik alanlarında <sup>(8)</sup> yeterlilikleri olanların kendi yeterlilikleri çerçevesinde iş bulma olasılıklarının

<sup>(7)</sup> 'Hizmetler' restoran ve turizmden savunma ve askeri hizmetlere bir dizi mesleği kapsamaktadır (daha fazla bilgi için, bkz eğitim alanları ISCED sınıflandırması, örn. Andersson ve Olsson, 1999).  
<sup>(8)</sup> Çoğu ülkede tarım ve veterinerlik örneklem büyüklüğü az olduğundan, bu sonuç sadece dokuz sistemden alınmıştır ve dikkatli yorumlanmalıdır. Ülke kapsamaları için, Sözlük ve Yöntemsel Notlara bakınız.

yüksek olduğunu göstermektedir: ülkelerin yarısında hizmet alanındaki mezunların %48,4'ten fazlasında yeterlilik fazlalığı söz konusuken medyan oranı tarım ve veterinerlikte %47,8'dir. Ancak, ülkeler arasındaki farklar çarpıcıdır: hizmet alanlarında yeterlilik fazlalığı oranları %29,5 (İtalya) ile %81,3 (Kıbrıs), ve tarım ile veterinerlikte %32,8 (Türkiye) ile %67,1 (İsviçre) değişmektedir.

**Şekil 6.24: 25-34 yaşında eğitim alanlarına göre dikey olarak uyumsuz eşleştirilmiş (ISCO 4-9'da) yükseköğretimlilerin (ISCED 5-6) oranı, 2013**



Kaynak: Diğer EHEA ülkeleri için Eurostat, Labour Force Survey (LFS) ve ek veri toplama.

Bir önceki raporun bulgularına benzer olarak, yeterlilik fazlalığı olan çalışma alanları oranının düşük olduğu alanlar arasında sağlık (medyan: %14,8) ve öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri (medyan: %15,2) yer alır. Ancak, ülkeler bazı varyasyonlar da sergilemektedir. Sağlık alanında yeterlilik fazlalığı %3,3 (Türkiye) ile %25,6 (İrlanda); öğretmen eğitimi ve eğitim bilimlerinde %7,8 (Almanya) ile %31,3'tür (Kıbrıs). Ancak, verilerin tüm çalışma alanlarından alınmadığının da altını çizmek gereklidir. Ayrıca, yeterlilikler ve beceri seviyeleri arasındaki potansiyel ayrımlardan ve ISCO sınıflandırmasına bağlı olmaktan kaynaklı şekil sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Dolayısıyla, genelde yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasası pozisyonu krizin başından beri zayıflasa da ülkelerin çeşitli zorluklara yanıt vermesi gereklidir. Bir sonraki kısımda EHEA'da istihdam politikalarının temel yönelimleri sunulacaktır.

## 6.2.2. Mezunların istihdamedilebilirliğini artırmaya yönelik politikalar

Mezunların istihdamedilebilirliğine ilişkin bir dizi politika vardır. Avrupa Öğrencileri Birliği'nin (ESU) politika tavsiyelerinde tanımlandığı gibi, raporda tartışılan çoğu alan yükseköğretim mezunları için yeterlilikler çerçevesi, öğrenme çıktıları, ECTS sistemi, Diploma Eki veya önceki öğrenmenin tanınması gibi işgücü piyasası beklentileriyle ilişkilidir (ESU 2014, s. 51-54).

Mezunların istihdam edilebilirlik beklentilerini geliştirmek amacıyla politikalara bakınca, iki temel politik perspektif ayırt edilebilir. İlki yükseköğretim kurumlarının karşılması gereken iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına – talep tarafı- odaklanır. İkincisi ise işe alınabilecek mezunlara odaklanır ve arz tarafı perspektifini, örn. mezunlara bir dizi beceri ve yeterlilik sağlama gibi çıktı açısından yükseköğretim kurumlarının neyi başarması gerektiği ön plana çıkarır. Bu açıdan, çoğu tartışma yükseköğretim kurumlarının rolüne ve 21. yy bilgi toplumlarında nasıl işleyeceklerine odaklanır. Bu bağlamda eğitim yetkililerinin rolü yükseköğretim sektörünün dönüşümünü kolaylaştırmaktır. Dolayısıyla, bu rapor ulusal politika yaklaşımlarına odaklandığından, süregelen dönüşümlerin sadece sınırlı bir boyutunu sunabilir.

Ancak, yükseköğretim yönergelerinde istihdam edilebilirlikle ilgili genel bir resim sunduktan sonra, bu kısım hem talep tarafı hem de arz tarafına dair politika yaklaşımlarına ilişkin örnekler göstermektedir. İş gücü piyasası ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedefine ilişkin önemli bir soru yükseköğretim kurumlarının işgücü piyasasıyla ilgili nerede bilgi bulabileceğidir. En yaygın iki olasılık bir taraftan iş gücü piyasası ve beceri tahmini, diğer taraftan da yükseköğretim yönetiminde iş gücü piyasası temsilcilerinin (işverenlerin) dahil edilmesidir. Mezunların becerileriyle ilgili olarak, mezunlara gerekli yetkinlikleri temin etmenin bir yolu yükseköğretim programlarında stajın yer almasıdır. Ayrıca, kariyer rehberlik hizmetleri öğrencileri iş aramak için önemli yetkinliklerle donatabilir. Son olarak da, bu bölüm mezunların istihdam durumunun EHEA ülkelerinde nasıl izlenip değerlendirildiğine ve yükseköğretim kurumlarına performansla ilişkin teşvik verilip verilmediğine yer verecektir.

### Politika çerçevesi

İş gücü piyasası ihtiyaçlarını karşılama ve mezunların istihdam edilebilirliğini artırma hedefi çoğu EHEA ülkesinde yönergelerde yer almaktadır, istisnalar Andorra, Kıbrıs, İzlanda ve Slovakya'dır. Bazı ülkelerde (örn. Avusturya, Fransa, Gürcistan veya Yunanistan) mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak yükseköğretim kurumları misyonunun bir parçasıdır. Diğerleri yükseköğretim kurumlarının iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak akreditasyon süreçlerini kanıtlamalarını şart koşmaktadır. Çoğu ülke, yükseköğretim kurumlarını öğrenme çıktıları tanımlarken, program geliştirirken ya da program içeriklerini değiştirirken veya farklı eğitim alanlarındaki öğrenci sayısını ayarlarken iş gücü piyasası bilgisi de (tahminlere dayalı ya da işverenler yoluyla) sunmaya teşvik etmektedir. Benzer bir şekilde, çoğu ülke öğrencilerin staj için kolayca erişimlerinin olması veya rehberlik ve danışma hizmetleri almasının önemini vurgulamaktadır.

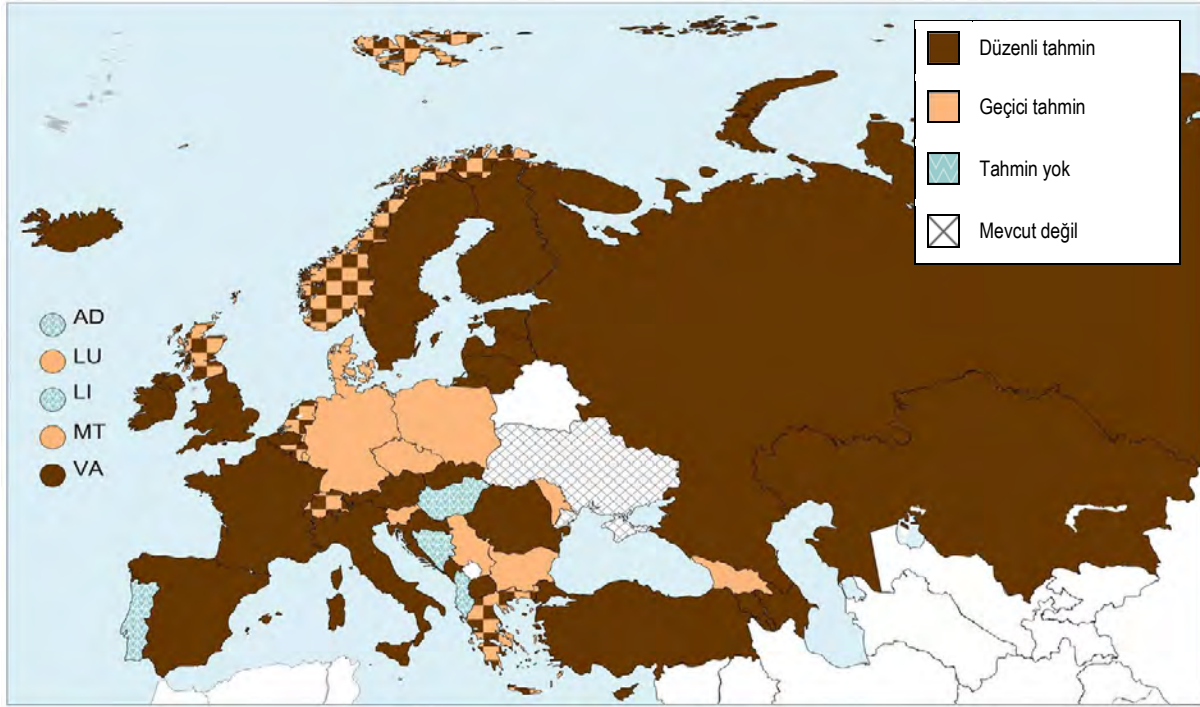
Ancak, genelde neredeyse tüm EHEA ülkeleri, az temsil edilen gruplara referans vermeden, mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Sadece bir kaç durumda (örn. Estonya veya Macaristan) yükseköğretim yönergeleri istihdam edilebilirlik bağlamında az temsil edilen gruplara odaklanmaktadır. Az temsil edilen gruplardan kişilerin yükseköğretime erişimine ya da eğitimlerini tamamlamalarına daha fazla ülke odaklansa da, mezunların istihdam edilebilirliğinin sosyal boyutu yükseköğretim politik gündeminde önemli bir şekilde yer almamaktadır. Ancak, yönergelerde az temsil edilen gruplar olarak ifade edilmese de somut politik tedbirler belli grupları hedeflemektedir. Örneğin, hedeflenen kariyer rehberlik hizmetleri bazı EHEA ülkelerinde mevcuttur.

## Bilgi kaynağı olarak işgücü piyasası ve beceri tahmini

İş gücü piyasası talebini karşılamak için, hükümetler ve yükseköğretim kurumlarının iş gücü piyasası eğilimlerine ilişkin bilgiye ihtiyacı vardır. Sınırlılıklarına rağmen (bkz Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2014a), iş gücü piyasası tahmini beceri arz ve talebi açısından iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını tahmin etmekte yaygın bir yoldur. Diğer taraftan, iş gücü piyasası tahmini, eğitim programlarının planlanması ve tasarlanması, kamu destekli kotaların sabitlenmesi veya kamu finansmanının tahsisi gibi politika planlamasını da bilgilendirebilir. Rehberlik ve bilgi hizmetleri iş gücü piyasası bilgisini daha fazla 'talep edilen' eğitim alanlarına yönlendirmede kullanabilirler. İş gücü piyasası tahmini genelde mesleki ve yeterlilik seviyeleri ile yürütülmektedir.

EHEA ülkelerinin çoğunda, iş gücü piyasası ve beceri tahmini ulusal seviyede düzenli olarak ele alınmaktadır (bkz Şekil 6.25). Bu tür tahmin faaliyetleri 17 eğitim sisteminde geçici bazen de düzenli tahminlere de ek olarak yürütülür. Arnavutluk, Andorra, Bosna Hersek, Macaristan, Lihtenştayn ve Portekiz'de iş gücü piyasası tahmini yoktur. EHEA ülkelerinin üçte birinde, düzenli iş gücü piyasası ve beceri tahmini ulusal seviyeye ek olarak bölgesel olarak da yer almaktadır.

Şekil 6.25: Ulusal seviyede iş gücü piyasası ve beceri tahmini, 2013/14

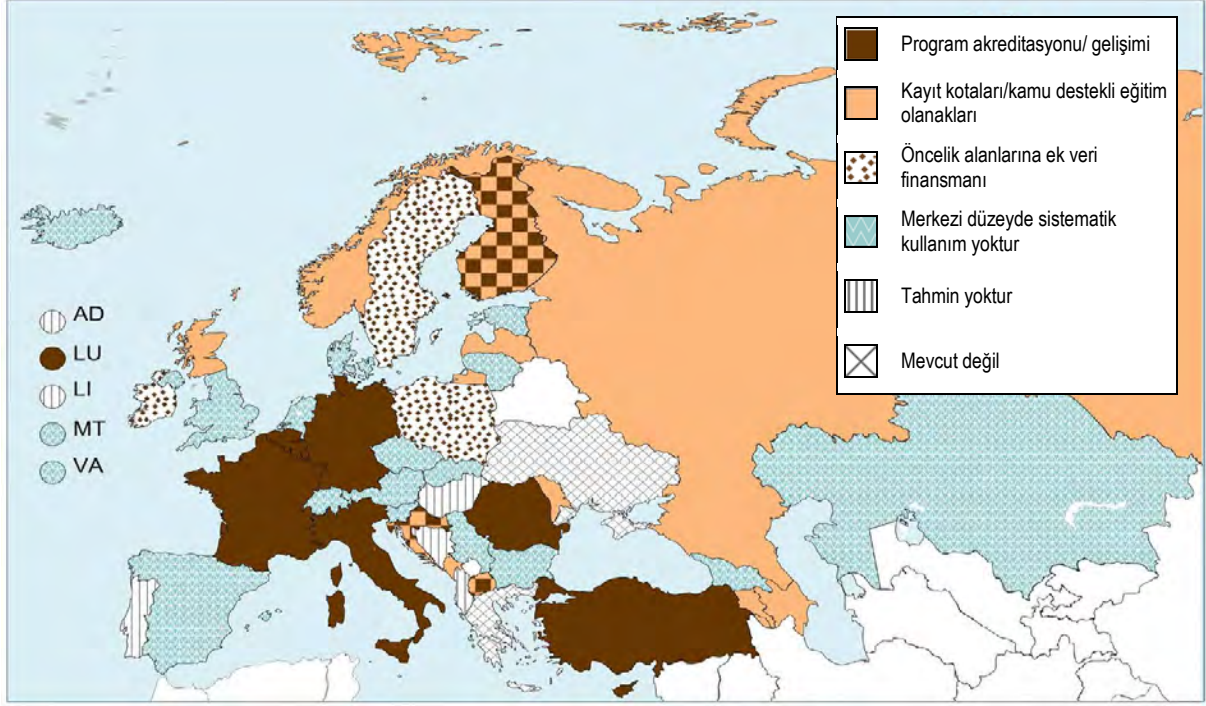


Kaynak: BFUG anketi.

İş gücü piyasası tahmini yapan çoğu ülke merkezi düzeyde yükseköğretim planlamasının sonuçlarını göz önünde bulundurmak için çaba göstermektedir (bkz Şekil 6.26). 11 ülkede, iş gücü piyasası bilgisi tüm ya da belli yükseköğretim alanlarında kayıt kotaları ya da kamu destekli eğitim olanaklarını belirlemede kullanılır. Diğer 11'inde ise yeni eğitim programlarının akreditasyonunda ve/ya mevcut programların içeriğini iş gücü piyasası ihtiyaçlarına adapte ederken bu tür tahminler göz önünde bulundurulur. Almanya'da örneğin, *Länder* ve/ya yükseköğretim kurumları program planlaması ve kariyer rehberliği sağlanmasında iş gücü piyasası tahminlerinden yararlanırlar. Ülkeler ek veri finansmanı için öncelik alanlarını nasıl kullanılacaklarını belirlediklerini raporlamışlardır (İrlanda, Polonya ve İsveç). Ancak, merkezi yetkililer iş gücü piyasası bilgisini her zaman sistematik olarak kullanmazlar, yükseköğretim kurumları bu bilgilere program planlaması veya kariyer rehberliği sağlanmasında başvururlar.



Şekil 6.26: Merkezi planlamada işgücü piyasası ve beceri tahminini kullanmak, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

### İşveren ile yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliği

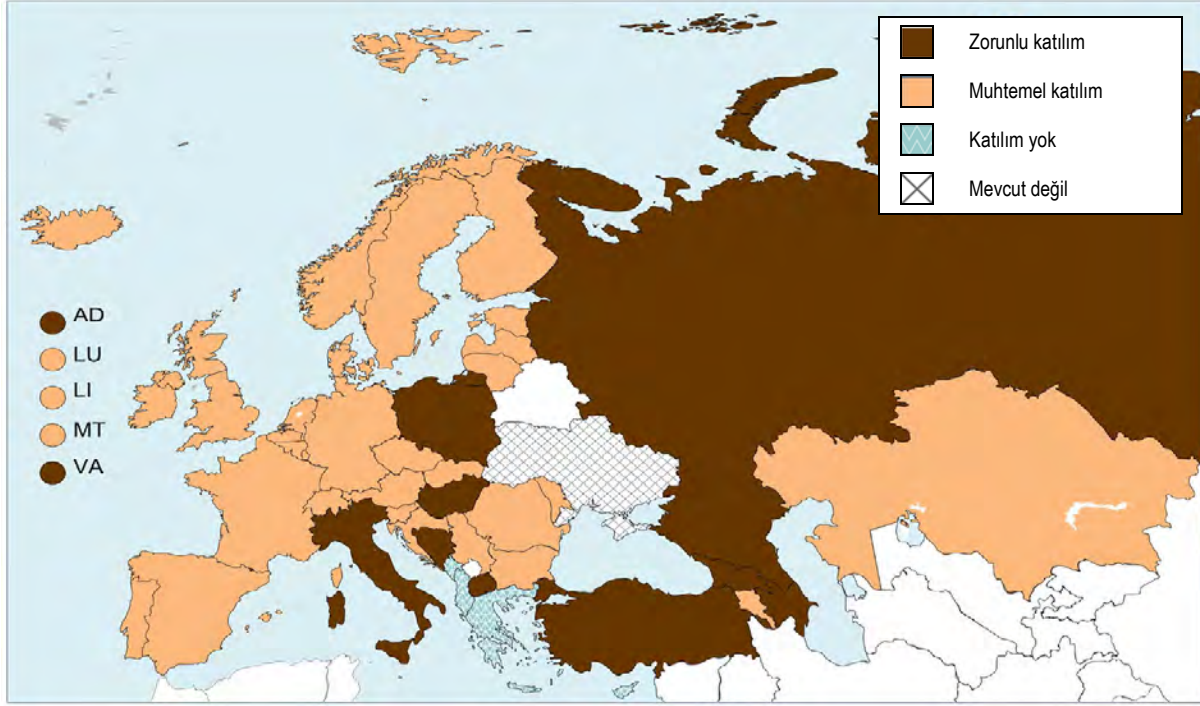
Bükreş Beyannamesi işveren ve yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini yükseköğretim mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmak için önemli bir araç olarak kabul etmektedir. Aslında, yükseköğretim eğitim programlarını geliştirme ve değerlendirmenin çeşitli aşamalarında işverenler, işveren organizasyonları ve iş dünyası temsilcilerine danışılması ve onların dahil edilmesi işgücü piyasası bilgisinin yükseköğretime dahil edilmesiyle doğrudan ve merkezi olmayan bir mekanizmadır. İşverenler ve iş dünyası temsilcileri mezunların iş gücü piyasasına girince ihtiyacı olan becerilerin farkındadır <sup>(9)</sup> ve yükseköğretim kurumları bu bilgiyi derece programlarını tasarlarırken kullanabilir.

İşverenlerin yükseköğretimde yer alabilecekleri en önemli alanlara bakınca (müfredat geliştirme ve yükseköğretim kurumlarında karar verme birimlerine katılım), EHEA'da işverenlerin yükseköğretimde planlama ve yönetişime katıldıkları görülmektedir. İşverenleri dahil etmenin yaygın bir yolu da kalite güvencesidir: çoğu ülkede, çalışanların yükseköğretim programlarının akreditasyonu ve değerlendirmesine katılması şarttır (bkz Şekil 3.15).

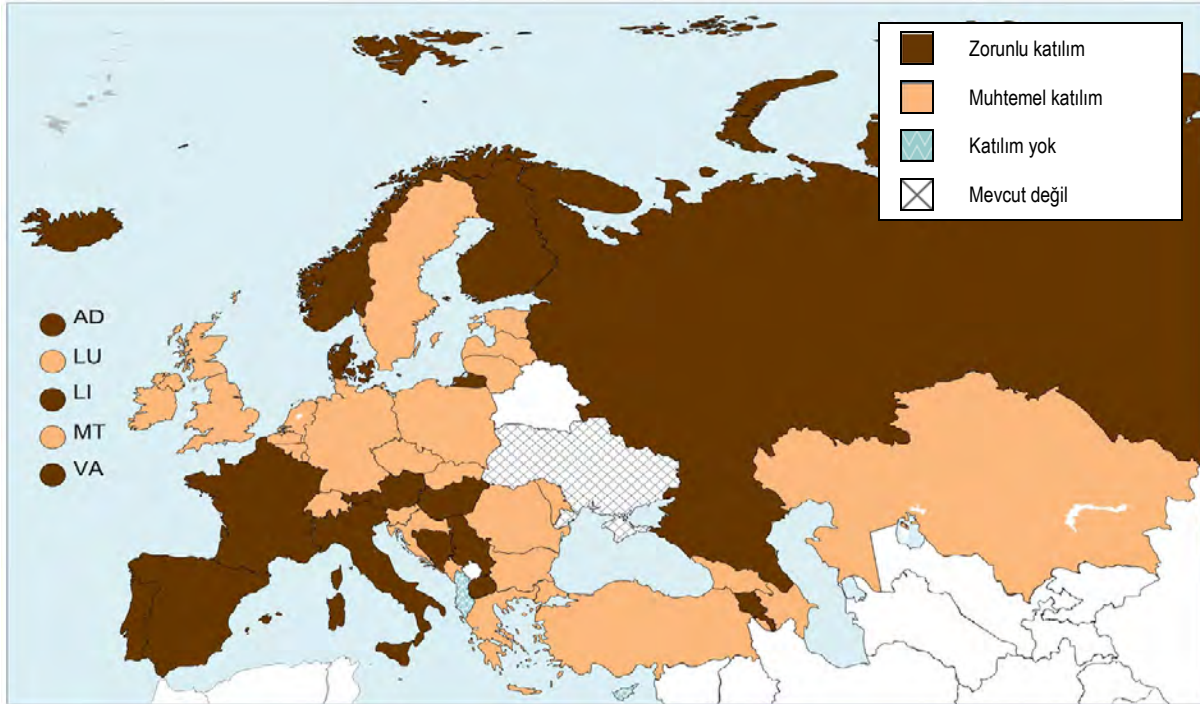
<sup>(9)</sup> İşverenlerin mesleki ve çeşitli jenerik becerilerinin önemi üzerine, bkz örneğin Humberg, van der Velden ve Verhagen, 2013.

Şekil 6.27: İşverenlerin yükseköğretim planlama ve yönetimine dahil edilmesi, 2013/14

A. Müfredat geliştirme



B. Yükseköğretim kurumlarının karar verme birimleri



Kaynak: BFUG anketi.

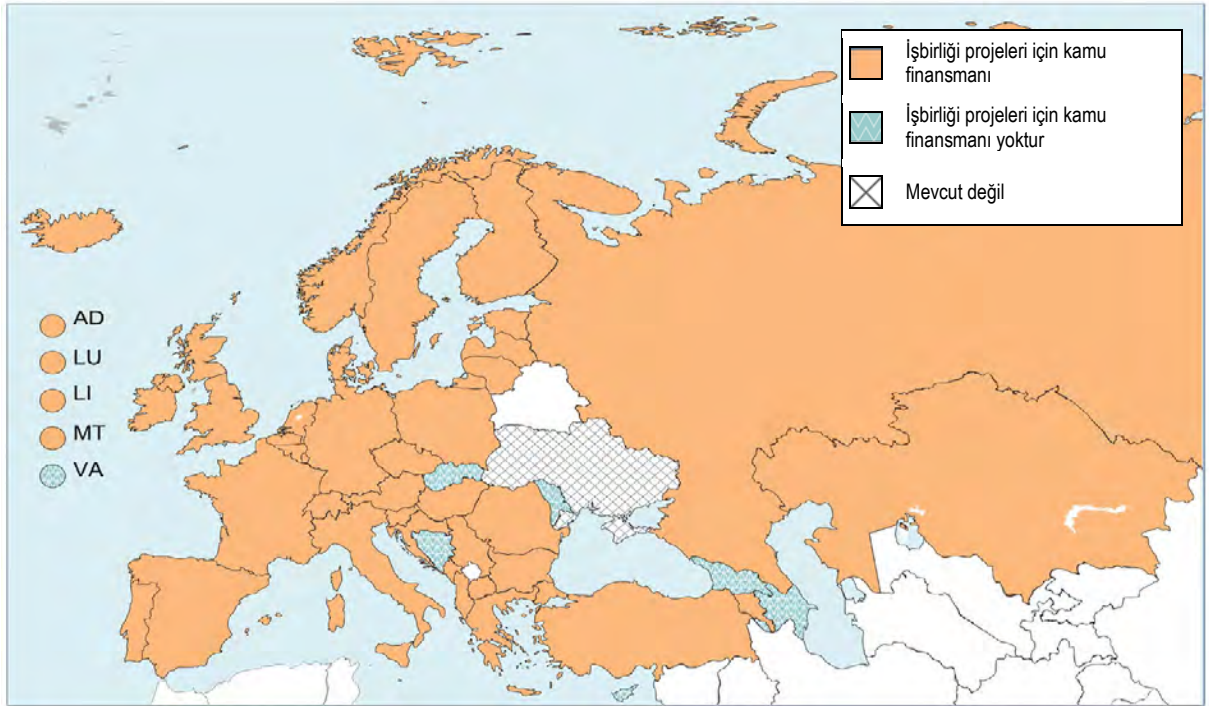
Ancak, işverenlerin katılım seviyeleri EHEA çapında değişmektedir. Müfredat gelişime ilişkin olarak, 11 ülke işverenlerin müfredat geliştirme veya yenilenmesinde yer almasını zorunlu kılmaktadır (bkz Şekil 6.27 A). Ayrıca, bazı ülkelerde işverenlerin bazı tür yükseköğretim kurumlarında müfredat geliştirmede yer alması gereklidir (örn. Avusturya veya Hollanda'da Universities of Applied Sciences/Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (*Fachhochschule*)). Ancak, katılımının zorunlu olmadığı ülkelerde bile işverenlerin katılımı yaygındır. Bazı ülkeler işverenlerin taleplerini karşılayacak şekilde tasarlanan, müfredatın işverenlerin işbirliğiyle geliştirildiği özel derece programları oluşturmuşlardır. Örnekler arasında Arnavutluk'taki mesleki diploma, Fransa'daki mesleki lisans derecesi (*licence*

*professionnelle*) veya Birleşik Krallık'taki önlisans dereceleri (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) yer alır. İrlanda'da ICT Skills Conversion programı çerçevesinde, çalışanlar ekonomideki beceri eksikliklerine yönelik belli programların gelişimi ve uygulanmasında yer almaktadır.

Onsekiz ülke yükseköğretim kurumlarının işverenlere yönetim birimlerinde yer vermesini zorunlu kılmıştır (bkz Şekil 6.27.B). Ayrıca, bazı ülkelerde işverenler çeşitli ulusal (örn. Hırvatistan, Fransa, Almanya, Polonya, Slovenya, İsveç veya Birleşik Krallık (İskoçya)), bölgesel (örn. İtalya) veya sektörel (örn. Karadağ) karar verme birimlerinde yer almaktadır.

Çalışanların katılımı yükseköğretim kurumları ile iş dünyasının birlikte yenilikçi projeler geliştirdiği üniversite-iş dünyası işbirliği ile güçlendirilebilir. Mali araçlarla hükümetler bu tür projelere katılmaları için teşvikler sağlayabilir. Şekil 6.28'in gösterdiği gibi, üniversite-iş dünyası işbirliğinde projeler EHEA ülkelerinin çoğunda belli biçimlerde kamu desteği almaktadır. Bazı ülkeler (örn. Hırvatistan, Danimarka, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, İzlanda ve Norveç) üniversite-iş dünyası işbirliği projelerinden doğrudan finanse edilen belli yenilikçi fonlar geliştirmiştir. Alternatif olarak, özel hükümet ajansları bu tür projeler için finansman görevi yüklenebilir (örn. Belçika (Flaman Topluluğu), İsveç ve İsviçre). İsveç'te hükümet, bazı üniversitelerde Yenilik Bürolarını finanse etmektedir. İrlanda ve Lihtenştayn girişimciler ile yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracak yenilik senetleri basmaktadır.

**Şekil 6.28: Üniversite- iş dünyası işbirliği projeleri için kamu finansmanı, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

## Uygulamalı eğitim ve staj

Kamu fonları öğrencileri finanse etmek üzere sıklıkla tahsil edilmektedir. Uygulamalı eğitim mezunların istihdamedilebilirliğinde, özellikle de az temsil edilen gruplardan öğrencilerle ilgili olarak, temel bir unsur olarak ele alınır. Uygulamalı eğitim ve staj ile öğrencilerin işverenler tarafından talep edilen becerileri edinme olasılığı yaratılmaktadır.

Maalesef, öğrencilerin uygulamalı eğitime katılım oranına dair veri çoğu EHEA ülkesinde yoktur. Her iki aşama için de yüksek katılım oranı raporlayan ülkeler (%70'den fazla) Arnavutluk, Azerbaycan, Gürcistan, Kazakistan, Moldova ve Rusya'dır. İlk aşamada katılım Andorra, Letonya ve Romanya'da yüksek raporlanırken, düşük katılım oranları (%10'un altında) Kıbrıs, İzlanda ve Karadağ'dan gelmiştir.

Avrupa Birliği'nde (AB), Mesleki niteliklerin tanınmasına ilişkin bildiri 2005/36/EC<sup>(10)</sup> uygulamalı eğitimi belli mesleki yönelimli eğitim programlarına (örn. tıp veya eczacılık eğitimi) katmayı düzenlemektedir. AB üyesi olmayan çoğu ülke, uygulamalı eğitim alanlarında benzer bazı düzenlemeler yapmaktadır. Ancak, düzenlenen bu mesleklerin ötesinde, yükseköğretim kurumları bu tür yapılandırılmış iş deneyimlerini eğitim programlarına dahi edip etmemeye karar vermede bağımsızdır.

Ancak, bazı ülkeler stajı belli kurum veya programlara zorunlu olarak dahil etmektedir. Örneğin, Danimarka'da uygulamalı eğitim Mesleki Yükseköğretim Akademileri ve Üniversite Yüksekokulları'nda birinci ve ikinci aşama öğrencileri için şarttır. Bu durum Avusturya'da Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri (*Fachhochschule*) ve Estonya'da mesleki yükseköğretim kurumları için geçerlidir. Benzer bir şekilde, Finlandiya'da tüm ilk aşama Politeknik derecelerinde staj şarttır. Uygulamalı eğitim Romanya'da ilk aşamada, Portekiz'de kısa aşamalı programlarda zorunludur. Fransa'da mesleki deneyim kazanmak kısa aşama programlar, mesleki yönelimli *licence* ve yüksek lisans programlar için zorunludur.

Uygulamalı eğitim Azerbaycan, Moldova, Rusya ve Slovenya'da tüm yükseköğretim programlarında zorunlu bir unsurdur. Karadağ'da bu tür bir zorunluluk taslak mevzuatta yer almaktadır<sup>(11)</sup>. Kazakistan'da tüm öğrencilerin eğitimleri süresince uygulamalı eğitime katılma hakları vardır.

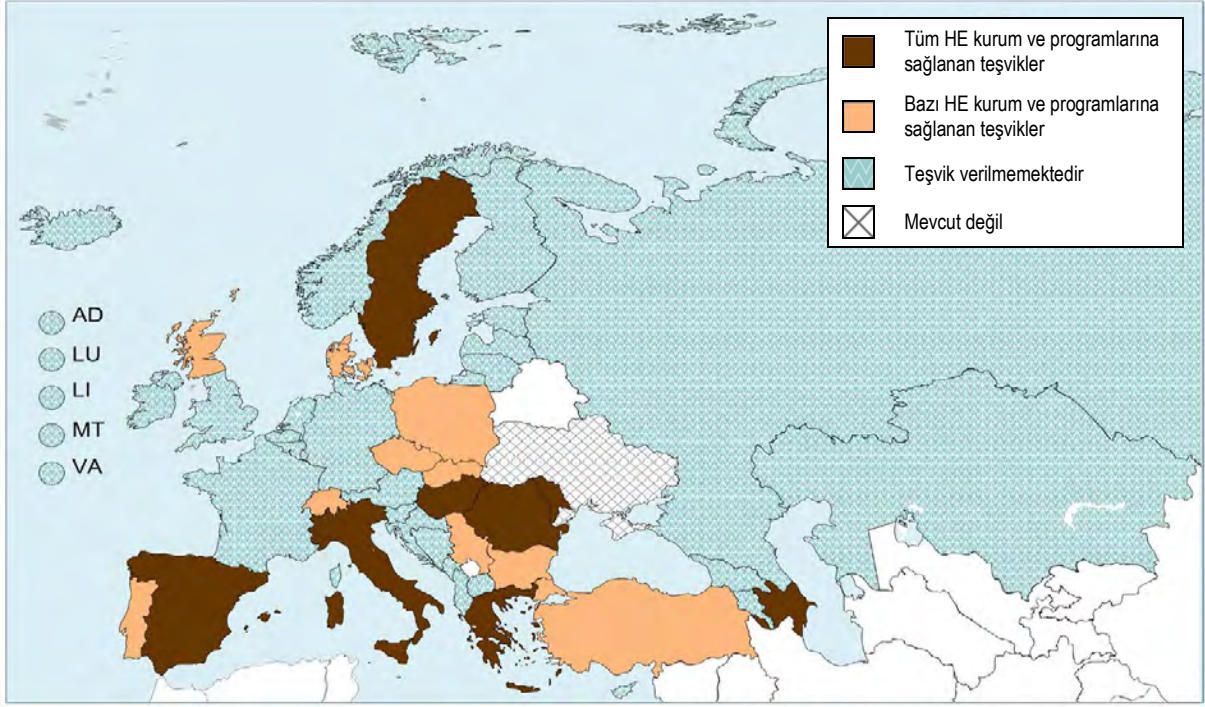
Yönetmeliklerin yanı sıra, yetkililerin yükseköğretim eğitim programlarında stajın kamu finansmanı yoluyla dahil edilmesini teşvik etmesi de bir başka yoldur. EHEA'da 18 ülke mevcut staj sayısını artırmak için bazı ya da tüm yükseköğretim kurumlarına teşvik sağlandığını rapor etmektedir (bkz Şekil 6.29). Bu tür teşvikler, yetkililer finanse ettiğinde ya da staj programı masraflarını paylaştığında stajın zorunlu olmadığı durumlarda bile (örn. Yunanistan, İtalya, Polonya, İspanya, İsveç, Türkiye ve Birleşik Krallık (İskoçya)) mali olabilir. Alternatif olarak, yetkililer stajların organizasyonu ve yönetimine katkıda bulunabilir (örn. Bulgaristan).

Yükseköğretim kurumlarını eğitim programlarında stajı kısaltmaya teşvik etmek veya zorlamanın yanı sıra, bazı ülkeler yükseköğretim kurumlarında teorik çalışmalarla işyerinde kazanılan mesleki deneyimi birleştiren sözde 'ikili' dereceleri oluşturmuşlardır. Bu sistemde, yükseköğretim kurumları ve girişimciler öğrencileri ilgili beceri ve yetilerle donatma sorumluluğunu paylaşmaktadır. Bu tür ikili derece programları örneğin, Belçika (Fransız Topluluğu), Almanya, Fransa, Polonya ve İspanya'da vardır.

(10) 2005/36/EC sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konseyi kararı, 7 Eylül 2005 itibarıyla mesleki yeterliliklerin tanınması, OJ L 255, 30.9.2005.

(11) Ekim 2014'te kabul edilmiştir.

Şekil 6.29: Stajlar için kurumlara verilen teşvikler, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

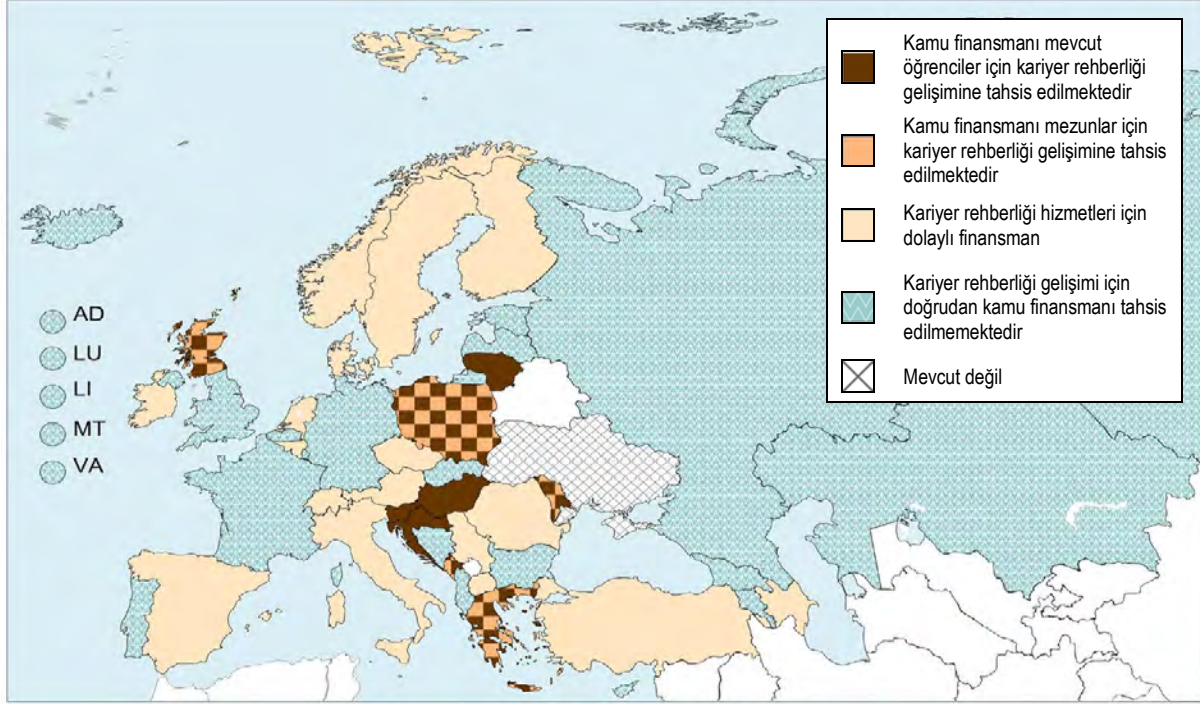
### Kariyer rehberliği

İş gücü piyasası bilgisi, kariyer rehberliği veya öğrencileri izleme, mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak için başka bir tedbirdir. Kariyer rehberliği özellikle geleneksel olmayan öğrenciler için, tüm öğrencilik süresince sağlanacaksa, oldukça önemlidir.

EHEA'daki yükseköğretim sistemlerinin yarısı mevcut öğrenciler ve bazı durumlarda mezunlar için kariyer rehberliği hizmetlerini geliştirmek üzere kamu finansmanı ayrıldığını rapor etmiştir (bkz Şekil 6.30). Çoğu durumda, yükseköğretim kurumları kamu bütçesinden toplu para alır ve bu fonların ne kadarının kariyer rehberliği hizmetlerini geliştirmeye ayıracıklarına yükseköğretim kurumları karar verir ('dolaylı finansman' Şekil 6.30).

Kariyer rehberliği için daha doğrudan finansman Hırvatistan, Yunanistan, Macaristan, Litvanya, Moldova, Karadağ, Polonya, Slovenya ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) mevcuttur. Yunanistan'da kamu fonlarıyla finanse edilen Yenilik ve İrtibat ofislerinin öğrencilere kariyer rehberliği hizmetleri sunma rolü vardır. Diğer ülkelerde, kamu finansmanı kamu ihaleleri (Macaristan), kamu projeleri (Litvanya), ulusal stratejiler (Moldova), veya belli ulusal ve Avrupa fonları (Karadağ, Polonya ve Slovenya) ile doğrudan kariyer rehberliği hizmetlerinin gelişimine ayrılmaktadır. Hırvatistan ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) yükseköğretim kurumları toptan ödeme alsa da, finansman yetkilileri ile yükseköğretim kurumları arasındaki finansman/çıktı anlaşmaları kariyer rehberliği hizmetlerinin bu tür bir iyileştirme için finansman aldığını temin etmektedir.

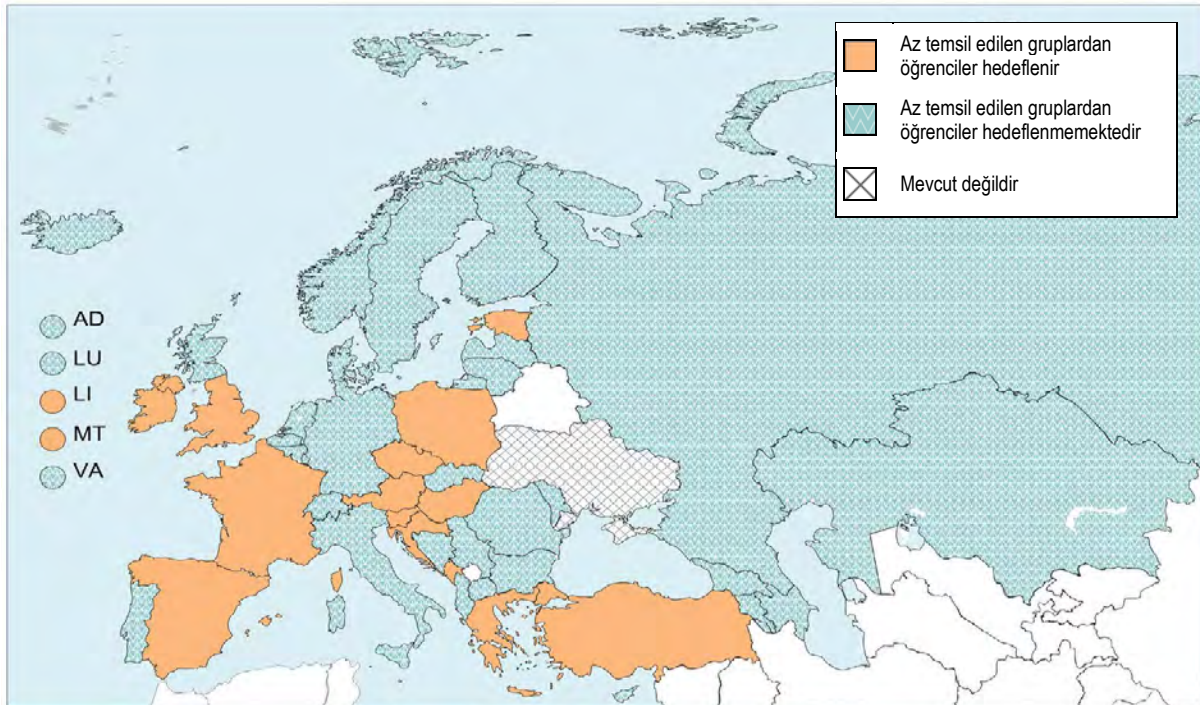
**Şekil 6.30: Yükseköğretim kurumlarında kariyer rehberliği hizmetlerini geliştirmek için kamu finansmanı tahsisi, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

Ancak, EHEA'da az temsil edilen gruplardan öğrenciler nadiren hedeflenmektedir: sadece 16 eğitim sistemi yükseköğretim kurumlarında kariyer rehberliği hizmetlerini hedeflediklerini rapor etmiştir (bkz Şekil 6.31). Neredeyse tamamında, kariyer rehberliği hizmetleri engelli öğrencileri hedeflemektedir. Cinsiyet rehberliği Estonya ve Lihtenştayn'da vardır. Malta'da, rehberlik hizmetleri dezavantajlı alanları hedefler.

**Şekil 6.31: Az temsil edilen gruplardan öğrenciler için hedeflenen kariyer rehberliği hizmetleri, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

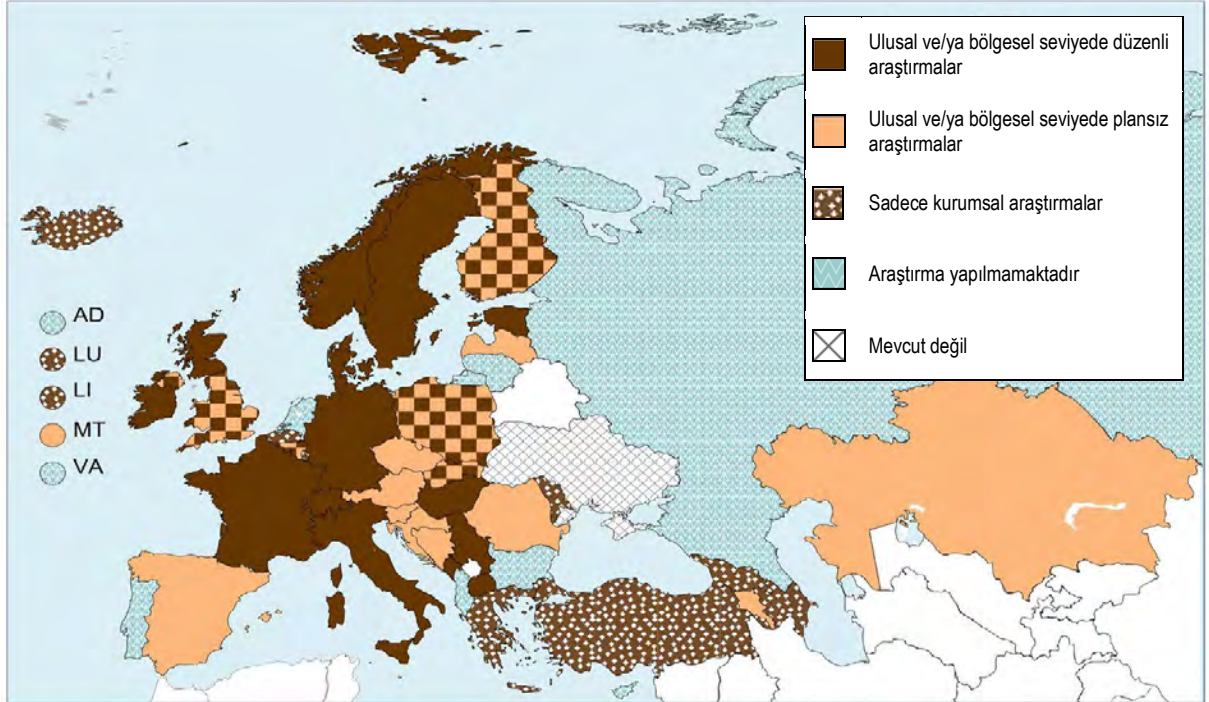
## İzleme ve değerlendirme

İstihdamedilebilirlik performansını ölçmek diğer performans göstergelerini ölçmekten daha dolaylı olabilir. Değerlendirmeler genelde öğrenci ve/ya mezunların eğitim programlarını değerlendirip iş gücü piyasasına geçişle ilgili bilgi verdikleri öğrenci ve mezun araştırmalarına dayalıdır. Alternatif olarak, işveren değerlendirmeleri de politika yapıcılara bilgi verebilir (örn. Karadağ).

Mezunların kendi kendilerini değerlendirmelerine dayalı mezun araştırmaları yükseköğretim mezunlarının istihdamedilebilirliğini değerlendirmek için önemli araçlardır. Kariyer takip araştırmaları sadece mezuniyet sonrası iş bulan mezunların oranını ölçmek için bir araç değil aynı zamanda işlerin kalitesini, iş arama sürecinin süresini, mezunların iş tatminini ve mezunları becerileri ile iş koşulları arasındaki dengeyi de tanımlama yoludur (bkz Teichler, 2011). Ayrıca mezun araştırmalarına dayalı olarak, mezunların bireysel özellikleri ve girdikleri yükseköğretim programlarının kısmi etkileri üzerine de analizler yapmak mümkündür (Ibid.). Bu yolla bu tür araştırmalar yükseköğretimde istihdamedilebilirliğin çok boyutlu değerlendirmesi için yararlı araçlardır.

Mezun araştırmaları belli aralıklarla çoğu EHEA ülkesinde yapılmaktadır (bkz Şekil 6.32). Ulusal ve/ya bölgesel seviyede 19 eğitim sisteminde düzenli araştırmalar yapılırken, 18 ülkede plansız yapılan araştırmalar düzenli olanlara ek olarak yer almaktadır. Sadece dokuz EHEA ülkesinde kurumsal araştırmalar vardır. Ancak, düzenli mezun araştırmaları yapan ülke sayısı gittikçe artmaktadır, çoğu ülkede böyle bir sistem geçen yıl başlatılmıştır. Düzenli bir takip sistemi Hırvatistan ve Polonya'da geliştirilmektedir.

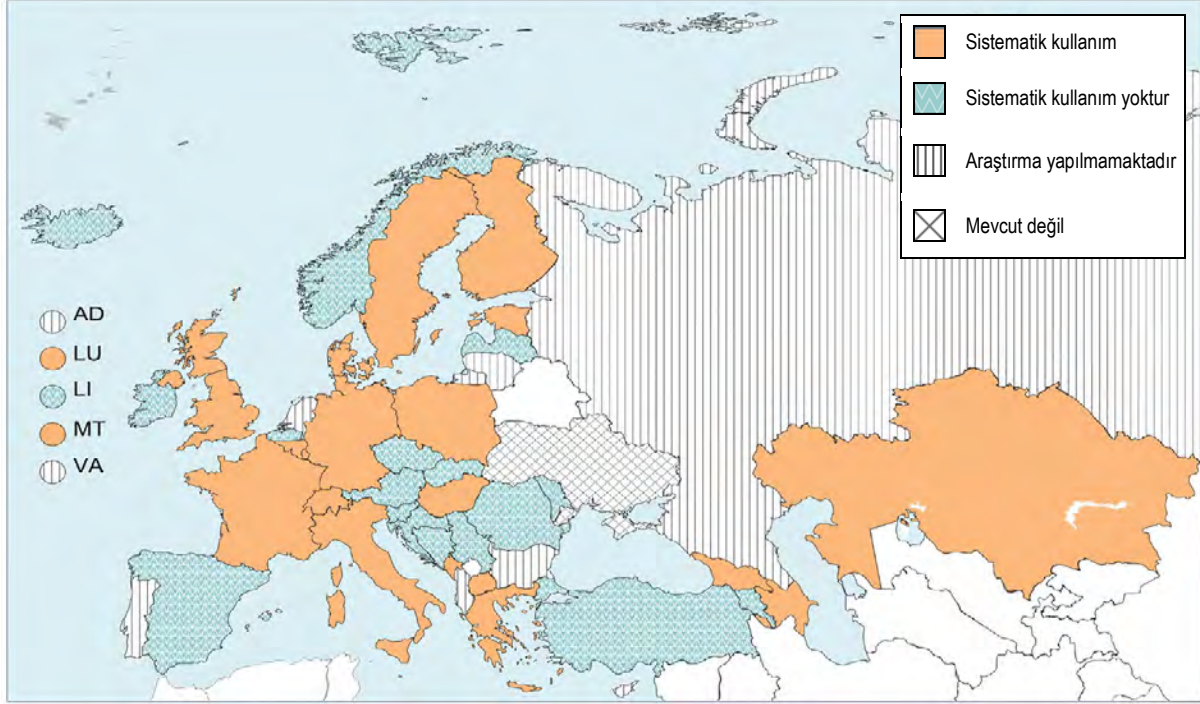
Şekil 6.32: Mezun izleme araştırmaları, 2013/14



Kaynak: BFUG anketi.

EHEA'da 22 ülke yerleşik mekanizmalar ve ilgili yetkililerin iyi tanımlanmış rollerine dayalı olarak yetkililerin mezun takip sistemini kullandıklarını rapor etmiştir (bkz Şekil 6.33). Genelde, mezun araştırmaları kalite güvence usüllerinde kullanılmaktadır (örn. Danimarka, Fransa, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Gürcistan, İtalya, Polonya veya İspanya). Azerbaycan, Macaristan ve Kazakistan, bu tür araştırma sonuçlarını kayıt kotalarının ya da kamu destekli kontenjan sayısını belirlemede kullanır.

**Şekil 6.33: Planlamada mezun izleme araştırmalarının sistematik kullanımı, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

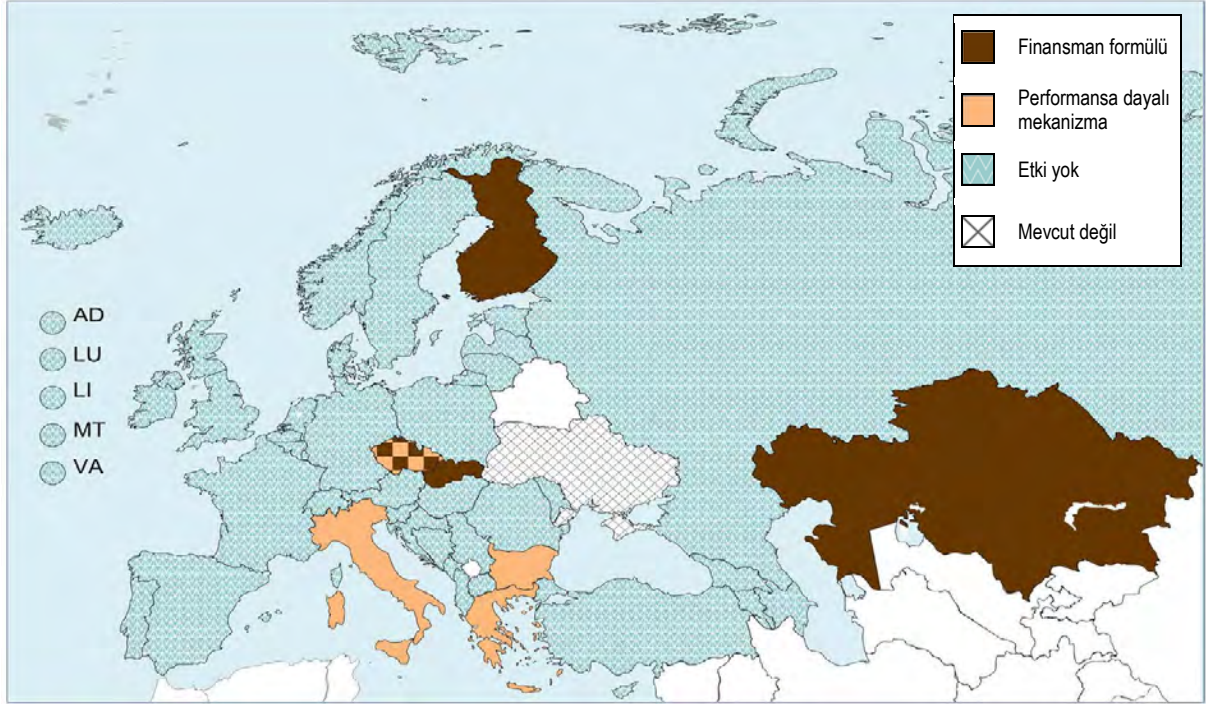
Kalite güvencesi EHEA'daki en yaygın değerlendirme mekanizmasıdır (kalite güvencesi, bkz Bölüm 3), ancak bazı ülkeler yükseköğretim kurumlarının istihdamedilebilirlik performansını ölçebilen farklı usuller oluşturmuştur. Bu tür değerlendirme süreçlerini oluşturma hedeflerinden biri de istihdamedilebilirlik ile ilgili bilgileri kamuya açık hale getirmektir. Bu bilgi, mevcut ve potansiyel öğrencilerin kariyer beklentilerine ilişkin veri sağlayabilir. Örneğin, bazı ülkeler (Arnavutluk, Azerbaycan, Bulgaristan, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti ve Kazakistan) mezunların istihdamının kriterlerden biri olduğu yükseköğretim kurumu derecelendirme sistemi oluşturmuşlardır. Bulgaristan'da bir yükseköğretim kurumunun sıralamadaki yeri, alacağı kamu finansmanının düzeyini bile etkilemektedir.

İstihdamedilebilirlik performans sözleşmelerinin de bir parçası olabilir. Avusturya ve Lihtenştayn'da mezun istihdamedilebilirliğini artırma yükseköğretim kurumlarının planlarının yürürlükteki performans sözleşmelerinin bir parçasıdır.



Ancak, yükseköğretim kurumlarının istihdamedilebilirlik performansı, aldıkları finansmanı sadece bazı ülkelerde etkilemektedir: Bulgaristan (yukarıda belirtilen), Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Yunanistan, İtalya, Kazakistan ve Slovakya (bkz Şekil 6.34). Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Kazakistan ve Slovakya'da mezunların istihdamı yükseköğretim kurumlarının aldıkları bütçeye (bir parçasına) dayalı finansman formülünde yer almaktadır. Rusya bu tür bir sistemi 2015 itibariyle başlatmayı planlamaktadır. Çek Cumhuriyeti, Yunanistan ve İtalya'da, kurumlar mezun istihdamı gibi performans göstergelerine dayalı ek veri finansmanı alabilirler.

**Şekil 6.34: İstihdamedilebilirlik performansının yükseköğretim kurumları finansmanına etkisi, 2013/14**



Kaynak: BFUG anketi.

## Sonuçlar

Yükseköğretimde bulunma seviyeleri EHEA genelinde yükseliş göstermektedir, bu eğilim hızla gelişen bilgi ekonomisinin karşılaştığı zorluklar göz önünde bulundurulduğunda olumlu karşılanmaktadır. Ancak halen birçok öğrenci yükseköğretim eğitimini yarıda bırakmaktadır. Verilerin alınması ve karşılaştırılması zor olsa da, mevcut tamamlama oranı %48 ile %88 aralığındadır.

Bu tür performansı geliştirecek politik müdahaleler öğrencilere eğitimlerini zamanında bitirmeleri için mali teşvik sağlama odaklıdır. Yükseköğretilimi en çok bırakma eğilimi olan birinci sınıf öğrencilere rehberlik ve destek sağlamak halen çok yaygın değildir. Ayrıca, katılımı genişletmeye ilişkin Bologna Süreci politik taahhütleri arasında yer alsa da, çok az ülke az temsil edilen grupların eğitimi tamamlama oranlarına odaklanmaktadır.

Veriler yükseköğretim mezunlarının istihdam beklentileri açısından ekonomik kriz dolayısıyla oldukça zor durumda kaldıklarını göstermektedir. İşsizlik oranları düşük eğitim seviyesi olanlardan oransal olarak daha fazla artmıştır ve gelir avantajları kısmen azalmıştır ve niteliklerinin fazlalık oranı 2010 ile 2013 arasındaki dönemde artmıştır. İşsizlik oranları yüksek eğitim başarısı olan çoğu ülkede gençler için halen çok düşüktür, ancak bu EHEA'nın tamamında söz konusu değildir. Verilerin alındığı ülkelerin üçte birinde yükseköğretim mezunlarının iş gücü piyasasındaki durumu garanti değildir. Çok az ülkede bu ekonomik krizle ilişkilendirilmiştir, diğerlerinde ekonominin yapısından ve kısmen de olsa küçük yükseköğretim sektöründen kaynaklanmaktadır. Ancak Sovyetler Birliği üye ülkeleri ve Balkan ülkelerini de kapsayan son grupta yüksek eğitim seviyesi olanların işsizlik oranı azalmaktadır.

Erkek egemen sektörleri daha hızlı ve daha sert vuran ekonomik krizin erkek ve kadınların işsizlik oranı üzerinde farklı etkileri vardır. Kriz öncesi yıla kıyasla, düşük eğitim seviyesi olan erkeklerin işsizlik oranı kadınlarınkinden daha yüksektir, diğer taraftan yüksek eğitim seviyesi olan kadın ve erkekler için işsizlik oranı benzerdir. Bu da yüksek eğitim seviyesinin kadınlardan çok erkeklerin istihdam beklentilerini artıracağını göstermektedir.

Tüm bu gelişmeler, yükseköğretim politika yapıcılarının mezunların istihdamedilebilirliğine (tekrar odaklanması gerekliliğinin altını çizmektedir. Neredeyse tüm EHEA ülkeleri istihdamedilebilirliği politik bir kaygı olarak ele alsa da politik unsurları da içeren sistematik çabalar (iş gücü piyasası tahminini kullanmak, işverenleri dahil etmek, birçok yükseköğretim programlarında satj olması için teşvikler sağlamak, kariyer rehberliği hizmetlerini güçlendirmek, yerleşik geribildirim mekanizmaları ile performansı izlemek, Bologna araçlarının uygulanması ve öğrenci hareketliliği teşvik etmek) henüz her yerde uygulanmamaktadır. Ancak birçok ülke mezun istihdamını artırmak için mezun araştırmaları gibi izleme araçları ile yeni politikalar geliştirmektedir.

Bazı ülkeler istihdamedilebilirliği canlandırmak için daha merkezi politik araçlar uygulamaktadır (kayıt kotaları, zorunlu staj veya sıralama), yükseköğretim kurumlarının diğerlerinde ise özerklik oldukça fazladır. Bu durumda performans sözleşmeleri mezunların istihdamedilebilirliğine yönelik- eğitimi tamamlama oranları gibi diğer performans göstergeleri ile birlikte- daha sistematik bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Hangi yaklaşımın uygulanırsa uygulansın, az temsil edilen grupların istihdamedilebilirliği konusunun göz ardı edildiği görülmektedir. Az temsil edilen grupların iş gücü piyasasındaki dezavantajlarına rağmen, özellikle de mevcut ekonomik durumda, mezunların istihdamedilebilirliğinin sosyal boyutu EHEA ülkelerinde yükseköğretim politik gündemlerinde önemli bir yer teşkil etmemektedir.

# BÖLÜM 7:

## ULUSLARARASI İLAŞMA VE HAREKETLİLİK

### Bükreş Beyannamesi

Öğrencilerin ve personelin uluslararası hareketliliği Bologna Sürecinin başlangıcından itibaren Avrupa yükseköğretim gündeminin bir önceliği olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar, Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için Hareketlilik Stratejisinin Bükreş Beyannamesine<sup>(1)</sup> ek olarak 2012 Bakanlar Konferansında benimsenmesine yol açmıştır. Hareketlilik Stratejisi, 2009'da Leuven/Louvain-la-Neuve'de<sup>(2)</sup> formüle edilen hareketlilik hedefini teyit etmiş ve EHEA ülkelerinin, daha yüksek kalitede değişimlere doğru yönelmesi ve kıta çapında, hareketliliğe karşı engellerin giderilmesi açısından ihtiyaç duydukları kilit faaliyetlerin ana hatlarını çizmiştir.

Temel odak noktası her zaman için hareketlilik ve onun büyüyen 'küresel boyutu' üzerinde olsa da, bakanlar, Bükreş Beyannamesine 'uluslararasılaşma' terimini katmak suretiyle Avrupa yükseköğretim politika gündeminin daha geniş bir önceliği hakkında farkındalık yaratmıştır. Yükseköğretimin uluslararasılaşması EHEA görüşmelerine girmiştir ve uluslararasılaşmanın çeşitli yönleri politika yapıcılar için çözülmesi gereken güçlükleri ortaya koymaktadır.

Bükreş Beyannamesi uluslararasılaşmanın çeşitli bileşenlerine atıf yapmıştır. Hareketli öğrenciler için yeterli ve taşınabilir desteğin ve EHEA içerisinde daha dengeli hareketliliğin önemini vurgulamıştır. Bakanlar, uluslararası işbirliği ve hareketliliğin önündeki engelleri kaldırmak ve yükseköğretim kurumlarını ortak program ve dereceler geliştirmesi açısından teşvik etmek amacıyla ulusal yönetmelik ve uygulamaları incelemiştir. Hareketliliği kolaylaştırması ve bundan ötürü Avrupa'da yükseköğretimin uluslararasılaşmasına katkıda bulunması açısından, adil bir akademik ve mesleki tanınmanın, yaygın ve örtük öğrenmenin tanınmasını da içerecek şekilde, önemi de Beyanname'de vurgulanmıştır.

### 2012 Bologna Uygulama Raporu

2012 Bologna Uygulama Raporu, öğrenci ve personel hareketliliğini 'uluslararasılaşmanın temel aracı' (European Commission/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent 2012, s. 151) olarak değerlendirmiş ve çoğunlukla bu konu üzerinde odaklanmıştır. Derlenen uluslararası istatistik verinin kapsamlı olmaktan uzak olduğunu kabul etmesine karşın, rapor, öğrenci hareketlilik akışları üzerine ışık tutmuştur. Öğrenci hareketliliğinde denge sorusunu ele almış, Doğu-Batı motiflerini hem Avrupa, hem de küresel boyutta göstermiştir. Hareketliliğe engeller hakkındaki ülke bilgilerinin analizi sonucunda, pek çok ülkenin bu engelleri aşmak üzere açık bir strateji ve önlemlere sahip olmadığı sonucuna varmıştır. Aynı zamanda, EHEA içerisinde izleme mekanizmalarının büyük oranda eksik olduğuna işaret etmiştir.

Personel hareketliliği hakkında 2012 Uygulama Raporu, kapsam ve tanım(lar) hakkında anlaşma sağlanmasının ve personel hareketlilik türleri hakkında nicel hedefler konulmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ülkeler Avrupa'da personel hareketliliğini teşvik edeceklerse, personel hareketliliğini önleyen engellerin daha iyi gözlenmesi ve bu engellerin çözülmeye çalışılmasının gerekli olduğu sonucuna varmıştır.

(1) Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik: Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için hareketlilik stratejisi 2020, 2012.

(2) Leuven/Louvain-la-Neuve'de kabul edilen hareketlilik hedefi, 2020 yılına kadar EHEA'da mezunların en az %20'sinin ülke dışında bir eğitim veya öğretim dönemi geçirmesidir. Leuven ve Louvain-la-Neuve Bildirisi'ne bakınız: Bologna Süreci 2020: Yeni onyıldan Avrupa Yükseköğretim Alanı, 28-29 Nisan 2009, s. 4.

## Hareketlilik ve Uluslararasılaşma hakkında BSÇG Çalışma Grubu

2012 ve 2015 yılları arasında, Hareketlilik ve Uluslararasılaşma üzerine BSÇG Çalışma Grubu, EHEA çapında ve politika düzeyinde daha çok tartışılması ve geliştirilmesi gereken konuları çalışmıştır. Çalışma süreci, Mayıs 2015'te yapılacak Erivan Bakanlar Konferansına katılan bakanlar tarafından büyük ihtimalle kabul edilecek olan, personel hareketliliği ve hareketli öğrenciler için mali desteğin taşınabilirliği konuları hakkında bazı önerilere (tavsiyeler, kılavuz ilkeler) yol açmıştır. Bunun ötesinde, Çalışma Grubunun, dünyanın diğer kısımlarında Bologna reformlarına olan ilginin artışına karşılık benimsenen 'Küresel bir Ortamda Avrupa Yükseköğretimi' <sup>(3)</sup> adlı EHEA stratejisinin değerlendirilmesine katkıda bulunması için bir direktifi vardı. Çalışmanın amacı, Stratejinin 2007 yılında kabul edilmesinden itibaren, beş öncelikli alanda <sup>(4)</sup> çeşitli seviyelerde - ulusal, kurumsal ve Avrupa - oluşan gelişmelerin değerlendirilmesidir.

### Bölüm ana hatları

Bu bölüm, yükseköğretimin uluslararasılaşması sürecinde EHEA ülkelerinin konumlarını gösteren bir resim oluşturmayı, 2012 yılından itibaren hareketlilik konusunda yaşanan gelişmeleri bildirmeyi ve daha çok gelişmenin en çok ihtiyaç duyulduğu bazı unsurları vurgulamayı amaçlamaktadır. İlk kısım EHEA ülkelerinin yükseköğretimde uluslararasılaşma konusuna katılımlarına odaklanmaktadır. Kısım, ulusal stratejilere ve yönergelere, paydaş katılımına, uluslararasılaşma için bütçe ve teşviklere ve bunların yanı sıra kurumsal stratejilere ve uluslararasılaşma araçlarına baktığından 2012 raporuna kıyasla yeni bilgiler sunmaktadır. İlk kısım aynı zamanda hangi coğrafi bölgelerin uluslararasılaşma etkinliklerinde ayrıcalıklı olduğunu da incelemektedir.

İkinci kısım hareketlilik sorunlarını konu edinmektedir. Kısım, öncelikle öğrenci hareketliliğine bakar, öğrenci hareketlilik akışları hakkında veri ve analizler sunar, hedef ortamını inceler ve öğrenci hareketliliğine yönelik engelleri ve bu engelleri telafi etmek üzere uygulanabilecek önlemleri bildirir. Daha sonra, personel hareketlilik sorunlarını inceler, ulusal politika hedef ve programlarını gösterir, hedefleri ele alır ve aynı zamanda engelleri ve bu engelleri azaltmak üzere uygulanabilecek tedbirleri bildirir.

## 7.1. Uluslararasılaşma sürecine katılım

Yirmi yıl önce, uluslararasılaşma kavramı, çoğu gözlemci için, tam olarak değilse de neredeyse tamamen, ülke sınırları arasında öğrenci (ve daha az bir derecede de personel) hareketliliği ile özdeşti (Wächter 2008, s. 13-14). Bununla birlikte, bu kavram yıllar boyunca evrilmiş ve günümüzde uluslararasılaşma ile hareketlilik arasında açık bir ayrım oluşmuştur. Kanadalı araştırmacı Jane Knight uluslararasılaşmayı: 'Uluslararası, kültürler arası ya da küresel bir boyutu, ortaöğretim sonrası eğitimin amaç, işlev ve uygulamasına entegre etme süreci' şeklinde tanımlamıştır (Knight 2003, s. 2). Dolayısıyla, uluslararasılaşma, günümüzde 'çok boyutlu bir fenomendir' (Wächter 2008, s. 13) ve çeşitli etkinlik türlerini içerir. Bu türler arasında, uluslararası hareketlilik (esas olarak öğrenci hareketliliği) en göze çarpan etkinlik olarak varlığını sürdürmektedir.

Günümüzde, farklı seviyelerde türlü zorluklar içermesine karşın, uluslararasılaşmanın, genel olarak, öğrencilere, personele, yükseköğretim kurumlarına ve ülkelere fayda sağladığı kabul edilmektedir. Bu ilk bölüm, ulusal ve kurumsal seviyelerde ülkelerin katılımının farklı yönlerine bakar. Bu noktada, kurumsal seviyede katılımın değerlendirilmesinin, ülkelerin merkezi seviyedeki algılarına dayalı olduğunu ve bunların yükseköğretim kurumlarının algılarından farklı olabileceği akılda tutulmalıdır.

<sup>(3)</sup> Küresel bir ortamda Avrupa Yükseköğretimi. Bologna Sürecinin Dış Boyutu için bir Strateji, 2007.

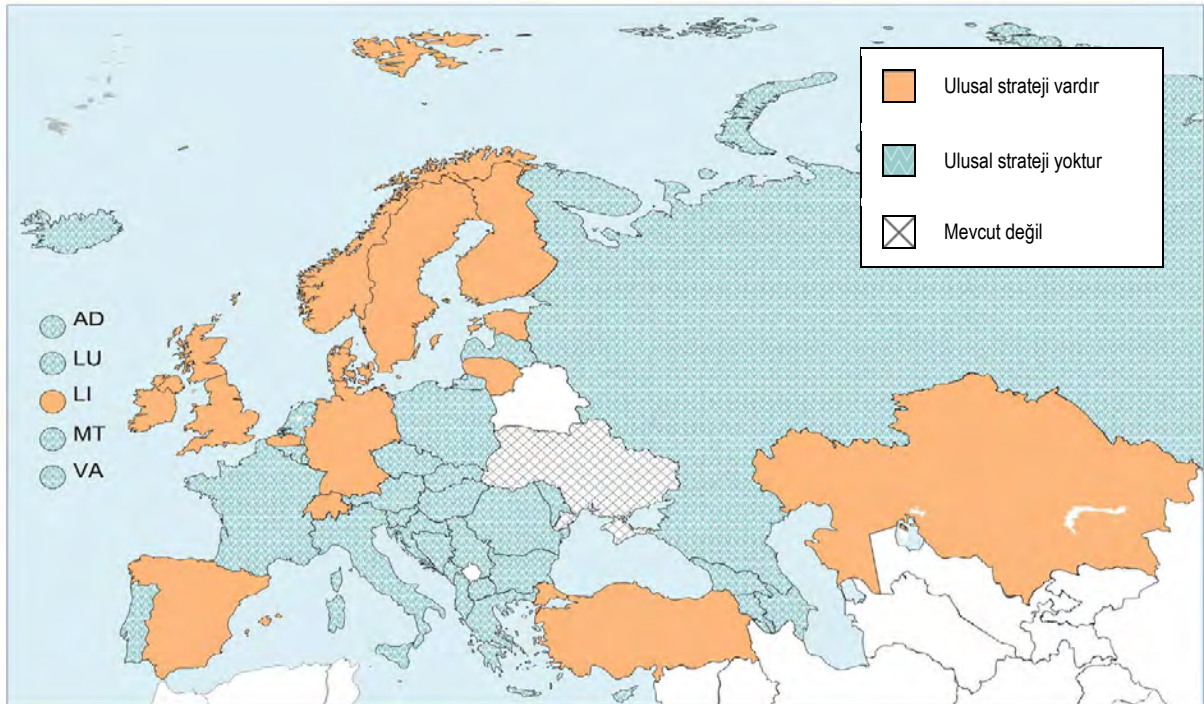
<sup>(4)</sup> 'Küresel bir ortamda Avrupa Yükseköğretimi' konusunun öncelikli alanı: EHEA hakkında bilgi, teşvik ve çekicilik, politika diyalogu, ortaklık ve tanımadır.

## 7.1.1. Ulusal seviyede katılım

### Uluslararasılaşma için ulusal stratejiler

2012 Hareketlilik Stratejisi vasıtasıyla ülkeler, 'kendi uluslararasılaşma ve hareketlilik stratejilerini geliştirme ve uygulama' (5) için teşvik edilmiştir. Şekil 7.1, EHEA çapında uluslararasılaşma için ulusal stratejilerin benimsenmesi konusundaki durumun ana hatlarını ortaya koyar. Şekil, bu tür stratejileri benimseyen ülkelerin azınlıkta olduğunu göstermektedir (güncel raporun kapsadığı 48 sistemin 16'sı). Bununla birlikte, bazı ülkeler (Hırvatistan, Fransa, Hollanda ve Portekiz) veri toplama sırasında ulusal stratejilerini geliştirme sürecinde olduklarını ya da bu stratejiyi kabul etmek üzere olduklarını rapor etmiştir.

Şekil 7.1: Yükseköğretimin uluslararasılaşması için ulusal stratejiler, 2013/14



Kaynak: BSCG anketi.

'Ulusal strateji' kavramının geniş bir yorumunun yapılabilir olması, ülke gerçekliklerinin kıyaslanmasında güçlükler yol açabilir. Bazı ülkelerde, stratejinin bağımsız bir dokümanda yer almasına karşın, diğer ülkelerde, strateji küresel ulusal yükseköğretim stratejisinin ve hatta bir ekonomik stratejinin parçasını oluşturmaktadır. Stratejiler çok geniş kapsamlı olabilir ya da özel konular üzerinde odaklanabilir. Stratejilerin bazıları genel hedeflerin ana hatlarını göstermekte iken, diğerleri oldukça somut tedbirleri listelemekte veya ölçülebilir hareketlilik hedefleri ortaya koymaktadır.

Yeni bir örnek, Nisan 2013'te Almanya Federal devleti ve Eyaletleri tarafından ortak bir uluslararasılaşma stratejisinin benimsenmesidir. Burada, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasının teşviki için dokuz eylem alanı tanımlanır ve her alan için stratejileriyle birlikte ortak politika hedefi belirlenir. Hem Federal Devlet, hem de Eyaletler ortak uluslararasılaşma hedeflerinin uygulanmasından sorumludur. Bir başka yeni gelişme olan Belçika ulusal stratejisi (Flaman Topluluğu), bir eylem planı olarak geliştirildiği ve yalnızca hareketlilik konuları üzerinde odaklandığı için Alman modelinden son derece farklıdır. Norveç'te strateji, bir rapor formunda, hedefler listesi ile birlikte sunulmuştur. Estonya'da yükseköğretimin uluslararasılaşması Stratejisi, küresel 2006-

(5) Daha iyi öğrenme için Hareketlilik: Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için Hareketlilik Stratejisi 2020, 2012, s. 1.

2015 Yükseköğretim Stratejisinin bir parçasıdır<sup>(6)</sup>. Uluslararasılaşmayı destekleyen yasal çerçeve (kalite teminatı, göç politikası, yeterliliklerin tanınması) ve ders programlarının uluslararasılaşması gibi önemli hususları konu edinir ve hem öğrenci, hem de personel hareketliliği için nicel hedefler ortaya koyar. İrlanda Uluslararası Eğitim Stratejisi 2010-2015, yükseköğretim kurumlarını, kapsamlı uluslararasılaşma stratejileri geliştirmek için açıkça teşvik eder ve bu stratejilerde değerlendirilmesi gereken alanların bir listesini sunar. Bu strateji, aynı zamanda, dışarıya doğru öğrenci hareketliliğini arttırmak için kılavuz ilkeler de içermektedir.

Yükseköğretimin uluslararasılaşması için ulusal bir strateji kabul eden ülkeler arasında yalnızca dört ülke (Finlandiya, İrlanda, Litvanya ve Birleşik Krallık (İskoçya)), bu stratejinin etki ve sonuçlarını ölçmek üzere bir değerlendirme yapmıştır. Stratejiler, Finlandiya, İrlanda ve Litvanya eğitim bakanlıkları, İskoç Parlamentosu ve onun Birleşik Krallık'taki (İskoçya) komisyonları tarafından değerlendirilmiştir.

EHEA'da uluslararasılaşma stratejilerinin birkaç yıl öncesine kadar neredeyse var olmadığı dikkate alınırsa, bu alandaki gelişmelerin son derece hızlı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, AB üye ülkelerinin 'kapsamlı uluslararasılaşma stratejileri' geliştirmesini teşvik eden 2013 'Dünyada Avrupa Yükseköğretimi' stratejisinin, AB üyesi ve AB üyesi olmayan ülkeler (Avrupa Komisyonu 2013b, s. 3) üzerinde ne ölçüde etkisi olacağına gözlenmesi ilgi çekici olacaktır.

## Ulusal yönergeler

Ülkelerde sadece bir azınlığın kapsamlı uluslararasılaşma stratejileri belirlemiş olmasına rağmen, yönergelerde uluslararasılaşmaya veya onun farklı bileşenlerine atıflar bulunması sıradan bir durumdur. Bu belgelerde bahsedilen en yaygın hedef veya amaçlar arasında, öğrencilerin ve personelin hareketlilik akışlarını arttırmaya, yükseköğretimin kalitesini arttırmaya ve ulusal yükseköğretim kurumlarının çekiciliğini ve rekabetçiliğini geliştirmeye işaret edilmektedir. Pek çok ülke için daha çok ortak program/derece ve başka uluslararası işbirliği türlerine katılmak da önemli hedefler arasındadır.

EHEA ülke yönergeleri, aynı zamanda yükseköğretimin uluslararasılaşmasının uygulaması için çok çeşitli tedbirler içermektedir. Örneğin, birtakım ülkeler, daha çok sayıda uluslararası öğrenci çekebilmek için, programları ya da yükseköğretim kurumları/sistemleri hakkında var olan bilgi kanallarını geliştirmiş veya yeni bilgi kanalları oluşturmuştur (çoğunlukla web siteleri). Polonya, yurt dışı adaylar için çeşitli yabancı dillerde de mevcut yeni bir portal hazırlamıştır. Çek Cumhuriyetinde, 2011-2015 için Stratejik Plan, Çek yükseköğretimini yurt dışında tanıtmaya yönelik bir kanal olarak, uluslararası etkinliklerde yer almayı ve büyükelçiliklerle işbirliği yapmayı önermektedir. Danimarka, Haziran 2013'te başlattığı Eylem Planı ile yetenekli uluslararası öğrencileri ülkeye çekmek adına burs ve bağış sağlamaları için özel vakıf ve iş kurumları ile diyaloga girmeyi amaçlamaktadır. Devlet, aynı zamanda uluslararası mezunların Danimarka iş piyasasına katılımını kolaylaştırıcı çeşitli somut girişimler önermektedir. Bazı ülkeler, yabancı öğrenci çekmenin bir yolu olarak, yabancı dilde dersler veya eğitim programları hazırlandığını da rapor etmiştir.

Yurt dışına giden öğrenci hareketliliğini teşvik etmek için bazı ülkeler yurt dışında okumak isteyen öğrencilere daha çok ve daha iyi bilgi/tavsiye sağlamak üzere harekete geçmiştir. Başka ülkeler, öğrenci hareketliliğini, uluslararası iş yerleştirmelerini teşvik etmek ve hareketlilik penceresi içeren eğitim programları sağlamak yoluyla özendirmektedir<sup>(7)</sup>.

<sup>(6)</sup> 2014 yılının başından itibaren Estonya Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi 2020 yürürlüğe girdi ve yükseköğretimin uluslararasılaşması bu Stratejinin bir parçasıdır.

<sup>(7)</sup> Bir hareketlilik penceresi, eğitim programının müfredatına ilâştirilmiş, uluslararası öğrenci hareketliliğine ayrılan bir zaman dilimi olarak tanımlanmaktadır (Ferencz, Hauschildt ve Garam, 2013).

Yönergelerde, dil öğrenmeyi teşvik etmek, tanıma usullerini iyileştirmek, hareketli öğrenciler için mali destek sağlamak (bazı durumlarda yüksek lisans öğrencileri ve doktora adaylarına odaklanılmaktadır), hibe ve kredilerin taşınabilirliğini güvence altına almak, hareketlilik için mali destekte <sup>(8)</sup> sosyal boyut hedefleri içermek veya öğrenciler için vize ve oturma/çalışma izin usullerini basitleştirmek gibi öğrenci (ya da öğrenme) hareketliliğini teşvik etmeyi amaçlayan başka pek çok tedbirden de bahsedilmektedir. Diploma Eki gibi Bologna araçlarından faydalanmaktan ve Avrupa programlarına katılmaktan da sıkça bahsedilmektedir.

Bazı ülkeler uluslararası personel istihdamını arttırmayı amaçlayan tedbirlerden de bahsetmektedir ve başkaları ortak program/dereceler geliştirmeyi, yaz okulları veya diğer işbirliği türlerini (örneğin ortak araştırma projeleri) kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Örneğin, İtalya'da yükseköğretim kurumlarının bir ortak veya uluslararası program başlatmak için gereksinimleri daha az kısıtlayıcı hale getirilmiştir.

### Uluslararasılaşma sürecine katılan paydaşlar

Sistemlerin çoğunluğunda, eğitim bakanlıkları, yükseköğretim, dış ilişkiler, araştırma, kalkınma, istihdam ya da endüstri gibi öğelerin tamamı yükseköğretimin uluslararasılaşmasına belirli bir oranda katılmaktadır. Fransa'da bir Avrupa ve uluslararası strateji tanımlamak ve yükseköğretim, araştırma ve yenilikçilik için girişimlerin ve uluslararası tasarıların uygulamasını koordine etmek üzere yeni bir yapı (MEIRIES – *Mission Europe et International pour la Recherche, l'Innovation et l'Enseignement Supérieur*) kurulmuştur.

Bazı ülkelerde, başka ulusal birimler, örneğin kamusal ajanslar, da sürece dâhildir. En göze çarpan örnek, Almanya'da devletten mali destek alan yükseköğretim kurumları ve öğrenci derneklerinin birliği olan Alman Akademik Değişim Servisi'dir (DAAD). DAAD, yükseköğretimin uluslararasılaşması üzerinde odaklanan Avrupa'daki – ve aynı zamanda dünyadaki – en büyük ajanstır. Öğrenci, akademik personel ve araştırmacıların hareketliliğini desteklemek üzere programlar ve finansman sunar. DAAD, aynı zamanda Alman yükseköğretim sistemini yurt dışında temsil eder, Almanya'yı bir akademik ve araştırma istikameti olarak tanıtır ve dünyadaki kurumlarla bağlar kurulmasına yardım eder. Başka örnekler olarak Nuffic (Hollanda), Yükseköğretimde Uluslararası İşbirliği Merkezi (SIU) (Norveç), British Council (Birleşik Krallık), Uluslararası Hareketlilik için Merkez (CIMO) (Finlandiya), Kampüs Fransa (Fransa) ve Arşimet Vakfı (Estonya) verilebilir. Yapıları farklı olsa da, tüm bu ajanslar ulusal yükseköğretim sistemlerini yurt dışında tanıtır. Ajanslar, hareketlilik programlarını işletmek, yeterlilikleri tanımak veya yabancı öğrencileri desteklemek gibi etkinliklere de katkıda bulunuyor olabilir.

Belçika'daki (Fransız Topluluğu) Valonya-Brüksel Kampüsü bu alandaki yeni bir gelişmeye örnektir. Kampüs, 2010 yılında, Yükseköğretim Bakanlığı ve Valonya-Brüksel Uluslararası tarafından Fransız dilinde verilen Belçika yükseköğretimini yurt dışında tanıtmaya ana amacı ile kurulmuştur.

Bazı ülkelerde, esas görevi Erasmus+ gibi AB programlarını yönetmek olan ulusal ajanslar aynı zamanda daha genel anlamda uluslararasılaşmanın tanıtıcısı olarak da görev yapar. Ulusal ajanslar, kendi ulusal kurumlarının görünürlüğüne arttırmanın yanı sıra, belirli bir oranda, EHEA'nın tamamının da görünürlüğüne arttırma rolünü üstlenir (örneğin, EHEA hakkında, diğer ulusal sistemlere de bağlantılar sunarak bilgi vermek yoluyla). Ancak, henüz bunun EHEA ülkelerinde yaygın bir uygulama olduğunu öne sürmek için yeterli miktarda delil bulunmamaktadır. Bundan ötürü, ulusal ajanslar arasında işbirliği, özellikle ülkesini tanıtmaya için gelişmiş altyapı ya da kaynaklara henüz sahip olmayan ülkeler açısından dikkate alınması gereken önemli bir konudur.

<sup>(8)</sup> Örneğin, hareketlilikte yetersiz düzeyde temsil edilen öğrencilere ekstra kaynak verme yoluyla: eğitim düzeyi düşük olan öğrenciler, gecikmiş yükseköğretime geçiş öğrencileri, yaşı büyük öğrenciler, çocuk sahibi öğrenciler, özürü öğrenciler, etnik azınlık veya göçmen kökenli öğrenciler, çalışan öğrenciler, vs.

Ulusal ajanslara ek olarak, başka ulusal paydaş organizasyonlar yükseköğretimin uluslararasılaşmasında rol oynayabilir. En sıkça bahsedilen örnekler, ulusal yükseköğretim dernekleri ya da Rektörlerin Konferanslarıdır. Bazı ülkelerin, yükseköğretim kurumlarını, uluslararasılaşma etkinliklerinde desteklemek üzere özel aracı teşkilatları vardır. Örneğin, Belçika'da (Fransız Topluluğu), Araştırma ve Yükseköğretim Akademisi bünyesinde, yeni kurulan Uluslararası İlişkiler Komisyonu, yükseköğretim kurumlarının kurumlar arası seviyede uluslararası ilişkilerinde bir düzenleyici rolü üstlenir. Birleşik Krallık (İskoçya), var olan örgütlerinin çalışmalarını birleştirmek suretiyle ulusal ajansa karşı bir alternatif model ortaya koyar. Hükümet, onun girişim ajansları ve finansman konseyi, İskoç üniversiteleri için şemsiye örgütü ve bir takım sivil toplum kuruluşları uluslararasılaşma etkinliklerini düzenleyen bir 'Bağlantılı İskoçya' yaklaşımı için işbirliği yapar.

Bu genel bakış, EHEA ülkelerinin, uluslararasılaşma paydaşlarıyla çalışırken tek bir yol izlemediklerini göstermektedir. Farklı portföylere sahip bir dizi Bakanlık sürece dâhil olabilir ve pek çok ülke, devlet tarafından finanse edilen, farklı görev ve sorumlulukları bulunan ve aynı zamanda yükseköğretim kurumlarıyla farklı seviyelerde bağlantıları olan uluslararasılaşma ajansları kurmuştur.

### Uluslararasılaşma için bütçe ve teşvikler

Şekiller 7.2 ve 7.3 ülkelerin sıklıkla uluslararasılaşma etkinlikleri için bütçe ayırdıklarını ve teşvikler sunduklarını göstermektedir. Doğrusu, yalnızca Andorra, Azerbaycan, Lihtenştayn, Malta ve Portekiz bu alana özel bütçe ya da teşvik ayırdığını bildirmemiştir.

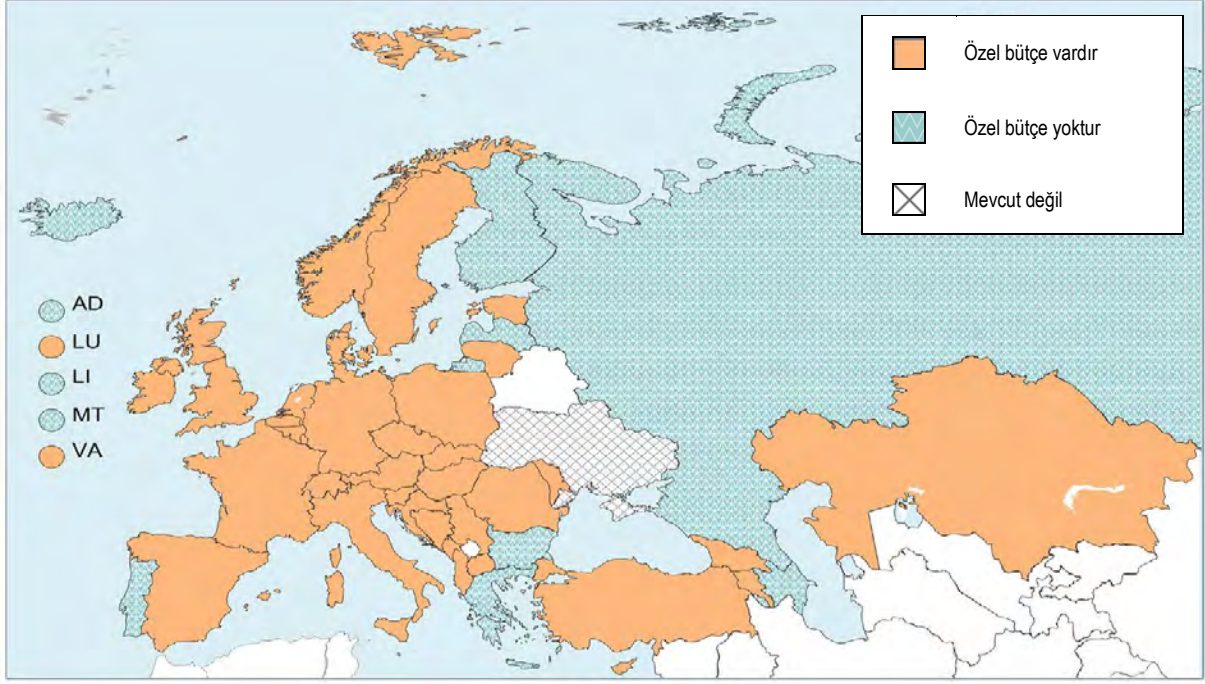
Şekil 7.2, yükseköğretimdeki uluslararasılaşma etkinliklerinin finansmanı için özel bütçelere odaklanmaktadır (Şekil 7.2'ye bakınız). Ülkelerin çoğunluğu böyle bütçelere sahip olduklarını rapor etmektedir, ancak finansman en çok hareketlilik için özel olarak ayrılmıştır. Örneğin, Belçika'da (Flaman Topluluğu), öğrenciler için hareketlilik bursları 2013-2014 arasında 3.8 milyon Euro miktarına ulaşmıştır ve bu miktar 2019-2020'ye kadar 7 milyon Euro'ya çıkacaktır. İtalya'da, uluslararasılaşma etkinliklerine ayrılmış bütçede, 12 milyon Euro, yurt dışına giden öğrenci kredi hareketliliğine ve 5 milyon Euro, yurt dışında yerleştirme için yurt dışına giden öğrenci kredi hareketliliğine ayrılmıştır ve bunların yanı sıra, 1.5 milyon Euro ortak programlar ve uluslararası öğrenciler için bulunmaktadır. Çok yıllık stratejik planlama, uluslararasılaşma ve hareketlilik için daha fazla (13 milyon Euro'ya kadar) kaynak ayırmaktadır.

Çek Cumhuriyetinde uluslararası işbirliği için özel bir bütçe kalemi, tüm eğitim etkinliklere ait bütçenin yaklaşık olarak %2'sine karşılık gelmektedir, buna karşın İsviçre'de 2.1 milyon İsviçre Frank'ı (yaklaşık 1.7 milyon Euro) 2013 ile 2016 yılları arasında Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri için bir uluslararasılaşma programına ayrılmıştır.

Bazı ülkeler, uluslararasılaşmayı, devlet ile yükseköğretim kurumları arasındaki performans ve finansman sözleşmelerinde belirlenen alanlardan biri olarak anmaktadır. Örneğin, Hırvatistan'da Bakanlık ve yükseköğretim kurumları arasında yapılan eğitim etkinliklerinin finansmanı hakkındaki pilot program anlaşmaları dâhilinde, bazı yükseköğretim kurumları, uluslararasılaşmayı özel bir hedef olarak seçmiştir ve bu durum, kurumlara, ek kaynak elde etmeye hak kazandırmıştır. Finlandiya'da da, yüksek seviyede uluslararasılaşma etkinliği, bir finansman modeli ile ödüllendirilmektedir. Ödüllendirmede, öğrenci hareketliliği ve yabancı personel sayısı ek kaynak alınmasına yol açan ölçütlere örneklerdir. Yükseköğretim kurumlarındaki uluslararasılaşmanın değişik yönlerinin finansmanı uluslararasılaşmadan sorumlu ulusal ajans (CIMO) ve diğer aktörler tarafından da tahsis edilmektedir. Polonya'da bir uluslararasılaşma endeksi (her üç dönemde yurt içine gelen ve yurt dışına giden uluslararası öğrenci sayısına bağlı olarak hesaplanan) yıllık eğitim bütçesinin hesaplanmasında kullanılan formülün bir parçasıdır.

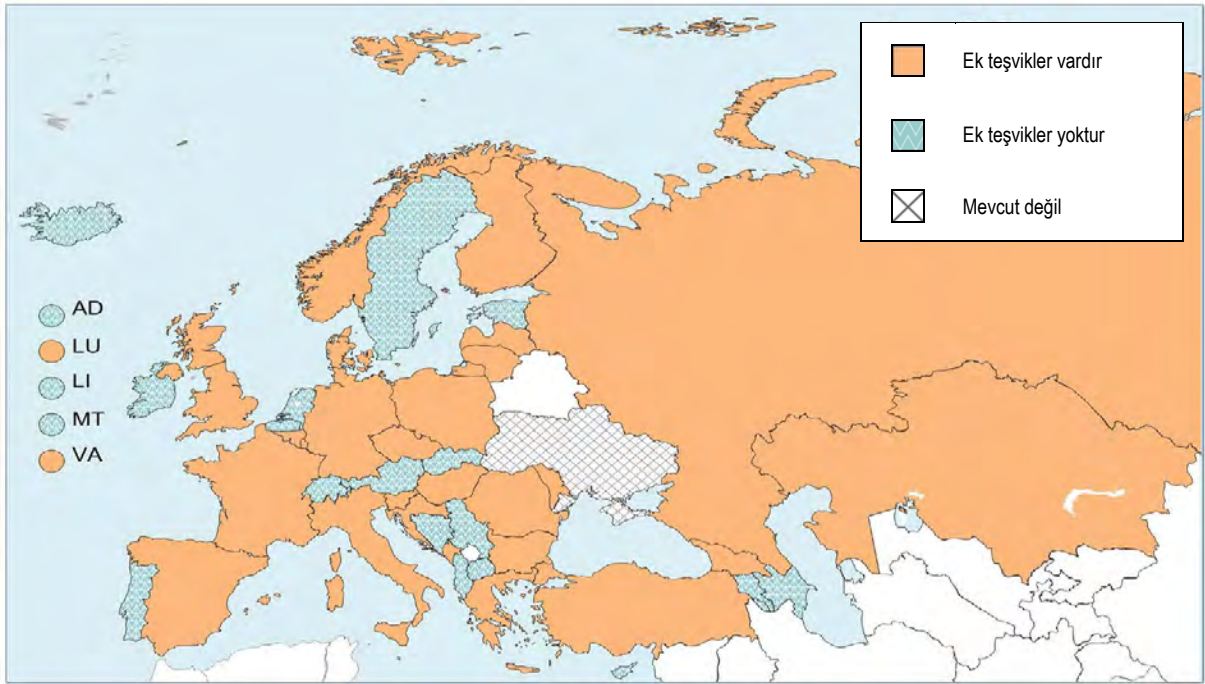


Şekil 7.2: Yükseköğretimde uluslararasılaşma faaliyetleri için özel bütçe, 2013/2014



Kaynak: BSÇG anketi.

Şekil 7.3: Uluslararasılaşma faaliyetlerine katılmak için yükseköğretim kurumlarına sağlanan diğer teşvikler, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

Yaklaşık olarak EHEA ülkelerinin %60'ı, yükseköğretim kurumlarına, uluslararasılaşma etkinliklerine katılmak için ek teşvikler sunar (Şekil 7.3'e bakınız). Danimarka, Fransa ve Norveç, mali olmayan teşviklere örnek vermektedir. Danimarka'da, Yükseköğretim ve Bilim Bakanlığı ve yükseköğretim kurumları arasındaki sözleşmeler, diğer konuların yanı sıra uluslararasılaşmaya da ulaşılması amaçlanan hedefler arasında ele almaktadır. Fransa, uluslararası ortaklıklar ve 'co-tutelles de thèse' (ortak tez danışmanlığı) ile dereceler başlatmak için daha esnek düzenlemelere dayanan bir yönetmeliğin uluslararasılaşma için değerli bir uyarıcı olduğunu bildirmiştir. Bu arada Norveç'te, öğrencilerin yurt dışında okumak üzere dönem ayırma haklarını garanti altına alan Kalite Reformu,

Norveç üniversiteleri ve yüksekokullarının çok sayıda yurtdışı kurum ile işbirliği anlaşması imzalamasına yol açmıştır.

Aynı zamanda, AB tarafından finanse edilen hareketlilik programlarının rolü (örn. Erasmus, Horizon 2020, Tempus, Erasmus Mundus <sup>(9)</sup>) pek çok ülke tarafından vurgulanmaktadır. Bu programlar önemli ve AB dışı ülkelerde özellikle kıymet verilen teşvikler sunar. Gürcistan, Moldova ve Türkiye, AB hareketlilik programlarının etkisine işaret etmiştir. AB içerisinde, Litvanya ve Slovenya, AB Yapısal fonları tarafından finanse edilen ve kendi durumları için uluslararasılaşma etkinliklerinin eş-finansmanını da kapsayan projelerden bahsetmektedir.

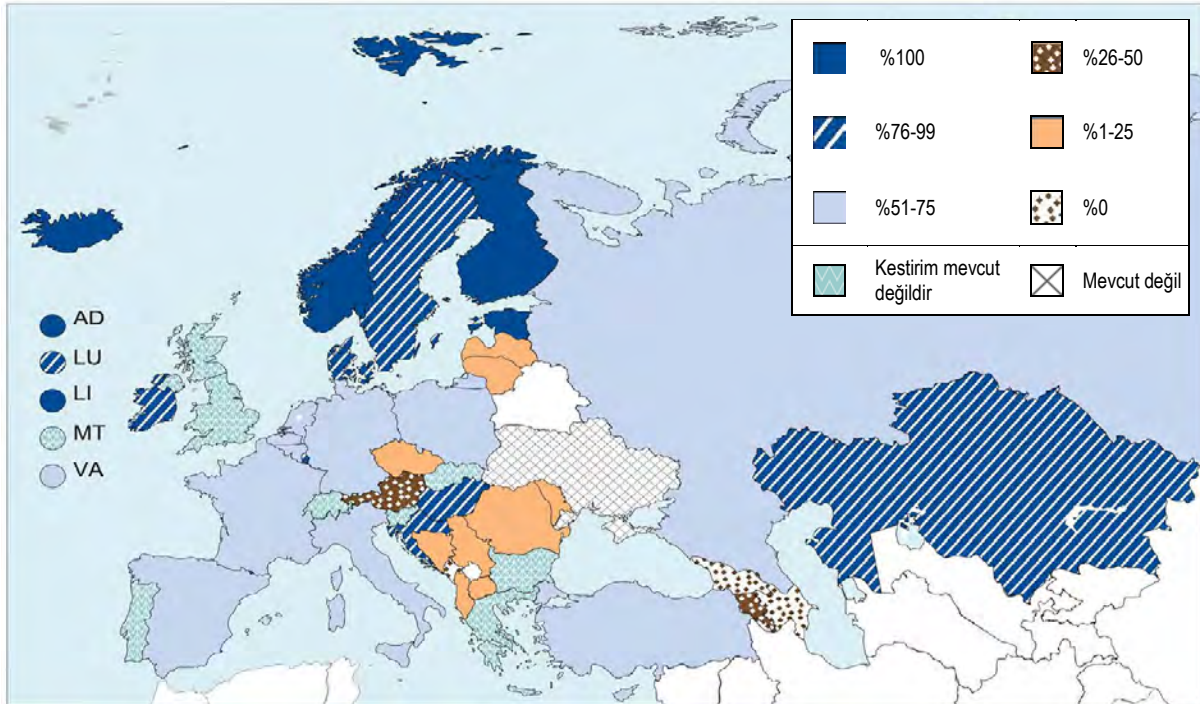
Uluslararasılaşmayı, dış kalite güvencesi için bir ölçüt olarak değerlendirmek de daha sık bir uygulama olmaya başlamıştır ve bu durum, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma etkinliklerine daha güçlü bir şekilde katılmaları için dolaylı bir teşvik olarak düşünülebilir.

### 7.1.2. Kurumsal seviyede katılım

2012 Hareketlilik Stratejisi yoluyla, bakanlar, yükseköğretim kurumlarını, 'uluslararasılaşmaları için kendi stratejilerini benimsemek ve uygulamak ve kendi profillerine uygun olarak hareketliliği, paydaşları (öğrenciler, genç araştırmacılar, öğretmenler ve diğer personel) <sup>(10)</sup> da kapsayacak şekilde, desteklemek konusunda cesaretlendirmiştir'. Bu bölüm, dolayısıyla, kurumsal seviyede uluslararasılaşma konusuna, BSÇG anketi vasıtasıyla elde edilen verileri kullanarak odaklanmaktadır. Sunulan bilgi, ulusal otorite algılarını doğru bir şekilde yansıtmakla birlikte, bu algı, yükseköğretim kurumlarındaki algıdan farklılık gösterebilmektedir.

Ülkelerden, bir uluslararasılaşma stratejisi benimseyen yükseköğretim kurumlarının yüzdelerini kestirmeleri istenmiştir. 'Uluslararasılaşma stratejisi' kavramı geniştir ve ülkeler bu kavramı farklı bir şekilde algılayabilmektedir, fakat Şekil 7.4, EHEA içerisinde oldukça farklı gerçekliklerin bir arada var olduğunu göstermektedir.

Şekil 7.4: Uluslararasılaşma stratejisi benimseyen yükseköğretim kurumlarının tahmini oranları, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

<sup>(9)</sup> Tempus ve Erasmus Mundus programları, şimdi, küresel Erasmus+ programının birer parçasıdır.

<sup>(10)</sup> Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik: Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için hareketlilik stratejisi 2020, 2012, s. 5.

Kabaca EHEA ülkelerinin %60'ı ulusal yükseköğretim kurumlarının yarısından fazlasının uluslararasılaşma stratejilerini benimsediklerini bildirmiştir. Bunlar arasında, Andorra, Estonya, Finlandiya, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç tüm yükseköğretim kurumlarının bir uluslararasılaşma stratejisine sahip olduğunu bildirmiştir.

Diğer taraftan, verinin mevcut olduğu ülkelerin yaklaşık %40'ı kurumlarının yarısından azının bir uluslararasılaşma stratejisi benimsediğini tahmin etmiştir ve bunlar arasında Azerbaycan, Gürcistan ve Karadağ yükseköğretim kurumlarından hiçbirinin böyle bir stratejisi olmadığını bildirmiştir.

Bununla birlikte, uluslararasılaşma için kurumsal bir stratejinin olmayışı, uluslararasılaşma etkinliklerine eğitim kurumlarının katılmadığı anlamına gelmez. Örneğin, hem Azerbaycan hem de Gürcistan, kurumsal düzeyde resmi bir strateji olmamasına karşın, yükseköğretim kurumlarının uluslararası etkinliklere katıldıklarını bildirmiştir. Azerbaycan, tüm kurumlarının katıldığını, Gürcistan ulusal yükseköğretim kurumlarının %26 ile %50'si arasında bir kısmının uluslararasılaşma etkinliklerine katıldığını bildirmiştir. Benzer şekilde, Ermenistan ve Avusturya kendi yükseköğretim kurumlarının az bir kısmının (%26 ile %50 arası) uluslararasılaşma stratejisi belirlediğini tahmin ederken, yükseköğretim kurumlarının %76 ile %99'u arasında bir kısmının uluslararasılaşma etkinliklerine aktif bir şekilde katıldığını belirtir.

Buradan çıkarılacak esas sonuç, resmi bir stratejileri olsa da olmasa da, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma etkinliklerine yüksek oranda katıldıkları, çok yaygın bir şekilde düşünülmektedir. Bununla birlikte, kanıta dayalı ve politikaya yönelik araştırma, kurumsal stratejilerin uluslararasılaşma etkinliklerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (EUA 2013, s. 10), dolayısıyla da, bu stratejilerin benimsenmesi daha çok teşvik edilmelidir. Bu, örneğin, İrlanda'da olduğu gibi, ulusal stratejiler ile ya da Belçika'daki (Fransız Topluluğu) 'DIES' (*Describeurs d'internationalisation pour l'enseignement supérieur*) aracı gibi başka tür kılavuz araçlar ile yapılabilir. Bu araç, Bakanlık ve Bologna Uzmanları tarafından yakın geçmişte geliştirilmiştir ve tüm yükseköğretim kurumlarına, kendi uluslararasılaşma stratejilerini geliştirme, uygulama ve değerlendirmeleri için destek vermeyi amaçlamaktadır.

Günümüzde, yükseköğretim kurumları, uluslararasılaşma sürecine katılım için artan sayıda araç ya da etkinlik seçeneklerine sahiptir (örn. ortak programlar ve ortak dereceler, yurt dışı kampüsler, büyük açık çevirim içi dersler (MOOCler)). Bununla birlikte, bu araçların geliştirilmesi, kurumsal seviyede bulunan kaynaklar gibi faktörlere önemli oranda bağlıdır. Bazı ülkelerde, ulusal yasal çerçeve ve kurumsal yönetmelikler de bu uluslararasılaşma araçlarının geliştirilmesini zorlaştırmaktadır.

### Ortak programlar ve ortak dereceler

Günümüzde, bir ortak program, genel olarak iki veya daha çok sayıda yükseköğretim kurumundan oluşan bir birlik tarafından koordine edilen ve sunulan birleşik bir müfredat olarak anlaşılmaktadır. Ortak derece, bir ortak programı başarıyla tamamlayan öğrencilere verilen bir belgedir ve bu tarz bir programın meşru bir ödülü olarak tanınmalıdır.

2011 yılında yapılan ve 28 farklı ülkeden (EHEA ve EHEA dışı ülkeler) 245 yükseköğretim kurumunu kapsayan bir araştırma, ortak program geliştirmeye yönelik en önemli motivasyon kaynaklarının, sunulan eğitim kapsamını genişletmek, araştırma işbirliğini güçlendirmek, uluslararasılaşmayı geliştirmek ve uluslararası görünürlüğü/prestiji yükseltmek olduğunu göstermiştir (Obst, Kuder ve Banks 2011, s. 7).

Bu araçlar, uzunca süreden beri, kurumları, son derece pragmatik sorunları çözmek amacıyla, ulusal sınırların ötesinde, bir arada çalışmaya teşvik etmek suretiyle, yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşma stratejilerini kolaylaştırmak için kilit bir unsur olarak görülmektedir. Dolayısıyla, Bologna sürecinin başlangıcındaki Bakanlık açıklamalarından günümüze, bu araçların daha da

geliştirilmesi için kararlılık –özellikle Bologna Bildiris'i'nin imzalanmasından beş yıl sonra başlayan Erasmus Mundus programının ışığı altında- gösterilmiştir.

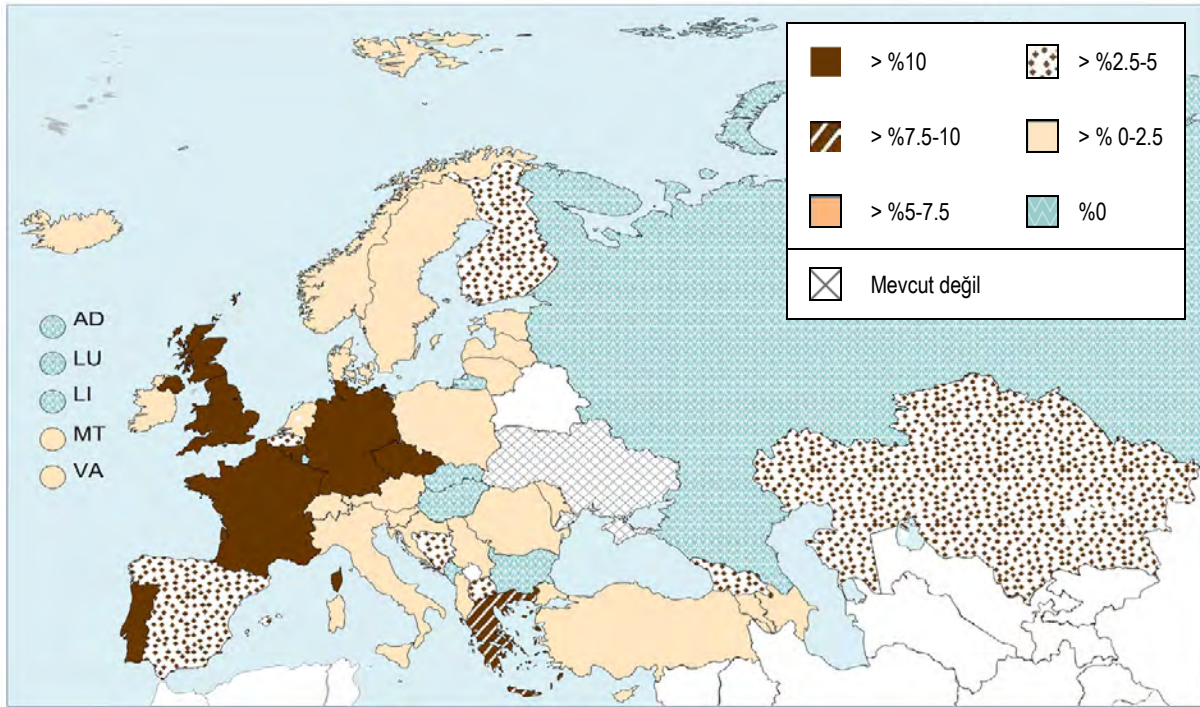
Yükseköğretim kurumlarının sınırlar ötesi ortak programlar geliştirmelerine yönelik engellerin geniş çaplı olmasına karşın, devletler için esas sorunlardan birinin, problemlere yol açmadan, ortak programların kurulabileceği ve tanınabileceği yasal bir ortamın oluşturması olduğu görülmektedir. Günümüzde, ülkelerin büyük bir çoğunluğu mevzuatını ortak program ve dereceleri kabul edecek şekilde düzenlemiş olmasına rağmen, konu, gündemde kalmaya devam etmektedir.

11 ülke, ortak programlar ve ortak dereceler için açıkça belirtilmiş yaklaşımlar oluşturmadıklarını belirtmiştir. Bu ülkelerde yasamaya ilişkin belirsizlikler var olabilir. Bu ülkeler arasında sadece Andorra, Bulgaristan ve Lihtenştayn yükseköğretim kurumlarından hiçbirinin ortak program ve ortak derecelere katılmadığını tahmin etmektedir.

Bunun ötesinde, ortak programlar geliştirme ve ortak dereceleri tanımanın mümkün olduğu ülkelerde dahi, ortak programlarla ilgili kalite güvencesi kararlarının tanınmasında sıkıntılar olabilmektedir. Bu durum, ülkelerin yarısından fazlasında bildirilmiştir. Birkaç ülke, yasamanın yükseköğretim kurumlarının ortak programlar açmasına olanak sağladığını, fakat ortak derecelerin verilmesine yönelik bir mekanizmanın geliştirilmediğini belirtmiştir. Örneğin, Rus yükseköğretim kurumlarının %10 ile %25'i arasındaki bir kısmının ortak programlara katıldığı, bununla birlikte bu kurumların ortak dereceler vermesine izin verilmediği (Şekiller 7.5 ve 7.6'ya bakınız) tahmin edilmektedir.

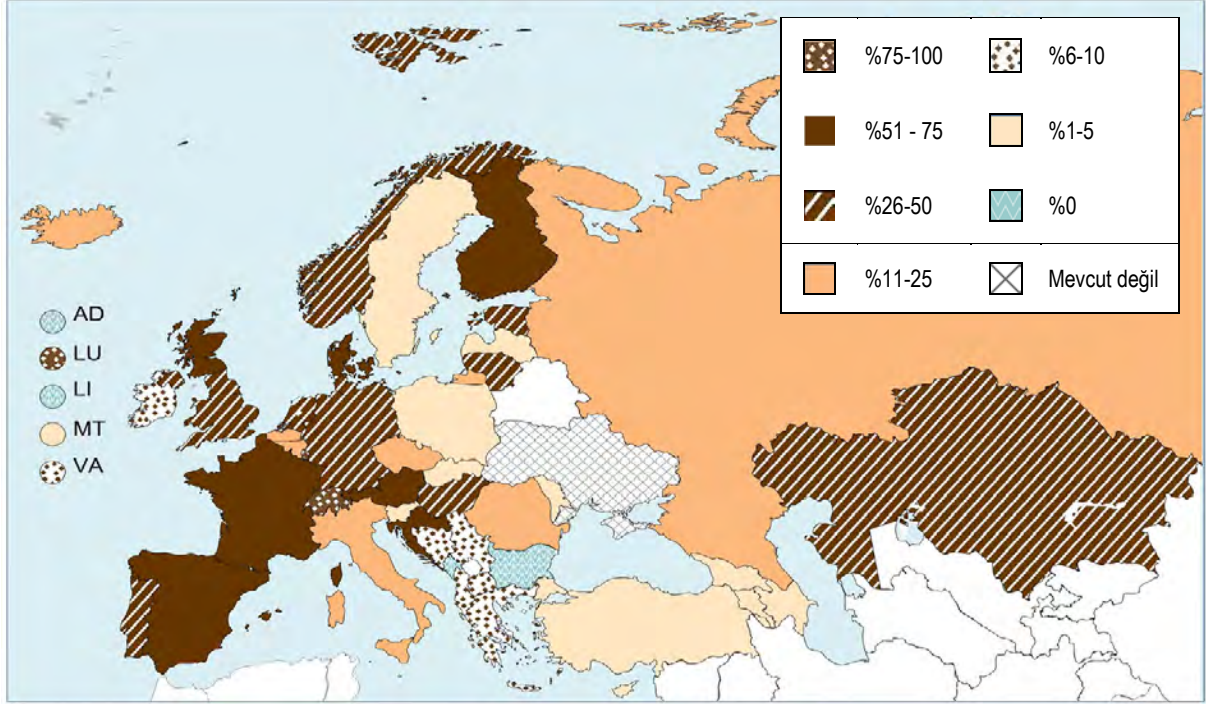
2012'de bildirildiği üzere, ülkeler, fiilen, ortak derece veren yükseköğretim kurumlarından çok daha fazla sayıda yükseköğretim kurumunun ortak programlara katıldığını tahmin etmeye devam etmektedir (Şekiller 7.5 ve 7.6'ya bakınız). Ülkelerin çoğunluğunda, ortak programa katılan yükseköğretim kurumlarının oranının %25'in altında olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca, veri, kurum başı ortak program sayısını ve bu programlara kayıtlı öğrenci sayısını içermemektedir.

**Şekil 7.5: Birleşik/ortak derece veren kurumların tahmini oranı, 2013/14**



Kaynak: BSÇG anketi.

Şekil 7.6: Birleşik programlarda yer alan kurumların tahmini oranı, 2013/14



Kaynak: BSCG anketi.

Sekiz ülke hiçbir kurumun ortak derece vermediğini düşünmektedir ve bu durum, ortak derecelerin tanınmasını kolaylaştırıcı mevzuatın benimsenmesi sorusuna verilen cevaplar dikkate alınırsa, büyük ihtimale eksik bir tahmindir. Diğer taraftan, sadece Belçika (Fransız Topluluğu), Çek Cumhuriyeti, Fransa, Almanya, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta yükseköğretim kurumlarının %10'undan daha fazla bir oranında ortak dereceler verilmektedir. Ülkelerin çoğunluğu kurumlarının en fazla %2,5 kadar bir oranının ortak dereceler verdiğini tahmin etmektedir.

Kurumsal bir perspektiften bakılırsa, ortak programlar geliştirmenin önemli bir şartı, bu programlar için sürdürülebilir finansman kaynakları bulmaktır. Bununla birlikte, ülke cevapları incelenince ortaya çıkan ana sorun, ülkelerin büyük çoğunluğunun bu tarz programlar için ek kaynak ayırmamasıdır. Farklı ülkelerdeki birkaç kurum tarafından geliştirilen ve sürdürülen programların masrafları, tek bir kurum tarafından yürütülen programlardan yüksektir ve bu durum ortak programlara yönelik büyük bir engel teşkil etmektedir. Doğrusu, masrafların çoğunluğunun, ya Avrupa finansman mekanizmaları (örneğin, Erasmus Mundus programı vasıtasıyla) ya da diğer programlarına kıyasla öncü konumundaki ortak programlarına daha çok önem veren kurumlar tarafından karşılandığı görülmektedir.

Yalnızca ülkelerin azı (Arnavutluk, Finlandiya, Almanya, İtalya, Litvanya, Lüksemburg, Norveç, Romanya ve İspanya) ortak/ikili programların yürütülmesi için yükseköğretim kurumlarına özel, ek kaynak sağladığını bildirmiştir. Finlandiya'da, örneğin, Uluslararası Hareketlilik Merkezi (CIMO) tarafından yürütülen ve ulusal olarak finansmanı sağlanan araçlar arasında Kuzey-Batı Rusya ile işbirliği yapmak için Fin-Rus Öğrenci ve Öğretmen Değişim programı (FIRST) ve eğitsel işbirliği için Çin programı bulunmaktadır. Her iki program da diğer işbirliği etkinliklerinin yanı sıra, ortak/ikili derecelerin geliştirilmesi için destek sunar. İtalya'da, 2012 yılında 1 milyon Euro 'prim', ortak programlara sahip kurumlara, daha ileri gelişmeleri desteklemek üzere ayrılmıştır. 2013 yılında, ilave 1.5 milyon Euro, yükseköğretim kurumlarına, aktif ortak programlar ve uluslararası hareketlilik esaslarına bağlı olarak ayrılmıştır. Bu kaynaklar, yükseköğretim kurumları tarafından daha fazla ortak program geliştirmek üzere kullanılabilir. Litvanya'da, Avrupa yapısal fonları tarafından sağlanan 18.5 milyon Euro, ortak derece programlarının geliştirilmesini finanse etmek amacıyla ayrılmıştır.

Norveç'te ortak derecelerin finansmanı için özel bir program kurulmuştur. Bu program, uluslararası işbirliğinden sorumlu ulusal ajans (SIU) tarafından yürütülmektedir ve finansman rekabetin sonucuna göre yükseköğretim kurumlarına dağıtılmaktadır. 2014 yılında, Norveç yükseköğretim kurumları yüksek lisans ve doktora düzeylerinde uluslararası ortak derece programlarını geliştirmek için finansal destek başvurusu yapabilir.

Romanya'da üniversiteler için finansman mekanizması, üniversitelerin yabancı dillerde verilen programlar ve ortak doktora programları geliştirmelerini, bu durumlar için ek mali kaynak sağlama yolu ile teşvik etmektedir.

Uygun kalite güvencesi ve akreditasyon mekanizmalarının geliştirilmesi, ortak programların başlıca sorunu olmuştur – büyük oranda, böyle programların artı değerinin ve özgünlüğünün tipik yöntemler kullanılarak değerlendirilmesinin zorluğundan dolayı. Bükreş'te, 'Ortak Programların Kalite Güvencesi için Avrupa Yaklaşımı' konusunu geliştiren uzmanlar ile gerçekleştirilen son Bakanlar Konferansından sonra, bu konuda ilerleme kaydedilmiştir. Yaklaşım, ortak program geliştirme konusunda önemli bir engeli, ek ulusal ölçütlere başvurmadan, EHEA'nın kabul edilmiş araçlarına <sup>(11)</sup> dayanan standartlar geliştirmek suretiyle aşmayı amaçlamaktadır. 'Ortak Programların Kalite Güvencesi için Avrupa Yaklaşımı', Bologna Takip Grubu (BSÇG) tarafından imzalanmıştır ve Mayıs 2015'te yapılacak Erivan Bakanlar Konferansı'nda <sup>(12)</sup> EHEA bakanlarının onayına sunulacaktır.

Avrupa düzeyinde bu yeni gelişmeler ortak programların geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Ancak, ülkelerin çoğunluğunda halen program sayıları nispeten düşüktür ve ortak programlar ile ortak dereceler arasındaki farka ilişkin yaşanan kafa karışıklığı halen devam etmektedir. Dolayısıyla, EHEA içerisindeki güncel durumun net bir resminin çizilmesi mümkün değildir.

### Yurt dışındaki kampüsler

Yurt dışında kampüsler kurmak da kurumsal seviyede uluslararasılaşma sürecine katkıda bulunabilir. Hénard, Diamond ve Roseveare'ye göre (2012, s. 14), yurt dışında kampüs işletmek için gelir üretmek, uluslararası prestiji arttırmak ya da esas kampüsün uluslararasılaşmasını ilerletmek gibi birçok motive edici faktör bulunmaktadır.

Ancak, bu uluslararasılaşma aracının EHEA içerisinde kullanımının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Aslında, sistemlerin yaklaşık olarak yarısı (24) bir veya birden fazla yurt dışı kampüsü kuran kurumlara sahip olduğunu (Şekil 7.7'ye bakınız) bildirmesine rağmen, eldeki veri, kampüs sayısının neredeyse her zaman 10'dan az olduğunu göstermektedir.

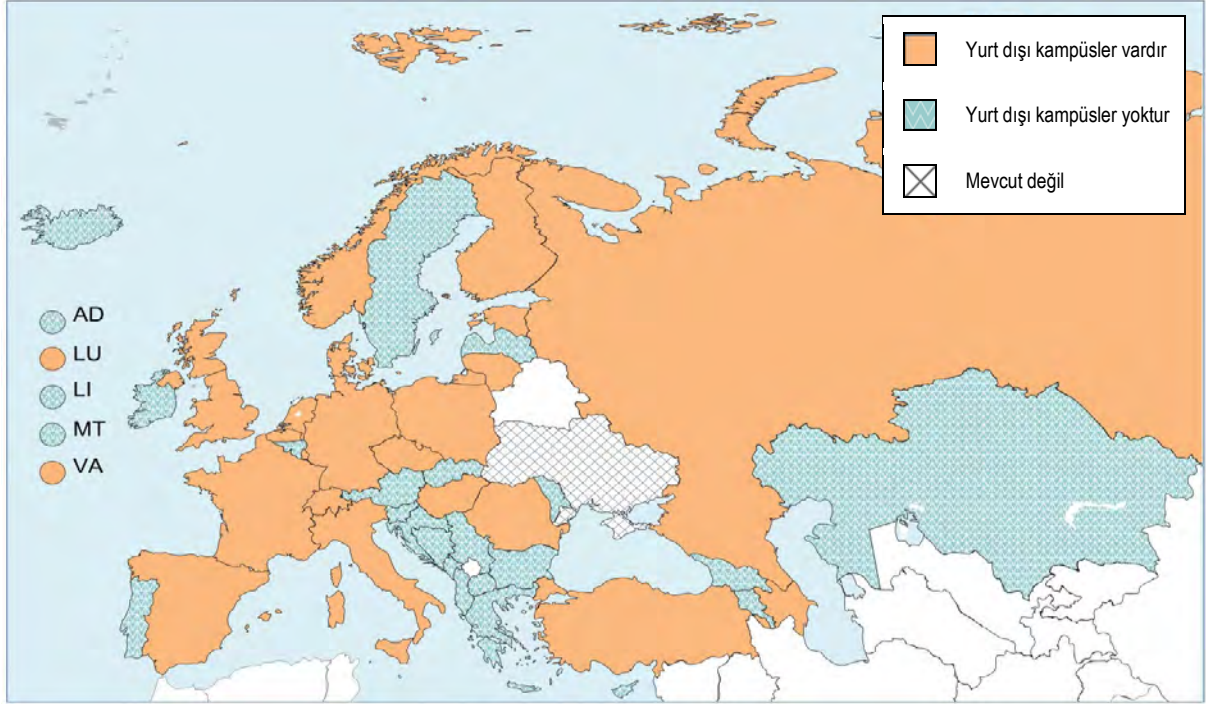
Alınan veriler, aynı zamanda, yurt dışı kampüsünü neyin oluşturduğu hakkında bir kafa karışıklığı yaşandığını da göstermektedir ve bu durum 'yurt dışı kampüsün' farklı kurumsal düzenlemeleri veya modelleri içerdiğini akla getirmektedir.

Yurt dışı kampüslerin konumları bölüm 7.1.3'te açıklanmıştır.

<sup>(11)</sup> Kabul edilen araçlar Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi için Standartlar ve Kılavuzlar (ESG) ve Avrupa Yükseköğretim Alanı için Nitelikler Çerçevesidir (QF-EHEA).

<sup>(12)</sup> *Ortak Programların Kalite Güvencesi için Avrupa Yaklaşımı*, BSÇG tarafından imzalandı, EHEA bakanları tarafından onaylanma sürecinde, Ekim 2014. <https://www.eqar.eu/projects/joint-programmes.html>

Şekil 7.7: Yurtdışında kampüsü olan yükseköğretim kurumları bulunan ülkeler, 2013/14



notable

Kaynak: BSÇG anketi.

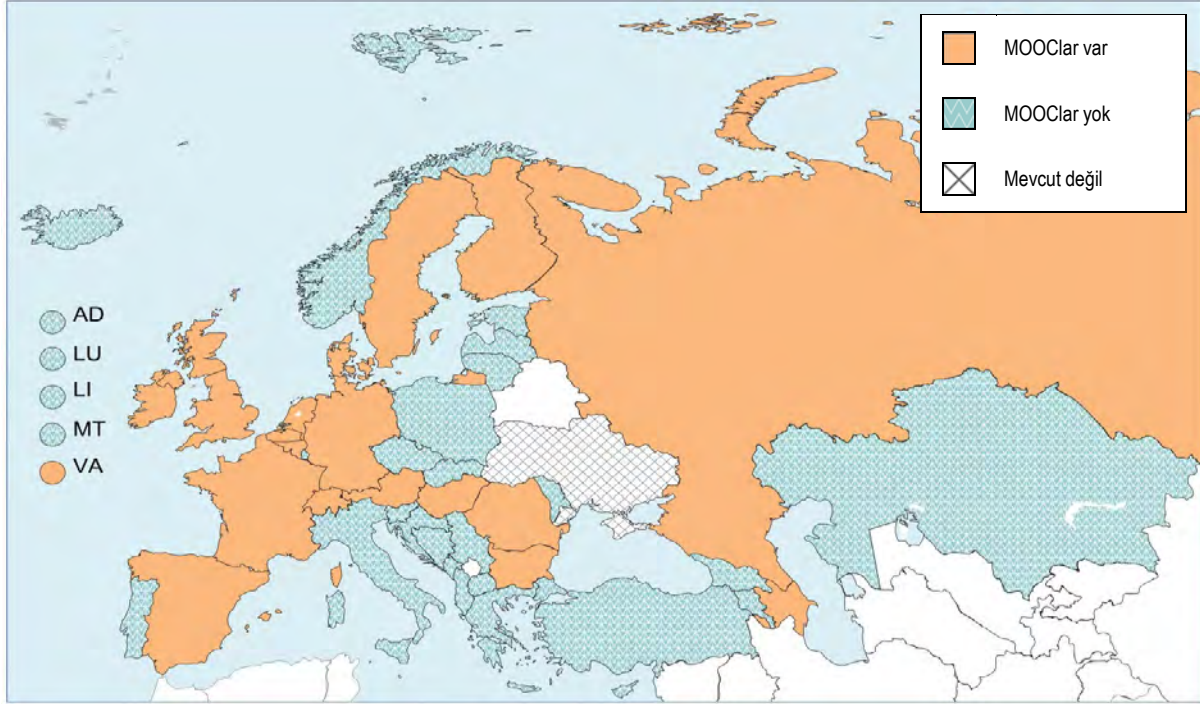
### Kitlesele açık çevrimiçi dersler (MOOCler)

Bologna Sürecinde, 'sanal öğrenme', çoğunlukla, 'evde uluslararasılaşmayı mümkün kılan ve hareketli olmayan öğrencilerin, sanal hareketlilik yolu ile bir uluslararası deneyime ulaşmasına imkan sağlayan' şeklinde anlaşılmıştır. Bununla birlikte, son yıllarda, 'kitlesele açık çevrimiçi derslere' (MOOClar) (massive open online courses, (MOOCs)) yönelik ilgi artış göstermektedir ve bu durum, Avrupa ülkeleri ve yükseköğretim kurumlarını, uluslararası görünürlüklerini ve rekabetçiliklerini arttırmak amacıyla, bu 'yeni' uluslararasılaşma aracını değerlendirmeye zorlamıştır<sup>(13)</sup>. MOOClar, dünyanın herhangi bir yerindeki öğrencilere internet üzerinden ulaşmayı amaçlayan derslerdir. Bununla birlikte, MOOClar ile daha belirli ve yerel halka ulaşmayı amaçlayan daha 'geleneksel' çevrimiçi dersler arasındaki sınırın nerede olduğunu net olarak belirlemek zordur. Bu alandaki gelişmeler çok hızlı bir şekilde gerçekleştiğinden, yakın zaman içerisinde bu tarz sınırların bir anlamı da kalmayabilir. Avrupa yükseköğretim kurumlarında e-öğrenme konusunda yapılan yeni bir çalışmaya göre, MOOClar oluşturmak için en yaygın motivasyon kaynağı, uluslararası görünürlüğün artırılmasıdır ve onu da yenilikçi öğrenme ve eğitim yöntemleri geliştirme takip etmektedir (Gaebel ve ark. 2014, s. 55).

Şekil 7.8 MOOCların nerelerde sağlandığını göstermektedir. Genel olarak, çoğu ülkede, MOOC sağlayan yükseköğretim kurumlarının oranı çok düşüktür ve bu oran nadiren %10'un üzerine çıkmaktadır. Dikkate değer bir istisna, kurumlarının %30'u MOOClar sunan İspanya'dır. Buna ek olarak, İrlanda'da ve Birleşik Krallık'ta (İskoçya) MOOClar nispeten yaygındır. En fazla sayıda MOOClar İspanya (200 dersin üzerinde) ve Birleşik Krallık'tadır (150 dersin üzerinde).

<sup>(13)</sup> Bu, 2013 Avrupa Komisyonu Bildirisinde, 'Eğitimi açmak: Herkese yeni Teknolojiler ve Açık Eğitim Kaynakları ile yenilikçi eğitim ve öğretim', vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2013c).

Şekil 7.8: MOOC sağlayan kamu yükseköğretim kurumları olan ülkeler, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

Genel olarak, ortak programlar/dereceler, yurt dışındaki kampüsler ve MOOClar gibi uluslararasılaşma araçlarının kullanımı EHEA çapında değişiklikler göstermektedir. Bu, açıkça hızla evrilen bir arenadır ve bu uluslararasılaşma araçlarının tam potansiyelini kullanmak için hem ulusal hem de kurumsal düzeyde gayrete ihtiyaç duyulmaktadır.

### 7.1.3. Farklı bölgelerle işbirliği

2012 Bükreş Beyannamesi, EHEA'nın gelişmesi için dünyanın diğer bölgeleri ile işbirliği ve uluslararası açıklığın kilit etkenler<sup>(14)</sup> olduğunu vurgulamıştır. Çeşitli motivasyon kaynakları, uluslararası ortakların ve işbirliği yapılacak bölgelerin seçimini belirleyebilir. Ülkeler özel uluslararası ilişkilere veya ekonomik önceliklere sahip olabilirken, kurumlar, ortaklarını, akademik ve araştırma profilleri ya da kişisel bağlantılar gibi faktörlere dayalı seçebilir.

Ülkelerden, uluslararası öğrenci hareketliliği, ortak programlar/dereceler, araştırma işbirliği ve yurt dışındaki kampüsler gibi belirli uluslararasılaşma faaliyetlerini yürüttükleri ana bölgeleri belirtmeleri istenmiştir. Aşağıdaki şekiller, her bölge için sonuçları yüzdelik olarak göstermektedir<sup>(15)</sup>. Burada, toplanan cevapların ülkelerin algısı olduğunu ve sonuçların gözlemsel kanıta dayalı olmadığını belirtmek gerekmektedir.

EHEA'nın, öğrenci hareketliliği ve ortak programlar/dereceler uygulama başta olmak üzere, tüm dört tip faaliyet/araç için öncelik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Asya ve ABD/Kanada tüm dört tip faaliyet için önemli işbirliği bölgeleridir.

<sup>(14)</sup> Bükreş Beyannamesi: Potansiyelimizin Kullanmak: Avrupa Yükseköğretim Alanını Güçlendirmek, 26-27 Nisan 2012, s. 4.

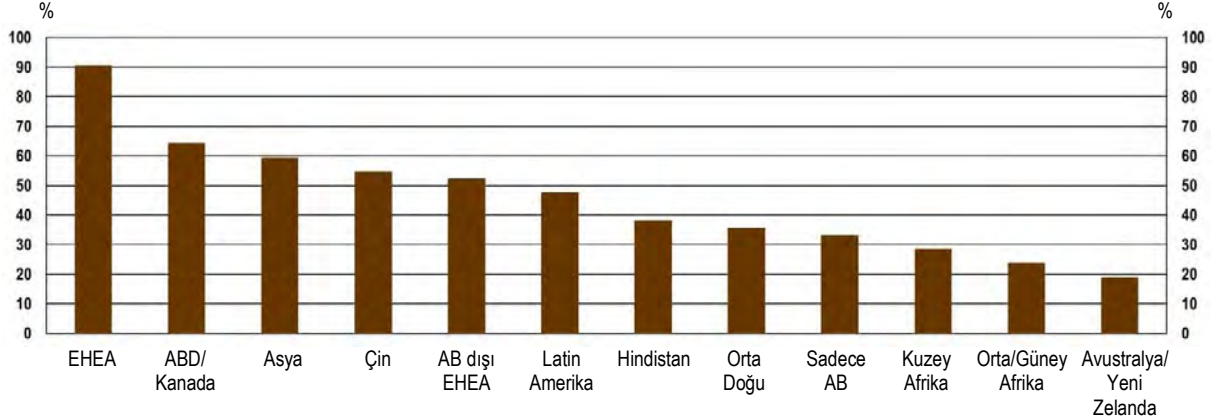
<sup>(15)</sup> Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) bu özel konular hakkında veri toplamamaktadır. Arnavutluk, Belçika (Flaman Topluluğu), Lihtenştayn, Portekiz ve Slovakya herhangi bir tahmin sunmamıştır, bu ülkelerden bazıları kendi yükseköğretim kurumlarının dünya çapında bağlantıları bulunduğunu ifade etmiştir.



## Öğrenci hareketliliğinde farklı bölgelerle işbirliği

Veri sağlayan tüm yükseköğretim sistemleri (42 sistem), uluslararası öğrenci hareketliliği için ana işbirliği bölgelerini belirtmiştir. Ülkeler, farklı bölgeleri bildirmiş ve hem geniş alanlardan - EHEA ve Asya gibi – hem de Çin, Hindistan ve Amerika gibi belirli geniş ülkelerden bahsedebilmiştir. Veri (Şekil 7.9'a bkz), EHEA ülkelerinin, EHEA bölgesine (%90) öncelik verdiğini göstermektedir, bazı ülkeler komşularını ya da belirli ülke gruplarını (örn. Batı Balkanlar, İskandinav ülkeleri) hedef almaktadır. Avrupa içerisindeki hareketliliği kolaylaştıran Erasmus hareketlilik programı ve Campus Europae <sup>(16)</sup> gibi girişimler, büyük ihtimalle bu yüksek pay oranına katkı sağlamaktadır.

**Şekil 7.9: Ülkelerin görüşleri: Uluslararası öğrenci hareketliliği için işbirliğinin temel alanları (Verilerin alındığı EHEA yükseköğretim sistemlerinin oranı), 2013/14**



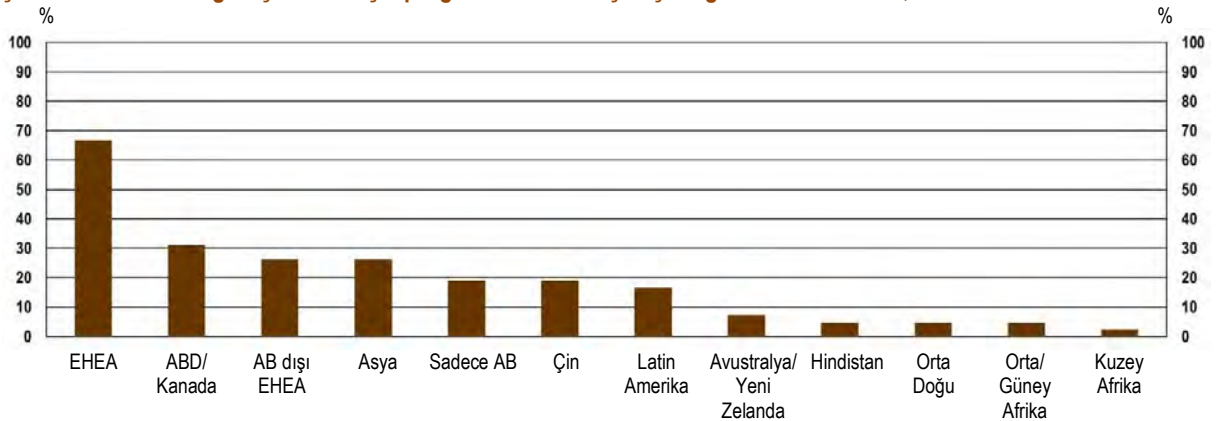
Kaynak: BSÇG anketi.

EHEA bölgesi, ABD/Kanada (%64), Asya (%60), Çin (%55), 'AB dışı EHEA ülkeleri' (%52), ve Latin Amerika (%47) tarafından takip edilmektedir. Avustralya/Yeni Zelanda bölgesi spektrumun sonunda yer almaktadır, ancak 2013 uluslararasılaşma hakkında Avrupa Stratejisi'ne göre, Avustralya ve Yeni Zelanda'da okumayı seçen hareketli öğrencilerin payı hızla artmaktadır (Avrupa Komisyonu 2013b, s.4).

## Ortak programlar/derecelerde farklı bölgelerle işbirliği

EHEA içerisinde, hakkında verinin mevcut olduğu yükseköğretim sistemlerinin %75'inden fazlası (33) ortak programlar ve ortak dereceler için ana işbirliği bölgeleri hakkında veri sunabilmiştir (Şekil 7.10'a bakınız).

**Şekil 7.10: Ülkelerin görüşleri: Birleşik program/dereceler için işbirliğinin temel alanları, 2013/14**



Kaynak: BSÇG anketi.

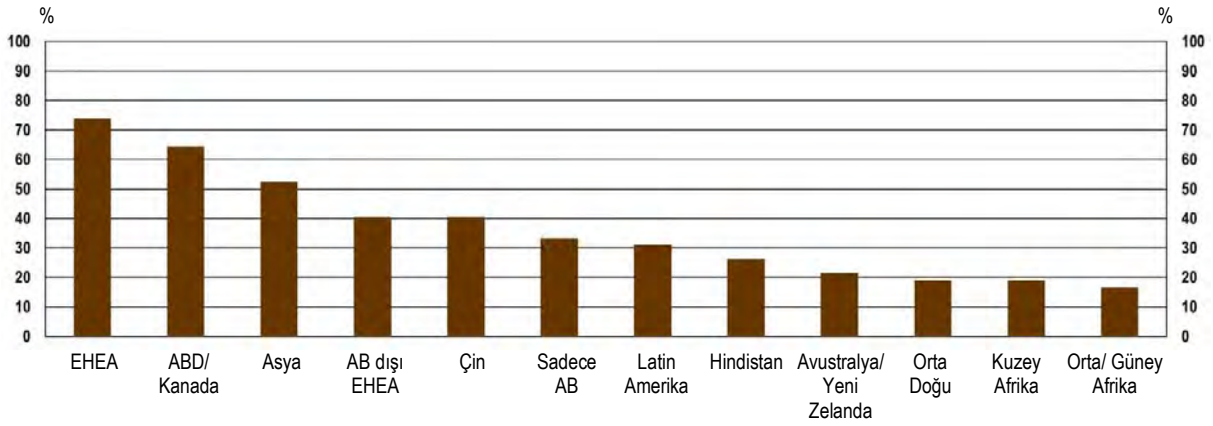
<sup>(16)</sup> Campus Europae farklı Avrupa ülkelerinden üniversiteleri yeniden gruplar. 2003 yılından itibaren nitelikli öğrencilerin değişimini organize etmektedir. Bakınız <http://www.campuseuropae.org/en/index.html>

Tahminler, EHEA bölgesinin ana işbirliği bölgesi (%67) olduğunu göstermektedir. ABD/Kanada (31 %), Asya ve 'AB dışı/EHEA ülkeleri' (her ikisi de %26), 'AB ülkeleri (%19), Çin (%19) ve Latin Amerika (%16) nispeten daha geridedir. Avustralya/Yeni Zelanda, Hindistan, Orta Doğu ve Afrika ile ortak programlar/dereceler için işbirliği son derece nadirdir.

### Araştırmada farklı bölgelerle işbirliği

Kurumlar ve akademisyenler arasındaki ağların büyümesi araştırmanın uluslararasılaşmasına katkı sağlamıştır. İşbirlikleri ve ortaklıklar dünya çapında yaygındır ve bu durum, ana bölgeler hakkında tahmin yürütmeyi zorlaştırmaktadır. Yine de, hakkında veri mevcut olan EHEA yükseköğretim sistemlerinin %80'inden çoğu (36 sistem) araştırmada işbirliği için öncelikli bölgeleri olduğunu bildirmiştir (Şekil 7.11'e bakınız).

**Şekil 7.11: Ülkelerin görüşleri:Araştırmada uluslararası işbirliğinin temel alanları (Verilerin alındığı EHEA yükseköğretim sistemlerinin oranı), 2013/14**



Kaynak: BSÇG anketi.

Ülkelerin algıları, EHEA bölgesi ve ABD/Kanada'nın en öncelikli bölgeler (%60'tan fazla) olduğunu önermektedir. Bu bölgeleri Asya (%52) ve Çin ve 'AB dışı EHEA ülkeleri' (her ikisi de %40) takip etmektedir. Hindistan, Avustralya/Yeni Zelanda, Orta Doğu ve Afrika spektrumun diğer ucunda yer alır, ancak bu ülkeler, belirli sayıda EHEA ülkesi için öncelikli bölgeler olarak durmaya devam etmektedir. Örneğin, İsviçre'de 2010 eğitim, araştırma ve yenilikçilik alanlarında uluslararası stratejisi, araştırma için Avrupa dışı öncelik ülkelerini (Avrupalı ortak ülkelere ek olarak) tanımlamış ve öncelikli ülkeler olarak, birlikte özel araştırma programlarının başlatıldığı BRICS ülkeleri (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika), Japonya ve Güney Kore'yi belirlemiştir.

### Yurt dışında kampüsler kurmak için farklı bölgelerle işbirliği

Yurt dışındaki bir kampüsün nerede kurulacağı hakkında kararlar, kişisel bağlantılar, araştırma işbirliği, ortaklıklar gibi faktörlere dayalı olarak verilmekte ve bir ortak program ya da ulustan ulusa ilişki ile sonuçlanmaktadır (Hénard, Diamond ve Roseveare 2012, s. 14). Yurt dışındaki kampüsler, şu anda son derece sınırlı bir uluslararasılaşma etkinliğidir, sayıları ülkelerin çoğu için ondan azdır.

Sadece 16 EHEA yükseköğretim sistemi işbirliği yaptığı ana bölgeler hakkında tahminler sunmuştur. Bu sistemlerin, EHEA bölgesine öncelik verdiği ve komşu ülkelerin esas odak noktası olduğu görülmektedir. EHEA dışında, Çin (Danimarka, İtalya, Norveç ve Birleşik Krallık), Güney Afrika, Katar, Tayland, Endonezya (Hollanda), Singapur, Dubai ve Malezya (Birleşik Krallık (İskoçya)) ve ABD'de (İspanya ve Birleşik Krallık (İskoçya)) yurt dışı kampüsler için örnekler vardır. Almanya durumu için, şube kampüsler ve iki uluslu üniversiteler çok sayıda ülkede bulunmaktadır (Mısır, Ürdün, Umman, Türkiye, Güney Kore, Vietnam, Singapur, Moğolistan, Kazakistan, Kırgızistan, Macaristan ve Bulgaristan).

## Diğer uluslararasılaşma etkinliklerinde farklı bölgelerle işbirliği

Bazı ülkeler, gelişmekte olan ülkelerle daha yüksek eğitim kapasitesi inşa etme (Finlandiya, Vatikan, Hollanda ve Norveç) ve personel hareketliliği yoluyla işbirliği gibi başka uluslararasılaşma etkinliklerinden bahsetmektedir. Belçika'nın (Fransız Topluluğu) Latin Amerika'da personel hareketliliğine öncelik veren özel bir hibe programı vardır, buna karşın Birleşik Krallık (İskoçya), Avrupa, Kuzey Amerika ve Çin'de bulunan ana ortak ülkeler ile doktora sonrası değişim için rekabetçi bir finansman sunar.

Ülke algılarından ortaya çıkan genel resim, gelişmekte olan ülkeler ve bölgelerin az öneme sahip olduğu son derece dengesiz bir resimdir. Bununla birlikte, ülkeler, gelişmekte olan ve yeni kurulan ülkelerle yapısal işbirliğini arttırmaya yönelik bir ortak taahhüt verdiği için, 2012 Hareketlilik Stratejisi, bu resmi değiştirmeye yardımcı olabilir.

## 7.2. Hareketlilik

Uluslararası hareketlilik, uluslararasılaşmanın bir ana bileşenidir ve yükseköğretim sistemlerinde çeşitli kilit aktörleri içerir. Öğrencilere, küresel iş piyasalarında yaşamak ve çalışmak için kıymetli yeterlilikler ve yetenekler elde etme imkanı tanıırken personelin yeni fikirler, yöntemler ve yeterlilikler kazanmasına ve kurumsal ilişkiler geliştirmesine yardımcı olur. Hareketlilik, aynı zamanda, yükseköğretim kurumlarını (hem gönderen hem de ev sahibi kurum) yeni şeyler öğrenmeye ve işletme, hizmetler ve idari usullerini adapte etmeye zorlar. Bu şekilde, yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşmasına birbirine bağlı ve nispeten karmaşık yollarla katkı sağlar.

2012 yılında kabul edilen EHEA Hareketlilik Stratejisi, çeşitli kritik konuları çözmeye çalışmış ve bu, 2020 yılına kadar kurumsal, ulusal ve Avrupa seviyelerinde uygulanması gereken 10 tedbire yansımış, böylece daha nitelikli değişimlere ve kıta çapında daha az sayıda hareketlilik engeline giden bir yol açılmıştır. Bu bölüm, hedef belirleme, engeller, bu engelleri çözmek üzere tedbirler ve hem öğrenci hem de personel hareketliliğini gözetleme konularını işleyecektir.

### 7.2.1. Uluslararası öğrenci hareketliliği ve hareketlilik hedefleri

Öğrenci hareketliliğinin farklı türleri için özel terimler geliştirilmiştir. İlk olarak, **derece hareketliliği**, hareketliliğin uzun vadeli türü, varış ülkesinde bir üçüncü seviye derece programına kaydolmak için fiziksel olarak ulusal sınırı geçmektir. Öğrenciler, varış ülkesinde verilen, kendi ülkelerindekinden farklı<sup>(17)</sup> bir derece programının herhangi bir sömestr/dönemine normal öğrenciler şeklinde, o programdan mezun olmak amacıyla kaydolur. **Kredi hareketliliği** kısa vadeli hareketlilik türüdür. 'Evsahibi kurumunda' bir üçüncü seviye eğitim programına kaydolma çerçevesinde, akademik kredi (yani evsahibi kurumu tarafından tanınacak krediler) kazanma amacıyla yurt dışında, geçici bir üçüncü seviyede eğitim ve/veya eğitimle ilgili stajyerlik şeklinde tanımlanır. Kredi hareketliliğinin en çok bilinen örneği, 1987 yılındaki başlangıcından 2012/13 akademik yılına kadar üç milyondan fazla öğrencinin katıldığı (Avrupa Komisyonu 2014b, s.61) Erasmus hareketlilik programı tarafından verilmektedir. 2012/13 yılında hemen hemen 270 000 öğrenci bu program vasıtasıyla yurt dışında okumuş ya da yurt dışına yerleştirilmiştir.

Hareketlilik akışlarının yönü hakkında yapılması gereken bir ayırım vardır. **Yurt dışından gelen öğrenci hareketliliği** varılan ülkenin – öğrencinin okumak için gittiği ülke – perspektifini kullanır. Yurt dışından gelen öğrenci hareketlilik oranı, ülkenin üçüncü seviye eğitim sisteminin boyutuna kıyasla ülke çekiciliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilir. **Yurt dışına giden öğrenci hareketliliği** çıkış

(17) Doğum yeri önceki eğitimin alındığı ülke olarak tanımlanmaktadır, diğer bir deyişle, lise diplomasını aldığı ülkedir. Lise diplomasının alındığı ülkeye dair bilgi yoksa, daha önce yaşadığı ülke ve vatandaşlığı baz alınabilir.

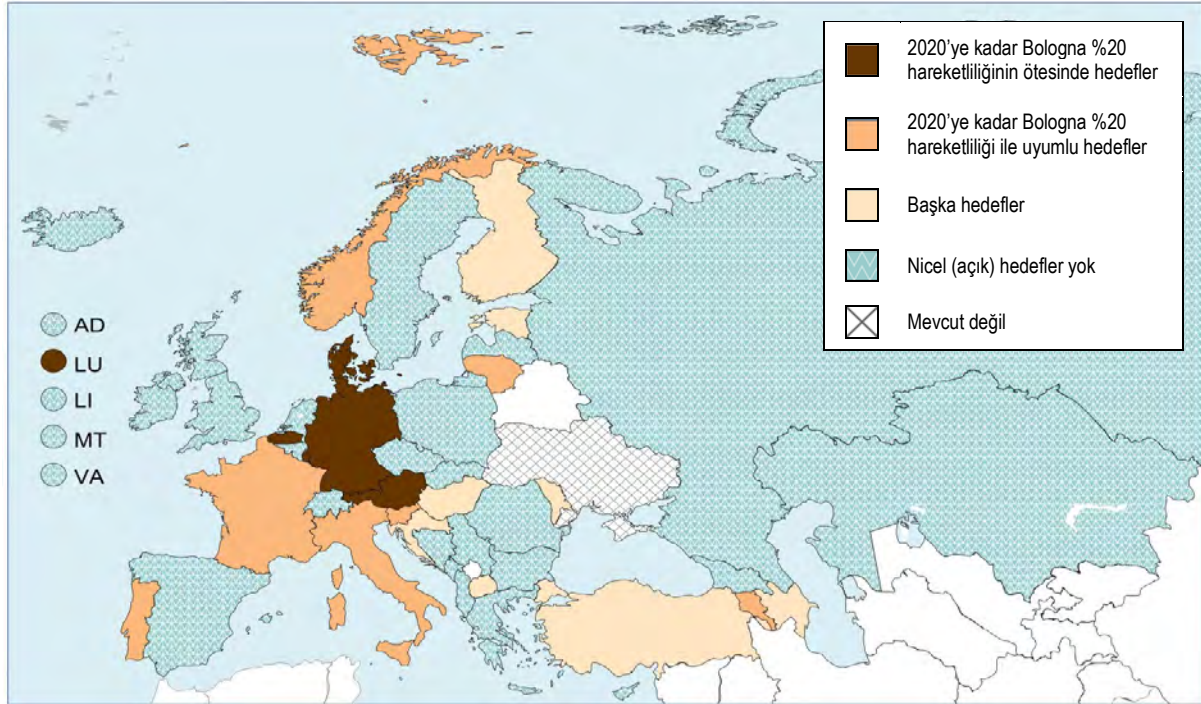
ülkesinin perspektifini kullanır – öğrencinin yurt dışına gitmek üzere çıkış yaptığı ülke –. Pek çok öğrenci için bu ülke, öğrencinin vatandaşı olduğu ülke olmasına rağmen, veri toplama amaçları için bu ülkenin, öğrencinin kalıcı/geçmiş oturma sahipsiz olduğu veya önceki eğitimini aldığı ülke olarak tanımlanması daha doğrudur. Yurt dışına giden öğrenci hareketlilik oranı, öğrencilere uluslararası deneyim edinmeleri (özellikle kredi hareketliliği için) için bir pro-aktif stratejinin göstergesi olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, bu, aynı zamanda köken ülkenin eğitim sistemindeki muhtemel yetersizliklerin (özellikle derece hareketliliğinde) de bir göstergesi olabilir.

2009 yılında kabul edilen EHEA hareketlilik hedefi, 2020 yılına kadar EHEA içerisinde mezun olanların en az %20'sinin yurt dışında bir eğitim veya bir öğretim dönemi geçirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu, yalnızca yurt dışına giden öğrenci hareketliliğini açıklayan ve EHEA içerisindeki toplam mezun sayısını <sup>(18)</sup> da göz önüne alan yaygın bir ölçüttür. Ülkelerin farklı başlangıç noktalarından hareket ettiği ve hareketlilik açısından farklı durumlarda oldukları göz önüne alınırsa, bakanlar, 2012 Hareketlilik Stratejisinde, ülkelerin kendi uluslararasılaşma ve hareketlilik stratejilerini kendi ölçülebilir ve gerçekçi hareketlilik hedefleri ile geliştirmeleri ve uygulamaları konusunda anlaşmaya varmıştır <sup>(19)</sup>.

### Yurt dışına giden öğrenci hareketlilik hedefleri

Şekil 7.12'de ulusal seviyede görüleceği gibi, ülkelerin yarısından azı (20 sistem), yurt dışına giden öğrenci derece veya kredi hareketliliği ile ilgili (net) ulusal nicel hedefler benimsemiştir <sup>(20)</sup>.

Şekil 7.12: Yurtdışına giden öğrenci hareketliliği nicel hedefleri, 2013/14



### Notlar:

Yurt dışına giden öğrenci hedefleri ya derece –kredi- ya da hem derece hem de kredi hareketliliğini içerir.

Kaynak: BSÇG anketi.

<sup>(18)</sup> 2012 Hareketlilik Stratejisi daha spesifik: 'Hareketlilik hedeflerimize yurt dışında geçirilen dönemlerin en az 15 ECTS'ye ya da üç devreden herhangi birinde en az üç aya (kredi hareketliliği) karşılık gelmesi gerektiğini ve bunlarla birlikte yurt dışında elde edilen dereceleri (derece hareketliliği) dahil ettik'.

<sup>(19)</sup> Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik: Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için hareketlilik stratejisi 2020, 2012, s. 1.

<sup>(20)</sup> İdeal olarak bir 'net hedef' nitel veya nicel olmalıdır ve bir zaman çizelgesi ya da hedefe ulaşılacak bir yıl ile ilişkilendirilmelidir.

Ermenistan, Fransa, İtalya, Litvanya, Norveç, Portekiz ve Slovenya EHEA genelinin %20 hedefine uygun ulusal hedefler benimsemiştir. Avusturya, Belçika (Flaman Topluluğu), Danimarka, Almanya ve Lüksemburg yurt dışına giden öğrenci hareketliliği için daha iddialı hedefler belirlemiştir. Avusturya, Danimarka ve Almanya %50 hedefini seçmiş, Belçika (Flaman Topluluğu) %33 hedefini belirlemiştir. Lüksemburg, özel bir durum olarak, ilk devre için %100 hedefini koymuştur. Tüm ilk devre öğrencilerinin bir yurt dışında okuma deneyimi olması zorunlu tutulduğundan, bu hedef hâlihazırda başarılmıştır.

Azerbaycan, Finlandiya, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Macaristan, Moldova ve Türkiye yurt dışına giden öğrenciler açısından belli hedefler koymuştur. Örneğin, Macaristan'ın 2020 yılına kadar 20 000 yurt dışına giden kredi hareketlilik öğrencisi hedefi vardır. Finlandiya ve Estonya gibi bazı ülkeler daha kısa vadeli bir hedef belirlemiştir. Estonya'da, uluslararasılaşma stratejisi, 2015 yılına kadar tüm doktora öğrencilerinin yurt dışı bir üniversitede en az bir dönem geçirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Polonya İnsan Sermayesini Geliştirme Stratejisi 2020, nicel bir yurt dışına giden öğrenci hareketlilik hedefi içermektedir. Strateji, en az üç ay süreli bir uluslararası deneyime sahip Polonyalı öğrenci oranını arttırmayı hedeflemektedir. Öğrenci nüfusunun çok büyük olduğu Rusya'da ulusal hedefler yoktur, fakat öğrenci hareketliliği teşvik edilmektedir. Bununla birlikte, az sayıda öğrenci yurt dışına çıkmaktadır (Şekil 7.16 ve 7.17'ye bakınız). Bu durum, Rusya'nın EHEA içerisindeki komşu ülkelerinin bazıları için de geçerlidir.

Genel olarak, hedefler yalnızca kredi hareketliliği için tanımlanmıştır ve yalnızca Ermenistan, Azerbaycan, Almanya ve Moldova yurt dışına giden öğrenci derece hareketliliği için nicel hedefler belirlemiştir. Pek çok kurum ve ülkenin yurt dışına giden öğrenciler için kredi hareketliliğini teşvik etmeyi, derece hareketliliğine kıyasla daha çok tercih etmesi, derece hareketliliğinin ulusal kurumlar için gelir kaybına yol açma potansiyeline ve muhtemelen de beyin göçüne yol açmasına yönelik bir endişenin var olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte, bu tarz endişelerde konuyla ilgili bazı hususlar göz ardı edilebilmektedir. Uzun vade perspektifinden bakınca, bu tip hareketliliğin, diğer ülkelerle daha yakın ilişkiler kurulması ve mezunların Avrupa ve küresel emek piyasalarına daha iyi hazırlanması gibi kazançlara yol açabileceği görülebilir. Bunun yanı sıra, pek çok durumda, yurt dışında geçirilen uzun bir dönemin ardından eski hareketli öğrenciler kendi ülkelerine geri dönerek topluma olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu perspektiften bakınca, ulusal otoriteler için temel sorunun, mezunları yurt dışındaki eğitimin ardından kendi ülkelerine çekecek şartların sağlanmasıdır.

### Yurt içine gelen öğrenci hareketlilik hedefleri

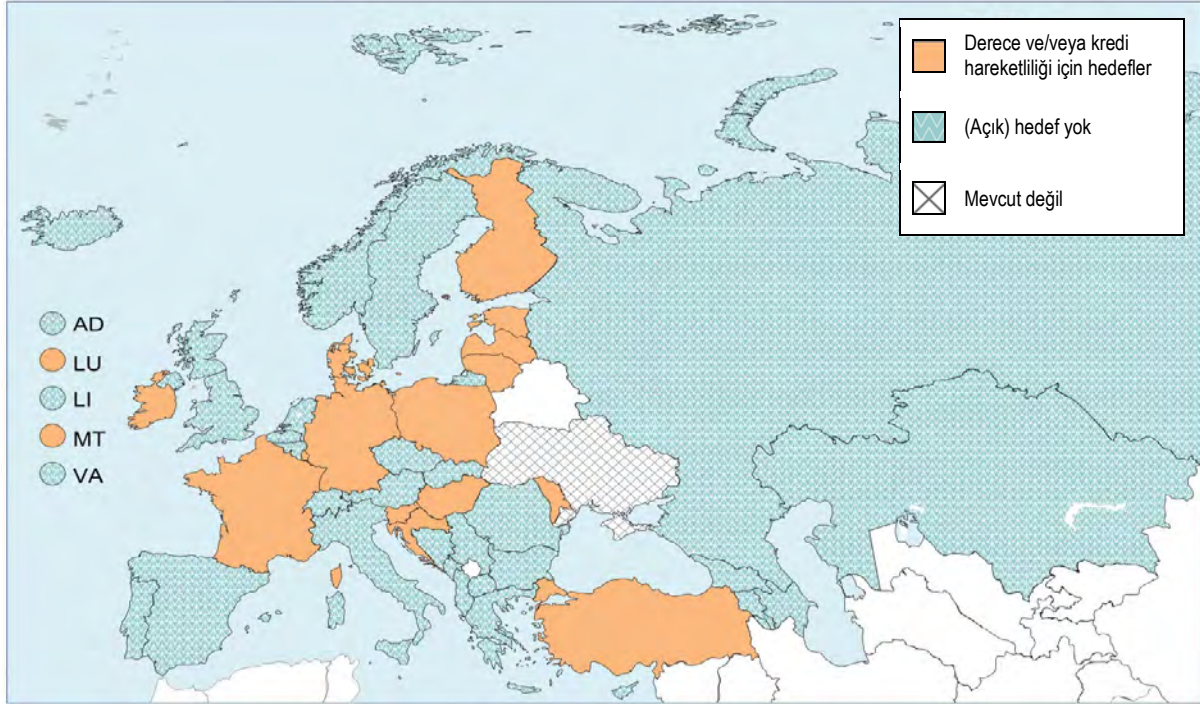
Şekil 7.13 ülkelerin sadece bir azınlığının, yurt içine gelen öğrenci hareketliliği için açık nicel hedefler tanımladığını göstermektedir. Yurt içine gelen öğrenci kredi hareketliliği, hedef kurmak adına meşru bir alan olarak görülmeyebilir, bununla birlikte, ülkelerin büyük çoğunluğunun yurt içine gelen öğrenci derece hareketliliği için de hedeflerinin olmaması, belki daha şaşırtıcı bir gerçektir. Doğrusu, yetenekli kişilerin ülkeye akışı, ulusal ekonomiye potansiyel kazançlar sağlayabileceğinden, bu tarz hareketlilik olumlu bir şekilde algılanabilir. Güncel durumu, yalnızca az sayıda ülkenin uluslararasılaşma stratejileri benimsediği gerçeği açıklayabilir.

Polonya yurt içine gelen öğrenci hareketliliklerine yönelik hedefi olan ülkelere bir örnektir, 2020 yılına kadar kredi ve derece hareketliliği için %5'tir (2011 yılındaki %1.4 hedefine göre artış). Malta, 2020 yılına kadar 5000 ücret ödeyen derece hareketlilik öğrencisi çekmeyi amaçlamaktayken, İrlanda yükseköğretim kurumlarındaki toplam uluslararası öğrenci sayısını 38 000'e çıkarmayı hedefler, 2010'a kıyasla %50'den fazla artış. Az sayıda ülke doktora öğrencisi oranına odaklanmaktadır (Estonya, Finlandiya ve Fransa). Estonya ve Finlandiya'da, tüm doktora adayları arasında uluslararası doktora adaylarının oranı için 2015 yılına kadar sırasıyla %10 ve %20 hedefleri belirlenmiştir. Fransa'da amaç, üçüncü derecede yabancı öğrencilerin oranını arttırmaktır, böylece 2015 yılına kadar toplam yabancı öğrencilerin %14'ü doktora adayı olacaktır.

Ülkelere, EHEA dışındaki bir ülkede birinci dereceyi tamamlayarak yurt içine gelen uluslararası öğrencilere yönelik hedefler tanımlayıp tanımlamadıkları da sorulmuştur. Hiçbir ülke bu konuda açık

hedefler belirtmemiştir, bu durum hareketlilik stratejisinin bu yanının daha sık olarak kurumsal seviyeye bırakıldığına işaret etmektedir.

**Şekil 7.13: Yurtdışından gelen öğrenci hareketliliği nicel hedefleri, 2013/14**



Kaynak: BSÇG anketi.

## Başka hedefler

Bazı ülkeler, hareketli akademik personel oranı (Bölüm 7.2.5'e bakınız) ya da uluslararası ortaklık geliştirme gibi konulara odaklanarak yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla ilgili başka hedefler tanımlamıştır. Danimarka'da, 2020 yılına kadar, uluslararası ve Danimarka eğitim kurumları arasındaki ortak program işbirliği anlaşmaları oranının artması amaçlanmaktadır, 2012 yılındaki 50 ortak program anlaşma sayısına kıyasla %20 artış görülmüştür. Yabancı doktora aday oranının yaklaşık %40 olduğu Fransa'da, hedef, 'co-tutelle' ya da ortak uluslararası tez danışmanlığına kayıt yaptıran yabancı doktora adaylarının sayısı ile ilgilidir. 2014 yıllık performans planına göre, 2013 yılında 1 695 olan bu sayının, 2015 yılında 2000'e çıkması gerekmektedir. Son olarak Slovenya'da hedef, 2020 yılına kadar doktora öğrencilerinin en az beşte birinin ortak programlarda okuyor olmasıdır.

Danimarka, hızlı büyüyen ülkelerde ya da İngilizce konuşmayan Avrupa ülkelerinde kısa dönem geçiren öğrenci sayısı gibi başka özel hedefler koymuştur. Böylece, 2020 yılına kadar Brezilya, Çin, Hindistan, Meksika ve Güney Kore'de okuyan veya staj yapan Danimarkalı öğrenci sayısı yılda en az %15 artmalıdır (2011 yılında 563 öğrenci). Bunun yanı sıra, İngilizce konuşmayan Avrupa ülkelerinde kısa dönem okuyan öğrenci sayısı da 2011 yılındaki 2 167 öğrenciden başlamak üzere yılda en az %15 artmalıdır.

Sonuçta, sadece az sayıda ülke, yurt içine gelen veya yurt dışına giden öğrenci hareketliliği için ulusal nicel hareketlilik hedefleri koymuştur. Bundan ötürü ilerlemeyi gözlemek zordur ve bu, açıkça daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulan bir alandır.

## 7.2.2. Öğrenci hareketlilik akışları

Bu bölüm 2012 Uygulama Raporunda bulunan göstergelere dayanarak ve özellikle hareketlilik dengesi için yeni göstergeler de kullanarak, öğrenci hareketlilik akışları hakkında veri ve analiz sunmaktadır. Kredi hareketliliği hakkında kapsamlı veri şu anda mevcut olmadığından— Erasmus hareketlilik

programı tarafından toplanan veri haricinde – bu bölüm yalnızca derece hareketliliği hakkında bilgi sunacaktır. Bununla birlikte, kredi hareketliliği hakkında kapsamlı veri halihazırda AB çerçevesi altında toplanmaktadır ve bu verinin 2015 yılında açıklanması beklenmektedir. Veri yalnızca Erasmus+ ve diğer Avrupa programlarıyla sınırlanmayacak, başka ulusal programları ve okumayla ilgili etkinlikleri (örn. staj/iş yerleştirmeleri, dil dersleri vs.) de kapsayacaktır.

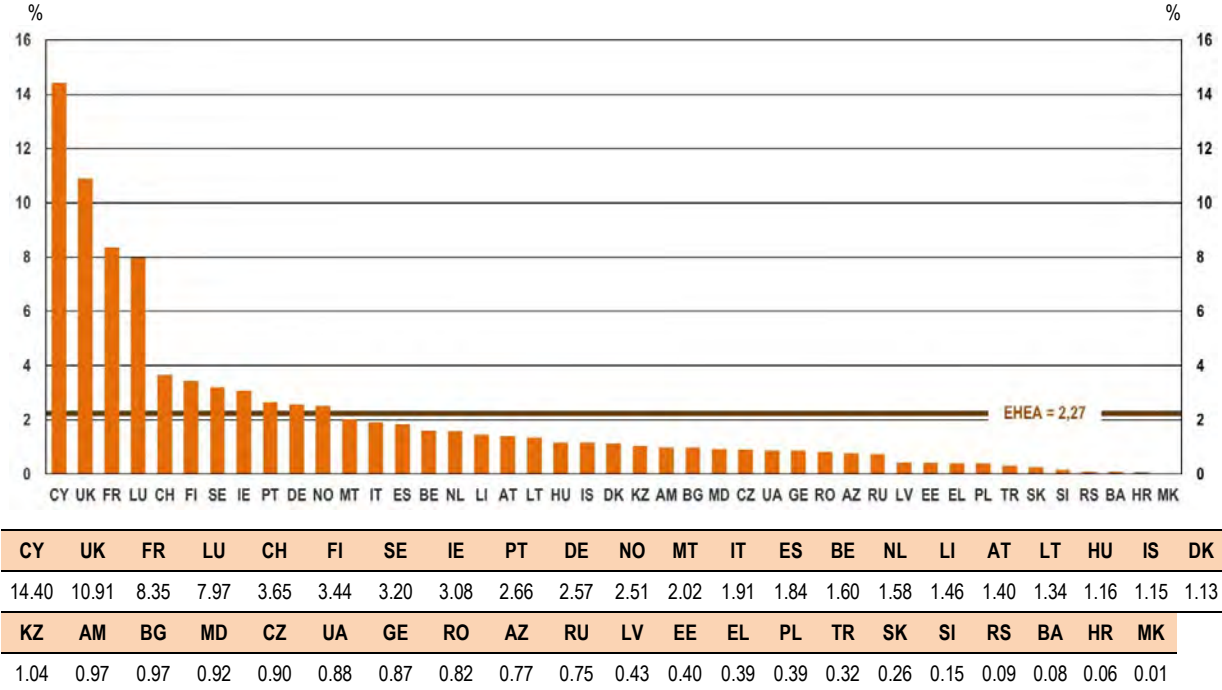
Bu çalışmada üç temel öğrenci hareketlilik akışı analiz edilmiştir: EHEA dışından EHEA içine derece hareketlilik akışları; EHEA içinden EHEA dışına derece hareketlilik akışları ve son olarak EHEA içerisindeki derece hareketlilik akışları.

### EHEA dışından EHEA içine derece hareketlilik akışları

Şekil 7.14, EHEA dışından tekil EHEA ülkelerine gelen hareketli öğrencileri göstermektedir. Şekil 7.14, EHEA dışından ülkeye gelen öğrenci sayısını ilgili ülkedeki toplam öğrenci nüfusuyla (öğrenci nüfusu için Bölüm 1'e bakınız) karşılaştırmaktadır. Dolayısıyla, göstergelerin değerleri, ev sahibi üçüncü seviye eğitim sisteminin nispi boyutuna ve yerli öğrencilerin hareketlilik modellerine bağlıdır. Bunun sonucu olarak, EHEA dışından aynı sayıda öğrenci çeken, fakat yurt dışına farklı akışta öğrenci gönderen iki yükseköğretim sistemi, EHEA dışından farklı içeri hareketlilik oranları gösterecektir.

Gerçek hareketlilik verisinin mevcut olmadığı bazı ülkelerde yabancı vatandaşlık/uyruk bilgisinin gerçek hareketli öğrenciler için bir vekil olarak kullanıldığına altı çizilmelidir. Vatandaşlığı bu şekilde kullanmanın ana sıkıntısı, gerçekten hareketli olan öğrenciler ile o ülkeye önceden gelen öğrencileri, örneğin ilk/ortaöğretim sırasında, birleştirmesidir. Bu durum, Şekil 7.14 ve Şekil 7.15'te gösterilen ülkelerin üçte birinden azını etkilemesine rağmen, yine de hareketlilik akışlarını ölçme açısından istatistikleri daha az doğru kılmaktadır.

**Şekil 7.14: EHEA dışından yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre kayıtlı toplam öğrenci sayısının yüzdesi olarak yurtdışından gelen derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12**



#### Notlar:

EHEA, EHEA ağırlıklı ortalamasıdır.

Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

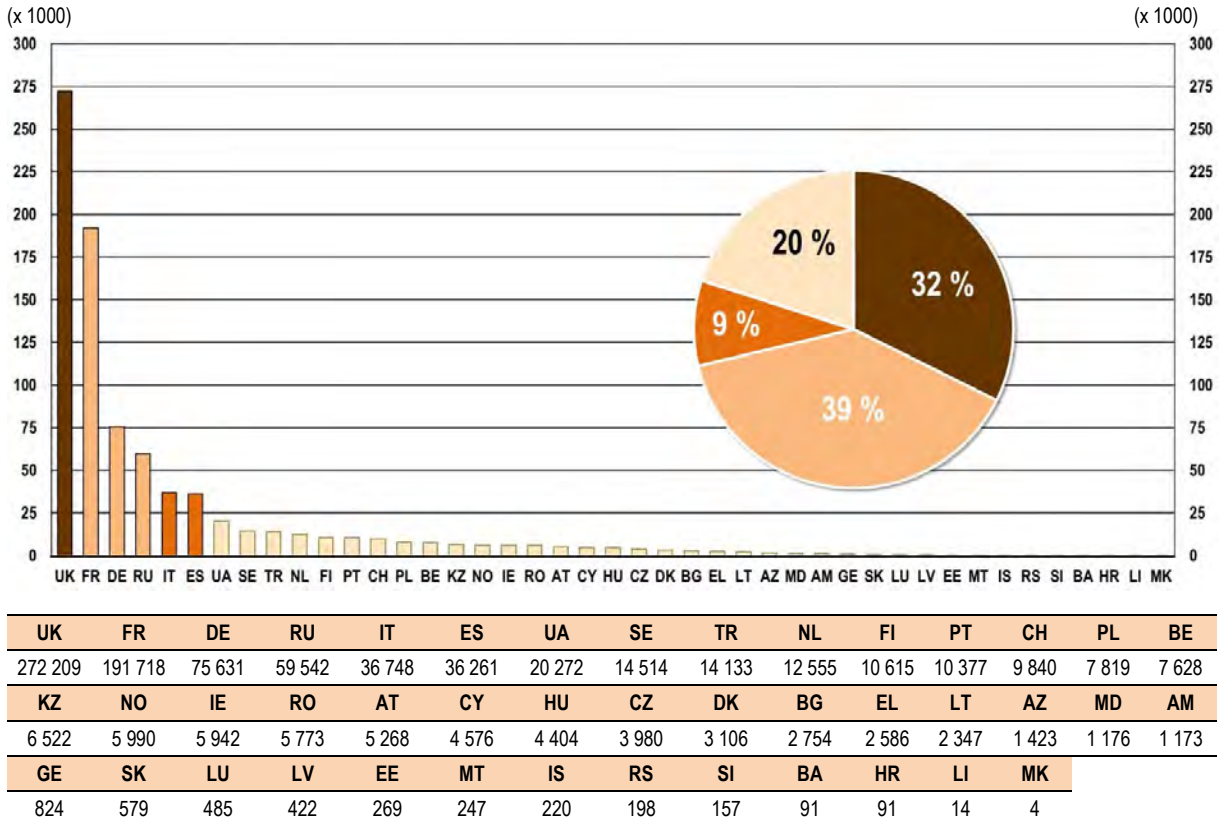
Sadece dört ülkede - Kıbrıs, Birleşik Krallık, Fransa ve Lüksemburg – EHEA dışı öğrenci sayısı toplam öğrenci nüfusunun %5'inden fazlasını meydana getirir. Spektrumun diğer ucunda, 18 ülkede, öğrencilerin %1'inden azı EHEA dışından gelmektedir. EHEA ülkelerinin tamamının ağırlıklı ortalaması 2008/09 yılındaki %2.25 değerinden %2,3'e ulaşmıştır.

Şekil 7.15, bir önceki şekile yurt içine gelen hareketli öğrencilerin sayısını göstermek suretiyle tamamlayıcı bilgi vermektedir. Dört ülke- Birleşik Krallık, Fransa, Almanya ve Rusya, EHEA içinde kayıtlı tüm EHEA dışı öğrencilerin %71,3'ünü çekmektedir.

270 000'den fazla yurt içine gelen derece öğrencilerine sahip Birleşik Krallık, EHEA dışından gelen hareketli öğrencilerin en büyük kısmını (%32,4) çekmektedir. Fransa 191 000'den biraz fazla öğrenci ile ikinci sıradadır (EHEA dışından içeri akışın neredeyse %23'üne karşılık gelmektedir). Almanya ve Rusya'nın içeri akıştan payı çok daha düşüktür (sırasıyla %9 ve %7,1). Bu ülkelerde, EHEA dışından gelen öğrenciler toplam öğrenci nüfusunun %2,6'sı ve %0,7'sini oluşturur (Şekil 7.14'e bakınız). 2008/09 yılında yapılan en son veri toplamasının ardından, EHEA dışından içeri gelen derece öğrencilerinin sayısı, Birleşik Krallık ve Fransa için artmış, Almanya ve Rusya içinse azalmıştır. Hem İtalya, hem de İspanya, EHEA dışından gelen yaklaşık 36 000 öğrenciye ev sahipliği yapar ve bu sayı toplam öğrenci nüfuslarının sırasıyla %1,9 ve %1,8'ini oluşturur. 2008/09 yılına kıyasla bu sayılar her iki ülke için de artmıştır.

Diğer EHEA ülkeleri toplamda 168 000 EHEA dışından gelen öğrenciye ev sahipliği yapar. Bu sayı tepedeki altı ülkede kayıtlı toplam öğrenci sayısına kıyasla dört kat düşüktür.

**Şekil 7.15: EHEA dışından yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre gelen derecelerin sayısı, 2011/12**



Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.



## EHEA içinden EHEA dışına doğru yurt dışına giden derece hareketliliği akışları

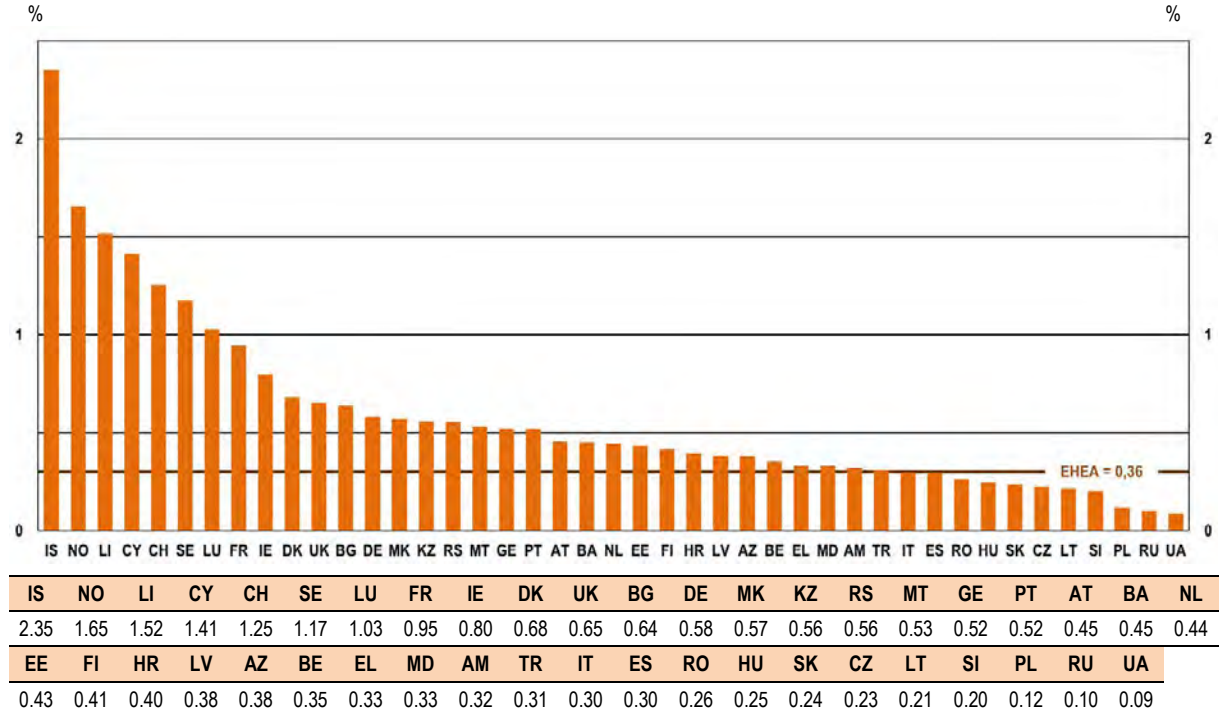
Bir ülkenin yurt dışına giden derece hareketliliği oranı, o ülkenin yurt dışında kayıtlı hareketli öğrencilerinin, o ülkedeki toplam öğrenci sayısına (yani o ülke kökenli toplam öğrenci sayısı) oranını yüzde olarak gösterir. Verilen bir ülkenin (köken) yurt dışına giden hareketli öğrencilerinin derlenmesi için dünyadaki diğer tüm ülkelerin kayıtlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Doğrusu, bu ülke kökenli öğrencilerin kaydı, yalnızca ev sahibi diğer ülkelerin üçüncü seviye eğitim sistemi içerisinde tutulmaktadır.

Dolayısıyla, verilen bir ülke kökenli öğrenciler, ev sahibi ülkeler tarafından sağlanan hareketlilik verilerinde kayıtlıdır. Yurt dışına giden öğrenci hareketliliğinin dünya çapında kapsamlı ve güvenilir bir resmini oluşturmak için, tüm ülkelerin kendi üçüncü seviye eğitim sistemlerindeki veriyi derlemesi ve aynı hareketlilik ölçütünü (örneğin önceki eğitim ya da ikametgâh) kullanması gerekmektedir. Bununla birlikte, güncel durum bundan son derece uzaktadır.

Halen, dışarı hareketlilik verisinin güvenilirliği iki konu tarafından sınırlanmaktadır – kapsanan ülke sayısı ve kapsanan ülkelerdeki veri kalitesi. Bu raporda kullanılan veri, EHEA (Arnavutluk, Andorra, Vatikan ve Karadağ hariç) ve seçilen bir grup EHEA dışı ülke için hareketlilik verisini kapsamaktadır. Daha çok sayıda eksiklikler bulunmasına rağmen, EHEA dışı ülkelerin listesi 2012 Bologna Uygulama Raporuna kıyasla genişletilmiştir. Bununla birlikte, mevcut olan hareketlilik verisi, tamı tamamına aynı fenomeni ölçmeyen, farklı ölçütlere (örn. vatandaşlık, önceki/kalıcı ikametgâh, önceki eğitim) dayanıyor da olabilir.

Şekil 7.16 göstermektedir ki 2011/12 yılında yurt dışına giden öğrenci derece hareketlilik oranı İzlanda'da yaklaşık %2 değeri ile en yüksek seviyededir ve İzlanda'yı %1 ile %1,7 aralığında değişen oranlarıyla Norveç, Lihtenştayn, Kıbrıs, İsviçre, İsveç ve Lüksemburg izler. Bu oranlar EHEA ülkelerinin tamamının ağırlıklı ortalamasından (%0,36) oldukça fazladır.

**Şekil 7.16: EHEA dışında yurtdışında eğitim alan yükseköğretim öğrencilerinin doğduğu ülkeye göre toplam öğrenci sayısı yüzdesi olarak yurtdışına giden derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12**



### Notlar:

EHEA, EHEA ağırlıklı ortalamasıdır. Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletlerdir.

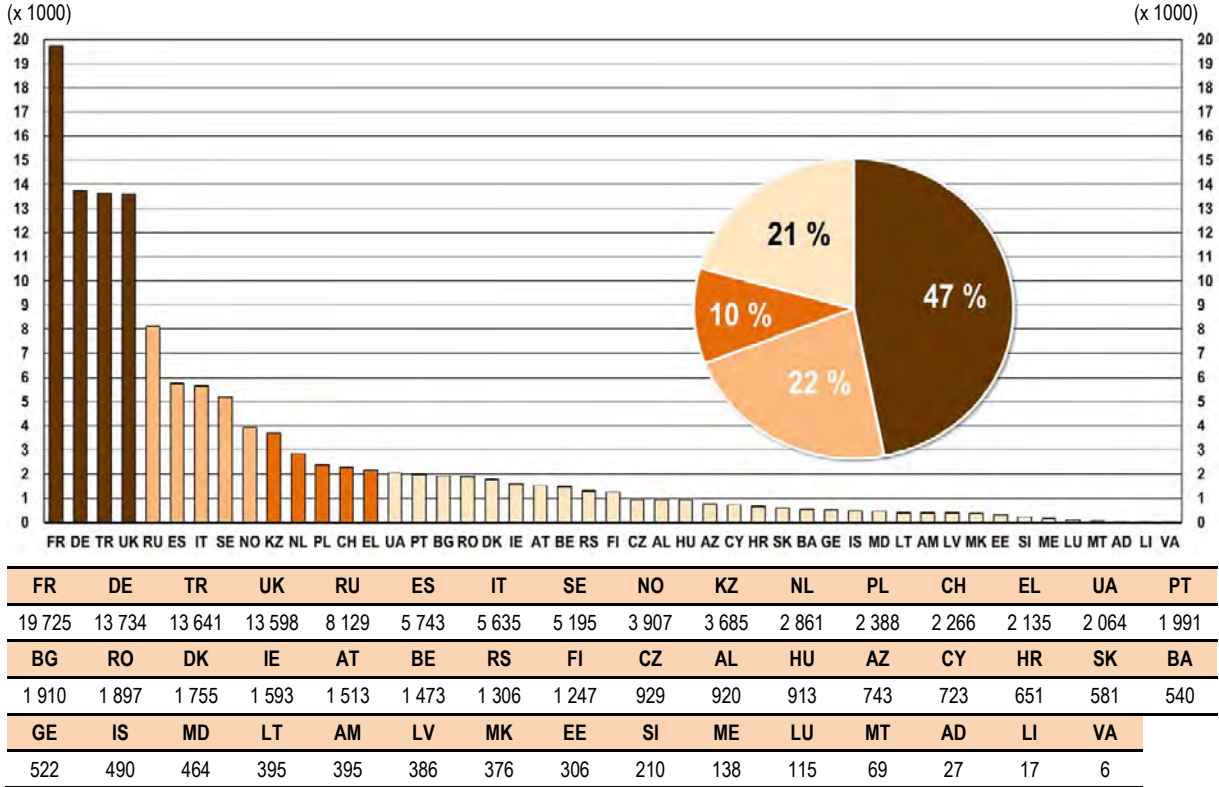
Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Yurt dışına giden derece hareketlilik skalasının tepesinde birçok küçük nüfuslu ülkenin (örn. İzlanda, Lihtenştayn, vs.) bulunduğu gerçeği, sıralamada ülke büyüklüğünün bir rolü olduğunu düşündürmektedir. Doğrusu, bu ülkelerin yüksek yurt dışına giden öğrenci hareketlilik oranı, büyük ihtimalle, örneğin ülkede bazı eğitim alanlarında programların var olmamasından kaynaklanmaktadır.

Yukarıda listelenen EHEA ülkelerinden, EHEA dışı ülkelere yurt dışına giden derece öğrencilerinin dağılımı son derece dengesizdir (Şekil 7.17'ye bakınız). 2012 yılında, dört ülke kökenli öğrenciler (Fransa, Almanya, Türkiye ve Birleşik Krallık), EHEA ülkelerinden EHEA dışındaki ülkelere giden tüm yurt dışına giden hareketli öğrencilerinin neredeyse yarısını (%46,9) oluşturmaktadır ve hareketli öğrenci sayıları yaklaşık 13 600 öğrenciden (Birleşik Krallık ve Türkiye) yaklaşık 19 700 öğrenciye (Fransa) kadar değişmektedir. Bu sonuçların EHEA dışı ülkelerin seçimine büyük oranda bağlı olduğu ve bu seçimin de mevcut veriye bağlı olduğu akılda tutulmalıdır.

İkinci bir ülke grubu, EHEA ülkelerinden EHEA dışı ülkelere giden, yurt dışına giden hareketli öğrencilerin %22,1'ine karşılık gelmektedir. Bu ülkeler 10 000'den az sayıda (yaklaşık 3900 öğrenci ile Norveç alt sınırından yaklaşık 8100 öğrenci ile Rusya üst sınırına) öğrenci göndermektedir. EHEA ülkelerinin üçte ikisinden çoğu için EHEA dışı ülkelere giden öğrenci sayısı son derece sınırlıdır, her birinde 2000'in altında öğrenci yer alır (ve hatta bu gruptaki ülkelerin yaklaşık yarısı için 500'ün de altında).

**Şekil 7.17: EHEA dışında eğitim alan yükseköğretimde yurtdışına giden mobil öğrencilerin derece sayısı, 2011/12**



#### Notlar:

Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletlerdir. Japonya'da -varış ülkesi olarak- veride hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrenciler kastedilmektedir.

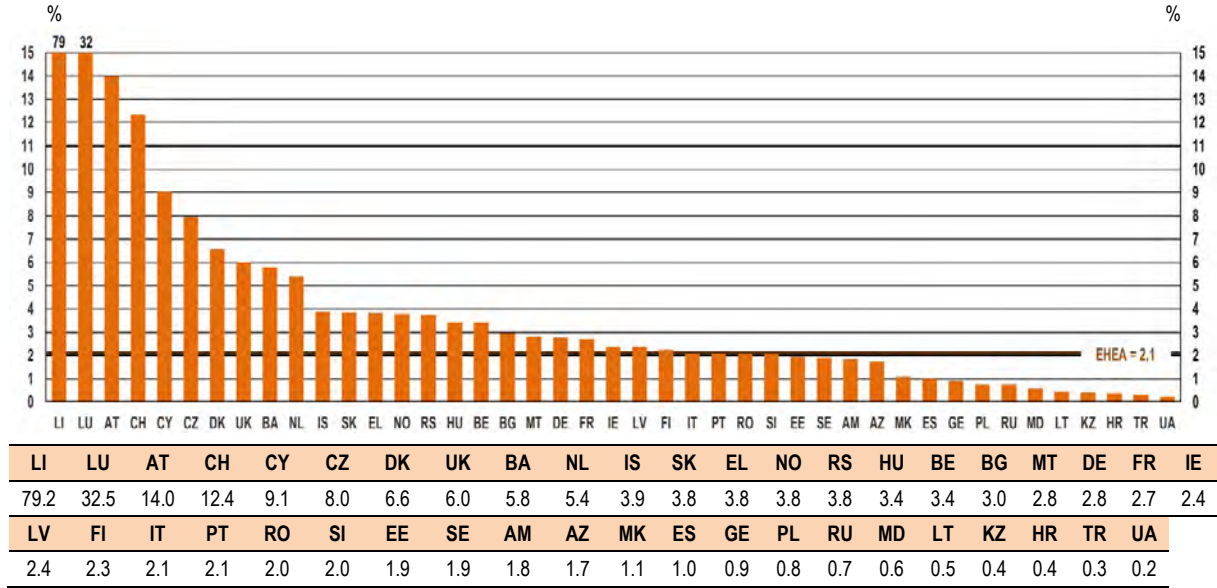
Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Veri, yükseköğretimde kayıtlı toplam öğrenci sayısına kıyasla yurt içine gelen ve yurt dışına giden derece hareketlilik akışlarının son derece sınırlı olduğunu göstermektedir. Geline ve gidilen ülkeler açısından da akışlar dengesizdir. Yine de, hâlihazırdaki verinin önemli kısıtlamaları olduğundan, bu bilgi, hareketlilik akışlarının net bir resmini çizmektedir ve hareketlilik hedeflerine yönelik gelişmeleri değerlendirmede kullanılamaz.

## EHEA içi içeri hareketlilik akışları

Şekiller 7.18 ve 7.19 EHEA içerisinde yurt içine gelen derece hareketlilik akışlarını göstermektedir. %14 oranı ile Avusturya ve %12 oranı ile İsviçre, Lihtenştayn ve Lüksemburg gibi daha küçük ülkelerle birlikte (Şekil 7.18'e bakınız) EHEA'nın en yüksek yurt içine gelen öğrenci hareketlilik oranlarına sahiptir. Diğer tüm ülkelerde bu oran %10'dan azdır ve bunlar arasında altı ülkede (Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Birleşik Krallık, Bosna Hersek ve Hollanda) bu oran %5'in altındadır. EHEA ağırlıklı ortalaması %2,1'de bulunmaktadır (2008/09'da %1,72).

**Şekil 7.18: EHEA'da eğitim alan yükseköğretim mobil öğrencilerin varış ülkesine göre kayıtlı toplam öğrenci sayısının yüzdesi olarak yurtdışından gelen derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12**



### Notlar:

EHEA, EHEA ağırlıklı ortalamasıdır.

Kaynak: Eurostat, UOE ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

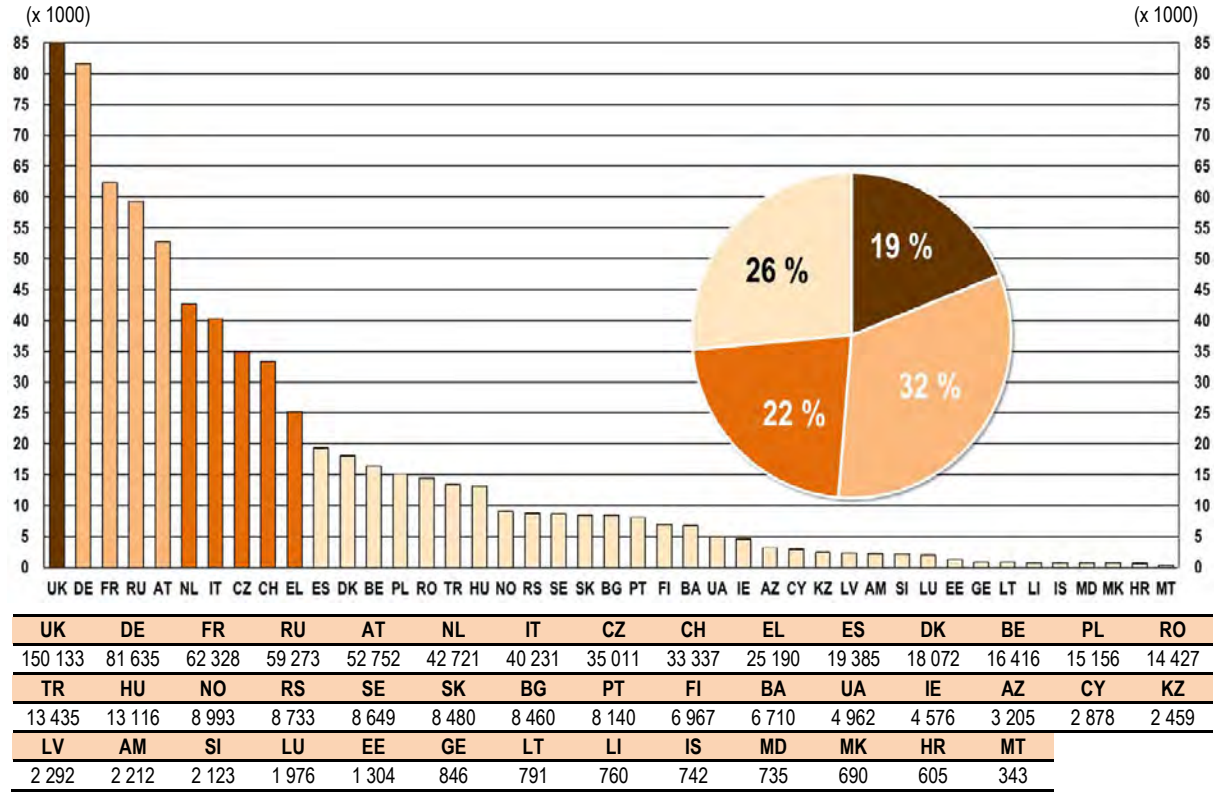
Şekil 7.19 EHEA içerisinde gelen derece hareketlilik öğrencilerinin dağılımını her ülke için ayrı ayrı göstermektedir. Şekil, EHEA içerisinde okumak için gelen tüm öğrencilerin %51,4'ünün Birleşik Krallık, Almanya, Fransa, Rusya ya da Avusturya'yı seçtiğini göstermektedir. Bu ülkelerin her biri diğer EHEA ülkelerinden gelen 50 000'den fazla öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır.

Şekil 7.15'teki duruma benzer şekilde (EHEA dışından gelen öğrenciler), Birleşik Krallık açık ara ile en çok sayıda EHEA içerisinde gelen hareketli öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. 150 133 öğrencisi ile birlikte (2008/09 yılında 130 203) Birleşik Krallık, neredeyse Almanya'nın yaptığından iki katı ve Rusya'nın yaptığından 2.5 katı kadar sayıda EHEA'dan gelen öğrenciye ev sahipliği yapar. Dört ülke 50 000 ile 90 000 arasında derece hareketlilik öğrencisine ev sahipliği yapmaktadır (Almanya, Fransa, Rusya ve Avusturya). Rusya'daki öğrenci sayısı 2008/09'dan beri neredeyse ikiye katlanmıştır.

Hollanda, İtalya, Çek Cumhuriyeti, İsviçre ve Yunanistan'ın tamamı EHEA'dan gelen öğrencilerin %22,3'üne ev sahipliği yapar. Hollanda, 2008/09'da, EHEA'dan gelen 19 081 öğrenciye ev sahipliği yapmışken 2011/12'de 40 000'den fazla öğrenciye ev sahipliği yapmıştır.

2012 Uygulama Raporu bulgularına benzer şekilde, yurt içine gelen öğrenci derece hareketlilik akışları üçüncü düzey öğrenci nüfusuna kıyasla düşük bir oran teşkil etmektedir. Ortalama derece hareketlilik öğrencileri oranı (EHEA ve EHEA dışı ülkelere) tüm kayıtların %4,4'üne ulaşır (Şekiller 7.14 ve 7.18). Bununla birlikte, bu oran %4 seviyesine ulaştığı 2008/09'dan itibaren hafif bir artış göstermiştir. Bununla birlikte, hareketlilik akışlarının yalnızca sistematik ve düzenli analizi uzun vadede eğilimlerin değerlendirilmesine izin verebilir.

**Şekil 7.19: EHEA'daki yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre yurtdışından gelen derece sayısı, 2011/12**

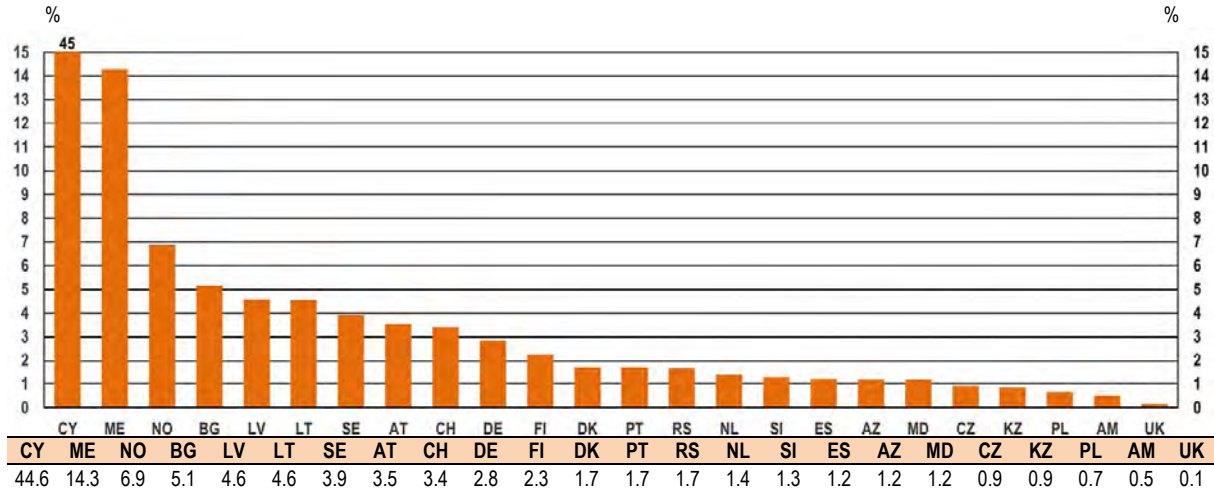


### EHEA içerisinde yurt dışına giden öğrenci hareketlilik akışları

Şekil 7.20, başka bir EHEA ülkesinde mezun olanların kendi ülkesindeki toplam mezun sayısına oranını yüzdeler olarak ortaya koymaktadır. EHEA çapında veri toplama sistemlerinin güncel durumundan ötürü, bu şekil titizlikle yorumlanmalıdır, çünkü eldeki veri sadece 24 ülkeyi içeren düşük bir kapsama sahiptir.

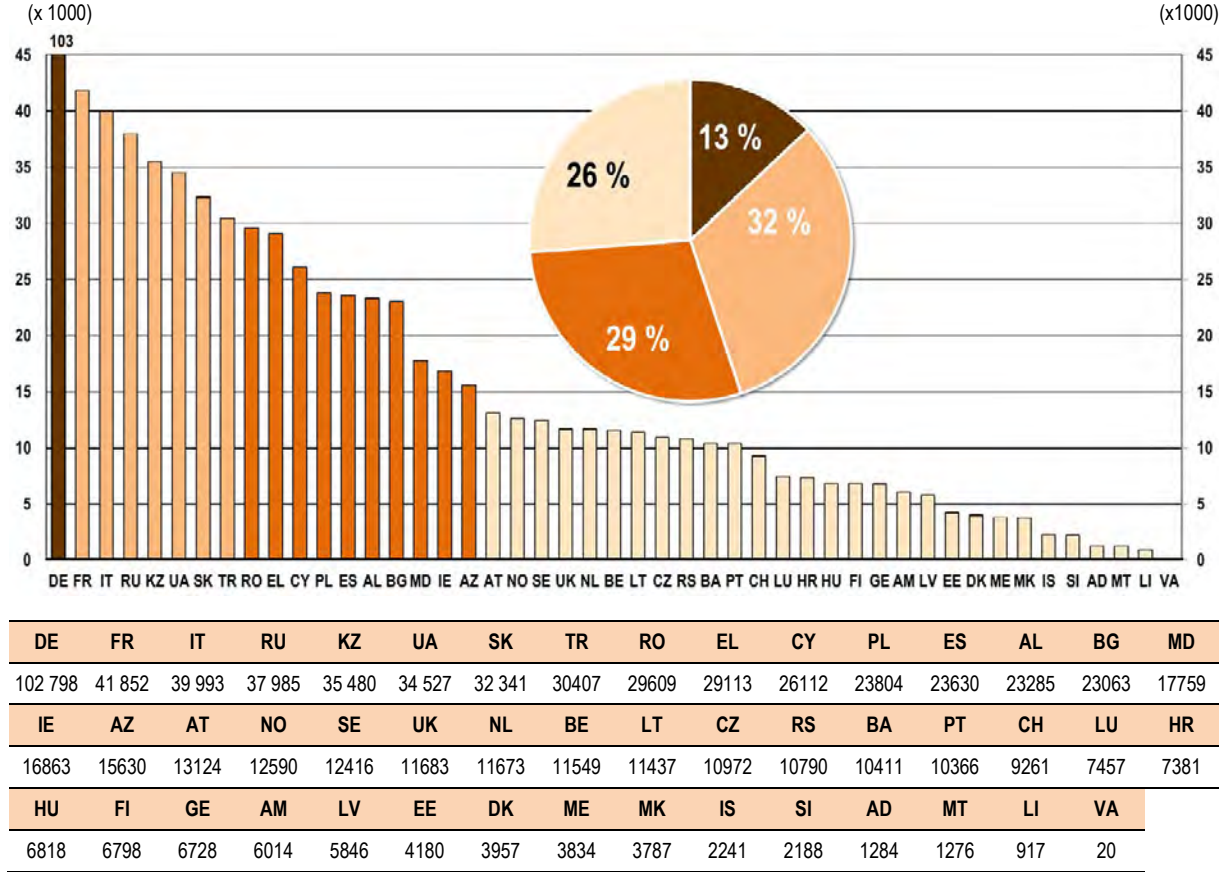
%44 seviyesinde yurt dışına giden derece hareketlilik oranına sahip Kıbrıs ve onu %5,1 ile %14,3 arasında değişen hareketlilik oranlarıyla takip eden Karadağ, Norveç ve Bulgaristan en yüksek değerlere sahiptir. Verinin mevcut olduğu EHEA ülkelerinin çoğunda hareketlilik oranı %5'in altındadır.

**Şekil 7.20: EHEA'daki mobil yükseköğretim mezunlarının doğdukları ülkeye göre aynı ülkede doğan mezunlara oranı olarak yurtdışına giden derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12**



Şekil 7.21 EHEA içerisindeki yurt dışına giden derece hareketlilik öğrencilerinin sayısını sunmaktadır. 2008/09 verisine benzer şekilde, Almanya başka bir EHEA ülkesinde bir derece elde etmek için en çok sayıda öğrenciyi yurt dışına göndermektedir. Doğrusu, neredeyse 102 800 öğrenci (2008/09'da 76 717) Almanya'dan başka bir EHEA ülkesinde okumak için hareket etmiştir ve bu EHEA içerisinde yurt dışında okuyan EHEA öğrencilerinin %13'üne karşılık gelmektedir.

**Şekil 7.21: EHEA'daki yükseköğretim mobil EHEA öğrencilerinin varış ülkesine göre yurtdışına giden derece sayısı, 2011/12**

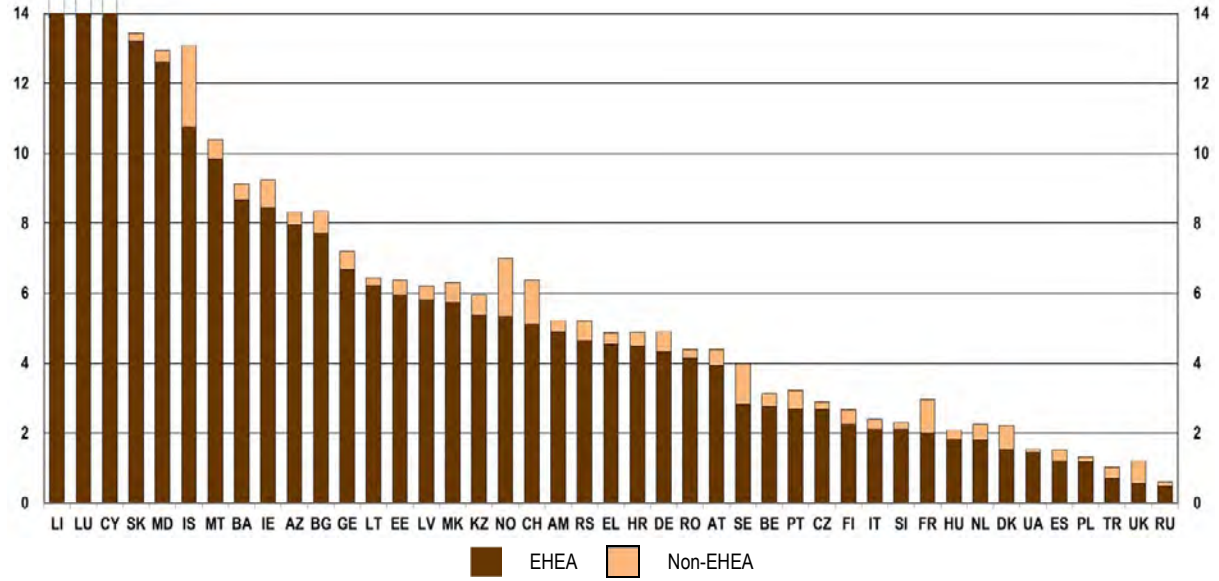


Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Almanya'nın çok gerisinde olmasına karşın, yedi ülkeden oluşan bir grup EHEA çapında 30 000'den fazla öğrenci yurt dışına göndermektedir ve gönderilen öğrenci sayısı Türkiye'den giden 30 000 öğrenci ile Fransa ve İtalya'dan giden 40 000 öğrenci arasında değişmektedir. Diğer taraftan, EHEA ülkelerinin yaklaşık %60'ı kendi başına 14 000'den az sayıda öğrenciyi diğer EHEA ülkelerine göndermektedir.

Şekil 7.22, yurt dışında bir derece için kayıt yaptırmış üçüncü düzey eğitim öğrencilerinin payını EHEA ve EHEA dışı ayrımını yapmak suretiyle göstermektedir. Şekil, bir ülkenin yurt dışına giden hareketli öğrencileri ile o ülkenin toplam öğrenci nüfusu arasındaki bağlantıyı kurmaktadır. Bu şekil, dolayısıyla, aynı ülkeden kaynaklanan bir nüfusun hareketliliğini ölçmektedir (yani aynı önceki eğitim ya da aynı ikametgâh ya da aynı vatandaşlık). Yukarıda belirtildiği üzere, bu şekilde gözlenecek sonuçlar, ülkelerin, hareketli nüfusu tanımlamakta aynı ölçütleri kullanmamasından ötürü, titizlikle değerlendirilmelidir. Örneğin, bazı Birleşik Krallık vatandaşlarının daimi bir şekilde İngiliz Milletler Topluluğu ülkelerinde yaşadığı gerçeği, eğer bu ülkeler, kayıtlarda köken ülkesini belirlemek için vatandaşlık ölçütünü kullanıyorsa, dışarı akışlarda aşırı tahmine yol açabilir.

Şekil 7.22: Yurtdışında kayıtlı üniversite öğrencilerinin doğdukları ülkeye göre payı (hareketlilik dereceleri), 2011/12



	LI	LU	CY	SK	MD	IS	MT	BA	IE	AZ	BG	GE	LT	EE	LV	MK	KZ	NO	CH	AM	RS	HR
EHEA	81.9	66.6	51.0	13.2	12.6	10.7	9.8	8.7	8.4	8.0	7.7	6.7	6.2	5.9	5.8	5.7	5.4	5.3	5.1	4.9	4.6	4.5
non-EHEA	1.5	1.0	1.4	0.2	0.3	2.3	0.5	0.4	0.8	0.4	0.6	0.5	0.2	0.4	0.4	0.6	0.6	1.7	1.3	0.3	0.6	0.4
	EL	DE	RO	AT	SE	BE	PT	CZ	FI	IT	SI	FR	HU	NL	DK	UA	ES	PL	TR	UK	RU	
EHEA	4.5	4.3	4.1	3.9	2.8	2.8	2.7	2.7	2.3	2.1	2.1	2.0	1.8	1.8	1.5	1.4	1.2	1.2	0.7	0.6	0.5	
non-EHEA	0.3	0.6	0.3	0.5	1.2	0.4	0.5	0.2	0.4	0.3	0.2	0.9	0.2	0.4	0.7	0.1	0.3	0.1	0.3	0.6	0.1	

#### Notlar:

Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler'dir. Japonya: veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilerle ilgilidir.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Üç ülke – Lihtenştayn, Lüksemburg ve Kıbrıs – EHEA içerisinde özel bir profile sahiptir. Kendi ülkesinde okuyan öğrenci sayısından fazla öğrencinin yurt dışında okuduğu bu ülkeler, özellikle yüksek yurt dışına giden derece hareketliliği oranına sahiptir. Bu fenomen, bazı eğitim alanları için sınırlı sayıda programın bulunması ve bunun yanı sıra ülkenin küçük olması ile açıklanabilir.

Bu ülkelerin dışında, yalnızca Slovakya, Moldova ve İzlanda, öğrencilerinin en az %10'u başka bir EHEA ülkesinde kayıtlı ülkelerdir. Üç ülkede öğrenci nüfusunun % 1,2'sinden azı yurt dışında kayıtlıdır (Türkiye, Birleşik Krallık ve Rusya).

Şekil 7.22, EHEA öğrencilerinin, dünyanın diğer bölgelerine (burada Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler olarak anlaşılmalıdır) kıyasla EHEA içerisinde okumayı – derece hareketliliği – tercih ettiğini göstermektedir. Bu durum, EHEA dışı hareketliliğin toplam hareketliliğin önemli bir kısmını oluşturduğu bazı istisnalar haricinde çoğu EHEA ülkesi için geçerlidir. Birleşik Krallık, EHEA dışına hareketliliği pratik anlamda EHEA içine hareketliliğe eşit olduğundan, en dengeli duruma sahiptir. Fransa, Türkiye ve İskandinav ülkeleri (Finlandiya hariç), İspanya, İsviçre, Hollanda ve Rusya için EHEA dışına hareketlilik, toplam öğrenci hareketliliğinin güçlü bir bileşenidir (toplam hareketliliğin %20'sinden fazlası). Diğer tüm ülkelerde EHEA dışı hareketlilik toplam hareketliliğin %18'inden azdır.

## Dengeli - dengesiz hareketlilik

Bükreş Beyannamesinde ve 2012 Hareketlilik Stratejisinde daha dengeli hareketliliğe yönelik istek 'Ev sahibi ve gönderici ülkelerde kalıcı bir etkisi olduğu, kapasite inşasına ve işbirliğine yardımcı olabileceği ve bir tarafta beyin kazanımına, diğer tarafta beyin göçüne yol açabileceğinden' (21) güçlendirilmiş ve bakanlar daha dengeli hareketlilik (özellikle derece hareketliliği için) talep etmiştir. Bununla birlikte, Avrupa seviyesinde (22) 'dengeli hareketlilik' diye bir tanımın olmadığını da belirtmek gerekmektedir.

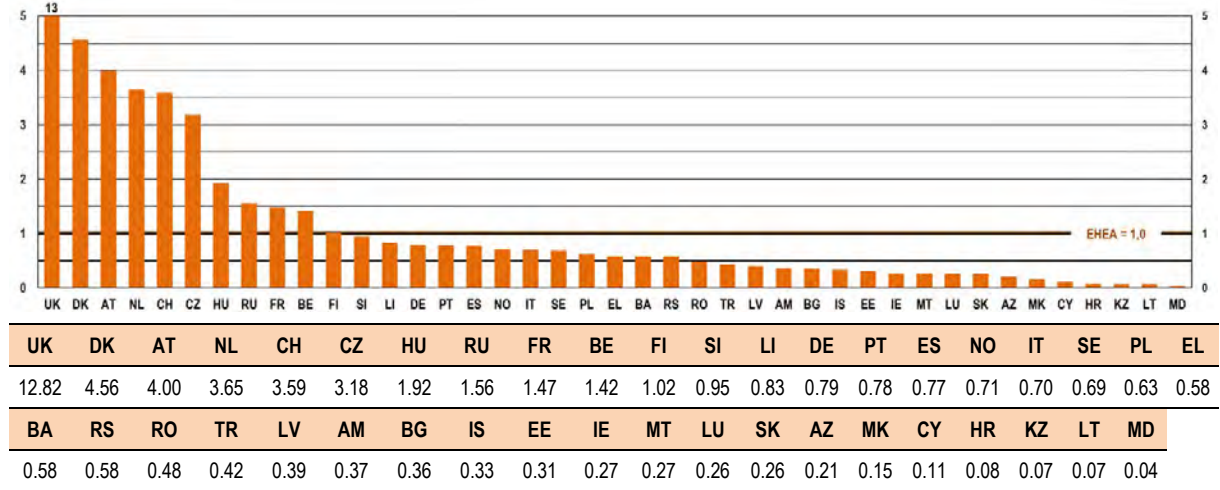
Bu rapor için toplanan veri, hareketlilik akışlarının dengesini (ya da dengesizliğini) hem nitel hem de nicel olarak değerlendirmeye imkân tanımaktadır.

Dengeli hareketlilik, farklı gerçeklikleri saklamakta ve her zaman için olumlu bir duruma karşılık gelmemektedir. Örneğin, hareketliliğin istendiği varsayılırsa, düşük seviye hareketlilikte denge (düşük yurt içine gelen ve düşük yurt dışına giden öğrenci hareketlilik oranları), yüksek seviyelerde (yüksek yurt içine gelen ve yüksek yurt dışına giden hareketlilik oranları) dengeli hareketlilikten daha az olumlu olarak algılanabilir. EHEA (Şekil 7.23'e bakınız) ve EHEA dışı ülkeler grubu (Şekil 7.24'e bakınız) olmak üzere yalnızca iki bölge değerlendirildiğinden, dengeli ya da dengesiz hareketlilik aynı zamanda coğrafi farklılıkları da örtmektedir.

Şekil 7.23 ve 7.24, 'net ithalci' (oran 1'den büyük – ülke gönderdiğinden çok sayıda hareketli öğrenci alır), 'net ihraççı' (oran 1'den küçük – ülke yurt dışına gönderdiğinden az sayıda öğrenciye ev sahipliği yapar) ve dengeli hareketliliğe (oran 1'e eşit) sahip ülkeleri belirlemeyi amaçlamaktadır.

Şekil 7.23 göstermektedir ki çoğu EHEA ülkesi (verinin mevcut olduğu 41 ülkenin 30'u) diğer EHEA ülkelerine net öğrenci ihraççısıdır (oran 1'den küçük – gelenden çok giden). Sadece Finlandiya diğer EHEA ülkeleri ile dengeli bir hareketlilik (oran 1'e eşit) gösterirken, 10 ülke diğer EHEA'dan net öğrenci ithalçisidir (oran 1'den büyük – gidenden çok gelen). Net ithalci ülkeler çoğunlukla Batı Avrupa ülkeleridir ve bunlar Birleşik Krallık, Danimarka, Avusturya, Hollanda, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Rusya, Fransa ve Belçika'dır.

Şekil 7.23: Hareketlilik dengesi:EHEA'da gelen/giden üniversite öğrencilerinin oranı, 2011/12



### Notlar:

EHEA EHEA ağırlıklı ortalamasıdır.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

(21) Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik: Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için hareketlilik stratejisi 2020, 2012, s.2.

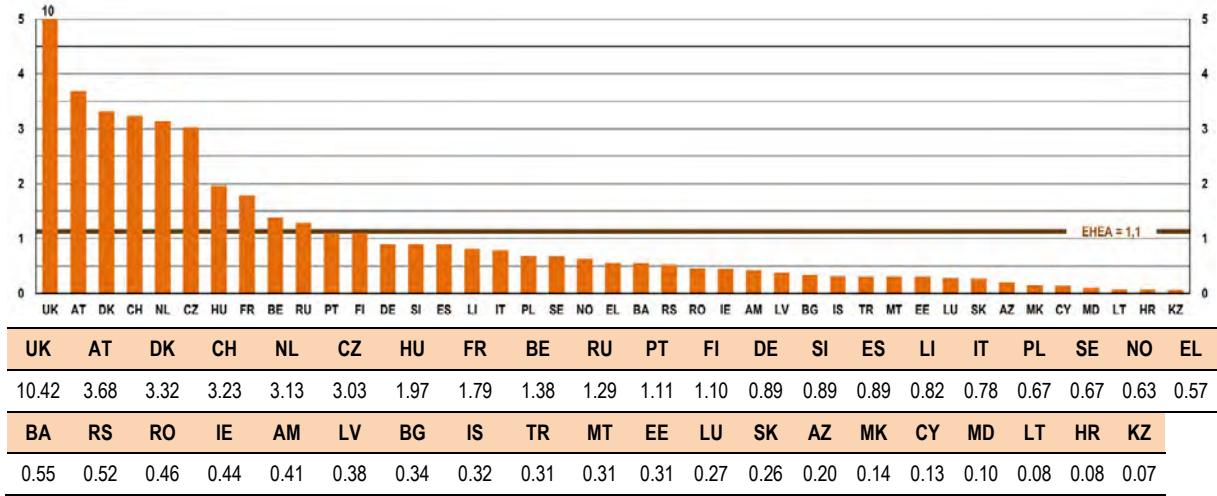
(22) Hareketlilik hakkında Çalışma Grubu (2009-2012) 'dengeli hareketliliğin' uygun bir tanımı hakkında çalışmış ancak bir sonuca ulaşamamıştır. Yine de, 'Özel dengesizlikler olsa da, hareketlilik kendi başına iyidir ve dolayısıyla kısıtlanmamalıdır' ve 'Ev ülkelerinde beyin göçünü yalnızca farkındalık ve kapasite inşası sürdürülebilir bir şekilde azaltabilir' örnekleri gibi çeşitli temel fikirler ortaya koyulmuştur.

Şekil 7.24, EHEA dışında (seçilen ülkeler) hareketlilik de işin içine katılırsa durumun değişip değişmediğini göstermeyi amaçlamaktadır. Görüldüğü üzere, resim nispeten benzer kalmaktadır. Aynı 10 ülke, daha düşük bir oranla (yani bu ülkeler, EHEA dışı ülkeler de hesaba katılınca daha dengeli bir hareketliliğe (oran 1'e yakın) sahiptir) da olsa net ihraççı olarak kalmaktadır.

EHEA ortakları ile dengeli hareketliliğe sahip olan Finlandiya, EHEA dışı ülkeler hesaba katılınca hafif bir dengesizlik göstermektedir.

Tekrar söylemek gerekirse, EHEA dışı ülkelerin bir seçimi<sup>(23)</sup> kullanıldığından, EHEA dışı gelen/giden oranı (Şekil 7.24) düşük kapsam problemiyle karşı karşıyadır. Bu düşük kapsam, ülkeler üzerinde farklı oranda etkiye neden olmaktadır. İmtiyazlı dilsel, kültürel ve dünyanın çeşitli bölgeleri ile tarihi bağlantılara sahip ülkeler ya da özel bölgesel anlaşmalara sahip ülkeler verinin coğrafi düşük kapsamından dolayı büyük ihtimalle daha çok oranda etkilenecektir.

**Şekil 7.24: Hareketlilik dengesi:EHEA içinde ve dışında gelen/giden üniversite öğrencilerinin oranı, 2011/12**



#### Notlar:

EHEA EHEA ağırlıklı ortalamasıdır. Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler'dir.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

#### Özel ikili dengesizlikler

Belirli ülkeler arasında önemli miktarda<sup>(24)</sup> dengesizlikler vardır. Örneğin, Birleşik Krallık tüm EHEA ülkeleri için net ithalci bir ülkedir, fakat İrlanda, Yunanistan, Almanya ve Kıbrıs ile bu dengesizlik özellikle yüksektir. Bu ülkelerden her biri, Birleşik Krallık'tan aldığı öğrencilerden çok daha fazlasını Birleşik Krallık'a gönderir (10 000 öğrenciden çok bir fazlalık). Avusturya da özellikle Almanya, İtalya, Türkiye ve çeşitli Doğu Avrupa ülkelerinden net bir ithalci ülkedir, fakat Avusturya, Birleşik Krallık ile olan ilişkisinde net bir ihraççıdır. Almanya, çeşitli EHEA ülkeleri ile dengesiz hareketliliğe sahiptir. Avusturya ve Birleşik Krallık'ın yanı sıra Almanya da, Hollanda, İsviçre ve Fransa'ya, oralardan aldığından çok daha fazla öğrenci gönderir.

<sup>(23)</sup> Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler.

<sup>(24)</sup> İki ülke arasındaki mutlak dengesiz hareketlilik A ülkesinin B ülkesindeki öğrencileri ile B ülkesinin A ülkesindeki öğrencilerinin farkının mutlak değeri olarak tanımlanmıştır. Grabher, et al. (2014) takip edilerek, yalnızca 1 000 öğrenciden fazla mutlak dengesizlikler değerlendirilmiştir. Bu ölçü, ülkelerin gelen öğrenciler için aynı kriterleri kullanmamasından ötürü, hareketlilik akışlarındaki dengesizlik için yalnızca bir vekil sayılabilir.

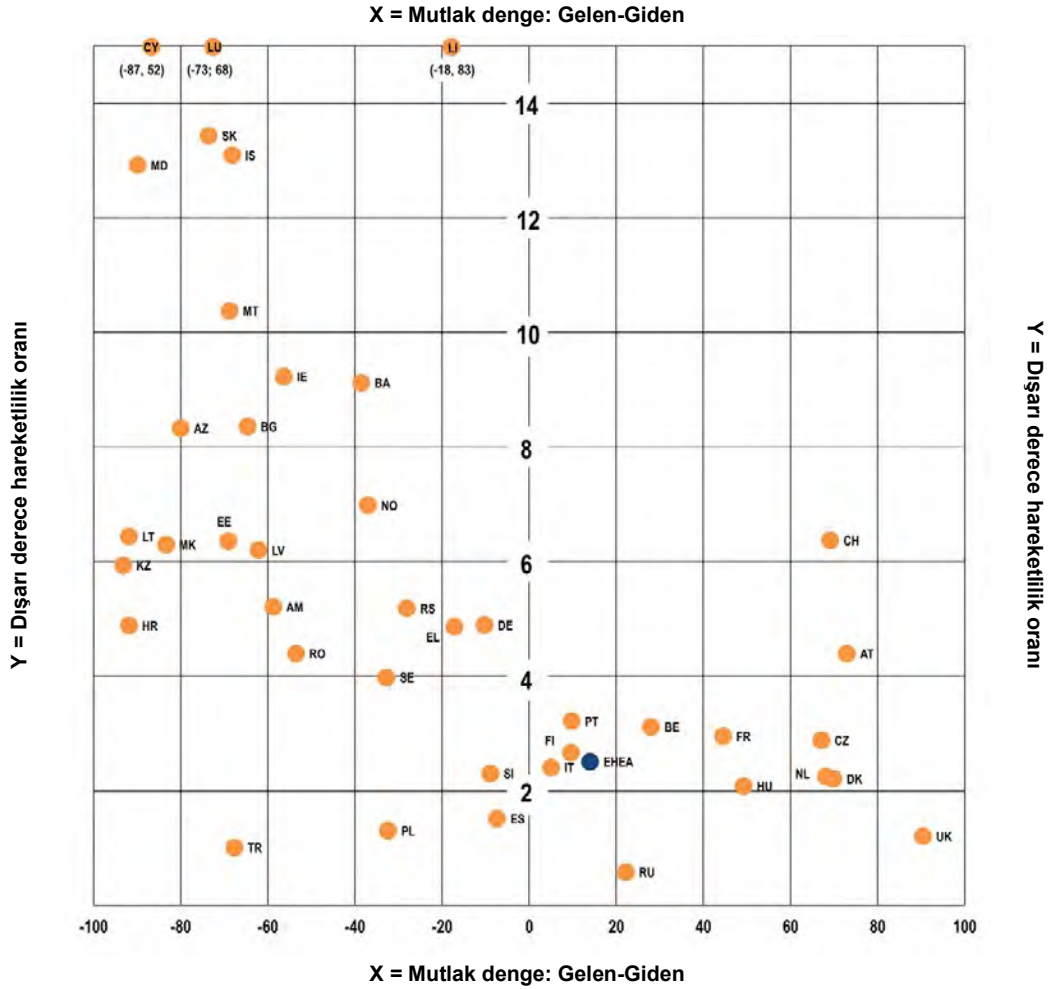


Almanya'nın ev sahipliği yaptığı, İspanya, Polonya, Rusya, Türkiye ve Ukrayna'dan gelen öğrenciler, bu ülkelerde kayıtlı Alman öğrencilere kıyasla (net gelen denge 3000 öğrenciyi aşar) sayıca çok daha fazladır. Fransa'nın da aynı zamanda çeşitli ülkelerle dengesiz ikili hareketliliği vardır. Belçika ve İsviçre'de kayıtlı Fransız öğrencilerinin sayısı, bu ülkelerden gelen öğrencilerden çokken; Fransız üçüncü düzey eğitim sistemi, Almanya, İspanya, İtalya, Portekiz, Romanya ve Rusya'dan, bu ülkelerden gelen öğrencilere kıyasla çok daha fazla öğrenciyi ev sahipliği yapmaktadır.

Ortaklar için bu özel ikili hareketlilik akış dengesizlikleri sorun teşkil edebilir veya etmeyebilir. 2012 Hareketlilik Stratejisinde vurgulandığı üzere, 'uzun dönemde büyük dengesizlikler oluşursa, ilgili devletler ortak olarak nedenleri araştırmalı, bu dengesizliğin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmeli ve gerekli görüldüğü takdirde çözüm aramalıdır' <sup>(25)</sup>.

Şekil 7.25 hareketlilik dengesi konusunda daha fazla bilgi sunmaktadır. Şekil, hareketlilik dengesi (X eksen) <sup>(26)</sup> ve yurt dışına hareketlilik oranı (Y eksen) <sup>(27)</sup> arasında açık bir ilişkiyi göstermektedir: ithal dengesi ne kadar yüksekse (X ekseninde), yurt dışına hareketlilik oranı o kadar düşüktür (Y ekseninde).

**Şekil 7.25: Yükseköğretim seviyesinde ülkedeki eğitim sisteminin çekiciliğini ölçme olarak denge (hareketlilik EHEA içinde ve dışında akış halindedir), 2011/12**



<sup>(25)</sup> Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik: Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için hareketlilik stratejisi 2020, 2012, s.2.

<sup>(26)</sup> X eksenı yukarıda gösterilenle aynı denge kavramını kullanır, ancak görsel okunurluk amacıyla farklı ölçekte çizilmiştir. Doğrusu, pek çok ülkenin 1 birimin (gelen/giden oranları, Şekil 7.23'e bakınız) altında olduğu yerde, ölçeğin 10 birimden öteye çıkmasını önlemek adına, mutlak fark (gelen-giden öğrenciler) hesaplanmış ve daha sonra toplam gelen öğrenci sayısına (denge pozitifse) ya da toplam yurt dışına giden öğrenci sayısına (denge negatifse) bölünmüştür. Bu daha okunabilir ve daha yumuşak bir süreklilik sağlamıştır.

<sup>(27)</sup> Her iki eksen de EHEA içi ve dışı hareketlilik akışı içerir.

## Notlar:

Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler'dir.

Daha sağda olan ülkelerin geliş yönünde dengesizliği, daha solda olan ülkelerinse gidiş yönünde dengesizliği vardır ve ortaya yakın ülkeler daha dengelidir.

Çizelgenin yukarıdaki ülkelerin yüksek yurt dışına giden hareketliliği vardır ve çizelgenin altındaki ülkelerin düşük yurt dışına giden hareketliliği vardır.

Negatif denge yurt dışına giden hareketlilik, yurt içine gelen hareketlilikten çok demektir.

Pozitif denge yurt içine gelen hareketlilik, yurt dışına giden hareketlilikten çok demektir.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Şekil 7.25 aynı zamanda bazı tipik olmayan ülkelere dikkati çeker. İthalci olmaktan çok ihraççı olmalarına rağmen (X ekseninin sağ kısmında yer alırlar), Avusturya ve İsviçre nispeten yüksek yurt dışına giden derece hareketlilik oranı göstermektedir (yurt dışına giden hareketlilik oranları genel eğilime göre olmaları gerektiği yerden yüksektir). Dolayısıyla, bu sistemler, 2012 Hareketlilik Stratejisine (<sup>28</sup>) göre ülkelerin olmak için çabalaması gereken 'açık sistemler' (hem ilgi çeken hem de ihraççı) olarak değerlendirilebilir.

Bunun aksine, Baltık ülkeleri, Hırvatistan, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Kazakistan ve Türkiye, aldıklarından çok daha fazla öğrenciyi dışarı gönderir (X ekseninin sol tarafında yer alırlar), ancak bu 'ihraç' en yüksek dışarı hareketlilik oranlarına yol açmaz (yurt dışına giden hareketlilik oranları genel eğilime göre olmaları gerektiği yerden düşüktür). Bu sistemler 'kapalı sistemler' (dışarı doğru düşük ve negatif denge) olarak değerlendirilmelidir.

Slovenya, İspanya, İtalya ve Finlandiya dengeli akışlarının, düşük hareketlilik eylemlerini (hem gelen hem de giden derece hareketliliği açısından) sakladığı ülkelerken, Lihtenştayn dengeli hareketlilik akışının nispeten yüksek yurt dışına giden derece hareketlilik oranı ile eş gittiği tek ülkedir, yani hem ülke içine hem de ülke dışına doğru şiddetli hareketlilik akışları vardır. Bütün olarak değerlendirildiğinde, dengeli hareketliliğe sahip ülke sayısı nispeten düşüktür ve şu an için sadece az sayıda 'açık sistem' bulunmaktadır.

## Hareketlilik dengesizlikleri: Öğrencilerin geldikleri ve gittikleri yerler

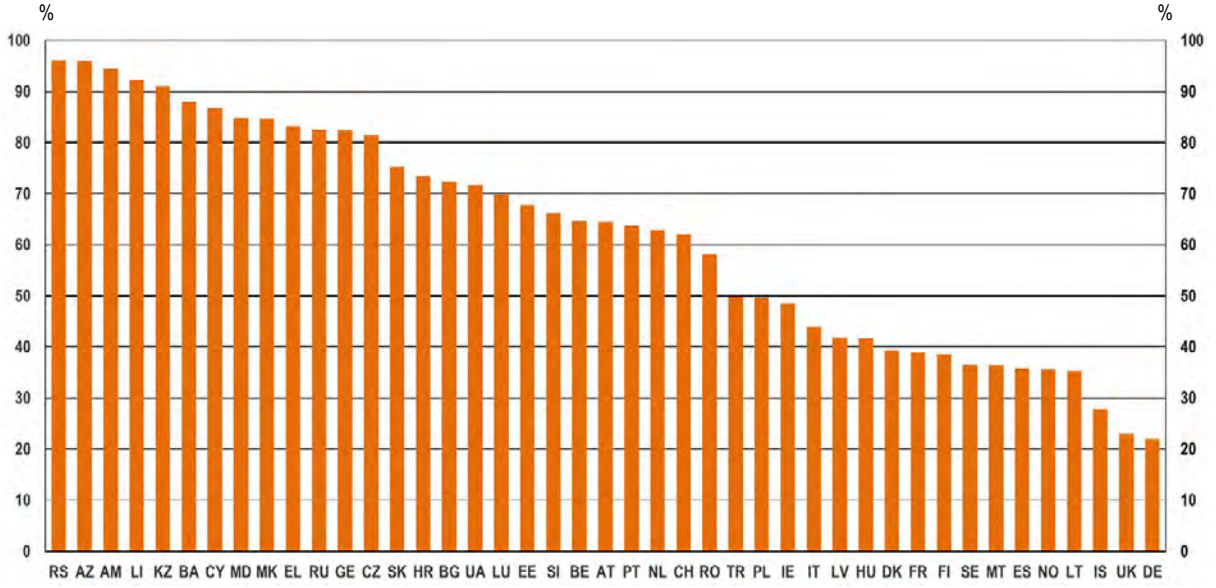
Daha nicel bir perspektiften bakınca, hareketlilik akışlarının dengesi gelinen (ev sahibi ülkeler için) ve gidilen (gönderici ülkeler için) yer açısından gösterilebilir.

En tepedeki üç köken ülke için gösterge (Şekil 7.26'ya bakınız), bir ülkede kayıtlı olan ve en tepedeki üç köken ülkeden gelen hareketli üçüncü düzey eğitim öğrencilerinin, ilgili ülkede kayıtlı tüm hareketli öğrencilere oranını yüzde olarak vermektedir. Yüksek yüzde, en tepedeki üç ülkenin, ilgili ülkeye gelen öğrencilerin çoğunluğunu teşkil ettiği anlamına gelmektedir. Diğer göstergelere benzer şekilde, coğrafi kapsamın EHEA dışındaki bazı ülkelerle sınırlandırılması (yukarıdaki listeye bakınız), özellikle seçilen ülkeler arasında bulunmayan ülkelere öğrenci alan ülkelerin değerlendirilmesi için açık bir kısıtlamadır.

Verinin mevcut olduğu EHEA ülkelerinin yaklaşık yarısında, gelen öğrencilerin kökeni çok çeşitli değildir. Bazı ülkelerde, öğrenci akışı son derece yoğunlaşmıştır, yurt içine gelen öğrencilerin %90'ından fazlası tepedeki üç ülkeden gelmektedir. Bu durum, özellikle, Sırbistan (neredeyse tüm hareketli öğrenciler Bosna Hersek, Karadağ ve Hırvatistan'dan gelmektedir), Azerbaycan (Rusya, Gürcistan ve Hindistan'dan) Ermenistan (Rusya, Gürcistan ve Hindistan'dan), Lihtenştayn (Avusturya, İsviçre ve Almanya'dan), ve Kazakistan (Rusya, Türkiye ve Azerbaycan'dan) için geçerlidir.

(<sup>28</sup>) Daha İyi Öğrenme için Hareketlilik: Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) için hareketlilik stratejisi 2020, 2012, s.2.

Şekil 7.26: Öğrenci hareketlilik akışı: % olarak en çok tercih edilen 3 doğum yeri ülkesi (gelen), 2011/12



RS	AZ	AM	LI	KZ	BA	CY	MD	MK	EL	RU	GE	CZ	SK	HR	BG	UA	LU	EE	SI	BE	AT
96.0	96.0	94.6	92.2	91.0	88.0	86.8	84.8	84.7	83.3	82.6	82.5	81.4	75.3	73.4	72.4	71.7	69.8	67.7	66.1	64.6	64.5
PT	NL	CH	RO	TR	PL	IE	IT	LV	HU	DK	FR	FI	SE	MT	ES	NO	LT	IS	UK	DE	
63.7	62.8	62.1	58.1	49.9	49.6	48.5	43.9	41.8	41.7	39.2	38.9	38.6	36.6	36.4	35.9	35.6	35.3	27.8	22.9	22.0	

#### Notlar:

Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler'dir.

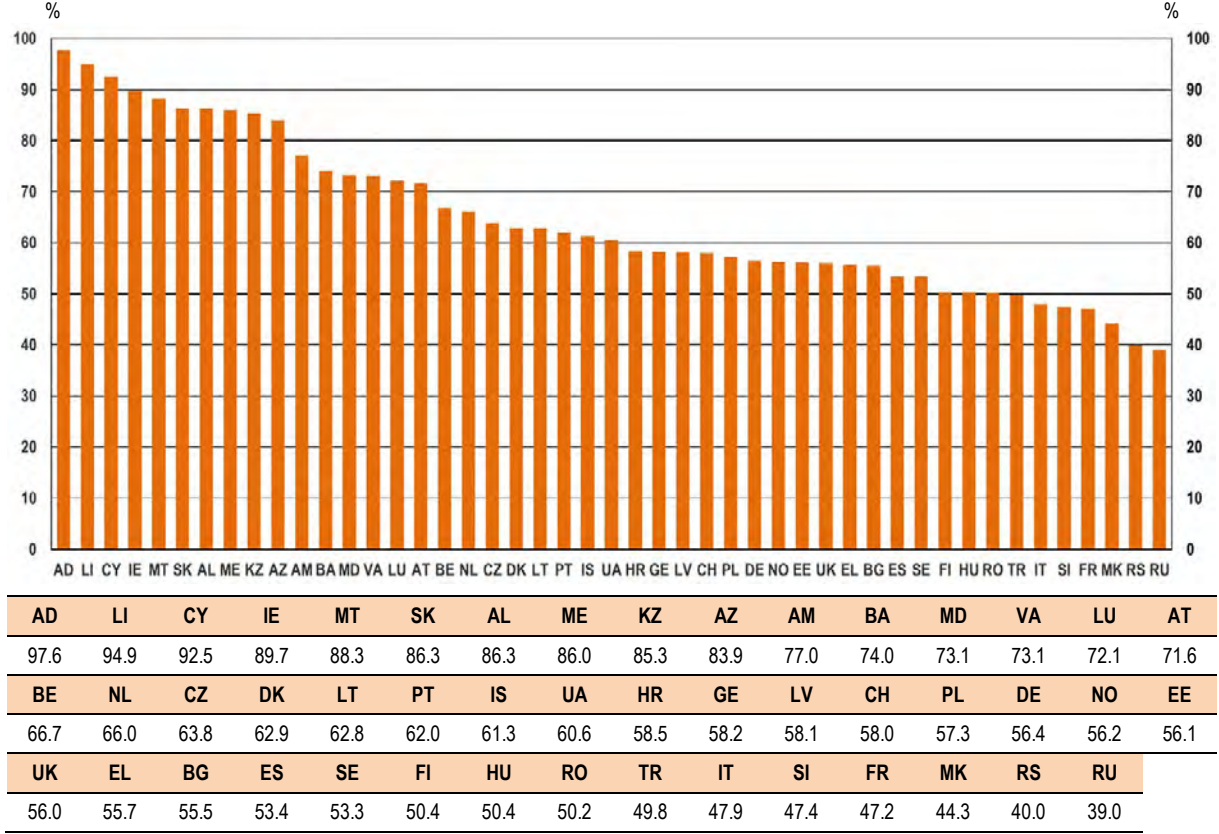
Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Spektrumun diğer ucunda, tepedeki üç sunucunun düşük olan yüzdesi, gelen öğrencilerin kökeninde en yüksek çeşitliliğin olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, örneğin, en yüksek sayıda EHEA öğrencilerine ev sahipliği yapan iki ülke için geçerlidir (Şekil 7.19'a atıf yapılmaktadır). Aslında, Birleşik Krallık ve Almanya'da, en tepedeki üç ülke kökenli öğrenciler, ülkeye gelen toplam öğrenci sayısının %25'inden azdır. Birleşik Krallık'ta yurt içine gelen öğrencilerin %23'ü Hindistan, Almanya ya da İrlanda kökenlidir. Almanya'da yurt içine gelen öğrencilerin %22'si Rusya, Avusturya ya da Bulgaristan kökenlidir. Birleşik Devletler'den gelen öğrenciler, EHEA ülkelerin ikisinde en tepedeki üç köken arasında gösterilmektedir: İrlanda ve Malta. Birleşik Krallık'ın yanı sıra, Hindistan'dan gelen öğrenciler Kıbrıs ve İsveç için en tepedeki üç köken arasında gösterilmektedir.

Coğrafi yakınlık, aynı eğitim dilinin kullanılması ya da tarihsel miras, bazı ülkeler için yurt içine gelen öğrencilerin kökenlerinin belirlenmesinde ihmal edilemeyecek faktörler olabilir. Örneğin, bu faktörler, Belçika'ya (Fransa, Hollanda ve Almanya'dan), İsviçre'ye (Almanya, Fransa ve İtalya'dan), Estonya'ya (Finlandiya, Rusya ve Letonya'dan) ve Finlandiya'ya (Rusya, Estonya ve İsveç'ten, fakat Hindistan'dan gelen öğrenciler de İsveç'ten gelenler kadar çoktur) gelen öğrenci motifini açıklayabilir.

Gidilen en tepedeki üç ülke için gösterge (Şekil 7.27'ye bakınız), verilen bir köken ülke için, o ülkeden yurt dışına giden öğrencilerin gittiği en tepedeki üç ülkenin, köken ülkenin tüm hareketli öğrencilerine oranını yüzde olarak hesaplamaktadır. Önceki göstergiyi etkileyen faktörler, gidilen yer çeşitliliğini de etkilemektedir. Ulusal seviyede, öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak için uygulanan tedbirler de bu çeşitlilik üzerinde etkilidir, çünkü tedbirler genellikle belirli bölgeleri, alt coğrafi bölgeleri ya da belirli ülkeleri imtiyazlı işbirliği için önceliklendirmektedir.

Şekil 7.27: Öğrenci hareketlilik akışı: % olarak en çok tercih edilen 3 varış ülkesi (giden), 2011/12



#### Notlar:

Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler'dir. Japonya: vatandaşlığa bağlı veri.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

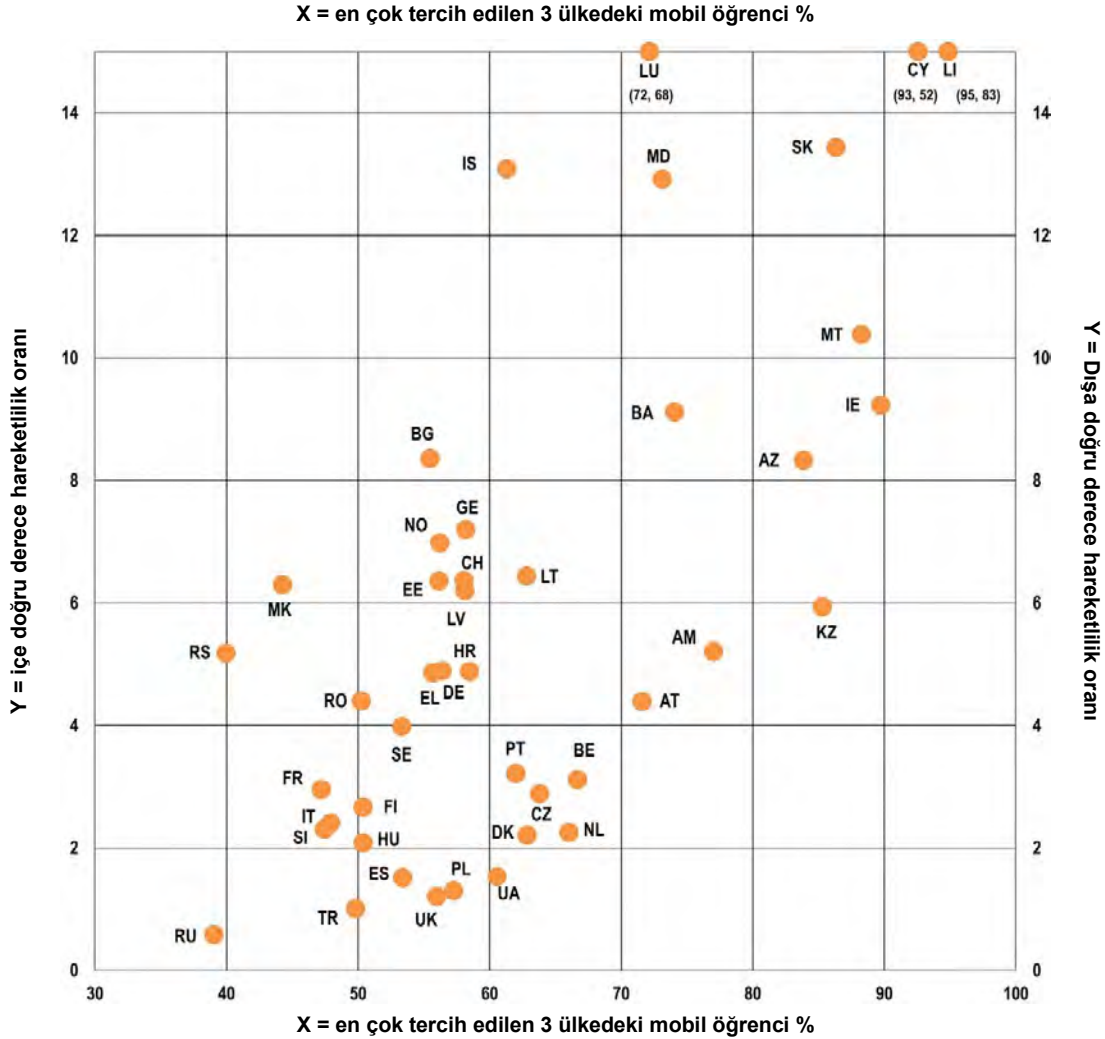
Andorra, Lihtenştayn ve Kıbrıs'tan yurt dışına giden öğrencilerin %90'ından fazlası, üçüncü derece eğitimlerini üç ülkede gerçekleştirmektedir. Andorra'dan gelen öğrencilerin çoğu İspanya'da kayıtlıdır. Lihtenştayn'dan bir derece almak için yurt dışında kayıtlı öğrencilerin çoğu, ortak dilleri ve coğrafi yakınlıkla açıklanabileceği üzere İsviçre, Avusturya ya da Almanya'dadır. Kıbrıs'tan gelen öğrenciler genelde Yunanistan ya da Birleşik Krallık'ta okurken, Birleşik Devletler okumak için gidilen üçüncü en yaygın yerdir. Yunanistan'ın coğrafi ve dilsel yakınlığı ve Birleşik Krallık ile var olan tarihi miras bu motifi açıklayabilir. İrlanda için Birleşik Krallık, Birleşik Devletler ve Fransa en tepedeki üç gidilen yerdir ve Birleşik Krallık tek başına yurt dışında okumaya giden İrlandalı öğrencilerin %81'ine yakınına ev sahipliği yapar.

Birleşik Krallık açık arayla en yüksek sayıda hareketli öğrenciyi aldığından ötürü, pek çok diğer ülke için de en çok tercih edilen ülke olmasına şaşırılmaması gerekir: İsviçre (%23), Danimarka (%27), Estonya (%27), Yunanistan (%38), İspanya (%20), Finlandiya (%24), Fransa (%21), İtalya (%17), Litvanya (%42), Letonya (%36), Norveç (%27), Polonya (%24), Romanya (%19) ve Malta (%83). Birleşik Devletler üç EHEA ülkesi için en yaygın gidilen ülkedir: İsveç (%22), Türkiye (%26) ve Birleşik Krallık (%35). Almanya, Avusturya, Bulgaristan, Gürcistan, Macaristan, Lüksemburg ve Rusya'dan gelen öğrenciler için eğitim yapmak üzere en çok tercih edilen ülkedir.

Bazı ülkeler daha özel motifler gösterir. Örneğin, Çek hareketli öğrencilerinin %42'si Slovakya'ya, Slovak öğrencilerin %75'i de Çek Cumhuriyetine gider. Lüksemburglu hareketli öğrencilerin sırasıyla %40, %18 ve %14'ü Almanya, Fransa ve Birleşik Krallık'a giderken, Karadağ'dan gelen öğrencilerin çoğunluğu üç komşu ülkeye gider: Sırbistan, Bosna Hersek ve İtalya.

Yüksek sayıda öğrenciye sahip olmak, potansiyel olarak, gidilen yerlerin çeşitliliğine yol açabilir. Bununla birlikte, bir dereceye kadar, en yüksek hareketlilik oranına sahip ülkeler, aynı zamanda düşük bir gidilen yer çeşitliliği göstermektedir (Şekil 7.28'e bakınız).

**Şekil 7.28: Yurtdışına gidenlerin hareketliliğine karşı varış ülkelerinin çeşitliliği (EHEA içinde ve dışında hareketlilik akışı), 2011/12**



#### Notlar:

Dikkate alınan EHEA dışı ülkeler, Bahreyn, Ürdün, Fas (referans yılı 2010), Umman (referans yılı 2011), Katar, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin – Hong Kong Özel Yönetim Bölgesi, Çin – Macao Özel Yönetim Bölgesi (referans yılı 2011), Malezya, Tayland, İsrail, Hindistan, Gana, Brezilya, Şile, Kore, Avustralya, Kanada, Japonya, Yeni Zelanda ve Birleşik Devletler'dir. Japonya: vatandaşlığa bağlı veri.

Şekil gidilen ülke çeşitliliği ve dışarı hareketlilik oranını çizerek oluşturulmuştur.

Kaynak: Eurostat (UOE veri toplama) ve diğer EHEA ülkeleri için ek veri toplama.

Örneğin, Lihtenştayn, Lüksemburg ve Kıbrıs, en yüksek yurt dışına giden oranına sahip EHEA ülkeleridir. Bu ülkelerden ikisi, yani Lihtenştayn ve Kıbrıs, birbirlerinden farklı motifler göstermesine rağmen, gidilen ülke çeşitliliği düşüktür (en çok tercih edilen üç ülkenin yüksek oranı): Lihtenştayn'ın hareketli öğrencilerinin %85'i İsviçre'ye giderken, hareketli Kıbrıslı öğrenciler çoğunlukla Yunanistan (%47) ve Birleşik Krallık'ta (%44) bir derece yapmaktadır.

Başka ülkeler özel motifler gösterir. Kazakistan'ın yurt dışına giden öğrenci hareketlilik oranı %5,9'dur, fakat hareketli öğrencilerin büyük çoğunluğu (%75) Rusya'ya gider. Bu durumun aksine, Sırbistan'ın hareketlilik oranı %5,2'dir, fakat en çok gidilen üç ülkenin (Bosna Hersek, Avusturya ve Macaristan) her birinin payı %16'dan düşüktür. Rusya benzer bir durumdadır, yurt dışına giden öğrenci hareketlilik oranı nispeten düşüktür (%0,6) ve en çok gidilen üç ülkenin toplamının payı sadece %39'dur.

Öğrenci derece hareketlilik akışlarının genel resmi, bir önceki uygulama raporunda açıklanan duruma son derece benzer olmakla birlikte, bazı ülkelerdeki sayılar yükselmiş ya da düşmüş olabilir. Akışlar halen nicel olarak dengesizdir ve yeni göstergeler nicel dengesizliklerin bir önceki rapordan daha kesin bir şekilde saptanmasına el vermiştir. Kredi hareketliliği hakkında gelecek verinin, daha fazla bilgi sunacağı ve EHEA ülkelerini etkileyen hareketlilik akışlarını hem nicel hem de nitel olarak daha iyi değerlendirmeye imkan sağlayacağı beklenebilir.

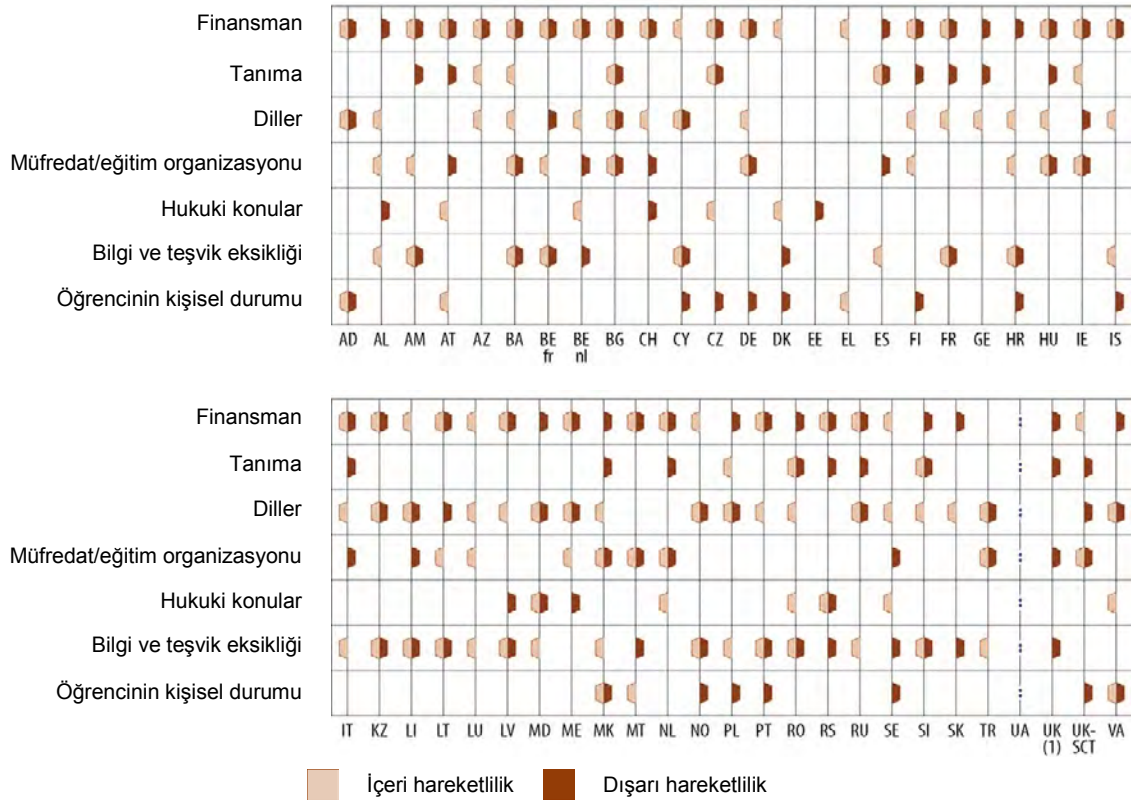
### 7.2.3. Öğrenci hareketliliğine yönelik engeller

Mevcut veri, EHEA öğrenci nüfusuna oranla nispeten sınırlı sayıda öğrencinin hareketli olduğunu göstermektedir. Bu durum, kısmen, pek çok engelin öğrenci hareketliliğini önlemeye devam etmesiyle açıklanabilir.

Hem Bükreş Beyannamesi, hem de Hareketlilik Stratejisi, hareketliliğe yönelik engellerin kaldırılmasının önemini vurgulamıştır. Bu raporda, ülkeler öğrenci hareketliliğini önlediğini düşündükleri en önemli engelleri (Şekil 7.29'a bkz) kredi ve derece hareketliliği ayırımı yapmadan saptamıştır.

Finansman eksikliği hem yurt içine hem de yurt dışına öğrenci hareketliliği için en sık bahsedilen engeldir. Bununla birlikte, yurt içine hareketlilik için, dil bariyerinin finansman ile eşit derecede önemli olduğu düşünülmektedir. Bazı ülkeler (Avusturya, Fransa, Moldova, Macaristan, İsviçre ve Birleşik Krallık), derslerin çoğunluğunun halen tek bir dilde verildiğini not etmiştir. Bazı durumlarda, muhtemel hareketli öğrencilerin, ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesi zorunludur ve bu durum zaman alıcıdır ve ek mali yük teşkil etmektedir. Yurt içine hareketlilik için engellerinden, yurt dışına hareketliliğe nazaran iki kat daha fazla bahsedilmektedir.

Şekil 7.29: Öğrenci hareketliliği engelleri, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Ülke cevaplarına istinaden, hem yurt içine hem de yurt dışına hareketlilik için önemli bir engel, bilgi ve teşvik eksikliğidir. Müfredat/eğitim organizasyonu da her iki yöndeki hareketliliğe yönelik ana engellerden biri olarak anılmıştır. Yurt dışına hareketlilik bağlamında tanıma konularının müfredat/eğitim organizasyonuna kıyasla eşit önemde olduğu düşünülmekteyken, yurt içine hareketlilik için bu konudan yarı sıklıkta bahsedilmektedir. Bu bulgular, ülkelerin, kendi sistemlerinin, hareketlilik için öğrencileri, diğer sistemlere kıyasla daha iyi hazırladığını düşünmekte olduğunu akla getirmektedir. Örneğin, ülkeler genelde, yurt dışına giden kendi öğrencilerinin, kendi ülkelerine gelen öğrencilerle kıyasla dil ile ilgili sorunlar için daha iyi hazırlandığını düşünmektedir. Benzer şekilde, ülkeler, genellikle, yurt dışına giden öğrencileri için, kendisine gelen öğrencilere kıyasla tanıma problemi yaşama riskinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir.

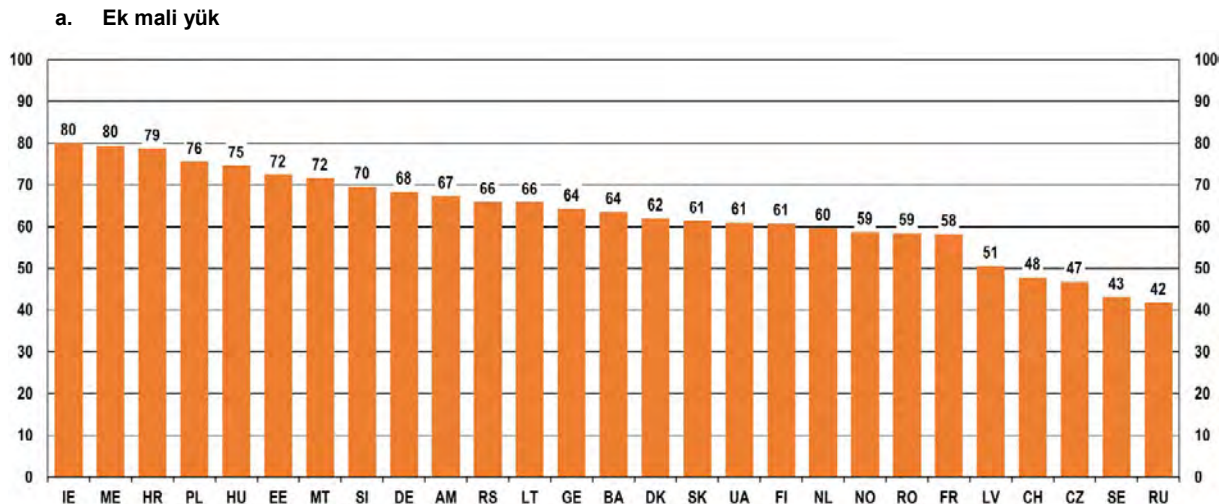
Ülkelerin yalnızca küçük bir azınlığı göçmenlik kanunları ve vize usûlleri gibi hukuki engellerden hareketliliğe yönelik bir temel engel şeklinde bahsetmiştir. Çoğu durumda, bu ülkeler, yurt dışına giden hareketlilik için AB dışı ülkeler ve yurt içine gelen hareketlilik için AB ülkeleridir. Kişisel ve ailevi konulardan yurt dışına giden hareketliliğe yönelik bir engel olarak daha çok bahsedilmiştir. Almanya, Çek Cumhuriyeti ve İsviçre yurt dışına giden hareketliliğe bir ilave engel olarak tanıma, müfredat ve dil problemlerinden dolayı eğitim süresini uzatma ihtiyacından bahsetmiştir.

Ülkelerin, yurt içine ve yurt dışına doğru hareketlilikle ilgili cevaplarını birleştirilince, toplamda en yaygın üç engel: finansman eksikliği, dil konuları ve bilgi ve teşvik eksikliğidir. 2012 raporunda da finansman eksikliği yine en başta gelmiş ve onu dil konuları ve tanıma konuları takip etmiştir.

Ülkeler aynı zamanda bazı engellerin özellikle belirli eğitim alanlarında etkili olup olmadığını da bildirmiştir. Ülkelerin çoğunluğu tanıma ve esnek olmayan müfredat hakkında devam eden sıkıntıları vurgulamıştır. Örneğin, tıbbi veya doğal bilimler, hukuk ve eğitim gibi özel disiplinlerde hareketlilik teşviki için daha çok sayıda güçlük vardır. Aslında, mesleki yeterlilikler kazandıran alanlarda okuyan öğrenciler, ulusal mesleki düzenleyicinin/kurumun özel gereksinimlerini (ders elemanları ya da ders modülleri) sağlamak adına yoğunlukla kendi ülkelerinde kalmayı tercih etmektedir ve bundan dolayı hareketlilik zor olabilmektedir. Bunun yanı sıra, ülkeler hem kredi hem de derece hareketliliğine yönelik özel engeller bildirmektedir. Kredi hareketliliğine yönelik en önemli kaygı noktaları tanıma ve müfredat organizasyonudur. Yurt dışında stajlara yönelik artan talep ve onların tanınmasına yönelik devam eden problemler özellikle diğer konulardan ayrılmıştır. Derece hareketliliğine yönelik önemli engeller, finansman eksikliği ve dil olarak görünmektedir.

Eurostudent anketi, hareketliliğe yönelik engeller için ülke ve öğrenci algılarını kıyaslamaya el vermektedir. Şekil 7.30 öğrencilerin yurt dışında okuma için (yurt dışına doğru hareketlilik) algıladığı engelleri göstermektedir. Veri, kredi ve derece hareketliliği arasında ayırım yapmamaktadır.

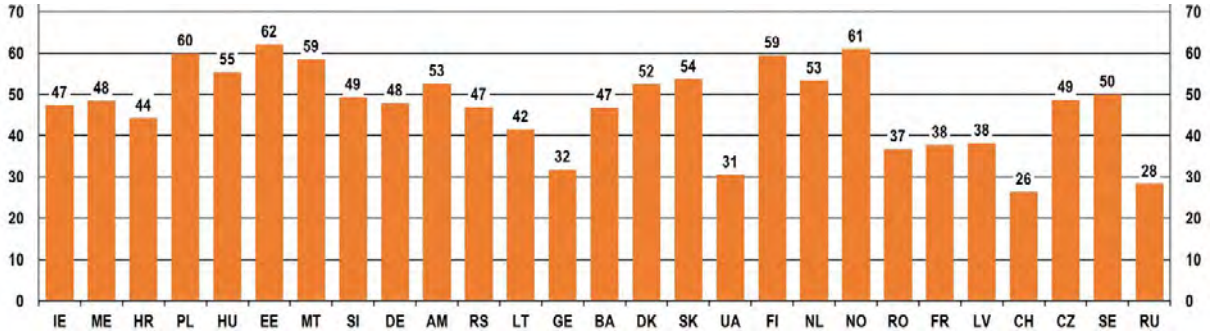
**Şekil 7.30: Yurtdışında eğitim görmeyen ve belli konuları (oldukça) büyük engel olarak görerek yurtdışında eğitim almayı planlamayan öğrenci payı (%), 2013/14**



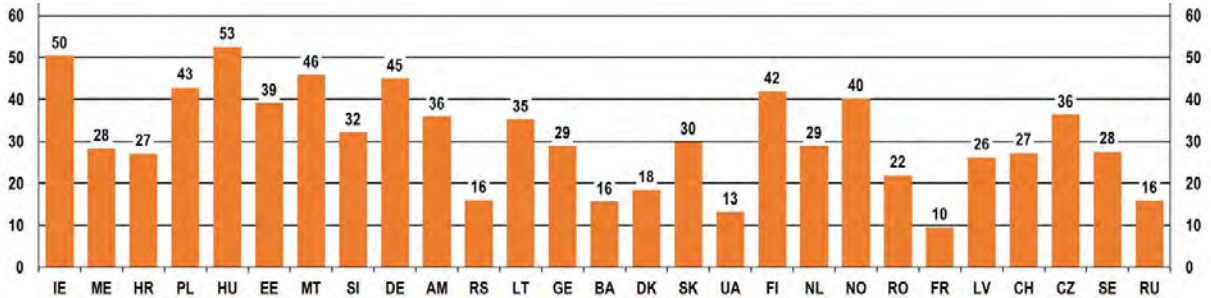
Kaynak: Eurostudent.

Şekil 7.30 (devamı): Yurtdışında eğitim görmeyen ve belli konuları (oldukça) büyük engel olarak göyerek yurtdışında eğitim almayı planlamayan öğrenci payı (%), 2013/14

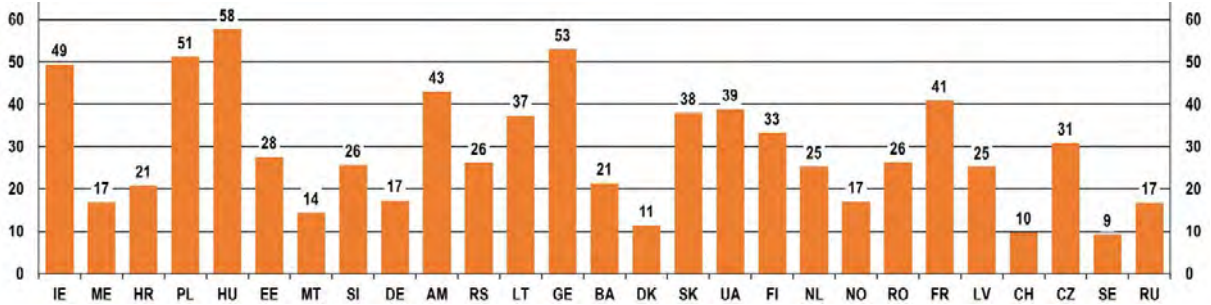
b. Eş, çocuk(lar) ve arkadaşlardan ayrılma



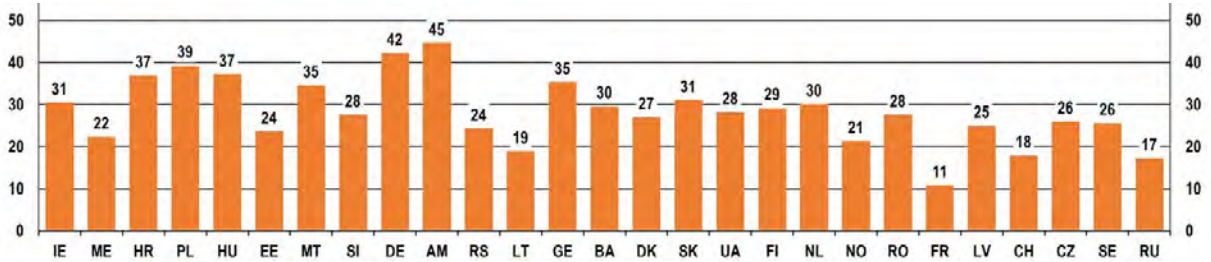
c. Ücretli işin kaybı



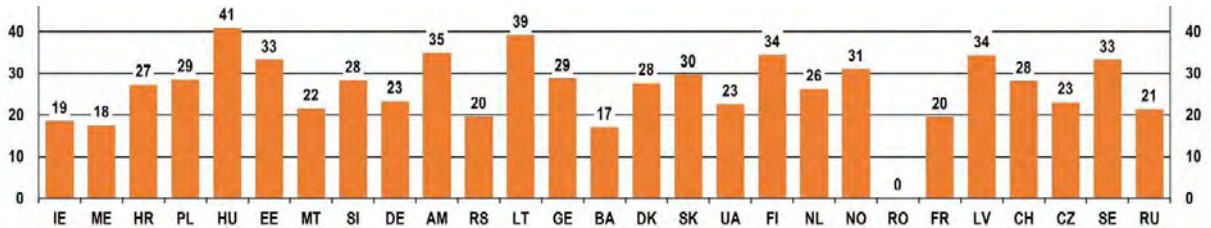
d. Yabancı dilde yetersizlik



e. Evdeki okuma programına entegrasyon zorluğu



f. Motivasyon eksikliği

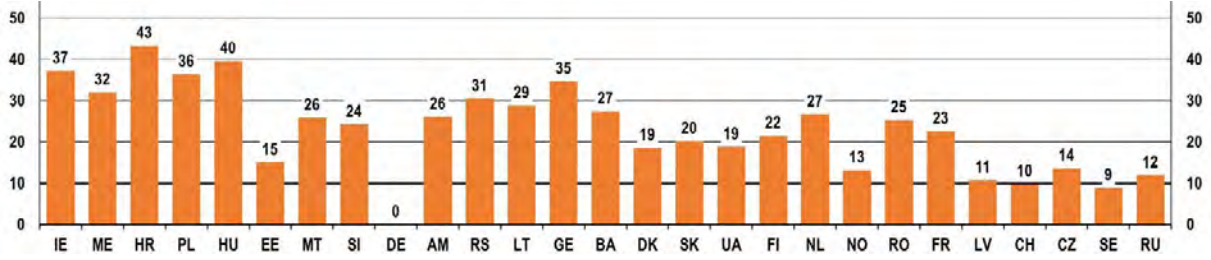


Kaynak: Eurostudent.

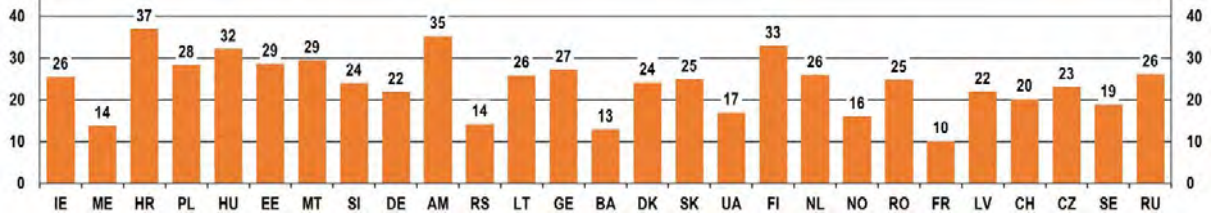


Şekil 7.30 (devamı): Yurtdışında eğitim görmeyen ve belli konuları (oldukça) büyük engel olarak göyerek yurtdışında eğitim almayı planlamayan öğrenci payı (%), 2013/14

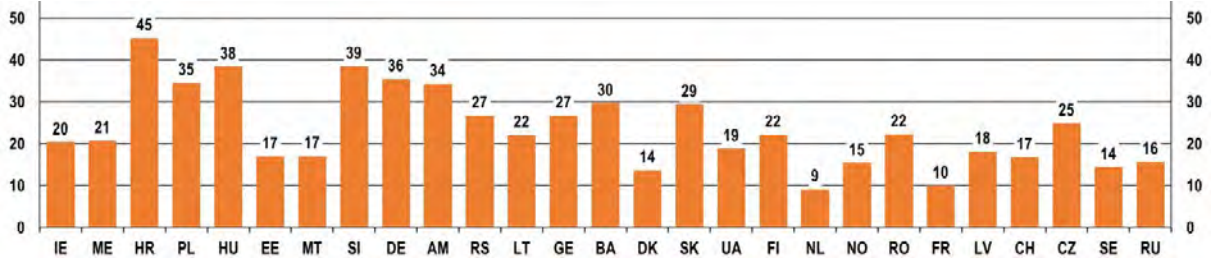
g. Ev sahibi kurumun sağladığı bilginin eksik olması



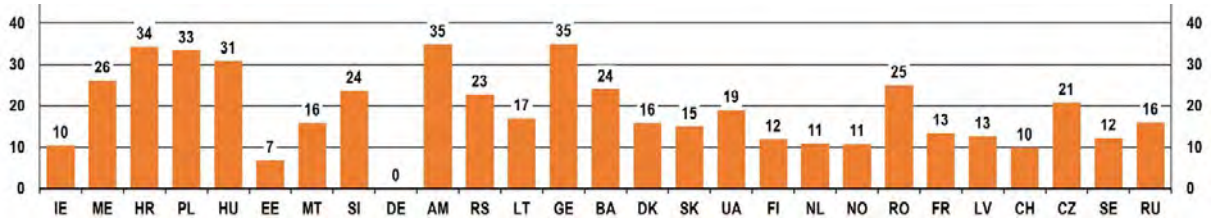
h. Evdeki eğitim için düşük fayda



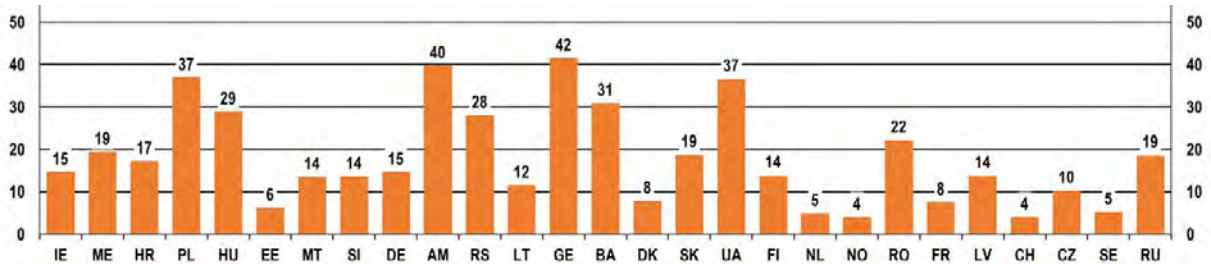
i. Yurt dışında alınan kredilerin tanınması problemleri



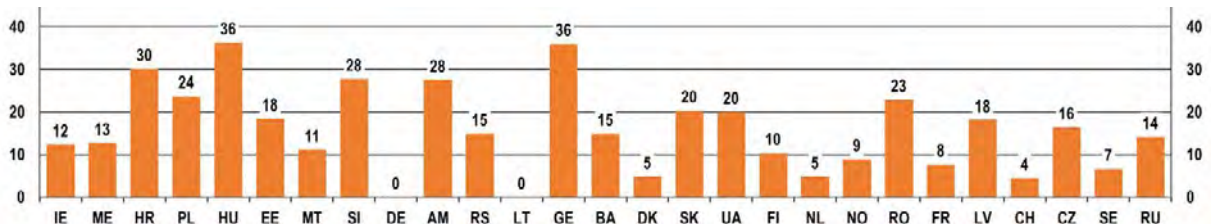
j. Hareketlilik programlarına sınırlı sayıda kabul (Ev/ev sahibi kurum)



k. Arzu edilen ülkeye girişle ilgili problemler (vize, oturma izni)



l. Yurt dışında okumaya karşılık yetersiz not



Kaynak: Eurostudent.

Saptanan ilk dört engel 'ek mali yük', 'eş, çocuk(lar) ve/veya arkadaşlardan ayrılma', 'ücretli işin kaybı' ve 'dil yetersizlikleri'dir.

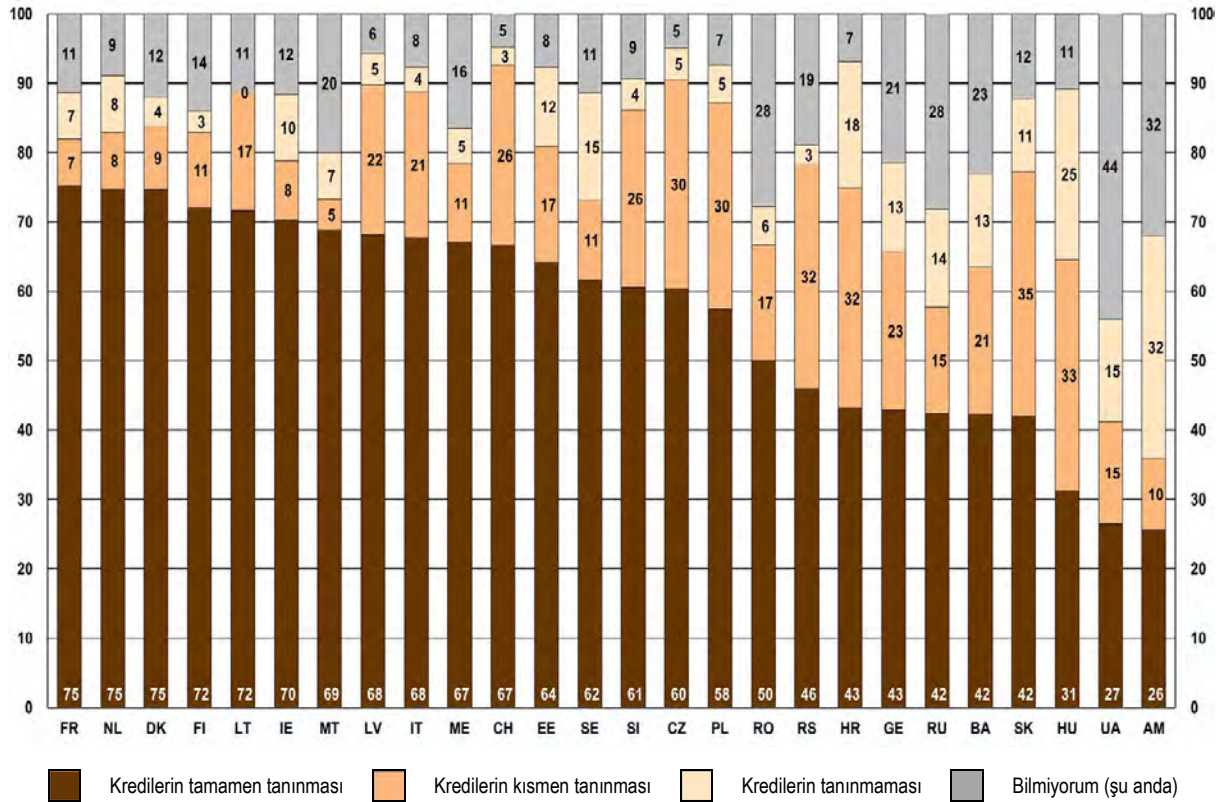
2012 Uygulama Raporuna benzer şekilde, ülkeler ve öğrenciler, hareketliliğe yönelik en temel engel olarak maddi konuları sıralamıştır. Öğrencilerin kişisel durumundan, öğrenciler tarafından ikinci en önemli engel olarak bahsedilmişken (2012'de), ülke cevapları bu etkene daha düşük bir ağırlık vermektedir ve büyük ihtimalle bu durum cevap verenlerin potansiyel hareketli öğrencilerin kişisel durumlarını bilememesinden kaynaklanmaktadır. Ülkelerin, bilgi ve cesaretlendirme eksikliğini öğrencilerin yurt dışında eğitim almalarına yönelik ikinci en temel engel olarak değerlendirmelerine karşın, öğrenci perspektifinden bakılınca, bu durum temel bir sorun olarak görülmemektedir. Benzer şekilde, tanıma konuları ülkeler açısından öğrencilere kıyasla daha önemli olarak değerlendirilmiştir.

Müfredat organizasyonu ve dil konuları ülkeler ve öğrenciler için eşit derecede önemlidir, bununla birlikte ücretli işin kaybı öğrenciler tarafından önemli bir engel olarak sıralanmıştır. Kriz ve belirsizlik durumu bu yüksek sıralamayı kısmen açıklayabilir. Vizeler ve hukuki konular genellikle ne öğrenciler ne de devletler için büyük öneme sahip değil gibi görünmekle beraber, bu bulguda ulusal varyasyonlar da bulunmaktadır.

Dolayısıyla, hem öğrenciler hem de devletler, finansman, okuma organizasyonu ve dillere benzer öncelik vermektedir. Önceki raporda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Ülke ve öğrenci algıları, tanıma ve bilgi sağlama (ülkelerin öncelikleri) ve kişisel durum (öğrencilerin önceliği) konularında farklılık göstermektedir.

Eurostudent, aynı zamanda, tanıma konuları hakkında da bir anket düzenlemiştir. Şekil 7.31, öğrencilerin ev kurumlarına döndükten sonra, geçici bir şekilde kayıt oldukları yurt dışındaki bir kurumda aldıkları krediler (ECTS, sertifikalar) hakkında bilgi sunmaktadır (kredi hareketliliği) <sup>(29)</sup>. Verinin mevcut olduğu ülkelerin çoğunda, kredilerin tamamen tanınması yaygın bir uygulama olarak görülmektedir, bununla birlikte iyileştirme mümkündür. Ermenistan'da yurt dışında kayıtlı öğrencilerin %26'sı yurt dışında aldıkları kredilerin tanındığını görünce, bu oran Fransa, Hollanda ve Danimarka'daki öğrenciler için %75'tir. Bununla birlikte, verinin mevcut olduğu ülkelerin bazılarında, aldıkları kredi tanınmayan öğrencilerin oranı nispeten yüksektir (Ermenistan, Macaristan, Hırvatistan, İsveç ve Ukrayna).

**Şekil 7.31: Yurtdışında (en son) kazanılan kredilerin tanınması – yurtdışında kayıtlı öğrencilerin payı (%), 2013/14**



Kaynak: Eurostudent.

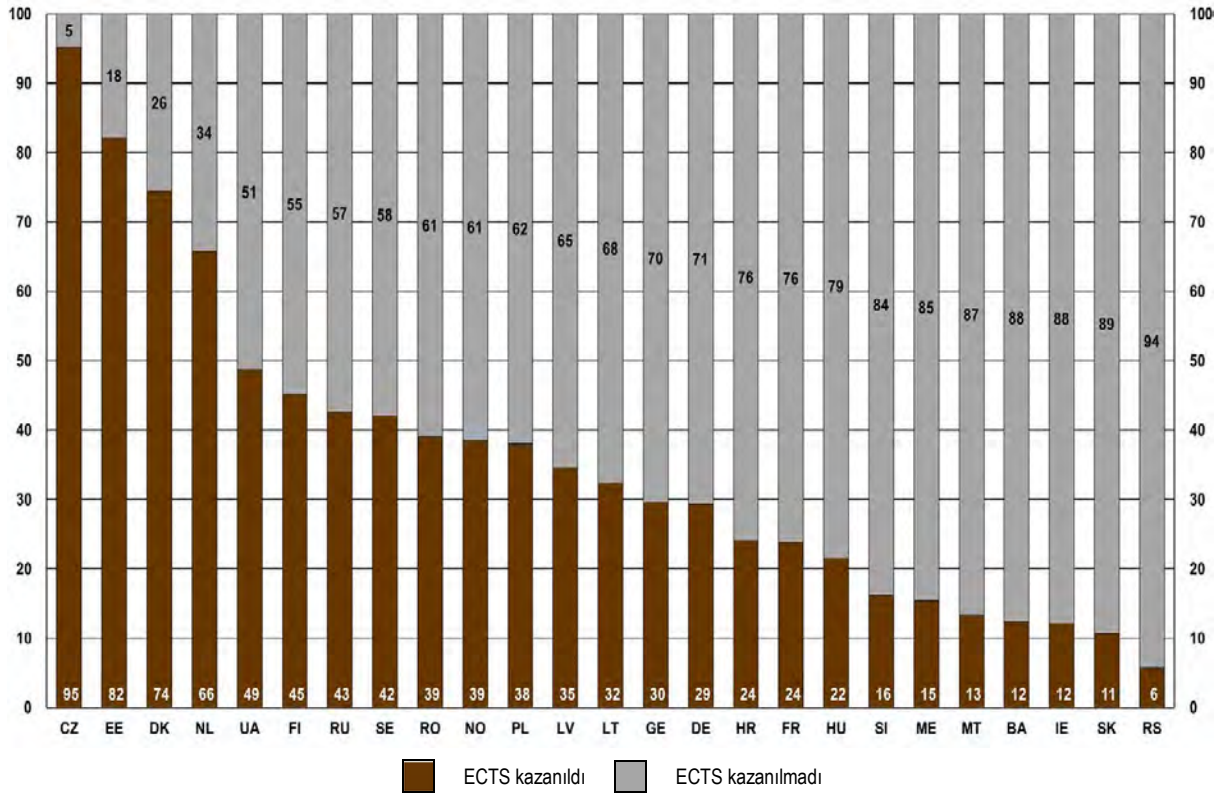
Eğitim anlaşmaları (yurt dışında okuyan öğrenciler ile ev ve ev sahibi kurumlar arasında anlaşmalar) kredilerin tanınmamasını engellemek için önemli bir yoldur. EHEA içerisinde, ECTS ve öğrenme çıktıları (Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında) gibi Avrupa araçlarının daha geniş ve daha iyi kullanımı da yurt dışında okuma dönemlerinin tanınmasına yardımcı olacaktır.

Şekil 7.32, staj/işe yerleştirme, dil kursları, araştırma ziyaretleri, yaz okulları, vs. gibi yurt dışında okumayla ilgili faaliyetler için kredi verilme kapsamını göstermektedir. Bu durumda, kredilerin tanınmaması daha sık gözlenmektedir. Öğrencilerin %6'sının okumayla ilgili faaliyetlerden kredi aldığı Sırbistan'dan, aynı durumdaki öğrencilerin %95'inin kredi aldığı Çek Cumhuriyetine kadar, ülkeler arasında ciddi farklılıklar vardır.

Eurostudent anketinden alınan bu sonuçlar, iyileştirme yapılabilecek daha çok alanın olduğunu göstermektedir.

<sup>(29)</sup> Bölüm 2'de ifade edildiği üzere, yurt dışında alınan kredilerin tanınması tamamen EHEA içerisindeki yükseköğretim kurumlarının elindedir.

Şekil 7.32: Eğitimle ilgili faaliyetler (kayıtlı olma dışında) için AKTS edinme – yurtdışındaki öğrenci sayısı (%), 2013/14



Kaynak: Eurostudent.

#### 7.2.4. Öğrenci hareketliliğine yönelik engellere karşı tedbirler

EHEA içindeki ülkeler, hareketliliği kolaylaştırmak ve engellerle başa çıkmak adına bir dizi tedbirler uygulamaktadır. Programların tekrar organizasyonu ve bilgi sunumunu güçlendirme gibi bazı engeller belki diğerlerinden daha kolay cevaplanabilir – eğer bunları cevaplamak için bir istek varsa. Buna karşın, finansman, dil yeteneklerinin geliştirilmesi, tanıma ve hukuki konularla baş etmek daha zor olabilir, çünkü bunlar ya mali kaynakların artışı ya da çeşitli paydaşlar arasında kurumsal, ulusal ya da Avrupa seviyelerinde daha ileri diyalog ve işbirliği gerektirmektedir.

Neredeyse tüm EHEA ülkeleri için, finansman eksikliği, öğrenci hareketliliği önündeki en önemli engel olmaya devam ettiğinden, bu konunun öncelikli olarak ele alınması önemlidir. Finansmanın iki yönü, ilk olarak, hibe ve kredilerin taşınabilirliği ve ikinci olarak ek hareketlilik finansmanı sağlanmasıdır.

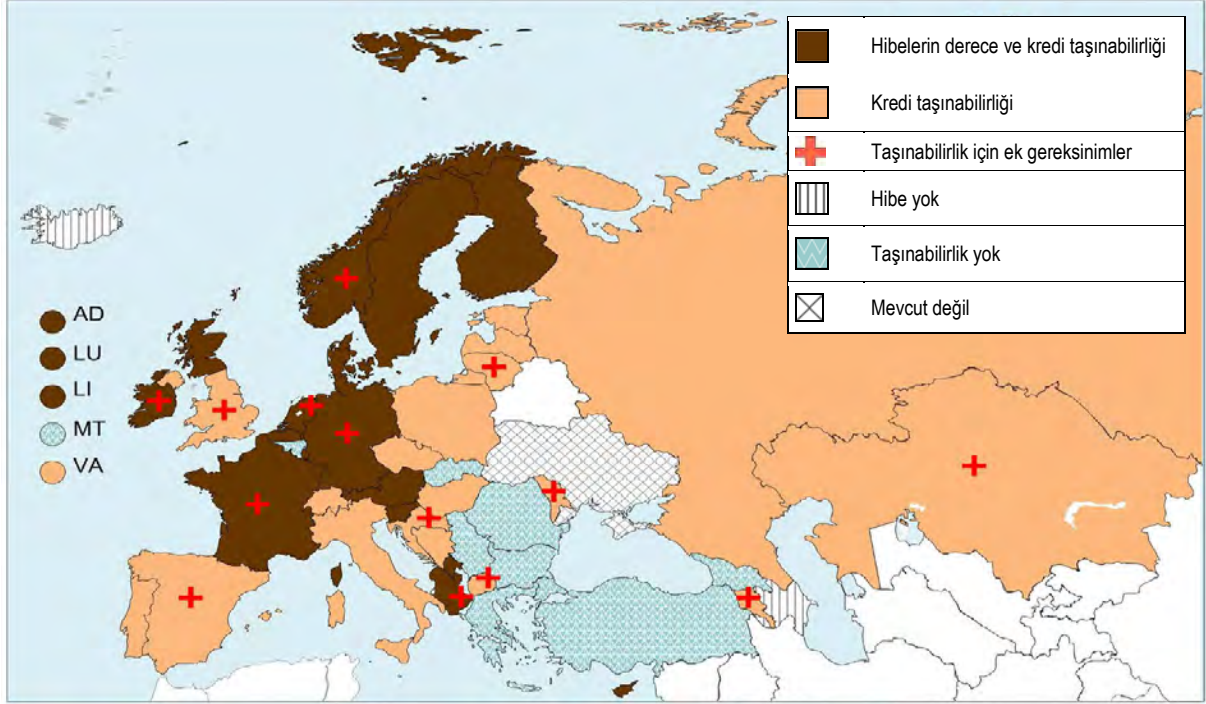
#### Hibe ve kredilerin taşınabilirliği

Hareketliliği kolaylaştırmak için hibe ve kredilerin taşınabilirliği, EHEA içerisinde pek çok yıldan beri ilgi duyulan bir konu olmasına rağmen, bu alanda açıkça daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır<sup>(30)</sup>. Taşınabilirlik, öğrenciler için hareketliliğe herkesin eşit katılımını sağlamakta kilit bir unsurdur. Bu konu, Hareketlilik ve Uluslararasılaşma üzerine Çalışma Grubu içerisinde tartışılmıştır ve Erivan Konferansında, büyük ihtimalle, kılavuz ilkeler kabul edilmek üzere sunulacaktır.

Şekiller 7.33 ve 7.34 hibe ve kredilerin taşınabilirliğinin EHEA çapında temel niteliklerini kredi (kredi hareketliliği için hibe ve kredilerin taşınabilirliği) ve derece hareketliliği (derece hareketliliği için hibe ve kredilerin taşınabilirliği) arasındaki farkları göstermektedir.

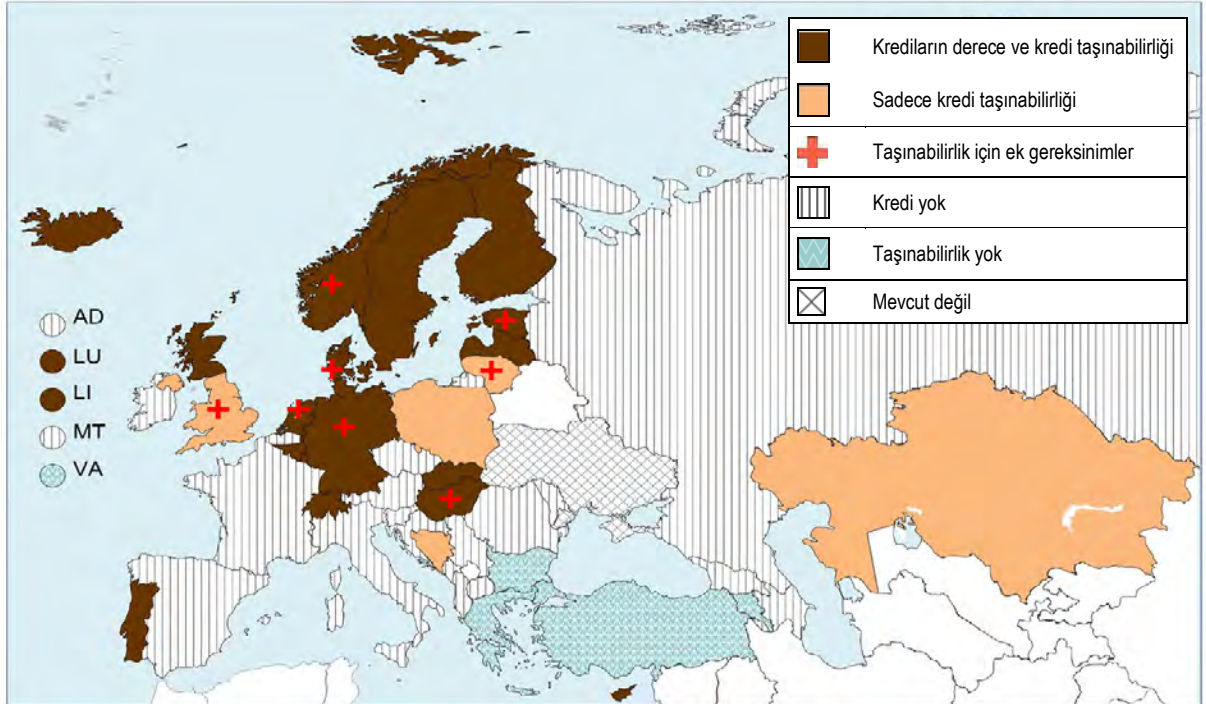
<sup>(30)</sup> Taşınabilirlik kavramı başka bir ülkedeki bir yükseköğretim kurumunda okuyan öğrencilerin hibe veya kredilerini evsahibi kurumla aynı şartlar altında kullanıp kullanamayacağını gösterir.

Şekil 7.33: Hibelerin taşınabilirliği, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

Şekil 7.34: Kredilerin taşınabilirliği, 2013/14



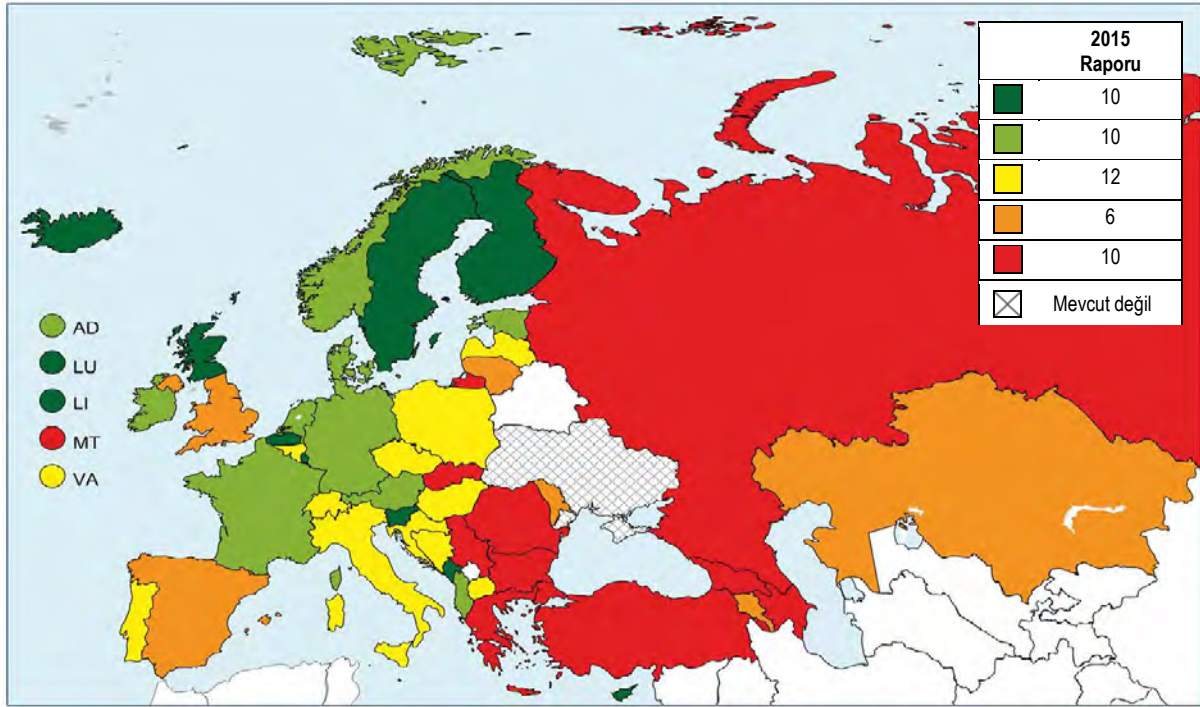
Kaynak: BSÇG anketi.

Taşınabilirlik hakkında kısıtlamalar, çoğunlukla, hibe ya da borcun taşınabilir olması için öğrencilerin ve/veya seçilen yurtdışı eğitim programının yerine getirmesi gereken şartlar açısından incelenmiştir. Bu tarz kısıtlamalar, örneğin, öğrencilerin desteklerini sürdürebileceği ülkelerde kısıtlamalar (örn. sadece Avrupa Ekonomik Alanı içerisinde taşınabilirlik), yurt dışında geçirilebilecek zamanda kısıtlamalar, ya da taşınabilirliği yalnızca zorunlu tam zamanlı okuma için kabul etme kısıtlarını içermektedir. En katı kısıtlama ise, yurt dışında desteği yalnızca ilgili programın denginin yurtiçinde olmaması durumuyla sınırlamaktır. Bu durum, taşınabilirliğe yalnızca istisnai durumlar için izin verilmesi anlamına geldiğinden ötürü, bu şartın geçerli olduğu ülkeler 'taşınabilirliğin olmadığı' ülkeler olarak listelenmiştir.

Hibeler, yurt dışında alınan dereceler veya krediler için EHEA'nın neredeyse üçte ikisinde, çoğunlukla Batı Avrupa ülkelerinde, taşınabilirlik derecesine hareketliliğine kıyasla kredi hareketliliği için çok daha yaygındır. Benzer motifler kredilerin taşınabilirliği için de görülebilir, bununla birlikte, kamu tarafından sübvansede edilen krediler daha az ülke tarafından öğrenci destek sisteminin bir bileşeni olarak sunulmaktadır. Sonuç olarak, taşınabilir krediler, sistemlerin üçte birinden azında sunulmaktadır. Sadece on EHEA ülkesi hem hibe hem de krediler için derece ve kredi hareketliliğinde taşınabilirlik sunmaktadır.

Bu gerçeklikler, kamu hibe ve kredileri için bir puan kartı olan Şekil 7.35'e yansımaktadır. Şekil, genel performansın ciddi oranda varyasyon gösterdiğini ortaya koymaktadır. Mevcut desteğin tamamen taşınabilir olduğu 10 sistem bulunmaktadır ve başka 10 ülkede temel taşınabilirlik uygulanmakta, ancak uygulamada bazı sınırlandırmalar bulunmaktadır. 12 sistemde yalnızca kredi hareketliliği için taşınabilirlik vardır ve bir başka 6 sistemde yalnızca kredi hareketliliği birtakım kısıtlamalarla uygulanmaktadır. Bunların yanı sıra, 10 yükseköğretim sisteminde destek taşınabilir değildir.

**Şekil 7.35: Skor kart göstergesi n°12: Kamu hibelerinin ve kamu destekli kredilerin taşınabilirliği**



**Not:**

'Mevcut olan tüm ulusal öğrenci destek tedbirleri' ile kamu tarafından finanse edilen hibe ve krediler kastedilmektedir. Bu gösterge için hibe, öğrencilere verilen ve geri ödemesi olmayan yardım demektir ve hibe ulusal sistem içerisindeki ücret muafiyetlerini kapsamaz.

## Puan kartı kategorileri

- Kredi ve derece hareketliliği için EHEA çäüında tüm ulusal öğrenci desteği tedbirlerinde –hibeler ve/ya krediler- **tam taşınabilirlik**.
- Kredi ve derece hareketliliği için EHEA çäüında tüm ulusal öğrenci desteği tedbirlerinde –hibeler ve/ya krediler- coğrafi (ülke kısıtlamaları), ve/ya program türleri ve/ya eğitim alanı ya da süresi gibi **bazı sınırlılıklarla taşınabilirlik**.
- Sadece **kredi hareketliliği**, sınırlılıklar olmadan
- Coğrafi (ülke kısıtlamaları), ve/ya program türleri ve/ya eğitim alanı ya da süresi gibi **bazı kısıtlılıklarla kredi hareketliliği**.
- **Taşınabilirlik yoktur:** eğer öğrenciler ev sahibi ülkede ya da istisnai durumlarda ise (evsahibi ülkede dengi program yoksa) kamu hibeleri ve/ya kredileri sağlanabilir.

Kaynak: BSÇG anketi.

## Başka mali destekler

Bazı ülkeler, yurtiçine gelen ve yurtdışına giden öğrencileri desteklemek üzere çeşitli sayıda özel mali araçlar belirtmiştir. Avusturya'da örneğin, yurtiçine gelen hareketlilik, kısmi zamanlı iş imkânları, Orta ve Güney-doğu Avrupa öğrencileri için CEEPUS (Üniversite Çalışmaları için Orta Avrupa Değişim Programı) hibeleri ya da edebiyat öğrencileri için özel burslar yolu ile teşvik edilmektedir. Yurt dışına giden hareketlilik, Erasmus hibeleri için ulusal ortak finansman, ihtiyaca dayalı hibeler ve derece hareketliliğinde kullanılacak yurt dışında okumak için ekstra finansman kaynakları ile desteklenmektedir. Litvanya'da öğrenciler, yurt dışında eğitim dönemleri için özel burs ve krediler alabilmektedir. Almanya'da yurt dışına giden hareketlilik için Alman Akademik Değişim Hizmeti (DAAD) çeşitli burslar sunar. Bologna Hareketlilik Paketi (üniversiteler arası anlaşmalar ve ikili derece programlarına dayalı bütünleşmiş değişim programları içermektedir) özel bir destek düzenidir, bunun yanı sıra özgür hareket edenlerin hareketliliğini kolaylaştırıcı programlar (araştırma stajları için lisans öğrencilerine hibeler, sömestr hibeleri ve yaz akademileri, İngilizce haricindeki diller için dil hazırlığı) vardır. Yurt içine gelen hareketlilik için, DAAD burslar sunar ve Alman üniversitelerinde yabancı öğrencileri desteklemek, bilgilendirmek ve hoş karşılamak için programlar yürütür.

Bazı ülkeler, aynı zamanda, dezavantajlı öğrenciler için özellikle kredi hareketliliğine yönelik (Belçika, Finlandiya, Fransa, Almanya ve Portekiz) hedefe odaklı finansman bebildirmiştir. Örneğin, Belçika (Fransız Topluluğu) Öğrenci Hareketlilik Destek Fonu (FAME) yoluyla ek kamu finansal desteği sunmaktadır. FAME yetersiz temsil edilen, çoğunla alt sosyoekonomik çevreden gelen, grupların hareketliliğini desteklemeyi amaçlamaktadır.

## Öğrenci hareketliliğine yönelik engellerle baş etmek için başka tedbirler

Dil engeli, halen, hareketliliğe yönelik önemli bir engel teşkil ettiğinden dolayı, dil konusu hem ulusal hem de kurumsal seviyede (örneğin, geniş kapsamlı bir dil politikası yoluyla) bir ilgi odağı olmalıdır. Ülkelerin yaklaşık yarısı, yurt içine gelen ve yurt dışına giden öğrenciler ve akademik personel için dil kursları sunmak, ortak program derecelerini de içerecek şekilde İngilizce ya da başka bir yabancı dilde müfredat/program geliştirmek gibi konuyla ilgili tedbirlerden bahsetmiştir. Almanya, EHEA içerisinde daha dengeli bir hareketlilik sağlamak amacıyla, öğrencilerin dil hazırlığını İngilizce haricindeki dillerde yapmaktadır. İtalya'da, farklı eğitim dilinde yapılan programlar teşvik edilmektedir (2014 yıl, 104 numaralı Bakanlık Kararnamesi ve 2013 yıl, 1059 numaralı Bakanlık Kararnamesi) ve *numerus clausus'un* zorunlu olduğu yerlerde giriş sınavları İngilizce yapılmakta ve sınavlara uzaktan da girilebilmektedir.

Yabancı dillerde program sunmaları ve var olan programları da genişletmelerine rağmen, bazı ülkelerde, resmi dil haricindeki bir dilde eğitim için sınırlandırmalar bulunabilmektedir ve bundan ötürü bazı ülkeler bu konuyu adreslemiştir. Fransa'da, 22 Temmuz 2013 tarihli yükseköğretim ve araştırma hakkında kanun, yükseköğretim kurumlarının, uluslararası ortaklıklar çerçevesinde yabancı dilde dersler vermesine izin vermektedir ve bunun yanı sıra Fransızca sunulan modülleri de garanti altına

almaktadır. Belçika'da (Flaman Topluluğu), İngilizce verilen yüksek lisans dersler kurma hakkında kurallar esnetilmiş ve şu an, tüm yüksek lisans derslerinin %35'e kadar olan kısmını İngilizce yapılabilmektedir. Belçika'da (Fransız Topluluğu), 7 Kasım 2013 tarihli kanun, başka dillerde programlar düzenlemek için yükseköğretim kurumlarına sunulan olanakları genişletmiştir: lisans programları için, programın %25'ine kadarı başka dillerde yapılabilmektedir, yüksek lisans programlarının %50'ye kadarı (eğitim konusundaki yüksek lisans programları hariç); "ileri" lisans ve yüksek lisans programları ve üçüncü devir programları için, tüm program başka dilde yapılabilmektedir. Bunun ötesinde, yurt dışındaki bir yükseköğretim kurumuyla birlikte yürütülen tüm ortak programlar tamamen başka bir dilde verilebilmektedir. Yükseköğretim kurumları, eğer uluslararası bir boyut ya da yüksek bilimsel bir kalite gösterirse, yükseköğretimden sorumlu bakandan bu kurallara muafiyet yönünde bir talepte de bulunabilmektedir.

EHEA genelinde, yaygın olarak konuşulan ve yerel olmayan dillerde verilen yükseköğretim programları, resmi dillerde verilen programlarla aynı hukuki düzenlemeye tabidir. Farklı hukuki sistemler, sadece, öğrencilerin yabancı dilde verilen programlar için genellikle ekstra ücret ödediği, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Letonya, Polonya, Slovakya ve Türkiye'de ve yabancı dilde verilen programların farklı kalite güvencesi ve akreditasyon işlemlerine tabi olduğu İtalya'da bulunmaktadır. İrlanda ve Birleşik Krallık'ta yerel olmayan dillerde verilen eğitim programı sunulmamaktadır.

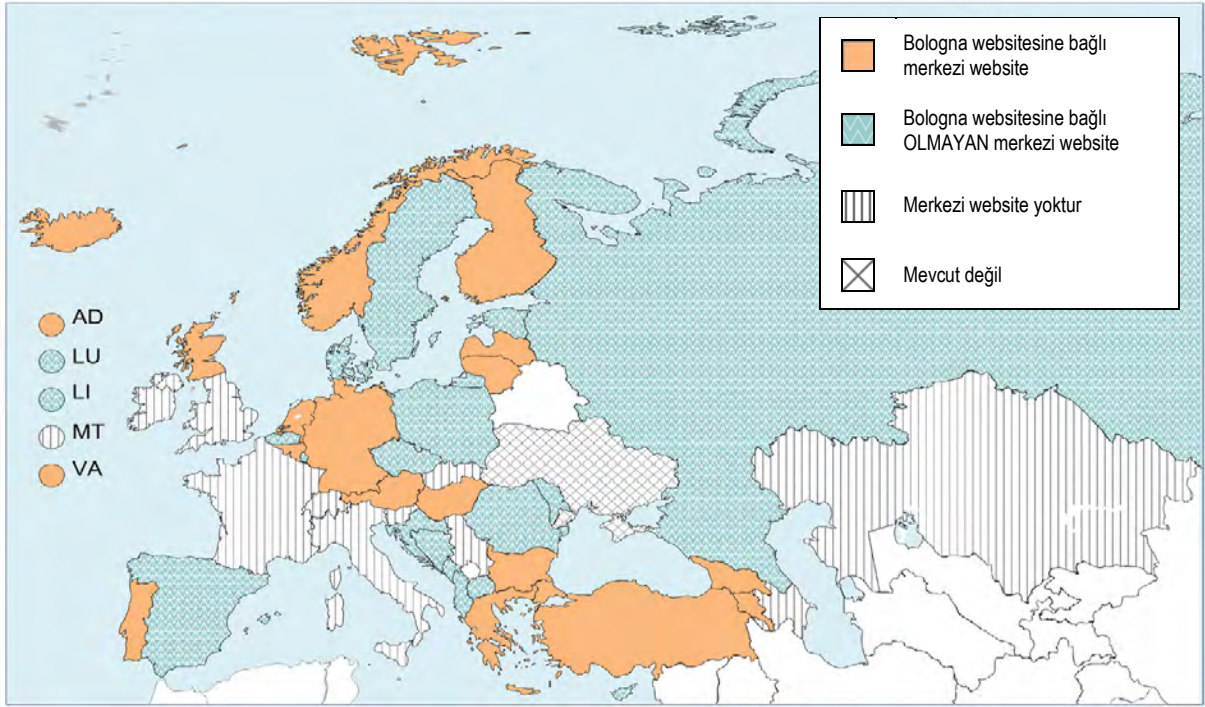
Belirli sayıda ülke de tanıma konuları hakkında tedbirler belirtmiştir. Fransa'da tanımayı arttırmak için özel tedbirler arasında, uluslararası ortak tez danışmanlığı (*co-tutelles internationales de thèses*) ve 2011 yılında bir bakanlık notu ile başlatılan, uluslararası ortaklar ile gerçek ortak dereceler için daha esnek düzenlemeler ve bununla birlikte ortak dereceler için diploma modelleri sunmak sayılabilir. Türkiye'de, Ulusal Ajans, yükseköğretim kurumlarını, tanıma problemlerinin kapsamını tespit etmek ve çözümler üretmek amacıyla denetlemektedir. Ulusal etkinliklerde, bu ziyaretlerin sonuçları diğer kurumlarla paylaşılmaktadır. Kurumlara, aynı zamanda, hareketliliğin tamamıyla tanınmasını savunan Erasmus Üniversite Sözleşmesi prensiplerini tamamen uygulamaları tavsiye edilmektedir. Bulgaristan'da, yükseköğretim kurumlarının, tanıma için iç yöntemler geliştirmeleri zorunludur ve bu konu Bologna Uzmanları ile beraber düzenlenen tematik seminerlerde işlenmiştir. Belçika (Fransız Topluluğu), Bologna Uzmanları ve Bakanlığın yükseköğretim kurumları için akademik tanınma üzerine bir iyi uygulama kılavuzu geliştirdiği bir pilot program bildirmiştir. Benzer şekilde, İtalya'da Bologna Uzmanları Kampanyası ve ENIC/NARIC Merkezi, yükseköğretim kurumlarını, hem kendi hareketliliği için hem de derecelerinin tanınması için tanıma uygulamalarını geliştirmek üzere desteklemiştir.

Öğrenci hareketlilik fırsatları hakkında sunulan bilgiyi ve bu fırsatların teşvikini geliştirme, bilgi eksikliğiyle bağlantılı engellerle baş etmek isteniliyorsa çok önemlidir. Birçok ülke, öğrencileri yurt dışında okumak için teşvik etmek üzere kampanyalar başlamıştır. Buna ek olarak, eski Erasmus öğrencileri ve yurt dışından gelen öğrenciler teşvik etkinliklerine katılabilir. Avusturya'da, öğrencilere iyi ve zamanlıca bilgi ortaöğretimde sunulmaktadır. Finlandiya, hareketlilik fırsatları hakkında bilgi sunmak için dezavantajlı öğrencileri hedef alır ve özel ihtiyaçlara sahip hareketli öğrenciler için belirli destekler ve özel burslar alma olanakları vurgulanmaktadır.

Ülkelerin çoğunluğu, ulusal ve uluslararası öğrenciler için tüm hareketlilik planları hakkında bilgi sunan merkezi bir web sitesi kurmuştur (Şekil 7.36'ya bkz). Yaklaşık 20 ülkede, bu web sitesi aynı zamanda Bologna web sitesi ile de bağlantılıdır ([www.ehea.info](http://www.ehea.info)). Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) gibi kapsamlı bir web sitesine sahip olmayan ülkeler, yükseköğretim kurumlarını kendi hareketlilik programlarını yürütme ve fırsatlar sunma adına serbest bırakmıştır. Bazı ülkeler de yurt içine gelen ve/veya yurt dışına giden hareketli öğrencilere kurum seviyesinde idari destek (örn. uluslararası/hareketlilik ofisleri) geliştirdiklerini bildirmiştir.



Şekil 7.36: Ulusal ve uluslararası öğrenciler için tüm hareketlilik şemalarına ilişkin bilgilerin olduğu merkezi bir websitesi, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

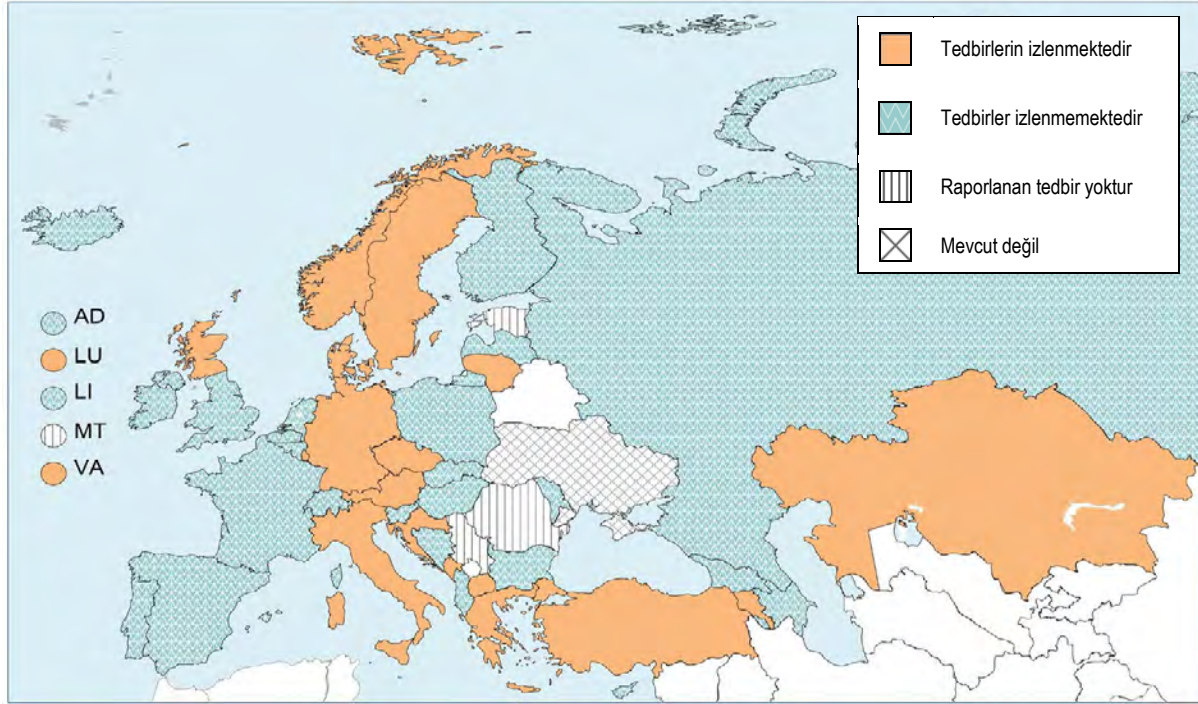
Müfredatı iyileştirme için tedbirler de bulunmaktadır, bazı ülkeler eğitim programlarına eklenen hareketlilik pencerelerinden bahsetmiştir. Almanya'da, Akreditasyon Konseyi, hareketliliği, 2013-2017 arasındaki stratejik planlamasının bir ana konusu yapmıştır. Amaç, eğitim organizasyonunda hareketliliğe yönelik tüm kalan engelleri tespit etmek ve mümkünse çözmektir. Finlandiya'da tüm yükseköğretim kurumları, tüm derecelerine uluslararasılaşmayı destekleyen bir modül katmalıdır. Bunun gerçekleşmesi kişisel eğitim planları ile belirlenecektir. Uluslararasılaşma modülü, hareketlilik dönemi veya yüksek kalitede uluslararası dersler ile tamamlanacaktır.

Son olarak, vize düzenlemelerini içeren hukuki konular açısından, İtalya, Hırvatistan ve Letonya, yurt içine gelen öğrenciler için hukuki çerçeveleri ve vize düzenlemelerini basitleştiren yeni tedbirlerden bahsetmiştir. Hırvatistan, 2010-2012 döneminde, Engelleri Aşma ve Uluslararası Eğitim Hareketliliğini Geliştirme için Eylem Planı ile ilerleme sağlandığını bildirmiştir. Yine de, pek çok ülkede, EHEA çapı ve ötesi, öğrenci hareketlilik akışlarını zorlaştıran hukuki bariyerleri aşmak için daha fazla gayrete ihtiyaç duyulmaktadır. İdeal olarak, ülkelerin, kendi vize ve oturma/çalışma izin düzenlemelerini, uluslararasılaşma ve hareketliliğe katılım doğrultusunda adapte etmeleri gerekmektedir. Bu konu, kapsamlı bir ulusal uluslararasılaşma stratejisinde ele alınabilir.

## İzleme

EHEA çapında hareketliliğe karşı engellerle başa çıkma adına çeşitli tedbirler alınmasına karşın, sadece ülkelerin azında bu tedbirlerin etkileri gözetlenmektedir (Şekil 7.37'ye bkz).

Şekil 7.37: Öğrenci hareketliliği engelleriyle başedecek tedbirlerin etkilerini izleme, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

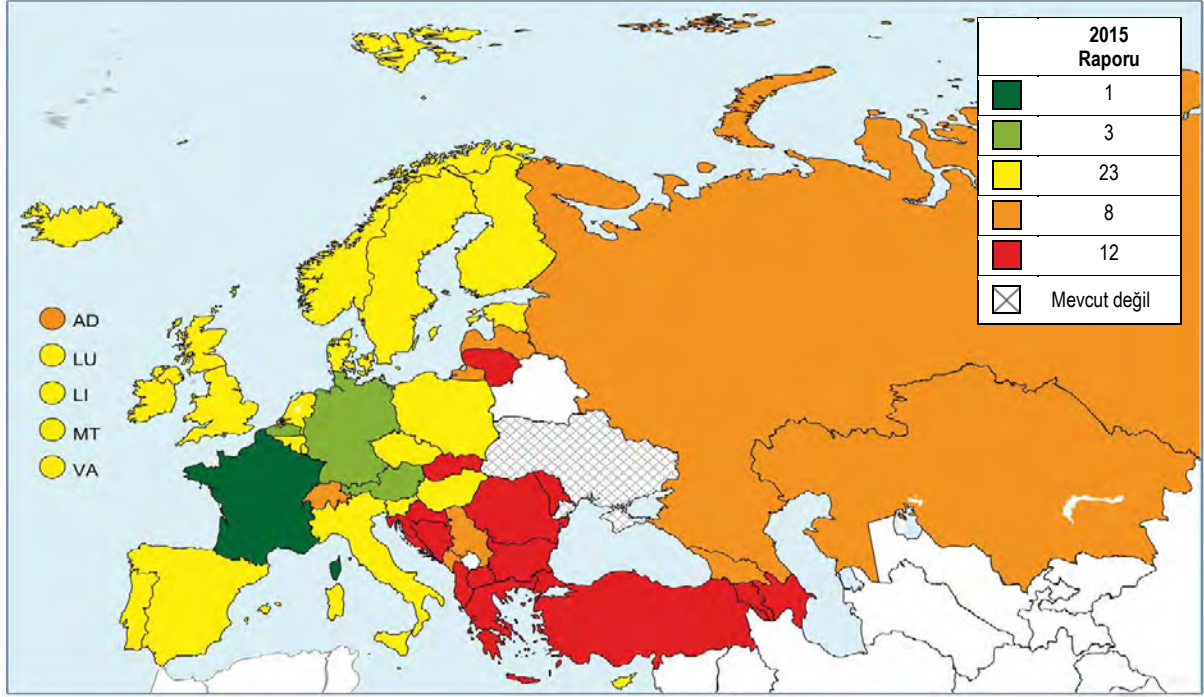
Belçika (Flaman Topluluğu), İspanya ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) gibi bazı ülkelerde, hareketlilik stratejisinin ya da eylem planının uygulanmasına yakın geçmişte başlanmıştır ve ilk sonuçlar henüz yayınlanmamıştır. Hâlihazırda izleme yapan ülkeler, bunu yılda bir veya iki kez gerçekleştirmektedir. İzleme sürecine, eğitim bakanlıkları ya da diğer devlet kurumları, kalite güvence ajansları, yükseköğretim kurumları ya da ulusal öğrenci birlikleri gibi çeşitli kurumlar katılmaktadır. Kabul edilen tedbirlerin etkinliğini değerlendirmek adına daha iyi izlemeye ihtiyaç duyulmaktadır.

### 7.2.5. Dezavantajlı öğrenciler için hareketlilik desteği

Öğrenci hareketliliğinin aynı zamanda sosyal bir boyutu da vardır ve araştırma göstermektedir ki, ek teşvik ve destek verilmezse, öğrenci nüfusunda yetersiz temsil edilen grupların tamamı, hareketli öğrenci nüfusunda daha yüksek oranda yetersiz temsil edilmektedir. Dolayısıyla, Şekil 7.38, dezavantajlı öğrenciler için finansal desteğin ne ölçüde sağlandığını göstermektedir. Hareketlilik için dezavantajlı öğrencilere finansal destek, ana akım öğrenci desteği ve taşınabilirliğin bir birleşimi ile veya hareketlilik için öğrenci desteğinde dezavantajlı öğrencileri hedefleyerek sağlanabilir. Gösterge, aynı zamanda, dezavantajlı öğrencilere destek sisteminin etkilerinin izlemenin yapılıp yapılmadığını da dikkate almaktadır.

Bu göstergeden alınan mesaj, hareketlilik açısından, sadece Fransa'da şu an itibarıyla hem dezavantajlı öğrencilere destek sağlamakta hem de bu desteğin etkilerini gözetlemektedir. Fransa'da ihtiyaca dayanan hibeler (BCS hibeleri olarak adlandırılmaktadır) ve özel öğrenci hareketlilik hibeleri (AMI hibeleri olarak adlandırılmaktadır), düşük sosyoekonomik çevreden gelen dezavantajlı öğrencilere verilmektedir. Bu iki hibenin izlenmesi, düzenli olarak yükseköğretim ve araştırma bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Ülkelerin çoğunluğu, dezavantajlı öğrencilere bazı desteğin sağlandığı, fakat bu destek tedbirlerinin izlemenin yapılmadığı bir durumdadır.

Şekil 7.38: Skor kart göstergesi n°13: Dezavantajlı öğrencileri destekleyecek mali hareketlilik



Kaynak: BSÇG anketi.

### Skorkart kategorileri

- Dezavantajlı öğrencileri hedefleyen mali hareketlilik desteği  
VEYA dezavantajlı öğrencileri hedefleyen taşınabilir hibeler  
VEYA öğrencilerin %50'sinden fazlasına sağlanan ihtiyaca yönelik hibe tahsisi;  
Dezavantajlı öğrencilerin hareketlilikte sistematik izlenmesi.
- Dezavantajlı öğrencileri hedefleyen mali hareketlilik desteği  
VEYA dezavantajlı öğrencileri hedefleyen taşınabilir hibeler  
VEYA öğrencilerin %50'sinden fazlasına sağlanan ihtiyaca yönelik hibe tahsisi;  
Dezavantajlı öğrencilerin hareketlilikte rastgele izlenmesi.
- Dezavantajlı öğrencileri hedefleyen mali hareketlilik desteği  
VEYA dezavantajlı öğrencileri hedefleyen taşınabilir hibeler  
VEYA öğrencilerin %50'sinden fazlasına sağlanan ihtiyaca yönelik hibe tahsisi;  
Dezavantajlı öğrencilerin hareketlilikte izlenmesi söz konusu değildir.
- Dezavantajlı öğrencileri hedefleyen mali hareketlilik desteği yoktur;  
İhtiyaca yönelik hibe tahsisi desteği bazılarında, öğrencilerin %50'sinden azına sağlanmaktadır;  
Dezavantajlı öğrencilerin hareketlilikte izlenmesi söz konusu değildir.
- Dezavantajlı öğrencilerin hareketliliği için destek sağlanmamaktadır;  
Dezavantajlı öğrencilerin hareketlilikte izlenmesi söz konusu değildir.

### 7.2.6. Uluslararası personel hareketliliği

Personel hareketliliği, EHEA ve ötesinde yükseköğretim profilinin sıradan bir özelliği haline gelmiştir. Bununla birlikte, halen Avrupa seviyesinde <sup>(31)</sup> personel hareketliliği kavramının bir tanımı yoktur ve güncel veri toplama durumu hareketlilik akışlarının değerlendirilmesine olanak vermemektedir.

Öğrenci hareketliliğine benzer şekilde, personel hareketliliği, karmaşık bir konudur ve politikaların, kılavuz ilkelerin ya da stratejilerin tasarımı sırasında çeşitli unsurların dikkate alınması gerekmektedir: hareketlilik akışlarının yönü (yurt dışına veya yurt içine), hareketlilik dönemlerinin uzunluğu (kısa veya uzun vadeli), personel kategorileri, yani, akademik personel (çoğunlukla öğretmenler veya

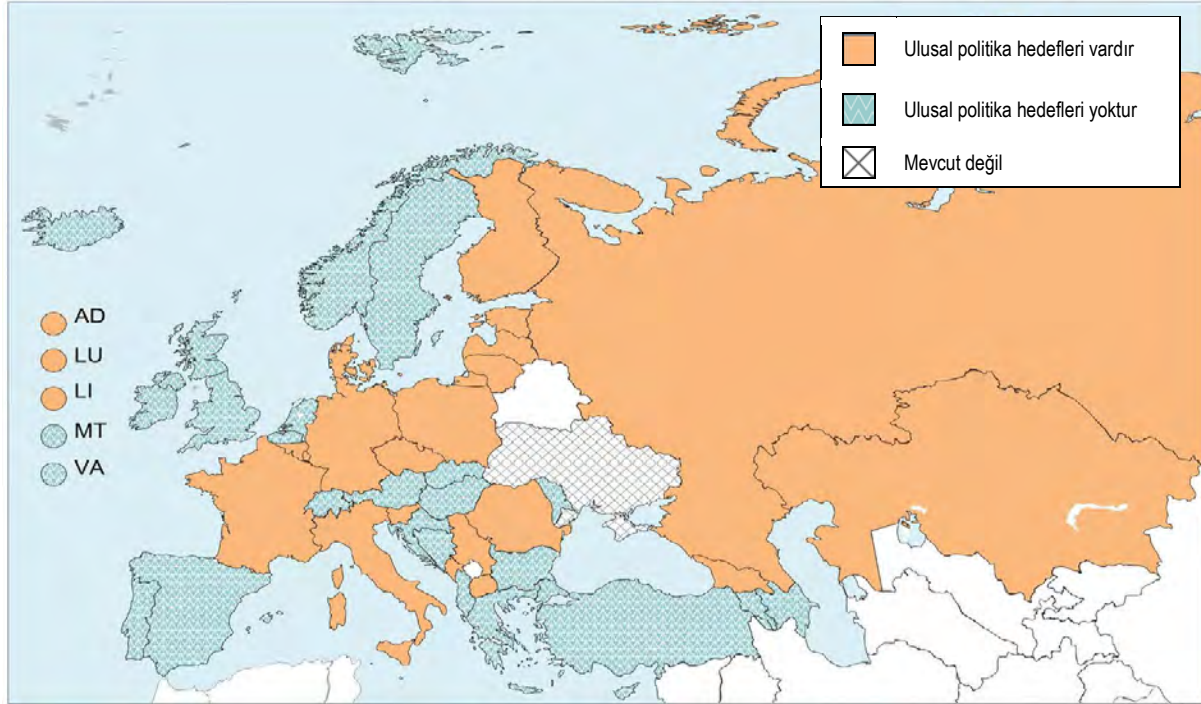
<sup>(31)</sup> Hareketlilik ve Uluslararasılaşma Çalışma Grubu müzakereleri personel hareketliliğinin tanımını önermiştir.

araştırmacılar, fakat belirli oranda doktora adayları <sup>(32)</sup>), teknik ve idari personel (örneğin, uluslararası memurları ve yol gösterici danışmanları içermektedir). Buna ek olarak, personel hareketliliğini sınıflandırmak için yurt dışında geçirilen dönemin amacının da dikkate alınması gereklidir. Örneğin, akademik personel, uluslararası konferanslara katılmak, çalışma ziyaretleri, eğitim dönemi ya da akademik değişim veya belirli hedefleri olan uzun süreli maaşlı izin, vs. gibi nedenlerden ötürü hareketli olabilir (European Commission/EACEA/Eurydice 2013, s. 1-2).

### Personel hareketliliği için ulusal politika hedefleri

Hareketliliğe, personel hareketliliği de dâhil olmak üzere, destek yönünde genel bir politika olduğu görülmesine rağmen, EHEA yükseköğretim sistemlerinin yarısından azında yükseköğretimde personel hareketliliğini teşvik etmeyi amaçlayan ulusal politika hedefleri tanımlanmıştır (Şekil 7.37'ye bkz).

Şekil 7.39: Personel hareketliliğini desteklemeyi açıkça amaç edinen ulusal politika hedefleri, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

Ulusal politika hedefleri, bazen çok genel olabilmektedir, örneğin, kanunda öğrenci ve akademik personelin hareketliliği cesaretlendirilecektir ifadesi geçebilmektedir. Başka ülkeler daha ayrıntılı ulusal politika hedefleri geliştirmiştir. Örneğin, Çek Cumhuriyeti'nde, Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Stratejik Plan içerisinde, kamu yükseköğretim kurumlarında akademik personel hareketliliğini (yurt içine ve yurt dışına) bir öncelik olarak ele almıştır. Stratejik Plan, programların personel hareketliliğini desteklemesini ve yabancı uzmanların daimi istihdamını için uygun şartları oluşturmayı tasavvur etmektedir. Stratejik Plan, aynı zamanda, yükseköğretim kurumlarına tavsiyeler de içerir. Kurumlara, araştırmacıların ve akademik personelin iki yönlü uluslararası hareketliliğini desteklemek, uzun vadeli hareketliliği başarılı kariyer ilerleyişinin bir parçası olmasını sağlamak ve aynı zamanda diğer (idari) personel için hareketliliğin normal bir beklenti haline gelmesini sağlamak üzerine tavsiyelerde bulunmaktadır.

Lüksemburg'da, devlet, uluslararası bilimsel işbirliği ve araştırmacıların hareketliliğini teşvik etmektedir. Avrupa seviyesi ve daha geniş uluslararası kapsamda, bilimsel ve teknolojik işbirliği konusunda Lüksemburglu yükseköğretim personelinin program ve girişimlere katılımını arttırmayı amaçlamaktadır. Almanya'da uluslararası araştırma işbirliğini genişletmek ve personeli, yalnızca

<sup>(32)</sup> Doktora adayları her zaman üniversite tarafından işe alınmamaktadır, daha çok öğrenci olarak kabul edilmektedir ve dolayısıyla hareketlilikleri personel hareketliliği olarak kabul edilmemektedir (bkz Şekil 4.30 Doktora adayları statüsü).

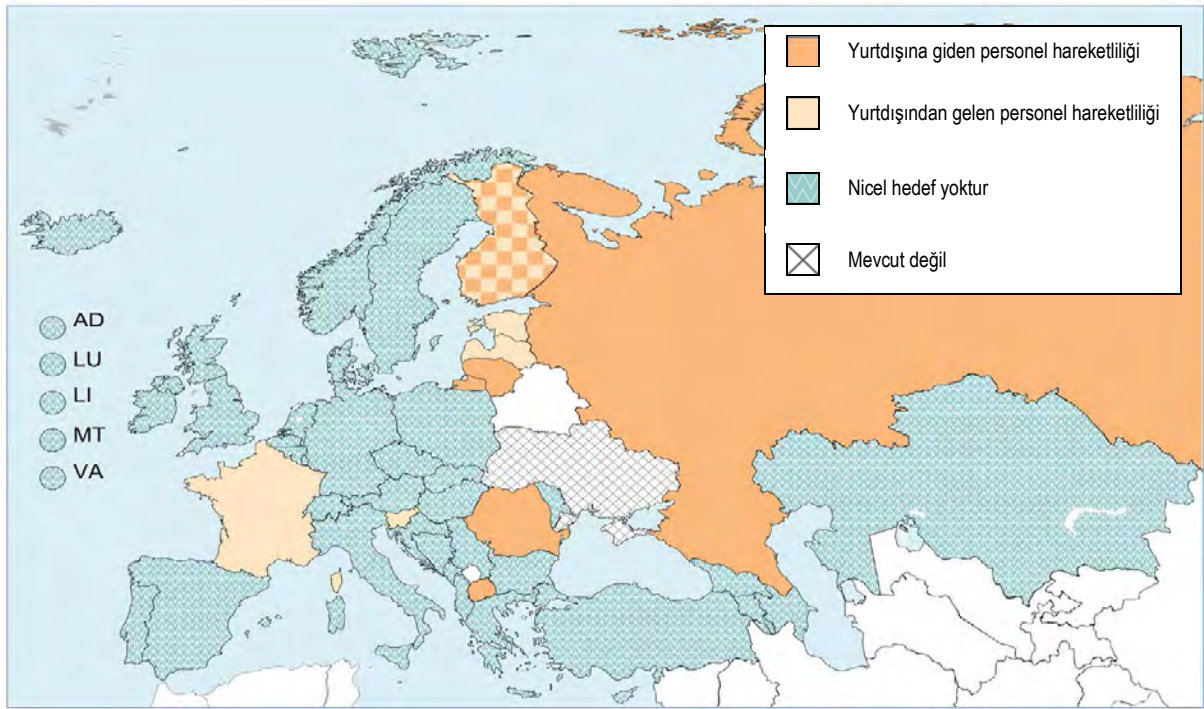
kurumsal seviyede değil, aynı zamanda genel sosyal çevrede de kabul eden bir kültürün oluşturulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, stratejik hedeflerde başka çeşitli sosyal yapılar da (örn. konsolosluklar, dışişleri otoriteleri, iş merkezleri, çocuk bakımı kurumları, vs.) dikkate alınmaktadır.

Bazı durumlarda politika hedefleri nicel hedefler ve detaylı amaçlar ile somutlaşmıştır. Nicel hedefler içeren personel hareketlilik hedeflerine sahip ülkeler, Estonya, Finlandiya, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Fransa, Litvanya, Romanya, Rusya ve Slovenya'dır.

### Hedef oluşturma

Ülkelerin büyük çoğunluğu, personel hareketliliği açısından hem yurt içine gelen hem de yurt dışına giden hareketlilik için açık, nicel hedeflere sahip değildir (Şekil 7.38'e bkz). Nicel hedefler, var oldukları durumda, çoğunlukla eğitim personelini ya da daha düşük oranda da araştırmacıları (az sayıda durumda doktora adayları) ilgilendirir ve hareketli olması gereken akademik personelin yüzdesi bakımından ya da gelecekte elde edilmesi hedeflenen bu orandaki artış bakımından formüle edilmiştir. Tanımın Avrupa seviyesinde benimsenmesinin ülkelerin hedefler belirlemesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

Şekil 7.40: Personel hareketliliği için nicel hedefler, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

Yurtdışına giden personel hareketliliği açısından, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti'ndeki Yükseköğretim Kanunu, yıllık esasta, herhangi bir yükseköğretim kurumunda çalışan profesörlerin en az %3'ünün yurt dışı bir yükseköğretim kurumunda ziyaretçi profesör olmasını şart koşmaktadır. Bu durumda, ancak, eski Yugoslavya'nın bir parçası olan komşu ülkelerin, bu araştırma ve eğitimde işbirliği için şart koşulan yüzdeyi kolaylıkla sağlayabileceği akılda tutulmalıdır. Yükseköğretimde Uluslararası Boyutu Teşvik için Eylem Planında, Erasmus hareketlilik programına katılan Litvanyalı öğretmenlerin oranı, 2020 için %10 olarak tanımlanmıştır (2013/14'te Litvanyalı öğretmenlerin yaklaşık %6'sı Erasmus hareketlilik planına katılmıştır). Romanya'da Topluluk Programları için Ulusal Ajansın yıllık çalışma planları, Erasmus altında yurt dışına giden personel sayısının yılda %5 artacağını öngörmektedir (2012/13'te 2 443 üniversite personeli (akademik ve akademik olmayan) yurt dışına gitmiştir, 2013/14'te bu sayı 2 963 olmuştur, bu da %21'lik bir artışa karşılık gelmektedir).

Rusya, hedefinin, uluslararası ve yurt içerisindeki (Rusya içinde hareketlilik) hareketlilik arasında bir ayrım yapmadığı için özel bir durumdur. 2011-2015 Eğitimi Geliştirme Federal Hedef Programı,

yükseköğretim kurumlarında, üniversiteler arası işbirliği ve başka kurumlarda araştırma etkinliklerine katılan öğretmenlerin oranı, taban seviye olan %5'ten (2010 yılsonu) hedef seviye olan %52'ye (2015 yılsonu) çıkması gerektiği ifade edilmektedir. Bu dramatik artış, hem ulusal hem de uluslararası seviyelerde yükseköğretimde daha çok hareketliliğe yönelik kuvvetli bir isteğin olduğuna işaret etmektedir.

Yurt içine gelen personel hareketliliği açısından, Estonya, daimi eğitim pozisyonlarında bulunan yabancı personel oranının %3 seviyesine ulaşmasını amaçlamaktadır, bununla birlikte Fransa'da yeni işe alınan personel arasında yabancı profesör ya da 'araştırmacı öğretmen' oranının 2015'e kadar %20'ye çıkması hedeflenmektedir (2013'te %14 oranından). Slovenya'daki hedef, 2020'ye kadar yükseköğretimde en az %10 yabancı öğretmen, personel ve araştırmacı bulundurmaktır, bununla birlikte Letonya'da Yükseköğretim kanunu, yükseköğretim kurumlarında Eylül 2014 itibariyle en az %5 oranında yabancı ziyaretçi profesörün eğitim vermesini gerektirmektedir. Referans yılı 2013/14 için bu oran %4'tür.

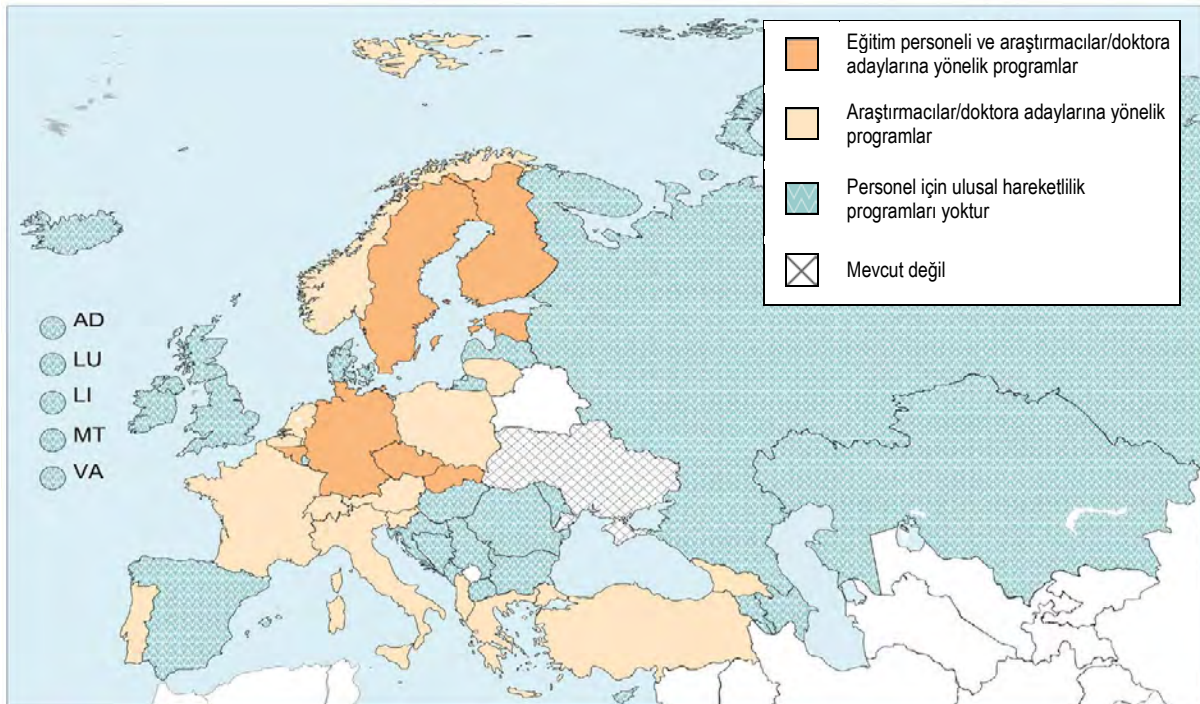
Finlandiya hem yurt içine hem de yurt dışına personel hareketliliği için hedefler belirlemiştir. 2015 itibariyle, yurt dışına giden üniversite öğretmen ve araştırmacıları %29 oranına ulaşmalıdır, bununla birlikte politeknik alanları için yurt dışına giden personel tüm eğitimci ve uzman personelin %62'sine ulaşmalıdır. Üniversiteye yurt dışından gelen öğretmen ve araştırmacıların hedef oranı olarak %29 belirlenmiştir, bu oran politeknik alanları için %47'dir.

Son olarak, bazı ülkeler çok genel nicel hedefler belirlemiştir. Avusturya'da, üniversiteler, yabancı personel oranını (yurt içine gelen hareketlilik) arttırmak ve evde uluslararasılaşmayı teşvik etmek üzere performans anlaşmaları yoluyla cesaretlendirilmektedir. Benzer şekilde, İtalya hem yurt içine gelen hem de yurt dışına giden personel hareketliliğini arttırmayı amaçlamaktadır.

### Personel hareketliliği için ulusal hareketlilik programları

Yetenekli yabancı personeli ulusal yükseköğretim kurumlarına çekmek üzere teşvik ve programlar sunmak neredeyse 'normal' bir uygulama olarak görülürken, ülkelerin yükseköğretim personelini yurtdışına girmek üzere cesaretlendirmesi daha az anlaşılabilir bir durumdur. Şekil 7.39 yurt dışına giden personel hareketliliği için ulusal programlar üzerine odaklanmıştır. Şekil, ülkelerin yaklaşık yarısının yurt dışına giden personeli desteklemek üzere hareketlilik programları olduğunu göstermektedir.

Şekil 7.41: Personel için yurtdışına giden ulusal hareketlilik programları, 2013/14



Kaynak: BSÇG anketi.

Çoğu durumda, bu programlar, araştırmacıların hareketliliğini desteklemek üzere vardır. Hareketlilik, çoğunlukla ulusal araştırma konseyleri ya da dernekler tarafından finanse edilmektedir. Örneğin, Arnavutluk Araştırma, Teknoloji ve Yenilikçilik Ajansı, yeni araştırmacılara doktora eğitimlerini 27 AB ülkesinde yapabilme şansı tanıyan bir program sunar. Avusturya'da Erwin Schroedinger Bursları programı, Avusturya'daki genç bilim adamlarına uluslararası deneyim kazanmak üzere, yurt dışında önde gelen kurum ve programlarda çalışmalarına olanak sağlayan programlar sunmaktadır.

İsviçre Ulusal Bilim Kurumu (SNSF), kariyer finansman planları, yeni ve ileri seviyede doktora sonrası akranlar ve doktora adaylarını içerecek şekilde, araştırmacılar üzerine odaklanmaktadır. Projenin kapsamı dâhilinde, araştırmacılar, kendileri için burs ya da maaş başvurusunda bulunabilmekte – finansman taslağına bağlı olarak- ve projelerini yürütmek üzere daha fazla finansman başvurusu yapabilmektedir. Örneğin, Uluslararası Kısa Ziyaretler programı, kısa bir süre için yurt dışına gitmeyi isteyen İsviçre'deki araştırmacılar veya İsviçre'deki ortaklarıyla işbirliği yapmayı planlayan yurt dışındaki araştırmacıları hedeflemektedir. Bir haftadan üç aya kadar sürebilen ziyaret sırasında, küçük bir ortak araştırma projesi üzerinde çalışırlar. Coğrafi ya da konuya özel kısıtlamalar yoktur.

Daha az sayıda ulusal hareketlilik programı öğretmenleri hedef alır. Belçika (Fransız Topluluğu), Latin Amerika'daki projeler için öğretmen ve araştırmacılara bir program sunar. Finlandiya'da, eğitim personelinin hareketliliği, CIMO programlarıyla finanse edilir: FIRST programı Rusya ile değişim için, CIMO Çin programı ve Kuzey-Güney-Güney programı gelişmekte olan ülkelerle işbirliği için. Almanya'da hem yurt içine hem de yurt dışına hareketlilik için çeşitli hibe programları DAAD tarafından yürütülmektedir. Bu programlar, öğretmenlere ve aynı zamanda araştırmacı ve doktora adaylarına sunulur.

Bu örneklerin ötesinde, sadece Belçika (Fransız Topluluğu) ve Finlandiya, idari ve teknik personel gibi diğer türde personele ulusal hareketlilik programları sunduğuna dair kanıt ortaya koymuştur. Doğrusu, bu türde personelin hareketliliğinin finansmanı neredeyse tamamen Erasmus programları tarafından sağlanmaktadır.

Bazı ülkelerde, personel hareketliliği Erasmus gibi Avrupa programları ya da CEEPUS gibi bölgesel programlar ile mümkün kılınmıştır. Bazı ülkeler, belirli ülkelerle yapılan ikili ya da çoklu anlaşmalar ile personel hareketliliğinin finansmanından bahsetmiştir. Bazı durumlarda, yükseköğretim kurumları kendileri programlar sunabilir.

### **Katılım oranları hakkında bilgi**

EHEA ülkelerinin yarısından azı personelin ana hareketli grubunun, yani araştırmacılar, öğretmenler ve doktora adayları, katılım oranları hakkında bilgi toplamaktadır. İdari ya da teknik personel gibi diğer gruplar hakkında katılım oranı bilgisi toplandığına dair kanıt nadirdir. Katılım hakkında bilgi toplanan ülkelerde, veri, çoğunlukla, bakanlıklarda hareketlilik programlarını yürütmekten sorumlu yetkili, araştırmayı finanse eden dernekler/organizasyonlar veya ulusal ajanslar tarafından toplanmaktadır. Bazı durumlarda toplanan veri özel raporlar ve web sitelerinde halkla paylaşılmaktadır.

Azerbaycan, Hırvatistan, İzlanda, Lihtenştayn ve Sırbistan gibi ülkeler verinin yükseköğretim kurumları tarafından münferit olarak toplandığını bildirmiştir. Lihtenştayn'da, ulusal otoritelere sonuçları bildirme ya da bilgi yayınlama zorunluğu yoktur. Bazı durumlarda, veri toplama, çeşitli kurumların (örn. yükseköğretim kurumları ve diğer ulusal kurumlar) sorumluluğudur. Çok az sayıda durum için ulusal istatistik kurumları (İtalya ve Moldova) veya ulusal kalite güvence ajansları (İtalya) da personel hareketliliği üzerine veri toplamaktadır.

Bazı ülkeler, Erasmus+ ve Euraxess gibi Avrupa programlarından sorumlu ulusal ajanslar gibi başka kurumların, personel hareketliliği verisi topladığını bildirmiştir. Ancak, EHEA ülkelerinin genelinde personel hareketliliğine katılımın izlemeine yönelik bir ilgi azlığına sıkça karşılaşılmaktadır. Bu durum, kısmen, tanımla ilgili konular ve aynı zamanda personel hareketliliğinin bazen yükseköğretim kurumları tarafından otonom bir şekilde yürütülmesi ile açıklanabilir.

## Personel hareketliliğine yönelik engeller

2012 Uygulama Raporu, personelin hareketli olmasını önleyen üç ana engel kategorisi tespit etmiştir ve bunlar, dil bilgisi, hukuki konular ve kişisel durumdur (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent 2012, s. 171). Dil bilgisi, açıkça, hem yurt içine gelen hem de yurt dışına giden personel hareketliliğine yönelik en önemli engel olarak tespit edilmiştir.

Güncel rapor için ülkelerden yurt içine ve yurt dışına hareketliliğe yönelik engelleri ayrı ayrı sıralamaları istenmiştir. Ülkelerin çoğunda personel hareketliliğine yönelik engeller hakkında anket, çalışma ya da değerlendirmeler yoktur ve bundan ötürü cevaplar, ülkelerin algılarına dayanmaktadır.

Özellikle, yurt dışına hareketlilik için finansman eksikliği, şu an için en önemli engel olarak görülmektedir, ve bunu idari yük, dil konuları ve personelin bu konudaki motivasyon eksikliği izlemektedir. Tanıma ve hukuki konular, göçmenlik kısıtlamaları ya da emeklilik ve/veya sosyal güvenlik sistemlerinin uyumsuzluğu gibi diğer engellerden de bahsedilmiştir, ancak bunlar, ülkelerin algılarına göre nispeten daha az önemli sayılmaktadır. En son iki konuyla ilgili olarak, göçmenlik kısıtlamaları, AB dışı ülkeler için daha yaygın bir kaygıdır, buna karşın emeklilik ve/veya sosyal güvenlik sistemlerinin uyumsuzluğu, daha ziyade AB ülkelerini ilgilendiren bir konudur.

Ülkeler, aynı zamanda, yurt dışına giden personel hareketliliği için başka engeller de bildirmektedir, bunlar arasında, özellikle, personelin çalışma programında, hareketlilik süresini sığdıracak bir zaman penceresi oluşturmanın zorluğu veya insan kaynaklarının, yurt dışına giden personelin görevlerini dağıtmakta yaşadığı güçlükler bulunmaktadır.

Yurt içine gelen personel hareketliliğiyle ilgili olarak, ülkelerin cevaplarında iki tip engel öne çıkar: ilk engel dil konularıyla ilgilidir ve ikinci engel finansman eksikliğiyle alakalıdır. Barınma, çocuklar için eğitim, eş veya partnerin istihdamı gibi yardım ve destek hizmetlerinin eksikliği de yurt içine gelen personel hareketliliğine yönelik engeller arasında belirtilmiştir.

## Personel hareketliliğine yönelik engelleri kaldırmak için tedbirler

EHEA ülkelerinin yaklaşık yarısı, hem yurt içine gelen hem de yurt dışına giden personel hareketliliğine yönelik engellerle başa çıkmak üzere tedbirler aldıklarını bildirmiştir. Personel kategorileri arasındaki nadiren fark gözlemlenmektedir, ancak eğitim ve araştırma personelinin hedefleyen tedbirler ağır basar. En sık bahsedilen tedbirler, hibe tasarımları/finansal teşvikler, hem yurt içine hem de yurt dışına hareketlilik için dil eğitimi sunmak, vize ve göçmenlik usullerinde kolaylık sağlamak ve hareketlilik fırsatlarının tanıtımı/danışmanlık hizmeti sunmaktır. Tanıma usullerini kolaylaştırıcı tedbirlerden daha az bahsedilmiştir ve son derece az sayıda ülke, eşlik eden aile üyelerine yardım etmek üzere tedbirlerden bahsetmiştir. Bu grup arasında, Slovenya hükümeti, yabancı uzmanlara çocuk bakımı ya da barınma gibi tamamlayıcı destek mekanizmaları sunmayı amaçlamaktadır.

Vize verilmesinin kolaylaştırılması, personel hareketliliği için (ve aynı zamanda öğrenci hareketliliği için) son derece önemlidir ve bazı ülkeler bu konuda ilerleme gerçekleştirmiştir. 2013 yılında benimsenen bir Avrupa girişimi, Avrupalı Bilimsel Vize, de yeni bir gelişme olarak bahsedilmeye layıktır. Girişim, tüm Schengen ülkelerinde uygulanmaktadır ve AB ülkelerinde ikamet etmek isteyen araştırmacıların vize usullerini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu girişim, hareketlilik akışlarını optimize etme adına daha ileri seviyede gelişmelere yol açacaktır.

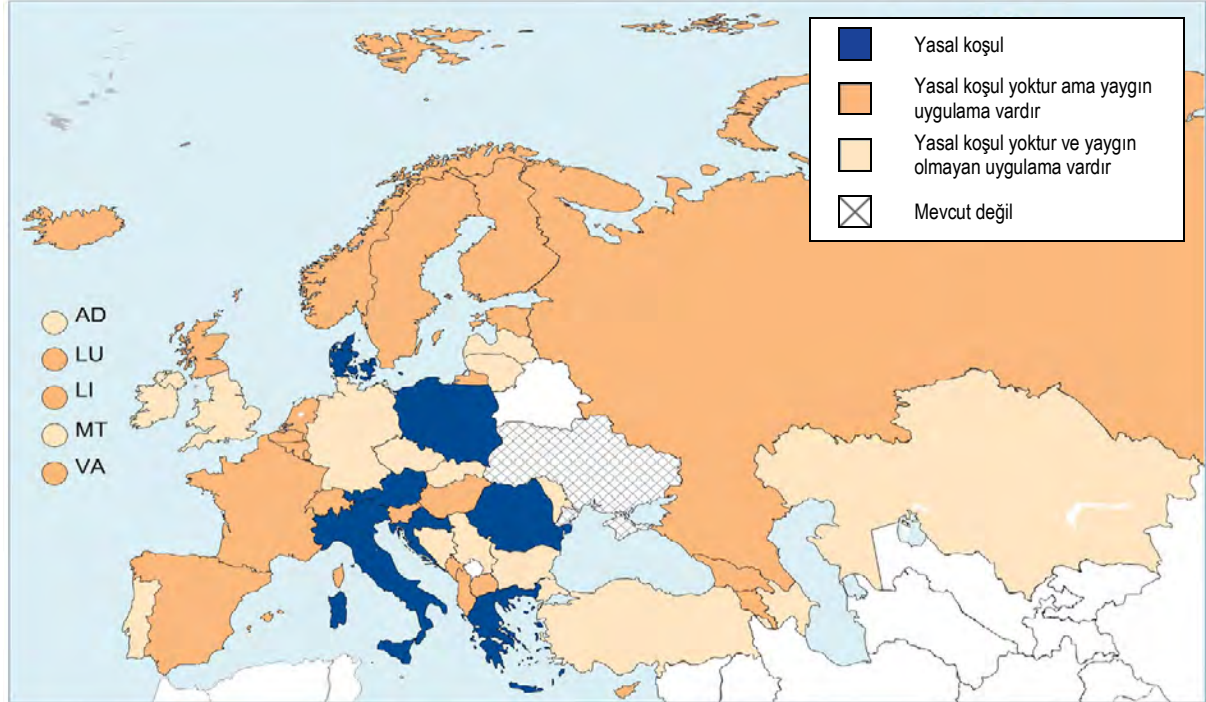
Hareketlilik fırsatlarını tanıtma adına Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda), tanıtıma adanmış bir kampanya ve bir web sitesi, özel tanıtım günleri, posterler ve broşürler ve hedefli epostalar gibi çeşitli araçları birleştirir. Aynı zamanda, eski hareketli personel, büyükelçiler olarak kullanılmaktadır. Lüksemburg'da hareketliliğin faydaları hakkında daha iyi bilgi sağlamak amacıyla çalışılmaktadır.



Personele yönelik tüm uluslararası hareketlilik tasarıları hakkında bilgi sunan özgün bir web sitesi oluşturmak, bilgi eksikliği probleminin cevap verme adına bir yoldur. Önceki raporda, ülkeler, yurt dışında çalışma fırsatlarını değerlendirmek isteyen çalışanlara, bilgi sağlamanın genellikle yetersiz düzeyde olduğunu bildirmiştir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent 2012, s. 172). Bu durum, daha sonraları çok değişmemiştir. Aslında, personel hareketliliği hakkında bilgi ya yoktur ya da farklı web sitelerinde dağınık bir şekilde görülmektedir. Bazı ülkelerin bir veya birden çok web sitesi vardır, fakat bu siteler tüm fırsatları kapsamamaktadır (yurt içine ve yurt dışına hareketlilik, tüm personel türleri). Bununla birlikte, bazı Avrupa web siteleri, çeşitli personel türleri için bilgiye ve destek hizmetlerine erişim sağlamaktadır. Örneğin, Euraxess, araştırma kariyerlerini Avrupa'da yapmak isteyen araştırmacılara bilgi sunar.

Personel hareketliliğini teşvik etmenin bir başka yolu, akademik boş kontenjanları yurt dışı medyada ilan etmektir. Bunun, EHEA ülkelerinin çoğunluğunda yaygın bir uygulama olduğu görülmektedir (Şekil 7.40'a bakınız). Bazı durumlarda, açık kontenjanları yayınlamak, hukuki bir gereksinimdir (Avusturya, Hırvatistan, Danimarka, Yunanistan, İtalya, Polonya ve Romanya). Pek çok durum için, bu, zorunlu olmasa da yaygın bir uygulamadır. Yine de, 20 eğitim sistemi, akademik boş kontenjanların yurt dışı medyada ilanının zorunlu olmadığını ve bu durumun son derece sıra dışı olduğunu bildirmiştir.

**Şekil 7.42: Dış basında iş ilanlarını yayınlamak için yasal koşullar, 2013/14**



Kaynak: BSÇG anketi.

Son olarak, personel hareketliliğine yönelik engelleri aşmak için bir başka yol, hareketli personelin ödüllendirilmesidir. Belirli sayıda ülke, kurumsal seviyede ödül mekanizmalarından bahsetmiştir, ancak bu tarz ödüller ulusal seviyede nadiren verilmektedir.

En yaygın mekanizma, kariyer gelişimi ile ilgilidir. Danimarka'da, profesyonel yükseköğretimde Yüksekokullar ve Akademiler için yeni toplu sözleşme, okutman pozisyonunun gerektirdiği şartları sağlamak adına, akademik personelin uluslararası yeterlikler göstermesini gerektirmektedir, buna karşın, Çek Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın Stratejik Planı uzun vadeli hareketliliğin akademik personelin kariyer gelişim sürecinin bir parçası olmasını yükseköğretim kurumlarına tavsiye etmektedir. Slovenya'da okutman, araştırmacı ve öğretim üyesi unvanlarına atanmanın şartlarından biri, uluslararası bir etkinliğe katılımdır (en az üç süreklili ay boyunca yabancı bir üniversite ya da araştırma merkezinde).

EHEA kapsamında, mali avantajlar gibi başka mekanizmalar daha az yaygındır. Mevcut oldukları yerlerde, ağırlıklı olarak, hibe ya da başka tür mali teşvik formunda sunulmaktadır. Bazı ülkeler, yükseköğretim liderleri tarafından tanınma veya çeşitli görevlerden feragat gibi finansal olmayan avantajları da bildirmiştir.

İdari ve teknik personelin hareketliliği için ödüllerden bahsedilmemektedir.

## İzleme

Ülkelerin çoğunluğunda personel hareketliliğine yönelik engelleri aşmak üzere alınan tedbirlerin etkilerinin sistematik izlemesi yapılmamaktadır. İzleme, bakanlıklar (eğitim, araştırma), kalite güvencesi ajansları, yükseköğretimin ve/veya yükseköğretim kurumlarının tek tek uluslararasılaşmasından sorumlu ulusal ajanslar tarafından yılda bir veya iki kere gerçekleştirilmektedir.

## Sonuçlar

EHEA devletleri, uluslararasılaşma ve hareketlilik açısından, özellikle kendi bireysel hareketlilik akışlarına ve uluslararasılaşma etkinliklerine katılma seviyelerine bakılınca, birbirlerinden çok farklı durumdadırlar.

Çoğu ülke kılavuz dokümanlar vasıtasıyla yükseköğretimin uluslararasılaşmasını teşvik eder. Bununla birlikte, ülkelerin yarısından fazlasının ulusal bir uluslararasılaşma stratejisi ya da uluslararasılaşma sürecinin çeşitli paydaşlarına yönelik kılavuz ilkeleri yoktur. Pek çok ülkedeki yükseköğretim kurumu da kapsamlı uluslararasılaşma stratejilere sahip değildir, bununla birlikte kurumların gittikçe artan bir oranda ortak programlar/dereceler, MOOClar ve araştırmada sınırlar arası işbirliği gibi uluslararasılaşma etkinliklerine katıldığı görülmektedir. Pek çok ülke, farklı hareketlilik türleri için ulusal nicel hedefler benimsememiştir.

Uluslararasılaşma için eğilimin arttığına dair şüphe yoktur ve bu, EHEA içerisindeki yükseköğretim kurumlarına büyük bir potansiyel sunmaktadır. Bununla birlikte, bazı ülkelerde finansman eksikliği ve ulusal hukuki çerçevenin esnek olmaması gelişmeyi aksatabilecektir.

Öğrenci hareketlilik oranları, 2012 Uygulama raporundan beri hafif artışlar göstermiştir; fakat halen, öğrencilerin sadece bir kısmı bu tür bir deneyimden kazanç sağlamaktadır ve eksik temsil edilen grupların hareketliliği için daha fazla dikkate ihtiyaç bulunmaktadır. Hareketliliği güçlendirmek adına önemli miktarda ulusal etkinliğin yapıldığına dair önemli miktarda kanıt bulunmaktadır, fakat bu tedbirlerin etkilerini ölçecek izleme mekanizmaları pek çok ülkede yoktur.

EHEA içerisinde, hem yurt içine hem de yurt dışına derece hareketlilik oranları, ülkelerin çoğunluğu için %5'in altındadır. EHEA dışı ülkeler ile derece hareketlilik akışlarına bakılırsa, EHEA dışı ülkelere gelen öğrencilerin toplam öğrenci nüfusuna oranının %5'in üstünde olduğu yalnızca dört ülke vardır ve çoğu ülkede bu oran %1'in altındadır. Toplamda, yurt içine gelen derece hareketli öğrencilerinin ortalama oranı (EHEA ve EHEA dışı ülkelere) nispeten düşüktür, bu oran, toplam kayıtların %4,4'üne ulaşmaktadır. 2008/09 yılındaki %4 oranına kıyasla, bu, çok küçük bir artışa karşılık gelmektedir. Bölge dışı hareketlilik oranı (EHEA dışı bir ülkede derece yapan öğrenciler) son derece düşüktür, EHEA ülkelerinin ağırlıklı ortalaması sadece %0,33'e ulaşmaktadır ve bu değer 2008/09 yılından beri değişmemiştir.

'Dengeli' hareketlilik kavramı, gittikçe artan oranda tartışılmaktadır, ancak buna rağmen, neredeyse hiçbir ülke gerçekten dengeli bir derece hareketliliğine sahip olduğunu iddia edemez. Akışların benzer sayılara ulaştığı durumlarda dahi, geline ve gidilen ülkeler önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

Özellikle kredi hareketliliği konusunda, geniş kapsamlı ve birbiriyle uyumlu veri toplama şu an için tam olarak yapılmadığından, EHEA'nın 2020 yılına kadar hareketlilikte %20 seviyesini amaçlayan toplu hedef oranının yakalanıp yakalanmayacağına doğru olarak bildirilmesi mümkün değildir.

Finansman, hem bakanlıklar hem de öğrenciler tarafından hareketlilik önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Maddi öğrenci desteğinin taşınabilirliği, bu endişeye yönelik açık bir tedbirdir, fakat ülkelerin yalnızca çok azı öğrencilerine tam taşınabilirliği garanti etmektedir.

Veri sınırlandırmaları, personel hareketliliğini değerlendirme konusunda çok daha önemli zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Personel hareketliliğinin, düzgün nicel hedefler koymak ve katılım oranları hakkında veri toplamak için ihtiyaç duyulan, kabul edilmiş bir işlevsel tanımı yoktur. 'Personel', homojen bir grup değildir ve gelecekte, hareketliliğe yönelik engelleri, personel türlerine göre ayırmak önemli olacaktır.

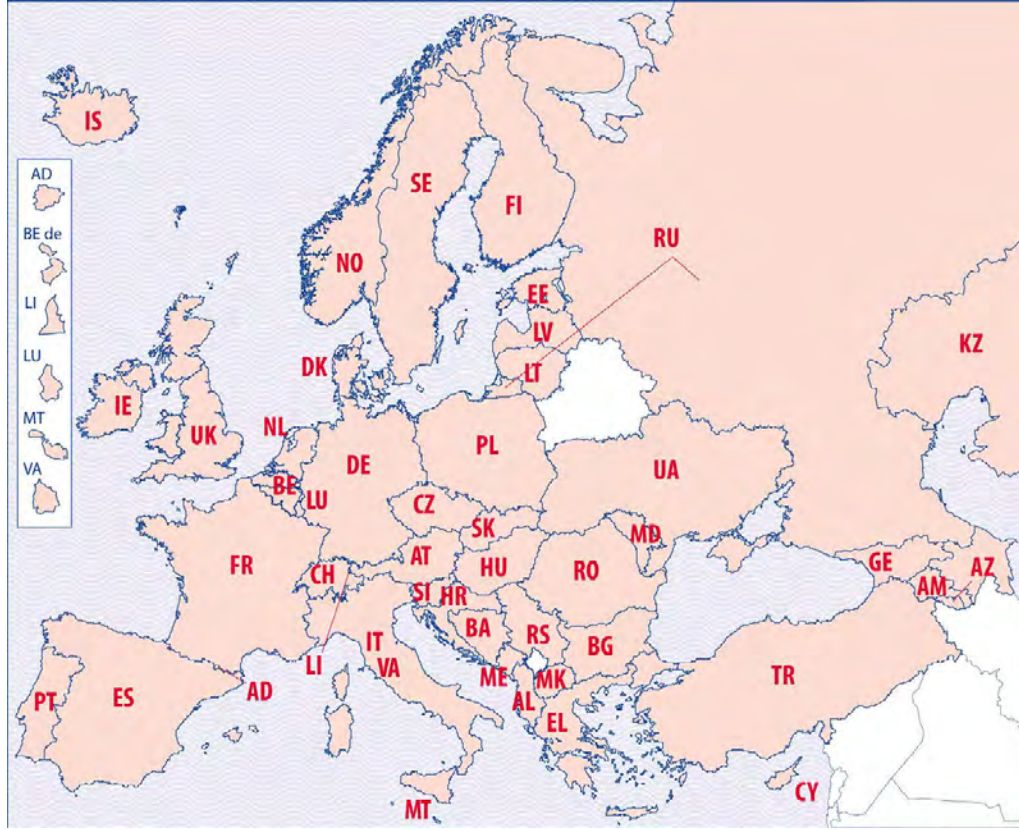
Hem öğrenci hem de personel hareketliliği için sadece sayılar üzerinde odaklanmamak ve hareketliliğin kalitesine de dikkat etmek önemlidir. Bu, bilgi hizmetlerine yatırım yapmak, deneyimleri gözetlemek, tanıma ve değerlendirme süreçlerinin adil bir şekilde yürütüldüğünü garanti altına almak ve deneyimlerin ışığında değişiklikler yapmak anlamına gelir. Eğer, en uygun hareketlilik akışları amaçlanıyorsa, hareketlilik önündeki engellerin aşılmasına yönelik tedbirlerin etkilerinin daha iyi izlenmesi de kritiktir.



# TERİMLER SÖZLÜĞÜ VE YÖNTEMSEL NOTLAR

## I. Kodlar, kısaltmalar ve akronimler

### I.1. Ülke kodları



AD	Andorra	ES	İspanya	NL	Hollanda	UK-WLS	Birleşik Krallık – Galler
AL	Arnavutluk	FI	Finlandiya	NO	Norveç	VA	Vatikan
AM	Ermenistan	FR	Fransa	PL	Polonya		
AT	Avusturya	GE	Gürcistan	PT	Portekiz	*	MK: ISO kodu 3166. Geçici kod, bu ülke için Birleşmiş Milletlerin izleminde gerçekleşen müzakereler sonucunda kabul edilecek olan nihai terimi hiçbir şekilde etkilemeyecektir
AZ	Azerbaycan	HR	Hırvatistan	RO	Romanya		<a href="http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm">http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm</a>
BA	Bosna Hersek	HU	Macaristan	RS	Sırbistan		
BE de	Belçika – Almanca konuşan Topluluk	IE	İrlanda	RU	Rusya		
BE fr	Belçika – Fransız Topluluğu	IS	İzlanda	SE	İsveç		
BE nl	Belçika – Flaman Topluluğu	IT	İtalya	SI	Slovenya		
BG	Bulgaristan	KZ	Kazakistan	SK	Slovakya		
CH	İsviçre	LI	Lihtenştayn	TR	Türkiye		
CY	Kıbrıs	LT	Litvanya	UA	Ukrayna		
CZ	Çek Cumhuriyeti	LU	Lüksemburg	UK-ENG	Birleşik Krallık – İngiltere		
DE	Almanya	LV	Letonya	UK-NIR	Birleşik Krallık – Kuzey İrlanda		
DK	Danimarka	MD	Moldova	UK-SCT	Birleşik Krallık – İskoçya		
EE	Estonya	ME	Karadağ				
EL	Yunanistan	MK*	Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti				
		MT	Malta				

## I.2. Kısaltmalar

:	Veri mevcut değil
BSÇG	Bologna Sonrası Çalışma Grubu
CEEPUS	Üniversite Öğrencileri için Orta Avrupa Değişim Programı ( <i>Central European Exchange Program for University Studies</i> )
COFOG	Devlet İşlevlerinin Sınıflandırılması ( <i>Classification of the Functions of Government</i> )
EEA	Avrupa Ekonomik Alanı ( <i>European Economic Area</i> )
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı ( <i>European Higher Education Area</i> )
AB	Avrupa Birliği ( <i>European Union</i> )
EUA	Avrupa Üniversiteler Derneği ( <i>European University Association</i> )
EU-SILC	Gelir ve Yaşam Şartları hakkında Avrupa Birliği İstatistikleri ( <i>European Union Statistics on Income and Living Conditions</i> )
FTE	Tam zamana eşdeğer ( <i>Full-time equivalent</i> )
GSYİH	Gayrisafi Milli Hasıla ( <i>Gross Domestic Product</i> )
ISCED	Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması ( <i>International Standard Classification of Education</i> )
ISCO	Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması ( <i>International Standard Classification of Occupations</i> )
LFS	İş Gücü Anketi ( <i>Labour Force Survey</i> )
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı ( <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i> )
PPS	Satın Alma Gücü Standartı ( <i>Purchasing Power Standard</i> )
AR&GE	Araştırma ve Geliştirme ( <i>Research and Development</i> )
UNESCO-UIS	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu, İstatistik Enstitüsü ( <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Institute for Statistics</i> )
UOE	Unesco-UIS/OECD/Eurostat

## II. Genel Terimler

### Akademik rehberlik hizmetleri

Akademik başarıyı artırma amacı ile öğrencileri ders organizasyonuna ilişkin zorluklar konusunda destekleme amacını güden hizmetler.

### Bologna Sonrası Çalışma Grubu (BSÇG)

Bologna Sonrası Çalışma Grubu, Avrupa Yükseköğretim Alanına ve Avrupa Komisyonuna tam üye olarak katılan 47 ülkenin tamamının bakanlık temsilcilerinden oluşmaktadır. Danışman üyeler, Avrupa Konseyi, Avrupa Üniversiteler Birliği (the European University Association (EUA)), Avrupa Öğrenciler Birliği (the European Students' Union (ESU)), Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (the European Association of Quality Assurance in Higher Education (ENQA)), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)), UNESCO Avrupa Yükseköğretim Merkezi (the UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES)), BUSINESSEUROPE (önceden UNICE olarak bilinmektedir) ve Education International'ın üyeleridir. BSÇG, yılda en az iki kere, EU Başkanlığı ve bir EU dışı ülkenin (alfabetik sıralamaya göre) eşbaşkanlığında toplanır, bir sonraki (iki yılda bir yapılan) eğitim bakanları konferansına ev sahipliği yapacak ülke, başkan yardımcısıdır. Bu grubun görevi, bakanlar konferanslarında yapılan önerileri ve Bakanlık Resmi Beyannamelerinde bulunan tüm konuların genel uygulamasını takip etmektir. Buna ilaveten, BSÇG, bir dizi konferans ve Bologna süreciyle ilgili başka etkinlikler içeren bir çalışma programı hazırlamaktadır. EU Başkanlığı ve EU dışı bir ülkenin eşbaşkanlığı ve bir sonraki ev sahibi ülkenin başkan yardımcılığı altında bir Yönetim Kurulu, BSÇG gündemini belirler ve BSÇG toplantıları arasında kat edilen gelişmeleri gözetir. Genel takip, bir sonraki bakanlık konferansına ev sahipliği yapacak ülke tarafından sağlanan bir Sekreteryaya tarafından desteklenmektedir. Detaylı bilgi için, bakınız <http://www.ehea.info/>

### Kariyer rehberlik hizmetleri

Kariyer rehberlik hizmetleri, herhangi bir yaşta ya da hayatının herhangi bir evresinde olan bireylerin, eğitim, öğretim ve mesleki konularda tercihler yapmalarına ve kariyerlerini yönetmelerine yardım eden hizmet ve etkinliklere karşılık gelmektedir (OECD 2004, s. 10).

### **Kredi hareketliliği**

Kredi hareketliliği, kendi kurumunda devam eden eğitim çerçevesinde, yabancı bir kurumda kredi almayı amaçlayan, kısa vadeli – genellikle en fazla bir yıl – bir hareketlilik türüdür.

### **Derece hareketliliği**

Derece hareketliliği, bir derecenin tamamının veya sertifikasının, gidilen ülkede alınmasını amaçlayan uzun vadeli bir hareketlilik türüdür.

### **Diploma Eki (DE)**

Yükseköğretim diplomasına eklenen, uluslararası şeffaflığı geliştirmeyi ve akademik ve profesyonel vasıfların tanınmasını kolaylaştırmayı amaçlayan bir belgedir. Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi ve UNESCO-CEPES tarafından geliştirilen DE, başarıyla tamamlanan eğitimin doğası, seviyesi, içeriği ve durumunu açıklayan sekiz bölümden (1) oluşmaktadır ve yaygın bir Avrupa dilinde yazılır. DE, edinilen yetkinliğin, başka bir ülkenin kendi eğitimsel bağlamına ilişkili olarak değerlendirilebilmesi için, ilgili ulusal yükseköğretim sistemi hakkında ek bilgi sunmaktadır.

### **Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA)**

Avrupa Yükseköğretim Alanındaki kalite güvence ajanslarının birliği 2000 yılında kurulmuştur. Yükseköğretimde kalite güvencesi alanında, bilgi, deneyim ve iyi uygulamaların yayılmasını amaçlamaktadır. Birliğe üyelik, EHEA üye ülkelerindeki kalite güvence ajanslarına açıktır. NQA'ya tam üyelik, ajansın, yükseköğretimde kalite güvencesi için Avrupa Standartları ve Kılavuz İlkelerine uyduğunu göstermektedir. Bu standartlara uygunluk, beş yılda bir yapılan bir bağımsız denetleme ile kontrol edilmektedir. Daha fazla bilgi için, bakınız <http://www.enqa.eu/>

### **Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS))**

Belirli öğrenme çıktılarının kazanılması için gereken öğrenci iş yüküne dayalı bir öğrenci merkezli kredi sistemidir. ECTS, aslen 1989 yılında, yurt dışı eğitim dönemlerinin tanınmasını kolaylaştırmak amacıyla kurulmuştur. Daha yakın zamanlarda ECTS, kurumsal, bölgesel, ulusal ve Avrupa seviyelerinde, tüm programlarda uygulanacak bir biriktirme sistemine dönüşmeye başlamıştır. Daha fazla bilgi, Avrupa Komisyonu'nun (2009) yayınladığı AKTS Kullanıcı Kılavuzundan edinilebilir.

### **Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA)**

Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA), Bologna Sürecinin on yıl yıldönümü ile birlikte, Mart 2010 tarihinde, Budapeşte-Viyana Bakanlar Konferansı sırasında kurulmuştur. 1999 yılındaki başlangıcından itibaren Bologna Süreci'nin temel hedefi olarak, EHEA, Avrupa'da daha kıyaslanabilir, uyumlu ve tutarlı yükseköğretim sistemlerinin oluşmasını garanti etmek amacını taşır. Günümüzde 47 ülkeyi kapsamaktadır. Daha fazla bilgi için, bakınız <http://www.ehea.info/>

### **Avrupa Yasam boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF))**

Avrupa Yasam boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinin kendi yetkinlik sistemlerini diğer sistemlere bağlamalarına olanak tanıyan yaygın bir Avrupa referans çerçevesidir. Bu AB girişimi, 23 Nisan 2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından kabul edilmiştir. EQF, bilgi, yetenek ve yeterlikler bağlamalarında tanımlanan, öğrenme çıktılarına dayanan, sekiz referans seviyesi kullanılmaktadır. ECF, odak noktasını girdiden (öğrenme deneyimi süresi, kurum tipi), belirli bir yetkinliğe sahip bir kişinin gerçekten bildiklerine ve yapabildiklerine kaydırır. Daha fazla bilgi için, bakınız <https://ec.europa.eu/ploteus/en>

(1) Özel olarak, bu bölümler, yetkinlik sahibi, yetkinliğin adı, seviyesi, işlevi, içerik ve alınan sonuçlar, ek bilgi, ilgili yükseköğretim sistemi ve DE'nin sertifikasyonu hakkında bilgi içermektedir.

## **Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Kaydı (European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR))**

Kayıt, Avrupa çapında yükseköğretimde kalite güvencesinin şeffaflığını arttırmayı amaçlamaktadır. 2008 yılında, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA), Avrupa Öğrenciler Birliği (ESU), Avrupa Üniversiteler Birliği ve Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE) tarafından kurulmuştur. EQAR, Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları Raporuna (ESG) büyük ölçüde uyan kalite güvence ajanslarının bir listesini, Avrupa'da çalışan kalite güvence ajanslarına açık ve güvenilir bilgi sağlamak amacıyla yayınlar ve yönetir. Daha fazla bilgi için, bakınız <http://www.eqar.eu/>

## **Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG))**

Avrupa standartları ve kılavuz ilkeleri, Avrupa yükseköğretiminde kalite güvencesi için kabul edilmiş bir dizi standart ve kılavuz ilkedir. 'E4 Grubu' (yani ENQA, EUA, EURASHE ve ESIB) tarafından geliştirilmiş ve 2005 yılında Bergen'de bakanlar tarafından kabul edilmiştir. Rapor aşağıdaki bağlantıda mevcuttur:

<http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

### **Dış kalite güvencesi**

Dış kalite güvencesi, kurum dışı bir uzmanlaşmış kuruluş tarafından bir yükseköğretim programı ya da kurumunun değerlendirilmesi ya da denetimine karşılık gelmektedir. Tipik olarak, kuruluş, bir kalite güvence veya akreditasyon ajansı ya da sorumlu Bakanlık tarafından oluşturulan özel amaçlı bir uzmanlar ve akranlar paneli olabilir. Değerlendirme, kabul edilen standartlarla kıyaslama amacıyla veri, bilgi ve kanıt toplamayı içerecektir.

### **Hibe (kamu) / Burs (kamu)**

Öğrencilere verilen, geri ödemesi olmayan kamu yardımıdır (Salmi ve Hauptman 2006, s. 30).

### **Harçlar/katkı payları**

Öğrenciler tarafından, resmi ve zorunlu olarak, yükseköğretim masraflarına katkıda bulunmak adına ödenen herhangi bir miktarda para. Bu, örneğin, kayıt ücreti, öğrenim ücretleri, mezuniyet ücretleri, vs. gibi ücretleri içermekle beraber, verilen bu örneklerle sınırlı değildir.

### **Örgün Öğrenme**

Örgün öğrenme, "teşkilatlı ve yapılandırılmış bir çevrede (örn. bir eğitim ya da öğretim kurumunda veya bir meslekte) meydana gelen öğrenmedir ve açık bir şekilde, öğrenme olarak (hedefler, zaman ve kaynaklar açısından) belirlenmiştir". Öğrenenin bakış açısından örgün öğrenme kasıtlıdır. Tipik olarak tasdik ve sertifikasyon ile sonuçlanır (Cedefop 2008, s. 85).

### **Esneklik**

Yükseköğretimde esneklik, bireylerin kendi ihtiyaçlarına uyarlanmış eğitim patikalarını seçmelerine olanak sağlayan farklı yollara işaret etmektedir. Bu kavramın arkasındaki fikir, yükseköğretimi daha çok insana açmak ve yükseköğretimin modern toplumlardaki çeşitli yaşam dünyalarına uyarlanabilirliği arttırmaktır.

### **Yükseköğretim kurumu**

Ulusal hukukta tanımlı, yükseköğretim alanında hizmet sunan herhangi bir kurum. Bu, özel ve devlet yükseköğretim kurumlarını, finansman ve idari kurumlarının bileşimlerine bakmaksızın kapsar.

### **Yurt içine gelen hareketlilik**

Yurt içine gelen hareketlilik, belirli bir ülkeye okumak için taşınan öğrencilere işaret etmektedir.



## **Örtük/enformel öğrenme**

Örtük öğrenme 'iş, aile ya da boş zamanla ilgili günlük etkinliklerden edinilen öğrenmedir'. Hedefler, zaman ya da öğrenme desteği açısından teşkilatlı ya da yapılandırılmış değildir. Öğrenenin bakış açısından örtük öğrenme çoğu durumda kasıtsızdır (Cedefop 2008, s. 133).

## **İç kalite güvencesi**

İç kalite güvencesi, yükseköğretim kurumları içerisinde tanımlı etkinlik alanlarındaki kaliteyi güvence altına almayı ve/veya geliştirmeyi ilgilendiren süreçlere işaret etmektedir. Tipik olarak, idari verinin sistematik olarak toplanmasını ve analizini ve bunun yanı sıra öğrencilerin, eğitmenlerin, diğer personelin ve dış paydaşların geri bildirimlerini içermektedir.

## **Ortak derece**

Ortak dereceler, normal olarak, aşağıdaki niteliklerin tamamına ya da en azından bir kısmına sahip olan eğitim programlarının ardından kazanılmaktadır:

- programlar, birkaç kurum tarafından ortaklaşa geliştirilmekte ve/veya onaylanmaktadır;
- katılımcı kurumların her birinden öğrenciler, programın bir kısmını diğer kurumlarda okur;
- öğrencilerin katılımcı kurumlarda geçirdiği zamanlar birbirleriyle kıyaslanabilir uzunluktadır;
- ortak kurum(lar)da geçirilen dönemler ve yapılan sınavlar tamamen ve otomatik olarak tanınmaktadır;
- katılımcı kurumların profesörleri aynı zamanda diğer kurumlarda da ders verir, müfredatı ortaklaşa hazırlar ve öğrenci kabulü ve sınavlar için ortak komisyonlar kurar;
- programın tümünün tamamlanmasından sonra, öğrenci, ya katılımcı kurumların her birinin ulusal derecelerini ayrı ayrı ya da bu kurumlar tarafından ortaklaşa verilen bir derece (gerçekte, genellikle bir resmi olmayan 'sertifika' ya da 'diploma') edinir (Tauch ve Rauhvargers 2002, s. 29).

## **Ortak Program**

Ortak programlar, genellikle, ortak bir dereceye yol açan, yükseköğretim kurumları arasında yapılan, kurumlar arası düzenlemelerdir. Öğrenciler, ortak programların bazı kısımlarını ortak kurumlarda geçirir ve bu kısımlar diğer ortak kurumlar tarafından otomatik olarak tanınır. Bu durum ortak dereceler için de geçerlidir.

## **Lizbon Tanıma Sözleşmesi (Lisbon Recognition Convention (LRC))**

Avrupa Bölgesi'ndeki Yükseköğretime ilişkin Yeterliliklerin Tanınması için Sözleşme Avrupa Konseyi ile UNESCO tarafından hazırlanmış ve 1997'de Lizbon'da kabul edilmiştir. Sözleşme bir Avrupa ülkesinden alınan bir yetkinliğin diğer Avrupa ülkelerinde tanınmasını garanti altına almayı amaçlamaktadır. Daha fazla bilgi için, bakınız

[http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp)

## **Krediler**

Geri ödenebilir mali yardım. Öğrenci kredi modelleri, geri ödeme planları, sübvansiyon düzeyi, karşılanan harcamalar, seçilebilme kuralları, vs. gibi pek çok açıdan farklılık gösterebilmektedir. Devletin masrafların bir kısmını karşıladığı durumda, kredi sübvansiyon edilmiştir. Bu, borcun geri ödenmemesi riskine karşı devlet tarafından sigortalandığı bir devlet garantisi şeklini alabilir (Salmi ve Hauptman 2006, s. 43).

## **Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (yükseköğretim)**

Ulusal yeterlilikler çerçeveleri, yeterlilikleri seviye, iş yükü, öğrenme çıktıları ve profil açısından açıklar. Çerçeve, yeterlilikleri ve yükseköğretimdeki diğer kazanımları tutarlı bir şekilde ilişkilendirir ve yurt dışında anlaşılabilir.

## **Yaygın öğrenme**

Yaygın öğrenme, 'açıkça öğrenmeye atanmamış (öğrenme hedefleri, öğrenme zamanı ya da öğrenme desteği açısından) planlı etkinliklere ilişmiş öğrenme şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenenin bakış açısından yaygın öğrenme kasıtlıdır' (Cedefop 2008, s. 93).

## **Yurt dışına giden hareketlilik**

Yurt dışına giden hareketlilik, bir ülkeden başka bir yere okumak için taşınan öğrencilere işaret etmektedir.

## **Kamu yükseköğretim kurumu**

Bu terimle biz doğrudan ya da dolaylı olarak bir kamu eğitim otoritesi tarafından idare edilen yükseköğretim kurumlarını işaret etmekteyiz. Dolayısıyla, kamu yükseköğretim kurumları, UOE veri toplama kılavuzunda tanımlı iki kurum kategorisi içermektedir: 'kamu kurumu', yani doğrudan bir devlet ajansı/otoritesi tarafından veya üyelerin çoğunluğu ya bir kamu otoritesi tarafından atanan ya da kamu imtiyazı ile seçilen bir yönetim kurulu tarafından idare edilen bir kurum, ve: 'devlete bağımlı özel yükseköğretim kurumu', yani devlet harici bir teşkilat tarafından idare/kontrol edilen veya yönetim kurulu üyeleri bir kamu ajansı tarafından seçilmeyen, fakat esas finansmanının yüzde 50'si veya daha fazlasını devlet ajanslarından temin eden ya da eğitim personelinin ücretlerinin bir devlet ajansı tarafından ödendiği – doğrudan veya devlet üzerinden – bir kurum (UNESCO, OECD ve Eurostat 2013).

## **Yükseköğretime giriş yolları**

Yükseköğretime giriş için resmi yollar, yani yükseköğrenim için gerekli resmi giriş gereksinimlerini sağlamak üzere resmi adımlar. Bir programa seçilim ya da kabul soruları bu tanımın bir parçası değildir.

## **Kalite güvence ajansı**

Dış kalite güvencesinden sorumlu olan kamu otoritelerince kurulan bir kurumdur. Ajansların, yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliğinin garanti edilmesinde önemli bir rol oynaması hedeflenmektedir ve ajanslar, kaliteyi yükseltmek için belirli hedefler ve gelişimsel rollere sahip olabilir.

## **Ön Lisans**

Lisans eğitimi sonunda elde edilen yetkinlikten düşük seviyede bir dereceye yol açan ve 180 ECTS'den az kredili yükseköğretim derece programları.

## **Sosyo-ekonomik durum**

Bir birey veya ailesinin, başkalarına kıyasla, ekonomik ve sosyal durumunun, gelir, eğitim ve mesleğe dayanan birleşik bir ekonomik ve sosyal ölçüsü. Bir ailenin sosyo-ekonomik durumu analiz edilirken, gelir kazanan aile fertlerinin eğitim ve meslekleri incelenir ve aynı zamanda öznitelikleri değerlendirilirken, toplam edinilen gelire karşın bir bireyin geliri de incelenir (Wikipedia, 2015a). Ebeveynlerin eğitim seviyeleri çoğunlukla sosyo-ekonomik durum için vekil bir ölçü olarak kullanılmaktadır (Koucký, Bartušek ve Kovařovic 2009, s. 14-16; Hauschildt ve ark., 2015).

## **Öğrenci merkezli öğrenme**

Öğrenci merkezli pedagoji, öğrenci ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda şekillenen öğrenme fırsatları sunar. Bu yaklaşımda öğrenciler aktif öğrencilerdir ve eğitimciler öğrenmeyi kolaylaştırmak için çalışır (Langworthy ve ark. 2009, s. 30).

## **Vergi avantajları**

Herhangi bir türde vergi indirimi, gelir vergisiyle sınırlı değildir. → Vergi kredisi ve → Vergi indirimi

### **Vergi kredisi**

Ödenmesi gereken vergilerin azaltılması. Bu, genellikle vergi yükümlüğünde doğrudan bir indirimdir ve mükellefin vergi diliminden bağımsızdır (The Free Dictionary, 2015).

### **Vergi indirimi/ Götürü vergi indirimi/ Gidere dayalı vergi indirimi**

Vergilendirilebilir gelirin düşürülmesi yoluyla vergi indirimi. Vergi indiriminin bir türü, kişinin gelirinin tanımlı bir oranının vergiye tabi olmadığı götürü vergi indirimi ya da vergi muafiyetidir. Bu, kişinin belirli bir miktarda vergiden bağımsız bir gelire sahip olabilmesine el verdiği için, dolayısıyla, yalnızca bu miktarın üzerinin vergilendirilebilir olmasından götürü mükellefin vergi dilimini potansiyel olarak değiştirebilir. Başka tür bir vergi indirimi, bazı giderlerin (örn. kredilere ödenen faiz, eğitim masrafları, vs.) vergilendirilebilir gelirden düşürülebildiği durumda mümkündür.

### **Dikey ayrışma**

Dikey ayrışma, yükseköğretim mezunları arasında kadınların sayısının erkeklerden çok olmasına karşın, kadınların, doktora düzeyinde kısmen yetersiz temsil edildiği ve üniversitelerde yüksek sınıftaki akademik personel arasında kadınların daha da az olduğunu işaret eder. Dolayısıyla, dikey ayrışma, kadınların profesyonel hiyerarşinin yüksek seviyelerinde yetersiz temsil edilmelerine karşılık gelmektedir.

## **III. İstatistiksel terimler**

### **Tamamlama oranı (Şekil 6.2)**

Tamamlama oranı, üçüncü düzey tip A (ISCED 5A) programlarına giren ve eğitimini tamamlayan (mezun olan) öğrencilerin yüzdesini göstermektedir. Bazı ülkelerde bu oran, üçüncü düzey tip A programına giren, başka bir seviyede mezun olan (üçüncü düzey tip B programları, ISCED 5B) öğrencileri de içerir.

Bu yüzdeleri hesaplamak için iki yöntem kullanılmaktadır. Gerçek topluluk yöntemi, programda öğrenciyi girişten mezuniyete kadar takip eden panel verisine (anket ya da kayıtlar) dayanmaktadır. Bu verinin yokluğunda, ara kesit yöntemi kullanılmaktadır, ara kesit yönteminde, örneğin 2011 yılında mezun olan öğrencilerin sayısı 2011'den belirli sayıda yıl önce bu programlara yeni başlayan öğrencilerin sayısına bölünmektedir. Bazı ülkelerde, bu yöntem farklı eğitim sürelerini hesaba katar, bazılarında hesaba katmaz.

### **Gecikmeli geçiş öğrencileri (Şekil 5.15 and 5.16)**

Gecikmeli geçiş, yükseköğretim sektörüne ilk olarak yaşamının daha sonraki bir evresinde giriş yapan bir öğrenci tipini tanımlamak için bir özelliktir. Okulu ilk defa terk ettiği ile yükseköğretime ilk defa girişi arasında iki yıldan fazla süre geçen öğrencilerin tamamı gecikmeli geçiş öğrencileri olarak sınıflandırılmaktadır (Hauschildt ve ark. 2015, s. 30).

### **Eğitim ve öğretimini erken terk edenler (eğitimi erken bırakanlar) (Şekil 4.4)**

Eğitim ve öğretimini erken terk edenler ile 18 ile 24 yaş arasında ve şu iki şartı sağlayan kişiler kastedilmektedir: ilk olarak, kazanılan en yüksek seviye eğitim ya da öğretim ISCED 0,1,2 ya da 3c kısıdır; ikinci olarak, cevap verenler anketten önceki dört haftada herhangi bir eğitim ya da öğretim almadıklarını beyan etmiştir (Eurostat, 2015a).

### Eğitim kazanımları (Şekil 4.7, 6.14, 6.15, 6.16, 6.19 and 6.20)

Eğitim kazanımları, başarılı bir şekilde tamamlanan en üst eğitim seviyesine işaret eder. Uluslararası Standart Eğitim Sınıflamasını (ISCED), 1997 versiyonu, kullanan göstergeler sıklıkla düşük, orta ve yüksek eğitim kazanımları arasında ayırım yapar. Bu kategoriler şu şekilde derlenmektedir (EU-LFS'de)

- Düşük eğitim kazanımı, tamamlanmış okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretimin alt seviyesine (ISCED seviyeleri 0,1 ve 2) karşılık gelmektedir. Bölüm 6'daki şekillerde düşük eğitim kazanımı, tamamlanmış ortaöğretimin alt seviyesine (ISCED 2) işaret eder.
- Orta eğitim kazanımı, tamamlanmış ortaöğretimin üst seviyesi ve ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitime (ISCED seviyeleri 3 ve 4) karşılık gelmektedir. Bölüm 6'daki şekillerde orta eğitim kazanımı, tamamlanmış ortaöğretimin üst seviyesine (ISCED 3) işaret eder.
- Yüksek eğitim kazanımı üçüncü düzey eğitime karşılık gelmektedir (ISCED seviyeleri 5 ve 6)

### Üçüncü düzey eğitim harcamaları (Şekil 1.7, 1.8, 1.10, 1.11, 4.21 ve 4.22)

UOE veri toplama kapsamı aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Eğitim kurumlarına doğrudan devlet, özel sektör ve uluslararası harcama;
- Eğitim kurumlarının dışında satın alınan eğitimsel mal ve hizmetler için özel sektör harcaması;
- Devlet ve diğer özel işletmeler tarafından öğrencilere yapılan sübvansiyonlar;
- Diğer özel işletmelere transfer ve ödemeler.

Tüm (devlet ve özel) eğitim harcamaları, geçim giderleri için ya da eğitim hizmetleri için kurumlara harcanmasına veya özel işletmelere transfer edilmesine bakılmadan, kapsam dâhilindedir (UNESCO, OECD ve Eurostat 2013, s. 53).

Eğitim için devlet harcamaları, devlet otoriteleri tarafından tüm seviyelerde yapılan harcamalara karşılık gelmektedir. Eğitimle doğrudan ilişkili olmayan harcamalar (örn. kültür, spor, gençlik etkinlikleri, vs.) eğer yardımcı hizmetler olarak sunulmuyorsa kapsam dâhiline alınmamıştır. Diğer bakanlıklar ya da eşdeğer kurumlar, örneğin Sağlık ve Tarım, tarafından yapılan eğitim harcamaları, kapsam dâhilindedir. Hane halklarına ve diğer özel kurumlara (sıklıkla öğrencilere finansal destek türünde) sunulan ve eğitim kurumlarıyla bağdaştırılabilecek (örn. ücretler) veya bağdaştırılamayacak (örn. kurumların dışında özel geçim giderleri) sübvansiyonlar kapsam dâhilindedir (Ibid, s. 64).

Hane halklarına yapılan devlet sübvansiyonları

- Burs ve diğer hibeler;
- Öğrenci statüsüne bağlı çocuk harçlıkları;
- Öğrenci statüsüne bağlı, nakit veya mal olarak ödenen özel devlet sübvansiyonları ve
- Öğrenci kredileri, hane halklarının eğitim kurumlarına yaptığı ödemeler ile ilişkilendirilemeyecekler de dahil edilmiştir, örneğin öğrenci geçim giderleri için sübvansiyonlar (Ibid, s. 66).

Hane halkı harcaması (Şekil 4.21'e bakınız): 'Hane halkı' öğrenciler ve onların aileleri demektir. Genel olarak, öğrencilerin geçim giderleri (barınma, yemek, giyinme, eğlence, vs. masrafları) kapsam dışıdır. Bununla birlikte, şu harcamalar kapsama girer:

- Hane halkı ve öğrencilere transferler (devlet ve özel bursları, hibeler ya da krediler), buna karşın öğrencilerin kendi yaşam giderleri hesaba katılmamalıdır;
- Eğitim kurumlarının düzenlediği yardımcı hizmetlerin ücretleri ve

- Özel hane halklarının eğitim mal ve hizmetlerini satın alınmak için harcadığı masraflar (Ibid., s. 73).

UOE veri toplaması ve COFOG'a dayanan veri (Şekil 1.9'a bakınız) arasındaki farklılıklar için Bölüm IV'e bakınız.

#### **Resmi öğrenci statüsü (Eurostudent) (Şekil 5.11)**

Eurostudent araştırması çerçevesinde resmi öğrenci statüsü, ilgili ülkedeki devlet düzeni ve/veya yükseköğretim kurumları tarafından tanınan, öğrencinin resmi kaydını içermektedir. Tam zamanlı, kısmi zamanlı ve diğer kategorileri içerir. Bir tam zamanlı/kısmi zamanlı öğrenci, ilgili statüyü, okumayla ilgili etkinliklere (eğitim ve kişisel çalışma zamanı) ayırdığı haftalık saat miktarına bakılmadan, resmi olarak taşıyan bir öğrencidir (Hauschildt ve ark., 2015).

#### **Tam zaman eşdeğeri öğrenci (Şekil 1.10 ve 1.11)**

Bir tam zaman eşdeğeri öğrenci (full-time equivalent (FTE)), haftalık çalışma saatleri birbirinden farklı olan öğrencileri, birbirleriyle kıyaslanabilir şekilde ölçmeye yarayan bir birimdir. Bu birim, öğrencinin ortalama çalışma saat sayısını tam zamanlı bir öğrencinin ortalama çalışma saat sayısı ile karşılaştırarak elde edilir. Dolayısıyla, tam zamanlı bir öğrenci FTE olarak sayılır, buna karşın kısmi zamanlı öğrenci, çalıştığı saat sayısına bağlı bir puan alır (Eurostat, 2015b).

#### **Brüt gelir (Şekil 6.19 ve 6.20)**

Brüt gelir, EU-SILC veri tabanından alınan PY010G 'Çalışanın nakit ya da nakite yakın geliri' ve PY020G 'Çalışanın nakit olmayan geliri' değişkenlerinin toplamıdır. Brüt, gelir kaynağından vergilerin veya sosyal kesintilerin çıkartılmadığı anlamına gelir. Çalışan geliri, işveren tarafından, çalışana, ilgili referans döneminde yapmış olduğu işin karşılığı olarak nakit veya mal şeklinde ödenen toplam ücret olarak tanımlanmaktadır.

Brüt işçinin nakit ya da nakite yakın geliri (PY010G), işveren tarafından çalışana ödenen ücretlerin parasal kısmına karşılık gelmektedir. Bu, işveren tarafından, işçi adına, sosyal güvenlik kurumları ya da vergi otoritelerine yapılan sosyal kesintiler ve gelir vergilerini içermektedir. Kapsanan kalemlere örnek olarak:

- Birincil veya herhangi bir ikincil ya da gündelik işlerde çalışılan zaman veya yapılan iş için ödenen ücret ve maaşlar;
- Çalışılmayan zaman için ödemeler (örn. tatil ödemeleri);
- Mesai fazlası için arttırılmış ücret oranları;
- Ek ödemeler (örn. on üçüncü ay maaşı);
- Nakit ödenen kar paylaşımı ve primler;
- İşe ulaşım masrafları için yapılan ödemeler.

Brüt çalışanın nakit olmayan geliri (PY020G), işveren tarafından çalışma paketinin bir parçası olarak çalışana ücretsiz ya da indirimli fiyattan sunulan parasal olmayan gelir bileşenleridir (sadece özel kullanım değeri hesaba katılmaktadır). Örnekler arasında şirket aracı ve ilgili masraflar, ücretsiz veya indirimli ücretli yemekler, öğle yemeği fişleri, barınmayla ilgili masraflar için ödeme veya geri ödeme.

#### **Yurt dışından gelen öğrenci hareketlilik oranı (Şekil 7.13, 7.14, 7.15, 7.18 ve 7.19)**

Yurt dışından gelen öğrenci hareketlilik oranı, gidilen ülkede okuyan hareketli öğrenci sayısının (kayıtlar veya mezunlar), gidilen ülkede kayıtlı/mezun olan toplam öğrenci sayısına yüzde olarak oranına karşılık gelmektedir.

## **Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (International Standard Classification of Education (ISCED 1997))**

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED), 1970'lerde UNESCO tarafından tasarlanmıştır ve uluslararası eğitim istatistikleri derlemek için uygun bir kriter seti sunmayı amaçlamaktadır. Bu rapor Eurostat tarafından ISCED 1997 sınıflaması kullanılarak toplanan veriyi kullanmaktadır. ISCED 97 seviyeleri aşağıdaki gibidir:

- **ISCED 0: Okul öncesi eğitim**

Okul öncesi eğitim organize eğitimin ilk safhası olarak tanımlanmaktadır. Okul veya merkez tabanlıdır ve en az 3 yaşındaki çocuklar için tasarlanmıştır.

- **ISCED 1: İlköğretim**

Bu seviye 5 ile 7 yaş aralığında başlar, tüm ülkelerde zorunludur ve genel olarak dört ile altı yıl sürer.

- **ISCED 2: Ortaöğretim**

İlköğretim seviyesinin temel programlarına devam eder, bununla birlikte eğitim tipik olarak daha konu odaklıdır. Sıklıkla bu seviyenin sonu ile zorunlu eğitimin sonu çakışmaktadır.

- **ISCED 3: Lise**

Bu seviye genel olarak zorunlu eğitimin ardından başlar. Giriş yaşı tipik olarak 15 ve 16'dır. Giriş yeterlilikleri (zorunlu eğitimin tamamlanması) ve diğer minimum giriş gereksinimleri sıklıkla istenmektedir. ISCED 2 seviyesine kıyasla eğitim sıklıkla daha konuya yöneliktir. ISCED 3 seviyesi tipik olarak iki ile beş yıl arasında sürer.

- **ISCED 4: Yükseköğretim olmayan orta öğretim sonrası eğitim**

Bu programlar lise ve yükseköğretim arasındaki sınırdadır kalmıştır. ISCED 3 seviyesi mezunlarının bilgilerini genişletme hizmetinde bulunur. Tipik örnekler öğrencileri 5. seviye eğitime hazırlamak için tasarlanmış programlar ya da öğrencileri doğrudan iş piyasalarına girişe hazırlamak için tasarlanmış programlardır.

- **ISCED 5: Yükseköğretim (birinci aşama)**

Bu programlara giriş, normal olarak ISCED seviye 3 veya 4'ün başarılı bir şekilde tamamlanmasını gerektirir. ISCED seviye 5, büyük ölçüde teorik bir tabana sahip akademik yönelimli yükseköğretim programları (ISCED 5A) ile akademik programlara kıyasla tipik olarak daha kısa süreli ve iş piyasasına giriş için tasarlanmış mesleki yönelimli üçüncü düzey eğitim programlarını (ISCED 5B) içermektedir. Sadece ISCED 5A programları ISCED 6 seviyesindeki doktora programlarına girişe olanak sağlamaktadır.

- **ISCED 6: Yükseköğretim (ikinci aşama)**

Bu seviye, ileri araştırma vasfı (örn. doktora) kazanılmasına yol açan üçüncü düzey eğitim programlarına ayrılmıştır.

## Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması (International Standard Classification of Occupations (ISCO)) (Şekil 6.21, 6.22, 6.23 ve 6.24)

ISCO, meslekleri, yüklenilen görev ve sorumluluklarına göre, açıkça tanımlanmış bir gruplar kümesi şeklinde düzenlemek için bir araçtır. ISCO'nun ilk sürümü, 1957 yılında, Dokuzuncu Uluslararası Çalışma İstatistikçileri Konferansında (Ninth International Conference of Labour Statisticians (ICLS)) kabul edilmiştir. İkinci sürüm, ISCO-68, 1966 yılında ve üçüncü sürüm, ISCO-88, 1987 yılında kabul edilmiştir. ISCO-88 Aralık 2007 tarihinde güncellenmesine (ISCO-08) rağmen, bu rapor ISCO-88 sınıflamasını kullanmaktadır ve bu sınıflama şu ana grupları tanımlar:

1. Yasa düzenleyiciler, üst düzey memurlar ve yöneticiler
2. Profesyoneller
3. Teknisyenler ve profesyonel yardımcıları
4. Büro hizmetinde çalışan elemanlar
5. Hizmet ve satış elemanları
6. Nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanları
7. Sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar
8. Tesis ve makine operatörleri ve montajcılar
9. Nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar
0. Silahlı kuvvetler mensupları

Daha detaylı bilgi için, bakınız <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>

### Medyan

İstatistikte medyan, bir örneklemin üst yarısını, alt yarısından ayıran sayısal değerdir. Sonlu bir sayı listesinin medyanı, tüm gözlemleri küçükten büyüğe sıralayıp, ortadaki sayıyı seçmek suretiyle bulunabilir (Wikipedia, 2015b). Bu raporda, medyan, verinin mevcut olduğu EHEA ülke değerlerinin medyanına karşılık gelmektedir.

### Net başlama oranı (Şekil 6.3, 6.4 ve 6.5)

Belirli bir yaş veya yaş aralığı için başlama oranı, o yaşta ya da yaş grubundaki yeni başlayan öğrenci (eğitim seviyesinin ilk aşamasına) sayısının, o yaştaki toplam nüfusa oranıdır. Net başlama oranları, bir yaş yılı için hesaplanan başlama oranlarının tüm yaş yılları için, teker teker, toplamı ile hesaplanır. Buradaki göstergelerde, net başlama oranları, 14 ile 19 yaş aralığı için yıl bazında, 30-34, 35-39 ve 40 yaş ve üstü için grup bazında toplanarak hesaplanmaktadır. Verinin sadece yaş grupları şeklinde mevcut olduğu durumlar için (örn. 30-34, 35-39) başlama oranları hesaplanırken, grubun başlama oranı, grubun kapsadığı yıl sayısı ile çarpılmış ve diğer tek yıllara ait başlama oranlarıyla toplanmıştır. '40 yaş ve üstü' grubu için özel olarak paydada 35-39 yaş grubu kullanılmıştır ve sonuç 5 ile çarpılarak diğer yaş gruplarına ait sonuçlarla toplanmıştır.

### Net mezuniyet oranı (Şekil 6.3, 6.4 ve 6.5)

Belirli bir yaş veya yaş aralığı için mezuniyet oranı o yaştaki yeni mezunların (eğitim seviyesinin ilk aşamasından) sayısı ile aynı yaştaki toplam nüfusun oranıdır. Net mezuniyet oranları, bir yaş yılı için hesaplanan mezuniyet oranlarının tüm yaş yılları için, teker teker, toplamı ile hesaplanır. Buradaki göstergelerde, net mezuniyet oranları, 14 ile 19 yaş aralığı için yıl bazında, 30-34, 35-39 ve 40 yaş ve üstü için grup bazında toplanarak hesaplanmaktadır. Verinin sadece yaş grupları şeklinde mevcut olduğu durumlar için (örn. 30-34, 35-39) mezuniyet oranları hesaplanırken, grubun mezuniyet oranı, grubun kapsadığı yıl sayısı ile çarpılmış ve diğer tek yıllara ait mezuniyet oranlarıyla toplanmıştır. '40 yaş ve üstü' grubu için özel olarak paydada 35-39 yaş grubu kullanılmıştır ve sonuç 5 ile çarpılarak diğer yaş gruplarına ait sonuçlarla toplanmıştır.

### Yeni başlayanlar (Şekil 4.1 and 4.2)

Bir eğitim seviyesine yeni başlayanlar, güncel rapor döneminde, tanınan bir yetkinliğin kazanılmasına yol açan bir programa bu eğitim seviyesinde ilk kez başlayan öğrencilerdir ve bu öğrencilerin ilgili programa başlangıç seviyesinde mi, yoksa ileri seviyede mi girdiği (örn. iş deneyimi sonucunda kazanılan krediler ya da başka bir eğitim seviyesinde alınan dersler gereğince) göz önünde tutulmaz (UNESCO, OECD ve Eurostat, 2013).

### Risk oranı (Şekil 4.6 ve 4.7)

Risk oranı, bir olayın bir grupta meydana gelmesi olasılığının, başka bir grupta meydana gelmesi olasılığına oranıdır. Risk oranının 1 olması, incelenen olay veya durumun her iki grupta da aynı olasılıkla gerçekleştiğini göstermektedir. Risk oranı birden büyükse, olay veya durum ilk grupta daha yüksek olasılıkla ortaya çıkar. Ve risk oranı birden küçükse, olay veya durum ilk grupta daha düşük olasılıkla ortaya çıkar. Risk oranı şu şekilde hesaplanmaktadır (olayın her iki grup için olma olasılıkları  $p_1$  (birinci grup),  $p_2$  (ikinci grup) ile ifade edilmiştir):  $(p_1/(1-p_1))/(p_2/(1-p_2))$  (Wikipedia, 2015c).

### Yurt dışına giden öğrenci hareketlilik oranı (Şekil 7.16, 7.17, 7.20, 7.21)

Yurt dışına giden öğrenci hareketlilik oranı, belirli bir köken ülkenin yurt dışında okuyan öğrenci (kayıt veya mezunlar) sayısının, bu ülkenin toplam öğrenci sayısına yüzdelik olarak oranına karşılık gelmektedir.

### Yüzdelik dilim

Örneklenmiş bir değişkene ait yüzdelik dilim  $X$  ( $X \geq 0$  ve  $X \leq 100$ ), örneklemden gözlemlenen yüzde  $X$ 'inin bu değerin altında olduğunu göstermektedir. Örneğin, gelir değişkenininin 1 000 Euro değeri için yüzdelik diliminin 25 olması (P25 olarak ifade edilmektedir), örneklemden insanların %25'inin 1 000 Eurodan daha az bir gelire sahip olduğu anlamına gelmektedir. Yüzdelik dilimi 0 minimum değere ve P100 maksimum değere karşılık gelir. Medyan değer yüzdelik dilimi 50'dir (Eurostat and Eurostudent 2009, s. 129).

### Üçüncü düzey eğitim için kamu harcamaları (Şekil 1.7, 1.8, 1.9 ve 1.11)

Devlet harcamaları, devlet otoriteleri tarafından tüm seviyelerde yapılan harcamalara karşılık gelmektedir. Eğitimle doğrudan ilişkili olmayan harcamalar (örn. kültür, spor, gençlik etkinlikleri, vs.) eğer yardımcı hizmetler olarak sunulmuyorsa kapsam dâhiline alınmamıştır. Diğer bakanlıklar ya da eşdeğer kurumlar, örneğin Sağlık ve Tarım, tarafından yapılan eğitim harcamaları kapsam dâhilindedir. Hane halklarına ve diğer özel kurumlara (sıklıkla öğrencilere finansal destek türünde) sunulan ve eğitim kurumlarıyla bağdaştırılabilecek (örn. ücretler) veya bağdaştırılamayacak (örn. kurumların dışında özel geçim giderleri) sübvansiyonlar kapsam dâhilindedir (UNESCO, OECD ve Eurostat, 2013).

UOE veri toplaması, eğitim harcaması olarak kabul edilen mal ve hizmet türleri hakkında şu kategorileri tanımlamaktadır:

- Eğitimsel öz mal ve hizmetler doğrudan eğitim ve öğretimle alakalı tüm harcamaları içerir. Öğretmenlere, binalara, eğitim materyallerine, kitaplara, eğitim kurumu haricine ödenen ders ücretlerine, eğitim kurumlarının idaresine yapılan harcamaları kapsar.
- AR&EG (Araştırma ve Geliştirme), yükseköğretim kurumlarında yapılan AR&GE ile ilgili tüm harcamaları kapsar.
- Öğretim dışı mal ve hizmetler (yardımcı hizmetler), geniş anlamda, öğrenci yaşam gider ve hizmetleriyle ilgili olarak yapılan tüm harcamalara karşılık gelmektedir (UNESCO, OECD & Eurostat 2010, s. 53).

UOE veri toplaması ve COFOG'a dayanan veri (Şekil 1.10'a bakınız) arasındaki farklılıklar için Bölüm IV'e bakınız.



### **Satın alma gücü paritesi (Purchasing power parity (PPP))**

Ulusal para biriminde ifade edilen ekonomik göstergeleri, farklı para birimlerinin satın alma güçlerini eşitleyen suni bir ortak para biriminde ifade etmekte kullanılan bir para birimi çevirme oranı. Diğer bir deyişle, PPP, satın alma gücü standardı (Purchasing Power Standard (PPS) olarak adlandırılan suni ortak para birimine çevirme süreci sırasında ülkeler arasındaki fiyat farklılıklarını elimine eder.

### **Satın alma gücü standardı (Purchasing power standard (PPS))(Şekil 1.10, 1.11 and 6.19)**

Avrupa Birliğinde, ülkeler arasındaki fiyat farklılıklarından etkilenmeden mekânsal kıyaslamalar yapmak amacıyla, ekonomik birikimlerin hacmini ifade etmekte kullanılan suni bir ortak referans para birimidir. PPS ile ifade edilen ekonomik hacim birikimleri, ulusal para biriminde ifade edilen orijinal değerlerin, ilgili PPP'ye (Satın alma gücü paritesi) bölünmesi suretiyle elde edilir. Belirli bir PPS değeri, bu şekilde, tüm ülkelerde belirli bir hacimde mal ve hizmet satın alırken, bu hacimdeki mal ve hizmetleri satın almak için harcanması gereken ulusal para miktarları, ülkelerdeki fiyat seviyelerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

### **İşsizlik oranı ve işsizlik orantısı (Şekiller 6.14, 6.16, 6.17 and 6.18)**

Eurostat tarafından, işsiz bir kişi, Uluslararası Çalışma Örgütü'nün belirlediği kılavuz ilkelere göre, şu şekilde tanımlanmaktadır:

- 15 - 74 yaşında (İtalya, İspanya, Birleşik Krallık, İzlanda, Norveç için: 16 – 74 yaşında);
- referans haftası boyunca işsiz;
- sonraki iki hafta içerisinde çalışmaya başlamaya müsait (ya da sonraki üç ay içerisinde başlamak üzere bir iş bulmuş);
- önceki dört haftanın herhangi bir zamanında aktif olarak iş aramış kişi.

*İşsizlik oranı*, işsiz insan sayısının işgücüne yüzdelik oranıdır (Eurostat, 2015c).

*İşsizlik orantısı*, – bu raporda kullanılmıştır – işsiz insan sayısının toplam nüfusa yüzdelik oranıdır.

### **Dikey uyumsuzluk (Şekil 6.24)**

Eğitim ya da beceri seviyesinin, gereksinim duyulan eğitim veya beceri seviyelerinden düşük ya da yüksek olması durumuna işaret eder (Cedefop 2010, s. 13). Şekil 6.24'te görülen dikey uyumsuzluk, üçüncü düzey eğitim yetkinliğine sahip kişilerin, bu yetkinlik düzeyine ihtiyaç duymayan işlerde çalışması durumuna karşılık gelmektedir.

## **IV. Veri tabanları**

### **BSÇG veri toplama**

Bu doğrudan veri toplama, sunulan rapor için bilgi toplamayı hedefleyen bir çevirim içi ankete dayanmaktadır. Anketin referans yılı 2013/14 akademik yılıdır. Bu veri toplama etkinliğinde, Eurydice öncelikle nicel bilgi toplamıştır. Anket, şu alanları kapsayan yedi bölümden oluşmaktadır:

- içeriksel veri;
- derece yapıları, yetkinlikler, ve Bologna araçları;
- kalite güvencesi;
- sosyal boyut politikaları ve tedbirleri;
- ücretler, destek ve taşınabilirlik;
- yaşam boyu öğrenme
- istihdam edilebilirlik;
- uluslararasılaşma ve hareketlilik.

Mümkün olan en yüksek derecede doğruluğu sağlamak adına Bologna Sonrası Çalışma Grubu temsilcilerinden anketi doldururken kendi sistemlerindeki tüm ilgili aktör/paydaşlara danışmaları istenmiştir.

Anketlerde kapsanan bilgi, Ukrayna hariç tüm imza sahibi ülkeler tarafından ibraz edilmiştir. İbraz edilen bilgi için EHEA web sitesine danışılabilir (bakınız <http://www.ehea.info/>).

## Eğitim ve öğretim sistemleri hakkında UOE veri toplaması (UOE)

UNESCO İstatistik Enstitüsü (UNESCO Institute for Statistics (UIS-UNESCO)), Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)) ve Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (Statistical Office of the European Union (EUROSTAT)), yıllık UOE veri toplaması vasıtasıyla eğitim ve öğretim sistemlerinin kilit noktaları hakkında ortaklaşa uluslararası anlamda karşılaştırılabilir veri sunar.

Üçüncü düzey eğitim için veri toplama, yeni başlayanları (girdi), kayıtları (stok) ve mezunları (çıkış) kapsam içine alır. Eğitim harcamaları ve personel hakkında veri de sunulmaktadır. Veri, eğitim seviyesi (ISCED 97 kullanılarak), cinsiyet, yaş, sektör ve eğitim alanı için ayrılmaktadır. Her köken ülkesi (ve aynı zamanda seviye, cinsiyet ve eğitim alanı) için ayrı tablolar hareketli ve yabancı öğrenci ve mezunlar hakkında bilgi sunmaktadır.

60'tan fazla katılımcı ülke hakkında veri uluslararası teşkilatlara elektronik bir anket yoluyla aktarılmıştır. Alışılabilir yöntemler, tanımlar, sınıflamalar, kapsam ve kalite kontrol kriterleri kullanılmıştır. UIS-UNESCO dünyanın diğer kısmından da karşılaştırılabilir veri toplamaktadır (daha az detaylı bir düzeyde). Veri belirlenmiş kitlelerin tamamını kapsar ve esasen ulusal seviyede kullanılan idari kaynaklardan elde edilmiştir.

UOE göstergeleri ve veri şu bağlantıda mevcuttur: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Metodoloji: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/uoedatacollectioneducation-systems-v1-2013-en.pdf>

## AB İşgücü Anketi (EU Labour Force Survey (EU-LFS))

İşgücü Anketi (Labour Force Survey (LFS)), Avrupa Birliği Üye Devletleri, Aday Ülkeler ve EFTA ülkelerinde (Lihtenşyayn hariç) üç ayda bir yapılan hane halkı örnekleme anketidir. Bu anket, Avrupa Birliği iş piyasasının durumu ve eğilimleri hakkında esas bilgi kaynağıdır. İstihdam ve işsizlik tanımları ve bunların yanı sıra diğer anket nitelikleri Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organisation (ILO))'nun tanım ve tavsiyelerini kullanır. Bunun yanı sıra, uyumluluk, alışıldık anket yapım ilkelerine, işsizlik tanımına ve esas değişkenlerin alışıldık tanımlarına ve yanıt kategorilerine bağlı kalınmak suretiyle sağlanmıştır.

Veri, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, ve geçici/kalıcı ve tam zamanlı/kısmi zamanlı istihdam arasındaki farklılıklar da dahil olmak üzere pek çok boyuta ayrılabilir.

LFS örnek hacmi, her üç ay için yaklaşık 1.5 milyon kişidir. Ülkelerde örnekleme oranları %0,2 ile %3,3 arasında değişmektedir. LFS sürekli 3 ayda bir yapılan bir anket haline gelmiştir. LFS, başlangıçta, 1983'ten itibaren, sonuçları her yıl için sadece bir çeyreği (genellikle bahar) içermekte iken, LFS 1998'den 2005'e kadar süren bir değişim sürecinden geçerek güvenilir üç aylık sonuçlar üretmek üzere tasarlanmış sürekli bir anket haline gelmiştir –görüşmeler yılın tüm haftalarına dağıtılmaktadır.

AB LFS göstergeleri ve veri şu bağlantıda mevcuttur: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Metodoloji: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU\\_labour\\_force\\_survey](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey)

## AB- Gelir ve Yaşam Şartları hakkında İstatistikler (EU-Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC))

AB-SILC (Gelir ve Yaşam Şartları hakkında Topluluk İstatistikleri) (EU-SILC (Community Statistics on Income and Living Conditions)), AB seviyesinde gelir ve yoksulluk hakkında istatistikler için bir referans kaynağı haline gelmiş bir veri toplamasıdır. Hem ara kesitsel (verilen bir yıla ilişik veri) hem de boylamsal (dört yıllık bir dönemde meydana gelen değişikliklere ilişik veri) veri tüm AB Üye Ülkeleri ve Hırvatistan, İzlanda, Norveç, İsviçre ve Türkiye’de uyumlu bir şekilde toplanmaktadır.

AB-SILC yaygın bir anket ya da araştırmaya değil, uyumlu bir ‘çerçeveye’ dayanmaktadır. Bu çerçeve, Eurostat’a iletilecek hedef birincil (yıllık) ve ikincil (her dört yıl veya sıklıkla daha az) değişkenler listesini; ortak kılavuz ilke ve yöntemleri; ortak kavramları (hane halkı ve gelir) ve sınıflamaları, üretilen bilginin kıyaslanabilirliğini en yüksek seviyeye çıkarma hedefini güderek tanımlar.

Ara kesit veri işlemi için toplam nüfusun her yıl anket uygulanan minimum örnek boyutu: yaklaşık 130 000 hane halkı ve 270 000 kişi.

AB-SILC referans nüfusu, veri toplaması sırasında bölgede ikamet eden tüm özel hane halklarını ve onların üyelerini içermektedir. Toplu barınma yerlerinde veya kurumlarda yaşayan insanlar genellikle hedef nüfusa dâhil edilmemektedir.

Tüm hane halkı üyeleri araştırılmış, fakat yalnızca 16 yaş ve üzerindekiiler ile röportaj yapılmıştır.

AB-SILC göstergeleri ve veri su bağlantıda mevcuttur: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

Metodoloji: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU\\_statistics\\_on\\_income\\_and\\_living\\_conditions\\_%28EU-SILC%29\\_methodology](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_statistics_on_income_and_living_conditions_%28EU-SILC%29_methodology)

## İşleve göre genel devlet harcamaları (COFOG)

COFOG, Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)) tarafından geliştirilmiştir ve Birleşmiş Milletler İstatistik Bölümü (United Nations Statistical Division (UNSD)) tarafından yayınlanır. Metodolojik çerçeve, Avrupa muhasebe sistemidir, 1995 nüshası (ESA 95).

AB Üye Ülkelerinin, her yıl COFOG (Devlet İşlevlerinin Sınıflandırılması) (Classification of the Functions of Government) sınıflandırmasına uygun olarak, ESA ekonomik kategorisine göre veri derlemesi ve bunları Avrupa Komisyonu’na (Eurostat) bildirmesi gerekmektedir. Çoğu ülke, şu anda gönüllülük esasına bağlı olarak, COFOG istatistiklerini daha detaylı bir seviyede (grup seviyesi) bir takım veya tüm gruplar için sunmaktadır ve aynı zamanda bölümlerine göre daha basit bir kırılda sunmaktadır.

COFOG sınıflandırması ve UOE veri toplamasıyla ilişkili olarak, hem COFOG harcamaları (ikinci basamak seviyesi), hem de UOE veri toplaması ISCED sınıflamasına bağlı olarak derlendiğinden ötürü, her iki kaynak arasında kuvvetli bağlantılar bulunmaktadır

2011 COFOG El Kitabında yazıldığı üzere, bazı kavram ve tanımlar UOE ve COFOG analizinde ortaktır. Buna ek olarak, UOE Finans tabloları, milli muhasebe sistem kavramlarıyla daha uyumlu olmaları adına tekrar gözden geçirilmektedir. Güncel durumdaki temel farklılıklar şu şekilde detaylandırılabilir:

- Her ikisi de ISCED-97’yi esas alır. Bununla birlikte, COFOG, Eğitim işlevi altında yaygın eğitim için seviye ile tanımlayamayan eğitim kategorisini barındırır (COFOG II seviye kırılımı: 09.5), buna karşın UOE yalnızca örgün eğitimle ilgilidir (‘yetişkin eğitimi’ ya da ‘yaşam boyu eğitim’ gibi örgün eğitim programlarına benzemeyen programlar, örn. yetişkinler için okuma-yazma programları, dâhil edilmemiştir).

- Genel devlet sektörünün kapsamı: UOE'de devlete bağımlı eğitim kurumları (örn. üniversiteler) devletin bir parçası değildir. Bu kurumlar ayrı bir şekilde ele alınır ve özel kaynaklar tarafından finanse edilen harcamaları eğitim için kamu harcamaları arasında hesaba katılmaz. Ulusal muhasebe sistemlerinde bu birimler genel devlet sektörünün içinde veya dışında sınıflandırılabilir. Bu kurumlar genel devlet sektörünün dışında sınıflandırıldığında COFOG ve UOE arasında bu alanda herhangi bir fark görülmemesi beklenmelidir. Bununla birlikte, eğer bu kurumlar ulusal muhasebe sistemlerinde genel devletin bir parçası olarak sayılıyorsa, onların 'özel' kaynaklar (özel bağışlar, kendi kaynakları) yoluyla yaptığı eğitim harcamaları da COFOG eğitim için devlet harcamasına dâhil edilecektir.
- İki istatistik de bütçelerden ziyade gerçek harcamalara dayanır; bununla birlikte UOE, kamu harcaması altında öğrenciler için kredileri sayarken, bu krediler ulusal muhasebelerde finansal işlemler olarak ele alınır ve bundan ötürü COFOG verisinde hesaba katılmaz.
- Kayda geçme zamanı: Tahakkuk esasına dayalı muhasebeye (devlet harcamaları) karşın Kasa muhasebesi (UOE veri toplaması), bununla birlikte bazı ülkeler için UOE verisi tahakkuk esasına dayalı ya da karışık tahakkuk/kasa esaslı olabilir.
- Veri kaynakları ve derleme: Bazı Üye Ülkelerde UOE ve COFOG verisi için farklı veri kaynakları kullanılmaktadır. Aynı veri kaynakları kullanıldığı durumda dahi, kaynaklar birbirlerinden bağımsız bir şekilde ele alınırlar ve birbirlerinden bağımsız derleme metodları kullanılır. Bunun yanı sıra, veri, farklı hesapları birbirleri ile uyumlu hale getirmek adına, bazen değiştirilmektedir.
- Eğitim harcamasının daha ayrıntılı kırımı: COFOG'da Eğitim işlevinin detaylı kırılımı, UOE kırılımıyla, özellikle eğitim için ek hizmetlerin ve A&G'nin (UOE veri kümesinde ilgili ISCED başlığı altındayken COFOG'da ayrı bir grup olarak sunulmaktadır) gruplandırmasında tamamen eşleşmemektedir.
- A&G harcamasının ele alınması: UOE eğitim harcamalarına üçüncü düzey eğitim kurumlarında yapılan her türlü araştırma dâhildir. Buna karşın, COFOG üçüncü düzey eğitim kurumlarında yapılan A&G harcamalarını ilgili işlevlere göre sınıflandırır (örn. 01.4 Temel Araştırma, 07.5 A&G Sağlık) ve Eğitim işlevinde yalnızca eğitim konusunda yapılan A&G kapsamaktadır.
- Devlet harcamasının tanımı: Devlet nihai tüketim harcaması UOE'de devletin eğitim kurumları için doğrudan harcamalarına karşılık gelmektedir. UOE'nin 'devletlerden hane halklarına ve diğer tüzel kişilere transfer ve diğer tür ödemeler' şeklinde sınıfladığı eğitim harcamaları, ulusal muhasebelerde sosyal yardımlar, sübvansiyonlar ya da diğer muhtelif transferlerin bir parçasıdır (2011 COFOG El Kitabından alıntı, bölüm 4.4.3).

COFOG göstergeleri ve veri şu bağlantıda mevcuttur: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>

COFOG İstatistiklerinin (2011 nüshası) derlenmesinde kullanılan kaynaklar ve metodlar hakkında el kitabı: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5917333/KS-RA-11-013-EN.PDF>

## Eurostudent V anketi

**Reference yılı:** 2013/14

**Kapsam:** 30 EHEA ülkesi.

**Açıklama:**

Eurostudent anketinin amacı, Avrupa'daki yükseköğretim sistemlerinde öğrenci yaşamının sosyal ve ekonomik şartları hakkında kıyaslanabilir veri sunmaktır. Bu anket, araştırmacılar, veri toplayıcılar, sorumlu bakanlık temsilcileri ve yükseköğretimin diğer paydaşlarından oluşan bir ağ tarafından

üretimiştir. Projenin beşinci devrinde, 30 ülke aktif iştirakçi olmuştur ve iki ülkenin gözlemci statüsü vardır.

Verinin kıyaslanabilirliğini ve kalitesini garanti altına almada kullanılan araçların kümesi EUROSTUDENT Teamülleri olarak bilinmektedir. Bu Teamüller, EUROSTUDENT Ağı tarafından organize edilen pek çok tartışmanın sonucu olarak benimsenmiştir. Teamüller, tüm ulusal iştirakçiler ile ilgili halkın kullanımına açık olan çeşitli sayıda el kitabında kaydedilmiştir.

Esas anketin ardında gelen en önemli metodolojik belirleme, ulusal iştirakçiler tarafından incelenecek hedef grubunu ilgilendirir. Aşağıdakiler EUROSTUDENT V'in **standart hedef grubudur**:

- Ülkedeki tüm öğrenciler, yani anketin yapıldığı ülkede bir derece almak için okuyan yerli ve yabancı öğrenciler, izinli öğrenciler ve kredi hareketlilik öğrencileri hariç.
- Statü olarak tam zamanlı ve kısmi zamanlı öğrenciler.
- Programın genel veya profesyonel özellikte olmasına bakılmadan, ilgili program ulusal bağlamda yükseköğretim olarak kabul edildiği sürece, ISCED 2011 5,6 ve 7 programlarının tamamındaki öğrenciler
- 'Normal' sayılan programları sunan tüm yükseköğretim kurumları. Pek çok durumda bu, kamusal, özelleşmemiş yükseköğretim kurumlarını içermektedir.
- ISCED 2011 5,6 ve 7 seviyelerine karşılık gelen tüm ulusal dereceler (örn. lisans, yüksek lisans, geleneksel diploma, *Lizentiat*, tıp alanında ulusal dereceler. Yalnızca ISCED 5'e dayanan kısa kurslar).
- 'Normal' bir yükseköğretim kurumunda okuyan uzaktan öğrenciler, yani, açık üniversiteler, Fernuniversität Hagen ve benzeri gibi sadece uzaktan öğrencilere hizmet veren kurumlar hariç.

**Kapsam:** 30 EHEA ülkesi.

## V. Şekiller hakkında notlar

### Bölüm 1

#### Şekil 1.1: ISCED seviyesine göre yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayısı, 2011/12

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Kıbrıs:** 18-20 yaş aralığındaki erkekler için 2 yıl süren zorunlu askerlik görevinden ötürü, bazıları eğitimde değildir.

**Gürcistan:** ISCED 5B, ISCED 5A içerisine dâhil edilmiştir.

**Romanya ve Lihtenştayn:** ISCED 5B: uygun değil.

**Rusya:** ISCED 5B tahmin edilmiştir.

#### Şekil 1.2: ISCED seviyesine göre yükseköğretimde kayıtlı öğrenci dağılımı, 2011/12

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Kıbrıs:** 18-20 yaş aralığındaki erkekler için 2 yıl süren zorunlu askerlik görevinden ötürü, bazıları eğitimde değildir.

**Gürcistan:** ISCED 5B, ISCED 5A içerisine dâhil edilmiştir.

**Romanya ve Lihtenştayn:** ISCED 5B: uygun değil.

**Rusya:** ISCED 5B tahmin edilmiştir.

### Şekil 1.3: 2005/06 ve 2008/09 ve/ya 2008/09 ve 2011/12 yılları arasında yükseköğretimde kayıtlı toplam öğrenci sayısındaki değişiklik

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Veri özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Kıbrıs:** 18-20 yaş aralığındaki erkekler için 2 yıl süren zorunlu askerlik görevinden ötürü, bazıları eğitimde değildir.

**Gürcistan:** ISCED 5B, ISCED 5A içerisine dâhil edilmiştir.

**Romanya ve Lihtenştayn:** ISCED 5B: uygun değil.

**Rusya:** ISCED 5B tahmin edilmiştir.

### Şekil 1.4: 18-34 yaşındakiler için (18-34 yaşındakilerin toplam nüfusunun %'si) yükseköğretime kayıt durumu, 2005/06, 2008/09, 2011/12

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Kıbrıs:** 18-20 yaş aralığındaki erkekler için 2 yıl süren zorunlu askerlik görevinden ötürü, bazıları eğitimde değildir.

**Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti:** 2006 ISCED 5A ikinci aşamasını ve ISCED 6'yı içermez.

**Almanya ve İtalya:** 2006 ve 2009: ISCED 6 içermez.

**İtalya:** ISCED 5A'nın ikinci ve daha üst aşamaları ile ISCED 6'nın kapsamı eksiktir.

**Moldova:** 2006: veri sadece ISCED 5A'yı kapsar.

**Polonya:** ISCED 6 dâhil değildir.

**Romanya:** 2010: Üçüncü düzey için sınıflandırmada değişiklikler.

**Rusya:** ISCED 3B dâhil edilmiştir.

### Şekil 1.7: Yıllık yükseköğretim devlet harcamalarının GSMH'ya % oranı, 2011

**Belçika:** Harcamalara Almanca konuşan Topuluk ve bağımsız özel okullar dâhil edilmemiştir.

**Danimarka:** Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. AR&GE harcamaları hakkında veri mevcut değildir. Harcamalar bağımsız özel kurumları içermez.

**İzlanda ve İrlanda:** Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Hırvatistan:** Hane halkları harici tüzel kişilere kamu transferleri hakkında veri mevcut değildir. Harcamalar bağımsız özel kurumları içermez. Veri tüzel kişilere yerel transfer ve ödemeleri içermez.

**Kıbrıs:** Yurt dışında okuyan öğrencilere yapılan maddi yardım dâhildir.

**Portekiz:** Devletin yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir. Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir. Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. Kamu kaynakları kullanılarak alınan öğrenci kredileri hakkında veri mevcut değildir. Hane halkları harici tüzel kişilere kamu transferleri hakkında veri mevcut değildir.

**Slovakya:** ISCED 5B harcamaları dâhil edilmemiştir.

### Şekil 1.10: Kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında PPS'de tam zamanlı öğrenci başına yıllık eşdeğer harcamalar, 2005, 2008 ve 2011

**Belçika:** Harcamalara Almanca konuşan Topuluk ve bağımsız özel okullar dâhil edilmemiştir.

**Danimarka:** Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. A&G harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2005 ve 2011: Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. 2008 ve 2011: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir.

**İrlanda:** 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**İspanya:** 2005 ve 2008: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Hırvatistan:** 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008: Özel eğitim kurum personellerinin maaş ve ücretleri hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan bağımsız özel eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2008: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir.

**Avusturya:** 2005: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2008: Hane halkları harici tüzel kişilerin kamu eğitim kurumlarına yaptıkları ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Polonya:** Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. 2005 ve 2008: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Portekiz:** Devletin yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üst ikinci ve üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. 2005 ve 2008: Emsal emeklilik harcamaları hakkında veri mevcut değildir; Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2005: Devletin bölgesel ve yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir; Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir.

**Slovenya:** 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Slovakya:** ISCED 5B harcamaları dâhil edilmemiştir. 2008: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir. Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan özel eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Birleşik Krallık:** 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir. Birleşik Krallık mali yılı 1 Nisan ile 31 Mart aralığındadır. Mali yılda yapılan eğitim harcamaları takvim yılına göre uyarlanmıştır.

### Şekil 1.11: Kamu ve özel yükseköğretim kurumlarında PPS'de tam zamanlı öğrenci başına, PPS'de hanehalkı başına GSYİH'ye göre yıllık kamu harcaması, 2005, 2008 ve 2011

**Belçika:** Harcamalara Almanca konuşan Topluluk ve bağımsız özel okullar dâhil edilmemiştir. 2005 ve 2008: Flaman Topluluğu için hane halkları harici tüzel kişilerin, ilk ve orta eğitim kurumlarına yaptıkları ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Danimarka:** Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. AR&GE harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2005 ve 2011: Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. 2008 ve 2011: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir.

**İrlanda:** 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**İspanya:** 2005 ve 2008: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Hırvatistan:** 2005 ve 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008: Özel eğitim kurum personellerinin maaş ve ücretleri hakkında veri mevcut değildir; Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan bağımsız özel eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Avusturya:** 2005: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2008: Hane halkları harici tüzel kişilerin kamu eğitim kurumlarına yaptıkları ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Polonya:** Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. 2005 ve 2008: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Portekiz:** Devletin yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. 2008: Emsal emeklilik harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2005: Devletin bölgesel ve yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir; Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. 2005 ve 2008: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Slovenya:** 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Slovakya:** ISCED 5B harcamaları dâhil edilmemiştir.. 2008: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir. Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan özel eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Birleşik Krallık:** 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**İzlanda:** 2005 ve 2008: Yardımcı hizmetler için harcamalar, diğer tüzel kişilerin eğitim kurumlarına ödemeleri ve uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: AR&GE harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Norveç:** 2005 ve 2008: Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

## Bölüm 2

### Şekil 2.1: Bologna'nın üç aşamalı yapısıyla uyumlu programlarda kayıtlı öğrenci oranı, 2008/09 ve 2011/12

**Belçika (Flaman Topluluğu):**

Bologna yapısı dışındaki programlar ISCED 5B ve Yetişkin Eğitimi Merkezlerinde sunulan ön lisans programlarını ilgilendirmektedir. Bu programlarda kayıtlı öğrencilerin sayısı toplam öğrenci sayısının yaklaşık %9,8'ine karşılık gelmektedir.

**Belçika (Fransız Topluluğu):** Tüm programlar üç aşamalı bir yapı içerisinde bütünleşmiştir.

**İsviçre:** Altta Şekiller profesyonel eğitim ve talim sisteminin ISCED 5B altında yer aldığı gerçeği ile açıklanabilir. Bu yetkinlikler, sıklıkla öğrencinin başarmak için gönüllü hazırlık dersleri aldığı bir sınavdan oluştuklarından ötürü Bologna modeli ile uyumlu değildir.

### Şekil 2.3: Bologna'nın üç aşamalı yapısıyla uyumlu olan programlarda, aşamaya göre, kayıtlı öğrenci dağılımı, 2011/12

**Belçika (Flaman Topluluğu):** Bologna yapısı dışındaki programlar ISCED 5B ve Yetişkin Eğitimi Merkezlerinde sunulan ön lisans programlarını ilgilendirmektedir. Bu programlara kayıtlı öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının %9,8'ine karşılık gelmektedir.

**Norveç:** 3 yıldan az süreli programlar arasında *Høgskolekandidat* bulunmaktadır fakat 'yıldan yıla' programlar yoktur.

### Şekil 2.4: 180 AKTS, 210 Kredi ve 240AKTS kredisi ya da başka kredi sayısı işyüküne sahip ilk aşama programlarının payı, 2013/14

**Yunanistan ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)** ikinci aşama programlarının iş yüküne göre kırılımı hakkında veri sunamamıştır.

#### Şekil 2.5: 60-75, 90, 120 veya başka kredi işyüküne sahip ikinci aşama (yükseklisans) programlarının payı, 2013/14

Azerbaycan, Almanya, Yunanistan, Malta ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) birinci aşama programlarının iş yüküne göre kırılımı hakkında veri sunmamıştır.  
Ukrayna: Veri sunulmamıştır.

#### Şekil 2.7: Lisans & Yükseklisans programının ulusal olarak belirlenen asgari toplam süresi, 2013/14

Belçika (Flaman Topluluğu) birinci ve ikinci aşamaların birleşimi için minimum iş yükü miktarı belirlemez, fakat her bir aşama için ayrı ayrı minimum iş yükü belirlenmiştir.

#### Şekil 2.11: Skorkart göstergesi n°2: Bir sonraki aşamaya erişim, 2013/14

Birleşik Krallık: Sadece Kuzey İrlanda verisi; İngiltere ve Galler için, veri merkezi olarak mevcut değildir.

#### Şekil 2.15: Üçüncü aşama programına giren ikinci aşama mezunlarının oranı, 2013/14

Estonya: Yüzde iki yıl için (bir yıl yerine) verilmiştir.

#### Şekil 2.18: Doktora programlarındaki AKTS kredilerinin kullanımı, 2013/14

Çek Cumhuriyeti: ECTS kredileri bazı doktora programlarında kullanılmaktadır.

#### Şekil 2.31: Akademik amaçlarla dış niteliklerin tanınmasına ilişkin nihai kararları alan kurumlar, 2013/14

Rusya: Belirli bazı üniversite grupları ('federal üniversite' ya da 'ulusal araştırma üniversitesi') tanıma hakkında otonom karar verebilir.

## Bölüm 4

#### Şekil 4.1: Yükseköğretime yeni giriş yapan kadınların oranı, 2008/09 ve 2011/12 ve % olarak varyasyonu

Belçika, İrlanda ve Polonya: ISCED 6 dâhil edilmemiştir.  
Almanya, Hollanda ve Finlandiya: 2009 ISCED 6 dâhil edilmemiştir.  
Finlandiya: ISCED 5B uygun değil.  
Yunanistan ve İspanya: 2012 ISCED 6 dâhil edilmemiştir.  
Fransa: 2012 ISCED 5B dâhil edilmemiştir.  
Romanya: 2012 ISCED 5B uygun değil.  
İtalya ve Portekiz: 2012: ISCED 5B önemli değil.  
Malta: 2012: ISCED 6 önemli değil.

#### Şekil 4.2: Yükseköğretime yeni giriş yapan kadınların eğitim seviyesine göre oranı, 2011/12

Belçika, Yunanistan, İspanya, İrlanda ve Polonya: ISCED 6 toplama dâhil edilmemiştir.  
Finlandiya ve Romanya: ISCED 5B uygun değil.  
Fransa: ISCED 5B toplama dâhil edilmemiştir.  
İtalya ve Portekiz: ISCED 5B önemli değil.  
Malta: ISCED 6 önemli değil.

#### Şekil 4.3: Bologna yapılarında kayıtlı kadınların eğitim alanlarına göre medyan payı ve Bologna yapısı seviyeleri (birinci ve ikinci aşama), 2011/12

Ülke kapsamı:

**Eğitimin tüm alanları:** Avusturya, Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Yunanistan, İspanya, Finlandiya, Fransa, Macaristan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Litvanya, Lüksemburg, Letonya, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Türkiye, Birleşik Krallık, Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Sırbistan.

**Öğretmen eğitimi:** Avusturya, Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, İspanya, Finlandiya, Fransa, Macaristan, İrlanda, İzlanda, Litvanya, Letonya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovakya, Türkiye, Birleşik Krallık, Azerbaycan, Gürcistan, Sırbistan.





**Sosyal hizmetler:** Avusturya, Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Yunanistan, İspanya, Finlandiya, Fransa, Macaristan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Litvanya, Lüksemburg, Letonya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Türkiye, Birleşik Krallık, Azerbaycan, Sırbistan.

**Kişisel hizmetler:** Avusturya, Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Yunanistan, İspanya, Finlandiya, Fransa, Macaristan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Türkiye, Birleşik Krallık, Azerbaycan, Gürcistan, Sırbistan.

**Ulaştırma hizmetleri:** Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Yunanistan, İspanya, Finlandiya, Fransa, İrlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Türkiye, Azerbaycan, Gürcistan, Sırbistan.

**Çevre koruma:** Avusturya, Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, Yunanistan, İspanya, Finlandiya, Fransa, Macaristan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Türkiye, Birleşik Krallık, Gürcistan, Sırbistan.

**Güvenlik hizmetleri:** Avusturya, Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Estonya, İspanya, Finlandiya, Fransa, Macaristan, İrlanda, İtalya, Litvanya, Letonya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Türkiye, Azerbaycan, Gürcistan, Sırbistan.

#### **Şekil 4.6: Doğduğu ülkeye göre 25-34 yaşındakilerin yükseköğretim başarısı: yükseköğretimi tamamlamada yerlilerin yurtdışı doğumlu olanlara olasılık oranı, 2013**

**Ermenistan:** Referans yılı 2012'dir.

#### **Şekil 4.15: Harç ödeyen birinci aşama öğrencilerin oranı, 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.7. Aşağıdaki öğeler için bu dönem boyunca yapmış olduğunuz ortalama harcamalar nelerdir?

Almanya, Fransa, Gürcistan, Norveç, Romanya, Rusya ve Ukrayna için veri mevcut değildir. Birinci aşama öğrencileri nadiren ücret öderler: İsveç.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: İtalya, Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

Çek Cumhuriyeti: Kayıt ücretleri o kadar düşüktür ki, öğrencilerin tamamı onları ücret olarak algılamaz.

EHEA, EHEA medyanıdır.

#### **Şekil 4.19: Ebeveynleriyle yaşamayan birinci aşama öğrencileri için aylık harçlar, Euro cinsinden ve toplam aylık harcamaların %'si olarak, 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.7. Aşağıdaki öğeler için bu dönem boyunca yapmış olduğunuz ortalama harcamalar nelerdir?

Almanya, Fransa, Norveç, Rusya ve Ukrayna için veri mevcut değildir.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Almanya, Fransa, İtalya ve Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

#### **Şekil 4.20: Ebeveynleriyle yaşamayan ikinci aşama öğrencileri için aylık harçlar, Euro cinsinden ve toplam aylık harcamaların %'si olarak, 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.7. Aşağıdaki öğeler için bu dönem boyunca yapmış olduğunuz ortalama harcamalar nelerdir? Almanya, Fransa, Norveç, Rusya ve Ukrayna için veri mevcut değildir.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Almanya, Fransa, İtalya ve Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

#### **Şekil 4.21: Hanehalkı finansmanından yükseköğretim kurumları için toplam harcama payı, 2005, 2008, 2011**

**Belçika:** Harcamalara Almanca konuşan Topluluk ve bağımsız özel okullar dâhil edilmemiştir.

**Danimarka:** Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. AR&GE harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2005 ve 2011: Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. 2008 ve 2011: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir.

**İrlanda:** 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**İspanya:** 2005 ve 2008: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Hırvatistan:** 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008: Özel eğitim kurum personellerinin maaş ve ücretleri hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan bağımsız özel eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2008: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir.

**Avusturya:** 2005: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2008: Hane halkları harici tüzel kişilerin kamu eğitim kurumlarına yaptıkları ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Polonya:** Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. 2005 ve 2008: Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Portekiz:** Devletin yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üst ikinci ve üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. 2005 ve 2008: Emsal emeklilik harcamaları hakkında veri mevcut değildir; Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2005: Devletin bölgesel ve yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir; diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir.

**Slovenya:** 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Slovakya:** ISC 5B harcamaları dâhil edilmemiştir. 2008: Bağımsız özel eğitim kurumları için harcamalar hakkında veri mevcut değildir. Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan özel eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

**Birleşik Krallık:** 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir. Birleşik Krallık mali yılı 1 Nisan ile 31 Mart aralığındadır. Mali yılda yapılan eğitim harcamaları takvim yılına göre uyarlanmıştır.

**İzlanda:** 2005 ve 2008: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir; Diğer tüzel kişiler ve uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir. 2008: Özel eğitim kurumlarının yaptığı sermaye harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2011: A&G harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Norveç:** 2005 ve 2008: Diğer tüzel kişilerden eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında bilgi mevcut değildir. Uluslararası ajanslar ve diğer yabancı kaynaklardan eğitim kurumlarına yapılan ödemeler hakkında veri mevcut değildir.

#### **Şekil 4.22: Yükseköğretimde kamu harcaması oranı olarak yükseköğretim seviyesinde kayıtlı öğrencilere sağlanan destek (2005-2008-2011)**

**Belçika:** 2005 ve 2011: Harcamalara Almanca konuşan Topluluk ve bağımsız özel okullar dâhil edilmemiştir.

**Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti ve Estonya:** 2005 ve 2008: Kamu kaynaklı öğrenci kredileri uygun değildir.

**Danimarka:** Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir. 2005: Diğer tüzel kişilerin öğrencilere yaptığı maddi yardım hakkında veri mevcut değildir.

**İrlanda:** Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Yunanistan:** 2005: Devletin yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**İspanya:** 2005: Kamu kaynaklı öğrenci kredileri uygun değildir. 2008: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Fransa:** 2005: Kamu kaynaklı öğrenci kredileri uygun değildir.

**Hırvatistan:** 2005 ve 2008: Burslar ve diğer hibeler hakkında veri mevcut değildir. 2011: Tüzel kişilere devletin yerel seviyede kamu transferleri hakkında veri mevcut değildir.

**Kıbrıs:** 2005 ve 2008: Yurt dışında okuyan öğrencilere yapılan maddi yardım dâhildir.

**Litvanya:** 2005: Diğer tüzel kişilere kamu transferleri hakkında veri mevcut değildir.

**Macaristan:** Kamu kaynakları kullanılarak alınan öğrenci kredileri hakkında veri mevcut değildir.

**Avusturya ve Polonya:** 2005: Kamu kaynaklı öğrenci kredileri uygun değildir.

**Portekiz:** Kamu kaynakları kullanılarak alınan öğrenci kredileri hakkında veri mevcut değildir Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2005: Devletin bölgesel ve yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2008 ve 2010: Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları üçüncü düzey eğitime kısmen dâhil edilmiştir.

**Romanya:** 2005: Kamu kaynaklı öğrenci kredileri uygun değildir ve devletin yerel seviyede harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**Slovenya:** 2005: Kamu kaynaklı öğrenci kredileri uygun değildir.

**Slovakya:** ISC 5B harcamaları ortaöğretimin üst seviyesi kapsamındadır.

**Finlandiya:** 2005: Kamu kaynaklı öğrenci kredileri uygun değildir.

**Birleşik Krallık:** 2005: Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir.

**İzlanda:** Yardımcı hizmet harcamaları hakkında veri mevcut değildir. 2005: Ortaöğretim sonrası üçüncü olmayan eğitim harcamaları kısmen üçüncü düzey eğitime dâhildir ve burslar uygun değildir.

#### **Şekil 4.26: Birinci aşamada kamu desteği alanlar arasında harç ödeyenlerin oranı, 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.7. Aşağıdaki öğeler için bu dönem boyunca yapmış olduğunuz ortalama harcamalar nelerdir?

Almanya, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Norveç, Romanya, Rusya ve Ukrayna için veri mevcut değildir. Birinci aşama öğrencileri nadiren ücret öderler: İsveç.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Fransa ve Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

Çek Cumhuriyeti: Kayıt ücretleri o kadar düşüktür ki, öğrencilerin tamamı onları ücret olarak algılamaz.

#### Şekil 4.27: Birinci aşamada kamu desteği almayanlar arasında harç ödeyenlerin oranı, 2013/14

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.7. Aşağıdaki öğeler için bu dönem boyunca yapmış olduğunuz ortalama harcamalar nelerdir?

Almanya, Finlandiya, Fransa, Gürcistan, Norveç, Romanya, Rusya ve Ukrayna için veri mevcut değildir. Birinci aşama öğrencileri nadiren ücret öderler: İsveç.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Fransa ve Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

Çek Cumhuriyeti: Kayıt ücretleri o kadar düşüktür ki, öğrencilerin tamamı onları ücret olarak algılamaz.

#### Şekil 4.28: Öğrencilerin mevcut mali zorlukları değerlendirme boyutu (%), 2013/14

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.7. Şu anda ne ölçüde maddi sıkıntı yaşıyorsunuz?

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Almanya, Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

#### Şekil 4.29: Öğrencilerin ebeveynleriyle yaşamayan öğrencilerin mali özelliklerine göre, mevcut mali zorlukları değerlendirme boyutu, 2013/14

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.7. Şu anda ne ölçüde maddi sıkıntı yaşıyorsunuz?

Veri yok: Rusya. Kamu desteğine bağımlı öğrenciler için veri yok: Gürcistan, Polonya. Çok az sayıda durum: Kendi kazançlarına bağlı öğrenciler için: Ermenistan; kamu desteğine bağlı öğrenciler için: Ermenistan, Bosna Hersek, Çek Cumhuriyeti, Karadağ, Malta ve Sırbistan.

Ülke kısaltmalarının üzerindeki değerler, aile desteğine bağlı öğrenci yüzdelerini vermektedir. Litvanya için 'kendi kazançlarına bağlı öğrenciler' ve 'kamu desteğine bağlı öğrenciler' neredeyse aynıdır. Bundan ötürü Şekilde sadece bir simge görünmektedir.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Almanya, İtalya ve Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

## Bölüm 5

#### Şekil 5.8: Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim alan öğrencilerin ülke oranlarının yaşa göre medyanı, 2011/12

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Veri özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Kıbrıs:** 18-20 yaş aralığındaki erkekler için 2 yıl süren zorunlu askerlik görevinden ötürü, bazıları eğitimde değildir.

**Moldova:** Veri sadece ISCED seviye 5'i kapsar ve ISCED 5B seviyesi 35-39 ve 40+ yaş gurupları için yoktur.

**Kapsam:** Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Almanya, Estonya, İspanya, Hırvatistan, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Hollanda, Slovenya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık, İzlanda, Lihtenştayn, Norveç, İsviçre, Azerbaycan, Moldova.

#### Şekil 5.9: Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim gören öğrencilerin ülke ve yaşa göre %'si, 2011/12

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Veri özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Çek Cumhuriyeti, Fransa ve Portekiz:** Mevcut değil.

**Yunanistan ve İtalya:** Uygun değil.

**Kazakistan:** Tahmini.

**Moldova:** 30-34 yaş grubu: Veri sadece ISCED seviye 5'i kapsar.

**Ukrayna:** veri ISCED seviye 5'i kapsar.

#### Şekil 5.10: Yükseköğretimde yarı zamanlı eğitim gören öğrencilerin yıla göre 25lik çeyreği ve 75lik çeyreği, medyanı, 2002-2012

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Veri özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Kıbrıs:** 18-20 yaş aralığındaki erkekler için 2 yıl süren zorunlu askerlik görevinden ötürü, bazıları eğitimde değildir.

**Rusya:** 2002-2007: ISCED seviye 6 kapsamamaktadır.

**Kapsam:** Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Estonya, İspanya, Finlandiya, Macaristan, İrlanda, İzlanda, Litvanya, Letonya, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Birleşik Krallık, Azerbaycan, Kazakistan, Ukrayna, Rusya.

#### Şekil 5.11: % olarak öğrenci kaydının formal statüsü (kendilerinin raporladığı), 2013/14

EUROSTUDENT Sorusu(ları):1.2. Şu andaki resmi öğrenci statünüz nedir?

Danimarka, Fransa, İtalya, Letonya, Karadağ, Sırbistan ve Ukrayna için veri mevcut değildir.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Finlandiya.

EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

Avusturya, Finlandiya ve Gürcistan'da, kısmi zaman statüsü yoktur. Danimarka, İtalya ve Letonya'da, ulusal örnekler sadece tam zamanlı öğrencilerden oluşmaktadır.

#### **Şekil 5.12: % olarak sıradan bir haftada eğitimle ilgili tam zamanlı ve yarı zamanlı öğrencilerin harcadığı saat payı, 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 3.14. Tipik bir haftanın kaç saatini derslerde ve kişisel çalışmalarınızda geçirirsiniz?

Fransa, Karadağ, Romanya, Rusya, Sırbistan, Ukrayna için veri mevcut değildir, kısmi zamanlı öğrenciler için veri mevcut değildir: Avusturya, Danimarka, İtalya ve Letonya.

Çok az sayıda durum: Kısmi zaman statülü ve haftada okumayla alakalı etkinliklere 21 saat ve üzerini ayıran öğrenciler: Ermenistan.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Finlandiya. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

Avusturya, Finlandiya ve Gürcistan'da, kısmi zaman statüsü yoktur. Danimarka, İtalya ve Letonya'da, ulusal örnekler sadece tam zamanlı öğrencilerden oluşmaktadır.

#### **Şekil 5.13: Yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin toplam ve cinsiyete göre, 30 yaş üstü %'si, 2011/12**

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Veri özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**İtalya:** ISCED seviye 5A ikinci ve üst düzey dereceleri ve ISCED seviye 6 için eksik kapsama.

**Moldova:** Veri sadece ISCED seviye 5A'yı içerir.

**Rusya:** Kısmi zamanlı öğrencileri içermez, ISCED 3B programlarını da içerir.

**Ukrayna:** ISCED seviye 5: 40 ve üzeri yaş gurubu kapsamaz.

#### **Şekil 5.14: Yükseköğretimde kayıtlı öğrencilerin %'si, 30 yaş ve üstü, 2008/09 ve 2008/09'dan 2011/12'ye varyasyon**

**Belçika:** Veri Almanca konuşan Topluluğu içermez. Veri özel bağımsız okullardaki öğrencileri içermez.

**Yunanistan:** 2008 referans yılı, 2008 ve 2012 yılları arasında payda değişim.

**İtalya:** ISCED seviye 5A ikinci ve üst düzey dereceleri ve ISCED seviye 6 için eksik kapsama

**Moldova:** veri sadece ISCED 5A ve 6'yı kapsamaktadır.

#### **Şekil 5.15: Katılımcılar arasında toplam öğrenci nüfusunda gecikmeli geçiş öğrencilerinin payı, 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 2.3 2.1'de bahsedilen yetkinliği ne zaman elde ettiniz [okul sisteminden ilk kez mezun olduğunuz sırada edindiğiniz en yüksek eğitim seviyesi]? Yükseköğretime ilk kez ne zaman başladınız?

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Fransa, Slovenya EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

Veri kaynağı: EUROSTUDENT V, B.13.

#### **Şekil 5.16: Katılımcılar arasında gecikmeli geçiş öğrencilerinin yaşa göre payı, 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 2.3 2.1'de bahsedilen yetkinliği ne zaman elde ettiniz [okul sisteminden ilk kez mezun olduğunuz sırada edindiğiniz en yüksek eğitim seviyesi]? Yükseköğretime ilk kez ne zaman başladınız?

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Fransa ve Slovenya. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

Veri kaynağı: EUROSTUDENT V, B.14.

## **Bölüm 6**

#### **Şekil 6.1: Yaş grubuna göre yükseköğretimli kişilerin oranı, 2010 ve 2013**

**Ermenistan:** Referans yılı 2012'dir.

#### **Şekil 6.2: A tipi programlarda üniversiteyi tamamlama oranları (%), 2011**

**İsveç:** Dereceyi tamamlamak için gereken tüm dersleri okumayı planlamadan, istedikleri derslere katılan öğrenciler dâhildir.

**Şekil 6.5: Net giriş oranı medyanı ve net mezuniyet oranı medyanı (%), üniversite A tipi programlar, akademik yıla göre, 2001/02-2011/12**

Ülke kapsamı:

**Net giriş oranı:** Avusturya, Belçika, Bulgaristan, İsviçre, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, İspanya, Finlandiya, Macaristan, İrlanda, İzlanda, İtalya, Litvanya, Malta, Hollanda, Romanya, İsveç, Slovenya, Slovakya, Birleşik Krallık, Türkiye.

**Net mezuniyet oranı:** Avusturya, Bulgaristan, İsviçre, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Danimarka, Finlandiya, Litvanya, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, İsveç, Slovenya, Slovakya.

**Şekil 6.15: Eğitimde başarıya göre işsizlik oranının yıllık ortalama büyümesi (%), 2008-2013**

**İzlanda ve Malta:** Yüksek eğitim kazanımı durumu için veri güvenilir ve yayımlanabilir değildir.

**Bulgaristan, Estonya, Hırvatistan, Litvanya, Lüksemburg ve Avusturya:** Yüksek eğitim kazanımı durumu için veri güvenilir değildir.

**Litvanya ve Malta:** Orta eğitim kazanımı durumu için veri güvenilir değildir.

**Hırvatistan, Litvanya v Slovenya:** Düşük eğitim kazanımı durumu için veri güvenilir değildir.

**Şekil 6.16: Eğitimde başarı ve cinsiyete göre 20-34 yaşındakilerin işsizlik oranı (%), 2013**

**Kıbrıs, Estonya, Hırvatistan ve Slovenya:** Kadın (Düşük): Güvenilir değil.

**Lüksemburg ve Norveç:** Kadın (Düşük ve Yüksek): Güvenilir değil.

**Malta:** Kadın (Orta ve Yüksek): Güvenilir değil.

**Şekil 6.17: 20-34 yaşındaki yükseköğretim mezunlarının mezun olduktan sonraki yıl sayısına göre, işsizlik oranı (%), 2013**

**Bulgaristan ve Malta:** '3 yıl ve altı' kategorisi güvenilir değildir.

**Çek Cumhuriyeti, Estonya, Litvanya ve Lüksemburg:** '3 yıl üstü' kategorisi güvenilir değildir.

**Şekil 6.18: 20-34 yaşındaki yükseköğretim mezunlarının mezun olduktan sonra geçen yıla ve cinsiyete göre işsizlik oranı (%), 2013**

**Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Avusturya ve Finlandiya:** 'kadın ve 3 yıl ya da altı' kategorisi güvenilir değildir.

**Çek Cumhuriyeti, Estonya, Lüksemburg, Avusturya ve Slovenya:** 'erkek ve 3 yıl ya da altı' kategorisi güvenilir değildir.

**Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Hırvatistan, Letonya, Litvanya, Avusturya, Slovenya, Finlandiya ve İsviçre:** 'kadın ve 3 yıl üstü' kategorisi güvenilir değildir.

**Çek Cumhuriyeti, Hırvatistan, Macaristan, Slovenya ve İsviçre:** 'erkek ve 3 yıl üstü' kategorisi güvenilir değildir.

**Şekil 6.24: 25-34 yaşında eğitim alanlarına göre dikey olarak uyumsuz yerleştirilmiş (ISCO 4-9) yükseköğretimlilerin (ISCED 5-6) oranı, 2013**

Ülke kapsamı:

**Öğretmen eğitimi ve eğitim bilimleri:** Belçika, Almanya, İrlanda, İspanya, İtalya, Kıbrıs, Macaristan, Hollanda, Polonya, Portekiz, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Sırbistan.

**Beşeri bilimler, (yabancı) diller ve sanat:** Belçika, Danimarka, Almanya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, İtalya, Kıbrıs, Hollanda, Avusturya, Polonya, Portekiz, Slovakya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık, Türkiye, Sırbistan.

**Sosyal bilimler, ticaret ve hukuk:** Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, Estonya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Hollanda, Avusturya, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık, İzlanda, Norveç, İsviçre, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Sırbistan, Arnavutluk.

**Bilimler, matematik ve hesaplama:** Belçika, Almanya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, İtalya, Kıbrıs, Polonya, Romanya, İsveç, Birleşik Krallık, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Sırbistan.

**Mühendislik, imalat ve inşaat:** Belçika, Çek Cumhuriyeti, Almanya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Macaristan, Hollanda, Avusturya, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık, İsviçre, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Sırbistan.

**Tarım ve veterinerlik:** Almanya, Yunanistan, İspanya, İtalya, Polonya, Slovakya, İsviçre, Türkiye, Sırbistan.

**Sağlık ve refah:** Belçika, Almanya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, İtalya, Hollanda, Polonya, Slovakya, İsveç, Birleşik Krallık, Türkiye, Sırbistan.

**Hizmetler:** Belçika, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Estonya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, İtalya, Kıbrıs, Macaristan, Hollanda, Polonya, Slovakya, Finlandiya, İsveç, Birleşik Krallık, İsviçre, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Sırbistan.

## Bölüm 7

**Şekil 7.14: EHEA dışından yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre kayıtlı toplam öğrenci sayısının yüzdesi olarak yurtdışından gelen derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12**

**Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan ve Bosna Hersek:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Gürcistan ve Ukrayna:** ISCED 5.

**Rusya:** Tahmin.

**Şekil 7.15: EHEA dışından yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre yurtdışından gelen derecelerin sayısı, 2011/12**

**Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan ve Bosna Hersek:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Almanya:** Yurt dışından gelen öğrenciler: veri ISCED 5A'yı kapsamaktadır.

**Gürcistan ve Ukrayna:** ISCED 5.

**Rusya:** Tahmin.

**Şekil 7.16: EHEA dışında yurtdışında eğitim alan yükseköğretim öğrencilerinin doğduğu ülkeye göre toplam öğrenci sayısı yüzdesi olarak yurtdışına giden derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12**

**Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan ve Bosna Hersek:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Şekil 7.18: EHEA'da eğitim alan yükseköğretim mobil öğrencilerin varış ülkesine göre kayıtlı toplam öğrenci sayısının yüzdesi olarak yurtdışından gelen derecelerin hareketlilik oranı, 2011/12**

**Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan ve Bosna Hersek:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Gürcistan ve Ukrayna:** ISCED 5.

**Rusya:** Tahmin.

**Şekil 7.19: EHEA'daki yükseköğretim mobil öğrencilerinin varış ülkesine göre yurtdışından gelenlerin derece sayısı, 2011/12**

**Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan ve Bosna Hersek:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Gürcistan ve Ukrayna:** ISCED 5.

**Rusya:** Tahmin.

**Şekil 7.21: EHEA'daki yükseköğretim mobil EHEA öğrencilerinin varış ülkesine göre yurtdışına gidenlerin derece sayısı, 2011/12**

**Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan ve Bosna Hersek:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder. Karadağ, Arnavutluk, Andorra ve Vatikan hariç.

**Şekil 7.22: Yurtdışında kayıtlı üniversite öğrencilerinin doğdukları ülkeye göre payı (hareketlilik dereceleri), 2011/12**

**Karadağ, Arnavutluk, Andorra ve Vatikan hariç. Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan, Bosna Hersek ve Ermenistan:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Şekil 7.23: Hareketlilik dengesi: EHEA'da yurtdışından gelen/ yurtdışına giden üniversite öğrencilerinin oranı, 2011/12**

**Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan ve Bosna Hersek:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder. Karadağ, Arnavutluk, Andorra ve Vatikan hariç.  
**Almanya:** Yurt dışından gelen öğrenciler: sadece ISCED 5A kapsamaktadır.

**Şekil 7.24: Hareketlilik dengesi: EHEA içinde ve dışında yurtdışından gelen/ yurtdışına giden üniversite öğrencilerinin oranı, 2011/12**

**Karadağ, Arnavutluk, Andorra ve Vatikan hariç. Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan, Bosna Hersek ve Ermenistan:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.  
**Almanya:** Yurt dışından gelen öğrenciler: sadece ISCED 5A kapsamaktadır.

**Şekil 7.25: Yükseköğretim seviyesinde ülkedeki eğitim sisteminin çekiciliğini ölçme aracı olarak denge sağlanması (hareketlilik EHEA içinde ve dışında akış halindedir), 2011/12**

**Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan, Bosna Hersek ve Ermenistan:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Şekil 7.26: Öğrenci hareketlilik akışı: % olarak en üstteki doğduğu ülke (yurtdışından gelen), 2011/12**

**Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan, Bosna Hersek ve Ermenistan:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.  
**Gürcistan ve Ukrayna:** ISCED 5.  
**Almanya:** Sadece ISCED 5A seviyesi kapsamaktadır.

**Şekil 7.27: Öğrenci hareketlilik akışı: % olarak en üstteki varış ülkesi (yurtdışına giden), 2011/12**

**Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan, Bosna Hersek ve Ermenistan:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Şekil 7.28: Giden hareketliliğine karşı varış ülkelerinin çeşitliliği (EHEA içinde ve dışında hareketlilik akışı), 2011/12**

**Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, Fransa, İtalya, Finlandiya, Norveç, eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti, Türkiye, Moldova, Gürcistan, Rusya, Sırbistan, Azerbaycan, Ukrayna, Kazakistan, Bosna Hersek ve Ermenistan:** Veri hareketli öğrenciler yerine yabancı öğrencilere işaret eder.

**Şekil 7.30: Yurtdışında eğitim görmeyen ve belli konuları (oldukça) büyük engel olarak görerek yurtdışında eğitim almayı planlamayan öğrenci payı (%), 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 4.9. Aşağıdaki hususlar ne ölçüde yurt dışında okumanıza bir engel teşkil etmektedir ya da etmiştir?

Avusturya ve İtalya için veri mevcut değildir. 'Ev kurumunun sağladığı bilginin eksik olması' için veri mevcut değil: Almanya. 'Motivasyon eksikliği' için veri mevcut değil: Romanya. 'Yurt dışında okuma için yetersiz not' için veri mevcut değil: Almanya ve Litvanya. 'Hareketlilik programlarına sınırlı sayıda kabul' için veri mevcut değil: Almanya.

EUROSTUDENT anket teamüllerinden sapmalar: İsviçre, Almanya, Danimarka, Fransa ve Rusya. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

**Şekil 7.31: Yurtdışında (en son) kazanılan kredilerin tanınması- yurtdışında kayıtlı öğrencilerin payı (in %), 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 4.4. Yurt dışında okuduğunuz sırada aldığınız krediler (ECTS, sertifikalar) ev kurumunuz tarafından tanındı mı? Veri mevcut değil: Avusturya, Almanya ve Norveç. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.

**Şekil 7.32: Eğitimle ilgili faaliyetler (kayıtlı olma dışında) için AKTS edinme- Yurtdışındaki öğrenci sayısı (%), 2013/14**

EUROSTUDENT Sorusu(ları): 4.10. Bir yükseköğretim öğrencisi olarak diğer okumayla alakalı etkinliklere katılmak için yurt dışına çıktınız mı? Çıktıysanız, ECTS kazandınız mı? Veri mevcut değil: Ermenistan, Avusturya, İtalya ve İsviçre. EUROSTUDENT standart hedef grubundan sapmalar: Almanya, Gürcistan ve İtalya.



## REFERANSLAR

---

Andersson, R. and Olsson, A-K., 1999. *Fields of Education and Training. Manual*. Luxembourg: Eurostat.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2010. *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ESU (The European Students' Union), 2014. *Student Advancement of Graduates Employability: Employability With Students' Eyes*. [pdf]. Available at: <http://www.sage.esu-online.org/SAGE+results+and+publications> [11 Kasım 2014'te erişildi].

EUA (European University Association), 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.

EUA, 2013. *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Brussels: EUA.

European Commission, 2009. *ECTS Users' Guide*. Lüksemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission, 2013a. *The impact of the economic crisis on the situation of women and men and on gender equality policies*. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2013b. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European higher education in the world*. COM(2013) 499 final.

European Commission, 2013c. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. COM(2013) 654 final.

European Commission, 2014a. *Overview of Europe 2020 targets*. [pdf] Available at: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf) [23 Ekim 2014'te erişildi].

European Commission, 2014b. *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, Eurostat and Eurostudent, 2012. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Eurydice Overview. [pdf] Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf> [26 Ekim 2014'te erişildi].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014a. *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b. *The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams*. [pdf] Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/education\\_structures\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf) [2 Nisan 2015'te erişildi].

Eurostat, 2015a. *Glossary: Early leaver from education and training*. [Online] Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early\\_school\\_leaver](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_school_leaver) [25 Mart 2015'te erişildi].

Eurostat, 2015b. *Glossary: Full-time equivalent (FTE)* [Online] Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Full-time\\_equivalent\\_\(FTE\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Full-time_equivalent_(FTE)) [25 Mart 2015'te erişildi].

Eurostat, 2015c. *Glossary: Unemployment* [Online] Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Unemployment\\_rate](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate) [25 Mart 2015'te erişildi].

Eurostat and Eurostudent, 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Ferencz, I., Hauschildt, K. and Garam, I. eds., 2013. *Mobility Window: From Concept to Practice*. Bonn: Lemmens.

Flisi, S., Goglio, V., Meroni, E., Rodrigues, M. and Vera-Toscano, E., 2014. *Occupational mismatch in Europe: Understanding overeducation and overskilling for policy making*. JRC Science and Policy Reports. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.

Free Dictionary, 2015. *Tax credit*. [Online] Available at: <http://www.thefreedictionary.com/tax+credit> [25 Mart 2015'te erişildi].

Gaebel, M. et al., 2014. *E-Learning in European Higher Education Institutions: Results of a Mapping Survey conducted in October-December 2013*. Brussels: EUA.

Grabher, A. et al., 2014. *Student mobility in the EHEA. Underrepresentation in student credit mobility and imbalances in degree mobility*. Vienna: Institute for Advanced Studies (IAS).

Hauschildt, K. et al., S., 2015. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, EUROSTUDENT V 2012-2015*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hénard, F., Diamond, L., Roseveare, D., 2012. *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions* [pdf] Available at: <http://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf> [2 Aralık 2014'te erişildi].

Humburg, M., van der Velden, R. and Verhagen, A., 2013. *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Lüksemburg: Publications Office of the European Union.

Knight, J., 2003. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, Fall 2003 (33), pp. 2-3.

Koucký J., Bartušek, A. and Kovařovic, J., 2009. *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Langworthy, M., Shear, L., Means, B., Gallagher, L. & House, A., 2009. *ITL Research Design*. [pdf] Available at: [http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL\\_Research\\_design\\_29\\_Sept\\_09.pdf](http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_design_29_Sept_09.pdf) [25 Mart 2015'te erişildi].

Obst, D., Kuder, M., Banks, C., 2011. *Joint and Double Degree Programs in the Global Context: Report on an International Survey*. [pdf] Available at: <http://www.iie.org/~/media/Files/Corporate/Publications/Joint-Double-Degree-Survey-Report-2011.ashx> [14 Ocak 2015'te erişildi].

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers*. OECD: Paris.

Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. NESET report. [pdf] Available at: <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/HE%20Drop%20out%20AR%20Final.pdf> [2 Mart 2015'te erişildi].

Salmi, J. and Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, Number 4. Washington: The World Bank.

Tauch, C. and Rauhvargers, A., 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA.

Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.

UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Institute for Statistics), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and Eurostat, 2013. *UOE data collection on education systems. Volume 1: Manual: Concepts, definitions and classifications*. [pdf] Available at: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ueo-data-collection-education-systems-v1-2013-en.pdf> [12 Ocak 2015'te erişildi].

Vincent-Lancrin, S., 2008. What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries. In: *Higher Education to 2030 – Volume 1: Demography*. Paris: OECD, pp. 41-103.

Wächter, B., 2008. Mobility and internationalisation in the European Higher Education Area. In: M. Kelo, ed. *Beyond 2010: Priorities and challenges for higher education in the next decade*. Bonn: Lemmens, pp. 13-42.

Wikipedia, 2015a. *Socioeconomic status*. [Online] Available at: [http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic\\_status](http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status) [25 Mart 2015'te erişildi].

Wikipedia, 2015b. *Median*. [Online] Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/Median> [25 Mart 2015'te erişildi].

Wikipedia, 2015c. *Odds ratio*. [Online] Available at: [http://en.wikipedia.org/wiki/Odds\\_ratio](http://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio) [25 Mart 2015'te erişildi].

Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Available at: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009\\_employability\\_WG\\_report.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf) [19 Eylül 2014'te erişildi].



# TEŞEKKÜR

---

## **BSÇG Raporlama EŐbaŐkanları**

Germain Dondelinger  
Andrejs Rauhvargers

## **Yazarlar**

David Crosier, Arnaud Desurmont,  
Anna Horvath, Daniela Kocanova, Marie-Fleur Paquet,  
Teodora Parveva, Cornelia Racké,  
Andrejs Rauhvargers, Jari Riiheläinen

## **Tasarım ve Grafik**

Patrice Brel

## **Editör**

Gisèle De Lel

---

## BSÇG ÜLKE TEMSİLCİLERİ

---

### Arnavutluk

Linda Pustina

### Andorra

Meritxell Gallo

### Ermenistan

Karine Harutyunyan

### Avusturya

Gottfried Bacher

### Azerbaycan

Azad Akhundov

### Belçika/Flaman Topluluğu

Noel Vercruysse

### Belçika/Fransız Topluluğu

Kevin Guillaume

### Bosna Hersek

Aida Duric

### Bulgaristan

Ivana Radonova

### Hrvatistan

Ana Goršić

### Kıbrıs

Despina Martidou-Forcier

### Çek Cumhuriyeti

Lucie Trojanová

### Danimarka

Jette Søgren Nielsen

### Estonya

Helen Põllo

### Avrupa Komisyonu

Adam Tyson

### Finlandiya

Maija Innola

### Eski Yugoslav Makedonya Cumhuriyeti

Nadezda Uzelac

### Fransa

Hélène Lagier

### Gürcistan

Nino Kopaleishvi

### Almanya

Heide Ahrens

### Yunanistan

Anthi GOROU

### Vatikan

Friedrich Bechina

### Macaristan

Ernö Keszei

### İzlanda

Hellen Gunnarsdottir

### İrlanda

Tim Cullinane

### İtalya

Marzia Foroni

### Kazakistan

Svetlana Ismagulova

### Letonya

Andrejs Rauhvargers

### Lihtenştayn

Daniel Miescher

### Litvanya

Elena Armalyte

### Lüksemburg

Germain Dondelinger

### Malta

Christine Scholz

### Moldova

Elena Petrov

### Karadağ

Predrag Miranovic

### Hollanda

Jolien van der Vegt

### Norveç

Tone Flood Strøm

### Polonya

Bartłomiej Banaszak

### Portekiz

Ana Mateus

### Romanya

Ioan Stefan Groza

### Rus Federasyonu

Alexander Sobolev

### Sırbistan

Mihajlo Babin

### Slovakya

Gilányi Marek

### Slovenya

Alenka Braček Lalić

### İspanya

Jorge Sáinz González

### İsveç

Albin Gaunt

### İsviçre

Silvia Studinger

### Türkiye

Yavuz Atar

### Ukrayna

Ivan Babyn

### Birleşik Krallık – İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda

Pamela Wilkinson

### Birleşik Krallık – İskoçya

Rebecca Robinson

---

## BSÇG UYGULAMA RAPORLAMASI ÇALIŞMA GRUBU ÜYELERİ

---

### Belçika/Flaman Topluluğu

Noel Vercruysse

### Finlandiya

Maija Innola

### Fransa

Hélène Lagier

### Almanya

Heide Ahrens

### Letonya

Andrejs Rauhvargers

### Lüksemburg

Germain Dondelinger/Corinne Kox

### Norveç

Tone Flood Strøm

### Birleşik Krallık/İskoçya

Rebecca Robinson

### Business Europe

Isabel Rohner

### Education International

Jens Vraa Jensen

### Avrupa Komisyonu (EC)

Frank Petrokowski

### Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Birliği (ENQA)

Maria Kelo

### Avrupa Yükseköğretim Kalite Güvencesi Kaydı (EQAR)

Melinda Szabo

### Avrupa Öğrenciler Birliği (ESU)

Fernando Galán Palomares

### Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)

Michael Gaebel

### Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE)

Johan Cloet

### EUROSTAT/Sogeti

Arnaud Desurmont

### EUROSTUDENT

Christoph Gwosz

### EACEA/Eurydice

David Crosier

---

## BOLOGNA SEKRETERYASI

---

Gayane Harutyunyan

Edgar Harutyunyan





Publications Office